PEDAGOGIKA
RELIGII

SŁOWNIKI SPOŁECZNE

seria pod redakcją

Wita Pasierbka i Bogdana Szlachty

PEDAGOGIKA RELIGI

redakcja

Zbigniew Marek i Anna Walulik

SŁOWNIKI SPOŁECZNE

PEDAGOGIKA RELIGII

REDAKCJA
Zbigniew Marek
Anna Walulik

WYDAWNICTWO NAUKOWE
AKADEMII IGNATIANUM W KRAKOWIE

KRAKÓW 2020

© Akademia Ignatianum w Krakowie, 2020

Publikacja finansowana w ramach programu
Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego
pod nazwą „DIALOG” w latach 2019-2021

Recenzenci
prof. dr hab. Anna Zellma
dr hab. Iwona Jazukiewicz, prof. US

Redakcja i korekta
Anna Grochowska-Piróg

Projekt okładki
Studio Photo Design – Lesław Sławiński
Typografia i łamanie
Jacek Zaryczny

ISBN 978-83-7614-491-7

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

Druk i oprawa: Kowalcze Małgorzata Zakład Poligraficzny „SINDRUK”

Spis treści

Słowo wstępu 7

Wprowadzenie 9

ZBIGNIEW MAREK, ANNA WALULIK
Geneza pedagogiki religii 11

ARTUR ALEKSIEJUK, ZBIGNIEW MAREK, BOGUSŁAW MILERSKI
Pedagogika religii w Polsce 33

KAZIMIERZ MISIASZEK
Pedagogika religii w relacji do szkolnego nauczania religii 51

JAROSŁAW MICHALSKI
Cele i zadania pedagogiki religii 73

BOGUSŁAW MILERSKI
Metodologia pedagogiki religii 93

JAN PERSZON
Kulturowe uwarunkowania pedagogiki religii 115

TOMASZ DUTKIEWICZ
Antropologiczne uwarunkowania pedagogiki religii 137

STANISŁAW CHROBAK
Pedagogika religii w tradycji teologii chrześcijańskiej 151

SŁAWOMIR JACEK ŻUREK
Pedagogika religii w tradycji judaistycznej 167

MICHAŁ ŁYSZCZARZ
Pedagogika religii w tradycji polskich wyznawców islamu 187

CELINA KISIEL-DOROHINICKA
Relacje pedagogiki i filozofii religii 213

KRZYSZTOF STACHEWICZ, ZBIGNIEW MAREK
Podstawy aksjologiczne pedagogiki religii 225

LESZEK WAGA
Etyczne podstawy pedagogiki religii 241

JAROSŁAW HOROWSKI
Aretologiczne uwarunkowania pedagogiki religii 261

EWA GURBA
Psychologiczne uwarunkowania pedagogiki religii 279

JANUSZ MARIAŃSKI
Socjologiczne uwarunkowania pedagogiki religii 301

JAROSŁAW LISICA
Pedagogika religii w relacji do edukacji międzykulturowej 319

ULRICH RIEGEL
Pedagogika religii i edukacja religijna w Europie 335

WOJCIECH CICHOSZ
Antropologiczne uwarunkowania edukacji religijnej 357

JANUSZ SZULIST
Pedagogika religii w perspektywie katolickiej nauki społecznej 379

Wykaz Autorów 395

Słowo wstępu

W roku 2019 wśród członków zespołu z Ignacjańskiego Forum Społecznego zrodziła się myśl kontynuowania niegdysiejszego dzieła *Słownik społeczny* z roku 2004, w którym ponad stu uczonych z ośrodków zarówno krajowych, jak i zagranicznych, zaprezentowało w obszernych esejach dorobek nauk humanistycznych i społecznych zgromadzony do początków XXI wieku.

Nowy projekt, którego pierwszy tom przedstawiamy Czytelnikowi, zakrojony jest szerzej niż tamten. Jego inicjatorzy zamierzają w wielotomowej publikacji zaprezentować pełniej stan wiedzy poszczególnych pól wiedzy humanistycznej i społecznej w trzeciej dekadzie XXI stulecia. Planują oni pokazać człowieka rozwijającego się w zróżnicowanych cywilizacjach, kulturach i społeczeństwach, wyznającego rozmaite religie i honorującego różne wzorce postępowania, wraz z wytworami otaczającymi go i warunkującymi jego postępowanie. Nauki humanistyczne i społeczne chcemy dzielić jednak nie tyle wedle dziedzin i dyscyplin ujmowanych w wykazach różnych instytucji międzynarodowych lub krajowych (resortowych), ile wedle – jak wskazano – pól badawczych uprawiających różne dyscypliny naukowe (spoglądając z perspektywy „oficjalnych zestawień"), analizowanych przy użyciu różnych metod umożliwiających pełniejszy ogląd o walorze interdyscyplinarnym. Przyjęte pola badawcze obejmują zagadnienia uznawane za szczególnie ważne w naukach humanistycznych i społecznych w XXI stuleciu, związane tak z pojmowaniem człowieka i jego otoczenia społecznego, jak i spraw politycznych oraz publicznych czy stosunków

międzynarodowych. Ich analiza uwzględniająca różne podejścia badawcze pozwala pełniej zaprezentować problemy znajdowane zasadniczo w ramach jednej z dyscyplin i znakomicie poszerzyć horyzont poszukiwań podejmowanych przez wykonawców projektu. Każdy z nich szuka „klucza interpretacyjnego", przy którego użyciu prezentuje najistotniejsze zagadnienia kojarzone z głównymi kategoriami – kontrowersyjnymi niekiedy lub budzącymi dyskusje wśród naukowców – wykorzystywanymi w poszczególnych polach badawczych decydujących o tytułach nadawanych poszczególnym tomom nowego a wielotomowego *Słownika społecznego*. „Klucz interpretacyjny" nie byłby istotny, gdyby hasła ogłaszane w poszczególnych tomach traktowano „zdawkowo", na podobieństwo haseł encyklopedycznych; staje się on istotny, jeśli opracowania mają formę rozbudowanych esejów liczących około dwudziestu stronic znormalizowanego maszynopisu; esejów zbudowanych wedle jednolitego schematu, prezentujących rozważania o istocie analizowanej kategorii, o jej dziejach, o głównych treściach z nią związanych i – wreszcie – o zagadnieniach, które wiążą się z nią w praktyce. Całość opracowana jest na bazie refleksji teoretycznej, wzmacnianej namysłem nad praktyczną stroną, prezentowaną w kilkunastu hasłach przygotowywanych przez polskich uczonych reprezentujących nie tylko różne ośrodki i różne dyscypliny naukowe, ale także różne „wrażliwości badawcze". Do „klucza interpretacyjnego" włączyliśmy również katolicką naukę społeczną, bowiem nie sposób pominąć dwudziestowiekowej spuścizny i bogactwa chrześcijaństwa.

Mamy nadzieję, że lektura prezentowanego tomu zadowoli Czytelników, dając im nie tylko okazję zapoznania się z naukowymi ujęciami ważnych problemów, z którymi zmaga się współczesny człowiek i zmagają się współczesne państwa oraz społeczeństwa, ale także wgląd w trudne niekiedy zagadnienia współczesności dokonywany z perspektywy katolickiej. Mamy też nadzieję, że docenią oni trud polskich uczonych podejmujących oryginalny namysł nad nimi, nieograniczających się do prezentowania cudzych jedynie przemyśleń, bo świadomych wagi dorobku intelektualnego rodzimej nauki.

Redaktorzy serii
Wit Pasierbek i Bogdan Szlachta

Wprowadzenie

W praktyce pedagogicznej na różne sposoby doświadczamy niewystarczalności intelektualnych poszukiwań rozwiązań służących rozwojowi osoby i osiąganiu przez nią dojrzałości. Wobec takich doświadczeń z pomocą pedagogice przychodzi religia, która chce poszerzyć i ubogacić argumenty natury intelektualnej autorytetem i doktryną (mądrością) Kościoła. Efektem tych wysiłków jest m.in. coraz częściej pojawiające się w literaturze pedagogicznej określenie „pedagogika religii", którego nie należy łączyć z nauczaniem religii. Pedagogika religii zajmuje się szeroko rozumianą tematyką wychowawczą, a czerpiąc z refleksji teologicznej i pozateologicznej, zmierza do uczenia człowieka, jak w świetle treści religijnych interpretować swą egzystencję poprzez przenikanie kultury i wchodzenie w relacje z innymi dziedzinami wiedzy. To z kolei uświadamia, że przedmiotem prowadzonych przez nią badań jest człowiek i rozpatrywane przez pryzmat treści religijnych związki łączące go z innymi ludźmi oraz jego otoczeniem.

Termin „pedagogika religii" niekiedy wywołuje dezaprobatę, innym razem zaciekawienie. Te zróżnicowane reakcje mogą być spowodowane niezrozumieniem samego terminu „religia" będącego źródłem inspiracji dla tej subdyscypliny nauki. Może się tak dziać np. na skutek błędnego rozumienia religii (chrześcijańskiej), którą sprowadza się wyłącznie do nakazów, zakazów, ograniczeń człowieka. Tymczasem religia (chrześcijańska) promuje przede wszystkim osobowe relacje Boga z człowiekiem, czego następstwem jest wykraczające poza wymiar czasowy dobro i rozwój osoby (nieśmiertelność człowieka). Inną przeszkodą

w rzetelnym pochylaniu się nad propozycjami niesionymi człowiekowi przez pedagogikę religii jest brak promowania otwartości osoby na transcendencję, co powoduje zarzucanie wykraczających poza możliwości intelektu i empirii poszukiwań objaśnień ludzkiej egzystencji. Tendencji tych można się doszukać w polskich systemach wychowawczych występujących po II wojnie światowej, w których obowiązywała ideologia marksistowska znajdująca swe zastosowanie do dzisiaj.

Pedagogika religii, która w krajach Europy Zachodniej przed laty zdobyła prawa dyscypliny naukowej, a w Polsce wciąż walczy o uznanie za takową, zmierza do ukazywania możliwie szerokiego sensu ludzkiego życia, który człowiek może odnaleźć poza granicami swej inteligencji i możliwościami poznawczymi swego rozumu. Odwołując się do specyfiki pedagogiki religii, uważamy, że przekraczanie takich granic jest możliwe dzięki dwom rzeczywistościom, do których się ona odwołuje: boskiej i ludzkiej. Zdobyte za jej pośrednictwem kompetencje uczą interpretować sprawy ludzkiego życia zarówno w wymiarze empirycznie poznawanych zasad życia, jak i zasad oraz treści religijnych.

Podjęta i przedstawiona w *Słowniku pedagogiki religii* tematyka ukazuje interdyscyplinarność zagadnień, które stanowią jej przedmiot badań. Pośród nich na uwagę zasługują wskazane konotacje natury filozoficznej, antropologicznej, socjologicznej, psychologicznej czy teologicznej. Przekazany czytelnikowi słownik ma się przyczynić do zrozumienia udziału religii i transcendencji w procesach wychowawczych zarówno w ujęciu teoretycznym, jak praktycznym. Ma też inspirować do refleksji i zajmowania określonych stanowisk wynikających z akceptacji bądź odrzucenia podawanych argumentów. Ukazuje aktualny stan wiedzy o znaczeniu pedagogiki religii dla refleksji pedagogicznej ze szczególnym zwróceniem uwagi na inspiracje, jakich dostarcza jej katolicka nauka społeczna. Ponadto prezentuje dorobek badawczy polskich pedagogów religii i nauk, z którymi ona współpracuje. Można też przyjąć, że wyznacza kierunek badań pedagogicznych nad miejscem pedagogiki religii pośród nauk o wychowaniu.

Redaktorzy tomu
Zbigniew Marek SJ, Anna Walulik CSFN

Zbigniew Marek
https://orcid.org/0000-0002-4580-1819
Anna Walulik
https://orcid.org/0000-0002-5607-6974

Geneza pedagogiki religii

Streszczenie

DEFINICJA POJĘCIA: Pedagogika religii, będąc dyscypliną normatywno-empiryczną, wytwarza wiedzę humanistyczno-społeczną oraz stosowaną. Kształtuje umiejętność podmiotowego, afirmacyjnego i krytycznego przetwarzania treści religijnych w refleksji nad własną egzystencją.

ANALIZA HISTORYCZNA POJĘCIA: Pedagogika religii wyodrębniła się z katechetyki. Pierwotnie wyrażała troskę o poziom szkolnego nauczania religii. Współcześnie uważa się ją za autonomiczną dyscyplinę, która korzysta ze źródeł dostępnych naukom pedagogicznym i teologicznym.

PROBLEMOWE UJĘCIE POJĘCIA: W dyskusji nad specyfiką pedagogiki religii dyskutuje się, czy jest ona dyscypliną teologiczną, czy też pedagogiczną. Współcześnie jest uważana za dyscyplinę autonomiczną, której przedmiot badań to edukacyjny potencjał różnych postaci religii wobec wspólnoty religijnej rodziny, szkoły i społeczeństwa.

REFLEKSJA SYSTEMATYCZNA Z WNIOSKAMI I REKOMENDACJAMI: Pedagogika religii korzysta z nauk empirycznych oraz teologicznych. Charakteryzuje się synergicznymi właściwościami, które powodują, że uczestnik sytuacji wychowawczej uzyskuje nowy „kapitał" do interpretacji własnych doświadczeń, stając się autorytetem, czyli tą osobą, która w swoich postawach wskazuje prawdę, a swym działaniem uzewnętrznia to, co wie, myśli i czuje.

Słowa kluczowe: katechetyka, katecheza, pedagogika religii, edukacja religijna

Refleksja nad relacjami zachodzącymi między katechetyką i pedagogiką religii a konsekwentnie między katechezą i edukacją religijną podyktowana jest tym, że terminy te są niejednokrotnie zamiennie stosowane albo też jednemu z nich przypisuje się nadrzędną rolę wobec innych. Trudno jest rozstrzygnąć wszystkie wątpliwości związane z posługiwaniem się wymienionymi pojęciami. Istniejące niejasności domagają się wyjaśnień dotyczących tego, czy

> katecheza znaczy to samo co edukacja religijna, a pedagogika religii jest innym określeniem katechetyki. Idąc tym tokiem rozumowania, zmierzać będziemy do określenia specyfiki pedagogiki religii, jej miejsca pośród nauk o wychowaniu oraz odniesień do katechetyki.

Definicja pojęcia

Przedmiot prowadzonej refleksji naukowej skoncentrowany zostaje wokół pojęcia „pedagogika religii". Sam termin domaga się przedłożenia objaśniającego jego relacje z określeniami: katechetyka i katecheza czy edukacja religijna. Już na wstępie trzeba zwrócić uwagę na wieloznaczność pojęcia pedagogika, która na przestrzeni wieków stawała się

> filozofią (nauką o człowieku, paideią, antropagogią); samodzielną częścią nauk humanistycznych; przedmiotem kształcenia akademickiego i zawodowego; subiektywną teorią wychowania; wspólnotową formacją intelektualną (Śliwerski, 2006, s. 79).

Wyjaśnienia te uświadamiają i to, że jest ona terminem obejmującym takie zakresy ludzkiego życia, jak edukacja, kształcenie czy wychowanie, co sprawia, że wszystkie one są bliskoznaczne pojęciu pedagogika. Podobnie rzecz się ma, gdy mówimy o pedagogice religii. Bliskie temu określeniu są bowiem terminy: edukacja, kształcenie czy też wychowanie uzupełnione przymiotnikiem „religijna/-e". Ich specyfikę określa przyjęta koncepcja człowieka oraz stawiane przed pedagogiką cele i zadania (Śliwerski, 2006). Nadto pedagogika zawsze ma do wypełnienia cztery istotne zadania:

> 1) proponować wychowawcom wartościującą interpretację sytuacji społeczno-kulturowej; 2) wytyczać i uzasadniać konkretne cele wychowania; 3) dostarczać

> praktycznych ocen, reguł lub propozycji dotyczących działań wychowawczych oraz różnych form instytucji wychowawczych; 4) promować cnoty zawodowe wychowawców oraz specyficzną dla nich orientację co do wartości społecznych, udzielać im intelektualnego i emocjonalnego wsparcia (Brezinka, 2005, s. 209).

Zagadnienia te zostaną podjęte w kolejnych artykułach publikacji.

Katecheza

Termin katecheza został zaczerpnięty z greckiego słowa „katēchein". Już w pierwotnym Kościele odnoszono go do nauczania prawd wiary rozumianego jako akt eklezjalny. Jego podmiotem

> jest Kościół, który kontynuując posłanie Jezusa Nauczyciela i ożywiony przez Ducha Świętego, został posłany, by być nauczycielem wiary. Kościół więc, naśladując Matkę Pana, wiernie zachowuje Ewangelię w swoim sercu, głosi ją, celebruje, przeżywa i przekazuje w katechezie tym wszystkim, którzy zdecydowali się pójść za Jezusem Chrystusem

po to, by ich doprowadzić

> nie tylko do spotkania z Jezusem, ale do zjednoczenia, a nawet głębokiej z Nim zażyłości (Kongregacja ds. Duchowieństwa, 1998, nr 78, 80).

Etymologicznie termin ten „składa się z dwóch słów: z przedrostka «katà» i czasownika «ēcheõ». Łącząc oba słowa «katēchein» oznacza dosłownie rozbrzmiewać" (Murawski, 2011, s. 26). Opierając się na etymologii tego terminu, Jan Paweł II wyjaśniał, że

> od chwili swoich jerozolimskich narodzin w dniu Pięćdziesiątnicy Kościół trwa w nauce Apostołów, a trwanie takie oznacza spotkanie w wierze tych, którzy nauczają i tych, którzy bywają nauczani. To jest właśnie katecheza, według greckiego słowa „katecheõ". Słowo to znaczyło pierwotnie wołać z góry (ex alto), również wywoływać echo (kata – z góry, echeo – brzmieć, wypowiadać). Późniejsze znaczenie: pouczać (gdy głos nauczyciela jest świadomym niejako echem pytania ucznia, a odpowiedź ucznia – echem nauczyciela). To ostatnie wyjaśnienie jest ważne, gdyż wskazuje, że pouczenie, jakim jest katecheza, dokonuje się nie tylko w sposób jednostronny, jako wykład, ale także w drodze rozmowy, poprzez pytania i odpowiedzi (Jan Paweł II, 1987, s. 13-14).

Katechetyka

Katechetyka to subdyscyplina teologii pastoralnej, naukowa refleksja nad katechezą oraz chrześcijańskim wychowaniem do wiary. Jest nauką teologiczną, która zajmuje się urzeczywistnianiem Kościoła i wypełnianiem jego misji w świecie przez katechezę w konkretnych sytuacjach ludzkiego życia. Wpisuje się jako dział teologii pastoralnej – praktycznej. Jej zadaniem jest badanie aktualnego stanu wychowania w wierze, dokonywanie wyboru, przyporządkowanie treści i wiary oraz określanie celów i form wspomagających proces wychowania w wierze. Działania te mają wspomagać osobę przy podejmowaniu osobistej decyzji wiary oraz współdziałaniu w społeczności Kościoła, a inspirowane Ewangelią zachęcać do zaangażowania w przetwarzanie świata (Charytański, 1974).

Katechetyka prowadzi naukową refleksję nad stanem katechezy Kościoła w aspekcie idealnym i praktycznym: idealnym – zajmuje się teologicznymi podstawami przekazu treści wiary, a w refleksji praktycznej weryfikuje konkretne działanie z teoriami katechetycznymi. Katechetyka sprawdza teologiczną poprawność procesów prowadzących człowieka do wiary w Boga oraz do przyjęcia Jezusa Chrystusa i wypełnianej przez Niego w Kościele misji zbawienia człowieka. Zadanie to wypełnia przez określanie treści i celów, korzystając przy tym z kryteriów dyscyplin teologicznych i antropologicznych. Na tej podstawie wyprowadza decyzje o charakterze normatywnym, tworząc tym samym teoretyczne podwaliny pod możliwie pełne zjednoczenie człowieka z Jezusem Chrystusem. Inspiruje też procesy katechetyczne nazywane wychowywaniem do wiary czy też wychowaniem w wierze (Marek, 2013, s. 98).

Przedmiotem badań katechetyki jest tajemnica Boga i Jego związki z człowiekiem. Dyscyplina ta poszukuje możliwości kształtowania człowieka jako osoby wierzącej. Stawia pytania o szanse rozwijania życia na podstawie wiary religijnej, a także zdolności przyjmowania zbawczego orędzia Boga. Charakterystycznym rysem badań prowadzonych przez katechetykę jest poszukiwanie skutecznych oddziaływań umożliwiających człowiekowi włączanie się w życie wspólnoty Kościoła (Charytański, 1974). Inną właściwością katechetyki jest jej interdyscyplinarność. Umożliwia to korzystanie zarówno z metod, jak i dorobku nauk teologicznych oraz pozateologicznych (Bagrowicz, 2005; Krysztofik i Walulik, 2016b).

Pedagogika religii

Pedagogika religii związana z naukami teologicznymi i pedagogicznymi uważana jest za dyscyplinę naukową, która wytwarza podstawową wiedzę humanistyczną i społeczną oraz wiedzę stosowaną. Jest dyscypliną normatywną, empiryczną i nastawioną na działanie. Dąży do kształcenia w osobie umiejętności prowadzenia religijnej refleksji nad swą egzystencją oraz do nabywania umiejętności podmiotowego, afirmacyjnego i krytycznego przetwarzania treści religijnych, a także odnoszenia ich do własnego życia. Rozwija też kompetencje do rozumienia społeczno-kulturowego kontekstu funkcjonowania człowieka, prowadzi do rozumnego postrzegania siebie i świata w kontekście tradycji i religii (Marek, 2013). Jej przedmiotem są procesy edukacji i socjalizacji religijnej, które zachodzą w Kościele, rodzinie i społeczeństwie. To zaś sprawia, że Kościół odkrywany jest jako wspólnota realizująca zadania nie tylko ewangelizacyjno-misyjne, ale też edukacyjne (Milerski, 2010).

Edukacja religijna

Termin „edukacja religijna" opisuje oparte na źródłach religijnych procesy nauczania i uczenia się. Jest on odnoszony do „ogółu oddziaływań" służących uzyskiwaniu kompetencji interpretowania codzienności w odniesieniu do treści religijnych. Treści religijne i ich interpretację określa wspólnota wyznaniowa. Edukacja religijna jest praktyką oddziaływań zarówno społecznych, jak i indywidualnych. Zakłada się w nich, że edukacja, religia oraz nabywane kompetencje są rozumiane szeroko, wpisując edukację religijną w idę całożyciowego uczenia się. Edukację religijną uważa się za ważną dziedzinę wychowania, a także

> przedmiot badań, zwłaszcza w ramach pedagogiki ogólnej i teorii wychowania. Współcześnie edukacją religijną zajmują się następujące subdyscypliny naukowe: pedagogika chrześcijańska, pedagogika religii (religijna) i katechetyka. Są one ze sobą ściśle związane nie tylko podstawami źródłowymi, czy też historią rozwoju, ale i przedmiotem zainteresowania (Bagrowicz, 2012, s. 29).

Procesy te zachodzą w przestrzeni społeczno-kulturowej oraz wyznaniowej. Właściwością edukacji religijnej jest relacyjność, co pozwala

jej przyjmować postać edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej (Krysztofik i Walulik, 2016a).

Analiza historyczna pojęcia

Refleksja nad istotą i znaczeniem pedagogiki religii domaga się wyjaśnień jej genezy, jak również wskazania na relacje zachodzące z katechetyką. Pierwotnym terminem, z którego wyrósł termin „pedagogika religii", była katechetyka. Pojawienia się tego terminu można się doszukiwać w dziele św. Augustyna *De cathechisandis rudibus*. Katecheza jest w nim łączona z życiem w powiązaniu z liturgiczną funkcją Kościoła. W tych też kategoriach należy rozumieć katechetykę jako dyscyplinę naukową. Jej charakterystycznym rysem jest to, że zawsze pozostaje w związkach z Kościołem (Charytański, 1974).

Współcześnie przyjmuje się, że katechetyka została uznana za dyscyplinę badawczą w roku 1744. Od tego czasu nadawano jej różny status naukowy. Raz przyporządkowywano ją teologii pastoralnej – teologii praktycznej, innym razem traktowano ją jako samodzielną dyscyplinę teologicznej. Duży wkład w rozumienie katechetyki jako dyscypliny teologicznej wnieśli przedstawiciele tzw. odnowy kerygmatycznej w pierwszej połowie XIX w. Ruch ten promował katechetykę jako naukę teologiczną o urzeczywistnianiu się Kościoła, który wypełnia trzy podstawowe zadania: wtajemniczenie, pouczenie i wychowanie w wierze. Źródłem tych działań jest dar chrztu, a podmiotem cała wspólnota wierzących. Ujęcia te doprowadziły do przewartościowań, dzięki którym katechetyka ze względu na przedmiot swych badań była postrzegana jako nauka teologiczna, zajmująca się historiozbawczym urzeczywistnianiem Kościoła, wewnętrznie związana z kultem wspólnoty wierzących (Charytański, 1974).

Przedmiotem zainteresowań naukowych katechetyki są wszystkie wymiary katechezy: biblijny, liturgiczny, dogmatyczny i moralny. Z tego powodu jako dyscyplina nauki (teoria katechezy) jest skierowana na działanie i jako taka bada istotę katechezy. Zajmuje się również jej historią, funkcjami, celami i zadaniami, a w końcu także warunkami, wymaganiami i kryteriami jej prowadzenia. Jako teoria katechezy poddaje refleksji przede wszystkim treści katechezy oraz procedury związane z jej

organizowaniem i prowadzeniem. Katechetyka bada również praktyczne działania, których celem jest podejmowanie różnych form i zakresów katechezy. W swych badaniach korzysta z dorobku takich dyscyplin jak antropologia, pedagogika, psychologia, socjologia czy logika.

Pierwsze znaczące przesunięcia akcentów definiujących katechetykę odnajdujemy w dobie oświecenia. W związku z wprowadzaniem obowiązku szkolnego zaczęto wyodrębniać nowe przedmioty nauczania, pośród których pojawił się przedmiot identyfikowany z pozarodzinnym nauczaniem religii. Ta nowa sytuacja wyzwoliła potrzebę naukowego namysłu nad przekazywanymi w nauczaniu religii treściami, wyznaczanymi mu celami oraz formami nauczania (Mette, 1994). Tendencjom tym sprzyjały józefińskie reformy szkolnictwa wyższego w monarchii austriackiej. Przy wprowadzaniu tej reformy w zakresie nauczania teologii wiodącą postacią był Franz Stephan Rautenstrauch. Podobnie było w Bawarii, gdzie działał inspirowany pismami Rauterstraucha Heinrich Braun. Efektem przeprowadzanych reform było wydzielenie z teologii pastoralnej takich dyscyplin jak homiletyka, katechetyka czy liturgika i przyznanie im rangi nauk autonomicznych. Autorzy ci nie tylko rozumieli katechetykę jako refleksję nad przekazywaniem treści religijnych (kerygmatu), lecz skupiali się na samej metodyce nauczania religii, które dodatkowo zostało podporządkowane interesom państwa. Zgodnie z duchem tego czasu każde nauczanie, a więc i nauczanie religii, miało wychować dobrego, lojalnego obywatela państwa. W następstwie takiego myślenia oświecenie identyfikowało katechetykę z nauką uniwersytecką jako dział teologii pastoralnej zajmującej się całokształtem duszpasterstwa. Samą katechetykę łączono głównie z misją nauczania. Jej wiodącym problemem były poszukiwania metod służących nauczaniu i wychowaniu z akcentem na urobienie moralne w duchu oświecenia. Takie ujęcie katechetyki w praktyce odrywało ją od nauk teologicznych i kierowało ku badawczym zainteresowaniom pedagogiki i dydaktyki (Charytański, 1974). Wprowadzane reformy i związane z nimi przesunięcia akcentów w katechezie na wychowanie moralne ułatwiły wyłonienie się nowej dyscypliny, którą nazwano pedagogiką religii.

Bogusław Milerski nadmienia, że początki pedagogiki religii jako dyscypliny naukowej sięgają przełomu XIX i XX w. Pojęcie to pierwotnie pojawiło się w tradycji niemieckiej (Religionaspädagogik), a jego wypracowanie przypisywane jest Friedrichowi Schleiermacherowi. Autor

ten promował dwie równoprawne perspektywy kształcenia religijnego: pedagogiczną i teologiczną. Odpowiednikiem tego pojęcia w tradycji anglosaskiej jest termin „edukacja religijna" odnoszony do szeroko rozumianej praktyki kształcenia religijnego, jak i naukowej jego recepcji (Milerski, 2010). Impulsów do wyodrębniania się pedagogiki religii dostarczył tzw. ruch metody. Chodziło w nim przede wszystkim o to, by szkolne nauczanie religii było prowadzone na możliwie wysokim poziomie. Chcąc podołać tym oczekiwaniom, postulowano korzystanie w nauczaniu religii z dorobku psychologii rozwojowej, dydaktyki i pedagogiki. Efektem tych poszukiwań, a także wpływu herbartyzmu [1] dostosowanego do potrzeb szkolnego nauczania religii, było wypracowanie w krajach obszaru języka niemieckiego tzw. metody monachijskiej [2]. Trendy te doprowadziły do utożsamiania dydaktyki z metodyką, a katechetyki z dydaktyką nauczania religii, w następstwie czego wykrystalizował się ruch katechetyczny, w którym akcenty położono na nauczaniu i wychowaniu religijnym. Działania te umożliwiały wyodrębnienie pedagogiki religijnej jako nowej dyscypliny nauki, którą pierwotnie identyfikowano z katechetyką (Charytański, 1974; Mette, 1994).

Przebieg dyskusji o wychowawczych zadaniach katechezy w ujęciu pedagogiki religii inspirowali przede wszystkim protestanccy teologowie z Niemiec: Otto Baumgarten i Richard Kabisch czy Otto Eberhard, oraz ze Stanów Zjednoczonych: William R. Harper i George A. Coe związani z założonym w 1903 r. Stowarzyszeniem Edukacji Religijnej (The Religious Education Association – REA) (Milerski, 2010). Do literatury katolickiej termin „pedagogika religii" wprowadził Joseph Göttler (1913), który katechetykę nazwał „pedagogiką religii i moralności" (Mette, 1994). W rozumieniu J. Göttlera chrześcijańsko-kościelna religijność i moralność wyznaczają cel katolickiej pedagogice. Posługując się terminem „pedagogika religii", dążył do dowartościowania związków zachodzących pomiędzy religijnym wychowaniem i pedagogiką moralną. Echa tych poszukiwań w polskiej literaturze katechetycznej znajdujemy w opracowaniach przede wszystkim Zygmunta Bielawskiego,

1 Korzystanie w katechezie z herbartyzmu polegało na sięganiu w szkolnym nauczaniu religii do osiągnięć psychologii, dydaktyki i pedagogiki.

2 Metoda monachijska przez ponad pół wieku dominowała w teorii i praktyce katechetycznej, dostarczając poglądowego postrzegania spraw ludzkiego życia.

który katechetykę określił mianem nauki o religijno-moralnym wychowaniu chrześcijańskim (Charytański, 1974).

Wyodrębnienie się pedagogiki religii

> było konsekwencją zmierzenia się religii z modernizmem. Rozwój tego typu tendencji przyśpieszyło oświecenie. Recepcja idei oświeceniowych zaowocowała w XIX wieku rozwojem krytycznej refleksji w niektórych obszarach teologii, zwłaszcza w zakresie historii idei religijnych, dogmatów oraz badań nad tekstem biblijnym i kulturą świata biblijnego. Natomiast zderzenie religii z wyzwaniami modernizmu w obszarze życia społecznego i psychologii jednostki dokonało się z pewnym opóźnieniem. W kategoriach społecznych konfrontacja ta stała się znaczącą dopiero na początku XX wieku. Zmieniająca się świadomość społeczna i religijna, w tym coraz bardziej powszechna krytyka religii, stanowiły podatny grunt, na którym mogła powstać pedagogika religii. W tym sensie dyscyplina ta w swojej genezie była formą nie tyle dogmatycznej i autorytatywnej, ile krytycznej i dialogicznej recepcji procesów edukacji i socjalizacji religijnej w sytuacji nowoczesności (Milerski, 2010, s. 47).

Wyodrębnienie się spośród nauk pedagogicznych i rozwój pedagogiki religii zainspirowane zostało przez chrześcijaństwo, i to w kręgu kultury zachodnioeuropejskiej. Stąd nie może dziwić, że tematyka ta podejmowana jest przede wszystkim w środowiskach protestanckich i katolickich Europy Zachodniej i Środkowej. Można powiedzieć, że nurt ten zrodził się jako odpowiedź na problemy pojawiające się w tych środowiskach. Nie oznacza to oczywiście, że tematyki tej w mniejszym lub większym stopniu nie podjęto przez wyznawców innych religii. Ich osiągnięcia choć po części zostaną również zaprezentowane w niniejszej publikacji.

Inną kwestią, którą w tym miejscu należy wyjaśnić, jest określanie pedagogiki religii mianem dyscypliny/subdyscypliny pedagogiki, jako że w rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 20 września 2018 r. w sprawie dziedzin nauki i dyscyplin naukowych oraz dyscyplin artystycznych, a także pochodzącym z dnia 26 lutego 2019 r. wykazie nowej klasyfikacji dziedzin nauki i dyscyplin naukowych oraz dyscyplin artystycznych jej nie znajdziemy. W klasyfikacji tej pedagogika została zaliczona do dziedziny nauk społecznych. W tej sytuacji rodzi się pytanie o zasadność nazywania i uważania pedagogiki religii za subdyscyplinę. W rozwiązaniu tej kwestii znaczące wydają się wyjaśnienia profesora Bogusława Śliwerskiego, który zwraca uwagę na to, że

> pedagogika i nauka o wychowaniu zróżnicowały się w toku swego rozwoju i podzieliły na szereg wyspecjalizowanych pól działania oraz pojedynczych dyscyplin. Praktycznie nie łączy ich już żadna ogólna problematyka, jedynym ich luźnym spoiwem jest często wyłącznie wspólna nazwa, która zresztą obecnie coraz częściej przybiera formę liczby mnogiej. Do „nauk o wychowaniu" zalicza się nie tylko różne pedagogiki specjalistyczne i lokalne, lecz także równie niejednorodne pojedyncze dyscypliny naukowe opatrzone przydawką „pedagogiczny" lub innym podstawowym pojęciem i zakresem pedagogiki. Mówimy na przykład, by wymienić tylko kilka z nich, o pedagogice zawodu, wolnego czasu, sztuki, moralności, muzyki, sportu czy religii, o pedagogice przedszkolnej, szkolnej, społecznej, ekonomicznej, o kształceniu dorosłych, psychologii i socjologii pedagogicznej oraz ekonomii kształcenia (Benner, 2006, s. 117).

W tym rozumieniu podejmowane zostają kwestie związane z pedagogiką religii określaną w literaturze subdyscypliną nauk o wychowaniu, w której podobnie jak w innych subdyscyplinach chodzi o człowieka, o jego dobro i jego rozwój postrzegane z perspektywy religijnej.

Problemowe ujęcie pojęcia

Terminowi „pedagogika religii" nadaje się różne znaczenia. Jedni autorzy używają go zamiennie z katechetyką. Następstwem takiej interpretacji jest utożsamianie pedagogiki religii i katechetyki. Z takim podejściem spotykamy się w krajach języka niemieckiego, gdzie od czasu Soboru Watykańskiego II termin ten praktycznie wyparł określenie katechetyka. Inne rozumienie pedagogiki religii zalicza ją do teologii pastoralnej albo na odwrót, każe traktować jako naukę stosowaną, która jest przyporządkowana naukom pedagogicznym. Współcześnie wielu uważa pedagogikę religii za naukę empiryczną i autonomiczną, która korzysta w badaniach ze źródeł nie tylko teologicznych, ale też antropologicznych.

Przyjmując, że termin „pedagogika religii" jest identyczny z terminem „katechetyka" i że można go używać zamiennie, pedagogika religii zostaje wpisana w duszpasterską działalność Kościoła, czego jednak nie obserwujemy w praktyce. Współcześnie katechetyka postrzegana jest jako nauka teologiczna – składowa teologii pastoralnej, której przedmiotem badań jest tajemnica Boga i Jego związki z człowiekiem. Stąd zadaniem katechetyki jest pochylanie się nad możliwościami budzenia

w osobie wiary religijnej, która będzie uzdalniać do przyjęcia zbawczego orędzia Boga, oraz poszukiwanie skutecznych działań umożliwiających człowiekowi włączanie się w życie wspólnoty Kościoła. Trzeba też pamiętać i o tym, że katechetyka w prowadzonych przez siebie badaniach posiada, podobnie jak inne nauki teologiczne, autonomię, która nie jest jednak bezwzględna, ponieważ w badaniach teologicznych dopuszczana jest ingerencja Urzędu Nauczycielskiego Kościoła. Z tych też racji zamienne posługiwanie się pojęciem „katechetyka" i „pedagogika religii" wydaje się nieuzasadnione. Wiąże się to z odmiennością katechetyki, która osadzona jest w działalności Kościoła, czego nie można powiedzieć o pedagogice religii. Wynika to z następujących powodów: przedmiotem badań katechetyki jest sposób kościelnego (wspólnotowego) głoszenia zbawczego orędzia, oparte na wierze relacje Boga z człowiekiem. Zajmuje się przy tym przede wszystkim teologiczną poprawnością procesów prowadzących człowieka do wiary w Jezusa Chrystusa i wypełnianej przez Niego w Kościele misji zbawienia człowieka. To zaś powoduje, że badania prowadzone przez katechetykę ze swej natury przybierają kierunek wertykalny. Nie oznacza to jednak pominięcia wymiaru horyzontalnego, czego przykładem może być wypracowanie egzystencjalnego, antropologicznego modelu katechezy[3]. Przedmiotem badań pedagogiki religii jest natomiast człowiek i jego związki z innymi ludźmi oraz całym jego otoczeniem, czym dąży do kształcenia w nim umiejętności prowadzenia religijnej refleksji nad swą egzystencją, a także nabywania umiejętności podmiotowego, afirmacyjnego i krytycznego przetwarzania treści religijnych oraz odnoszenia ich do egzystencji i rozwoju osoby. Wszystko to sprawia, że badania prowadzone przez pedagogikę religii nabierają cech działań o wymiarze horyzontalnym.

W ciągu minionych lat analizowano status pedagogiki religii. Zastanawiano się, czy powinna być ona przyporządkowana teologii pastoralnej, czy też naukom o wychowaniu. Zaliczenie pedagogiki religii do nauk teologicznych oznaczałoby uzależnienie jej od rygorów badań teologicznych, natomiast uznanie jej za subdyscyplinę nauk o wychowaniu spowodowałoby podporządkowanie treści teologicznych myśleniu

3 Chodzi o podkreślanie, że katechetyka to nauka o urzeczywistnianiu się Kościoła w konkretnej sytuacji ludzkiej poprzez katechezę stanowiącą całościowo ujmowaną misję Kościoła w świecie.

właściwemu naukom humanistyczno-społecznym, a to pozbawiłoby autonomii nauki teologiczne. Współcześnie dominuje tendencja do nadawania pedagogice religii rangi autonomicznej dyscypliny naukowej, „której przedmiotem badań jest edukacyjny potencjał różnych postaci religii oraz procesy kształcenia (nauczania i wychowania) religijnego i socjalizacji religijnej we wspólnocie religijnej (Kościele), rodzinie, szkole i społeczeństwie" (Milerski, 2010, s. 56). Idzie zatem o wypracowanie teorii i praktyki pedagogicznej, katechetycznej i dydaktycznej towarzyszenia religijnego, z którymi mamy do czynienia w szkole, w rodzinie czy też we wspólnotach i grupach kościelno-religijnych (Bagrowicz, 2005). Oczekuje się, że dyscyplina ta będzie inspirować do działań rozwijających kompetencje mentalne człowieka, które ułatwią rozumienie, oraz uczyć krytycznego myślenia, a także rozwijać jego kompetencje do objaśniania swej egzystencji w jej społeczno-kulturowych oraz religijnych kontekstach. Walory te umożliwiają prowadzenie badań nad sposobami wspomagania człowieka w osiąganiu dojrzałości naturalnej i nadprzyrodzonej (religijnej) oraz rozwijania korelacji zachodzących między jego wiarą i życiem (Mette, 1994).

To, że pedagogika religii jest dyscypliną autonomiczną, daje jej możliwość korzystania z różnych źródeł badawczych: teologicznych (religijnych), jak i pozateologicznych (osiągnięć nauk społeczno-humanistycznych). Korzystając ze źródeł religijnych (Bożego objawienia), staje się nauką normatywną ściśle powiązaną z naukami teologicznymi, a ze źródeł dostępnych naukom humanistycznym (psychologii, socjologii, pedagogice) – nauką empiryczną (Bagrowicz, 2005). Wszystko to sprawia, że pedagogika religii jako dyscyplina naukowa jest w stanie badać i formułować zasady oraz teorie własnego funkcjonowania, a także interpretować empirycznie poznawane aspekty ludzkiego życia w świetle objaśnień podawanych przez religie (źródła religijne). Korzystając z dorobku nauk o wychowaniu i innych dyscyplin, w tym teologii, rozwija teorie kształcenia religijnego oraz socjalizacji religijnej w obszarze życia Kościoła, rodziny, szkoły i społeczeństwa. To z kolei sprawia, że przybiera ona postać dyscypliny normatywno-empirycznej. Idąc tym tokiem rozumienia pedagogiki religii jako samodzielnej dyscypliny nauki, można przyjąć, że zakresem swych zainteresowań obejmuje duchowość człowieka w ujęciu pedagogicznym. Chodzi o rozumienie jej jako sposobu życia, który człowiek odnosi do Transcendencji – Boga. Dzięki

temu odnajduje pełniejszy sens swego życia. Chociaż duchowość nie istnieje jako byt fizyczny i jest terminem prostym i niedefiniowalnym, to jednak posiada w sobie życie bogatsze i szlachetniejsze – duchowe, właściwe poznaniu i miłości. Jest pojęciem wielowymiarowym, obejmuje zarówno pogłębione życie religijne, jak również odmienne światopoglądy oraz odnosi się do poznawczych kompetencji rozumienia siebie i świata, a także posiadania świadomie kształtowanego wymiaru moralnego, przez co jawi się nie jako rzeczywistość statyczna, lecz dynamiczna. Słowem, wyraża wspólnotę sensu wartości, sensu rządzącego określonymi strukturami. Mogą to być sensy życia indywidualnego, sensy sytuacyjne, ale też i korporacyjne, narodowe, religijne. Dlatego też promowana przez pedagogikę religii duchowość umożliwia objaśnianie egzystencji człowieka, jego dążeń do życia, szczęścia oraz miłości. Uczy też podejmować określone decyzje – wybory, wywiązywać się z podjętych zobowiązań oraz angażować w służbę dobra (Marek, 2017).

Nakreślony obszar zainteresowań badawczych pedagogiki religii wskazuje, że zmierza ona do tworzenia teorii procesu nauczania i wychowania korzystającego z treści religijnych, przez co staje się dyscypliną

> współczesnej humanistyki i nowocześnie rozumianej teologii, która wykorzystuje hermeneutyczną perspektywę do opisu rzeczywistości wychowawczej. Wyjaśnienia te pozwalają uważać pedagogikę religii za subdyscyplinę naukową usytuowaną na pograniczu pedagogiki i teologii praktycznej (Milerski, 2011, s. 207; por. Hilger, Leimgruber i Ziebertz, 2001).

Jako samodzielna dyscyplina zajmuje się badaniem i formułowaniem zasad oraz teorii własnego funkcjonowania, a nadto określa właściwe sobie: przedmiot, cel, zakres i metody badawcze. Jako subdyscyplina nauki nie rości sobie prawa do zastępowania czy to pedagogiki ogólnej, czy też teologii. Jej właściwością jest odwoływanie się do założeń antropologiczno-filozoficzno-teologicznych, z których wyrasta personalizm chrześcijański, oraz do Bożego objawienia. Dlatego można powiedzieć, że pedagogika religii wpisuje się zarówno w rzeczywistość boską, jak i ludzką.

Refleksja systematyczna z wnioskami i rekomendacjami

Swym zakresem oddziaływań pedagogika religii skupia się na kształceniu, którego nie ogranicza jednak do samego przekazu wiedzy, lecz zabiega o formację i rozwój duchowy osoby. Dzięki religijno-pedagogicznej refleksji nad egzystencją człowieka zostaje poszerzone rozumienie horyzontów jego integralnego rozwoju. Dzieje się tak wówczas, gdy przed człowiekiem odkrywa ona nowy sens życia. Wspomagając jego sferę poznawczą, a także objaśniając i ukazując mu konkretne życiowe cele, wartości, dążenia i możliwości odniesienia się do Transcendencji – Boga, kształtowana jest też jego sfera emocjonalna i wolitywna, co ułatwia zajmowanie pożądanych postaw. Podejmowanie tych procesów daje możliwość głębszego poznawania znaczeń wydarzeń nie tylko w kontekście relacji międzyludzkich, ale też w relacjach człowieka z Bogiem. Na tej drodze człowiek może poznać istotę „działań", którymi Bóg wspomaga ludzi w wysiłkach coraz pełniejszego stawania się człowiekiem, a tym samym w osiąganiu dojrzałości, której miarą w świetle Bożego objawienia jest osoba Jezusa Chrystusa (Ef 4, 20-24) (Boschki, 2017). Dzieje się tak dlatego, że w człowieku, który nieustannie poszukuje poza sobą czegoś, co nada sens jego życiu, nie można stłumić tęsknoty za tym, co duchowe.

Spełnianie tych oczekiwań staje się możliwe dzięki procesom kształcenia, w których pedagogika religii wspomaga osobę w rozwijaniu swego człowieczeństwa i osiąganiu dojrzałości religijnej. Na tej drodze osiąga też wyższy stopień dojrzałości, która wyraża się w trzech wymiarach: instynktowo-popędowym, psychicznym i duchowym. W procesach tych szczególnego znaczenia nabiera ten ostatni wymiar, gdyż ułatwia odkrycie sensu życia oraz zwraca osobę ku transcendencji. Na tej drodze proces kształcenia zyskuje wymiar religijny. Nie chodzi tu o

> narzucanie czy zapożyczanie wzorów rozumienia rzeczywistości i działania w świecie, lecz przede wszystkim o ich rozumiejące odkrywanie i internalizację, a w konsekwencji – o kształtowanie dojrzałej osobowości rozumianej w kategoriach struktury duchowej. W tym sensie kształcenie religijne jest formą kształcenia ogólnego (Milerski, 2010, s. 58).

W tych działaniach przedstawiciele pedagogiki religii posługują się metodami wypracowanymi przez przedstawicieli różnych dyscyplin nauk społecznych, a więc: teologii, socjologii, psychologii czy pedagogiki. W ich badaniach szczególnego znaczenia nabierają metody jakościowe.

Wypracowywanie teorii kształcenia opartych na źródłach religijnych, co należy uznać za podstawową funkcję pedagogiki religii, może przebiegać w różny sposób. Jak pokazaliśmy to w rozważaniach dotyczących historycznych ujęć samego pojęcia „pedagogika religii", traktowanie jej jako dyscypliny naukowej kształtuje się w obrębie określonych paradygmatów rozumianych zarówno jako wspólnota naukowa, jak i model uprawiania nauki (Kuhn, 2001). Współczesne myślenie paradygmatyczne w odniesieniu do pedagogiki religii jest nieodłącznie związane z rozumieniem zakresu, kierunków i sposobów urzeczywistniania reform związanych z wychowaniem, które w swoich ideach uwzględniają źródła religijne. Pomocą w tym zakresie może służyć doświadczenie Kościoła uzyskiwane w procesie recepcji Soboru Watykańskiego II (1962-1965), które według papieża Benedykta XVI wyraża się w myśleniu opartym na hermeneutyce ciągłości lub hermeneutyce zerwania (Benedykt XVI, Przemówienie do członków Kurii Rzymskiej, wygłoszone 22 grudnia 2005 r. z okazji zbliżających się świąt Bożego Narodzenia). Papież zdecydowanie opowiadał się za hermeneutyką ciągłości, która świadoma potencjału tradycji zakłada stałe próby formułowania nowych pytań, nowych odpowiedzi i nowych form wyrazu, stosownie do rozwoju rodzaju ludzkiego, z jego życiem, problemami i oczekiwaniami.

Wypracowywane teorie pedagogiczne charakteryzują się dostosowaniem do człowieka żyjącego w świecie. To z kolei oznacza przystosowanie do ciągłego stawania się, ale bez konieczności zerwania z tradycją źródeł, celu i priorytetu. W tego rodzaju teorie wpisują się bliskie sobie modele nazwane pedagogiką towarzyszenia i pedagogiką świadectwa. Założono w nich, że kształcenie czy też wychowanie człowieka nie może być sprowadzane do czynności o charakterze „hodowli" czy „wychowu" człowieka religijnego. Winny je natomiast charakteryzować działania, w których kształcony będzie w stanie przyjąć za własne wszystko to, co służy jego rozwojowi i docieraniu do prawdy. Można tu mówić o chrześcijańskim towarzyszeniu osobie kształconej. W tradycji ignacjańskiej przyjmuje ono postać służby i kojarzone jest z zaczerpniętymi z *Ćwiczeń duchowych* Ignacego Loyoli dwoma określeniami:

cura personalis i *magis*. Pierwsze odwołuje się do odkrywanej wyjątkowości człowieka i jego relacji z innymi osobami, a drugie wskazuje na to, o co człowiek powinien w życiu zabiegać: dawać z siebie „więcej", „lepiej". Wprowadzając te terminy do pedagogiki religii, mamy na uwadze potrzebę wykluczania z procesów kształcenia wszystkiego, co jest niemądre czy nierealne, oraz odrzucanie wszelkiej miernoty i średniactwa, a tym bardziej lenistwa i postępowania po linii najmniejszego oporu (Marek, 2017). Dla tak rozumianej współpracy uczestników procesów kształcenia ważne wydają się także poszczególne zadania – wypełniane przez nich czynności. I tak kierujący tymi procesami ma mieć na uwadze konieczność stworzenia warunków, dostarczenia okazji, aby drugi jego podmiot stawał się zdolny do podjęcia refleksji nad wcześniej zgromadzonymi doświadczeniami. Chodzi tu o wykorzystanie zdolności poznawczych, których nie należy ograniczać do poznania naturalnego (zmysłowo-empirycznego), lecz o nabywanie umiejętności korzystania z poznania nadprzyrodzonego (religijnego – treści, objaśnień rzeczywistości dostarczanych przez religię).

Kolejnym krokiem tych procesów są decyzje o kierunku podejmowanych konkretnych działań. Ten etap polega na tym, by poza zdolnościami poznawczymi we wspomniane procesy została zaangażowana sfera emocjonalna i wolitywna człowieka. Chodzi o włączenie w cały proces własnego intelektu, wyobraźni i uczuć, by lepiej uchwycić istotę tego, co się bada, i wreszcie by na tej podstawie podejmować odpowiedzialne decyzje. Tak zaprojektowany łańcuch działań kończy podjęta przez kształcącego i kształconego ocena osiągniętych wyników. Z perspektywy pedagogiki religii powiemy, że celem tak rozumianego towarzyszenia jest pełny wzrost osoby prowadzący do działania, zwłaszcza takiego, które jest przepełnione duchem i obecnością Jezusa Chrystusa, Syna Bożego, Człowieka-dla-innych (Marek, 2017). Innym walorem pedagogicznego towarzyszenia w toku procesów kształcenia religijnego jest możliwość dzielenia się własnymi doświadczeniami, które można nazwać pedagogiką świadectwa (Marek i Walulik, 2019). Pedagogika ta wyrasta z przekonania, że zarówno miejsce, jak i czas tworzą przestrzeń, w której poszczególne osoby, ale też cała wspólnota składają świadectwo, czyli stają się uczestnikami sytuacji wychowawczych. Umożliwia ona pełniejsze otwarcie się na transcendencję pod warunkiem uznania od niej swej zależności.

Występujący w pedagogice religii teocentryzm nigdy nie jest skierowany przeciw człowiekowi i jego prawdziwemu dobru. Inną jego właściwością jest przyjmowany świat wartości, w którym Transcendencja – Bóg jest dla człowieka wartością najwyższą, ostateczną. Myśl chrześcijańska dopowie, że Bóg ofiaruje się człowiekowi, zaprasza do udziału w Jego życiu, Jego miłości, Jego szczęściu. Dzięki takiemu odkrywaniu Transcendencji – Boga jako wartości najwyższej człowiek nie tylko doświadcza bezpieczeństwa, ale też o tę wartość zabiega. W rozumieniu pedagogiki świadectwa kształcenie religijne rozwija więc w człowieku zdolność do dzielenia się z innymi znalezionym pokojem, szczęściem, dobrem czy innymi zinterioryzowanymi wartościami. To dzielenie się nie ma charakteru projektu czy planu. Uczy ono stylu życia w środowisku wychowawczym, czego konsekwencją jest przejmowanie przez osoby uczestniczące w procesach kształcenia odpowiedzialności za decyzje obejmujące obszar wychowania moralnego. Pedagogika świadectwa ubogaca też procesy kształcenia religijnego tym, że każdy z jego uczestników sam może składać własne świadectwo i to niezależnie od wieku, posiadanej wiedzy czy umiejętności. Dlatego przyjmuje ona nie tylko wielopodmiotowość, ale przede wszystkim różnopodmiotowość. Co więcej, nie zakłada struktury hierarchicznej, ale każdemu z podmiotów przyznaje miejsce wynikające z posiadanej godności osoby, zgodnie z przyjętą koncepcją człowieka. Nie oznacza to jednak, że nie różnicuje możliwości oddziaływań, ale ich nie wartościuje. Każdy z uczestników sytuacji wychowawczej, odpowiednio do posiadanych kompetencji, dzieli się swoim doświadczeniem. Na tej drodze zostają też nawiązywane relacje międzyosobowe, jak też nabywane umiejętności do preferowania określonego systemu wartości czy też formułowania wzajemnych oczekiwań, których wyrazem jest synergia służąca powstawaniu nowej jakości życia. Synergiczny charakter pedagogiki religii opartej na towarzyszeniu i przekazie świadectwa wyraża się w tym, że każdy z uczestników sytuacji wychowawczej uzyskuje nowy „kapitał" do interpretacji kolejnych doświadczeń i staje się autorytetem, czyli tą osobą, która w swoich postawach opiera się na prawdzie, zatem poprzez działanie uzewnętrznia to, co wie, myśli i czuje. Dlatego też oparta na tych zasadach pedagogia zmierza do kształtowania osoby w wymiarze duchowym, jak i intelektualnym po to, aby poprzez łańcuch działań rozwijających ludzkie poznanie, sferę emocjonalną i wolitywną

wspomagać osobę w osiąganiu dojrzałości naturalnej (ludzkiej) i nadprzyrodzonej (religijnej).

Przedłożone pola zagospodarowywane w badaniach prowadzonych przez przedstawicieli pedagogiki religii pozwalają twierdzić, że wypracowują nową płaszczyznę pedagogicznych poszukiwań możliwości wspomagania człowieka w jego rozwoju, dążeniu do dobra, szczęścia i znajdowania sensu życia. Powiemy, że te nowe możliwości daje człowiekowi religia, która poza ukazywaniem człowiekowi wartości transcendentnych wspiera go w odkrywaniu nowych motywów troski o rozwój własnego życia oraz służby innym ludziom.

Celem przedłożenia było ukazanie zależności zachodzących między katechetyką/katechezą a pedagogiką religii/edukacją religijną. O ile katecheza i edukacja religijna są obrazem pewnej pedagogii, wyrastającej i opartej na założeniach katechetyki bądź pedagogiki religii, to zarówno katechetyka, jak i pedagogika religii uznawane są za odrębne dyscypliny naukowe. Znacznie dłuższą historię ma katechetyka, z której – poczynając od doby oświecenia – stopniowo zaczęła się wyodrębniać pedagogika religii. Chociaż obie dyscypliny w ostateczności skierowane są ku człowiekowi, to jednak każda z nich swą służbę wyraża w odmienny sposób. W przypadku katechetyki mamy do czynienia z refleksją naukową nad tym, w jaki sposób doprowadzić człowieka do wspólnoty życia z Bogiem. Badania te najczęściej przyjmują postać wertykalną. Pedagogika religii natomiast w swych dociekaniach naukowych więcej uwagi poświęca sprawom religijnego wspomagania człowieka w jego rozwoju i rozumieniu świata, co powoduje, że procesy te przybierają postać działań o wymiarze horyzontalnym. To z kolei uświadamia, że chociaż obie dyscypliny są autonomiczne, ale obie – na różne sposoby – służą człowiekowi w odkrywaniu sensu swego życia przez otwieranie go na transcendencję.

Autorzy kolejnych artykułów podejmą dalszą refleksję nad specyfiką pedagogiki religii zarówno z perspektywy wyznań chrześcijańskich oraz obecnych w Polsce innych religii, jak również filozoficznej, teologicznej, psychologicznej czy socjologicznej, a także antropologicznej i kulturowej.

Bibliografia

Bagrowicz, J. (2005). Pedagogika chrześcijańska – pedagogika religii (religijna) – katechetyka. Podobieństwa i różnice. W: P. Tomasik (red.), *Abyśmy podtrzymywali nadzieję*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie, 28-52.

Bagrowicz, J. (2012). Trudności i szanse rozwoju pedagogiki religii w Polsce. W: J. Bagrowicz i J. Horowski (red.), *Edukacyjny potencjał religii*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK, 28-52.

Benner, D. (2006). Pedagogika ogólna. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*. T. 1: *Podstawy nauk o wychowaniu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, 115-154.

Boschki, R. (2017). *Einführung in die Religionspädagogik*. Darmstadt: WBG.

Brezinka, W. (2005). *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*. Kraków: Wydawnictwo WAM.

Charytański, J. (1974). Katechetyka a teologia praktyczna. *Ateneum Kapłańskie*, 66, 2 (391), 222-246.

Hilger, G., Leimgruber, S. i Ziebertz, H.-G. (2001). *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium Ausbildung und Beruf*. München: Kösel-Verlag.

Jan Paweł II. (1987). *Wierzę w Boga Ojca Stworzyciela*. Vatican: Città del Vaticano.

Kongregacja ds. Duchowieństwa. (1998). *Dyrektorium ogólne o katechizacji*. Poznań: Pallottinum.

Krysztofik, J. i Walulik, A. (2016a). Edukacja religijna i jej miejsce w ponowoczesności. *Studia Katechetyczne. Współczesne ujęcia edukacji religijnej*, (12), 35-50.

Krysztofik, J. i Walulik, A. (2016b). *Między ignorancją a eksperckością*. Częstochowa: Edycja Świętego Pawła.

Kuhn, T.S. (2001). *Struktura rewolucji naukowych*. Warszawa: Fundacja Aletheia.

Marek, Z. (2013). Tożsamość pedagogiki religii. *Paedagogia Christiana* (1/31), 93-106.

Marek, Z. (2017). *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Ignatianum.

Marek, Z. i Walulik, A. (2019). *Pedagogika świadectwa. Perspektywa antropologiczno-kerygmatyczna*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.

Mette, N. (1994). *Religionspädagogik*. Düsseldorf: Patmos-Verlag.

Milerski, B. (2010). Pedagogika religii. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*. T. 4: *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, 45-68.

Milerski, B. (2011). *Hermeneutyka pedagogiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ChAT.
Murawski, R. (2011). *Historia katechezy*, cz. I. *Katecheza w pierwszych wiekach*. Warszawa: Wyd. Salezjańskie.
Śliwerski, B. (2006). Wprowadzenie do pedagogiki. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*. T. 1: *Podstawy nauk o wychowaniu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, 79-113.
Ziebertz, H.-G. (1994). *Religionspädagogik als empirische Wissenschaft. Beiträge zu Theorie und Forschungspraxis*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Artur Aleksiejuk
https://orcid.org/0000-0002-5827-6048
Zbigniew Marek
https://orcid.org/0000-0002-4580-1819
Bogusław Milerski
https://orcid.org/0000-0001-8554-7010

Pedagogika religii w Polsce

Streszczenie

DEFINICJA POJĘCIA: Każde z chrześcijańskich środowisk wyznaniowych w Polsce kładzie nieco inne akcenty w definiowaniu terminu „pedagogika religii". Można jednak przyjąć, że jest on utożsamiany z dyscypliną naukową o charakterze teoretycznym, normatywnym oraz nastawionym na działanie. Przedmiotem badań czyni procesy religijnego nauczania i wychowania, formację religijną, która jest ukierunkowana na życie według zasad chrześcijańskich. Jej zadaniem jest opracowanie teorii edukacji religijnej.

ANALIZA HISTORYCZNA POJĘCIA: Pochylenie się przez przedstawicieli różnych wyznań chrześcijańskich w Polsce nad właściwościami i znaczeniem pedagogiki religii zasadniczo łączy się z połową XX w., co nie oznacza, że wcześniej tego pojęcia nie znano. Badaniom naukowym nad znaczeniem i udziałem religii w integralnym rozwoju człowieka sprzyjają środowiska akademickie, w których analizuje się znaczenie religii dla ludzkiego życia.

PROBLEMOWE UJĘCIE POJĘCIA: Pedagogika religii interpretuje ludzką egzystencję w świetle rzeczywistości ponadnaturalnej, transcendentnej. Interpretacja taka w rzeczywistości przyjmuje postać interkonfesyjną, co daje możliwość interpretowania znaczenia religii w kontekście wymogów konkretnego wyznania. Zawsze chodzi w niej o człowieka, który odkrywa ostateczny sens swego istnienia w Transcendencji – Bogu osobowym.

REFLEKSJA SYSTEMATYCZNA Z WNIOSKAMI I REKOMENDACJAMI: Pedagogika religii podchodzi do problematyki edukacji i socjalizacji

religijnej bardzo szeroko: w kontekstach społecznych, kulturowych i politycznych. Zawsze pochyla się nad ludzkim życiem zarówno w kategoriach relacji interpersonalnych, jak również z perspektywy struktur i mechanizmów społecznych, w których zachodzą interpersonalne relacje wychowawcze. Wszystko to ma rozszerzać spektrum prowadzonych przez jej przedstawicieli badań nad kwestiami wychowawczymi i socjalizacyjnymi, które występują w środowiskach wychowawczych.

Słowa kluczowe: pedagogika religii, katolicka, protestancka, prawosławna pedagogika religii

Przedmiotem przedłożenia będzie opisanie genezy oraz współczesnego rozumienia terminu „pedagogika religii" w ujęciu przedstawicieli trzech tradycji chrześcijańskich w Polsce: katolickiej, prawosławnej i protestanckiej. W artykule zostanie przedstawiona geneza i rozwój oraz zastosowanie założeń pedagogiki religii we współczesnych systemach edukacyjnych w świetle chrześcijańskich tradycji w Polsce.

Definicja pojęcia

Przedstawiciele nurtu nazywanego „pedagogiką religii" tworzą nową dyscyplinę naukową. Trudne czy wręcz niemożliwe jest podanie jednolitej definicji tego pojęcia. Jerzy Bagrowicz wyjaśnia, że w chrześcijańskim rozumieniu pedagogikę religii uważa się za teorię „procesu nauczania i wychowania religijnego, zorientowaną na praktykę życia chrześcijańskiego" (Bagrowicz, 2005, s. 37). Prowadzone badania wytwarzają nową wiedzę teologiczną, humanistyczną, społeczną, i to zarówno teoretyczną, jak i stosowaną. Uwzględniają również kwestie związane z normatywnymi aspektami teorii i praktyki wychowawczej (Milerski, 2010). Ujęcie takie czyni z pedagogiki religii dyscyplinę naukową o charakterze teoretycznym, normatywnym i nastawionym na działanie. Przedmiot tak prowadzonych badań stanowi „całość procesów religijnego nauczania i wychowania, formacji religijnej pojętej całościowo, ukierunkowanej na życie według zasad religii chrześcijańskiej" (Bagrowicz, 2005, s. 36). Zajmuje się zatem badaniem zachodzących w Kościele, rodzinie i społeczeństwie procesów edukacji i socjalizacji religijnej.

Początków pedagogiki religii rozumianej jako dyscypliny naukowej należy doszukiwać się w tradycji protestanckiej. Protestantyzm to konglomerat różnych tradycji wywodzących się z reformacji XVI w. bądź z późniejszych ruchów tzw. „przebudzenia religijnego". Do Kościołów ewangelickich zaliczamy Kościół luterański (ewangelicko-augsburski), reformowany i metodystyczny, które na mocy Konkordii Leuenberskiej (1973) uznały jedność w głoszeniu słowa, udzielaniu sakramentów i sprawowaniu urzędu duchownego (pastorskiego). Oprócz tego nurtu istnieje wiele Kościołów i wspólnot o charakterze ewangelikalnym. Protestancka pedagogika religii w Polsce jest uprawiana głównie

w środowisku luterańskim (tradycja ewangelicka) oraz pentekostalnym (tradycja ewangelikalna). Nawiązuje ona do pojmowania tej dyscypliny w tradycjach niemieckojęzycznej i anglosaskiej. W tradycjach tych zaproponowano wiele definicji, które były uwarunkowane przyjmowanymi założeniami teoretycznymi.

W ujęciu protestanckim pedagogika religii jest dyscypliną naukową, której zadaniem jest opracowanie teorii edukacji religijnej (nauczania i wychowania religijnego) i socjalizacji religijnej w różnych środowiskach społecznych – rodziny, Kościoła, szkoły, subkultur, grup rówieśniczych (dzieci, młodzież, dorośli, seniorzy), pracy i wolontariatu (Milerski, 2010; Milerski, 2019c). W protestanckiej pedagogice religii odróżnia się teorię (pedagogika religii jako dyscyplina naukowa) od praktyki wychowania i socjalizacji religijnej. Uznawana za dyscyplinę nauki uświadamia, zapewnia naukowo uargumentowany wgląd w praktykę wychowania i jej uwarunkowania. Dokonuje tego, dostarczając: 1) uzasadnień teologiczno-filozoficznych, 2) empirycznych opisów i wyjaśnień, 3) interpretacji hermeneutycznych, 4) opisów fenomenologicznych, 5) interpretacji ideologiczno-krytycznych. Jej celem jest również opracowanie 6) systematyki i komparatystyki teorii pedagogicznoreligijnych oraz 7) uzasadnień normatywnych i wartościujących. Wynika z tego, że pedagogika religii w ujęciu protestanckim jest nauką interdyscyplinarną, integrującą wiedzę i metodologię nauk teologicznych, humanistycznych i społecznych. Kieruje się ona zasadą tzw. podwójnej odpowiedzialności i normatywności: teologicznej i pedagogicznej.

Z kolei w katolickiej refleksji nad pedagogiką religii zasadniczo występują trzy jej ujęcia: edukacji religijnej odwołującej się do zadań katechetyki, edukacji religijnej odnoszącej się do teoretycznych podstaw pedagogiki oraz edukacji religijnej występującej w kontekście komparatystycznym. W ostatnich latach coraz częściej jest postrzegana jako dyscyplina prowadząca religijną refleksję nad ludzką egzystencją; uczącą ją objaśniać treściami czerpanymi zarówno z poznania naturalnego, jak i nadnaturalnego (nadprzyrodzonego), co przyczynia się do kształcenia ludzkich kompetencji społeczno-kulturowego rozumienia reguł funkcjonowania człowieka w jego codzienności (Michalski, 2004; Marek, 2013). Wynika z tego, że współczesne definiowanie pedagogiki religii w środowiskach katolickich bliskie jest stanowisku promowanemu w kręgach protestanckich jako teoria edukacji, która dzięki religijnej perspektywie

(teologicznej interpretacji codzienności) poszerza rozumienie życiowych dążeń i zadań człowieka.

W pedagogice religii w ujęciu prawosławnym, zarówno w Polsce, jak i na świecie, dominuje natomiast głównie kierunek naukowej refleksji uprawianej na pograniczu teologii i pedagogiki, w której zdecydowaną przewagę nad komponentem pedagogiczno-psychospołecznym ma komponent teologiczno-eklezjalny. Najważniejszym celem pedagogiki religii w ujęciu prawosławnym jest kształtowanie i wspieranie rozwoju człowieka na drodze prowadzącej go do osiągnięcia pełni istnienia osobowego. Wypełnienie tego zadania odbywa się poprzez pozyskiwanie i wytwarzanie wiedzy teoretycznej w zakresie formacji religijnej, a następnie wdrażanie jej w życie poprzez opracowywanie i realizację strategii oddziaływań pedagogicznych, mających sprzyjać wzbudzeniu w człowieku refleksji nad nim samym jako indywiduum i członkiem społeczności, w kontekście celu ostatecznego, jakim jest osiągnięcie przebóstwienia (gr. *theosis*) (Aleksiejuk, A., 2020).

W centrum prawosławnej refleksji pedagogicznoreligijnej znajduje się człowiek rozumiany jako duchowo-psychiczno-cielesne *compositum*. Jej podstawą jest prawosławna antropologia i kompatybilna z nią aksjologia, które odwołują się do biblijnej nauki o stworzeniu człowieka, nauki o otwartej, wolnej i zdolnej do transcendencji ludzkiej naturze (gr. *epektasis*) i teologii przebóstwienia. Istotne znaczenie w pojmowaniu człowieka jako podmiotu edukacji oraz opracowaniu strategii edukacji i socjalizacji religijnej ma także przyjęcie założenia o hierarchicznej strukturze ludzkiego bytu (duch – dusza – ciało) i relacyjnym charakterze jego istnienia jako osoby (gr. *prosopon*) (Aleksiejuk, A., 2018b).

W prawosławiu istnieje prymat osoby nad naturą, ponieważ to nie natura determinuje osobę, lecz osoba powinna determinować naturę (Łosski, 1989). Treścią pedagogiki religii w ujęciu prawosławnym jest zatem całokształt teoretycznej refleksji zakładającej podjęcie działań praktycznych, sprzyjających utrzymaniu osoby na drodze przezwyciężania antropocentrycznej jednostkowości i egoizmu. W tym sensie prawosławna pedagogika nie jest *sum*, lecz *sursum*, a także *educare* w pierwotnym znaczeniu tego słowa. Jej celem jest „wydobywanie na jaw" człowieka z człowieka, najpierw w planie wertykalnym (ku Bogu), a następnie horyzontalnym (ku drugiemu człowiekowi, ku światu). Właśnie w ten sposób rozumie ontyczny wymiar edukacji, której celem jest kształtowanie

sposobów bytowania i zmiany jakości życia człowieka (Milerski, 2019c). Naukowo-badawczy charakter prawosławnej pedagogiki religii nie zależy więc przede wszystkim od umiejscowienia w obszarze, w którym udało się wypracować specyficzną metodę badawczą. O jej naukowości nie przesądza sposób systematyzacji i analizy jej treści. Identyfikacja i grupowanie, opisy i interpretacje zjawisk oraz faktów pedagogiczno-religijnych, a także zachodzących między nimi zależności, poszukiwanie empirycznych i wartościujących teoretycznych uzasadnień, racjonalny naukowo-badawczy krytycyzm, mają duże, ale nie najważniejsze znaczenie. Znacznie wyżej ceni się wgląd duchowy i żywe doświadczenie wiary prowadzące do poznania bezpośredniego, którego źródłem jest sam Bóg w Trójcy Osób (Aleksiejuk, A., 2019).

Analiza historyczna pojęcia

Każde ze wskazanych wyznań charakteryzuje nieco odmienna geneza posługiwania się terminem „pedagogika religii". I tak protestancka pedagogika religii powstała w Polsce dopiero pod koniec lat 90. XX w. Jej historyczne korzenie sięgają jednak głębiej. W 1932 r. K. Banszel, ewangelicki kapelan wojskowy i jednocześnie pedagog, propagator pedagogicznych idei Komeńskiego, wydał niewielką książkę *O nowoczesne podstawy religijnego wychowania ewangelickiego*. Była ona manifestem programowym nowego podejścia do nauki religii w szkole. Banszel analizował stan faktyczny nauki religii w szkole, powołał się na własne badania empiryczne, krytycznie badał praktykę i program nauczania religii ewangelickiej, porównawczo przedstawił status nauki religii w Europie, a w zakończeniu sformułował projekt reformy nauczania religijnego w szkole. Postulował całkowitą zmianę programów szkolnych pomocy dydaktycznych, powołanie kompetentnych wizytatorów (profesorów teologii praktycznej bądź pedagogiki i psychologii), rozpoczęcie pracy specjalistycznego „ośrodka pracy naukowej" wraz z własnym czasopismem oraz utworzenie na Wydziale Teologii Ewangelickiej UW katedry pedagogiki i psychologii (Banszel, 1932, s. 76-80). W historycznej analizie nie można też pominąć dokonań A. Wantuły, teologa praktycznego i biskupa luterańskiego. Pod koniec lat 60. XX w. opublikował artykuły poświęcone nauczaniu religii. Artykuły te są jednoznacznie związane

z katechetyką, tym niemniej były one pisane z uwzględnieniem problematyki pedagogicznej i psychologicznej.

Współczesna protestancka pedagogika religii została zainicjowana monografią analizującą status edukacji religijnej w szkole z uwzględnieniem teoretycznych konceptualizacji, praktyki szkolnej, rozwiązań prawnych i idealizacyjnej typologii (Milerski, 1998). Od tego momentu rozwinęła się w Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie (ChAT) szkoła pedagogiki religii. Jej instytucjonalnym reprezentantem jest Katedra Pedagogiki Religii i Kultury. Dzięki wieloletnim kontaktom z ośrodkami zagranicznymi udało się nie tylko spopularyzować europejski dyskurs pedagogicznoreligijny, lecz również rozwinąć własne oryginalne badania. Jako mniejszości wyznaniowe mieliśmy świadomość ograniczeń w recepcji tychże badań na rodzimym „rynku" teologicznym. Dlatego też – oprócz adresatów we własnych Kościołach – zwróciliśmy się w kierunku środowiska pedagogicznego. Zaowocowało to wieloma programami badawczymi i publikacjami.

Pedagogika religii jest nauką integrującą dyskurs teologiczny i pedagogiczny. Badania pedagogicznoreligijne odnoszą się do zasadniczych kwestii humanistycznych i pedagogicznych. Przedstawiciele protestanckiej pedagogiki religii dokonali encyklopedycznych syntez tej dyscypliny (Milerski, 2010; Milerski, 2019c). Jednym z głównych jej nurtów jest hermeneutyka. Dotyka ona podstaw ontologii bytu ludzkiego i kształcenia w kontekście egzystencjalnego oraz dziejowego rozumienia. Pedagogika religii dostarcza licznych konceptualizacji hermeneutycznych, które wnoszą wkład do hermeneutyki pedagogicznej i teorii kształcenia ogólnego (Milerski, 2011). Ich kontynuacją jest semiotyczna pedagogika religii (Milerski, 2020). W ChAT został zrealizowany program badawczy ze środków NCN (OPUS), dotyczący racjonalności kształcenia szkolnego (Milerski i Karwowski, 2016). W ramach tego programu zweryfikowano również racjonalności przypisywane nauce religii w szkole. Wyniki badań odniesiono także do analizy zjawiska antysemityzmu. Dominacja racjonalności prakseologicznej i utylitarnej w kształceniu szkolnym koreluje z tezami teorii krytycznej tłumaczącymi zjawisko antysemityzmu (Milerski, 2019a). Odrębnym kierunkiem badań jest ekumeniczna pedagogika religii. Jej wyrazem są dysertacje J. Koleff-Prackiej (pedagogiczna analiza idei teologicznych) oraz I. Lukasa (pedagogiczna analiza dokumentów Światowej Federacji Luterańskiej). Ze środowisk

protestanckich wywodzi się M. Patalon. W swoich pracach dokonał odczytania pedagogicznych implikacji teologii i filozofii procesu (Patalon, 2007).

Protestancka pedagogika religii prowadzi badania porównawcze w zakresie historycznych, organizacyjnych, prawnych i dydaktycznych uwarunkowań rozwiązań edukacyjnych (Różańska, 2015). W tym nurcie mieszczą się również badania dotyczące nauki konfirmacyjnej w różnych państwach europejskich (Byrtek, 2015). Pryncypium pedagogiki religii jest koncentracja na podmiocie i podmiotowym doświadczeniu ucznia w różnych kontekstach problemowych. Takie podejście implikuje nie tylko badanie tzw. orientacji na podmiot, lecz również jej odniesienie do współczesnych wyzwań edukacyjnych (Milerski, 2019b; Milerski, 2019d). Z takiej orientacji wywodzi się koncepcja inkluzyjnej edukacji religijnej i inkluzyjna pedagogika religii. Jej profil obejmuje nie tylko zagadnienia wielokulturowości, lecz również integrację osób z niepełnosprawnościami. Teoria edukacji religijnej musi uwzględniać faktyczność osób z niepełnosprawnością jako członków Kościołów. Dlatego też dominantą teorii i praktyki edukacji religijnej powinna się stać inkluzja, a nie separacja (Bednarz, 2017).

Nieco inne powody przyczyniły się do posługiwania się terminem „pedagogika religii" w środowiskach katolickich. Pierwotnie termin ten był utożsamiany z nauczaniem religii. Podjęte inicjatywy wprowadzenia go w miejsce katechezy były efektem postrzegania także w Polsce niewystarczalności przekazywania wiedzy religijnej w toku procesów nauczania religii (katechizowania). Z tych powodów podczas prowadzonych dyskusji postulowano, aby nie tylko nauczać prawd religijnych i moralnych, ale również wychować religijnie i moralnie. Takie podejście inspirowane było na przełomie wieku XIX i XX, który spowodował wydzielenie się z teologii pastoralnej samodzielnych nauk teologicznych: homiletyki, katechetyki, liturgiki czy teologii pastoralnej. Interesująca nas katechetyka została sprowadzona do metodyki lekcji religii. Nurt ten nazwano „ruchem metody". Jego wiodącą ideą było nauczanie religii na poziomie innych przedmiotów szkolnych (Charytański, 1974). Przedstawiciele tego nurtu sugerowali potrzebę korzystania w katechezie z osiągnięć takich dyscyplin jak psychologia i pedagogika. Na tej drodze dążono do tego, by w katechetyce, która opiera swe badania na źródłach teologicznych, nie pomijano osiągnięć nauk społecznych i humanistycznych.

W następstwie takich działań zaczęto zastępować termin „katechetyka" pojęciem „pedagogika religii" (Marek, 2017). Na ziemiach polskich nurt ten ze strony katolickiej promowali m.in. Józef Boczar, Walenty Gadowski czy Zygmunt Bielawski. Ten ostatni określał katechetykę nauką o wychowaniu chrześcijańskim. Charakteryzowało ją zwrócenie się ku dydaktyce lub pedagogice, co powodowało, że katechetyka w praktyce przestała być nauką teologiczną (Charytański, 1974).

Nowych impulsów dla katolickiej refleksji nad znaczeniem pedagogiki religii dostarczyły dokumenty Soboru Watykańskiego II, w szczególności Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim – Gravissimum educationis. Dyskusja ta powróciła na przełomie lat 80. i 90. minionego wieku, gdy katecheza została przeniesiona do szkoły. Zwracano uwagę na to, że katecheza ma nie tylko dostarczać wiedzy religijnej i skłaniać do przyjęcia określonych zasad życia, ale nadto inspirować do otwarcia się na zbawcze działanie Boga. Można powiedzieć, że w katolickim ujęciu pedagogiki religii nie chodziło o rozwijanie i przyjmowanie pojęć etycznych, religijnych, społecznych czy pedagogicznych, lecz o wiarę w Jezusa Chrystusa i osobiście nawiązaną z Nim na chrzcie więź. Tak rozumiana pedagogika religii zmierza w kierunku urzeczywistniania własnego człowieczeństwa, które wsparte więzią z Bogiem umożliwia przekraczanie własnej ograniczoności (Bagrowicz, 2005). W tym też rozumieniu była ona subdyscypliną, którą bardziej wiązano z naukami teologicznymi.

We współczesnym rozumieniu pedagogiki religii odchodzi się od wiązania tego terminu z nauczaniem religii (katechezą) na rzecz integralnego myślenia o człowieku: o jego rozwoju, sensie życia, wybieraniu i kierowaniu się określonymi wartościami, przyjmowaną w życiu motywacją itd. Zwraca się przy tym uwagę na możliwości wspomagania rozwoju osoby przez religię (Marek, 2014; Marek, 2017; Marek i Walulik, 2019), co jest też istotne w rozumieniu pedagogiki religijnej w środowiskach protestanckich. Nurt ten rozwijany jest m.in. w środowiskach pedagogicznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego czy Akademii Ignatianum w Krakowie, ale też przez wielu innych pedagogów.

Podobne do wcześniej prezentowanych początki rozwoju posiada także pedagogika religii w ujęciu prawosławnym. W Polsce w jej obecnym kształcie zaczęła kształtować się dopiero na początku lat 90. XX w. Pewne próby w tym względzie podejmowano już jednak w okresie

międzywojennym, w ramach działalności naukowej Studium Teologii Prawosławnej na Uniwersytecie Warszawskim (Baczyński i Sawicki, 2018). Na szczególną uwagę zasługują tutaj artykuły autorstwa Mikołaja Arseniewa (Arsen'ev, 1935). W jego rozważaniach teologicznych i filozoficzno-religijnych można odnaleźć wiele odniesień do problematyki znajdującej się obecnie w obrębie zainteresowania pedagogiki religii. Na szczególną uwagę zasługują jego analizy epistemologiczne, kulturowo-religijne, a także odnoszące się do znaczenia formacji duchowej w życiu człowieka. Przed wybuchem II wojny światowej nie pojawiły się jednak żadne publikacje naukowe poświęcone wyłącznie zagadnieniom pedagogicznoreligijnym.

Po zakończeniu działań wojennych warunki do rozwoju prawosławnej myśli teologicznej były skrajnie niesprzyjające. Dopiero w roku 1957, staraniem ówczesnego metropolity Makarego (Oksijuka), w ramach utworzonej trzy lata wcześniej Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie udało się powołać do życia Sekcję Teologii Prawosławnej. W latach 1957-1991, zanim wskutek przemian ustrojowych zaistniały warunki swobodnego rozwoju myśli teologicznej, problematyka pedagogicznoreligijna znalazła swoje odzwierciedlenie w rozważaniach teologicznych i artykułach z zakresu prawosławnej liturgiki autorstwa Jerzego Klingera (Klinger, 1965), a także w publikacjach Rościsława Kozłowskiego z zakresu prawosławnej teologii moralnej i eklezjologii (Kozłowski, 1988). Żaden z wymienionych autorów, pomimo docenienia roli edukacji religijnej w formacji duchowo-moralnej człowieka, która, ich zdaniem, zachodzi przede wszystkim we wspólnocie Kościoła jako idealnym środowisku wychowania, nie podjął jednak próby sformułowania definicji i przedmiotu badań pedagogiki religii w ujęciu prawosławnym.

Ważnym wydarzeniem w historii rozwoju prawosławnej refleksji pedagogicznoreligijnej było powołanie do życia w roku 1991, w ramach struktury Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie, Ekumenicznego Instytutu Pedagogiczno-Katechetycznego. Rok zainicjowania działalności instytutu, który siedem lat później w wyniku połączenia ze Studium Pracy Socjalnej ChAT został przemianowany na Ekumeniczny Instytut Pedagogiczny, można uznać za symboliczną datę narodzin rodzimej prawosławnej pedagogiki religii w kształcie, jaki reprezentuje ona sobą obecnie.

Uwzględniając całokształt dorobku i osiągnięć prawosławnej pedagogiki po roku 1991, można wyróżnić w niej dwa kierunki: pedagogijny i *stricte* pedagogicznoreligijny. Od początku lat 90. minionego stulecia dominującą rolę w refleksji nad edukacją religijną człowieka odgrywa pedagogia kościelna rozumiana jako strategia wychowania, w której o zakresie uwzględnienia czynników pedagogicznych i psychospołecznych decydują rozstrzygnięcia o charakterze teologiczno-eklezjalnym (Milerski, 2019c). Jej *stricte* praktyczny, w dużym stopniu oparty na doświadczeniu biograficznym charakter nie przesądza o jej nienaukowym charakterze. Pedagogia jako praktyka wychowawcza ma także uzasadnienie w wiedzy naukowej (Śliwerski, 2011), ponieważ jest poznawaniem, trudem intelektualnym wychowawcy, który realizuje proces pedagogiczny świadomie i merytorycznie (Starnawski, 2008). Prawosławna pedagogia religii, koncentrując się na praktycznej realizacji zadań katechetycznych, ewangelizacyjno-misyjnych, duszpasterskich i pomocowych Kościoła, zawiera w sobie walor naukowości. Aktywność badaczy zajmujących się tą problematyką skupia się głównie na wytwarzaniu wiedzy stosowanej, służącej merytorycznemu i praktycznemu przygotowaniu katechetów i pracowników socjalnych. Najważniejszą pozycją o charakterze naukowym w tym zakresie jest dysertacja doktorska autorstwa Lilli Busłowskiej poświęcona analizie aksjomatu wiary w szkolnym systemie nauczania religii prawosławnej w Polsce po roku 1990 (Busłowska, 2012).

Obszarem zainteresowania prawosławnej pedagogiki religii w Polsce, przy pełnej świadomości granic, jakie zarysowują się między pedagogiką a pedagogią, jest namysł nad znaczeniem duchowości i religijności w egzystencji osoby ludzkiej jako podmiotu wychowania. Pedagogika religii w ujęciu prawosławnym obecnie jest nastawiona na pozyskiwanie i wytwarzanie wiedzy teoretycznej przeznaczonej do praktycznego wykorzystania w ramach procesu edukacyjnego, koncentruje się na eksploracji antropologiczno-aksjologicznych podstaw formacji religijnej człowieka. Jedynym znaczącym ośrodkiem akademickim w Polsce, gdzie prowadzone są badania w tym zakresie, jest Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie. Na uwagę zasługują tutaj publikacje autorstwa Jerzego Pańkowskiego (Wydział Teologiczny ChAT) z zakresu prawosławnej teologii duchowości i teologii pasterskiej, w których porusza on wiele istotnych kwestii o znaczeniu pedagogicznoreligijnym

(Pańkowski, 2016). Na Wydziale Nauk Społecznych ChAT pedagogiką religii w ujęciu prawosławnym zajmują się Artur Aleksiejuk i Elżbieta Aleksiejuk. Ich badania podążają w kierunku synergii teologicznego i pedagogicznego spojrzenia na proces edukacji religijnej człowieka w aspekcie historycznym i porównawczym (Aleksiejuk, A., 2020a; Aleksiejuk, A., 2018a; Aleksiejuk, E., 2016), ze szczególnym uwzględnieniem prawosławnej antropologii wolności i twórczości (Aleksiejuk, E., 2019; Aleksiejuk, A., 2017). Obecnie pracują oni nad teoretycznym modelem chrystocentryczno-humanistycznej edukacji religijnej dzieci w wieku wczesnoszkolnym (Aleksiejuk, A., 2020b; Aleksiejuk, A. i Aleksiejuk, E. 2020).

Problemowe ujęcie pojęcia

Pedagogika religii interpretuje ludzką egzystencję w świetle rzeczywistości ponadnaturalnej, transcendentnej. Interpretacja taka w rzeczywistości przyjmuje postać interkonfesyjną, co daje możliwość interpretowania znaczenia religii w świetle wymogów konkretnego wyznania (Milerski, 2011). Charakterystycznym rysem wpisanym w takie objaśnianie istoty pedagogiki religii jest jej chrześcijański charakter. Można powiedzieć, że chodzi w niej o człowieka, który odkrywa ostateczny sens swego istnienia w Transcendencji – Bogu osobowym.

W osiąganiu nakreślonego celu pomocą ma być wiedza czerpana z wiary – z Bożego objawienia. Jest ona ukierunkowana na praktykę, konkretne działanie. Jej właściwością jest to, że korzysta z form poznania zarówno naturalnego, jak i religijnego (Marek, 2014). To z kolei umożliwia korzystającemu z obu form poznania odkrywanie sensu życia, który odnaleźć można poza granicami inteligencji i możliwości poznawczych rozumu. Komplementarność obu sposobów poznawania rzeczywistości umożliwia uzasadnianie norm, których źródłem jest Boże objawienie (Salamucha, 2010). Ono też nadaje chrześcijańskiemu rozumieniu pedagogiki religii specyficzny charakter. Wynika on z tego, że chrześcijaństwa nie należy identyfikować

> z nauką o prawdzie lub sztuką wyjaśnienia istoty życia. Istotą chrześcijaństwa jest Jezus z Nazaretu, Jego konkretny byt, dzieło, losy – jednym słowem konkretna postać historyczna. Nauczanie jest chrześcijańskie, jeśli wychodzi

> z Jego ust. Życie jest chrześcijańskie, jeśli jego rozwój wyznaczony jest przez Chrystusa. We wszystkim, co chrześcijańskie, On musi być obecny. Osoba Jezusa Chrystusa z jej historyczną niepowtarzalnością i wieczną chwałą sama w sobie jest tą kategorią, która określa byt, działanie i naukę chrześcijańską. Jest to paradoks

– powtarza za R. Guardinim M. Nowak.

Autor ten podkreśla też, że pedagogika chrześcijańska zawiera potrzebę

> wychowywania do chrześcijańskiego uniwersalizmu w jego całokształcie światopoglądowym, zarówno teoretycznym, jak i praktycznym, zarówno w zakresie teorii – myśli, jak i praktyki – życia (Nowak, 2010, s. 32).

Wszystko to sprzyja odkrywaniu przez osobę możliwie szerokiego sensu własnego życia także poza granicami swej inteligencji i możliwościami poznawczymi swego rozumu. Jest to możliwe dzięki temu, że zdolności poznawcze człowieka nawiązują do dwóch rzeczywistości: boskiej i ludzkiej (Marek, 2014).

Tak wyznaczany pedagogice religii przedmiot i zakres badań dostarcza nowych możliwości rozwijania umiejętności interpretowania empirycznie poznawanych spraw ludzkiego życia oraz badania ich w świetle zasad i treści religijnych. Nie bez znaczenia jest i to, że

> uniwersalizm chrześcijański otwiera zatem całkowicie duchowość ludzką, doprowadzając ją do pełni doskonałej osobowości i realizując uniwersalizm wszechstronnie rozwiniętego człowieka. W ten właśnie sposób uniwersalizm chrześcijański jako cel do osiągnięcia przez wychowanie, tworzy wyraźną sylwetkę osobowości ludzkiej, w której zespół rysów dynamicznych i odpornościowych podaje zarazem szeroki program zdań dla wychowawców (Nowak, 2010, s. 33).

Refleksja systematyczna z wnioskami i rekomendacjami

Pedagogika religii analizuje wychowanie religijne zarówno w kategoriach relacji interpersonalnych (rodzic – dziecko; duchowny – uczeń; nauczyciel – uczeń) i społecznych (wspólnota – jednostka), jak również z perspektywy struktur i mechanizmów społecznych, w których

zachodzą interpersonalne relacje wychowawcze. Pedagogika religii ujmuje badanie edukacji i socjalizacji religijnej szeroko, a więc nie tylko jako interpersonalną interakcję, lecz również w kontekście społecznych, kulturowych i politycznych uwarunkowań. Jako dyscyplina nauki jest czymś więcej aniżeli teorią katechezy we wspólnocie Kościoła. Obejmuje ona różne środowiska edukacji i socjalizacji religijnej: rodziny, Kościoła, szkoły, subkultur i grup rówieśniczych (w różnych kategoriach wiekowych, od dzieci po seniorów), pracy i wolontariatu. Pedagogika religii w sposób twórczy rozwinęła oryginalne teorie dydaktyczne. W zakresie dydaktyki nauczania religii wypracowała wiele koncepcji pozostających w korelacji z dorobkiem dydaktyki ogólnej i przedmiotowej. W naszym przekonaniu dalszy rozwój pedagogiki religii będzie związany z jednej strony z kontynuacją analiz procesów edukacji religijnej w szkole, rodzinie i wspólnocie religijnej, natomiast z drugiej – z refleksją ogólnopedagogiczną i społeczną dotyczącą struktur społecznych warunkujących wychowanie religijne, a szerzej – wychowanie humanistyczne.

Naszym zdaniem, pedagogika religii będzie rozszerzać spektrum swoich badań o kwestie związane z wychowawczym i socjalizacyjnym potencjałem różnych środowisk wychowawczych, a więc będzie wykraczać poza analizy tradycyjnych środowisk: rodziny, Kościoła i szkoły. *Sui generis* jest ona teorią nauczania religii. Tym niemniej przyszłościowymi wyzwaniami będą: edukacja religijna dzieci uwzględniająca badania w zakresie rozwoju religijnego (teologia dzieci), edukacja religijna osób dorosłych i seniorów, edukacja międzyreligijna, pedagogika religijna gender, polityczne i kulturowe uwarunkowania nauki religii, inkluzyjne wychowanie religijne, wychowanie obywatelskie i prodemokratyczne w kontekście edukacji religijnej, środowisko pracy zawodowej jako potencjał edukacji międzyreligijnej.

Bibliografia

Aleksiejuk, A. (2017). Wolność i soborowość prawosławia a współczesny kryzys antropologiczny. W: S. Pawłowski i S.J. Żurek (red.), *Lublin – miasto zgody religijnej. Ekumenizm w historii, teologii i kulturze*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 57-70.

Aleksiejuk, A. (2018a). Filosofsko-religioznye i antropologično-social'nyje predposylki pedagogičeskih vozzrenij Ivana A. Il'ina (1883-1954).

W: J. Husár, M. Machalová i T. Hangoni i B. Kuzyšin (red.), *Nová sociálna edukácia človeka*. T. 7. Prešov: Pravoslávna bohoslovecká fakulta Prešovská univerzita v Prešove, 129-150.
Aleksiejuk, A. (2018b). Vopros individualizma v pravoslavnom bogoslovii XX veka. W: S.V. Akimov i A.V. Slesarëv (red.), *Cerkovnaâ nauka v načale tretego tysâčeletiâ: aktual'nye problemy i perspektivy razvitiâ*. Minsk: Izdatel'stvo Minskoj Duchovnoj Akademii, 276-283.
Aleksiejuk, A. (2020a). Edukacja i formacja duchowa w ujęciu Aleksieja S. Chomiakowa (1804-1860). W: A. Fidelus i J. Michalski (red.), *Człowiek – duchowość – wychowanie. Impulsy myśli o. Anselma Grüna*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Difin, 180-197.
Aleksiejuk, A. (2020b). Basic assumption of the christocentric-humanist model of religious education – the orthodox point of view. *Pravoslávny Teologický Zborník*, no. 31, 309-322.
Aleksiejuk, A. i Aleksiejuk, E. (2020). Tożsamość i charakter prawosławnej refleksji pedagogicznoreligijnej. *Rocznik Teologiczny* (w druku).
Aleksiejuk, E. (2016). Duchowa pedagogika dziecięca Wasilija Zieńkowskiego. W: Z. Babicki i D. Stępkowski (red.), *Pedagogika wobec duchowości – duchowość wobec pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW, 183-199.
Aleksiejuk, E. (2019). Wychowanie ku wolności i odpowiedzialności w ujęciu Wasilija Zieńkowskiego. W: R. Nowakowska-Siuta i T.J. Zieliński (red.), *Odwaga odpowiedzialności. Demokratyczne przemiany życia społecznego w refleksji pedagogicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ChAT, 295-304.
Arsen'ev, N. (1935). *Iz žizni duha. Sbornik statej iz oblasti religii i religioznoj mysli.* Varšava: Sinodal'naâ Tipografiâ.
Baczyński, A. i Sawicki, D. (2018). Studium Teologii Prawosławnej Uniwersytetu Warszawskiego i jego „teologiczni spadkobiercy". *Elpis*, nr 20, 231-252. DOI: 10.15290.
Bagrowicz, J. (2005). Pedagogika chrześcijańska – pedagogika religii (religijna) – katechetyka. Podobieństwa i różnice. W: P. Tomaski (red.), *Abyśmy podtrzymywali nadzieję*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
Banszel, K. (1932). *O nowoczesne podstawy religijnego wychowania ewangelickiego*. Warszawa: Głos Ewangelicki.
Bednarz, E. (2017). *Strategia indywidualizacji w dydaktyce inkluzyjnego kształcenia religijnego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ChAT.
Busłowska, L. (2012). *Prawosławna myśl pedagogiczna. Aksjomat wiary w szkolnym systemie nauczania religii Polskiego Autokefalicznego Kościoła Prawosławnego po roku 1990*. Warszawa: Warszawska Metropolia Prawosławna.

Byrtek, E. (2015). Confirmation Work in Poland. W: F. Schweitzer i in. (red.), *Youth, Religion and Confirmation Work in Europe*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Charytański, J. (1974). Katechetyka a teologia praktyczna. *Ateneum Kapłańskie*, nr 2 (391), 222-246.

Klinger, J. (1965). O istocie prawosławia. *Rocznik Teologiczny*, nr 7, 302-327.

Kozłowski, R. (1988). *Rosyjska eklezjologia prawosławna w XIX-XX wieku*. Warszawa: Chrześcijańska Akademia Teologiczna.

Łosski, W. (1989). *Teologia mistyczna Kościoła wschodniego*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.

Marek, Z. (2014). *Religia pomoc czy zagrożenie dla edukacji?* Kraków: Wydawnictwo WAM.

Marek, Z. (2017). *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*. Kraków: Akademia Ignatianum.

Marek, Z. i Walulik, A. (2019). *Pedagogika świadectwa. Perspektywa antroplogiczno-kerygmatyczna*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.

Michalski, J. (2004). *Edukacja i religia jako źródła rozwoju egzystencjalno-kognitywnego. Studium hermeneutyczno-krytyczne*. Toruń: Wydawnictwo UMK.

Milerski, B. (1998). *Religia a szkoła. Status edukacji religijnej w szkole w ujęciu ewangelickim*. Warszawa: Wydawnictwa ChAT.

Milerski, B. (2010). Pedagogika religii. W: Z. Kwieciński i B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*. Gdańsk: GWP, 45-68.

Milerski, B. (2011). *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ChAT.

Milerski, B. i Karwowski, M. (2016). *Racjonalność procesu kształcenia. Teoria i praktyka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Milerski, B. (2019a). Antisemitismus und praxeologische Rationalität als religionspädagogische Herausforderung am Beispiel von Polen. Theo-Web. *Zeitschrift für Religionspädagogik*, nr 1 (18), 93-104. DOI: 10.23770.

Milerski, B. (2019b). Erfahrbare Wirklichkeit. Europa aus religionspädagogischer Perspektive. W: M. Meyer-Blanck (red.), *Nach der Reformation. Deutsch-polnische Beiträge im europäischen Kontext*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 181-193.

Milerski, B. (2019c). Pedagogika religii. W: Z. Kwieciński i B. Śliwerski (red), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 319-330.

Milerski, B. (2019d). Religionsunterricht und Bildung der Subjektivität. W: W. Kinzig i J. Winnebeck (red.). *Glaube und Theologie. Reformatorische Grundeinsichten in der ökumenischen Diskussion. Faith and Theology. Basic Insights of the Reformation in Ecumenical Debate*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt, 153-166.

Milerski, B. (2020). Symboldidaktik in empirischer Perspektive. W: D. Bauer, T. Klie, M. Kumlehn i A. Obermann (red.), *Von semiotischen Bühnen und religiöser Vergewisserung. Religiöse Kommunikation und ihre Wahrheitsbedingungen*. Berlin–Boston: Walter de Gruyter, 447-458.

Nowak, M. (2010). Specyfika, wyzwania, możliwości i perspektywy pedagogiki chrześcijańskiej w Polsce. W: J. Michalski i A. Zakrzewska (red.), *Pedagogika chrześcijańska. Tradycja, współczesność, nowe wyzwania*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Pańkowski, J. (2016). *Nie zaniedbuj w sobie daru łaski… (1 Tm 4, 14): rozważania o kapłaństwie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ChAT.

Patalon, M. (2007). *Pedagogika ekumenizmu*. Gdańsk: Wydawnictwo UG.

Różańska, A. (2015). *Edukacja religijna młodzieży w warunkach pluralizmu religijnego w wybranych krajach Europy Środkowo-Wschodniej (Grupa Wyszehradzka: Polska, Czechy, Słowacja, Węgry) – studium porównawcze*. Toruń: Wydawnictwo A. Marszałek.

Salamucha, A. (2010). Kiedy pedagogika jest chrześcijańska? Uwagi metodologiczne. W: J. Michalski i A. Zakrzewska (red.), *Pedagogika chrześcijańska. Tradycja, współczesność, nowe wyzwania*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Starnawski, W. (2008). *Prawda jako zasada wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW.

Śliwerski, B. (2011). *Podstawowe prawidłowości pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe APS.

Ziebertz, H.-G. (1994). *Religionspädagogik als empirische Wissenschaft. Beiträge zu Theorie und Forschungspraxis*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Kazimierz Misiaszek
https://orcid.org/0000-0002-3606-9523

Pedagogika religii w relacji do szkolnego nauczania religii

Streszczenie

DEFINICJA POJĘCIA: Szkolne nauczanie religii jest procesem dydaktycznym (nauczanie i wychowanie), który wspomaga określenie tożsamości osobowej, społecznej i religijnej ucznia, jak i odkrywanie znaczenia religii w kulturze oraz jej doskonalenie z punktu widzenia chrześcijańskiego.

ANALIZA HISTORYCZNA POJĘCIA: Historia nauczania religii, rozpoczęta w okresie oświeceniowych reform edukacyjnych, ujawnia jego znaczenie wychowawcze, jak i zarazem konfliktowy charakter w zakresie kompetencji edukacyjnych państwa i Kościoła. Rozwój nauczania religii wskazuje na dążenie do określenia jego istoty poprzez uwydatnienie podobieństw i różnic między lekcją religii i katechezą parafialną.

PORBLEMOWE UJĘCIE POJĘCIA: W Europie istnieją różne koncepcje szkolnego nauczania religii: wyznaniowe, ponadwyznanione, pozawyznaniowe, mieszane. Charakter szkolnego nauczania religii wyraża się w pełnym i integralnym przekazie wiedzy religijnej, personalistycznym charakterze wychowania oraz w związkach z kulturą. Kulturowe zorientowanie lekcji religii ma ukazywać chrześcijaństwo jako fundament kultury europejskiej.

REFLEKSJA SYSTEMATYCZNA Z WNIOSKAMI I REKOMENDACJAMI: W obecnym stanie kryzysu cywilizacyjnego Europy istnieje potrzeba silniejszego zaakcentowania roli wychowania zarówno w szkole, jak i w nauczaniu religii, a związku z tym zwrócenie uwagi na pogłębienie kompetencji zawodowych nauczyciela religii.

Słowa kluczowe: lekcja religii, nauczyciel religii, wychowanie chrześcijańskie, kompetencje zawodowe, religia i kultura

Definicja pojęcia

Szkolne nauczanie religii jest procesem dydaktyczno-wychowawczym, w którym zmierza się do przedstawienia pełnych i integralnie podanych informacji na temat chrześcijaństwa, jak również ukazywania roli i znaczenia treści religijnych w osobowym i społecznym dojrzewaniu ucznia. Inaczej mówiąc, proponowane treści religijne mają wspomagać i dopełniać proces zdobywania przez ucznia osobowej, społecznej i chrześcijańskiej tożsamości. W ten sposób lekcja religii bardziej koncentruje się na wymiarze dydaktycznym i pedagogicznym niż ściśle katechetycznym, zgodnie z charakterem szkoły, która jest instytucją kształcącą i wychowawczą. Posiada ona wymiar kulturowy, co oznacza, że uczeń jest nie tylko wychowywany do życia w określonej kulturze, ale ma odkrywać twórczy wpływ religii na kulturę, jak również angażować się na rzecz tworzenia i doskonalenia kultury. Szkolne nauczanie religii dostarcza mu też odpowiednich metod i narzędzi, aby nabył umiejętności analizy źródeł i dokumentów chrześcijańskich celem uzyskania dogłębnej wiedzy oraz odkrywania specyficznego dla religii języka, koniecznego dla jej właściwego rozumienia.

Analiza historyczna pojęcia

Nauczanie religii w szkole pojawiło się w Europie w wyniku zmian, jakie przyniosło oświecenie. Nazywane epoką pedagogiki dążyło do rozpowszechnienia wiedzy w szerokich rzeszach, rozbudzając duże zainteresowanie problemami nauczania i wychowania. Wierzono wówczas, że nauczanie i wychowanie mogą zmienić świat i człowieka oraz nadać nowy kierunek rozwojowi ludzkości, już nie poprzez dotychczasowe założenia moralne płynące z chrześcijaństwa, ale na podstawie nowej, naturalnej moralności (Murawski, 2010, s. 43). W epoce oświecenia jedną z głównych idei stał się racjonalizm, obecny zarówno w nauce, sztuce, jak i codziennym życiu.

> Wymagał [on] od monarchów, by szerzyli oświeceniowe idee wśród poddanych, stąd wzięło się charakterystyczne dla tej epoki przesunięcie uwagi w dziedzinie szkolnictwa z dominującego stanowiska Kościoła na rzecz władzy świeckiej,

> państwowej. Szkolnictwo zatem od XVIII wieku zaczyna ulegać sekularyzacji (Kielian, 2010, s. 43).

Wyraźnie widoczne jest to w konstytucji francuskiej z 1791 r., która „silnie wiązała społeczeństwo z państwem, a nie z Kościołem. Rewolucja podjęła (…) hasło laicyzacji i upaństwowienia szkolnictwa. Różne ugrupowania polityczne poczęły tworzyć własne plany urządzania francuskiej oświaty" (Kielian, 2010, s. 47). Ponadto krytyka szkolnictwa jezuickiego, a następnie kasata zakonu jezuitów zmobilizowały władze państwowe do szybszego tempa w zajęciu się szkolnictwem, co widoczne było w Prusach, Austrii czy Portugalii. Także rozwijający się przemysł i nowe technologie oraz postulaty niektórych pedagogów przyczyniły się do upowszechnienia szkolnictwa państwowego, głównie o charakterze zawodowym. W ten sposób już nie wyznanie, ale państwo zaczęło decydować o rozwoju oświaty. Nie wycofano jednak ze szkół nauczania religijnego ze względu na potrzebę wychowania moralnego (Kielian, 2010, s. 44-49).

Początki obecności w szkole lekcji religii należy wiązać z reformami edukacyjnymi przeprowadzanymi od 1773 r. w Austrii przez cesarzową Marię Teresę. Władczyni ta zainteresowała się reformami szkolnictwa wdrażanymi w Prusach przez Jana Ignacego Felbigera (1724-1788), opata augustianów w Żaganiu, który współpracował w tym dziele z B. Strauchem, przeorem z tego samego klasztoru. Nowy system nauczania, zaproponowany przez J.I. Felbigera, przewidywał obecność nauczania religii w szkole. W tym celu zakładał on seminaria nauczycielskie przygotowujące do prowadzenia lekcji religii, określił szczegółowo program nauczania religii, tygodniowy wymiar godzin, zadania nauczyciela religii oraz jego relacje z proboszczem. W austriackich szkołach ludowych nauczanie religii odbywało się raz w tygodniu.

> Na wsi wystarczała jednak godzina, w bardziej rozbudowanych szkołach, posiadających własnego katechetę – 2 godziny. Ponadto w szkołach normalnych i głównych dodawano jeszcze w tygodniu po 1 godzinie historii biblijnej, nauki moralnej, lekcji i Ewangelii. Do klasy II włącznie cały materiał nauczania opierał się na tekstach religijnych, dopiero od klasy III, względnie IV, w zakresie programu szkolnego wchodziły przedmioty świeckie (Murawski, 2010, s. 43).

Lekcja religii w systemie szkolnym zajmowała centralne miejsce, a wychowanie religijne wysuwało się na pierwszy plan. W wyniku przeprowadzonych zmian w nauczaniu zostały nim objęte wszystkie dzieci

uczęszczające do szkół, udoskonalono również dydaktykę oraz metodykę. W miejsce dotychczasowej metody uczenia się na pamięć formuł katechizmowych zostały wprowadzone nowe zdobycze pedagogiczne oraz dydaktyczne, którymi była żywo zainteresowana epoka oświecenia. Nowe nauczanie, przystosowane do możliwości percepcyjnych ucznia, miało służyć zrozumieniu przez niego przekazywanych mu treści.

Nie udało się jednak uniknąć w szkolnym nauczaniu religii bezpośrednich ingerencji państwa (władz oświatowych), które narzucało plany oraz programy nauczania.

> Poprzez szkoły chciano nie tylko mieć wpływ na dzieci i młodzież, kształtować ich na lojalnych i oddanych państwu obywateli, lecz także osiągać określone cele polityczne, zwłaszcza umacniać podejmowane reformy. (…) Monopol szkolny niektórych państw posuwał się niekiedy tak daleko, że dochodziło do narzucania tekstów katechizmowych, ingerencji w programy nauki religii i zatwierdzania nauczycieli religii, co powodowało napięcia między Kościołem a państwem (Murawski, 2010, s. 44).

Tego rodzaju polityka państwa wzbudzała wielokrotnie wyrażane przez hierarchię Kościoła oskarżenia pod adresem rządów, czego przykładem mogą być relacje między papieżem Piusem IX a liberalnym rządem w Piemoncie. Papież poddawał surowej krytyce piemoncki rząd, nie wahając się używać dosadnych określeń: jego działania nazywał „diabolicznymi", „kryminalnymi", a doktrynę liberalną „przewrotną", zawierającą oszustwa, co sprawiało, że w podobnym tonie wypowiadał się rząd o papieżu. Trzeba jednak dodać, że o ile władze szkolne dążyły do zreformowania nauczania, o tyle ze strony Kościoła nie było żadnych nowych przemyśleń i propozycji udoskonalenia religijnego nauczania w szkole. Stolica Apostolska natomiast podkreślała wyłączne prawo Kościoła do odpowiedzialności za szkołę i wychowanie, jak również broniła wierności doktrynalnej nauczania religii w szkole (Misiaszek, 1999, s. 52-53). Dopiero z czasem, za papieża Leona XIII, doszło do bardziej pozytywnego odniesienia się do szkolnej lekcji religii, uzasadnianej racjami pedagogicznymi oraz pokazującymi pozytywny wpływ wychowawczy nauczyciela na rozwijającą się osobowość ucznia (Misiaszek, 1999, s. 56).

Od czasu wprowadzonych reform edukacyjnych weszło w powszechne użycie określenie „nauka religii" jako równorzędne dla „katechezy".

Podkreślony został w ten sposób wymiar intelektualny (poznawczy) jako bardziej odpowiadający zarówno duchowi czasów oświecenia, faworyzujących rozumowe podejście w poznaniu rzeczywistości, jak również charakterowi szkoły. W ten sposób lekcja religii nie była już katechetycznym przekazywaniem prawd wiary, ale pouczeniem w sprawach religii (Murawski, 2010, s. 45). Ten rodzaj nazewnictwa utrzymał się do czasów obecnych: we wszystkich oficjalnych dokumentach Kościoła, jak i państwa (konkordaty, dyrektoria, ustawy, rozporządzenia) stosuje się konsekwentnie określenie „nauczanie religii katolickiej w szkołach" czy też „lekcja religii". W Polsce funkcjonuje także określenie katecheza szkolna, które pojawiło się w czasie wprowadzania do szkoły lekcji religii jako pewien rodzaj intencjonalnego nastawienia zarówno niektórych hierarchów Kościoła, jak i katechetyków, pragnących widzieć w szkolnym nauczaniu religii kontynuację katechezy parafialnej. Odbywane debaty, sympozja, konferencje czy spotkania formacyjne dla nauczycieli religii uświadomiły jednak uczestnikom praktyczną niemożność realizowania w warunkach szkolnych założeń katechezy parafialnej (Misiaszek, 2010, s. 194-225).

Wprowadzenie lekcji religii do szkoły przyniosło także zmianę podejścia do dotychczasowej praktyki współdziałania trzech podstawowych środowisk wychowawczych: rodziny, Kościoła (parafii) i szkoły. Jak pisze ks. Roman Murawski,

> przez wprowadzenie katechezy do szkół zaczął dokonywać się powolny proces dystansowania się rodziny i parafii od swych katechetycznych obowiązków. Coraz bardziej zaczynał się utwierdzać w świadomości odpowiedzialnych za katechezę pogląd, że szkolne lekcje religii nie tylko są zdolne przejąć funkcje katechetyczne rodziny i parafii, lecz że potrafią je wypełniać w stopniu lepszym i skuteczniejszym. (…) Podobnie parafie zaczęły przenosić swą katechetyczną odpowiedzialność na szkoły i przestały organizować katechezę parafialną, która w najlepszym przypadku zaczęła ograniczać się do krótkiego kursu przygotowawczego dla dzieci przed I Komunią św. W ten sposób zaczął powoli dokonywać się rozpad katechezy rodzinnej i parafialnej, jak również katechezy dorosłych (Murawski, 2010, s. 45).

Można więc powiedzieć, że dzisiejsze problemy związane z katechezą parafialną, jak i nauczaniem religii, tkwią w okresie oświecenia.

Problemowe ujęcie pojęcia

Zagadnienie szkolnej lekcji religii nabrało obecnie nowych znaczeń. Nie jest już ona, jak za czasów oświecenia, prostym pouczeniem w sprawach religii, ale pragnie odpowiedzieć na współczesne problemy, jakie pojawiły się w obszarze edukacji. Przede wszystkim zostały podniesione problemy egzystencjalne ucznia, na tle ogólnie rozumianych problemów życiowych człowieka, którym chrześcijaństwo wychodzi naprzeciw, pragnąc je zrozumieć, jak również pobudzać do stawiania pytań o ich znaczenie i sens, co jest szczególną funkcją religii, jak i zadaniem szkoły. Takie postawienie tej kwestii jest zasadne, ponieważ świadomość jej istnienia nie jest automatycznie znana i rozpoznawana w obecnej kulturze. Także i dla wierzących uczniów, którzy uczestniczą w lekcji religii, a nie zawsze dysponują wystarczającym rodzajem wiedzy, rozumienie religii i chrześcijaństwa wymaga bardziej pogłębionych wyjaśnień, aby uświadomili sobie, jakie znaczenie ma dla nich religia, a zarazem w jaki sposób oddziałuje ona na problemy osobiste i społeczne. Inaczej mówiąc, uczeń poprzez nabywanie kompetencji religijnych podczas lekcji religii ma zmierzać do dojrzałości ludzkiej w znaczeniu humanizacji własnego życia, nabywania coraz bardziej świadomej odpowiedzialności i wolności wobec wartości i znaczeń egzystencjalnych, jakie niesie ze sobą religia (Annicchiarico, 2009, s. 10).

Ponadto szkolne nauczanie religii ma doprowadzić do tego, aby uczeń był krytyczny wobec tak ważnego elementu kultury i życia, jakim jest religia, a szczególnie religia chrześcijańska. Nie chodzi przy tym na pierwszym miejscu o dojrzałość w wierze, wyrażającej się w świadomym uczestnictwie w życiu Kościoła, pełnym zaangażowaniu w praktykę życia religijnego, osobistym świadectwie chrześcijańskim w codziennym życiu itp., która jest celem katechezy parafialnej (Annicchiarico, 2009, s. 10-11). Szkolne nauczanie religii, jeżeli ma być zgodne z celami szkoły, podejmuje przede wszystkim podstawowe założenia edukacyjne, doprowadzając do wszechstronnego i pełnego rozwoju ucznia. Doktryna bowiem ma pozostawać w służbie wychowania. Teza ta została dobitnie sformułowana np. w oświadczeniu prezydium Konferencji Episkopatu Włoch, w którym poleca się, aby lekcja religii katolickiej wydobywała z prawd chrześcijańskich ich aspekty wychowawcze

i rozwojowe (Presidenza della Conferenza Episcopale Italiana, 1984, s. 230-236). W innym dokumencie biskupi włoscy napisali wprost:

> Nauczanie religii katolickiej jest posługą wychowawczą na rzecz nowych pokoleń, skierowane ku formacji młodych osobowości, aby były bogate wewnętrznie, obdarzone siłą moralną i otwarte na wartości sprawiedliwości, solidarności i pokoju, zdolne właściwie używać własnej wolności. Zmierza ono do odpowiedzi na pytania osoby i ofiaruje możliwość poznania wartości, które są podstawowe dla jej całościowej formacji (Conferenza Episcopale Italiana, 1986, s. 12; Misiaszek, 1999, s. 277).

Uczeń znajduje się obecnie wobec postępujących w kulturze procesów dechrystianizacji, laicyzacji, jak również tendencji postmodernistycznych, niosących relatywizowanie podstawowych prawd, dlatego proponowane mu w szkole wychowanie chrześcijańskie pragnie zaprezentować się jako w swoim charakterze integralne, kładąc szczególny nacisk na centralność osoby ludzkiej i jej właśnie integralne ujęcie. Koncepcja osoby ludzkiej jako podmiotu stworzonego na obraz Boga, włączonej w *communio* Trójcy Świętej, przeciwstawia się bowiem antropologicznym redukcjom, nadmiernemu subiektywizmowi oraz relatywizmowi, znajdując swoje zakorzenienie w fakcie wcielenia Słowa oraz w prawach człowieka. Ujęcie to, związane także z procesami ewangelizacyjnymi i inkulturacyjnymi, niesie ze sobą dojrzewanie osoby „od wewnątrz", zarówno w sensie personalnym, jak i społecznym (Zani, 2008, s. 17).

Szkolne nauczanie religii jest integralnie związane z kulturą, podobnie jak i cała edukacja. Szkoła bowiem jest w swoim fundamentalnym znaczeniu instytucją kulturalną i ma przygotowywać ucznia do jego twórczego i odpowiedzialnego uczestnictwa w kulturze. Aspekt ten jest mocno podkreślony w *Dyrektorium ogólnym o katechizacji*, w którym twierdzi się, że element kulturowy jest szczególną cechą szkolnego nauczania religii: „jest ono wezwane do przeniknięcia na obszar kultury oraz wejścia w relacje z innymi dziedzinami wiedzy" (Dyrektorium, 1998, s. 60). Jego zadaniem jest przekazywanie dynamicznego zaczynu Ewangelii oraz nawiązywanie do obecnych w szkole dziedzin nauki i wykształcenia w tym celu, aby „Ewangelia docierała do umysłu uczniów właśnie na samym terenie ich nauki i by cała ich kultura została zharmonizowana w blaskach światła wiary" (Dyrektorium, 1998,

s. 60-61). Jest elementem koniecznego w edukacji, tak jak i w kulturze, dialogu interdyscyplinarnego, w rezultacie przyczyniając się do kształtowania osobowości ucznia. W efekcie lekcja religii staje się podstawą umacniania, rozwijania i uzupełniania działania wychowawczego szkoły (Dyrektorium, 1998, s. 61).

Zorientowanie kulturowe szkolnej lekcji religii, najbardziej widoczne w edukacji włoskiej, jest potrzebnym, a nawet wskazanym jej rysem. Kultura bowiem ze swej natury jest miejscem i sposobem dojrzewania człowieka. Nie zawsze jednak postrzega się w ten sposób kulturę, szczególnie obecnie, gdy obserwuje się proces jej degenerowania. Wskazał na ten problem papież Jan Paweł II, mówiąc:

> Może jedną z najjaskrawszych słabości obecnej cywilizacji jest nieodpowiednia wizja człowieka. Epoka nasza jest bez wątpienia epoką, w której wiele napisano i powiedziano o człowieku, jest epoką humanizmów i antropocentryzmu. Mimo to, paradoksalnie, jest ona również epoką niepodejrzewanych dotąd degradacji człowieka, dotyczących jego tożsamości i jego przeznaczenia, epoką deptania ludzkich wartości jak nigdy przedtem (Jan Paweł II, 1985, s. 196).

Dlatego kultura potrzebuje religii, która niesie pełną prawdę o człowieku, ukazując go w perspektywie transcendentnej. Wprowadza ucznia do całej wizji świata i człowieka, strzegąc personalistycznego charakteru kultury, szczególnie poprzez wskazywanie na Boga-Osobę stanowiącego wspólnotę Osób powiązanych więzami miłości. „Proponuje też cele-wartości, których realizacja ma nadać sens życiu ludzkiemu, wszelkiej działalności kulturowej oraz zapewnić człowiekowi szczęście. (…) W ten sposób istotnie dopełnia wizję ludzkiego życia" (Zdybicka, 1986, s. 16).

Ogólnie można powiedzieć, że religia pełni w kulturze następujące funkcje:

- poznawczo-motywującą – przez objawienie ostatecznych perspektyw, pełnego (osobowego) kontekstu życia ludzkiego i nieskończonej wprost wartości i godności człowieka;
- modelowo-wzorczą, gdyż dostarcza modeli życia, niezbędnych do kształtowania osobowego życia, dla procesu „uprawy" samego człowieka, zmierzającej do pełnej realizacji osoby ludzkiej, której humanizacja staje się spirytualizacją i nawet dywinizacją: „Bądźcie więc wy doskonali, jak doskonały jest Ojciec wasz niebieski" (Mt 5, 48). W chrześcijaństwie modelem najdoskonalszym życia ludzkiego jest Chrystus Bóg-Człowiek, który własnym życiem ukazał wartość, godność osoby ludzkiej (…).

- wspomagającą (sprawczą) – każda religia dostarcza pomocy, która przychodzi z góry (łaska, modlitwa, sakramenty, ryty i obrzędy). Są to środki mające wzmocnić siły ducha ludzkiego w wybawianiu od zła, które zewsząd zagraża człowiekowi, napawa lękiem i osłabia jego siły twórcze, oraz pomoc w realizacji wskazanych przez religię, a przekraczających naturalne możliwości człowieka, dążeń i celów (Zdybicka, 1986, s. 24-25).

W odniesieniu do szkolnej lekcji religii ten wymiar kulturowy, a zarazem historyczny, w którym zwraca się uwagę na urzeczywistnione fakty i wydarzenia w historii Kościoła, relacje między wiarą i kulturą, język, sztukę, literaturę, życie społeczne, rozwój ludzkiej myśli, filozofię itp., ma zmierzać do tego, aby uczeń był w pełni świadomy wpływu chrześcijaństwa w tych obszarach aktywności człowieka. Ma on zarazem nabywać świadomości, że chrześcijaństwo poprzez swoje wartości pomaga zrozumieć sens ludzkiego życia, jak również pozostawać krytycznym wobec wszystkich systemów ideologicznych czy nieuprawnionej wiary w naukę (Anniccchiarico, 2009, s. 14).

Ważnym zadaniem szkolnego nauczania religii jest przybliżenie uczniowi języka i jego roli w otaczającej go rzeczywistości. Nie jest on tylko prostym narzędziem komunikacji słownej, ale miejscem, w którym spotyka się bezpośrednio życie, jego sens i wewnętrznie uzasadniające go racje. Inaczej mówiąc, język jest sposobem wyrażania się człowieka, zarówno w sensie rozumowym, wolitywnym, jak i emocjonalnym. Jak twierdzi Hubertus Halbfas,

> w języku świat jest przydzielany dziecku. Z tego powodu drogą człowieka w świecie jest droga języka. A każde nauczanie, które otwiera nową rzeczywistość i pozwala dziecku odnaleźć swój świat, jest fundamentalnie nauczaniem języka. Język pozwala, że wszystkie byty stają się dla człowieka rzeczywistością czy też jego światem. Tylko język podaje rzeczywistość. (…) A rzeczywistość jest gwarantowana w języku. Tam, gdzie jest absolutna cisza, nie ma już świata (Halbfas, 1970, s. 75-76).

To dzięki językowi, który ma sens nie tylko gramatyczny, ale i pragmatyczny, można się posługiwać sensowną argumentacją, gdy ktoś pragnie określić poprawne zachowanie się kogoś. Można więc twierdzić, że tylko dzięki językowi jest możliwa komunikacja rozumiana jako dialog i wspólne poszukiwanie prawdy (Ambrosio, 1992, s. 32-33). Komunikacja ta jest tym bardziej istotna, że – jak twierdzą eksperci w dziedzinie

języka – „wszystkie badania pokazują, że uczniowie naszych szkół źle albo wcale nie rozumieją treści różnych przedmiotów szkolnych" (Pawłowska, 2008, s. 182).

To niezrozumienie przenosi się także na komunikację religijną, a więc dotyczy tzw. języka religijnego, posiadającego swoją własną specyfikę (Bajerowa, 1994, s. 11-17). Co prawda nie ma w sensie ścisłym języka religijnego, ale bardziej należy mówić, że jest to język, którym posługuje się człowiek w sytuacji religijnej. Nie oznacza to jednak, aby nie był on przedmiotem wyjaśnień, analiz i doszukiwania się w nim znaczeń. Ta sytuacja religijna, będąca rodzajem pośrednictwa między Bogiem a człowiekiem poprzez drugiego człowieka, księgi, słowa, symbole, gesty, wskazuje na „świadomość nastawioną intencjonalnie na Boga istniejącego absolutnie a zarazem świętego, który człowiekowi udziela światła objawienia" (Kłoczowski, 1995, s. 5). Jest ona nie tylko stanem subiektywnym czy nastawieniem czysto poznawczym, ale przede wszystkim poznaniem, które rodzi się w człowieku wraz z adoracją. Język natomiast służy jako środek, który umożliwia komunikację z Bogiem, głównie poprzez modlitwę. Jest on komunikacją słowną, ale i obrazową (symbol), gdzie te dwa środki wyrazu są bardzo mocno ze sobą splecione, wzajemnie się wyjaśniają, a w sytuacji religijnej odbierane przez człowieka jako słowo Boże „wcielone", bowiem tylko w słowie ludzkim objawienie może dotrzeć do uszu i umysłu człowieka (Kłoczowski, 1995, s. 6). To objawienie jest ujęte w opowiadaniach o tym, co Bóg uczynił dla człowieka, domagając się, aby odpowiedział on na Boże orędzie. Jest ono przekazywane w wielu rodzajach języka, którego różnorodność jest obecna w Piśmie Świętym. Mamy w nim język rytów i symboli, najbardziej typowy dla komunikacji religijnej, ale i język historycznej narracji, poezji, także język analogiczny, sapiencjalny, profetyczny, epistolarny. Ponadto w chrześcijaństwie występuje język doktrynalny, teologiczny, język dokumentów Kościoła, język przeżywanego na co dzień chrześcijaństwa, język nauczyciela religii czy język ucznia. Wszystkie one domagają się poznania i zastosowania odpowiednich reguł interpretacyjnych, których dobrą znajomość powinien posiadać przede wszystkim nauczyciel religii.

Skoro lekcja religii jest zgodna z celami szkoły, podejmuje ona zadania pomocy uczniowi w nabywaniu umiejętności analitycznego i syntetycznego myślenia, tak aby stała się ona trwałą intelektualną dyspozycją

wspomagającą zarówno jego życiowe wybory, jak i ogólnie rozumiany rozwój. Ten postulat możemy odnaleźć we włoskich rozwiązaniach systemowych nauczania religii w szkole, np. w wypowiedzi kardynała Ugo Polettiego, który stwierdził, że lekcja religii przyjmuje zasady dydaktyki, aby uczeń, odnosząc się krytycznie, a więc bardziej dojrzale do religii, zmierzał w efekcie do podejmowania wolnego, świadomego i odpowiedzialnego wyboru życiowej orientacji (Dichiarazione del Presidente della CEI, 1985). Ta wybierana orientacja dotyczy przede wszystkim wprowadzania ucznia, szczególnie w naukach humanistycznych, w zasady analizy i syntezy dokumentów oraz źródeł chrześcijańskich. Będą nimi przede wszystkim Pismo Święte, dokumenty Magisterium Kościoła, niektóre dzieła ojców Kościoła, pomocne w rozumieniu doktryny, ale i dokumenty historyczne, które ułatwiają odnalezienie sensu wydarzeń i faktów, także obecnych. Istotne jest przy tym, aby prowadzić

> ucznia ku nabywaniu zdolności konfrontowania własnego poglądu z innymi stanowiskami czy wyborami religijnymi, aby nabywał postaw respektowania i szacunku. Wynikają one zresztą z chrześcijańskich zasad etycznych, a nade wszystko z zasady miłości drugiego człowieka, niezależnie od wyznawanej lub nie wyznawanej przezeń wiary (Misiaszek, 1999, s. 203).

Jest też kwestią zrozumiałą, że tak rozumiane cele dydaktyczne będą różnicowane i stopniowane w zależności od rodzaju szkoły i możliwości percepcyjnych ucznia.

Definiując szkolne nauczanie religii, należy się odnieść do katechezy parafialnej, aby uniknąć nieporozumień odnośnie do rozumienia zarówno jego charakteru, jak i charakteru katechezy. Twierdzi się, że w odniesieniu do katechezy parafialnej nauczanie religii pozostaje w stosunku zróżnicowania i komplementarności. Jak podaje się w *Dyrektorium ogólnym o katechizacji*, „istnieje nierozdzielny związek i zarazem jasna różnica między nauczaniem religii i katechezą" (Dyrektorium, 1998, s. 60). Jakkolwiek w *Dyrektorium* nie podaje się wprost bliższych informacji na ten temat, różnica dotyczy funkcji wtajemniczenia chrześcijańskiego, która może być zastosowana tylko w katechezie parafialnej. Wtajemniczenie bowiem potrzebuje do swojego funkcjonowania istnienia wspólnoty eklezjalnej oraz liturgii, co jest niemożliwe do zaistnienia w szkole. Innym elementem różnicującym jest stosunek do wiary. O ile w katechezie kładzie się akcent na wychowanie do wiary czy też

wychowanie w wierze, jej publiczne wyznawanie oraz osobistą deklarację, o tyle w nauczaniu religii w szkole mówi się, że jest ono „przygotowaniem ewangelicznym", w którym nie wymaga się od ucznia osobistej deklaracji wiary. Pomaga ono uczniom wierzącym w

> lepszym zrozumieniu orędzia chrześcijańskiego w odniesieniu do wielkich problemów egzystencjalnych wspólnych wszystkim religiom i charakterystycznych dla każdej istoty ludzkiej, w odniesieniu do wizji życia rozpowszechnionych w kulturze i głównych problemów moralnych (…). Uczniowie zaś, którzy poszukują lub doświadczają wątpliwości religijnych, będą mogli odkryć w nauczaniu religii w szkole, czym właściwie jest wiara w Jezusa Chrystusa, jakie są odpowiedzi, jakich Kościół udziela na ich pytania, i skorzystają z okazji lepszego przeanalizowania własnej decyzji. Jeśli zaś uczniowie są niewierzący, nauczanie religii w szkole nabiera cech misyjnego głoszenia Ewangelii, czyli prowadzenia do wiary, do której wzrostu i dojrzałości będzie potem, ze swej strony prowadzić katecheza w kontekście wspólnotowym (Dyrektorium, 1998, s. 63).

Innym rodzajem różnicy między katechezą parafialną a szkolnym nauczaniem religii jest miejsce, w którym się one realizują. Katecheza parafialna jest z natury aktem eklezjalnym, tzn. realizuje się we wspólnocie kościelnej, natomiast lekcja religii kierowana jest do wszystkich, którzy są nią zainteresowani. Szkoła czy też klasa nie tworzy wspólnoty wierzących, ale jest środowiskiem ideowo, światopoglądowo i religijnie zróżnicowanym. W *Dyrektorium ogólnym o katechizacji* postuluje się nawet: „tam, gdzie władze państwowe lub inne okoliczności narzucają nauczanie religii wspólne katolikom i niekatolikom, powinno mieć charakter bardziej ekumeniczny i poznawczy o charakterze międzyreligijnym" (Dyrektorium, 1998, s. 62).

Szkolne nauczanie religii jest w swoim charakterze złożone, na co składają się takie elementy, jak podstawy prawne obecności lekcji religii, wyznaniowość, deklaracje o uczestniczeniu bądź nieuczestniczeniu w niej uczniów, relacje między fakultatywnością a obowiązkowością nauczania, kompetencje Kościoła i władz oświatowych, status nauczyciela religii.

Katolickie nauczanie religii w niektórych krajach jest wprowadzane do szkół na podstawie odpowiednich umów (konkordatów) między danym krajem a Stolicą Apostolską. Jego miejsce w edukacji wyznaczają także konstytucje państwowe oraz odpowiednie ustawy oświatowe. Bardziej precyzyjne regulacje prawne są określane przez odpowiednie

akty prawne, ustawy czy rozporządzenia, jakie wynikają z przyjętego przez dany kraj konkordatu. W Europie szkolne nauczanie religii wprowadzone na podstawie konkordatów obecne jest w Austrii, Chorwacji, Hiszpanii, Polsce, Portugalii i we Włoszech. Zabezpieczenie konstytucyjne lekcji religii znajdziemy w Chorwacji, Niemczech (wyjątek w Berlinie, Brandenburgii i Bremie), w Hiszpanii oraz w Polsce. W krajach takich jak Litwa, Słowacja i Irlandia obecność szkolnego nauczania religii gwarantują odpowiednie ustawy oświatowe. Wyjątkowa sytuacja jest na Węgrzech, gdzie nauczanie religii prowadzone jest przez kościelne podmioty prawne. W odniesieniu do Francji, tylko w departamentach Alzacji, Lotaryngii oraz Mozy przewiduje się szkolne nauczanie religii. Należy dodać, że także w krajach tradycyjnie zwanych protestanckimi, anglikańskimi czy muzułmańskimi nauczanie religii jest przewidziane prawem oświatowym. Sytuacja taka występuje w Anglii i Walii (także w Szkocji), Belgii, Bośni i Hercegowinie, Czechach, Danii, Finlandii, Grecji, Holandii, Islandii, Norwegii, Szwecji, na Łotwie i Ukrainie. Jedynie na Białorusi, w Mołdawii i Bułgarii nie przewiduje się w systemie szkolnym nauczania religii (Conferenza Episcopale Italiana, 2008, s. 65-297; Kiciński, 2012, s. 6-12; Tomasik, 2010, s. 48-54).

Obecność lekcji religii w szkole publicznej jest określana z punktu widzenia wyznaniowości. W krajach, w których przyjęto konkordaty, jest to lekcja podejmująca w sposób pełny i integralny przekaz wiedzy, prawdy i wartości obecnych w Kościele katolickim. Wyznaniowość jest także rozumiana bardziej szczegółowo i uwzględnia trzy wymiary: uczniów, nauczycieli oraz przedmiotu nauczania. Oznacza to, że adresatami lekcji religii są katolicy, podobnie jak nauczyciele, którzy otrzymują misję kanoniczną od biskupa, oraz nauczanie wierne doktrynie Kościoła. Podstawowymi źródłami dla nauczania są Objawienie, Tradycja, liturgia i nauczanie Kościoła. Są one tożsame ze źródłami, z których czerpie katecheza parafialna, ale zasada wyznaniowości, jako podstawowe kryterium, niesie ze sobą konieczność takiego właśnie doboru źródeł. W *Dyrektorium ogólnym o katechizacji* stwierdza się pod tym względem wyraźnie, że lekcja religii ma w całości przekazywać chrześcijańskie orędzie zbawienia (Dyrektorium, 1998, s. 62). Przykładem może być jasna deklaracja zawarta w *Porozumieniu* między Episkopatem Włoch i rządem włoskim: „nauczanie religii katolickiej jest udzielane, w poszanowaniu wolności uczniów, według programów, które mają być zgodne

z doktryną Kościoła" (Intesa, 1985). Podobną deklarację znajdziemy także w *Dyrektorium katechetycznym Kościoła katolickiego w Polsce*, w którym twierdzi się, że szkolne nauczanie religii wypełnia zadania postawione przez Kościół (Dyrektorium katechetyczne, 2001, s. 65).

Katolickie nauczanie religii w szkole jest także wprowadzane w tych krajach, w których weszło ono na mocy innego prawa niż konkordaty (Kielian, 2010, s. 206-207). W Niemczech, gdzie konstytucja oraz odpowiednie prawo szkolne gwarantują istnienie szkolnej lekcji religii, zgodnie z oświadczeniem biskupów „Katolicka lekcja religii ukazuje człowieka i świat w ich odniesieniu do Jezusa Chrystusa w świetle kościelnej wiary i życia" (Chałupniak, 2005, s. 191). Nauczyciele w Niemczech są formowani przez Kościół oraz otrzymują misję kanoniczną od biskupa (Tomasik, 2010, s. 48). Na mocy prawa oświatowego lekcja religii jest obecna także w Austrii, Chorwacji, Irlandii czy na Litwie (Conferenza Episcopale Italiana, 2008, s. 67-71; 105-111; 163-167; 184-187). Należy jednak zaznaczyć, że praktycznie we wszystkich krajach europejskich każde wyznanie czy religia ma prawo organizować własne lekcje religii lub prowadzić nauczanie niekonfesyjne (Conferenza Episcopale Italiana, 2008, s. 67-297). Ten ostatni rodzaj nauczania jest obecny w Belgii (Conferenza Episcopale Italiana, 2008, s. 77-79), Szkocji (Conferenza Episcopale Italiana, 2008, s. 226-228), w Danii, gdzie nosi nazwę wychowanie do chrześcijaństwa (Conferenza Episcopale Italiana, 2008, s. 113-114).

W szkolnym nauczaniu religii, szczególnie katolickiej, odpowiedzialność za lekcje religii jest zwykle dzielona między Kościół i państwo. Kościół odpowiada za programy i podręczniki oraz przygotowanie zawodowe nauczycieli religii, natomiast zadaniem państwa, a ściśle odpowiednich resortów edukacji, jest nadzór pedagogiczny i dydaktyczny. Nadzór ze strony Kościoła katolickiego wynika zarówno z *Kodeksu prawa kanonicznego*, jak i *Dyrektorium ogólnego o katechizacji*. Tego rodzaju rozwiązania prawne są przede wszystkim obecne w tych krajach, w których nauczanie religii weszło do szkoły na podstawie konkordatów, chociaż nie brakuje państw i regionów, w których rozwiązanie to opiera się na odpowiednich ustawach edukacyjnych (Kielian, 2010, s. 204-205). W Polsce Konferencja Episkopatu określiła, że „w szkolnym nauczaniu religii podmiotowy charakter zachowuje, obok Kościoła, także szkoła. Szkolne nauczanie religii winno zatem wypełniać zarówno

zadania postawione przez Kościół, jak i wybrane cele, wyznaczone przez szkołę" (Dyrektorium katechetyczne, 2001, s. 65; Mezglewski, 2009, s. 139-158).

W proponowanych rozwiązaniach prawnych szkolne nauczanie religii posiada charakter obligatoryjny, fakultatywny bądź stosowane są zasady pośrednie. Obligatoryjna forma nauczania religii w szkole publicznej oznacza, że religia jest zwyczajnym przedmiotem nauczania, które obowiązuje wszystkich uczniów. Podlega on wówczas takim samym prawom, jak inne przedmioty i jest traktowany na równi z nimi. Wchodzi w rozkład zajęć i mogą w nim uczestniczyć przedstawiciele innych wyznań (Kielian, 2010, s. 180). Wyjątkiem natomiast mogą być te sytuacje, w których rodzice lub pełnoletni uczniowie złożą wyraźne oświadczenie o nieuczestniczeniu w lekcji religii. Wówczas pojawia się obowiązek wyboru innych zajęć niekonfesyjnych, jak np. etyki bądź, w przypadku Włoch, „educazione civica", czyli wychowania obywatelskiego. Z zasady jednak mamy do czynienia w Europie z fakultatywnym charakterem lekcji religii, obecnym np. w Chorwacji, Czechach, Hiszpanii, Polsce czy Włoszech (Kielian, 2010, s. 183). W momencie wyboru lekcja religii staje się obligatoryjna, zobowiązując uczniów do uczestniczenia w niej. Rozwiązania takie są stosowane choćby w Polsce czy Włoszech. Wybór takiego charakteru lekcji religii uzasadniany jest prawem do wolności sumienia obywateli w sprawach religii, równości wszystkich obywateli, konstytucyjnym ustrojem państwa, współpracą szkoły z wyznaniami religijnymi oraz wychowaniem dzieci i młodzieży w duchu tolerancji (Kielian, 2010, s. 183). Podnoszone są jednak problemy, np. we Włoszech, gdzie krytycy tego typu rozwiązania zauważają, że skoro podkreśla się wpływ chrześcijaństwa (Kościoła) na kształtowanie kultury oraz jest ono historycznym dziedzictwem narodu włoskiego, to tym samym lekcja religii wiąże się z wartościami obiektywnymi, których znajomość, zrozumienie i interpretacje wydają się wymogiem wszystkich obywateli. Dlatego dochodzą do wniosku, że lekcja religii powinna być obligatoryjna (Giannatelli, 1985, s. 258). W przypadku szkoły uczeń, który nie wybiera lekcji religii, został pozbawiony możliwości poznania wartości uniwersalnych oraz postawiony w sytuacji wyboru między dobrem i ignorancją (Prenna, 1984, s.7). Tego typu racje, wątpliwości czy rodzące się pytania można podnosić w odniesieniu do fakultatywnej lekcji religii w innych krajach.

Rozwiązania pośrednie są stosowane w niektórych europejskich krajach i regionach, jak np. w Szwajcarii czy we francuskich departamentach Alzacji i Lotaryngii. Zmierza się w nich do poszukiwania kompromisowych rozwiązań z racji istnienia pluralizmu wyznaniowego. W Szwajcarii, gdzie różnice pomiędzy kantonami są znaczne, religia jest nauczana pod różnymi nazwami. Oprócz lekcji religii katolickiej lub protestanckiej pojawiają się inne, jak lekcje konfesyjno-kooperatywne, historia biblijna, religioznawstwo, religioznawstwo i filozofia, religioznawstwo i etyka, religie świata, wiedza religijna, etyka, kultura chrześcijańska, nauczanie religii i kultury humanistycznej, historia i wiedza o religii czy zintegrowane nauczanie w ramach grupy przedmiotów o nazwie człowiek i środowisko (Kielian, 2010, s. 192-193). Obok tej różnorodności strukturalnej obserwuje się dążenia do uczynienia nauczania religijnego niekonfesyjnym. We Francji, w trzech departamentach: Dolnego Renu, Górnego Renu oraz Mozeli, religia jest obligacyjna, ale też istnieją lekcje wspólne dla katolików i protestantów. W departamencie Mozeli dotychczasowe szkoły wyznaniowe stały się od 1962 r. międzywyznaniowymi, z przyjaznym nastawieniem na inne podstawowe wyznania. W szkołach ponadpodstawowych nauczanie religii nie jest wyznaniowe (Kielian, 2010, s. 192-193).

Przygotowanie zawodowe nauczycieli religii oraz ich permanentna formacja leży w gestii Kościoła, czego szczególnym wyrazem jest misja kanoniczna do nauczania religii wręczana przez biskupa diecezjalnego nauczycielowi. Dotyczy to na pierwszym miejscu krajów, gdzie wprowadzono szkolne nauczanie religii na podstawie konkordatów, ale także w innych krajach i regionach Kościół jest odpowiedzialny za odpowiednią formację nauczycieli religii lub też współdziała w tym zakresie z państwem, jak np. w Niemczech (Chałupniak, 2005, s. 97-98). Z tej racji, że nauczyciel religii jest również nauczycielem szkolnym, opłaca go państwo, a on sam ma posiadać odpowiednie w tym zakresie kwalifikacje. Zwykle zdobywa je na odpowiednich uniwersyteckich studiach teologicznych, pedagogicznych lub wiedzy religijnej, które są uzupełniane przygotowaniem katechetycznym, psychologicznym i pedagogicznym oraz praktykami pedagogicznymi. Szczegółowe wymagania są określane w odpowiednich rodzajach porozumień między ministerstwami oświaty i konferencjami episkopatu. Także w krajach protestanckich wymagane są od nauczyciela religii odpowiednie kwalifikacje zawodowe

zdobywane na odpowiednich studiach wyższych, zwykle o profilu pedagogicznym (Conferenza Episkopalne Italiana, 2008, s. 67-297; Misiaszek, 2010, s. 54-62; Szpet, 2010, s. 244-249; Mezglewski, 2009, s. 191-227). W krajach katolickich oczekuje się, że nauczyciel religii będzie brał aktywny udział w życiu Kościoła lokalnego, dając w ten sposób przykład osobistego życia wiarą (Kielian, 2010, s. 246-247; Szewczyk, 2010, s. 224-227; Panuś, 2010, s. 252-265).

Refleksja systematyczna z wnioskami i rekomendacjami

Szkolne nauczanie religii katolickiej charakteryzuje się pewnym rodzajem stabilności, jeżeli chodzi o aspekty prawne. Przyjęte bowiem rozwiązania, jako wynik uzgodnień w dużej mierze politycznych (konkordaty), praktycznie są trudne do podważenia czy nawet modyfikacji. Ewentualne zmiany możliwe byłyby dopiero po odpowiednich negocjacjach między Stolicą Apostolską i rządami poszczególnych państw, do których obecnie jeszcze nie doszło w Europie. Zauważa się natomiast, że jakiś rodzaj przystosowania lekcji religii do nowych uwarunkowań społecznych, kulturowych czy religijnych możliwy jest w obszarze dydaktyki poprzez poszukiwanie nowych metod i środków, szczególnie związanych z szybko zmieniającą się rzeczywistością komunikacji medialnej (Drzewiecki, 2013). Do odnotowania jest także fakt, że większą dynamikę zmian czy przystosowań do warunków społecznych, kulturowych i religijnych obserwować można poza katolickimi rozwiązaniami, szczególnie w państwach protestanckich. Zmiany te jednakże idą w kierunku odchodzenia od konfesyjnej lekcji religii, przyjmując modele ponad- czy pozakonfesyjne, co wynika z procesów laicyzacyjnych i dechrystianizacyjnych szybko postępujących w Europie.

Niezależnie od poszczególnych modeli szkolnej lekcji religii wspólne pozostają problemy natury wychowawczej. Młode pokolenia są dzisiaj bardziej narażone na ryzyko życia w kontekście społecznym i kulturalnym, w którym tradycja chrześcijańska wydaje się zanikać, pozostając żywą tylko wewnątrz wspólnot kościelnych. Ogólne osłabienie funkcji wychowawczej szkoły sprawia, że lekcja religii nie jest w stanie zaradzić oznakom osłabienia życia religijnego. Dlatego też pojawiają się nowe

zadania, a nawet wyzwania, aby poszukiwać takich metod wychowawczych, które byłyby w stanie objąć pełny rozwój ucznia: poznawczy, afektywny, relacyjny, cielesny, estetyczny, etyczny, duchowy i religijny. Jest to szczególnie istotne w sytuacji, gdy uczeń, poddany fragmentaryzacji życia, głównie poprzez środki społecznego przekazu, nie jest w stanie dojść do poczucia jego jedności i spójności. Dlatego zadaniem szkolnego nauczania religii jest przekazywanie mu podstaw antropologii chrześcijańskiej, która pozwoliłaby, wobec coraz bardziej różnicującego się środowiska kulturowego, na takie poszukiwanie systemów znaczeń, aby w religii odkrył prawdziwe źródło swojej godności, pozostając świadomym współtwórcą swojego życia i kultury. Inaczej mówiąc, lekcja religii ma brać aktywny udział w tworzeniu przez ucznia jego osobistego projektu życia, w którym jest miejsce na rozwój tak indywidualny, społeczny, jak i chrześcijański. Ważne jest bowiem, aby wobec nadmiernie indywidualistycznych teorii odkrywał bogaty sens własnego życia we wspólnocie, w jej rozumieniu społecznym i eklezjalnym (Annicchiarico, 2009, s. 20-30).

W obecnej kulturze nastąpiła utrata sensu tradycyjnych wartości czy też dotychczas uznawanych symboli. Nie są one przez uczniów rozpoznawane. Szczególnie dotyczy to znaków i symboliki religijnej, która straciła swój walor ukierunkowywania na rzeczywistość nadprzyrodzoną. Należy więc pomóc uczniowi odkrywać na nowo znaki chrześcijańskie, które ciągle są znaczące dla życia, pod warunkiem, że wskaże się uczniowi obecne w nich, ale nie zawsze uświadamiane, wartości życiowe.

Wydaje się, że w obecnej sytuacji pozycja nauczyciela religii jest nie do końca określona. Staje on „zawsze pomiędzy państwem i Kościołem, między Ewangelią i instytucją szkoły (z jej własnymi prawami i normami), między przepowiadaniem z życiowym wspieraniem, między kontrolą kościelną lub oświatową a oznakami wypalenia zawodowego" (Chałupniak, 2005, s. 277; Misiaszek, 1999, s. 187-189). Ponadto formułowane są pod jego adresem nadmierne oczekiwania ze strony rodziców, uczniów, państwa i szkoły oraz Kościoła. Rodzice chcieliby, aby nauczyciel zadbał o pełny rozwój religijny ich dzieci, bez ich szerszego udziału w tym procesie. Liberalnie traktując zasady chrześcijańskiej moralności, chętnie przekazują odpowiedzialność za wychowanie ich dzieci w ręce profesjonalnych pedagogów, także nauczycieli religii.

Tymczasem w obszarze edukacji nie osiągnie się spodziewanych efektów wychowawczych bez współpracy nauczyciela religii z rodzicami. Sytuacja ta jest dość często źródłem nieporozumień i konfliktów (Chałupniak, 2005, s. 278-280), jak również utrudnia wypracowanie wspólnych linii działań wychowawczych.

Zróżnicowane są oczekiwania uczniów wobec nauczyciela religii. Uczniowie wierzący pragnęliby widzieć w nauczycielu religii osobę zaangażowaną, z dużym doświadczeniem życiowym i pedagogicznym, kompetencjami zawodowymi oraz wyraźnie deklarowaną postawą religijnego świadectwa. Uczniowie niewierzący swoje oczekiwania wobec nauczyciela religii wiążą z rzeczowo podawanymi przez niego informacjami, otwartością, akceptacją odmiennych poglądów. Jeszcze inni są negatywnie nastawieni do nauczyciela religii. Lekcja religii jest dla nich czymś obcym, dalekim od życia, a podawane przez nauczyciela treści uciążliwe, wzbudzające niechęć, co skutkuje także otwartym atakiem na Kościół. W tej sytuacji nauczyciel pozostaje wciąż w sytuacji konfliktogennej (Chałupniak, 2005, s. 283-285).

Oczekiwania ze strony państwa wiążą się głównie z postulatem solidnego przygotowania i przeprowadzenia lekcji, z wykazywanymi umiejętnościami dydaktycznymi (umieć nauczać, umieć wskazać uczniowi, jak się uczyć), utrzymaniem dyscypliny, konsekwentnym realizowaniem celów i zadań szkoły. Szczególnie akcentowany jest postulat nabywania coraz bardziej profesjonalnych kompetencji zawodowych, które wiążą się ze znajomością nie tylko własnego wyznania, ale i jego szerokich związków z innymi religiami i wyznaniami, jak również ze współczesną kulturą. Kompetencja ta postrzegana jest jako efekt działania kompleksowego, a jej rezultatem jest powstanie interakcji zarówno między osobą, środowiskiem i szeroko rozumianym życiem społecznym, jak i między znaczeniami personalnymi i społecznymi. Obecnie zaleca się także, aby w dziedzinie kompetencji realizować określony projekt wychowawczy nie tylko na terenie szkoły, ale dążyć do tworzenia „sieci" powiązań w sensie wartości ludzkich, kulturowych, zawodowych, eklezjalnych, dla wspólnej drogi z uczniami, oczekujących od nauczyciela profesjonalizmu i postawy autentycznego oraz koherentnego świadka (Chałupniak, 2005, s. 283-285; Annichiarrico, 2009, s. 24, 31).

Kościół oczekuje od nauczyciela religii podstawowej orientacji w teologii, umiejętności pedagogiczno-dydaktycznych, osobistego odniesienia

do przekazywanych treści, łączności ze wspólnotą chrześcijańską, pozytywnego odniesienia do ucznia oraz osobistego przykładu (Chałupniak, 2005, s. 285). Są to z pewnością wymagania słuszne i racjonalne, pod warunkiem jednakże, że nie będzie się żądać od niego działań ewangelizacyjnych w szkole, których nie jest w stanie wypełnić. Lekcja religii ma pozostawać ściśle skorelowana z celami szkoły, co nie zawsze jest jasno artykułowane w niektórych państwach. Bywa, jak w przypadku Polski, że nie traktuje się edukacji jako źródła celów nauczania religii. Dlatego wskazane byłoby, aby szkolna lekcja religii postrzegała wychowanie z punktu widzenia szkoły (Misiaszek, 2010, s. 246-247, 254-255). Podsumowując, można powiedzieć, że wszystkie powyższe oczekiwania powinno się rozpatrywać także w optyce racjonalnego podejścia do nauczanego przedmiotu. Inaczej mówiąc, nie należy spodziewać się po szkolnej lekcji religii, jak również po nauczycielu tego, czego szkoła nie jest w stanie zapewnić ze swej natury. Będąc instytucją edukacyjną, kształcąco-wychowawczą, kładzie nacisk na wiedzę i wychowanie. Tymczasem w formowaniu postawy religijnej wiedza jest zaledwie jednym z czynników, a w sytuacji przeżywającego obecnie kryzysu wychowania nie odpowie efektywnie na wszystkie postulaty i oczekiwania, jakie są kierowane pod adresem szkolnej lekcji religii. Potrzebny jest powrót do współdziałania podstawowych podmiotów wychowania: rodziny, szkoły, Kościoła.

Bibliografia

Annicchiarico, V. (2009). Per una cultura a servizio della persona. W: Conferenza Episcopale Italiana. Servizio nazionale per l'IRC (red.), *Nella scuola a servizio della persona. La scelta per l'Irc*. Torino: Editrice ELLEDICI, 7-46.

Chałupniak, R. (2005). *Między katechezą a religioznawstwem. Nauczanie religii katolickiej w szkole publicznej w Niemczech w latach 1945-2000*. Opole: Redakcja Wydawnictw Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego.

Conferenza Episcopale Italiana. Servizio nazionale per l'IRC. (2008). *L'insegnamento della religione risorsa per l'Europa. Atti della ricerca del Consilio delle Conferenze Episcopali d'Europa*. Torino: Editrice ELLEDICI.

Halbfas, H. (1970). *Linguaggio et esperienza nell'insegnamento della religione. Una nuova linea per la catechesi*. Roma – Brescia: Herder Editrice – Edizioni Morcelliana.
Kiciński, A. (2012). Nauczanie religii w Europie. *Katecheta*, nr 10, 4-15.
Kielian, A. (2010). *Modele nauczania religii rzymskokatolickiej w krajach europejskich*. Kraków: Wydawnictwo UNUM.
Kłoczowski, J.A. (1995). Język, którym mówi człowiek religijny. *Znak*, nr 12, 5-17.
Kongregacja ds. Duchowieństwa. (1998). *Dyrektorium ogólne o katechizacji*. Poznań: Pallottinum.
Mezglewski, A. (2009). *Polski model edukacji religijnej w szkołach publicznych. Aspekty prawne*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
Misiaszek, K. (1999). *Koncepcja nauczania religii katolickiej w publicznej szkole włoskiej po Konkordacie z 1984 roku. Próba oceny*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
Misiaszek, K. (2010). *Koncepcja nauczania religii katolickiej w publicznej szkole polskiej. Próba oceny*. Warszawa: Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego.
Murawski, R. (2010). Rys historyczny lekcji religii katolickiej w Europie. *Studia Katechetyczne*. T. 7, 25-46.

Jarosław Michalski
https://orcid.org/0000-0002-4344-7422

Cele i zadania pedagogiki religii

Streszczenie

DEFINICJA POJĘCIA: Pedagogika religii jest dyscypliną naukową i nurtem badań podejmującym zagadnienia praktyki i teorii szeroko pojętych procesów edukacji oraz socjalizacji religijnej. Jej przedmiotem jest przygotowywanie teorii nauczania i wychowania religijnego w różnych środowiskach wychowawczych.

ANALIZA HISTORYCZNA POJĘCIA: Pedagogika religii powstała na początku XX w. jako wynik sporów i refleksji dotyczącej rzetelnej analizy wychowania i socjalizacji religijnej. Rozwój nowoczesnych metod nauczania w dydaktyce i studia nad psychologią rozwojową prowadziły ku przełamywaniu jednostronnego powiązania pedagogiki religii z jej teologiczną orientacją i wzbogaceniu wiedzy pedagogicznej. Wynikiem tych procesów było powstanie pedagogiki religii jako pogłębionej analizy wychowania i socjalizacji religijnej biorącej pod uwagę różnorodność racji w tym obszarze.

PROBLEMOWE UJĘCIE POJĘCIA: Należy pamiętać, iż pedagogika religii jest dyscypliną naukową i nurtem badań podejmującym zagadnienia praktyki i teorii szeroko pojętych procesów edukacji i socjalizacji religijnej. Współcześnie – w polskiej rzeczywistości – jest ona definiowana w trzech kategoriach:

- jako nauka pomocnicza względem teologii wytwarzająca wiedzę stosowaną;
- jako nauka teologiczna i pedagogiczna wytwarzająca wiedzę stosowaną i podstawową;
- jako nauka pedagogiczna wytwarzająca wiedzę stosowaną i podstawową.

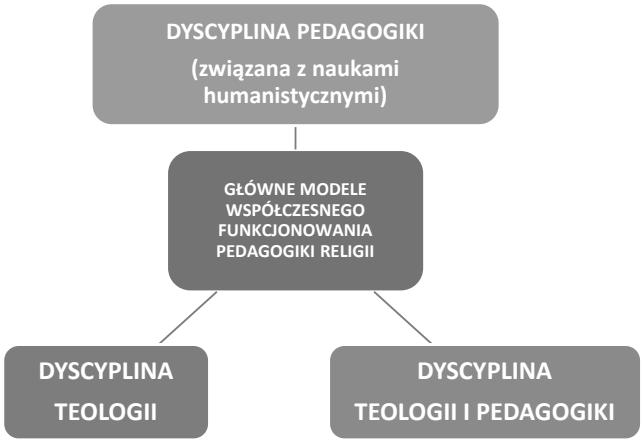
REFLEKSJA SYSTEMATYCZNA Z WNIOSKAMI I REKOMENDACJAMI: Pedagogika religii wskazuje nie tyle na jasno zdefiniowaną dyscyplinę naukową, ile na swoisty przedmiot badań, a więc na procesy szeroko pojętej edukacji i socjalizacji religijnej oraz związane z nimi zadania badawcze wyznaczane przez przyjętą wizję człowieka, społeczeństwa, a także Kościoła, od których nie może abstrahować ani pedagogika, ani teologia. Zarazem jednak pedagogika religii, o czym świadczą tendencje rozwojowe, nie chce ograniczać się wyłącznie do teorii określonej praktyki (do statusu nauki stosowanej), lecz dąży do opracowania bardziej bądź mniej ogólnych teorii całego kompleksu zjawisk związanych z edukacją religijną i jej uwarunkowaniami, korzystając z nauk empirycznych oraz teologicznych.

Słowa kluczowe: pedagogika religii, edukacja religijna, religia, socjalizacja religijna

Definicja pojęcia

Pedagogika religii (ang. *religious education*, niem. *Religionspaedagogik*, fr. *pedagogie religieuse*) – jest dyscypliną naukową i nurtem badań podejmującym zagadnienia praktyki i teorii szeroko pojętych procesów edukacji i socjalizacji religijnej. Współcześnie – w polskiej rzeczywistości – jest ona definiowana w trzech kategoriach:

- jako nauka pomocnicza względem teologii wytwarzająca wiedzę stosowaną;
- jako nauka teologiczna i pedagogiczna wytwarzająca wiedzę stosowaną i podstawową;
- jako nauka pedagogiczna wytwarzająca wiedzę stosowaną i podstawową.



Status naukowy i przedmiot badań pedagogiki religii

Pedagogika religii – jako dyscyplina teologii – rozumiana jest jako kierunek badań w ramach teologii i uzupełnienie katechetyki. Wytwarza wiedzę stosowaną, a więc projektującą określone działania służące realizacji założonych celów, wyrażonych np. w doktrynie.

W takim rozumieniu jej przedmiotem jest konkretna pedagogia religijna, a więc doktryna wychowawcza i jej praktyka w Kościele bądź wspólnocie religijnej, a o zakresie uwzględniania czynników pedagogicznych i psychospołecznych decydują głównie rozstrzygnięcia o charakterze teologicznym i kościelnym. Tak ujmowana pedagogika

religii jest subdyscypliną teologii – uprawianą głównie na fakultetach teologicznych.

Pedagogika religii – jako dyscyplina teologii i pedagogiki – rozumiana jest jako kierunek badań i dyscyplina naukowa o charakterze teologicznym i pedagogicznym. Podkreśla ona konieczność interdyscyplinarnego badania procesów edukacji religijnej.

Przedmiotem jej badań staje się ogół procesów edukacji i socjalizacji religijnej w Kościele, rodzinie i społeczeństwie. Szczególnie podkreśla edukacyjne zadanie wspólnoty religijnej. Nie rezygnuje ona z przesłanek teologicznych, które wskazują na normatywne odniesienia, ale przyjmuje je częściowo, konfrontując z innymi dyscyplinami nauki. W takim ujęciu pedagogika religii funkcjonuje głównie na fakultetach teologicznych.

Pedagogika religii – jako dyscyplina pedagogiki (podejście interdyscyplinarne) – rozumiana jest jako kierunek badań uprawiany nie w ramach teologii, lecz nauk o edukacji. Religia jako przedmiot szkolny domaga się takiej samej podbudowy teoretycznej, jak pozostałe przedmioty bądź grupy przedmiotów. Przyjmuje formę dydaktyki szczegółowej w zakresie edukacji religijnej zorientowanej na opis, analizę i rozumienie uwarunkowań oraz formowanie konkretnych wskazań dla realizacji przyjętego programu. Traktowana jest w kategoriach nauki wytwarzającej wiedzę podstawową, jak i stosowaną. Jej punktem odniesienia jest pedagogika, religioznawstwo, filozofia, psychologia, a w dalszej kolejności teologia. Zakłada, że religia jest fenomenem uniwersalnym i że przynajmniej niektóre jej postacie mogą mieć znaczenie dla kształtowania pełni człowieczeństwa i demokratycznych form życia. W takim ujęciu pedagogika religii funkcjonuje głównie na wydziałach humanistycznych (Milerski, 2019).

Zaprezentowane trzy sposoby definiowania statusu naukowego pedagogiki religii i przedmiotu jej badań są modelowymi idealizacjami, co oznacza, że w praktyce są możliwe ich zróżnicowane postaci. Tym niemniej we współczesnej pedagogice religii – na znaczeniu – zyskały dwa pierwsze ujęcia. Środowiska katolickie bardziej skłaniają się ku pierwszemu, protestanckie – ku drugiemu ujęciu, aczkolwiek nie jest to regułą. Stosunkowo najmniej zwolenników ma natomiast pedagogika religii uprawiana wyłącznie jako subdyscyplina pedagogiki (model trzeci).

Należy podkreślić, iż pojęcie pedagogiki religii wskazuje nie tyle na jasno zdefiniowaną dyscyplinę naukową, ile na swoisty przedmiot

badań, a więc na procesy szeroko pojętej edukacji i socjalizacji religijnej oraz związane z nimi zadania badawcze wyznaczane przez przyjętą wizję człowieka, społeczeństwa, a także Kościoła, od których nie może abstrahować ani pedagogika, ani teologia. Zarazem jednak pedagogika religii, na co wskazują tendencje rozwojowe, nie chce ograniczać się wyłącznie do teorii określonej praktyki (do statusu nauki stosowanej), lecz dąży do opracowania bardziej bądź mniej ogólnych teorii całego kompleksu zjawisk związanych z edukacją religijną i jej uwarunkowaniami. Istnienie takiego dorobku naukowego poświadcza tożsamość pedagogiki religii jako nurtu teoretycznego i dyscypliny pedagogicznej odwołującej się do podejścia interdyscyplinarnego (Ziebertz, 1994).

Analiza historyczna pojęcia

Refleksja nad istotą i znaczeniem pedagogiki religii wymaga wyjaśnień jej genezy oraz ukazania związków z katechetyką. Należy ponadto pamiętać, iż proces rozpowszechniania pojęcia „pedagogika religii" przebiegał dość długo i nadal przebiega w atmosferze sporów, czasem nieco ostrych, o jego uzasadnienie i znaczenie. Przede wszystkim powstała sytuacja konkurencji wobec starszego, używanego od samego początku chrześcijaństwa, pojęcia katecheza (Gabriel, 1992). Wydawałoby się, że złożony termin „pedagogika religii" wskazuje, iż opisywana dyscyplina naukowa jest częścią (subdyscypliną) pedagogiki ogólnej. Można byłoby wtedy powiedzieć, że pedagogika dostarcza perspektywy badawczej i metod, natomiast religia jest przedmiotem badań. Wtedy katechetyka byłaby nauką teologiczną, a pedagogika nauką pedagogiczną. Posiadałyby własne cele, treści, zadania, metody; problem relacji byłby jasno określony. Większość jednak pedagogów – z najróżniejszych przyczyn – pojmuje pedagogikę religii jako naukę teologiczną. Pedagogika religii stanowi zatem jeden z najmłodszych przedmiotów teologii naukowej, choć wśród samych pedagogów religii trzeba odnotować ciągłe spory o ugruntowanie tego przedmiotu oraz jego relacji do katechetyki, a także teologii (Boschki, 2017).

Koncepcji pedagogiki religii nie można zrozumieć bez uwarunkowań historycznych, które wywierały na nią wpływ. Największe znaczenie

na rozwój tej dziedziny miała i ma niemieckojęzyczna pedagogika religii. Trudno jednak mówić nawet i o jednej niemieckojęzycznej pedagogice religii. Historycznie trzeba mówić o koncepcjach czy kierunkach. Bowiem nawet w obrębie jednej koncepcji, np. hermeneutycznej, zostawiając na boku dyskusje nad tą teorią opracowaną przez ewangelickiego teologa M. Stallmanna, odnajdujemy zupełnie rozbieżne rozumienie i zastosowanie tego kierunku przez G. Stachela i zupełnie inne u H. Halbfasa. Ten sam problem różnorodności poglądów odnosi się do ujęcia religioznawczo-informacyjnego, w którym wielu autorów definiuje jednostronnie i w sposób niepełny tak przepowiadanie, jak i informację. Z jednej strony istnieją autorzy (A. Exeler), którzy wykazują, że czysta informacja, bez wymiaru posłannictwa, jest utopią; bronią oni tradycji kościelnej. U innych (G. Otto, a zwłaszcza E. Fischer) odnajdujemy twierdzenie, że religia jest skamieliną z poprzednich epok, która wprawdzie dotarła do czasów współczesnych, ale w gruncie rzeczy powinna ulec likwidacji. Podobne problemy różnorodności poglądów odnajdujemy zarówno w koncepcji problemowej, jak i w teorii curriculum. Znaczącą próbę ukazania podobieństw i różnic pomiędzy pedagogiką religii a katechetyką podjęli prof. J. Bagrowicz oraz prof. C. Rogowski, dokonując analizy porównawczej w kontekście sytuacji polskiej. Syntetyczne opracowanie poświęcone historii pedagogii religii i jej relacji do katechetyki oparto na poglądach G. Stachela, A. Exelera i M. Majewskiego (Michalski, 1994).

Trudno wciąż opracować klarowne relacje między pedagogiką religijną a katechetyką poza obszarem niemieckojęzycznym. Powodów jest wiele. Po pierwsze, dokumenty Magisterium Kościoła powszechnego nie wymieniają tej nauki pośród nauk teologicznych. W takich dokumentach jak: *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim „Gravissimum educationis"* Soboru Watykańskiego II (1965), adhortacja apostolska *Evangelii nuntiandi* Pawła VI (1975), *Directorium Catechisticum Generale* (1971), *Kodeks Prawa Kanonicznego* (1983), adhortacja apostolska *Catechesi tradendae* Jana Pawła II (1979) czy *Dyrektorium ogólne o katechizacji* (1997) próżno szukać nazwy pedagogika religijna, natomiast znajduje się tam katechetyka i katecheza. Również w takich polskich dokumentach, jak *II Polski Synod Plenarny* (1991-1999), *Zasady formacji kapłańskiej w Polsce* (1999) czy *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce* (2001) nie ma wymienionej takiej dyscypliny

naukowej. Po drugie, należy stwierdzić, że poza obszarem niemieckojęzycznym obecność pedagogiki religii w programach studiów jest fragmentaryczna. W związku z tym nieodzowne staje się umiejscowienie pedagogiki religii również na gruncie współczesnych zagadnień i problemów społecznych. Jej praktyczność polega na spełnieniu określonych warunków – opisaniu, wyjaśnieniu, pomocy w zrozumieniu konkretnych etycznych zjawisk. Młody człowiek zadaje wiele pytań, na które otoczenie nie zawsze potrafi, nie chce lub nie może odpowiedzieć. Dlatego pedagogika religii ma pomóc w znalezieniu odpowiedzi na nie i w tym obszarze formułuje swoje cele i zadania.

Problemowe ujęcie pojęcia

Cele i zadnia współczesnej pedagogiki religii są ściśle związane z uwarunkowaniami edukacji religijnej. Nauczanie i wychowanie człowieka bowiem dokonuje się zawsze w konkretnym kontekście społecznym, kulturowym oraz religijnym. Ta kontekstualność jest szczególnie ważna w sytuacji edukacji (także religijnej) młodego pokolenia, zwłaszcza że mamy dziś do czynienia z przyspieszeniem przemian, jakim podlega współczesny świat i człowiek wraz z nim. Istotne jest, aby dobrze uchwycić te przemiany i próbować przewidzieć ich konsekwencje dla pedagogiki religii oraz określić cele i zadania stojące przed nią.

Biorąc to pod uwagę, należy wskazać główne nurty przemian, które wpływają na kształtowanie celów i zadań współczesnej pedagogiki religii. Są to:

A) przemiany cywilizacyjne i społeczne
B) przemiany kulturowe
C) przemiany religijności
D) przemiany w edukacji

Ad. A

Koniec XX i początek XXI w. to typowy czas przełomu, wyznaczanego nie tylko granicą czasu kalendarzowego. Wiek XX przyniósł wiele przemian we wszystkich niemal dziedzinach życia. Rozwój nauk ścisłych i cywilizacji technicznej stał się szansą dla określenia nowych dążeń i osiągnięć ludzkości. Był także okazją do pewnej dehumanizacji

człowieka, ukierunkowanego przede wszystkim na wartości materialne. Druga połowa XX w. to wyraźny okres schyłku epoki zwanej dziś modernistyczną, a zasadniczym pojęciem dla opisywania współczesności jest postmodernizm. O ile modernistyczne społeczeństwo charakteryzowało się troską o racjonalność, uniwersalizm, planowość, jedność i jednoznaczność, to cechami postmodernizmu są: pluralizm, różnorodność, fragmentaryczność, przypadkowość i ambiwalencja.

Rozwój nowoczesnych środków komunikacji, tak widoczny głównie pod koniec XX w. w dziedzinie przekazu informacji, nie zapobiegał wielkiemu rozbiciu, którego doświadcza cywilizacja przełomu wieków. Rozbicie to jest spowodowane nie tylko niesprawiedliwością i nierównością ekonomiczną, ale także coraz wyraźniejszymi antagonizmami politycznymi, ideologicznymi i religijnymi (Bagrowicz, 2008).

Druga połowa XX i początek XXI w. stały się więc czasem odejścia od monolitycznego porządku społecznego w kierunku takiej struktury, która charakteryzuje się istnieniem wielu form odmienności, różnorodności, a nawet ambiwalencją życia społecznego. Totalny pluralizm i dekonstruktywny liberalizm urosły do pozycji nowego dogmatu. Liberalizm dwudziestowieczny traktuje społeczność jako sumę ludzkich jednostek, ale nie jako wspólnotę, uznaje więc człowieka za indywiduum, pomijając jego wymiar personalny.

Ad. B

Postmodernizm jawi się jako okres sceptycyzmu, bo o ile dojrzały rozum nadawał sens wszystkiemu, to dla niezdecydowanej myśli postmodernizmu nic już nie ma sensu.

> To czas rozbicia i upadku, ciemności i noc, czas ubóstwa, w którym obojętność staje się śmiertelną chorobą, a słuszne odrzucenie siłowych i totalitarnych perspektyw ideologii doprowadziło do rezygnacji ze stawiania pytania o sens, aż po utratę chęci poszukiwania fundamentalnych racji życia i śmierci człowieka (Forte, 2004).

Optymistyczną wizję człowieka, kształtującego w całkowitej wolności swoją historię, upowszechnianą w postmodernizmie, przyćmiewają zatem problemy związane z sensem, a raczej bezsensem życia.

To wszystko wskazuje na znaki budzącej się tęsknoty za odnalezieniem utraconego sensu. Pośród form tego poszukiwania na pierwszym

miejscu zaznacza się ponowne odkrycie innego. Bliźni przez sam fakt istnienia jawi się jako dostateczna racja bytu i współżycia razem z innymi, jako wyzwanie, by wyjść poza siebie i podjąć zaangażowanie na rzecz drugich. Rosnąca świadomość potrzeby solidarności na płaszczyźnie międzyosobowej, społecznej i międzynarodowej zdaje się objawiać jako znak poszukiwania straconego sensu (Mette, 1994).

Jak zauważa Forte, w wielu sumieniach rodzi się swego rodzaju tęsknota za zupełnie „Innym", ponowne odkrycie fundamentalnych pytań i wyznaczenie ostatecznej perspektywy (Forte, 2004). Zdaje się odżywać pragnienie perspektywy osobistego sensu powrotu do *sacrum*.

Ad. C

Współcześnie religia staje się wyborem, a nie narzuconą koniecznością. Nawet jeśli ktoś jest członkiem jakiegoś Kościoła, to często jego pojmowanie Boga różni się od oficjalnych ujęć doktrynalnych. Nastąpiła tzw. prywatyzacja wiary. Jednocześnie obserwuje się zjawiska przeciwne, niektórzy mówią wręcz o deprywatyzacji religii, o spektakularnym wyjściu religii ze sfery prywatnej i przejęciu przez nią aktywnej publicznej roli, a nawet czymś w rodzaju odwetu *sacrum* we współczesności. Po dekadach poniżenia i zepchnięcia na margines religia często odradza się bowiem w postaci fundamentalizmu religijnego, który nie ma nic wspólnego z religią. Obserwuje się także ożywienie zainteresowania duchowością. Jest to fenomen istotny dla naszych czasów. Zdumiewa on socjologów, którzy jeszcze niedawno głosili zanik religii. Nie zawsze ten głód duchowości musi oznaczać powrót do tradycyjnych praktyk religijnych.

Zmieniła się także sytuacja Kościoła. Widoczną, charakterystyczną cechą tej zmiany jest osłabienie więzi z wiarą i Kościołem, coraz częściej spotykana krytyka jego struktur i tradycji. Zmiana ta odpowiada dokonanemu wcześniej modernistycznemu przełomowi społecznemu, który oznaczał koniec tysiącletniej tradycji związanej z chrześcijaństwem głęboko wpisanym w system władzy. Przełom ów dokonał się zresztą bezpośrednio i w samej tradycji chrześcijańskiej. Przejawiało się to m.in. uwolnieniem władzy politycznej od przywilejów kościelnych oraz wyzwoleniem sfery kulturalnej z kategorii wyłącznie tradycyjno-religijnych. I choć rola Kościoła nie przestaje być znacząca w życiu społecznym, nie jest on już monopolistą na rynku konkurujących ze sobą systemów oferujących

określony styl życia. Traci on wiele z tych funkcji, które może przejmować społeczność świecka, a koncentruje się na funkcjach ściśle religijnych. Pojawiają się coraz to nowe grupy religijne i sekty, próbujące zagospodarować chaos i pustkę duchową typowe dla wielu współczesnych społeczeństw. Jest to szczególnie charakterystyczne dla wielu wspólnot i grup religijnych. Jednocześnie społeczności chrześcijańskie powinny się opierać nie tylko na teologii, lecz także na wzajemnej pomocy, osobistych relacjach i wrażliwościach na codzienne ludzkie problemy. Dlatego istnieje ogromna potrzeba wzmocnienia poradnictwa duchowego duszpasterstwa w Kościele, tak aby ludzie lepiej potrafili dać sobie radę z własnymi emocjami, lękami i frustracjami. Chrześcijanie powinni wzmocnić swoje zaangażowanie w sferach pozakościelnych, aby w twórczy i praktyczny sposób wyprowadzić nauczanie o Jezusie z Kościoła (tzn. nie ograniczać go tylko do obszaru kościelnego) (Michalski, 2004).

Podobne wyzwania stoją przed Kościołem w Polsce. Na jego sytuację mają oczywiście wpływ dokonujące się przemiany społeczne, gospodarcze i kulturowe kraju, jak również inne przyczyny. Wiadomo jest, że przejście od totalitaryzmu do demokracji wiąże się z aprobatą pluralizmu, wolności i uczestnictwa. Wszędzie, gdzie dokonuje się to autentycznie, Kościoły tracą tradycyjny autorytet i pozareligijne funkcje w społeczeństwie. W Polsce również mamy do czynienia z podobnymi zjawiskami. Podczas gdy w kontekście totalitaryzmu Kościół nakładał się na globalne społeczeństwo i pełnił funkcje ekstensywne, to w sytuacji pluralizmu staje się wyspecjalizowaną instytucją społeczeństwa. W praktyce oznacza to utratę jego funkcji pozareligijnych i konieczność refleksji nad nowym modelem istnienia i funkcjonowania Kościoła w społeczeństwie pluralistycznym i w państwie demokratycznym. Ponadto należy pamiętać, iż religijność w Polsce funkcjonuje na dwóch odmiennych płaszczyznach, mianowicie ogólnonarodowej i codziennej, wyrażających się w pierwszym przypadku w tzw. globalnych wyznaniach wiary, a w drugim najbardziej w wierzeniach religijnych i przekonaniach moralnych. Są to parametry szczególnie uwrażliwione na przemiany. Charakterystyczne jest, że zmiany, jakie w nich zaszły, podobne są do tych, jakie wystąpiły w społeczeństwach wysoko rozwiniętych. Wskazują one na podstawową tendencję przemian religijności w Polsce. Nie jest nią ani ateizm, ani obojętność religijna, lecz selektywność. Tendencja ta polega na świadomym negowaniu i kwestionowaniu prawd

wiary i zasad moralnych, a w dalszej konsekwencji na rozluźnieniu więzi chrześcijan z Kościołem (Michalski, 2004).

Ad. D
Przestrzeń procesów edukacyjnych ulega stałym przeobrażeniom, na które składają się szeroko rozumiane przemiany polityczno-ekonomiczne, społeczne, kulturowe i religijne. Te wszystkie zjawiska, takie jak: gospodarka rynkowa, pluralizm polityczny i gospodarczy, przemiany mentalności współczesnego człowieka, przemiany w sferze kulturowej, a zwłaszcza dominacja kultury masowej, proces globalizacji napięcia między procesami globalizacji a regionalizacją, przemiany wynikające z modelu człowieka okresu postmodernizmu, liberalizm, relatywizm moralny, wpływają także na zasadnicze pytania, jakie dziś stawia się w obszarze dyskusji o edukacji. Wiele owych pytań dotyczących pedagogiki i wychowania człowieka rodzi się zwłaszcza w obliczu uwarunkowań świata coraz bardziej pluralistycznego (Melosik, 2007).

Postmodernizm zakwestionował najpierw edukacyjny projekt epoki modernizmu. Wartości uznawane dotąd za podstawę edukacji sprowadził do historycznej i społecznej konstrukcji artykułującej ideologię władzy. Szczególnej krytyce została poddana szkoła, która nie rozwija i nie wychowuje ucznia, ale raczej urabia go według przyjętej ideologii i staje się źródłem przemocy. W imię swoiście pojętej wolności, jako prawa każdego człowieka, a więc i dziecka do nieskrępowanych niczym każdorazowych wyborów, pojawił się postulat nieingerowania w rozwój człowieka, broniąc przed pojawieniem się odpowiedzialności za drugiego jako ograniczającej przestrzeń wolności człowieka (Melosik, 2007).

Te wszystkie tendencje i przemiany wywierały i wywierają wpływ także i na sytuację w dyskusji o edukacji w Polsce. W epoce przemian ustrojowych mamy do czynienia z jednej strony z pewną pustką aksjonormatywną jako dziedzictwem komunizmu, a z drugiej strony z „piekłem pluralizmów". Może to rodzić niebezpieczeństwo sięgania do pozornie łatwych i prostych rozwiązań podsuwanych prze różne opcje polityczne i światopoglądowe.

Współczesność, choć stanowi bardzo istotny kontekst teorii i praktyki pedagogicznej, nie musi być ostatecznym kryterium działalności edukacyjnej. Odpowiedzialny pedagog nie tylko powinien nadążać za

zmieniającą się sytuacją, ale może również wykazać się wyobraźnią co do konsekwencji danych postaw czy wyborów (Michalski, 2011).

Współczesność przynosi jednak coraz to nowe, ostre pytania co do kierunku edukacji szkolnej także w naszej, polskiej optyce. Pytania te wynikają z coraz to szybciej zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej, szczególnie pod wpływem kultury masowej oraz szybkiego postępu technicznego. Postęp ten stwarza ogromne możliwości i niebezpieczeństwa, m.in. poprzez internet, który wpływa na mentalność dzieci i młodzieży. W związku z tym wielu pyta o zasadność obecnego kształtu edukacji szkolnej, kanonu lektur itp. (Melosik, 2007).

Zwraca się także uwagę na ważny – z edukacyjnego punktu widzenia w ponowoczesności – zwrot w traktowaniu rzeczywistości: odejście od namysłu nad rzeczywistością świata i jego problemów do wręcz obsesyjnego zajmowania się pseudoproblemami. Wielkie problemy społeczne rozwoju i jego zagrożeń, nierówności, cierpień i nędzy milionów ludzi wojny i pokoju, perspektywa samozagłady ekologicznej ludzkości, możliwość ostatecznego starcia między cywilizacjami ziemskimi zostały przesłonięte przez neurotyczne zadręczenie się sytych konsumentów euroamerykańskich własną tożsamością płciową i egotycznym roztrząsaniem drobnych zdarzeń w swym mikrokosmosie podwórkowych intryg, przygód bohaterów kolejnych odcinków opery mydlanej. Dlatego bardzo emocjonujące dla wielu wydają się kolejne związki i przygody miłosne gwiazd ekranu i polityki, jeszcze atrakcyjniejsze, gdy są to związki homoseksualne. W tej perspektywie patrząc, niektórzy zaczynają się zastanawiać nad sensem całej tradycji kształcenia i wychowania, kanonu lektur, socjalizacji dokonywanej w rodzinie i szkole (Michalski, 2011).

Refleksja systematyczna z wnioskami i rekomendacjami

Jednym z istotnych elementów uprawomocnienia pedagogiki religii w szkolnym systemie nauczania wychowania jest związek edukacji z religią oraz potrzeba i zadanie poważnego potraktowania kategorii aksjologicznych w systemie kształcenia i wychowania. Dlatego też wydaje się, że w sytuacji społeczeństwa ponowoczesnego pedagogika

religii, obok racji kościelnych i ewangelizacyjnych, nabiera nowego znaczenia.

Pytanie o sens należy do każdego rodzaju nauczania, do każdego przedmiotu nauczanego w szkole. W pedagogice religii pytanie to nabiera szczególnego znaczenia. Jego zadaniem jest uczyć samodzielnego tworzenia sensu w sytuacji społeczeństwa pluralistycznego. Pytanie o sens ma być więc nie tylko domyślnie obecne, ono ma być osobnym, wydzielonym tematem nauczania religijnego, „nauczanie religii jest bowiem antropologicznym zadaniem tworzenia sensu", konfrontowania tego sensu z sytuacją egzystencjalną uczniów (Michalski, 2011). Pod tym względem jest to wymóg pedagogiczny, ponieważ uczeń musi się nauczyć w społeczeństwie pluralistycznym samodzielnego tworzenia własnego sensu i wspólnotowego włączenia się do istniejących już jego struktur. Szkoła powinna pomóc młodym ludziom w poszukiwaniu własnej tożsamości i stawaniu się coraz bardziej człowiekiem. W kontekście egzystencji ludzkiej jest to umiejętność odpowiedzi na pytania: skąd? dokąd? i dlaczego? – konfrontowanych pod względem religijnym. Edukacja religijna w szkole jest tą przestrzenią najbardziej sposobną i właściwą do stawiania pytań o sens egzystencji.

Chrześcijańskie nauczanie religii w swej istocie i pierwotnym zadaniu podejmuje najpierw pytanie o Boga, który objawił się w Jezusie Chrystusie. Stawia następnie ważne pytania o człowieku. Pytania takie są przecież podstawowymi pytaniami pedagogiki Ewangelii, która zachęca człowieka do refleksji nad sobą. Pytanie: „kim jestem" jest jednym z podstawowych pytań w procesie wychowania. Jeśli jest ono pomijane, wychowanie łatwo może się stać jedynie tresurą lub mijaniem podstawowych zagadnień ludzkiej egzystencji. W nauczaniu religijnym nie chodzi więc jedynie o to, aby znaleźć gotowe odpowiedzi na pytania, ale o umiejętność stawiania tych pytań i rozumienia siebie samego w ich świetle. Chodzi więc o budzenie pytań natury metafizycznej, ciekawości odnajdywania sensu (Marek, 2017).

Kolejnym zagadnieniem, ważnym dla pedagogiki religii, szczególnie w szkolnej nauce religii, jest pytanie o kształt tej edukacji w sytuacji kultury „instant", jej konsumpcyjnego oblicza. Z. Melosik stawia istotną wątpliwość „w jaki sposób powinni na te zjawiska reagować rodzice i pedagodzy?" (Melosik, 2007). Według niego istnieją tu cztery możliwości:

1. świadome dążenie do zablokowania istniejących trendów kulturowych w imię uznanych tradycyjnych wartości kulturowych;
2. bezrefleksyjne dryfowanie wraz z szybko zmieniającą się kulturą;
3. akceptacja euforii supermarketu i bezkrytyczne „klikanie" w rzeczywistość, tak jak gdyby to była strona z Internetu;
4. negocjacja z młodzieżą kształtu rzeczywistości, w której wspólnie żyjemy, a w szczególności kształtowanie w młodzieży nawyku świadomego podejmowania wyborów odnośnie do kształtu własnego „ja".

Jego zdaniem jedynie czwarta z wymienionych alternatyw daje pedagogom i pedagogice możliwość realnego uczestnictwa w kształtowaniu tożsamości i życia współczesnej młodzieży.

Nie kwestionując tej opinii, powinniśmy jednak zapytać o znaczenie dla edukacji religijnej przynajmniej niektórych elementów jego propozycji. I tak rodzi się pytanie o to, co może oznaczać „negocjacja z młodzieżą kształtu rzeczywistości, w której żyjemy"? Nie ulega wątpliwości, że taka negocjacja, jako dialog i zaproszenie do współtworzenia rzeczywistości, jest nieodzowna. I dodajmy: jest jej stanowczo za mało. Sensem edukacji jest bowiem wzmacnianie twórczych relacji, poprzez które uczeń nabywa odpowiedzialności za rzeczywistość, w której uczestniczy. Uczenie się jest fascynujące, ponieważ ma charakter ciągłego rozwoju, nieustannej podróży, wkraczania w nowość, która bezpośrednio dotyczy uczestników procesów edukacyjnych. Chrześcijańska edukacja jest dialogiem, w którym uczestniczy Pismo Święte, tradycja i doświadczenie ucznia, nauczyciel zaś jest jednocześnie konserwatystą i rewolucjonistą, naukowcem i artystą, zakorzenionym w historii wizjonerem, kaznodzieją głoszącym prawdę i piękno.

Trzeba jednak wyraźnie powiedzieć, jakie elementy rzeczywistości mogą być negocjowane. W edukacji religijnej np. jest to depozyt wiary: treść przekazu Ewangelii, *credo* Kościoła. To element stały, kerygmat podstawowy, który nie podlega negocjacji. Dekalog, wartość, jaką jest życie, zasady i normy moralne oparte na Dekalogu i na przesłaniu *Kazania na górze* też nie powstały w drodze negocjacji i negocjacji nie podlegają. Ich odczytywanie, interpretacja są ciągle w życiu Kościoła rozwijane, podlegają temu, co po II Soborze Watykańskim stało się elementem „aggiornamento", odnowy przystosowanej do wymogów czasu. Tu ważną rolę odgrywa Nauczycielski Urząd Kościoła we wszystkich

jego warstwach. I to wszystko, co nie jest kerygmatem, a jest elementem życia Kościoła, podlegającym zmianie, rozwojowi, powinno być przedmiotem dialogu i negocjacji. Dogmatyzowanie w wychowaniu religijnym tego, co nie jest zasadą wiary i życia moralnego, łatwo może prowadzić do ciasnoty intelektualnej i fundamentalizmu religijnego.

Edukacja religijna powinna najpierw opierać się na kanonie, jednak takim, który jest w ciągłym rozwoju. Tyko wtedy bowiem uniknąć można sytuacji, w której chrześcijańska szkoła albo Kościół jako całość stanie się skansenem niepasującym do potrzeb współczesnego człowieka lub ośrodkiem całkowicie względnymi i oderwanym od tradycji. Sytuacja, w której znajduje się człowiek, wymaga uwzględniania i dialogicznego współistnienia zarówno przeszłości, jak i przyszłości (Brueggmann, 2002).

Drugim kamieniem węgielnym chrześcijańskiej edukacji jest uznanie bezwzględnej wartości każdego człowieka, postrzeganego jako bliźni. Cała mądrość polega na utrzymaniu równowagi, a właściwie dialogu pomiędzy tymi dwiema zasadami naczelnymi: pierwiastkiem boskim i ludzkim w edukacji.

I jeszcze jeden istotny moment, ważny szczególnie dziś w sytuacji pluralizmu światopoglądowego. Pedagogika narracji zakłada, iż edukacja religijna nie może sprowadzać się jedynie do informacji o możliwych opcjach i rozwiązaniach podejmowanego problemu. Nauczyciel, choć otwarty na różnorodność, nie powinien ograniczać swojej roli jedynie do bycia ekspertem tej różnorodności. Niezbędną cechą jego charakteru musi być odpowiedzialność. Jest to raczej koncepcja będąca swoistą drogą środka pomiędzy modelem konfesyjno-katechumenalnym a modelem ponadkonfesyjnym. Bogusław Milerski, nawiązując do ujęcia Henninga Schroera, nazywa ją modelem konfesyjno-dialogicznym (Milerski, 2011). Proponowana przez niego koncepcja edukacji rozumiejącej jest rezultatem recepcji dorobku hermeneutyki teologicznej i pedagogicznej, czego wyrazem są m.in. postulaty edukacji religijnej, a mianowicie odnowa życia uczniów realizuje się z uwzględnieniem ich elementarnych doświadczeń i pytań.

Widać więc, że „negocjacja z młodzieżą kształtu rzeczywistości, w której żyjemy" może być także w pedagogice religii przedsięwzięciem twórczym i ubogacającym, wnoszącym w przeżywanie wiary doświadczenie życiowe i religijne wszystkich jej uczestników.

W kontekście dojrzałości religijnej zadaniem pedagogiki religii jest niewątpliwie kształtowanie umiejętności wyboru. W związku z tym ważne jest pytanie: jak rozumieć owo kształtowanie w młodzieży nawyku świadomego podejmowania wyborów odnośnie do kształtu własnego „ja"? We współczesnym społeczeństwie bowiem zanika styl życia oparty na refleksji nad nim. Sama istota takich pytań stoi w wyraźnej sprzeczności z filozofią społeczeństwa konsumpcji, trudno więc będzie o „świadome" podejmowanie wyborów. A przecież nie ma wątpliwości, że tylko taka postawa ma sens. Trzeba jednak otwarcie powiedzieć, że świadome podejmowanie wyborów może tylko wtedy być odpowiedzialne i wychowawczo skuteczne, gdy istnieje jakieś jednoznaczne kryterium, trwały fundament, na którym można by się oprzeć, punkt odniesienia dla doraźnych decyzji, które człowiek podejmuje. Jak wiemy, współczesna pedagogika ucieka od takiego odwoływania się do trwałych zasad. Nie są skłonni do tego współcześni uczestnicy procesu religijnej edukacji. Woleliby przekaz religijny modelowany na wzór współczesnej, ciągle zmieniającej się rzeczywistości. Rodzi się więc pytanie o charakter przekazu religijnego w świecie kultury tak „migotliwej", kultury „nieustannych przerywników". Czy powinien on dostosować się do mentalności namiętnych oglądaczy codziennych telewizyjnych „mydlanych oper", chętnie przenoszących się w inny świat, czy też może pozostawać przy ofercie tworzenia środowiska ciszy i skupienia, refleksji i modlitwy? Czy pokazywać trwałe wartości Ewangelii i tradycji Kościoła, czy też może pójść za pokusą relatywizacji wszystkiego i szukać poklasku u słuchaczy przez schlebianie chwilowym modom?

Zadaniem pedagogiki religii jest m.in. pomoc w dochodzeniu do dojrzałości religijnej. Aby to była religijność dojrzała, która może skutecznie oddziaływać na człowieka, muszą się dokonać niezbędne procesy: interioryzacji, czyli osobistej akceptacji wartości religijnych przekazanych przez środowisko rodzinie, absolutyzacji, czyli umieszczenia wartości religijnych w centrum osobowości, i proces socjalizacji, czyli wrastania jednostki w środowisko społeczne. Ten tak ważny proces nie może się dokonać w sytuacji przekazu, który nie daje młodym jasnej odpowiedzi na pytanie, co powinno i co zajmuje centralne miejsce w ich życiu oraz jaka wartość stoi na czele wszelkich innych wartości (Brueggmann, 2002).

Samo przygotowanie i pomoc w dokonywaniu właściwych wyborów to nie tylko sprawa indywidualnego doradztwa, ale także problem

odpowiedzialności za ten proces wspólnoty Kościoła lokalnego. Gdyby młodzież mogła postrzegać Kościół jako środowisko, w którym znajdzie pomoc w odpowiedzi na trudności religijne, średnia kryzysów religijnych obniżyłaby się znacząco. W dobie postmodernistycznej dekonstrukcji i rozkładu, decentralizacji i pluralizmu Kościół znowu spotyka się z bardzo trudnymi wyzwaniami w tym zakresie. Sam staje się coraz bardziej pluralistyczny, coraz wyraźniej jest środowiskiem wewnętrznego dialogu. Potrzeba dialogu pomiędzy różnymi członkami tego samego ciała świadczy o jego zdrowym rozwoju i jest wręcz koniecznością, ponieważ zmusza do ciągłej weryfikacji aktualnych ujęć wiary i sposobów ich komunikacji. Wielu teologów poszerza grono uczestników tego dialogu o osoby spoza Kościoła i próbuje znaleźć punkty styczne pomiędzy chrześcijaństwem a kulturą postmodernizmu.

Kościół i realizowany przez niego program pedagogiczny zawsze uwzględniał w jakimś stopniu, a nawet brał za punkt wyjścia aktualną sytuację ekonomiczną i polityczną społeczeństwa, którego jest częścią i któremu ma służyć. Jest to szczególnie ważne dziś w sytuacji nie tylko pluralizmu kulturowego, ale i nasilającej się dechrystianizacji społeczeństw Zachodu (Hilger, Leimgruber i Ziebertz, 2001).

Obecną sytuację Kościoła można by przyrównać do sytuacji sprzed przełomu konstantyńskiego, kiedy to ani państwa, ani kultury nie można było określić mianem chrześcijańskiej. Starcie się różnych tradycji kulturowych może być dla Kościoła źródłem nadziei. Ta sytuacja zmusić powinna naśladowców Chrystusa do bardziej wyrazistej eksplikacji swojej wiary. Konfrontacja kultur ma obudzić tradycyjnie chrześcijański Zachód z letargu i duchowej depresji oraz zatrzymać jego autodestrukcję. Starcie się kultur jest dla chrześcijan szansą, aby efektywniej wpływać na świat poprzez aktywny udział w życiu politycznym czy zawodowym.

Nakreślona wyżej sytuacja chrześcijaństwa i poszczególnych Kościołów wyznacza edukacji religijnej szczególne zadanie. Musi więc w pierwszej kolejności chodzić o podstawę nowoczesnego ugruntowania chrześcijaństwa oraz o pytanie, jakie znaczenie i jaką wartość posiada dla dzisiejszego człowieka bycie chrześcijaninem.

W tym kontekście pedagogika religii nie może być rozumiana jedynie jako przygotowywanie się do konkretnej praktyki religijnej. Powinna ona raczej prowadzić do podjęcia decyzji w odniesieniu do wiary, wzywać do niej ucznia, który – konfrontując ją z chrześcijańską odpowiedzią – zostaje

zachęcony do określenia własnej drogi i nadania sensu swojemu życiu. J. Michalski podkreśla jeszcze jeden istotny moment edukacji religijnej. Chrześcijańskie posłannictwo jest ofertą i zaproszeniem. Jego wolne przyjęcie polega również na możliwości odrzucenia go. I z tego powodu wychowawca w sprawach wiary nie może wobec nikogo stosować przymusu. Przeciwnie, musi zdecydowanie kierować się faktem podejmowania przez człowieka wolnych decyzji. W tym zakresie nauczanie religii podlega podobnie jak każdy inny przedmiot pedagogicznym zasadom uszanowania godności ucznia, wychowania go do samodzielnego działania w warunkach wolności i odpowiedzialności. Celem nauczania religii jest takie ukształtowanie ucznia w gotowości i dojrzałości do podejmowania życiowych wyborów, aby potrafił podjąć zadania życiowe motywowany Ewangelią (Michalski, 2004).

Będzie to możliwe wtedy, gdy przekazywane prawdy wiary uzyskają wyraźne odniesienie do życia, nie będą abstrakcyjne, gdy głoszenie Ewangelii i refleksja teologiczna będą bliskie człowiekowi i jego problemom. Ciągle więc aktualne w edukacji religijnej jest owo antropologiczne nachylenie, które zostało zapoczątkowane na Zachodzie na przełomie lat 60. i 70. XX w. Jeszcze wyraźniej widać, iż współczesnym zadaniem nauczania religii jest człowiek w jego konkretnych odniesieniach życiowych. Właściwym przedmiotem nauczania religijnego jest tym samym życie biorących w nim udział uczniów i nauczycieli, ich własne realne światy wraz z konkretnymi codziennymi doświadczeniami. Nie chodzi przy tym o antropologiczne skrócenie teologii, ale o teologiczne rozumienie podstawowych ludzkich zjawisk. Wiara powinna być realizowalna w kontekście życia, a życie zrozumiałe w świetle wiary. Dzieje się tak z jednej strony przez zwrócenie uwagi na zagadnienia niepewności życia, a z drugiej przez otwarcie codziennych i świeckich doświadczeń na obietnice niesione przez wiarę. Należy odbierać sygnały transcendencji wśród codziennych życiowych zdarzeń. Przekazywanie wiary dokonuje się poza tym poprzez podstawowe doświadczenia i sytuacje ekstremalne, podczas których człowiek sam nie stawia pytania o sens, lecz pytania takie otrzymuje (Marek, 1999).

W przekazywaniu wiary należy dokonywać odkrywania zgodności między otrzymanymi w tradycji doświadczeniami wiary a własnym życiem. Inaczej rzecz ujmując, trzeba odnajdywać „Boga życia" w realiach tego życia. Takiego rodzaju nauczanie posiada dwojaką otwartość:

wobec realnych doświadczeń życiowych uczestniczących w nim osób oraz wobec wiary chrześcijańskiej jako możliwego wyjaśnienia sensu i orientacji życiowej.

Ten rodzaj przekazu stawia nauczyciela w szczególnej sytuacji: musi on poważnie potraktować swoje własne doświadczenie religijne, być gotowym na jego akceptację, jak też otwarcie mówić o religijnym wyjaśnieniu swojego własnego życia (Michalski, 2011). Wymaga to od nauczyciela świadectwa wiary, w którym występuje on przed uczniami jak ktoś, kto nie przechodzi obojętnie obok doświadczenia życiowego i religijnego uczniów, razem z nimi formułuje pytania o sens życia. Musi być w tym autentyczny, odchodzić od codziennej rutyny, otwierać się na szeroko pojęte życie i innych ludzi, szczególnie tych, przed którymi staje.

W zakończeniu należy podkreślić, iż tempo przemian cywilizacyjnych, społeczno-kulturowych i życia religijnego jest dziś tak intensywne, że ciągle będzie zmuszać do rewizji dotychczasowych, przyjętych rozwiązań edukacyjnych, także w dziedzinie przekazu religijnego, celów i zadań stojących przed pedagogiką religii. Uchwycenie tego, co niezmienne i ważne, a także wskazywanie na nowe odczytywanie znaków czasu jest istotnym zadaniem refleksji w zakresie pedagogiki religii. Od tego będzie w dużym stopniu zależało prawidłowe wskazanie na sposób przekazu, relacje między wychowawcami a wychowankami, uwrażliwianie na umiejętność rozumienia potrzeb młodego pokolenia. Przedstawionych propozycji nie należy traktować jako zestawu gotowych rozwiązań, ale raczej jako przyczynek do dalszych pogłębionych refleksji nad celami i zadaniami współczesnej pedagogiki religii.

Bibliografia

Bagrowicz, J. (2008). *Stawać się bardziej człowiekiem. Z podstaw edukacji religijnej*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Boschki, R. (2017). *Einführung in die Religionspädagogik*. Darmstadt: WBG.

Brueggmann, W. (2002). *The Creative World. Canon as Model for Biblical Education*. Philadelphia: Fortress Press.

Forte, B. (2004). Chrześcijaństwo europejskie wobec wyzwań współczesności. W: *Kościół w życiu publicznym. Teologia polska i europejska*

wobec nowych wyzwań. Materiały VII Kongresu Teologów Polskich. Lublin: Wydawnictwo KUL. T. 1, 34-57.
Gabriel, K. (2002). *Christentum zwischen Tradition und Postmoderne*. Freiburg–Basel–Wien: Patmos–Verlag.
Hilger, G., Leimgruber, S. i Ziebertz, H-G. (2001). *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium Ausbildung und Beruf*. München: Kösel–Verlag.
Marek, Z. (1999). Zbawcze Orędzie w posłudze katechetycznej. W: *Katecheza Kościoła w świetle Dyrektorium ogólnego o katechizacji*. Kraków: Wydawnictwo WAM, 93-121.
Marek, Z. (2017). *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Ignatianum.
Melosik, Z. (2007). *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
Mette, N. (1994). *Religionspädagogik*. Düsseldorf: Patmos–Verlag.
Michalski, J. (2004). *Edukacja i religia jako źródło rozwoju egzystencjalno-kognitywnego. Studium hermeneutyczno-krytyczne*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
Michalski, J. (2011). *Sens życia a pedagogika. Impulsy myśli Viktora E. Frankla*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
Milerski, B. (2011). *Hermeneutyka pedagogiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ChAT.
Milerski, B. (2019). Pedagogika religii. W: Z. Kwieciński i B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*. T. 4: *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 319-330.
Ziebertz, H.-G. (1994). *Religionspädagogik als empirische Wissenschaft. Beiträge zu Theorie und Forschungspraxis*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Bogusław Milerski
https://orcid.org/0000-0001-8554-7010

Metodologia pedagogiki religii

Streszczenie

DEFINICJA POJĘCIA: Pedagogika religii to dyscyplina naukowa, której zadaniem jest opracowanie teorii edukacji religijnej (nauczania i wychowania religijnego) i socjalizacji religijnej w różnych środowiskach społecznych – rodziny, Kościoła, szkoły, subkultur, grup rówieśniczych (dzieci, młodzież, dorośli, seniorzy), pracy i wolontariatu. Dyscyplina ta prowadzi badania teoretyczno-systematyczne, historyczne, porównawcze, teologiczno-filozoficzne, empiryczne o charakterze ilościowym i jakościowym. O wiarygodności pedagogiki religii jako nauki decyduje metodologia – wiedza o prowadzeniu badań naukowych.

ANALIZA HISTORYCZNA POJĘCIA: Na gruncie pedagogiki religii powstało wiele koncepcji, które – w zależności od przyjmowanej orientacji teoretycznej – wykorzystywały właściwe dla tej orientacji metody badawcze, i to zarówno w zakresie metod pozyskiwania danych, jak i sposobów ich analizy. Metodologii nie można sprowadzić do metodyki badań. Metodologia obejmuje spektrum kwestii związanych z procesem badawczym.

PROBLEMOWE UJĘCIE POJĘCIA: Przedmiotem badań pedagogiki religii są procesy edukacji i socjalizacji religijnej ujmowane zarówno w kontekście relacji interpersonalnych, jak i warunkujących te relacje mechanizmów społecznych. Nauczanie i wychowanie religijne odnoszą się bezpośrednio do: 1) interakcji międzyludzkich, 2) uwarunkowań społecznych, kulturowych i politycznych, 3) ingerencji czynnika nadnaturalnego (Objawienie). Z kolei w metodologii prowadzonych badań można wyróżnić zarówno podejście obiektywne, jak i podejście interpretacyjne.

REFLEKSJA SYSTEMATYCZNA Z WNIOSKAMI I REKOMENDACJAMI: Pedagogika religii jako dyscyplina naukowa zwraca się w kierunku procesów edukacji i socjalizacji religijnej w różnych środowiskach i kontekstach kulturowo-społecznych. Wykorzystuje do tego metody charakterystyczne dla badań teologicznych, humanistycznych i społecznych, dlatego że wszystkie one posługują się podobną i teoretycznie wyrafinowaną metodyką badań.

Słowa kluczowe: pedagogika religii, metodologia badań

Pedagogika religii jako dyscyplina naukowa prowadzi badania, odwołując się do metodologii nauk teologicznych, humanistycznych i społecznych. Uwzględniając różnice między tymi dziedzinami wiedzy, wypracowuje własne metodologiczne *modus vivendi* i stosuje tzw. metodologiczną triangulację.

Metodologia to wiedza o prowadzeniu badań naukowych, obejmująca zagadnienia, które sprawiają, że prezentowane wyniki dociekań naukowych w formie: 1) teoretycznych uzasadnień źródłowych, porównawczych i systematycznych, 2) opisów i wyjaśnień empirycznych, 3) interpretacji hermeneutycznych, 4) opisów fenomenologicznych, 5) interpretacji ideologiczno-krytycznych, są traktowane jako prawdziwe bądź przynajmniej w sposób wiarygodny uzasadnione.

Odrębną kwestią jest aksjologiczno-normatywny wymiar badań pedagogicznoreligijnych związany z wartościowaniem badanych zjawisk. Z jednej strony, podobnie do badań teologicznych, jest on nieusuwalny, natomiast z drugiej – jego znaczenie jest uzależnione od nurtu teoretycznego czy tradycji konfesyjnej.

Metodologii pedagogiki religii nie można sprowadzić wyłącznie do metodyki prowadzenia badań naukowych. Obejmuje ona kilka głównych zagadnień: 1) definicję (koncepcję) pedagogiki religii jako dyscypliny naukowej, 2) przedmiot badań, w tym jego status poznawczy w kontekście relacji podmiot (badacz) – przedmiot (rzeczywistość badana), 3) metody badań w kategoriach metod pozyskiwania danych oraz 4) metody badań w kategoriach metod analizy danych. W tym sensie ogólne wyznaczniki metodologii pedagogiki religii nie różnią się od metodologii innych dyscyplin naukowych.

Definicja pojęcia

Pedagogika religii powstała na początku XX w., głównie w krajach niemieckojęzycznych oraz w USA. Z jednej strony do jej rozwoju przyczyniły się procesy modernizacyjne w Kościele katolickim i w Kościołach ewangelickich oraz unaukowienie samych badań teologicznych, z drugiej – dowartościowanie religii jako ważnego fenomenu psychologicznego, społecznego, kulturowego i politycznego domagającego się niezależnej eksploracji naukowej. W ostatnich dwóch dekadach XX w. pedagogika religii rozwinęła się

również w innych krajach, w tym w Polsce (Bagrowicz, 2000; Rogowski, 2011; Marek, 2014). Istotnym uwarunkowaniem jej rozwoju były procesy modernizacyjne, co ukształtowało jej otwarty i dialogiczny charakter z perspektywy teoretycznej i metodologicznej (Schweitzer i Simojoki, 2005).

Pedagogika religii to dyscyplina naukowa, której zadaniem jest opracowanie teorii edukacji religijnej (nauczania i wychowania religijnego) i socjalizacji religijnej w różnych środowiskach społecznych – rodziny, Kościoła, szkoły, subkultur, grup rówieśniczych (dzieci, młodzież, dorośli, seniorzy), pracy i wolontariatu.

Po pierwsze, pedagogika religii analizuje wychowanie i nauczanie religijne w kategoriach relacji interpersonalnych: 1) rodzic – dziecko, 2) nauczyciel religii – uczeń, 3) duchowny – członek wspólnoty religijnej (dziecko, osoba dorosła, senior), 4) w ramach grup rówieśniczych, kulturowych bądź zawodowych.

Po drugie, pedagogika religii analizuje mechanizmy socjalizacyjne i struktury społeczne, w których zachodzą procesy wychowania i nauczania religijnego. Powołując się na maksymę E. Fromma, zgodnie z którą „zdrowa" osobowość może być kształtowana w „zdrowym" społeczeństwie, pedagogika religii nie zajmuje się wyłącznie edukacją religijną w kategoriach relacji interpersonalnych, lecz również ich szerokim kontekstem społecznym. Przedmiotem jej analiz są także mechanizmy socjalizacyjne, kulturowe, społeczne i polityczne determinujące edukację religijną rozumianą w kategoriach relacji interpersonalnej. Takie szerokie podejście przekłada się na koncepcję metodologii badań pedagogicznoreligijnych.

Badania pedagogicznoreligijne wpisują się z jednej strony w zakres teologii praktycznej i katechetyki, z drugiej natomiast w obszary problemowe filozofii i teorii wychowania, pedagogiki ogólnej, pedagogiki społecznej, pedagogiki kultury, andragogiki czy pedagogiki specjalnej. Z tego względu pedagogika religii ma charakter interdyscyplinarny (Rothgangel, 2014; Schweitzer, 2006).

Z perspektywy naukoznawczej pedagogika religii może być ujmowana: 1) jako subdyscyplina teologii (nowoczesna forma katechetyki), 2) jako subdyscyplina pedagogiki (podobnie jak np. pedagogika kultury), 3) jako dyscyplina integrująca tradycję teologiczną i pedagogiczną w badaniach nad edukacją i socjalizacją religijną. Obecnie to ostatnie ujęcie jest dominujące (Milerski, 2019).

Do dorobku pedagogiki religii zalicza się badania bezpośrednio afiliowane do tej dyscypliny, jak również część badań teologiczno-katechetycznych, jak i część badań pedagogicznych, których przedmiotem jest edukacja i socjalizacja religijna. O przyporządkowaniu badań do pedagogiki religii jako dyscypliny naukowej rozstrzyga sam badacz.

Współczesna pedagogika religii jest w oczach jej głównych reprezentantów nauką interdyscyplinarną, dyscypliną integrującą, dyscypliną zespalającą, dyscypliną o podwójnej odpowiedzialności i normatywności: teologicznej i pedagogicznej, a szerzej – teologicznej i humanistyczno-społecznej. Ujęcie takie ma konsekwencje metodologiczne. Dotyczą one zarówno koncepcji poznania naukowego, statutu poznawczego przedmiotu badań, jak również metod gromadzenia i analizy danych z uwzględnieniem synergii badań teologicznych i pedagogicznych.

Ilustracją takiego podejścia jest wypowiedź klasyka i współtwórcy pedagogiki religii K.E. Nipkowa, nawołująca do uznania pedagogiczno-teologicznej konwergencji. Akceptacja równoprawnego statusu poznawczego badań pedagogicznych i teologicznych jest bowiem wyznacznikiem współczesnej pedagogiki religii.

> Pedagogika religii, odpowiedzialna równocześnie teologicznie i pedagogicznie, musi wykorzystywać w metodologii różnorodne, równouprawnione podejścia (...). Wymóg stosowania wielości podejść stał się we współczesnych naukach o wychowaniu czymś oczywistym. Ważne jest przy tym, aby wszystkie metody traktować równoprawnie. Rozpatrując przydatność do rzeczowego ujęcia problemu, nie można z założenia deprecjonować jakiegoś sposobu stawiania pytań (społeczno-politycznego, pedagogicznego, psychologicznego, socjologicznego, teologicznego). (...) Metodyczny brak uprzedzeń w podejściu do przedmiotu badań oznacza, że krytyczna interpretacja zadań i ich przesłanek musi uwzględniać różne kryteria. Nie można wymienić żadnego powodu, który usprawiedliwiałby bardziej poważne traktowanie kryteriów charakterystycznych dla perspektywy badawczej jednej dyscypliny będącej punktem odniesienia dla pedagogiki religii, kosztem innej. Jeżeli koncepcja pedagogiki religii, dotycząca np. nauki religii, nabożeństwa dla dzieci czy wychowania do modlitwy, nie jest akceptowalna pedagogicznie, należy to potraktować jako okoliczność obciążającą również perspektywę teologiczną, jako nieadekwatność koncepcji z perspektywy pedagogiki. Pedagogiczna adekwatność musi być sprawdzana od strony teologicznej wspólnie z teologami, a adekwatność teologiczna weryfikowana pedagogicznie przez pedagogów (Nipkow, 1975, s. 177-178).

W podobnym duchu wypowiada się R. Boschki, reprezentant współczesnej katolickiej pedagogiki religii. Jego ujęcie przekonuje, że

interdyscyplinarne podejście jest cechą pedagogiki religii jako takiej, niezależnie od tradycji konfesyjnej, z której się wywodzi:

> Teoria naukowa formułowana przez pedagogikę religii zajmuje się „encyklopedycznym zdefiniowaniem" tego nurtu w kontekście pozostałych dyscyplin naukowych (…). Pedagogika religii odnosi się zarówno do dyscyplin teologicznych, jak i do nauk społecznych, przy czym obie perspektywy korygują i uzupełniają się wzajemnie. Pedagogika religii ujmuje się nie tyle jako nauka stosowana wdrażająca wyniki poznania teologicznego czy instancja pośrednicząca w przekazie religijnych koncepcji, ile przede wszystkim jako nauka posiadająca własny potencjał poznawczy. Ona nie tylko przekłada na praktykę to, co pozostałe dyscypliny naukowe uznały za ważne i poprawne, lecz również – w oparciu o właściwą sobie metodologię – tworzy własną logikę badawczą. Tak więc wyniki badań pedagogicznoreligijnych są nie tylko ważne dla praktyki kształcenia religijnego, lecz oddziałują także zwrotnie na inne teologiczne i społeczne dyscypliny naukowe (Boschki, 2008, s. 86-87).

Analiza historyczna pojęcia

Pedagogika religii jest jednym z najbardziej kreatywnych kierunków w pedagogice i teologii (Milerski, 2011). W niniejszym opracowaniu pomijamy koncepcje z początku XX w., odwołujące się do dorobku teologii, lecz również do empirycznych badań pedagogicznych, socjologicznych, psychologicznych czy też – w kategoriach teoretycznych – do tradycji pragmatyzmu. Na gruncie pedagogiki religii powstało wiele koncepcji, które – w zależności od przyjmowanej orientacji teoretycznej – wykorzystywały właściwe dla tej orientacji metody badawcze, i to zarówno w zakresie metod pozyskiwania danych, jak i sposobów ich analizy. W metodologii należy rozróżnić metody gromadzenia danych i metody ich analizy

Hermeneutyczna pedagogika religii i dydaktyka symbolu

Oba tytułowe kierunki – hermeneutyczna pedagogika religii i dydaktyka symbolu – wpisują się w pola problemowe klasycznej hermeneutyki teologiczno-filozoficznej i pedagogiki humanistycznej. Jej dydaktyczna i metodyczna maksyma brzmi: od tekstu (Biblia, przekaz kulturowy, symbol) do człowieka (analiza egzystencji).

W drugiej połowie lat 50. XX w. powstała hermeneutyczna pedagogika religii (Martin Stallmann, Hans Stock, Gert Otto). Była ona pierwszym

nurtem, który postulował przekształcenie dotychczasowej pedagogiki humanistycznej (pedagogiki kultury) w pedagogikę hermeneutyczną. Głównymi punktami odniesienia są: hermeneutyka dziejowości W. Diltheya, hermeneutyka ontologiczna M. Heideggera, hermeneutyka teologiczna R. Bultmanna (koncepcja demitologizacji przekazu biblijnego w kategoriach interpretacji egzystencjalnej) oraz hermeneutycznie zorientowana pedagogika humanistyczna. Hermeneutyka została uznana za podstawę metodologiczną oraz dydaktyczną hermeneutycznej pedagogiki religii. Hermeneutyka jest teorią rozumienia nie tylko w kategoriach ustalania reguł rozumienia (hermeneutyka szczegółowa), lecz również opisu procesu i struktury rozumienia (hermeneutyka ogólna).

Materiał badawczy dla analiz hermeneutyczno-egzystencjalnych stanowią teksty biblijne, a szerzej – teksty kulturowe i zinstytucjonalizowane zjawiska społeczno-kulturowe (rozumiane w kategoriach tekstów kulturowych). Na podstawie rozumienia hermeneutycznego, interpretacji hermeneutycznej tekstów kulturowych dąży się do ujawnienia nie tylko logiki procesów dziejowych, lecz przede wszystkim podstawowych struktur egzystencjalnych. Hermeneutyczna pedagogika religii przedmiotem badań czyni zarówno kształtowanie rozumienia i wartościowania projektów egzystencjalnych, jak również realizowane przez szkołę funkcje edukacyjne. Badania w tym nurcie dotyczą z jednej strony analizy wychowania religijnego z uwzględnieniem dziejowości bytu ludzkiego, z drugiej natomiast autentycznego rozumienia i kształtowania egzystencji (Stallmann, 1958).

Kontynuacją hermeneutycznej pedagogiki religii jest tzw. dydaktyka symbolu (G. Baudler, P. Biehl, H. Halbfas, J. Heumann). Pedagogika ta czyni przedmiotem badań egzystencjalne i pedagogiczne oddziaływanie symboli, które są traktowane w kategoriach zwierciadła i szyfru do odczytania prawdy o ludzkiej egzystencji, zwłaszcza w kontekście doświadczenia wieloznaczności świata. Materiałem badawczym są teksty kulturowe o znaczeniu symbolicznym. Dydaktyka symbolu była pierwszą koncepcją pedagogicznoreligijną tworzoną wspólnie przez katolików i protestantów (Biehl i Baudler, 1980).

W hermeneutycznej pedagogice religii metodą pozyskiwania danych i metodą analizy tychże danych jest hermeneutyka dziejowości i ontologiczna hermeneutyka egzystencji.

Semiotyczna i narracyjna pedagogika religii, analiza dyskursów i konstruowania tożsamości

W latach 90. XX w. M. Meyer-Blanck zainicjował semiotyczną pedagogikę religii. Dokonał rewizji tradycyjnej dydaktyki symbolu w duchu semiotyczno-komunikacyjnym. W kształceniu religijnym punktem odniesienia jest nie tyle ontologiczny, semantyczny potencjał symboli, ile odczytywanie znaczeń w trakcie procesów komunikacyjnych. Podmiotowość ucznia jest kreowana poprzez krytyczne odczytywanie znaczeń dyskursów w toku szkolnych procesów komunikacji. Badanie takich procesów ma charakter interpretacyjny. Może ono bazować z jednej strony na analizie teoretycznego dyskursu, jak również na analizie faktycznie zarejestrowanych dyskursów prowadzonych w trakcie realnych bądź aranżowanych procesów edukacyjnych (Meyer-Blanck, 2002).

Kontynuacją semiotycznej pedagogiki religii jest performacyjna pedagogika religii. Ujmuje ona nauczanie religii nie tyko w kategoriach procesów komunikacyjnych, lecz również inscenizacji doświadczeń egzystencjalnych. Punktem zakorzenienia dydaktyki performacyjnej są więc doświadczenie i komunikacja. Kształcenie religijne jest formą kreowania i zapośredniczenia doświadczeń oraz ich komunikacyjnego przepracowania. W tym sensie w trakcie edukacji religijnej kreuje się doświadczenia, które stanowią egzystencjalny punkt odniesienia dla procesu dydaktycznego. Badanie tego typu procesów edukacyjnych opiera się na jakościowym materiale źródłowym i na analizach dyskursów edukacyjnych o charakterze interpretacyjnym (Klie i Silke, 2006).

Kolejnym kierunkiem jest narracyjna pedagogika religii. Inspirowała się ona z jednej strony narracyjnym charakterem przekazu biblijnego, natomiast z drugiej – narracyjnym kształtowaniem osobowości i tożsamości człowieka. Przekonania religijne nie są budowane na podstawie logiki racjonalnego i zamkniętego systemu wiedzy. Wiedza religijna wykracza poza systemową jednoznaczność i dlatego jest przekazywana w formie narracji – jednostkowych i grupowych historii, opowiadań, przypowieści, alegorii i parabol. Narracyjne przekazy są nie tylko medium transmisji wiedzy religijnej, lecz również drogą do kształtowania struktury jednostkowej tożsamości. Jednostkowa tożsamość jest rozumiana nie tyle jako wewnętrzna identyczność jednostki, ile jako proces rozwojowy kształtujący wewnętrzną spójność, jedność i ciągłość osobowości człowieka

(koncepcja tożsamości narracyjnej: I. Baldermann, E. McIsaac Bruce, S. Miedema, J.H. Stone).

Badania pedagogicznoreligijne w tym obszarze opierają się na analizie dyskursów narracyjnych i ich wpływie na kształtowanie indywidualnej tożsamości człowieka – baza materiałowa i sposób analiz o charakterze jakościowym (Stone, 1995).

Oryginalnym nurtem badań jest konstruktywistyczna pedagogika religii. Odwołuje się ona do założeń konstruktywizmu pedagogicznego, koncentrującego się na procesach konstruowania wiedzy i świadomości oraz ich uwarunkowaniach. Prace w tym zakresie mają zarówno teoretyczny, jak i empiryczny charakter. W analizie wyników opierają się głównie na metodach interpretacyjnych (Mendl, 2005).

Fenomenologiczna pedagogika religii i fenomenologiczny opis doświadczeń

Fenomenologia w pierwotnym wydaniu (E. Husserl) chciała zyskać status nauki pierwszej, czystej, wykraczającej poza uwarunkowania egzystencjalne, psychologiczne, społeczne czy kulturowe. Dążyła do „czystego", obiektywnego i pewnego opisu postrzeganej rzeczywistości, niezależnego od przyjmowanych form interpretacji. Koncentrowała się nie na rzeczywistości samej w sobie, lecz na treściach, które ukazują się w elementarnym postrzeganiu tejże rzeczywistości. Klasycy fenomenologii religii (R. Otto, G. van der Leeuw) podważyli naukoznawczą nadzieję na ów „czysty" i obiektywny opis świata. W tym sensie fenomenologię jako metodę elementarnego opisu wykorzystywali przedstawiciele różnych kierunków pedagogiki religii, a więc nie tylko orientacji *stricte* fenomenologicznej, lecz również hermeneutycznej, egzystencjalnej czy dialogicznej.

Tradycja fenomenologiczna legła u podstaw koncepcji nauczania religijnego wielu wierzeń (*multifaith religious education*) opracowanej przez R. Jacksona. Koncepcja ta jest propozycją nauki religii w środowisku wielokulturowym, która wykracza poza przekaz wiedzy religioznawczej. Jackson opracował koncepcję dydaktyczną, która opiera się nie tyle na obiektywnej wiedzy religijnej, ile na religijnych doświadczeniach uczniów. Ekspresja, konfrontacja i przepracowanie tychże elementarnych

doświadczeń (diagnoza fenomenologiczna) stanowi centrum edukacji religijnej. Przedmiotem badań są elementarne doświadczenia religijne, a metodą – ich opis fenomenologiczny oraz interpretacja hermeneutyczna (Jackson, 1997).

Pedagogika religii z perspektywy nurtów teologiczno-filozoficznych i tradycji duchowości

O ile w przypadku kierunków hermeneutycznych, fenomenologicznych czy semiotycznych punktem odniesienia były kwestie teologiczno-filozoficzne i jednocześnie – co najważniejsze – kryteria metodologiczne, o tyle w przypadku obecnie omawianych koncepcji pedagogiki religii głównym punktem odniesienia są założenia ontologiczne o charakterze teologicznym i filozoficznym.

Kierunkiem takim jest dialogiczna pedagogika religii (Boschki, 2008). Jej źródłem jest teologia i filozofia dialogu. W ujęciu dialogicznym proces kształcenia religijnego jest opisany w kategoriach relacyjnych. Tradycja ta jest zakorzeniona w polskiej myśli pedagogiczno-filozoficznej (F. Adamski, T. Gadacz). Przedmiotem badań pedagogicznoreligijnych staje się relacyjność bytu ludzkiego: relacje jednostki z drugim człowiekiem, światem zewnętrznym, samym sobą, Bogiem i czasowością. Analizy mają charakter fenomenologiczno-hermeneutyczny.

Nurtem związanym z pedagogiką dialogu jest personalistyczna pedagogika religii. W odróżnieniu od dialogicznej pedagogiki religii, zakorzenionej w tradycji egzystencjalnej i filozofii dialogu, personalistyczna pedagogika religii odwołuje się do neotomistycznej i metafizycznej koncepcji człowieka (Horowski, 2015). W tym sensie jej wyznacznikiem jest koncepcja wychowania implikowana założeniami metafizyki personalistycznej (J. Maritain, E. Mounier, K. Wojtyła). Badania w tym nurcie mają głównie charakter teoretyczny i polegają na wyinterpretowaniu koncepcji wychowawczych bazujących na teologicznych, filozoficznych i pedagogicznych tekstach źródłowych (M. Gogacz, M. Nowak, A. Rynio).

W analogicznym duchu są prowadzone badania pedagogicznoreligijne wywodzące koncepcję edukacji religijnej z innych niż powyżej wymienione nurtów teologiczno-filozoficznych, np. teologii i filozofii procesu (M. Patalon).

Oryginalnym kierunkiem badań pedagogicznoreligijnych jest pedagogiczna analiza duchowości konkretnych wspólnot religijnych oraz analiza prowadzonej przez te wspólnoty pracy wychowawczej. Badania w tym zakresie mają charakter nie tylko teoretyczny, lecz również empiryczny. Bazują one bowiem na analizie konkretnych, empirycznie dostępnych przejawów religijności (Marek, 2017).

Badania w tym nurcie opierają się bądź to na analizie materiału źródłowego i zawartych w nim idei (geneza kontekstualna), bądź też na badaniu faktografii historycznej lub empirycznej.

Krytyczna pedagogika religii

Z perspektywy teoretycznej i metodologicznej jako odrębny nurt badań można wyróżnić krytyczną pedagogikę religii (m.in. Th.H. Groom, D.S. Schipani, D. Stood, S. Vierzig, D. Zilleßen). Mogłaby ona zostać zaliczona do kierunków omówionych w punkcie powyżej. Tym niemniej, ze względu na jej specyfikę merytoryczną (związek z lewicowo-liberalną tradycją filozoficzno-teologiczną) i metodologiczną zasługuje na odrębne omówienie. Odwołuje się ona źródłowo do założeń społeczno-politycznych teorii krytycznej szkoły frankfurckiej. Krytyczna pedagogika religii twierdzi, że teorie w naukach społecznych, instytucje i praktyki oświatowe nie są neutralne i obiektywne, lecz wyrażają partykularne interesy grup społecznych, na gruncie których zostały opracowane. Celem edukacji religijnej jest emancypacja i dojrzałość każdej jednostki (tzw. interes emancypacyjny). Cel ten może zostać osiągnięty poprzez uzdolnienie jednostek do udziału w dyskursie społecznym dotyczącym norm i wzorów życia społecznego, które mają obowiązywać w danym społeczeństwie.

Ewangelia jest wyzwaniem emancypacyjnym o charakterze egzystencjalnym, społecznym i politycznym. W tym sensie pedagogika religii nie może zostać ograniczona do badania wychowania w kategoriach relacji interpersonalnych, lecz musi politycznie zaangażować się w proces ideologiczno-krytycznej analizy i transformacji struktur społecznych. Politycznym i praktycznym celem krytycznej pedagogiki religii jest emancypacja religijna i obywatelska jednostek poprzez udział w zasadniczych dla społeczeństwa procesach komunikacyjnych. Jej wyznacznikiem jest hermeneutyczno-polityczna interpretacja ideologicznych

i społeczno-kulturowych uwarunkowań wychowania i nauczania religijnego z perspektywy interesu emancypacyjnego (Vierzig, 1975). Nurt ten ulegał ewolucji od wierności założeniom lewicowo-liberalnym ku koncentracji na idei wychowania religijnego jako formy wychowania obywatelskiego i demokratycznego we współczesnym świecie (Schlag, 2010).

Krytyczna pedagogika religii wykorzystuje w pozyskiwaniu i analizie danych metody empiryczne – ilościowe i jakościowe. Analiza wyników ma charakter jakościowy i interpretacyjny.

Empiryczna pedagogika religii

Empiryczna pedagogika religii powstała pod koniec lat 60. XX w. W pierwszej fazie była zorientowana dydaktycznie. Pierwotnie koncentrowała się na opracowaniu tematyczno-problemowej koncepcji nauczania religijnego. Celem badań była empiryczna identyfikacja elementarnych (najbardziej podstawowych) zagadnień (tematów) egzystencjalnych i społecznych ważnych z perspektywy uczniów. Empiryczna pedagogika religii jest kontynuowana do dzisiaj. Współcześnie obejmuje ona liczne studia związane z identyfikacją doświadczeń religijnych, sposobów pojmowania religii i organizacji kształcenia religijnego na różnych etapach rozwojowych (Gennerich, 2010; Schweitzer i in., 2015; Walulik, 2011). W badaniach dokonuje się empirycznej operacjonalizacji rzeczywistości wychowawczej oraz stosuje się metody empirycznego pozyskiwania danych, a także ich ilościowej i jakościowej analizy.

Problemowe ujęcie pojęcia

Przedmiotem badań pedagogiki religii są procesy edukacji i socjalizacji religijnej ujmowane zarówno w kontekście relacji interpersonalnych, jak i warunkujących te relacje mechanizmów społecznych. Nauczanie i wychowanie religijne odnoszą się bezpośrednio do: 1) interakcji międzyludzkich, 2) uwarunkowań społecznych, kulturowych i politycznych, 3) ingerencji czynnika nadnaturalnego (Objawienie).

Pedagogika religii jako nauka nie rości sobie pretensji do określania oddziaływań ponadnaturalnych (one są wyłącznie domeną Boga,

a z perspektywy doczesnej – *in spe*, w nadziei, czymś oczekiwanym, ale nie będącym w dyspozycji badacza). Pedagogika religii jako nauka zajmuje się wyłącznie tym, co podlega eksploracji racjonalnej, interpretacyjnej i empirycznej, a więc kwestiami edukacji i socjalizacji religijnej dotyczącymi: 1) interakcji międzyludzkich oraz 2) uwarunkowań społecznych, kulturowych i politycznych. Na podstawie takiego ujęcia przedmiotu badań można określić jego status poznawczy.

W metodologii badań naukowych wyróżnia się podejście obiektywne, w którym przedmiot badań jest neutralny wobec badacza (badania empiryczne), oraz podejście opisowe i interpretacyjne, w którym przedmiot badań jest wpisany w horyzont poznawczy osoby badającej („przeżywane życie", stopienie horyzontów poznawczych egzystencjalnych i historycznych).

Przedmiot empirycznej pedagogiki religii jest zoperacjonalizowany empirycznie – może być wyrażony za pośrednictwem mierzalnych empirycznie wskaźników zdefiniowanych przez badacza (definiowanie empirycznych wskaźników badanego zjawiska jest samo w sobie procesem interpretacji). W takim podejściu podmiot (badacz) i przedmiot (rzeczywistość badana) są wobec siebie rozłączne, a samo badanie wysuwa roszczenie do obiektywności.

Przedmiot opisowej i interpretacyjnej pedagogiki religii jest badany krytycznie, tym niemniej nie jest całkowicie niezależny wobec świadomości badacza. Opisowa i interpretacyjna pedagogika religii nie bada rzeczywistości wychowawczej w kategoriach faktów empirycznych, podlegających pomiarowi empirycznemu. Jej przedmiotem jest badanie faktów znaczących, podlegających opisowi, interpretacji i wartościowaniu. Życie ludzkie jest zawsze życiem przeżywanym, doświadczanym egzystencjalnie oraz uwarunkowanym dziejowo, i to zarówno po stronie przedmiotu, jak i podmiotu badań. Opis i interpretacja to nie abstrakcyjne procesy mentalne, są zawsze zakorzenione w przeżywanym życiu i dziejowym charakterze ludzkiej świadomości. W tym sensie podmiot i przedmiot badań w pedagogice religii, ale także teologii praktycznej i pedagogice humanistycznej, są do pewnego stopnia ze sobą powiązane. W badaniach pedagogicznoreligijnych – humanistycznych i teologicznych – badacz zawsze będzie włączony w egzystencjalny i dziejowy proces scalenia horyzontów poznawczych. W takim duchu kończy swoje *opus magnum* H.-G. Gadamer:

> W naszych rozważaniach okazało się, że pewność, jaką dają naukowe metody, nie wystarcza do zagwarantowania prawdy. Dotyczy to w szczególnej mierze humanistyki, ale nie oznacza deprecjacji jej naukowości, lecz, przeciwnie, uprawomocnia jej wysuwane od dawna roszczenia do tego, by mieć szczególne znaczenie dla człowieka. To, że w poznaniu humanistycznym w grę wchodzi też własny byt poznającego, wyznacza wprawdzie granice „metodzie", ale nie nauce. Czego nie osiągnie narzędzie metody, musi i może być osiągnięte dzięki niosącej prawdę dyscyplinie zapytywania i badania (Gadamer, 2004, s. 656-657).

Badanie edukacji religijnej, zwłaszcza z wykorzystaniem metod hermeneutycznych, jest włączone w ciąg wzajemnych powiązań egzystencjalnych i dziejowych między podmiotem i przedmiotem tegoż badania. Nie oznacza to jednak jakiejś skrajnej subiektywizacji analiz. Świadomość nieusuwalnego powiązania podmiotu i przedmiotu badań stanowi metodologiczne wyzwanie. Jest apelem o zachowanie krytycyzmu w analizie wyników badań i koniecznością ich nieustannego uprawomocniania. Wymaga to uwzględnienia uwarunkowań o charakterze egzystencjalnym („przeżywane życie" w kontekście egzystencjalnego przedrozumienia) oraz dziejowym („przeżywane życie" w kontekście tradycji i przedsądów, zakodowanych w procesach historycznego kształtowania świadomości).

Refleksja systematyczna z wnioskami i rekomendacjami

Pedagogika religii jest dyscypliną naukową. W badaniu procesów edukacji i socjalizacji religijnej w różnych środowiskach i kontekstach kulturowo-społecznych wykorzystuje metody charakterystyczne dla badań teologicznych, humanistycznych i społecznych. Należy podkreślić, że nauki teologiczne, humanistyczne i społeczne posługują się podobną i teoretycznie wyrafinowaną metodyką badań. Stoimy więc przed pytaniem o metody poszukiwania, pozyskiwania i analizy danych pedagogicznoreligijnych z perspektywy naukoznawczej.

Główną kwestią metodologiczną jest pytanie o relację między teorią i praktyką. Kwestii tej było poświęconych wiele rozpraw (np. J. Habermas). Tutaj odwołamy się do ciągle aktualnej wykładni F.D.E. Schleiermachera. Ten wybitny teolog, filozof i pedagog we wstępie do swoich wykładów pedagogicznych z 1826 r. *Główne rysy sztuki wychowania*

w następujący sposób zdefiniował relację pomiędzy teorią pedagogiczną a praktyką wychowawczą: teorii i praktyce przysługuje status odrębności, co znaczy, że – z perspektywy naukoznawczej – teoria może być formułowana bez odniesienia do praktyki, a praktyka wychowawcza może być realizowana bez teorii. Tym niemniej pedagogika musi łączyć teorię z praktyką. Pedagogika musi być teorią praktyki wychowania. Kategorią łączącą teorię naukową z praktyką wychowania jest uświadomienie i hermeneutyczny wgląd. Podstawowym zadaniem teorii pedagogicznej nie jest usprawnienie czy podwyższenie efektywności praktyki wychowania (np. praktyki wychowania religijnego), lecz czynienie tej praktyki bardziej świadomą. „Praktyka staje się dzięki teorii bardziej świadomą" (Schleiermacher, 2000, s. 11).

Teoria pedagogiczna nie przekłada się automatycznie na podniesienie efektywności czy sprawności wychowania (pomijam w tym miejscu zasadne wątpliwości dotyczące pojęcia „efektywność wychowania"). Relacja między teorią i praktyką nie ma charakteru prakseologicznego. Istotą teorii – zdaniem Schleiermachera – jest hermeneutyczny wgląd i uświadomienie różnych aspektów praktyki, jej procesów, czynników warunkujących oraz związanych z nią sensów i wartości.

Kategoria uświadomienia jest jednak nie tylko związana z relacją między teorią i praktyką wychowania religijnego, lecz również przekłada się na kwestie metodologiczne. Metodologia badań pedagogicznoreligijnych opiera się z jednej strony na metodologii badań teologicznych, z drugiej natomiast na metodologii badań humanistycznych i społecznych. Należy dostrzec interdyscyplinarną zbieżność koncepcji metodologicznych: 1) biblistyka i egzegeza – literaturoznawstwo, filologia i nauki o kulturze; 2) teologia historyczna – nauki historyczne; 3) teologia systematyczna – filozofia i nauki humanistyczne; 4) teologia praktyczna – pedagogika, socjologia, psychologia, nauki o kulturze i komunikacji. We współczesnej nauce istnieje konwergencja metod nauk teologicznych oraz nauk humanistycznych i społecznych.

Z perspektywy współczesnej pedagogiki religii można stwierdzić, że uświadomienie praktyki wychowania religijnego polega na jej: 1) teologiczno-filozoficznym uzasadnieniu, 2) empirycznej deskrypcji i wyjaśnieniu, 3) hermeneutycznym rozumieniu, 4) fenomenologicznym opisie oraz 5) interpretacji ideologiczno-krytycznej. Kategorie te mają charakter metodologiczny i naukoznawczy.

Teologiczno-filozoficzne uzasadnienie praktyki nauczania i wychowania religijnego

Uzasadnienie to polega na sformułowaniu ontologicznych, epistemologicznych i aksjologicznych przesłanek rzeczywistości wychowawczej. Na podstawie metody genezy tekstualnej (analiza tekstów teologicznych, filozoficznych i pedagogicznych), metod egzegetycznych tekstów doktrynalnych (analiza Biblii, Tory, Koranu), metod krytyczno-historycznych (analiza idei, instytucji i pamięci społecznej), metod krytycznej komparatystyki (analiza porównawcza idei i praktyk edukacyjnych) rekonstruuje się teoretyczne – uświadamiane bądź nieuświadomione w praktyce – przesłanki teoretyczne faktycznie realizowanej edukacji religijnej.

Empiryczna deskrypcja i wyjaśnienie praktyki nauczania i wychowania religijnego oraz socjalizacji religijnej

Podejście takie polega – w pierwszym etapie – na opisie, odtworzeniu stanu faktycznego: opinii, postaw, zachowań osób badanych, a – w drugim – na identyfikacji czynników pozwalających wytłumaczyć różnice między tymi osobami.

Etapy analizy poprzedza empiryczna operacjonalizacja badanego zjawiska. Badacz określa (definiuje) empirycznie mierzalne czynniki, które stają się wskaźnikami badanej rzeczywistości. Jeżeli badamy religijność, to musimy zdefiniować przyjmowane rozumienie religijności, a następnie wskazać mierzalne zjawiska, które będą świadectwem tejże religijności (np. akceptacja doktryny, zaangażowanie w działalność charytatywną Kościoła itp.) Jeżeli badamy poziom tolerancji wobec innych wyznań, to musimy zdefiniować przyjmowane rozumienie tolerancji, a następnie wskazać mierzalne zjawiska, które – jak zakładamy – będą świadectwem badanej tolerancji (np. akceptacja małżeństwa własnego dziecka z osobą o innej przynależności wyznaniowej). Innymi słowy, badania empiryczne w swych podstawach również są skazane na interpretację. To badacz decyduje na podstawie znajomości wyników dotychczasowego dyskursu naukowego i własnych przekonań

o tym, jakie mierzalne zjawiska uzna za empiryczne wskaźniki badanej rzeczywistości.

Empiryczna pedagogika religii, zgodnie z metodologią nauk społecznych, stosuje zarówno metody ilościowe gromadzenia danych, np. testy, kwestionariusze, jak i metody jakościowe, np. wywiady (w różnych formach – wywiady standaryzowane, otwarte, wywiady pogłębione IDI, fokusowe wywiady grupowe FGI), dyskursy, materiały biograficzne, obserwację uczestniczącą. Empiryczna pedagogika religii wykorzystuje także zróżnicowane metody interpretacji zgromadzonych danych. Są to metody ilościowe (analizy statystyczne) i jakościowe (interpretacje semantyczne, semiotyczne, hermeneutyczne, fenomenologiczne). Pamiętajmy o tym, że kwantytatywny kwestionariusz może zawierać pytania otwarte, wymagające interpretacji jakościowej, a jakościowy wywiad może być poddany procedurze kwantyfikacji.

Jak już stwierdziliśmy, w badaniach empirycznych zadajemy pytanie nie tylko o to, jaki jest stan faktyczny badanej rzeczywistości wychowawczej (np. stan opinii, postaw, zachowań w sprawach religii bądź wychowania religijnego czy też opinii, postaw, zachowań osób deklarujących religijność w sprawach społecznych, etycznych bądź politycznych), lecz również o to, jakie czynniki o charakterze ilościowym i jakościowym pozwalają wytłumaczyć różnice w poglądach, postawach i zachowaniach osób.

W interpretacjach ilościowych stosujemy analizy statystyczne: czynnikowe (siła nasycenia odpowiedzi respondentów zdiagnozowanymi czynnikami), korelacyjne (siła związku między czynnikami) oraz istotności różnic (testy istotności różnic oraz analizy wariancji).

To, co badamy, jest określane mianem zmiennej zależnej. To, co warunkuje zjawisko badane, jest określane mianem zmiennych niezależnych. Celem badań empirycznych jest m.in. udowodnienie zależności między badanym zjawiskiem (zmienna zależna) i czynnikami warunkującymi to zjawisko (zmienne niezależne). Stosując język metodologiczny, celem badania empirycznego jest zidentyfikowanie zmiennych niezależnych (np. płeć, osiągnięcia szkolne, standard życia, kontakty międzynarodowe itp.), które tłumaczyłyby zmienność zmiennej zależnej (np. poziom religijności, poglądy dotyczące nauki religii w szkole itp.).

W interpretacjach jakościowych materiału empirycznego stosuje się różne metody interpretacji: semantycznej kompensacji znaczeń (w tym

przypadku też z wykorzystaniem programów komputerowych), etnograficzne, ale także fenomenologiczne, hermeneutyczne, które są charakterystyczne również dla kolejnych nurtów teoretycznych pedagogiki religii.

Hermeneutyczne rozumienie praktyki nauczania i wychowania religijnego

Hermeneutyka jest teorią, sztuką rozumienia i interpretacji (*hermeneutike techne*, *ars interpretandi*). Materiałem badawczym są teksty kulturowe, procesy dziejowe, zjawiska kulturowo-społeczne, a z perspektywy pedagogicznej – kształtowanie osobowości kulturalnej i autentycznego odniesienia do własnych projektów egzystencjalnych. Pedagogika religii w duchu pedagogiki humanistycznej i hermeneutycznej podkreśla, że człowiek i wychowanie nie są tylko faktami empirycznymi, lecz również faktami znaczącymi, które należy hermeneutycznie rozumieć (interpretować) i wartościować. Rozumienie jest specyficznym aktem mentalnym, wykraczającym poza myślenie logiczne i racjonalistyczne. Rozumienie ma zarówno wymiar dydaktyczny (rozumienie egzystencjalne jako kategoria dydaktyczna), jak i metodologiczny (rozumienie hermeneutyczne jako kategoria dydaktyczna).

W tym momencie interesuje nas przede wszystkim rozumienie jako kategoria metodologiczna. W najbardziej ogólnym ujęciu rozumienie jest procesem poznawczym dotyczącym nadawania/ odczytywania znaczeń przekazów kulturowych i rzeczywistości jako takiej. Problem, który ujawniła humanistyczna pedagogika kultury i hermeneutyczna pedagogika religii, polega na tym, że rozumienie nie może zostać ograniczone do nadawania/ odczytywania znaczeń pojedynczych znaków (widzę bądź słyszę znak fonetyczny lub graficzny „stół" i nadaję temu znakowi znaczenie poprzez powiązanie tego znaku z rzeczywistością, do której się odnosi). Rzeczywistość człowieka jest wyrażana i określana nie poprzez pojedyncze znaki, ale poprzez rozbudowane wyrażenia i dyskursy. Rozumienie tekstów kulturowych nie jest sumą rozumienia poszczególnych znaków, lecz rozumieniem całych przekazów jako takich. Z perspektywy współczesnej hermeneutyki rozumienie hermeneutyczne polega na identyfikacji sensów i wartości, dzięki którym interpretowana

rzeczywistość (tekst kulturowy, zjawisko społeczne, osobowość) staje się znaczącą całością.

Fenomenologiczny opis praktyki nauczania i wychowania religijnego

Fenomenologia jako metoda badawcza wywodzi się z idei *philosophia perennis*, dążenia do opracowania poznania naukowego niezależnego od jakichkolwiek uwarunkowań psychologicznych, społecznych czy kulturowych. Takie „czyste" i wolne od uwarunkowań poznanie okazało się nierealne. Fenomenologia jest nurtem, który dąży do opisania rzeczywistości, tak jak rzeczywistość ta zjawia się w swej elementarnej postaci w horyzoncie poznania (doświadczenia) podmiotu poznającego, możliwie przed próbami interpretacji tej rzeczywistości. Fenomenologia koncentruje się nie tyle na rzeczywistości jako takiej, ile na jej elementarnym postrzeganiu uprzedzającym interpretacje. Dlatego często jest nazywana nauką o postrzeganiu.

Nasz świat jest światem zinterpretowanym. Te – narzucające się interpretacje – pomagają nam bez intelektualnych rozterek podejmować decyzje, tym niemniej często fałszują rzeczywistość. Dlatego konieczna jest nauka zadająca najbardziej podstawowe pytanie: jaka jest rzeczywistość poza istniejącymi interpretacjami? Nauka musi postawić pod znakiem zapytania istniejące interpretacje, musi na moment je zawiesić, musi – jak pisał Husserl – opatrzyć je wskaźnikiem zerowości poznawczej, tylko dlatego, aby odtworzyć rzeczy jakie są same w sobie. Fenomenologia chce sprowadzić opis rzeczywistości do tak elementarnej postaci, że pominięcie którejkolwiek cechy opisywanej rzeczywistości sprawiłoby, że rzeczywistość ta przestałaby być samą sobą. Innymi słowy, usuwamy przypadłości i ujawniamy to, co jest konstytutywne. W pedagogice religii badania fenomenologiczne uprawiane są głównie w nurcie filozoficznym (co np. sprawia, że dana interakcja ma charakter edukacji religijnej, a nie marketingu politycznego?) i biograficznym (jakie doświadczenia są kluczowe dla religijnej tożsamości człowieka?).

Ideologiczno-krytyczna interpretacja praktyki wychowania i nauczania religijnego

Pedagogika religii analizuje nie tylko relacje wychowawcze w kategoriach interpersonalnych interakcji, lecz również bada ich kontekst społeczny i polityczny. Praktyki edukacyjne nie są neutralne społecznie, kulturowo i politycznie. Skoro emancypacja religijna – jak głosi to krytyczna pedagogika religii – może się dokonać poprzez udział jednostki w procesach komunikacji społecznej dotyczących wzorów życia społecznego, których celem jest urzeczywistnienie lewicowo-liberalnego, inkluzyjnego, sprawiedliwego i pluralistycznego społeczeństwa demokratycznego, konieczna jest nie tylko analiza interpersonalnych relacji wychowawczych. Krytyczna pedagogika religii koncentruje się na badaniu mechanizmów społecznych z perspektywy interesu emancypacyjnego. Wykorzystuje wyniki badań empirycznych, tym niemniej jej istotą jest ich ideologiczno-krytyczna interpretacja. W tym sensie krytyczna pedagogika religii jest obecnie ujmowana jako nurt pedagogiki hermeneutycznej.

Konkludując, można stwierdzić, że współczesna pedagogika religii jest dyscypliną o podwójnej odpowiedzialności i normatywności: teologicznej i pedagogicznej. Jest dyscypliną, która nie tylko integruje i zespala dokonania teologiczne, humanistyczne i społeczne, lecz również przyczynia się do metodologicznej triangulacji. Podejście takie umożliwia wiarygodne badanie procesów edukacji i socjalizacji religijnej.

Bibliografia

Bagrowicz, J. (2000). *Edukacja religijna współczesnej młodzieży. Źródła i cele*. Toruń: Wydawnictwo UMK.

Biehl, P. i Baudler, G. (1980). *Erfahrung – Symbol – Glaube. Grundfragen des Religionsunterrichts*. Frankfurt am Main: Haag & Herchen.

Boschki, R. (2008). *Einführung in die Religionspädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Gadamer, H.-G. (2004). *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Gennerich, C. (2010). *Empirische Dogmatik des Jugendalters. Werte und Einstellungen Heranwachsender als Bezugsgrößen für religionsdidaktische Reflexionen*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

Horowski, J. (2015). *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
Jackson, R. (1997). *Religious Education an interpretative approach*. London: Hodder & Stoughton.
Klie, Th. i Silke, L. (red). (2006). *Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik*. Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
Marek, Z. (2014). *Religia pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
Marek, Z. (2017). *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*. Kraków: Akademia Ignatianum w Krakowie.
Mendl, H. (red). (2005). *Konstruktivistische Didaktik. Ein Arbeitsbuch*. Münster: Verlag LIT.
Meyer-Blanck, M. (2002). *Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik*. Rheinbach: CMZ-Verlag.
Milerski, B. (2011). *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ChAT.
Milerski, B. (2019). *Pedagogika religii*. W: Z. Kwieciński i B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 319-330.
Nipkow, K.E. (1975) *Grundfragen der Religionspädagogik. Bd. 1*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus, Gerd Mohn.
Rogowski, C. (2011). *Pedagogika religii. Podręcznik akademicki*. Toruń: Wydawnictwo A. Marszałek.
Rothgangel, M. (2014). *Religionspädagogik im Dialog I. Disziplinäre und interdisziplinäre Grenzgänge*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
Schlag, Th. (2010). *Horizonte demokratischer Bildung. Evangelische Religionspädagogik in politischer Perspektive*. Freiburg, Basel, Wien: Herder Verlag.
Schleiermacher, F.D.E. (2000). *Texte zur Pädagogik. Bd. 2*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 2000.
Schweitzer, F. (2006). *Religionspädagogik*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
Schweitzer, F., Niemelä, K., Schlag, Th. i Simojoki, H. (red.). (2015). *Youth, Religion and Confirmation Work in Europe. The Second Study*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
Schweitzer, F. i Simojoki, H. (2005). *Moderne Religionspädagogik. Ihre Entwicklung und Identität*. Freiburg im Breisgau: Chr. Kaiser, Gütersloher Verlagshaus, Verlag Herder.
Stallmann, M. (1958). *Christentum und Schule*. Stuttgart: Schwab Verlag.
Stone, J.H. (1995). *Narrative Theology and Religious Education*. W: R.C. Miller (red.), *Theologies of Religious Education*. Birmingham (Alabama): Religious Education Press, 255-285.

Vierzig, S. (1975). *Ideologiekritik und Religionsunterricht. Zur Theorie und Praxis eines kritischen Religionsunterrichts*. Zürich: Benziger Verlag.
Walulik, A. (2011). *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości*. Kraków: Wydawnictwo WAM.

Jan Perszon
https://orcid.org/0000-0001-8331-6833

Kulturowe uwarunkowania pedagogiki religii

Streszczenie

DEFINICJA POJĘCIA: Religia jest przejawem społecznej natury człowieka. Zawsze wyraża się w kulturze i poprzez kulturę, choć ani się z nią nie utożsamia, ani nie może być do niej zredukowana. Oznacza to, że związki zachodzące między religią i kulturą są czymś oczywistym, a zajmowanie się nimi koniecznością.

ANALIZA HISTORYCZNA POJĘCIA: Na przestrzeni dziejów trwa spór o zachodzące zależności między religią (religiami) a kulturą. Pośród wielu teorii objaśniających związki zachodzące między tymi rzeczywistościami należy zwrócić uwagę na teorię uniwersalną. Wyróżniono w niej dwa podstawowe modele relacji religii i kultury. Model opozycji (filozofia starogrecka, naturalizm, materializm, pozytywizm, scjentyzm, niektórzy przedstawiciele postmodernizmu) podkreśla konflikt religii i racjonalnie pojmowanej kultury. Model dopełniania się (neutralnego lub kooperacyjnego) religii i kultury przyjmowali myśliciele chrześcijańscy (Augustyn, Tomasz z Akwinu), dostrzegający komplementarność objawienia i ludzkiego poznania (filozofii). Do tych uwag dopowiedzmy, że relacje zachodzące między religią a kulturą są płynne i dynamiczne, a tym samym zmienne.

PROBLEMOWE UJĘCIE POJĘCIA: Zachodząca współcześnie transformacja kultury oraz koegzystującej z nią religii powoduje, że wiodące środowiska opiniotwórcze radykalnie odrzucają roszczenia do prawdy i zdolność ludzkiego rozumu do jej poznania. Wszystko to staje się sporym wyzwaniem dla pedagogiki religii, wrażliwej na zmiany kulturowe. Korzystając ze źródeł religijnych (teologicznych) oraz nauk

społeczno-humanistycznych, podejmuje ona próby ułatwienia człowiekowi rozumienia siebie i całej rzeczywistości.

REFLEKSJA SYSTEMATYCZNA Z WNIOSKAMI I REKOMENDACJAMI: Istotnym elementem odkrywania kulturowych i religijnych uwarunkowań jest dążenie do wykreowania na podstawie źródeł humanistycznych i teologicznych konkretnej teorii nauczania (przekazu wiedzy) oraz integralnej formacji i rozwoju duchowego człowieka. Winna ona zakładać takie ukierunkowanie oddziaływań wychowawczych, by umożliwiały one osobie odkrywanie w Bogu sensu życia i tym samym dawały jej swoiste „instrumentarium" do integralnego jej rozwoju.

Słowa kluczowe: kultura, religia, pedagogika religii

Namysł nad relacją, jaka zachodzi między pedagogiką religii a kulturą, w której jest ona uprawiana (urzeczywistniana), wymaga najpierw przedstawienia i sproblematyzowania odniesień na linii: religia a kultura. Oba pojęcia wymagają zdefiniowania. Nawet wtedy, gdy założymy, iż chodzi o kulturę o charakterze chrześcijańskim, dookreślenie pojęć „religia" i „kultura" oraz relacji między nimi napotkać musi niemałe trudności. Zależnie bowiem od przyjętej definicji desygnatu „religia", jak i założonego znaczenia pojęcia „kultura", otrzymamy określone rezultaty.

Kolejnym etapem postępowania winno być usytuowanie w kontekście kulturowo-religijnym pedagogiki religii/edukacji religijnej. Można suponować, że w znacznej mierze jej „zawartość" treściowa i formalna będzie pochodną kulturowo zdeterminowanej religii, czy też syntezy religijno-kulturowej, która zaistniała w konkretnej społeczności. Gdyby za cel badawczy obrać każdą kulturę (wszystkie historycznie zbadane kultury) oraz religie w nich występujące, należałoby uciec się do takiego poziomu abstrakcji (uogólnienia), który w rezultacie nie przedstawiałby żadnej wartości poznawczej. Trzeba więc założyć, że refleksja dotycząca triady: religia – kultura – pedagogika religii, zostanie zawężona (choć pojęcie to jest dalece nieprecyzyjne) do tzw. kultury chrześcijańskiej, zwanej też kulturą Zachodu. Istotną okolicznością jest nie tylko zależność pedagogiki religii od konkretnej religii i kultury, w której ona funkcjonuje. Dynamiczne zmiany, jakim – wskutek procesów globalizacji i informatyzacji – podlegają niemal wszystkie ludy i społeczeństwa, sprawiają, że rozchwianiu ulegają całe systemy kulturowe, zaś w stan permanentnego kryzysu wpadają tradycyjne wspólnoty religijne (Kościoły). To zaś stawia pod znakiem zapytania adekwatność, także sformułowanej (opracowanej) aktualnie, pedagogiki religii.

Definicja pojęcia

Religia

Współczesne rozumienie religii jako systemu społeczno-kulturowego, który składa się z wierzeń, kultu, zespołu zasad moralnych i organizacji religijnej, jest stosunkowo młode. Aż do przełomu wieku XVI i XVII określenia *religio* używano w odniesieniu do czynności kultycznych.

U Cycerona *religio* to po prostu publiczny (państwowy) *cultus deorum* (Kałuża, 2019, s. 64-65). Chrześcijaństwo poddało ten termin reinterpretacji; dla św. Augustyna religia jest przede wszystkim kwestią poznania prawdziwego Boga, a więc prawdy. I konsekwentnie oddawaniem Mu chwały (służba Boża). Tomasz z Akwinu (zm. 1274) pisze, że religia należy do cnoty sprawiedliwości, skierowuje człowieka do Boga jako przyczyny sprawczej i celu ostatecznego (*ordo hominis ad Deum*), a polega na oddawaniu Mu należnej czci przez akty wewnętrzne i zewnętrzne. Stąd w teologii pojęcie religii (pisali o tym m.in. A. Bronk, Z.J. Zdybicka, P. Moskal) oznacza realną, osobową i zbawczą relację człowieka do Boga (Absolutu) oraz – w znaczeniu wtórnym – zbiór społeczno-kulturowych „faktów", wspólnot kultycznych i doktrynalnych, jak np. judaizm, islam, chrześcijaństwo. Dlatego Karl Rahner rozróżnia „religię subiektywną" – ufundowaną w duchowej naturze człowieka, jego otwartości na samoudzielanie się Boga przez łaskę, która realizuje się w skierowanych do Boga aktach religijnych, i „obiektywną". Ta druga jest konkretnym systemem społeczno-kulturowym, w którym religia subiektywna (podmiotowa) się aktualizuje. Religia jest więc wyrazem społecznej natury osoby ludzkiej, urzeczywistnia się zawsze w kulturze i poprzez kulturę, choć ani się z nią nie utożsamia, ani nie może być do niej zredukowana. Tym samym związek religii i kultury uznać trzeba za oczywisty i konieczny (Kałuża, 2019, s. 65-66).

W antropologii kulturowej stwierdza się, że sam pomysł, by definiować religię, jest specyfiką myśli europejskiej, owocem jej skłonności do podejścia spekulatywnego, intelektualistycznego, naukowego do wszystkich aspektów rzeczywistości. Z naturalnych powodów mentalność ukształtowana w tradycji judeochrześcijańskiej definiuje religię w kategoriach teistycznych, a więc z dychotomią (dystynkcją) na transcendentną boskość i wszystko inne, Stwórcę i stworzenie, nadprzyrodzone i doczesne, *sacrum* i *profanum* (King, 2005, s. 7692). W antropologii kulturowej i socjologii dominują ujęcia religii aspirujące do uniwersalnych, a więc na tyle ogólnych, by zdefiniować niemal wszystkie fenomeny, które da się nazwać „religią". Melford Spiro określa religię jako „instytucję złożoną z kulturowo określonych interakcji z uznanymi w kulturze istotami nadludzkimi"; Clifford Geertz nazywa religię kulturowo odziedziczonym systemem symboli, który „ustanawia" w ludziach skuteczne, przekonujące i trwałe usposobienia oraz motywacje,

formułując koncepcję ogólnego porządku egzystencji i nadając tym koncepcjom taki posmak faktyczności, że usposobienia te i motywacje wydają się w najwyższym stopniu realistyczne.

Socjolog Peter Berger uważa religię za najwyższy z dostępnych ludziom sposób legitymizacji i zabezpieczenia kultury przed stale zagrażającą jej anomią (Alles, 2005, s. 7702). Władysław Piwowarski (2000, s. 43-44) definiuje religię

> jako system wierzeń, wartości oraz związanych z nimi czynności, podzielanych i spełnianych przez grupę ludzi, które wynikają z rozróżnienia rzeczywistości empirycznej i pozaempirycznej oraz przyporządkowania co do znaczenia spraw rzeczywistości empirycznej rzeczywistości pozaempirycznej.

Konsekwentnie tedy religia w tradycji judeochrześcijańskiej dla socjologii oznacza specyficzny system wartości kulturowych, zinstytucjonalizowany w społeczeństwach świeckich. Składa się ona z trzech systemów: kulturowego, społecznego i osobowościowego, które wzajemnie się przenikają. System kulturowy poprzez „obszary znaczenia" (którym jest obecna w nim religia) dostarcza podstawowych orientacji dla ludzkich zachowań. System kulturowy oddziałuje na system społeczny przez zinstytucjonalizowane normy społecznej interakcji (normatywne wzory kulturowe), z kolei system społeczny – poprzez internalizację modeli kulturowych – oddziałuje na system osobowościowy. Dzięki temu członkowie społeczności religijnej kształtują swe postawy i zachowania, odnosząc je do Boga (rzeczywistości pozaempirycznej). William P. Alston (1972, 141 n.) wymienia następujące elementy konstytutywne religii: 1) wiara w istoty nadprzyrodzone; 2) rozdział między sferę sakralną i świecką; 3) czynności rytualne skierowane na święte podmioty; 4) kodeks moralny sankcjonowany przez bogów; 5) specyficzne przeżycia (uczucia) religijne wywołane obecnością bogów i podczas celebracji rytuałów; 6) modlitwa i inne formy komunikacji z bogami; 7) specyficzny obraz rzeczywistości (człowieka i świata); 8) organizacja życia społecznego na podstawie tego obrazu świata; 9) grupa społeczna „związana" powyższymi czynnikami.

Kultura

Kultura (zazwyczaj przeciwstawiana naturze) to całokształt materialnego i duchowego dorobku ludzkości, który powstał jako efekt twórczej aktywności człowieka, oraz zespół wartości, norm i zasad obowiązujących w danej społeczności (Kawecki, 2006). W filozofii podkreśla się antropologiczno-ontologiczny oraz aksjologiczny wymiar kultury; teologia podnosi autonomię kultury, ale także jej zależność od Boga, ponieważ jest ona przedmiotem odkupienia i jednocześnie jego „pośrednikiem". Vaticanum II (KDK 53) określeniem „kultura" nazywa wszystko to, przy pomocy czego człowiek doskonali i rozwija przymioty ciała i ducha; dzięki czemu – przez poznanie i pracę – usiłuje podporządkować sobie świat; przez co wpływa na rozwój obyczajów i instytucji i czyni „bardziej ludzkim" życie w rodzinie i całej społeczności obywatelskiej.

A.L. Kroeber i C. Kluckhohn dokonali typologii definicji kultury, wyróżniając: opisowo-wyliczające (przede wszystkim w etnologii); historyczne (stosowane do kultur ponadnarodowych i ponadpaństwowych); normatywne (eksponujące elementy oceniająco-etyczne, przekazywane za pomocą wzorów wartości, idei, symboli); psychologiczne (J.G. Herder, B. Malinowski: kultura jako odpowiedź na psychiczne potrzeby człowieka); strukturalno-systemowe (akcentujące wzajemne powiązania jej elementów); genetyczne (np. S. Kowalczyk: koncentrujące się na rozwoju-ewolucji kultur i jej mechanizmach). Klasyczna i najbardziej znana w etnologii definicja Edwarda Tylora definiuje kulturę jako taki kompleks całości, który składa się z wiedzy, wierzeń, sztuki, moralności i prawa, zwyczajów i wszystkich innych zdolności oraz nawyków nabytych przez człowieka jako członka społeczności. Clifford Geertz widzi kulturę jako system symboli zintegrowany ze światopoglądem i etosem, dzięki któremu człowiek przekazuje, utrwala i rozwija swą wiedzę o życiu i postawie wobec niego. Aylward Shorter (Shorter, 1988, s. 35-37) wyróżnia poziom praktyczny/materialny kultury (wszystko, co odnosi się do tzw. kultury materialnej, technologii) oraz symboliczny (wymiar idei, który kieruje porządkiem praktycznym i orientuje ludzkie zachowanie). U ich podstaw leży poziom kognitywny, niosący znaczenia i wartości. Ten właśnie poziom sprawia, że każda kultura jest specyficznym (osobnym) sposobem rozumienia świata (całej rzeczywistości) i relacji do niego. Dlatego religia i oferowane przez nią rozumienie rzeczywistości jest

„sercem" i centrum kultury. W świecie zdominowanym przez technikę i produkcję łatwo o egzystencję na poziomie materialnym (sztucznym i trywialnym).

Kulturę zwykle kontrastuje się względem instynktownych sposobów zachowania i myślenia, które nie są wyuczone, ale dziedziczone, np. genetycznie. Nie oznacza to jednak, by rozróżnienie między „składnikiem" biologicznym i kulturowym – choć heurystycznie pożyteczne – miało być konieczne w rozumieniu ludzkich emocji, poznania, motoryki zachowań, interakcji społecznych czy instytucji. Kultura bowiem nie funkcjonuje w oderwaniu od jakości dziedziczonych biologicznie, np. spontanicznych zachowań i dynamizmów poznawczych. Istnieje też różnica między kulturą (która jest „własnością" jakiejś grupy społecznej) a doświadczeniem/wiedzą/umiejętnościami jednostki, które bywają społecznie nieprzekazywalne. W odróżnieniu od innych gatunków, człowiek dzięki kulturze potrafi adaptować się do wielu środowiskowych i psychicznych bodźców, radzić sobie z wyzwaniami i przekazywać innym wiedzę, którą uzyskał przez doświadczenia. Od lat 70. XX w. zwraca się uwagę na płynność i nieprecyzyjność wielu definicji kultury. Bywa ona traktowana jako zreifikowana abstrakcja, zespół idei i znaczeń, które nie biorą pod uwagę aktualnego, obserwowalnego zachowania ludzi i relacji między nimi. Kultura ujmowana jako obiektywny, holistyczny, koherentny, homogeniczny i funkcjonalny system praw, zwyczajów, tradycji często ani nie uwzględnia znaczenia indywidualnych decyzji, wyborów, improwizacji, ani nie oddaje „stanu rzeczywistego": wewnętrznych odmian, fragmentaryzacji, bezładu, sprzeciwu i kontestacji zachodzących w ramach „systemu". Używanie terminu kultura sprawia często wrażenie ahistorycznego systemu „grupującego", generalizującego, który nie uwzględnia nieustannych zmian, jakie w niej zachodzą. Stąd niektórzy uczeni proponują (antropologia kognitywna, np. Claudia Strauss, Naomi Quinn) przyjąć, że kultura „działa" w umysłach jako „matryca" wyobrażeń rzeczywistości, która kieruje percepcją i zmianą w odpowiedzi na doświadczenia (bodźce), pozwalając kulturze zachować tak stabilność, jak i zdolność do zmiany (Lohmann, 2005, s. 2086-2088).

Mieczysław A. Krąpiec (1982, s. 103-115) posiłkuje się definicją zdroworozsądkową. Kultura obejmuje wszelkie działania i wytwory człowieka, działającego w sposób rozumny i wolny. Kultura jest „racjonalizacją natury", jej „uprawą" i doskonaleniem według miary i potrzeb

człowieka. Filozof podkreśla dynamizm osoby jako podmiotu tworzącego kulturę. Joseph Ratzinger powiada, że „kultura jest wyrosłą w procesie rozwoju historycznego wspólnotową formą wyrazu wyników poznania i wartości, które kształtują życie określonej wspólnoty" (Kałuża, 2019, s. 70). Kultura ma więc bezpośredni związek z poznaniem prawdy i moralnością (dobrem). Jest kluczem do zrozumienia świata i człowieka w perspektywie jego ostatecznych przeznaczeń. Odpowiada też na pytanie o niepodważalne kryteria dobra i zła. Stąd – zwłaszcza w kulturach tradycyjnych – przechowywana jest pamięć (np. w postaci mitów) o boskim „początku", nazwanym przez Mircea Eliadego *illud tempus*. Mamy do czynienia nie z „wymysłem" człowieka czy jego poszukiwaniem transcendencji, ale z przekazem objawienia, świadectwem „spotkania" człowieka z boskością.

Analiza historyczna pojęcia

W historii dziejów i ustrojów politycznych trwa spór o zależność, jaka zachodzi między religią (religiami) a kulturą. Teorie naturalistyczne (np. Pascal Boyer) widzą źródło (genezę) religii w kulturze, w samej naturze ludzkiej, a nawet w biologicznej strukturze człowieka. Ta ostatnia ma posiadać „religijne" możliwości (ogólnoludzkie tendencje do tego, co nadnaturalne), które – właśnie w kulturze – zostają doprowadzone do pełnej ekspresji, np. w postaci istot nadnaturalnych i mocy. Jest faktem, iż żaden system religijny nie może być zrozumiany bez odwołania się do kultury; „materiał" każdej religii jest kulturowy. Dlatego pewne idee chrześcijaństwa, jeśli są transponowane w nową kulturę, ulegają reinterpretacji w jej kategoriach (Lohmann, 2005).

Wzajemna zależność religii i kultury jest uniwersalna. Wyróżnia się dwa podstawowe modele relacji religii i kultury. Model opozycji (filozofia starogrecka, naturalizm, materializm, pozytywizm, scjentyzm, niektórzy przedstawiciele postmodernizmu) podkreśla konflikt religii i racjonalnie pojmowanej kultury. Model dopełniania się (neutralnego lub kooperacyjnego) religii i kultury przyjmowali myśliciele chrześcijańscy (Augustyn, Tomasz z Akwinu), dostrzegający komplementarność objawienia i ludzkiego poznania (filozofii). Chrześcijaństwo w kulturze można ujmować inkarnacjonistycznie (A.J. Toynbee, Ch. Dawson), ponieważ w procesie

ewangelizacji zakorzenia się ono w kulturę i ją przemienia, bądź też eschatologicznie (J. Maritain, J. Danielou, E. Mounier), gdy przyjmuje się, że jest ono fenomenem ponadkulturowym, transcenduje i w pewien sposób relatywizuje bowiem naturę i kulturę (Shorter, 1988, s. 26-29). Kulturotwórcza rola chrześcijaństwa urzeczywistnia się w nauce i szkolnictwie (edukacja na wszystkich poziomach), filozofii (antropologia, zwłaszcza personalizm; socjologia-etyka normatywna), sztuce, muzyce i literaturze (Rusecki, 2001, s. 131-197). Kulturotwórcza rola chrześcijaństwa wyraża się w sferze etycznej; podkreśla ono świadomość moralną człowieka, która pozwala odróżnić dobro od zła. Uznając istnienie prawa naturalnego oraz kierowniczą rolę sumienia, chrześcijaństwo kształtuje kulturę moralną ludzkości. Wywiedziona z teizmu koncepcja osoby i uznanie jej prymatu (względem ekonomii, nauki i sztuki) otwiera człowieka na świat wartości nadprzyrodzonych (Kowalczyk, 2004; Rusecki, 2001). Czesław Bartnik (2004) wyróżnia cztery modele relacji kultury i religii. W modelu monistycznym (starożytne religie Chin, Egiptu, Babilonii) kulturę i religię się utożsamia. W modelu dualistycznym (pozytywizm, marksizm, postmodernizm, liberalizm) oba obszary są ze sobą niestyczne lub opozycyjne; nieraz religię traktuje się jako antykulturę (Rusecki, 2001). Model subordynacyjny ma dwie możliwości: podporządkowanie kultury religii (teokracja, radykalny islam) lub religii kulturze. W modelu personalistycznym (chalcedońskim) religia i kultura są względem siebie autonomiczne, ale współpracują ze sobą, wzajemnie na siebie wpływają (ewangelizacja kultury i inkulturacja religii) (Shorter, 1988, s. 59-88). W ujęciu teologii katolickiej religia nie utożsamia się z kulturą i nie jest jej wytworem, pochodzi bowiem z objawienia Bożego. Choć Kościół Chrystusowy nie wiąże się wyłącznie z żadną kulturą (KDK 58), kultura „dostarcza" religii tworzywa i środków (*sui generis* „języka": gestów, zwyczajów, symboli, obrazów, skojarzeń, KDK 44). W nauczaniu katolickim kultura i religia wzajemnie się doskonalą. W spotkaniu (koegzystencji) z kulturą chrześcijaństwo ją oczyszcza, odradza, napełnia sensem, nadaje jej nadprzyrodzone ukierunkowanie (KDK 58-62). O kulturze w znacznej mierze decydują tzw. wartości naczelne, które ją porządkują (Rusecki, 2001). Stąd mówi się o antropotwórczym i społecznotwórczym wymiarze chrześcijaństwa, które zespala wymiar kulturowy (historyczny) z nadprzyrodzonym, podkreślając prymat osoby (być) przed szeroko rozumianym „mieć". Dotyczy to przede wszystkim

aktu religijnego, który jest spotkaniem (udzielaniem się) osobowego Boga (w Jezusie Chrystusie) z osobą ludzką. To spotkanie – którego następstwem jest realna więź z Bogiem i upodobnienie się do Niego – umożliwia relacyjno-dialogiczna struktura osoby ludzkiej. Kontakt z Bogiem przyczynia się do personalizacji osoby ludzkiej, otwiera ją na nowe horyzonty istnienia i możliwości rozwoju – upodabniania się do Boga, uczestniczenia w Jego życiu i finalnego spełnienia. Chrześcijaństwo pełni także funkcje wspólnototwórcze, inspirując życie małżeńskie (nierozerwalna monogamia) i rodzinne (świętość życia), organizując życie parafii, wcielając ideały Ewangelii w konkretne ludy i narody. W odniesieniu do niektórych wspólnot (narodów i państw) chrześcijaństwo stało się podstawą ich kulturowej tożsamości (Rusecki, 2001, s. 122-131).

Interakcja religii i kultury dotyczy nie tylko kultur lokalnych, plemiennych, narodowych, ale także większych kompleksów kulturowych, zwanych cywilizacjami. Jeśli za Feliksem Konecznym (2002, s. 63-95) uznać, że cywilizacja jest „metodą życia zbiorowego" (rodzinnego i publicznego), to religia nie staje się bynajmniej decydującym o jej kształcie faktorem, ale tylko jednym z najbardziej istotnych czynników kulturotwórczych ją kształtujących (i jednocześnie przez nią kształtowanym). *Nota bene* autor ten uznaje określenie „cywilizacja chrześcijańska" – z powodu zasadniczych różnic między poszczególnymi odłamami – za chybione i wysoce nieadekwatne. Woli mówić o cywilizacji chrześcijańsko-klasycznej (łacińskiej), do której – poza katolicyzmem – należą także protestanci. Katolicyzm, jako religia powszechna, nie utożsamia się wyłącznie z żadną cywilizacją. Myśliciel dostrzega jednak fakt, że niektóre religie – w wysokim stopniu uniwersalne – mogą wytworzyć cywilizacje. Koneczny nie ukrywa, że jego zdaniem w dziejach Polski decydującą rolę (kulturotwórczą, państwowotwórczą, tożsamościową, cywilizacyjną) pełni Kościół katolicki (Koneczny, 2002, s. 127-137).

Od początków państwowości (chrzest Mieszka I w roku 966) między polską kulturą a chrześcijaństwem mamy do czynienia z symbiozą (zwłaszcza w jego katolickim wydaniu). Bogdan Cywiński (Ogniem próbowane, t. 1, 1982) zauważa, że – jeśli legitymacją każdej religii jest społeczne „wyrażenie", ekspresja ludzkiej potrzeby kontaktu z *sacrum* – to ta potrzeba jest „wcześniejsza", głębsza i pierwotniejsza od swego kształtu społecznego. Doświadczenie religijne (przeżycie kontaktu z *sacrum*, objawienie) jest źródłem socjotwórczej funkcji religii.

Jednocześnie jednak każde słowo, każdy gest (symbol), jakim człowiek wyraża i komunikuje swe przeżycie religijne, jest zaczerpnięty z kultury. Właśnie napięcie między doświadczeniem tego, co święte, a możliwością wyrażenia „niewyrażalnego" pobudza kulturotwórczy dynamizm religii. Jak długo religia pozostaje „żywa", czyli daje wierzącym kontakt z *sacrum*, tak długo współtworzy więzy społeczne i partycypuje w kulturze. Znaczenie kulturotwórcze religii (chrześcijaństwa) w społeczeństwie w postaci „dostarczania" sensu życiu człowieka i sensu całej rzeczywistości oraz podstaw moralności zależy (jak pisał m.in. F.X. Kaufmann) jednak od jej powszechności (relewantności). Dokonywana przez stulecia chrystianizacja Polski wytworzyła nie tylko specyficzną kulturę, ale także społeczeństwo i organizm państwowy. Ta tożsamość – jako kultura chrześcijańska – oparła się potem (w wieku XIX i XX) uciskowi ze strony zaborców i systemów totalitarnych (Cywiński, 1982, s. 46-84).

Z kolei w politologii (klasycznym przedstawicielem tego gatunku wydaje się Samuel Huntington, 2004), choć nie utożsamia się religii i cywilizacji, to pośrednio uznaje się istotny (a w konkretnych przypadkach decydujący) wpływ religii na kulturę, a tym samym na „wytworzoną" przez nią cywilizację. Huntington uważa cywilizację za największą jednostkę kulturową, najszerszą płaszczyznę kulturowej tożsamości. Autor (Huntington, 2004, s. 55-60) wymienia tedy cywilizację chińską (konfucjańską), japońską, hinduistyczną (hinduizm, stanowiąc coś więcej niż religię czy system społeczny, jest „jądrem indyjskiej cywilizacji"), islamską (w jej obrębie istnieje wiele różnych kultur/subcywilizacji), prawosławną, zachodnią (składa się z trzech elementów: Europy, Ameryki Północnej, Australii i Nowej Zelandii, i – choć to dyskusyjne – Ameryki Łacińskiej), latynoamerykańską (w jej skład wchodzą m.in. kultury tubylcze), dalej cywilizację afrykańską (choć rozczłonkowana na wiele kultur, jest w znacznej mierze chrześcijańska). „Religia to centralny element definiujący cywilizację" – pisze (za Christopherem Dawsonem) autor. Z tzw. wielkich religii jedynie buddyzm (z racji jego historycznego zaniku w „mateczniku" indyjskim) nie wytworzył osobnej cywilizacji. Z kolei Francis Fukuyama, który w kilku głośnych publikacjach o mechanizmach społeczno-politycznych w wymiarze globalnym zdaje się wymiar religijny (a w konsekwencji kulturowy) bytowania człowieka świadomie pomijać, w innym dziele (Fukuyama, 2000) go podejmuje. „Wielki wstrząs" to analiza kryzysu, jaki dotyka kraje liberalnej demokracji:

narastający rozpad tradycyjnych więzi społecznych, kryzys małżeństwa i rodziny, załamanie się porządku społecznego i moralnego, kultura wybujałego indywidualizmu, spadek zaufania w społeczeństwie. Chociaż myśliciel ten pozostaje apologetą liberalnej demokracji (i filozofii Hegla), dostrzega, iż jej fundamentem są cnoty obywatelskie, kształtowane przez religię (chrześcijaństwo) i zdrową rodzinę. Wieloraki kryzys współczesnej demokracji ma swe źródła w kulturze, którą (demokrację) ona sama (zwłaszcza przez programowe dystansowanie się do wszelkiej religii) systematycznie osłabia. Gdy wskutek przemian technologicznych, ekonomicznych i społecznych promowane są indywidualizm, pluralizm i tolerancja (kulturowa różnorodność), słabną moralne fundamenty kultury i rozmywane jest tzw. społeczeństwo obywatelskie. Myśliciel, pozostając na gruncie uwarunkowanej biologicznie antropologii (kultura, normy moralne, organizacja społeczeństwa itd.), wyraża nadzieję, że wrodzone zdolności pozwolą ludzkości odtworzyć zburzone „wielkim wstrząsem" więzi (organizację) społeczne (Fukuyama, 2000). Joseph Ratzinger zauważa, że potencjalna uniwersalność kultur oraz możliwość dialogu między nimi (dialog między religiami jest w sensie ścisłym niemożliwy) zasadza się na antropologii, czyli na założeniu, że wszystkich ludzi łączy ta sama (identyczna) natura ludzka. To zaś (czyli wspólna „prawda człowieczeństwa") prowadzi do wniosku, że w głębi swojego jestestwa każdy człowiek dotknięty jest – mimo wielu różnic kulturowych i społecznych – przez prawdę (Kałuża, 2019, s. 70-72).

Relacja między religią a kulturą jest zawsze płynna, dynamiczna, a tym samym zmienna. Już w latach 60. XX w. w socjologii lansowano tezę o nieuchronnym obumieraniu religii. Czynnik ten miał być skorelowany z rozwojem (postępem) społecznym i ekonomicznym (Toft, Philpott i Shah, 2011, s. 1-3). Spopularyzowana przez Petera Bergera teza o szybkiej i zachodzącej powszechnie sekularyzacji została jednak – za sprawą obserwowanego powszechnie odrodzenia religijnego – szybko odwołana. Od lat 80. XX w. w socjologii i politologii mówi się o „powrocie religii" (*revenge of God*) jako istotnego (a w niektórych przypadkach decydującego) czynnika, siły sprawczej na arenie międzynarodowej, w relacjach politycznych oraz życiu poszczególnych osób i narodów (Huntington, 2004, s. 145-159; Toft, Philpott i Shah, 2011).

Kryzys chrześcijaństwa na Zachodzie, skorelowany z dynamiką zmian społecznych (sekularyzacja), jest jednak niepodważalnym

faktem. Dotyczy przede wszystkim tzw. Kościołów tradycyjnych, które stopniowo tracą wyznawców, a w konsekwencji słabnie ich oddziaływanie na szeroko pojętą kulturę społeczeństwa. Wskazuje się na rozliczne czynniki, które w społeczeństwie postindustrialnym dość szybko prowadzą nie tylko do kryzysu zorganizowanej religii (kościelnego chrześcijaństwa), a przez to do atrofii tradycyjnych więzi społecznych (indywidualizm), ale także do zaniku wartości moralnych u obywateli, upowszechnianych przez Kościoły. Zachodzące w zachodniej kulturze procesy sekularyzacyjne: utrata przez instytucje kościelne monopolu na określanie tego, co religijne; postępująca marginalizacja społecznego znaczenia i autorytetu Kościołów skorelowana z emancypacją różnych sfer życia spod wpływów religii i jej roszczeń normatywnych; indywidualizacja i prywatyzacja religijności; spadek praktyk religijnych wyjaśnia się bądź jako linearny i postępujący proces „zaniku religii", bądź też jako jej transformację. Porzucona religijność kościelna (*Entkirchlichung*) miałaby się przeistoczyć w różne formy prywatnej „duchowości", orientację religijnie autonomiczną, konstruowania przez jednostkę religijności synkretycznej (religijny *bricolage*) czy inną formę „wiary bez przynależności" lub „przynależności bez wiary" (Mariański, 2006). W przemianach religijnych nie zachodzi tedy prosty proces „religijność – bezreligijność (lub ateizm)", ale przekształcenia zmierzające w różnych kierunkach: religijność „tworzona" osobiście, nowe ruchy religijne, nurty alternatywnych duchowości (np. religijności magicznej, duchowości bez Boga, *Spirituality of Seeking* – Robert Wuthnow). W warunkach przejścia od religijności kościelnej do odinstytucjonalizowanej (selektywnej, wybiórczej), pozakościelnej, zindywidualizowanej (sprywatyzowanej) i fragmentaryzacji (dezintegracji) wspólnoty Kościoła wydatnie maleje jego wpływ na kulturę. Skoro religijność kościelna jest (lub była dotąd) efektem instytucjonalnych procesów socjalizacji (w środowisku rodzinnym, sąsiedzkim, szkolnym, parafialnym, liturgicznym), to demontaż (lub osłabienie) tych instytucji musi istotnie wpływać na jej kondycję. Atrofii (spłyceniu) ulega też treść tej kościelnej socjalizacji: wartości, normy, wzory zachowań i symbole. Religijność kościelna staje się coraz bardziej „sprawą mniejszości", nie istnieje już wspólnota wartości, a młodzież coraz częściej wykazuje się „transcendentną bezdomnością" (Mariański, 2006). „Płynna nowoczesność" Zygmunta Baumana (Bauman, 2003) oznacza, że stary ład (tradycja) już nie działa, nie ma już jednej społecznej całości

(uniwersum), a w pojmowaniu wartości narasta chaos i zagubienie. Zmuszona do nieustannych wyborów i opcji jednostka jest zdezorientowana. Dominujące trendy kulturowe prowadzą do nieskuteczności socjalizacji religijnej młodego pokolenia Polaków, zaś większość socjologów (już w latach 90. XX w., m.in. Janusz Mariański) prognozuje szybką sekularyzację (dechrystianizację) polskiego społeczeństwa. Kolejne badania (Baniak, 2015, s. 223) potwierdzają te prognozy; u młodzieży gimnazjalnej, licealnej i akademickiej postawy selektywne i kontestujące prawdy wiary katolickiej stanowią pokaźną wielkość (ok. jednej trzeciej licealistów i jednej drugiej studentów). Prawie jedna trzecia z nich traktuje wiedzę religijną jako „bezużyteczną i zbędną" we własnym życiu i rozwoju, zaś niemal 40% uważa się za „niepraktykujących" (Baniak, 2015, s. 260-261).

Problemowe ujęcie pojęcia

Jednym z kluczy do rozumienia współczesnego świata (zmian kulturowych) i ich konsekwencji dla pedagogiki religii jest słowo „globalizacja". Faktycznie już od drugiej połowy XIX w. wskutek rozwoju technologicznego (rozwój nie musi oznaczać czegoś automatycznie „dobrego") bardzo dynamicznie zmienia się całokształt życia społecznego, gospodarczego, rodzinnego i osobistego. Coraz szybszej przebudowie ulega cała kultura oraz koegzystująca z nią religia. W posttradycyjnych społeczeństwach upowszechniają się wobec religii (Kościoła) postawy konsumenckie (rynek ofert religijnych), słabnie kulturotwórcza rola Kościoła (i jego społeczny autorytet), panuje moda na pluralizm (przede wszystkim form myślenia w filozofii) i indywidualne preferencje. Mentalność postmodernistyczna zmierza do radykalnej przebudowy całej kultury. Wyklucza „mocne narracje" (także religijne) i preferuje programowy relatywizm poznawczy oraz moralny (Seckler, 2002). Wiodące środowiska opiniotwórcze radykalnie odrzucają roszczenia do prawdy i zdolność ludzkiego rozumu do jej poznania; prawda nie istnieje, a nawet gdyby istniała – jest niepoznawalna. Max Seckler pisze wręcz o lęku postmodernizmu przed prawdą i przed jedną „mocną" teorią/myślą, wyjaśniającą rzeczywistość: *horror veritatis* i *horror unitatis*. Tendencje te wzmacniane są przez – niemalże totalne – oddziaływanie na psychikę

użytkowników współczesnych mediów elektronicznych, zwłaszcza sieć internetową (Zybertowicz, 2015, s. 427-451). Siłą rzeczy czynniki te – uderzając w przekaz (proces zwany tradycją) kultury domowej, lokalnej, narodowej – uniemożliwiają (a przynajmniej znacząco utrudniają) socjalizację młodego pokolenia. Dotyczy to szczególnie delikatnej, i wymagającej długiego czasu, socjalizacji religijnej w rodzinie, parafii i szkole. Tym samym stanowią spore wyzwanie dla pedagogiki religii, wrażliwej na zmiany kulturowe. Termin „pedagogika" oznacza filozoficzną naukę o człowieku i zgodną z nią koherentną teorię wychowania; część nauk humanistycznych; przedmiot kształcenia akademickiego i zawodowego; podzielaną przez jakąś wspólnotę formację intelektualną (Śliwerski, 2006, s. 79). Jej przedmiotem formalnym jest wychowanie, zaś materialnym całościowe, interdyscyplinarne, opisowo-wyjaśniające i normatywne badanie go, wyrażające się w wartościowaniu i postulowaniu optymalnego modelu. Bierze się pod uwagę godność i dobro osoby (wychowanka); źródłem sądów wartościująco-postulatywnych jest filozofia (antropologia, etyka, aksjologia), czasem też elementy ideologii i światopoglądu (Magier, 2011, s. 188). Pedagogika religii jest z natury rzeczy dyscypliną pogranicza między pedagogiką a teologią. Stąd utożsamianie jej z edukacją religijną (wychowaniem religijnym), katechetyką (część teologii pastoralnej, praktycznej). Katechetyka bada stan wychowania w wierze, dobiera jego treści oraz określa cele i formy wspomagające proces wychowania w wierze. Działania te mają wspomagać osobę w podejmowaniu osobistej decyzji wiary, we współdziałaniu z innymi członkami eklezjalnej komunii i w inspirowanym Ewangelią przetwarzaniu świata (Marek, 2013, s. 98). Nieco inaczej rzecz wygląda w przypadku tzw. edukacji religijnej. W edukacji religijnej wyróżnia się dwa modele, przez które może być realizowana. Pierwszym jest formalne czy niesformalizowane nauczanie konkretnej religii w rodzinie, w miejscach kultu, instytucjach religijnych (np. szkołach wyznaniowych), lub – tak jak w Polsce – także w szkołach publicznych. Takie nauczanie nazywane bywa katechezą, służy zaś wprowadzaniu wiernych (lub kandydatów na wyznawców) w prawdy wiary i jej umacnianiu. Typ drugi to nauczanie o religii (o religiach), czyli rodzaj religioznawstwa, który ma zaznajomić osoby edukowane z wiedzą (zwykle ogólną) na temat różnych religii, jednak bez oczekiwania, że pogłębią one własną tożsamość religijną. Z natury rzeczy ten typ edukacji religijnej ma wykształcić

u adeptów tolerancję i szacunek dla wszystkich religii, jest więc pożądany w systemach liberalnych. Oba modele edukacji religijnej, choć pozornie zupełnie odmienne (a nawet sprzeczne), mogą koegzystować w „kreatywnym napięciu". Nauczanie o religii „z zewnątrz" i nauczanie jej „od wewnątrz" traktuje bowiem o tym samym – dla życia społecznego niezwykle ważnym – fenomenie. Po wtóre, osoby dobrze edukowane we własnej religii (np. w szkole wyznaniowej) wykazują szacunek dla innych religii. W USA różne wspólnoty (organizacje) religijne prowadzą własną edukację wyznaniową w postaci szkolnictwa na wszystkich poziomach kształcenia oraz uzupełniają (zwykle w ośrodkach kultu) wtajemniczenie religijne dla uczniów szkół publicznych (Halstaed, 2005).

Pedagogika religii, wyodrębniona w Niemczech na przełomie XIX/XX w. wskutek dążenia do zapewnienia szkolnemu nauczaniu religii wysokiego poziomu (przez wykorzystanie osiągnięć psychologii, dydaktyki i pedagogiki), łączy nauki teologiczne i pedagogiczne. Jest dyscypliną normatywną, empiryczną, nastawioną na działanie. Zmierza do kształcenia u osoby (wychowanka) zdolności myślenia religijnego (w relacji do siebie i świata) oraz rozumienia kontekstu społeczno-kulturowego w kategoriach własnej tradycji religijnej. Pozwala też odkrywać Kościół jako środowisko edukacji i socjalizacji religijnej (Milerski, 2010). Jeśli zważyć, że w katechetyce (jako nauce teologicznej) chodzi o badanie i proponowanie sposobów (metod) budzenia w osobie wiary religijnej i tej wiary integralnego rozwoju, to znaczy, że należy ona do części szeroko pojętej misji Kościoła (głoszenie orędzia zbawczego) i podlega kontroli *Magisterium Ecclesiae*. Pedagogika religii natomiast zajmuje się człowiekiem, jego relacją do innych oraz całego kontekstu egzystencjalnego. Zmierza do wykształcenia u niego umiejętności religijnej refleksji nad swą egzystencją oraz podmiotowego, afirmacyjnego i krytycznego asymilowania treści religijnych, a następnie do ich aplikacji do własnej egzystencji i rozwoju. Są więc podstawy do uznawania pedagogiki religii za autonomiczną dyscyplinę naukową, w której bada się „edukacyjny potencjał różnych postaci religii oraz procesy kształcenia (nauczania i wychowania) religijnego i socjalizacji religijnej we wspólnocie religijnej (Kościele), rodzinie, szkole i społeczeństwie" (Milerski, 2010, s. 56). Pedagogika religii korzysta zatem ze źródeł religijnych (teologicznych) oraz nauk społeczno-humanistycznych. W zakresie pierwszym czerpie z Bożego objawienia, w drugim – jako nauka empiryczna – z osiągnięć

i metod psychologii, socjologii, pedagogiki. Może więc, jako dyscyplina naukowa, badać i formułować własne, specyficzne zasady i teorie oraz interpretować (w świetle źródeł religijnych) poznawane (badane) aspekty życia. Zbigniew Marek (2017) sądzi, że pedagogika religii obejmuje także duchowość osoby, rozumianą jako sensorodne, dynamiczne odniesienie do Transcendencji (Boga). Taka duchowość (życie duchowe), angażując poznanie i miłość, implikuje nowe (głębsze) rozumienie siebie, całej rzeczywistości oraz świadomego kształtowania wymiaru moralnego, także w odniesieniu do wspólnoty. Pedagogika religii, odwołując się do założeń antropologicznych, filozoficznych i teologicznych (a więc łącząc rzeczywistość boską i ludzką), koresponduje z personalizmem chrześcijańskim.

Refleksja systematyczna z wnioskami i rekomendacjami

Pedagogika religii (w perspektywie chrześcijańskiej czy dokładniej – katolickiej) zmierza do wykreowania – na podstawie źródeł humanistycznych i teologicznych – konkretnej teorii nauczania (przekazu wiedzy) oraz integralnej formacji i rozwoju duchowego człowieka. Istotnym elementem tej teorii jest dążenie do tego, by wychowanek (osoba ludzka) odkrył w Bogu sens życia, a przez to otrzymał „instrumentarium" i do własnego rozwoju intelektualnego, emocjonalnego i wolitywnego (poprzez realizację potencjału osobowego aż do świętości), i do właściwej (dokonanej w świetle objawienia) oceny całej rzeczywistości. Realizacja założeń, metod i celów pedagogiki religii zakłada, że osoba kształcona będzie w stanie aktem decyzji „wziąć za swoje" to, co rzeczywiście służy jej integralnemu rozwojowi i życiu w prawdzie. Sama podejmie wymagania, które rozpozna jako drogę ku pełni człowieczeństwa w Chrystusie. Takie podejście Zbigniew Marek (Marek, 2017) określa jako towarzyszenie osobie kształconej.

Pedagogika religii, łącząc nauki humanistyczne z teologią (objawieniem), w oczywisty sposób odnosi się do konkretnej religii. W naszym przypadku chodzi o chrześcijaństwo (przede wszystkim w jego postaci rzymskokatolickiej). Można zakładać, że – formalnie podobne do chrześcijańskiej – różne pedagogiki religii opracowuje się dla wyznawców religii

pozachrześcijańskich. Istotne różnice zachodzić mogą także w pedagogikach opracowywanych w wyznaniach (skądinąd liczonych w setki) chrześcijańskich. W kulturze chrześcijańskiej od jej początków dokonywano refleksji nad fenomenem religii, stawiając – w dziejach ludzkości zapewne nowatorskie – pytanie o jej „prawdziwość" (lub fałsz). Krytycznemu namysłowi poddawano „od wewnątrz" także religię Chrystusową, ustalając kryteria pozwalające odróżnić ją od innych fenomenów religijnych (zwanych wtedy pogańskimi). Wypracowana w teologii katolickiej definicja religii jako osobowej, wolnej, zbawczej relacji człowieka do Boga (Absolutu) wychodzi z tradycji teistycznej; nie da się jej jednak zastosować w religiach (tradycjach religijnych), które osobowego Boga nie znają (np. buddyzm, hinduizm). Nawet teizm islamu (nawiązujący przecież do Starego Testamentu) ustanawia znacząco różną od chrześcijaństwa relację człowieka do Boga; o rzeczywistej komunii Boga i człowieka mowy być tam nie może. Tym samym inaczej rozumie się w tych religiach pojęcie wiary, objawienia, zbawienia, wspólnoty religijnej, potencjalnej doskonałości człowieka i jego rozwoju. Zgoła odmiennie postrzega się system moralno-etyczny, a nawet samą naturę ludzką i jej odniesienia społeczne. Godzi się też pamiętać, że w zachodniej pedagogice (ale także w systemie prawnym i innych wymiarach życia społecznego) jako oczywistość traktuje się – wywiedzioną z teologii chrześcijańskiej (jako syntezy objawienia biblijnego i klasycznej filozofii greckiej) – antropologię, czyli koncepcję istoty ludzkiej jako osoby. Wszystko to wskazuje na specyfikę chrześcijaństwa i wyjątkowość (oryginalność) skonstruowanej na podstawie tej religii pedagogiki. Zupełnie inna jest bowiem (zwłaszcza w zakresie antropologii) koncepcja rozwoju człowieka w kulturze przeniknietej islamem czy hinduizmem. Pedagogika religii jest zatem wielorako uwarunkowana przez religię, do której źródłowo nawiązuje. Każda religia egzystuje w kulturze. Dlatego w przedłożeniu podjęto namysł nad kulturą, poszukując – pośród mnogości definicji (antropologicznych, filozoficznych, socjologicznych) najbardziej adekwatnego (i uniwersalnego) jej ujęcia. Jeśli zgodnie ze stanowiskiem współczesnej teologii przyjąć tzw. objawieniową genezę religii (w Polsce jej dopracowaniem zajmował się Marian Rusecki), to pozostaje faktem, że każda religia (na czele z chrześcijaństwem), sama będąc „faktem kulturowym", żyje i rozwija się w kulturze (kulturach). Stąd obopólna zależność i postulat nie tylko koegzystencji chrześcijaństwa

z kulturą, ale owocnej współpracy, a w wielu wymiarach konwergencji. Inkarnacyjna koncepcja obecności chrześcijaństwa w kulturze (chrześcijaństwo wciela się w kulturę, inkulturacja Ewangelii – chrystianizacja kultury) wyklucza dominację religii nad kulturą, a także podporządkowanie religii kulturze. W modelu inkarnacyjnym (paradygmat wcielenia Syna Bożego) wskazuje się na – będące następstwem zjednoczenia bóstwa z człowieczeństwem w Jezusie Chrystusie – kulturotwórcze oddziaływanie chrześcijaństwa (godność osoby, monogamiczne małżeństwo, edukacja, filozofia, literatura, sztuka etc.). W odniesieniu do kultury polskiej można zasadnie mówić o takim długofalowym „promieniowaniu" chrześcijaństwa na całokształt kultury, wskutek czego wytworzyła się specyficzna symbioza, definiowana jako chrześcijańska tożsamość narodu.

Kultura i religia (religie) pozostają rzeczywistościami dynamicznymi. Ciągle się zmieniają, ewoluują, a zachowując identyczność (kryterium kontynuacji), podlegają nieustannej transformacji. Dynamiczne jest też ich oddziaływanie na siebie. O ile jednak w przeszłości zmiany te – nawet gwałtowne – niemal zawsze przechodziły w stan względnej stabilizacji, o tyle współcześnie mówi się o procesie nieustannym i ciągle przyspieszającym. Co więcej, socjologia, badając wzajemne związki oddziaływania religii i społeczeństwa (to, co społeczne w religii, to, co religijne w społeczeństwie), dostrzega w Europie gwałtowne zmiany w „krajobrazie religijnym", skorelowane z transformacją wszystkich wymiarów życia społecznego (kultury). W latach 60. XX w. rozpoczęła się gwałtowna sekularyzacja społeczeństwa, czyli zanik praktyk religijnych i religijnej wiedzy, powszechne przyjęcie racjonalnego (materialistycznego) poglądu na świat, skierowanie orientacji społecznej na sprawy czysto doczesne. Obserwuje się detradycjonalizację myślenia i działania, „odkościelnienie", czyli deinstytucjonalizację religii (porzucenie Kościoła) i indywidualizację (prywatyzację) religii. Także ci, którzy pozostają w kręgu oddziaływania wspólnoty (Kościoła), wierzą „po swojemu", czyli na podstawie osobistych preferencji (Mariański, 2006). W miejsce religijności kościelnej wchodzi bądź indyferentyzm religijny, bądź też różne rodzaje duchowości alternatywnej. Zdeklarowani, zintegrowani kościelnie chrześcijanie stają się w Europie (ale także w Polsce) mniejszością (Mariański, 2006). Według badań Pew Research Center z roku 2016 tylko 26% Polaków poniżej 40. roku życia deklaruje udział w niedzielnej

Mszy św., a jedynie 16% tej grupy codziennie się modli (Terlikowski, 2018). Badacze społecznego wymiaru religii wiążą te zmiany z procesami globalnymi, które relatywizują partykularne tożsamości i je marginalizują, w tym religię – jako sposób komunikacji społecznej. Dodatkowym akceleratorem zmian „pozycji" religii w życiu jednostek i społeczeństwa jest ekspansja internetu. Znaczna część populacji jest zagrożona nie tylko internetową manipulacją/dezinformacją, ale także „uwiedzeniem" (sformatowaniem władz poznawczych i wolitywnych) przez dysponentów tych mediów. Dla pedagogiki religii zasygnalizowane zmiany stanowią duże wyzwanie. Idzie bowiem nie tylko o „nadążanie" za technicznym oprzyrządowaniem młodego człowieka, ale o adekwatność i kompatybilność proponowanych modeli edukacyjno-formacyjnych.

Bibliografia

Alles, G.D. (2005). Religion (Further Considerations). W: L. Jones (red.), *Encyclopedia of Religion*, vol. 11. Farmington Hills MI: Thomson Gale, 7701-7706.

Alston, W.P. (1972). Religion. W: P. Edwards (red.), *The Encyclopedia of Philosophy*, vol. 7, New York–London, 140-145.

Bartnik, C. (2004). Kultura a religia. B. Ujęcie teologiczne. W: *Encyklopedia katolicka*. T. 10. Lublin: KUL, kol. 198-201.

Bauman, Z. (2003). *Razem osobno*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.

Cywiński, B. (1982). *Ogniem próbowane. Z dziejów najnowszych Kościoła katolickiego w Europie Środkowo-Wschodniej*. T. 1, *Korzenie tożsamości*. Rzym: Papieski Instytut Studiów Kościelnych.

Fukuyama, F. (2000). *Wielki wstrząs. Natura ludzka a odbudowa porządku społecznego*. Warszawa: Politeja.

Halstaed, J.M. (2005). Religious Education. W: L. Jones (red.), *Encyclopedia of Religion*, vol. 11. Farmington Hills MI: Thomson Gale, 7731-7736.

Huntington, S.P. (2004). *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego*. Warszawa: Wydawnictwo Zysk.

Kałuża, K. (2019). Dialog religii a dialog kultur. *Roczniki Teologiczne*. T. LXVI, z. 9, 63-77.

Kawecki, W. (2006). Co to jest kultura? W: R. Bartnicki i W. Kawecki (red.), *Chrześcijaństwo a kultura*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW, 45-64.

King, W.L. (2005). Religion (First Edition). W: L. Jones (red.), *Encyclopedia of Religion*, vol. 11. Farmington Hills MI: Thomson Gale, 7692-7701.
Koneczny, F. (2002). *Obronić cywilizację łacińską!*. Lublin: Fundacja Rozwoju Kultury Polskiej.
Kowalczyk, S. (2004). Kultura. V. K. a religia. W: *Encyklopedia katolicka*. T. 10. Lublin: KUL, kol. 196-198.
Krąpiec, M.A. (1982). *Człowiek, kultura, uniwersytet*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
Lohmann, R.I. (2005). Culture. W: L. Jones (red.), *Encyclopedia of Religion*, vol. 3. Farmington Hills MI: Thomson Gale, 2086-2090.
Magier, P. (2011). Pedagogika. W: *Encyklopedia katolicka*. T. 15. Lublin: KUL, kol. 188-189.
Marek, Z. (2013). Tożsamość pedagogiki religii. *Paedagogia Christiana* (1/31), 93-106.
Marek, Z. (2017). *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Ignatianum.
Mariański, J. (2006). *Sekularyzacja i desekularyzacja w nowoczesnym świecie*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
Milerski, B. (2010). Pedagogika religii. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*. T. 4. *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, 45-68.
Rusecki, M. (2001). *Fenomen chrześcijaństwa. Wkład w kulturę*. Lublin: Wydawnictwo Gaudium.
Seckler, M. (2002). Zeitgenössischer Philosophisch-Theologischer Kontext und "Dominus Iesus". Säkularisierung, Postmodernismus, religiöser Pluralismus. *PATH*, 1, Roma, 145-171.
Shorter, A. (1988). *Toward a Theology of Inculturation*. Maryknoll NY: Orbis Books.
Śliwerski, B. (2006). Wprowadzenie do pedagogiki. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*. T. 1. *Podstawy nauk o wychowaniu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, 79-113.
Terlikowski, T. (2018). Millenialsi odchodzą z rozmachem. *Do Rzeczy*, 2-8 lipca, 27, 58-59.
Toft, M.D., Philpott, D. i Shah, T.S. (2011). *God's Century. Resurgent Religion and Global Politics*. New York, London: W.W. Norton & Company.
Zybertowicz, A. (2015). Bilans. W: A. Zybertowicz i in., *Samobójstwo Oświecenia? Jak neuronauka i nowe technologie pustoszą ludzki świat*. Kraków: Wydawnictwo Kasper, 427-452.

Tomasz Dutkiewicz
https://orcid.org/0000-0002-4004-2817

Antropologiczne uwarunkowania pedagogiki religii

Streszczenie

DEFINICJA POJĘCIA: Zarówno podmiotem, jak i przedmiotem w procesie wychowania religijnego jest człowiek, stąd też pedagogika religii z konieczności u swoich podstaw przyjąć musi pewne rozstrzygnięcia o charakterze antropologicznym. Antropologia filozoficzna formułuje odpowiedzi na pytania o naturę człowieka, jego pochodzenie oraz ostateczny cel ludzkiej egzystencji, odwołując się do wrodzonych człowiekowi zdolności poznawczych. Tych samych odpowiedzi udziela także antropologia teologiczna, której dodatkowym źródłem jest Objawienie nadprzyrodzone.

ANALIZA HISTORYCZNA POJĘCIA: Chociaż sama problematyka antropologiczna stanowiła przedmiot ludzkiej refleksji od czasów najdawniejszych, poczynając od jej etapu przednaukowego, to jednak najczęściej była ona podejmowana nie wprost, w kontekście zagadnień o różnym charakterze: kosmoontycznym, pedagogicznym, soteriologicznym, teoriopoznawczym, kulturoznawczym itp.

PROBLEMOWE UJĘCIE POJĘCIA: Sposób rozumienia ludzkiego bytu pozostaje zawsze w ścisłym związku z przyjętymi wcześniej, choćby *implicite*, rozstrzygnięciami o charakterze metafizycznym (w ujęciu tomistycznym antropologia jest jednym z działów szczegółowych metafizyki, metafizyką człowieka). To właśnie na bazie wcześniejszych ustaleń, poczynionych na gruncie filozofii bytu, sformułowane zostały zasadnicze ujęcia antropologiczne, takie jak naturalizm, spirytualizm i personalizm.

W zgodzie z biblijnym obrazem człowieka pozostaje antropologia wyrosła na gruncie realistycznej metafizyki, w myśl której stworzony na obraz i podobieństwo Boga człowiek stanowi duchowo-cielesną jedność, spełniającą się w świadomych i wolnych aktach, których celem ostatecznym jest osiągnięcie pełni prawdy i dobra w osobie jego Stwórcy.

REFLEKSJA SYSTEMATYCZNA Z WNIOSKAMI I REKOMENDACJAMI: Personalistyczna antropologia, stanowiąca podstawę chrześcijańskiej pedagogiki religii, pociąga za sobą wiele implikacji o charakterze zarówno teoretycznym, jak i praktycznym. Dotyczą one rozumienia m.in. tak fundamentalnych z punktu widzenia wychowania religijnego kwestii, jak nawrócenie, wiara czy modlitwa.

Słowa kluczowe: antropologia, pedagogika religii, personalizm, osoba ludzka

Potrzeba refleksji nad relacjami zachodzącymi pomiędzy pedagogiką religii i antropologią podyktowana jest faktem, iż u podstaw każdej koncepcji wychowania, w sposób mniej lub bardziej uwyraźniony, przyjętych zostaje wiele rozwiązań dotyczących struktury bytowej człowieka, jego pochodzenia oraz ostatecznego celu ludzkiej egzystencji.

By mogły one zapaść na pierwotnym etapie, ludzkość zwykła odwoływać się do mitów, które choć zaspokajały naturalną potrzebę poznania, to jednak prezentowały obraz wymyślony, nieprawdziwy, naznaczony fatalizmem oraz pesymizmem.

Poznanie prawdy o człowieku stało się możliwe na drodze refleksji filozoficznej oraz na drodze przyjęcia przez wiarę prawdy objawionej. Odwołując się do tych dróg, mówić możemy odpowiednio o antropologii filozoficznej (bazującej na czysto naturalnym poznaniu) oraz teologicznej (korzystającej również z przesłanek pozyskanych na drodze wiary). Mając na uwadze fakt jedności prawdy, wskazać możemy, że obok fałszywych sposobów rozumienia człowieka (tzw. błąd antropologiczny) istnieje na gruncie filozofii koncepcja antropologiczna zgodna z danymi Objawienia, określana mianem personalizmu.

Definicja pojęcia

Celem definicyjnego ujęcia specyfiki danej dyscypliny naukowej odwołujemy się do trzech elementów, którymi są kolejno: jej przedmiot materialny, przedmiot formalny oraz metoda.

Przedmiot materialny antropologii

Pierwszym elementem, który pozwala zdefiniować konkretną dyscyplinę naukową, jest jej przedmiot materialny, wskazujący na to, czym zajmuje się ta dyscyplina, na co nakierowane zostaje w jej ramach ludzkie poznanie. W przypadku antropologii, zarówno filozoficznej, jak i teologicznej, przedmiotem tym jest człowiek, stąd nazwa tych dyscyplin, oznaczająca dosł. „mówienie o człowieku" (gr. *anthropos* – człowiek; *legein* – mówić).

Przedmiot formalny antropologii

Obok wymienionych powyżej istnieją jednak również inne dyscypliny naukowe, funkcjonujące pod nazwą „antropologii". Są nimi: antropologia przyrodnicza, badająca fenomen człowieka z perspektywy nauk przyrodniczych, jako jeden z gatunków zwierzęcych, oraz antropologia kulturowa, zajmująca się na gruncie nauk humanistycznych i społecznych (głównie w ujęciu strukturalistycznym) kulturowym wymiarem życia ludzkiego, w szczególności u tzw. ludów pierwotnych (Stępień, 1995). Elementem odróżniającym od nich wspomniane wcześniej antropologie – filozoficzną oraz teologiczną – jest ich przedmiot formalny, czyli aspekt, w jakim interesują się one człowiekiem. Na aspekt ten składają się: natura, sposób i racje istnienia oraz działania, a także ostateczny sens ludzkiego bytu.

Metoda antropologii

Trzecim z pozwalających na zdefiniowanie dyscypliny naukowej elementów jest metoda, rozumiana jako droga, na której dana dyscyplina formułuje oraz uzasadnia swoje twierdzenia. Element ten stanowi podstawę rozróżnienia antropologii filozoficznej i teologicznej. Pierwsza z nich stanowi dziedzinę filozofii, a więc bazującą na wrodzonych człowiekowi zdolnościach poznawczych naukę podejmującą problematykę struktury ontycznej człowieka, wyjaśniającą fakt jego istnienia oraz wskazującą na ostateczny cel jego egzystencji. Druga – jak wspomniano już wcześniej – rozważa te zagadnienia, korzystając ze światła Objawienia nadprzyrodzonego.

Analiza historyczna pojęcia

Chociaż sam termin „antropologia" jest terminem stosunkowo nowym, to odpowiadające mu treściowo zagadnienia podejmowane były od czasów najdawniejszych w różnych kontekstach filozoficznych i teologicznych.

Starożytność

Filozoficzną refleksję nad człowiekiem poprzedziły religijne wierzenia odwołujące się do mitów. W eposach Homera ludzkie przeżycia zostają zhipostazowane w postaci bóstw: *Thymos* – wyrażających popędy i uczucia oraz *Nous* – wyrażających rozum (Krąpiec, 1991).

W pierwszej fazie rozwoju starożytnej filozofii w centrum zainteresowania znajduje się przede wszystkim problematyka kosmoontyczna, człowiek zaś traktowany jest zasadniczo jako jeden z elementów kosmosu. Próby ustalenia jego natury oraz miejsca we wszechświecie podejmowane są nie wprost, ale w ramach filozofii przyrody (Kamiński, 1989).

Zwrot ku sprawom ludzkim w tzw. humanistycznym okresie greckiej filozofii ma charakter wybitnie praktyczny i dotyczy zagadnień związanych z kształceniem człowieka (sofiści) oraz jego moralną naprawą (Sokrates). Pogłębiona refleksja antropologiczna, pojawiająca się w ramach wielkich filozoficznych syntez stworzonych przez Platona i Arystotelesa, wpisana zostaje w kontekst rozważań o charakterze teoriopoznawczym, metafizycznym i etycznym. W epoce hellenistycznej, wraz z przeorientowaniem filozofii na cele wybitnie praktyczne, problematyka antropologiczna podporządkowana zostaje w sposób instrumentalny poszukiwaniu mądrościowych „recept na życie", proponowanych przez wpływowe w tym czasie nurty, takie jak stoicyzm, epikureizm i sceptycyzm.

Średniowiecze

Wśród myślicieli chrześcijańskich dominuje teologiczna koncepcja człowieka, w myśl której stanowi on element spraw Bożych. W centrum zainteresowania znajduje się w tym okresie kwestia nie tyle samej natury człowieka, ile jego wiecznego zbawienia oraz sposobu dochodzenia przezeń do prawdy (Kamiński, 1989).

Znamienne są zasadnicze konteksty, w których pojawia się przebogata i wnikliwa refleksja antropologiczna, jaką znajdujemy w pismach św. Tomasza z Akwinu: protologiczny – rozważania dotyczące natury człowieka podjęte zostają w ramach wykładu, dotyczącego dzieła stworzenia; soteriologiczny – rozważania dotyczące ludzkich działań ujęte

zostają w kluczu dążenia przez człowieka do osiągnięcia jego ostatecznego celu; eschatologiczny – w tym kontekście pojawiają się rozważania dotyczące duszy odłączonej od ciała oraz właściwości ciał ludzkich po zmartwychwstaniu.

Nowożytność i współczesność

Charakterystycznym rysem filozofii nowożytnej jest odejście od rozważań natury metafizycznej i skupienie się na zagadnieniach teoriopoznawczych. Teoria poznania przestaje być wstępem do filozofii czy też jej fragmentem, ale tę ostatnią w poważnym stopniu zastępuje. Uznawany powszechnie za ojca nowożytnej filozofii Kartezjusz określa człowieka mianem *res cogitans*, stawiając go w opozycji do *res extensa*. Pojmowanie filozofii jako krytyki ludzkiego poznania utrwala w XVIII w. I. Kant.

Wiek XIX i XX charakteryzuje wielość podejść do kwestii antropologicznych. Z filozofii podmiotu wyrasta egzystencjalizacja antropologii, a fundamentalną kategorią antropologiczną staje się ludzkie życie, w którym podkreśla się przede wszystkim momenty irracjonalne i twórcze (S. Kierkegaard, H. Bergson, W. Dilthey).

Twórcą antropologii filozoficznej jako autonomicznej dyscypliny jest M. Scheler, który formułuje program badania ontycznej natury ludzkiej przy pomocy metody fenomenologicznej. Pojęta w powyższy sposób antropologia staje się niejako filozoficzną samoświadomością człowieka. K. Jaspers i G. Marcel już sam sposób bytowania ludzkiego („obcowanie z egzystencją") skłonni są uznawać za uprawianie filozoficznej antropologii (Kamiński, 1989, s. 254).

Problemowe ujęcie pojęcia

Człowiek jest istotą, która – jak stwierdza w pierwszym zdaniu swojej *Metafizyki* Arystoteles – z natury dąży do poznania, pragnąc rozumieć otaczającą go rzeczywistość, w szczególności zaś rozumieć samego siebie (1984). Wyrazem tego dążenia mogą być słowa imperatywu, wyryte na architrawie delfickiej świątyni: „poznaj samego siebie" (Jan Paweł II, 1998).

Bez względu na wskazany powyżej różnorodny kontekst, w jakim pojawiała się w dziejach refleksji filozoficznej problematyka antropologiczna, zawsze – w sposób mniej lub bardziej wyraźny – rozstrzygnięcia jej dotyczące suponowały określoną interpretację metafizyczną rzeczywistości. Biorąc pod uwagę sposób ujmowania bytowej struktury człowieka, wskazać można trzy zasadnicze podejścia: naturalistyczne, spirytualistyczne oraz personalistyczne.

Monistyczna interpretacja rzeczywistości i antropologiczny naturalizm

Z chronologicznie pierwszą naukową odpowiedzią na pytanie o naturę świata i naturę człowieka spotykamy się w starożytnej Grecji, gdzie na przełomie VII/VI w. przed Chr. dokonuje się charakterystyczne przejście „od mitu do logosu" (gr. *mythos – logos*), w wyniku którego wyobrażeniowe wyjaśnianie rzeczywistości ustępuje miejsca racjonalnemu. W myśl tej odpowiedzi wszystko, co istnieje, posiada naturę materii i zbudowane jest z tego samego praelementu (gr. *arche*) lub praelementów.

Monizm materialistyczny w metafizyce implikuje naturalistyczną koncepcję antropologiczną, zgodnie z którą człowiek, pozostając jedynie częścią przyrody, niczym istotnym nie różni się od otaczającego go świata. Koncepcja ta znajduje swoją kontynuację w czasach nowożytnych w materializmie Feuerbacha, który – wykorzystując grę niemieckich słów – stwierdza, że „człowiek jest tym, co je" (*der Mensch ist, was er isst*). Jego naturalistyczna antropologia znajduje swoje szerokie kulturowe oddziaływanie za pośrednictwem filozofii marksistowskiej, która w wieku XX staje się oficjalną doktryną obowiązującą w części krajów świata. Współcześnie znamienny jest fakt swoistego renesansu monistycznej interpretacji rzeczywistości i naturalistycznej koncepcji człowieka w kontekście podejmowanej szeroko problematyki ekologicznej, wyrażający się w tendencji do zacierania różnicy pomiędzy człowiekiem a światem zwierzęcym (Maryniarczyk, 1999).

W dziedzinie religii monizm materialistyczny i naturalistyczna antropologia skutkują bądź to ateizmem (L. Feuerbach, K. Marks, Z. Freud), bądź też jakąś formą panteizmu (New Age), prowadząc do odrzucenia wiary w życie wieczne i zaniku praktyk religijnych.

Dualistyczna interpretacja rzeczywistości i antropologiczny spirytualizm

Skrajnie przeciwna w stosunku do naturalistycznej koncepcja antropologiczna związana jest z metafizycznym dualizmem, głoszącym rozbicie rzeczywistości na dwa przeciwstawne sobie światy – duchowy i materialny. Zredukowany do pierwszego z tych wymiarów człowiek jest w swojej istocie uwięzioną w ciele duszą. Wizja ta, stanowiąca nawiązanie do starożytnych wierzeń orfickich, po raz pierwszy zasymilowana zostaje na terenie filozofii w VI w. przed Chr. przez Pitagorejczyków, jej klasykiem staje się natomiast w dwa wieki później Platon (1995).

Spirytualistyczna antropologia Platona, głównie za pośrednictwem neoplatonizmu, oddziałuje szeroko na wczesne chrześcijaństwo, dając początek licznym sektom gnostyckim oraz herezjom (doketyzm, manicheizm). Zakwestionowanie wartości ludzkiej cielesności prowadzi niejednokrotnie do negowania prawdy o faktyczności wcielenia Jezusa Chrystusa.

U progu filozofii nowożytnej do platońskiej antropologii nawiązuje Kartezjusz, dla którego człowiek jest tylko i wyłącznie „rzeczą myślącą", bytem świadomości. Radykalny dualizm rodzi problem tzw. interakcjonizmu antropologicznego, z którym zmagać się będą kontynuatorzy myśli kartezjańskiej, N. Malebranche i G.W. Leibniz, próbując wytłumaczyć możliwość wzajemnego oddziaływania pierwiastków duchowego i materialnego w człowieku (okazjonalizm oraz teoria harmonii uprzednio ustanowionej). Spirytualistyczne podejście utrwali swoim autorytetem I. Kant, przypisując ludzkiej osobowości, której istotą jest wolność, pełną niezależność od „zwierzęcego tworu", jakim jest ciało (Granat, 2006).

Realistyczna interpretacja rzeczywistości i personalizm

Realistyczna interpretacja rzeczywistości zapoczątkowana zostaje w wieku IV przed Chr. przez Arystotelesa, w średniowieczu natomiast podjęta i dopracowana przez św. Tomasza z Akwinu, który uzupełnia jej istotne braki (przyjęcie wieczności świata oraz brak wyjaśnienia faktu jego istnienia, nierozwiązanie kwestii ludzkiej jednostkowej nieśmiertelności). Uznając zarazem analogiczną jedność świata, jak

również różnorodność bytów, daje ona podstawy koncepcji antropologicznej, w której człowiek ukazany zostaje jako łącząca w sobie świat ducha i świat materii duchowo-cielesna jedność. W koncepcji tej przezwyciężony zostaje zarówno redukujący człowieka do wymiaru materialnego naturalizm, jak i – redukujący istotę ludzką do wymiaru duchowego – spirytualizm.

Człowiek istnieje dzięki swojej duszy, która bytując w sobie jako w podmiocie, udziela istnienia ciału oraz działa poprzez swoje władze: wegetatywne, zmysłowe i duchowe. Dusza ta nie jest wynikiem przemian zachodzących w świecie materialnym, ale powołana zostaje do istnienia bezpośrednim aktem stwórczym przez samego Boga. Dzięki jej duchowym władzom – rozumowi i woli – człowiek nosi w sobie podobieństwo do Stwórcy oraz posiada zdolność rozumowego poznania, dokonywania wolnych wyborów, miłowania, a także spełniania aktów religijnych. Jako osoba – ktoś kto stoi „osobno" naprzeciw otaczającego go świata, przeciwstawiając sobie ten świat w swych aktach poznawczych, posiadając świadomość odrębności własnego „ja" – człowiek transcenduje świat przyrody (Krąpiec, 2005).

Stwierdzenie faktu, że źródłem i ostatecznym celem ludzkiej egzystencji jest Bóg, z którego ręki człowiek wyszedł i ku któremu zdąża, pozwala uniknąć obserwowanych współcześnie przerostów humanizmu antropocentrycznego, prowadzących w teorii do przypisywania człowiekowi władzy decydowania o tym, co dobre, a co złe, w praktyce zaś do życia tak, „jakby Boga nie było". Rozpowszechnionemu szeroko humanizmowi antropocentrycznemu nawiązujący do myśli św. Tomasza autorzy przeciwstawiają humanizm teocentryczny, integralny (Maritain, 1968).

Refleksja systematyczna z wnioskami i rekomendacjami

Przedstawiona powyżej w swych zasadniczych rysach personalistyczna antropologia pozwala na sformułowanie wskazań istotnych z punktu widzenia chrześcijańskiej pedagogiki religii, dotyczących tak ważnych w wychowaniu religijnym kwestii, jak nawrócenie, wiara czy modlitwa.

Nawrócenie

Wiele trudności i nieporozumień dotyczących kwestii nawrócenia wydaje się pozostawać w istotnym związku z silnie zakorzenioną w nowożytnej kulturze metaforą serca, pojętego jako synonim ludzkiego życia emocjonalnego. Od słynnego stwierdzenia B. Pascala, w myśl którego „serce ma swoje racje, których rozum nie pojmuje", aż po występujące w telewizyjnych reklamach kukiełki, wyobrażające – znajdujące się ze sobą w sporze – serce i rozum, poddani jesteśmy przekazowi, utrwalającemu w świadomości przekonanie, że serce to siedlisko uczuć, wobec którego rozum pozostaje swoistą antytezą. W przypadku dobrze zintegrowanych osobowości panuje zasadnicza zgodność tych dwóch jej sfer, mogą jednak pojawiać się sytuacje, w których ktoś stwierdza np., iż „wie", że uczynił coś złego, ale jednocześnie „nie czuje" z tego powodu żalu. Co w takim przypadku z możliwością skorzystania z sakramentu pokuty, skoro to „serce skruszone" ukazane zostaje jako istotny warunek nawrócenia?

Warto w tym kontekście przypomnieć, że metafora serca w środowisku kulturowym, w którym powstawały teksty biblijne, posiadała znaczenie radykalnie odmienne od współcześnie z nią kojarzonego. Serce było miejscem, w którym zapadają decyzje, podmiotem myślenia, o czym świadczyć może pojawiający się raz po raz w Psalmach motyw „myśli serca" (np. Ps 19,15; Ps 35,25; Ps 49,4; Ps 73,7; Ps 77,7), czy też pytanie, które do uczonych w Piśmie i faryzeuszów kieruje sam Chrystus Pan: „Co za myśli nurtują w sercach waszych?" (Łk 5,22). Jest zatem w Biblii serce synonimem ludzkiej duszy, ludzkiego wnętrza, zakrytego przed ludzkim wzrokiem, a dobrze znanego Bogu (Dutkiewicz, 2012).

Personalistyczna antropologia, podobnie jak i teksty objawione, pozwala ustalić, iż dziedziną ludzkiej osobowości, w której dokonują się najważniejsze z punktu widzenia nawrócenia akty, jest ludzka dusza z jej władzami – rozumem i wolą. Żal za grzechy rozpatrywany w swojej istocie nie jest przecież niczym innym jak uzgodnieniem naszego poznania prawdy o grzechu z tym, jak prawdę tę widzi sam Bóg. Złączony zaś z aktem woli, wykluczającym powrót do grzechu w przyszłości, składa się na to, co nazwane zostaje „sercem skruszonym".

Wiara

Również w odniesieniu do wiary personalistyczna antropologia pomaga się uporać z trudnościami generowanymi przez odczytywanie biblijnej metafory serca według współczesnych skojarzeń, jakie metafora ta budzi, odsyłających w kierunku ludzkiej sfery emocjonalnej. Stwierdzenie św. Pawła, w myśl którego „sercem przyjęta wiara prowadzi do usprawiedliwienia" (Rz 10,10), nie odnosi się bowiem bynajmniej do jakiegoś „uczucia wiary", ale do – przyjętej w sposób świadomy i wolny – postawy otwarcia się na objawioną prawdę.

Jeżeli bowiem wiara jest aktem w pełni osobowym, to w pierwszej mierze uczestniczyć w tym akcie muszą rozum i wola jako duchowe władze człowieka. Fakt ten dobrze oddaje klasyczna definicja wiary podana przez św. Augustyna, w myśl której *credere est cum assentione cogitare* – „wierzyć to myśleć w przyzwoleniu woli" (Krąpiec, 1999, s. 131). W tym samym duchu wypowiada się w encyklice *Fides et ratio* Jan Paweł II, stwierdzając: „akt zawierzenia Bogu był zawsze rozumiany jako akt fundamentalnego wyboru, który angażuje całą osobę. Rozum i wola wyrażają tu w najwyższym stopniu swoją naturę duchową, aby pozwolić człowiekowi na dokonanie aktu, w którym realizuje się w pełni jego osobowa wolność" (1998, 13).

Redukcja rozumienia wiary do sfery emocjonalnej pozostaje tragicznym dziedzictwem reformacji wraz z jej antyintelektualizmem i fideizmem. Redukcja ta w znaczącym stopniu stała się – jak zauważa J. Maritain – źródłem dramatu samego M. Lutra, który szukał przede wszystkim „pociech uczuciowych", któremu „chodziło o to, by czuć się w stanie łaski – jak gdyby łaska sama w sobie mogła być przedmiotem odczuwania" (2005, s. 34). Przeakcentowanie przeżyciowego wymiaru wiary wydaje się poważnym wyzwaniem dla wychowania religijnego także współcześnie, w dobie silnego oddziaływania ruchów o charakterze zielonoświątkowym.

Modlitwa

Innym zagrożeniem wychowania religijnego, na które skutecznym remedium może być z całą pewnością personalistyczna antropologia, są

praktyki medytacyjne inspirowane medytacją hinduistyczną oraz buddyjską. Zakładają one powtarzanie na sposób mantry wybranego słowa (np. Jezus, Abba, Maranatha), tak by nie zastanawiać się nad jego znaczeniem, ale dążyć do pozbycia się wszelkich myśli, zarówno dobrych, jak i złych. Fakt, że użyte w trakcie tak rozumianej medytacji słowa zaczerpnięte zostają z Biblii, jak i to, że jej propagatorami stali się katoliccy duchowni – benedyktyni, J. Main i L. Freeman, którzy w roku 1975 założyli Światową Wspólnotę Medytacji Chrześcijańskiej (*The Word Community for Christian Meditation*), spowodował niemałe zamieszanie (Kiwka i Siemieniewski, 2013).

Bardziej wnikliwa refleksja mnoży jednak w tym wypadku istotne znaki zapytania: Czy można traktować jako modlitwę praktykę wspólną religiom, które nie znają pojęcia Boga, a co za tym idzie nie znają również pojęcia osobowej z Nim relacji, do jakiej zaproszony zostaje człowiek w wierze objawionej? Czy celem chrześcijańskiej modlitwy może być wyłączenie umysłu i doświadczenie jedności z kosmosem? Czy modlitewne oddawanie chwały Stwórcy może się dokonać ze świadomym pominięciem daru, dzięki któremu człowiek stanowi *imago Dei*?

Głęboko osadzona w personalistycznej antropologii odpowiedź, jakiej na powyższe wątpliwości udziela tradycja teologiczna, nawiązująca do św. Tomasza z Akwinu, wydaje się jednoznaczna: „ponieważ modlitwa jest mówieniem (*orare idem est ac dicere*), jest aktywnością intelektu, jest aktem rozumu (…) stanowi najwyższy akt intelektu – najwyższej władzy" (Zdybicka, 1993, s. 201).

Bibliografia

Arystoteles. (1984). *Metafizyka*. Warszawa: PWN.

Dutkiewicz, T. (2012). *Filozofia i życie w Chrystusie*. Pelplin: Wydawnictwo Bernardinum.

Granat, W. (2006). *Osoba ludzka. Próba definicji*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

Jan Paweł II. (1998). *Fides et ratio*. Poznań: Wydawnictwo Pallottinum.

Kamiński, S. (1989). *Z metafilozofii człowieka*. W: tegoż, *Jak filozofować? Studia z metodologii filozofii klasycznej*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 249-262.

Kiwka, M. i Siemieniewski, A. (2013). *Chrześcijańska medytacja monologiczna. Źródła i aktualne pytania*. Wrocław: Wydawnictwo Tumskie.

Krąpiec, M.A. (1991). *Ja – człowiek*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
Krąpiec, M.A. (1999). *Filozofia w teologii*. Lublin: Instytut Edukacji Narodowej.
Krąpiec, M.A. (2005). *Człowiek jako osoba*. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.
Maritain, J. (1960). *Humanizm integralny*. Londyn: Wydawnictwo Veritas.
Maritain, J. (2005). *Trzej reformatorzy*. Warszawa-Ząbki: Wydawnictwo Fronda-Apostolicum.
Maryniarczyk, A. (1999). *Metafizyka w ekologii*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
Platon. (1995). *Fedon*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
Stępień, A.B. (1995). *Wstęp do filozofii*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
Tomasz z Akwinu. (1998). *Traktat o człowieku. Summa Teologii I, 75-89*. Kęty: Wydawnictwo Antyk.
Wojtyła, K. (1994). *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Lublin: Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego KUL.
Zdybicka, Z. (1993). *Człowiek i religia*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

Stanisław Chrobak
https://orcid.org/0000-0003-3015-4580

Pedagogika religii w tradycji teologii chrześcijańskiej

Streszczenie

DEFINICJA POJĘCIA: Najczęściej – jak stwierdza Jerzy Bagrowicz – przez pedagogikę religii (religijną) rozumie się dziś dyscyplinę naukową usytuowaną na pograniczu pedagogiki i teologii, zajmującą się analizą potencjału edukacyjnego religii oraz teorią i praktyką wykorzystania go w różnych środowiskach wychowawczych; kierunek myśli pedagogicznej podkreślający znaczenie religii dla całościowego wychowania człowieka.

ANALIZA HISTORYCZNA POJĘCIA: Pojęcie „pedagogika religii", jako nazwę dziedziny łączącej zakres badań teologii i pedagogiki, wprowadził niemiecki teolog i filozof Max Reischle. Jeśli chodzi o konkretną definicję „pedagogiki religii" czy też różne definicje, to zależą one od wcześniej przyjętych założeń interpretacyjnych określeń „religia" i „pedagogika". Zadania pedagogicznoreligijne mają swoje osadzenie nie tylko w teorii, ale także i w praktyce, która opierając się na badaniach empirycznych, pozwala na opis ustawicznie pojawiających się nowych zjawisk społeczno-religijnych i ich ocenę.

PROBLEMOWE UJĘCIE POJĘCIA: Odróżnianie teologii i pedagogiki religii wymaga określenia ich zakresu badań oraz form współdziałania. Dla pedagogiki religii (religijnej), oprócz źródeł objawionych i eklezjalnych, istotne są inne uwarunkowania, do których należą: wizja człowieka, a więc podstawy antropologiczne, prawa rządzące wszechstronnym rozwojem jednostki, wizja życia społecznego, uwarunkowania cywilizacyjno-kulturowe.

REFLEKSJE SYSTEMATYCZNE Z WNIOSKAMI I REKOMENDACJAMI: Współcześnie pedagogikę religii uważa się za subdyscyplinę naukową usytuowaną na pograniczu pedagogiki i teologii. Również w sensie językowym pojęcie „pedagogika religii" zawiera w sobie dwa człony: „pedagogika" i „religia". Pedagogika religii poszukuje zatem punktów styczności, a więc wspólnych dla pedagogiki i teologii pojęć oraz zadań, których analiza domaga się podejścia interdyscyplinarnego. Każda z tych dyscyplin naukowych służy bardzo ważnej sprawie: integralnemu wychowaniu człowieka w duchu chrześcijańskim.

Słowa kluczowe: pedagogika, religia, teologia, edukacja religijna, integralne wychowanie

Pedagogika religii rozumiana jako kierunek w myśli pedagogicznej podkreśla znaczenie religii dla całościowego wychowania człowieka. Tendencje do łączenia wiedzy pedagogicznej i teologicznej pojawiły się w XIX w. wraz z powstaniem pedagogiki jako dyscypliny naukowej, dążącej nie tylko do bezpośredniego kształtowania praktyki wychowania, ale i do sformułowania teorii tejże praktyki. Refleksja nad relacjami zachodzącymi między teologią i pedagogiką religii wskazuje, że każda z tych dyscyplin ma własną tożsamość, jest oryginalna w sposobie podejmowania problematyki. Dyscypliny te mają wiele kart wspólnej historii i rozwoju, często tożsame źródła, do których się odwołują, ale zachodzą między nimi także wyraźne różnice. Wiele problemów tak pedagogicznych, jak i teologicznych rozpatrywanych jest razem z racji choćby obecnych dyskusji w naszym kraju na temat religii w szkole czy szkół wyznaniowych. Również w samym Kościele stają się żywe liczne problemy pedagogiczne, np. w duszpasterstwie.

Definicja pojęcia

Pojęcie „pedagogika religii", jako dziedziny łączącej zakres badań teologii i pedagogiki, wprowadził niemiecki teolog i filozof Max Reischle (Dąbrowski, 2016).

> Najczęściej – jak stwierdza Jerzy Bagrowicz – przez pedagogikę religii (religijną) rozumie się dziś: dyscyplinę naukową, usytuowaną na pograniczu pedagogiki i teologii, zajmującą się analizą potencjału edukacyjnego religii oraz teorią i praktyką wykorzystania go w różnych środowiskach wychowawczych; kierunek myśli pedagogicznej podkreślający znaczenie religii dla całościowego wychowania człowieka. (...) Przedmiotem pedagogiki religii jako nauki jest całość procesów religijnego nauczania i wychowania, formacji religijnej pojętej całościowo, ukierunkowanej na życie według zasad religii chrześcijańskiej. Pedagogika religii jest więc teorią procesu nauczania i wychowania religijnego, zorientowaną na praktykę życia chrześcijańskiego. Obok szerokiego nurtu humanistycznego tej nauki, nie powinno tracić się z pola uwagi jej religijnych i teologicznych źródeł, do których należy w pierwszym rzędzie Objawienie (Bagrowicz, 2005, s. 36-37).

Zbigniew Marek, odwołując się do prac H.-G. Ziebertza, podkreśla jej interdyscyplinarność i zauważa, że częściowo wpisana jest także w teologię praktyczną. Założenia te określają pedagogikę religii jako

dyscyplinę współczesnej humanistyki i nowocześnie rozumianej teologii, która wykorzystuje hermeneutyczną perspektywę do opisu rzeczywistości wychowawczej. W zakresie swych badań nawiązuje ona zarówno do rzeczywistości boskiej, jak i ludzkiej. Korzysta z dorobku nie tylko nauk o wychowaniu, ale i innych dyscyplin, zachowując jednocześnie swe podstawowe nastawienie na interpretowanie ludzkiej egzystencji w świetle treści religijnych (Marek, 2016).

Analiza historyczna pojęcia

W sensie językowym pojęcie „pedagogika religii" zawiera w sobie dwa człony: „pedagogika" i „religia". Jeśli chodzi o konkretną definicję „pedagogiki religii" czy też różne definicje, to zależą one od wcześniej przyjętych założeń interpretacyjnych określeń „religia" i „pedagogika". Zadania pedagogicznoreligijne mają swoje osadzenie nie tylko w teorii, ale także i w praktyce, która wykorzystując badania empiryczne, pozwala na opis ustawicznie pojawiających się nowych zjawisk społeczno-religijnych i ich ocenę. Relatywny przy tym jest opis konkretnego zjawiska najpierw jako stanu aktualnego i jego normatywnej interpretacji w powiązaniu z praktyką religijną, którą zakładamy jako zamierzony cel. Te dwa kryteria ściśle są ze sobą złączone, ponieważ osąd pedagogiczno-religijny, dotyczący aspektów teologicznych i pedagogicznych, nie jest możliwy bez konkretnego przekazu treści religijnych. Pedagogika religii zatem jako dyscyplina naukowa ma na uwadze wychowanie religijne, nauczanie religijne i przekaz treści religijnych (Hemel, 1996; Rogowski, 2011).

Pojęcie pedagogiki pojawiło się w XIX w. (do tego czasu przedmiotem opisu i działań praktycznych były raczej pedagogia i edukacja), co wiązało się z procesem nadawania refleksji o edukacji statusu wiedzy naukowej.

> Pedagogika – jak stwierdza Zbigniew Kwieciński – jest nauką o wychowaniu (kształceniu, edukacji). O przedmiocie pedagogiki mówimy zamiennie i równocześnie: wychowanie, kształcenie, edukacja, bowiem terminy te – rozumiane szeroko – są bliskoznaczne. Rozumiemy przez nie wszelkie warunki, procesy i działania wspierające rozwój jednostki ku pełnym jej możliwościom oraz sprzyjające osiąganiu przez nią postawy życzliwości wobec innych i kompetencji do

> aktywności na rzecz dobra własnego i wspólnego we wszystkich sferach życia społecznego. (...) Zarazem jest też możliwością nabywania mądrości i spełniania się naszej wrażliwości (Kwieciński, 2003, s. 11-12).

Współczesna pedagogika odsłania wielorakość i ambiwalencję m.in.: dobra i zła, prawdy i fałszu, piękna i kiczu, nadziei i porażek, życia i śmierci, chaosu i porządku, przymusu i wolności, wpływu i oporu, tradycji i przeszłości, odpowiedzialności i nieodpowiedzialności w edukacji; pozwala zarazem na odczytanie poprzez te kategorie historii autentycznego wychowania – jego dynamiki i realnych zagrożeń, cechujących je napięć, sytuacji i procesów. Sprzyja też uczestniczeniu człowieka we własnym rozwoju, odkrywaniu subiektywnego Ja, wzrastaniu w społeczeństwo i bytowaniu w nim oraz w zachodzących w nim zmianach. Rozwijające się społeczeństwa nie tylko wnoszą do codziennego życia własne potrzeby, dążenia i cele, ale także modyfikują wychowanie, a wraz z nim jego sens, cele i wartości (Śliwerski, 2012).

Chrześcijańskie podłoże kultury i cywilizacji europejskiej rodziło i rodzi wymóg obecności chrześcijan w poszczególnych sektorach życia, również na gruncie wychowania i pedagogiki. Wszystko to pozwala mówić o chrześcijańskim systemie wychowawczym i pedagogice chrześcijańskiej. Pedagogika chrześcijańska – wychodząc z Objawienia, filozofii i teologii chrześcijańskiej oraz dorobku nauk pedagogicznych, psychologicznych i socjologicznych – zajmuje się podstawami i zasadami chrześcijańskiego wychowania. Z punktu widzenia chrześcijańskiego podejmuje dialog z wieloma koncepcjami wychowania, prowadząc również własne próby wyjaśniania, np. celów wychowania realizowanego przez chrześcijan, czerpiąc przy tym pomoc z filozofii, aksjologii, teologii, biblistyki itd. (Nowak, 1999; Bagrowicz, 2004). Istotą chrześcijaństwa nie są pojęcia etyczne, religijne, społeczne czy pedagogiczne, lecz wiara w Jezusa Chrystusa i osobista z Nim więź. Dopiero w odniesieniu do Jego osoby wszystkie wartości, doktryna, instytucje, organizacje społeczne oraz pedagogia zyskują chrześcijański charakter. Wychowanie, ujęte w rozumieniu chrześcijańskim jako urzeczywistnianie własnego człowieczeństwa, jest zadaniem przekraczającym zarówno płaszczyznę naturalną, jak i kulturalną ludzkiego rozwoju. U podstaw chrześcijańskiego systemu wychowawczego leży więc personalistyczna koncepcja człowieka, podkreślająca wyjątkową godność człowieka,

jego podmiotowość i odpowiedzialność za świadomie podejmowane czyny. Koncepcja ta jest pogłębiona przez perspektywę teologiczną. Dlatego też w pedagogice chrześcijańskiej ważne są prawdy stanowiące o teologicznej wizji człowieka. Teologię, podobnie jak filozofię, cechuje to, że są one zarówno historyczne, jak i systematyczne, hermeneutyczne, moralizujące i wychowujące. Na tym polega ich bliskość z pedagogiką (Bagrowicz, 2005; Nowak, 2010). Pedagogika religii jest

> w przedmiocie i badaniach zbieżna w swoich podstawach z pedagogiką chrześcijańską. Jej podstawowe nurty wyznaniowe: katolicki, ewangelicki lub prawosławny uprawniają do używania określeń: pedagogika katolicka, ewangelicka czy prawosławna. Przymiotnik „chrześcijańska" w jej wyznaniowych wersjach wskazuje nie tylko na biblijne źródła, na których się opierają, ale także określa wyraźniej eklezjalne tradycje uprawiania tej dyscypliny w łonie konkretnych Kościołów. Każda więc z tych konfesyjnych odmian pedagogiki religijnej czerpie swoją oryginalność i tożsamość także z tego eklezjalnego, wyznaniowego źródła. Ma swoje własne oblicze, a nawet można powiedzieć – kształtuje własną duchowość, wynikającą z duchowości konkretnego wyznania (Bagrowicz, 2005, s. 50-51).

Pedagogika religii – jak stwierdza Zofia J. Zdybicka –

> jest teorią przysposobienia człowieka do religii, a zwłaszcza refleksją naukową nad przedmiotem, celem, środkami i metodami religijnego wychowania. Ponieważ pedagogika religii przeważnie wiąże się z określoną religią, przeto problem istoty religii, czyli jej definicji, nie stanowi przedmiotu jej szczególnego zainteresowania; określenie religii suponuje i przejmuje najczęściej z psychologii lub socjologii religii (Zdybicka, 1993, s. 109).

Potencjał edukacyjny religii staje się szczególnie ważny w społeczeństwie pluralistycznym.

Problemowe ujęcie pojęcia

Problem stosunku pedagogiki do religii (teologia w dialogu z pedagogiką; znaczenie religii względnie wiary chrześcijańskiej dla edukacji) domaga się odpowiedzi na pytanie: co religia może wnieść do pedagogiki? Odpowiedź mieści się w trzech obszarach: 1) wiara (chrześcijańska) jako fundament i medium edukacji – pierwszy typ dialogu

teologii z pedagogiką; 2) pytanie o wizję człowieka jako wspólny punkt odniesienia – drugi typ dialogu teologii z pedagogiką; 3) „wyzwolenie" jako wspólny, niezakończony jeszcze projekt – trzeci typ dialogu teologii z pedagogiką (Mette, 2004; Słotwińska, 2016). Ponadto, w sytuacji postmodernistycznej dekonstrukcji, decentralizacji i pluralizmu Kościół znów staje przed wyzwaniem dynamiki kulturowej. Powstają nowe koncepcje teologiczne, co ma również przełożenie na pedagogikę religii. Przykładem może być dynamiczny rozwój teologii procesu oraz teologii religii, szukających odpowiedzi na pytanie o stosunek chrześcijaństwa do innych systemów religijnych, szczególnie w kontekście możliwości zbawienia oraz prawdy o rzeczywistości (Patalon, 2007). Dla pedagogiki religii (religijnej),

> oprócz źródeł objawionych i eklezjalnych, istotne są inne uwarunkowania, do których należą: wizja człowieka, a więc podstawy antropologiczne, prawa rządzące wszechstronnym rozwojem jednostki, wizja życia społecznego, uwarunkowania cywilizacyjno-kulturowe. (...) Przedmiotem zainteresowania pedagogiki religii jest nie tyle głoszenie kerygmatu o Bożym planie zbawienia i zbawczej obecności Boga w świecie (tym zajmuje się teologia praktyczna), ile przede wszystkim procesy edukacji religijnej (nauczania i wychowania religijnego) w Kościele, rodzinie i społeczeństwie. Nie oznacza to (...) eliminacji kerygmatu, lecz jego ujęcie z innej perspektywy jako rzeczywistości zawierającej swoisty potencjał edukacyjny (Bagrowicz, 2005, s. 47).

Zdaniem Bogusława Milerskiego pedagogikę religii można ujmować jako:

1. Kierunek badań w ramach teologii i zarazem jej naukę pomocniczą, będącą uzupełnieniem katechetyki i częścią teologii pastoralnej (praktycznej), wytwarzającą wiedzę stosowaną, a więc projektującą określone działania służące realizacji założonych celów, wyrażonych np. w doktrynie. Będąc częścią teologii pastoralnej, pedagogika religii jest uwarunkowana przesłankami konfesyjnymi (stąd mówi się o katolickiej bądź ewangelickiej pedagogice religii). Jej podstawowym zadaniem jest pomoc w usprawnieniu tzw. formacji religijnej człowieka poprzez włączenie do refleksji katechetycznej dorobku pedagogiki, a zwłaszcza koncepcji uczenia się i nauczania, psychologiczno-społecznych uwarunkowań katechizacji czy alternatywnych metod nauczania. Przedmiotem pedagogiki religii byłaby przede wszystkim konkretna pedagogika religii, a więc doktryna wychowawcza i jej praktyka w Kościele bądź

wspólnocie religijnej, a o zakresie czynników pedagogicznych i psychospołecznych decydowałyby głównie rozstrzygnięcia o charakterze teologicznym i kościelnym. Uznaje się tym samym, że normatywnych przesłanek dla przekazu i wychowania religijnego dostarcza teologia, natomiast pedagogika religii, analizując dydaktyczny i psychospołeczny kontekst praktyki wychowawczej, jest jej nauką pomocniczą i w tym sensie zyskuje również charakter nauki normatywnej.

2. Kierunek badań i dyscyplinę naukową o charakterze teologicznym i pedagogicznym, wytwarzającą podstawową wiedzę humanistyczną i społeczną oraz dodatkowo wiedzę stosowaną. Podkreśla się, że tak rozumiana pedagogika religii stara się uwzględniać w równym stopniu obie perspektywy poznawcze, a mianowicie teologiczną i pedagogiczną, akcentując zarazem konieczność interdyscyplinarnego badania procesów edukacji religijnej. Przedmiotem pedagogiki religii staje się ogół procesów edukacji i socjalizacji religijnej w Kościele, rodzinie i społeczeństwie. Kościół z perspektywy religii jest nie tylko wspólnotą sakramentalną, lecz również społecznością ludzi uczących się i dążących do dojrzałości oraz odpowiedzialnego działania w świecie. Dlatego też na Kościele i teologii spoczywa swoista odpowiedzialność edukacyjna, która wymaga otwarcia i dialogu, w tym dialogu teologii i pedagogiki. Pedagogika religii podkreśla, że Kościół realizuje swoją odpowiedzialność edukacyjną wprost poprzez katechezę parafialną, poradnictwo parafialne, pracę kościelnych wspólnot, grup i instytucji o charakterze wychowawczym, a także pośrednio – w rodzinie i społeczeństwie. Dlatego pedagogika religii odnajduje swoje zadanie w dążeniu do opisu, analizy i rozumienia edukacji religijnej w jej różnych obszarach.

3. Naukę pedagogiczną, wytwarzającą wiedzę stosowaną oraz podstawową. Pedagogika religii poszerza zakres badań samej pedagogiki. Pedagogika, która ulega ciągłemu zróżnicowaniu na wiele subdyscyplin podejmujących coraz to nowe zagadnienia, nie powinna wykluczać z obszaru swoich dociekań zagadnień edukacji religijnej. Skoro bowiem powinnością pedagogiki jest m.in. rozumienie całościowo pojętej rzeczywistości edukacyjnej, to nie jest ona do zrealizowania bez uwzględnienia sensów i znaczeń o charakterze religijnym. Pedagogika religii poszukuje zatem punktów styczności, a więc wspólnych dla pedagogiki i teologii pojęć i zadań, których analiza domaga się podejścia interdyscyplinarnego. Wychodzi się z założenia, że religia jest fenomenem

uniwersalnym i że przynajmniej niektóre jej postacie mogą mieć znaczenie dla kształtowania pełni człowieczeństwa i demokratycznych form życia społecznego (Milerski i Śliwerski, 2000; Milerski, 2003).

Refleksje systematyczne z wnioskami i rekomendacjami

Między teologią i pedagogiką religii zachodzą zależności, a nadto punkty styczne oraz odróżniające obie dyscypliny. Odróżnianie teologii i pedagogiki religii wymaga określenia ich zakresu badań oraz form współdziałania. Źródłem teologii jest wiara w Objawienie Boże. Zgodnie z duchem i treścią doktryny II Soboru Watykańskiego przyjęto określenie teologii jako refleksji chrześcijan nad swoją wiarą i własnym doświadczeniem chrześcijańskim w określonym czasie i w określonej kulturze. Y.M. Congar nie wahał się nazwać teologii nie tylko autentyczną „wiedzą", ale także prawdziwą „mądrością" życiową chrześcijanina; pozwala mu ona bowiem spoglądać głębiej na świat oraz całą rzeczywistość stworzoną i wyjaśniać różnorodne fakty empiryczne w świetle otrzymanego raz na zawsze, ale wciąż żywego i życiodajnego, Bożego Objawienia (Balter, 2002; Nowak, 2007; Szymik, 2013). W tym też kontekście

> wszystkie dyscypliny podstawowe i poszczególne dyscypliny teologiczne skupiają się wokół centrum teologii, a więc samego Jezusa Chrystusa, będącego jednocześnie źródłem kompetencji wszystkich gałęzi teologicznych. (...) Teologia jest refleksją krytycznej odpowiedzialności wiary i z istoty ukierunkowana jest na świadectwo i przepowiadanie. Teologia jako taka ma z konieczności charakter kerygmatyczny i jako nauka dotycząca wiary kryje w sobie jednocześnie wymiar praktyczny. Stąd też teoretyczny wymiar poznawczy pedagogiki religii dopełnia się i urzeczywistnia poprzez fakt, iż w swoich badaniach uwzględnia także obszar praktyczny (Rogowski, 2011, s. 277).

Pedagogika religii przez to, że korzysta ze źródeł religijnych (Bożego Objawienia), staje się nauką normatywną ściśle powiązaną z naukami teologicznymi. Dzięki możliwości korzystania ze źródeł dostępnych naukom humanistycznym (psychologii, socjologii, pedagogice) staje się natomiast nauką empiryczną. Możliwość wiązania teologii z pedagogiką polega na tym, że respektowana jest autonomia nauk teologicznych

i pedagogicznych. W tym przypadku – jak zauważa Z. Marek, odwołując się do analiz przeprowadzonych przez A. Exelera – nauki o wychowaniu nie podlegają teologii, ale pozostają otwarte na treści wiary. Założenie to zakłada autonomię badań nad kształtowaniem dojrzałej osobowości człowieka oraz nad możliwościami udzielania mu wsparcia zarówno przez nauki teologiczne, jak też nauki o wychowaniu. Zgoda na taką autonomię prowadzenia badań powoduje to, że nauki o wychowaniu (nauki pedagogiczne) będą respektować wyniki badań teologicznych z racji rozumowych, ale pozostaną otwarte na racje czerpane z nauk teologicznych, jak również na stawiane przez wiarę i teologię pytania. Postawienie na jednej płaszczyźnie poznania naturalnego, na którym opierają się nauki empiryczne (nauki o wychowaniu), i poznania religijnego, do którego odwołuje się teologia, pomoże w formułowaniu pytań, na które człowiek szuka odpowiedzi. Ważne jest, by mógł dostrzegać wielość możliwych odpowiedzi na stawiane przez siebie pytania oraz by był w stanie jako osoba wolna pośród nich wybierać. Postawianie na równi badań prowadzonych przez nauki teologiczne i nauki o wychowaniu nie będzie oznaczać, iż prezentowane przez nie różne stanowiska są zgodne i akceptowane przez chrześcijaństwo. Istotą wspomnianej autonomii ma być dopuszczanie do wzajemnej dyskusji i wzajemnego objaśniania zajmowanych przez pedagogikę i teologię stanowisk. W takim rozumieniu pedagogika religii jako samodzielna dyscyplina będzie się zajmować badaniem i formułowaniem zasad oraz teorii jej funkcjonowania, a nadto będzie określać specyficzne dla siebie: przedmiot, cel, zakres i metody badawcze (Marek, 2013).

Wpływ na popularyzowanie pedagogiki religii w naukach teologicznych wywarły prace O. Baumgartena i R. Kabischa oraz O. Eberharda (Marek, 2016). B. Milerski natomiast stwierdza, iż współcześnie na pierwszy plan wysuwa się tendencja do rezygnacji z określenia nadrzędności jakiejś jednej perspektywy badawczej czy też z prób instytucjonalnego przyporządkowania pedagogiki religii tylko jednej dyscyplinie. Pedagogika religii uwzględnia w analizach procesów edukacji religijnej obie perspektywy: pedagogiczną i teologiczną. Odwołując się do opracowań J. Kunstmanna (2004) i C. Grethleina (2005), wskazuje, iż do refleksji i odpowiedzialności za edukację religijną w takim samym stopniu powinna zostać włączona teologia, jak i pedagogika. Milerski podkreśla, że w podobnym kierunku zmierzają nie tylko najnowsze protestanckie, lecz

także katolickie ujęcia pedagogiki religii. Potwierdzają to m.in. opracowania A.A. Buchera (2004) czy N. Mettego (2004). Podobnie jak wcześniej przywołani protestanci, Bucher pisze wprost o pedagogice religii jako integracyjnej dyscyplinie zespolonej i o konieczności uznania takiej samej rangi perspektywy teologicznej i pedagogicznej. Mette natomiast ukazuje wspólne idee, które stanowią o tożsamości refleksji zarówno teologicznej, jak i pedagogicznej. Reprezentatywne dla współczesnej charakterystyki pedagogiki religii – jak stwierdza B. Milerski – wydaje się ujęcie F. Schweitzera (1995), który pisał, iż przynależy ona w sposób nieunikniony zarówno do teologii, jak i pedagogiki (Milerski, 2010).

> Pedagogika religii zredukowana do dyscypliny czysto pedagogicznej nie jest w stanie wygenerować kryteriów analizy pluralizmu religijnego, religii przeżywanej i subiektywnie doświadczanej, natomiast pedagogika religii traktowana wyłącznie w kategoriach teologicznych nie jest w stanie dostarczyć kryteriów analizy zróżnicowań o charakterze rozwojowym bądź kulturowo-społecznym. Z tego względu do refleksji i odpowiedzialności za edukację religijną w takim samym stopniu musi zostać włączona teologia, jak i pedagogika (Milerski, 2011, s. 140).

Postulat traktowania pedagogiki religii jako dziedziny łączącej teologię i pedagogikę ma konkretne konsekwencje. Z jednej strony poszerzony zostaje pierwotny horyzont badawczy, z drugiej – wzbogacona jest metodologiczna baza obu dziedzin. W teologii perspektywa pedagogiczna daje większą perspektywę m.in. rozumieniu takich zagadnień, jak: obecność religii w przestrzeni współczesnego społeczeństwa, relacyjność rodziny w grupie wyznaniowej, lokalnej i społecznej, kształt i znaczenie edukacji religijnej w instytucji szkolnej i kościelnej oraz indywidualny rozwój wiary w perspektywie wychowawczej. Z kolei pedagogika wzbogacona o zakres teologiczny otrzymuje ugruntowaną treść aksjologiczną, a także otwiera się na rozumienie i kształtowanie wszystkich form życia społecznego, w tym szczególnie życia religijnego człowieka (Dąbrowski, 2016). Pedagogika religii zatem stoi przed niełatwym zadaniem, aby w miarę dokładnie poznać rzeczywistość Kościoła i społeczeństwa. Jeśli uwzględni się w całości treści teologii i wiary, to patrząc z perspektywy pedagogiki religii, rodzi się wiele pytań, które przedstawiają się inaczej w odniesieniu ich do wymiaru praktycznego, rozważane zwłaszcza w kontekście konkretnych uwarunkowań tu i teraz. Patrząc z perspektywy dydaktycznej, trzeba zapytać, w jaki sposób z góry

podawana prawda wiary powinna być przekazywana wierzącemu, aby w nią uwierzył, a uwierzywszy, mógł ją zrozumieć. W tym też kontekście teologia praktyczna winna przemyśleć, w jaki sposób konkretna prawda wiary może się stać w codzienności obiecującą alternatywą, i zwrócić uwagę na to, jakie perspektywy otwiera ona dla autentycznego życia. Pedagogika religii zatem:

- powinna brać pod uwagę wszystkie miejsca przekazu wiary, a przede wszystkim szkoły i wspólnoty parafialne;
- skupiać uwagę na stylu życia współczesnego człowieka i stylu religijnej komunikacji;
- uwzględniać spojrzenie na edukację pod kątem religijnego wychowania dzieci i młodzieży, a także religijnego stylu życia wychowawców (Rogowski, 2011).

Nie ulega wątpliwości, że pedagogika religii, współpracując ze wszystkimi dyscyplinami teologicznymi, zachowuje swoją autonomię. Jeśli pedagogika religii ma spełniać swoją funkcję i zadania należycie, zarówno pod względem teoretycznym, jak i praktycznym, to żaden z wymiarów nie może być wyłączony. Mimo wszelkiego zróżnicowania teologia pozostaje jedna. Zawsze bowiem będzie ona refleksją nad Objawieniem Bożym, która rodzi się w Kościele jako efekt konieczności głoszenia Dobrej Nowiny i pragnienia zachowania wierności słowu Bożemu w zróżnicowanym i nieustannie zmieniającym się świecie (Zuberbier, 1989). Doświadczenie wiary wskazuje na związek konkretnych okoliczności życiowych.

> To wzajemne odniesienie: uczenie się wiary i uczenie się życia może być w sposób miarodajny opisane tylko jako proces wzajemnego oddziaływania. (...) Widać zatem wyraźnie, że teoria religijnych procesów kształcenia nie może się ograniczać li tylko do przekazu wiedzy w nauczaniu, lecz powinna obejmować cały proces osobowego rozwoju człowieka. Mając na uwadze analizowane koncepcje i przekaz wiary jako zadanie przyszłej katechezy, można stwierdzić (...), że dogmatyka zdana jest na kompetencje teologii praktycznej. Uwzględnienie związków zachodzących między dogmatyką i pedagogiką religii może w praktyce oddać cenne usługi zarówno szkolnej lekcji religii, jak i katechezie parafialnej. Trzeba jednak tu wskazać także na pośredni przekaz wiary, czyli świadectwo chrześcijańskiego życia. Równie pozytywny wpływ na proces przekazu wiary może mieć silna korelacja zachodząca między teologią elementarną i pedagogiką religii, przy czym ta pierwsza, wynikająca z doświadczenia, winna odnosić się do związku wiary i życia (Rogowski, 2011, s. 330-331).

Każda z tych dyscyplin naukowych służy bardzo ważnej sprawie: integralnemu wychowaniu człowieka w duchu chrześcijańskim. Pedagogika jako nauka o wszechstronnym wychowawczym wspieraniu rozwoju człowieka należy do nauk teoretyczno-praktycznych. Teoretycznie wyjaśnia ona proces wszechstronnego rozwoju człowieka, praktycznie natomiast daje wskazania do właściwego organizowania skutecznych działań wychowawczych ten właśnie rozwój wspierających. W tym też kontekście w wychowaniu chrześcijańskim zawarta jest potrzeba wychowania do chrześcijańskiego uniwersalizmu w jego całokształcie światopoglądowym, zarówno teoretycznym, jak i praktycznym, nie tylko w zakresie teorii (myśli), ale i praktyki (życia) (Nowak, 2010). Edukacja religijna jest tą dziedziną najbardziej sposobną i właściwą do stawiania pytań o sens egzystencji.

Bibliografia

Bagrowicz, J. (2004). Pedagogika chrześcijańska – próba określenia jej podstaw. W: W. Ambrozik i K. Przyszczypkowski (red.), *Uniwersytet. Społeczeństwo. Edukacja*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 153-163.

Bagrowicz, J. (2005). Pedagogika chrześcijańska – pedagogika religii (religijna) – katechetyka. Podobieństwa i różnice. W: P. Tomasik (red.), *Abyśmy podtrzymywali nadzieję. Księga jubileuszowa ku czci ks. Romana Murawskiego SDB*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie, 28-52.

Balter, L. (2002). Teologia. W: M. Rusecki (red. nacz.), *Leksykon teologii fundamentalnej*. Lublin–Kraków: Wydawnictwo „M", 1228-1235.

Bucher, A.A. (2004). Od katechetyki do pedagogiki religii. Szkice o rozwoju przedmiotu w niemieckim obszarze językowym. *Keryks*, III, nr 2, 37-61.

Dąbrowski, S. (2016). *Pedagogika religii Józefa Tischnera. W poszukiwaniu nowego modelu edukacji religijnej*. Słupsk: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej w Słupsku.

Grethlein, C.(2005). *Fachdidaktik Religion. Evangelischer Religionsunterricht in Studium und Praxis*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Hemel, U. (1996). *Religionspädagogik im Kontext von Theologie und Kirche*. Düsseldorf: Patmos-Verlag.

Kunstmann, J. (2004). *Religionspädagogik. Eine Einführung*. Tübingen–Basel: A. Francke.

Kwieciński, Z. (2003). Przedmowa. W: Z. Kwieciński i B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 11-15.
Marek, Z. (2013). Tożsamość pedagogiki religii. *Paedagogia Christiana*, 1/31, 93-105.
Marek, Z. (2016). Autonomia pedagogiki religii. *Studia Katechetyczne*. T. 12, 19-33.
Mette, N. (2004). Teologia w dialogu z pedagogiką. *Keryks*, III, nr 2, 61-96.
Milerski, B. (2003). Pedagogika religii, pedagogika religijna. W: T. Gadacz i B. Milerski (red.), *Religia. Encyklopedia PWN*. T. 8. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 48-56.
Milerski, B. (2010). Pedagogika religii. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*. T. 4. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, 45-68.
Milerski, B. (2011). *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ChAT.
Milerski, B. i Śliwerski, B. (red.). (2000). *Pedagogika. Leksykon PWN*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
Nowak, M. (1999). *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*. Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
Nowak, M. (2010). Specyfika, wyzwania, możliwości i perspektywy pedagogiki chrześcijańskiej w Polsce. W: J. Michalski i A. Zakrzewska (red.), *Pedagogika chrześcijańska. Tradycja. Współczesność. Nowe wyzwania*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 13-35.
Nowak, W. (2007). Teologia praktyczna. W: C. Rogowski (red.), *Leksykon pedagogiki religii*. Warszawa: Verbinum, Wydawnictwo Księży Werbistów, 796-797.
Patalon, M. (2007). Teologia a pedagogika. W: C. Rogowski (red.), *Leksykon pedagogiki religii*. Warszawa: Verbinum, Wydawnictwo Księży Werbistów, 786-790.
Rogowski, C. (2011). *Pedagogika religii. Podręcznik akademicki*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
Schweitzer, F. (1995). Vor neuen Herausforderungen: Bilanz und Perspektiven von Religionspädagogik als Theorie. *Jahrbuch der Religionspädagogik*. T. 12, 143-161.
Słotwińska, H. (2016). *Pedagogika religii w relacjach z dyscyplinami teologicznymi*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
Szymik, J. (2013). Teologia. II. Natura. W: *Encyklopedia katolicka*. T. 19. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, kol. 657-659.

Śliwerski, B. (2012). *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".
Zdybicka, Z.J. (1993). *Człowiek i religia. Zarys filozofii religii*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
Zuberbier, A. (1989). Teologia. W: A. Zuberbier (red.), *Słownik teologiczny*. T. 2. Katowice: Księgarnia św. Jacka, 306-311.

Sławomir Jacek Żurek
https://orcid.org/0000-0002-6576-6598

Pedagogika religii w tradycji judaistycznej

Streszczenie

DEFINICJA POJĘCIA: Żydowskie wychowanie domowe ukierunkowane jest na przekazanie dzieciom tradycji oraz ukształtowanie w nich osobistej relacji do Boga. W ortodoksyjnych społecznościach żydowskich wychowanie dzieci odbywa się w trzech instytucjach życia społecznego: domu, synagodze i szkole.

ANALIZA HISTORYCZNA POJĘCIA: Wychowanie religijne w rodzinie żydowskiej odbywa się w domu rodzinnym, w synagodze i w szkole. We wszystkich tych wymiarach jego fundamentem jest religijna historia Izraela badana przez różne „szkoły" oddające się studium Talmudu i literatury rabinicznej. Studia te są kontynuowane w dalszym życiu wierzących Żydów.

PROBLEMOWE UJĘCIE POJĘCIA: Wychowanie religijne przyjmuje u Żydów różne formy nadawane przez poszczególne szkoły funkcjonujące z reguły przy synagogach bądź w lokalach wynajmowanych przez gminę. Podstawą ich funkcjonowania był religijny nakaz realizacji powszechności nauczania. Szkolnictwo w gminie judaistycznej zorganizowane jest trójstopniowo: cheder, jesziwa oraz w be(j)t (ha)midrasz. O wysokiej randze edukacji w społeczności żydowskiej świadczy fakt systematycznego studiowania, które trwa całe życie człowieka. Opiekę merytoryczną nad tymi placówkami sprawowali rabini. Jeśli chodzi o techniki dydaktyczne i metody nauczania, były one tożsame ze stosowanymi w chederach prywatnych.

REFLEKSJA SYSTEMATYCZNA Z WNIOSKAMI I REKOMENDACJAMI: Wychowanie religijne w judaizmie jest procesem długotrwałym, *de facto* trwającym całe życie. Jego celem jest przygotowanie człowieka do życia w świecie, który nadejdzie po śmierci. Jego sedna nie da się odkryć bez

zrozumienia istoty judaistycznego rytuału oraz świąt żydowskich, a także religijnego systemu edukacyjnego. W dobie sekularyzacji społeczność żydowska na całym świecie stała się mocno spolaryzowana.

Słowa kluczowe: dom żydowski, synagoga, święta w judaizmie, religijne szkolnictwo żydowskie

Definicja pojęcia

W ortodoksyjnych społecznościach żydowskich wychowanie dzieci odbywa się w trzech instytucjach życia społecznego: domu, synagodze i szkole, a edukacja chłopców i dziewcząt jest zróżnicowana, ale w obu wypadkach prowadzona w kontekście rytuału judaistycznego. Ci pierwsi wdrażani są w rolę mężów i ojców, a także aktywnych uczestników życia gminy, dziewczęta zaś mają być przede wszystkim żonami i matkami, rzadko wychodzącymi poza dom. W gminach konserwatywnych i reformowanych wpływ synagogi i szkoły na religijne wychowanie jest w znacznej mierze większy niż we wspólnotach ortodoksyjnych.

Wychowanie domowe ukierunkowane jest na przekazanie dzieciom (w szczegółach trochę inaczej synom i córkom) tradycji judaistycznej oraz ukształtowanie w nich osobistej relacji do Boga poprzez naznaczony religią rytm dnia, kultywowanie szabatu oraz przeżywanie świąt żydowskich. Wszystkie te działania połączone są z udzielaną dziecku przez rodziców katechezą (przekazem wiary).

Jeśli chodzi o wychowywanie w kontekście żydowskiej gminy religijnej, to procesowi temu podlegają przede wszystkim chłopcy (jako przyszłe głowy rodziny) poprzez codzienne uczestnictwo w modlitwie synagogalnej, cotygodniowej – szabatowej (wraz z towarzyszącymi jej studiami nad tekstami religijnymi) oraz doraźnej (wedle kalendarza żydowskiego) – przebiegającej w rytuale świątecznym; po ukończeniu 13. roku życia, a więc wejściu do społeczności dorosłych, chłopcy są wdrażani do codziennego wypełniania prawa religijnego.

Dziewczynki nie mają obowiązku uczęszczania do synagogi. Robią to w zależności od ich indywidualnych potrzeb religijnych i woli rodziców lub tradycji panującej w danej gminie. Od pierwszej menstruacji, każdorazowo siódmego dnia po jej zakończeniu, muszą natomiast – tak jak dorosłe kobiety – korzystać z mykwy (łaźni rytualnej). To obmycie jest podstawą kobiecego przeżywania *sacrum* (w życiu małżeńskim to podstawa podjęcia współżycia seksualnego z mężem, dotycząca także zakończenia połogu). Rytualnej kąpieli zwyczajowo też dokonuje panna młoda w przededniu zaślubin. Niektóre żydowskie kobiety w mykwie zanurzają kuchenne naczynia, zanim użyją ich po raz pierwszy.

W każdej gminie judaistycznej szkoła religijna od wieków jest jedną z podstawowych, obok synagogi i kahału, instytucji. Z reguły szkolnictwo

w gminie judaistycznej zorganizowane jest trójstopniowo. Na poziomie elementarnym funkcjonuje tzw. cheder (hebr. *cheder* ‘pokój’, ‘izba’; jid. *chejder*, *chajder*) – prywatny lub należący do jakiejś organizacji społecznej. Jego uczniami są początkowo jedynie chłopcy (dziewczęta zaczęły uczęszczać do chederu dopiero w epoce Haskali, czyli oświecenia żydowskiego, a więc w dziewiętnastym stuleciu) w wieku od trzeciego, czwartego lub piątego roku życia (w zależności od przyjętego w danej gminie zwyczaju) aż do osiągnięcia religijnej dojrzałości, czyli 13 lat, którą wyznaczała uroczystość bar micwa (hebr. *bar micwa* ‘syn przykazania’). Nauka w chederze była skoncentrowana na studiowaniu podstawowych ksiąg kanonu judaistycznego, czyli Tory (Pięcioksięgu) oraz Halachy (prawa religijnego). Cheder dawał też ogólne rozumienie tego, czym był Talmud. Kolejny stopień to jesziwa (hebr. *jesziwa*, *jeszywa*; *jeszybot* ‘posiedzenie’, ‘przebywanie’, ‘siedzenie’; jid. *jeszywe*), będąca uczelnią *stricte* talmudyczną. Jej społeczność stanowili chłopcy od 13.-14. roku życia, aż do dwudziestu kilku lat (nieżonaci mężczyźni). Jesziwa przygotowywała do podjęcia samodzielnego życia naukowego – indywidualnych studiów prowadzonych z reguły w be(j)t (ha-)midraszu (hebr. *be(j)t (ha-)midrasz* ‘dom nauki’, ‘dom badania’, ‘dom poszukiwania’; jid. *besmedresz*, *besmedrosz*), które w wypadku wielu osób prowadzone były przez całe życie, z reguły równolegle z podjętym zawodem.

O randze edukacji w społeczności żydowskiej świadczy rozpowszechniony pośród wyznawców mozaizmu topos Akademii (Jesziwy) na Wysokościach (hebr. *jesziwa szel-maala*) (PSJ, t. 1, s. 56-57), według którego obraz instytucji oświatowej oddawał szczęście bytowania w jedności z Bogiem na wieki.

Analiza historyczna wraz z problemowym ujęciem pojęcia

Wychowanie religijne w domu

Żydowski dom (mówimy o tradycyjnym jego pojmowaniu) to miejsce, które z punktu widzenia prawa religijnego ma być naznaczone obecnością Boga. Służą temu rytuały przekazujące wiarę następnym pokoleniom

(zgodnie z nakazem zapisanym w Torze. Zob. Pwt 6, 4-9; Pwt 11, 13-21; Lb 15, 37-41). Na pierwszy plan wysuwa się tu cotygodniowe wspólne przeżywanie szabatu. Zaczyna się ono w piątkowy wieczór od zapalenia świec szabatowych (osiemnaście minut przed zachodem słońca, a więc jest to czas ruchomy) i odmówienia modlitwy. Rytuał ten odprawia kobieta, zazwyczaj matka, zakrywając przy tym oczy dłońmi (według licznych świadectw wspomnieniowych i literackich przede wszystkim gest ten na trwale wpisywał się w pamięć dziecka jako związany z porządkiem szabatu). Podczas wypowiadania drugiej części błogosławieństwa kobieta odsłania oczy i wpatruje się w światło świec, prosząc Boga o miłosierdzie i zbawienie dla męża, synów, córek i rodziców, a także dla wszystkich innych jej bliskich, oraz o dobre i długie życie. Nawiązuje przy tym duchową łączność ze znamienitymi kobietami pokoleń poprzednich (Sarą, Rywką, Rachelą i Leą) i wyraża pragnienie religijnego wychowania dzieci i wnuków. Zapalenie świec przez kobietę należy do jej obowiązków (hebr. *micwot*). Tradycja ta pokazuje rolę żeńskości (Izraela jako oblubienicy) w relacji do męskości (hebr. *Ha-Szem* jako oblubieńca). Po zapaleniu świec ojciec z synami (i pozostali mężczyźni) mają obowiązek pójścia do synagogi na liturgię wspólnotową. Po ich powrocie z bożnicy głowa rodziny obejmuje przewodniczenie domowej liturgii: błogosławi żonę i dzieci, a także pozostałych domowników, po czym wspólnie zasiadają do stołu. Następnie odmawia kidusz (hebr. *kidusz* '*uświęcenie*') – modlitwę nad kielichem wina, obmywa sobie ręce, recytuje błogosławieństwo nad chałą, odrywa z niej kawałek, zanurza go w soli i zjada, a później obdziela chałą wszystkich po kolei. Po tych błogosławieństwach spożywa się wszystko, co zostało przyrządzone według wskazówek Halachy. Posiłek przerywany jest komentarzami do Tory oraz hymnami szabatowymi.

Proces „katechizacji" odbywa się również w czasie przeżywania przez rodzinę innych świąt żydowskich, których szczególna kumulacja następuje jesienią. Należy do nich Chag ha-Sukot – hebr. *chag ha-sukot* 'święto namiotów'. Żydzi budują wtedy szałasy zwane sukami (hebr. *suka* 'szałas', 'namiot'), w których śpią, jedzą i modlą się przez siedem dni i nocy. Mieszkanie w tym namiocie jest manifestacją wiary w opiekę hojnego i dobrego Boga, który opiekował się Izraelem na pustyni.

Zimowym ważnym świętem rodzinnym jest trwająca osiem dni Chanuka (hebr. *chanuka* – 'święto świateł'), ustanowiona w 164 r. p.n.e.

dla upamiętnienia zwycięskiego powstania Żydów pod wodzą rodu Machabeuszy przeciw okupującym ich Grekom. Po pokonaniu przeważających sił wroga powstańcy zakończyli bałwochwalstwo hellenistycznych władców, usuwając oznaki pogańskiego kultu ze Świątyni Jerozolimskiej. „Talmud podaje, że znaleziono w niej wówczas tylko jeden dzban oliwy, z nietkniętą pieczęcią arcykapłana, mogący wystarczyć na utrzymanie płomienia w wiecznej lampce (hebr. *ner tamid*) zaledwie przez jeden dzień. Stał się jednak cud i oliwy wystarczyło aż na osiem dni" (PSJ, t. 1, s. 272). Chanuka aktualizuje te dwa wydarzenia, w których widać ingerencję Boga: zwycięstwo nielicznej partyzanckiej armii żydowskiej nad regularną armią grecką oraz niewyczerpywanie się niewielkiego zapasu oliwy potrzebnej do kultu świątynnego. Chanukowy rytuał to zapalanie świec w specjalnym świeczniku (każdego dnia o jedną więcej), najpierw w synagodze, a potem w domu. Święto Chanuka jest bardzo radosne nie tylko w swej wymowie, ale i w nastawieniu na dzieci, co przejawia się w tym, że w kolejne wieczory: „(…) dzieci i dorośli grali w karty, kości, loteryjki, a już koniecznie w *drejdł* – jid. 'bączek'. Zabawiano się też zagadkami, opowiadano żarty, zwane z tej okazji *chanuka katowes*, słuchano bajek i opowieści" (Kamerez-Kos, 2008, s. 82-83).

Okres zimowych świąt kończy Purim (hebr. *purim* – z perskiego 'ciągnięcie losów', od akadyjskiego *pur* – 'los'; w jidysz – *purim*, *purym*) (pierwsze wzmianki o obchodach tego święta sięgają V w. p.n.e., zob. Goldberger, 1998), upamiętniający zapobieżenie zniszczeniu narodu żydowskiego. Głównym przesłaniem tego święta jest przypomnienie, że o ludzkim istnieniu decyduje nie przypadek, lecz Opatrzność, a upamiętnia ono fakty opisane w biblijnej Księdze Estery (pokazującej też rolę żydówki Estery w zniweczeniu). Historię ratowania przez Żydówkę Esterę swoich pobratymców przed haniebnym planem odczytuje się w tym dniu z ręcznie przepisanego i pięknie ilustrowanego zwoju (hebr. *megila* 'zwój') – oprócz Księgi Estery jest to zwój z Pieśnią nad Pieśniami, Księgą Rut, Trenami, Księgą Eklezjastesa. Zwoje te są czytane podczas przypisanego każdemu z nich święta żydowskiego (Miłosz, 1984, s. 9). To, co znamienne dla Purim, to jego karnawałowy charakter, oprócz modlitwy odbywa się bowiem wtedy zajadanie przysmaków i powszechna zabawa z nieodłącznym przemarszem przebierańców (Kameraz-Kos, 2008, s. 87). Ukierunkowanie tych „szaleństw" na dzieci i ich aktywny w nich udział służy przekazywaniu wiary w immanentnie

obecną w historii Bożą obecność. Świąteczne przykazania purimowe to: udział w przyjęciu – uczcie purimowej (hebr. *seudat purim*), dawanie krewnym i znajomym żywnościowych podarunków (hebr. *miszloach manot* – 'wysyłanie porcji') oraz wspomożenie biednych (hebr. *matanot leanim* 'dary dla ubogich'). Święto ma charakter transgresyjny, nakazując przekroczenia w kilku obszarach. Po pierwsze, podczas głównego posiłku należy zjeść i wypić dużo więcej niż normalnie (ta obfitość upamiętnia zarówno zwycięstwo Żydów nad spiskującym Hamanem, jak i ucztę wydaną przez króla Ahaswerusa, która zaważyła na ich ocaleniu; Est 1, 3-8). Po drugie, forma i struktura odczytywanej księgi krańcowo odbiega od ustalonych w judaizmie norm dotyczących świętych tekstów – jako jedyna może być ilustrowana. Po trzecie, ważne jest miejsce proklamacji, która odbywa się nie w domu ani nie w synagodze, lecz np. na ulicy („Z księgi tej można dowiedzieć się, w jaki sposób Bóg kieruje światem oraz w jaki sposób opiekuje się każdym swoim stworzeniem z osobna", *Bramy Halachy*, 2005, s. 363). (To wyjście na zewnątrz otwiera judaizm i jego wyznawców na kulturowe doświadczenie spotkania z Innym). Po czwarte, nakaz lektury świętych pism, zwyczajowo niedotyczący kobiet, podobnie jak uczestniczenie w modlitwach synagogalnych, w tym wypadku je obejmuje. (W szabat poprzedzający Purim, określany mianem Zachor (hebr. *zachor* 'pamiętaj'), „w opinii niektórych znawców Halachy, również kobiety są zobowiązane do wysłuchania *paraszat* (hebr. *parasza* – słowo oznaczające 'fragmentu Tory', przeznaczonego do czytania w synagodze podczas szabatu, jak również z okazji różnych świąt) *Zachor* [Księga Powtórzonego Prawa 25, 17-19 – wtręty w nawiasach kwadratowych S.J.Ż.]", a także *megili*. „*Micwot* święta Purim są przykazaniami pozytywnymi, których wypełnienie jest ograniczone czasowo. Mimo to kobiety są zobowiązane do wypełniania tychże *micwot*, ponieważ również ich dotyczyło rozporządzenie Hamana nakazujące zniszczenie narodu żydowskiego, jak też cudowne wybawienie, jakie później nastąpiło"; *Bramy Halachy*, 2005, s. 361, 363). Bardzo ważnym elementem tego święta są przedstawienia purimowe (jid. *purimszpile*) – do dzisiaj zarówno dzieci, jak i dorośli przebierają się fantazyjnie i urządzają spektakle opowiadające o wydarzeniach opisanych w Księdze Estery, paląc kukłę Hamana, żartując z rabinów, nosząc maski, a nawet przebierając się w stroje odmiennej płci (Abrahams, 1996, s. 180). Purimszpile bowiem

symbolizują ukrytą obecność Boga w dziejach Izraela: czuwając nad nim, pozostaje niewidoczny (jak aktorzy, których oblicza przesłaniają kostiumy i maski). Purim przypomina również o problemie antysemityzmu. Podkreśla fakt, że przeciwnicy Żydów i wrogowie judaizmu paradoksalnie są niezbędni w historii zbawienia, aby Izrael mógł doświadczać pomocy ze strony Najwyższego, który kocha i chroni swój lud. Z drugiej zaś strony święto to zwraca uwagę, iż losem przeciwników tego ludu jest potępienie i odrzucenie przez Boga.

Świętem żydowskim przeżywanym prawie w całości w domu i bardzo silnie oddziałującym na wychowanie religijne dzieci jest Pesach, przypadające wiosną w miesiącu nissan (na przełomie marca i kwietnia), upamiętniające zakończenie wielowiekowego ciemiężenia Żydów w niewoli egipskiej, mające – podobnie jak szabat – „fundamentalne znaczenie (…) dla żydowskiej tożsamości" (*Bramy Halachy*, 2005, s. 368). Pesach świętuje się nocą, a więc w porze, w której odbywało się wyjście pod wodzą Mojżesza z Egiptu. To czuwanie ma określony schemat (hebr. *seder* – 'porządek') (opis biblijny Pesach znajduje się w księgach: Wyjścia 12; Kapłańskiej 23, 5-8; Liczb 9, 2-3. 10-14; 28, 16-25; Powtórzonego Prawa 16, 1-8), realizowany podczas długiej kolacji sederowej, kiedy to przywołuje się cudowne ingerencje Boga w drodze do Ziemi Obiecanej, potwierdzające, że On jest Panem życia i śmierci, a widoczne m.in. w przejściu ludu suchą nogą przez morze, na pustyni zaspokojenie głodu za pomocą manny i przepiórek, pragnienia wodą ze skały, zwycięskie walki z napotkanymi potężnymi narodami. Przed oczyma uczestników „świętej kolacji", w tym dzieci, które są w niej głównym podmiotem, ukazuje się cała historia zbawienia. Temu służy głośne odczytywanie podczas posiłku kolejnych fragmentów hagady (hebr. *haggada* 'opowieść') – księgi zawierającej historię ucieczki Izraela. Za pomocą hagady dzieci podczas paschalnego sederu odbywają swoistą wędrówkę duchową z Egiptu, będącego typem każdej ludzkiej niewoli (Egipt to po hebrajsku *micrajim*, co można też tłumaczyć jako rzeczownik oznaczający 'ograniczenie', 'utrudnienie', 'przeszkodę'), do Izraela, który – wraz z Jerozolimą – jest symbolem wolności. Tej nocy dzieci zadają dorosłym tzw. cztery pytania, zaczynające się od słów: „Czym ta noc różni się od innych nocy?", prowokujące wyjaśnienie, dlaczego podczas niej się nie śpi, wcześniej się pości, na coś się czeka, wszyscy są razem zgromadzeni. Odpowiedzi udzielają zazwyczaj rodzice lub obecny na

sederze nauczyciel (jid. *mełamed*), a mają one formę tradycyjnej pogadanki, będącej skróconą opowieścią o historii zbawienia.

Elementami katechizującymi dzieci jest, oprócz samej opowieści, wiele innych elementów, poczynając od poprzedzającego Pesach chamecu (hebr. *chamec* 'poszukiwanie zakwasu'), czyli zbierania przez ojca razem z dziećmi, ze świecą w ręku, z zakamarków całego domu resztek chleba w postaci okruchów czy skórek w celu ich spalenia (*Hagada*, 1927, s. 4). Ów chleb jest symbolem wszystkiego, co stare, statyczne, co łączy się z ludzkimi przywiązaniami, tego, co oddziela człowieka od Boga, wprowadzającego do życia ciągle coś nowego. Podczas samego sederu dzieci są katechizowane przez znajdujące się na stole potrawy: macę (hebr. *maca* 'przaśne pieczywo, niekwaszone, bez drożdży'), symbolizującą chleb upieczony z ciasta, które, nastawione przed pośpieszną ucieczką Żydów na pustynię, nie zdążyło wyrosnąć; charoset (od hebr. *cheres* – 'glina'), potrawę przyrządzaną z owoców, orzechów, migdałów i przypraw wymieszanych z czerwonym winem, swoim kolorem przypominającą cegły wyrabiane z gliny i słomy dla Egipcjan podczas ciężkiej, wyniszczającej pracy; gorzkie zioła) hebr. *maror*) – sałatę, cykorię lub natkę pietruszki i chrzan, symbolizujące niewolę; jajka (hebr. *bejca*), znak nowego życia; wino (hebr. *jajin*), symbol życia i wolności; mięso pieczone (hebr. *zeroa*, dosłownie 'ramię' – 'pieczony udziec jagnięcia'), przypominające o spożywaniu baranka tamtej historycznej nocy, przed wyruszeniem z Egiptu. Wykonuje się też ważne gesty – ilekroć mówi się o wolności, do której powołuje Bóg, zakrywa się macę, a odkrywa kielich z winem, a kiedy wspominana jest niewola, będąca skutkiem ludzkich grzechów, maca jest odkrywana, a wino zakrywane.

Podczas Pesach wyczekuje się też proroka Eliasza – w tradycji żydowskiej uznawanego za mesjańskiego herolda, mającego przynieść Izraelowi ostateczne odkupienie. Stąd tej nocy w żydowskich domach są zawsze uchylone drzwi (aby mógł odwiedzić wszystkie świętujące rodziny), na które dzieci nieustannie popatrują, wyczekując jego nadejścia. Nazywany „opiekunem dzieci" (uważa się, że asystuje przy obrzezaniu żydowskich chłopców, z czym wiąże się tradycja tzw. krzesła Eliasza) i utożsamiany z judaistycznym aniołem modlitwy Sandalfonem (grec. 'współbrat'), może przybierać różne postacie (często był też identyfikowany z ubogimi i żebrakami). Dla niego na sederowym stole stoi specjalny kielich z winem (piąty, następujący po czterech nakazanych przez

Prawo) – puchar Eliasza. Napełnienie go i pozostawienie nietkniętym to symbol nadziei na rychłe przyjście proroka. Pesach zamykają gry i zabawy dla dzieci, a ostatecznie dziecięcy śpiew *Chad gadija* (aram. 'jedno koźlę'). Według tradycji tytułowe koźlę reprezentuje lud izraelski prześladowany przez różne narody, które z kolei za karę dostawały się pod panowanie innych ciemiężycieli, a anioł śmierci ostatecznie unicestwiający tragiczne dzieło przypomina opatrznościową ingerencję Boga w historię.

Wychowywanie religijne w synagodze

Chłopcy żydowscy, tak jak dorośli mężczyźni, mają obowiązek każdego dnia przynajmniej dwukrotnie udać się do synagogi: na modlitwę poranną (hebr. *szacharit*) idą tam z ojcem, na wieczorną (hebr. *maariw*), po zajęciach szkolnych – z nauczycielem. Co tydzień, w piątkowy wieczór, biorą udział w nabożeństwie *Kabalat Szabat* – hebr. 'przyjęcie szabatu', a w sobotę razem z innymi mężczyznami udają się do synagogi dwukrotnie. Najpierw na modlitwę poranną, podczas której, mając na sobie szal modlitewny, odmawiają przeznaczone na ten dzień hymny oraz psalmy, śpiewają wersety przywołujące ważne momenty ingerencji Boga w historię Izraela, słuchają siedmiu cząstek Tory odczytywanych ze zwojów wyjętych ze świętej szafy (hebr. *aron ha-kodesz*); modlą się w intencji chorych, odczytują przeznaczone na dany szabat fragmenty z pism proroków, odnoszące się do proklamowanych wcześniej fragmentów Pięcioksięgu, a następnie czytają różne komentarze. Po południu przychodzą do synagogi jeszcze raz – na nabożeństwo zwane minchą (hebr., *mincha* 'ofiara'; jid., *minche*). Przeżywane we wspólnocie szabatowe aktywności religijne formują chłopców żydowskich w odniesieniu do transcendencji.

Podobną funkcję spełniają także święta żydowskie. Rozpoczyna ich cykl przeżywany jesienią Nowy Rok (hebr. *rosz ha-szana* 'głowa roku', 'początek roku'). W tym czasie uwaga wyznawców judaizmu koncentruje się wokół refleksji nad przeszłością i własnym w niej postępowaniem w perspektywie eschatologicznej, a jego główny wymiar ma charakter etyczny. Od Rosz ha-Szana rozpoczyna się „dziesięć dni pokuty, rachunku sumienia i nawrócenia" (Gal-Ed, 2005, s. 108) zakończone świętem

Jom Kipur (hebr. ‘Dzień Pojednania [Pokuty, Przebłagania]’). Uwrażliwia ono na relacje międzyludzkie, a szczególnie rodzinne, stąd w święto to w liturgii wyeksponowane są dwie figury biblijne: Abraham oraz jego syn Izaak, a także najważniejszy atrybut boski, jakim jest miłosierdzie („Żydzi wierzyli, że w czasie, gdy słyszeli dźwięki szofaru, Bóg przesiadał się z tronu sprawiedliwości na tron miłosierdzia i w ten sposób kara zostawała przemieniona w łaskę. Głos szofaru był więc wołaniem o miłosierdzie, błaganiem o litość i wyrozumiałość”; Kameraz-Kos, 2008, s. 43). W tym czasie wśród wyznawców judaizmu ważna jest refleksja nad przeszłością i własnym w niej postępowaniem w perspektywie eschatologicznej, a jego główny wymiar ma charakter etyczny. W ten sposób dzieci wprowadzane są w aksjologiczny krąg najważniejszych wartości (miłość, poświęcenie, miłosierdzie, przebaczenie). Chłopcy wraz z mężczyznami biorą wtedy udział także w ablucji (obmyciu w wodzie), której towarzyszy modlitwa taszlich (hebr. *taszlich* ‘wyrzucisz’), wyrażająca pragnienie zmycia wszelkich grzechów, powrotu do Boga oraz życia niesplamionego odstępstwem (Kameraz-Kos, 2008, s. 43). Modlitwę tę zwyczajowo odmawia się w pobliżu zbiornika wodnego (morza, rzeki, studni itp.). Młodzi Żydzi w Jom Kipur uczą się wstrzemięźliwości (w tym dniu nie je się nawet najmniejszych ilości pokarmów czy napojów), praktykują pokorę (należy prosić o przebaczenie Boga – jedyny raz w roku modlący się przyjmują wobec Niego postawę klęczącą, trzeba zwrócić się także z taką prośbą do bliźnich, wobec których się zawiniło), a także oswajają się z rzeczywistością śmierci (mężczyźni ubierają się w *kitel*, czyli tzw. koszulą śmiertelną – luźną, białą szatę nakładaną na normalne ubranie, kojarzoną z całunem, a w wigilię święta odwiedza się groby bliskich, przyjaciół, krewnych i znajomych). Czas ten służy zyskaniu przekonania co do istnienia innego świata poza ziemskim i życia, które trwa na zawsze.

Wśród trzech następujących po sobie dni wieńczących cykl jesiennych świąt znajduje się Simchat Tora, kiedy to afirmuje się te święte teksty mające szczególne znaczenie w dziejach Izraela i całej historii zbawienia. Mężczyznom tanecznym krokiem obnoszącym wokół centralnego punktu synagogi zwoje Tory ubranym w sukienki – jak kobiety – towarzyszą mali chłopcy ze specjalnymi chorągiewkami, na szczycie ich drzewców znajdują się jabłka z zatkniętymi w nie płonącymi świecami, a na płachetkach przyklejone ruchome okienka, które, po otwarciu, odsłaniają

tablice z Dziesięciorgiem Przykazań („Chorągiewki miały różne napisy, np.: «sztandar obozu Judy», «sztandar obozu Aszera» i inne. Pomysły te czerpali chłopcy z biblijnych opowieści sięgających czasów zdobywania ziemi Kanaan przez plemiona izraelskie w XIII w. p.n.e."; Kameraz-Kos, 2008, s. 77). W tym dniu kończy się stary roczny cykl czytania Tory. Wszyscy obecni w synagodze mężczyźni (także chłopcy) gromadzą się wokół bimy i po kolei recytują (właściwie jest to melorecytacja) następujące po sobie fragmenty błogosławieństwa nad zwojem. Po zakończeniu czytania chłopców błogosławi się słowami z Księgi Rodzaju (48, 16).

W noc poprzedzającą święto pielgrzymie i rolnicze Szawuot („Nazwa tego święta wywodzi się od siedmiu tygodni *sefirat ha-omer*, których dni liczy się od Pesach do Szawuot. Hebrajskie słowo *szawuot* znaczy właśnie «tygodnie»"; Bramy Halachy, 2005, s. 395), a zarazem przypominającą otrzymanie od Boga przez Mojżesza na górze Synaj Prawa studiuje się Torę. W ten sposób co roku żydowscy mężczyźni i chłopcy, walcząc ze snem, przygotowują się do odnowienia przymierza, które Bóg wtedy przez Mojżesza zawarł z Izraelem. Jak poucza Halacha, „jest przyjętym zwyczajem upamiętnianie nadania Tory przez ozdabianie domu oraz synagogi zielenią i roślinami" (*Bramy Halachy*, 2005, s. 396). Wiąże się to z faktem niecodziennego okrycia się pustynnej góry Synaj kwieciem podczas Bożego Objawienia (zob. Unterman, 1994, s. 266). Dekorowanie synagogi przypadało w udziale dzieciom.

Nieco wcześniej obchodzi się pomniejsze święto lag ba-omer (hebr. *lag ba-omer*, 'trzydziesty trzeci [*LaG* = *lamed* = 30 + *gimel* = 3] dzień liczenia omeru'; jid., *łag bojmer*, *łegbojmer*; Unterman, 1994, s. 266), które przywołuję tu ze względu na jego dodatkowe znaczenie: dzień ten powszechnie był znany też jako dzień ucznia. Żony nauczycieli, *melamedów*, tradycyjnie częstowały uczniów pierogami z serem i słodyczami. Po posiłku dzieci wraz ze swymi nauczycielami szły na spacer na łąki, do lasu. Tam uzbrojone w drewniane szable i łuki staczały bitwy. Bawiono się tak na pamiątkę wydarzenia opisanego w Talmudzie: w roku 586 p.n.e. w czasie oblężenia Jerozolimy przez Nabuchodonozora mały chłopiec żydowski o imieniu Elkona strzelił do jednego z dowódców wrogich wojsk. Wzbudziło to taką panikę, że Nabuchodonozor na miesiąc odstąpił od oblężenia miasta (Kameraz-Kos, 2008, s. 67-68).

Na miesiące letnie przypadają święta, które uczą młodych czynnej relacji do historii, kultywując pamięć także o dniach tragicznych (ciekawe

jest spojrzenie tradycji żydowskiej na samo lato, traktowane jako okres nie wypoczynku, lecz przeciwnie – zmagania, gdyż „najdłuższe dni, najjaskrawsze światło słońca wiąże się z zaślepieniem, a coraz krótsze dni z katastrofalnymi skutkami dla historii żydowskiej. Jest to czas, kiedy człowiek jest najbardziej podatny na upadek"; Gal-Ed, 2005, s. 208): to post zwany sziwa asar be-tamuz (hebr. *sziwa asar be-tamuz* 'siedemnasty dzień miesiąca tamuz'), którym rozpoczyna się upamiętnianie zburzenia Pierwszej i Drugiej Świątyni, oraz post tisza be-aw (hebr. *tisza be-aw* dziewiąty dzień miesiąca *aw*), przypominający ogrom katastrof, które spadały przez wieki na naród żydowski. Przy tym drugim Żydzi nie noszą skórzanego obuwia (tylko z filcu lub tkaniny), do południa nie siadają na krzesła, tefilin zakładają dopiero na modły popołudniowe, nie myją ciała oraz nie studiują Tory. Nocą następującą po tym dniu śpi się na twardym posłaniu, a niektórzy kładą sobie pod głowę zamiast poduszki – kamień. W synagodze w czasie modlitw jest przyćmione światło, czyta się Lamentacje Jeremiasza, Księgę Hioba oraz ustępy z Księgi Jeremiasza, a także intonuje specjalne hymny żałobne – kinot (hebr. *kina* – 'elegia, tren, lamentacja'), śpiewane przy akompaniamencie westchnień i płaczu. Tisza be-aw symbolizuje w tradycji żydowskiej utratę głównego ośrodka niezależności religijnej, politycznej i kulturalnej, początek diaspory i wszelkich cierpień narodu z powodu prześladowań.

Problemowe ujęcie pojęcia

Wychowanie religijne w szkole

Cheder

Samego terminu „cheder" Żydzi zaczęli powszechnie używać dopiero od wieku XIII w środowiskach aszkenazyjskich (zob. tu i dalej PSJ, t. 1, s. 281-283). Nazwa ta wiązała się z miejscem, gdzie prowadzona była nauka, czyli z izbą, będącą zazwyczaj częścią mieszkania mełameda (jid. mełamed 'nauczyciel'; hebr. *melamed*), określanego też w języku jidysz mianem dardeke mełamed (hebr. *mełamed dardeke(j)* 'nauczyciel małych dzieci'; hebr. *dardak* 'małe dziecko', 'uczeń rozpoczynający naukę w szkole').

Żydowscy nauczyciele mimo ważnej roli, którą odgrywali w życiu gminy, nie mieli w niej wysokiego statutu społecznego (PSJ, t. 2, s. 128-129). Ich dochody były zazwyczaj niskie. Sposób nauczania opierał się na mnemotechnicznych technikach zapamiętywania tekstu, a także mechanicznym opanowaniu materiału. Nauczyciele żydowscy nie znali i nie używali nowoczesnych metod pedagogicznych, stosowali też kary cielesne. W publicystyce (szczególnie z przełomu XIX i XX w.) mełamed pojawia się jako symbol cywilizacyjnego zapóźnienia. Natomiast we wspomnieniach absolwentów chederu, a także w literaturze pięknej, można napotkać ich pozytywne oceny jako ludzi, którzy poświęcili całe swoje życie edukacji dzieci żydowskich, ugruntowując w ten sposób ich judaistyczną tożsamość.

Dzieci żydowskie uczyły się w chederze najpierw czytać i pisać. Dalsze działania edukacyjne na tym stopniu edukacji koncentrowały się wokół opanowywania pamięciowego fragmentów Tory (poprzez wspólne powtarzanie na głos całych fraz tekstu biblijnego), a także – choć rzadziej – niektórych części Pism i Proroków. Uczniowie tłumaczyli też fragmenty Biblii Hebrajskiej na język komunikacyjny Żydów aszkenazyjskich, czyli jidysz. Podstawowym obiektem studiów była Księga Kapłańska (hebr. *wa-jikra* „I wezwał…"; jid. *Wajikro*), zawierająca najważniejsze przepisy Prawa Mojżeszowego. Uczniowie, poznając kolejne części Pięcioksięgu, przyswajali także komentarze Rasziego (właśc. Szlomo ben Icchak) – uczonego rabina żyjącego na przełomie XI i XII w. Najczęściej stosowaną metodą nauczania był wykład o charakterze homiletycznym pozbawiony z reguły elementów egzegezy tekstu biblijnego. Starsi uczniowie (między siódmym a dziewiątym rokiem życia) opanowywali podstawowe prawidła Talmudu Babilońskiego oraz literatury rabinicznej. Zdarzało się, że w niektórych chederach nauczyciele wykładali też elementy przedmiotów świeckich, koniecznych do prowadzenia normalnego życia, ale z reguły spotykało się to z oporem wielu członków gminy. Klasa w chederze była duża – liczyła nawet do 40 uczniów, dlatego też mełamed korzystał z pomocy jednego lub nawet czasami dwóch nauczycieli pomocniczych, zwanych belframi. Na wyższym poziomie, kiedy studiowano już Talmud, klasy były zmniejszane. Dzień w szkole zaczynał się bardzo wcześnie – bezpośrednio po porannej modlitwie w synagodze, a więc niedługo po wschodzie słońca. Około godziny 10.00 lub 11.00 był już obiad, a około godziny 14.00 uczniowie szli

na dłuższą przerwę do domu, by spożyć podwieczorek. Po południu raz jeszcze wracali do chederu, by kontynuować naukę aż do wieczornej modlitwy, w której uczestniczyli w synagodze wraz ze swoimi nauczycielami. W dniach, w których przypadał szabat lub inne święta żydowskie, nauka była przerywana, a w piątek zajęcia trwały tylko do południa. W wielu krajach europejskich władze państwowe wprowadzały egzamin, chcąc w jakikolwiek sposób kontrolować żydowskie szkolnictwo religijne, rejestrowano więc chedery i próbowano wpływać na to, co jest w nich nauczane. Działania te spotykały się jednak z oporem szczególnie ortodoksyjnych środowisk żydowskich. Na przełomie wieku XVIII i XIX pod wpływem haskali, czyli oświeceniowego ruchu żydowskiego, zaczęto poddawać chedery krytyce ze względu na stosowane w nich anachroniczne metody dydaktyczne oraz niski poziom higieny. Dopiero jednak w połowie wieku XIX zaczęły się pojawiać pierwsze elementarne szkoły żydowskie, w których uczono podstaw przedmiotów świeckich, a także różnych języków nieżydowskich, w zależności od geograficznego usytuowania gminy. Pod koniec wieku XIX pojawiły się w Europie Środkowowschodniej chedery z językiem hebrajskim jako wykładowym, stopniowo upowszechniając się pod wpływem wzrastającego w siłę ruchu syjonistycznego. W okresie tym zaczęto też tworzyć pierwsze chedery przeznaczone dla dziewcząt.

Dzieci żydowskie nie miały wakacji, a jedyną dłuższą przerwę w nauce wyznaczał cykl świąt przypadający jesienią (na przełomie września i października). W krajach, w których w XX w. wprowadzono obowiązek szkolny dla wszystkich obywateli, dzieci żydowskie z religijnych rodzin albo uczęszczały do dwóch szkół (rano do świeckiej, a po południu do religijnej), albo działacze różnych organizacji żydowskich próbowali ubiegać się u władz o pozwolenie na tworzenie szkół żydowskich z przedmiotami świeckimi. Z reguły w tego rodzajach placówkach przedmioty te stanowiły jedynie 30% całego szkolnego programu nauczania. Wraz z postępującym procesem laicyzacji w wielu miejscach Europy i Ameryki Północnej w chederach zmniejszała się liczba uczniów do około 50% populacji żydowskiej, w przededniu II wojny światowej spadając do 30%. Podczas Shoah na terenie tworzonych przez Niemców gett funkcjonowały tajne chedery. Dziś ten rodzaj szkolnictwa działa jedynie w środowiskach Żydów ortodoksyjnych, głównie w Izraelu i Stanach Zjednoczonych.

Odmianą chederu była szkoła nazywana Talmud-Tora (hebr. talmud--tora ‘nauczanie Tory’; jid. *talmetojre*) (zob. PSJ, t. 2, s. 688-690). Była to elementarna szkoła religijna przeznaczona dla uczniów pochodzących z najuboższych rodzin lub sierot, które nie miały środków na opłacenie nauki w prywatnym chederze. Szkoły te funkcjonowały z reguły przy synagogach bądź w lokalach wynajmowanych przez gminę. Były one niejako chederami publicznymi – nauka w nich była darmowa, a mełamedów opłacano z funduszy gminnych lub utrzymywały je różne żydowskie organizacje dobroczynne. Opiekę merytoryczną nad tymi placówkami sprawowali rabini. Jeśli chodzi o techniki dydaktyczne i metody nauczania, to były one tożsame z tymi stosowanymi w chederach prywatnych. Podstawą funkcjonowania tych instytucji był nakaz religijny realizacji powszechności nauczania.

Można tu jeszcze przypomnieć, że bezpłatne nauczanie było wprowadzone w niektórych gminach żydowskich już pod koniec III w. p.n.e., a w I w. p.n.e. coraz bardziej w świecie mozaizmu rozpowszechniał się system szkolnictwa gminnego. Od wieku XII gminy zaczęły wypłacać pensje nauczycielom, później zaś obowiązki te przejęły od gminy bractwa religijne powołane jedynie w tym celu.

Jesziwa

Większość uczniów chederu kontynuowała edukację w jesziwie (PSJ, t. 1, s. 678-679). Jej program nauczania obejmował przede wszystkim dalsze studia nad Talmudem w pogłębionym zakresie, a także literatury rabinicznej go komentującej i kodyfikującej. Główną metodą dociekań naukowych był tzw. pilpul (hebr. *pilpul* ‘debata’, od *pilpel* – hebr. ‘pieprz’; jid. *piłpł*), polegający na nieustannych gorących dyskusjach mających za sedno dialektyczne rozważanie fragmentów tekstów, akcentujące różnice między nimi (hebr. *chil(l)ukim*). Debata ta opierała się na przeprowadzeniu drobiazgowego rozumowania, za pomocą którego dochodzono do uzgodnienia dwóch sprzecznych stanowisk. Pilpul rozwijał się w dwóch formach, z których pierwsza, drasza, polegała na ukazaniu logicznych związków między zróżnicowanymi tematami halachicznymi, a druga, wspomniany już wyżej chiluk, na rozbiorze różnych wypowiedzi na ten sam temat na drobne elementy, z których potem budowano nową

semantyczną konstrukcję. Obie z nich traktowano jako znakomitą „gimnastykę umysłów" i w niektórych jesziwach do czasów współczesnych pilpul stosuje się jako metodę nauczania.

Jesziwy w okresie średniowiecznym oraz późniejsze były instytucjonalną kontynuacją starożytnej tradycji akademii talmudycznych funkcjonujących na terenach zamieszkałych przez Żydów na Bliskim Wschodzie i w Babilonii, które istniały w epoce Drugiej Świątyni Jerozolimskiej. Po jej zniszczeniu w roku 70 n.e. głównym zadaniem elit intelektualnych Izraela stało się ocalenie religii i tożsamości żydowskiej. Zadania tego podjęli się tanaici [aram. *tannā* 'nauczyciel', 'uczony'], żydowscy uczeni komentujący i wyjaśniający sens Tory. Wtedy to powstała żydowska akademia w Jawne, założona przez Jochanana ben Zakaja, która skupiła uczonych oraz ich uczniów zamierzających porządkować całą starożytną spuściznę literacką Żydów. Oni ustalili kanon Biblii Hebrajskiej, a także schematy modlitewne na poszczególne pory dnia, szabat i święta. W starożytnych akademiach żydowskich skodyfikowany został też Talmud i w swojej wersji babilońskiej, i w jerozolimskiej.

Pierwsze średniowieczne jesziwy pojawiły się w VIII w. w Afryce Północnej i na Półwyspie Iberyjskim. Ich dalszy rozwój związany był począwszy od wieku XI z migracjami Żydów do Niemiec, Czech i Polski. Najstarszą wyższą szkołą żydowską w Polsce była założona w roku 1509 przez Jakuba Polaka jesziwa w Krakowie, jednak najsławniejszą w całej Europie okazała się lubelska, założona dziewięć lat później (1518) przez Szymona Szachnę. Uczelnia ta w roku 1567 otrzymała od króla Zygmunta II Augusta przywileje podobne do tych, jakie miały chrześcijańskie akademie, a kierujący nią Szymon Luria zyskał tytuł rektora (hebr. *rosz-jesziwa* 'głowa jesziwy'), który przysługiwał także następnym rektorom tej placówki. Bardzo znana w Polsce była też jesziwa we Lwowie, funkcjonująca od roku 1592 z inicjatywy Joszuy ben Aleksandra ha-Kohena Falka. Na początku wieku XIX uczniowie rabina Gaona z Wilna utworzyli jesziwę w Wołożynie, w której zerwano z tradycją stosowania metody *pilpul*. W XIX i XX w. niewielkie jesziwy zakładali chasydzi. Na przełomie XIX i XX w. zaczęto do programu nauczania wprowadzać studia hebraistyczne i przedmioty biblijne, a także świeckie, tworząc w ten sposób tzw. jesziwy zreformowane. W roku 1930 w Lublinie otwarto cieszącą się wielką renomą Jesziwę Mędrców Lublina (PSJ, t. 1, s. 678-679), która jednak funkcjonowała tylko do

wybuchu II wojny światowej. Jej rektorem został Meir Szapira i sprawował tę funkcję w latach 1930-1934, a po jego śmierci w 1934 r. przejął ją Szlomo Ajger (1935-1939). Twórcy tej akademii pragnęli łączyć ze sobą w edukacji racjonalność z żydowskim mistycyzmem. Dominującą metodą dydaktyczną było wspólne wyłanianie (przez uczniów i nauczyciela) głównej idei ukrytej w tekście. Zajęcia odbywały się w bibliotece i salach wykładowych oraz synagodze usytuowanej wewnątrz gmachu jesziwy. Miejsce to spełniało także funkcję auli, w której mieścili się wszyscy studenci tej akademii.

Współcześnie jesziwy istnieją jedynie w największych skupiskach ludności żydowskiej w Izraelu i Stanach Zjednoczonych.

Bejt ha-midrasz

Absolwent jesziwy, jak to już było wspomniane, prowadził studia indywidualne przez całe życie. Odbywały się one w domu nauki zwanym *bejt ha-midraszem* (hebr.) lub *besmedraszem* (jid.) (zob. PSJ, t. 1, s. 160-161). Instytucja ta zwyczajowo mieściła się przy synagodze (hebr. *bejt ha-kneset* ‘dom zgromadzenia’). Określenie hebrajskie tego miejsca funkcjonowało już na początku II w. p.n.e. (odnaleźć je można np. w starożytnej Księdze Mądrości Syracha 51,3), choć źródła historyczne przytaczają tę nazwę sto lat później. Tradycja żydowska jednak przekazuje informacje, że domy nauki zakładano w czasach biblijnych patriarchów (Abrahama, Izaaka i Jakuba) i że tam właśnie dorośli mężczyźni spędzali każdą wolną chwilę na studiowaniu świętych ksiąg. Tam także się modlili, stąd miejsce to w wielu gminach pełniło również funkcję synagogi. Religijni Żydzi często spędzali tam jakiś czas przed lub po modlitwie porannej lub wieczornej. Instytucja ta stanowiła zatem nie tylko miejsce nauki, lecz i centrum życia społeczności danej gminy. Tam też znajdował się księgozbiór gminy (z reguły nieskatalogowany, a dostęp do niego był wolny). Domy nauki były otwarte przez całą dobę dla wszystkich żydowskich mężczyzn, a zasada ta stała się z czasem obowiązującym prawem (wiele osób przychodziło np. studiować tylko nocą) i w niektórych okresach roku liturgicznego była wręcz zalecana.

Refleksja systematyczna z wnioskami i rekomendacjami

Wychowanie religijne w judaizmie jest procesem długotrwałym, *de facto* trwającym całe życie. Jego celem jest przygotowanie człowieka do życia w świecie, który nadejdzie po śmierci (hebr. *olam ha-ba* 'świat, który nadchodzi'). Jego sedna nie da się odkryć bez zrozumienia istoty judaistycznego rytuału oraz świąt żydowskich, a także religijnego systemu edukacyjnego. W dobie sekularyzacji społeczność żydowska na całym świecie stała się mocno spolaryzowana. Z jednej strony rozpowszechniane są w niej modernistyczne trendy zbliżające się do różnego rodzaju świeckich modeli pedagogicznych, z drugiej zaś tworzą się zamknięte enklawy żydowskie, w których kultywowany jest tradycyjny model wychowania człowieka. Ta pierwsza czerpie pewne elementy z tradycji, lecz czyni to, tak jak dzieje się np. w nurcie reformowanym, w sposób dowolny. Wychowaniu żydowskiemu można się przyglądać na różne sposoby i z odmiennych perspektyw. W każdym z nich konieczne staje się jednak uwzględnienie perspektywy religijnej, która dominowała w tym procesie aż do czasów żydowskiej Haskali, a więc do początku wieku XIX.

Bibliografia

Abrahams, I. (1996). *Życie codzienne Żydów w średniowieczu*, przeł. B. Gadomska. Warszawa: Cyklady.

Bramy Halachy. Religijne prawo żydowskie. (2005). Oprac. rabin Greenwald, Zew. red. rabin Pecaric, Sacha, przeł. J. Białek, K. Czerwińska. Kraków: Stowarzyszenie Pardes.

Gal-Ed, E. (2005). *Księga świąt żydowskich*, przeł. S. Lisiecka. Warszawa: Cyklady.

Goldberger, K. Znaczenie teatru żydowskiego dla polskich Żydów. W: A. Kuligowska-Korzeniewska, M. Leyko (red.), *Teatr żydowski w Polsce*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Hagada. Opowiadania o wyjściu Izraelitów z Egiptu na dwa pierwsze wieczory święta Pesach. Wiedeń 1927 – reprint Warszawa 1991, s. 4.

Kamerez-Kos, N. (2008). *Święta i obyczaje żydowskie*. Warszawa: Cyklady.

Miłosz, C. (1984). Wstęp. W: *Księga pięciu megilot*, przeł. C. Miłosz. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
PSJ. (2003). *Polski słownik judaistyczny. Dzieje – kultura – religia – ludzie*. T. 1. i 2. Oprac. Z. Borzymińska, R. Żebrowski. Warszawa: Prószyński i S-ka.
Unterman, A. (1994). *Encyklopedia tradycji i legend żydowskich*, przeł. O. Zienkiewicz. Warszawa: Książka i Wiedza.

Michał Łyszczarz
https://orcid.org/0000-0002-9200-3123

Pedagogika religii w tradycji polskich wyznawców islamu

Streszczenie

DEFINICJA POJĘCIA: Pedagogika religii w islamie czerpie bezpośrednio ze źródeł tradycji religijnej. Przedstawia się w niej postać proroka Muhammada jako godny naśladowania wzór postępowania i najwyższy autorytet wychowawczy.

ANALIZA HISTORYCZNA POJĘCIA: W części historycznej problemu przybliżono genezę osadnictwa oraz specyfikę modelu religijności Tatarów. Następnie omówiono główne założenia oświaty religijnej: tradycyjnej, prowadzonej przez imamów, a po 1918 r. zinstytucjonalizowanej i powiązanej z państwowym systemem edukacji. Po 1945 r. lekcje religii były prowadzone w sposób nieformalny, ograniczony do kilku ośrodków. Na początku lat 90. nastąpiło ożywienie działalności, ponieważ przestały obowiązywać ograniczenia administracyjne, a także nawiązano współpracę ze środowiskiem tzw. nowych muzułmanów, w którym dominowali Arabowie.

PROBLEMOWE UJĘCIE POJĘCIA: W prowadzonych analizach zostanie zaprezentowany model edukacji religijnej młodych muzułmanów w Polsce. Ponadto przybliżone będą treści dydaktyczne nauczania religijnego.

REFLEKSJA SYSTEMATYCZNA Z WNIOSKAMI I REKOMENDACJAMI: Hasło wieńczy podsumowanie, w którym zarysowano perspektywy edukacji muzułmańskiej w Polsce.

Słowa kluczowe: muzułmańska oświata religijna, polscy Tatarzy, środowisko tzw. nowych muzułmanów w Polsce, Muzułmański Związek Religijny, Liga Muzułmańska w RP

Definicja pojęcia

Pedagogika religii w islamie odnosi się bezpośrednio do źródeł muzułmańskiej tradycji religijnej. Przedstawia się w niej postać proroka Muhammada jako godny naśladowania wzór postępowania i najwyższy autorytet wychowawczy. W tradycji tej znalazły się liczne przykłady zachęcania wiernych do zdobywania wiedzy – zarówno w Koranie (por. sura 2: werset 26, 4:162, 39:9, 58:11), jak i w sunnie (por. Kozłowska, 1999: 23, 49, 71; Danecki, 2000, s. 87-91). Odwołania do wiedzy znalazły się ponadto w zbiorze sentencji pt. *Nahdż al-Balagha* przypisywanych Alemu Ibn Abi Talibowi (por. Talib, 2012, s. 242, 249-250, 259-260, 286-287).

Fenomenem arabsko-muzułmańskiego kręgu kulturowego był bez wątpienia fakt, iż z – krytycznie ocenianego przez wyznawców islamu – dziedzictwa czasów przedmuzułmańskich (*dżahilijji*) zachowano jedynie język oraz poezję staroarabską. Budowa nowej cywilizacji była możliwa jednak nie tylko dzięki wykorzystaniu wkładu religijnego islamu, lecz również przyswojeniu hellenistycznej filozofii i koncepcji nauki, a także dokonań wyrosłych z tradycji judeochrześcijańskiej i perskiego zoroastryzmu. Początkowe wieki funkcjonowania świata arabsko-muzułmańskiego to okres budowy imperium, któremu towarzyszył znaczący rozwój nauki. Był on możliwy na skutek rozbudowanej działalności translatorskiej wspieranej przez kalifat, w której prym wiedli nestoriańscy chrześcijanie tłumaczący greckie pisma za pośrednictwem języka aramejskiego i perskiego. Szczególnym uznaniem cieszyła się wówczas filozofia neoplatońska, którą na nowo interpretowano w kontekście objawień zawartych w Koranie (Pachniak, 2010, s. 41-59; Dziekan, 2008, s. 240-244).

Po trwającej przez kilkaset latach „złotej erze" cywilizacji muzułmańskiej, której dorobek promieniował na Europę i stał się inspiracją dla renesansowego humanizmu, nastąpił nieuchronny kres. Wraz ze śmiercią Awerroesa (1198) symbolicznie kończy się również epoka rozkwitu filozofii muzułmańskiej. Arabscy myśliciele, opierając się zwłaszcza na dorobku dogmatyki al-Ghazalego, dokonali krytyki neoplatońskiej koncepcji przyczynowości, wiążąc ją ze ścisłym, wręcz fatalistycznym, podporządkowaniem człowieka woli Boga. Nastąpiło wówczas tzw. zamknięcie bram *idżtihadu*, czyli zakwestionowanie prawa do wydawania samodzielnych sądów i indywidualnego poznawania rzeczywistości.

Krok ten spowodował uznanie, iż jedynie Koran i sunna gwarantują prawdziwość poznania na podstawie bożych wskazań. Resentyment muzułmanów do idealizowanych czasów Proroka oznaczał chęć zawrócenia biegu historii i powrotu po kilkuset latach do punktu wyjścia – do momentu, w którym kształtowały się zręby islamu jako nowej religii. Działaniom tym sprzyjała niejednoznaczność wielu zapisów Koranu. Zamiast zachęcania do poszukiwania wiedzy, ówczesne autorytety religijne – odnosząc się do odpowiednich fragmentów Koranu (por. 17:36, 5:101) – zalecały wiernym ostrożność w jej poszukiwaniu, wskazując na Koran jako całościowy system wiedzy oraz ułomność ludzkiej natury i zagrożenia dla uświęconego ładu, płynące ze strony innowacji (*bida*).

Pedagogika religii w tradycji islamu ma zdecydowanie charakter teocentryczny, ponieważ odnosi się przede wszystkim do sfery religijnej, bezpośrednio związanej z prawdami wiary. Taki stan rzeczy wynika z faktu, iż w muzułmańskiej koncepcji świata cała rzeczywistość, będąc dziełem Boga, jest uświęcona i interpretowana z perspektywy obecności w niej absolutu. W islamie nie było bowiem (i formalnie nadal nie ma) podziału na sferę *sacrum* i *profanum*, choć postulat wprowadzenia takiego rozróżnienia głoszą muzułmańscy reformiści. W najbardziej ortodoksyjnych kręgach muzułmanów (salafici) powszechna jest wiara w kreacjonizm, a także przekonanie o cudowności Koranu, wykraczające poza kategorię świętości. Zwolennicy powrotu do czasów proroka doszukują się potwierdzenia dokonań współczesnej nauki w zapisach dotyczących m.in. fizjologii człowieka, biologii roślin i zwierząt, budowy geologicznej Ziemi, a nawet astronomii.

W klasycznym muzułmańskim systemie edukacji istniał podział wiedzy na dwa podstawowe nurty: 1) nauki muzułmańskie i 2) nauki adżamijskie. Do pierwszej grupy zaliczano zajęcia prowadzone w ramach edukacji w szkołach religijnych. W skład nauk muzułmańskich wchodziła teologia (badanie doktryny i zasad religijnych), która miała podbudowę w źródłach wiary (weryfikacja hadisów oraz analiza Koranu wraz z recytacją i kaligrafią), oraz jurysprudencja jako regulator wszystkich sfer życia (*fikh*). W grupie tej znalazły się także studia nad arabszczyzną (zagadnienia językoznawcze, przede wszystkim gramatyka), ponieważ w tym właśnie języku objawiony został Koran. Dyscypliny wchodzące w skład drugiej grupy były natomiast oparte na obserwacji zmysłowej i dedukcji. Nauki adżamijskie tworzyła wszelka wiedza zapożyczona

(tzn. wywodząca się spoza kultury arabsko-muzułmańskiej), która musiała spełniać kryterium braku sprzeczności z islamem. Została ona włączona, wraz z dorobkiem filozofii neoplatońskiej i logiki, do kanonu wiedzy w pierwszych wiekach islamu. Nauki adżamijskie odnosiły się głównie do wiedzy praktycznej z zakresu medycyny, alchemii, astronomii, matematyki, a także architektury, sztuki użytkowej i rzemiosła. Kształcenie w tym zakresie odbywało się jednak nie na poziomie zinstytucjonalizowanego szkolnictwa, lecz indywidualnie m.in. w warsztatach i szpitalach (Pachniak, 2011, s. 47-52).

Edukację w kręgu cywilizacji muzułmańskiej uznawano za podstawowy element wychowania religijnego, dzięki któremu możliwe było podążanie wyznaczoną przez Boga ścieżką prowadzącą do zbawienia. Proces nauczania opierał się na tradycyjnej metodzie pedagogicznej, w której największy nacisk kładziono na naukę czytania, wielokrotne powtarzanie i pamięciowe uczenie się wybranych tekstów. Na przywiązanie do tej formy kształcenia niewątpliwy wpływ miały dzieje objawienia Koranu i misji prorockiej Muhammada. W związku z tym, że założyciel tej religii był osobą niepiśmienną i nieposiadającą formalnego wykształcenia, doskonalenie pamięci było koniecznym warunkiem do zachowania niezmienionej treści przekazu. Pamięciowa nauka Koranu stanowiła główny element programu nauczania realizowanego w muzułmańskich szkołach funkcjonujących przy meczetach (mekteby). Na podstawie tej wiedzy wykładano zasady wiary oraz uczono modlitw i reguł rytuałów obrzędowych. W szkołach elementarnych dominowała nauka oparta na teologii, którą uzupełniały zagadnienia związane z językiem arabskim oraz matematyka jako jedyna na tym poziomie edukacji nauka adżamijska. Uzupełnianiem i rozszerzaniem edukacji zajmowały się uniwersytety (medresy). Nauka na nich była również zdominowana przez metodę pamięciowego przyswajania wiedzy, aczkolwiek pojawiały się także elementy dyskusji. Były one jednak dość ograniczone ze względu na wysoki prestiż nauczycieli oraz normy społeczne kształtujące relacje w szkole na ścisłej zasadzie nadrzędności i podrzędności (mistrz – uczeń). Dyskusje były najbardziej popularne w trakcie zajęć z zakresu prawa religijnego, podczas których analizowano różne interpretacje przepisów, poszukiwano analogii (*kijas*) i zwracano uwagę na proces dochodzenia do zgody uczonych (*idżma*). Studia uniwersyteckie miały na celu omówienie szczegółowych zagadnień na podstawie

wiedzy nauczyciela i zasobów bibliotecznych. Potwierdzeniem kwalifikacji naukowych studenta było skopiowanie i omówienie ksiąg z dorobku nauczyciela. Edukacja na poziomie mekteb i medres była bezpłatna dzięki darowiznom możnych i finansowemu wsparciu gminy wyznaniowej, a w przypadku uniwersytetów mecenatu kalifa (Pachniak, 2010, s. 59-64; Dziekan, 2008, s. 244-255).

Analiza historyczna pojęcia

Geneza pedagogiki religii muzułmańskiej w Polsce nieodzownie łączy się z ewolucją systemu edukacji w społeczności polskich Tatarów. Przedstawiciele tej grupy, w wyniku oddziałującego przez kilkaset lat procesu adaptacji, w pełni zintegrowali się z chrześcijańskim otoczeniem. Porzucili swoją odrębność narodową i rdzenne dialekty, wyróżniając się poświęceniem w służbie wojskowej dla nowej ojczyzny oraz postawami patriotycznymi. Odrębność etniczną, chroniącą przed zupełną asymilacją – w sytuacji osłabienia dziedzictwa tatarskiego, zaburzenia transmisji tradycyjnych wartości kulturowych i znacznego poziomu polonizacji – zagwarantować Tatarom mogło jedynie przywiązanie do islamu. Religijność tej społeczności nabrała jednakże selektywnego (zubożonego względem ortodoksji koranicznej), a w dodatku synkretycznego charakteru (łączącego elementy różnych tradycji muzułmańskich z wpływami chrześcijańskiego otoczenia). Problemem rodzimych muzułmanów było także peryferyjne położenie względem głównych ośrodków muzułmańskiej myśli teologicznej. Polscy Tatarzy, pod wpływem otoczenia, w którym żyją, podlegają ponadto oddziaływaniu sekularyzacji. Wpływ tego procesu spowodował, że porzucili oni holistyczne podejście do rzeczywistości, które charakteryzuje tradycyjną ortodoksję koraniczną, na rzecz europejskiego modelu, będącego dziedzictwem reformacji i oświeceniowego podziału świata na sferę uświęconą (*sacrum*) i doczesną (*profanum*).

W Polsce, aż do lat międzywojennych, funkcjonował tradycyjny model pedagogiki religii, w którym wspólnota wyznawców islamu wiedzę religijną czerpała głównie z: międzypokoleniowego przekazu wartości w rodzinie, tradycyjnego rękopiśmiennictwa, nauczania starych imamów (autorytetów religijnych) oraz wyjazdów do zagranicznych medres. Model ten zakładał, że przekazywaniem wiedzy dotyczącej islamu

zajmowali się imamowie lub ich pomocnicy (muezini) w poszczególnych gminach, którzy organizowali naukę grupową, opierając się na lokalnych zasobach rękopiśmiennictwa religijnego. W nielicznych przypadkach, głównie w miastach i tam gdzie nie było gmin muzułmańskich, kształcenie religijne odbywało się indywidualnie. W zamyśle elit tatarskich wiedza przekazywana w sposób tradycyjny nie była jednak wystarczająca, ponieważ ograniczała się do nauki podstaw języka arabskiego (alfabet, czytanie i pisanie liter), czytania Koranu, praktyki modlitewnej (ablucja, układ modlitwy dziennej, *dua* okolicznościowe) (Wróblewska, 2012, s. 49-56).

Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości i uregulowaniu położenia prawnego muzułmanów w Polsce pedagogika religii została zinstytucjonalizowana, objęta finansowaniem publicznym, a Muzułmański Związek Religijny (dalej MZR) podjął działania, aby ujednolicić zasady kształcenia, które dotąd odbywało się spontanicznie na poziomie poszczególnych gmin wyznaniowych. Działalność katechetyczna wyznawców islamu, tak jak innych wyznań nierzymskokatolickich, została ponadto powiązana z działaniami Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego oraz objęta finansowaniem państwa (Dz. Urz. Min. WRiOP nr 2 z 1927, poz. 32; Dz. Urz. Min. WRiOP nr 12 z 1928, poz. 196), co znalazło swoje odzwierciedlenie w zapisach Ustawy o stosunku Państwa do MZR w RP (Dz. U. nr 72 z 1936, poz. 517). W II RP zajęcia z religii były obowiązkowe w wymiarze dwóch godzin tygodniowo, ocena widniała na świadectwie szkolnym, ale organizacja roku oraz wybór treści kształcenia pozostały w gestii MZR. Zajęcia odbywały się w dni wolne od nauki (niedziele), w budynkach należących do gmin wyznaniowych lub w przypadku ich braku w wybranych szkołach. Formalizacja pedagogiki religii muzułmańskiej wynikała z odgórnie wprowadzonych reform oświaty publicznej, a także z faktu, iż tatarskie elity intelektualne z całą mocą dostrzegły, iż jest to krok konieczny dla zachowania tożsamości grupy. Zinstytucjonalizowanie edukacji miało na celu wsparcie działań podejmowanych przez rodziny, na których spoczywał obowiązek wychowania dzieci w duchu islamu (Wróblewska, 2012, s. 61-68).

Pewnym krokiem, który mógł prowadzić do zwiększenia liczby osób posiadających kompetencje do nauki religii muzułmańskiej i języka arabskiego, było wysłanie w latach 30. dwóch polskich Tatarów oraz jednego konwertyty na studia arabistyczno-islamistyczne do Kairu. O wyjazd na

Uniwersytet Al-Azhar zabiegał Instytut Wschodni w Warszawie, a pobyt studentów opłacało MSZ z myślą o przyszłej pracy w dyplomacji. M. Aleksandrowicz i S. Korwin Pawłowski podjęli obowiązki zawodowe za granicą, natomiast A. Woronowicz powrócił w 1936 r. do kraju i swoją wiedzą wspierał działania oświatowe MZR. Z inicjatywy muftiego J. Szynkiewicza, również przy wsparciu polskiego MSZ, czterej muzułmanie (jeden Tatar z Powołża oraz trzej polscy Tatarzy) w latach 1934-1935 rozpoczęli naukę w Medresie im. Gazi Husrevbegova w Sarajewie (Wróblewska, 2012, s. 68-81).

Po II wojnie światowej już w 1947 r. nastąpiła restytucja MZR, jednakże działalność związku była bardzo ograniczona. Powodem takiego stanu rzeczy były: a) realia polityki wyznaniowej i narodowościowej realizowanej przez ówczesne władze państwowe; b) zmniejszenie liczebności grupy (z 5-6 tys. w 1939 do 3-3,5 tys.); c) zmiana granic państwowych po II wojnie światowej (tradycyjne centra osadnictwa, tj. Wileńszczyzna i Grodzieńszczyzna, zostały włączone do ZSRR); d) rozproszenie tej niewielkiej społeczności (2 tys. osób przeniosło się z Kresów Wschodnich do nowych siedzib na Ziemiach Odzyskanych).

W PRL lekcje religii muzułmańskiej były prowadzone w sposób nieformalny. Zajęcia odbywały się jedynie w kilku ośrodkach, w których mieszkali przedwojenni imamowie tatarscy, m.in. w Gorzowie Wielkopolskim (Bekir Rodkiewicz), w Gdańsku (Ali Smajkiewicz) oraz w Białymstoku (Lut Muchla). Regularna nauka religii, realizowana pod auspicjami MZR, rozpoczęła się w latach 60. Nauczanie religii odbywało się nie w meczetach (Bohoniki i Kruszyniany były na peryferiach kraju), tylko w prywatnych domach. Dopiero w latach 80. uzyskano zgodę władz i zaczęły powstawać punkty katechetyczne (m.in. w Białymstoku, Sokółce, Suchowoli, Dąbrowie Białostockiej). W okresie PRL przekazywanie wiedzy napotykało utrudnienia, ponieważ: 1) było niewielu wykształconych przed wojną imamów; b) podczas okupacji zniszczeniu uległo wiele zabytków rękopiśmiennictwa religijnego; c) brakowało polskiej literatury islamologicznej i arabistycznej; d) dostęp do zagranicznych opracowań poświęconych religii muzułmańskiej był ograniczony. W związku z tym imamowie tatarscy własnym sumptem przygotowywali materiały dydaktyczne, które były przeznaczone do użytku wewnętrznego MZR, a następnie przepisywane na maszynie, nieoficjalnie powielane i kolportowane w obrębie społeczności (Łyszczarz, 2013, s. 237-238).

Przełom w pedagogice religii muzułmanów w Polsce nastąpił wraz z transformacją ustrojową. Na początku lat 90. przestały obowiązywać wszelkie administracyjne ograniczenia w prowadzeniu działalności religijnej, zostały otwarte granice, dzięki czemu kilkoro Tatarów i konwertytów uzyskało możliwość nauki języka arabskiego i studiowania islamu w medresach w Sarajewie i Arabii Saudyjskiej (m.in. mufti T. Miśkiewicz, J. Aleksandrowicz, A. Bazarewicz, J. Banasiak). W tym okresie nastąpiło również wyraźne ożywienie działalności kulturalnej i oświatowej, związane z napływem do Polski studentów arabskich.

Przez kilka lat białostoccy Tatarzy prowadzili lekcje religii wspólnie z Arabami, korzystając z ich znajomości języka arabskiego oraz założeń doktrynalnych islamu. Zajęcia odbywały się w domu modlitwy Stowarzyszenia Studentów Muzułmańskich w Polsce (dalej SSMwP), znajdującym się przy ul. Hetmańskiej. W połowie lat 90., w wyniku nasilających się nieporozumień, Tatarzy przenieśli lekcje religii do budynków gospodarczych przy budowanym wówczas przez MZR Centrum Islamskim na ul. Pomorskiej (obiekt nie powstał, budowę przerwano z powodu braku środków). Było to tymczasowe rozwiązanie, będące manifestacją odrębności Tatarów i wyrazem niechęci wobec czynionych przez Arabów prób reislamizacji, w duchu bliskowschodniej ortodoksji. Tatarzy zaprotestowali wówczas przeciwko narzucaniu im obcych wzorów kulturowych, podważaniu własnego dziedzictwa religijnego (zwłaszcza rytuałów obrzędowych), a także nakłanianiu do rozluźnienia związków społecznych i kulturowych z Polakami oraz ściślejszego związania się ze wspólnotą wiernych (ummą). Niechęć Tatarów wzbudzać zaczęła salaficka interpretacja doktryny islamu, głoszona przez część przybyszy z Bliskiego Wschodu, zakładająca literalne trzymanie się wskazań Koranu i sunny oraz ścisłe naśladowanie proroka Muhammada, bez uwzględniania kontekstu historycznego i kulturowego. Po zerwaniu współpracy z Arabami Tatarzy postanowili wykorzystać potencjał publicznych placówek oświatowych, z którymi związani byli członkowie tej społeczności. Wybrano najpierw Zespół Szkół Ogólnokształcących nr 5 przy ul. Wierzbowej, gdzie pracowała H. Szahidewicz. W 1997 r. nastąpiła kolejna i ostatnia jak dotąd przeprowadzka do Szkoły Podstawowej nr 28 na ul. Warmińskiej, w której zastępcą dyrektora była R. Bogdanowicz. O przenosinach do nowej placówki zadecydowały bardzo dobre warunki lokalowe, bliskość domu modlitwy

białostockiej MGW na ul. Piastowskiej oraz działki budowlanej z ruiną CI na Pomorskiej (Łyszczarz, 2013, s. 238).

Problemowe ujęcie pojęcia

Rozwój duchowy młodego pokolenia muzułmanów w Polsce

Religijność młodego pokolenia muzułmanów w Polsce najłatwiej prześledzić można w odniesieniu do polskich Tatarów, dla których stosunek do islamu w dużej mierze związany jest z tożsamością etniczną. Szczególnie istotne znaczenie ma przekazywanie wartości religijnych w rodzinie, w dużej mierze determinujące kształt zaangażowania religijnego młodych ludzi. Wśród przedstawicieli młodego pokolenia polskich Tatarów, w widoczny sposób, zarysowuje się pewien powtarzający się proces ewolucji tożsamości wyrażający się w zróżnicowanym natężeniu religijności oraz niejednoznacznym stosunku do tradycji. W obrębie trzech podstawowych modeli następuje przejście przez bunt okresu adolescencji (uczniowie) do odkrycia tradycji kulturowych i następnie islamu (młodzi dorośli) (Łyszczarz, 2013, s. 265-269).

Zależności, które zachodzą w przypadku polskich Tatarów, w pewnym sensie odnosić się mogą również do dzieci muzułmańskich urodzonych w rodzinach z tzw. nowego środowiska wyznawców islamu, wśród których dominuje model związku imigrancko-konwertyckiego (najczęściej łączącego Polkę i przybysza pochodzącego z kraju muzułmańskiego). Obok istniejących podobieństw, czyli m.in. trudności w wychowaniu religijnym dzieci funkcjonujących w rodzinach mniejszości wyznaniowych, często mieszanych konfesyjnie (małżeństwa endogamiczne), czy też buntu w okresie adolescencji, skierowanego przeciwko autorytetowi rodziców i ich wartościom, występują również inne istotne czynniki, nieobecne z reguły w przypadku Tatarów. Wśród tych elementów, które mogą mieć wpływ na religijność i dynamikę procesów tożsamościowych zachodzących wśród młodych muzułmanów z rodzin imigranckich i konwertyckich, najważniejsze znaczenie ma: 1) fakt znacznego z reguły przywiązania ich rodziców do ortodoksji koranicznej; 2) odrębność tradycji rodzinnych względem polskich norm kulturowych; 3) doświadczenie

wielokulturowości i dwujęzyczności; 4) fizyczny stygmat „arabskiego wyglądu", wpływający na zwiększenie ryzyka zaistnienia zjawisk dyskryminacyjnych, motywowanych rasizmem i islamofobią.

Działalność katechetyczna muzułmanów w Polsce

Środowisko wyznawców islamu w Polsce jest na tyle małe, że lekcje religii muzułmańskiej prowadzą w Polsce jedynie dwa główne (sunnickie) związki religijne, tj. MZR i Liga Muzułmańska w RP (dalej LM). W przypadku Tatarów nauczanie odbywa się obecnie na Podlasiu (Białystok, Suchowola, Sokółka) i w Gdańsku. Środowisko tzw. nowych muzułmanów (imigranci, głównie z krajów arabskich, ich dzieci urodzone w Polsce, Polacy konwertyci) wykształciło się w latach 80. ze studentów arabskich, którzy pozostali w Polsce na stałe i założyli rodziny. Społeczność ta jest zróżnicowana i około dziesięciokrotnie liczniejsza od polskich Tatarów. LM prowadzi, mniej lub bardziej sformalizowane, zajęcia katechetyczne w największych miastach Polski (Warszawa, Poznań, Wrocław, Kraków, Katowice, Lublin, Łódź), w których znajdują się oddziały organizacji. Obniżenie temperatury sporu, który od drugiej połowy lat 90. dzielił Tatarów i nowych muzułmanów, spowodowało, że w miastach, w których istnieją struktury obu podmiotów, od kilku lat lekcje organizowane są dla wszystkich dzieci, bez względu na ich przynależność instytucjonalną. W związku z tym w Białymstoku i Gdańsku dzieci ze środowiska tzw. nowych muzułmanów uczestniczą w zajęciach prowadzonych w meczecie przez MZR, a w Warszawie przez Ośrodek Kultury Muzułmańskiej LM w dzielnicy Ochota.

Spotkania lekcyjne polskich muzułmanów odbywają się najczęściej raz w tygodniu – w sobotę lub niedzielę. Nadal poważnym problemem jest znalezienie osób, które podjęłyby się nauczania. Dawniej działalność dydaktyczną pełnili głównie tatarscy imamowie lub muezini, obecnie obowiązek ten podejmują młodzi Tatarzy (wyróżniający się uczniowie lekcji prowadzonych w latach 90. przez Arabów) oraz przyjezdni imamowie (z Bośni, Turcji, Rosji i krajów byłego ZSRR). W przypadku LM lekcje religii prowadzą natomiast arabscy imamowie oraz Polacy konwertyci. Nauczyciele religii muzułmańskiej są z reguły zatrudniani przez szkoły na takich samych zasadach jak inni katecheci. Za swoją pracę

dydaktyczną otrzymują wynagrodzenie, a ich status regulują przepisy prawa oświatowego. Ze względu na małą liczbę dzieci muzułmańskich nauka prowadzona jest w grupach łączących uczniów z kilku roczników lub też podział następuje ze względu na poziom zaawansowania (tak jest np. w przypadku zajęć dla osób dorosłych – konwertytów skupionych wokół LM). W największym ośrodku MZR – w Białymstoku – nauka religii odbywa się w czterech grupach: 1) skupia uczniów klas I-III szkoły podstawowej; 2) – klasy IV-VI szkoły podstawowej; 3) – dawne gimnazjum; 4) – młodzież ze szkół średnich. W ośrodkach, w których prowadzone są lekcje religii, na jednego nauczyciela przypada jedna lub kilka grup dydaktycznych. Wynikająca z tego faktu mała liczba godzin powoduje, że nauczyciele są zatrudniani przez szkoły w niepełnym wymiarze etatu.

Proces nauczania religii muzułmańskiej – niegdyś odbywający się w spontaniczny sposób, w którym treści przekazywane przez nauczycieli były głównie wynikiem tradycyjnej wiedzy wyniesionej z domu rodzinnego oraz lektury rodzimego piśmiennictwa religijnego, a w przypadku przedwojennych imamów także pobierania nauki w zagranicznych ośrodkach – został sformalizowany. W przypadku polskich Tatarów nauka religii opiera się na dwóch dokumentach wydanych w sierpniu 2009 r. przez Najwyższe Kolegium MZR – Podstawie programowej nauczania religii muzułmańskiej (por. Bogdanowicz, Banasiak, Sulkiewicz, Półtorzycki i Aleksandrowicz (współp.), 2009a) oraz Programie nauczania religii muzułmańskiej (por. Bogdanowicz, Banasiak, Sulkiewicz, Półtorzycki i Aleksandrowicz (współp.), 2009b). W ramach przygotowanej przez MZR podstawy programowej wyodrębniono następujące działy nauczania religii muzułmańskiej: 1) Koran i inne źródła wiedzy o islamie (w tym nauka pamięciowa sur oraz poznanie zasad recytacji w języku arabskim); 2) obrzędowość i kult muzułmański (m.in. zasady pięciu filarów islamu, ze szczególnym naciskiem położonym na umiejętność modlitwy, kalendarz muzułmański oraz reguły rządzące rytuałami azanu, ślubu i pogrzebu); 3) nauka języka arabskiego (zagadnienia gramatyczne i leksykalne); 4) dogmaty muzułmańskie na podstawie źródeł islamu (wiara w: Boga, aniołów, Księgi Święte, proroków, dzień sądu ostatecznego, przeznaczenie); 5) historia islamu (życie i działalność proroka Muhammada oraz czterech kalifów sprawiedliwych, rozwój cywilizacji islamu, historia islamu w Europie i w Polsce); 6) etyka muzułmańska (stosunek do Boga, bliźnich, własnej osoby, środowiska naturalnego oraz

problemów współczesności). Rozwinięciem powyższych ram kształcenia są szczegółowe zagadnienia omówione w programie nauczania. Znalazły się w nim cele, które należy osiągnąć poprzez proces kształcenia, m.in. zdobywanie wiedzy religijnej; świadomość przynależności do wspólnoty muzułmańskiej; umiejętność odkrywania obecności Boga; zachęcanie do czynnego i świadomego uczestnictwa w modlitwach; uczenie języka arabskiego w zakresie niezbędnym do praktykowania religii i czytania Koranu; zdobycie niezbędnych wiadomości z zakresu cywilizacji islamu; kształtowanie właściwej postawy moralnej opartej na wartościach islamu (Łyszczarz, 2013, s. 238-239).

Lekcje religii muzułmańskiej odbywają się według pewnego schematu porządkującego ich przebieg. Nauczyciele omawiają wiele zagadnień, które od podstaw zaznajamiają uczniów ze specyfiką islamu, starają się przy tym dobierać metody i treści adekwatne do wieku i predyspozycji uczniów. Nauka rozpoczyna się od wyjaśnienia najbardziej podstawowych elementów muzułmańskiej doktryny religijnej i nauki alfabetu arabskiego. Wiąże się to z omówieniem zasad religii i elementów doktryny zawartych m.in. w pięciu filarach wiary. Nauczyciele starają się obok przekazywania wiedzy stosować również metody aktywizujące (zabawy, inscenizację, opowiadanie, opis, prace plastyczne, gry dydaktyczne). Ich efektem są wystawy muhirów wykonanych przez uczniów, a także akademie przygotowywane z okazji święta Mewlud Bajram, podczas których prezentowane są sceny z życia proroka Muhammada. Istotnym, choć najtrudniejszym, punktem programu jest nauka podstaw języka arabskiego. Służyć ma ona wykształceniu umiejętności czytania Koranu i prowadzenia modlitwy. Uczniowie zapoznają się z alfabetem arabskim, ćwiczą zapisywanie prostych wyrazów po arabsku, aby przejść do czytania i zapisywania najważniejszych sur Świętej Księgi islamu. Uzupełnienie treści zawartych w Koranie stanowi zapoznanie z tradycją i dokonaniami proroka Muhammada (wybór hadisów tworzących sunnę) oraz ukazanie kontekstu społeczno-politycznego objawień w ramach zajęć z historii cywilizacji muzułmańskiej. Lekcje z najmłodszymi uczniami polegają nie tylko na przekazywaniu wiedzy, lecz także na wzbudzaniu zainteresowań. W starszych grupach natomiast pogłębia się i systematyzuje informacje o islamie, a także pobudza młodzież do samodzielnego myślenia i prowadzenia dyskusji problemowych (Łyszczarz, 2013, s. 239-240).

Polscy Tatarzy, w ramach działalności oświatowej związanej z nauką religii muzułmańskiej, prowadzą również zajęcia, które mają na celu wsparcie procesu wychowania dzieci i młodzieży w aspekcie ukierunkowanym na promowanie tradycji tatarskich i krzewienie świadomości przynależności do grupy etnicznej. Obok lekcji poświęconych islamowi znalazło się zatem miejsce dla cyklu przedmiotów, na których uczniowie mogli poznać elementy dziedzictwa kulturowego oraz historię własnej społeczności. Pod koniec lat 90. H. Szahidewicz postanowiła wykorzystać czas przerw między zajęciami i w małych podgrupach rozwijała pasje twórcze młodych ludzi. Efektem jej starań było powstanie licznych kółek zainteresowań dla dzieci i młodzieży. W jednym z nich młodzież, za namową ówczesnego nauczyciela A. Konopackiego, deklamowała orientalizujące wiersze A. Mickiewicza i J. Słowackiego, a także dorobek poetów tatarskich (m.in. S. Kryczyńskiego i S. Chazbijewicza) oraz pierwsze własne próby poetyckie (m.in. M. Adamowicza). Zajęcia te, wraz z warsztatami tanecznymi, stały się podstawą funkcjonującego od 1999 r. młodzieżowego zespołu pieśni i tańca „Buńczuk" (Łyszczarz, 2013, s. 165).

Ceremonia *lahi*

Lahi to praktykowana niegdyś przez polskich Tatarów tradycyjna uroczystość zakończenia edukacji religijnej przez ucznia, któremu udało się przeczytać cały Koran (stawał się wówczas kurandżejem). Ceremonia ta była formą wyróżnienia dzieci, które nie tyle najlepiej opanowały zasady islamu, ile wykazały się dobrą znajomością alfabetu, podstaw języka arabskiego i kaligrafii, a przede wszystkim doskonale recytowały Koran. Uroczystość miała charakter religijny i towarzyszyły jej modlitwy, które prowadził nauczyciel (*hodży*). Nazwa ceremonii wzięła się od początkowych słów formuły muzułmańskiego wyznania wiary (*szahady*): „la ilaha illa Llah" („Nie ma Boga prócz Allaha"), ale jej charakter wskazuje na liczne analogie do święta *bar micwa* / *bat micwa* w judaizmie, wprowadzającego żydowskich chłopców i dziewczynki w dojrzałość religijną.

Uroczystość *lahi* odbywała się zwyczajowo w czwartki. Uczestniczyli w niej wszyscy uczniowie formujący pochód w miejscu, w którym odbywały się lekcje (był to meczet albo specjalne sale do nauki religii zakładane przez gminy), i w parach, na czele z kurandżejem trzymającym

Koran owinięty w białe płótno, kierowali się do jego domu. Rodzina wyróżnionego ucznia witała przybyłych chlebem, solą i wodą, a następnie zapraszała do domu, który wcześniej został specjalnie na tę okazję przystrojony kwiatami. Po dotarciu na miejsce nauczyciel rozpoczynał recytację wybranych wersetów Koranu, którą następnie kontynuował kurandżej, deklamując z pamięci jedną z sur świętej księgi islamu. Reszta dzieci modliła się, po czym inni uczniowie mieli okazję pochwalić się swoją znajomością fragmentów Koranu. Nauczyciel składał gratulacje rodzicom dzieci, a zwłaszcza opiekunom kurandżeja. W ramach podziękowania rodzina wyróżnionego ucznia zapraszała wszystkich obecnych na poczęstunek, a dzieci otrzymywały prezenty. Uroczystość *lahi* była rzadka już przed II wojną światową, a informacje o pojedynczych przypadkach jej praktykowania po 1945 r. nie są potwierdzone w źródłach (Kryczyński, 2000, s. 187-189; Wróblewska, 2012, s. 56-61; Pawlic-Miśkiewicz, 2018, s. 164-168).

Pewnym śladem dawnego obrzędu *lahi* są doroczne akademie z okazji zakończenia roku szkolnego dla uczniów, którzy uczęszczali na lekcje religii muzułmańskiej. Uroczystości te organizuje się pod koniec czerwca w Białymstoku i w innych miastach Podlasia, w których są znaczące skupiska Tatarów (m.in. Sokółka i Bohoniki, Suchowola). Uczniowie, uczestnicząc w konkursach recytacji Koranu oraz znajomości zasad religii i biografii proroka Muhammada, mogą publicznie zaprezentować nabytą wiedzę. Spotkania te, w przeciwieństwie do *lahi*, nie mają jednak charakteru ceremonii religijnej, a raczej są wydarzeniem społeczno-kulturalnym. Szczegółowe relacje z tych imprez prezentuje prasa tatarska („Przegląd Tatarski") oraz magazyn „Tatarskie Wieści", emitowany przez TVP3 Białystok. Nieograniczony dostęp do tych materiałów jest możliwy dzięki archiwizacji cyfrowej w Internecie.

Rękopiśmiennictwo tatarskie i działalność wydawnicza o charakterze katechetycznym

Przez długi okres trwania osadnictwa tatarskiego na ziemiach Wielkiego Księstwa Litewskiego wiedza religijna tej społeczności była utrwalana pod postacią manuskryptów przekazywanych w sposób tradycyjny z pokolenia na pokolenie. Kompilowanie źródeł oraz kopiowanie

tekstów było niezwykle cenione przez społeczność tatarską. Znaczący poziom przywiązania do rękopiśmiennictwa w życiu religijnym wynikał z kilku powodów, wśród których wskazać warto: 1) ograniczony dostęp do czcionek arabskich i brak rodzimego drukarstwa muzułmańskiego; 2) wielojęzyczność i korzystanie ze zmodyfikowanego alfabetu arabskiego na potrzeby zapisu w językach słowiańskich; 3) niewielki potencjał ekonomiczny i demograficzny społeczności tatarskiej, który utrudniał zakup orientalnych ksiąg religijnych; 4) artystyczny, a przede wszystkim sakralny wymiar odręcznej kaligrafii i nabożny stosunek do języka arabskiego (Łyszczarz, 2016, s. 90).

Znaczna część rękopiśmiennych tekstów religijnych uległa zniszczeniu lub zaginięciu podczas II wojny światowej bądź pozostała na terenach wcielonych do ZSRR. Po 1945 r. w Polsce pozostało zaledwie kilka osób, które potrafiły wytwarzać tego typu materiały, przez co wartość rękopisów, jako zabytków kultury tatarskiej, w istotny sposób wzrosła. Rękopiśmiennictwo polskich Tatarów charakteryzowała wielość typów i zróżnicowana treść. Po II wojnie światowej w zbiorach prywatnych pozostały głównie materiały najbardziej popularne i przeznaczone do osobistego, codziennego użytku. Do czasów współczesnych zachowały się zatem przede wszystkim: 1) modlitewniki (chamaiły); 2) amulety ochronne w formie zwoju noszonego przy sobie (hramotki); 3) zwoje modlitewne wkładane osobie zmarłej do grobu (daławary); 4) kartki z zapisanymi modlitwami o charakterze magicznym lub leczniczym (nuski). Najrzadsze i najcenniejsze zabytki rękopiśmiennictwa – tj. 5) podręczniki do nauki recytacji Koranu (tedżwidy), a zwłaszcza 6) komentarze koraniczne (tefsiry) oraz 7) katechizmy doktryny religijnej islamu, wzbogacone o elementy literackie (kitaby) – obecnie są w posiadaniu nielicznych rodzin tatarskich oraz instytucji muzealnych i archiwów w Polsce i za granicą. Materiały te przestały pełnić funkcję użytkową w praktyce religijnej i katechetyce także dlatego, że polscy Tatarzy, w wyniku zanikania własnych tradycji, w większości przypadków utracili umiejętność odczytywania starych dokumentów. Szansa na zmianę i ponowne włączenie tych materiałów do procesu nauczania religii muzułmańskiej pojawiła się wraz z rozwojem kitabistyki oraz planami udostępnienia zabytków szerokiemu gronu odbiorców poprzez archiwizację cyfrową (Łyszczarz, 2016, s. 90-91).

Po II wojnie światowej rękopiśmiennictwo religijne polskich Tatarów zostało z konieczności zastąpione przez druki ulotne. W materiałach

tych dominują teksty w języku polskim zawierające fragmenty orientalne, spisane głównie alfabetem łacińskim. W porównaniu do zabytków historycznych w materiałach tych zanikła obecność dialektów kresowych oraz alfabetu arabskiego. W wyniku postępującej asymilacji z polskim kręgiem kulturowym oraz osłabienia tradycyjnej wiedzy religijnej teksty ulegały dalszemu uproszczeniu, czego wyrazem było wprowadzenie zapisu łacińskiego, a następnie jego dominacja ilościowa w stosunku do partii spisanych po arabsku. Materiały dydaktyczne przyjmowały najczęściej formę modlitewników, w dużej mierze odpowiadających układem dawnym chamaiłom. Zawierały one spis najważniejszych modlitw, pogrupowanych na działy ze względu na okoliczności ich odmawiania. W broszurach tych można było odnaleźć także pouczenia dotyczące sposobu wykonywania ablucji i następującej po niej modlitwy dziennej i świątecznej, obchodzenia świąt (zwłaszcza prowadzenia postu w miesiącu Ramadan i przekazywania jałmużny – *zakat al-Fitr*), a także ogólne informacje charakteryzujące islam (zasady wiary i główne założenia doktrynalne). Czasami materiały dydaktyczne przyjmowały formę suforek, czyli podręczników do nauki recytacji Koranu, w których uczono zapisu i czytania liter arabskich, łączenia ich w wyrazy i właściwego wymawiania słów. W broszurach tych znajdowały się ponadto sury koraniczne (z reguły sura Otwierająca oraz wybór krótkich sur końcowych) w transliteracji alfabetem łacińskim oraz w tłumaczeniu na język polski, czasem także z oryginalnym zapisem arabskim. Piśmiennictwo religijne polskich Tatarów w okresie PRL miało charakter dokumentów przeznaczonych do użytku wewnętrznego, nie było zatem rejestrowane w bazie ISBN ani objęte regulacjami prawa autorskiego. Broszury te były nieoficjalnie powielane i dystrybuowane przez działaczy MZR w obrębie własnego środowiska. Oddziaływanie tych materiałów, w związku z rozproszeniem po wojnie społeczności tatarskiej, było ograniczone do wymiaru lokalnego. Pewne tylko uzupełnienie stanowić mogły popularnonaukowe publikacje o islamie wydawane z inicjatywy polskich orientalistów. Miały one jednak zdecydowanie religioznawczy, a nie katechetyczny charakter (Łyszczarz, 2016, s. 91-92).

W wyniku transformacji ustrojowej i demokratyzacji życia publicznego w Polsce muzułmanie, aby usprawnić realizację procesu nauczania, przystąpili do publikowania własnych wydawnictw. Priorytetem dla MZR oraz organizacji studenckich (SSMwP i MSKK), funkcjonujących

obecnie w orbicie LM, było stworzenie własnego podręcznika do nauki religii muzułmańskiej. Pomimo upływu 30 lat cel ten nie został jednak w pełni osiągnięty. Szczególnie istotne znaczenie ma ten fakt w przypadku MZR, który planował przygotowanie podręcznika z szacunkiem odnoszącego się do specyficznego modelu tatarskiej religijności i zawierającego elementy dziedzictwa kulturowego obecne niegdyś w zabytkach rękopiśmiennictwa. Jak dotąd takie materiały dydaktyczne nie powstały.

W procesie nauczania religii w społeczności tatarskiej wykorzystuje się obecnie głównie najnowsze publikacje, które zostały wydane w minionych kilku latach. Spośród nich największe znaczenie ma czterotomowa seria podręczników przygotowanych i wydanych w Turcji dzięki wsparciu wydawnictwa Erkam (por. Salman, Yilmaz, Özdirek, 2018). Książki te wyróżnia dbałość o stronę edytorską (format A4, duże czcionki) i bogata szata graficzna, obecność licznych odwołań do Koranu i sunny, opowiadania i czytanki, wykorzystywanie nowoczesnych form dydaktycznych (wyodrębnienie najważniejszych partii materiału poprzez schematy i tabele), umieszczenie pytań do dyskusji i ćwiczeń, a także szeroki zakres podejmowanych zagadnień teoretycznych (odwołujących się do kwestii doktrynalnych) i praktycznych (przybliżających obrzędowość). W podręczniku omówione zostały problemy: oddawania czci Bogu, obowiązków i odpowiedzialności muzułmanina, czystości rytualnej, modlitwy (tom I), Ramadanu i postu, obowiązkowej jałmużny, pielgrzymki do Mekki, ofiary kurbanowej (tom II), islamu jako religii, znaczenia wiary w Boga, aniołów (tom III), Świętych Ksiąg, życia wiecznego i przeznaczenia, istoty Koranu (tom IV). Mając na względzie niewątpliwe zalety tej publikacji, trzeba jednak zaznaczyć, iż *Moja wspaniała religia* jest standardowym podręcznikiem omawiającym religię muzułmańską w jej globalnym wymiarze. Poza tym nie udało się pomieścić w tej publikacji wszystkich zagadnień znajdujących się w przygotowanej przez MZR podstawie programowej nauczania religii muzułmańskiej.

Dlatego też, jako uzupełnienie tych materiałów, nauczyciele korzystają na lekcjach religii z wielu pozycji o różnym stopniu szczegółowości, wydanych w ostatnich latach przez MZR. Wśród nich znajdują się książki i broszury finansowane przez podmioty zagraniczne, wydane we współpracy z: Erkamem, tureckim Ministerstwem do spraw Religii, fundacją rodziny emira Abu Zabi ze Zjednoczonych Emiratów Arabskich

(Zayed House for Islamic Culture), a także międzynarodową organizacją Al-Kitabat al-Islamijja. Materiałami pomocniczymi w dydaktyce nauki religii są także publikacje własne Związku. Przydatne podręczniki, które wyróżnia duża liczba ćwiczeń aktywizujących młodszych uczniów, wydała również MGW w Warszawie. Nie mają one jednak kompleksowego charakteru, ponieważ skupiają się tylko na dwóch, choć niewątpliwie istotnych, zagadnieniach (pielgrzymka do Mekki i postać proroka Muhammada).

Nauczyciele przygotowujący się do prowadzenia zajęć z religii muzułmańskiej korzystają ponadto z archiwalnych materiałów wydanych w latach 90. przez MZR we współpracy z międzynarodowymi organizacjami muzułmańskimi, jak np. *Światowym Zgromadzeniem Młodzieży Muzułmańskiej (*World Assembly of Muslim Youth). W tym wypadku istotną rolę odgrywają względy sentymentalne i pamięć o lekcjach, w których uczestniczyli w młodości. Wśród najczęściej wspominanych podręczników znalazła się książka pt. *Jak czytać Kur'an i o dziennych modlitwach w islamie* (por. Demirović, Silajdžić, Trebinjac i Hadžyabdić, 1992). Był to pierwszy opublikowany drukiem po wojnie *tedżwid* wspomagający naukę arabskiego jako języka liturgicznego. Ważne miejsce zajmowała także publikacja pt. *Islam dla najmłodszych* (por. Sarwar, 1990). Był to z kolei pierwszy podręcznik, którego szata graficzna, odpowiedniej wielkości czcionki oraz przystępna forma prezentowania treści dydaktycznych pozwalały na bezpośrednie wykorzystanie go w procesie nauczania już na początkowym etapie kształcenia.

Szczególne miejsce w muzułmańskiej pedagogice, jako użyteczna pomoc dydaktyczna do nauki praktycznych aspektów religijności, zajmują przewodniki ukazujące wiele zagadnień związanych z modlitwą w islamie. Niewielki format, układ zawartości oraz treść tych materiałów stanowią nawiązanie do tradycji rękopiśmiennych chamaiłów oraz do powojennych druków ulotnych. Współczesne modlitewniki są jednak publikacjami drukowanymi w języku polskim (wraz z zapisem sur Koranu w języku arabskim i transkrypcją modlitw w alfabecie łacińskim, w sposób oddający specyfikę wymowy języka polskiego), wykorzystującymi techniczne możliwości wzbogacenia szaty graficznej o ilustracje. W podręcznikach tych znalazły się zatem schematy przedstawiające czynności, które należy wykonać przed przystąpieniem do modlitwy (rytualna ablucja: mała – *łudu* i duża – *guśl*) oraz sposób prowadzenia

modlitw (pozycje ciała przyjmowane podczas odprawiania poszczególnych rakatów). Pierwszy modlitewnik ukazał się w 1990 r. jako suplement do „Życia Muzułmańskiego", w kolejnych latach wydane zostały kolejne tego typu materiały, a także suforki oraz fonetyczne transkrypcje Koranu i poszczególnych jego sur z inicjatywy M. Czachorowskiego.

W ramach lekcji religii muzułmańskiej bardzo istotne znaczenie ma nauka czytania Koranu w języku arabskim, pojmowana jako czynność o charakterze sakralnym. Poznawanie założeń doktrynalnych odbywa się natomiast poprzez lekturę źródeł po polsku, a następnie ich analizę. W przypadku polskich Tatarów preferowane jest najpopularniejsze, filologiczne tłumaczenie Koranu autorstwa J. Bielawskiego (1986). Od niedawna (2018) towarzyszy mu literacki przekład M. Czachorowskiego. W środowisku tzw. nowych muzułmanów wykorzystywana jest również praca J. Bielawskiego, a także dzieło translatorskie A. Ünala, w polskim opracowaniu J. Surdela (2013). Warto dodać, że LM wydała natomiast duży, liczący 2230 tradycji, wybór hadisów al-Buchariego, wchodzących w skład sunny (2018).

Duża liczba tytułów poświęconych islamowi i nauczaniu religijnemu, które ukazały się ostatnio z inicjatywy MZR, to względnie nowe zjawisko. Polscy Tatarzy, od początku lat 90. aż po początek drugiej dekady obecnego stulecia, wydawali przede wszystkim pozycje poświęcone historii osadnictwa, tradycjom i dziedzictwu kulturowemu grupy. Wyraźne ożywienie nastąpiło z inicjatywy muftiego T. Miśkiewicza, kiedy to w działalność wydawniczą MZR zaangażował się M. Czachorowski. Na długoletni brak publikacji wiążących się z problematyką religijną wpływ wywarło kilka czynników: 1) Tatarzy nie posiadali wielkich tradycji wydawniczych w zakresie literatury muzułmańskiej i pedagogiki religii – w międzywojniu udało im się opublikować tylko trzy niewielkie pozycje książkowe (broszury), a po II wojnie światowej w zasadzie żadnej; 2) lata 90. w przypadku polskich Tatarów to okres ożywienia etniczności i podkreślania dumy z własnego pochodzenia, które w okresie PRL-u było często ukrywane; 3) po 1989 r. nastąpiło również pobudzenie religijności Tatarów, ale spowodowane było ono w dużej mierze zewnętrznym impulsem, w postaci ożywionej działalności misyjnej tzw. środowiska nowych muzułmanów, które uczyło tatarskie dzieci i młodzież podstaw islamu na lekcjach religii, a także przygotowało wiele publikacji popularyzujących wiarę muzułmańską według modelu bliskowschodniej ortodoksji.

Wszystkie publikacje wydane przez MZR w okresie ostatnich kilkunastu lat zostały zdigitalizowane i udostępnione w dwóch archiwach cyfrowych. W pierwszym (bibliotekatatarska.pl) zgromadzono książki, czasopisma, broszury i inne materiały poświęcone etniczności, historii osadnictwa i kulturowemu dziedzictwu Tatarów, natomiast w drugim znalazły się wspomniane publikacje dotyczące islamu (biblotekamuzulmanska.pl).

Środowisko tzw. nowych muzułmanów, skupione wokół LM, w działalności katechetycznej do niedawna wykorzystywało tłumaczony na język polski przez SSMwP sześcioczęściowy skrypt pt. *Podstawy wychowania islamskiego*, który opierał się na tradycyjnej metodzie nauczania (por. Małłałi, 2000-2001). Materiał był w nim podzielony na jednostki lekcyjne i bazował na prostym schemacie, według którego zajęcia rozpoczynały się od przeczytania krótkiego opowiadania (ilustrującego wybrany problem teologiczny) lub prostego wytłumaczenia czynności związanych z praktyką religijną, kilku pytań do dyskusji, a następnie odbywała się pamięciowa nauka kolejnych wersetów Koranu, hadisów lub modlitw. W materiałach tych były zatem obecne elementy wykładu teoretycznego, nauka czynności obrzędowych i poznanie źródeł wiary. Poznawaniu wiedzy – dość skomplikowanej jak na poziom szkoły podstawowej – nie towarzyszyły jednak żadne ćwiczenia pozwalające utrwalić nabyte informacje. Było to szczególnie uciążliwe w przypadku prowadzenia działalności katechetycznej wśród najmłodszych uczniów.

Zupełnie inny charakter ma natomiast nowoczesny podręcznik opracowany przez polską konwertytkę I. Abi Issę (por. Abi Issa, 2011; Abi Issa, 2012), który miał zastąpić skrypty F. Małalałiego. Podobnie jak w przypadku cyklu książek pt. *Moja wspaniała religia* (por. Salman, Yilmaz i Özdirek, 2018), wydane jak dotąd dwa tomy książki pt. *Islam. Podręcznik dla dzieci* (poziomy 0 i 1) są dostosowane pod względem edytorskim, graficznym i merytorycznym do możliwości poznawczych najmłodszych dzieci (ćwiczenia w formie zabawy, gry, kolorowanki). Treści obecne w podręczniku zostały zogniskowane wokół: muzułmańskiej koncepcji Boga, roli osoby Muhammada, życiorysu proroka islamu, charakterystyki Koranu, wybranych sur (Otwierająca, Szczerość wiary, Obfitość), pięciu filarów wiary, podstaw modlitwy i ablucji, roli meczetu w życiu muzułmanina, charakterystyki miejsc związanych z pielgrzymką, a także podstaw etyki (m.in. szacunek wobec rodziców,

pomoc osobom starszym, opieka nad słabszymi, litość dla zwierząt, troska o schludny wygląd, zasady obowiązujące podczas jedzenia). Zakres materiału obecny w dwóch częściach książki *Islam. Podręcznik dla dzieci* jest w zasadzie taki sam, występujące różnice dotyczą jedynie stopnia szczegółowości prezentowanych zagadnień i rodzaju proponowanych ćwiczeń. Tym, co niewątpliwie wyróżnia podręcznik, są bezpośrednie odniesienia do kwestii związanych z wychowaniem obywatelskim. W materiałach dydaktycznych znalazło się miejsce m.in. dla ochrony praw zwierząt, a także powiązania czystości, rozumianej standardowo poprzez odniesienia do rytuału obmycia rytualnego, z troską o porządek przestrzeni publicznej. W rozdziale „Moja Ojczyzna" wskazane zostały natomiast polskie symbole narodowe jako podstawa postaw patriotycznych. Na podstawie rysunków zawartych w książkach *Islam. Podręcznik dla dzieci* powstał zeszyt kolorowanek dla dzieci. Pomocą w nauce religii dla najmłodszych dzieci może być również pierwsze i jedyne jak dotąd opowiadanie, które miało rozpocząć cykl *Przygód Omara*, odnoszących się do przesłania etycznego islamu.

W przypadku LM dotychczasowy brak kolejnych części podręcznika autorstwa I. Abi Issy powoduje, że nauczyciele mają problem z doborem odpowiednich materiałów dydaktycznych do nauki religii dla starszych dzieci i młodzieży. W procesie dydaktycznym wykorzystywane są zatem wspomniane wcześniej publikacje LM i MZR, podręczniki adresowane do konwertytów, a przede wszystkim liczne wydawnictwa wydawane od początku lat 90. przez organizacje studentów muzułmańskich w Polsce. Książki i broszury, które – dzięki wsparciu rządów państw arabskich z Zatoki Perskiej – ukazały się wówczas w dość dużych, kilkutysięcznych nakładach, miały na celu popularyzację religii w społeczeństwie polskim, propagowanie informacji o islamie oraz kształtowanie opinii publicznej. Za pośrednictwem tych publikacji islam prezentowany jest jednak w formie ortodoksyjnej, bliskiej nurtom salafickim. Wśród autorów książek i broszur znaleźli się bowiem radykalnie konserwatywni teologowie m.in. S. Kutb, H. al-Banna, S.A.A. al-Maudui, A. al-Tantawi. Ze względu na brak dostosowania tych książek do potrzeb dydaktycznych nie można ich uznać za podręczniki. Publikacje te mają charakter teologiczny, ale intencje towarzyszące ich przygotowaniu spowodowały, że sytuują się raczej w kręgu literatury apologetycznej, agitacyjnej i polemicznej w stosunku do innych religii (zwłaszcza chrześcijaństwa

np. w obszarze statusu osoby Jezusa). Wykorzystywane są one zatem w działalności misyjnej (*dawah*), ukierunkowanej na konwertytów.

Refleksja systematyczna z wnioskami i rekomendacjami

Zaprezentowana w niniejszym haśle, na przykładzie polskich wyznawców islamu, koncepcja pedagogiki religii muzułmańskiej została zogniskowana na dwóch największych i bezsprzecznie dominujących środowiskach sunnickich – polskich Tatarach (skupionych w MZR) oraz imigrantach z krajów muzułmańskich i konwertytach (członkach i sympatykach LM). W analizie zostali pominięci szyici działający w Stowarzyszeniu Jedności Muzułmańskiej oraz Islamskim Zgromadzeniu Ahl-ul-Bayt. Powodem takiego stanu rzeczy była: 1) niewielka liczebność tej grupy muzułmanów (w sumie około 150 osób); 2) nikła działalność wydawnicza w zakresie publikacji teologicznych, które mogłyby mieć zastosowanie dydaktyczne; 3) przede wszystkim jednak brak sformalizowanej działalności katechetycznej. Pominięto również ruch Ahmadijja (działający w Polsce już w międzywojniu, niejawnie od 1975 r., a od 1990 r. zarejestrowany jako Stowarzyszenie Muzułmańskie „Ahmadiyya"). Ten kontrowersyjny nurt wykracza jednak poza kanoniczny islam, zatem należy postrzegać go w kategoriach nowego ruchu religijnego. Przedstawiciele Ahmadijji uważają się za wspólnotę zreformowanych muzułmanów, co spotkało się z oporem, a nawet represjami ze strony ortodoksyjnych muzułmanów, jako niedozwolona innowacja (*bida*).

We współczesne tendencje rozwojowe pedagogiki religii w islamie wpisuje się także perspektywa edukacji muzułmańskiej, która została w interesujący sposób przedstawiona w koncepcji Fethullaha Gülena. Sympatycy i współpracownicy tego myśliciela działają globalnie, a w Polsce poprzez stowarzyszenie Dunaj Instytut Dialogu. F. Gülen połączył duchowość muzułmańską, inspirowaną mistyką sufícką, z promowaniem licznych wartości, które mają się przyczynić do właściwego wychowania młodego pokolenia. Program pedagogiczny tego charyzmatycznego tureckiego intelektualisty zorientowany jest na wspieranie aktywności obywatelskiej, dzięki której możliwa jest pokojowa koegzystencja, dobrobyt i harmonia, budujące podstawy ładu społecznego.

F. Gülen bardzo mocno zaangażował się działania na rzecz dialogu międzyreligijnego, czego efektem było m.in. spotkanie z Janem Pawłem II w 1998 r. Zbliżenie judaizmu, chrześcijaństwa i islamu jest, według tureckiego myśliciela, możliwie poprzez poszukiwanie tego, co łączy Ludy Księgi, oraz akcentowanie wspólnego pochodzenia religii, które wyrosły z dziedzictwa Abrahama. Koncepcja F. Gülena jest interesującą odpowiedzią na wyzwania współczesnego świata. Na uwagę zasługuje zwłaszcza wyraźny głos sprzeciwu wobec kryzysu moralnego, konfliktów i przemocy. Niestety ta niewątpliwie nowatorska koncepcja, odpowiadająca duchowi naszych czasów, została wprzęgnięta w wir wielkiej polityki. Choć poglądy polityczne F. Gülena były bliskie neoosmanizmowi, to nurt angażujący szerokie masy w zorganizowany ruch społeczny (o częściowo utajonej strukturze) został przez władze tureckie uznany za niebezpieczną organizację (muzułmańską formę masonerii) i od 2016 r. poddany represjom. W wyniku tych działań ruch ograniczył swoją aktywność, czego przejawy widoczne są również w Polsce (por. Sakowicz, 2014).

Wraz z postępem technologicznym i cywilizacyjnym, który dotyka wszystkich sfer życia, zaczęły się zmieniać formy pedagogiki religii muzułmanów. Te globalne trendy w coraz większym stopniu oddziałują na edukację polskich wyznawców islamu. W przypadku lekcji religii, po wielu latach niedoborów materiałów dydaktycznych, muzułmanie mają nareszcie możliwość dostępu do różnorodnych podręczników. Nastąpiła też pluralizacja ich treści, w związku z czym prezentują one coraz bardziej zróżnicowany obraz religii. Wyraźnie widoczne jest również odchodzenie od pamięciowej nauki materiału w kierunku nowoczesnych metod kształcenia, opartych na operowaniu obrazem, pracach plastycznych i zajęciach muzycznych. Lekcje religii są coraz częściej uzupełniane przez warsztaty kulturowo-edukacyjne aktywizujące uczniów. Zmiana nastąpiła również w przypadku pedagogiki religii zorientowanej na osoby dorosłe, przede wszystkim Polaków konwertytów. Dla tej grupy muzułmanów ważnym źródłem pozyskiwania wiedzy o islamie stały się doroczne zjazdy i konferencje tematyczne przygotowywane przez działaczy LM. Postępująca informatyzacja spowodowała ponadto, że dla osób, które przyjęły islam, a nie mają bezpośredniego kontaktu z muzułmanami i lokalnymi ośrodkami organizacji muzułmańskich, podstawowym sposobem pozyskiwania informacji o islamie są profile

muzułmańskie funkcjonujące w mediach społecznościowych oraz kanały tematyczne internetowych kaznodziei. Niestety nabywanie wiedzy o islamie za pośrednictwem serwisu Facebook oraz opinii wyrażanych przez tzw. wykładowców na platformie YouTube, choć niewątpliwie jest łatwiejsze, szybsze i przyjemniejsze niż tradycyjne lekcje religii i samodzielne studia nad literaturą przedmiotu, to jednak wiąże się z ryzykiem, które bezpośrednio odnosi się do jakości pozyskiwanych materiałów. Poprzez algorytmy informatyczne nieświadomym użytkownikom oferowane są najbardziej popularne kanały internetowych celebrytów, wśród których obecne są treści radykalne (głównie salafickie) i fikcyjne (*fake news*). Zamiast edukować, manipulują one odbiorcą i powodują przyjmowanie błędnego wyobrażenia o religii. Przekazy te często prezentują wykrzywiony obraz otaczającego świata poprzez instrumentalnie stosowane przesłanki ideologiczne o fundamentalistycznym zabarwieniu.

Bibliografia

Abi Issa, I. (2011). *Islam. Podręcznik dla dzieci. Część I.* Warszawa: Liga Muzułmańska w RP.

Abi Issa, I. (2012). *Islam. Podręcznik dla dzieci. Poziom O.* Warszawa: Liga Muzułmańska w RP.

Bogdanowicz, R., Banasiak, J., Sulkiewicz, D., Półtorzycki, R. i Aleksandrowicz, J. (współp.). (2009a). *Podstawa programowa nauczania religii muzułmańskiej*. Białystok: Muzułmański Związek Religijny. Pozyskano z: http://www.mzr.pl/pl/pliki/pdst_prog.pdf (dostęp: 25.11.2019).

Bogdanowicz, R., Banasiak, J., Sulkiewicz, D., Półtorzycki, R. i Aleksandrowicz, J. (współp.) (2009b). *Program nauczania religii muzułmańskiej*. Białystok: Muzułmański Związek Religijny. Pozyskano z: http://www.mzr.pl/pl/pliki/prog_nauczania.pdf (dostęp: 25.11.2019).

Danecki, J. (2000). *Mahomet. Mądrości Proroka*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Dialog.

Demirović, I., Silajdžić, H.Ć., Trebinjac, H.I. i Hadžyabdić, H.N. (1992). *Jak czytać Kur'an i o dziennych modlitwach w islamie*. Białystok: Muzułmański Związek Religijny w RP.

Kozłowska, J. (1999). *Mahomet. O małżeństwie, kupcach i dobrym wychowaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Dialog.

Łyszczarz, M. (2013). *Młode pokolenie polskich Tatarów. Studium przemian generacyjnych młodzieży w kontekście religijności*

muzułmańskiej oraz tożsamości etnicznej. Olsztyn–Białystok: Katedra Socjologii UWM w Olsztynie, Muzułmański Związek Religijny w RP.

Łyszczarz, M. (2016). Znaczenie piśmiennictwa religijnego we współczesnym życiu polskich Tatarów. W: M. Krajewska, J. Kulwicka-Kamińska i A. Szulc (red.), *Święte księgi judaizmu, chrześcijaństwa i islamu w słowiańskim kręgu kulturowym. Prace dedykowane Profesorowi Czesławowi Łapiczowi. Tom 2. Księgi wyznawców judaizmu i islamu. Historia – socjologia – sztuka*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 87-119.

Małłali, F. (2000-2001). *Podstawy wychowania islamskiego. Część 1-6 dla szkoły podstawowej*. Białystok: Stowarzyszenie Studentów Muzułmańskich w Polsce.

Pachniak, K. (2010). *Nauka i kultura muzułmańska i jej wpływ na średniowieczną Europę*. Warszawa: Collegium Civits, Wydawnictwo Trio.

Pachniak, K. (2011). Nauka własna i zapożyczona. *Polityka. Pomocnik Historyczny* (Historia Arabów. 14 wieków cywilizacji, której nie znamy), nr 11, 47-52.

Pawlic-Miśkiewicz, B. (2018). *Performance of Identity of Polish Tatars. From Religious Holidays to Everyday Rituals*. Berlin: Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften.

Sakowicz, E. (2014). *Muzułmańska edukacja i wychowanie. Pedagogiczna wizja M. Fethullaha Gülena*. Białystok: Wydawnictwo i Drukarnia Libra, Dunaj Instytut Dialogu.

Salman, F., Yilmaz, N. i Özdirek, R. (2018). *Moja wspaniała religia. Część 1-4*. Stambuł: Wydawnictwo Erkam.

Sarwar, G. (1990). *Islam dla najmłodszych*. Wiedeń–Warszawa: Światowe Zgromadzenie Młodzieży Muzułmańskiej.

Talib, A. (2012). *Nahdż al-Balagha*. Tłum. A. Miernik. Birmingham: Al-Mahdi Institute.

Wróblewska, U. (2012). *Oświata Tatarów w Drugiej Rzeczypospolitej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Semper.

Yahya, H. (2002). *Cuda Koranu*. Pozyskano z: https://www.muzulmanie.com/pliki/cuda_koranu.pdf (dostęp: 25.11.2019).

Celina Kisiel-Dorohinicka
https://orcid.org/0000-0001-9248-5102

Relacje pedagogiki i filozofii religii

Streszczenie

DEFINICJA POJĘCIA: Ze względu na zróżnicowanie zjawisk uważanych za religijne oraz wielość sposobów uprawiania filozofii filozofia religii nie jest dyscypliną jednoznacznie ukonstytuowaną. Filozofia religii zakładająca teistyczną koncepcję Boga skupia się, z jednej strony, na rzeczywistości „przedmiotu" religijnego, jakim jest Bóg. Z drugiej zaś strony bada rzeczywistość podmiotu religijnego, czyli człowieka poszukującego religijnego sensu.

ANALIZA HISTORYCZNA POJĘCIA: Filozofia religii sięgająca swymi korzeniami starożytności jako dyscyplina filozoficzna wyodrębniła się dopiero w XVII w. Od czasu spotkania filozofii greckiej z judaizmem i chrześcijaństwem – aż po średniowiecze włącznie, domeną filozoficznej refleksji nad religią stają się próby wyrażenia prawd objawionych za pomocą języka filozofii i na sposób filozoficzny. Począwszy od odrodzenia związek filozofii religii z teologią coraz bardziej słabnie. Przypadający na przełom XIX i XX w. rozwój nauk historycznych, psychologicznych oraz socjologii przyczynia się do powstania nowych badań nad religią. Współcześnie filozoficzna refleksja nad religią jest uprawiana przede wszystkim w ramach kontynentalnej (fenomenologicznej, transcendentalnej, hermeneutycznej) i analitycznej (pragmatycznej, lingwistycznej) oraz tomistycznej (realistycznej) filozofii religii.

PROBLEMOWE UJĘCIE POJĘCIA: Badana przez pedagogikę religii, jak i przez filozofię religii rzeczywistość człowieka poszukującego sensu swojej egzystencji w religii sugeruje możliwość interdyscyplinarnych dociekań.

REFLEKSJA SYSTEMATYCZNA Z WNIOSKAMI I REKOMENDACJAMI: Dla pedagogiki religii, której istotną troską jest wspieranie człowieka w rozumiejącym odkrywaniu i przetwarzaniu treści religijnych, filozoficzna refleksja nad religią i człowiekiem jako istotą odnoszącą się do siebie i świata za pośrednictwem religijnego sensu może stanowić ważny element planowania procesów edukacyjnych. Wydaje się również, że problemy współczesnego człowieka religijnego, jakie dzięki praktyce edukacyjnej dostrzega pedagogika religii, mogą się stać tematem pogłębionej analizy na gruncie filozofii religii.

Słowa kluczowe: filozofia religii, pedagogika religii, religia, człowiek religijny

Pedagogikę religii i filozofię religii łączy wspólny przedmiot poznania (przedmiot materialny), jakim jest religia. Istotne jednak jest przyjrzenie się, z jakiej perspektywy/ w jakim aspekcie ów przedmiot – religię – dyscypliny te badają. Innymi słowy, chcemy/należy odpowiedzieć na pytanie o przedmiot formalny pedagogiki religii i filozofii religii, warunkujący cele i metody postępowania badawczego. Rozróżnienia te będą stanowić punkt wyjścia do (zasadniczej tutaj) refleksji nad możliwością i sensem badań interdyscyplinarnych.

Ze względu na to, iż pedagogikę religii oraz jej metodologiczny status opisują dokładnie inne artykuły niniejszej publikacji (Marek, Walulik; Milerski), poniższa analiza będzie w dużej mierze skupiona na filozofii religii, w szczególności na tych jej obszarach, które wydają się przydatne w badaniach podejmowanych przez pedagogikę religii. Wszelkie zaś dane dotyczące samej pedagogiki religii będą pochodzić z wyżej wspomnianych artykułów.

Definicja pojęcia

Zróżnicowanie zjawisk uważanych za religijne oraz wielość sposobów uprawiania filozofii sprawia, że termin „filozofia religii" nie jest jednoznaczny (Bronk, 2010; Moskal, 2008). Jak podkreśla Andrzej Bronk,

> nie istnieje filozofia religii po prostu w sensie ogólnie przyjętej, jednej i jednolitej jej koncepcji, lecz wiele typów, przynajmniej w deklaracjach „filozoficznych" sposobów badania zjawisk religijnych. Bez dookreślenia, o jaki typ filozofii religii chodzi, termin ten funkcjonuje jako ogólne określenie wewnętrznie nader zróżnicowanych badań nad religią, któremu nie odpowiada ani jeden i ten sam przedmiot, ani jedna i ta sama metoda (Bronk, 2010, s. 164).

Tenże autor wskazuje, że współcześnie – ze względu na stawiane pytania i sposób podejścia – zasadnicza różnica zachodzi między kontynentalną (fenomenologiczną, transcendentalną, hermeneutyczną) i analityczną (pragmatyczną, lingwistyczną) oraz tomistyczną (realistyczną) filozofią religii. A zatem filozofia religii nie jest dyscypliną jednoznacznie ukonstytuowaną (Bronk, 2010).

Podstawowym problemem jest przedmiot badania. Z analiz przeprowadzonych przez wspomnianego autora wynika, że filozofowie

uprawiający różne typy filozofii posługują się odmiennym, niekiedy niesprowadzalnym do siebie pojęciem religii. Istnieje wiele definicji religii, jednak żadna z nich nie jest na tyle ogólna, by objąć wszystkie zjawiska uważne za religijne i jednocześnie wyraźnie odróżnić je od zjawisk niereligijnych (Bronk, 2003). Wynika to oczywiście z niezwykle bogatego świata religii, który tworzą znaczące fakty kulturowe, jak chrześcijaństwo, judaizm, islam (tzw. religie Księgi), taoizm, konfucjanizm (rodzime religie Chin), buddyzm, hinduizm, tradycje i rytuały ludów pierwotnych (religie etniczne), wymarłe religie starożytności (religie Greków, Rzymian) i wczesnego średniowiecza (religie Sumerów, Celtów czy Słowian), ale też mniej znane, ciągle powstające nowe ruchy religijne. A zatem świat oznaczany terminem „religia" jest bardzo zróżnicowany.

Mimo wskazanego powyżej bogactwa zjawisk określanych współcześnie jako religijne wielu badaczy zakłada, że religie tworzą rodzinę zjawisk do siebie podobnych, choć nie identycznych. Proponowane przez nich definicje rodzinnego podobieństwa są możliwe dzięki wskazaniu wielu typowych cech, które przysługują licznym, chociaż nie wszystkim religiom. Wśród filozofów religii można się spotkać również z twierdzeniem, zgodnie z którym termin „religia" jest wyraźnie jednoznaczny. Teoria ta opiera się na przekonaniu, że we wszystkich konkretnych religiach istnieje coś wspólnego, co stanowi o treści pojęcia „religia". Takie stanowisko na gruncie polskim prezentuje Zofia Zdybicka (Zdybicka, 1977). Wydaje się jednak, że powyższy sposób ujmowania religii jest mało powszechny. Większość filozofów religii jest raczej przekonanych, że mimo istniejących między religiami podobieństw trudno wskazać wspólną wszystkim religiom naturę. Jak twierdzi Ugo Bianchi, poszczególne religie nie są gatunkami (*species*) w obrębie rodzaju (*genus*), którym byłaby religia (Moskal, 2008). Przywołujący powyższy pogląd Piotr Moskal uważa, że

> w świetle empirycznej wiedzy o różnych religiach nie istnieje coś takiego, jak wspólna struktura, która realizowałaby się we wszystkich konkretnych historycznych formach religijnych. Niemożliwa jest więc filozofia religii jako po prostu religii. Możliwa jest realistyczna filozofia czegoś, co jest. A są (istnieją) konkretne formy (sposoby) życia właściwe chrześcijaństwu, buddyzmowi itd. Można więc uprawiać filozoficzny namysł nad konkretnymi religiami (Moskal, 2008, s. 229).

Stanowisko takie podzielają filozofowie, wedle których nie istnieje religia (*singularis*), lecz tylko religie (*pluralis*), czyli zróżnicowane tradycje religijne (Kłoczowski, 1994; Bronk, 2003). W takim kontekście przekonanie cytowanego już Andrzeja Bronka, iż oczekiwanie powszechnie zadowalającej definicji religii byłoby utopijne (Bronk, 2003), wydaje się oczywiste.

Autorzy pozostający w przekonaniu o niemożności i niezasadności jednoznacznego definiowania religii widzą jednak potrzebę odróżnienia zjawisk religijnych od niereligijnych. Rozróżnienie takie nie jest oczywiście proste. Teresa Obolevitch i Stanisław Wszołek po dokonaniu przeglądu wybranych religii świata (religie pierwotne, religie Chin, hinduizm, buddyzm, judaizm oraz islam) doszli do wniosku, że istnieje możliwość wskazania pewnej definicyjnej cechy wszystkich tych religii. Według autorów jest nią występujące w tychże religiach napięcie między dwoma wymiarami rzeczywistości: *sacrum* i *profanum*. Napięcie to wyrażają rozmaite popularne czy bardziej wyszukane określenia: niebo/ziemia, wieczność/czas, nieskończone/skończone (Wszołek, 2004). Również przywoływany wcześniej Andrzej Bronk uważa, że uznanie danego zjawiska za religijne jest możliwe i zasadne poprzez wskazanie w nim miejsca, gdzie sfera *sacrum* jest wyraźnie przeciwstawiona sferze profanum. Jak filozof zaznacza, „kiedy neguje się istnienie odrębnej sfery sacrum lub kiedy zlewa się ona ze sferą profanum, tak że wszystko poniekąd staje się religijne, użycie terminu religia traci swój wyróżniający sens" (Bronk, 2010, s. 155). Takie stanowisko spotyka się oczywiście z krytyką badaczy, według których rozróżnienie sfery *sacrum* i *profanum* nie dotyczy wszystkich religii, a każda z religii, którą to napięcie cechuje, dąży do rozciągnięcia sfery *sacrum* na wszelkie wymiary kultury i życia społecznego.

Mimo ryzyka pewnych uproszczeń w niniejszym artykule przyjmujemy rozróżnienie sfery *sacrum* i *profanum* za diagnostyczną cechę fenomenów religijnych. Na podobnej zasadzie zakładamy, że istotną płaszczyzną, na której spotyka się większość religii, jest płaszczyzna doświadczenia egzystencjalnego, które to doświadczenie stanowi, z jednej strony, przeżycie własnej kruchości i niewystarczalności, z drugiej zaś, pragnienie przekroczenia tej bytowej ograniczoności (Wszołek, 2004). Jednocześnie punktem odniesienia czynimy jeden z dwóch zasadniczych typów rozumienia religii (Kłoczowski, 1994). Rozumienie

pierwsze pochodzi od Cycerona. Akcentuje ono przekazywaną przez tradycję mądrość dającą zbawienie, którą należy traktować uważnie i ze czcią. W taki sposób rozumiano tradycję religijną zarówno w starożytnym Rzymie, jak i u różnych wspólnot plemiennych okresu neolitu, a także u obywateli starożytnych potęg – Egiptu, Chin, częściowo Indii. Drugie rozumienie religii zawdzięczamy chrześcijańskiemu pisarzowi Laktancjuszowi, według którego religia nie jest wiernością tradycji, lecz więzią, osobistym związkiem człowieka z Bogiem. Zakłada to oczywiście teistyczną koncepcję Boga. Według J.A. Kłoczowskiego, stanowisko Laktancjusza żyje po dziś dzień w najbardziej powszechnym rozumieniu religii jako komunikacji człowieka z Transcendencją – Sacrum, Bogiem (Kłoczowski, 1994). Stanowisko to będzie punktem odniesienia kolejnych rozdziałów niniejszego artykułu. Filozofia religii zakładająca powyższe rozumienie religii skupia się, z jednej strony, na rzeczywistości „przedmiotu" religijnego, jakim jest Bóg. Z drugiej zaś strony bada rzeczywistość podmiotu religijnego, czyli człowieka poszukującego religijnego sensu. Ze względu na przedmiot badań pedagogiki religii w kolejnych punktach artykułu skoncentrujemy się na filozoficznych dociekaniach dotyczących człowieka jako podmiotowego warunku religii.

Analiza historyczna pojęcia

Poza powyżej poczynionymi rozróżnieniami w refleksji nad (możliwymi) relacjami między pedagogiką religii a filozofią religii będą nam również przydatne pewne dane zaczerpnięte z dziejów filozoficznego namysłu nad religią. Chodzi tu przede wszystkim o XX-wieczne nurty filozoficzne, w ramach których podejmowano refleksję nad religią.

Jak wskazuje Zofia Zdybicka, filozofia religii jako dyscyplina filozoficzna wyodrębniła się w XVII w., jednak w europejskim kręgu kulturowym filozoficzny namysł nad religią sięga starożytności. Zderzenie się ówczesnego życia religijnego (wierzenia politeistyczne, religia orficka) z refleksją filozoficzną, poszukującą natury i ostatecznej racji świata (kosmosu), doprowadziło do powstania koncepcji bytu boskiego jako najważniejszego i koniecznego czynnika kosmosu. Filozoficzna refleksja nad religią zmieniła swój kierunek w I w. po Chrystusie w wyniku spotkania filozofii greckiej z judaizmem i chrześcijaństwem. Od tego momentu

aż po średniowiecze włącznie podejmowano próby przedstawienia/wyrażenia prawd objawionych za pomocą języka filozofii i na sposób filozoficzny (Zdybicka, 1977). Andrzej Bronk zauważa, że od tego właśnie czasu na długo religię rozumiano jako – wzorowaną na chrześcijaństwie lub judaizmie – religię monoteistyczną. Z czasem też, w przekonaniu, iż jedyną prawdziwie ortodoksyjną religią jest chrześcijaństwo, termin religia i religia chrześcijańska traktowano zamiennie (Bronk, 2010).

Wykorzystywanie filozofii do rozwiązywania problemów teologicznych zaczęto kwestionować w okresie odrodzenia. Dopiero jednak na przełomie XIX i XX w. refleksja nad religią przestała być w ścisły sposób złączona z teologią. Rozwijające się wówczas nauki historyczne, psychologiczne oraz socjologia przyczyniły się do powstania nowych badań nad religią. W tym właśnie czasie powstała historia i etnologia religii oraz psychologia i socjologia religii. Samą zaś filozofię religii zaczęto traktować jako dopełnienie nauk humanistycznych lub próbę ich syntezy i wyjaśnienia założeń. Z kolei rozwijająca się filozofia kultury zapoczątkowała powstanie nowej formy refleksji nad religią rozumianą jako dziedzina kultury (Zdybicka, 1977).

W ówczesnych badaniach nad religią pojawiło się wiele redukcjonistycznych uproszczeń (Kłoczowski, 1994). Religię traktowano jako „świadomość nieszczęśliwą" (G.W.F. Hegel) czy „świadomość fałszywą" (L. Feuerbach, K. Marks, F. Nietzsche, Z. Freud). W odpowiedzi na redukcjonistycznie ujmowaną religię zrodziła się XX-wieczna fenomenologia religii (zwłaszcza filozofia religii M. Schelera). Istotnym przekroczeniem redukcjonizmów okazały się również analizy podstaw religii dokonywane w nurcie lub w duchu egzystencjalizmu (J.P. Sartre, K. Jaspers, G. Marcel) oraz judaistyczna refleksja nad religią powstała w nurcie filozofii dialogu (F. Rosenzweig, M. Buber, E. Lévinas).

Problemowe ujęcie pojęcia

Zgodnie z zapowiedzią z początku artykułu, podstawowym zajmującym nas problemem są relacje zachodzące między pedagogiką religii a filozofią religii oraz bazująca na nich możliwość badań interdyscyplinarnych. Korzystając z przedstawionych w poprzednich dwóch rozdziałach danych dotyczących pojęcia „religia" i „filozofia religii", a także z wybranych

wątków zaczerpniętych z dziejów refleksji nad religią, postaramy się wyłuszczyć problemy szczegółowe, które będą stanowić fundament systematycznej refleksji wokół podstawowego problemu artykułu.

Już sama analiza pojęć „religia" oraz „filozofia religii" wskazująca na ich niejednoznaczność rodzi pytanie, czy pedagogika religii jako dyscyplina naukowa, korzystając z powyższych rozróżnień czynionych na gruncie refleksji nad religią, może doprecyzowywać swój przedmiot badań. Dokładniej rzecz ujmując, jest to pytanie, czy interesująca nas dyscyplina rozumie siebie jako pedagogikę religii w ogóle, czy też/lub jako pedagogikę skupiającą się na edukacyjnym potencjale poszczególnych religii. Problem ten pozostawiamy do rozstrzygnięcia badaczom powyższej dyscypliny.

Istotny możliwy problem/temat ewentualnych interdyscyplinarnych dociekań sugeruje badana zarówno przez pedagogikę religii, jak i przez filozofię religii rzeczywistość podmiotu religijnego, czyli człowieka. Ze strony filozoficznej refleksji nad religią, prowadzonej w nurcie lub w duchu egzystencjalizmu, jest to *homo religiosus* – człowiek poszukujący religijnego sensu. Sens ten ma przenikać wszystkie wymiary jego życia Czy i na ile dla pedagogiki religii szczegółowe refleksje czynione w ramach filozoficznych dociekań dotyczących religii i człowieka religijnego mogą stanowić ubogacający punkt odniesienia? Warto się zastanowić również nad tym, czy zawarta w wyżej wymienionych filozoficznych nurtach bogata refleksja na istotą religii oraz nad człowiekiem w jego religijnym sposobie bycia może stanowić potencjalną wiedzę wykorzystywaną jedynie przez samych pedagogów religii. Być może okazałoby się także sensowne/owocne, by pewne wątki filozoficznej refleksji nad religią, odpowiednio metodycznie przepracowane, były proponowane konkretnemu podmiotowi postawionemu w centrum pedagogiki religii, która chce jego wdrażania w rozumiejące odkrywanie treści religijnych (Marek, Walulik). Problemy te zostaną rozwinięte w poniższym rozdziale.

Refleksja systematyczna z wnioskami i rekomendacjami

A zatem czy filozofia religii jest (i w jakiej mierze) potrzebna/przydatna pedagogice religii? Czy jest ona jakoś istotna ze względu na człowieka

i dla człowieka, stojącego w centrum zainteresowania pedagogiki religii? Jak tego człowieka „objaśnia"?

W przekonaniu filozofów religii, podobnie jak i socjologów religii czy filozofów kultury, współczesny człowiek chcący nadążyć za rytmem codzienności utracił istotny dla jego życia wymiar głębi (Tillich, 1987). Zagubił swoje duchowe korzenie, a wraz z nimi zdolność odkrywania i nadawania sensu swojemu istnieniu. Nie zmienia to jednak faktu, że zapytywanie o sens nadal pozostaje w zasięgu jego możliwości. Jak ujmuje to Max Scheler, istnieje jakieś przeznaczenie duszy, wskazujące nieskończenie ponad to życie – jakiś pierwotny „udział duszy w ponadzmysłowej dziedzinie bytu i wartości, której treści i przedmioty nie mogą pochodzić z doświadczenia rzeczy skończonych" (Scheler, 1995, s. 231). Egzystencjalne przeżycie własnej kruchości (dane w najgłębszy sposób w sytuacjach granicznych jak cierpienie czy śmierć) potrafi budzić w człowieku pragnienie przekraczania/transcendowania bytowej ograniczoności w kierunku innego wymiaru egzystencji. Wówczas pośród codziennych mniej lub bardziej znaczących trosk skończonych rodzi się wiara religijna, będąca stanem najwyższego i ostatecznego zatroskania (Tillich, 1987). Abraham Joshua Heschel wyraźnie podkreśla, że religia jest czymś więcej niż *credo*. Religia

> odsłania się w chwilach, w których jakaś dusza drży z powodu nieuśmierzonej troski o sens wszelkich sensów, troski o jakieś ostateczne zobowiązanie, które jest częścią samej egzystencji duszy; odsłania się w chwilach, w których wszystkie przesądzone sprawy, wszystkie trywialności przygniatające życie są w zawieszeniu, w których dusza jest złakniona pojęcia o rzeczywistości wiecznej; odsłania się w momentach rozróżniania tego, co trwale nieoczekiwane w obrębie łatwo rozpadającej się całości (Heschel, 2008, s. 51-52).

Religii zatem domaga się w pierwszej kolejności nie tradycja przekazywana z pokolenia na pokolenie, ale wpisana w człowieka otwartość na „inny wymiar" jego egzystencji. Otwartość tę wyraża niegasnące pragnienie poszukiwania sensu świata i swego istnienia. Zdaniem Paula Tillicha być religijnym to nieustannie pytać o sens swego życia (Tillich, 1994). Kiedy poszukujący sensu człowiek odnosi się do Boga, a Bóg staje się istotnym czynnikiem określającym ludzkie zachowanie, możemy mówić o religii w pełnym, źródłowym znaczeniu (Welte, 1996).

Jakie miejsce w życiu człowieka zajmuje tak rozumiana religia? Wśród filozofów religii istnieją w tej kwestii dwie odmienne koncepcje

(Kłoczowski, 2017). Dla jednej z nich religia jest sferą wyraźnie wyłączoną z całości ludzkiego życia. Człowiek nieustannie doświadcza dwóch przeciwstawnych rzeczywistości: *sacrum* i *profanum*. Harmonijne łączenie sakralnych i świeckich wartości nie jest możliwe – wybór jednych wymaga rezygnacji z drugich. Dla człowieka religijnego oznacza to nieuchronny wewnętrzny konflikt, swego rodzaju rozdarcie egzystencji. W drugiej koncepcji religii *sacrum* nie jest przeciwieństwem *profanum*, ale aspektem, poprzez który człowiek religijny spogląda na całą rzeczywistość. Religia nie jest sferą wyłączoną z całości życia człowieka, lecz totalnym wymiarem jego egzystencji. Nie jest specyficzną funkcją ducha ludzkiego, ale wymiarem głębi, nadającym sens wszystkim funkcjom ludzkiego ducha (Tillich, 1987). Jak pisze Louis Dupré: „Aktywność religijna nigdy nie ogranicza się do poszczególnych wartości czy punktów widzenia. Stanowi ona całkowitą wartość życia i jego ostateczne znaczenie" (Dupré, 2003, s. 21). Umożliwia to *sacrum*, mające zdolność do godzenia/integrowania przeciwieństw. W przekonaniu powyższego filozofa „religia może zmienić wszystkie swoje pojęcia, ale musi umrzeć, gdy straci zdolność integrowania" (Dupré, 2003, s. 21). Nie należy oczywiście mylić tej zdolności/funkcji religii z pokusą ludzi religijnych, którzy niejednokrotnie idąc na skróty, starają się raczej eliminować przeciwieństwa, niż je godzić. W ten sposób dochodzi do zwalczania tego, co jawi się jako świeckie.

Chociaż kultura Zachodu jest dzisiaj tak świecka, jak nigdy dotąd, współczesny człowiek wciąż, a być może coraz bardziej, tęskni za innym, głębszym wymiarem rzeczywistości, który zawsze odkrywała przed nim religia. Choć religia przestała integrować życie społeczne czy polityczne, dla człowieka wierzącego może ona ciągle, choć w inny niż dotychczas sposób, stanowić integrującą wszystko siłę życiową (Dupré, 2003). Wydaje się, że roli takiej nie sprosta religia pozbawiona rozumiejącej refleksji.

Dążność do samorozumienia jest częścią samego aktu religijnego, jednak w świecie, w którym religia przestaje być czymś oczywistym, wiara religijna potrzebuje coraz szerszego wyjaśniania. Jak zauważa Bernhard Welte, tu właśnie odsłania się istotne znaczenie filozoficznej refleksji nad religią. Według filozofa „sama religia rozumie, że człowiek musi zachowywać wobec niej krytyczną postawę. Właśnie ten moment krytyki należy do istoty życia religijnego, podobnie jak i do kompetencji

filozofii, jako że filozofia pojęciowo ujmuje i wykłada nasze rozumienie samych siebie i bycia" (Welte, 1996, s. 36). Refleksja filozoficzna daje aktowi religijnemu wzmożoną świadomość siebie (Dupré, 2003). Tym samym podprowadza człowieka pod rozumienie siebie w religijnym sposobie bycia. Wydaje się zatem, że dla pedagogiki religii, której istotną troską jest kształtowanie w człowieku umiejętności podmiotowego, afirmacyjnego i krytycznego przetwarzania treści religijnych w refleksji nad własną egzystencją (Marek, Walulik), filozoficzna refleksja nad religią i człowiekiem religijnym może stanowić cenną wartość. Wydaje się również, że problemy współczesnego człowieka religijnego, jakie dzięki praktyce edukacyjnej dostrzega pedagogika religii, mogą się stać tematem pogłębionej analizy na gruncie filozofii religii.

Bibliografia

Bronk, A. (2010). Czym zajmuje się filozofia religii? *Analiza i Egzystencja*,12, 143-166.

Bronk, A. (2003). *Podstawy nauk o religii*. Lublin: TN KUL.

Dupré, L. (2003). *Inny wymiar. Filozofia religii*. Tłum. S. Lewandowska-Głuszyńska. Kraków: Wydawnictwo Znak.

Heschel, A.J. (2008). *Człowiek nie jest sam. Filozofia religii*. Tłum. K. Wojtkowska. Kraków: Wydawnictwo Znak.

Kłoczowski, J.A. (1984). *Między samotnością a wspólnotą. Wstęp do filozofii religii*. Tarnów: Biblos.

Kłoczowski, J.A. (2017). *Drogi i bezdroża. Szkice z filozofii religii dla humanistów*. Kraków: Instytut Myśli Józefa Tischnera.

Moskal, P. (2008). Koncepcja filozofii religii. *Roczniki Filozoficzne*. T. LVI, nr 1.

Scheler, M. (1995). *Problemy religii*. Tłum. A. Węgrzecki. Kraków: Wydawnictwo Znak.

Tillich, P. (1987). *Dynamika wiary*. Tłum. A. Szostkiewicz. Poznań: Wydawnictwo W drodze.

Tillich, P. (1994). *Pytanie o Nieuwarunkowane. Pisma z filozofii religii*. Tłum. J. Zychowicz. Kraków: Wydawnictwo Znak.

Welte, B. (1996). *Filozofia religii*. Tłum. G. Sowiński. Kraków: Wydawnictwo Znak.

Wszołek, S. (2004). *Wprowadzenie do filozofii religii*. Kraków: Wydawnictwo WAM.

Zdybicka, Z.J. (1977). *Człowiek i religia*. Lublin: TN KUL.

Krzysztof Stachewicz
https://orcid.org/0000-0002-3867-9691
Zbigniew Marek
https://orcid.org/0000-0002-4580-1819

Podstawy aksjologiczne pedagogiki religii

Streszczenie

DEFINICJA POJĘCIA: Aksjologia to nauka rozwijana w obrębie filozofii, a zajmująca się badawczo wartościami. Synonimicznie mówimy o ogólnej teorii wartości. Greckie słowo *aksios* oznacza to, co ważne, godne, wartościowe, słuszne, warte trudu. Aksjologia jest więc źródłową nauką badającą ten fenomen ludzkiego doświadczenia, obejmujący różne przestrzenie życia. Choć w sensie ścisłym jest nauką filozoficzną, to jednak badania aksjologiczne otwarte są na analizy w ramach nauk humanistycznych (literaturoznawstwo, teoria i historia sztuki, historia kultury, teologia) i społecznych, by wspomnieć socjologię, ekonomię, psychologię czy pedagogikę. Termin aksjologia jest też przywoływany w kontekstach potocznych na oznaczenie grupy wartości organizującej określoną przestrzeń życiową.

ANALIZA HISTORYCZNA POJĘCIA: W myśli starożytnej czy średniowiecznej posługiwano się raczej kategorią dobra, piękna oraz transcendentalnych cech bytu (transcendentalia). Pojęcie wartości to twór nowożytny; było pierwotnie stosowane w ramach ekonomii politycznej (Adam Smith), a następnie przeniesione zostało na grunt filozofii (Immanuel Kant, Friedrich Nietzsche). Aksjologia jako teoria wartości pojawiła się w obrębie neokantyzmu (szkoła badeńska), który poszukiwał ugruntowania dla powinności oderwanej w tej tradycji filozoficznej od bytu (rozszczepienie *sein-sollen*). Najbardziej spójną postać nadali jednak aksjologii fenomenolodzy (Edmund Husserl, Max Scheler, Nicolai Hartmann, Dietrich von Hildebrand, Roman Ingarden), osadzając istnienie wartości w specyficznym doświadczeniu aksjologicznym. Fenomenologiczna teoria wartości odwołuje się zatem do doświadczeń, w których świadomość

odsłania, konstytuuje wartości i odczytuje ich powinnościowy, zobowiązujący do jakiegoś działania charakter. Dzięki temu „wartość" staje się kategorią nie tylko ontologiczną czy epistemologiczną, ale i egzystencjalną, mającą przełożenie na etykę, estetykę czy pedagogikę.

PROBLEMOWE UJĘCIE POJĘCIA: Aktualne dyskusje dotyczące aksjologii, a toczące się w filozofii dotyczą zasadności tej nauki i jej statusu metodologicznego. Po dwudziestowiecznej krytyce pojęcia „wartość" (Martin Heidegger, egzystencjalizm, neopozytywizm etc.) wielu myślicieli odrzuca zasadność stosowania tej kategorii na gruncie etyki, estetyki etc. Wydaje się jednak, że termin „wartość" posiada spory potencjał tak teoretyczny, jak i praktyczny, co jest wyraźnie widoczne na gruncie choćby nauk pedagogicznych. Aksjologia jawi się jako ważna i w dużej mierze niezbywalna z punktu widzenia wielu nauk refleksja nad wartościami.

REFLEKSJA SYSTEMATYCZNA Z WNIOSKAMI I REKOMENDACJAMI: Aksjologia jako nauka filozoficzna posiada wiele implikacji dla badań tak w zakresie nauk humanistycznych (teologia, literaturoznawstwo, teoria i historia sztuki), jak i społecznych (socjologia, psychologia, pedagogika, katechetyka). W niektórych nurtach filozoficznych działa to w obie strony, tzn. badania aksjologiczne przyjmują ustalenia odnośnie do wartości wypracowane w ramach wskazanych nauk. Wydaje się, że interpretacja wielu fenomenów w ramach pedagogiki religii może twórczo przebiegać tylko poprzez ścisłą współpracę z aksjologią. Wynika to z niezbywalności doświadczenia wartości także, a może przede wszystkim, w sferze religijnej. Ustalenia z zakresu aksjologii jako ogólnej teorii wartości jawią się jako dobra płaszczyzna do wypracowania teorii wartości religijnych stanowiących jeden z teoretycznych fundamentów dla pedagogiki religii.

Słowa kluczowe: aksjologia, wartości, filozofia, etyka, pedagogika religii

Badania nad relacjami zachodzącymi między aksjologią a pedagogiką religii jawią się jako teoretyczna konieczność. Trudno wszak opisywać doświadczenia religijne, problemy związane z edukacją i wychowaniem religijnym oraz kształceniem umiejętności religijnej interpretacji swego życia poza kontekstami związanymi z szeroko rozumianymi wartościami. Z kolei, by odpowiedzialnie mówić o wartościach, trzeba przywołać naukę, która się nimi od ponad wieku zajmuje, czyli aksjologię. Problem metodologiczny polega na tym, że dochodzi tu do styku między nauką filozoficzną a nauką społeczną, którą jest pedagogika jako taka. Wymaga to sporej ostrożności metateoretycznej i dużej kultury metodologicznej.

Definicja pojęcia

Wartość jest kategorią wieloznaczną, stosowaną w różnych kontekstach nie tylko w ramach dyskursu filozoficznego czy humanistycznego, ale i w mowie potocznej, gdzie jest różnokontekstowo przywoływana. Stąd potrzeba precyzacji ich znaczenia w ramach aksjologii jako nauki o wartościach. W zależności od rozumienia wartości odmienny kształt nie tylko metodologiczny, ale i treściowy, merytoryczny będzie przybierała sama aksjologia. Przedmiot badań określa wszak naukę tak pod względem formalnym, jak i materialnym.

Wartość

Termin „wartość" posiada merytoryczne zakorzenienie w greckim słowie *aksia* oznaczającym cenę i wpisującym *eo ipso* to pojęcie w dyskurs ekonomiczny. Polskie brzmienie słowa „wartość" pochodzi od łacińskiego czasownika *valere* (mieć się dobrze, móc), czy przymiotnika *validus* (silny, skuteczny, mocny) i oznacza, że coś jest warte czegoś. Polskie „wart, warte" zostało wprost zapożyczone w niemieckiego *Werte*. Mówienie natomiast o wartościach moralnych nawiązywało raczej do znaczenia greckiego słowa *arete*, oznaczającego cnotę, moralną sprawność, dzielność, dobroć. Zasadniczo można powiedzieć, że coś posiada wartość o tyle, o ile ma dla człowieka obiektywne lub subiektywne

znaczenie, wpisuje się jakoś nie tylko w jego cielesne czy psychiczne potrzeby, ale i w duchowe pragnienia.

Dietrich von Hildebrand, jeden z twórców materialnej etyki wartości (*materiale Wertethik*) uprawianej w duchu chrześcijańskim, widział w wartościach doświadczalnie daną człowiekowi jakość, niedefiniowalny prafenomen, pradaną, którą określał jako doniosłość samą w sobie, coś ważnego niezależnie od subiektywnego odbioru człowieka. Wartości są według niego uchwytne wyłącznie na drodze intuicji o charakterze emocjonalno-apriorycznym. Wartości apelują o właściwą odpowiedź (*Wertantwort*), o adekwatną do ich istoty realizację w życiowym konkrecie. Wartości posiadają swoje uposażenie jakościowe (materię), które można analizować i opisywać, dokonywać eksplikacji treściowej każdej z nich. Pytania, czym jest wierność, odpowiedzialność, prawość, męstwo etc. stanowią spore wyzwanie dla analizy z zakresu filozofii wartości (Hildebrand, 1973, 1982b). Fenomenolodzy zwrócili też uwagę na obiektywną hierarchię wartości, która jest odczytywana, a nie ustanawiana przez człowieka. Max Scheler najniżej lokował wartości hedoniczne (przyjemność-przykrość), wyżej witalne (zdrowie-choroba), utylitarne (użyteczne-nieużyteczne), kulturowe (prawne: nakazane-zakazane, poznawcze: prawda-fałsz, estetyczne: piękno-brzydota), a najwyżej sakralne. Wysokość wartości jest dana człowiekowi w akcie preferencji (*Vorziehen*) i zobowiązuje go do respektowania w postawach i postępowaniu. Działanie ze względu na wartość w określonej sytuacji wyższą (kosztem niższej) rodzi wartość moralnie dodatnią, moralne dobro. Wartości moralne powstają „na barkach czynu" realizującego wartość wyższą, nie są zatem w optyce Schelera przedmiotem bezpośredniego wyboru. Wierność w miłości czy przyjaźni jest następstwem postawy respektującej wartość osoby przyjaciela czy współmałżonka oraz łączącej nas relacji. Jeśli byłbym wierny z powodu chęci bycia wiernym, to popadam w jakąś formę faryzeizmu. Fenomenolodzy wskazywali też na szerokie pole dla zastosowań pojęcia wartości w naukach o edukacji i wychowaniu. Wszak życie dobre to w dużej mierze właściwe odniesienie człowieka do świata wartości. Uwrażliwianie na wartości zatem to podstawowe zadanie nauczyciela-wychowawcy. Powstaje oczywiście problem, dotyczący natury wartości, ich charakteru oraz zasadności jakichkolwiek obiektywistycznych hierarchii. Te zagadnienia są stawiane w ramach aksjologii.

Aksjologia

Aksjologia (*aksios*, *logos*) to dział filozofii, który zajmuje się naukową, metodologicznie kontrolowaną refleksją nad wartościami jako takimi i ich rolą w życiu człowieka. Podejmuje też problem realizacji wartości, ich urzeczywistniania w konkrecie egzystencjalnym. Najogólniej mówiąc aksjologia to filozoficzne badania nad wartościami, próbujące wypracować ogólną teorię wartości. W zależności od koncepcji poznania filozoficznego albo będzie ona autonomiczną nauką filozoficzną, albo będzie dopuszczała konwergencję z naukami pozafilozoficznymi zajmującymi się także wartościami, a rozpatrującymi je w szeroko rozumianej perspektywie empirycznej.

Aksjologia pyta o sposób istnienia wartości: realny, idealny, intencjonalny czy jakiś inny, ich naturę i istotę, rodzaje, typy, hierarchię, kryteria wartościowania, formę i materię wartości (ontologia wartości), sposób ich poznawania (zmysłowy, aprioryczny, intuicyjny, uczuciowy), dania człowiekowi, uwarunkowań aktu poznawczego rozpoznającego wartości, istotę doświadczenia aksjologicznego (epistemologia wartości), o ich rolę w życiu człowieka, sposób powiązania człowieczeństwa z wartościami – człowiek jako istota aksjotropiczna, sposoby i rodzaje wartościowania (antropologia wartości).

Ważnym zagadnieniem aksjologicznym jest też problem wychowania do wartości i właściwych wyborów wartości (aksjologia pedagogiczna). W niektórych ujęciach etyka (jako teoria wartości moralnych) i estetyka (jako teoria wartości estetycznych) stają się działami aksjologii, będąc od niej zależne badawczo i stanowiąc poniekąd aksjologie szczegółowe. Tak dzieje się przede wszystkim w nurtach klasycznie fenomenologicznych. Współcześnie nie brakuje też stanowisk dostrzegających niebezpieczeństwa stosowania języka wartości w etyce (Stachewicz, 2016, s. 73-98).

Termin aksjologia występuje też w mowie potocznej na określenie zrębu wartości charakterystycznych dla określonego światopoglądu, grupy społecznej, zawodowej etc. W podobnych sensach stosuje się ów termin w dyskursach humanistycznych czy społeczno-politycznych na określenie kompozycji wartości tworzących określony etos. Na pierwszy plan wysuwa się tu moment faktyczny, choć niepozbawiony wątków normatywnych.

Edukacja aksjologiczna

Termin „edukacja aksjologiczna" opisuje procesy wychowania do wartości oraz pobudzania procesów poznawczych skierowanych na wartości. Chodzi o nabycie kompetencji w zakresie interpretacji sytuacji życiowych w kontekście wartości, zdolności świadomych ocen, jak i zdobywania umiejętności postępowania zgodnie z obiektywną hierarchią wartości. Dokonuje się to w skali oddziaływań zarówno indywidualnych, jak i społecznych. Możemy mówić o edukacji aksjologicznej w rodzinie oraz w ramach instytucji społecznych, by wspomnieć szkołę, media, kulturę masową etc. Osobną kwestią jest samowychowanie i dbanie o wewnętrzny samorozwój (Żuk, 2016, s. 157-262). Refleksja naukowa nad zagadnieniami związanymi z edukacją aksjologiczną dokonuje się w ramach nauk pedagogicznych (wartości ogólnoludzkie) i katechetyki (wartości religijne związane z określoną konfesją, dla przykładu wartości religijne: Bronk, 1998, s. 179-202).

Wartości są przydatne w określaniu choćby celów wychowawczych tudzież edukacyjnych, ukazując tym samym wzajemny splot między pedagogiką a aksjologią. Trudno wszak byłoby pomyśleć cel edukacyjno-wychowawczy, który miałby charakter aksjologicznie neutralny. Pedagogika religii jest zatem poniekąd skazana na współpracę z aksjologią.

Analiza historyczna pojęcia

Dobro, piękno (traktowane jako jedność w myśli greckiej – *kalokagathia*) w klasycznej metafizyce stanowiły transcendentalne własności bytu. Nauką, która wprowadziła do dyskursu pojęcie wartości, była ekonomia polityczna, by wspomnieć jej pioniera, Adama Smitha, jako twórcę teorii wartości wymiennej (Smith, 1927). Nurt ten kontynuował Karol Marks w teorii wartości dodatkowej wypracowanej w tzw. IV tomie *Kapitału*. Pierwszym filozofem, który sięgnął po pojęcie wartości, był Immanuel Kant. Przedmioty miały dla niego wartość względną, a człowiek obdarzony godnością wartość bezwzględną, o charakterze bezwarunkowym. Później pojęciem wartość posługiwał się Friedrich Nietzsche, mówiąc o resentymencie i prorokując epokę nihilizmu, w której „wartości tracą wartość", a hasło „przewartościowania wszystkich wartości"

będzie stanowiło dla niego drogowskaz do wyjścia z nihilistycznych klimatów. Dopiero jednak klimat wieku XIX z jego antymetafizycznym nastawieniem, które wyrugowało pojęcie bytu, zrodził aksjologię. Wartość stała się zastępnikiem bytu, pojęciem kompensacyjnym. Za ojca współczesnej filozofii wartości uznaje się najczęściej Hermanna Lotzego (Brugger, 1967, s. 442). Najpierw powstała epistemologicznie i kulturoznawczo zorientowana *Wertphilosophie* w neokantowskiej szkole badeńskiej (Wilhelm Windelband, Heinrich Rickert), a następnie ontologiczna i obiektywistyczna *materiale Wertethik* w fenomenologii.

Początek filozoficznej teorii wartości wyznacza dzieło Christiana von Ehrenfelsa pt. *System der Werttheorie* (t. 1-2, 1897-1898), w którym autor wypracował ogólne pojęcie wartości jako funkcji ludzkich pragnień, budując teorię wartości w ramach psychologizmu. Po raz pierwszy pojęcia aksjologia użył Paul Lapie w odniesieniu do wartości moralnych (*Logique de la volonte*, 1902) oraz Eduard von Hartmann w odniesieniu do wszystkich wartości (*Grundriss der Axiologie oder Wertwägungslehre*, 1908). Już u swych początków aksjologia rościła pretensje do bycia fundamentem teoretycznym dla większości nauk społecznych i humanistycznych.

Fenomenologia, nowy kierunek w filozofii zapoczątkowany u początku XX w. przez Edmunda Husserla, odwoływała się do doświadczenia jako jedynego uprawomocnienia pojęć oraz teorii filozoficznych i ostro występowała przeciw psychologizacji zagadnień filozoficznych. Wartość jawiła się jako korelat doświadczeń tego, co ważne, co zobowiązujące. Najpierw Husserl (Husserl, 1988), a następnie Max Scheler (Scheler, 1921), Nicolai Hartmann (Hartmann, 1926) i Dietrich von Hildebrand (Hildebrand, 1973) stworzyli zręby etyki wartości. Tym tropem poszedł też polski fenomenolog Roman Ingarden (Ingarden, 1989). Myśliciele ci opowiadali się za obiektywnym istnieniem uchierarchizowanych wartości, do których człowiek ma dostęp w apriorycznej intuicji poznawczej, zawierającej wezwanie do ich realizacji, do adekwatnej odpowiedzi na ich roszczenia. Scheler podkreślał rolę miłości, jako swoistego prauczucia, w poznawaniu wartości. Ingarden w swej rozprawie pt. *Czego nie wiemy o wartościach* dokonał podsumowania dotychczasowych osiągnięć badań nad wartościami i wskazał na obszary ciągle stanowiące wyzwania dla aksjologii (Ingarden, 1970). Nakreślona przez niego mapa białych plam zdaje się zachowywać aktualność do dzisiaj.

W wieku XX pojawiło się wiele ujęć krytycznych wobec samego pojęcia wartości jako kategorii filozoficznej i wobec aksjologii jako nauki o wartościach. Trzeba wspomnieć tu stanowisko Heideggera, który widział w wartościach surogat bycia, przysłaniający właściwy przedmiot myślenia: „Myślenie podług wartości jest tu i wszędzie największym bluźnierstwem, jakie można pomyśleć przeciwko byciu" (Heidegger, 1999, s. 300). Krytykował język wartości Carl Schmitt, mówiąc o tyranii wartości i wskazując na ekonomię jako jedyną zasadną przestrzeń stosowania logiki wartości (Schmitt, 2008, s. 40).

Pojęcie wartości było też radykalnie kwestionowane przez neopozytywizm wiedeński sprowadzający wartości wyłącznie do doznań przyjemności (Moritz Schlick, Hans Reichenbach) oraz przez tradycyjny tomizm. Przedstawiciel tego drugiego, Mieczysław Gogacz, wskazywał na fakt, że aksjologia wyrządza wiele zła w etyce i pedagogice, gdyż stawia człowieka nie wobec realnych osób, lecz wobec wartości jako konstrukcji intelektualnych (Gogacz, 1993, s. 37nn). W dzisiejszej myśli filozoficznej trudno znaleźć twórcze rozwinięcia teorii aksjologicznych, niemniej te dotychczas wypracowane są często przywoływane tak w etyce, estetyce, jak i naukach społecznych, ze szczególnym uwzględnieniem nauk pedagogicznych. Można też spotkać stanowiska wskazujące na przestarzałość badań aksjologicznych (Schnädelbach, 1992, s. 249). Zdaje się jednak, że język wartości na stałe wpisał się w dyskursy humanistyczne oraz społeczne i trudno odesłać go do lamusa, rezygnując z posługiwania się pojęciem wartości. Dlatego relacja między aksjologią a pedagogiką religii nie jest przypadkowa i dowolna, lecz zdaje się wynikać z samej struktury problemowej pedagogiki religii.

Problemowe ujęcie pojęcia

Termin aksjologia jest w literaturze stosowany zamiennie z teorią wartości czy filozofią wartości. Jest to szczególnie charakterystyczne dla języka niemieckiego (*Werttheorie*) i angielskiego (*philosophy of values*). Status aksjologii jest przedmiotem dyskusji metodologów (Kamiński, 1989, s. 293-306), filozofów zajmujących się wartościami oraz przedstawicieli nauk społecznych i humanistycznych, posługujących się tym pojęciem. Dyskusyjną kwestią jest charakter aksjologii – czy ma ona

pozostawać nadal nauką filozoficzną, czy też ma być uprawiana przede wszystkim na gruncie takich nauk, jak socjologia, psychologia, literaturoznawstwo czy pedagogika. Z drugiej strony należy wątpić, czy w ramach nauk społecznych da się rozstrzygnąć węzłowe problemy dotyczące wartości, a nawet wypracować koherentne znaczenie „wartości". Wydaje się, że konieczne są zapożyczenia z ustaleń dokonanych w ramach aksjologii filozoficznej. Komplikuje to nieco kwestię autonomii naukowej, choćby interesującej nas tu pedagogiki religii, ale nawet silna zasada autonomii nie neguje przecież możliwości korzystania z innych danych badawczych. Można zatem mówić o ścisłym powiązaniu pedagogiki religii z aksjologią filozoficzną, ubogacaną także na gruncie teologicznym.

Otwierając się na aksjologię, pedagogika religii buduje własne teorie kształcenia i wychowania religijnego. W praktyce procesy te powodują, że człowiek nabiera kompetencji do interpretowania swego życia i doświadczeń rzeczywistości w świetle wartości religijnych. Wartości nadają teoriom pedagogicznym momentu normatywnego, który wszak wprost nie wynika z samego opisu rzeczywistości społeczno-wychowawczej. Dzięki wartościom na gruncie pedagogiki religii zostaje zasypana przepaść między porządkiem faktycznym („jest") a normatywnym („powinno być"). Rozumienie życia, jego logiki i otaczającej człowieka rzeczywistości w świetle wartości nie tylko *stricte* moralnych, ale i religijnych stanowi rdzeń życia duchowo-religijnego człowieka. Wychowanie i edukowanie do takiej postawy to fundamentalne zadanie procesów wychowawczych i edukacyjnych dokonujących się w sferze instytucji religijnych. Także w aspekcie moralnym – stanowiącym wszak nieodłączny element życia religijnego – kwestie wartości i ich hierarchii jawią się jako pierwszoplanowe i niezbywalne elementy tak teorii etycznej, jak i praktyki życiowej.

Uzasadniona wydaje się teza, że całokształt zainteresowań badawczych pedagogiki religii jest uwikłany w zagadnienia aksjologiczne. Wszak od tego, co uznamy za prawdziwe i obiektywne wartości konstytuujące życiowe uniwersum religijne, będzie zależało określanie celów podejmowanych działań tak w zakresie nauczania, kształcenia, jak i wychowania. Aksjologia wypracowała nie tylko pojęcia, metody, ale i wiele interesujących teorii wyjaśniających status ontologiczny wartości, ich uposażenia jakościowego (zawartości treściowej), pozycji

bytowej, sposobów poznawania wartości i odczytywania ich zobowiązującej mocy, powiązania życia ze światem wartości etc. Aksjologia religijna jako subdyscyplina aksjologii jako takiej jest nastawiona na badanie tych wartości, które w sposób szczególny funkcjonują w ramach religii. W dużej mierze świat wartości religijnych będzie się pokrywał ze światem wartości ogólnoludzkich, jednak da się wykazać istnienie wartości szczególnie charakterystycznych dla określonej tradycji religijnej. Takie wartości jak skrucha, pokora, ufność w Bogu, miłosierdzie jawią się jako szczególnie ważne dla chrześcijanina zmierzającego do przemienienia się w Chrystusie (Hildebrand, 1982a).

Refleksja systematyczna z wnioskami i rekomendacjami

Aksjologia jest nauką teoretyczną, jednak z rozlicznymi implikacjami natury praktycznej. Pedagogika religii skupiona jest nie tylko na elementach nauczania i kształcenia, lecz również na celach formacyjnych, chce towarzyszyć człowiekowi na drogach jego rozwoju osobowego. Z jednej strony oferuje klucze hermeneutyczne do rozumienia siebie, swej egzystencji, a z drugiej podsuwa narzędzia do rozwijania sfery duchowej w człowieku. Pomaga też w rozumieniu właściwych moralnie postaw, decyzji i zachowań. Jeżeli człowiek z aksjologicznego punktu widzenia jest nie tylko tym, kim faktycznie jest, ale i tym, kim być pragnie, a nawet, kim być powinien (Stróżewski, 2002, s. 59-60), to przestrzeń analizy normatywnej staje się badawczym „otworem". Wartości jawią się jako swoiste idee regulatywne w procesie edukacyjnym i wychowawczym. Zagospodarowanie pedagogiczne tej przestrzeni wydaje się oczywiste i poniekąd konieczne.

Aksjologia w sensie bardziej potocznym oznacza przyjmowane przez określone grupy społeczne wartości tworzące faktyczno-normatywne środowisko życia człowieka (etos). Mówimy o aksjologii poszczególnych zawodów (np. aksjologii nauczyciela, katechety, lekarza), aksjologii życia małżeńskiego i rodzinnego, aksjologii politycznej etc. Ze względu na zakorzenienia światopoglądowe można wyróżniać aksjologie religijne, świeckie, ateistyczne etc. Z punktu widzenia pedagogiki religii szczególnie ważne i istotne będą odniesienia do aksjologii chrześcijańskiej,

analizującej te wartości, które w sposób szczególny odnoszą się do pełni bycia chrześcijaninem (aksjologia ewangeliczna, aksjologia Kazania na Górze etc.). Jest to podzbiór wartości moralno-sakralnych analizowanego w ramach materialnej aksjologii uniwersum wartości.

Wśród zagadnień aksjologicznych na szczególną uwagę w interesujących nas kontekstach zasługuje kwestia typów wartości i ich hierarchizacji. Sfery cielesna, psychiczna i duchowa są odniesione do poszczególnych dziedzin wartości, jak witalne, hedoniczne, utylitarne, kulturowe, moralne czy sakralne. Aksjologia uczula na fakt, że wszystkie wartości są ważne dla życia człowieka, a realizacja niższych umożliwia realizację wyższych. Hartmann wskazywał w swym prawie mocy wartości, że wartości niskie są silne, a wysokie słabe. Wartości najniższe z wielką mocą domagają się realizacji i trudno im się oprzeć, a najwyższe subtelnie apelują do naszej wolności i nie posiadają mocy determinującej działanie na zasadzie silnych potrzeb i instynktów. Poznawanie wartości i życie wartościami zdaje się angażować sferę tak intelektualną, jak i emocjonalną czy wolicjonalną, wskazując na integralną jedność osoby ludzkiej odniesionej do świata wartości. Pedagogika religii powinna w kooperacji z aksjologią analizować tego typu kwestie z pożytkiem dla własnych badań i ustaleń.

Z powyższych analiz wynika zależność pomiędzy pedagogiką religii a aksjologią, szczególnie w aspekcie teorii wartości religijnych. Obie dyscypliny naukowe są autonomiczne, jednak wspólnie odkrywają ważny moment życia człowieka, tzn. jego istotowe wychylenie w kierunku wartości. Egzystencja ludzka to bycie wobec wartości. Ten moment ludzkiej natury analizuje aksjologia, a pedagogika wciela w swe pole badawcze te aspekty bycia człowieka wobec wartości, które podlegają procesom uczenia się i wychowania.

Pedagogika religii posługuje się wypracowaną terminologią aksjologiczną. Służy ona zarówno budowaniu własnej teorii edukacji, jak też umożliwia interpretowanie ludzkiego życia w świetle treści czerpanych z poznania religijnego. Jej właściwością jest poznawanie wynikające z korzystania nie tylko z inteligencji i ludzkiego rozumu oraz badań empirycznych (przyrodniczych), ale też z poznania nadprzyrodzonego (Jan Paweł II, 1998). Odmienność poznania promowanego przez każdą z tych form wynika z różnych jego źródeł oraz zakresów. Z tych przyczyn obie te formy winny się raczej uzupełniać, a nie wykluczać. O ile

bowiem poznanie naturalne jest efektem ludzkich poszukiwań prawdy, w które zaangażowana jest inteligencja, intelekt czy badania natury przyrodniczej, to poznanie religijne odsłania prawdę przekazaną przez Boga w Jego objawieniu i stojący za jej prawdziwością autorytet Boga. Oznacza to, że dzięki poznaniu religijnemu człowiek jest w stanie przynajmniej częściowo poznać rzeczywistość, która jest nieosiągalna przez jego intelekt. Chodzi przede wszystkim o wiedzę objaśniającą ludzką egzystencję, w szczególności pytania o początek życia człowieka i świata, ich przeznaczenie, sens istnienia itp. Na tej drodze poznania staje się też możliwe poznanie wartości nieprzemijających, transcendentnych.

Dla pedagogiki, w tym także pedagogiki religii, ważne jest pytanie o formy odziaływań umożliwiających osobie opowiedzenie się za pożądanym światem wartości. Odpowiedź wydaje się jedna: konieczne jest zaangażowanie „władz duszy": rozumu, uczuć i woli. Chodzi o to, by przy ich pomocy człowiek był w stanie rozpoznawać znaczenie konkretnej wartości zarówno dla własnego życia i rozwoju, jak też dla innych osób. Drugi krok, jaki musi zostać podjęty, dotyczy własnego emocjonalnego nastawienia wobec wartości. Wyrażają je motywy działania uważane za niezbędne w całokształcie rozwoju osoby. Pod tym określeniem mieści się zespół czynników uruchamiających celowe i ukierunkowane działania na rzecz rozwoju osoby. Pełnią one ważną funkcję w utrzymaniu jej zdrowia psychicznego oraz dają zadowolenie w życiu. Wynika z tego potrzeba podejmowania pedagogicznych inicjatyw, które będą wywoływać i rozwijać w człowieku motywy wspomagające go w trosce o własny rozwój oraz harmonijne życie w większej społeczności. W tym kontekście trzeci ze wskazanych kroków dotyczy towarzyszenia osobie i wspierania jej przy podejmowaniu osobistej decyzji niezbędnej do tego, by określoną wartość uznać za własną i chcieć ją w swoim życiu pielęgnować. Wraz z podejmowaniem takiej decyzji zachodzą w osobie procesy absolutyzacji wartości. Polegają one na selekcji i wyborze wartości spośród tych wewnętrznie zaakceptowanych oraz na ułożeniu ich według określonej hierarchii. W takiej hierarchizacji prymat wiodą te wartości, które wyznaczają osobie kierunek działania i wskazują jego sens. Na tej płaszczyźnie pojawiają się przed pedagogiką religii duże możliwości związane z poszerzaniem perspektyw patrzenia na świat i życie ludzkie przez pryzmat wartości, szczególnie egzystencjalnych, jakie niesie religia (Marek, 2005).

Przy tak skrótowo zaprezentowanym procesie wychowywania do wartości należy pamiętać, że w rzeczywistości mamy do czynienia z długim procesem, w którym osoba zajmuje wobec przedstawianych jej wartości określone postawy moralne ułatwiające osiąganie wyznaczanych sobie życiowych celów. Także w tym zakresie religia może poszerzyć horyzonty ludzkiego postrzegania życia o treści wskazujące na istnienie jeszcze innej jego jakości. W tym przypadku chrześcijańska pedagogika religii mówi o przeznaczeniu człowieka i celu jego życia, które mieszczą się w określeniach: życie z Bogiem, nieśmiertelność.

Za miernik postępowania moralnego przyjmuje się sumienie człowieka. Pośród wielu jego definicji zwraca się uwagę, że jest ono wewnętrzną właściwością, która uzdalnia do świadomego i wolnego nadawania własnemu życiu konkretnego kształtu oraz ułatwia podejmowanie w nim decyzji odnoszących się do określonych działań. Sumienie jest więc swego rodzaju władzą daną człowiekowi, organem wrażliwym na wartości moralne oraz uświadamiającym, że dobro należy czynić, a złu się przeciwstawiać. Wyraża przy tym uformowany ludzki osąd o moralnym dobru/złu zamierzonego własnego działania, którego spowodowanie będzie dlań źródłem wewnętrznej aprobaty bądź poczucia winy; przeświadczenia, że się jest dobrym lub złym człowiekiem.

Przenosząc powyższe uwagi zarówno na teren pedagogiki, jak też pedagogiki religii należy podejmować działania zmierzające do poprawnego kształtowania ludzkiego sumienia. Procesy te rozpoczyna się już w najwcześniejszym okresie ludzkiego życia i są kontynuowane w kolejnych jego etapach. Należy też pamiętać i o tym, że chociaż każdy człowiek rodzi się z sumieniem, to jednak wraz z narodzinami w swym rozwoju duchowym nie może być uważany za „miniaturę dorosłego". Ponadto nie jest on zdolny do przyjęcia i kierowania się obowiązującymi normami moralnymi, co uświadamia niezbędność działań wspomagających procesy jego kształtowania. Ze względu na odrębność każdej osoby nie można podać jednolitych recept dla tych procesów. Można jedynie przyjąć, że swoistą regułą postępowania jest zasada mówiąca o tym, że wychowujemy – także sumienie człowieka – nie przez to, co mówimy, lecz przez to, co czynimy, a najwięcej przez to, jakimi jesteśmy wobec siebie, drugiego człowieka, a także Boga – Transcendencji. Zasada ta ma swoje zastosowanie na każdym etapie rozwoju osoby (Marek, 2005).

Inspiracją do refleksji nad przebiegiem opartych na aksjologii procesów wychowania moralnego, jak też kształtowania sumienia jest pedagogika towarzyszenia, której struktury oparte zostały na czterech podstawowych filarach: doświadczeniu, refleksji, działaniu i ocenie (Marek, 2017). I tak doświadczenie uznawane za indywidualne wydarzenia w życiu człowieka dotyczy wycinka życia obejmującego rzeczywistość zmysłową, duchową, zewnętrzną albo wewnętrzną. Zawsze przyjmuje ono postać jednostkowego i indywidualnego konkretu, co powoduje, że jest własnością jednej tylko osoby. Zawsze też pozostawia w człowieku pewien „ślad". Nie wyklucza to posiadania przez innych podobnych doświadczeń. Doświadczenia nie można „wymusić" czy to na sobie, czy też na innych. Można je tylko gromadzić. Żadne nie ma charakteru ostatecznego. Jego właściwością jest wyzwalanie pytań o przebieg, znaczenie, sens wydarzeń. W pedagogice religii posługujemy się również terminem „doświadczenie religijne". Jego walorem jest otwieranie człowieka na Transcendencję (Boga) oraz na ostateczny sens własnego bytu. Przy jego pomocy łatwiej jest człowiekowi dostrzec i respektować konsekwencje wynikające z nawiązanych z Bogiem relacji. W szczególności idzie o okazywane Mu zaufanie, miłość i wierność także w sytuacjach, które po ludzku wydają się oczywistą porażką (np. śmierć). Ono też daje osobie nową motywację do odpowiedzialności i angażowania się w służbę dobru. Gromadzone doświadczenia wyzwalają aktywności poznawcze oraz ułatwiają odkrywanie i akceptowanie określonych wartości, w tym wartości osobowych oraz moralnych. Te walory doświadczeń zostają ubogacone przez pedagogikę religii, która przy ich interpretacji jest w stanie korzystać nie tylko z poznania naturalnego, ale też i nadnaturalnego – religijnego.

Przywoływana wcześniej potrzeba korzystania z wiedzy w procesach wychowania ma też swe zastosowanie w kolejnym z proponowanych etapów procesu wychowania moralnego i kształtowania sumienia. Chodzi w nim o podejmowanie refleksji nad znaczeniem zgromadzonych doświadczeń. Za jej pośrednictwem dochodzi do wewnętrznego wzrostu (rozwoju) osoby dzięki analizowaniu znaczeń zdobytych doświadczeń oraz uczeniu się udzielania odpowiedzi na stawiane pytania. Na tej drodze osoby uczy się obiektywnych ocen, jak również interioryzacji, selekcji i absolutyzacji wartości odkrywanych w analizowanych doświadczeniach. W działaniach tych wiele wnosi także wiedza czerpana

z poznania religijnego. W swych założeniach refleksja ma dostarczać osobie gromadzącej doświadczenia impulsów do podejmowania działań nacechowanych odpowiedzialnością za siebie i społeczność, z czym wiąże się odkrywanie potrzeby przyjmowania określonego świata wartości oraz rozwijanie postaw, którymi należy się kierować przy dokonywaniu własnych wyborów. Działania te należy uznać za wsparcie osoby w tworzeniu wizji własnego życia. Jest w nich również miejsce dla pedagogiki religii, która odwołując się do poznania nadnaturalnego, kreuje nowe spojrzenie na życie. Dzieje się tak na drodze dostarczania motywów zarówno naturalnych, jak i religijnych. Pośród nich znaczenia może nabierać motyw życia z Bogiem przez całą wieczność (Marek, 2017).

Tak konstruowane filary sprzyjające nabywaniu kompetencji moralnych oparte zostają na kolejnym ogniwie nazwanym „oceną". Wychowanek i wychowawca powinni podjąć wspólne działania, oparte na zaufaniu i szacunku, zmierzające do oceny wszystkiego, co się wydarzyło w toku gromadzenia doświadczeń, refleksję nad nimi oraz inspirowane jej wynikami konkretne działania. Chodzi o zwrócenie uwagi zarówno na osiągnięcia, sukcesy, jak też dostrzeżenie niedociągnięć, czy wręcz porażek. Krok ten ma się przyczyniać do rozwijania umiejętności dokonywania oceny posiadanych kompetencji odpowiedzialnego funkcjonowania w życiu osobistym i społecznym. Ma też pomagać w dostrzeganiu efektów własnego rozwoju (wzrostu) zarówno intelektualnego, jak i moralnego. Takie podejmowanie się ocen nad zaistniałymi sytuacjami bez wątpienia sprzyja procesom rozwoju moralnego i kształtowania sumienia przede wszystkim dlatego, że domaga się poznawania wartości moralnych, jak również norm i wzorców moralnych. Wszystko to uświadamia też, że pedagogika religii jako dyscyplina społeczno-humanistyczna i ukierunkowana praktycznie korzysta z osiągnięć innych nauk.

Bibliografia

Bronk, A. (1998). Wartości chrześcijańskie (uwagi amatora). W: tegoż, *Zrozumieć świat współczesny*. Lublin: TN KUL, 179-202.

Brugger, W. (1967). *Philosophisches Wörterbuch*. Freiburg–Basel–Wien: Herder.

Gogacz, M. (1993). *Podstawy wychowania*. Niepokalanów: Wydawnictwo Ojców Franciszkanów.

Hartmann, N. (1926). *Ethik*. Berlin–Lepzig: W. de Gruyter und co.
Heidegger, M. (1999). List o „humanizmie". Tłum. J. Tischner. W: tegoż, *Znaki drogi*. Warszawa: Fundacja Aletheia.
Hildebrand, D. (1973). *Ethik*. Stuttgart–Berlin–Köln–Mainz: Kohlhammer.
Hildebrand, D. (1982a). *Przemienienie w Chrystusie*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
Hildebrand D. (1982b). Fundamentalne postawy moralne. W: D. v. Hildebrand, J.A. Kłoczowski, J. Paściak, J. Tischner, *Wobec wartości*. Poznań: W drodze, s. 7-50.
Husserl, E. (1988). *Vorlesungen über Ethik und Wertlehre (1908-1914)*, red. U. Melle. Kluwer Academic Publishers.
Ingarden, R. (1970). Czego nie wiemy o wartościach. W: tegoż, *Studia z estetyki*. T. 3. Warszawa: PWN, 220-257.
Jan Paweł II (1998). *Encyklika „Fides et ratio" do Biskupów Kościoła katolickiego o relacjach między wiarą a rozumem*. Vaticana: Libreria Editrice.
Kamiński, S. (1989). Jak uporządkować rozmaite koncepcje wartości? W: S. Kamiński, *Jak filozofować? Studia z metodologii filozofii klasycznej*. Lublin: TN KUL, 293-306.
Marek, Z. (2005). *Podstawy wychowania moralnego.* Kraków: WSF-P „Ignatianum", Wydawnictwo WAM.
Marek, Z. (2017). *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Ignatianum.
Scheler, M. (1921). *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik*. Halle: Max Niemeyer.
Schmitt C. (2008). *Tyrania wartości*. Tłum. B. Kuźniarz, *Kronos* 3, 38-57.
Schnäelbach, H. (1992). *Filozofia w Niemczech 1831-1933*. Tłum. K. Krzemieniowa. Warszawa: PWN.
Smith, A. (1927). *Badania nad naturą i przyczynami bogactwa narodów*. Tłum. O. Einfeld i S. Wolff. Warszawa: Gebethner i Wolff.
Stachewicz, K. (2016). Etyka a aksjologia. W: S. Janeczek i A. Starościc (red.), *Etyka*. Lublin: RW KUL, s. 73-98.
Stróżewski, W. (2002). Aksjologiczna struktura człowieka. W: tegoż, *O wielkości. Szkice z filozofii człowieka*. Kraków: Wydawnictwo Znak, s. 28-64.
Żuk, G. (2016). *Edukacja aksjologiczna. Zarys problematyki*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

Leszek Waga
https://orcid.org/0000-0002-2159-5950

Etyczne podstawy pedagogiki religii

Streszczenie

DEFINICJA POJĘCIA: Etyka pedagogiki religii to część przedmiotu zainteresowań pedagogiki religii, dotycząca zagadnień etycznych.

ANALIZA HISTORYCZNA POJĘCIA: Obecność zagadnień etycznych jest w pedagogice religii uzależniona od sposobów jej pojmowania: jako nauki religiologicznej, teologicznej, katechetycznej (pedagogika katechetyczna) lub pedagogicznej (pedagogika chrześcijańska, pedagogika katolicka, pedagogika otwarta).

PROBLEMOWE UJĘCIE POJĘCIA: Bez względu na odmienności w rozumieniu pedagogiki religii, zagadnienia etyczne analizowane w jej obrębie są często wiązane z ideami wychowawczymi: chrystocentryzmu, moralizmu chrześcijańskiego, personalizmu oraz humanizmu chrześcijańskiego.

REFLEKSJA SYSTEMATYCZNA Z WNIOSKAMI I REKOMENDACJAMI: Pedagogika religii, podobnie jak etyka, podejmuje problematykę metaetyczną w zakresie swych podstaw (normatywnego lub empirycznego charakteru); podobnie też prezentuje własne zagadnienia etyczne (podejście: nomologiczne, aksjologiczne, aretologiczne oraz egzemplaryczne).

Słowa kluczowe: pedagogika religii, pedagogika chrześcijańska, etyka, katechetyka, normatywność

Definicja pojęcia

Etyka pedagogiki religii to część przedmiotu zainteresowań pedagogiki religii, dotycząca zagadnień etycznych. W zależności od sposobów pojmowania zarówno etyki, jak i pedagogiki religii, można wskazać na różne sposoby obecności zagadnień etycznych w pedagogice religii.

Etyka może być rozumiana jako: 1) dział filozofii (różny od metaetyki); 2) określony system moralny; 3) zespół ocen i norm moralnych uznawanych przez określoną społeczność; a nawet jako 4) teoria opisująca zespół przekonań moralnych i podległych moralnej ocenie zachowań jednostek lub społeczności, wyjaśnianych przez pryzmat uwarunkowań historycznych, psychologicznych czy społeczno-kulturowych (Stępień, 1995).

Pedagogika religii może być rozumiana jako: 1) nauka religiologiczna, której przedmiotem są sposoby prowadzenia szeroko rozumianej działalności edukacyjnej w różnych religiach; 2) nauka teologiczna, zainteresowana nauczaniem religii w obrębie wyznań chrześcijańskich (nierzadko nawiązująca do uwarunkowań systemu edukacji w danym kraju); 3) katechetyka, analizująca szeroko pojętą katechezę opierającą się na założeniach teologicznych, stanowiących treść nauczania kościelnego, zwłaszcza w dziedzinie dogmatów i moralności, oraz uwzględniająca uwarunkowania psychopedagogiczne objętych nią jednostek, grup i całych społeczności wraz z postulatami metodycznymi odnoszącymi się do przekazu treści wiary, przy czym w przekazie tym zaakcentowany jest szczególnie wymiar wertykalny relacji między Bogiem i człowiekiem; 4) nauka pedagogiczna, prezentująca systemy wychowania religijnego (szczególnie chrześcijańskiego: katolickiego, prawosławnego i ewangelickiego, co pozwala wskazać na bliskie powiązania pedagogiki religii z pedagogiką chrześcijańską, pedagogiką katolicką, pedagogiką prawosławną czy pedagogiką protestancką).

Rozumienie pojęcia etyki wiąże się z konwencjami językowymi związanymi z różnymi jego ujęciami potocznymi i naukowymi. Pojęcie pedagogiki religii odnosi się natomiast do określonego zakresu wiedzy naukowej, posiadającej swoje podstawy metateoretyczne, nierzadko mniej lub bardziej świadomie przyjmowane przez poszczególnych badaczy i determinowane historycznymi sposobami prowadzenia analiz naukowych.

Uwzględniając te różnice, można zauważyć, że zagadnienia etyczne w pedagogice religii odnoszą się do takich kwestii, jak: 1) wychowanie moralne inspirowane określoną religią (jego źródła, cele, metody, techniki oraz jego instytucjonalne i pozainstytucjonalne formy); 2) wychowawcze aspekty konkretnych systemów moralnych (szczególnie pod kątem określenia w nich źródeł i istoty powinności moralnej, a także poszukiwania genezy zła moralnego i sposobów jego przezwyciężenia); 3) znaczenie wychowania moralnego w kontekście całościowo rozumianego procesu wychowania (w tym roli etyki w kształtowaniu postaw religijnych oraz roli instytucjonalnego nauczania etyki w przekazywaniu treści wiary w różnych systemach edukacji).

Podejmowanie zagadnień etycznych w pedagogice religii ma charakter refleksji normatywnych (zwłaszcza wypływających z założeń danej religii, z objawienia i budowanego na nim systemu doktrynalnego) oraz opisowych (odwołujących się do doświadczeń zarówno o charakterze metafizycznym, bazujących na fenomenologicznych koncepcjach przeżycia, jak i sprawozdawczym z etycznych aspektów edukacyjnej działalności jednostek, grup i społeczności, prowadzonej zgodnie z założeniami odpowiedniego systemu etycznego).

Analiza historyczna pojęcia

Umiejscowienie pedagogiki religii jako nauki religiologicznej (pierwsze rozumienie pedagogiki religii) jest odnotowywane przez niektórych autorów zajmujących się naukami o religii (Bronk, 2003). Etykę w tak pojmowanych szczegółowych (w zależności od religii) pedagogikach religii rozumie się zwłaszcza jako określony system moralny (znaczenie trzecie etyki) lub jako zespół ocen i norm moralnych uznawanych przez daną społeczność religijną (znaczenie czwarte etyki). Należy jednak zauważyć, że definiowanie pedagogiki religii jako nauki religiologicznej ma charakter projekcyjny (poprzez analogię np. do socjologii religii), gdyż w rzeczywistości trudno byłoby wskazać wyraźne rzeczowe i instytucjonalne elementy tak pojmowanych subdyscyplin pedagogicznych.

Autorem nazwy pedagogiki religii w drugim jej rozumieniu – jako nauki teologicznej, której przedmiot stanowi nauczanie religii w obrębie wyznań chrześcijańskich – jest filozof i teolog protestancki Max Reischle

(1858-1905), który jako pierwszy zastosował pojęcie *Religionspädagogik* w swojej pracy *Pytanie o istotę religii…* (*Die Frage nach dem Wesen der Religion. Grundlegung zu einer Methodologie der Religionsphilosophie*), wydanej we Freiburgu w 1889 r. (Milerski, 1998a).

Etykę w tak pojętej pedagogice religii traktuje się przede wszystkim jako określony system moralny (drugie rozumienie etyki) lub jako zespół ocen i norm moralnych uznawanych przez określoną społeczność (trzecie rozumienie etyki) stanowiących przedmiot kształcenia religijnego, zazwyczaj uwarunkowanego konfesyjnie w konkretnych denominacjach chrześcijańskich.

Przekaz treści etycznych, podobnie jak nauczanie prawd wiary i moralności, w europejskiej edukacji religijnej nabrał znaczenia przede wszystkim w XVI w., zarówno w katolicyzmie, jak i protestantyzmie. Przekaz ten cechował się zachowaniem ortodoksji w obrębie poszczególnych wyznań, aby w XVII w. przybrać postać doktrynaryzmu, zmierzającego do jak najściślejszego definiowania kwestii teologicznych i etycznych.

Taki sposób podejścia do nauczania religii i zagadnień etycznych był – jak się uważa – jedną z przyczyn zamętu w obszarze kultury, religii i edukacji, będącego wynikiem wojny trzydziestoletniej. Sytuacja ta doprowadziła do powstania ruchu reformy pedagogicznej i XVII-wiecznych utopii pedagogicznych, których autorami byli m.in. Johann Valentin Andreae (1586-1654), Wolfgang Ratke (1571-1635) i Jan Amos Komenski (1592-1670). Przywrócono wówczas kategorię wyjaśniania (*explicatio*) i wprowadzano kategorię zastosowania (*aplicatio*), zgodnie z postulatami społecznymi głoszącymi potrzebę kształcenia nie tyle teoretyków, ile chrześcijan praktyków, kierujących się w życiu społecznym określonym systemem etycznym.

Swoista instytucjonalizacja nauczania religijnego i etycznego, a zwłaszcza wpisanie zagadnień religijnych w obszar edukacji wywołały reakcję w postaci pietyzmu. Jego przedstawiciele: August Hermann Francke (1663-1727) i Nikolaus Ludwig von Zinzendorf (1700-1760) uważali, że wiara chrześcijańska należy przede wszystkim do porządku serca, a nie do doktryny oraz teoretycznej nauki, i spełnia się w praktyce pobożności, realizowanej w społeczności wierzących. Akcentowano głoszenie i przeżywanie Słowa, prowadzące do nawrócenia i nabożnego życia. Paradoksalnie jednak w dziedzinie kształcenia etycznego

pietyzmowi towarzyszyła dogmatyzacja i literalnie rozumiana wykładnia Biblii, co prowadziło do rygoryzmu religijnego i moralnego.

Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768-1834) traktujący religię jako poczucie i smak Nieskończonego, jako ogląd Uniwersum, głosił tezę o niemożliwości Jego poznania oraz o niedysponowaniu żadnymi metodycznymi środkami prowadzącymi ku religii. Opowiadał się za pielęgnacją uczucia religijnego i ożywianiem zasady religijnej w procesie, który zwyczajowo nazywa się wychowaniem religijnym. Rozwój religijności miał się dokonywać w obrębie społeczności religijnej, lecz miejscem owego ożywiania powinna być rodzina. Nauczanie religii szkolne i kościelne byłoby jedynie substytutem wychowania religijnego w rodzinie. F.D.E. Schleiermacher nie ograniczał religii do sfery uczuciowej, lecz kładł nacisk na jej aspekt etyczny, społeczny i kulturowy. Celem wychowania religijnego jest doprowadzenie wychowanków do autonomii religijnej, czyli uzdolnienie jednostki do twórczego włączenia się w życie konkretnej wspólnoty religijnej.

Uznanie Boga za centrum wszystkich idei praktycznych pojawiło się bardzo wyraźnie w systemie pedagogicznym Johanna Friedricha Herbarta (1776-1841). Przedstawiciele szkoły herbartiańskiej: Moritz Wilhelm Drobisch (1802-1896) i Tuiskon Ziller (1817-1882) uważali Boga nie tylko za istotę świętą, lecz także etyczną. W praktyce doszło do utożsamienia wychowania religijnego z wychowaniem moralnym i obyczajowym, przyznając mu centralne znaczenie w edukacji (okres restauracji). W tym czasie nasiliły się dyskusje, podjęte już wcześniej przez F.D.E. Schleiermachera, dotyczące miejsca nauczania wiary i etyki w sytuacji, gdy sferę religijną w całości włączano w obszar edukacji. Oddzielono wówczas od siebie naukę o wierze (organizowaną przez wspólnotę religijną) od lekcji religii będącej obowiązkowym przedmiotem szkolnym, stanowiącym instrument kreowania życia społecznego w duchu oddania się państwu, na podstawie etycznych zasad wiary chrześcijańskiej. W ten sposób w Niemczech pod wpływem upolitycznienia systemu oświatowego w drugiej połowie XIX w. dokonała się asymilacja pojęć: edukacji i religii, a zwornikiem tej asymilacji stały się zagadnienia etyczne.

Dopiero pojawienie się kerygmatycznej koncepcji katechezy, której przedstawicielem był m.in. Karl Barth (1886-1968), stanowiło próbę przywrócenia znaczenia wertykalnemu wymiarowi religii, co ostatecznie

doprowadziło do przeciwstawienia teologii i edukacji humanistycznej odwołującej się jedynie do zagadnień etycznych (Milerski, 1998a).

Rozdzielenie zagadnień teologicznych od etycznych (w praktyce najczęściej przejawiające się oderwaniem nauczania treści wiary prowadzonego przez wspólnoty religijne od państwowej edukacji humanistycznej) nie zawsze było konsekwentnie realizowane. Główną przyczynę podejmowania prób łączenia tych obszarów edukacji upatrywać można w postulatach integralnego ujmowania rozwoju człowieka, głoszonych m.in. przez Kościół rzymskokatolicki, a wyrażanych zwłaszcza w: encyklice Piusa XI *Divini illius Magistri* z 1929 r., deklaracji Soboru Watykańskiego II *Gravissimum educationis* z 1965 r., *Ogólnej instrukcji o katechizacji* z 1971 r., adhortacji apostolskiej Jana Pawła II o katechizacji *Catechesi tradendae* z 1979 r., w *Katechizmie Kościoła Katolickiego* z 1992 r., w *Dyrektorium ogólnym o katechizacji* z 1997 r. oraz w wielu dokumentach z zakresu prawa kanonicznego.

Powstała w ten sposób w obrębie pedagogiki religii pedagogika katechetyczna (trzecie rozumienie pedagogiki religii). Jakkolwiek dla takiej pedagogiki projektowano różne podstawy metateoretyczne, to jednak problematyka w niej podejmowana skupiała się wokół religijnego nauczania i formacji z tego nauczania wynikającej. Łatwo zauważyć, że w tak konstruowanej pedagogice religii – po pierwsze – pojęcie „religii" utożsamiane jest często z pojęciem „chrześcijaństwa", a nawet „katolicyzmu", a po drugie, punktem wyjścia jest przede wszystkim problematyka dydaktyczna koncentrująca się dziś wokół dyskusji na temat modeli nauczania religijnego, począwszy od modelu katechezy dydaktycznej, przez model katechezy kerygmatycznej, do modelu katechezy integralnej (Kunowski 1958; 1963; Bagrowicz, 2000).

Kwestie etyczne w tak rozumianej pedagogice religii były i są ściśle powiązane z teologią moralną, stanowiącą rezultat połączenia kwestii etycznych (pierwsze rozumienie etyki) z treściami obecnymi w objawieniu (w Biblii), w Tradycji oraz w Magisterium Kościoła katolickiego. Szczegółowe zagadnienia teologicznomoralne i etyczne są tu traktowane jako przedmiot nauczania i formacji poszczególnych jednostek, grup, wspólnot i społeczności (por. Kunowski, 1959; Milerski, 1998b).

Wzrastające zainteresowanie naukami szczegółowymi i dostrzeżenie ich roli w przygotowaniu przyszłych katechetów i duszpasterzy przyczyniło się do ukształtowania się pedagogiki religii jako nauki pedagogicznej

(czwarte rozumienie pedagogiki religii). Impulsem do swoistej „pedagogizacji" dotychczasowej pedagogiki katechetycznej (czy wprost katechetyki) były m.in. dokumenty Stolicy Apostolskiej, w tym konstytucja apostolska Piusa XI *Deus scientiarum Dominus* z 24 maja 1931 r. czy Świętej Kongregacji do spraw Seminariów i Studiów Uniwersyteckich *O doniosłości studium pedagogiki w seminariach* z 1945 r. W dokumentach tych stwierdzano, że szkolne nauczanie religii, spotykając się z trudnościami, stawia przed katechetami nowe i wysokie wymagania, co powinno ich motywować do ciągłego poszerzania swojej wiedzy z zakresu pedagogiki, w tym zwłaszcza dydaktyki (Ceglarek, 2014).

Przesłanek do takiego podejścia do kwestii pedagogicznoreligijnych dostarczały także prace filozofów religii, m.in. Romano Guardiniego (1885-1968) czy Martina Bubera (1878-1965), które pozwoliły spojrzeć na rzeczywistość wychowania religijnego w powiązaniu z procesami humanizacji, wyzwolenia i urzeczywistniania własnego człowieczeństwa (Nowak, 2000).

Historycznie rozważania etyczne z zakresu pedagogiki religii jako nauki pedagogiczne koncentrowały się głównie wokół prezentacji etycznych aspektów systemów wychowania, zwłaszcza religijnego i moralnego (czwarte znaczenie etyki). Ze względu na punkty styczne oraz na różnice pomiędzy poszczególnymi wyznaniami chrześcijańskimi przedmiotem badań w obrębie tak rozumianej pedagogiki religii jest w ogólności wychowanie chrześcijańskie, a w szczególności wychowanie katolickie, wychowanie prawosławne i wychowanie ewangelickie.

Dodatkowo w ramach pedagogiki religii rozumianej jako nauka pedagogiczna ukształtowała się pedagogika chrześcijańska. Należy tu jednak zauważyć subtelną różnicę istniejącą w założeniach przedmiotowych i metodologicznych pedagogiki religii i pedagogiki chrześcijańskiej. Zdaniem Mariana Nowaka (2001), pedagogika religii – ze względu na historyczny sposób prowadzenia własnej refleksji naukowej – koncentruje się wokół kategorii kształcenia (*Bildung*), natomiast dla pedagogiki chrześcijańskiej ważniejsza wydaje się kategoria wychowania (*Erziehung*).

Inspiracja chrześcijańska w pedagogice chrześcijańskiej może ponadto posiadać charakter statyczny (w tej perspektywie uprawiana jest zwłaszcza pedagogika katolicka) lub dynamiczny (którą przyjmuje np. pedagogika otwarta). W pedagogice katolickiej etyka traktowana jest przede wszystkim jako określony system moralny (drugie znaczenie

etyki). Prezentacja zagadnień etycznych nadaje analizom pedagogiki katolickiej charakter normatywny. W tym nurcie pedagogikę uprawiali: Jadwiga Zamojska (1831-1923), Jacek Woroniecki (1878-1949), Ludwika Jeleńska (1885-1961) czy Helena Łubieńska de Lenval (1895-1972). Refleksje te w przeszłości koncentrowały się także wokół analiz porównawczych różnych systemów moralnych oraz apologii etyki katolickiej (Kunowski, 2000).

Etyka w pedagogice chrześcijańskiej o inspiracji dynamicznej rozumiana jest nie tylko jako system moralny (drugie rozumienie etyki), ale także jako dział filozofii (pierwsze rozumienie etyki). Rola chrześcijaństwa w rozwoju pedagogiki chrześcijańskiej w kontekście zagadnień etycznych jest tożsama z jego rolą w rozwoju etyki jako takiej. Wyraża się ona przede wszystkim wpływem treści objawienia zawartego w księgach Nowego Testamentu na świadomość moralną i rozwój refleksji etycznej. Wpływ ten dokonywał się głównie przez ukazywanie godności człowieka (będącej źródłem powinności moralnej) w perspektywie wcielenia Syna Bożego i odkupienia dokonanego przez Jezusa Chrystusa. Wartości prezentowane w tak pojętej pedagogice chrześcijańskiej nie są autorytatywnie proklamowane (postulat tworzenia rzeczywistości odmiennej od porządku współczesnego świata), lecz mają status propozycji umożliwiających przyjęcie szerszej koncepcji ontologicznej, epistemologicznej i metodologicznej (otwartej na możliwość istnienia rzeczywistości i wiedzy nadprzyrodzonej) oraz praktycznej (wskazującej animującą rolę tychże wartości w aktualnych działaniach z zakresu edukacji i kultury) (Nowak, 2000; Rynio, 2007).

Problemowe ujęcie pojęcia

Zagadnienia etyczne (etyka w pierwszym rozumieniu) są od początku strukturalnie wpisane w pedagogikę jako taką. J.F. Herbart, jeden z pierwszych twórców systematycznie opracowanej propozycji pedagogiki naukowej (*Wissenschaftliche Pädagogik*), zakładał, że pedagogika (podobnie zresztą jak polityka i filozofia religii) jest dyscypliną stanowiącą pomost pomiędzy filozofią teoretyczną i filozofią praktyczną. Zdaniem J.F. Herbarta, filozofię teoretyczną, opracowującą sądy opisujące (odpowiadające na pytanie: jak jest?), tworzyły logika i metafizyka, na

której bazowała ówczesna psychologia. Filozofię praktyczną natomiast, wydającą sądy wartościujące (zawierające odpowiedzi na pytania: jak być powinno?), stanowiła estetyka, czyli teoria tego, co się podoba, a co nie, a w jej obrębie właśnie etyka jako teoria tego, co jest dobre, a co złe (Herbart, 1967). Ta propozycja J.F. Herbarta ma doniosłe znaczenie dla rozwoju całej pedagogiki, w tym także pedagogiki religii, gdyż wskazuje na istotne jej cele. Obok celu teoretycznego (deskryptywnego) oraz praktycznego o charakterze instrumentalnym, prakseologicznym (w postaci różnych dydaktyk i metodyk), posiada ona cel praktyczny (w znaczeniu arystotelesowskim), wskazujący na kwestie teleologiczne, aksjologiczne i etyczne.

Zdaniem Jacka Woronieckiego (1878-1949) połączenie wiedzy psychologicznej budowanej dzięki empirycznym i eksperymentalnym badaniom z wiedzą etyczną, wytyczającą cele wychowania, nie jest możliwe ze względów metodologicznych, dlatego konsekwentnie twierdził, że pedagogika jako nauka o wychowaniu jest i była w historii organiczną częścią etyki albo teologii moralnej. Emancypowanie się pedagogiki od zagadnień etycznych i tworzenie nowej dyscypliny odwołującej się obok etyki do psychologii upatrywał w procesach przeobrażania się nauki dokonujących się w XVI i XVII w. Pedagogika J. Woronieckiego była zatem ze swej natury pedagogiką religijną, sprowadzaną do kwestii etycznych i moralnych, noszącą miano „paedagogia perennis". Stanowiła ona stałą i tradycyjną doktrynę wychowawczą Kościoła katolickiego (Woroniecki, 1924; 1986).

Niezależnie jednak od rozwoju pedagogiki jako takiej, która coraz częściej bazowała na osiągnięciach nauk szczegółowych, stając się z czasem sama taką nauką, zainteresowania pedagogiki (odwołującej się do) religii nigdy nie zdystansowały się od zagadnień etycznych i związanych z nimi kwestii teleologicznych, aksjologicznych, ideologicznych czy światopoglądowych.

Etyka w pedagogice religii uprawianej w tradycji *Religionspädagogik* (drugie oraz trzecie rozumienie pedagogiki religii) stanowi przede wszystkim przedmiot religijnego lub państwowego kształcenia wychowanków. Głównymi zagadnieniami są tu sposoby: 1) uzasadnienia legitymacji poszczególnych podmiotów życia społecznego (rodziny, Kościoła, państwa) do prowadzenia lekcji religii, a także 2) uzasadniania obowiązywalności norm moralnych poprzez odwołanie się do argumentacji pochodzącej

albo z określonych kierunków filozoficznych (wiedzy przyrodzonej), albo z przesłanek teologicznych posiadających źródło w objawieniu.

Encyklika Piusa XI *Divini illius Magistri* pierwszy problem rozwiązywała poprzez ukazanie podstawowych społeczności wychowujących: Kościoła, rodziny i państwa, z których Kościół funkcjonuje w porządku nadnaturalnym, a rodzina i państwo w porządku naturalnym, a jednocześnie Kościół i państwo są nazwane społecznościami doskonałymi, gdyż posiadają całość środków potrzebnych do rozwoju swoich członków, a rodzina – społecznością niedoskonałą, gdyż do pełnego rozwoju swoich członków potrzebuje pomocy pozostałych społeczności. Czynnikami legitymującymi wychowawczą działalność Kościoła *jest* „wyraźne posłannictwo zlecone przez Założyciela" – Jezusa Chrystusa oraz „nadprzyrodzone macierzyństwo, przez które Kościół rodzi i wychowuje dusze w życiu łaski" (*Divini illius Magistri*, 1999, s. 8). Kościół uznaje całkowity i nienaruszalny prymat przyrodzonego prawa rodziców w zakresie wychowania (także moralnego) dziecka, przy czym nie dostrzega podstaw do antagonizowania porządku nadnaturalnego i porządku naturalnego w dziedzinie wychowania, gdyż obydwa posiadają swoje źródło w Bogu. Jednocześnie też w encyklice podkreśla się naturalne pierwszeństwo rodziny przed państwem w decydowaniu o sposobie wychowywania własnych dzieci.

Drugie zagadnienie pedagogiki religii – argumentowanie obowiązywalności norm – jest w encyklice dokonywane poprzez odniesienie się do filozofii tomistycznej. Akcentowano tu głównie potrzebę kształtowania moralnych przyzwyczajeń (cnót), tworzących charakter chrześcijański. Wola człowieka z tak uformowanym charakterem jest całkowicie podporządkowana rozumowi i osadzona na fundamencie wiary. Charakter ten wyraża się zewnętrznie w czynach miłości bliźniego oraz w samozaparciu się. Uwypuklona została idea moralizmu, zakładająca, iż celem wychowania jest doskonałość chrześcijańska, osiągana dzięki usprawnianiu duszy do czynów moralnie dobrych, a także idea personalizmu chrześcijańskiego i humanizmu teocentrycznego.

Idee te były i są także obecne w pedagogice chrześcijańskiej (czwarte rozumienie pedagogiki religii). Stefan Kunowski (1909-1977) wskazywał na cztery podstawowe idee: chrystocentryzm, moralizm chrześcijański, personalizm oraz humanizm chrześcijański (2000). Wszystkie one, choć w różnym stopniu, nawiązują do zagadnień etycznych.

Idea chrystocentryzmu akcentuje wartość przemiany i nawrócenia, czyli „nowego życia w Chrystusie" (por. List św. Pawła do Efezjan: 2,15; 4, 22-24; List św. Pawła do Kolosan 3,10).

Idea moralizmu chrześcijańskiego została ukształtowana poprzez odwoływanie się do teologii moralnej oraz tomistycznej etyki normatywnej, mającej – jak stwierdził S. Kunowski – charakter teleologiczny. Cele doczesne życia człowieka podporządkowane są celowi ostatecznemu, osiąganemu świadomie i dobrowolnie. Taka etyka jest „z gruntu religijna, opiera się na religii i na prawie natury wspólnym wszystkim ludziom i dostępnym w ich głosie sumienia, szczególnie moralnie ważnym, gdy czyn ma być spełniony wtedy, gdy nikt tego nie widzi i nie dowie się o sprawcy" (Kunowski, 2000, s. 100). Wymagane jest tu ciągłe doskonalenie się moralne za pomocą usprawniania władz duchowych rozumu oraz woli, a także władz zmysłowych (pożądania i popędliwości) do spełniania czynów moralnie dobrych. Owo doskonalenie zdobywa się dzięki nabywaniu cnót kardynalnych (roztropności – usprawniającej rozum, sprawiedliwości – doskonalącej wolę, umiarkowania – dotyczącego porządkowania pożądań oraz męstwa – odnoszącego się do władzy popędliwej) oraz cnót teologicznych (wiary, nadziei i miłości). Zwraca się przy tym uwagę na indywidualny i społeczny wymiar rozwoju człowieka (Kunowski, 2000, s. 100).

Idea personalizmu polega na podkreśleniu godności i wartości każdego człowieka jako osoby, istoty rozumnej i wolnej. Oznacza to, że człowieka nigdy nie można traktować przedmiotowo (środek działalności innych ludzi), lecz zawsze jako cel. Realistyczna interpretacja „faktu ludzkiego" oraz humanizm integralny domagają się poszukiwania takich koncepcji człowieka, w których istniałaby równowaga pomiędzy wizją człowieka jako *homo spiritualis* a *homo biologicus* czy *homo oeconomicus*. Wartość osoby domaga się także podkreślenia w niej aspektu substancjalnego, statycznego (człowiek doświadcza siebie w sobie, jest istotą niepowtarzalną) oraz aspektu egzystencjalnego, dynamicznego (człowiek doświadcza siebie w swoich aktach, w relacjach z „ty", „jest dla", żyje we wspólnocie). W tym drugim znaczeniu osoba ludzka może odkrywać swoją relację z Bogiem (Nowak, 2000).

Realizując ideę personalizmu w wychowaniu (także religijnym), może – zdaniem M. Nowaka – dochodzić do popełniania czterech błędów.

Pierwszym jest nadmierne akcentowanie statycznego podejścia w rozumieniu „osoby". Jeżeli osoba uważana jest za niezależną od wpływów otoczenia i jedyną w swoim rodzaju, to w wychowaniu liczyć się będzie wyłącznie jej własne doskonalenie, polegające zasadniczo na przekazie wiedzy. W tak pojętej pracy pedagogicznej dążyć się będzie do formowania człowieka mądrego o indywidualnej, silnej osobowości, nie doceniając ważnych elementów wychowania społecznego.

Drugim błędem, będącym przeciwieństwem pierwszego, jest przeakcentowanie wymiaru dynamicznego w rozumieniu osoby. W takiej sytuacji koncepcje wychowania mogą paradoksalnie prowadzić do zaniku wartości osoby jako takiej i skłaniać się do prowadzenia wychowania kolektywnego i grupowego.

Trzeci błąd jest najsilniej związany z kwestiami etycznymi. Polega na rozumieniu osoby wyłącznie w kategoriach etyczno-moralnych, a nawet na utożsamianiu pojęcia „osoby" z pojęciem „osobowości". Zakłada się tu, że człowiek wychowany cechuje się określonym poziomem wrażliwości, posiada bogatą osobowość i potrafi działać etycznie. Innymi słowy, jest w stanie rozum podporządkować woli. Punktem krytycznym okazuje się przy tym umniejszanie znaczenia rozumu, gdyż odrzuca się w wychowaniu możliwość i potrzebę wzajemnego przenikania się aktów rozumu i aktów woli.

Czwarty błąd polega wyłącznie na psychologicznym i socjologicznym rozumieniu osoby, podkreślając problem „stawania się osoby". Cel działalności wychowawczej wiąże się ze stanem zdrowia i prawidłowym rozwojem, poprzez dążenie do osiągnięcia jakiegoś „egzemplarza wzorcowego". Ogranicza się koncepcję wychowania do przygotowania człowieka do pełnienia określonych ról społecznych, kulturalnych czy ekonomicznych (Nowak, 2000).

Idea personalizmu w pedagogice religii jest obecna w wielu różnych wątkach i opracowaniach.

Czwarta idea wymieniana przez S. Kunowskiego – idea humanizmu teocentrycznego – jest ściśle powiązana z moralizmem i personalizmem, a polega na kształtowaniu w wychowankach miłości chrześcijańskiej (*caritas*). Jej wyrazem jest charytatywna i edukacyjna działalność Kościoła m.in. w obszarze szpitalnictwa, szkolnictwa, opieki czy resocjalizacji (Kunowski, 2000). Ukazywanie wartości idei humanizmu teocentrycznego, a w nim wartości miłości chrześcijańskiej, najwyraźniej

wpisuje się w postulaty pedagogiki otwartej, chcącej prezentować animującą i inspirującą rolę wartości chrześcijańskich dla współczesnego świata.

Refleksja systematyczna z wnioskami i rekomendacjami

Zagadnienia etyczne są w immanentny sposób wpisane w całą problematykę pedagogiczną (Herbart, 1967), a tym bardziej w problematykę pedagogiki religii w różnych jej ujęciach, zwłaszcza jeśli zakłada ona pewne minimum twierdzeń o charakterze teleologicznym, aksjologicznym czy etycznym.

Odmienne koncepcje metateoretyczne pedagogiki religii (por. Magier, 2019), a przez to różne modele jednoczesnego powiązania interdyscyplinarnego zagadnień pedagogicznych, teologicznych i etycznych (Kunowski, 1958; 1959; 1963; 2000; Nowak, 2000), nadają inny status epistemologiczny tezom etycznym w tak uprawianej pedagogice religii. Przybierają one postać zdań normatywnych lub opisowych. Bardzo często jednak wyrastają z praktyki edukacyjnej i ku tej praktyce są skierowane.

Trudno nie wskazać, że problematyka istnienia i uzasadniania norm moralnych w obszarze pedagogiki religii nawiązuje do kwestii metaetycznych, znajdujących się w obszarze zainteresowań etyków. Obok stanowisk normatywnych, głoszących dedukcyjny charakter moralności, poszukuje się dróg empirycznego uzasadniania norm moralnych (Waga, 2018). Zresztą próby empirycznego sposobu budowania wiedzy etycznej znaleźć można już u przedstawicieli: naturalizmu etycznego – Johna Stuarta Milla (1806-1873) i Moritza Schlicka (1882-1936), emotywizmu etycznego – Alfreda Julesa Ayera (1910-1989) i Charlesa Lesliego Stevensona (1908-1979), quasi-realizmu – Simona Blackburna, ekspresywizmu – Allana Gibbarda, intuicjonizmu etycznego w wersji anglosaskiej – George'a Edwarda Moore'a (1873-1958) i Williama Davida Rossa (1877-1971), w wersji fenomenologicznej Edmunda Husserla (1859-1938) i Maxa Schelera (1874-1928) oraz w wersji empirystycznej Clarence'a Irvinga Lewisa (1883-1964) i Tadeusza Czeżowskiego (1889-1981). W Polsce problematykę tę podejmowali: Karol Wojtyła

(1920-2005), Marek Fritzhand (1913-1992), Tadeusz Styczeń (1937-2010), Stanisław Kamiński (1919-1986) i Stanisław Soldenhoff. Dyskusje te były powiązane z pytaniem o tożsamość etyki i o jej naukowość (Waga, 2018). Szczególnie metaetyczne analizy K. Wojtyły i T. Stycznia znalazły swoje odzwierciedlenie w rozważaniach pedagogicznoreligijnych, wiązanych często z zagadnieniami etycznymi i antropologicznymi (zwłaszcza na gruncie personalizmu) oraz teologicznymi (dogmatycznymi i moralnymi).

Perspektywa teologiczna (chrystologiczna i soteriologiczna) oraz antropologiczna umożliwiają przyjęcie twierdzenia, że człowiek zachowuje swoją godność pomimo moralnego upadku. Chrześcijaństwo przyczyniło się do wykrystalizowania się refleksji dotyczącej charakteru powinności moralnej, która odtąd zdecydowanie zakwestionowała etykę jako teorię szczęścia na rzecz etyki jako soteriologii (teorii zbawienia). Miłość stanowiąca akt afirmacji osoby (Bożej i ludzkiej) stała się momentem wyzwalającym od egoizmu i pozwalającym osobie w pełni się urzeczywistnić.

To spełnienie się człowieka nie jest jednak rozumiane w taki sposób, w jaki cele wychowania formułuje pedagogika nieautorytarna, w której autonomia, niezależność, samodzielność, zdolność do zaspokajania własnych potrzeb, autoafirmacja, autentyzm, umiejętność współpracy z innymi, umiejętność samoograniczania własnej wolności, wewnętrzne zdyscyplinowanie czy produktywność w realizowaniu życiowych możliwości, pomimo głoszonego postulatu podmiotowego traktowania członków relacji wychowawczej, są w jednostronny sposób skierowane wyłącznie na samego wychowanka, zakładając w relacji wychowawczej tylko jego rozwój, a przez to nadając wartościom wychowawczym jedynie egocentryczny wymiar (por. Śliwerski, 2015).

Takie rozumienie spełniania się osoby odrzucał m.in. Immanuel Kant (1724-1804) w swoim drugim imperatywie zwanym zasadą promowania człowieczeństwa. Chrześcijaństwo urzeczywistnienie osoby pojmuje jeszcze bardziej radykalnie, zakładając nawet możliwość poświęcenia życia doczesnego w celu osiągnięcia życia wiecznego (Styczeń, 1995).

Źródłem etyki pod wpływem chrześcijaństwa stało się objawienie, co przyczyniło się do powstania teologii moralnej (etyki teologicznej). W ten sposób doszło albo do rewelacjonizacji niesprzecznych z objawieniem etyk filozoficznych, albo do interpretowania treści moralnych wynikających z objawienia z niesprzecznymi z nimi systemami filozoficznymi.

Jedną z dróg reprezentował św. Augustyn, który odwołując się do dzieł Platona, postulaty etyczne budował wyłącznie na objawieniu (prawda o stworzeniu człowieka przez Boga). Drugą drogę zaprezentował św. Tomasz z Akwinu, rozwijający myśl Arystotelesa i wywodzący zasady etyczne z filozofii bytu (doświadczenie przygodności bytu). Obie drogi są osadzone w założeniach realistycznej metafizyki, na której bazuje także współczesna pedagogika chrześcijańska.

Współcześnie w etyce, a za nią również w pedagogice chrześcijańskiej, występuje tendencja do ponownego akcentowania godności osoby, która spełnia się wówczas, gdy afirmuje godność innej osoby, odkrywającej zbieżność odpowiedzialności za drugich i odpowiedzialności za siebie. Właściwym adresatem dla podmiotu działania moralnego nie jest powinność jako powinność, wartość jako wartość, czy prawo jako prawo, lecz konkretna osoba. Wykrystalizowanie się w etyce świadomości personalistycznej, stanowiącej istotną treść założeń etycznych różnych kierunków filozoficznych (neotomizmu, fenomenologii, egzystencjalizmu, marksizmu) i światopoglądów (chrześcijaństwa, ateistycznego humanizmu), przedstawia uznanie godności człowieka nie jako konsekwencję założeń danego systemu etycznego, lecz oczywistość płynącą z doświadczenia. Rzeczywistość osobowa tworzy zatem zastany, a nie wybierany kontekst wolnego działania osoby. W każdym człowieku jako osobie, posiadającej wyjątkową godność, tworzy się powinność uznania tej godności, zarówno własnej, jak i drugiego człowieka. Powinność tę można wyrazić tylko w akcie afirmacji godności rozumianym jako miłość. Względnie stała i dająca się zobiektywizować możliwość poznawania struktury osoby jako takiej daje możliwość formułowania powszechnie ważnych norm moralnych, które każdorazowo, chociażby ze względu na niepowtarzalność osoby, muszą być dopełnione konkretną treścią. Afirmacja osoby jest w personalizmie zarówno aktem wspólnototwórczym (jako czyn bezinteresownej miłości), jak i aktem samospełnienia (Styczeń, 1995).

Podobnie jak w samej etyce, tak również w analizach pedagogiczno-religijnych dostrzec można cztery podejścia w podejmowaniu zagadnień etycznych: 1) nomologiczne (skoncentrowane na działaniach podejmowanych w odniesieniu do normy); 2) aksjologiczne (dotyczące wartości podejmowanych działań); 3) aretologiczne (skupione wokół problematyki postaw moralnych, czyli cnót) oraz 4) egzemplaryczne (przejawiające się w ukazywaniu wzorców osobowych) (Styczeń, 1995).

Czasami we współczesnej filozofii za fałszywe stanowisko uznaje się upatrywanie w normatywności istotnego charakteru etyczności, podważa się „grę wyprowadzania powinności z bytu czy obsesję uzasadniania, która sprawia, że wartości tracą swój blask" (Filek, 2001, s. 13-14).

> Wszelka próba uzasadniania dobra czy wartości z jednej strony zakłada już dobro, zaś z drugiej – od razu je unieważnia, uznając, iż samo się nie usprawiedliwia i że trzeba je dopiero uzasadnić (…). Sukces takiego uzasadnienia musiałby oznaczać zniesienie wolności, a więc zarazem i wszelkiej etyczności (Filek, 2001, s. 13-14).

Postulujący ścisły związek etyki z filozofią Jacek Filek stwierdził, że

> nieporozumieniem jest również znajdowanie w bogactwie i zmienności zjawisk moralności (…) racji istnienia wielości etyk. Moralności było, jest i będzie wiele. Etyka jest tylko jedna. Jeżeli miałoby być wiele etyk, to nie byłoby żadnej etyki. Wielość znosi etykę jako etykę (…). Jedność i jedyność etyki funduje sama teleologiczna idea etyki, jej jedno, wciąż to samo, choć rozmaicie przeżywane i artykułowane, zadanie (Filek, 2001, s. 16).

Powyższe stwierdzenia wydają się ważne również przy podejmowaniu zagadnień etycznych w obszarze pedagogiki, nie wyłączając pedagogiki religii. Projekt J.F. Herbarta wywodzącego strukturę pedagogiki z filozofii nie traci nic ze swojej aktualności. Pedagogika bowiem – jako nauka – wyrosła z filozofii, w różnych okresach korzystała i nadal korzysta z inspiracji: teologii, psychologii, socjologii, kulturoznawstwa, historii, ekologii, ekonomicznych, medycznych, politycznych nauk przyrodniczych i innych, a współcześnie ponownie orientuje się w stronę filozofii (Lewowicki, 2007).

Bibliografia

Bagrowicz, J. (2000). *Edukacja religijna współczesnej młodzieży. Źródła i cele*. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.

Bronk, A. (2003). *Podstawy nauk o religii*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

Ceglarek, R. (2014). Wskazania katechetyczne w dokumentach papieskich w pierwszej połowie XX wieku. *Studia Theologica Varsaviensia*, z. 2, 225-247.

Encyklika Jego Świątobliwości Piusa XI z Boskiej Opatrzności Papieża O chrześcijańskim wychowaniu młodzieży Divini illius Magistrii (1999). Warszawa: Te Deum.

Filek, J. (2001). *Filozofia jako etyka. Eseje filozoficzno-etyczne*. Kraków: Wydawnictwo Znak.

Herbart, J.F. (1967). Zarys wykładów pedagogicznych. W: tegoż, *Pisma pedagogiczne*, Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, 23-182.

Kunowski, S. (1958). O potrzebie naukowego wyodrębnienia współczesnej pedagogiki katolickiej. *Katecheta*, 1958, nr 4, 285-296.

Kunowski, S. (1959). Teologia a potrzeby pedagogiki katolickiej. *Ateneum Kapłańskie*, z. 1-3 (300-302), 233-245.

Kunowski, S. (1963). Katechetyka a pedagogika katolicka. *Katecheta*, nr 4, 157-167.

Kunowski, S. (2000). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.

Lewowicki, T. (2007). Pedagogika – od wiedzy potocznej ku synergii doświadczenia, refleksji i wiedzy naukowej. *Nauka*, z. 4, 43-60.

Magier, P. (2019). *Metateoria pedagogiki chrześcijańskiej*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II.

Milerski, B. (1998a). Edukacja a religia. Rys historyczny. W: tegoż (red.), *Elementy pedagogiki religijnej*. Warszawa: Chrześcijańska Akademia Teologiczna, s. 59-92.

Milerski, B. (1998b). Współczesne koncepcje pedagogiki religijnej. W: tegoż (red.), *Elementy pedagogiki religijnej*. Warszawa: Chrześcijańska Akademia Teologiczna, s. 119-151.

Nowak, M. (2000). *Podstawy pedagogiki otwartej. Ujęcie dynamiczne w inspiracji chrześcijańskiej*. Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

Nowak, M. (2001). Wychowanie religijne w pedagogice katolickiej XX wieku. *Paedagogia Christiana*, z. 1, 43-69.

Rynio, A. (2007). Atrakcyjność wychowania chrześcijańskiego. W: tejże (red.), *Wychowanie chrześcijańskie między tradycją a współczesnością*. Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 672-689.

Styczeń, T. (1995). Etyka. W: R. Łukaszyk, L. Bieńkowski i F. Gryglewicz (red.), *Encyklopedia katolicka*. T. IV. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, kol. 1225-1238.

Śliwerski, B. (2015). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Waga, L. (2018). Normatywność pedagogiki chrześcijańskiej w świetle pytań o jej empiryczne podstawy. *Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika*, z. 2, 59-82.
Woroniecki, J. (1924). „Paedagogia perennis" (Św. Tomasz a pedagogika nowożytna). *Przegląd Teologiczny*, z. 2-3, 143-160.
Woroniecki, J. (1986). *Katolicka etyka wychowawcza*. T. 1: *Etyka ogólna*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.

Jarosław Horowski
https://orcid.org/0000-0002-6412-1544

Aretologiczne uwarunkowania pedagogiki religii

Streszczenie

DEFINICJA POJĘCIA: Edukacja religijna jako wychowanie cnót moralnych jest procesem wychowawczym uwzględniającym działania wspierające rozwój rozumu i woli oraz psychicznych władz człowieka do poziomu cnót moralnych, na czele z cnotami kardynalnymi.

ANALIZA HISTORYCZNA POJĘCIA: Kwestia wychowania cnót obecna jest w refleksji filozoficznej od starożytności, współcześnie stanowi fundament dyskusji między naukami empirycznymi i filozofią wychowania. W pedagogice religii podejmuje się ją głównie w myśli neotomistycznej.

PROBLEMOWE UJĘCIE POJĘCIA: Ponieważ edukacja jest jednym z czynników kształtowania sprawności moralnych, mogących przybrać postać cnót lub wad, edukacja religijna wspiera rozwój cnót moralnych, jeżeli uwzględnione w jej teleologii zostają cnoty kardynalne oraz – istotne w kontekście specyfiki moralności chrześcijańskiej – cnoty teologalne. Ponadto cele te zostają przełożone na metodykę pracy wychowawczej, obejmującą włączenie jednostki w działania wspólnotowe.

REFLEKSJA SYSTEMATYCZNA Z WNIOSKAMI I REKOMENDACJAMI: Przemyślenia w zakresie pedagogiki religii wymaga kwestia wspierania rozwoju cnót moralnych, zwłaszcza odnoszących się do uczuć, oraz kwestia zależności między inicjacją religijną a rozwojem moralnym.

Słowa kluczowe: aretologia, cnoty kardynalne, cnoty teologalne, pedagogika neotomistyczna, wychowanie cnót

Definicja pojęcia

Edukacja religijna jako wychowanie cnót moralnych jest procesem wychowawczym uwzględniającym działania wspierające rozwój umysłowych (rozumu i woli) oraz psychicznych władz człowieka do poziomu cnót moralnych, na czele z cnotami kardynalnymi. Celem tych działań jest pomoc w osiągnięciu przez zaangażowane w podejmowanie moralnych decyzji władze człowieka doskonałości ujawniającej się w sprawności dążenia do wskazanego przez rozum i wolę dobra.

Analiza historyczna pojęcia

Cnota (gr. *areté*, łac. *virtus*) jest cechą osobową człowieka (utrwaloną dyspozycją, cechą charakteru), sprawiającą, że czynienie dobra moralnego staje się sprawniejsze, łatwiejsze, przynosi satysfakcję, nie łączy się z wątpliwościami i wahaniem. Cnoty są, obok wad (gr. *kakia*) czyniących łatwiejszym zło moralne, przejawem sprawności moralnych (gr. *hexis*, łac. *habitus*). Cnoty udoskonalają nie tylko działanie, ale również sam działający podmiot, wprowadzając harmonię między poszczególnymi władzami intelektualnymi i psychicznymi, zaangażowanymi w czyn (Pańpuch, 2001; Lekka-Kowalik, 2016).

Teoria cnót oparta jest na założeniu cielesno-duchowej natury człowieka, która charakteryzuje się potencjalnością nie tylko w odniesieniu do władz cielesnych, mogących coraz sprawniej wykonywać swoje funkcje, ale także do władz duchowych, rozumu i woli, mogących coraz szybciej i lepiej rozpoznawać dobro, odnajdywać drogi do jego realizacji, coraz doskonalej go pożądać i do niego dążyć. Aktualizacja owej potencjalności obejmuje sublimację rodzących się na poziomie psychicznym uczuć, czyli ich funkcjonalną integrację z podejmowanymi na poziomie umysłowym (duchowym) przez rozum i wolę decyzjami. Owa potencjalność może jednak nie zostać zaktualizowana, co ujawniać się będzie nie tyle w nieumiejętności rozpoznania dobra moralnego czy wskazania sposobów jego osiągnięcia, ile w trudnościach w dążeniu do niego, związanych z dezintegracją władz psychicznych i duchowych, polegającą na dążeniu przez władze psychiczne do dóbr niewskazanych przez rozum (Woroniecki, 2000; Mróz, 2001; Horowski, 2015).

Umysłowy charakter cnoty, która obejmuje zarówno rozpoznanie rozumnego dobra oraz określenie najlepszego w danych okolicznościach sposobu jego osiągnięcia, jak również rozumne pożądanie dobra, jest czynnikiem odróżniającym cnotę od nawyku. Ten ostatni termin wskazuje na utrwalony w ludzkiej naturze sposób schematycznego i bezrefleksyjnego odnoszenia się do podobnych problemów, podobnego reagowania w określonych sytuacjach (Woroniecki, 2000).

Porządkowanie wiedzy o cnotach i ujmowanie jej w teorie prowadzone jest w obrębie aretologii, jednego z działów etyki. Zadanie to podejmowano od starożytności, kiedy to zaczęto wykorzystywać kategorię cnoty do opisu ludzkiej moralności. W ten sposób o moralności pisali chociażby Platon w *Państwie* i Arystoteles w *Etyce Nikomachejskiej*. Cnoty i wady stanowiły także punkt odniesienia dla w zasadzie wszystkich starożytnych kierunków etycznych. Arystoteles wprowadził podział na cnoty dianoetyczne, odnoszące się do poznawczej działalności rozumu, oraz cnoty etyczne, wśród których za pierwszą uznał roztropność, kierującą innymi cnotami, na czele z wyróżnionymi przez Platona cnotami kardynalnymi: sprawiedliwością, męstwem oraz umiarkowaniem (Cyrklaff i Wichrowicz, 1995; Hursthouse i Pettigrove, 2018). Roztropność została dzięki temu uznana za sprawność kierowania całą praktyczną działalnością człowieka, mającą na celu osiągnięcie przez jednostkę szczęścia. Refleksja o cnocie od początku połączona była z myślą wychowawczą, wyznaczaną przez problem możliwych sposobów wspierania rozwoju cnót.

Chrześcijaństwo także podjęło zagadnienie cnót. Podstawy refleksji nad nimi tworzyły księgi biblijne, wyliczające i charakteryzujące wiele cnót. Równocześnie jednak w chrześcijaństwie cnota rozpatrywana była nie tyle z punktu widzenia doskonałości człowieka jako takiej, ile w perspektywie planów Boga wobec człowieka, a wskazane przez Arystotelesa szczęście, będące celem praktycznych wyborów, utożsamione zostało ze zjednoczeniem człowieka z Bogiem. Za człowieka cnotliwego uznawany był ten, który szukał Boga i był posłuszny jego nakazom (Lacan, 1990, s. 160). Ponadto chrześcijaństwo bardzo mocno wprowadziło w etykę kategorię normy, przede wszystkim za sprawą postawienia w centrum moralności chrześcijańskiej Dekalogu. Cnota stawała się w ten sposób wyznacznikiem podporządkowania prawu.

Zagadnienie cnót uznał za fundamentalne dla swojej syntezy teologicznej Tomasz z Akwinu (Pieper, 1966; Bauerschmidt, 2015), określając

cnotę jako „sprawność doskonalącą człowieka do dobrego działania" (STh I-II, q. 58, a. 3). W jego systematyce – obok czterech cnót kardynalnych (STh I-II, q. 61) – główną rolę odegrały cnoty teologalne: wiara, nadzieja i miłość, porządkujące relację człowieka do Boga (STH I-II, q. 62). Te ostatnie nazywane były także – ze względu na ich nadprzyrodzone pochodzenie – cnotami wlanymi.

Filozofia nowożytna w dysputach etycznych zmarginalizowała kategorię cnoty z dwóch względów. Po pierwsze, od oświecenia rozwijały się intensywnie dwie inne tradycje etyczne: deontonomizm, do którego zalicza się np. etykę Kanta z jej słynnym ujęciem godności człowieka i norm do niej się odnoszących, oraz konsekwencjalizm, który znajduje najpełniejszy wyraz w utylitaryzmie. To na ich gruncie rozwiązywane są współcześnie skomplikowane kwestie etyczne z zakresu bioetyki, etyki środowiskowej czy etyk szczegółowych rozwijających się w związku z postępem naukowo-technicznym. Po drugie, w chrześcijaństwie – a zwłaszcza w protestantyzmie, rozwijającym się na fundamencie zasady *sola gratia* – zachowywano rezerwę wobec pojęcia cnoty ze względu na ujmowanie człowieka cnotliwego w kategoriach doskonałości moralnej, co mogłoby prowadzić do pelagianizmu.

Między etyką cnót a deontonomizmem oraz konsekwencjalizmem zachodzi zasadnicza różnica. Nowożytne tradycje etyczne odnoszą się przede wszystkim do przedmiotu czynu, wyprowadzając normy albo z uprawnień, którymi dysponuje ów przedmiot (np. praw człowieka uwarunkowanych jego godnością osobową – deontonomizm), albo z rachunku zysków i strat, które może przynieść dany czyn (utylitaryzm – konsekwencjalizm). Specyfiką etyki cnót jest zorientowanie na działający podmiot oraz cechy, które z jednej strony doskonalą ludzkie działanie w aspekcie moralności, a z drugiej strony sprawiają, że sam człowiek staje się doskonały. Skutek czynu w pewnym sensie schodzi na drugi plan (Hursthouse i Pettigrove, 2018).

W XX w. tradycja myślenia o moralności w kategoriach cnót i wad zaczęła się odradzać, początkowo w ramach powrotu do filozofii Tomasza z Akwinu, nazwanego neotomizmem, następnie w filozofii anglosaskiej. Jeżeli chodzi o nurt tomistyczny w refleksji etycznej, wykorzystującej kategorię cnót, rozwijał się on od początku XX w. Josef Mausbach, profesor na uniwersytecie w Münster, pierwszą wersję swojej syntezy opublikował już w 1911 r. (*Grundlage und Ausbildung des Charakters nach*

dem hl. Thomas von Aquin, w: *Moralprobleme. Vorträge auf dem III. theologischen Hohschulkursus zu Freiburg im Breisgau im Oktober 1910*, s. 1-98, Freiburg im Breisgau: Herdersche Verlagshaltung, 1911). Dziesięć lat później ukazały się kolejne wersje jego ujęcia (*Grundlage und Ausbildung des Charakters nach dem hl. Thomas von Aquin*, Freiburg im Breisgau 1920; *Thomas von Aquin als Meister christlichen Sittenlehre*, München-Rom 1925). Studium etyczne na podstawie filozofii Tomasza z Akwinu podejmowali także Étienne Henry Gilson (*Le thomisme, introduction au système de saint Thomas*, Vrin 1919; *Tomizm. Wprowadzenie do filozofii św. Tomasza z Akwinu*, Warszawa 1960) czy Josef Pieper (traktaty o cnotach kardynalnych ukazały się jako odrębne dzieła pod tytułami: *Traktat über die Klugheit*, Leipzig 1937; *Über die Gerechtigkeit*, München 1953; *Vom Sinn der Tapferkeit*, Leipzig 1934; *Zucht und Maß. Über die vierte Kardinaltugend*, Leipzig 1939; w Polsce wydano tłumaczenie traktatów o cnotach teologalnych: *O miłości, nadziei i wierze*, Poznań 2000). W Polsce przedwojennej prace na ten temat opublikowali m.in. Andrzej Gmurowski (*Cnoty nabyte i cnoty wlane. Studjum porównawcze w myśl zasad św. Tomasza z Akwinu*, Gniezno 1935) i Aleksander Usowicz (*Układ cnót i wad w związku z życiem uczuciowo-popędowym u Arystotelesa i św. Tomasza z Akwinu*, Kraków 1939).

Od początku myśl tomistyczna była także postrzegana jako płaszczyzna dialogu między przeżywającymi na przełomie XIX i XX w. intensywny rozwój takimi dyscyplinami jak psychologia, socjologia czy pedagogika a refleksją filozoficzno-teologiczną. Stąd na gruncie tomizmu zaczęto formułować myśl pedagogiczną. W Polsce zainicjował ją – wykorzystując badania niemieckie – Jacek Woroniecki (*Metoda i program nauczania teologii moralnej*, Lublin 1922) (Horowski, 2015, s. 78-82). Wyniki jego pogłębionych i systematycznych prac były jednak niestety publikowane we fragmentach. Pierwszy tom oraz pierwsza część drugiego tomu *Katolickiej etyki wychowawczej* ukazały się w 1948 r., całość dzieła – obejmująca refleksję na temat sprawiedliwości społecznej – dopiero w roku 1986. Prace nad rozwojem pedagogiki tomistycznej prowadzili ponadto Kazimierz Kowalski (*Św. Tomasz z Akwinu a czasy obecne*, Poznań 1935), Karol Górski (*Wychowanie personalistyczne*, Poznań 1936), Piotr Chojnacki (*Światopogląd, charakter, wychowanie*, Warszawa 1948); Konstanty Michalski (*Między heroizmem a bestialstwem*, Kraków 1949), Feliks Wojciech Bednarski (*Wychowanie*

ludzkich popędów i woli, Kraków 2001). W międzyczasie ukazało się też tłumaczenie pracy Martina Gillet na temat wychowania cnót (*Kształtowanie charakteru*, Poznań 1936).

Warto zauważyć, że zarówno w okresie międzywojennym, jak i na początku drugiej połowy XX w. teleologię wychowania formułowano w kategoriach pożądanych cech charakteru, o czym świadczą chociażby prace Kazimierza Sośnickiego (*Istota i cele wychowania*, Warszawa 1967), Andrzeja Niesiołowskiego (*Zarys pedagogiki ogólnej. Rękopisy z oflagu*, Kraków 2017) czy Stefana Szumana (*Natura, osobowość i charakter człowieka*, Kraków 1995).

Anglosaski nurt refleksji nad cnotami moralnymi jest młodszy. Zapoczątkowała go Elizabeth Anscombe, która w tekście z 1958 r. pod tytułem *Modern Moral Philosophy* przeprowadziła krytykę dominujących w XX w. teorii etycznych oraz zaapelowała o powrót do etycznej myśli Arystotelesa (Anscombe, 2010). Najbardziej znaną teorię cnót w tradycji anglosaskiej sformułował Alasdair MacIntyre w książce *After Virtue. A Study in Moral Theory* (1981) (por. MacIntyre, 1996). W tym nurcie powstają też prace pedagogiczne (zob. np. D. Carr, *Educating the virtues. An essay on the philosophical psychology of moral development and education*, London and New York 1991; D. Carr, J. Arthur i K. Kristjánsson (red.), *Varieties of Virtue Ethics*, London 2017).

Należy zauważyć, że przyczyną odrodzenia refleksji nad cnotą 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 cnót, ile potencjałem teorii cnoty – lub szerzej: teorii sprawności moralnych. Stara się ona wyjaśniać proces rozwoju moralnego i dojrzewania do coraz poważniejszych wyzwań, a także dynamikę rozwoju wad moralnych. Przy jej wykorzystaniu możliwe jest wyjaśnienie dysproporcji między przekonaniami moralnymi konkretnej jednostki a podejmowanymi przez nią decyzjami. Impuls do podejmowania zagadnienia moralnych sprawności/cnót wywołany jest także rozwojem psychologii oraz neuronauk,

które coraz lepiej opisują ludzką psychikę, dając podstawy do dyskusji nad granicami i specyfiką rozwoju sprawności moralnych.

Mimo potencjału teorii cnót i etyki cnót w odniesieniu do rozwiązywania problemów pedagogicznych jej oddziaływanie na myśl pedagogiczną jest ograniczone. Wśród wielu przyczyn tego faktu warto zwrócić uwagę na dwie okoliczności. Po pierwsze, aretologia mylona jest z aksjologią, a w konsekwencji cnoty umieszczane są wśród wartości, co przyczynia się do niedostrzegania ich specyfiki w porównaniu z wartościami. Po drugie, odpowiednikiem terminu „sprawność" (moralna) w języku łacińskim jest *habitus*, rozumiany często jako nawyk. We współczesnej myśli humanistyczno-społecznej łaciński *habitus* i odpowiadające mu słowa z języków nowożytnych (np. ang. *habit*) wykorzystywane są chociażby w teoriach socjologicznych, w których zakłada się dominację struktur społecznych nad podmiotowością jednostek (np. w teorii P. Bourdieu, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Warszawa 2001). Efektem tego jest postrzeganie cnót moralnych jako rutynowych sposobów odnoszenia się do rzeczywistości, kwestionujących rozumność człowieka.

Problemowe ujęcie pojęcia

Aby zrozumieć powiązanie edukacji religijnej z procesem wychowania cnót moralnych, należy podjąć najpierw kilka kwestii, dotyczących samego rozwoju człowieka oraz wychowania.

Po pierwsze, w toku rozwoju konkretnego człowieka nabywa on różnorodne cechy, które składają się na jego charakter i warunkują określoną moralność jego czynów. Cechy te nazywane są sprawnościami (Szutta, 2017). Nie są to cechy wrodzone, stanowiące np. o temperamencie, nie są to też predyspozycje, ale pewne stałe sposoby rozwiązywania kwestii moralnych (różne jednak od nawyków). Sprawności moralne mogą niekiedy nadać moralności, znajdującej wyraz w konkretnych decyzjach, postać znacznie odbiegającą od norm moralnych akceptowanych przez daną jednostkę (Horowski, 2015). Ktoś przekonany o konieczności troski o osoby chore i niepełnosprawne może ich unikać; osoba krytykująca łapownictwo może nie potrafić oprzeć się możliwości przyjęcia korzyści majątkowej; przekonanie o wartości czystości seksualnej może u danego człowieka iść w parze z łatwością dążenia do

osiągnięcia przyjemności zmysłowej w przygodnych kontaktach. Z drugiej strony, ktoś deklarujący wartość swobody seksualnej sam może być daleki od podjęcia wpisujących się w nią czynów.

Po drugie, cechy te jednostka nabywa podczas socjalizacji, ale o ich rozwoju decyduje również wychowanie. W działaniach wychowawczych można dążyć do wypracowania u danej jednostki pewnych cech będących cnotami, takich jak pracowitość, skromność, odwaga, czystość seksualna czy odpowiedzialność. Wychowawca może w ten sposób dążyć do przezwyciężenia wpływu, jaki na daną jednostkę ma środowisko społeczno-kulturowe jej dojrzewania, o ile przyzwala ono na przeciwne wspomnianym cnotom cechy.

Po trzecie, wychowawca decyduje o rozwoju sprawności moralnych swojego wychowanka także przez zaniedbanie lub przez nieprzemyślane decyzje. Zaniedbanie oznacza brak reakcji na rozwój negatywnych cech, które mogą się pojawiać u dojrzewającego człowieka pod wpływem np. grupy rówieśniczej czy w konsekwencji funkcjonowania we współczesnej kulturze konsumpcji. Nieprzemyślane decyzje to z kolei wybór takich cech, będących przedmiotem wsparcia w ramach wychowania, które w jednym kontekście są przydatne, ale w innym należy uznać je za wady. Przykład nieprzemyślanej decyzji stanowić może pobudzanie w edukacji szkolnej do rywalizacji, która ceniona jest w dziedzinie gospodarczo-ekonomicznej, ale w funkcjonowaniu rodzinnym i w szerszych wspólnotach może prowadzić do niszczenia i zrywania relacji. Innym przykładem nieprzemyślanych działań w wychowaniu jest inicjacja dojrzewającego człowieka w konsumpcjonizm.

Przenosząc analizy na grunt edukacji religijnej, można powiedzieć, że stanowi ona czynnik kształtowania sprawności moralnych, co nie znaczy, że w każdym przypadku wspiera rozwój cnót moralnych. W zależności od tego, jak jest prowadzona, może u dojrzewającej jednostki przyczyniać się do rozwoju wrażliwości na dobro innego człowieka, wpisanej w Ewangelię miłości nieprzyjaciół czy gotowości do przebaczenia, ale może także prowadzić do podziałów i deprecjonowania godności przedstawicieli innych grup religijnych. Innym przykładem sprawności, która może się stać albo cnotą, albo wadą, jest bojaźń Boża. Przybiera ona postać bojaźni niewolniczej lub bojaźni synowskiej (przedmiot zainteresowania Andrzeja Gmurowskiego; Horowski, 2015). W pierwszym przypadku przejawia się ona w lęku przed karą (np. piekła),

ukształtowanym poprzez budowanie obrazu Boga surowego, bezlitosnego, rozliczającego skrupulatnie z każdego złego czynu. Gdy bojaźń Boża przybiera postać bojaźni synowskiej, ujawnia się z kolei w działaniach analogicznych do działań syna zatroskanego o to, by nie wyrządzić krzywdy własnemu ojcu.

Dostrzeżenie, że edukacja religijna stanowi czynnik wspierający rozwój sprawności moralnych, oznacza, że ową edukację można uznać za przestrzeń wychowania cnót jedynie wówczas, gdy zostają one wpisane w teleologię wychowania oraz w sposób zaplanowany dąży się do ich osiągnięcia. Innymi słowy są one uwzględniane zarówno w teleologii wychowania, jak i w metodyce pracy wychowawczej.

Uznanie cnót za cel oddziaływań wychowawczych domaga się wskazania tych cech człowieka, które są wartościowe z perspektywy jego moralnych decyzji. Nie jest to proste, biorąc pod uwagę różne katalogi cnót oraz ich kontekstualne odniesienia, prowadzące niekiedy do relatywizacji cnót (działanie w sytuacji zagrożenia życia raz będzie cnotą, innym razem lekkomyślną brawurą; wstrzemięźliwość seksualna w jednym przypadku będzie cnotą, w innym wadą) czy wykazywania konfliktów między nimi. W odniesieniu do tych problemów MacIntyre uznał nawet, że cnoty posiadają charakter kontekstualny (cecha będąca w jednym kontekście cnotą, w innym staje się wadą) (MacIntyre, 1996).

W polskiej pedagogice do głosu dochodzą obydwie tradycje ujmowania cnót moralnych, zarówno arystotelesowska, której głównym reprezentantem jest MacIntyre, jak i tomistyczna, przy czym w środowisku pedagogów katolickich punktem odniesienia dla teorii pedagogicznej jest myśl Tomasza z Akwinu. W ramach tej tradycji filozoficzno-pedagogicznej podkreśla się przede wszystkim konieczność wspierania u wychowanka rozwoju czterech cnót kardynalnych: roztropności, sprawiedliwości, umiarkowania i męstwa. Są one usytuowane na wyższym niż wszystkie inne cnoty poziomie ze względu na ich ogólny charakter. O ile bowiem cnoty szczegółowe typu cierpliwość, lojalność, pobożność czy pracowitość wskazują na dyspozycje do określonego działania, o tyle cnoty kardynalne są wyrazem działania rozumnego i wolnego. Można by powiedzieć, że są one wyrazem podmiotowości w nowożytnym rozumieniu tego terminu. Roztropność to (upraszczając) predyspozycja rozumu do wskazania woli najlepszej w danym momencie drogi do realizacji moralnego dobra. Sprawiedliwość jako cnota woli warunkuje

roztropność, polega bowiem na pragnieniu dobra dla wszystkich uczestników danego wydarzenia i oddania każdemu tego, co się mu należy. Terminem umiarkowanie określana jest z kolei doskonałość władz zmysłowych, gotowych do rezygnacji z dążenia do przyjemności, jeżeli nie jest ona wpisana w dążenie do dobra wskazanego przez rozum. Ostatnia z cnót kardynalnych – męstwo – jest gotowością podjęcia trudu lub zaakceptowania cierpienia związanego z dążeniem do dobra (Pieper, 1966; Woroniecki, 2000; Horowski; 2015).

Przyznanie pierwszeństwa cnotom kardynalnym rozwiązuje problem konfliktu między cnotami i tworzy kryterium dla określenia właściwej miary danej cnoty. Przykładowo, cnota lojalności wobec pracodawcy powinna się zmieścić w granicach wyznaczanych przez sprawiedliwość, czyli dążenie do oddania każdemu tego, co mu się należy. Konsekwentnie, lojalność przestaje być cnotą i staje się wadą, jeżeli prowadzi do wspierania pracodawcy w działaniach naruszających uprawnienia zewnętrznych podmiotów.

Tomasz z Akwinu za najważniejsze dla moralności cnoty uznaje także cnoty teologalne: wiarę, nadzieję i miłość (Bauerschmidt, 2015). Kojarzone są one z odniesieniami człowieka do Boga i z tego względu nie zauważa się ich roli w podejmowaniu moralnych decyzji. Aby ową rolę zrozumieć, należy zwrócić uwagę na znaczenie motywacji przy podejmowaniu konkretnych decyzji. W teorii tomistycznej motywacja wiąże się z wolą. Inne decyzje podejmuje osoba, dla której podstawowym celem działania jest osiągnięcie korzyści materialnych i przyjemności zmysłowych, inne ktoś, kto całe swoje działanie podporządkowuje dobru osób, które kocha, a jeszcze inne ktoś, kto w swoim działaniu uwzględnia dobro obcych. Najtrudniejsza jest troska o obcego człowieka, zwłaszcza wtedy, gdy do działającego podmiotu jest on wrogo nastawiony albo wyrządził mu krzywdę. Przezwyciężyć te trudności można wówczas, gdy na daną osobę spojrzy się z punktu widzenia innego bliskiego człowieka (analogicznie jak ojczym patrzy na dziecko oczami jego matki, którą kocha, choć niejednokrotnie doświadcza krzywdy ze strony wrogo nastawionego do niego dziecka). Podobną strukturę posiadają decyzje podejmowane w odniesieniu do osób obcych, gdy spojrzy się na nie z perspektywy Boga, uświadamiając sobie, że są one przedmiotem Jego miłości i troski. Zasadnicza dla budowania tej perspektywy jest relacja z Bogiem, warunkowana przez cnoty teologalne:

wiarę doskonalącą intelekt oraz nadzieję i miłość doskonalące wolę (Woroniecki, 2000; Horowski, 2015).

Rozwój cnót kardynalnych staje się w pewnym sensie kluczem do kształtowania cnót szczegółowych, różnych od nawyków. Te ostatnie ujawniają się w działaniu schematycznym, bezrefleksyjnym, przybierającym podobną postać bez względu na okoliczności. Rozwój cnót kardynalnych prowadzi do uwzględniania kontekstów działania i dostosowywania poszczególnych decyzji do okoliczności – np. konieczności wzięcia pod uwagę dobra większej lub mniejszej liczby osób zaangażowanych w daną sytuację. U osoby roztropnej, sprawiedliwej, umiarkowanej i mężnej cnota pracowitości przybierać będzie inną postać w zależności od tego, czy ma rodzinę, nad którą sprawuje opiekę, czy musi zarezerwować czas na kontakt z najbliższymi, czy zdobycie środków na utrzymanie wymaga większej lub mniejszej ilości pracy.

Podsumowując, edukację religijną można uznać za przestrzeń wychowania cnót, jeżeli w ową edukację wpisane jest jako cel wspieranie rozwoju cnót kardynalnych oraz – biorąc pod uwagę specyfikę wyzwań moralnych zapisanych na kartach Pisma Świętego – cnót teologalnych.

Nie tylko jednak deklaracje odnośnie do traktowania cnót moralnych jako celów edukacji religijnej decydują o uznaniu jej za przestrzeń ich wychowania. Staje się nią ona, jeżeli w metodyce pracy wychowawczej uwzględnione zostają działania wspierające rozwój cnót moralnych. Aby zrozumieć ich specyfikę, należy przyjrzeć się najpierw samemu rozwojowi cnót.

Rozwój cnoty wyznaczany jest przez rozwój wszystkich władz człowieka zaangażowanych w czyn, czyli rozumu, woli i pożądawczych władz zmysłowych. Szczególną rolę przypisuje się tu rozumowi. Przejawem cnoty nie będą zatem działania mechaniczne, utrwalone w formie nawyków, nawet jeżeli będą przynosiły efekty podobne do tych, które warunkowane są przez cnotę. Tomasz z Akwinu, pisząc o rozwoju cnót moralnych, wyrażał przekonanie, że powstają one jedynie na drodze czynu, czyli działania rozumnego (Bauerschmidt, 2015). Woroniecki również podkreślał, że dążenie ku dobru, w ramach którego jednostka doświadcza pozytywnych skutków własnego działania, w dalszej perspektywie warunkuje większą łatwość podejmowania podobnych decyzji (Woroniecki, 2000). W pedagogice neotomistycznej akcentuje się także, że związane z czynem są zmiany w sferze uczuć. Rezygnacja

z przyjemności zmysłowej, gdy jest to pożądane ze względu na realizację większego dobra, a następnie jego osiągnięcie i doświadczenie satysfakcji z tym związanej, sprawia, że w podobnej sytuacji podjęcie decyzji, łączącej się z rezygnacją z przyjemności, jest łatwiejsze. Systematyczne podejmowanie tego typu decyzji i będący ich konsekwencją rozwój cnoty nie oznacza utrwalenia się w jednostce bezrefleksyjnego sposobu reagowania w danej sytuacji, ale doświadczenie wartości danej decyzji, przekładające się na większą łatwość w rozwiązywaniu podobnych dylematów, nawet jeżeli dotyczą one coraz poważniejszej materii i łączą się z koniecznością rezygnacji z coraz cenniejszych dóbr. Woroniecki powtarzał, że do działań heroicznych trzeba dojrzewać latami (Woroniecki, 2000).

Pogłębioną analizę rozwoju cnót znajdujemy w studium Karola Wojtyły pt. *Osoba i czyn* (1994). Nie jest ono bezpośrednio poświęcone cnotom moralnym, ponieważ jego przedmiotem jest spełnienie się albo niespełnienie osoby w czynie, a moralność zostaje „wyłączona przed nawias". Wojtyła przygląda się, w jaki sposób czyn ujawnia jego sprawcę nie tylko w znaczeniu pokazywania, jaki jest sprawca, ale przede wszystkim w sensie stawania się osobą (kimś zintegrowanym i podmiotem) pod wpływem czynu. Tak określony przedmiot badań oznacza, że autor pracy podejmuje kwestię rozwoju cnót kardynalnych: roztropności, sprawiedliwości, umiarkowania i męstwa. Prowadzone przez Wojtyłę analizy budują obraz rozwoju osoby, dokonującego się pod wpływem decyzji (ze szczególnym akcentem położonym na świadomość), które przynoszą nie tylko skutki zewnętrzne wobec działającego podmiotu, czyli nie tylko zmieniają otaczający jednostkę świat, ale także skutki wewnętrzne – wpływają na intelekt, wolę oraz władze zmysłowe. Owe decyzje sprawiają, że jednostka w wielowymiarowości własnej natury jest coraz bardziej zintegrowana (działanie sfer somatycznej i psychicznej jest coraz bardziej spójne z decyzjami rozumu i woli) i wyraża to w sprawczości lub dokonuje się w niej proces dezintegracji, polegający na autonomicznym reagowaniu każdej z władz, niespójnym z decyzjami rozumu i woli.

Wychowanie władz zmysłowych – czyli osiągnięcie doskonałości cnót umiarkowania i męstwa – jest o tyle trudne, że jego celem jest sublimacja uczuć, polegająca na ich harmonijnym współdziałaniu z rozumem i wolą w dążeniu do dóbr wskazanych przez władze umysłowe. Nieumiejętne wychowanie władz zmysłowych może prowadzić nie do

sublimacji, ale do stłumienia uczuć. W konsekwencji emocje, wynikające z działania wbrew uczuciom, będą kumulowały się w jednostce, negatywnie wpływając albo na sam podmiot, albo prowadząc w dłuższej perspektywie czasu do zmiany sposobu jego postępowania.

Wracając do czynu jako przestrzeni rozwoju cnoty moralnej, warto zwrócić uwagę, że punktem odniesienia dla niego jest zawsze określone dobro, które może zostać osiągnięte przez jednostkę. Innymi słowy, cnota nie rozwija się w sztucznych kontekstach, ale tylko w realnych sytuacjach – w relacjach międzyludzkich. Konsekwentnie, wychowanie cnoty nie polega na formowaniu cech charakteru dojrzewającej jednostki przez wytwarzanie sztucznych okoliczności warunkujących ich rozwój, ale na umożliwieniu jej mierzenia się z konkretnymi wyzwaniami, oczywiście dostosowanymi do wieku i możliwości danego człowieka. O ile sprawność fizyczną można osiągnąć zarówno podejmując konkretne wyzwania (pracę, wędrówkę itp.), jak i przy wykorzystaniu odpowiednich przyrządów na sali gimnastycznej, to sprawność moralna – związana z rozwojem woli i władz zmysłowych – może zostać osiągnięta tylko w życiu, a nie w sali lekcyjnej. Jeżeli doskonałość moralna staje się bezpośrednim celem działania, uwaga jednostki jest skupiona na niej samej – jest to zatem w pewnym sensie wprowadzanie w działania egocentryczne. Aby jednostka doskonaliła się w trosce o innego człowieka, musi działać dla dobra tego człowieka. Rozwój człowieka, będący niejako efektem ubocznym jego dążenia do dobra, Konstanty Michalski ujmował za pomocą terminu „perfekcjoryzm", odróżniając go od perfekcjonizmu, uznającego doskonałość za autonomiczny cel. Również to rozróżnienie zostało podjęte w pracach Wojtyły.

Uznanie za cel edukacji religijnej także cnót teologalnych rodzi ponadto problem inicjacyjnego charakteru edukacji religijnej. Wprowadzenie w wiarę, nadzieję i miłość dokonuje się na drodze odkrycia i nawiązania relacji z Bogiem, a następnie podtrzymywania jej poprzez modlitwę, uczestnictwo w liturgii, doświadczenie wiary. Nie deprecjonując wartości wiedzy przekazywanej podczas procesu dydaktycznego oraz umiejętności krytycznego podejścia do różnych aspektów religii, należy zwrócić uwagę, że kompetencje odnoszące się do doktryny religijnej nie usprawniają wszystkich aspektów życia religijnego. Rozumienie danej religii nie prowadzi wprost do modlitwy czy do podejmowania na co dzień wyzwań – także moralnych – związanych z daną religią.

Podsumowując, można powiedzieć, że edukacja religijna obejmuje wychowanie cnót, gdy łączy się ze stopniowym wprowadzaniem wychowanka w realne konteksty społeczne i powierzaniem mu odpowiedzialności za poszczególne działania, tak aby podejmując decyzje, mierzył się z dylematami moralnymi i doświadczał na sobie ich skutków w postaci realizacji moralnego dobra na drodze przezwyciężania lęku czy rezygnacji z przyjemności zmysłowej. Edukacja religijna jako wychowanie cnót uwzględnia również wprowadzanie w relację z Bogiem – tak aby ona, rozwijając się i umacniając, wywierała wpływ na moralne decyzje jednostki.

Refleksja systematyczna z wnioskami i rekomendacjami

Z powyższych analiz wynika, że osobom podejmującym zadanie edukacji religijnej powinna towarzyszyć świadomość wpływu ich działania na rozwój sprawności moralnych, które mogą przybrać postać zarówno cnót, jak i wad. Powinny one tym samym brać pod uwagę, że edukacja religijna nieprzemyślana i nieumiejętnie prowadzona może łączyć przekaz prawd religijnych, odnoszących się zarówno do Boga, jak i do relacji międzyludzkich, z rozwojem wad moralnych. W pedagogikę religii – konsekwentnie – zostaje wpisane zadanie takiego ujęcia metodyki pracy wychowawczej, aby w edukacji religijnej oprócz przekazu treści wiary wspierany był rozwój dojrzewającej jednostki, skierowany na osiągnięcie przez władze umysłowe i psychiczne funkcjonalnej integracji, opisywanej w kategoriach cnót kardynalnych i konkretnych cnót moralnych.

Szczególnego przemyślenia wymaga kwestia wspierania rozwoju cnót kardynalnych. Jedną z konsekwencji sprowadzenia edukacji religijnej do edukacji szkolnej jest marginalizacja troski o rozwój takich cech, jak umiarkowanie lub męstwo (np. cierpliwość w znoszeniu trudności), które związane są z ludzką psychiką i pojawiającymi się w tej sferze uczuciami. Neotomistyczna myśl wychowawcza utożsamiała wspieranie rozwoju tych cnót z ascezą, rozumianą nie tyle jako ćwiczenie w rezygnacji z przyjemności jako takiej, ile jako ćwiczenie w rezygnacji z przyjemności dla wyższych celów. Dużo większym niż szkoła potencjałem

w odniesieniu do wspierania rozwoju cnót kardynalnych dysponuje rodzina, w której realizacja dobra wspólnego i troska o siebie nawzajem motywuje poszczególnych jej członków do poświęcenia dóbr przyjemnych. Trudność odpowiedniego zaprojektowania edukacji w tym obszarze związana jest z faktem, że wychowanie uczuć bardzo łatwo może prowadzić do tłumienia uczuć dojrzewającej jednostki.

Elementem edukacji religijnej powinno być także wprowadzenie wychowanka w teorię sprawności i cnót moralnych, tak aby – po pierwsze – rozumiał specyfikę czynu, uwarunkowanego sprawnością poszczególnych władz w ów czyn zaangażowanych, a także dysonans między akceptowanymi i głoszonymi przez konkretną jednostkę normami moralnymi a jej czynami; po drugie, rozumiał istotę cnót kardynalnych, dzięki którym działania jednostki kierowane są przez władze umysłowe – rozum i wolę, czyli nie ulega ona sprzecznym z rozumnymi decyzjami impulsom władz zmysłowych; wreszcie – po trzecie – aby rozumiał powiązanie cnót szczegółowych z cnotami kardynalnymi, dzięki którym profil danej cechy dostosowany jest do podmiotowych i przedmiotowych uwarunkowań i nie nabiera cech bezrozumnych nawyków.

Z refleksji nad rozwojem cnót moralnych wynika także wniosek o konieczności wprowadzenia w edukację religijną elementów inicjacji religijnej, tak aby w jej ramach rozwijane były nie tylko cnoty kardynalne i cnoty szczegółowe, ale również cnoty teologalne, umacniające relację człowieka z Bogiem. Brak cnót teologalnych, będących siłą i wyznacznikiem odniesień transcendentnych jednostki, uniemożliwia zrodzenie się u niej motywacji do podejmowania specyficznie chrześcijańskich wyzwań moralnych, takich jak troska o osoby obce, zwłaszcza wtedy, gdy przyjmują one wobec danej jednostki wrogą postawę i stają się przyczyną doświadczenia krzywdy.

Bibliografia

Anscombe, G.E.M. (2010). Nowożytna filozofia moralności, tłum. M. Roszyk. *Ethos*, 23(4), 39-60.

Bauerschmidt, F.C. (2015). *Thomas Aquinas: faith, reason, and following Christ*. Oxford: Oxford University Press.

Cyrklaff, R. i Wichrowicz, J. (1995). Aretologia. W: *Encyklopedia katolicka*. T. 1. Lublin: TN KUL, 903-905.

Horowski, J. (2015). *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
Hursthouse, R. i Pettigrove, G. (2018). Virtue Ethics. W: E.N. Zalta (red.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Pozyskano z: https://plato.stanford.edu/archives/win2018/entries/ethics-virtue/ (dostęp: 26.06.2019).
Lacan, M.-F. (1990). Cnoty i wady. W: X. Leon-Dufour (red.), *Słownik teologii biblijnej*. Poznań: Pallottinum, 160-162.
Lekka-Kowalik, A. (2016). Cnota. W: K. Chałas i A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*. Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, 168-174.
MacIntyre, A. (1996). *Dziedzictwo cnoty: studium z teorii moralności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
Mróz, M. (2001). *Człowiek w dynamizmie cnoty. Aktualność aretologii św. Tomasza z Akwinu w świetle pytania o podstawy moralności chrześcijańskiej*. Toruń: Wyższe Seminarium Duchowne.
Pańpuch, Z. (2001). Cnoty i wady. W: A Maryniarczyk (red.), *Powszechna encyklopedia filozofii*. T. 2. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, 216-231.
Pieper, J. (1966). *The Four Cardinal Virtues: Prudence, Justice, Fortitude, Temperance*. Chicago: University of Notre Dame Press.
Tomasz z Akwinu (1962-1986). *Suma teologiczna* (*STh*), tłum. S. Bełch (i inni). T. I-XXXIV. Londyn: Veritas.
Szutta, N. (2017). *Czy istnieje coś, co zwiemy moralnym charakterem i cnotą? Dyskusja z sytuacjonistyczną krytyką etyki cnót*. Lublin: Wydawnictwo Academicon.
Wojtyła, K. (1994). Osoba i czyn. W: K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Lublin: RW KUL.
Woroniecki, J. (2000). *Katolicka etyka wychowawcza*. T. I-II 1/2. Lublin: RW KUL.

Ewa Gurba
https://orcid.org/0000-0003-3838-6570

Psychologiczne uwarunkowania pedagogiki religii

Streszczenie

DEFINICJA POJĘCIA: Psychologia religii to dyscyplina psychologii, której przedmiotem jest poznanie religijności człowieka. Jej zadanie to dostarczanie opisu i wyjaśnienia przekonań, przeżyć i zachowań religijnych człowieka (Szymołon, 2006; Talik, 2013). W tym celu opiera się na wiedzy z zakresu rozwoju człowieka oraz charakterystykach takich procesów psychicznych, jak poznanie, uczucia czy kompetencje społeczno-moralne. Dorobek psychologii rozwojowej oraz psychologii religii stanowi zatem podstawę opracowania zasad wychowania religijnego w różnych okresach życia człowieka.

ANALZA HISTORYCZNA POJĘCIA: Badania eksperymentalne nad przeżyciami religijnymi prowadzone przez Külpe, ucznia Wundta, założyciela pierwszego laboratorium psychologicznego w Lipsku (1879), uznane mogą być za początki psychologii religii, aczkolwiek za umowną datę narodzin psychologii religii przyjmuje się rok 1899, datę wydania książki E.D. Starbucka *Psychology of Religion: An Empirical Study of the Growth of Religious Consciousnes*s. W ramach poszczególnych koncepcji psychologicznych (behawioryzm, psychologia głębi, psychologia humanistyczna) odmiennie definiowano religijność człowieka i psychologię religii. Od początku XX w. psychologia religii rozwija się w obrębie dwóch zasadniczych nurtów badań nad doświadczeniem religijnym oraz rozwojem religijności.

PROBLEMOWE UJĘCIE POJĘCIA: W psychologicznych koncepcjach człowieka uwzględniających zarówno jego biologiczną, jak i duchową sferę życia, autorzy odwołują się do religijności i jej znaczenia dla rozwoju

i zdrowia psychicznego człowieka. Do dorobku psychologii religii, a także psychologii rozwojowej i psychologii ogólnej odwołują się działania pedagogiczne zogniskowane na wychowaniu religijnym człowieka.

RFLEKSJA SYSTEMATYCZNA Z WNIOSKAMI I REKOMENDACJAMI: Można wskazać dwa obszary wiedzy psychologicznej, do której odwołuje się pedagogika religii. Są to: (a) wiedza o przekonaniach, przeżyciach i zachowaniach religijnych (psychologia religijności), (b) wiedza o prawidłowościach rozwojowych, w tym rozwoju religijnego (psychologia rozwojowa). Pierwsza z nich wskazuje na znaczenie sfery religijności w życiu człowieka, uzasadniając potrzebę pedagogicznych oddziaływań skierowanych na jej rozwój, a druga, dostarczając wiedzy o możliwościach i ograniczeniach rozwojowych oraz specyfice rozwoju religijnego w poszczególnych etapach życia człowieka, umożliwia pedagogice religii zastosować skuteczne sposoby oddziaływań dydaktycznych i wychowawczych.

Spojrzenie na człowieka z szerokiej, holistycznej perspektywy, która pozwala ujrzeć w nim nie tylko biologiczny i historyczny czy kulturowy byt, ale także, a może przede wszystkim wartość jego osoby, wymaga uwzględnienia sfery duchowości oraz religijności. Ten punkt widzenia obecny jest w personalizmie chrześcijańskim, aczkolwiek nie tylko, bowiem uwzględniają go również te antropologie, w których podkreślana jest zdolność człowieka do przekraczania własnych granic i odnoszenia się do szeroko rozumianej Transcendencji. Niezależnie od źródeł wyłaniania się tej zdolności może ona być rozwijana i kształtowana różnorodnymi drogami opierającymi się na odmiennych mechanizmach psychologicznych, z uwzględnieniem możliwości i ograniczeń rozwojowych człowieka. Najogólniej stwierdzić można, że są to takie mechanizmy, jak: uczenie się, nauczanie, naśladowanie, modelowanie, które z kolei rozgrywają się na materiale spostrzeżeń, myśli, uczuć i zachowań. Wskazane mechanizmy psychologiczne stanowią podstawę działań pedagogicznych, które wyrastają z przyjętego systemu wartości oraz celów wychowania. Działania wychowawcze odnoszące się do sfery przeżyć i zachowań religijnych stanowią obszar pedagogiki religii, dlatego czerpie ona z wiedzy psychologicznej dotyczącej rozwoju, w tym rozwoju religijnego, oraz wiedzy o procesach i mechanizmach psychicznych, a szczególnie dotyczącej specyfiki przeżycia religijnego.

Słowa kluczowe: pedgogika religii, psychologia religii,
funkcje religijności, rozwój wiary i religijności

Definicja pojęcia

Psychologia religii to dyscyplina psychologii, której przedmiotem jest poznanie religijności człowieka. Zatem psychologia religii ma dostarczyć opisu i wyjaśnienia przekonań, przeżyć i zachowań religijnych człowieka (Szymołon, 2006; Talik, 2013). W tym celu opiera się na wiedzy z zakresu rozwoju człowieka oraz charakterystykach takich procesów psychicznych, jak poznanie, uczucia czy kompetencje społeczno-moralne. Można wyróżnić dwa ogólne obszary badań psychologii religii: jeden obejmuje poszukiwanie i psychologiczne wyjaśnianie źródeł religijności człowieka (zarówno w rozwoju ontogenetycznym jak i antropogenetycznym), które często uzupełniane jest osiągnięciami socjologii i filozofii religii, a eksploracje drugiego koncentrują się wokół różnych aspektów życia religijnego człowieka. Testowane są: struktura i funkcje przekonań oraz przeżyć religijnych, a także poszukiwana jest specyfika takich zjawisk, jak pobożność, nawrócenie, kryzysy religijne, konwersja religijna. Aktualnie szczególnie intensywnie rozwijane są poszukiwania znaczenia religii i religijności dla rozwoju i zdrowia człowieka.

Religijność jako przedmiot badań psychologii religii

W literaturze przedmiotu znajdujemy różne określenia religijności. Jarosz (2010) przytacza określenia religijności konstruowane przez badaczy reprezentujących kolejne etapy badań psychologii religii. I tak James (klasyk badań nad przeżyciem religijnym) określał religijność jako „takie uczucia, czyny i doświadczenia odosobnionej jednostki ludzkiej, o których jednostka ta mniema, że odnoszą się one do czegoś, co ona sama uznaje za boskie" (James, 2001, s. 30). Clark (1958, s. 22) definiował religijność jako wewnętrzne doświadczenie jednostki odczuwającej coś „ponad", zwłaszcza jeśli jest ono potwierdzone przez wpływ tego doświadczenia na zachowanie, gdy człowiek próbuje zharmonizować swoje życie z tym „ponad". Batson, Schoenrade i Ventis (1993, s. 8) określają religijność jako „wszystko, co my czynimy, jako jednostki, ażeby poradzić sobie z pytaniami stającymi przed nami, ponieważ jesteśmy świadomi, że my, podobnie jak i inni, żyjemy i w przyszłości

umrzemy", a w ujęciu Argyle i Beit-Hallahmi religijność to „system przekonań odnoszący się do boskości lub jakiejś ponadludzkiej mocy oraz praktyki kultu lub inne rytuały ukierunkowane wobec tejże siły" (za Jarosz, 2010, s. 12).

Religijność często definiowana jest jako podmiotowe, indywidualne ustosunkowanie się człowieka wobec Boga wyrażające się w sferze pojęć, przekonań, uczuć oraz zachowań jednostki związanych z kultem, który przyjmuje zinstytucjonalizowane i zorganizowane formy (Miller i Thotsen, 2003). Huber opisuje religijność poprzez takie wymiary jak: zainteresowanie problematyką religijną, przekonania religijne, modlitwa, doświadczenie religijne i kult. W badaniach nad religijnością nadal popularna jest koncepcja Allporta i Rossa (1967), w której wyróżnione zostały dwie podstawowe orientacje religijne: zewnętrzna i wewnętrzna. Zewnętrzna religijna orientacja pełni funkcję instrumentalną, dostarczając jednostce poczucia komfortu, bezpieczeństwa czy społecznych nagród. Stanowi środek do realizacji przez jednostkę określonych celów: (a) osobistych w postaci doświadczanego komfortu psychicznego i pocieszenia lub (b) społecznych, jak np. uzyskanie prestiżu społecznego czy zdobycie przyjaciół (Kirkpatrick, 1989). Wewnętrzna orientacja religijna natomiast dostarcza, zdaniem Allporta, znaczenia wszystkim aspektom życia, działając jako główny motyw podejmowanych decyzji oraz działań jednostki i jest całkowicie zintegrowana z jej życiem, a religia spełnia tu funkcję celu. Daniel Batson (1976) wyróżnił trzecią orientację: poszukującą. Cechuje ją gotowość do poszukiwania i podążania w kierunku bardziej dojrzałej formy religijności, kształtowanej w procesie wątpienia prowadzącego jednak do głębokiego zaangażowania i wzmocnienia wiary.

Duchowość a religijność

Współcześnie przedmiot psychologii religii podlega znaczącym modyfikacjom, bowiem część badaczy skupia swoje eksploracje na szeroko pojętej duchowości, porzucając sferę przeżyć i zachowań związanych z określoną religią. Wskazuje się, że zainteresowanie duchowością jest wynikiem podkreślania wartości autonomii człowieka, niepowtarzalności jego przeżyć w relacjach z Transcendencją i zakwestionowania

instytucjonalnego wymiaru religii (Jarosz, 2010). Duchowość ujawnia się w doświadczeniach z takich sfer życia, jak: moralność, światopogląd, twórczość czy relacje z innymi, a także doświadczenia wewnętrzne (wolność, odpowiedzialność, miłość, poczucie sensu życia) wówczas, gdy odnoszone są one do transcendencji i pozwalają człowiekowi wykraczać poza aktualne „Ja" w kierunku rozwoju osobistego samodoskonalenia i dążenia do bliskości z Istotą Wyższą. Zestawiając cechy religijności i duchowości, M. Jarosz stwierdza, że:

> pojęcie duchowości ma przede wszystkim funkcjonalny charakter. (…) jego treść bardziej wskazuje na spełniane funkcje w szeroko rozumianej egzystencji człowieka, zaś w mniejszym stopniu nadaje nową jakość treściową temu pojęciu. Zarówno religijność, jak i duchowość mogą być rozumiane jako aktywne procesy poszukiwania znaczenia, które mogą posłużyć do odkrywania, podtrzymywania i przekształcenia najistotniejszych znaczeń dla danej jednostki (por. Pargament, 1997) (Jarosz, 2010, s. 15).

W tym opracowaniu mającym na celu pokazanie powiązań między psychologią a pedagogiką religii uwagę skupiamy przede wszystkim na religijności człowieka.

Analiza historyczna pojęcia

Niemal równolegle do badań naukowych nad wrażeniami i spostrzeżeniami prowadzonych w pierwszym laboratorium Wundta w Lipsku przedmiotem psychologicznych eksploracji stały się doświadczenia religijne. Uczeń Wundta, Külpe, za pomocą eksperymentów badał przeżycia religijne. W środowiskach, w których popularna była psychoanaliza, wskazywano na podświadomy charakter religii i rozwijano głównie kliniczne podejście do religii eksponujące patologię życia religijnego, aczkolwiek dla C.G. Junga – twórcy psychologii głębi, sfera doznań metafizycznych stanowiła podstawę rozwoju człowieka. Społeczny charakter religii udowadniał Durkheim (1912), a behawioryści traktowali religijność wyłącznie w kategoriach zachowań wyuczonych, podobnie jak wszystkie inne aktywności człowieka. W opinii psychologów humanistycznych (np. Allport, Maslow), religijność człowieka zapewnia zaspokojenie jego najwyższych potrzeb: sensu i samorealizacji.

Za umowną datę narodzin psychologii religii przyjmuje się rok 1899, kiedy wydano książkę E.D. Starbucka *Psychology of Religion: An Empirical Study of the Growth of Religious Consciousness*. Od początku XX w. psychologia religii rozwija się w dwóch głównych nurtach badań nad: doświadczeniem religijnym (np. James) oraz rozwojem religijności (Allport, Fowler, Walesa). William James (2001) podjął próby określenia specyfiki przeżycia religijnego, a Maslow – psycholog humanistyczny, podkreślał jego znaczenie (szczególnie w przypadku religijności pozainstytucjonalnej) dla samorealizacji człowieka (Maslow, 1964). Rozwój religijności w poszczególnych okresach rozwojowych już w 1904 r. śledził S. Hall (autor pierwszej systematycznej publikacji o adolescencji). Sfera religijności była też przedmiotem eksploracji polskich badaczy niemal od początku rozwijania naukowej myśli psychologicznej. Wśród znaczących postaci zajmujących się przeżyciem religijnym, jego uwarunkowaniami i genezą, modlitwą, kształtowaniem pojęć religijnych u dzieci można wymienić Dawida, Szycówną, Abramowskiego czy Ochorowicza. Ostatni z wymienionych przeprowadził analizę psychologiczną religii. Odrębną ścieżkę badań nad religijnością wypełniają badania i wyrastające na ich podłożu koncepcje rozwoju religijnego (np. Walesa).

Problemowe ujęcie pojęcia

Od początków swojego naukowego istnienia psychologia miała dostarczyć teoriopoznawczego fundamentu dla nauk humanistycznych – w tym pedagogiki (Wundt, 1908; Dilthay, 1970). Dilthey, a z innej perspektywy teoretycznej Spranger (za: Herzog, 2006), postulował konieczność uwzględnienia całościowej natury człowieka i w procesie wychowania odniesienie do holistycznie pojmowanej treści sfery psychicznej. Pierwszy z autorów akcentował tak bliskie związki między psychologią a pedagogiką, że określał pedagogikę psychologią stosowaną. „Pedagogika jest (…) zależna od psychologii. Z niej czerpie wiedzę o tym, jak poszczególne procesy w życiu psychicznym powodują jedne drugie, i tym samym możliwość rozmyślnego ingerowania w ten związek przyczynowy za pomocą środków wychowawczych" (Dilthey, 1971, s. 174, za: Herzog, 2006). Obecnie nie można zgodzić się z tak radykalnym stanowiskiem, jednak nie do podważenia jest idea powiązań psychologii

z pedagogiką. Współcześnie bardziej niż przyczynowo-skutkowe ich powiązanie akcentowana jest dwukierunkowa zależność między psychologią i pedagogiką. Z jednej strony bowiem psychologiczne poznanie kompetencji człowieka w różnych okresach rozwojowych pozwala odpowiednio sformułować adekwatne cele i sposoby wychowania, a z drugiej śledzenie efektów wychowawczych pozwala odkrywać nowe jakości psychiki.

W psychologicznych koncepcjach człowieka uwzględniających zarówno jego biologiczną, jak i duchową sferę życia autorzy odwołują się do religijności i jej znaczenia dla rozwoju i zdrowia psychicznego człowieka. Do dorobku psychologii religii, a także psychologii rozwojowej i psychologii ogólnej odwołują się działania pedagogiczne zogniskowane na wychowaniu religijnym człowieka. Można wskazać dwa obszary wiedzy psychologicznej, do której odsyła pedagogika. Jest to wiedza o przekonaniach, przeżyciach i zachowaniach religijnych (psychologia religijności) oraz wiedza o rozwoju, w tym dotycząca rozwoju religijnego (psychologia rozwojowa). Pierwsza z nich wskazuje na znaczenie sfery religijności w życiu człowieka, uzasadniając potrzebę pedagogicznych oddziaływań skierowanych na jej rozwój, a druga, dostarczając wiedzy o możliwościach i ograniczeniach rozwojowych oraz specyfice rozwoju religijnego w poszczególnych etapach życia człowieka, pozwala pedagogice religii zastosować skuteczne sposoby oddziaływań wychowawczych.

Funkcje religii i religijności

Z perspektywy psychologii religii wskazuje się zarówno na pozytywne, jak i negatywne funkcje religii w życiu człowieka. Pozytywne związane są z rozwojem osobowości człowieka poprzez zaspokajanie jego potrzeb, w tym potrzeby sensu życia i wykraczanie poza „Ja" w kierunku transcendencji. Religia oferuje bowiem określony system wartości, który stanowi swego rodzaju busolę pomagającą człowiekowi w podejmowaniu decyzji moralnych we współczesnym, zrelatywizowanym świecie, a także istotne źródło motywujące do wysiłku w kierunku samorealizacji (Nilsen, 1986). Poprzez uczestnictwo w obrzędach i wypełnianie praktyk religijnych w społeczności ludzi wierzących religia sprzyja

zaspokojeniu potrzeb społecznych, pozwalając przezwyciężyć poczucie samotności. Zwraca się również uwagę na autopsychoterapeutyczną rolę religii, gdy pomaga człowiekowi w radzeniu sobie z poczuciem winy (poprzez sakrament pokuty i spowiedzi) oraz z lękiem przeżywanym wobec spraw ostatecznych, ponieważ daje mu możliwość odwołania się nie tylko ziemskiej, ale do szerszej perspektywy czasowo-przestrzennej, jaką jest wieczność (Allport, 1988; Chlewiński, 1982; Uden i Pieper, 1996). Najczęściej religia traktowana jest jako źródło rozumienia świata i sensu życia człowieka. Dostarcza bowiem odpowiedzi na podstawowe pytania egzystencjalne i nadaje znaczenie sytuacjom trudnym, co szczególnie pomaga w zdarzeniach kryzysowych, stanowiąc dla człowieka wsparcie w poradzeniu sobie ze stresem (Chlewiński, 1999; Talik, 2013). Zdaniem Eriksona (1964; 1965) ta funkcja religii wyraźnie ujawnia się w okresie dorastania; gdy młody człowiek zaczyna stawiać pytania o wizję własnego Ja, o przyszłość i sens życia, czyli podstawowe w kontekście kształtowania tożsamości. Religia oferuje ostateczne odpowiedzi i dostarcza perspektywy do rozwiązywania ważnych problemów życiowych, a uczestniczenie w obrzędach i rytuałach religijnych sprzyja zaspokojeniu potrzeby przynależności. Liczne badania, których wybrane wyniki zamieszczamy poniżej, stanowią potwierdzenie tezy Eriksona.

Refleksja systematyczna z wnioskami i rekomendacjami

Zgodnie z przyjmowanymi współcześnie koncepcjami oddziaływań pedagogicznych proces edukacji powinien być skoncentrowany na holistycznie rozumianej osobie wychowanka (Nowak, 2010; Śliwerski, 2012). Oddziaływania pedagogiczne obejmują nauczanie, którego celem jest doskonalenie poszczególnych kompetencji (opanowanie umiejętności pisania, czytania czy rozumowania matematycznego itp.), oraz wychowanie polegające na wspieraniu wychowanka w dążeniu do ukształtowania dojrzałej osobowości, przejawiającej się w spójności i harmonijnym rozwoju poszczególnych sfer osobowości, w kierunku osiągnięcia autonomii. Pedagogika religii stanowi dziedzinę pedagogiki, której oddziaływania zogniskowane są na sferze religijności

wychowanka. Odwołując się do definicji zamieszczonej w tym tomie, oddziaływania te zmierzają do

> kształcenia w osobie umiejętności prowadzenia religijnej refleksji nad swą egzystencją oraz do nabywania umiejętności podmiotowego, afirmacyjnego i krytycznego przetwarzania treści religijnych oraz odnoszenia ich do własnego życia. (…). Jej przedmiotem są procesy edukacji i socjalizacji religijnej, które mają miejsce w Kościele, rodzinie i społeczeństwie (Marek i Walulik, 2020).

Jeśli zwykle nie ma wątpliwości dotyczących znaczenia rozwoju i oddziaływań pedagogicznych wspomagających kompetencje poznawcze, emocjonalne czy społeczno-moralne dla osiągania dojrzałości i dobrostanu człowieka, to dziedzina życia religijnego czy duchowego nie jest w tej kwestii tak powszechnie akceptowana. Zakłócenia w rozwoju moralnym (przekraczanie norm moralnych, zasad obowiązującego prawa) czy emocjonalno-uczuciowym (nieumiejętność kontrolowania emocji, zmienność uczuciowa) często bezpośrednio przynoszą negatywne, łatwo obserwowalne konsekwencje zarówno dla jednostki, jak i jej otoczenia, co nie zawsze widoczne jest w przypadku ubóstwa duchowego czy religijnego człowieka. Dlatego dla uzasadnienia potrzeby oddziaływań pedagogicznych skierowanych na sferę religijności człowieka ważna jest odpowiedź na pytanie, czy sfera duchowości i religijności ważna jest dla psychicznego funkcjonowania człowieka. Odpowiedzi takiej dostarcza wiedza psychologiczna. Poniżej przedstawione zostaną wyniki badań psychologicznych wskazujące na znaczenie religijności dla rozwoju młodzieży.

Znaczenie religijności dla kształtowania tożsamości i dobrostanu młodzieży w świetle badań empirycznych

W okresie dorastania część młodzieży w ramach buntu wobec otaczającej rzeczywistości odchodzi od Kościoła i religii, a inni, czemu sprzyja idealizm młodzieńczy, przeżywają nawrócenie lub z większym nasileniem angażują się religijnie (Donelson, 1999). Rozwijana religijność ma znaczenie dla kształtowania tożsamości, ponieważ zapewnia w rozwoju człowieka kontekst ideologiczny, społeczny i duchowy (King, 2003). Dlatego kształtowanie tożsamości religijnej jest dla nastolatków

najważniejszym elementem ich ogólnej tożsamości (Smith i Denton, 2006), a religijność stanowi predyktor zaangażowania i celowości działań (Tzuriel, 1984). Poza tym przekonania religijne zawierają preskrypcje dla rozwoju samoregulacji i określenia ról społecznych, a także są źródłem znaczeń przypisywanych przez osoby zarówno indywidualnym, jak i społecznym oraz fizycznym zdarzeniom (Arnett, 2010). Wyniki badań empirycznych dotyczących zależności pomiędzy charakterystykami tożsamości i religijności młodych osób wskazują, że:

a) tożsamościowe zaangażowanie jest pozytywnie skorelowane z religijnością wewnętrzną a negatywnie z religijnością zewnętrzną oraz poszukującą (Watson i in., 1998);
b) osoby odznaczające się dojrzałą tożsamością, np. o wyższym poziomie zaangażowania, cechują się wyższym poziomem religijności (Markstrom-Adams, Hofstra i Dougher, 1994; Tzuriel, 1984; Verhoeven i Hutsebaut, 1995; Markstrom-Adams, 1999), a osoby o tożsamości dyfuzyjnej i moratoryjnej (czyli mniej zaawansowane rozwojowo) charakteryzują się religijną niedojrzałością (Markstrom-Adams i Smith, 1996; Gebelt, Thompson i Miele, 2009; Leak, 2009; Puffer i in., 2008);
c) osoby w późnej adolescencji, u których dominuje dojrzały styl tożsamości, mają tendencję do interpretowania treści religijnych w osobisty i symboliczny sposób, nastolatki o stylu normatywnym są bardziej religijne od osób o pozostałych stylach tożsamości, a osoby o stylu dyfuzyjno-unikającym interpretują treści religijne w sposób literalny, co pozwala im unikać trudnych dociekań w kwestiach religijnych i osobistego zaangażowania w kształtowanie własnego wobec nich stosunku (Duriez, Soenens i Beyers, 2004);
d) przypisywanie religii ważnej roli w życiu (autonomia religijna) wiąże się z posiadaniem dojrzalszego i adaptacyjnego stylu tożsamości. Brak zainteresowania religią występuje natomiast u osób, których tożsamość jest fragmentaryczna i niezintegrowana (Czyżowska i Mikołajewska, 2014).

Rozwój duchowy i religijny stanowi istotny czynnik wyznaczający pozytywne zmiany w aktywności i osobowości młodych ludzi (Chamberlain i Zika, 1988; Kiesling i Sorrell, 2009). Młodzież, dla której religijność stanowi centralny konstrukt jej osobowości, bardziej intensywnie,

w porównaniu z niereligijnymi kolegami, angażuje się w aktywność społeczną, która z kolei stymuluje rozwój tożsamości (Youniss, McLellan i Yates, 1999). Poziom religijności i życia duchowego (charakteryzowany przez obecność w kościele, osobistą modlitwę, częstą lekturę Biblii) stanowi istotny predyktor umiejętności formułowania przez młodych ludzi ważnych celów i zaangażowania w ich realizację (Mariano i Damon, 2008).

Odkryto też związki pomiędzy zaangażowaniem religijnym a poziomem dobrostanu (ang. *well-being*) młodych ludzi. I tak np. młodzi ludzie angażujący się w praktyki medytacyjne oraz modlitwę, w porównaniu do rówieśników nieprzejawiających takiej aktywności, odznaczają się wyższym poczuciem satysfakcji i doznawanego szczęścia, które są wskaźnikami zarówno hedonistycznego jak i eudajmonistycznego rozumienia dobrostanu psychicznego (Wallace i Shapiro, 2006; Frankel i Hewitt, 1994; Low i Handal, 1995). Poza tym aktywność religijna młodzieży okazuje się skutecznym antidotum na doświadczanie pustki i bezsensu życia (Garbarino, 1999; Głaz, 2006) oraz stanowi właściwe zabezpieczenie przed różnorodnymi zachowaniami ryzykownymi (stosowanie używek, próby samobójcze), będącymi odpowiedzią na sytuacje problemowe (Cotton i in., 2006; Smith i Denton, 2005). Korzystny wpływ religijności młodych ludzi na ich zdrowie psychiczne oraz dobrostan wynika zdaniem niektórych badaczy z pełnionej przez nią funkcji obronnej. Religijność wiązana jest też z większymi możliwościami regulacji emocjonalnej osoby, co w konsekwencji zapewnia jej doświadczanie wyższego poziomu dobrostanu psychicznego (Urry i Poey, 2008). Peterson i Seligman (2004) wskazują na istnienie obszernej literatury potwierdzającej korzystny wpływ religijności na emocjonalne zdrowie młodych ludzi. Dla pełności obrazu znaczenia religijności dla adaptacji człowieka trzeba przytoczyć wyniki badań, które nie potwierdzają istnienia powyższej opisanych zależności, a nawet wskazują na negatywne konsekwencje zaangażowania religijnego młodych osób. Gartner, Larson i Allen (1991) rozpoznali, że postawa religijna współwystępuje z nietolerowaniem dwuznaczności, autorytaryzmem oraz skłonnościami do ulegania wpływom otoczenia. Niejednoznaczne zależności uzyskano w badaniach nad związkiem między samooceną a religijnością. W obydwu przypadkach znaczące okazało się rozróżnienie na religijność wewnętrzną i zewnętrzną, bowiem wymienione rozwojowo niekorzystne

konsekwencje religijności związane były przede wszystkim z religijnością zewnętrzną. Religijność może zatem być też formą wyrażania patologii, utrwalać dewiacyjne formy myślenia i zachowania.

Charakterystyka rozwoju w biegu życia podstawą oddziaływań pedagogiki religii

Wskazane powyżej funkcje religijności w życiu człowieka oraz przytoczone wyniki badań ujawniające pozytywne znaczenie zaangażowania religijnego młodzieży uzasadniają potrzebę przygotowywania i prowadzenia oddziaływań pedagogicznych mających na celu wspomaganie wychowanka w rozwoju religijności. Dla skuteczności działań pedagogiki religijnej, których celem jest, jak wskazuje się w tym tomie, „kształcenie w osobie umiejętności prowadzenia religijnej refleksji nad swą egzystencją oraz do nabywania umiejętności podmiotowego, afirmacyjnego i krytycznego przetwarzania treści religijnych oraz odnoszenia ich do własnego życia" (Marek i Walulik, 2020), potrzeba takiego ich prowadzenia, aby opierały się na osiągnięciach rozwojowych wychowanka. Zgodnie z ideami Piageta zasadnicze znaczenie dla uzyskania pożądanych rezultatów wychowawczych ma właściwe wyznaczenie w rozwoju jednostki okresu sensytywnego[1] dla danej funkcji, czyli fazy w rozwoju, kiedy jednostka odznacza się optymalną podatnością tej funkcji na przekształcenia. Rozwój w sferze religijności podobnie jak w innych obszarach psychiki i zachowania człowieka rozgrywa się w określonych środowiskach (np. rodzinne, szkolne, rówieśnicze) i wyznaczany jest wychowaniem oraz aktywnością własną podmiotu (Przetacznik-Gierowska i Tyszkowa, 2011). Rozwój religijny uzależniony jest od osiągnięć rozwojowych w sferze kompetencji poznawczych, emocjonalnych, społecznych i moralnych człowieka. Jedną z najwcześniejszych propozycji charakterystyk trendu rozwojowego w dziedzinie religijności,

1 W odniesieniu do procesów poznawczych jest to okres, w którym następuje zaburzenie równowagi między asymilacją i akomodacją, a struktura poznawcza jest „gotowa" do modyfikacji. Na istnienie okresu sensytywnego w kształtowaniu się nowych zdolności poznawczych dzieci wskazuje też Wygotski, wiążąc z nim sferę najbliższego rozwoju (1971). Sfera najbliższego rozwoju obejmuje sprawności, których aktualnie dziecko nie potrafi wykonać samodzielnie, ale jest w stanie to uczynić z pomocą bardziej kompetentnej osoby (rówieśnika czy dorosłego).

do której często odwołują się współcześni badacze, była wspomniana wcześniej koncepcja Allporta i Rossa (1967), według której postęp w religijności polega na zastępowaniu orientacji zewnętrznej przez orientację wewnętrzną. Zdaniem Daniela Batsona (1976; Batson, Shoenrade i Ventis, 1993) trzecia orientacja poszukująca może być pomocna na drodze kształtowania dojrzałej formy religijności. Bardziej szczegółowy, stadialny opis rozwoju religijności zaproponował Fowler (1981, 1984), który opierając się na teorii stadiów rozwoju poznawczego według Piageta, społeczno-moralnego autorstwa Kohlberga i koncepcji rozwoju tożsamości Eriksona, wyodrębnił osiem aspektów wiary ujawniających się w biegu życia człowieka. Twierdzi on, że niezależnie od sposobu zdefiniowania Transcendencji, dążenie do przekraczania „Ja" w poszukiwaniu sensu życia towarzyszy człowiekowi od początku życia i jest zjawiskiem powszechnym.

Koncepcja rozwoju wiary według Fowlera

> Zanim stajemy się religijni lub niereligijni (…) już jesteśmy zaangażowani w sprawy wiary. Czy stajemy się wierzącymi, agnostykami lub niewierzącymi i tak interesuje nas jak ułożyć sobie życie i co uczyni to nasze życie wartym przeżycia. Co więcej szukamy czegoś, co moglibyśmy pokochać i skąd otrzymać miłość, czegoś co miałoby wartość i dałoby nam poczucie wartości, czegoś godnego czci i szacunku, lecz wyposażonego w moc potwierdzającą nasz byt (Fowler, 1981, s. 5).

W tym ujęciu rozwój religijny zgodny jest z naturalnym biegiem życia człowieka pod warunkiem, że rozgrywa się on w sprzyjających warunkach i okolicznościach.

1. Okres prestadialny – wiary niezróżnicowanej – obejmuje pierwsze dwa lata życia dziecka. Powstają wówczas pierwsze percepcyjne doświadczenia – preobrazy Boga. Opierają się na społecznych i tożsamościowych doświadczeniach, bez udziału języka i pojęć. U źródeł rozwoju wiary tkwi podstawowa ufność dziecka[2].
2. Wiara intuicyjno-projekcyjna (2 do 6 lat) budowana jest na materiale elementów kultury (w tym religii), przy udziale dziecięcej

2 Tutaj autor odwołuje się do opisanego przez E. Eriksona pierwszego kryzysu w rozwoju Ego: zaufanie – brak ufności, cnota: nadzieja.

fantazji. W wyobraźni dziecka następuje przekształcenie doświadczenia percepcyjnego i emocjonalnego. Każde dziecko konstruuje sobie obraz Boga, tworząc quasi-religijne wyobrażenia. Opowieści i symbole dziecko traktuje dosłownie (jest to związane z dominującym w tej fazie rozwoju myśleniem obrazowym i prelogicznym), a jego wiara jest egocentryczna i pełna egzaltacji. Kształtuje się zdolność przeżywania silnych emocji (zarówno pozytywnych, jak i negatywnych) związanych z treściami religijnymi.

3. Wiara mityczno-literalna (6,5-11/12 lat) charakteryzuje się dążeniem do poznania Boga (antropomorficzny obraz Boga – starzec z siwą brodą), czemu towarzyszy osłabienie egocentryzmu dziecka. W wyobrażeniach dziecka Bóg może przyjmować jego perspektywę, a także innych ludzi. Religijność polega na działaniach dla zasłużenia sobie na zbawienie lub łaskę Bożą, a modlitwy mają charakter magiczny i instrumentalny.
4. Wiara syntetyczno-konwencjonalna przypada na okres dorastania (11/12-18/18 lat). Następuje radykalna zmiana charakteru wiary. Rozwój myślenia logicznego, krytycyzm i rozczarowanie autorytetami prowadzi nieraz do upadku religijności lub poszukiwania Boga na oślep (zainteresowanie sektami, magią). Wiara jest stosunkowo łatwa do zachwiania, bo nie w pełni została zinternalizowana, a treści przekonań religijnych często są stereotypowe.
5. Wiara indywidualno-refleksyjna (20-35/45) polega na odejściu od biernego polegania na autorytetach. Człowiek sam decyduje o wyborze przekonań i norm. System wartości z nieuświadomionego staje się świadomy i jawny. Najważniejszą siłą wiary jest zdolność do racjonalnego krytycyzmu opartego na własnym światopoglądzie, czemu towarzyszy zagrożenie nieuwzględniania punktów widzenia innych ludzi.
6. Wiara koniunktywna (paradoksalno-konsolidacyjna) to stadium, które osiągane jest najwcześniej przez trzydziestolatków, gdy pod wpływem rozczarowań i kryzysów życiowych zakwestionowany zostaje sprecyzowany światopogląd na rzecz przekonania, że życie jest bardziej złożone, niż może je objąć logika klasyczna. Kształtująca się zdolność do spostrzegania świata relatywnie i systemowo umożliwia usensownienie sprzeczności i paradoksów, które stanowią o istocie wiary religijnej. Rozwija się wrażliwość

i tolerancja wobec innych ludzi i poglądów. Dzięki postawie zrozumienia, przyzwolenia i spolegliwości wynikającej z poczucia głębi bytu możliwa jest integracja dotychczas znanych symboli, mitów, rytuałów i tradycji pochodzących z różnych religii.

7. Wiara uniwersalizująca (najwcześniej od ok. 40 r.ż.) opiera się na zdolności do syntezy przeciwieństw, co wiąże się z odkryciem, że u podłoża paradoksów leżą ukryte zasady jedności. Człowiek zdolny jest do decentracji, aby identyfikować się z zasadą bytu. Stadium to występuje bardzo rzadko, a zdaniem Fowlera osiągnęły je takie osoby, jak: Martin Luter King, Mahatma Ghandi, Matka Teresa z Kalkuty.

Przedstawiona powyżej koncepcja rozwoju wiary autorstwa Fowlera jest teoretycznym modelem uniwersalnych zmian w zakresie doświadczania wiary i religijności. Źródłem tych zmian jest wewnętrzny mechanizm rozwoju, uruchamiany w warunkach sprzyjających rozwojowi wiary.

Inne podejście do rozwoju religijności i wiary budowane na podstawie wyników badań empirycznych proponuje C. Walesa (2006), który przyjmuje za Manuseto (1997), że religijność może, ale nie musi się człowiekowi przydarzyć i jest ona przywilejem ludzkiej egzystencji.

Okresy w rozwoju religijności w ujęciu C. Walesy

Religijność człowieka wyłania się w pierwszych miesiącach życia dziecka w trakcie jego interakcji międzyludzkich, dzięki pierwotnej wrażliwości na prawdę, dobro, piękno, świętość i sprawiedliwość. Autor, opierając się na osiągnięciach rozwojowych w różnych dziedzinach psychiki i aktywności człowieka, wyróżnia w rozwoju religijnym następujące okresy:

1. Okres „przedreligijny" (8-15 miesięcy), w którym u dzieci z rodzin akcentujących wczesne wychowanie religijne rozwojowi w poszczególnych sferach psychiki towarzyszą przejawy aktywności quasi-religijnej, takie jak np. wokalna i ruchowa ekspresja uczuć religijnych, włączanie się w religijne zachowania członków rodziny czy wykonywanie gestów religijnych.
2. Okres pierwszych przejawów religijności (2-3 r.ż.) – jest to czas, w którym dziecko zaczyna posługiwać się funkcją symboliczną,

rozwija ciekawość poznawczą, różnicuje emocje i rozwija zdolności naśladowania. Posiada synkretyczne pojęcie Boga, naśladuje formy wyrażania uczuć religijnych i wykazuje dużą rozmaitość praktyk religijnych (szczególnie modlitwy). Ma elementarne doświadczenie religijnego dobra i zła (tego co się Bogu podoba i co się nie podoba). Swoją relację z Bogiem wyraża w zabawach naśladowania scen liturgicznych.

3. Religijność dziecka przedszkolnego (3,5-6,5 lat) ściśle wiąże się z osiągnięciami rozwojowymi w zakresie kompetencji poznawczych. W tym okresie nadal dominuje myślenie prelogiczne i magiczne, a dziecko stara się zrozumieć otaczającą rzeczywistość, upodabniając ją do własnej osoby (egocentryzm, antropomorfizm), w konsekwencji czego ożywia przedmioty martwe (animizm), odwołuje się do praw rządzących światem, według których zjawiska w świecie są w taki sposób zorganizowane, aby służyć człowiekowi (finalizm). Dziecko przekonane jest o tym, że nad porządkiem świata czuwa jakaś Siła, funkcjonująca na wzór działania człowieka (artyficjalizm). Ważne zmiany obserwuje się też w zakresie kompetencji emocjonalnych i społecznych; pod wpływem norm i zakazów dziecko zaczyna kontrolować swoje reakcje, stopniowo nabywa umiejętność odraczania potrzeb oraz dokonywania prostych wartościowań z uwzględnieniem perspektywy innej osoby. Na tych podstawach rozwija się świadomość religijna przedszkolaka, która ujawnia się w pytaniach, znakach religijnych, modlitwie i zabawach nawiązujących do liturgii. Treści religijne nadal mają formę bardzo konkretnych, naiwnych i realistycznych. Bardzo intensywnie rozwijają się uczucia religijne (zarówno pod względem intensyfikacji, jak i dużego zróżnicowania), kształtowane w wyniku modelowania, komunikacji oraz identyfikacji z autorytetami. Prowadzi to z jednej strony do nasilenia więzi z religijnym otoczeniem, a z drugiej doświadczenie tej więzi wzmacnia modelujące działanie osób znaczących. Pod koniec tego okresu zaczyna się intensywny proces kształtowania obrazu Boga, a negatywne własne zachowania dzieci traktują jako źródło smutku i gniewu Pana Boga/ Pana Jezusa. Dzieci doświadczają też dużej różnorodności przeżyć religijnych, co nieraz ujawniają w modlitwie, przyjmującej formę coraz bardziej twórczej i samodzielnej.

Zdaniem Walesy omawiany okres rozwojowy jest szczególnie istotny dla rozwoju religijności człowieka ze względu na to, że wówczas kształtują się struktury religijne, umożliwiające całościowe ujmowanie rzeczywistości.

4. Religijność dziecka w młodszym wieku szkolnym (7-11 lat) określana jest jako autorytarno-prawna i wyrasta z takich osiągnięć rozwojowych dziecka, jak posługiwanie się w myśleniu operacjami logicznymi, co umożliwia wyjście z egocentryzmu indywidualnego i społecznego. Dziecko poszerza i porządkuje hierarchicznie system pojęć, dzięki czemu tworzy złożone umysłowe reprezentacje rzeczywistości, w tym dotyczące życia religijnego. Jednakże pojęcia religijne są jeszcze słabo zróżnicowane (określenia: Bóg, Jezus, Duch Święty są zamiennie używane), co może wynikać ze zbyt ubogiej wiedzy religijnej. Znacznie wzrastają możliwości dziecka w zakresie regulacji zachowania, do czego przyczynia się trening w przestrzeganiu nakazów i zakazów. W świadomości religijnej zanikają magiczne interpretacje. Pod koniec tego okresu dzięki wyłanianiu się operacji myślenia formalnego dzieci zaczynają doświadczać wątpliwości w kwestiach wiary, które najczęściej dotyczą atrybutów istnienia, wszechwiedzy, wszechmocy czy wszechobecności Boga. Wątpliwości dotyczące w ogóle istnienia Boga ujawniają dzieci w kontekście doświadczenia cierpienia i negatywnych aspektów życia. Od okresu przystąpienia do Pierwszej Komunii Świętej dziecko ma świadomość grzechu i stanowi ona często regulator jego zachowania. Jednakże gdy dziecko stara się przestrzegać dosłownie wszystkich zasad wynikających z Dekalogu, może przeżywać skrupuły moralne. W jego życiu w tym okresie obecne są różne formy modlitwy, aczkolwiek mają one głównie charakter próśb o najbliższych oraz podziękowań. Uczestnictwo w Pierwszej Komunii Świętej wiąże się często z ożywioną wiarą w rzeczywistą obecność Boga.
5. Kształtowanie się religijności młodzieży
   a) Religijność w okresie dorastania (12-17 lat) wyrasta z takich osiągnięć rozwojowych jak: doskonalenie myślenia formalno-operacyjnego, idealizm młodzieńczy, krytycyzm wobec autorytetów oraz nasilające się dążenie do autonomii. Na początku tego okresu religijność młodzieży doświadczana jest

w kategoriach obowiązku i posłuszeństwa. Zgodnie z przeżywanym idealizmem część młodzieży dąży do perfekcjonizmu w przestrzeganiu zasad wiary. Nastolatkowie swój bunt przeciw autorytetom kierują nieraz przeciw instytucji Kościoła i rodzicom wymagającym wypełniania praktyk religijnych. Część z nich na dłuższy czas pozostaje poza Kościołem, a część młodych ludzi po odrzuceniu form religijności przekazanych przez autorytety po pewnym czasie poszukiwań wypracowuje swoje własne. Tym poszukiwaniom towarzyszy często poczucie chaosu i zagubienia w przeżyciach religijnych. Uporanie się z tym stanem daje możliwość włączenia religijności w codzienne życie.

b) Młoda dorosłość (18-24 lata) to okres autentyczności religijnej. Ta cecha religijności ujawnia się, gdy młody człowiek samodzielnie kształtuje swoje odniesienie do Boga i wiary w Niego. Nawet jeśli akceptuje formy religijności przejęte od autorytetów, stanowi to wynik jego samodzielnej decyzji, a nie tylko potrzeby podporządkowania się osobom znaczącym i spełnienia oczekiwań otoczenia. Zaangażowanie w praktyki religijne jest najczęściej przejawem autonomicznej decyzji i pozostaje spójne z przekonaniami. Nowe kompetencje poznawcze w postaci myślenia postformalnego[3] pozwalają podejmować próby integracji zasad religijnych z życiem.

6. Religijność człowieka dorosłego
   a) Religijność we wczesnej dorosłości (25-40 lat) – zdaniem Walesy zadania rozwojowe charakterystyczne dla wczesnej dorosłości, czyli zakładanie własnej rodziny, uczestniczenie w sakramentach (małżeństwo, chrzest dzieci), stanowią okoliczności sprzyjające rozwojowi religijności. Stwarzają możliwość różnicowania uczuć i przeżyć religijnych, pozwalają głębiej zrozumieć symbole religijne (różnicować hierarchicznie niższe do wyższych) oraz ponownie odkryć wartość obrzędów. Jest to czas, w którym można zaobserwować ożywienie

3 Pojęciem myślenie postformalne określa się te formy myślenia, które zwykle kształtują się po fazie operacji formalnych i pozwalają w sposób relatywistyczny, dialektyczny i systemowy, a nawet w obrębie metasystemów pojmować rzeczywistość zarówno społeczną, jak i fizyczną (Gurba, 2011).

i stabilizację zarówno w religijności osobistej, jak i w zakresie uczestniczenia w kulcie religijnym.

b) Religijność w średniej dorosłości (40 do 60 lat) wraz z innymi sferami osobowości stanowi spójny system. Osoba wierząca potrafi realizować w życiu codziennym ideały religijne, a także przekazywać je wychowankom.

c) Religijność człowieka starzejącego się (od 60 r.ż.) może realizować funkcje religijności spełnionej. Dzięki niej zarówno codzienne, jak również egzystencjalne zdarzenia nabierają eschatologicznego znaczenia. Osoby religijne często prowadzą refleksję nad swoim życiem i oceniają je w kontekście wyznawanej wiary. Wraz z wiekiem osoby senioralne upraszczają formy swoich zachowań religijnych.

Przytoczone, wybrane koncepcje rozwoju religijnego stanowić mogą dla pedagogiki religii swego rodzaju drogowskazy ukazujące wewnętrzne kompetencje religijności wychowanka (model Fowlera), do których odwołuje się wychowawca, stwarzając warunki sprzyjające jego rozwojowi w tym obszarze. Wykorzystuje lub w taki sposób określa cele wychowania oraz sposoby oddziaływań pedagogicznych, aby opierały się na możliwościach rozwojowych wychowanka w sferze poznania, społeczno-moralnej i uczuciowej (model Walesy).

Podsumowując analizę znaczenia osiągnięć psychologii, w tym psychologii religii opisującej i wyjaśniającej sferę religijności człowieka dla pedagogiki religii, można wskazać przynajmniej dwa obszary, gdzie te zależności wyraźnie się uwidaczniają:

- wyniki eksploracji nad znaczeniem religijności dla rozwoju i zdrowia człowieka stanowią istotne uzasadnienie potrzeby podejmowania działań pedagogicznych zarówno rodzinnych, jak i instytucjonalnych, zogniskowanych wokół sfery religijności wychowanka;
- teorie opisujące rozwój religijny oraz modele budowane na podstawie badań empirycznych dostarczają wychowawcom wiedzy o możliwościach i ograniczeniach rozwojowych wychowanka.

Biorąc pod uwagę to, że pedagogika religii korzysta z dorobku różnych dyscyplin, w tym także psychologii, staje się rzeczą oczywistą, że uwzględnienie przedstawionych tutaj obserwacji przyczyni się do lepszego i pełniejszego planowania działań stanowiących przedmiot badań pedagogiki religii. W pierwszej kolejności winno dotyczyć to odniesień

do prowadzonych procesów wychowania religijnego, które będą sprzyjać podejmowaniu przez wychowanka działań autokreacyjnych, zmierzających do osiągnięcia przez niego dojrzałości religijnej.

Bibliografia

Allport, G.W. (1988). *Osobowość i religia*. Warszawa: IW PAX.

Allport, G.W. i Ross, J.M. (1967). Personal religious orientation and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 432-443.

Chlewiński, Z. (1982). Rola religii w funkcjonowaniu osobowości. W: tegoż (red.), *Psychologia religii*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

Clark, W. (1958). How do social scientists define religion? *Journal of Social Psychology*, 47, 143-147.

Duriez, B., Smits, I. i Goossenes, L. (2008) The relation between identity styles and religiosity in adolescence: Evidence from a longitudinal perspective. *Personality and Individual Differences*, 44(4), 1022-1031.

Fowler, J.W. (1981). *Stages of Faith*. San Francisco: Harper and Row.

Fowler, J.W. (1984). *Becoming Adult, Becoming Christian: Adult Development and Christian Faith*. San Francisco: Harper and Row.

Głaz, S. (2006). *Podstawowe zagadnienia z psychologii religii (praca zbiorowa)*. Kraków: Wydawnictwo WAM.

Herzog, W. (2006). *Pedagogika a psychologia. Zarys wzajemnych relacji*. Kraków: Wydawnictwo WAM.

Jarosz, M. (2010). Pojęcie duchowości w psychologii. *Studia z Psychologii w KUL*. T. 16, red. O. Gorbaniuk, B. Kostrubiec-Wojtachnio, D. Musiał i M. Wiechetek. Lublin: KUL, 9-22.

Kiesling, C. i Sorell, G. (2009). Joining Erikson and identity specialists in the quest to characterize adult spiritual identity. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 9(3), 252-271.

Leak, G.K. (2009). An Assessment of the Relationship Between Identity Development, Faith Development, and Religious Commitment. *Identity* 9(3), 201-218. DOI: 10.1080/15283480903344521.

Mariano, J.M. i Damon, W. (2008). The role of religious faith and spirituality in supporting purpose in adolescence. W: R.M. Lerner, R.W. Roeser i E. Phelps (red.), *Positive youth development and spirituality: From theory to research*. Publisher: Templeton Foundation Press Editors, 210-230.

Przetacznik-Gierowska, M. i Tyszkowa, M. (2011). *Psychologia rozwoju człowieka*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Szymołon, J. (2006). Koncepcje psychologii religii. W: S. Głaz (red.), *Podstawowe zagadnienia psychologii religii*. Kraków: WAM, 35-42.
Śliwerski, B. (2012). *Pedagogika ogólna*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".
Talik, E. (2013). *Jak trwoga, to do Boga? Psychologiczna analiza religijnego radzenia sobie ze stresem u młodzieży w okresie dorastania*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
Urry, H. i Poey, A. (2008). How religious/spiritual practices contribute to well-being: The role of emotion regulation. W: R.M. Lerner, R. Roeser i E. Phelps (red.), *Positive youth development and spirituality: From theory to research*. West Conshohocken, PA: Templeton Foundation Pres, 145-163.
Walesa, C. (2006). Rozwój religijności człowieka. W: S. Głaz. (red.), *Podstawowe zagadnienia z psychologii religii*. Kraków: Wydawnictwo WAM.

Janusz Mariański
https://orcid.org/0000-0002-0620-8000

Socjologiczne uwarunkowania pedagogiki religii

Streszczenie

DEFINICJA POJĘCIA: Socjologia religii, dla której konstytutywnym terminem jest pojęcie religia, właściwymi sobie metodami bada procesy religijne zachodzące w społeczeństwach. Przedmiotem tych badań są fakty religijne (rozumiane jako stan) i zachodzące procesy, a także ich powstawanie, przebieg i zanikanie. Analizuje też wyobrażenia i postawy wobec Boga, prawd wiary oraz wpływ wiary na religijne i świeckie dziedziny życia społecznego i indywidualnego. W przypadku pedagogiki religii bada zachodzące zmiany, które dotyczą miejsca przyznawanego religii w procesach wychowania. Socjologiczne teorie religii oraz teorie przemian religijności wspomagają budowanie pedagogicznych koncepcji udziału religii w procesach objaśniania sensu ludzkiego życia.

ANALIZA HISTORYCZNA POJĘCIA: Socjologia wiąże pozycję i rolę religii w społeczeństwie z funkcjonowaniem osoby. Wpływ na współczesną socjologię religii wywarły prace E. Durkheima, M. Webera i T. Parsonsa. W Polsce wpływ na rozwój socjologii religii miały prace F. Znanieckiego i jego uczniów z tzw. szkoły analitycznej. Przedstawiciele socjologii religii zwracają uwagę na takie zjawiska, jak: transformacja społeczno-kulturowa społeczeństw, rozluźnienie więzi z parafią, przerzucanie odpowiedzialności za edukację religijną z rodzin na Kościół i szkolną katechezę, wpływy kultury masowej (propagowanie postaw liberalnych, relatywistycznych, indywidualistycznych i subiektywistycznych), spadek siły oddziaływania instytucji dotychczas odpowiedzialnych za socjalizację religijną (rodziny, Kościoła, szkolnej katechezy), upatrując w nich źródło występujących kryzysów religijnych. Współcześnie socjologia religii jest rozumiana jako jedna z ważnych subdyscyplin socjologii ogólnej (socjologia szczegółowa),

która zajmuje się religijnymi aspektami społeczeństwa i społecznymi wymiarami religii.

PROBLEMOWE UJĘCIE POJĘCIA: Empiryczna socjologia religii poprzez swoje badania uwrażliwia wszystkie podmioty edukacyjne na nowe zjawiska religijne i kościelne, zmieniające się ustawicznie w nowych uwarunkowaniach społeczno-kulturowych.

REFLEKSJA SYSTEMATYCZNA Z WNIOSKAMI I REKOMENDACJAMI: Socjalizacja religijno-moralna w warunkach przechodzenia od tradycji do ponowoczesności jest utrudniona, ale nie została zaniechana czy radykalnie zredukowana. Sytuacja ta wymaga troski nie tylko o rozwój społeczno-ekonomiczny, ale i duchowy, poprzez kształtowanie wartości i norm religijno-moralnych.

Słowa kluczowe: sekularyzacja, socjologia religii, grupy społeczne, religia, pedagogika religii

Socjologia religii za uprzywilejowane uznawała badania wzajemnych relacji między religią a społeczeństwem. Skupiały się one na oddziaływaniach między religią a gospodarką, pracą, kulturą, polityką, rodziną, wartościami życia codziennego. Socjologowie wywodzący się z kręgów kościelnych koncentrowali się przede wszystkim na życiu religijnym grup kościelnych, marginalnie analizując korelacje religii z różnymi przejawami aktywności świeckiej. Częściej problematyką tą zajmowali się socjologowie wywodzący się z kręgów pozakościelnych. W naszych czasach wśród socjologów religii upowszechniło się przekonanie, że dyscyplina, którą uprawiają, ma charakter świecki, oraz że religijności, którą badają, nie winno się przypisywać wyższego znaczenia niż innym zjawiskom społecznym. Religijność badana z socjologicznego punktu widzenia podlega tym samym prawidłowościom co inne zjawiska społeczne. W artykule wychodzimy od charakterystyki podstaw socjologicznych (tzw. dostrzeganie) i poprzez refleksję socjoteologiczną (osądzanie) dochodzimy do konsekwencji społeczno-pedagogicznych (działanie). W pierwszej fazie badań nie mówimy o celach religijnych, lecz kognitywnych, afektywnych i sensorycznych, skupiając się na podstawach społeczno-antropologicznych i socjologicznych. Główną rolę odgrywa tu treść i pojęcie interakcji odnoszące się do relacji międzyludzkich.

Definicja pojęcia

W poszukiwaniu socjologicznych podstaw pedagogiki religii zwrócimy uwagę tylko na wybrane kwestie: socjalizację religijną (część teoretyczna) i naukę religii w szkole (część empiryczna). Takie pojęcia jak religia, religijny czy religijność stanowią przedmiot rozważań zarówno socjologii, jak i pedagogiki religii. Socjologiczne teorie religii i socjologiczne teorie przemian religijności we współczesnym świecie mogą być przydatne w budowaniu pedagogicznych koncepcji religii i religijności, które są właściwe dla pedagogiki religii, ponieważ jako nauka integracyjna ma ona swój wymiar pedagogiczny (w sensie nauki humanistycznej i społecznej), a zarazem teologiczny (Milerski, 2010).

Współcześnie socjologia religii jest rozumiana jako jedna z ważnych subdyscyplin socjologii ogólnej (socjologia szczegółowa), która zajmuje się religijnymi aspektami społeczeństwa i społecznymi wymiarami religii.

Jest ona również ważną częścią religioznawstwa, obok psychologii religii, historii religii, etnografii religii, antropologii religii, politologii religii, filozofii religii i innych dyscyplin naukowych. Badając wzajemne związki i oddziaływania religii oraz społeczeństwa, stawia pytania o wpływy czynników społecznych na religię, analizuje uwarunkowania społeczne kultury religijnej, komunikowania i działania religijnego, kształtowanie się ról religijnych i typów działań w społeczeństwie, wreszcie skutki instytucjonalizacji i dezinstytucjonalizacji społecznej w życiu religijnym. Socjologia nie pomija wpływów religii na życie społeczne (społeczeństwo całościowe i jego subsystemy, takie jak: polityka, gospodarka, nauka, kształcenie i wychowanie), na różne grupy w społeczeństwie i jednostki. Religia ma też własną dynamikę rozwojową i oddziałuje na społeczne wzory zachowań i instytucje społeczne, dlatego „socjologia religii jest systematyczną wiedzą o regularnościach relacji religii i społeczeństwach" (Wójtowicz, 2003).

Przedmiotem badań socjologii religii jako szczegółowej religii są fakty religijne, które tworzą pewną odrębną i specyficzną kategorię zjawisk i procesów. Są one klasyfikowane przez badaczy w zależności od ich zainteresowań i stanowisk metodologicznych. Socjologia nie zajmuje się badaniem genezy i istoty faktów religijnych. Traktuje religię jako zjawisko społeczne, ale nie chce wyjaśniać jej powstania i rozwoju przyczynami wyłącznie społecznymi, a tym bardziej nie przyjmuje założenia, że odpowiednia zmiana stosunków społecznych doprowadzi do jej zmierzchu, a nawet całkowitego zaniku. Socjolog postrzega religię *sub specie temporis*, a zatem z konieczności pozostawia jako kwestię otwartą to, czy i jak można ją postrzegać *sub specie aeternitatis*. Podobnie jak idee religijne mogą prowadzić do empirycznie uchwytnych zmian w strukturze społecznej, tak też zmiany w strukturze społecznej wpływają na poziom świadomości i wyobrażeń religijnych – religia jawi się tu w jednej sytuacji jako siła kształtująca, a w drugiej jako zjawisko zależne. Ponieważ socjologia dostarcza tylko wiedzy prawdopodobnej, a socjolog nie określa, czym jest religijność w ogóle, lecz zajmuje się religijnością, która wykazuje powiązania z życiem społecznym, dlatego można mówić, że ujmuje przede wszystkim zewnętrzne przejawy tego, co przeżywa człowiek religijny i grupy społeczne o charakterze religijnym (Mariański, 2007).

Analiza historyczna pojęcia

Według niektórych socjologów kryzys religijny we współczesnym świecie dotyka przede wszystkim przekazu wiary i jest spowodowany przerwaniem więzi z tradycją. Przekaz wiary w kontekście dokonujących się przemian ma dla Kościołów chrześcijańskich podstawowe znaczenie, ponieważ wiele czynników rodzinnych i pozarodzinnych przekreśla możliwości udanej socjalizacji religijnej. Socjalizacja religijna w rodzinie nigdy nie była doskonała, ale w obecnych czasach jest szczególnie daleka od doskonałości; można ją określić jako problematyczną i tylko częściowo skuteczną. Ludzie nie zawsze wiedzą, co z religijnego dziedzictwa kulturowego warte jest przekazania następnym pokoleniom. W krajach, w których dzieci i młodzież są włączone w proces socjalizacji religijnej, upowszechniają się tradycyjne chrześcijańskie formy wiary i praktyki religijne (np. w Polsce). Sekularyzacja z reguły wiąże się z załamaniem religijnego systemu wychowania (niewydolność wychowawcza).

Jeżeli religia odgrywa w domu rodzinnym niewielką rolę, a religijność nie jest wartością przeżywaną osobowo, jeżeli słabnie wychowanie religijne, wówczas brakuje podstaw do przekazu wiary i traci się szanse na życie religijne w przyszłości. Ludzie młodzi o silnej postawie religijnej pochodzą z reguły z rodzin religijnych, podczas gdy niezdecydowani, obojętni w sprawach religijnych i niewierzący – z rodzin niereligijnych. Od lat 80. XX w. w wielu krajach Europy Zachodniej jedynie niewielka część dzieci i młodzieży wzrastała w rodzinach w pełni kultywujących wychowanie religijne. Nawet w rodzinach religijnych wielu rodziców rezygnowało ze zbyt demonstracyjnych form wychowania religijnego. Mimo że większość rodziców opowiadała się za wychowaniem religijnym, to jednak tylko część z nich urzeczywistniała deklarowane życzenia. Szanse głębszego przeżycia wiary w domu rodzinnym okazywały się dla wielu nieosiągalne, a religia stawała się jakby niewidoczna.

Współcześni badacze zjawiska socjalizacji religijnej w Polsce sygnalizują jego kryzys i wskazują na czynniki odpowiedzialne za taki stan rzeczy:

transformacja społeczno-kulturowa współczesnych społeczeństw, przejawiająca się w przechodzeniu od społeczeństwa typu tradycyjnego do pluralistycznego;

> spadek, w porównaniu z rodzicami, dynamiki religijności u dzieci, będący skutkiem odchodzenia od tradycyjnego modelu religijności do modelu religijności z wyboru (przeprowadzane badania socjologiczne pokazują zależność między religijnością rodziców a ich dzieci); rozluźnienie więzi młodego pokolenia z parafią wskutek przeniesienia katechezy z sal przyparafialnych do szkół; tendencja do samostanowienia w dziedzinie wiary, norm moralnych i zaangażowania kultycznego; przerzucanie odpowiedzialności za edukację religijną z rodzin na Kościół i szkolną katechezę; wpływ kultury masowej, propagującej postawy liberalne, relatywistyczne, indywidualistyczne i subiektywistyczne; spadek siły oddziaływania instytucji dotychczas odpowiedzialnych za socjalizację religijną (rodzina, Kościół, szkolna katecheza) (Zaręba, 2005, s. 253).

Problemowe ujęcie pojęcia

Socjologia, także socjologia religii, wskazuje na gwałtownie zmieniającą się świadomość społeczną, również w sprawach religijno-moralnych.

> Nowoczesne uprawianie pedagogiki religii wymaga niewątpliwie ustawicznych i konstruktywnych dyskursów naukowych, zwłaszcza w relacji do prowadzonych badań socjologicznych i psychologicznych w wymiarze empirycznym. Refleksja pedagogicznoreligijna powinna być osadzona w konkretnych realiach społeczno-kulturowych określonego społeczeństwa. Można powiedzieć, że empiryczna socjologia religii i empiryczna pedagogika religii zmierzają do pewnego stopnia w tym samym kierunku. Badania pedagogicznoreligijne i ich wyniki mogą z kolei być pożyteczne dla socjologa, bowiem pozwalają one na głębszą interpretację opisywanych przez niego fenomenów religijności w wymiarach społecznych. Zaś empiryczna pedagogika religii może wskazywać też na problemy, które socjologowie nie zawsze dostrzegają w swoich badaniach (Rogowski, 2011, s. 98).

Empiryczna socjologia religii dzięki swoim badaniom uwrażliwia wszystkie podmioty edukacyjne na nowe zjawiska religijne i kościelne, które ustawicznie zmieniają się w nowych uwarunkowaniach społeczno-kulturowych.

Socjologia i socjologia religii wskazują na dokonujące się coraz wyraźniej przemiany religijne (pluralizm, indywidualizacja). Ważne są w tym kontekście pytania o to, jak zmieniać świadomość religijną i prokościelną ludzi wierzących, jak przekształcać struktury kościelne, by były bardziej funkcjonalne w przyszłości, jaką drogą powinien zmierzać Kościół w swoich wysiłkach ewangelizacyjnych. Badania socjologiczne mają do pewnego stopnia charakter ostrzegawczy i uwrażliwiają

tych, którzy podejmują działania edukacyjno-wychowawcze w społeczeństwie i w Kościele. Analizy socjologiczne religijności są ważne dla pedagogiki religii, stanowią do pewnego stopnia „znaki czasu", które pedagogika religii powinna, opierając się na metodzie teologicznej, odpowiednio zinterpretować i wyjaśnić oraz ewentualnie wziąć pod uwagę w swoich rozważaniach i działaniach. Wyniki badań socjologicznych nie stanowią dla pedagogiki religii wyłącznej zasady czy normy, do której miałaby się ona odwoływać w swoich wnioskach teoretycznych lub dyrektywach praktycznego działania. Jest to tylko jedna z przesłanek, którą powinna przejąć z pełną świadomością, że nie można z faktów wnioskować o powinnościach.

Mówiąc o potrzebie, a nawet konieczności współpracy socjologii, zwłaszcza socjologii religii i pedagogiki religii, trzeba wyraźnie zastrzec sobie prawo do możliwych nieporozumień, jakie na tym tle mogą powstawać. Z jednej strony zdarza się, że socjologowie wypowiadają zdania normatywne i wygłaszają sądy powinnościowe, przekraczając granice kompetencji dyscypliny naukowej, którą reprezentują. Z drugiej należy zauważyć, że niekiedy narzędzia badawcze stosowane w socjologii empirycznej nie są niezawodne, a i sami socjologowie popełniają błędy w ich stosowaniu, co wpływa na uzyskiwane przez nich wyniki empiryczne. Teologowie, w tym również przedstawiciele pedagogiki religii, którzy korzystają z osiągnięć socjologii, są narażeni na niebezpieczeństwo ulegania jej sugestywnym stwierdzeniom lub wynikom badań, bez podejmowania rzetelnej oceny rzeczywistości religijnej.

Współpraca pedagogiki i socjologii religii jest możliwa i potrzebna, ale powinna być podejmowana z ostrożnością. Każda dyscyplina naukowa ma bowiem swoją odrębność teoretyczną i metodologiczną. Socjologizacja pedagogiki religii byłaby czymś niewskazanym, a socjologiczna pedagogika religii – czymś absurdalnym. Socjolog stawia diagnozy, próbuje interpretować i wyjaśniać rzeczywistość religijną w grupach społecznych i w obszarze całego społeczeństwa, a rezultaty tych badań mogą być przydatne dla nauk pedagogicznych. Pedagog religii idzie dalej, ewaluuje i wychowuje. Diagnoza społeczna rzeczywistości religijno-moralnej dokonywana na gruncie nauk socjologicznych może być dla niego przydatna, by lepiej wartościować, reformować i pobudzać do działania indywidualnego i społecznego odpowiadającego religijnym (chrześcijańskim) zasadom.

W metodologii badań pedagogiki religii istotna jest orientacja pragmatyczna. Od strony etymologicznej pojęcia teoria i praktyka można określić jako dwie wielkości, zdecydowanie różniące się pod względem merytorycznym. Chociaż z jednej strony zachodzi między nimi sprzężenie zwrotne, to z drugiej trzeba wskazać na specyfikę oddzielnych badań, właściwych dla każdej z tych wielkości. Jeśli nawet te dwie kategorie: teoria i praktyka, występują bardzo często razem, to ujmując rzecz ogólnie, można wskazać na pewien dystans między tymi obszarami. Pomimo to oba te obszary, patrząc z perspektywy procesów pedagogicznoreligijnych, ciągle ze sobą korespondują. O procesach tych nigdy nie można powiedzieć, że mają one charakter czysto teoretyczny czy czysto praktyczny. Już samo znaczenie tych pojęć greckich można w języku polskim określić słowami: widzieć i działać, co wskazuje, że w każdym codziennym doświadczeniu człowieka terminy te nie są ze sobą sprzeczne. Teoria i praktyka pedagogiki religii mają swój udział w podstawowej dialektyce bliskości i dystansu, jaka panuje między tymi wielkościami. Dotyczy ona także określonego miejsca społecznego i zawodowego w wymiarze pragmatycznym. Stąd też teoria pedagogiki religii ma swoje miejsce w wymiarze społecznym, najczęściej w praktyce zawodowej kształcenia i zatrudniania pedagogów religii w obszarze uniwersyteckim. To działanie znajduje swoje odzwierciedlenie przede wszystkim w refleksji naukowej pedagogiki religii, która wyraża się chociażby w formie publikacji i różnych opracowań mających na celu oddziaływanie na teoretyków i praktyków.

Socjologia i pedagogika religii są autonomicznymi dyscyplinami naukowymi, ale współpraca między nimi jest pożądana, o ile zostaną spełnione pewne warunki: 1) Przede wszystkim nie należy zacierać granic między tymi dwiema dyscyplinami naukowymi. Każda z nich posługuje się własnym językiem, pojęciami, metodami i sposobem stawiania problematyki. Niedostrzeganie tych różnic może prowadzić do nieporozumień i powodować duże szkody; 2) Każda z tych nauk musi zachować własną autonomię, co nie wyklucza korzystania z dorobku drugiej, a przy przestrzeganiu granic własnej kompetencji nieformułowania tez wykraczających poza jej możliwości i prawidłowości poznawcze; 3) Znajomość założeń poznawczych i metodologicznych danej dyscypliny oraz właściwego jej języka (nie tylko w sensie rozumienia pojęć i systemu orzekania) pozwala racjonalnie i celowo korzystać z dorobku

innej dyscypliny naukowej. W kontekście przeprowadzonych powyżej analiz teoretycznych i częściowo empirycznych należy postulować bardziej ożywioną współpracę socjologii i pedagogiki religii.

Trzeba też zauważyć, że w różnych koncepcjach pedagogiki religii zaznaczają się – mniej lub bardziej wyraźnie – powiązania z naukami społecznymi, szczególnie zaś z socjologią religii. Dlatego lepiej – a w każdym razie bezpiecznej – jest mówić o powiązaniach pedagogiki religii z socjologią lub o pedagogice religii w kontekście społecznym niż o socjologicznych podstawach pedagogiki religii (Potocki, 2007). Takie podejście wynika choćby z tego, że obydwie dyscypliny naukowe mają swoją własną problematykę, posługują się odrębnymi pojęciami, teoriami i metodami badań. Socjologia zajmuje się opisem i wyjaśnianiem rzeczywistości społeczno-religijnej, nie mówi jednak, jak być powinno, lecz jak jest, oraz wyjaśnia tę rzeczywistość poprzez hipotezy i teorie. Pedagogika religii jest zaś nauką nie tylko opisową, ale i wartościującą (normatywną).

Tam, gdzie nie docierają tradycyjne wzorce socjalizacji religijnej, potrzebne są nowe sposoby przekazu treści wiary. Jeżeli nawet wielu oddala się od religijności kościelnej, to można jednocześnie dostrzec liczne przejawy kształtowania się religijności poza oficjalnymi ramami tradycyjnych Kościołów. Wiara w pluralistycznych społeczeństwach nie jest przekazywana automatycznie ani w sposób tradycyjny, lecz wzmacnia się przez osobowe świadectwo i osobiste przekonania oraz indywidualne nastawienia. Przekazywana przez wielkie Kościoły chrześcijańskie jest ustawicznie konfrontowana z innymi propozycjami wiary religijnej. Tendencje sekularyzacyjne i indywidualizacyjne we współczesnym świecie nie zatrzymały się przed granicami naszego kraju, ale powoli docierają do Polski. W społeczeństwie polskim dominuje jeszcze religijność kościelna, przekazywana przez dwie podstawowe instytucje socjalizacji i wychowania: rodzinę i Kościół (parafie, ruchy i wspólnoty religijne, stowarzyszenia katolickie itp.), nawet jeżeli ma ona w znacznej mierze charakter niekonsekwentny czy selektywny.

Socjalizacja religijna nie jest pozbawiona elementów normatywnych, powinna się stawać wychowaniem do wartości i norm. Rezygnacja z celów wychowawczych należących do sfery normatywnej oznaczałaby w istocie koniec prawidłowej socjalizacji. W takiej sytuacji pozostawałaby ona już tylko socjalizacją nieskoordynowaną i przygodną. Socjologowie

mogą opisywać różne przejawy aksjonormatywnego relatywizmu religijnego i moralnego w społeczeństwie, zachwycać się demontażem drogowskazów etycznych w życiu codziennym, nawet lekceważyć wywody etyków na temat powszechności czy obiektywności wartości i norm moralnych, ale muszą zdawać sobie sprawę z tego, że ich przekonania o tym, że wszelkie systemy aksjonormatywne są zmienne lub są czymś stałym jedynie przez jakiś czas, to tylko część prawdy o religijnej i moralnej kondycji człowieka. Pluralizm czy relatywność wartości moralnych w społeczeństwie jest faktem, ale nie normą czy ideałem. Nie sposób wychowywać do relatywizmu moralnego według reguły: „Dzisiaj przekazuję ci takie oto wartości i normy, ale są one tymczasowe, jutro mogą być inne lub nawet z pewnością będą inne". Stąd też potrzebne są stałe drogowskazy aksjologiczne i normatywne, przede wszystkim wartości o charakterze uniwersalnym. Wychowanie religijne i moralne nie może być tylko przekazywaniem wychowankom systemu przepisów i norm wraz z zachętą do postępowania zgodnie z przekazanym kodeksem moralnym. Jest ono przede wszystkim kształtowaniem prawidłowych postaw moralnych młodego pokolenia, ale nie można również wychowywać w sytuacji, gdy brakuje stałych wzorców postępowania i wartości moralnych. Ukształtowanie postaw i zachowań o moralnie pożądanej treści musi być wynikiem celowo podejmowanych zabiegów wychowawczych, wynikających z przyjętych ideałów etycznych. Młodzi kształtują jednak swoją osobowość religijną i moralną w społeczeństwie niepewnym swoich ideałów, a nawet sprzyjającym poglądowi, że bez ideałów też można dobrze żyć.

Refleksja systematyczna z wnioskami i rekomendacjami

Niespodziewanie, ku zaskoczeniu zwolenników tezy o totalnej sekularyzacji, we współczesnym świecie, w wielu społeczeństwach ponowoczesnych o daleko zaawansowanej sekularyzacji, pojawiają się tendencje świadczące o „duchowej produktywności" współczesnej kultury. Na gruncie nauk socjologicznych coraz częściej mówi się o swoistym renesansie potrzeb religijnych. Ponowoczesny człowiek poszukuje różnych form ich zaspokojenia, tyle że nie zawsze w zinstytucjonalizowanych

religiach i Kościołach, lecz bardziej w sferze „odkościelnionej" i sprywatyzowanej religijności, będącej nierzadko zlepkiem elementów z różnych systemów religijnych i światopoglądowych.

Biorąc pod uwagę dążenia pedagogiki religii, która jako

> subdyscyplina naukowa poszukuje możliwości niesienia człowiekowi wsparcia, swoistego towarzyszenia mu w jego dążeniach do wyznaczonych sobie celów, powiemy, że jednym z ważniejszych jej walorów jest poszukiwanie możliwości towarzyszenia i wspierania osoby w jej stawaniu się człowiekiem dojrzałym i odpowiedzialnym (Marek, 2017, s. 192).

Literatura socjologicznoreligijna uwzględnia te zagadnienia, zwłaszcza w kontekście budowania społeczeństwa obywatelskiego. Patrząc z perspektywy pedagogiki religii, problem ten jawi się jako ważny, ponieważ po 1989 r. sytuacja krajów Europy Wschodniej, w tym Polski, zmieniła się diametralnie. Badania empiryczne wskazują, że od tamtego czasu ustawicznie przekształca się obraz szkoły i całego społeczeństwa, pluralizm zyskuje na znaczeniu. Powstają zatem pytania: Na ile nauczanie religii w szkole odpowiada na problemy nurtujące dzieci i młodzież? Czy koresponduje z duchem czasu? Rodzi się też inna wątpliwość: czy

> istniejący model nauczania religii w sposób konstruktywny i produktywny przyczynia się do budowania społeczeństwa obywatelskiego? (…). Względnie pozytywna ocena ilościowa obecnego stanu nauczania religii (chodzi przede wszystkim o frekwencję dzieci i młodzieży), równocześnie pociąga za sobą pytanie o jego stan jakościowy. Odpowiedź na to pytanie wymaga niewątpliwie szerszego spojrzenia na rzeczywistość, a zwłaszcza wieloaspektowego przeanalizowania jego miejsca w szkole, a także celów, zadań i treści oraz związków z Kościołem (Rogowski, 2011, s. 341-342).

Z problematyką socjalizacji religijnej i wychowania moralnego wiąże się niewątpliwie kwestia nauczania religii w szkołach. W niektórych wąskich ujęciach zagadnienia te nadawały pedagogice religii określone uwarunkowania co do pedagogicznych teorii kształcenia, a sama dyscyplina naukowa była rozumiana jako teoria naukowa odnosząca się do szkolnych lekcji religii, które nie są jedynym obszarem badań pedagogicznoreligijnych, ale z pewnością należą do bardzo ważnych przedmiotów zainteresowań pedagogiki religii. Jako teoria religijnego wychowania i kształcenia pedagogika religii odnosi się także do dzieci przedszkolnych, członków rodzin, ludzi dorosłych, a nawet osób starszych, wreszcie

tych, którzy pozostają na peryferiach religii i Kościołów chrześcijańskich (Rogowski, 2011).

Jeżeli pedagogika religii ma charakter interdyscyplinarny i traktuje przedmiot szkolnej lekcji religii w odniesieniu do zmieniających się uwarunkowań, jeżeli zmierza do uporządkowania zagadnień pedagogicznoreligijnych w kontekście społeczno-kulturowym, to współpraca między pedagogiką i socjologią religii ma istotne znaczenie oraz może przynieść obydwu dyscyplinom określone korzyści. Z pewnością pedagogika religii jako teoria wszystkich procesów wychowania religijnego i edukacji odwołuje się do socjologii religii i może nawiązywać do badań socjologicznych dotyczących edukacji religijnej. Należy przy tym zauważyć, że współcześnie nauka religii w Polsce napotyka różne trudności, ale istnieją szanse na odpowiednią edukację religijną i etyczną. Problematyka edukacji i wychowania religijno-moralnego w szkole ma fundamentalne znaczenie.

> Chodzi głównie o umiejętność kształtowania etycznych osądów i wypracowanie przez uczniów „odpowiedzialnego etosu". Tu pojawia się szansa przyczyniania się do rozwoju dojrzałej moralności rozumianej nie tylko w wymiarze indywidualnym, ale również publicznym, oddziaływania „demokratycznego etosu" na wychowanie etyczne szkoły. Etyka powinna mieć charakter personalny i jednocześnie odpowiedzialny w wymiarze społecznym (Rogowski, 2004, s. 240).

W powyższym kontekście warto podkreślić, że

> w dyskusjach bardzo często pojawiają się pytania o miejsce i znaczenie lekcji religii w kanonie przedmiotów szkolnych. Edukacja religijna w szkołach państwowych była od początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku tematem kontrowersyjnym, zarówno przed powrotem religii do szkół, jak i po ogłoszeniu instrukcji o wprowadzeniu nauki religii do szkół w połowie września 1990 roku. Dla jednych było to aktem dziejowej sprawiedliwości po tym, jak usunięto religię ze szkół w latach pięćdziesiątych XX wieku, dla innych oznaczało to zamach na świeckość i niezależność szkoły. Mimo tych obaw większość Polaków opowiadała się za wprowadzeniem nauczania nauki katolickiej do szkół publicznych, ale też dość powszechnie podzielano stanowisko o nieobligatoryjnym jej nauczaniu („za", ale pod warunkiem dobrowolności wyboru). Katecheza w szkole (lekcje religii) stała się fenomenem masowym. Zgodnie z danymi przekazanymi przez diecezje do Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski w roku szkolnym 2014/2015 w lekcjach religii brało udział ponad 87% dzieci i młodzieży (Wiadomości KAI).

Jeszcze na początku lat 90. XX w. powrót nauczania religii do szkół publicznych, będący znakiem dokonujących się wówczas przemian ustrojowych i społeczno-kulturowych, budził wiele dyskusji, a nawet sporów. Po wielu latach od powrotu religii do szkół sytuacja ustabilizowała się, a dla większości młodzieży dziś jest ona czymś naturalnym.

Dyskusje na temat tego, czy nauczanie religii powinno się odbywać w kościele, czy w szkole – straciły na znaczeniu. Masowa katechizacja w szkole musi sprzyjać kształtowaniu się postaw proreligijnych w środowiskach młodzieżowych. Wychowanie religijne w rodzinie jest aprobowane niemal powszechnie, z akcentem na wdrażanie dzieci do spełniania praktyk religijnych, w tym uczestnictwa w szkolnej lekcji religii. Uczestnictwo w lekcjach religii jest zróżnicowane regionalnie i środowiskowo. Z reguły wyższy poziom tego uczestnictwa notuje się w środowiskach wiejskich i małomiasteczkowych. Młodzież z tych środowisk jest poddana silniejszej kontroli społecznej i być może wyraźnie odczuwa potrzebę udziału w instytucjonalizowanej edukacji religijnej (Mariański, 2011). Młodzież ucząca się w szkołach średnich w zróżnicowany sposób oceniała swoje uczestnictwo w lekcjach religii. Według sondaży CBOS z 1994 r. 88% badanej młodzieży szkół ponadpodstawowych uczęszczało na lekcje religii: w 2003 r. – 90%, w 2008 r. – 91%, w 2010 r. – 93%, w 2013 r. – 89%, w 2016 r. – 75% (od 85% w miastach poniżej 20 tys. mieszkańców do 49% w miastach powyżej 500 tys. mieszkańców). W 2013 r. 34% ankietowanej młodzieży oceniło lekcje religii jako ciekawe („chodzę na nie z ochotą"), 38% – mówiło, że są jak każde inne lekcje, niczym szczególnym się nie wyróżniają, 28% – *że* są nudne, nic ważnego się na nich nie dzieje; w 2016 r. było to odpowiednio – 40%, 38%, 22%. W 2016 r. badana młodzież w 50% opowiadała się za nieobowiązkową formą nauczania religii w szkołach, w 14% – za nieobowiązkową w punktach katechetycznych przy parafiach, w 17% – za obowiązkową w szkołach, w 2% – za obowiązkową w punktach katechetycznych i w 17% – trudno powiedzieć (Gwiazda, 2016, s. 141-148). W sondażu ogólnopolskim z 2017 r. 76,3% badanej młodzieży szkół średnich oświadczyło, że regularnie bierze udział w lekcjach religii, 9,3% – nieregularnie, 11,9% – w ogóle nie uczestniczy, 2,4% – brak odpowiedzi. Kobiety częściej niż mężczyźni informowały, że uczestniczą regularnie w lekcjach religii w szkole (78,0% wobec 74,7%), młodzież z liceów ogólnokształcących (76,0%) podobnie

jak młodzież z techników (77,5%) i zasadniczych szkół zawodowych (75,8%), młodzież mieszkająca na wsi (84,1%) częściej niż mieszkająca w miastach powyżej 500 tys. mieszkańców (67,1%). Osoby głęboko wierzące (82,1%), wierzące (87,6%) i niezdecydowane, ale przywiązane do tradycji religijnej (80,4%), częściej uczestniczą w lekcjach religii regularnie niż obojętni religijnie (58,7%) i niewierzący (28,0%); praktykujący w każdą niedzielę (93,3%), prawie w każdą niedzielę (90,9%), częściej niż około jeden lub dwa razy w miesiącu (80,7%), tylko w wielkie święta (76,0%), tylko z okazji ślubu, pogrzebu itp. (63,1%) i niepraktykujący (35,0%) (Mariański, 2018, s. 169).

Bardzo wysokie wskaźniki uczestnictwa w lekcjach religii w szkole i znacznie niższe wskaźniki udziału we Mszy św. niedzielnej, a nawet w deklaracjach wiary religijnej, dowodzą, że w szkolnym nauczaniu religii biorą udział także uczniowie o osłabionych więziach z wiarą i praktykami religijnymi, a nawet niektórzy spośród obojętnych religijnie i niewierzących. Szkolna lekcja religii jest dla części uczniów – praktycznie rzecz biorąc – jedyną bardziej wyraźną formą kontaktu z Kościołem, a dla nauczycieli religii możliwością prowadzenia preewangelizacji. Jeżeli nawet edukacja religijna w szkole stała się faktem społecznym, to otwarte pozostaje pytanie o skuteczność tego oddziaływania na świadomość religijną dzieci i młodzieży. Warto przy tym podkreślić, że pomimo iż edukacja religijna odbywa się w szkole już od ponad 25 lat, wciąż jeszcze stawiane są pytania o właściwe miejsce prowadzenia lekcji religii: w szkole czy przy parafii. Przeciwnicy edukacji religijnej na terenie szkoły podkreślają, że wiara religijna jest sprawą prywatną i nie należy jej manifestować przez uczestniczenie w szkolnej lekcji religii. Wciąż jeszcze pojawiają się domniemania o lekcjach religii jako źródle nietolerancji czy promocji państwa wyznaniowego. Nawet niektórzy z tych, którzy optują za religią na terenie szkoły, są przekonani, że tu nie da się w pełni zrealizować programu dawnej katechezy parafialnej. W szkole nie ma warunków do realizacji wszystkich celów stawianych przed katechezą.

Badania socjologiczne przeprowadzone w 2003 r. wśród młodzieży uczącej się w Warszawie ujawniły, że 39,2% ankietowanych opowiadało się za nauką religii w szkole, 12,7% – w kościele, 29,1% – wyrażało obojętność wobec tej kwestii. Pozostałe wypowiedzi obejmowały niezdecydowanych (5,8%), tych, których ta kwestia nie dotyczyła (9,7%), oraz

osoby, które uchyliły się od udzielenia odpowiedzi (3,6%). Szczególnie głęboko wierzący i praktykujący systematycznie optowali za szkołą jako miejscem prowadzenia lekcji religii (Zaręba, 2005). W czterech miastach (Radom, Włocławek, Łomża, Ostrów Mazowiecka) prawie połowa badanej młodzieży zaakceptowała bez zastrzeżeń szkołę jako miejsce realizacji nauczania religii (48,9%). Ponad co dziesiąty respondent preferował lekcje religii w budynkach kościelnych (12,4%) i dla co trzeciego ankietowanego miejsce nauczania religii było bez znaczenia (34,9%). Tylko nieliczni badani nie mieli zdania w tej sprawie (3,3%) lub nie udzielili odpowiedzi (0,6%) (Mariański, 2008).

W całej zbiorowości młodzieży szkolnej w 2017 r. 47,1% ankietowanych wolałoby, aby lekcje religii odbywały się w szkole, 9,7% – w kościele, 25,5% – było obojętnych, 5,1% – wyraziło opinię „trudno powiedzieć", a 12,6% – nie udzieliło odpowiedzi. Kobiety częściej niż mężczyźni preferowały szkołę jako miejsce lekcji religii (48,3% wobec 45,4%); młodzież z liceów ogólnokształcących (45,1%) i z techników (47,7%) nieco rzadziej niż młodzież z zasadniczych szkół zawodowych (51,6%); ankietowani mieszkający na wsi (51,9%) częściej niż mieszkający w miastach powyżej 500 tys. mieszkańców (42,5%); osoby wierzące (54,6%), niezdecydowane w sprawach wiary (47,4%) i obojętne religijnie (44,1%) częściej niż głęboko wierzące (41,6%) i niewierzące (16,1%); osoby uczęszczające do kościoła w każdą niedzielę (47,2%), prawie w każdą niedzielę (54,4%), około jeden lub dwa razy w miesiącu (52,9%), tylko w wielkie święta (50,6%), tylko z okazji ślubu, pogrzebu itp. (48,2%) częściej niż w ogóle niepraktykujące (24,4%). Cechy demograficzne i społeczne, a także religijne tylko nieznacznie różnicowały preferencję młodzieży w sprawie miejsca odbywania się lekcji religii, z wyjątkiem osób niewierzących i w ogóle niepraktykujących (Mariański, 2018). Z dużym prawdopodobieństwem można przypuszczać, że w bliższej lub dalszej przyszłości szkolna lekcja religii nie będzie tak masowym zjawiskiem jak obecnie. Z jednej strony będą oddziaływać procesy sekularyzacyjne zachodzące w społeczeństwie polskim, z drugiej pojawią się nowe oferty konkurencyjne wobec nauki religii w szkole (np. etyka, religioznawstwo). Wiele będzie zależeć od osób duchownych i świeckich, przed którymi stoi zadanie udoskonalania edukacji religijnej i czynienia jej atrakcyjną. Na dzisiaj istotne pozostaje pytanie o to, co należy robić, by masowo katechizowana młodzież przejawiała

większe zainteresowanie problematyką religijną, by szkolna lekcja religii była bardziej skuteczna i przyczyniała się do kształtowania postaw moralnych opartych na wartościach uniwersalnych.

Ukazywana w świetle socjologii empirycznej kondycja religijna i moralna młodzieży polskiej dowodzi, że praca katechetyczna i pedagogiczna z młodzieżą polską w XXI w. nie będzie łatwa, a jej rezultaty mogą się okazać niewspółmierne do oczekiwań. Nie znaczy to bynajmniej, że zmierzamy ku społeczeństwu bezreligijnemu i pozbawionemu jakiejkolwiek aksjologii. Przemiany wartości i norm religijno-moralnych prowadzące w określonym kierunku nie muszą mieć charakteru deterministycznego; trudno też określać je jako „wydarzenia naturalne". Można i trzeba na nie wpływać i je kształtować. Jakkolwiek socjalizacja religijno-moralna w warunkach przechodzenia od tradycji do ponowoczesności jest utrudniona, to nie została ona zaniechana ani radykalnie zredukowana. Dla społeczeństwa zdolnego do przetrwania ważny jest nie tylko rozwój społeczno-ekonomiczny, ale i rozwój duchowy, w tym także religijno-moralny w ramach integralnego wychowania.

Bibliografia

Baniak, J. (2015). *Religia katolicka i Kościół rzymskokatolicki w opiniach polskiej młodzieży. Od akceptacji do kontestacji*. Kraków: Zakład Wydawniczy NOMOS.

Gwiazda, M. (2016). Religia w szkole – uczestnictwo i ocena. W: *Młodzież 2016. Raport z badania sfinansowanego przez Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii*. Warszawa: CBOS, 141-148.

Marek, Z. (2017). *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*. Kraków: Wydawnictwo Ignatianum.

Mariański, J. (2007). Socjologia religii. W: C. Rogowski (red.), *Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – koncepcje – perspektywy*. Warszawa: VerbinumWydawnictwo Księży Werbistów, 721-727.

Mariański, J. (2008). *Emigracja z Kościoła. Religijność młodzieży polskiej w warunkach zmian społecznych*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

Mariański, J. (2011). Katechizacja szkolna a religijność młodzieży. W: K. Szafraniec (red.), *Młodzież jako problem i jako wyzwanie ponowoczesności. Z prac Sekcji Socjologii Edukacji i Młodzieży PTS 2011 – tom II*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 116-136.

Mariański, J. (2018). *Kondycja religijna i moralna młodzieży szkół średnich w latach 1988-1998-2005-2017 (raport z ogólnopolskich badań socjologicznych)*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Milerski, B. (2010). Pedagogika religii. W: B. Śliwierski (red.), *Pedagogika*. T. 4. *Subdyscyliny i dziedziny wiedzy o edukacji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, 45-68.

Potocki, A. (2007). Katechetyka w poszukiwaniu doświadczenia społecznego, czyli o związkach katechetyki i socjologii. W: A. Kiciński (red.), *Katechetyka i katecheza u progu XXI wieku*. Poznań: Księgarnia Świętego Wojciecha, 122-146.

Rogowski, C. (2004). Jak uprawiać pedagogikę religii. *Keryks. Międzynarodowy Przegląd Katechetyczno-Pedagogicznoreligijny*, nr 2, 231-251.

Rogowski, C. (2011). *Pedagogika religii. Podręcznik akademicki*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

Wójtowicz, A. (2003). Społeczne i paradygmatyczne warunki współczesnej socjologii religii. *Ateneum Kapłańskie*, nr 141, 20-33.

Zaręba, S.H. (2005). Instytucjonalne i pozainstytucjonalne formy przekazu treści religijnych. W: W. Zdaniewicz i S.H. Zaręba (red.), *Młodzież Warszawy – pokolenie pontyfikatu Jana Pawła II*. Warszawa: Wydawnictwo Archidiecezji Warszawskiej, 245-260.

Jarosław Lisica
https://orcid.org/0000-0002-4424-837X

Pedagogika religii w relacji do edukacji międzykulturowej

Streszczenie

DEFINICJA POJĘCIA: Pojęcie edukacji międzykulturowej jest perspektywą bardzo pojemną. Jako dyscyplina naukowa pozwala na poznawanie oraz rozwijanie w sobie znajomości różnych systemów kulturowych, symbolicznych, czyli sposobów definiowania świata oraz relacji z innymi ludźmi o odmiennych wartościach kulturowych.

ANALIZA HISTORYCZNA POJĘCIA: Zainteresowanie problematyką odmienności kulturowej sięga V w. p.n.e. i wiąże się z działalnością Herodota. Za początki współczesnego podejścia do edukacji międzykulturowej uznaje się rok 1901, zaś rozkwit przypadł na lata 60. XX w. W Polsce rozwój tej dyscypliny naukowej zapoczątkowali w 1993 r. M.S. Szymański, J. Nikitorowicz, T. Lewowicki, T. Pilch i P.P. Grzybowski.

PROBLEMOWE UJĘCIE POJĘCIA: Edukacja międzykulturowa (formalna i nieformalna) winna uwzględniać zróżnicowanie religijne poszczególnych jednostek, zaś pedagogika religii – różnorodność kulturową otaczającego świata. Przy odnajdywaniu związków między nimi ważne staje się znalezienie granic zarówno kulturowych, jak i religijnych, aby móc w ten sposób prawidłowo porządkować relacje człowiek – człowiek i człowiek – świat.

REFLEKSJA SYSTEMATYCZNA Z WNIOSKAMI I REKOMENDACJAMI: Jedną z form konkretyzacji edukacji międzykulturowej winna się stać pedagogika religii. Z tej perspektywy kształcenie międzykulturowe w relacji do pedagogiki religii ma na celu przygotowanie człowieka do poznania, zrozumienia, poszanowania i akceptowania odmienności kulturowej wraz z zawartą w niej odmiennością religijną. Religijność i międzykulturowość

to wyzwania współczesności, które mogą niekiedy sprawić, że religijny konspekt życia stanie się przeciwieństwem do kreowania nowej rzeczywistości multikulturowej.

Słowa kluczowe: edukacja, edukacja międzykulturowa, pedagogika religii, religia, tożsamość, wielokulturowość, międzykulturowość, wychowanie

Międzykulturowość stała się jednym z przejawów współczesnego, stechnicyzowanego świata i jak każdy złożony proces społeczny z jednej strony niesie zjawiska korzystne, zaś z drugiej – może być źródłem wielu problemów oraz wątpliwości. Na czym polega zatem edukacja międzykulturowa? Jakie są jej konotacje i współzależności z pedagogiką religii? Wydaje się, że aby trafnie odpowiedzieć na tego typu pytania, w tym kontekście trzeba odwołać się do myśli św. Jana Pawła II o globalizacji. Zauważa on, że jest to zjawisko nowe, które trzeba poddać wnikliwej analizie, ponieważ jego cechą jest bardzo wyraźna dwuznaczność. Dlatego, w obecnych, coraz bardziej zróżnicowanych kulturowo społeczeństwach, najważniejszym zadaniem staje się zapewnienie harmonijnych interakcji między ludźmi i grupami o zróżnicowanych tożsamościach kulturowych, a także wyzwolenie w nich chęci do wspólnego współegzystowania (Jan Paweł II, 2000, 3). Wobec powyższego międzykulturowość staje się wyzwaniem dla edukacji. Kształcenie w wymiarze zróżnicowania kulturowego wymaga nie tylko formowania świadomych i twórczych członków wspólnoty narodowej czy światowej, ale także współtworzenia harmonijnej społeczności globalnej. W takim rozumieniu edukacja międzykulturowa *versus* pedagogika religii dotyczą człowieka i jego licznych uwarunkowań, możliwości rozwoju i ograniczeń. Chcąc zatem dostrzec związki edukacji międzykulturowej z pedagogiką religii, należy najpierw sięgnąć do semiotyki terminologicznej tej pierwszej.

Definicja pojęcia

W literaturze przedmiotu związanej z edukacją międzykulturową występują pewne problemy definicyjne co do przedmiotu zainteresowania. Taki stan rzeczy spowodowany jest przede wszystkim wielością koncepcji i konkretnych rozwiązań edukacyjnych, co uwarunkowane jest z kolei różnorodnością przestrzeni społeczno-demograficzno-kulturowych, w których tworzą i działają ich autorzy. Innym czynnikiem generującym dywersyfikacje terminologiczne jest brak konsensusu co do pojęć pierwotnych wobec kategorii edukacji międzykulturowej (międzykulturowość, wielokulturowość, pedagogika wielokulturowa, pedagogika międzykulturowa) (Kuleta-Hulboj, 2005).

W polskiej i zagranicznej literaturze przedmiotu można znaleźć wielość sposobów opisywania edukacji międzykulturowej. Akcentowane są różne jej elementy: realizowane treści, cele, zadania oraz przebieg procesu tej edukacji. Pojawiają się także ujęcia wąskie i szerokie, regionalne i globalne (Młynarczuk-Sokołowska, 2016). Na taki stan rzeczy wskazują wybrane ujęcia zaprezentowane poniżej.

Według pierwszej definicji edukacji międzykulturowej, która pojawiła się w 1990 r. w polskiej literaturze przedmiotu, opracowanej przez D. Markowską, edukacja międzykulturowa to

> proces oświatowo-wychowawczy, którego celem jest kształtowanie rozumienia odmienności kulturowych – od subkultur we własnej społeczności począwszy, aż po kultury odległych przestrzennie społeczeństw – oraz przygotowanie do dialogowych interakcji z przedstawicielami innych kultur. Prowadzić to ma, drogą krytycznej refleksji, ku wzmocnieniu własnej tożsamości kulturowej (Markowska, 1990, s. 109).

Z kolei *Encyklopedia PWN* podaje, że edukacja międzykulturowa to

> koncepcja pedagogiczna, której celem jest poszerzanie własnej tożsamości jednostkowej i społecznej przez kontakt z innymi kulturami, kształtowanie rozumienia odmienności kulturowych, wyzbywanie się uprzedzeń i stereotypów (np. etnicznych bądź religijnych) oraz propagowanie postaw tolerancji i dialogu (Encyklopedia PWN).

Strukturalną definicję edukacji międzykulturowej podaje J. Nikitorowicz. Jego zdaniem stanowi ona

> ogół wzajemnych wpływów i oddziaływań jednostek i grup, instytucji, organizacji, stowarzyszeń, związków, sprzyjających takiemu rozwojowi człowieka, aby stawał się on w pełni świadomym i twórczym członkiem wspólnoty rodzinnej, lokalnej, regionalnej, wyznaniowej, narodowej, kontynentalnej, kulturowej i globalnej – planetarnej oraz był zdolny do aktywnej samorealizacji własnej, niepowtarzalnej i trwałej tożsamości i odrębności (Nikitorowicz, 2003a, s. 9).

Tak rozumiana edukacja międzykulturowa jest efektem narastającej wielokulturowości współczesnego świata, zwiększonej mobilności ludzi oraz dynamicznie zachodzących zmian w systemie wartości zarówno jednostek, jak i całych grup (Nikitorowicz, za: Sobecki, 2007).

W dalszych rozważaniach nad definicją edukacji międzykulturowej J. Nikitorowicz podkreśla, że

> edukacja międzykulturowa to edukacja uwzględniająca odrodzony wątek podmiotowości i tożsamości, oswajająca do dorastania, do bycia obok siebie w duchu tolerancji i poszanowania praw każdej mniejszości, przeciwdziałająca powstawaniu szkodliwych stereotypów i uprzedzeń etnicznych i wyznaniowych, przygotowująca do życia w społecznościach odmiennych kulturowo, do dialogowych interakcji, pielęgnująca tradycje i uruchamiająca nośniki tradycji (rodzinę, grupy twórcze, stowarzyszenia, bractwa itp.), przedstawiająca innego jako ciekawego i przyjaznego, pomocnego w rozwoju, a nie zagrażającego i wrogiego (Nikitorowicz, 1995, s. 133-134).

Ważne jest też znaczenie komunikacji między kulturami, wskazujące na konieczność wzajemnych zapożyczeń. Wychodząc z takiego założenia, J. Nikitorowicz wskazuje na paradygmat współistnienia, który umożliwia wzajemny rozwój wchodzących w interakcje kultur w wyniku dialogu. Wydaje się, że takie ujęcie definicyjne edukacji międzykulturowej jest bliskie fundamentalnym humanistycznym ideałom pedagogiki (Nikitorowicz, za: Sobecki, 2007).

Podobne akcenty w ujęciu definicyjnym edukacji międzykulturowej prezentuje T. Lewowicki (2000), według którego stanowi ona model działalności społecznej, kulturalnej i oświatowej, nastawiony na wzajemne poznawanie, pojmowanie i wzbogacanie kultur. Uwzględnia i szanuje wewnętrzne różnice etniczne, rasowe, kulturowe danego społeczeństwa, z którym wiążą się odmienne wzory zachowań. Skutkiem tak rozumianej edukacji ma być integracja i dynamizacja społeczno-kulturowa różnych kręgów społecznych, oparta na wzajemnym zbliżeniu ich członków. Ponadto, zauważa on, że

> edukacja międzykulturowa sprzyjać ma upowszechnianiu nowych postaw wobec „innych" – ludzi i kultur. Edukacja ta służyć powinna zapoznaniu się z kulturami innymi niż kultura własnej grupy. Co więcej – sprzyjać powinna wzajemnemu wzbogacaniu kultur, zbliżeniu ludzi i kształtowaniu wspólnie uznawanych światów wartości, postaw tolerancji i akceptowania odmienności (Lewowicki, 2001, s. 161).

Nieco inne aspekty w badaniu istoty omawianego zagadnienia przedstawia francuski badacz C. Camilleri. Jego zdaniem, w obszarze edukacji międzykulturowej istotne jest dążenie do zrozumienia wewnętrznej logiki każdej z odmiennych kultur, co z kolei pozwoli na uznawanie godności jednostek je reprezentujących. Ma to prowadzić do eksponowania relatywizmu kulturowego w wychowaniu jako czynnika osłabiającego

negatywne postawy, np. w postaci ksenofobii bądź nacjonalizmu (Camilleri, za: Sobecki, 2007).

Obok przedstawionych powyżej ujęć edukacji międzykulturowej opartej na antropologicznym rozumieniu kultury, w literaturze przedmiotu można znaleźć także takie ujęcie, w którym dominuje perspektywa filozoficzno-politologiczna, najczęściej oparta na refleksji postmodernistycznej. Takie spojrzenie w polskiej pedagogice reprezentuje T. Szkudlarek. Autor zwraca uwagę na istnienie dwóch orientacji w zarysowanej przez niego perspektywie edukacji międzykulturowej. Są to koncepcje liberalne i radykalne. O ile pierwsze nastawione są na promowanie tolerancji, o tyle drugie – dostrzegając w relacjach międzykulturowych ukrytą bądź jawną przemoc, skupiają się na aktywnym przeciwstawianiu się tym zjawiskom. T. Szkudlarek (2004) zwraca również uwagę na oduczanie się dominacji. Dotyczy to głównie przedstawicieli kulturowej większości i stanowi swoisty test intencji w przestrzeni międzykulturowej. Jeżeli bowiem integracja sprowadza się do asymilacji, czyli wchłonięcia mniejszej grupy przez większość, wówczas mówienie o jakiejkolwiek edukacji międzykulturowej traci sens. Stąd – zdaniem autora – edukacja międzykulturowa wiąże się z jednej strony z kształceniem kompetencji umożliwiających przedstawicielom mniejszości kulturowych równoprawne egzystowanie w społeczeństwie, zaś z drugiej strony – wymaga od większości dystansu do własnej kultury. Wiąże się to przede wszystkim z odejściem od przyjmowania charakterystycznego dla własnej kultury systemu wartości za niepodlegający dyskusji (Szkudlarek, za: Sobecki, 2007).

M. Sobecki (2007) podkreśla natomiast, że przez edukację międzykulturową należy rozumieć wszystkie te oddziaływania, które dotyczą kultur i ich elementów, będących w stanie interakcji (dyfuzji bądź interferencji), oraz zmierzają do takiego kreowania aktów pedagogicznych, że ich efektem będzie powstawanie właściwych postaw jednostek oraz grup wobec odmienności kulturowej, a także refleksyjne zakorzenienie we własnym dziedzictwie kulturowym (Sobecki, 2007).

Podsumowując, należy stwierdzić, że przedstawione powyżej różne ujęcia definicyjne edukacji międzykulturowej wskazują na ich wspólny mianownik, jakim jest dążenie do nawiązywania i podtrzymywania pozytywnych relacji między osobami o odmiennych kulturach i tożsamościach. Istniejące definicje kładą nacisk na różne aspekty i obejmują

zróżnicowane zakresy tematyczne. Należy przy tym pamiętać, że jednym z głównych czynników generujących ową różnorodność i niejednoznaczność oraz liczne niejasności terminologiczne jest brak konsensusu w odniesieniu do pojęć pierwotnych, nakreślających pole semantyczne owej edukacji i warunkujących jej zaistnienie oraz funkcjonowanie w otaczającej człowieka rzeczywistości (Januszewska i Markowska-Manista, 2017).

Analiza historyczna pojęcia

Nauka w swej istocie jest przede wszystkim procesem dziejowym. Nie da się zatem w pełni zrozumieć osiągnięć edukacji międzykulturowej bez znajomości tego, co ją poprzedziło. Najstarszą nauką zajmującą się edukacją międzykulturową jest antropologia, zaś pierwszą osobą badającą tę problematykę był Herodot (489-425 p.n.e.), który podróżował do Persji, Egiptu, Italii, Grecji i zbierał informacje o ludziach różnych kultur (Nikitorowicz, 2009).

Historyczne zróżnicowanie potrzeb oraz polityki prowadzonej w poszczególnych krajach świata ukształtowało odmienne perspektywy i drogi ewoluowania samej dyscypliny. Początki współczesnego podejścia do edukacji międzykulturowej należałoby wiązać z polityką oświatową klasycznych krajów imigranckich, takich jak: Australia, Kanada czy Stany Zjednoczone. Pierwsze oddziaływania edukacyjne uwzględniające różnorodność kulturową (tzw. pedagogika dla cudzoziemców) zostały podjęte jednak w Niemczech w 1901 r. Wynikały one bowiem z dążenia do asymilacji dzieci obcojęzycznych przez kształcenie i wychowanie (Szymański, 2000, za: Błeszyńska, 2011).

Podobną rewolucję przechodziła polityka oświatowa krajów Nowego Świata. W początkach procesów narodotwórczych akceptowały one współistnienie szkół głównego nurtu oraz autonomicznych placówek oświaty etnicznej. W okresie międzywojennym pojawiła się jednak tendencja do traktowania placówek i edukacji oświatowych jako środka asymilacji imigrantów oraz budowy poczucia jedności narodowej. Tendencja ta została odmieniona w latach 60. XX w. w efekcie rozwoju kulturowo heterogenicznych struktur społecznych, postępów demokratyzacji i liberalizacji, a także budzenia się tożsamości etnicznej

i kulturowej. W tym kontekście warto zaznaczyć, że zgoła odmiennie kształtowało się podejście do edukacji międzykulturowej w krajach europejskich. Po latach dominacji kulturowej takie kraje jak Wielka Brytania czy Holandia rozwinęły pełnię oświatowej wielokulturowości na wzór Nowego Świata. Z kolei inne państwa, jak np. Francja, marginalizowały kwestie związane ze zróżnicowaniem kulturowym swoich mieszkańców, koncentrując się na budowie jednoczącej całą zbiorowość świadomości obywatelskiej. Z kolei jeszcze inne kraje, jak Polska, przeszły od polityki dominacji kulturowej i asymilacji grup mniejszościowych do oddziaływań oświatowych uwzględniających przede wszystkim zróżnicowanie regionalno-kulturowe w kontekście zasiedziałych grup mniejszościowych (Lewowicki, 2002, za: Błeszyńska, 2011).

W historii edukacji międzykulturowej, podążając za A. Portero (2005) i M.S. Szymańskim (2000), można wyodrębnić trzy główne okresy:

1. asymilacyjny – oddziaływania edukacyjne adresowane są do cudzoziemców, wspomagając procesy ich asymilacji;
2. wielokulturowości – skoncentrowany na statycznie ujmowanych różnicach kulturowych;
3. międzykulturowości – zwracający się w stronę dynamicznie postrzeganych relacji międzygrupowych i kompetencji funkcjonowania w zbiorowościach heterogenicznych kulturowo.

Poszczególne etapy wykształciły się i przeobrażały w poszczególnych rejonach świata według odmiennych wzorów wyznaczanych specyfiką ich tradycji oraz potrzeb bieżącej polityki społecznej. W tym kontekście warto zauważyć, że odrębności historii, tradycji kulturalnej, kompozycji społecznej przekładają się na odmienność perspektyw teoretycznych oraz propagowanych rozwiązań praktycznych (Błeszyńska, 2011).

Dla uzupełnienia analizy historycznej omawianego zagadnienia warto przywołać myśl P.P. Grzybowskiego (2001), który podaje, iż początki naukowej refleksji nad łącznością pomiędzy edukacją i problemami zróżnicowania kulturowego należy wiązać z pracą amerykańskiego Biura ds. Wychowania Międzykulturowego, które powstało w 1939 r. Celem tego Biura była pomoc nauczycielom w tworzeniu i realizacji programów wychowania międzykulturowego, a także kształcenie nauczycieli i prowadzenie badań naukowych na temat stosunków międzyludzkich w centrach miast – szczególnie pod kątem napięć i konfliktów wynikających

ze zróżnicowania kulturowego (Grzybowski, 2001, za: Kitlińska-Król, 2013).

W Polsce natomiast edukacja międzykulturowa zapoczątkowana została w 1993 r. tekstami opublikowanymi przez M.S. Szymańskiego, a następnie poszukiwaniami badawczymi J. Nikitorowicza, T. Lewowickiego, T. Pilcha i wielu innych badaczy z ośrodków uniwersyteckich na wschodnim i południowym pograniczu Polski oraz w jej centrum. W swej początkowej fazie edukacja międzykulturowa była reakcją na transformację polityczną, przemiany prawne oraz społeczno-ekonomiczne, zapewniające otwarcie Polski na współpracę międzynarodową, a także odrodzenie się tożsamości grup mniejszościowych oraz poszukiwanie ścieżek edukacyjnych prowadzących do zróżnicowanej kulturowo i narodowo wspólnoty (Nikitorowicz, 2009, za: Januszewska i Markowska-Manista, 2017). Wpływ na powstanie i kształtowanie edukacji międzykulturowej w Polsce miała również – oprócz polityki społecznej – polityka transgraniczna, a następnie migracyjna oraz współpraca międzynarodowa z państwami Unii Europejskiej i krajami partnerskimi (Januszewska i Markowska-Manista, 2017).

Ujęcie problemowe

Wielokulturowy charakter współczesnego świata uwarunkowany jest m.in. zróżnicowaniem religijnym społeczeństw. Teoria i praktyka edukacji międzykulturowej powinny więc uwzględniać problematykę religijną, a pedagogika religii – wielokulturowość rzeczywistości. Przedstawiciele współczesnej pedagogiki religii i edukacji międzykulturowej, świadomi wyzwań wielokulturowości, podejmują refleksję w tym zakresie, co potwierdza dorobek naukowy m.in. takich badaczy, jak: Robert Jackson, Fridrich Schweitzer, Hans-Georg Ziebertz, a w Polsce – Bogusław Milerski (pedagogika religii) oraz wspomniani już Tadeusz Lewowicki i Jerzy Nikitorowicz (pedagogika międzykulturowa). Pedagogika religii powinna odzwierciedlać międzykulturowy i wieloreligijny wymiar rzeczywistości. Może stanowić również ważny czynnik kształtowania postaw wobec wyznawców własnej religii oraz wobec odmiennych religii (wyznań). Co więcej, może również tworzyć dobre okazje do poszukiwania wartości wspólnych wielu religiom oraz tego, co ma szansę łączyć

ludzi różnych wyznań w dążeniu do dobrego, godnego i szczęśliwego życia, przy świadomości różnic kulturowych, doktrynalnych. Wydaje się, że o wszystkich tych możliwościach powszechnie wiadomo, jednak w praktyce rzadziej próbuje się je wykorzystać (Różańska, 2017).

Sfera religijna, zwłaszcza w pedagogice religii, stanowi ważną przestrzeń autodefinicji tożsamościowych, kulturowych. Stosunkowo rzadko jednak poddawana jest analizie nie tylko poprzez opis, ale przede wszystkim w sferze aktywnego oddziaływania na poczucie tożsamości. Chodzi tu głównie o wątki *stricte* religijne. Wydaje się, że (auto)definiowanie ludzi w sferze religijnej stanowi dziś istotny argument w komunikowaniu sobie wzajemnych stanowisk oraz interpretowaniu zachowań odmiennych kulturowo. Wielu autorów podkreśla, że religia i różnorodność kulturowa mają wiele punktów stycznych, chociaż relacje między religią a tożsamością kulturową nie są jednoznaczne. Religia pełni istotne funkcje kulturowe zwłaszcza w przypadku zbiorowości pozbawionych własnej państwowości. W takich sytuacjach granice religijne stają się często granicami lokalnej kultury, prywatnej ojczyzny. Przykładem takiego stanu rzeczy może być sytuacja z XIX w. na terenach byłej Rzeczypospolitej, kiedy to Kościół katolicki poprzez swoją działalność edukacyjno-duszpasterską pogłębiał świadomość w sferze odczuwania odrębności poprzez zbiorowości społeczne (Rusek, 2001, za: Sobecki, 2007).

Można jednak odnieść wrażenie, że obecnie w naukach społecznych rzadko zwraca się uwagę na oddziaływanie pedagogiki religii w edukacji międzykulturowej. Niektórzy autorzy, wskazując na zasadniczą rolę religii w formowaniu tożsamości kulturowej, zaliczają ją do wartości centralnych. Jako przykład najczęściej wymieniani są Żydzi. Istnieje bowiem wiele przykładów, w których religia jest głównym wyróżnikiem grupy. Dotyczą one jednak ludów zamieszkujących kraje pozaeuropejskie. Takie środowiska pozbawione wyznania nie są w stanie znaleźć żadnego kryterium, które może stanowić o ich tożsamości kulturowej, a tym samym otwartości na dialog międzykulturowy. Wydaje się, że z uwagi na skomplikowaną historię oraz natężenie wzajemnych wpływów kulturo-etnicznych pedagogika religii w przestrzeni edukacji międzykulturowej stanowi ważny punkt odniesienia w budowaniu tożsamości jednostek odmiennych kulturowo (Sobecki, 2007).

Wobec powyższego warto dodać, że w warunkach stale rosnącego zróżnicowania religijnego współdziałanie pedagogiki religii i edukacji

międzykulturowej stwarza okazję do kształtowania otwartej tożsamości religijnej. Umożliwia to z kolei całościowe i porównawcze ujęcie procesów oraz zjawisk zachodzących w środowiskach wielokulturowych i wielowyznaniowych, analizę poczucia tożsamości religijnej, jak i poznanie oraz zrozumienie odmiennych kulturowo zachowań na tle religijnym. A zatem wspólnym polem dla działań pedagogiki religii i edukacji międzykulturowej może być: rozumienie własnej religii, wiedza o innych religiach, traktowanie innych z równym szacunkiem, umiejętność prowadzenia dialogu międzywyznaniowego/międzyreligijnego/międzykulturowego, poszanowanie innych kultur (Różańska, 2017).

Dla uzupełnienia powyższej prezentacji warto dodać, że edukacja międzykulturowa dzieli się na:

a) formalną – która opiera się na programach realizowanych w placówkach oświatowych bądź instytucjach o charakterze edukacyjnym. Organizowane są one przez wychowawcę, nauczycieli;
b) nieformalną – która pokrywa się z formalną, jest jej uzupełnieniem, ale występują też inne sposoby, metody i formy organizacji. Realizują ją organizacje pozarządowe, ruchy społeczne, a także biblioteki i teatry. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na fakt, że efektem przejścia z obszaru własnej kultury do kultury obcej może być jedna z czterech form reakcji:
    1. ucieczka – (ksenofobia), polega na doznawaniu lęku bądź strachu przed obcością;
    2. dominacja – jest próbą podporządkowania własnemu systemowi orientacyjnemu obcej kultury i obcego kulturowo partnera interakcji;
    3. adaptacja – polega na przystosowaniu się do obcej i nowej kultury;
    4. integracja – sprowadza się do transnarodowej empatii, syntezy własnego kulturowo systemu oraz orientacji z tym systemem (Szkudlarek, 2004).

Tak zarysowany podział edukacji międzykulturowej pokazuje pewne przestrzenie dla oddziaływania aparatu pedagogiki religii, od której oczekuje się z kolei pełnienia funkcji m.in. swoistego fundamentu w kształtowaniu i dopełnianiu współczesnych kręgów kulturowych. Jednym z jej zadań jest więc realizacja celów międzykulturowych. Dostarczanie jednostce modeli pozwalających na interpretację otaczającej

sytuacji wydaje się nieodzownym i praktycznym postulatem pedagogiki religii, doceniającej istotną rolę duchowości człowieka. W tym miejscu należy zaznaczyć, że w pedagogice religii podkreśla się znaczenie religii dla holistycznego wychowania, w którym dany człowiek żyje w konkretnych warunkach kulturowych i międzykulturowych. Refleksja nad zagadnieniami poszczególnych wyznań i religii pomaga odnaleźć sens życia, gdyż ułatwia w swoisty sposób wyjaśnianie znaczenia otaczającego świata zróżnicowanego kulturowo. Dlatego pedagogika religii pomaga w edukacji międzykulturowej w uporządkowaniu relacji człowiek – świat i człowiek – człowiek (Charchut, 2015).

Refleksja systematyczna z wnioskami i rekomendacjami

Idea edukacji międzykulturowej stara się godzić postulaty emancypacji oraz upodmiotowienia poszczególnych jednostek, jak i grup społecznych, doświadczenie pluralizmu społecznego i kulturowego, z koniecznością tworzenia podstaw życia wspólnotowego – społeczeństwa, które mimo odmienności kulturowych tworzy pewną całość. Istotnym obszarem postrzeganych i przeżywanych różnic są kwestie światopoglądowe i aksjologiczne, które w szczególny sposób manifestują się na gruncie odmienności religijnych. Z tego też względu, jak zauważa B. Milerski (2009), jedną z form konkretyzacji edukacji międzykulturowej powinna stać się pedagogika religii. Należy jednak podkreślić, że powiązanie edukacji międzykulturowej i pedagogiki religii wyraża nie tylko swoisty interes społeczny, ale również potrzebę egzystencjalną człowieka wynikającą z konieczności radzenia sobie z różnorodnością i wielością kultur. Z tej perspektywy kształcenie międzykulturowe w relacji do pedagogiki religii powinno w o wiele większym stopniu przygotowywać człowieka na spotkanie nie tylko z odmiennością kulturową, ale także zawartą w niej odmiennością religijną. W tak rozumianej zależności edukacji międzykulturowej i pedagogiki religii metaforę nauczyciela jako „przewodnika drogi", który miałby gwarantować wychowankom pewność, zastępuje wizja „tłumacza różnych możliwości wyboru" (Bagrowicz, 2006, s. 140, za: Milerski, 2009). Mimo że w Polsce kwestie relacji między edukacją międzykulturową a pedagogiką religii mogą być

interpretowane w sposób tradycjonalistyczny i konserwatywny, to należy pamiętać, że pedagogika religii jako subdyscyplina naukowa od dłuższego czasu wyznacza szkole i prowadzonej w jej ramach edukacji religijnej zadania międzykulturowe. Takie podejście zostaje uprawomocnione na gruncie praktyki edukacji religijnej, przynajmniej w niektórych państwach zachodniego kręgu kulturowego (Milerski, 2009).

Jak zauważa B. Milerski (2009), pedagogika religii pozwala na postrzeganie edukacji międzykulturowej jako elementu całościowej edukacji humanistycznej i społecznej. Z tego też względu różnorodne koncepcje pedagogiki religii wraz z rozwojem jej tożsamości jako subdyscypliny naukowej w coraz wyższym stopniu uwzględniały problematykę wielokulturowości. Czyniły to każdorazowo z perspektywy przyjmowanych przesłanek teoretycznych. Na tej podstawie można stwierdzić, że rozwój teoretyczny pedagogiki religii daje się opisać w kategoriach odkrywania poszczególnych fenomenów edukacyjnych stanowiących o współczesnym postrzeganiu edukacji międzykulturowej jako formy kształcenia międzykulturowego. Zaliczyć do nich można uznanie znaczenia jednostkowego i egzystencjalnego charakteru rozumienia przekazu, w tym konfliktu interpretacji (dydaktyka symbolu i koncepcje hermeneutyczno-egzystencjalne), doświadczeń egzystencjalnych definiowanych indukcyjnie, a nie dedukcyjnie (koncepcje problemowe), upodmiotowienia, emancypacji, kształtowania społeczeństwa jako wspólnoty kulturowej (wielokulturowej) oraz ideologicznego uwikłania teorii i praktyki edukacyjnej (tzw. krytyczna pedagogika religii), narracyjnego charakteru tożsamości (koncepcje narracyjne), i wreszcie dowartościowanie wyzwań globalizacji (w tym technicyzacji), co w konsekwencji otworzyło pedagogikę religii m.in. na kwestie kształcenia międzykulturowego (Milerski, 2009).

Współczesna pedagogika religii, będąc świadoma wyzwań edukacji międzykulturowej, nie tylko podejmuje refleksję w tym zakresie, ale również zwraca się z apelem o uznanie faktu, że teoria i praktyka kształcenia międzykulturowego powinny uwzględniać tematykę religijną. W tym kontekście warto zauważyć, że integracja europejska, wzrost mobilności społecznej, procesy migracyjne, zagrożenia płynące ze strony fundamentalizmów (często o proweniencji religijnej), a w ostatnim czasie terroryzm, stały się przyczynkiem do nowego spojrzenia zarówno na międzykulturowe zadania edukacji, jak i na znaczenie edukacji religijnej. Co więcej, to właśnie edukację religijną w szkole coraz częściej uznaje

się za specjalny obszar kształcenia nie tylko hermeneutycznego i egzystencjalnego, ale również, albo i przede wszystkim – międzykulturowego (Milerski, 2009).

Analizując zagadnienie pedagogiki religii w relacji do edukacji międzykulturowej, można za B. Milerskim (2009) przedstawić dwa główne typy interpretacji:

1. zakłada, że obok kształtowania kompetencji społecznych, poznawczych czy zawodowych, ważne jest przygotowanie jednostki na spotkanie z odmiennością kulturową i religijną. Nie da się jednak tego zrealizować bez uprzedniego zakorzenienia w prymarnej dla jednostki kulturze. W tym kontekście pedagogika religii w edukacji międzykulturowej winna uwzględniać religijno-pluralistyczny konspekt życia społecznego zróżnicowanego kulturowo i religijnie;
2. pedagogika religii staje się formą doświadczenia wspólnoty „w" i „pomimo" różnic kulturowych i religijnych w przestrzeni edukacji międzykulturowej. W tym sensie jest ona formą międzykulturowego dialogu i kreacji nowej rzeczywistości społecznej (Milerski, 2009). Sam proces edukacyjny powinien natomiast skupiać się na realizacji zadań wynikających z religijności i międzykulturowości. Dzięki temu pedagogika religii może zyskać charakter międzykulturowy.

Zaprezentowany powyżej model interpretacyjny analizowanego problemu badawczego pokazuje, że z jednej strony edukacja międzykulturowa jawi się jako istotny wymiar nowocześnie rozumianej pedagogiki religii, zaś z drugiej – zaprezentowanie obecnych w refleksji pedagogiczno-religijnej typów argumentacji może mieć także znaczenie dla pedagogiki międzykulturowej. Takie ujęcie wyraża nie tylko świadomość współczesnej pedagogiki religii co do stojących przed nią wyzwań współczesności, ale w niektórych przypadkach może postawić ją niekiedy w opozycji do edukacji międzykulturowej.

Bibliografia

Ambrosewicz-Jacobs, J. (2003). *Tolerancja. Jak uczyć siebie i innych*. Kraków: Stowarzyszenie Willa Decjusza.

Bagrowicz, J. (2006). *Towarzyszyć wzrastaniu. Z dyskusji o metodach i środkach edukacji religijnej młodzieży*. Toruń: Wydawnictwo UMK.

Błeszyńska, K.M. (2011). Teoretyczny status edukacji międzykulturowej. *Pogranicze. Studia Społeczne*. T. XVII, 39-53.

Charchut, D. (2015). *Znaczenie pedagogiki religii w wychowaniu*. Pozyskano z: http://pedkat.pl/images/czasopisma/pk17/Art11.pdf (dostęp: 03.01.2020).

Encyklopedia PWN. *Edukacja międzykulturowa*. Pozyskano z: https://encyklopedia.pwn.pl/szukaj/edukacja%20mi%C4%99dzykulturowa.html (dostęp: 22.12.2019).

Grzybowski, P.P. (2001). *Edukacja międzykulturowa – konteksty. Od tożsamości po język międzynarodowy*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Jan Paweł II. (2000). *Przemówienie „Rozwój, globalizacja, dobro człowieka"*. Rzym.

Januszewska, E. i Markowska-Manista, U. (2017). *Dziecko „inne" kulturowo w Polsce. Z badań nad edukacją szkolną*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Kuleta-Hulboj, M. (2005). Edukacja międzykulturowa: problemy definicyjne. *Auxilium Sociale*, nr 2, 77-99.

Lewowicki, T. (red.). (2000). *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Lewowicki, T. (2001). Szkic do teorii zachowań tożsamościowych. W: T. Lewowicki i E. Ogrodzka-Mazur (red.), *W poszukiwaniu teorii przydatnych w badaniach międzykulturowych*. Cieszyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 159-165.

Lewowicki, T. (2002). W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej. W: T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, T. Pilch i S. Tomiuk (red.), *Edukacja wobec ładu globalnego*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 15-32.

Markowska, D. (1990). Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej. *Kwartalnik Pedagogiczny*, nr 4, 109-117.

Milerski, B. (2009). *Kształcenie międzykulturowe w szkole z perspektywy pedagogiki religii*. Pozyskano z: https://ekumenia.pl/content/uploads/2014/03/Ksztalcenie-miedzykulturowe-w-szkole-z-perspektywy-pedagogiki-religii-B.Milerski.pdf (dostęp: 27.12.2019).

Młynarczuk-Sokołowska, A. (2016). *Teoria i praktyka międzykulturowej edukacji nieformalnej w kontekście działań adresowanych do dzieci*. Białystok: Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku.

Nikitorowicz, J. (1995). *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana".

Nikitorowicz, J. (2003a). Edukacja międzykulturowa. W: E. Różycka (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", 9.

Nikitorowicz, J. (2003b). Wartości etnosu jako podstawa kształtowania tożsamości wielokulturowej, podłoże konfliktów kulturowych i cel edukacji międzykulturowej. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur i A. Gajdzica (red.), *Świat wartości i edukacja międzykulturowa*. Cieszyn–Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 35-55.

Nikitorowicz, J. (2009). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Różańska, A. (2017). Międzykulturowe konteksty edukacji religijnej – problem otwartej tożsamości religijnej. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*. T. XXXVI, z. 3, 49-58. DOI: 10.17951/lrp. 2017.36.3.49.

Sobecki, M. (2007). Kultura symboliczna a tożsamość. Studium tożsamości kulturowej Polaków na Grodzieńszczyźnie z perspektywy edukacji międzykulturowej. Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.

Szkudlarek, T. (2004). Pedagogika międzykulturowa. W: Z. Kwieciński i B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 415-424.

Szymański, M.S. (2000). Od pedagogiki dla cudzoziemców do pedagogiki międzykulturowej w Republice Federalnej Niemiec – czyli modernizm i postmodernizm. W: J. Leppert (red.), *Edukacja w świecie współczesnym. Wybór tekstów z pedagogiki porównawczej wraz z przewodnikiem bibliograficznym i przewodnikiem internetowym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 127-141.

Ulrich Riegel
https://orcid.org/0000-0002-9423-9092

Pedagogika religii i edukacja religijna w Europie

Streszczenie

DEFINICJA POJĘCIA: Edukacja religijna w szkołach państwowych w Europie Zachodniej jest złożonym zagadnieniem. Niektóre kraje nie nauczają religii w szkołach państwowych, a w innych jest ona przedmiotem szkolnym, ale realizuje odmienne cele, obejmuje różne treści, inaczej definiuje rolę nauczyciela itp. Z perspektywy pojęciowej można wyróżnić trzy modele edukacji religijnej, będące przedmiotem niniejszej analizy.

ANALIZA HISTORYCZNA POJĘCIA: Analiza edukacji religijnej zostanie przeprowadzona dla następujących krajów Europy Zachodniej: Niemcy, Anglia, kraje nordyckie, Szwajcaria i Francja.

PROBLEMOWE UJĘCIE POJĘCIA: W Europie Zachodniej edukacja religijna najczęściej odbywa się w ramach jednego z trzech modeli. W modelu wyznaniowym religia nauczana jest z perspektywy konkretnej wspólnoty religijnej, co umożliwia uczniom kontakt z doktryną i praktykami religijnymi tej wspólnoty. W modelu ponadwyznaniowym uczniowie zapoznają się z całym wachlarzem odmiennych tradycji religijnych z neutralnego punktu widzenia, a wiedza zdobyta dzięki uczestnictwu w tym przedmiocie kształtuje ich postawę wobec różnorodności religijnej. Model dialogiczny umożliwia dialog pomiędzy odmiennymi światopoglądami religijnymi i świeckimi podczas lekcji religii, co pozwala uczniom na dokonanie krytycznej refleksji dotyczącej ich uprzedzeń wobec religii oraz wypracowanie postawy szacunku i tolerancji wobec różnych wyznań.

REFLEKSJA SYSTEMATYCZNA Z WNIOSKAMI I REKOMENDACJAMI: Analiza sposobu nauczania religii w wybranych krajach europejskich,

takich jak Niemcy, Anglia, kraje nordyckie, Szwajcaria czy Francja, umożliwia wysnucie dwóch wniosków: po pierwsze, trzy tradycyjne modele nauczania tego przedmiotu są realizowane kontekstowo i reprezentują idealne typy w sensie weberowskim. Po drugie, wyznaniowa edukacja religijna w coraz większym stopniu jest zastępowana edukacją ponadwyznaniową i dialogiczną.

Słowa kluczowe: edukacja religijna, edukacja wyznaniowa, edukacja ponadwyznaniowa, edukacja dialogiczna, Europa

Edukacja religijna to złożone zagadnienie. Jej celem jest zarówno umożliwienie uczniom wszechstronnego wglądu w założenia konkretnej religii, jak też przygotowanie ich do funkcjonowania w rzeczywistości społecznej nacechowanej sekularyzacją i pluralizmem religijnym. W ciągu ostatnich dziesięcioleci na podstawie konkretnych założeń pedagogicznych wypracowano różne sposoby nauczania religii będące odpowiedzią na te wyzwania. Te odmienne sposoby nauczania religii zostały odmiennie wdrożone w poszczególnych krajach, co wpłynęło na ich ostateczny kształt. W celu uzyskania wglądu w problematykę edukacji religijnej w Europie pierwszy rozdział zarysowuje główne wyznaczniki trzech podstawowych modeli nauczania religii: wyznaniowego, ponadwyznaniowego i dialogicznego, natomiast drugi omawia praktyczną realizację tych modeli w wybranych krajach Europy Północno-Zachodniej. Sposoby nauczania religii w wybranych do analizy krajach wskazują drogi dalszego rozwoju edukacji religijnej w Europie.

1. Podstawowe modele stosowane w edukacji religijnej

Edukacja religijna tradycyjne dzieli się na edukację wyznaniową i ponadwyznaniową (Ferrari, 2013). Ostatnio dołączył do nich trzeci model, który w literaturze brytyjskiej określany jest „podejściem interpretacyjnym" (Jackson, 1997), a w literaturze niemieckiej – „dialogiczną edukacją religijną" (Knauth, 2016). Te trzy podstawowe modele edukacji religijnej zostaną opisane poniżej.

1.1. Wyznaniowy model edukacji religijnej

W wyznaniowym modelu edukacji religijnej nauczanie religii odbywa się z perspektywy konkretnej wspólnoty religijnej. Doktryna i praktyki religijne tej wspólnoty określają ogólny punkt widzenia i ramy odniesienia tego przedmiotu (Englert, 2012). Na przykład w katolickiej edukacji religijnej rzymskokatolicka doktryna i światopogląd narzucają dobór tematów omawianych na lekcjach, treści przedmiotu i sposób jego nauczania. Jednakże obecnie ten wyznaniowy charakter nie wpływa już

na podstawowy cel edukacyjny nauczania religii, którym dawniej było pielęgnowanie wiary wyznawanej przez daną wspólnotę religijną, a którym dziś jest umożliwienie uczniom zdobycia wiedzy na temat religii i wykształcenie w nich tolerancyjnej postawy wobec różnorodności religijnej. Dlatego też dojrzała tożsamość wyznaniowa jest nadal pożądana, ale ma to być tożsamość otwarta i gotowa do zaakceptowania osób o innych przekonaniach religijnych.

W związku z tym model wyznaniowy opiera się na merytorycznej koncepcji religii, zgodnie z którą religia to zbiór przekonań, symboli, narracji, rytuałów i praktyk tworzących charakter danej tradycji religijnej. Pominięcie tych istotnych kwestii oznaczałoby pominięcie rdzenia religii. Dlatego też model wyznaniowy respektuje różnice między wyznaniami chrześcijańskimi i innymi religiami oraz uznaje specyfikę każdej tradycji religijnej za istotną. Takie podejście do religii ma swoje konsekwencje pedagogiczne. Po pierwsze, religia nie może być nauczana z perspektywy osób postronnych. W modelu wyznaniowym zakłada się, że aby w pełni zrozumieć religię, należy przyjąć perspektywę danej tradycji religijnej.

> Pod tym względem religia może być traktowana w odpowiedni sposób tylko pozycyjnie: oznacza to, że z perspektywy konkretnej tradycji religijnej i w jej społeczno-kulturowych ramach konieczne jest negocjowanie treści merytorycznych oraz wyolbrzymionego przez nią samą potencjału religii (Schambeck, 2013, s. 59).

Po drugie, w modelu wyznaniowym poważnie traktuje się egzystencjalne deklaracje wyznań religijnych. Zakłada to odpowiednie pojmowanie religii tylko wtedy, gdy jej wymiar egzystencjalny będzie przedmiotem dyskusji w klasie. W edukacji wyznaniowej nauczanie jest czymś więcej niż tylko przekazywaniem informacji dotyczących religii; zawiera ono również autentyczne wyrażanie swojej wiary, a treści nauczane są z perspektywy członka wspólnoty religijnej.

Model wyznaniowy najlepiej sprawdza się w klasach, do których uczęszczają wyłącznie uczniowie wyznający daną religię, i w których nauczyciele również wyznają tę religię. W takim otoczeniu wierzący komunikują się ze swoimi współwyznawcami w kwestiach wiary, wyznania i świata z perspektywy osoby z wewnątrz. We współczesnym społeczeństwie takie klasy są jednak rzadko spotykane. Co więcej, dzisiaj

nauczanie religii w modelu wyznaniowym musi uwzględniać – co daje się już zauważyć – wolność religijną. Jak wspomniano powyżej, celem tej edukacji jest coś więcej niż tylko pielęgnowanie wiary u uczniów, którzy mają możliwość wypisania się z tych zajęć. Często zdarza się, że uczniowie nienależący do danego wyznania mogą uczęszczać na lekcje religii, co skutkuje tym, że lekcje religii prowadzone w modelu wyznaniowym zazwyczaj odzwierciedlają religijną różnorodność danego środowiska społecznego.

Taki układ sprawia, że w nauczaniu religii zarówno program nauczania, jak i nauczyciel są podporządkowani założeniom danego wyznania. Po pierwsze, wyznanie określa treści programu nauczania, z których większość jest poświęcona historii, doktrynie i praktykom religijnym. Na przykład Marcin Luter i okres reformacji są ważnym elementem programu nauczania religii protestanckiej. Nie oznacza to, że wyznaniowa edukacja religijna nie zajmuje się innymi wyznaniami i religiami, ale poświęca im znacznie mniej uwagi niż zagadnieniom własnej wiary. Po drugie, zadaniem nauczyciela w tym modelu edukacji religijnej jest przedstawienie uczniom spojrzenia na wiarę i przekonania religijne z perspektywy osoby wierzącej. Nauczyciel musi być wyznawcą danej religii i autentycznie wyrażać swoją religijność w klasie (Böttigheimer i Dausner, 2011). W ten sposób uczący staje się wzorem do naśladowania i umożliwia uczniom ocenę swojego zachowania jako wiarygodnego i godnego zaufania lub nie. W ramach wyznaniowej edukacji religijnej na podstawie treści nauczania i autentyzmu w zachowaniu nauczyciela uczniowie są w stanie wypracować autonomiczne spojrzenie na wiarę i religię.

1.2. Ponadwyznaniowy model edukacji religijnej

Ponadwyznaniowe kształcenie religijne dostarcza uczniom obiektywnych informacji dotyczących różnych tradycji religijnych. W tym podejściu do edukacji ani wiara uczniów, ani wiara nauczyciela nie mają wpływu na proces uczenia się. Religia jest traktowana jako przedmiot poznania naukowego, w którym indywidualne przekonania religijne nie mają żadnego znaczenia (Kenngott, 2017). Ponadwyznaniowa edukacja religijna ma na celu zapoznanie dzieci i młodzieży z różnorodnością religijną ich środowiska społecznego. Uczniowie poznają różne tradycje

religijne i uczą się podchodzić do niech z szacunkiem i tolerancją. Podstawowym celem ponadwyznaniowego modelu nauczania jest dostarczenie informacji dotyczących różnorodności wyznaniowej.

Ponadwyznaniowa edukacja religijna odnosi się do religii jako konceptu kulturowego, w którym religia jest postrzegana jako zbiór społecznych interakcji i kulturowych artefaktów przypisywanych jej przez środowisko społeczne. We współczesnych społeczeństwach funkcjonują różne wyznania, a każde z nich ma własną doktrynę, narracje i rytuały służące realizacji religijności jej wyznawców. W praktykowaniu własnej wiary jednostka bazuje na tych doktrynach i rytuałach, które reprezentują obszar religijny współczesnego społeczeństwa. Biorąc pod uwagę pluralizm religijny w tym obszarze, nie można jednoznacznie stwierdzić, że jakaś tradycja religijna jest prawdziwsza od innej. W perspektywie ponadwyznaniowej nie ma mowy o jednej słusznej doktrynie religijnej, ponieważ istnieje wiele doktryn, które przez ich wyznawców są uznawane za prawdziwe. W rezultacie ponadwyznaniowe odniesienie do religii jest czysto opisowe. Rekonstruuje ono religię w taki sposób, w jaki przejawia się ona w społecznych interakcjach i kulturowych artefaktach, opisuje te przejawy i porównuje je z teoretycznymi pojęciami, takimi jak rytuał, narracja, doktryna itp.

Takie podejście do religii ma konsekwencje pedagogiczne. Po pierwsze, metody dydaktyczne stosowane w ponadwyznaniowej edukacji religijnej opierają się na obiektywnej analizie treści i zagadnień obecnych w różnych tradycjach religijnych oraz na porównaniu tych tradycji przy użyciu jasno określonych kryteriów (Barnes, 2014, s. 94-102). Ponieważ nie istnieje punkt odniesienia dla oceny różnych religii, ponadwyznaniowa edukacja religijna jest ściśle fenomenologiczna i porównawcza, ale nigdy ewaluacyjna. Po drugie, celem ponadwyznaniowej edukacji religijnej nie jest umożliwienie uczniom identyfikacji z jakąś tradycją religijną (Bleisch i Frank, 2013), ponieważ religia jest przedmiotem opisu, a nie przedmiotem wiary. Perspektywą, którą należy przyjąć w tym podejściu do nauczania religii, jest perspektywa obserwatora, nie uczestnika. Oczywiście, również w tym modelu możliwe jest zapoznanie uczniów z autentycznymi przejawami religii i religijności, są one jednak traktowane jako przedmiot obserwacji prowadzącej do rekonstrukcji wewnętrznej logiki danego wyznania i absolutnie nie mają na celu włączenia uczniów do konkretnej wspólnoty wyznaniowej.

Jako że ponadwyznaniowa edukacja religijna nauczana jest z perspektywy obserwatora, może być ona przedmiotem obowiązkowym w szkołach państwowych. Naukowe podejście do religii nie wymaga od uczniów żadnej przynależności wyznaniowej, a dzięki uczestnictwu w lekcjach religii każdy uczeń będzie w stanie opisać różne formy religii i religijności występujące w jego środowisku społecznym. Uczniowie nie muszą mieć pozwolenia na wypisanie się z tego przedmiotu, ponieważ nie narusza on wolności religijnej jednostki. W związku z tym uczniowie danej klasy są zazwyczaj niejednorodni pod względem religijnym, tj. są różnych wyznań lub mają świecki światopogląd. Z pedagogicznego punktu widzenia takie mieszane wyznaniowo i światopoglądowo grupy dość wiernie odzwierciedlają religijne zróżnicowanie środowiska społecznego. Jeśli chodzi o nauczyciela, w ponadwyznaniowym kształceniu religijnym jego wiara nie ma żadnego znaczenia. Musi on być ekspertem w zakresie różnych religii, które omawia podczas lekcji, i dodatkowo powinien posiadać odpowiednie kompetencje w zakresie dydaktyki i pedagogiki. Jego rola ogranicza się wyłącznie do przedstawienia religii w sposób naukowy, a jego (i uczniów) przekonania religijne nie są częścią interakcji w klasie.

1.3. Dialogiczny model edukacji religijnej

Dialogiczna edukacja religijna ma na celu wspieranie dialogu pomiędzy różnymi światopoglądami religijnymi i świeckimi w obrębie klasy szkolnej (Knauth, 2016). Bezpośrednio nawiązuje ona do wiary uczniów i chce im pomóc w kształtowaniu indywidualnego światopoglądu. W tym zakresie ramy odniesienia zajęć tworzą tradycje religijne obecne w środowisku społecznym uczniów biorących w nich udział. Ramy te są jednak wykorzystywane jako hermeneutyczna opcja służąca skrystalizowaniu się własnego światopoglądu, a nie jako normatywne źródło wykształcenia się tego światopoglądu. W tym procesie uczniowie dowiadują się, w jaki sposób ludzie odwołują się do religii w życiu codziennym. Uczą się, że takie odwołania dokonują się jako usytuowana praktyka, i w jaki sposób ta usytuowana praktyka prowadzi do religijnej różnorodności. W dłuższej perspektywie efektem obcowania uczniów z religijną różnorodnością będzie umiejętność poddania krytycznej refleksji

swoich indywidualnych uprzedzeń wobec religii oraz szacunek i tolerancja w odniesieniu do różnych wyznań.

Koncepcja religii w dialogicznym modelu edukacji opiera się na usytuowanej praktyce. Zgodnie z tym podejściem religia istnieje tylko jako działanie. Dialogiczna edukacja religijna nie neguje istnienia książek zawierających historie o Jezusie Chrystusie, jednak – aby stały się one prawdziwe – historie te muszą być zapamiętane, opowiedziane, przeczytane itp. W swoim założeniu, że religia to działanie usytuowane, dialogiczne podejście unika uogólnień na temat religii. Nie ma typowego katolika ani typowego muzułmanina. Są tylko jednostki, które wcielają w życie pewne praktyki, o których wiadomo, że stanowią część doktryny rzymskokatolickiej lub muzułmańskiej. Wprowadzając w życie te działania, jednostki nie tylko je powielają, ale również tworzą pewną ich usytuowaną interpretację. Interpretacja ta może być zrozumiana na podstawie wymogów sytuacji, w której to praktykowanie jest wcielane w życie (Barnes, 2014, s. 238-239). W rezultacie dialogiczna edukacja religijna podchodzi do prawdy religijnej z perspektywy podmiotu. Zaangażowanie egzystencjalne jednostki w dany światopogląd uzasadnia interpretację danej religii jako prawdziwej z perspektywy tej jednostki, czyli każdy wyznaje jakieś subiektywne prawdy i te subiektywne prawdy mogą być przedmiotem dialogicznej edukacji religijnej. Obiektywne twierdzenia wykraczają poza możliwości tego modelu edukacji. Nauczanie religii w dialogicznym modelu nie jest ideologicznie podporządkowane żadnej konkretnej doktrynie, dlatego na lekcjach religii nie można ustalić, która subiektywna prawda jest prawdziwsza niż inne subiektywne prawdy (Jackson, 1997, s. 30-48).

Wychodząc z założenia, że religia jest kwestią indywidualną, dialogiczna edukacja religijna pociąga za sobą pewne konsekwencje dydaktyczne. Po pierwsze, jest w stanie połączyć perspektywę uczestnika z perspektywą obserwatora. Jeśli uczniowie mówią o swoim indywidualnym podejściu do życia, to mówią z perspektywy uczestnika. Jeśli opowiadają o indywidualnym podejściu do życia swojego kolegi z klasy, czynią to z perspektywy obserwatora, dzięki czemu w tym modelu edukacji religijnej autentyczne wyrażanie religii jest możliwe i odbywa się przez wiarę. Zwroty takie jak „Jako katolik musisz wierzyć w...” nie mają tu uzasadnienia, ponieważ różne wyznania i religie tworzą hermeneutyczne ramy dla lepszego zrozumienia usytuowanych praktyk religijnych, ale nie mają one żadnej mocy normatywnej dla wiary jednostki.

Po drugie, w dialogicznej edukacji religijnej również nauczyciel może wyrażać swoją wiarę (Jackson, 1997, s. 134-136), ale powinien robić to w taki sposób, który nie będzie jej narzucał uczniom, ponieważ w nauczaniu dialogicznym wiara nauczyciela nie jest ani prawdziwsza, ani ważniejsza niż wiara uczniów; reprezentuje ona jednostkowe podejście do życia wśród wielu możliwych podejść. Po trzecie, metodą dydaktyczną stosowaną w tej edukacji religijnej jest dialog, czyli spotkanie z drugą osobą we wzajemnej otwartości na jej perspektywę (Knauth, 2016). W takim dialogu nakładają się na siebie dwa aspekty: z jednej strony, w prawdziwym dialogu jednostka musi dostrzec odmienność innego człowieka, a z drugiej strony, musi być gotowa do zaakceptowania tej odmienności. Aby uzyskać wgląd w podejście do życia danej osoby, należy przyjąć jej perspektywę, pobyć chwilę w jej skórze.

W rezultacie, dialogiczny model wychowania religijnego jest możliwy do zastosowania w niejednorodnej grupie uczniów. Niejednorodność ta jest definiowana nie jako formalna przynależność do wspólnoty religijnej, lecz jako subiektywna identyfikacja z określonym światopoglądem religijnym lub świeckim. Jeśli na nikogo nie naciska się, by opowiadał o swojej wierze, dialogiczna edukacja religijna respektuje wolność religijną jednostki. Religia nauczana w tym modelu może być przedmiotem obowiązkowym.

1.4. Podsumowanie

Wszystkie trzy modele edukacji religijnej bazują na swoistym pojmowaniu religii. W modelu wyznaniowym religię traktuje się jako przejaw wiary, model ponadwyznaniowy postrzega religię jako kwestię kulturową, a dialogiczny – jako umiejscowioną praktykę. Różne podejścia do religii skutkują określonymi konsekwencjami pedagogicznymi dotyczącymi sposobu jej nauczania. W przypadku wyznaniowej edukacji religijnej nauczanie tego przedmiotu jest podporządkowane normatywnej perspektywie religii. Takiego nadrzędnego punktu odniesienia brakuje w edukacji ponadwyznaniowej, jako że nauczanie religii odbywa się tu z pozycji obserwatora. W dialogicznym wychowaniu religijnym istnieje kilka perspektyw normatywnych, ale żadna z nich nie jest wyznacznikiem nadrzędnym.

Pomijając różnice między nimi, wszystkie trzy modele nauczania religii mają podobne cele edukacyjne: wszystkie nastawione są na przekazywanie uczniom informacji o różnych wyznaniach religijnych występujących w ich środowisku społecznym oraz na wykształcenie u uczniów zrozumienia dla motywów ludzkich zachowań bezpośrednio wynikających z religii. Wszystkie zachęcają uczniów do traktowania różnorodnych przekonań religijnych z szacunkiem oraz tolerancją i wszystkie uznają wolność religijną ucznia. Dlatego też można przyjąć, że wyznaniowa, ponadwyznaniowa i dialogiczna edukacja religijna są właściwymi sposobami nauczania religii we współczesnym społeczeństwie zachodnim.

2. Edukacja religijna w wybranych krajach

Trzy modele edukacji religijnej przedstawione w niniejszym opracowaniu reprezentują idealne typy w sensie weberowskim. Powyższe opisy uwzględniają ich cechy charakterystyczne, ale pomijają specyfikę regionalną. Aby uzyskać kompleksowy obraz sposobu realizacji tych modeli w Europie Północno-Zachodniej, należy osadzić je w kontekście narodowym, co zostało zaprezentowane w kolejnych podrozdziałach dla Niemiec, Anglii i Walii, krajów nordyckich, Szwajcarii, Francji i Luksemburga.

2.1. Niemcy

W Niemczech edukacja religijna w szkołach państwowych jest traktowana jako „zwykły przedmiot" i nauczana „zgodnie z zasadami wspólnot religijnych" (art. 7/3 niemieckiej konstytucji). Takie nauczanie odbywa się „w pozytywnym nastawieniu i zaangażowaniu" (Anschütz, 1960 [1933]: art. 149, przypis 4). Klauzula ta ustanawia wyznaniową edukację religijną modelem wyjściowym i określa religię „zwykłym przedmiotem" nauczanym w niemieckich szkołach. Chociaż edukacja religijna ma charakter wyznaniowy, państwo musi zagwarantować nauczanie jej w sposób uporządkowany, ale taki, który nie narusza podstawowych zasad pedagogicznych systemu szkolnego. W rezultacie edukacja religijna

w Niemczech stanowi tak zwaną *res mixtae*, zarządzaną zarówno przez państwo, jak i poszczególne wspólnoty religijne. Do państwa należy wytyczenie ogólnych ram edukacji religijnej (jak np. wynagradzanie nauczycieli, podręczniki, klasy szkolne, przedziały czasowe dostępne w planie tygodniowym itp.), natomiast wspólnoty wyznaniowe są odpowiedzialne za przygotowanie programu nauczania i określenie wymagań stawianych nauczycielom tego przedmiotu.

Artykuł 7/3 obowiązuje we wszystkich krajach związkowych, które przed rokiem 1945 nie oferowały żadnego alternatywnego sposobu kształcenia religijnego, co oznacza, że w 12 z 16 krajów związkowych, a mianowicie w Badenii-Wirtembergii, Bawarii, Hesji, Dolnej Saksonii, Meklemburgii-Pomorzu Przednim, Nadrenii Północnej-Westfalii, Nadrenii-Palatynacie, Saarze, Saksonii, Saksonii-Anhalcie, Szlezwiku-Holsztynie i Turyngii, edukacja religijna prowadzona jest w modelu wyznaniowym. We wszystkich wyżej wymienionych krajach związkowych naucza się religii katolickiej, protestanckiej i żydowskiej, w większości dodatkowo muzułmańskiej, a w niektórych również innych wyznań, np. chrześcijańsko-ortodoksyjnego lub Kościoła Nowoapostolskiego. Wszystkie te przedmioty są obowiązkowe i każdy uczeń musi uczestniczyć w lekcjach religii zgodnie ze swoim wyznaniem. Uczniowie bezwyznaniowi uczęszczają na alternatywny przedmiot zwany odpowiednio „Etyka" lub „Normy i wartości" lub „Filozofia". Zgodnie z zasadą poszanowania wolności religijnej, każdy uczeń ma prawo zrezygnować z edukacji religijnej i uczęszczać na przedmiot alternatywny – etykę.

Szczególną formą wyznaniowej edukacji religijnej jest tzw. współpraca wyznaniowa, praktykowana obecnie w Dolnej Saksonii, Badenii-Wirtembergii i części Nadrenii Północnej-Westfalii (Pemsel-Maier i Sajak, 2017). W jej ramach Kościoły protestanckie i katolickie współpracują ze sobą w zakresie nauczania religii, skupiając uczniów protestanckich i katolickich w jednej klasie. Uczniowie ci zapoznają się z chrześcijaństwem zarówno z perspektywy protestanckiej, jak i katolickiej, a podczas wspólnych spotkań dzieci i młodzież poznają obydwa wyznania i uświadamiają sobie własną tożsamość wyznaniową.

W dwóch krajach związkowych, Bremie i Brandenburgii, nauczanie religii odbywa się w modelu ponadwyznaniowym. W Bremie uczniowie klas od pierwszej do dziesiątej uczęszczają na przedmiot „Historia biblijna", a począwszy od jedenastej klasy – na „Religioznawstwo" (Lott

i Schröder-Klein, 2009, s. 111). Oba przedmioty są obowiązkowe, przynależność religijna nauczyciela nie ma znaczenia, a treści przedmiotowe są ściśle opisowe.

> Celem nauczania religii nie jest skłonienie do konkretnego wyznania lub religii, nauczanie nie jest ukierunkowane na określone wyznanie. (...) Przedmiot jest odpowiedzią na postępującą sekularyzację oraz religijno-ideowy pluralizm społeczeństwa. Umożliwia on uczniom znalezienie swojego miejsca w tym społeczeństwie (...). Aby osiągnąć te cele, konieczne jest nabycie wiedzy dotyczącej treści, obrzędów i przejawów religii (Senator for Education and Science, 2014, s. 5).

W Brandenburgii uczniowie mogą uczęszczać na ponadwyznaniowy przedmiot „Lebenskunde-Ethik-Religion" (L-E-R), który odnosi się do światopoglądów zarówno religijnych, jak i świeckich. Zgodnie z brandenburską ustawą szkolną L-E-R jest nauczany w sposób „religijnie i ideologicznie neutralny" (BbgSchulG 11/3). Za treść przedmiotu odpowiada wyłącznie państwo i nie ma żadnych wymagań dotyczących wyznania nauczyciela (Kenngott, 2015). Wszyscy uczniowie w klasach od piątej do dziesiątej muszą uczęszczać na lekcje L-E-R, istnieje jednak możliwość wypisania się z tego przedmiotu i uczęszczania w zamian na lekcje religii.

W Hamburgu religii naucza się w modelu dialogicznym i przedmiot „Edukacja religijna dla wszystkich" jest obowiązkowy dla wszystkich uczniów w szkołach państwowych. Formalnie pozostaje on w gestii Kościoła protestanckiego, który nie nalega jednak na jego wyznaniowy charakter. W edukacji religijnej zwraca się natomiast uwagę „nie tylko na tradycje biblijne i kościelne, ale również na inne tradycje religijne i żywe świadectwa wiary" (Gloy, 2001, s. 784-785). Podstawowym celem „edukacji religijnej dla wszystkich" jest „dialogiczny rozwój samoodpowiedzialnej, dojrzałej religijności" (Keßler, 2014, s. 46) uczniów. Religijność ta może się rozwijać poprzez uwzględnianie wielu systemów religijnych, a dialog jest podstawową metodą nauczania i interakcji w klasie. Aby zagwarantować, że żadne wyznanie nie będzie traktowane gorzej niż inne, „Edukacja religijna dla wszystkich" jest oceniana przez komisję, w której każde wyznanie religijne w Hamburgu ma swój głos.

W Berlinie w szkołach państwowych edukacja religijna nie jest obowiązkowym przedmiotem szkolnym. Zamiast tego każdy uczeń klas 7 do 10 musi uczęszczać na lekcje „Etyki", a dodatkowo zainteresowani uczniowie mogą zapisać się na lekcje religii. W Berlinie wyznaniowa

edukacja religijna jest nauczana jako przedmiot dodatkowy, niebędący częścią regularnego programu nauczania i planu zajęć w szkole.

2.2. Anglia i Walia

W Anglii i Walii już w latach 60. XX w. wyznaniowa edukacja religijna nie była w stanie poradzić sobie z rosnącą różnorodnością religijną społeczeństwa. W 1971 r. Ninian Smart zaproponował nowe podejście do edukacji religijnej (Schools Council, 1971), której celem miało być wyjście naprzeciw egzystencjalnym pytaniom uczniów poprzez prezentację wewnętrznego obrazu wszystkich nauczanych tradycji religijnych, bez faworyzowania żadnej z nich (Bastide, 2000, s. 156-159). Dlatego też edukacja religijna powinna przedstawiać różne religie z perspektywy doświadczeń osób wierzących, ponieważ tylko spojrzenie od wewnątrz jest w stanie naświetlić znaczenie tego, w co się wierzy. W angielskiej edukacji szkolnej wyznaniowy charakter religii zostaje zatem utrzymany, choć nie jako akt wiary, tylko jako element poznania.

Ustawa o edukacji z 1988 r. (Education Act of 1988) zawiera w sobie istotne elementy propozycji Smarta dotyczące prawnych podstaw edukacji religijnej w szkołach publicznych w Anglii i Walii, a mianowicie postulat uwzględniania różnych tradycji religijnych. Edukacja religijna odbywa się w niejednorodnych religijnie grupach uczniów, a jej charakter jest ponadwyznaniowy. Celem nauczania jest zapoznanie uczniów z religijną różnorodnością ich środowiska społecznego oraz rozwijanie tolerancji wobec innych wyznań (Lankshear, 2000). Dlatego też przedmiot ten dostarcza nie tylko informacji o różnych tradycjach religijnych, ale obejmuje także osobiste interakcje światopoglądowe. Takie pedagogiczne podejście jest definiowane jako „uczenie się od religii". Wyraża się ono tym, że różnorodność tradycji religijnych jest wykorzystywana jako źródło osobistego i odpowiedzialnego rozwoju uczniów (Grimmit, 1992; Hull, 1996). Porównując takie podejście do edukacji religijnej z tradycyjnymi modelami opisanymi powyżej, można przypuszczać, że znaczna część nauczania tego przedmiotu odbywa się raczej w trybie dialogicznym niż w trybie ponadwyznaniowym. Najprawdopodobniej to nauczyciel decyduje, czy będzie kładł większy nacisk na dialog, czy na obiektywne informacje.

Stały Komitet Doradczy ds. Edukacji Religijnej (Standing Advisory Council for Religious Education), tworzony przez przedstawicieli wspólnot religijnych w danym regionie, jest odpowiedzialny za treść lekcji religii. Z jednej strony, Komitet reprezentuje różnorodność religijną regionu i tym samym otwarcie uznaje znaczenie tej różnorodności w edukacji. Z drugiej strony, Komitet umożliwia wspólnotom religijnym wpływ na treści nauczania. W ten sposób nauka religii w Anglii i Walii nie jest prowadzona niezależnie od wspólnot religijnych, lecz w porozumieniu z nimi. Pod względem treści edukacja religijna pozostaje mocno zakorzeniona w nauce o religii (Copley, 2004), a religia staje się przede wszystkim przedmiotem opisującym religie świata, przy czym aspekty regionalne i lokalne nie odgrywają w nim prawie żadnej roli. Chodzi tu głównie o religie jako takie, a mniej o ich znaczenie w życiu miejscowej ludności.

2.3. Kraje nordyckie: Szwecja, Dania, Finlandia i Norwegia

Szwecja była pierwszym krajem w Europie, który wprowadził edukację religijną w trybie ponadwyznaniowym. Od 1962 r. „Religionskunskap" jest nauczany w grupach niejednorodnych wyznaniowo i realizuje dwa cele (Larsson, 2000, s. 163): z jednej strony, uczniowie poznają różne tradycje religijne i świeckie światopoglądy obecne w ich otoczeniu, a z drugiej strony zajmują się kwestiami egzystencjalnymi. Szwedzka edukacja religijna łączy zatem wymiar fenomenologiczny z egzystencjalnym (Alberts, 2012, s. 226-229). Edukacja religijna w tym kraju pozostaje wyłącznie w gestii państwa. Będąc neutralnym pod względem religijnym, państwo nie może faworyzować żadnej tradycji religijnej. W związku z tym program nauczania nakazuje czysto opisowe podejście do różnych tradycji religijnych, choć pod względem treści jest on jednak nadal zdominowany przez tematy związane z tradycją luterańską (Berglund, 2013), co odzwierciedla olbrzymie znaczenie historyczne i kulturowe tego wyznania w szwedzkim życiu publicznym.

W Danii „Kristendomskunskab" jest przedmiotem obowiązkowym, z wyjątkiem siódmej klasy, w której zwykle odbywa się przygotowanie do bierzmowania (Buchardt, 2014). Pomimo silnie chrześcijańskiej kolorystyki w nazewnictwie i organizacji, od 1975 r. nauczanie religii w tym

kraju jest niezależne od wyznania, dlatego też prowadzi się je w grupach wyznaniowo niejednorodnych. Celem nauczania tego przedmiotu jest zapoznanie uczniów z dziedzictwem kulturowym społeczeństwa duńskiego i w jego programie dominują tematy chrześcijańskie, zwłaszcza w niższych klasach (Holt, 2000). Udział religii niechrześcijańskich w edukacji zależy w dużej mierze od zespołu klasowego – im więcej jest w nim uczniów niechrześcijańskich, tym szerzej uwzględnia się ich tradycje religijne podczas lekcji.

W Finlandii edukacja religijna „jest oficjalnie ponadwyznaniowa, jednak model edukacji religijnej jest zorganizowany zgodnie z przynależnością do wspólnot religijnych" (Poulter, Kuusisto i Kalloniemi, 2015, s. 113). Dlatego też nauczanie religii odbywa się w fińskich szkołach w grupach jednorodnych wyznaniowo, ponieważ są one typowe dla modelu wyznaniowego. Istnieje odrębny program nauczania dla każdej wspólnoty religijnej, która jest oficjalnie uznawane w Finlandii, nauczyciele na ogół również należą do wspólnoty, która jest odpowiedzialna za nauczanie. W jej ramach edukacja religijna jest jednak niezależna od wyznania i ma na celu zapoznanie uczniów z ich własną tradycją religijną oraz innymi systemami religijnymi i światopoglądami, w taki sposób, aby wykształcić w nich niezależne podejście do życia (Holma, 2000, s. 38-39). Perspektywa uczestnika, charakterystyczna dla wyznaniowego modelu nauczania, jest w tym podejściu pedagogicznym nieobecna. Zamiast tego różne tradycje religijne są traktowane jako potencjalne źródło indywidualnego rozwoju, bez otwartego zachęcania uczniów do uczestnictwa w życiu jakiejś konkretnej wspólnoty religijnej. W rezultacie fińska edukacja religijna może być postrzegana jako ponadwyznaniowa, a wyznaniowy sposób nauczania jest obecnie kwestionowany, ponieważ uniemożliwia dialog pomiędzy różnymi światopoglądami (Rissanen, 2014).

W Norwegii edukacja religijna w trybie ponadwyznaniowym została ustanowiona w 1999 r. (Skeie, Oddron i Hovde, 2014). Jest ona obowiązkowa dla wszystkich uczniów i dlatego odbywa się w grupach wyznaniowo niejednorodnych. Edukacja religijna ma umożliwić uczniom prowadzenie autonomicznego życia według wybranych przez nich samych standardów moralnych (Midttun, 2000, s. 125). Jej celem jest zapoznanie uczestników z Biblią i chrześcijaństwem jako dziedzictwem kulturowym społeczeństwa norweskiego, przedstawienie im wartości

chrześcijańskich i humanistycznych, nawiązanie kontaktu z innymi tradycjami religijnymi jako źródłem umiejętności życiowych (*life skills*), wykształcenie tolerancji i otwartości na inne religie i światopoglądy oraz wspieranie uczniów w rozwoju osobistym. Chociaż w norweskim programie nauczania nadal dominuje chrześcijaństwo, wprowadzeniu zreformowanego przedmiotu towarzyszyło zwrócenie większej uwagi na uwzględnienie niejednorodności w nauczaniu (Breilind i Nicolaisen, 2004).

Ogólnie rzecz biorąc, w drugiej połowie ubiegłego wieku kraje nordyckie przeszły od wyznaniowego modelu edukacji religijnej do modelu ponadwyznaniowego. Można to potraktować jako reakcję na postępującą sekularyzację i religijny pluralizm społeczeństwa. Oczekuje się, że ponadwyznaniowy model edukacji religijnej pozwoli na pełniejsze uwzględnienie tej religijnej różnorodności. Chrześcijaństwo jednak nadal zajmuje najwięcej miejsca w narodowych programach nauczania, co ujawnia ukrytą rolę tradycji luterańskiej w życiu społecznym.

2.4. Szwajcaria (regiony niemieckojęzyczne)

Na początku XXI w. szwajcarski system edukacji nie był w stanie poradzić sobie z mobilnością współczesnego społeczeństwa i dlatego w 2006 r. niemieckojęzyczne regiony Szwajcarii postanowiły ujednolicić cały system szkolny. Inicjatywa ta dotyczyła również edukacji religijnej, która wcześniej była nauczana w modelu wyznaniowym, a w niektórych kantonach również w ponadwyznaniowym (np. w Zurychu). Ponieważ Szwajcaria jest obecnie mocno zsekularyzowana i jednocześnie zróżnicowana religijnie, wyznaniowa edukacja religijna nie wydaje się już w tym kraju odpowiednia (Jödicke, 2013).

W rezultacie w nowym programie nauczania edukację religijną realizuje się w modelu ponadwyznaniowym. Co więcej, nie stanowi ona przedmiotu samego w sobie, lecz część szerszego bloku przedmiotowego zwanego „Natur-Mensch-Mitwelt" (NMM) nauczanego w klasach 1-6 (Helbling, 2015). Opiera się on na integracyjnym podejściu metodycznym: „Na podstawie konstruktywnego podejścia dydaktycznego świat będzie badany z różnych perspektyw, a program nauczania nakieruje uczniów na wielodyscyplinarne podejście do złożonych pytań" (Helbling

i Kilchsperger, 2013, s. 56). Religia jest jedną z tych perspektyw, podobnie jak biologia, geografia czy socjologia. W siódmej klasie nauczany jest przedmiot „Etyka, religie i społeczność" (ERC), który oferuje spojrzenie na świat i życie przez pryzmat religii. Również w tym wypadku przedmiot ten ma charakter interdyscyplinarny, a jego głównym celem edukacyjnym jest zapoznanie uczniów z demokratycznym społeczeństwem i dlatego w dużym stopniu koncentruje się on na wychowaniu do wartości.

Oba przedmioty, NMM i ERC, traktują religię jako jeden z wielu nauczanych elementów, przy czym często jest to element bardziej poboczny niż centralny. Podejście do religii jest zawsze fenomenologiczne, a religijność jest traktowana raczej jako fakt kulturowy niż jako wyznanie wiary jednostki. W tym względzie wymogi federalne są jednoznaczne: religia nie może być nauczana „jako wyznanie czy refleksja nad przeżywaną religijnością pojedynczego ucznia, ale jako element ludzkiej i społecznej rzeczywistości, jako część pytań dotyczących życia i świata" (Schmid, 2013, s. 187). Należy unikać identyfikacji uczniów z religią (Bleisch i Frank, 2013).

2.5. Francja i Luksemburg

We Francji i Luksemburgu nie ma edukacji religijnej w szkołach państwowych. We Francji państwo jest całkowicie świeckie. W związku z tym, z wyjątkiem regionu alzacko-lotaryńskiego i szkół prywatnych prowadzonych przez wspólnoty religijne, w szkołach publicznych nie prowadzi się nauczania religii (Schröder, 2005). Jeśli już religia jest omawiana, dzieje się to głównie na lekcjach historii. Jednak od 2002 r. we Francji wspomina się o wprowadzeniu pewnego rodzaju edukacji religijnej w szkołach państwowych w odpowiedzi na rosnący pluralizm religijny w tym kraju i przekonanie, że religia jest obecna w społeczeństwie obywatelskim, a religijność wpływa na interakcje społeczne. Aby przygotować uczniów do życia, szkoła musi omawiać te kwestie. Jeśli edukacja religijna zostanie ponownie wprowadzona do szkół państwowych, to przedmiot ten nie będzie miał charakteru wyznaniowego ale ponadwyznaniowy, aby uwzględnić różnorodność religijną w środowisku społecznym ucznia.

W roku szkolnym 2016/17 Luksemburg zastąpił edukację religijną nauczaniem o wartościach. Wcześniej edukacja religijna miała tam charakter wyznaniowy, ale ten sposób nauczania okazał się nie do pogodzenia z pluralizmem religijnym współczesnego społeczeństwa. Założono, że w społeczeństwie świeckim edukacja religijna powinna ustąpić miejsca edukacji moralnej, ponieważ wartości gwarantują spójność społeczną. W konsekwencji Luksemburg nie zreformował edukacji religijnej, lecz zastąpił ją przedmiotem alternatywnym. Prywatne szkoły nadal mogą nauczać religii w modelu wyznaniowym, ale tylko w formie przedmiotu fakultatywnego, oferowanego poza obowiązkowymi lekcjami dotyczącymi wartości.

3. Wnioski

Przedstawiony przegląd modeli edukacji religijnej obejmuje kilka wybranych krajów europejskich. Zasadniczo skupia się na krajach północnych i wschodnich, ponieważ są one adekwatnymi wskaźnikami zmian w edukacji religijnej, które towarzyszą postępującym procesom sekularyzacji i pluralizmu religijnego. Podsumowując analizę systemów edukacji religijnej w wybranych krajach europejskich, można wyodrębnić następujące aspekty (Riegel, 2018).

- rozróżnienie pomiędzy religijną edukacją wyznaniową, ponadwyznaniową i dialogiczną umożliwia przegląd modeli edukacji religijnej w Europie. Kategorie te nie opisują jednak specyfiki narodowej poszczególnych krajów w sposób wyczerpujący;
- pomimo częstych zarzutów tej treści, współczesna wyznaniowa edukacja religijna daleka jest od pielęgnowania wiary ucznia – przynajmniej w Europie Zachodniej. Jej głównym celem edukacyjnym jest wspieranie rozwoju religijnego uczniów i umożliwienie im kompetentnego radzenia sobie z różnorodnością religijną. W takiej formie wyznaniowa edukacja religijna jest uzasadnionym modelem nauczania religii we współczesnym społeczeństwie;
- niemniej jednak wiele wskazuje na to, że wyznaniowy model kształcenia religijnego ustępuje miejsca modelowi ponadwyznaniowemu. Ten ostatni jest postrzegany jako lepiej przystający do sekularyzacji i pluralizmu religijnego. Jest bardzo prawdopodobne,

że kraje europejskie, które nadal oferują wyznaniową edukację religijną, zastąpią ten model edukacją ponadwyznaniową;

- dialogiczny model edukacji religijnej może stanowić alternatywę dla modelu ponadwyznaniowego. Nie faworyzuje on jednego konkretnego wyznania czy religii i jednocześnie jest w stanie wyrazić egzystencjalny aspekt religijności na poziomie jednostki. Ten model nie jest jednak jeszcze wystarczająco popularny, żeby stanowić alternatywę dla modelu ponadwyznaniowego;
- wyeliminowanie edukacji religijnej z programu szkolnego nie wydaje się dzisiaj realnym rozwiązaniem. Choć uczyniono tak w Luksemburgu, większość innych krajów europejskich zastąpiła wyznaniowe nauczanie religii edukacją ponadwyznaniową. Francja, w której od lat nie naucza się religii w szkołach państwowych, zastanawia się nad ponownym wprowadzeniem tego przedmiotu do programów nauczania. Wydaje się więc, że różnorodność religijna obecna w przestrzeni społecznej jest czynnikiem, który sprawia, że osoby decyzyjne w poszczególnych krajach dostrzegają potrzebę edukacji religijnej.

Jako że powyższe podsumowanie oparte jest na analizie sytuacji w kilku wybranych krajach zachodnioeuropejskich, nie pretenduje ono do miana wyczerpującego. W innych krajach tego kontynentu sytuacja może być całkowicie odmienna, np. w Chorwacji, Czechach i na Słowacji, gdzie edukacja religijna została przywrócona po upadku komunizmu, religia jest nauczana w szkołach państwowych w modelu wyznaniowym. Można tu chyba uogólnić, że model wyznaniowy jest domyślnym modelem edukacji religijnej w południowo-wschodnich krajach Europy. Biorąc to pod uwagę, przyszłość edukacji religijnej w Europie może się opierać na modelu zarówno wyznaniowym, jak i ponadwyznaniowym. Jednakże jeśli to właśnie obszary miejskie w społeczeństwach postsowieckich wskazują kierunek rozwoju edukacji religijnej w przyszłości, to przyszłość taka jest bardzo mało prawdopodobna, ale to już zupełnie inna historia.

Bibliografia

Barnes, P. (2014). *Education, Religion and Diversity. Developing a new model of religious education*. London: Routlege.

Bastide, D. (2000). Religious Education: Cinderella Does Got to the Ball. W: M. Leicester, C. Medgil i S. Modgil (red.), *Spiritual and Religious Education*. London: Falmer Press, 149-163.

Buchard, M. (2014). Religious Education at Schools in Denmark. W: M. Rothgangel, G. Skeie i M. Jäggle (red.), *Religious Education at School in Europe III: Northern Europe*. Göttingen: V&R unipress, 45-79.

Englert, R. (2013). Wie kommen Schhüler/innen ins Gespräch mit religiösen Traditionen? Eine Untersuchung religionsdidaktischer Inszenierungsstrategien. W: R. Ulrich i K. Macha (red.), *Videobasierte Kompetenzforschung in den Fachdidaktiken*. Münster: Waxmann, 249-265.

Helbling, D. (2015). Stricken ohne Wolle? Bekenntnisunabhängiger Religionsunterricht im Rahmen des Schweizer Sachunterrichts. W: E.-M. Kenngott, R. Englert i T. Knauth (red.), *Konfessionell – interreligiös – religionskundlich. Unterrichtsmodelle in der Diskussion*. Stuttgart: Kohlhammer, 105-117.

Jackson, R. (1997). *Religious Education. An Interpretative Approach*. London: Hodder and Stoughton.

Kenngott, E.-M. (2017). Religionskunde. W: *Wissenschaftlich-Religionspädagogisches Lexikon* (https://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100127).

Knauth, T. (2016). Dialogischer Religionsunterricht. Der Hamburger Weg eines Religionsunterrichts für alle. W: *Wissenschaftlich-religionspädagogisches Lexikon* (http://www.bibelwissenschaft.de/stichwort/100125).

Larsson, R. (2000). Sweden. W: P. Schreiner (red.), *Religious Education in Europe. A Collection of Basic Information about RE in European Countries*. Münster: Comenius Institute, 159-164.

Poulter, S., Kuusisito, A. i Kalloniemi, A. (2015). Religion education in Scandinavian countries and Finland. *Religionspädagogische Beiträge*, 73, 113-122.

Riegel, U. (2018). *Wie Religion in Zukunft unterrichten? Zum Konfessionsbezug des Religionsunterrichts von (über-)morgen*. Stuttgart: Kohlhammer.

Schambeck, M. (2013). Religiöse Welterschließung – mehr als ein mäanderndes Phänomen. *Religionspädagogische Beiträge*, 69, 53-64.

Schröder, B. (2005). Religion(en) und Schule in Frankreich. *Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik*, 4(2), 44-66.
Senator for Education and Science. (2014) (red.). *Religion Bildungsplan. Grundschule – Oberschule – Gymnasium. Jahrgangsstufen 1-13*. Bremen: Landesinst für Schule.
Skeie, G., Oddron, B. i Hovde, M. (2014). Religious Education at Schools in Norway. W: M. Rothgangel, G. Skeie i M. Jäggle (red.), *Religious Education at School in Europe III: Northern Europe*. Göttingen: V&R unipress, 189-236.

Wojciech Cichosz
https://orcid.org/0000-0003-0839-2179

Antropologiczne uwarunkowania edukacji religijnej

Streszczenie

DEFINICJA POJĘCIA: Antropologia jako dyscyplina naukowa zajmuje się człowiekiem w sposób całościowy i integralny. Podejście holistyczne zapewnia wskazanie i zharmonizowanie ze sobą elementów biologicznych bytu ludzkiego oraz uwarunkowań kulturowych, w których człowiek rodzi się, wychowuje, a następnie współtworzy kulturę.

ANALIZA HISTORYCZNA POJĘCIA: Termin „antropologia" pojawił się po raz pierwszy w pracy M. Hundta *Anthropologium de hominis dignitate, natura et proprietatibus* (1501). Jako dyscyplina naukowa antropologia wyłoniła się pod koniec XVIII w. Początkowo ograniczała się do problematyki klasyfikacji ras ludzkich (F. Bernier – wiek XVII, K.R. Darwin – 1871, E. Dubois – 1892). W Polsce rozwój antropologii zapoczątkowali w XIX w. W. Surowiecki, J. Majer i I. Kopernicki, a w wieku XX znacząco rozwinęli ją m.in. K. Stołyhwo, J. Czekanowski, J. Mydlarski i E. Loth. W rozwoju antropologii na obszarze edukacji, w tym również religijnej, znaczące miejsce zajmuje S. Kunowski.

PROBLEMOWE UJĘCIE POJĘCIA: W dyskursie o antropologicznych uwarunkowaniach edukacji religijnej zwraca się uwagę na sposób pojmowania antropologii. Może ona mieć charakter antropologii fizycznej, filozoficznej, kulturowej, biblijnej, religijnej i wreszcie społecznej. Współcześnie w edukacji, mimo redukcjonistycznych tendencji w postrzeganiu człowieka, zdaje się dominować holistyczne ujmowanie antropologii.

REFLEKSJA SYSTEMATYCZNA Z WNIOSKAMI I REKOMENDACJAMI: Edukacja religijna znacząco wykorzystuje antropologię, zwłaszcza że obie

dotyczą człowieka z różnymi jego uwarunkowaniami – zarówno ograniczeniami, jak i możliwościami. Postuluje zatem konieczność dostrzegania i rozwijania takich zdolności, jak: bios (potencjał biologiczny, na czele z temperamentem i charakterem), agos (środowiska wychowawcze), *etos* (system wartości), logos (krytyczne i trzeźwe myślenie), a także los człowieka (jego nieuchronność, eschatologia). Edukacja religijna postrzega osobę w szerokim kontekście antropologicznym, wychodząc od egzystencjalnego „jestem" (łac. *sum*) i kierując się w stronę dynamicznego „staję się" (łac. *sursum* – w górę, wyżej). W procesach edukacyjnych szczególnego znaczenia nabiera religia, która ułatwia odkrycie sensu życia oraz zwraca (ukierunkowuje) osobę ku Transcendencji. Na tej drodze proces kształcenia zorientowany jest na wymiar religijny i odniesienie do hierarchii wartości – od dóbr doczesnych, poprzez duchowe, ku absolutnym.

Słowa kluczowe: antropologia, bios, agos, etos, logos, los, edukacja religijna

> Na czym polega wychowanie? Wydaje się, że aby trafnie na to pytanie odpowiedzieć, nie można pominąć dwóch fundamentalnych prawd: po pierwsze, że człowiek jest powołany do życia w prawdzie i miłości; po drugie, że każdy urzeczywistnia siebie przez bezinteresowny dar z siebie samego. Odnosi się to zarówno do tych, którzy wychowują, jak i do tych, którzy są wychowywani. Również i wychowanie jest procesem, w którym wzajemna komunia osób dochodzi do głosu w sposób szczególny. Wychowawca jest osobą, która „rodzi" w znaczeniu duchowym. Wychowanie w tym ujęciu może być równocześnie uważane za prawdziwe apostolstwo. Jest wspólnym uczestnictwem w prawdzie i miłości, w tym ostatecznym celu, który stanowi powołanie człowieka ze strony Boga Ojca, Syna i Ducha Świętego (Jan Paweł II, 1994, n. 16).

W kontekście przywołanych wyżej słów można jednoznacznie stwierdzić, że edukacja i antropologia wskazują tę samą rzeczywistość (Bagrowicz, 2000). Obie dotyczą człowieka i jego licznych uwarunkowań, możliwości rozwoju i ograniczeń, zarówno wewnętrznych (łac. *ad intra*), jak i zewnętrznych (łac. *ad extra*). Chcąc dostrzec wzajemne relacje między edukacją religijną i antropologią, trzeba najpierw sięgnąć do semiotyki terminologicznej.

Definicja pojęcia

Według *Encyklopedii* antropologia (gr. ἄνθρωπος, *anthrōpos* – człowiek, λόγος, *logos* – nauka, słowo) to „monograficzna dyscyplina naukowa zajmująca się holistycznym opisem człowieka zarówno jako gatunku biologicznego, jak i twórcy kultury. W Polsce antropologia jest rozumiana przede wszystkim jako antropologia fizyczna (biologia porównawcza człowieka)" (Rawicz, 2005, s. 443). Ujmując myśl antropologiczną całościowo, można wskazać kilka jej zasadniczych nurtów.

Antropologia biblijna jest rozumiana jako zespół poglądów na naturę i los człowieka zawartych w Biblii. Stanowi podstawę antropologii chrześcijańskiej. W teologii biblijnej człowiek jest ujmowany w relacji do Boga: został przez Niego stworzony (na obraz Boży), żyje pod Jego opieką (opatrzność Boża) i odkupiony od grzechu (tajemnica wcielenia Jezusa) zmierza z powrotem do Boga (eschatologia). Koncepcja ta zakłada jedność człowieka (a nie dualizm ciała i duszy), przy czym terminy: ciało (gr. σαρξ, *sarx* lub σώμα, *sōma*), dusza (gr. ψυχή, *psychē*) i duch (gr. πνεῦμα, *pneuma*) – odnoszą się do różnych aspektów czy funkcji, a nie do części człowieka.

Antropologia filozoficzna to dział filozofii zajmujący się człowiekiem. Terminem „antropologia" w znaczeniu filozoficznym posłużył się po raz pierwszy w 1596 r. Otto Casmann, pojmując ją jako naukę o dwoistej naturze człowieka. Pojęcie „antropologia filozoficzna" wprowadził w XX w. M. Scheler. Podstawą rozważań antropologii filozoficznej jest koncepcja istoty ludzkiej. Skupia się ona przede wszystkim na cechach wyróżniających człowieka (jego rozumności, aktywności w sensie duchowym bądź materialnym, zdolności do myślenia abstrakcyjnego i mowy, przeżywaniu uczuć wyższych).

Antropologia kulturowa – jedna z podstawowych dziedzin nauk antropologicznych – zaliczana do zespołu nauk społecznych i/lub kulturoznawczych. Bada organizację kultury, rządzące nią prawa, znaczenie i funkcje jej poszczególnych elementów, historyczną zmienność i etniczną różnorodność kultur. Antropologia kulturowa, ukształtowana głównie w USA, stała się amerykańskim odpowiednikiem brytyjskiej antropologii społecznej i europejskiej etnologii. Z czasem termin ten upowszechnił się także poza Stanami Zjednoczonymi (m.in. w Polsce) i oznacza studia nad kulturą prowadzone w miejsce dawnych badań etnograficznych i etnologicznych.

Antropologia religijna jest też rozumiana jako część doktryny religijnej. To ogólna teoria człowieka przekazywana w księgach świętych, mitach i obrzędach. Zazwyczaj nie jest wyodrębniona jako osobny kompleks wierzeń, lecz stanowi integralną część całokształtu wierzeń dotyczących rzeczywistości. Jest zawartą w religiach wiedzą o człowieku, a w szczególności o jego pochodzeniu, naturze jego ciała i ducha oraz o sensie życia.

Antropologia społeczna (będąca dyscypliną nauk społecznych) zajmuje się człowiekiem jako istotą społeczną działającą w wytworzonym przez siebie środowisku kulturowym. W szerokim rozumieniu jest ona odpowiednikiem amerykańskiej antropologii kulturowej i europejskiej etnologii. Współcześnie dąży do sformułowania ogólnej teorii społeczeństwa, dokonując jakościowej analizy niewielkich grup społecznych, prowadzonej głównie metodą intensywnych badań terenowych wśród ludów „egzotycznych", jak i w obrębie cywilizacji przemysłowej. Centralną kategorią badawczą antropologii społecznej jest system stosunków społecznych, w którego kontekście analizuje się zjawiska kulturowe, takie jak wzory, wartości, instytucje, zwyczaje, symbole itp. Zainteresowania

antropologii społecznej koncentrują się na relacjach między faktami społecznymi a zjawiskami kulturowymi.

Analiza historyczna pojęcia:

Nauka jako zdarzenie jest przede wszystkim procesem dziejowym, dlatego nie da się w pełni zrozumieć sensu dzisiejszych osiągnięć antropologii i edukacji religijnej bez znajomości tego, co je poprzedziło. Choć w ciągu wieków nauka istotnie się zmieniała, to zachowała tzw. identyczność genetyczną, czyli ścisłą więź między jej kolejnymi stanami, oraz tzw. identyczność funkcjonalną, czyli stałość zasadniczej roli, jaką nauka odgrywała w kulturze. W literaturze przedmiotu termin „antropologia" pojawił się po raz pierwszy w 1501 r. w pracy M. Hundta *Anthropologium de hominis dignitate, natura et proprietatibus* (Rawicz, 2005, s. 444). Pod koniec XVIII w. antropologia stała się samodzielną dyscypliną naukową, początkowo zajmującą się problematyką klasyfikacji ras ludzkich (F. Bernier, K.R. Darwin, E. Dubois). W XIX w. zaczęła się rozwijać również w Polsce, głównie dzięki pracom W. Surowieckiego, J. Majera i I. Kopernickiego; do jej rozkwitu w XX w. przyczynili się m.in. K. Stołyhwo, J. Czekanowski, J. Mydlarski, E. Loth, a w obszarze edukacji, w tym religijnej – S. Kunowski. Wspólnym mianownikiem poszukiwań antropologicznych jest próba udzielenia odpowiedzi na zasadnicze pytanie: kim jestem – ja, człowiek?

Zachodnie koncepcje człowieka w ujęciu antropologii filozoficzno-teologicznej

W kulturze Zachodu funkcjonują dwa ujęcia bytu ludzkiego (Kloskowski, 1995). Pierwsze jest związane z poglądami Platona, według którego człowiek to dusza posługująca się ciałem, a drugie z filozofią Arystotelesa, dla którego człowiek jest jednością powiązanych bytowo dwóch czynników – materialnego ciała i niematerialnej duszy. Dla Platona spostrzeżenia zmysłowe są atrybutem duszy, ale stanowią także własność ciała. To dlatego trzeba przyjąć, że dusza jest zjednoczona z ciałem jako jej poruszycielka. Arystoteles pojmował człowieka jako byt złożony z materii

i formy. Według niego to forma stanowi duszę, gdyż jest aktem ciała, które posiada życie w możności. Materia natomiast jednostkuje formę (materia ilościowo określona – *materia quantitate signata*). Co więcej, człowiek jest bytem rozumnym, a więc można postawić następującą tezę: Nie jest się człowiekiem tylko dlatego, że zostało się zaliczonym do świata zwierząt, ale dlatego, że posiada się atrybut rozumności. Stąd też nie każde zwierzę jest człowiekiem, choć każdy człowiek jest zwierzęciem. To przymiot rozumności decyduje o byciu człowiekiem (Cichosz, 2000).

Powyższe koncepcje antropologiczne były modyfikowane do XVII w. bądź to w stronę duchowo-psychiczną, bądź to jedynie w przyrodniczą. Na przykład stoicy i epikurejczycy definicję człowieka zaproponowaną przez Arystotelesa interpretowali w ramach materializmu Demokryta. W latach późniejszych, dzięki św. Augustynowi, dominowała koncepcja Platona (mówi się, że aż do XIII w.). Punktem wyjścia dla propozycji św. Augustyna było spostrzeżenie, że człowiek realizuje się poprzez swoje akty, a także poprzez poznanie i twórczość, a nie poprzez abstrakcyjno-statyczne arystotelesowskie widzenie świata. Stąd już bardzo blisko do poglądu, że człowiek jest zdolny do samowiedzy i autorefleksji. Takie przekonania doprowadziły św. Augustyna do wniosku, że człowiek to byt złożony i z ciała, i z duszy (ani sama dusza, ani samo ciało nie są człowiekiem) – koncepcja *compositum humanum*. Mówiąc jednak o jedności ciała i duszy, należy podkreślić, że to dusza kieruje ciałem.

Trudno nie zgodzić się z opinią M. Krąpca, że

> w kulturze chrześcijańskiej za metodą św. Augustyna poszli ci, których specjalnie interesowało życie wewnętrzne człowieka, (...) jego wewnętrzny stosunek do Boga. Stąd mistycy średniowiecza i renesansu bardziej tkwią w kręgu myśli św. Augustyna niż Arystotelesa (...). A po ukonstytuowaniu się filozofii podmiotu Descartes'a analiza danych świadomości poczęła wyraźnie brać górę nad obiektywistyczną metodą Arystotelesa. Spowodowało to z jednej strony wiele nieporozumień i wyraźnych błędów, jak chociażby u samego Descartes'a, Hume'a, Kanta, Hegla, egzystencjalistów, ale z drugiej strony stało się okazją do bardziej świeżego spojrzenia na człowieka i dostrzeżenia jego wyjątkowości w całej naturze, jak o tym pisał B. Pascal, J. Newman, M. Heidegger, M. Scheler (Krąpiec, 1980, s. 27; Pascal, 1989).

W XI w. próbę łączenia metafizyki Arystotelesa z neoplatonizmem podjął Awicenna. Ten perski lekarz scharakteryzował człowieka jako istotę społeczną, kulturotwórczą, korzystającą z artykułowanego języka

i różniącą się od zwierząt w przeżywaniu moralności, tj. uznawaniu i doświadczaniu tego, co godziwe i niegodziwe. Człowiek jest dla niego również istotą przewidującą swoją przyszłość.

Przyglądając się historii myśli antropologicznej, nie sposób przejść obojętnie obok filozofii św. Tomasza z Akwinu. Nawiązując do propozycji Arystotelesa, nadał on w średniowieczu teorii człowieka nowy wymiar poprzez rozwijanie koncepcji duszy jako formy ludzkiego ciała. W konsekwencji ujęcie Akwinaty (przeciwstawne platońskiemu) podkreśla współzależność procesów psychicznych i materialnych w ludzkiej naturze. Co więcej, św. Tomasz odrzuca także ujęcia materialistyczne (np. Demokryta). Człowiek nie jest dla niego zlepkiem czy mieszaniną materialnego ciała i niematerialnej duszy, lecz organiczną całością psychofizyczną.

Dotychczasowy przegląd stanowisk filozoficznych jasno pokazuje, że niektórzy myśliciele łączyli swoje koncepcje z Arystotelesem, inni zaś z Platonem. Gdy w XV w. do Arystotelesa nawiązywał np. Kajetan, to wielki umysł nowożytności, jakim był Kartezjusz, zafascynowany platonizmem, zapoczątkował nurt tzw. filozofii podmiotu, w której człowiek stanowi centrum wszystkiego. To właśnie ta teoria była później rozwijana m.in. przez B. Spinozę, N. Malebranche'a czy G.W. Leibniza. Warto podkreślić, że pod wpływem Kartezjusza w refleksji nad człowiekiem zaczęły dominować propozycje Platona, stąd też mogło powstać przekonanie M.A. Krąpca (Krąpiec, 1979), że Kartezjusz jest postacią graniczną pomiędzy starożytno-średniowiecznym a nowożytno-współczesnym ujmowaniem problematyki antropologicznej. Pierwotnym założeniem nie jest już człowiek mający określone miejsce w całościowym obrazie świata, ale ludzka myśl – jasna i wyraźna (łac. *cogito ergo sum* – myślę, więc jestem). Idea ta stała się instancją rozstrzygającą o trafności refleksji nad człowiekiem także w racjonalizmie pokartezjańskim. Innymi słowy chodzi tu o filozofię podmiotu ludzkiego realizującą sofistyczny postulat Protagorasa, według którego człowiek jest miarą wszystkich rzeczy (gr. πάντων χρημάτων μέτρον ἄνθρωπος, *pantōn chrēmatōn metron anthrōpos*). Według Kartezjusza człowiek składa się z rozciągłego ciała i niematerialnej duszy. Sformułowanie takie podważa oczywiście pogląd, że dusza i ciało mają bezpośredni i wzajemny wpływ na siebie. W ujęciu filozofa substancję duchową (duszę) cechuje intelekt oraz działanie woli, co w konsekwencji pozwala wyciągnąć wniosek, że istotą człowieczeństwa jest myślenie – *cogito ergo sum*.

Zupełnie inaczej ten moment ludzkiego istnienia postrzega wspomniany już B. Pascal, dla którego człowiek „to najwątlejsza trzcina w przyrodzie, ale trzcina «myśląca»" (Pascal, 1977, s. 112). Ta trzcina „nie w przestrzeni powinna szukać swej godności, ale w porządku własnej myśli. Nie będę miał więcej, posiadając ziemię; przestrzenią wszechświat ogarnia mnie i pochłania jak punkt; myślą ja go ogarniam" (Pascal, 1977, s. 113). Pascal był przekonany, że ludzka myśl jest ograniczona. To doprowadziło go do wyróżnienia tzw. porządku serca i porządku rozumu, z których każdy jest charakterystyczny sam w sobie.

Niezwykle ważną rolę w myśli antropologicznej odegrał I. Kant. W jego filozofii istotę natury ludzkiej tworzy osobowość. Dzięki swej wartości moralnej, której wyrazem jest pojmowanie i odróżnianie od siebie dobra i zła, pozwala ona człowiekowi przekroczyć otaczającą go rzeczywistość oraz sensownie umotywować jego działanie (Kant, 1986). Ta moralna osobowość cechuje się wolnością, autonomią działania i możliwością samodoskonalenia się. Do dziś znana jest maksyma Kanta: „Niebo gwiaździste nade mną i prawo moralne we mnie" (niem. *Der gestirnte Himmel über mir und das moralische Gesetz in mir*).

W zupełnie innym kontekście koncepcję człowieka rozważa G.W.F. Hegel. Wykorzystując ujęcia racjonalistyczno-dialektyczne, za praźródło rzeczywistości uznaje on Logos, który jest rozumiany jako pojęcie, Absolutna Myśl przetwarzająca samą siebie na sposób dialektyczny, powołując do istnienia najpierw przyrodę, a następnie ludzkiego ducha. Konsekwentnie człowiek stanowi etap w kształtowaniu się Logosu.

Takiemu ujęciu człowieka przeciwstawił się m.in. S.A. Kierkegaard. Według tego duńskiego egzystencjalisty człowiek jest istotą zdolną do samorefleksji. Status ludzkiej egzystencji polega na konieczności ciągłego wyboru pomiędzy dobrem a złem, Bogiem a światem. Naturę człowieka ujmuje on w kontekście życiowych postaw, uwrażliwienia na system wartości, a także odpowiedzialności za własne życie (Kierkegaard, 1969). Inny egzystencjalista, G. Marcel, podkreśla, że człowiek to konkretnie istniejące „ja". Nie utożsamia tego „ja" z ciałem, choć jest ono z nim powiązane. Natura ludzka ma charakter podmiotowy. Człowiek zaś posiadł świadomość swojego istnienia oraz istnienia innych ludzi. Owo nastawienie człowieka na innych prowadzi go do odkrycia istnienia Boga (Marcel, 1965; Kowalczyk, 1972; Ratajczak, 1971).

Powyższe twierdzenie zdecydowanie odrzucił J.-P. Sartre, który był przekonany, że w relacji człowieka do Boga to Bóg determinowałby działania właściwe człowiekowi. Głosił zatem pogląd, że „człowiek nie jest niczym innym, jak tylko tym, czym sam się czyni" (Sartre, 1946, s. 22). Co więcej, mówiąc o człowieku, kwestionuje on autonomię ludzkiej kondycji, a druga osoba jest dla niego piekłem. Pisze:

> Jestem w sposób szczególny świadomością wolności, skoro nie istnieje w świadomości nic oprócz niepozycjonalnej świadomości jej istnienia. Tak więc moja wolność jest bezustannie uwikłana w byt mój, nie jest ona dodatkową jakością ani wartością mej natury, jest dosłownie tworzywem mego bytu (Sartre, 1948, s. 514).

I właśnie ta świadomość prowadzi człowieka do otaczającej go nicości, którą może pokonać dzięki działaniu wolnemu i odpowiedzialnemu.

Krótka prezentacja historii myśli antropologicznej wskazuje na złożoną mnogość poglądów. Aby móc reprezentatywnie ukazać wielość stanowisk, nie można jednak nie uwzględnić marksizmu, który zaproponował całkowicie odmienne spojrzenie na człowieka. Zanim jednak do niego przejdziemy, warto – choć na krótko – zatrzymać się przy filozofii A. Comte'a i neopozytywistów (Comte, 1973), którzy określają człowieka jedynie w kategoriach społecznych. Pierwotną rzeczywistością nie jest według nich jednostka, ale społeczeństwo. Jednostka ze swej natury została przyporządkowana życiu społecznemu i to w nim znajduje realizację swoich potrzeb. Jak łatwo zauważyć, A. Comte, a później jego następcy, zupełnie nie liczą się z duchowym wymiarem człowieka. Według ich koncepcji pod uwagę należy brać tylko to, co da się uzasadnić i udowodnić empirycznie oraz socjologicznie.

W powyższym klimacie filozoficznym łatwiej odszukać intencje współtwórców materializmu dialektycznego – K. Marksa, F.K. Engelsa i W.I. Lenina (Jaroszewski, 1978) – którzy byt ludzki ukazują jako materię myślącą. W takiej optyce antropologicznej ludzka świadomość, sumienie, kultura są materią bądź stanowią jej wytwór. Samo myślenie zaś jest funkcją mózgu, czyli produktem materii (monizm materialistyczny). Trzeba zauważyć, że marksizm nie pozostaje jednorodny. Pewne jego kierunki podkreślają, że człowiek posiada prawo do wolności, bo jest wewnętrznie wolny, lub do „własności dyspozycyjnej", czyli wolności wyboru (Fritzhand, 1986), inne z kolei w ogóle podważają wolność

jako fakt obiektywny (w takiej ocenie człowiek może przeżywać wolność jedynie subiektywnie) (Krajewski, 1959). Według filozofii materialistycznej byt ludzki stanowi wypadkową procesów socjalizacji, jest wielkością wtórną i pochodną (Ślipko, 1967). Marks pisze: „Istota człowieka to nie abstrakcja tkwiąca w poszczególnej jednostce. Jest ona w swej rzeczywistości całokształtem stosunków społecznych" (Marks, 1961, s. 7). Chociaż istnieje wiele różnych wersji antropologii marksistowskiej, także w Polsce, to łączy je wspólny pogląd na temat człowieka, który jest przez nie określany jako:

- istota przyrodniczo-społeczna;
- byt posiadający świadomość (psychikę), która pozwala rozumieć otoczenie i ukierunkować działanie;
- istota wytwarzająca narzędzia pracy;
- byt rozwijający się dzięki pracy w społeczeństwie i dla społeczeństwa (kolektywu) (Stępień, 1987).

Podobny duch towarzyszy filozofii C. Lévi-Straussa, który stosując metodę lingwistyki strukturalistycznej (Lévi-Strauss, 1969), postrzega człowieka jako fragment przyrody, redukując tym samym byt ludzki do sfery biologiczno-fizycznej. Kwestionuje przy tym wolność człowieka oraz indywidualne ludzkie „ja". W myśli C. Lévi-Straussa własności te są wyłącznie interioryzacją języka. Życie psychiczne człowieka jest określone jako funkcja tzw. nieświadomej materii. Pisze on: „Człowiek jest sam maszyną, może bardziej udoskonaloną niż inne, pracującą nad rozkładem pierwotnego porządku i popychającą potężnie zorganizowaną materię ku ustawicznie powiększającej się bezwładności, która kiedyś stanie się ostateczna" (Lévi-Strauss, 1964, s. 382-283).

Taką pesymistyczną wizję człowieka zdecydowanie kwestionuje filozofia chrześcijańska (np. personalizm czy fenomenologia). Nie pozostaje ona jednak tylko na poziomie negacji i odrzucenia „nie swojej nauki", ale twórczo szuka możliwości pogodzenia z sobą zwaśnionych stanowisk, np. współczesnego ewolucjonizmu i kreacjonizmu. Jeden z wielu filozofów katolickich XX w. P. Teilhard de Chardin – definiując człowieka jako cząstkę życia – stwierdza, że pojawienie się takiej istoty jak człowiek jest skutkiem działania Boga oraz procesów ewolucji. Jest to czynność jednocząca, polegająca na ześrodkowaniu (sfera duchowa) rozproszonych i niepowiązanych z sobą (sfera materialna) elementów. W jego przekonaniu integracja poszczególnych elementów powoduje ich

transformację, która prowadzi do formowania się bytów o coraz wyższym stopniu „bycia", w tym człowieka. Byt ludzki jest więc wytworem procesu ewolucji i zarazem jej twórczym czynnikiem na płaszczyźnie społecznej. Człowiek to po prostu istota, która posiada zespół cech ujawniających się w tworzywie ewolucji (Teilhard de Chardin, 1976; 1984).

Na podstawie powyższych analiz antropologicznych można dojść do wniosku, że tyle mamy poglądów, ilu jest myślicieli. Wszystkie one jednak stanowią znaczącą podbudowę do rozumienia i rozwoju edukacji religijnej. Patrząc na antropologię filozoficzną na przestrzeni wieków, można sobie wyobrazić trzy zasadnicze koncepcje antropologiczne czy też kombinacje relacji materia – duch:

- materialistyczną, która w ludzkiej istocie upatruje tylko kawałek materii, zwierzę wpisane jedynie w krzywiznę czasoprzestrzeni; tym samym zamyka człowieka w kręgu materii i doczesności, a jego życie pozbawia ostatecznego i ponadczasowego sensu;
- idealistyczną, która identyfikuje byt ludzki z „duchem doskonałym"; człowiek to nieszczęśliwy anioł uwikłany w materialne ciało, które przeszkadza i zniewala, z którego chciałby się wyzwolić, lecz uwolnić się nie może;
- realistyczną, która postrzega i interpretuje człowieka jako jedność cielesno-duchową; w ten sposób harmonizuje ona i łączy dwie pierwsze kombinacje.

Próba klasyfikacji

W zaprezentowanych teoriach i poglądach na temat człowieka najważniejsze wydaje się pytanie antropologiczne: czy człowiek rzeczywiście jest bytem szczególnego rodzaju, niepowtarzalną jednostką w otaczającej go rzeczywistości? (Marek i Walulik, 2019). A może jest wyłącznie określonym obiektem przyrodniczym ukształtowanym według mechanizmów funkcjonowania materii? Bogata literatura poświęcona analizowanemu zagadnieniu pozwala usystematyzować wiedzę antropologiczną według następującego porządku:

- koncepcje monistyczne: człowiek jest ukonstytuowany przez jeden fundamentalny składnik (skrajny spirytualizm: człowiek to byt niecielesny; skrajny

materializm: człowiek jest wyłącznie ciałem; umiarkowany spirytualizm: pierwiastek cielesny jest pochodną duchowego; umiarkowany materializm: pierwiastek duchowy jest wtórny względem ciała);
- koncepcje dualistyczne: człowiek to byt złożony z dwu równoważnych, choć różnych komponentów – ciała i duszy. W ramach tego stanowiska wymienia się neutralizm, identyzm i hylemorfizm (neutralizm: człowiek jest ukształtowany przez jakąś jedną zasadę, co w konsekwencji rozróżniania ciała i duszy staje się bezsensowne – człowiek nie ma charakteru ani materialnego, ani duchowego; identyzm: cielesność i duchowość to dwie strony tego samego człowieka; hylemorfizm: człowiek składa się z ciała, czyli materii pierwszej oraz niematerialnej duszy, czyli formy substancjalnej).

Przyjęte powyżej uszeregowanie metodologiczne z konieczności jest pewnym uproszczeniem, ale porządkuje wiedzę w obszarze stanowiącym punkt wyjścia do zrozumienia uwarunkowań antropologicznych edukacji religijnej.

Ujęcie problemowe

Edukacja religijna opisująca proces nauczania i uczenia się opartego na źródłach religijnych to swoista „uprawa człowieka" na wzór klasycznej „uprawy kultury" (gr. πέλομαι, *pelomai*; łac. *colĕre*, *cultura*), wewnętrzny wysiłek zmierzający do przekształcenia sfery ludzkiego ducha. Zadanie to zostało powierzone człowiekowi, jak podaje Biblia, przez samego Boga już w chwili stworzenia: „Bądźcie płodni i rozmnażajcie się, abyście zaludnili ziemię i uczynili ją sobie poddaną; abyście panowali nad rybami morskimi, nad ptactwem powietrznym i nad wszystkimi zwierzętami pełzającymi po ziemi" (Rdz 1,28). Zatem jest to rozumne i wolne kształtowanie przez człowieka siebie samego i świata w wymiarze duchowym, materialnym i cywilizacyjnym (Rahner i Vorgrimler, 1996). Człowiek, sam będąc bytem składającym się z wymiaru materialnego (ciało) i duchowego (dusza), urzeczywistnia je w kontakcie ze światem i innymi bytami osobowymi, podejmując odpowiednie działania zgodne z własnymi możliwościami. Jedynie bowiem w obecności „drugiego" człowiek ma sposobność rozwijania i wykazywania swoich możliwości, nawet gdyby miało się to odnosić jedynie do wymiaru biologicznego (Krąpiec, 1987). Owa potrzeba kieruje człowieka ku tworzeniu i istnieniu

w różnego typu związkach: rodzinnych, przyjacielskich, wyznaniowych i państwowych. W tej współzależności doskonali i rozwija on własne zdolności z korzyścią dla siebie i wspólnoty, do której należy. Człowiek poprzez edukację staje się bardziej ludzki i bardziej człowiekiem.

Ciekawą koncepcję w tym obszarze zaproponował S. Kunowski, nawiązując do pedagogicznych teorii W. Flitnera i S. Hessena. Jego oryginalne warstwowe (warstwicowe) (Dziaczkowska, 2018) ujęcie procesu edukacji dotyczy zasadniczych komponentów antropologicznych: biosu, etosu, agosu, losu i logosu. Odnosząc się do poszczególnych elementów teorii S. Kunowskiego, najkrócej można ją wyjaśnić jako integrację wszelkich podejmowanych działań wychowawczych, w których centrum stoi Chrystus (Szamocki, 2001). Analizując wychowanie człowieka, Kunowski dostrzega potrzebę rozwoju biosu, etosu i agosu, uwzględnia też los jako czynnik kształtujący osobę, a także wskazuje potrzebę współpracy wychowanka, która jest niezbędna w procesie skutecznego wychowania.

Bios

Za najbardziej naturalną i podstawową siłę wychowawczą Kunowski uważa bios (gr. βίος, *bios* – życie, stan natury), będący popędem życiowym do samoistnego psychicznego rozwoju organizmu. Wynika on z dziedziczenia biologicznego (po rodzicach, bliższych i dalszych przodkach) i jest „ukształtowany przez stan tężyzny biologicznej szeregu pokoleń genealogicznych jako naturalny psycho-organiczny rozwój każdej jednostki" (Kunowski, 2004), który przebiega niezależnie od jej woli. Stanowi on „fundamentalną siłę dynamiczną, napędową całego procesu wychowawczego" (Kunowski, 2004, s. 172). Istotną funkcję pełni tu temperament (sangwinik, choleryk, flegmatyk, melancholik), który jest człowiekowi dany, jak również osobowość, która z kolei jest mu zadana (dojrzała, spójna, transparentna i kongruentna). Osobowość (zdobywana przez całe życie) to unikatowy sposób myślenia, działania i odczuwania każdego człowieka (względnie stały). To nie to samo, co temperament (np. spokój i opanowanie bądź wybuchowość), który stanowi wrodzone i czysto biologiczne cechy konkretnej osoby. Należy w tym obszarze przywołać również charakter, ale ten z kolei wiąże się z moralnymi i etycznymi przesłankami zachowań człowieka (np. uczciwość,

uprzejmość czy prawdomówność). Zarówno temperament, jak i charakter stanowią zasadniczą część osobowości (elementy stałe i zmienne). W tym kontekście bardzo wymowna staje się modlitwa o pogodę ducha (ang. *Serenity Prayer*): „Boże, użycz mi pogody ducha, abym godził się z tym, czego nie mogę zmienić, odwagi, abym zmieniał to, co mogę zmienić, i mądrości, abym odróżniał jedno od drugiego".

Etos

Wspomniany naturalny życiowy popęd organizmu od wieków ujmowany jest w normy i obyczaje społeczeństw, w których rodzi się i rozwija jednostka. Na wychowanie każdej z nich oddziałuje bowiem siła obyczajowości i moralności określonej grupy społecznej. Oddziałując różnymi metodami (np. przez przymus, nacisk, presję opinii społecznej, sankcje prawne, kontrolę i in.) na bios człowieka, wpływa na kształtowanie pożądanych postaw (ideał wychowawczy). W pedagogice działania te określa się mianem etosu (gr. ἦθος, *ēthos* – obyczaj, przyzwyczajenie, stan kultury i system wartości). Owo przyzwyczajenie, osiągane przez konsekwentne oczekiwanie od wychowanka pewnych postaw przez różne grupy społeczne (rodzina, grupy rówieśnicze, zawodowe, wspólnota szkolna), prowadzi do naśladownictwa i poczucia obowiązku solidaryzowania się z promowanymi oraz uznawanymi normami i sposobami postępowania. Na skutek działania etosu w różnych dziedzinach życia dokonuje się w wychowaniu, jak zauważa Kunowski, „dziedziczenie społeczne lub kulturalne, o wiele ważniejsze dla rozwoju człowieka aniżeli biologiczne" (Kunowski, 2004, s. 173). Etos, czyli oddziaływanie dorosłych członków społeczeństwa na młode pokolenie za pośrednictwem różnorodnych metod i środków (mowa, pismo, obrazy, środki przekazu i in.), umożliwia naturalny rozwój dzieci i młodzieży, zgodny z oczekiwaniami danej grupy społecznej w zakresie reprezentowanych przez tę społeczność norm moralnych i obyczajowych. Proces ten socjalizuje jednostkę, uspołecznienia ją, zgodnie z promowanymi przez daną grupę ideałami. Może on jednak ulec zakłóceniu, jeżeli wychowanek zostanie poddany wpływom środowisk kierujących się zasadami powszechnie uznawanymi za niemoralne, niezgodne z ideałami humanistycznymi (gangi, subkultury itp.). Chcąc im zapobiec, konieczne staje się bieżące

podejmowanie działań korygujących (reagowanie) oraz profilaktycznych (permanentne zapobieganie poprzez informowanie).

Agos

O powodzeniu wychowania decydują nie tylko bios i etos, ale również trzecia siła wychowania: agos (gr. ἀγως, *agōs* – prowadzenie). To właśnie wspomniane powyżej korygujące wysiłki wychowawcze, podejmowane przez doświadczonych wychowawców, ukierunkowane są na osiąganie szlachetnych wzorców, umożliwiających zbliżanie się wychowanka do ideału, jakim jest wszechstronny rozwój. Efektem takich działań staje się przemiana wychowanka, a w konsekwencji także całych społeczeństw. Siła owego moralnego i umysłowego oddziaływania wychowawców jest określana przez Kunowskiego mianem agosu. Zależnie od jej wielkości możliwe staje się usposobienie ucznia do podjęcia wysiłku wzniesienia się „ponad swoje popędy biosu i ponad przeciętność etosu grupowego" (Kunowski, 2004, s. 175). Tym samym prowadzenie (agos) wychowawcy przyczynia się do rozwoju osobowego wychowanka.

Los

Kolejnym czynnikiem oddziałującym na proces wychowawczy jest los. Według Kunowskiego ten najbardziej nieprzewidywalny i tajemniczy element, „chociaż jest siłą niewymierną i niedającą się przewidzieć, decydująco wpływa swoimi ciosami lub uśmiechami fortuny na życie, rozwój i wychowanie każdego człowieka" (Kunowski, 2004, s. 175). Konieczne staje się zatem uwzględnienie go w teorii wychowania, co zresztą potwierdzają różne spojrzenia na omawiany problem. Los-Absolut postrzegany jest fatalistycznie (gr. μοῖρα, *moira*, nieubłagany los), deterministycznie (łac. *naturum parendo vincitur* – Bacon; gdy uważa się, że człowiek może wpływać na swój los, poddając się prawom natury) czy też indeterministycznie (gdy los jest analizowany w perspektywie czystego przypadku, w którego obliczu człowieka stawia się przed koniecznością nieustannego wyboru; „istnienie poprzedza istotę" – egzystencjalizm J.-P. Sartre'a). Wspomniane stanowiska wskazują na przewagę

losu nad wyborami i decyzjami człowieka. Inną optykę wskazuje chrześcijańskie ujęcie losu, dla którego nie jest on absolutem.

Logos

W perspektywie wiary chrześcijańskiej drogę życiową człowieka wyznaczają: wolność, łaska i los – zawarte w Bożej opatrzności. Ujęcie to zawiera zarówno takie elementy, jak przeznaczenie (gr. ἀνάγκη, *anankē*, łac. *necessitas* – potrzeba, konieczność, bezwzględny przymus, siła zniewalająca, nieuchronność) czy nieodwracalność (śmierć, sąd, grzech i kara), ale również powołanie do wolności człowieka obdarzonego przez Stwórcę łaską (łac. *vocatio*). Działanie chrześcijanina powinno przybierać formę aktywnej postawy względem losu, opartej na wierze w siłę modlitwy i naukowym podejściu do natury, wiedzy o prawach rządzących społecznościami i znajomości historii człowieka, przekonaniu o Bożej mądrości i chwale – tym wszystkim, co określane jest mianem Logosu (gr. λόγος, *logos* – słowo, nauka). W perspektywie wychowania duże znaczenie posiada termin „spotkanie", postrzegany w perspektywie ludzkiej jako nawiązanie kontaktu z człowiekiem, który będzie potrafił wskazać właściwy kierunek rozwoju, unaoczni wartościowe cele, nauczy umiejętności podejmowania różnego rodzaju wyzwań i rozwiązywania problemów, który będzie mistrzem dla wychowanka. W kontekście wiary jest to nawiązanie bliskiej relacji ze Stwórcą, którego wskazania ukierunkowują na drugiego człowieka (Kunowski, 2004; Marek, 2017).

Wskazane powyżej etapy wymagają uważnego i roztropnego oglądu. Pominięcie któregokolwiek z nich zaburza proces wychowania i prowadzi do niepożądanych konsekwencji w rozwoju i funkcjonowaniu człowieka we wszystkich sferach jego działalności.

Refleksja systematyczna z wnioskami i rekomendacjami

Chociaż w różnych dziedzinach ludzkiego życia zrobiono już wiele, to człowiek (gr. ἄνθρωπος, *anthrōpos*) w dalszym ciągu pozostaje nieprzeniknioną tajemnicą. Aktualne przemiany religijno-kulturowe o zasięgu

globalnym i cywilizacyjnym zdają się gasić wysiłki służące rozwojowi edukacji religijnej (Cichosz, 2001). Wskazane powyżej uwagi należy postrzegać przez pryzmat nieustannej relacji człowieka (stworzenia) do Boga (Stwórcy). Stąd też w edukacji religijnej i formacji chrześcijańskiej można mówić o wyprowadzaniu człowieka z biosu poprzez etos i agos oraz los do Boskiego Logosu (Cichosz, 2010) – a więc o pełnej realizacji powołania osoby ludzkiej w Bogu. W tej optyce człowiek nie odczytuje swojego istnienia jedynie w perspektywie łacińskiego sum (statyczne „jestem"), ale sursum (relacyjne, dynamiczne „w górę"), to znaczy wzrasta coraz bardziej, wyżej i więcej (Marek, 2014).

U podstaw antropologii chrześcijańskiej leży zawsze głębokie odniesienie koncepcji człowieka do teologii i filozofii personalistycznej (Bilicki, 2007; Chrobak, 1999). Wynikająca stąd teza głosi, że każdy człowiek na mocy swojej ontologicznej konstytucji jest osobą (gr. πρόσωπον, *prosōpon*; łac. *persona*) (Cichosz, 2001). Najbardziej reprezentatywną definicją osoby zgodnie z twierdzeniem É. Gilsona (Gilson, 1966) wydaje się koncepcja Boecjusza (Anicius Manlius Severinus Boëthius) – rzymskiego filozofa i polityka, średniowiecznego tłumacza Arystotelesa, który pisze: *persona est naturae rationalis individua substantia* (Boecjusz, 1927, s. 229), czyli „osoba jest jednostkową substancją o naturze rozumnej". Natura jest tu rozumiana jako znaczona gatunkowa właściwość jakiejkolwiek substancji. Tę definicję wielokrotnie analizował św. Tomasz z Akwinu, by ostatecznie stwierdzić, że osoba jest tym, co najdoskonalsze w całej naturze (łac. *persona significat id, quod est perfectissimum in tota rerum natura*). Człowiek, mimo że składa się z licznych elementów, nie jest „zlepkiem" zwierzęcia i anioła. Jako najdoskonalszy byt w świecie materialnym nie jest mozaiką, zespołem różnych elementów (np. materii i formy, duszy i ciała), ale zawsze nierozerwalną całością. Co więcej, cieszy się niezwykłą godnością, która w teologii zostaje podniesiona do „dziecięctwa Bożego" (por. Rz 8,14-15.18-19.26-27; Ga 4,6-7; 1 J 3,1). W Księdze Rodzaju czytamy:

> Stworzył więc Bóg człowieka na swój obraz, na obraz Boży go stworzył: stworzył mężczyznę i niewiastę. Po czym Bóg im błogosławił, mówiąc do nich: „Bądźcie płodni i rozmnażajcie się, abyście zaludnili ziemię i uczynili ją sobie poddaną; abyście panowali nad rybami morskimi, nad ptactwem powietrznym i nad wszystkimi zwierzętami pełzającymi po ziemi (Rdz 1,27-28).

Tę wielkość i godność dziecięctwa Bożego należy nieustannie poznawać, ochraniać, rozwijać i przekazywać (dar i zadanie). Efektem podejmowanej formacji powinno być pełne włączenie młodego człowieka w życie społeczne, a więc osoba ukształtowana pozytywnie, odpowiedzialna i zaangażowana w budowanie królestwa Bożego na ziemi.

W myśli biblijnej człowiek jako istota cielesno-duchowa zawsze stanowi integralną jedność. Stwórca człowieka jest Tym, który nadał istocie ludzkiej osobowy kształt. Nie chodzi tu o wygląd zewnętrzny, ale o wewnętrzną strukturę, która wyróżnia ją wśród innych stworzeń i wynosi ponad te stworzenia (Cichosz, 2019). Pismo Święte jest tym miejscem i źródłem, gdzie należy szukać podstawowych informacji o naturze człowieka: kim jest, skąd wyszedł i dokąd zmierza. Jednoznacznie wskazuje zasadnicze elementy harmonii ludzkiej złożoności (łac. *compositum humanum*). Warto przywołać starotestamentalne hebrajskie terminy biblijne: *nefeš* – dusza (Septuaginta: ψυχή – *psychē*; Wulgata: *anima*), *bāśār* – ciało (Septuaginta: σάρξ – *sarks*, σωμα – *sōma*; Wulgata: *corpus*), *rûah* – wiatr, tchnienie życiodajne (Septuaginta: πνεῦμα – *pneuma*; Wulgata: *spiritus*), *lēbāb* [*lēb*] – serce (Septuaginta: καρδιά – *kardia*; Wulgata: *cor*) (Cichosz, 2010). Choć powyższe pojęcia są wieloznaczne, należy pamiętać, że pozostają we wzajemnych relacjach. Stary Testament, wymieniając różne „organy" ludzkie, nie ujmuje ich jednak jako części człowieka, lecz zawsze jako funkcjonalne przejawy życia osobowego. Ta zdolność całościowego (holistycznego i relacyjnego) ujmowania bytu ludzkiego stanowi oryginalną cechę biblijnego sposobu myślenia (Cichosz, 2019). Potwierdzają to słowa Psalmu 8: „Czym jest człowiek, że o nim pamiętasz? I czymże syn człowieczy, że się nim zajmujesz? Uczyniłeś go niewiele mniejszym od aniołów, chwałą i czcią go uwieńczyłeś i obdarzyłeś go władzą nad dziełami rąk Twoich. Położyłeś wszystko pod jego stopy" (Ps 8,5-7).

Tak wielkie wyróżnienie przez Boga (dzieło stworzenia) zobowiązuje człowieka do życia zgodnego z Boskimi nakazami oraz zgłębiania i głoszenia Jego słowa. Analiza starotestamentalnych terminów odnoszących się do istoty ludzkiej, a szczególnie do jej życia, prowadzi I. Mroczkowskiego do następującego stwierdzenia:

> Żadne ze słów określających człowieka nie oddziela się znaczeniowo w sposób radykalny od innych. Antropologia judaistyczna jest monistyczna w tym sensie,

> że człowiek widziany jest jako całość ożywiona (...). Każde ze słów określających człowieka wyraża całość egzystencji ludzkiej z różnych punktów widzenia. „Bãsãr" wyraża postać zewnętrzną, „nefeš" – siłę życiową, „rûah" zaś twórczą siłę, która pochodzi od Boga (Mroczkowski, 1994, s. 104).

Człowiek w chrześcijańskiej myśli antropologicznej jest rozumiany jako istota cielesno-duchowa, stanowiąca integralną i harmonijną jedność (Cichosz, 2019). Edukacja religijna w jej nachyleniu antropologicznym zawsze wskazuje na horyzontalne pierwszorzędne źródło, drogę i cel, jakim jest człowiek, oraz wertykalne pierwszorzędne źródło, drogę i cel, jakim jest Bóg. Ponadto, podmiotem i przedmiotem działania jest człowiek pojęty jako osoba, która w wychowaniu łączy doczesność ze światem nadprzyrodzonym. Edukacja ma integrować wszystkie sfery życia człowieka, a wychowanie bazować na łasce, ludzkim rozumie i obiektywnej aksjologii. Wychowanie wychodzi ze wspólnoty, dokonuje się we wspólnocie i dla wspólnoty, zmierzając do celu ostatecznego w wieczności.

Bibliografia

Bagrowicz, J. (2000). *Edukacja religijna współczesnej młodzieży. Źródła i cele*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Bilicki, T. (2007). *Dziecko i wychowanie w pedagogii Jana Pawła II. Na podstawie jego encyklik, adhortacji, wybranych listów i przemówień*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Boecjusz, A.M.S. (1927). *O pociechach filozofii ksiąg pięcioro oraz traktaty teologiczne*. Tłum. T. Jachimowski. Poznań: Fiszer i Majewski – Księgarnia Uniwersytecka.

Chrobak, S. (1999). *Koncepcja wychowania personalistycznego w nauczaniu Karola Wojtyły – Jana Pawła II*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.

Cichosz, W. (2000). *Metodologia. Elementarz Studenta*. Gdańsk: Zakłady Graficzne im. KEN.

Cichosz, W. (2001). *Wychowanie chrześcijańskie wobec postmodernistycznej prowokacji*. Gdańsk: Wydawnictwo Zakłady Graficzne im. KEN S.A.

Cichosz, W. (2010). *Pedagogia wiary we współczesnej szkole katolickiej*. Warszawa: Wydawnictwo Typo2.

Cichosz, W. (2019). *Wychowanie integralne. Praktyczna recepcja gimnazjum w Zespole Szkół Katolickich im. św. Jana Pawła II w Gdyni. 1992-2019*. Pelplin: Bernardinum.

Comte, A. (1973). *Rozprawa o duchu filozofii pozytywnej. Rozprawa o całokształcie pozytywizmu*. Oprac., wstęp i przypisy, B. Skarga, tłum. J. Krajewski, B. Skarga, W. Wojciechowska. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Dziaczkowska, L. (2018). Podstawy współczesnej pedagogiki Stefana Kunowskiego jako przykład kreowania pedagogiki ogólnej. *Forum Pedagogiczne*, 1, 59-69.

Fritzhand, M. (1986). Marksizm a wolność i odpowiedzialność. W: M. Drużkowski i K. Sokół (red.), *Antynomie wolności*. Warszawa: Książka i Wiedza, 460-498.

Gilson, É. (1966). *Historia filozofii chrześcijańskiej w wiekach średnich*. Tłum. S. Zalewski. Warszawa: Pax.

Jan Paweł II (1994). *List do rodzin „Gratissimam sane"*. Rzym.

Jaroszewski, T.M. (1978). Marksistowska koncepcja człowieka. Humanizm socjalistyczny i perspektywy komunizmu. W: J. Grudzień i in. (red.), *Filozofia marksistowska. Podręcznik akademicki do przedmiotu Podstawy marskistowsko-leninowskiej filozofii i socjologii*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 669-723.

Kant, I. (1986). *Krytyka czystego rozumu*. T. 1 i 2. Tłum. R. Ingarden. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Kierkegaard, S. (1969). *Bojaźń i drżenie. Choroba na śmierć*. Tłum. J. Iwaszkiewicz. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Kloskowski, K. (1995). *Bioetyczne aspekty inżynierii genetycznej. Wybrane problemy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej.

Kowalczyk, S. (1972). Charakter teizmu Gabriela Marcela. *Roczniki Filozoficzne*,1, 37-48.

Krajewski, W. (1959). *Ontologia*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Krąpiec, M. (1987). *Kim jest człowiek?*. Warszawa: Studium Kultury Chrześcijańskiej.

Krąpiec, M.A. (1979). *Ja – człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*. Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

Krąpiec, M.A. (1980). Człowiek – suwerenny byt osobowy – w ujęciu Karola Wojtyły (na marginesie „Osoby i czynu"). W: B. Bejze (red.), *W nurcie zagadnień posoborowych*. T. 12: *Być człowiekiem i chrześcijaninem*. Warszawa: Wydawnictwo Sióstr Loretanek, 25-34.

Kunowski, S. (2004). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.

Lèvi-Strauss, C. (1964). *Smutek tropików*. Tłum. A. Steinberg. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
Lèvi-Strauss, C. (1969). *Myśl nieoswojona*. Tłum. A. Zajączkowski. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
Marcel, G. (1965). *Od sprzeciwu do wezwania*. Tłum. S. Ławicki. Warszawa: Pax.
Marek, Z. (2014). *Religia – pomoc czy zagrożenie dla edukacji*. Kraków: WAM.
Marek, Z. (2017). *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*. Kraków: Wydawnictwo Ignatianum.
Marek, Z. i Walulik, A. (2019). *Pedagogika świadectwa. Perspektywa antropologiczno-kerygmatyczna*. Kraków: Akademia „Ignatianum".
Marks, K. (1961). Tezy o Feuerbachu. W: K. Marks i F. Engels. *Dzieła*. T. 3. Warszawa: Książka i Wiedza, 5-8.
Mroczkowski, I. (1994). *Osoba i cielesność. Moralne aspekty teologii ciała*. Płock: Płockie Wydawnictwo Diecezjalne.
Pascal, B. (1977). *Myśli*. Tłum. T. Żeleński (Boy). Warszawa: Pax.
Pascal, B. (1989). *Myśli, w układzie Jacquesa Chevaliera*. Tłum. T. Boy-Żeleński. Warszawa: Pax.
Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu w przekładzie z języków oryginalnych. Poznań–Warszawa 1990.
Rahner, K. i Vorgrimler, H. (1996). *Mały słownik teologiczny*. Warszawa: Pax.
Ratajczak, M. (1971). Otwarcie się na „Ty" absolutne według Gabriela Marcela. *Colloquium Salutis. Wrocławskie Studia Teologiczne*, 3, 149-163.
Rawicz, J. (i in.) (2005). *Encyklopedia.* T. 1: *A-Aykro*. Kraków: Agora S.A.
Sartre, J.-P. (1994). *L'être et le néant. Essai d'ontologie phénoménologique*. Paris: Gallimard.
Sartre, J.-P. (1996). *L'existentialisme est un humanisme*. Paris: Gallimard.
Stępień, A.B. (1987). Wobec marksistowskiej teorii człowieka. W: tegoż (red.), *Wobec filozofii marksistowskiej. Polskie doświadczenia*. Rzym: Fundacja Jana Pawła II. Polski Instytut Kultury Chrześcijańskiej, 61-89.
Szamocki, G. (2001). *Motyw bramy w Nowym Testamencie. Przyczynek do teologii biblijnej*. Pelplin: Bernardinum.
Ślipko, T. (1967). Pojęcie człowieka w świetle współczesnej filozoficznej antropologii marksistowskiej w Polsce. *Zeszyty Naukowe KUL*, nr 2, 3-16.

Teilhard de Chardin, P. (1976). *Écrits du temps de la querre. 1916-1919*. Paris: Éditions du Seuil.
Teilhard de Chardin, P. (1984). *Pisma*. T. I: *Człowiek i inne pisma*. Tłum. J. Karczmarewicz-Fedorowska, G. Fedorowski. Warszawa: Pax.

Janusz Szulist
https://orcid.org/0000-0002-0410-0565

Pedagogika religii w perspektywie katolickiej nauki społecznej

Streszczenie

DEFINICJA POJĘCIA: Elementy pedagogiki religii są obecne w katolickiej nauce społecznej, nie naruszając odrębności właściwej obu dyscyplinom w aspekcie nauk humanistycznych. Sposób obecności pedagogiki religii dotyczy niejako trzech obszarów. Pierwszy z nich odnosi się do źródeł, a ściślej do norm i wartości, ukształtowanych na Objawieniu. Drugi obszar jest związany z metodą. W pedagogice i w nauczaniu społecznym jest stosowany sylogizm praktyczny, obejmujący praktyczne konsekwencje apriorycznych założeń. Trzeci obszar dotyczy przedmiotu, czyli określenia zakresu oddziaływania religii na dynamikę społeczną przy trwających procesach socjalizacji jednostki.

ANALIZA HISTORYCZNA POJĘCIA: Obecność pedagogiki religii w katolickiej nauce społecznej przejawiała się różnorodnie, w zależności od danej epoki myśli ludzkiej. Można zatem wyróżnić dominację przesłanek teologicznych, następnie oświeceniowy antropocentryzm i współcześnie priorytetowy status chrześcijańskiego personalizmu.

PROBLEMOWE UJĘCIE POJĘCIA: Zagadnienia związane z obecnością pedagogiki religii w katolickiej nauce społecznej są analizowane w obszarze wyznaczonym przez następujące pary pojęć: socjologizacja – teologizacja oraz subiektywizm – obiektywizm. Ograniczenie perspektyw badawczych tylko i wyłącznie do danych empirycznych lub teologicznych, albo też do indywidualizmu bądź jedynie do zapisu normatywnego, wyklucza stanowisko holistyczne, odpowiadające koncepcji integralnego rozwoju w odniesieniu do osoby oraz wspólnot.

REFLEKSJA SYSTEMATYCZNA Z WNIOSKAMI I REKOMENDACJAMI: Praktyczne zastosowanie analiz właściwych obecności pedagogiki religii w katolickiej nauce społecznej winno zmierzać w kierunku ukazania centralnej pozycji osoby w strukturach społecznych, jak też w postulowaniu optymalnych uwarunkowań dla godziwego funkcjonowania człowieka w świecie. Model integralnego wychowania służy najpełniej rozwiązywaniu współczesnych kwestii społecznych.

Słowa kluczowe: katolicka nauka społeczna, nauczanie społeczne Kościoła, teologizacja, socjologizacja, obietywizm, subiektywizm, humanistyczna pedagogika społeczna, personalizm

Definicja pojęcia

Katolicka nauka społeczna jest systemową, czyli realizowaną przy użyciu właściwej metody, refleksją nad szeroko rozumianą rzeczywistością społeczną. Bazując na transcendentnym doświadczeniu jednostki, a także na statusie ontycznym człowieka, wskazuje się na organiczną zależność pomiędzy pedagogiką religii a katolicką nauką społeczną. Tadeusz Borutka dał wyraz tejże zależności w podręczniku do katolickiej nauki społecznej *Społeczne nauczanie Kościoła. Teoria i zastosowanie. Podręcznik do katolickiej nauki społecznej*, a ściślej w jednym z rozdziałów tejże publikacji – *Wychowanie i działanie* (Borutka, 2004, s. 313-350). Obecność pedagogiki religii w katolickiej nauce społecznej wyraża się w trzech aspektach. Pierwszy aspekt dotyczy źródeł obu dyscyplin naukowych. Józef Majka sytuuje na pierwszym miejscu w katolickiej nauce społecznej źródła Objawienia, tzn. Pismo Święte i Tradycję (Majka, 1988, s. 11). Aspekt normatywny zawarty w Objawieniu służy ocenie, ale jest także elementem składowym wskazań praktycznych, wieńczącym analizy z zakresu katolickiej nauki społecznej (Ockenfels, 1992, s. 9). W pedagogice religii natomiast zasady i wartości ukształtowane na fundamencie nauki objawionej są – przynajmniej w tradycji judeochrześcijańskiej – przedmiotem socjalizacji determinującej kierunki rozwoju jednostki (Marek, 2013, s. 94). Ponadto wyznaczają kryteria oceny i refleksji rzutującej na dalsze postępowanie jednostek oraz grup społecznych (Ockenfels, 1992, s. 9). Drugi aspekt obecności pedagogiki religii w katolickiej nauce społecznej określa się mianem metodycznego. Polega on na stosowaniu metody sylogizmu praktycznego. Pierwotny charakter tejże metody – w nawiązaniu do nauczania Jana XXIII – należy określić jako społeczno-wychowawczy. Józef Majka wskazuje na „analogię między strukturą metodologiczną (…) praktycznych nauk humanistycznych a racjonalnymi metodami działania społecznego" (Majka, 1988, s. 9). Poza koniecznością zmiany, która może być postulowana w toku zastosowania sylogizmu praktycznego, istnieje również cel w postaci wykształcenia „umiejętności podmiotowego, afirmacyjnego i krytycznego przetwarzania treści religijnych oraz odnoszenia ich do własnej egzystencji" (Marek, 2013, s. 98). Ów proces może być wynikiem namysłu nad sytuacją społeczną lub też może stanowić zwieńczenie procesu wychowania w sensie formowania dojrzałej osobowości.

Trzeci aspekt obecności pedagogiki religii w katolickiej nauce społecznej dotyczy przedmiotu tychże nauk. Zagadnienie religijności, a więc kultycznego odniesienia do Absolutu, jest w pewnej mierze zjawiskiem społecznym, chociażby na poziomie instytucjonalnym. Przedmioty refleksji katolickiej nauki społecznej stanowią: wolność religijna (DWCH 1), obecność elementów religijnych w organizacjach społecznych, pokój między religiami w skali globalnej (DWCH 6) i tym podobne fenomeny. Wskazane przykładowe zagadnienia w ramach katolickiej nauki społecznej mogą być przedmiotem analiz pedagogiki religii, gdy ich celem jest podnoszenie świadomości w dziedzinie podmiotowości jednostkowej (Toporkiewicz, 1986, s. 50), formacyjny charakter organizacji społecznych (z uwzględnieniem kontekstu wyznaniowego) (Toporkiewicz, 1986, s. 116), kształtowanie obyczajowości odpornej na konflikty powstałe na gruncie różnic przynależności religijnej itd. Wspólne elementy pedagogiki religii i katolickiej nauki społecznej nie wykluczają odmienności obu dyscyplin ani nie suponują zupełnego zawierania się jednej dyscypliny w drugiej. Obie dyscypliny, pochodzące z obszaru nauk humanistycznych (Kostkiewicz, 2016, s. 53-54), umożliwiają w odmienny sposób interpretację rzeczywistości społecznej, gdzie zachodzi oddziaływanie jakiegokolwiek czynnika religijnego.

Analiza historyczna pojęcia

Obecność pedagogiki religii w katolickiej nauce społecznej przejawiała się odmiennie w zależności od epoki historycznej. W przedmiocie niniejszych analiz bardzo ważna jest refleksja z perspektywy katolickiej nauki społecznej, dla której przełomowym wydarzeniem było ogłoszenie encykliki *Rerum novarum* przez papieża Leona XII w 1891 r. (Majka, 1988, s. 285-286). Dokument papieski jest interpretowany jako wzorcowa analiza kwestii robotniczej, mająca na celu kształtowanie sprawiedliwego, tzn. wolnego od wyzysku, porządku społecznego. Leon XIII proponuje współdziałanie trzech podmiotów w rozwiązaniu kwestii robotniczej, a mianowicie Kościoła, państwa i związków zawodowych (Majka, 1988, s. 287). Kościołowi zostaje przyporządkowana funkcja wychowawcza w kontekście dzieła nauczania wspólnoty Chrystusowej (RN 18-20). Cele tejże pedagogii, ukształtowanej na gruncie nauki Jezusa, wyrażają

się w potrzebie kształtowania relacji przyjaźni pomiędzy bogatymi a ubogimi, uświadomienia zła wyzysku, pogodzenia się z trudem wykonywania pracy oraz zjednoczenia duchowego ubogich z Chrystusem (w kontekście partycypowania w królestwie Bożym). Doświadczenie religijne stanowi swoisty wyzwalacz przemian społecznych, które w przeciwieństwie do idei marksistowskich zmierzają do ukształtowania porządku obejmującego również sferę transcendencji duchowej (Ockenfels, 1992, s. 39-40). Pedagogika religii jest też osadzona w problematyce społecznej, m.in. w procesie rozwiązywania problemowych sytuacji w relacjach między jednostkami (Marek, 2013, s. 97). Regulowanie kwestii robotniczej, nazywanej także społeczną, było podejmowane przez kolejnych papieży. Hierarchowie wskazywali na potrzebę przestrzegania takich zasad, jak pomocniczość, sprawiedliwość społeczna i solidarność, jako najskuteczniejsze wypełnianie w świecie woli Bożej, utożsamianej z docelowym dobrem człowieka, wspólnoty i świata (Klose, 1985, s. 46-47), co jest bezpośrednim skutkiem wyznawanej religii.

Systemowa refleksja nad zagadnieniami społecznymi, która została zapoczątkowana pod koniec XIX w., nie oznacza wcale, iż przed pontyfikatem Leona XIII nie pojawiały się elementy doktryny Kościoła podejmujące zagadnienia społeczne, związane z procesem wychowania czy szeroko rozumianymi zagadnieniami społecznymi. Józef Majka zwraca uwagę, iż w Piśmie Świętym, a później w praktyce pierwotnego Kościoła wskazano na zasady i wartości, które później zdeterminowały nie tylko funkcjonowanie Kościoła wewnątrz, ale odniesienie chrześcijan (a w zamyśle każdego człowieka) do świata (Majka, 1988, s. 21). Fundamentalną kwestią jest podobieństwo człowieka do Boga, z czego wynika godność osobowa jednostki, a także możliwość rozwoju, chociażby poprzez wykonywanie pracy. Systemy władzy państwowej istnieją w porządku stworzenia, w którym człowiek pełni funkcję pośrednika w realizowaniu konkretnych zamierzeń. Zrozumiała jest w tym kontekście formacja narodu, poszczególnych jednostek, by wiernie i optymalnie kontynuować Boży porządek stworzenia. Nauczanie Jezusowe, będące kontynuacją przesłania starotestamentalnego, koncentruje się wokół ukazania centralnego miejsca przykazania miłości Boga i bliźniego w moralności (Majka, 1988, s. 57-58). Relacja miłości określa ostatecznie sens wszelkiego prawa i jest pierwszym kryterium w określeniu poprawności funkcjonowania wszelkich instytucji (DCE 28b). Bezinteresowność,

uczciwość i życzliwość jako pochodne przykazania miłości podkreślają konieczność uwzględnienia sfery duchowej w życiu człowieka, które charakteryzuje się właściwą sobie dynamiką i stanowi także przedmiot formowania. Kolejny element nauczania Chrystusowego, a także tradycji apostolskiej, to postulat równości. W Starym Testamencie wszyscy są stworzeni na obraz i podobieństwo Boże, natomiast w epoce Chrystusowej każdy posiada tę samą godność dziecka Bożego. Przyjęcie równości inicjuje niekiedy przemiany systemów społecznych, jak było w przypadku niewolnictwa (Majka, 1988, s. 75-76). Ponadto posiadanie tej samej godności dziecka Bożego przekłada się na zachowanie więzi z Bogiem, gdzie w przypadku generowania różnego rodzaju patologii konieczne jest podjęcie procesu nawrócenia, by ostatecznie zapanował stan sprawiedliwości. Ojcowie Kościoła – począwszy od ojców apostolskich – rozwijają naukę swoich poprzedników, przykładowo w kwestiach socjalnych, przy częstej radykalizacji w odniesieniu do proponowanych rozwiązań (Majka, 1988, s. 83-84). Postawa wielu członków Kościoła tego czasu odznaczała się heroizmem, co w dobie prześladowań skutkowało męczeństwem (Borutka, 2004, s. 60-61). Poglądy ojców Kościoła, takich jak św. Augustyn z Hippony, stanowiły początek systemowej analizy rzeczywistości (Borutka, 2004, s. 63-64). Znamiennym reprezentantem społecznej myśli Kościoła w średniowieczu jest system św. Tomasza z Akwinu. Cały świat stanowi *universum*, będące dziełem Stwórcy i skoncentrowane wokół Boga (Majka, 1988, s. 21). Arystotelesowska teoria aktu i możności objaśnia wszelkie zmiany przyporządkowane hierarchii. Rozwój człowieka jest wpisany w plany opatrzności Bożej – istnieje zatem na fundamencie religii chrześcijańskiej. W praktyce natomiast oznacza partycypowanie w coraz wyższych dobrach (Majka, 1988, s. 127). Celem wszelkiego oddziaływania, również przekazywania określonych treści wiary, jest osiągnięcie stanu doskonałości w kontekście porządku nadprzyrodzonego. W średniowieczu pedagogika religii stanowiła integralną część systemu społecznego, który bez czynnika wiary stawał się chaotyczny, a przez to niezrozumiały. W czasach nowożytnych, szczególnie w oświeceniu, zostały zainicjowane trendy, które w opinii Josepha Ratzingera aż po współczesność determinują koncepcje religii, społeczeństwa i nauki. Znamienne dla tego czasookresu jest celowe abstrahowanie od wszelkich czynników religijnych w aspekcie ich duchowego charakteru, innego niż materialny. Skoncentrowano się na człowieku,

który jako istota psychofizyczna posiada najwyższą wartość w aspekcie wolności, rozumianej często w sensie negatywnym. Absolutyzacja wolności skutkuje w realiach społecznych takimi ideologiami, jak rewolucje, liberalizm i imperializm. Kształtowanie osobowości jednostki oznacza tymczasem pogłębianie świadomości własnej niezależności i nieograniczoności działania, tożsamych z zakresem mocy stwórczej Boga. Socjalizm stanowi w tym układzie próbę zniwelowania różnic, powstałych na skutek możności realizacji niczym nieograniczonej wolności.

Ogłoszenie encykliki *Rerum novarum* rozpoczęło proces ewolucji katolickiej nauki społecznej. Znamiennym wydarzeniem dla tegoż procesu był II sobór watykański (Borutka, 2004, s. 87). Społeczny kontekst nauczania Kościoła, a także pedagogiki religii, zastąpiono personalistycznym. Zmiana punktu ciężkości w interpretacji systemowej rzeczywistości społecznej była swoistego rodzaju zwieńczeniem zmian w stylu nauczania i wyborze kryteriów oceny papieży począwszy od Piusa XI (Majka, 1988, s. 318-319). Dominacja koncepcji personalistycznej była wspomagana poglądami filozoficznymi Jacques'a Maritaina, ogłoszeniem Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka lub pontyfikatem Jana Pawła II (Zabielski, 2014, s. 132). Socjalizacja religijna dotyczy osoby, której kierunki rozwoju określa kategoria powołania będącego darem Boga. Analizowanie zagadnienia pedagogiki religii w zakresie filozofii personalistycznej jest w istocie przywróceniem procesowi wychowania cechy integralności. Holistyczna koncepcja człowieka przekłada się na integralną koncepcję społeczeństwa, będącego przestrzenią doświadczenia wspólnoty, czyli bardzo ważnego dla soboru *communio*. Więź społeczna obejmuje zatem zarówno wymiar duchowy, jak też instytucjonalny i materialny. W każdym z tych wymiarów człowiek oraz wspólnota partycypują w coraz wyższej doskonałości, co odpowiada dobru wspólnemu (Majka, 1982, s. 129). Wartości ewangeliczne, jak też w ogólności przesłanie biblijne, stanowią fundament oraz zbiór inspiracji dla przemian jednostkowych i społecznych, utożsamianych z koncepcją wychowania integralnego.

Problemowe ujęcie pojęcia

Sposób obecności pedagogiki religii w katolickiej nauce społecznej w aspekcie problemowym stanowi zagadnienie, w którym szczególnie

istotny jest dylemat określenia opcji badawczej pomiędzy dwiema parami przeciwstawnych sobie pojęć. W kontekście tychże terminów można analizować wszystkie problemy pojawiające się na styku analizowanych dyscyplin naukowych. Pierwszą parą pojęć są socjologizacja i teologizacja, natomiast drugą parę stanowią subiektywizm (przyjmujący postać relatywizmu) i obiektywizm. Socjologizacja wyznacza granicę współdziałania pedagogiki religii i katolickiej nauki społecznej. Podstawowe znaczenie w tymże kontekście ma charakter doświadczenia transcendentnej rzeczywistości. Punktem wyjścia dla analiz katolickiej nauki społecznej jest m.in. świecka sfera życia społecznego (tzw. *profanes Sozialleben*). W ocenie Nikolausa Monzela obszar stosunków społecznych jest przedmiotem zainteresowania zarówno nauk teologicznych, jak też socjologii, politologii, kulturoznawstwa itd. (Monzel, 1965, s. 39). Zdefiniowany w ten sposób przedmiot badawczy – czy też szeroko rozumiany punkt wyjścia refleksji naukowej – zawiera w sobie ryzyko ograniczenia perspektyw naukowej refleksji, a w dalszej konsekwencji także perspektyw popularyzatorskich, tylko i wyłącznie do danych empirycznych lub do ogólnie rozumianej sytuacji człowieka w doczesnych strukturach (Klose, 1985, s. 11). Skutek redukcjonistycznych w gruncie rzeczy procesów badawczych stanowi wykluczenie sfery nadprzyrodzoności, tworzącej ze skończonością komplementarną całość. Źródło zawłaszczania ogółu doświadczania człowieka i interpretowania wszelkich danych jedynie w aspekcie doczesności jest dwojakie. Po pierwsze, można wyodrębnić materialistyczne tendencje jednostkowe, wyrażające się w wypełnianiu materią ogółu sfer życia człowieka (Klose, 1985, s. 25). Typowym przykładem tego typu postaw są władcy, dyktatorzy, kreatorzy różnego rodzaju trendów itd., którzy determinują ostatecznie jakość stosunków społecznych z perspektywy aktualnie dominującej jednostki. Człowiek nie posiada w tym układzie żadnych odniesień poza dominacją rządzących i odmiennością innych jednostek. Drugim źródłem redukcjonistycznego myślenia jest oddziaływanie dziedzictwa oświeceniowego aż po czasy współczesne, na co dość jednoznacznie wskazał Joseph Ratzinger (Ratzinger, 2005, s. 187). Zerwanie z tradycją średniowieczną, która w kategorii założeń traktowała przesłanki o charakterze teologicznym, spowodowało, iż człowiek w aspekcie swojej natury psychofizycznej stał się wyłącznym kryterium i celem wszelkiego działania. Pewną konsekwencją eliminacji Absolutu z perspektywy doświadczeń człowieka

było tworzenie parakultycznych struktur, które w sposób świadomy negowały istnienie wszelkiej nadprzyrodzonej transcendencji. W kontekście kontynuowania tradycji oświeceniowej wskazać trzeba również postać Augusta Comte'a, prekursora współczesnej socjologii. Systemowa analiza społeczeństwa, przy użyciu metod właściwych naukom empirycznym, stała się wyznacznikiem prawdziwości, a także obiektywizmu w rozumieniu jednostek samych w sobie, jak też wszelkich grup. Tendencja empirycznej prezentacji jako jedynie słusznej metody pozostała w świadomości nie tylko wielu współczesnych socjologów. Podobne wątki można wskazać również w procesie redagowania dokumentów soborowych (nade wszystko w przypadku *Konstytucji duszpasterskiej o Kościele w świecie współczesnym „Gaudium et spes"*).

Przeciwieństwem dla socjologizacji, wyrażającym jednocześnie pewną granicę interpretacji rzeczywistości, jest teologizacja. Piotr Mazurkiewicz, podejmując zagadnienie teologizacji narodu w pismach kardynała Stefana Wyszyńskiego, wskazuje, iż ów proces polega na interpretowaniu wybranych elementów rzeczywistości tylko i wyłącznie w kategoriach nauki objawionej, celowo abstrahując od szerszego kontekstu społecznego[1]. Elementy teologizujące są obecne w nauczaniu Kościoła w kwestiach tak fundamentalnych, jak osoba, wychowanie, państwo czy praca. Jan Paweł II, charakteryzując wyjątkowy status człowieka w świecie, z czym jest związane zagadnienie godności osobowej, podkreśla kwestię zjednoczenia każdego człowieka z Chrystusem (RH 14). W ten sposób osoba jawi się niemalże jako na nowo stworzona, zyskująca przystęp do Bożych tajemnic, które są źródłem i wyrazem wiecznego życia. *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim „Gravissimum educationis"* charakteryzuje proces wychowania, który winien uwzględniać cel ostateczny (DWCH 1). Jednym z zadań rodziców jest natomiast wprowadzenie dzieci do Ludu Bożego. Rozwój człowieka winien przebiegać w ścisłym związku z dynamiką wiary, uwzględniającej integralny

1 Piotr Mazurkiewicz, ukazując zagadnienie teologizacji narodu, powołuje się na następującą wypowiedź René Rémonda: „Naród jest żywą istotą, rzeczywistością duchową, która prowadzi swój żywot przed obliczem Boga i posiada duszę. Opatrzność Boża ma wobec niego swoje plany: powołany jest on do wypełnienia religijnej misji. Takie sprawy jak służba królowi czy służba w obronie ojczyzny wynikają ściśle z posłuszeństwa Bogu. Każdy naród przekonany jest o swoim powołaniu do odegrania jakiejś jemu tylko właściwej roli w wypełnianiu zamysłu Bożego" (Mazurkiewicz, 2002, s. 274).

sposób bytowania człowieka (DWCH 4). Leon XIII w encyklice o państwie chrześcijańskim podkreśla konieczność wzorowania wykonywania władzy na ojcowskiej dobroci Boga. Jednocześnie Stwórca wyposażył każdego człowieka w naturalne zdolności rozumowe i działania, pozwalające głębiej wnikać w Boże zamiary, których realizacja jest czynieniem na ziemi sprawiedliwości. Jan Paweł II, charakteryzując zagadnienie pracy człowieka, zwraca uwagę na uczestnictwo pracowników w procesie dalszego stwarzania, w którego toku człowiek zachowuje zawsze swoją godność w każdym aspekcie działalności. Porządek stworzenia warunkuje wprost twórczą aktywność jednostki, dzięki czemu persona rozwija swoją osobowość. Chrystus jako człowiek pracy jednoczy się z każdym, kto wykonując właściwy sobie zawód, partycypuje na coraz większą skalę w zbawieniu. Teologizacja w interpretacji rzeczywistości społecznej, a więc również w zakresie szeroko rozumianych uwarunkowań procesu wychowawczego, oznacza koncentrację jedynie na sferze życia nadprzyrodzonego. Przesłanki tego typu mogą być niezrozumiałe dla ateistów, ale także stanowią nieuprawnioną redukcję percepcji świata zewnętrznego tylko i wyłącznie do sfery duchowości.

Druga para pojęć, prezentująca problemowe ujęcie obecności pedagogiki religii w katolickiej nauce społecznej, wyraża się w przeciwstawieniu subiektywizmu obiektywizmowi. Subiektywizm polega na absolutyzacji uprawnień i statusu jednostki w społeczeństwie. Status pojedynczego człowieka stanowił zawsze wyzwanie dla nauczania Kościoła, jak też dla wszelkich innych instytucji, które inwestowały swój wysiłek na rzecz kształtowania porządku opartego na niezmiennych regułach. Otmar John, precyzując istotę owej konfrontacji, zwraca uwagę na fakt, iż odkrycie indywidualnego podmiotu i świadomość jego odrębności od innych skłania do reakcji instytucje społeczne, takie jak organizacje wyznaniowe czy instytucje państwa (John, 1993, s. 206). Brak zgodności pomiędzy oczekiwaniami indywiduum a działaniem społeczeństwa jako pewnej całości jest często przyczyną konfliktu, destrukcyjnie wpływającego na klimat społeczny jako zasadniczy element procesu wychowawczego (John, 1993, s. 210). Człowiek posiada właściwą sobie wolność, która wynika z jego natury, i na takiej podstawie artykułuje swoją odmienność, burząc często przy tym utrwalone więzi społeczne. Subiektywizacja życia społecznego – w tym również stosunków właściwych pedagogice religii, funkcjonującej w obrębie katolickiej nauki społecznej – jest

szczególnie widoczna w dwóch sytuacjach. Pierwszy obszar postępującej subiektywizacji dotyczy postmodernizmu, którego przedstawicielem jest chociażby filozof Jean-Francois Lyotard. „Powołując się na stanowisko pluralizmu rozumowego Immanuela Kanta, jak też na wielość gier językowych Ludwika Wittgensteina", należy określić stan odmienności jako naczelną cechę istnienia bytu, czy wręcz jako *principium* ontologiczne (Schramm, 1993, s. 143-144). Inność, będąca cechą konstytutywną, zaprzecza istnieniu ogólnie obowiązującego prawa, czy szerzej rzecz ujmując, zasad moralności (Schramm, 1993, s. 144). Brak odniesienia do obiektywnego porządku moralnego wyklucza zdolność oceny, dla której prawa człowieka czy godność jednostkowa, przyporządkowane wszystkim, byłyby jakimkolwiek kryterium. Kontynuując ów tok rozumowania, stwierdzić trzeba, iż w postmodernistycznym świecie nie sposób przyporządkować na stałe statusu sprawcy i ofiary, przestępcy i sprawiedliwego itd. (Schramm, 1993, s. 144-145). Kontekst sytuacyjny, a nade wszystko absolutystycznie pojmowana wolność jednostkowa (w sensie wolności negatywnej), stają się jedyną wykładnią wszystkiego (Ratzinger, 2005, s. 57). Drugim obszarem, w którym dość łatwo rozpowszechnia się dominacja subiektywizmu, jest mistycyzm. Mowa tutaj o indywidualnych doświadczeniach istnienia transcendencji, które nie zostały zaaprobowane przez żadną instytucję zewnętrzną, taką jak Kościół, czy też przez przedstawicieli innych religii. Świadomość kontaktu z bóstwem i jednocześnie przekonanie o spełnieniu w świecie jakiegoś zadania jest kwestią bezwarunkową i w najwyższym stopniu konieczną (Heimbach-Steins, 1993, s. 160-171). Owa bezwzględność czynów, wyzwolona zupełnie spod władzy rozumu, popycha jednostki i grupy do popełniania nawet największych zbrodni. Przykładem jest ideologia Adolfa Hitlera, w przypadku której mówi się wręcz o religii, o quasi-kultycznych strukturach. Dominacja indywidualnych doświadczeń religijnych – często bardzo sugestywnych – jest w gruncie rzeczy promowaniem zachowań i postaw irracjonalnych (Heimbach-Steins, 1993, s. 169). Utrwalone w tradycji obyczaje, będące ucieleśnieniem wypracowanej przez wieki logiki, tracą zupełnie wartość na poczet indywidualizmu, awansowanego do rangi najwyższego kryterium na skutek transcendentnych doświadczeń.

Przeciwieństwem subiektywizmu jest obiektywizm, który nawiązuje bezpośrednio do istoty katolickiej nauki społecznej. Porządek normatywny stanowi również jeden z zasadniczych przedmiotów pedagogiki

religii. Fundamentalne zapisy tegoż porządku zawierają się w prawie naturalnym. Źródło norm owego prawa jest dwojakie. Po pierwsze, może się wyrażać w stanowisku nauki objawionej, zgodnie z którym prawo naturalne jest „wyrazem woli Bożej w świecie". Stąd też winny pochodzić wszelkiego konkretyzacje w formie ustaw, rozporządzeń itd. (Klose, 1985, s. 17-18). Po drugie, źródłem prawa naturalnego może być człowiek, którego natura, w aspekcie zgłaszanych postulatów mających za cel doskonalenie człowieka, jest ponadczasowa. Podnoszenie stopnia racjonalności, a także poszerzanie zakresu wolności, z czym związane są takie wartości, jak: prawda, dobro wspólne, pomocniczość itd., stanowią cechy charakterystyczne dla każdego pokolenia. Obiektywizm zasadza się jednak nie tylko na uwarunkowaniach natury człowieka. W kategorii instytucji będącej inicjatorem poczucia wzrostu obiektywizmu w świecie należy postrzegać Kościół jako wspólnotę uczniów Chrystusa. Boskie pochodzenie tej instytucji warunkuje obiektywizm, jak też cel funkcjonowania owej wspólnoty w świecie:

> Kościół dysponuje depozytem wiary, pochodzącym z Objawienia, lecz także z jego otrzymanej bezpośrednio od Chrystusa misji nauczania, a więc nie tylko przechowywania owego depozytu i jego interpretacji, lecz także głoszenia wszystkim dobrej nowiny o zbawieniu. Przyjęcie tej nauki jest właśnie warunkiem zbawienia; jest też jednym z podstawowych elementów odpowiedzi człowieka na apel miłości (Majka, 1988, s. 17).

Historia ludzkości dowodzi niezbicie, iż zachowanie obiektywizmu w nauczaniu Kościoła jest koniecznym warunkiem zachowania autorytetu (Majka, 1988, s. 17). Wszelkie tendencje subiektywizujące czy relatywizujące rzeczywistość przyczyniają się ostatecznie do rozpowszechniania w świecie chaosu, czyniąc nieskutecznymi działania wychowawcze lub krzewiące w świecie kulturę ludzką.

Refleksja systematyczna z wnioskami i rekomendacjami

Współczesna prezentacja obecności pedagogiki religii w katolickiej nauce społecznej dokonuje się w nurcie humanistycznej pedagogiki społecznej. Katolicka nauka społeczna jako typowa dyscyplina z pogranicza

o charakterze teologicznym (VS 99), co jednoznaczne podkreślają dokumenty Kościoła, bazuje zarówno na źródłach objawionych, jak też na chrześcijańskim personalizmie. Janina Kostkiewicz, podejmując próbę rekonstrukcji humanistycznej pedagogiki społecznej, podkreśla znaczenie tzw. filozoficznych podstaw. Franciszek Sawicki jest przykładem myśliciela uwzględniającego przesłanie nauk społecznych, takich jak socjologia, dla którego religijność stanowi zbiór korzystnych uwarunkowań dla zagwarantowywania charakteru bycia człowieka. Powyższe przekonanie było szczególnie ważne w dobie dominacji systemów totalitarnych, takich jak faszyzm, stalinizm itd. (Kostkiewicz, 2016, s. 57-58). Człowiek jako osoba posiada sumienie, w którym następuje percepcja norm moralnych, koniecznych do rozwoju jednostkowego i społecznego. Podstawą systemu ukształtowanego w ramach tradycji judeochrześcijańskiej jest m.in. *Dekalog*. Konkretyzując zatem wskazania – nawet dość ogólnikowe, wynikające z nauki objawionej – należy stwierdzić, iż są kształtowane w świecie sprawiedliwe systemy, gwarantujące zachowanie integralności bytowania człowieka (Kostkiewicz, 2016, s. 58) w obliczu różnorakich redukcjonistycznych trendów współczesności, takich jak konsumpcjonizm, utylitaryzm i relatywizm. Kierowanie się w postępowaniu porządkiem etycznym o nadprzyrodzonej genezie sprawia, iż cel rozwoju człowieka w zakresie uwarunkowań społecznych zawsze poszerza zdolności percepcyjne jednostki. Franciszek Sawicki, wskazując na centralną pozycję człowieka, jednoznacznie przyporządkowuje cel ostateczny – utożsamiany z Bogiem – wszelkim formom rozwoju, biorącym pod uwagę rzeczywiste dobro człowieka. Pedagogika religii w kontekście nauki społecznej Kościoła poprzez uwzględnienie aspektu nadprzyrodzoności zyskuje komplementarną wizję człowieka, który posiada zdolność dialogu z Absolutem. Skutkiem tejże relacji jest jeszcze większa dynamika rozwoju, generująca realne i jednocześnie humanizujące przemiany społeczne.

Zależność pedagogiki religii i katolickiej nauki społecznej dotyczy nie tylko istoty zagadnienia, a więc kondycji człowieka z założenia otwartego na Boga. Istnieje również konieczność zwrócenia uwagi na sprawę szeroko rozumianych uwarunkowań, przyczyniających się lub będących skutkami coraz wyższej świadomości społecznej. Leon XIII podkreślał konieczność współpracy podmiotów życia w celu rozwiązania kwestii społecznej, która wyrażała się pod koniec XIX w. w wyzysku robotników

(RN 37-39). Z kolei Jan XXIII, szczególnie w *Mater et magistra*, postulował sprawiedliwą redystrybucję dóbr jako rozwiązanie problemów w powojennej rzeczywistości społecznej, znaczonej nieludzkimi podziałami ograniczającymi możliwości rozwojowe (MM 119). Oswald von Nell-Breuning natomiast wskazywał na pomocową rolę państwa, a nade wszystko gospodarki, w ponownym ukierunkowaniu aktywności jednostkowej na realizację postulatów dobra wspólnego. Orędzie społeczne Kościoła, które uwzględnia z założenia sytuację konkretnego człowieka, jest przyporządkowane stworzeniu najbardziej optymalnych warunków życia człowieka, w których będzie realizowany proces wychowania chrześcijańskiego czy wprost formowania osobowości, uwzględniającego wartości i cele nadprzyrodzone. Doświadczenie wiary posiada konotacje społeczne, w sensie stworzenia sprzyjającego klimatu dla relacji międzyludzkich, dla których wzorcem jest sposób istnienia i objawiania Boga, co z kolei mieści się w przedmiocie pedagogiki religii.

Bibliografia

Borutka, T. (2004). *Społeczne nauczanie Kościoła. Teoria i zastosowanie. Podręcznik do katolickiej nauki społecznej*. Kraków: Wydawnictwo „Czuwajmy".

Heimbach-Steins, M. (1993). „Armut im Geiste" als Signatur christlicher Sozialethik? Zur Notwendigkeit der Mystik in der Moderne. W: T. Hausmanninger (red.), *Christlicher Sozialethik zwischen Moderne und Postmoderne*. Padeborn: Ferdinand Schoeninghg, 157-170.

John, O. (1993). Zur Frage nach dem Subjekt kirchlicher Praxis angesichts der modern-postmodern Situation. W: T. Hausmanninger (red.), *Christlicher Sozialethik zwischen Moderne und Postmoderne*. Padeborn: Ferdinand Schoeninghg, 203-225.

Klose, A. (1985). *Katolicka nauka społeczna. Jej prawa i aktualność*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.

Kostkiewicz, J. (2016). Humanistyczna pedagogika społeczna jako pogranicze i obszar wspólny z katolicka nauką społeczną. Szkic zagadnienia. *Polska Myśl Pedagogiczna*, R. II, nr 2, 51-81.

Majka, J. (1988). *Katolicka nauka społeczna.* Warszawa: ODISS.

Marek, Z. (2013). Tożsamość pedagogiki religii. *Pedagogia Christiana*, 1/31, 93-105.

Monzel, N. (1965). *Katcholische Soziallehre. Erster Band: Grundlegung*. Kolen: Verlag J.P. Bachem.

Ockenfels, W. (1992). *Zarys katolickiej nauki społecznej. Wprowadzenie*. Warszawa: Wydawnictwo Fundacji ATK.
Ratzinger, J. (2005). *Wiara – prawda – tolerancja. Chrześcijaństwo a religie świata*. Kielce: Jedność.
Schramm, M. (1993). *„Dem Widerstreit gerecht werden". Die Herausforderung der theologischen Sozialethik durch die postmoderne Philosophie Jean-Francois Lyotards*. W: T. Hausmanninger (red.), *Christlicher Sozialethik zwischen Moderne und Postmoderne*. Padeborn: Ferdinand Schoeninghg, 141-156.
Toporkiewicz, R. (1986). *Socjologia wychowania*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych 1986.
Zabielski, J. (2014). Personalizm jako imperatyw wartościowania człowieka. *Rocznik Teologii Katolickiej*. T. XIII/1, 125-137.

Skróty:

DWCH Sobór Watykański II, *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim „Gravissimum educationis"*
RN Leon XIII, *Encyklika „Rereum novarum"*
DCE Benedykt XVI, *Encyklika „Deus caritas est"*
RH Jan Paweł II, *Encyklika „Redemptor hominis"*
MM Jan XXIII, *Encyklika „Mater et Magistra"*

Wykaz Autorów

Aleksiejuk Artur, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie, ORCID: 0000-0002-5827-6048
Chrobak Stanisław, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, ORCID: 0000-0003-3015-4580
Cichosz Wojciech, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, ORCID: 0000-0003-0839-2179
Dutkiewicz Tomasz, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, ORCID: 0000-0002-4004-2817
Gurba Ewa, Uniwersytet Jagielloński w Krakowie, ORCID: 0000-0003-3838-6570
Horowski Jarosław, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, ORCID: 0000-0002-6412-1544
Kisiel-Dorohinicka Celina, Akademia Ignatianum w Krakowie, ORCID: 0000-0001-9248-5102
Lisica Jarosław, Wyższa Szkoła Komunikacji Społecznej w Gdyni, ORCID: 0000-0002-4424-837X
Łyszczarz Michał, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, ORCID: 0000-0002-9200-3123
Marek Zbigniew, Akademia Ignatianum w Krakowie, ORCID: 0000-0002-4580-1819

Mariański Janusz, Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Lublinie, ORCID: 0000-0002-0620-8000
Michalski Jarosław, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, ORCID: 0000-0002-4344-7422
Milerski Bogusław, Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie, ORCID: 0000-0001-8554-7010
Misiaszek Kazimierz, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, ORCID: 0000-0002-3606-9523
Perszon Jan, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, ORCID: 0000-0001-8331-6833
Riegel Ulrich, Uniwersytet w Siegen / Universität Siegen, ORCID: 0000-0002-9423-9092
Stachewicz Krzysztof, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, ORCID: 0000-0002-3867-9691
Szulist Janusz, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, ORCID: 0000-0002-0410-0565
Waga Leszek, Uniwersytet Opolski, ORCID: 0000-0002-2159-5950
Walulik Anna, Akademia Ignatianum w Krakowie, ORCID: 0000-0002-5607-6974
Żurek Sławomir Jacek, Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II ORCID: 0000-0002-5441-0078