

**PODSTAWY
PEDAGOGIKI
RELIGII**

BIBLIOTEKA PEDAGOGIKI IGNACJAŃSKIEJ

Seria pod red. Janusza Mółki

Zbigniew Marek SJ, *Podstawy pedagogiki religii*

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

ZBIGNIEW MAREK SJ

P O D S T A W Y
P E D A G O G I K I
R E L I G I I

Wydawnictwo Naukowe
Akademii Ignatianum w Krakowie

Kraków 2022

© Akademia Ignatianum w Krakowie, 2022

Publikacja dofinansowana z subwencji Ministra Edukacji i Nauki
przeznaczonej na utrzymanie i rozwój potencjału dydaktycznego
i badawczego Akademii Ignatianum w Krakowie w 2021 roku

Recenzenci

Dr hab. Jarosław Horowski, prof. UMK
Prof. dr hab. Bogusław Milerski

Redakcja: Bożena Małecka

Projekt okładki i stron tytułowych: Jadwiga Mączka Opracowanie
typograficzne i łamanie: Piotr Druciarek

ISBN 978-83-7614-525-9

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

Dystrybucja:

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

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

SPIS TREŚCI

Wstęp	9
1. Punkty styeczne teologii i nauk o wychowaniu	13
1.1. Teologia	13
1.2. Relacje teologii z pedagogiką	26
2. Płaszczyzna spotkania pedagogiki i teologii	33
2.1. Życie społeczno-kulturowe	34
2.2. Człowiek	40
2.3. Objaśnianie egzystencji człowieka	56
3. Katecheza czy pedagogika religii	65
3.1. Geneza terminu „pedagogika religii”	66
3.2. Współczesne rozumienie pedagogiki religii	69
4. Pedagogika religii jako dyscyplina nauki	81
4.1. Antropologiczno-filozoficzno-teologiczne podstawy pedagogiki religii	81
4.2. Przedmiot badań pedagogiki religii	87
4.3. Źródła i metody badań pedagogiki religii	117
5. Cele pedagogiki religii	125
5.1. Społeczno-kulturowe uwarunkowania pedagogiki religii	126
5.2. Otwieranie na transcendencję	141
5.3. Osiąganie dojrzałości	147

6. Pedagogika ignacjańska jako nurt pedagogiki religii	153
6.1. Źródła pedagogii ignacjańskiej	154
6.2. Edukacja w tradycji jezuickiej	161
6.3. Charakterystyczne rysy modelu edukacji ignacjańskiej	166
6.4. Pedagogia ignacjańska podstawą teorii pedagogiki ignacjańskiej (towarzyszenia)	179
Bibliografia	187
Summary	217
Indeks osobowy	221
Indeks rzeczowy	227

CONTENTS

Introduction	9
1. Points of contiguity between theology and educational sciences	13
1.1. Theology	13
1.2. Relations between theology and pedagogy	26
2. A platform of meeting pedagogy and theology	33
2.1. Socio-cultural life	34
2.2. Man	40
2.3. Explaining the human existence	56
3. Catechesis or pedagogy of religion	65
3.1. The genesis of the term “pedagogy of religion”	66
3.2. Contemporary understanding of the pedagogy of religion	69
4. Pedagogy of religion as a discipline of science	81
4.1. Anthropological, philosophical and theological foundations of the pedagogy of religion	81
4.2. Research subject in the pedagogy of religion	87
4.3. Research sources and methods in the pedagogy of religion	117
5. Purposes of the pedagogy of religion	125
5.1. Socio-cultural determinants of religion pedagogy	126
5.2. Opening to transcendence	141
5.3. Reaching maturity	147

6. Ignatian pedagogy as a form of religious pedagogy	153
6.1. Sources of the Ignatian pedagogy	154
6.2. Education in the Jesuit tradition	161
6.3. Characteristic features of the Ignatian model of education	166
6.4. The Ignatian pedagogy as the basis of the theory of the Ignatian pedagogics (accompaniment)	179
Bibliography	187
Summary	217
Index of names	221
Index of subjects	227

WSTĘP

Czy książka ta zostanie dobrze przyjęta, czy też nie – w dużej mierze będzie zależeć od przekonań Czytelnika o znaczeniu religii w życiu człowieka. Pomysł jej napisania rodził się w toku badań nad zasadnością odwoływania się w edukacji do religii¹. W moim przekonaniu taka potrzeba wynika z dwóch powodów: pierwszy to praktyka codziennego życia, która pokazuje, że człowiek jest religijny, chociaż swą religijność wyraża w różnych postaciach. Natomiast drugim z powodów jest przeświadczenie, że religia ułatwia człowiekowi osiągnięcie dojrzałości, z zastrzeżeniem, że jest poprawnie rozumiana. Chodzi tutaj przede wszystkim o religijne wyjaśnienia jego egzystencji. Wprawdzie poszczególne religie różnie ją interpretują, to zawsze wskazują jej sens wykraczający poza jej empiryczne granice. Faktem jest też i to, że nie wszyscy ludzie są gotowi przyjąć tego rodzaju objaśnienia.

Trudności z przyjęciem religijnych wyjaśnień egzystencji człowieka najczęściej wynikają z odrzucania proponowanego przez religie poznania, które jest odmienne od poznania dostarczanego

¹ Z. Marek, *Religia. Pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2014.

przez intelekt i empirię. Chodzi tutaj o inną formę poznania, za którą stoi autorytet Absolutu, Boga czy bóstwa. W przypadku chrześcijaństwa tym autorytetem jest osobowy Bóg, który odsłania (objawia) człowiekowi prawdę o nim samym i o otaczającym go świecie. Ta postać poznania bywa nazywana poznaniem nadnaturalnym albo religijnym. Pedagogika religii odwołuje się i korzysta z obu wymienionych form poznania: naturalnego, jak też religijnego.

Sama pedagogika religii uważana jest, podobnie jak pedagogika społeczna, specjalna czy resocjalizacyjna, za jedną z dyscyplin nauk o wychowaniu. Wyrasta ona ze współczesnej humanistyki i nowocześnie rozumianej teologii. Przedstawia konkretną koncepcję pedagogiczną opartą na relacjach człowieka z Bogiem oraz usiłuje opisywać drogę osiągania promowanych ideałów wychowania. Ponadto przedstawia właściwe sobie cele, zadania, treści i zasady edukacji religijnej. Można przyjąć, że proponowane propozycje edukacyjne stanowią alternatywę dla rozwiązań problemów edukacyjnych, które są budowane na innych zasadach niż relacjach człowieka z Absolutem (Bogiem).

Przedmiotem badań prowadzonych przez przedstawicieli pedagogiki religii jest edukacja religijna. Za jedno z ważniejszych jej zadań uważa się działania mające przybliżyć i umożliwić człowiekowi zrozumienie istoty takich relacji, po to, by łatwiej mu było zintegrować religijny wymiar swego życia z codziennością tworzoną przez życie społeczne i moralne. W uproszczeniu można powiedzieć, że pedagogika religii uczy interpretować empirycznie poznawane sprawy ludzkiego życia w świetle treści religijnych (wyznawanej wiary).

W prowadzonych badaniach przedstawiciele pedagogiki religii wykorzystują hermeneutyczne możliwości opisu rzeczywistości wychowawczej celem zbadania edukacyjnego potencjału tkwiącego w religii. Na podstawie tych osiągnięć tworzą teorię kształcenia i socjalizacji religijnej w obszarze Kościoła, rodziny, szkoły i społeczeństwa. Podejmują przy tym próby opracowania bardziej bądź mniej ogólnych teorii całego kompleksu zjawisk związanych z edukacją religijną i jej uwarunkowaniami. W tego rodzaju badaniach korzystają zarówno z osiągnięć

przedstawicieli nauk empirycznych, jak i teologicznych. Badania te dostarczają nowej wiedzy o znaczeniu kształcenia religijnego i socjalizacji religijnej dla rozwoju człowieka. Wiedza ta kreśli przede wszystkim nowy horyzont postrzegania dobra człowieka, które jest celem każdego nurtu pedagogicznego. Cel ten pedagogika religii w odróżnieniu od innych kierunków pedagogicznych ujmuje dwuwymiarowo. Jednym jest kierunek horyzontalny – właściwy każdemu nurtowi. W ujęciu tym mówi się, choć w różnych aspektach, o wspomaganiu osoby w osiąganiu dobra, rozwoju, dojrzałości. Wartości te mają jej umożliwiać budowanie harmonii życia z sobą i z całym otoczeniem. Pedagogika religii pod żadnym pozorem takiego podejścia do edukacji nie podważa ani nie kwestionuje, ale je uzupełnia o wymiar wertykalny związany z osiągnięciem dobra.

Odwołując się do założeń personalizmu chrześcijańskiego, daje do zrozumienia, że granice dobra postrzeganego w wymiarze horyzontalnym mogą zostać przez człowieka przekroczone. Możliwość taka wynika z zaproszenia go przez Boga do dążenia i osiągania dobra niezniszczalnego i trwającego wiecznie. Podjęcie takiego trudu umożliwia osobie nie tylko rozwijanie harmonii życia z sobą i z całym otoczeniem, ale też harmonii z samym Bogiem. Jedną z możliwości osiągania tego celu pedagogika religii formułuje w obecnej w duchowości jezuickiej zasadzie zachęcającej człowieka do tego, by w swych wysiłkach na rzecz własnego rozwoju i osiągania dojrzałości robił wszystko, co w tej kwestii jest możliwe, by tak postępował, jakby wszystko od niego zależało, a jednocześnie, by ufał Bogu tak, jakby wszystko zależało tylko od Boga.

W przekazanej Czytelnikowi monografii zostaje podjęta próba opisanie podstaw i specyfiki tak zarysowanej pedagogiki religii. Mam nadzieję, że jej lektura zachęci innych pedagogów, i nie tylko pedagogów, do podjęcia i rozwijania wskazanych problemów oraz do refleksji nad istotą pedagogiki religii.

W tym miejscu chciałbym serdecznie podziękować Profesorom Jarosławowi Horowskiemu i Bogusławowi Milerskiemu za cenne uwagi przekazane w recenzjach manuskryptu. Dziękuję również za merytoryczne uwagi i konsultacje Siostrze Profesor

Annie Walulik – kierownikowi Katedry Pedagogiki Chrześcijańskiej w Akademii Ignatianum oraz moim współpracownikom zakonnym: Januszowi Mółce, Marcinowi Pietrasinie i Maciejowi Szczęsnemu.

Kraków, lipiec 2021 roku

Autor

PUNKTY STYCZNE TEOLOGII I NAUK O WYCHOWANIU

Na różnych szczeblach i w różnych zakresach badań naukowych poszukuje się dostępnej prawdy o wszechświecie, kosmosie, człowieku i różnych wymiarach życia. Zdobywana tą drogą wiedza służy postępowi cywilizacji i rozwojowi kultury, a nade wszystko dobru człowieka. W nurt ten włączają się też przedstawiciele nauk o wychowaniu, jak i nauk teologicznych. W niniejszym rozdziale zostanie najpierw zaprezentowana specyfika nauk teologicznych, a w jej kontekście punkty styczne postrzeganego z perspektywy pedagogicznej i teologicznej „dobra człowieka”.

1.1. Teologia

Termin „teologia” wywodzi się od greckich słów: *Theos* – Bóg i *logos* – słowo, mowa, nauka. Stąd przyjmuje się, że teologia to „nauka o Bogu”. Sam termin ma swoje korzenie w przedbiblijnej i pozabiblijnej starożytnej myśli greckiej. Słowem tym jako pierwszy posłużył się Platon. W jego rozumieniu termin ten nie oznacza „własnej filozoficznej nauki o Bogu, ale poddane filozoficzno-krytycznej interpretacji i demitologizacji mity i podania

o bogach¹. Terminem „teologia”, w znaczeniu nauki dążącej do przedstawiania rzeczywistości świata i człowieka z perspektywy objawienia Bożego, jego głębszego zrozumienia i przyjęcia oraz trwania w zjednoczeniu z Bogiem, zaczęto się posługiwać dopiero około XII wieku². W sensie ścisłym (w odróżnieniu od filozofii, metafizyki, mitologii i naturalnej wiedzy o Bogu) teologia przyjmuje pochodzące od Boga objawienie, które stanowi przedmiot jej badań. Zakłada też świadomie podjęty wysiłek autentycznego słuchania historycznie zaistniałego i ogłoszonego objawienia Bożego, które posiada samo w sobie, jako swój własny moment, wyrażoną w zdaniach wiedzę pojęciową. Z kolei sam moment wiary i odpowiedzialnego przekazu przesłania objawienia Bożego pobudza do refleksji nad treścią objawienia oraz jej konfrontacji z innymi obszarami poznania³. Wszystko to uświadamia, że teologia zakłada wysiłek poznania Bożego słowa (Bożego objawienia) za pomocą metod naukowych.

Mówiąc o teologii, trzeba pamiętać, że każda religia, a nawet poszczególne wyznania religijne, uprawiają właściwą sobie teologię⁴.

Ze względu na rozum teologia prawomocnie należy do rodziny nauk, ale ze względu na oryginalne instrumentarium badawcze traktujące wiarę jako równoprawny organ poznawczy zasadniczo różni się od nich. Tym samym jest istotną dla chrześcijaństwa i życia Kościoła formą rozumienia wiary⁵.

¹ H.M. Baumgartner, A.G. Wildfeuer, *Teologia*, w: *Leksykon religii*, red. H. Waldenfels, przeł. P. Pachciarek, Verbinum, Warszawa 1997, s. 480–481.

² G.L. Müller, *Dogmatyka katolicka*, przeł. W. Szymona, Wydawnictwo WAM, Kraków 2015, s. 51; E. Wójcik, *Teologia*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 19, red. E. Gigilewicz i in., Towarzystwo Naukowe KUL Jana Pawła II, Lublin 2013, kol. 654.

³ K. Rahner, H. Vorgrimler, *Teologia*, w: *Mały słownik teologiczny*, przeł. T. Mieszkowski, P. Pachciarek, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1987, kol. 466; *Theologie*, w: *Lexikon für Theologie und Kirche*, t. 10, red. J. Hofer, K. Rahner, Herder Verlag, Freiburg im Breisgau 1966, s. 62–71.

⁴ W prowadzonych analizach na uwadze mieć będziemy przede wszystkim teologię chrześcijańską.

⁵ J. Szymik, *Teologia. Natura*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 19, dz. cyt., kol. 657.

Teologia zmierza do tego, by człowiek był w stanie dostrzec i uznać, że ukazywane w Bożym objawieniu jego relacje z Bogiem odsłaniają nie tyle propozycje doktrynalne, co rzeczywistość realizującą się historii zbawienia. Jej odkrycie umożliwia każdemu człowiekowi spotkanie ze źródłem pełni objawienia – Jezusem Chrystusem⁶, przekazanym w Piśmie Świętym i Tradycji⁷. Badając te źródła usiłuje określić związki zachodzące między Pismem Świętym i Tradycją oraz sposoby powiązania wiary z historią⁸. To zaś powoduje, że swą uwagę koncentruje na doborze takich metod, które pozwolą podjąć intelektualny wysiłek w ustalaniu tego, co Bóg mówi ludziom, jak Jego objawienie zostało zinterpretowane w Kościele, czy też w jaki sposób w świetle objawienia nieść człowiekowi pomoc⁹.

Teologii nie należy mylić z religioznawstwem chrześcijańskim, ponieważ badania religioznawcze wyraźnie powstrzymują się od akceptującej lub odrzucającej oceny określonej religii. Dlatego też religioznawca nie musi być wyznawcą religii, którą się zajmuje. W chrześcijańskim ujęciu termin „teologia” może przybierać dwojakie znaczenie: przedmiotowe i podmiotowe. W znaczeniu przedmiotowym oznacza naukę o Bogu, komunikację między Bogiem i światem, treść wiary objawioną w Jezusie Chrystusie¹⁰. Natomiast w znaczeniu podmiotowym oznacza naukę samego Boga, który zna siebie w sposób absolutny i który niezbędny do wiary rąbek swej tajemnicy odsłania przed człowiekiem¹¹.

Teologię chrześcijańską można rozpatrywać w różnych aspektach: jako rzeczywistość ukierunkowaną na Kościół czy też

⁶ T. Rowland, *Wiara Ratzingera, teologia Benedykta XVI*, przeł. A. Gomola, Wydawnictwo WAM, Kraków 2010, s. 113.

⁷ J. Szymik, *Topika teologiczna*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 19, dz. cyt., kol. 693–694.

⁸ T. Rowland, *Wiara Ratzingera, teologia Benedykta XVI*, dz. cyt., s. 89.

⁹ S. Napiórkowski, *Teologia. Metody*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 19, dz. cyt., kol. 666.

¹⁰ T. Rowland, *Wiara Ratzingera, teologia Benedykta XVI*, dz. cyt., s. 89; I. Borka, *Teologia. Przedmiot*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 19, dz. cyt., kol. 659–661.

¹¹ M. Marczewski, *Teologia. Podmiot*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 19, dz. cyt., kol. 661–662.

dotyczącą wiary chrześcijańskiej albo dzielącą się na wiele gałęzi i dziedzin naukę¹². Jako nauka teologia pozwala człowiekowi odkryć, że Bóg jest Absolutem i bytem transcendentnym, czyli przekraczającym wszystko inne, całkowicie różnym od świata i stworzeń; że jednocześnie jest odsłonięty i zakryty, a także radykalnie „inny” w stosunku do wszystkiego, co człowiek odkrywa i poznaje za pomocą rozumu. Teologia jako nauka poszukująca zrozumienia wiary

posługuje się środkami rozumowymi, a w szczególności czerpie z takich dyscyplin, jak historia i filozofia. Wobec Bożych tajemnic teologia zawsze „poszukuje” i nigdy nie odciiera do ostatecznych odpowiedzi ani definitywnych spojrzeń¹³.

Zadaniem teologii jako nauki jest dochodzenie do prawdy. Samo jej poszukiwanie jest oparte na poznaniu zdobywanym na drodze rozumu oraz wiary. W obu przypadkach respektowane są rygory metodologii nauk i wiary poddanej objawieniu Bożemu (w przypadku chrześcijaństwa). To dzięki Bożemu objawieniu człowiek jest w stanie ostatecznie poznać prawdę o sobie, o swym istnieniu i przeznaczeniu. Właściwym światłem ułatwiającym zrozumienie tej rzeczywistości jest osoba Jezusa Chrystusa. W Nim człowiek może odkryć

ostateczny i najgłębszy wymiar ludzkiego istnienia, jedyny, jaki ujawnia nam ścisłą miarę tego, czym jesteśmy: uprzywilejowanym przedmiotem miłości Boga, wyłącznym stworzeniem ziemskim, które Bóg chciał dla niego samego, i które zostało wezwane w najgłębszej swej istocie do wspólnoty życia z Bogiem Jedynym i Troistym¹⁴.

Rzeczywistość tę człowiek poznaje przede wszystkim za pośrednictwem Bożego objawienia.

¹² H. Waldenfels, *Teologia w chrześcijaństwie*, w: *Leksykon religii*, red. H. Waldenfels, przeł. P. Pachciarek, Verbinum, Warszawa 1997, s. 481.

¹³ G. O'Collins, E.G. Farrugia, *Leksykon pojęć teologicznych i kościelnych*, przeł. J. Ożóg, Wydawnictwo WAM, Kraków 2002, s. 347.

¹⁴ L.F. Ladaria, *Wprowadzenie do antropologii teologicznej*, przeł. A. Baron, Wydawnictwo WAM, Kraków 2002, s. 12.

Podejmując kwestie związane z przekazem na kartach Biblii treści Bożego objawienia, należy pamiętać, że umysł ludzki nie jest w stanie w pełni objaśnić tajemnicę Boga. Co więcej, uświadamia, że

między Bogiem a ludźmi pozostają stałe pewne kwestie sporne. Biblia mówi, że Bóg stworzył człowieka na swój obraz i swoje podobieństwo. Wolter odpowiada: „Człowiek oddał mu to z nawiązką”. Dowcip ten zawiera dużo prawdy. Nasze wizje Boga nie są wizjami niewinnymi. Spontanicznie tworzymy sobie odpychający obraz Boga, żeby łatwiej Go odrzucić¹⁵.

Fakt ten skłania do refleksji – dlaczego? Wydaje się, że jednym z powodów jest przekonanie człowieka o swoim absolutnym panowaniu nad wszechświatem. Wiele argumentów odrzucających Boga wynika z przekonań człowieka, związanych jest z przeświadczeniem, że w rzeczywistości o Bogu, jeśli nic, to niewiele można powiedzieć. Natomiast jeśli o Nim mówimy, to przede wszystkim zaprzeczamy, kim On nie jest, zamiast poszukiwać, kim On jest. Innym powodem odrzucania Boga jest wiązanie z Nim i przypisywanie Mu odpowiedzialności za ludzkie niepowodzenia. To z kolei sprawia, że z takim Bogiem człowiek nie chce mieć nic do czynienia. Można więc powiedzieć, że jedną z przyczyn odrzucania Boga jest brak refleksji i chęci zrozumienia, kim On realnie jest dla człowieka. Warto też nadmienić, że pytania o Boga wynikają z samej natury człowieka, który wciąż jest w drodze. Dlatego też każdy cel, jaki człowiek przed sobą stawia, okazuje się być względny, tymczasowy. W konsekwencji osiągnięcie wyznaczonego sobie celu wyzwala nowe inicjatywy i nowe przedsięwzięcia. Obserwacje te potwierdzają, że człowiek sam w sobie nie jest bezsporną i daną w sposób bezsporny nieskończonością rzeczywistości. Jest bytem transcendencji¹⁶.

¹⁵ B. Sesboüé, *Wierzę. Wezwanie do wiary katolickiej dla kobiet i mężczyzn XXI wieku*, Wydawnictwo Księży Marianów, Księgarnia św. Wojciecha, Warszawa-Poznań 2000, s. 65.

¹⁶ K. Rahner, *Podstawowy wykład wiary. Wprowadzenie do pojęcia chrześcijaństwa*, przeł. T. Mieszkowski, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1987, s. 32–33.

Przy wyjaśnianiu kwestii związków Boga z człowiekiem trudno jest też jednoznacznie przywoływać znaczenie słowa Bóg.

Nazwa Bóg przysługuje albo wyłącznie jedynej Istocie Najwyższej, Stwórcy i Panu wszechświata (monoteizm), albo jednej istocie wyższej od pozostałych, a jej podwładnych, zwanych częściej bóstwami (henoteizm), albo wielu równorzędnym bóstwom (politeizm); w sensie przenośnym – bezkrytycznie uwielbiana osoba lub podmiot¹⁷.

Wyjaśnienia te można uszczegóławiać analizując znaczenia nadawane mu w poszczególnych religiach¹⁸. Ponadto czynność ta uświadamia, że w kwestii objaśniania relacji Boga z człowiekiem każda religia udziela nieco innej odpowiedzi.

Trudności w objaśnianiu tajemnicy Boga biorą się stąd, że doświadczanie Jego obecności i działania jest całkowicie inne niż to, które człowiek gromadzi empirycznie każdego dnia. Dlatego też w refleksji nad słowem „Bóg”, które pojawia się nawet u ateistów zaprzeczających jego istnieniu, należy zwracać uwagę na to, że posługujemy się nim jako imieniem własnym. Słowo to jednak

nie mówi nic o tym, co wyraża. Słowo to nie odwołuje się do żadnego określonego doświadczenia indywidualnego, ma – właściwie ujęte – charakter dostosowany do tego, żeby mówić nam o Bogu, jest bowiem ostatnim słowem poprzedzającym całkowite milczenie. Dlatego też nie wolno wnioskować, że skoro fonetyka słowa „Bóg” jest wyrażana indywidualnie przez każdego z nas, przeto ono samo jest również naszym własnym dziełem. To raczej my jesteśmy jego dziełem, ponieważ właśnie ono czyni nas ludźmi¹⁹.

¹⁷ R. Łukaszyk, *Bóg*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 2, red. F. Gryglewicz i in., Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1976, kol. 885.

¹⁸ T. Chodźidło, *Bóg w religiach pozachrześcijańskich*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 2, dz. cyt., kol. 887–890; R. Łukaszyk, *Bóg*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 2, dz. cyt., kol. 885–887.

¹⁹ K. Rahner, *Podstawowy wykład wiary*, dz. cyt., s. 43–44, 47.

Refleksję nad kwestią relacji Boga z człowiekiem i człowieka z Bogiem zacieśnimy do jej objaśnień podawanych przez judaizm i chrześcijaństwo. Religie te stoją na stanowisku, że to nie człowiek odkrywa Boga, ale Bóg objawia człowiekowi swą tajemnicę. Co więcej, wobec człowieka nie pozostaje obojętny, przeciwnie, angażuje się w jego rozwój i udane życie²⁰. Dla judaizmu źródłem objawienia się Boga jest Tora (Stary Testament), a dla chrześcijaństwa cała Biblia (Stary i Nowy Testament). Księgi te uważane są za księgi święte – księgi wiary, ponieważ przekazują świadectwa doświadczeń obecności i działania Boga w życiu ludzi. Takie przekonanie wynika przede wszystkim z tego, że wiodącym tematem ksiąg biblijnych są opowiadania o Bogu zainteresowanym dobrem człowieka, niosącym mu pomoc i wyzwolenie. Uczą też, że Bóg odsłania swą tajemnicę po to, aby człowiek był w stanie choć po części zrozumieć Jego zbawcze zamiary i działania. Odkrywanie tej prawdy jest możliwe wówczas, gdy przyjmiemy, że

pojedyncze księgi Pisma Świętego, jak również Pismo w całości, nie są po prostu rodzajem literatury. Pismo wyrosło w żywym podmiocie wędrującego narodu i z niego, i nadal w nim żyje. Można by powiedzieć, że księgi Pisma wskazują na trzy wzajemnie na siebie oddziałujące podmioty. Najpierw jest pojedynczy autor lub grupa autorów, której zawdzięczamy Pismo. Autorzy ci nie są jednak autonomicznymi pisarzami w dzisiejszym tego słowa znaczeniu, lecz należą do wspólnego podmiotu „ludu Bożego”, w którego imieniu i do którego mówią, tak że on jest właściwie głębszym «autorem» Pism. I dalej jeszcze: lud ten nie jest ludem od nikogo niezależnym, lecz ma świadomość, że prowadzi go i mówi do niego sam Bóg, który tu mówi najgłębiej – przez ludzi i przez ich człowieczeństwo²¹.

Klasycznym przykładem odczytywania Biblii jako księgi wiary są starotestamentowe opowiadania o wyzwoleniu ludu Bożego z niewoli egipskiej i jego wędrówce do ziemi obiecanej. Podobny wydźwięk mają nowotestamentowe teksty opowiadające

²⁰ G.L. Müller, *Dogmatyka katolicka*, dz. cyt., s. 256–270.

²¹ J. Ratzinger/Benedykt XVI, *Jezus z Nazaretu*, cz. 1: *Od chrztu w Jordanie do Przemienienia*, przeł. W. Szymona, Wydawnictwo „M”, Kraków 2007, s. 12.

o znakach czynionych przez Jezusa: uzdrowieniach, wyzwaniu z mocy złego ducha czy zapewnieniu posiłku Jego słuchaczom. Teksty opowiadające o tych wydarzeniach domagają się wiary w moc Boga niosącego ludziom wyzwolenie z ich ograniczeń. Drugim charakterystycznym rysem Biblii postrzeganej jako księga wiary są przekazane na jej kartach świadectwa wiary osób, o których opowiadają poszczególne księgi. Trzecim znaczącym wymiarem ukazującym Biblię jako księgę wiary jest nadzieja, którą Bóg przekazuje ludziom. Szczególnie wyraźnie jest ona widoczna w opowiadaniach o niewierności narodu wybranego wobec Boga. Na kartach Starego Testamentu opisane są skutki niewierności, w następstwie której naród wybrany doświadczał w różnych postaciach zła identyfikowanego z karą Bożą. Jednocześnie zawsze mamy do czynienia z Bożą obietnicą zmiany tej bolesnej sytuacji. Źródłem i dawcą tej obietnicy jest Bóg, który domaga się od ludzi jednego – nawrócenia, powrotu do wierności. To samo przesłanie przekazane zostało w księgach Nowego Testamentu z dopowiedzeniem, że wyzwolenia z mocy zła dokona Jezus Chrystus w swej męce, śmierci i zmartwychwstaniu²². Innymi słowy, Biblia podpowiada człowiekowi strategię życia, które posiada sens wykraczający poza wszelkie ludzkie wyobrażenia.

Wszystko to upoważnia do postrzegania całej Biblii jako księgi religijnej. Przekazywana w niej prawda dociera do ludzi za pośrednictwem kultury, w jakiej żyli autorzy poszczególnych ksiąg. To z kolei wymaga od jej czytelnika, by poszczególne perykopy interpretował uwzględniając występujące w tekście gatunki i formy literackie. Na przykład poezji nie można interpretować kierując się zasadami przyjętymi przy interpretacji prozy, hymnu, przypowieści czy innej formy wypowiedzi literackiej²³. Kolejne kroki umożliwiające poprawne odczytywanie religijnego przesłania tekstu biblijnego winny zmierzać w kierunku podejmowania

²² Z. Marek, *Biblia w katechetycznej posłudze słowa*, Wydawnictwo WAM, Kraków 1998, s. 110–122.

²³ A.J. Levoratti, *Interpretacja Pisma Świętego*, w: *Międzynarodowy komentarz do Pisma Świętego. Komentarz katolicki i ekumeniczny na XXI wiek*, red. wydania polskiego W. Chrostowski, Verbinum, Warszawa 2000, s. 21.

prób werbalizowania przekazywanej prawdy o egzystencji i przeznaczeniu człowieka. Istotne w odkrywaniu przesłania Biblii jest więc pytanie o Boga i Jego nastawienie do człowieka. W tej kwestii pomocne wydaje się być zabieganie o to, by w toku prowadzonej analizy tekstu stawiać w pierwszej kolejności pytanie o Boga, o Jego nastawienie do człowieka, a nie o sprawy człowieka uwikłanego w różne życiowe historie. Wynika to przede wszystkim z logiki przekazu autora biblijnego, który opowiada o Bogu zaangażowanym w egzystencjalne sprawy człowieka. Wówczas też łatwiej przyjdzie oddzielenie działania Boga od przedstawionego w Biblii ludzkiego postrzegania rzeczywistości oraz zrozumienie, że Biblia nie objaśnia spraw dostępnych ludzkiemu rozumowi, ale rzeczywistość, której on sam nie jest w stanie pojąć. Z tych powodów w Biblii, postrzeganej jako dokument historyczny, nie wystarczy jedynie szukać prawdy historycznej. Konieczna jest wiara w Boga przekazującego ludziom wszystkich czasów prawdę o Nim samym oraz o Jego pragnieniach dotyczących życia człowieka²⁴.

Sama akceptacja tego, że źródłem odkrywania relacji między Bogiem i ludźmi jest Biblia, nie powoduje jednak, że będzie ona przez wszystkich czytana oraz rozumiana. Powodów tego jest wiele. Jedną z przeszkód w rozumieniu Biblii jest nieznamość starożytnej kultury biblijnej. Inną przyczyną utrudniającą poprawne odczytywanie i rozumienie przekazu biblijnego są niewłaściwe oczekiwania wobec przekazywanej na jej kartach prawdy. Biblii nie można też traktować jako literackiego best-sellera, lecz jako księgą uczącą człowieka wiary. Ten szczególny jej wymiar wynika przede wszystkim z tego, że dla chrześcijan autorami Biblii są nie tylko ludzie – autorzy poszczególnych ksiąg czy też ich fragmentów, ale również osobowy Bóg. Są przy tym przekonani (wierzą), że przy spisywaniu jej pierwotnego ustnego przekazu dotyczącego Boga i Jego zbawczych inicjatyw czuwał w szczególny sposób Bóg w osobie Ducha Świętego. Tę szczególną postać Jego czuwania teologia nazywa natchnieniem Bożym – natchnieniem Ducha Świętego. Na tej też podstawie Kościół

²⁴ N. Mette, *Religionspädagogik*, Patmos Verlag, Düsseldorf 1994, s. 248–249.

katolicki wierzy, że „księgi Pisma w sposób pewny, wiernie i bez błędu uczą prawdy, jaka z woli Boga została zapisana w księgach świętych dla naszego zbawienia”²⁵. Oznacza to, że dzięki Bożemu natchnieniu księgi Biblii przekazują prawdę.

W Piśmie Świętym objawia się, bez żadnego jednak uszczerbku dla prawdy i świętości Boga, przedziwne „zniżenie się” wiecznej Mądrości, «abyśmy dowiedzieli się o niewysłowionej łaskawości Boga oraz o tym, jak bardzo w swej trosce i staraniu dostosował do nas sposób przemawiania». Boże bowiem słowa wyrażone ludzkimi językami upodobniły się do ludzkiej mowy, podobnie jak niegdyś Słowo Wiekuistego Ojca [Jezus Chrystus – przyp. Z.M.], przyjąwszy słabe ludzkie ciało, upodobniło się do ludzi²⁶.

W tym znaczeniu mówi się o objawieniu Boga, które oznacza zbawcze działanie Boga. Wpisuje się ono w historię ludzi poprzez słowa, pisma i obrzędy²⁷. To z kolei umożliwia człowiekowi nie tylko osobistą refleksję nad zachodzącymi wydarzeniami, w których Bóg odsłania swą tajemnicę, ale też daje możliwość spotkania z samym źródłem Bożego objawienia, którym jest Jezus Chrystus²⁸.

Poszukiwanie i odkrywanie w Biblii prawdy o zbawczym działaniu Boga stanowi istotne kryterium zezwalające na to, by mówić o prawdzie całego Pisma Świętego. W kwestiach prawdy historycznej należy zachować dużą dozę ostrożności. Wynika to przede wszystkim z tego, że autorzy tych ksiąg nie zabiegali i nie przywiązywali większej wagi – przynajmniej w pierwszej kolejności – do przekazywania prawdy historycznej. Ta stawała się dla nich co najwyżej podstawą do religijnej interpretacji przywoływanych wydarzeń²⁹. Chcąc zatem poprawnie zrozumieć intencje i zamiary autorów ksiąg Pisma Świętego, niezbędne jest

²⁵ *Konstytucja dogmatyczna o Objawieniu Bożym*, w: Sobór Watykański II, *Konstytucje, dekryty, deklaracje*, Pallottinum, Poznań 2002, nr 11.

²⁶ Tamże, nr 13.

²⁷ B. Sesboüé, *Wierzę. Wezwanie do wiary katolickiej dla kobiet i mężczyzn XXI wieku*, dz. cyt., s. 125.

²⁸ T. Rowland, *Wiara Ratzingera, teologia Benedykta XVI*, dz. cyt., s. 113.

²⁹ B. Sesboüé, *Wierzę. Wezwanie do wiary katolickiej dla kobiet i mężczyzn XXI wieku*, dz. cyt., s. 129.

wzięcie pod uwagę okoliczności i czasu, w jakich powstały poszczególne księgi, uwarunkowań kulturowych, w tym używanego języka literackiego, jakim w danej epoce się posługiwano, czy też sposobów myślenia, mówienia i opowiadania. Należy przy tym brać pod uwagę trzy podstawowe kryteria interpretacji tekstu. Pierwsze z nich domaga się akceptacji tego, że księgi Starego i Nowego Testamentu stanowią jedność. Chodzi o zauważenie, że wszystkie wielkie tematy biblijne: Bóg, świątynia, wybranie, wyzwolenie występują zarówno w Starym, jak i Nowym Testamencie. Co więcej, księgi Nowego Testamentu objaśniają i ukazują pełniejszy sens wypowiedzi Starego Testamentu. Drugie kryterium dotyczy ich czytania i interpretacji w powiązaniu z Tradycją wiary całego Kościoła. Wreszcie trzecie kryterium domaga się respektowania spójności prawd wiary i ich zgodności z całym objawieniem Bożym³⁰.

Oprócz objawienia Bożego do źródeł teologicznego poznania i argumentacji (nazywa się je „miejscami teologii”) należą tak zwane miejsca konstytutywne. Zalicza się do nich Pismo Święte (Kościoły protestanckie) i Tradycję (Kościoły katolickie i prawosławne) oraz deklaratywne. Te ostatnie są aktami hermeneutyki kościelnej (chodzi tutaj o uchwały i decyzje soborów powszechnych, uroczyste orzeczenia papieży, nauczanie kolegium biskupiego, naukę Ojców Kościoła, magisterium teologów, wiarę ludu Bożego). Ponadto wyróżnia się źródła medialne, które przekazują narrację o istnieniu Kościoła jako rzeczywistości ontycznej. Mowa jest też o bezpośrednich miejscach teologii: subiektywnych i najbliższych, które stanowią wewnętrzny świat osoby ludzkiej, osobowo-podmiotowy obszar historii zbawienia. W końcu wskazuje się również na istnienie źródeł pomocniczych, zewnętrznych i wtórnych. Tworzą je poznanie intelektualne, filozoficzne, historyczne i przyrodnicze.

Poza wskazywaniem źródeł dostarczających możliwości prowadzenia badań nad ludzką egzystencją dla nauk teologicznych

³⁰ *Konstytucja dogmatyczna o Objawieniu Bożym*, w: Sobór Watykański II, *Konstytucje, dekrety, deklaracje*, dz. cyt., nr 12; J. Kochel, Z. Marek, *Pedagogia biblijna w katechezie*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012, s. 178–181.

znaczenie posiada sposób zdobywania przekazanej w nich wiedzy. W odróżnieniu od nauk społecznych i humanistycznych, które do wiedzy dochodzą drogą poznawania rzeczywistości przez dociekania intelektualne i empiryczne (nazywa się je poznaniem naturalnym), nauki teologiczne korzystają nadto z poznania nazywanego nadnaturalnym, nadprzyrodzonym albo religijnym. W odróżnieniu od poznania naturalnego, które korzysta z autorytetu ludzkiej inteligencji wyrażanej w różnych postaciach dociekań intelektualnych i empirycznych, za poznaniem religijnym stoi autorytet Boga. Za korzystaniem ze zdobywanej na tej drodze wiedzy przemawia przede wszystkim to, że człowiek najczęściej porusza się w wąskim „tunelu” wiedzy. Fakt ten sprawia, że zazwyczaj jest otoczony „górami i masywami” niewiedzy. Najczęściej zdobywa wiedzę częściową, która pozwala mu określić przybliżone miejsca istnienia własnej niewiedzy³¹. Taką niewiedzę, która wynika z ludzkiej ograniczoności rozumu, w wielu przypadkach uzupełnia wiedzą czerpaną z poznania religijnego³². Innymi słowy, nauka i życie tworzą i rozwijają właściwe sobie obszary wiedzy naturalnej. Natomiast teologia, korzystająca również z poznania nadnaturalnego, może tę wiedzę poszerzać i ubogacać³³, dostarczając nowych i innych możliwości oglądu ludzkiego życia i wprowadzania w nim określonych zmian. Możliwości te stanowią czynnik synergizujący codzienność wielu obszarów ludzkiego życia³⁴. Wynika z tego, że wiedza czerpana z poznania religijnego pozwala

³¹ K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się*, przeł. A. Jurgiel i in., Wydawnictwo DSW, Wrocław 2006, s. 23–28.

³² Jan Paweł II, *Encyklika „Fides et ratio”*, Libreria Editrice Vaticana, Watykan 1998, nr 17; H. Waldenfels, *O Bogu, Jezusie Chrystusie i Kościele dzisiaj. Teologia fundamentalna w kontekście czasów obecnych*, przeł. A. Paciorek, Księgarnia św. Jacka, Katowice 1993, s. 317.

³³ A. Walulik, *Niewiedza religijna i jej andragogiczne konsekwencje*, w: *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego*, t. 2, red. T. Aleksander, Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2010, s. 234.

³⁴ A. Walulik, *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości. Propozycja typologii modeli znaczeń wiedzy religijnej na przykładzie Korespondencyjnego Kursu Biblijnego*, WSP-P Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011, s. 354; Z. Marek, A. Walulik, *Ewangelia inspiracją dla nauk o wychowaniu*, „Horyzonty Wychowania” 2019, t. 19, nr 45, s. 104.

pełniej rozumieć wydarzenia, w których człowiek uczestniczy. Tym samym korzystanie z poznania religijnego w badaniach naukowych ma pomagać w znajdowaniu odpowiedzi na takie pytania jak: czy zasadne jest w poznawaniu świata korzystanie z przekazu religijnego? Jeśli tak, to dlaczego?

Sam proces poznania religijnego polega na logicznym rozumowaniu i analizie treści dotyczących egzystencji świata i człowieka, które przekazuje Boże objawienie³⁵. Jego właściwością jest to, że to nie spekulacje intelektualne albo badania empiryczne, lecz Bóg swym autorytetem pozwala człowiekowi objaśniać stawiane przezeń pytania.

Rozróżnianie obu wymiarów poznania jest konieczne choćby dlatego, że rzeczywistość ludzkiej egzystencji może być wyjaśniana zarówno z perspektywy naturalnej, jak i religijnej. Wprawdzie poznanie religijne z różnych powodów może nie przekonywać człowieka nastawionego jedynie na empiryczne badanie rzeczywistości, nie znaczy to jednak, że jest ono fałszywe. Respektowanie porządku poznania naturalnego oraz religijnego jest wyrazem korzystania z suwerennych wyborów człowieka. Decyzje te wiążą się z akceptowaniem i przyjęciem za własne zarówno treści poznawanych za pomocą rozumu, jak i treści docierających do człowieka za pośrednictwem Bożego objawienia³⁶.

Stąd też obie formy poznania umożliwiają człowiekowi zdobywanie wiedzy. Do tych wyjaśnień należy jeszcze dopowiedzieć, że Boże objawienie dostarcza człowiekowi światła do zrozumienia tylko tych spraw, których ograniczonym rozumem nie jest on w stanie wytłumaczyć. Można mówić o tym, że dzięki poznaniu religijnemu człowiek może odpowiadać na egzystencjalne pytania o początek, pochodzenie, przeznaczenie wszechświata i samego człowieka. Innymi słowy, poznanie religijne pod żadnym pozorem nie zastępuje ani nie wyręcza osoby w trudzie podejmowanym na rzecz rozumienia i objaśniania swej egzystencji.

³⁵ I. Kant, *Krytyka czystego rozumu*, przeł. R. Ingarden, Wydawnictwo Antyk, Kęty 2001, s. 53–67.

³⁶ Z. Marek, *Duchowość, religia i wychowanie*, „Pedagogika Społeczna” 2015, t. 14, nr 1(55), s. 15–16.

Tym samym dostarcza ono jej nowej, opartej na autorytecie Boga, wiedzy dotyczącej jego życiowego powodzenia i osiągnięcia w nim doskonałości.

Poprawne korzystanie z obu przedstawionych postaci poznania wymaga respektowania istniejących granic i kompetencji poznawczych obu tych zakresów. Bez tego będzie dochodzić do pomieszania i wykluczania jednej z nich pod pozorem nieprawdziwości przekazu. Dlatego należy jeszcze raz podkreślić, że poznanie religijne dopowiada, uzupełnia wiedzę dotyczącą egzystencji człowieka, której człowiek nie jest w stanie odkryć rozumem. Kierowanie się tymi zasadami chronić będzie człowieka przed sztucznie wywoływanym, a w rzeczywistości nieistniejącym konfliktem między rozumem i wiarą. Co więcej, korzystanie z obu wymienionych form poznania sprzyja synergii zachodzącej między procesami edukacyjnymi i życiem religijnym. Natomiast to, czy człowiek będzie korzystał z poznania religijnego w taki sam sposób, jak korzysta z poznania naturalnego w poszukiwaniu prawdy o Bogu, sobie i wszechświecie, jest pozostawione jego wolnej decyzji.

1.2. Relacje teologii z pedagogiką

Pedagogika identyfikowana jest z nauką o refleksji nad umiejętnością opieki, prowadzenia, towarzyszenia dziecku czy młodzieńcowi w stawianiu się osobą dorosłą, doskonałą. Jako nauka zajmuje się praktyką edukacyjną (procesami kształcenia i wychowania), a także wyjaśnianiem zachodzących procesów oraz uczeniem krytycznego myślenia. Działania te mają pomagać w zrozumieniu życia, uwrażliwiać na potrzeby rozwojowe oraz stwarzać warunki do społecznego rozwoju osoby³⁷. Natomiast samo wspomaganie rozwoju osoby zakłada dążenie do osiągnięcia przez nią dobra poprzez kształtowanie dojrzałego

³⁷ B. Śliwerski, *Wprowadzenie do pedagogiki*, w: *Pedagogika*, t. 1: *Podstawy nauk o wychowaniu*, red. B. Śliwerski, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2015, s. 87.

światopoglądu, który wyrasta z przejętych wartości oraz otaczającej kultury³⁸. W tych kontekstach pedagogikę można uważać za sztukę kształcenia i wychowania, w szczególny sposób zajmującą się nabywaniem dobrych manier ułatwiających osobie nawiązywanie relacji z innymi osobami. Towarzyszą temu działania, za pomocą których usiłuje się wywierać wpływ na jej dyspozycje psychiczne, po to, by w konkretnej sytuacji społeczno-kulturowej przyczyniały się one do jej rozwoju³⁹.

W przedstawiony nurt myślenia pedagogicznego, w którym zasadniczo chodzi o wspomaganie osoby w osiąganiu dojrzałości, włączają się nauki teologiczne. Ich właściwością jest inspirowanie osoby do intelektualnego wysiłku mającego pomóc w ustaleniu tego, co Bóg ma ludziom do przekazania. Również teologia poszukuje odpowiedzi na pytanie o to, w jaki sposób w świetle Bożego objawienia można pomagać człowiekowi przyjąć udzielaną przez Boga pomoc w stawianiu się dojrzałym – doskonałym. Nauki teologiczne usiłują nieść taką pomoc za pośrednictwem rzeczywistości wiary, którą badają i objaśniają, oraz wykładni wynikających z tego norm życia człowieka (taką rolę spełnia teologia chrześcijańska wobec katechezy Kościoła). Przedstawiciele nauk teologicznych, mając na uwadze proces dorastania człowieka do wolności utożsamianej z umiejętnością panowania nad sobą (a nie pozostawianiem zniewolonym przez własne słabości), kładą nacisk na znaczenie jego integralnego rozwoju. Zmierzają przy tym do objaśniania i dowartościowywania znaczenia jedności między sferą cielesną, psychiczną (zdolności postrzegania i rozumowania, emocjonalnego przeżywania, podejmowania decyzji) i duchową człowieka (poczucie sensu życia, przyjmowane wartości).

Teologia ze względu na zakres swych badań należy do tych dyscyplin naukowych, które otwierają osobę na transcendencję (łac. *transcendere* – przekraczać). W metafizyce pojęcie to jest

³⁸ W. Brezinka, *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*, przeł. H. Machoń, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007, s. 161.

³⁹ W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika. Podręcznik akademicki. W dobie przemian kulturowych*, przeł. J. Kochanowicz, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005, s. 157.

odnoszone do takiego zakresu rzeczywistości, który wykracza poza lub ponad świat empiryczny i przekracza naturalny sposób bytowania. W epistemologii termin ten wyraża świat zewnętrzny w stosunku do poznającego podmiotu lub aktu świadomości bądź akt wychodzenia świadomości poza siebie ku zewnętrznemu podmiotowi. Natomiast w antropologii wskazuje on na nieredukowalność do porządku cielesnego istnienia i działania osoby. Wreszcie w teologii oznacza radykalną inność i nieprzekraczalną różnicę między Bogiem a światem stworzonym⁴⁰. Wszystko to uświadamia, że treści wpisane w termin „teologia” określają istnienie granicy i tego, co ona obejmuje lub co ją przekracza. Pojęcie transcendencji albo jej przeciwieństwo (immanencja) jest zatem efektem doświadczenia posiadanej ograniczoności, którą się chce (albo którą można) przekroczyć lub też nie⁴¹. Mając na uwadze te zastrzeżenia, w kolejnych przedłożeniach przywoływanemu terminowi transcendencja nadawane będzie znaczenie teologiczne. Wynika to przede wszystkim z tego, że teologia określa nim stanowiącą dla człowieka alternatywną i definitywną rzeczywistość.

W refleksji nad specyfiką i właściwościami pedagogiki religii ważne jest więc zwracanie uwagi na związki zachodzące między pedagogiką i teologią oraz na możliwości korzystania z zasobów intelektualnych obu tych dyscyplin. Kompetentne korzystanie z takich możliwości wymaga zgody na to, by skutkiem wspólnych badań, choć respektujących posiadane możliwości badawcze, było tak zwane myślenie religijne. Winna je charakteryzować przede wszystkim zdolność osoby do „obcowania ze świętością” – Bogiem oraz gotowość prowadzenia z Nim dialogu. W następstwie nabywania takiej umiejętności będzie jej łatwiej rozumieć, dlaczego warto dążyć do tego, by się stawać bardziej człowiekiem⁴².

⁴⁰ K. Kaluża, *Transcendencja*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 19, dz. cyt., kol. 975.

⁴¹ H. Jarissen, *Transcendencja/immanencja*, w: *Leksykon religii*, red. H. Waldenfels, przeł. P. Pachciarek, Verbinum, Warszawa 1997, s. 495.

⁴² U. Berner, *Religia*, w: *Leksykon religii*, red. H. Waldenfels, przeł. P. Pachciarek, Verbinum, Warszawa 1997, s. 392.

Innym elementem wnoszonym przez teologię do badań pedagogicznych jest refleksja nad ludzkim poznaniem⁴³. Wynika ona z ludzkiego zapotrzebowania na wiedzę. Realia życia niejednokrotnie uświadamiają człowiekowi ograniczenia w jej nabywaniu na drodze intelektualnych dociekań. W takiej sytuacji z pomocą przychodzi mu teologia, która objaśnia stawiane pytania nie za pomocą spekulacji rozumowych, ale objaśniając treści Bożego objawienia⁴⁴. Tę postać poznania, której źródłem nie są ludzki intelekt i empiria, teologia nazywa poznaniem nadnaturalnym albo religijnym czy też nadprzyrodzonym. Poznanie to opiera się na wierze religijnej i ma charakter nadprzyrodzony (nadnaturalny)⁴⁵. Objasnia ono egzystencjalne pytania człowieka, które dotyczą początku, celu, przeznaczenia czy sensu jego egzystencji itp.⁴⁶. Źródłem takiego poznania jest Boże objawienie. Tak więc, o ile poznanie naturalne umożliwia odkrywanie prawdy za pomocą intelektualnej refleksji nad gromadzonymi doświadczeniami, z której wyprowadza się odpowiednie wnioski, to w przypadku poznania nadnaturalnego (religijnego) wiedza taka pochodzi od Boga i to Bóg ją człowiekowi objawił. Jej krytyczne objaśnienie i formułowanie jest wynikiem badań prowadzonych przez teologów. Przyjęcie i akceptacja poznania nadnaturalnego oznacza zgodę człowieka na to, że doświadczenie i naturalna refleksja nad rzeczywistością dostępną dla intelektu i zmysłów nie wyczerpują jego możliwości poznawczych. Poprawne korzystanie z poznania naturalnego i religijnego zakłada rozumienie, że nauka oraz życie tworzą i rozwijają właściwe sobie obszary wiedzy naturalnej, natomiast religia tę wiedzę

⁴³ Z. Marek, A. Walulik, *Christianity as an Inspiration for the Pedagogical Sciences*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika” 2019, t. 37, nr 1, s. 36–38.

⁴⁴ Jan Paweł II, *Encyklika „Fides et ratio”*, dz. cyt., nr 17; H. Waldenfels, *O Bogu, Jezusie Chrystusie i Kościele dzisiaj*, dz. cyt., s. 317.

⁴⁵ Z. Marek, *Duchowość chrześcijańska w kształtowaniu dojrzałego człowieka*, „Forum Pedagogiczne” 2019, t. 9, nr 2, s. 55.

⁴⁶ S. Zięba, *Człowiek. 2. Pochodzenie*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, red. C. Rogowski, Verbinum, Warszawa 2007, s. 93–99.

poszerza i ubogaca⁴⁷. Co więcej, wiedza poszerzona treściami religijnymi dostarcza możliwości nowego, innego spojrzenia na ludzkie życie i wprowadza w nie określone zmiany. Wiedza religijna może więc stanowić istotny czynnik synergizujący codzienność w wielu jej obszarach.

W powyższych kontekstach należy dopowiedzieć, że zdobywana na drodze poznania religijnego wiedza dotyczy wyłącznie tej rzeczywistości świata i życia człowieka, której rozum przez swą immanencję – niedostępność nie jest w stanie odkryć. Natomiast możliwość taką daje choć po części poznanie religijne⁴⁸. Tak więc wiedza czerpana z Bożego objawienia poszerza zasoby posiadanej wiedzy o sobie i świecie⁴⁹. Daje ona człowiekowi możliwość choćby fragmentarycznego dotarcia do niedostępnej tajemnicy, w jaką zanurzona jest jego egzystencja. Nie oznacza to oczywiście, że poznanie religijne udziela osobie zadowolających odpowiedzi na wszystkie stawiane przez nią pytania.

W refleksji nad relacjami zachodzącymi między poznaniem naturalnym i religijnym przywoływany jest obraz posiadanych przez osobę dwu rąk, dwoje oczu czy uszu. Pomimo że człowiek z natury posiada te części ciała, zdarza się, że z któregoś nie może korzystać. Sytuacja taka domaga się większego wysiłku przy wykonaniu konkretnej czynności. Inaczej jest, gdy można korzystać z obu. Wykonanie określonej czynności przychodzi z większą łatwością. Nie inaczej jest przy posługiwaniu się wiedzą naukową, którą czerpiemy z poznania naturalnego, i wiarą (wiedzą religijną), która czerpana jest z poznania nadnaturalnego – religijnego. Tak oto zdobywana wiedza potwierdza opinie, o których jest się przekonanym. Natomiast wynikająca z poznania nadprzyrodzonego wiara wyzwala przekonania, za które

⁴⁷ A. Walulik, *Niewiedza religijna i jej andragogiczne konsekwencje*, w: *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego*, t. 2, dz. cyt., s. 234.

⁴⁸ Z. Marek, A. Walulik, *Ewangelia inspiracją dla nauk o wychowaniu*, art. cyt., s. 104.

⁴⁹ Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika świadectwa. Perspektywa antropologiczno-kerygmaticzna*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, Kraków 2019, s. 49–50.

ktoś gotów jest nawet umrzeć⁵⁰. Trzeba więc mieć na uwadze, że wielorakie ograniczenia uświadamiają człowiekowi, iż jego poznanie intelektualne (naturalne) nie czyni go kompetentnym do wychodzenia poza określone granice rzeczywistości, w jakiej żyje. Natomiast poznanie religijne dostarcza mu możliwości przekraczania barier doświadczanej ograniczoności. Dlatego przyjęcie za ubogacające obu form poznania pozwala dostrzec, że one ze sobą nie rywalizują, lecz wzajemnie się przenikają i uzupełniają, by jednakowo służyć rozwojowi i dobru osoby⁵¹.

Zgoda na możliwość korzystania z obu form poznania nazywana jest korelacją, której właściwością jest opisywanie związków przyczynowych, jakie zachodzą pomiędzy dwiema lub więcej cechami, stanami lub funkcjami. Związków tych nie można jednoznacznie ani opisać, ani też wyrazić. Taką korelację odnajdujemy na przykład w pytaniu o sens i cel bycia człowiekiem i w odpowiedziach, jakich udzielają na nie różne dyscypliny nauki, w tym filozofia i teologia⁵². Dlatego świadomość zachodzących korelacji domaga się inicjatyw ułatwiających osobie korzystanie z poznania nadnaturalnego, po to, by była w stanie pełniej rozpoznawać sens swego życia i jego ostateczny cel. Można przy tym przyjąć, że odkrywany sens i cel własnego życia zaczynają ją inspirować do wysiłku stawania się osobą doskonalszą, zdolną do wychodzenia poza własną ograniczoność i do poszukiwania dobra nieprzemijającego, trwałego, wiecznego. Ten sposób myślenia i funkcjonowania osoby sprawia, że pozostając bytem fizycznym, osobowym jednocześnie staje się bytem ponadfizycznym⁵³.

⁵⁰ A. Kolb, *Glauben und Wissen*, w: *Glauben Wissen Zukunft*, red. A. Kolb, Verlag Styria, Graz 1987, s. 196.

⁵¹ Jan Paweł II, Encyklika „*Fides et ratio*”, dz. cyt., nr 17; H. Waldenfels, *O Bogu, Jezusie Chrystusie i Kościele dzisiaj*, dz. cyt., s. 461.

⁵² H.-G. Ziebertz, *Religionspädagogik als empirische Wissenschaft. Beiträge zu Theorie und Forschungspraxis*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1994, s. 72–73.

⁵³ Z. Zdybicka, *Transcendentne odniesienie człowieka*, w: *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005, s. 70; R. Murawski, *Dorastający*, w: *Jestem świadkiem Chrystusa w Kościele. Podręcznik do religii dla I klasy liceum i technikum*, seria: *Drogi świadków Chrystusa*, red. Z. Marek, Wydawnictwo WAM, Kraków 2002, s. 121; T. Ślipko, *Zarys etyki*

Przedłożone wyjaśnienia pokazują, że zarówno nauki teologiczne, jak i pedagogiczne w swych zainteresowaniach badawczych zwracają się ku człowiekowi. Jedne i drugie poszukują możliwości niesienia mu pomocy w osiąganiu doskonałości, dobrostanu. Różnica, jaką można wskazać w tych wysiłkach, polega na tym, że nauki o wychowaniu możliwości te wiąże z działaniami o wymiarze horyzontalnym, a więc wynikającymi z twórczości i inteligencji człowieka. Natomiast nauki teologiczne doskonałość, do której dąży człowiek, ukazują i objaśniają z perspektywy Transcendencji – Boga. Oznacza to, że obie dyscypliny za wspólny punkt swoich zainteresowań badawczych mają człowieka i jego dobro. Natomiast odróżnia je perspektywa zakresu jego osiągania: pedagogika widzi je przede wszystkim w wymiarze czasowym, a teologia wiecznym – trwającym bez końca. Dlatego objaśniając zadania stawiane przed naukami teologicznymi i pedagogicznym należy zwracać uwagę na perspektywę prowadzonej refleksji naukowej nad człowiekiem i podejmowanych inicjatyw mających na celu wspomaganie jego rozwoju. Oczekiwaniom tym sprzyja wielowymiarowość ludzkiego poznania. Korzystanie z obu dostępnych form tego poznania stawia przed pedagogiką religii nowe zadania i wymaga pogłębionej refleksji naukowej nad poprawnym korzystaniem z ich możliwości.

PŁASZCZYŻNA SPOTKANIA PEDAGOGIKI I TEOLOGII

Zarówno teologia, jak i pedagogika, choć w różny sposób, zajmują się człowiekiem, a dokładniej jego udanym – szczęśliwym życiem, zarówno w aspekcie życia biologicznego, intelektualnego, emocjonalnego, wolitywnego, jak też duchowego. Przedstawiciele tych dyscyplin, świadomi wielorakich wymiarów ludzkich działań, poszukują płaszczyzn współdziałania na rzecz integralnego rozwoju człowieka. W przypadku pedagogiki płaszczyzną tą jest rozwój człowieka, osiąganie przez niego życiowej doskonałości postrzeganej i docenianej przez środowisko. Podobnie rzecz się ma w przypadku teologii, z tą jednak różnicą, że teologia ową dojrzałość czy doskonałość łączy z dążeniem człowieka do doskonałości, jaką jest Bóg i życie z Nim w szczęściu przez całą wieczność. Charakterystyczne jest przy tym to, że rozwój ten warunkowany jest kulturą konkretnej epoki. Tak więc punktem stycznym zarówno dla pedagogiki, jak i teologii jest pytanie o to, jak uposażyć człowieka żyjącego w konkretnej kulturze do tego, by pragnął szczęścia dla siebie i dla innych, realizującego się już dzisiaj i w całej wieczności.

2.1. Życie społeczno-kulturowe

Termin „kultura” odnoszony jest do twórczych osiągnięć człowieka w zakresie materialnym i duchowym, a ponadto do zespołu wartości, norm i zasad obowiązujących w życiu społeczności. Jego znaczenie nie jest jednoznaczne¹. W filozofii podkreśla się jej antropologiczno-ontologiczno-aksjologiczny wymiar. W jej ujęciu twórcą, sensem i celem kultury jest człowiek. Termin ten swym zakresem obejmuje osobiste i społeczne życie człowieka². W wymiarze społecznym kultura jest identyfikowana z uporządkowanymi przejawami aktywności zarówno większej grupy osób (społeczności), jak i poszczególnych osób. Ich aktywność powoduje, że odróżniają się one od innych grup społecznych³. W teologicznym rozumieniu kultura też nie jest jednoznacznie definiowana. Raczej mamy do czynienia z wyliczaniem jest podstawowych składników. Pod tym pojęciem określane jest to wszystko, co sprzyja rozwojowi i doskonaleniu zarówno własnego ducha, jak i ciała. Chodzi tutaj o trud poznawania i pracy zmierzającej do tego, by panować nad światem i czynić w nim życie indywidualne i społeczne bardziej ludzkim przez postęp w dziedzinie obyczajów i instytucji życia społecznego. Ponadto w ujęciu tym istotnym składnikiem kultury są tworzone na przestrzeni historii wytwory obrazujące rozwój duchowy człowieka i jego pragnienie, by służyły one postępowi i rozwojowi dobra indywidualnego i społecznego⁴. Do tak rozumianej autonomii kultury teologia dopowiada, że w jej rozwoju człowiek winien się liczyć z prawem Bożym⁵.

¹ D. Capała, *Kultura*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 10, red. A. Szostek i in., Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2004, kol. 188.

² S. Kowalczyk, *Kultura. Pojęcie*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 10, dz. cyt., kol. 189.

³ L. Dyczewski, *Kultura. Aspekt społeczny*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 10, dz. cyt., kol. 193.

⁴ C. Bartnik, *Kultura. Aspekt teologiczny*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 10, dz. cyt., kol. 193.

⁵ D. Capała, *Kultura*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 10, dz. cyt., kol. 188.

Nie bez znaczenia na kształt tworzonej kultury, a także na korzystanie z jej dóbr, wpływ wywierają zmiany zachodzące w życiu społecznym. Na te najnowsze zwraca uwagę Kaja Kaźmierska. Zauważa, że we współczesnym społeczeństwie współistnieją obok siebie dwie grupy społeczne: współczesna młodzież (ma tu na myśli urodzonych na przełomie wieku XX i XXI) oraz pokolenie starsze (można przyjąć, że chodzi o ich rodziców i dziadków). Według niej młode pokolenie odróżnia się od starszego tym, że nie pamięta okresu komunizmu oraz społecznego wysiłku w odrabianiu zapóźnień cywilizacyjnych z lat dziewięćdziesiątych minionego wieku. Zauważa też, że jest to pierwsze pokolenie, które nie zna świata bez telefonów komórkowych i komputerów⁶ umożliwiających szybkie komunikowanie się⁷. Te i inne czynniki sprawiają, że współczesne pokolenie stało się z jednej strony beneficjentem, a z drugiej ofiarą dokonujących się zmian kulturowych⁸.

Zasygnalizowane przemiany zachodzące w życiu społecznym powodują też odwrócenia transmisji wiedzy: młode pokolenie edukuje starsze. To z kolei wywołuje skutki wtórne związane z osłabieniem efektywności procesu wychowania oraz wtórnej socjalizacji obecnej w kolejnych etapach życia. Przyczyny tego zjawiska tkwią w zmianie paradygmatu tworzenia i przekazywania wiedzy, rozproszeniu funkcji wychowawczych i edukacyjnych, np. przez przenoszenie ich poza rodzinę do instytucji edukacyjnych czy grup rówieśniczych. To zaś powoduje, że nie rodzice i środowisko wychowawcze są osobami znaczącymi i nadającymi życiu młodego pokolenia określony styl⁹. Zachodzące zmiany w życiu społeczno-kulturowym stawiają przed pedagogiką religii nowe wyzwania. Istotne wydaje się być tu zjawisko związane z przekazywaniem wiedzy, w tym wiedzy religijnej. Współcześni jej odbiorcy oczekują nie tyle informacji

⁶ K. Kaźmierska, *Młodzież archidiecezji łódzkiej. Szkic do portretu*, Archidiecezjalne Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 2018, s. 16–17.

⁷ A. Zellma, *Formacja sumienia uczestników lekcji religii w czasach „płynnej nowoczesności”*, „Forum Teologiczne” 2014, t. 15, s. 111.

⁸ K. Kaźmierska, *Młodzież archidiecezji łódzkiej*, dz. cyt., s. 28.

⁹ Tamże, s. 25–26.

o otaczającym świecie, co raczej świadectwa o tym, że dostarcza ona nowej perspektywy postrzegania życia – nieskończoności, życia wiecznego.

Funkcjonowanie współczesnego człowieka w świecie wytwarzanej na przestrzeni wieków kultury jest też warunkowane silnymi procesami instytucjonalizacji i tradycji. Powodują one z jednej strony umacnianie się tradycyjnych struktur społecznych, które działają hamująco na zmianę społeczną. Ich walorem jest przystosowywanie osoby do istniejących wartości, norm i wzorów zachowań przez dostarczanie możliwości wolnego i samodzielnego kształtowania własnego projektu życia (samosterowność). Z drugiej zaś strony przyczyniają się do nasilania procesów indywidualizacji, niosąc ze sobą cyrkulację przelotnych ról i statusów, poczucie silnej ambiwalencji religijnej i moralnej oraz niebezpieczeństwo głębokiego rozkładu wartości, norm i więzi między ludźmi (anomia)¹⁰. Pojawienie się tych zagrożeń dla egzystencji człowieka jest wynikiem kwestionowania, liberalizacji i marginalizacji, a nawet odrzucania tradycyjnych norm moralnych i zastępowania ich moralnością dostosowaną do własnych potrzeb¹¹, co jest owocem różnych postaci myślenia doby postmodernistycznej (ponowoczesnej). Myślenie to sprzyja ludzkim dążeniom do tego, by „mieć”. W następstwie tych procesów dochodzi do zwielokrotnienia wzorców społecznych, których multiplikacja dokonuje się przez mediatyzowanie doświadczeń. Może też dojść do sytuacji, w której kosztem jednego i dominującego wzorca postępowania osoba, wedle własnych potrzeb i zapatrywań, zacznie wybiórczo dobierać czerpane z różnych systemów ideologicznych wzorce postępowania. W następstwie takiego przewartościowania wzorców zachowań może dochodzić do pojawienia się w ludzkiej psychice różnego rodzaju niepokojów, a także do zaniechania odniesień do trwałych wartości. Natomiast w skrajnych przypadkach może

¹⁰ J. Mariański, *Przedmowa*, w: D. Tułowiecki, *Bez Boga, Kościoła i zasad?*, Wydawnictwo Petrus, Kraków 2012, s. 7.

¹¹ J. Mariański, *Religia i moralność w świadomości Polaków: zależność czy autonomia?*, „Konteksty Społeczne” 2015, t. 3, nr 1(5), s. 9.

dochodzić nawet do kryzysu własnej tożsamości, co powoduje z kolei zagubienie i wewnętrzną nieprzejrystość¹².

Wpływ na występowanie przedłożonych trendów wywiera obejmująca różne dziedziny ludzkiego życia postmodernistyczna (ponowoczesna) filozofia. Charakteryzuje ją krytyka oświeceniowego racjonalizmu i zarzucanie mu erozji współczesnej kultury¹³. Podawanie w wątpliwość fundamentalnych kategorii kultury nowożytnej powoduje, że człowiek nie czerpie już swojej tożsamości z przeszłości. W zamian nurt ten wyzwala społeczną różnorodność. Natomiast kształtowanie się tożsamości oparte zostaje na procesie odróżniania się i relatywizowania poznawanej rzeczywistości. Filozofia postmodernistyczna najbardziej wstrząsnęła kategorią prawdy, która nigdy dotąd nie została tak poważnie naruszona. Koncepcja ta wyrasta z założenia, że kultura jest zjawiskiem nabywanym na drodze szeroko rozumianego uczenia (się). Wyraża zatem sposób życia grupy społecznej i jest uważana za wytwór biologicznych i środowiskowych, a jednocześnie ustrukturyzowanych wewnętrznie składników życia człowieka¹⁴.

W występujących koncepcjach ponowoczesności można napotkać twierdzenie, że postęp techniki i technologii informacyjnej ma szeroko rozumiane konsekwencje dla świata globalnego, ludzi i rodziny. Jest efektem postępu techniki, która poza wnoszonymi w ludzkie życie ułatwieniami niesie z sobą także niebezpieczeństwa przez dostarczanie człowiekowi zbyt wielu nowych bodźców, idei, prądów, nowych wartości, nad którymi człowiek nie jest w stanie zapanować. Następstwem występowania tak zróżnicowanych impulsów stają się występujące u osoby niepokoje i brak wewnętrznej równowagi¹⁵. Można więc mówić o tym, że nowe technologie wpływają nie tylko na rozwój osoby,

¹² K. Kaźmierska, *Młodzież archidiecezji łódzkiej*, dz. cyt., s. 27.

¹³ J. Filipkowski, *Postmodernizm*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 16, red. E. Gigilewicz i in., Towarzystwo Naukowe KUL Jana Pawła II, Lublin 2012, kol. 73.

¹⁴ A. Walulik, *Edukacyjne wspomaganie dorosłych w refleksji nad życiem*, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012, s. 189–190.

¹⁵ L. Kocik, *Rodzina w obliczu wartości i wzorów życia ponowoczesnego świata*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2006, s. 99–101.

którego miarą jest technika, lecz i na zmianę jej zainteresowań, stylów poznawczych czy też sposobów konstruowania wiedzy i przekazu wartości. Znamienne wydaje przy tym być samo przekazywanie wartości. Zostaje ono sprowadzane nie do sfery poznawczej, lecz do osobistych doświadczeń i przekonań, czym pozbawia się je obiektywnego znaczenia¹⁶.

Innym negatywnym skutkiem ideologii ponowoczesności jest odchodzenie człowieka od uniwersalnych i odgórnie ustalonych zasad moralnych i zwracanie się w kierunku społecznego konformizmu. Dąży on do tego, by człowiek nie był podporządkowany jakiegokolwiek moralności. To powoduje zrelatywizowanie pojęcia odpowiedzialności, czego rezultatem

jest powierzchowny indywidualizm bez odpowiedzialności za społeczne konsekwencje własnych wyborów, czyli brak dojrzałej wolności „do”. Postawa ta jest wzmocniona przez perspektywę „mieć”, a nie „być”, i życiem w iluzji panowania nad swoimi pragnieniami, podczas gdy w rzeczywistości są one rezultatem wyborów narzuconych przez społeczeństwo konsumpcyjne¹⁷.

Wynika z tego, że brak trwałych celów odnoszonych do kształtowania przez osobę własnej tożsamości powoduje, iż chętnie włącza się ona w tworzenie nowych, alternatywnych społecznych rzeczywistości. To egocentryczne credo ponowoczesności wcale nie sprzyja wyzwoleniu osoby od kolektywnych, autorytarnych lub totalitarnych struktur uzależnienia. Przeciwnie, dąży ku temu, by człowiek odkrywał dotychczas nieznaną mu możliwość autokreacji uznawanej za jedyną sensowną odpowiedź na erozję tradycyjnych struktur i wartości społecznych¹⁸.

Innym promowanym przez filozofię postmodernistyczną wymiarem ludzkiego życia jest konsumpcjonizm, uważany za jego cel sam w sobie. W następstwie takiego nastawienia świat zostaje ukazany przez pryzmat produktów nadających się do

¹⁶ K. Kaźmierska, *Młodzież archidiecezji łódzkiej*, dz. cyt., s. 21–23.

¹⁷ Tamże, s. 28.

¹⁸ M. Lipowicz, *Ponowoczesność jako posthumanistyczna kondycja społeczno-kulturowa: perspektywa pedagogiczno-socjologiczna*, „Przegląd Pedagogiczny” 2017, nr 2, s. 42.

natychmiastowego spożycia. W konsekwencji ludzie pozbawieni poczucia bezpieczeństwa próbują uczucie niepewności niwelować natychmiastowym doznaniem satysfakcji. W takiej sytuacji konsumpcja jawi się jako efekt niepewnej sytuacji społecznej, co skutkuje tym, że wypracowanie trwałych więzi międzyludzkich wydaje się być niemożliwe, a przynajmniej niebywale trudne do realizacji. Tym samym związki międzyludzkie traktowane są jako towar konsumpcyjny, przez co nabierają znaczenia tymczasowości, która winna natychmiast dostarczać satysfakcji. To zaś wprowadza człowieka w stan nieustannej pogoni za spełnieniem, gdyż konsumpcja, nawet gdy odbywa się wespół z innymi, staje się czynnością indywidualną, która nie wymaga współpracy¹⁹.

W następstwie tak kształtowanej kultury ponowoczesnej daje się zauważyć, że reguły i normy życia społecznego obowiązują „tylko” pod pewnymi warunkami, ponieważ każda reguła zostaje zrelatywizowana sytuacyjnie i personalnie, gdyż zawiera klauzulę określającą warunki oraz granice swojej stosowalności. W takiej sytuacji naturalna relacyjność życia (nie tylko w wymiarze społecznym) może przybrać formy zagrażające rozwojowi osoby, gdyż podstawowe zasady życia zostają ignorowane, subiektywnie interpretowane i stosowane według własnych, egoistycznych interesów. Tendencje te są wynikiem promowania we współczesnej kulturze indywidualności i kreatywności osoby. Ich następstwem mogą być zmiany tożsamości oraz własnej biografii, a równocześnie podporządkowanie się wymogom instytucjonalnym i merkantylnym regulacjom. Wszystko to powoduje, że osoba zostaje pozbawiona autonomicznej możliwości dokonywania własnych wyborów i jest skazana jedynie na grę pozorów. To z kolei czyni ją ofiarą konsumpcjonizmu i bezrefleksyjnym odbiorcą kultury popularnej²⁰. Taką formę życia wyraża konformizm, który sprzyja dostosowywaniu się do aktualnych form życia społecznego. W rzeczywistości nie jest on jednak socjalizacją, gdyż nie zawiera gotowości kształtowania społeczności – wspólnoty dążącej do własnego rozwoju. Staje się

¹⁹ A. Walulik, *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości*, dz. cyt., s. 51.

²⁰ K. Kaźmierska, *Młodzież archidiecezji łódzkiej*, dz. cyt., s. 26.

natomiast zdeformowaną postacią poszukiwań swojego miejsca w społeczeństwie.

Świadomość społeczno-kulturowych uwarunkowań sprzyja podejmowaniu działań na rzecz wspomagania osoby w nabywaniu umiejętności wyzwiania się z jednostronnego i sprowadzanego do relatywizmu postrzegania wartości własnego życia. W proces ten włączają się różne dyscypliny nauki, w tym pedagogika i teologia, które niejako ze swej natury mają za zadanie wspomagać człowieka we wprowadzaniu do swojego życia zmian czyniących zeń osobę bardziej dojrzałą i doskonałą. Istotą tak rozumianej dojrzałości czy doskonałości jest promowanie wartości życia indywidualnego i społecznego, które zmierza ku wewnętrznemu wzrostowi możliwemu dzięki otwartości osoby na transcendencję. Z tej perspektywy naturalnym punktem spotkania i współdziałania pedagogiki i teologii wydaje się być człowiek.

2.2. Człowiek

Wychodząc z założenia, że człowiek jako istota rozumna staje w centrum zainteresowań zarówno przedstawicieli nauk teologicznych, jak i pedagogicznych, można mówić, iż dyscypliny te czynią go podmiotem prowadzonych przez siebie badań. Należy przy tym pamiętać, że termin podmiotowość jest wieloznaczny²¹. Używa się go do określenia podmiotu gramatycznego, estetycznego, psychologicznego, moralnego, prawnego, filozoficznego czy religijnego. Jego specyfikę przybliżają różne ujęcia antropologii (filozoficznej, teologicznej, pedagogicznej itp.). Wspólnym ich wymiarem jest zwracanie uwagi na to, że w sposób znaczący odróżnia się on od innych istot żywych. Te jego właściwości są określane mianem podmiotowości, która stanowi atrybut ludzkiej istoty. Wiąże się on z kształtowaniem własnego „ja”, a także

²¹ S. Zarzycki, *Człowiek jako podmiot w ujęciu teologicznym*, „Paedagogia Christiana” 2009, nr 2(24), s. 26; E. Wolter, *Podmiotowość jako kategoria pedagogiczna*, „Paedagogia Christiana” 2009, nr 2(24), s. 55.

z dokonywaniem osobistych wyborów (podejmowanych nawet wbrew zewnętrznym naciskom) oraz z umiejętnością stawiania sobie pytań o sens własnego życia²². Ponadto daje możliwość rządzenia sobą oraz kształtowania i rozwijania własnej osobowości²³. To z kolei powoduje, że człowiek jest zdolny do nieustannego doskonalenia się i zmierzania do własnej pełni przez przekraczanie granic własnego zdeterminowania, które narzuca materia i wyrażania swych dążeń do niezeterminowania przez zwracanie się do Transcendencji – Boga²⁴. Zdolność tę wyraża termin podmiotowość.

Według Jarosława Horowskiego, chociaż podmiotowość jest bardzo nieokreślonym terminem, to jednak pozostaje jednym z częściej używanych w naukach o wychowaniu. Jej istotę stanowi przeświadczenie, że każdy człowiek jest osobą posiadającą własną godność. Inną jej właściwością jest zdolność do dzielenia się własnym doświadczeniem nie tylko poprzez udzielanie odpowiedzi na stawiane pytania, ale też przez wskazywanie obszarów własnej niewiedzy i posiadanych potrzeb. Już te znaczenia pokazują, że określenie to występuje w różnych kontekstach, zmieniając niejednokrotnie sens i pociągając za sobą zmianę rozumienia i wartościowania działań wychowawczych. Zmiany te wynikają z różnego rozumienia podmiotowości. Jedni termin ten objaśniają z perspektywy filozofii klasycznej, a inni nowożytnej²⁵.

W filozofii klasycznej podmiotowość jest identyfikowana z tym wszystkim, w czym coś tkwi lub jest zawarte, czemu coś

²² J. Mariański, *Godność osobista w ocenie młodzieży – analiza teoretyczno-empiryczna*, „Horyzonty Wychowania” 2020, t. 19, nr 50, s. 32.

²³ *Katechizm Kościoła katolickiego*, Pallottinum, Poznań 1994, nr 365; B. Sesboüé, *Wierzę. Wezwanie do wiary katolickiej dla kobiet i mężczyzn XXI wieku*, dz. cyt., s. 350; P. Góralczyk, *Wychowawcza etyka seksualna*, Wydawnictwo Apostolicum, Ząbki 2000, s. 12; J. Martin, *Jezuicki przewodnik po prawie wszystkim*, przeł. Ł. Malczak, Wydawnictwo WAM, Kraków 2017, s. 219 i n.

²⁴ L.F. Ladaria, *Wprowadzenie do antropologii teologicznej*, dz. cyt., s. 14–15; A. Gałdowa, A. Nelicki, *O możliwościach i warunkach bycia twórczym z perspektywy aksjologicznej teorii wartości*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Psychologiczne” 1993, z. 8, s. 25.

²⁵ J. Horowski, *Podmiotowość w pedagogice chrześcijańskiej o inspiracji tomistycznej*, „Paedagogia Christiana” 2009, nr 2(24), s. 63.

przysługuje, co staje się ośrodkiem aktywności, sprawcą aktów poznawczych, wolitywnych i emocjonalnych²⁶. W tym ujęciu akcent zostaje położony na określony fundament, który zezwala mówić o tożsamości bytu. Jego specyfiką jest uzdalnianie osoby do rozumnej i wolnej aktywności, co nadaje jej charakter metafizyczny. Metafizyczne rozumienie podmiotowości wiąże się z uznaniem „za podmiot każdego człowieka, nawet tego, który dopiero został poczęty i nie przejawia jeszcze żadnej własnej aktywności oraz tego, który ze względu na głęboką niepełnosprawność intelektualną nigdy nie będzie w stanie podejmować samodzielnych decyzji. Metafizyczne ujęcie podmiotowości istotne jest przede wszystkim dla etyki, wskazuje bowiem na wyjątkowy status każdego człowieka. Dlatego też pod żadnym pozorem nie można się nim posługiwać instrumentalnie do realizacji własnych celów. Podmiotowość człowieka jest w tym wypadku synonimem jego szczególnej godności, co znajduje między innymi wyraz w prawie do samodzielnego określenia jakości własnej egzystencji. Przy takim jej rozumieniu łatwo dostrzec, że wychowanie służy podmiotowi – osobie – w nabywaniu umiejętności życia w harmonii z innymi podmiotami. To z kolei powoduje, że wychowanek na równi z wychowawcą jest podmiotem toczącego się procesu wychowania²⁷.

Z kolei w ujęciu filozofii nowożytnej, wyjaśnia Jarosław Horowski, podmiotowość jest jedynie możliwością, która może zostać zaktualizowana w rozwoju konkretnej osoby. Przyjmuje ona postać funkcjonalną (funkcyjną), utożsamianą ze zdolnością do intencjonalnego odnoszenia się do przedmiotów²⁸. To z kolei pozwala przyjąć, że człowiek wyraża swoją podmiotowość w świadomych czynach, a więc takich, które są naznaczone aktem poznania, wolnym ich podjęciem oraz odpowiedzialnością za wynikające z nich konsekwencje. Zdolność ta sprawia, że poprzez rozumne działanie podmiot urzeczywistnia swoje

²⁶ J. Herbut, *Podmiot*, w: *Leksykon filozofii klasycznej*, red. J. Herbut, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1997, s. 425.

²⁷ J. Horowski, *Podmiotowość w pedagogice chrześcijańskiej o inspiracji tomistycznej*, art. cyt., s. 66.

²⁸ Tamże, s. 63–65.

człowieczeństwo, odkrywa własne miejsce w otaczającym go świecie, a także swoje ostateczne przeznaczenie.

Wskazane różnice w rozumieniu podmiotowości człowieka uświadamiają, że każda z tych definicji w sposób znaczący będzie wywierać wpływ na tożsamość osoby²⁹, pociągając za sobą konsekwencje natury pedagogicznej. Niezależnie jednak od nadawanych podmiotowości znaczeń, oba ujęcia są dla nauk o wychowaniu niezmiernie ważne, ponieważ inspirują do szukania praktycznych rozwiązań umożliwiających osobie rozwój, a więc wspomagających ją w „stawaniu się człowiekiem”³⁰. Dlatego też pedagogice, która ze swej natury promuje procesy „stawania się człowiekiem”, bliższe wydaje się być rozumienie podmiotowości promowane przez filozofię nowożytną. Natomiast teologia, która zazwyczaj promuje metafizyczne rozumienie podmiotowości, w swej refleksji nad rozwojem człowieka więcej uwagi poświęca rozwojowemu potencjałowi, jaki on posiada. Innymi słowy, dla teologa ważne jest pytanie, jak wydobyć na światło dzienne i rozwinąć jego uzdolnienia, po to, by służyły wprowadzaniu harmonii do życia indywidualnego, społecznego i religijnego. Do realizacji tego zamierzenia niezbędny jest partnerski model wychowania. Chodzi w nim o przyznanie wychowankowi tych samych praw i obowiązków co wychowawcy. Wówczas wychowanek jest w stanie samodzielnie kształtować swe człowieczeństwo³¹. Na tej drodze postępowania wychowawczego można uniknąć wszystkiego, co człowiekowi odbiera wolność³² i wprowadza swego rodzaju tresurę wychowawczą. Wydaje się więc właściwe, by pod określeniem podmiotowości rozumieć zarówno osobę już posiadającą, wprowadzie często

²⁹ M. Lipowicz, *Ponowoczesność jako posthumanistyczna kondycja społeczno-kulturowa*, art. cyt., s. 40.

³⁰ J. Horowski, *Podmiotowość w pedagogice chrześcijańskiej o inspiracji tomistycznej*, art. cyt., s. 66.

³¹ Tamże, s. 66.

³² Chrześcijańskie rozumienie wolności przedstawia między innymi: M. Halama, *Wolność. Wychowanie do wolności w świetle nauczania Jana Pawła II*, WSP-P Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2000.

tylko w zarodku, uzdolnienia umożliwiające jej rozwój, ale też nieustannie je odkrywającą w ramach procesu wychowania³³.

W powiązaniu z powyższą refleksją należy też zauważyć, że jeśli chcemy kogoś wychować (zmienić), to musi być i ten, który wychowuje. W czynnościach tych potrzebna jest hierarchia działań, która porządkuje relacje między występującymi w tym procesie podmiotami. Jest ona oparta na przesłankach innych niż naturalne (braterstwa czy więzów krwi)³⁴. Można przyjąć, że hierarchię tę wyraża świadomość wychowawcy o posiadanej wiedzy i bogactwie doświadczeń. Świadomy tego wychowawca nie może jednak ich wychowankowi narzucać. Może natomiast wskazywać na widoczne skutki ich respektowania. Dlatego też przy podejmowaniu inicjatyw wychowawczych, to znaczy wskazywaniu punktów orientacyjnych, wychowawca winien dążyć do uzupełnienia w wychowanku tego wszystkiego, co dokonuje się w nim samoistnie poprzez dojrzewanie i uczenie się – zarówno to okazjonalne, jak też zamierzone. Działaniami tymi dostarcza wychowankowi oparcia i pewności w tym, że w nabywaniu nowych życiowych umiejętności nie jest sam³⁵. Można przy tym zakładać, że tak zaplanowana aktywność wychowawcza zorientowana jest na osiąganie trwałych i pożądanych zmian osobowości wychowanka³⁶.

Walorem tak wprowadzanej do procesów wychowania podmiotowości jest również i to, że umożliwia ona wychowankowi odkrywanie swej inności w porównaniu z innymi osobami. Jej odkrycie broni go przed niewłaściwym, instrumentalnym

³³ S. Zarzycki, *Człowiek jako podmiot w ujęciu teologicznym*, art. cyt., s. 26–27.

³⁴ A. Nalaskowski, *Zateizowana transcendencja, czyli niejasność wychowania*, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu/Ignatian Pedagogy for the Challenges of Humanism Today*, red. W. Pasierbek, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008, s. 217–218; E. Josef Korherr – *Studien zur religiösen Erziehung und Bildung*, red. E. Rauszcher, H.-F. Angel, M. Langer, Verlag Dr. Kowač, Hamburg 2008, s. 119.

³⁵ W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika*, dz. cyt., s. 32.

³⁶ R. Schulz, *Elementy pedagogicznego obrazu wychowania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990, s. 6.

traktowaniem zarówno siebie, jak i innych osób³⁷. Tę odmienność człowieka od innych istnień zaczęto w filozofii nazywać rozumną naturą albo osobą. Sam termin „osoba” jest opisywany w ujęciu filozofii, psychologii, religii, prawa czy nawet życia społecznego³⁸. Jest on wyjaśniany w odniesieniu do własnej wartości, ale też jako postawa lub cecha charakteru (godność osobowościowa). Odnosi się go do osoby kierującej się przyjmowanym systemem wartości i ideałów, których racji potrafi bronić niezależnie od wynikających z tego konsekwencji³⁹. Trzeba mieć przy tym świadomość, że w ciągu dziejów terminowi temu nadawano różne znaczenia⁴⁰.

Potoczne, intuicyjne pojęcie osoby, choć z pozoru dość komunikatywne, nie jest wcale mniej wieloznaczne od pojęcia wypracowanego w tradycji zachodnioeuropejskiej filozofii człowieka. Zarówno antropologia filozoficzna, jak i język potoczny, muszą się borykać nie tylko z płynnością, brakiem ostrości znaczeniowej tego terminu, ale nierzadko także ze wzajemnie sprzecznym jego stosowaniem. Osobą określamy bowiem byt ludzki wtedy, gdy chcemy oddzielić go od świata zwierzęcego, a jej właściwością jest jedność życia wegetatywnego, popędowo-zmysłowego oraz osobowego – wewnętrznego. Używamy więc pojęcia osoba jako istotowo związanej człowiekiem, jednocześnie bez wahania stosując je w odniesieniu do Boga lub hipotetycznej maszyny mającej wieńczyć badania nad sztuczną inteligencją. Mamy silne przekonanie o nieprzekraczalnym dystansie dzielącym sferę

³⁷ P.K. Oleś, *Godność – zapoznana czy zapoznawana?*, w: *Godność w perspektywie nauk*, red. H. Grzmil-Tylutki, Z. Mirek, Międzynarodowe Towarzystwo Naukowe Fides et Ratio, Kraków 2012, s. 94.

³⁸ S. Steuden, *Schizofrenia jest nie tylko chorobą, ale także doświadczaniem ludzkiej godności*, w: *Refleksje nad godnością człowieka*, red. A. Królikowska, Z. Marek, WSF-P Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007, s. 51; M. Nowak, *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012, s. 424–427; Z. Chlewiński, Z. Zaleski, *Godność*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 5, red. L. Bieńkowski i in., Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1989, kol. 1231.

³⁹ J. Mariański, *Godność osobista w ocenie młodzieży – analiza teoretyczno-empiryczna*, art. cyt., s. 32.

⁴⁰ Z. Teinert, *Osoba*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, red. C. Rogowski, Verbinum, Warszawa 2007, s. 494–498; *Osoba*, w: *Praktyczny słownik biblijny*, red. A. Grabner-Haider, Instytut Wydawniczy Pax, Wydawnictwo Księży Pallotyńców, Warszawa 1994, s. 907; Z. Marek, *Religia. Pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, dz. cyt., s. 23–26.

osoby od sfery rzeczy materialnych, a jednocześnie nie potrafimy jej pojąć inaczej niż w kategoriach przestrzennych, a w jej opisie wyzbyć się predykatów materialnych⁴¹.

Pierwotnie terminem osoba oznaczano maskę zakładaną przez aktorów w starożytnych teatrach. Z czasem zaczęto odnosić go do istoty posiadającej rozum. W końcu określenie to zaczęto odnosić do człowieka, a nadto i do Boga. Współczesne jego znaczenie jest wynikiem poszukiwań chrześcijańskich badaczy⁴², pośród których szczególnego znaczenia nabrała definicja podana przez Aniciusa Boëthiusa (Boecjusza). Osobą nazywa on „poszczególną substancję natury rozumnej” (w tłumaczeniu Tadeusza Jachimowskiego) albo „jednostkową substancję natury rozumnej” (w przekładzie Wincentego Granata)⁴³. Zdaniem Zbigniewa Teinerta, w definicji Boecjusza zostały połączone dwa różne elementy definicyjne: indywidualizacja osoby oraz jej rozumność. W jego przekonaniu definicja ta nie wyjaśnia, na czym polega natura człowieka-osoby. Uważa, że najbardziej realistyczne wyjaśnienia dotyczące osoby podał św. Tomasz z Akwinu, który połączył dwie idee: augustyńską ideę prawa wiecznego (*lex aeterna*), według której Bóg jest źródłem i zasadą wszystkich praw, z koncepcję prawa naturalnego (*lex naturalis*). Podkreśla też, że w definicji św. Tomasza człowiek jest osobą rozumną i podmiotem prawa naturalnego i ze swej natury jest istotą społeczną. Dlatego może doświadczać, że na świecie nie jest sam oraz że wespół z nim żyją także inne osoby, z którymi poszukuje on porozumienia. Z tych powodów stara się tak zarządzać rzeczami, by służyły wspólnemu dobru. Zauważa też, że człowiek podobnie postępuje przy poszukiwaniu prawdy i dobra, kierując się nie tylko własnym interesem, lecz także dobrem innych. W końcu Zbigniew Teinert zwraca uwagę, że

⁴¹ M. Bardel, T. Gadacz, *Osoba*, w: *Słownik społeczny*, red. B. Szlachta, Wydawnictwo WAM, Kraków 2004, s. 793.

⁴² Z. Teinert, *Osoba*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, dz. cyt., s. 495.

⁴³ M.A. Krąpiec, *Człowiek – dramat natury i osoby*, w: *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005, s. 31.

święty Tomasz miał na uwadze również ludzkie powinności, które pozostając w ścisłym związku z wolnością chronią przed nieuprawnioną ingerencją z zewnątrz. Z tych powodów osoba nie tylko dostrzega, ale też przyjmuje bez przymusu obowiązujące w życiu normy⁴⁴.

Pojawiające się różnice znaczeniowe nadawane terminowi osoba wynikają z tego, że

coś innego głosi ten, kto twierdzi, że człowiekowi przysługuje niezbywalna godność, którą zawdzięcza Bogu, a coś innego ten, kto patrzy na niego z perspektywy biologicznej, jako na ewolucyjny twór natury, kto traktuje godność jako wartość płynącą z nadania kulturowego lub społecznego (instytucjonalnego)⁴⁵.

Należy mieć przy tym na uwadze i to, że w pojęciu osoby kryje się potrzeba odróżniania jej od zwykłej rzeczy, a co za tym idzie wezwanie do innego, adekwatnego traktowania. Chodzi przede wszystkim o uznanie jej za cel istniejący sam w sobie czy też za wartość samą dla siebie. Co więcej, dzięki posiadanej godności osoba nabiera cech fundamentalnej wartości moralnej jako byt skierowany ku rozumnemu stawianiu się coraz doskonalszym bytem⁴⁶. To z kolei pokazuje, że człowiek jako osoba jest kimś szczególnym w otaczającym go świecie. Na tę szczególność wskazuje też niemożność sformułowania jednej definicji osoby. Jedną z istotnych jej cech jest autonomia i jej niezdeteminowanie, zarówno w porządku istnienia, jak i działania⁴⁷. Tę inność człowieka, jego szczególność i odmiennność od innych istnień, nazywa się godnością, która wyklucza sprowadzanie osoby do roli narzędzia.

Godność człowieka można rozpatrywać w dwóch wzajemnie uzupełniających się aspektach: naturalnym i nadnaturalnym.

⁴⁴ Z. Teinert, *Osoba*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, dz. cyt., s. 497; M.A. Krąpiec, *Człowiek bytem osobowym*, w: *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowana*, red. F. Adamski, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999, s. 81–83.

⁴⁵ A. Bronk, *Pojęcie godności człowieka: uwagi metodologa*, art. cyt., s. 59.

⁴⁶ T. Ślipko, *Zarys etyki ogólnej*, dz. cyt., s. 222.

⁴⁷ M. Bardel, T. Gadacz, *Osoba*, w: *Słownik społeczny*, dz. cyt., s. 783–790.

W pierwszym przypadku podkreślone zostają czynniki decydujące o tym, że człowiek jest istotą stanowiącą najwyższą doskonałość bytową. Szczególną uwagę zwraca się na sferę duchową, uważaną za fundament jego wielkości odkrywanej za pośrednictwem zdolności do poznania intelektualnego, miłości, wolności czy też posiadania podmiotowości prawnej. Trzy pierwsze aspekty: poznanie, miłość i wolność powodują, że człowiek jako byt osobowy odróżnia się od reszty przyrody. Natomiast podmiotowość prawna wyraża otwartość osoby na transcendencję⁴⁸, która uzdalnia do działania we własnym imieniu. Zdolność ta powoduje, że osoba staje się sprawcą własnego rozwoju. Rozwój ten jest warunkowany gotowością poznawania posiadanych uzdolnień oraz możliwości i chęcią ich dalszego usprawniania⁴⁹. Nabywanie tych umiejętności uświadamia osobie, że świat jest jej potrzebny zarówno do zaspokojenia potrzeb poznania, jak i ubogacania swojej osobowości. Nadto uczy postępowania wypełnionego motywami altruistycznymi, które wyzwalają gotowość bezinteresownego angażowania się w czynienie innym dobra. Odkrycie to sprzyja przejmowaniu wzorców życia społecznego i czynieniu ich normą moralnego postępowania⁵⁰.

Naturalne przymioty określające godność osoby chrześcijaństwo ubogaca objaśnieniami natury religijnej – nadnaturalnej. W jej objaśnianiu odwołuje się do Bożego objawienia, wskazując na trzy charakterystyczne jej wymiary⁵¹. Pierwszy dotyczy pochodzenie człowieka od Boga, drugi otrzymanego wyzwolenia, którym Bóg przez Jezusa Chrystusa obdarował człowieka, a trzeci Bożego zaproszenia człowieka do udziału w Jego życiu (nieśmiertelności). Każdy z tych wymiarów podkreśla wartość, jaką w „oczach” Boga ma człowiek. Wartość tę należy upatrywać najpierw w tym, że Bóg w dziele stworzenia dał człowiekowi

⁴⁸ T. Ślipko, *Zarys etyki ogólnej*, dz. cyt., s. 221; J. Mółka, *W nurcie personalistycznego wychowania*, „Rocznik Wydziału Pedagogicznego WSF-P Ignatianum w Krakowie” 2003, s. 73.

⁴⁹ T. Ślipko, *Zarys etyki ogólnej*, dz. cyt., s. 222.

⁵⁰ Z. Marek, *Duchowość, religia i wychowanie*, art. cyt., s. 13–14.

⁵¹ T.M. Dąbek, *Godność człowieka na podstawie Biblii*, w: *Refleksje nad godnością człowieka*, WSF-P Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007, s. 29.

dostęp do siebie samego. To zaś wskazuje, że dla Boga nie jest on anonimową częstką przyrody, lecz odrębną i niepowtarzalną istotą⁵². Kluczem do zrozumienia udzielonej człowiekowi przez Boga godności jest osoba Jezusa Chrystusa⁵³. Chrześcijaństwo podkreśla, że człowiek nie skorzystał z otrzymanego daru życia w bliskości Boga i przez grzech zerwał łączące go z Nim więzy. Ten los człowieka Bóg postanowił odwrócić i dać mu nową szansę. Stało się to po przyjściu Jezusa do ludzi, w Jego męce i śmierci na krzyżu oraz zmartwychwstaniu. Przywołując te wydarzenia, chrześcijaństwo głosi, że człowiek został wyzwolony przez Jezusa Chrystusa z mocy zła, grzechu i śmierci⁵⁴. Znakiem przywróconej godności jest dla człowieka sakrament chrztu. Dzięki niemu ponownie staje się on uczestnikiem Bożego życia. Sakrament ten nadto odsłania kolejny wymiar nadanej człowiekowi przez Boga godności. Jest nim zaproszenie do życia z Bogiem – nieśmiertelności. Jego istotą jest nie tylko samo zaproszenie, ale też udzielane środki do jego pozyskania, czyli sakramenty Kościoła.

Przedstawione postaci ludzkiej godności wyrażają afirmację osoby oraz to wszystko, co ją odróżnia od pozostałych istnień. Eksponują też duchowe struktury natury człowieka, które czynią go ośrodkiem życia, nadając mu nową jakość. Przekonanie to wynika przede wszystkim z tego, że „godność osoby ludzkiej zakorzeniona jest w zdolności człowieka do samostanowienia i transcendencji”⁵⁵. W tym też znaczeniu można o niej mówić w kategoriach „wielkości” osoby. Wielkość tę Stanisława Steuden ujmuje w potrójnym wymiarze. Pierwszym jest obrona własnej tożsamości i systemu przekonań: aby żyć z godnością, trzeba być sobą we wszystkich okolicznościach życia. Drugą kategorią jest aktywność osoby skierowana ku innym ludziom,

⁵² *Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym*, w: Sobór Watykański II, *Konstytucje dekrety, deklaracje*, Pallottinum, Poznań 2002, nr 12, 14.

⁵³ Jan Paweł II, *Encyklika „Redemptor hominis”*, Libreria Editrice Vaticana, Watykan 1979, nr 8.

⁵⁴ L.F. Ladaria, *Wprowadzenie do antropologii teologicznej*, dz. cyt., s. 57–64.

⁵⁵ K. Olbrycht, *Godność w teorii i praktyce wychowania*, w: *Refleksje nad godnością człowieka*, red. A. Królikowska, Z. Marek, WSP-P Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007, s. 104.

a trzecią – transgresja. Ta ostatnia umożliwia człowiekowi intencjonalne wychodzenie poza to, co sam posiada i czym jest⁵⁶. Wszystko to pokazuje, że godność człowieka posiada dynamiczny, a nie statyczny charakter. Dynamizm wpisany w to pojęcie odnajdujemy w dostarczanej osobie motywacji do podjęcia określonego działania opartego na przyjętych wartościach⁵⁷.

W refleksji nad walorami posiadanej przez człowieka godności znamienne jest też i to, że wielość znaczeń tego terminu nie czyni zeń „wartości relatywnej”. Posiadana godność umożliwia stanowienie o sobie – kształtowanie obrazu siebie⁵⁸. Nie powoduje to jednak pomniejszenia godności innych osób: nikt nie posiada mniej czy więcej godności w stosunku do mojej osoby. Posiadana godność nie stoi więc w sprzeczności ani też nie wyklucza godności innych osób, ponieważ jej wartość jest absolutna, całkowita i nieutracana⁵⁹. Z pedagogicznego punktu widzenia fakty te są ważne, ponieważ ułatwiają osobie otwieranie się i uczestnictwo w życiu społecznym⁶⁰ przez budzoną i rozwijaną świadomość odpowiedzialności za współtworzenie fundamentalnych wartości życia społecznego. Chodzi tu głównie o wartości poznawcze, moralne, artystyczne, ideowe, narodowe czy religijne⁶¹. Świadomość posiadanej godności pomaga też szanować innych ludzi niezależnie od tego, kim są i jaką zajmują pozycję społeczną⁶².

⁵⁶ S. Steuden, *Schizofrenia jest nie tylko chorobą, ale także doświadczeniem ludzkiej godności*, w: *Refleksje nad godnością człowieka*, dz. cyt., s. 50.

⁵⁷ A. Bronk, *Pojęcie godności człowieka: uwagi metodologa*, art. cyt., s. 63.

⁵⁸ Z. Chlewiński, Z. Zaleski, *Godność*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 5, dz. cyt., kol. 1232.

⁵⁹ S. Steuden, *Schizofrenia jest nie tylko chorobą, ale także doświadczeniem ludzkiej godności*, w: *Refleksje nad godnością człowieka*, dz. cyt., s. 50.

⁶⁰ P. Góralczyk, *Wychowawcza etyka seksualna*, dz. cyt., s. 14.

⁶¹ S. Kowalczyk, *Wolność naturą i prawem człowieka. Indywidualny i społeczny wymiar wolności*, Wydawnictwo Diecezjalne, Sandomierz 2000, s. 200.

⁶² S. Steuden, *Schizofrenia jest nie tylko chorobą, ale także doświadczeniem ludzkiej godności*, w: *Refleksje nad godnością człowieka*, dz. cyt., s. 51; A. Szostek, *Wokół godności i miłości*, w: *Refleksje nad godnością człowieka*, red. A. Królikowska, Z. Marek, WSF-P Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007, s. 16–20.

Przy podejmowaniu powyżej wskazanych inicjatyw inspirowanych świadomością posiadanej godności znaczącą rolę przypisuje się ludzkiej rozumności i wolności. Rozumność umożliwia człowiekowi tworzenie kultury⁶³. Natomiast wolność – afirmację prawdy, dobra, sprawiedliwości, życzliwości itp. Dostarcza zatem osobie możliwości duchowej autokreacji, ale też może się stać przyczyną moralnej autodestrukcji. Stąd też pozbawienie człowieka wolności powoduje redukcję jego egzystencji do poziomu życia biologiczno-wegetatywnego i w konsekwencji prowadzi do samozniewolenia⁶⁴.

Poczynione obserwacje uświadamiają, że naturalne i religijne objaśnianie ludzkiej godności nie stoją wobec siebie na przeciwnych biegunach, a też się nie wykluczają. Ich świadomość wyzwala w człowieku nową energię do troski o własne dobro i rozwój, ale też o dobro i rozwój innych osób. Co więcej, przypominanie o posiadaniu godności poznawanej dzięki wierze w Boga zmierza ku temu, by lepiej rozumieć

ostateczny i najgłębszy wymiar ludzkiego istnienia, jedyny, jaki ujawnia nam ścisłą miarę tego, czym jesteśmy: uprzywilejowanym przedmiotem miłości Boga, wyłącznym stworzeniem ziemskim, które Bóg chciał dla niego samego, i które zostało wezwane w najgłębszej swej istocie do wspólnoty życia z Bogiem Jedynym i Troistym⁶⁵.

Tym samym oba sposoby objaśniania ludzkiej godności eksponują najwyższą wartość człowieczeństwa jako takiego, a nadto bezwzględna wartość każdego człowieka⁶⁶.

Posiadana przez każdą osobę godność domaga się kolejnych wyjaśnień, które dotyczą natury człowieka. Mając świadomość możliwości wielorakiego jej objaśniania, przedstawione zostanie ujęcie antropologii personalistycznej, którego fundamentem są

⁶³ A. Bronk, *Pojęcie godności człowieka: uwagi metodologa*, art. cyt., s. 64.

⁶⁴ S. Kowalczyk, *Wolność naturą i prawem człowieka*, dz. cyt., s. 200.

⁶⁵ L.F. Ladaria, *Wprowadzenie do antropologii teologicznej*, dz. cyt., s. 12.

⁶⁶ K. Olbrycht, *Godność w teorii i praktyce wychowania*, w: *Refleksje nad godnością człowieka*, dz. cyt., s. 104.

chrześcijańska filozofia i teologia. W chrześcijańskim rozumieniu człowiek jest cieleśnie-duchową jednością, która jest

tak głęboka, że można uważać duszę za „formę” ciała; oznacza to, że dzięki duszy duchowej ciało utworzone z materii jest ciałem żywym i ludzkim; duch i materia w człowieku nie są dwiema połączonymi naturami, ale ich zjednoczenie tworzy jedną naturę⁶⁷.

Duch – dusza oznacza tutaj „zasadę duchową”, która daje ludzkiemu ciału życie i tym samym początek istocie zwanej człowiekiem. Dusza, bytując w sobie jako w podmiocie, udziela istnienia ciału oraz działa poprzez swoje władze: wegetatywne, zmysłowe i duchowe. Natomiast jedność ciała i duszy czyni człowieka podmiotem działania⁶⁸ zdolnym do przekraczania granic własnej niemożności. Jest ona tak głęboka, że duszę można uważać za „formę” ciała.

Dzięki duszy duchowej ciało utworzone z materii jest ciałem żywym i ludzkim; duch i materia w człowieku nie są dwiema połączonymi naturami, ale ich zjednoczenie tworzy jedną naturę⁶⁹.

To sprawia, że przymioty tej jedności: wewnętrzność i zewnętrzność stają się elementarnymi częściami jednej (wewnętrznie jednolitej) natury człowieka⁷⁰. Hans-Georg Ziebertz i Stefan Heil tłumacząc tę rzeczywistość zauważają, że „cielesny” jest synonimem tego, co materialne. W odróżnieniu od pojęcia materii, które określają jako pojęcie uniwersalne, cielesność stanowi indywidualną właściwość każdego człowieka⁷¹. Dzięki tej jedności człowiek jest w stanie nawiązywać relacje z sobą, z innymi

⁶⁷ *Katechizm Kościoła katolickiego*, dz. cyt., nr 365.

⁶⁸ A. Zoll, *Człowiek jako podmiot wolności i praw w jednoczącej się Europie*, w: *Człowiek w jednoczącej się Europie*, red. A. Królikowska, WSP-P Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2004, s. 45–56.

⁶⁹ *Katechizm Kościoła katolickiego*, dz. cyt., nr 365.

⁷⁰ T. Ślipko, *Zarys etyki ogólnej*, dz. cyt., s. 51; B. Sesboüé, *Wierzę. Wezwanie do wiary katolickiej dla kobiet i mężczyzn XXI wieku*, dz. cyt., s. 350.

⁷¹ H.-G. Ziebertz, S. Heil, *Antropologiczne podstawy kształcenia religijnego*, „Horyzonty Wychowania” 2002, t. 1, nr 1, s. 131–132.

osobami, z otoczeniem oraz z Transcendencją – Bogiem⁷². O ich znaczeniu pisał Stefan Szuman, który zwracał uwagę na to, każdy człowiek już u początku swojego życia, zanim jeszcze uświadomi sobie własne istnienie, spostrzega istnienie zarówno innych osób, jak i rzeczy, a to pozwala przyjąć, że w każdej osobie istnieje „wrodzone ty”. Ono też uwrażliwia ją na drugiego człowieka oraz umożliwia odbieranie otaczającego świata jako czegoś wewnętrznego, czegoś, co stoi przed nim i jest obiektem jego poznania⁷³.

Antropologia chrześcijańska wyjaśnia, że ciało służy duszy, ale nie jest jej narzędziem w sensie rzeczy. Stanowiąc jedność z duszą, umożliwia łączenie w jedno elementów świata materialnego i niematerialnego. Dzięki duszy duchowej ciało utworzone z materii jest ciałem żywym i ludzkim, które dąży do osiągnięcia wyznaczonego człowiekowi ostatecznego celu jego ziemskiego życia⁷⁴. W tych kontekstach należy pamiętać, że pojęciu duch – dusza nadawane zostają różne znaczenia. Zazwyczaj pojęcie to jest łączone z pierwiastkiem ożywianej, jednoczącej i porządkującej rzeczywistości; rodzajem substancji, która występuje w dwóch odmianach: zdolnego do świadomości bytu osobowego oraz wartości kulturowej; podmiotem lub elementem psychiki⁷⁵. Ponadto w literaturze przedmiotu można napotkać rozróżnienie między duchem i duszą. W teologii terminem „duch” („dusza”) wyraża życie człowieka, całą jego osobę ożywioną „duchem” życia, a także to wszystko, co jest w niej najbardziej wewnętrzne i najwartościowsze. Dzięki tym właściwościom dusza jest uważana przez chrześcijan za szczególny obraz Boga⁷⁶. Teologia chrześcijańska dopowiada, że dusza nie jest wynikiem przemian zachodzących w świecie materialnym, ale została powołana do

⁷² T. Ślipko, *Zarys etyki ogólnej*, dz. cyt., s. 51.

⁷³ S. Szuman, *Dzieła wybrane*, t. 1, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985, s. 48.

⁷⁴ *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim*, w: Sobór Watykański II, *Konstytucje, dekrety, deklaracje*, Pallottinum, Poznań 2002, nr 1.

⁷⁵ K. Ablewicz, *(Nie)obecność ducha w wychowaniu człowieka. Z filozofii kultury Bogdana Nawroczyńskiego*, „Horyzonty Wychowania” 2007, t. 6, nr 11, s. 57.

⁷⁶ *Katechizm Kościoła katolickiego*, dz. cyt., nr 363.

istnienia bezpośrednim aktem stwórczym samego Boga. Dzięki jej duchowym władzom – rozumowi i woli – człowiek nosi w sobie podobieństwo do Stwórcy, a także „posiada zdolność rozumowego poznania, dokonywania wolnych wyborów, miłowania oraz spełniania aktów religijnych”⁷⁷.

W świetle doktryny chrześcijańskiej właściwością duszy ludzkiej jest obejmowanie wszystkiego, co w człowieku jest najbardziej wewnętrzne i najwartościowsze, co sprawia, że staje się on obrazem Boga i co do Niego człowieka kieruje⁷⁸. Dzięki duszy człowiek jest zatem bytem żywym i rozumnym, tożsamym z sobą i niepodzielnym zarówno w wymiarze życia biologicznego (życia wegetatywnego), popędowo-zmysłowego, jak i osobowego, który posiada realny związek z ludzkim ciałem⁷⁹. Dzięki niej człowiek swoją głębią przerasta

całą rzeczywistość materialną. Powraca do tej niezmierzonej głębi, gdy zwraca się ku sercu, gdzie oczekuje na niego Bóg, który bada serca, gdzie sam w oczach Boga decyduje o swoim losie. Dlatego, uznając w sobie istnienie duszy niematerialnej i nieśmiertelnej, nie poddaje się zwodniczemu złudzeniu wypływającemu jedynie z przesłanek materialnych i społecznych, lecz przeciwnie – dociera właśnie do głębi prawdy o rzeczywistości⁸⁰.

Innym przymiotem duszy w ujęciu teologii chrześcijańskiej jest przeświadczenie (wiara) o jej nieśmiertelności. Oznacza to, że w chwili oddzielenia jej od ciała – w chwili śmierci człowieka – ona nie ginie. Co więcej, wraz z ostatecznym zmartwychwstaniem ponownie połączy się z ciałem. Chrześcijaństwo za pomocą terminu „zmartwychwstanie” objaśnia przeznaczenie człowieka, który od chwili zaistnienia zmierza ku wyznaczonemu mu

⁷⁷ T. Dutkiewicz, *Antropologiczne uwarunkowania pedagogiki religii*, w: *Słowniki społeczne. Pedagogika religii*, red. Z. Marek, A. Walulik, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2020, s. 145.

⁷⁸ *Katechizm Kościoła katolickiego*, dz. cyt., nr 362–368.

⁷⁹ B. Kiereś, *Podstawy antropologiczne pedagogiki personalistycznej*, w: *Antropologiczna pedagogika ogólna*, red. M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak, Wydawnictwo Gaudium, Lublin 2010, s. 96.

⁸⁰ *Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym*, w: Sobór Watykański II, *Konstytucje dekrety, deklaracje*, dz. cyt., nr 14.

nadprzyrodzonemu celowi – ku życiu z Bogiem⁸¹. Jego osiągnięcie wymaga określonej wiedzy dotyczącej relacji Boga z ludźmi oraz formacji umożliwiającej rozwój duchowy⁸².

Właściwością ludzkiej duszy jest i to, że utworzone z materii ciało jest ciałem żywym i ludzkim. Dusza umożliwia człowiekowi przekraczanie i wychodzenie poza płaszczyznę jego cielesności. Zdolność ta w sposób istotny odróżnia go od świata rzeczy. To zaś pozwala przyjąć, że służy ono duszy, ale nie jest jej narzędziem w sensie rzeczy. Natomiast za pośrednictwem swego ciała człowiek jest w stanie nawiązywać kontakt ze światem rzeczy i otwierać się na świat materialny: może się kontaktować z innymi ludźmi oraz kształtować świat przyrody i go zmieniać. W następstwie tych uzdolnień człowiek, pozostając fizycznym bytem osobowym, staje się bytem „ponadfizycznym”, który jest zwrócony ku innym stopniom doskonałości⁸³. Z tego zaś wynika, że zarówno ciało, jak i dusza stanowią elementarne, a zarazem składowe części jednej (czyli wewnętrznie jednolitej) natury ludzkiej⁸⁴, pozostając wobec siebie we wzajemnej, chociaż niesprawdzalnej relacji⁸⁵. To powoduje, że człowiek jest bytem żywym i rozumnym, tożsamym z sobą i niepodzielnym, który dąży do celów przekraczających jego aktualne potrzeby i bodźce. Znamienne jest przy tym i to, że po osiągnięciu jednego dobra szuka kolejnego. To nienasycenie w działaniu pozwala sądzić, że świadomie lub nieświadomie jest nastawiony na dobro pełne i nieutralne (Absolut)⁸⁶.

⁸¹ T. Kot, *Duch w Biblii*, „Horyzonty Wychowania” 2007, t. 6, nr 11, s. 81–90.

⁸² J. Perszon, *Kulturowe uwarunkowania pedagogiki religii*, w: *Słowniki społeczne. Pedagogika religii*, dz. cyt., s. 131.

⁸³ T. Ślipko, *Zarys etyki ogólnej*, dz. cyt., s. 222.

⁸⁴ Z. Marek, *Duchowość, religia i wychowanie*, art. cyt., s. 13–16.

⁸⁵ T. Ślipko, *Zarys etyki ogólnej*, dz. cyt., s. 51.

⁸⁶ A. Szafrński, *Człowiek – struktura bytowa*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 3, red. R. Łukaszyk i in., Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1979, kol. 905–908.

2.3. Objąsnianie egzystencji człowieka

Wyjąsnienia związane z uwarunkowaniami społeczno-kulturowymi, które w znaczący sposób nadają specyficzne akcenty pedagogice ukierunkowanej na rozwój i dobro człowieka, domagają się nadto wyjaśnień sensu takiej troski i wysiłku. O ile pedagogika sens rozwijania i szerzenia dobra odnosi przede wszystkim do rzeczywistości dnia codziennego, to teologia ukazuje ją w kategoriach transcendentnych, przekraczających wymiar czasowego życia człowieka. Możliwość ta wynika ze stawianych przed tą dyscypliną zadań mających opisywać relacje człowieka z Bogiem. Dzięki takiemu opisowi możliwe jest objaśnianie ludzkiej egzystencji, w tym jego natury i godności. Oba te wymiary odsłaniają sens ludzkiego życia. Poza opisem relacji Boga z człowiekiem teologia określa podstawy religii przez poddawanie refleksji znaczeń jej istnienia oraz określanie znaczeń jej doktryny.

Na przeszkodzie do wyjaśnień tegoż terminu stoi też wielość religii, bogactwo form życia religijnego, specyfika przeżyć i aktów religijnych, które jako akty osoby, a nie natury, są niepowtarzalne⁸⁷. W praktyce życia codziennego termin religia jest różnie rozumiany, opisywany i interpretowany⁸⁸, co powoduje, że w literaturze znajdziemy różne jego klasyfikacje⁸⁹. Termin religia ma swój źródłosłów w łacińskim słowie *religio*, chociaż był ono

⁸⁷ M.M. Bouzyk, *Wychowanie otwarte na religię. Polska Szkoła Filozofii Klasycznej o roli religii w wychowaniu*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2013, s. 124–140; K. Rahner, H. Vorgrimler, *Religia*, w: *Maty słownik teologiczny*, dz. cyt., kol. 387; U.H.J. Körtner, *Wiederkehr der Religion? Das Christentum zwischen neuer Spiritualität und Gottvergessenheit*, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 2006, s. 33; U. Berner, *Religia*, w: *Leksykon religii*, dz. cyt., s. 392–393; J. Michalski, *Edukacja i religia jako źródło rozwoju egzystencjalno-kognitywnego. Studium hermeneutyczno-krytyczne*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2004, s. 107; E. Sakowicz, *Religioznawstwo*, Polihymnia, Lublin 2009, s. 9–10.

⁸⁸ E. Sakowicz, *Typologia*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 16, dz. cyt., kol. 1402–1403; tenże, *Religioznawstwo*, dz. cyt., s. 9.

⁸⁹ K. Rahner, H. Vorgrimler, *Religia*, w: *Maty słownik teologiczny*, dz. cyt., kol. 387; U.H.J. Körtner, *Wiederkehr der Religion?*, dz. cyt., s. 33; U. Berner, *Religia*, w: *Leksykon religii*, dz. cyt., s. 392–393; J. Michalski, *Edukacja i religia jako źródło rozwoju egzystencjalno-kognitywnego*, dz. cyt., s. 107; E. Sakowicz, *Religioznawstwo*, dz. cyt., s. 9–10.

wyprowadzany od różnych słów. I tak, chrześcijański pisarz Laktancjusz termin ten wyprowadzał od słowa *religare* i nadawał mu znaczenie: „ponowne związanie człowieka z Bogiem”. Z kolei Cyceon wyprowadzał go od innego łacińskiego słowa: *relegare*, które tłumaczył jako „skrupulatne oddawanie czci bogom”⁹⁰. We współczesnych określeniach religii zazwyczaj akcentuje się elementy subiektywne: poznawcze, wolitywne czy emocjonalne. W tym sensie religię uważa się za swoiste, świadome odniesienie człowieka do czegoś innego i wyższego niż on sam. Wyraża ona obustronne kontakty z kimś (lub czymś), czego wyrazem są określone postawy i szczególna aktywność człowieka⁹¹.

Współczesne rozumienie religii często kojarzone z systemem społeczno-kulturowym,

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 Cyceona *religio* to po prostu publiczny (państwowy) kult bogów (*cultus deorum*). 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 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 zewnętrzne⁹².

Na tej drodze religia uświadamia człowiekowi prawdę o jego zależności od Boga, którą on albo odrzuca, albo przyjmuje⁹³.

Mając świadomość wielości znaczeń nadawanych terminowi religia, w teologii dochodzi do ich zbliżenia przy określaniu przedmiotu naukowej refleksji nad tym zjawiskiem. Powszechnie

⁹⁰ U. Berner, *Religia*, w: *Leksykon religii*, dz. cyt., s. 392; Z. Zdybicka, *Transcendentne odniesienie człowieka*, w: *Wychowanie personalistyczne*, dz. cyt., s. 71.

⁹¹ Z. Zdybicka, *Transcendentne odniesienie człowieka*, w: *Wychowanie personalistyczne*, dz. cyt., s. 71–73.

⁹² J. Perszon, *Kulturowe uwarunkowania pedagogiki religii*, w: *Słownik pedagogiki religii*, dz. cyt., s. 117–118.

⁹³ M.J. Buckley, *Ateizm w sporze z religią*, przeł. M. Frankiewicz, Wydawnictwo WAM, Kraków 2009, s. 239–241.

przyjmuje się, że przedmiot religii stanowi zespół prawd, norm postępowania, czynności obrzędowych, instytucji, których zadaniem jest wyjaśnianie i regulowanie odnoszenia się człowieka – jako jednostki czy członka grupy społecznej – do Transcendencji (Boga)⁹⁴. Oznacza to, że wszystko co uważa się za przejaw takiego kontaktu, co kształtuje postawy religijne i specyfikuje charakter fenomenu religijnego, odnoszone jest do całokształtu wydarzeń, przez które osoba wyraża swe przekonania o bezwarunkowej skończoności własnej egzystencji i niemożności jej przewyciężenia⁹⁵. W szczególności chodzi tutaj o odpowiedzi na pytania o początek świata i człowieka czy też o cel ich istnienia. Odpowiedzi tych udzielają, choć w sposób zróżnicowany, poszczególne religie⁹⁶. Stąd w szerszym znaczeniu pojęcie religii jest odnoszone do relacji człowieka z rzeczywistością pozaludzką, która może nawet pozostawać bliżej nieokreślona i występować jako magiczna bezosobowa siła uważana za nadrzędną zasadę istnienia czy też życiodajny pierwiastek. Natomiast w węższym znaczeniu termin ten wyraża uznanie osobowego podmiotu, w którym człowiek poszukuje genezy i sensu swego życia. Wiąże się to z uznawaniem własnej ograniczoności, co umożliwia zadawanie pytań o charakterze religijnym⁹⁷. W tym rozumieniu religia jest „faktem”, „doświadczeniem” osoby, które nabiera wymiaru zjawiska społecznego⁹⁸, przez co staje się częścią kultury, obok nauki, moralności i sztuki⁹⁹.

⁹⁴ Z. Zdybicka, *Transcendentne odniesienie człowieka*, w: *Wychowanie personalistyczne*, dz. cyt., s. 71–72; U. Berner, *Religia*, w: *Leksykon religii*, dz. cyt., s. 392–393; J. Michalski, *Edukacja i religia jako źródło rozwoju egzystencjalno-kognitywnego*, dz. cyt., s. 107; S. Głaz, *Doświadczenie religijne*, Wydawnictwo WAM, Kraków 1998, s. 9–16.

⁹⁵ J. Michalski, *Edukacja i religia jako źródło rozwoju egzystencjalno-kognitywnego*, dz. cyt., s. 111; C. Kisiel-Dorohinicka, I. Paślawska-Smęder, *Między skończonością a nieskończonością. Analiza narracji doświadczenia religijnego*, w: *Septuaginta pedagogiczno-katechetyczna*, Wydawnictwo Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2017, s. 119–132.

⁹⁶ S. Zięba, *Człowiek. 2. Pochodzenie*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, dz. cyt., s. 93–99.

⁹⁷ R. Goldman, *Vorfelder des Glaubens*, Neukirchen Verlag, Vluyn 1972, s. 50.

⁹⁸ D. Tułowicki, *Bez Boga, Kościoła i zasad?*, Wydawnictwo Petrus, Kraków 2012, s. 37–39.

⁹⁹ E. Sakowicz, *Religioznawstwo*, dz. cyt., s. 9.

Wprawdzie religii nie można „demonstrować”, trudno też wyrazić ją w pojęciach, zdaniach czy dowodzeniach, to jednak wiele osób docenia jej znaczenie w swym codziennym życiu¹⁰⁰, wskazując na przynoszone przez nią poczucie bezpieczeństwa i szczęścia. Co więcej, teologiczne badania nad jej fenomenem uświadamiają, że człowiek przez świadome i wolne działanie wyraża swą osobową, egzystencjalną relację z transcendentnym i realnym Absolutem-Bogiem¹⁰¹. W czynnościach tych poza rozumem biorą udział elementy intuicyjne, emocjonalne i wolitywne. Dzięki nim dochodzi też do przekonania, że swych postaw wobec Boga człowiek nie może wyrazić w pojęciach, zdaniach czy dowodzeniach, ale w przyjmowanych postawach¹⁰². Wszystko to pokazuje, że religia zaspokaja duchowe potrzeby człowieka i wskazuje mu nowe sensory życia¹⁰³. Wynika z tego, że przedmiot badań religii nie podlega empirycznemu sprawdzeniu czy zbadaniu. Ograniczenie to nie przeszkadza jednak, by religia dodawała człowiekowi „ducha”, zmniejszała jego lęki oraz budziła nadzieję wyrastającą z nawiązywanych relacji Bogiem (bóstwem)¹⁰⁴. Ich specyfikę i znaczenie poznaje się dzięki refleksji teologicznej, która choć po części zezwala człowiekowi poznać tajemnicę Absolutu – Boga osobowego. Oczywiście jest też i to, że poszczególne religie będą we właściwy sobie sposób objaśniać tę rzeczywistość.

¹⁰⁰ Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2017, s. 70–90.

¹⁰¹ Z. Marek, *Duchowość chrześcijańska w kształtowaniu dojrzałego człowieka*, art. cyt., s. 51.

¹⁰² J. Kunstmann, *Rückkehr der Religion. Glaube, Gott und Kirche neu verstehen*, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 2010, s. 32.

¹⁰³ J. Bagrowicz, *Aksjomat wiary jako fundament oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych*, w: *Wielopłaszczyznowe wsparcie człowieka we współczesnej pedagogii. Księga jubileuszowa dedykowana księdzu biskupowi Antoniemu Długoszowi*, WSF-P Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011, s. 143; S. Głaz, *Sens życia a religia. Wymiary filozoficzno-psychologiczne*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2006, s. 91–117.

¹⁰⁴ E. Sakowicz, *Religioznawstwo*, dz. cyt., s. 9–10; M. Rusecki, *Wychowanie religijne w rodzinie*, w: *Religijno-moralny wymiar rozwoju i wychowania*, red. A. Ryńio, K. Braun, A. Lenzion, D. Opozda, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012, s. 301.

Podsumowując, można przyjąć, że do wspólnych cech wpisanych w pojęcie religii należy zaliczyć trzy charakterystyczne elementy:

- podmiot religii: jest nim człowiek;
- akt religijny: jego podstawą i wyrazem są relacje nawiązywane między człowiekiem i Transcendencją;
- przedmiot religii: jest nim Absolut, istota ponadziemska, wobec której człowiek wyraża swą zależność¹⁰⁵.

Poczynione obserwacje zwracają uwagę również i na to, że pomimo dużych rozbieżności merytorycznych w definiowaniu pojęcia religii można przyjąć, iż żadna jej definicja nie jest z gruntu fałszywa, ponieważ każda zmierza się do określenia przedmiotu badań nauk religiologicznych oraz formułowania pytań i perspektyw z zakresu teorii religii¹⁰⁶.

W wyjaśnianych kontekstach rozumienia religii stajemy przed pytaniem o to, na czym polega i czego dotyczy nowa jakość objaśniania ludzkiej egzystencji przez teologię. Udzielenia odpowiedzi na te pytania mają dostarczyć poniższe wyjaśnienia. Tracey Rowland przywołując Josepha Ratzingera jest przekonany, że najpełniej rzeczywistość ludzkiej egzystencji objaśnia teologia chrześcijańska¹⁰⁷. Jej szczególnym rysem jest to, że analizuje i bada treści objawione przez Boga, czyli takie, które nie są możliwe do poznania tylko za pomocą ludzkiego rozumu. Jednak osobowy Bóg pozwala ludziom choć po części poznawać swą tajemnicę¹⁰⁸. Tę odmienność chrześcijaństwa wyraża i to, że jest ono religią Osoby – Trójjedynego Boga¹⁰⁹. Biorąc pod uwagę możliwość podawania przez poszczególne religie wielorakich objaśnień kwestii związanych z egzystencją człowieka, w niniejszym

¹⁰⁵ E. Sakowicz, *Religioznawstwo*, dz. cyt., s. 10.

¹⁰⁶ U. Berner, *Religia*, w: *Leksykon religii*, dz. cyt., s. 392–393; J. Michalski, *Edukacja i religia jako źródło rozwoju egzystencjalno-kognitywnego*, dz. cyt., s. 107.

¹⁰⁷ T. Rowland, *Wiara Ratzingera, teologia Benedykta XVI*, dz. cyt., s. 110.

¹⁰⁸ F. König, J. Kremer, *Chrześcijaństwo*, w: *Leksykon religii*, red. H. Waldenfels, przeł. P. Pachciarek, Verbinum, Warszawa 1997, s. 65; J. Kunstmann, *Rückkehr der Religion*, dz. cyt., s. 25.

¹⁰⁹ P. Liszka, *Personalizm*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, red. C. Rogowski, Verbinum, Warszawa 2007, s. 571–576.

opracowaniu zostają one ograniczone do tych, jakie podaje teologia chrześcijańska.

Teologia chrześcijańska opowiada się zarówno za niezbędnością korzystania z rozumu i racjonalnego myślenia o człowieku, jak też za koniecznością przyjęcia przekazu czerpanego z Bożego objawienia. Doświadczenie pokazuje, że pełnego wyjaśnienia ludzkiej egzystencji nie można wyprowadzać z samych argumentów podawanych przez nauki przyrodnicze czy też myślenie filozoficzne¹¹⁰. Wynika to przede wszystkim z samej struktury teologii, która

jako nauka wiary ukształtowana jest przez podwójną zasadę metodologiczną: *auditus fidei* i *intellectus fidei*. W świetle pierwszej z nich teologia przyswaja sobie treści Objawienia, w miarę jak są one stopniowo wyjaśniane przez Świętą Tradycję, Pismo Święte i żywy Urząd Nauczycielski Kościoła. Stosując drugą zasadę, teologia stara się spełnić specyficzne wymogi rozumu przez refleksję spekulatywną. W sferze przygotowania do właściwego *auditus fidei* filozofia wnosi właściwy sobie wkład w teologię przez to, że rozpatruje strukturę poznania oraz porozumiewania się osób, a zwłaszcza różne formy i funkcje języka. Równie ważny jest wkład filozofii we właściwe rozumienie kościelnej Tradycji, orzeczeń Magisterium Kościoła oraz wypowiedzi wielkich mistrzów teologii, jako że często występują w nich pojęcia i struktury myślowe zapożyczone z określonej tradycji filozoficznej. (...) W odniesieniu do *intellectus fidei*, należy przede wszystkim zauważyć, że Boża Prawda, „ukazana nam w Piśmie Świętym i właściwie tłumaczona przez nauczanie Kościoła”, jest sama w sobie zrozumiała, odznacza się bowiem taką logiczną spójnością, że jawi się jako autentyczna dziedzina wiedzy. *Intellectus fidei* wyjaśnia tę prawdę nie tylko przez to, że ukazuje struktury logiczne i pojęciowe twierdzeń, z których składa się nauczanie Kościoła, ale także i przede wszystkim przez to, że podkreśla zawartą w nich zbawczą treść, przeznaczoną dla pojedynczego człowieka i dla ludzkości. Cały zbiór tych twierdzeń pozwala wierzącemu poznać historię zbawienia, której ukoronowaniem jest osoba Jezusa Chrystusa i Jego tajemnica paschalna. W tę tajemnicę chrześcijanin włącza się wyrażając przyzwolenie wiary¹¹¹.

¹¹⁰ T. Rowland, *Wiara Ratzingera, teologia Benedykta XVI*, dz. cyt., s. 110.

¹¹¹ Jan Paweł II, *Encyklika „Fides et ratio”*, dz. cyt., nr 65–66.

Wyjaśnienia te uświadamiają również i to, że chrześcijaństwo w żadnym wypadku nie jest systemem „dogmatycznych twierdzeń”, lecz sposobem czy też drogą życia. Przekonanie to domaga się nie tylko wpatrywania się w Boga, ale również uznania własnych granic poszukiwań i dociekań dotyczących Jego osoby¹¹². Ta postać poszukiwań nie zastępuje wiary, ale wyrasta z aktu wiary wierzącego, stając się dla niego realnym wsparciem. Owocem tak prowadzonej racjonalnej refleksji teologicznej wierzącego jest zrozumienie prawd wiary¹¹³.

Jedną z ważniejszych prawd wiary chrześcijańskiej jest ta, która mówi o zbawieniu człowieka, wyzwoleniu go z mocy zła i śmierci. Teologia chrześcijańska wyjaśnia, że zbawienie dotarło do ludzi za pośrednictwem Jezusa Chrystusa – prawdziwego Boga i prawdziwego człowieka. Wiara ta w sposób zasadniczy odróżnia chrześcijaństwo od każdej innej religii¹¹⁴. Odmienność tę wyraża też wiara w posłannictwo Jezusa, a nade wszystko w znaczenie Jego męki, śmierci na krzyżu i zmartwychwstania. Tego ostatniego wydarzenia teologia nie uważa za zwyczajny powrót do życia na ziemi, lecz za znak odniesionego przez Jezusa zwycięstwa nad złem, grzechem i samą śmiercią. Jego istotą jest przywrócenie ludzkości pierwotnego, wewnętrznego ładu, który daje człowiekowi dostęp do Boga oraz dar życia w Jego bliskości i przyjaźni przez całą wieczność. Teologia chrześcijańska wyjaśnia, że udział w tym zwycięstwie Bóg ofiaruje ludziom za pośrednictwem Jezusa.

Biorąc pod uwagę historyczność Bożego objawienia, którego treścią jest odsłaniający się człowiekowi w Jezusie Chrystusie i w mocy Ducha Świętego rąbek swej tajemnicy osobowy Trójjedynek Bóg¹¹⁵, należy nadmienić, że teologia korzysta w swoich

¹¹² S. Orth, *Was heißt glauben?*, „Herder Korrespondenz” 2013, t. 67, nr 8, s. 380–381.

¹¹³ Międzynarodowa Komisja Teologiczna, *Teologia dzisiaj: perspektywy, zasady i kryteria*, Wydawnictwo Księży Sercanów, Kraków 2012, s. 68.

¹¹⁴ U.H.J. Körtner, *Wiederkehr der Religion?*, dz. cyt., s. 15.

¹¹⁵ *Deklaracja o wolności religijnej*, w: Sobór Watykański II, *Konstytucje, dekrety, deklaracje*, Pallottinum, Poznań 2002, nr 1; K. Rahner, H. Vorgrimler, *Chrześcijaństwo*, w: *Mały słownik teologiczny*, dz. cyt., kol. 56–60; F. König,

badaniach z każdej odpowiedniej metody filologicznej, historycznej czy literackiej¹¹⁶. Możliwości korzystania przez nauki teologiczne z różnych metod badawczych (w tym przede wszystkim z metod historyczno-krytycznych i teologicznych) poszerza perspektywę objaśniania ludzkiej egzystencji. W tym zakresie znaczenia nabierają metody teologiczne, które ułatwiają zrozumienie natury i autorytetu Urzędu Nauczycielskiego na jego różnych poziomach oraz istoty relacji między Urzędem Nauczycielskim Kościoła a teologią, biskupami i teologami. Jedni i drudzy powinni respektować posiadane kompetencje, tak aby Urząd Nauczycielski nie redukował teologii do poziomu powtarzalnej nauki, a teologowie nie rościli sobie prawa do zajmowania miejsca urzędu nauczania powierzonego pasterzom Kościoła¹¹⁷.

Religijne myślenie o człowieku wyzwala pytanie o znaczenie teologicznej refleksji w myśleniu pedagogicznym. Podejmując to pytanie, należy zauważyć, że pedagogiczne myślenie o człowieku, podobnie jak teologiczne, poszukuje możliwości osiągnięcia wytyczonych celów, które zakładają wspomaganie go w stawianiu się osobą doskonałą, szczęśliwą. O ile nauki teologiczne cel ten łączą z nieśmiertelnością człowieka (życiem wiecznym), o tyle pedagogika wiąże go z doczesnością. Tak więc obie dyscypliny we właściwy sobie sposób mają na uwadze formację człowieka widzianą w kontekście nakreślonych celów¹¹⁸. Ich osiąganie łączone jest z promowaniem wartościującej interpretacji sytuacji społeczno-kulturowej oraz wytyczaniem i uzasadnianiem konkretnych celów wychowania. Obie zabiegają o dostarczanie wychowankom intelektualnego, emocjonalnego i wolitywnego wparcia; obie dążą (we właściwy sobie sposób) do tego, by wspomagać osobę w nabywaniu umiejętności wydawania obiektywnych ocen, rozpoznawania reguł lub propozycji odpowiedzialnego

J. Kremer, *Chrześcijaństwo*, w: *Leksykon religii*, dz. cyt., s. 60–65; J. Kunstmann, *Rückkehr der Religion*, dz. cyt., s. 25.

¹¹⁶ Międzynarodowa Komisja Teologiczna, *Teologia dzisiaj: perspektywy, zasady i kryteria*, dz. cyt., s. 29.

¹¹⁷ Tamże, s. 46.

¹¹⁸ B. Śliwerski, *Wprowadzenie do pedagogiki*, w: *Pedagogika*, t. 1: *Podstawy nauk o wychowaniu*, dz. cyt., s. 80–95.

funkcjonowania w życiu osobistym i społecznym, promując określone cnoty oraz życiowe orientacje odnoszone do wartości społecznych¹¹⁹. Słowem, swymi działaniami niosą osobie pomoc w osiąganiu dojrzałości ludzkiej i religijnej. Wysiłki te zaowocowały wypracowaniem podstaw rodzącego się w XIX wieku i dalej rozwijanego nurtu pedagogiczno-teologicznego, któremu nadano techniczną nazwę pedagogika religii. Jego genezę i wiodące założenia podjęto w kolejnym rozdziale.

¹¹⁹ W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika*, dz. cyt., s. 209.

KATECHEZA CZY PEDAGOGIKA RELIGII

Wskazane w poprzednim rozdziale punkty styyczne nauk o wychowaniu i nauk teologicznych, w których poszukiwane są możliwości wspomagania osoby w jej rozwoju oraz osiąganiu dojrzałości, sprzyjają rozwojowi nowej subdyscypliny naukowej powszechnie nazywanej pedagogiką religii. Oczekuje się, że będzie ona dostarczać nowej wiedzy o edukacji, a także opisywać, wyjaśniać, interpretować tę część rzeczywistości społecznej, która odnosi się do wychowania¹. Jej nowość może polegać na pozyskiwaniu wiedzy umożliwiającej tworzenie teorii edukacji (wychowania) rozumianej jako zbiór uogólnionych i wewnętrznie spójnych sądów, które wyjaśniają całe zjawiska czy też określony zakres rzeczywistości edukacyjnej (wychowawczej)². W tej perspektywie w niniejszym rozdziale zostanie przybliżony proces wyłaniania się pedagogiki religii oraz działania zmierzające do nadania jej rangi dyscypliny naukowej, która respektuje aksjologiczne związki edukacji z religią³.

¹ A.M. de Tchorzewski, *Wstęp do teorii wychowania*, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2016, s. 43.

² M. Łobocki, *Teoria wychowania*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 836.

³ J. Michalski, *Cele i zadania pedagogiki religii*, w: *Słowniki społeczne. Pedagogika religii*, dz. cyt., s. 84.

3.1. Geneza terminu „pedagogika religii”

Określenie „pedagogika religii” („pedagogika religijna”) zrodziło się na gruncie teologicznej refleksji nad chrześcijańskim wychowaniem⁴. Pierwotnie termin ten odnoszono do działań związanych z przekazywaniem wiary – katechezą czy też szkolnym nauczaniem religii⁵. Termin pedagogika religii został wprowadzony do literatury w XIX wieku przez protestanckiego teologa Friedricha Schleiermachera, który zamierzał wyeksponować w edukacji religijnej dwie równoprawne perspektywy: pedagogiczną i teologiczną⁶. Jego myślenie podjęli inni teologowie, między innymi Otto Baumgarten, Richard Kabisch⁷ oraz Otto Eberhard⁸. Do systematycznej teologii protestanckiej (*beim Systematiker*) pojęcie to zostało wprowadzone przez Maxa Reischlego⁹. Natomiast w literaturze katolickiej termin ten zaistniał dzięki Josephowi Göttlerowi¹⁰, który katechetykę nazwał „pedagogiką religii i moralności”¹¹. W jego rozumieniu posługiwanie się terminem „pedagogika religii” powoduje dowartościowanie związków zachodzących pomiędzy religijnym wychowaniem

⁴ Z. Marek, A. Walulik, *Geneza pedagogiki religii*, w: *Słowniki społeczne. Pedagogika religii*, dz. cyt., s. 16.

⁵ W. Bartholomäus, *Einführung in die Religionspädagogik*, Kösel-Verlag, München 1983, s. 24–53; N. Mette, *Religionspädagogik*, dz. cyt., s. 72 i nn.

⁶ B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2011, s. 142; J. Kunstmann, *Religionspädagogik. Eine Einführung*, A. Francke Verlag, Tübingen–Basel 2010, s. 23.

⁷ N. Mette, *Religionspädagogik*, dz. cyt., s. 81; B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna*, dz. cyt., s. 144.

⁸ W. Bartholomäus, *Einführung in die Religionspädagogik*, dz. cyt., s. 51.

⁹ J. Kunstmann, *Religionspädagogik*, dz. cyt., 18.

¹⁰ N. Mette, *Religionspädagogik*, dz. cyt., s. 81–82.

¹¹ G. Stachel, *Pedagogika religii*, w: *Słownik katechetyczny*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2007, s. 704–707; W. Simon, *Pedagogika religii w Niemczech*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, red. C. Rogowski, Verbinum, Warszawa 2007, s. 565–568. H.-G. Ziebertz uważa, że przemyślenia Göttlera tworzyły podstawy dydaktyki religijnej (*Religionsdidaktik*). Zob. G. Hilger, S. Leimgruber, H.-G. Ziebertz, *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium Ausbildung und Beruf*, Kösel-Verlag, München 2001, s. 31.

i pedagogiką moralną¹². W świetle powyższego można przyjąć, że pierwotnie termin pedagogika religii odnosił się do tego wszystkiego, co dzisiaj łączymy z pojęciem pedagogii.

Bezpośrednich przyczyn zastępowania terminu katechetyka pojęciem pedagogiki religii należy doszukiwać się w przeprowadzonej w Austrii i Prusach oświeceniowej reformie systemu kształcenia. W jej następstwie powstał się nowy przedmiot nauczania szkolnego, który potocznie nazywano nauczaniem religii¹³. Jego wprowadzenie wymagało nowego namysłu oraz naukowego zaplecza opisującego sposoby jego nauczania. I tak, władze oświatowe oczekiwały od Kościoła włączenia się w struktury dydaktyczne szkoły, po to, by wspólnie realizować jej wiodące zadanie związane z wychowaniem dobrego obywatela¹⁴. W Austrii jedną ze znaczących postaci prezentującej ten tok myślenia był Franz Stephan Rautenstrauch. Ujmował on teologię duszpasterską w sensie hodegetyki, to jest zbioru wskazań duszpasterskich związanych z homiletyką, katechetyką czy też liturgiką. Katechezę (szkolne nauczanie religii) łączył z metodycznym wprowadzeniem do nauczania „początkujących”. Skupiał się przy tym głównie na metodyce. Pomijał natomiast refleksję nad zakresem przekazywanych treści religijnych¹⁵. Podobnie działo się w Prusach, gdzie w następstwie zreformowanego systemu funkcjonowania szkoły i procesów kształcenia położono akcent na metodę katechizowania kosztem treści teologicznych. Wolfgang Bartholomäus oceniając te inicjatywy zauważa, że do teologicznej katechetyki włączono rozwijaną teorię nauczania (teoria wychowującego nauczania, stopnie formalne nauczania) celem dostarczenia nowych impulsów umożliwiających przewyższenie izolacji teologii neoscholastycznej od pedagogiki. W efekcie

¹² W. Bartholomäus, *Einführung in die Religionspädagogik*, dz. cyt., s. 52; A. Kiciński, *Katechetyka a pedagogika religijna*, w: *Katechetyka i katecheza u progu XXI wieku*, red. A. Kiciński, Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 2007, s. 152.

¹³ Z. Marek, A. Walulik, *Geneza pedagogiki religii*, w: *Słowniki społeczne. Pedagogika religii*, dz. cyt., s. 17.

¹⁴ W. Bartholomäus, *Einführung in die Religionspädagogik*, dz. cyt., s. 56.

¹⁵ J. Charytański, *Katechetyka a teologia praktyczna*, „Ateneum Kapłańskie” 1974, t. 66, nr 391, s. 222–224.

tych działań doprowadzono do wypromowania określenia *Religionspädagogik* (pedagogika religii) i zastępowania nim terminu katechetyka¹⁶. W polskiej literaturze katechetycznej echa takiego myślenia znajdujemy w opracowaniach Józefa Boczara, Zygmunta Bielawskiego, Jana Teofila Krystosika, Józefa Łapota czy też Józefa Dajczaka¹⁷. Autorzy ci wskazywali na nieskuteczność katechezy przekazującej dogmatyczne prawdy oraz na potrzebę korzystania z osiągnięć takich dyscyplin, jak psychologia i pedagogika.

Dziewiętnastowieczna tendencja do zastępowania terminu „katechetyka” pojęciem „pedagogiki religii” była wyrazem przeświadczenia, że katechetyka opierająca swe badania na źródłach teologicznych nie będzie pomijać osiągnięć nauk społecznych i humanistycznych. Z perspektywy teologicznej tendencje te doprowadziły do zaniedbywania w toku katechezy szkolnej przekazu religijnego orędzia (kerygmatu) na rzecz pedagogiczno-dydaktycznych oddziaływań, których nadrzędnym celem było wychowanie dobrych obywateli. Wszystko to przyczyniało się do tego, że w dobie oświecenia katechetyka stawała się nauką pedagogiczną w ujęciu racjonalistycznym¹⁸. Można więc przyjąć, że termin pedagogika religii ma swoje umocowanie w oświeceniowych przemianach, w tym przede wszystkim w rozwijanej możliwości większego dostępu do edukacji oraz w dążeniach zmierzających do budzenia podmiotowości społecznej.

Chwilowe wyciszenie i zahamowanie dyskusji o pedagogice religii nastąpiło w drugiej połowie XIX wieku pod wpływem rozwijanego głównie w krajach niemieckojęzycznych tak zwanego ruchu kerygmatycznego¹⁹. Jego zwolennicy, odwołując się do istoty katechezy Kościoła, promowali powrót do jej źródeł, a więc do przekazywania w toku szkolnego nauczania treści Bożego orędzia o zbawieniu²⁰. Wpływy ruchu kerygmatyczne-

¹⁶ W. Bartholomäus, *Einführung in die Religionspädagogik*, dz. cyt., s. 51.

¹⁷ P. Mąkosa, *Wybrane ujęcia pedagogiki religii*, „Roczniki Teologiczne” 2007, t. 54, nr 6, s. 225.

¹⁸ J. Charytański, *Katechetyka a teologia praktyczna*, art. cyt., s. 226–227.

¹⁹ G. Stachel, *Pedagogika religii*, w: *Słownik katechetyczny*, dz. cyt., s. 705.

²⁰ E. Alberich, *Katecheza kerygmatyczna*, w: *Słownik katechetyczny*, dz. cyt., s. 424–428.

go stopniowo traciły swe znaczenie do tego stopnia, że w drugiej połowie XX wieku zaczęto powracać do idei wpisanych w określenie „pedagogika religii”. Wpływ na tę sytuację miały przemyslenia teologów i pedagogów protestanckich²¹, do których nieco później dołączyli teologowie i pedagodzy katoliccy²². Nie bez znaczenia dla tych procesów były również przemiany, jakie zachodziły zarówno w Kościołach ewangelickich, jak też w Kościele katolickim oraz dowartościowanie religii postrzeganej jako domagające się naukowej refleksji zjawisko psychologiczne, społeczne, kulturowe i polityczne²³.

3.2. Współczesne rozumienie pedagogiki religii

Podjęmowana dyskusja o związkach katechetyki i pedagogiki religii doprowadziła do prób precyzyjnego rozróżniania przedmiotu badań katechetyki i pedagogiki. Wskazywano, że przedmiotem katechetyki jest zbawcze orędzie Boga, a pedagogiki – dojrzałe funkcjonowanie człowieka w świecie. Przedstawiciele katechetyki badają w świetle wiary i obowiązujących norm chrześcijańskiego życia tajemnicę Boga i Jego związki z człowiekiem, po to, by człowiek osiągnął swój ostateczny cel: życie z Bogiem przez całą wieczność²⁴. Natomiast pedagogika bada i interpretuje (także treściami religijnymi) szeroko rozumianą

²¹ Religionspädagogik, w: *Praktisches Wörterbuch der Religionspädagogik und Katechetik*, red. E.J. Korherr, G. Hierzenberger, Herder Verlag, Wien–Freiburg–Basel 1973, s. 809–811; A. Jacyniak, *Rozwój teorii religijnego wychowania dziecka w wieku przedszkolnym w Polsce w latach 1945–1994*, Wydawnictwo WAM, Kraków 1994, s. 93–106; B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna*, dz. cyt., s. 139.

²² R. Chałupniak, *Miedzy katechezą a religioznawstwem. Nauczanie religii katolickiej w szkole publicznej w Niemczech w latach 1945–2000*, Wydział Teologiczny Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005, s. 303–337.

²³ B. Milerski, *Metodologia pedagogiki religii*, w: *Słowniki społeczne. Pedagogika religii*, dz. cyt., s. 95.

²⁴ J. Bagrowicz, *Pedagogika chrześcijańska – pedagogika religii (religijna) – katechetyka. Podobieństwa i różnice*, w: *Abyśmy podtrzymywali nadzieję*, red. P. Tomasiak, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2005, s. 37.

egzystencję człowieka²⁵, by umożliwić mu wybór określonych opcji życia i podjęcie istotnych decyzji umożliwiających codzienne, harmonijne życie społeczne²⁶. W prowadzonej dyskusji nad zasadnością terminu pedagogika religii dyskutowano także o tym, które z pojęć (teologia czy pedagogika) jest zakresowo szersze²⁷. Zastanawiano się również nad zasadnością czy też niemożnością zamiennego posługiwania się terminami katechetyka i pedagogika religii. Rozwiązanie tej kwestii było istotne zarówno dla teologii, jak i pedagogiki, ponieważ pociągało za sobą znaczące konsekwencje. Chodziło więc o ustalenie, która z tych dyscyplin (teologia czy pedagogika) będzie pełnić nadrzędną rolę wobec pedagogiki religii²⁸.

W przedstawionych warunkach polaryzowały się stanowiska określające współzależności między katechetyką i pedagogiką religii. W dyskusji nad tym zagadnieniem argumentowano, że za przyporządkowaniem pedagogiki religii naukom teologicznym przemawia geneza tegoż terminu oraz korzystanie w toku badań ze źródeł teologicznych²⁹. W uproszczeniu można powiedzieć, że poszukiwano odpowiedzi na pytanie dotyczące tego, czy

²⁵ Z. Marek, *Religia. Pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, dz. cyt., s. 58.

²⁶ R. Boschki, *Einführung in die Religionspädagogik*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 2017, s. 86.

²⁷ J. Charytański, *Katechetyka a teologia praktyczna*, art. cyt., s. 239; P. Mąkosa, *Wybrane ujęcia pedagogiki religii*, art. cyt., s. 227; J. Bagrowicz, *Pedagogika chrześcijańska – pedagogika religii (religijna) – katechetyka. Podobieństwa i różnice*, w: *Abyśmy podtrzymywali nadzieję*, dz. cyt., s. 46–51; B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna*, dz. cyt., s. 142–161; C. Rogowski, *Pedagogika religii*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, red. C. Rogowski, Verbinum, Warszawa 2007, s. 562; W. Simon, *Pedagogika religii w Niemczech*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, dz. cyt., s. 565–566; J. Kunstmann, *Religionspädagogik*, dz. cyt., s. 26; R. Murawski, *Wychowanie w wierze: co to jest?*, w: *Wychowanie w wierze w kontekście przemian współczesności*, red. R. Buchta, S. Dziekoński, Księgarnia św. Jacka, Katowice 2011, s. 20–25; A. Kiciński, *Katechetyka a pedagogika religijna*, w: *Katechetyka i katecheza u progu XXI wieku*, dz. cyt., s. 152–155.

²⁸ Z. Marek, *Religia. Pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, dz. cyt., s. 54–59.

²⁹ M. Nowak, *Specyfika, wyzwania, możliwości i perspektywy pedagogiki chrześcijańskiej w Polsce*, w: *Pedagogika chrześcijańska. Tradycja, współczesność, nowe wyzwania*, red. J. Michalski, A. Zakrzewska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010, s. 22–26.

terminy te są identyczne czy też nie³⁰. W prowadzonej dyskusji jedni autorzy (Erich Feifel) zaczęli uważać katechetykę za synonim pedagogiki religii. W efekcie twierdzili, że terminami tymi można posługiwać się zamiennie³¹. Podkreślali, że zastępowanie pojęcia „katechetyka” terminem „pedagogika religii” dowartościowuje rolę, jaką w procesach katechetycznych spełniają psychologia i pedagogika. Takie zamienne używanie terminów katechetyka i pedagogika religii miało zwracać uwagę na niewystarczalność w katechezie odwoływania się do samej tylko wiedzy religijnej (dotyczącej prawd wiary i moralności). Autorzy ci zwracali też uwagę na potrzebę korzystania w jej przekazie z dorobku nauk psychologicznych i pedagogicznych. Głosy innych teologów i pedagogów chrześcijańskich były im przeciwne. Tendencje te są widoczne między innymi na polu szkolnego nauczania religii³², które przekazuje informacje o religijnej doktrynie, kulcie, etosie, interpretacji egzystencji człowieka i świata. Zostają natomiast pomijane treści właściwe katechezie wtajemniczenia, która umożliwia doświadczenie wspólnoty religijnej. To z kolei sprawia, że religii przypisywane zostają funkcje międzykulturowego dialogu i kreacji nowej rzeczywistości społecznej³³.

Inni autorzy uważali, że pedagogikę religii należy łączyć z kierunkiem badań i dyscypliną naukową o charakterze teologicznym i pedagogicznym³⁴. Zwracali przy tym uwagę na to, że korzysta ona zarówno ze źródeł teologicznych, jak i empirycznych. Tak więc korzystanie ze źródeł teologicznych sprawia, że jest ona zależna od nauk teologicznych, natomiast źródła nauk

³⁰ B. Milerski, *Pedagogika religii*, w: *Pedagogika 1. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 264–265; Z. Marek, *Religia. Pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, dz. cyt., s. 54–65.

³¹ J. Charytański, *Katechetyka a teologia praktyczna*, art. cyt., s. 239; J. Kunstmann, *Religionspädagogik*, dz. cyt., s. 23–33.

³² C. Rogowski, *Pedagogika religii*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, dz. cyt., 561.

³³ B. Milerski, *Kształcenie międzykulturowe w szkole z perspektywy pedagogiki religii* (referat wygłoszony podczas IV Ekumenicznego Forum Katechetycznego, Warszawa-Radość, 15–16 maja 2009 r.), mps, s. 8.

³⁴ J. Michalski, *Cele i zadania pedagogiki religii*, w: *Słowniki społeczne. Pedagogika religii*, dz. cyt., s. 76.

empirycznych czynią zeń naukę społeczną³⁵. Przedstawicielami takiego myślenia byli między innymi Rudolf Padberg czy Wolfgang Nastainczyk³⁶. Ich zdaniem w prowadzonej dyskusji nad zależnościami między katechetyką i pedagogiką religii należy pytać o to, jaką rolę obie te dyscypliny pełnią wobec siebie: czy jedna z nich jest nadrzędna wobec drugiej, czy też są wobec siebie równorzędne³⁷. W konsekwencji postulowali, by pedagogikę religii uznawać za samodzielną dyscyplinę, która jest nastawiona na promowanie określonej praktyki edukacyjnej odwołującej się do religii (chrześcijańskiej)³⁸.

Jeszcze inni stali na stanowisku, że przyporządkowanie pedagogiki religii naukom teologicznym oraz uznanie jej za naukę uzupełniającą (pomocniczą) dla katechetyki i teologii pastoralnej³⁹ przyczyni się do wytwarzania wiedzy stosowanej, a więc projektującej określone działania na rzecz osiągania założonych celów wyrażonych w doktrynie chrześcijańskiej. Zdaniem Bogusława Milerskiego, za takim ujęciem pedagogiki religii najczęściej opowiadali się teolodzy i pedagodzy katoliccy. Natomiast

³⁵ P. Mąkosa, *Wybrane ujęcia pedagogiki religii*, art. cyt., s. 227; J. Bagrowicz, *Pedagogika chrześcijańska – pedagogika religii (religijna) – katechetyka. Podobieństwa i różnice*, w: *Abyśmy podtrzymywali nadzieję*, dz. cyt., s. 46–51; B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna*, dz. cyt., s. 142–161; C. Rogowski, *Pedagogika religii*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, dz. cyt., s. 562; W. Simon, *Pedagogika religii w Niemczech*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, dz. cyt., s. 565–566; R. Murawski, *Wychowanie w wierze: co to jest?*, w: *Wychowanie w wierze w kontekście przemian współczesności*, dz. cyt., s. 20–25; A. Kiciński, *Katechetyka a pedagogika religijna*, w: *Katechetyka i katecheza u progu XXI wieku*, dz. cyt., s. 152–155.

³⁶ J. Charytański, *Katechetyka a teologia praktyczna*, art. cyt., s. 239.

³⁷ J. Michalski, *Edukacja i religia jako źródło rozwoju egzystencjalno-kognitywnego*, dz. cyt., s. 16; A. Kiciński, *Katechetyka a pedagogika religijna*, w: *Katechetyka i katecheza u progu XXI wieku*, dz. cyt., s. 149–150; M. Nowak, *Specyfika, wyzwania, możliwości i perspektywy pedagogiki chrześcijańskiej w Polsce*, w: *Pedagogika chrześcijańska*, dz. cyt., s. 24–26; A. Rynio, „Wczoraj” i „dziś” katolickiej myśli pedagogicznej w kontekście współczesnych wyzwań wychowawczych, w: *Pedagogika chrześcijańska. Tradycja, współczesność, nowe wyzwania*, red. J. Michalski, A. Zakrzewska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010, s. 72; J. Kunstmann, *Religionspädagogik*, dz. cyt., s. 33.

³⁸ H.-G. Ziebertz, *Religionspädagogik als empirische Wissenschaft. Beiträge zu Theorie und Forschungspraxis*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1994.

³⁹ N. Mette, *Religionspädagogik*, dz. cyt., s. 87 i nn.

protestanccy częściej przyporządkowywali pedagogikę religii kierunkowi badań i odrębnej dyscyplinie naukowej o charakterze teologicznym i pedagogicznym, która wytwarza podstawową wiedzę humanistyczną i społeczną oraz dodatkowo wiedzę stosowaną⁴⁰.

Te bardzo skrótowo przedstawione trendy dotyczące umiejscowienia pedagogiki religii pośród nauk teologicznych i pedagogicznych pokazuje, jak ważne ze względów merytorycznych były rozstrzygnięcia tego sporu. Identyfikowanie pedagogiki religii z katechetyką i przyporządkowanie jej naukom pedagogicznym pociągnęłoby za sobą brak realnego wpływu Kościoła(-ów) na treść i formę religijnego przekazu orędzia Bożego. Świadomość tych uwarunkowań i zależności doprowadziła w drugiej połowie XX wieku do przyznania pedagogice religii rangi samodzielnej subdyscypliny nauk o wychowaniu. Jej zadaniem jest z jednej strony badanie jednej z dziedzin wychowania – edukacji religijnej, a z drugiej wypracowanie koncepcji pedagogicznego oddziaływania. Tym samym można ją identyfikować z teorią wychowania religijnego⁴¹. Wskazanej samodzielności pedagogiki religii nie należy jednak rozumieć analogicznie do tej, jaką posiadają takie dyscypliny, jak pedagogika, socjologia czy filozofia, lecz jako właściwość podobną do posiadanej przez inne subdyscypliny pedagogiczne. Chodzi o stawianie pedagogiki religii na równi z pedagogiką społeczną, specjalną, resocjalizacyjną itd.

W przedstawionych powyżej kontekstach pedagogika religii definiowana jest jako jedna z subdyscyplin nauk pedagogicznych, która wyrasta ze współczesnej humanistyki i nowocześnie rozumianej teologii. Jej przedstawiciele korzystając z hermeneutycznych możliwości opisu rzeczywistości wychowawczej badają edukacyjny potencjał różnych postaci religii oraz opisują teorię kształcenia i socjalizacji religijnej w obszarze Kościoła, rodziny, szkoły i społeczeństwa⁴². Wynika z tego, że subdyscyplina

⁴⁰ B. Milerski, *Pedagogika religii*, w: *Pedagogika 1. Podręcznik akademicki*, dz. cyt., s. 264–265.

⁴¹ G. Stachel, *Pedagogika religii*, w: *Słownik katechetyczny*, dz. cyt., s. 705.

⁴² B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna*, dz. cyt., s. 138. 207; H.-G. Ziebertz, *Religionspädagogik als empirische Wissenschaft*, dz. cyt., s. 37–41.

ta zajmuje się badaniem jednej z ważniejszych dziedzin wychowania – edukacji religijnej. W prowadzonych badaniach analizie zostają poddane oddziaływania pedagogiczne, które mają swe odniesienie do religijnego wymiaru ludzkiego życia. Ich wyniki umożliwiają opracowanie teorii edukacji religijnej (nauczania i wychowania religijnego) oraz socjalizacji religijnej stosowanej w różnych środowiskach społecznych – rodzinie, Kościołach, szkołach, grupach rówieśniczych (dzieci, młodzież, dorośli, seniorzy) czy miejscach pracy. Poczynione wyjaśnienia pozwalają też twierdzić, że pedagogikę religii wyróżnia nie tyle jasna definicja dyscypliny naukowej, co raczej charakterystyczny przedmiot badań. Określa on

procesy szeroko pojętej edukacji i socjalizacji religijnej oraz związane z nimi zadania badawcze wyznaczone przez przyjętą wizję człowieka, społeczeństwa, a także Kościoła, od których nie może abstrahować ani pedagogika, ani teologia. Pedagogika religii, o czym świadczą jej tendencje rozwojowe, nie chce się ograniczać 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 przy tym z nauk empirycznych oraz teologicznych⁴³.

Pedagogika religii jako dyscyplina nauki zajmuje się opisem promowanych ideałów wychowania, jego celami i treściami, zadaniami, zasadami, a także formami, metodami i środkami wykorzystywanymi w działalności wychowawczej⁴⁴. Można mówić, że przedstawia konkretną koncepcję pedagogiczną, która stanowi alternatywę dla budowanych na innych zasadach propozycji edukacyjnych. Ujęcie to oparte zostaje na założeniu, że człowiek pozostaje w egzystencjalnej relacji z Bogiem. W ujęciu tym kluczowe stają się działania umożliwiające zrozumienie tej relacji oraz zintegrowanie religijnego wymiaru życia człowieka z jego egzystencją. Chodzi tutaj o integrację życia religijnego z życiem społecznym

⁴³ J. Michalski, *Cele i zadania pedagogiki religii*, w: *Słowniki społeczne. Pedagogika religii*, dz. cyt., s. 74.

⁴⁴ A.M. de Tchorzewski, *Wstęp do teorii wychowania*, dz. cyt., s. 44–46.

i moralnym. W uproszczeniu można mówić, że pedagogika religii interpretuje empirycznie poznawane sprawy ludzkiego życia w świetle treści religijnych (wyznawanej wiary).

Powyższe założenia zakładają nie tyle ustalanie obowiązujących po wszystkie czasy znaczeń rzeczywistości, co raczej wyzwalanie w osobie pytań dotyczących aktualnych spraw jej życia i objaśnianiu ich nie tylko w wymiarze naturalnym, ale też religijnym. Na tej podstawie dąży się do opracowania bardziej bądź mniej ogólnych teorii całego kompleksu zjawisk związanych z edukacją religijną i jej uwarunkowaniami⁴⁵. Wynika z tego, że pedagogika religii swym zakresem badawczym zmierza do wykorzystania edukacyjnego potencjału religii, korzystając zarówno z teorii kształcenia religijnego, jak i socjalizacji religijnej⁴⁶. Poza tym, przywołując rzeczywistość religijną, otwiera człowieka na Transcendencję – Boga. Ze względu na wielość religii termin ten przyjmuje też zróżnicowane znaczenia. Tak na przykład w chrześcijaństwie termin Transcendencja jest identyfikowany z bliskim człowiekowi osobowym Bogiem. Inne religie objaśniają go w nieco inny sposób. Dlatego nie powinno się mówić o jednej pedagogice religii, lecz o różnych jej koncepcjach czy kierunkach⁴⁷ wpisujących się w nauki o wychowaniu.

Właściwością pedagogiki religii jako dyscypliny naukowej jest z jednej strony rozwijanie treści religijnych dzięki wykorzystaniu praktycznych koncepcji wspierających działania edukacyjne, a z drugiej strony ich badanie i opisywanie⁴⁸. Tak nakreślony zakres badawczy pedagogiki religii uświadamia też i to, że od tego rodzaju badań nie może abstrahować ani pedagogika, ani teologia. Tym sposobem staje się ona

⁴⁵ J. Michalski, *Cele i zadania pedagogiki religii*, w: *Słowniki społeczne. Pedagogika religii*, dz. cyt., s. 77.

⁴⁶ B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna*, dz. cyt., s. 138; Z. Marek, *Religia. Pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, dz. cyt., s. 64–65.

⁴⁷ J. Michalski, *Cele i zadania pedagogiki religii*, w: *Słowniki społeczne. Pedagogika religii*, dz. cyt., s. 77.

⁴⁸ H.-G. Ziebertz, *Religionspädagogik als empirische Wissenschaft*, dz. cyt., s. 7; A. Kiciński, *Katechetyka a pedagogika religijna*, w: *Katechetyka i katecheza u progu XXI wieku*, dz. cyt., s. 158–159.

dyscypliną o podwójnej odpowiedzialności i normatywności: teologicznej i pedagogicznej. Jest dyscypliną, która nie tylko integruje i zespała dokonania teologiczne, humanistyczne i społeczne, lecz również przyczynia się do metodologicznej triangulacji⁴⁹.

To z kolei umożliwia rozpoznawanie korelacji zachodzących między życiem i wiarą człowieka⁵⁰, a więc sposobów, w jakie religie i Kościoły (wspólnoty religijne) zostają włączone w konteksty życia politycznego, ekonomicznego, kulturowego czy społecznego⁵¹.

W powyższych kontekstach pedagogika religii jawi się jako dyscyplina empiryczna, normatywna oraz nastawiona na działanie⁵². Bada ona codzienne doświadczenia człowieka, które poddaje analizie⁵³. Jako dyscyplina normatywna opisuje zasady postępowania, których podstawą są źródła religijne (teologia, w przypadku chrześcijaństwa chodzi o Boże objawienie) oraz źródła naturalne (normy określające warunki harmonijnego życia społecznego). Jedne i drugie wyznaczają określone normy i zasady funkcjonowania człowieka w życiu indywidualnym i społecznym. Normy te przybliżają cele wychowania, określając sens życia człowieka oraz jego pozycję w życiu społecznym. Ich poszukiwanie Paul Tillich nazwał „troską ostateczną”⁵⁴. To ostateczne zatroskanie człowieka o swą egzystencję odnosi się do źródła jego bytu – świętego i transcendentnego Boga. Tak rozumiana troska o ostateczne spełnienie w Bogu ludzkich dążeń pod żadnym pozorem nie wyklucza troski o sprawy doczesne. Jej zadaniem jest natomiast uświadamiać człowiekowi najważniejszy

⁴⁹ B. Milerski, *Metodologia pedagogiki religii*. w: *Słowniki społeczne. Pedagogika religii*, dz. cyt., s. 114.

⁵⁰ Por. N. Mette, *Religionspädagogik*, dz. cyt., s. 241.

⁵¹ G. Hilger, S. Leimgruber, H.-G. Ziebertz, *Religionsdidaktik*, dz. cyt., s. 18.

⁵² H.-G. Ziebertz, *Religionspädagogik als empirische Wissenschaft*, dz. cyt., s. 21; J. Kunstmann, *Religionspädagogik*, dz. cyt., s. 25; Z. Marek, A. Walulik, *Geneza pedagogiki religii*, w: *Słowniki społeczne. Pedagogika religii*, dz. cyt., s. 16.

⁵³ H.-G. Ziebertz, *Religionspädagogik als empirische Wissenschaft*, dz. cyt., s. 11–12.

⁵⁴ P. Tillich, *Dynamika wiary*, przeł. A. Szostkiewicz, W drodze, Poznań 1987.

i ostateczny przedmiot jego pragnień i dążeń, którym jest zapewnienie sobie nigdy niekończącego się życia w szczęściu⁵⁵. Ponadto normy życia, które mają człowiekowi ułatwiać harmonijne życie w świecie i osiągnięcie nieśmiertelności, pedagogika religii łączy z celami wychowania⁵⁶. Ich osiąganie wiąże z objaśnianiem, potwierdzaniem, inspirowaniem i animowaniem praktyki pedagogicznej⁵⁷ poprzez interioryzację, akceptację i absolutyzację przekazywanych przez środowiska wychowawcze wartości religijnych⁵⁸. Natomiast ukierunkowanie pedagogiki religii na działanie (nauka praktyczna) wiąże się z poddawaniem analizie gromadzonych doświadczeń oraz sugestiami wspomagania wychowawczego, które umożliwia osiąganie przyjętych założeń wychowawczych⁵⁹.

Biorąc pod uwagę fakt, że termin pedagogika religii zrodził się w środowiskach chrześcijańskich, nie dziwi, iż najczęściej wiąże się go z chrześcijaństwem i jego wyznaniem⁶⁰. Tymczasem pojęcie to może mieć swe odniesienia do innych religii⁶¹, co czyni je terminem bardziej uniwersalnym. W następstwie tego pedagogika religii będzie przyjmować zróżnicowane postaci, które wynikają ze zróżnicowanego przekazu treści podawanego przez poszczególne religie czy też wyznania. Z tego toku myślenia zrodziły się takie określenia pedagogiki religii, jak

⁵⁵ M. Bogdalczyk, *Wiara jako troska ostateczna. W nawiązaniu do myśli Paula Tillicha*, „Logos i Ethos” 2012, t. 33, nr 2, s. 93.

⁵⁶ W. Bartholomäus, *Einführung in die Religionspädagogik*, dz. cyt., s. 113; W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika*, dz. cyt., s. 157.

⁵⁷ Z. Marek, *Autonomia pedagogiki religii*, „Studia Katechetyczne” 2016, t. 12, s. 20–25.

⁵⁸ J. Michalski, *Cele i zadania pedagogiki religii*, w: *Słowniki społeczne. Pedagogika religii*, dz. cyt., s. 88.

⁵⁹ N. Mette, *Religionspädagogik*, dz. cyt., s. 136 i nn.

⁶⁰ Z. Marek, A. Walulik, *Geneza pedagogiki religii*, w: *Słowniki społeczne. Pedagogika religii*, dz. cyt., s. 20; A. Aleksiejuk, Z. Marek, B. Milerski, *Pedagogika religii w Polsce*, w: *Słowniki społeczne. Pedagogika religii*, dz. cyt., s. 33–49.

⁶¹ S.J. Żurek, *Pedagogika religii w tradycji judaistycznej*, w: *Słowniki społeczne. Pedagogika religii*, dz. cyt., s. 167–186; M. Łyszczarz, *Pedagogika religii w tradycji polskich wyznawców islamu*, w: *Słowniki społeczne. Pedagogika religii*, dz. cyt., s. 187–212.

„katolicka”, „protestancka” czy „prawosławna”⁶². Podobne różnienia można wprowadzać także w odniesieniu do innych religii. Różnice te wynikają również ze zróżnicowanej duchowości określającej styl życia człowieka⁶³. W każdym przypadku pedagogika religii zmierza do promowania określonej praktyki wychowania, która stanowi przedmiot zainteresowań naukowych. Ponadto przy opisie pedagogiki religii należy mieć na uwadze i to, że jest ona wpisana w przyjmujący różne postaci nurt pedagogiki transcendentnej (por. schemat: Pedagogika katolicka w kręgu pedagogiki transcendentnej). Wyrastając z tego nurtu, przyjmuje uszczegółowione formy pedagogiki chrześcijańskiej, islamskiej itd. Kolejne stadium opisujące pedagogikę religii pokazuje, że pedagogika chrześcijańska przybiera postać inspirowaną katolickim, protestanckim czy też prawosławnym podejściem do wychowania. Także w zakresie pedagogiki katolickiej, protestanckiej czy prawosławnej da się wyróżnić szczegółowe nurty – akcenty związane z podejściem do problematyki wychowania. Tak na przykład w nurcie katolickim można mówić o pedagogice towarzyszenia czy też pedagogice świadectwa itd. Tok tego myślenia przybliża schemat „Pedagogika katolicka w kręgu pedagogiki transcendentnej”.

Przedłożone wyjaśnienia wskazują kompetencje pedagogiki religii, które wynikają z rangi nadawanej religii w procesach edukacyjnych. Kompetencje te sprzyjają tworzeniu swoistej przestrzeni dialogu i komunikacji pomiędzy dwoma pozornie odrębnymi zakresami ludzkiego życia: światem materialnym i duchowym⁶⁴. Przestrzeń tę w rozumieniu Marka Jędraszewskiego

⁶² A. Aleksiejuk, Z. Marek, B. Milerski, *Pedagogika religii w Polsce*, art. cyt., s. 33–49.

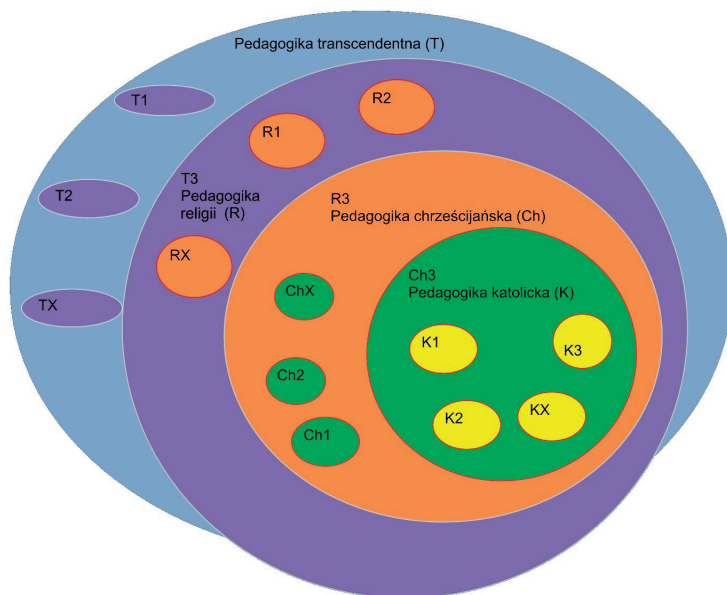
⁶³ *Pedagogie katolickich zgromadzeń zakonnych. Historia i współczesność*, t. 1, red. J. Kostkiewicz, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012; t. 2, red. J. Kostkiewicz, K. Misiaszek, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013; t. 3, red. J. Kostkiewicz, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015; Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2017.

⁶⁴ J. Krysztofik, A. Walulik, *Edukacja religijna i jej miejsce w ponowoczesności*, „Studia Katechetyczne” 2016, t. 12, s. 41–44.

wyznacza personalizm i bardzo bliska mu filozofia dialogu. Ukazują one

relacyjny, wręcz dialogiczny wymiar osoby ludzkiej. Sformułowana przez Martina Bubera i przyjęta przez wielu przedstawicieli filozofii dialogu tak zwana zasada dialogiczna podkreślała fakt, że z jednej strony „ty” nie może być przedmiotem dla „ja”, a z drugiej strony „ja” może się stać sobą tylko w spotkaniu z „ty” (ludzkim lub boskim). Z kolei teologia chrześcijańska wskazywała na Tróję Świętą jako ostateczny fundament człowieczego spotkania i osobowej wspólnoty⁶⁵.

Schemat 1. Pedagogika katolicka w kręgu pedagogiki transcendentnej



Źródło: Opracowanie własne.

⁶⁵ M. Jędraszewski, *Jezus w drodze do Emaus – towarzyszenie w Europie dzisiaj*, <http://swiato-podglad.pl/abp-marek-jedraszewski/abp-marek-jedraszewski-przeciwko-postprawdzie-gender-i-robocie-ktory-zostal-uznany-czlowiekiem> [dostęp: 14.03.2021].

PEDAGOGIKA RELIGII JAKO DYSCYPLINA NAUKI

Wraz z zaliczeniem pedagogiki religii do subdyscyplin nauk o wychowaniu niezbędne jest wskazanie i opisanie podstaw filozoficznych, do jakich odwołują się jej przedstawiciele. Ponadto ważne jest zaprezentowanie przedmiotu, na którym będą skupiać swe dociekania badawcze oraz źródeł i metod, z jakich będą korzystać. Niniejszy rozdział ma odpowiedzieć na pytanie, co wyróżnia pedagogikę religii jako dyscyplinę naukową od innych subdyscyplin nauk o wychowaniu.

4.1. Antropologiczno-filozoficzno-teologiczne podstawy pedagogiki religii

Każdy system czy nurt pedagogiczny, który opisuje i wyjaśnia procesy edukacyjne (wychowania) oraz formułuje założenia normatywne, jest oparty na jakimś systemie filozoficznym¹. Nie

¹ P. Magier, *Pedagogika*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 15, red. E. Gigilewicz i in., Towarzystwo Naukowe KUL Jana Pawła II, Lublin 2011, kol. 188; W. Okoń, *Pedagogika*, w: tegoż, *Słownik pedagogiczny*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1981, s. 222–223.

inaczej jest z pedagogiką religii, która w swych chrześcijańskich strukturach wyrasta z filozoficzno-społeczno-teologicznego systemu nazywanego personalizmem chrześcijańskim². Sam termin „personalizm” jest wyprowadzany od łacińskiego słowa *persona*, które oznacza osobę. Jako nurt odnoszony jest do oglądu, poznania i doświadczenia rzeczywistości z perspektywy osoby. Zakłada budowanie świata bardziej ludzkiego³. Jako system uważany jest za pozytywny program humanizacji świata, w którym wyjątkowe miejsce posiada człowiek. Niekiedy też personalizm utożsamiany jest z humanizmem. W rzeczywistości nie każdy humanizm jest personalizmem (w chrześcijańskim ujęciu)⁴. Humanizm w przeciwieństwie do personalizmu całościowo nie wyjaśnia bytowej struktury człowieka. Zasadniczo łączony jest z wizją świata, którego ośrodkiem jest człowiek⁵. Przedstawiciele tego nurtu przyjmują samodzielne istnienie człowieka oraz jego odrębność i niezależność od innych bytów⁶. Natomiast personalizm zmierza do promowania godności osoby, w tym jej duchowego wymiaru. Czyni to na drodze dostarczania realistycznej wiedzy, uznającej podmiotowość i przedmiotowość zarówno osoby, jak też całych społeczeństw.

Personalizm nie jest ani jakimś w pełni zdefiniowanym, całościowym systemem filozoficznym, ani też nie jest ideologią, gdyż poddaje się definitywnej systematyzacji. Roman Schulz twierdzi, że personalizm w swej nowoczesnej postaci ukształtował się jako

² P.T. Goliszek, *Personalistyczny wymiar katechezy*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2016, s. 39–182; W. Cichosz, *Wychowanie chrześcijańskie wobec postmodernistycznej prowokacji*, Zakłady Graficzne im. KEN, Gdańsk 2001, s. 101–117; M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 159–160.

³ D. Theil-Bieleńska, *Osoba jako podmiot wychowania w świetle koncepcji personalizmu integralnego* ks. Wincentego Granatę, w: *Chrześcijańskie inspiracje w pedagogice*, red. J. Kostkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 80.

⁴ P.T. Goliszek, *Personalistyczny wymiar katechezy*, dz. cyt., s. 62–63.

⁵ Tamże, s. 81–82.

⁶ M.A. Krąpiec, *Człowiek – dramat natury i osoby*, w: *Wychowanie personalistyczne*, dz. cyt., s. 38; S. Kowalczyk, R. Krajewski, *Osoba*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 4, red. E. Gigilewicz i in., Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2010, kol. 903.

forma sprzeciwu wobec naturalizmu oraz kulturalizmu antropologicznego, to jest wobec głoszonych przez te kierunki koncepcji człowieka oraz ucłowieczenia. Wyróżnia go sposób podejścia do sfery *humanum*, w której człowiek postrzegany jest jako indywiduum, osoba, świadomy siebie podmiot, istota samookreślająca się, wewnątrzsterowna, tworząca siebie. To zaś powoduje, że człowiek jako podmiot staje się twórcą wartości oraz tkwiących w nich możliwości rozwojowych⁷. Właściwość ta promuje człowieka jako byt nadnaturalny i nadkulturowy (osobowy), to znaczy wykraczający poza status reprezentanta gatunku oraz członka kultury. Nie może także zostać zredukowana do idei ucłowieczenia jako personalizacji (wykraczania w rozwoju osobniczym poza granice rozwoju biologicznego i kulturowego)⁸. W praktyce nurt ten przybiera zróżnicowane postaci. Wynika to z wielości kontekstów filozoficznych oraz zróżnicowanej i nieraz bardzo odmiennej wizji człowieka jako osoby⁹.

Wieloznaczność terminu personalizm wynika również i z tego, że jedni uważają go za nurt utożsamiany z określonym poglądem, a inni za doktrynę. W pierwszym przypadku akcentuje się (łącznie lub rozłącznie) transcendencję bytu ludzkiego nad światem przyrody, życiem społecznym i historią. Mówi się o indywidualności, godności lub wartości człowieka. Ponadto wskazuje się na jego wolność bądź rozumność (samoświadomość), a w końcu na wszystko, co wyróżnia go w świecie i co świadczy o jego wyjątkowości, niepowtarzalności, a nawet absolutności. Natomiast w drugim wypadku zostaje dowartościowana autonomia osoby. Jean Lacroix dla podkreślenia specyfiki personalizmu wprowadził nawet jego dookreślenie – „antyideologia”. Chce przez to zaznaczyć, że personalizm to życiowa postawa; to myślenie walczące, ukierunkowane na praktykę, zaangażowane filozoficznie i politycznie; to reakcja na sytuację alienującą osobę

⁷ S. Gałkowski, *Długomyślność. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2016, s. 36.

⁸ R. Schulz, *Wykłady z pedagogiki ogólnej*, t. 2: *O integralną wizję człowieka i jego rozwoju*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2007, s. 103-104.

⁹ B. Kiereś, *Personalizm w pedagogice*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2016, t. 2, nr 2, s. 272.

(społecznie i politycznie). Jest to zatem myślenie mające na celu obronę człowieka przed ideologiczną organizacją życia, która mogłaby prowadzić do podeptania jego godności. Sprzeciwia się on dążeniom do takiej organizacji życia społecznego i politycznego, w której zabrakłoby miejsca dla osoby i wspólnoty osób, dla relacji międzyosobowych i autentycznego dialogu międzyludzkiego (nie tylko dialogu rzeczowego, lecz także egzystencjalnego i personalistycznego)¹⁰.

Niezależnie od tego, w jakich kategoriach personalizm będzie postrzegany, to jednak uważany jest za „realistyczny” system, różny od ujęć idealistycznych, literackich, gnostyckich, życzeniowych czy nominalnych¹¹. W tych kontekstach personalizm dostarcza „mocnej” filozofii społecznej, umożliwiającej tworzenie pozytywnego programu humanizacji świata. Ponadto dostarcza realistycznej wiedzy, która podkreśla istotę podmiotowości i przedmiotowości zarówno poszczególnych osób, jak też całych społeczeństw. Wartość tej wiedzy weryfikuje się w służbie człowiekowi i jego człowieczeństwa, ale też w służbie społecznościom, a nawet całej ludzkości i całemu światu¹².

W literaturze wymienia się trzy główne odmiany personalizmu: horyzontalny (ateistyczny), zwany też antropocentrycznym, wertykalny (teistyczny) i klasyczny. Ten ostatni ma swoje źródła w tomistycznej orientacji metafizycznej. Często nazwa się go personalizmem chrześcijańskim¹³. Zasadnicza różnica, jaka zachodzi pomiędzy personalizmem humanistycznym i teocentrycznym, wynika z innego sposobu objaśniania natury człowieka i celu jego życia. O ile przedstawiciele personalizmu antropocentrycznego (humanizmu) uważają człowieka za centrum

¹⁰ M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, dz. cyt., s. 81.

¹¹ M.A. Krąpiec, *Człowiek – dramat natury i osoby*, w: *Wychowanie personalistyczne*, dz. cyt., s. 38; S. Kowalczyk, R. Krajewski, *Osoba*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 4, dz. cyt., kol. 903; B. Kiereś, *Podstawy antropologiczne pedagogiki personalistycznej*, w: *Antropologiczna pedagogika ogólna*, dz. cyt., s. 98.

¹² P.T. Goliszek, *Personalistyczny wymiar katechezy*, dz. cyt., s. 81–82.

¹³ I. Dec, *Personalizm czy personalizmy?*, w: *Osoba i realizm w filozofii. Zadania współczesnej metafizyki*, red. A. Maryniarczyk, K. Stępień, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2002, s. 50; B. Kiereś, *Personalizm w pedagogice*, art. cyt., s. 274 i nn.

wszechświata, o tyle dla zwolenników personalizmu teocentrycznego, z którym identyfikuje się chrześcijaństwo, takim centrum jest Bóg – ostateczna zasada egzystencji świata i człowieka. Dlatego celem bliższego określenia odmiany personalizmu dodawany jest przymiotnik wskazujący na perspektywę, z jakiej się do niego podchodzi. Najczęściej mówi się o personalizmie chrześcijańskim między innymi dlatego, że inicjatorami takiego podejścia do człowieka byli myśliciele chrześcijańscy.

Personalizm chrześcijański wyrósł na gruncie refleksji filozofów i teologów, takich jak Jacques Maritain, Emmanuel Mounier, Max Scheler, Pierre Teilhard de Chardin, Karol Wojtyła, Wincenty Granat czy Czesław Bartnik¹⁴. Barbara Kiereś uważa, że w Polsce dominuje personalizm o orientacji tomistycznej, który stanowi główną tradycję myślową. Tradycja ta sięga Ewangelii i przenika wszystkie dziedziny życia i nauki. Jego przedstawiciele podkreślają znaczenie nieskończonej godności człowieka, jego transcendencję wobec świata przyrody oraz wolności osobistej i społecznej¹⁵. Za walor takiego postrzegania personalizmu uważa się pomoc niesioną człowiekowi w poszerzaniu posiadanej wiedzy, rozwijaniu umiejętności właściwego rozsądzania oraz wspomaganiu rozwoju cnót moralnych, które z kolei otwierają na wartości kultury. Ponadto promuje autonomiczną wartość człowieka jako osoby stworzonej przez Boga i powołanej do życia z Nim przez całą wieczność. Oznacza to, że człowiek całe swe istnienie zawdzięcza Bogu – Bytowi nieskończonemu i ostatecznemu źródłu istnienia każdego bytu; że od Boga otrzymał zdolność wychodzenia poza własną ograniczoność i zwracania się w kierunku tego, co „nieskończone”, „absolutne”¹⁶. Jako osoba człowiek otrzymał

¹⁴ W. Granat, *Personalizm chrześcijański. Teologia osoby ludzkiej*, Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 1985; J. Czarkowski, *Oblicza personalizmów. Konfrontacja antropologii filozoficznej E. Mouniera i P. Teilharda de Chardin*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1994; K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1994; C. Bartnik, *Personalizm*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1995; *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005.

¹⁵ B. Kiereś, *Personalizm w pedagogice*, art. cyt., s. 273.

¹⁶ H.-G. Ziebertz, S. Heil, *Anthropologische Grundlage Religiösen Lernens*, „Horizonty Wychowania” 2002, t. 1, nr 1, s. 113–115; S. Jasione, *Uprawnienia i zobowiązania człowieka*, Wydawnictwo Regina Poloniae, Częstochowa 1999, s. 41–42.

istnienie-życie bez pośrednictwa natury, gdyż jego osobowe istnienie (istnienie jako człowieka) nie jest następstwem natury, lecz dziełem Boga¹⁷. Dlatego siebie poznaje jako byt pochodny, to znaczy zawdzięczający swe istnienie Bogu i pozostający też w całkowitej od Niego zależności. Innymi słowy, według założeń personalizmu chrześcijańskiego człowiek poznaje siebie jako byt z istoty swej podporządkowany Bogu i do Niego zdążający. Wynika z tego, że człowiek-osoba ze swej istoty jest bytem całkowicie podporządkowanym Bogu i na Niego skierowanym¹⁸.

Personalizm chrześcijański umożliwia zatem człowiekowi nowe odkrywanie istoty swego człowieczeństwa oraz wizję świata promującego prawdę o człowieku jako osobie stworzonej przez Boga i powołanej do życia z Nim¹⁹. Tak więc personalizm swą otwartością²⁰ umożliwia prowadzenie refleksji nad egzystencją człowieka także w świetle wiary²¹ i tym samym przyczynia się do jego samorealizacji (osiągania pełni człowieczeństwa). To charakterystyczne rozumienie i promowanie przez personalizm osoby uświadamia, że jako byt realny i samoistny człowiek jest „zasadą” zdolną do określonego działania, naznaczonego aktami poznania, wolności i odpowiedzialności. W nich też wyraża swą wewnętrzną i duchową wolność, której osiąganie staje się podstawowym jego obowiązkiem. One wyzwalają również dążenie do przekraczania siebie i kierowania się ku transcendencji, niezależnie od tego, jak się ją rozumie²².

¹⁷ M.A. Krąpiec, *Człowiek – dramat natury i osoby*, w: *Wychowanie personalistyczne*, dz. cyt., s. 38; S. Kowalczyk, R. Krajewski, *Osoba*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 4, dz. cyt., kol. 903.

¹⁸ C. Michałowski, *Pedagogia personalistyczna wsparciem kształtującego się systemu wychowania u początków XXI wieku*, w: *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001, s. 643.

¹⁹ W. Cichosz, *Wychowanie chrześcijańskie wobec postmodernistycznej prowokacji*, dz. cyt., s. 121–151.

²⁰ M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, dz. cyt., s. 81.

²¹ P.T. Goliszek, *Personalistyczny wymiar katechezy*, dz. cyt., s. 66; R. Schulz, *Wykłady z pedagogiki ogólnej*, t. 2, dz. cyt., s. 103–104.

²² Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia*, dz. cyt., s. 138–140.

4.2. Przedmiot badań pedagogiki religii

Pedagogika religii, jako dyscyplina naukowa, poza filozoficzno-teologicznymi podstawami wskazuje też na przedmiot prowadzonych badań. Jest nim człowiek widziany zarówno w wymiarze horyzontalnym (w kategoriach czasowych), jak i wertykalnym (w kategoriach nadprzyrodzonych, nieskończoności). W ujęciu tym łatwo się dopatrzeć połączenia wizji człowieka opisywanego przez nauki społeczne i humanistyczne z jego wizją przedstawianą przez nauki teologiczne. Wprawdzie obie te dyscypliny zmierzają ku znajdowaniu właściwych sposobów wspomagania osoby w jej rozwoju, to jednak cele tego rozwoju nie są zbieżne. Pedagogika rozwój człowieka łączy z osiąganiem celów doczesnych, bo taki jest zakres jej badań. Tym samym życiowe cele stawiane przez pedagogikę wpisują się przede wszystkim w teraźniejszość ludzkiego życia. Natomiast teologia życiowe cele człowieka wiąże z rozwojem zapewniającym mu nieśmiertelność (zbawienie, życie z Bogiem na całą wieczność). Tak więc obie dyscypliny zakładają wspomaganie osoby w dążeniu i osiągnięciu dobra – szczęścia, ale jest ono przez nie różnie rozumiane. Rozbieżności te pedagogika religii usiłuje niwelować, tłumacząc, że codzienna troska człowieka o własny rozwój nie stoi w sprzeczności z rozwojem prowadzącym do osiągnięcia życia wiecznego, jaki proponują nauki teologiczne. Przeciwnie, wyrastające z rozwoju osoby dobro może zostać utrwalone i powiększone przez udział w nieśmiertelności. Pedagogika religii wskazuje przy tym na warunek, jaki człowiek winien spełnić. Jest nim kierowanie się moralnością wyrastającą z personalizmu uznającego Boga za źródło i ośrodek wszelkiego istnienia. Tak więc przy założeniu, że pedagogika religii jest teorią i praktyką zajmującą się szeroko rozumianymi procesami edukacji i socjalizacji religijnej²³, jej przedmiotem badawczym będzie oparta na

²³ Por. W. Simon, *Pedagogika religii w Niemczech*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, dz. cyt., s. 567; J. Bagrowicz, *Pedagogika chrześcijańska – pedagogika religii – katechetyka. Podobieństwa i różnice*, w: *Abyśmy podtrzymywali nadzieję*, dz. cyt., s. 47; B. Milerski, *Pedagogika religii*, w: *Pedagogika 1. Podręcznik akademicki*, dz. cyt., s. 261.

przesłankach religijnych refleksja nad codziennym przebiegiem i warunkami rozwoju osoby. Uszczegóławiając, powiemy, że są to przyjmowane formy i warianty kształcenia człowieka, które zostają objaśniane rzeczywistością religijną. Działania te są zorientowana na rozwój człowieka i jego dobro.

W świetle przedstawionych wyjaśnień można mówić i o tym, że pedagogika religii analogicznie do nauk o wychowaniu skupia swoje zainteresowania na szeroko rozumianej edukacji człowieka z zastrzeżeniem, że rozpatruje ją w relacjach z religią. Pod tym określeniem należy rozumieć oparte na źródłach religijnych zjawisko nauczania i uczenia się (kształcenie) oraz wychowania. Odnosi się ono do ogółu oddziaływań służących uzyskiwaniu opartych na treściach religijnych kompetencji harmonijnego życia z innymi osobami oraz umiejętności religijnego interpretowania codzienności. Tak więc pedagogika religii jako dyscyplina z pogranicza nauk teologicznych i pedagogicznych przedmiotem swych badań uczyniła „edukacyjny potencjał różnych postaci religii oraz procesy kształcenia (nauczania i wychowania) religijnego i socjalizacji religijnej we wspólnocie religijnej (Kościele), rodzinie, szkole i społeczeństwie”²⁴. Tym podejściem do przedmiotu badań zaznacza swą odrębność. Jednocześnie upoważnia do promowania kształcenia religijnego w kategoriach odpowiedzialności teologicznej, społecznej i pedagogicznej za rozwój i osiąganę przez osobę dobro, które ma służyć jej integralnemu rozwojowi²⁵. Rozwój ten ma zapewnić integralna edukacja, o jaką zabiegają zarówno nauki o wychowaniu, jak i nauki teologiczne.

Termin „edukacja” jest wieloznaczny i trudny do zdefiniowania, czego przykładem jest pominięcie jego definicji w *Encyklopedii pedagogicznej* pod redakcją Wojciecha Pomykały z roku 1993. W publikacji tej zagadnienie to zaprezentowano wyłącznie

²⁴ B. Milerski, *Pedagogika religii*, w: *Pedagogika 1. Podręcznik akademicki*, dz. cyt., s. 45–46.

²⁵ J. Bagrowicz, *Trudności i szanse rozwoju pedagogiki religii w Polsce*, w: *Edukacyjny potencjał religii*, red. J. Bagrowicz, J. Horowski, Wydawnictwo UMK, Toruń 2012, s. 17; Z. Marek, *Religia. Pomoc czy zagrożenie dla edukacji*, dz. cyt., s. 99–153.

w odniesieniu do edukacji wczesnoszkolnej i ustawicznej. Autorzy obu haseł podkreślili, że swym zakresem obejmuje ona wpisane w rozwój człowieka nauczanie i wychowanie²⁶. Zazwyczaj określa się nim pedagogikę rozumianą jako naukę o wychowaniu czy kształceniu. Tymi samymi określeniami opisywany jest też przedmiot badań pedagogiki obejmujący nauczanie, uczenie się i kształtowanie postaw. W rzeczywistości, jak zauważają Zbigniew Kwieciński i Bogusław Śliwerski, każde z tych określeń akcentuje inny aspekt oddziaływań pedagogicznych. Autorzy ci tłumaczą, że edukacja, bez podważania znaczenia procesów wychowania i kształcenia, będzie zwracać uwagę na poszerzone możliwości wprowadzania ich w praktykę poprzez zorganizowane formy działań związanych z nauczaniem i uczeniem się. Z kolei wprowadzając pojęcie kształcenia chce się podkreślić znaczenie działań zmierzających w kierunku rozwijania wiedzy, rozumienia, zdolności przeżywania i kontrolowania ludzkich zachowań w sferze moralności, estetyki czy też motywacji odnoszonej zarówno do życia prywatnego, jak i społecznego. Natomiast termin wychowanie uwypukla potrzebę nabywania trwałych orientacji wartościujących, spójnych z nimi postaw i zachowań, a także czynności ułatwiających kształtowanie charakteru i własnej tożsamości²⁷. Można więc mówić, że sensem edukacji jest wzmocnianie twórczych relacji uzdalniających osobę do stawiania się podmiotem odpowiedzialnym za rzeczywistość, w której ona uczestniczy i którą tworzy.

Pojęcie edukacji wyprowadzane jest od łacińskiego słowa *educare*, które oznacza wydobywanie na jaw, prowadzenie czegoś

²⁶ R. Węckowski, *Edukacja wczesnoszkolna*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, dz. cyt., s. 169–173; R. Wroczyński, *Edukacja ustawiczna*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, dz. cyt., s. 173–178; Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Wydawnictwo Mazurska Wszechnica Nauczycielska Olecko 1995, s. 13–20; D. Demetrio, *Edukacja dorosłych*, w: *Pedagogika*, t. 3: *Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, red. B. Śliwerski, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 117.

²⁷ J. Michalski, *Edukacja i religia jako źródło rozwoju egzystencjalno-kognitywnego*, dz. cyt., s. 51; G.L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, s. 14; J. Kunstmann, *Religionspädagogik*, dz. cyt. s., 38–46; R. Boschki, *Einführung in die Religionspädagogik*, dz. cyt., s. 69–75.

ku górze. Idąc tym tokiem rozumowania, Katarzyna Olbrycht edukację łączy z całościowym wychowaniem opartym na zdobywaniu przez osobę niezbędnej wiedzy, sprawności i postaw sprzyjających jej doskonaleniu. Osiąganie takiej doskonałości wiąże z umiejętnością służby (harmonijnego współżycia z innymi) w oparciu o przyjęte wartości²⁸. Do tych wyjaśnień warto dodać jeszcze spostrzeżenie Bogusława Milerskiego, który zauważa, że termin edukacja zaczęto odnosić do ogółu oddziaływań, które kształtując ludzkie zdolności fizyczne, poznawcze, estetyczne, moralne czy religijne czynią z człowieka istotę doskonalszą, dojrzalszą, bo prowadzą go ku górze²⁹. Z kolei Wincenty Okoń edukacją nazwał ogół „procesów oświatowo-wychowawczych, obejmujących kształcenie i wychowanie oraz szeroko pojmowaną oświatę”³⁰. Jeszcze inne podejście do rozumienia edukacji znajdujemy u Wojciecha Cichosza. Autor ten edukację przyrównuje do „uprawy człowieka” polegającej na wyzwalaaniu w nim gotowości do podjęcia wewnętrznego wysiłku celem przekształcania swego ducha³¹. Klasycznym przykładem tak rozumianej edukacji jest szkolne nauczanie religii, które zmierza do przekazywania

dynamicznego zaczynu Ewangelii oraz nawiązywania 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 wiary³².

Uogólniając powyżej przytoczone wyjaśnienia terminu edukacja, można powiedzieć, że staje się ona dla człowieka przestrzenią

²⁸ K. Olbrycht, *Wychowanie do wartości – w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji*, „Paedagogia Christiana” 2009, nr 2(24), s. 91.

²⁹ B. Milerski, *Religia a szkoła. Status edukacji religijnej w szkole w ujęciu ewangelickim*, Chrześcijańska Akademia Teologiczna, Warszawa 1998, s. 123–124.

³⁰ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995, s. 64.

³¹ W. Cichosz, *Antropologiczne uwarunkowania edukacji religijnej*, w: *Słowniki społeczne. Pedagogika religii*, dz. cyt., s. 370.

³² K. Misiaszek, *Pedagogika religii w relacji do szkolnego nauczania religii*, w: *Słowniki społeczne. Pedagogika religii*, dz. cyt., s. 59.

do stawiania pytań o sens własnej egzystencji. W poszukiwaniu odpowiedzi na te pytania pomocne są religijne wyjaśnienia ludzkiej egzystencji. Na tej też podstawie można uważać, że edukacja jest pojęciem nadrzędnym, ale znaczeniowo bliskim procesom wychowania i kształcenia³³. Sprzyja ona nabywaniu kompetencji uważanych za złożoną, praktyczną i ważną umiejętność wyższego rzędu. Chodzi nie tyle o samo działanie (system czynności), ale o zdolność osoby do dalszego życia i rozwoju³⁴. Zdolność ta sprzyja osiąganiu własnej doskonałości oraz odpowiedzialnemu funkcjonowaniu w otaczającym ją świecie.

Edukacją określa się wszelkiego rodzaju procesy społeczne, które służą formowaniu (zmianie, rozwijaniu) zdolności człowieka albo też zmianie ich jakości. W szerokim znaczeniu łączy się ją z ogółem oddziaływań wspierających osobę w jej życiu społecznym³⁵ poprzez nauczanie, wychowywanie oraz nawiązywanie międzyosobowych relacji. Edukacji nie należy jednak utożsamiać z samym przekazem informacji, ale wielorakimi formami dzielenia się, które pozostawiają w ludzkiej psychice trwałe ślady³⁶. Dlatego też odrębność i specjalizacja różnych oddziaływań edukacyjnych wręcz domagają się dookreślenia tego pojęcia. Jedno z nich zawiera przymiotnik „religijna”. Przymiotnik ten dołączony do rzeczownika „edukacja” opisuje oparte na źródłach religijnych zjawisko nauczania i uczenia się. Opis ten uwzględnia kontekst społeczno-kulturowy oraz wyznaniowy, a także cel, źródła, środki i instytucje uczestniczące w tych procesach³⁷.

³³ J. Michalski, *Edukacja i religia jako źródło rozwoju egzystencjalno-kognitywnego*, dz. cyt., s. 51; W. Okoń, *Edukacja*, w: tegoż, *Słownik pedagogiczny*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1981, s. 66; G.L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, dz. cyt., s. 14.

³⁴ A. Walulik, *Kompetencje religijne w całonocnym uczeniu się*, w: *Edukacja – wczoraj, dziś i jutro*, t. 5: *Edukacja ustawiczna w Polsce i na świecie*, red. E. Jagiełło, R. Matysiuk, U. Tyluś, Siedleckie Towarzystwo Naukowe, Siedlce 2013, s. 208.

³⁵ K. Rubacha, *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*, w: *Pedagogika 1. Podręcznik akademicki*, dz. cyt., s. 21.

³⁶ B. Milerski, *Religia a szkoła*, dz. cyt., s. 123–124.

³⁷ J. Bagrowicz, *Edukacja religijna współczesnej młodzieży. Źródła i cele*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2000, s. 11–36.

Pojęcie edukacji religijnej, analogicznie jak w przypadku terminu edukacja, jest wieloznaczne i trudne do zdefiniowania. Stąd najczęściej nadaje się jej postać opisową. Przy próbach opisu edukacji religijnej wskazuje się na wielość czynników, które ją kształtują. Pośród nich zwraca się uwagę na okoliczności, w jakich przebiegają procesy edukacji religijnej. Często są one warunkowane tym, przez kogo (jakie instytucje) są prowadzone. Nie bez znaczenia dla ich przebiegu jest też jej poziom. Dlatego wymaga ona nie tyle doprecyzowania, co zrozumienia rzeczywistości, jaka się pod nią kryje. Hans-Georg Ziebertz jest przekonany, że edukacja religijna otwiera na religijny wymiar rzeczywistości. Przemawia za tym nie tylko obecność religii we współczesnym społeczeństwie, ale i to, że jest ona jednym z podstawowych wymiarów ludzkiego życia³⁸. Do tego, aby osoba była zdolna otwierać się na religijne poznawanie rzeczywistości, potrzebne jest nabycie umiejętności korzystania nie tylko z poznania inspirowanego empirią i ludzką inteligencją, ale też z poznania czerpanego z przekazu religijnego (wiary). Chrześcijaństwo wskazuje, że źródłem takiego poznania jest Boże objawienie. Korzystając z niego człowiek jest w stanie choć po części poznać to wszystko, czego nie może wyjaśnić rozum ludzki³⁹. Edukacja religijna ma zatem wspomagać działania związane z wartościowaniem człowieka, które umożliwia samodzielne interpretowanie własnej egzystencji⁴⁰. Procesy takie powiązane są z promowanymi przez religię wartościami oraz uwarunkowaniami kulturowymi. Umiejętności takiej nie należy jednak łączyć ze sprawnością o charakterze technicznym, lecz trzeba ją rozumieć jako umiejętność religijnej interpretacji rzeczywistości⁴¹.

³⁸ H.-G. Ziebertz, *Religijność i wychowanie w świecie pluralistycznym*, przeł. A. Białek, P. Łacny, Wydawnictwo WAM, WSF-P Ignatianum, Kraków 2001, s. 77.

³⁹ J. Krysztofik, A. Walulik, *Edukacja religijna i jej miejsce w ponowoczesności*, art. cyt., s. 37.

⁴⁰ B. Milerski, *Pedagogika religii*, w: *Pedagogika 1. Podręcznik akademicki*, dz. cyt., s. 61.

⁴¹ B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna*, dz. cyt., s. 137.

Wraz z dookreślaniem terminu edukacja przymiotnikiem „religijna” zaczęły się pojawiać głosy sugerujące zbyteczność tego dookreślenia, ponieważ w życiu mamy do czynienia z jedną postacią edukacji, która albo sprzyja, albo przeszkadza rozwojowi człowieka. Jest ona zatem albo dobra, albo zła. Bez kwestionowania zasadności takiego rozumowania inni autorzy zwracają uwagę na jeszcze inny aspekt edukacji. Podkreślają, że dookreślenie „religijna” wskazuje na tradycję (judaistyczna, islamska czy chrześcijańska), w jakiej procesy te są prowadzone. W tym kontekście należy zauważyć i to, że tradycje te są doprecyzowane określeniami typu: „katolicka”, „protestancka”, „prawosławna” itd. W ten sposób zostają jeszcze wyraźniej wskazywane źródła i treściowe uzasadnienia promowanego modelu edukacji⁴². Wynika z tego, że kontekst wyznaniowy edukacji religijnej wpisuje się w konteksty społeczne i kulturowe, łącząc to, co niezmiennie (treść i cel wiary), z tym, co wymaga odnowy związanej ze zmieniającą się sytuacją świata i samoświadomością religijną wspólnoty wyznaniowej⁴³. Innymi słowy, przez dookreślanie specyfiki procesów edukacyjnych zostaje podkreślona obecność doktryny religijnej, która stanowi ważną dziedzinę teorii wychowania. Na tej drodze pedagogika religii doprowadza do dialogu pomiędzy dwoma pierwiastkami wpisanymi w egzystencję człowieka: ludzkim i boskim. Istotą tego pierwszego jest rozum i obiektywna aksjologia, a drugiego udzielona człowiekowi przez Boga łaska (dar). Na tej drodze może więc zostać przezwyciężone myślenie o religii i wszystkim, co z nią jest łączone, jako o skansenie czy też rzeczywistości niepasującej do współczesności. Tym samym promowany przez pedagogikę religii dialog między odkrywaną przez człowieka rzeczywistością materialną i nadprzyrodzoną sprzyja angażowaniu się osoby czy nawet grupy w tworzenie wspólnoty poszukującej wyjaśnienia sensu swej egzystencji. W dążeniach tych z pomocą przychodzi religia, która sprawia,

⁴² R. Chałupniak „Wychowanie religijne” czy „wychowanie chrześcijańskie”?, w: *Wychowanie religijne u progu trzeciego tysiąclecia chrześcijaństwa*, red. R. Chałupniak, J. Kostorz, Wydział Teologiczny Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2001, s. 232.

⁴³ J. Bagrowicz, *Edukacja religijna współczesnej młodzieży*, dz. cyt., s. 11–36.

że przedmiot badań pedagogiki religii odróżnia się od tego, jakim zajmują się nauki o wychowaniu.

Właściwością branej pod uwagę w procesach badawczych religii jest przede wszystkim to, że przeprowadza ona człowieka od intuicyjnego czy infantylnego objaśniania jego życia i świata do wyjaśniania coraz bardziej dojrzałego w świetle treści wyznawanej wiary⁴⁴. Sytuacja ta domaga się od pedagogiki religii inicjatyw umożliwiających osobie zwrócenie się ku nowym jakościowo praktykom i formom życia społecznego i indywidualnego⁴⁵, które przyczyniają się do integralnego rozwoju osoby. Zwrot taki wydaje się możliwy pod warunkiem gotowości wychowanka do rozwijania własnych zdolności poznawczych⁴⁶, odkrywania własnej wartości oraz posiadanej wolności, ponieważ na tej drodze może on nadawać konkretny kształt swemu codziennemu życiu⁴⁷. W tych okolicznościach od pedagogów oczekuje się pomocy niesionej wychowankom do nabywania kompetencji do korzystania z treści religijnych w codziennych życiowych doświadczeniach. Umiejętność taka dostarcza osobie nowych treści i motywów pomagających rozwiązywać sytuacje, jakie na poszczególnych etapach życia ma do rozwiązania⁴⁸.

Pośród takich umiejętności do ważniejszych zalicza się zdolność kształtowania obrazu Boga. Pod tym pojęciem nie należy rozumieć ludzkich wyobrażeń Boga, z czym często termin ten jest kojarzony, chodzi tu raczej o odkrywanie Jego wielkości i przyjaźni okazywanej ludziom w Jego czynach objawionych na kartach Biblii. Ludzkie wyobrażenia Boga nie odsłaniają istoty Jego tajemnicy, lecz przeciwnie – zafałszowują ją. Polega to na tym, że człowiek przypisuje Bogu ludzkie cechy i zachowania,

⁴⁴ J. Fowler, *Stages of Faith: The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*, Harper & Row Publishers, San Francisco 1981, s. 117–213.

⁴⁵ B. Śliwerski, *Edukacja*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, dz. cyt., s. 133; K. Rubacha, *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*, w: *Pedagogika 1. Podręcznik akademicki*, dz. cyt., s. 21.

⁴⁶ M. Madej-Babula, *Edukacja zintegrowana w dialogu z wychowaniem religijnym*, WSF-P Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2006, s. 21–22.

⁴⁷ J. Krysztofik, A. Walulik, *Edukacja religijna i jej miejsce w ponowoczesności*, art. cyt., s. 43.

⁴⁸ Tamże, s. 35–50.

a to pomniejsza Jego wielość. Pośród najczęściej występujących zafałszowań obrazu Boga wymienia się antropomorfizm, animizm czy magizm⁴⁹. I tak, antropomorficzne przedstawianie Boga polega na przypisywaniu Mu cech oraz właściwości człowieka. Człowiek przypisuje Bogu ludzkie cechy i przymioty moralne, jak dobroć, sprawiedliwość, bądź też przeciwne im wady. Bogu przypisywane są także ludzkie emocje (pozytywne lub negatywne), takie jak gniew, karanie, niemożność ukrycia się przed Bogiem itp. Tak więc Bóg będzie się cieszył albo gniewał na skutek właściwego bądź niewłaściwego zachowania człowieka. Niewłaściwe jest w tym przede wszystkim budzenie lęku przed Bogiem, któremu w praktyce przypisywana jest funkcja policjanta.

Zagrożeniem dla kształtowania właściwego obrazu Boga są też różnego rodzaju formy animizmu, który polega na ożywianiu przedmiotów martwych i przypisywaniu im działania w dobrych lub złych intencjach. Jego istotą jest nadmierne przywiązywanie wagi do samych przedmiotów i do posługiwania się nimi, a nie do właściwego rozumienia ich znaczenia. Najczęstszymi jego formami są animizm karcący i ochronny. Animizm karcący polega na łączeniu sytuacji dla osoby przykrych, ale spowodowanych działaniami człowieka: nieuwagą czy zaniebdaniem i przypisywanie ich skutków działaniu Boga. Z kolei z animizmem ochronnym (nagradzającym) mamy do czynienia wówczas, gdy Boga przedstawia się jako istotę świadczącą człowiekowi stałą opiekę i pomoc (usługi) w rozwiązywaniu trudnych spraw życia. Warunkiem uzyskania takiej pomocy jest zwracanie się do Boga w szczegółowo określonej formie, którą można przyrównać do magicznego zaklęcia. Przejawem animizmu ochronnego może być nawet modlitwa, z którą łączone są

⁴⁹ K. Frielingsdorf, *Demoniczne obrazy Boga*, przeł. K. Zimmerer, Wydawnictwo WAM, Kraków 1997, s. 47–61; Z. Marek, *Rozwój teorii religijnego wychowania dziecka w wieku przedszkolnym w Polsce w latach 1945–1990*, dz. cyt., s. 150–188; Z. Marek, M. Szczęsny, B. Szoldra, T. Warchał, *Bóg w przedszkolu i szkole. Zarys katechezy przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2000, s. 89–100.

konkretne oczekiwania. Natomiast jej „nieskuteczność” wyjaśniana jest formalnymi niedopatrzeniami przy jej odmawianiu.

Magiczny obraz Boga wyrasta z ludzkiego przekonania o tym, że otaczająca człowieka rzeczywistość ożywiana jest przez istoty duchowe, bóstwa, bezosobowe siły, nad którymi człowiek może zapanować korzystając z określonej wiedzy – pewnych słów i technik. Towarzyszą temu ceremonie magiczne (wypowiadanie określonych słów czy też czynienie określonych gestów – znaków), których poprawne wykonanie ma spowodować zmianę istniejącej sytuacji⁵⁰. Tak rozumiany magizm może występować również w procesach edukacji religijnej. Charakteryzować go będzie przypisywanie Bogu roli czarodzieja, którego moc człowiek jest w stanie przywołać za pośrednictwem poprawnie wypowiedzianych określonych słów (odmówienie jakiejś modlitwy) albo poprawnie wykonanych gestów (mogą to być także znaki religijne – np. znak krzyża)⁵¹.

W refleksji pedagogicznej nad procesami kształtowania obrazu Boga należy mieć na uwadze przede wszystkim to, że na określonym etapie rozwoju osoby (wczesne dzieciństwo) występują wskazane zafałszowania obrazu Boga. W takiej sytuacji ważna jest pomoc, która umożliwi wychowankowi łagodne przejście na kolejny etap religijnego rozwoju. Winna ona polegać na ukazywaniu mu biblijnych przykładów działania Boga niosącego ludziom wyzwolenie, ratunek w trudnych życiowych sytuacjach⁵². Istota tych wysiłków winna zatem zmierzać do wskazywania boskości (inności) Boga, który dla człowieka zawsze jest rzeczywistym dobrem. Z przyjęciem tej rzeczywistości wiążą się pytania o to,

jak można Boga poznać i jak nie można, jak człowiek ma się ustosunkować do Boga i jak może Go utracić. Otóż Boga nie może znaleźć pycha, która czyni Go przedmiotem i chce Mu narzucić

⁵⁰ A. Zmorzanka, *Magia*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 11, red. A. Szostek i in., Towarzystwo Naukowe KUL Jana Pawła II, Lublin 2006, kol. 794–798.

⁵¹ Z. Marek, M. Szczęsny, B. Szoldra, T. Warchał, *Bóg w przedszkolu i szkole. Zarys katechezy przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, dz. cyt., s. 89–100.

⁵² Z. Marek, *Podstawy i założenia katechetyki fundamentalnej*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007, s. 66.

nasze warunki laboratoryjne. Ta bowiem już z góry zakłada naszą negację Boga jako Boga, ponieważ nad Nim stawiamy siebie samych. Ponieważ odrzucamy cały wymiar miłości i wewnętrzznego słuchania i za rzeczywistość uznajemy to tylko, co może być przedmiotem eksperymentu, co zostało złożone w nasze ręce. Kto tak myśli, ten siebie samego czyni Bogiem i poniża przy tym nie tylko Boga, lecz także świat i siebie samego⁵³.

Innym formą udzielania wychowankowi pomocy w tworzeniu obrazu Boga jest akcentowanie nie tyle wiedzy objaśniającej „kim Bóg jest”, ale dokładanie starań, by odkrywał on Jego obecność i działanie w życiu ludzi. W chrześcijańskim rozumieniu istotę takiego wspomagania winno wyrażać przekonanie o tym, że Bóg zbawia człowieka, niesie mu wyzwolenie, broni go przed utratą sensu życia i ostatecznego przeznaczenia. Taki obraz Boga odsłania się w kontakcie z chrześcijańskimi źródłami wiary – Bożym objawieniem. W tym przypadku chodzi głównie o udostępnianie wychowankowi kontaktu z księgą Pisma Świętego. Szczególnego znaczenia mogą tu nabierać opowiadania o nauczaniu i czynach Jezusa Chrystusa, „Boga z nami”. Trzeba mieć też świadomość i tego, że poprawnie ukształtowany obraz Boga ułatwia człowiekowi rozwiązywanie swych problemów egzystencjalnych oraz radzenie sobie z kryzysami religijnymi. Natomiast zafałszowany obraz będzie im sprzyjał, a nawet je wywoływał⁵⁴.

Wskazane przestrzenie funkcjonowania człowieka stają „miejscem” do zagospodarowania przez edukację religijną. Jest to możliwe pod warunkiem udzielania człowiekowi pomocy w nabywaniu umiejętności konfrontowania egzystencjalnych sytuacji swego życia z ich sensem ukazującym przez religię. W szczególności chodzić będzie o akceptowanie odpowiedzi udzielanej na pytania: skąd, dokąd i dlaczego⁵⁵. Udzielając odpowiedzi na te i im podobne pytania, pedagogika religii tworzy

⁵³ J. Ratzinger/Benedykt XVI, *Jezus z Nazaretu*, cz.1: *Od chrztu w Jordanie do Przemienienia*, dz. cyt., s. 44–45.

⁵⁴ Z. Chlewiński, *Rola religii w funkcjonowaniu osobowości*, w: *Psychologia religii*, red. Z. Chlewiński, Wydawnictwo KUL, Lublin 1982, s. 75.

⁵⁵ J. Michalski, *Cele i zadania pedagogiki religii*, w: *Słowniki społeczne. Pedagogika religii*, dz. cyt., s. 85.

przestrzeń dialogu i komunikacji, która wymaga uzupełnienia o analizę dyskursywności i swoistej racjonalności komunikacyjnej. Oznacza to, że nie jest ona edukacją milczącą, a tym bardziej formą teologii milczenia, lecz formą zbiorowego uczestniczenia w przestrzeni codzienności rozumianej jako nauczanie i uczenie się⁵⁶.

Z tych też powodów edukacji religijnej nie należy sprowadzać do wyłącznego przekazywania samych informacji czerpanych ze źródeł religijnych o możliwych opcjach rozwiązań problemu sensu ludzkiego bytowania, ponieważ w jej zakres wpisują się też religijne inicjatywy natury wychowawczej⁵⁷. Mówi się w takich przypadkach o procesach wychowania religijnego, które, będąc wpisane w procesy edukacji, stanowią przedmiot badań pedagogiki religii.

W literaturze poza określeniem „wychowanie religijne” występują terminy bliskoznaczne, ale nie identyczne: „pedagogia wiary”, „edukacja religijna”, „wychowanie w wierze”, „wychowanie w duchu wiary”, „przekazywanie wiary”, „nauczanie wiary” itp.⁵⁸. Posługują się nimi przedstawiciele różnych dyscyplin nauki: teologii, psychologii czy pedagogiki⁵⁹. Za charakterystyczną właściwość wychowania religijnego uważa się wspomaganie wychowanka w nabywaniu umiejętności postrzegania i objaśniania ludzkiej egzystencji treściami konkretnej religii. Zakres takich zdolności warunkują posiadane umiejętności i kompetencje mentalne (emocjonalne, intelektualne, wolitywne), które osoba zdobywa za pośrednictwem procesów uczenia się,

⁵⁶ J. Krysztofik, A. Walulik, *Edukacja religijna i jej miejsce w ponowoczesności*, art. cyt., s. 40.

⁵⁷ J. Michalski, *Cele i zadania pedagogiki religii*, w: *Słowniki społeczne. Pedagogika religii*, dz. cyt., s. 87.

⁵⁸ R. Murawski, *Wychowanie w wierze: co to jest?*, w: *Wychowanie w wierze w kontekście przemian współczesności*, dz. cyt., s. 20–21.

⁵⁹ B. Grom, *Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters*, Patmos-Verlag, Düsseldorf 2000; M. Nowak, *Wychowanie*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, red. C. Rogowski, Verbinum, Warszawa 2007, s. 840–843; E.J. Korherr – *Studien zur religiösen Erziehung und Bildung*, dz. cyt., s. 121; R. Murawski, *Wychowanie w wierze: co to jest?*, w: *Wychowanie w wierze w kontekście przemian współczesności*, dz. cyt., s. 16–17; W. Cichosz, *Pedagogia wiary we współczesnej szkole katolickiej*, Wydawnictwo TYPO 2, Warszawa 2010, s. 134–135.

przyjętych form zachowań oraz ich religijnego umocowania⁶⁰. Tym samym wychowanie religijne wpisuje się w nurt edukacji integralnej⁶¹, która obejmuje zarówno rozwój biologiczny, jak też duchowy człowieka, powiązany z jego sferą poznawczą, moralną i estetyczną oraz religijną. Oznacza to, że procesy wychowania religijnego przebiegają zarówno w wymiarze horyzontalnym, jak i wertykalnym, stwarzając podmiotowi wychowania nowe warunki do harmonijnego rozwoju i życia postrzeganego zarówno w wymiarze naturalnym, jak też religijnym. Te właściwości wychowania religijnego nadają ludzkiemu życiu nową jakość.

Rozpatrywanie wychowania religijnego w wymiarze wertykalnym domaga się przewartościowań w opisie przebiegu tych procesów. O ile bowiem w aspekcie horyzontalnym brana jest pod uwagę empiryczna mierzalność działań wychowawczych, o tyle w wymiarze wertykalnym należy brać pod uwagę wspomagające rozwój osoby treści religijne. Treści takie dostarczają osobie inspirowanych relacjami z Bogiem nowych (religijnych) motywów do podejmowania określonych zachowań⁶². Działania te ułatwiają też pełniejsze rozumienia posiadanej godności oraz celu swojego życia, ucząc przy tym respektowania prawa Bożego⁶³. Za takim myśleniem stoi rozumienie człowieka, który

z racji swego bytu osobowego, będąc istotą indywidualną, posiadającą własny świat wewnętrzny, jest spójną i kompletną całością, a nie częścią czegoś, i kimś, kto sam od siebie otrzymuje zadania, obowiązki i uprawnienia⁶⁴.

⁶⁰ U.H.J. Körtner, *Wiederkehr der Religion?*, dz. cyt., s. 36; J. Gaida, *Istota wychowania religijnego*, w: *Wychowanie religijne u progu trzeciego tysiąclecia chrześcijaństwa*, red. R. Chałupniak, J. Kostorz, Wydział Teologiczny Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2001, s. 135; R. Bohnsack, *Rekonstrukcyjne badania praktyk codzienności – metoda dokumentarna na przykładzie dyskusji grupowej*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2003, numer specjalny, s. 394–395.

⁶¹ A. Potocki, *Wychowanie religijne w polskich przemianach*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2007, s. 13.

⁶² Z. Marek, A. Walulik, *Subjectivity in (of) Education: The Perspective of the Gospel*, „Paedagogia Christiana” 2019, nr 2(44), s. 22.

⁶³ Z. Marek, *Religia. Pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, dz. cyt., s. 155–156.

⁶⁴ A. Rynio, *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2004, s. 17.

Dzięki postrzeganiu wychowania w wymiarze wertykalnym umożliwia się łączenie wychowania oraz jego synonimów z procesem, w którym dochodzi do nabywania umiejętności krytycznego myślenia o sobie w świetle treści i zasad życia religijnego. Do nabycia przez osobę takich sprawności niezbędne są umiejętności i kompetencje kognitywne, które umożliwiają zdobycie określonej wiedzy. Ponadto należy zabiegać o kompetencje operacyjne, które uzdolnią do podejmowania określonych działań. W końcu należy zabiegać o nabywanie kompetencji aksjologicznych, które skłaniają do przyjęcia określonego systemu wartości⁶⁵, który będzie uzdalniał do stawania w wolności i prawdzie⁶⁶. W efekcie nabywania i rozwijania tych kompetencji osoba jest w stanie odkrywać, co to znaczy, że jest szczęśliwą⁶⁷.

Wychowanie religijne zasadniczo łączone jest z oddziaływaniem środowiska rodzinnego i szkolnego, które jako działanie planowe, świadome i celowe prowadzi do osiągania wyznaczonego celu⁶⁸. Chodzi o pomoc osobie we wprowadzaniu do własnego życia (codzienności i życia religijnego) znaczących zmian: coś zostało udoskonalone czy też przyczyniło się do jej rozwoju⁶⁹. Zmiany związane z życiem wewnętrznym (duchowym) środowiska chrześcijańskie określają pojęciem formacji, które jest bliskie wychowaniu. Zawarta w jego znaczeniu rzeczywistość w sposób znaczący przyczynia się też do określania specyfiki przedmiotu badań podejmowanych przez przedstawicieli pedagogiki religii. Trzeba zauważyć, że już samo wprowadzenie pojęcia formacji zmierza w kierunku wyróżnienia znaczenia życia wewnętrznego dla rozwoju człowieka. Za jego pomocą

⁶⁵ S.V. Zygantovich, *Competence Approach to the Professional Training of Future*, http://librar.org.ua/sections_load.php?s=libraries&id=1269&start=3 [dostęp: 11.12.2010].

⁶⁶ A. Walulik, *Wychowanie religijne w rodzinie na emigracji. Perspektywa biograficzna*, „Edukacja Dorosłych” 2021, t. 84, nr 1, s. 53–71.

⁶⁷ A. Walulik, *Moja mama ma swoją „świętą trójkę”*. Wychowanie w rodzinie polskiej na emigracji w Australii, w: *Biografia i badanie biografii*, t. 8: *Biografie rodzinne i uczenie się*, red. E. Dubas i in., Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2021, s. 197–213.

⁶⁸ R. Boschki, *Einführung in die Religionspädagogik*, dz. cyt., s. 69–70.

⁶⁹ W. Brezinka, *Wychowywać dzisiaj*, dz. cyt., s. 25.

opisuje się trwający proces, a nie jednorazowy akt podejmowany przez człowieka. Sama formacja łączona jest z wydarzeniami codziennego życia, w których nie ma miejsca dla jakichkolwiek form wymuszania określonych zachowań czy wręcz „tresury”⁷⁰.

Pojęcie formacji wyprowadzane jest od łacińskiego słowa *formatio*, co znaczy nadawać kształt, kształtować, organizować coś, ustanawiać. Można przyjąć, że termin ten zmierza do eksponowania dwóch korespondujących ze sobą i wzajemnie się uzupełniających zjawisk: zewnętrznego kształtowania człowieka – rozwijanie jego ludzkich zachowań, nabywanie dobrych manier oraz wewnętrznej formacji – kształtowanie ducha ludzkiego. Można więc mówić, że terminy wychowanie i formacja są sobie bardzo bliskie. Co więcej, formacja nie istnieje bez wychowania, ale też wychowanie nie istnieje bez zorientowania na formację. Innymi słowy, łączenie procesów wychowania z formacją sprzyja otwieraniu się osoby wychowywanej na świat życia wewnętrznego. W następstwie takiego otwarcia najczęściej dochodzi do gromadzenia nowych doświadczeń, które uczą nawiązywania relacji z Transcendencją⁷¹. Tak więc formacja i wychowanie swym zasięgiem obejmują zarówno sferę życia biologiczno-psychicznego, jak i duchowo-religijnego⁷².

Terminowi formacja nadawano na przestrzeni dziejów różne określenia. Tak na przykład w rozumieniu Georga Hegla formacja jest wynikiem współdziałania i wzajemnego oddziaływania na siebie człowieka i świata. W ujęciu tym wyrażone zostają dialektyczne relacje zachodzące pomiędzy światem subiektywnym a światem obiektywnym, pomiędzy indywidualnością

⁷⁰ B. Stańkowski, *Wychowanie integralne dzieci i młodzieży w praktyce salezjańskiej – relacja z badań własnych*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje” 2008, nr 3, s. 61–74.

⁷¹ M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, dz. cyt., s. 185; tenże, *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu*, dz. cyt., s. 267; K.E. Nipkow, *Grundfragen der Religionspädagogik*, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 1982, s. 30–31; R. Boschki, *Einführung in die Religionspädagogik*, dz. cyt., s. 23; Z. Marek, *Formacja (chrześcijańska) pedagogicznym wspomaganiem rozwoju osoby*, „Studia z Teorii Wychowania” 2020, t. 11, nr 2(31), s. 25–26.

⁷² G. Hildger, S. Leimgruber, H.-G. Ziebertz, *Religionsdidaktik*, dz. cyt., s. 30.

a kulturą⁷³. Z kolei chrześcijaństwo formację utożsamia z dążeniem człowieka do ideału. Nie chodzi jednak doskonałość samą w sobie czy o osiąganie sukcesów na drodze niezdrowej konkurencji albo nadmiernego zaangażowania we własne sprawy, lecz o odkrywanie wzorców, relacji pozwalających rozumieć, co znaczy być istotą ludzką – człowiekiem. Posługując się tym terminem, chrześcijaństwo dowartościowuje znaczenie procesów duchowych dla wychowania. Innymi słowy, dowartościowuje istniejące w człowieku wewnętrzne siły, które mają realny wpływ na jego siły zewnętrzne⁷⁴. Ich odkrywanie sprzyja zarówno dojrzewaniu osobowości, jak też uczeniu się przejmowania odpowiedzialności za siebie i swoje postępowanie, czego wyrazem jest pragnienie osiągania dobra. Jego osiąganie powiązane jest z relacjami nawiązywanymi z sobą, w dalszej kolejności z innymi osobami, w końcu z Transcendencją – Bogiem⁷⁵.

Rozwijane za pośrednictwem formacji duchowe właściwości osoby powodują i to, że w nich wyraża ona swoją moralność utożsamianą z zachowaniami człowieka⁷⁶. Uważana jest za zbiór norm postępowania umożliwiających czynienie dobra. Zbiór ten wiązany jest z poczuciem powinności, czyli skutecznego działania w celu przestrzegania określonego porządku. Jego właściwością jest imperatyw: „czyń to, co moralnie dobre, a unikaj tego, co moralnie złe”, „zachowuj sprawiedliwość”, „przestrzegaj obowiązującego porządku moralnego”. Moralność przekazuje więc rzeczywiste, jednoznacznie określone reguły

⁷³ M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, dz. cyt., s. 185.

⁷⁴ Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika Dobrej Nowiny. Perspektywa katolicka*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2020, s. 164–166.

⁷⁵ K.E. Nipkow, *Grundfragen der Religionspädagogik*, dz. cyt., s. 30–31; M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, dz. cyt., s. 185; tenże, *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu*, dz. cyt., s. 267; R. Boschki, *Einführung in die Religionspädagogik*, dz. cyt., s. 23; Z. Marek, *Duchowość, religia i wychowanie*, art. cyt., s. 14; tenże, *Formacja (chrześcijańska) pedagogicznym wspomaganie rozwoju osoby*, art. cyt., s. 25–26.

⁷⁶ H.-G. Ziebertz, *Religionspädagogik als empirische Wissenschaft*, dz. cyt., s. 50; Z. Marek, *Podstawy wychowania moralnego*, WSF-P Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005, s. 33–34.

praktycznego postępowania moralnego poprzez sformułowane nakazy względnie zakazy takiego bądź innego postępowania. W tym znaczeniu moralność należy uważać za swoiste wyposażenie człowieka, które uzewnętrznia jego postępowanie. Przyrównuje się ją do wewnętrznego kompasu, wskazującego człowiekowi przyjęcie w określonych sytuacjach życiowych takiej, a nie innej drogi postępowania⁷⁷. Drogę tę kreśli obowiązujące prawo moralne najczęściej łączone z dwoma jego określeniami: prawem naturalnym i prawem pozytywnym⁷⁸. Prawem naturalnym określany jest zbiór norm kategorialnych czy też reguł postępowania wpisany w naturę człowieka. Umożliwia on rozumne i świadome postępowanie w codziennym życiu. Jego właściwością jest obiektywność i absolutność, to znaczy powszechność i niezmienność. Prawo to pomimo zróżnicowanych kultur „pozostaje normą łącząc ludzi między sobą i nakładając na nich, mimo nieuniknionych różnic, wspólne zasady”⁷⁹. Tym samym uzdalnia podmioty rozumne – ludzi – do spełniania aktów wewnętrznie dobrych, a unikania wewnętrznie złych⁸⁰. Wyjaśnienia te zdają się potwierdzać powszechną obowiązywalność prawa naturalnego. Przeświadczenie to wynika z tego, że prawo to „obecne w sercu każdego człowieka i ustanowione przez rozum, jest uniwersalne w swoich przepisach i jego władza rozciąga się na wszystkich ludzi”⁸¹. Co więcej, zawiera ono „pierwotny zmysł moralny, który pozwala człowiekowi rozpoznać rozumem, czym jest dobro i zło, prawda i kłamstwo”⁸². I tak, pedagogika religii za podstawowe źródła przywoływanych norm moralnych uważa prawo naturalne oraz prawo objawione. Z tych też powodów chrześcijaństwo uznaje prawo naturalne za

⁷⁷ Z. Marek, *Podstawy wychowania moralnego*, dz. cyt., s. 32.

⁷⁸ J. Pieter, *Oceny i wartości*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1973, s. 140; M. Ossowska, *Socjologia moralności*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1963, s. 178; Z. Kalita, *Etyka. Antologia tekstów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1995, s. 130–136.

⁷⁹ *Katechizm Kościoła katolickiego*, dz. cyt., nr 1957.

⁸⁰ T. Ślipko, *Zarys etyki ogólnej*, dz. cyt., 278–282.

⁸¹ *Katechizm Kościoła katolickiego*, dz. cyt., nr 1956.

⁸² Tamże, nr 1954.

fundament przekazanego człowiekowi przez Boga, a identyfikowanego z prawem pozytywnym, prawa objawionego.

W chrześcijańskiej interpretacji prawa naturalnego zwraca się uwagę na to, że nie jest ono niczym innym, jak światłem poznania złożonym w nas przez Boga; przez nie poznajemy, co należy czynić, a czego należy unikać. Podkreśla się też, że zarówno samo światło, jak i prawo moralne dał człowiekowi Bóg. Dlatego

prawo naturalne, będące doskonałym dziełem Stwórcy, dostarcza solidnych podstaw, na których człowiek może wznosić budowlę zasad moralnych, kierujących jego wyborami. Ustanawia ono również niezbędną podstawę moralną do budowania wspólnoty ludzkiej. Wreszcie, dostarcza koniecznej podstawy dla prawa cywilnego, które jest z nim związane, albo przez refleksję, która wyprowadza wnioski z jego zasad, albo przez uzupełnienia o charakterze pozytywnym i prawnym⁸³.

Uszczegółowieniem prawa naturalnego jest stanowione przez prawomocną władzę prawo pozytywne. Jedną z jego odmian, dla pedagogiki religii istotną, jest prawo pochodzenia boskiego. Prawem objawionym chrześcijanie nazywają prawo dane ludziom przez Boga, którego przestrzeganie zapewnia osiągnięcie celu ostatecznego, jakim jest życie z Bogiem przez całą wieczność. Jego zadaniem, podobnie jak prawa naturalnego, jest niesienie człowiekowi pomocy zarówno w odróżnianiu dobra od zła moralnego, jak też ułatwianie wyboru dobra. Przy wyjaśnianiu istoty prawa objawionego (Bożego) brane są pod uwagę dwa etapy jego przekazu do ludzi. Etapy te zazwyczaj łączy się z objawieniem Bożym przekazanym na kartach Starego i Nowego Testamentu. Dlatego odpowiednio mówi się o starym i nowym prawie. Stare identyfikowane jest przede wszystkim z przekazaniem przez Boga narodowi wybranemu (Izraelowi) Dekalogiem i działalnością proroków. Natomiast nowym prawem nazywa się prawo przekazane przez Jezusa i zapisane w Ewangeliach. Jest ono utożsamiane z Jezusowym przykazaniem miłości posuniętej aż do miłości nieprzyjaciół⁸⁴.

⁸³ Tamże, nr 1959–1960.

⁸⁴ *Katechizm Kościoła katolickiego*, dz. cyt., nr 1961–1974.

Moralność człowieka odwołująca się i oparta na treściach religijnych wpisuje się w kolejny element mozaiki wyznaczającej przedmiot badań prowadzonych przez przedstawicieli pedagogiki religii. Nie dziwi więc, że szeroko rozumiana formacja jest uważana obok edukacji za jedną z dwóch podstawowych kategorii pedagogicznych, które wspomagają rozwój osoby. O ile jednak edukację łączy się przede wszystkim z egzystencjalnym (społecznym) funkcjonowaniem człowieka, o tyle w formacji większy nacisk zostaje położony na wewnętrzny jego rozwój. Dlatego też istotnym wymogiem procesów formacyjnych jest przywoływanie sfery duchowo-religijnej człowieka⁸⁵. Oczywiście jest, że nie jest to jedyny warunek ich skuteczności, ponieważ zawsze mamy do czynienia z wpływami środowiska wychowawczego. Wpływy te widoczne są w promocji określonych modeli struktur poznawczo-oceniających, w internalizacji systemu przekonań i wartości, a wreszcie w upowszechnianiu określonych postaw⁸⁶. Biorąc pod uwagę pojawiające się procesach formacyjnych wielorakie ich uwarunkowania, nie dziwi, że przebiegają one nie tyle linearnie, co raczej skokowo⁸⁷.

W refleksji nad procesami formacji nie można zapominać również i o tym, że o ich skuteczności w znacznym stopniu decyduje współdziałanie uczestniczących w nich podmiotów: wychowanka i wychowawcy. Chodzi tutaj głównie o pomoc udzielaną wychowankowi w odkrywaniu, ale też wybieraniu dobra. W jej rozumieniu nie można kierować się pierwotnym znaczeniem terminu wychowanie: „chów”, „hodowla”. Przeciwnie, niezbędne są te, które biorą pod uwagę integralny rozwój osoby. Zakłada on respektowanie przez wychowawcę wszystkich etapów rozwoju wychowanka, po to, by na żadnym z nich nie postrzegał go za „miniaturę” osoby dorosłej⁸⁸. Wypełnianie przez wychowawcę tej szczególnej roli spowoduje, że w sposób naturalny jego obecność będzie kojarzona z osobą posiadającą

⁸⁵ Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika Dobrej Nowiny*, dz. cyt., s. 164.

⁸⁶ Z. Chlewiński, *Formacja*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 5, dz. cyt., kol. 389.

⁸⁷ M. Nowak, *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu*, dz. cyt., s. 267.

⁸⁸ Z. Marek, *Podstawy wychowania moralnego*, dz. cyt., s. 72 i 111.

autorytet. Dostrzeganie znaczenia wychowawcy w procesach edukacyjnych kreśli kolejne elementy stanowiące przedmiot badań pedagogiki religii.

Pojęcie autorytetu zostało zaczerpnięte z łacińskiego słowa *auctor*, czyli autor – twórca. Pierwotnie *auctoritas* oznaczało

radę doświadczonych mężczyzn, która miała za zadanie wzmacniać decyzję podjętą przez senat rzymski i zwiększać zaufanie do jej słuszności. Z czasem zaczęło ulegać społeczno-historycznym zmianom. Zachowało jednak swoje rdzenne starożytne znaczenie, w którym podkreślano: wpływ, wzór, zaufanie, godność i szacunek dla posiadanych przez kogoś walorów towarzyszących i wspomagających jego rozwój⁸⁹.

Współcześnie zakres znaczeniowy tego terminu został poszerzony. Jedno z jego znaczeń odnosi go do osoby, która posiada prawo własności oraz obowiązek dawania rękojmi. Inne znaczenia związane są z prawami ojca (rodzica) wobec dzieci, opiekuna wobec małoletniego, kuratora wobec podopiecznego. Wyraża więc rzeczowo rozumianą powagę prawa, moc prawa⁹⁰. W takim kontekście rozumienia autorytetu warto dopowiedzieć za Władysławem Stróżewskim, że istnieją dwie formuły wyrażające istnienie autorytetu: „mieć autorytet” i „być autorytetem”. W pierwszym przypadku ktoś z ostrożnością wyraża przekonanie o posiadaniu przez mającego autorytet określonych cech, chociaż nie są one bezwzględne i trwałe, a więc mogą zostać utracone. Natomiast w drugim nazwanie kogoś autorytetem znaczy coś więcej: ostrożność jest tu niepotrzebna, a czynione zastrzeżenia zbyteczne. Żyjąc w prawdzie, człowiek bezwzględnie jest autorytetem⁹¹, gdyż wywiera wpływ na innych swymi kompetencjami albo promowanymi przez siebie wartościami.

⁸⁹ A. Rynio, *Rola wzorów osobowych w budowaniu autorytetu nauczyciela i wychowawcy*, w: *Wychować (w sobie) Mistrza. W stronę jubileuszu 80-lecia Profesora Wojciecha Kojasa i Profesora Janusza Mariańskiego*, red. L. Pawelski, M. Rembierz, Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych, Szczecinek 2019, s. 315.

⁹⁰ Z. Marek, *Autorytet w teorii i praktyce towarzyszenia wychowawczego*, „Studia Paedagogica Ignatiana” 2017, t. 20, nr 5, s. 232.

⁹¹ W. Stróżewski, *Mała fenomenologia autorytetu*, „Ethos” 1997, nr 37, nr 1, s. 34–35.

Przenosząc te wyjaśnienia na płaszczyznę edukacyjną, można mówić o tym, że zadaniem wychowawcy mającego autorytet jest inspirowanie wychowanka do gotowości i wysiłku wprowadzania zmian w swoje życie oraz chęci udoskonalania go przez osiąganie doskonałości za pośrednictwem dostępnych środków naturalnych i religijnych. Dlatego też całokształt działań edukacyjnych nie może być postrzegany jako musztra związana z dostosowywaniem osoby do wymagań życia społecznego, lecz jako świadome wspomaganie jej rozwoju. Wychowawca szanując wolność wychowanka ma nie tylko pomagać refleksyjnie nad rzeczywistością, w jakiej on żyje. Ponadto ma mu wskazywać punkty orientacyjne przez uczenie świadomego zaangażowania intelektu, emocji i sił duchowych (woli) we własny rozwój prowadzący do osiągnięcia dobra, w tym także dobra ostatecznego⁹².

Innym czynnikiem, który określa specyfikę przedmiotu badań podejmowanych przez przedstawicieli pedagogiki religii, jest rzeczywistość wyrażana terminem „duchowość”. Jest to pojęcie wieloznaczne. Staje się on przedmiotem badań teologii, filozofii i psychologii. Każda z tych dyscyplin odkrywa w nim znaczenie właściwe swemu przedmiotowi badań. Pedagogika religii znaczenie duchowości przejmując za teologią, która odnosi ją do opisu postępu, wzrostu duchowego osoby. W takim rozumieniu była ona uważana za przeciwieństwo rzeczywistości materialnej. Jego przeciwieństwem był termin „cielesność”, który wyrażał rzeczywistość materialną i aktywność człowieka⁹³.

Źródłostów terminu duchowość wyprowadzany jest od łacińskiego słowa *spiritualitas*, które pojawiło się w literaturze chrześcijańskiej (patrystycznej) już w V wieku. Jako pierwszy pojęciem tym miał się posłużyć Pelagiusz bądź któryś z jego uczniów. Pierwotnie odnoszono je do relacji człowieka z Bogiem, który swoimi darami wspomaga człowieka oraz kreśli przed nim

⁹² Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia*, dz. cyt., s. 51.

⁹³ M. Chmielewski, *Duchowość*, w: *Leksykon duchowości katolickiej*, red. M. Chmielewski, Wydawnictwo „M”, Lublin–Kraków 2002, s. 226; J.A. Wiseman, *Historia duchowości chrześcijańskiej. Wybrane zagadnienia*, przeł. A. Wojtasik, Wydawnictwo WAM, Kraków 2009, s. 18–21.

drogę postępowania⁹⁴, po to, by dostrzegał swój duchowy rozwój (wzrost). Ponadto za pośrednictwem tego określenia eksponowano wewnętrzne doświadczenia wierzącego związane z nawiązywanymi przez niego relacjami z Bogiem i z otoczeniem⁹⁵. Chociaż duchowość nie istnieje jako odrębny byt fizyczny, to jednak można się doszukiwać w niej bogatych i szlachetnych wartości⁹⁶. Do istotnych jej właściwości zalicza się rozumność, zdolność do wartościowania i oceniania, wolność, twórczość czy otwartość⁹⁷. Charakteryzuje ją też zainteresowanie różnego rodzaju doświadczeniami o charakterze mirakularnym, mistycznym oraz religijnym. Za jej pośrednictwem osoba staje się zdolna do projektowania własnej przyszłości poprzez dążenie do osiągnięcia przyjętego wzoru osobowego czy doskonałości moralnej⁹⁸.

W refleksji nad znaczeniami nadawanymi duchowości charakterystyczne jest też i to, że na przestrzeni wieków termin ten podlegał ewolucji. Warunkowały ją czynniki kulturowo-historyczno-geograficzne⁹⁹. Pierwotnie najczęściej wyznaczały go zinstytucjonalizowane konfesje czy formacje wewnątrzkonfesyjne (zakony) oraz rozwijane tradycje kulturowe¹⁰⁰. Efekty tej

⁹⁴ Z. Marek, *Duchowość chrześcijańska w kształtowaniu dojrzałego człowieka*, art. cyt., s. 50–52.

⁹⁵ M. Chmielewski, *Duchowość*, w: *Leksykon duchowości katolickiej*, dz. cyt., s. 226–232.

⁹⁶ J. Horowski, *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2015, s. 203; W. Zuziak, *Aksjologia Louisa Lavelle'a wobec ponowoczesnego kryzysu wartości*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012, s. 72–74.

⁹⁷ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Łódź 1981, s. 210–211.

⁹⁸ H. Mielicka-Pawłowska, *Wychowanie do duchowości jako problem społeczeństwa ponowoczesnego*, „*Studia Paedagogica Ignatiana*” 2021, t. 24, nr 1, s. 27.

⁹⁹ *Duchowy rozwój człowieka. Fazy życia, osobowość, wiara, religijność. Stadialne koncepcje rozwoju w ciągu życia*, red. P. Socha, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2001, s. 15–18; J.A. Wiseman, *Historia duchowości chrześcijańskiej. Wybrane zagadnienia*, przeł. A. Wojtasik, Wydawnictwo WAM, Kraków 2009.

¹⁰⁰ M. Chmielewski, *Duchowość*, w: *Leksykon duchowości katolickiej*, dz. cyt., s. 229; T. Olchanowski, *Duchowość i narcyzm*, Wydawnictwo Psychologii i Kultury Eneteia, Warszawa 2006, s. 141; W. Pawluczuk, *Duchowość*, w: *Leksykon socjologii religii. Zjawiska – badania – teorie*, red. M. Libiszowska-Żółtkowska,

ewolucji ukazuje współczesność, w której często o duchowości mówi się bez kontekstów religijnych, bez odnoszenia jej do relacji człowieka z Transcendencją-Bogiem, przypisując naturze człowieka zdolność do autotranscendencji¹⁰¹. Oznacza to, że wymiar wertykalny duchowości (relacja z Bogiem) zostaje zastąpiony wymiarem horyzontalnym, który uwzględnia tylko relacje człowieka z jego otoczeniem¹⁰².

W efekcie ewolucji znaczeniowej termin duchowość współcześnie jest odnoszony zarówno do sfery życia religijnego (jak to miało miejsce pierwotnie), jak i do sposobu ludzkiego życia, w którym nie ma już żadnych odniesień do Boga. Z tych też powodów współczesną duchowość, w odróżnieniu od tej rozumianej tradycyjnie, nazywa się duchowością naturalną¹⁰³. Osoby promujące duchowość naturalną podkreślają, że w swej refleksji odwołują się do immanencji ludzkiego bytu, ponieważ wyraża ona najbardziej ukryty element, z którego promieniuje dynamizm ducha. Uważają też, że naturalnego wymiaru duchowości nie należy uważać za przymiot drugorzędny, choćby dlatego, że duchowość taka kieruje człowieka ku „wyższej sile”, „wyższemu porządkowi”, który istnieje poza nim. Nie znaczy to, że człowiek jest w stanie zawsze tę siłę nazwać bądź określić, ale to nie przeszkadza, że czuje się od niej zależny¹⁰⁴. Z takim ujęciem duchowości spotykamy się między innymi u Jacques’a Delorsa. Promował on w latach 90. XX wieku termin „europejska duchowość”. Jej źródła doszukiwał się w dziedzictwie historycznym, które, w jego odczuciu, u każdego Europejczyka wywołuje

J. Mariański, *Verbinum*, Warszawa 2004, s. 90; D.L. Fleming, *Czym jest duchowość ignacjańska?*, przeł. D. Piórkowski, Wydawnictwo WAM, Kraków 2013, s. 5.

¹⁰¹ H. Mielicka-Pawłowska, *Wychowanie do duchowości jako problem społeczeństwa ponowoczesnego*, art. cyt., s. 25.

¹⁰² Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia*, dz. cyt., s. 101.

¹⁰³ M. Chmielewski, *Duchowość*, w: *Leksykon duchowości katolickiej*, dz. cyt., s. 227; L. Marszałek, *Duchowość dziecka. Znaczenia – perspektywy – konteksty w pedagogice przedszkolnej*, Szkoła Wyższa im. Bogdana Jańskiego, Warszawa 2013, s. 30.

¹⁰⁴ M. Daniluk, *Duchowość chrześcijańska*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 4, dz. cyt., kol. 317; S. Witek, *Duchowość religijna*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 4, dz. cyt., kol. 330.

dumę i podziw¹⁰⁵. Uważał przy tym, że duchowość ta wyrasta z naturalnych przesłanek, takich jak nabywana wiedza czy uznawane przez osobę wartości. Charakterystyczny jej rys upatrywał w przyporządkowywaniu człowieka konkretnej drodze życia. Droga ta kształtuje w nim własną wizję rozwoju i osiągnięcia dojrzałości¹⁰⁶.

Szerokie spektrum znaczeń nadawanych duchowości sprawia, że można tym terminem określać wiele zróżnicowanych form ludzkiego życia. Za ich pomocą łatwiej opisać ludzkie zobowiązania i zaangażowania na rzecz wszystkiego, co istnieje, z czym człowiek ma do czynienia¹⁰⁷. Duchowość wyraża „wspólnotę sensu wartości, sensu rządzącego określonymi strukturami. Mogą to być sensy życia indywidualnego, sensy sytuacyjne, ale też i korporacyjne, narodowe, religijne”¹⁰⁸. Jako indywidualna właściwość każdego człowieka samorzutnie odsłania też sposób jego myślenia, wypowiedzania się, ocen, dążeń, twórczości i porывów wykraczających ponad doczesność i zmysłowość. Inną jej właściwością jest respektowanie nadrzędnej wartości ludzkiego życia, jaką jest *sacrum*¹⁰⁹ – Bóg uznany za najwyższy cel, do którego człowiek zmierza¹¹⁰.

Promujący tę ostatnią formę duchowości Stefan Kunowski uważał, że wobec takich jej przejawów rodzi się potrzeba podejmowania inicjatyw natury pedagogicznej. Chodziło mu przede wszystkim o wspomaganie osoby w kształtowaniu i rozwijaniu otwartości na Boga poprzez nabywanie pozytywnego nastawienia do Logosu pełnego prawdy i łaski¹¹¹. Ponieważ duchowość

¹⁰⁵ H. Lombaerts, *Edukacja z perspektywy europejskiej*, „Horyzonty Wychowania” 2002, t. 2, nr 3, s. 169.

¹⁰⁶ J. Bagrowicz, *Towarzyszyć wzrastaniu. Z dyskusji o metodach i środkach edukacji religijnej młodzieży*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2006, s. 184.

¹⁰⁷ J.L. Griffith, M.E. Griffith, *Odkrywanie duchowości w psychoterapii*, przeł. K. Gdowska, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008, s. 45; J.A. Wiseman, *Historia duchowości chrześcijańskiej*, dz. cyt., s. 21–25.

¹⁰⁸ K. Ablewicz, *(Nie)obecność ducha w wychowaniu człowieka*, art. cyt., s. 77.

¹⁰⁹ S. Witek, *Duchowość religijna*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 4, dz. cyt., kol. 330–331.

¹¹⁰ J.A. Wiseman, *Historia duchowości chrześcijańskiej*, dz. cyt., s. 25.

¹¹¹ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, dz. cyt., s. 215.

nie jest terminem statycznym, lecz aktywnym, w proces ten człowiek musi włączać własną świadomość (poznanie), emocjonalność (uczucia) oraz uznawany świat wartości (w tym wartości religijnych) wraz z przyjmowaną i akceptowaną ich hierarchią (wola)¹¹². Można przyjąć, że na tej drodze dochodzić będzie do pogłębienia życia religijnego osoby, ugruntowania bądź skorygowania jej światopoglądu, a także pełniejszego poznania i rozumienia siebie i świata oraz zasadności akceptowania w życiu norm moralnych¹¹³. W następstwie tak rozumianego rozwoju łatwiej przychodzi osobie nabywanie życiowej równowagi oraz harmonii we własnym życiu, a także z otoczeniem i samym Bogiem¹¹⁴, którego albo przyjmuje, albo też odrzuca¹¹⁵. Można więc z dużym prawdopodobieństwem przyjąć, że duchowość w życiu człowieka pełni funkcję mostu, który zawsze służy temu samemu celowi: przedstawianiu się z jednego miejsca na drugie, nad niebezpiecznym terenem, rzeką lub otchłanią¹¹⁶.

Wielość znaczeń oraz specyfika terminu duchowość sprawiają, że do samego słowa zostają dodawane przymiotniki szczegółowo ją określające¹¹⁷. I tak, można mówić o duchowości baroku czy czasów współczesnych, o duchowości chrześcijańskiej, prawosławnej, protestanckiej, buddyjskiej, benedyktyńskiej czy jezuickiej. Ponadto za pomocą tegoż terminu objaśniana jest egzystencja człowieka¹¹⁸ dążącego do życia, szczęścia oraz miłości¹¹⁹.

¹¹² M. Chmielewski, *Duchowość*, w: *Leksykon duchowości katolickiej*, dz. cyt., s. 229.

¹¹³ J. Surzykiewicz, *Religia, religijność i duchowość jako zasoby osobowe i kapitał społeczny w pedagogice społecznej/pracy socjalnej*, „Pedagogika Społeczna” 2015, t. 14, nr 1(55), s. 31.

¹¹⁴ J. Bagrowicz, *Towarzyszyć wzrastaniu*, dz. cyt., s. 183.

¹¹⁵ D.L. Fleming, *Czym jest duchowość ignacjańska?*, dz. cyt., s. 5–6; T. Meurer, *Duchowość jako zamiennik religii? Wyprawy w mgliste pogranicze religii i duchowości*, „Keryks” 2011, t. 10, s. 158.

¹¹⁶ J. Martin, *Jezuicki przewodnik po prawie wszystkim*, dz. cyt., s. 7.

¹¹⁷ Z. Marek, *Duchowość chrześcijańska w kształtowaniu dojrzałego człowieka*, art. cyt., s. 47–62.

¹¹⁸ L. Marszałek, *Duchowość dziecka*, dz. cyt., s. 27 i n.

¹¹⁹ L.F. Ladaria, *Wprowadzenie do antropologii teologicznej*, dz. cyt., s. 14–15; A. Gałdowa, A. Nelicki, *O możliwościach i warunkach bycia twórczym z perspektywy*

Marek Chmielewski uważa, że duchowość jest terminem prostym i niedefiniowalnym¹²⁰. Określają ją takie słowa, jak: „praca, myśl, symbole, mowa, sztuka, zabawa, kultura, nauka itp.”¹²¹. Specyfikę duchowości wyraża też sufiks: „-ość”. Akcentuje on „jakość wsobną, a więc coś, co istnieje samo w sobie, samoistnie, niejako substancjalnie, w odróżnieniu od jakości relatywnych, wyrażonych za pomocą przymiotnika (np.: czystość – czyste naczynie, sprawiedliwość – sprawiedliwy, złość – zły itd.), a więc ma znaczenie obiektywizujące. W terminie duchowość (podobnie jak czystość, sprawiedliwość, złość) desygnat przedstawia być jednostkową własnością jednostkowego przedmiotu lub podmiotu. Wskazuje natomiast na pewną obiektywną cechę indywidualnego doświadczenia¹²².

W literaturze przedmiotu można też napotkać autorów, którzy utożsamiają duchowość z religijnością, a oba te terminy uważają za synonimy określające osobę jako religijną (wierzącą)¹²³. W rzeczywistości nie są to jednak terminy synonimiczne ani bliskoznaczne, które można by używać zamiennie. Duchowość odróżnia od religijności przede wszystkim to, że religijność wyraża gotowość osoby do myślenia i przeżywania siebie, związków łączących ją z innymi osobami i otaczającym ją światem w relacjach ponadludzkich i ponadnaturalnych (boskich). Nie ma przy tym znaczenia to, jak osoba tę rzeczywistość rozumie i w jakiej relacji pozostaje ze wspólnotą religijną czy kościelną¹²⁴. Religijność ponadto często przyjmuje postać czynności bardzo zewnętrznych i zrytualizowanych – akcentuje się w niej znaczenie konkretnych praktyk religijnych. Tymczasem duchowość

aksjologicznej teorii wartości, art. cyt., s. 7–28; T. Meurer, *Duchowość jako zamiennik religii?*, art. cyt., s. 158.

¹²⁰ M. Chmielewski, *Duchowość*, w: *Leksykon duchowości katolickiej*, dz. cyt., s. 229.

¹²¹ L. Marszałek, *Duchowość dziecka*, dz. cyt., s. 33.

¹²² M. Chmielewski, *Duchowość*, w: *Leksykon duchowości katolickiej*, dz. cyt., s. 230–232.

¹²³ B. Grom, *Psychologia religii. Ujęcie systematyczne*, przeł. H. Machoń, Wydawnictwo WAM, Kraków 2009, s. 30.

¹²⁴ B. Grom, *Psychologia wychowania religijnego*, przeł. H. Machoń, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011, s. 24.

zostaje ukierunkowana ku pozaludzkim mocom wyjaśniającym sens życia, choć odniesienie to nie musi dotyczyć osobowego Boga. Ponadto zazwyczaj nie jest ona łączoną z żadną instytucją religijną¹²⁵. Nie bez znaczenia jest wreszcie i to, że w praktyce mamy do czynienia z wieloma szkołami duchowości i różnymi sposobami jej wyrażania. Za rozróżnianiem religijności od duchowości przemawia też i to, że poza tradycyjną duchowością często mamy do czynienia z różnego rodzaju formami, które niekiedy są nawet w opozycji do wielkich religii. Tak jest w przypadku „nowej duchowości”¹²⁶, która określana jest mianem religijności alternatywnej i sytuuje się poza strukturami kościelnymi. Ta nowa duchowość już w swych założeniach zmierza do tego, by nie wiązać się z jakąkolwiek instytucją religijną, a jej zwolennicy nie identyfikują się z religią. Oczywiście, nie wyklucza to możliwości objaśniania rzeczywistości z wykorzystaniem treści promowanych przez różne nurty religijne¹²⁷.

Kolejnym walorem duchowości jest to, że w każdej kulturze ma ona swój wpływ na działalność edukacyjną. Na tę jej właściwość zwrócił uwagę pod koniec XIX wieku Wilhelm Dilthey (1833–1911). W następstwie poczynionych obserwacji postulował, by w badaniach prowadzonych przez przedstawicieli nauk humanistycznych zwracać uwagę nie tylko na sferę biologiczną człowieka, ale również na jego wnętrze (*Geisteswissenschaften*)¹²⁸. Mimo upływu czasu w praktyce pedagogicznej postulat ten zazwyczaj pomijano, co zauważa Krystyna Ablewicz. Według niej w literaturze rzadko przywoływane są takie pojęcia, jak: „duch”, „rozwój duchowy”, „duchowość”. Przyczyn tego stanu doszukuje się w metodologicznym rozbiciu całościowo doświadczanego fenomenu procesu wychowania człowieka, który wzmacniał „utrwalany kulturowo i mentalnie kartezjański dualizm, rozdwarzający człowieka na substancję cielesną i substancję (rzecz) myślącą, nazywaną w tym

¹²⁵ J. Mariański, *Religia w społeczeństwie ponowoczesnym. Studium socjologiczne*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2010, s. 207–208.

¹²⁶ Tamże, s. 195–196.

¹²⁷ Tamże, s. 199–204.

¹²⁸ B. Grom, *Psychologia religii*, dz. cyt., s. 30; Z. Marek, *Duchowość, religia i wychowanie*, art. cyt., s. 11–13.

przypadku duszą”¹²⁹. Wyjątkiem potwierdzającym tę regułę jest literatura teologiczna. Wskazane przez Krystynę Ablewicz pojęcia są wyjaśniane i odnoszone do rzeczywistości religijnej, nazywanej też życiem w relacji z Bogiem¹³⁰.

Trudnością, jaką ma do rozwiązania pedagogika religii, jest pytanie o sposób wykorzystania walorów duchowości w procesach edukacyjnych. Wydaje się, że pomocne w tej kwestii może się okazać znaczenie nadawane jej przez Davida Fleminga. Autor ten identyfikuje ją ze zbiorem (całością) działań, które zmierzają do kształtowania w człowieku postaw, pielęgnują tradycje i opierają codzienne życie na określonych wartościach. Zmierając tym tokiem myślenia, można przyjąć, że duchowość może się stać realnym czynnikiem ukazującym właściwy pedagogice religii przedmiot badań, którym są procesy nabywania postaw, odwoływania się do znaczeń zastanych tradycji czy też przejmowanie przekazywanych i odkrywanych wartości.

Za takim rozumowaniem przemawia świadomość tego, że nabywanie postaw łączone jest z wyuczonymi albo nabytymi trwałymi cechami osobowości, które wywołują w zaistniałej sytuacji zakodowane w ludzkiej świadomości określone wobec czegoś czy też kogoś zachowania (pozytywne lub negatywne: uznanie, aprobata, miłość, zobojętnienie, nienawiść, trwoga, wdzięczność, izolowanie itp.)¹³¹. Ich źródeł należy się doszukiwać w posiadanej przez osobę wiedzy moralnej, którą niekiedy nazywa się świadomością moralną¹³². Najczęściej świadomo-

¹²⁹ K. Ablewicz (*Nie*)obecność ducha w wychowaniu człowieka, art. cyt., s. 65.

¹³⁰ J. Martin, *Jezuicki przewodnik po prawie wszystkim*, dz. cyt., s. 6; F.W. Faber, *Postęp duszy, czyli wzrost w świętości*, przeł. W. Zajączkowski, Wydawnictwo Księży Jezuitów, Kraków 1935; A. Żychliński, *Teologia życia wewnętrznego*, Verbum, Kielce 1947; B. Przybylski, *Współczesne tendencje w teologii życia wewnętrznego*, „Ateneum Kapłańskie” 1963, t. 66, nr 391, s. 220–233; S. Urbański, *Polska teologia życia mistycznego (1914–1939)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2001.

¹³¹ J. Bazylak, *Postawy religijne młodzieży i ich związki z wybranymi elementami osobowości*, Wydawnictwo ATK, Warszawa 1984, s. 5; W. Prężyna, *Intensywność postawy religijnej a osobowość*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1973, s. 25; Z. Marek, *Podstawy wychowania moralnego*, dz. cyt., s. 102–108.

¹³² H. Skorowski, *Sumienie*, w: *Słownik społeczny*, dz. cyt., s. 1386.

mość moralna przyjmuje postać intelektualno-orientacyjną (poznawczą), emocjonalno-motywacyjną albo behawioralną¹³³.

Nie inaczej jest łączonymi z określeniem tradycja uwarunkowaniami społeczno-kulturowymi, w których człowiek wzrasta i się rozwija. Termin „tradycja” wywodzi się od łacińskiego słowa *traditio* i oznacza „przechowywanie”, „wręczanie”, „przekazywanie”, „podawanie” oraz „nauczanie”. Jest to pojęcie wieloznaczne. W szerszym znaczeniu oznacza to wszystko, czego obecne pokolenie samo nie stworzyło, lecz co zawdzięcza wcześniejszym pokoleniom lub własnej dawniejszej działalności. Określa się nim wytworzone dobra materialne, jak też wartości, instytucje społeczne, sposoby życia, wzory myślenia i postępowania. W tym też znaczeniu w dużym stopniu tradycja pokrywa się z pojęciem kultury, która wyraża to wszystko, co zostało już utrwalone i w toku procesów socjalizacji zostało przekazane kolejnemu pokoleniu. Tym samym za jej pośrednictwem możliwe jest prezentowanie związków współczesności z przeszłością¹³⁴. Natomiast w węższym rozumieniu tradycja utożsamiana jest ze zwyczajami, z czyimiś indywidualnymi nawykami, odmiennymi od praktyk większej zbiorowości, które społeczność respektuje bez jakichkolwiek nakazów oraz sankcji. Przejmując przekazywaną tradycję, osoba nie szuka jej uzasadnienia. Jest natomiast przeświadczona, że inni myślą podobnie jak ona. Jest przy tym świadoma kontaktu z własną historią i kulturą, które pomagają jej odnaleźć własne „korzenie”, własną tożsamość i nawiązać wielorakie relacje z otoczeniem¹³⁵. Inną cechą tradycji

¹³³ W. Prężyna, *Funkcja postawy religijnej w osobowości człowieka*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1981, s. 20; T. Mądrzycki, *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1977, s. 24–25.

¹³⁴ J. Szacki, *Tradycja*, w: *Słownik społeczny*, dz. cyt., s. 1491.

¹³⁵ J. Nikitorowicz, *Tradycja*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 773; B. Żurakowski, *Humanizm pedagogiki kultury*, w: *Pedagogika kultury – wychowanie do wyboru wartości*, red. B. Żurakowski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003, s. 20–21.

jest jej trwałość, która nie przemija tak szybko, jak sezonowo zmieniająca się moda¹³⁶.

Wpływ na efektywność edukacji (także religijnej) wywiera przyjmowany i respektowany przez osobę świat wartości. Staje się on kolejnym elementem mozaiki określającej przedmiot badań pedagogiki religii. Swym zakresem obejmuje rzeczywistość uznawaną za coś indywidualnego, własnego, ważnego dla życia. Łatwo zauważyć, że pojęcie wartości charakteryzuje duża ogólność i abstrakcyjność, co umożliwia formułowanie norm ich obowiązywalności. Przyjmowane wartości pozwalają na wypowiedzanie własnych sądów i ocen moralnych¹³⁷. Zazwyczaj przyjmują one postać wartościująco-imperatywną¹³⁸.

Sam termin „wartość” wyprowadzany jest od łacińskiego słowa *valor* lub *valere* i oznacza „wartość”, „być wartym”. Za wartość uważa się wszystko to, co dla osoby i społeczności jest dobrem¹³⁹. Dobro pojawia się w różnych postaciach: jako dobro materialne (majątek, życie, zdrowie), jak też jako dobro duchowe (wiedza, prawda, moralność, prawo, religia, sztuka). Według innej klasyfikacji można mówić o wartościach podstawowych, takich jak małżeństwo, rodzina, gospodarka rynkowa, demokracja czy państwo prawa; o wartościach wiecznych – nieprzemijających, takich jak prawda, dobro i piękno; o wartościach religijnych, takich jak wieczność, nieśmiertelność, życie wieczne z Bogiem itp.¹⁴⁰ Wartości wieczne odnoszą się do uznanej wartości absolutnej: *Sacrum* – Transcendencji – Boga. Ich przyjęcie uczy respektowania związków łączących człowieka z Bogiem¹⁴¹.

¹³⁶ Zwyczaj, w: *Wielka encyklopedia PWN*, t. 30, red. J. Wojnowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 484.

¹³⁷ W. Brezinka, *Wychowywać dzisiaj*, dz. cyt., s. 22; Z. Marek, *Podstawy wychowania moralnego*, dz. cyt., s. 34–35.

¹³⁸ T. Ślipko, *Zarys etyki ogólnej*, dz. cyt., s. 366–368.

¹³⁹ L. Dyczewski, *Miejsce i funkcja wartości w kulturze*, „Keryks” 2008, t. 7, s. 58–61.

¹⁴⁰ W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika*, dz. cyt., s. 19.

¹⁴¹ K. Olbrycht, *Wychowanie do wartości – w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji*, art. cyt., s. 102.

Właściwością każdej wartości jest to, że przenika, porusza i kształtuje świadomość człowieka, czym przywołuje określone przeżycia i doświadczenia. Poza tym pobudza do działania poprzez wytyczanie celów działań, scalanie ich i ich wytworów oraz integrowanie osób i społeczeństw, stymulowanie nimi, a wreszcie stabilizowanie ich rozwoju. Tym samym wartości stają się swego rodzaju miernikiem (kryterium) oceny osób, rzeczy, zjawisk lub norm, nadając sens ich egzystencji wyrażanej dążeniem do osiągnięcia doskonałości. Inną właściwością przyjmowanych przez człowieka wartości jest to, że tworzą tak zwaną kategorię aksjologiczną, która wyznacza konkretne kryteria i normy ludzkiego postępowania. Natomiast ich osobowościowo-powinnościowy charakter ułatwia nabywanie orientacji w tym, co dla osoby i dla społeczności jest ważne, cenne, godne pożądanego; co wywołuje pozytywne odczucia, a jednocześnie odsłania cel dalszych życiowych dążeń. W tym ostatnim przypadku mówi się o wartościach *par excellence* osobowych, które pozostają w relacjach do osoby i wpływają zarówno na kształt życia samej osoby, jak i większych społeczności¹⁴².

Powracając do sformułowanego we wstępie paragrafu pytania o przedmiot badań pedagogiki religii, należy powiedzieć, że jest nim szeroko rozumiana edukacja religijna wespół z jej charakterystycznymi składowymi. Odmienność jej przedmiotu badań wynika z tego, że brane są w niej również aspekty niedostępne naukom społecznym. Tę specyfikę objaśnienia przedmiotu badań pedagogiki religii doprecyzowuje podany w kolejnym paragrafie opis źródeł i metod, z jakich ona korzysta.

4.3. Źródła i metody badań pedagogiki religii

Specyfika pedagogiki religii uznawanej za dyscyplinę empiryczną, normatywną i ukierunkowaną na działanie, a umocowanej na styku nauk teologicznych i pedagogicznych, upoważnia do korzystania w prowadzonych badaniach zarówno ze źródeł

¹⁴² Tamże, s. 91

dostępnych naukom społecznym, jak też naukom teologicznym. Chodzi tutaj o dostęp do tego, co umożliwia „mierzenie” wszystkiego, co w przedmiocie badań pedagogiki religii zostało opisane, objaśnione, potwierdzone, zainspirowane i ożywione¹⁴³. Owo mierzenie dotyczy opisu specyfiki stylu ludzkiego życia, który wyznaczają zarówno normy życia społecznego, jak też religijnego. W pierwszym przypadku mowa jest o źródłach naturalnych, które określają warunki życia w harmonii z sobą i innymi ludźmi, natomiast w drugim – o źródłach nadnaturalnych (nadprzyrodzonych), których pełny sens jest poznawany w teologicznej refleksji nad Bożym objawieniem, którego religijne znaczenie już objaśniono.

Kolejną znacząca dla rozwoju pedagogiki religii kwestią jest wypracowanie metodologii prowadzonych badań, ponieważ ona nadaje dyscyplinie własny status naukowy. Chodzi dobór takich metod badawczych, które umożliwią prowadzenie badań faktograficznych nad praktykami religijnymi¹⁴⁴. Nie bez znaczenia dla badań mających wydźwięk humanistyczny i teologiczny jest świadomość tego, że dotyczą one egzystencjalnego i dziejowego procesu scalenia horyzontów poznawczych dotyczących rzeczywistości życia naturalnego i religijnego. Świadomi tego faktu przedstawiciele pedagogiki religii do prowadzonych badań wykorzystują metody służące teoretyczno-systematyzującemu, historycznemu, porównawczemu, teologiczno-filozoficznemu czy empirycznemu poznawaniu rzeczywistości. Takie podejście uświadamia niewystarczalność korzystania w badaniach naukowych z metod czy to teologicznych, czy też empirycznych. Konsens, jaki dotąd w tej kwestii wypracowano, polega na posługiwaniu się przez pedagogikę religii, poza wymienionymi metodami, także strategiami badań zarówno ilościowych, jak też jakościowych¹⁴⁵, a więc tymi,

¹⁴³ H.-G. Ziebertz, *Religionspädagogik als empirische Wissenschaft*, dz. cyt., s. 21.

¹⁴⁴ Tamże, s. 16–17.

¹⁴⁵ B. Milerski, *Metodologia pedagogiki religii*, w: *Słowniki społeczne. Pedagogika religii*, dz. cyt., s. 93; R. Boschki, *Einführung in die Religionspädagogik*, dz. cyt., s. 86; N. Mette, *Religionspädagogik*, dz. cyt., s. 120.

z jakich korzystają przedstawiciele nauk humanistycznych i społecznych oraz teologicznych¹⁴⁶.

Pedagodzy religii w prowadzonych przez siebie badaniach korzystają z metod wpisujących się w strategię jakościową oraz ilościową. Posługując się strategią jakościową, zdobywają wiedzę o wychowaniu wyrastającą z dwóch, wzajemnie się przenikających warstw: faktograficznej oraz indywidualnej i symbolicznej¹⁴⁷. Natomiast w przypadku badań ilościowych dominują statystyczne ujęcia badanego zagadnienia¹⁴⁸. W każdej z tych strategii badacze korzystają zarówno z metod, jakimi posługują się teologowie, jak i tych, którymi posługują się przedstawiciele nauk społeczno-humanistycznych. Ta szeroka paleta metod badawczych umożliwia pedagogom religii prowadzenie badań wykraczających poza naturalne wyjaśnianie ludzkiej egzystencji. Jest to możliwe dzięki akceptacji nie tylko poznania naturalnego, ale też nadprzyrodzonego (religijnego)¹⁴⁹. W tym drugim przypadku dochodzi do wglądu w hermeneutykę wiary wraz z analogiami do empirycznych założeń pedagogicznego jej rozwoju¹⁵⁰. Hermeneutyka badając relacje zachodzące pomiędzy sferą tekstu i usiłującym go zrozumieć człowiekiem umożliwia odkrywanie ciągle nowych znaczeń analizowanego źródła. Wpływ na odkrywanie znaczeń analizowanego źródła wywiera też sytuacja, w jakiej znajduje się sam interpretator.

Stosowanie w pedagogice religii różnych strategii badawczych niekiedy wywołuje pewne napięcia. Zazwyczaj wynikają one z tego, że nie wszyscy naukowcy przyznają badaniom jakościowym tę samą rangę co badaniom ilościowym¹⁵¹. W sporze tym

¹⁴⁶ J. Kunstmann, *Religionspädagogik*, dz. cyt., s. 25.

¹⁴⁷ Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika świadectwa*, dz. cyt. s. 296.

¹⁴⁸ D. Urbaniak-Zajac, E. Kos, *Badania jakościowe w pedagogice*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 117.

¹⁴⁹ P. Tomasik, *Kwestie fundamentalne metodologii katechetyki*, „*Studia Katechetyczne*” 2013, t. 9, s. 85–86.

¹⁵⁰ N. Mette, *Religionspädagogik*, dz. cyt., s. 270.

¹⁵¹ M. Mółka, *Między inkluzją a ekskluzją w resocjalizacji. Perspektywa biograficzna w pedagogicznej refleksji nad readaptacją społeczną*, Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM, Kraków 2018, s. 194.

jedni kierują się logiczno-metodycznymi regułami badań, inni natomiast zmierzają w kierunku epistemologicznego rozwiązania badanego problemu. O ile zwolennicy metod ilościowych zazwyczaj gromadzą materiał badawczy korzystając z pomocy kwestionariuszy, różnych form wywiadów i obserwacji, o tyle w badaniach jakościowych znaczenie przywiązuje się do informacji nabywanych na drodze analiz szeroko rozumianych biografii czy narracji¹⁵². Różnice wynikające z różnych punktów postrzegania badanej rzeczywistości powodują, że prowadzone badania przybierają albo postać empiryczno-analityczną, hermeneutyczną albo też dostarczają wiedzy ukierunkowanej krytycznie¹⁵³.

W badaniach jakościowych pomocą może się okazać technika analizy proksemicznej¹⁵⁴. Technikę tę można stosować głównie w analizie tekstów narracyjnych. Jej właściwością jest zwracanie uwagi na relacje międzyosobowe. Ich wyartykułowaniu służy pięć kategorii (aktorzy, miejsca, czas, wartości i oczekiwania), które zostają uszczegółowione wyróżnianymi encjami¹⁵⁵. I tak, w obrębie kategorii „aktorzy” badacz wskazuje zarówno osoby, jak i inne – nieosobowe podmioty występujące w tekście, którym zostają przypisane konkretne działania. Za aktorów uważa się zarówno osoby fizyczne, które uczestniczą w wydarzeniu, jak i inne podmioty-przedmioty, które wpływają na interpretację

¹⁵² H.-G. Ziebertz, *Religionspädagogik als empirische Wissenschaft*, dz. cyt., s. 25; J. Mółka, *Drogi życiowego sukcesu. Perspektywa pedagogiczna*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2020, s. 47–57.

¹⁵³ H.-G. Ziebertz, *Religionspädagogik als empirische Wissenschaft*, dz. cyt., s. 33–34.

¹⁵⁴ Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia*, dz. cyt. s. 11 i nn.; Z. Marek i A. Walulik, *Pedagogika świadectwa*, dz. cyt., s. 11 i nn.; Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika Dobrej Nowiny*, dz. cyt., s. 14 i nn.

¹⁵⁵ Słowo *entity* oznacza jednostkę, istotę, podmiot, byt. Termin ten, wprowadzony w roku 1976 przez Petera Pin-Shan Chena do modelowania danych podczas analizy informatycznej, odnosi się do rzeczywistej lub wyobrażonej rzeczy, która może być wyraźnie identyfikowalna lub odróżnialna i powiązana relacjami z innymi. Por. P.P.S. Chen, *The Entity-Relationship Model – Toward a Unified View of Data*, „ACM Transactions on Database Systems” 1976, t. 1, nr 1, s. 9–36; R. Barker, *CASE* Method. Modelowanie związków encji*, przeł. L. Banachowski, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa 2005.

zdarzenia. Mogą to być osoby prawne, instytucje, urzędy, organizacje, a także książki czy też jakieś podmioty-przedmioty abstrakcyjne (antropomorfizowane lub nieantropomorfizowane). W interpretacji związków pomiędzy aktorami wykorzystuje się zwykle zasady wypracowane przez personalizm, co umożliwia podkreślanie autonomicznej wartości osoby oraz zakłada się wspieranie jej rozwoju na drodze nabywania umiejętności podporządkowania wartości ekonomicznych i technicznych wartościom osobowo-duchowym¹⁵⁶. Zasady te, chociaż bezpośrednio nie odnoszą się do relacji pomiędzy aktorami nieosobami, mogą być jednak przy ich identyfikacji wpisywane w określanie przestrzeni budującej egzystencję człowieka. Wyróżniając natomiast konkretne encje odnoszone do aktorów, dobrze jest rozróżnić aktorów pierwszego i drugiego planu analizowanego wydarzenia. Przy większej liczbie aktorów warto ich pogrupować. Na tej drodze łatwiej jest ustalić relacje zachodzące pomiędzy encjami i ich interpretację.

Inną kategorią, jaką można się posługiwać w toku analizy proksemicznej, jest „miejsce”. Zadaniem tej kategorii jest wskazanie środowiska analizowanego wydarzenia. Wskazuje ona wszystkie ontologiczne aspekty określające „bycie”, po to, by zaznaczyć, że miejscem jest nie tylko przestrzeń rozumiana materialnie, ale także wspólnota umysłowa i kulturowa bądź też przestrzeń heterotropijna¹⁵⁷. Wyodrębnione miejsca umożliwiają dostrzeżenie relacji między aktorami oraz związków zachodzących między osobami i otoczeniem materialnym. Wyodrębnienie to ma ułatwić wskazanie pojawiających się kultur i innych uwarunkowań. Wskazuje ono również pojawiające się w analizowanym wydarzeniu konteksty, gdyż wszelkie doświadczenia

¹⁵⁶ M. Nowak, *Pedagogika personalistyczna – wyzwanie i nadzieja dnia dzisiejszego*, w: *Osoba a wychowanie – wokół pedagogiki personalistycznej i edukacji zdrowotnej według Jana Pawła II*, red. K. Guzowski, A. Kostencka, G. Barth, Wydawnictwo KUL, Lublin 2013, s. 13–33.

¹⁵⁷ D. Lalak, *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010, s. 18.

(także doświadczenia historyczne) są nieodwołalnie kontekstualne¹⁵⁸. Wszystko to dostarcza nowych możliwości interpretacyjnych i odsłania związki zachodzące pomiędzy nimi, a tym samym pokazuje jak w znaczący sposób zmienia się dyskurs nauk społecznych. Wydobywanie natomiast encji polega na identyfikacji: geograficznej (np. kontynent, kraj, województwo, miasto, miejscowość, dzielnica, ulica itp.); instytucjonalnej (np. dom, szkoła, miejsce wykonywania pracy zawodowej, urząd itp.); emocjonalnej (np. podwórko, łąka, droga, ulica itp.).

Kolejna kategoria wpisująca się w technikę analizy proksemicznej powiązana została z „czasem”. Fenomenologicznie czas odkrywany jest subiektywnie jako „doznanie” oraz obiektywnie jako „postrzeganie”. Jest przy tym uważany za doświadczenie pierwotniejsze od potocznego czasu świata i rozumiany jako czas źródłowy: czas życia, przeżyć, pamięci, oczekiwania, wyobraźni i świadomości¹⁵⁹. Przy interpretacji tak zgromadzonego materiału warto zwrócić uwagę na rozróżnienie stosowane przez Greków, którzy przy jego opisie posługiwali się dwoma różnymi słowami: *chronos* i *kairos*. *Chronos* odnosi się do czasu, którego rozciągłość można zmierzyć i umieścić na osi podając jego miarę. Natomiast *kairos*, chociaż też odnosi się do pewnego okresu, to akcent kładzie nie na miarę, lecz na to, co się dzieje, staje, wydarza w „mierzonym” okresie. To rozumienie czasu ułatwia badaczowi zwrócenie większej uwagi na samo wydarzenie oraz określenie tego, co dotyczy jego przeżywania i doświadczenia. Stąd przy wprowadzeniu kategorii czasu można mieć na uwadze zarówno czas liczony obiektywnie, np. kalendarzowy; czas zakresowy określany subiektywnie (np. w latach, w okresie studiów, po zawarciu małżeństwa, po ukończeniu szkoły, w trakcie choroby); czas sytuacyjny (np. w trakcie wykonywanej pracy, będąc za granicą).

¹⁵⁸ F. Ankeramit, *Narracja, reprezentacja, doświadczenie. Studia z teorii historiografii*, red. E. Domańska, Universitas, Kraków 2004, s. 213.

¹⁵⁹ A. Ziółkowska, *Czas, tożsamość i podmiotowość. Wokół wybranych ujęć fenomenologicznych i hermeneutycznych*, w: *Aporie czasu*, red. P. Orlik, Wydawnictwo UAM, Poznań 2011, s. 167–198.

W analizie proksemicznej duże znaczenie posiada kategoria „wartości”. Wartości, podobnie jak kolejna kategoria „oczekiwania”, zakładają ich wydobywanie i opis na podstawie działań aktorów analizowanego tekstu źródłowego. Sama kategoria wartości wytycza cele, kierunki działania oraz scala wytwory ludzkiego działania, które stanowią nie tylko kryterium oceny rozstrzygania o tym, czy coś jest wartościowe lub niewartościowe. Ponadto wskazuje samo dobro identyfikowane z przedmiotem oceny. Zadaniem tej kategorii jest przenikanie, poruszanie, wywoływanie przeżyć i kształtowanie ludzkiej świadomości, a także pobudzanie osoby do działania w oparciu o przyjętą hierarchię wartości. Na tej drodze badacz ustala i wskazuje wartości etyczne i moralne, pragmatyczne (przydatne – nieprzydatne), użyteczne (bez wartości, tanie, drogie, bezcenne), estetyczne (brzydkie – ładne), emocjonalne i uczuciowe (straszne – obojętne – wzruszające), egzystencjalne (bezsensowne – sensowne, pesymistyczne – optymistyczne) czy symboliczne, jakie zostają rozpoznane w kontekście relacji zachodzących między aktorami, miejscem(-ami) i czasem¹⁶⁰.

Ostatnią z kategorii techniki badań zwanej analizą proksemiczną jest kategoria „oczekiwania”. Zasadniczo odnosi się ona do dwóch znaczeń: oczekiwanie jako „spodziewanie się czegoś od kogoś, spodziewanie się po kimś jakiegoś zachowania” oraz oczekiwanie jako „nadzieja człowieka, który liczy na pewne powodzenie, opierając się na posiadanych przez siebie obiektywnych przesłankach”¹⁶¹. Oczekiwanie można również rozpatrywać w innych znaczeniach: jako pragnienie, chęć posiadania czegoś lub pragnienie, aby coś się ziściło¹⁶². Za bliskoznaczne w odniesieniu do tak rozumianych oczekiwań przyjmuje się słowo „życzenie”. Uwzględnienie życzeń w identyfikacji tej kategorii pozwala poszerzyć rozumienie interpretowanej rzeczywistości.

¹⁶⁰ M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002, s. 72.

¹⁶¹ *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, t. 25, red. H. Zgółkowa, Wydawnictwo Kurpisz, Poznań 2000, s. 210.

¹⁶² *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, t. 50, red. H. Zgółkowa, Wydawnictwo Kurpisz, Poznań 2000, s. 322.

Zwracając uwagę na treści wpisujące się w tę kategorię, badacz jest w stanie odkrywać to, co narratorzy uznają za prawdopodobne, możliwe, godne uwagi, konieczne, przypadkowe. Może też nakreślić cele wyznaczane narracji, jak również wskazać motywy czy intencje działania badanej osoby. Wreszcie jest w stanie wskazać rozczarowania, zaskoczenia, pytania, jakie pojawiają się w tekście. Walorem tej kategorii jest obiektywizowanie rzeczywistości przez odnoszenie jej do aktorów, miejsc, czasu i wartości.

W przyporządkowanej wskazanym kategoriom analizie ważne jest określenie w każdej z nich encji. Służą one przygotowaniu możliwie różnorodnej przestrzeni interpretacji z pozornie przeciwnych perspektyw: wewnętrznej i zewnętrznej, obiektywnej i subiektywnej, badanego i badacza. Działania te odgrywają znaczącą rolę w podejmowanych próbach zrozumienia doświadczenia zarówno narratora, jak i badacza, ponieważ obaj opowiadają się za określonymi wartościami czy też wzorcami, jak również posiadają własne oczekiwania bądź życzenia. Przeprowadzone według podanych zasad analizy i interpretacje tekstu umożliwiają sformułowanie implikacji pedagogicznych. Dzięki nim łatwiej jest opisać to wszystko, co jest wyjątkowe w doświadczeniu przekazanym i odkrytym w analizowanym tekście. Zatem im głębsze struktury i poziomy współlistnienia poszczególnych encji i kategorii badacz odkryje, tym lepiej zrozumie badane zjawisko. Na tej drodze badacz może sam nabywać nowe doświadczenia, a przez ich interpretację zacząć tworzyć sieć nowych powiązań i relacji zachodzących między osobami i będącymi w ich zasięgu przedmiotami. W końcu ich znajomość może wpływać na korektę dotychczasowych postaw i zachowań, jak też wprowadzać nową jakość w postrzeganie analizowanej rzeczywistości.

CELE PEDAGOGIKI RELIGII

Pedagogika religii jako nauka praktyczna jest ukierunkowana na działanie. Jego kierunek wyznaczają stawiane przed nią cele. Mogą one zmierzać do tworzenia teorii pedagogicznej wyrastającej ze zdobywanej nowej wiedzy o związkach edukacji religijnej z wychowaniem społecznym i moralnym albo do tworzenia koncepcji pedagogicznej, która stanowić będzie alternatywę dla budowanych na innych założeniach koncepcji pedagogicznych. W pierwszym przypadku analizie zostaną poddane oddziaływania pedagogiczne odnoszone do religijnego wymiaru ludzkiego życia. W zakres takich badań włączane są zarówno koncepcje pedagogiczne budowane na krytyce religii, jak i takie, które respektują ludzkie relacje z Absolutem będącym fundamentem ludzkiej egzystencji. Z kolei w drugim przypadku więcej uwagi poświęca się tworzeniu koncepcji wychowania będącej alternatywą dla pedagogiki instrumentalnej czy też pedagogiki kultury albo pedagogiki krytycznej. Fundamentem pedagogiki religii jest założenie mówiące o tym, że człowiek pozostaje w egzystencjalnej relacji z Bogiem. Założenie to domaga się wyjaśnień i zrozumienia istoty tej relacji, jak również integracji życia religijnego osoby z innymi wymiarami jej egzystencji. Zasadność celów wyznaczanych pedagogice religii wynika z promowanej przez

nią godności osoby, która ma swe odniesienia do zajmowanych przez nią postaw moralnych¹. Dzięki postawom moralnym osoba jest zdolna do interpretacji otaczającej ją rzeczywistości. Z tym przekonaniem refleksji zostaną poddane możliwości osiągnięcia nakreślonych przed pedagogiką religii celów.

5.1. Społeczno-kulturowe uwarunkowania pedagogiki religii

W refleksji nad celami badawczymi, jakie stawia się przed pedagogiką religii, należy mieć na uwadze uwarunkowania społeczno-kulturowe, w jakich przychodzi je realizować. Jak zauważa Dariusz Tułowiecki, charakteryzują je dwie przeciwstawne sobie tendencje. Jedną wyrażają procesy antyreligijne, zmierzające do usunięcia Boga zarówno z historii, jak też i z ludzkiego umysłu. Druga z kolei uświadamia występujący obecnie renesans zainteresowania religią². Oba nurty wpisują się w zachodzące zmiany w procesach edukacyjnych, które są warunkowane czynnikami społecznymi, określoną kulturą, w tym także religią.

Pojęcie kultury jest wieloznaczne. Utożsamia się ją z dziełami wytworzonymi przez człowieka. W dziełach tych człowiek wyraża swe myśli i uczucia, posiadaną wiedzę i usprawnienia. Słowem, całe swe życie duchowe.

Kultura ujęta podmiotowo staje się zarazem myślą i wiedzą człowieka, zespołem usprawnień jego intelektu i woli, nabywaniem mądrości i postawą kontemplacji, uzyskiwaniem prawości oraz ładu uczuć i emocji, jest szlachetnością duchowego życia człowieka³.

¹ A. Błasiak, *Młodość – świat wartości*, WSF-P Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2002, s. 138.

² D. Tułowiecki, *Bez Boga, Kościoła i zasad?*, dz. cyt., s. 27.

³ J. Legięć, *Wpływ kultury organizacyjnej na zarządzanie pracą człowieka*, „Perspektywy Kultury” 2018, nr 2(21), s. 71–72.

Nie bez znaczenia jest i to, że stwarza ona warunki do nawiązywania międzyludzkich więzi⁴. Tak więc kulturę uważa się z jednej strony za całokształt materialnego i duchowego dorobku ludzkości, który powstał na skutek jej twórczej aktywności. Z drugiej natomiast za zespół wartości, norm i zasad obowiązujących w życiu społecznym. Oba te ujęcia zasadniczo ukazują kulturę w wymiarze horyzontalnym: opisuje ona sposoby życia, myślenia, działania oraz formy i wytwory człowieka. Kulturę można też rozpatrywać w wymiarze wertykalnym – „w górę”. W ujęciu tym chodzi o zwrócenie uwagi na wytwory człowieka działającego w sposób rozumny i wolny celem osiągnięcia życiowych celów, które wykraczają poza ludzkie możliwości. Ten sposób postrzegania kultury eksponuje jej transcendentny wymiar, który wyzwala w osobie pragnienie osiągania w życiu czegoś więcej, niż realnie wydaje się być to możliwe. Wynika z tego, że wertykalny ogląd kultury wskazuje człowiekowi jej związki z poznawaniem prawdy i moralnością (dobrem). To z kolei pokazuje, że kultura staje się dla człowieka wyjątkowym sposobem rozumienia świata. Uczy też nawiązywania z nim relacji. Możliwość ta nabiera szczególnego znaczenia wówczas, kiedy kulturę rozpatrywać się będzie z perspektywy ostatecznego przeznaczenia człowieka. W podejmowaniu takiej czynności przychodzi człowiekowi z pomocą korzystająca z naturalnych i nadnaturalnych źródeł poznania pedagogika religii. Przywołując źródła teologiczne, kreśli przed człowiekiem wizję, w jaki sposób może się stawać doskonalszy i jak rozwijać posiadane przymioty swojego ciała i ducha. Korzystając ze źródeł teologicznych, ułatwia nabywanie umiejętności respektowania zarówno autonomii kultury, jak też ukazuje jej zależność od Boga. Respektowanie takiego dualizmu jest możliwe dlatego, że kultura staje się zarówno przedmiotem, jak i „pośrednikiem” zbawczego działania Boga. Na tej też podstawie można powiedzieć,

⁴ M. Rembierz, *Polskie doświadczenie wielokulturowości w interpretacji Jana Pawła II jako inspiracja dla edukacji międzykulturowej*, „Edukacja Międzykulturowa” 2013, nr 2, s. 60.

że religia i oferowane przez nią rozumienie rzeczywistości staje się „sercem” i centrum kultury⁵.

Do ważniejszych właściwości kultury należy tworzenie przestrzeni oraz warunków istnienia i bytowania człowieka rozumianego jako istota społeczna. Ważne jest przy tym i to, że nie jest ona czymś zamkniętym. Przeciwnie, wpływa na sposób ludzkiego myślenia i patrzenia na świat, przez co umożliwia jego własny ogląd (światopogląd). Inną właściwością kultury jest wyzwalanie w osobie chęci tworzenia czegoś nowego. Jej walorem jest również i to, że służy zarówno poszczególnym osobom, jak i większym społecznościom. Wynika z tego, że kultura nie jest odizolowana od wpływów zewnętrznych, takich jak uwarunkowania geograficzne i klimatyczne, polityka czy kaprysy historii⁶. Co więcej, dzięki temu, że człowiek jest w nią zanurzony, uwrażliwia go na konieczność stawania się „bardziej człowiekiem”⁷.

Tak rozumiana kultura kreśli przed człowiekiem nowe zadania. Ma on pielęgnować zastaną kulturę, a jednocześnie włączać się w jej tworzenie na płaszczyźnie materialnej, duchowej, indywidualnej i społecznej⁸, gdyż na tej drodze człowiek jako byt cielesno-duchowy się rozwija⁹. W ten tok myślenia o kulturze wpisuje się religia, która uczy łączyć to, co niezmiennie (chodzi o przeznaczenie człowieka), z tym, co w jego życiu podlega zmianie na skutek zmieniających warunków życia¹⁰. Nie bez znaczenia dla przebiegu tych procesów jest środowisko, ponieważ jest ono nośnikiem informacji dotyczących istnienia człowieka.

⁵ J. Perszon, *Kulturowe uwarunkowania pedagogiki religii*, w: *Słowniki społeczne. Pedagogika religii*, dz. cyt., s. 120–121.

⁶ J. Legięć, *Wpływ kultury organizacyjnej na zarządzanie pracą człowieka*, art. cyt., s. 71–72.

⁷ M. Rembierz, *Polskie doświadczenie wielokulturowości w interpretacji Jana Pawła II jako inspiracja dla edukacji międzykulturowej*, art. cyt., s. 60.

⁸ E. Dubas, *Zmieniająca się dorosłość. Od dorosłości konwencyjnej ku dorosłości subiektywnej*, w: *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje*, red. E. Przybylska, Wydawnictwo UMK, Toruń 2001, s. 77–87.

⁹ Z. Mirek, *Tożsamość człowieka w kontekście relacji natura – kultura – sacrum*, „Horyzonty Wychowania” 2003, t. 2, nr 4, s. 32.

¹⁰ J. Bagrowicz, *Edukacja religijna współczesnej młodzieży*, dz. cyt., s. 11–36.

Zazwyczaj środowiskiem nazywany jest zespół warunków, w których osoba żyje (bytuje), oraz czynników, które stale lub przez dłuższy czas kształtują i oddziałują na jej osobowość¹¹. Środowisko stanowi swoistą sieć zależności, które łączą osobę z otoczeniem i wspólnotami, które ona współtworzy. Jego właściwością jest oddziaływanie wychowawcze. Mówi się o nim jako „środowisku wychowawczym”. Termin ten nie jest jednak jednoznacznie rozumiany przez pedagogów¹². Tak na przykład Józef Pieter¹³ wyróżnia pierwotne środowisko wychowawcze i środowisko instytucjonalne. W podobnym duchu dzieli środowiska Wolfgang Brezinka, nazywając je państwowymi i niepaństwowymi¹⁴. Z kolei w klasyfikacji podawanej przez Stefana Kunowskiego¹⁵ występują „środowisko instytucjonalne” oraz „środowisko pedagogiczne”. Tworzą je rodzina, ośrodki wychowawczo-dydaktyczne, jak szkoła, nauczyciel, bądź inne instytucje nastawione na taką działalność, w tym wspólnoty wyznaniowe. Wprawdzie siła oddziaływania środowiska wychowawczego na różnych etapach rozwoju osoby jest zróżnicowana, czy nawet w pewnym momencie traci swą nadrzędną rolę, to jednak tylko w sporadycznych przypadkach można kwestionować jego niepodważalną rolę wychowawczą¹⁶.

Charakterystycznym rysem każdej z wyróżnianych klasyfikacji środowiska wychowawczego jest przyznawanie stałego miejsca rodzinie, powszechnie uważanej za pierwsze i najtrwalsze miejsce oddziaływań wychowawczych. Występuje w niej układ powtarzających się, względnie stałych sytuacji, do których

¹¹ R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1979, s. 258.

¹² S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, dz. cyt., s. 230.

¹³ J. Pieter, *Środowisko wychowawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1972, s. 86.

¹⁴ W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika*, dz. cyt., s. 100.

¹⁵ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, dz. cyt., s. 229–230.

¹⁶ M. Braun-Gałkowska, *Środowisko wychowawcze: dom, szkoła, grupa rówieśnicza, parafia*, w: *Katecheza w szkole*, red. J. Krucina, Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, Wrocław 1992, s. 57; S. Wielgus, *Rodzina wobec współczesnych zagrożeń*, w: *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości*, red. D. Biela, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001, s. 16.

jej członkowie starają się przystosować. Ona też w łączności z innymi środowiskami udziela wychowankowi wsparcia natury psychiczno-społeczno-kulturowej¹⁷. Środowisko rodzinne odznacza się wewnętrznymi właściwościami, które powodują, że samo wspomaganie osoby nie nabiera znamion konsumenckich, ale kreatywnych¹⁸. Ponadto rodzina uzdalnia osobę do postrzegania obok siebie innych osób, którym może udzielać bezinteresownej pomocy w imię wspólnie osiąganego dobra¹⁹. Ten szczególny walor rodziny wynika z tego, że w niej osoba nie tylko może się rozwijać, ale też zaspokajać swoje potrzeby biologiczne, psychiczne (poczucie bliskości, bezpieczeństwa, miłości itp.), duchowe czy też materialne. W niej uczy się poznawania otaczającego ją świata; w niej też poznaje obowiązujący system wartości, norm i obyczajów. Można zatem przyjąć, że rodzina posiada kluczową rolę w życiu każdego człowieka. Jest rzeczywistością zastaną, grupą odniesienia, bez względu na czas, w jakim danej osobie przyszło żyć²⁰.

Z kolei walorem szkolnego środowiska wychowawczego jest to, że swą działalnością edukacyjną podejmuje różne formy inicjatyw społecznych, które stwarzają warunki do socjalizacji, a w dalszej kolejności do osiągnięcia coraz większej życiowej niezależności i samodzielności²¹. Szkoła pomaga też w uświadamianiu sobie własnej aktywności i nabywaniu umiejętności komunikowania się z większymi społecznościami. W końcu wraz ze środowiskiem rodzinnym uczy przyjmować za własny określony system wartości. Z tych powodów środowiska rodzinne

¹⁷ M. Przetacznikowa, *Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1973, s. 137.

¹⁸ M. Szymańska, Z. Marek, A. Walulik, *Religious Upbringing in Family*, „Central European Journal of Educational Research” 2020, t. 2, nr 2, s. 17–26.

¹⁹ A.M. de Tchorzewski, *Miłość, nadzieja, odpowiedzialność – warunkiem więzi w rodzinie*, w: *Dziecko, rodzina, wychowanie. Wybrane konteksty*, red. J. Karbowiczek, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2015, s. 32.

²⁰ T. Olearczyk, *Rodzina między starym a nowym paradygmatem*, Verbum, Rużomberok 2013, s. 13–14.

²¹ K. Ablewicz, *Człowiek jako metodologiczny problem pedagogiki*, „Horyzonty Wychowania” 2002, t. 1, nr 1, s. 87; H. Berner, *Współczesne kierunki pedagogiczne*, w: *Pedagogika*, t. 1: *Podstawy nauk o wychowaniu*, dz. cyt., s. 260.

i szkolne zajmują ważne miejsce pośród instytucji i placówek zajmujących się zorganizowaną działalnością oświatowo-wychowawczą²². Tym samym każde z tych środowisk wychowawczych we właściwy sobie sposób przygotowuje i wprowadza osobę w życie większych grup społecznych²³.

Znaczącym środowiskiem wychowawczym jest też społeczność wyznaniowa (religijna), która ze swej natury zmierza do tworzenia wspólnoty osób. Jest ona wkomponowana w skomplikowaną siatkę struktur i grup społecznych, z którymi przeżywa sukcesy i porażki swoich członków. To z kolei pokazuje, że wspólnoty religijne (kościelne) nie żyją dla siebie, ale dla innych, dla świata. Są do niego skierowane. Właściwością tego środowiska (wspólnoty religijnej) jest zdolność do udzielania osobie pomocy w zrozumieniu, że nie żyje ona wyłącznie dla siebie, lecz dla innych, w tym także dla Boga. Wspólnota poucza również, jak w codziennym życiu zdobywać się na gesty bezinteresowności i altruizmu. Ważne jest też i to, że społeczność religijna towarzyszy osobie w rozwoju życia religijnego i społecznego. O żywotności tego środowiska rozstrzygają relacje zachodzące między poszczególnymi jego członkami²⁴. One też wpływają na formułowane poglądy i zajmowane postawy, stając się miejscem konfrontacji ludzkich przekonań i doświadczeń²⁵. Ponadto nawiązywane za pośrednictwem wspólnoty religijnej relacje społeczne umożliwiają nabycie umiejętności weryfikowania

²² C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”, Warszawa 1994, s. 255; W. Okoń, *Rzecz o edukacji nauczycieli*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991, s. 16–23; W.E. Papis, *Wychowanie w szkole jako pomoc wychowania rodzinnego*, w: *XVIII Międzynarodowy Kongres Rodziny*, red. A. Czarnocki, Fundacja Rodzina Nadzieją Jutra, Katolicka Agencja Informacyjna, Warszawa 1994, s. 505.

²³ L. Kocik, *Wzory małżeństwa i rodziny*, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne, Kraków 2002, s. 219.

²⁴ M. Przetacznik, H. Spionek, *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975, s. 133–135; T. Rostowska, *System wartości rodziców i dzieci*, w: *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości*, red. D. Biela, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001, s. 217–229.

²⁵ J. Charytański, *W kręgu zadań i treści katechezy*, Wydawnictwo WAM, Kraków 1992, s. 220–222; H.-J. Fraas, *Religia w procesie rozwoju osobowego dziecka*, „Horyzonty Wiary” 1995, t. 6, nr 2 s. 51.

własnych postaw i zachowań z normami obowiązującymi w życiu społecznym²⁶. Tak więc środowisko wychowawcze we właściwy sobie sposób uczy człowieka odpowiedzialności za siebie oraz za inne osoby, rozumianej jako trwała obecność przy drugim człowieku²⁷.

Skuteczność tej troski o drugiego człowieka, którą inspiruje pedagogika religii, zależna jest też od radzenia sobie z aktualnymi uwarunkowaniami społeczno-kulturowymi, w jakich przychodzi mu żyć. Chodzi przede wszystkim o liczenie się z przemianami zachodzącymi w życiu społecznym, które w dużej mierze są inspirowane przez nowe trendy natury społeczno-ekonomiczno-kulturowej. Ich korzenie tkwią w myśleniu ludzi doby modernizmu (nowoczesności) i postmodernizmu (ponowoczesności)²⁸. Przez modernizm najczęściej rozumiano racjonalizm, sekularyzm, empiryzm i humanizm, a więc to wszystko, co charakterystyczne było dla licznych nurtów filozoficznych występujących w XVIII–XX wieku²⁹. W opinii Lucjana Kocika modernizm promował indywidualizm, globalizację, interesowność, masowość, kult nowości, dorywczność pracy, konsumpcjonizm, kontraktową intymność, idee demokracji elitarniej i fetysz informacji³⁰. W duchu tego nurtu proponowano też wprowadzanie zmian w myśleniu aksjologicznym oraz zmianę stylów i sposobów życia. Potrzebę taką uzasadniano zmianami, jakie zachodziły w życiu społecznym wraz z rozwojem nowych technologii, które zwiększały możliwości swobodnego wypowiedzania się i głoszenia poglądów o przekraczaniu granic terytorialnych i czasowych. Następstwem tego było

²⁶ E.B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, przeł. B. Hornowski, K. Lewandowska, B. Rosemann, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985, s. 448.

²⁷ A.M. de Tchorzewski, *Miłość, nadzieja, odpowiedzialność*, w: *Dziecko, rodzina, wychowanie*, dz. cyt., s. 32; J. Mariański, *Rodzina wobec wartości: rozpad czy transformacja?*, w: *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości*, red. D. Kornas-Biela, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2000, s. 88; Z. Marek, *Wychować do wiary*, Wydawnictwo WAM, Kraków 1996, s. 29.

²⁸ Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia*, dz. cyt., s. 116–122.

²⁹ S. Wielgus, *Postmodernizm*, „Keryks” 2008, t. 7, s. 35.

³⁰ L. Kocik, *Rodzina w obliczu wartości i wzorów życia ponowoczesnego świata*, dz. cyt., s. 106–107.

wylansowanie modelu człowieka wyzwolonego od wszelkich zasad i ograniczeń, co spowodowało instrumentalizację rozumu oraz zanikanie z pola widzenia moralnych aspektów ludzkiego działania. W rzeczywistości absolutna wiara w wielkość i zdolności poznawcze ludzkiego rozumu okazały się błędne³¹. Nie dziwi więc, że dalej poszukiwano „właściwych” i skutecznych recept zapewniających człowiekowi osiągnięcie dobrobytu. Poszukiwania te powiązano z kolejnym nurtem nazwanym „postmodernizmem”, który w dużej mierze nawiązuje do filozofii nietzscheańskiej. Samo pojęcie postmodernizmu wprowadził do literatury Rudolf Pannwitz w 1917 roku³². Termin ten wpisuje się w czas gwałtownych przemian, niepewności, swego rodzaju „nienadążania” za tym, co się dzieje w życiu osobistym, społecznym, globalnym. To czas doświadczania nowych wydarzeń lub „starych” w nowych kontekstach³³.

Przy opisie tendencji promowanych przez postmodernizm charakterystyczne jest to, że dotychczas nie wypracowano jednolitej definicji postmodernizmu. Lucjan Kocik definiuje go jako

zbiór możliwości, sytuacji, wzorów zachowania i wartości, które rozwinęły się w drugiej połowie XX wieku, wprowadzając poważne zmiany w dotychczasowym funkcjonowaniu różnych kategorii struktury społecznej i systemu aksjonormatywnego w skali całego globu³⁴.

Dlatego też żadne

określenie ponowoczesności nie jest pojęciem satysfakcjonującym wszystkich zajmujących się współczesnymi przemianami ogólnospołecznymi. Problem głównie polega na tym, że

³¹ J. Morbitzer, *Postmodernistyczne konteksty Internetu*, www.up.krakow.pl/ktime/ref2005/morbitz1.pdf [dostęp: 23.05.2021].

³² S. Wielgus, *Postmodernizm*, art. cyt., s. 36. Z kolei Andrzej Szahaj podaje, że terminu tego użył po raz pierwszy Federico de Onis w 1934 r. Zob. A. Szahaj, *Postmodernizm*, w: *Słownik społeczny*, dz. cyt., s. 935.

³³ A. Walulik, *Edukacyjne wspomaganie dorosłych w refleksji nad życiem*, dz. cyt., s. 114.

³⁴ L. Kocik, *Rodzina w obliczu wartości i wzorów życia ponowoczesnego świata*, dz. cyt., s. 99–100.

przedrostek „post-„ w tym przypadku oznacza „inny niż do tej pory”, przebiegający według innych zasad, reguł i wzorów³⁵.

W powiązaniu z tymi wyjaśnieniami Stanisław Wielgus zauważył, że sam termin ponowoczesność mieści w sobie szereg poglądów, kierunków i ujęć nie zawsze spójnych, synkretycznie pozbieranych, czasem nawet sprzecznych ze sobą. Z tych racji terminu tego nie można rozpatrywać bez powiązania z terminem „moderna”, czyli „nowożytność”, ponieważ nie wiadomo dokładnie, czym ona jest³⁶. O ile bowiem przedstawiciele modernizmu przypisywali rozumowi wręcz nieograniczone możliwości poznawcze w przenoszeniu wniosków formułowanych przez nauki przyrodnicze na grunt nauk humanistycznych, szczególnie socjologii i pedagogiki, o tyle przedstawiciele postmodernizmu dopuszczają różnorodność i wielość idei gwarantujących człowiekowi skuteczniejsze funkcjonowanie w świecie³⁷. Co więcej, postmodernizm w swym skrajnym ujęciu jawi się jako nurt negatywny, pesymistyczny, wręcz nihilistyczny, bez wizji przyszłości. Wyraża niewiarę w to, że można na czymś oprzeć tworzenie kultury i stanowi swoisty rodzaj laickiego millenaryzmu bądź katastrofizmu, które wyrastają z przeświadczenia, że ludzkość znalazła się w czasach ostatecznych³⁸.

Postmodernizm zazwyczaj łączony jest ponowoczesnością rozumianą jako odrębna epoka w dziejach kultury. Wprawdzie pojęcie to należy do świata antropologii, metafizyki i teorii poznania, to jednak jego przesłanie pojawia się także w języku potocznym. Wyraża przekonanie wielu osób o tym, że głoszą one własne idee, odnoszące się do szeroko rozumianego modelu kultury, który opisywany jest w literaturze, muzyce, filmie, a nawet w architekturze czy innych dziedzinach potocznie określanych mianem sztuki. Ta wielość dziedzin, w jakich posługujemy się

³⁵ Tamże, s. 93.

³⁶ S. Wielgus, *Postmodernizm*, art. cyt., s. 35.

³⁷ J. Horowski, *Paedagogia perennis w dobie postmodernizmu. Wychowawcze koncepcje o. Jacka Woronieckiego a kultura przełomu XX i XXI wieku*, Europejskie Centrum Edukacji, Toruń 2007, s. 56.

³⁸ A. Bronk, *Krajobraz postmodernistyczny*, „Ethos” 1996, t. 33–34, nr 1–2, s. 93.

tym pojęciem i konsekwentnie wielość nadawanych mu znaczeń i interpretacji, wręcz uniemożliwiają jednoznaczne zdefiniowanie go³⁹. Henryk Kiereś definiuje postmodernizm jako

ruch myślowy, który jest odczytywany jako znak załamywania się towarzyszącej nam od Renesansu, a sformułowanej w Oświeceniu ideologii nowoczesności. Współrzędne modernizmu to: antropocentryzm, wolność, tolerancja, postęp, scjentyzm i konsumpcjonizm; w ich realizacji upatrywano panaceum na biedy ludzkie⁴⁰.

Ta wielość znaczeniowa pojęcia postmodernizmu bierze się stąd, że mamy do czynienia z „nurtem zwieńczającym historycznie i rzeczowo dorobek filozofii, a nawet transformującym ją w postfilozofię”⁴¹. Nurt ten koncentruje się na poszukiwaniu alternatyw dla dotychczasowego porządku oraz nowych sposobów odczytywania świata i ludzkich dzieł. Uważa się go za etap w rozwoju kultury, filozofii europejskiej oraz życia społecznego i politycznego.

Według Waltera Kaspera termin postmodernizm zrobił karierę wraz z użyciem go w powiązaniu z północnoamerykańską debatą nad literaturą, architekturą i sztuką. Przyglądając się tej dyskusji, zauważa Kasper, natrafiamy na zasadniczy motyw przyjmowania pojęcia postmodernizmu. Jest nim akceptowanie kierunku pluralizmu wielorakich sposobów życia, języków, modeli tłumaczenia, metod⁴². Motyw ten przenika także socjologiczną debatę i wyraża się w przyjmowanych systemach wartości, racjonalności czy też społecznej orientacji. Dostrzegane w tej materii niedobory doprowadziły do krytyki oświeceniowego racjonalizmu uznawanego za główne źródło erozji współczesnej

³⁹ J. Filipkowski, *Postmodernizm*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 16, dz. cyt., kol. 73.

⁴⁰ H. Kiereś, *Kto się boi postmodernizmu – kto wiąże z nim nadzieję*, w: *U źródeł tożsamości kultury europejskiej*, red. T. Rakowski, Fundacja Lubelska Szkoła Filozofii Chrześcijańskiej, Lublin 1994, s. 49.

⁴¹ H. Kiereś, *Postmodernizm*, www.ptta.pl/pef/pdf/p/postmodernizm.pdf [dostęp: 6.07.2021].

⁴² W. Kasper, *Die Kirche angesichts der Herausforderungen der Postmoderne*, „*Stimmen der Zeit*” 1997, nr 215, s. 651.

kultury. Erozja ta staje się widoczna w dominacji konsumpcyjnego, stechnicyzowanego i zunifikowanego stylu życia, który wyrasta ze świadomości załamania się ideologii nowoczesności i charakterystycznej dla niej wiary w nieuchronność postępu oraz możliwość racjonalnego poznania i uporządkowania świata. Dlatego efektem zachodzących zmian ma być zastąpienie dotychczasowej cywilizacji nową, całkowicie odmienną, o której mają świadczyć następujące zjawiska:

1. Odejście od paradygmatu produkcji na rzecz paradygmatu konsumpcji.
2. Wzrost zróżnicowania stylu życia, czy też pluralizm przekonań i światopoglądów.
3. Estetyzacja życia, to znaczy gotowość traktowania własnego życia jako obszaru eksperymentu i autokreacji.
4. Tolerancja dla odmienności.
5. Wielokulturowość w znaczeniu ideologii nawołującej do pielęgnacji odmienności, waloryzacja różnic kulturowych.
6. Dominacja mediów i kreowana przez nie wizja świata.
7. Niespójność wewnętrzna kultury⁴³.

Mimo prób określenia swej odmienności, postmodernizm jednak nie zrywa całkowicie z wartościami epoki nowoczesnej. Wolność wyboru, różnorodność, możliwość głoszenia krytyki cechowały nowoczesność i pozostały w ponowoczesności. Ponowoczesność stoi jednak w opozycji wobec typowego dla nowoczesności ideału zunifikowanej i zestandaryzowanej kultury, uważanej za wspólny wytwór wszystkich jednostek gatunku ludzkiego. Dlatego też w miejsce nowoczesnych tendencji dążenia do budowania jednolitej tożsamości zostaje wprowadzone pojęcie idei nieredukowalnych różnic, zainteresowań, przekonań oraz wartości wpisujących się w tło stosunków międzyludzkich. W opisie rzeczywistości społecznej wskazuje się na jaskrawy brak jednolitej wizji świata oraz na rozpad tak zwanych „wielkich narracji”, które miały potwierdzać istnienie obiektywnych zasad i wartości. Miały one nadawać sens i kierunek rozwojowi historycznemu świata i człowieka. Ich głównym

⁴³ A. Szahaj, *Postmodernizm*, w: *Słownik społeczny*, dz. cyt., s. 936–937.

przesłaniem było dążenie do tego, by żyć nadrzędną ideą, która może się domagać od osoby nawet dużego poświęcenia. Taką ideą może być Człowiek, Rozum, Postęp, Szczęście, Pokój czy cokolwiek innego. Zakładano przy tym, że poglądy na sprawy dotyczące ludzkiego życia narzucać będzie elita intelektualna. To ona będzie tworzyć określony język obejmujący całą kulturę. Wynika z tego, że w modernizmie chodziło o usankcjonowanie jednej (wielkiej) idei, która miała porządkować poszczególne zakresy ludzkiego życia, a także określać sposoby funkcjonowania człowieka w świecie. W takim przekonaniu na przełomie XIX i XX wypromowano „wielką narrację” o nadrzędności ludzkiego rozumu, czego konsekwencją stało się odrzucenie wiary w transcendencję i Absolut. Natomiast wiara w nadrzędność ludzkiego rozumu zdawała się budzić przekonanie, że to on doprowadzi człowieka do poznania ostatecznej prawdy o otaczającym go świecie⁴⁴.

W odróżnieniu od myślenia kategoriami wielkich narracji postmoderniści twierdzili, że nie zostały spełnione postulaty zawarte w „wielkich narracjach” i ich czas minął. W zamian proponowali wprowadzenie tak zwanych „małych narracji”. W odróżnieniu od wielkich narracji dopuszczają one różnorodność i wielość idei⁴⁵. Konsekwencją takiego myślenia jest odrzucenie modernistycznego twierdzenia o istnieniu jednej, uniwersalnej prawdy objaśniającej rzeczywistość świata. W zamian postulowano prawo każdego człowieka do posiadania własnych poglądów, własnego sposobu na życie, którego nikt nie ma prawa kwestionować i zabierać. Słowem, człowiek ma prawo do wszystkiego tworząc tak zwane „małe narracje”. Mają one zagwarantować człowiekowi właściwe funkcjonowanie w świecie. Z tych powodów jakkolwiek próba oceny rzeczywistości zostaje postrzegana przez postmodernistów za niesprawiedliwą i krzywdzącą, bo odbywa się świetle zasad innej, niezależnej oceny⁴⁶. Powodów dla tego

⁴⁴ M. Kremiec, *Nowa Wieża Babel – postmodernizm według Lyotarda*, <http://www.racjonalista.pl/kk.php/s,4468> [dostęp: 26.05.2021].

⁴⁵ A. Walulik, *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości*, dz. cyt., s. 176.

⁴⁶ M. Kremiec, *Nowa Wieża Babel – postmodernizm według Lyotarda*, art. cyt.

rodzaju twierdzeń dostarczyła historia z takimi wydarzeniami, jak II wojna światowa, której symbolem stał się Auschwitz. W ten nurt myślenia wpisują się też twierdzenia, że przyczyną totalitaryzmów XX wieku stały się właśnie „wielkie narracje”. W konsekwencji pojawiły się postulaty wprowadzenia „małych narracji”, które miały zagwarantować właściwe funkcjonowanie człowieka w świecie. Narracje te w odróżnieniu od „wielkich narracji” dopuszczały różnorodność i wielość idei, czego następstwem było odrzucenie jednej, uniwersalnej prawdy o istniejącej rzeczywistości.

Można przyjąć, że oba systemy myślenia (modernizm i postmodernizm) w sposób zasadniczy odróżniało przekonanie, że „małych narracji” nie można, nie powinno się oceniać ze względu na brak właściwego kryterium do ich oceny. Dlatego podejmowanie takich prób uważane jest za niesprawiedliwe i krzywdzące, bo odbywa się świetle zasad innej, niezależnej oceny⁴⁷. Promowaną przez postmodernizm rzeczywistość wyraża sufiks „-izm” obecny w określeniach: relatywizm, konsumpcjonizm, konformizm itp. Wprawdzie określenia te sugerują rzeczywistość abstrakcyjną, to jednak faktycznie wyrażają realne odniesienia do spraw codziennego życia człowieka⁴⁸. Ich założeniem jest zagłuszanie w człowieku świadomości powszechnej obowiązującości reguł norm życia społecznego. To zaś wywołuje przekonanie, że reguły i normy życia społecznego obowiązują „tylko” pod pewnymi warunkami. To z kolei oznacza, że każdą obowiązującą człowieka regułę relatywizuje jego osobista sytuacja. Tym samym każda norma moralna opatrzona jest klauzulą określającą warunki czy granice swojej stosowalności. W konsekwencji takim poglądom towarzyszyło lansowanie modelu człowieka wyzwolonego od obowiązującości wszelkich zasad i ograniczeń, co zaczęło prowadzić do zanikania wrażliwości na moralne aspekty ludzkiego działania⁴⁹.

⁴⁷ Tamże.

⁴⁸ A. Walulik, *Edukacyjne wspomaganie dorosłych w refleksji nad życiem*, dz. cyt., s. 185–193.

⁴⁹ J. Morbitzer, *Postmodernistyczne konteksty Internetu*, www.up.krakow.pl/ktime/ref2005/morbitz1.pdf [dostęp: 23.05.2021].

Wprawdzie trudno jest pogodzić poglądy głoszone przez przedstawicieli modernizmu z poglądami postmodernizmu, to jednak w obu nurtach można odnaleźć wspólny element. Jest nim negatywne nastawienie do religii. Oba chcą usunąć ją z życia publicznego, gdyż jest ona indywidualną i prywatną sprawą człowieka. Odrzucają też prawo religii do objaśniania i uzasadniania obowiązywalności istniejących norm i zasad moralnych, ponieważ ingeruje ona w sprawy sumienia, przez co staje się nietolerancyjna. Uważają, że człowiek może być religijny, ale bez Boga. Jeśli natomiast ma przyjąć istnienie jakiegoś boga, to nie może to być Bóg „żydowski” lub „chrześcijański”. Może to być jedynie bóg wyczuwalny intuicyjnie, bóg wyrozumiały, przyjazny i akceptujący ludzkie słabości, występki i grzechy. Tym samym promowana jest religia „stosowana dla siebie”, to znaczy taka, która nie będzie stawiać przed człowiekiem żadnych wymagań, nie będzie do niczego zobowiązywać, nie będzie formułować żadnych norm moralnych, nie będzie wskazywać na ponoszoną przez człowieka odpowiedzialność za własne czyny, nie będzie też odwoływać się do żadnych dogmatów wiary, wreszcie nie będzie przywoływać żadnych instytucji i autorytetów⁵⁰. W tych opisach daje się zauważyć pewien intelektualny „bałagan”. Jego przyczyn można się doszukiwać w sposobie myślenia, którego właściwością jest dowolność w tworzeniu codzienności, a także dążenie do zaspokajania odczuwanych potrzeb i do zdobywania nowych doznań. Ten sposób myślenia podważa też istnienie jakichkolwiek autorytetów oraz dewaluuje ich wartość⁵¹.

Przyczyn negatywnego nastawienia do religii przedstawicieli modernizmu i postmodernizmu należy doszukiwać w ignorowaniu przez nich podstawowych zasad określających funkcjonowanie człowieka, a także subiektywne ich interpretowanie i stosowanie według własnych egoistycznych interesów. Niechęć czy nawet sprzeciw wobec religii bierze się też i z tego, że przypisywane jest jej nie tylko dominujące znaczenie, ale także szczególnie duży zakres kompetencji. Z tych powodów każda

⁵⁰ S. Wielgus, *Postmodernizm*, art. cyt., s. 44–49.

⁵¹ W. Brezinka, *Wychowywać dzisiaj*, dz. cyt., s. 13.

religia, która zamierza prowadzić człowieka ku „górze”, ku doskonałości, będzie odrzucana, bo stawia przed człowiekiem trud zmagania się z własnymi słabościami i ograniczeniami⁵². Co więcej, promowanie takich poglądów grozi człowiekowi wewnętrzną pustką, która będzie efektem utraty kontaktu z tradycją i historią. W następstwie zostaje wprowadzona w życie społeczno-kulturowe wielość zasad relatywizujących wartości, normy, wzorce zachowań i wskazania etyczno-moralne⁵³. Jeszcze innym powodem odrzucania religii są uproszczone, a niekiedy fałszywe informacje o jej przesłaniu kierowanym do człowieka.

Biorąc pod uwagę fakt, że postmodernizm wylansował model człowieka wyzwolonego od wszelkich zasad i ograniczeń, czego skutkiem jest zanikanie z pola widzenia moralnych aspektów ludzkiego działania, jak też instrumentalizacja rozumu, przed pedagogiką religii staje zadanie prowadzenia rzetelnej i uczciwej refleksji nad merytorycznymi funkcjami religii⁵⁴. Wraz z tymi działaniami ma ona wspomagać osobę w myśleniu i korzystaniu z wiedzy czerpanej zarówno z poznania naturalnego, jak i nadnaturalnego, po to, by umieć organizować swe życie w oparciu o aksjologię religijną. Ma też uświadamiać człowiekowi, że w swych wysiłkach nie jest pozostawiony sobie samemu. W trudzie samorealizacji (osiąganie celów doczesnych), jak i w dążeniach do realizacji pełni swego człowieczeństwa (cele nadprzyrodzone) z realną pomocą przychodzi mu sam Bóg.

Religie (zwłaszcza chrześcijaństwo), mając na uwadze stojące przed człowiekiem zagrożenia, jakie niesie z sobą postmodernizm, wspierają rozwój kultury duchowej refleksją teologiczną, czym zmierzają do prowadzenia osoby „wzwyż” i uczenia jej

⁵² A. Nossol, *Wychowanie religijne jako wyzwanie dla współczesnej Europy*, w: *Wychowanie religijne u progu trzeciego tysiąclecia chrześcijaństwa*, red. R. Chałupniak, J. Kotorz, Wydział Teologiczny Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2001, s. 21.

⁵³ A. Walulik, *Edukacyjne wspomaganie dorosłych w refleksji nad życiem*, dz. cyt., s. 185–193.

⁵⁴ W. Cichosz, *Możliwości dialogu wychowania chrześcijańskiego ze współczesną edukacją polską*, Wydawnictwo Bernardinum, Pelplin 2013, 314–321.

miłości oraz służby drugiemu człowiekowi⁵⁵. Istotą tak udzielanego wsparcia są działania umacniające w niej przyjmowaną hierarchię wartości i etyczne ideały⁵⁶. Na tej drodze staje się realne nabywanie pożądanych postaw społecznych oraz podejmowanie trudu, by bardziej „być” aniżeli „mieć”. Tego rodzaju inicjatywy sprzyjają odnajdywaniu „siebie w sobie samym”, a dokładniej w nawiązywaniu kontaktu z własnym wewnętrznym „ja”. Na tej drodze człowiek jest w stanie odkryć źródło swego bezpieczeństwa – Boga. Poczucie to wprowadza w ludzkie życie ład i harmonię we wszystkich jego wymiarach: w pracy, czasie wolnym, relacjach z sobą i z innymi osobami oraz szeroko pojętym środowiskiem, a także z Bogiem⁵⁷.

5.2. Otwieranie na transcendencję

Pedagogika religii dostrzega potrzebę obrony człowieka przed utrwalaniem w sobie postaw wynikających z myślenia ponowoczesnego. Dlatego odwołuje się do rzeczywistości religijnej, która kieruje go ku Transcendencji – Bogu. Za taką potrzebą zdają się przemawiać wyniki badań przeprowadzonych w pierwszej dekadzie XXI wieku wśród młodzieży w przedziale 17–18 lat wywodzącej się z dziesięciu krajów Europy. Na ich podstawie stwierdzono, że u badanych zanika poczucie relacji z osobowym Bogiem. Jest to szczególnie widoczne wśród młodzieży z Europy Zachodniej, gdzie do związków z osobowym Bogiem przyznaje się około 30% badanych. Nieco inaczej sytuacja wygląda wśród młodzieży Europy Środkowej i Wschodniej, gdzie 80% badanych

⁵⁵ A. Nossol, *Wychowanie religijne jako wyzwanie dla współczesnej Europy*, w: *Wychowanie religijne u progu trzeciego tysiąclecia chrześcijaństwa*, dz. cyt., s. 21.

⁵⁶ J. Mariański, *Moralność w procesie przemian. Szkice socjologiczne*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1990, s. 403; W. Zuziak, *Aksjologia Louisa Lavelle’a wobec ponowoczesnego kryzysu wartości*, dz. cyt., s. 132.

⁵⁷ Z. Kulesz, *Głębia i integralność. Inspiracje pedagogiczne Anselma Grüna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2018, s. 23.

uznaje takie związki⁵⁸. Znamienne jest przy tym to, że 70% badanych na pytanie o to, czy przyjmują istnienie nadnaturalnej siły, istoty mającej wpływ na losy człowieka, odpowiedziało pozytywnie. Można zatem twierdzić, że w człowieku istnieje głębokie przekonanie o własnej ograniczoności oraz pragnienie wyzwolenia się z niej. Co więcej, badania zdają się potwierdzać ludzkie przeświadczenie o istnieniu zewnętrznej siły, która może tego dokonać. Człowiek staje zatem przed pytaniami o to, kto posiada moc wyzwalać go z istniejących ograniczeń? Kto to jest? Jak taką pomoc uzyskać? Na tak postawione pytania choć po części usiłuje odpowiadać pedagogika religii, która zmierza do ułatwiania człowiekowi otwierania się na transcendencję.

Termin transcendencja najczęściej odnoszony jest do bezosobowej siły albo do bóstwa, bliżej nieokreślonego boga, ale też do osobowego Boga, jak to ma miejsce w chrześcijaństwie. Określenie to wywodzi się z kultury rzymsko-hellenistycznej. Z biegiem czasu zostało ono zaadaptowane przez kulturę chrześcijańską. Wywodzi się ono łacińskich słów: *transcendere*, co oznacza przekraczać, oraz *transcendens* – osoba, która coś przekracza. Oba znaczenia mówią o tym, że pojęcie transcendencji odnosi się do czegoś, co istnieje na zewnątrz, poza (ponad) czymś. W szczególności dotyczy ono przedmiotu poznania, który istnieje poza umysłem poznającym, bądź bytu absolutnego, który egzystuje poza rzeczywistością poznającego. Można mówić, że jeśli coś jest transcendentne, to znaczy, że wymyka się zwykłemu ludzkiemu doświadczeniu; wykracza poza zasięg ludzkiego poznania za pomocą zmysłów; sprzyja rozwijaniu zdolności odkrywania rzeczywistości, która odnosi się zarówno do bytu realnego, jak też możliwego (istnienie, jedność, wyrażalność, prawda) albo jakiegoś dążenia (bycia dobrym, osiągnięcia dobra) itp. Posługiwanie się określeniem transcendencja zakłada proces przekraczania

⁵⁸ W. Pasierbek, U. Riegel, H.-G. Ziebertz, *Poland: Religious Individualisation among Youth*, w: *God, Youth in Europe II: An International Empirical Study about Religiosity*, red. H.-G. Ziebertz, W.K. Kay, LIT Verlag, Münster 2006, s. 104–116; J. Mariański, *Doświadczenie religijne*, w: *Leksykon socjologii religii. Zjawiska, badania, teorie*, red. J. Mariański M. Libiszowska-Żółtkowska, Verbinum, Warszawa 2004, s. 84–88.

porządku cielesnego, przekraczanie granic, wychodzenie poza rzeczywistość świata empirycznego i poza naturalne bytowanie człowieka.

Opis procesu przekraczania ludzkiej ograniczoności ujmowany jest zarówno w aspekcie filozoficznym, jak i teologicznym. W filozofii w jego objaśnianiu zwraca się uwagę na ludzkie odkrywanie i dążenie do absolutu: tego, co absolutne, duchowe i inteligibilne, co ma swe odniesienie do bytu i co jest racjonalne, logiczne oraz objęte poznaniem. Ten tok rozumowania spopularyzował w swoim myśleniu filozoficznym Immanuel Kant. Jak zauważa Katarzyna Wrońska, dla niego termin ten oznaczał

status tego, co znajduje się poza lub ponad badaną dziedziną, danymi bytami i co posiada różną od nich naturę, a więc np. Bóg wobec świata i świadomości (ujęcie metafizyczne)⁵⁹.

Po drugie, określenie transcendentja wskazuje na wszystko to, co jest zewnętrzne wobec aktu świadomości lub poznającego podmiotu, co wykracza poza świadomość (ujęcie teoriopoznawcze). Prócz tych dwóch głównych znaczeń termin transcendentny

tłumaczy się jeszcze, zgodnie z tradycją kantowską, jako rzeczywistość znajdującą się poza zasięgiem doświadczenia (metafizyczny, noumenalny), a w myśli Heideggera – jako wznoszący się ponad poziom, na jakim się znajduje, inaczej – przewyższający siebie⁶⁰.

Natomiast w ujęciu teologii chrześcijańskiej termin ten odnoszony jest przede wszystkim do Boga i ma wskazać granice oddzielające Go od świata stworzonego⁶¹. Świadomość własnej ograniczoności inspirowa człowieka do szukania w *sacrum* kogoś, kto może go ocalić przed pojawiającymi się w codziennym życiu zagrożeniami. Ludzkie pragnienia i dążenia do bezpieczeństwa

⁵⁹ K. Wrońska, *Człowiek w doświadczeniu wielowymiarowej transcendentji*, w: *Antropologiczna pedagogika ogólna*, red. M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak, Wydawnictwo KUL, Gaudium, Lublin 2010, s. 176.

⁶⁰ Tamże.

⁶¹ K. Kałuża, *Transcendentja*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 19, dz. cyt., kol. 975–978.

zawierają w sobie niejednokrotnie nawet nieuświadomione pragnienie Boga, który sam w sobie jest jedynym Dobrem, jakiego człowiek pragnie⁶². W tych kontekstach transcendencja oznacza inność – Bóg jest inny od człowieka. Jego istnienie „przekracza” wielkość wszechświata i człowieka. Innymi słowy, Bóg jest we wszystkim i wszędzie, ale też ponad i poza wszechświatem⁶³. On też poprzez nawiązywane z człowiekiem relacje transcendentnie ukierunkowuje ludzkiego ducha⁶⁴. Znamienne jest też i to, że człowiek dąży do przekraczania swej ograniczoności na skutek poszukiwania szczęścia, dobra czy bezpieczeństwa, których sam, ze względu na swą ograniczoność, nie jest w stanie sobie zapewnić. To z kolei sprawia, że zwraca się ku rzeczywistości istniejącej poza nim – ku Transcendencji, Bogu.

Bliskim pojęciu transcendencji jest termin *sacrum*, który oznacza tajemnicę, coś wyższego, radykalnie innego, *numinosum*, bóstwo, Boga⁶⁵. Określenie to wskazuje najwyższą świętość i boskość. Jego zakres znaczeniowy tworzą cztery konstytutywne elementy: transcendencja, rzeczywistość, świętość i osobowość. Chrześcijaństwo termin ten odnosi do osobowego Boga, z którym człowiek może nawiązywać relacje⁶⁶. Ich wyrazem jest wiara w istnienie i obecność Boga w ludzkim życiu oraz to, że w Jezusie Chrystusie wkroczył On w ludzką historię⁶⁷. U podstaw posługiwania się terminem *sacrum* leży ludzkie przekonanie, że wyrażana nim rzeczywistość nie należy do bytów ziemskich. Uświadamia on zarówno ograniczoność i przygodność

⁶² M.A. Krąpiec, *Ludzka wolność i jej granice*, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2004, s. 42.

⁶³ G. O'Collins, E.G. Farrugia, *Leksykon pojęć teologicznych i kościelnych z indeksem angielsko-polskim*, dz. cyt., s. 116 i 366.

⁶⁴ G.L. Müller, *Dogmatyka katolicka*, dz. cyt., s. 141.

⁶⁵ F. Adamski, *Kultura między sacrum i profanum*, w: *Człowiek – wychowanie – kultura. Wybór tekstów*, wyboru dokonał i zredagował F. Adamski, Wydawnictwo WAM, Kraków 1993, s. 201–202.

⁶⁶ S. Bastianel, *Formacja moralna. Wymiar etyczny i chrześcijański*, „Horyzonty Wychowania” 2004, t. 3, nr 6, s. 37.

⁶⁷ L.F. Ladaria, *Wprowadzenie do antropologii teologicznej*, dz. cyt., 57–64.

człowieka, jak też otwiera na *sacrum* – Boga, którego człowiek nie jest w stanie poznać, gdyż pozostaje On tajemnicą⁶⁸.

Przeniesienie powyższych spostrzeżeń na płaszczyznę pedagogiczną pociąga za sobą określone konsekwencje, które należy łączyć z określeniem „pedagogika transcendentna”. Charakteryzuje ją przywoływanie w procesach edukacyjnych rzeczywistości wykraczającej poza możliwości poznawcze ludzkiego rozumu, które mają swe odniesienia do inspirowanej myśłą teologiczną kultury duchowej. Kultura ta wbrew myśleniu postmodernistycznemu w sposób integralny animuje inspirowany religią rozwój człowieka. Rozwój taki ze swej natury prowadzi go „wzwyż”, ku temu, by „był”. Za zasadnością takiego uiekunkowania procesów edukacyjno-wychowawczych przemawia autorytet Boga, o którym chrześcijanie mówią, że On nigdy nie oszukał człowieka. Nie bez znaczenia jest też i to, że dzięki wyrastającej z religii kulturze duchowej człowiek jest w stanie nabyć takie postawy społeczne, które czynią zeń „człowieka sumienia”, dojrzałego do podjęcia trudu, by bardziej „być” aniżeli „mieć”. Innymi słowy, religia sprzyja obiektywizowaniu sfery moralnej osoby, ponieważ „bycie człowiekiem” wyrażane jest przez wszystkie wymiary jej życia (fizyczny, umysłowy, społeczny, kulturowy czy też światopoglądowy). Zatem pedagogika transcendentna odsłania nową jakość, nowy sens ludzkiego życia, które proponuje Bóg.

Promowanie odniesień do Transcendencji – Boga powiązane jest z kolejnym zadaniem pedagogiki religii. Chodzi tutaj o działania mające uświadamiać człowiekowi podstawy relacji nawiązywanych z nim przez Boga. Czynność ta nazywana jest kształtowaniem obrazu Boga. Posługując się tym pojęciem, należy pamiętać, że pod żadnym pozorem nie może być ono kojarzone z wyobrażeniami (obrazami) Boga. Mówiąc o obrazie Boga, w chrześcijańskim rozumieniu chodzi o zbierane przez człowieka doświadczenia jego obecności i działania. Najpełniejszy Jego obraz odsłania przed człowiekiem Biblia. Dlatego przy

⁶⁸ F. Adamski, *Kultura między sacrum i profanum*, art. cyt., s. 201; Z. Marek, *Duchowość, religia i wychowanie*, art. cyt., s. 14.

jej lekturze pożyteczne jest zwracanie uwagi na to, że przekazuje ona opowiadania o Bogu bliskim i przyjaznym człowiekowi; Bogu objawiającym mu swe zamiary i nadającym jego życiu nową jakość. Wyraża to obietnica otrzymania nigdy niekończącego się życia z Bogiem⁶⁹. Prawda ta, chociaż na przestrzeni wieków przyjmowała różne postaci, zawsze odnosiła się do ludzkich dążeń życia w szczęściu.

Chrześcijaństwo wyjaśnia, że życie takie jest możliwe dzięki więzom łączącym człowieka z Bogiem, których istotę objawił On ludziom w Jezusie Chrystusie⁷⁰. Tajemnicę tę chrześcijanie nazywają zbawieniem – życiem przywróconym ludziom w męce, śmierci i zmartwychwstaniu Jezusa. W tym wydarzeniu chrześcijanie upatrują sens ludzkiego życia i nową jego jakość⁷¹. Poznanie i akceptacja tej rzeczywistości otwiera człowieka na wartości transmaterialne i transbiologiczne, które służą różnym formom i kręgom życia społecznego⁷². Tak odkrywany obraz Boga wyzwala też w człowieku właściwą motywację do nadawania życiu kierunku wskazanego przez Jezusa w Ewangeliach. Jest on wynikiem akceptacji obecności Boga w ludzkim życiu i stawiania Go w nim na naczelnym miejscu⁷³. Sprostanie tym oczekiwaniom domaga się od pedagogiki religii dostarczania argumentów oraz motywów przekonujących osobę o sensie podejmowanego wysiłku

⁶⁹ Z. Marek, *Duchowość chrześcijańska w kształtowaniu dojrzałego człowieka*, art. cyt., s. 53.

⁷⁰ *Deklaracja o wolności religijnej*, w: Sobór Watykański II, *Konstytucje, dekrety, deklaracje*, dz. cyt., nr 1; K. Rahner, H. Vorgrimler, *Chrześcijaństwo*, w: *Mały słownik teologiczny*, dz. cyt., kol. 56–60; M. Daniluk, *Duchowość chrześcijańska*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 4, dz. cyt., kol. 317; F. König, J. Kremer, *Chrześcijaństwo*, w: *Leksykon religii*, dz. cyt., s. 60.

⁷¹ *Orędzie końcowe Synodu Biskupów do Ludu Bożego*, „L'Osservatore Romano” 2000, t. 30, nr 1, s. 26; H. Seweryniak, *Świadectwo i sens. Teologia fundamentalna*, Płocki Instytut Wydawniczy, Płock 2001, s. 121–126; T. Panuś, *Zasada chrystocentryzmu i jej realizacja w polskiej katechizacji*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2010, s. 127.

⁷² P.T. Goliszek, *Personalistyczny wymiar katechezy*, dz. cyt., s. 62–63.

⁷³ B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna*, dz. cyt., s. 294; U.H.J. Körtner, *Wiederkehr der Religion?*, dz. cyt., 36; J. Gaida, *Istota wychowania religijnego*, w: *Wychowanie religijne u progu trzeciego tysiąclecia chrześcijaństwa*, dz. cyt., s. 135.

na rzecz przekraczania własnej ograniczoności⁷⁴. W osiągnięciu tego celu istotną rolę odgrywa rozumienie orędzia Bożego, które człowiek odkrywa w Bożym objawieniu.

5.3. Osiąganie dojrzałości

Pedagogika religii jako dyscyplina nauki dąży do wypracowania teorii działań wychowawczych, które będą ułatwiać człowiekowi znalezienie właściwego sobie miejsca w aktualnych warunkach życia społeczno-kulturowego. Do opisywania takiej teorii korzysta zarówno z systemów filozoficznych, jak też z dostępnych form poznania (poznania naturalnego i nadnaturalnego – religijnego). Zabiegi te mają pomagać w osiąganiu jednego z istotnych celów stawianych przed pedagogiką religii, jakim jest osiąganie przez człowieka ludzkiej i religijnej dojrzałości – doskonałości⁷⁵. Stan ten w praktyce trudno jest jednak jednoznacznie zdefiniować. Stąd też najczęściej jest on opisywany na podstawie konkretnych przejawów funkcjonowania człowieka. I tak, w kontekście życia społecznego mówi się o dojrzałości pozwalającej być bezinteresownym i podejmować odpowiedzialne oraz zgodne z obowiązującymi zasadami moralnymi decyzje w zakresie poznawczym (intelektualnym), emocjonalnym oraz moralnym (wolitywnym)⁷⁶. Można zatem przyjąć, że osiąganie dojrzałości warunkuje integralny rozwój osoby, w którym szczególnego znaczenia nabiera rozwój fizyczny, psychiczny i społeczny. Mamy zatem do czynienia z procesem, który się staje i do którego człowiek nieustannie dorasta przez zdobywanie autonomii w poszczególnych

⁷⁴ A. Walulik, C. Kisiel-Dorohinicka, *Narracyjne i etyczne rozumienie tożsamości osoby w badaniach biograficznych. Perspektywa Paula Ricoeura*, w: *Stażość i zmienność w biografii. Przełomy biograficzne*, red. E. Dubas, A. Gutowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2019, s. 193–202.

⁷⁵ R. Boschki, *Einführung in die Religionspädagogik*, dz. cyt., s. 12–13.

⁷⁶ P. Divarkar, *Droga wewnętrznego poznania, O „Ćwiczeniach duchownych” świętego Ignacego Loyoli*, przeł. B. Steczek, Wydawnictwo WAM, Kraków 2002, s. 153.

wymiarach swego życia⁷⁷. O ile jednak dojrzałość ludzka uświadamia możliwości zaspokajania naturalnych potrzeb, o tyle efektem dojrzałości religijnej jest umiejętność otwierania się na Transcendencję – Boga⁷⁸. W tym też wyrażone zostaje dążenie człowieka do osiągnięcia wyznaczonego ideału, jakim nie jest doskonałość sama w sobie, osiąganie sukcesów, ale raczej odkrywanie wzorców, relacji pozwalających uczyć się, co znaczy stawać się „istotą ludzką” – człowiekiem respektującym w codziennym życiu Boga i dążącym do wiernego wypełniania Jego woli.

Sam proces osiągania dojrzałości wiąże się z budzoną i rozwijaną w osobie samoświadomości stawianych sobie celów i zadań. Początki tych procesów sięgają 12–15 roku życia⁷⁹. Ich genezy należy doszukiwać się dojrzewaniu biologicznym, emocjonalnym oraz wolitywnym, w następstwie czego człowiek odkrywa obok posiadanych zainteresowań światem zewnętrznym także świat psychiczny (wewnętrzny): zainteresowanie przeżyciami i doznaniem psychicznymi oraz wewnętrznymi. Czynniki te przyczyniają się do zwrotu w postrzeganiu przez osobę otaczającego ją świata i odpowiedzialnego podejmowania decyzji. Wraz z nabywaniem takich umiejętności pojawia się również żywe zainteresowanie własną osobowością, porównywanie siebie z innymi osobami, a także wyodrębnianie własnej indywidualności ze środowiska społecznego, w którym się przebywa. Na tej drodze zostają stopniowo osiągnane cele praktyczne powiązane z dojrzałością. Chodzi tu głównie o kształcenie charakteru i nabywanie umiejętności funkcjonowania w życiu społecznym⁸⁰ oraz wybieranie dobra niezależnie od opinii otoczenia. Zdolność ta potwierdza posiadanie przez osobę wykształconego wewnętrznego ośrodka, który kieruje jej postępowaniem i zapewnia samodzielność w działaniu⁸¹. Nie bez znaczenia dla procesów

⁷⁷ J. Strojnowski, *Dojrzałość*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 4, dz. cyt., kol. 29–30.

⁷⁸ Z. Marek, *Duchowość, religia i wychowanie*, art. cyt., s. 15.

⁷⁹ M. Żebrowska, *Teorie rozwoju psychicznego*, dz. cyt., s. 182.

⁸⁰ R. Łapińska, M. Żebrowska, *Wiek dorastania*, w: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1976, s. 443–444.

⁸¹ J. Strojnowski, *Dojrzałość*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 4, dz. cyt., kol. 29.

osiągania dojrzałości jest też przyjmowana przez wychowanka antropologia⁸². Dzięki niej dochodzi w osobie do oczyszczania i integrowania własnego „ja” w odrębną, jednolitą osobę⁸³. Dlatego tak ważną rolę spełnia w całym tym procesie zdolność formalnego myślenia⁸⁴, które sprzyja osiągnięciu moralności autonomicznej. Wynika z tego, że dojrzałą osobowość charakteryzuje

wyrobienie dążności do urzeczywistniania wartości możliwie najwyższych, wyrobienie odpowiednich dyspozycji charakterologicznych, skłaniających do postępowania moralnego, ciągłe pogłębianie i rozszerzanie wiedzy o wartościach⁸⁵.

Tak rozumianą dojrzałość Zenomena Płużek łączy z trzema wymiarami ludzkiego życia. Nazywa je warstwami. Pierwszą z nich jest warstwa instynktowo-popędowa. W jej zakres wchodzi potrzeby biologiczne, samozachowawcze i seksualne człowieka. Drugą określa mianem psychicznej. Tworzą ją ludzkie potrzeby bezpieczeństwa, uznania, miłości, poznawania, myślenia. Natomiast za najważniejszą warstwę umożliwiającą osobie osiągnięcie dojrzałości uważa trzecią, nazwaną duchową. Umożliwia ona odkrywanie i werbalizowanie sensu ludzkiego życia oraz zwracanie się ku Transcendencji⁸⁶. Wymiar ten nazywa dojrzałością religijną⁸⁷, która w chrześcijańskim rozumieniu wyraża sposób odnoszenia się człowieka do Boga. Charakteryzuje

⁸² W. Cichoń, *Wartości, człowiek, wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1996, s. 163–169.

⁸³ M. Przetacznikowa, *Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*, dz. cyt., s. 137.

⁸⁴ J. Piaget, *Studia z psychologii dziecka*, przeł. T. Kołakowska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1966, s. 71.

⁸⁵ W. Cichoń, *Wartości, człowiek, wychowanie*, dz. cyt., s. 57.

⁸⁶ Z. Płużek, *Rozwój jest procesem stawania się. Wprowadzenie do problematyki rozwoju*, w: *Jak sobie z tym poradzić?*, red. W. Szewczyk, Wydawnictwo Biblos, Tarnów 1994, s. 14; A. Jacyniak, Z. Płużek, *Świat ludzkich kryzysów*, Wydawnictwo WAM, Kraków 1997, s. 97.

⁸⁷ Z. Płużek, *Rozwój jest procesem stawania się. Wprowadzenie do problematyki rozwoju*, w: *Jak sobie z tym poradzić?*, dz. cyt., s. 14; A. Jacyniak, Z. Płużek, *Świat ludzkich kryzysów*, dz. cyt., s. 97.

ją świadomość człowieka swej ograniczoności i zależności od Boga: wszystko, co posiada, jest Jego darem. Świadomość taka zazwyczaj wyzwała potrzebę kierowania się w życiu nadanym przez Boga prawem moralnym. Innym wyrazem tak postrzeganej dojrzałości jest oparty na zaufaniu i wykluczający lęk sposób zwracania się do Boga. Chodzi o przekonanie, że w nawet trudnych i bolesnych sytuacjach Bóg jest człowiekowi przyjazny i niesie mu dobro⁸⁸. Można zatem przyjąć, że dojrzałość religijna ubogaca naturalną dojrzałość człowieka⁸⁹, czyniąc go kompetentnym do wyrażania ocen i sądów moralnych oraz do podejmowania decyzji zgodnych z podstawowymi zasadami moralności i głosem własnego sumienia⁹⁰. Mówi się wówczas o moralności autonomicznej. Moralność taka odcina się od moralności heteronomicznej, opierającej się na naśladowaniu postępowania innych osób z myślą o odniesieniu z tego własnej korzyści, i w swym postępowaniu kieruje się wyłącznie osobistymi sądami i ocenami⁹¹.

Oznaką osiągniętej dojrzałości (naturalnej i religijnej) jest zdolność człowieka do kierowania się w swym postępowaniu sumieniem⁹². Uważa się je za czynnik moralnotwórczy, swego rodzaju władzę, organ, z którym się rodzi człowiek, czy wręcz za sanktuarium, w którym człowiek przebywa z Bogiem i wsłuchuje się w Jego głos⁹³. Jest ono naturalną wykładnią obowiązujących człowieka norm moralnych, pozwala poznać moralną jakość swego postępowania. Inną właściwością sumienia jest jego wymiar wartościująco-imperatywny: dobro należy czynić, a zła unikać. Imperatyw sumienia budzi w człowieku specyficzną świadomość moralną, do której odnosi on własne

⁸⁸ J. Strojnowski, *Dojrzałość*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 4, dz. cyt., kol. 29–30.

⁸⁹ V.E. Frankl, *Bóg nieuświadomiony*, przeł. B. Chwedeńczuk, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1978; G.W. Allport, *Osobowość i religia*, przeł. H. Bartoszewicz, A. Bartkowicz, I. Wyrzykowska, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1988.

⁹⁰ M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, dz. cyt., 47.

⁹¹ Z. Marek, *Podstawy wychowania moralnego*, dz. cyt., s. 53–54.

⁹² T. Sikorski, *Sumienie*, w: *Słownik teologiczny*, t. 2, red. A. Zuberbier, Księgarnia św. Jacka, Katowice 1985–1989, s. 270.

⁹³ Sobór Watykański II, *Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym*, w: Sobór Watykański II, *Konstytucje, dekryty, deklaracje*, dz. cyt., nr 16.

czyny, zachowania i postawy⁹⁴. Z tych powodów sumienie bywa przyrównywane do wewnętrznego kompasu, który wskazuje konieczność określonych zachowań, przez co staje się ostateczną normą oceny ludzkiego postępowania.

Chociaż sumienie jest wrodzoną właściwością człowieka, to jednak nabywanie umiejętności kierowania się nim jest procesem⁹⁵. Zasadniczo rozpoczyna się on w rodzinie już w najwcześniejszym okresie życia i jest kontynuowany w kolejnych etapach przy współudziale innych środowisk wychowawczych⁹⁶. Początki tegoż procesu charakteryzują działania osoby, która usiłuje naśladować konkretne wzorce osobowe (osób znaczących) i z nimi się identyfikować. W aktach tych pojawiają się pierwsze symptomy wrażliwości moralnej, które nie są jeszcze moralnością autonomiczną⁹⁷. O ile jednak na początku procesów kształtowania sumienia wartości przejmowane są za pośrednictwem naśladownictwa i identyfikacji z dostępnymi autorytetami, o tyle wraz z rozwojem osoby pojawiają się indywidualne oceny wyrastające z posiadanych zasobów własnego poznania. Sądy te z różnych powodów mogą być różne od tych, jakie przyjmuje środowisko wychowawcze. Dzieje się tak dlatego, że dorastający zazwyczaj nabiera dystansu do swego otoczenia na rzecz więzi nawiązywanych z grupami rówieśniczymi, których poszczególni członkowie znajdują się na podobnym etapie rozwoju moralnego. To z kolei uświadamia potrzebę inspirowania i rozwijania sfery intelektualnej, po to, by osoba miała możliwie duży dostęp do wiedzy stanowiącej podstawy oceniania czynu jako dobrego lub złego (by miała świadomość powinności itp.).

W procesach kształtowania sumienia ważną rolę pełni umiejętność poszanowania osobistej wolności uczestników tego procesu⁹⁸. Trzeba też mieć na uwadze i to, że kształtowane sumienie może zostać zdeformowane. Poza czynnikami czysto

⁹⁴ H. Skorowski, *Sumienie*, w: *Słownik społeczny*, dz. cyt., s. 1383.

⁹⁵ T. Ślipko, *Zarys etyki ogólnej*, dz. cyt., s. 366–368.

⁹⁶ Z. Marek, *Podstawy wychowania moralnego*, dz. cyt., s. 111 i nn.

⁹⁷ Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika świadectwa*, dz. cyt., s. 233–258.

⁹⁸ P. Góralczyk, *Wychowawcza etyka seksualna*, dz. cyt., s. 10–11; J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, Wydawnictwo WSP, Rzeszów 1996, s. 58; J. Piegza,

biologicznymi, ograniczającymi obiektywne możliwości dokonywania ocen moralnych, wpływ na zniekształcanie sumienia mają też czynniki społeczne. Do najczęściej występujących zaliczyć trzeba brak poszanowania zasad moralnych. Nie bez znaczenia dla przebiegu procesów kształtowania sumienia są mechanizmy związane z samooszukiwaniem się. Chodzi o wewnętrzny stan człowieka, któremu nie jest on w stanie się sprzeciwić.

Jeszcze innym zagrożeniem jest tak zwany mechanizm prania mózgów za pośrednictwem wyszukanych zabiegów psychotechnicznych, socjotechnicznych lub fizycznych. Mają one na celu zmianę uznawanych przez osobę wartości moralnych, w tym zmianę pojęć, przekonań i emocji moralnych, które najczęściej mogą wystąpić w propagandzie, reklamach i środkach społecznego przekazu. Deformacja sumienia może mieć też swe podłoże w wychowaniu religijnym. Zazwyczaj jego przyczyną jest łączenie niewłaściwego, „złego” zachowania wychowanka z rzeczywistością grzechu i odnoszenie go do relacji z Bogiem. Tymczasem, jak wspomniano na innym miejscu, ma ono zmierzać ku rozwijaniu relacji z Bogiem oraz odkrywaniu Jego troski o dobro człowieka, a nie na wyliczaniu win i grzechów⁹⁹.

Wytyczone pedagogice religii cele wymagają wielostronnych działań wspomagających wychowanków w gotowości bycia otwartymi na rzeczywistość transcendentną. Otwartości tej winno towarzyszyć zdobywane na drodze poszukiwań intelektualnych przekonanie, że przywoływanie Transcendencji – Boga osobowego ułatwia osiągnięcie dojrzałości odsłaniającej im nową jakość życia.

Człowiek – istota moralna. Teologia moralna fundamentalna, t. 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2002, s. 24.

⁹⁹ Z. Marek, *Rozwój teorii religijnego wychowania dziecka w wieku przedszkolnym w Polsce w latach 1945–1990*, dz. cyt., s. 275.

PEDAGOGIKA IGNACJAŃSKA JAKO NURT PEDAGOGIKI RELIGII

Pedagogika religii w praktyce przyjmuje dość zróżnicowane postaci. Niektóre z nich przybliżone zostały w opracowaniu *Pedagogie katolickich zgromadzeń zakonnych. Historia i współczesność*¹. Ta i inne publikacje przybliżają założenia pedagogii rozwijanych przez środowiska katolickie. Jedną z nich nawiązuje do sięgającej XVI wieku tradycji edukacyjnej rozwijanej przez zakon jezuitów. W literaturze bywa ona określana mianem „pedagogii”, a nawet „pedagogiki” ignacjańskiej albo jezuickiej². Określenia te wyzwalają pytania o to, czy nie zostaje tu nadużyte określenie

¹ *Pedagogie katolickich zgromadzeń zakonnych. Historia i współczesność*, t. 1, red. J. Kostkiewicz, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012; t. 2, red. J. Kostkiewicz, K. Misiaszek, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013; t. 3, red. J. Kostkiewicz, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.

² M. Inglot, *Założenia „Ratio studiorum” (1599) i „Charakterystycznych cech jezuickiego wychowania” (1986)*, w: *Pedagogika wiary*, red. A. Hajduk, J. Mółka, WSF-P Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007, s. 85–95; *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, red. W. Pasierbek, WSF-P Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008; *Pedagogika ignacjańska. Historia, teoria, praktyka*, red. A. Królikowska, WSF-P Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2010; E. Dybowska, *Wychowawca w pedagogice ignacjańskiej*, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2013; Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2017; E. Dybowska, W. Królikowski, *Rozwój*

pedagogika. Czy, a jeśli tak, to pod jakimi warunkami można mówić o pedagogice ignacjańskiej (jezuickiej)?

6.1. Źródła pedagogii ignacjańskiej

Pedagogia ignacjańska ma swe korzenie w rodzącej się przez wiele lat książeczce *Ćwiczenia duchowe* św. Ignacego Loyoli³ i promowanej w niej charakterystycznej duchowości zwanej ignacjańską (jezuicką). Samą książeczkę ćwiczeń uważa się za dokument podający metodę formacji człowieka, która uczy porządkować i nadawać kształt życiu wewnętrznemu i zewnętrznemu człowieka⁴. Źródłem tej metody należy doszukiwać się w osobistych doświadczeniach Ignacego Loyoli, które zapoczątkowała lektura *Życia Chrystusa* i *Żywotów świętych* z okresu rekonwalescencji po ranach odniesionych podczas obrony Pampeluny, oraz w późniejszym pobycie i wewnętrznych przeżyciach doznanych w Manresie, gdzie zrodził się zasadniczy zrąb ćwiczeń duchowych. Na przestrzeni kolejnych lat Ignacy Loyola sporządzał notatki o wynoszonych z modlitwy doświadczeniach, które uważał za pożyteczne dla innych. Nie bez wpływu na ich kształt były też jego mistyczne przeżycia. Pod ich wpływem zaczął odczuwać „święte pragnienia” naśladowania Jezusa.

Oprócz czynnika nadprzyrodzonego, wpływ na kształt ćwiczeń miały też wcześniejsze doświadczenia Ignacego, jego relacje z innymi osobami oraz lektura dostępnych pism ludzi Kościoła. Same ćwiczenia duchowe mają na celu nieść pomoc ludziom w duchowym oczyszczeniu, oświeceniu i zjednoczeniu z Bogiem poprzez jedność, identyczność pragnień i własnych czynów z pragnieniami i czynami Jezusa. Zjednoczyć się z Bogiem,

człowieka w pedagogii ignacjańskiej, w: *Septuaginta pedagogiczno-katechetyczna*, red. A. Walulik, J. Mółka, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2017.

³ Św. Ignacy Loyola, *Ćwiczenia duchowe*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2013.

⁴ M. Wójtowicz, *Dynamika Ćwiczeń duchownych św. Ignacego Loyoli w ujęciu Gillesa Cussona*, w: *Pedagogika ignacjańska. Historia, teoria, praktyka*, dz. cyt., s. 57.

oznaczało dla Ignacego Loyoli wszystko od Boga przyjmować i wszystko Bogu ofiarować. Postawa taka jest wyrazem miłości człowieka do Boga oraz gotowości służenia Mu. Osiąganie tego celu łączone jest z pracą nad sobą, która polega na porządkowaniu własnego życia tak, by nie miało w nim miejsca jakiejkolwiek nieuporządkowane przywiązanie⁵. W procesie tym chodzi o wprowadzanie osoby w rozumienie znaczenia pracy nad sobą, czyli samowychowania⁶, po to, by być gotowym do służenia Bogu i bliźnim w Kościele⁷.

Tak rozumiana duchowość przekazana w *Ćwiczeniach duchowych* staje się przedmiotem nie tyle interesującej lektury, co raczej podręcznikiem uczącym konkretnej metody duchowego rozwoju i dojrzewania oraz dialogu z Bogiem i ludźmi⁸. Sama duchowość ignacjańska (jezuicka) bywa opisywana za pomocą określenia *praesupponendum*. Jest to zasada postępowania, która wyraża życzliwość i zrozumienie, uważane przez Ignacego za istotny element apostołatu. Promuje ona wysiłek i chęć wzajemnego zrozumienia oraz jak najdalej posuniętą wzajemną życzliwość dającego ćwiczenia (kierującego nimi) i korzystającego z nich – odprowadzającego. Innymi słowy, chodzi o dowartościowanie znaczenia pomocy udzielanej korzystającemu z ćwiczeń duchowych przez osobę towarzyszącą – kierownika duchowego. Innym określeniem opisującym charakterystyczne rysy duchowości ignacjańskiej jest słowo „fundament”. Postępujący się nim nie mają na myśli podstaw budowli, ale głęboką wizję Boga – Stwórcy człowieka i całego stworzenia. Określenie to ma skłaniać do refleksji nad relacjami łączącymi Stwórcę z człowiekiem – Jego stworzeniem. Ich odkrywanie ma budzić potrzebę własnego wewnętrznego oczyszczenia. Czynność ta

⁵ Św. Ignacy Loyola, *Ćwiczenia duchowe*, dz. cyt., nr 21; J. Poznański, *Kształtowanie postawy służby w III tygodniu „Ćwiczeń duchownych” – przesłanie dla praktyki edukacyjnej*, w: *Pedagogika ignacjańska. Historia, teoria, praktyka*, dz. cyt., s. 42.

⁶ J. Augustyn, *Ćwiczenia duchowe jako podstawa pedagogiki ignacjańskiej*, w: *Pedagogika ignacjańska. Historia, teoria, praktyka*, dz. cyt., s. 17.

⁷ D.L. Fleming, *Czym jest duchowość ignacjańska?*, dz. cyt., s. 5.

⁸ A. Jacyniak, *Zrozumieć bliźniego*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2010, s. 24, 86.

w duchowości ignacjańskiej utożsamiana jest z procesem przechodzenia od nieuporządkowanego życia wewnętrznego w stan uporządkowany. Etap ten określa słowo porządkować (hiszp. *ordenar*).

Inną cechę jezuickiej duchowości przybliża łaciński termin *agere contra* – działać przeciw. Ma on budzić w człowieku przeświadczenie, że porządkowanie życia wewnętrznego jest możliwe tylko dzięki łasce Bożej. Jej skuteczność jest jednak warunkowana świadomym i wytrwałym wewnętrznym wysiłkiem człowieka, który wymaga samozaparcia w zmaganiu się z grzechem, jak też nieuporządkowaną miłością własną. Jego owocem ma być zdolność do przewycięzania skłonności do grzechu oraz nieuporządkowanej miłości własnej oraz nabycie umiejętności odpowiedzialnego korzystania ze stworzeń. Osiągnięcie tego wewnętrznego stanu umożliwia osobie nabycie wewnętrznej równowagi duchowej. Tę ostatnią nazywa się w ćwiczeniach duchowych obojętnością. Chodzi o nabycie zdolności do kierowania się w życiu wewnętrzną wolnością. Jej osiągnięcie pomaga w poszukiwaniu i znajdowaniu woli Bożej.

W odkrywaniu woli Boga mają pomagać znaczące w ćwiczeniach duchowych rzeczywistości wyrażane przez słowa: *sentir* oraz *magis*. Oba pojawiają się na kolejnych etapach duchowego rozwoju⁹. *Sentir* jest rozumiane jako pobożność, wewnętrzne odczuwanie i smakowanie, czy też miłosne współodczuwanie zarówno w chwilach radości, jak też niepokojów, smutku. Chodzi o oddanie się, powierzenie Bogu, które wywołuje gotowość wypełnienia Jego woli oraz czynienia czegoś więcej dla Jego chwały. Hasło to stało się dewizą całego zakonu. W praktyce codziennego życia ma wyrażać gotowość „pomagania duszom” po to, by były w stanie oddawać Bogu należną cześć¹⁰. Źródeł takiego nastawienia Ignacego Loyoli należy się doszukiwać w jego wcześniejszych doświadczeniach wyniesionych

⁹ W. Królikowski, *Wstęp*, w: *Droga duchowego uporządkowania i miłości. Podstawowe pojęcia w duchowości ignacjańskiej*, red. W. Królikowski, Wydawnictwo WAM, Kraków 2017, s. 11.

¹⁰ L. Piechnik, *Powstanie i rozwój jezuickiej Ratio studiorum (1548–1599)*, Wydawnictwo WAM, WSF-P Ignatianum, Kraków 2003, s. 8.

z dziewięciomiesięcznego pobytu w Manresie, a także w lekturze tekstów religijnych oraz w jego mistycznych przeżyciach. Samą zaś służbę Bogu w praktyce ma wyrażać według Ignacego gotowość służenia Chrystusowi pod sztandarem krzyża. W stwierdzeniu tym chodziło mu przede wszystkim o upodobnienie się człowieka do Jezusa Chrystusa niosącego ludziom miłość, której wyrazem jest Jego śmierć na krzyżu.

Zwieńczeniem nakreślonej drogi rozwoju duchowego człowieka jest postawa miłowania Boga i służenia Mu we wszystkim. Na tej drodze człowiek winien się wykazywać gotowością do dawania z siebie „więcej”, do przykładania się do służby Bogu „bardziej”, po to, aby wszystko czynić na „większą chwałę Boga”. Obie te rzeczywistości w duchowości ignacjańskiej wyraża słowo *magis* – więcej, lepiej, bardziej¹¹. Wprowadzając to określenie do słownictwa duchowości, Ignacy Loyola chciał podkreślić znaczenie tego wszystkiego, co prędzej, szybciej prowadzi człowieka do Boga. Nadto ma ono eliminować z życia człowieka bylejakość i rozbudzać gotowość przekraczania w życiu religijnym granic przeciętności. W tych kontekstach Ignacy Loyola pisał o „większej chwale Bożej”, „większej pomocy duszom” itp. Pod słowem „dusze” rozumiał ludzi, którym należy pomagać przede wszystkim w rozwoju życia wewnętrznego. Precyzując znaczenie tego określenia, wskazywał, że jednym z podstawowych zadań apostołskich zakonu i każdego jezuitę z osobna jest pomaganie duszom, a nie tylko troska o własne uświęcenie¹². Chodziło mu o dzielenie się z innymi Jezusem i przynoszenie Jego miłości, służąc dobru i nawiązując osobowe relacje z Bogiem. Ich podstawą ma być zaufanie i wewnętrzne przekonanie człowieka o bliskości i przyjaźni okazywanej mu

¹¹ W. Królikowski, *Wstęp*, w: *Droga duchowego uporządkowania i miłości. Podstawowe pojęcia w duchowości ignacjańskiej*, dz. cyt., s. 12–15.

¹² *Konstytucje Towarzystwa Jezusowego wraz z przypisami Kongregacji Generalnej XXXIV oraz Normy uzupełniające zatwierdzone przez tę samą Kongregację*, Polskie Prowincje Towarzystwa Jezusowego, Wydawnictwo WAM, Kraków–Warszawa 2001, nr 307, por. nr 1, 13, 156, 258, 308, 603, 622, 814; Ch. Lowney, *Heroiczne przywództwo. Tajemnice sukcesu firmy istniejącej ponad 450 lat*, przeł. Ł. Malczak, Wydawnictwo WAM, Kraków 2013, s. 61.

przez Boga. Przekonanie takie człowiek może czerpać z poznania nadnaturalnego (religijnego).

Wskazane cechy duchowości ignacjańskiej określają styl życia człowieka, w którym dominuje miłość Boga wyrastająca z relacji nawiązanych i rozwijanych z Nim i stworzonym przez Niego światem. Ich zadaniem jest rozbudzanie w człowieku wrażliwości na konieczność okazywania Bogu miłości i wierności, które stają się jego odpowiedzią na poznawaną i doświadczaną miłość Boga¹³. Merytorycznie duchowość ignacjańska nie różni się od innych form duchowości chrześcijańskiej. Natomiast nowością i wyróżnikiem tej duchowości jest sposób, w jaki Ignacy uszeregował i połączył poszczególne elementy rzeczywistości świata. Swą uwagę skupił na człowieku oraz relacjach natury i łaski, Stwórcy i stworzenia, Zbawcy i zbawionego świata. Relacje te podporządkował wizji królestwa Bożego objawiającego się w świecie oraz wizji historii zbawienia wplecionej w ludzką historię¹⁴. Całość tej wizji przekazał w Konstytucjach Towarzystwa Jezusowego i innych swoich pismach¹⁵.

Ignacemu Loyoli zależało na wyzwaniu w korzystających z ćwiczeń duchowych pragnienia i gotowości do całkowitego poświęcenia siebie i swojego życia Bogu przez przyłączenie się do Jezusa Chrystusa, po to, aby z Nim współdziałać w dziele zbawienia świata. Pragnienie to winno być wynikiem zrozumienia, że człowiek i świat są egzystencję zawdzięczają Bogu. To teocentryczne ujęcie wyrasta z przekonania, że Bóg nigdy nie zwraca się przeciw człowiekowi i jego prawdziwemu dobru, a humanizm nigdy nie ośmiela się uszczuplać Jego suwerennych praw. Dla Ignacego Bóg jest „Stwórcą i Panem, Najwyższą

¹³ W. Żmudziński, *Sukces po ignacjańsku. Cztery filary jezuickiego sukcesu według Chrisa Lowneya*, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, dz. cyt., s. 265.

¹⁴ *Zarys duchowości ignacjańskiej*, w: Św. Ignacy Loyola, *Pisma wybrane. Komentarze II*, oprac. M. Bednarz, A. Bober, R. Skórka, Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, Kraków 1968, s. 343–344.

¹⁵ M. Inglot, *Założenia „Ratio studiorum” (1599) i „Charakterystycznych cech jezuickiego wychowania” (1986)*, w: *Pedagogika wiary*, dz. cyt., s. 86.

Dobrocią, jedyną Rzeczywistością absolutną”¹⁶, a „człowiek jest Boży i dla Boga, a Bóg jest Dobrem i Szczęściem człowieka”¹⁷. Wizja ta wyrasta z przeświadczenia, że to nie Bóg zbawiający pozostaje na usługach człowieka, lecz człowiek pozostaje w służbie Boga¹⁸. Czynnikiem rozstrzygającym w nawiązywaniu takich relacji jest dla Ignacego wewnętrzna wiara i przekonanie, że Bóg jest dla ludzi zawsze dobry. Ignacy Loyola ma przy tym świadomość ludzkiej ograniczoności w poznawaniu dobroci Boga. Dlatego w *Ćwiczeniach duchowych* zachęca rekolektanta do wysiłku kształtowania własnego życia tak, jakby jego poziom całkowicie od niego zależał, ale z drugiej strony ma też całkowicie liczyć na łaskę Boga w przekonaniu, że cały jego rozwój zależny jest od łaski i dobroci Boga. Chciał przez to zaznaczyć, że środkiem w osiągnięciu tego celu jest modlitwa i kontemplacja¹⁹. Jednym z narzędzi, jakie może wspomagać osobę w tym wysiłku, jest tak zwane rozeznawanie²⁰.

Sam termin „rozeznanie” jest znany w literaturze ascetycznej²¹. Oznacza on rozdzielający sąd, który pozwala właściwie ocenić to, co mamy przed sobą. W procesie rozeznawania chodzi o dostrzeganie zmian, które w życiu człowieka wywołują środowisko i kultura. Odnosi się go do czynności odróżniania tego, co należy czynić, a czego unikać; co jest dobre, a co złe; co stoi na przeszkodzie w osiągnięciu dojrzałości, a co nie. Jest to więc umiejętność duchowej interpretacji, w której bierze się

¹⁶ Wprowadzenie do *ćwiczeń duchownych*, w: Św. Ignacy Loyola, *Pisma wybrane*. Komentarze II, dz. cyt., s. 16.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ Św. Ignacy Loyola, *Ćwiczenia duchowne*, dz. cyt., nr 23.

¹⁹ J. Poznański, *Kształtowanie postawy służby w III tygodniu „Ćwiczeń duchownych” – przesłanie dla praktyki edukacyjnej*, w: *Pedagogika ignacjańska. Historia, teoria, praktyka*, dz. cyt., s. 47; M. Wójtowicz, *Dynamika Ćwiczeń duchownych św. Ignacego Loyoli w ujęciu Gillesa Cussona*, w: *Pedagogika ignacjańska. Historia, teoria, praktyka*, dz. cyt., s. 73.

²⁰ Z. Marek, *Pedagogiki religii inspiracje dla duszpasterstwa młodzieży*, w: *Młodość wobec wiary i powołania*, red. A. Draguła, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2020, s. 168–173.

²¹ M. Chmielewski, S. Urbański, *Rozeznawanie duchowe*, w: *Leksykon duchowości katolickiej*, red. M. Chmielewski, Wydawnictwo „M”, Lublin–Kraków 2002, s. 757–758.

pod uwagę złożoność ludzkich pragnień i uczuć, a jednocześnie wskazuje na efekt długofalowych wyborów, którego kryterium jest zdolność rozeznania: osądu pozwalającego²².

W ćwiczeniach duchowych jest mowa o dwu sposobach rozeznawania: pierwszy jest łączony z określonym aktem lub duchowym działaniem osoby. Drugi natomiast zwraca uwagę na zdolność, zasadę, cnotę posiadaną przez osobę umożliwiającą roztropne rozwiązanie pojawiającego się problemu. W obu przypadkach znajomość metody czy też techniki rozeznawania nie może być uważana za cel sam w sobie, ale za środek umożliwiający rozpoznanie wewnętrznych poruszeń, natchnień, ukrytych motywów postępowania oraz poszukiwanie woli Bożej²³.

Rozeznanie w rozumieniu Ignacego Loyoli jest umiejętnością duchowej interpretacji złożoności ludzkich pragnień i uczuć. Jego walorem jest wskazywanie efektów długofalowych wyborów, których kryterium stanowi zdolność do rozeznania – właściwego osądu umożliwiającego rozróżnienie, rozjaśnienie rzeczywistej natury albo intencji czegoś lub kogoś²⁴. Ma ono umożliwiać zarówno rozdzielenie tego, co jest pomieszane i powoduje zamęt, po to, aby ocenić wartość rzeczy przed podjęciem decyzji²⁵, jak również chronić wewnętrzną wolność człowieka, powiązaną z jego świadomością posiadanych ograniczeń i zniewoleń²⁶. Zdolność rozeznawania zakłada zatem nabycie trudnej sztuki wewnętrznego, duchowego odczytywania kierunku, w jakim prowadzą człowieka pragnienia jego serca. Umiejętność rozeznawania nie jest jednak czynnością łatwą, ponieważ odnosi się ją przede wszystkim do sfery życia wewnętrznego. Nie bez znaczenia jest też i to, że każda osoba dokonująca rozeznania

²² M.P. Gallagher, *Ignacjańskie rozeznanie kultury postmodernistycznej*, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, dz. cyt., s. 314.

²³ A. Jacyniak, *Zrozumieć bliźniego*, dz. cyt., s. 170.

²⁴ M.P. Gallagher, *Ignacjańskie rozeznanie kultury postmodernistycznej*, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, dz. cyt., s. 314.

²⁵ M.R. Jurado, *Rozeznawanie duchowe. Teologia, historia, praktyka*, przeł. K. Homa, Wydawnictwo WAM, Kraków 2002, s. 21–22.

²⁶ M.P. Gallagher, *Ignacjańskie rozeznanie kultury postmodernistycznej*, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, dz. cyt., s. 314.

kieruje się własnym wewnętrznym przekonaniem o tym, co dla niej jest dobre. Wszystko to uświadamia, że w rozeznaniu nie można stosować zasad i norm właściwych dla obszaru oczywistości fizycznych, matematycznych, statystycznych czy metafizycznych²⁷.

6.2. Edukacja w tradycji jezuickiej

Wypracowana przez Ignacego Loyolę metoda rozwoju duchowego, łączona z podejmowaną pracą nad sobą, dostarcza jezuitom inspiracji do nadania pedagogii nowej postaci. Wyrasta ona z duchowości właściwej zakonowi. Warto też nadmienić, że pierwotnie zarówno założyciel zakonu jezuitów Ignacy Loyola oraz pierwsi jego towarzysze nie łączyli swego apostołatu z działalnością edukacyjną, ponieważ nie chcieli ograniczać swej mobilności w pracach apostołskich. Jednak w stosunkowo krótkim czasie zarówno Ignacy Loyola, jak i jego towarzysze (pozostali jezuici) dostrzegli i docenili znaczenie umożliwienia człowiekowi dostępu do gruntownej wiedzy, bo ta jest bramą do skutecznej działalności apostołskiej. Jej posiadanie ułatwia zrozumienie zabiegów o większą chwałę Boga i dobro (zbawienie) człowieka. Świadomość tej zależności przyczyniła się do tego, że jezuici zakres dotychczasowej działalności apostołskiej poszerzyli zaangażowaniem w edukację.

Pierwszą szkołę jezuici założyli w roku 1540 w Koimbrze w Portugalii. Jej zadaniem było kształcenie jezuickich kandydatów do kapłaństwa. Jednak za wydarzenie przełomowe dla rozwoju szkolnictwa uważane jest założenie kolegium w Mესsynie. W odróżnieniu od kolegium (szkoły) w Koimbrze, ta była pierwszą szkołą dostępną dla ogółu, a nie tylko dla młodzieży zakonnej. Szkołę tę uważa się za prototyp wszystkich instytucji edukacyjnych prowadzonych przez zakon. Jednak za klasyczny model szkół jezuickich uważane jest tak zwane Collegium

²⁷ Tamże; M. Chmielewski, S. Urbański, *Rozeznawanie duchowe*, w: *Leksykon duchowości katolickiej*, dz. cyt., s. 758.

Romanum założone w 1551 roku w Rzymie²⁸. Świadectwem wagi, jaką jezuita przywiązywali do edukacji, jest szybki wzrost liczby tego rodzaju placówek oświatowych. I tak, od otwarcia pierwszej szkoły w Koimbrze (1540) do śmierci Ignacego (1556) otworzyli 40 kolegiów (szkół), a do wydania *Ratio studiorum* w 1599 roku (prawo szkolne obowiązujące w szkolnictwie jezuitkim) w samej Europie było ich już ponad 200²⁹.

Szkoły prowadzone przez jezuitów charakteryzował model, w którym dominowały wartości humanistyczne. Zabiegali przy tym również o to, by funkcjonowały one na jednolitych zasadach organizacyjno-programowych. Realizację takiego projektu rozpoczęli w połowie XVI wieku. Prace nad nim trwały do roku 1599. Tego roku w Rzymie został opublikowany dokument o nazwie: *Ratio atque institutio studiorum SJ*³⁰. Był to efekt długoletniej pracy przedstawicieli całego zakonu. Jak wyjaśnia Marek Inglot, dokument ten nie jest traktatem teoretycznym.

W jego zamierzeniach chodziło o osiągnięcie celów bardzo konkretnych i praktycznych. To też zadecydowało o tym, iż został redagowany w formie reguł, którymi mieli się kierować wszyscy działający na polu szkolnictwa i wychowania. Ustawa zawierała reguły wspólne dla wszystkich profesorów studiów wyższych [...]. W analogiczny sposób zostały zorganizowane studia humanistyczne. Następnie podaje on reguły dla pozostałych kategorii osób pracujących w kolegiach, dla uczniów eksternów oraz reguły określające różnego rodzaju działalność akademicką. W każdej serii reguł paragraf wstępny określa cele duchowe, pedagogiczne, dydaktyczne. W końcu *Ratio* podaje normy szczegółowe dotyczące programów i metod nauczania. Była ona podręcznikiem, który miał pomagać wykładowcom i innym pracownikom w codziennym prowadzeniu szkół³¹.

²⁸ M. Inglot, *Założenia „Ratio studiorum” (1599) i „Charakterystycznych cech jezuickiego wychowania” (1986)*, w: *Pedagogika wiary*, dz. cyt., s. 86–88.

²⁹ L. Piechnik, *Powstanie i rozwój jezuickiej „Ratio studiorum” (1548–1599)*, dz. cyt., s. 10.

³⁰ L. Piechnik, *Powstanie i rozwój jezuickiej „Ratio studiorum” (1548–1599)*, Wydawnictwo WAM, WSF-P Ignatianum, Kraków 2003; M. Inglot, *Założenia „Ratio studiorum” (1599) i „Charakterystycznych cech jezuickiego wychowania” (1986)*, w: *Pedagogika wiary*, dz. cyt., s. 89.

³¹ M. Inglot, *Założenia „Ratio studiorum” (1599) i „Charakterystycznych cech jezuickiego wychowania” (1986)*, w: *Pedagogika wiary*, dz. cyt., s. 90.

O randze i znaczeniu *Ratio atque institutio studiorum SJ* świadczy zatwierdzenie jej przez najwyższy organ ustawodawczy zakonu, jakim jest Kongregacja Generalna. Miało to miejsce w roku 1616. W ocenie ekspertów dokument ten wywarł znaczący wpływ nie tylko szkolnictwo prowadzone przez jezuitów, ale na całokształt dziejów oświaty³².

Zakładane przez jezuitów szkoły charakteryzowała duża troska o osiągnięcie możliwie wysokiego poziomu kształcenia. Widać ją u samego założyciela zakonu – Ignacego Loyoli, który będąc człowiekiem średniowiecza w doborze sposobu kształcenia opowiadał się za najnowszymi wzorcami humanistycznej edukacji, które promował hiszpański pedagog Ludwik Vivens³³. Za właściwe uważał wzorce kształcenia, jakie sam napotkał podczas studiów na Uniwersytecie Paryskim. Cenił je przede wszystkim z racji stosowanej metody dydaktyczno-wychowawczej, którą charakteryzował podział studentów według wieku i posiadanej wiedzy. W Paryżu rygorystycznie wymagano potwierdzenia posiadanej przez studenta wiedzy, bez czego niemożliwe było kontynuowanie kolejnego etapu edukacji (chodziło o przejście do następnej klasy, na kolejny rok studiów). Profesorowie paryscy dążyli też do aktywizowania studentów przez podejmowanie z nimi dyskusji czy też wymóg prezentowania własnych przekonań. Nadto troszczyli się o wychowanie religijne. Zajęcia dydaktyczne według tego systemu różniły się w sposób zasadniczy od prowadzonych w uniwersytetach włoskich, gdzie panowała pod tym względem duża dowolność³⁴.

System edukacji obowiązujący w szkołach jezuickich został oparty na modelu paryskim. Opierając się na jego założeniach, jezuici dążyli do zapewnienia wychowankom nie tylko formacji duchowej, ale też stojącej na wysokim poziomie formacji

³² L. Piechnik, *Powstanie i rozwój jezuickiej „Ratio studiorum” (1548–1599)*, dz. cyt., s. 112.

³³ Chodzi o humanistyczną edukację opierającą się na racjonalnym myśleniu, która wyraża się troską o potrzeby, szczęście, godność i swobodny rozwój człowieka w jego środowiskach: społecznym i naturalnym.

³⁴ L. Piechnik, *Szkoły jezuickie w Polsce w latach 1564–1773*, „Horyzonty Wia-ry” 1990, nr 3, s. 70.

intelektualnej. Cele te osiągnęto prowadząc zajęcia dydaktyczne nie tylko w zakresie przedmiotów humanistycznych, ale też nauczając filozofii, prawa, teologii i polityki, a także historii i języków nowożytnych. Uczono również korzystania z matematyki ogólnej i stosowanej w sztuce wojennej czy architekturze cywilnej. Obowiązujące programy nauczania przewidywały także ćwiczenia wojskowe, ćwiczenia z bronią, jazdę konną, taniec, rysunki, wykłady z logiki, filozofii przyrody, filozofii moralnej, metafizyki, teologii scholastycznej i pozytywnej, Pisma Świętego i innych³⁵. Ta szeroka paleta przekazywanej uczniom wiedzy miała integrować w nich humanistyczny wymiar ludzkiego życia z wymiarem chrześcijańskim. Wszystko to pokazuje, że jezuiti w edukacji mieli przed oczyma całego człowieka, wszystkie aspekty jego życia: zarówno sferę fizyczną i intelektualną, jak też psychiczną i duchową.

Wypracowany przez jezuitów system edukacyjny obowiązywał do chwili zniesienia zakonu przez papieża Klemensa XIV w roku 1773. Do tego czasu jezuiti prowadzili około 800 szkół, w których kształciło się blisko 200 tysięcy uczniów³⁶. Wraz ze wznowieniem działalności zakonu przez papieża Piusa VII w 1814 roku podjęli oni wysiłki rekonstrukcji systemu edukacyjnego. Wskazywali jednak na niezbędną dostosowanie obowiązujących reguł do potrzeb i wymogów współczesności. Zwracali też uwagę na konieczność odwoływania się do pierwotnej inspiracji uzasadniającej otwieranie i prowadzenie szkół. Innymi słowy, jezuiti poszukiwali zasady, do której będą się odwoływać w edukacji. Taką zasadę ponownie znaleźli w *Ćwiczeniach duchowych* Ignacego Loyoli. Na tym polu duże zasługi położył w XX wieku przełożony generalny zakonu Pedro Arrupe. Zorganizował on w Rzymie w 1980 roku spotkanie jezuitów i osób świeckich, którego celem było przeanalizowanie współczesnych wyzwań stojących przed organizowaną przez zakon działalnością edukacyjną. W następstwie tego spotkania doszło do powołania

³⁵ Tamże, s. 75.

³⁶ M. Inglot, *Założenia „Ratio studiorum” (1599) i „Charakterystycznych cech jezuickiego wychowania” (1986)*, w: *Pedagogika wiary*, dz. cyt., s. 90.

międzynarodowej grupy, która miała zbadać i określić sposoby realizacji apostołskiej wizji świętego Ignacego na polu edukacji. Owocem prac tej grupy są dwa dokumenty zatwierdzone przez kolejnego generała zakonu Petera-Hansa Kolvenbacha: *Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania* i *Pedagogia ignacjańska. Podejście praktyczne*³⁷.

W obu dokumentach doceniono społeczno-kulturowo-religijne uwarunkowania współczesnej edukacji i wychowania. Wskazano na niezbędność promowania nie tylko horyzontalnego, ale też wertykalnego postrzegania rozwoju osoby. Podkreślono, że w systemie edukacyjnym należy uwrażliwiać wychowanków na prawdę o tym, że ludzkie życie jest wpisane w rzeczywistość, której autorem jest Bóg. Wszystko to ma służyć harmonijnej formacji człowieka kompetentnego intelektualnie, otwartego na wzrastanie, religijnego i kierującego się miłością. Efektem tych działań ma być zdolność do ofiarnej służby społeczności i poszczególnym osobom³⁸. Dokumenty te stały się podstawą do wypracowania przez jezuitów współczesnego modelu pedagogii, którą wielu nazywa ignacjańską bądź jezuicką. Należy przy tym podkreślić również i to, że pierwszy z nich zawiera opis sposobu postępowania, inspiracje, wartości, postawy i właściwy styl wychowania wpisany w tradycję jezuicką³⁹. Opis ten przywołuje źródła apostołskiej działalności zakonu wyrastające z wiary oraz przedstawionej przez Ignacego Loyolę duchowej wizji świata i człowieka. W drugim z tych dokumentów więcej uwagi poświęcono rozwiązaniom praktycznym, które dotyczą całokształtu działalności edukacyjnej zakonu. Postulowane rozwiązania stanowią odpowiedź na współczesne potrzeby szkoły i wychowanków.

³⁷ Dokumenty dostępne są w publikacji: *Podstawy edukacji ignacjańskiej*, przeł. B. Steczek, red. J. Kołacz, WSF-P Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2006.

³⁸ M. Inglot, *Założenia „Ratio studiorum” (1599) i „Charakterystycznych cech jezuickiego wychowania” (1986)*, w: *Pedagogika wiary*, dz. cyt., s. 95.

³⁹ *Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania*, w: *Podstawy edukacji ignacjańskiej*, dz. cyt., nr 9.

6.3. Charakterystyczne rysy modelu edukacji ignacjańskiej

Poszukując odpowiedzi na pytanie o specyfikę pedagogii ignacjańskiej, należy zwrócić uwagę na to, że opiera się ona na założeniach teocentryzmu ćwiczeń duchowych. Ich źródłem jest wewnętrzne przeświadczenie Ignacego Loyoli o tym, że Bóg nigdy nie zwraca się przeciw człowiekowi i jego prawdziwemu dobru. Wychodząc z tego założenia, w pedagogii tej podkreśla się niezbędność wewnętrznego rozwoju człowieka. Proces ten winien sprzyjać nabywaniu określonych postaw, rozumieniu tradycji, w jakich przychodzi ludziom żyć oraz kierowaniu się konkretnymi wartościami. Pośród tych ostatnich na naczelnym miejscu stawiany jest Bóg i nawiązywane z Nim relacje. One też dostarczają impulsów do właściwego rozpoznawania sensu ludzkiego życia oraz nowych motywów wybierania i rozwijania w sobie i wokół siebie dobra⁴⁰. Wyrastająca z takiego widzenia człowieka pedagogia zakłada integralną formację człowieka. Winna ona obejmować zarówno doczesny, jak i nadprzyrodzony wymiar ludzkiej egzystencji. W interpretacji Ignacego Loyoli kluczowym celem tak rozumianej formacji człowieka jest jego służba Bogu i oddawanie Mu czci⁴¹.

Pamiętając, że o skuteczności wszelkich inicjatyw edukacyjnych w znaczący sposób decyduje osiągany poziom rozwoju duchowego osoby, z dużą odpowiedzialnością należy mówić o jego znaczeniu dla harmonijnego funkcjonowania osoby w większych społecznościach. Świadomość takich uwarunkowań wskazuje potrzebę udzielania człowiekowi wsparcia nie tylko w odkrywaniu, ale też wybieraniu dobra. Wielorakie formy jego udzielania mają sprzyjać nabywaniu określonych dyspozycji fizycznych i psychicznych⁴². Warunkiem ich posiadania

⁴⁰ K. Dyrek, Z. Marek, *Edukacja do przebaczenia w pedagogii ignacjańskiej*, „Paedagogia Christiana” 2016, nr 2(38), s. 79.

⁴¹ *Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania*, w: *Podstawy edukacji ignacjańskiej*, dz. cyt., nr 37.

⁴² W. Brezinka, *Wychowywać dzisiaj*, dz. cyt., s. 85.

jest troska o zaspokajanie nie tylko potrzeb zewnętrznych (egzystencjalnych), ale i wewnętrznych (duchowych). Tym samym działania wychowawcze nie mogą nawiązywać do pierwotnego znaczenia, jakie nadawano terminowi wychowanie: „chów”, „hodowla”. Przeciwnie, niezbędne są takie działania, które mają na celu integralny rozwój osoby respektując wszystkie uwarunkowania poszczególnych etapów rozwojowych, pamiętając o tym, że nie można uważać wychowanka za miniaturę osoby dorosłej⁴³.

Przedstawione powyżej założenia znalazły swe zastosowanie w wypracowanym przez jezuitów modelu edukacji. Zakłada on inspirowanie edukowanego do ponoszenia osobistego trudu związanego ze zdobywaniem dostępnej wiedzy, która jest niezbędna do zrozumienia rzeczywistości świata stworzonego przez Boga i дарowanego człowiekowi⁴⁴. Osiąganie tych celów jezuita łączy z występującą w ćwiczeniach duchowych zasadą *praesupponendum*⁴⁵. Jest ona uważana za złotą regułę porozumienia, życzliwości i dialogu między ludźmi i Bogiem⁴⁶. Zasadę tę jezuita wprowadzają także do promowanego modelu edukacji. W tym przypadku w procesie edukacyjnym nauczyciel/wychowawca winien pełnić rolę podobną do tej, jaką w ćwiczeniach duchowych pełni ich kierownik. Podołanie temu zadaniu wymaga od nauczyciela/wychowawcy otwartości, a od ucznia/wychowanka gotowości przyjęcia niesionej mu pomocy. Chodzi więc o osobisty i obopólny wkład na rzecz działań przynoszących obu stronom korzyść. Współpracę taką ma wyróżniać wysiłek intelektu i serca, który prowadzi do stawiania „czegoś przed czymś”. W podtekście chodzi o swego rodzaju kalkulację

⁴³ Z. Marek, *Podstawy wychowania moralnego*, dz. cyt., s. 72, 111.

⁴⁴ *Pedagogia ignacjańska. Podejście praktyczne*, w: *Podstawy edukacji ignacjańskiej*, przeł. B. Steczek, red. J. Kołacz, WSF-P Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2006, s. 113; J. Augustyn, *Ćwiczenia duchowne jako podstawa pedagogiki ignacjańskiej*, w: *Pedagogika ignacjańska. Historia, teoria, praktyka*, dz. cyt., s. 17–19; R.G. Mateo, *Wielkie pragnienia i ideały człowieka według św. Ignacego Loyoli. U podstaw pedagogii „magis”*, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, dz. cyt., s. 140–141.

⁴⁵ A. Jacyniak, *Zrozumieć bliźniego*, dz. cyt., s. 174.

⁴⁶ Tamże, s. 13.

kosztów związanych z przyjęciem jakiegoś projektu służącego rozwojowi osoby⁴⁷. Z perspektywy pedagogiki religii można w tym przypadku mówić o dostarczaniu uczestnikom procesów edukacyjnych nowej motywacji do działania. Chrześcijaństwo w tej kwestii podpowiada, że tak postępują uczniowie Jezusa Chrystusa, którzy są zatroskani o dobro innych.

Opisane założenia realizują się w praktykowanym w tradycji ignacjańskiej działaniu, które sprzyja osiągnięciu nadrzędnego celu edukacji, jakim jest dobro człowieka. Działanie to powiązane jest z terminem *cura personalis* (troska o osobę)⁴⁸. Za jego pośrednictwem zostaje podkreślona wartość i godność każdej osoby, a nadto znaczenie troski o jej rozwój przy pełnym poszanowaniu jej wolności. Posługiwanie się tym terminem ma zwrócić uwagę na wartość służby oraz bezinteresowne zaangażowanie człowieka w przemianę niesprawiedliwych struktur życia społecznego. Jego wprowadzenie do pedagogii ignacjańskiej ma na celu formację człowieka, który jako osoba kompetentna, odważna i twórcza będzie zdolny do podejmowania działań służących dobru innych⁴⁹. Pojęcie to w pedagogii ignacjańskiej znalazło swe zastosowanie w działaniach nazwanych towarzyszeniem wychowawczym (pedagogicznym)⁵⁰.

Towarzyszenia wychowawczego nie należy łączyć z samym tylko przekazywaniem wiedzy przygotowującej osobę do zawodu, ale z nabywaniem umiejętności życia w większych społecznościach. Termin ten odnosi się zarówno do relacji nauczyciela/

⁴⁷ Tamże, s. 74–83.

⁴⁸ Wprawdzie określenie to ma swoje korzenie w *Ćwiczeniach duchowych* św. Ignacego Loyoli, to jednak jako pierwszy w dosłownym brzmieniu posłużył się nim w 1934 roku ówczesny przełożony generalny Towarzystwa Jezusowego Włodzimierz Ledóchowski w przemówieniu wygłoszonym do przedstawicieli szkół średnich i uniwersytetów prowadzonych przez jezuitów w Stanach Zjednoczonych. C. Casalini, *Włodzimierz Ledóchowski's Call for Cura Personalis: Humanist Roots and Jesuit Distinctiveness in Education*, „*Studia Pedagogica Ignatiana*” 2019, t. 22, nr 4, s. 124.

⁴⁹ W. Żmudziński, *Sukces po ignacjańsku. Cztery filary jezuickiego sukcesu według Chrisa Lowneya*, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, dz. cyt., s. 265–266.

⁵⁰ Tamże, s. 266.

wychowawcy z uczniem/wychowankiem, jak również do planów edukacyjnych i całego życia instytucji wychowawczych. Można przyjąć, że wprowadzenie go do języka pedagogicznego ma ułatwiać wychowankowi identyfikowanie własnych przekonań z tymi, jakie obowiązują w życiu społecznym⁵¹. Dlatego też proces towarzyszenia pedagogicznego wymaga od wychowawcy niesienia wychowankowi pomocy niezbędnej do tego, by myślał tak, jak „czuje i robi; żeby czuł to, co myśli i robi, a także żeby robił to, co myśli i czuje; żeby używał w jednym czasie języka głowy, serca i rąk”⁵². W takich przypadkach chodzi więc nie tyle o pouczenia, w których wagę przywiązuje się do argumentacji umożliwiających wyprowadzanie odpowiednich wniosków i podejmowanych operacji myślowych, lecz o dzielenie się znalezionym sensem, pokojem, szczęściem, dobrem czy innymi zinterioryzowanymi wartościami. Działania takie nie powinny jednak przybierać postaci projektu czy planu, lecz uwiarygodniać przekazywane treści, wartości oraz promowane postawy wewnętrznym przekonaniem wychowawcy o ich ważności dla ludzkiego życia⁵³. Klasycznym przykładem tak rozumianego towarzyszenia pedagogicznego były jezuickie teatry⁵⁴. Ich oddziaływanie na aktorów i widzów służyło wyzwalaniu gotowości i wrażliwości na potrzebę czynienia dobra oraz bronięcia

⁵¹ G. Dziewulski, *Teologiczne rozumienie świadectwa*, „Łódzkie Studia Teologiczne” 1997, t. 6, s. 280; M. Finke, *Pedagogika wiary*, Redakcja Wydawnictw PWT, Poznań 1996, s. 11.

⁵² F. Ambrogetti, S. Rubin, *Jezuita papież Franciszek*, przeł. A. Fijałkowska-Żydok, Dom Wydawniczy „Rafael”, Kraków 2013, s. 69; L. Piechnik, *Powstanie i rozwój jezuickiej „Ratio studiorum” (1548–1599)*, dz. cyt., s. 33–39; L. Piechnik, *Szkoły jezuickie w Polsce w latach 1564–1773*, art. cyt., s. 75–76; W. Żmudziński, *Cel pracy wychowawczej w szkołach jezuickich*, „Horyzonty Wiary” 1995, t. 6, nr 4, s. 65; K. Puchowski, *Jezuickie kolegia szlacheckie Rzeczypospolitej Obojga Narodów. Studium z dziejów edukacji elit*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2007.

⁵³ S. Hareźga, *Świadectwo*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 19, dz. cyt., kol. 308.

⁵⁴ K. Puchowski, *Teatr jezuicki w Rzeczypospolitej Obojga Narodów – Clio w edukacji obywatela*, w: *Świat teatru – świat wartości. Wychowanie obywatelskie w teatrze szkolnym jezuitów w Rzeczypospolitej XVI–XVIII w.*, red. J. Okoń, Collegium Columbianum, Kraków 2017; K. Puchowski, *Wiktoria wiedeńska (1683) w jezuickim teatrze w Polsce*, „Horyzonty Wiary” 1992, nr 13, s. 67–68.

siebie i drugiego przed złem. Uogólniając, można powiedzieć, że towarzyszenie pedagogiczne ma dostarczać wychowankowi nowych bodźców do poszukiwania sensu życia związanego z wpisana w duchowość ignacjańską zasada „bycia człowiekiem dla innych”⁵⁵.

Do procesu związanego z odkrywaniem przez wychowanka, co to znaczy „być człowiekiem dla innych”, pedagogia ignacjańska wprowadza zaczerpnięty z ćwiczeń duchowych termin „rozeznanie”. Jego wprowadzenie do systemu edukacyjnego zakłada długofalowy proces wychowawczy, którego celem jest wykształcenie umiejętności podejmowania odpowiedzialnych działań, które służą dobru osobistemu i społecznemu⁵⁶. Termin ten funkcjonuje głównie w literaturze ascetycznej⁵⁷ i oznacza rozdziałający sąd, który pozwala nam ocenić właściwie to, co mamy przed sobą. Zajmuje się więc zmianami, które wywołuje w środowisko i kultura. Rozeznanie winna charakteryzować duchowa umiejętność „interpretacji, która dostrzega złożoność naszych pragnień i uczuć, a która podkreśla fakt, że długofalowy efekt naszych wyborów jest kryterium rozeznania”⁵⁸. Można o nim mówić, że „jest sztuką odczytywania, w jakim kierunku prowadzą pragnienia serca, abyśmy nie pozwolili się uwieść przez to, co prowadzi tam, gdzie nie chcielibyśmy nigdy dojść”⁵⁹. Dlatego nabycie takiej sztuki umożliwia „rozróżnianie, dokonywane w celu rozjaśnienia rzeczywistej natury albo intencji czegoś lub kogoś, chodzi o rozdzielenie tego, co jest pomieszane i powoduje zamęt, aby można było ocenić wartość rzeczy, zanim podejmie

⁵⁵ *Pedagogia ignacjańska. Podejście praktyczne*, w: *Podstawy edukacji ignacjańskiej*, dz. cyt., s. 128-129; V.J. Duminuco, *Formacja czy indoktrynacja w pedagogice ignacjańskiej?*, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, dz. cyt., s. 195-196.

⁵⁶ S. Fausti, *Sztuka rozeznania i podejmowania decyzji. Okazja czy pokusa?*, przeł. B.A. Gancarz, Wydawnictwo oo. Franciszkanów „Bratni Zew”, Kraków 2000, s. 24-25.

⁵⁷ M. Chmielewski, S. Urbański, *Rozeznawanie duchowe*, w: *Leksykon duchowości katolickiej*, dz. cyt., s. 757-758.

⁵⁸ M.P. Gallagher, *Ignacjańskie rozeznanie kultury postmodernistycznej*, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, dz. cyt., s. 314.

⁵⁹ S. Fausti, *Sztuka rozeznania i podejmowania decyzji*, dz. cyt., s. 23-24.

się decyzję”⁶⁰. Jego celem jest ochrona wewnętrznej wolności człowieka, co wiąże się ze świadomością posiadania ograniczeń i zniewoleń, w jakie może być on uwikłany⁶¹. Zakłada przy tym nabycie sztuki wewnętrznego, duchowego odczytywania, w jakim kierunku prowadzą pragnienia ludzkiego serca. Do tego niezbędny jest jednak określony poziom rozwoju i w miarę wysoki poziom dojrzałości.

Sama sztuka rozeznawania jest trudną umiejętnością przede wszystkim

ze względu na duchowy i wewnętrzny charakter poruszeń, które trzeba opisać. [...] Ponadto nie ma jednej ogólnej reguły lub sposobu przekazywania nabytego doświadczenia w zakresie tej postęgi, tak, aby była ona nieomylna⁶².

Sztukę rozeznania charakteryzuje przede wszystkim to, że jest

dyspozycyjna, kierunkowa oraz decyzyjna i jako taka może być zaadaptowana tak, by dostrzegać wpływ kultury na dobro i zło⁶³.

Dopowiedzmy jeszcze i to, że

bez rozeznania nie można działać. Kto nie posiada zdolności rozeznania, kierowany jest i działa pod wpływem bodźców sprzecznych, które prowadzą do całkowitego rozkładu⁶⁴.

Dlatego też poza samą umiejętnością rozeznawania w pedagogii ignacjańskiej nacisk położono na posiadanie przez wychowanka możliwie pełnego dostępu do wiedzy i umiejętności korzystania z niej.

⁶⁰ M.R. Jurado, *Rozeznawanie duchowe*, dz. cyt., s. 21–22.

⁶¹ M.P. Gallagher, *Ignacjańskie rozeznanie kultury postmodernistycznej*, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, dz. cyt., s. 314.

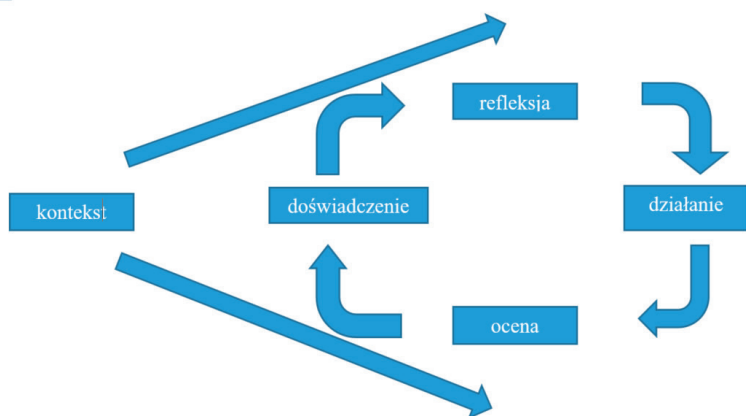
⁶² M. Chmielewski, S. Urbański, *Rozeznawanie duchowe*, w: *Leksykon duchowości katolickiej*, dz. cyt., s. 758.

⁶³ M.P. Gallagher, *Ignacjańskie rozeznanie kultury postmodernistycznej*, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, dz. cyt., s. 315.

⁶⁴ S. Fausti, *Sztuka rozeznania i podejmowania decyzji*, dz. cyt., s. 24–25.

Z przedłożonych założeń i trendów wyrastających z duchowości ignacjańskiej jezuiti wypracowali konkretny model edukacji. Został on zaprezentowany w powyżej przytaczanym dokumencie *Pedagogia ignacjańska. Podejście praktyczne*. Jego struktury zostały oparte na ściśle z sobą powiązanych i dopełniających się pięciu elementach. Są nimi: kontekst, doświadczenia, refleksja, działanie i ocena. Wzorec tego modelu można odnaleźć w ćwiczeniach duchowych. Przedstawia go poniższy schemat⁶⁵.

Schemat 2. Modele pedagogii ignacjańskiej (jezuickiej)



Źródło: Opracowanie własne.

Model otwiera sugestia (konieczność) zwrócenia uwagi na szeroko rozumiany kontekst życia ucznia. Przyjmuje się, że warunkuje on przebieg procesów edukacyjnych. Wzięcie go pod uwagę w toku czynności edukacyjnych sprzyja poznaniu życiowych i rozwojowych uwarunkowań wychowanka. Chodzi tu zarówno o kontekst socjalno-ekonomiczny, polityczny, społeczny, jak też o osiągnięcia, oczekiwania, przekonania, predyspozycje, a nawet braki wychowanka. Ich poznanie uświadamia, że procesy edukacyjne nie są zawieszone w pustce aksjologicznej.

⁶⁵ *Pedagogia ignacjańska. Podejście praktyczne*, w: *Podstawy edukacji ignacjańskiej*, dz. cyt., s. 130.

Odkrywanie kontekstów procesów edukacyjnych tworzy w pedagogii ignacjańskiej przestrzeń do pełniejszego rozumienia kolejnego członu modelu, jakim są życiowe doświadczenia wychowanka. Zwraca się na nie uwagę ze względu na to, że wyrażają one rzeczywistość zarówno zmysłową, jak i duchową, zewnętrzną oraz wewnętrzną, a przy tym zawsze są jednostkowym i indywidualnym konkretem, który wyraża afektywno-emojonalne, a nie tylko intelektualne ujęcie określonej rzeczywistości⁶⁶. Wynikające z posiadanego doświadczenia akty poznawcze wywołują poruszenia w głębszych sferach osobowości, przez co osoba odnosi wrażenie bezpośredniości i pierwotności odnoszonej do istnienia kogoś bądź czegoś innego. W tym też znaczeniu każde doświadczenie cechuje się pewną oczywistością poznawczą, chociaż jej stopień jest bardzo różny. Ponadto żadnego doświadczenia nie można „wymusić”. Doświadczenia można jedynie „zbierać”, „gromadzić”. Każde jest też niepowtarzalne, osobiste, co nie wyklucza posiadania przez różne osoby podobnych doświadczeń. Każde też pozostawia po sobie w człowieku jakiś ślad⁶⁷.

Bogactwo problemów zawartych w doświadczeniu wychowanka ma się stawać źródłem podejmowanych procesów edukacyjnych. Procesy te winno charakteryzować zaufanie i szacunek, jakim wzajemnie darzą się wychowawca/nauczyciel i wychowanek/uczeń⁶⁸. W pedagogii tej proponuje się również werbalizowanie przez wychowanków swych osobistych doświadczeń, po to, by łatwiej można było organizować procesy edukacyjne i zapewniać ich płynny przebieg⁶⁹. Natomiast analizowanie ich

⁶⁶ Z. Marek, *Rozwój teorii religijnego wychowania dziecka w wieku przedszkolnym w Polsce w latach 1945–1990*, dz. cyt., s. 247.

⁶⁷ Tamże, s. 247–248. R. Bleistein, *Mystagogie in den Glauben*, „Katechetische Blätter” 1973, t. 98, nr 1, s. 30–43; E. Feifel, *Die Bedeutung der Erfahrung für religiöse Bildung und Erziehung*, w: *Handbuch der Religionspädagogik*, t. 1, red. E. Feifel, R. Leuenberger, G. Stachel, K. Wegenast, Gutersloher Verlagshaus Gerd Mohn, Benziger Verlag, Zürich–Einsiedeln–Köln 1973, s. 88; J. Charytański, *Katecheza a doświadczenie religijne*, „Ateneum Kapłańskie” 1978, t. 71, nr 419, s. 391.

⁶⁸ A. Jacyniak, *Zrozumieć bliźniego*, dz. cyt., s. 12.

⁶⁹ Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia*, dz. cyt., s. 57–59.

treści, znaczenia, możliwości rozwojowych połączono z kolejnym elementem modelu nazwanym refleksją.

Pod określeniem „refleksja” kryją się procesy umożliwiające wydobywanie znaczeń ludzkich doświadczeń. Mają one być oparte na starannym rozważaniu sformułowanego tematu, idei, zadania lub spontanicznej reakcji wychowanków, co ma ułatwić odkrycie sensu tego wszystkiego, w czym uczestniczą i co poznają. Pomyślny przebieg tego procesu uwarunkowany jest włączeniem przez wychowanka zarówno własnego intelektu, jak też uczuć i woli. Zdobywana w jego toku wiedza chroni go przed indoktrynacją i manipulacją. Jej walorem jest większa zdolność tworzenia syntezy i integracji analizowanych doświadczeń z dotychczasowym myśleniem. W procesach tych ważną do spełnienia rolę ma wychowawca, którego interwencje i zachowania winny wyrażać założenia towarzyszenia wychowawczego.

W pedagogii ignacjańskiej idea towarzyszenia ma swe źródła w duchowości ignacjańskiej i ćwiczeniach duchowych. Jezuita korzystając z doświadczeń i obserwacji roli pełnionej przez kierownika ćwiczeń duchowych podjęli wysiłek przeniesienia jej do edukacji. Chodzi o to, by nauczyciel/wychowawca, podobnie jak kierownik ćwiczeń, towarzyszył wychowankowi/uczniowi w jego dążeniach do osiągania stawianych przed sobą celów⁷⁰. Jego rola winna polegać na towarzyszeniu wychowankowi w procesach kształtowania swej osobowości, wspieraniu go, udzielaniu rad czy dostarczaniu niezbędnych informacji (wiedzy) o tym, co go spotyka i co przeżywa. Proces ten można porównać do drogi, na której nauczyciel towarzyszy uczniom w ich wzroście i rozwoju⁷¹. Wychowawca winien pomagać wychowankowi w dokonywaniu syntezy wiedzy zdobywanej zarówno na drodze poznania naturalnego, jak i religijnego (nadenaturalnego). W konsekwencji poprzez jej interioryzację, selekcję i absolutyzację wychowanek ma nabywać zdolności do

⁷⁰ Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania, w: *Podstawy edukacji ignacjańskiej*, dz. cyt., s. 61.

⁷¹ V.J. Duminuco, *Formacja czy indoktrynacja w pedagogice ignacjańskiej?*, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, dz. cyt., s. 175.

wyjaśniania sensu analizowanych doświadczeń oraz rodzących się egzystencjalnych pytań.

Ta wielowymiarowa forma refleksji nad posiadanymi doświadczeniami bliska jest duchowi ćwiczeń duchowych. W zamysle Ignacego chodziło o to, by rekolektant przez modlitwę, kontemplację oraz wykorzystanie zmysłów – słowem, całym sobą – odkrywał moc Boga, który objawił się ludziom jako światłość rozpraszająca ciemności⁷². Przenosząc te oczekiwania na płaszczyznę edukacyjno-wychowawczą, można powiedzieć, że angażowanie zmysłów, uczuć i intelektu wychowanek sprzyja jego integralnemu rozwojowi dzięki pełniejszemu poznawaniu prawdy o sobie i o świecie w świetle wiedzy dostarczanej zarówno przez rozum, jak też i wiarę religijną.

Kolejne ogniwo pedagogii ignacjańskiej dotyczy działania będącego następstwem wcześniej wspomnianej refleksji. Dla Ignacego Loyoli sama refleksja nad gromadzonymi przez rekolektanta doświadczeniami była niewystarczająca. Oczekiwał, że refleksja nad własnym życiem zainspiruje przyjmującego ćwiczenia do podejmowania dojrzałych i odpowiedzialnych decyzji, które skutkowałyby wprowadzaniem w życie wymaganych zmian. Oczekiwanie to przeniesione na płaszczyznę pedagogii ignacjańskiej ma nie tylko uświadamiać wychowanekowi znaczenie dla jego rozwoju odkrytych treści, postaw, wartości i ideałów, ale też inspirować go do wewnętrznej pracy nad swoim myśleniem i funkcjonowaniem w życiu osobistym i społecznym. Innymi słowy, ma rozbudzać w wychowniku twórczy niepokój związany z poszukiwaniem sensu swego życia i wartości absolutnych⁷³. Chodzi zatem o zrozumienie, że przezwyciężając w sobie przeciętność i podejmując decyzje oparte na miłości do siebie i do drugiego człowieka potęguje wokół siebie dobro. Warunkiem kształtowania w sobie takiej gotowości jest wewnętrzna wolność wychownika umożliwiającą mu spełnienie

⁷² M. Wójtowicz, *Dynamika Ćwiczeń duchownych św. Ignacego Loyoli w ujęciu Gillesa Cussona*, w: *Pedagogika ignacjańska. Historia, teoria, praktyka*, dz. cyt., s. 71.

⁷³ J. Makselon, *Człowiek jako istota religijna*, w: *Psychologia dla teologów*, red. J. Makselon, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 1995, s. 260; W. Cichosz, *Pedagogia wiary we współczesnej szkole katolickiej*, dz. cyt., s. 191–203.

swoich najgłębszych pragnień⁷⁴. Motywacji do tak rozumianego działania ma mu dostarczać ignacjańska zasada *magis*⁷⁵. Tak więc element „działania” uczy uściślenia własnych priorytetów życiowych, które wyrastają z odkrytej prawdy. Innymi słowy, działanie staje się w pedagogii ignacjańskiej punktem odniesienia, postawą lub predyspozycją wychowanka do służenia dobru.

Ostatnim ogniwem przywoływanego modelu pedagogii ignacjańskiej jest ocena własnych osiągnięć. Czynność tę należy postrzegać w ignacjańskich kategoriach „życia dla innych”. Ideał ten zakłada nie tyle chęć bycia doskonałym dla siebie samego czy osiąganie sukcesów na drodze niezdrowej rywalizacji albo nadmiernego zaangażowania we własne sprawy, lecz oznacza odkrywanie wzorców relacji pozwalających rozumieć, co znaczy być istotą ludzką – człowiekiem. W praktyce chodzi o promocję rozwijanej w duchowości ignacjańskiej umiejętności dokonywania przez pryzmat miłości do Boga i do człowieka oceny własnych osiągnięć w zakresie efektów poznawczych, emocjonalnych i behawioralnych. W osiąganiu tak nakreślonego ideału człowieczeństwa ważną rolę pełni wychowawca, który winien być dla wychowanka nie tylko przewodnikiem w sprawach nauki, ale też osobiście angażować się w jego intelektualny, uczuciowy, moralny i duchowy rozwój, pomagając mu w odkrywaniu prawdy⁷⁶. Dlatego też od tego, w jakim zakresie wychowawca jest osobą dojrzałą, roztropną czy potrafiącą rozumieć drugiego człowieka, a także czy potrafi nawiązać z wychowankiem osobowe relacje warunkowany jest wewnętrzny rozwój wychowanka. To zaś będzie oznaczać, że towarzyszenie wychowawcze posiada charakter synergiczny. Jest przy tym oczywiste, że dążenie do tak nakreślonych celów przebiega etapami. Ich osiąganiu winien służyć łańcuch zajęć edukacyjnych, których celem jest wprowadzanie wychowanka w konkretne doświadczenia poznawcze,

⁷⁴ V.J. Duminuco, *Formacja czy indoktrynacja w pedagogice ignacjańskiej?*, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, dz. cyt., s. 187.

⁷⁵ T. Kotlewski, *Z sercem hojnym i rozpalonym miłością – o mistyce ignacjańskiej*, Wydawnictwo Rhetos, Warszawa 2005, s. 155.

⁷⁶ *Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania*, w: *Podstawy edukacji ignacjańskiej*, dz. cyt., s. 26.

obejmujące swym zasięgiem władze duchowe człowieka: rozum, uczucia i wolę⁷⁷. Z tego zaś wynika, że pedagogii ignacjańskiej (jezuickiej) pod żadnym pozorem nie należy sprowadzać do zbioru zasad, których trzeba się ściśle i rygorystycznie trzymać.

Oparty na przedstawionych powyżej założeniach model formacji ma umożliwiać wychowankom/uczniom stawanie się we współczesnym świecie liderami, inicjatorami działań odslaniających, co znaczy „być człowiekiem” powołanym do życia z Bogiem przez całą wieczność⁷⁸. Tak więc cel pedagogii ignacjańskiej nie polega na gromadzeniu przez uczniów wiadomości czy też przygotowaniu ich do zawodu. Należy raczej mówić o tym, że zmierza ona w kierunku kształtowania osoby zarówno w wymiarze intelektualnym, jak i moralnym. Do tego potrzebna jest struktura dociekania, zmagania się z ważnymi kwestiami i złożonymi wartościami życia, po to, by osoba osiągała wewnętrzny wzrost, który wyzwala zdolność do działania, zwłaszcza takiego, które jest przepełnione duchem i obecnością Jezusa Chrystusa⁷⁹. Tym samym podejmowana przez nią formacja ma pomagać w odkrywaniu przekazanej w Bożym objawieniu prawdy o Bogu zatroskanym o człowieka i udzielającym mu pomocy w życiu⁸⁰. W nabieraniu takiego przekonania niezbędne jest korzystanie z wiedzy religijnej, której dostarczają nauki teologiczne⁸¹, ponieważ zaniedbania w tym zakresie sprzyjają religijności niedojrzałej, w której nad osobistymi przemyśleniami i refleksją dominują uczucia, nawyki i obyczaje środowiskowe⁸².

Przedłożone elementy pedagogii ignacjańskiej zdają się tworzyć jedną spójną całość, ukazującą drogę rozwoju osoby. Do

⁷⁷ Tamże, s. 202.

⁷⁸ W. Żmudziński, *Fundament ignacjańskiej pedagogiki*, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, dz. cyt., s. 51–52.

⁷⁹ V.J. Duminuco, *Formacja czy indoktrynacja w pedagogice ignacjańskiej?*, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, dz. cyt., s. 175–177.

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

⁸¹ Tamże, s. 22.

⁸² J. Mariański, *Religijność społeczeństwa polskiego w perspektywie europejskiej. Próba syntezy socjologicznej*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2004, s. 265.

tego, aby rozwój taki miał miejsce, niezbędne jest wyzwalamie w wychowanku zdolności „przetwarzania” gromadzonych doświadczeń i wspomaganie go w nabywaniu zdolności samodzielnego i krytycznego myślenia oraz nabywanie umiejętności wartościowania przyjmowanych w życiu postaw. Niezbędna jest przy tym świadomość wspomagania, jakiego doznaje ze strony takich podmiotów, jak środowisko wychowawcze i osobowy Bóg. Realne nawiązywanie z nimi relacji pomaga w określaniu własnych życiowych ideałów. Ich osiągnięcie łączone jest w pedagogii ignacjańskiej z nabyciem czterech cech, które wyrastają z ćwiczeń duchowych i stanowią podstawę jezuickiego kształcenia. Są nimi: samoświadomość, pomysłowość, miłość i heroizm⁸³. Cechy te zarówno Ignacy Loyola, jak i jego pierwsi towarzysze rozumieli nie jako umiejętności nabyte, lecz jako sposób działania prowadzący do osiągnięcia nakreślonego celu⁸⁴. W swym działaniu człowiek winien zatem dążyć do nabywania umiejętności przewyższania samego siebie i porządkowania własnego życia, a więc zdobywania cnoty „zarządzania sobą”⁸⁵. Umiejętność ta sprzyja odkrywaniu i wyborom osobistej, oryginalnej drogi życia w duchu ignacjańskiego *magis*.

Podsumowując, można powiedzieć, że oparty na tradycji ignacjańskiej model edukacji zmierza do wyzwalamia w osobie gotowości „zmiany utartych schematów myślenia poprzez stałe, wzajemnie oddziaływanie zachodzące między doświadczeniem, refleksją i działaniem”⁸⁶. Dzięki temu można obserwować przebieg samych procesów edukacyjnych, a zauważalna sieć ich wzajemnych powiązań tworzy synergiczną przestrzeń teoretycznego ich opisywania. Trzeba w końcu zauważyć i to, że przedstawiony model edukacji zakłada kształtowanie nawyku

⁸³ *Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania*, w: *Podstawy edukacji ignacjańskiej*, dz. cyt., s. 80–84.

⁸⁴ Ch. Lowney, *Heroiczne przywództwo*, dz. cyt., s. 303–304.

⁸⁵ E. Gurba, J. Krysztofik, A. Walulik, „Zarządzanie sobą” u progu wchodzenia w dorosłość, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2017, nr 1, s. 131–137.

⁸⁶ *Pedagogia ignacjańska. Podejście praktyczne*, w: *Podstawy edukacji ignacjańskiej*, dz. cyt., s. 112.

uczenia się, co potwierdzają cechy wychowanków szkół jezuickich z początkowego okresu ich istnienia⁸⁷.

6.4. Pedagogia ignacjańska podstawą teorii pedagogiki ignacjańskiej (towarzyszenia)

Pedagogika ignacjańska, zwana też jezuicką, bada przebieg procesów edukacyjnych opartych na przedstawionych powyżej założeniach pedagogii ignacjańskiej. W tym sensie jako teoria pedagogiczna jest jednym z nurtów pedagogiki religii. Nurt ten wyrasta z założeń personalizmu chrześcijańskiego oraz duchowości ignacjańskiej, w której znaczące miejsce zajmuje troska o większą chwałę Boga i dobro (zbawienie) człowieka. W takim ujęciu na plan pierwszy wysuwa się troska o nadanie działaniom edukacyjnym wymiaru religijnego. Nie chodzi przy tym o pomijanie troski o codzienne funkcjonowanie osoby, ale o rozwijanie w niej świadomości tego, że codzienność jest etapem osiągnięcia doskonałości niezniszczalnej.

Pośród różnych nurtów pedagogicznych przedłożone założenia i kluczowe akcenty wpisują pedagogikę ignacjańską (towarzyszenia) w krąg nurtów opisujących charakterystyczne ujęcia pedagogiki religii.

⁸⁷ Tamże, s. 130.

Schemat 3. Pedagogika ignacjańska (towarzyszenia) pośród nurtów pedagogiki religii



Źródło: Opracowanie własne.

Przy opisie przedstawionego schematu należy zwrócić uwagę na samo rozumienie pedagogiki religii, którą jako naukę umiejscawia się na pograniczu pedagogiki i teologii. Ma ona za zadanie opisywać z perspektywy obu tych dyscyplin rzeczywistość wychowawczą. Naukowa refleksja nad sposobami interpretacji ludzkiej egzystencji za sprawą nauk o wychowaniu i nauk teologicznych otwiera drogę do tworzenia teorii pedagogicznych⁸⁸. Ponieważ zazwyczaj wielkie religie dzielą się na wyznania (w chrześcijaństwie wyróżnia się: katolickie, prawosławne, protestanckie), dlatego przy opisie empirycznie poznawanych spraw ludzkiego życia poszczególne wyznania będą mieć wpływ na ich objaśnianie.

Samo określenie „teoria” wymaga objaśnień podejmowanych czynności, które umożliwiają pełniejsze poznanie badanej rzeczywistości. Określenie to najczęściej rozumie się jako zbiór wewnętrznie spójnych sądów uogólniających i wyjaśniających pewną grupę zjawisk lub daną dziedzinę rzeczywistości⁸⁹.

⁸⁸ A.M. de Tchorzewski, *Wstęp do teorii wychowania*, dz. cyt., s. 43; M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, dz. cyt., s. 23.

⁸⁹ M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, dz. cyt., s. 39.

Przenosząc to znaczenie na teren pedagogiki, można powiedzieć, że teorią pedagogiczną jest to wszystko, co umożliwia lepsze poznanie, badanie, opisywanie, wyjaśnianie czy też interpretowanie tej części „rzeczywistości społecznej, która zawsze odnosi się do człowieka zanurzonego w rzeczywistości nazywanej wychowaniem”⁹⁰. Mówiąc o teorii pedagogiki ignacjańskiej, mamy na myśli nie tyle tworzenie jakiegoś jednolitego i wewnętrznie spójnego systemu twierdzeń dotyczących szeroko rozumianej edukacji, ile raczej swego rodzaju intelektualną mapę, której fundamentem jest duchowość ignacjańska. Sama zaś mapa winna pełnić dwie funkcje: poznawczą i usługową. W pierwszym wypadku chodzi o położenie akcentu na nową wiedzę o walorze tak prowadzonej edukacji, w drugim natomiast – o opisywanie możliwości nowych rozwiązań wprowadzanych do praktyki pedagogicznej⁹¹.

Wskazane rozróżnienia i zadania stawiane teorii naukowej uświadamiają, że nie jest ona jednolitym i wewnętrznie spójnym systemem twierdzeń dotyczących wychowania. Dlatego też trudno mówić o jednym zestawie reguł postępowania, które dają podstawy dla wprowadzania harmonii życia z sobą i otoczeniem. Należy raczej brać pod uwagę wielość możliwości osiągnięcia takich celów. W swych opisach jedne będą przyjmować postać bardziej ogólną, a inne bardziej szczegółową. To z kolei uświadamia, że przy opisywaniu teorii pedagogicznej mamy do czynienia raczej z mozaiką, labiryntem aniżeli strukturą kryształu. Nie wyklucza to jednak możliwości ubogacania myśli pedagogicznej nową, częściową wiedzą, która przyczynia się do twórczych poszukiwań ułatwiających intelektualny, fizyczny i duchowy rozwój osoby⁹².

Patrząc z chrześcijańskiej perspektywy na tak tworzone teorie służące integralnemu rozwojowi osoby, należy podkreślić, że

⁹⁰ A.M. de Tchorzewski, *Wstęp do teorii wychowania*, dz. cyt., s. 43.

⁹¹ M. Malewski, *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998, s. 180.

⁹² B. Smolińska-Theiss, W. Theiss, *Badania jakościowe – przewodnik po labiryncie*, w: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2009, s. 102.

przy ich tworzeniu chodzi przede wszystkim o opis możliwości formowania człowieka szlachetnego, moralnego, czyniącego dobro, żyjącego i kierującego się ukazywanymi mu ideałami i wzorcami, który sens tego trudu wiąże z osobowym Bogiem i nadanym przez Niego prawem moralnym. Takie oczekiwanie wyrasta z założeń personalizmu chrześcijańskiego, który

określa naturę człowieka mianem „bytu pochodnego”, co oznacza, że człowiek całe swe istnienie zawdzięcza Bogu jako Bytowi nieskończonemu i pozostaje w istotnej od Niego zależności. Z personalizmu wynika również przekonanie o konieczności odkrywania prawdy o ludzkiej osobie, po to, by po ludzku żyć, czyli właściwie postępować i odpowiedzialnie wykonać człowiecze (osobiste i społeczne) zadanie⁹³.

Tym celom przyporządkowane są też założenia teorii nazwanej pedagogiką ignacjańską (towarzyszenia). Pedagogika ta, podobnie jak inne nurty pedagogiki religii, korzysta ze źródeł dostępnych na drodze empirii oraz źródeł religijnych. Korzystanie z nich ma sprzyjać badaniom i opisom procesów związanych ze stawaniem się dojrzałym człowiekiem zarówno w wymiarze naturalnym, jak i religijnym. Do osiągnięcia tego celu korzysta z metod dostępnych pedagogice religii: właściwych naukom społecznym i humanistycznym, jak też naukom teologicznym⁹⁴.

Tym, co odróżnia pedagogikę ignacjańską od innych nurtów pedagogiki religii, jest korzystanie z duchowości jezuickiej oraz promowane przez personalizm chrześcijański ujęcie antropologii. Oba te elementy opierają refleksję pedagogiczną na związkach i relacjach Stwórcy ze stworzeniem oraz na ofiarowanym stworzeniu przez Stwórcę niekończącym się życiu – nieśmiertelności. Tak porządkowany przez pedagogikę ignacjańską tok myślenia zmierza do budzenia w człowieku przeświadczenia o tym, że sensem jego życia jest wyrażana na różne sposoby służba Bogu (szukanie w życiu większej chwały Boga). Taka perspektywa sensu ludzkiego życia domaga się umiejętności korzystania

⁹³ Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika świadectwa*, dz. cyt., s. 22.

⁹⁴ B. Milerski, *Metodologia pedagogiki religii*, w: *Słowniki społeczne. Pedagogika religii*, dz. cyt., s. 93–114.

z poznania płynącego z empirii i intelektu, jak też poznania nad-naturalnego (nadprzyrodzonego). Jedna i druga jego postać ma ułatwiać osiągnięcie założonych celów. Takie myślenie o edukacji nie zmierza jednak w kierunku alienacji człowieka z rzeczywistości, w której on żyje, ale ma go inspirować do patrzenia na świat i własne życie przez pryzmat wiary chrześcijańskiej. W nurcie takiego myślenia chodzi nie tylko o uznanie istnienia Boga, ale też o gotowość podjęcia trudu nawiązywania z Nim osobowych relacji, po to, by osiągać życiowe cele postrzegane w kategoriach doczesnego oraz ostatecznego celu ludzkiego życia. Osiągnięcie pierwszego polega na zdobywaniu określonej wiedzy i konkretnych umiejętności oraz postaw niezbędnych do harmonijnego życia społecznego. Natomiast cel ostateczny chrześcijaństwo, w tym także pedagogika ignacjańska, łączy z osiągnięciem nieprzemijającego szczęścia, które może człowiekowi zapewnić tylko Bóg.

W założeniach pedagogiki ignacjańskiej do osiągnięcia nakreślonych przed osobą celów edukacyjnych niezbędna jest wewnętrzna formacja człowieka⁹⁵. Należy ją łączyć z nabywaniem i pielęgnowaniem przez osobę takich cnót (sprawności), jak prawość, miłość i czysta intencja służby Bogu, zażyłość z Nim, a także szczerą gorliwość o dusze „bez oglądania się na jakiegokolwiek korzyści, a jedynie na chwałę Tego, który je stworzył i odkupił”⁹⁶. Kierując tymi ideałami, jezuici mają używać takich środków, które jednoczą człowieka z Bogiem i przysposabiają go do tego, aby pozwalał on Bogu sobą kierować celem osiągnięcia „dobra dusz”. Wprawdzie określenie to jest terminem religijnym, to jednak nie należy odnosić go tylko do wspomagania osoby w jej religijnym rozwoju. Ignacy mówi, że dobro dusz zostanie osiągnięte wówczas, gdy człowiek spotka się z Bogiem i nawiąże z Nim osobowe relacje. Wyjaśnienie to należy odnosić do dobra całego człowieka, ponieważ „dobra dusz” to dobro, które jest także celem każdego wychowania⁹⁷. Tak rozumiane

⁹⁵ Tamże, nr 446.

⁹⁶ *Konstytucje Towarzystwa Jezusowego*, dz. cyt., nr 813.

⁹⁷ P. Tillich, *Dynamika wiary*, dz. cyt., s. 10 i n.

ludzkie dobro znalazło swe zastosowanie na polu edukacyjnej działalności jezuitów.

Stawiane przed pedagogiką ignacjańską cele w sposób jednoznaczny określają jej przedmiot. Jest nim, podobnie jak w innych nurtach pedagogicznych, wychowanie (formacja) człowieka. Charakterystyczne rysy nadaje jej duchowość ignacjańska, w której dla edukacji szczególnego znaczenia zdają się nabierać dwie zasady postępowania: *magis* oraz *cura personalis*. Wyjaśniony wcześniej na polu edukacyjnym termin *magis* ma inspirować osobę do wysiłku dawania z siebie „więcej” na rzecz dobra innych osób. Chodzi więc o wyzwianie w osobie rozumienia potrzeb społecznych, w zaspokajanie których może się włączać rozwijając własną wiedzę oraz wrażliwość na potrzeby drugiego człowieka. Tym samym wprowadzona do edukacji reguła *magis* broni osobę przed nadmiernym skupianiem się na własnych potrzebach (ma ją chronić przed egoizmem) oraz otwiera na służbę dobru powszechnemu.

Natomiast w myśl zasady *cura personalis* formacja ma sprzyjać autonomicznemu rozwojowi osoby poprzez promowanie indywidualnego i podmiotowego postrzegania jej w toczących się procesach edukacyjnych. Zasada ta zaczerpnięta z ćwiczeń duchowych domaga się na polu edukacyjnym poszanowania podmiotowości polegającej na afirmacji wolności osoby edukowanej. Poza z respektowaniem jej praw w procesach edukacyjnych ważną do spełnienia rolę ma wychowawca. Przyrównuje się ją do tej, jaką w ćwiczeniach duchowych pełni ich kierownik. Dla zaznaczenia i wyrażenia tej specyficznej roli i stojących przed taką osobą zadań jezuita posługują się zaczerpniętym z ćwiczeń duchowych określeniem „towarzyszenie”, dodając określenie: „wychowawcze”. Znaczenie kierownika ćwiczeń duchowych Franz Jálícs objaśnia za pomocą obrazu górskiej wspinaczki. Proponuje wyobrazić sobie

górskiego przewodnika, który zna wysokie góry, ich ścieżki i niebezpieczeństwa. Grupa jemu zaufała. Ci, którzy chcą z nim iść, muszą we własnym interesie stosować się do jego wskazań. Gdy grupa już powróci z gór, wtedy każdy może znowu iść swoją drogą. Kto wędruje w dolinie, nie potrzebuje przewodnika.

Szlaki są dobrze oznakowane. Podobnie jest z ćwiczeniami rekolekcyjnymi. Przyjechałeś ufając, że mogę tobie wskazać drogę, jakiej poszukujesz. W ten sposób powstało między nami porozumienie. Pokażę ci drogę, a ty pójdziesz nią przez dziesięć dni. Gruntownie dowiedziałem się od ciebie, czego ode mnie oczekujesz i czy jesteś świadomy tego, co mogę tobie pokazać. Jeśli zmieniłeś swoje przekonanie, jestem zawsze gotów, aby naszą umowę zmienić. Nie wywieram na ciebie presji. Wymagam od ciebie jedynie tego, do czego sam mnie upoważniłeś. Wyciągać wnioski przed końcem uzgodnionego czasu byłoby przedwczesne, bo jeszcze nie możesz ocenić, co na tej drodze jest konieczne. Nie można powiedzieć o zupie, czy smakuje, czy nie, jeśli jej się jeszcze nie skosztowało. Prowadzę ciebie na nową i stromą drogę⁹⁸.

W ujęciu pedagogiki ignacjańskiej (towarzyszenia) zadania kierownika ćwiczeń wobec korzystających z nich w edukacji, szczególnie na płaszczyźnie wychowawczej, ma pełnić wychowawca/nauczyciel. Nazywa się je towarzyszeniem wychowawczym, które łącone jest z dyskretną obecnością przy wychowaniu. Chodzi o stwarzanie mu warunków do poszukiwania prawdy przy pełnym poszanowaniu jego wolności umożliwiającej wewnętrzny wzrost (rozwój)⁹⁹. Istotą takiego działania wychowawcy ma być nie tyle podawanie wychowankowi sformułowania wyrażającego poszukiwaną prawdę – odpowiedzi na dręczące go pytania, ale czuwanie nad tym, by wychowanek przy jej poszukiwaniu się nie zagubił. Wypełnianie tego zadania ma polegać na stawianiu mu pytań, przekazywaniu świadectwa o własnych przemyśleniach i doświadczeniach, ale też na pozostawianiu przy nim w chwilach, kiedy podejmie niewłaściwe i fałszywe rozwiązania. Z perspektywy wychowawczej tak przebyta wespół z osobą towarzyszącą droga ułatwia wychowankowi nabycie promowanej przez Ignacego Loyolę umiejętności rozeznawania dobra i zła. Uczy nadto wychowanek poznawać obowiązujące normy moralne¹⁰⁰, których respektowanie czyni

⁹⁸ F. Jálcs, *Rekolekcje kontemplatywne*, przeł. J. Bolewski, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008, s. 35.

⁹⁹ *Pedagogia ignacjańska*, w: *Podstawy edukacji ignacjańskiej*, dz. cyt., s. 114.

¹⁰⁰ M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie*, dz. cyt., s. 47.

zeń osobę dojrzałą w wymiarze codzienności, jak też życia religijnego. W tak rozumianym towarzyszeniu wychowawczym chodzi więc o gotowość niesienia wychowankowi pomocy w nabywaniu kompetencji, które będą go inspirować do konkretnych działań służących dobru osobistemu i społecznemu¹⁰¹. Tak zdobywana wiedza wskazuje na ludzkie możliwości przekraczania granic własnej ograniczoności. Odsłania przy tym nowe wymiary oddziaływań pedagogicznych, które nadają życiu nową jakość wyrażaną w łączeniu codzienności z wiecznością. Wartość tej wiedzy daje się poznać zarówno na drodze doświadczenia empirycznego, jak i doświadczenia religijnego. Ważną do spełnienia rolę w tych ludzkich dążeniach ma rozwijana przez pedagogikę ignacjańską motywacja, która zmierza do ukazywania wartości służby dobru – samemu Bogu, a w Nim drugiemu człowiekowi.

Powyższy wywód pokazuje, że pedagogika ignacjańska, zwaną też jezuicką albo towarzyszenia, może zostać uznana za teorię naukową, która z perspektywy duchowości i charakterystycznej pedagogii pozwala opisywać zachodzące procesy edukacyjne (wychowawcze).

¹⁰¹ R.G. Mateo, *Wielkie pragnienia i ideały człowieka według św. Ignacego Loyoli. U podstaw pedagogii „magis”*, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, dz. cyt., s. 144–146; S. Fausti, *Sztuka rozeznania i podejmowania decyzji*, dz. cyt., s. 24–25.

BIBLIOGRAFIA

- Ablewicz K., *(Nie)obecność ducha w wychowaniu człowieka. Z filozofii kultury Bogdana Nawroczyńskiego*, „Horyzonty Wychowania” 2007, t. 6, nr 11, s. 57–79.
- Ablewicz K., *Człowiek jako metodologiczny problem pedagogiki*, „Horyzonty Wychowania” 2002, t. 1, nr 1, s. 85–105.
- Adamski F., *Kultura między sacrum i profanum*, w: *Człowiek – wychowanie – kultura. Wybór tekstów*, wyboru dokonał i zredagował F. Adamski, Wydawnictwo WAM, Kraków 1993, s. 201–202.
- Alberrich E., *Katecheza kerygmaticzna*, w: *Słownik katechetyczny*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2007, s. 424–428.
- Aleksiejuk A., Marek Z., Milerski B., *Pedagogika religii w Polsce*, w: *Słowniki społeczne. Pedagogika religii*, red. Z. Marek, A. Walulik, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum 2020, s. 33–49.
- Allport G.W., *Osobowość i religia*, przeł. H. Bartoszewicz, A. Bartkiewicz, I. Wyrzykowska, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1988.
- Ambrogetti F., Rubin S., *Jezuita papież Franciszek*, przeł. A. Fijałkowska-Żydok, Dom Wydawniczy „Rafael”, Kraków 2013.
- Ankeramit F., *Narracja, reprezentacja, doświadczenie. Studia z teorii historiografii*, red. E. Domańska, Universitas, Kraków 2004.

- Augustyn J., *Ćwiczenia duchowne jako podstawa pedagogiki ignacjańskiej*, w: *Pedagogika ignacjańska. Historia, teoria, praktyka*, WSF-P Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2010, s. 13–22.
- Bagrowicz J., *Aksjomat wiary jako fundament oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych*, w: *Wielopłaszczyznowe wsparcie człowieka we współczesnej pedagogii. Księga jubileuszowa dedykowana księdzu biskupowi Antoniemu Długoszowi*, WSF-P Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011, s. 141–155.
- Bagrowicz J., *Edukacja religijna współczesnej młodzieży. Źródła i cele*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2000.
- Bagrowicz J., *Pedagogika chrześcijańska – pedagogika religii (religijna) – katechetyka. Podobieństwa i różnice*, w: *Abyśmy podtrzymywali nadzieję*, red. P. Tomasik, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2005, s. 46–51.
- Bagrowicz J., *Towarzyszyć wzrastaniu. Z dyskusji o metodach i środkach edukacji religijnej młodzieży*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2006.
- Bagrowicz J., *Trudności i szanse rozwoju pedagogiki religii w Polsce*, w: *Edukacyjny potencjał religii*, red. J. Bagrowicz, J. Horowski, Wydawnictwo UMK, Toruń 2012, s. 9–20.
- Bardel M., Gadacz T., *Osoba*, w: *Słownik społeczny*, red. B. Szlachta, Wydawnictwo WAM, Kraków 2004, s. 783–799.
- Barker R., *CASE* Method. Modelowanie związków encji*, przeł. L. Banachowski, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa 2005.
- Bartholomäus W., *Einführung in die Religionspädagogik*, Kösel-Verlag, München 1983.
- Bartnik C., *Kultura. Aspekt teologiczny*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 10, red. A. Szostek, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2004, kol. 191–193.
- Bartnik C., *Personalizm*, Wydawnictwo KUL, Lublin 1995.
- Bastianel S., *Formacja moralna. Wymiar etyczny i chrześcijański*, „Horyzonty Wychowania” 2004, t. 3, nr 6, s. 31–46.
- Baumgartner H.M., Wildfeuer A.G., *Teologia*, w: *Leksykon religii*, red. H. Waldenfels, przeł. P. Pachciarek, Verbinum, Warszawa 1997, s. 480–481.
- Bazylak J., *Postawy religijne młodzieży i ich związki z wybranymi elementami osobowości*, Wydawnictwo ATK, Warszawa 1984.

- Berner H., *Współczesne kierunki pedagogiczne*, w: *Pedagogika*, t. 1: *Podstawy nauk o wychowaniu*, red. B. Śliwerski, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 195–275.
- Berner U., *Religia*, w: *Leksykon religii*, red. H. Waldenfels, przeł. P. Pachciarek, Verbinum, Warszawa 1997, s. 392–393.
- Bleistein R., *Mystagogie in den Glauben*, „Katechetische Blätter” 1973, t. 98, nr 1, s. 30–43.
- Błasiak A., *Młodzież – świat wartości*, WSF-P Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2002.
- Bogdalczyk M., *Wiara jako troska ostateczna. W nawiązaniu do myśli Paula Tillicha*, „Logos i Ethos” 2012, t. 33, nr 2, s. 83–108.
- Bohnsack R., *Rekonstrukcyjne badania praktyk codzienności – metoda dokumentarna na przykładzie dyskusji grupowej*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2003, numer specjalny, s. 394–395.
- Bokwa I., *Teologia. Przedmiot*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 19, red. E. Gigilewicz, Towarzystwo Naukowe KUL Jana Pawła II, Lublin 2013, kol. 659–661.
- Boschki R., *Einführung in die Religionspädagogik*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 2017.
- Boużyk M.M., *Wychowanie otwarte na religię. Polska Szkoła Filozofii Klasycznej o roli religii w wychowaniu*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2013.
- Braun-Gałkowska M., *Środowisko wychowawcze: dom, szkoła, grupa rówieśnicza, parafia*, w: *Katecheza w szkole*, red. J. Krucina, Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej, Wrocław 1992, s. 49–63.
- Brezinka W., *Wychowanie i pedagogika. Podręcznik akademicki. W dobie przemian kulturowych*, przeł. J. Kochanowicz, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005.
- Brezinka W., *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*, przeł. H. Machoń, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007.
- Bronk A., *Krajobraz postmodernistyczny*, „Ethos” 1996, t. 33–34, nr 1–2, s. 79–100.
- Bronk A., *Pojęcie godności człowieka: uwagi metodologa*, w: *Antropologiczna pedagogika ogólna*, red. M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak, Wydawnictwo KUL, Wydawnictwo Gaudium, Lublin 2010, s. 57–74.

- Buckley M.J., *Ateizm w sporze z religią*, przeł. M. Frankiewicz, Wydawnictwo WAM, Kraków 2009.
- Capała D., *Kultura*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 10, red. A. Szostek i in., Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2004, kol. 188.
- Casalini C., *Włodzimierz Ledóchowski's Call for Cura Personalis: Humanist Roots and Jesuit Distinctiveness in Education*, „*Studia Pedagogica Ignatiana*” 2019, t. 22, nr 4, s. 123–134.
- Chałupniak R., „*Wychowanie religijne*” czy „*wychowanie chrześcijańskie*”? w: *Wychowanie religijne u progu trzeciego tysiąclecia chrześcijaństwa*, red. R. Chałupniak, J. Kostorz, Wydział Teologiczny Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2001, s. 229–245.
- Chałupniak R., *Między katechezą a religioznawstwem. Nauczanie religii katolickiej w szkole publicznej w Niemczech w latach 1945–2000*, Wydział Teologiczny Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005, s. 303–337.
- Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania*, w: *Podstawy edukacji ignacjańskiej*, przeł. B. Steczek, red. J. Kołacz, WSF-P Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2006.
- Charytański J., *Katechetyka a teologia praktyczna*, „*Ateneum Kapłańskie*” 1974, t. 66, nr 391, s. 222–224.
- Charytański J., *Katecheza a doświadczenie religijne*, „*Ateneum Kapłańskie*” 1978, t. 71, nr 419, s. 386–405.
- Charytański J., *W kręgu zadań i treści katechezy*, Wydawnictwo WAM, Kraków 1992.
- Chen P.P.S., *The Entity-Relationship Model – Toward a Unified View of Data*, „*ACM Transactions on Database Systems*” 1976, t. 1, nr 1, s. 9–36.
- Chlewiński Z., *Formacja*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 5, red. L. Bieńkowski i in., Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1989, kol. 389.
- Chlewiński Z., *Rola religii w funkcjonowaniu osobowości*, w: *Psychologia religii*, red. Z. Chlewiński, Wydawnictwo KUL, Lublin 1982.
- Chlewiński Z., Zaleski Z., *Godność*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 5, red. L. Bieńkowski i in., Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1989, kol. 1231–1232.

- Chmielewski M., *Duchowość*, w: *Leksykon duchowości katolickiej*, red. M. Chmielewski, Wydawnictwo „M”, Lublin–Kraków 2002, s. 226–232.
- Chmielewski M., Urbański S., *Rozeznawanie duchowe*, w: *Leksykon duchowości katolickiej*, red. M. Chmielewski, Wydawnictwo „M”, Lublin–Kraków 2002, s. 756–760.
- Chodźidło T., *Bóg w religiach pozachrześcijańskich*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 2, red. F. Gryglewicz i in., Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1989, kol. 887–890.
- Cichoń W., *Wartości, człowiek, wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1996.
- Cichosz W., *Antropologiczne uwarunkowania edukacji religijnej*, w: *Słowniki społeczne. Pedagogika religii*, red. Z. Marek, A. Walulik, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, Kraków 2020, s. 359–380.
- Cichosz W., *Możliwości dialogu wychowania chrześcijańskiego ze współczesną edukacją polską*, Wydawnictwo Bernardinum, Pelplin 2013.
- Cichosz W., *Pedagogia wiary we współczesnej szkole katolickiej*, Wydawnictwo TYPO 2, Warszawa 2010.
- Cichosz W., *Wychowanie chrześcijańskie wobec postmodernistycznej prowokacji*, Zakłady Graficzne im. KEN, Gdańsk 2001.
- Czarkowski J., *Oblicza personalizmów. Konfrontacja antropologii filozoficznej E. Mouniera i P. Teilharda de Chardin*, Wydawnictwo UMK, Toruń 1994.
- Daniluk M., *Duchowość chrześcijańska*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 4, red. R. Łukaszyk i in., Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1989, kol. 317.
- Dąbek T.M., *Godność człowieka na podstawie Biblii*, w: *Refleksje nad godnością człowieka*, WSF-P Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007, s. 29–37.
- Dec I., *Personalizm czy personalizmy?*, w: *Osoba i realizm w filozofii. Zadania współczesnej metafizyki*, red. A. Maryniarczyk, K. Stępień, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2002, s. 47–67.

- Deklaracja o wolności religijnej*, w: Sobór Watykański II, *Konstytucje, dekrety, deklaracje*, Pallottinum, Poznań 2002.
- Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim*, w: Sobór Watykański II, *Konstytucje, dekrety, deklaracje*, Pallottinum Poznań 2002.
- Demetrio D., *Edukacja dorosłych*, w: *Pedagogika*, t. 3: *Subdyscypliny wiedzy pedagogicznej*, red. B. Śliwerski, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 113–235.
- Divarkar P., *Droga wewnętrznego poznania. O „Ćwiczeniach duchownych” świętego Ignacego Loyoli*, przeł. B. Steczek, Wydawnictwo WAM, Kraków 2002.
- Dubas E., *Zmieniająca się dorosłość. Od dorosłości konwencjonalnej ku dorosłości subiektywnej*, w: *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje*, red. E. Przybylska, Wydawnictwo UMK, Toruń 2001, s. 77–87.
- Duchowy rozwój człowieka. Fazy życia, osobowość, wiara, religijność. Stadialne koncepcje rozwoju w ciągu życia*, red. P. Socha, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2001.
- Duminuco V.J., *Formacja czy indoktrynacja w pedagogice ignacjańskiej?*, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu/ Ignatian Pedagogy for the Challenges of Humanism Today*, red. W. Pasierbek, WSF-P Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008, s. 173–192.
- Dutkiewicz T., *Antropologiczne uwarunkowania pedagogiki religii*, w: *Słowniki społeczne. Pedagogika religii*, red. Z. Marek, A. Walulik, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2020, s. 137–149.
- Dybowska E., Królikowski W., *Rozwój człowieka w pedagogii ignacjańskiej*, w: *Septuaginta pedagogiczno-katechetyczna*, red. A. Walulik, J. Mółka, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2017, s. 209–224.
- Dybowska E., *Wychowawca w pedagogice ignacjańskiej*, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2013.
- Dyczewski L., *Kultura. Aspekt społeczny*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 10, red. A. Szostek i in., Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2004, kol. 193–196.
- Dyczewski L., *Miejsce i funkcja wartości w kulturze, „Keryks”* 2008, t. 7, s. 58–61.

- Dyrek K., Marek Z., *Edukacja do przebaczenia w pedagogii ignacjańskiej*, „Paedagogia Christiana” 2016, nr 2(38), s. 61–84.
- Dziewulski G., *Teologiczne rozumienie świadectwa*, Łódzkie Studia Teologiczne” 1997, t. 6, s. 277–307.
- E. Josef Korherr – *Studien zur religiösen Erziehung und Bildung*, red. E. Rauszcher, H.-F. Angel, M. Langer, Verlag Dr. Kowač, Hamburg 2008.
- Faber F.W., *Postęp duszy, czyli wzrost w świętości*, przeł. W. Zajączkowski, Wydawnictwo Księży Jezuitów, Kraków 1935.
- Fausti S., *Sztuka rozeznania i podejmowania decyzji. Okazja czy pokusa?*, przeł. B.A. Gancarz, Wydawnictwo oo. Franciszkanów „Bratni Zew”, Kraków 2000.
- Feifel F., *Die Bedeutung der Erfahrung für religiöse Bildung und Erziehung*, w: *Handbuch der Religionspädagogik*, t. 1, red. E. Feifel, R. Leuenberger, G. Stachel, K. Wegenast, Gutersloher Verlagshaus Gerd Mohn, Benziger Verlag, Zürich–Einsiedeln–Köln 1973, s. 86–107.
- Filipkowski J., *Postmodernizm*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 16, red. E. Gigilewicz i in., Towarzystwo Naukowe KUL Jana Pawła II, Lublin 2012, kol. 73–75.
- Finke M., *Pedagogika wiary*, Redakcja Wydawnictw PWT, Poznań 1996.
- Fleming D.L., *Czym jest duchowość ignacjańska?*, przeł. D. Piórkowski, Wydawnictwo WAM, Kraków 2013.
- Fowler J., *Stages of Faith: The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning*, Harper & Row Publishers, San Francisco 1981.
- Fraas, H.-J., *Religia w procesie rozwoju osobowego dziecka*, „Horyzonty Wiary” 1995, t. 6, nr 2, s. 45–56.
- Frank V.E., *Bóg nieświadomiony*, przeł. B. Chwedeńczuk, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1978.
- Frielingsdorf K., *Demoniczne obrazy Boga*, przeł. K. Zimmerer, Wydawnictwo WAM, Kraków 1997.
- Gaida J., *Istota wychowania religijnego*, w: *Wychowanie religijne u progu trzeciego tysiąclecia chrześcijaństwa*, red. R. Chałupniak, J. Kistorz, Wydział Teologiczny Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2001, s. 135–143.

- Gallagher M.P., *Ignacjańskie rozeznanie kultury postmodernistycznej*, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu/Ignatian Pedagogy for the Challenges of Humanism Today*, red. W. Pasierbek, WSF-P Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008.
- Gałdowa A., Nelicki A., *O możliwościach i warunkach bycia twórczym z perspektywy aksjologicznej teorii wartości*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Psychologiczne” 1993, z. 8, s. 7–28.
- Gałkowski S., *Długomyślność. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2016.
- Głaz S., *Doświadczenie religijne*, Wydawnictwo WAM, Kraków 1998.
- Głaz S., *Sens życia a religia. Wymiary filozoficzno-psychologiczne*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2006.
- Goldman R., *Vorfelder des Glaubens*, Neukirchen Verlag, Vluyn 1972.
- Goliszek P.T., *Personalistyczny wymiar katechezy*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2016.
- Góralczyk P., *Wychowawcza etyka seksualna*, Wydawnictwo Apostolicum, Ząbki 2000.
- Granat W., *Personalizm chrześcijański. Teologia osoby ludzkiej*, Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 1985.
- Griffith J.L., Griffith M.E., *Odkrywanie duchowości w psychoterapii*, przeł. K. Gdowska, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008.
- Grom B., *Psychologia religii. Ujęcie systematyczne*, przeł. H. Machoń, Wydawnictwo WAM, Kraków 2009.
- Grom B., *Psychologia wychowania religijnego*, przeł. H. Machoń, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011.
- Grom B., *Religionspädagogische Psychologie des Kleinkind-, Schul- und Jugendalters*, Patmos-Verlag, Düsseldorf 2000.
- Gurba E., Krysztofik J., Walulik A., „Zarządzanie sobą” u progu wchodzenia w dorosłość, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2017, nr 1, s. 131–137.
- Gutek G.L., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.

- Halama M., *Wolność. Wychowanie do wolności w świetle nauczania Jana Pawła II*, WSF-P Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2000.
- Haręzga S., *Świadectwo*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 19, red. E. Gigilewicz i in., Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2013, kol. 308.
- Herbut J., *Podmiot*, w: *Leksykon filozofii klasycznej*, red. J. Herbut, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1997, s. 425–426.
- Hildger G., Leimgruber S., Ziebertz H.-G., *Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium Ausbildung und Beruf*, Kösel-Verlag, München 2001.
- Homplewicz J., *Etyka pedagogiczna*, Wydawnictwo WSP, Rzeszów 1996.
- Horowski J., *Podmiotowość w pedagogice chrześcijańskiej o inspiracji tomistycznej*, „Paedagogia Christiana” 2009, nr 2(24), s. 63–78.
- Horowski J., *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2015.
- Hurlock E.B., *Rozwój dziecka*, przeł. B. Hornowski, K. Lewandowska, B. Rosemann, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1985.
- Illeris K., *Trzy wymiary uczenia się*, przeł. A. Jurgiel i in., Wydawnictwo DSW, Wrocław 2006.
- Inglot M., *Założenia „Ratio studiorum” (1599) i „Charakterystycznych cech jezuickiego wychowania” (1986)*, w: *Pedagogika wiary*, red. A. Hajduk SJ, J. Mółka SJ, WSF-P Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007, s. 85–95.
- Jacyniak A., Płużek Z., *Świat ludzkich kryzysów*, Wydawnictwo WAM, Kraków 1997.
- Jacyniak A., *Rozwój teorii religijnego wychowania dziecka w wieku przedszkolnym w Polsce w latach 1945–1994*, Wydawnictwo WAM, Kraków 1994.
- Jacyniak A., *Zrozumieć bliźniego*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2010.
- Jálics F., *Rekolekcje kontemplatywne*, przeł. J. Bolewski, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008.
- Jan Paweł II, *Encyklika „Fides et ratio”*, Libreria Editrice Vaticana, Watykan 1998.

- Jan Paweł II, *Encyklika „Redemptor hominis”*, Libreria Editrice Vaticana, Watykan 1979.
- Jarissen H., *Transcendencja/immanencja*, w: *Leksykon religii*, red. H. Waldenfels, przeł. P. Pachciarek, Verbinum, Warszawa 1997, s. 495–497.
- Jasionek S., *Uprawnienia i zobowiązania człowieka*, Wydawnictwo Regina Poloniae, Częstochowa 1999.
- Jędraszewski M., *Jezus w drodze do Emaus – towarzyszenie w Europie dzisiaj*, <http://swiato-podglad.pl/abp-marek-jedraszewski/abp-marek-jedraszewski-przeciwko-postprawdzie-gender-i-robotcie-ktory-zostal-uznany-czlowiekiem> [dostęp: 14.03.2021].
- Jurado M.R., *Rozeznawanie duchowe. Teologia, historia, praktyka*, przeł. K. Homa, Wydawnictwo WAM, Kraków 2002.
- Kalita Z., *Etyka. Antologia tekstów*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1995.
- Kaluża K., *Transcendencja*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 19, red. E. Gigilewicz i in., Towarzystwo Naukowe KUL Jana Pawła II, Lublin 2013, kol. 975–978.
- Kant I., *Krytyka czystego rozumu*, przeł. R. Ingarden, Wydawnictwo Antyk, Kęty 2001.
- Kasper W., *Die Kirche angesichts der Herausforderungen der Postmoderne*, „*Stimmen der Zeit*” 1997, nr 215, s. 651.
- Katechizm Kościoła katolickiego*, Pallottinum, Poznań 1999.
- Kaźmierska K., *Młodzież archidiecezji łódzkiej. Szkic do portretu*, Archidiecezjalne Wydawnictwo Łódzkie, Łódź 2018.
- Kiciński A., *Katechetyka a pedagogika religijna*, w: *Katechetyka i katecheza u progu XXI wieku*, red. A. Kiciński, Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 2007, s. 152–155.
- Kiereś B., *Personalizm w pedagogice*, „*Polska Myśl Pedagogiczna*” 2016, t. 2, nr 2, s. 271–281.
- Kiereś B., *Podstawy antropologiczne pedagogiki personalistycznej*, w: *Antropologiczna pedagogika ogólna*, red. M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak, Wydawnictwo Gaudium, Lublin 2010, s. 95–102.
- Kiereś H., *Kto się boi postmodernizmu – kto wiąże z nim nadzieje*, w: *U źródeł tożsamości kultury europejskiej*, red. T. Rakowski,

- Fundacja Lubelska Szkoła Filozofii Chrześcijańskiej, Lublin 1994, s. 201–218.
- Kiereś H., *Postmodernizm*, www.ptta.pl/pef/pdf/p/postmodernizm.pdf [dostęp: 6.07.2021].
- Kisiel-Dorohinicka C., Paślawska-Smęder I., *Miedzy skończonością a nieskończonością. Analiza narracji doświadczenia religijnego*, w: *Septuaginta pedagogiczno-katechetyczna*, Wydawnictwo Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2017, s. 119–132.
- Kochel J., Marek Z., *Pedagogia biblijna w katechezie*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012.
- Kocik L., *Rodzina w obliczu wartości i wzorów życia ponowoczesnego świata*, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2006.
- Kocik L., *Wzory małżeństwa i rodziny*, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne, Kraków 2002.
- Kolb A., *Glauben und Wissen*, w: *Glauben Wissen Zukunft*, red. A. Kolb, Verlag Styria, Graz 1987, s. 185–200.
- König F., Kremer J., *Chrześcijaństwo*, w: *Leksykon religii*, red. H. Waldenfels, przeł. P. Pachciarek, Verbinum, Warszawa 1997, s. 60–65.
- Konstytucja dogmatyczna o Objawieniu Bożym*, w: Sobór Watykański II, *Konstytucje, dekrety, deklaracje*, Pallottinum, Poznań 2002.
- Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym*, w: Sobór Watykański II, *Konstytucje Dekrety, Deklaracje*, Pallottinum, Poznań 2002.
- Konstytucje Towarzystwa Jezusowego wraz z przypisami Kongregacji Generalnej XXXIV oraz Normy uzupełniające zatwierdzone przez tę samą Kongregację*, Polskie Prowincje Towarzystwa Jezusowego, Wydawnictwo WAM, Kraków–Warszawa 2001.
- Körtner U.H.J., *Wiederkehr der Religion? Das Christentum zwischen neuer Spiritualität und Gottvergessenheit*, Gütersloher Verlags-haus, Gütersloh 2006.
- Kot T., *Duch w Biblii*, „Horyzonty Wychowania” 2007, t. 6, nr 11, s. 81–90.
- Kotlewski T., *Z sercem hojnym i rozpalonym miłością – o mistyce ignacjańskiej*, Wydawnictwo Rhetos, Warszawa 2005.

- Kowalczyk S., Krajewski R., *Osoba*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 4, red. E. Gigilewicz i in., Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2010, kol. 903.
- Kowalczyk S., *Kultura. Pojęcie*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 10, red. A. Szostek i in., Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2004, kol. 188–191.
- Kowalczyk S., *Wolność naturą i prawem człowieka. Indywidualny i społeczny wymiar wolności*, Wydawnictwo Diecezjalne, Sandomierz 2000.
- Krąpiec M.A., *Człowiek – dramat natury i osoby*, w: *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005, s. 23–40.
- Krąpiec M.A., *Człowiek bytem osobowym*, w: *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowana*, red. F. Adamski, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999, s. 81–83.
- Krąpiec M.A., *Ludzka wolność i jej granice*, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2004.
- Kremiec M., *Nowa Wieża Babel – postmodernizm według Lyotarda*, <http://www.racjonalista.pl/kk.php/s,4468> [dostęp: 12.02.2017].
- Królikowski W., *Wstęp*, w: *Droga duchowego uporządkowania i miłości. Podstawowe pojęcia w duchowości ignacjańskiej*, red. W. Królikowski, Wydawnictwo WAM, Kraków 2017, s. 11–16.
- Krysztófik J., Walulik A., *Edukacja religijna i jej miejsce w ponowoczesności. Współczesne ujęcie edukacji religijnej*, „*Studia Katechetyczne*” 2016, t. 12, s. 35–50.
- Kulesz Z., *Głębia i integralność. Inspiracje pedagogiczne Anselma Grüna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2018.
- Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salejańskie, Łódź 1981.
- Kunstmann J., *Religionspädagogik. Eine Einführung*, A. Francke Verlag, Tübingen–Basel 2010.
- Kunstmann J., *Rückkehr der Religion. Glaube, Gott und Kirche neu verstehen*, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 2010.
- Kupisiewicz C., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”, Warszawa 1994.

- Ladaria L.F., *Wprowadzenie do antropologii teologicznej*, przeł. A. Baron, Wydawnictwo WAM, Kraków 2002.
- Lalak D., *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010.
- Legięć J., *Wpływ kultury organizacyjnej na zarządzanie pracą człowieka*, „Perspektywy Kultury” 2018, nr 2(21), s. 69–87.
- Levoratti A.J., *Interpretacja Pisma Świętego*, w: *Międzynarodowy komentarz do Pisma Świętego. Komentarz katolicki i ekumeniczny na XXI wiek*, red. wydania polskiego W. Chrostowski, Verbinum, Warszawa 2000, s. 10–34.
- Lipowicz M., *Ponowoczesność jako posthumanistyczna kondycja społeczno-kulturowa. Perspektywa pedagogiczno-socjologiczna*, „Przegląd Pedagogiczny” 2017, nr 2, s. 34–50.
- Liszka P., *Personalizm*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, red. C. Rogowski, Verbinum, Warszawa 2007, s. 571–576.
- Lombaerts H., *Edukacja z perspektywy europejskiej*, „Horyzonty Wychowania” 2002, t. 2, nr 3, s. 165–179.
- Lowney Ch., *Heroiczne przywództwo. Tajemnice sukcesu firmy istniejącej ponad 450 lat*, przeł. Ł. Malczak, Wydawnictwo WAM, Kraków 2013.
- Łapińska R., Żebrowska M., *Wiek dorastania*, w: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1976, s. 443–444.
- Łobocki M., *Teoria wychowania*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 836.
- Łobocki M., *Wychowanie moralne w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.
- Łukaszuk R., *Bóg*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 2, red. F. Gryglewicz i in., Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1976, kol. 885–887.
- Łyszczarz M., *Pedagogika religii w tradycji polskich wyznawców islamu*, w: *Słowniki społeczne. Pedagogika religii*, red. Z. Marek, A. Walulik, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, 2020, s. 187–212.
- Madej-Babula M., *Edukacja zintegrowana w dialogu z wychowaniem religijnym*, WSF-P Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2006.

- Magier P., *Pedagogika*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 15, red. E. Gigilewicz i in., Towarzystwo Naukowe KUL Jana Pawła II, Lublin 2011, kol. 188–189.
- Makselon J., *Człowiek jako istota religijna*, w: *Psychologia dla teologów*, red. J. Makselon, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 1995, s. 255–314.
- Malewski M., *Teorie andragogiczne. Metodologia teoretyczności dyscypliny naukowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998.
- Marczewski M., *Teologia. Podmiot*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 19, red. E. Gigilewicz i in., Towarzystwo Naukowe KUL Jana Pawła II, Lublin 2013, kol. 661–663.
- Marek Z., *Autonomia pedagogiki religii*, „*Studia Katechetyczne*” 2016, t. 12, s. 19–33.
- Marek Z., *Autorytet w teorii i praktyce towarzyszenia wychowawczego*, „*Studia Paedagogica Ignatiana*” 2017, t. 20, nr 5, s. 231–248.
- Marek Z., *Biblia w katechetycznej posłudze słowa*, Wydawnictwo WAM, Kraków 1998.
- Marek Z., *Duchowość chrześcijańska w kształtowaniu dojrzałego człowieka*, „*Forum Pedagogiczne*” 2019, t. 9, nr 2, s. 47–62.
- Marek Z., *Duchowość, religia i wychowanie*, „*Pedagogika Społeczna*” 2015, t. 14, nr 1(55), s. 9–22.
- Marek Z., *Formacja (chrześcijańska) pedagogicznym wspomaganie rozwoju osoby*, „*Studia z Teorii Wychowania*” 2020, t. 11, nr 2(31), s. 25–38.
- Marek Z., *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2017.
- Marek Z., *Pedagogiki religii inspiracje dla duszpasterstwa młodzieży*, w: *Młodzież wobec wiary i powołania*, red. A. Draguła, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2020, s. 157–178.
- Marek Z., *Podstawy i założenia katechetyki fundamentalnej*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007.
- Marek Z., *Podstawy wychowania moralnego*, WSF-P Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005.
- Marek Z., *Potencjał religijny wnoszony do wychowania integralnego*, „*Pedagogika Społeczna*” 2015, t. 14, nr 4, s. 9–20.

- Marek Z., *Religia. Pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2014.
- Marek Z., *Rozwój teorii religijnego wychowania dziecka w wieku przedszkolnym w Polsce w latach 1945–1994*, Wydawnictwo WAM, Kraków 1994.
- Marek Z., Szczęsny M., Szołdra B., Warchał T., *Bóg w przedszkolu i szkole. Zarys katechezy przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2000.
- Marek Z., Walulik A., *Christianity as an Inspiration for the Pedagogical Sciences*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Pedagogika” 2019, t. 37, nr 1, s. 27–49.
- Marek Z., Walulik A., *Ewangelia inspiracją dla nauk o wychowaniu*, „Horyzonty Wychowania” 2019, t. 18, nr 45, s. 95–108.
- Marek Z., Walulik A., *Geneza pedagogiki religii*, w: *Słowniki społeczne. Pedagogika religii*, red. Z. Marek, A. Walulik, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2020, s. 11–31.
- Marek Z., Walulik A., *Pedagogika Dobrej Nowiny. Perspektywa katolicka*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2020.
- Marek Z., Walulik A., *Pedagogika świadectwa. Perspektywa antropologiczno-kerygmaticzna*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum, Kraków 2019.
- Marek Z., Walulik A., *Subjectivity in (of) Education: The Perspective of the Gospel*, „Paedagogia Christiana” 2019, nr 2(44), s. 11–32.
- Marek Z., *Wychować do wiary*, Wydawnictwo WAM, Kraków 1996.
- Mariański J., *Doświadczenie religijne*, w: *Leksykon socjologii religii. Zjawiska, badania, teorie*, red. J. Mariański M. Libiszowska-Żółtkowska, Verbinum, Warszawa 2004, s. 84–88.
- Mariański J., *Godność osobista w ocenie młodzieży – analiza teoretyczno-empiryczna*, „Horyzonty Wychowania” 2020, t. 19, nr 50, s. 27–44.
- Mariański J., *Moralność w procesie przemian. Szkice socjologiczne*, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1990.
- Mariański J., *Przedmowa*, w: D. Tułowiecki, *Bez Boga, Kościoła i zasad?*, Wydawnictwo Petrus, Kraków 2012, s. 5–11.

- Mariański J., *Religia i moralność w świadomości Polaków: zależność czy autonomia?*, „Konteksty Społeczne” 2015, t. 3, nr 1(5), s. 8–26.
- Mariański J., *Religia w społeczeństwie ponowoczesnym. Studium socjologiczne*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2010.
- Mariański J., *Religijność społeczeństwa polskiego w perspektywie europejskiej. Próba syntezy socjologicznej*, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2004.
- Mariański J., *Rodzina wobec wartości: rozpad czy transformacja?*, w: *Rodzina – źródło życia i szkoła miłości*, red. D. Kornas-Biela, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2000, s. 78–92.
- Marszałek L., *Duchowość dziecka. Znaczenia – perspektywy – konteksty w pedagogice przedszkolnej*, Szkoła Wyższa im. Bogdana Jańskiego, Warszawa 2013.
- Martin J., *Jezuicki przewodnik po prawie wszystkim*, przeł. Ł. Malczak, Wydawnictwo WAM, Kraków 2017.
- Mateo R.G., *Wielkie pragnienia i ideały człowieka według św. Ignacego Loyoli. U podstaw pedagogii „magis”*, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu/Ignatian Pedagogy for the Challenges of Humanism Today*, red. W. Pasierbek, WSF-P Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008, s. 139–156.
- Mądrzycki T., *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1977.
- Mąkosza P., *Wybrane ujęcia pedagogiki religii*, „Roczniki Teologiczne” 2007, t. 54, nr 6, s. 219–230.
- Mette N., *Religionspädagogik*, Patmos Verlag, Düsseldorf 1994.
- Meurer T., *Duchowość jako zamiennik religii? Wyprawy w mgliste pogranicze religii i duchowości*, „Keryks” 2011, t. 10, s. 147–159.
- Michalski J., *Cele i zadania pedagogiki religii*, w: *Słowniki społeczne. Pedagogika religii*, red. Z. Marek, A. Walulik, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2020, s. 73–92.
- Michalski J., *Edukacja i religia jako źródło rozwoju egzystencjalno-kognitywnego. Studium hermeneutyczno-krytyczne*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2004.
- Michałowski C., *Pedagogia personalistyczna wspieraniem kształtującego się systemu wychowania u początków XXI wieku*, w: *Nowe*

- konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, red. B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2001, s. 633–647.
- Mielicka-Pawłowska H., *Wychowanie do duchowości jako problem społeczeństwa ponowoczesnego*, „*Studia Paedagogica Ignatiana*” 2021, t. 24, nr 1, s. 21–44.
- Międzynarodowa Komisja Teologiczna, *Teologia dzisiaj: perspektywy, zasady i kryteria*, Wydawnictwo Księży Sercanów, Kraków 2012.
- Milerski B., *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2011.
- Milerski B., *Kształcenie międzykulturowe w szkole z perspektywy pedagogiki religii* (referat wygłoszony podczas IV Ekumenicznego Forum Katechetycznego, Warszawa-Radość, 15–16 maja 2009 r.), mps.
- Milerski B., *Metodologia pedagogiki religii*, w: *Słowniki społeczne. Pedagogika religii*, red. Z. Marek, A. Walulik, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2020, s. 93–114.
- Milerski B., *Pedagogika religii*, w: *Pedagogika 1. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 45–68.
- Milerski B., *Religia a szkoła. Status edukacji religijnej w szkole w ujęciu ewangelickim*, Chrześcijańska Akademia Teologiczna, Warszawa 1998.
- Mirek Z., *Tożsamość człowieka w kontekście relacji natura – kultura – sacrum*, „*Horyzonty Wychowania*” 2003, t. 2, nr 4, s. 15–38.
- Misiaszek K., *Pedagogika religii w relacji do szkolnego nauczania religii*, w: *Słowniki społeczne. Pedagogika religii*, red. Z. Marek, A. Walulik, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2020, s. 51–72.
- Morbitzer J., *Postmodernistyczne konteksty Internetu*, www.up.krakow.pl/ktime/ref2005/morbitz1.pdf [dostęp: 23.05.2021].
- Mółka J., *Drogi życiowego sukcesu. Perspektywa pedagogiczna*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2020.

- Mółka J., *W nurcie personalistycznego wychowania*, „Rocznik Wydziału Pedagogicznego WSF-P Ignatianum w Krakowie” 2003, s. 71–86.
- Mółka M., *Między inkluzją a ekskluzją w resocjalizacji. Perspektywa biograficzna w pedagogicznej refleksji nad readaptacją społeczną*, Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM, Kraków 2018.
- Müller G.L., *Dogmatyka katolicka*, przeł. W. Szymona, Wydawnictwo WAM, Kraków 2015.
- Murawski R., *Wychowanie w wierze: co to jest?*, w: *Wychowanie w wierze w kontekście przemian współczesności*, red. R. Buchta, S. Dziekoński, Księgarnia św. Jacka, Katowice 2011, s. 15–26.
- Murawski, R. *Dorastający*, w: *Jestem świadkiem Chrystusa w Kościele. Podręcznik do religii dla I klasy liceum i technikum*, seria: *Drogi świadków Chrystusa*, red. Z. Marek, Wydawnictwo WAM, Kraków 2002, s. 23–48.
- Nalaskowski A., *Zateizowana transcendencja, czyli niejasność wychowania*, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu/Ignatian Pedagogy for the Challenges of Humanism Today*, red. W. Pasierbek, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008, s. 211–222.
- Napiórkowski S., *Teologia. Metody*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 19, red. E. Gigilewicz i in., Towarzystwo Naukowe KUL Jana Pawła II, Lublin 2013, kol. 664–667.
- Nikitorowicz J., *Tradycja*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 773.
- Nipkow K.E., *Grundfragen der Religionspädagogik*, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 1982.
- Nossol A., *Wychowanie religijne jako wyzwanie dla współczesnej Europy*, w: *Wychowanie religijne u progu trzeciego tysiąclecia chrześcijaństwa*, red. R. Chałupniak, J. Kistorz, Wydział Teologiczny Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2001, s. 15–21.
- Nowak M., *Pedagogiczny profil nauk o wychowaniu*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012.
- Nowak M., *Pedagogika personalistyczna – wyzwanie i nadzieja dnia dzisiejszego*, w: *Osoba a wychowanie – wokół pedagogiki*

- personalistycznej i edukacji zdrowotnej według Jana Pawła II*, red. K. Guzowski, A. Kostencka, G. Barth, Wydawnictwo KUL, Lublin 2013, s. 13–33.
- Nowak M., *Specyfika, wyzwania, możliwości i perspektywy pedagogiki chrześcijańskiej w Polsce*, w: *Pedagogika chrześcijańska. Tradycja, współczesność, nowe wyzwania*, red. J. Michalski, A. Zakrzewska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010, s. 13–35.
- Nowak M., *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Nowak M., *Wychowanie*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, red. C. Rogowski, Verbinum, Warszawa 2007, s. 840–843.
- O'Collins G., Farrugia E.G., *Leksykon pojęć teologicznych i kościelnych z indeksem angielsko-polskim*, przeł. J. Ożóg, Wydawnictwo WAM, Kraków 2002.
- Okoń W., *Edukacja*, w: tegoż, *Słownik pedagogiczny*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1981, s. 66.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1995.
- Okoń W., *Pedagogika*, w: tegoż, *Słownik pedagogiczny*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1981, s. 222–223.
- Okoń W., *Rzecz o edukacji nauczycieli*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991.
- Olbrycht K., *Godność w teorii i praktyce wychowania*, w: *Refleksje nad godnością człowieka*, red. A. Królikowska, Z. Marek, WSF-P Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007.
- Olbrycht K., *Wychowanie do wartości – w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji*, „Paedagogia Christiana” 2009, nr 2(24), s. 89–104.
- Olchanowski T., *Duchowość i narcyzm*, Wydawnictwo Psychologii i Kultury Eneteia, Warszawa 2006.
- Olearczyk T., *Rodzina między starym a nowym paradygmatem*, Verbum, Ružomberok 2013.
- Oleś P.K., *Godność – zapoznana czy zapoznavana?*, w: *Godność w perspektywie nauk*, red. H. Grzmil-Tylutki, Z. Mirek, Międzynarodowe Towarzystwo Naukowe Fides et Ratio, Kraków 2012, s. 93–102.

- Orędzie końcowe Synodu Biskupów do Ludu Bożego*, „L'Osservatore Romano” 2000, t. 30, nr 1, s. 26
- Orth S., *Was heißt glauben?*, „Herder Korrespondenz” 2013, t. 67, nr 8, s. 380–381.
- Osoba, w: *Praktyczny słownik biblijny*, red. A. Grabner-Haider, Instytut Wydawniczy Pax, Wydawnictwo Księży Pallotynów, Warszawa 1994, s. 907.
- Ossowska M., *Socjologia moralności*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1963.
- Panuś T., *Zasada chrystocentryzmu i jej realizacja w polskiej katechizacji*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2010.
- Papis W.E., *Wychowanie w szkole jako pomoc wychowania rodzinnego*, w: *XVIII Międzynarodowy Kongres Rodziny*, red. A. Czarnocki, Fundacja Rodzina Nadzieją Jutra, Katolicka Agencja Informacyjna, Warszawa 1994.
- Pasierbek W., Riegel U., Ziebertz H.-G., *Poland: Religious Individualisation among Youth*, w: *God, Youth in Europe I: An International Empirical Study about Religiosity*, red. H.-G. Ziebertz, W.K. Kay, LIT Verlag, Münster 2006, s. 104–116.
- Pawluczuk W., *Duchowość*, w: *Leksykon socjologii religii. Zjawiska – badania – teorie*, red. M. Libiszowska-Żółtkowska, J. Mariański, Verbinum, Warszawa 2004, s. 90.
- Pedagogia ignacjańska. Podejście praktyczne*, w: *Podstawy edukacji ignacjańskiej*, przeł. B. Steczek, red. J. Kołacz, WSF-P Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2006, s. 99–165.
- Pedagogie katolickich zgromadzeń zakonnych. Historia i współczesność*, t. 1, red. J. Kostkiewicz, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Pedagogie katolickich zgromadzeń zakonnych. Historia i współczesność*, t. 2, red. J. Kostkiewicz, K. Misiaszek, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Pedagogie katolickich zgromadzeń zakonnych. Historia i współczesność*, t. 3, red. J. Kostkiewicz, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Pedagogika ignacjańska. Historia, teoria, praktyka*, red. A. Królikowska, WSF-P Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2010.

- Perszon J., *Kulturowe uwarunkowania pedagogiki religii*, w: *Słowniki społeczne. Pedagogika religii*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2020, s. 115–135.
- Piaget J., *Studia z psychologii dziecka*, przeł. T. Kołakowska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1966.
- Piechnik L., *Powstanie i rozwój jezuickiej „Ratio studiorum” (1548–1599)*, Wydawnictwo WAM, WSF-P Ignatianum, Kraków 2003.
- Piechnik L., *Szkoły jezuickie w Polsce w latach 1564–1773*, „Horyzonty Wiary” 1990, nr 3, s. 69–79.
- Piegza J., *Człowiek – istota moralna. Teologia moralna fundamentalna*, t. 1, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2002.
- Pieter J., *Oceny i wartości*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1973.
- Pieter J., *Środowisko wychowawcze*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1972.
- Płużek Z., *Rozwój jest procesem stawania się. Wprowadzenie do problematyki rozwoju*, w: *Jak sobie z tym poradzić?*, red. W. Szewczyk, Wydawnictwo Biblos, Tarnów 1994, s. 13–26.
- Podstawy edukacji ignacjańskiej*, przeł. B. Steczek, red. J. Kołacz, WSF-P Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2006.
- Potocki A., *Wychowanie religijne w polskich przemianach*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2007.
- Poznański J., *Kształtowanie postawy służby w III tygodniu „Ćwiczeń duchownych” – przesłanie dla praktyki edukacyjnej*, w: *Pedagogika ignacjańska. Historia, teoria, praktyka*, red. A. Królikowska, WSF-P Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2010, s. 41–56.
- Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, t. 25, red. H. Zgółkowa, Wydawnictwo Kurpisz, Poznań 2000.
- Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, t. 50, red. H. Zgółkowa, Wydawnictwo Kurpisz, Poznań 2000.
- Prężyna W., *Funkcja postawy religijnej w osobowości człowieka*, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1981.
- Prężyna W., *Intensywność postawy religijnej a osobowość*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1973.
- Przetacznik M., Spionek H., *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1975.

- Przetacznikowa M., *Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1973.
- Przybylski B., *Współczesne tendencje w teologii życia wewnętrznego*, „Ateneum Kapłańskie” 1963, t. 66, nr 391, s. 220–233.
- Puchowski K., *Jezuickie kolegia szlacheckie Rzeczypospolitej Obojga Narodów. Studium z dziejów edukacji elit*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2007.
- Puchowski K., *Teatr jezuicki w Rzeczypospolitej Obojga Narodów – Clio w edukacji obywatela*, w: *Świat teatru – świat wartości. Wychowanie obywatelskie w teatrze szkolnym jezuitów w Rzeczypospolitej XVI–XVIII w.*, red. J. Okoń, Collegium Columbinum, Kraków 2017, s. 105–131.
- Puchowski K., *Wiktoria wiedeńska (1683) w jezuickim teatrze w Polsce*, „Horyzonty Wiary” 1992, nr 13, s. 67–80.
- Rahner K., *Podstawowy wykład wiary. Wprowadzenie do pojęcia chrześcijaństwa*, przeł. T. Mieszkowski, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1987.
- Rahner K., Vorgrimler H., *Chrześcijaństwo*, w: *Mały słownik teologiczny*, przeł. T. Mieszkowski, P. Pachciarek, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1987, kol. 56–60.
- Rahner K., Vorgrimler H., *Religia*, w: *Mały słownik teologiczny*, przeł. T. Mieszkowski, P. Pachciarek, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1987, kol. 387–388.
- Rahner K., Vorgrimler H., *Teologia*, w: *Mały słownik teologiczny*, przeł. T. Mieszkowski, P. Pachciarek, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1987, kol. 466–471.
- Ratzinger J./Benedykt XVI, *Jezus z Nazaretu*, cz.1: *Od chrztu w Jordanie do Przemienienia*, przeł. W. Szymona, Wydawnictwo „M”, Kraków 2007.
- Religionspädagogik*, w: *Praktisches Wörterbuch der Religionspädagogik und Katechetik*, red. E.J. Korherr, G. Hierzenberger, Herder Verlag, Wien–Freiburg–Basel 1973, s. 809–811.
- Rembierz M., *Polskie doświadczenie wielokulturowości w interpretacji Jana Pawła II jako inspiracja dla edukacji międzykulturowej*, „Edukacja Międzykulturowa” 2013, nr 2, s. 57–94.

- Rogowski C., *Pedagogika religii*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, red. C. Rogowski, Verbinum, Warszawa 2007, s. 562.
- Rostowska T., *System wartości rodziców i dzieci jako zadanie rozwojowe*, w: *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości*, red. D. Biela, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001, s. 217–229.
- Rowland T., *Wiara Ratzingera, teologia Benedykta XVI*, przeł. A. Gomola, Wydawnictwo WAM, Kraków 2010.
- Rubacha K., *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*, w: *Pedagogika 1. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 21–33.
- Rusecki M., *Wychowanie religijne w rodzinie*, w: *Religijno-moralny wymiar rozwoju i wychowania*, red. A. Rynio, K. Braun, A. Lendzion, D. Opozda, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012, s. 299–335.
- Rynio A., „Wczoraj” i „dziś” katolickiej myśli pedagogicznej w kontekście współczesnych wyzwań wychowawczych, w: *Pedagogika chrześcijańska. Tradycja, współczesność, nowe wyzwania*, red. J. Michalski, A. Zakrzewska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010, s. 71–87.
- Rynio A., *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2004.
- Rynio A., *Rola wzorów osobowych w budowaniu autorytetu nauczyciela i wychowawcy*, w: *Wychować (w sobie) Mistrza. W stronę jubileuszu 80-lecia Profesora Wojciecha Kojsa i Profesora Janusza Mariańskiego*, red. L. Pawelski, M. Rembierz, Polskie Stowarzyszenie Nauczycieli Twórczych, Szczecinek 2019, s. 315–320.
- Sakowicz E., *Religioznawstwo, Polihymnia*, Lublin 2009.
- Sakowicz E., *Typologia*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 16, red. E. Gigilewicz i in., Towarzystwo Naukowe KUL Jana Pawła II, Lublin 2012, kol. 1402–1403.
- Schulz R., *Elementy pedagogicznego obrazu wychowania*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1990.
- Schulz R., *Wykłady z pedagogiki ogólnej*, t. 2: *O integralną wizję człowieka i jego rozwoju*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2007.

- Sesboüé B., *Wierzę. Wezwanie do wiary katolickiej dla kobiet i mężczyzn XXI wieku*, Wydawnictwo Księży Marianów, Księgarnia św. Wojciecha, Warszawa–Poznań 2000.
- Seweryniak H., *Świadectwo i sens. Teologia fundamentalna*, Płocki Instytut Wydawniczy, Płock 2001.
- Sikorski T., *Sumienie*, w: *Słownik teologiczny*, t. 2, red. A. Zuberbier, Księgarnia św. Jacka, Katowice 1985–1989.
- Simon W., *Pedagogika religii w Niemczech*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, red. C. Rogowski, Verbinum, Warszawa 2007, s. 565–568.
- Skorowski H., *Sumienie*, w: *Słownik społeczny*, red. B. Szlachta, Wydawnictwo WAM, Kraków 2004, s. 1383–1388.
- Smolińska-Theiss B., Theiss W., *Badania jakościowe – przewodnik po labiryncie*, w: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2009, s. 79–102.
- Stachel, G., *Pedagogika religii*, w: *Słownik katechetyczny*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2007, s. 704–707.
- Stańkowski B., *Wychowanie integralne dzieci i młodzieży w praktyce salezjańskiej – relacja z badań własnych*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje” 2008, nr 3, s. 61–74.
- Steuden S., *Schizofrenia jest nie tylko chorobą, ale także doświadczaniem ludzkiej godności*, w: *Refleksje nad godnością człowieka*, red. A. Królikowska, Z. Marek, WSF-P Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007, s. 49–58.
- Strojnowski J., *Dojrzałość*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 4, red. R. Łukaszyk i in., Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1989, kol. 29–30.
- Stróżewski W., *Mała fenomenologia autorytetu*, „Ethos” 1997, t. 37, nr 1, s. 32–35.
- Surzykiewicz J., *Religia, religijność i duchowość jako zasoby osobowe i kapitał społeczny w pedagogice społecznej/pracy socjalnej*, „Pedagogika Społeczna” 2015, t. 14, nr 1(55), s. 23–71.
- Szacki J., *Tradycja*, w: *Słownik społeczny*, red. B. Szlachta, Wydawnictwo WAM, Kraków 2004, s. 1491–1495.
- Szafrński A., *Człowiek – struktura bytowa*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 3, red. R. Łukaszyk i in., Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1979, kol. 905–908.

- Szahaj A., *Postmodernizm*, w: *Słownik społeczny*, red. B. Szlachta, Wydawnictwo WAM, Kraków 2004, s. 935–941.
- Szostek A., *Wokół godności i miłości*, w: *Refleksje nad godnością człowieka*, red. A. Królikowska, Z. Marek, WSF-P Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007, s. 15–27.
- Szuman S., *Dzieła wybrane*, t. 1, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1985.
- Szymańska M., Marek Z., Walulik A., *Religious Upbringing in Family*, „Central European Journal of Educational Research” 2020, t. 2, nr 2, s. 17–26.
- Szymik J., *Teologia. Natura*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 19, red. E. Gigilewicz i in., Towarzystwo Naukowe KUL Jana Pawła II, Lublin 2013, kol. 657–659.
- Szymik J., *Topika teologiczna*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 19, red. E. Gigilewicz i in., Towarzystwo Naukowe KUL Jana Pawła II, Lublin 2013, kol. 693–694.
- Ślipko T., *Zarys etyki ogólnej*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2002.
- Śliwerski B., *Wprowadzenie do pedagogiki*, w: *Pedagogika*, t. 1: *Podstawy nauk o wychowaniu*, red. B. Śliwerski, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2015, s. 79–113.
- Św. Ignacy Loyola, *Ćwiczenia duchowne*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2013.
- Tchorzewski A.M. de, *Miłość, nadzieja, odpowiedzialność – warunkiem więzi w rodzinie*, w: *Dziecko, rodzina, wychowanie. Wybrane konteksty*, red. J. Karbowniczek, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2015, s. 25–45.
- Tchorzewski A.M. de, *Wstęp do teorii wychowania*, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2016.
- Teinert Z., *Osoba*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, red. C. Rogowski, Verbinum, Warszawa 2007, s. 494–498.
- Theil-Bieleńska D., *Osoba jako podmiot wychowania w świetle koncepcji personalizmu integralnego ks. Wincentego Granata*, w: *Chrześcijańskie inspiracje w pedagogice*, red. J. Kostkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 79–90.
- Theologie*, w: *Lexikon für Theologie und Kirche*, t. 10, red. J. Hofer, K. Rahner, Herder Verlag, Freiburg im Breisgau 1966, s. 62–71.

- Tillich P., *Dynamika wiary*, przeł. A. Szostkiewicz, W drodze, Poznań 1987.
- Tomasik P., *Kwestie fundamentalne metodologii katechetyki*, „Studia Katechetyczne” 2013, t. 9, s. 71–90.
- Tułowicki D., *Bez Boga, Kościoła i zasad?*, Wydawnictwo Petrus, Kraków 2012.
- Urbaniak-Zajac D., Kos E., *Badania jakościowe w pedagogice*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Urbański S., *Polska teologia życia mistycznego (1914–1939)*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2001.
- Waldenfels H., *O Bogu, Jezusie Chrystusie i Kościele dzisiaj. Teologia fundamentalna w kontekście czasów obecnych*, przeł. A. Paciorek, Księgarnia św. Jacka, Katowice 1993.
- Waldenfels H., *Teologia w chrześcijaństwie*, w: *Leksykon religii*, red. H. Waldenfels, przeł. P. Pachciarek, Verbinum, Warszawa 1997, s. 481–483.
- Walulik A., *Edukacyjne wspomaganie dorosłych w refleksji nad życiem*, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012.
- Walulik A., Kisiel-Dorohinicka C., *Narracyjne i etyczne rozumienie tożsamości osoby w badaniach biograficznych. Perspektywa Paula Ricoeura*, w: *Statość i zmienność w biografii. Przetłomy biograficzne*, red. E. Dubas, A. Gutowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2019, s. 193–202.
- Walulik A., *Kompetencje religijne w całościowym uczeniu się*, w: *Edukacja – wczoraj, dziś i jutro*, t. 5: *Edukacja ustawiczna w Polsce i na świecie*, red. E. Jagiełło, R. Matysiuk, U. Tyluś, Siedleckie Towarzystwo Naukowe, Siedlce 2013, s. 198–222.
- Walulik A., *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości. Propozycja typologii modeli znaczeń wiedzy religijnej na przykładzie Korespondencyjnego Kursu Biblijnego*, WSF-P Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011.
- Walulik A., *Moja mama ma swoją „świętą trójkę”*. Wychowanie w rodzinie polskiej na emigracji w Australii, w: *Biografia i badanie biografii*, t. 8: *Biografie rodzinne i uczenie się*, red. E. Dubas i in., Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2021, s. 197–213.

- Walulik A., *Niewiedza religijna i jej andragogiczne konsekwencje*, w: *Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego*, t. 2, red. T. Aleksander, Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2010, s. 232–243.
- Walulik A., *Wychowanie religijne w rodzinie na emigracji. Perspektywa biograficzna*, „Edukacja Dorosłych” 2021, t. 84, nr 1, s. 53–71.
- Węckowski R., *Edukacja wczesnoszkolna*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 169–173.
- Wielgus S., *Postmodernizm*, „Keryks” 2008, t. 7, s. 35–56.
- Wielgus S., *Rodzina wobec współczesnych zagrożeń*, w: *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości*, red. D. Biela, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001, s. 16–20.
- Wiseman J.A., *Historia duchowości chrześcijańskiej. Wybrane zagadnienia*, przeł. A. Wojtasik, Wydawnictwo WAM, Kraków 2009.
- Witek S., *Chrześcijańska wizja moralności*, Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 1982.
- Witek S., *Duchowość religijna*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 4, red. R. Łukaszyk i in., Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1989, kol. 330–331.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1994.
- Wolter E., *Podmiotowość jako kategoria pedagogiczna*, „Paedagogia Christiana” 2009, nr 2(24), s. 55–61.
- Wójcik E., *Teologia*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 19, red. E. Gigilewicz i in., Towarzystwo Naukowe KUL Jana Pawła II, Lublin 2013, kol. 654–655.
- Wójtowicz M., *Dynamika Ćwiczeń duchownych św. Ignacego Loyoli w ujęciu Gillesa Cussona*, w: *Pedagogika ignacjańska. Historia, teoria, praktyka*, red. A. Królikowska, WSF-P Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2010, s. 57–83.
- Wprowadzenie do ćwiczeń duchownych*, w: *Św. Ignacy Loyola, Pisma wybrane. Komentarze II*, oprac. M. Bednarz, A. Bober, R. Skórka, Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, Kraków 1968, s. 7–92.
- Wroczyński R., *Edukacja ustawiczna*, w: *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 173–178.

- Wroczyński R., *Pedagogika społeczna*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1979.
- Wrońska K., *Człowiek w doświadczeniu wielowymiarowej transcendencji*, w: *Antropologiczna pedagogika ogólna*, red. M. Nowak, P. Magier, I. Szewczak, Wydawnictwo KUL, Gaudium, Lublin 2010, s. 175–188.
- Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów, red. F. Adamski, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005.
- Zarys duchowości ignacjańskiej, w: Św. Ignacy Loyola, *Pisma wybrane. Komentarze II*, oprac. M. Bednarz, A. Bober, R. Skórka, Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, Kraków 1968, s. 343–355.
- Zarzycki S., *Człowiek jako podmiot w ujęciu teologicznym*, „Paedagogia Christiana” 2009, nr 2(24), s. 25–37.
- Zdybicka Z., *Transcendentne odniesienie człowieka*, w: *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, red. F. Adamski Wydawnictwo WAM, Kraków 2005, s. 69–88.
- Zellma A., *Formacja sumienia uczestników lekcji religii w czasach „płynnej nowoczesności”*, „Forum Teologiczne” 2014, t. 15, s. 109–120.
- Ziebertz H.-G., Heil S., *Anthropologische Grundlage Religiösen Lernens*, „Horyzonty Wychowania” 2002, t. 1, nr 1, s. 107–127.
- Ziebertz H.-G., Heil S., *Antropologiczne podstawy kształcenia religijnego*, „Horyzonty Wychowania” 2002, t. 1, nr 1, s. 129–151.
- Ziebertz H.-G., *Religijność i wychowanie w świecie pluralistycznym*, przeł. A. Białek, P. Łacny, Wydawnictwo WAM, WSF-P Ignatianum, Kraków 2001.
- Ziebertz H.-G. *Religionspädagogik als empirische Wissenschaft. Beiträge zu Theorie und Forschungspraxis*, Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1994.
- Zięba S., *Człowiek. 2. Pochodzenie*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, red. C. Rogowski, Verbinum, Warszawa 2007, s. 93–99.
- Ziołkowska A., *Czas, tożsamość i podmiotowość. Wokół wybranych ujęć fenomenologicznych i hermeneutycznych*, w: *Aporie czasu*, red. P. Orlik, Wydawnictwo UAM, Poznań 2011, s. 167–198.
- Zmorzanka A., *Magia*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 11, red. A. Szostek i in., Towarzystwo Naukowe KUL Jana Pawła II, Lublin 2006, kol. 794–798.

- Zoll A., *Człowiek jako podmiot wolności i praw w jednoczącej się Europie*, w: *Człowiek w jednoczącej się Europie*, red. A. Królikowska, WSF-P Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2004, s. 45–56.
- Zuziak W., *Aksjologia Louisa Lavelle'a wobec ponowoczesnego kryzysu wartości*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012.
- Zwyczaj, w: *Wielka encyklopedia PWN*, t. 30, red. J. Wojnowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 484.
- Zygmantovich S.V., *Competence Approach to the Professional Training of Future*, http://librar.org.ua/sections_load.php?s=libraries&id=1269&start=3 [dostęp: 11.12.2010].
- Żmudziński W., *Cel pracy wychowawczej w szkołach jezuickich*, „Horyzonty Wiary” 1995, t. 6, nr 4, s. 63–73.
- Żmudziński W., *Fundament ignacjańskiej pedagogiki*, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu/Ignatian Pedagogy for the Challenges of Humanism Today*, red. W. Pasierbek, WSF-P Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008, s. 51–64.
- Żmudziński W., *Sukces po ignacjańsku. Cztery filary jezuickiego sukcesu według Chrisa Lowneya*, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu/Ignatian Pedagogy for the Challenges of Humanism Today*, red. W. Pasierbek, WSF-P Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008, s. 265–271.
- Żurkowski B., *Humanizm pedagogiki kultury*, w: *Pedagogika kultury – wychowanie do wyboru wartości*, red. B. Żurkowski, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2003, s. 15–27.
- Żurek S.J., *Pedagogika religii w tradycji judaistycznej*, w: *Słowniki społeczne. Pedagogika religii*, red. Z. Marek, A. Walulik, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2020, s. 167–186.
- Żychliński A., *Teologia życia wewnętrznego*, Verbum, Kielce 1947.

AN OUTLINE OF THE PEDAGOGY OF RELIGION

Summary

What is the pedagogy of religion? What is its genesis? What does it bring to contemporary pedagogical thought? Attempts to answer these and similar questions constitute the content of this book. Originally, the pedagogy of religion was identified with the educational activity, which is expressed by the contemporary term pedagogy. With the passage of time, it was more and more often associated with theological or pedagogical sciences. Today, it is considered an independent discipline placed on the border of theology and pedagogy. As a science, it is called one of the sub-disciplines of pedagogical sciences. It grows out of contemporary humanities and theology understood in a modern way. It is considered to be an empirical, normative, and action-oriented discipline. As a normative discipline, it describes the rules of conduct based on religious sources (theology: in the case of Christianity, it is about God's revelation) and natural sources (norms determining the conditions of harmonious social life). Both of these sources define specific norms and principles of human functioning in individual and social life. In the course of their analysis, the pedagogy of religion uses two forms of cognition: a commonly accepted form of empirical-intellectual cognition, which is used by various sciences, as well as supernatural

cognition, called religious cognition, used by theological sciences. Using the intellect in this way of cognition, it is supposed to help to understand and explain the religious truths given by God (in Christianity we speak of God's revelation) and concerning people's existence.

While natural cognition enables man to discover truth through intellectual reflection on accumulated experiences, from which he draws proper conclusions, in the case of supernatural (religious) cognition, such knowledge comes from God: it is God who revealed it to man. Its critical explanation and formulation are the subject of theologians' research. The knowledge gained through religious cognition explains this reality of the world and human life, which reason, through its immanence, is unable to discover. Such a possibility is provided, at least partially, by religious knowledge. It makes it possible to touch the glimpse of the inaccessible mystery in which human existence is immersed. This does not mean, of course, that religious cognition gives a man satisfactory answers to all the questions he poses. However, it can be assumed that it extends the scope of knowledge acquired by man through natural cognition. It also does not mean that religious cognition releases man from using reason also in examining the religious message.

A characteristic feature of the pedagogy of religion, which constitutes a part of the educational sciences, is the study of religious education, which arises and is based on the relationship between man and God. It requires actions enabling understanding of the essence of the very relationship of man with God, and also its importance for man, so that in his life the religious dimension could be integrated with its other dimensions, including social and moral life. This in turn means that as a discipline of science, the pedagogy of religion presents a specific pedagogical concept which can be seen as an alternative to educational propositions built on different principles. In carrying out its tasks, the pedagogy of religion uses research methods developed by empirical and theological sciences and their scientific achievements. In simplified terms, it can be said that the pedagogy of religion aims to use the educational potential of religion in the interpretation of

empirically learned matters of human life. Moreover, individual religions have an impact on the functioning of the pedagogy of religion as a scientific discipline. The substantive explanation of the nature of man and the purpose of his life provided by various religions significantly influences the theories created within it and the emerging trends. For these reasons, within the pedagogy of religion, it is always worth clarifying from the perspective of which religion, and even which denomination, religious education draws its inspiration. As an example of the characteristic trend of thinking about education in Catholic circles, one can mention the theory called "Ignatian pedagogy" (pedagogy of accompaniment), which was developed by the Jesuits.

INDEKS OSOBOWY

- Ablewicz K. 53, 110, 113, 114, 130
Adamski F. 31, 46, 47, 85, 144, 145
Alberrich E. 68
Aleksander T. 24
Aleksiejuk A. 77, 78
Allport G.W. 150
Ambrogetti F. 169
Angel H-F. 44
Ankeramit F. 122
Arrupe P. 164
Augustyn J. 57
Augustyn, św. 155, 167
- B**agrowicz J. 59, 69, 70, 72, 87, 88, 91, 93, 110, 111, 128
Bardel M. 46, 47
Barker R. 120
Barth G. 66–68, 77, 121
Bartholomäus W. 66–68, 77
Bartkowicz A. 150
Bartnik C. 34, 85
Bartoszewicz H. 150
Bastianel S. 144
Baumgarten O. 66
Baumgartner H.M. 14
Bazylak J. 114
Bednarz M. 158
Benedykt XVI, papież 15, 19, 22, 60, 61
Bernier H. 28, 56–58, 60, 130
Białek A. 92
Biela D. 129, 131
Bielawski Z. 68
- Bieńkowski L. 45
Błasiak A. 126
Bober A. 158
Boczar J. 68
Boecjusz 46
Bogdalczyk M. 77
Bohnsack R. 99
Bokwa I. 15
Boschki R. 70, 89, 100–102, 118, 147
Boużyk M.M. 56
Braun K. 59, 129
Brezinka W. 27, 44, 64, 77, 100, 116, 129, 139, 166
Bronk A. 47, 50, 51, 134
Buber M. 79
Buckley M.J. 57
- C**apała D. 34
Casalini C. 168
Chałupniak R. 69, 93, 99, 140
Charytański J. 67, 68, 70–72, 131, 173
Chen P.P.S. 120
Chlewiński Z. 45, 50, 97, 105
Chmielewski M. 107–109, 111, 112, 159, 161, 170, 171
Chodźdło T. 18
Chrostowski W. 20
Cichoń W. 149
Cichosz W. 82, 86, 90, 98, 140, 175
Cusson G. 154, 159, 175
Cyceron (właśc. Marcus Tullius Cicero) 57

Czarkowski J. 85
Czarnocki A. 131

Dajczak J. 68
Daniluk M. 109, 146
Dąbek T.M. 48
Dec I. 84
Demetrio D. 89
Dilthey W. 113
Divarkar P. 147
Długosz A. 59
Domańska E. 122
Dubas E. 100, 128, 147
Duminuco V.J. 170, 174, 176, 177
Dutkiewicz T. 54
Dybowska E. 153
Dyczewski L. 34, 116
Dyrek K. 166
Dziewulski G. 169

Eberhard O. 66

Faber F.W. 114
Farrugia E.G. 16, 144
Feifel E. 71, 173
Fijałkowska-Żydok A. 169
Filipkowski J. 37, 135
Finke M. 169
Fleming D.L. 109, 111, 114, 155
Fowler J. 94
Fraas H.-J. 131
Franciszek, papież 169
Frank V.E. 57, 150
Frankiewicz M. 57
Frielingsdorf K. 95

Gadacz T. 46, 47
Gaida J. 99, 146
Gałdowa A. 41, 111
Gałkowski S. 83
Gancarz B.A. 170
Głaz S. 58, 59
Goldman R. 58
Goliszek P.T. 82, 84, 86, 146
Gomola A. 15
Göttler J. 66
Góralczyk P. 41, 50, 151

Grabner-Haider A. 45
Granat W. 46, 82, 85
Griffith J.L. 110
Griffith M.E. 110
Grom B. 98, 112, 113
Gryglewicz F. 18
Gurba E. 178
Gutek G.L. 89, 91
Gutowska A. 147
Guzowski K. 121

Hajduk A. 153
Halama M. 43
Hareźga S. 169
Heidegger M. 143
Heil S. 52, 85
Herbut J. 42
Hildger G. 101
Hofer J. 14
Homa K. 160
Homplewicz J. 151
Hornowski B. 132
Horowski J. 11, 41–43, 88, 108, 134
Hurlock E.B. 132

Ignacy Loyola, św. 147, 154–168,
175, 178, 183, 185, 186
Illeris K. 24
Ingarden R. 25
Inglot M. 153, 158, 162, 164, 165

Jachimowski T. 46
Jacyniak A. 69, 149, 155, 160, 167,
173
Jagiello E. 91
Jálics F. 184, 185
Jan Paweł II, papież, zob. też: Woj-
tyła K. 14, 24, 29, 31, 37, 43, 49,
61, 81, 96, 99, 121, 127, 128
Jarissen H. 28
Jasionek S. 85
Jezus Chrystus 15, 16, 19, 20, 22,
24, 29, 31, 48, 49, 61, 62, 79, 97,
104, 144, 146, 154, 157, 158, 168,
177, 183
Jędraszewski M. 78, 79
Jurgiel A. 24

- Kabisch R. 66
Kalita Z. 103
Kaluża K. 28
Kant I. 25, 143
Karbowniczek J. 130
Kasper W. 135
Kaźmierska K. 35, 37–39
Kiciński A. 67, 70, 72, 75
Kiereś B. 54, 83–85
Kiereś H. 135
Kisiel-Dorohinicka C. 58, 147
Klemens XIV, papież 164
Kochanowicz J. 27
Kochel J. 23
Kocik L. 37, 131–133
Kolb A. 31
Kolvenbach P.-H. 165
Kończak J. 165, 167
König F. 60, 62, 146
Kornas-Biela D. 132
Körtner U.H.J. 56, 62, 99, 146
Kos E. 119
Kostencka A. 121
Kostkiewicz J. 78, 82, 153
Kostorz J. 93, 99, 140
Kot T. 55
Kotlewski T. 176
Kowalczyk S. 34, 50, 51, 82, 84, 86
Krajewski R. 82, 84, 86
Krapiec M.A. 46, 47, 82, 84, 86, 144
Kremer J. 60, 63, 146
Kremiec M. 137
Królikowska A. 45, 49, 50, 52
Królikowski W. 153, 156, 157
Krucina J. 129
Krystosik J.T. 68
Kryštofik J. 78, 92, 94, 98, 178
Kulesz Z. 141
Kunowski S. 108, 110, 129
Kunstmann J. 59, 60, 63, 66, 70–72, 76, 89, 119
Kupisiewicz C. 131

Lacroix J. 83
Ladaria L.F. 16, 41, 49, 51, 111, 144
Laktancjusz (właśc. Lucius Caecilius Firmianus Lactantius) 57
Langer M. 44
Lavelle L. 108, 141
Ledóchowski W. 168
Legięć J. 126, 128
Leimgruber S. 66, 76, 101
Lendzion A. 59
Leuenberger R. 20
Levoratti A.J. 173
Lewandowska K. 132
Lipowicz M. 38, 43
Liszka P. 60
Lombaerts H. 110
Lowney Ch. 157, 158, 168, 178

Łacny P. 92
Łapińska R. 148
Łapot J. 68
Łobocki M. 65, 123, 150, 185
Łukaszyk R. 18, 55
Łyszczarz M. 77

Machoń H. 27, 112
Madej-Babula M. -94
Magier P. 54, 81, 143
Makselon J. 175
Malczak Ł. 41, 157
Malewski M. 181
Marczewski M. 15
Marek Z. 9, 20, 23–25, 29–32, 45, 48–50, 54, 55, 59, 66, 67, 70, 71, 75–78, 86, 88, 95, 96, 99, 101–103, 105–109, 111, 113–114, 116, 119, 120, 130, 132, 145, 146, 148, 150–153, 159, 166, 167, 173, 182
Marianiński J. 36, 41, 45, 106, 109, 113, 132, 141, 142, 177
Maritain J. 85
Marszałek L. 109, 111, 112
Martin J. 41, 111, 114
Maryniarczyk A. 84
Mateo R.G. 167, 186
Matysiuk R. 91
Mądrzycki T. 115
Mąkosa P. 68, 70, 72
Mette N. 21, 66, 72, 76, 77, 118, 119
Meurer T. 111, 112

- Michalski J. 56, 58, 60, 65, 70–72, 74, 75, 77, 89, 91, 97, 98
Michałowski C. 86
Mielicka-Pawłowska H. 108, 109
Mieszkowski T. 14, 17
Milerski B. 11, 66, 69–73, 75–78, 87, 88, 90–92, 118, 146, 182
Misiaszek K. 78, 90, 153
Mounier E. 85
Mółka J. 48, 120, 153, 154
Mółka M. 119
Müller G.L. 14, 19, 144
Murawski R. 31, 70, 72, 98
- N**
Nalaskowski A. 44
Napiórkowski S. 15
Nastainczyk W. 72
Nelicki A. 41, 111
Nikitorowicz J. 115
Nipkow K.E. 101, 102
Nossol A. 140, 141
Nowak M. 45, 54, 70, 72, 82, 84, 86, 98, 101, 102, 105, 121, 143, 180
- O**
O'Collins G. 16, 144
Okoń W. 81, 90, 91, 131, 169
Olbrycht K. 49, 51, 90, 116
Olchanowski T. 108
Olearczyk T. 130
Oleś P.K. 45
Opozda D. 59
Orth S. 62
Ossowska M. 103
Ożóg J. 16
- P**
Pachciarek P. 14, 16, 28, 60
Paciorek A. 24
Padberg R. 72
Pannwitz R. 133
Panuś T. 146
Papis W.E. 131
Pasierbek W. 44, 142, 153
Paślawska-Smęder I. 58
Pawelski L. 106
Pawluczuk W. 108
Pelagiusz 107
Perszon J. 55, 57, 128
- Piaget J. 149
Piechnik L. 156, 162, 163, 169
Piegza J. 151
Pieter J. 103, 129
Pietrasina M. 12
Pius VII, papież 164
Płużek Z. 149
Potocki A. 99
Prężyna W. 114, 115
Przetacznik M. 130, 131, 149
Przybylska E. 128
Przybylski B. 114
Puchowski K. 169
- R**
Rahner K. 14, 17, 18, 56, 62, 146
Rakowski T. 135
Ratzinger J., zob. też: Benedykt XVI 15, 19, 22, 60, 61, 97
Rauszcher E. 44
Rautenstrauch F.S. 67
Reischle M. 66
Rembierz M. 106, 127, 128
Ricoeur P. 147
Riegel U. 142
Rogowski C. 29, 45, 60, 66, 70–72, 98
Rosemann B. 132
Rostowska T. 131
Rowland T. 15, 22, 60, 61
Rubacha K. 91, 94
Rubin S. 169
Rusecki M. 59
Rynio A. 59, 72, 99, 106
- S**
Sakowicz E. 56, 58–60
Scheler M. 85
Schleiermacher F. 66
Schulz R. 44, 82, 83, 86
Sesboüé B. 17, 22, 41, 52
Seweryniak H. 146
Sikorski T. 150
Simon W. 66, 70, 72, 87
Skorowski H. 114, 151
Skórka R. 158
Smolińska-Theiss B. 181
Spionek H. 131
Stachel G. 66, 68, 73, 173

- Stańkowski B. 101
Steczek B. 147, 165, 167
Steuden S. 45, 49, 50
Stępień K. 84
Strojnowski J. 148, 150
Stróżewski W. 106
Surzykiewicz J. 111
Szacki J. 115
Szafrński A. 55
Szahaj A. 133, 136
Szczęsny M. 95, 96
Szewczak I. 54, 143
Szewczyk W. 149
Szlachta B. 46
Szołdra B. 95, 96
Szostek A. 34, 50, 96
Szuman S. 53
Szymańska M. 130
Szymik J. 14, 15
Szymona W. 14, 19
- Ślipko T. 31, 47, 48, 52, 53, 55, 103, 116, 151
Śliwerski B. 26, 63, 71, 86, 89, 94
- Tchorzewski A.M. de 65, 74, 130, 132, 180, 181
Teilhard Chardin P. de 85
Teinert Z. 45–47
Theil-Biełańska D. 82
Theiss W. 181
Tillich P. 76, 77, 183
Tomasik P. 69, 119
Tomasz z Akwinu, św. 46, 47, 57
Tułowiecki D. 36, 58, 126
Tyluś U. 91
- Urbaniak-Zajac D. 119
Urbański S. 114, 159, 161, 170, 171
- Vivens L. 163
Vorglimler H. 14, 56, 62, 146
- Waldenfels H. 14, 16, 24, 28, 29, 31, 60
Walulik A. 12, 24, 29, 30, 37, 39, 54, 66, 67, 76–78, 91, 92, 94, 98–100, 102, 105, 119, 120, 130, 133, 137, 138, 140, 147, 151, 154, 178, 182
- Warchał T. 95, 96
Wegenast K. 173
Wielgus S. 129, 132–134, 139
Wildfeuer A.G. 14
Wiseman J. 107, 108, 110
Witek S. 109, 110
Wojtasik A. 107, 108
Wojtyła K., zob. też: Jan Paweł II 85
Wolter (właśc. François-Marie Arouet) 17
Wolter E. 40
Wójcik E. 14
Wójtowicz M. 154, 159, 175
Wroczyński R. 89, 129
Wrońska K. 143
Wyrzykowska I. 150
- Zakrzewska A. 70, 72
Zarzycki S. 40, 44
Zdybicka Z. 31, 57, 58
Zellma A. 35
Ziebertz H.-G. 31, 52, 66, 72, 73, 75, 76, 85, 92, 101, 102, 118, 120, 142
Zięba S. 29, 58
Zimmerer K. 95
Ziółkowska A. 122
Zmorzanka A. 96
Zoll A. 52
Zuberbier A. 150
Zuziak W. 108, 141
Zygmantovich S.V. 100
- Żebrowska M. 148
Żmudziński W. 158, 168, 169, 177
Żurakowski B. 115
Żurek S.J. 77
Żychliński A. 114

INDEKS RZECZOWY

agere contra 156

aksjologia 34, 65, 93, 100, 117, 132, 140, 172

analiza proksemiczna 120–123

animizm 95

antropologia 28, 40, 45, 134, 149, 182

antropomorfizm 95

autonomia 34, 47, 83, 85, 121, 127, 147, 149, 150, 184

autorytet 10, 24, 25, 63, 106, 107, 139, 145, 151

Biblia/Pismo Święte 15, 17, 19–23, 61, 94, 97, 145, 164

chrześcijaństwo 10, 14, 16, 19, 48, 49, 60, 62, 75–77, 85, 102, 103, 140, 142, 180, 183

cura personalis 168, 184

człowieczeństwo 19, 43, 51, 84, 86, 140, 176

ćwiczenia duchowe/rekolekcje 154–156, 159, 160, 167, 172, 174, 175, 184, 185

dojrzałość

– d. naturalna 9, 11, 27, 33, 40, 64, 65, 110, 147, 148–150, 152, 159, 171

– d. religijna 64, 148–150

duchowość

– d. buddyjska 111

– d. „europejska” 109, 110

– d. ignacjańska/jezuicka 11, 111, 154–159, 161, 170, 172, 174, 176, 179, 181, 182, 184

– d. jako pojęcie wieloznaczne 107, 108, 112, 113

– d. katolicka 78, 110, 111

– d. naturalna 109, 111, 112

– d. nowa 113

– d. prawosławna 78, 111

– d. protestancka 78, 111

dusza/duch 52–55, 113, 114, 156, 157, 183

edukacja 9–11, 65, 66, 68, 73–75, 88–93, 96–99, 105, 116, 117, 125, 161–168, 172, 174, 178, 181, 183–185

Ewangelia 85, 90, 104, 146

formacja/wychowanie 10, 13, 26, 27, 32, 35, 41–44, 48, 55, 63, 65–68, 73–78, 81, 88–91, 93, 94, 98–102, 105, 108, 113, 119, 125, 152, 154, 162, 163, 165–168, 177, 180, 181, 183, 184

godność 41, 42, 45, 47–51, 56, 82–85, 99, 106, 126, 168

grzech 49, 62, 139, 152, 156

humanizm 82, 84, 132, 158

judaizm 19

katecheza 27, 66, 68, 71

konformizm 38, 39, 138

konsumpcjonizm 38, 39, 132, 135, 138

korelacja 31, 76

Kościół

– K. katolicki 10, 14, 15, 21–23, 27, 49, 61, 63, 67–69, 73, 74, 88, 153–155, 180

– K. prawosławny 23, 78, 93, 111, 180

– K. protestancki 23, 66, 78, 93, 111, 180

kultura 13, 20, 27, 33–40, 51, 58, 83, 85, 90, 102, 103, 112, 113, 115, 116, 121, 125–128, 134–137, 140, 142, 145, 159, 170, 171

łaska 22, 93, 110, 158, 159

magia/magizm 58, 95, 96

magis 156, 157, 167, 176, 178, 184

modernizm 132, 134, 135, 137–139

moralność 36, 38, 58, 66, 71, 87, 89, 102, 103, 116, 127, 148, 150, 151

natura ludzka 17, 45–47, 49, 51, 52, 55, 56, 84, 103, 109, 158, 182

Nauczycielski Urząd Kościoła/Magisterium Kościoła 61, 63

objawienie Boże 14–17, 19, 22, 23, 25, 27, 29, 30, 48, 61, 62, 76, 92, 97, 104, 118, 147, 177

obraz Boga 17, 53, 54, 94–97, 145, 146

osoba 11, 18, 23, 26–28, 30, 31, 36–42, 45–51, 53, 56, 58, 59, 61, 63, 64, 75, 79, 82–96, 98–102, 105–108, 110–112, 114–117, 120, 121, 124–132, 134, 137, 140–142, 145, 147–152, 154, 156, 159, 160, 162, 165–168, 173, 176–179, 181–186

pedagogika

– p. ignacjańska/jezuicka/towarzyszenia 153–186

– p. jako nauka o wychowaniu 10, 27, 32, 33, 56, 63, 69, 70

- p. kultury 125
- p. religii 11, 28, 32, 35, 64, 65–79, 81–152
- p. transcendentna 78, 79
- personalizm
 - p. chrześcijański 11, 82–84, 86, 87, 121, 179, 182
 - p. horyzontalny (ateistyczny) 84
 - p. tomistyczny 85
 - p. wertykalny (teistyczny) 84, 85
- podmiot/podmiotowość 18, 28, 40–44, 48, 52, 53, 58, 82, 83, 89, 103, 120, 121, 143, 184
- postawy 45, 57–59, 83, 89, 90, 105, 114, 124, 126, 131, 132, 141, 145, 151, 157, 165, 166, 169, 175, 176, 178, 183
- postęp 34, 37, 107, 135, 136
- postmodernizm 132–136, 138–140
- poznanie
 - p. naturalne 9, 10, 14, 16, 23–26, 29–31, 42, 48, 53, 61, 82, 86, 111, 119, 127, 136, 140, 142, 147, 172, 174, 180, 181, 183
 - p. religijne/nadnaturalne 9, 10, 14, 16, 24–26, 29–31, 54, 57, 60, 92, 104, 127, 140, 147, 158, 174, 183
- praesupponendum* 155, 167
- prawda 10, 13, 16, 17, 20–23, 26, 29, 37, 46, 51, 54, 57, 58, 61, 86, 100, 103, 106, 110, 116, 127, 137, 138, 142, 165, 176, 177, 185
- prawo
 - p. naturalne 45, 46, 103, 104, 106, 137, 139, 164, 175, 182
 - p. wieczne (Boże) 34, 46, 99, 103, 104, 150, 182
- relatywizm 40, 138
- rozeznawanie duchowe 159, 160, 171, 185
- sacrum* 110, 143–145
- samowychowanie 155
- scjentyzm 135
- sentir* 156
- sumienie 139, 145, 150–152
- synergia 24, 26, 30, 176, 178
- środowisko 33, 35, 74, 77, 100, 105, 121, 128–132, 141, 148, 151, 153, 159, 170, 178
- światopogląd 27, 111, 128, 136, 145
- teologia 10, 13–16, 21, 23, 24, 26–29, 31–34, 40, 43, 52–54, 56–64, 66, 68, 70–79, 87, 98, 107, 118, 127, 140, 143, 164, 180
- tolerancja 135
- Tora 19
- towarzystwo 26, 78, 168–170, 174, 176, 179, 180, 182, 184–186
- Tradycja/tradycja wiary 15, 23, 85
- transcendencja 17, 27, 28, 32, 40, 41, 48, 49, 53, 60, 75, 83, 85, 86, 101, 102, 109, 116, 137, 141–149, 152

Wartości 11, 27, 34, 36–38, 40, 45, 47, 50, 64, 77, 83, 85, 90, 92, 94, 100, 105, 106, 108, 110, 111, 114–117, 120, 121, 123, 124, 127, 130, 133, 135, 136, 140, 141, 146, 149–152, 165, 166, 169, 175, 177, 186

wiara 10, 14–16, 19–21, 23, 26, 27, 29, 30, 51, 54, 61, 62, 66, 71, 75, 76, 86, 90, 92–94, 97, 98, 119, 133, 137, 144, 159, 165, 175, 183

wolna wola 26, 51, 59, 136, 171

wolność 27, 38, 43, 47, 48, 51, 83, 85, 86, 94, 100, 107, 108, 135, 136, 144, 151, 156, 160, 168, 171, 175, 184, 185

zbawienie 15, 22, 23, 61, 62, 68, 87, 146, 158, 161, 179

