



PYTANIA O ROLE FILOZOFII W EDUKACJI RELIGIJNEJ

Na wstępie chciałbym zarysować perspektywę analizy tytułowego pytania: o rolę filozofii w edukacji religijnej, która wynika z mojego usytuowania w przestrzeni edukacyjnej polskiej szkoły. Aktualnie jestem nauczycielem dwóch przedmiotów: filozofii i religii, mam też uprawnienia do nauczania przedmiotu etyka (co wynika z ukończonych przeze mnie studiów filozoficznych). Taka sytuacja nie wydaje się, zdaniem niektórych, sytuacją optymalną. Zarzut, który się często pojawia, brzmi następująco: „jak nauczyciel religii może obiektywnie, krytycznie uczyć filozofii (bądź etyki), jeżeli jego myślenie jest uwikłane w dogmatyczne orzeczenia konfesyjne, rzekomo blokujące ten krytyczny namysł i będące tak naprawdę rodzajem kryptoewangelizacji (kryptoteologii)?”. Powyższy zarzut zawiera niewątpliwie realny problem badawczy: czy ludzie religijni mogą być absolutnie krytyczni wobec przyjmowanych przez siebie założeń, czy też konkretne obszary są spod tej krytyki wyłączone? Jak



w ogóle krytyczne myślenie filozoficzne, czy też w ogóle myślenie filozoficzne, może być obecne w nauczaniu religii? Czy takie myślenie sprzyja edukacji religijnej, czy też jej przeszkadza? Czy filozoficzny namysł pozwala na korektę bądź odrzucenie fałszywych albo zniekształconych przekonań religijnych (teorii teologicznych), czy też nie ma żadnego wpływu, bo re-

prezentuje inną dziedzinę wiedzy, rządzącą się własnymi prawami i zasadami? Pojawia się również kwestia: czy edukacja religijna jest w ogóle konieczna w systemie edukacji powszechnej? Czy niesie ze sobą jakąś wartość dodaną w perspektywie społecznej? Wydaje się, że powyższe pytania są dziś bardzo często stawiane zarówno w dyskursie naukowym, jak i społecznym. W świetle aktualnego sporu (politycznego i światopoglądowego) o miejsce religii w szkole szukanie odpowiedzi na te pytania wydaje się szczególnie palące. W poniższych rozważaniach poddam analizie propozycję Szymona Dąbrowskiego, którą zawarł w pracy poświęconej

polemice Józefa Tischnera z polskim tomizmem w kontekście pedagogicznoreligijnym¹. W porządku metodologicznym moja perspektywa analiz jest bezpośrednią próbą połączenia metody autoetnograficznej² oraz krytycznej analizy hermeneutycznej (w zakresie zjawisk edukacyjnych)³.

Dla omawianego przez S. Dąbrowskiego sporu wydaje się również konieczne przypomnienie faktu spotkania filozofii greckiej z myślą chrześcijańską już od początku istnienia tej drugiej. W związku z tym Giovanni Reale zauważa, polemizując z nurtami teologii, postulującymi dehellenizację chrześcijaństwa jako rzekomo odpowiedzialnego za wynaturzenie chrześcijańskiej teologii:

Prawdą jest bowiem, że myśl chrześcijańska po części przejęła pojęcia ściśle związane z kulturą helleńską, a zatem pojęcia uwarunkowane historycznie. Ale prawdą jest także, że obok nich przejęła także inne, które, mimo że są pojęciami helleńskimi, są pojęciami rozumu ogólnie ważnymi, owocem rozumu jako rozumu, a nie jako rozumu greckiego⁴.

Podobnie uważał Joseph Ratzinger (Benedykt XVI). Twierdził on, że spotkanie wiary biblijnej z grecką filozofią miało decydujące znaczenie dla historii powszechnej, a nie tylko dla historii religii chrześcijańskiej. Miało ono wpływ na powstanie tej kultury, którą

rozumiemy pod pojęciem „Europa” i pozostaje wiążące dla niej także dzisiaj⁵.

Joseph Ratzinger poddał analizie pojęcie „dehellenizacji”. Z jednej strony powtarza wcześniej podejmowane zarzuty, wobec tego procesu, którego ostateczną konsekwencją jest fakt, że religia i etyka zostają zepchnięte do sfery subiektywnej i indywidualnych wyborów. Dochodzi więc do niebezpiecznego rozdzielania rozumu i wiary odpowiedzialnego za patologie religii i tegoż rozumu⁶. Proces dehellenizacji ma również wpływ na rozumienie spotkania wielości kultur. Ratzinger odnosi się do zarzutu, jakoby spotkanie chrześcijaństwa z myślą grecką było pierwszą inkulturacją i, jako takiej, nie należy jej odnosić do wszystkich kultur. W myśl tego poglądu należałoby wrócić do prostego przesłania Nowego Testamentu, by na nowo inkulturować je w swoich środowiskach. Benedykt XVI zauważa, że teza ta nie jest do końca fałszywa, uznaje ją jednak za uproszczoną⁷. Stwierdza więc:

W procesie formowania się starożytnego Kościoła z pewnością pojawiły się elementy, których nie trzeba włączać we wszystkie kultury. Jednakże istotne decyzje – te właśnie, które dotyczą relacji między wiarą a poszukiwaniami ludzkiego umysłu – są częścią samej wiary i są jej konsekwencjami, zgodnymi z jej naturą⁸.

¹ S. Dąbrowski, *Myślenie filozoficzne w edukacji religijnej. Spór Józefa Tischnera z polskim tomizmem w perspektywie pedagogicznoreligijnej*, Toruń 2021.

² Zob. A. Kacperczyk, *Autoetnografia – technika, metoda, nowy paradygmat? O metodologicznym statusie autoetnografii*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. 10, nr 3, s. 32–74, http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/volume27_pl.php [dostęp: 14.03.2024].

³ Zob. B. Milerki, *Hermeneutyka pedagogiczna: perspektywy pedagogiki religii*, Warszawa 2011, s.103–136 i dalej.

⁴ G. Reale, *Historia filozofii starożytnej*, t. 1, tłum. E.I. Zieliński, Lublin 1994, s. 27.

⁵ Por. Benedykt XVI, *Wiara, rozum i uniwersytet – wspomnienia i refleksje. Wykład na uniwersytecie. Ratyżbona (12 IX 2006)*, OR 11/2006, s. 28; P. Seewald, *Światłość świata. Papież, Kościół i znaki czasu. Benedykt XVI w rozmowie z Peterem Seewaldem*, tłum. P. Napiwodzki, Kraków 2011, s. 89–90.

⁶ Por. Benedykt XVI, *Wiara, rozum i uniwersytet...*, dz. cyt., s. 28–29. O jednym z przykładów patologii rozumu i związanej z nim idei postępu, który nie pyta o kryteria dobra mające temu postępowi służyć. Zob. P. Seewald, *Światłość świata...*, dz. cyt., s. 54–55.

⁷ Por. Benedykt XVI, *Wiara, rozum i uniwersytet...*, dz. cyt., s. 28–29.

⁸ Tamże, s. 29.

Powyższe uwagi są o tyle istotne, ponieważ w filozofii tomistycznej mamy właśnie do czynienia z przeszczepieniem pojęć arystotelesowskich na grunt chrześcijaństwa, a które to przeszczepienie, zdaniem Tischnera, w pewnym momencie stało się problematyczne.

Szymon Dąbrowski w swojej pracy podejmuje się w sposób pogłębiony dokonać refleksji nad powyżej zarysowanymi zagadnieniami, jak i innymi, które są ściśle z nimi związane. We wprowadzeniu do swoich rozważań autor zauważa, że samo myślenie religijne jest fundamentem dla systemu teologicznego, który z kolei wyrasta na jego gruncie i rozwiązuje istotne dla myślenia religijnego problemy i dylematy. W myśleniu religijnym filozofia przejawia się w trzech płaszczyznach: narzędziowej (metodycznej), systemowej (strukturalnej) i ontologicznej (epistemicznej)⁹. W znaczeniu narzędziowym użycia filozofii podkreśla się funkcję krytyczną i weryfikacyjną myślenia, prostotę twierdzeń i minimalizm pojęciowy, w znaczeniu systemowym scalanie i wyjaśnianie treści religijnych (tworzenie całościowej i koherentnej struktury), w znaczeniu ontologicznym – rozstrzygnięcia ontologiczne (idealizm *vs* realizm, obiektywizm *vs* subiektywizm)¹⁰. Te trzy sfery mają wpływ na myślenie religijne, co z kolei, według autora, oznacza, że: „[...] przyjęta wizja istnienia rzeczywistości, uchwytywana w teoriach filozoficznych, determinuje rozumienie myślenia religijnego oraz możliwości jego przekazu i modyfikacji”¹¹.

Celem analiz Szymona Dąbrowskiego jest zastosowanie wniosków, płynących

z historycznego już sporu Józefa Tischnera z tomizmem, do współczesnych badań pedagogiczno-religijnych. Przy czym z trzech nurtów pedagogiki religii, w których w pierwszym podkreśla się nadrzędność teologii wyznaniowej, a pedagogikę traktuje się jako naukę pomocniczą; w drugim, podkreślającym równoważność teologii i pedagogiki; w trzecim, wskazującym na nadrzędność pedagogiki nad porządkiem teologicznym, autor stawia na ten ostatni jako pole prowadzonego przez siebie opisu i aplikacji wniosków¹².

Z punktu widzenia praktyki szkolnej interesujące wydaje się deklarowane przez autora wykorzystanie konkluzji omawianego sporu do realnej współczesnej kwestii szkolnej edukacji religijnej¹³. Przy czym perspektywę badawczą wyznacza dla autora fundamentalne pytanie współczesnych badań pedagogiki religii o miejsce i rolę edukacji religijnej w obszarze edukacji powszechnej¹⁴. Dla praktyka edukacji religijnej tak postawiony problem wydaje się bardzo obiecujący, szczególnie w sytuacji zarysowanych wcześniej krytycznych postaw wobec samej obecności tejże edukacji na gruncie polskiej szkoły.

Swoje analizy Szymon Dąbrowski strukturyzuje następująco: oprócz omawianego wprowadzenia książka składa się z czterech rozdziałów i podsumowania. Wybrany przez autora podział trzech pierwszych rozdziałów na część będącą rekonstrukcją poszczególnych etapów sporu Józefa Tischnera z polskim tomizmem i podsumowania, które syntetyzuje najważniejsze ustalenia oraz odnosi je do aktualnego stanu badań

⁹ S. Dąbrowski, *Myślenie filozoficzne...*, dz. cyt., s. 9.

¹⁰ Por. tamże, s. 9–10.

¹¹ Tamże, s. 11.

¹² Por. tamże, s. 12.

¹³ Por. tamże, s. 13.

¹⁴ Por. tamże.

na gruncie pedagogiki, jest klarowny i ułatwia śledzenie toku rozumowania.

W rozdziale pierwszym autor rekonstruuje początek sporu przypadający na lata 1970–1973, a którego główną osią jest sama filozofia tomistyczna, będąca, zdaniem Tischnera, źródłem problemów, z którymi boryka się katolicyzm. Podstawowy zarzut postawiony przez autora *Myslenia według wartości* dotyczy wspomnianego wyżej problemu adekwatności użycia historycznych ujęć filozoficznych w aktualnym kontekście społeczno-kulturowym. Józef Tischner stwierdza, że Arystoteles i św. Tomasz nie są w stanie dostarczyć zrozumiałego wyjaśnienia istoty chrześcijaństwa współczesnym ludziom, jak też wskazuje na błąd, którym stało się potraktowanie filozofii tomistycznej jako bezalternatywnego opisu tradycji katolickiej¹⁵. Co oczywiste, takie postawienie zagadnienia spotkało się ze sprzeciwem i polemiką, która miała na celu wykazanie wartości tomizmu wobec stawianych mu zarzutów.

Rozdział drugi książki Szymona Dąbrowskiego akcentuje lata 1974–1976 analizowanego sporu, którego centrum stanowi kontrowersja dotycząca kondycji filozofii współczesnej. Jerzy Turowicz w tekście *Człowiek, istota nieznaną*¹⁶ stwierdził wyraźną wyższość filozofii realistycznej (tomistycznej) nad idealistyczną (dominującą aktualnie), zarzucając tej ostatniej tworzenie postaw subiektywistycznych, „abdykację rozumu wobec rzeczywistości”, brak całościowego oglądu rzeczywistości, wpływ na zaburzenie integralności osoby ludzkiej¹⁷. Artykuł ten skłonił do napisania przez Józefa

Tischnera krytycznej polemiki, do której z czasem, zarówno po jednej, jak i po drugiej stronie dyskutowanej kwestii, włączyli się inni: Mieczysław Gogacz, Jan Dembóróg, Antoni Stępień, Mieczysław Krąpiec, Marian Jaworski, Józef Wołkowski oraz Alfred Gawroński. Tischner wskazuje w tym miejscu między innymi na to, że zastąpienie bezalternatywnej (dla jej zwolenników) filozofii tomistycznej nowymi paradygmatami i strategiami myślenia na gruncie filozofii współczesnej, pozwala na uwspółcześnienie i odnowienie języka przekazu Objawienia. Zdaniem autora *Polskiego kształtu dialogu* tomizm nie jest w stanie adekwatnie odpowiedzieć na doświadczane przez współczesnego człowieka dramaty¹⁸.

W rozdziale trzecim obejmującym lata 1977–1980 opisywany spór wkroczył w fazę, w której kluczowym elementem stało się jego odniesienie do praktyki duszpasterkiej. Po stronie filozofii tomistycznej pojawiły się między innymi zarzuty dotyczące tego, że stosowanie w duszpasterstwie innej antropologii i aksjologii niż klasyczna pogłębia procesy relatywizacji i subiektywizacji chrześcijaństwa. Tischner broni w tym miejscu osobistego i jednostkowego sposobu rozumienia świata w myśleniu filozoficznym jako jednego z podstawowych celów filozofii. Szymon Dąbrowski zwraca w tym miejscu uwagę, że Tischnerowi nie chodziło o całkowite zakwestionowanie osiągnięć tomizmu, ale o poszukiwanie takiego sposobu filozoficznej interpretacji, który byłby zrozumiały dla ludzi współczesnych, szukających rozwiązania problemów, na które język filozofii tomistycznej nie daje zrozumiałej odpowiedzi.¹⁹

¹⁵ Por. tamże, s. 26–27.

¹⁶ Por. J. Turowicz, *Człowiek, istota nieznaną*, „Tygodnik Powszechny” 1974, nr 1304, s. 17.

¹⁷ Por. S. Dąbrowski, *Myslenie filozoficzne...*, dz. cyt., s. 68–69.

¹⁸ Por. tamże, s. 96–97.

¹⁹ Por. tamże, s. 140.

W rozdziale czwartym autor stawia sobie za cel aplikację wniosków płynących z tego sporu do wspomnianych współczesnych badań pedagogiczno-religijnych. W podsumowaniu końcowym natomiast Szymon Dąbrowski wskazuje na aktualność postulatów i zagadnień dotyczących edukacji religijnej jak też na to, że nadal czekają one na zastosowanie. Przerzucenie mostu między, bądź co bądź, odległą w czasie dyskusją a współczesnymi dylematami i sporami stanowi dużą wartość tej książki i nie jest oczywiste dla tego typu analiz.

Dla poniższych rozważań nie wydaje się konieczne szczegółowe rekonstruowanie poszczególnych etapów sporu Tischnera z polskim tomizmem, tak jak one zostały przedstawione przez Szymona Dąbrowskiego. W tym wypadku uważna lektura jest wartościowsza niż syntetyczne streszczenie, które mimo wszystko zostało uwzględnione w celu zarysowania horyzontu problemowego. Z tej też racji poniżej nacisk zostanie położony tylko na te uwagi, które będą dotyczyły możliwego zastosowania wniosków postawionych przez autora do aktualnej sytuacji edukacji religijnej, z perspektywy wspomnianego wcześniej praktyka tejże edukacji, a które znajdują się w rozdziale czwartym.

Ważną perspektywę analizy wyznacza więc pytanie, czy filozofia tomistyczna stanowi aktualnie rzeczywiście bezalternatywny dla teologii katolickiej sposób opisu i tłumaczenia Objawienia? Czy uwagi Józefa Tischnera, że przyjęcie tylko jednego systemu filozoficznego w obrębie religijnego uzasadniania powoduje ograniczenie rozumienia ważnych dla człowieka wydarzeń, zjawisk, są trafne i wymagają pluralizmu metod filozoficznych w edukacji religijnej?

Te i inne problemy Szymon Dąbrowski lokuje w kontekście pytania o sens i potrzebę edukacji religijnej w ogóle, jak też w kontekście potrzeby konfrontacji treści i języka przekazu religijnego z zachodzącymi zmianami społeczno-kulturowymi²⁰. W dyskusji na ten temat autor odnosi się do trzech perspektyw: perspektywy konfesyjnej, w której najistotniejszy problem dotyczy skutecznego przekazu treści religijnych, a sam fakt obecności lekcji religii w szkole nie jest kwestionowany, perspektywy korelującej cele pedagogiczne i teologiczne, badające na różnych płaszczyznach potencjał i ograniczenia danego systemu edukacji religijnej, jak i perspektywy, dla której obecność, cel i kształt edukacji religijnej w obrębie edukacji publicznej jest głównym punktem sporu.²¹

Zarysowane powyżej etapy sporu Józefa Tischnera z tomizmem pozwalają dalej na postawienie ważnych i wciąż aktualnych dla współczesnej edukacji religijnej pytań i zagadnień. I tak, odpowiednio, perspektywa konfesyjna stawia pytanie o obecność filozofii w myśleniu religijnym i dalej – w edukacji religijnej. Kontrowersja w tym punkcie dotyczy użycia filozofii jako narzędzia do apologetyki treści religijnych i metodyki przekazu tychże treści. Druga perspektywa pozwala na postawienie problemu pluralizmu tradycji filozoficznych w myśleniu religijnym i w edukacji religijnej, co ma związek z kwestią wpływu danego nurtu filozoficznego na tradycję religijną. Trzecia perspektywa pozwala na postawienie pytania o znaczenie współczesnej humanistyki dla tegoż myślenia religijnego i edukacji religijnej, co z kolei związane jest ze sporem o spójność celów edukacji religijnej z celami

²⁰ Por. tamże, s. 155–157.

²¹ Por. tamże, s. 159.

współczesnej edukacji szkolnej²². Jak zostało wspomniane, dla Szymona Dąbrowskiego ta ostatnia perspektywa stanowi główny przedmiot zainteresowania.

Autor wyróżnia kilka istotnych pytań, które wydają się być ciągle aktualne w prowadzonej dyskusji. Najbardziej podstawowe dotyczy tego, czy w ogóle chrześcijaństwo potrzebuje filozofii do opisu i tłumaczenia własnej treści? Czy od jej użycia nie ma alternatywy? Jeżeli natomiast na powyższe pytanie odpowiemy twierdząco, to czy myśl chrześcijańska jest „skazana” na poruszanie się tylko w obrębie jednorodnego, wybranego systemu filozoficznego? Jeżeli nie jest, to czy w obrębie myślenia chrześcijańskiego istnieje możliwość wybrania dowolnego nurtu filozoficznego? Analogicznie możemy zapytać o to, czy w edukacji religijnej potrzebna jest filozofia. Jeżeli się na to zgodzimy, to czy należy wyróżnić tu jakiś jeden nurt, czy możemy postawić na pluralizm kierunków filozoficznych w jej ramach? I ostatecznie, jakie konsekwencje niósłby za sobą ten pluralizm?²³

We wstępie niniejszej recenzji zostały wspomniane dwie wypowiedzi: Giovanniego Reale i Josepha Ratzingera odnośnie do możliwej dehellenizacji chrześcijaństwa. W rozważaniach Szymona Dąbrowskiego znajduje się podobne pytanie, a brzmi ono: „[...] czy może istnieć myślenie religijne zupełnie niezależne od jakiegokolwiek tradycji filozoficznej”²⁴. Autor dokonuje w tym miejscu przeglądu historii spotkania chrześcijaństwa z filozofią, by dojść do wniosku, że „Oceniając historiozoficznie powyższe procesy, należy uznać, że może istnieć myśl

religijna w oderwaniu i separacji od tradycji filozoficznej, jednak jej kształt i wewnętrzna treść będą w takiej formie dość jednorodne i wąsko interpretowane”²⁵. Filozofia w obrębie myślenia religijnego pełni więc dwie ważne funkcje. Z jednej strony pomaga w systematyzacji i jednorodnej wykładni treści chrześcijańskiego Objawienia, z drugiej, w przypadku uznania pluralizmu metod filozoficznych, pozwala na poszukiwanie nowych sposobów odczytywania tegoż Objawienia, bliższych dylematom i dramatom współczesnego człowieka. Podejścia te mają swoje wady i zalety. W przypadku pierwszym zaletą jest to, że pozwala ono na koherentną interpretację prawd wiary, co ma wpływ na konsolidację grupy religijnej, jak i wspólnotę praktyk religijnych. W przypadku drugim wielość filozoficznych ujęć może być przyczyną niespójnych interpretacji prawd wiary, co z kolei ma wpływ na powstawanie heterogenicznych grup religijnych, tożsamościowo nieskonsolidowanych. Ta druga sytuacja umożliwia jednak aktywny udział ludzi w intelektualnych poszukiwaniach wewnątrz chrześcijańskiej tradycji²⁶.

Ponownie można zapytać, jak to wszystko się odnosi do edukacji religijnej? Szymon Dąbrowski zauważa, że bez filozofii, przyjmowanej chociażby narzędziowo w jej obrębie, grozi jej to, że będzie bezbronna w sporze z przeciwnymi poglądami. Filozofia dostarcza narzędzi dowodzenia i krytycznej argumentacji; pozwala na pogłębioną autorefleksję; zapobiega powstaniu postaw fundamentalistycznych; tworzy wspólną i jednolitą teoretyczną bazę, jak też umożliwia badanie spójności poszczególnych części chrześcijańskiej teorii wobec siebie, jak i wobec

²² Por. tamże, s. 160–162.

²³ Por. tamże, s. 164.

²⁴ Tamże.

²⁵ Tamże, s. 167.

²⁶ Por. tamże, s. 167–168.

jej całości; umożliwi osobiste zaangażowanie każdego chrześcijanina, co też pozwala na tworzenie wspólnoty opartej na wspólnym wysiłku intelektu i wiary. Ryzyko, które się pojawia, dotyczy tego, na ile dana grupa może zamknąć się w obrębie danego filozoficznego nurtu i jego założeń i unikać konfrontacji i krytycznego namysłu nad przyjętymi wcześniej rozwiązaniami²⁷.

Inspirujące jest również zwrócenie uwagi przez Szymona Dąbrowskiego na skutki przyjęcia pluralizmu metod filozoficznych na gruncie edukacji religijnej. W tej sytuacji chodziłoby o to, by dać głos zarówno koncepcjom, które są spójne z tradycją chrześcijańską, jak i tym, które się jej sprzeciwiają. W efekcie tego zarówno nauczyciel, jak i uczeń musieliby skonfrontować się z tym, co ich wiarę wzmacnia i uzasadnia, jak i z tym, co ich wiarę podważa i dyskredytuje. Wartością takiego podejścia jest wypracowanie umiejętności obrony własnego stanowiska jak i otwartości na rozumienie poznawczych i aksjologicznych różnic²⁸.

Autor wskazuje na napięcie występujące między tymi dwoma sposobami obecności filozofii w edukacji religijnej. Stawia też pytanie o to, jaką funkcję ma pełnić filozofia w obrębie tejże edukacji? Czy ma być w niej czynnikiem niezależnym czy zależnym? W pierwszym modelu użycia filozofii pełni niewątpliwie funkcję, która z perspektywy istnienia instytucji jest kluczowa. W znacznej mierze nie pozwala na nadinterpretację treści religijnych, umożliwia socjalizację i adaptację grupową poprzez tworzenie spójnej wizji rzeczywistości. Drugi model z kolei może prowadzić do poznawczych błędów

i poznawczego chaosu, jednak jego celem nie jest adaptacja i socjalizacja religijna, lecz funkcja emancypacyjna, krytyczna i uwalniająca potencjał twórczy człowieka (poznanie, opis i ostatecznie dokonywanie zmiany w świecie). W świetle współczesnych modeli edukacyjnych szczególnie funkcja krytyczna myślenia filozoficznego wydaje się kluczowa. Ma ona bowiem być narzędziem profilaktycznym umożliwiającym odnawianie rzetelnych informacji, jak i wydawanie samodzielnych sądów budowanych w odniesieniu do intersubiektywnych danych i weryfikowalnych argumentów. Przy czym funkcja ta nie jest możliwa do realizacji bez podważenia socjalizującej i reprodukcyjnej roli edukacji²⁹.

Co ważne, współczesne koncepcje dydaktyczne poszukują płaszczyzny tworzenia z dotychczasowego, dominującego w szkolnictwie pofragmentowanego świata wiedzy, ujęć interdyscyplinarnych i holistycznych, gdzie będzie możliwe zbudowanie całościowego oglądu świata. Filozofia współczesna w swym pluralizmie miałyby to ułatwić³⁰.

Szymon Dąbrowski krytycznie ocenia sposób funkcjonowania edukacji religijnej na gruncie polskim. Wskazuje przy tym na trzy modele funkcjonowania tejże edukacji na gruncie europejskim. Model religioznawczy, który w znacznej mierze jest krytyczną, religioznawczą komparatystyką, model kulturowy, w którym religię i religijność interpretuje się w perspektywie kulturoznawczej i model teologiczny (wyznaniowy, konfesyjny), w którym cel edukacji religijnej określa system teologiczny danego wyznania. Autor stwierdza, że w warunkach polskich, przy dominującej roli Kościoła

²⁷ Por. tamże, s. 169–170.

²⁸ Por. tamże, s. 170.

²⁹ Por. tamże, s. 173–177.

³⁰ Por. tamże, s. 177–178.

katolickiego, w znacznej mierze w edukacji religijnej przeważa model konfesyjny, który ma być propozycją wąską poznawczo (marginalna obecność tematyki kulturowej, religioznawczej i filozoficznej)³¹.

Autor przyznaje pierwszeństwo modelom kulturoznawczym i religioznawczym jako tym, które mogą, z jednej strony, podlegać wspólnym kryteriom oceny pedagogicznej (w Polsce treści programowe i ich realizacja na lekcji religii nie są kontrolowane przez władze państwowe), z drugiej strony mają być tymi, które umożliwiają tworzenie modeli holistycznych, bo nie przyznają pierwszeństwa uzasadnieniom religijnym nad uzasadnieniami nauk społecznych i humanistycznych, mają też być tymi, które tworzą profilaktykę społeczną w globalnym i pluralistycznym społeczeństwie³².

Powyzsza klasyfikacja nakłada się z podziałem na ekskluzywny i inkluzywny model uprawiania edukacji religijnej, odnoszący się do osiągnięć współczesnej humanistyki. Ekskluzywny model jest związany z paradygmatem teologicznym, który, według autora, daje systematyczny i całościowy opis rzeczywistości zgodny z konkretną tradycją filozoficzną. Włącza zaś w swój obręb jedynie te dane współczesnej humanistyki i filozofii, które uznaje za uzasadniające przyjęte twierdzenia wiary, a odrzuca te, które ją relatywizują bądź dyskredytują. Największym problemem paradygmatu ekskluzywnego ma być postawa zamknięcia na współczesną humanistykę i nurty filozoficzne jako zagrażające religii (wzmacniają sekularyzację, ateizację i laicyzację, jak i aksjologiczną relatywizację)³³.

Z kolei model inkluzywny, związany bardziej z paradygmatem kulturoznawczym i religioznawczym, ma być tym, który włącza w swoją praktykę tematykę, odrzucającą model pierwszy, co ma powodować otwartość na nowe i autonomiczne interpretacje w obszarze zastanej religijnej tradycji. Nie dąży się do ujednolicenia poznawanych treści, pozostawia się ucznia w pluralizmie poznawczym, daje się pole do eksperymentów myślowych, które mają to myślenie religijne ożywiać. Dzięki takiemu włączeniu różnorodnych źródeł współczesnej humanistyki i filozofii ma być możliwe zbliżenie do potrzeb i rozterek współczesnego człowieka. Zadaniem edukacji religijnej nie ma być socjalizacja religijna czy wyznaniowa, lecz wzbudzanie wrażliwości, że różnice aksjologiczne między religiami mają, w obecnym pluralistycznym społeczeństwie, potencjał rozwojowy i twórczy. Ten też model ma być zbieżny z celami współczesnego systemu edukacji³⁴.

Różnice między powyższymi modelami teologicznymi wpisują się z kolei w spory na płaszczyźnie dydaktyki ogólnej w kontekście różnic między paradygmatami obiektywistycznymi, konstruktywistycznymi oraz transformatywnymi³⁵. Autor dokonuje przeglądu tych stanowisk, by dojść do wniosku, że w ramach edukacji religijnej paradygmaty te nie są realizowane w sposób pełny, lecz jest widoczna w praktyce edukacyjnej przewaga jednego nad drugim. Model ekskluzywny wiąże się raczej z modelem obiektywistycznym (edukacja religijna i praktyka szkolna rozumiana tradycyjnie jako przekaz obiektywnych

³¹ Por. tamże, s. 179–180.

³² Por. tamże, s. 182.

³³ Por. tamże, s. 187–190.

³⁴ Por. tamże, s. 186–191.

³⁵ Zob. D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myślenie teorii w praktyce*, Warszawa 2018.

i intrersubiektywnie poznawanych treści), model inkluzyjny natomiast z paradygmatem konstruktywistycznym i transformatywnym (nowe interpretacje treści Objawienia, osobiste i subiektywne rozumienie jej treści, rozwijanie w myśleniu kompetencji krytycznych i emancypacyjnych)³⁶.

Interesujące analogie z analizami Szymona Dąbrowskiego znajdujemy w książce księdza Michała Hellera *Sens życia i sens wszechświata*³⁷. Odnosząc się do wątków autobiograficznych podczas swoich studiów teologicznych w Seminarium Duchownym, zauważa, że rygorystycznie wymagana podczas ich trwania filozofia arystotelesowsko-tomistyczna, tworząca pozory ścisłości i ustrukturyzowana robiła na nim, młodym człowieku, bardzo duże wrażenie. Stwierdza jednak, że podczas jego późniejszych studiów uniwersyteckich filozofia tomistyczna nie wytrzymała konkurencji z naukami przyrodniczymi. Początkowo uważał, że należy ją przebudować w taki sposób, aby mogła z tymi naukami współdziałać, by ostatecznie dojść do wniosku, że zamiast ratować tomizm, lepiej skupić się na budowaniu czegoś nowego od podstaw³⁸. Zauważa, że jego teologia na porzuceniu tomizmu wcale nie ucierpiała: „Związek teologii z tomistycznym schematem okazał się znacznie bardziej zewnętrzny, niż przedtem byłem w stanie przypuszczać”³⁹. Stwierdza także: „Paradygmat przedsoborowy był tak ściśle arystotelesowsko-tomistyczny, że praktycznie nie tolerował innych orientacji”⁴⁰.

Już przed Soborem Watykańskim II Heller zauważał konieczność zmiany języka,

którym powinna posługiwać się teologia, by przemówić do współczesnego człowieka. Jego zdaniem teologia po Soborze w znacznej mierze porzuciła tomizm, co zostało odczytane przez teologów jako zachęta do poszukiwań innych prądów filozoficznych. Nie były to przy tym nurty, które odwoływały się do osiągnięć nauki (wynikało to z niechęci do dominującego neopozytywizmu, jak i brak specjalistycznego wykształcenia, którego zdobycie jest długim procesem), ale te odwołujące się do metod współczesnej humanistyki. Z podręczników zniknęła tomistyczna metoda, jednak obok wielkich dzieł, które powstały po Soborze, większość była przeciętna i to właśnie te przeciętne trafiły do duszpasterstwa i katechezy. Jak pisze Heller: „W efekcie i katecheza i kaznodziejstwo odstraszały wielu przeciętną teologią, spopularyzowaną (bo w duszpasterstwie trzeba popularyzować) w przeciętny sposób”⁴¹. I dalej:

Jeżeli mam pretensję do teologii współczesnej, [...], to jedynie z tej racji, że zbyt łatwo zarzuca ona standardy ścisłego myślenia i ducha racjonalności na rzecz (zbyt) szeroko rozumianej refleksji i, co za tym idzie, po przełożeniu na praktykę duszpasterską, obniża skuteczność swojego oddziaływania na różne dziedziny życia⁴².

Jaką funkcję pełni filozofia w obrębie teologii? Ksiądz Heller wskazuje na ważką perspektywę. Przede wszystkim stwierdza, że najbardziej palącym problemem dla teologii w XXI wieku jest dialog z naukami przyrodniczymi. Zauważa przy tym, że, jego zdaniem, duża liczba teologów tego

³⁶ Por. S. Dąbrowski, *Myślenie filozoficzne...*, dz. cyt., s. 201–213.

³⁷ M. Heller, *Sens życia i sens wszechświata*, Kraków 2014.

³⁸ Por. tamże, s. 6–7.

³⁹ Tamże, s. 7.

⁴⁰ Tamże, s. 9–10.

⁴¹ Tamże, s. 9.

⁴² Tamże, s. 10–11.

problemu w ogóle nie zauważa. Pominięcie tego zagadnienia natomiast ma mieć dla teologii fatalne konsekwencje, bo może zepchnąć ją na margines życia kulturowego ludzkości, „[...] może włączyć teologię w ciągle dziś przybierający na sile nurt irracjonalizmu, zrównując ją tym samym z wiełu modnymi zabobonami”⁴³.

Pośrednikiem między teologią a naukami przyrodniczymi ma być właśnie filozofia. Innymi słowy, Heller przyznaje również rację niezbywalności filozofii w obrębie teologii:

Rola filozofii w analizach teologicznych nie wyczerpuje się w funkcji pośrednika pomiędzy teologią a naukami. Wprawdzie dziś związki teologii chrześcijańskiej z filozofią znacznie osłabły (w porównaniu z okresem sprzed Soboru Watykańskiego II), ale filozofii nie da się całkowicie wyeliminować z teologii. Gdyby ktoś twierdził, że tego dokonał, dałby tym samym dowód, że nie kontroluje przynajmniej części swoich rozumowań⁴⁴.

Jakiej filozofii potrzebuje teologia? Ksiądz Heller zauważa, po pierwsze, że wiedza współczesna jest zbyt rozległa i rozdrobniona, by na tej podstawie dało się zbudować w obrębie teologii system filozoficzny podobny do tomizmu. Uprawianie zaś filozofii bez odniesienia do osiągnięć nauk szczegółowych stanowi z kolei anachronizm. Podobnie też sama idea systemu, w świetle aktualnych osiągnięć nauki, jest po prostu niewydolna⁴⁵. Filozofia miałaby

więc skupić się na rozwiązywaniu (w miarę możliwości) szczegółowych zagadnień, które uznaje się za interesujące z filozoficznego punktu widzenia⁴⁶.

Zmiana paradygmatu w teologii katolickiej i odejście od schematu arystotelesowsko-tomistycznego spowodowały, zdaniem Hellera, zmniejszenie roli systematycznej filozofii (bądź w ogóle wycofywanie się filozofii) w badaniach teologicznych. Autor nie rozstrzyga, na ile ten proces jest nieodwracalny, wskazuje jednak na dość zapomnianą funkcję filozofii w teologii, którą była *preambula fidei* (przygotowanie rozumu do przyjęcia wiary). Rezygnacja z tej funkcji (wynikająca ze zbyt mechanicznego traktowania jej w przeszłości) prowadzi do pomniejszenia roli rozumu na drodze wiary, co dalej przyczynia się do powstania różnych wersji religijnego sentymentalizmu⁴⁷.

Michał Heller rozważa kryteria włączania filozofii do teologii. Pierwsze dotyczy zgodności danej filozofii z twierdzeniami wiary chrześcijańskiej. Ale jak taką zgodność właściwie ocenić? Łatwiej jest, jego zdaniem, uznać, że dana filozofia jest niezgodna z tymi twierdzeniami niż odwrotnie. Jak dalej z wielości nurtów filozoficznych wybrać te, które są naprawdę zgodne? Co to właściwie znaczy „zgodne”? Heller przytacza tutaj znamieny przykład związku platonizmu (neoplatonizmu) z myślą chrześcijańską, który trwał praktycznie aż do czasu św. Tomasza z Akwinu. Zauważa, że teologia chrześcijańska była wyrażana w kategoriach filozofii platońskiej i neoplatońskiej do tego stopnia, że przestała być od nich odróżnialna. Pojawienie się interpretacji św. Tomasza uznano w związku z tym

⁴³ Tamże, s. 15.

⁴⁴ Tamże, s. 46.

⁴⁵ M. Heller zauważa: „Co jakiś czas pojawiające się próby przywrócenia filozofii arystotelesowsko-tomistycznej jej dawnej pozycji odznaczają się cechami typowymi dla dokonanych schyłkowych” (tamże, s. 61).

⁴⁶ Por. tamże, s. 57.

⁴⁷ Por. tamże, s. 61–63.

za niezgodną z chrześcijańską doktryną, by po jakimś czasie to znowu filozofia tomistyczna tak zrosła się z teologią, że przestała być od niej odróżnialna. Autor postuluje w związku z tym brak konieczności tworzenia systemu filozoficznego dla potrzeb teologii⁴⁸. Uważa, że filozofia jest niezbędna, a filozof-chrześcijanin powinien „[...] korzystając ze wszystkich nowoczesnych narzędzi pojęciowych, podejmować konkretne problemy filozoficzne i starać się je rozwiązywać lub analizować zgodnie z najlepszymi dostępnymi dziś standardami”⁴⁹.

Podsumowując obydwie powyżej zarysowane perspektywy, można, jak się wydaje, postawić kilka wniosków istotnych dla refleksji nad rolą filozofii w edukacji religijnej. Analizy Szymona Dąbrowskiego, jak i Michała Hellera są zgodne co do tego, że budowanie teologii (edukacji religijnej) wokół wybranego systemu filozoficznego tworzy strategię, która ostatecznie jest kontrproduktywna dla tejże teologii (edukacji religijnej). Próba powrotu do filozofii artystotelesowsko-tomistycznej, jak to jeszcze niekiedy ma miejsce, jest skazana na niepowodzenie.

Ważką kwestią jest rzeczywista obecność filozofii w duszpasterstwie, teologii czy edukacji religijnej (katechezie). Jej związek z wymienionymi obszarami wydaje się być dziś bardzo słaby. Przekonanie o tym szczególnie mocno wybrzmiewa w refleksjach księdza Hellera, widać ją również wyraźnie w refleksji Szymona Dąbrowskiego. Edukacja religijna w Polsce nie posługuje się świadomie filozofią, a nawet od niej stroni. Z perspektywy praktyka widać niekiedy dystans pewnej grupy uczniów (szczególnie tych religijnie zaangażowanych

np. we wspólnotach katolickich) do rozważań filozoficznych, które uznają za niepotrzebne, nie widząc ich sensu dla rozwoju własnej wiary. Taka sytuacja wydaje się być przedłużeniem ogólnej niechęci zarówno świeckich, jak i księży do przedmiotów filozoficznych podczas studiów teologicznych, co z kolei skutkuje unikaniem ich w duszpasterstwie, katechezie czy lekcji religii. W konsekwencji pojawiają się poważne braki w formacji religijnej i niezrozumienie dla używania narzędzi filozoficznych w obrębie religii. Rozważania Szymona Dąbrowskiego zakładają, że we współczesnej edukacji religijnej w Polsce dużą wagę przykładają się do użycia systemu tomistycznego. Gdyby tak było, mogłoby to skutkować choćby, wymienionymi przez autora, pozytywnymi efektami dla spójności przekazu chrześcijańskiego orędzia, gdy tymczasem jest on używany raczej marginalnie, bez spójnego planu, jeżeli nie w ogóle pomijany.

Wydaje się więc, że zadanie, przed którym stoi edukacja religijna, to poszukiwanie nowego otwarcia na użycie narzędzi filozoficznych. Propozycja Hellera w tym kontekście wydaje się szczególnie godna uwagi. Praca nad konkretnym *case study*, łączącym uznane osiągnięcia nauk szczegółowych i teologii, wykorzystując jako pośrednika filozofię (nie każdą jednak), może być próbą wyjścia z impasu, w jakim znajduje się niewątpliwie edukacja religijna. Wydaje się, że takie podejście łączy to, co najlepsze z paradygmatu obiektywistycznego (teologia musi mieć „jądro” tożsamościowe, prawdziwościowe, które nie podlega dowolnej interpretacji – w ten sposób może wejść w dialog z naukami) oraz konstruktywistycznego i transformatywnego (poszukiwanie nowych interpretacji, odrzucenie „przestarzałych”, nieadekwatnych

⁴⁸ Por. tamże, s. 63–70.

⁴⁹ Tamże, s. 67.

już wykładni treści Objawienia – reinterpretacja chrześcijańskiej tradycji przez małe „t” przy zachowaniu tradycji przez duże „T”). Pozwala więc także na znalezienie kompromisu między modelem ekskluzywnym a inkluzywnym. Otwarte pozostaje jednak pytanie, jak przywrócić rangę filozofii w powszechnym odbiorze zarówno wiernych, jak i duszpasterzy czy nauczycieli religii – co wydaje się zadaniem niezwykle trudnym.

Wracając do pytań postawionych na początku, można wskazać na istotną rolę edukacji religijnej w odniesieniu do całości edukacji szkolnej, co wynika mimo wszystko ze znaczącej roli religii w życiu wielu ludzi. Newralgicznym punktem wydaje się być jakaś teże edukacji, która, w skrajnym wypadku, może być odpowiedzialna za tworzenie postaw fundamentalistycznych, wykluczających. Analizy Szymona Dąbrowskiego wskazują na istotną rolę filozofii w teże edukacji, bez której krytyczne myślenie nie może zaistnieć w jej ramach. Trudno jednak wyobrazić sobie właściwie prowadzoną lekcję

religii przy użyciu narzędzi filozoficznych bez dobrze przygotowanych filozoficznie edukatorów. Jak zostało wyżej wspomniane, jest to jednak problem, który w ciągu kilku lat trudno będzie rozwiązać. W związku z tym też refleksje Szymona Dąbrowskiego, których tłem był spór Józefa Tischnera z polskim tomizmem, stanowią cenny przyczynek do projektowania bardziej adekwatnych modeli edukacji religijnej. Ostatecznie także wskazują one, że zarzut o niemożliwości połączenia krytycznego nauczania filozofii przez nauczyciela religii wydaje się historycznie i metodologicznie argumentem chybnym. Historycznie – bo praktycznie cała historia chrześcijaństwa rozwijała się w spotkaniu z filozofią, metodologicznie – bo nie ma formalnej przeszkody do stosowania przez edukatora religijnego narzędzi krytycznego myślenia w stosunku do samego siebie i swoich poglądów. Ilu edukatorów religijnych aktywnie to dziś czyni, a ilu byłoby w stanie rozpocząć to w praktyce? Ta kwestia w tym miejscu pozostanie jednak nierozstrzygnięta.

Bibliografia

- Benedykt XVI, *Wiara, rozum i uniwersytet – wspomnienia i refleksje. Wykład na uniwersytecie. Ratyżbona (12 IX 2006)*, OR 11/2006.
- Dąbrowski S., *Myślenie filozoficzne w edukacji religijnej. Spór Józefa Tischnera z polskim tomizmem w perspektywie pedagogiczno-religijnej*, Toruń 2021.
- Heller M., *Sens życia i sens wszechświata*, Kraków 2014.
- Kacperczyk A., *Autoetnografia – technika, metoda, nowy paradygmat? O metodologicznym statusie autoetnografii*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. 10, nr 3, s. 32–74, http://www.qualitativesociologyreview.org/PL/volume27_pl.php (dostęp: 14.03.2024).
- Klus-Stańska D., *Paradygmaty dydaktyki. Myślec teorią w praktyce*, Warszawa 2018.
- Milerski B., *Hermeneutyka pedagogiczna: perspektywy pedagogiki religii*, Warszawa 2011.
- Reale G., *Historia filozofii starożytnej*, t. 1, tłum. E. I. Zieliński, Lublin 1994.
- Seewald P., *Światłość świata. Papież, Kościół i znaki czasu. Benedykt XVI w rozmowie z Peterem Seewaldem*, tłum. P. Napiwodzki, Kraków 2011.
- Turowicz J., *Człowiek, istota nieznaną*, „Tygodnik Powszechny” 1974, nr 1304, s. 1,7.

Questions about the Role of Philosophy in Religious Education?

Abstract

The objective of the article is the reflection on the topic of the presence of philosophical education in the context of religious education. The basic point of reference of the analyses are Szymon Dąbrowski's considerations included in the book "The Philosophical Thinking in Religious Education. The Dispute of Józef Tischner with Polish Thomism in the Pedagogical and Religious Perspective". The historical dispute of Józef Tischner with the representatives of Polish Thomism allows to put forward current questions about the role and place of the religious education in the context of the whole educational system, as well as the meaning

of the philosophy in the area of religious thinking. The answers point to a non-transferable role of philosophy within Christian theology and the necessity of leaving one philosophical system (Thomism) as a tool of justifying and reinterpreting Christian doctrine. In the analyses the aspect of the deficit of a proper (vast) philosophical formation in Polish religious educators (teachers, priests, shepherds) has been highlighted. It seems that this lack has a crucial impact on forming fundamentalist attitudes which are also responsible for shaping intellectually shallow interpretations of Christian tradition which are not infrequently in opposition to the achievements of human and natural sciences.

Key words: pedagogy of religion, religious education, philosophy of education, critical thinking.

Pytania o rolę filozofii w edukacji religijnej?

Abstrakt

Celem artykułu jest refleksja na temat obecności edukacji filozoficznej w kontekście edukacji religijnej. Podstawowym punktem odniesienia analiz są rozważania Szymona Dąbrowskiego zawarte w książce *Myslenie filozoficzne w edukacji religijnej. Spór Józefa Tischnera z polskim tomizmem w perspektywie pedagogicznoreligijnej*. Historyczny spór Józefa Tischnera z przedstawicielami polskiego tomizmu pozwala na postawienie aktualnych pytań o rolę i miejsce edukacji religijnej w kontekście całego systemu edukacyjnego, jak też o znaczenie filozofii w obrębie myślenia religijnego. Odpowiedzi wskazują na niezbywalną rolę filozofii

w obrębie teologii chrześcijańskiej i konieczność odejścia od jednego systemu filozoficznego (tomizmu) jako narzędzia do uzasadniania bądź reinterpretacji chrześcijańskiej doktryny. W analizach został uwypuklony aspekt niedoboru u polskich edukatorów religijnych (nauczycieli, księży, duszpasterzy) odpowiedniej (szerokiej) formacji filozoficznej. Wydaje się, że brak ten ma zasadniczy wpływ na kształtowanie się postaw fundamentalistycznych, odpowiedzialnych również za tworzenie intelektualnie powierzchownych interpretacji chrześcijańskiej tradycji, będących często w opozycji do osiągnięć nauk humanistycznych, jak i przyrodniczych.

Słowa kluczowe: pedagogika religii, edukacja religijna, filozofia edukacji, myślenie krytyczne.

MARIAN PUŁTUSKI: Doktor nauk teologicznych (specjalność: ekumenizm) Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, absolwent filozofii Uniwersytetu Mikołaja Kopernika i teologii Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. Absolwent podyplomowych studiów z „Socjoterapii i pracy z grupą” Uniwersytetu Gdańskiego. Członek Stowarzyszenia Praktyków Dramy „Stop-Klatka”. Certyfikowany trener dramy I stopnia z listy trenerów Stowarzyszenia Praktyków Dramy „Stop-Klatka”. Specjalista z zakresu dramy, prowadzący zajęcia dydaktyczne w Akademii Nauk Stosowanych – Ate-neum w Gdańsku. Certyfikowany praktyk Dialogu Motywującego z listy Polskiego Towarzystwa Dialogu Motywującego.

Certyfikowany animator bibliodramy Europejskiej Sieci Bibliodramy. Pracuje metodą dramy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną – współpracuje z Polskim Stowarzyszeniem na rzecz Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną. Na co dzień pracuje jako nauczyciel w II Liceum Ogólnokształcącym w Gdańsku. Publikował m.in. w „Studiach Redemptorystowskich”, „Katechecie”, „Forum teologicznym”, „Universitas Gedanensis”, „Christianitas”, „Homo Dei”, w pracach zbiorowych i tomach konferencyjnych. Interesuje się zmianą społeczną – szczególnie w obszarze wykluczenia ze względu na status materialny. Zainteresowania badawcze oscylują na styku filozofii, teologii i pedagogiki.