



POLSKA PEDAGOGIKA RELIGII W KIERUNKU BADAŃ INTERRELIGIJNYCH I INTERKULTUROWYCH (ZARYS PROBLEMATYKI)

Wstęp

Wśród badaczy z zakresu współczesnej dydaktyki uwidacznia się dziś silna potrzeba poszukiwania, eksplorowania, a także aplikowania konstruktywistycznych i transformacyjnych modeli edukacyjnych na grunt szkolnictwa publicznego w społeczeństwie demokratycznym¹. Modele te odpowiadają nie tylko na wyzwania wynikające z dynamicznych zmian kulturowo-społecznych, ale również, dzięki strategiom myślenia krytycznego i emancypacyjnego, przygotowują na przyszłe zmiany w sferze aksjonormatywnych praktyk społeczno-kulturowych. Jest tu mowa przede wszystkim o przeciwdziałaniu takim procesom, jak: atomizacja, indywidualizacja, macdonaldyzacja czy diesneizacja społeczeństwa współczesnego². Proponowana poniżej perspektywa analiz pedagogicznoreligijnych i – szerzej – pedagogicznokulturowych lokuje się w tym

miejscu w sferze afirmacji działań krytycznych i ewaluacyjnych nakierowanych na inicjatywy prewencyjne względem powyższych procesów, każdorazowo ujmowanych w sferze praktyki³. Inicjatywy te, w zależności od tradycji intelektualnej, w tym językowej, oraz wykorzystywanego paradygmatu badań kulturowo-religijnego, przybierają różnorodne formy i sposoby realizacji. Na plan pierwszy w przyjętej tu optyce wyłania się kwestia korelacyjnego zapośredniczenia w sferze edukacji zjawisk kultury i religii. Innymi słowy, jest to pytanie, na ile w rzeczywistości edukacyjnej oba fenomeny wzajemnie się przenikają i oddziałują zarówno na siebie, jak i (pośrednio) na całą strukturę społeczną. Konsekwencją powyższych analiz może być krytyczna refleksja nad działaniami prewencyjnymi i profilaktyką społeczną wobec wskazanych powyżej procesów⁴. W literaturze przedmiotu niezmiernie interesujące wydają się być paradygmaty metodologiczne odwołujące się do krytycznie zorientowanych badań w pedagogice

¹ Zob. D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki: myślenie teorii o praktyce*, Warszawa 2018, s. 131–143; 196–199; J. Rzeźnicka-Krupa, *Konstruktywizm i pedagogika różnorodności w kontekście edukacji włączającej*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2020, t. 4/51, s. 153–166; J. Moroz, *Jaka koncepcja wiedzy jest „potrzeba” pedagogice?*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2013, t. 228, s. 5–20.

² G. Ritzer, *The McDonaldization of Society: An Investigation Into the Changing Character of Contemporary Social Life*, Thousand Oaks 1996; A. Bryman, *The Disneyization of Society*, London 2004.

³ N. Hodgson, J. Vlieghe, P. Zamojski, 2018, *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*, Milky Way 2018; N. Hodgson, J. Vlieghe, P. Zamojski, *Post-critical Perspectives on Higher Education*, Springer 2020.

⁴ Z. Bauman, T. May, *Thinking Sociologically*, Wiley-Blackwell 2019, s. 55–57.

kultury⁵ oraz procesualnie i hermeneutycznie uprawianej pedagogiki religii⁶.

W badaniach nad religią w sferze edukacji występuje zarówno zróżnicowany kontekst pojęciowy, jak również różnorodna perspektywa analiz, które wynikają nie tylko z wielości tradycji językowych, ale też z zasadniczo różnych interpretacji tak bliskich pojęć, jak: pedagogika religii, a w jej obrębie katechetyka, nauka religii w szkole czy edukacja religijna w społeczeństwie pluralistycznym. W tradycji niemieckojęzycznej, z której pojęcie pedagogiki religii pierwotnie pochodzi, sytuacja jest dość klarowna, ponieważ między pedagogiką religii – *Religionspädagogik* a katechetyką – *Katechetik* istnieje różnica przedmiotowa. Pojęcia te w historii niemieckiej pedagogiki i teologii od początku miały inny przedmiot oraz właściwą sobie metodologię badań. Oznacza to, że katechetyka to dyscyplina teologiczna, przynależąca danej konfesji i służąca jej celom, natomiast pedagogika religii to dyscyplina edukacyjna, badająca proces edukacji religijnej od strony kontaktu z instytucją państwa⁷. Inaczej ma się sytuacja w tradycji anglojęzycznej, gdzie pojęcie pedagogiki religii jest bardzo rzadko stosowane, zaś najczęściej pojawia się pojęcie „edukacja religijna” – *religious education* bądź „teoria edukacji religijnej” – *theory of religious education*. Oba pojęcia oznaczają dziedzinę praktycznej i teoretycznej refleksji

pedagogicznej o przedmiocie religia, natomiast pojęcia „katechetyka” – *cathetetic* oraz „nauczanie religii” – *religius instruction* to kategorie stosowane w nauce sporadycznie, a raczej przynależące praktyce, służące jako narzędzie ewangelizacji w obrębie danego Kościoła czy konfesji⁸. Sytuacja w Polsce jest w tym względzie dużo bardziej złożona, przede wszystkim z uwagi na aktualnie toczące się dyskusje wokół statusu badań pedagogiczno-religijnych⁹. W polskiej literaturze przedmiotu jest to dyscyplina łącząca dwa porządki normatywne i metodologiczne, mianowicie nauki teologiczne oraz edukacyjne. Najczęściej polemika dotyczy postawienia wyraźnej granicy między teologią i pedagogiką w analizie edukacyjnej oraz na przyjęciu bądź odrzuceniu konkretnych kryteriów zależności powyższych dziedzin względem siebie. Istnieją w tym miejscu przynajmniej trzy nurty, w których podkreśla się: a. dominującą rolę teologii w ocenie i analizie zjawiska edukacji religijnej¹⁰; b. współzależność i korelację w badaniu porządków; teologicznego i pedagogicznego¹¹; c. nadrzędność kryteriów pedagogicznych w ocenie edukacji religijnej w społeczeństwie pluralistycznym¹².

⁵ J. Gajda, *Pedagogika kultury w zarysie*, Kraków 2006; D. Kubinowski, *Pedagogika kultury*, Lublin 2006; I. Wojnar, A. Piejka, M. Samoraj, *Idee edukacyjne na drogach XX wieku*, Warszawa 2008, i inni.

⁶ M. Patalon, *Teologia procesu: wybrane zagadnienia w formie pytań i odpowiedzi John B. Cobb*, Gdańsk 2008; tenże, *The Philosophical Basis of Inter-religious Dialogue: The Process Perspective*, Newcastle upon Tyne 2009; C. Rogowski, *Pedagogika religii: Podręcznik akademicki*, Toruń 2011; B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna: perspektywy pedagogiki religii*, Warszawa 2011, i inni.

⁷ W. Simon, „Pedagogika religii w Niemczech”, w: *Leksykon pedagogiki religii*, red. C. Rogowski, Warszawa 2007, s. 565–568.

⁸ C. Rogowski, „Pedagogika religii”, w: *Leksykon pedagogiki religii*, dz. cyt., s. 561–565; B. Milerski, „Nauczanie religii”, w: *Religia. Encyklopedia PWN*, red. nauk. T. Gadacz, B. Milerski, Warszawa 2003, s. 418–422.

⁹ B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna*, dz. cyt., s. 138–142.

¹⁰ Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika religii*, Kraków 2020; H. Słotwińska, *Pedagogika religii w relacjach z dyscyplinami teologicznymi*, Lublin 2016; tenże, *Wychowanie chrześcijańskie szansą integralnego rozwoju człowieka: studium z pedagogiki religii*, Kraków 2019; i inni.

¹¹ C. Rogowski, *Pedagogika religii: Podręcznik akademicki*, dz. cyt. s. 49–61; B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna*, dz. cyt., s. 195–200; i inni.

¹² M. Patalon, *Teologia procesu*, dz. cyt.; tenże, *The Philosophical Basis of Interreligious Dialogue*, dz. cyt.; S. Dąbrowski, *Pedagogika religii Józefa Tischnera. W poszukiwaniu nowego modelu edukacji religijnej*, Słupsk 2016; tenże, *Myślenie filozoficzne w edukacji religijnej. Spór Józefa Tischnera z polskim tomizmem w perspektywie pedagogiczno-religijnej*, Toruń 2021; i inni.

Z kolei w źródłach dotyczących pedagogiki kultury spotykane jest różne rozumienie pojęć wskazujące na zasadniczo odmienne tradycje interpretujące takie kategorie, jak: wielokulturowość, międzykulturowość oraz transkulturowość. W literaturze anglosaskiej stosowane są terminy edukacji: wielokulturowej – *multicultural education*, międzykulturowej – *intercultural education* oraz transkulturowej – *transcultural education*. Pierwsze pojęcie wskazuje na badania ukierunkowane na wymiar opisu i komparatystykę różnorodnych kultur, bez konieczności odnajdowania tendencji integrujących czy też scalających. Drugie pojęcie odsłania nie tylko różnice między danymi kulturami, ale również elementy wspólne, które mogą prowadzić do działań ukierunkowanych na asymilację i współzależność elementów kulturowo-społecznych. Trzecie pojęcie dość często problematyzuje kontekst analiz z poziomu metateoretycznego, gdzie opisuje się elementy wewnętrznie różnicujące lub upodabniające dane kultury między sobą, jednak przede wszystkim ujawniane są założenia fundujące (wewnętrzne i entymematyczne), które wskazują na trudność pełnego opisu i zrozumienia dynamicznych procesów zmian, ich przyczyn oraz skutków w zakresie kultury XXI wieku¹³.

Pedagogika religii

Badania nad religią na gruncie edukacyjnym obejmują swoim zasięgiem nie tylko różne subdyscypliny nauk humanistycznych i społecznych, ale przede wszystkim wchodzi w zakres analiz wewnętrznie interdyscyplinarnych. Jest to sytuacja wysoce

złożona i niejednorodna (choć cenna poznawczo), zwłaszcza w zakresie doboru metodologii oraz problematyki analiz. Podstawową subdyscypliną w tym obszarze jest pedagogika religii, która źródłowo integruje dwie nauki: teologię i pedagogikę. W rozumieniu szerokim bada relację między teorią i praktyką danej religii a jej socjalizacją oraz odnosi się do standardów i norm w zakresie powszechnej edukacji. Jak wskazano powyżej, na gruncie polskiej literatury przedmiotu ma co najmniej trzy zakresy znaczeniowe¹⁴. W rozumieniu pierwszym pedagogika religii wchodzi przede wszystkim w zakres nauk teologicznych, gdzie jest częścią katechetyki i teologii pastoralnej. Nie stanowi samodzielnej dyscypliny naukowej, ale jest traktowana jako poszerzenie katechetycznej refleksji danego wyznania lub konkretnego Kościoła. Opiera się na konfesyjnych założeniach i dogmatycznych tezach, które dzięki narzędziom i strategiom edukacyjnym zostają włączone w proces przekazu treści dogmatyczno-moralnych. Pedagogiczny wymiar analiz w tym przypadku polega na metodach skutecznego przekazu treści, ocenie umiejętności procesu nauczania, analizach teologicznych i kerygmatycznych uwarunkowań katechezy oraz konfrontacji ze współczesnymi i alternatywnymi metodami wychowania i kształcenia. Tym samym kryteria doboru metod edukacyjnych i stosowanie wybranych narzędzi nauczania dokonuje się przede wszystkim w oparciu o przesłanki i kryteria teologiczne oraz wyznaniowe¹⁵. W rozumieniu drugim

¹³ J. Gajda, *Pedagogika kultury i jej rozwój u progu trzeciej dekady XXI wieku*, „Studia z Teorii Wychowania”, 2021, t. 12 s. 149–166.

¹⁴ C. Rogowski, *Pedagogika religii: Podręcznik akademicki*, dz. cyt.; B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna*, dz. cyt., s. 138–142; S. Dąbrowski, *Myslenie filozoficzne w edukacji religijnej*, dz. cyt., s. 215–228.

¹⁵ K. Misiaszek, „Pedagogika religii w relacji do szkolnego nauczania religii”, w: *Pedagogika religii*, dz. cyt., s. 51–72; H. Słotwińska, *Wychowanie chrześcijańskie szansą*

pedagogika religii wchodzi w zakres zarówno nauk teologicznych, jak i nauk pedagogicznych, przy czym dokonywane rozstrzygnięcia mają służyć zarówno rozwojowi katechetyki (teologii), jak również ogólnej teorii wychowania (pedagogice). Zakłada się tu, że źródłowa analiza edukacji religijnej musi dokonywać się poprzez wykorzystanie badań interdyscyplinarnych, gdzie w równym stopniu opisywany jest kontekst treści religijnych w wymiarze pedagogicznym i teologicznym. Jest to dziedzina wytwarzająca w szerokim sensie wiedzę z zakresu nauk społecznych i humanistycznych jako bezpośrednio stosowaną w praktyce edukacyjnej. Jej przedmiotem jest nie tylko badanie edukacyjnego wymiaru danego wyznania czy konfesji, ale również analiza wymiaru społecznego, kulturowego czy politycznego oddziaływania danej religii. Tym samym oznacza to, że tak uprawiana dziedzina ma charakter interdyscyplinarny poprzez zespolenie metod humanistycznych, pochodzących z zakresu filozofii, np. hermeneutyki czy fenomenologii, z analizami społecznymi, w tym socjologii: np. w badaniach procesów socjalizacji oraz psychologii, np. w sporządzaniu krytycznych analiz kategorii dojrzałości religijnej. Tak uprawiana pedagogika religii ma dziś w polskiej literaturze wielu zwolenników¹⁶. W znaczeniu trzecim pedagogika religii lokuje się przede wszystkim w zakresie nauk pedagogicznych, krytycznie opisując miejsce i rolę sfery religijnej w ogólnym procesie edukacyjnym. Jest

tu szczególnie mowa o poszukiwaniach kryteriów oceny na gruncie pedagogiki i dydaktyki ogólnej, gdzie rozumienie uwarunkowań powszechnej edukacji, w tym np. praktycznych reguł i zasad realizacji danego programu nauczania religii, winno w pierwszej kolejności podlegać kryteriom pedagogicznym. Co istotne w tym przypadku, opisu i interpretacji nie dokonuje się z poziomu teologii wyznaniowej, ale z poziomu teologii religii lub krytycznego religioznawstwa. W nurcie tym traktuje się religię jako fenomen społeczny, domagający się autonomicznej (niezależnej od teologii wyznaniowej) oceny wzajemnego wpływu, jaki zachodzi między religią a społeczeństwem demokratycznym. W tym też względzie edukacja religijna może być tu rozumiana jako jeden z elementów profilaktyki społecznej (edukacji holistycznej), w której odsłania się zarówno potencjały, jak i ograniczenia danego systemu przekazu treści religijnych. Taka forma w literaturze przedmiotu ujmowana jest również jako nurty krytycznie uprawianej pedagogiki religii¹⁷. Ostatni kierunek będzie tu podstawowym kontekstem analiz dla całego tekstu.

Do dziś toczą się liczne polemiki i dyskusje edukacyjne dotyczące statusu oraz zakresu szkolnej edukacji religijnej w państwie polskim po roku 1989. Dopiero w okresie ostatnich dekad obserwuje się wzmożoną aktywność opracowań naukowych opartych na dorobku europejskiej oraz światowej pedagogiki religii. Umożliwiają one prowadzenie edukacyjnych analiz i badań

integralnego rozwoju człowieka: studium z pedagogiki religii, Kraków 2019, s. 13–19.

¹⁶ Zob. Z. Marek, *Podstawy pedagogiki religii*, Kraków 2022; Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika dobrej nowiny. Perspektywa katolicka*, Kraków 2020; A. Aleksiejuk, Z. Marek, B. Milerski, *Pedagogika religii w Polsce*, w: *Pedagogika religii*, dz. cyt., s. 33–50; J. Bagrowicz, J. Horowski *Edukacyjny potencjał religii*, Toruń 2012.

¹⁷ B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna*, dz. cyt., s. 161–163; S. Dąbrowski, *Krytyczna pedagogika religii*, „Ars Educandi” 2012, t. 9: *Pedagogika krytyczna dziś. Podstawy, dylematy i wybrane problemy*, red. P. Stańczyk, s. 90–111. B. Milerski, M. Karkowski, *Racjonalność procesu kształcenia. Teoria i badanie*, t.2, Kraków 2016, s. 25–37.

pedagogicznoreligijnych, niezależnie od wpływu lokalnych rozstrzygnięć aksjonornmatywnych czy wprost założeń teologicznych. Jak się zdaje, dzięki temu pojawiła się naukowa (pedagogiczna) świadomość pilnej potrzeby reinterpretacji statusu i zasięgu edukacji religijnej w nowej rzeczywistości społecznej. Odnowa szkolnej edukacji w tym zakresie staje się konieczna, nie tylko z uwagi na dynamiczne dziś zmiany związane z procesem sekularyzacji i laicyzacji religijnej¹⁸ czy kryzysem społecznego autorytetu Kościoła rzymskokatolickiego¹⁹, –ale przede wszystkim w związku z intensywnymi zmianami wewnątrz współczesnego szkolnictwa, za którymi edukacja religijna musi nadążyć. Kontekst badań pedagogicznoreligijnych jest niezmiernie ciekawą płaszczyzną poszukiwań źródłowych odpowiedzi na potrzeby i dylematy związane z obecnością religii w sferze publicznej, która staje się dużym wyzwaniem dla polskiego społeczeństwa i polskiej szkoły w trzeciej dekadzie XXI wieku²⁰.

Analizując sytuację polskiej tradycji pedagogiki religii, należy zaznaczyć, że otrzymała ona intensywny intelektualny (interdyscyplinarne oraz międzynarodowy) impuls dopiero na początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku. W 1990 została powołana sekcja pedagogiki religii na Wydziale Filozoficznym Towarzystwa Jezusowego w Krakowie (dzisiejsza Akademia Ignatianum) przez Władysława Kubika. Od tego momentu termin „pedagogika religii” został na stałe wprowadzony do słownika nauk społecznych i teologicznych. Następnie,

również w Krakowie, zaczęto wydawać „Rocznik Sekcji Pedagogiki Religijnej”, „Horyzonty Wychowania” oraz powołano serię wydawniczą Biblioteka Pedagogiki Religijnej. Wydarzenia te spowodowały powstanie przestrzeni merytorycznej do dyskusji nad zakresem współpracy teorii oraz modeli pedagogicznych i teologicznych na poziomie akademickim²¹. Drugim, bardzo istotnym impulsem dla rozwoju polskiej pedagogiki religii, było powołanie Zakładu Edukacji Chrześcijańskiej w Instytucie Pedagogiki UMK w Toruniu, której kierownikiem został Jerzy Bagrowicz. W jednostce tej w roku 1997 założono czasopismo „Pedagogia Christiana” pod redakcją Bagrowicza, na łamach którego toczyły się interdyscyplinarne dyskusje łączące zakres analiz pedagogiki i teologii, przy jawnym postulacie konieczności przezwyciężenia konfesyjnych ograniczeń zarówno co do treści, jak i metodologii badań²². Trzecim impulsem było powołanie w Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie Katedry Pedagogiki Religii, której kierownikiem został Bogusław Milerski. Była to inicjatywa bardzo istotna, ponieważ skupiała badaczy edukacji religijnej spoza środowiska katolickiego, co umożliwiło zrównoważenie intelektualnych prac w zakresie całego chrześcijaństwa. Kolejne lata przyniosły dalszy rozwój dyscypliny, m.in. w 2001 roku Jerzy Bagrowicz powołał Zakład Katechetyki i Pedagogiki Religii na Wydziale Teologii UMK, a rok później Cyprian Rogowski katedrę o takiej samej nazwie na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Tymczasem w Poznaniu

¹⁸ J. Mariański, *Religijnosocjologiczne wyzwania dla pedagogiki religii: studium socjologiczne*, Toruń 2021, s. 73–97.

¹⁹ GUS, *Wyznania religijne w Polsce w latach 2015–2018*, Warszawa 2019, s. 80–94.

²⁰ S. Dąbrowski, *Myslenie filozoficzne w edukacji religijnej*, dz. cyt., s. 155–160.

²¹ Tenże, *Pedagogika religii Józefa Tischnera*, dz. cyt., s. 39–44.

²² Tamże, s. 42–43.

na UAM wydzielono Zakład Pedagogiki Chrześcijańskiej i Dialogu prowadzony przez Romualda Niparko. Potwierdzeniem międzynarodowego zasięgu polskiej pedagogiki religii było powołanie przez Cypriana Rogowskiego, przy współpracy z Katolickim Uniwersytetem Lubelskim i Uniwersytetem w Wiedniu, czasopisma „Keryks” zamieszczającego aktualne badania w zarówno w polsko-, jak i niemieckojęzycznej wersji²³. Dzięki tej współpracy od roku 2009 organizowano polsko-niemiecki Kongres Pedagogiki Religii, w efekcie działań którego powstawały inicjatywy opracowań teoretycznych i empirycznych umieszczanych na łamach czasopisma „Keryks”²⁴. Równie ważnym wydarzeniem było powołanie w 2007 roku przez Mirosława Patalona Pracowni Pedagogiki Religii na Uniwersytecie Gdańskim. Było to miejsce inicjatyw podejmujących pracę badawczą na gruncie procesualnej i ponadkonfesyjnej tradycji uprawiania pedagogiki religii. Powstające tam analizy problematyzowały współczesne dyskusje i spory wokół wyzwań, przed jakimi staje dziś edukacja religijna w społeczeństwie pluralistycznym²⁵. Pierwsze dekady XXI wieku przyniosły polskiej pedagogice religii różnorodne tradycje uprawiania i rozwijania tej subdyscypliny na gruncie krajowym, w tym szczególnie wyznaczyły autonomiczne zakresy analiz zarówno przedmiotowych, jak i metodologicznych.

Interreligijna pedagogika religii

W przestrzeni dyskursywnej pedagogiki religii przełomu XX i XXI wieku, jako dziedziny krytycznej analizy współczesnych przemian religijno-kulturowo-społecznych, wysuwa się na plan pierwszy silna tendencja poszukiwania aktualnych strategii i narzędzi przekazu edukacyjnego. Prace te są obecne szczególnie w zakresie współczesnych dyskusji nad kształtem tzw. *teorii, koncepcji, nurtów czy modeli dzisiejszej edukacji religijnej*. Wielość zagadnień może być w tym miejscu sprowadzona do dwóch kluczowych pytań: *Do jakich teorii edukacyjnych winna się dziś bezpośrednio odwoływać edukacja religijna?* oraz *Jakimi metodami i narzędziami może się posługiwać edukacja religijna we współczesnym przekazie treści?* Oba pytania są ze sobą nierozdzielnie powiązane, ponieważ najczęściej dana teoria pociąga za sobą stosowanie wyznaczonych metod oraz narzędzi teoriopoznawczych i dydaktycznych. Również od wybranej teorii uzależniony jest wymiar przedmiotowy, gdzie dookreślona zostaje relacja między szczegółowymi dziedzinami nauk, a w tym przypadku przede wszystkim między teologią (teologią religii, religioznawstwem) a pedagogiką. Dyskusje wokół uwarunkowań teoretycznych pedagogiki religii polegają przede wszystkim na poszukiwaniu jak najszerszego fundamentu teoretycznego, wpisującego się we współczesne analizy teorii edukacyjnych, które umożliwiają zbudowanie narzędzi w zakresie pedagogiki ogólnej i dydaktyki odpowiadających na dzisiejsze problemy i wyzwania kulturowo-społeczne. Z kolei polemiki wokół strategii i modeli edukacji religijnej dalece wykraczają poza wymiar wyłącznie metodyczny i metodologiczny, przede wszystkim koncentrując

²³ C. Rogowski, „Czasopisma pedagogiczno-religijne niemieckojęzyczne”, w: *Leksykon pedagogiki religii*, dz. cyt., s. 89–90.

²⁴ Tamże, s. 90.

²⁵ M. Patalon, *Pedagogika ekumenizmu, Procesualność jako paradygmat interkonfesyjnej i interreligijnej hermetyki w ujęciu Johna B. Cobba, Jr.*, Gdańsk 2007; tenże, *Teologia procesu*, dz. cyt.; tenże, *Religia*, w: *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, red. M. Cackowska, i in., Gdańsk 2012, s. 267–301.

się na aktualnych sporach wokół ontologii kształcenia oraz wychowania w procesach rozwojowych²⁶. Kontekst ten ujawnia zarówno współczesną dynamikę i szybkość zmian kulturowo-społecznych w sferze religii, jak również wskazuje na potrzebę prowadzenia badań edukacyjnych w perspektywie ponadreligijnej (interreligijnej) przy konieczności uwzględnienia badań z zakresu psychologii, socjologii czy antropologii. W tym kontekście na nowo stawiane są pytania o kształt, miejsce i rolę edukacji religijnej w zakresie edukacji ogólnej w społeczeństwie XXI wieku²⁷.

Na stałe obecnym elementem w badaniach pedagogiczno-religijnych jest kategoria współczesnego społeczeństwa pluralistycznego i niejednorodnego. Taka forma społeczna charakteryzuje się zwiększoną dynamiką komunikacyjną, dostępem do wysokiej technologii, szybkim przekazem informacji, itp., ale przede wszystkim niespotykaną w historii otwartością i wzajemną przenikalnością treści kulturowych, np. społeczności lokalnych oraz zbiorowości globalnej²⁸. Jest to proces wielopłaszczyznowy i niejednorodny w skali całego świata, jednak w tej dynamicznej strukturze nieustannych zmian wydaje się, że człowiek, jak nigdy dotąd, potrzebuje metod, narzędzi i języka ułatwiających rozumienie otaczającej go rzeczywistości. Dynamiczne zmiany społeczne niosą za sobą konkretne skutki, zarówno te interpretowane jako pozytywne, np. szybkiej komunikacji czy transportu, jak i te widziane jako negatywne, np. wyobcowania oraz alienacji

społecznej grup i jednostek. Rozumienie zarówno przyczyn, jak i skutków tychże zmian może pomóc w źródłowym (bezpośrednim) oglądzie świata, ale także wspomaga jednostkę w odnalezieniu własnego w nim miejsca. Z uwagi na to w edukacji powszechnej treści religijne wydają się wręcz konieczne w budowaniu jak najszerszego horyzontu rozumienia tego, co społecznie wewnętrzne i zewnętrzne zarazem. To rozumienie, ta szeroka perspektywa oglądu tego, co nas tu i teraz otacza (o zasięgu lokalnym i globalnym), wymaga epistemicznej metody rozumienia zjawisk z wielu stron i perspektyw, z rozmaitych światopoglądów i odmiennych porządków moralnych, w tym religijnych. Jest tu mowa o perspektywie interreligijnej, w której podstawowym horyzontem naukowych badań i analiz pedagogicznych z konieczności staje się teologia religii²⁹ lub krytycznie uprawiane religioznawstwo³⁰. Jest to nurt badań niezmiernie interesujący, jednak w praktyce edukacyjnej dość trudny do aplikacji, zaś w polskiej rzeczywistości społeczno-kulturowej trzeciej dekady XXI wieku z powodów ideowych raczej marginalizowany. Jedną z konsekwencji tego podejścia jest częściowe lub zupełne uniezależnienie edukacji religijnej od instytucji i podmiotów religijnych. Wynika to z faktu, że treści w dalszym ciągu bezpośrednio pochodzą z danej tradycji religijnej, jednak ich kontekst rozumienia oraz oddziaływanie w sferze kulturowo-społecznej odczytywane są przede wszystkim poprzez kryteria pedagogiczne. Innymi słowy, treści w edukacji religijnej, tam, gdzie to tylko możliwe,

²⁶ Por. B. Milerski, M. Karkowski, *Racjonalność procesu kształcenia. Teoria i badanie*, dz. cyt., s. 169–200.

²⁷ Zob. S. Dąbrowski, *Myślenie filozoficzne w edukacji religijnej*, dz. cyt., s. 215–220.

²⁸ Por. Z. Bauman, T. May, *Thinking Sociologically*, dz. cyt., s. 105–121.

²⁹ J. J. Pawlik, „Teologia religii”, w: *Leksykon pedagogiki religii*, dz. cyt., s. 797–799.

³⁰ Tamże, s. 675–677.

muszą łączyć się z kontekstem analiz nauk przyrodniczych, społecznych oraz współczesną humanistyką. Skutkiem takiej postawy w edukacji religijnej ma być szerokie rozumienie świata i samego siebie, umożliwiające budowanie „światopoglądu” możliwie wolnego od redukcyjnych stereotypów, mitów czy dogmatów zarówno kulturowych, społecznych, jak również religijnych.

Powyzsza propozycja interreligijnie uprawianej pedagogiki religii wskazuje na wzajemną przenikalność oraz korelację celów i zadań edukacji ogólnej i religijnej, zwłaszcza w zakresie wyzwań pojawiających się przed współczesnym społeczeństwem pluralistycznym³¹. Mowa jest tu przede wszystkim o dynamice relacji między społeczeństwem pluralistycznym a stopniem zróżnicowania kulturowo-religijnego. Relacja ta polega na hermeneutycznej zależności występującej w kulturze XX i XXI wieku między społeczeństwem globalnym a lokalnymi kulturami i religiami. W aktualnych badaniach, szczególnie poprzez krytyczny kontekst analiz, odsłaniane są wzajemne relacje i zależności między wskazanymi porządkami, tj. religią, kulturą i społeczeństwem. W badaniach pedagogicznoreligijnych struktura tychże powiązań ma co najmniej kilka ważnych poziomów. Na plan pierwszy wyłania się kategoria socjalizacji, gdzie analizy bazujące na teologii religii bądź krytycznie uprawianego religioznawstwa skupiają się na pytaniach dotyczących edukacji konkretnych grup wyznaniowych w odniesieniu do wzorców i norm współczesnej kultury. Innymi słowy, poszukiwane i odsłaniane są tu porządki oraz granice aksjonormatywne, które to automatycznie dla analizowanych grup

religijnych stają się kryteriami działania w aspekcie edukacyjnym i wychowawczym. Społecznym skutkiem takiego oddziaływania może być świadome oraz krytyczne, gdyż wciąż aktualizujące się i refleksyjne, rozumienie granic między porządkiem myślenia religijnego, kulturowego, społecznego oraz edukacyjnego. Porządek religii i kultury bezpośrednio oddziałują na człowieka w jego realnym „tu i teraz”, wpływając na społeczeństwo w wymiarze lokalnym (np. grupy wyznaniowej), a także w zakresie globalnym (np. poprzez uniwersalizujący przekaz treści religijnych)³². Wskazany powyżej mechanizm oraz wciąż rosnąca różnorodność społeczno-kulturowa jest nie tylko wyzwaniem dla edukacji religijnej w sferze przedmiotowej, ale także przyczyną i motorem wewnętrznych przemian w jej strukturze problemowo-metodycznej. Oznacza to, że nie tylko edukacja (w tym edukacja religijna) ma pomóc w zrozumieniu współczesnego świata, a także umożliwić bardziej świadome w nim uczestniczenie, ale również religia, jako fenomen kulturowo-społeczny, jest mobilizowana do wewnętrznego reformułowywania własnego języka przekazu, a niekiedy również własnych norm, praktyk, a nawet dogmatów (np. w konstrukcjach językowych). W tym przypadku nie tylko zarówno religie świata, jak również współczesna kultura podlegają naciskom i są stymulowane do zmiany przez otaczający świat, ale również one owe zmiany wywołują. Z uwagi na to dzisiejsza edukacja religijna i kulturowa mogą stać się hermeneutycznym narzędziem ułatwiającym rozumienie świata, a w nim człowieka w XXI wieku³³.

³¹ Zob. S. Dąbrowski, *Myślenie filozoficzne w edukacji religijnej*, dz. cyt., s. 215–225.

³² Tenże, *Pedagogika religii Józefa Tischnera*, dz. cyt., s. 54–56.

³³ Por. B. Milerski, M. Karwowski, *Racjonalność procesu kształcenia*, dz. cyt., s. 122–127.

Dynamiczna struktura współczesnego społeczeństwa wiąże się także z pojawianiem się nowych ruchów kulturowo-religijnych, względem których krytyczna edukacja może spełniać niezmiernie ważną, w tym profilaktyczną, rolę. Jest to kwestia wskazująca na drugi bardzo istotny aspekt analiz pedagogiczno-religijnych, mianowicie wymiar krytyczny i emancypacyjny. Mowa tu przede wszystkim o możliwym dostępie do narzędzi rzetelnej i weryfikowalnej informacji oraz wiedzy na temat nowych grup kulturowych oraz wspólnot religijnych, które to mogą przyjmować różnorodne formy oddziaływania psychologicznego na jednostkę. W tej kwestii współczesne media – zarówno telewizja, jak i Internet – spełniają różne funkcje. Z jednej strony są źródłem bogatej i szybko dostępnej informacji na temat kultur i religii świata, w tym szczególnie nowych inicjatyw i ruchów, która jeszcze w XX wieku wymagałaby długotrwałych poszukiwań lub studiów. Z drugiej strony, źródła te powielają niesprawdzone i nierzetelne informacje, co skutkuje rozprzestrzenianiem się wiadomości o organizacjach i grupach społecznie niebezpiecznych, które stosując narzędzia marketingu medialnego, stają się dziś dużym wyzwaniem w aspekcie prawnym, zdrowotnym, w tym edukacyjnym. W związku z powyższym, krytyczna edukacja kulturowo-religijna może być w tym miejscu traktowana jako część profilaktyki medialnej i społecznej w obrębie edukacji ogólnej³⁴.

Należy również zauważyć, że wskazane powyżej przestrzenie analiz pedagogiczno-religijnych (socjalizacji oraz emancypacji)

odstaniają różnorodne i niekoherentne wymiary łączące edukację religijno-kulturową z egzystencją współczesnego człowieka. Obie przestrzenie nie tylko wzajemnie na siebie oddziałują, ale, co ważniejsze, mogą stanowić dla siebie wzajemną inspirację bądź przeszkodę w rozwoju. Opisane powyżej relacje kultury i religii w sferze rozwojowo-edukacyjnej człowieka odnaleźć można w dyskursie akademickim, zarówno w przestrzeni badań empirycznych, jak i w wymiarze analiz teoretycznych. Szczególnie w drugim porządku poznawczym występuje dość specyficzna „gra” lub, innymi słowy, ścieranie się porządku badań krytyczno-emancypacyjnych z opisowo-normatywnymi. Na gruncie pedagogiki kultury ma to szczególnie miejsce w wyborze paradygmatu badań interkulturowych vs kulturowych. Pierwszy porządek wprowadza zasadę komparatystyki w analizie i opisie kultur, drugi wskazuje na koncepcję bazową (np. kulturę dominującą) jako wzoru interpretacyjnego³⁵. Z kolei na gruncie pedagogiki religii spór ten wyraża się w wyborze dyscypliny wiodącej (przedmiotowej), którą jest teologia religii (lub religioznawstwo) vs teologia wyznaniowa. W pierwszym podejściu wskazuje się na konieczność analiz krytycznych, nastawionych na wydobycie elementów emancypacyjnych (usamodzielniania) w danym systemie religijnym, a także wskazanie ograniczeń dla rozwoju jednostki i grup. W drugim podejściu związanym z wymiarem socjalizacyjnym ekspozuje się aspekt wydobywania potencjałów rozwojowych i zasobów integrujących w danej tradycji religijnej. Dostrzegalna jest opozycja między powyższymi stanowiskami,

³⁴ Zob. S. Dąbrowski, M. Obrycka, *Pedagogika religii jako subdyscyplina nauk o edukacji – między inkluzją a ekskluzją w badaniach edukacyjnych*, „Karto-Teka Gdańska” 2018, t. 1(2), s. 2–18.

³⁵ Por. J. Gajda, *Pedagogika kultury i jej rozwój u progu trzeciej dekady XXI wieku*, dz. cyt., s. 160–166.

która dość często wynika z głębokich założeń światopoglądowych bądź ideowej argumentacji autorów, w której pojawia się zasadniczo odmienna diagnoza kondycji współczesnego społeczeństwa. Łączenie obu strategii poznawczych, zarówno w postawie badawczej, jak i praktyce w edukacji religii, wydaje się dziś pomysłem rzadkim i niepopularnym. Od strony metodologicznej taka aplikacja badań nad kulturą i religią wydaje się niezmiernie trudna, ponieważ wymaga syntezy, częściowo przynajmniej przeciwstawnych paradygmatów poznawczych. Jednakże, przy uwzględnieniu założeń edukacji holistycznej (scalającej), okazuje się to nie tylko ciekawe intelektualnie, ale również odkrywcze dla obu stron. W obrębie podejścia krytycznego, gdzie jednym z narzędzi poznawczych jest np. model kantowski, poszerzeniu (dzięki reinterpretacji potencjałów) może ulec analiza jawnych bądź ukrytych przestrzeni oddziaływania fenomenu kultury i religii na ponowoczesne społeczeństwo. Dzięki temu wskazane zostają nie tylko ograniczenia, ale również wzajemne zależności analizowanych fenomenów społecznych. Z drugiej strony, na gruncie podejścia socjalizacyjnego oraz integralnego kultury i religii może dokonać się zarówno wydobycie potencjałów, jak również konieczność twórczego skonfrontowania danych treści i założeń aksjologicznych z oczekiwaniami oraz potrzebami społecznymi. Jak się zdaje, oba niejako przeciwstawne porządki poznawcze mogą zyskać szerszy horyzont epistemologiczny dzięki wzajemnej inspiracji i wykraczaniu poza pierwotnie przyjęte założenia³⁶.

Interkulturowa pedagogika religii

Badania pedagogicznoreligijne od momentu ukonstytuowania się jako autonomicznej subdyscypliny nauk o edukacji zostały bezpośrednio związane zarówno z problematyką nauk społecznych, jak i humanistycznych. Tradycje niemieckojęzyczne, anglosaskie, skandynawskie, a od niedawna również badania polskie wskazują, że na gruncie różnych kultur i tradycji religijnych namysł pedagogiczno-krytyczny stał się istotny dla rozumienia dynamiki współczesnych przemian społecznych. Jednocześnie analizy kulturowo-religijne wiążą się z przededefiniowaniem roli i znaczenia zjawiska kultury oraz religii w życiu codziennym w sferze działań indywidualnych i wspólnotowych. Związki między różnorodną treścią kulturowo-religijną w nauczaniu szkolnym a edukacją powszechną w pluralistycznym społeczeństwie stały się jedną z głównych kategorii opisu i analizy w omawianej problematyce³⁷. Krytyczne opracowania na gruncie nauk społecznych i humanistyki redefiniując pojęcia kultury i religii, wyznaczyły nową przestrzeń dla rozumienia edukacji kulturowej i religijnej. Jest tu mowa przede wszystkim o badaniach kulturowo-religijnych takich kategorii, jak: całościowy rozwój człowieka w procesie wychowania i uczenia się, współczesne pojęcie rodziny i wspólnoty, pluralizm i atomizm społeczny, społeczeństwo komunikacji i mediów itp.³⁸ Szczególnie dzięki psychologii ogólnej (w tym psychologii rozwoju człowieka), socjologii ogólnej (w tym socjologii edukacji) oraz filozofii krytycznej (tradycji kantowskiej oraz szkoły

³⁷ Tamże, s. 216–231.

³⁸ J. Mariański, *Religijnosocjologiczne wyzwania dla pedagogiki religii: studium socjologiczne*, dz. cyt.; J. Gajda, *Pedagogika kultury i jej rozwój u progu trzeciej dekady XXI wieku*, dz. cyt., s. 149–166.

³⁶ Por. B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna*, dz. cyt., s. 138–140.

frankfurckiej) ujawniły się ważne przestrzenie dla krytycznie uprawianych pedagogiki kultury i religii. *Czym jest i jak winno być dziś rozumiane holistyczne wychowanie i uczenie się?* to często pojawiające się pytania w opisywanym kontekście. Holizm edukacyjny jest tu definiowany jako całościowy zabiegów mających na celu całościowe dojrzenie i rozwój człowieka w sferze fizycznej, intelektualnej, kulturowej, moralnej, duchowej oraz religijnej³⁹.

Człowiek w przyjętej tu perspektywie analiz opisywany jest jako podmiot dynamiczny i niejednorodny aksjologicznie, ale dążący do całościowej i spójnej struktury psychofizycznej, ujawniający potrzebę rozwoju w każdej sferze swojego życia⁴⁰. Jest to istotne założenie całego procesu edukacji, ponieważ projekty kształcenia i rozwoju osobowości ludzkiej w zredukowanej formie najczęściej uwarunkowane były konkretną ideą, często pochodzącą z ideologicznego porządku uzasadnień. Tylko w historii XX wieku takich przykładów odnajdziemy wiele, m.in. nurty odwołujące się do założeń: faszyzmu, nazizmu czy tzw. komunizmu⁴¹. To tylko niektóre przykłady ideologii politycznych, które w zaplanowany sposób redukowały antropologię i aksjologię do założeń i form dla siebie ideowo oraz praktycznie korzystnych, formułując przy tym wewnętrznie spójny system edukacji. Co istotne, w powyższych dwudziestowiecznych totalitaryzmach fenomeny kultury i religii nie były marginalizowane bądź wykluczane ze sfery społecznej, ale bezpośrednio wykorzystywane dla uzasadnienia ideologicznych

treści przekazu oraz praktycznych celów oddziaływania. Propozycja holizmu edukacyjnego jest w tym przypadku przeciwwagą dla jawnie ideologicznego (politycznego, kulturowego, religijnego) wychowania oraz kształcenia, zarówno w indywidualnej przestrzeni wolności i rozwoju człowieka, jak również w wymiarze organizacji wspólnot lokalnych oraz procesów globalnych⁴².

W badaniach interkulturowych oraz interreligijnych przyjmuje się założenie, że struktura psychiczna człowieka potrzebuje przygotowania, wprowadzenia w przestrzeń oraz interakcje społeczno-kulturowe, które umożliwiają dalszy, pogłębiony rozwój osobowościowo-społeczny⁴³. Przestrzeń ta w sensie historiozoficznym uwarunkowana jest konkretnymi regułami, normami czy też zasadami wyznaczanymi przez dane społeczeństwo. Reguły i normy, w sposób nie tylko jawny, ale też ukryty odwołują się do wartości wynikających z danego systemu aksjonormatywnego, który to, z kolei, funduje podstawowe treści przekazu w zakresie edukacji kulturowej i religijnej. W aktualnych analizach szczególnie zwraca się uwagę na współczesną edukację, w której pojawiają się treści bezpośrednio związane z kategoriami dialogu międzykulturowego i międzyreligijnego, uczestnictwa w tworzeniu kultury i tradycji religijnej, działaniach ukierunkowanych na tolerancję, szacunek, odpowiedzialność wobec siebie i innych, a także całą sferę umiejętności interakcyjnych oraz komunikacyjnych umożliwiających tworzenie dojrzałej kulturowo-religijnie wspólnoty⁴⁴.

³⁹ Por. B. Śliwerski, *Pedagogika holistyczna*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2020, t. 49/2, s. 7–20.

⁴⁰ Zob. M. Patalon, *Teologia procesu*, dz. cyt.

⁴¹ M. Kowalski, D. Falczman, *Ideologie nauk społecznych – warianty interpretacyjne*, Kraków 2012.

⁴² Por. B. Milerski, „Pedagogika religii”, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. nauk. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003.

⁴³ M. Patalon, *Pedagogika ekumenizmu*, dz. cyt., s. 157–171.

⁴⁴ Z. Marek, *Osiąganie dojrzałości moralnej*, „Studia Pedagogica Ignatiana” 2016, t. 19, s. 39–56; Z. Chlewiński, 2001, *Religijność dojrzała i niedojrzała*, w: *Religia*

Wskazuje się również, że człowiek posiada przestrzeń osobistą, wyrażającą się w życiowym realizowaniu wolności i potrzebie samostanowienia. Przekonanie o autonomii i niezależności w działaniach koreluje z zachowaniem rozumnym, przewidywalnym i spójnym oraz ułatwia dokonywanie wyborów moralnych i społecznie akceptowalnych. Ponadto, w omawianym obszarze religia w systemie edukacji może rozwijać bądź redukować wartości przyczyniające się do konstytuowania się sfery życiowej autonomii. Innymi słowy, mowa jest w tym miejscu o konieczności postawienia pytania, na ile instytucje i organizacje odpowiedzialne za religię, a w ich obrębie za edukację, stawiają sobie za cel antropologię opartą na kategorii autonomii i niezależności? Jak się zdaje, takie widzenie procesu rozwojowego odpowiada na aktualne potrzeby i oczekiwania zarówno w sferze jednostkowej i indywidualnej, jak również wspólnotowej oraz społecznej. Jest to tylko jedna z możliwych strategii uprawiania edukacji religijnej, która, jak się zdaje, aktualnie w Polsce nie należy do najczęściej spotykanych. Edukacja jako system, fundowana na założeniach aksjologicznych odwołujących się do samostanowienia i suwerenności osoby ludzkiej, jest próbą uchwycenia i krytycznego zmierzania się z egzystencjalnie ważnymi pytaniami, tzn. o cel, sens i znaczenie własnego życia w kontekście istnienia wartości bezpośrednio pochodzących z kultury i religii⁴⁵.

W prezentowanej tu perspektywie badawczej kształtowanie się i rozwój osobowości człowieka poprzez edukację

kulturowo-religijną może (lecz nie musi) zyskać elementy wzbogacające i poszerzające rozumienie własnej tożsamości, drugiego człowieka oraz świata zewnętrznego. Należy jednak bardzo wyraźnie zaznaczyć, że cały proces zmierzać ma do konstytuowania osobowości o dojrzałej strukturze kulturowo-religijnej⁴⁶. Jest to sformułowanie zaczerpnięte z psychologii religii, oznaczające osobowość, która, z jednej strony, charakteryzuje się stałą i określoną strukturą aksjonormatywną, z drugiej zaś ma charakter otwarty, procesualny, z założenia emancypacyjny, czyli uznający za priorytet wolność oraz niezależność własnej osoby względem totalizujących struktur kulturowo-społecznych, w tym również danej (przyjmowanej) tradycji religijnej⁴⁷. Opisywana tu tożsamość i zgodność między wymiarem kulturowo-religijnym a autonomicznym rozwojem psychologicznym dokonuje się przede wszystkim na gruncie dojrzałej psychiki człowieka, ona z kolei może stać w opozycji do heteronomicznych, tradycyjnych, konserwatywnych czy fundamentalnych konstruktów życia moralnego i społecznego⁴⁸. Możliwość korelacyjnego (wzajemnego) przenikania treści kulturowo-religijnych do życia indywidualnego i społecznego jednostki, poprzez współtworzenie procesów autonomizacji osobowości człowieka, warunkowana jest przede wszystkim kompetencjami otwartości i gotowości na zmianę, poczuciem własnej wartości (integralności) oraz umiejętnościami interpersonalnego

w świecie współczesnym. Zarys problematyki religioznawczej, *Studia religioznawcze*, red. H. Zimoń, Lublin 2001, s. 105–127.

⁴⁵ J. Bagrowicz, *Edukacja religijna współczesnej młodzieży. Źródła i cele*, Toruń 2000.

⁴⁶ Por. Z. Chlewiński, 2001, *Religijność dojrzała i niedojrzała*, dz. cyt., s. 105–127.

⁴⁷ Por. tamże, s. 121–122.

⁴⁸ Zob. R. Włodarczyk, *Wymiary fundamentalizmu religijnego w ujęciu teoretycznym*, w: *Między ekskluzją a inkluzją w edukacji religijnej*, red. nauk. M. Humeniuk, I. Paszenda, Wrocław 2017, s. 15–36.

i społecznego dialogu⁴⁹. W związku z powyższym stan dojrzałej osobowości kulturowo-religijnej pozwala na budowanie elastycznej struktury psychicznej, która zapewnia możliwość nieustannego rozwoju przede wszystkim w wymiarze intelektualnym, aksjologicznym, emocjonalnym i duchowym. W tym obszarze modele dydaktyki ogólnej, a szczególnie nurty konstruktywistyczne (nastawione na aktywizację) czy też transformatywne (ukierunkowane na zmianę) na poziomie asymilacji wartości moralnych obecnych w treściach kulturowo-religijnych, mogą ułatwiać uwewnętrznienie i zespolenie sfery aksjologicznej z codziennym życiem człowieka⁵⁰. Prowadzi to do dwóch współzależnych procesów. Z jednej strony, umożliwia asymilację i koherencję sfery moralnych przekonań w przestrzeń interakcji indywidualnych i społecznych, czyli procesy asymilacji i integracji. Z drugiej, pozwala na kontestację, w tym niezgodę oraz opór wobec norm i zasad niespójnych z przekonaniami jednostki, a wynikającymi z reguł czy stereotypów społeczno-kulturowo-religijnych. Całość skutkuje tworzeniem przynajmniej częściowo koherentnego, lecz nie jednorodnego systemu przekonań, w tym wartości pogłębiających wewnętrzną tożsamość i poczucie własnej wartości. Edukacja kulturowo-religijna w prezentowanej tu formie, mająca prowadzić do rozwoju autonomicznej osobowości człowieka, może spełniać kilka nader istotnych funkcji. Pomaga w integracji i uwewnętrznieniu wartości moralnych, chroni (przynajmniej częściowo) przed wpływem sfery totalizującej

i autorytarnej, a także pomaga w egzystencjalnych zmaganiach z sytuacjami granicznymi, takimi jak śmierć, cierpienie, osamotnienie, przemijanie itd.⁵¹

Zakończenie

Przyjęta tu perspektywa opisu wskazuje na socjalizacyjną, emancypacyjną oraz krytyczną funkcję religii i, szerzej, kultury względem indywidualnego oraz społecznego rozwoju człowieka, ale przede wszystkim ujmuje edukację religijno-kulturową jako integralną i konstytutywną część szeroko rozumianej edukacji humanistycznej. Wskazane elementy ukazują możliwe korelacje między przestrzenią kulturowo-religijną a dynamikami oraz interakcjami grup, wspólnot i społeczności o zasięgu lokalnym oraz globalnym. Współczesna literatura przedmiotu jest w tym względzie bardzo bogata, zwłaszcza w zakresie metodologicznym, natomiast różnice w strategiach interpretacyjnych pojawiają się zarówno na gruncie tradycji językowych, jak również w przestrzeni przedmiotowo-problemowej. Powyższy tekst jest wstępnym zarysem badań w obrębie zarówno paradygmatów anglojęzycznych (interkulturowych i interreligijnych), jak również paradygmatów niemieckojęzycznych (intrakulturowych i intrareligijnych)⁵². W pierwszej kolejności należy podjąć dalsze prace w zakresie krytycznej analizy tradycji amerykańskiej i angielskiej pedagogiki religii i kultury – ze szczególnym uwzględnieniem kulturowo-religijnej sytuacji w Stanach Zjednoczonych (np. w interpretacji Franz U. Boasa). W drugiej kolejności należy podjąć refleksję

⁴⁹ Zob. J. Gara, *(Dia)logiczny horyzont doświadczenia edukacyjnego, społecznego i kulturowego*, w: *Pedagogika dialogu*, red. J. Gary, D. Jankowska, E. Zawadzka, Warszawa 2019, s. 40–54.

⁵⁰ Zob. S. Dąbrowski, *Myslenie filozoficzne w edukacji religijnej*, dz. cyt., s. 155–160.

⁵¹ Zob. tenże, *Pedagogika religii Józefa Tischnera*, dz. cyt., s. 39–44.

⁵² Por. J. Michalski, *Cele i zadania pedagogiki religii*, w: *Pedagogika religii*, dz. cyt., s. 73–92.

nad kontynentalną tradycją badań obejmujących niemieckojęzyczne analizy w Niemczech, Austrii i Szwajcarii oraz kontekst badań krajów skandynawskich (np. w interpretacji Otto F. Bollnowa). Oba te paradygmaty bezpośrednio wpłynęły na tradycję

polskich badań religijno-kulturowych (Józef W. Burszta, Janusz Gajda, Mirosław Patalon, Cyprian Rogowski, Bogusław Milerski i inni)⁵³. Jak się zdaje, zarysowane tendencje w dalszym ciągu oczekują na bezpośrednią aplikację na grunt polskich praktyk edukacyjnych.

Bibliografia:

- Bauman Z., May T., *Thinking Sociologically*, John Wiley&Sons, Wiley-Blackwell 2019.
- Bagrowicz J., *Edukacja religijna współczesnej młodzieży. Źródła i cele*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2000.
- Bagrowicz J., Horowski J., *Edukacyjny potencjał religii*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2012.
- Bryman A., *The Disneyization of Society*, SAGA Publications, London 2004.
- Chlewiński Z., *Religijność dojrzała i niedojrzała*, w: *Religia w świecie współczesnym. Zarys problematyki religiologicznej. Studia religiologiczne 1*, red. H. Zimoń, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001, s. 105–127.
- Dąbrowski S., *Krytyczna pedagogika religii*, w: „Ars Educandi”, t. 9: *Pedagogika krytyczna dziś. Podstawy, dylematy i wybrane problemy*, red. P. Stańczyk, Wydawnictwo Naukowe UG, Gdańsk 2012, s. 90–111.
- Dąbrowski S., *Pedagogika religii Józefa Tischnera. W poszukiwaniu nowego modelu edukacji religijnej*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej w Słupsku, Słupsk 2016.
- Dąbrowski S., *Myslenie filozoficzne w edukacji religijnej. Spór Józefa Tischnera z polskim tomizmem w perspektywie pedagogicznoreligijnej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2021.
- Dziamski G., *Kulturoznawstwo, czyli wprowadzenie do kultury ponowoczesnej*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk 2016.
- Gajda J., *Pedagogika kultury w zarysie*, Impuls, Kraków 2006.
- Gajda J., *Pedagogika kultury i jej rozwój u progu trzeciej dekady XXI wieku*, w: „Studia z Teorii Wychowania” 2021, t. 12, s. 149–166.
- Gary J., Jankowska D., Zawadzka E., *Pedagogika dialogu. Pomiędzy w intersubiektywnej przestrzeni edukacji*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2019.
- Hodgson N., Vlieghe J., Zamojski P., *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*, Punctum Books, Milky Way 2018.
- Hodgson N., Vlieghe J., Zamojski P., *Post-critical Perspectives on Higher Education. Reclaiming the Educational, in the University*, Springer 2020.

⁵³ Zob. S. Dąbrowski, *Pedagogika religii Józefa Tischnera*, dz. cyt., s. 54–56.

- Jakubowski W., *Pedagogika kultury popularnej – teorie, metody i obszary badań*, Impuls, Kraków 2016.
- Klus-Stańska D., *Paradygmaty dydaktyki: myśleć teorią o praktyce*, PWN, Warszawa 2018.
- Kowalski M., Falcman D., *Ideologie nauk społecznych – warianty interpretacyjne*, Impuls, Kraków 2012.
- Kubinowski D., *Pedagogika Kultury*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2006.
- Marek Z., *Osiąganie dojrzałości moralnej*, w: „Studia Pedagogica Ignatiana” 2016, t. 19, s. 39–56.
- Marek Z., Walulik A., *Pedagogika religii*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2020.
- Mariański J., *Religijnosocjologiczne wyzwania dla pedagogiki religii: studium socjologiczne*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2021.
- Milerski B., *Pedagogika religii*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2003.
- Milerski B., *Hermeneutyka pedagogiczna: perspektywy pedagogiki religii*, Wydawnictwo CHAT, Warszawa 2011.
- Milerski B., Karwowski M., *Racjonalność procesu kształcenia*, t. 2: *Teoria i badanie*, Impuls, Kraków 2016.
- Misiaszek K., *Pedagogika religii w relacji do szkolnego nauczania religii*, w: *Pedagogika religii*, red. nauk. Z. Marek, A. Walulik A., Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2020.
- Patalon M., *Pedagogika ekumenizmu. Procesualność jako paradygmat interkonfesyjnej i interreligijnej hermetyki w ujęciu Johna B. Cobba, Jr.*, Wydawnictwo Naukowe UG, Gdańsk 2007.
- Patalon M., *Teologia procesu: wybrane zagadnienia w formie pytań i odpowiedzi John B. Cobb*, Wydawnictwo Naukowe UG, Gdańsk 2008.
- Patalon M., *Religia*, w: *Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, M. Cackowska, i inni, Wydawnictwo Naukowe UG, Gdańsk 2012, s. 267–301.
- Patalon M., *The Philosophical Basis of Inter-religious Dialogue: the Process Perspective*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne 2009.
- Patalon M., *Wschód i Zachód. Rozważania o taoizmie i judaizmie w kontekście relacji człowiek-natura*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2018.
- Pawlik J., „Teologia religii”, w: *Leksykon pedagogiki religii*, red. nauk. C. Rogowski, Wydawnictwo Verbinum, Warszawa 2007, s. 797–799.
- Rogowski C., *Pedagogika religii: Podręcznik akademicki*, wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011.
- Simon W., „Pedagogika religii w Niemczech”, w: *Leksykon pedagogiki religii*, red. nauk. C. Rogowski, Wydawnictwo Verbinum, Warszawa 2007, s. 565–568.
- Słotwińska H., *Pedagogika religii w relacjach z dyscyplinami teologicznymi*, wydawnictwo KUL, Lublin 2016.
- Słotwińska H., *Wychowanie chrześcijańskie szansą integralnego rozwoju człowieka: studium z pedagogiki religii*, Impuls, Kraków 2019.
- Śliwerski B., *Pedagogika holistyczna*, w: „Problemy Wczesnej Edukacji” 2020, t. 49/2, s.7–20.
- Witkowski L., *Tożsamość i zmiana: epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej

- Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2010.
- Witkowski L., *Humanistyka stosowana: wirtuozeria, pasje, inicjacje: profesje społeczne versus ekologia kultury*, Kraków 2018.
- Witkowski L., *Psychodynamiki i ich struktura: studia z humanistyki stosowanej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2020.
- Włodarczyk R., *Wymiary fundamentalizmu religijnego w ujęciu teoretycznym*, w: *Między ekskluzją a inkluzją w edukacji religijnej*, red. M. Humeniuk, I. Paszenda, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2017, s. 15–36.
- Wojnar I., Piejka A., Samoraj M., *Idee edukacyjne na rozdrożach XX wieku*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2008.

Interreligious and Intercultural Research in the Polish Pedagogy of Religion (Outline of Issues)

The main aim of the text is to indicate to what extent the postulates of interreligious and intercultural research can become an inspiration for Polish pedagogical and religious research. Initially, the scientific trends of the Polish pedagogy of religion will be presented in order to indicate possible applications of intercultural and interreligious solutions for the theory and practice of religious education. The outline of the above-mentioned issues is intended to allow us to ask a new question about the shape, place and role of religious education in the field of general education in the social structure of the 21st century in Poland.

Key words: religious education, Polish religious education, interculturality, interreligiousness, models and strategies of religious education

Polska pedagogika religii w kierunku badań interreligijnych i interkulturowych (zarys problematyki)

Głównym celem tekstu jest wskazanie, na ile postulaty badań interreligijnych oraz interkulturowych mogą stać się inspiracją dla polskich badań pedagogiczno-religijnych. W pierwszej części artykułu zaprezentowano naukowe nurty polskiej pedagogiki religii, następnie, w oparciu o nie, wskazano możliwe aplikacje rozwiązań interreligijnych i interkulturowych dla teorii i praktyki edukacji religijnej. Zarys powyższej problematyki umożliwić ma postawienie na nowo pytania o kształt, miejsce i rolę edukacji religijnej w zakresie edukacji ogólnej w strukturze społecznej XXI wieku w Polsce.

Słowa kluczowe: pedagogika religii, polska pedagogika religii, interkulturowość, interreligijność, modele i strategie edukacji religijnej

Szymon Dąbrowski: adiunkt w Instytucie Pedagogiki Akademii Pomorskiej w Słupsku; Kierownik Pracowni Badań nad Kulturą i Religią w Instytucie Pedagogiki Akademii Pomorskiej w Słupsku, Wiceprezes

Pomorskiego Towarzystwa Filozoficzno-Teologicznego; Redaktor tematyczny czasopisma naukowego „Karto-Teka Gdańska”; Nauczyciel i Tutor; www.szymondabrowski.com; e-mail: szymon.dabrowski@apsl.edu.pl