

PEDAGOGIKA RELIGII JAKO SUBDYSCYPLINA NAUK O EDUKACJI – MIĘDZY INKLUZJĄ A EKSKLUZJĄ W BADANIACH EDUKACYJNYCH

Niniejsze rozważania są próbą zwrócenia uwagi na problematykę statusu religioznawstwa w odniesieniu do współczesnego naukowego konstytuowania horyzontu poznawczego pedagogiki religii. Biorąc pod uwagę przede wszystkim kontekst pedagogiczny, teza, którą poddano analizie, dotyczy utraty racji bytu tradycyjnie, wyłącznie konfesyjnie ufundowanej pedagogiki religii. Celem tekstu jest próba ukazania miejsca i roli religioznawstwa we wskazanej subdyscyplinie. Dla potrzeb niniejszego zadania zostanie to zrealizowane poprzez prezentację wypracowanych modeli pedagogiki religii, jak również wyeksponowane zostaną najważniejsze perspektywy interpretacyjne odnoszące się do religioznawstwa. W zgromadzonym materiale badawczym poszukuje się możliwości rozwijania pedagogiki religii w oparciu o podstawy przede wszystkim edukacyjne i religioznawcze.

Zasadność podejmowania tego typu badań potwierdza analiza skutków, jakie niosą ze sobą różnorodne procesy kulturowe, co przejawia się między innymi laicyzacją europejskiego społeczeństwa. W takich

warunkach konfesyjnie ufundowana wiedza religijna, a w dalszej konsekwencji uwarunkowana w ten sposób moralność, zagrożone są ideologizacją, jak również nihilizmem egzystencjalnym. W sytuacji, gdy pod wpływem różnych czynników kulturowych młode pokolenie coraz rzadziej odwołuje się do religii, jako podstawy swoich wyborów moralnych, wiedza pedagogiczna – poszerzana o wątki religioznawcze – może okazać się niezwykle pomocna w procesie wytwarzania nowych konceptualizacji teorii edukacji, co w konsekwencji powinno przeniknąć do refleksji nad tworzonymi programami wychowania dzieci i młodzieży, a także osób dorosłych. Istotą dociekań jest więc poszukiwanie alternatyw umożliwiających zaprojektowanie działań rekonstrukcyjnych w obrębie organizowania formalnej, jak i nieformalnej edukacji religijnej. Tak rozumiana perspektywa analiz w pedagogice religii obejmuje wszelkie procesy i uwarunkowania edukacyjne, które wspierają nasz rozwój we wszystkich sferach ludzkiego życia, abyśmy w konsekwencji potrafili konstruktywnie formować świat, jak i go poznawać,

rozumieć oraz pielęgnować, zaś działanie to winno dokonywać się w kontekście relacji międzyludzkich i międzygatunkowych.

1. Pedagogika religii – geneza oraz dynamika dyscypliny

Tak jak to się dzieje w każdej dziedzinie wiedzy, tak również w pedagogice religii konstruowane perspektywy interpretacyjne osadzone są w konkretnych koncepcjach filozoficznych, antropologicznych, aksjologicznych, etycznych, teologicznych oraz kulturowych. Zarysy ram conceptualnych pedagogiki religii zaczęto opracowywać na przełomie XIX i XX wieku w Niemczech, głównie na gruncie teologii (zwłaszcza protestanckiej) oraz filozofii¹. Tego typu działania

więzały się między innymi z przyswajaniem nowoczesnych koncepcji oświeceniowych i modernistycznych². Biorąc pod uwagę zakres historyczny można zauważyć, iż przedstawiciele pedagogiki religii reprezentowali różnorodne metody jej uprawiania³.

Zgodnie z pierwszymi wyobrażeniami na ten temat akcentowano wielorakie aspekty, do których powinny odnosić się poczynania badawcze. Studiując literaturę przedmiotu dowiadujemy się, iż uwaga

¹ Teologia to dziedzina, której celem jest badanie oraz uzasadnienie wykładni konkretnej religii czy wyznania. Jednakże pojawiają się również postulaty, aby na gruncie opracowań tradycyjnej teologii poszerzać zagadnienia o metarefleksję, a więc założenia, które przekraczają odnoszenie się do twierdzeń opracowanych w ramach jednej tylko tradycji danego wyznania. Uzasadnieniem dla tego typu działań jest tworzenie metateologicznego opisu i analizy (nie tylko na gruncie filozofii religii czy religioznawstwa), aby w konsekwencji poznawać (jak również krytycznie porównać, oceniać, a niekiedy zakwestionować) różnice i podobieństwa ujawniające się w odmiennych światopoglądach religijnych; Zob. Kazimierz Kondrat, *Bogactwo światopoglądów religijnych*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 1999; Kazimierz Kondrat, *Filozofia analityczna wobec pluralizmu religijnego*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2000; Mirosław Patalon, *Religia w: Dyskursywna konstrukcja podmiotu. Przyczynek do rekonstrukcji pedagogiki kultury*, Małgorzata Cackowska, Lucyna Kopciwicz, Mirosław Patalon, Piotr Stańczyk, Karolina Starego, Tomasz Szudlarek, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2012, s. 278; Podejście powyżej przedstawione nie jest łatwe do wprowadzenia do ogólnej refleksji naukowej, czego potwierdzenie możemy odnaleźć w następującej definicji teologii: „[...] jest to świadomie podjęty przez osobę wierzącą wysiłek słuchania autentycznego, historycznie ogłoszonego słowa objawienia Bożego, wysiłek poznania tego Słowa za pomocą metod naukowych i refleksyjnego rozwijania osiągniętych w ten sposób rezultatów. [...] Stąd zatem teologia jest nauką, która zakłada wiarę (łaskę wiary) i Kościół (Urząd Nauczycielski, Pismo Święte, Tradycję)”: Karl Rahner, Herbert Vorgrimler, *Mały*

Słownik Teologiczny, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1996, s. 551–552; W tak ujętej definicji pojawia się wymóg wiary u osoby zajmującej się zagadnieniami teologicznymi, co jednocześnie wyklucza wartość analizy badacza niewierzącego, ale co istotniejsze nad metodami naukowymi zostaje postawione kryterium, które nie podlega tejże weryfikacji. Nie pojawia się również odniesienie do potencjału poznawczego zawartego w innych założeniach religijnych. Teologia, jako dyscyplina, przyjmuje paradygmatyczne stanowisko, zgodnie z którym eksponuje się przede wszystkim prawdziwość danej wiary. Zatem, „teologiczne rozumienie religii polega na jej normatywnym ujęciu, a więc zakładającym prawdziwość dogmatów”: Jarosław Michalski, *Edukacja i religia jako źródła rozwoju egzystencjalno-kognitywnego. Studium hermeneutyczno-krytyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2004, s. 41.

² Zob. Bogusław Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2011, s. 138–142; Christian Grethlein, *Religionspädagogik*, Walter de Gruyter, Berlin – New York 1998, s. 4–6; https://books.google.pl/books?hl=pl&lr=&id=SMeUYLXQAG4C&oi=fnd&pg=PA1&dq=Grethlein,+Religionsp%C3%A4dagogik&ots=Kwm0jR6fV0&sig=5UrCNO_cJsAriC4bYwk3QibPjGA&redir_esc=y#v=onepage&q=Grethlein%20Religionsp%C3%A4dagogik&f=false, z dnia 10 lutego 2018 roku; Friedrich Schweitzer, Henrik Simojoki, *Moderne Religionspädagogik. Ihre Entwicklung und Identität*, Chr. Kaiser, Gütersloher Verlagshaus, Verlag Herder, Freiburg – Basel – Wien 2005, s. 19–20; <http://toics.ulb.tu-darmstadt.de/122690435.pdf>, z dnia 10 lutego 2018 roku.

³ Zob. Bogusław Milerski, *Edukacja a religia. Rys historyczny w: Elementy pedagogiki religijnej*, red. nauk. Bogusław Milerski, Chrześcijańska Akademia Teologiczna, Warszawa 1998, s. 59–118; B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna...*, dz. cyt., s. 137–205; Bogusław Milerski, *Pedagogika religii w: Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, t. IV, red. nauk. Bogusław Śliwerski, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2010, s. 47–50; Cyprian Rogowski, *Pedagogika religii. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011, s. 62–88.

teoretyków zwrócona była w stronę nadania rozważaniom pedagogiczno-religijnym statusu naukowego, ponadto – eksponowano wartość refleksji na temat technik oddziaływania konkretnej religii. Ważną kwestię stanowiła kategoria doświadczenia płynącego z praktyki życia codziennego. Opisywano także związki ujawniające się pomiędzy religijnością a moralnością. W latach późniejszych rozwijano w Niemczech pedagogikę kerygmatyczną, aby promować cel działalności katechetycznej – rozumiany jako głoszenie Ewangelii i kerygmatu o zbawieniu. Natomiast recepcja dokonań hermeneutycznej i egzystencjalnej teologii miała miejsce w połowie XX wieku – w myśl tej koncepcji promowano takie kategorie jak: interpretację egzystencjalną, badanie uwarunkowań tekstów religijnych, samorozumienie, uświadomienie oraz odpowiedzialność. Odrzucono postępowanie edukacyjne charakteryzujące się dogmatyzmem i autorytaryzmem. W kolejnych latach zwrócono uwagę na empirię rzeczywistości religijnej, co przyczyniło się do opracowania koncepcji dydaktyki tematyczno-problemowej. W grupie podejmowanych działań istotne znaczenie należy przypisać twórczości kompilacyjnej umożliwiającej tworzenie ram conceptualnych pedagogiki religii jako nauki hermeneutyczno-empirycznej. Powyżej opisane działania miały miejsce zarówno w środowiskach protestanckich, jak i katolickich⁴.

⁴ Do kluczowych prac przedstawiających genezę oraz dynamikę rozwoju pedagogiki religii możemy zaliczyć: Friedrich D.E. Schleiermacher, *Mowy o religii do wykształconych spośród tych, którzy nią gardzą*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1995; Friedrich D.E. Schleiermacher, *Texte zur Pädagogik*, t. I–II, Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 2000; Max W.T. Reischle, *Die Frage nach dem Wesen der Religion. Grundlegung zu einer Methodologie der Religionsphilosophie*, Mohr Verlag, Freiburg 1889: <https://archive.org/stream/diefragenachdem00reisgoog#page/n5/mode/2up>,

Dalsze poszukiwania doprowadziły do opracowania krytycznej koncepcji pedagogiki religii. W tym ujęciu, poza hermeneutyką, uwagę poświęcono także zagadnieniom związanym z teorią komunikacji, jak również emancypacji, uspołecznienia i podmiotowości. Tego typu rozważania analizowano w kontekście kształcenia religijnego, pojmowanego jako potencjał edukacyjno-emancypacyjny. Dodajmy za Bogusławem Milerskim, że „przedstawiciele krytycznej pedagogiki religii odwoływali się z jednej strony do koncepcji marksistowskiej krytyki ideologii, do socjologii wiedzy i teorii krytycznej szkoły frankfurckiej, natomiast z drugiej – do teologii politycznej i teologii wyzwolenia”⁵. W tym ujęciu uzyskano pozytywny efekt poprzez prezentację religii w szerokim kontekście społeczno-kulturowym, dzięki czemu zaproponowano postulat wprowadzenia szerszego przedmiotu w nauczaniu religii, który

z dnia 1 marca 2018 roku; Karl Barth, *Evangelium und Bildung*, Evangelischer Verlag Zollikon, Zürich 1938; Martin Stallmann, *Christentum und Schule*, Schwab Verlag, Stuttgart 1958; Karl E. Nipkow, *Erwachsenwerden ohne Gott? Gotteserfahrung im Lebenslauf*, Chr. Kaiser Verlag, München 1987; Karl E. Nipkow, *Grundfragen der Religionspädagogik*, t. I–III, Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn, Gütersloh 1975–1982; Joseph Göttler, *Religions- und Moralpädagogik. Grundriß einer zeitgemäßen Katechetik*, Aschendorffsche Verlagsbuchhandlung, Münster 1923; Hubertus Halbfas, *Das dritte Auge. Religionsdidaktische Anstöße*, Patmos Verlag, Düsseldorf 1997; Erich Feifel i inni (red. nauk.), *Handbuch der Religionspädagogik*, t. I–III, Benziger Verlag, Zürich – Einsiedeln – Köln 1973, 1974, 1975; Gottfried Bitter, Rudolf Englert, Gabriele Miller, Karl Ernst Nipkow, Dominik Blum (red. nauk.), *Neues Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, Kösel-Verlag GmbH & Co., München 2002; O wspólnym modelu nauczania religii w Niemczech przeczytamy w: Radosław Chałupniak, *Niemiecki model nauczania religii katolickiej*, „Studia Katechetyczne” nr 7(2010), UKSW, s. 80–96: http://bazhum.muzhp.pl/media//files/Studia_Katechetyczne/Studia_Katechetyczne-r2010-t7/Studia_Katechetyczne-r2010-t7-s80-96/Studia_Katechetyczne-r2010-t7-s80-96.pdf, z dnia 15 lutego 2018 rok.

⁵ B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna...*, dz. cyt., s. 162.

znacznie wykraczał poza myśl wyłącznie chrześcijańską⁶. Ważnym ogniwem spajającym rozwijane horyzonty interpretacyjne stają się inicjatywy podejmowania dialogu międzyreligijnego, ekumenizmu i komunikacji społecznej⁷.

W tym samym czasie w Stanach Zjednoczonych (1903 rok) powołano Stowarzyszenie Edukacji Religijnej (*The Religious Education Association*)⁸. Prekursorem pedagogiki religii w USA był George A. Coe, dla którego oprócz uwzględnienia nadnaturalnej konstrukcji człowieka, liczyło się przede wszystkim podporządkowanie wszelkich procesów edukacyjnych dobru dziecka oraz uszanowaniu jego podmiotowości⁹. Różnorodność kulturowa przyczyniła się do wypracowania odmiennych koncepcji pedagogiczno-religijnych, głównie zakorzenionych w progresywnym, pragmatycznym, behawioryzmie, egzystencjalizmie oraz nurcie „*Social Gospel*” – zorientowanych na współpracę międzykonfesyjną¹⁰. Dzisiaj powyższe

kierunki możemy poszerzyć o dekonstrukcjonizm i postmodernizm.

Na lata 80-te XX wieku przypada rozwój brytyjskiej pedagogiki religii. Perspektywa interpretacyjna ukierunkowana była wówczas na kontekst społeczno-kulturowy, co przejawiało się uwzględnieniem pluralizmu religijnego, procesów sekularyzacji, jak również poszerzaniem wiedzy o religiach i kształtowaniem krytycznych postaw¹¹.

Natomiast w Polsce, zanim zaczęto posługiwać się terminem „pedagogika religii”, posługiwano się określeniem typowo katolickim – „katechetyka”. Dokonano recepcji dorobku europejskiego – głównie niemieckiego¹². Pamiętano także o osiągnięciach wypracowanych przez przedstawicieli antropologii, personalizmu i egzystencjalizmu, a także pedagogiki humanistycznej. Uwzględniono ponadto wiedzę z zakresu psychologicznych aspektów edukacji religijnej. Łączono konteksty religijne z nurtami etycznymi¹³. Ważne miejsce w polskich rozważaniach pedagogiczno-religijnych zajmują prace następujących autorów: Karola Banzela, Zygmunta Bielawskiego, Walentego Gadowskiego. W późniejszym okresie także: Mieczysława Majewskiego, Stefana Kunowskiego, Janusza Tarnowskiego, a wspólnie: Władysława Kubika, Zbigniewa

⁶ Zob. Siegfried Vierzig, *Ideologiekritik und Religionsunterricht. Zur Theorie und Praxis eines kritischen Religionsunterrichts*, Benziger Verlag, Zürich 1975.

⁷ Thorsten Knauth, *Religionsunterricht und Dialog. Empirische Untersuchungen, systematisch Überlegungen und didaktische Perspektiven eines Religionsunterrichts im Horizont religiöser und kultureller Pluralisierung*, Waxmann, Münster 1996; Reinhold Broschki, *Relacja – podstawowa zasada kształcenia religijnego*, „Paedagogia Christiana” nr 26(2010), UMK, s. 123–134.

⁸ Zob. Religious Education Association an Association of Professors, *Practitioners, and Researchers in Religious Education*: <https://religionseducation.net/>, z dnia 13 luty 2018 rok; John Dewey, *Religious Education as Conditioned by Modern Psychology and Pedagogy* w: *Proceedings of the First Convention*, The Religious Education Association, Chicago 1903, s. 60–66.

⁹ Zob. George A. Coe, *A social theory of religious education*, C. Scribner's Sons, New York 1917; George A. Coe, *Religious Education as a Part of General Education* w: *Proceedings of the First Convention*, The Religious Education Association, Chicago 1903, s. 44–52.

¹⁰ Zob. B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna...*, dz. cyt., s. 179–195; Paul Tillich, *Teologia systematyczna*, t. I–III,

Wydawnictwo Antyk, Kęty 2004–2005; Jack L. Seymour, *Mapping Christian Education. Approaches to Congregational Learning*, Abingdon Press, Nashville 1997, s. 9–23.

¹¹ Ważną rolę w zakresie rozwijania wiedzy na temat edukacji religijnej odegrał John M. Hull, redaktor: „The British Journal of Religious Education”; Zob. John M. Hull, *Studies in Religion and Education*, The Falmer Press, New York 1984, s. 135–149.

¹² W Polsce rozwijano między innymi metodę monachijską.

¹³ Ciekawym projektem jest koncepcja katechezy integralnej Mieczysława Majewskiego, obejmująca holistycznie procesy wychowania, kształcenia, socjalizacji i ewangelizacji; Zob. Mieczysław Majewski, *Antropologiczna koncepcja katechezy*, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin 1994.

Marka, Mariana Nowaka, Aliny Rynio, Jerzego Bagrowicza, Bogusława Milerskiego, Janusza Mariańskiego, Cypriana Rogowskiego, Mirosława Patalona¹⁴. Na naszym rodzimym gruncie możemy mówić o wypracowaniu wspólnego stanowiska w zakresie klasyfikacji teorii pedagogiczno-religijnych, a operacjonalizacja poglądów w omawianym zakresie oscyluje pomiędzy takimi aspektami jak: konfesyjność, dialogiczność, komunikacyjność, ekumenizm, religioznawstwo. Na uwagę zasługuje przy tym fakt, iż pedagogika religii uznaje świeckość państwa i reprezentujących go instytucji¹⁵.

¹⁴ Zob. Karol Banszel, *O nowoczesne podstawy religijnego wychowania ewangelickiego*, Drukarnia Głosu Ewangelickiego, Warszawa 1932; Władysław Kubik, *Zarys dydaktyki katechetycznej*, Wydział Filozoficzny Towarzystwa Jezusowego w Krakowie, Kraków 1990; Jerzy Bagrowicz, *Stawać się bardziej człowiekiem. Z podstaw edukacji religijnej*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2008; Stefan Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2004; Mirosław Patalon, *Teologia a pedagogika. Teologia mediacji H. Richarda Niebubra jako źródło inspiracji pedagogicznych*, Wydawnictwo Pomorskiej Akademii Pedagogicznej, Słupsk 2002; Mirosław Patalon, *Pedagogika ekumenizmu. Procesualność jako paradygmat interkonfesyjnej i interreligijnej hermeneutyki w ujęciu Johna B. Cobba, Jr.*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2007; B. Milerski, *Pedagogika religii...*, dz. cyt., s. 45–68; Bogusław Milerski, *Religia a szkoła. Status edukacji religijnej w szkole w ujęciu ewangelickim*, Wydawnictwa Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej, Warszawa 1998; Cyprian Rogowski, *Edukacja religijna: założenia – uwarunkowania – perspektywy rozwoju*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2002; Cyprian Rogowski, *Hermeneutyčno-dydaktyczny wymiar symbolu i implikacje pedagogiczno-religijne*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1999; Cyprian Rogowski, *Koncepcje katechetyczne po Soborze Watykańskim II*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1997; Marian Nowak, *Pedagogika personalistyczna w: Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. I, red. nauk. Zbigniew Kwiecieński, Bogusław Śliwowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003, s. 232–247; Marian Nowak, *Podstawy pedagogiki otwartej*, Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 1999; Marian Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

¹⁵ Zob. B. Milerski, *Pedagogika religii...*, dz. cyt., s. 59.

2. Współczesne modele pedagogiki religii

Istnieją odmienne sposoby interpretowania statusu pedagogiki religii. Według pierwszej wersji przyjmuje się, że pedagogika religii jest subdyscypliną teologii praktycznej, analizującej „samourzeczywistnianie się Kościoła w dziedzinie wychowania ze stałym odniesieniem do nauk pedagogicznych i socjologicznych”¹⁶. Poprzez projektowanie określonych działań koncepcja ta pełni rolę uzupełniającą wobec katechetyki. Jak wskazuje Bogusław Milerski, w tym wypadku mamy do czynienia z przedmiotem badań w postaci pedagogii religijnej, obejmującej konkretną doktrynę wychowania w wersji teoretycznej oraz praktycznej. Jeżeli chodzi o wskazanie naczelnego celu tak pojmowanej pedagogiki religii, to warto w tym miejscu odwołać się do słów Egon Spiegela, zdaniem którego „centralną kategorią celu pedagogiki religii jest umiejętność pokonywania trudności życiowych, mając jednocześnie pełną ufność w moc sprawczą Boga”¹⁷. Edukacja religijna fundowana na tego typu założeniach stanowi przede wszystkim instruktaz (dość charakterystyczny dla polskiej szkolnej edukacji religijnej).

Kolejne stanowisko konstytuuje status pedagogiki religii na fundamencie rozdzielnie funkcjonujących, ale i stykających się dyscyplin, jakimi są: pedagogika oraz teologia. Zgodnie z tym ujęciem kierunki badań

¹⁶ Helena Słotwińska, *Pedagogika religii w relacjach z dyscyplinami teologicznymi*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2016, s. 90; Zob. Wolfgang G. Esser, *Religionsunterricht. Positionenanalyse, Grundlegung, Grundrissentwurf*, Patmos Verlag, Düsseldorf 1973.

¹⁷ Egon Spiegel, *Cele pedagogiczno-religijne w: Leksykon Pedagogiki Religii: podstawy – koncepcje – perspektywy*, red. nauk. Cyprian Rogowski i inni, Verbinum, Warszawa 2007, s. 32; C. Rogowski, *Pedagogika religii...*, dz. cyt. s. 55–59.

dotyczą wiedzy humanistycznej i społecznej. Przedstawiciele tego modelu interpretują pedagogikę religii jako naukę pedagogiczną, jak i teologiczną zarazem. Zdaniem Milerskiego,

[...] pedagogika religii zredukowana do dyscypliny czysto pedagogicznej nie jest w stanie wygenerować kryteriów analizy pluralizmu religijnego, religii przeżywanej i subiektywnie doświadczanej, natomiast pedagogika religii traktowana wyłącznie w kategoriach teologicznych nie jest w stanie dostarczyć kryteriów analizy różnicowań o charakterze rozwojowym bądź kulturowo-społecznym¹⁸.

W rozważaniach tego typu pod uwagę bierze się szeroki kontekst społeczno-educacyjny, aby poznać i ukazać edukację religijną poprzez różnorodne płaszczyzny, takie jak: polityka, kultura, mass media, pluralizm czy globalizacja. Cechą charakterystyczną tego podejścia jest również przychyłność wobec uściślenia konfesyjnego pedagogiki religii, poprzez promowanie pedagogii określonej wspólnoty religijnej.

Z racji faktu, iż wspólnoty kościelne zaczęły rozwijać wiedzę z zakresu pedagogiki religii – a poprzez takie działania stały się jej nieodłącznymi kreatorami – intencją tekstu jest zaproponowanie najmniej rozpowszechnionej wersji interpretowania omawianej dziedziny wiedzy, mianowicie rozumienia pedagogiki religii jako subdyscypliny pedagogicznej¹⁹. Najbardziej wymowne jest tutaj

ujęcie omawianej dziedziny wiedzy jako nauki autonomicznej względem teologii. Przyjęcie tego stanowiska implikuje traktowanie religioznawstwa jako nauki stanowiącej punkt odniesienia dla podejmowanych rozważań. Jak zauważa Milerski, w trzecim ujęciu pedagogika religii posiada

[...] formę dydaktyki szczegółowej w zakresie edukacji religijnej zorientowanej na opis, analizę i rozumienie uwarunkowań oraz formułowanie konkretnych wskazań dla realizacji przyjętego programu²⁰.

Cechą charakterystyczną tego podejścia jest prowadzenie działalności edukacyjnej nieograniczającej się do przekazywania wyłącznie wiedzy z zakresu wiary chrześcijańskiej, liturgii czy orzeczeń Urzędu Nauczycielskiego Kościoła. Dla zobrazowania różnorodności badanych form ekspresji religijnej wskazane jest wykorzystanie w prowadzonych badaniach metod hermeneutycznych, fenomenologicznych, dialektycznych, jak również empirycznych²¹. Jeżeli chodzi o określenie celów to zgodnie z tym rozumieniem ważniejsze są tutaj ramy interdyscyplinarne niż teologiczne.

3. Religioznawstwo

– przedmiot, cele oraz metody badawcze

Religioznawstwo, jako empiryczna dyscyplina naukowa, opisuje i bada religie

w: Emilio Alberich, *Katecheza dzisiaj. Podręcznik katechetyki fundamentalnej*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2003.

¹⁸ B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna...*, dz. cyt., s. 140.

¹⁹ Dodajmy, iż problematyka katechetyki i pedagogiki religii nie jest ze sobą całkowicie zbieżna, bowiem sam termin wychowanie religijne nie jest równoznaczny z pojęciem wychowania w wierze chrześcijańskiej. Wskazane dyscypliny w ramach dyskursu naukowego powinny istnieć samodzielnie, bowiem są skierowane do różnych odbiorców, posiadają nietożsamy przedmiot oraz posługują się odmienną metodologią badań. O relacyjności tych dyscyplin przeczytamy

²⁰ Tadeusz Gadacz, Bogusław Milerski (red. nauk.), *Religia. Encyklopedia PWN*, t. VIII, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2003, s. 45.

²¹ Przykładem działań empirycznych są przeprowadzone badania fenomenograficzne, ujawniające rekonstrukcję znaczeń przypisywanych wychowaniu religijnemu. Zob. Małgorzata Czekaj, *Doktryna wobec codzienności. Studium fenomenograficzne o wychowaniu religijnym w rodzinie*, Nomos, Kraków 2015.

we wszystkich ich przejawach, kontekstach oraz aspektach²². Zgodnie z literaturą przedmiotu do podstawowych dziedzin religioznawstwa zalicza się: teorię religii, historię religii, fenomenologię religii, psychologię religii, socjologię religii, etnologię religii, geografę religii²³. Dziedzina ta nie zajmuje się

prowadzeniem badań z zakresu rozpoznania celów, metod oraz środków wykorzystywanych w edukacji religijnej (formalnej i nieformalnej). Opisując wizję człowieka zakorzenionego w lokalności religijnej nie opracowuje lepszej wersji teorii socjalizacji religijnej. Koncentruje swoje działania na opisie i analizie genezy oraz dynamiki praktyk religijnych, wizji Kościoła i społeczeństwa.

W religioznawstwie przedstawiane postaci i zjawiska religijne pojmowane są jako hipotezy²⁴. Problematykę tę podejmuje w swoich rozważaniach Zofia J. Zdybicka, zdaniem której „religioznawcy zwłaszcza XIX-wieczni, a częściowo także XX-wieczni nie poprzestawali na opisie, systematyzacji i uogólnianiu faktów zaczerpniętych z różnych religii, lecz często dążyli do budowania hipotez, a nawet całych teorii wyjaśniających pochodzenie religii (genezę), formułowali prawa rozwojowe zjawisk religijnych, wiążąc je, a często redukując do innych przejawów życia kulturowego”²⁵.

Podejście religioznawcze cechuje empiryczność, a wynika z tego założenie, zgodnie z którym nauka o religii „[...] musi się opierać na tej metodzie, która, wychodząc od tego, co szczegółowe, wznosi się do tego, co ogólne, a dzięki uzyskanej w taki sposób znajomości zjawisk ujawnia ich przyczyny i ustala kierujące nimi prawa, to znaczy pozwala określić to, co

²² Zgodnie z literaturą przedmiotu etymologia wyznacza różnorodne warianty znaczeniowe, które można przypisać do terminu – religia. Tak więc, słowo „religia” posiada trzy znaczenia: *relegere* – ponownie czytać, *religare* – związać ze sobą, *religiere* – ponownie wybrać”. Zob. J. Michalski, *Edukacja i religia...*, dz. cyt., 107; W tradycji antycznej, posiadamy jeszcze inne spojrzenie na omawiany termin: „w starożytności słowo *religia* łączono przede wszystkim z czasownikami: *relegere* – postrzegać coś z wielką troską i *religare* – ponownie wybierać. Pierwsze znaczenie ma na uwadze przede wszystkim zobowiązania kulturowe i ich sumienne traktowanie. Drugie natomiast, dotyczy relacji personalnej człowieka do Boga”. Zob. C. Rogowski, *Pedagogika religii...*, dz. cyt., s. 89; W ujęciu religioznawczym kwestia ta znajduje się w opracowaniu: Günter Lanczkowski, *Wprowadzenie do religioznawstwa*, Verbinum, Warszawa 1986, s. 93–96.

²³ Zob. Henryk Hoffmann, *Religioznawstwo w: Leksykon socjologii religii. Zjawiska – Badania – Teorie*, red. nauk. Maria Libiszowska-Zółtkowska, Janusz Mariański, Verbinum, Warszawa 2004, s. 347–349; Henryk Hoffman (red. nauk.), *Szkice religioznawczo-filozoficzne*, Instytut Religioznawstwa UJ, Kraków 2006; Zygmunt Poniatowski, *Wstęp do religioznawstwa*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1962; Korneliusz P. Tiele, *Zarys religioznawstwa i inne pisma*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013; Tadeusz Gadacz, Bogusław Milerski (red. nauk.), *Religia. Encyklopedia PWN*, t. I–IX, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2001–2003; Émile Durkheim, *Próba określenia zjawisk religijnych*, Biblioteka Samokształcenia, Warszawa 1903; <https://polona.pl/item/2146871/3/>, z dnia 10 lutego 2018 roku; Émile Durkheim, *Wychowanie moralne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2015; Henryk Hoffmann, *Dzieje polskich badań religioznawczych 1873–1939*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004; Eugeniusz Kriegerewicz, *Wprowadzenie do przedmiotu religioznawstwa. Tezy wykładów*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Kielce 1977; Eugeniusz Sakowicz, *Religioznawstwo*, Polihymnia, Lublin 2009, s. 27–34; Zbigniew Stachowski (red. nauk.), *Religioznawstwo polskie w XXI wieku*, Wyższa Szkoła Społeczno-Gospodarcza, Tyczyn 2005; Wiesław Bator (red. nauk.), *Religioznawstwo wobec wyzwań współczesności*, Nomos, Kraków 2001; Zofia J. Zdybicka, *Religia a religioznawstwo*, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Lublin 2013; Włodzimierz Szafrański, *Religioznawstwo jako nauka*, WSNS, Warszawa 1983; Zbigniew Drozdowicz (red.

nauk.), *Filozoficzny i antropologiczny wymiar badań religioznawczych*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2008; Rafał Ilnicki, Juliusz Iwanicki (red. nauk.), *Sfery refleksji religioznawczej*, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2012.

²⁴ Dla wielu przedstawicieli pedagogiki religii (szczególnie reprezentujących jej pierwszy model) postaci oraz zjawiska religijne są faktami, które nie wymagają uzasadnienia, czy też krytycznej analizy.

²⁵ Z. Zdybicka, *Religia a religioznawstwo*, dz. cyt., s. 248.

stałe i niezmiennie pośród tego, co zmienne i przemijające²⁶. Znamienne jest tutaj uwzględnienie rezultatów badawczych uzyskanych w takich dziedzinach jak: antropologia, psychologia, socjologia, badania porównawcze oraz historyczne. Perspektywę interpretacyjną stanowią więc fakty społeczne, które wynikają z wiary w treści nadludzkie (nadprzyrodzone).

Religioznawstwo za swój przedmiot badań przyjmuje całe bogactwo zjawisk religijnych, one z kolei należą do obszaru zjawisk kulturowych – stąd też przyjmuje się stanowisko, zgodnie z którym zasadnym jest stosowanie w tej dyscyplinie różnorodnych metod przyjętych w naukach humanistycznych. Tak więc, uwzględniając stan rzeczy w przeszłości, badacze religii – z początkiem XIX wieku – posługiwali się metodą teologiczną, historyczną, jak również historyczno-porównawczą oraz filologiczną. W kolejnym stuleciu wykorzystywano takie podejścia badawcze jak: fenomenologiczne, strukturalistyczne, funkcjonalistyczne, semiotyczne, biologiczne, ekologiczne oraz kognitywistyczne²⁷.

Na obecny stan omawianej dyscypliny naukowej mają również wpływ otaczające nas społeczne, kulturowe, polityczne oraz ekonomiczne przeobrażenia. Sprawy te uwydatniają zmiany w postrzeganiu samego przedmiotu zainteresowań badawczych, które

dzielią się współcześnie na dwa wzajemnie przenikające się obszary: „z jednej strony religie tradycyjne, historyczne, które można badać tradycyjnymi metodami socjologii czy psychologii, a z drugiej strony – różnorodne ruchy kulturowe, ruchy pogranicza, pseudo-religie, ruchy New Age, które wyraźnie nie poddają się analizie za pomocą utrwalonego języka i aparatury badawczej²⁸”. Naukowcy w tej sytuacji postulują oparcie się na ramach konceptualnych filozofii (w tym fenomenologii egzystencjalnej), co ma w konsekwencji zapewnić zachowanie metodologicznego agnostycyzmu²⁹. Mając na uwadze dekady doświadczeń wiemy, iż niezwykle trudno jest w zjawiskach, które interpretują religioznawcy ujrzyć czyste dane empiryczne – jednakże mimo tych trudności, jak również biorąc pod uwagę dzisiejsze uwarunkowania naukowe oraz kulturowe, dobrze byłoby, aby badacze pozostali zdystansowani do opisywanych fenomenów (model pozytywistyczny). Mamy tu na myśli badanie konkretnych zjawisk występujących w określonych religiach. Dzięki tak określonym zasadom postępowania metodologicznego mamy większe szanse na uzyskanie intelektualnego oglądu religii i religijności, poprzez co w konsekwencji będziemy bliżsi w odsłonięciu ich istoty. Zachowanie postawy krytycznej i samoświadomej własnych uwarunkowań (choć to niezmiernie trudne) zapewni pozyskanie najkorzystniejszych rezultatów analitycznych w dyskursie religijnym. Najistotniejszym zadaniem jest więc próba poszukiwania uzasadnień dla reprezentowanych przez siebie twierdzeń naukowych.

²⁶ K. P. Tiele, *Zarys religioznawstwa...*, dz. cyt., s. 30.

²⁷ Z. Zdybicka, *Religia a religioznawstwo...*, dz. cyt., s. 248–249; G. Lanczkowski, *Wprowadzenie do religioznawstwa...*, dz. cyt., s. 96; Maciej Dębski, *Nowa synteza badań nad religijnością społeczeństwa polskiego*, „Kwartalnik Religioznawczy” nr 55(2006)56, NOMOS, s. 156–163; Halina Grzymała-Moszczyńska, *Potrzeba nowego podejścia do badań nad religijnością: przykład psychologii religii*, „Kwartalnik religioznawczy” nr 34(2001)36, NOMOS, s. 195–211; Łukasz Trzciniński, *O antropologicznej perspektywie badań religioznawczych*, „Kwartalnik Religioznawczy” nr 34(2001)36, NOMOS, s. 331–336.

²⁸ Włodzimierz Pawluczuk, *Religioznawstwo wobec nowych wyzwań w: Religioznawstwo polskie...*, dz. cyt., s. 45.

²⁹ O związkach religioznawstwa i filozofii przeczytamy w następującej pracy: G. Lanczkowski, *Wprowadzenie do religioznawstwa...*, dz. cyt., s. 87–92.

Jest to kwestia sporna wśród badaczy, bowiem pojawia się pytanie o uwarunkowania światopoglądu naukowego. W religioznawstwie widzimy różnego rodzaju uzasadnienia dla reprezentowanych założeń metodologicznych, czego przykładem w historii jest między innymi nurt określany jako religioznawstwo marksistowskie. W tak określonej perspektywie widoczny staje się fakt, iż wyniki badań uzyskanych w ramach omawianej dyscypliny (jak zresztą we wszystkich naukach humanistycznych i społecznych) uzależnione są od przyjętych rozstrzygnięć natury filozoficzno-światopoglądowej. Winniśmy mieć na względzie potrzebę wypracowania wiedzy, która będzie w rezultacie obrazem ujawniającym wielowarstwowe i niejednorodne fundamenty zjawisk religijnych.

4. Nowe perspektywy badawcze

Na przełomie XX i XXI wieku w postrzeganiu statusu pedagogiki religii zaszło bardzo wiele zmian. Jak zauważa Milerski: „[...] analizując status naukowy współczesnej pedagogiki religii, coraz częściej wskazuje się nie tyle na jej charakterystykę konfesyjną, ile przede wszystkim metodologiczną i koncepcyjną, podkreślając jej ekumeniczny i interdyscyplinarny charakter”³⁰.

Próbę operacjonalizacji owych przełomowych przeobrażeń zacznijmy od poszukiwania tego, co wspólne dla obowiązujących modeli pedagogiki religii. Jan Charytański wskazuje na następujące elementy łączące: 1) odrzucenie uprawiania pedagogiki religii poprzez wyprowadzanie swoich założeń z dogmatu; 2) porzucenie na poszukiwaniu wspólnych płaszczyzn wyłącznie

w odniesieniu do dyscyplin pedagogicznych – stąd jawi się postulat interdyscyplinarności i dialogu; 3) istotne jest również poszerzanie wiedzy z zakresu pedagogiki religii poprzez prowadzenie badań eksperymentalnych³¹. Analiza materiału ujawnia kolejne wspólne aspekty tworzące przedmiot badań pedagogiki religii, a są nimi: 1) przekaz religijny poprzez nauczanie konkretnej religii (działanie formalne); 2) wychowanie religijne (działanie nieformalne); 3) pedagogiczna działalność Kościołów³². Ponadto zgodność istnieje także w tym, iż pedagogika religii podejmuje rozważania nad praktyką działań edukacyjnych i stanowi zreflektowaną świadomość tejże praktyki, aby w konsekwencji inspirować skuteczniejsze alternatywy działań³³. Ważne jest, aby szkolne lekcje poświęcone szeroko rozumianym zagadnieniom religijnym – realizowane np. w ramach zajęć z religii, filozofii czy etyki (a także na innych przedmiotach humanistycznych) były prowadzone w otwartej perspektywie kognitywnej, gdzie religioznawstwo mogłoby spełniać centralne miejsce dla przekazu treści edukacyjnych³⁴. Wiedza o religiach powinna pomóc w neutralizowaniu szkodliwych stereotypów, w pogłębianiu szacunku dla różnorodności, w promowaniu inkluzywnego i zrównoważonego podejścia do poszczególnych tradycji. Ważna jest również

³¹ Zob. Jan Charytański, *Katechetyka a teologia praktyczna*, „Ateneum Kapłańskie” nr 391(1974)66, WWD, s. 243–245.

³² Zob. C. Rogowski, *Pedagogika religii...*, dz. cyt., s. 51–52; Hans-Ferdinand Angel, *Złożoność i rozległość niemieckojęzycznej pedagogiki religii*, „Keryks” nr 1(2002)1, LIT, s. 80–83.

³³ Zob. Wolfgang Bartholomäus, *Pedagogika religii jako nauka. Stanowisko do dyskusji*, „Keryks” nr 2(2004)III, LIT, s. 141.

³⁴ Zob. Małgorzata Obrycka, *Rola etyki niezależnej w procesie kształtowania tożsamości moralnej*, „Forum Oświatowe” nr 28(2016)2, DSW i PTP, s. 223–240.

³⁰ B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna...*, dz. cyt., s. 138.

świadomość pozytywnego potencjału religii, ale i zagrożeń, które niesie ze sobą³⁵.

Przyjrzyjmy się teraz nowym rozwiązaniom wypracowanym w ramach omawianej literatury przedmiotu. Ciekawym podejściem badawczym jest propozycja podziału pedagogiki religii na następujące nurty: 1) empiryczno-analityczny: tworzenie naukowych teorii o procesach edukacji religijnej; 2) normatywny: stawianie celów i poszukiwanie ich uzasadnień; 3) praktyczny: zastosowanie teorii oraz celów do danej rzeczywistości edukacyjnej³⁶. Jest to godna uwagi propozycja, gdyż promuje działania na rzecz empirycznego potwierdzania teoretycznych założeń, jak również akcentuje kwestię ujawniania wewnętrznych sprzeczności. Podkreślany jest także akt woli wychowawca wobec poznawanych treści i realizowanych celów edukacji religijnej. Liczą się więc odpowiednie oraz sensowne argumenty uwzględniające kontekst antropologiczno-kulturowy. Wszystko to razem stanowi klarowną matrycę dla współczesnych przedstawicieli pedagogiki religii.

W tym miejscu wywodu należy wspomnieć o jeszcze jednym alternatywnym spojrzeniu na sposoby kreowania edukacji religijnej. Mamy na myśli model procesualny, autorstwa Mirosława Patalona. Twórca odwołuje się do whiteheadowskiej myśli procesualnej, w szczególności do koncepcji dynamiczności i relacyjności Boga w kontekście zachowania całościowej perspektywy

rzeczywistości³⁷. Tego typu perspektywa interpretacyjna ma swoje odzwierciedlenie w pedagogice ekumenicznego i międzyreligijnego dialogu. Zgodnie z tym ujęciem tożsamość konstytuuje się poprzez nasze uczestnictwo w świecie, istotne są również relacje między jednostką a bytami transcendentnymi i nie jest najistotniejsze to – czy rzeczywistość nadprzyrodzona istnieje czy też nie, bowiem kluczową kwestią są inspirowane dzięki religijności fakty społeczne. Teologia ta eksponuje ważność społecznego doświadczenia (przede wszystkim w wymiarze jednostkowym poprzez kształtowanie umiejętności rozpoznawania własnego kontekstu społecznego), stąd też permanentna twórczość stanowi esencję rzeczywistości. Idea projektu wiąże się z promocją działań na rzecz przekraczania granic – „[...] co w mniejszym lub większym stopniu narusza stabilność instytucjonalną i tożsamość wyznaniową. Wymagałoby to również otwarcia się poszczególnych instytucji na wspólny dyskurs teologiczny, nie tylko na poziomie religijnych fachowców, lecz także laika³⁸. To co istotne dla edukacji religijnej dotyczy promowania działań wychowawczych, które akcentują wzajemne przenikanie się różnorodnych perspektyw, światopoglądów, aby w konsekwencji ukształtować umiejętność rozpoznawania własnego uwarunkowania w kontekście wiedzy, wierzeń i doświadczeń innych ludzi. Podstawowe kategorie w tym ujęciu są następujące: współistnienie, współzależność, dialogiczne usytuowanie. Ponadto – interdyscyplinarność programów szkolnych, pobudzających

³⁵ Zob. *Toledo Guiding Principles On Teaching About Religions And Beliefs In Public Schools*, Prepared By The Odihr Advisory Council Of Experts On Freedom Of Religion Or Belief, Warsaw 2007, z dnia 20 lutego 2018 roku.

³⁶ Anton A. Bucher, *Od katechetyki do pedagogiki religii. Szkice o rozwoju przedmiotu w niemieckim obszarze językowym*, „Keryks” nr 2(2004)III, LIT, s. 37–60.

³⁷ Zob. Jeanyne B. Slettom (red. nauk.), *Teologia procesu. Wybrane zagadnienia w formie pytań i odpowiedzi*, J.B. Cobb, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2008.

³⁸ M. Patalon, *Religia...*, dz. cyt., s. 300; Alfred N. Whitehead, *Religia w tworzeniu*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1997.

do twórczego odkrywania sensu licznych i różnorodnych znaczeń, jak również wprowadzenie w proces twórczy³⁹.

Badania w zakresie pedagogiki religii mogłyby realizować zadania statusowe w obrębie szeroko rozumianej edukacji religijnej w społeczeństwie demokratycznym, jeśli miałyby potencjał obejmujący szerokie konteksty analiz antropologicznych, społecznych i wychowawczych, których fundamentem winna być refleksja z pozycji religioznawczej. Przyjęcie tego stanowiska wydaje się uprawnione ze względu na możliwość uzyskania przynajmniej metodycznej jasności, krytycznej interpretacji, odwagi w stawianiu pytań, wskazywania twierdzeń religijnych – nieakceptowanych i nieadekwatnych wychowawczo – zarówno dla dzieci, młodzieży, jak i dorosłych. Zasadniczy trzon działalności powinien skupić się na holizmie poznawczym, który ma możliwość prezentacji różnorodnych zagadnień religijnych, niejako niezależnie od ich teologicznych i wyznaniowych konotacji⁴⁰. Są to kwestie niezwykle ważne, ich celem jest bowiem marginalizowanie przejawów ideologicznej manipulacji oraz ideologizacji w przestrzeni religijnej człowieka. W tym

podejściu zagadnienia odnowy przekazu kościelnego oraz badanie zgodności teologicznej tekstów religijnych pozostawia się teologom. Jest tu mowa o takim prowadzeniu instytucjonalnie, jak i nieformalnie procesów edukacyjnych, aby oczekiwany cel i rezultat, nieustannie respektował autonomiczność oraz wolność człowieka, zaś kwestie przynależności do danej konfesji, pozostawiały w suwerennej decyzji jednostki. W tym miejscu trzeba zauważyć, że obecne dziś, powolne kroczenie tradycyjnej katechetyki, w kierunku badań i analiz pedagogiki religii, sprzyja nie tylko rozwojowi tej pierwszej, ale również umożliwia włączenie do przekazu szkolnej edukacji religijnej kształtowania umiejętności szerokiego, samodzielnego oraz krytycznego oglądu własnej tradycji i otaczającej kultury⁴¹.

W pracy pt. „Pedagogika religii w relacjach z dyscyplinami teologicznymi”, autorka przywołuje pytanie postawione w kontekście relacjonowania prac Wolfganga Bartholomäusa, w brzmieniu – „czy w imię pedagogicznego celu należy respektować fałszywe religie?”⁴². Jest to niezwykle istotne pytanie.

³⁹ Jeżeli chodzi o współczesne kierunki pedagogiki religii to odnosi się one do filozofii oraz teologii zorientowanych egzystencjalistycznie; Zob. Rudolf Bultmann, *Glauben und Verstehen. Gesammelte Aufsätze*, t. I–IV, J.C.B. Mohr, Tübingen 1933–1965; Paul Ricoeur, *O sobie samym jako o innym*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005; Paul Tillich, *Pytanie o Nieuwarunkowane; pisma z filozofii religii*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1994.

⁴⁰ Model ponadkonfesyjny realizowany jest w Wielkiej Brytanii, gdzie lekcje religii mają charakter religioznawczy. Odbywa się to poprzez zapraszanie przedstawicieli różnych konfesji (w tym osób niewierzących) do udziału w tworzeniu programów nauczania, ponadto – osoby niewierzące mogą prowadzić zajęcia z religii. Zajęcia te są przedmiotem obowiązkowym; Zob. Przemysław P. Grzybowski, *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2009.

⁴¹ Sprawy te uwydatniają słowa Günter’a Lanczkowskiego, zdaniem którego „[...] religioznawstwo jest dla teologii religii i teologii w ogóle niezbędną nauką pomocniczą przy wykonywaniu jednego z jej najważniejszych zadań, jakim jest zajęcie się współczesnym zjawiskiem pluralizmu religii”: G. Lanczkowski, *Wprowadzenie do religioznawstwa...*, dz. cyt., s. 85–86; Dogmatyka, jako systematycznie uporządkowana teoria wiary, posiada wartość historyczną, dlatego też pedagogika religii oraz religioznawstwo to dziedziny, które powinny zachowywać z nią stałe związki, aby w szerokim horyzoncie móc – w oparciu o nie – projektować programy edukacyjne.

⁴² H. Słotwińska, *Pedagogika religii...*, dz. cyt., s. 102; Dodajmy, że wedle Deklaracji Kongregacji Nauki Wiary „Dominus Iesus” z 2000 roku tylko jeden Kościół uznano za depozytariusza „pełni prawdy”. Innym odmówiono statusu Kościoła. Kościół Katolicki naucza, że tylko on sam jest jedynym prawdziwym Kościołem, a wszystkie inne wyznania, czy to chrześcijańskie, czy też niechrześcijańskie – są jedynie sektami oraz fałszywymi religiami. Wydaje się, iż tak

Mając na względzie osiągnięcia pedagogiki, jako dziedziny naukowej, powinniśmy pamiętać o tym, że kształtowanie samodzielnego, krytycznie myślącego człowieka jest celem, na którym przede wszystkim zależeć powinno edukatorom i rodzicom. To właśnie ów pojedynczy człowiek – dzięki otwartej i krytycznej edukacji religijnej – będzie sam w stanie określić, która tradycja religijna odpowiada najlepiej na wyzwania i potrzeby osobiste oraz społeczne. W prezentowanej problematyce omawiana dyscyplina winna odwoływać się do szerokich źródeł, wykraczających poza tzw. teksty wyłącznie kościelne. Powinna obejmować możliwie cały dorobek ludzkiego ducha: filozofię, literaturę, sztukę, muzykę, itd. W konsekwencji może dojść do wytworzenia się nowych paradygmatów społecznej interpretacji, gdzie antagonizmy, wykluczanie czy ekskluzja mogłyby być zastąpione inkluzją społeczną.

Bezwzględnie istotne staje się działanie na rzecz permanentnego poszerzania wiedzy z zakresu samej pedagogiki i jej różnych subdyscyplin. Niezwykle cenne są najnowsze wyniki badań oraz rozważania dotyczące rozumienia roli, jaką ma do spełnienia współczesna szkoła. Jak zauważa Dorota Klus-Stańska, szkoła powinna identyfikować ograniczenia, ponadto powinna

odgrywać rolę awangardy zmiany, wspierać dziecięcą zdolność do stawiania oporu i do angażowania się w zmianę społeczną. Powinna także wyjść poza własne uprzywilejowanie kulturowe (symboliczne, językowe, strukturalne), akceptując marginalizowane społecznie wersje rzeczywistości, jej

rozumienia i działania w niej oraz tworząc dla nich warunki rozwoju⁴³.

Dla przedstawicieli pedagogiki religii są to konkretne wytyczne, które winny być uwzględnione w kontekście tworzonych teorii, modeli i strategii działania w ramach edukacji religijnej.

W przedstawianej tu wizji holistycznej edukacji religijnej kluczowym zadaniem jest analiza współcześnie rozwijanych nurtów filozoficznych, socjologicznych oraz ekologicznych. Inspirującym zagadnieniem, które należy włączyć w edukacyjno-religijne postępowanie badawcze, jest idea postrzegania ludzi w kontekście „bytów nie-ludzkich”, poprzez wzajemne uznanie oraz współzależność i odpowiedzialność pomiędzy nami wszystkimi. Tego typu postulat promuje nurt określany mianem posthumanizmu, gdzie podmiotowość definiowana jest w kontekście ekofilozofii. Mowa tu o witalnej sile życia wszelkich istot określanych mianem zoe (zoe-centriczny egalitaryzm), co w konsekwencji prowadzi do refleksji i dyskusji wokół tworzenia nowej międzygatunkowej etyki, opartej na rekonstrukcji ludzkich przywilejów⁴⁴.

Osoby odpowiedzialne za kształt wychowania i edukacji religijnej w polskim systemie winny uwzględniać ujawnione w literaturze przedmiotu problemy związane z umiejscowieniem, a także określeniem konkretnych celów i zadań edukacji religijnej w obrębie społeczeństwa demokratycznego. Do kluczowych trudności w tym zakresie można zaliczyć: zamkniętą konfesyjność; redukcjonizm w korzystaniu

reprezentowane stanowisko nie sprzyja utrzymaniu dialogu międzyreligijnego; Zob. *Deklaracja Dominus Iesus – O jedyności i powszechności zbawczej Jezusa Chrystusa i Kościoła*, z dnia 20 lutego 2018 rok.

⁴³ Dorota Klus-Stańska, *Mitologia transmisji wiedzy, czyli o konieczności szukania alternatyw dla szkoły, która amputuje rozum*, „Problemy Wczesnej Edukacji” nr 2(2008)8, UG, s. 37.

⁴⁴ Zob. Rosi Braidotti, *Po człowieku*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.

ze zdobyczy współczesnych nauk społecznych, humanistycznych i przyrodniczych; niewystarczający dostęp do zasobów dydaktyk szczegółowych, w tym neurodydaktyki; jak również formalizm metodyczny⁴⁵. Dla współczesnych przedstawicieli pedagogiki religii i praktyków edukacji, kluczową kwestią winna być świadomość i wiedza związana z postrzeganiem projektowanych efektów kształcenia i wychowania, które bezwarunkowo muszą uwzględniać autonomię, dojrzałość oraz samodzielność osób uczestniczących w tych procesach.

Naszkiecowane problemy skłaniają do podjęcia działań zmierzających do nowego rozpatrzenia zjawiska jakim jest refleksja pedagogicznoreligijna, znajdująca swoje miejsce w teoriach naukowych, jak również w praktyce edukacyjnej. Sprawy te wydają znaczenie samej pedagogiki, która „[...] ujmuje człowieka w aspekcie stawania się, ale musi ona także poznać, kim człowiek jest, odkryć jego istotę. Dopiero wtedy może stawiać pytania o źródła (skąd?) i cele (dokąd?) oraz udzielać na nie odpowiedzi”⁴⁶.

Pedagogika religii jako subdyscyplina nauk o wychowaniu nie może mieć na celu analizy i badania jednej tylko tradycji religijnej (w tym przypadku mowa o chrześcijaństwie), nawet (zwłaszcza) jeśli w strukturze społecznej jest to tradycja dominująca. Dziedzina ta, jako przykład nauki zaangażowanej, z której wynikać ma potencjał rozwojowy dla jednostki, grupy oraz całej społeczności, niejako musi podejmować najbardziej palące i nieobecne na innym polu

problemy. Jak się wydaje, aby mogło się tak wydarzyć, w strukturze edukacji religijnej muszą zaistnieć następujące przestrzenie interpretacyjne: poznanie oraz przyswojenie wartości poprzez analizę różnych systemów religijno-etycznych (nurt inkluzji społecznej); systematyczne oraz analityczne rozważania nad zasadami i kryteriami zarówno dobrego/właściwego, jak i złego/niewłaściwego postępowania (ujawnienie entymematów aksjologicznych); rekonstrukcja ogólnoludzkich ideałów dobra; rozumienie potrzeby i współczesnej roli humanitaryzmu (międzyludzkiego i międzygatunkowego); kształcenie umiejętności krytycznego oglądu rzeczywistości (w tym problematyka dogmatów, trudność procesów ekumenicznych oraz obecna dziś ekskluzja dialogu międzyreligijnego i międzykulturowego); konieczność całożyciowego i aktywnego doskonalenia siebie; czynienie własnej egzystencji – w tym szczególnie przestrzeni religijnej/moralnej/etycznej – bardziej świadomą. Wydaje się, że są to postulaty, cele i zadania nie tylko na dziś.

Drugi tom półrocznika „Karto-teka Gdańska” poświęcony został problematyce inkluzji i ekskluzji społecznej w przestrzeni badań edukacyjnych. Wstęp do tegoż numeru wskazuje na obecność w badaniach pedagogicznoreligijnych problematyki odnoszącej się do dychotomii zjawisk inkluzji i ekskluzji społecznej w przestrzeni religijnej człowieka. Pisząc o przywołanych w tytule zjawiskach mamy na myśli szeroki kontekst poruszonych zagadnień. Należą do nich kwestie polemiki w zakresie rozumienia i interpretacji otaczającego nas sporu o sferę wartości, norm, ocen oraz obyczajów ujawniających

⁴⁵ Zob. Szymon Dąbrowski, *Edukacja religijna w Polsce – między tradycją a współczesnością w: Różnice, edukacja, inkluzja*, red. nauk. Alicja Komorowska-Zielony, Tomasz Szkudlarek, t. V, *Ars Educandi Monografie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2015, s. 196–197.

⁴⁶ J. Michalski, *Edukacja i religia...*, dz. cyt., s. 50.

się w procesach edukacyjnych społeczeństwa XXI wieku⁴⁷. Dla potrzeb aktualnego numeru czasopisma zaproponowaliśmy dwa kluczowe hasła, które pojawiają się od dłuższego czasu w literaturze przedmiotu: inkluzja oraz ekskluzja⁴⁸.

Pierwsze z nich, „inkluzja”, to pojęcie powiązane z takimi określeniami jak: włączanie kogoś lub czegoś w większą całość, integracja, partnerstwo, wspólnota, egalitaryzm, a nawet kulturowe uwrażliwienie. Główne cechy konstytutywne tego zagadnienia łączone są przez badaczy z postulatami moralnymi, politycznymi, jak również ekonomicznymi. Za korzystne, z punktu widzenia wychowania, uznaje się istnienie różnic, a także jasność kryteriów ocen, równość w odnoszeniu się do odmierności, a także podejmowanie działań na rzecz

likwidacji barier i nierówności. Działania w tym zakresie mają na celu kształtowanie niezbędnych kompetencji do samodzielnego, pełnego, ale co najistotniejsze autonomicznego życia.

Drugim hasłem tu podejmowanym jest pojęcie „ekskluzji”. Termin ten interpretowany jest w kontekście zamknięcia, wyłączenia, wykluczenia, izolacji, czy marginalizacji, ale także segregacji osób odbiegających od norm kulturowych, społecznych czy zdrowotnych. W tym ujęciu, z założenia różnica charakteryzująca ludzi traktowana jest jako niebezpieczna i dezintegrująca ład społeczny oraz kulturę szkolną. Stąd też, jak się wydaje, różnorodność nie staje się potencjałem w planowaniu programów edukacyjnych, zarówno dla dorosłych, jak i dzieci. Tak konstruowana edukacja przejawia cechy reprodukcji, transmisji, adaptacji w logice bezkrytycznej i totalizującej większość. Tego typu podejście sprzyja rozwojowi postaw etnocentrycznych i izolacjonistycznych⁴⁹.

Problematyka inkluzji i ekskluzji niewątpliwie wzbudza refleksje nad możliwościami przekształcania szkolnej kultury i mentalności, aby przyjmowane postanowienia ustawodawcze gwarantowały nam wszystkim równouprawnienie zarówno w szkole, jak i w społeczeństwie. Do zaistnienia takiego projektu niezbędna wydaje się promocja działań na rzecz zwiększania uczestnictwa dzieci, młodzieży i dorosłych w kulturowo różnych, niekiedy wręcz ambiwalentnych aktywnościach. Nie bez znaczenia jest także widzenie różnorodnych potrzeb edukacyjnych, bowiem wszyscy znajdujemy się w odmiennych i wielorakich kontekstach życia rodzinnego, społecznego czy kulturalnego.

⁴⁷ Zob. Szymon Dąbrowski, Małgorzata Obrzycka (red. nauk), *Edukacja – Wartości – Kontrowersje*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk 2017; Monika Humeniuk, Iwona Paszenda (red. nauk.), *Między ekskluzją a inkluzją w edukacji religijnej*, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2017.

⁴⁸ Marzanna Bogumiła Kielar, Aneta Gop, *Integralny pluralizm metodologiczny: teoria i badania naukowe*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2012; Monika Jaworska-Witkowska, *W stronę pedagogiki integralnej: peregrynacje humanistyczne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2007; Alicja Komorowska-Zielony, Tomasz Szudlarek (red. nauk.), *Różnice, edukacja, inkluzja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2015; Marcin Boryczko, *Między adaptacją a oporem: szkoła wobec procesów globalizacyjnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2012; Bożena Grochmal-Bach, Anna Czyż, Anna Skoczek (red. nauk.), *Segregacja, integracja, inkluzja*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2013; Piotr Broda-Wysocki, *Wykluczenie i inkluzja społeczna: paradygmaty i próby definicji*, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa 2012; Anna Młynarczuk-Sokołowska, Katarzyna Szostak-Król, *Przez trudy do gwiazd: inkluzja i różnorodność w edukacji*, [https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/3757/1/Anna_M%20m%20narczukSoko%20owska,_KatarzynaSzostakKr%20%20Przez_trudy_do_gwiazd._Inkluzjai%20a%20r%20c%20b%20c%20bcn%20r%20o%20d%20n%20c%20%20c%20%20a%20e%20d%20u%20k%20a%20c%20j%20_p%20a%20r%20e%20z%20j%20a%20_2_2015_\(4\).pdf](https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/3757/1/Anna_M%20m%20narczukSoko%20owska,_KatarzynaSzostakKr%20%20Przez_trudy_do_gwiazd._Inkluzjai%20a%20r%20c%20b%20c%20bcn%20r%20o%20d%20n%20c%20%20c%20%20a%20e%20d%20u%20k%20a%20c%20j%20_p%20a%20r%20e%20z%20j%20a%20_2_2015_(4).pdf), dostęp z dnia 10 czerwca 2018.

⁴⁹ Zob. Milton Rokeach, *The nature of human values*, The Free Press, New York 1973.

Niezależnie jednak od licznych odmienności, każdy ma prawo być traktowany jako podmiot oddziaływań społeczno-politycznych. Najistotniejszym postulatem, dla redaktorów aktualnego numeru „Kartoteki Gdańskiej” jest promowanie rozumienia odmienności w sferze poziomów świadomości, emocji, uczuć, myśli, intuicji, potrzeb, motywacji, jak również wartości – jako elementów dynamizujących oraz obdarzonych potencjałem rozwojowym⁵⁰.

Aktualny numer czasopisma został podzielony na trzy odrębne części. W pierwszej, czytelnik odnajdzie oryginalne opracowania artykułów naukowych, które podejmują szeroko rozumianą problematykę inkluzji oraz ekskluzji społecznej w przestrzeni różnych subdyscyplin naukowych, w których pedagogika zajmuje miejsce szczególne. W drugiej części, zaprezentowana została postać ks. profesora Jerzego Bagrowicza w ramach archiwum humanistyki polskiej. Część ostatnia, obejmuje recenzje i polemiki, zawiera również teksty polemiczne o szerszym spektrum analiz (tzw. esej recenzyjny).

W części pierwszej, czytelnik będzie miał okazję zapoznać się z artykułem Małgorzaty Obryckiej, która poddała analizie problematykę relacji etyczności i religijności w sferze edukacji, odsłaniając pola pozornych kontrowersji, krytycznie uwzględniając naturę sporu między tymi przestrzeniami aksjologii, odwołując się przy tym bezpośrednio do postaci Tadeusza Kotarbińskiego. Drugim tekstem jest praca Szymona Dąbrowskiego,

który rekonstruuje fragment badań z zakresu fenomenologii społecznej (Edmunda Husserla, Alfreda Schütza i Józefa Tischnera), które mają potencjał do wykorzystania na gruncie współczesnych analiz w obrębie pedagogiki religii. Tekstem trzecim jest opis Marty Znanięckiej, licencjonowanej trenerki mindfulness (MBSR), która to podejmuje problematykę możliwości zastosowania „praktyk uważności” w sferze edukacji, odwołując się przy tym do postaci Johanna Heinricha Pestalozziego. Tekstem czwartym jest analiza Anny Majer, poruszająca kwestię konstruowania się męskiej tożsamości i męskiego ciała w przestrzeni mediów i dyskursu społecznego. Tekst piąty to krytyczna analiza kategorii dialogu i uczenia się Innego w ujęciu Jürgena Habermasa, zastosowana na polu surdopedagogiki i współczesnych badań medycznych w tej subdyscyplinie pedagogiki – której autorką jest Helena Liwo. Tekstem zamykającym cykl artykułów jest praca Piotra Kostyło, podejmująca zagadnienie relacji pomiędzy intuicją a intelektem w filozofii Henriego Bergsona, która to zdaniem autora, czeka jeszcze na odkrycie dla współczesnych analiz pedagogicznych.

Druga część poświęcona jest wielkim postaciom polskiej humanistyki, w której to zaprezentowana jest osoba ks. profesora Jerzego Bagrowicza. Sylwetkę uczonego oraz pełną bibliografię prezentuje Jarosław Horowski, wieloletni uczeń i przyjaciel Profesora.

Część trzecią, obejmującą recenzje i polemiki, otwiera recenzja Mariana Pułtuskiego, dotycząca książki pt. „*Kohelet Taoista. Przyczynek do dialogu międzykulturowego*”, autorstwa Mirosława Patalona. Następnie czytelnik będzie miał okazję zapoznać się z recenzją Józefa Majewskiego, podejmującą analizę tekstu pt. „*Jan Sebastian Bach*

⁵⁰ Por. Ken Wilber, *Małżeństwo rozumu z duszą: integracja nauki i religii*, tłum. Henryk Smagacz, Wydawnictwo Jacek Santorski & Co Agencja Wydawnicza, Warszawa 2008; Beata Przyborowska, Piotr Błajet, Iwona Murawska, Emilia Aksamit (red. nauk.), *Kategoria integralności w edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2017.

wśród teologów”, autorstwa Jaroslava Pelikana, przełożoną przez Ewę Sojkę. Całość numeru drugiego, kończy esej recenzyjny Marii Urbańskiej-Bożek poświęcony postaci

Henriego Bergsona, którego elementem bazowym, są teksty opracowane i przetłumaczone przez Piotra Kostyło i Dorotę Rybicką, pt. *Teksty pedagogiczne*.