

*Jerzy Bagrowicz**

Toruń

Wokół dyskusji o naukowej refleksji nad edukacją religijną w Polsce

Od wielu lat mówi się i pisze, nie tylko zresztą w Polsce, o kryzysie wychowania młodego pokolenia, szczególnie o dość powszechnej abdykacji szkoły z realizacji misji wychowawczej. Wiąże się to nie tylko z zakwestionowaniem roli szkoły jako ośrodka przekazu wiedzy i wychowania dzieci i młodzieży, ale i uwarunkowaniami ogólniejszej natury. Szkoły dysponują coraz nowocześniejszymi środkami technicznymi ułatwiającymi przekaz wiedzy, samodzielne poszukiwanie informacji, łączność praktycznie z każdym nowym osiągnięciem naukowym, wydarzeniami znaczącymi dla rozwoju współczesnej cywilizacji. Jednocześnie narasta ilość naukowej i popularno-naukowej literatury na temat wychowania, także podręczników, monografii, encyklopedii i leksykonów wychowania. Uczelnie przygotowują całkiem spore zastępy lepiej lub gorzej przygotowanych absolwentów wydziałów pedagogicznych jakże licznych polskich uczelni wyższych. Wydawałoby się, że od tej strony sytuacja dla sukcesów edukacji jest jak najpomyślniejsza, powinny więc przychodzić niemal automatycznie. Jest jednak inaczej. Jedni za brak sukcesu winią niestabilny system edukacji, ciągle jego reformy i przemiany, zaniżenie poziomu studiów i brak troski społecznej o porządne wychowanie dzieci i młodzieży, inni obwiniają niewydolną wychowawczo rodzinę, współczesne media demoralizujące młodzież itp.

Kościół w Polsce jest świadom swojej współodpowiedzialności zarówno za dzieło wychowania, jak i udział w dyskusji na ten temat. Wyczuwa

* Ks. prof. zw. dr hab. Jerzy Bagrowicz jest profesorem na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.

się potrzebę poważnej rozmowy także na temat edukacji religijnej w Polsce. Jest ona stałym elementem wychowania człowieka już od pierwszych miesięcy jego życia. Religia odgrywa przecież w życiu człowieka poważną rolę, oprócz ściśle religijno-moralnej, także i humanizującą. Zwłaszcza gdy uświadomimy sobie, jak poważny procent dzieci i młodzieży korzysta ze szkolnej lekcji religii i jaką stwarza to szansę oddziaływania na wszechstronny rozwój człowieka. Z tej racji do poważnego problemu urasta także naukowa refleksja nad edukacją religijną. Warto wracać do tej sprawy.

W niniejszym artykule przyjrzymy się najpierw nieco ogólniejszym zagadnieniom związanym ze współczesnymi uwarunkowaniami procesu edukacji w ogóle, a w szczególności naukowej refleksji o wychowaniu religijnym człowieka. Refleksje tu zaproponowane nie mają charakteru uporządkowanej całości, będą one raczej próbą nakreślenia podstawowych linii architektonicznych dyskusji o kierunkach refleksji nad tym ważnym polem naszego życia i roli subdyscyplin pedagogicznych traktujących o edukacji religijnej.

Uwarunkowania społeczno-kulturowe i eklezjalne naszej dyskusji o edukacji, a szczególnie o edukacji religijnej

Nie można zamykać dyskusji o edukacji, a zwłaszcza kłopotach z wychowaniem młodego pokolenia, w ramach czysto pedagogicznych dywagacji na ten temat. Rozwój i wychowanie człowieka jest wpisane bowiem w szersze tło. Dokonuje się ono zawsze w konkretnym kontekście i uwarunkowaniach politycznych oraz społeczno-kulturowych. Z tymi uwarunkowaniami należy się liczyć nie tylko w praktyce wychowawczej, ale i w naukowej refleksji nad wychowaniem. Tempo przemian współczesnego świata sprawia, że kontekst wychowania i refleksji nad nim zmienia się szybciej niż to było w epokach poprzednich. Wychowanie jest procesem, który zawsze odbywa się między tradycją a współczesnością. Zakorzenie w tradycji jest podstawą i fundamentem, ale nie może zamykać na wyzwania współczesności, które wynikają najczęściej ze zmian mentalności zarówno wychowywanych, jak i wychowawców. Zmiany te dokonują się pod wpływem przemian cywilizacyjnych i kulturowych, nowych technologii zdobywania i przekazu informacji; są one tym gwałtowniejsze im bardziej mamy do czynienia z epoką w jakimś sensie przełomową. Podobno zawsze mamy do czynienia z czasami przełomowymi, są jednak takie okoliczności, które sprawiają, że wyraźniej widać tempo i jakość przemian. Schyłek XX i początki XXI wieku jest – jak się wydaje – takim okresem przełomowym w historii, szczególnie widocznym w kręgu kultury śródziemnomorskiej i atlantyckiej. Zjawisko

postępującej globalizacji, zakwestionowanie dotychczasowej absolutnej ważności norm moralnych i hierarchii wartości powiązanych z religią, indywidualizacja postaw i zachowań moralnych współczesnego człowieka – to tylko niektóre cechy sytuacji epoki zwanej postnowoczesną. Prowadzi to – szczególnie w wychowaniu – do zakwestionowania dotychczasowej wizji wychowania człowieka. Ma to ogromne znaczenie nie tylko dla dyskusji o człowieku i jego wychowaniu, ale dla bardzo praktycznych skutków procesu wychowawczego. Rodzą się także ważne pytania o aktualność pedagogii, która ma oparcie w ewangelii Jezusa Chrystusa i tradycji chrześcijańskiego systemu wychowawczego. Czy ma dziś jeszcze sens wychowanie według Prawa danego ludziom na Synaju? Czy ma przyszłość wychowanie oparte na Ewangelii?

Co Kościół może zaproponować dziś na polu wychowania? Jak powinna być realizowana wychowawcza misja Kościoła w społeczeństwie multikulturowym? Czy nurt personalistyczny w wychowaniu należy do przeszłości? Jakie są w tym zakresie pytania i znaki nadziei? – To tylko niektóre z pytań, jakie można postawić, gdy mówimy o rzeczywistości tak złożonej, jaką jest edukacja religijna. Podejmiemy tu tylko niektóre z podanych wyżej aspektów.

Czy zmierzch kategorii personalizmu w wychowaniu człowieka?

Antropologia inspirowana chrześcijaństwem podkreśla, że człowiek jest stworzony na obraz i podobieństwo Boga i jako taki stanowi osobową substancję, rozumny i wolny podmiot, niepowtarzalny w wymiarze ducha i ciała, pojęty jako „byt dla siebie”, którego nie wolno redukować do roli narzędzia. Z chrześcijańskiej wizji człowieka wynika dla pedagogiki jako nauki zadanie odzyskania i uratowania człowieka jako osoby w jej ogólnoludzkiej i wyjątkowej strukturze bytowej oraz urzeczywistnianie konkretnych procesów wychowawczych, mających na celu świadome odkrywanie człowieczeństwa w człowieku¹. Personalizm chrześcijański wniósł w kulturę, nie tylko europejską, niepodważalne wartości – w naukę o człowieku, w jego wychowanie, w stosunek do człowieka w każdej jego sytuacji i ludzkiej kondycji. Jak podkreśla T. Halik, „Zachód nie zna wznioślejszej normy niż norma personalizmu i wyższej wartości niż «osoba», niezastąpiona indywidualność”². Przedmiotem wychowawczej troski – jak to podkreśla tradycja

¹ Por. T. Guz, *W poszukiwaniu chrześcijańskiej filozofii wychowania*, w: A. Rynio (red.), *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, Lublin 2007, s. 256–257.

² T. Halik, *Zacheuszu! Kazania na niedzielę i święta*, Kraków 2006, s. 213.

chrześcijańskiej doktryny wychowawczej – jest „człowiek w swej jedynej i niepowtarzalnej rzeczywistości człowieczej, w której trwa niczym nienaruszony «obraz i podobieństwo» Boga samego” (RH 13, 14)³. Myśl tę wyrażał wielokrotnie papież Jan Paweł II ukazując, że u podstaw troski o człowieka leży antropologia adekwatna. Respektowanie godności człowieka jako podmiotu i osoby jest według Papieża istotnym kryterium humanizmu czy antyhumanizmu tak indywidualnych ludzi, jak też ideologiczno-społecznych systemów⁴. Jesteśmy jednak współcześnie świadkami – jak to podkreślał abp Józef Życiński – antypersonalistycznych deklaracji o dekonstrukcji podmiotu ludzkiego, śmierci człowieka czy wyczerpaniu swej mocy kulturotwórczej przez kategorie personalizmu⁵. Rzekomo podstawą przeżywania się czy odrzucenia tych kategorii ma być współczesny pluralizm kulturowy, który proponuje wiele różnych interpretacji rzeczywistości, prawdy o człowieku i jego wychowaniu. Józef Życiński przypominał, że kategoria personalistyczna należy do najstarszych kategorii określających kondycję człowieka, nie tylko w sensie biblijnym, ale i filozoficznym. Dziś proponuje się inne podejście do podstawowego pytania o człowieka; na miejsce centralnego ongiś pytania: „kim jestem?” pojawia się pytanie: „gdzie jestem?”. Dobrze oddaje tę sytuację Emil Cioran: „Od 25 lat mieszkam w hotelach. Ma to swoją zaletę; nie jest się nigdzie na stałe. Na niczym człowiekowi nie zależy, prowadzi życie przechodnia”⁶.

Wyżej zarysowana sytuacja wskazuje na coraz częstsze zjawisko wykozerzenia człowieka z wielkiej tradycji kulturowej. Owo wykozerzenie czy bezdomność człowieka może być zarówno na poziomie wartości, gdy żaden system tradycyjnych wartości nie jest akceptowany, jak i na poziomie kulturowym, gdy świat ludzkiej kultury staje się obcą rzeczywistością, z której człowiek chciałby uciec bądź w wirtualną przestrzeń Internetu, bądź też w świat złudzeń generowanych przez narkotyki, czy też w hałas współczesnej reklamy, emisje telewizyjnych *reality show* oraz świat miraży kolejnych seriali.

Dlatego też próbuje się dziś odejść od tradycji personalistycznej i zastąpić ją botaniczną metaforą kłacza.

Kłacz nie ma wyraźnie określonego korzenia ani pnia; jego splecione odgałęzienia stanowią zaprzeczenie tego, co tradycyjnie zwykliśmy nazywać struktu-

³ Jan Paweł II, Encyklika *Redemptor hominis*, w: *Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II*, t. I, Kraków 1996 – w tekście RH z odpowiednim numerem.

⁴ Por. J. Bagrowicz, *Od redakcji*, „Paedagogia Christiana” 2 (2007), s. 5–6.

⁵ Por. J. Życiński, *Personalizm po śmierci podmiotu ludzkiego*, w: M. Rusecki (red.), *Personalizm polski*, Lublin 2008, s. 9.

⁶ E. M. Cioran, *Z niewydanych zeszytów*, „Zeszyty Literackie” 3 (1998), s. 56–61 (cyt. za: J. Życiński, dz. cyt., s. 10).

ra. Ich wszystkie części zapętlają się bowiem wzajemnie bez udziału ośrodka centralnego. Podobnie skomplikowana ludzka egzystencja nie może już być ujmowana w personalistycznych kategoriach, których broniło chrześcijaństwo, gdyż ma ona naturę kłęba pozbawionego linearnej struktury, złożoną jak dramatyczny los istot ludzkich skazanych na wieczne niedopełnienie⁷.

Model kłęba opisujący życie współczesnych nomadów jest przyjmowany przez wielu współczesnych jako istotna próba odpowiedzi na pytanie o egzystencjalny wymiar ludzkiej kondycji. Wielu jednak kwestionuje tę propozycję jako odległą od realnych problemów nurtujących współczesnego człowieka coraz częściej rozczarowanego kulturą postmoderny. Są i tacy, którzy sądzą, że taki model jest przejawem odrzucenia przez Zachód cywilizacji judeochrześcijańskiej, a Peter Sloterdijk nazywa współczesną ludzkość mianem „ostatniego człowieka”. Ostatni człowiek, na przekór zasadom biologicznej walki o byt, nie chce się rozmnażać, lecz bawi się sam sobą jako finalnym stanem ewolucji. Daje to „wielkoskalową zabawę w samobójców, realizowaną także w doświadczeniach, które człowiek przeprowadza na samym sobie, demonstrowując wolność eksperymentowania aż po granice samozniszczenia”⁸.

Współczesność zdaje się rodzić nadzieję na ożywienie wysiłków w poszukiwaniu utraconego sensu, tak typowego dla postmodernizmu. Jawił się on jako okres sceptycyzmu, bo o ile dojrzały rozum nadawał sens wszystkiemu, to dla niezdecydowanej myśli postmodernizmu nic już nie ma sensu. „To czas rozbicia i upadku, ciemności i nocy, czas ubóstwa, w którym obojętność staje się śmiertelną chorobą, a słuszne odrzucenie siłowych i totalitarnych perspektyw ideologii doprowadziło do rezygnacji ze stawiania pytania o sens, aż po utratę chęci poszukiwania fundamentalnych racji życia i śmierci człowieka”⁹. Tak więc optymistyczną wizję człowieka, kształtującego w całkowitej wolności swoją historię, upowszechnianą w postmodernizmie, przyćmiewają problemy związane z sensem, a raczej bezsensem życia. Kultura modernistyczna wskazywała na określony sens egzystencji i możliwości samorealizacji. Obecnie, gdy na znaczeniu stracił sens życia określony w tradycji, każdy człowiek staje przed koniecznością samodzielnego znalezienia celu. Relatywizacja systemów wartości, charakterystyczna dla ponowoczesności, utrudnia, a niekiedy wręcz uniemożliwia, znalezie-

⁷ J. Życiński, dz. cyt., s. 11.

⁸ P. Sloterdijk, *Assai d'intoxication volontaire*, Paris 1999, s. 14 (cyt. za J. Życiński, dz. cyt., s. 12).

⁹ B. Forte, *Chrześcijaństwo europejskie wobec współczesnych wyzwań*, w: *Kościół w życiu publicznym. Teologia polska i europejska wobec nowych wyzwań*, t. I, Lublin 2004, s. 17.

nie celu i sensu życia¹⁰. Człowiek w ponowoczesności żyje w atmosferze tymczasowości, a nastawiony na konsumpcję dąży do osiągnięcia pełni satysfakcji przez ucieczkę w to, co łatwe i przyjemne. Skutkiem tego jest rozszerzanie się w wielu przypadkach braku orientacji życiowej¹¹. Natomiast przeciwstawną tej postawie jest coraz częściej spotykana tendencja „ucieczki w pewność fundamentalizmu”¹².

Tragicznym w skutki przejawem słabości postmodernizmu jest zamieranie umiłowania dla prawdy. W atmosferze dekadencji wszystko przyczynia się do tego, by doprowadzić ludzi do bezmyślności, unikania wysiłku, bezrefleksyjnego poddawania się temu, co użytkowe, obliczalne i nadające się do natychmiastowej konsumpcji¹³.

Wskazuje się dziś na znaki budzącej się tęsknoty za odnalezieniem utraconego sensu. Pośród form tego poszukiwania na pierwszym miejscu zaznacza się ponowne odkrycie innego. Bliźni przez sam fakt istnienia jawi się jako dostateczna racja bytu i współżycia razem z innymi, jako wyzwanie, by wyjść poza siebie i podjąć zaangażowanie na rzecz drugich. Rosnąca świadomość potrzeby solidarności na płaszczyźnie międzyosobowej, społecznej i międzynarodowej zdaje się objawiać jako znak poszukiwania straconego sensu. Jak zauważa Bruno Forte, w wielu sumieniach rodzi się swego rodzaju „tęsknota za zupełnie Innym”, ponowne odkrycie fundamentalnych pytań i wyznaczenie ostatecznej perspektywy. Zdaje się odzywać pragnienie perspektywy osobistego sensu, powrót do *sacrum*¹⁴. Tu jawi się poważna szansa dla roli, jaką w poszukiwaniu sensu odgrywa chrześcijaństwo.

Perspektywa, którą ono wskazuje, prowadzi do pełni, której jednak nie da się osiągnąć jedynie w realizacji zadowolenia z osiągnięć doczesnego wymiaru życia. Dlatego też należy ze spokojem patrzeć na zachodzące przemiany.

¹⁰ Por. J. Mariański, *Młodzież – sens – Kościół. Wspólne poszukiwanie drogi*, w: G. Witaszek (red.), *Tertio millennio adveniente. U progu trzeciego tysiąclecia*, Lublin 2000, s. 86–89.

¹¹ Por. tenże, *Religijność młodzieży polskiej*, „Ethos” 23 (1993), s. 97–112; tenże, *Młodzież współczesna wobec wartości*, „Roczniki Teologiczno-Kanoniczne” 6 (1994), s. 135–159; J. Bagrowicz, *Współczesna młodzież*, „Ateneum Kapłańskie” 128 (1997), s. 3–15; W. Piwowarski, *Młodzież a wartości podstawowe*, w: L. Adamczuk (red.), *Religia w dobie przelomu w Polsce*, Warszawa 1991, s. 106–134.

¹² Zob. M. A. Krapiec, *Ludzka wolność i jej granice*, Warszawa 1997; K. L. Schipperges, *Spoleczeństwo egalitarne i związane z nim zagrożenia*, tłum. L. Balter, „Communio” 9 (1994), s. 274–278; W. Wiegand, *Religiöse Erziehung in der Lebenswelt der Moderne. Zur sozialwissenschaftlichen und theologischen Grundlegung eines pragmatischen Modelles religiöser Erziehung*, Wilhelmsfeld 1994; Z. Sareło, *Postmodernistyczny styl myślenia i życia*, w: tenże (red.), *Postmodernizm. Wyzwanie dla chrześcijaństwa*, Warszawa 1995, s. 9–27.

¹³ B. Forte, dz. cyt., s. 17–18.

¹⁴ Tamże, s. 18–20.

Nie jesteśmy powołani do oplakiwania niegdysiejszych szlaków i wyblakłych barw życia. Jesteśmy jednak wezwani do pamięci o tych wartościach, które kształtowały kulturę człowieka przez tysiące lat i prowadziły go do ciągłego wysiłku „stawania się bardziej człowiekiem”, jak to określił Jan Paweł II na początku swego pontyfikatu. Należy być świadomym wartości, które wniosła w nasze dziedzictwo ludzka kultura: szacunek dla prawdy, pragnienie wolności, altruizm i poświęcenie, solidarność, przyjaźń i współczucie¹⁵. U podstaw tych wartości jest niezbywalne dziedzictwo chrześcijaństwa. Należy sobie jednak zdawać sprawę z zagrożenia, jakim jest niebezpieczeństwo duchowej próżni w Europie. Chrześcijaństwo nie może rezygnować z wysiłku duchowego odrodzenia naszego kontynentu i ma tu doświadczenie wieków. Już niejednokrotnie w jego łonie rodziły się impulsy odrodzenia, które przynosiło nadzieję na odnalezienie sensu życia pośród krzyku zwiastunów śmierci Boga.

Chrześcijanin – jak to genialnie wskazał św. Augustyn – jest człowiekiem dwóch miast: ludzkiego i Bożego. Dzieląc niepokoje ludzkiego miasta, należy dążyć do Bożego miasta, by poszukiwać wartości nie z tego świata, które wskazują ostateczny sens naszej życiowej drogi i codziennej krzątani-ny. Szacunek dla poszukiwań współczesności, także dla jej pluralistycznego oblicza, może przecież być nadzieją na takie spojrzenie na człowieka, które będzie spójne z jego chrześcijańską wizją. Powrót do wartości personalistycznych w życiu społeczno-politycznym wydaje się rodzić nadzieję na pokonanie jednostronnej wizji życia ukierunkowanego na konsumpcję i prawa zysku. Cywilizacja wolnego rynku bez wskazania na etyczny wymiar nowoczesnych demokracji prowadzi do degradacji człowieka i podporządkowuje jednostkę często nieludzkim warunkom życia i wręcz niewolniczej pracy w tak zwanym nowoczesnym społeczeństwie.

Przypominanie o niezbywalnej, wręcz sakralnej godności osoby ludzkiej, nadanej jej przez Stwórcę, jest podstawą szacunku dla człowieka, ludzkiej osoby, także w sytuacji jej niepełnosprawności czy niedorozwoju. Prawo do życia i do miłości jest prawem każdego człowieka, także tego, który jest obciążony niedorozwojem. Żyjemy w czasach, gdy bardzo głośno mówi się o prawach człowieka, a jednocześnie odmawia się tych podstawowych praw ludziom najsłabszym. Chrześcijaństwo akcentując personalistyczny aspekt prawdy o człowieku, nieodrzucając konieczności naukowych poszukiwań w służbie człowiekowi, podkreśla z mocą, że nie wszystko, co jest możliwe technicznie, jest jednocześnie dopuszczalne pod względem moralnym¹⁶. Lekceważenie prawa naturalnego i prawa moralnego objawionego zawsze prowadziło do degradacji nie tylko środowiska, w którym żyje człowiek,

¹⁵ Tamże. s. 18–19.

¹⁶ J. Życiński, dz. cyt., s. 15–17.

ale i degradacji samego człowieka, do powstawania obłądnych systemów totalitarnych, wymierzonych przede wszystkim przeciwko ludzkiej osobie.

Kardynał Karol Wojtyła z Krakowa pisał do swojego przyjaciela, jezuitę i teologa, Henri de Lubaca: «Zło naszych czasów leży przede wszystkim w tym rodzaju degradacji, w rzeczy samej całkowitego starcia w proch fundamentalnej wyjątkowości każdego człowieka. Tej dezintegracji zaplanowanej przez ideologów ateizmu musimy się przeciwstawiać, a nie z nią polemizować, bo tylko tak możemy przywrócić tajemnicę człowieczeństwa». Była to odpowiedź na fałszywy humanizm wieku XX prowadzący do przelania oceanów krwi, do Oświęcimia i Gułagu, do aborcji jako szeroko rozpowszechnionego sposobu regulacji życia, a także do biochemicznej możliwości produkcji rasy ludzkiej¹⁷.

Te bolesne doświadczenia najnowszych dziejów świata wydają się, przynajmniej w oczach wielu współczesnych, kwestionować sens szukania fundamentalnych zasad porządkowania ludzkiego życia, jego sensu, a nawet zdobyczy kultury.

Pod wrażeniem okrucieństwa i barbarzyństwa obozów koncentracyjnych żydowski filozof Theodor Adorno (1903–1969) mówił: „Napisanie wiersza po Auschwitz jest barbarzyństwem”. Inni stawiają do dziś pytania w rodzaju: czy po Auschwitz, po łagrach, jest możliwa wiara, teologia, modlitwa? Niektórzy sądzą, że nie. Niemiecki teolog J. B. Metz zapytany: „Skąd wy, chrześcijanie, macie odwagę wierzyć i modlić się po Auschwitz?”, odpowiedział: „Możemy i musimy po Auschwitz wierzyć i modlić się, ponieważ wierzone i modlono się również w piekle Auschwitz”. Mówi się także o wychowaniu po Auschwitz, stawia pytania, czy ma ono sens, czy warto odnosić się do ustalonych przez wieki paradygmatów teorii i praktyki wychowawczej?¹⁸

Nie jest łatwą rzeczą wychowanie młodego pokolenia, które podlega wpływom współczesnych tendencji w postrzeganiu człowieka i jego obecności w świecie. Ma ono łatwy dostęp do formułowanych wyżej pytań, zwłaszcza że wytwory współczesnej kultury podejmują próby odpowiedzi na nie w sensie dalekim od chrześcijańskiej wizji życia.

Chrześcijaństwo nie rezygnowało nigdy z realizacji misji wychowania człowieka, zawsze podkreślało niezbywalne prawa człowieka do wychowania. Dlatego też realizacja pedagogii Ewangelii jest i dziś służbą człowiekowi, zwłaszcza wtedy, gdy panuje pewien chaos światopoglądowy i mnożą się idee, które mogą stanowić źródło zagrożenia dla dobra ludzkiej osoby.

¹⁷ G. Weigl, *Wielkie serce Europy*, „Ozon” 17–18 (2006), s. 48.

¹⁸ J. Kochel, *Wychowanie po Auschwitz*, w: R. Chałupniak, J. Kostorz (red.), *Wychowanie religijne u progu trzeciego tysiąclecia chrześcijaństwa*, Opole 2001, s. 25.

Należy pamiętać, że warto sięgać do bogatego dorobku wychowania realizowanego w tradycji chrześcijańskiej, wyrażającej się w bogactwie nurtów pedagogii poszczególnych wyznań, czy tradycji wychowawczych realizowanych w różnych zakonach, które często wychowanie człowieka miały/ mają wpisane w podstawy swej misji. Historia chrześcijaństwa wydała wielu wybitnych wychowawców, którzy wpisali się nie tylko w dorobek pedagogiki religijnej, ale i ogólnej.

Znaczenie refleksji naukowej nad edukacją religijną

W wychowaniu człowieka i refleksji nad nim należy dążyć do spojrzenia integrującego wymiar humanistyczny z wymiarem religijnym inspirowanym Ewangelią. Współcześnie edukacją religijną w Polsce zajmują się następujące dyscypliny czy raczej subdyscypliny naukowe: katechetyka, pedagogika religijna (religii) i pedagogika chrześcijańska. Wymieniam je w takiej kolejności przede wszystkim ze względu na miejsce, jakie zajmują zarówno w świadomości osób zajmujących się edukacją religijną, jak i w naszej, polskiej publicystyce naukowej. Te trzy subdyscypliny są ze sobą ściśle związane, nie tylko podstawami źródłowymi, czy też historią rozwoju, ale i przedmiotem zainteresowania. Ich rozumienie rozmaicie kształtowało się w przeszłości i także rozmaicie kształtuje się współcześnie. Zależy to także w dużej mierze od sposobu uprawiania tych dyscyplin w poszczególnych wyznaniach chrześcijańskich, czy też Kościołach lokalnych, środowiskach akademickich, czy nawet przez poszczególnych autorów. Rodzą się niekiedy obawy, że rozwój nowych nurtów w łonie tych dyscyplin może zagrażać autentyczności i tożsamości ujęć tradycyjnych.

Sposób uprawiania tych trzech subdyscyplin zajmujących się edukacją religijną, przynajmniej od przełomu dziewiętnastego i dwudziestego wieku, praktycznie aż po koniec XX wieku, nie różnił się zasadniczo od sposobu ich uprawiania w innych krajach. Istniały bardzo ożywione kontakty z Zachodem, szczególnie z Niemcami, Austrią, Francją, Włochami w zakresie wymiany doświadczeń, literatury, uczestnictwa w międzynarodowych zjazdach. Nowe nurty, jakie pojawiały się w polu zainteresowania tych trzech subdyscyplin, były dość szybko przyswajane w Polsce, oczywiście, z zachowaniem pewnych lokalnych potrzeb i uwarunkowań. Mimo zniszczeń II wojny światowej, zachowała się przecież literatura fachowa, artykuły w czasopiśmie, zachowały się pamiętniki ze zjazdów pedagogicznych czy katechetycznych, także międzynarodowych, podczas których mówiono nie tylko o potrzebach i sprawach lokalnych, ale przede wszystkim starano się zapoznać wychowawców i katechetów z nurtami pedagogicznymi i katechetycz-

nymi, jakie pojawiały się na Zachodzie. Mam tu na myśli głównie sprawy związane z przyswajaniem nowoczesnych metod przekazu katechetycznego czy też nowymi nurtami w zakresie wychowania i refleksji naukowej o nim. Prelegentami na takich zjazdach bywali często czołowi pedagodzy i katechetycy, szczególnie z Niemiec i Austrii. Ukazywały się w Polsce publikacje na ten temat; po odzyskaniu niepodległości po I wojnie światowej powstawały czasopisma naukowe i popularnonaukowe zajmujące się zagadnieniami pedagogiki religijnej czy katechetyki. Warto tu wspomnieć przynajmniej niektórych autorów, jak choćby ks. Walentego Gadowskiego, który choć jest znany jako wybitny polski katechetyk przełomu XIX i XX wieku, to jednak był jednym z pierwszych, który jeszcze w okresie zaborów na łamach założonego przez siebie „Dwutygodnika Katechetycznego i Duszpasterskiego” (1897 r.) upowszechniał katolicką myśl wychowawczą. Punkt wyjścia pracy katechetycznej widział w syntezie pedagogiki tradycyjnej z dobrymi i pozytywnymi wartościami pedagogiki współczesnej¹⁹.

W okresie międzywojennym rozwijała się w Polsce dość żywo pedagogika religijna. Niewątpliwie katalizatorem tych zainteresowań była encyklika papieża Piusa XI o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży *Divini illius Magistri* (1929), podkreślająca potrzebę i wagę chrześcijańskiego wychowania młodego pokolenia. Warto tu wspomnieć choćby dokonania ks. Józefa Wojtukiewicza, redaktora naczelnego czasopisma „Ku szczytom”, czy też teologa i pedagoga katolickiego ks. Zygmunta Bielawskiego, autora pracy *Pedagogika religijno-moralna* (1934). Publicyści wskazują, że podkreślano w tym okresie przede wszystkim potrzebę ożywienia w Kościele katolickim refleksji naukowej nad wychowaniem. Po I wojnie światowej w polskiej myśli pedagogicznej w Kościele katolickim wskazywano na potrzebę wypracowania podstaw pedagogiki inspirowanej chrześcijaństwem, a szczególnie katolicką tradycją wychowawczą²⁰. Lektura prac z tego okresu pokazuje, że używano synonimicznie takich pojęć, jak: wychowanie chrześcijańskie i wychowanie katolickie, pedagogika chrześcijańska i pedagogika katolicka, czy też wychowanie religijne i pedagogika religijna. Impulsem do rozwoju refleksji pedagogicznej inspirowanej chrześcijańską praktyką i myślą wychowawczą był z jednej strony pluralizm kierunków pedagogicznych owego czasu, a z drugiej strony wyraźne wskazania wspomnianej wyżej encykli-

¹⁹ Por. P. Poręba, *Naukowe podstawy pedagogiki ks. Walentego Gadowskiego*, w: J. Stala (red.), *Wkład ks. Walentego Gadowskiego (1861–1956) w rozwój katechetyki*, Kraków 2006, s. 129–187.

²⁰ Por. W. Karasiewicz, *Wychowanie współczesne a religia*, „Ateneum Kapłańskie” 32 (1933), s. 113–143; P. Tochowicz, *Podstawy filozoficzne nowoczesnej pedagogiki*, „Ateneum Kapłańskie” 35 (1935), s. 19–35; S. Paras, *Pedagogika katolicka na tle współczesnych prądów wychowawczych*, „Ateneum Kapłańskie” 46 (1947), s. 163–178.

ki papieża Piusa XI o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży. Starano się w owym czasie przybliżyć te nurty pedagogiczne Zachodu, w których ujawniała się chrześcijańska ideologia wychowawcza. Wskazywano więc na myśl pedagogiczną takich autorów, jak np. Fr. De Hovre, J. H. Newman, D. Mercier, O. Willmann czy F. W. Foerster. Wskazywano na potrzebę opracowania podstaw pedagogiki inspirowanej chrześcijaństwem. Ks. Paweł Tochowicz pisał na ten temat między innymi „Pedagogika współczesna potrzebuje [...] odrodzenia się w duchu katolickiej «filozofii pedagogicznej»”²¹.

Publicyści owego czasu wskazywali na ściśle powiązanie pedagogiki katolickiej z etyką, w której odnajduje ona swoje cele. Czołowym przedstawicielem tego nurtu w Polsce był dominikanin, etyk i pedagog, Jacek Woroniecki, profesor i rektor Katolickiego Uniwersytetu w Lublinie. Pracował on nad „rozbudowaniem katolickiej nauki pedagogicznej”, korzystając jednocześnie z tego „wszystkiego, co jest pozytywnego, trwałego w wynikach badań ostatnich pokoleń”²². Autor ten stawiał istotne pytania o kształt pedagogiki uprawianej w Kościele katolickim. Jego zdaniem przez pedagogikę katolicką należy rozumieć „system naukowy wychowania i nauczania nie tylko zupełnie zgodny z teologią i filozofią chrześcijańską, ale ściśle z nimi związany i wysnuwający w ich świetle z doświadczenia wychowawczego swe zasady”²³. Twierdził, że wielu autorów zabierających głos na tematy wychowawcze, choć są wierzący, piszą tak „jakby ta dziedzina z filozofią chrześcijańską i teologią nie miała żadnej styczności”²⁴. Ubolewał, że na wydziałach pedagogicznych nie wykląda się etyki, a chętnie przyjmuje się materializm, który w postaci kryptomaterializmu oddziałuje także i na katolicką myśl wychowawczą. Jego zdaniem pedagogika jest zbyt przesiąknięta indywidualizmem, liberalizmem, który jest logicznym następstwem indywidualizmu i sentymentalizmu. Poważnym zagrożeniem jest także naturalizm, który odrzuca w wychowaniu czynnik nadprzyrodzony, a więc i współdziałanie natury i łaski. Prowadzi to, jego zdaniem, do niezdolności stawiania w wychowaniu jasnych i konkretnych wymagań, zaniku ducha pokuty, zaparcia się siebie, ducha ofiary. Nic więc dziwnego, że obniża się poziom życia moralnego, szczególnie widoczny w życiu rodzinnym i społecznym²⁵.

Po zarysowaniu próby odpowiedzi na pytanie o istotę pedagogiki katolickiej i wskazaniu na niektóre zagrożenia w jej uprawianiu, J. Woroniecki

²¹ P. Tochowicz, dz. cyt., s. 24.

²² J. Woroniecki, *Program integralnej pedagogiki katolickiej*, „Ateneum Kapłańskie” 47 (1947), s. 32.

²³ Por. tamże.

²⁴ Tamże, s. 33.

²⁵ Por. tamże, s. 35–36.

stara się zarysować program treściowy takiej pedagogiki. Idzie on tu za przyjętym podziałem refleksji pedagogicznej, według którego najpierw traktuje się o podmiocie wychowania, czyli o człowieku wychowywanym, następnie o przedmiocie wychowania, czyli o tym, co w wychowaniu ma być wytworzone poprzez działalność wychowawczą i wreszcie o wychowawcy, który ma pokierować procesem wychowania. Celem zaś pedagogiki jest ukształtowanie w wychowanku tych „stałych form postępowania czyli usposobień lub też sprawności, którymi będzie się on stale w życiu kierował”²⁶. Oprócz więc jasnego widzenia celu wychowania, ujętego, jak to wyraźnie widać, w kategoriach etycznych, zdaniem Woronieckiego, istotne będzie uwzględnienie podstawowych danych z antropologii ujętej integralnie, to znaczy z nauki o człowieku w świetle wyników psychologii, badań pedagogicznych, danych współczesnej antropologii, ale i danych antropologii zaczerpniętych z antropologii biblijnej, która uczy o człowieku dotkniętym skażeniem grzechu pierworodnego. Jest to szczególnie ważne, gdy się chce określić zakres studiów nad podmiotem wychowania, czyli nad wychowankiem.

Element nadprzyrodzony będzie szczególnie potrzebny w działaniu przedmiocie wychowania. Celem bowiem wychowania w ujęciu chrześcijańskim jest nie tylko wychowanie porządnego człowieka, ale „wychowanie chrześcijan, tzn. dzieci Bożych, odtwarzających w sobie doskonałości Boże na wzór samego Chrystusa. Życie chrześcijańskie jest rdzennie nadprzyrodzone, i bardzo należy się pilnować, aby go nie obniżyć do poziomu przyrodzonego, które byłoby tylko zewnętrźnie powleczone, jakby pokostem, czynnikami nadprzyrodzonymi, wyższego poziomu”²⁷. Zdaniem Woronieckiego istnieje pilna potrzeba przemyślenia całokształtu wychowania chrześcijańskiego w świetle dogmatu, a więc nakreślenie zrębów teologii pedagogicznej, obejmującej najważniejsze pod względem wychowawczym traktaty z teologii dogmatycznej i moralnej. Jeśli idzie o przedmiot wychowania, to zdaniem Woronieckiego, istotne tu będą traktaty o Wcieleniu i Odkupieniu, o cnotach teologicznych i moralnych²⁸. Odnosząc się do tego postulatu J. Woronieckiego, Stefan Kunowski kilka lat później pisał, że taka teologia pedagogiczna ciągle nie powstała. Przypominał, że „wychowanie, nawet najlepsze, nie może zastąpić wszystkich dziedzin kultury i życia, że nie może być ostatecznym celem w sobie, jak jest nim zbawienie, że wychowanie to tylko droga do celu, a nie sam cel”²⁹.

²⁶ Tamże, s. 166.

²⁷ Tamże, s. 170.

²⁸ Por. tamże, s. 171–174.

²⁹ Por. S. Kunowski, *Aktualność pedagogiki katolickiej*, „Ateneum Kapłańskie” 50 (1949), s. 438–439.

W traktacie o czynnikach sprawczych wychowania, czyli o wychowawcach, należy, zdaniem Woronieckiego, od strony chrześcijańskiej uwzględnić teologiczny traktat o Kościele i sakramentach. Tu należy uwzględnić to, co na temat więzi społecznej mówią nauki socjologiczne, wychowanie człowieka ma bowiem charakter społeczny. W ujęciu pedagogiki chrześcijańskiej należy pamiętać o ukazaniu roli Boga, który jest naczelnym wychowawcą człowieka, a w „swej akcji wychowawczej używa najświętszego człowieczeństwa Chrystusa, zjednoczonego hipostatycznie ze Słowem Bożym”³⁰. Zdaniem Woronieckiego zaniedbuje się wychowawczy wymiar sakramentów oraz liturgii Kościoła³¹.

Jacek Woroniecki ujmował więc pedagogikę katolicką jako część etyki wychowawczej³². Wyrazem jego poglądów na wychowanie chrześcijańskie jest jego trzytomowe dzieło *Katolicka etyka wychowawcza*, którego I tom ukazał się już w 1925 r. Praca ta była wznawiana (1986, 2000).

W Polsce do rozwoju katolickiej myśli pedagogicznej czasów nowożytnych przyczynili się oprócz wyżej wspomnianych Walentego Gadowskiego, Jacka Woronieckiego, również między innymi Józef Bilczewski, Barbara Żulińska, Zygmunt Bielawski, Stefan Kunowski, Feliks W. Bednarski, Stefan Wszyński, Karol Wojtyła, Janusz Tarnowski i inni³³.

Dla rozwoju pedagogiki katolickiej ważnym wydarzeniem był II Sobór Watykański (1962-1965). Nie tylko ze względu na deklarację o wychowaniu chrześcijańskim *Gravissimum educationis*, ale przede wszystkim ze względu na wagę doktrynalnych i pastoralnych dokumentów tegoż Soboru. Ukazały one nowe perspektywy dialogu Kościoła ze współczesną kulturą, sytuacji człowieka w obliczu szans, ale i zagrożeń cywilizacji technicznej, perspektywy wychowania religijnego pojętego także jako służba dla rozwoju jednostki i społeczeństwa. II Sobór Watykański otworzył nowe możliwości dialogu wiary z kulturą, Kościoła katolickiego z pozostałymi wyznaniem chrześcijańskimi i innymi religiami, a także z niewierzącymi. Miało to duże znaczenie dla rozwoju katolickiej myśli pedagogicznej i praktyki wychowawczej. Nurt ten był kontynuowany przez Kościół katolicki doby papieża Jana Pawła II. Papież ten nie stworzył jakiegoś odrębnego systemu wychowawczego, ale w jego pismach i wystąpieniach odnajdujemy bardzo wiele treści odnoszących się do wychowania człowieka³⁴.

³⁰ J. Woroniecki, dz. cyt., s. 274.

³¹ Por. tamże, s. 275–280.

³² Por. J. Horowski, *Paedagogia perennis w dobie postmodernizmu. Wychowawcze koncepcje o Jacka Woronieckiego a kultura przełomu XX i XXI wieku*, Toruń 2007, s. 86–123.

³³ Por. J. Bagrowicz, *Edukacja religijna współczesnej młodzieży*, Toruń 2000, s. 152–209.

³⁴ A. Rynio, *Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II*, Lublin 2004, s. 14.

Okres międzywojenny w Polsce to czas rozwoju także katechetyki jako nauki. Jest to także czas kontynuacji tego, co w tym zakresie udało się zbudować już w czasie zaborów. Przykładem może tu być dorobek naukowy i publicystyczny wspomnianego już tutaj księdza Walentego Gadowskiego z Tarnowa, twórcy i redaktora „Dwutygodnika Katechetycznego i Duszpasterskiego”, który umiejętnie łączył refleksję ściśle katechetyczną z refleksją pedagogiczną. Można mówić o kilku funkcjonujących w tym czasie centrach katechetycznych, zajmujących się teorią i praktyką katechizowania oraz naukowymi poszukiwaniami, między innymi w Tarnowie, Poznaniu, Warszawie, Lwowie, Pelplinie. Świadectwem tej aktywności były nie tylko liczne publikacje na łamach „Miesięcznika Katechetycznego i Wychowawczego”, ale i dostępna dokumentacja organizowanych w tamtym czasie zjazdów katechetycznych w kilku liczących się ośrodkach w Polsce. Problematyka wychowania religijnego znajdowała swoje miejsce także na łamach naukowych czasopism, na przykład „Ateneum Kapłańskiego”, które od 1909 roku ukazuje się we Włocławku.

Sytuacja zmieniła się zasadniczo po II wojnie światowej. Kościół poniósł ogromne straty, także w kadrze naukowej. Wielu naukowców zginęło w obozach koncentracyjnych. Żelazna kurtyna na długi czas uniemożliwiła swobodny przepływ idei, informacji, a Kościół w Polsce po II wojnie światowej skoncentrował się na odbudowie zniszczonych świątyń, wykształceniu kapłanów i katechetów, ponieważ potrzeby pod tym względem były ogromne. Odbudowa zniszczeń, sprawa objęcia katechizacją dzieci i młodzieży sprawiła, że początkowo mniej sił można było poświęcić na refleksję naukową, czy też wspieranie powstających z trudem ośrodków naukowych. Komuniści dążyli nie tylko do zdławienia życia religijnego, ale i zniszczenia ocalałej reszty naukowych ośrodków zajmujących się refleksją nad wychowaniem i nauczaniem religijnym. I tak zaraz po II wojnie światowej został zlikwidowany Instytut Pedagogiczny na Wydziale Humanistycznym Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. Czołowy przedstawiciel tego Wydziału zajmujący się pedagogiką chrześcijańską i elementami pedagogiki religijnej, świecki człowiek, prof. Stefan Kunowski, pracował na tymże Uniwersytecie, wykładając elementy pedagogiki religijnej na Wydziale Teologicznym i Filozoficznym. Kontynuował on, choć nie do końca w tym samym duchu, prace Jacka Woronieckiego. Kształtował się pod wpływem nie tylko tego ostatniego, ale i F. W. Foerstera, J. Maritaina, M. Schelera, E. Mounier³⁵.

Po II wojnie światowej zostały w Polsce zlikwidowane wydziały teologiczne na uniwersytetach państwowych. Kościół z trudem w miejsce zlikwi-

³⁵ Por. J. Karczevska, *Integralne wychowanie – chrześcijańska koncepcja Stefana Kunowskiego*, Kielce 2012, s. 27–74.

dowanych wydziałów organizował kościelne zakłady naukowe. Odradzały się także seminaria duchowne. W tych zakładach uprawiano raczej katechetykę. Pedagogika chrześcijańska czy elementy pedagogiki ogólnej i religijnej były wykładane jako wprowadzenie i pomoc w kształceniu katechetycznym. Brak było kadry naukowej i brak perspektyw legalnego rozwijania naukowej drogi w tym kierunku. Nie było więc warunków na promowanie naukowego rozwoju ludzi w zakresie pedagogiki religijnej. Łatwiej było uzyskać możliwości takiego rozwoju w katechetyce. Niektórym duchownym udało się wyjechać na specjalistyczne studia w zakresie katechetyki na zachodnie uczelnie: między innymi do Belgii, Włoch, Niemiec, Austrii, Francji czy Stanów Zjednoczonych. Uzyskanie takiego pozwolenia nie było jednak łatwe.

Z czasem powstały w Polsce dość silne ośrodki naukowe w zakresie katechetyki, szczególnie w dwu ośrodkach: w Warszawie (Akademia Teologii Katolickiej, dziś Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego) i Lublinie (Katolicki Uniwersytet Lubelski). W Akademii Teologii Katolickiej w Warszawie działali jezuita: Jan Charytański, Władysław Kubik z zespołem wydawniczym oraz salezjanin, profesor Roman Murawski. Znaczącym ośrodkiem w tym zakresie stał się Instytut Pastoralny Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, a zwłaszcza warto wspomnieć tu dokonania salezjanów: ks. prof. M. Majewskiego i ks. prof. Stanisława Kulpaczyńskiego. Należy także wspomnieć o kościelnym Wydziale Teologicznym w Poznaniu, w którym rozwijano studia katechetyczne; na szczególne podkreślenie zasługuje czasopismo „Katecheta”, które stało się ważnym forum informacji naukowej, wymiany myśli i materiałów do katechezy na wszystkich etapach katechizowania. Także w seminariach duchownych poszczególnych diecezji prowadzono zajęcia z katechetyki i elementów pedagogiki religijnej przygotowujące do pracy duszpasterskiej i nauczania religii. Powstały zespoły autorów przygotowujące podręczniki do nauczania religii. Na uwagę zasługują zespoły stworzone przez jezuitę profesora Jana Charytańskiego oraz biskupa Edwarda Materskiego. Początkowo, ze względu na ingerencję cenzury, nie mogły one wykorzystać w pełni osiągnięć pedagogiki i dydaktyki religijnej. Cenzura skreślała wszystkie teksty, który mówiły o wychowaniu rodzinnym, społecznym, odpowiedzialności osobistej, społecznej, aktywności własnej, kreatywności itp.

Przełom polityczno-społeczny z 1989 roku, możliwy dzięki ruchowi społecznemu „Solidarność”, umożliwił dopiero w pełni rozwój w zakresie studiów kościelnych, także pedagogiki religijnej. W tym czasie zaczęły powstawać wydziały teologiczne na państwowych uniwersytetach (Poznań, Opole, Olsztyn, Katowice, Toruń, Szczecin). Było to możliwe także i dlatego, że wiele seminariów duchownych miało przygotowaną kadrę naukową.

Jednocześnie ożywiło się zainteresowanie studiami teologicznymi ze strony ludzi świeckich. W 1996 roku powstał w Toruniu pierwszy po II wojnie światowej Zakład Edukacji Chrześcijańskiej na państwowym uniwersytecie na Wydziale Humanistycznym UMK. Jednocześnie rok później powstało czasopismo naukowe „Paedagogia Christiana”. Zajmuje się ono zagadnieniami z pedagogiki religii, pedagogiki chrześcijańskiej oraz niektórymi elementami katechetyki. Powstało ono z inicjatywy pracowników naukowych Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Piszącemu te słowa przypadło w udziale budować jego podstawy. Należy tu odnotować ważną dla promocji pedagogiki religii działalność naukową i wydawniczą ks. prof. C. Rogowskiego z Olsztyna, który między innymi założył poważny międzynarodowy periodyk „Keryks”, poświęcony publicystyce naukowej z zakresu rozwijającej się w Polsce pedagogiki religii.

Na mapie naukowych ośrodków zajmujących się pedagogiką religijną należy odnotować działalność Wyższej Szkoły Pedagogiczno-Filozoficznej „Ignatianum”, prowadzonej przez jezuitów, szczególnie profesorów: Władysława Kubika i Zbigniewa Marka. Czasopismo naukowe „Horyzonty Wychowania”, wydawane przez jezuitów w Krakowie, zajmuje się szeroko pojętą problematyką edukacji religijnej. Zagadnienia związane z problematyką edukacji religijnej są także obecne na łamach wielu innych czasopism naukowych wydawanych przez uczelnie czy też ukazujących się przy poszczególnych wydziałach teologicznych.

Z czasem powstały poważne ośrodki studiów nad chrześcijańską myślą pedagogiczną. Należy tu wskazać najpierw Instytut Pedagogiki KUL, kształtowany przez wysiłek jego pracowników, szczególnie ks. prof. Mariana Nowaka i prof. Aliny Rynio oraz Wydział Nauk Pedagogicznych UKSW. Uczelnie te dorobiły się sporej kadry samodzielnych pracowników naukowych w zakresie pedagogiki, podejmujących tematykę pedagogiczną inspirowaną chrześcijaństwem. Także na wielu polskich uczelniach pracują pedagodzy wyraźnie nawiązujący do chrześcijańskich inspiracji. Wielu z nich podjęło współpracę w ramach Zespołu Pedagogiki Chrześcijańskiej powstałego z inicjatywy ks. prof. Mariana Nowaka (KUL), obecnie działającego pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Trudno byłoby wymienić wszystkich z nich, wspomnijmy tu tylko niektórych: prof. Tadeusz Pilch, prof. Katarzyna Olbrycht, prof. Janina Kostkiewicz, ks. prof. Mieczysław Rusiecki, ks. prof. Jan Śledzianowski, prof. Marian Śnieżyński.

Ze względów metodologicznych pomijam w tym wykładzie historię i dorobek ewangelickiej pedagogiki religii w Polsce, głównie dziś reprezentowanej u nas w publikacjach ks. prof. Bogusława Milerskiego z Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej z Warszawy oraz w pracach Wydziału Pedagogicznego ChAT. Prace te mają niejednokrotnie charakter prac pio-

nierskich, uwzględniających współczesne dyskusje wokół koncepcji naukowej pedagogiki religii³⁶.

I jeszcze jedna uwaga. O ile katechetyka rozwija się w zasadzie w ramach wydziałów teologicznych lub innych kościelnych instytutów teologicznych, o tyle refleksja nad pedagogiką religijną (oprócz na przykład Instytutu Pedagogiki Katolickiej KUL czy w UKSW), ma także szansę istnienia i rozwoju w uczelniach państwowych, na wydziałach humanistycznych czy też pedagogicznych. Wielu pracowników naukowych tych wydziałów zajmuje się pedagogiką religijną/religii i znajduje to akceptację oraz uznanie środowiska naukowego. Wystarczy tu wymienić prace między innymi ks. prof. Jarosława Michalskiego³⁷, ks. prof. Czesława Kustry³⁸ i dr. Jarosława Horowskiego³⁹ na Wydziale Nauk Pedagogicznych UMK, czy też ważne prace monograficzne z historii pedagogiki katolickiej oraz pedagogii zgromadzeń zakonnych profesor Janiny Kostkiewicz⁴⁰ na Uniwersytecie Jagiellońskim. Środowisko akademickie sprzyja badaniom interdyscyplinarnym, ubogacającym poszukiwania pedagogiki religii, a także otwierającym pracowników naukowych i studentów innych wydziałów na tak bardzo dla wielu z nich ważne pytania o sens i poszukiwania odpowiedzi na pytania natury metafizycznej i egzystencjalnej. Tu pedagogika religii może odegrać ważną rolę także w dialogu rozumu i wiary. Większość z naszych studentów i pracowników naukowych wzrastała w środowisku chrześcijańskim i dziś nie stroni od kontaktów z ambitną myślą i refleksją religijną. Niekiedy także i w środowiskach ze swej natury mocno zlaicyzowanych budzą się potrzeby poszukiwania odpowiedzi na pytania o sens życia, istnienie Boga. Przed kilku dniami jeden z wykładowców szkoły filmowej mówił o tym, że ku jego zdumieniu wielu absolwentów tej szkoły w dyplomowych propozycjach filmowych podejmuje nader często pytania o sens życia, o Boga. Obecność naukowej

³⁶ Niewątpliwie do najbardziej podstawowych prac B. Milerskiego należy *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Warszawa 2011.

³⁷ Zob. np. J. Michalski, *Edukacja i religia jako źródła rozwoju egzystencjalno-kognitywnego. Studium hermeneutyczno-krytyczne*, Toruń 2004; tenże, *Sens życia a pedagogika. Impulsy myśli Viktora E. Frankla*, Toruń 2011.

³⁸ Zob. Cz. Kustra, *Powściągliwość i praca w wychowaniu człowieka: współczesne odczytanie koncepcji opiekuńczo-wychowawczej ks. Bronisława Markiewicza (1842–1912)*, Toruń 2002; tenże, *Kobieta i praca w koncepcji wychowawczej Jadwigi z Działyńskich Zamowskiej (1831–1923)*, Toruń 2012.

³⁹ Zob. J. Horowski, *Paedagogia perennis w dobie postmodernizmu. Wychowawcze koncepcje o. Jacka Woronieckiego a kultura przełomu XX i XXI wieku*, Toruń 2007.

⁴⁰ Zob. J. Kostkiewicz, *Kierunki i koncepcje pedagogiki katolickiej w Polsce 1918–1939*, Kraków 2013; tenże (red.), *Pedagogie katolickich zgromadzeń zakonnych. Historia i współczesność*, t. 1, Kraków 2012; J. Kostkiewicz, K. Misiaszek (red.), *Pedagogie katolickich zgromadzeń zakonnych. Historia i współczesność*, t. 2, Kraków 2013.

refleksji pedagogiczno-religijnej w takich spotkaniach daje szansę ubogacającą dialogu dla wszystkich jego uczestników.

Niektóre problemy związane z uprawianiem katechetyki, pedagogiki chrześcijańskiej (z jej wyznaniowymi odmianami) oraz pedagogiki religii w Polsce w ostatnich czasach

W 1991 roku nauczanie religii powróciło do szkoły, stało się częścią szkolnego systemu edukacji. Stworzyło to nie tylko nową sytuację dla szkoły, ale także i dla Kościoła. Miało to także niewątpliwie wpływ na refleksję w zakresie pedagogiki religijnej czy też coraz częściej obecnej w refleksji naukowej – pedagogiki religii. Można więc powiedzieć, że zagadnienia szeroko pojętej edukacji religijnej obecne są w pracach trzech subdyscyplin uprawianych w Polsce: katechetyki, pedagogiki chrześcijańskiej i pedagogiki religii.

Jak już to wyżej wskazano, w polskiej tradycji uprawiania pedagogiki inspirowanej chrześcijaństwem mówi się i pisze właściwie synonimicznie o pedagogice chrześcijańskiej (katolickiej) i pedagogice religijnej/religii. Nie zapomina się jednak o tym, że w refleksji naukowej dokonuje się rozróżnień i jest obecna świadomość, że trzy subdyscypliny: katechetyka, pedagogika chrześcijańska i pedagogika religii mają własną tożsamość. Jak to już wyżej wskazałem, przy nakreślaniu zakresu przedmiotu tych subdyscyplin należy pamiętać, że na ich kształt i rozwój wpływały znacząco uwarunkowania historyczne, także przemiany zachodzące w Kościele, choćby związane z różnym usytuowaniem nauczania religii, bądź w systemie publicznej oświaty, bądź jako katechezy parafialnej, lub też przy jednoczesnym nauczaniu religii w szkole i katechezie parafialnej, zapewniającej wtajemniczenie w sakramenty i formację religijną.

W tej krótkiej refleksji pomijam szczegółowe omówienie i charakterystykę zakresu i przedmiotu wskazanych wyżej subdyscyplin zajmujących się *ex professo* edukacją religijną. W niniejszym zeszycie „Paedagogia Christiana” o. profesor Zbigniew Marek szeroko wypowiada się na temat tożsamości pedagogiki religii, relacji katechetyki i pedagogiki religii. Sam też kilkakrotnie zabierałem głos na ten temat.

Chciałbym jednak odnieść się do opinii, według której uprawianie pedagogiki religii jest zamachem na katechetykę czy próbą pomniejszenia jej wagi na rzecz pedagogiki religii. Nikt odpowiedzialny i choćby co nieco orientujący się w tej materii nie będzie miał zamiaru likwidacji katechetyki. Jej przedmiot, rola i znaczenie raczej będzie wzrastać, zwłaszcza że katecheza parafialna, gwarantująca inicjację w sakramenty i życie Kościoła, powinna w niedalekiej przyszłości zyskiwać na znaczeniu.

Nie wolno jednak zapominać o tym, że katechetyka jako nauka nie powinna izolować się od szeroko pojętej refleksji pedagogicznej, zwłaszcza w zakresie pedagogiki religii. Dobrym przykładem takiej współpracy były usiłowania wielu katechetów, pedagogów i etyków doby międzywojennej. Kiedy wojna zniszczyła wiele z tego dorobku, zwłaszcza przez ofiary życia wielu z dobrze przygotowanych katechetów i pedagogów, jak to wyżej wskazałem, szybciej podniosła się katechetyka, zwłaszcza dzięki potrzebom wspomagania katechezy. Ale jednocześnie zatracił się życiodajny i ważny związek obu tych subdyscyplin.

Należałoby powrócić do tradycji bliskiej współpracy katechetyki i pedagogiki religijnej. Jest wiele problemów, które dotyczą obu tych subdyscyplin. Edukacja religijna jest taką płaszczyzną, w ramach której należałoby śmiało zabierać głos we współczesnych dyskusjach pedagogicznych, na przykład na temat wychowania w szkole, resocjalizacji, edukacji specjalnej, pracy socjalnej (która prowadzona jest przez wiele instytucji kościelnych), profilaktyki społecznej. Także w dziedzinie wprowadzanych dyrektyw unijnych, wprowadzających Europejskie Ramy Kwalifikacji, w ramach których mówi się o kompetencjach, czy kompetencjach społecznych. Myśl chrześcijańska jest stanowczo za mało obecna w tych dyskusjach, przez co zostawia się przestrzeń dla ideologii materialistycznych lub kryptomaterialistycznych, jak już dawno pisał o. J. Woroniecki. Z drugiej strony również katechetyka mogłaby wiele czerpać ze współczesnych, często bardzo istotnych nurtów dyskusji pedagogicznych.

Niebezpieczeństwo zamykania się katechetyki w dość ciasnym kręgu własnej problematyki zuboża ją w jej przedmiocie i pozbawia szansy szerszego rozwoju. A dziś ten rozwój jest bardzo potrzebny. W ogłoszonej w tych dniach adhortacji *Evangelii gaudium* papież Franciszek sporo miejsca poświęcił przepowiadaniu, także katechezie. Podkreślił między innymi potrzebę nawrotu do mistagogicznego przepowiadania, tak typowego i skutecznego w epoce katechumenatu Kościoła pierwszych wieków.

W numerze 166 adhortacji czytamy:

Inną charakterystyczną cechą katechezy, która się rozwinęła w ostatnich dziesięcioleciach, jest inicjacja mistagogiczna, która oznacza zasadniczo dwie rzeczy: konieczną stopniowość doświadczenia formacyjnego, w którym uczestniczy cała wspólnota, oraz dowartościowanie liturgicznych znaków inicjacji chrześcijańskiej. Wiele podręczników i planów nie wzięło jeszcze pod uwagę konieczności odnowy mistagogicznej, która mogłaby przyjąć różne formy zgodnie z rozeznaniem wszystkich wspólnot wychowawczych. Spotkanie katechetyczne jest głoszeniem Słowa i jest skoncentrowane na nim, ale potrzebuje zawsze odpowiedniego środowiska i pociągającej motywacji, posługiwania się

wymownymi symbolami, włączenia w szeroki proces wzrastania oraz integracji wszystkich wymiarów osoby na wspólnotowej drodze słuchania i odpowiedzi.

Nie miejsce tu i czas na szczegółowy komentarz tego papieskiego stwierdzenia. Można jedynie powiedzieć, że należałoby wrócić do mistagogii nie tylko w katechezie, lecz także ogólniej w duszpasterstwie i głoszeniu Słowa w Kościele. Pojawiły się i u nas ważne na ten temat publikacje⁴¹. Papież Franciszek dotknął niezwykle ważnego aspektu służby Słowu. Powrót do mistagogii w przepowiadaniu jest szczególnie u nas sprawą palącą. I tu jest wielkie pole aktywności i refleksji naukowej dla wszystkich wymienionych wyżej subdyscyplin, a szczególnie dla homiletyki i katechetyki.

Zakończenie

Pedagogika religii/religijna jako subdyscyplina naukowa opiera się na źródłach typowych zarówno dla nauk teologicznych, jak i pedagogicznych. Podobnie wykorzystuje w swoich badaniach metody właściwe dla tych nauk, nie rezygnując także z empirycznych metod badawczych. Jest więc nauką na pograniczu teologii i pedagogiki.

Jest bliska w swoich podstawach, przedmiocie i badaniach pedagogice chrześcijańskiej. Jej podstawowe nurty wyznaniowe: katolicki, ewangelicki czy prawosławny uprawniają używanie określeń: pedagogika katolicka, ewangelicka czy prawosławna. Przymiotnik chrześcijańska w jej wyznaniowych wersjach wskazuje nie tylko na biblijne źródła, na których się opierają, ale także określa wyraźniej eklezjalne tradycje uprawiania tej dyscypliny w konkretnych Kościołach. Każda więc z tych konfesyjnych odmian pedagogiki religijnej czerpie swoją oryginalność i tożsamość także z tego eklezjalnego, wyznaniowego źródła. Ma swoje własne oblicze, a nawet – można powiedzieć – kształtuje własną duchowość, wynikającą z duchowości konkretnego wyznania.

Pedagogika religii nie wyręcza katechetyki jako subdyscypliny bliskiej źródłami i przedmiotem zainteresowania, jej rozwój w niczym nie zagraża katechetyce, raczej wskazuje na potrzebę bliskiej współpracy tych subdyscyplin w refleksji nad edukacją religijną.

⁴¹ Zob. np.: M. Polak, *Mistagogia w duszpasterstwie Kościoła. Studium pastoralno teologiczne*, Poznań 2012; I. Chłopkowska (red.), *Chrzest w życiu i misji Kościoła (VI). Mistagogia – pogłębione wtajemniczenie*, Siedlce 2011.

Concerning a Scientific Reflection upon Religious Education in Poland (Summary)

It is worth returning to the question of contemporary education process conditions; in particular to a scientific reflection on human upbringing and specifically to religious education. A discussion on conditions for religious education, the education contents and forms is basically outlined by sub-disciplines of pedagogy and theology which ex professo deal with the problem and thus play a vital role in the discussion scope delineation. These scientific sub-disciplines are first and foremost: religious pedagogy and pedagogy of religion, Christian pedagogy with all its denominational variations as well as catechetics as a sub-discipline comprised within pastoral theology. Each and every sub-discipline has its own identity, yet their foundations and sources in pedagogical and theological sense are common.

A particular attention should be applied to the development of religious pedagogy and pedagogy of religion. This sub-discipline is based upon what is typical both for the science of theology as well as pedagogy. For its research methodology the sub-discipline also makes use of methods typical for both sciences however it does not neglect empirical research methods. Thus this is a science operating at the verge of theology and pedagogy.

Pedagogy of religion, although in its sources and scope of interest similar to catechetics does not attempt to do the job for the latter. A development of pedagogy of religion does not pose any threat upon catechetics; it rather indicates the need for the two sub-disciplines to work more closely when reflecting upon religious education.

Keywords: religious pedagogy and pedagogy of religion; Christian pedagogy; catechetics; pastoral theology.

Wokół dyskusji o naukowej refleksji nad edukacją religijną w Polsce (Streszczenie)

Warto wracać do zagadnienia współczesnych uwarunkowań procesu edukacji, a w szczególności naukowej refleksji o wychowaniu człowieka, zwłaszcza edukacji religijnej. W nakreśleniu podstawowych linii dyskusji o uwarunkowaniach edukacji religijnej oraz o jej treści i formach poważną rolę odgrywają subdyscypliny pedagogiki oraz teologii ex professo zajmujące się tym zagadnieniem. Należą do nich przede wszystkim: pedagogika religijna/religii, pedagogika chrześcijańska z jej wyznaniowymi odmianami oraz katechetyka jako subdyscyplina wpisana w teolo-

gię pastoralną. Każda z tych subdyscyplina ma własną tożsamość, a jednocześnie wspólne fundamenty i źródła o charakterze pedagogicznym i teologicznym.

Na szczególną uwagę zasługuje rozwijająca się pedagogika religii/religijna. Subdyscyplina ta opiera się na źródłach typowych zarówno dla nauk teologicznych, jak i pedagogicznych. Podobnie wykorzystuje w swoich badaniach metody właściwe dla tych nauk, nie rezygnując także z empirycznych metod badawczych. Jest więc nauką na pograniczu teologii i pedagogiki.

Pedagogika religii nie wyręcza katechetyki jako subdyscypliny bliskiej źródłami i przedmiotem zainteresowania, jej rozwój w niczym nie zagraża katechetyce, raczej wskazuje na potrzebę bliskiej współpracy tych subdyscyplin w refleksji nad edukacją religijną.

Słowa kluczowe: pedagogika religii; pedagogika chrześcijańska; katechetyka; teologia pastoralna.