

# FORUM

# PEDAGOGICZNE

---

2019, tom 9, nr 2, cz. 1

PÓŁROCZNIK



Wydawnictwo Naukowe  
Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego  
Warszawa

### **Redakcja**

Zbigniew Babicki, Anna H. Fidelus, Beata Krajewska, Ewa Kulawska, Jan Niewęglowski, Bartosz H. Olszewski, Dariusz Stępkowski (redaktor naczelny), Emilia Śmiechowska-Petrovskij (sekretarz redakcji), Edyta Wolter

### **Redakcja naukowa działu tematycznego**

Monika Humeniuk

### **Rada Naukowa**

Barbara Baraniak, Dietrich Benner, Stanisław Chrobak, Toshiko Ito, Jolanta Karbowniczek, Janina Kostkiewicz, Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz (przewodnicząca), Mariya Kultaieva, Blanka Kudláčová, Iryna Kurlak, Roman Leppert, Uto Meier, Naděžda Pelcová, Joaquim Pintasilgo, Jan Piskurewicz, Simonetta Polenghi, Eugeniusz Sakowicz, Jerzy Stochmiałek, Hasan Ünder

### **Korekta**

polonistyczna – Beata Gołkowska  
anglistyczna – Jarosław Wiazowski  
*native speaker* – Donal Fitzpatrick

Wersją podstawową jest edycja papierowa  
Czasopismo objęte patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk

### **Adres redakcji**

„Forum Pedagogiczne”, Wydział Nauk Pedagogicznych UKSW,  
ul. Wóycickiego 1/3, bud. 15, 01-938 Warszawa, tel. (+48) 22 569 97 15,  
fax (+48) 22 569 96 71,  
e-mail: [forumpedagogiczne@uksw.edu.pl](mailto:forumpedagogiczne@uksw.edu.pl), [www.forumpedagogiczne.uksw.edu.pl](http://www.forumpedagogiczne.uksw.edu.pl)

### **Wydawca**

Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie  
ul. Dewajtis 5, 01-815 Warszawa  
tel. (+48) 22 561 89 23, fax (+48) 22 561 89 11  
e-mail: [wydawnictwo@uksw.edu.pl](mailto:wydawnictwo@uksw.edu.pl), [www.wydawnictwo.uksw.edu.pl](http://www.wydawnictwo.uksw.edu.pl)

**ISSN 2083-6325**

**e-ISSN 2449-7142**

### **Skład**

Maciej Faliński

### **Druk i oprawa**

Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „Adam”  
02-729 Warszawa, ul. Rolna 191/193

## SPIS TREŚCI

<b>Contents</b> . . . . .	7
Monika Humeniuk, Dariusz Stępkowski <i>Od redakcji</i> . . . . .	11
<b>DZIAŁ TEMATYCZNY: MIĘDZY EKSKLUZJĄ A INKLUZJĄ W PEDAGOGICE RELIGII</b>	
Stanisław Obirek <i>Katolickie sumienie a wyzwania postsekularyzmu</i> . . . . .	19
Piotr Moskal <i>Problem edukacji religijnej w społeczeństwie pluralistycznym</i> . . . . .	37
Zbigniew Marek SJ <i>Duchowość chrześcijańska w kształtowaniu dojrzałego człowieka</i> . . . . .	47
Hanna Achremowicz, Kamila Kamińska-Sztark <i>Pomiędzy nauczaniem Kościoła katolickiego a feminizmem – potencjał edukacyjny herstorii na przykładzie świętej Tekli</i> . . . . .	63
Jerzy Kochanowicz <i>Bariery biblijne inkluzji osób z niepełnosprawnością we wspólnotach chrześcijańskich</i> . . . . .	77
Szymon Dąbrowski <i>Polemika Józefa Tischnera z tradycją tomistyczną jako spór o kształt współczesnej edukacji religijnej w Polsce</i> . . . . .	93
Piotr Lorek <i>Inkluzywistyczna reinterpretacja pojęcia wiary u Paula Tillicha i jej implikacje dla praktyki edukacji religijnej</i> . . . . .	107

Monika Humeniuk	
<i>Hermeneutyka słabej myśli Gianniego Vattimo jako inspiracja dla pedagogiki religii</i> . . . . .	119
Agnieszka Zduniak	
<i>Inkluzywna edukacja religijna na przykładzie systemu szkolnictwa w Niemczech</i> . . . . .	133
Agata S. Nalborczyk	
<i>Podręczniki do nauki islamu używane przez Muzułmański Związek Religijny w RP a specyfika muzułmańskiej edukacji religijnej w Polsce – między Polską a światem muzułmańskim</i> . . . . .	143
<b>ARTYKUŁY I ROZPRAWY</b>	
Bogusław Śliwerski	
<i>Nauczyciele akademicy w świecie myślenia jako nieproduktywnej pracy</i> . . . . .	157
Jarosław Gara	
<i>Jana Patočki doświadczenie „jedności pierwotnego świata” jako przesłanka myślenia i działania pedagogicznego – implementacje (część druga)</i> . . . . .	175
Zbigniew Babicki	
<i>Wartości społeczne w edukacji dla zrównoważonego rozwoju</i> . .	193
Jarosław Korczak	
<i>Wizja edukacji globalnej na przykładzie inicjatyw edukacyjnych w australijskich szkołach</i> . . . . .	207
Błażej Przybylski	
<i>„Megatrendy” we współczesnym świecie. Perspektywa europejska</i> . . . . .	223
<b>COLLOQUIA</b>	
Toshiko Ito	
<i>University Ruin and the Contested Usefulness of the Humanities in Japanese Higher Education</i> . . . . .	237

Stanisław Chrobak	
<i>The University – a Space for Building Community and Trust</i> . . .	253
Maria M. Boużyk	
<i>Ethical Identity as a Task of Education. In Search of Modern     Tools of Pedagogical Discourse</i> . . . . .	265
Iryna Kurlak	
<i>Overcoming sexual addiction: peculiarity, dynamics     of development, consequences and therapy</i> . . . . .	283
<b>RECENZJE</b>	
Aleksander Nalaskowski	
<i>Teologia pedagogiczna Heleny Słotwińskiej</i> . . . . .	297
Jarosław Gara	
<i>Biograficzne trajektorie sylwetek uczonych jako perspektywa     ujmowania ludzkich warunków tego, co specyficznie ludzkie</i> . .	301
<b>KRONIKA</b>	
Dariusz Stępkowski	
<i>Sprawozdanie z V Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej     z zakresu edukacji globalnej pt. „Edukacja globalna wobec     wyzwań zrównoważonego rozwoju”,     Warszawa, 23 maja 2019 roku</i> . . . . .	307



## CONTENTS

Editorial. . . . .	11
Monika Humeniuk Dariusz Stępkowski	
<b>TOPIC: BETWEEN EXCLUSION AND INCLUSION IN RELIGIOUS EDUCATION</b>	
Stanisław Obirek <i>Catholic Conscience and the Challenges of Post Secularism. . .</i>	19
Piotr Moskal <i>The Problem of Religious Education in Pluralistic Society. . . .</i>	37
Zbigniew Marek <i>Christian Spirituality in the Formation of a Mature Person. . .</i>	47
Hanna Achremowicz, Kamila Kamińska-Sztark <i>Between Catholic Church's Teaching and Feminism – Educational Potential of Herstory Based on Saint Thecla's Life .</i>	63
Jerzy Kochanowicz <i>Barriers to the Inclusion of People with Disabilities in Christian Communities . . . . .</i>	77
Szymon Dąbrowski <i>Józef Tischner's Polemic with the Thomistic Tradition, as a Dispute over the Shape of Contemporary Religious Education in Poland . . . . .</i>	93
Piotr Lorek <i>The Inclusivistic Reinterpretation of the Notion of Faith by Paul Tillich and its Implications for the Practice of Religious Education . . . . .</i>	107

Monika Humeniuk	
<i>Hermeneutics of Weak Thoughts by Gianni Vattimo as an Inspiration for the Religious Education. . . . .</i>	119
Agnieszka Zduniak	
<i>Inclusive Religious Education on the Example of the Education System in Germany . . . . .</i>	133
Agata Skowron Nalborczyk	
<i>Islamic Religious Education Textbooks Used by the Muslim Religious Union and the Character of Islamic Religious Education in Poland – between Poland and the Muslim World. . . . .</i>	143
<b>ARTICLES AND ESSAYS</b>	
Bogusław Śliwerski	
<i>University Teachers in the World of Thinking as an Unproductive Job. . . . .</i>	157
Jarosław Gara	
<i>Jan Patočka’s Experience of the ‘Unity of the Primordial World’ as a Premise for Thinking and Pedagogical Action – Reconstruction (part two) . . . . .</i>	175
Zbigniew Babicki	
<i>Social Values in Education for Sustainable Development . . . . .</i>	193
Jarosław Korczak	
<i>The Vision of Global Education on the Example of Educational Initiatives in Australian Schools. . . . .</i>	207
Błażej Przybylski	
<i>Megatrends in the Contemporary World: European Perspective. . . . .</i>	223
<b>COLLOQUIA</b>	
Toshiko Ito	
<i>University Ruin and the Contested Usefulness of the Humanities in Japanese Higher Education . . . . .</i>	237



Stanisław Chrobak	
<i>The University – a Space for Building Community and Trust . . .</i>	253
Maria M. Boużyk	
<i>Ethical Identity as a Task of Education. In Search of Modern Tools of Pedagogical Discourse. . . . .</i>	265
Iryna Kurlak	
<i>Overcoming Sexual Addiction: Peculiarity, Dynamics of Development, Consequences and Therapy . . . . .</i>	283

## REVIEWS

Aleksander Nalaskowski	
<i>Pedagogical Theology of Helena Słotwińska . . . . .</i>	297
<i>[H. Słotwińska, Wychowanie chrześcijańskie szansą integralnego rozwoju człowieka. Studium z pedagogiki religii, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2019, pp. 626]</i>	
Jarosław Gara	
<i>Biographical Trajectories of Scientist Figures as a Perspective of Capturing the Human Conditions of What is Specifically Human . . . . .</i>	301
<i>[A. Żywczok, M. Kitlińska-Król (red.). (2019). Uczeń z odległej i nieodległej przeszłości. Rekonstrukcje. Interpretacje. Refleksje. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, pp. 184]</i>	

## REPORTS

Dariusz Stępkowski	
<i>The 5<sup>th</sup> Edition of the National Scientific Conference on Global Education “Global Education and the Challenges of Sustainable Development”, Warsaw, 23 May 2019. . . . .</i>	307



## OD REDAKCJI

DOI: 10.21697/fp.2019.2.01

W nawiązaniu do ataków terrorystycznych z 11 września 2001 roku Jürgen Habermas (2002), dotąd zdeklarowany zwolennik teorii sekularyzacji, zaapelował o utworzenie zachodniej, integralnej, religijno-świeckiej wspólnoty politycznej. Projekt taki miałby kompensować redukcjonistyczne skutki oświeceniowego odczarowania świata, scjentystycznie ograniczoną koncepcję rozumu oraz eliminację języka religijnego z przestrzeni publicznej. Równocześnie stawiałby warunki obecnym w tej przestrzeni religiom monoteistycznym. Zdaniem niemieckiego filozofa powinny one zaakceptować zjawisko pluralizmu religijnego, dostosować się do autorytetu nauk posiadających społeczny monopol na wiedzę o świecie, jak i uznać przesłanki państwa konstytucyjnego, opartego na moralności świeckiej. Bez tego rodzaju samoograniczenia monoteizmu w zmodernizowanym społeczeństwie mogłyby zawierać, niestety, destrukcyjny potencjał, choćby w postaci religijnych fundamentalizmów. Monachijskie wystąpienie filozofa stało się rodzajem postsekularnego manifestu, który otworzył dyskusję na temat miejsca religii w przestrzeni publicznej.

Dziś, gdy znaczna część sporów angażujących wyobraźnię i energię społeczną posiada swój okołoreligijny kontekst, postulaty te wydają się sprawą niezwyklej wagi. Kwestie globalne, ustrojowe, polityczne, prawne, ekonomiczne, etyczne, ekologiczne, edukacyjne czy technologiczne – w nich oto, niemal nieustannie, spotykają się lub ścierają argumenty zróżnicowanych religijnych i niereligijnych zbiorowości. Spory te wpisują się nieuchronnie w logikę stosunków władzy i podporządkowania, a co za tym idzie – również inkluzji i ekskluzji, włączania jednych dyskursów lub grup społecznych i marginalizowania albo wykluczania innych. W ten sposób problem obecności i nieobecności religii powraca jako rezonans pytań o pryncypia liberalnej demokracji.

Budowanie postsekularnej wspólnoty politycznej to również zadanie dla edukacji. Refleksja nad warunkami i konsekwencjami **obecności i nieobecności** religii w sferze publicznej wiąże się z pytaniami o pożądany kształt polityki oświatowej i edukacji religijnej. Wydaje się, że warto nieustannie analizować i krytycznie przyglądać się dostępnym formułom edukacyjnym, poszukiwać nowych strategii i rozwiązań. Interesującym może okazać się również eksplorowanie teoretycznego potencjału religijnych i świeckich projektów współistnienia ujęć, koncepcji czy nurtów.

Intencja takiej właśnie refleksji towarzyszyła II Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej pt. „Między ekskluzją a inkluzją w edukacji religijnej. Religia jako dylemat edukacji”, która obradowała w grudniu 2017 roku we Wrocławiu. Inicjatorem i organizatorem konferencji był Zakład Pedagogiki Ogólnej Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, a współorganizatorem Ewangelikalna Wyższa Szkoła

Teologiczna – Centrum Edukacyjne, Stowarzyszenie Żydowskie CUKUNFT oraz wrocławskie Stowarzyszenie Edukacji Krytycznej. Przedkładany Czytelniczkom i Czytelnikom dział tematyczny „Forum Pedagogicznego” stanowi pokłosie konferencyjnej dyskusji i choć z oczywistych względów nie wyczerpuje wszystkich podjętych podczas obrad tematów, pozwala zorientować się w problematyce istotnej dla teorii i praktyki pedagogiki religii.

Dział tematyczny otwiera artykuł Stanisława Obirka *Katolickie sumienie a wyzwania postsekularyzmu*. Zdaniem autora we współczesnych społeczeństwach zachodnich demokracji wartości liberalne powinny być bezwzględnie przedmiotem uznania i najwyższej dbałości ze strony instytucji religijnych. Upomina się przy tym o dowartościowanie tego kryterium oceny życia moralnego i religijnego, jakim jest indywidualne, autonomiczne sumienie osoby wierzącej. Uznanie kluczowej roli sumienia powinno prowadzić do zwrotu – od myślenia zamkniętego, dogmatycznego, legalistycznego w stronę myślenia „postsekularnego”, otwartego i dialogicznego.

W artykule *Problem edukacji religijnej w społeczeństwie pluralistycznym* Piotr Moskal stara się wykazać, że w społeczeństwie demokratycznym edukacja katolicka stanowić może typowy przykład realizacji idei pluralizmu religijnego. Korzysta bowiem ze swojego prawa partycypacji w przestrzeni publicznej na takich samych zasadach, jak np. uczestnicy biegów ulicznych, wyścigów, pochodów i demonstracji. Autor jest jednak świadomy istotnych ograniczeń, które wynikają ze specyfiki partykularnego dyskursu religijnego. Ograniczenia te wiążą się m.in. ze stosunkiem do kategorii dobra wspólnego: dla świeckiej części społeczeństwa, „negującej transcendentny wymiar ludzkiego życia”, dobro doczesne będzie jedynym dostępnym dobrem. W konsekwencji, podkreśla autor, religia może być postrzegana przez świecką część społeczeństwa jako przeszkoda czy zbędny balast w realizacji celów politycznych, zorientowanych wyłącznie na dobro doczesne.

O ile Piotr Moskal sytuje i analizuje problem konfesyjnej edukacji religijnej w szerokim planie społeczeństwa pluralistycznego, o tyle Zbigniew Marek w artykule *Duchowość chrześcijańska w kształtowaniu dojrzałego człowieka* podejmuje go z perspektywy potencjału indywidualnych zysków podmiotu uczącego się. Autor prezentuje model chrześcijańskiej duchowości rozumianej jako zespół wartości określonych przez religię i użytecznych w procesie wychowywania do dojrzałości ludzkiej. Tak ujmowana duchowość może sprzyjać nie tylko nawiązywaniu osobowej relacji z Transcendencją, czyli chrześcijańskim Bogiem, ale także budowaniu poczucia godności podmiotu i wzmocnianiu jego zdolności do wychodzenia poza własną ograniczoność w stronę dojrzałości.

Wspólny tekst Hanny Achremowicz i Kamili Kamińskiej-Sztark *Pomiędzy nauczaniem Kościoła katolickiego a feminizmem – potencjał edukacyjny herstorii na przykładzie św. Tekli* jest swoistą kontynuacją tematu dojrzałości i zmiany, tym razem transponowanego w obszar rozwoju doktryny katolickiej. Artykuł podejmuje problematykę dialogu nauczania Kościoła katolickiego z szeroko pojętym feminizmem. Jak wykazują autorki, pomimo znaczących gestów papieża

Jana XXIII, Pawła VI, Jana Pawła I i Jana Pawła II współczesne nurty emancypacji kobiet wciąż są odbierane jako wrogie nauczaniu Kościoła. Przykład z losów świętej Tekli posłużył autorkom jako wzmocnienie postulowanej w artykule koncepcji antydyskryminacyjnego, progresywnego wychowania religijnego.

Problem wykluczenia wpisanego w historię doktryny i praktyk religijnych związanych z tradycją chrześcijaństwa podejmuje również Jerzy Kochanowicz w artykule *Bariery biblijne inkluzji osób z niepełnosprawnością we wspólnotach chrześcijańskich*. Tym razem chodzi o sytuację osób z niepełnosprawnością. Autor wskazuje na teksty biblijne, które mogą przyczyniać się do utrudniania inkluzji osób z niepełnosprawnością we wspólnotach chrześcijańskich. W tekstach biblijnych niepełnosprawność ukazywana bywa jako czynnik wykluczający z celebrowania kultu, efekt ludzkiej winy i grzeszności lub okazja do uszlachetnienia człowieka, jak również impuls do podejmowania działalności charytatywnej. W każdym z tych przypadków pozycja osoby z niepełnosprawnością jest postrzegana jako niezwykła. Niepogłębiona, wykazująca hermeneutyczne deficyty lektura tekstów biblijnych może prowadzić do odmawiania osobom z niepełnosprawnością dojrzałej relacji z Bogiem i pełnego uczestnictwa w życiu wspólnoty. Autor postuluje konieczność rozwijania inkluzywnej teologii, która dowartościowywałaby szczególnie wkład Biblii w życie wspólnoty.

Trzy kolejne teksty to przykłady aplikacji myśli filozoficznej i teologicznej na grunt pedagogiki religii. Każdy z nich podejmuje próbę przekroczenia utrwalonych granic jej samorozumienia. Szymon Dąbrowski w artykule *Polemika Józefa Tischnera z tradycją tomistyczną, jako spór o kształt współczesnej edukacji religijnej w Polsce* rekonstruuje dzieje sporu toczącego przez ks. Józefa Tischnera z przedstawicielami Lubelskiej Szkoły Filozoficznej. Autor nawiązuje przy tym do dyskusji toczącej się współcześnie w Polsce, a odnoszącej się do kształtu edukacji religijnej, wskazując na znaczenie myślenia krytycznego. Dyskusja ta dostarcza jego zdaniem inspiracji do uprawiania pedagogiki religii w duchu pedagogiki krytycznej.

Również transgresyjne intuicje pojawiają się w tekście Piotra Lorka *Inkluzywistyczna reinterpretacja pojęcia wiary u Paula Tillicha i jej implikacje dla praktyki edukacji religijnej*. Autor rekonstruuje w nim myśl słynnego XX-wiecznego teologa, skupiając się na kategorii wiary rozumianej jako konieczny i niezbywalny element ludzkiej kondycji. Troska ostateczna, choć niebezpośrednio, obecna jest również w doświadczeniu świeckim. Natomiast skończony charakter rozmaitych, wyrażających się w symbolach, przedmiotów wiary może prowadzić do rozczarowania i zwątpienia. Zgodnie z tym ujęciem zadaniem inkluzywnej edukacji religijnej powinno być, po pierwsze, zapobieganie wykluczającej absolutyzacji symboli, po drugie zaś, wspieranie wszystkich osób, religijnych i niereligijnych, w rozwoju ich partykularnej wiary, zgodnie z indywidualnym jej doświadczeniem i rozumieniem. Taki sposób podjęcia myśli P. Tillicha pozwala refleksji pedagogiczno-religijnej wychodzić poza granice tradycyjnej, ekskluzywnej, konfesyjnej pedagogiki religii w stronę doświadczeń i definicji wiary mających charakter niereligijny.

Próba wyjścia poza granice tradycyjnie rozumianej pedagogiki religii jest artykuł *Hermeneutyka słabej myśli Gianniego Vattimo jako inspiracja dla pedagogiki religii* autorstwa Moniki Humeniuk. Autorka rekonstruuje koncepcję słabej myśli włoskiego filozofa, wykazując, że przez **osłabianie** (gr. *kenosis*) skodyfikowanych interpretacji teologicznych, ujmowanych w lokalnych, uprawomocnianych przez religie instytucjonalne lub ich partykularne tradycje systemach doktryn, staje się możliwe poszukiwanie oraz włączanie w obszar teorii i praktyki tej subdyscypliny innych niż ortodoksyjne interpretacji tzw. świętych tekstów. Dzięki temu projekt słabej pedagogiki religii przesuwalby punkt ciężkości z transmisyjnej i adaptacyjnej strategii arbitralnego przekazu pedagogicznoreligijnego w stronę hermeneutyki zorientowanej na odkrywanie i konstruowanie sensu przez podmiot wiary, sprzyjałby koncentracji na wymiarze egzystencjalnym, refleksyjności, racjonalności komunikacyjnej i krytycznej uczącego się.

Autorzy dwu ostatnich artykułów zamieszczonych w dziale tematycznym bieżącego numeru „Forum Pedagogicznego” koncentrują się na dobrych praktykach oświaty i podręcznikach do nauki religii. W pierwszym tekście, zatytułowanym *Problem edukacji religijnej w społeczeństwie pluralistycznym*, Agnieszka Zduniak przedstawia główne założenia inkluzywnej edukacji religijnej obowiązującej w niemieckim szkolnictwie ogólnym. Nauczanie religii w tym kraju, jak dowodzi autorka, cechuje duża różnorodność podejść i koncepcji, uzasadniona religijnym i kulturowym pluralizmem. Korzyścią tego jest dynamiczny rozwój pedagogiki religii jako dziedziny wiedzy odrębnej od rozumianej *stricte* konfesyjnie katechetyki. Przedstawione w tekście koncepcje szkolnego nauczania religii w Niemczech stanowią interesujące przykłady rozwiązywania sporów, które w coraz większym stopniu toczą się również w naszym kraju.

W artykule zamykającym dział tematyczny Agata S. Nalborczyk omawia temat: *Podręczniki do nauki islamu używane przez Muzułmański Związek Religijny w RP a specyfika muzułmańskiej edukacji religijnej w Polsce – między Polską a światem muzułmańskim*. Autorka przeanalizowała wydane jeszcze przed II wojną światową, a używane w Polsce często również i obecnie, podręczniki do nauczania islamu, koncentrując się na ich pochodzeniu, formie oraz roli języka arabskiego, a także metodyce jego nauczania.

Dynamika zachodnich społeczeństw i szerzej – współczesnego świata – każe ponawiać pytania o kondycję i status religii, co dla pedagogiki oznacza konieczność krytycznego namysłu nad potencjałem, znaczeniem i dopuszczalnymi formułami edukacji religijnej. Przedkładane Czytelniczkom i Czytelnikom artykuły stanowią moim zdaniem wart wysłuchania głos w zataczającej coraz szersze kręgi dyskusji o obecności i przyszłości religii w niejednoznacznej w swym zsekularyzowaniu późnej nowoczesności.

Monika Humeniuk

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-9888-3010>

W bieżącym numerze „Forum Pedagogicznego” dział *Artykuły i rozprawy* zawiera pięć tekstów. Da się je przyporządkować do trzech zakresów tematycznych, które wykraczają poza granice tego działu i częściowo obejmują artykuły znajdujące się w następnym dziale – *Colloquia*. Stąd w poniższej charakterystyce posłużono się kluczem tematycznym, a nie tylko przynależnością do działu.

Pierwszy zakres wyznacza wciąż powracająca kwestia kształcenia akademickiego w kulturze zdominowanej przez neoliberalizm. Otwiera go artykuł Bogusława Śliwerskiego, a kontynuują dwa teksty z działu *Colloquia*. Bezpośredniej inspiracji do podjęcia refleksji na łamach naszego czasopisma nad stanem aktualnym i przyszłością edukacji wyższej dostarczyło ukazanie się w języku polskim książki Billa Readingsa pt. *Uniwersytet w ruinie* (2017). Mimo że książka ta w wersji angielskiej została opublikowana po raz pierwszy w 1996 roku, wciąż zastanawia sformułowana w niej diagnoza, że w dobie globalizacji i merkantylizacji kształcenia wyższego na uniwersytetach najtrudniej uczyć myślenia naukowego i twórczego. To skłoniło zespół redakcyjny do zaproszenia wybranych autorów do dyskusji na ten temat. Otrzymaliśmy trzy wypowiedzi, które przedstawiamy w bieżącym numerze.

Wspomniany powyżej B. Śliwerski zatytułował swój głos w dyskusji *Nauczyciele akademicy w świecie myślenia jako nieproduktywnej pracy*. Kontekstem, w którym autor formułuje swoje przemyślenia, jest wdrażana właśnie w Polsce reforma szkolnictwa wyższego – tzw. ustawa 2.o, a w szczególności zawarty w niej program przysposabiania młodej kadry akademickiej do pracy w obszarze nauki. W swojej wypowiedzi B. Śliwerski zwraca uwagę na ambiwalentny charakter kształcenia doktorantów. Z jednej strony bowiem kształcenie to ma doprowadzać do osiągnięcia wyników na najwyższym, światowym poziomie, z drugiej natomiast szansę na sukces mają w zasadzie tylko ci, którzy będą wiernie szli śladem wyznaczonym przez swoich poprzedników, powielając dotychczasowe schematy działania. Zamiast więc otwierać się na nowości, kształcenie doktorantów przyczynia się do konserwowania i powielania starych „przepisów” na uczenie nauki. Potwierdza to badanie przeprowadzone w ubiegłym roku na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie przez Stępkowskiego i in. (2019).

Drugi głos w dyskusji nad aktualnym stanem i przyszłością uczelni uniwersyteckiej pochodzi od autorki z Japonii – Toshiko Ito. Swoją wypowiedź zatytułowała *University ruin and the contested usefulness of the humanities in Japanese higher education*. W kraju, który powszechnie kojarzony jest z bardzo wysokim poziomem rozwoju technologicznego, do niedawna kompetencjom humanistycznym dawano pierwszeństwo. Ten stan rzeczy uległ gwałtownej zmianie w 2005 roku, kiedy to rząd japoński wprowadził w obszarze edukacji wyższej radykalne ograniczenia co do udziału w programach kształcenia przedmiotów humanistycznych. Aktualnie o ich przydatności mają decydować w głównej mierze wskaźniki sukcesu zbliżone do tych, jakie stosuje się wobec przedmiotów zawodowych. Tym sposobem uniwersytety japońskie zostały zmuszone do rywalizowania w transferze tzw. miękkich umiejętności. Polega to na wykazywaniu się coraz wyższą skutecznością

przy ustawicznie zmniejszanych godzinach zajęć przeznaczonych na przedmioty humanistyczne. Zdaniem T. Ito takie podejście nie tylko sprzeciwia się istocie kompetencji humanistycznych, lecz także uniemożliwia ich rzeczywiste uzyskiwanie przez przyszłych profesjonalistów.

Jako trzeci i ostatni zabiera głos w dyskusji na temat współczesnego uniwersytetu Stanisław Chrobak. W tekście zatytułowanym *The University – a space for building community and trust* proponuje on spojrzeć na *universitas* od strony wspólnoty tworzonej przez nauczających i uczących się. W szczególności interesuje go pytanie, w jaki sposób budować tę wspólnotę, aby w masowych studiach nie zagubić fundamentalnych wartości. Do tych wartości S. Chrobak zalicza m.in. bycie osobą, poszukiwanie prawdy i tworzenie klimatu wzajemnego zaufania.

Drugi zakres tematyczny tworzy w dziale *Artykuły i rozprawy* tylko jeden tekst. Wyszedł on spod pióra Jarosława Gary i nosi tytuł *Jana Patočki doświadczenie „jedności pierwotnego świata” jako przesłanka myślenia i działania pedagogicznego – implementacje (część druga)*. Jak wskazuje sam autor w podtytule, jest to druga część dyptyku poświęconego myśli czeskiego fenomenologa, Jana Patočki. Pierwsza część tekstu ukazała się w poprzednim numerze „Forum Pedagogicznego” i dotyczyła rekonstrukcji koncepcji „jedności pierwotnego świata” Patočki. W tej części J. Gara zastanawia się nad możliwościami wprzęgnięcia Patočkowskiego punktu widzenia wychowania i kształcenia do współczesnego dyskursu pedagogicznego w Polsce. Znakomitą okazją do tego jest wydanie przez Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego pracy zatytułowanej „Świat naturalny” w medytacjach autora po trzydziestu trzech latach (Patočka 2019), którą uważa się za najbardziej pedagogiczną ze wszystkich dzieł Sokratesa z Pragi.

Wśród kilku zaproponowanych przez J. Garę przestrzeni implementacji koncepcji J. Patočki warto zwrócić uwagę na jedną. Jest nią – jak to określa autor – „heurystyka myślenia i działania pedagogicznego”. W podejściu tym chodzi o spojrzenie na zadanie poszukiwania podstawowej struktury myślenia pedagogicznego, które wyznacza według Dietrich Bennera program nowożytnej pedagogiki ogólnej, przez pryzmat Patočkowskiej „jedności pierwotnego świata”. Wydaje się, że obie koncepcje uzupełniają się i prowadzą do obopólnego pogłębienia.

Na trzeci zakres składają się w omawianym dziale trzy ostatnie teksty. Oprócz wspólnej tematyki łączy ich to, że powstały jako pokłosie czwartej edycji ogólnopolskiej konferencji naukowej z zakresu edukacji globalnej pt. „Edukacja dla zrównoważonego rozwoju a edukacja globalna”, która odbyła się w Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie w dniu 12 czerwca 2018 roku. Zbigniew Babicki w artykule *Wartości społeczne w edukacji dla zrównoważonego rozwoju* podkreśla potrzebę uwzględnienia w idei zrównoważonego rozwoju wartości społecznych, takich jak „wspólnota” czy „dobro wspólne”.

W artykule zatytułowanym *Wizje edukacji globalnej na przykładzie inicjatyw edukacyjnych w australijskich szkołach* Jarosław Korczak dokonał przeglądu



projektów realizowanych w oświacie australijskiej i na tej zrekonstruował tamtejsze rozumienie edukacji globalnej.

Dział *Artykuły i rozprawy* zamyka tekst Błażeja Przybylskiego pt. „*Megatrendy*” we współczesnym świecie. *Perspektywa europejska*. Autor prześledził w nim – tym razem tylko z europejskiego punktu widzenia – termin „magatrendy” i jego wykorzystanie w dyskursie naukowym, w szczególności w charakterystyce zjawiska określanego mianem globalnych fenomenów współczesności.

W omawianym numerze „Forum Pedagogicznego” w dziale *Colloquia* zamieszczono łącznie cztery teksty w języku angielskim. Dwa pierwsze zostały już scharakteryzowane. Trzeci pochodzi od Marii M. Bouzyk. Autorka zatytułowała go *Ethical identity as a task of education. In search of modern tools of pedagogical discourse*. Filozofka wychowania zastanawia się na wstępie, czy można stosować terminologię metafizyczną do analizowania współczesnych problemów etycznych i czy klasyczne myślenie metafizyczne trafia jeszcze do umysłów pedagogów. Po udzieleniu pozytywnej odpowiedzi analizuje jako przykład trzy fenomeny charakteryzujące jej zdaniem współczesną kulturę masową, a mianowicie: imperatyw zmiany, imperatyw widzialności i imperatyw przewidywalności. Na tej podstawie M. M. Boużk stawia szereg pytań dotyczących etycznego wymiaru rozwoju osobowego: Czy jest tylko skrótem myślowym pedagogiczne mówienie o konieczności budzenia tożsamości etycznej? Jak można pomóc sobie i innym w celu uniknięcia zagrożenia wymienionymi imperatywami? Jak prowadzić takie życie etyczne, które będzie zakorzenione w sensie? Czy rozwiązanie, które znajdziemy dla siebie, będzie ważne i godne naśladowania przez innych?

Ostatni tekst w dziale *Colloquia* pochodzi od Iryny Kurlak. Jest on kontynuacją artykułu opublikowanego w poprzednim numerze „Forum Pedagogicznego”. Przyjmując perspektywę interdyscyplinarną, autorka prezentuje temat *Overcoming sexual addiction: peculiarity, dynamics of development, consequences and therapy*.

W dziale *Recenzje* zamieszczono dwa teksty. Pierwszy jest autorstwa Aleksandra Nałaskowskiego, drugi zaś Jarosława Gary.

W *Kronice* publikujemy sprawozdanie z wydarzenia naukowego, jakim była piąta edycja ogólnopolskiej konferencji naukowej z zakresu edukacji globalnej pt. „Edukacja globalna wobec wyzwań zrównoważonego rozwoju”. Miała ona miejsce w Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie w dniu 23 maja 2019 roku.

Dariusz Stępkowski

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-6855-1517>

### Bibliografia

- Habermas J. (2002). *Wierzyć i wiedzieć*. Łukaszewicz M. (tłum.). „Znak”, nr 9.
- Patočka J. (2019). „Świat naturalny” w medytacjach autora po trzydziestu trzech latach. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Readings B. (2017). *Uniwersytet w ruinie*. Stecko S. (tłum.). Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Stępkowski D., Wiazowski J., Leszczyńska J. (2019). *Jak uczyć nauki? Raport z ewaluacji kursu dydaktyki akademickiej*. „Pedagogika Szkoły Wyższej” (przyjęty do druku).

# DZIAŁ TEMATYCZNY: MIĘDZY EKSKLUZJĄ A INKLUZJĄ W PEDAGOGICE RELIGII

STANISŁAW OBIREK

*Ośrodek Studiów Amerykańskich*

*Uniwersytet Warszawski*

ORDIC ID: <https://orcid.org/0000-0002-8164-2683>

Forum Pedagogiczne  
9 (2019) 2, cz. 1

Wpłynęło: 21.11.2018

Zatwierdzono do druku: 2.04.2019

DOI: 10.21697/fp.2019.2.02

## KATOLICKIE SUMIENIE A WYZWANIA POSTSEKULARYZMU

**Streszczenie:** Pojęcie postsekularyzmu jest używane w różnych kontekstach i wymaga dodatkowych dookreśleń. Zestawienie go z katolickim pojęciem sumienia wydaje się szczególnie owocne, zwłaszcza w okresie posoborowym. Rozwój doktryny katolickiej w minionym półwieczu nie pozwala na sformułowanie jednoznacznej odpowiedzi na temat wolności sumienia w poszukiwaniach teologicznych. Artykuł przedstawia refleksję na temat tego, jak w kontekście globalizacji, a zwłaszcza postsekularyzmu, może wyglądać kształtowanie katolickiego sumienia. Dotyczy to szczególnie dialogu z własną tradycją oraz z ludźmi niewierzącymi. Autor zwraca uwagę na niewystarczalność tradycyjnych propozycji teoretycznych. Postuluje, w nawiązaniu do filozofii Platona i jej współczesnej interpretacji, zastosować strategie dialogiczne. Ich przekonującą wersję znajduje u przedstawicieli postsekularyzmu, których spotkać można również w Kościele katolickim.

**Słowa kluczowe:** katolicyzm; sumienie; postsekularyzm.

### Uwagi wstępne

Postsekularyzm jest zjawiskiem nowym, Kościół katolicki jest zaś instytucją o długiej historii. Jest to oczywiście trywialne stwierdzenie, ale trzeba o tym fakcie pamiętać, gdy porównuje się tak różne zjawiska, jak mentalność członka instytucji o tak szacownej tradycji ze współczesnym zjawiskiem, które nawet nie jest dobrze zdefiniowane, a przez wielu badaczy wręcz odrzucane jako puste znaczeniowo. Tak je ocenił np. brytyjski socjolog religii James Beckford (2012) w artykule poświęconym obecności religii w przestrzeni publicznej i właśnie postsekularyzmowi. Jednak zastrzeżenia Beckforda odnoszą się do kontekstu brytyjskiego i zapewne są uzasadnione. W kontekście polskim sytuacja wygląda odmiennie, co postaram się pokazać w tym eseju. Z kolei amerykańska socjolożka Michele Dillon (2018) napisała całą książkę o postsekularnym katolicyzmie, w której przekonująco pokazuje, że liberalny katolicyzm proponowany przez papieża Franciszka znakomicie

wpisuje się w ten nowy kulturowo i religijnie kontekst. Również Joseph Ratzinger w rozmowie z Jurgenem Habermasem w 2004 roku odniósł się pozytywnie do pojęcia postsekularyzmu.

W sprawie sporu Kościoła Rzymskokatolickiego z sekularyzmem chciałbym zaproponować takie rozumienie postsekularyzmu, które łączy ze sobą zarówno obawy niektórych myślicieli katolickich (np. papieża Jana Pawła II), jak i nadzieje niektórych przedstawicieli sekularyzmu (np. tzw. nowych ateistów: Richarda Dawkinsa czy Sama Harrisa). W moim przekonaniu postsekularyzm jest postawą, która nie tylko godzi się na współistnienie pozornie tylko wykluczających się wizji świata, lecz także proponuje ich harmonijne współistnienie. Przedstawiciele obu tych wizji mogą się od siebie wzajemnie uczyć i wzbogacać własne rozumienie rzeczywistości.

Według wiążących dla katolika dokumentów Soboru Watykańskiego II sumienie jest najważniejszym i ostatecznym kryterium oceny jego życia moralnego i religijnego. W deklaracji o wolności religijnej *Dignitatis humanae* sobór stwierdził, że to właśnie indywidualne sumienie wierzącego jest miejscem, gdzie odkrywa się obowiązki szukania prawdy, a one „dotykają i wiążą sumienie człowieka i że prawda nie inaczej się narzuca, jak tylko siłą całej prawdy, która wnika w umysły jednocześnie łagodnie i silnie” (*Dignitatis humanae*, nr 1). Ten sam sobór został uznany przez jednego z najlepszych jego znawców, amerykańskiego jezuitę Johna O'Malley'a (2011, s. 26), za „wydarzenie językowe”. Oznaczało to jednak zmianę wartości uznanych za najważniejsze, czyli właśnie wolności i autonomii sumienia. Tak również je przedstawiają katolicy teologowie i dokumenty posoborowych papieży. W mentalności katolickiej w Polsce głęboko zakorzenione jest jednak przeświadczenie, że zmiana wyznania czy religii, o rezygnacji ze światopoglądu religijnego nie wspominając, oznacza zdradę własnej wspólnoty religijnej. Jednocześnie przynależność do katolickiej wspólnoty religijnej, która jest wspólnotą nie tylko dominującą, lecz wręcz określającą tożsamość całego społeczeństwa, sprawia, że katolicy mają tendencję stygmatyzowania jako „nie-Polaków” tych, którzy nie należą do ich grupy. Powoływanie się na własne sumienie i na ewolucję światopoglądową, związaną z nagromadzeniem dowodów i argumentów czyniących taką zmianę racjonalną oraz wręcz konieczną, w związku z imperatywem sumienia, nie wydaje się przekonujące. Zwracałem na ten problem uwagę w książce *Polak katolik?* (Obirek 2015).

Nie jest to zresztą w Polsce zjawisko nowo, czego przykładem jest odejście od Kościoła Katolickiego Jana Baudouin de Courtenay, o czym będę pisał. Tymczasem w teologii katolickiej prymat sumienia nigdy i przez nikogo nie był kwestionowany, o czym przypomniał John Henry Newman (1801–1890) w niezwykle sugestywnym tekście z 1874 roku, poświęconym właśnie kwestii relacji sumienia do nauczania papieskiego. Przypomnijmy, że był to czas wyjątkowo trudny dla obrony podobnego stanowiska, gdyż na Soborze Watykańskim I został ogłoszony w 1870 roku dogmat o nieomyślności papieża. Właśnie on dał asumpt premierowi Wielkiej Brytanii Williamowi Gladstone'owi do ogłoszenia pamfletu, w którym kwestionował on

lojalność katolików wobec władzy politycznej. Tekst Newmana był odpowiedzią na ten zarzut. Newman przywraca właściwe proporcje samemu dogmatowi o nieomyślności papieskiej, wskazując na minimalny wpływ papieża na życie katolików. Newman (2002, s. 21) pisze: „Papież w tak znikomym stopniu w całym owym systemie teologii moralnej, która (pospołu z sumieniem) kieruje naszym życiem, że dla nas, prywatnych obywateli, ciężar jego ingerencji jest absolutnie niezauważalny”. Być może, zważywszy na dzisiejsze doświadczenie, należałoby dodać, że „powinno być [to] niezauważalne”, jest jednak zupełnie inaczej. Nauczanie papieskie zdaje się określać bowiem poglądy religijne i moralne większości wiernych przynależących do Kościoła Katolickiego.

Tymczasem, powołując się na niezmienną tradycję teologii katolickiej Newman (2002, s. 41), stwierdza: „Wydaje się wobec tego, że istnieją ekstremalne sytuacje, w których sumienie może kolidować ze słowem papieża – należy wówczas słuchać głosu sumienia, a nie papieża”. Dzieje się tak, gdyż to właśnie indywidualne sumienie jest najwyższą instancją, która ostatecznie określa naszą godność. Dalej Newman (2002, s. 44) pisze: „Sumienie jest pierwotnym namiestnikiem Chrystusa, prorokiem w swoich doniesieniach, monarchą w swojej stanowczości, kapłanem w swoich błogosławieństwach i klątwach, a nawet gdyby wieczne kapłaństwo w całym Kościele przestało istnieć, w nim zasada kapłaństwa pozostałaby, aby rządzić”. Mówiąc krótko, jego zdaniem: „Gdyby papież przemówił przeciwko sumieniu w prawdziwym znaczeniu tego słowa, popełniłby czyn samobójczy. Podcinałby gałęzie drzewa, na którym siedzi” (Newman 2002, s. 48). Jeśli więc doktryna o sumieniu ma być stosowana konsekwentnie, to nawet w przypadku, gdyby było ono źle czy błędnie ukształtowane, katolik powinien podążać za jego głosem, gdyż to właśnie posłuszeństwo własnemu sumieniu decyduje o zbawieniu lub potępieniu. Zacytujmy jeszcze raz kardynała Newmana (2002, s. 57), który pisze, że nawet jeśli człowiek z własnej winy trwa w błędzie, „musi nadal błędnie postępować, ponieważ szczerze wierzy, że błąd ten jest prawdą”.

Jak się wydaje, nawet jeśli ktoś jest szczerze wierzącym katolikiem i zależy mu na utrzymaniu łączności z Kościołem, to może z pełnym przekonaniem zaakceptować myślenie postsekularne. Dla tego ostatniego bowiem najwyższym wyznacznikiem decyzji jest własne, oparte na starannych badaniach, przekonanie. Radykalna zmiana współczesnego klimatu kulturowego i religijnego pozwala na odmienny sposób postrzegania tego problemu. Od pewnego czasu zaczęto ten nowy klimat nazywać postsekularyzmem. Różni się on od wcześniejszego sekularyzmu w sposób zasadniczy. Jeśli, poczynając od okresu oświecenia, odchodzenie od religii było postrzegane przez przedstawicieli tego nurtu jako proces emancypacji i uzyskiwania coraz większej autonomii przez jednostkę w stosunku do instytucji religijnych, zaś przez członków wspólnot religijnych jako rosnące zagrożenie, to w myśleniu postsekularnym obie te tendencje są postrzegane jako równie uzasadnione i wręcz komplementarne.

Celem tego artykułu jest pokazanie, że postsekularyzm może okazać się odpowiedzią na rosnące spolaryzowanie społeczne, zauważalne na całym świecie. Dzieje

się tak przez wskazanie na to, że tradycyjne diagnozy ujawniające nieunikniony konflikt między religią a sekularyzacją w dużym stopniu się zdeaktualizowały, co postaram się przedstawić w pierwszej części moich rozważań. Stwierdzić trzeba, że światopoglądy religijny i inny, nieodwołujący się do religijnych uzasadnień mogą wejść ze sobą w twórczy dialog oraz wzajemnie skorygować częściowe, a czasem wręcz błędne postrzeganie świata. Ten właśnie wymiar międzyludzkiej komunikacji będzie przedmiotem drugiej części przedkładanego artykułu. Wreszcie w ostatniej części spróbuję pokazać, że we wszystkich religiach, a nawet w katolicyzmie, wyznaniu, które w dużym stopniu oparte jest na hierarchicznym posłuszeństwie nauczaniu Kościoła, istnieje poważny potencjał postsekularyzacyjny, który należy odkryć i włączyć do praktycznych działań, jeśli religie chcą uratować swoje pozytywne przesłanie w XXI wieku.

### Przebrzmiało diagnozy

W Polsce do przełomu politycznego w 1989 roku zagadnienia związane z religią były ujmowane w kontekście państwa, które programowo zwalczało religię, a wszelkie jej przejawy były traktowane jako wrogie świeckiemu z natury państwu bądź jako wyraz światopoglądowego obskurantyzmu. Akademicka refleksja na temat obecności religii była wyraźnie podzielona na dwa, w zasadzie rozdzielne, a nawet wrogo do siebie ustosunkowane systemy badawcze i edukacyjne. Z jednej strony działał oficjalnie Instytut Religioznawstwa na Uniwersytecie Jagiellońskim, który za jedyne dopuszczalną formę badania religii przyjmował filozofię marksistowską, a z drugiej strony na dwóch uczelniach katolickich (Katolicki Uniwersytet Lubelski i Akademia Teologii Katolickiej w Warszawie) i jednej wspólnej dla prawosławia i różnych wyznań protestanckich (Chrześcijańska Akademia Teologiczna) istniały Wydziały Teologii. Apologetyczny i intelektualnie niepogłębiony charakter miała teologia uprawiana w licznych seminariach diecezjalnych i zakonnych na terenie całego kraju. Część adeptów do kapłaństwa kształciła się również na uczelniach zachodnich, a zwłaszcza w Rzymie. To właśnie z ich grona rekrutowali się przyszli wykładowcy i hierarchowie Kościoła Katolickiego.

Niezależnie od uwarunkowań politycznych trzeba powiedzieć, że taki sztuczny podział nie służył poznaniu religii, a jedynie utwierdzał w *a priori* przyjętych założeniach światopoglądowych. Można więc spokojnie uznać, że wyniki ówczesnych „badań” mają wartość jedynie historyczną. Poza tym powstawały solidne prace badawcze, niejako ponad podziałami ideologicznymi, do których należy zaliczyć badania etnograficzne i socjologiczne, dla których religia stanowiła jednak tylko margines zainteresowań. Nie jest moim zamiarem kreślenie nawet skromnego zarysu dziejów religioznawstwa polskiego, chcę raczej zwrócić uwagę na tło historyczne czasów, w których powstały prace współczesnych religioznawców i socjologów religii.

Sytuacja w badaniach zjawisk religijnych uległa radykalnej zmianie wraz z przemianami politycznymi w naszym kraju. Wtedy doszło do owocnej współpracy wcześniej zantagonizowanych ośrodków badawczych. Ze strony katolickiej do najwybitniejszych socjologów religii należą ksiądz Władysław Piwowarski (1940–2001) i jego uczeń ksiądz Janusz Mariański (ur. 1940), zaś w środowisku świeckim Włodzimierz Pawluczuk (ur. 1934) i jego uczennice Irena Borowik i Dominika Motak. Zarówno Borowik, jak i Motak znane są z wielu publikacji opisujących zmiany zachodzące w polskiej religijności i zachowaniach religijnych Polaków. Osobne i ważne miejsce zajmują prace Zbigniewa Paska, który interesuje się głównie Kościołami wyrosłymi z tradycji protestanckiej. Do jego uczniów należy Jowita Guja, która w kluczu soteriologicznym analizuje zjawisko ateizmu (Guja 2018). Z ogromnego dorobku polskiej socjologii religii chciałbym jedynie wspomnieć słowa Janusza Mariańskiego, w których wyraża on nadzieję, że: „Model zachodnioeuropejskiej dechrystianizacji nie musi się realizować w Polsce w miarę kształtowania się pluralistycznego społeczeństwa” (2004, s. 430). Za tym stwierdzeniem skrywa się oczywiście przeświadczenie, że dechrystianizacja, która niekiedy bywa nazywana sekularyzacją, jest zjawiskiem negatywnym i trzeba robić wszystko, aby ograniczyć jej negatywne skutki.

Podobny pogląd wyraził ksiądz Józef Tischner, który swoją książkę wydaną w latach 90. zatytułował *Nieszczęsny dar wolności*. Opisując koncepcję wolności po przełomie 1989 roku, wskazał w swej pracy, w sposób precyzyjny, jak wyobraża sobie tę wolność w kontekście budowania państwa demokratycznego. Mówiąc wprost, uważał za konieczne udział w tym procesie Kościoła Katolickiego: „Naszym celem jest dziś zbudowanie państwa demokratycznego, państwa ładu prawnego. Wydaje się pewne, że zbudowanie takiego państwa jest dziś niemożliwe bez pomocy Kościoła katolickiego. Szacunek dla prawa i przywiązanie do instytucji demokratycznych muszą znaleźć wsparcie w instytucji o najwyższym autorytecie moralnym” (Tischner 1997, s. 210). Tischner jednak zdawał sobie już pod koniec lat 90. minionego wieku, że to od samego Kościoła zależy, jak jego autorytet będzie wykorzystany. Właśnie dlatego dodawał zastrzeżenie: „Z drugiej jednak strony pomoc Kościoła nie może pociągnąć za sobą przekreślenia autonomii państwa. Nie przechodzimy od państwa sekretarzy do republiki proboszczów” (Tischner 1997, s. 210). A jednak tak się stało. Kościół katolicki, a szczególnie niektórzy proboszczowie i wielu biskupów, nader szybko weszli w rolę sekretarzy.

Obecność „instytucji o najwyższym autorytecie moralnym” w przestrzeni publicznej źle się kończy dla demokracji, a właściwie jest końcem demokracji. Wiąże się to z szeregiem problemów, których nie jestem w stanie tutaj nawet dotknąć. Wystarczy wspomnieć o trudności z zdefiniowaniem (kto to ma zrobić?) takiej instytucji, jak i z określeniem autorytetu moralnego. Doświadczenie ostatnich 25 lat polskiej demokracji uczy, że była to diagnoza błędna. Myślę, że ksiądz Tischner miałby dzisiaj więcej wątpliwości, a na pewno bardziej dookreśliłby, co ma na myśli,

pisząc: „Kościół Katolicki”. Nie odkrywam nic nowego mówiąc, że ważna część tego Kościoła uważała i uważa księdza Tischnera za osobistego wroga.

Kościół Katolicki nie wsparł polskiej demokracji, ale stał się jednym z głównych hamulcowych procesów demokratyzacyjnych. Rację należy przyznać raczej Barbarze Stanosz, która również w latach 90. minionego wieku formułowała tezę o nieuniknionym konflikcie pomiędzy Kościołem Katolickim a państwem demokratycznym: „Konflikt między instytucją Kościoła katolickiego i modelem nowoczesnej, liberalnej demokracji jest autentyczny i głęboki: interesy i aspiracje każdej ze stron tego konfliktu są niszczące dla drugiej. [...] Kościół żąda dla siebie wielu rozmaitych przywilejów, tymczasem demokracja nie może mu przyznać żadnego przywileju, nie gwałcąc zasady równości obywateli, tj. nie przestając być demokracją” (Stanosz 2004, s. 41). Konflikt, o którym pisała, stał się w drugiej dekadzie XXI wieku jeszcze bardziej widoczny. Minione lata XXI wieku dostarczają wielu przykładów związanych ze wspomnianym konfliktem. Nie wydaje się jednak, aby był on nieunikniony, w samym Kościele Katolickim pojawiają się bowiem coraz wyraźniejsze głosy przemawiające za koniecznością dostosowania się tej instytucji zarówno do pluralizmu kulturowego, jak i do wymogów liberalnego, uwolnionego z autorytarnych więzów umysłu.

Moim zdaniem, sekularyzacja nie musi wcale mieć charakteru antyklerykalnego czy antyreligijnego. Bywa wręcz tak, że staje się sposobem przeżywania religii „na swój sposób”. W związku z tym można postawić zasadne pytanie: czy wolność jest istotnie „nieszczęsnym darem”, czy raczej szansą, która nie została wykorzystana, a więc „szczęsnym darem”? W moim przekonaniu, aby właściwie odpowiedzieć na tak postawione pytanie, należy sięgnąć do innej tradycji niż ta, do której odwoływał się ksiądz Tischner. Mam na myśli tradycję tolerancji religijnej w Polsce, której kulminacją była konfederacja warszawska 1573 roku, gwarantująca prawnie tolerancję religijną wszystkich wyznań na równi z katolicyzmem. Było to zjawisko wyjątkowe w ówczesnej Europie, podobnie jak i istnienie znaczących praw dla Tatarów i Żydów. Szczególnie istotny jest wkład radykalnej grupy polskich protestantów, znanych jako bracia polscy lub arianie, którzy zostali z Polski wypędzeni w roku 1658. Ich wkład w racjonalny wymiar religii jest dzisiaj powszechnie doceniany na Zachodzie Europy, a ich wpływ na takich myślicieli, jak John Locke, Izaak Newton, a nawet Baruch Spinoza jest niekwestionowany (Ogonowski 2015).

Tymczasem w dzisiejszej Polsce obok tradycyjnych wrogów wolności, a więc faszyzmu i komunizmu, doszedł w czasach rodzącej się demokracji nowy, zgoła nieoczekiwany wróg – katolicki autorytaryzm. Korzystając ze zdobytego w czasach narodowego zniewolenia zaufania społecznego, Kościół Katolicki w Polsce skutecznie narzucił społeczeństwu, wymuszając decyzje na uległych jego woli politykach, szereg regulacji, które budzą społeczne niezadowolenie. Taka uległość to przykład ucieczki od wolności, a może nawet od odpowiedzialności. Warto w tym kontekście przypomnieć definicję wolności sformułowaną przez lorda Actona (1834–1904), jednego z najwybitniejszych historyków katolickich. Był on znanym przeciwnikiem



papieża Piusa IX, który na Soborze Watykańskim I zmusił uczestników do ogłoszenia niefortunnego dogmatu o nieomyślności papieża. Wtedy to właśnie Acton napisał w liście do przyjaciela, że „każda władza korumpuje, a władza absolutna korumpuje absolutnie”. To był jego komentarz do dogmatu, który przyniósł wiele szkód, a żadnego pożytku. Co ciekawe jednak, sam Acton nie zerwał z Kościołem Katolickim i podobnie jak kardynał Newman robił wszystko, aby wytłumaczyć sensowność tego dogmatu. O wolności zaś pisał: „Przez wolność rozumiem stan gwarantujący każdemu człowiekowi w czynieniu tego, co uważa za swój obowiązek, przed presją władzy, większości, obyczaju i opinii. Państwo ma prawo wyznaczać obowiązki i określać granicę między dobrem a złem tylko w sferze bezpośredniego dotyczącej” (Acton 2006, s. 3–4). Właśnie dlatego trzeba odejść od tradycyjnych i skonfliktowanych sposobów analizowania obecności religii w przestrzeni publicznej i opowiedzieć się za otwartym dialogiem.

### Niezbywalność dialogu wobec opalizujących wartości

Rosnąca polaryzacja społeczeństwa na całym świecie, w tym również społeczeństwa polskiego, jest faktem. Nie musimy tego stanu przyjmować jednak jako nieuniknionego fatum, które nadciąga z siłą znanego z greckiej tragedii przeznaczenia. Wprost przeciwnie, trzeba spokojnie wypracować strategię, która pozwoli przezwyciężyć tę sytuację. Warunkiem wstępnym jest postawienie trafnej diagnozy, czyli rozpoznanie przyczyn, dla których tak właśnie się dzieje. W moim przekonaniu najważniejszą przyczyną prowadzącą do polaryzacji i podziałów jest brak porozumienia w sprawie podstawowych wartości, a ściślej mówiąc – odmienne, często wręcz sprzeczne ich definiowanie.

Do określenia miejsca człowieka w świecie, niezależnie od przynależności religijnej, ważny jest dialog. Nie jest to jednak tylko rozmowa, ale przede wszystkim działanie, w którym jednostka wyraża i w pewnym sensie odkrywa swą niepowtarzalność. Nie jest to definicja zbyt precyzyjna. Staje się ona jaśniejsza, gdy uzmysławiamy sobie, że mowa jest o społeczeństwie demokratycznym. Poszanowanie dla każdego i świadomość, iż każdy wnosi swój niepowtarzalny wkład w ostateczny kształt demokracji, umożliwia praktykowanie dialogu. Ostatecznie dialog musi odbywać się między osobami w pełni zaangażowanymi społecznie i zdolnymi do podjęcia odpowiedzialności za świat. Można te słowa traktować jako program życiowy.

Na początku chcę nawiązać do Platona, który w *Fajdrosie* wyrażał nieufność wobec pisma uczącego nie tyle mądrości, ile mędrkowania. Jeden ze współczesnych badaczy Platona, Walter Ong (1977, s. 21), podkreśla wartość jednoczącą słowa mówionego, która w piśmie jest zaciemniona i spłaszczona: „Słowna wypowiedź utwierdza poczucie łączności z życiem, wrażenie uczestnictwa, gdyż ona sama jest uczestniczeniem. Pismo i druk, mimo ich wewnętrznej wartości, zaciemniły naturę słowa i samej myśli, gdyż odłączyły one słowo zasadniczo uczestniczące – bez

wątpienia bardzo owocne – od ich naturalnego środowiska, od dźwięku, i utożsamiały je ze znakiem na powierzchni, gdzie prawdziwe słowo nie może w ogóle istnieć”. Od razu chcę jednak podkreślić, że zarówno Platon jak i Ong dalecy są od negowania wartości pisma, gdyż obaj własne przemyślenia powierzali nie tylko słuchaczom, lecz także czytelnikom. Ich zastrzeżenia dotyczyły nadmiernego zaufania do słowa pisanego i konieczności jego kontekstualizacji.

Jednak w myśli greckiej nigdy nie doszło do takiej petryfikacji słowa, gdyż było ona zawsze postrzegane jako element dialogu, a samo filozofowanie miało charakter, jak to ujął w tytule jednej ze swych książek Pierre Hadot, „ćwiczenia duchowego” (2002). Miał tego świadomość sam Platon, który wprost odżegnywał się od wszelkiej systematyzacji myślenia filozoficznego. Warto wyczytać się w tej perspektywie w jego słynny *Siódmy list*, pisany do przyjaciół, w którym odsłania tajniki swojej filozofii: „Nie ma też żadnej mojej rozprawy omawiającej te zagadnienia [na czym polega istota filozofii – dop. S. O.] i z pewnością nigdy nie będzie. Nie są to bowiem rzeczy dające się ująć w słowa, tak jak wiadomości z zakresu innych nauk, ale z długotrwałego obcowania z przedmiotem, na mocy zżycia się z nim, nagle, jakby pod wpływem przebiegającej iskry, zapala się w duszy światło i płonie już odtąd samo siebie podsycając” (Platon 1987, s. 50). Chodzi więc tutaj nie tyle o zakwestionowanie sensu zapisywania dialogów, ile o świadomość, że to, co najistotniejsze, możemy powiedzieć to, co jest metafizyczne, wymyka się pismu. Na ten wymiar ezoteryczny myśli Platona jako pierwszy zwrócił uwagę jego włoski badacz Giovanni Reale, w swojej słynnej i wielokrotnie wydawanej książce, poświęconej właśnie nowej interpretacji Platona, w tym omawianego tutaj listu siódmego (2010, s. 94–98).

Kontynuując swój wywód w tekście *Siódmego listu*, i przechodząc do rozważań nad problemem związanym z poznaniem rzeczywistości i z utrwaleniem tego poznania, pisał Platon: „Dlatego też żaden rozumny człowiek nie poważy się nigdy zamknąć w niej [mowie] tego, co pojął umysłem, i skazać do tego jeszcze na stężenie, któremu ulega cokolwiek się utrwała w znakach pisanego słowa” (1987, s. 53). W podobnym tonie pisał w *Liście drugim* do Dionizosa, zniecierpliwiony opacznym rozumieniem jego własnych idei: „Najlepszą ochroną byłoby w ogóle nie pisać i pamięciowo tylko przyswajać sobie te nauki, bo to, co jest napisane, nie daje się utrzymać w tajemnicy” (Platon 1987, s. 11). Na potrzebę nowej interpretacji pism Platona zwraca uwagę również, obok wspomnianego wyżej Reale, Thomas Szlezak, który podkreśla, że „Platon nie potępia posługiwania się pismem, umniejsza tylko jego wartość w stosunku do filozofowania ustnego” (2005, s. 52.)

Swoistym komentarzem do listów Platona jest *Fajdros*, w którym zastrzeżenia pod adresem pisma zostały wyrażone wyjątkowo wyraziście: „Ono bowiem [pismo] sprowadzi na umysły tych, którzy się go uczą, zapomnienie, gdyż zaniechają ćwiczenia pamięci, ponieważ zdając się na zapis będą przypominali sobie od zewnątrz pod wpływem obcych znaków, nie zaś od wewnątrz siebie samych pod wpływem własnych. Znalazłeś więc środek nie na pamięć, lecz na przypominanie. Uczniom

zaś zapewniasz namiastkę mądrości, nie zaś mądrość prawdziwą. Stając się bowiem zbieraczami wielu wiadomości bez nauki, wydadzą ci się ludźmi o wielkiej wiedzy, choć na ogół staną się nieukami i trudnymi w obcowaniu. Zamiast mędrkami staną się mędrkami” (Platon 1993, s. 75). To słowa króla egipskiego Tamuza, skierowane do wynalazcy pisma Teuta, tak naprawdę odnoszą się do Grecji, rozmiłowanej w mowach i dysputach, co przyznaje zganiony (za zbyt uleganie opinii innych) przez Sokratesa Fajdros. Przy okazji Sokrates formułuje wymóg interpretacji mowy, bez której nie można jej tak naprawdę zrozumieć: „Myślałbyś, że one [mowy] niby mówią coś mądrego, jeślibyś jednak – chcąc się nauczyć – zapytał o coś z tego, co zostało powiedziane, one zawsze wyrażają jedno i to samo. Gdy się ją zaś raz napisało, cała mowa zwraca się wszędzie, zarówno do tych, którzy są z tym obeznani, jak – tak samo – do tych, którym nic nie pomoże, i ona nie wie, do kogo warto przemawiać, do kogo zaś nie. Pojmowana błędnie i narażona na niesłuszne zarzuty potrzebuje ciągle opieki tego, kto ją napisał. On sam jednak nie może ani być na podorędziu, ani wspomagać jej” (Platon 1993, s. 76).

Jest rzeczą interesującą, jak słowa Platona współbrzmia z naszymi własnymi odczuciami. Warto zdać sobie sprawę z tego, że najbardziej oczywistą cechą głosu ludzkiego jest to, iż jest on wydawany przez istotę żyjącą – jak długo człowiek żyje, jest zdolny do emisji głosu. Równie pewnym składnikiem głosu jest jego zamieranie. Zanikając, umożliwia on pojawienie się nowego dźwięku bądź stwarza możliwość wypowiedzenia się drugiej osobie – milcząc zastanawiam się, co powiedzieć, bądź czekam na słowo drugiego człowieka. Głos pojawia się stopniowo, aby zaraz po zaistnieniu zaniknąć. Zupełnie odmiennie niż w przypadku tekstu czy obrazu, które istnieją niezależnie od czasu, głos jest „skazany” na istnienie w czasie. Poza tym, choć rodzi się we wnętrzu człowieka (jego pojawienie się jest poprzedzone wolą „wydania głosu”), może zaistnieć tylko jako uzewnętrznienie tego wewnętrznego impulsu.

Równie oczywistą, co typową dla człowieka wydającego głos, jest równoczesność funkcji mówiącego i słuchającego. Ten sam człowiek, który zwraca się do słuchacza ze swoim przekazem słownym, z chwilą, gdy przestaje mówić, staje się słuchaczem oczekującym na odzew – reakcję na wypowiedziane przez siebie słowo. Jest więc jednocześnie aktywnym nadawcą przekazu słownego i jego pasywnym odbiorcą. Ta podstawowa struktura nadawczo-odbiorcza stanowi o zasadniczej różnicy pomiędzy człowiekiem a innymi środkami przekazu i odbioru. Tylko człowiek jest interaktywny. Tej wyjątkowości nie zmienia fakt, iż w ostatnich latach pojawiły się różne formy komunikacji „interaktywnej” za pośrednictwem radia czy mediów cyfrowych. Tylko komunikacja twarzą w twarz pozwala zachować dynamikę, o której była mowa wyżej. To oczywiście nie wyklucza możliwych manipulacji, do jakich dochodzi w kontaktach „twarzą w twarz” między ludźmi. Nie stanowią one jednak w tej chwili przedmiotu naszej uwagi.

Jak pisze Ong (1977, s. 262), „on [tj. człowiek – dop. S. O.] uczestniczy w drugim, do którego mówi. I to założone uczestnictwo czynią komunikację możliwą”.

Mówiący w pewien sposób jest nie tylko sobą, lecz także częścią tego drugiego, do którego się zwraca. W sposób paradoksalny to obecność drugiego we mnie czyni porozumienie możliwym, jak również sprawia, że to ja sam staję się bardziej sobą i potrafię lepiej siebie samego zrozumieć. Innymi słowy, drugi człowiek jest nie tylko odbiorcą przekazu słownego, ale jego obecność jest tak dalece twórcza i niezbędna, iż tylko dzięki niej mówiący osiąga pełne człowieczeństwo. To reakcja drugiego czyni mnie naprawdę człowiekiem. Bez niej pozostałbym monadą.

Aktywna obecność drugiego w procesie międzyludzkiego porozumienia sprawia, iż wypowiedane słowa umożliwiają przyjęcie i „odegranie” pewnych ról: „Głos stanowi podstawę do odgrywania ról pomiędzy ludźmi, w tym sensie, że użycie głosu i jego zrozumienie, zmusza człowieka do wejścia w życie innych” (Ong 1977, s. 264). Tak więc mówienie łączy się z pewnym „ryzykiem” utraty części siebie. Obecność drugiego stanowi wezwanie, wobec którego nie mogę pozostać obojętny. Literatura dostarcza aż nadto przykładów ról „odgrywanych” przez jej bohaterów, poczynając od herosów Homera. Zrozumienie ich przygód jest możliwe właśnie dzięki „wejściu w ich świat”. Dzieje się to w procesie aktualizacji, dokonującej się podczas czytania bądź „odgrywania” dzieł literackich. Tak jak wypowiedane w świecie literackiej fikcji słowa stwarzają fikcyjne postaci, tak w realnym życiu żywe słowa tworzą niejako ludzi na nowo. Istniejemy dzięki kierowanym do siebie słowom.

Tak więc to żywy głos stanowi o szczególnym charakterze komunikacji między ludźmi. On też jest warunkiem głębokiego i jedyne w swoim rodzaju porozumienia, obejmującego zarówno wewnątrz (tam rodzi się decyzja o skierowaniu słowa do drugiego), jak i ciało (doświadczane jako coś zewnętrznego wobec umysłu). Wchodząc niejako do wnętrza „ty”, i pozwalając na to, aby „ty” penetrowało moje „ja”, przekraczam sam siebie i staję się „inny”: „Mój kontakt z tym wnętrzem jest możliwy dzięki zewnętrznym fenomenom. Ten kontakt jest podtrzymywany szczególnie przez głos. Głos jest najmniej zewnętrznym z odczuwanych fenomenów, gdyż emanuje nie tylko z wnętrza fizycznego, lecz także z podzielonego wnętrza psychicznego człowieka, i wchodzi do innego fizycznego, psychicznego wnętrza, gdzie musi być odtworzony, aby w ogóle móc żyć” (Ong 1977, s. 269). Wydając głos i licząc na to, że zostanie on wysłuchany, dokonuję aktu komunikacji.

Drugi człowiek mnie przemienia, ale tak naprawdę pozwala mi stać się mną samym. To doświadczenie staje się bardziej wyraziste, gdy odwołamy się do literatury, której przykłady wskazują na przywdziewanie masek (stawanie się innym), „naturalnym” wręcz sposobem bycia bohaterów. W tekstach religijnych jest to jeszcze bardziej wyraziste. To judaizm i chrześcijaństwo, dzięki koncepcji Boga włączającego się w historię człowieka (z powodu przejęcia się jego losem), pokazują, na czym owo głębokie porozumienie polega.

Walter Ong w *Gdzie teraz jesteśmy? Kilka podstawowych uwag kosmologicznych* (2001), jednym z ostatnich opublikowanych za swego życia tekstów, przypomina, jak zgubne było roszczenie tradycyjnej teologii do miana „królowej nauk”. Jednym

z ubocznych skutków tego aroganckiego stosunku do innych gałęzi ludzkiego poznania była utrata kontaktu z rzeczywistością. Szansą na pewną zmianę w tym zakresie jest zwrócenie się do innych dziedzin nauki, a zwłaszcza antropologii i kosmologii. Tam bowiem można usłyszeć odpowiedź na podstawowe pytania dręczące człowieka: „Aby być poznaniem podstawowym dzisiaj, dyscyplina naukowa musi obejmować fundamentalne pytania: Czym jest ludzki byt? W jaki sposób on czy ona odnosi się do wszechświata, w którym on czy ona zaczęli istnieć? Czym tak naprawdę **jest** «wszechświat»?” (Ong 2001, s. 105). A to oznacza odwrót od twierdzeń dogmatycznych, które ze swej natury dzielą, a nie łączą ludzi, i zwrot ku opowiadaniom. Takich opowiadań jest pełno w tradycjach religijnych i w badaniach naukowych: „Ten odwrót od twierdzeń dogmatycznych i zwrot ku opowiadaniom (których naturalnie wiele jest w Biblii) otwiera drogę do owocnego dialogu pomiędzy chrześcijanami i wyznawcami innych religii, a w dalszej kolejności pomiędzy wierzącymi i niewierzącymi” (Ong 2001, s. 105). Problematyka dialogu i możliwości przewyciężenia podziałów pomiędzy religiami i światopoglądami będzie przedmiotem naszych rozważań w kolejnych rozdziałach. Tutaj jedynie podejście to jest wspomniane, jako element szerszego dyskursu.

Internet stwarza nową jakość w naszej kulturze, z której powinniśmy nie tylko zdawać sobie sprawę, lecz także świadomie z niej korzystać: „Z rozwojem Internetu i publikacji online, wszelka ludzka wiedza pozostaje we wzajemnej interakcji z szybkością, której nie można było przewidzieć jeszcze trzy, cztery lata temu” (Ong 2001, s. 107). Jedyne, co nam pozostaje, to wejście w ten nowy świat i współtworzenie go: „Chodzi tu o otwarcie na powszechnie dostępną wiedzę. W przeciwnym bowiem razie, mimo że chrześcijanie zamieszkują licznie ten świat i że ich obecność w nim jest szeroko znana – ich chrześcijańska wiara nie będzie zajmować takiego miejsca w światowej świadomości, na jakie zasługuje” (Ong 2001, s. 108). Z dotychczasowych rozważań wyłania się całościowy projekt ujęcia człowieka, jako istoty zdolnej do przekazywania myśli i odnajdującej swoje człowieczeństwo w samym akcie porozumiewania się.

Moje spojrzenie na czynność, jaką jest dialog, zostało ukształtowane przez W. Onga, który w wywiadzie udzielonym w 1971 roku tak oto określał swoje rozumienie tego pojęcia: „Podejście dialogiczne oznacza, że ty nie wiesz, gdzie ono cię zaprowadzi. Możesz być zmieniony przez drugiego człowieka, a on może być zmieniony przez ciebie” (2000, s. 91). Jeśli tak będziemy ze sobą rozmawiać, to nie tylko unikniemy polaryzacji, lecz także prawdopodobnie będziemy potrafili uzgodnić właściwe rozumienie podstawowych pojęć, jakimi się posługujemy.

### **Anonimowi postsekularyści**

W tej części moich rozważań nawiążuję oczywiście do klasycznego tekstu niemieckiego teologa Karla Rahnera *Anonimowy chrześcijanin* z 1964 roku, który niestety nie jest dostępny w polskim przekładzie. Na szczęście istnieje tłumaczenie innego

tekstu Rahnera (2005, s. 139–154), w którym autor odniósł się do kontrowersji wywołanych przez jego tekst. Jednak nie teoria Rahnera interesuje mnie w tym momencie, lecz możliwość jej wykorzystania w kontekście rozważań o postsekularyzmie. Otóż wydaje się mi, że intuicyjnie wielu wierzących i niewierzących kieruje się zasadami myślenia postsekularnego, choć wyraźnie nie ujmują tego w swoich poglądach.

Ciekawym na to przykładem jest wydarzenie z życia wybitnego językoznawcy Jana Baudouina de Courtenay'a, który na dwa lata przed śmiercią wystosował do władz kościelnych podanie o wykreślenie go z Kościoła Rzymskokatolickiego. Uzasadnienie takiego kroku przedrukował w opublikowanej w 1927 roku broszurze *Mój stosunek do Kościoła*. Warto przywołać najważniejsze tezy tego tekstu, gdyż wskazują na możliwość pogodzenia własnych, radykalnie ateistycznych poglądów, z szacunkiem wobec religijnych przekonań żywionych przez innych ludzi. Co więcej, Baudouin de Courtenay wskazuje na powody, które go od Kościoła i religii oddaliły. Pisze tak oto: „Stopniowo coraz dalej odchodziłem od Kościoła. Wpływały na to: najprzód obserwowanie postępowania kleru, któremu przede wszystkim chodziło o władzę, o wyzysk i geszeft; po wtóre sama narzucana wierzącym tradycja religijna, sprzeczna z rozumem i z poczuciem sprawiedliwości” (Baudouin de Courtenay 2007, s. 465).

Te zewnątrz okoliczności nie były decydujące. Najważniejsze było jego własne podejście do Boga i religii. O sobie Jan Baudouin de Courtenay wielokrotnie powtarzał, że „jemu osobiście Bóg jest całkowicie niepotrzebny”, podkreślał też, że „uczuciowo również Boga nie potrzebuje”. Jednocześnie jednak podkreślał, że rozumie i szanuje potrzebę Boga i religii odczuwaną przez innych. Pisał: „To mi jednak nie przeszkadza uznawać i szanować potrzebę Boga w innych ludziach, nie tylko niższych, ale także wyższych umysłowo, wyższych, głębszych i nierównie bardziej twórczych w dziedzinie wiedzy, nauki i sztuki” (Baudouin de Courtenay 2007, s. 477). Jednocześnie podkreślał, jak bardzo szanuje ludzi wierzących i właśnie ze względu na ten szacunek zdecydował się na odejście z Kościoła. Przy czym deklarował jednocześnie gotowość współpracy z Kościołem w tych obszarach, które zarówno wierzącym, jak i niewierzącym są wspólne, czyli prawdy i sprawiedliwości. Pisał: „Zanadto szanuję ludzi prawdziwie wierzących, ażebym ich miał nadal oszukiwać. A o obłudników, umizgujących się do kleru i flirtujących z «Panem Bogiem», nie dbam. Może jeszcze będę współpracował ze szczerze wierzącymi w obronie prawdy i sprawiedliwości” (Baudouin de Courtenay 2007, s. 504).

Swoje stanowisko Baudouin de Courtenay ukształtował w okresie międzywojennym. W swojej publicystyce niejednokrotnie wskazywał na niedogodności ustroju ówczesnej Polski, zwłaszcza na dominującą pozycję Kościoła katolickiego. A jednak był przekonany, że w tamtych okolicznościach istniały warunki umożliwiające współżycie wierzących i niewierzących: „Może się myśle, ale zdaje mi się, że w Polsce pomimo wszystkiego tolerowaną jest jeszcze tolerancja, tolerowana jest pewna swoboda sumienia, wolność słowa i wypowiedzania się. Można więc sobie pozwolić na takie tanie «bohaterstwo», jak publiczne, urzędowe zerwanie

z Kościołem, zwłaszcza pod koniec życia, kiedy mi się niewiele należy” (Baudouin de Courtenay 2007, s. 515). I właśnie dlatego zdecydował się upublicznić prywatny gest wystąpienia z Kościoła Katolickiego, powołując się przy tym na nakaz sumienia. Pisał: „Od przeszło sześćdziesięciu lat przestałem być katolikiem. Nie odprawiam żadnych modłów, nie uczęszczam na nabożeństwa, w ogóle nie uczestniczę w żadnych praktykach religijnych. [...] Wobec tego pozostawanie formalne w łonie Kościoła rzymskokatolickiego było z mej strony obłudą i nikczemnością. Dłużej wytrzymać nie mogę. Urzędowe wystąpienie z Kościoła jest nakazem mego sumienia” (Baudouin de Courtenay 2007, s. 516).

Cechy myślenia postsekularnego odnajduję w krótkim eseju Leszka Kołakowskiego (1927–2009) z 2002 roku pt. *Wiara dobra, niewiara dobra*. Napisał go jako rozdział do pracy zbiorowej *Co nas łączy? Dialog z niewierzącymi*. Zgromadzone w niej teksty odzwierciedlały sytuację w Polsce na początku XX wieku. Kołakowski pisał: „W latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku rozwinęło się w Polsce poczucie zaufania i przyjaźni między Kościołem katolickim i polską inteligencją; zarówno wspólnota celów była w tym ważna, jak też wielka rola Kościoła w duchowym przygotowaniu przemian, które miały rychło nastąpić. Rzeczy zmieniły się z nastaniem nowej epoki, w którą Kościół wkroczył w zrozumiałej aurze tryumfalizmu” (2002, s. 9). Sądzę, że dzisiaj nastąpiło rozejście się dróg wielu wierzących, którzy na niewierzących (i ateizm) patrzą nieufnie, a nawet wrogo i odwrótnie, wielu ateistów postrzega religię jako największe zagrożenie dla demokracji i pokoju na świecie. Tymczasem Kołakowski (2002, s. 9) dodawał, że: „Kultura, aby żyć, zawsze potrzebuje skłócenia przeciwstawnych racji, racji absolutnie pewnych bowiem nie ma”. Jego zdaniem polaryzacja stanowisk może być postrzegana jako wymagane przez rozwój kultury „skłócenie przeciwstawnych racji”, a więc być szansą i okazją do twórczej wymiany myśli i poglądów. Jak się wydaje, stanowisko Kołakowskiego znakomicie godzi przeciwstawne racje, zwłaszcza wtedy, gdy pisze, że znane mu są poglądy zarówno przemawiające za przyjęciem wiary, jak i za jej odrzuceniem: „Pochlebiam sobie, że znane mi są wszystkie argumenty, wspierające wiarę w Boga i wszystkie argumenty przeciwne, przy czym ani jedno, ani drugie nie są niezbite. Nie o to mi jednak chodzi, ale o sprawę żywotności kultury, która, by żyć, zawsze potrzebuje skłócenia przeciwstawnych racji, racji absolutnych bowiem nie ma” (Kołakowski 2002, s. 13).

Można więc stwierdzić, jak mi się dziś wydaje, „skłócenie racji” nie zawsze jest kulturotwórcze, zwłaszcza wtedy, gdy jedna ze stron konfliktu nie jest skłonna do zaakceptowania odmiennego punktu widzenia.

Podobnie, tym razem z pozycji religijnych, swoje stanowisko ujmuje dominikanin Ludwik Wiśniewski (ur. 1936 roku). Zarówno w jego działalności, jak i tekstach dostrzegam przykład praktycznej realizacji postulatów, jakie wysuwają przedstawiciele postsekularyzmu. Wiśniewski jest głównie działaczem, a teoretyczne podstawy jego zaangażowania można zrozumieć dzięki wydanej ostatnio książce *Nigdy nie układaj się ze złem. Pięćdziesiąt lat zmagania o Kościół i Polskę*

(2018), gromadzącej jego najważniejsze postulaty dotyczące obecności Kościoła w przestrzeni publicznej. Ich ton jest niezmienny, zawsze był to głos jasny, zdecydowany i nazywający rzeczy po imieniu. W zalewie kościelnej nowomowy, która często łagodnie przechodzi w mowę nienawiści, głos Wiśniewskiego wyraźnie odstaje od tego szumu informacyjnego.

W kontekście naszych rozważań znajduje się więc tekst poświęcony wartości sumienia. To esej *Blask wolności* z 2015 roku, w którym pojawiają się stwierdzenia daleko przekraczające polski kontekst i wskazujące na podstawowe przeświadczenia katolicyzmu. Oto podstawowe przekonanie, które organizuje cały tekst Wiśniewskiego: „Jestem przekonany, że przyszłość ludzkości w dużej mierze zależy od tego, czy ludzie różnych kultur, cywilizacji i religii znajdą wspólny język: czy będzie możliwy rzeczywisty dialog między nimi. Moim zdaniem będzie możliwy, kiedy ludzie będą się odwoływać do natury ludzkiej, nie zaś jedynie do kultury czy Objawienia” (2015, s. 41). To brzmi jak banał, ale trzeba stwierdzić, że swoje przekonanie dominikanin dzieli z wieloma innymi ludźmi, wierzącymi i niewierzącymi, którzy szukają dróg przezwyciężenia podziałów politycznych, religijnych i cywilizacyjnych, a to nie znajduje już uznania u większości polskich katolików. Właśnie dlatego głos o. Wiśniewskiego jest o tyleż znaczący, co nie pozbawiony elementów krytycznych wobec samego Kościoła.

### Katolicki postsekularyzm?

Może więc postsekularyzm uratuje katolicyzm, wskazując na jego własne dialogiczne korzenie? Do takich wniosków prowadzi lektura *Retropii*, ostatniej książki Zygmunta Baumana, który w papieżu Franciszku dostrzegł najbardziej wiarygodnego partnera w rozwiązywaniu bolączek współczesnego świata. Bauman pisze: „Najbardziej przekonującą odpowiedź [...] na ową brzemienność w skutki kwestię życia i śmierci ludzkości znalazłem w mowie papieża Franciszka”. A nieco dalej dodaje: „jest to aktualnie jedyny na ziemi człowiek, który znajduje dość odwagi i przekonania, by tego typu kwestie podnosić i z nimi się mocować” (Bauman 2018, s. 276). Nie muszę dodawać, że zarówno socjologiczne analizy, jak i filozoficzne refleksje sytuują Baumana daleko od Kościoła katolickiego. Przynajmniej tak się wydaje. A jednak bliższa analiza jego ostatnich książek (na którą nie mam tutaj czasu) wskazuje na interesujące zbliżenie jego myśli z osobą papieża Franciszka.

To docenienie przez polskiego socjologa wysiłków głowy Kościoła katolickiego znajduje swoje przedłużenie w analizach amerykańskiej socjolożki Michele Dillon, która pisze wręcz o możliwości połączenia wysiłków nowoczesności i Kościoła. Warunkiem jest jednak zmiana dotychczasowego kierunku podążania Kościoła. Jej zdaniem: „Kościół katolicki ma wiele zasobów, które znakomicie godzą się z postsekularnym zwrotem” (Dillon 2018, s. 165). Dillon nawiązuje do mało znanego pojęcia Jürgena Habermasa – „skruszonej nowoczesności”, jakie stosowane jest do Kościoła Katolickiego. Otóż jej zdaniem: „Skruszona nowoczesność, podobnie



jak skruszone serce, nie pozwala popaść w rozpacz z powodu minionych błędów. Ma ona raczej wartość i kulturowe zasoby pozwalające na uzdrowienie braków i wprowadzić na nowo społeczeństwo na drogę, na której będzie w stanie lepiej realizować swoje możliwości” (Dillon 2018, s. 2–3).

Podobne akcenty pojawiają się w książkach irlandzkiego filozofa Richarda Kearney’a, który zaproponował termin „anateizm”, czyli powrót do Boga po jego postmodernistycznym odrzuceniu (2010). Jowita Guja dostrzega religijny wymiar w myśli nowych ateistów, a zwłaszcza w ich bezkompromisowym dążeniu do prawdy (2018, s. 246). W niezwykle interesującej pracy polskich filozofów i teologów, poświęconej kontrowersjom związanym z filozofią religii, można doszukać się również podobnej próby znalezienia wspólnej podstawy dla pozornie tylko wykluczających się światopoglądów (*Filozofia Religii*, 2018). W moim przekonaniu istnieją solidne przesłanki ku temu, aby sądzić, że właśnie w Polsce może w najbliższych latach rozwinąć się myślenie postsekularne, które pomoże pojednać skonfliktowane strony sporu. Czy tak się stanie w istocie zależy od nas wszystkich.

### Bibliografia

- Acton L. (2006). *W stronę wolności. Wybór esejów*. Gowin A. (tłum.). Kraków: Ośrodek Myśli Politycznej.
- Bauman Z. (2017). *Retrotopia. Jak rządzi nami przeszłość*. Lebek K (tłum.). Warszawa: PWN.
- Beckford J. (2012). *Public religions and the post-secular: critical reflections*. „Journal for the Scientific Study of Religion”, nr 51 (1). s. 1–19.
- „*Dignitatis Humane*”. *Deklaracja Soboru Watykańskiego II o wolności religijnej*, dostępny na: [http://ptm.rel.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=168:deklaracja-o-wolnosci-religijnej-dignitatis-humanae&catid=39&Itemid=198](http://ptm.rel.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=168:deklaracja-o-wolnosci-religijnej-dignitatis-humanae&catid=39&Itemid=198); link skrócony: <http://bit.ly/fp2019-2-1> (otwarto: 20.07.2019).
- Dillon M. (2018). *Postsecular Catholicism: Relevance and Renewal*. New York: Oxford University Press.
- Filozofia religii. Kontrowersje*. (2018). Hołówka J., Dziobkowski B. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Guja J. (2018). *Soteriologia ateizmu jako nowa antropologia*. Kraków: Wydawnictwo LIBRON.
- Hadot P. (2003). *Filozofa jako ćwiczenie duchowe*. Domański P. (tłum.). Warszawa: Aletheia.
- Hochschild A. R. (2017). *Obcy we własnym kraju. Gniew i żal amerykańskiej prawicy*. Pustuła H. (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Kołąkowski L. (2002). *Wiara dobra, niewiara dobra*. W: tenże, *Co nas łączy? Dialog z niewierzącymi*. Kraków: Wydawnictwo WAM, s. 9–13.
- Kearney R. (2010). *Anatheism. Returning to God After God*. New York: Columbia University Press.

- Mariański J. (2004). *Religijność społeczeństwa polskiego w perspektywie europejskiej. Próba syntezy socjologicznej*. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Newman J. H. (2002). *List do Księcia Norfolk. O sumieniu*. Muranty A. (tłum.). Kraków: Wydawnictwo „Homini”.
- O'Malley J. W. (2011). *Co się zdarzyło podczas Soboru Watykańskiego Drugiego?* Wojtasik A. (tłum.). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Obirek S. (2009). *Kulawa demokracja mimo Kościoła*. W: Konopacki S. (red.). *Polska pięć lat w Unii Europejskiej*. Łódź: Wydawnictwo Ibidem.
- Obirek S. (2010). *Uskrzydłony umysł. Antropologia Waltera Onga*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Obirek S. (2015). *Polak katolik?* Stare Groszki: Wydawnictwo CiS.
- Ogonowski Z. (2015). *Socynianizm. Dzieje, poglądy, oddziaływanie*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.
- Ong W. (1977). *Interfaces of the Word. Studies in the Evolution of Consciousness and Culture*. Ithaca: Cornell University Press.
- Ong W. (2001). *Gdzie teraz jesteśmy? Kilka podstawowych uwag kosmologicznych*. Obirek S. (tłum.). „Życie Duchowe”, jesień, t. 28, s. 102–108.
- Ong W. (2002). *An Ong Reader. Challenges for Futher Inquiry*. Cresskill (New Jersey): Humpton Press.
- Platon. (1987). *Listy*. Maykowska M. (tłum.). Warszawa: PWN.
- Platon. (1993). *Faidros*. Regner L. (tłum.). Warszawa: PWN.
- Rahner K. (2005). *Pisma wybrane*. T. 1. Bubel G. (tłum.). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Sobór Watykański II. Konstytucje, dekryty, deklaracje*. (2002). Poznań: Pallotinum.
- Reale G. (2010). *Per una nova interpretazione di Platone alla luce delle 'dottrine non scritte'*. Milano: Bompiani.
- Stanosz B. (2004). *W cieniu Kościoła, czyli demokracja po polsku*. Warszawa: Instytut Wydawniczy „Książka i Prasa”.
- Szlezak Th. A. (2005). *O nowej interpretacji platońskich dialogów*. Domański P. (tłum.). Kęty: Wydawnictwo Antyk
- Tischner J. (1997). *Nieszczęsny dar wolności*. Kraków: Znak.
- Wiśniewski L. (2015). *Błask wolności*. Kraków: Biblioteka Tygodnika Powszechnego.
- Wiśniewski L. (2018). *Nigdy nie układaj się ze złem. Pięćdziesiąt lat zmagania o Kościół i Polskę*. Kraków: Wydawnictwo WAM, Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania w Rzeszowie.

## CATHOLIC CONSCIENCE AND THE CHALLENGES OF POST SECULARISM

**Abstract:** The concept of post secularism is used in various contexts and requires additional clarification. Comparing it with the Catholic concept of conscience seems particularly fruitful, especially in the post-conciliar period. The development of the Catholic doctrine in the last half-century does not allow formulating an unambiguous answer on freedom of conscience in theological quests. The article presents a reflection on what the formation of a Catholic conscience may look like in the context of globalization, and especially post-secularism. Mainly in dialogue not only with one's own tradition but also in dialogue with non-believers. The author pays his attention to the insufficiency of traditional theoretical proposals. He proposes, in reference to Plato's philosophy and its contemporary interpretation, the necessity of using dialogical strategies. Their convincing version is found in representatives of post-secularism, who can also be found in the Catholic Church.

**Keywords:** catholicism; conscience; post secularism.

**Stanisław Obirek** – profesor, doktor habilitowany, wykładowca w Ośrodku Studiów Amerykańskich Uniwersytetu Warszawskiego. Studiował filologię polską w Uniwersytecie Jagiellońskim, filozofię i teologię w Neapolu i na Uniwersytecie Gregoriańskim w Rzymie. Ważniejsze publikacje: *Co nas łączy? Dialog z niewierzącymi* (2002); *Religia – schronienie czy więzienie?* (2006); *Obrzeża katolicyzmu* (2008); *Catholicism as a Cultural Phenomenon in the Time of Globalization: A Polish Perspective* (2009); *Uskrzydłony umysł. Antropologia słowa Waltera Onga* (2010); *Umysł wyzwolony. W poszukiwaniu dojrzałego katolicyzmu* (2011); *O Bogu i człowieku. Rozmowy* (2014); *On the World and Ourselves* (2015) i *Polak katolik?* (2015). Zajmuje się tematyką: miejsce religii we współczesnej kulturze, dialog międzyreligijny, konsekwencje Holokaustu i możliwości przewyciężenia konfliktów religijnych, cywilizacyjnych i kulturowych. Adres korespondencyjny: American Studies Center, University of Warsaw. Ośrodek Studiów Amerykańskich Uniwersytetu Warszawskiego, Al. Niepodległości 22, 02-653 Warszawa. Adres e-mailowy: s.obirek@uw.edu.pl.



PIOTR MOSKAL

*Wydział Filozofii*

*Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II*

*Lublin*

ORDIC ID: <https://orcid.org/0000-0001-9539-3502>

Forum Pedagogiczne  
9 (2019) 2, cz. 1

Wpłynęło: 16.09.2018

Zatwierdzono do druku: 5.02.2019

DOI: 10.21697/fp.2019.2.03

## PROBLEM EDUKACJI RELIGIJNEJ W SPOŁECZEŃSTWIE PLURALISTYCZNYM<sup>1</sup>

**Streszczenie:** W tekście pokazuję, że możliwa jest religijna edukacja w społeczeństwie pluralistycznym, to znaczy zróżnicowanym pod względem religijnym, światopoglądowym, kulturowym i etnicznym, o ile wspólnota religijna i wspólnota obywatelska trafnie rozpoznają swoją naturę i celowość. Charakteryzuję naturę obu społeczności, naturę edukacji, naturę edukacji religijnej oraz omawiam odpowiedzialność obu wspólnot za kształt edukacji. Wskazuję na to, że katolicka edukacja uznaje prawo do wolności religijnej i w tym sensie godzi się na religijny pluralizm, a także szanuje autonomię rzeczywistości ziemskich, a więc m.in. świeckość państwa i wartość różnych nauk. Twierdzę, że z punktu widzenia społeczeństwa pluralistycznego istnienie edukacji katolickiej powinno być akceptowane. Edukacja ta nie sprzeciwia się prawu do istnienia w społeczeństwie różnych dyskursów, a jedynie korzysta z prawa do obecności w życiu publicznym także jej dyskursu.

**Słowa kluczowe:** edukacja religijna; edukacja katolicka; społeczeństwo pluralistyczne; państwo; religia; Kościół katolicki.

### Wspólnota obywatelska a wspólnota religijna

Czy możliwa jest harmonijna i konstruktywna obecność religijnej edukacji w społeczeństwie pluralistycznym, to znaczy zróżnicowanym pod względem religijnym, światopoglądowym, kulturowym i etnicznym? Wiele zależy od tego, jak państwo, jak wspólnota obywatelska rozumie siebie i politykę, oraz od tego, jak rozumie siebie wspólnota religijna. Konkretni ludzie żyją w obu tych wspólnotach, aby móc lepiej zrealizować swój osobowy rozwój<sup>2</sup>. To ważne: racją bytu

<sup>1</sup> W tekście wykorzystuję myśli i sformułowania z moich monografii (Moskal 2009, 2012, 2014).

<sup>2</sup> Są jeszcze, jak wiadomo, inne społeczności, przede wszystkim wspólnota najbardziej podstawowa, ściśle związana z ludzką naturą, czyli rodzina, a także inne wspólnoty, zrzeszenia,

społeczeństwa/społeczności jest dobro wspólne umożliwiające osobowe trwanie i rozwój ludzi tworzących daną społeczność. Ważne jest także rozróżnienie dwóch porządków: doczesnego (ziemskiego) i transcendentnego (nadprzyrodzonego, wiecznego) oraz dwóch społeczności: obywatelskiej i religijnej.

Racją bytu wspólnoty obywatelskiej i prowadzonej przez państwo polityki jest doczesne dobro wspólne, a więc m.in. niepodległość, pokój, ład publiczny, wolność i równość wobec prawa, sprawiedliwość i solidarność, dobre prawo, dobre sądownictwo, sprawna gospodarka, dobry system edukacji, opieki zdrowotnej, zabezpieczeń społecznych, słowem wszystko to, co umożliwi ludziom osobowy rozwój.

Świat religii jest bardzo zróżnicowany. Chociaż różne religie pod pewnymi względami są do siebie podobne, to nie ma czegoś takiego, jak jakaś wspólna istota/natura realizująca się w tym wszystkim, co zwyczajowo nazywamy religią. W tym też tkwi powód, dla którego nie udało się sformułować takiej definicji religii, która obejmowałaby to wszystko, co zwykliśmy nazywać religią, i pozwoliłaby odróżnić to od innych rzeczy. Dlatego w dalszym ciągu, mówiąc o religii, będę miał przede wszystkim na uwadze religię katolicką<sup>3</sup> i Kościół Katolicki.

Przedmiotem i celem religii katolickiej jest Bóg i osobowe zjednoczenie człowieka z Bogiem. Ten transcendentny cel życia ludzie realizują nie samotnie, ale we wspólnocie Kościoła. W Kościele istnieje społeczny przekaz wiary, norm moralnych, praktyk modlitewnych, kultycznych i ascetycznych. We wspólnocie wierzących człowiek uczy się miłować Boga i bliźniego. We wspólnocie Kościoła dokonują się spotkania z Bogiem przez lekturę Biblii i znaki sakramentalne.

Wobec nietożsamości celów polityki i religii, społeczności obywatelskiej i wspólnoty religijnej w wypowiedziach Kościoła Katolickiego mówi się o rozdziale między polityką a religią (Jan Paweł II 2003, nr 109), o autonomii rzeczywistości ziemskich w stosunku do religii, o świeckości państwa i polityki. W konstytucji *Gaudium et spes* II Soboru Watykańskiego czytamy, że: „Wspólnota polityczna i Kościół są, każde na własnym terenie, od siebie niezależne i autonomiczne” (*Gaudium et spes*, nr 76; cyt. za: Sobór Watykański II 2002, s. 592). W tym samym duchu wypowiedział się w V wieku papież św. Gelazy I. Znane są też słowa Jezusa z Ewangelii

---

instytucje, partie, dzięki którym ludzie mogą osiągnąć cele przekraczające ich indywidualne możliwości.

- 3 Chociaż termin „religia katolicka” jest dzisiaj stosunkowo rzadko używany, należy jednak do języka dokumentów Kościoła Katolickiego i teologii katolickiej. Zob. np. Pius IX. *Qui pluribus* (Denzinger, Schönmetzer 1976, nr 2777); Pius XII. *Humani generis* (Denzinger, Schönmetzer 1976, nr 3895); Pelczar 1911. Jestem przeciwny traktowaniu terminów „religia” i „religia chrześcijańska” jako terminów rodzajowego i gatunkowego, a terminu „katolicyzm” jako oznaczającego tylko odmianę chrześcijaństwa. Owszem, chrześcijaństwo jest religią, ale religią jest również katolicyzm. Zdaję sobie sprawę, że to, co piszę o religii katolickiej i edukacji katolickiej w większym lub mniejszym stopniu można odnieść także do innych religii i innych religijnych koncepcji edukacji.

według św. Mateusza: „Oddajcie więc cesarowi to, co należy do cesarza, a Bogu to, co należy do Boga” (Mt 22, 21).

Chociaż w praktyce relacje między władzą świecką a duchowną na przestrzeni wieków nie zawsze układały się harmonijnie, to jednak w świecie katolickiego Zachodu obecna była świadomość odrębności porządków państwowego i kościelnego.

Zagrożenia dla dobrych relacji między państwem a wspólnotą religijną płyną z różnych źródeł. Pomijam tu kwestię osobistych ambicji i postaw przedstawicieli obu społeczności.

Jednym ze źródeł konfliktu jest przyjęte przez społeczność obywatelską i władzę państwową stanowisko, wedle którego doczesne dobro wspólne jest jedynym dobrem wspólnym. Stanowisko to neguje transcendentny wymiar życia ludzkiego. Nie uznaje, że dla obywateli, czy przynajmniej części obywateli, doczesne dobro wspólne ma wartość w odniesieniu do realizacji ostatecznego celu ich życia. W takiej sytuacji religia może być postrzegana jako przeszkoda czy zbędny balast w realizacji celów politycznych.

Innym źródłem jest religijna koncepcja państwa wyznaniowego, ustroju teokratycznego, cywilizacji sakralnej, w której nie uznaje się autonomii porządku doczesnego. Sakralną koncepcję cywilizacji dostrzegamy w wielu historycznych i współczesnych religiach, m.in. w islamie, gdzie nie przyjmuje się rozróżnienia między sferą religijną a cywilną, i który jest typem duchowości politycznej (Renard 1993).

### Istota religii katolickiej

Religia katolicka jest sposobem życia ludzkiego, a nie fragmentem czy dziedziną tego życia. Jest osobowym odniesieniem się człowieka do Boga, rozumianego jako źródło i ostateczny cel życia ludzkiego oraz jako przedmiot wiecznej szczęśliwości. Nie jest wyizolowaną dziedziną życia ludzkiego, lecz sposobem tego życia. Jest życiem wiary, nadziei, a zwłaszcza miłości. Jest sposobem życia angażującym sprawności teoretyczne, moralne i wytwórcze. Katolik przeżywa całe swoje życie w kategoriach przymierza z Bogiem i realizacji Bożego powołania. Zmierza do Boga drogą czynów moralnie dobrych – aktów wyłanianych w stosunku do Boga, bliźnich, siebie samego, świata przyrody i kultury.

Jeżeli religia jest sprawą całego życia człowieka, a człowiek ze swej natury jest istotą społeczną, zrozumiałe jest to, że jego życie religijne nie ogranicza się do sfery prywatnej, ale ma także wymiar społeczny, publiczny. Ważne jest jednak rozumienie sposobu obecności religii w życiu publicznym. Jak powiedziałem, nie chodzi o budowanie państwa wyznaniowego, czyli takiego, w którym normy specyficznie religijne stałyby się prawem państwowym, cywilnym. Nie chodzi np. o to, aby *Kodeks prawa kanonicznego* wszedł w zakres prawa państwowego.

Sądzę, że jest czymś normalnym, że ludzie przeżywają swoją religię społecznie nie tylko w świątyniach, że czasami wychodzą z domów i świątyń na place i ulice, podobnie jak zajmują place i ulice uczestnicy biegów ulicznych, wyścigów, różnych pochodów i demonstracji. Mówi się, że ulice są dla wszystkich.

Za coś normalnego uznać należy również to, że ludzie religijni promują pewien styl myślenia i określone postawy moralne, że wskazują na naturalne, niezbywalne prawa osoby, rodziny, narodu, że wyrażają sprzeciw wobec naruszania podstawowych ludzkich praw – praw poznawalnych niezależnie od Bożego objawienia. Jak zauważa Roger Trigg (2007), dalekie od neutralności byłoby odseparowanie religii i religijnego myślenia od sfery publicznej. To chyba normalne, że katolicy, wyznawcy innych religii, ateści i agnostycy chcą, zgodnie ze swymi przekonaniem, uczestniczyć w życiu publicznym.

Katolicy domagają się wolności religijnej dla siebie i uznają prawo do wolności religijnej dla wyznawców innych religii, a także prawo do stosownej wolności dla ateistów i agnostyków. Wolność ta jednak powinna być ograniczana wtedy, gdy staje się wynaturzeniem wolności, gdy narusza naturalne uprawnienia osoby, rodziny, narodu. Nie wszystko wolno w imię wolności religijnej, artystycznej, kulturowej albo w imię wolności badań naukowych. Religia, kultura, nauka, sztuka i technika podlegają ocenie moralnej i ocenie w aspekcie tego, czy nie naruszają czyichś naturalnych uprawnień. Jeśli celem państwa jest dobro wspólne w obszarze ziemskim, horyzontalnym, to celem państwa jest też ochrona naturalnych ludzkich uprawnień, także przed zagrożeniami ze strony religii, kultury, nauki, sztuki i techniki.

Autentyczni, a nie tylko deklaratywni katolicy będą kształtowali życie społeczne w kierunku cywilizacji miłości, a więc m.in. cywilizacji prymatu osoby nad rzeczą, bycia nad posiadaniem, moralności nad techniką, miłosierdzia nad sprawiedliwością czy pracy nad kapitałem.

### **Edukacja katolicka**

Edukacja, mówiąc bardzo ogólnie, to proces wspomagania osobowego rozwoju człowieka od stanu mniej doskonałego do stanu bardziej doskonałego. Taki lub inny kształt edukacji nie jest filozoficznie, światopoglądowo i aksjologicznie neutralny. Zawsze, bardziej lub mniej wyraźnie, w teorii i praktyce pedagogicznej założony jest określony obraz człowieka – tego, kim jest z natury, i na czym ma polegać jego doskonałość, czy jaki ma być cel procesu edukacyjnego.

Rozstrzygnięcia natury światopoglądowej, ogólnofilozoficznej, antropologicznej, etycznej, aksjologicznej zawarte są m.in. w ustroju szkolnym, w regulacjach określających ramy kwalifikacyjne, efekty lub standardy kształcenia, a także w podstawach programowych. Skoro tak się rzeczy mają, to rodzi się pytanie, jaka powinna być edukacja w społeczeństwie pluralistycznym, zróżnicowanym światopoglądowo i religijnie? Czy państwo ma prawo narzucać wszystkim jeden typ edukacji? Wiemy, że tak się często dzieje. Chodziłem do szkoły w czasie, kiedy państwo praktycznie



posiadało monopol szkolny (szkoły katolickie były bardzo nieliczne) i kształciło w duchu materializmu dialektycznego i historycznego. Chodziłem do szkoły podstawowej i średniej ze świadomością, że szkoła kłamie, zwłaszcza w zakresie przedmiotów humanistycznych i społecznych.

Optymalne rozwiązanie jest takie, gdy istnieje pluralizm szkolny, i gdy edukację prowadzą wszystkie zdolne i chętne do tego podmioty (państwo również, ale nie tylko państwo). Jeśli państwo zbiera podatki od wszystkich obywateli i decyduje się finansować system oświaty i wychowania, wówczas powinno finansować wszystkie typy szkół, w myśl zasady, że pieniądź idzie za uczniem. Nie znaczy to, że państwo nie ma absolutnie nic do powiedzenia w kwestii edukacji prowadzonej przez różne podmioty – powinno to robić w tym zakresie, w jakim jest zobowiązane do troski o dobro wspólne. Nie powinno np. zezwalać na istnienie jednostek edukacyjnych nastawionych antycywilizacyjnie, kwestionujących naukę, promujących postawy społeczne i nienawistne. Państwo nie może być aksjologicznie neutralne.

Edukacja religijna dokonuje się w domu, w miejscach kultu, w stowarzyszeniach i grupach religijnych oraz w szkole – prowadzonej przez wspólnotę religijną lub nie. Jeżeli wspólnota religijna prowadzi szkołę, jej możliwości edukacji religijnej są większe, niż w przypadku, gdy prowadzi lekcje religii nie we własnej szkole<sup>4</sup>.

Jeśli religia jest sposobem życia człowieka, a nie jedynie fragmentem tego życia, odizolowanym od innych dziedzin życia, to szeroko rozumiana edukacja katolicka będzie rozumiana jako integralna formacja osoby – zakładająca katolicką koncepcję człowieka i jego przeznaczenia oraz wizję życia ziemskiego jako realizacji Bożego powołania i zmierzania do osiągnięcia ostatecznego celu życia ludzkiego.

Edukacja religijna to na pewno przekaz tradycji dogmatycznej, moralnej, liturgicznej Kościoła i promocja tejże tradycji. Katecheta to nie tylko nauczyciel, lecz także świadek wiary Kościoła. Co więcej, edukacja religijna to także wysiłek, aby z poszanowaniem godności i wolności ucznia doprowadzić wychowanka do religijnej inicjacji i pogłębienia więzi z Bogiem. Szeroko rozumiana edukacja religijna to także formacja w zakresie kultury duchowej, a więc nauki, moralności, umiejętności artystyczno-technicznych, oraz kultury fizycznej.

Tak rozumiana edukacja religijna (będąca jednocześnie edukacją do religii) z następujących racji nie stoi w opozycji do rzeczywistości społeczeństwa pluralistycznego:

1. Katolicka edukacja przyjmuje do wiadomości fakt światopoglądowego i religijnego pluralizmu. Przekonana o pełni objawienia w Chrystusie i o jedynym

---

4 Także wtedy, gdy wspólnota religijna ma do dyspozycji jedynie lekcje religii/katechezy, możliwa jest religijna edukacja szanująca religijny pluralizm. Znamienne w tym względzie są wspomnienia Israela Eugenio Zollego (2007, s. 49): „My, chłopcy żydowski, bardzo lubiliśmy chrześcijańskich kolegów, a oni lubili nas. Nic nie wiedzieliśmy o rasizmie, za to umieliśmy uznawać różne religie i dlatego gdy nadchodziła lekcja religii, każdy trafiał do właściwej klasy. Po skończonej lekcji znowu zbieraliśmy się razem”.

pośrednictwie zbawczym Chrystusa potrafi dostrzec pozytywne elementy w innych religiach. Nie rezygnuje z misji *ad gentes* i z dawania świadectwa Chrystusowi, ale szanuje wolność człowieka i uznaje, że prawdy nie można nikomu siłą narzucić, że człowiek powinien sam, od wewnątrz, rozpoznać prawdę i związać się z nią.

2. Edukacja katolicka uznaje wartość świeckich nauk i ich autonomię. Katolicyzm jest religią logosu. To prawda, że dochodziło w przeszłości do konfliktów między uczonymi i władzą kościelną, ale generalnie stosunek tejże władzy do nauki i ludzi nauki był na przestrzeni dziejów pozytywny, a naukami świeckimi zajmowało się wielu duchownych (Woods 2006).

Warto jednak zwrócić uwagę na następujące problemy. Po pierwsze, groźna dla człowieka i kultury jest mentalność naukowo-techniczna (mentalność scjentystyczna). Mentalność ta uznaje za wartościowe poznanie właściwe tylko tzw. naukom szczegółowym, zwłaszcza matematycznemu przyrodoznawstwu. Z góry wyklucza poznanie mądrościowe. Nastawiona jest na taki opis świata, który przyporządkowany jest jego instrumentalizacji. Gubi moralny i transcendentny wymiar ludzkiego życia. Równie groźna jest postawa antyracjonalna, polegająca na bezmyślności lub ucieczce w mit, zabobon czy wiedzę tajemną. W pedagogice trzeba dostrzegać pluralizm ludzkiego poznania i ludzkiej wiedzy. Istnieje więc poznanie teoretyczne i afektywne. W poznaniu teoretycznym możemy wyróżnić wiedzę i wiarę. Ze względu na cel poznania wyróżniamy natomiast poznanie teoretyczne, moralne, artystyczne, techniczne. Nauki zaś mogą być teologiczne, filozoficzne, formalne, przyrodnicze, humanistyczne, społeczne. Wszystkie typy poznania, w odpowiednich proporcjach, powinny znajdować się w programie edukacji, także katolickiej.

Po drugie, nauki szczegółowe, zwłaszcza humanistyczne i społeczne, mają swoją „bazę zewnętrzną”, a więc przyjęte z filozofii czy światopoglądu założenia, których na swoim gruncie nie uzasadniają, a które rzutują na ich rezultaty poznawcze. W tym obszarze może dochodzić do napięć, konfliktów i nadużyć. „Baza zewnętrzna” różnych nauk szczegółowych dotyczy różnych zagadnień, m.in. rzeczywistości i racjonalności świata, koncepcji człowieka i społeczeństwa czy natury procesu dziejowego.

Po trzecie, niekiedy z wyników nauk szczegółowych wyprowadza się w sposób nieuprawniony wnioski światopoglądowo doniosłe, a dotyczące np. Boga czy ludzkiej duszy. Nauki przyrodnicze, przykładowo, z racji swego przedmiotu, celu i metody (tzw. naturalizm metodologiczny) nie mogą ani potwierdzić, ani zaniegować zdań o istnieniu Boga czy ludzkiej duszy.

W procesie edukacyjnym należy uczyć szacunku dla różnych typów nauki, ludzkiego poznania i ludzkiej, racjonalnej aktywności. Jednym z niedowartościowanych typów poznania, także w edukacji katolickiej, jest filozofia (chodzi mi o filozofię typu metafizycznego, filozofię bytu). Skutkuje to tym, że dla wielu katolików istnienie Boga czy duszy jest sprawą wiary lub odczuć, lecz nie wiedzy. Skutkuje to też tym, że wielu katolików nie dostrzega wyłącznie racjonalnych, niezależnych od

wiary w objawienie Boże, uzasadnień dla norm moralnych. Ma to fatalny wpływ na kształt społecznych dyskusji dotyczących zagadnień moralnych i prawnych.

3. Edukacja katolicka uznaje, że państwo jest rzeczywistością świecką, a nie sakralną, że polityka jest autonomiczna w stosunku do religii, ale nie w stosunku do sfery moralnej. Polityka bowiem ma charakter moralny, nie istnieje poza dobrem i złem. Charakter moralny ma również religia. Podlega ocenie w kategoriach prawdy i dobra. Zarówno religia, jak i polityka, mogą wymagać moralnego oczyszczenia.

Człowiek zmierza do Boga drogą moralnie dobrych czynów, motywowanych miłością względem Niego. Zrozumiałe więc jest, że Kościół prezentuje i promuje określoną naukę moralną, określone wzorce zachowań w przestrzeni zarówno prywatnej, jak i społecznej, że kształtuje ludzkie sumienia. Kościół nie może z tego zrezygnować. Nauka moralna Kościoła jest na miarę człowieka i w znacznej mierze jest poznawczo dostępna za pomocą wyłącznie ludzkich sił poznawczych, to znaczy niezależnie od Bożego objawienia. Nauka Kościoła często jest obroną zwyczajnej ludzkiej normalności.

Zadaniem edukacji katolickiej będzie więc m.in. formowanie sumienia w polityce, jednak z jasną świadomością, że „Kościół ze swojej strony nie posiada zakresu specyficznych kompetencji w odniesieniu do struktur wspólnoty politycznej: «Kościół respektuje *sluszną autonomię porządku demokratycznego* i nie ma tytułu do opowiadania się za takim albo innym rozwiązaniem instytucjonalnym czy konstytucyjnym» (Jan Paweł II 1991, nr 47). Kościół nie ma nawet upoważnienia do wkraczania w meritum programów politycznych, chyba że mają one związek z religią i moralnością” (Papieska Rada Iustitia et Pax, 2005, nr 424).

Promocja katolickiej nauki moralnej, która w dużej mierze poznawalna jest za pomocą wyłącznie ludzkiego rozumu, jako tzw. prawo naturalne, nie oznacza usiłowania uczynienia z tej nauki, podobnie jak z prawa kanonicznego, prawa państwowego. Katolicka edukacja nie prowadzi w kierunku państwa wyznaniowego. Będzie jednak uwrażliwiać wychowanków na to, aby prawo państwowe gwarantowało ludzkie, naturalne uprawnienia –uznanie ich nie jest uwarunkowane religijną wiarą.

\* \* \*

Sądzę, że z punktu widzenia społeczeństwa pluralistycznego istnienie edukacji katolickiej powinno być akceptowane. Edukacja ta nie sprzeciwia się prawu do istnienia w społeczeństwie różnych dyskursów, o ile nie szkodzą one dobru wspólnemu, a jedynie korzysta z prawa do obecności w życiu publicznym także jej dyskursu.

### Bibliografia

- Enchiridion symbolorum, definitionum et declarationum de rebus fidei et morum.* (1976). Denzinger H., Schönmetzer A. (red.). Barcinone–Friburgi Brisgoviae–Romae: Herder.
- Jan Paweł II. (2003). *Ecclesia in Europa*. Kraków: Wydawnictwo M.
- Jan Paweł II. (1991). *Centesimus annus*. Wrocław: Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej.
- Moskal P. (2009). *Religia i prawda*, wyd. 2. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Moskal P. (2012). *Apologia religii katolickiej*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Moskal P. (2014). *Traktat o religii*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Papieska Rada Iustitia et Pax. (2005). *Kompendium nauki społecznej Kościoła*. Chodyniecki D., Dalach A., Nowak J. (tłum.). Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Pelczar J. S. (1911). *Obrona religii katolickiej*. T. 1: *Jak wielkim skarbem jest religia katolicka i dlaczego ta religia ma dzisiaj tylu przeciwników*. Przemyśl: Wydawnictwo Diecezjalne Przemyskie.
- Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu. (2005), wyd. 5. Poznań: Wydawnictwo Pallottinum.
- Renard J. (1993). *Islamic spirituality*. W: Downey M. (red.). *The New Dictionary of Catholic Spirituality*. Collegeville, Minnesota: A Michael Glazier Book, The Liturgical Press.
- Sobór Watykański II. (2002). *Konstytucje, dekryty, deklaracje*. (tekst polski, nowe tłum.). Poznań: Wydawnictwo Pallottinum.
- Trigg R. (2007). *Religion in Public Life: Must Faith Be Privatized?* Oxford: Oxford University Press.
- Woods Th. E. jr. (2006). *Jak Kościół katolicki zbudował zachodnią cywilizację*. Kucharczyk G. (tłum.). Kraków: Wydawnictwo AA.
- Zolli E. (2007). *Byłem rabinem Rzymu... Historia wielkiego nawrócenia*. Latore A., Węglarz W. (tłum.). Kraków: Wydawnictwo Salwator.

## THE PROBLEM OF RELIGIOUS EDUCATION IN PLURALISTIC SOCIETY

**Abstract:** In the article, I show that religious education is possible in a pluralistic society, that is, in a society diversified in terms of religion, worldview, culture and ethnicity, if the religious community and the civic community accurately recognize their nature and purpose. I describe the nature of both communities, as well as the nature of education, religious education and the responsibilities of both communities for the shape of education. I point out that Catholic education recognizes the right to religious freedom and, in that sense, accepts religious pluralism. Catholic education also respects the autonomy of earthly affairs, including, among other things, secularism of the state and the value of

different sciences. I believe that from the point of view of a pluralistic society, the existence of Catholic education should be accepted.

**Keywords:** religious education; Catholic education; pluralistic society; state; religion; Catholic Church.

**Piotr Moskal** – profesor nauk humanistycznych, kierownik Katedry Filozofii Religii na Wydziale Filozofii Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II w Lublinie. Ważniejsze publikacje monograficzne: *Problem filozofii dziejów. Próba rozwiązania w świetle filozofii bytu* (1993); *Spór o racje religii* (2000); *Religia i prawda* (2009<sup>2</sup>); *Apologia religii katolickiej* (2012); *Apology for the Catholic Religion* (2013); *Traktat o religii* (2014). Adres korespondencyjny: ul. Radziszewskiego 7; 20-039 Lublin. Adres e-mailowy: piotr.moskal@kul.pl.



## DUCHOWOŚĆ CHRZEŚCIJAŃSKA W KSZTAŁTOWANIU DOJRZAŁEGO CZŁOWIEKA

**Streszczenie:** W artykule została ukazana rola duchowości chrześcijańskiej, rozumianej jako zespół wartości, postawa i tradycja w procesach wychowywania dojrzałego człowieka. Chodzi o pokazanie, w jaki sposób duchowość inspirowana chrześcijaństwem może wspomagać procesy osiągnięcia dojrzałości ludzkiej i religijnej. Należy pamiętać, że duchowość człowieka w znacznej mierze inspirowana jest treściami religijnymi, choć występuje ona także w postaci duchowości naturalnej – niemającej odniesień do religii. Jej walorem jest m.in. to, że ułatwia nawiązywanie relacji z Transcendencją – Bogiem. To zaś w znacznej mierze kształtuje posiadany przez człowieka obraz Boga, a także akceptacja poznania religijnego. Inną właściwością rozwijanej duchowości jest odkrywanie przez osobę własnej godności, rozpoznawanej zarówno w wymiarze naturalnym, jak i religijnym. Tak kształtowana i rozwijana w toku procesów wychowawczych duchowość sprzyja nabywaniu zdolności człowieka do wychodzenia poza własną ograniczoność i osiągnięciu dojrzałości. Na tej podstawie można mówić, że nadaje ona ludzkiemu życiu nową jakość.

**Słowa kluczowe:** duchowość; poznanie; religia; transcendencja.

Każde wychowanie zmierza w kierunku kształtowania człowieka, wprowadzania pozytywnych zmian w jego osobowości. Działania takie mają na celu umożliwienie osobie harmonijne funkcjonowanie w większych społecznościach. Za punkt wyjścia w refleksji czy też dyskusji nad edukacją odwołującą się do religii przyjmuję objaśnienia natury człowieka, czerpane z personalizmu chrześcijańskiego. Mam przy tym świadomość, że jest to jedna z wielu możliwości objaśnienia natury człowieka. Za szczególnie ważne uważam uznawanie w człowieku jedności łączącej w nim pierwiastek cielesny z duchowym (ducha i materię) W kontekście tych założeń zmierzam do ukazania roli duchowości opartej na chrześcijańskich podstawach w procesie wychowywania człowieka do dojrzałości. Dojrzałość jest tutaj rozumiana jako uzdolnienie osoby do podejmowania odpowiedzialnych decyzji we wszystkich zakresach ludzkiego życia, a więc w zakresie poznawczym, emocjonalnym i moralnym.

## Duchowość człowieka

W literaturze przedmiotu często się nie docenia czy wręcz pomija się sferę niematerialną – duchową człowieka. W praktyce rzadko posługujemy się takimi pojęciami, jak: „duch”, „rozwój duchowy”, „duchowość”. Wyjątkiem jest literatura teologiczna. Zdaniem Krystyny Ablewicz (2007, s. 65), „nieobecność ducha w procesie wychowania została wywołana wtórnie, jako konsekwencja metodologicznego rozbitcia całościowo doświadczanego fenomenu procesu wychowania człowieka, wzmacniając tym samym utrwalany kulturowo i mentalnie kartezjański dualizm, rozdwarzający człowieka na substancję cielesną i substancję (rzecz) myślącą, nazywaną w tym przypadku duszą”.

Termin „duchowość” (Marek 2014) nawiązuje swoim źródłosłowem do łacińskiego *spiritualitas*. Wyraża on rzeczywistość związaną z życiem i relacjami człowieka z Bogiem (Martin 2017). Przeciwstawia się mu termin „cielesność”, aby podkreślić rzeczywistość materialną i aktywność człowieka (Chmielewski 2002; Wiseman 2009).

Pierwotnie terminem „duchowość” posługiwano się wyłącznie w znaczeniu religijnym. Odnajdujemy go w literaturze chrześcijańskiej już w V wieku n.e. Wyrażał ono ludzkie dążenia do zjednoczenia z Bogiem przez Jezusa Chrystusa. Inspiracją do zajmowania takich postaw była głoszona przez Jezusa Ewangelia i wynikające z niej konsekwencje dla chrześcijańskiego życia (Daniluk 1989). Wprawdzie duchowość nie istnieje jako byt fizyczny, to jednak posiada w sobie istnienie bogatsze i szlachetniejsze – duchowe (Horowski 2015; Zuziak 2012). Jest to termin prosty, niedefiniowalny (Chmielewski 2002), który objaśnia egzystencję (Marszałek 2013) i dążenia osoby do życia, szczęścia oraz miłości (Ladaria 2002; Meurer 2011), jak też wyraża wybory zobowiązań i zaangażowanie człowieka na rzecz swego otoczenia (Griffith, Griffith 2008).

Występująca w słowie „duchowość” końcówka wyraża, według Marka Chmielewskiego (2002, s. 228), „jakość wsobną, a więc coś, co istnieje samo w sobie, samoistnie, niejako substancjalnie, w odróżnieniu od jakości relatywnych, wyrażonych za pomocą przymiotnika (np.: czystość – czyste naczynie, sprawiedliwość – sprawiedliwy, złość – zły itd.). Pojęcie to ma więc znaczenie obiektywizujące. Wynika z tego, że duchowość nie jest czymś statycznym, lecz aktywnym”. Co więcej, zdaniem Janusza Surzynkiewicza (2015, s. 31), „będąc pojęciem wielowymiarowym, obejmuje [«duchowość» – dop. Z. M.] zarówno pogłębione życie religijne, w tym również różne światopoglądy, jak i kompetencje poznawcze rozumienia siebie i świata oraz posiadanie świadomie kształtowanego wymiaru moralnego”. Natomiast jej istnienie człowiek wyraża za pośrednictwem takich wartości, jak: „praca, myśl, symbole, mowa, sztuka, zabawa, kultura, nauka itp.” (Marszałek 2013, s. 33). Duchowość należy zatem uważać za właściwość człowieka, która „istnieje sama przez się, jest przedmiotem samorzutnych przejawów myśli, mowy, ocen, dążeń, twórczości i porywów ponad doczesność i zmysłowość” (Marszałek 2013,



s. 33). Natomiast czynniki duchowe, które ją kształtują, wymagają nie tylko rozwoju, ale też właściwego nastawienia osoby ku Logosowi pełnemu prawdy i łaski (Kunowski 1981). W takim przypadku mówimy o duchowości religijnej, której istotną właściwością jest akceptacja *sacrum* jako wartości nadrzędnej, nadającej sens egzystencji człowieka i jego dążeniom do osiągnięcia doskonałości. Łączy ona w jedno religijność oraz sposób życia człowieka (Witek 1989).

We współczesnej refleksji nad duchowością należy odnotować coraz częstsze łączenie jej nie tylko z praktyką życia duchowego (sens subiektywny) i usystematyzowaną refleksją nad nim (sens obiektywny), ale też z praktyką życia bez odwoływania się do Transcendencji – Boga. W ten sposób ujmował duchowość m.in. Jacques Delors, który w latach 90. XX wieku promował termin „europejska duchowość”. Jej podstaw doszukiwał się w dziedzictwie historycznym, które uważał za powód do dumy każdego z krajów europejskich i powód podziwu dla każdego z nich (Lombaerts 2002). W takich przypadkach często mówi się o „duchowości naturalnej” (Chmielewski 2002). Jej przedstawiciele podkreślają, że odwołują się do immanencji ludzkiego bytu, ponieważ wyraża ona najbardziej ukryty element, z którego promieniuje dynamizm ducha. Uważają też, że naturalny wymiar duchowości nie jest przymiotem drugorzędny (Daniluk 1989), ponieważ kieruje człowieka ku istniejącej poza nim „wyższej sile”, „wyższemu porządkowi”, których ten nie jest w stanie ani nazwać, ani określić, a mimo to czuje się od nich zależny (Witek 1989). Można przyjąć, że duchowość bez Transcendencji – Boga na swój sposób jest też przyporządkowana konkretnej drodze życia człowieka i kształtuje jego wizję rozwoju i osiągnięcia dojrzałości.

W świetle powyższych uwag duchowość w kategoriach pedagogicznych można wiązać z całością odwołujących się do Transcendencji – Boga, bądź tylko do samego bytu człowieka, oddziaływań wychowawczych, które uczą osobę zajmowania w życiu określonych postaw, inspirują ją do pielęgnowania określonych zwyczajów (tradycji) oraz wyzwalają w niej działania oparte na uznawanych wartościach (Marek 2017). Uczenie zajmowania w życiu określonych postaw dotyczy nabywania konkretnych cech, które warunkują dany sposób zachowania się osoby w jakichś warunkach życiowych. Postawa wyraża zatem stały sposób zachowania, który obrazuje stan świadomości. Natomiast w przypadku pielęgnowania pewnych zwyczajów chodzi o „to wszystko, czego pokolenia obecnie żyjące nie stworzyły dopiero co same, lecz co zawdzięczają pokoleniom wcześniejszym lub własnej dawniejszej działalności [...]. Idzie przy tym nie o osiągnięcia materialne, lecz o wartości, instytucje społeczne, sposób życia, wzory myślenia i postępowania. Zakres tak rozumianej tradycji pokrywa się w dużym stopniu z zakresem pojęcia «kultura», które w ujęciu większości teoretyków obejmuje przecież głównie to, co uległo już utrwaleniu i w toku socjalizacji podlega przekazywaniu nowym członkom zbiorowości” (Szacki 2004, s. 1491). Jeśli chodzi o nabywanie zdolności do kierowania się określonymi wartościami, to winno się mieć na uwadze odkrywane i czynione przez człowieka dobro, zarówno natury materialnej, jak i duchowej. W kategoriach

dóbr duchowych chrześcijaństwo podkreśla konieczność przywoływania wartości absolutnej, *Sacrum* – Transcendencji – Boga (Olbrycht 2009).

Udział duchowości w procesach wychowania wynika z tego, że zbiór postaw, tradycji i wartości kreśli przed człowiekiem drogę postępowania; promuje wizję życia, w której jest miejsce na refleksję nad własnym postępowaniem; uczy szacunku do świata; a także daje nadzieję życia z Boga przez całą wieczność (nieśmiertelność) (Fleming 2013; Meurer 2011). Do tych wyjaśnień należy dodać, że kiedy mówimy o duchowości religijnej, niezbędne jest określenie, o jaką religię chodzi, a także to, jak ta religia objaśnia istotę Boga. Trzeba bowiem mieć na uwadze to, że samo zjawisko religii odnosi się do całokształtu wydarzeń, za pośrednictwem których ludzie wyrażają swe przekonania o bezwarunkowej skończoności swojej egzystencji i niemożności jej przewyciężenia (Michalski 2004). Ten sposób rozumowania wiąże się ze świadomością własnej ograniczoności. Świadomość ograniczoności umożliwia człowiekowi zadawanie pytań o charakterze religijnym. Nie bez znaczenia jest też i to, że religia udziela mu przynajmniej częściowej odpowiedzi na ludzkie pytania (Goldman 1972). To zaś oznacza, że chociaż nie podlega ona możliwościom empirycznego sprawdzenia, dodaje człowiekowi „ducha”, zmniejsza jego lęk i budzi nadzieję (Rusecki 2012; Sakowicz 2009). Wszystko to uświadamia człowiekowi, że za pośrednictwem duchowości jest on w stanie nieustannie poszukiwać sposobów na osiągnięcie życiowej równowagi, harmonii we własnym życiu, jak również w życiu z otoczeniem i samym Bogiem (Bagrowicz 2006).

### **Duchowość kształtowana przez chrześcijaństwo**

W naszym kręgu kulturowym szczególną formą duchowości jest duchowość chrześcijańska. Można przyrównać się ją do mostu, który zawsze służy temu samemu celowi: „przedstawianiu się z jednego miejsca na drugie, nad niebezpiecznym terenem, rzeką lub otchłanią” (Martin 2017, s. 7). Na czym zatem polega specyfika duchowości chrześcijańskiej i jakie może ona mieć znaczenie dla edukacji, to kolejne pytania, nad którymi warto się pochylić.

### **Religia kształtuje duchowość człowieka**

Wyprowadzane z łaciny pojęcie „religia” jest wieloznaczne (Marek 2017). Jego ujednoczeniu nie sprzyja bogactwo form życia religijnego, specyfika przeżyć i aktów religijnych, które jako akty osoby, a nie natury, są niepowtarzalne. Nie bez znaczenia jest też określanie przedmiotu kultu religijnego, który raz jest bytem osobowym, innym razem nieosobowym, duchowym lub materialnym, raz ma wymiar moralny, w innym przypadku łączony jest z jakąś techniczną siłą. Zofia Zdybicka (2005), podejmując tę kwestię, stwierdza, że w nowożytnych i współczesnych określeniach religii akcentuje się zwykle element subiektywny: poznawczy, wolitywny czy emocjonalny. W tym sensie religia jest swoistym świadomym odniesieniem się

człowieka do czegoś innego i wyższego niż on sam; kontaktem obustronnym z kimś (lub czymś), co przejawia się w określonej postawie i specjalnej aktywności ludzkiej. Ulrich Berner w swoich objaśnieniach terminu „religia” odwołuje się do chrześcijańskiego pisarza Laktancjusza, który termin ten wyprowadzał z łacińskiego *religare* i tłumaczył go jako „ponowne związanie człowieka z Bogiem”. Zdaniem U. Bernera (1997, s. 392), wyjaśnienia Laktancjusza wykluczają znaczenia nadawane temu pojęciu przez Cyncerona, który termin *religio* wyprowadzał od innego łacińskiego słowa *relegare* i tłumaczył jako „skrupulatne oddawanie czci bogom”.

We współczesnym rozumieniu religii zazwyczaj określa się ją bardzo przedmiotowo: głównie zwraca się uwagę na zespół prawd, norm postępowania, czynności obrzędowych, instytucji, których zadaniem jest wyjaśnianie i regulowanie odnoszenia się człowieka – jako jednostki czy członka grupy społecznej – do Transcendencji (Boga). Tym samym wszystko to, co jest przedmiotem takiego kontaktu, kształtuje postawy religijne i specyfikuje charakter fenomenowi religijnemu (Berner 1997; Michalski 2004; Zdybicka 2005). Tymczasem badania nad fenomenem religii pokazują, że wyraża ona osobową, egzystencjalną relację człowieka do transcendentnego i realnego Absolutu-Boga. Człowiek wyraża ją swym świadomym i wolnym działaniem religijnym, które umożliwia mu nawiązanie kontaktu z Bogiem obecnym zarówno w świecie, jak też w jego osobistym życiu. Za walor takich relacji należy uznać możliwość odkrycia Najwyższej Prawdy i Najwyższego Dobra (Kamiński, Zdybicka 1998). Obserwacje te wykazuje, że religia jest „faktem”, „doświadczeniem” osoby, które nabiera wymiaru zjawiska społecznego (Tułowiecki 2012), staje się częścią kultury, obok nauki, moralności i sztuki. Oczywiście jest też i to, że religii nie można wyrazić w pojęciach, zdaniach czy dowodzeniach. Nie można jej też demonstrować, co nie przeszkadza docenić jej znaczenia dla codziennego życia przez dostarczane poczucie bezpieczeństwa i szczęścia, a także ułatwianie dopasowania się do jego realiów (Kunstmann 2010).

Nawiązywane relacje z Transcendencją (Bogiem), znajdują swe odzwierciedlenie w przeżyciach, procesach i stanach psychicznych, jak i w zewnętrznym wyrażaniu przez osobę swych przekonań religijnych, nazywanych religijnością (Walesa 2005). Często religijność bywa utożsamiana z wiarą człowieka; z indywidualną postacią tego, co religijne (Grom 2011). W rzeczywistości człowiek nie zawsze za pośrednictwem religijności wyraża swą wiarę. Dzieje się tak np. w sytuacji, gdy pod wpływem lęku czy obawy o własną egzystencję szuka on ratunku u Boga (Rahner, Vorgrimler 1987). To swoiste „zapotrzebowanie” na religijność, pomimo widocznych we współczesnym świecie trendów o charakterze laicyzacyjnym, wynika z potrzeby doświadczenia i tworzenia sensu własnego życia. W żadnym wypadku nie prowadzi ono do wypracowania ujednoczonych form religijności (Grom 2009).

### Religia chrześcijańska kształtuje duchowość człowieka

Wyjaśnienia odnoszące się do terminu „religia” w części tylko pomagają przyporządkować znaczenia nadawane religii chrześcijańskiej (Marek 2014). Za filozoficzne fundamenty tego terminu uznajemy założenia personalizmu chrześcijańskiego, którego centrum stanowi Bóg – ostateczna zasada egzystencji świata i człowieka. Jego właściwością jest promowanie opartej na założeniach filozoficzno-społeczno-teologicznych otwartości człowieka wobec innych osób (Liszka 2007), w tym także wobec Transcendencji – Boga. Dzięki takiej otwartości staje się możliwe całościowe wyjaśnianie bytowej struktury człowieka. W szczególności zaś chodzi o to, by podkreślić, iż „człowiek jest osobą zawierającą elementy nie tylko somatyczno-biologiczne, ale i psychiczno-duchowe; jest podmiotem ontologicznym, aksjologicznym i prawno-społecznym, dlatego powinien być zawsze traktowany jako cel, a nie narzędzie, środek czy rzecz; jest posiadaczem umysłowych władz intelektu i wolnej woli uzdalniających do autofinalizmu i samokierowania; osoba ludzka odkrywa i realizuje wartości transmaterialne i transbiologiczne; człowiek jako osoba ze swej natury jest nakierowany na życie społeczne w różnych jego formach i kręgach” (Goliszek 2016, s. 62–63). Do tych wyjaśnień należy jeszcze dopowiedzieć, że chrześcijaństwo jest religią objawioną, religią, w której sam Bóg odsłania przed człowiekiem swą tajemnicę. Właściwość ta w sposób istotny odróżnia chrześcijaństwo od innych religii, co oczywiście nie wyklucza punktów stykowych z innymi religiami.

Istotą Bożego objawienia jest doświadczanie obecności i działania Boga, dzięki czemu człowiek jest w stanie poznać Jego zamiary i oczekiwania: „Bóg za pomocą wydarzeń, i to w taki sposób, że dochodzi do głosu zarówno Jego radykalne oddalenie, skrytość i niedostępność (transcendencja), jaki Jego bliskość, istotowo przewyższająca bliskość (immanencja) daną w fakcie stworzenie świata” wyjaśnia Hans Waldenfels (1997, s. 61). Do istoty Bożego objawienia należy i to, że Bóg objawia się człowiekowi jako jego:

1. Stwórca – ten, który powołał go do życia;
2. Wybawiciel od śmierci wynikłej z nieposłuszeństwa okazanego Bogu. Dzieła tego dokonał Jezus Chrystus – prawdziwy Bóg i prawdziwy Człowiek;
3. Uświęciciel przemieniający człowieka i zapraszający go do życia z sobą przez całą wieczność. Sprawcą tej przemiany jest Duch Święty – trzecia Osoba Trójjedynego (Sobór Watykański II 2002; König, Kremer 1997).

Wyjaśnienia te pokazują, że Bóg objawia się ludziom jako Trójjedyny, ale też jako Tajemnica, którą człowiek nie jest w stanie objąć i zrozumieć. Może ją tylko przyjąć na drodze wiary (Rahner, Vorgrimler 1987). Kolejny istotny rys wiary chrześcijańskiej stanowi bliskość Boga i Jego miłość do człowieka (Zarzycki 2002). Nawiązywanie z Nim relacji wyraża się poprzez więzy miłości, pojawia się ona między ludzkim „ja” i boskim „Ty”. Dzięki tym więzom człowiek poznaje i uznaje Boga za ostateczne źródło swego istnienia, a także za najwyższe dobro, do którego

zmierza przez całe swe życie. To zaś powoduje, że chrześcijaństwa nie można rozpatrywać w kategoriach zjawiska kulturowego, pozbawionego związków z postawami moralnymi człowieka (Offmański 2007).

### **Obraz Boga kształtuje duchowość człowieka**

Istotnym elementem myślenia o znaczeniu religii dla rozwoju człowieka są wyjaśnienia odnoszące się do Transcendencji – Boga. Mówimy o „obrazie Boga”. Pojęcia tego nie należy kojarzyć z różnymi wyobrażeniami (obrazami) Boga. W chrześcijańskim rozumieniu, gdy mówimy o obrazie Boga, mamy na myśli wyrażanie ludzkich doświadczeń obecności i działania Boga w życiu człowieka i w otaczającym go świecie. Najpełniejszy obraz Boga odsłania przed człowiekiem Biblia, która jest ostatecznym źródłem kształtowania takiego obrazu. Przy jego odkrywaniu istnieje konieczność zwracania uwagi na to, że teksty biblijne opowiadają o Bogu zwracającym się do człowieka; Bogu objawiającym człowiekowi swe zamiary dotyczące zmiany jakości ludzkiego życia. Zmiana ta dotyczy możliwości udziału w niekończącym się nigdy życiu Boga, a więc daje człowiekowi nadzieję na coś nowego.

Przyjmując, że to Bóg pierwszy przemówił do ludzi, a nie na odwrót, konieczne jest rozpoznawanie Bożego działania. Do tego niezbędna jest wiedza o tym, że podmiotem logicznym perykop biblijnych jest Bóg i Jego dzieło zbawienia człowieka. Kolejności tej nie należy odwracać, gdyż może to skupić całą uwagę na ludziach Biblii, ich osiągnięciach, odwadze, męstwie czy też na ich życiowych porażkach. W konsekwencji może dojść do zaniechania zainteresowań zamiarami i intencjami Boga, które przybliżają autorzy tekstów biblijnych zgodnie ze sposobem myślenia i przekazywania myśli czasów, w jakich żyli. Skupienie uwagi na ludziach Biblii z pominięciem inicjatyw Boga może też spowodować, że nie zostanie zauważone i docenione działanie Boga, które swój szczyt osiągnęło w tajemnicy Wcielenia – przyjęcia ludzkiego ciała przez Jezusa Chrystusa. Tymczasem jest to największa prawda o samym Bogu i o Jego miłości do ludzi. Chodzi więc o to, aby przy kształtowaniu obrazu Boga pozornie niewiele znaczące przedstawienie obu podmiotów opowiadań biblijnych nie pociągnęło za sobą ważkich dla wiary człowieka konsekwencji (Marek 2007).

Przedłożone wyjaśnienia pozwalają twierdzić, że każda religia, w tym chrześcijaństwo, w sposób istotny kształtuje orientację człowieka w otaczającym go świecie, a nadto odsłania przed nim nową jakość życia. Uświadamiają też i to, że rozstrzygające w tym zakresie staje się rozumienie znaczenia nawiązywanych przez osobę relacji. Jeśli będą to relacje określające zobowiązania, obowiązki człowieka wobec Transcendencji – Boga, to będziemy mieć do czynienia przede wszystkim z koniecznością wypełniania określonych obowiązków. Jeśli natomiast relacje te będą otrzymywać wymiar komunikacji osób, to istnieje duże prawdopodobieństwo, że będą one oparte na zaufaniu i przyjaźni (miłości). Z chrześcijańskiego punktu widzenia osiągnięcie takiej umiejętności gwarantuje właściwie ukształtowany obraz

Boga. Efektem edukacyjnym wyrastającej z chrześcijaństwa duchowości jest natomiast poszerzenie horyzontów ludzkiego poznania oraz odkrywanie posiadanej godności.

### **Duchowość kształtowana przez naturalne i religijne poznanie człowieka**

Ważnym dla edukacji walorem duchowości chrześcijańskiej wydaje się być poszerzenie możliwości ludzkiego poznania, które inspiruje zarówno ludzkie myślenie, jak też działanie, przy czym umożliwia osobie spełnianie się, osiągnięcie życiowego celu (Bouzyk 2013). Warto zauważyć, że w praktyce w działaniach tych przywoływane zostają jedynie argumenty czerpane z poznania naturalnego (intelektu, inteligencji człowieka). W tych przypadkach mówi się o wiedzy dostarczanej człowiekowi przez rozum, o wiedzy przyrodzonej, opartej na przesłankach naturalnych (Nowak 2008). Wiedza taka umożliwia logiczne tłumaczenie i uzasadnianie odkrywanej rzeczywistości. W toku dalszego wywodu formę przedstawionego poznania nazywamy „poznaniem naturalnym”. Ta postać poznania jest dostępna każdemu człowiekowi, ale na różny sposób. Jak się jednak okazuje, jest ona niewystarczająca, szczególnie w przypadkach objaśniania egzystencji człowieka, który poszukując „czegoś więcej”, doświadcza własnej ograniczoności w czasie i przestrzeni (Zięba 2007; Zulehner 2003). Tak np. przy pomocy swego intelektu nie może on odpowiedzieć na pytania dotyczące początków świata i dziejów ludzkości, czy też przeznaczenia świata i człowieka. Możliwość przekroczenia takich barier daje człowiekowi inna postać poznania, którą chrześcijaństwo nazywa „poznaniem religijnym” (wiary). Jest ono inspirowane osiągnięciami nauk teologicznych. Dzięki nim zostaje poszerzona (uzupełniona) wiedza człowieka, która umożliwia przekraczanie granic znaczonych przez świat poznania rozumowego.

Poznanie religijne, w odróżnieniu od poznania naturalnego, pomaga człowiekowi zrozumieć rzeczywistość, której nie można on poznać drogą doświadczeń empirycznych oraz intelektem; objaśnia rzeczywistość, która jest niedostępna poznaniu naturalnemu. Za pośrednictwem poznania religijnego Bóg dostarcza ludziom wyjaśnień odnoszących się do egzystencjalnych pytań o początek, cel, przeznaczenie człowieka, sens życia itp. (Zięba 2007). Oznacza to, że na drodze poznania religijnego człowiek otrzymuje nowe, szersze możliwości poznania, inne od tych, jakich dostarcza mu poznanie naturalne. Różnica zachodząca między poznaniem naturalnym a religijnym wynika z przywoływanych źródeł oraz zakresów ich dostępności dostępnych w każdej formie poznania (Jan Paweł II 1998). O ile w poznaniu naturalnym człowiek posługuje się zdolnością poznawczą płynącą z rozumu, który dostarcza mu wiedzy i pewności wynikającej z własnego (ludzkiego) poznania (wglądu i doświadczenia), o tyle źródłem poznania religijnego jest Boże objawienie, w którym człowiek poszukuje i odnajduje wyjaśnienia swych egzystencjalnych pytań. Ta droga poznania wyraża rezygnację z własnego doświadczenia i wglądu na rzecz przejęcia określonych zdań i poglądów, za którymi

stoi autorytet i świadectwo samego Boga. Właściwością poznania religijnego jest objaśnianie rzeczywistości, której rozum nie jest w stanie wytłumaczyć.

Za pośrednictwem poznania religijnego człowiek wkracza w rzeczywistość, która jest niedostępna dla rozumu. Tym samym poznanie religijne staje się bardzo osobistym aktem, który pozwala przyjąć za prawdę to, czego do końca nie jest się w stanie ogarnąć przy pomocy umysłu. Chodzi o to, co Bóg objawia człowiekowi o sobie, o nim samym i o całej rzeczywistości, także tej niewidzialnej, niepojętej, niewyobrażalnej. W tym sensie można mówić, że poznanie religijne poszerza horyzont ludzkiego poznania. Pozwala dotrzeć do tajemnicy, w jaką zanurzona jest egzystencja człowieka. Nie oznacza to oczywiście, że poznanie religijne udziela osobie zadowolających odpowiedzi na wszystkie jej pytania. Daje natomiast możliwość poszerzania wiedzy o sobie i świecie. Akceptacja poznania religijnego jest zgodą człowieka na to, że doświadczenie i naturalna refleksja nad możliwościami poznania intelektualnego nie dostarczają wyjaśnień wszystkich spraw, na które poszukujemy odpowiedzi. Za akceptacją poznania religijnego przemawia ograniczoność poznania naturalnego. Kiedy zatem pojawia się kwestia poznania naturalnego i religijnego, nie należy zakładać istniejącej między nimi rywalizacji: obie formy wzajemnie się przenikają i uzupełniają. Każda z nich ma własną przestrzeń, w której się realizuje (Jan Paweł II 1998; Waldenfels 1993). Co więcej, prawda czerpana z poznania religijnego angażuje rozum po to, aby przy jego udziale móc zgłębiać jej sens i znaczenie dla ludzkiej egzystencji.

Przyjęcie poza poznaniem naturalnym poznania religijnego może mieć miejsce we „wszelkich doświadczeniach typu rozwojowego, to jednak z większym prawdopodobieństwem wystąpi ona w sytuacjach i doświadczeniach o charakterze wyjątkowym, niecodziennym, rzadkim, czyli takich, które dotyczą spraw tajemniczych, kwestii ostatecznych, tzn. mających zasadnicze znaczenie w życiu i rozwoju człowieka” (Schulz 2007, s. 129). Ten stan rzeczy wymaga więc umiejętności korzystania z obu jego postaci oraz respektowania zakresów rzeczywistości, którą każda z nich objaśnia (Waldenfels 1993). O tym, czy poznanie religijne zostanie zaakceptowane, decyduje swą wolną decyzją człowiek, dokonując suwerennego wyboru Boga i Jego autorytetu (wiary) bądź też autorytet ten odrzucając. Odwoływanie się zarówno do poznania naturalnego, jak i religijnego może wywoływać nieporozumienia. Dzieje się tak na skutek zacierania bądź wykluczania zakresów poznania każdej z tych form czy też ich źródeł. Do takich sytuacji dochodzi na skutek braku umiejętności godzenia obu porządków poznania. Ma to miejsce wówczas, gdy człowiek w poszukiwaniach prawdy zdaje się na samowolę swego osądu. Następstwem tego jest ocena rzeczywistości, której dokonuje się wyłącznie w oparciu o kryteria pragmatyczne: wiedzę doświadczalną i podporządkowaną technice. „Rezultat jest taki, że – zamiast wyrażać jak najlepiej dążenie do prawdy – rozum chyli się ku samemu sobie pod brzemieniem tak rozległej wiedzy, przez co z dnia na dzień staje się coraz bardziej niezdolny do skierowania uwagi ku wyższej rzeczywistości i nie śmie sięgnąć po prawdę bytu” (Jan Paweł II 1998, nr 5).

Przywoływanie i wykorzystywane w edukacji poznanie religijne może zatem wspierać osobę w samym rozumieniu jej egzystencji, a także dostarczać nowych motywów do przyjmowania w życiu określonych postaw i wartości. Wydaje się też zbyt liczny lęk czy obawy, że duchowość religijna (chrześcijańska) będzie indoktrynować osobę wychowankę. Można raczej twierdzić, że będzie go skłaniać do osobistego myślenia o sobie, o swoim miejscu w życiu społecznym i zadaniach, jakie ma do spełnienia, aby mógł on stać się osobą dojrzałą i odpowiedzialną za siebie i swe otoczenie. Ten sposób spojrzenia na znaczenie poznania religijnego dla rozwoju osoby domaga się jednego: aby nie wprowadzać go w rzeczywistość życia, która jest w stanie objaśnić rozum.

### **Duchowość kształtowana odkrywaną godnością**

Przy poszukiwaniu elementów wspomagających przez duchowość chrześcijańską osiągnięcie dojrzałości należy też wskazać na wymiar ukazujący ludzką godność. Powszechnie przyjmuje się, że istotą posiadanej przez człowieka godności jest odnoszenie wszystkiego, co jest na ziemi „do człowieka jako do jego centrum i punktu szczytowego wszelkiego istnienia” (Sobór Watykański II 2002, nr 12). Co więcej, zauważa Tadeusz Ślipko (2002, s. 221), że „w porządku bytów substancjalnych osoba stanowi najwyższą doskonałość bytową. Dzieje się tak, dlatego że w osobowości człowieka dochodzi do głosu przede wszystkim jego duchowa rozumność, dalej – tą rozumnością uwarunkowana świadomość samego siebie (świadomość swojego «ja») oraz odpowiadająca jej wolność”. Oznacza to, że posiadana przez niego godność wyraża zarówno wielkość, jak i odrębność wobec wszystkich innych istnień. Ten walor „sprawia, że osoba ludzka nabiera cech fundamentalnej wartości moralnej jako byt skierowany ku rozumnemu stawianiu się innym, coraz doskonalszym bytem” (Ślipko 2002, s. 222). Doskonałość tę wyraża zdolność człowieka do miłości, wolności, posiadania podmiotowości prawnej. To właśnie wyróżnia człowieka spośród innych bytów, innych stworzeń i sprawia, że jako osoba jest on zdolny do działania we własnym imieniu i w ten sposób staje się sprawcą swojego rozwoju.

W refleksji nad godnością człowieka warto też zwrócić uwagę na jego sferę duchową. Dzięki niej bowiem człowiek jest w stanie wychodzić poza swą ograniczoność. Zdolność ta staje się więc „swoistą nobilitację jego natury. Jest w stanie coraz doskonalej go poznawać i dokonywać wyboru dobra oraz zmierzać przez świadome i planowe działanie do jego pełnej realizacji. Jest również zdolny do poznania prawdy, aż do Prawdy Absolutnej i wyboru dobra, aż do Dobra Najwyższego łącznie” (Jasionek 1999, s. 42). Z tych powodów należy przyjąć, że godność osoby może być rozpatrywana nie tylko w kategoriach naturalnych, lecz także religijnych (chrześcijańskich). Godność człowieka w chrześcijańskim ujęciu zwraca uwagę na otrzymaną nową jakość życia. Wynika ona z tego, że człowiek przez Boga został powołany do życia; przez Niego został wyzwolony z mocy zła i śmierci; a w końcu zaproszony do życia z Nim przez całą wieczność (Marek 2007). Wynikająca



z religijnego rozumienia godności nobilitacja człowieka może inspirować go do podejmowania starań, aby stawać się innym, coraz doskonalszym bytem (Marek 2015; Ślipko 2002), który wychodzi poza własną ograniczoność i poszukuje dobra nieprzemijającego, trwałego, wiecznego (Murawski 2002; Zdybicka 2005).

### **Duchowość nadaje życiu nową jakość**

W toku prowadzonej refleksji nad znaczeniem duchowości dla rozwoju człowieka rodzi się pytanie o to, co ona wnosi w proces wychowania. Przyjmując, że wyraża ona styl życia, w którym promowane są określone wartości, tradycje i postawy, to można przyjąć, że będzie sprzyjać osobie, aby mogła ona zmienić swoje życie – będzie wspomagać procesy osiągnięcia większej dojrzałości, a więc pomoże w stawianiu się odpowiedzialnym człowiekiem we wszystkich dziedzinach życia: poznawczej, emocjonalnej i moralnej. Wydaje się więc, że duchowość chrześcijańska wyzwala w człowieku chęć wychodzenia poza własną ograniczoność. Jest to jej istotnym elementem, jaki wnosi ona w procesy edukacyjno-wychowawcze. Nadto, biorąc pod uwagę fakt, że osiągnięcie dojrzałości jest procesem, łatwo dostrzec, iż promowanie w wychowaniu i samowychowaniu określonego modelu duchowości stanowi istotny czynnik osiągnięcia dojrzałej osobowości. Działaniom takim sprzyjają rozwijane relacje, które winny obejmować relacje z sobą samym, z drugim człowiekiem i otoczeniem oraz w przypadku wierzących – z Bogiem (Transcendencją). Ich nawiązywanie jest możliwe dzięki temu, że tylko człowiek odbiera świat jako coś zewnętrznego, coś, co stoi przed nim i jest obiektem jego poznania. Stąd też nawiązywane relacje umożliwiają stawianie się dojrzałą osobą. Sprzyja temu także kształtujący ludzkie przekonania i postawy dialog, który ubogaca chrześcijaństwo takimi motywami, jak miłość rozumiana w kategoriach dobra. Osoba pragnie dobra dla siebie, dla drugiego człowieka i dla Boga (Olejnik 1989).

Innym walorem duchowości wnoszonym w rozwój i dojrzewanie człowieka jest odkrywanie przed nim sensu życia promowanego przez religię chrześcijańską. W tym myśleniu szczególne znaczenie przypisuje się relacjom człowieka z Transcendencją – Bogiem. Karl Rahner, twórca antropologii transcendentalnej, podkreśla, że w każdym człowieku mocno tkwi pragnienie szczęścia, dobra, piękna, których on sam nie może w pełni zrealizować. Pragnienia te budzi w nim z jednej strony poczucie własnej podmiotowości, a z drugiej – świadomość posiadanej ograniczoności. Znamienne jest też i to, że chociaż Bóg pozostaje dla człowieka tajemnicą, to jednak ten dąży do Niego i ufa, że w Nim znajdzie ostateczne wytłumaczenie i spełnienie swojej podmiotowości. Na tej podstawie można wnioskować, że relacja człowieka z Bogiem wpływa na osiągnięcie dojrzałej osobowości tylko wówczas, gdy Bóg jest przyjmowany jako Osoba absolutna, nieskończona, która jest początkiem i końcem każdego istnienia. Postawa taka domaga się od człowieka całkowitego zaufania i powierzenia się Bogu.

Innym z czynników umożliwiających dojrzewanie człowieka, na które wpływ może wywierać duchowość religijna, jest zdolność człowieka do kierowania się w swym postępowaniu sumieniem, uważanym za właściwość wypływającą z jego wnętrza. Uzdalnia ona osobę do świadomego i wolnego kształtowania własnego życia oraz podejmowania decyzji dotyczących określonych działań ze strony natury moralnej (Blaskovic 1978; Homplewicz 1996). Sumienie stanowi więc swego rodzaju władzę, organ czuły na wartości moralne. Posiada ono też zdolność rozpoznawania jakości moralnej ludzkiego postępowania: dobra, które należy czynić, i zła, którego trzeba unikać. Tym samym sumienie człowieka jest ostateczną normą jego moralności. Dla ludzkiego sumienia znaczące jest prawo moralne, którym człowiek winien się kierować. Chrześcijaństwo ukazuje je jako prawo niezmienne i stanowione przez Boga. Jego streszczeniem są *Dekalog* i prawo miłości. One to w sposób niezmienny i trwałe kreują sposób ludzkiego postępowania. Tak więc zarówno samo prawo moralne, jak i jego trwałość i niezmiennność wskazują na kolejny element ubogacający duchowość człowieka przez religię.

### Podsumowanie

Przedstawione rozumienie duchowości i kształtowanie jej przez religię pokazuje, że zdobywane w ciągu życia doświadczenia ukierunkowują człowieka wertykalnie, umożliwiając mu wychodzenie poza własną ograniczoność i zwracanie się ku Transcendencji – Bogu. Stąd też doświadczanie własnej ograniczoności oraz wysiłek jej przekraczania na drodze nawiązywanych z Bogiem osobowych relacji umożliwia zrozumienie, że wiara w Boga w pierwszej kolejności nie jest oparta na uczuciach, lecz na rozumie i decyzjach woli człowieka. Kontakt ten wywiera wpływ na życie człowieka i to nie tylko w wymiarach indywidualnym, społecznym, ekonomicznym, lecz także wewnętrznym – duchowym. Sprzyja on przede wszystkim pragnieniom i motywom człowieka, aby czynić dobro.

Człowiek dobrze zmotywowany łatwiej podejmuje też działania zmierzające do realizacji swoich życiowych pragnień i dążeń. Co więcej, dobra motywacja sprzyja budowaniu własnego systemu wartości oraz tworzeniu norm postępowania. Z tych też powodów wyrastające z religijnych przesłanek motywy stają się swego rodzaju stymulatorem duchowości osoby respektującej swą zależność od Boga. W kontekście tego przekonania istnieje możliwość kształcenia w wychowanku motywacji zadaniowej (wyobraźni, woli) oraz operowanie pojęciami i planami działań, zwłaszcza w pracy zespołowej. Chodzi tu o uczenie go obiektywizmu w ocenach i przewidywaniach; o rozwijanie motywacji altruistycznych i prospołecznych, tłumienie motywacji egocentrycznych; o wspieranie go w poszukiwaniu wartości i życiowych celów. Wszystko to zdaje się pokazywać, że religia inspirująca duchowość chrześcijańską posiada także walor edukacyjno-wychowawczy, gdyż umożliwia osobie szersze postrzeganie siebie, świata, w jakim ona żyje oraz daje możliwości czynienia go każdego dnia bardziej przyjaznym człowiekowi. Na tym

miejscu świadomie pomijamy dodatkowe dopowiedzenie o walorach natury ściśle religijnej tak rozumianej duchowości.

W przedłożeniu nie chodzi o wywołanie radykalnych zmian w myśleniu o udziale religii (chrześcijaństwa) w procesach kształtowania dojrzałości człowieka. Zamiarem było wskazanie możliwości ubogacania treściami religijnymi tego wszystkiego, co jest podejmowane w całokształcie działalności pedagogicznej. Warto powtórzyć, że religia ukazuje człowiekowi nowy sens życia. Jeśli więc będziemy w stanie zgodzić się z taką tezą, to można przyjąć, iż kolejne działania edukacyjne będą czynić z religii partnera wspomagającego osobę w odkrywaniu nowych perspektyw życia, w tym także tych, które wykraczają poza rzeczywistość poznawaną na drodze empirii i poznania intelektualnego. Niezbędne jest jednak poprawne przyporządkowanie zakresu kompetencji religii w poznawaniu i ocenianiu świata, w którym żyje człowiek. W tym też upatruję istotny czynnik odwoływania się do religii w działalności edukacyjnej.

### Bibliografia

- Ablewicz K. (2007). *(Nie)obecność ducha w wychowaniu człowieka. Z filozofii kultury Bogdana Nawroczyńskiego*. „Horyzonty Wychowania”, 6 (11), s. 57–79.
- Bagrowicz J. (2006). *Towarzyszyć wzrastaniu. Z dyskusji o metodach i środkach edukacji religijnej młodzieży*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Berner U. (1997). *Religia*. W: *Leksykon religii*. Waldenfels H. (red.). Warszawa: Verbinum.
- Blaskovic S. (1978). *Gewissen*. W: Korherr J. (red.). *Praktisches Wörterbuch der Religionspädagogik und Katechetik*. Wien, Freiburg, Basel: Herder.
- Boużyk M. M. (2013). *Wychowanie otwarte na religię. Polska Szkoła Filozofii Klasycznej o roli religii w wychowaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW.
- Chmielewski M. (2002). *Duchowość*. W: Chmielewski M. (red.). *Leksykon duchowości katolickiej*. Lublin–Kraków: Wydawnictwo M.
- Daniluk M. (1989). *Duchowość chrześcijańska*. W: Łukaszyk R., Bienkowski L., Gryglewicz F. (red.). *Encyklopedia katolicka*. T. IV. Lublin: WN KUL.
- Fleming D.L. (2013). *Czym jest duchowość ignacjańska?* Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Goldman R. (1972). *Vorfelder des Glaubens*. Neukirchen: Neuenkirchen-Vluyn.
- Goliszek P.T. (2016). *Personalistyczny wymiar katechezy*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Griffith J.L., Griffith M.E. (2008). *Odkrywanie duchowości w psychoterapii*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Grom B. (2009). *Psychologia religii*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Grom B. (2011). *Psychologia wychowania religijnego dzieci w wieku przedszkolnym, szkolnym oraz młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo WAM.

- Homplewicz J. (1996). *Etyka pedagogiczna*. Rzeszów: Wydawnictwo WSP.
- Horowski J. (2015). *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Jan Paweł II. (1998). *Encyklika „Fides et ratio” do Biskupów Kościoła katolickiego o relacjach między wiarą a rozumem*.
- Jasionek S. (1999). *Uprawnienia i zobowiązania człowieka*. Częstochowa. Wydawnictwo Regina Poloniae.
- Kamiński S., Zdybicka Z. J. (1998). *Definicja religii a typy nauk o religii*. W: Kamiński S. (red.). Światopogląd. Religia. Teologia. Lublin. TN KUL.
- König F., Kremer J. (1997). *Chrześcijaństwo*. W: Waldenfels H. (red.). *Leksykon religii*. Warszawa: Verbinum–Vatican: Libreria Editrice Vaticana.
- Kunowski S. (1981). *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Łódź: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Kunstmann J. (2010). *Rückkehr der Religion. Glaube, Gott und Kirche neu verstehen*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Ladaria L. F. (2002). *Wprowadzenie d antropologii teologicznej*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Liszka P. (2007). *Personalizm*. W: Rogowski C. (red.). *Leksykon pedagogiki religii*. Warszawa: Verbinum.
- Lombaerts H. (2002). *Edukacja z perspektywy europejskiej*. „Horyzonty Wychowania”, 2 (3), s. 165–179.
- Marek Z. (2005). *Podstawy wychowania moralnego*. Kraków: WSP-P „Ignatianum”.
- Marek Z. (2007). *Podstawy i założenia katechetyki fundamentalnej*. Kraków: WSP-P „Ignatianum”.
- Marek Z. (2014). *Religia pomoc czy zagrożenie dla edukacji?* Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Marek Z. (2015). *Potencjał religijny wnoszony do wychowania integralnego*. „Pedagogika Społeczna”, XIV/4 (58), s. 9–20.
- Marek Z. (2017). *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*. Kraków: Akademia Ignatianum.
- Marszałek L. (2013). *Duchowość dziecka. Znaczenia–perspektywy–konteksty w pedagogice przedszkolnej*. Warszawa: Szkoła Wyższa im. Bogdana Jańskiego.
- Martin J. (2017). *Jezuicki przewodnik po prawie wszystkim*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Meurer T. (2011). *Duchowość jako zamiennik religii? Wyprawy w mgliste pogranicze religii i duchowości*. „Keryks”, 10, s. 147–159.
- Michalski J. (2004). *Edukacja i religia jako źródło rozwoju egzystencjalno-krytycznego. Studium hermeneutyczno-krytyczne*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Murawski R. (2002). *Dorastający*. W: Marek Z. (red.). *Jestem świadkiem Chrystusa w Kościele. Podręcznik do religii dla I klasy liceum i technikum*. Kraków: Wydawnictwo WAM.

- Nowak M. (2008). *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Offmański A. (2007). *Wychowanie młodzieży w wierze*. W: Hajduk A. (red.). *Pedagogika wiary*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Olbrycht K. (2009). *Wychowanie do wartości – w centrum aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji*. „*Paedagogia Christiana*”, 2 (24), s. 89–104.
- Olejnik S. (1989). *Dar. Wezwanie. Odpowiedź*. W: *Teologia moralna*. T. 4. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW.
- Rahner K., Vorgrimler H. (1987). *Chrześcijaństwo*. W: *Mały słownik teologiczny*. Warszawa: IW Pax.
- Rusecki M. (2012). *Wychowanie religijne w rodzinie*. W: Rynio A., Braun K., Lenzion A., Opozda D. (red.). *Religijno-moralny wymiar rozwoju i wychowania*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Sakowicz E. (2009). *Religioznawstwo*. Lublin: Polihymnia.
- Schulz R. (2007). *Wykłady z pedagogiki ogólnej*. T. II: *O integralną wizję człowieka i jego rozwoju*. Toruń: Wydawnictwo UKM.
- Sobór Watykański II. (2002). *Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym*. Poznań: Pallottinum.
- Surzykiewicz J. (2015). *Religia, religijność i duchowość jako zasoby osobowe i kapitał społeczny w pedagogice społecznej/pracy socjalnej*. „*Pedagogika Społeczna*”, XIV, 1 (55), s. 23–71.
- Szacki J. (2004). *Tradycja*. W: *Słownik społeczny*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Ślipko T. (2002). *Zarys etyki ogólnej*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Tułowicki D. (2012). *Bez Boga, Kościoła i zasad?* Kraków: Wydawnictwo Petrus.
- Waldenfels H. (1993). *O Bogu, Jezusie Chrystusie i Kościele dzisiaj. Teologia fundamentalna w kontekście czasów obecnych*. Katowice: Księgarnia św. Jacka.
- Waldenfels H. (1997). *Objawienie. V. W chrześcijaństwie*. W: Waldenfels H. (red.). *Leksykon religii*. Warszawa: Verbinum.
- Walesa Cz. (2005). *Rozwój religijności człowieka*. T. 1: *Dziecko*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Wiseman J. (2009). *Historia duchowości chrześcijańskiej. Wybrane zagadnienia*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Witek S. (1989). *Duchowość religijna*. W: Łukaszyk R., Bienkowski L., Gryglewicz F. (red.). *Encyklopedia katolicka*. T. IV. Lublin: TN KUL.
- Zarzycki S.T. (2002). *Buddyzm*. W: Chmielewski M. (red.). *Leksykon duchowości katolickiej*. Lublin–Kraków: Wydawnictwo M.
- Zdybicka Z. (2005). *Transcendentne odniesienie człowieka*. W: Adamski F. (red.). *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Zięba S. (2007). *Człowiek. 2: Pochodzenie*. W: Rogowski C. (red.). *Leksykon pedagogiki religii*. Warszawa: Verbinum.
- Zulehner P.M. (2003). *Religia jako mega trend*. „*Keryks*”, 2/1, s. 21–35.

Zuziak W. (2012). *Aksjologia Louisa Lavelle'a wobec ponowoczesnego kryzysu wartości*. Kraków: Wydawnictwo WAM.

## CHRISTIAN SPIRITUALITY IN THE FORMATION OF A MATURE PERSON

**Abstract:** The article presents the role of Christian spirituality, understood as a set of values, attitudes and traditions, in the process of formation of a mature person. It aims to show how spirituality inspired by Christianity can support the processes of achieving human and religious maturity. It should be remembered that the spirituality of man is largely inspired by religious content, although it also exists in the form of natural spirituality with no references to religion. The value of spirituality consists mainly in opening the human to the relationship with Transcendence. This relationship is strongly influenced by man's notion of God, as well as by his acceptance of religious cognition. Another feature of the developing spirituality is the discovery of one's own dignity recognized both in the natural and religious dimensions. The spirituality thus shaped and developed in the course of educational processes fosters the development of the human ability to go beyond one's own limitations and helps in the achievement of maturity. All in all, it can be said that spirituality gives human life a new quality.

**Keywords:** spirituality; cognition; religion; Transcendence.

**Zbigniew Marek** – profesor, doktor habilitowany, jezuita, pracownik Katedry Andragogiki i Aksjologii Pedagogicznej w Instytucie Nauk o Wychowaniu Akademii Ignatianum w Krakowie. Interesuje się współzależnościami zachodzącymi między wychowaniem a religią. Jest autorem publikacji: *Religia – pomoc czy zagrożenie dla edukacji?* (2014); *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej* (2017). Współautor i kierownik zespołu przygotowującego podręczniki do nauki religii w szkole. Organizator i moderator *Korespondencyjnego Kursu Biblijnego*. Adres korespondencyjny: ul. Zaskale 1, 30-250 Kraków. Adres e-mailowy: zmarek@ignatianum.edu.pl.

HANNA ACHREMOWICZ  
*Centrum Badawcze Stowarzyszenia Edukacji Krytycznej*  
Wrocław  
ORDIC ID: <https://orcid.org/0000-0003-3398-0124>

Forum Pedagogiczne  
9 (2019) 2, cz. 1

Wpłynęło: 17.02.2019  
Zatwierdzono do druku: 29.05.2019  
DOI: 10.21697/fp.2019.2.05

KAMILA KAMIŃSKA-SZTARK  
*Instytut Pedagogiki*  
*Uniwersytet Wrocławski*  
ORDIC ID: <https://orcid.org/0000-0002-2401-9844>

## POMIĘDZY NAUCZANIEM KOŚCIOŁA KATOLICKIEGO A FEMINIZMEM – POTENCJAŁ EDUKACYJNY HERSTORII NA PRZYKŁADZIE ŚWIĘTEJ TEKLI

*Ale nie byłam pewna.  
Wcale nie byłam pewna.  
Skąd mogłam wiedzieć,  
czy kiedyś w przyszłości,  
w Europie czy gdziekolwiek  
– szklany klosz znowu na mnie nie spadnie,  
nie nakryje mnie, odształcając moje widzenie świata.*  
Sylvia Plath, *Szklany klosz*

**Streszczenie:** Artykuł zarysowuje problematykę dialogu Kościoła katolickiego z szeroko pojętym feminizmem w kontekście autorskiej strategii edukacyjnej wyrastającej z historii (herstorii) pierwszych wieków chrześcijaństwa. Przez odwołanie do postaci mało znanej współcześnie, świętej Tekli, zostanie wzmocniona koncepcja wychowania w poszanowaniu równości płci wynikającej bezpośrednio z aktu stworzenia, ugruntowanej przez akt zbawienia i – jako taka – obecnej w nauczaniu Kościoła katolickiego. Będąc równe przed Bogiem, kobiety powinny mieć równe prawa w poszukiwaniu ścieżek poznania go i służenia mu. Współczesne nurty ruchu wyzwolenia kobiet odbierane są często jako wrogi nauczaniu Kościoła katolickiego. Tymczasem dzieje wczesnych wieków chrześcijaństwa wskazują na szacunek, jakim darzone były kobiety, ich niezaprzeczalną rolę w budowaniu wspólnoty, męczeństwo, determinację, mądrość i piękno. Przyjęcie takiej strategii edukacyjnej stanowi swoiste „zdjęcie klosza” (metafora Sylwii Plath), a poznanie herstorii kobiet, które budowały chrześcijaństwo, może służyć za inspirację do osobistego (nie tylko duchowego) rozwoju kobiet w Kościele katolickim.

**Słowa kluczowe:** herstoria; feminizm; emancypacja; dyskursy; narracje; historia mówiona.

Podobno kobiety potrzebują obrony, ochrony przed otaczającym je światem, a ich delikatność wymaga troski. Klosz może nakładać na nie społeczeństwo, kultura, Kościół, partner. Klosz ten jednak zniekształca widzenie świata (wszak zgodnie z zasadami optyki szkło załamuje światło). *Mężczyźni objaśniają mi świat*, wydana w 2017 roku w Polsce książka Rebeki Solnit – która pomimo dość niszowego charakteru gatunkowego (zbiór esejów) stała się bestsellerem – tym znamienym tytułem w lapidarny sposób podsumowuje stulecia epistemologicznej męskiej dominacji. Autorka pisze: „mężczyźni wciąż objaśniają mi świat. I jak dotąd żaden nie przeprosił mnie za błędne objaśnianie mi rzeczy, na których ja się znam, a on nie. Przynajmniej na razie. Ale, jako że zgodnie z aktualnymi statystykami mogę mieć przed sobą jeszcze nawet czterdzieści lat życia, kto wie, co może się zdarzyć. Powiedzmy, że nie wstrzymuję oddechu w oczekiwaniu” (Solnit 2017, s. 15). Klosz także zagłusza to, co się dzieje pod nim, głos spod niego jest ledwo, jeśli w ogóle, słyszalny. Kwestie równouprawnienia dotyczą obu tych wymiarów: możliwości poznania świata i możliwości dzielenia się swoim jego rozumieniem. Dialog, na jaki stać tylko wolne, równe istoty. A czyż nie takimi jesteśmy przed Bogiem najwyższym? Panem i Zbawicielem?

Prezentowany artykuł zarysowuje problematykę dialogu Kościoła katolickiego z szeroko pojętym feminizmem w kontekście autorskiej strategii edukacyjnej wyrażającej z historii (herstorii) pierwszych wieków chrześcijaństwa. Przez odwołanie do postaci mało znanej współcześnie, świętej Tekli, zostanie wzmocniona koncepcja wychowania w poszanowaniu równości płci wynikającej bezpośrednio z aktu stworzenia, ugruntowanej przez akt zbawienia i – jako taka – obecnej w nauczaniu Kościoła katolickiego<sup>1</sup>. Będąc równe przed Bogiem, kobiety powinny mieć równe prawa w poszukiwaniu ścieżek poznania Go i służenia Mu. Współczesne nurty ruchu wyzwolenia kobiet odbierane są często jako wrogie nauczaniu Kościoła katolickiego. Tymczasem dzieje wczesnych wieków chrześcijaństwa wskazują na szacunek, jakim darzone były kobiety, ich niezaprzeczalną rolę w budowaniu wspólnoty, męczeństwo, determinację, mądrość i piękno. Przyjęcie takiej strategii edukacyjnej stanowi swoiste „zdzęcie klosza”, o jakim metaforycznie mówi Sylvia Plath. Przywracając pamięć o wielkich kobietach z historii chrześcijaństwa, możemy tym samym same odzyskiwać swą podmiotowość, swój głos. Wiele współczesnych kobiet nie chce, aby „mężczyźni objaśniali im świat”, a inspiracji dla rozwoju osobistego (nie tylko duchowego) poszukiwać mogą u źródeł. Nasza propozycja jest sposobem poszukiwania edukacyjnych odniesień w opowieściach z historii, które cechuje terażniejsza aktualność. Problematyka kobieca, szczególnie w istotnej dla

---

1 Czynimy to poniżej w sposób bliższy koncepcji Jana Assmanna niż tradycyjnie pojmowanej historii. Chodzi nam tu o mnemohistorię: o przybliżenie tego, jak św. Tekla była obecna w kulturze, pamięci przez wieki i na czym polega jej potencjalna współczesna aktualność (Assmann 2018, s. 421–430).



naszych rozważań formie tzw. *herstory*, posiada właśnie taką właściwość – dotyka do żywego, nie pozwala na obojętność.

Ruch feministyczny i jego postulaty nie są oczywiście żadną nowością. W dalszej części artykułu przybliżamy pokrótce dialog Kościoła katolickiego z feminizmem, w kalejdoskopie manifestacji w ramach pierwszej, drugiej i trzeciej fali. To, co stanowi dla nas specyficzną sytuację, to wzrost znaczenia postulatów równościowych dotyczących kobiet w kręgach chrześcijańskich, jak również w samym Kościele katolickim<sup>2</sup>. Omówienie nauczania Jana Pawła II w zarysowanym pokrótce kontekście historycznym stanowi tło do dalszej, autorskiej propozycji. Zakorzenie w propozycji teoretycznej Jana Assmanna pozwala nam nie wdawać się całkowicie w dyskusje na temat tego, czy św. Tekla faktycznie sama się ochrzczyła w akwarium pełnym piranii i czy prawdą jest to, że na rzymskiej arenie broniły jej lwy samice, podczas gdy samce ją atakowały. Z naszego punktu widzenia jest to zupełnie nieistotne. Znacznie bardziej inspirujące edukacyjnie są kwestie cech charakteru świętej, wyeksponowane w hagiografii: piękna, uparta (wręcz zdeterminowana, aby iść Drogą Pańską), odważna, nieugięta, mądra, nauczycielka, apostołka (James 1924).

### Nauczanie Kościoła katolickiego a feminizm – przegląd dyskursów

Zrozumienie edukacyjnego fenomenu opowieści o św. Tekli wymaga poznania szerszego tła, w jakim wybrzmiewają w Kościele katolickim kobiece, nieoczywiste narracje oraz napięcia istniejące pomiędzy procesem emancypacji kobiet a jego recepcją w Kościele katolickim. Kościół zmieniał swoją narrację/nauczanie o kobietach wraz z rozwojem ruchu feministycznego. Warto przybliżyć więc najważniejsze jego postulaty i pokazać, jak rezonowały one z nauczaniem papieży. Feminizm jest i był problematyczny w odbiorze Kościoła, choć czasem w mniejszym stopniu, niż się powszechnie uważa. Podważanie dotychczasowego schematu ról płciowych i postulowanie zmian wielokrotnie było odbierane jako zagrażające porządkowi społecznemu. Choć feminizm sam jest niejednorodny, można wyróżnić w nim wiele nurtów, jak choćby liberalny, radykalny, psychoanalityczny, marksistowsko-socjalistyczny, kulturowy, egzystencjalny, postmodernistyczny, wielokulturowy, globalny i ekofeminizm, a i tak kategorie te nie oddają w pełni jego złożoności (Putnam Tong 1992, s. 7). Tym, co łączy te wszystkie nurty feminizmu, jest dążenie do różnie rozumianego równouprawnienia kobiet (Hannam 2010, s. 18). Choć narracja Kościoła katolickiego również mówi o równouprawnieniu kobiet, nadaje mu jednak pewne ramy, które można by uznać za dość konserwatywne.

Analizując historię uzyskiwania przez kobiety głosu, warto przywołać tradycje oświeceniowe i pierwsze próby wskazywania na potrzebę równego traktowania kobiet w sferze publicznej. Rewolucja francuska nie przyniosła oczekiwanych

2 Interesujący aktualny kontekst (październik 2018) stanowi akcja: „Votes for catholic women”, dostępny na: <https://www.womensordination.org> (otwarto: 26.10.2018).

zmian w tym zakresie, *Deklaracja praw człowieka* obejmowała jedynie mężczyzn, co skrytykowała Olimpia de Gouges w tekście *Les Droits de la Femme*, opublikowanym w 1791 roku (Hannam 2010, s. 29–31). Mężczyzn uważano za obiektywne, rozumne, reprezentujących postęp, kobiety natomiast za emocjonalne, zmysłowe i nierozumne. Mary Wollstonecraft, sprowokowana wpływami rewolucji francuskiej w Wielkiej Brytanii, wydała książkę *Vindication of the Rights of Woman* (1792), pisząc w niej, że kobiety są równie rozumne, jak mężczyźni, jednak kultura przekonuje je, że są emocjonalne i podległe (Putnam Tong 1992, s. 22–23). Proponowała edukację i świadome macierzyństwo (Hannam 2010, s. 32–34).

Myślicielami, którzy przyczynili się do emancypacji kobiet byli John S. Mill i August Bebel. Pierwszy z nich w *Poddaństwie kobiet* (1869) odrzucał pogląd, zgodnie z którym kobiety są gorsze od mężczyzn. J. S. Mill głosił, że kobiety intelektualnie są równe mężczyznom i przysługują im takie same prawa (Putnam Tong 1992, s. 29).

Kluczowym postulatem dla feminizmu pierwszej fali było zdobycie praw wyborczych dla kobiet. Do jednego z największych osiągnięć należy deklaracja z Seneca Falls w stanie Nowy Jork z 1848 roku, gdzie 300 delegatów przyjęło rezolucję o prawach mężatek, rozwodach, potrzebie zatrudnienia i edukacji kobiet oraz o walce o prawa wyborcze (Hannam 2010, s. 41–46). W 1890 roku z połączenia dwóch istniejących w USA ruchów walczących o prawa wyborcze kobiet powstała organizacja *National American Women Suffrage Association*. Z czasem rozszerzano zakres praw kobiet, np. do edukacji i wolnych zawodów – w 1900 roku kobiety mogły pracować we wszystkich wolnych zawodach oprócz prawniczych (czyli głównie jako lekarki i nauczycielki) (Putnam Tong 1992, s. 33–35). Postulat praw wyborczych dla kobiet zrealizowano w USA w 1920 roku<sup>3</sup>.

Na gruncie polskim idee emancypacyjne próbowały zaszcześcić Eliza Orzeszkowa, Narcyza Żmichowska, Maria Konopnicka, Eleonora Ziemięcka, później Zofia Nałkowska oraz Maria Pawlikowska-Jasnorzewska. Prawa wyborcze przyznano kobietom 28 listopada 1918 roku, a w 1921 roku konstytucyjnie je potwierdzono oraz rozszerzono o dostęp do urzędów publicznych na równi z mężczyznami (Hannam 2010, s. 189–201).

Zmiana społecznej sytuacji kobiet odbywała się z dala od murów Kościoła. Choć Jezus wprowadził wiele rewolucji w traktowaniu kobiet<sup>4</sup>, a za czasów św. Pawła pełniły one ważne funkcje w społecznościach chrześcijańskich (Dobrowolska 2015), to w historii Kościoła dość szybko ich rola uległa ponownej degradacji. Można tu przywołać przykłady Ojców Kościoła, jak św. Augustyn, który pisał: „Jest to naturalny porządek rzeczy wśród ludzi, że kobiety usługują swoim mężom,

3 W innych krajach: Wielka Brytania i Irlandia Północna (1928), Francja (1944), Włochy (1946), Szwajcaria (1971).

4 Jak choćby fakt, że nie będąc apostołkami, podążały za nim jako uczennice (Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu).

a dzieci rodzicom, gdyż sprawiedliwe jest, by niższe służyło wyższemu” (cyt. za: Wjningaards Institute for Catholic Research 2018).

Przez wieki równość kobiet wobec mężczyzn, zakładana w Kościele, dotyczyła tylko poziomu łaski i zbawienia, nie miała natomiast odniesienia do porządku doczesnego. Na ziemi kobieta miała być podporządkowana mężczyźnie (Adamiak 2011). Radykalnie zakwestionował to dopiero Sobór Watykański II (1962–1965).

Przed wspomnianym Soborem Kościół ostro reagował na społeczną zmianę roli kobiety. Leon XIII w rozdziale 33 encykliki *Rerum Novarum* pisał, że naturalnym miejscem kobiety nie jest życie zawodowe, ale domowe. Sam proces emancypacji kobiet krytykował inny papież – Pius XI w wydanej w 1930 roku encyklice *Casti connubi*. Podobne poglądy wyrażał jego następca Pius XII w serii katechez o małżeństwie (Pius XII 2009, s. 180). Dla Piusa XII po prostu nie do pomyslenia było, aby małżeństwo mogło być instytucją partnerską. Rola kobiety została więc sprowadzona wyłącznie do zarządzania domem i opieki nad dziećmi (Pius XII 2009, s. 172). Procesy emancypacyjne były więc jednoznacznie odrzucone, upatrywano w nich zagrożenia dla instytucji rodziny oraz pewnego rodzaju zamachu na naturalny porządek rzeczy, jakim jest patriarchalny układ w małżeństwie.

Podczas gdy stosunek Kościoła do zmiany sytuacji społecznej kobiet pozostawał sceptyczny, na gruncie feminizmu „drugiej fali” rodziły się nowe postulaty. Feministki dostrzegły, że prawa polityczne były niewystarczające, podczas gdy realia społeczne pozostawały nienaruszone. Od momentu wydania w 1949 roku książki Simone de Beauvoir *Druga płeć* druga fala domagała się realnej zmiany sytuacji społecznej kobiet (de Beauvoir 2007). W połowie lat 60. kobiety zaczęły grupować się w nowe organizacje, których celem było poprawienie własnego statusu: *National Organization for Women* (NOW), *The National Women Political Caucus* (NWPC) i *Women Equality Action League* (Putnam Tong 1992, s. 35). Lata 60. i 70. były dla ruchu feministycznego także okresem „budzenia świadomości” – zachęcano kobiety do grupowania się, opowiadania o własnych doświadczeniach, uświadamiania sobie własnego położenia (Putnam Tong 1992).

Kluczowy dla feminizmu drugiej fali podział między sferą prywatną (kobietą) a publiczną (mężką) zmuszał do uznania za Kate Millet, że „prywatne jest polityczne” (Mizielińska 2004, s. 100). To, co uważano za osobiste, niepodlegające dyskusji – czyli ciało, seksualność, związki, relacje w rodzinie – jest w rzeczywistości kreowane przez politykę i społeczeństwo. Postulowano, aby to, co było dotąd prywatne, stało się publiczne, tj. stało się przedmiotem powszechnej debaty, budzenia świadomości i negocjowania swojego charakteru (Hannam 2010, s. 152–153). Zdaniem Adrienne Rich, kultura patriarchalna wypacza doświadczenie macierzyństwa, czyniąc z kobiet seksualne niewolnice mężczyzn. Przyczyną takiej sytuacji jest ich zależność ekonomiczna od mężczyzn (Mizielińska 2004, s. 100–101). Betty Friedan w wydanej w 1963 roku *Mistyce kobiecości* opisywała sytuację białych kobiet z klasy średniej, które cały swój czas spędzały na pracach domowych, nie mając szans na rozwój i realizację zawodową. Ruch feministyczny postulował np.

zniesienie dyskryminacji w miejscu pracy, pensję za prace domowe, poszerzenie możliwości opieki nad dzieckiem, informacje o środkach antykoncepcyjnych oraz prawo do aborcji.

Echo zmiany społecznej dotarło również do wież Kościoła, powoli rozbudzając zmianę podejścia do emancypacji kobiet. Zapoczątkowała ją encyklika Jana XXIII *Pacem in terris* (1963), gdzie emancypacja kobiet została odczytana jako znak czasu: „Udział kobiet w życiu publicznym jest już faktem dokonany i oczywisty” – pisał papież. Sobór Watykański II w konstytucji *Gaudium et spes* (1965) stwierdził: „Należy jednak przewyciężyć i usuwać wszelką formę dyskryminacji odnośnie do podstawowych praw osoby ludzkiej, czy to dyskryminacji społecznej, czy kulturalnej, czy też ze względu na płeć, rasę, kolor skóry, pozycję społeczną, język lub religię, ponieważ sprzeciwia się ona zamysłowi Bożemu” (*Sobór Watykański II...*, 1967, s. 558). Jednocześnie Paweł VI wspomina w adhortacji *Marialis Cultus* (1974) o słusznej zmianie sytuacji kobiety: „prawa i postępek obyczajów słusznie przyznają jej [kobiecie] równość z mężem i władzę w kierowaniu życiem rodzinnym [...]. Kobieta dzisiejsza, która słusznie chce mieć udział w decyzjach społeczeństwa, z największą radością ducha będzie przypatrywać się Maryi” (Paweł VI 1974, pkt 34–37). Kościół dostrzegł niesprawiedliwość wiążącą się z sytuacją kobiet. Szczególnie ważne jest uznanie, że według zamysłu Bożego żadnej osoby nie można dyskryminować ze względu na płeć. Oznacza to, że w historii Kościoła, a nawet w Biblii znajdziemy wiele przykładów działań, które przeczyły „zamysłowi Bożemu”. Myśl tę rozwinie w swojej antropologii Jan Paweł II, przepraszając wszystkie kobiety, jeśli owa dyskryminacja spotkała je ze strony Kościoła (Adamiak 1999).

Zmiana nastawienia do kobiet znalazła swój wyraz w dopuszczeniu ich do obrad trzeciej sesji Soboru Watykańskiego II, co wcześniej było niemożliwe. Pod koniec posiedzenia wśród 40 przedstawicieli laikatu było 17 kobiet (Makowski 2007, s. 11–12). Obowiązujący obecnie *Kodeks Prawa Kanonicznego* (1983) dopuszcza kobiety do wielu funkcji, które wcześniej były dla nich niedostępne. Prawna zmiana nastawienia nie odnajduje jednak swojego odbicia w praktyce, gdyż pomimo legalistycznej możliwości, droga do wielu funkcji wciąż pozostaje dla kobiet zamknięta (Chołodniuk 2008, s. 91–103).

Papież Jan XXIII, Paweł VI i Jan Paweł I<sup>5</sup> prezentowali odmiennie niż ich poprzednicy nastawienie do kwestii kobiecej. Jednak najszerzej opracował to zagadnienie Jan Paweł II. Jako pierwszy spośród papieży poświęcił kobietom osobny dokument, list apostolski *Mulieris dignitatem* (1988). Kwestię kobiecą przedstawił także w wielu innych tekstach<sup>6</sup>.

5 Pomimo krótkiego pontyfikatu Jan Paweł I mówił w przemówieniu z 10 września 1978 roku: „Bóg jest naszym Ojcem, więcej – jest dla nas także Matką”, odnosząc się tym samym w pozytywny sposób do fundamentalnych założeń teologii feministycznej (1978).

6 Najważniejsze to: encyklika *Familiaris consortio* (pkt 22–24), adhortacja *Christifideles laici* (pkt 49–52), encyklika *Redemptoris mater* (pkt 46), encyklika *Evangelium vitae* (pkt 99), adhortacja

Jan Paweł II rozwinął koncepcję tzw. teologii ciała. Poszukiwał na jej gruncie odpowiedzi na pytania o sens płciowości ludzkiej oraz jej biblijne znaczenie. Najważniejszym elementem owej antropologii jest założenie, że człowiek odnajduje swoją tożsamość poprzez spotkanie z Innym – mężczyzna i kobieta poznają sens swojej płciowości przez wzajemność, która, zdaniem Papieża, jest komplementarna. Struktura ciała nie jest przypadkowa – odzwierciedla powołanie człowieka: „Płeć stanowi nie tylko o somatycznej indywidualności człowieka, ale równocześnie określa jego osobową tożsamość i zarazem osobową konkretność” (Jan Paweł II 1980). Płeć przypisuje się więc ogromne znaczenie – jest konstytutywna dla specyfiki człowieka. „Osobowe zasoby kobiecości na pewno nie są mniejsze od zasobów męskości – są tylko inne” (Jan Paweł II 1980). Zdaniem Jana Pawła II kobiety szczególnie spełniają się jako osoby w dwóch wymiarach: macierzyństwie i dziewictwie. O pierwszym z tych wymiarów pisze: „Analiza naukowa w całej pełni potwierdza fakt, że sama konstytucja cielesna kobiety oraz jej organizm zawierają w sobie naturalną dyspozycję do macierzyństwa, do poczęcia, brzemienności i urodzenia dziecka jako następstwa małżeńskiego zjednoczenia z mężczyzną. Odpowiada to zarazem psychofizycznej strukturze kobiety” (Jan Paweł II 1988).

Podczas gdy Jan Paweł II rozwijał swoją antropologię na gruncie feminizmu wiele dotychczasowych postulatów zostało podważonych i przekonstruowanych. Można wspomnieć choćby bell hooks czy Judith Butler, które wykazały, że „druga fala” wykluczyła doświadczenia wielu kobiet, a mówienie o jednym podmiocie feminizmu zawsze przenosi poza nawias niektóre kobiety. Nauczanie Jana Pawła II nie doczekało się jednakowoż rewizji czy aktualizacji ze strony kolejnych papieży. Choć możemy mówić o kolejnych odmianach falach feminizmu lub też epoce postfeminizmu, na gruncie katolickim działania emancypacyjne pozostają wciąż wywrotowe. Wspomnieć tu należy kwestię teologii feministycznej, walki o kapłaństwo kobiet lub inne formy dekonstrukcji obowiązującego modelu, które nadal pozostają działaniami peryferyjnymi.

### **Święta Tekla – inspiracja dla edukacji antydyskryminacyjnej we wczesnym chrześcijaństwie**

Święta Tekla jest postacią praktycznie nieznaną współczesnemu katolicyzmowi. Do promocji jej osoby w Polsce w znaczący sposób przyczyniła się Zuzanna Radzik, biblistka, feministka, naukowiec – prowadząc warsztaty dotyczące kobiet wczesnego chrześcijaństwa podczas Slot Art Festiwal w Lubiążu w 2017 roku, a następnie podjęła ten temat w swojej publikacji pt. *Emancypantki. Kobiety, które zbudowały Kościół* (Radzik 2018). Zarówno warsztat, jak i książka oparte są na fragmentach

---

*Via consecrata* (pkt 57–58) oraz wiele listów i katechez, szczególnie zbiór *Mężczyzną i niewiastą stworzył ich* oraz list do kobiet w związku z IV Międzynarodową Konferencją ONZ (1995) (Filipak 2018).

Nowego Testamentu, apokryfach i innych tekstach źródłowych. Pośród wielu innych żywotów męczennic, apostołek, diakonis, historia o pięknej młodej kobiecie z Ikonium wywiera na czytelniku ogromne wrażenie. Była to kobieta niezwyklej urody, zaręczona z patrycjuszem, którą ujęło nauczanie św. Pawła. Podśluchiwała go przez okno, gdy nauczał w pobliskim domu – pod wpływem jego nauki przestała jeść, pić i rozmawiać z bliskimi. Przerażony jej zachowaniem narzeczony, Tamiris, wraz z tłumem postawił Pawła przed gubernatorem, a następnie wtrącił do więzienia. Tekla wymknęła się w nocy, przekupując strażnika weszła do celi Pawła, gdzie do rana przysłuchiwała się jego nauce. Rano wraz z nim została postawiona przed sądem i skazana na spalenie na stosie. Wygnany z miasta Paweł pościł w jej intencji, gdy ona w cudowny sposób została ocalona przed śmiercią – nie dotykał jej płonący ogień, a Bóg zesłał deszcz, który zgasił stos. Po tym wydarzeniu Tekla udała się z Pawłem do Antiochii, gdzie napotykała Aleksandra – kolejnego mężczyznę, który chciał wziąć ją za żonę. Gdy mu odmówiła i jednocześnie weszła z nim w konflikt, znowu stanęła przed sądem i została skazana na rozszarpanie przez dzikie zwierzęta. W cudowny sposób została obroniona przez lwice. Podczas tego wydarzenia Tekla sama ochrzciła się w dole pełnym wody, który znajdował się na arenie. Potem przez kilkadziesiąt lat nauczała, ewangelizowała, dokonywała cudów, założyła wspólnotę i pełniła *de facto* funkcje apostołskie (*Dzieje Pawła i Tekli* 1991). Nazywana jest pierwszą dziewicą-męczennicą (*Internetowa Liturgia Godzin* 2014). Zupełnie nie wiadomo, dlaczego nie zginęła męczeńsko – przecież już przed nią kobiety chrześcijanki poddawano torturom na arenie. Co więcej – apokryficzne źródła mówią o tym, że wcale nie zmarła: kiedy po raz kolejny banda mężczyzn przypuściła atak na Teklę, już wtedy staruszkę (według źródeł żyła około 80 lat – wiek imponujący jak na owe czasy), ziemia rozstąpiła się i kobieta znikła im przed oczu (Radzik 2018, s. 78–100).

W literaturze nurtu feminizmu katolickiego nazywana jest „świętą transwestytką” (Stopera Freyhauf 2013). Oczywiście termin ten jest mylący i nie popieramy jego użycia w tym kontekście – obarczony jest wszak swoistą treścią przywodzącą na myśl *Queer Festivals*<sup>7</sup>. Kobiety wczesnego chrześcijaństwa często decydowały się na ścięcie włosów i męski ubiór, nierzadko była to droga do wstąpienia do męskiego klasztoru, bycia dopuszczonym do studiowania świętych ksiąg i służby. Takie przebranie, łącznie ze zmianą imienia, nie było rzadkością (Radzik 2018, s. 163–192). Tekla decydowała się na męski ubiór zapewne z powyższych powodów, lecz także z uwagi na swoją legendarną urodę i częste ataki ze strony mężczyzn, nie

---

7 Nawet definicja słownikowa nie wydaje się przystawać do znaczenia, w którym termin ten używany jest do opisu świętych kobiet upodabniających się do mężczyzn, aby np. prowadzić życie w zakonach męskich. „Transwestyta – zaburzenie identyfikacji z własną płcią polegające na upodabnianiu się w sposobie bycia i ubierania się do osób płci przeciwnej” (*Słownik języka polskiego*, dostępny na: <https://sjp.pwn.pl/slowniki/transwestyta.html> (otwarto: 26.10.2018).

oznacza to jednak zmiany płci, nawet symbolicznej. Święta nie zmieniła imienia (Radzik 2018, s. 185)<sup>8</sup>, zaś ikonografia przedstawia ją w szatach kobiecych.

W pierwszych wiekach chrześcijaństwa imię Tekla było w Egipcie drugim co do popularności po imieniu Marii (Radzik 2018, s. 97). Kult św. Tekli rozciągał się od północnego Sudanu (Żurawski 2016), przez Egipt, Syrię, po Turcję, Cypr, Włochy i inne kraje basenu Morza Śródziemnego. Święta Tekla miała swoje sanktuaria: w Seleucji, w Antiochii, w Dalisandos (Izauria), w Selinuncie, w Konstantynopolu, w Aeca (Apulia) i w Mediolanie. Już sama liczba sanktuariów i ich rozmieszczenie dowodzą powszechności jej czci (*Internetowa Liturgia Godzin* 2014). W trakcie podróży po Cyprze wciąż można napotkać na ślady kultu świętej, choć poza monastylem kobiecym jej imienia, znajdującym się w okolicach Larnaki (Monastery of Saint Thekla the Healer, Mosfiloti, Cypr) miejsca kultu św. Tekli są mniej znane, co wymaga wysiłku w ich odnalezieniu. Są nimi np. jaskinia przy samym morzu (Ajia Napa, Cypr), maleńka piwniczna cerkiewka ukryta w ciągu magazynów na tyłach mikrorestauracji (Limasol, Cypr). Miejsce wieloletniej pracy świętej i sanktuarium jej imienia znajdują się granicach mużułmańskiej Turcji. Jak wiemy, święta osiadła w Seleukei, w Cylicji (rejon obecnej mużułmańskiej Turcji). Warto przywołać tu informacje turystyczne z Internetu: Google Maps nic nie pokazuje, ponieważ miasto zamieszkiwane przez św. Teklę nie istnieje, na polskich stronach internetowych możemy zaś znaleźć wiele atrakcji z tamtych czasów – od wodospadów po ruiny świątyni Apolina – a o Tekli źródła internetowe milczą; podobnie nie znajdziemy o niej wzmianki w opisie miejscowości Seleukei na stronie anglojęzycznej Wikipedii<sup>9</sup>. Sanktuarium Tekli znajduje się w innym miejscu – w Meriamrik (Kristensen 2016).

W artykule stanowiącym refleksyjną opowieść z podróży George H. Forsyth opisuje monumentalny budynek sanktuarium, który jednak już w latach 50. popadł w ruinę (Forsyth 1957). Jak często zdarza się w przypadku tej świętej, doskonale zachowane są podziemne miejsca jej kultu. Metaforyczne odczytanie tego faktu, miejsc w podziemiach, ukrytych przed światem, jest ciekawym wątkiem opowieści.

Zaginione ślady po św. Tekli w sposób symboliczny ukazują sytuację kobiet, która nie odpowiada konserwatywnej i tradycyjnej roli kobiety. W poznawaniu i promowaniu jej historii widzimy ogromny potencjał – zarówno edukacyjny, jak i emancypacyjny. Przez wieki herstorie takie jak ta zacierane były przez obowiązujący dyskurs poddaństwa i posłuszeństwa kobiet. Konieczne jest powracanie do źródeł wczesnochrześcijańskich i wskazywanie na to, że emancypacja kobiet nie jest

---

8 Pośród tak nazywanych świętych znajdujemy np. św. Anastazję żyjącą jako Anastasios, św. Apolinarię – jako Doroteos, Eugenię – jako Eugenios, a Maria egipska zasłynęła jako mnich Marinos.

9 *Na wakacje: Seleukeja (Seleukeia), Turcja*, dostępny na: <https://www.turcja.com.pl/seleukeja-seleukeia.xml> (otwarto: 26.10.2018), *Seleucia (Pamphylia)*, dostępny na: [https://en.wikipedia.org/wiki/Seleucia\\_\(Pamphylia\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Seleucia_(Pamphylia)) (otwarto: 26.10.2018).

wymysłem nowoczesności, ale mocnym argumentem w dyskusji nad oddawaniem kobietom głosu i władzy w Kościele.

### Na zakończenie

Zamiast zakończenia przywołać chcemy raz jeszcze Assmanna, z jego rozumieniem ważkości przywoływania pamięci i badań nad nią: „dla historyka pamięci «prawda» określonego wspomnienia nie leży w jego «faktyczności», lecz raczej «aktualności». Wydarzenia zazwyczaj ulegają zapomnieniu, o ile nie przeżyją w pamięci zbiorowej. To samo dotyczy podstawowych rozróżnień znaczeniowych. Nie ma w historii znaczenia, o ile rozróżnienia te nie są pamiętane. Przyczyną tego «przeżywania» jest ciągła istotność wydarzeń. Istotność ma swoje źródło nie w historycznej przeszłości, lecz w nieustannie zmieniającej się terażniejszości, w której wydarzenia są pamiętane jako znaczące fakty” (Assmann 2018, s. 424–425)

Historia św. Tekli przedstawiona została w sposób subiektywny powyżej. Obraz świętej jest bardzo sugestywny: uparcie podążała ona za św. Pawłem, ryzykowała swą godność i życie dla chrztu; odrzuciła bezpieczne życie u boku majątnego męża, sprzeciwiła się rodzinie, trafiła na arenę tylko dlatego, że postanowiła samodzielnie, wbrew wszystkim, swoim głosem i całym życiem zmanifestować wiarę w Jezusa zmartwychwstałego; całe swe długie życie poświęciła budowaniu Kościoła. Jeśli otaczano ją „szklanym kloszem”, to z pewnością robiła wszystko, aby go stłuc na drobne kawałki. Nie tylko doświadczała świata zewnętrznego (zarówno w wymiarze fizycznym, jak i duchowym), lecz także uczyniła swój głos słyszalnym w całym basenie Morza Śródziemnego. Uważamy, że poznawanie takich herstorii, namysł i dyskusje nad nimi, to strategia edukacyjna, która ma wielki potencjał i może stanowić odpowiedź na oczywistą, skądinąd, potrzebę. Wszak: „prawo do tego, by stanąć i zabrać głos, jest niezbędne do przetrwania, niezbędne, by cieszyć się wolnością i godnością” (Solnit 2017, s. 22):

### Bibliografia

- Adamiak E. (1999). *Milcząca obecność. O roli kobiety w Kościele*. Warszawa: Więź.
- Adamiak E. (2011). *Panowanie mężczyzny jest złe*, rozmawiała Katarzyna Wiśniewska. „Gazeta Wyborcza”, 27.04.2011. Dodatek „Wysokie obcasy”, dostępny na: [http://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/1,96856,9501693,Panowanie\\_mezczyzny\\_jest\\_zle.html?disableRedirects=true](http://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/1,96856,9501693,Panowanie_mezczyzny_jest_zle.html?disableRedirects=true) (otwarto: 26.10.2018).
- Assmann J. (2018). *Mnemohistoria i konstruowanie Egiptu*. W: P. Majewski, M. Napiórkowski (red.). *Antropologie pamięci: zagadnienia i wybór tekstów*. Warszawa Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 421–430.
- Augustyn, *Rozważania nad siedmioksięgiem*, ks. I, par. 153. W: Wjngaards Institute for Catholic Research, *Kobiety uważano za niższe istoty*, dostępny na: <http://www.womenpriests.org/pl/traditio/inferior.asp> (otwarto: 26.10.2018).



- de Beauvoir S. (2007). *Druga płeć*. Mycielska G., Leśniewska M. (tłum.). Warszawa: Czarna Owca.
- Chołodniuk J. (2008). *Miejsce kobiet w Kościele rzymskokatolickim w Polsce – sytuacja prawna*. W: Adamiak E., Chrzastowska M. (red.). *Godzina Kobiet? Recepcja nauczania Kościoła Rzymskokatolickiego o kobietach w Polsce w latach 1978–2005*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, s. 91–103.
- Dobrowolska A. (2015). *Czy św. Paweł był feministą?* „Kontakt”, nr 147, dostępny na: <http://magazynkontakt.pl/czy-sw-pawel-byl-feminista.html> (otwarto: 26.10.2018).
- Dzieje Pawła i Tekli*. Starowieyski M. (tłum.). „Ruch Biblijny i Liturgiczny”, t. 44, nr 4–6, Warszawa 1991, dostępny na: <https://rbl.ptt.net.pl/index.php/RBL/article/view/995> (otwarto: 10.02.2019).
- Forsyth G. H. (1957). *Architectural Notes on a Trip Through Cilicia*. „Dumbarton Oaks Papers”, vol. 11, dostępny na: [https://www.jstor.org/stable/1291108?newaccount=true&read-now=1&seq=14#page\\_scan\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/1291108?newaccount=true&read-now=1&seq=14#page_scan_tab_contents) (otwarto: 26.10.2018).
- Hannam J. (2010) *Feminizm*, Kaflńska A. (tłum.). Poznań: Zysk i S-ka.
- Jan Paweł I, *Przemówienie z 10 września 1978*, dostępny na: [http://w2.vatican.va/content/john-paul-i/en/angelus/documents/hf\\_jp-i\\_ang\\_10091978.html](http://w2.vatican.va/content/john-paul-i/en/angelus/documents/hf_jp-i_ang_10091978.html) (otwarto: 26.10.2018).
- Jan Paweł II. (1981). *Familiaris consortio*, dostępny na: [https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan\\_pawel\\_ii/adhortacje/familiaris.html](https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/adhortacje/familiaris.html) (otwarto: 26.10.2018).
- Jan Paweł II. (1980). *Mężczyznę i niewiastę stworzył ich*. Watykan: Libreria Editrice Vaticana.
- Jan Paweł II. (1988). *Mulieris dignitatem*, dostępny na: [https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan\\_pawel\\_ii/listy/mulieris.html](https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/listy/mulieris.html) (otwarto: 26.10.2018).
- Jan Paweł II. (1994). *Szerokie pole do działań kobiety w Kościele – audyencja generalna z 13 lipca 1994 r.* „L'Osservatore Romano”, t. 15, nr 8, s. 24.
- Jan XXIII. (1963). *Pacem in terris*, dostępny na: [http://www.nonpossumus.pl/encykliki/Jan\\_XXIII/pacem\\_in\\_terriss/I.php](http://www.nonpossumus.pl/encykliki/Jan_XXIII/pacem_in_terriss/I.php) (otwarto: 26.10.2018).
- Kodeks Prawa Kanonicznego*, dostępny na: <http://www.trybunal.mkw.pl/Kodeks%20Prawa%20Kanonicznego.pdf> (otwarto: 26.10.2018).
- Kristensen T. M. (2016). *Landscape, Space, and Presence in the Cult of Thekla at Meriamlik*. „Journal of Early Christian Studies”, nr 24 (2), dostępny na: <http://projects.au.dk/fileadmin/projects/Sacredtravel/JECS-Vol24-2-2016-article-TMyrup-Kristensen.pdf> (otwarto: 26.10.2018).
- Makowski J. (2007). *Kobiety uczą Kościół*. Warszawa: WAB.
- Mizielińska J. (2004). *(De)konstrukcje kobiecości. Podmiot feminizmu a problem wykluczenia*. Gdańsk: Wydawnictwo słowo/obraz terytoria.
- O kobiecie*, oprac. M. Filipiak, dostępny na: [http://www.kul.pl/o-kobiecie,art\\_1769.html](http://www.kul.pl/o-kobiecie,art_1769.html) (otwarto: 26.10.2018).
- Na wakacje: Seleukeja (Seleukeia), Turcja*, dostępny na: <https://www.turcja.com.pl/seleukeja-seleukeia.xml> (otwarto: 26.10.2018).

- Paweł VI, *Marialis cultus*, dostępny na: [http://www.duchprawdy.com/pawel\\_vi\\_adhortacja\\_marialis\\_cultus\\_1974.htm](http://www.duchprawdy.com/pawel_vi_adhortacja_marialis_cultus_1974.htm) (otwarto: 26.10.2018).
- Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu. Biblia Tysiąclecia* (2013). Warszawa: Pallottinum.
- Pius XI. (1930). *Casti connubi. Encyklika o małżeństwie chrześcijańskim*, dostępny na: [http://www.nonpossumus.pl/encykliki/Pius\\_XI/casti\\_connubii/index.php](http://www.nonpossumus.pl/encykliki/Pius_XI/casti_connubii/index.php) (otwarto: 26.10.2018).
- Pius XII. (2009). *Małżeństwo na zawsze*. Stoppa J. (tłum.). Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne.
- Putnam Tong R. (1992). *Mysł feministyczna. Wprowadzenie*. Mikos J., Umińska B. (tłum.). Warszawa: PWN.
- Radzik Z. (2018) *Emancypantki. Kobiety, które zbudowały Kościół*. Kraków: WAM.
- Seleucia (Pamphylia)*, dostępny na: [https://en.wikipedia.org/wiki/Seleucia\\_\(Pamphylia\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Seleucia_(Pamphylia)) (otwarto: 26.10.2018).
- Sobór Watykański II. Konstytucje, dekryty, deklaracje* (1967). Kraków: Pallottinum.
- Solnit S. (2017). *Mężczyźni objaśniają mi świat*, Dzierzgowska A. (tłum.). Kraków: Karakter.
- Stopera Freyhauf M., *St. Thecla: Transvestite Saint and Woman Apostle*, dostępny na: <https://feminismandreligion.com/2013/02/21/st-thecla-transvestite-saint-and-woman-apostle-by-michele-stopera-freyhauf> (otwarto: 26.10.2018).
- Święta Tekla, dziewica i męczennica*, Internetowa Liturgia Godzin, dostępny na: <https://www.brewiarz.pl/czytelnia/swieci/09-24d.php3> (otwarto: 26.10.2018).
- M.R. James, *The Acts of Paul/and Thecla*, dostępny na: [http://www.scriptural-truth.com/PDF\\_Apocrypha/The%20Acts%20of%20Paul%20and%20Thecla.pdf?fbclid=IwAR34KJ\\_QjghMkacrrcKN8JwbOPNsAx8FzX6c-js18O8eFkQQx48hv5ZloyE](http://www.scriptural-truth.com/PDF_Apocrypha/The%20Acts%20of%20Paul%20and%20Thecla.pdf?fbclid=IwAR34KJ_QjghMkacrrcKN8JwbOPNsAx8FzX6c-js18O8eFkQQx48hv5ZloyE); link skrócony: <http://bit.ly/fp2019-2-2> (otwarto: 26.10.2018).
- Women's Ordination Conference. A Voice for Women's Equality in the Catholic Church*, dostępny na: <https://www.womensordination.org> (otwarto: 26.10.2018).
- Żurawski B. (2016). *The Altar Casket with a Representation of St Thecla ad bestias from the Vicinity of the St Menas Church in Selib (Northern Sudan)*. „Études et Travaux”, vol. 29, dostępny na: [http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-8eafid2b-ea5f-4b65-aoao-14cc9ee4a5e8/c/14\\_Zurawski.pdf](http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-8eafid2b-ea5f-4b65-aoao-14cc9ee4a5e8/c/14_Zurawski.pdf) (otwarto: 26.10.2018).

## BETWEEN CATHOLIC CHURCH'S TEACHING AND FEMINISM – EDUCATIONAL POTENTIAL OF HERSTORY BASED ON SAINT THECLA'S LIFE

**Abstract:** The article outlines the issue of the dialogue between the Catholic Church's teaching and broadly understood feminism as a context for the original proposal of an

educational strategy stemming from history (herstory) of the first centuries of Christianity. The exemplification of the contemporarily little-known saint (Saint Thecla) serves as a reinforcement for the concept of education on gender equality resulting directly from the act of creation, strengthened in the act of salvation and, as such, present in the teaching of the Church. Equal before God, women deserve equal rights in seeking paths to get to know him and serve him. Contemporary trends of the women's liberation movement are often perceived as hostile towards the teachings of the Church. Meanwhile, the history of the early Christian ages indicates the respect women were given, their undeniable role in building community, martyrdom, determination, wisdom and beauty. Adopting such an educational strategy is akin to "removing a lampshade" (Sylvia Plath's metaphor), while learning the herstory of women who built Christianity can serve as an inspiration for personal (not only spiritual) development of women in the Catholic Church.

**Keywords:** herstory; feminism; emancipation; discourse; narration; spoken history.

**Hanna Achremowicz** – absolwentka filozofii, pedagogiki i oligofrenopedagogiki. Od 2012 roku realizowała liczne projekty edukacyjne i badawcze, związane z obszarem wykluczenia społecznego, bezdomności, ekologii, edukacji patriotycznej, streetworkingu, muzealnictwa i doświadczenia macierzyństwa. W latach 2013–2016 pracowała w Towarzystwie Nasz Dom, opartym m.in. na założeniach pedagogicznych J. Korczaka, a w latach 2017–2018 jako pedagog specjalny w szkole podstawowej. Adres korespondencyjny: Stowarzyszenie Edukacji Krytycznej, ul. Legnicka 65, 54-206 Wrocław. Adres e-mailowy: hanna.ach@gmail.com.

**Kamila Kamińska-Sztark** – doktor nauk humanistycznych, od 2005 roku adiunkt w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego. Zajmuje się pedagogiką miasta, szczególnie rewitalizacją, streetworkingiem, interesuje się sztuką ulicy. Prowadzi badania nad edukacją międzykulturową, pisze scenariusze zajęć, szkoli. Jest członkinią zarządu międzynarodowych organizacji naukowych: Discourse Power Resistance, University Network of European Capitals of Culture. Od 2016 roku pełni funkcję pełnomocnika rektora UWr ds. odpowiedzialności społecznej. Adres korespondencyjny: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław. Adres e-mailowy: kamila.kaminska@uwr.edu.pl.



JERZY KOCHANOWICZ

Akademia WSB

Dąbrowa Górnicza

ORDIC ID: <https://orcid.org/0000-0002-8074-6931>

Forum Pedagogiczne

9 (2019) 2, cz. 1

Wpłynęło: 7.11.2018

Zatwierdzono do druku: 10.02.2019

DOI: 10.21697/fp.2019.2.06

## BARIERY BIBLIJNE INKLUZJI OSÓB Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ WE WSPÓLNOTACH CHRZEŚCIJAŃSKICH

**Streszczenie:** Celem artykułu jest wskazanie na niektóre teksty biblijne, które mogą przyczyniać się do wznoszenia barier utrudniających pełną inkluzję osób z niepełnosprawnością we wspólnotach chrześcijańskich. W Piśmie Świętym postrzega się często niepełnosprawność jako powód do wykluczenia ze wspólnoty kulturowej, efekt ludzkiej winy i grzeszności lub okazję do uszlachetnienia człowieka, ewentualnie – jako impuls do podejmowania działalności charytatywnej przez wspólnotę. W każdym z tych przypadków pozycja osoby z niepełnosprawnością jest postrzegana jako nie-zwyczajna. Jeśli odczytuje się teksty biblijne powierzchownie, istnieje niebezpieczeństwo odmawiania osobom dotkniętym niepełnosprawnością dojrzałej relacji z Bogiem i pełnego uczestnictwa w życiu wspólnoty. Autor postuluje rozwijanie teologii, w której doceniano by szczególnie wkład osób z niepełnosprawnością w życie chrześcijańskiej wspólnoty i przyznawano by im miejsce nie na jej obrzeżach, lecz w centrum.

**Słowa kluczowe:** niepełnosprawność; modele niepełnosprawności; inkluzja; wspólnoty chrześcijańskie; teologia niepełnosprawności.

W oficjalnych dokumentach kościołów chrześcijańskich (np. Dokument Stolicy Apostolskiej na Międzynarodowy Rok Osób Upośledzonych), w podejmowanych przez nie inicjatywach, inkluzja osób z niepełnosprawnością jawi się jako oczywistość. Praktyki wspólnot w tym względzie, zwłaszcza z obszaru języka angielskiego, są szeroko dyskutowane i komentowane, choćby na łamach „Journal of Religion, Disability and Health”, czasopisma wydawanego przez University of Notre Dame w Indianie. Pozytywne przykłady postaw inkluzyjnych zanotowano np. w Australii, gdzie jedna piąta kościołów chrześcijańskich kładzie mocny akcent na rozwijanie kultury inkluzji osób z niepełnosprawnością, w przekonaniu iż parafia, gmina, zbór, w których brakuje osób z upośledzeniem, jest sama upośledzona (Healey i in. 2013). Niestety, już w przypadku dopuszczania osób z niepełnosprawnością do sakramentu Wieczery Pańskiej/Eucharystii pojawiają się ograniczenia – zwłaszcza

w odniesieniu do wiernych z mocno zawężoną świadomością i trudnościami komunikacyjnymi, nie mówiąc o dopuszczaniu ich do piastowania kościelnych urzędów: przepowiadania słowa i sprawowania sakramentów. Wystarczy przypomnieć, że głuchoniemym zezwolono przyjmować chrzest w Kościele Rzymskokatolickim, czyli **stawać się** chrześcijanami (a potem również przyjmować inne sakramenty) dopiero w roku 1571 (Liedtke 1996).

Ukazuje się wiele tekstów na temat przesłania, jakie osoby z niepełnosprawnością słyszą z ambony w rozmaitych wspólnotach kościelnych, jak również na temat nowych propozycji odczytywania tekstów biblijnych odnoszących się do niepełnosprawności (Gaventa 2016; Yong 2011). Niestety, z amerykańskich doniesień wynika, że tematyce niepełnosprawności poświęca się niewiele miejsca w kształceniu duchownych w seminariach i szkołach teologicznych (Annandale, Carter 2014), przez co wielu księży i pastorów nie wie, jak mówić o niepełnosprawności. Brakuje polskich badań na ten temat, ale można przypuszczać, że sytuacja w naszym kraju nie jest pod tym względem znacząco inna.

Celem niniejszego artykułu jest wskazanie na niektóre biblijne teksty odczytywane we wspólnotach chrześcijańskich, które mogą przyczyniać się do wznoszenia mentalnych barier utrudniających pełną inkluzję osób z niepełnosprawnością w społecznościach wierzących. Te teksty oraz towarzyszące im niekiedy bezrefleksyjne głoszenie słowa mogą owe osoby nie tylko narazić na ostracyzm społeczny, ale je same przekonać, iż pozostają wykluczone z horyzontu powszechności i równości nakreślonego przez Apostoła Pawła, który pisał: „Nie ma już Żyda ani poganina, nie ma już niewolnika ani człowieka wolnego, nie ma już mężczyzny ani kobiety, wszyscy bowiem jesteście kimś jednym w Chrystusie Jezusie” (Gal 3, 28).

Zanim przyjrzymy się tekstom biblijnym, które mogą przyczynić się do tworzenia barier w inkluzji osób z niepełnosprawnością, celowe wydaje się przypomnienie różnych modeli jej postrzegania, gdyż są one istotnym czynnikiem w kształtowaniu podejścia do niepełnosprawnych. Najczęściej wyróżnia się trzy główne modele, czyli umysłowe reprezentacje zjawiska niepełnosprawności: biomedyczny (medyczny), funkcjonalny (interakcyjny) oraz społeczny (socjopolityczny) (Wiliński 2010).

### Model medyczny

W przypadku modelu **medycznego** ujmuje się niepełnosprawność przez pryzmat choroby oraz deficytu. Niepełnosprawność byłaby „stanem”, który wymaga adekwatnego „leczenia”, podobnym do choroby w tym sensie, że ma charakter czasowy i uleczalny. W tym ujęciu medycyna byłaby zdolna do inwazyjnego „naprawienia” nieprawidłowego stanu biologicznego, jeśli nie obecnie, to na pewno w przyszłości – ze względu na rozwój metod leczniczych (Wiliński 2010).

Możliwość zmiany sytuacji osoby z niepełnosprawnością spoczywa zatem w rękach profesjonalistów. Istotne, że w modelu medycznym niepełnosprawność jest postrzegana – choć nie zawsze *explicite* – jako fenomen czysto negatywny: nie

może z niej wynikać nic pozytywnego, a ewentualne zadowolenie z życia osoby dotkniętej niepełnosprawnością jest wykluczone. Model ten przyczynia się do stygmatyzacji i stereotypizacji osób z niepełnosprawnością jako ludzi dotkniętych pewnym brakiem. W tej perspektywie, jeśli ktoś np. zawiera związek małżeński z osobą z niepełnosprawnością, to mówi się o nim, że jest prawdziwie „świętym” albo „męczennikiem”, gdyż trudno sobie wyobrazić, że partner z niepełnosprawnością miałby wносить coś pozytywnego do małżeństwa (Nelson i in. 2017).

### Model społeczny

W modelu **społecznym** niepełnosprawność jest postrzegana jako izolacja i wykluczenie z pełnej partycypacji (aktywności) społecznej osób z ograniczeniami sprawności przez opresyjne społeczeństwo (Wiliński 2010). Niepełnosprawność jest jedynie społecznym konstruktem, będącym efektem niedostępności środowiska, a w szczególności barier wznoszonych przez „upośledzające” społeczeństwo, kierujące się stereotypami. Tymczasem – jak twierdzą zwolennicy tego modelu – niepełnosprawność to normalna część całego spektrum różnic występujących w społeczeństwie (Olkin 2002). W USA postrzega się osoby dotknięte niepełnosprawnością jako dyskryminowaną mniejszość, która przedstawia swoje problemy we własnym imieniu, korzystając jednocześnie z pomocy osób sprawnych i specjalistów.

Podobnie jak model medyczny postrzegania niepełnosprawności, tak również model społeczny ma charakter redukcjonistyczny i zniekształca zjawisko. Z jednej bowiem strony przypisuje się z góry społeczeństwu (strukturze społecznej) postawę dyskryminacyjną, w szczególności jednostkom mającym perspektywę osobistą, niedotkniętym niepełnosprawnością i niezaangażowanym w rozwiązanie tego problemu, a z drugiej strony dokonuje się niemal całkowitej redukcji cielesnego wymiaru niepełnosprawności (Wiliński 2010), który to wymiar przecież nie zostaje usunięty, nawet jeśli uda się gdzieś zmodyfikować dyskryminujące postawy społeczne.

### Model interakcyjny

Swoistym połączeniem obu modeli: medycznego i społecznego jest **interakcyjny** (albo rehabilitacyjny, funkcjonalny, ekonomiczny) model podejścia do niepełnosprawności (Nelson i in. 2017). Twierdzi się w nim, że niepełnosprawność jest pewnym stanem, który trzeba zaakceptować lub wyzwać, które należy podjąć, zwłaszcza w kontekście rynku pracy, a indywidualne dostosowanie niepełnosprawnych oznacza optymalne wykorzystanie ich zdolności funkcjonowania (Olkin 2002). Określa się ten model również jako ekonomiczny ze względu na postulat pracy zarobkowej osób dotkniętych niepełnosprawnością, stosownie do ich możliwości. W tym modelu zakłada się, iż wraz z rozwojem technologii będzie możliwe przewyciężenie wszelkich form niepełnosprawności. Jednocześnie osoby

z niepełnosprawnością otrzymują przekaz, że nie są akceptowane takie, jakie są, lecz ich niepełnosprawność musi zostać przewyciężona. Podejście takie wywołuje w nich silny stres, gdyż są one podejrzwane o lenistwo i brak starań.

### Model moralny

Wyróżniany przez wielu badaczy tzw. model **moralny** postrzegania niepełnosprawności (Woźniak 2008) nie jest jakimś czwartym modelem, odrębnym od zarysowanych powyżej, lecz podejściem, w którym następuje koncentracja na próbie filozoficznego zrozumienia, jakie mogą być przyczyny niepełnosprawności i jakie jest jej znaczenie dla osób, które zostały nią dotknięte, ewentualnie również dla ich bliskich. W modelu moralnym niepełnosprawność jest zazwyczaj ujmowana jako dotkliwa i należąca kara za uczynki osoby nią dotkniętej (Wiliński 2010). Osoba z niepełnosprawnością zasłużyła sobie na ten stan i związane z nim cierpienie przez to, że naruszyła (świadomie lub nie) pewne normy moralne. Co więcej, to naruszenie nie musi być dokonane bezpośrednio przez osobę dotkniętą niepełnosprawnością, ale może również wynikać z działania jej rodziców, a konsekwencje zostają „przekazane na potomka”.

W modelu moralnym niepełnosprawność może być też postrzegana jako próba wiary osoby, która została nią dotknięta. Odmianą tego podejścia jest przekonanie i przekaz, płynące w odniesieniu do osoby z niepełnosprawnością, że nie została ona **jeszcze** uzdrowiona przez Boga, gdyż brak jej wystarczającej wiary. Często ona sama udaje się na rozmaite nabożeństwa i msze o uzdrowienie, czasem zabierają ją tam rodzice, na spotkania z cudotwórcami lub do tzw. miejsc świętych, aby pozbyć się niepełnosprawności.

W kolejnej wariacji modelu moralnego niepełnosprawność jest postrzegana jako bodziec, który może przyczynić się do duchowego rozwoju osoby, lub jako dar od Boga, będący wyrazem szczególnego wybrania i pozycji w społeczności wierzących, ewentualnie jako przejaw Bożego daru dla wspólnoty.

Według Woźniaka (2008), model moralny stracił obecnie swą aktualność, a odwołania do niego pojawiają się jedynie sporadycznie. Niestety, wydają się one czasami nadal obecne w środowiskach inspirowanych (źle pojmowaną) religijnością, również chrześcijańską, jeśli traktowana jest ona powierzchownie.

### Liderzy wspólnot chrześcijańskich wobec niepełnosprawności

Stosunek do osób z niepełnosprawnością we wspólnotach kościelnych jest pochodną przyjmowania (otwarcie lub w sposób ukryty, świadomy lub nieświadomy) jednego ze wspomnianych modeli niepełnosprawności lub ich kombinacji, przy czym dominować zdaje się model moralny. Na uwagę zasługują tutaj wyniki badań jakościowych przeprowadzonych w USA wśród 19 pastorów różnych denominacji protestanckich (Keith i in. 2015). Choć uczestnicy badań mówili o genetycznych



uwarunkowaniach niepełnosprawności, to kilku postrzegało ją jako efekt grzesznych działań, jak np. nadużywania alkoholu przez kobietę w ciąży, co skutkuje następnie alkoholowym zespołem płodowym u dziecka. Wielu pastorów stwierdziło, że niepełnosprawność to efekt ogólnego „upadku i zepsucia świata”, a jeden oznajmił, że to dzieło szatana. Niektórzy oświadczyli, że Bóg nie chce wprawdzie niepełnosprawności, ale ją dopuszcza.

Co charakterystyczne, większość badanych liderów wspólnot chrześcijańskich – akceptując elementy modelu moralnego – postrzega niepełnosprawność w kategoriach daru, okazji do duchowego wzrostu. Jeden z pastorów stwierdził, że ważne jest tylko, jak społeczeństwo odpowie na problem niepełnosprawności (model interakcyjny), inny – wtórując mu – orzekł, że niepełnosprawność to kulturowy test dla naszej miłości i szacunku wobec drugiego człowieka. Jeszcze inny – przechodząc na głębszy, duchowy poziom – podjął próbę swoistego unieważnienia niepełnosprawności, wpisując się w model społeczny: „Wszyscy jesteśmy ludźmi i mamy równe prawa. Nie jesteśmy jakąś pomyłką, lecz możemy modlić się słowami psalmisty: «Dziękuję Ci, że mnie stworzyłeś tak cudownie, godne podziwu są Twoje dzieła»” (Ps 139, 14).

Kolejny pastor oświadczył, że zdał sobie sprawę z **własnej** postawy dyskryminującej (ang. *ableism*) w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością, wyrażającej się w przyjęciu medycznego modelu, czyli przekonania, że niepełnosprawność „powinna być wyleczona”. Pastor przyłapał się na modlitwie do Boga o cud uzdrowienia z niepełnosprawności pewnej członkini zboru, po czym zrozumiał, że to raczej on sam jest niepełnosprawny, a nie ta osoba. Był to dla niego moment pokornego uznania, że jego postrzeganie niepełnosprawności było błędne i aroganckie.

Moralny model postrzegania niepełnosprawności może być niestety wzmacniany we wspólnotach kościelnych przez kaznodziejstwo, liturgię, a przede wszystkim niektóre teksty biblijne, które miały i nadal mają decydujące znaczenie w kształtowaniu wspólnot chrześcijańskich, jak również ich kulturowych postaw wobec niepełnosprawności. Moim zamierzeniem nie jest dokonywanie egzegezy owych tekstów, lecz jedynie wskazanie na ich potencjalnie raniący charakter dla osób z niepełnosprawnością i deformujący podejście do nich przez „zdrowych” członków społeczności.

### Niepełnosprawność jako przyczyna wykluczenia z udziału w kulcie

W niektórych tekstach Starego Testamentu odnoszących się do niepełnosprawności, tak fizycznej, jak i intelektualnej, można dostrzec oczywistą tendencję do stygmatyzacji, marginalizacji i ekskluzji osób z niepełnosprawnością ze wspólnoty kultycznej. W wielu miejscach niepełnosprawność wiązana jest z ubóstwem, niepowodzeniem i nieszczęściem, jednym słowem – z przekleństwem w podwójnym tego słowa znaczeniu: jako bycie przeklętym i jako bycie przekleństwem dla innych. W Księdze Kapłańskiej czytamy (21, 17–23): „Tak mów do Aarona: Ktokolwiek

z potomków twoich według ich przyszlých pokoleń będzie miał jakąś skazę, nie będzie mógł się zbliżyć, aby ofiarować pokarm swego Boga. Żaden człowiek, który ma skazę, nie może się zbliżyć – ani niewidomy, ani chromy, ani mający zniekształconą twarz, ani kaleka, ani ten, który ma złamaną nogę albo rękę, ani garbaty, ani niedorozwinięty, ani ten, kto ma bielmo na oku, ani chory na świerzb, ani okryty liszajami, ani ten, kto ma zgniecione jądra. Żaden z potomków kapłana Aarona, mający jakąś skazę, nie będzie się zbliżał, aby złożyć spalaną ofiarę Panu. On ma skazę – nie będzie się zbliżał, aby ofiarować pokarm swego Boga. Nie będzie bezczcił moich świętości, bo Ja, Pan, jestem tym, który je uświęca!”

We fragmencie tym chodzi wprost o wykluczenie osób dotkniętych niepełnosprawnością (jedną z 12 widocznych ułomności fizycznych) ze sprawowania funkcji ofiarniczych (kapłańskich) w Izraelu. Lewitom odpowiedzialnym za kult JHWH zabraniano bowiem składania ofiar, jeśli posiadali oni jakieś skazy (Stiker 2010). Aby służyć przy ołtarzu, kapłan musiał być zdrowy na ciele, przy czym doskonałość cielesna była zewnętrznym wyrazem wewnętrznej świętości (Tronina 2006, s. 315). Zakaz udziału w kulcie był rozszerzony również na inne osoby z defektami: „Nikt, kto ma zgniecione jądra lub odcięty członek, nie wejdzie do zgromadzenia Pana” oraz „Ktokolwiek pokona Jebusytów [...] oraz ślepych i kulawych nienawistnych dla duszy Dawida... [ten będzie wodzem]”. Stąd pochodzi powiedzenie: „Ślepiec i kulawy nie wejdą do wnętrza domu” (2 Sm 5, 8).

Powyższe teksty były używane w chrześcijaństwie przez władze kościelne do wykluczania osób z niepełnosprawnością ze sprawowania kościelnych urzędów. W Kościele Rzymskokatolickim odmawiano osobom dotkniętym dysfunkcjami aż do XX wieku święceń kapłańskich. Na przykład na synodzie Diecezji Kolońskiej w 1954 uchwalono, aby kandydatom „chorowitym, słabym intelektualnie lub obciążonym genetycznie odpowiednio wcześniej uniemożliwić profesję kapłańską” (Liedtke 1996, s. 29).

Szczególnie dobitnie i złowrogo brzmi przekaz zawarty w tekście z Księgi Kapłańskiej, że osoba z widoczną niepełnosprawnością doprowadziłaby do zbezczeszczenia rzeczy świętych poprzez sam fakt zbliżenia się do nich. Trzeba dodać, że choć wymienione wyżej teksty oddzielały osoby dotknięte różnymi dysfunkcjami od oficjalnego kultu religijnego (ofiarniczego), odbywającego się w miejscach świętych, to nie przesądzały o możliwości ich wewnętrznej relacji z Bogiem, wyrażającej się w przestrzeganiu Jego przykazań: „Czyż milsze są dla Pana całopalenia i ofiary krwawe od posłuszeństwa głosowi Pana? Właśnie, lepsze jest posłuszeństwo od ofiary, uległość – od tłuszczu baranów (1 Sam 15, 22). Fizyczne oddzielenie od wspólnoty czczącej Boga było jednak widoczne i oczywiste, co więcej, „wszyscy synowie Izraela” byli odpowiedzialni za przestrzeganie i wykonanie tych postanowień (Tronina 317). To postrzeganie niepełnosprawności jako potencjalnego zagrożenia dla sfery *sacrum* zaciążyło zapewne na wykluczającym niekiedy sposobie postrzegania takich osób przez wspólnoty chrześcijańskie (Kochanowicz 2008).

## Niepełnosprawność jako kara za grzechy

W wielu tekstach Starego Testamentu niepełnosprawność jawi się jako kara za grzechy. W Księdze Powtórzonego Prawa znajduje się długie przemówienie, w którym Bóg grozi ludziom wielkimi nieszczęściami, jeśli nie usłuchają jego głosu: „Jeśli nie usłuchasz głosu Pana, Boga swego, i nie wykonasz pilnie wszystkich poleceń i praw, które ja dzisiaj tobie daję, spadną na ciebie wszystkie te przekleństwa i dotkną cię”. W tym miejscu następuje długa lista problemów zdrowotnych czekających grzeszników: „Pan dotknie cię wrzodem egipskim, hemoroidami, świerzbem i parchami, których nie zdołasz wyleczyć. Pan dotknie cię obłędem, ślepotą i niepokojem serca” (Pwt 28, 27–28). Słuchacze tego wywodu mogli (i zapewne nadal mogą) sądzić, iż niepełnosprawność, np. w postaci uszkodzonego wzroku lub zaburzeń psychicznych (szał, ślepota i pomieszanie zmysłów), jest prostą konsekwencją braku przestrzegania przykazań.

Inny przykład można odnaleźć w Psalmie 137, 5–6: „Jeruzalem, jeśli zapomnę o tobie, niech uschnie moja prawica! Niech język mi przyschnie do podniebienia”. W tym przypadku brak zdolności mówienia może być interpretowany jako piętno wynikające z zapomnienia o sprawach Bożych. Również w tekście z proroka Micheasza wraca idea niepełnosprawności jako efektu karzącego działania Boga: „W owym dniu – wyrocznia Pana – zbiorę chromych, zgromadzę wygnańców i tych, których utrapiłem” (Mi 4, 6). Logika jest ciągle ta sama: niepełnosprawność jest nieszczęściem, w idealnej przyszłości nie będzie dla niej miejsca, bo jest ona zjawiskiem czysto negatywnym.

Oczywiście Objawienie Boże podlega rozwojowi, dlatego przekonanie obecne w wielu tekstach Starego Testamentu, że niepełnosprawność (czy szerzej cierpienie) jest karą ze strony Boga za grzechy ludzkie, zostało istotnie zakwestionowane w Księdze Hioba, który – doświadczając niewymownego cierpienia – musiał zmierzyć się ze swymi trzema przyjaciółmi przypominającymi mu, iż to Bóg odpłaca złem za złó. W postaci sprawiedliwego Hioba stało się jednak oczywiste, że choć cierpienie może być karą, kiedy wiąże się z jakąś winą, to nie zawsze nim jest. Niekiedy przybiera postać niezawinionego cierpienia, będącego tajemnicą (*Salvifici Doloris*, 11)

W tekstach Nowego Testamentu powiązanie niepełnosprawności z grzesznością nie zostaje zasadniczo rozerwane, lecz zniuansowane, a następnie sproblematyzowane na nowo. Osoby z niepełnosprawnością nie są wprawdzie wprost wykluczone z oficjalnego kultu jak w Starym Testamencie, co więcej kładzie się duży nacisk na spotkania Jezusa z różnymi osobami dotkniętymi niepełnosprawnością, ale są one postrzegane głównie jako szczególne przypadki ukazania się boskiej mocy i chwały (Bengtssone 2014).

W Ewangelii wg św. Łukasza Jezus poucza osoby wydające ucztę (Łk 14, 13–14), aby zapraszały na nią: „ubogich, ułomnych, chromych i niewidomych”, czyli cztery kategorie osób wykluczonych z kultu sprawowanego w świątyni, którym

odmawiano wspólnoty z Bogiem (2 Sm 5,8). Jezus nawiązuje tu do obietnic Izajasza (Iz 29, 18–19), że w czasach mesjańskich ubodzy, głusi, niewidomi, kulawi i niemi oraz wszyscy upokarzani i usuwani na margines społeczeństwa otrzymają zdrowie i będą mogli zbliżyć się do Boga z czystym sercem (Mickiewicz 2012, s. 126). Jeśli gospodarz zaprosi takich właśnie gości, to będzie **błogosławiony**, gdyż goście z niepełnosprawnością nie będą mogli się mu odwdziżyć. Przesłanie tego tekstu jest ambiwalentne: z jednej strony pojawia się zalecenie, aby osobom z niepełnosprawnością przyznać lepsze miejsce w społeczeństwie, wchodzić z nimi w interakcje, z drugiej zaś przyjmuje się za oczywiste, że osoby te mają mniej do zaoferowania innym na poziomie społecznym, co z kolei – paradoksalnie – może zapewnić im wyższy status w kategoriach religijnych.

W Ewangelii Marka (2, 1–12) znajduje się opowieść o paralytyku, czyli prawdopodobnie osobie dotkniętej **tetraplegią**, którą czterech ludzi spuściło przez dach do pomieszczenia, gdzie nauczał Jezus otoczony przez tłumy. Ta opowieść była często interpretowana w historii jako opowieść o heroicznym, zaangażowanym i pełnym wiary uczniu i kalekim grzeszniku. Zdaje się to potwierdzać pierwsze zdanie Jezusa skierowane do paralytyka, obiecujące mu uleczenie duchowe: „Synu, odpuszczają Ci się twoje grzechy”. Dopiero drugie zdanie niesie ze sobą uzdrowienie fizyczne: „wstań, weź swoje łoże i chodź”. Choć niepełnosprawność nie jest w tym przypadku ukazana jako prosta konsekwencja grzechu, to niewątpliwie jest sugerowana ścisła korelacja między niepełnosprawnością a winą moralną. Z faktu odpuszczenia grzechów nie wynika wprawdzie, że chory był grzesznikiem we współczesnym tego ujęciu, lecz to, że świat żydowski widział chorobę – zwłaszcza poważniejszą – w kontekście grzechu (Langkammer 1977, s. 109).

Związek przyczynowo-skutkowy między grzesznością a niepełnosprawnością powraca w opowieści z Ewangelii św. Jana o uzdrowieniu człowieka, który nie mógł chodzić, zapewne paralytyka (J 5, 1–16). Wraz z innymi niewidomymi, chromymi i sparaliżowanymi należał on do ludzi, którym ułomność nie pozwalała korzystać z pełni człowieczeństwa, którzy przebywali poza terenem świątynnym, poza sferą *sacrum*, zepchnięci na margines społeczny przez system religijno-społeczny (Mędała 2010, s. 5020). Jezus rzekł do chromego po dokonaniu jego uzdrowienia: „Oto wyzdrowiałeś. Nie grzesz już więcej, aby ci się coś gorszego nie przydarzyło”. Współcześni słuchacze mogą te słowa zrozumieć następująco: „twoje trudności motoryczne, twoja niepełnosprawność ruchowa była wynikiem twoich grzechów, obecnie została uleczone, bo grzech zniknął”. To przesłanie jest szczególnie niebezpieczne, gdyż osoby z niepełnosprawnością mogą sądzić, że skoro nie doznały **jeszcze** uzdrowienia ze swojej dysfunkcji, to znaczy, że nadal trwają w grzechu, czyli są odrzucone przez Boga. Oczywiście to, iż Jezus pochyła się nad osobą wykluczoną ze sfery *sacrum* ze względu na swą niepełnosprawność i włącza ją we wspólnotę, jest nowym, ważnym wezwaniem dla jego uczniów-chrześcijan.

Przekonanie o związku między grzechem a niepełnosprawnością znalazło wyraz w okrutnym zabobonie, który pojawił się w średniowiecznej Europie mniej więcej

w X wieku, mianowicie w wierze w tzw. odmieńce (niemieckie: *Wechselbalg*), podrzucane kobiecie znajdującej się w położu przez demoniczne moce (boginki, karły, druidy lub czarownice) w zamian za jej własne jeszcze nieochrzczone dziecko (Piaschewski 1935). Odmieniec był postrzegany jako dziecko czarownicy lub nawet samego diabła. Niestety, za takowe uważano często dzieci z widocznymi deficytami rozwojowymi (jak np. wodogłowie, mózgowie porażenie dziecięce, głuchota), co prowadziło do ich izolacji, a najczęściej po prostu do ich zabicia. Osiągnęło to swój szczyt w epoce procesów czarownic, od XV do XVII wieku, ale udokumentowane są przypadki uśmiercania zdeformowanych noworodków jeszcze w XIX wieku. Niestety, również Marcin Luter podzielał poglądy swojej epoki na temat odmieńców, gdyż pisał: „takie odmieńce *supponit Satan in locum verosum filiorum* [kładzie Szatan w miejsce prawdziwych dzieci] i *plaget* [dręczy] w ten sposób ludzi. Ponieważ szatan ma władzę podmieniania dzieci, i człowiekowi zamiast jego dziecka wkłada do kołyski diabła, który nie myśli, tylko żre i pije” (Liedtke 1996, s. 28). Luter był za natychmiastowym zabijaniem odmieńców, gdyż uważał ich tylko za „kupę mięsa pozbawioną duszy”.

### Niepełnosprawność jako znak Bożego wybrania

Kolejny schemat postrzegania osób z niepełnosprawnością w Biblii – to interpretowanie ich niepełnosprawności jako znaku wybrania przez Boga, i wiążącej się z tym okazji do uszlachetnienia człowieka. Ewangelista Jan opisuje scenę, w której Jezus (J 9, 1–14) uzdrawia człowieka niewidomego od urodzenia (Brodie 1993, s. 346). Wychowani na Biblii hebrajskiej uczniowie pytają Jezusa wprost: „kto zgrzeszył, że się urodził niewidomym – on czy jego rodzice?”. Jezus neguje najpierw związek przyczynowo-skutkowy między grzechem a niepełnosprawnością, mówiąc, że nikt nie zgrzeszył: ani on, ani jego rodzice. Następnie wyjaśnia, że niepełnosprawność tego człowieka stała się okazją do ujawnienia się w jego życiu szczególnej, bezpośredniej interwencji boskiej: „[stało się tak], aby się na nim objawiły sprawy Boże”. Niepełnosprawność jest tu ukazana jako swoisty znak wybrania, możliwość nawiązania nadzwyczajnej relacji z Bogiem.

Podobnie ujmuje tę kwestię Apostoł Paweł, który pisze w Drugim Liście do Koryntian o swojej tajemniczej dolegliwości fizycznej: „Aby zaś nie wynosił mnie zbyt wielko objawień, dany mi został ościć dla ciała, wysłannik szatana, aby mnie policzkował – żebym się nie unosił pychą. Dlatego trzykrotnie prosiłem Pana, aby odszedł ode mnie, lecz [Pan] mi powiedział: «Wystarczy ci mojej łaski. Moc bowiem w słabości się doskonali»” (2 Kor 12, 7–10). Ta dotkliwa dolegliwość apostoła, różnie interpretowana, np. jako uszkodzenie wzroku (Hisey i in. 1961), jest określana przez Pawła bulwersującym terminem: wysłannik szatana. Jednocześnie apostoł pojmuje swój defekt jako wyraz Boskiej łaskawości, który go uszlachetnia. Cierpienie jest w tym przypadku interpretowane jako swoisty dar od Boga. Taka koncepcja wpłynęła niepomiernie na chrześcijańską teologię wskazującą na

uświęcającą lub uszlachetniającą moc cierpienia. Historia starotestamentowego Hioba lub nowotestamentowego cierpiącego Łazarza – to wyraz przekonania, że fizyczne dolegliwości i dysfunkcje są znakiem Bożego wybrania. Prowadzą one do oczyszczenia i udoskonalenia sprawiedliwych, którzy po zwycięskim przejściu ziemskich prób dostępują nagrody w niebie. Potwierdza istnienie takiego spojrzenia Erving Goffman w książce *Piętno* (2007, s. 42): „Doznawane cierpienie jednostka może postrzegać jako zamaskowane błogosławieństwo, szczególnie w kontekście szeroko rozpowszechnionych wyobrażeń o związku zachodzącym między cierpieniem a życiową mądrością. Taka osoba jest przekonana, że wiele nauczyła się dzięki cierpieniu, czego nie zdobyłaby bez niego”.

Idea uszlachetniającego cierpienia może być swoistym zagrożeniem dla osób z niepełnosprawnością, gdyż może wzmacniać ich pasywność, wywoływać postawę rezygnacji, jako właściwą odpowiedź na bycie „testowanym” przez Boga. Równocześnie idea uszlachetniającego cierpienia pomaga w akceptowaniu przez osoby z niepełnosprawnością barier wznoszonych przez społeczeństwo oraz w naznaczonej subtelnym resentymentem akceptacji swego drugorzędnego statusu w społeczeństwie i w Kościele.

### Niepełnosprawność jako wyzwanie dla wspólnoty chrześcijańskiej

Następnym motywem biblijnym, który wpływa na kształt relacji między zdrowymi i niepełnosprawnymi członkami wspólnot chrześcijańskich, jest wezwanie do jałmużny, wsparcia potrzebujących, czyli do działalności charytatywnej. Jest to odmiana interakcyjnego modelu niepełnosprawności. W starożytnych kulturach jałmużna była środkiem utrzymującym przy życiu osoby, które nie mogły zadbać o siebie samodzielnie (Jones 2016). Zwyczaj codziennego rozdawania jałmużny był praktykowany nadal we wspólnotach chrześcijańskich w odniesieniu do osób zmarginalizowanych, włączając w to tych, którzy nie mogli sami zadbać o siebie, np. wdowy (Dz 6, 1–6). W wielu miejscach Nowego Testamentu zwraca się uwagę na związek między działalnością charytatywną a uzdrowieniem. Przykładem może być opowieść o człowieku niepełnosprawnym leżącym przed wejściem do Świątyni Jerozolimskiej (Dz 3, 1–10). Gdy poprosił on Piotra i Jana o jałmużnę, ci – zamiast ofiarować mu pieniądze – uleczyli go. Po odzyskaniu władzy w nogach człowiek ten mógł wejść razem z apostołami do świątyni i chwalić Boga: dopóki był niepełnosprawny, pozostawał wykluczony z udziału w kulcie, z dostępu do sfery *sacrum* (Barrett 1994, s. 174–185).

W instytucjach charytatywnych organizowanych przez wspólnoty chrześcijańskie łączono często pomoc charytatywną z leczeniem, powstawały liczne szpitale, przytułki – również dla osób z niepełnosprawnością. Instytucje te zapewniały humanitarną opiekę, pomoc medyczną oraz wsparcie finansowe. Ich twórcy inspirowali się zapewne tekstami biblijnymi, m.in. przypowieścią o miłosiernym Samarytaninie (Łk 10, 30–37), stając się „bliźnimi” zranionych, niepełnosprawnych,

chorych, niosącymi pomoc w cierpieniu, jakiegokolwiek by ono było. Jednocześnie, w sposób niezamierzony, efektem działań wielu stowarzyszeń charytatywnych była środowiskowa i społeczna izolacja osób z niepełnosprawnością od wspólnot chrześcijańskich (Risse 1999).

### Zakończenie

Te cztery wskazane motywy przewodnie: niepełnosprawność jako powód wykluczenia ze wspólnoty kulturowej, niepełnosprawność jako efekt grzeszności, niepełnosprawność jako źródło uszlachetnienia jednostki, niepełnosprawność jako impuls dla wspólnoty do działalności charytatywnej opisują – w moim przekonaniu – główne, choć nie w równym stopniu ważne bariery, które utrudniają osobom z niepełnosprawnością pełne włączenie się w życie wspólnoty chrześcijańskiej. Są oczywiście jeszcze inne przeszkody, które warto by dokładnie przeanalizować, np. kwestia powątpiewania, czy w odniesieniu do osób z niepełnosprawnością można użyć stwierdzenia, że są *Imago Dei*, obrazem Boga, czyli – jak to określa Biblia – zostały stworzone na obraz i podobieństwo Boże. W historii było wiele prób interpretowania tego stwierdzenia, które uznawano za problematyczne ze względu na grzeszność człowieka, będącą wszak zaprzeczeniem Bożej doskonałości. Ojcowie Kościoła mówili o zagubionym zewnętrznym podobieństwie do Boga, ale przetrwałym duchowym, Reformatorzy skłaniali się do przyjmowania podobieństwa „wykrzywionego” przez grzech, natomiast od czasów renesansu postrzega się owo podobieństwo (nie bez dyskusji jednak) jako teologiczne uzasadnienie osobowej godności człowieka. Problem jednak tkwi w tym, iż w wielu próbach opisanie owej osobowej godności (niezależnie od tego, czy akcentuje się w niej klasycznie: świadomość, wolność i odpowiedzialność, czy też możliwość nawiązywania relacji lub partycypacji w życiu społecznym) wykluczeni z kręgu osób pozostają nadal ludzie dotknięci szczególnie wyrazistą niepełnosprawnością, np. sprzężoną (Kochanowicz 2016; Maliszewska 2018). Może należałoby zatem pójść za inspiracją płynącą z pism Angelusa Silesiusa czy Fryderyka Feuerbacha i promować inny obraz Boga – na wzór człowieka słabego, dotkniętego poważnymi dysfunkcjami?

Co jednak zrobić z tekstami biblijnymi, które zawierają w sobie raniące przesłanie? Trudno byłoby je wykreślić z Biblii, gdyż jest to święta księga Żydów i chrześcijan, będąca relacją z objawiania się Boga swojemu ludowi. Nie pozostaje zatem nic innego, jak poddawać je pogłębionej egzegezie (choć wśród chrześcijańskich głosicieli słowa niewiele jest doktorów *in re biblica*), czyli podkreślać ich historyczne uwarunkowania: to, że powstawały w ramach kultury, w której łączono powszechnie kwestie zdrowia, choroby, niepełnosprawności z działalnością bóstw i demonów, a każdego człowieka uważano za część grzesznej ludzkości (Rz 3, 9–10; 3, 23; Łk 11, 4). W tym kontekście osoby z niepełnosprawnością były umieszczane w ramach pewnej oczywistej i wszystkich ogarniającej „normalności”.

Niestety, choć w ostatnich dziesięcioleciach uznano generalnie problematyczność wielu wypowiedzi biblijnych, np. w odniesieniu do kobiet, to negatywne przedstawianie osób z niepełnosprawnością jest nadal traktowane zbyt lekko, ignorowane, lub – jak to się niestety zdarza – uważane za trafne i odpowiadające naszemu doświadczeniu. Choć rozwinęła się teologia feministyczna, teologia ucisnionych, teologia wyzwolenia, to ciągle brakuje dopracowania sensownej teologii niepełnosprawnych. Tymczasem powinna być ona integralną częścią życia chrześcijan oraz teologicznej refleksji na tym życiu. Próby tworzenia takiej teologii były podejmowane w Stanach Zjednoczonych, m.in. przez Nancy Eiesland z Emory University w Atlancie. Niestety, przedwcześnie śmieć tej socjolożki i protestanckiej teolożki, dotkniętej znaczną niepełnosprawnością, autorki książki pt. *The Disabled God* (1994) sprawiła, iż tematyka ta zesłała na margines, choć wiele interesujących treści zawiera nowsza publikacja *Theology and Experience of Disability*, przygotowana przez międzynarodową grupę protestanckich teologów, pracowników socjalnych i zaangażowanych chrześcijan. Cenną publikacją przygotowującą przedpole do tworzenia nowych teologii niepełnosprawności jest praca zbiorowa, w której przedstawiono podejście do tych kwestii u takich postaci, jak: Augustyn, Ojcowie Kapadoccy, Julianna z Norwich, Marcin Luter, Dietrich Bonhoeffer, Karl Barth, różni współcześni teologowie feministyczni, Jean Vanier i Stanley Hauerwas (Picard, Habets 2016). Na polskim gruncie ważne są prace Katarzyny Lausch, Elżbiety Bednarz, Anety Kochanowicz oraz Doroty Krzemińskiej.

Trzeba przede wszystkim zerwać z odmianą moralnego modelu niepełnosprawności, w której jest ona łączona w sposób niezróżnicowany z winą, karą za grzech, i przyjąć, że niepełnosprawność jest istotnym rysem każdej ludzkiej egzystencji (choć oczywiście nie z równym natężeniem i czasową ekstensywnością). Chodzi bowiem o to, aby wspólnoty chrześcijańskie nie rezygnowały ze szczególnej mocy osób z niepełnosprawnością (wyrażanej paradoksalnie w ich słabości).

Cennym źródłem dla pogłębionego spojrzenia na właściwe miejsce osób z niepełnosprawnością we wspólnotach chrześcijańskich może być przejmujący *List apostolski Jana Pawła II „Salvifici doloris”*. Choć jego treść dotyczy szerszej tematyki, mianowicie „chrześcijańskiego sensu ludzkiego cierpienia”, to zawarte w tekście analizy wydają się trafne w odniesieniu do wielu osób z niepełnosprawnością, doświadczających różnych form cierpienia, również takich, które pochodzą od „upośledzającego społeczeństwa”. Rzeczywistość cierpienia opisana w tym tekście (a dla naszych rozważań *mutatis mutandis* niepełnosprawności) pozostanie zawsze *enigmą*, niewypowiedzianą tajemnicą. Osoby cierpiące (niepełnosprawnych) zdaje się postrzegać papież jako doświadczających – jako członków wspólnoty – zbawczej obecności Boga, nieróżniącej się istotnie od Jego obecności w sprawowanych sakramentach i głoszonym Słowie. Cierpienie (niepełnosprawność?) – pisze papież – „bardziej niż cokolwiek innego toruje drogę łasce przeobrażającej dusze ludzkie. To ono, bardziej niż cokolwiek innego, uobecnia moce Odkupienia w dziejach ludzkości” (*Salvifici doloris*, 27). Pisze to autor w tekście wydanym w roku 1984,



czyli po doświadczeniu długiej rekonwalescencji koniecznej po zamachu na jego życie. Zapewne nie przypuszczał wówczas, iż pod koniec swego życia – trwając w samym centrum wspólnoty – stanie się osobą niedołądną, poruszającą się na wózku inwalidzkim, z chorobą Parkinsona, przebyłym zabiegiem tracheotomii, wreszcie osobą niemą, w sumie – osobą z widoczną dla każdego niepełnosprawnością.

Teologiczne, a następnie praktyczne, „umieszczenie” osób z niepełnosprawnością w samym centrum wspólnot chrześcijańskich będzie dla ich członków szansą nie tylko na zachowanie ewangelicznego wymiaru ich społeczności, lecz wręcz na odnalezienie przez nich pełni człowieczeństwa. „Człowiek [...] nie może odnaleźć się w pełni inaczej, jak tylko poprzez bezinteresowny dar z siebie samego” (*Gaudium et spes*, 24).

### Bibliografia

- Annandale N. H., Carter E. W. (2014). *Disability and theological education: A North American study*. „Theological Education”, nr 48, s. 83–102.
- Barrett C.K. (1994). *A Critical and Exegetical Commentary on the Acts of the Apostles*. T. 1. Edinburgh: T&T Clark.
- Bednarz E. (2004). *Katechetyka: edukacja religijna dziecka głębiej upośledzonego umysłowo z uwzględnieniem zielonoświątkowego profilu konfesyjnego*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Agape.
- Bengtssone S. (2014). *The two-sided coin – disability, normalcy and social categorization in the New Testament*. „Scandinavian Journal of Disability Research”, nr 7 (16), s. 280–292.
- Brodie T. L. (1993). *The Gospel According to John. A Literary and Theological Commentary*. New York: Oxford University Press.
- Dokument Stolicy Apostolskiej na Międzynarodowy Rok Osób Upośledzonych* (1981). „L'Osservatore Romano”, wyd. polskie, nr 3.
- Eiesland N. (1994). *The Disabled God: Toward a Liberatory Theology of Disability*. Nashville: Abingdon Press.
- Gaventa W. C. (2016). *Preaching disability: The whole of Christ's body in word and practice*. „Review and Expositor”, nr 113, s. 225–242.
- Goffman E. (2007). *Piętno. Rozważania o zranionej*. Gdańsk: GWP.
- Healey L., Humphreys C., Howe, K. (2013). *Inclusive domestic violence standards: Strategies to improve interventions for women with disabilities?* „Violence Vict”, nr 28 (1), s. 50–68.
- Hisey A., James S., Beck P. (1961). *Paul's "Thorn in the Flesh": A Paragnosis*, „Journal of Bible and Religion”, nr 2, s. 125–129.
- Jan Paweł II (1984) *List apostolski „Salvifici doloris”*. Watykan.
- Jones D. J. (2016). *Alms: Charity, Reward, and Atonement in Early Christianity*. Waco: Baylor University Press.

- Keith J. M., Bennetto L., Rogge R. D. (2015). *The relationship between contact and attitudes: Reducing prejudice toward individuals with intellectual and developmental disabilities*. „Research in Developmental Disabilities”, nr 47, s. 14–26.
- Kochanowicz A. (2008). *Wymiar sacrum w edukacji dziecka z głęboką wieloraką niepełnosprawnością*. W: Sekułowicz M., Kruk-Lasocka J., Kulmatycki L. (red.). *Psychomotoryka – ruch pełen znaczeń*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW, s. 259–270.
- Kochanowicz A. (2016). *Dziecko w śpiączce. Sens życia. Sens troski*. Łódź: Wydawnictwo Palatum.
- Krzemińska D. (2013). *Szkic do rozważań o życiu religijnym i doświadczaniu wiary przez osoby dorosłe z niepełnosprawnością intelektualną*. „Niepełnosprawność”, nr 10, s. 112–132.
- Langkammer H. (1977). *Ewangelia według św. Marka*. Poznań–Warszawa: Pallotinum.
- Lausch K. M. (1987). *Teoretyczne podstawy katechizacji osób głębiej upośledzonych umysłowo*. Warszawa: ATK.
- Liedtke M. (1996). *Behinderung – Anthropologie und pädagogische Aspekte*. W: Liedtke M. (red.). *Behinderung als pädagogische und politische Herausforderung. Historische und systematische Aspekte*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, s. 21–31.
- Maliszewska A. (2018). *W pełni ludzie*. „Studia Bobolanum”, nr 2, s. 45–76.
- Mędała S. (2010). *Ewangelia według świętego Jana, rozdziały 1–12*. Częstochowa: Edycja Świętego Pawła.
- Mickiewicz F. (2012). *Ewangelia według świętego Łukasza, rozdziały 12–24*. Częstochowa: Edycja Świętego Pawła.
- Nelson J. R., Wang M.-C., Haagenson L. R. (2017). *Inclusive, Culturally Competent Practices for Christian Faith Leaders in Responding to IPV Survivors with Disabilities*. W: Johnson A., Nelson J. R., Lund E. L. (red.). *Religion, Disability, and Interpersonal Violences*. New York: Springen.
- Olkin R. (2002). *Could you hold the door for me? Including disability in diversity*. „Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology”, nr 2, s. 130–137.
- Piaschewski G. (1935). *Der Wechselbalg. Ein Beitrag zum Aberglauben der nordeuropäischen Völker*. Breslau: Maruschke und Berendt.
- Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu (2012). Poznań: Wydawnictwo Pallotinum.
- Risse G. B. (1999). *Mending Bodies, Saving Souls: A History of Hospitals*. New York: Oxford University Press.
- Sobór Watykański II. (2005). *Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym*. Warszawa: Pallotinum.
- Stiker H.-J. (2010). *Disability in the Hebrew Bible*. S.M. Olyan. *Interpreting mental and physical differences*. Cambridge University Press. (2008). „ALTER – European Journal of Disability Research” (New York), nr 3, s. 222–228.

- Theology and the experience of disability: interdisciplinary perspectives from voices down under.* (2016). Picard A., Habets M. (red.) London: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Tronina A. (2006). *Księga kapłańska*. Częstochowa: Edycja Świętego Pawła.
- Wiliński M. (2010). *Modele niepełnosprawności: indywidualny – funkcjonalny – społeczny*. W: Brzezińska A., Kaczan R., Smoczyńska K. (red.). *Diagnoza potrzeb i modele pomocy dla osób z ograniczeniami sprawności*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar, s. 15–59.
- Woźniak Z. (2008). *Niepełnosprawność i niepełnosprawni w polityce społecznej. Społeczny kontekst medycznego problemu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SWPS.
- Yong A. (2011). *The Bible, disability, and the Church: A new vision of the People of God*. Grand Rapids: William B. Eerdmans.

## BARRIERS TO THE INCLUSION OF PEOPLE WITH DISABILITIES IN CHRISTIAN COMMUNITIES

**Abstract:** The aim of the article is to indicate selected biblical texts that contribute to build the barriers that prevent the full inclusion of people with disabilities in Christian communities. In the Scriptures, disability is often perceived as a reason for exclusion from the worship community, the result of sinfulness or a trigger to dignify a person, or as an opportunity to organize charitable activities. In any case, the position of a person with a disability is perceived as unusual. If biblical texts are read superficially, there is a danger of denying people with a disability a mature relationship with God and full participation in the life of the community. The author postulates the development of theology that would appreciate the special contribution of people with disability to the Christian community and grant them a central rather than peripheral position.

**Keywords:** disability; models of disability; inclusion; Christian communities; theology of disability.

**Jerzy Kochanowicz** – doktor habilitowany, zatrudniony na stanowisku profesora w Katedrze Pedagogiki Akademii WSB w Dąbrowie Górniczej. Jest z wykształcenia pedagogiem (habilitacja na UMK w Toruniu) oraz teologiem (doktorat w Philosophisch-Theologische Hochschule Sankt Georgen we Franfurcie n. Menem). W pracy badawczej koncentruje się na historii edukacji oraz relacjach między pedagogiką a religią. Adres korespondencyjny: ul. Ciepłaka 1c, 41-300 Dąbrowa Górnicza. Adres e-mailowy: jkochanowicz@wsb.edu.pl.



SZYMON DĄBROWSKI

*Wydział Nauk Społecznych*

*Akademia Pomorska w Słupsku*

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7268-5665>

Forum Pedagogiczne

9 (2019) 2, cz. 1

Wpłynęło: 24.10.2018

Zatwierdzono do druku: 7.02.2019

DOI: 10.21697/fp.2019.2.07

## POLEMIKA JÓZEFA TISCHNERA Z TRADYCJĄ TOMISTYCZNĄ JAKO SPÓR O KSZTAŁT WSPÓŁCZESNEJ EDUKACJI RELIGIJNEJ W POLSCE

**Streszczenie:** Przedmiotem niniejszego tekstu jest prezentacja fragmentu jednego z najciekawszych sporów filozoficzno-religijnych między ks. Józefem Tischnerem a przedstawicielami szkoły tomistycznej w Polsce. Poniższa analiza skupiała się wyłącznie na pierwszej fazie sporu (1968–1972), podstawowym celem opracowania jest jednak wydobywanie głosów krytyki kluczowych w obecnie toczącej się dyskusji nad kształtem współczesnej edukacji religijnej w Polsce, jak również dostrzeżenie ważnych argumentów w tej kwestii. Zdaniem autora niniejszego opracowania, ukazanie struktury filozoficzno-teologicznego sporu doprowadzić ma do odsłonięcia kontekstu edukacyjnego, który lokuje tę dyskusję w przestrzeni krytycznych analiz pedagogiczno-religijnych.

**Słowa kluczowe:** Józef Tischner; tomizm; neotomizm; filozofia chrześcijańska; edukacja religijna; krytyczna pedagogika religii.

### Wstęp

Przedmiotem niniejszego tekstu jest prezentacja pierwszej części jednego z najciekawszych sporów filozoficzno-religijnych powojennej Polski<sup>1</sup>. Polemika ta zapoczątkowana w latach 60. XX wieku przez ks. Józefa Tischnera objęła swoim zasięgiem niemal wszystkie liczące się ówczesne ośrodki filozoficzne. Dotyczyła kształtu, struktury oraz języka przekazu treści religijnych w tradycji katolickiej, w której jedną z najważniejszych koncepcji odgrywała filozofia św. Tomasza z Akwinu, będąca podwaliną dla klasycznej szkoły filozofii tomistycznej. Omawiana dyskusja rozpoczyna się od niejednorodnej oceny wpływu filozofii na współczesną myśl

<sup>1</sup> Całość sporu Józefa Tischnera z przedstawicielami polskiego tomizmu w latach 1967–1980 w perspektywie badań w zakresie polskiej pedagogiki religii jest aktualnie opracowywana przez autora tego artykułu.

chrześcijańską. Relacja między filozofią a doktryną katolicką stała się elementem różnicującym nie tylko w aspekcie interpretacji treści przekazu, lecz także samej roli i miejsca filozofii w tejże przestrzeni. Polaryzacja stanowisk najbardziej uwidoczniła się między tomistyczną a poza-tomistyczną filozofią chrześcijańską. Bezpośrednim przykładem takiej rozbieżności były opozycyjne stanowiska ks. Józefa Tischnera oraz przedstawicieli szkoły tomistycznej w Polsce.

Józef Tischner, zaliczany do grona fenomenologów i filozofów dialogu, czerpał problematykę badawczą z myśli klasycznej, jednak strukturę i metodę opisu opierał na filozofii współczesnej, szczególnie na egzystencjalizmie, fenomenologii, hermeneutyce czy filozofii dialogu (Bonowicz 2002; Tischner 2002; Wadowski 1999)<sup>2</sup>. Natomiast według Jarosława Horowskiego (2015, s. 35–42)<sup>3</sup> głównymi przedstawicielami szkoły tomistycznej byli w omawianym czasie: Mieczysław A. Krąpiec, Antoni B. Stępień, Mieczysław Gogacz, Jerzy Turowicz, Stefan Swieżawski (Tischner 2002). Tradycja ta – dziś bardzo zróżnicowana – źródłowo swoją metafizykę i teorię poznania wywodzi z filozofii św. Tomasza z Akwinu, który bezpośrednio odwoływał się do klasycznej filozofii Arystotelesa (Horowski 2015, s. 57–139).

Poniższa analiza skupia się wyłącznie na pierwszej fazie sporu Tischnera z polskim tomizmem. Podstawowym celem pracy jest wydobycie głosów krytyki kluczowych w obecnie toczącej się dyskusji nad kształtem współczesnej edukacji religijnej w Polsce, jak również dostrzeżenie ważnych argumentów w tej kwestii. Innymi słowy, chodzi o jednoczesne ukazanie wymiaru filozoficzno-teologicznego oraz uwidocznienie kontekstu edukacyjnego, który może lokować tę dyskusję w przestrzeni krytycznych analiz pedagogiczno-religijnych. W literaturze przedmiotu spór ten został już dość wnikliwie zbadany na wielu płaszczyznach, co pozwoliło na przybliżenie zwłaszcza intelektualnego klimatu tamtego okresu oraz przedmiotu dyskusji wokół filozofii, aksjologii i antropologii chrześcijańskiej (Dymarski 1998, s. 235–245; Gabrysz 2013, s. 3–19; Horowski 2008, s. 241–255; Jawor 2013, s. 211–227; Szary 2014, s. 221–247; Wilczek 2009, s. 52–72; Zambrzuski 2012, s. 99–114). W tym przypadku cel jest nieco inny. Jest nim przede wszystkim próba ukazania, na ile problematyka i przedmiot dyskusji mogą przełożyć się na szersze rozumienie dzisiejszego sporu toczącego się wokół edukacji religijnej w Polsce.

---

2 Od strony metodologicznej należy tu wymienić: egzystencjalizm Martinia Heideggera, fenomenologię Edmunda Husserla i Romana Ingardena, hermeneutykę Paula Ricoeura oraz filozofię dialogu Emanuela Levinasie.

3 Szkoła tomistyczna nie jest tym samym co szkoła klasyczna. Szkoła klasyczna zakresowo jest kierunkiem dużo szerszym, wywodzącym się z filozofii Arystotelesa, szkoła tomistyczna jest natomiast kierunkiem pochodzącym od św. Tomasza, który zainspirowany był myślą Arystotelesa i posłużył się nią do opisu Objawienia chrześcijańskiego.

### Spór na gruncie filozofii i teologii

W drugiej połowie lat 60. XX wieku J. Tischner opublikował na łamach miesięcznika „Znak” dwa artykuły: *W kręgu spraw psychologii i filozofii* (1967, s. 80–105) i *Prolegomena chrześcijańskiej filozofii śmierci* (1968, s. 422–440). W publikacjach tych można odnaleźć próbę określenia współczesnej myśli zarówno filozoficznej, jak i teologicznej, a także ocenę tego stanu rzeczy. Liczne argumenty pochodzące z analiz fenomenologicznych Martina Heideggera czy Edmunda Husserla ukazują kwestie dobra, zła, wolności i śmierci człowieka w świetle dalekim od klasycznego (tomistycznego) ujęcia. Przykładowo, zawarta w tekstach perspektywa umierania oraz kwestia kontaktu człowieka ze śmiercią koncentrują się przede wszystkim na wewnętrznych, indywidualnych doświadczeniach jednostki. W ten oto sposób autor zmienia płaszczyznę analiz z metafizycznej na fenomenologiczną. Wiąże się to bezpośrednio z ogólną oceną tomizmu, która zdaniem Tischnera nie tylko nie jest pozytywna, lecz wręcz konieczna do pilnego przededefiniowania i rekonstrukcji (Tischner 1968, s. 432–440).

Wymienione powyżej opracowania nie stały się jednak początkiem jawnej i otwartej dyskusji. W tym samym czasie środowisko tomistów publikuje kilka tekstów, również na łamach miesięcznika „Znak”, o stosunku tomizmu do współczesnej filozofii, teologii i chrześcijaństwa. Jednym z nich jest artykuł M. A. Krąpca, w którym autor kreśli granice między nauką, filozofią a teologią (1967, s. 861–887). Nauka prezentowana jest jako zupełnie autonomiczna dziedzina życia ludzkiego, niezależna, niesprzeczna z filozofią czy wiarą. Natomiast wiara i system filozoficzny niekiedy wydają się być ze sobą dość mocno splecione. To połączenie następuje z inicjatywy wiary – Objawienia, które potrzebuje teorii czy systemu, aby móc się całościowo i spójnie prezentować. Chrześcijaństwo, przyjmując klasyczną koncepcję bytu oraz racjonalność filozofii tomistycznej w sposób pełny nabrało cech holistycznego systemu. Tym samym ani ze strony nauki, ani tym bardziej filozofii nie może być w stosunku do wiary jakichkolwiek sprzeczności. W samej treści nauka i teologia nie są ze sobą powiązane. Są natomiast spójne, jeżeli chodzi o narzędzia poznania, do których zalicza się klasyczny, tj. arystotelesowski schemat racjonalności. M.A. Krąpiec (1967, s. 887) pisze w podsumowaniu: „Religia jako religia i poznanie racjonalne same z siebie są formalnie bezkolizyjne”.

Obok artykułu M. A. Krąpca pojawiły się także prace Stanisława Kamińskiego (1967, s. 897–904), Antoniego B. Stępnia (1967, s. 887–897) oraz Zofii Zdybickiej (1968, s. 780–792). W tekstach tych co prawda nie można odnaleźć otwartej polemiki z Tischnerem, przyświeca im jednak bardzo zbliżona do tego podejścia konstrukcja apologetyczna ówczesnego tomizmu. Wszyscy się zgadzają co do miejsca i roli filozofii w teologii chrześcijańskiej. Prezentują również zbliżoną koncepcję filozofii jako *ratio*, pełnego, całościowego narzędzia opisu Objawienia. Z tekstów tych intuicyjnie wywnioskować można, iż w danym czasie krystalizowała się próba

aktualizacji, uwspółcześnienia opisu oraz języka myśli religijnej, czyli narzędzia, którym była filozofia tomistyczna (Tischner i in. 1995, s. 29–44)<sup>4</sup>.

Wydaje się, że koniec lat 60. ubiegłego wieku to czas aktywnej dyskusji reinterpretującej status teologii opartej na tomizmie. Podobieństwo tematyki oraz zbliżony czas oraz miejsce publikacji wskazuje na początek powoli rodzącej się dyskusji na temat statusu neotomizmu zarówno we współczesnej filozofii, jak i filozofii chrześcijańskiej. Przykładem potwierdzającym to przypuszczenie jest tekst Mieczysława Gogacza pt. *Aktualne dyskusje wokół tomizmu* (1967, s. 57–70). Autor opisuje w nim wewnętrzną dyskusję na temat sytuacji tomizmu w relacji do aktualnych problemów natury filozoficznej. Zdaniem M. Gogacza, tomizm wychodzi obronną ręką z większości współczesnych zarzutów, które wynikają raczej z niespójności i różnic językowych niż z błędów przedmiotowych opisywanego systemu. Jednakże na uwagę zasługuje wewnętrzna, powolna próba procesu reinterpretacji tomizmu.

W literaturze przedmiotu odnajdujemy głosy twierdzące, że realny spór o tomizm w przekazie chrześcijańskim rozpoczął się dopiero w latach 70. XX wieku (Dymarski 1998, s. 235–245; Gabrysz 2013, s. 3–19; Jawor 2013, s. 211–227; Szary 2014, s. 221–247; Wilczek 2009, s. 52–72). Wydaje się, iż klimat filozoficzno-intelektualny końca lat 60., w tym szczególnie liczne publikacje na temat tomizmu, nie tyle zapowiadał powszechną dyskusję, która miała dopiero nadejść, ile był raczej jej realnym i źródłowym początkiem.

Bezpośrednia dyskusja rozpoczęła się wtedy, gdy w roku 1970 ukazał się artykuł J. Tischnera pt. *Schylek chrześcijaństwa tomistycznego* (1970a, s. 1–20). W swym tekście filozof ujawnia źródła sporów, z którymi boryka się współczesny katolicyzm, bezpośrednio lub pośrednio wynikających z filozofii tomistycznej. Są to np. „tomistyczna koncepcja Boga, teoria podstaw etyki, antropologia oraz koncepcja przyrody” (1970a, s. 1–5). Wszystkie te przykłady, zdaniem autora, są źródłem ataków i dyskusji z katolicyzmem. Najistotniejsze jest jednak to, iż ich powodem nie jest realny problem podlegający dyskusji, lecz niezmienny kształt systemu tomistycznego. Tekst J. Tischnera traktuje o krytyce tomizmu jako teorii opisującej myśl chrześcijańską, która popada z jednej strony w redukcjonizm, z drugiej zaś obarczona jest wewnętrzną antynomią (1970a, s. 1–5). Redukcjonizm wyraża się zarówno w zamkniętym języku, jak i w specyficznej metodzie poznania, czyli teologii spekulatywnej. Problem języka polega na tym, iż formy pojęciowe odziedziczone po Arystotelesie i św. Tomaszowi nie mogą obecnie w sposób zrozumiwały przedstawić istoty współczesnego chrześcijaństwa. Do tego dochodzi jeszcze metoda opisu,

---

4 Należy jednak zaznaczyć, że otwarta dyskusja na temat roli i wpływu filozofii na przekaz myśli chrześcijańskiej (katolickiej) mogła zaistnieć dopiero po rozstrzygnięciach Soboru Watykańskiego II (1962–1965). Tradycja tomistyczna do tego czasu stanowiła jedyny wewnętrzny język teologii katolickiej. Sobór wprowadził wolność w zakresie doboru języka opisu filozoficznego dla objawienia chrześcijańskiego.



która wiąże się bezpośrednio z wewnętrzną sprzecznością w obrębie chrześcijaństwa, szczególnie katolicyzmu. Błąd popełnił już św. Tomasz, który zespolił myśl racjonalną Arystotelesa z myślą Objawioną. Zespolił, czyli zastosował metodę analizy filozoficznej do prezentacji i zrozumienia pełni Objawienia chrześcijańskiego (Tischner 1970a, s. 5–7). Nie musiałyby to doprowadzić do redukcjonizmu poznawczego, gdyby tomizm nie stał się bezalternatywnym systemem opisującym chrześcijaństwo na wieki (Tischner 1970a, s. 6–9).

Podstawą systemu, a przez to głównym problemem, zdaniem J. Tischnera, jest kształt teologii spekulatywnej. To wewnętrzna logika teologii spekulatywnej stoi w sprzeczności z logiką Objawienia. Dzieje się tak, gdyż metoda tomistyczna łączy w sobie dwie zasadniczo różne struktury logiczne: metafizyczną i aksjologiczną. Pierwsza związana jest ze schematem od zasady do wniosku – czyli logiką – pewną racjonalizacją i wnioskowaniem w obrębie myślenia religijnego. Druga związana jest ze schematem jakościowym, kto i co uznał – czyli chrystologią – w której mniej istotne jest to, w jaki sposób i dzięki czemu coś uznajemy, a najważniejsze – kto i co uznaje. W tej dwojakiej strukturze Objawienie w ramach unaukowania zostało zredukowane do opisu metafizycznego. Aksjologia natomiast, czyli teoria wartości, która najpełniej wyraża się w języku Objawienia, została w znacznej mierze uproszczona. Tomizm, przyjmując jako priorytet zasadę opisu przez logikę, musiał niejako „na siłę” wtłoczyć w te ramy nie tylko część, lecz także całość Objawienia chrześcijańskiego, aby stać się holistycznym i spójnym systemem (Tischner 1970a, s. 9–15). Ma to bardzo poważne konsekwencje, gdyż w ten sposób opis tomistyczny zniekształca pełną myśl chrześcijańską. Istotą i sednem nie jest logika czy racjonalność Objawienia, prowadząca do wysokich abstrakcji pojęciowych, ale Objawienie poprzez osobę Jezusa Chrystusa – Jego słowa, nauka oraz życie, czyli wszystko to, co składa się na strukturę wartości. Z argumentacji tej można wnioskować, że pierwotnym dla chrześcijanina nie powinien być czysty opis czy pewna konstrukcja pojęciowo-racjonalna, której celem jest obiektywizacja treści, lecz wewnętrzne (niejako subiektywne) odzwierciedlenie życiowych wartości. Oznacza to pewne urealnienie konkretnego dobra, obecnego tu i teraz (Tischner 1970a, s. 12–15).

Kryzys czy schyłek, o którym mówił J. Tischner (1970a, s. 19–20), może być odczytany na płaszczyźnie filozoficznej i religijnej (chrześcijańskiej): „Z punktu widzenia filozofii zjawisko rozkładu systemów filozoficznych i jego konsekwencje należą do zjawisk normalnych, niebudzących zdziwienia żadnego filozofa, a przede wszystkim żadnego historyka filozofii. [...] Z punktu widzenia chrześcijaństwa rozejście się chrześcijaństwa z tomizmem nie powinno także budzić zdziwienia. W chrześcijaństwie podkreślało się i nadal się podkreśla, że głębia Objawienia jest tak wielka, iż byłoby zuchwałością, gdyby chciało się ją wyczerpać za pomocą jakichkolwiek ludzkich pojęć, w tym także pojęć filozoficznych”.

Podsumowując powyższą rekonstrukcję, można stwierdzić, że bardzo jasno uwidacznia się antydogmatyczny i antysystemowy kierunek krytyki. Zdaniem J. Tischnera tomizm przez hermetyczny język i wewnętrzną, przede wszystkim

ontologiczną strukturę opisu, zdezaktualizował się i popadł w głęboki redukcjonizm w obrębie opisu całości Objawienia chrześcijańskiego. Wynikiem tego jest potrzeba rewizji nie tylko filozofii tomistycznej, lecz także całej myśli chrześcijańskiej na przestrzeni XIX i XX wieku.

Jasnym zdaje się fakt, iż tak mocna, aby nie powiedzieć druzgocąca krytyka, musiała wywołać duży sprzeciw ze strony środowiska tomistycznego. Na odpowiedź nie trzeba było długo czekać. W obronie tomizmu wystąpił Andrzej Półtawski (1970, s. 991–999). Co charakterystyczne, jego polemika nie wyrażała się w opisie tomizmu, lecz w dezawuowaniu krytyki J. Tischnera. Z jednej strony A. Półtawski oskarżył go o nadinterpretację założeń teoretycznych tomizmu i teologii spekulatywnej, a w konsekwencji o tworzenie własnego wizerunku klasycznej doktryny. Z drugiej strony o to, iż krytyka tomizmu oparta została na mylnej koncepcji rzeczywistości, w której prymarna jest świadomość, a nie byt. W konsekwencji antropologia wynika wyłącznie z koncepcji świadomości i subiektywistycznego obrazu rzeczywistości. Do tych zarzutów dochodzi chyba zarzut najpoważniejszy, mówiący o tym, że gdy A. Półtawski (1970) określa propozycję J. Tischnera, jest to pewnego rodzaju **antyracjonalizm**, w obrębie którego nie jest możliwe stworzenie jednolitego systemu metafizycznego, w którym to, co naukowe i objawione wchodzi we wzajemną syntezę. Synteza ta z założenia nie ma kształtu ostatecznego, ale z pewnością jest całościowa, dzięki czemu to, co początkowo niepoznane, z biegiem czasu staje się uświadomione i zrozumiałe.

W podobny ton krytyki uderza głos Antoniego B. Stępnia (1970, s. 999–1001), który zarzuca J. Tischnerowi nie tyle nadinterpretację, ile nieznaną tw. zdrowego tomizmu i opisanie tylko pewnych jego wypaczeń. Pojawia się także zarzut kolejny, który związany jest z pewną subiektywną teologizacją w koncepcji fenomenologa. A. B. Stępień, podobnie jak A. Półtawski, uważa, iż w interpretacji teologicznych konsekwencji w wymiarze filozoficznym J. Tischner poszedł za daleko. Oznacza to, że zarzuty wobec tomizmu o bezpośredni determinizm formy chrześcijaństwa są chybione, gdyż tomizm tak dalece idących wpływów nie wykazuje. Nie jest wprawdzie tak, że tomizm dostosowuje do siebie pewną treść Objawienia chrześcijańskiego, przez co ją zmienia albo redukuje. Jest odwrotnie, to chrześcijaństwo, przyjmując język logiki arystotelesowskiej, w sposób przystępny staje się próbą ukazania tego, co może być ukazane. Co więcej, wszelkie próby obarczenia winą tomizmu za dawną i obecną krytykę chrześcijaństwa wydają się wielkim nieporozumieniem. Ta powszechna krytyka najczęściej wyrasta z niezrozumienia samej istoty i głębi Objawienia, a nie z oceny filozofii tomistycznej.

Zupełnie inną metodę krytyki przyjął Jacek Salij (1970, s. 1001–004), który podziela co prawda zdanie przywołanych powyżej tomistów, dodaje jednak własne argumenty zdanie na temat tego problemu. Uważa on, że istnieją dwa wymiary myśli chrześcijańskiej: metafizyczny i aksjologiczny. Zgadza się z Tischnerem, że tomizm koncentruje się na wymiarze metafizycznym, twierdzi jednak, że chrześcijaństwo w istocie opiera się na tym wymiarze, nie może więc być inaczej

w przypadku tomizmu. Nie jest wprawdzie tak, że chrześcijaństwo nie ma wymiaru aksjologicznego – to byłoby oczywistym fałszem – lecz wymiar ten strukturalnie zawiera się w pierwotnej konstrukcji metafizycznej. Oznacza to, że obie płaszczyzny – metafizyczna i aksjologiczna – nie istnieją we wzajemnej sprzeczności, lecz pozostają we współoddziaływaniu. Aksjologia staje się pewną treścią, która z konieczności realizuje się w wymiarze metafizycznym. Innymi słowy, tomizm nie może popełniać błędu redukcjonizmu struktur aksjologicznych, struktur wartości, gdyż sensem chrześcijańskiej myśli jest tworzenie nowej rzeczywistości, nowego statusu ontycznego, który ze swej istoty, *implicite*, zawiera głęboką treść aksjologiczną.

Dyskusja nabrała tempa, gdy do obrony J. Tischnera włączył się Stanisław Grygiel. W artykule pt. *Język filozofii a język Objawienia* podkreśla on, że tomizm w swojej metodzie i w swojej strukturze opisu popada w konieczny redukcjonizm (Grygiel 1970, s. 1004–1007). Podobnie jak J. Tischner, S. Grygiel wyjaśnia, iż kryzys w chrześcijaństwie tomistycznym jest kwestią nie do uniknięcia. Dzieje się tak z tego powodu, że metafizyka klasyczna próbuje wtłoczyć wszelki byt w tę samą kategorię opisu. Co gorsza, opis ten dokonywany jest nie z perspektywy człowieka, lecz z perspektywy „bytu jako bytu”. Jego zdaniem, poznanie musi ukierunkować się w stronę człowieka, jemu należy poświęcić całą uwagę. Chrześcijaństwo to pochylenie się nad człowiekiem w jego własnej rzeczywistości, odnalezienie tego, co jest przynależne osobie i tylko jej. Grygiel swoje stanowisko i płaszczyznę badania opiera na założeniu antropologicznym. Dzięki człowiekowi i tylko w jego obrębie prawda może być opisana i rozumiana. To zrozumienie jest wewnętrznym procesem, który wprost związany jest z rozwojem i kształtem świadomości człowieka. Wszystko, co poznajemy przez **człowieka**, rozumiane jest tu i teraz, ale także w przyszłej perspektywie. Wszelki natomiast statyczny, całościowy opis, może być tylko redukcjonizmem. Język myśli chrześcijańskiej jest głęboko osadzony w wielowymiarowym języku symbolicznym, języku człowieka i symbolu. Język zaś metafizyki klasycznej próbuje ująć w ramy wzorcowego, statycznego opisu to, co poza te ramy z natury swojej wykracza. Grygiel nie postuluje wprowadzania przestrzeni relatywnej do analiz Objawienia, lecz tworzenie opisu, który źródłowo nie będzie statyczną strukturą języka. Przede wszystkim samo narzędzie opisu nie może wyznaczać granic realizowania się danej treści, tym bardziej gdy mamy do czynienia z prawdą Objawienia chrześcijańskiego.

W 1970 roku Tischner publikuje odpowiedź na powyższą krytykę (1970b, s. 1013–1027). Doprecyzowuje w niej i wyjaśnia główne kwestie, które zrodziły się pod wpływem polemicznych tekstów. Po pierwsze uzasadnia, że w jego interpretacji na miejsce tomizmu, co wpisuje się w naturalny rozwój myśli ludzkiej, wkracza inna filozofia. Daje także wskazówki, że ta nowa teologizacja, jego zdaniem, może być związana z opisem o charakterze egzystencjalno-fenomenologicznym. Język filozofii bytu niejako zapomniał o człowieku obecnym tu i teraz. To człowiek żyjący w konkretnych czasach i warunkach jest adresatem prawdy chrześcijańskiej. W dalszej części wypowiedzi autor precyzyjnie opisuje, o jakim tomizmie pisał i powołuje się

na M.A. Krapca, aby uzasadnić własne rozumienie tomistycznej metafizyki, która przede wszystkim opiera się na analityczno-dedukcyjnej formie wnioskowania. W konsekwencji przechodzi do omówienia kolejnej kwestii, mianowicie do pojęcia teologizacji. J. Tischner porównuje to pojęcie do pojęcia dogmatyzacji i wyjaśnia istotną różnicę, jaka między nimi zachodzi. Ukazuje relacyjność teologii i filozofii, czyli struktur myślenia religijno-dogmatycznego, wobec interpretacji filozoficznej, dzięki czemu zarzut o zmianę czy wpływ koncepcji Tischnera na dogmatykę chrześcijańską przestaje być zasadny. Podkreśla, że problematyka dogmatu chrześcijańskiego nie była ani przedmiotem, ani też celem analiz opisanych w artykule. Ostatnia kwestia, którą podejmuje, to zarzut idealizmu czy subiektywizmu, czyli tworzenia własnej teorii „tischneryzmu”. Fenomenolog przeprowadza wnikliwą analizę pojęcia idealizmu ontologicznego oraz subiektywizmu. Odwołując się do Husserla, Heideggera oraz Ingardena, wyjaśnia źródłowe pochodzenie własnej – nie tyle metody, co pewnej struktury wyводу fenomenologicznego. Stara się oddalić zarzut o idealizm i subiektywizm, wskazując, iż sednem przyjętej metody nie jest wtórny opis stanów świadomościowych i na jego podstawie próba syntetyzacji, lecz bezpośrednie doświadczenie przedmiotu, które immanentnie i źródłowo jest pewną jego (tzn. tego podmiotu) syntetyzacją. Innymi słowy, język filozofii współczesnej ma pomóc w opisie tego, co tu i teraz uobecnia się w człowieku.

Kolejne dwa lata przynoszą ogólne wyciszenie sporu, choć należy zaznaczyć, iż debata między J. Tischnerem a A.B. Stępnem trwała nadal. Co prawda doprecyzowano płaszczyznę dyskusji, lecz wydaje się, iż polemika na forum ogólnym nie była już tak intensywna. Jej przedmiotem stała się szeroko rozumiana aksjologia, głównie etyka, oraz szczegółowa koncepcja filozofii Boga. W tym też czasie J. Tischner opublikował tekst, w którym dość krytycznie ustosunkował się do klasycznej tradycji (Tischner 1972, s. 305–321). W pracy tej autor podjął polemikę ze scholastyczno-tomistyczną filozofią Boga, której przeciwstawia koncepcję kartezjańską. Początkowo wyjaśnia, na jakich założeniach i przesłankach opiera się stanowisko klasyczne. Po pierwsze, Bóg jest bytem *per se* („przez się”), czyli Bytem bez przyczyny. Po drugie, Jego istota jest absolutnie prosta, istnienie jest jej aktem, czyli jest pełnią czystego aktu (Tischner 1972, s. 309). Po trzecie, Bóg jest bytem niezmiennym, a po czwarte, Bóg jest ostateczną racją wyjaśniającą istniejący świat. W czasach nowożytnych wszystkie te argumenty zostały po części bądź w całości zakwestionowane przez jednego filozofa – Kartezjusza (Tischner 1972). Zmienił on perspektywę opisu Absolutu-Boga, którego istotą wprawdzie jest istnienie *per se*, lecz jest to wpisane w wymiar nadrzędny, którym jest wolność. Byt doskonały, wolny, wchodzi w relacje z innymi bytami, tworząc wspólnotę, przez co sam może być przez te byty poznany i rozumiany. Oznacza to, iż nie samo istnienie i nie czysta racjonalność jest tym, co dla Kartezjusza w bycie doskonałym jest najistotniejsze. Najważniejsza jest bowiem wolność Boga jako Osoby, która bezpośrednio wpływa na człowieka. „To nie rozum, lecz wolność czyni osobę osobą. Jeśli Bóg ma być Osobą, musi być przede wszystkim wolnością” (Tischner 1972, s. 313).

### Spór na gruncie pedagogiki religii

Zaprezentowany tu fragment polemiki J. Tischnera z polskim tomizmem ma kształt sporu filozoficzno-teologicznego, nie zaś czysto filozoficznego. Co więcej, tematyka, która jest przedmiotem tej dyskusji, charakteryzuje się nie tylko strukturą opisu interdyscyplinarnego, lecz obejmuje w swym zakresie szeroką przestrzeń problematyki społecznej i humanistycznej końca XX wieku. Podejście interdyscyplinarne w tym przypadku dotyczy zarówno analizy metod poznania, jak i treści przedmiotowych. Badania teologiczne i filozoficzne, w istocie tak różne, w tym przypadku pracują dla „wspólnej sprawy”. Tym, co scala oba podejścia, jest chęć jak najpełniejszego ukazania treści Objawienia chrześcijańskiego w szerokim horyzoncie intelektu, doświadczenia, intuicji itd. Podejście teologiczne i filozoficzne w tym przypadku może wydawać się zbieżne, jest to jednak tylko pozorne podobieństwo. Filozofia tomistyczna spełnia w tym przypadku dwie niejako koherentne role. Jest systemem filozoficznym, jaki na poziomie przedmiotowym oraz metodologicznym stał się także oficjalnym systemem opisu przesłania chrześcijańskiego, przez co wszedł w strukturę dyskursu teologicznego. Nie oznacza to jednak, że opis filozoficzny z opisem teologicznym w sposób dowolny został tu zespolony czy złączony.

Dobrym przykładem z wyżej przywołanej polemiki jest problematyka rozumienia istnienia Boga. Przedmiot analiz, w tym przypadku Bóg i jego istnienie, w tych dwóch porządkach nie jest tożsamy. Opis teologiczny swoje niezmienné źródło ma w Objawieniu. Filozoficzne natomiast rozumienie Boga (Absolutu) poszukuje uzasadnienia przede wszystkim poza granicami myślenia religijnego. Co prawda, dyskurs filozofii chrześcijańskiej wprowadza zasadę komparatystyki, w której jednym z najważniejszych, lecz nie jedynym kryterium interpretacji staje się Biblia. W tym przypadku ten sam przedmiot poznania, analizowany na innych płaszczyznach, z innych źródeł epistemicznych, jest odmiennym przedmiotem opisu. Dzięki temu bardziej klarowna wydaje się różnica teologicznego rozumienia Boga i filozoficznego Absolutu. Tu odsłaniają się kluczowe pytania dla kontekstu badań w obrębie pedagogiki religii, a szczególnie współczesnych praktyk edukacji religijnej: która z wymienionych powyżej perspektyw winna dominować w przekazie treści edukacji religijnej w społeczeństwie pluralistycznym? Czy priorytetem mają być treści teologiczne, dogmatyczne i kerygmat chrześcijański? Czy wręcz przeciwnie, punktem wyjścia musi stać się świat, człowiek, kultura? Tak widziany dualny podział z natury rzeczy jest redukcyjny, jednak właśnie w tej formie redukcji odsłania się istota współczesnego sporu w obrębie pedagogiki religii i szerzej edukacji religijnej. Czy język, struktura i treść przekazu religijnego winny być umocowane w tradycji i całościowym, systemowym oraz esencjalistycznym podejściu, aby na tej podstawie wskazywać, jak myśl chrześcijańska integruje i zespala pofragmentowany dziś świat? Czy, raczej przekaz musi wychodzić od potrzeb i dylematów współczesności (sfery *profanum*), aby na tej podstawie, niejako egzystencjalnie, odkrywać uniwersalność Objawienia, która wydarza się w „tu i teraz” dziejącym się

momencie. Pytania te poruszają fundamentalne kwestie, z którymi polska edukacja religijna musi się zmierzyć. To głośne wołanie nie tylko o konieczność wprowadzenia szybkich zmian w sferze metodyki katechetycznej i religijnej, lecz przede wszystkim to dyskusja o strukturze i dialektyce przekazu treści chrześcijańskich. Innymi słowy, spór dotyczy sfery inkluzyjnego lub ekskluzywnego uprawiania edukacji religijnej w społeczeństwie pluralistycznym (Obrycka, Dąbrowski 2018, s. 2–18). Dobrym przykładem może być tu model przekazu treści chrześcijańskich, w których istotą Objawienia jest myśl teocentryczna (chrystocentryzm), gdzie np. natura Syna Bożego jest przedstawiana przede wszystkim jako natura samego Boga, lub model przeciwny, antropocentryczny (również chrystocentryczny), w którym eksponuje się zwłaszcza ludzką naturę Syna Bożego. W oczywisty sposób trzecim rozwiązaniem mogłaby być całościowa synteza tychże stanowisk, której egemplifikacją jest pełen dogmat o podwójnej naturze Jezusa Chrystusa. Wydaje się to jednak niewystarczającym rozwiązaniem, gdyż pomija się wówczas kontekst pluralnej i demokratycznej struktury współczesnego społeczeństwa, które wymaga odmiennych względem tradycyjnych strategii działań edukacyjnych (Dąbrowski 2016b, s. 115–130).

Jak się zdaje, całą wielowątkową i złożoną dysputę J. Tischnera z tomizmem można (dość redukcyjnie) sprowadzić do dwóch opozycyjnych różnic w interpretacji roli, jaką ma spełniać dyskurs filozoficzny w przestrzeni myślenia religijnego, a także jego zadań i celu. Dla filozofa dramatu celem podstawowym każdej filozofii, w tym filozofii, której namysł koncentruje się wokół myśli chrześcijańskiej, jest próba zrozumienia bólu człowieka i uczestniczenie z nim w jego dramacie. Jest to założenie, którego konsekwencją jest uprawianie filozofii antyesencjalistycznej, krytycznej, aby nie powiedzieć, antydogmatycznej. To pomysł budowania języka opisu i rozumienia zjawisk w ujęciu antropologicznym. Z kolei dla przedstawicieli filozofii tomistycznej (dokonując tu daleko idącej redukcji), priorytetem dociekań filozoficznych staje się potrzeba wygenerowania myśli systemowej, pewnej syntezy na poziomie metafizyki bytu. Rzecz rozstrzyga się o sferę rozumienia problematyki antropologicznej, która bądź jest centralną przestrzenią zainteresowania, bądź tylko jedną z istotnych poziomów analiz całego systemu (Dąbrowski 2016a, s. 273–279).

### Zakończenie

Zaprezentowany powyżej spór J. Tischnera z tomizmem został intencjonalnie zredukowany do dyskusji o pierwszeństwie antropologii czy metafizyki w przekazie treści religijnych, roli badań nad subiektywnością i obiektywnością, dyskusji między myśleniem fragmentarycznym a całościowym, między zmiennością Heraklita a stałością Parmenidesa. Jednakże właśnie w tak uproszczonej wizji tejsze polemiki najdobitniej ujawnia się jeden z najbardziej aktualnych sporów w przestrzeni współczesnej edukacji religijnej w Polsce. Jest to spór o cel, zakres oraz strukturę tejsze edukacji zarówno w systemie edukacji powszechnej, jak również szerzej, na gruncie

współczesnego społeczeństwa demokratycznego. Dyskusje wokół celu edukacji religijnej generują przede wszystkim następujące pytania: Czy główne zadania tejże edukacji kończą się na celach wyznaczonych w ramach danego wyznania czy konfesji? Czy wręcz przeciwnie, to one stają się elementami szerszego procesu autonomicznego włączania jednostki w świadomą strukturę społeczno-kulturowej egzystencji? Są to kwestie, które sprowadzają się do pytania: na ile współczesny model edukacji religijnej winien opierać się na procesach ekskluzji lub inkluzji społecznej, w których edukacja religijna z jednej strony jest narzędziem konstruowania tożsamości wyznaniowej, zaś z drugiej, narzędziem konstruowania tożsamości kulturowo-społecznej? Podział ten determinuje kształt kolejnej polemiki o tzw. zakres edukacji religijnej. Podejście pierwsze, konfesyjne i ekskluzywne, wiąże się z elitarnym i zamkniętym zakresem tejże edukacji, która posługuje się strukturą przekazu treści opartą na wewnętrznej teologii danego wyznania, przez co pogłębia hermetyczną strukturę tejże grupy. W aspekcie społecznym nie jest to zjawisko edukacyjnie korzystne, gdyż entymematycznie wyłącza się kontekst religii z pola edukacji powszechnej, sprowadzając ją jedynie na grunt wewnętrznych celów i zadań danego Kościoła. Niewątpliwą zaletą tego podejścia jest możliwość kształcenia i wychowania na głębokim oraz całościowym poziomie relacji<sup>5</sup>. Podejście drugie, kulturowe i inkluzyjne, będzie tu dokładnym przeciwieństwem pierwszego, gdyż cele tejże edukacji dalece wykraczają poza kryteria stawiane na polu danej grupy wyznaniowej, przez co problematyka *stricte* religijna niejako musi być korelowana i uzupełniana przez formy kształcenia ogólnego. Taki zakres edukacji religijnej jest wysoce korzystny dla społeczeństwa demokratycznego oraz edukacji publicznej, ponieważ posiada potencjał do scalania, czyli tworzenia podejścia holistycznego w edukacji (Znaniacka 2017, s. 149–178). Jednocześnie religia nie jest sprowadzana wyłącznie do sfery prywatnej człowieka, przez co jest zjawiskiem społecznym, jawnym, publicznym oraz poddawany krytycznej analizie pedagogicznej (Dąbrowski 2012, s. 90–111).

### Bibliografia

- Bonowicz W. (2002). *Tischner*. Kraków: Znak.
- Dąbrowski S. (2012). *Krytyczna pedagogika religii*. „Ars Educandi”, nr 9, s. 90–111.
- Dąbrowski S. (2016a). *Pedagogika religii Józefa Tischnera. W poszukiwaniu nowego modelu edukacji religijnej*. Słupsk: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej w Słupsku.
- Dąbrowski S. (2016b). *Strategie komunikacji w ruchu słow odpowiedzią na wyzwania edukacji międzykulturowej XXI wieku*. „Multicultural Studies”, nr 1, s. 115–130.

---

5 Należy jednak pamiętać, że obok dużego potencjału model ten obciążony jest również wieloma zagrożeniami dla sfery religijnej człowieka, które w historii najczęściej prowadziły do rozwoju ekstremizmu oraz tendencji fundamentalistycznych.

- Dymarski Z. (1998). *Debata księdza Józefa Tischnera ze szkołą lubelską*. „Logos i Ethos”, nr 1, s. 235–245.
- Gabrysz J. (2013). *Stanowisko Józefa Tischnera wobec tomizmu*. „Tarnowskie Studia Teologiczne”, nr 32, s. 3–19.
- Gogacz M. (1967). *Aktualne dyskusje wokół tomizmu*. „Zeszyty Naukowe KUL”, nr 3, s. 59–70.
- Grygiel S. (1970). *Język filozofii a język Objawienia*. „Znak”, nr 193–194, s. 1004–1007.
- Horowski J. (2008). *Pedagogika tomistyczna a pedagogika wartości*. „Paedagogia Christiana” nr 21, s. 241–255.
- Horowski J. (2015). *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Jawor M. (2013). *Spór Józefa Tischnera z tomizmem – między konfrontacją a dialogiem*. „Filozofia Chrześcijańska”, nr 10, s. 211–227.
- Kamiński S. (1967). *Aparatura pojęciowa teologii a filozofia*. „Znak”, nr 157–158, s. 897–904.
- Krapiec M. A. (1967). *Religia a nauka*. „Znak”, nr 157–158, s. 861–887.
- Milerski B. (2011). *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ChAT.
- Obrycka M., Dąbrowski S. (2018). *Pedagogika religii jako subdyscyplina nauk o edukacji – między inkluzją a ekskluzją w badaniach edukacyjnych*. „Karto-Teka Gdańska”, nr 2, s. 2–18.
- Póltawski A. (1970). *O metodzie naukowej, pogańskim realizmie i chrześcijańskim idealizmie*. „Znak”, nr 193–194, s. 991–999.
- Salij J. (1970). *Duch prawdy, duch wolności*. „Znak”, nr 193–194, s. 1001–1004.
- Stępień A. B. (1967). *Filozofia jako ostateczna płaszczyzna dyskusji światopoglądowych*. „Znak”, nr 157–158, s. 887–897.
- Stępień A. B. (1970). *Przedwczesne podzwonne tomizmowi?* „Znak”, nr 193–194, s. 999–1001.
- Szary S. (2014). *Paideia w kontekście filozoficznej polemiki ks. Józefa Tischnera z Tomizmem*. W: Krasnodębski M. (red.). *Myśl pedagogiczna neoscholastyki i tomizmu*. Warszawa: Wydawnictwo SWPR.
- Tischner J. (1967). *W kręgu spraw psychologii i filozofii*. „Znak”, nr 151, s. 80–105.
- Tischner J. (1968). *Prolegomena chrześcijańskiej filozofii śmierci*. „Znak”, nr 166, s. 422–440.
- Tischner J. (1970a). *Schyłek chrześcijaństwa tomistycznego*. „Znak”, nr 187, s. 1–20.
- Tischner J. (1970b). *O co właściwie chodzi?* „Znak”, nr 193–194, s. 1013–1027.
- Tischner J. (2002). *Myślenie według wartości*. Kraków: Znak.
- Tischner J., Zbigniew N., Sławomir S. (1995). *Świat się zmienił na lepsze – rozmowa*. „Więź”, nr 11, s. 29–44.
- Wadowski J. (1999). *Dramat pytań egzystencjalnych: Ks. Józefa Tischnera filozofia dramatu jako próba odpowiedzi na pytania egzystencjalne*. Wrocław: Papieski Fakultet Teologiczny.



- Wilczek A. (2009). *W poszukiwaniu prawdy o człowieku, spór księdza Józefa Tischnera z tomizmem*. „Czasopismo Filozoficzne”, nr 4–5, s. 52–72.
- Zambrzuski M. (2012). *Cienie bez jaskini – spór M. Gogacza i J. Tischnera o charakter filozofii*. W: Klimski T. A., Andrzejuk A. J. (red.). *Filozofia i mistyka, Wokół myśli Mieczysława Gogacza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Zdybicka Z. (1968). *Tomizm a aggiornamento myśli chrześcijańskiej*. „Znak”, nr 168, s. 780–792.
- Znanięcka M. (2017). *Praktyki kontemplatywne w edukacji. Próba scalenia sfragmentowanego podmiotu, poznania i wspólnoty*. W: Dąbrowski S., Obycka M. (red.). *Edukacja, wartości, kontrowersje*. Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra.

## JÓZEF TISCHNER'S POLEMIC WITH THE THOMISTIC TRADITION, AS A DISPUTE OVER THE SHAPE OF CONTEMPORARY RELIGIOUS EDUCATION IN POLAND

**Abstract:** This text is a presentation of a fragment of one of the most interesting philosophical and religious disputes between Józef Tischner and representatives of the Thomistic school in Poland. The following analysis focuses on the first phase of the dispute (1968–1972), but the basic goal of the work was to extract criticism and to see the arguments that may be crucial for the debate on the shape of contemporary religious education in Poland. The presentation of the substantive arguments and the philosophical and theological structure of the dispute would lead to the unveiling of the educational context that places this discussion in the space of critical pedagogy and religious analyses.

**Keywords:** Józef Tischner; Thomism; Neothomism; Christian philosophy; religious education; critical pedagogy of religion.

**Szymon Dąbrowski** – doktor nauk społecznych w dziedzinie pedagogiki, magister filozofii, socjologii i teologii. Kierownik Katedry Pracy Socjalnej na Wydziale Nauk Społecznych Akademii Pomorskiej w Słupsku. Wiceprezes Pomorskiego Towarzystwa Filozoficzno-Teologicznego. Sekretarz naukowy „Czasopisma Pedagogicznego/The Journal of Pedagogy”. Redaktor naukowy czasopisma „Karto-Teka Gdańska”. Adres korespondencyjny: Akademia Pomorska w Słupsku, Wydział Nauk Społecznych, Katedra Pracy Socjalnej, ul. Bohaterów Westerplatte 64, 76-200 Słupsk. Adres e-mailowy: szymon.dabrowski@apsl.edu.pl.



PIOTR LOREK

*Ewangelikalna Wyższa Szkoła Teologiczna we Wrocławiu*

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4345-5235>

Forum Pedagogiczne  
9 (2019) 2, cz. 1

Wpłynęło: 6.09.2018

Zatwierdzono do druku: 1.02.2019

DOI: 10.21697/fp.2019.2.08

## INKLUZYWISTYCZNA REINTERPRETACJA POJĘCIA WIARY U PAULA TILLICHA I JEJ IMPLIKACJE DLA PRAKTYKI EDUKACJI RELIGIJNEJ

**Streszczenie:** Tillich reinterpretuje chrześcijańskie pojęcie wiary w Boga jako bytu i ukazuje je jako troskę ostateczną. Wiara staje się więc centralnym i koniecznym stanem wszystkich. Chociaż podmiot wiary jest skończony, to ma zdolność do dążenia do ostatecznego, nieskończonego przedmiotu. Przedmiot wiary może być wyrażony jedynie symbolicznie, zatem nie istnieje jeden prawdziwy symbol wiary. Skończona natura przedmiotu w sposób nieunikniony rodzi zwątpienie i błędzenie. Takie ujęcie wiary ma implikacje dla edukacji religijnej. Ta winna stać się inkluzywną, włączającą wszystkich ludzi, zarówno religijnych, jak i niereligijnych, pomagać im pogłębiać ich wiarę, zgodnie z poszczególnym jej rozumieniem, a także przestrzegać przed niebezpieczeństwem absolutyzacji poszczególnych symboli wiary. Szczególnie teistyczne religie winny pamiętać o tym, że ostateczny obiekt wiary wykracza poza absolutny byt. Troska ostateczna, chociaż niebezpośrednio, to jednak jest także obecna w świeckim, nie tylko religijnym doświadczeniu.

**Słowa kluczowe:** Tillich; troska ostateczna; wiara; edukacja religijna; inkluzywizm.

Paul Johannes Tillich (1886–1965) to jeden z najwybitniejszych myślicieli luteranckich XX wieku. W 1910 roku uzyskał stopień doktora filozofii Śląskiego Uniwersytetu im. Fryderyka Wilhelma we Wrocławiu (Matuszyk 2015, s. 29). Jeden z istotnych wątków refleksji teologiczno-filozoficznej Tillicha dotyczył pojęcia wiary chrześcijańskiej. W 1956 roku Tillich wydał książkę pt. *Dynamika wiary* (korzystam z Tillich 1987). Jako postępowy teolog, Tillich akceptował wiele z ówczesnej krytyki kierowanej przeciwko religii chrześcijańskiej. Między innymi odrzucił tradycyjnie rozumianą wiarę jako zaufanie istocie boskiej, która w cudowny sposób ingeruje w świat i pomaga tym, którzy w nią wierzą. Odrzucenie przez Tillicha tradycyjnego rozumienia Boga i jego działania automatycznie zmusiło go do reinterpretacji samego pojęcia wiary (por. rozdz. 3: *Wiara i edukacja. Analiza teologiczna*. W: Milerski 1998a, przybliżający egzystencjalne rozumienie wiary i jej implikacje dla ewangelickiej pedagogiki religijnej).

Według Tillicha, właściwe rozumienie wiary nie zależy od tego, czy ktoś uznaje istnienie Boga jako odrębny byt, czy też go odrzuca. Tillich rozumie wiarę jako coś właściwego każdemu człowiekowi, bez względu na jego przekonania religijne. Z tego też względu Tillichowska reinterpretacja wiary jest inkluzywistyczna w swej naturze. Niniejsza praca stawia sobie za cel przybliżenie podstawowego zarysu Tillichowskiej koncepcji wiary z jednoczesnym wskazaniem na jej możliwości wykorzystania w praktyce edukacji religijnej.

### Odrzucenie pojęcia wiary

Tillich rozpoczyna książkę *Dynamika wiary* od następującego zdania: „Chyba żadne inne słowo należące do języka religijnego zarówno teologicznego, jak i potocznego – nie prowadzi do tylu nieporozumień, zniekształceń i budzących wątpliwości definicji co słowo «wiara»” (Tillich 1987, s. 30). Według niego tradycyjnie rozumiana wiara powoduje różne błędne postawy, od sceptycyzmu, aż po fanatyzm. Obie te niewłaściwe i skrajne reakcje wypaczają właściwe rozumienie religii.

Z tegoż to powodu Tillich kontynuuje: „Odczuwa się wręcz pokusę, by zaproponować całkowitą rezygnację z terminu «wiara», co może i byłoby pożądane, ale jest prawie niemożliwe” (Tillich 1987, s. 30). Jest to zaskakujące stwierdzenie. Luterański teolog zastanawia się nad całkowitym zarzuceniem podstawowego pojęcia w teologii protestanckiej, jakim jest wiara, i to w imię obrony jej znaczenia. Wie jednak, że nie jest to możliwe, dlatego też podejmuje się reinterpretacji pojęcia wiary. Żywi nadzieję, że jego propozycja pomoże odkryć „ukrytą moc wiary” (Tillich 1987, s. 30) u swoich czytelników – i to bez względu na ich osobiste przekonania religijne.

### Definicja wiary

Tillich definiuje wiarę jako „stan najwyższego zatroskania”, jako „troskę ostateczną” (Tillich 1987, s. 30). Podobnie jak inne żywe istoty, człowiek troszczy się o to, co będzie jadł i gdzie będzie mieszkał. Dodatkowo, jako istota duchowa, troszczy się o rzeczy dotyczące sfery intelektualnej, estetycznej, społecznej, politycznej, religijnej i innej. Ostatecznie któraś z tych sfer zaczyna dominować i staje się tak istotna, że wymaga od niego całkowitego poświęcenia. Przykładem takiej troski ostatecznej może być troska o naród czy też sukces zawodowy, która podporządkowuje sobie i nieraz zaniedbuje inne troski (o rodzinę, o dobrobyt, o prawdę) (Tillich 1987, s. 31). Innymi słowy, według Tillicha, wiara dotyczy tego, co nas ostatecznie obchodzi i czemu jesteśmy w stanie poświęcić wszystko. Każdy człowiek czemuś się oddaje, coś nadaje sens jego życiu (Mech 1999, s. 257–260). Każdy przejawia troskę o coś, czemu ufa. Zatem każdy wierzy, bo ufa, że to, czemu się poświęcił, obdarzy go zaspokojeniem i szczęściem.

### Wiara jako centralny akt

Tillich twierdzi, że człowiek może ufać i wierzyć czemuś zgodnie ze swoim rozumem, ale też równie dobrze działać przeciw niemu, zatem wiara przekracza sferę racjonalną u człowieka. Podobnie jest ze sferą emocjonalną i wolicjonalną. Wierzyć można wbrew emocjom i woli, jak również zgodnie z nimi. Wiara zatem przekracza wszystkie „składowe” osoby człowieka, przez co staje się jego centralnym aktem, wypadkową myślenia i działania.

### Ostateczny charakter podmiotu wiary

Człowiek jest istotą skończoną, niedoskonałą. Nie wie wszystkiego, nie umie wszystkiemu sprostać, nie potrafi kochać w sposób pełny. Wszystko to, co myśli, czuje, chce, robi, ma charakter czasowy, niedoskonały. Posiada jednakże zdolność do abstrakcyjnego myślenia, do myślenia w kategoriach nieskończoności, wieczności, nieprzemijalności, doskonałości. Zatem pomimo tego, że jest ograniczony, to potrafi myśleć o rzeczach nieograniczonych. Skoro człowiek potrafi myśleć o doskonałości, to oznacza, że wiara – jako wypadkowa jego myślenia i działania – musi być w swej naturze także nieograniczona. Skoro człowiek potrafi myśleć o rzeczach ostatecznych, to także i jego wiara winna być podobnej natury.

Innymi słowy, każdy człowiek – świadomie lub nie – w jakiś sposób kształtuje swoje życie. Są rzeczy, którym poświęca trochę czasu, ale są i sprawy, którym oddaje się bez reszty. To właśnie oddanie Tillich nazywa wiarą – troską przewyższającą wszystkie inne troski i podporządkowującą je sobie. Skoro człowiek potrafi myśleć o rzeczach ostatecznych, to także w akcie wiary będzie musiał się ostatecznie czemuś oddać, bez względu na to, czy tego chce czy nie.

### Ostateczny charakter przedmiotu wiary

Skoro człowiek potrafi myśleć o nieskończoności, to automatycznie oznacza, że przedmiot jego troski także winien być nieskończony (Tillich 1987, s. 37). Zatem zarówno subiektywny element wiary („to, mocą czego się wierzy”), jak i obiektywny element wiary („to, w co się wierzy”) muszą być ostateczne (Tillich 1987, s. 38). Nieuwarunkowana niczym troska, a więc wiara wykraczająca poza wszelkie doczesności i zmienności, automatycznie się domaga, aby jej przedmiotem było coś, co także jest nieuwarunkowane (Tillich 1987, s. 37). Oznacza to, że istnieje związek między wiarą a jej przedmiotem. Przedmiot wiary – podobnie jak i jej podmiot – także musi być „nieuwarunkowany” oraz „ostateczny” (Tillich 1987, s. 37).

### Właściwy przedmiot wiary

Zatem chociaż wspomniana wcześniej troska o naród czy troska o sukces życiowy nieraz roszczą sobie prawo do bycia ostatecznymi przedmiotami wiary człowieka, to jednak jest to fałszywa ostateczność. Są to bowiem troski o rzeczy zmienne, uwarunkowane, a więc w swej istocie nieostateczne, nieprzystające do ostatecznego charakteru aktu wiary. Tillich (1987, s. 39) pisze: „Prawdziwa wiara czyni obiektem swej ostatecznej troski to, co naprawdę jest ostateczne, podczas gdy wiara bałwochwalcza podnosi do rangi rzeczy ostatecznych rzeczywistości doczesne, skończone. Niemożliwą do uniknięcia konsekwencją wiary bałwochwalczej jest «egzystencjalne rozczarowanie»”. Na jakiś czas przedmiot wiary może pozostawać nieostateczny. Ostatecznie jednakże musi on zbudzić rozczarowanie, gdyż otwarty na nieskończoność człowiek nie może zostać usatysfakcjonowany skończonością (Tillich 1987, s. 39). Takie ujęcie podmiotu, jak i przedmiotu wiary ma charakter inkluzywistyczny. Niesie przesłanie dla każdego człowieka, który – oczekując czegoś nieuwarunkowanego i jednocześnie oddając się czemuś uwarunkowanemu – narażony jest na rozczarowanie i kryzys.

### Bóg jako przedmiot wiary

Tillich przekonuje, że skoro właściwym przedmiotem wiary ma być to, co ostateczne i nieskończone, to opis tego czegoś będzie musiał być z definicji symboliczny, wykraczający poza realność świata, który jest w swej naturze skończony. Wszelka dosłowność będzie nawiązywać bezpośrednio do elementów rzeczywistości człowieka, a przez to nie jest w stanie wyrazić nieskończonego przedmiotu wiary (Tillich 1987, s. 64).

To, że człowiek, ze względu na podmiot swej wiary, jest zmuszony wyrazić przedmiot swej wiary językiem symbolicznym, a nie dosłownym, nie oznacza, że coś traci (Tillich 1987, s. 65). Język symboliczny jest bogatszy od dosłownego. Ukazuje nam te sfery rzeczywistości, których język dosłowny nie rozświetla. „Obraz lub wiersz odsłaniają elementy rzeczywistości, do których nie można się zbliżyć na sposób naukowy” (Tillich 1987, s. 63). Jeśli człowiek chce pozbyć się języka symbolicznego – bez względu na to, czego on dotyczy – na rzecz języka naukowego, to z pewnością straci w głębi swej egzystencji, której nie da się wyrazić językiem technicznym (Tillich 1987, s. 69). Oznacza to, że Bóg jako przedmiot wiary chrześcijańskiej nie będzie i nie może być rozumiany dosłownie. Nazwać Boga np. „wszechmocnym”, oznacza skorzystać z ziemskiego, ludzkiego doświadczenia mocy i wyrazić ją w sposób nieskończony (Tillich 1987, s. 67); powiedzieć, że Bóg „istnieje”, to znaczy także wyrazić się językiem symbolicznym, gdyż tylko ziemskie przedmioty czy byty dosłownie istnieją (Tillich 1987, s. 66).

Tillich jako chrześcijanin powie, że rzeczywiście przedmiotem wiary człowieka jest Bóg. Trzeba jednak dobrze zrozumieć to, co on przez to ma na myśli. Skoro

Tillich zredefiniował pojęcie wiary, musiał również zredefiniować pojęcie Boga. Dla Tillicha Bóg jako taki nie jest osobą (Mech 1997, s. 138), lecz – jak nadmienimy też jeszcze poniżej – jest Samym Byciem (Tillich 2017, s. 97). Tillich w innym kontekście powie: „Bóg, będący bytem, jest transcendowany przez Boga, będącego Samym Byciem, podstawą i bezmiarem wszelkiego bytu. A Bóg, będący osobą, jest transcendowany przez Boga, będącego samym Byciem Osobą, podstawą i bezmiarem wszelkiego bycia osobą” (Tillich 1994, s. 130).

Jeśli powiemy w tradycyjnym znaczeniu, że przedmiotem wiary ma być Bóg, to automatycznie nie zgodzą się z tym ateści. Tillich jednakże powie, że nawet jeśli ktoś neguje istnienie Boga, to i tak przedmiotem jego wiary pozostaje bóg (przez małe ‘b’), ale bóg rozumiany jako nieskończona, ostateczna rzeczywistość, której się bezwarunkowo oddajemy, czy jest nią przywoływany już sukces zawodowy czy jeszcze coś innego.

Tillich utrzymuje, że ateista, negując istnienie Boga, jednocześnie potwierdza, że istnieje coś takiego jak pytanie o to, co ostateczne, a więc istnieje pytanie o Boga jako takiego. Nie musi to być teoretycznie Bóg chrześcijański. Istnieje wiele innych konkretnych wyobrażeń tego, co ostateczne (Tillich 1987, s. 66). Na przykład w przypadku biblijnego Izraela konkretnym wyobrażeniem Boga będzie Jahwe, zaś w humanistycznym typie wiary idea człowieka.

### Wiara a ateizm

Inkluzywistyczna reinterpretacja pojęcia wiary skutkuje więc nie tylko reinterpretacją pojęcia Boga jako tego, co ostateczne, lecz także reinterpretacją ateizmu: „Ateizm może [...] oznaczać jedynie usiłowanie usunięcia wszelkiej troski ostatecznej – trwanie w stanie beztroski o sens własnej egzystencji. Obojętność względem ostatecznego pytania jest jedyną wyobraźną postacią ateizmu. Czy jest ona możliwa, to problem, który musi pozostać na razie nierozstrzygnięty (por. kontynuację tego wątku u Tillicha [1987, s. 111], który puentuje następująco: „Dlatego też nie można twierdzić, iż istnieją ludzie pozbawieni jakiegoś rodzaju troski ostatecznej, czyli ludzie pozbawieni wiary”). Tak czy inaczej, ktokolwiek neguje Boga jako sprawę ostatecznej troski, Boga afirmuje, gdyż w jego trosce wyraża się afirmacja ostateczności” (Tillich 1987, s. 65).

Dla przykładu, Tillich uważa, że negacja przez człowieka istnienia i działania istot boskich nie oznacza, że ten okazuje się być bez wiary (Tillich 1987, s. 78). Tillich (1987, s. 79) pisze: „Ludzi mówią często, że są świeckimi, że żyją poza wrotami świątyni, a zatem że pozbawieni są wiary! Jeśli jednak zapytać ich, czy nie przejawiają jakiejś ostatecznej troski, czy pozbawieni są czegoś, co uważają za bezwarunkowo ważne, stanowczo temu zaprzeczają. Zaprzeczając zaś, jakoby pozbawieni byli pewnej troski ostatecznej, potwierdzają, iż znajdują się w stanie wiary. Reprezentują oni humanistyczny typ wiary posiadający wiele odmian; to, że uważają się za świeckich, nie wyklucza ich ze wspólnoty wyznawców”.

### Uniwersalny symbol przedmiotu wiary

Zadanie więc ostatecznie polega na dyskusji o tym, które z dostępnych symboli przedmiotu wiary będzie najtrafniej oddawać jego ostateczność. Dla przykładu, jeśli ktoś za przedmiot swojej wiary bierze dane drzewo, naród, to automatycznie zrodzi się pytanie o to, czy te symbole rzeczywiście pomagają mu najtrafniej wskazywać na to, co ostateczne.

Czy istnieje jakiś jeden uniwersalny symbol przedmiotu wiary? Tillich odpowiada: „Możliwe, że wiara [...] nigdy nie zdoła wyrazić się w jakimś jednym konkretnym symbolu, choć każda wielka religia żywi nadzieję, że właśnie ona dostarczy owego uniwersalnego symbolu, w którym znajdzie wyraz wiara wszystkich ludzi. Nadzieja taka jest uprawniona, jeżeli żywiąca ją religia świadoma jest warunkowego i nieostatecznego charakteru własnych symboli” (Tillich 1987, s. 126; por. Patalon 2007, s. 167–168).

### Niedoskonałość podmiotu wiary

„Serce człowieka poszukuje tego, co nieskończone. W tym, co nieskończone, upatruje ono własnego spełnienia” (Tillich 1987, s. 40). Z drugiej zaś strony „człowiek uświadamia sobie zarazem nieskończony dystans dzielący to, co skończone, od tego, co nieskończone” (Tillich 1987, s. 40). Innymi słowy, człowiek wie, że nigdy jako skończony byt nie złączy się w pełni z tym, co nieskończone. Ponieważ człowiek w swej skończoności wierzy w coś, co jest nieskończone, to automatycznie jego wiara nie będzie doskonała, pozostanie pełna niepewności. „Owego elementu niepewności nie da się z wiary usunąć, trzeba go zaakceptować” – twierdzi Tillich (1987, s. 42). Nawet jeśli przedmiotem wiary będzie to, co nieskończone, jakkolwiek symbolicznie wyrażone, to i tak wierzący człowiek przez swą skończoność będzie doświadczał zwątpienia. Nie ma więc wiary bez wątpienia. Zawsze pozostaje ryzyko, że to, co uznajemy za ostateczne, i to, czemu oddajemy się ostatecznie, może okazać się nieostateczne.

### Nieomyślność Kościoła

Z wątpieniem związane jest także pytanie o autorytet Kościoła i nieomyślność jego orzeczeń. Tillich, zakładając wątpienie jako integralną część wiary, dochodzi do przekonania o niemożliwości istnienia „nieomyślności”. „Nieomyślność” podważa przekonanie o możliwości wątpienia człowieka. Żadna „ludzka interpretacja treści wiary od autorów biblijnych po współczesnych” (Tillich 1987, s. 51) nie może być ostateczna, a to dlatego, że skończony ludzki byt interpretuje to, co nieskończone.

„Jakikolwiek – liturgiczne, doktrynalne bądź etyczne – sposoby wyrazu wiary wspólnoty nie mają charakteru ostatecznego. Ich funkcja polega raczej na wskazywaniu tego, co ostateczne, a co wykracza poza nie wszystkie. To właśnie nazywam



„zasadą protestantyzmu” – pisze Tillich (1987, s. 52) – owym elementem krytycznym występującym w formach wyrazu wspólnoty wiary, w konsekwencji zaś elementem wątpienia zawartym w akcie wiary”. Wskazanie na wątpienie i nieostateczny charakter dogmatu Tillich opisuje jako jedno z dokonań protestantyzmu wobec katolicyzmu.

### Wiara a edukacja religijna – możliwe implikacje

W powyższym przybliżeniu reinterpretacji pojęcia wiary ograniczono przedstawienie tego, jak pozytywnie Tillich reinterpretuje religię chrześcijańską, którą reprezentuje. Celem bowiem było ukazanie inkluzywistycznego charakteru wiary, przejawiającego się w jej osobowej centralności, jako aktu, konieczności jej artykulacji oraz ostateczności jej podmiotu i przedmiotu. Takie ujęcie wiary przekracza ekskluzywizm wyznaniowy zbiorowości religijnej bądź innej. Główne punkty powyższego wywodu można sprowadzić do następujących czterech zagadnień: (1) centralność i konieczność wiary; (2) ostateczność podmiotu i przedmiotu wiary; (3) symboliczność i różnorodność wiary; (4) niedoskonałość podmiotu wiary oraz nieuchronność z wątpienia i błądzenia. Można teraz poddać je refleksji z perspektywy edukacji religijnej:

1. Przekonanie Tillicha o tym, że wiara przekracza racjonalność, wolicjonalność i emocjonalność człowieka oraz stanowi wypadkową jego funkcjonowania jako podmiotu prowadzi do wniosku o uniwersalnej obecności wiary w życiu każdego człowieka. Uniwersalność doświadczenia ostatecznego zatroskania, a więc posiadania wiary, w tym także u osób o świeckich przekonaniach, skutkuje wnioskiem o możliwości przeformułowania praktyki edukacji religijnej. W tym świetle może być ona realizowana inkluzywistycznie, przekraczać i obejmować swym zakresem poszczególne światopoglądy religijne i świeckie (por. Tillich 1987, rozdz. IV – *Typy wiary*). Reinterpretacja pojęcia wiary może skutkować inkluzywistycznym praktycznie podejściem do edukacji religijnej, niewykluczającym żadnej osoby w jej realizacji.
2. Tillich twierdzi, że zarówno podmiot, jak i przedmiot wiary winny być uchwycone w ich ostateczności. Przekonanie o ostateczności wiary podmiotu i przedmiotu, będąca składową antropologiczną, a nie eklezjalną, prowadzi do wniosku, że nikomu nie powinno się odmówić chęci ostatecznego spełnienia, nawet jeśli tej ostateczności nie będzie szukał w światopoglądach metafizycznych, utrzymujących, że ostateczność podmiotu i przedmiotu wiary spełnia się jedynie przy założeniu realności transcendencji. Świecko nastawione jednostki nie powinny być więc wykluczone z edukacji religijnej, gdyż ostateczności nie wolno automatycznie łączyć z bytami metafizycznymi, jakkolwiek rozumianymi. Daje się przecież teoretycznie owa ostateczność także wyrażać w światopoglądach immanentnych, nie wykraczających poza doczesność (por. Humeniuk 2017).

3. Tillich utrzymuje, że wiara jako troska ostateczna wyraża się w symbolach wiary, „bo tylko język symboliczny potrafi wyrazić to, co ostateczne” (Tillich 1987, rozdz. 3: *Symbole wiary*). Nawet gdyby cała ludzkość w procesie rozwoju przyjęła takie same symbole wiary, to uniwersalność tych symboli nie będzie dowodzić ich ostateczności. Wciąż pozostaną warunkowe i nieostateczne w swej naturze. Ekskluzywistycznie uprawiana edukacja religijna narażona jest na niebezpieczeństwo absolutyzacji poszczególnych symboli wiary i zacierania w świadomości wyznawców ich językowej symboliczności. Inkluzywistycznie realizowana edukacja religijna z definicji będzie musiała podkreślać niedosłowność symboli, a także dopuszczać ich nieostateczność i różnorodność. Inkluzywizm edukacji religijnej wyraźnie koreluje z nieostatecznością i niedosłownością symboli religijnych.
4. Chociaż podmiot wiary ma w sobie perspektywę ostateczności, to jednak sam w sobie jest nieostateczny, tak jak nieostateczne są i same symbole wiary. Nieostateczność podmiotu wiary skutkuje towarzyszącym i nieodrodnym wierze zwątpieniom oraz błędzeniom. Inkuzywistycznie realizowana edukacja religijna naturalnie uwydatnia nieostateczność sformułowań dogmatycznych artykułowanych przez podmioty wiary i wskazuje na inherentny im wymiar zwątpienia. Przy inkluzywistycznej praktyce edukacji religijnej niemożliwość ostatecznego rozstrzygnięcia, które z prezentowanych rozstrzygnięć światopoglądowych jest właściwe, konsekwentnie prowadzi do postaw uwzględniających wątplenie podmiotu wiary i niedoskonałość artykulacji przedmiotu wiary.

### Troska ostateczna w XXI wieku

W zakończeniu chciejmy zwrócić uwagę na fakt, że *Dynamika wiary* powstaje na początku drugiej połowy XX wieku (1957). Jej kontekst stanowią zatem ideologie narodowego socjalizmu oraz komunizmu, skutkujące kultem przywódcy i totalitarną władzą partii politycznych (NSDAP, KPZR). Strategia argumentacyjna Tillicha dąży do przekroczenia immanentnych absolutyzmów i ukierunkowuje na poszukiwania ostatecznego spełnienia w rzeczywistości przekraczającej doczesność. Odpowiedzią ma być światopogląd chrześcijański, odpowiednio zreinterpretowany przez Tillicha. Autor zdaje się wciąż jednak myśleć na sposób absolutystyczny, wprowadzając kategorię wiary jako *ostatecznej troski* podmiotu wiary. Według niego owa troska ostateczna ma występować u każdego człowieka. Każdy w końcu czegoś się w swym zatroskaniu chwyta. Chodzi tylko o to, żeby przedmiot tego zatroskania nie okazał się uwarunkowany, a więc niedający ostatecznego spełnienia (kult jednostki, narodu etc.). Przy takim ujęciu Tillich odrzuca ateizm, rozumiany jako brak ostatecznego zatroskania.

Pojawia się w tym miejscu wątpliwość, która może mieć przełożenie na edukację religijną. Otóż ponad 60 lat po ukazaniu się książki Tillicha daje się dostrzec

w mentalności europejskiej tendencje polegające na odrzucaniu chęci uchwycenia się czegokolwiek na sposób ostateczny. Można powiedzieć, że ta tendencja nie jest udziałem jedynie ateistycznej czy agnostycznej części społeczności europejskiej, ale także środowisk odwołujących się do tradycji chrześcijańskiej. Nie tylko w osobach niewierzących, ale i wierzących obecny jest sceptycyzm wobec unifikującej narracji światopoglądowej. Wśród większości chrześcijan wiara w Boga, jako ostatecznego przedmiotu troski ostatecznej, zdaje się przekształcać w jedną tylko ze sfer funkcjonowania człowieka, niekoniecznie determinującą wszystkie pozostałe. Wiara chrześcijańska w społeczeństwie zachodnim to obecnie jedna z dziedzin życia społecznego, nieroszcząca już sobie praw do nadrzędności. Straciła ona status ostateczności. Stąd może rodzić się pytanie o to, czy Tillichowska wiara, rozumiana jako troska ostateczna, nie mogłaby przestać być traktowana jako uniwersalna przypadłość ludzka. Tym samym w praktycznej edukacji religijnej nie powinno się raczej zakładać, że jednostka aksjomatycznie ma potrzebę jednego ostatecznego spełnienia, i należy dopuścić takie modele, w których nie występuje jeden nieuwarunkowanie zdefiniowany przedmiot zatroskania (wiary).

### Inkluzywistyczny przedmiot troski ostatecznej

Inne zastrzeżenie, które warto poczynić w zdominowanej myśleniem teistycznym kulturze polskiej, dotyczy natury przedmiotu, będącego obiektem ostatecznego zatroskania człowieka. Edukacja religijna musi bowiem uwzględniać pluralizm świadomości religijnej (Milerski 1998b, s. 218–240). Dla przykładu, czy zdobywająca coraz większą popularność na Zachodzie filozofia i duchowość buddyjska (Chat 2002, s. 20–24) dają się wpisać w model myślenia na sposób absolutystyczny, proponowany przez Tillicha? (por. Tillich 1963, rozdz. 3). Założenia teoretyczne buddyzmu zdają się bowiem podważać zarówno realność podmiotu i przedmiotu wiary, jak też ich ostatecznej natury (por. Lorek 2017). Warto podkreślić, że Tillich nie pojmuje przedmiotu troski ostatecznej jako bytu. W książce *Moje poszukiwania absolutów* podsumowuje część swoich rozmyślań: „w analitycznym opisie pokazaliśmy obecność absolutów we wszechświecie relatywności i wskazaliśmy na postawę wszystkiego, co absolutne – na sam Absolut. Metoda, według której postępowaliśmy, uwolniła nas od myślenia w ramach pytań i argumentów dotyczących istnienia Bytu absolutnego, niezależnie od tego, czy nazwiemy go «Bogiem», Jednym, Brahman-Atmanem, Losem, Naturą czy Życiem. To, do czego doprowadziły nas nasze analizy, Absolut sam, nie jest bytem absolutnym, co stanowi *contradictio in terminis*. Jest Samym Byciem” (Tillich 2017, s. 97). Trzy strony wcześniej Tillich pisze podobnie: „Odkryliśmy, że wszystkie absoluty wskazują na coś poza nimi, na najbardziej podstawowy absolut ze wszystkich, na bycie samo poza rozbiciem na przedmiot i podmiot” (Tillich 2017, s. 94).

Tillich jest więc przekonany o obecności absolutu we wszystkich religiach: „Religijny absolut jest najwyraźniej wyrażony w Wielkim Przykazaniu: „Będziesz

miłował Pana Boga swego całym sercem, całą swoją duszą i całym swoim umysłem” (za Biblią Tysiąclecia, Mt 22, 37); tym jest absolutność w języku religijnym i stanowi to bazę mojej definicji religii jako „stanu bycia pochwyconym przez ostateczną troskę”. Wielkie Przykazanie jest żydowskie i chrześcijańskie, ale podobne wyrażenia absolutności obecne są we wszystkich religiach” (Tillich 2017, s. 98). Tillich więc nie rozumie przedmiotu troski ostatecznej jako bytu i jest przekonany o możliwości jego doświadczenia także w religiach nieisteistycznych.

Co więcej, Tillich (2017, s. 102) twierdzi, że doświadczenie Absolutu, tego, co ostateczne, występuje także poza religiami: „Ostateczne w byciu i znaczeniu nie może być ograniczone, nie może zostać uchwycone przez jakąkolwiek konkretną religię, w jakimkolwiek świętym miejscu czy przez jakąkolwiek uświęconą czynność”. To, co ostateczne, jest do uchwycenia w tym, co niereligijne, i co znajduje się poza religią, chociaż nie bezpośrednio, gdyż nie jest symbolizowane (Tillich 2017, s. 101). Stąd też, konkluduje Tillich (2017, s. 103): „Sekularyzm otrzymuje w ten sposób, oprócz innych rzeczy, pozytywne religijne znaczenie, wbrew powszechnemu potępieniu w kazaniach i kościelnych publikacjach”.

Widać więc, że Tillichowska reinterpretacja wiary jako troski ostatecznej przybiera wyraźnie inkluzywistyczne rysy, obejmuje wszystkie religie oraz włącza sferę świecką. Tillich wręcz przestrzega przed utożsamieniem konkretnej religii z samym Absolutem. Prowadzi to do wojen religijnych, gdy „partykularną manifestację świętości utożsamia się z samą świętością” (Tillich 2017, s. 104; szerzej: s. 108–114).

W podsumowaniu niech znów wybrzmi sam Tillich (2017, s. 113): „w naszych dialogach z innymi religiami nie powinniśmy nikogo nawracać. Zamiast tego musimy starać się doprowadzić inne religie do ich własnych głębi, do tego punktu, w którym rozumieją, że są świadkami Absolutu, ale same nim nie są”. Taki postulat wydaje się stać przed edukacją religijną współczesności. Reinterpretacja chrześcijańskiego pojęcia wiary zaproponowana przez Tillicha zaprasza do dostrzeżenia w każdej religii i w świeckich sferach życia człowieka głębi Absolutu. Jednocześnie przestrzega przed utożsamianiem jakiegokolwiek religii z nim samym. Z tej perspektywy Absolut jako przedmiot troski ostatecznej mógłby być inkluzywistycznie ujęty, bez względu na konkretne symbole wiary wyznawane przez danego człowieka.

## Bibliografia

- Chat E. (2002). *Dialog chrześcijańsko-buddyjski po Soborze Watykańskim II*. „Kieleckie Studia Teologiczne”, nr 1/2, s. 7–24.
- Humeniuk M. (2017). *Między skończonością i nieskończonością – religijność a doświadczenie świata życia*. W: Humeniuk M., Paszenda I. (red.). *Codziennosc jako wyzwanie edukacyjne*. Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Lorek P. (2017). *Interbyt, uważność i takość – mistrz zen, Thich Nhat Hanh, cytuje Biblię*. „Wrocławski Przegląd Teologiczny”, nr 25/1, s. 179–194.

- Matuszyk M. (2015). *Paul Tillich*. W: Finzsch N., Ruchniewicz K., Kurpiel A. (red.). *Skreśleni. Odbieranie tytułów naukowych na Friedrich-Wilhelms-Universität zu Breslau w latach 1933–1945*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.
- Mech K. (1997). *Chrześcijaństwo i dialektyka w koncepcji Paula Tillicha*. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Mech K. (1999). *Wiara budująca sens. W kręgu badań nad konstytucją specyficznie religijnego sensu*. W: Mech K. (red.). *Człowiek wobec religii. Filozoficzne aspekty religijnego sensu*. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Milerski B. (1998a). *Religia a szkoła. Status edukacji religijnej w szkole w ujęciu ewangelickim*. Warszawa: Chrześcijańska Akademia Teologiczna.
- Milerski B. (1998b). *Religia w społeczeństwie pluralistycznym*. W: Milerski B. (red.). *Elementy pedagogiki religijnej*. Warszawa: Chrześcijańska Akademia Teologiczna.
- Patalon M. (2007). *Pedagogika ekumenizmu. Procesualność jako paradygmat interkonfesyjnej i interreligijnej hermeneutyki w ujęciu Johna B. Cobba, Jr.* Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Tillich P. (1963). *Christianity and the Encounter of the World Religions*. New York: Columbia University Press.
- Tillich P. (1987). *Dynamika wiary*. Szostkiewicz A. (tłum.). Poznań: Wydawnictwo „W drodze”.
- Tillich P. (1994). *Pytanie o Nieuwarunkowane. Pisma z filozofii religii*. Zychowicz J. (tłum.). Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Tillich P. (2017). *Moje poszukiwania absolutów*. Leszczyński M. (tłum.). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

## THE INCLUSIVISTIC REINTERPRETATION OF THE NOTION OF FAITH BY PAUL TILLICH AND ITS IMPLICATIONS FOR THE PRACTICE OF RELIGIOUS EDUCATION

**Abstract:** Paul Tillich reinterprets the Christian notion of faith in God as a being and presents it as the ultimate concern. Faith thus becomes a central and necessary state for everything. Although the subject of faith is finite, it has the ability to strive for the ultimate, infinite object. The object of faith can only be expressed symbolically, thus there is not just one true symbol of faith. The finite nature of an object inevitably gives rise to doubt and wandering. Such an understanding of faith has implications for religious education that should become inclusive, bringing in all human beings, both religious and nonreligious, helping them to deepen their faith on their own terms as well as warning them against the danger of absolutization of their own particular symbols of faith. Especially theistic religions need to remember that the ultimate object of faith goes beyond the absolute being.

The ultimate concern is also present in secular, as well as religious experience, although not expressed directly.

**Keywords:** Tillich; ultimate concern; faith; religious education; inclusivism.

**Piotr Lorek** – doktor habilitowany, prof. EWST, biblista i teolog ewangelicki, dziekan Ewangelikalnej Wyższej Szkoły Teologicznej we Wrocławiu. Adres korespondencyjny: Ewangelikalna Wyższa Szkoła Teologiczna we Wrocławiu, ul. św. Jadwigi 12, 50-266 Wrocław. Adres e-mailowy: p.lorek@ewst.pl.

MONIKA HUMENIUK

Wydział Nauk Historycznych i Pedagogicznych

Uniwersytet Wrocławski

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9888-3010>

Forum Pedagogiczne

9 (2019) 2, cz. 1

Wpłynęło: 13.03.2019

Zatwierdzono do druku: 26.06.2019

DOI: 10.21697/fp.2019.2.09

## HERMENEUTYKA SŁABEJ MYŚLI GIANNIEGO VATTIMO JAKO INSPIRACJA DLA PEDAGOGIKI RELIGII

*Prawdziwi głusi nie tańczą, tańczą tylko osoby o przytępionym słuchu; głusi od urodzenia nigdy bowiem nie słyszeli muzyki i nie mogą być przez nią pobudzeni. Co się tyczy głuchawych, to widzieliśmy, jak jeden z nich, ukąszony przez tarantulę, nastawiał ciągle ucha w stronę instrumentów i tylko wtedy mógł tańczyć, gdy znajdował się blisko muzykantów.*

Ernesto de Martino 1971, s. 162

**Streszczenie:** W artykule został zaprezentowany projekt słabej pedagogiki religii, inspirowany radykalną hermeneutyką Gianniego Vattimo i kluczową dla niej kategorią *kenosis* („osłabiania”). Projekt ten zakłada rezygnację z doktryny *preambula fidei*, z ortodoksji jako mocnej ontologii, narzucającej się w arbitralnych i autorytatywnych sądach oraz apodyktycznych roszczeniach do określania i ustalania obowiązujących uniwersalnie kryteriów epistemologicznych, metafizycznych, antropologicznych czy etycznych. *Praxis* takiej pedagogiki wiązałoby się z hermeneutycznym w swym charakterze odkrywaniem zbawczego sensu chrześcijańskiego przesłania polegającego na wyzbywaniu się roszczeń do obiektywności oraz na sprowadzaniu kategorii prawdy z zewnątrz (doktryna) do wewnątrz (przeżywanie). Przez bardziej świadomą identyfikację z treścią tradycji, stawianie jej pytań, poszukiwanie i odnajdywanie odpowiedzi wykraczających poza przyjętą ortodoksję i dogmat podmiot odzyskiwać ma autonomię i sprawczość, ma także szansę stawać się dojrzałym i odpowiedzialnym uczestnikiem hermeneutycznej tradycji chrześcijańskiego przekazu. Formuła ta otwiera przed nim przestrzeń specyficznego „mówienia” o doświadczeniu religijnym i jego ekspresji nie tylko w ramach usankcjonowanej dziś tzw. hermeneutyki biblijnej, lecz przede wszystkim na drodze swobodnego eksperymentowania ze słowem, gestem, znakiem i symbolem religijnym, na sposób, w jaki czyni to sztuka, co w silnie zmediatyzowanej (pop)kulturze nie pozostaje bez znaczenia dla recepcji tradycji i identyfikacji z nią.

**Słowa kluczowe:** Gianni Vattimo; myśl słaba; pedagogika religii; radykalna hermeneutyka.

## Wprowadzenie

W refleksji nad pograniczem religii i pedagogiki tekst jest zwykle traktowany jako kluczowy dla konstruowanych teorii i wyprowadzanych z nich praktyk pedagogiczno-religijnych. Mowa tu rzecz jasna o szczególnym rodzaju tekstu – uznanym za święty, czyli takim, którego określona interpretacja rozstrzyga o sposobie wyznaczenia granic między sferą świętości i profanacji, ortodoksji i herezji, albo też pobożności i grzeszności. Tak się zwykle dzieje na gruncie religii instytucjonalnych, w których konfesyjne instancje kodyfikujące w postaci lokalnych urzędów nauczycielskich legitymizują nie tylko określony sposób interpretacji tekstów religijnych, lecz także wynikającą z nich etykę i praktykę społeczną.

Jest jednak z ową procedurą legitymizacji pewien problem, z którym nie od dziś mierzy się szeroko rozumiana hermeneutyka. Jak ujmują tę dobrze już w filozofii rozpoznaną kwestię André La Cocque i Paul Ricoeur (2003, s. 11–13): „wieloznaczność tekstu i jego wieloraka lektura są zjawiskami ściśle powiązаныmi ze sobą. Tak więc tekst nie jest czymś jednowymiarowym – co mogłoby zachodzić w wypadku celu wyznaczonego domniemaną intencją autora – lecz czymś wielowymiarowym, z chwilą, gdy daje się odczytywać nie tylko na jednej płaszczyźnie, ale na wielu płaszczyznach naraz, przez jakąś historyczną wspólnotę, nosicielkę różnorodnych zainteresowań. Tak jak dzieło sztuki prowokuje wiele interpretacji, których skumulowane rezultaty zarówno oddają sprawiedliwość samemu dziełu, jak i przyczyniają się do jego dalszego życia, podobnie proponowane przez interpretującą wspólnotę sposoby odczytywania i historycznej interpretacji przyczyniają się do wielowymiarowości tekstu. Dzięki temu czytelnik zostaje włączony w tekst; staje się częścią tekstu”. W tradycji hermeneutycznej to zatem język, interpretacja i rozumienie stanowią serce lektury tekstów kultury. Przedmiotem niniejszego tekstu, najogólniej rzecz ujmując, będą pedagogiczno-religijne implikacje hermeneutyki w jej radykalnej odsłonie.

W rozprawie *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii* Bogusław Milerski (2011, s. 23) wskazał na interesujący dla niniejszych rozważań aspekt związków hermeneutyki z religią: „W przyjmowanej przez nas koncepcji hermeneutyka jest teorią rozumienia i interpretacji, której cechą jest antydogmatyzm łączony z przekonaniem o istnieniu horyzontu prawdy jako kryterium poznania. Mimo że nie jest dany wprost, odsłania się on w procesie rozumienia i interpretacji. Tak pojmowana hermeneutyka dostarcza równocześnie uprawomocnienia nauce humanistycznej definiowanej jako rodzaj nauki o ludzkiej duchowości. W tym sensie może ona stanowić przesłankę dla teorii i praktyki kształcenia ogólnego – humanistycznego i religijnego”. O ile jednak na gruncie polskiej pedagogiki ogólnej tradycja hermeneutyczna wydaje się być dobrze zadomowiona, o tyle niektóre z tworzących ją kierunków i prądów wydają się pozostawać zasadniczo poza jej wyraźnym i jednoznacznym wpływem. Przykładem może być tu pedagogika religii, którą za B. Milerskim (2011, s. 138–139) uważam za (sub)dyscyplinę zajmującą



się edukacyjnym potencjałem różnych postaci religii oraz formułowaniem teorii kształcenia religijnego i socjalizacji religijnej w obszarze Kościoła, rodziny, szkoły i społeczeństwa. Pedagogika religii tak rozumiana miałaby integrować normatywność pedagogiczną i teologiczną, czyniąc przedmiotem swojego zainteresowania w jednakowym stopniu refleksję pedagogiczną, jak i teologię praktyczną (Milerski 2011, s. 140). Pojawia się w tym miejscu jednak istotny problem. Samo pojęcie pedagogiki religii wskazuje bowiem przede wszystkim na swoisty przedmiot badań i „związane z nim zadania badawcze wyznaczone przez przyjętą wizję człowieka, a także Kościół i społeczeństwo, od których nie może abstrahować ani teologia, ani pedagogika” (Milerski 2011, s. 265). Czy nie oznacza to konieczności samoograniczenia się subdyscypliny w realizacji przez nią zadań związanych z budową teorii i praktyki badawczej tak, aby mieściły się one w przyjętych założeniach filozoficznych, ontologicznych, metafizycznych i antropologicznych?

Logika takiego samoograniczania daje się rozpoznać w dominującej na gruncie polskim i wyprowadzającej własne samorozumienie z teologii katolickiej i oficjalnej nauki Kościoła formule katechetycznej<sup>1</sup>. Chrześcijańska pedagogika kerygmatyczna, formuła tradycyjnej katechezy polega przede wszystkim na nauczaniu kerygmatu zbawienia i na głoszeniu wiary chrześcijańskiej wprowadzającej do „nadprzyrodzonych wartości” uobecnianych w ramach własnej wspólnoty eklezjalnej (Rogowski 2011, s. 66). I choć w tradycji chrześcijańskiej obok kierunku kerygmatycznego powstały również inne kierunki katechezy, to koncepcje te bywają podejmowane niemal wyłącznie na obrzeżach, marginesach subdyscypliny. Polskiej pedagogice religii wyraźnie bliżej jest do konfesyjnie definiowanej katechetyki, aniżeli do skoncentrowanej na wymiarze historycznym i egzystencjalnym, mniej zorientowanej na oficjalną doktrynę, określonej konfesji formuły hermeneutycznej. Ta ostatnia, popularna w Niemczech, podejmuje problematykę egzystencjalnie pojmowanego sensu, który to „sens, a w konsekwencji rozumienie i interpretacja nie mogą być zapośredniczone w sposób apodyktyczny, autorytatywny, absolutnie jednoznaczny. Skoro sens nie jest dany, tylko zadany, powstaje kwestia jego identyfikacji” (Milerski 2011, s. 30).

W tym miejscu wobec wspomnianego problemu ograniczeń subdyscypliny, wynikających z określanych konfesyjnie warunków ortodoksji, pojawia się pytanie o warunki i granice jej dalszego rozwoju. W szczególny sposób będą mnie tu interesować poszukiwania innych niż kerygmatyczne strategii odczytań świętych tekstów, strategii dających się zastosować w pedagogice religii, która byłaby uprawiana w odmiennej niż katechetyczna formule teoretycznej. Interesującą inspirację dla

---

1 W przypadku pedagogiki religii problem takiego samoograniczenia może dotyczyć zarówno normatywności pedagogicznej, jak i teologicznej. W obu wymiarach założenia wstępne wymuszają określony tryb postępowania poznawczego. W dalszej części rozważań będą mnie interesować nie tyle granice myślenia pedagogicznego, ile granice związane z ideą, które wiążą się z myśleniem teologicznym.

tego typu poszukiwań stanowi lektura koncepcji „słabej myśli” Gianiego Vattimo prowokująca namysł nad projektem takiej właśnie (po vattimowsku) „słabej” pedagogiki religii.

### Słabe myślenie Gianniego Vattimo

Jak pisze G. Vattimo, koncepcja „słabej myśli” została po raz pierwszy w ten sposób nazwana jesienią 1979 roku i stała się tytułem zbiorowej publikacji wydanej w roku 1983 (Vattimo, Paterlini 2011, s. 79). Chodziło w niej o formułę myślenia „potrafiącego wyrazić się w półcieniu” (Vattimo, Paterlini 2011, s. 79), o taką interpretację myśli Heideggera, która wyrażałaby się w poszukiwaniach „drogi do ponownego spotkania Bycia jako śladu, wspomnienia, Bycia zużytego i osłabionego, i tylko dlatego godnego uwagi, etyki słabości, o której wiedzieliśmy, że jest prostsza, choć bardziej kosztowna i niesie ze sobą mniej pewności” (Vattimo, Paterlini 2011, s. 80). Jest „słabe myślenie” postmetafizyczną lub jak określa Vattimo: „ultrametafizyczną” (2015a, s. 142) perspektywą „rozkładu” i „rozproszenia” totalności, rezygnującą z bezwzględnej, esencjalnej konieczności, dopuszczającą wielość rozstrzygnięć i otwierającą się na niemetafizyczną koncepcję prawdy, która wychodzi raczej od doświadczenia sztuki, aniżeli od pozytywistycznego modelu naukowej wiedzy (Humeniuk 2017, s. 125).

Ambicją myśli postmetafizycznej jest wypracowanie ontologii osłabiania, która ujmowałaby ciężaru obiektywnym strukturom i przeciwdziałałaby przemocy dogmatyzmu. Zadaniem słabej filozofii miałyby stać się odwrócenie programu platońskiego – przywrócenie ludzkości jej historyczności, a nie tego, co wieczne (Rorty, Vattimo 2010, s. 22). I tak, w diagnozie obecnego stanu kultury zachodniej, na gruncie której G. Vattimo (2015a, s. 142), jako współczesny włoski spadkobierca myślowej tradycji Nietzschego i Heideggera, sytuuje swoje rozważania, kluczową staje się z jednej strony tradycja dekonstruowania dialektyki wraz z jednoczesnym postulatem destrukcji mocnej ontologii, z drugiej zaś - projekt nowej, utrametafizycznej słabej ontologii, neutralizującej źródła totalności wraz z jej roszczeniami, uwalniającej (za Heideggerem) bycie od stabilności-obecności, rozproszenie sensu historii i ulokowanie jej mikroelementów w każdym, kogo ona w jakiś sposób dotyczy. „Osłabianie bycia [...] wywiera głęboki wpływ na sposób pojmowania myśli i bycia-tu-oto, które jest jej «podmiotem». Słaba myśl pragnie wyartykułować ów wpływ i przygotować w ten sposób nową ontologię” (Vattimo 2015, s. 140). Tę zaś konstruuje się nie tylko prowadząc dyskurs różnicy, ale również – rozpamiętując samą dialektykę. Filozofia różnicy przechodzi bowiem w słabą myśl właśnie poprzez przyjęcie dziedzictwa dialektyki. G. Vattimo (2015a, s. 141) określa stosunek filozofii ultrametafizycznej do tradycji przekazanej przez metafizykę, sięgając po heideggerowską kategorię *Verwindung*, czyli ‘przechodzenie-zniekształcenie’ i ‘przyjście do siebie’ w sensie „wyzdrowienia”, „ochłonięcia”. Według G. Vattimo (2015a, s. 142) „*Verwindung* jest sposobem, w jaki myśl myśli o prawdzie bycia [...]. Do bycia nie

można się zbliżyć w kategoriach obecności, lecz tylko we wspomnieniu, albowiem [...] nie da się go zdefiniować jako tego, co jest, ale jako to, co jest przekazywane – bycie jest przesłaniem, przeznaczeniem”. Pozbawienie bycia stabilności, jego nieuchwytność, niemożność osadzenia, uobecnienia w myśli staje się „mechaniką” słabego myślenia, myślenia de-esencjalizującego i u-historyczniającego bycie.

W tym kontekście ważnym problemem słabego myślenia staje się język. G. Vattimo wskazuje na oczywistą niemożność mierzenia się z metafizyką i ultrametafizyką inaczej, niż za pomocą dostępnych, starych kategorii. Można je dyskredytować, osłabiać, ale nie sposób ich wyeliminować. Nie ma bowiem **przed-** czy **pozakategorialnego** dostępu do bycia. Nieunikniona jest jednak zmiana sposobu ich użycia. Kluczowym terminem zdaje się tu być *pietas* przywołująca wyobrażenia tego, co śmiertelne, skończone, ułomne, wpisująca słabe myślenie w nihilistyczną logikę radykalnej hermeneutyki.

Wydaje się paradoksalnie, że program słabej ontologii jest na wskroś chrześcijański. Zakłada bowiem, że tym, co transcendentne, co czyni możliwym wszelkie doświadczenie świata jest ułomność. „Bycie nie jest, ale wydarza się [...], jest tym, co towarzyszy – jako ułomność wszelkim naszym przedstawieniom. [...] wspomnianie bycia oznacza wspomnianie tej właśnie ułomności. Myślenie prawdy nie jest myśleniem, które «tworzy fundamenty», jak chce metafizyka także w swej Kantowskiej odmianie, lecz myślą, która obnażając ułomność i śmiertelność jako to, co właśnie określa bycie, usuwa te fundamenty” (Vattimo 2015a, s. 142–143). Inaczej mówiąc, nie sposób odnaleźć interpretacyjnego rdzenia prawdy bez tzw. śmierci Boga, owej nietzscheańskiej nihilistycznej metafory radykalnego uhistorycznienia bycia. W eseju *Wiek interpretacji* G. Vattimo (2010, s. 57) kontynuuje myśl Diltheya, według którego to właśnie chrześcijaństwo stworzyło możliwość stopniowego rozpadu metafizyki przez wprowadzenie w świat zasady wewnętrzności, wypierającej tzw. obiektywną rzeczywistość. Znana nietzscheańska formuła, jakoby nie istniały fakty, a jedynie interpretacje, wraz hermeneutyczną ontologią Heideggera mają być możliwie najdalej wyprowadzonymi wnioskami z owej zasady i jednocześnie – dojrzałą postacią chrześcijańskiego przesłania.

W dalszej części artykułu przyjrzą się wskazywanym przez G. Vattimo związkom hermeneutyki z chrześcijaństwem, przede wszystkim rysowanym przez niego warunkom uprawiania „słabego” myślenia wraz z teologiczną i kulturotwórczą koncepcją *kenosis*, jako swoistą siłą „słabego” chrześcijaństwa. Przywołując owe hermeneutyczne wątki myśli autora *Końca nowoczesności* (Vattimo 2006), chciałabym jednocześnie podjąć próbę zamarkowania pola „słabej”, czyli niemetafizycznej, hermeneutycznej i inkluzyjnej chrześcijańskiej pedagogiki religii, odmiennej w swych założeniach od chrześcijańskiej „mocnej” katechetyki, jako jej teoretycznej alternatywy, wyrastającej z innych założeń wstępnych i stawiającej przed sobą inny rodzaj zadań w obszarze pedagogiczno-religijnym.

### Hermeneutyka słabej myśli – inspiracje dla pedagogiki religii

Zdaniem G. Vattimo (2011, s. 19), przy ustalaniu warunków koniecznych do uprawiania filozoficznej hermeneutyki „słabego” myślenia uwzględnić należy dwie kluczowe przesłanki. Pierwszą jest uznanie drugorzędności prawdy ujmowanej jako zgodność z tzw. odwiecznymi, obiektywnymi faktami, prawdy rozumianej jako odzwierciedlenie „faktycznego” stanu rzeczy, a także uznanie historyczności i skończoności prawdy pierwotnej. „Faktyczny” stan rzeczy nie daje się bowiem stwierdzić ponadczasowo i bezwarunkowo. Pozostaje zawsze pewną filozoficzną i perswazyjną interpretacją określonej sytuacji historycznej, konstruującą swe znaczenia w oparciu o ograniczony w oczywisty sposób kontekst czynników i zjawisk. Podmiot nie jest wszak nosicielem kantowskiego *a priori*, lecz dziedzicem historyczno-skończonego języka, umożliwiającego i warunkującego dostęp do samego siebie i do świata. Ten epistemologiczny status podmiotu poznającego implikuje hermeneutyczną definicję prawdy. G. Vattimo (2010, s. 62) twierdzi: „We współczesnym, postmetafizycznym myśleniu coraz bardziej oczywiste staje się przekonanie, iż prawda nie polega na odpowiedniości między sądami a rzeczami. Nawet mówiąc o odpowiedniości, mamy na myśli twierdzenia sprawdzalne jedynie w kontekście określonych paradygmatów, których prawdziwość wynika z uznania ich przez pewną wspólnotę”. Warto przy tym pamiętać, że hermeneutyka okazuje się nadspodziewanie przyjazna religii. Wraz ze swoją krytyką prawdy pierwotnej odbiera przecież podstawy racjonalistycznym, empirystycznym, pozytywistycznym i idealistycznym negacjom możliwości doświadczenia religijnego. „Nie oferuje być może żadnych pozytywnych argumentów, rekomendujących religijne postrzeganie życia, ponieważ nie ma w niej nic, co przypominałoby *preambula fidei* tradycji scholastycznej, ale z całą pewnością likwiduje podstawy pryncypialnych argumentów, w które filozofia wyposażała ateizm” (Vattimo 2011, s. 57–58). Warto przy tym zwrócić uwagę, że owa epistemologiczna strategia od dawna konstytuuje znany dziś ład świata instytucjonalnych religii. W ramach tradycji chrześcijańskiej obecne są bowiem nie tylko różne subtradycje wyznaniowe, takie jak katolicyzm, protestantyzm czy prawosławie, lecz także, w ramach każdej z nich, odrębne szkoły myśli etycznej i teologicznej z odmiennymi systemami sankcjonowanych lokalnie praktyk. A wszystkie one przywiązane są do osobnych partykularnych wizji prawd-przekazów, w bardzo różnym stopniu pokrywających się ze sobą, często zupełnie w swych założeniach odmiennych, dodatkowo ulegających historycznym i kulturowym modyfikacjom. W powyższym kontekście trudno mówić o „prawdzie-zgodności” regulowanej przez kryteria weryfikacji i falsyfikacji, lecz raczej o „prawdzie-ujawnianiu się” (Ricoeur 2011, s. 68), w sensie pozostawiania swobody bycia temu, co się ukazuje. Doświadczenie prawdy wiąże się z uważnym wsłuchiwaniami się w przekazy i z interpretowaniem ich, nie zaś z dowodzeniem ich prawdziwości lub fałszu przez racjonalny, naukowy rozum.

Dla „słabej” pedagogiki religii może to oznaczać rezygnację z doktryny *preambula fidei*, z ortodoksji jako mocnej ontologii, narzucającej się w arbitralnych i autorytatywnych sądach oraz apodyktycznych roszczeniach do określania i ustalania obowiązujących uniwersalnie kryteriów epistemologicznych, metafizycznych, antropologicznych czy etycznych. *Praxis* takiej pedagogiki wiązałoby się z hermeneutycznym w swym charakterze odkrywaniem zbawczego sensu chrześcijańskiego przesłania polegającego na wyzbywaniu się roszczeń do obiektywności oraz na sprowadzaniu kategorii prawdy z zewnątrz (doktryna) do wewnątrz (przeżywanie). G. Vattimo (2010, s. 64) konstatuje: „Chrześcijańskie objawienie jest o tyle wiarygodne, o ile uznajemy, że pod jego nieobecność egzystencja byłaby pozbawiona sensu”. A nieco dalej wyjaśnia, że „droga do zbawienia nie prowadzi przez opis i poznanie, ale przede wszystkim przez interpretację i kształtowanie. Ranga, jaką takie pojęcia jak komunikacja, globalizacja, dialog, konsens, interpretacja, demokracja i dobroczynność zyskały we współczesnej kulturze, nie jest bynajmniej dziełem przypadku, wskazuje raczej na dążenie nowoczesnej myśli ku pojmowaniu prawdy w większym stopniu jako dobroci niż obiektywności”. Słaba ontologia, a za nią i „słaba” pedagogika religii stawiają na pierwszeństwo wymiaru egzystencjalnego przed wymiarem doktrynalnym, na pierwszeństwo etyki przed dogmatyką.

Drugim warunkiem uprawiania hermeneutyki „słabego myślenia” jest konieczność uznania wcześniejszego „otwarcia” pola określonej tradycji, wewnątrz którego prawda może się ujawnić, dając się jednocześnie na specyficznie hermeneutycznych zasadach weryfikować i falsyfikować. I tu G. Vattimo wskazuje na szczególnie związek hermeneutyki z tradycją chrześcijaństwa. Jak dowodzi w eseju *Poza interpretacją* (Vattimo 2011, s. 61), „nowoczesna hermeneutyka filozoficzna rodzi się w Europie tylko dlatego, że tu właśnie obecna jest religia księgi, skupiająca uwagę na fenomenie interpretacji; i dlatego, że ta interpretacja bazuje na idei wcielenia Boga, rozumianego jako *kenosis*, jako zniżenie i osłabienie”. W stanowiącej oś filozoficznej koncepcji słabego myślenia idei chrześcijańskiej *kenosis*, w owym micie wcielenia, ukrzyżowania i śmierci Boga wraz z koncepcją epoki „wolności ducha” (Löwith 2002, s. 144 i n.), którą w sobie mit ten zawiera, wyraża się jednocześnie nihilistyczne „dążenie” samej hermeneutyki. G. Vattimo (2011, s. 65–66) ujmuje tę kwestię następująco: „nihilizm jest «zbyt podobny» do *kenosis*, aby można było to podobieństwo uznać za przypadkową koincydencję, związek idei. [...] sama hermeneutyka jako filozofia niosąca ze sobą pewne tezy ontologiczne miałyby być owocem sekularyzacji, jako nawiązanie, następstwo, «zastosowanie», interpretacja treści chrześcijańskiego objawienia, przede wszystkim dogmatu wcielenia Boga”. Związek hermeneutyki i chrześcijaństwa zostaje dobrze uchwycony w słowach, jakie włoski filozof formułuje w swym eseju *Historia zbawienia, historia interpretacji* (Vattimo 2015b, s. 150–151): „Interpretacja – przede wszystkim interpretacja tekstów świętych – wchodziła [...] w tradycji judeochrześcijańskiej, w relacje ze zbawieniem [...]. Aby dostąpić zbawienia należy pojąć Słowo Boże zawarte w Piśmie i zastosować

je właściwie do naszej sytuacji i kondycji [...]. Należy także interpretować je w taki sposób, który nie jest niezgodny z rozumem”.

Omawiany autor idzie jeszcze dalej w swych rozważaniach nad związkiem hermeneutyki i koncepcji chrześcijańskiego zbawienia. Określa „zdarzenie” zbawienia, wcielenie, ową aktualizację zapowiedzi proroków, jako fakt na wskroś hermeneutyczny. Zdarzenie to nie oznacza wyłącznie żywego wypełnienia czy też ostatecznego odszyfrowania sensu prawa i nauk proroków, lecz etap hermeneutycznego procesu interpretowania zbawienia, po którym nastąpić ma era Ducha, ożywiającego tekst. Duch jest tu „najbardziej **hermeneutyczną** osobą Trójcy Świętej” (Vattimo 2015b, s. 151), gwarantem dalszej aktualizacji i wzbogacania interpretacji historii zbawienia. Tę zasadę G. Vattimo (2015b, s. 153) uznaje za „ideę produktywności aktu interpretacji”. Uważa, że „interpretacja nie polega tylko na uchwyceniu oryginalnego sensu tekstu (na przykład intencji autora) i na jego maksymalnie wiernej reprodukcji, lecz także wnosi coś istotnego do samego tekstu”. Produktywność interpretacji stała się w pewnym sensie paradygmatyczna dla kultury europejskiej, która „zrozumiała, że komentarz nie ma charakteru li tylko przygodnego, instrumentalnego, wtórnego, [lecz] jest właśnie efektem interpretacji, jakiej kultura ta poddała przekaz chrześcijański” (Vattimo 2015b, s. 153). Poza tym G. Vattimo (2011, s. 66) zwraca uwagę na fakt, że zetknięcie „tendencji kenotycznej”, o której była mowa wcześniej, z ideą produktywności interpretacji pozwala postrzegać sekularyzację zachodniej kultury nie jako proces linearnego i progresywnego porzucania chrześcijańskiego dziedzictwa, lecz przeciwnie, jako wyraz swoistej żywotności chrześcijańskiego przekazu na miarę czasów słabej ontologii<sup>2</sup>, zachowywania jego treści w rozmaitych odsłonach interpretacyjnych, wyzwalania wielości sensów objawienia, ujawniania polifonii mitycznych wariacji<sup>3</sup>.

Postsekularyzm jako znak owego sprzężenia hermeneutyki z chrześcijaństwem i jednocześnie jako diagnoza współczesnej kondycji Zachodu stanowi dobry przykład hermeneutycznej produktywności interpretacji. Trudno wskazać w jego ramach ujęcie, w którym nie pobrzmiwałoby echo chrześcijańskiej ontologii

- 
- 2 P. Artemiuk krytykuje stanowisko G. Vattimo, podkreślając, że „Ontologia nihilistyczna, którą rozwija włoski filozof, mając swe źródło w filozofii Nietzschego, Heideggera i Gadamera, dziedziczy pojęcia i koncepcje tam wypracowane i nie da się jej obiektywnie pogodzić z chrześcijańskim Objawieniem. Wprawdzie u Vattimo religia powraca, ale jest to powrót, który zdecydowanie przeciwstawia transcendencji immanencję, mocy i władzy – słabość, a kultowi Boga – moralność i miłość. Jeśli religia nie może i nie powinna szukać jakiegokolwiek pozaświatowej podstawy, fundamentu i ma ograniczać się jedynie do doświadczenia stworzoneości, czyli skończoności, to zamyka horyzont refleksji nad religią, pozbawiając go wymiaru transcendentalnego” (2016, s. 465–467). Stanowisko takie zdaje się wyrażać często obecną w teologii, wynikająca z przywiązania do mocnej ontologii rezerwę wobec radykalnej hermeneutyki.
  - 3 W pewnym sensie tendencję kenotyczną traktować można jako próbę przywracania chrześcijaństwa – owego „ugrupowania” czy jednej z wielu szkół religijnych – tradycji judaistycznej, w której to obecność heteronomicznych interpretacji i komentarzy stanowiła naturalną logikę dyskursu rabinicznego (Rosik 2016, s. 16 i n.).

i metafizyki w postaci napięcia między transcendencją, owym „ślądem boskości”, i immanencją<sup>4</sup>. O owej hermeneutycznej pracy w polu tradycji G. Vattimo (2011, s. 66) pisze: „Podtrzymująca hermeneutykę idea przynależności interpretującego do «rzeczy» interpretowanej, czy mówiąc bardziej ogólnie, do gry interpretacji, odzwierciedla, wyjaśnia, powtarza, interpretuje to doświadczenie transcendencji”. Każda zatem impresja, tekst, komentarz, krytyka, dekonstrukcja, dzieło sztuki inspirowane i generowane w polu tradycji przekazu chrześcijańskiego w ramach określonej wspólnoty interpretacyjnej, niezależnie od stopnia, w jakim przystaje bądź nie przystaje do wersji uznanej lokalnie za ortodoksyjną, stanowić ma prawomocny przejaw hermeneutycznej pracy interpretacyjnej.

Dla myślenia pedagogicznego oraz samej pedagogiki religii zasada *kenosis* wraz hermeneutycznym postulatem produktywności interpretacji oznaczać może zapowiedź nie tyle programowego rozhermetyzowania ortodoksyjnych wersji przekazu chrześcijańskiego, stanowiących tradycyjnie treść transmisyjnej, kerygmatycznej pedagogiki religii, wersji legitymizowanych przez oficjalne urzędy nauczycielskie poszczególnych instytucji religijnych (te bowiem wciąż zachowują swoją prawomocność wobec własnych odbiorców-wiernych), co dowartościowanie tych wersji, które dotąd funkcjonowały na teologicznych peryferiach w charakterze banickich herezji, nie znajdując uznania oficjalnej nauki kościołów z uwagi na swój niekonwencjonalny lub wręcz „niebezpieczny” potencjał poznawczy i pedagogiczny. G. Vattimo (2011, s. 21) w swym hermeneutycznym postulatcie słabego myślenia podkreśla, że za każdą argumentacją wysuwaną dla podtrzymania określonej interpretacji stoi świadomość własnej partykularności, lokalności i ograniczoności roszczeń do prawdy. Świat jest bowiem polem nieustannego konfliktu interpretacji, a hermeneutyka przyjmuje, że wartość lokalnych argumentów leży nie w możliwościach odwoływań do jakiegoś obiektywnego bezpośredniego dowodu (takiego bowiem nie da się wskazać), lecz w zdolności do stwarzania przestrzeni dla spójnego i wspólnego obrazu, w oczekiwaniu, że inni zaproponują swój obraz łatwiejszy do zaakceptowania. W tym sensie owe wersje historycznych prawd (z zakresu dogmatyki lub etyki) są tworzone, utrzymywane i przekazywane w ramach lokalnych wspólnot interpretacyjnych, być może i niszowych, ale i tak pozostających w polu tradycji chrześcijańskiego przekazu. Tradycja ta legitymizuje je i uprawomocnia. Tutaj też mogą „legalnie” podlegać reinterpretacjom i pedagogicznemu „użyciu”.

## Konkluzje

W tradycji hermeneutycznej pedagogika ujmowana jest nie tyle jako **nauka** o wychowaniu (pedagogicznoreligijnym), ile jako **myślenie** o wychowaniu, czyli

4 A. Bielik-Robson ilustruje tę życiodajną strategię instynktu samozachowawczego podmiotu figurą Hioba, który „jest” osobno i inaczej, niż „jest” Bóg, a jednocześnie nie całkiem „jest” z natury (2013, s. 12–13).

„uprzytomnienie sobie warunków możliwości wychowania, a więc warunków takiej wiedzy i takiego doświadczenia, które jest rzeczywiście wychowujące, tj. tworzące tożsamość podmiotową” (Folkierska 1990, s. 110). Jak podkreśla Bogusław Śliwerski (1998, s. 21), rolą badacza teorii wychowania jest w takim ujęciu uruchomienie namysłu nad przedśladami myślenia pedagogicznego (i teologicznego) po to, aby wykryć rzeczywisty (ukryty) sens wiedzy, czyniąc ją zarazem wiedzą problematyczną i niekonieczną<sup>5</sup>. Radykalnie hermeneutyczna koncepcja słabej myśli G. Vattimo stanowi interesującą propozycję dla pedagogiki religii. Przez osłabienie (*kenosis*) skodyfikowanych interpretacji teologicznych, ujmowanych w lokalnych systemach doktryn, uprawomocnianych przez religie instytucjonalne lub ich partykularne tradycje, czyni bowiem możliwym poszukiwanie oraz włączanie w obszar teorii i praktyki tej subdyscypliny innych niż ortodoksyjne interpretacji tzw. świętych tekstów. „Słaba” pedagogika religii, jako projekt szkicowany w niniejszym artykule, pozostawałaby formułą myśli pedagogiczno-religijnej uprawianej „wewnątrz” określonej tradycji religijnej, a nie poza nią<sup>6</sup>. Poddając dyskursywną, heterogeniczną, niejednorodną i ontologicznie „słabą” tradycję chrześcijańską uwadze zsekularyzowanego uczącego się podmiotu, ujawniałby się vattimowski paradoks **siły w słabości**, Rehabilitowałby herezje rozumiane jako inne niż „kanoniczne” interpretacje świętego tekstu i czyniłby z nich ważny użytek. Przyglądanie się hermeneutycznej i historycznej pracy nad nimi, np. nad tym, jak konstytuowały się ich wersje prawomocne, a jak apokryficzne, a także rekonstruowanie religijnych intencji, tematów czy motywów z innych niż religijne tekstów kultury (np. z literatury, sztuki, tekstów popkultury, performansów artystycznych), sprzyjałoby nie tylko ożywieniu zainteresowania własną tradycją religijną, pogłębieniu orientacji w tym temacie, krytycznej lekturze szeroko rozumianych tekstów z tego zakresu czy też poszukiwaniom nierozpoznanych wcześniej pól oddziaływania kultury, lecz także treningowi interpretowania i rozumienia, kompetencjom wspólnie istotnym, acz niełatwym.

Słaba pedagogika religii przesuwałaby punkt ciężkości z transmisyjnej i adaptacyjnej strategii arbitralnego przekazu pedagogiczno-religijnego w stronę

---

5 Idąc krok dalej, wskazać można związek pomiędzy hermeneutycznym rozpoznawaniem przedśladów myślenia i tekstu z krytycznym rozpoznawaniem w nich zakusów władzy i demaskowaniem opresji. W ten sposób hermeneutyczna strategia lektury „świętych” ksiąg, osłabiając mocne interpretacje, otwiera przestrzeń dla nieortodoksyjnych, krytycznych interpretacji biblijnych podejmujących problemy nierówności społecznych, nadużyć władzy, społecznej niesprawiedliwości i ucisku, a nawet religijnych anarchii. Przykładem może tu być postać Jacquesa Ellula, francuskiego teologa i filozofa, który w eseju *Anarchia i chrześcijaństwo* wyłożył swój projekt anarchistycznego chrześcijaństwa (Humenuk 2018, s. 195–212). Obie powyższe strategie czytania tekstów religijnych fundują dwie osobne ścieżki dalszego rozwoju pedagogiki religii: hermeneutyczną i krytyczną pedagogikę religii.

6 Słaba pedagogika religii byłaby raczej „wewnętrzna” alternatywą dla formuły kerygmatycznej, aniżeli pedagogiką religii „zewnętrzna”, realizującą zadania czysto religioznawcze.



hermeneutyki zorientowanej na odkrywanie i konstruowanie sensu przez sam podmiot. Dokonywałyby reinterpretacji własnych celów i zadań tak, żeby w miejsce formuły kształtowania podmiotu do **bycia wiernym** stawiać formułę wychowania do **bycia świadomym i sprawczym**. Jej edukacyjny potencjał sprzyjałby koncentracji na wymiarze egzystencjalnym podmiotu uczącego się, na jego refleksyjności, na racjonalności komunikacyjnej i krytycznej (Kwaśnica 2017, s. 33 i n.). Ten rodzaj pracy będzie prowokował refleksję nad własnym stosunkiem do tradycji, umożliwiał osobiste mierzenie się z nią i uwewnętrznianie tego namysłu, rehabilitował metaforę, paradoks i herezję jako cenne okazje edukacyjne, „dające do myślenia”, stające się frapującym pretekstem do refleksji i rozmowy, jak również – sprzyjające praktyce demaskowania uchodzących często uwadze interpretacji ortodoksyjnych mechanizmów społecznych i kulturowych opresji<sup>7</sup>.

Przez bardziej świadomą identyfikację z treścią tradycji, stawianie jej pytań, poszukiwanie i odnajdywanie odpowiedzi wykraczających poza przyjętą ortodoksję i dogmat podmiot odzyskuje autonomię i sprawczość, ma także szansę na stawanie się dojrzałym i odpowiedzialnym uczestnikiem hermeneutycznej tradycji chrześcijańskiego przekazu. Ponadto taka formuła otwiera przed nim przestrzeń specyficznego „mówienia” o doświadczeniu religijnym i jego ekspresji nie tylko w ramach usankcjonowanej dziś tzw. hermeneutyki biblijnej, lecz przede wszystkim na drodze swobodnego eksperymentowania ze słowem, gestem, znakiem i symbolem religijnym, na sposób, w jaki czyni to sztuka, co w silnie zmediatyzowanej (pop)kulturze nie pozostaje bez znaczenia dla recepcji tradycji i identyfikacji z nią.

Projekt słabej pedagogiki religii czyni podmiot aktywnym czytelnikiem i interpretatorem własnej religijnej tradycji, zaangażowanym w poszukiwanie i odkrywanie w niej egzystencjalnej prawdy dla samego siebie, tak jak w przypadku tego ukąszonego przez tarantulę człowieka z *Ziemi zgryzoty* de Martino (1971), który stawał się tancerzem dopiero wtedy, gdy dane mu było osobiście i z bardzo bliska usłyszeć wprawiające go w taneczny ruch dźwięki muzyki.

### Bibliografia

- Artemiuk P. (2016). „*Myśl słaba*” *Gianniego Vattimo a chrześcijaństwo*. „*Studia nad Rodziną*”, 16/1–2 (30–31), s. 447–468.
- Bielik-Robson A. (2013). *Przedmowa Deus otiosus: ślad, widmo, karzeł*. W: Bielik-Robson A., Sosnowski M. A. (red.). *Deus otiosus Nowoczesność w perspektywie postsekularnej*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- De Martino E. (1971). *Ziemia zgryzoty*. Marucha W. (tłum.). Warszawa: Książka i Wiedza.

7 Dotyczy to m.in. dyskusji wokół roli kobiety w kościele i społeczeństwie, problemu płci kulturowej, modeli ustrojowych i gospodarczych.

- Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim Gravissimum educationis* (1968). W: Sobór Watykański II. *Konstytucje, dekryty, deklaracje. Tekst łacińsko-polski*. Poznań: *Deus otiosus Nowoczesność w perspektywie postsekularnej*. (2013). Bielik-Robson A., Sosnowski M. A. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Folkierska A. (1990). *Wychowanie w perspektywie hermeneutycznej*. W: Kwieciński Z., Witkowski L. (red.). *Ku pedagogii pogranicza*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Gnitecki J. (1989). *Hermeneutyczna koncepcja pedagogiki*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Humeniuk M. (2017). *Między katechizmem a biblioteką – w stronę inkluzyjnej pedagogiki religii*. W: Humeniuk M., Paszenda I. (red.). *Między ekskluzją a inkluzją w edukacji religijnej*. Wrocław: Instytut pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Humeniuk M. (2018). *Religia i krytyka – koncepcja Jacquesa Ellula w perspektywie pedagogiki ogólnej*. „Forum Pedagogiczne”, 1, s. 195–212.
- Humeniuk-Walczak M. (2014). *Transgresje w pedagogice religii – między instrumentalizacją a emancypacją edukacji religijnej*. W: Paszenda I., Włodarczyk R. (red.). *Transgresje w edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Il pensiero debole*. (1983). Vattimo G., Rovatti P. A., Amoroso L. (red.). Milan: Feltrinelli.
- Kołąkowski L. (2010). *Nasza wesoła apokalipsa. Wybór najważniejszych esejów*. Kraków: Znak.
- Kwaśnica R. (2017). *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Wrocław: IKN.
- LaCocque A., Ricoeur P. (2003). *Mysleć biblijnie*. Mukoid E., Tarnawska M. (tłum.). Kraków: Znak.
- Löwith K. (2002). *Historia powszechna i dzieje zbawienia*. Marzęcki J. (tłum.). Kęty: Antyk.
- Milerski B. (2003). *Pedagogika religii* W: Kwieciński Z., Śliwerski B. (red.). *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Milerski B. (2011). *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe CHAT.
- Myśl mocna myśl słaba Hermeneutyka włoska od połowy XX wieku. Antologia tekstów* (2015). Surma-Gawkowska M., Zawadzki A. (tłum.). Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Nazwać Boga. Teksty Paula Ricoeura* (2011). Grzywacz R. (tłum.). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Pareyson L. (2015). *Konieczność zwrotu ku mitowi. Sztuka i religia*. Zawadzki A. (tłum.). W: *Myśl mocna myśl słaba Hermeneutyka włoska od połowy XX wieku. Antologia tekstów*. Surma-Gawkowska M., Zawadzki A. (tłum.). Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Rogowski C. (1997). *Koncepcje katechetyczne po Soborze Watykańskim II*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

- Rogowski C. (2011). *Pedagogika religii. Podręcznik akademicki*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Rosik M. (2016). *Kościół a synagoga (30–313 po Chr.) na rozdrożu*. Wrocław: Chronikon.
- Śliwerski B. (1998). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tomasik P. (2003). *Katechetyka fundamentalna*. W: Stala J. (red.). *Historia katechezy i katechetyka fundamentalna*. Tarnów: Biblos.
- Vattimo G. (2006). *Koniec nowoczesności*. Surma-Gawłowska M. (tłum.). Kraków: Universitas.
- Vattimo G. (2006). *Społeczeństwo przejrzyste*. Kamińska M. (tłum.). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej TWP.
- Vattimo G. (2010). *Wiek interpretacji*. Królak S. (tłum.). W: Zabala S. (red.). *Przyszłość religii*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Vattimo G. (2011). *Poza interpretacją. Znaczenie hermeneutyki dla filozofii*. Kasia K. (tłum.). Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Vattimo G. (2015a). *Dialektyka, różnica, myśl słaba*. W: *Myśl mocna myśl słaba Hermeneutyka włoska od połowy XX wieku. Antologia tekstów*. Surma-Gawłowska M., Zawadzki A. (tłum.). Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Vattimo G. (2015b). *Historia zbawienia, historia interpretacji*. W: *Myśl mocna myśl słaba Hermeneutyka włoska od połowy XX wieku. Antologia tekstów*. Surma-Gawłowska M., Zawadzki A. (tłum.). Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Vattimo G., Paterlini P. (2011). *Nie być Bogiem. Autobiografia na cztery ręce*. Kasia K. (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.

## HERMENEUTICS OF WEAK THOUGHTS BY GIANNI VATTIMO AS AN INSPIRATION FOR THE RELIGIOUS EDUCATION

**Abstract:** The article presents a project of *weak* pedagogy of religion, inspired by the radical hermeneutics of Gianni Vattimo and the key category of *kenosis* (*weakening*). This project assumes giving up the orthodoxy as a strong ontology, imposed in arbitrary and authoritative judgments and overbearing claims to define and establish universally binding epistemological, metaphysical, anthropological or ethical criteria. Praxis of such pedagogy would involve a hermeneutic discovery of the saving sense of the Christian message of letting go of objectivity and bringing the category of truth from outside (doctrine) inward (experiencing). The subject regains autonomy and has the opportunity to become a mature and responsible participant in the hermeneutic tradition of Christian transmission by a more conscious identification with the content of tradition, asking questions, searching for and finding answers that go beyond accepted orthodoxy and dogma. This formula opens to him a space of specific „talking” about religious experience and its expression not only within the now-sanctioned so-called biblical hermeneutics, but first and foremost

on the way of experimenting freely with the word, gesture, sign and religious symbol, the way art does it, which in the popculture is not without significance for the reception of tradition and identification with it.

**Keywords:** Gianni Vattimo; weak thought; pedagogy of religion; radical hermeneutics.

**Monika Humeniuk** – doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Ogólnej Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół hermeneutycznych i krytycznych nurtów w pedagogice religii, problemów socjologii edukacji, socjologii i filozofii religii, religioznawstwa, edukacji międzykulturowej i aksjologicznej. Autorka monografii *Wizerunek kobiety w wielokulturowym społeczeństwie Kazachstanu odniesieniem do edukacji międzykulturowej* (Toruń 2014) oraz współredaktorka publikacji *Sukces jako zjawisko edukacyjne* (Wrocław 2017) i *Między ekskluzją a inkluzją w edukacji religijnej* (Wrocław 2017). Adres korespondencyjny: Instytut Pedagogiki, ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław. Adres e-mailowy: monika.humeniuk@uwr.edu.pl.

AGNIESZKA ZDUNIAK

*Wydział Nauk Społecznych*

*Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie*

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5349-7469>

Forum Pedagogiczne  
9 (2019) 2, cz. 1

Wpłynęło: 8.01.2019

Zatwierdzono do druku: 26.06.2019

DOI: 10.21697/fp.2019.2.10

## INKLUZYWNA EDUKACJA RELIGIJNA NA PRZYKŁADZIE SYSTEMU SZKOLNICTWA W NIEMCZECH

**Streszczenie:** W artykule zostają przedstawione główne założenia inkluzywnej edukacji religijnej w niemieckim systemie szkolnictwa. Heterogeniczność kulturowa i etniczna współczesnych społeczeństw europejskich stanowi ważne wyzwanie dla systemu edukacji. Dotyczy to również nauczania religii w warunkach pluralizmu religijno-światopoglądowego. W Niemczech nauczanie tego przedmiotu cechuje duża różnorodność podejść i koncepcji, uzasadniona sytuacją religijnego i kulturowego pluralizmu. Rezultatem tego jest dynamiczny rozwój pedagogiki religii jako dziedziny wiedzy odrębnej od katechetyki. Autorka przedstawia najnowsze koncepcje szkolnego nauczania religii w Niemczech. Stanowią one próbę zdefiniowania na nowo celów i metod nauczania religii w taki sposób, aby w większym niż dotychczas stopniu odpowiadało ono wymogom współczesności.

**Słowa kluczowe:** pedagogika religii; katechetyka; edukacja inkluzywna; pluralizm religijny.

Pluralizacja życia społecznego stanowi jeden z najbardziej widocznych skutków procesu modernizacji w Europie. Różnice kulturowe, etniczne czy religijne stają się stałym elementem społecznego krajobrazu, coraz częściej podkreśla się ich rozwojowy potencjał i związane z nimi szanse. Jednak wzrastająca heterogeniczność współczesnych społeczeństw stanowi również poważne wyzwanie, z którym muszą zmierzyć się instytucje demokratycznego państwa, w tym również placówki edukacyjne. Pojawiają się pytania o to, jak należałoby sformułować cele kształcenia i jakie zastosować metody, aby przygotować dzieci i młodzież do kształtowania życia społecznego w duchu tolerancji i do budowania porozumienia ponad różnicami społecznymi, kulturowymi czy religijnymi.

Nauczanie religii w sytuacji społecznego pluralizmu musi uwzględniać nie tylko różnorodność tradycji religijnych i wyznaniowych w Europie, lecz także najprzeróżniejsze istniejące w ich obrębie dawne i nowe formy religijności, często o charakterze synkretycznym. Złożoność sytuacji potęguje tendencja do rozluźniania więzi z instytucjonalnymi formami religii i wzrost liczby osób, które deklarują się jako bezwyznaniowe. We współczesnym społeczeństwie żyją obok siebie osoby religijne

i niereligijne, uduchowione i religijnie obojętne, religijni fundamentaliści i ateści. Istnieją wciąż jeszcze regiony względnie jednolite pod względem wyznaniowym, ale nader często jest to tylko pozorne wrażenie, odnosi się bowiem bardziej do sfery deklaratywnej niż do rzeczywistej sytuacji. Poza tym nawet tam, gdzie przeważają wyznawcy określonej religii, są oni konfrontowani z sytuacją pluralizmu religijnego za pośrednictwem mediów i innych form komunikacji.

Z punktu widzenia tradycyjnych, zinstytucjonalizowanych form religii taka sytuacja jest problematyczna. Postsynodalna adhortacja apostolska *Ecclesia in Europa* mówi o tym, że Europa przeżywa „okres zagubienia”, którego wyrazem jest „swego rodzaju praktyczny agnostycyzm i obojętność religijna, wywołująca u wielu Europejczyków wrażenie, że żyją bez duchowego zaplecza [...] w wielu sferach publicznych łatwiej jest deklorować się jako agnostycy, niż jako wierzący; odnosi się wrażenie, że niewiara jest czymś naturalnym, podczas gdy wiara wymaga uwierzytelnienia społecznego, które nie jest ani oczywiste, ani przewidywalne” (Jan Paweł II 2003, nr 7). Nie ulega wątpliwości, że socjalizacja religijna jest trudniejszym zadaniem w społeczeństwie pluralistycznym niż monokulturowym, w którym wpływy socjalizacyjne obejmowały praktycznie całe otoczenie społeczne jednostki. Zmiana sytuacji wymusza zmianę założeń i form religijnej socjalizacji, której ważnym składnikiem jest edukacja religijna.

Nauczanie religii w edukacyjnych placówkach niemieckich cechuje duża różnorodność podejść i koncepcji, uzasadniona sytuacją religijnego i kulturowego pluralizmu. Od wielu lat toczą się tam ożywione dyskusje na temat form i metod nauczania religii, czego rezultatem jest dynamiczny rozwój pedagogiki religii jako dziedziny wiedzy odrębnej od katechetyki. Niniejszy artykuł poświęcony będzie założeniom inkluzywnej edukacji religijnej w niemieckim systemie szkolnictwa.

### **Nauczanie religii w Niemczech – sytuacja obecna i propozycje zmian**

Nauczanie religii o charakterze konfesyjnym (katecheza wyznaniowa) jest zagwarantowane w konstytucji Republiki Federalnej Niemiec, która stanowi, że „religia w szkołach publicznych, z wyłączeniem szkół bezwyznaniowych, jest obowiązkowym przedmiotem szkolnym [...] nauczanie religii odbywa się w zgodzie z zasadami stanowionymi przez poszczególne wspólnoty religijne” (Ustawa Zasadnicza Republiki Federalnej Niemiec, art. 7.3). W większości niemieckich krajów związkowych konfesyjne lekcje religii należą do obowiązkowego programu szkolnego, głębokie procesy przemian społecznych, związane m.in. z nasileniem się w ciągu ostatnich lat masowych ruchów migracyjnych, sprawiają jednak, że tradycyjnie rozumiane nauczanie konfesyjne nie stanowi adekwatnej odpowiedzi na wyzwania, jakie pojawiają się w związku z sytuacją kulturowego i religijnego pluralizmu.

Przypuszcza się, że w ciągu najbliższej dekady już tylko połowa ludności Niemiec będzie uważać się za chrześcijan. W roku 2010 przynależność do wyznania katolickiego deklarowało 30,2 proc. obywateli Niemiec, do ewangelickiego 29,2 proc.,

30,3 proc. natomiast określało się jako bezwyznaniowi. Pozostałe 10,1 proc. stanowili wyznawcy innych wyznań i religii: prawosławni, muzułmanie, buddyści, wyznawcy hinduizmu, judaizmu i mniejszych wspólnot religijnych. Jest to ogromna różnica w porównaniu z wynikami badań przeprowadzonych w roku 1950, w których katolicką lub ewangelicką przynależność wyznaniową deklarowało prawie 96 proc. obywateli (Pollack, Müller 2013). Trendy globalizacyjne i wzrost ogólnoświatowej mobilności będą prawdopodobnie sprzyjać dalszemu spadkowi liczby chrześcijan w Niemczech, spodziewać się natomiast należy wzrostu liczby wyznawców islamu oraz osób bez przynależności wyznaniowej.

Taka sytuacja sprawia, że od dłuższego czasu rozważa się alternatywy wobec konfesyjnego modelu nauczania religii. Zarówno przedstawiciele Kościołów, jak i pedagodzy oraz katecheci mają świadomość tego, że religia w szkole musi stawić czoła sytuacji przełomowej, i że jej przyszłość zależy w dużej mierze od tego, na ile będzie w stanie poradzić sobie ze zjawiskiem religijnego pluralizmu (Englert 2012). Warto pamiętać, że nawet podczas lekcji religii o charakterze katechezy nauczyciele niezwykle rzadko mają do czynienia z grupami rzeczywiście jednolitymi wyznaniowo. Znacznie częściej są to grupy heterogeniczne, obejmujące zarówno uczniów religijnych, jak i religijnie obojętnych, wierzących na swój własny sposób, kontestujących lub poszukujących, przy czym ich poszukiwania nie zawsze mieszczą się w obrębie chrześcijaństwa. Jest to wyzwaniem dla wielu nauczycieli, którzy zmuszeni są do zajmowania stanowiska wobec odmiennych kulturowo treści, nie zawsze dysponując niezbędnymi do tego kompetencjami. W takiej sytuacji propozycje zmian w dotychczas dominującym modelu nauczania religii nie robią już wrażenia rewolucyjnych – są raczej artykułowane w nawiązaniu do przemian, które dokonały się już, przynajmniej częściowo, w praktyce pedagogicznej.

### Inkluzywna pedagogika religii

Pojęcie inkluzji stało się popularne w słownictwie pedagogicznym niemieckiego obszaru językowego pod koniec XX wieku i odnosiło się początkowo do potrzeby włączania w szkolny proces kształcenia uczniów z różnymi formami niepełnosprawności. Z czasem zyskało ono szersze znaczenie: zaczęło być odnoszone do wszelkich form odmienności i różnorodności istniejących w społeczeństwie i znajdujących swoje odbicie w procesach edukacyjnych. Przyczyną różnych potrzeb edukacyjnych jest bowiem nie tylko niepełnosprawność, lecz także odmienność religijna, kulturowa, przynależność do różnych warstw i środowisk społecznych, bariery językowe itp.

Koncepcja pedagogiki inkluzywnej stanowi próbę przewyciężenia społecznych podziałów poprzez zmianę sposobu ich postrzegania. Przez wiele lat w systemie szkolnym dominowało przekonanie, że warunkiem skutecznego kształcenia jest względna jednolitość grupy docelowej. Stąd dzielenie uczniów na grupy o standardowych i szczególnych potrzebach edukacyjnych, a także wyznaczanie różnych

ścieżek edukacyjnych przeznaczonych dla uczniów bardziej i mniej uzdolnionych (*Hauptschule, Realschule, Gymnasium*). Tymczasem badania pokazują, że nauka w grupach heterogenicznych jest korzystniejsza dla wszystkich grup uczniów. Koncepcja pedagogiki inkluzywnej stanowi próbę wyeliminowania myślenia w kategoriach dualistycznych (uczeń bardziej zdolny–uczeń mniej zdolny; szkoła publiczna–szkoła specjalna itp.) i dążenia za wszelką cenę do ujednolicania klas szkolnych oraz celów kształcenia. Ponieważ uczniowie w życiu społecznym będą na co dzień stykać się z różnorodnością i odmiennością (etniczną, religijną, kulturową), z ludźmi w różnym wieku, różnej płci, o różnych poglądach, możliwościach intelektualnych i stylach życia, to zasadne jest, aby również w trakcie nauki szkolnej byli oni przyzwyczajani do uznawania i szanowania odmienności w różnych jej przejawach. Grupę docelową i przedmiot oddziaływań pedagogicznych ma zatem stanowić nie jakaś konkretna grupa uczniów, wyodrębniona na podstawie określonych cech, lecz wszyscy uczniowie wraz ze swoimi indywidualnymi potrzebami i oczekiwaniami. Celem tak rozumianego kształcenia nie jest maksymalizacja osiągnięć na poziomie czysto kognitywnym, lecz szerzej rozumiane przygotowanie do życia w społeczeństwie, ze szczególnym naciskiem na budowanie porozumienia i pokoju. Szkoła ma być miejscem otwartym i przyjaznym dla wszystkich, bez względu na warunki fizyczne, zdolności, uwarunkowania emocjonalne, umiejętności językowe, sytuację społeczną, przynależność etniczną czy poglądy religijne.

Koncepcja pedagogiki inkluzywnej znajduje zastosowanie w ramach szkolnego nauczania religii. Inkluzywna pedagogika religii uwzględnia fakt, że nauczanie tego przedmiotu dokonuje się w grupach heterogenicznych, a więc np. w grupach uczniów o różnym pochodzeniu kulturowym, żyjących w różnorodnych środowiskach, o różnych światopoglądach i stylach życia, dysponujących odmiennymi wyobrażeniami na temat świata i swojej w nim roli (warto tu zwrócić uwagę np. na różne wyobrażenia kulturowe dotyczące ról płciowych). W takiej sytuacji za cel należy uznać nauczanie odbywające się wprawdzie w ramach jednolitego dla wszystkich programu, ale jednocześnie mocno zindywidualizowane, stwarzające uczniom możliwość włączenia w proces kształcenia własnych talentów i zasobów. Taka koncepcja nie wyklucza konfesyjnego nauczania religii, sprawia jednak, że musi ono w większym niż dotychczas stopniu uwzględniać konieczność współpracy międzyreligijnej i międzywyznaniowej.

Hans-Jürgen Röhrig (brw.) formułuje następująco założenia inkluzywnej pedagogiki religii: ma ona charakter inkluzywny wówczas, gdy z założenia ukierunkowane jest na grupę heterogeniczną, w której poszczególni uczniowie mogą wnieść swój indywidualny wkład w proces kształcenia zależnie od swoich różnorodnych kompetencji; gdy przebiega w duchu dialogu i współpracy; gdy w elastyczny sposób stosowane są różne metody dydaktyczne i formy organizacyjne tak, aby dostosować się do potrzeb wszystkich uczniów; gdy tematyka nauczania prezentowana jest z uwzględnieniem różnych perspektyw i różnych możliwości intelektualnych; gdy akceptuje się to, że uczniowie mogą dążyć do różnych celów i je osiągać.



Zasady te zostały rozwinięte w ramach projektu Inreb (*inklusive Religionslehrerbildung* – inkluzywne kształcenie nauczycieli religii). W 2014 roku grupa pedagogów religii opublikowała *Dziesięć zasad inkluzywnego nauczania religii* (Berger i in. 2014) odnoszących się do kultury, struktury oraz praktyki nauczania.

W dużym skrócie na zasady te składa się:

- postrzeganie istniejących różnic jako zjawiska pozytywnego i zauważanie wynikających z tego możliwości. Zgodnie z tą zasadą nauczyciele religii powinni wykazywać się wrażliwością na różne formy odmienności oraz dostosowywać do nich przekazywane treści. Uczniów należy zachęcać do wyrażania własnych poglądów oraz akceptowania odmienności przekonań innych. Ważne jest dostrzeganie różnorodnych kompetencji uczniów oraz umiejętne włączenie ich w proces kształcenia;
- odnoszenie się do siebie nawzajem z szacunkiem. Chodzi tu o wykształcenie postawy uważności i poszanowania w odniesieniu do światopoglądów, wierzeń i praktyk religijnych innych uczniów. Nauczyciel powinien dostrzegać pojawiające się konflikty i uczyć uczniów, jak mają je rozwiązywać bez uciekania się do przemocy, poniżania czy dyskryminacji. Uczniowie powinni uzgadniać między sobą reguły zachowania i dyskusji oraz konsekwentnie ich przestrzegać;
- dostrzeganie i usuwanie barier utrudniających uczestnictwo w zajęciach. Wszyscy uczniowie, niezależnie od swoich możliwości, powinni mieć szansę na aktywne uczestniczenie w lekcjach religii. Pomóc mają w tym działania sprzyjające budowaniu pozytywnych relacji między uczniami, a także różne formy pomocy w nauce tym, którzy z różnych przyczyn (np. biograficznych, kulturowych, intelektualnych, emocjonalnych) mają problem ze zrozumieniem prezentowanych treści;
- uwzględnianie różnych interesów i potrzeb uczniów. Może to następować poprzez umożliwianie w ramach zajęć różnych form aktywności i przyswajania wiedzy, koncentrowanie się nie tylko na kognitywnych, lecz również emocjonalnych aspektach kształcenia, nakłanianie uczniów do werbalizowania swoich potrzeb i emocji;
- uczenie pomagania innym oraz proszenia o pomoc. Zgodnie z tą zasadą należy dążyć do wykształcenia w uczniach poczucia wspólnoty, w której każdy czuje się odpowiedzialny za innych, wspiera ich wedle swoich możliwości, współpracuje w planowaniu zajęć i przygotowaniach do nich;
- dialog jako podstawa inkluzywnego nauczania religii. Uczniowie uczą się reguł konstruktywnego prowadzenia dialogu, wyrażania własnych poglądów na tematy egzystencjalne lub religijne, zgłaszania sprzeciwu. Tematyka zajęć powinna być prezentowana z uwzględnieniem różnych perspektyw i różnych dróg poszukiwania Boga;
- różnicowanie oferty nauczania w celu dostosowania jej do indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów. Chodzi tu o włączanie nowo prezentowanych

treści w istniejące już struktury wiedzy, dostosowanie stopnia trudności zadań do możliwości uczniów, stosowanie metod aktywizujących różne zmysły. Uczniowie powinni być w stanie ocenić własne postępy w nauce i dokumentować je np. w formie portfolio;

- umożliwianie pracy nad tą samą tematyką uczniom o różnych kompetencjach i możliwościach intelektualnych. Może się to dokonywać poprzez przydzielanie uczniom różnych zadań dostosowanych do ich poziomu wiedzy oraz wspieranie i nagradzanie ich osiągnięć tak, aby każdy, niezależnie od poziomu wyjściowego, mógł poszerzać swoje religijne umiejętności;
- ocenianie uczniów w sposób dowartościowujący i motywujący. Nauczyciel powinien stosować różne metody oceniania, aby budować w uczniach dumę z własnych osiągnięć i motywować ich do dalszego poszerzania wiedzy i zdobywania nowych kompetencji;
- włączanie do nauczania religii ogólnych zasad inkluzywnej dydaktyki. W odniesieniu do specyfiki przedmiotu chodzi tu głównie o uwzględnianie odmiennych tradycji religijnych, wspieranie dialogu między wyznaniem, religiami i światopoglądami, traktowanie z powagą indywidualnych poszukiwań uczniów w sferze religijno-duchowej, ich wyobrażeń na temat Boga i spraw ostatecznych. W praktyce może to następować np. poprzez pracę z różnymi tłumaczeniami Biblii oraz uwzględnianie świętych tekstów z innych religii, odnoszących się do aktualnie omawianej problematyki.

### **Inkluzywny charakter nowych modeli nauczania religii**

Chociaż postulat inkluzywności stał się ważnym elementem teorii pedagogicznej stosunkowo od niedawna, to warto zauważyć, że wszystkie opracowywane w ostatnich kilkunastu latach w Niemczech programy edukacji religijnej uwzględniały go w większym lub mniejszym stopniu. Dotyczy to np. koncepcji nauczania religii o profilu chrześcijańsko-ekumenicznym, multi- lub interreligijnym lub wyłącznie religioznawczym. W poszczególnych krajach związkowych wypracowywane były już modele nauczania konfesyjno-kooperatywnego; modułu lekcji religii w perspektywie interreligijnej; lekcji religii dla wszystkich pod patronatem ewangelickim; wprowadzono np. przedmioty nauczania pod nazwą „Sztuka życia – etyka – religioznawstwo” czy „Historia biblijna w perspektywie ogólnochrześcijańskiej”. Cechą wymienionych koncepcji była akceptacja różnorodności kulturowej i religijnej prowadząca do przedstawiania jej nie w kategoriach zagrożenia, lecz szansy, a także postawa otwartości na innych, również tych, którzy wydają się obcy. Badania empiryczne pokazały, że młodzież szkolna interesuje się informacjami umożliwiającymi poznanie różnych światowych religii, i jest to jeden z głównych argumentów przeciwko likwidacji lekcji religii w szkole (Mette 2012). Podkreślano ponadto, że refleksja teologiczna i filozoficzna stanowi jeden z wielu sposobów

poznawania świata, który powinien być przybliżany wszystkim uczniom, nie tylko tym uczącym się w kościelnych placówkach szkolnych.

Postulat inkluzywności jest również ważnym elementem nowszych kierunków rozwojowych współczesnej pedagogiki religii: wychowania do duchowości oraz wychowania do religijnej wrażliwości. U podstaw koncepcji wychowania do duchowości leży przekonanie, że każdy człowiek posiada predyspozycje do przeżyć natury duchowej, choć nie każdy musi identyfikować się z konkretną religią. Przeżycia takie uzdalniają osobę, której udziałem się stają, do wychodzenia poza swoje ograniczenia i otwierania się na innych (Joas 2004). Wychowanie do duchowości jest więc rozwijaniem i podtrzymywaniem drzemiącego w każdym człowieku potencjału, przy czym duchowość rozumiana jest nie jako religia czy mistyka, lecz jako więź człowieka z innymi ludźmi, z naturą, z samym sobą lub z Bogiem (Bucher 2007). Wychowanie do religijnej wrażliwości ma z kolei na celu uwrażliwienie uczniów na religijny wymiar rzeczywistości, jednak bez socjalizacji do konkretnej wspólnoty religijnej. Chodzi tu o wykształcenie umiejętności wyrabiania w sobie poglądów na tematy religijne, przy jednoczesnym zachowywaniu postawy szacunku wobec odmiennych przekonań. W zamierzeniu twórców koncepcji takie kształcenie ma prowadzić do podjęcia świadomej decyzji o przyjęciu lub odrzuceniu światopoglądu religijnego.

Wśród najnowszych koncepcji religijno-pedagogicznych poczesne miejsce zajmuje wciąż koncepcja edukacji religijno-konfesyjnej, która jednak dość istotnie różni się od tradycyjnych podejść katechetycznych. Jej bazę stanowią określone wierzenia i przekonania religijne, jednak nie ma tu elementów indoktrynacji ani wymagań dotyczących znajomości konkretnych czynności rytualnych. Przekaz wiary nie następuje w sposób teoretyczny, lecz pozostaje w ścisłym związku ze światem codziennych doświadczeń uczniów, z ich biografią. Doświadczenia wychowanków są odnoszone do doświadczeń ludzi opisywanych w świętych pismach, przez co otwiera się przestrzeń do ich interpretacji w świetle wiary. Uczniowie otrzymują w ten sposób komunikat, że religie nie są oddzieloną od codziennego życia, osobną sferą, lecz stanowią rezerwuar znaczeń pomocnych w rozumieniu świata i interpretacji własnych przeżyć, szczególnie tych o charakterze egzystencjalnym. Nieodłącznym elementem tak rozumianego kształcenia religijnego jest uwrażliwienie na różnorodność, na istnienie różnych punktów widzenia i systemów wartości. Poczucie więzi z własną wspólnotą religijną nie powinno mieć charakteru ekskluzywnego, lecz łączyć się z otwartością na to, co odmienne i z akceptacją inności. W ten sposób nowy model edukacji konfesyjnej może stać się punktem wyjścia dla kształcenia międzykulturowego i międzyreligijnego (Mette 2014).

Za motywy przewodnie przewijającymi się przez inkluzywne koncepcje nauczania religii w pluralistycznym społeczeństwie uznać należy pojęcia interreligijności, tolerancji oraz relacji. Pierwsze z tych pojęć nie musi bynajmniej oznaczać swobodnego żonglowania treściami zawartymi w różnych religiach, ani też obiektywnego zapoznawania uczniów z różnymi tradycjami religijnymi bez przyznawania

którejkolwiek z nich prymatu nad pozostałymi. Chodzi tu raczej o przemyślaną koncepcję, w której uczeń poznaje zasady własnej religii, jednocześnie ucząc się zrozumienia dla innych światopoglądów. Reinhold Boschki (2011, s. 12) zauważa, że zasada ta powinna dotyczyć każdej formy nauczania religii, zarówno tej konfesyjnej, jak i rozumianej bardziej ogólnie: „Zadaniem edukacji religijnej i katechezy stało się nie tylko wprowadzanie w podstawy i praktykę własnej wiary, lecz również dostrzeganie i poznawanie innych dróg religijnych. Ten, komu zależy na religijnym kształceniu i wychowaniu, musi w dzisiejszych czasach uwzględniać również wymiar interreligijny”.

Drugie z wymienionych kluczowych pojęć – „tolerancja” – nie oznacza tolerancji biernej, polegającej jedynie na akceptowaniu istnienia różnorodności, bez jakiegokolwiek angażowania się po stronie tych, którzy żyją i wierzą w odmienny sposób. Chodzi tu raczej o tolerancję czynną, tolerancję „bez obojętności” (Gellner, Langenhorst 2013, s. 9), którą cechuje nieustająca gotowość do dialogu i spotkania, dostrzeganie i szanowanie różnic, ciekawość i chęć poznania tego, co odmierne, umiejętność zrozumienia innych perspektyw postrzegania i wyjaśniania świata. Taka czynna tolerancja, zdaniem wielu pedagogów religii, powinna cechować również konfesyjne placówki edukacyjne. Chociaż duże znaczenie w ramach ich koncepcji wychowawczej mają ekskluzywne tradycje religijne, to nie powinny one prowadzić do wykluczania tych, którzy mają odmienne światopoglądy, gdyż znacznie ważniejsze jest akcentowanie wspólnych cech przekonań religijnych.

Taka całościowo pojmowana pedagogika religii akcentuje szczególnie pojęcie relacji (Boschki 2003; Spiegel 1997). Edukacja religijna powinna uwzględniać pięć wymiarów relacji: relację z samym sobą, z innymi, z przyrodą, historią i kulturą, z czasem oraz z Bogiem. Ważne jest więc, po pierwsze, rozumienie form odnośnienia się do samego siebie w różnych religiach i systemach filozoficznych, a więc działań takich jak modlitwa, medytacja czy autorefleksja. Po drugie, uwzględnianie edukacji społecznej rozumianej jako rozwijanie umiejętności kształtowania relacji międzyludzkich zgodnie z zasadami religii (szacunku, uważności, uprzejmości, miłości bliźniego). Po trzecie, przeżywanie własnej wiary w kontekście jej historii i tła kulturowego, które może stać się bazą do kształtowania własnej tożsamości. Po czwarte, uwzględnianie czasowego wymiaru relacji z innymi, w tym również doświadczeń przemijania, straty lub śmierci. Po piąte, rozwijanie relacji z Bogiem, która jest podstawą wszystkich innych relacji (Boschki 2004).

### Wnioski końcowe

Zasada inkluzywności, stanowiąca podstawę wszystkich nowszych koncepcji szkolnego nauczania religii w Niemczech, jest wyrazem przystosowania systemu edukacyjnego do sytuacji społecznego pluralizmu i zmieniających się potrzeb uczniów, którzy na co dzień stykają się z ogromną różnorodnością światopoglądów, postaw i stylów życia. Jeśli porównać sytuację pedagogiki religii w Niemczech z tą w Polsce,

na pierwszy rzut oka może ona wydawać się zupełnie odmienna: większość polskich uczniów, przynajmniej formalnie, jest wyznania rzymskokatolickiego, stąd też nauczanie religii ma wciąż w przeważającej części charakter tradycyjno-konfesyjny. Jednak analiza wyników badań religijno-socjologicznych wskazuje na to, iż procesy sekularyzacji i pluralizacji nasilają się też w Polsce, a uczniowie nie stanowią już homogenicznego zbioru osób o podobnych przekonaniach i poglądach. Można więc przypuszczać, że formuła nauczania religii rozumianego jako katecheza, czyli „Kościół w szkole” na dłuższą metę okaże się nieskuteczna. Potrzebna jest refleksja pedagogiczna zmierzająca do nadania lekcjom religii charakteru bardziej niż dotychczas inkluzywnego, otwartego na dialog oraz różnorodność poglądów i przekonań. Religia w szkole może nadal pełnić rolę orientacyjną i sensotwórczą, może nawet bardziej istotną dziś niż kiedykolwiek wcześniej. Aby jednak była w stanie tę funkcję spełnić, trzeba na nowo zdefiniować jej cele i metody, dostosowując je do wymogów współczesności.

### Bibliografia

- Berger A. i in. (2014). *Zehn Grundsätze für inklusiven Religionsunterricht*, dostępny na: [https://comenius.de/themen/Inklusion/Zehn\\_Grundsätze\\_für\\_inklusiven\\_Religionsunterricht\\_2014.pdf](https://comenius.de/themen/Inklusion/Zehn_Grundsätze_für_inklusiven_Religionsunterricht_2014.pdf) (otwarto: 3.11.2017).
- Boschki R. (2003). „*Beziehung*” als Leitbegriff der Religionspädagogik. *Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik*, Ostfildern: Schwabenverlag.
- Boschki R. (2004). *Beziehung – Grundprinzip religiöser Bildung*. „Katechetische Blätter”, nr 129, s. 140–148.
- Boschki R. (2011). *Die spirituelle Dimension interkultureller und interreligiöser Bildung: Chancen einer ganzheitlich-sinnorientierten Pädagogik*. W: Kett F. (red.). *Jahrbuch 2011. Ganzheitlich-sinnorientiert erziehen und bilden. Ein reformpädagogischer Ansatz auf der Basis eines christlichen Menschenbildes*. Gröbenzell: Franz Kett-Verlag, s. 6–13.
- Bucher A. (2007). *Wurzeln und Flügel. Wie spirituelle Erziehung für das Leben stärkt*. Düsseldorf: Patmos.
- Englert R. (2012). *Religionsdidaktik wohin? – Versuch einer Bilanz*. W: Grümme B., Lenhard H., Pirner M. L. (red.). *Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch*. Stuttgart: Kohlhammer, s. 247–258.
- Gellner Ch., Langenhorst G. (2013). *Blickwinkel öffnen. Interreligiöses Lernen mit literarischen Texten*. Ostfildern: Matthias-Grünewald Verlag.
- Jan Paweł II. (2003). *Ecclesia in Europa*, dostępny na: [https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan\\_pawel\\_ii/adhortacje/europa\\_28062003.html](https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/adhortacje/europa_28062003.html) (otwarto: 20.11.2017).
- Joas H. (2004). *Braucht der Mensch Religion? Über Erfahrungen der Selbsttranszendenz*. Freiburg i.Br.: Verlag Herder.

- Mette N. (2012). *Theologie als Bezugswissenschaft für den schulischen Religionsunterricht – angefragt*. W: Mette N., Sellmann M. (red.). *Religionsunterricht als Ort der Theologie*. Freiburg i.Br.: Verlag Herder, s. 338–361.
- Mette N. (2014). *Edukacja religijna w przedszkolu – podstawy teoretyczne i zadania*. „Keryks”, nr 13, s. 51–70.
- Pollack D., Müller O. (2013). *Religionsmonitor. Verstehen was verbindet. Religion und Zusammenhalt in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Röhrig H.-J. (brw.). *Von der integrativen Pädagogik zum inklusiven Religionsunterricht*, dostępny na: <http://www.ekir.de/pti/Downloads/integrative-paedagogik.pdf> (otwarto: 14.11.2017).
- Spiegel E. (1997). *Beziehungsverhalten und -handeln von Jugendlichen als Manifestationsformen sublimer Religiosität*. „Religionspädagogische Beiträge”, nr 39, s. 165–197.
- Ustawa Zasadnicza Republiki Federalnej Niemiec*, dostępny na: [http://www.gesetze-im-internet.de/gg/art\\_7.html](http://www.gesetze-im-internet.de/gg/art_7.html) (otwarto: 21.11.2017).

## INCLUSIVE RELIGIOUS EDUCATION ON THE EXAMPLE OF THE EDUCATION SYSTEM IN GERMANY

**Abstract:** The article presents the main assumptions of inclusive religious education in the German education system. The cultural and ethnic heterogeneity of contemporary European societies is an important challenge for the education system. This also applies to teaching religion in the conditions of religious and ideological pluralism. Teaching religion in Germany is characterized by a large variety of approaches and concepts, justified by the situation of religious and cultural pluralism. It has resulted in the dynamic development of religious pedagogy as a field of knowledge separate from catechetics. The author presents the latest concepts of school religious education in Germany. They are an attempt to redefine the purposes and methods of teaching religion, so that it better meets the requirements of modern times.

**Keywords:** religious education; catechetics; inclusive education; religious pluralism.

**Agnieszka Zduniak** – doktor habilitowana socjologii, adiunkt w Katedrze Socjologii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Ukończyła filologię germańską na Uniwersytecie Gdańskim oraz studia doktoranckie w Instytucie Socjologii Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Obszar zainteresowań badawczych: socjologia religii, pedagogika religii, socjologia kultury, komunikacja społeczna. Interesuje się związkami między religią a kulturą współczesną, zjawiskami z dziedziny nowej duchowości oraz nowymi formami zachowań zbiorowych, w szczególności zaś procesem eventyzacji współczesnej kultury. Adres korespondencyjny: Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, ul. Michała Oczapowskiego 2, 10-719 Olsztyn. Adres e-mailowy: a.zduniak@op.pl.

AGATA S. NALBORCZYK

*Zakład Islamu Europejskiego*

*Wydział Orientalistyczny*

*Uniwersytet Warszawski*

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1280-5338>

Forum Pedagogiczne

9 (2019) 2, cz. 1

Wpłynęło: 31.03.2018

Zatwierdzono do druku: 7.02.2019

DOI: 10.21697/fp.2019.2.11

## PODRĘCZNIKI DO NAUKI ISLAMU UŻYWANE PRZEZ MUZUŁMAŃSKI ZWIĄZEK RELIGIJNY W RP A SPECYFIKA MUZUŁMAŃSKIEJ EDUKACJI RELIGIJNEJ W POLSCE – MIĘDZY POLSKĄ A ŚWIATEM MUZUŁMAŃSKIM<sup>1</sup>

**Streszczenie:** Muzułmański Związek Religijny (MZR) jest najstarszą organizacją muzulmańską w Polsce – został założony przez Tatarów – muzulmanów polsko-litewskich w 1925 roku. Po wprowadzeniu nauki religii muzulmańskiej do szkół w 1919 roku i po przywróceniu jej tam w 1992 roku jednym z głównych problemów zawsze był brak odpowiednich podręczników do nauki tego przedmiotu.

Mimo że niektóre nowe podręczniki zostały opublikowane po 1990 roku, nie obejmują one całego programu edukacji religijnej, a liczba egzemplarzy jest niewystarczająca, dlatego też podręczniki sprzed 1939 roku są nadal w użyciu, nawet jeśli są przestarzałe. Większość nowych podręczników, opublikowanych w ostatnich latach, to tłumaczenia z języków obcych – z bośniackiego, tureckiego (przez rosyjski lub angielski) lub arabskiego.

Artykuł omawia używane przed II wojną światową, obecnie przez nauczycieli MZR, podręczniki do nauki religii muzulmańskiej, koncentrując się na ich pochodzeniu, formie i roli języka arabskiego, a także metodyce jego nauczania.

**Słowa kluczowe:** nauka religii muzulmańskiej; muzulmańskie podręczniki; Tatarzy; islam w Polsce; język arabski.

### Wprowadzenie – podręczniki do nauki religii muzulmańskiej w Europie

Muzułmańska edukacja religijna to jedno z zagadnień związanych z obecnością i życiem religijnym wyznawców islamu w Europie. Jest jej kilka modeli – od powszechnego nauczania w szkołach publicznych po zajęcia w meczetach

<sup>1</sup> Publikacja powstała w ramach programu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego pod nazwą „Narodowy Program Rozwoju Humanistyki”, realizowanego w latach 2016–2019 (projekt nr 2bH 15 0156 83).

i centrach muzułmańskich w ramach tzw. szkółek niedzielnych (Nalborczyk 2018). Zagadnieniu temu poświęca się coraz więcej publikacji, które od problematyki ogólnej przechodzą do coraz bardziej szczegółowej, jak np. wykształcenie imamów i nauczycieli. Na pewno prekursorem w tej dziedzinie jest Ednan Aslan<sup>2</sup>, twórca kierunku „muzułmańska pedagogika religijna” na Uniwersytecie Wiedeńskim<sup>3</sup>. Pod jego redakcją ukazało się wiele pozycji książkowych poświęconych różnym aspektom nauczania religii muzułmańskiej w Europie (Aslan, Hermansen 2015; Aslan, Rausch 2018; Aslan, Windisch 2012). Temat ten jest omawiany także w innych publikacjach, np. w doktoracie Mouhanada Khorchide (2008) pt. *Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft. Einstellungen der islamischen ReligionslehrerInnen an öffentlichen Schulen*<sup>4</sup> czy Irki-Christin Mohr (2005) pt. *Islamischer Religionsunterricht in Europa. Lehrtexte als Instrumente muslimischer Selbstverortung im Vergleich*<sup>5</sup>, w corocznych raportach ze wszystkich państw europejskich w *Yearbook of Muslims in Europe*<sup>6</sup>, a najnowszą pozycją w tej dziedzinie jest praca zbiorowa pt. *European Perspectives on Islamic Education and Public Schooling*, wydana pod redakcją Jenny Berglund (2018) z Uniwersytetu Sztokholmskiego<sup>7</sup>.

Jednym z zagadnień związanych z muzułmańską edukacją religijną w Europie są podręczniki do nauki islamu. Różnią się one od tych stosowanych w najbardziej rozpowszechnionej na naszym kontynencie katechezie chrześcijańskiej przede wszystkim tym, że występuje w nich nauczanie języka arabskiego oraz czytania Koranu, świętej księgi muzułmanów. Koran według muzułmanów został zesłany w VII wieku prorokowi Mahometowi w języku arabskim i w tym języku należy go recytować w celach liturgicznych (Danecki 1997, s. 79)<sup>8</sup>. Obowiązkowa modlitwa muzułmanów (arab. *salat*) jest także odmawiana w języku arabskim (Rippin 2012, s. 107–108), zatem uczniowie uczęszczający na lekcje religii muzułmańskiej, aby opanować tę modlitwę, muszą osiągnąć pewną kompetencję w języku arabskim.

---

2 Jego doktorat zatytułowany *Religiöse Erziehung der muslimischen Kinder in Österreich und Deutschland* z 1997 roku, obroniony na Uniwersytecie w Klagenfurcie (Austria), ukazał się drukiem w roku 1998.

3 Od 2006 roku ten kierunek działa na Wydziale Filozofii i Pedagogiki (niem. Institut für Bildungswissenschaft, Fakultät für Philosophie und Bildungswissenschaft), a od 2017 roku w ramach Instytutu Teologicznych Studiów Muzułmańskich (niem. Institut für Islamisch-Theologische Studien, Philologisch-Kulturwissenschaftliche Fakultät)..

4 Doktorat ten został opublikowany – por. Khorchide (2009).

5 Doktorat ten został opublikowany – por. Mohr (2006).

6 Od 2009 roku co roku kolejny tom ukazuje się w wydawnictwie Brill, w roku 2019 ukazał się już 11 tom.

7 Jenny Berglund też zajmuje się tą problematyką od dłuższego czasu – np. Berglund (2010).

8 Przekłady na inne języki są dozwolone, ale tylko jako środek pomocniczy dla zrozumienia treści – klasyczny język arabski, który występuje w Koranie (Danecki 1997, s. 64–65, 79–80), jest wieloznaczny i każde tłumaczenie jest interpretacją, gdyż z wielu możliwych znaczeń dopuszcza jedno.



Inną cechą odróżniającą podręczniki religii muzułmańskiej od tych do katechezy chrześcijańskiej, szczególnie w Europie zachodniej, jest fakt, że społeczności muzułmańskie są tam pochodzenia imigranckiego, o stosunkowo krótkiej historii – od przełomu lat 60. i 70. XX wieku. Dlatego znacznie krótsza jest też tradycja korzystania z takich podręczników i w wielu miejscach nie zdążyło się wykształcić dość specjalistów, imamów i nauczycieli religii (Aslan 2012, s. 59–60), aby takie podręczniki przygotować. Oczywiście w Europie środkowej, południowej i wschodniej, gdzie zamieszkują tradycyjne społeczności muzułmańskie, których historia jest znacznie wcześniejsza niż połowa XX wieku (Nalborczyk 2018; Račius, Zhelyazkova 2018), podręczniki do nauki religii muzułmańskiej pojawiły się już wcześniej, np. w Albanii w 1919 roku podręcznik zatytułowany *Muslimania* Hafiza Alego Korçy, a w roku 1920 *Dijë fesë myslimane* (alb. *Wiedza o religii muzułmańskiej*) autorstwa Hafiza Xhaferriego; w sumie do 1929 roku ukazało około 10 podręczników (Zekaj 2011, s. 42–43).

Zagadnieniu muzułmańskich podręczników do nauki religii nie poświęcano dotąd jednak wiele uwagi w literaturze przedmiotu. Do dnia dzisiejszego najbardziej obszerną jest pozycja z 2011 roku *Islamic textbooks and curricula in Europe*, pod redakcją wspomnianego już E. Aslana (2011), która skupia się głównie na sytuacji w państwach Europy środkowej i południowo-wschodniej, choć zawiera także teksty na temat podręczników używanych w Niemczech czy Hiszpanii.

Z tego powodu warto przyjrzeć się podręcznikom do nauki islamu używanym w Polsce, gdyż mają one stosunkowo długą tradycję – pierwsze z nich ukazały się w latach 20. XX wieku i do niedawna były nadal w użyciu, chociaż od kilku lat ukazują się nowe. Można zatem przeanalizować, co zmieniło się w ciągu tego czasu, a co pozostało niezmiennie. Dlatego w niniejszym artykule omówiona zostanie zawartość, forma i pochodzenie podręczników używanych przez Muzułmański Związek Religijny w RP, który powstał w 1925 roku i ma najdłuższą tradycję nauczania islamu oraz wydawania pomocy naukowych<sup>9</sup>.

### Muzułmański Związek Religijny i nauczanie religii

Historia obecności islamu na ziemiach współczesnej Polski sięga roku 1679, kiedy Jan III Sobieski nadał muzułmańskim Tatarom ziemie na Podlasiu w zamian za niezapłacony żołd (Sobczak 1984, s. 34–37). Od tego czasu funkcjonowanie religii muzułmańskiej było związane z ramami prawnymi, jakie obowiązywały w danym momencie na tym obszarze (Nalborczyk, Borecki 2011).

Przed XX wiekiem muzułmańską edukacją religijną zajmowali się imamowie w lokalnych meczetach (Konopacki 2010, s. 198), a nauka obejmowała głównie język arabski, wykonywanie modlitwy i czytanie Koranu (Tyszkiewicz 2008, s. 156).

<sup>9</sup> Inne muzułmańskie związki wyznaniowe prowadzą nauczanie religii dopiero od początku XXI wieku – jest to np. Liga Muzułmańska, zarejestrowana w 2004 roku.

Jednak dzieci z rodzin żyjących poza gęstym osadnictwem tatarskim bardzo często nie otrzymywały żadnego wykształcenia religijnego poza wiedzą przekazaną przez rodziców (Wróblewska 2012, s. 18–19). Teologię muzułmańską studiowali polscy Tatarzy w Kazaniu, Symferopolu i Petersburgu – tereny zamieszkałe przez nich znalazły się w XIX wieku, w następstwie rozbiorów, pod panowaniem rosyjskim (Miśkiewicz 1990, s. 84).

Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości nauczanie religii zostało wprowadzone do szkół publicznych na terenach zamieszkałych przez muzułmańskich Tatarów w 1919 roku. W każdej z 19 wspólnot religijnych istniały tylko szkoły religijne dla dzieci w wieku od 6 do 8 lat – po jednej na każdą gminę (Mizgalski 1998, s. 106–107), w których uczono, jak pisać po arabsku i recytować Koran oraz modlić się w tym języku (Kryczyński 2000 [1938], s. 213–215). W konsekwencji większość muzułmańskich dzieci tatarskich uczęszczała do szkół publicznych i otrzymywała tam edukację religijną, głównie w klasach międzyszkolnych, chociaż także w domach prywatnych (Wróblewska 2012, s. 52 i n.), a państwo w znaczącym zakresie subsydiowało tę naukę (Mizgalski 1998, s. 108).

Nauczanie religii dla uczniów należących do kościołów i wspólnot religijnych uznanych przez państwo było w tym okresie obowiązkowe w szkołach podstawowych i średnich. Jedną z takich uznanych społeczności religijnych byli muzułmanie, reprezentowani przez Muzułmański Związek Religijny w Rzeczypospolitej Polskiej (MZR), założony w 1925 roku. Na czele Związku stał mufti, dr Jakub Szynkiewicz, a 21 kwietnia 1936 roku weszła w życie ustawa określająca stosunki państwa z MZR (Sobczak 2004, s. 201). To właśnie dzięki niej islam stał się religią oficjalnie uznaną przez państwo polskie (Miśkiewicz 1990, s. 53–54). Zgodnie z nią mufti nadzorował nauczanie islamu w szkołach publicznych oraz wyznaczał nauczycieli. Art. 52 ustawy stanowił, że każdy imam mógł nauczać religii muzułmańskiej w publicznej szkole na terenie swojej lokalnej gminy, a art. 32, że nauka była obowiązkowa – każdy uczeń muzułmański do 18 roku życia musiał uczęszczać na lekcje islamu<sup>10</sup>.

Nie było muzułmańskich instytucji szkolnictwa wyższego. Ci, którzy chcieli studiować teologię islamu, musieli to zrobić za granicą. Niektórzy z nich studiowali w kairskim Uniwersytecie Al-Azhar (Woronowicz 1934, s. 148 i n.), a niektórzy w Sarajewie (Miśkiewicz 1990, s. 85; Wróblewska 2012, s. 75–80). W rezultacie istniały liczne grupy w miarę dobrze wykształconych imamów i hodżów, którzy mogli zapewnić edukację religijną w polskich szkołach.

Po 1945 roku w granicach państwa polskiego znalazła się tylko niewielka część terytoriów zamieszkałych przez Tatarów. W wyniku powojennych migracji znacząca część tatarskich muzułmanów zmuszona została do opuszczenia swoich ziem rodzinnych na Wileńszczyźnie, a przez przymusowe osiedlanie na Ziemiach Zachodnich byli rozproszeni, pozbawieni infrastruktury – miejsc modlitwy,

10 Ustawa ta w stanie z 1936 roku obowiązuje do dzisiaj, choć część jej artykułów się zdezaktualizowała (Nalborczyk, Borecki 2011, s. 350–351).

meczetów czy cmentarzy. W 1947 roku reaktywowano Muzułmański Związek Religijny, który do 1989 roku był nadzorowany przez państwo<sup>11</sup>. Nadal działa on na podstawie ustawy z 1936 roku i oficjalnie ma ponad pięć tys. członków.

Po II wojnie światowej Polska stała się państwem socjalistycznym, a edukacja religijna została uznana za wewnętrzną sprawę kościołów i wspólnot religijnych. Władze stopniowo próbowały usunąć lekcje religii ze szkół publicznych, zaczynając od uczynienia z religii przedmiotu nieobowiązkowego (Konopka 1995, s. 16 i n.), a od 1961 roku nauczanie religii stało się zadaniem wspólnot religijnych, takich jak parafie (Konopka 1995, s. 270–272). Dotyczyło to także MZR, choć ze względu na migracje powojenne i repatriację brakowało wykształconych imamów, nauczycieli religii (wielu Tatarów zginęło w czasie wojny lub udało się na emigrację), także podręczników. Z tego powodu obowiązki imamów przejęli Tatarzy wykształceni przed wojną i wykorzystywali oni przedwojenne materiały, mimo że zachowała się ich niewystarczająca liczba, zaś lekcje odbywały się głównie w domach prywatnych.

Po 1989 roku miały miejsce przemiany polityczne i zmiany ustroju państwa, które dotyczyły także relacji państwo–religie. Jedną z najbardziej znaczących zmian w sferze religijnej był w tym czasie powrót edukacji religijnej do szkół. Kwestię nauki religii w szkołach państwowych reguluje Ustawa o systemie oświaty z 7 września 1991 roku oraz Rozporządzenie ministra edukacji z 14 kwietnia 1992 roku. Religia każdej wspólnoty religijnej o uregulowanym statusie prawnym może być nauczana w szkołach publicznych i jest finansowana przez państwo<sup>12</sup>, w związku z czym muźmańskie nauczanie religii może być prowadzone w polskich szkołach zarówno przez MZR, jak i przez inne muźmańskie związki wyznaniowe obecne w rejestrze kościołów i związków wyznaniowych. Publiczna instytucja edukacyjna jest zobowiązana do zapewnienia nauki religii, jeśli uczęszcza do niej co najmniej siedmiu uczniów lub studentów danego wyznania. W przypadku mniejszej liczby uczniów lekcje religii odbywają się w ramach lekcji ogólnoszkolnych lub nauczania międzyszkolnego.

W 1992 roku Muzułmański Związek Religijny zaczął nauczać religii muźmańskiej na zajęciach międzyszkolnych dla 200 uczniów w Białymstoku, największym skupisku Tatarów w Polsce, a także przez pewien czas w Suchowoli. Liczba uczniów w ciągu ostatnich lat systematycznie maleje: w 2010 roku było ich w Białymstoku około 60–80 (Nalborczyk 2011, s. 185), a w 2016 już tylko 35 (Nalborczyk, Pędziwiatr 2018, s. 144). Wśród uczniów uczestniczących w tych zajęciach znajdują się obecnie również dzieci Tatarów krymskich, którzy przybyli jako uchodźcy do Polski w ciągu ostatnich kilku lat, a ich liczba wzrasta i MZR nadzoruje również edukację religijną w innej szkole w mieście dla 12 takich uczniów oraz w ośrodku dla uchodźców,

11 Więcej zob. Nalborczyk, Borecki (2011).

12 Artykuł 32 Ustawy z dnia 21 kwietnia 1936 roku o relacjach między państwem a MZR utracił moc prawną, ponieważ stwierdzał, że uczęszczanie na lekcje islamu jest obowiązkowe dla każdego ucznia muźmańskiego – artykuł ten jest niezgodny z Konstytucją.

gdzie 40 dzieci uczęszcza na lekcje islamu prowadzone przez czeczeńskiego imama. Całkowita liczba uczniów uczęszczających na lekcje islamu w mieście wynosi 87 (Nalborczyk, Pędziwiatr 2018, s. 144). W innych miastach nie ma wystarczającej liczby uczniów związanych z MZR, aby zorganizować edukację religijną jako klasę międzyszkolną<sup>13</sup>.

Nauczyciele wyznaczeni przez MZR muszą mieć odpowiednie wykształcenie. Są to zazwyczaj nauczyciele innych przedmiotów, mający wykształcenie pedagogiczne, którzy ukończyli specjalne kursy z teologii muzułmańskiej, zorganizowane przez Najwyższe Kolegium Muzułmańskie MZR i zdali egzaminy organizowane przez ten organ. Ich pensje są wypłacane przez państwo po podpisaniu umowy z władzami oświatowymi i dyrektorem danej szkoły, w której nauczają.

Od 2009 roku lekcje religii są prowadzone według programu nauczania, opracowanego przez zespół imamów, nauczycieli oraz muftiego Tomasza Miśkiewicza<sup>14</sup>, zgodnie z podstawowymi zasadami prowadzenia katechezy, osiągnięciami nauk pedagogicznych oraz wytycznymi kuratorium. Program ten obejmuje cztery poziomy nauczania, ale obejmuje uczniów przez cały okres nauki szkolnej, w wieku od 7 do 19 lat. Został on przedstawiony Ministerstwu Edukacji Narodowej zgodnie z obowiązującymi<sup>15</sup>.

### **Polskie podręczniki do nauki religii muzułmańskiej do 1989 roku**

Do 1939 roku prowadzone były prace nad podręcznikami dla uczniów lokalnych szkół religijnych oraz pobierających naukę w szkołach publicznych. Pierwszym z nich był opublikowany w 1925 roku podręcznik języka arabskiego, oparty na tekstach Koranu, służący nauce biegłego czytania świętego tekstu. Został on wydany w 30 oddzielnych broszurach zwanych z arabskiego *sufra*, stąd potoczna nazwa „Suforka”, jak jest on nazywany przez Tatarów, choć oficjalny tytuł brzmi: *Praktyczny podręcznik początkowego czytania po arabsku*<sup>16</sup>. Broszury te zawierają wyłącznie teksty po arabsku bez żadnego prawie komentarza po polsku, co utrudniało naukę – nauczyciel musiał wyjaśnić znaczenie arabskich słów, a uczniowie przygotowywali własne zeszyty ze słownictwem i tłumaczeniem. W 1928 roku MZR opublikował liczącą 50 stron broszurę *Historia proroków*, która opisywała dzieje proroków staro- i nowotestamentowych, rozwój islamu oraz życie i misję

13 Poza Białymstokiem muzułmańska edukacja religijna jest prowadzona przez MZR w centrach religijnych (np. w Warszawie – do 2000 roku dla dzieci, a teraz głównie dla dorosłych konwertytów) i w meczetach (np. w Gdańsku – z przerwami ze względu na konflikt wokół imama, a potem remont budynku).

14 Jest to drugi po Szynkiewiczu mufti MZR, wybrany w 2004 roku, po raz pierwszy od II wojny światowej i śmierci Szynkiewicza w 1966 roku – stanowisko muftiego jest dożywotnie.

15 Szczegółowy opis tego programu – zob. Nalborczyk (2011, s. 186–189).

16 Wydawnictwo Muftjatu na Rzeczpospolitą Polską (pisownia oryg.) wydało wznowienia w latach 1928 i 1929, dodając nieco więcej tekstu w języku polskim.

proroka Mahometa – dzięki temu opracowaniu uczniowie mieli poza wiedzą religijną otrzymać wzory osobowe do naśladowania. Pozycja ukazała się w Wilnie.

Dwa podręczniki poświęcone Koranowi zostały wydane po arabsku i po polsku w 1935 roku w Sarajewie. Pierwsza publikacja zatytułowana *Tadžwid – nauka czytania Koranu*, napisana przez imama Alego Smajkiewicza, liczyła 24 strony i służyła nauce czytania po arabsku dzięki praktycznym wskazówkom, zaś we wstępie opisana została struktura Koranu i jego historia. Druga to *Wersety z Koranu*, które zawierały po lewej stronie tekst arabski wybranych sur, a po prawej tłumaczenie na język polski, autorstwa muftiego Jakuba Szynekiewicza (Wróblewska 2012, s. 67). W 1937 roku absolwent Uniwersytetu Al-Azhar, Mustafa Aleksandrowicz, opublikował w Wilnie liczący 42 strony *Krótki zarys religii Islamu* (Kryczyński 1937, s. 11).

Edukacja młodych Tatarów w okresie międzywojennym nie obejmowała jedynie spraw religijnych, lecz także kulturalne i historyczne aspekty funkcjonowania tej mniejszości. Władze odpowiedzialne za edukację dostrzegły te szczególne potrzeby muzułmańskiej tatarskiej edukacji religijnej i kulturalnej, a dowodem na to jest licząca 45 stron książeczka *Tatarzy w Polsce*, wydana przez kuratorium w Wilnie w 1936 roku. Broszura ta zawiera kompilację historii i charakterystyki muzułmańskiej mniejszości tatarskiej, a została opublikowana jako dodatek do państwowego czasopisma „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Wileńskiego”. Miał on zapewnić pomoc nauczycielom pracującym na obszarach o znacznej liczbie Tatarów, gdyż w krótkim wstępie *Od redakcji* czytamy: „Jak widać z zamieszczonego w niniejszej pracy wykresu, na ogólną liczbę 5425 Tatarów polskich – 5366 zamieszkuje w obrębie Wileńskiego Okręgu Szkolnego. Dlatego nauczycielstwo tutejsze, chcąc uwzględnić warunki lokalne przy wykonywaniu programu, nieraz będzie musiało wziąć pod uwagę również wychowanków tej narodowości, chlubnie zapisanej w dziejach naszego Państwa. Ponieważ bardziej są znane walki z hordami tatarskimi, a mniej braterskie współżycie mieszane stuleciami z licznymi zastępami Tatarów, osiadłych w naszym kraju, pragniemy dostarczyć wiadomości o tem drugim zagadnieniu i w tym celu wydajemy niniejszy tomik” (*Tatarzy w Polsce* 1936, s. 1)<sup>17</sup>.

Po II wojnie światowej do lat 90. XX wieku wydawanie nowych podręczników było problemem nie tylko ze względu na mały zasób kadr, lecz także cenzurę czy rządowy przydział papieru. W trakcie nauki religii, prowadzonej głównie w domach prywatnych, korzystano z materiałów przedwojennych, które ulegały zniszczeniu i nie można ich było odtwarzać. Tylko jeden nowy podręcznik, *Nauka o religii islamu i języka arabskiego*, został przygotowany do użytku wewnętrznego na maszynie do powielania – najpierw polski tekst został napisany na maszynie do pisania, następnie tekst arabski dodano ręcznie i całość została skopiowana na powielaczu. Ten podręcznik zawiera również rysunki pokazujące, jak wykonywać

17 W cytacie zachowano pisownię oryginalną.

modlitwę. Był w użyciu przez dłuższy czas w ramach edukacyjnej działalności MZR, ale liczba jego egzemplarzy była zawsze niewystarczająca.

### **Polskie podręczniki do nauki religii muzułmańskiej po 1989 roku**

Po upadku komunizmu wydawanie książek stało się w Polsce o wiele łatwiejsze. W przypadku podręczników do nauki islamu wykorzystano wtedy tłumaczenia z języków obcych. Pierwszy podręcznik opublikowany w 1990 roku, autorstwa Ghulama Sarwara, nosił tytuł *Islam dla najmłodszych*<sup>18</sup> i został przetłumaczony z języka angielskiego przez Bogusława R. Zagórskiego, polskiego muzułmanina, absolwenta arabistyki i islamistyki. Ta niewielka książeczka, a właściwie broszura, jest interesującym przykładem ówczesnego podręcznika: druk jest kolorowy z tym że na każdej stronie oprócz koloru czarnego mamy tylko jeden inny kolor, obok tekstu jest dużo rysunków, ćwiczeń do wykonania itp. Wyrazy pochodzenia arabskiego podano w uproszczonej transkrypcji polskiej, a tekstów w alfabecie arabskim jest niewiele. Jednak liczba kopii zawsze była mała, a szczególnie od 2009 r., kiedy większość egzemplarzy spłonęła w będącej w trakcie budowy szkole koranicznej w Białymstoku.

Fragmenty powyższego podręcznika zostały opublikowane w internecie na blogu „Mali Muzułmanie” (dostępnym pod adresem: <http://naukapoprzezabawe.wordpress.com>). Wersja internetowa ma inne, znacznie bardziej współczesne, kolorowe rysunki, ale ponieważ jest to nowe polskie tłumaczenie z oryginału angielskiego, zawiera sporo błędów w pisowni, interpunkcji i transkrypcji arabskich słów. Używa też arabskiego słowa Allah zamiast polskiego Bóg, użytego w pierwszym tłumaczeniu, co nie wydaje się dobrym zabiegiem, gdyż ‘Allah’ to w języku arabskim słowo *ilah* o znaczeniu ‘bóg, bóstwo z prefiksem *al-*, będącym rodzajnikiem określonym<sup>19</sup>, co daje w tłumaczeniu znaczenie wyrazu „bóg” z rodzajnikiem określonym (jak po niemiecku *der Gott*), a zatem w języku polskim oznacza Boga (pisanego wielką literą).

Pierwszym podręcznikiem opublikowanym jeszcze przed wprowadzeniu nauczania religii muzułmańskiej do szkół publicznych była *Nauka o religii islamu i języka arabskiego* – został on wydany w Libanie w 1990 roku; autor jest nieznany. Dużo jest w tej publikacji tekstu polskiego, wyrazy arabskie są w zasadzie w transkrypcji uproszczonej (z pewnymi odstępstwami), choć tu znowu używany jest wyraz Allah na określenie Boga. W części z reprodukcjami pisma arabskiego występują fragmenty po turecku. Ten podręcznik zawiera również obrazki pokazujące, jak się

18 Wydawca to WAMY – Światowe Zgromadzenie Młodzieży Muzułmańskiej, miejsce wydania Wiedeń–Warszawa, książkę drukowano w Polsce. Jest to tłumaczenie książki *Islam for younger people*, wydanej przez The Muslim Educational Trust w roku 1981.

19 Al-(i)lah – ‘i’ wypada (nie jest nawet zapisywane) ze względu na specyfikę fonologiczną języka arabskiego.

modlić czy dokonać ablucji przed modlitwą. Był używany tylko przez Muzułmański Związek Religijny, ale liczba egzemplarzy była niewystarczająca (Nalborczyk 2011, s. 191). Pierwszymi podręcznikami opublikowanymi po wprowadzeniu nauczania islamu do szkół publicznych były wydane w 1992 roku *Islam – moja wiara* autorstwa warszawskiego imama Nusreta Kujrakovicia (pochodził z Bośni) oraz *Jak czytać Kur'an i o dziennych modlitwach w islamie*, pozycja oryginalnie wydana w języku bośniackim, a przetłumaczona przez N. Kujrakovicia. Obie te książki zawierają instrukcje wraz z obrazkami, jak wykonywać modlitwę, ale w tej pierwszej fragmenty w języku arabskim zapisane są w transkrypcji na alfabet łaciński z wyraźnymi naleciałościami tureckimi. Druga zawiera teksty pisane alfabetem arabskim, ale także i w niej obecne są wpływy tureckie w zapisie alfabetem łacińskim sposobu czytania tekstu arabskiego, choć, co ciekawe, używane jest w tej publikacji polskie słowo 'Bóg'.

### Podręczniki do nauki religii muzułmańskiej wydawane przez MZR od 2017 roku

W drugiej dekadzie XXI wieku MZR nawiązał bliską współpracę z Turcją, która przejawia się m.in. w finansowaniu przez turecką rządową agencję TİKA przebudowy sal modlitw czy porządkowania cmentarzy. Współpraca ta widoczna jest także bowiem wydawaniu podręczników do nauki religii, przeznaczonych dla młodszych dzieci. W 2017 roku ukazała się seria sześciu podręczników: 1. *Poznaj swoją religię*; 2. *Poznaj swojego Proroka*; 3. *Moja księga Koran*; 4. *Moje prośby do Boga*; 5. *Uczę się czcić Boga* i 6. *Uczę się etyki*. Pierwotnie zostały one wydane po turecku przez Diyanet, czyli tureckie Ministerstwo ds. Religii (tur. *Diyanet İşleri Başkanlığı*), ale na polski przełożone zostały wersje rosyjskojęzyczne i angielskojęzyczne<sup>20</sup> (tłumaczy było kilku). Nie występuje w tych książkach prawie w ogóle alfabet arabski, zaś fragmenty w języku arabskim zapisane zostały w transkrypcji uproszczonej, choć niekonsekwentnie i z błędami (arabska litera „waw” jako „ł”, a nie „w”, np. *al-Asład*, choć zdarza się *Hawwa* czy *Waraka*<sup>21</sup>), widoczne są także naleciałości z języka tureckiego np. *kerim* zamiast *karim* (arab. „szlachetny”) o Koranie. Jednak wyraźnie nauka tu nie zaczyna się od alfabetu i języka arabskiego, ale od zagadnień prostszych, zrozumiałych dla dzieci. Wersety koraniczne występują w najlepszym polskim przekładzie Józefa Bielawskiego, choć nigdzie tej informacji nie odnotowano. Szata graficzna jest nowoczesna, wszystkie rysunki są kolorowe, dostosowane do europejskiego kontekstu (np. dorosłe kobiety nie noszą hidżabu), a tekst łatwy w odbiorze dla dzieci. Niestety, wymiennie stosowany jest wyraz Bóg i Allah, z przewagą tego ostatniego.

20 Polscy Tatarzy nie posługują się językiem tureckim.

21 Inne: *Bismillahir rahaminir rahim* – powinno być: *Bi-smi (A)llahi r-rahmani r-rahim*.

Kolejna seria książek dla dzieci, także oryginalnie wydana przez Diyanet i tłumaczona na język polski z rosyjskiego, to: *Moja wspaniała religia*. Składa się z czterech tomów, wydanych w latach 2017–2018: 1. *Uczę się czcić Boga 1*; 2. *Uczę się czcić Boga 2*; 3. *Poznaję podstawy wiary 1*; 4. *Poznaję podstawy wiary 2*. Forma graficzna tych podręczników jest atrakcyjna, choć więcej tu elementów tureckich lub szerzej wschodnich, także nie ma prawie alfabetu arabskiego, a transkrypcja z języka arabskiego wygląda identycznie jak w wyżej omówionej serii książek.

Następny, lecz o innym charakterze, podręcznik Diyanetu przełożony na polski za pośrednictwem angielskiego to *Nauka czytania Koranu*, wydana w 2018 roku. W książce tej pojawia się oczywiście już alfabet arabski i objaśnienia, jak go czytać, przy czym dla jasności używa się kolorowych liter. Transkrypcja z języka arabskiego wygląda identycznie jak w powyżej omówionych podręcznikach.

Znacznie lepiej wypada wydana także w 2018 roku książka *40 hadisów w opowiadaniach* – zbiór historyjek ilustrujących 40 wypowiedzi proroka Mahometa, wziętych z jego tradycji. To także przekład z języka rosyjskiego przy języku tureckim oryginału. Transkrypcja jest stosowana konsekwentnie i w tekście polskim występuje słowo „Bóg”. Forma graficzna jest mniej atrakcyjna, a druk czarno-biały.

Najlepsza pod względem merytorycznym i formalnym jest *Prolegomena do modlitwy* Abu al-Lajsa as-Samarkandiego, przełożona na język polski bezpośrednio z języka arabskiego przez znanego polskiego arabistę, Marka Dziekana. Zawiera ona wyjaśnienia i wskazówki, jak należy wykonywać modlitwę, a także teksty modlitw w języku polskim. Wyrazy i zwroty z języka arabskiego używane są w poprawnej, konsekwentnej uproszczonej transkrypcji polskiej, a w tekście polskim występuje słowo „Bóg”.

### Podsumowanie

Nauka religii muzułmańskiej ma w Polsce długą tradycję, tak długą, jak obecność na polskich ziemiach islamu i wyznających go muzułmanów, czyli Tatarów polskolitewskich. Jednak do szkół publicznych została wprowadzona dopiero w 1919 roku, a od 1925 roku, czyli od roku swojego powstania, prowadzi ją Muzułmański Związek Religijny w RP. Po II wojnie światowej nauczanie religii wyprowadzono ze szkół, dokąd wróciła ona w 1992 roku.

Mimo że przez cały ten czas przedstawiciele muzułmańskiej społeczności tatarskiej podejmowali starania o stworzenie podręczników do nauki religii, to brak odpowiednich, nowoczesnych podręczników był cały czas głównym problemem w tej dziedzinie. Ze względu na rolę języka arabskiego w religii i liturgii muzułmańskiej konieczne było używanie alfabetu arabskiego, co nie w każdym okresie było łatwe technicznie. Z drugiej strony ze względu na niewielką liczebność polskiej mniejszości tatarsko-muzułmańskiej często brakowało odpowiednio wykształconych osób, które mogły by takie podręczniki przygotować. Dlatego po przywróceniu wolności publikacji w 1989 roku, wydawane były głównie przekłady



podręczników – z języka angielskiego, bośniackiego, a ostatnio nawet z tureckiego, choć za pośrednictwem języków rosyjskiego i angielskiego. Sposób obchodzenia się z transkrypcją języka arabskiego jest dowodem na słabą znajomość jej zasad przez redaktorów, podobnie jak zamiennie stosowanie wyrazów „Bóg” i „Allah”. O ile tradycyjne podręczniki polskich Tatarów do nauki religii zaczynają naukę od alfabetu arabskiego, czytania Koranu i recytacji modlitw po arabsku, a także od nauki rytuałów modlitwy, w nowych podręcznikach, importowanych z Turcji, nauka nie zaczyna się od poznawania alfabetu i języka arabskiego, lecz od zagadnień prostszych, zrozumiałych dla dzieci. Jednak i te nowe podręczniki nie obejmują całego kursu nauczania religii muzułmańskiej, dlatego wciąż w użyciu są podręczniki przedwojenne, jak również publikacje polskich islamologów i arabistów, np. Koran w przekładzie Józefa Bielawskiego, *Podstawowe wiadomości o islamie* Janusza Daneckiego itp. czy fragmenty podręczników do katechezy katolickiej.

### Bibliografia

- Aslan E. (2012). *Training of imams and teachers in Europe*. W: Aslan E., Windisch Z. (red.). *The training of imams and teachers for Islamic education in Europe*. Frankfurt: Peter Lang.
- Berglund J. (2010). *Teaching Islam: Islamic Religious Education in Sweden*. Münster-New York: Waxmann.
- European Perspectives on Islamic Education and Public Schooling*. (2018). Berglund J. (red.). Equinox: Sheffield.
- Danecki J. (2011). *Podstawowe wiadomości o islamie*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Dialog.
- Islam a świat*. (2004) Baecker R., Kitab Sh. (red.). Toruń: Mado
- Islam and citizenship education*. (2015). Aslan E., Hermansen M. (red.). Wiesbaden: Springer.
- Islamic leadership in the European lands of the former Ottoman and Russian empires. Legacy, challenges and change*. (2018). Račius E., Zhelyazkova A. (red.). Leiden: Brill.
- Islamic textbooks and curricula in Europe*. (2011). Aslan E. (red.). Frankfurt: Peter Lang.
- Khorchide M. (2009). *Der islamische Religionsunterricht zwischen Integration und Parallelgesellschaft. Einstellungen der islamischen ReligionslehrerInnen an öffentlichen Schulen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Konopacki A. (2010). *Życie religijne Tatarów na ziemiach Wielkiego Księstwa Litewskiego w XVI–XIX w.* Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Konopka H. (1995). *Religia w szkołach Polski Ludowej*. Białystok: Dział Wydawnictw Filii UW.
- Kryczyński S. (2000 [1938]). *Tatarzy litewscy. Próba monografii historyczno-etnograficznej*. Gdańsk: Rocznik Tatarów Polskich.

- Kryczyński L. (1937). *Przegląd literatury o islamie i Tatarach za r. 1937*. „Przegląd Islamski”, nr 6/4, s. 11–16.
- Miśkiewicz A. (1990). *Tatarzy Polscy 1918–1939*. Warszawa: PWN.
- Mizgalski J. (1998). *Oświata wśród Tatarów w Polsce międzywojennej*. „Prace Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie. Zeszyty Historyczne”, nr 5, s. 101–109.
- Mohr I.-Ch. (2006). *Islamischer Religionsunterricht in Europa. Lehrtexte als Instrumente muslimischer Selbstverortung im Vergleich*. Bielefeld: transcript.
- Nalborczyk A.S. (2018). *Islam in Mittel- und Osteuropa: Geschichte und Gegenwart: Polen, Litauen, Weißrussland, Lettland, Estland*. „Pastoraltheologische Hefte”, nr 11, s. 23–43.
- Nalborczyk A.S. (2011). *Islamic religious education in Poland – curricula and textbooks*. W: Aslan E. (red.). *Islamic textbooks and curricula in Europe*. Frankfurt: Peter Lang.
- Nalborczyk A.S., Pędziwiatr K. (2018). *Between old traditions and new diversities: Islamic religious education in Poland*. W: Berglund J. (red.). *European perspectives on Islamic education and public schooling*. Sheffield: Equinox Publishing.
- Nalborczyk A.S., Borecki P. (2011). *Relations between Islam and the state in Poland: the legal position of Polish Muslims*. „Islam and Christian-Muslim Relations”, nr 22/3, s. 343–359.
- Religious education: Between radicalism and tolerance*. (2018). Aslan E., Rausch M. (red.). Wiesbaden: Springer.
- Rippin A. (2012). *Muslims: their religious beliefs and practices*. London–New York: Routledge.
- Sobczak J. (2004). *Położenie prawne polskich wyznawców islamu*. W: Baecker R., Kitab Sh. (red.). *Islam a świat*. Toruń: Mado.
- Sobczak J. (1984). *Położenie prawne ludności tatarskiej w Wielkim Księstwie Litewskim*. Warszawa–Poznań: PWN.
- Tatarzy w Polsce. Dodatek nr 19 pod red. Dr-a W. Arcimowicza* (1936). „Dziennik Urzędowy Kuratorium Okręgu Szkolnego Wileńskiego”, nr 2.
- The training of imams and teachers for Islamic education in Europe*. (2012) Aslan E., Windisch Z. (red.). Frankfurt: Peter Lang.
- Tyszkiewicz J. (2008). *Tatarzy w Polsce i Europie. Fragmenty dziejów*. Pułtusk: AH.
- Woronowicz A. (1934). *Polacy-muzułmanie na Uniwersytecie Al-Azhar w Kairze*. „Wschód-Orient”, nr 2–4, s. 148–155.
- Wróblewska U. (2012). *Oświata Tatarów w Drugiej Rzeczypospolitej*. Warszawa: Semper.
- Yearbook of Muslims in Europe*. (2009–2018), vol. 1–10. Leiden: Brill.
- Zekaj R. (2011). *Tradition, actuality and perspectives on Islamic education in Albania*. W: Aslan E. (red.). *Islamic textbooks and curricula in Europe*. Frankfurt: Peter Lang.

## ISLAMIC RELIGIOUS EDUCATION TEXTBOOKS USED BY THE MUSLIM RELIGIOUS UNION AND THE CHARACTER OF ISLAMIC RELIGIOUS EDUCATION IN POLAND – BETWEEN POLAND AND THE MUSLIM WORLD

**Abstract:** The MZR is the oldest Islamic religious organization in Poland established by Polish-Lithuanian Muslim Tatars in 1925. After the introduction of Islamic religious education to public schools in 1919 and reintroduction in 1992, the lack of proper, modern textbooks seems to be one of the main problems. Even though some new textbooks have been published after 1990, they do not cover the whole course of Islamic religious education and the number of copies is insufficient, so the pre-1939 textbooks are still in use, even though they are outdated. Most of the new textbooks published in recent years are translations from foreign languages including Bosnian, Turkish (through Russian or English) or Arabic.

The paper will discuss the contents of textbooks used before the WW2 and currently by the MZR, focusing on their origin, form and role of the Arabic language as well as teaching methods.

**Keywords:** Islamic religious education; Islamic textbooks; Tatars' Islam in Poland; Arabic language.

**Agata S. Nalborczyk** – doktor habilitowana religioznawstwa (islamistyka), iranistka i arabistka, kierownik Zakładu Islamu Europejskiego Wydziału Orientalistycznego Uniwersytetu Warszawskiego. Zajmuje się m.in. mniejszościami muzułmańskimi w Europie, szczególnie ich statusem prawnym i historią obecności, Tatarami polsko-litewskimi, zagadnieniami *gender* w islamie, w tym feminizmem muzułmańskim, kontaktami muzułmańsko-chrześcijańskimi oraz obrazem islamu w Europie. Redaktorka serii „Annotated Legal Documents on Islam in Europe” (Brill), członek redakcji czasopisma „Sociology of Religion”, „Studia Religiologica” oraz „Islamology. Journal for Studies of Islam and Muslim Societies”. Należy do Komitetu Nauk Orientalistycznych PAN (kadencja 2015–2020) oraz Scientific Advisory Board przy Erlangen Centre for Islam and Law in Europe (Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg, Niemcy). Adres korespondencyjny: Wydział Orientalistyczny, Uniwersytet Warszawski, ul. Krakowskie Przedmieście 26/28, 00-927 Warszawa. Adres e-mailowy: a.nalborczyk@uw.edu.pl.



BOGUSŁAW ŚLIWERSKI

*Wydział Nauk o Wychowaniu*

*Uniwersytet Łódzki*

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3875-8154>

Forum Pedagogiczne  
9 (2019) 2, cz. 1

Wpłynęło: 24.11.2018

Zatwierdzono do druku: 26.06.2019

DOI: 10.21697/fp.2019.2.12

## NAUCZYCIELE AKADEMICKY W ŚWIECIE MYŚLENIA JAKO NIEPRODUKTYWNEJ PRACY

„Myślenie jest pracą nieproduktywną i dlatego w zestawieniach bilansowych figuruje jako wydatek. Wyzwanie dla Uniwersytetu nie polega więc dziś na tym, by przekształcić go w świątynię Myślenia, lecz na tym, by myśleć wewnątrz instytucji, której rozwój czyni Myślenie coraz trudniejszym i coraz mniej koniecznym”.

(Readings 2017, s. 263)

**Streszczenie:** Autor podejmuje problem kształcenia młodych kadr akademickich w związku z wdrażaną w Polsce reformą szkolnictwa wyższego. Uniwersytety mają do spełnienia szczególną rolę w rozwijaniu kultury i społeczeństw jako nośnik ponadczasowych wartości humanistycznych, toteż muszą rozwiązywać problemy przejścia od tradycyjnego, humboldtowskiego modelu do zdecentrowanego i zdecentralizowanego, ale zrównoważonego rozwoju szkolnictwa wyższego i nauki. Opisuję, w jakim zakresie konieczne jest zatem reformowanie uniwersytetów w wymiarze organizacyjnym i w zakresie kształcenia młodych kadr naukowych tak, aby nie niszczyć potencjału rozwojowego polskich badaczy oraz możliwych do tworzenia przez nich inter- i transdyscyplinarnych zespołów naukowych, których efekty pracy mogą i powinny zmieniać oblicze także polskiej nauki.

**Słowa kluczowe:** uniwersytet; reforma nauki; naukoznawstwo; kształcenie kadr akademickich; nauki społeczne; humanistyka; wartości.

### Wprowadzenie

Już na wstępie powinienem wyjaśnić powody określenia „praca z nauczycielami akademickimi” zamiast „zarządzanie zespołem akademickim”, aby nie sprowadzać jednej z najistotniejszych sfer aktywności naukowej tylko i wyłącznie do procesów kierowniczych w jednostkach akademickich. Kształcenie kadr, przygotowywanie młodych uczonych oraz tworzenie przyjaznego środowiska – także wśród tych najbardziej doświadczonych i utytułowanych akademików do twórczej aktywności badawczej wymaga myślenia kategoriami (współ)pracy, a nie administracyjnego egzekwowania akademickich zobowiązań wobec kierowników zakładu, katedry,

dyrektora instytutu, dziekana wydziału czy rektora uczelni. Moje doświadczenia w kształceniu kadr akademickich dotyczą dziedziny nauk humanistycznych i społecznych, chociaż można z nich korzystać także w innych dziedzinach.

Każda z dyscyplin naukowych ma swoją specyfikę, toteż skoncentruję się na tzw. uniwersaliach bez uzurpowania sobie prawa do wyczerpania zagadnienia. „Fakt, że dokonuje się zasadnicza zmiana roli i funkcji działalności intelektualnej, nie pozostawia żadnych wątpliwości. Sens tej zmiany jest jednak kwestią, na którą ludzie pracujący na Uniwersytecie powinni próbować wpływać i którą powinni mieć stale na uwadze. Jak należy to robić – jeszcze nie wiadomo” (Readings 2017, s. 287). Naukowcy skupiają się na metodologii nauk, kwestiach metanaukowych, a w podejściu aplikacyjnym na metodyce badań. O tym, jak pracować z kadrą akademicką, dowiadujemy się z wspomnień czy autobiograficznych publikacji uczonych. Pozostawiają one jednak w tym względzie swobodę kierownictwu szkół wyższych czy jednostkom organizacyjnym uczelni.

Mimo że w zantagonizowanych twórczo uczelniach kluczową kwestią stają się właśnie indywidualne awanse naukowe w postaci uzyskiwania stopni naukowych i tytułów naukowych przez zatrudnionych nauczycieli akademickich, to o randze naukowej uniwersytetu, wydziału czy katedry świadczy ich skumulowany efekt. Konsekwencje formalnego zobowiązania części kadr do podejmowania prac naukowych, aby mimo wszystko uzyskać habilitację, sprawia, że poszerza się zakres patologii akademickiej. Liczne badania przeprowadzone w kraju (Batorski i in. 2012; CBOS, 2011; Kulesza, Kafar 2010), ekspertyzy (Instytut Allerhanda, 2017; Izdebski 2017; Kwiek 2017) i raporty pokontrolne Najwyższej Izby Kontroli (2016) potwierdzają zakres i głębię akademickiego niedostosowania krajowych środowisk naukowych do globalizacji, większej transparentności wyników badań naukowych i możliwości weryfikowania ich jakości oraz wiarygodności w kraju i na świecie. „Musimy zrozumieć, że Uniwersytet jest instytucją zrujnowaną, i zastanowić się, co to znaczy zamieszkiwać w tych ruinach bez popadania w romantyczną nostalgię” (Readings 2017, s. 256).

Zdaniem Marka Kwieka, który bada porównawczo przemiany uniwersytetu w skali międzynarodowej, instytucje szkolnictwa wyższego muszą dostosowywać się do otaczającego je świata, z którego czerpią swoje zasoby finansowe, aby tym samym potwierdzić swoją społeczną prawomocność. „Uniwersytety, które w coraz większym stopniu traktowane są jak organizacje sektora publicznego, a w coraz mniejszym jak tradycyjne, historyczne, wyjątkowe instytucje (akademickie), oczekują dziś w Europie kolejnych fal reform” (Kwiek 2015, s. 19). Sektor szkolnictwa wyższego i nauki został wprawdzie uznany za jeden z trzech kluczowych sektorów usług publicznych, obok ochrony zdrowia i systemu emerytalnego, ale ma on znacznie słabszą pozycję w konkurowaniu z nimi o większy dostęp do środków publicznych i zwiększenia jego zasilania przez podmioty zewnętrzne. „W związku z tym, od szkolnictwa wyższego coraz częściej wymaga się, aby było w stanie pokazywać swój wkład do rozwoju społecznego i gospodarczego (czyli *value for money*).

W przyszłości możemy spodziewać się zarówno redukcji po stronie niektórych jego kosztów funkcjonowania, jak i rosnącej potrzeby pozyskiwania większego nie podstawowego i niepaństwowego finansowania po stronie jego dochodów” (Kwiek 2015, s. 23). Porównywanie zatem rodzimego szkolnictwa wyższego z systemami funkcjonującymi w krajach Zachodu o dłuższej i nieprzerwanej ewolucji społeczno-gospodarczej demokratycznych społeczeństw jest nonsensowne, skoro wydatki na jednego studenta w Polsce są w porównaniu z krajami zachodnimi niemal trzykrotnie niższe, zaś w przypadku finansowania badań naukowych dramatycznie niskie.

### **Kształcenie kadr akademickich w dobie kolejnej transformacji**

Szkolnictwo publiczne, podobnie zresztą jak szkolnictwo prywatne, jest traktowane w naszym kraju jako problem, kłopot, zbyt duży koszt, akademicy broniący zaś tradycji szkolnictwa, upominający się o decentralizację, deetatyzację polityki dotyczącej szkolnictwa wyższego traktowani są przez władze jako osoby niemające racji, ignorujące bowiem „takie potężne zjawiska, jak: globalizacja, europeizacja, zmiany demograficzne czy reformy sektora publicznego” (Kwiek 2010, s. 45). Ramy szkolnictwa wyższego – wbrew zapowiedziom UE o pozostawieniu państwom narodowym prawa do samostanowienia m.in. w tym sektorze publicznym – powstają na poziomie ponadnarodowym i stopniowo, w ukrytej postaci, przenikają do instytucji krajowych w ramach dyfuzji międzynarodowej polityki wraz z ideą (pojęciami, ich definicjami, wskaźnikami) budowania wspólnej, otwartej przestrzeni wiedzy i kształcenia.

Metodą „salami”, fragmentarycznie, kawałek po kawałku, uniwersytety i politechniki, akademie i szkoły wyższe oddają swoją autonomię pod władztwo resortu i interesów globalnych, biznesowych organizacji międzynarodowych (Drapińska 2011). Nie ma i nie powinno to jednak mieć wpływu na to, jak przygotowujemy do pracy naukowej kolejne pokolenia badaczy. Nasze społeczeństwo ma znacznie głębsze korzenie i dzieje rozwoju własnej kultury niż np. amerykańskie. Instynkt samozachowawczy środowisk akademickich przeciwstawia się mniej lub bardziej skutecznie inkluzji mechanizmów, struktur, procesów i regulacji mających na celu usunięcie z akademickiego uniwersum antroposfery aksjologicznej. Coraz lepiej rozpoznawalny, antysystemowy bunt młodego pokolenia jest jednym ze wskaźników tego, że szanowana w polskiej kulturze od tylu wieków idea *universitas* jest niepodważalnym fenomenem kojarzonym z humanistyczną instytucją, która była i jest postrzegana (niewątpliwie, obok Kościoła katolickiego) jako depozytariusz i nośnik ponadczasowych wartości o fundamentalnym znaczeniu dla tradycji i samoświadomości naszego narodu.

To uniwersytet należy do najstarszych instytucji akademickich w dziejach także naszego kraju. Przetrwał różne epoki historyczne, wytrwał w różnych systemach politycznych i gospodarczych, przetrzymał okresy rządów totalitarnych

– nazistowskich i sowieckich, „zachowując «uniwersyteckiego ducha» – tzn. pielęgnując i strzegąc systemu elementarnych zasad i konstytutywnych wartości go stanowiących, pozostał w istocie swej uniwersytetem jako wiodąca instytucja kulturotwórcza w zakresie kształtowania umysłów, wiedzy, postaw, umiejętności oraz innych elementów cywilizacji” (Ostrowska 2014, s. 98). Zmiany w uniwersytetach nie pochodzą ani z ich wnętrza, ani z zewnątrz, łącząc najlepsze swoje tradycje z wyzwaniem przyszłości i interakcją z tradycją. Uczniowie nie muszą zatem obawiać się wykorzystywania w pracy z kadrą najnowszej wiedzy na temat teorii, modeli czy wdrożonych oraz sprawdzonych w praktyce zmian w zarządzaniu zespołami ludzkimi, a zatem także możliwych do aplikacji podejść określanych jako hybrydyzacja zarządzania instytucjonalnego. Są to takie m.in. modele, jak: zarządzanie 3.0 (Appelo 2016), ponowoczesna, postindustrialna kultura organizacji (Griffin 2017) czy zarządzanie przez „lojalność 3.0” (Paharja 2014. „Nie istnieje bowiem żaden ogólny model Uniwersytetu Przyszłości, są tylko serie konkretnych uwarunkowań lokalnych. [...] Trzeba wprowadzać rzeczywiste zmiany w systemie, nie twierdząc, że stanowią one jego prawdziwe, realne oblicze” (Readings 2017, s. 266–267).

Ich celem jest połączenie dotychczasowych wzorów postępowania z formułami zarządzania sprawdzającymi się w sektorze prywatnym, które mogą sprzyjać bardziej efektywnemu gospodarowaniu środkami finansowymi przeznaczonymi na naukę i zarządzanie kapitałem ludzkim, a zarazem czynić transparentnymi patologie, dysfunkcje czy ewidentne straty w wyniku ograniczeń z tytułu pozanaukowych czynników. „Ceną płaconą przez instytucje akademickie za większą możliwość samoregulacji jest konieczność baczniejszego zwracania uwagi na przestrzeganie dyscypliny finansowej, wygenerowanie systemów zapewniania jakości oraz zarządzanie przez cele, co ma sprzyjać właściwemu ułożeniu relacji z otoczeniem zewnętrznym. Może się to również wiązać ze znacznym zwiększeniem udziału interesariuszy zewnętrznych w kierowaniu uczelnią” (Musiał 2013, s. 325). Ci jednak nie mają wpływu na kształcenie kadr akademickich. Pozostaje to nadal w gestii samodzielnych pracowników nauki, profesorów.

### **Imperatywy zmian w pracy z kadrą akademicką**

Szkolnictwo wyższe w Polsce nie uniknie koniecznego przejścia w rozwoju od tradycyjnego, humboldtowskiego modelu uniwersytetu do zdecentrowanego i decentralizowanego modelu, który jednocześnie jest zrównoważony (Musiał 2013; Stankiewicz 2018). Zmiana otoczenia politycznego, prawnego, kulturowego w XXI wieku jest tak radykalna, że nie można już dalej stać w opozycji do tych procesów, gdyż konserwatyzm organizacyjny, administracyjny czy ideologiczny niszczy potencjał rozwojowy tak polskich badaczy, jak i możliwych do tworzenia przez nich inter- i transdyscyplinarnych zespołów naukowych, których efekty pracy mogą i powinny zmieniać oblicze także polskiej nauki. Stoi przed nami konieczność podnoszenia poprzeczki społecznej w odpowiedzialności za rozwój państwa,



społeczeństwa wiedzy, zwiększenia liczby pracowników naukowo-badawczych i obywateli zarządzających nauką i szkolnictwem wyższym na jej różnych szczeblach (Szadkowski 2015). Przenikanie do szkolnictwa wyższego ideologii menedżeryzmu nie musi prowadzić do reifikacji funkcji kształcącej kadry czy czynić z niej oportunistów, konformistów, producentów wiedzy czy pozorantów nauki.

Jeśli przyjąć politologiczną tezę Ryszarda Skarżyńskiego (2012, s. 18), że ludzie w każdym systemie politycznym, także w demokracji „nie są podmiotem politycznym, ale są przedmiotem, czyli środkiem politycznym, który się używa i zużywa w walce”, to pojawia się pytanie o rolę naukowców w społeczeństwie „«chorym na anomię», [...] gdzie to jednostki i rodziny szukają bezpiecznego przetrwania i urządzenia się, rywalizując i walcząc z wszystkimi innymi o dobra i gratyfikacje, gdzie to język norm służy jako instrument gry o własne interesy, zakrywając pustkę aksjonormatywną w sferze bytu społecznego” (Kwieciński 2014, s. 69). Uczony może bowiem zająć jedną z trzech pozycji w tak zantagonizowanym świecie politycznym, a mianowicie może być wrogiem, sojusznikiem i/lub kimś neutralnym w relacjach władza-społeczeństwo. To zupełnie naturalne, że władze będą zabiegać o sojuszników, a zwalczać wrogów i zabiegać o osoby niezaangażowane w naturalny konflikt społeczny. Badacz jako podmiot neutralny liczy się dla władzy o tyle, o ile może przeobrazić się w jej wroga lub w sojusznika. Jak stwierdza Skarżyński (2012, s. 324): „neutralny podmiot polityczny nie jest niezbędny dla zaistnienia podstawowej sytuacji egzystencjalnej, stanowi raczej wytwór pewnego etapu rozwoju procesów wiodących do regulacji tego, co polityczne. Podobnie jak sojusznik, podmiot neutralny jest z samej swej natury w o wiele mniejszym stopniu przedmiotem zainteresowania aniżeli wróg”.

Przedstawiciele nauk humanistycznych i społecznych zderzają się z polityką państwa, partii władzy, która dystrybuuje środki finansowe w dużej mierze pod kątem własnych zamówień czy oczekiwań ideologicznych. Tymczasem badania naukowe nie powinny być podporządkowywane normom politycznej poprawności, użyteczności ekonomicznej, ortodoksji religijnej itp., ani też być finansowane tylko wówczas, kiedy te standardy są spełniane przez badaczy. Pozyskiwane z Unii Europejskiej środki na m.in. finansowanie badań naukowych zawierają proceduralne zobowiązania do uwzględnienia zaangażowania się badaczy na rzecz idei, które mają podłoże ideologiczne (np. *gender study*) lub gospodarcze (np. większa liberalizacja gospodarki, globalizacja itp.). Jak pisał przed laty członek Klubu Rzymskiego – Aurelio Peccei (1987, s. 110–111): „Nauka i polityka naukowa mają charakter elitarny. Liczba dyscyplin naukowych i ich technologii jest rzeczywiście bardzo duża, ale gdy przychodzi do podziału funduszy, to tylko niektóre z nich są uprzywilejowane. Inne są ledwie brane pod uwagę, a jeszcze inne pozostawione zupełnie na uboczu – kopcuszkami na hojnym dworze polityki naukowej. Pod wpływem anglosaskiej tendencji ogranicza się zazwyczaj ideę nauki do fizyki, chemii i inżynierii, lwia część funduszy zabierają zaś nauki określane jako ścisłe”.

Wiarygodność zatem uczonego i prowadzonych przez niego badań powinna być poza powyższymi determinantami, sprzyjać wolności, umożliwiać prowadzenie badań nie ze względu na przypisywaną im przez płatnika rolę środka do realizacji celów, ale niezależnie od czynników zewnętrznych, a w zgodzie z tzw. czynnikami wewnętrznymi, a więc własną pasją poznawczą oraz metodologią danej dyscypliny i dziedziny nauk, czyli ze standardami akademickiej praktyki badawczej. Wolność, a zatem i wiarygodność akademicka są możliwe tam, gdzie stają się kategoriami akceptowanymi powszechnie mimo obaw rządzących, że wyniki dociekań mogą obrócić się przeciwko prowadzonej przez nich polityce (PiekarSKI, Urbaniak-Zajac 2016). To jednak władze powinny dostosowywać się do wiarygodnych danych naukowych, a nie „służalcy/usłużni” naukowcy, do roszczeń i oczekiwań rządzących. Stanowi to dla kadry kształcącej przyszłych naukowców nie tylko poznawcze, społeczne, kulturowe, lecz także moralne zobowiązanie.

Komercjalizacja wiedzy sprawia dodatkowo, że kwestionuje się status badań naukowych o podstawowym charakterze, jeżeli nie są one podporządkowane poprawności politycznej. Władze bowiem nie są zainteresowane wiedzą, jeżeli ta mogłaby w jakikolwiek sposób podważyć czy wzbudzić wątpliwość w społeczeństwie co do kursu rządzenia państwem. Autoteliczny charakter badań zakłada bowiem ich otwartość, wartość immanentną, autoteliczną, tym samym wyklucza możliwość selekcji (autoselekcji) problematyki badawczej, przedmiotu, a nawet terenu badań. Jeżeli w walce z wolnością nauki kwestionuje się jej nieużyteczność społeczną, ekonomiczną, gospodarczą, polityczną itp., to trudno by prowadzone badania były wiarygodne, niezależnie od zastosowania w trakcie ich konceptualizacji, prowadzeniu i analizie danych najbardziej wyrafinowanych, przesłanek i metod. To właśnie traktowanie nauki jako środka do osiągnięcia przez podmiot ją finansujący celów pozanaukowych sprawia, że następuje jej erozja, kryzys oraz powiększa się deprofesjonalizacja. A wraz z nią grono pseudonaukowców, ponieważ użytecznych do doraźnie wyznaczanych im celów.

Polska nauka nie ma zatem szans na włączenie się do światowej rywalizacji dopóty, dopóki nie będzie finansowana na poziomie co najmniej trzech proc. PKB oraz gdy będzie poddawana poprawności politycznej. Niskie nakłady na finansowanie badań naukowych powodują niepowetowane straty w związku z niemożliwością pozyskiwania najzdolniejszych absolwentów studiów do pracy badawczej, podobnie jak narzucanie już zatrudnionym w uczelniach parametrycznych kryteriów pomiaru ich osiągnięć, aby w wyniku wymuszonej rywalizacji nakłonić ich do osiągnięcia wyższych rezultatów badawczych. W tym zakresie nadal aktualna jest teza Wilhelma von Humboldta, którą parafrazuje Kazimierz Musiał (2013, s. 314), że „nauka ma własny rytm, a każdy, kto ją uprawia, ma inne zdolności, których nie można rozwijać pod dyktando. Zarazem jednak każdy badacz potrzebuje uzupełnienia przez innych, a więc współpraca wielu indywidualności służy i nauce, i pojedynczym osobom”.

Na styku polityki z nauką pojawia się jeszcze jeden imperatyw moralny, na który zwraca uwagę Marcin Król (2013, s. 15), pisząc w jednym ze swoich esejów: „Jeżeli polityk dla zdobycia władzy gotów jest zaprzedać duszę diabłu kłamstwa, a my na to nie reagujemy, to znaczy, że stajemy się współnikami w kłamstwie”. Nie dotyczy to tylko polityków, lecz przede wszystkim naukowców, którzy znacznie lepiej od pozostałych obywateli czytają i rozumieją dyskurs władzy politycznej manipulującej na co dzień społeczeństwem. Tym bardziej, że kłamstwo polityków jest coraz częściej skrywane za pomocą subtelnych technik *public relations*, a więc z zastosowaniem wiedzy naukowej. Kłamstwo w polityce jest intencjonalne, podobnie jak jest niedostrzegane przez naukowców, którzy – jeśli go nie ujawniają, to w równej mierze co jego sprawcy – przyczyniają się do niszczenia sfery publicznej, a tym samym i do destrukcji demokracji oraz nauki.

Nieświadomi zagrożeń ze strony władzy obywatele tracą na tym nie tylko osobiście, lecz także społecznie, tłumiona jest w nich bowiem konieczna dla istnienia sfery publicznej w społeczeństwie obywatelskim wrażliwość na dysfunkcje, patologie, które rozwijają się w wyniku nieświadomości ich rzeczywistych źródeł. „Politycy, publicyści, eksperci i specjaliści chcą, byśmy byli ich współnikami w kłamstwie. Po pierwsze – wtedy mniej widać, że kłamią. Po drugie – jak nas zdeprawują, to łatwiej będzie rządzić w kłamstwie, i po trzecie – im więcej kłamstwa, tym bardziej odległy staje się horyzont prawdy. [...] *Kłamstwo bowiem poniża nas wszystkich, czyni z nas idiotów, którzy biernie go słuchają lub próbują wybrnąć z błota kłamstw z pomocą innych kłamstw lub pokrętnych wyjaśnień*” (Król 2013, s. 15). W kształceniu naukowców nie należy unikać wiedzy, która powinna pomagać tak im, jak i uczestnikom życia politycznego w rozumieniu i interpretowaniu perswazji politycznej i manipulacji, jaką stosuje rząd, część posłusznych mu naukowców, media, usługodawcy czy akademicy przełożeni.

Z badań McGuire’a wynika, że „jednostki, których podstawowe przekonania polityczne nigdy nie były kwestionowane, są najbardziej zagrożone propagandą polityczną, podobnie jak osoby, które żyją w środowisku wolnym od zarazków” (Billig 2008, s. 203), nigdy nie wytwarzają przeciwności chroniących ich przed przyszłą infekcją. Naukowcy nie powinni milczeć tylko dlatego, że część spośród nich odstąpiła dla innych korzyści od zobowiązań także etycznych, jakie składała, odbierając nominację doktorską. Być może właśnie trzeba rozważyć możliwość „uszkodzenia maszynierii konsensusu”, jeśli został on uzyskany jedynie w wyniku środków politycznej i ekonomicznej dominacji władzy. Konsekwencją odrzucenia przystosowania się do interesów politycznych władzy jest jednak rezygnacja z jakiegokolwiek finansowania prac naukowych z budżetu państwa. Wówczas badacze muszą szukać środków na realizację swych poczynań naukowych u innych źródeł.

Uniwersytet jako instytucja jest krytykowany z bardzo różnych stron, także ideologii politycznych, toteż towarzysząca temu dogmatyczność niektórych analiz prowadzi do jednostronnego wizerunku tego typu uczelni, tak jakby każdy uniwersytet z osobna, w niemalże każdym kraju, był dotknięty tylko i wyłącznie

patologiami. Tymczasem, jak trafnie przyznaje jeden z krytyków uniwersytetu, Oskar Szwabowski (2014, s. 9): „Pisanie akademickie nie jest neutralne. Neutralność to ideologiczna zasłona. Jest niewidomością bądź ignorowaniem własnych uwikłań politycznych. Przyjęcie dominującego stylu (neutralnego, obiektywnego, suchego), nie jest wyrazem rozsądku, ani dojrzałości, ale aktem politycznym. Nie ma niewinnego pisanego, tak jak nie ma niewinnych lektur”. Istotnie, autor sam potwierdza w swoich analizach uwikłanie w postmarksistowską konwencję odczytywania i naznaczania miejsca, roli i toksyczności uniwersytetu dla jego studentów i pracowników, pomijając rzecz jasną właścicieli tych instytucji. Dla podjętego przeze mnie zagadnienia jest to ważna rozprawa z perspektywy funkcjonowania tego typu uczelni w społeczeństwach kapitalistycznych, w ramach której można odczytać charakterystyczny dla radykalnej lewicy podział pracy na fizyczną i umysłową czy klasową produkcję habitusów.

Tak politycznej perspektywie sprzyja metaforyczne odczytanie każdej szkoły wyższej jako wielkiej fabryki, przedsiębiorstwa produkującego wiedzę i władzę, narzucającego wpisany w nie osobom pracę. Tak czynią właściciele kapitału, wyzyskując każdego dla własnych zysków i rozbijając zarazem czy uniemożliwiając podporządkowanemu prekariatowi stawianie oporu czy podejmowanie rebelii. „Brak walki klasowej akademików sprawił, że nie zostali oni objęci ośmiogodzinnym dniem pracy. Wymogi zatrudnienia i awansu, konkurencja między pracownikami, jak również specyfika pracy (kreatywność, twórczość, próba ogarnięcia całości wiedzy), sprawiają, że pracownicy sami wydłużają sobie dzień pracy, rezygnują z urlopów, życia towarzyskiego, rodzinnego. Każdą chwilę przeznaczają na pracę, kierowani nie tyle ciekawością, co lękiem przed utratą pracy, pragnieniem przetrwania” (Szwabowski 2014, s. 102).

W świetle metafory uniwersytetu jako edukacyjnej i/lub naukowej fabryki (*edu-factor*) jego studenci, jak i profesorowie, wykładowcy są duchowo zdegradowanymi i przeciążonymi robotnikami wiedzy, pracownikami technicznymi „przy taśmie” produkcyjnej, którzy w części wykonują bezrefleksyjnie polecenia przełożonych, standaryzują produkty kształcenia, dbają o wydajność produkcji i jej zgodność ze standardami dla potrzeb rynku pracy. „Uniwersytet JEST fabryką, dlatego bój o jego kształt i społeczne znaczenie powinien toczyć się we współdziałaniu ze znajdującymi się „na zewnątrz” ruchami społecznymi” (Szwabowski 2014, s. 58). Tak szkoły powszechnie, jak i uniwersytety mają za zadanie poddawać jednostki tresurze, aby zostały one zredukowane do rzeczy oraz aby szybko i skutecznie zaadoptowały się do panującego w nich systemu produkcyjnego. Dogmatyczne przerysowanie pozycji pracownika akademickiego w uniwersytecie sprowadza się do subsumpcji w istniejącej hierarchii, w której rzekomo niemożliwa jest swoboda badań naukowych oraz personalistyczne, dialogowe, partnerskie stosunki międzyludzkie. Uczelnie stają się przestrzenią cynicznej gry hierarchii przeciwko niżej od niej usytuowanym, a także wchodzącej ze sobą w silne reakcje antagonistyczne, aby przetrwać w brutalnym kapitalizmie akademickim. „Badania nie tylko zostają

oddzielone, należą już do kogoś innego, ale również przeciwstawiają się badaczowi. Nie tylko w [...] sensie «tajemnicy produkcji», ale również «niezamówione» czy «niesponsorowane» publikacje podlegają alienacji” (Szwabowski 2014, s. 95).

Trudno zgodzić się z tą perspektywą oglądu uniwersytetu, gdyż wyłącza się z niej zupełnie świat wartości osobistych, wolną wolę studiujących, jak i profesorów, ich pasje, aspiracje, oczekiwania czy autoteliczne zaangażowanie w dążenie do mądrości. Przytaczanym przez tego autora indywidualnym wypowiedziom badanych można przeciwstawić inne opinie z rzetelnie przeprowadzonych badań jakościowych, chociażby przez Agnieszkę Gromkowską-Melosik (2011), którą interesowały losy kobiet profesjonalnego sukcesu, a wśród nich także mających tytuł naukowy profesora, czy badania biograficzne liderów polskiej pedagogiki, przeprowadzone na przełomie stuleci przez Ryszardę Cierzniewską (2011). Jak pisze ta ostatnia: „Granice aktywności uczonych nie są liniami demarkacyjnymi, ale płynną materią, po której porusza się wielu reprezentantów różnych dziedzin” (Cierzniewska 2011, s. 44).

### Alibi pracy naukowej

Uniwersytety mają do spełnienia, najogólniej to określając, co najmniej trzy funkcje: naukową, kształcącą i publiczną (społeczno-kulturową). Do czasu pojawienia się projektu reformy ustawy 2.0 rządzący starali się równoważyć w okresie III RP spełnianie każdej z nich, przy czym niekonsekwentnie, skoro np. wzrost finansowania uczelni był uzależniony od liczby osób przyjętych na studia, nauczycielom zaś akademickim dopiero w 2011 roku ograniczono prawo do wieloletowości. Zdecydowanie ważniejsza była koncentracja na karierach zawodowych absolwentów szkół wyższych, aniżeli troska o rozwój kadr naukowych i poprawę sytuacji ekonomicznej tej grupy zawodowej. Utowarowienie nauki, podporządkowanie jej procesom wolnorynkowej gospodarki stało się jednym z czynników korumpujących świat nauki i zwalnających z odpowiedzialności za naukowców ich przełożonych. „Utowarowienie, komercjalizacja, prywatyzacja, samofinansowanie, zniekształcona konkurencja generująca presję, w kierunku propagowania zachowań czysto «biznesowych», wśród których praktyki (ukrytej) obniżki kosztów, marketingowej proliferacji pseudo-oferty dydaktycznej, fałszowania jakości aktywów ludzkich, itp., są na porządku dziennym” (Józwiak, Morawski 2009, s. 49).

Ujęta w reformie polskiego szkolnictwa wyższego i nauki A.D. 2018 konieczność zróżnicowania uczelni na badawcze i zawodowe wprawdzie łamie humboldtowską zasadę nierozdzielności badań naukowych i kształcenia studentów, ale nie eliminuje tego procesu w przygotowywaniu kadr akademickich i naukowo-badawczych. W tym obszarze nadal pozostaje kluczową więź mistrza z uczniem (doktorantem) w szkołach doktorskich i w pracy kierownictwa jednostek organizacyjnych uczelni z uczonymi bez względu na ich naukowy status. Oby byli tylko ci mistrzowie, naukowymi autorytetami, uczonymi o krajowym i międzynarodowym uznaniu,

mentorami naukowymi – szczególnie na wczesnym etapie kariery akademickiej, gdyż „najzdolniejsi młodzi ludzie nie mogą pracować w izolacji, a najbardziej skuteczną drogą do osiągnięć naukowych jest gwarantowanie im dostępu do sieci badawczych i zasobów finansowych przez opiekujących się nimi profesorów” (Kwiek 2015, s. 300). Bierni, mierni, ale wierni takich warunków im nie stworzą. Co gorsza, będą blokować zdolnych, aby nie widzieć własnej nędzy naukowej w zwierciadle ich potencjału i dokonań naukowych.

Zapis Ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym w art. 13.4. wskazuje łącznie na kształcenie i promowanie kadr naukowych (Izdebski, Zieliński 2011, s. 66), ale władze uczelni rozliczane są tylko z tego drugiego zadania, jakim jest promowanie kadr naukowych. To bowiem brane jest pod uwagę przy ocenie parametrycznej jednostek. Jak stwierdza w jednym z cząstkowych raportów na temat szkolnictwa wyższego Andrzej Koźmiński (2009, s. 277): „Podstawową kwestią w tworzeniu nowego systemu zarządzania szkołami wyższymi jest odpowiedzialność organów kolegialnych i jednoosobowych za realizowanie misji uczelni, za jakość nauczania, za wyniki działalności i za efektywność wykorzystania środków finansowych (publicznych i niepublicznych). Uczelnie ze swej istoty nie mogą imitować podmiotów gospodarczych ani ewoluować w kierunku podmiotów biznesowych czy rynkowych. [...] Uczelnia to przede wszystkim szkoła i efekty nauczania są najważniejsze”.

Kształcenie doktorantów w naszym kraju ma ambiwalentny charakter. Może bowiem prowadzić do podnoszenia na najwyższy poziom ich zainteresowań i rozwijania ich pasji badawczych, ale też może prowadzić do ich degradacji. „Tego rodzaju dychotomia, nieodłączna od wszelkich postępów nauki, nie może jednak odnosić się do samej nauki, która jest teoretycznie nieskazitelna lub co najmniej neutralna. Winę za to ponosi społeczeństwo, jego klasy panujące, decydenci i technokraci, tendencje merkantylne czy militarystyczne, brak kultury. Trzeba więc potępiać błędy, brak poczucia odpowiedzialności, egocentryzm, chciwość, ignorancję i inne cechy ludzkie towarzyszące wykorzystywaniu naszego gigantycznego potencjału techniczno-naukowego. Sami uczeni jednak nie są całkiem niewinni” (Peccei 1987, s. 112).

Z amerykańskich doświadczeń z przyznawaniem naukowcom – w wyniku ich ponadprzeciętnych osiągnięć oraz samodzielności badawczej – *tenure*, jako gwaranta zatrudnienia, wysokich płac i wolności w prowadzeniu badań (niezależności myślenia, prowadzenia własnej szkoły naukowej), wynika, że osoby spełniające najwyższe standardy odpowiedzialności naukowej i dydaktycznej obdarzane są wysokim zaufaniem, a zatem i wiarygodnością. Jednocześnie – być może w wyniku słabości natury ludzkiej – pełna stabilizacja u części z tych profesorów sprawia, że ich kolejne projekty badawcze bywają do siebie bardzo podobne i nie przynoszą żadnych istotnych wyników, a oni sami kształcą innych w sposób rutynowy, a nawet przestarzały (Melosik 2002, s. 40–41). Tylko częściowo, gdyż z wyłączeniem ekonomicznego statusu, polscy profesorowie tworzą podobną do amerykańskiej kastę *tenure* (profesorowie zwyczajni), która w roli ekspertów, recenzentów

decyduje o losach młodszych, a aspirujących do *tenure* czy do naukowych akademii (PAN, PAU). A zatem nauczyciele akademicy coraz silniej doświadczają skutków kapitalizmu akademickiego, w wyniku którego tracą oni swoją autonomię jako społeczność uczonych na rzecz funkcjonowania jednostek podporządkowanych regułom rywalizacyjnym grup zawodowych, które mają za zadanie wytwarzanie wiedzy i generowanie innowacji.

### Sugestie praktyczne

Nie unikniemy w naszej pracy napięć i sprzeczności odnoszących się do autonomii pracownika naukowego i jego zależności od struktur akademickiej wiedzy i władzy. Ta ostatnia powinna troszczyć się o całość, a nie tylko o dobre samopoczucie, satysfakcję czy samorealizację każdego akademika. Chodzi tu także o „kształtowanie rzetelności intelektualnej, o pielęgnowanie owej cnoty akademickiej nazywanej ongiś *studiositas*, którą osiąga się przede wszystkim w drodze samowychowania i autodyscypliny, a która jest nie tylko warunkiem opanowania kultury naukowej, stanowiącej fundamentalną wartość etosu akademickiego, ale też jedynie skutecznym narzędziem przeciw postępującej banalizacji wiedzy i procesowi umysłowego ubożenia, przeciw zachowaniom oportunistycznym i konformistycznym, fasadowości, a czasem wręcz bezproblemowości [...] działalności naukowej” (Chmielowski §1991, s. 27). Czas przejść od zarządzania nauczycielami akademickimi, typu: rozkazuj i kontroluj, na rzecz zarządzania naukowego, które uwzględni złożoność społeczną i osobowościową współpracowników.

Kierowanie zespołem uczonych nie może skupiać się na antagonizacji stosunków międzyludzkich i na zyskach, kluczowe bowiem w tym względzie są wzajemne relacje społeczne oraz poszczególni ludzie, „którzy nie są możliwymi do zastąpienia zasobami, tylko niepowtarzalnymi jednostkami, a ich największa wartość nie leży w ich głowach, lecz w interakcjach i współpracy między nimi” (Appelo 2016, s. 49). Im więcej nauczyciele akademicy mają swobody w samostanowieniu i samoorganizacji, tym – jako członkowie zespołu naukowo-badawczego – lepiej wiedzą, co zrobić, aby dzięki własnemu potencjałowi wykonać pracę jak najlepiej w świecie złożoności nauki i konieczności przekształcania wiedzy w innowację. Nie da się ich w tym procesie zmotywować presją, podobnie jak uszczęśliwiać siebie na siłę, zachowując biernych i miernych na stanowiskach pracy naukowo-badawczej z pozanaukowych powodów. Błędem jest konstruowanie projektu badawczego pod wszystkich współpracowników czy tylko ich część, aby zapewnić im – wbrew ich rzeczywistym kompetencjom i motywacji do wysokiej aktywności naukowej – miejsce pracy i płace, gdyż oceniający wnioski grantowe rozpoznają ten stan rzeczy jako przeszkodę w realizacji nawet interesującego problemu badawczego.

Zespoły naukowo-badawcze muszą być heterogeniczne, interdyscyplinarne, międzywydziałowe, a jeszcze lepiej międzyuczelniane czy międzynarodowe, gdyż wówczas stanowią one źródło innowacyjnego myślenia, mają większą elastyczność

w działaniu, są bardziej transgresyjne, sprzyjają przełamaniu rutyny i liniowego myślenia. „Aby organizacja była innowacyjna, menedżerowie i członkowie zespołu muszą aktywnie rozwijać wiedzę, kreatywność, motywację, zróżnicowanie i osobowość” (Appelo 2016, s. 87). Praca z nauczycielami akademickimi nie sprawdza się na motywowaniu zewnętrznym i rozliczaniu ich z realizacji zadań wynikających z umowy o pracę, akademickich ustaw, uchwał różnych organów władzy itp. Ich awans naukowy, a jakże często niepowodzenia w trakcie wszczynanych postępowań o nadanie stopni naukowych czy tytułu naukowego profesora, nie powinien być tylko i wyłącznie czy przede wszystkim sprawą indywidualną każdego z naukowców, ale także postrzegany winien być przez pryzmat interesu społecznego, wspólnotowego, jaki wynika z idei *universitas* oraz nakładów finansowych pochodzących ze środków publicznych.

Najważniejsza zatem w pracy nauczycielami akademickimi jest dla nich motywacja wewnętrzna, a podejmowana ze względu na wartość autoteliczną własnego zaangażowania naukowego. Nie można przy tym eliminować motywacji zewnętrznej w postaci stosowania wobec współpracowników elementów kontroli społecznej, wzmocnień pozytywnych w postaci różnego rodzaju nagród, wyróżnień czy pochwał, pamiętając zarazem o konieczności usuwania czynników osłabiających ich motywację czy aspiracje awansowe. „Lider jest najlepszy wtedy, gdy ludzie ledwie zdają sobie sprawę z jego istnienia [...] Kiedy jego zadanie zostanie wykonane, a cel osiągnięty, ludzie mówią: «Zrobiliśmy to sami» [Laozi]” (Appelo 2016, s. 132).

Kierująca ponad 20 lat Letnią Szkołą Młodych Pedagogów przy PAN prof. Maria Dudzikowa, spotykając w różnych sytuacjach i okolicznościach nauczyciela akademickiego, rozpoczynała rozmowę z nim od tego, co ostatnio przeczytał, co nowego ukazało się z literatury w jego dyscyplinie naukowej oraz czym się zajmuje badawczo i o czym teraz pisze. Jest to niewątpliwie bardzo dobry sposób na podtrzymywanie wśród nauczycieli akademickich motywacji do ustawicznego samokształcenia, poszukiwania coraz to nowszych źródeł wiedzy, a nie – jak niektórzy to traktowali – na wzbudzenie poczucia winy, że niczego się ostatnio nie przeczytało czy nie napisało. Na pytanie, jak sama czyta książki, odpowiedziała: „Czytam różnie. Raczej je studiuję. Są związane z moim warsztatem naukowo-badawczym i dydaktyką. Są z różnych dziedzin – psychologii, socjologii, politologii, antropologii, filozofii. Staram się uprawiać pedagogikę interdyscyplinarnie. [...] *A więc czytam rozmaicie. Niektóre książki od deski do deski, ponieważ zawierają dla mnie treści trudne do zaakceptowania bądź niekiedy pisane są trudniejszym językiem, inne fragmentarycznie – zaczynając lekturę od środka czy też końca. Są takie, które czytam z satysfakcją i takie, które odrzucam, ciesząc się, że to nie ja jestem ich autorem, niektóre czytam wielokrotnie. Podkreślam też zdania w książkach, piszę uwagi na marginesie, robię własne skorowidze. To są książki «zacytane»*” (Świetlikowska 2008, s. 33).

Jakże zatem istotne jest to, aby traktować własną pracę naukowo-badawczą jako pracę rzeczywistą, a nie pozorowaną, iluzoryczną czy mającą zapewnić jedynie



stałe dochody i poczucie względnego prestiżu. Filozof Maria Gołaszewska, dzieląc się doświadczeniami uniwersyteckiego nauczyciela i wychowawcy, podała kilka podstawowych zasad, jakimi kierowała się w pracy z młodą kadrą na Uniwersytecie Jagiellońskim. Wpisała je w koncepcję kierowania zakładem w strukturze uczelnianej, a mianowicie:

1. „Maksimum pracy przy minimum poczucia ciężaru tej pracy. [...] pracownik powinien odczuwać pełnię satysfakcji z tego, że realizuje jednocześnie obowiązek społeczny i osobiste zainteresowania. [...]
2. «Zdobycie wzgórze 303». [...] Owe uniwersyteckie «wzgórza» to konkretne zadania, jakie ma wykonywać zakład. Zadania może podjąć kierownik i realizować je przy pomocy współpracowników albo też otrzymuje je ktoś ze współpracowników i musi traktować jak własne dzieło, które ma doprowadzić do końca i za które jest w pełni odpowiedzialny moralnie i służbowo. [...]
3. Działalność koleżeńska, lojalność wobec kolegów i kierownika zakładu. [...]
4. Z zasadą koleżeństwa wiąże się to, co nazywam «zasadą kombatantstwa». [...] Ten, kto ma szansę na osiągnięcie czegoś, na wygraną, na spełnienie czynu bohaterskiego, winien być wspierany przez innych za cenę wyrzeczenia się ich osobistych ambicji i przeświadczenia, że to właśnie oni są tymi najlepszymi. [...]
5. Współdziałać i pomagać sobie wzajemnie – to dalsze rozszerzenie zasady koleżeństwa. [...]
6. Liczą się rezultaty. [...] trzeba działać z wyprzedzeniem – istotnie, zawsze może zdarzyć się coś nieprzewidzianego, ale właśnie to również należy przewidzieć, i rzeczy ważnych nie odkładać na ostatnią chwilę. [...]
7. Daje ten, kto ma (domyślnie: za dużo – wolnego czasu, pieniędzy itp.), lecz ten, kto chce dać. [...]
8. Doprowadzać rzeczy do końca. To, co się zamierzyło i co się zaczęło, trzeba realizować, choćby tylko po to, by się przekonać, że naprawdę zrealizować się nie da. [...]
9. Zasada [...] ilość niszczy jakość. [...] referaty na posiedzeniach Zakładu są zwięzłe, bez niepotrzebnej wielości słów, bez «słowotoku», ich autorzy odznaczają się poczuciem umiaru, i cenią czas przeznaczony na dyskusję.
10. *Żeby zrobić coś dobrze, trzeba najpierw zrobić źle.* [...]
11. [...] Zachęcać zatem należy młodą kadrę, aby nie zrażała się niepowodzeniami i trudnościami i sięgała po to, co w aktualnej sytuacji wydaje się nieosiągalne” (Gołaszewska 1996, s. 43–47).

Zachęcam młodą kadrę, aby w czasie wolnym sięgała po książki autobiograficzne wybitnych uczonych, gdyż znajdzie w nich wiele cennych sugestii, myśli pragmatycznych podejść do tworzenia własnego warsztatu naukowo-badawczego i dydaktyczno-organizacyjnego.

Bez troski o kapitał ludzki, w tym o najbardziej twórczych nauczycieli akademickich oraz o komunikację, finanse i prawość, jednostki uczelniane nie staną się na skutek kolejnej reformy *top-down* ośrodkami innowacji i rzeczywistego wkładu w rozwój nauki. Nowa kultura zarządzania i działania uniwersytetów wymaga znacznie głębszych zmian w świadomości wszystkich pracowników, ich akceptacji, uczenia się oraz rzeczywistego zaangażowania w konstruowanie własnej tożsamości naukowej przez nadawanie tej kulturze sensu (Lekka-Kowalik 2008; Sztompka, Matuszek 2015; Weick 2016) i ujmowanie pracy naukowej w kategoriach wartości osobistych (Bajcar i in. 2011; Dąbek 1987). Nie można też zapominać o sięgającej ponad 26 wieków tradycji i kulturze akademickiej, naukowej, gdyż ta pozwala na redukcję napięć między kryzysem wywołującym regres a postępowaniem, bez strat dla zachowania i nośności wysokich standardów naukowych, wartości moralnych i kulturowych uniwersytetów (Górniewicz, Piotrowski 2014; Jaspers 2017; Sajdek 2005; Sułkowski 2017).

### Bibliografia

- Appelo J. (2016). *Zarządzanie 3.0. Kierowanie zespołami z wykorzystaniem metodyk Agile*. Jakóbiak I., Zatorska J. (tłum.). Gliwice: Wydawnictwo „Helion”.
- Bajcar B., Borkowska A., Czerw A., Gąsiorowska A. (2011). *Satysfakcja z pracy w zawodach z misją społeczną. Psychologiczne uwarunkowania*. Gdańsk: GWP.
- Batorski D., Bojanowski M., Czerniawska D. (2012). *Diagnoza mobilności instytucjonalnej i geograficznej osób ze stopniem doktora w Polsce*. Warszawa: OPI, Uniwersytet Warszawski. Interdyscyplinarne Centrum Modelowania Matematycznego i Komputerowego.
- Billig M. (2008). *Retoryka polityczna*. Andruszko R. (tłum.). W: Sears D. O., Huddy L., Jervis R. (red.). *Psychologia polityczna*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- CBOS (2011). *O stanie szkolnictwa wyższego i źródłach jego finansowania. Komunikat z badań*. Warszawa: Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej.
- Chmielowski B. (1991). *Nauczyciel akademicki w roli wychowawcy*. W: Lepalczyk I. (red.). *Nauczyciel akademicki jako współtwórca środowiska wychowawczego uczelni wyższej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Cierzniewska R. (2011). *Wokół przemian akademickiego środowiska pedagogów w Polsce. Ostatnia dekada XX wieku – początek XXI wieku*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Dąbek M. (1987). *Zainteresowanie własną pracą jako podstawa rozwoju zawodowego*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Drapińska A. (2011). *Zarządzanie relacjami na rynku usług edukacyjnych szkół wyższych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gołaszewska M. (1996). *De educatione liber. Z doświadczeń uniwersyteckiego nauczyciela i wychowawcy*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Górniewicz J., Piotrowski P. (2014). *Uniwersytet jako źródło wartości kultury*. Warszawa–Olsztyn: Pracownia Wydawnicza ElSet.
- Griffin R.W. (2017). *Podstawy zarządzania organizacjami*. Jankowiak A. (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gromkowska-Melosik A. (2011). *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Idea uniwersytetu. Reaktywacja*. (2015). Sztompka P., Matuszek K. (red.). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Izdebski H., Zieliński J. (2011). *Prawo o szkolnictwie wyższym. Ustawa o stopniach naukowych i tytule naukowym. Komentarz do nowelizacji*. Warszawa: Lex a Wolters Kluwer Business.
- Jaspers K. (2017). *Idea uniwersytetu*. Kunicki W. (tłum.). Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Józwiak J., Morawski R.Z. (2009). *Społeczna rola szkolnictwa wyższego i jego misja*. W: KRASP, FNP, *Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Koźmiński A. (2009). *Przyszłość niepublicznego szkolnictwa wyższego w Polsce*. W: KRASP, FNP, *Polskie szkolnictwo wyższe. Stan, uwarunkowania i perspektywy*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Król M. (2013). *Kłamstwo robi, z nas idiotów*. „Magazyn Świąteczny Gazety Wyborczej”, z dnia 28–29.09.2013, dostępny na: [http://wyborcza.pl/magazyn/1,124059,14680038,Klamstwo\\_robi\\_z\\_nas\\_idiotow.html](http://wyborcza.pl/magazyn/1,124059,14680038,Klamstwo_robi_z_nas_idiotow.html) (otwarto: 27.07.2018).
- Kwieciński Z. (2014). *Pokolenie pogrudniowe a edukacja. Nad sposobami stawiania pytań o młodzież i jej relacje ze światem sytuacji kryzysu*. W: Ambrozik W. (red.). *Edukacja. Uniwersytet. Oświata Dorosłych. Studia z pedagogiki ofiarowane Profesorowi Kazimierzowi Przyszczypkowskiemu*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kwiek M. (2010). *Transformacje uniwersytetu. Zmiany instytucjonalne i ewolucje polityki edukacyjnej w Europie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kwiek M. (2015). *Uniwersytet w dobie przemian. Instytucje i kadra akademicka w warunkach rosnącej konkurencji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lekka-Kowalik A. (2008). *Odkrywanie aksjologicznego wymiaru nauki*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Melosik Z. (2002). *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*. Poznań: Wydawnictwo Wolumin.
- Musiał K. (2013). *Uniwersytet na miarę swego czasu. Transformacja społeczna w dobie postindustrialnej a zmiany w szkolnictwie wyższym krajów nordyckich*. Gdańsk: Wydawnictwo słowo/obraz/terytoria.
- Najwyższa Izba Kontroli. (2016). *Rozwój kadr naukowych. Informacja o wynikach kontroli*. Warszawa: Najwyższa Izba Kontroli. Departament Nauki, Oświaty i Dziedzictwa Narodowego.

- Ostrowska U. (2014). *O wartościach ponadczasowych uniwersytetu w myśli Kazimierza Twardowskiego*. „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1.
- Paharja R. (2014). *Lojalność 3.0. Jak zrewolucjonizować zaangażowanie klientów i pracowników dzięki big data i grywalizacji*. Gasper D. (tłum.). Warszawa: MT Biznes sp. z o.o.
- Peccei A. (1987). *Przyszłość jest w naszych rękach*. Wojnar I. (tłum.). Warszawa: PWN.
- Raport z konsultacji społecznych założeń nowej ustawy prawo o szkolnictwie wyższym*. (2017). Warszawa: Instytut Allerhanda.
- Raport z przeprowadzonych konsultacji publicznych*. (2017). Kwiek M. (kier.). Poznań: WN UAM.
- Raport z przeprowadzonych konsultacji ze środowiskiem naukowym i akademickim*. (2017). Izdebski H. (kier.). Warszawa: Uniwersytet SWPS.
- Readings B. (2017). *Uniwersytet w ruinie*. Stecko S. (tłum.). Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Sajdek W. (red.) (2005). *Czasy katedr – czasy uniwersytetów. Źródła jedności narodów Europy*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Skarżyński R. (2012). *Od chaosu do ładu. Carl Schmitt i problem tego, co polityczne*. Warszawa: Wydawnictwo von Borowiecky.
- Stankiewicz Ł. (2018). *Wizje uniwersytetu w polskiej debacie publicznej 2007–2010*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sułkowski Ł. (2017). *Fuzje uczelni. Czy w szaleństwie jest metoda?* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szadkowski K. (2015). *Uniwersytet jako dobro wspólne. Podstawy krytycznych badań nad szkolnictwem wyższym*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szwabowski O. (2014). *Uniwersytet. Fabryka. Maszyna. Uniwersytet w perspektywie radykalnej*. Warszawa: Instytut Wydawniczy „Książka i Prasa”.
- Świetlikowska J. (2008). *Mieć coś ważnego do powiedzenia drugiemu człowiekowi... Z profesora Marią Dudzikową rozmawia Jolanta Świetlikowska*. W: Warzyniak-Beszterda E. (red.). *Życie szkołą. Prace dedykowane Profesor Marii Dudzikowej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- W obliczu nowych wyzwań. Dylematy młodej kadry akademickiej*. (2010). Kulesza M., Kafar M. (red.). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Weick K. E. (2016). *Tworzenie sensu w organizacjach*. Czarniawska B. (tłum.). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wiarygodność akademicka w edukacyjnych praktykach*. (2016). Piekarski J., Urbaniak-Zajac D. (red.). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

## UNIVERSITY TEACHERS IN THE WORLD OF THINKING AS AN UNPRODUCTIVE JOB

**Abstract:** The author discusses a concept of instructing new cohorts of university teachers as mandated by a newly implemented reform of higher education. Universities play a particular role in the development of culture and society. They transmit timeless humanistic values that could solve issues of converting from traditional, Humboldtian model to the decentralized one, yet balanced development of higher education and science. I propose the level of necessary university reforms in the areas of organization and training of young scholars. The key challenge of this transformation is to retain the potential of Polish researchers and inter- or transdisciplinary scientific groups they could create. The outcomes of their work could and should change the image of the Polish science.

**Keywords:** university; science reform; science studies; college instructors training programs; social science; humanistic studies; values.

**Bogusław Śliwerski** – pedagog, profesor doktor habilitowany, *doctor h.c. multi*, profesor zwyczajny na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, profesor honorowy Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie i Uniwersytetu Śląskiego; przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN (od 2011 roku). Ostatnio wydał m.in.: *Książki (nie)godne czytania?* (2017); *Meblowanie szkolnej demokracji* (2017); *Habilitacja. Diagnoza. Procedury Etyka. Postulaty* (2017). Blog: [www.sliwerski-pedagog.blogspot.com](http://www.sliwerski-pedagog.blogspot.com). Adres korespondencyjny: Katedra Teorii Wychowania UŁ, ul. Pomorska 46/48; 91-407 Łódź. Adres e-mailowy: [boguslawsliewski@gmail.com](mailto:boguslawsliewski@gmail.com).



JAROSŁAW GARA

Wydział Nauk Pedagogicznych

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6251-5972>

Forum Pedagogiczne  
9 (2019) 2, cz. 1

Wpłynęło: 17.01.2019  
Zatwierdzono do druku: 24.04.2019

DOI: 10.21697/fp.2019.2.13

## JANA PATOČKI DOŚWIADCZENIE „JEDNOŚCI PIERWOTNEGO ŚWIATA” JAKO PRZESŁANKA MYŚLENIA I DZIAŁANIA PEDAGOGICZNEGO – IMPLEMENTACJE (CZĘŚĆ DRUGA)

„Bycie w świecie jest perspektywą, ale taką perspektywą, w której rzeczy dopiero mogą być tym, czym są – i perspektywą, która się rozpościera również bez nich i przed nimi”

(Patočka 1986, s. 65).

**Streszczenie:** Jan Patočka swoim życiem i twórczością w pełni zasłużył na miano współczesnego Sokratesa. Bieg jego życia i meandry twórczości tworzyły puzzle doskonale uzupełniające się i zależne od siebie. Zainteresowania filozoficzne czeskiego fenomenologa oscylowały wokół doświadczenia „jedności pierwotnego świata”, w którego centrum znajdował się świat naturalny. Poddając analizie strukturę doświadczenia tego świata, autor niniejszego opracowania bada takie kategorie, jak: czas, cielesność, dom, otwartość, praca. Następnie rekonstruuje jedną z opcji odczytywania filozofii wychowania Patočki i ewolucji jej podstawowych zagadnień. Kluczową ideą w tej filozofii jest ruch, jako coś, co specyfikuje otwartą strukturę istnienia człowieka. W tym kontekście w sposób heurystyczny zostały sformułowane podstawowe kierunki myślenia i działania pedagogicznego, które implikuje tytułowe doświadczenie „jedności pierwotnego świata”. Artykuł publikowany jest w dwóch częściach, które stanowią integralną całość autorskiego ujęcia tytułowego problemu. Część pierwsza artykułu ma charakter studialnej rekonstrukcji. Część druga publikacji ma charakter autorskich implementacji twórczości Jana Patočki.

**Słowa kluczowe:** Jan Patočka; fenomenologia; świat życia; filozofia wychowania; egzystencjalne poruszenie.

### Egzystencjalna inwersja znaczeń i funkcji „dyskursu heretyckiego”

Ujmowane i uwyrażniane filozoficznie wymiary „jedności pierwotnego świata” (z jej centralną ideą świata naturalnego/świata przeżywanego) oraz aspekty historyograficznej systematyzacji koncepcyjnej specyfiki filozofii wychowania Patočki

(z jej centralną ideą ruchu/nurtów poruszenia egzystencjalnego) można uczynić punktem wyjścia w próbie heurystycznego sformułowania/dookreślenia możliwych inspiracji i znaczenia owych reprezentacji poznawczych dla współczesnego myślenia oraz działania pedagogicznego. W takiej próbie heurystycznego odniesienia i zastosowania myśli czeskiego fenomenologa przede wszystkim chodzi więc o autorskie wydobywanie i wyeksponowanie określonych implikacji na rzecz dziejowo odmiennych uwarunkowań czasu i miejsca w sposobie problematyzowania doświadczenia owej „jedności pierwotnego świata”.

Zgodnie z przywołanym sposobem uporządkowania i odczytania filozofii wychowania Patočki w jej całościowej wymowie, idea ruchu/poruszenia jest tym, co nadaje jej swoistość i oryginalność. Idea egzystencjalnego „bycia w ruchu” w sposób szczególnie wyeksponowana zostaje zarówno w filozoficznie problematyzowanej kategorii „troski o duszę”, jak i kategorii „duszy otwartej”. W obu przypadkach szczególnego znaczenia nabiera też negatywny moment „bycia w ruchu”, zawarty zarówno w nawiązaniu Patočki do metafory platońskiej jaskini, jak i komeniologicznej pielgrzymki. Zgodnie z podejściem czeskiego fenomenologa sama metafora ruchu, odczytana w świetle interpretacji jaskini Platona ukazuje prymarne znaczenie starogreckiej kategorii *paideia*. W takim ujęciu *paideia* – jak stwierdza Patočka – to „w pierwszym rzędzie *periagoge*, zwrot duszy odwracającej się od cieni udających rzeczywistość po to, żeby skierować się ku wolnej przestrzeni wznoszenia się” (cyt. za: Środa 1992, s. 42). Owa „troska o duszę” wyraża się bowiem w „intelektualnym wysiłku rozświetlania niewiedzy” oraz „wyprowadzania jej ze świata pozorów i mniemań”<sup>1</sup>.

„Troska o duszę” to dla Patočki troska o życie autentyczne: „to właśnie ten projekt życia, który zakłada ciągłe poszukiwanie prawdy, sprawiedliwości i dobra, mimo świadomości, że ich ostateczne uchwycenie nie jest możliwe” (Jarmuszcak 2013, s. 189). Życie autentyczne, inaczej niż w przypadku człowieka mitycznego, wydobywa się z półmroku, w którym światem postrzeganym rządzą cienie rzeczywistości, na wzór życia w platońskiej jaskini. Świat postrzegany oczami mitu to uproszczony świat, gdzie biegiem ludzkiego życia kierują zewnętrzne i tajemne względem niego samego siły. Taki człowiek jest aktorem spektaklu, który został już wyreżyserowany przez siły zewnętrzne względem jego własnego czasu i miejsca, *hic et nunc*. Mit, powierzając władzę nad ludzkim życiem tajemnym i ukrytym siłom, zwalnia go zarazem z odpowiedzialności za bieg zdeterminowanego przeznaczeniem losu/fatum życia. Z tego też względu sytuacja „człowieka, który otrząsa się z mitu, nosi te same znamiona co zarzewie herezji”. Herezja oznacza

---

1 „Czy to przypadek – stwierdza Heidegger w nieco innym kontekście problemowym, choć nie bez związku z tym, o czym mówi Patočka – że Grecy wypowiadali się na temat istoty prawdy za pomocą negatywnego wyrażenia (ἀ-λήθεια)? Czy w takim wyrażeniu się jestestwa nie daje o sobie znać pierwotne rozumienie bycia siebie samego, rozumienie, choćby tylko przedontologiczne, tego, że bycie-w-nieprawdzie stanowi istotowe określenie bycia-w-świecie?” (Heidegger 2004, s. 282).



bowiem wybór, jej struktura wymaga podmiotowego wyboru, który implikuje „odpowiedzialność za podejmowane decyzje i ponawiane akty wiary” (Jarmuschczak 2013, s. 189). Egzystencjalne wymiary prawdy, dobra i sprawiedliwości w świecie przeżywanym urzeczywistniane są niezależnie od dogmatycznej prawomyślności głoszonych sądów oraz kanonicznego orzekaniem o czystości „artykułów wiary”. Świat życia (naturalny/przeżywany/postrzegany) nie jest światem zadekretowanym dogmatycznie, a jego algorytmy stałości i zmienności nie są oparte na kanonicznych konstrukcjach wyodrębnianych i konstataowanych normatywnie.

Można założyć, że „troska o duszę”, jako ruch zwracania się w określonym kierunku, to projekt wewnątrzsterownego życia, autonomicznego nadawania kierunku własnej egzystencji oraz ciągłego „bycia w drodze”. To egzystencjalny ruch, który polega na powstrzymaniu „ruchu spadania” oraz wzmożeniu „ruchu wznoszenia” (Środa 1992, s. 42). „Ruch wznoszenia”, ujmując rzecz egzystencjalnie, nie polega jednak na kurczowym trzymaniu się zadekretowanych, sztywnych wzorców i utartych ścieżek, które w określonym czasie i miejscu potwierdzały swą historyczną adekwatność i sytuacyjną kompletność. Takie wzorce i ścieżki przeradzają się w puste schematy, kostyczne stereotypy, martwe formy i samozachowawcze skrypty, które są podtrzymywane i wciąż na nowo ustanawiane/uświęcane na mocy ceremoniału sukcesji oraz reprodukcji określonych rytuałów społeczno-kulturowych. „Ruch życia” w swym zasadniczym strumieniu nigdy nie jest skierowany na to, czego już nie ma (przeszłość), lecz na to, co dopiero ma być (przyszłość). „Ruch życia” zmusza do porzucenia relikwów przeszłości oraz do redefinicji wzorców, odnowy/aktualizacji form i skryptów, dekonstrukcji schematów, stereotypów oraz rytuałów myślenia i działania. W innym przypadku ów „ruch życia” rozsądza utarte wzorce i ścieżki, albo owe utarte wzorce i ścieżki dławia i niszczy sam „ruch życia”.

W kontekście tak stawianego problemu szczególnej wymowy nabiera kategoria herezji używana przez czeskiego fenomenologa, obrazoburcza i budząca dysonans w stosunku do raz utrwalonych i skodyfikowanych przez logikę tradycjonalistycznych oraz establishmentowych wzorców czy ścieżek myślenia i działania. Herezja w swojej historiozoficznej intencji, jak się wydaje, reprezentuje bowiem według Patočki przełomowe impulsy dla rozwoju dziejów – paradoksalny „ruch życia”, który rozbija skostniałe, puste i wyjałowione z pierwotnych sensów oraz znaczeń formy i rytuały. Samozachowawczą reakcją na heterogeniczną naturę świata ludzkich spraw jest bowiem odrzucanie i zwalczanie tego, co inne, tzn. „heretyckie”. Zasadniczym pierwiastkiem tego, co heretyckie (gr. αἵρεσις [airesis] – ‘wybierać’) jest bowiem inność jako odstępstwo/odchylenie do tego, co oswojone i uznane, niebudzące wątpliwości z punktu widzenia dotychczas utrwalonych lub uzgodnionych oczywistości. „Czyż przeczuwana przez nas heterogeniczność stosowania odpowiedzialności – jak ujmuje to Jaques Derrida – i jej teoretycznej tematyzacji, nawet doktrynalnej, nie jest także tym, co skazuje odpowiedzialność na herezję, ową *airesis*, rozumianą jako wybór, wybieranie czegoś, preferencja, skłanianie się ku czemuś, opowiedzenie się za czymś, to znaczy *airesis* rozumianą jako decyzja?,

ale pojmowaną także jako szkoła (filozoficzna, literacka czy religijna) odpowiadająca temu wyborowi?” (Derrida 1993, s. 152).

W tym znaczeniu zdolność do herezji jest wyrazem afirmacji ludzkiej wolności oraz radykalnego przyjęcia egzystencjalnej odpowiedzialności za swój podmiotowy wybór. Egzystencjalna inwersja znaczeń, o jakiej tu mówimy, przebiega zatem począwszy od herezji, jako naznaczającym stygmacie, a skończywszy na herezji, jako konstruktywnym impulsie; od herezji jako przesłanki odrzucenia i potępienia (afirmacja racjonalności „zamknięcia”) do herezji jako przesłanki brania pod uwagę i do przemyślenia określonych impulsów (afirmacja racjonalności „otwarcia”). Pozytywna funkcja „heretyckiego dyskursu” wyraża się więc w gotowości do „przemyślenia, a potem przyjęcia do wiadomości wszystkiego, co się z ludzką wolnością wiąże: myśli niewygodnych i niepokojących, często niebezpiecznych, jednym słowem heretyckich” (Środa 1997, s. 326). Egzystencjalny wymiar „heretyckiego dyskursu” niesie ze sobą rzeczywiste ryzyko, wyrażające się w konwersji („zwrocie”/„odwróceniu się” na wzór konwersji kajdaniarza w platońskiej jaskini cieni) i apostazji (odrzucenia i wykluczenia spośród tych, którzy niezmiennie uznają, że przyglądanie się ceniom rzeczy stanowi jedyny uprawniony sposób wierności względem zastanego świata). Nie ma odpowiedzialności – jak komentuje to francuski filozof – bez dysydenckiego i twórczego zerwania z tradycją, autorytetem, ortodoksją, regułą czy doktryną” (Derrida 1993, s. 153).

Herezja w swej strukturze wyboru wyrażana jest zarówno poprzez „moment negatywny” (odstępstwo od czegoś/odrzucenie czegoś), jak i „moment pozytywny” (przyjęcie czegoś/utożsamienie się z czymś). Herezja zawsze jest zrodzona i umocowana historycznie, w ludzkich dziejach. Dzieje są jedynym aksjomatem, którego herezja nigdy się nie wyrzeka. Stwarzają również perspektywę uwidaczniającą nagromadzenie ludzkiego doświadczenia, i to w nich uobecnianie są określone składowe, które mają charakter zarówno ciągłości doświadczeń historycznych, jak i jej braku. Dzieje są areną uwidaczniającą „sprzeczność naszego dziedzictwa” i to z tych sprzeczności, przyjmując określony punkt widzenia, „można wydedukować określoną herezję”, ponieważ historia jest kumulacją elementów wzajemnie ustanawiających się i znoszących. W dziejach jedne „elementy są tłumione i podporządkowywane nowym, silniejszym. Elementy zepchnięte na drugi plan mogą jednak powracać pod różnymi postaciami w różnych momentach, gdyż nigdy nie zostają unicestwione” (Jarmsuszczak 2013, s. 191). „Dyskursy heretyckie” pozostawiają niezatarte ślady na różnych historycznych reprezentacjach uobecniania się człowieka, choć zazwyczaj wolelibyśmy pominąć je w swej pamięci jako kłopotliwe i nie dostrzegać w nich źródeł współczesnych metamorfoz stylu i sposobu życia. Dzieje niosą w sobie herezję, ponieważ w ogóle uwidaczniają polemiczną, tzn. heretycką naturę historii. Zaprzeczanie owej heretogenicznej i polemicznej natury historii prowadzi zaś do mitologizowania rzeczywistości i ponownego zwracania się ku ekspozycji rzeczywistości platońskich cieni widocznych na ekranie skalnej ściany w pokrytej mrokiem jaskini.

Tak rozumiana herezja „tkwi korzeniami w trosce o duszę” (Jarmuszcak 2013, s. 192), ponieważ herezja to „bycie w ruchu”, w drodze, gdzie kluczową rolę odgrywa egzystencjalnie przynależny jej „moment negatywny” (Jarmuszcak 2013, s. 191). Można zatem założyć, że progresywna i prospektywna rola „dyskursów heretyckich” wyraża się przede wszystkim w obrazoburczym skandalu rewizji i naruszania utrwalonego, jak również zabezpieczonego *status quo*. Herezja, niezależnie od swych ideowych treści, zazwyczaj wymierzona jest bowiem przeciwko absolutyzowanym lub mitologizowanym obszarom społeczno-kulturowej *praxis* wraz z jej egzystencjalnie „martwymi”/pustymi – pod względem sensu i znaczeń – przestrzeniami, na mocy środowiskowej, społecznej lub kulturowej wiedzy milczącej. „Dyskursy heretyckie”, ujmując rzecz egzystencjalnie, przede wszystkim wyrażają jakieś ideowe lub kontestacyjne poruszenia, które w pierwszym rzędzie zagrażają owym egzystencjalnie „martwym”/pustym przestrzeniom. „Dyskursy heretyckie” poruszają/naruszają bowiem nadwątlone fasady i przesłony różnych zastygłych form „poprawności politycznej” (środowiskowej, społecznej, kulturowej, religijnej) oraz oczywistość i niedyskursywność towarzyszących im narracji.

Warto więc raz jeszcze wyartykułować i to, że tak istotne nawiązania w twórczości Patočki („filozofa/nauczyciela-dysydenta”), zarówno do postaci Sokratesa („filozofa/nauczyciela-wichrzyciela”), jak i Komeńskiego („filozofa/nauczyciela-innowiercy”), są – ujmując rzecz na wskroś egzystencjalnie – bardzo wymowne i znamienne. Wszak każdy z nich, żyjący we własnym świecie, w konkretnych okolicznościach historycznych i społecznych, uznawany był za „heretyka” swoich czasów.

### **Sokratejski wzorzec egzystencjalnego „ruchu wznoszenia” i „bycia w drodze” jako przesłanka myślenia i działania pedagogicznego**

W późnym okresie swojej intelektualnej pracy Patočka podkreślał, że zarówno postać Platona, jak i Sokratesa była uosobieniem „autentycznych ludzi duchowych”. A zatem takich ludzi, którzy byli zdolnymi do wykraczania w kierunku problematyzowania życia oraz formułowania wniosków, w ramach których wskazywali na to, że „możliwe jest jakieś specyficzne, inne życie, inny kierunek życia, coś jakby nowy grunt, na którym dopiero można wymierzyć, co jest, a czego nie ma” (Patočka 1998, s. 222). Tak rozumiany „człowiek duchowy” to ktoś oddany, zgodnie z ideą klasycznej filozofii greckiej, „trosce o duszę”<sup>2</sup>, zdolny zarazem nie tylko do ofiary,

---

2 W filozofii greckiej koncepcja duszy, do której nawiązuje Patočka, wiąże się w sposób ścisły z ideą ruchu. Istotą duszy jest bowiem ruch, „zdolność do samodzielnego utrzymywania się w ciągłym ruchu”. Dusza jest tym, „co porusza się samo z siebie” i „co w ruchu zamieszkuje”. W tym znaczeniu „ruch duszy” jest dla Patočki odpowiednikiem wolności człowieka, jednego z centralnych pojęć jego filozofii. Wolność jako „ruch duszy” przybiera też w jego ujęciu postać ruchu, który jest „upadaniem” lub „wznoszeniem”. W ruchu „upadku” dusza „staje się obca samej

lecz również do tego, aby rozumieć jej sens i znaczenie (Patočka 1998, s. 229). Troska ta „jest trwającą przez całe życie, zgłębiającą, samokontrolującą, samojednoczącą praktyką myślowo-życiową” (Patočka 1998, s. 111). Rzeczony dziedzictwo troski, aby być w drodze do własnej tożsamości i zachować własną tożsamość, jest też, zdaniem Patočki, tym, co stworzyło kulturową tożsamość Europy (Patočka 1998, s. 113). Patočka podkreślał jednak i to, że sam Platon i Sokrates reprezentują zasadniczo odmienne wzorce „ludzi duchowych”, z których uosobienie Sokratesa ideowo było bliższe jego własnej filozoficznej myśli oraz ideałom „człowieka duchowego”. Z tego też względu symbolikę sokratejskiego „ruchu wznoszenia” i „bycia w drodze” traktować będę jako jedną z zasadniczych heurystyk w próbie problematyzowania doświadczenia „jedności pierwotnego świata” na rzecz wyeksponowania określonych implikacji myślenia i działania pedagogicznego.

Droga „człowieka duchowego”, reprezentowana przez Platona to „emigracja wewnętrzna, wycofanie się z życia publicznego, z kontaktu i konfliktu ze światem”. W odróżnieniu od tego droga „człowieka duchowego”, reprezentowana przez Sokratesa, to „pokazywanie ludziom rzeczy, jakimi w rzeczywistości są, pokazywanie im, że świat jest ciemny, problematyczny” i że nie posiadamy go w takim stopniu, w jakim można go posiadać (Patočka 1998, s. 223). „Sokrates” to człowiek w drodze do potwierdzenia i zachowania własnej podmiotowej tożsamości na agorze publicznie dowodzonych, uznawanych lub zwalczanych racji. „Człowiek duchowy”, uosabiany przez Sokratesa, nie twierdzi więc, że już coś osiągnął lub raz na zawsze wszedł w posiadanie określonych doskonałości. „On jedynie chce tego, on zdąża w tym kierunku, on się tylko o to stara. On tylko jest w drodze” (Patočka 1998, s. 226). „Sokratejski zwrot” nie opiera się ani na „raptownej przemianie”, ani na nagłym przekształceniu „w istotę doskonałą”, lecz na permanentności egzystencjalnego aktu całożyciowego bycia w drodze (Środa 1992, s. 45). Sokrates to człowiek, który w obliczu środowiskowo naruszonego *status quo* oraz związanych z tym wrogich reakcji preparowania niesprawiedliwych i oszczerczych zarzutów nie zapiera się tożsamości własnej drogi oraz towarzyszących jej racji myślenia i działania.

Sokrates z Aten do końca pozostaje synem własnego czasu i miejsca, nierozwalnie związanym ze światem, w którym żył. Jego zaś świat miał u podstaw „bycie w ruchu”. Ten świat stworzył go jako Sokratesa, a on do końca był jego częścią, choć inni odmawiali mu prawa do pełnoprawnego uczestnictwa w tymże świecie i reprezentowania go. A gdy zabsolutyzowane „cienie platońskiej jaskini” przeważały nad etosem „uniwersalnej struktury zjawiania się”, świat ten musiał pogrążyć się w mroku, wydając wyrok śmierci na swojego najznakomitszego syna. Sokratesowi zarzucono bezbożność oraz demoralizowanie młodzieży i w ten sposób

---

sobie”. Z kolei ruch „wznoszący” prowadzi duszę do „jedności i zgodności z własną istotą” i to ten „ruch duszy” Patočka utożsamia z „troską o duszę”, platońską ideą, uosobieniem której był dla niego Sokrates (Środa 1992, s. 45; por. Rybák 2019, s. 210–211).

okrzyknięty został „heretykiem” swoich czasów, na łonie własnego świata życia (Laertios 1988, s. 98). Sokrates wybrał śmierć, zamiast skorzystać z łaski wygnania z ateńskiej *polis*, własnej ojczyzny. Nie mógł porzucić tego świata, ponieważ on sam był kwintesencją jego potencjalnej i otwartej struktury. Jego śmierć jako wydarzenie dziejowe stała się rzeczywistym aktem zapanowania półmroku „platońskiej jaskini” nad myśleniem jasnym i wyraźnym kajdaniarzy, zwracających się ku światłu. Półmrok zawsze towarzyszy habitusom przytępionego postrzegania „rzeczy samych”, tak iż kajdaniarze wciąż owładnięci są przez nierzeczywistość świata napierających i sugestywnych ruchów zjawiających się cieni na ekranie skalnej ściany ateńskich dziejów. Paradoxy dziejów utkane są z paradoksów losów konkretnych ludzi jako podmiotów historycznych i aktorów na scenie dziejów. Już wkrótce po śmierci poglądy i działalność Sokratesa zostały na zawsze oczyszczone z piętna zwodzicielstwa i szkodliwości dla Aten, a on sam został w sposób trwały zrehabilitowany jako znamienity obywatel, *primus inter pares* dziedzictwa ateńskiej *polis*. Czas cieni się skończył, a Sokrates stał się nieśmiertelnym piewcą wielkości i geniuszu własnego historycznego świata, jego kulturowo-społecznych osiągnięć i praktyk, choć paradoksalność struktury jedności doświadczenia owego „pierwotnego świata” zawierała też w sobie od początku w sposób immanentny potencjalność tragizmu trajektorii losu Sokratesa. W ten sposób owa struktura heretogeniczności i potencjalności starogreckiego świata życia Sokratesa, zawierając w sobie tę źródłową sprzeczność, wykreowała i unicestwiła sposób bycia człowieka, który stał się ponadczasowym symbolem paradoksalności doświadczenia „jedności pierwotnego świata” (aspekt form życia zbiorowego – zbiorowości jako podmiotu odpowiedzialności) oraz autentycznej egzystencji (aspekt form życia jednostkowego – jednostki jako podmiotu odpowiedzialności).

Wzorzec sokratejskiego sposobu bycia to zarazem egzystencjalny wzorzec autentyzmu myślenia i działania pedeutologicznego, którego siła sprawcza zazwyczaj ma charakter odroczonej i dalekosiężny. Ruch egzystencjalnego poruszenia konstytuowany przez sokratejski wzorzec wymaga czasu, zaangażowania, dojrzałości, zdolności do wysiłku oraz poszukiwania zrozumienia siebie samego w kontekście całości jawiącego się doświadczenia. Siła przekonywania i sugestywność nauk Sokratesa zawsze opierała się na odwoływaniu do doświadczenia wspólnego świata życia jako kontekstu uwidacznianego/potwierdzanego w myśleniu i działaniu konkretnego człowieka jako podmiotu wystawionego na poznawczy dysonans lub do dysonansu takiego sprowokowanego (por. Laertios 1988, s. 93). Wzorzec sokratejski pedeutologicznego myślenia i działania to pieczołowitość oraz uwaga poświęcana małym metodycznym krokom i ich mocnym podstawom na niekończącej się, całozyciowej drodze do spraw najwyższej rangi. Sokratejski wzorzec wyraża się bowiem w metodycznym założeniu, że zawsze „zaczynać należy od małego”, a sam poprawnie zainicjowany „początek jest już niemałym osiągnięciem” (Laertios 1988, s. 95). Jest to wzorzec wiedzy egzystencjalnie fundamentalnej, wyrażającej się w świadomości otwartego horyzontu świata życia oraz poszerzających się kręgów

jego problematyczności; to sapiencjalna świadomość podmiotu poznania, który dysponując określonymi reprezentacjami poznawczymi ostatecznie „sam nie wie nic poza tym, że wie, iż nic nie wie” (Laertios 1988, s. 95), a zatem ma świadomość swej poznawczej ograniczoności i tego, że poza aktualnymi kręgami doświadczenia zawsze znajduje się to, czego nie można wiedzieć. Dlatego wiedzieć oznacza podążać/nadążać za ruchem zmieniającego się/poszerzającego się doświadczenia „uniwersalnej struktury zjawiania się” fenomenów świata życia.

### **Doświadczenie „jedności pierwotnego świata” jako heurystyka myślenia i działania pedagogicznego**

Myślenie i działanie, odnoszone do obszarów *praxis* wychowania i kształcenia, niezależnie od swych historyczno-kulturowo-społecznych postaci, zawsze stanowią immanentną część doświadczenia „jedności pierwotnego świata”. Jest to bowiem świat, w którym obok pierwotnego doświadczenia zakorzenienia we wspólnym „gospodarstwie domowym” prymarnym doświadczeniem jest również napotykanie innego „człowieka jako sąsiada”. W świecie tym stykamy się z pracą jako celową działalnością ludzką lub sami ją podejmujemy, doświadczając zarazem pierwotnego zróżnicowania i otwartego horyzontu samego stawania się, przekształcania i ewoluowania tegoż świata. W ten sam sposób człowiek doświadcza również różnych form wychowania i kształcenia. Sposób myślenia i działania pedagogicznego jest naturalną częścią struktury „jedności pierwotnego świata” i jawi się zarazem jako fenomen, który posiada własną strukturę, z jednej strony jest ona swoista/osobliwa, a z drugiej strony – pozostaje w stosunku odpowiedności z prymarnymi momentami i impulsami wpływającymi ze struktury owego świata życia jako świata naturalnego.

W tym znaczeniu świat życia codziennego jest substratem myślenia i działania pedagogicznego. Jednak wraz z ich wyodrębnianiem się w otwartym horyzoncie doświadczenia jawienia się tego świata, myślenie i działanie pedagogiczne stają się swoistym światem odrębnym, który pozostaje w mniejszym lub większym stopniu w stosunku odpowiedności ze strukturą podstawowych momentów i impulsów implikowanych przez doświadczenie „jedności pierwotnego świata”. „Świat, tak jak go przeżywamy, jest jednością, całością, nie jest zakończony, ale wyznacza istocie wolnej granice wolności. Jedność świata nie jest czymś oczywistym, powstaje w wyniku określonego dążenia, wymaga zajęcia określonej postawy” (Zouhar 2012, s. 511). W ten sposób ludzka egzystencja, rozgrywając się w świecie życia, tak w aspekcie indywidualnym, jak i społecznym określana jest zarazem podstawowymi kierunkami ruchów/poruszeń egzystencji (zakotwiczenia, obrony, transcendencji), które znajdują swoje odzwierciedlenie w myśleniu i działaniu pedagogicznym (por. Zouhar 2012, s. 512).

Odwołując się do teorii „podstawowej struktury myślenia i działania pedagogicznego” i kategorii pedagogicznego *prioprium* Dietricha Bennera, można w sposób

heurystyczny sformułować kilka podstawowych obszarów, które uwidaczniają pedagogiczne implikacje fenomenologii doświadczenia „jedności pierwotnego świata”. Owe obszary doświadczenia będą ukazywać/eksponować kierunek ruchu/poruszenia myślenia i działania na tle systematyczno-historycznej propozycji ujmowania pedagogicznych zasad: konstytutywnych i regulatywnych. Te pierwsze odnoszą się do indywidualnej strony pedagogicznej *praxis* oraz odznaczają się historyczno-apriorycznym obowiązywaniem. Należą do nich **zasada ukształcalności** oraz **zasada wezwania do własnej aktywności**. W odróżnieniu od tego regulatywne zasady myślenia i działania pedagogicznego odnoszą się do społecznej strony pedagogicznej *praxis* oraz odznaczają się historyczno-aposteriorycznym obowiązywaniem. Należą do nich **zasada transformacji społecznych determinacji w pedagogiczne** oraz **zasada niehierarchicznego i ateleologicznego układu różnych obszarów *praxis*** (Benner 2015, s. 73).

Biorąc pod uwagę powyższe rozróżnienia, wyodrębnione zostaną cztery egzystencjalne obszary doświadczenia „jedności pierwotnego świata”, które można skorelować z przywoływanymi zasadami, ujmowanymi w warstwie ich ogólnych zakresów znaczeniowych: 1) doświadczenie „jedności pierwotnego świata” *versus* prymarność egzystencjalnej receptywności, 2) doświadczenie „jedności pierwotnego świata” *versus* prymarność egzystencjalnego „bycia w drodze”, 3) doświadczenie „jedności pierwotnego świata” *versus* prymarność egzystencjalnej potencjalności „światów możliwych”, 4) doświadczenie „jedności pierwotnego świata” *versus* prymarność egzystencjalnej heretogeniczności.

### **Doświadczenie „jedności pierwotnego świata” *versus* prymarność egzystencjalnej receptywności**

Obszar ten można powiązać z ogólnym znaczeniem zasady ukształcalności. Ujmowanie jej w aspekcie negatywnym opiera się na założeniu, zgodnie z którym nie zakłada się jako już istniejących ani też nie odmawia się jako niemogących zaistnieć żadnych określonych zdolności wychowanka. Ujmując zaś tę zasadę w aspekcie pozytywnym podkreśla się to, że wychowanie stwarza wychowankowi możliwość aktywnego współdziałania w kształtowaniu siebie, w związku z czym bieg jego życia nie jest przesądzony na mocy uprzednio przesądających determinacji, tak wrodzonych, jak i środowiskowych (Benner 2015, s. 84). Zasada ukształcalności afirmuje bowiem wprost „możliwość determinowania człowieka za pomocą *praxis* przez to, że za podstawę odpowiedzialności pedagogicznej przyjmuje nieokreśloność ludzkiego powołania” (Benner 2015, s. 83).

Doświadczenie „jedności pierwotnego świata” opiera się na prymarnym doświadczeniu receptywności tegoż świata, w ramach której otaczający człowieka świat, w którym wychowanek doznaje wpływów wychowawczych też się mu ukazuje w określony sposób pod postacią określonych skryptów myślenia i działania podmiotów wychowawczego działania. W ten sposób relacja wychowawcza

jest receptywnie doznawana przez wychowanka jako integralna część jedności pierwotnie przeżywanego świata. Receptywność podmiotu doznania wyraża otwartość na algorytmy, skrypty i habitusy, pod postacią których w jego własnym doświadczeniu zjawia się/ukazuje się świat relacji i oddziaływań wychowawczych. Receptywność podmiotu doznania określa pierwotną relację z otaczającym go światem, której częścią jest relacja między nim a podmiotem wychowawczego działania. Prymarność egzystencjalnego doświadczenia receptywności wskazuje zatem na swoisty punkt początkowy, ale nie na punkt końcowy doświadczenia oddziaływań o walorze wychowawczym. Nie przesądza ona o tym, dokąd ostatecznie prowadzi droga człowieka, którego przeznaczeniem jest „być w drodze”, a jedynie o tym, jaki jest początek tej drogi, na której oddziaływanie wychowawcze dostarcza impulsu i inicjuje ruch od receptywnego doznania do aktywnego poruszenia, tzn. podejmowania działania rozumianego jako wyprawianie się w drogę ku coraz szerzej zakreślanym kręgom własnej podmiotowej, sprawczej i autonomicznej partycypacji w otaczającym świecie. Receptywny podmiot doznania staje się w tej samej mierze sprawczym podmiotem działania<sup>3</sup>, który współtworzy siebie samego na otwartej ze swej natury drodze „bycia w ruchu” i w jej nieskończonym horyzoncie. Otwarty horyzont „bycia w drodze” implikuje zaś możliwość transcendowania ku kolejnym poszerzającym się kręgom doświadczenia, z których wyłaniają się inne „możliwe światy”. Przeznaczeniem „człowieka w drodze” jest bowiem transcendowanie bazowych warunków własnego receptywnego doświadczenia poprzez stwarzanie siebie samego jako bytu możliwego oraz odkrywanie „możliwych światów”, których załazek immanentnie zawarty jest już w „świecie aktualnym”.

### **Doświadczenie „jedności pierwotnego świata” versus prymarność egzystencjalnego „bycia w drodze”**

Obszar ten można powiązać z ogólnym znaczeniem zasady wezwania do własnej aktywności. Wyraża się ona w założeniu, zgodnie z którym zasadnicza funkcja pedagogicznego myślenia i działania przybiera postać inicjowania podmiotowego ruchu/poruszenia wychowanka do autonomicznego działania. Współdziałanie w ramach interakcji pedagogicznych umożliwia wychowankowi odnajdywanie własnej zindywidualizowanej drogi rozwoju (powołania). Tym samym interakcje pedagogiczne pojmowane są jako wezwanie wychowanka do „współdziałania we własnym procesie” wychowania i kształcenia. Ujmując rzecz antropologicznie należy bowiem stwierdzić, że szczególną własnością człowieka jest to, że jest on

---

3 W tak konstатовanych zależnościach można doszukiwać się paralelności do formułowanych fenomenologicznie stanów rzeczy oraz związanych z nimi kategorialnymi formami powiązań, które obecne są w analizie podstawowej struktury aktów wychowania Jacka Filka. W ramach tej analizy wyróżniane są figury „podmiotu działania”, „podmiotu doznawania”, „relacji wychowania” oraz „rozszczerzenia podmiotów” działania i doznawania (Filek 2001, s. 83–100).



„jedyną istotą potrzebującą pedagogicznej *praxis* i jednocześnie zdolną do niej”. Co więcej, tylko człowiek, biorąc zarazem pod uwagę zasadę ukształcalności, może wzywać i być wzywaniem do aktywności własnej (Benner 2015, s. 91).

Doświadczenie „jedności pierwotnego świata” implikuje zaistnienie rozwojowo prymarnego stanu wyruszenia w drogę i „bycia w drodze”: od tego, co rozgrywa się dziś do tego, co będzie miało miejsce jutro, od tego, co wydarza się w granicach domu do tego, co rozgrywa się poza granicami domostwa, od znanego do nieznanego, a zatem od wąskich do szerokich kręgów egzystencjalnego doświadczenia. Tak rozumiane inicjowanie egzystencjalnego ruchu/poruszenia do „bycia w drodze” pozostaje w ścisłym związku z pedagogiczną **zasadą wezwania do własnej aktywności**, ponieważ wyruszenie i „bycie w drodze” staje się właściwą odpowiedzią, związaną z koniecznością rozwojową. Wezwanie sformułowane jest z uwagi na tę właśnie konieczność. Egzystencjalny ruch „bycia w drodze” pozwala wychowankowi na zwrócenie się ku przyszłości, a zatem na wykroczenie poza granice wydzielające przestrzeń tego, co oswojone i znane. W ten sposób wychowanek może podążać drogą poszukiwania i tworzenia aktualnie nieznanymi sobie oraz „możliwych światów”. Ruch „bycia w drodze” jest wyrazem otwartych i niedookreślonych granic możliwości rozwojowych wychowanka. Zawsze znane jest miejsce, w którym ruch „wyruszenia w drogę” zostaje pedagogicznie zainicjowany, nigdy nie możemy jednak ostatecznie znać ani też antycypować kresu owego ruchu. Ostatecznymi punktami odniesienia egzystencjalnego ruchu „bycia w drodze” jest bowiem *uniwersum* świata ludzkich spraw w jego najszerszych – możliwych i niemożliwych do wyobrażenia, z pozycji aktualnego doświadczenia podmiotu wychowania – horyzontach antycypujących perspektywną mnogość docelowych miejsc. Wychowanek wyrusza w drogę i jest w drodze jako istota historyczna, której egzystencja oraz jej bieg są strukturyzowane doświadczeniem własnego czasu, cielesności i domu. Subiektywny sposób doświadczania czasowości, cielesności i zadomowienia określa stopień otwartości i rozległości horyzontów wyruszenia oraz „bycia w drodze”; określa współczynnik dynamiki i transgresji w przekraczaniu bazowych i aktualnych warunków rozwojowych oraz transcendowania ku światom odległym, możliwym czy wyobrażonym jako stanom rzeczy, które w ramach podmiotowego projektu „bycia w drodze” są koncipowane jako zadane lub idealne.

Pedagogiczna inicjacja ruchu „bycia w drodze” jest wezwaniem, które ma miejsce w konkretnych uwarunkowaniach i okolicznościach świata życia codziennego podmiotu wychowanego. Upływ czasu oraz zmiana uwarunkowań i okoliczności życia człowieka nie dezaktualizują i nie pozbawiają aktualności imperatywu wezwania do własnej aktywności. Wręcz przeciwnie, egzystencjalne samoznosczenie się wychowania, poprzez spełnienie swych funkcji i zadań, jest wprost proporcjonalne do aktywowania i utrwalania autonomicznego i samosterownego ruchu „bycia w drodze” podmiotu, który doświadczał wychowania. W taki też sposób należy rozumieć dezyderat, zgodnie z którym należy stwierdzić, że teleologicznym

horyzontem sensowności wychowania jest samozniesienie się tegoż wychowania. Jeśli więc ów ruch „bycia w drodze” zyskał swoją perspektywę nieskończonego horyzontu dążeń, celów i życiowych zadań, oznacza to, że samo wychowanie jako celowe wywieranie wpływu wychowującego na wychowywanego osiągnęło swój egzystencjalny kres.

### **Doświadczenie „jedności pierwotnego świata” versus prymarność egzystencjalnej potencjalności „światów możliwych”**

Obszar ten można powiązać z ogólnym znaczeniem zasady transformacji społecznych determinacji w pedagogiczne. Eksponuje ona fakt warunkującego wpływu społecznego na procesy wychowania i kształcenia (Benner 2015, s. 118). Determinanty i roszczenia społeczne nie mogą być jednak absolutyzowane na mocy „domniemania ich oczywistości”, a co za tym idzie, nie mogą też być postrzegane jako nienaruszalne i niedyskursywne. Roszczenia wynikające ze społecznie utrwalonych pewników i oczekiwań powinny bowiem podlegać weryfikacji i w oparciu o nią są dopiero brane pod uwagę, jako zasługujące na to, żeby wyrażać je w formie postulatów „sensownych pedagogicznie”. Tam, gdzie determinacje i roszczenia form życia zbiorowego pozbawione są takich konstruktywnych zasobów, należy w sposób krytyczny inicjować takie przekształcenia środowiska społecznego, które umożliwią i wzmocnią pedagogiczne działania (Benner 2015, s. 119).

Doświadczenie „jedności pierwotnego świata” zawiera w sobie zacytn egzystencjalnej potencjalności „światów możliwych”. Bazowe warunki doświadczenia świata życia codziennego nie mają charakteru statycznego, nie są niezmiennie, ponieważ nie mają charakteru zaświatowego bytu na wzór platońskich idei. Aktualnie doświadczony świat życia codziennego zawsze zawiera w sobie pierwiastki, które są antycypacją możliwości wyłonienia się, odkrycia lub powołania do życia innych rzeczywistych wymiarów lub przestrzeni świata życia. Egzystencjalna potencjalność odkrywania lub konstytuowania nowych wymiarów i przestrzeni świata naszego życia wprost przekłada się w podmiotowej sferze myślenia i działania na zasadę transformacji społecznych determinacji w pedagogice. Skrypty myślenia, algorytmy działania czy wzorcowe habitusy, utrwalone w jawnych lub skrytych obszarach praktyki społecznej oraz kulturowych, społecznych czy środowiskowych rytuałach inicjacji, afirmacji lub stygmatyzacji, nie są dane raz na zawsze i w sposób absolutny. Warunki zastane (bazowe) form życia kulturowego, społecznego czy środowiskowego są bowiem otwartym i zmiennym (nominalnym) obszarem do namysłu, dyskusji i weryfikacji uprawomocnień i adekwatności owych uznawanych i preferowanych skryptów, algorytmów, wzorców oraz związanych z nimi praktyk i rytuałów. Świat ludzkich spraw, którego integralną częścią jest utrwalona i zakładana praktyka, wyrażająca się w określonych aksjomatach i standardach wychowania i kształcenia, nigdy nie jest konstytuowany na mocy sił zewnętrznych względem samych podmiotów tegoż świata. To wolą, siłą i determinacją samego

człowieka, na miarę jego świadomości oraz towarzyszących mu racji myślenia i działania, jest podtrzymywany, rewidowany lub tworzony własny świat człowieka.

Ujmując rzecz od strony obowiązującości porządku *mondo naturale*, powiemy zatem, że los człowieka jest zależny od nieprzewidywalnych sił i żywiołów świata przyrodniczego, ale patrząc od strony obowiązującości porządku *mondo civile*, powiemy, że to sam człowiek jest dysponentem losów swojego ludzkiego świata (por. Konersmann 2009, s. 39). Z tej perspektywy w ogóle należy stwierdzić, że w ręce człowieka złożona jest odpowiedzialność za los całego świata: przyrodniczego, kulturowo-społecznego oraz podmiotowego świata subiektywnie przeżywanego „mikrokosmosu”. Wychowanek/uczeń zawsze jest dla wychowawcy/nauczyciela podmiotem relacji, względem którego spełnia się (potwierdza lub zawodzi) jego własna odpowiedzialność, dlatego też to wychowanek/uczeń powinien stać się dla wychowawcy/nauczyciela pierwszoplanową rzeczywistością (Buber 1968a, s. 443). Wychowanek/uczeń w swym potencjale nosi w sobie nieznanne i „możliwe światy”. Dziecko jest nieznanym i „możliwym światem”, a za afirmację i urzeczywistnienie tego świata odpowiedzialny jest właśnie wychowawca/nauczyciel. Prymarna odpowiedzialność pedagogiczna, wypływająca wprost ze świata codziennego życia, określanego praktyką wychowania i kształcenia, zawsze spełnia się i jest zogniskowana mikrostrukturalnie, ponieważ rozgrywa się w bezpośredniej przestrzeni relacji wychowawcy/nauczyciela i wychowanka/ucznia, *face to face* (Kron 2012, s. 152). I to ta właśnie odpowiedzialność za losy konkretnego człowieka nakłada na myślenie i działanie pedagogiczne dodatkową makrostrukturalną odpowiedzialność, zgodnie z którą warunki aktualnego świata życia powinny być poddawane rewizji, weryfikacji lub przekształceniom tak, aby były źródłem racji dostatecznych w przekształcaniu ich standardów i oczekiwań, biorąc pod uwagę kryterium działań „sensownych pedagogicznie”, tzn. gwarantujących właściwe warunki społeczno-środowiskowe oraz samą konstruktywność i prorozwojowość wpływów pedagogicznej *praxis*.

### **Doświadczenie „jedności pierwotnego świata” versus prymarność egzystencjalnej heretogeniczności**

Obszar ten można powiązać z ogólnym znaczeniem zasady niehierarchicznego i ateleologicznego układu różnych obszarów *praxis*. Wyraża ona podejście, zgodnie z którym pedagogiczne działania powinny być powiązane z całokształtem innych obszarów ludzkiej aktywności. Zróżnicowane obszary ludzkiej *praxis* (tj. ekonomia, polityka, pedagogika, etyka, sztuka, religia) traktowane są zaś jako równorzędne i pozbawione uprawomocnień do podporządkowywania sobie innych obszarów ludzkiego myślenia i działania (Benner 2015, s. 138). Obszary te powinny więc być traktowane jako potencjalnie się dopełniające, a nie nawzajem się znoszące, marginalizujące lub antagonizujące rację istnienia innych obszarów ludzkiej *praxis* (Benner 2015, s. 131).

Doświadczenie „jedności pierwotnego świata” paradoksalnie nie ma charakteru homogenicznego, ale opiera się na uznaniu heretogenicznej natury świata życia codziennego jako całości form i treści ludzkiego doświadczenia. Sama różnica/odmienność nie rozbija i nie niweczy „jedności pierwotnego świata”, a wręcz przeciwnie – jest integralną częścią jej pierwotnej struktury. „Jedność pierwotnego świata” zawiera już w sobie pierwiastek innych – choć nieobecnych w prezentystycznych zasobach tego, co jest faktycznością doświadczenia – „możliwych światów”. W tak doświadczanym świecie jako pierwotnej jedności pedagogiczna zasada niehierarchicznego i ateleologicznego układu różnych obszarów *praxis* również staje się czymś oczywistym i nieodzownym.

Doświadczenie czasu, cielesności, domu czy pracy w świecie naturalnym – jak było to już ukazane – jest zarazem doświadczeniem ich heterogenicznych form i treści. Człowiek doświadcza bowiem zarówno subiektywnie (podmiotowo) i obiektywnie (przyrodniczo) upływu czasu. Dodatkowo, zgodnie z ujęciem Patočki, człowiek doświadcza również czasu pierwotnego, tzn. takiego, który jest otwarciem egzystencjalnego horyzontu, czyniąc określone rzeczy, stany rzeczy, procesy i zjawiska dopiero możliwymi do wydarzenia się w przyszłości i na mocy samej potencjalności ich zaistnienia. Doświadczenie cielesności w równym stopniu ufundowane jest na doświadczeniu niejednorodności. Człowiek jako jednostka doświadcza bowiem własnej cielesności, lecz także napotyka na cielesność innych podmiotów, które są uczestnikami świata życia. Doświadczenie ludzkiej cielesności jest doświadczeniem zróżnicowania i odmienności płci, wieku, warunków fizycznych, aparycji itd. W podobny sposób doświadczenie domu ma heterogeniczną naturę; ma ono bowiem swoje poszerzające się kręgi (zakresy) postrzegania i przeżywania tego, czym jest dom, np. dom odsyłający do granic rodziny, regionu, państwa czy planety Ziemia. Tak rozumiany dom jest zaprzeczeniem homogeniczności doświadczenia tego, co jako swojskie i bliskie staje się też źródłem tożsamości i własnej identyfikacji. W końcu doświadczenie pracy również opiera się na doświadczeniu inności. Poszukiwanie lub wykonywanie pracy wymusza bowiem na człowieku, aby opuszczał swój własny dom. Praca konfrontuje człowieka z tym, co inne, z nowymi odpowiedzialnościami i wyzwaniem, nowym trybem wydatkowania czasu i energii życiowej, zmusza do nabywania nowych kompetencji i umiejętności oraz poruszania się w nowym środowisku. „Pierwotna jedność świata życia” jest więc ufundowana w doświadczeniu heterogeniczności jako czymś naturalnym i samooczywistym.

Antropologia kulturowa dostarcza nam niezliczonych faktów, co do tego, jak zróżnicowane mogą być w warstwie swych praktyk, wartości i rytuałów poszczególne światy życia codziennego, przeżywane nie tylko jako własne, ale często również jako jedyne aktualnie doświadczane i znane. Świat ludzkich kultur i form życia zbiorowego ufundowany jest w doświadczeniu heretogeniczności jako czymś naturalnym (Wulf 2016, s. 23). Formy życia ludzkiego ujmowane w przekroju historyczno-kulturowym są nie tylko złożone, ale z antropologicznego punktu widzenia

są wręcz czymś konstytutywnie zagadkowym, niejednoznacznym oraz opartym na różnicowaniu i odmienności form i treści (Wulf 2016, s. 29). Doświadczenie „jedności pierwotnego świata” implikuje możliwość różnych sposobów doświadczania poszczególnych składowych świata życia codziennego – w sposób bezpośredni, na zasadzie dróg okrężnych (zob. Gara 2017a, s. 12–29) lub wyobcowania (zob. Gara 2017, s. 18–21). Myślenie i działanie pedagogiczne odnoszące się do rzeczywistych, a nie zabsolutyzowanych lub zideologizowanych form życia kulturowego i społecznego, musi tym samym opierać się na uznaniu heterogeniczności świata ludzkich spraw oraz samego biegu życia wychowanka jako podmiotu heterogenicznego. Myślenie i działanie pedagogiczne nie może zatem wyrastać z roszczeń zawłaszczania i kolonizacji określonych sfer kulturowej i społecznej *praxis* względem innych równorzędnych i równouprawnionych obszarów ludzkiej *praxis*. Etos wychowania i kształcenia nie może być wyrazem totalności myślenia i działania (zob. Gara 2018, s. 136–143). Autentyczne myślenie i działanie pedagogiczne nie może być zwichrzone racjonalnością roszczenia zawłaszczania, kolonizacji i totalności „moloča zbiorowości” (Buber 1986, s. 920). Pierwotne doświadczenie świata, pozbawione zdogmatyzowanego lub zideologizowanego zapośredniczenia, zawsze bowiem ufundowane jest w różnicowaniu i odmienności doświadczenia egzystencjalnego.

### Zakończenie

W każdym ze wskazanych obszarów doświadczenia „jedności pierwotnego świata” (receptywności, „bycia w drodze”, „światów możliwych”, heterogeniczności), rozpatrywanych w powiązaniu z konstytutywnymi oraz regulatywnymi zasadami myślenia oraz działania pedagogicznego, kluczowym, jak się wydaje, jest sytuowanie owego myślenia i działania w kontekście otwartego horyzontu doświadczenia świata przeżywanego. Każdy z wyodrębnionych obszarów doświadczenia w sposób uprzedni ufundowany jest bowiem w otwartym horyzoncie ludzkiego doświadczenia i ludzkiego świata w ogóle, tzn. w takim horyzoncie, którego nie można dookreślić jako zamkniętej w granicach samej siebie immanencji. Otwarty horyzont doświadczenia świata życia ma swój jednoznaczny i realny fundament, ale zarazem w swoim ruchu transcendencji pozbawiony jest swojego kresu, jednoznacznego zamknięcia samego horyzontu. Horyzont receptywności, „bycia w drodze”, „światów możliwych” i heterogeniczności w doświadczeniu człowieka nigdy się nie wyczerpuje, nie dobiega do swojego końca. Otwarty horyzont doświadczenia nigdy nie jest zamykany perspektywą skalnej ściany, jak to ma miejsce w przypadku platońskiej jaskini cieni, czyniąc zarówno ów horyzont, jak i samo doświadczenie horyzontu czymś zamkniętym. Otwarty horyzont doświadczenia nie dopuszcza skostnienia i stagnacji samego doświadczenia, wytyczając prospektywne kierunki ruchu/poruszenia ludzkiego myślenia i działania, a co za tym idzie, podtrzymując nieustanne egzystencjalne napięcie „bycia w ruchu”.

Podstawowa struktura myślenia i działania pedagogicznego w tej samej mierze wyraża więc nieustannie podtrzymywane sensotwórcze napięcie otwartego horyzontu doświadczania człowieka jako istoty historycznej, usytuowanej egzystencjalnie w swoim własnym świecie życia (Koselleck 2012, s. 411; Wulf 2016, s. 22). Z tego też względu fenomenowi edukacji – jak konstatuje to Reinhart Koselleck (2012, s. 431) – „nie da się wystarczająco zdefiniować za pośrednictwem określonych dóbr edukacyjnych czy konkretnej wiedzy edukacyjnej. Choć istnieją jakby wspólne cechy podstawowe właściwe dla typu idealnego edukacji, to stanowią one składnik takiego prowadzenia życia, które wciąż jest na drodze samoodnajdywania”. Zawsze istnieje bowiem niebezpieczeństwo powrotu, gdy człowiek wbrew swojemu przeznaczeniu może zrezygnować z ruchu „bycia w drodze” i ponownie zająć miejsce przed skalną ścianą, która zamyka perspektywę konieczności „bycia w drodze”, pozycjonując się w platońskiej jaskini – w swojej własnej (idealizowanej) lub społecznej (absolutyzowanej) rzeczywistości cieni, zjaw i poruszeń, w których nie ma życiowego ruchu. Z tego też względu nigdy nie można zapominać o uniwersalnej przesłance myślenia i działania pedagogicznego, zgodnie z którą zawsze wtedy, gdy „troskę o człowieka zastępuje pseudotroska, człowiek jest zagrożony” (Filek 2001, s. 100). Rzeczywisty wychowawca/nauczyciel nie tylko stroni od „wzniosłych” fikcji i iluzji, „wychowawczej tandety” i „pedagogicznego kiczu”, ale przede wszystkim „zawsze ma na względzie pełnego człowieka” (Filek 2001, s. 100, 112).

### Bibliografia

- Benner D. (2015). *Pedagogika ogólna*. Stępkowski D. (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Buber M. (1968). *Kształcenie charakteru*. M. Ś. (tłum.). „Znak”, 7–8, s. 915–926.
- Buber M. (1968a). *Wychowanie*. Grygiel S. (tłum.). „Znak”, 1, s. 442–461.
- Derrida J. (1993). *Herezja, tajemnica i odpowiedzialność: Europa Jana Patočki*. „Logos i Ethos”, 1, s. 137–158.
- Filek J. (2001). *Fenomenologia wychowania*. W: tenże, *Filozofia jako etyka*. Kraków: Wydawnictwo Znak, s. 82–120.
- Gara J. (2017). *Egzystencjalna problematyka poszukiwania, poznawania i tworzenia samego siebie*. „Przegląd Pedagogiczny”, 2, s. 9–33.
- Gara J. (2017a). *Kultura wychowania jako fenomen drogi okrężnej*. „Parezja. Czasopismo Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN”, 1, s. 12–31.
- Gara J. (2018). *Granice dyskursywności światopoglądowej współczesnej myśli pedagogicznej. Konceptyjne ujęcie zamysłu i eksplikacji problemu*. „Przegląd Pedagogiczny”, 2, s. 120–147.
- Heidegger M. (2004). *Bycie i czas*. Baran B. (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Jarmuszczyk M. (2013). *Między tajemnicą a życiem w prawdzie: filozof-heretyk Jan Patočka*. „The Polish Journal of the Arts and Culture”, 5, s. 187–195.
- Konersmann R. (2009). *Filozofia kultury. Wprowadzenie*. Krzemieniowa K. (tłum.). Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Koselleck R. (2012). *O antropologicznej i semantycznej strukturze edukacji*. W: tenże, *Semantyka historyczna*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, s. 411–464.
- Kron F. W. (2012). *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia*. Cieślak E. (tłum.). Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Laertios D. (1988). *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*. Krońska I., Leśniak K., Olszewski W. (tłum.). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Patočka J. (1986). *Świat naturalny jako problem filozoficzny*. W: tenże, *Świat naturalny i fenomenologia*. Zychowicz J. (tłum.). Kraków: PAT.
- Patočka J. (1998). *Eseje heretyckie z filozofii dziejów*. Czycibor-Piotrowski A., Szczepańska E., Zychowicz J. (tłum.). Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Rybák, D. (2019). *The Ontological Freedom in Jan Patočka's "Natural World as a Philosophical Problem" with Regard to Husserl's Phenomenology*. „Forum Pedagogiczne”, 1, s. 203–212.
- Środa K. (1992). *Jan Patočka – filozof sokratyczny*. „Przegląd Filozoficzny. Nowa Seria”, 4, s. 31–45.
- Środa K. (1997). *Patočka Jan, Kacířské eseje o filosofii dějin*. W: Skarga B. (red.). *Przewodnik po literaturze filozoficznej XX wieku*. T. 5. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 326–331.
- Wulf C. (2016). *Antropologia. Historia–kultura–filozofia*. Domański P. (tłum.). Warszawa: IFiS PAN.
- Zouhar J. (2012). *Moralna transcendencja ludzkiego życia w świecie (Jan Patočka 1946)*. „Przegląd Filozoficzny. Nowa Seria”, 2 (82), s. 509–513.

## JAN PATOČKA'S EXPERIENCE OF THE 'UNITY OF THE PRIMORDIAL WORLD' AS A PREMISE FOR THINKING AND PEDAGOGICAL ACTION – RECONSTRUCTION (PART TWO)

**Abstract:** Jan Patočka's life and works fully deserve to be ascribed the name of contemporary Socrates. The course of Patočka's life is not only complementary to his writings, but, all the same, significant and inspiring. The experience of 'the unity of the aboriginal world' refers to the problem of the natural world as the central problem which determined the philosophical interests of the Czech phenomenologist. In this article the following categories of the structure of the natural world experience: time, carnality, home, and openness have been taken into account. Then, the author attempts to read the evolution of Patočka's upbringing philosophy and reconstructs its basic issues. The key idea of this philosophy of upbringing is expressed in the category of movement as something that

defines the open structure of human existence. In this context, the basic directions of thinking and pedagogical activity, implied by the title experience of 'the unity of the aboriginal world', were formulated in a heuristic way. The article is published in two parts, which constitute an integral part of the author's approach to the problem. The first part of the article is a study reconstruction. The second part of the publication is an original implementation of Jan Patočka's work.

**Keywords:** Jan Patočka; phenomenology; the natural world; education philosophy; existential movements.

**Jarosław Gara** – doktor habilitowany, profesor nadzwyczajny Akademii Pedagogiki Specjalnej. Wybrane monografie: *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu* (2008); *Od filozoficznych podstaw wychowania do ejdetycznej filozofii wychowania* (2009). Adres do korespondencji: APS, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa, tel. 22 589 36 00 wew. 3440. Adres e-mailowy: jgara@aps.edu.pl.



ZBIGNIEW BABICKI

*Wydział Nauk Pedagogicznych*

*Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie*

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0857-3132>

Forum Pedagogiczne  
9 (2019) 2, cz. 1

Wpłynęło: 13.12.2018

Zatwierdzono do druku: 26.06.2019

DOI: 10.21697/fp.2019.2.14

## WARTOŚCI SPOŁECZNE W EDUKACJI DLA ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU

**Streszczenie:** Edukacja dla zrównoważonego rozwoju stanowi ważną strategię społeczną, która ma na celu wspieranie koniecznych zmian będących odpowiedzią na globalne zagrożenia społeczno-gospodarcze współczesnego świata. Podkreśla potrzebę podejścia holistycznego, łączącego problemy związane z rozwojem z kwestiami społecznymi i środowiskowymi. Celem artykułu jest próba ukazania potrzeby i znaczenia obecności wartości społecznych w idei zrównoważonego rozwoju, która poprzez edukację zmierza do wywoływania w ludziach zmian o charakterze lokalnym i globalnym. Zmiany te mają prowadzić do budowania lepszego świata opartego na większej integracji ze środowiskiem i w sprawiedliwym społeczeństwie, nie tylko dla współczesnych, lecz także przyszłych pokoleń.

**Słowa kluczowe:** zrównoważony rozwój; edukacja dla zrównoważonego rozwoju; wartości społeczne; środowisko; wspólnota; dobro wspólne.

### Wstęp

Społeczny aspekt zrównoważonego rozwoju, na którym koncentruje się autor tych rozważań, podkreśla środowiskowe uwarunkowania zaspokajania podstawowych potrzeb rozwojowych człowieka. Środowisko (wychowawcze) jest zarówno naturalnym miejscem wydarzeń wychowawczych, jak i miejscem planowanych działań wychowawczych, co oznacza świadome przekształcanie tego miejsca. Środowisko wychowawcze jest zatem miejscem praktyki wychowawczej, tzn. zaplanowanej w nim pedagogicznej obecności. Jedną z perspektyw interpretacyjnych dla rekonstrukcji rzeczywistości społecznej jest perspektywa pedagogiczna. Jest ona charakterystyczna, ponieważ z jednej strony opisuje te miejsca (identyfikuje, diagnozuje), z drugiej zaś interpretuje je jako przestrzenie aktywne, oddziałujące na człowieka, co więcej, wpływające na jego działanie, zwłaszcza w aspekcie realizowanych przez niego wartości. Dlatego w pedagogice perspektywa ta nazywana

jest środowiskiem wychowawczym ze względu na jej aksjologiczną perspektywę (Cichosz 2014, s. 219–220).

We współczesnym świecie splatają się różnego rodzaju megawpływy: ideologiczne, społeczno-kulturowe, technologiczne, gospodarcze, rynkowe. Zakres i intensywność tych procesów sprawia, że tworzą się nowe, globalne reguły i mechanizmy rządzące światem. Prowadzą one do zauważalnych dychotomii w życiu jednostek, grup społecznych i całych społeczeństw. Z jednej strony postępująca i chyba już nieodwracalna współzależność gospodarcza czy społeczno-kulturowa, z drugiej zaś widoczny kryzys, a nawet atrofia więzi międzyludzkich, fragmentaryzacja i relatywizacja życia etycznego, rozpad tożsamości. Na tym tle tworzy się i funkcjonuje nowe środowisko (wychowawcze) człowieka. W wymiarze społeczno-kulturowym, jak zauważa Wiesław Theiss, globalizacja współtworzy bliższe, bezpośrednie i pośrednie środowisko życia jednostek i szerszych grup społecznych. W takiej sytuacji ujawnia się potrzeba dążenia do tego, aby to środowisko było jak najbardziej „[...] bezpieczne, tzn. takie, w którym ludzie wiedzą, jak postępować, i aby nie zagrażało ono podmiotowości i tożsamości człowieka, należy obecny świat zrozumieć oraz przygotować do funkcjonowania w nim. Dlatego jednym z głównych zadań szeroko rozumianej edukacji jest ograniczenie niebezpieczeństw, które grożą człowiekowi ze strony różnych i sprzecznych, bardzo intensywnych globalnych wpływów, a z drugiej strony – optymalne wykorzystanie nieograniczonych wręcz szans i możliwości rozwojowych, jakie przynosi globalizacja” (Theiss 2016, s. 18–19).

W wyniku zasygnalizowanych wyżej wpływów ideologicznych znacznie zmieniają się miejsce i rola człowieka w środowisku. Różnicę w postrzeganiu pozycji człowieka w środowisku, rozumianą jako poglądy i koncepcje, opisuje idea posthumanizmu. Miejsce człowieka, będącego centralnym punktem odniesienia w świecie, miarą wszechrzeczy, w ujęciu antropocentrycznym nie jest już takie oczywiste (Zawojski 2017; por. Braidotti 2014). Z punktu widzenia idei posthumanizmu dotychczas akceptowany system norm społecznych i wartości traci na znaczeniu i zostaje zakwestionowany (Odrowąż-Coates 2015). W tym zglobalizowanym świecie, pełnym różnorodności i przeciwieństw, nierzadko w aksjologicznym chaosie, zadaniem edukacji dla zrównoważonego rozwoju jako edukacji holistycznej jest także kształtowanie systemu norm i wartości społecznych.

### **Zrównoważony rozwój a potrzeba edukacji**

Globalizacja sama w sobie nie stanowi jeszcze przedmiotu zainteresowania dla pedagogiki, ale będzie już nim wpływ globalizacji na sferę szeroko rozumianej edukacji. Pedagogika nie jest kreatorem zjawisk i procesów globalizacyjnych, lecz powinna je uwzględniać w swoich teoriach, włącznie z edukacją globalną. Biorąc pod uwagę definicję edukacji globalnej, wypracowanej przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, należy mieć na uwadze działalność edukacyjną kształtującą postawy

otwartości i solidarności, rozbudzającą ciekawość poznawczą świata, jak też propagowanie wiedzy o problemach globalnych. W takim ujęciu edukacja globalna staje się pojęciem parasolowym dla następujących inicjatyw: edukacja rozwojowa, edukacja międzykulturowa, edukacja dla pokoju czy edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju (Babicki 2016, s. 39–40). Zadaniem edukacji globalnej jest zatem wspieranie jednostki w przygotowaniu jej do myślenia i działania w warunkach ryzyka. Dlatego wskazane jest, aby dostarczała ona ludziom, zwłaszcza młodym, wiedzy o globalizacji, globalnym rozwoju, przyczynach i skutkach nierówności społecznych i ubóstwa w oparciu o perspektywę zrównoważonego rozwoju (Scheunpflug 2004, s. 39–45). Mówiąc o edukacji dla zrównoważonego rozwoju, należy także pamiętać o tym, że zjawiska globalizacji prowadzą do bardzo istotnych zawirowań m.in. w sferze aksjologii wychowania.

Pojęcie zrównoważonego rozwoju jest nieostre, ponieważ odnosi się m.in. do różnych obszarów ludzkiej egzystencji, np. obszaru ekologicznego, obszaru ekonomicznego czy obszaru społeczno-kulturowego. Wydaje się, że najbardziej powszechnie używaną definicją dla określenia zrównoważonego rozwoju jest sformułowana w 1987 roku w raporcie pt. „Nasza wspólna przyszłość” opublikowanego przez Światową Komisję Środowiska i Rozwoju ONZ, która określa go jako „proces mający na celu zaspokojenie aspiracji rozwojowych obecnego pokolenia w sposób umożliwiający realizację tych samych dążeń następnym pokoleniom” (UNESCO, 8.06.2018). Wyłaniające się pojęcie zrównoważonego rozwoju odnosi się do kwestii ekologicznych (ochrony środowiska), racjonalnej eksploatacji zasobów naturalnych, jak też do rozwoju społecznego (dostęp do edukacji, walka z biedą czy ochrona zdrowia). Wiedza z zakresu przywołanych tutaj zagadnień i procesów, zidentyfikowanych jako zrównoważony rozwój, wymaga podejmowania działań edukacyjnych, które będą przygotowywać ludzi do funkcjonowania w zglobalizowanych społeczeństwach.

Realizacja potrzeb rozwojowych jest uwarunkowana dobrymi relacjami między ludźmi, którzy dbają o udostępnianie im podstawowych dóbr. Powszechne jest założenie, że tylko jednostki podejmujące działania na rzecz dobra wspólnego, kierujące się pewnym imperatywem moralnym, z powodu uznawanych wartości wyższych mogą przejąć odpowiedzialność za innych ludzi (Szadzińska 2015, s. 129). Dla realizacji tak rozumianych działań prospołecznych w ramach zrównoważonego rozwoju należałoby podjąć odpowiednie inicjatywy edukacyjne. Międzynarodowe organizacje, takie jak: ONZ czy UNESCO, określają edukację dla zrównoważonego rozwoju jako:

- edukację, która umożliwia uczącemu się zdobywanie umiejętności, wiedzy i przymiotów zapewniających mu trwały rozwój;
- edukację jednakowo dostępną na wszystkich szczeblach i we wszelkich społecznych kontekstach (rodziny, szkolnych, zawodowych, w lokalnej społeczności);

- edukację budującą odpowiedzialność obywatelską i promującą demokrację poprzez uświadomienie jednostce jej praw i obowiązków;
- edukację opartą na zasadzie nauki przez całe życie;
- edukację wspierającą równomierny rozwój jednostki (UNESCO).

Tak sformułowane oczekiwania społeczne są możliwe do realizacji przy założeniu, że edukacja dla zrównoważonego rozwoju zostanie oparta na określonych wartościach (społecznych). Podmiotowe uczestnictwo człowieka w urzeczywistnianiu zrównoważonego rozwoju wyraża się w planowaniu, organizowaniu, realizowaniu i weryfikowaniu działania w środowisku społecznym. Działania zmierzające do zmiany rzeczywistości, ulepszania świata w oparciu o idee zrównoważonego rozwoju często wymagają przewartościowania w postrzeganiu osoby ludzkiej i jej otoczenia. Oznaczać to może przyjęcie założeń odnoszących się do potrzeby kształtowania takich cech osobowości, jak: empatia, wrażliwość na potrzeby drugiego człowieka, postawa miłości do innych (*caritas*). Cechy te uzdalniają człowieka do bezinteresowności, zaangażowania na rzecz dobra wspólnego i współpracy. Jak podkreśla Holger Rogall (2010, s. 195), umiejętność współpracy pomaga osiągać określone cele, zwłaszcza te dalekosiężne. Współpraca jest także czynnikiem, który podnosi poziom bezpieczeństwa i szczęścia człowieka. W związku z tym, zdaniem autora, kształtowanie norm społecznych powinno być ukierunkowane nie tyle na osiąganie celów, ile raczej na myślenie o budowaniu wspólnoty. Ta zaś jawi się jako normatywny ideał, który ukazuje, w jaki sposób powinny wyglądać relacje społeczne. Doświadczenie wspólnoty opiera się na działaniach zmierzających do budowania społecznej całości i powszechnej identyfikacji. Oznacza to także zanikanie egoistycznej rywalizacji, która bardzo często charakteryzuje współczesne społeczeństwa. Jak przekonuje Ferdynand Tönnies (1988, s. 123–127), wspólnota organizuje się wokół „woli naturalnej”, czyli nie do końca świadomej, instynktownej siły, która stymuluje i motywuje jednostki do poświęcania swojego wysiłku i czasu do służby innym. Postawa członków wspólnoty jest regulowana przez wspólne normy i wartości oraz przez wzajemną odpowiedzialność. Bohdan Skrzypczak zauważa jednak, że coraz częściej mamy do czynienia ze zjawiskiem nowej wspólnotowości, która oznacza budowanie tożsamości jednostek poprzez uczestnictwo w różnych wspólnotach emocjonalnych. Ten nowy typ wspólnotowości określany jest, według pojęcia stworzonego przez Michela Maffesoliego, jako „nowe plemiona” (2008). Tego rodzaju wspólnota zapewnia człowiekowi poczucie sensu, proponuje mu określony styl życia i identyfikację z innymi ludźmi. Poprzez aktywne uczestnictwo w danej społeczności jednostka może kształtować swoją tożsamość, zaś przynależność emocjonalna powoduje, że indywidualizm i egoizm ustępują miejsca postawie solidarności, sprawiedliwości społecznej, dialogu itp. W odróżnieniu od starych wspólnot nowe nie kontrolują swoich członków, lecz ich siła polega na integracji ludzi poprzez budowanie sieci komunikacyjnej i poczucia przynależności do grupy (Skrzypczak 2016, s. 32–33; por. Maffesoli 2008).

Wspólnota umożliwia człowiekowi kształtowanie pozytywnych wartości (społecznych) przy jednoczesnym zachowaniu jego własnej wolności. W przeciwieństwie do liberalnych instytucji, które mają charakter instrumentalny, ukierunkowany na pozyskiwanie dóbr zewnętrznych, wspólnoty są wartościowe w wymiarze wewnętrznym, aksjologicznym. Dlatego istnieje silna potrzeba podejmowania takich działań, także edukacyjnych, które przywrócą społeczeństwu demokratycznym zagubione wymiary wspólnotowości, solidarności, sprawiedliwości społecznej, odpowiedzialności za losy innych ludzi, również w aspekcie globalnym (Skrzypczak, s. 64–65; por. Etzioni 1968, s. 466–467). W rozumieniu Zygmunta Baumana, chodzi o globalny wymiar odpowiedzialności moralnej za cały świat, rozciągniętej na „wspólnotę ludów i narodów” (Bauman 2007, s. 365). Wspólnota jest tutaj rozumiana jako źródło konsensusu, ponieważ w jej ramach realizuje się trudny i skomplikowany proces renegocjacji pomiędzy potrzebami całego społeczeństwa (globalnego) a potrzebami jednostki.

Edukacja dla zrównoważonego rozwoju zajmuje się zatem zagadnieniami społecznymi, takimi jak: zdrowie, prawa człowieka, różnorodność kulturowa, walka z ubóstwem, system wartości. Próbuje wskazać pewien model życia w globalnym społeczeństwie. Konstruowanie wzorca życia społecznego jest bardzo ważnym wymiarem założeń zrównoważonego rozwoju. Chodzi tu o takie sposoby działań, które będą umożliwiały rozwiązywanie konfliktów społecznych, zwłaszcza w sytuacjach rozwarstwiania się społeczeństwa. Tadeusz Pilch zwraca uwagę na to, że dominująca współcześnie filozofia neoliberalnego rozwoju państwa rodzi niedomogi i zagrożenia dla życia społecznego. Zasada rywalizacji jako naczelną regułą neoliberalnego rynku, przeniesiona na grunt relacji międzyludzkich, tworzy egoizm, ucieczkę od współdziałania, zrywa więzi międzyosobowe, powoduje obojętność na humanitarne konteksty zdarzeń i procesów, lekceważy szerszą perspektywę rozwoju czy buduje „ubóstwo w powiązania międzyludzkie” (Pilch 2013a, s. 11–13). W związku z powyższą diagnozą istnieje realna potrzeba budowania takiego systemu społecznego, który umożliwiłby zapobieganie konfliktom wynikającym z nieharmonijnego, czyli niezrównoważonego rozwoju jednostek i społeczności (Kronenberg, Bergier 2010, s. 377).

W przekonaniu Z. Baumana, remedium na tak funkcjonujący zglobalizowany świat, zagrożający podmiotowości i tożsamości człowieka, w którym odczuwa on swoje zagubienie, stanowi „globalizacja zasad etycznych” (Bauman, s. 362–365). Chodzi tutaj o taki rodzaj globalizacji, który będzie opierał się na solidarności, odpowiedzialności społecznej i międzyludzkim pokoju. Jeśli jednak przywołany postulat nie stanie się wyzwaniem dla edukacji, przede wszystkim w obszarze edukacji globalnej, pozostanie tylko kolejną utopią. Trzeba zatem podejmować działania o charakterze edukacyjnym, które będą prowadziły do budowania wspólnoty ludzkiej opartej na pewnego rodzaju moralnej odpowiedzialności za przyszłość świata (Theiss, s. 19–20). Jej tworzenie z perspektywy edukacyjnej wymaga

odwołania się do takich lub innych wartości, na podstawie których można kształtować określone postawy.

Edukacja dla zrównoważonego rozwoju może więc służyć kształtowaniu następujących postaw społecznych:

1. **Postawy solidarności.** Jest to jedna z podstawowych postaw społecznych w życiu człowieka. Godny uwagi w tym zakresie jest punkt widzenia katolickiej nauki społecznej, który postawę solidarności postrzega w ściślejszej relacji z dobrem wspólnym. Nauczanie Kościoła Katolickiego w tym względzie przyjmuje, że dobro wspólne jest zarazem celem i racją formalną każdej społeczności. Józef Majka twierdzi, że celowość dobra wspólnego może być rozważana jako „pewien idealny stan społeczności, już to jako pewien zespół dóbr materialnych lub moralnych” (Majka 1982, s. 151). Jako zaś racja formalna społeczności, w przekonaniu wspomnianego autora, „dobro wspólne jest procesem, w wyniku którego cała społeczność oraz poszczególni jej członkowie osiągają stan doskonałości, pożądaný zarówno dla całości, jak i dla poszczególnych osób ludzkich” (Tamże). Nie wdając się w szczegółowe analizy, można przyjąć, że każda wspólnota, rodzinna, czy szerzej – środowisko społeczne – posiada coś, co jest dobrem wspólnym. Postawa solidarności będzie tu rozumiana jako zatroskanie jednostki o dobro wspólne, przy zachowaniu świadomości, że jest to jednocześnie jej dobro. Postawa solidarności w wymiarze sąsiedzki zakłada potrzebę budowania wspólnoty lokalnej, ponieważ tylko na płaszczyźnie identyfikacji wspólnoty rodzi się świadomość wspólnego dobra (Skorowski 1994, s. 83).

Edukacja dla zrównoważonego rozwoju promuje także ideę kultury solidaryzmu w obrębie wspólnoty międzynarodowej. Chodzi tutaj o gotowość dzielenia się doświadczeniami mieszkańców z krajów rozwiniętych, tzw. Globalnej Północy z mieszkańcami Globalnego Południa. Na konieczność kształtowania postaw solidarności zwraca uwagę także ONZ. Deklaracja Milenijna określa solidarność międzynarodową jako „jedną z podstawowych wartości w stosunkach międzynarodowych w XXI wieku, gdzie ci, którzy cierpią bądź odnoszą w istniejącym porządku gospodarczym mniejsze korzyści, zasługują na pomoc tych, którzy odnoszą największe korzyści. Stąd w kontekście globalizacji i wyzwania, jakim są wzrastające nierówności, wspieranie idei międzynarodowej solidarności jest nieodzowne”. Propagowanie solidarności globalnej i podnoszenie świadomości w zakresie współodpowiedzialności za jakość życia innych ludzi jest istotnym zadaniem edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju. Wartość globalnej solidarności, tzn. odpowiedzialności za innych, przejawia się w poczuciu powinności wobec drugiego człowieka.

2. **Postawa sprawiedliwości.** W pierwszym rzędzie wyraża się w wewnętrznym przekonaniu jednostki o wadze poszanowania prawa drugiego człowieka do określonych wartości i dóbr, które przynależą do niego na mocy jego człowieczeństwa. W praktyce postawa sprawiedliwości będzie przybierała różne formy. W jednym przypadku może mieć charakter poszanowania dóbr

osobowych, np. wolności, samodzielności, dobrego imienia itp, w innym zaś może chodzić o bezwzględne poszanowanie zdrowia i życia drugiego człowieka. Może też odnosić się do poszanowania dóbr materialnych, np. poszanowanie cudzej własności (Skorowski 1994, s. 89). Tak rozumiana postawa sprawiedliwości jest uszczegółowieniem i ukonkretnieniem miłości. Sprawiedliwość należy do wartości fundamentalnych, ponieważ jej urzeczywistnienie w danym społeczeństwie przesądza o relacjach interpersonalnych. Budowanie współczesnego globalnego świata na zasadzie sprawiedliwości, zwłaszcza sprawiedliwości społecznej, stwarza realną szansę dla integralnego rozwoju człowieka i środowiska społecznego oraz chroni go przed zagrożeniami wszelkiego rodzaju zniewolenia.

Warto zauważyć, że idea sprawiedliwości społecznej jest bardzo mocno osadzona w zachodniej literaturze z zakresu edukacji globalnej i w praktyce organizacji pozarządowych działających na tym polu. Zupełnie inaczej sprawa przedstawia się na gruncie polskim. Z badań Magdaleny Kulety-Hulboj wynika, że polskie środowisko pozarządowe zajmujące się edukacją globalną bardzo sporadycznie odwołuje się do kategorii sprawiedliwości społecznej. Autorka stwierdza: „Dokładniejsza analiza kategorii «sprawiedliwości» w wywiadach pokazuje, że funkcjonuje ona jak puste hasło, niewiele znaczący slogan, pojawiający się w wypowiedziach badanych najczęściej w kontekście *sprawiedliwego handlu* jako jednego z tematów edukacji globalnej” (Kuleta-Hulboj 2017, s. 124).

Kształtowanie postawy sprawiedliwości społecznej w ramach edukacji dla zrównoważonego rozwoju ma na celu promowanie dóbr społecznych, takich jak: wolność i równość, dochód i bogactwo oraz tego wszystkiego, co stanowi podstawę poczucia własnej wartości. Sprawiedliwość oznacza w tym kontekście uczciwość, która przyznaje każdej osobie ludzkiej pełnię wolności i daje jej szansę na godne życie. W świetle nauczania Kościoła Katolickiego idea sprawiedliwości społecznej jest ściśle związana z ideą solidarności, określaną również jako „przyjaźń” czy „miłość społeczna”. Sprawiedliwość społeczna, wyrażająca się w postawie solidarności, stanowi wybitnie chrześcijańską cnotę, która urzeczywistnia partycypację w dobrach duchowych w większym stopniu niż w materialnych (Babicki 2017b, s. 134–137).

3. **Postawa dialogu.** Dialog jest warunkiem koniecznym we wzajemnych relacjach interpersonalnych. W przekonaniu Janusza Tarnowskiego, dialog oznacza „sposób komunikacji międzyludzkiej, w której podmioty (pojedyncze lub zbiorowe) dążą zwłaszcza przez słowo do wzajemnego zrozumienia, zbliżenia się i współdziałania” (Tarnowski 1983, s. 84). Przywołany autor twierdzi, że każdy dialog jest w jakimś sensie wychowawczy, ponieważ powinien stanowić pomoc dla wychowawcy i wychowanka w pełniejszym stawianiu się ludzi. Zaś celem wychowania jest rozbudzanie duchowości dziecka przy pomocy dialogu i autentyczności wychowawcy. Twórca teorii wychowania personalistyczno-egzystencjalnego przekonuje, że istotnym komponentem prawdziwego procesu wychowawczego jest immanentnie

tkwiący w nim stosunek „człowieka do człowieka” (Tarnowski 2005, s. 67). Pierwszym ważnym elementem dialogu jest nawiązanie kontaktu z drugim człowiekiem lub wspólnotą ludzi, inaczej mówiąc, musi dojść do spotkania. Chodzi tutaj o pokonanie postawy izolowania się jednego człowieka przed drugim. Ważnym elementem dialogu jest również dążenie do prawdy. Problem jednak polega na tym, że żaden człowiek nie posiada pełni prawdy, a jedynie się do niej zbliża. Finalnym elementem dialogu jest porozumienie, do którego należy dążyć poprzez wspólne dochodzenie do prawdy. Dopiero ono, choćby częściowe, otwiera drogę do współdziałania na rzecz wspólnego dobra.

Kształtowanie postawy dialogu staje się szczególnie ważne w obliczu funkcjonowania współczesnych społeczeństw, które są coraz bardziej wielokulturowe. Umiejętność łagodzenia i rozwiązywania ewentualnych konfliktów zależeć będzie od zachodzących w tych społeczeństwach procesów demokratyzacji, wzajemnego porozumiewania się, dialogu i tolerancji. Dialog staje się więc warunkiem osobistego rozwoju, przestrzenią dla kształtowania się kultury pokoju i płaszczyzną do budowania wspólnoty. Jerzy Nikitorowicz podkreśla, że prawdziwa wspólnota szanuje odmienną kulturę, uwzględnia różnorodność. Pojawiające się we wspólnocie konflikty można rozwiązywać za pomocą wspólnie wypracowanych metod, unikając antagonizmów i przemocy. Jednak podstawową kwestią w tym względzie jest dialog zmierzający do przewyciężania lęków, uprzedzeń czy barier. Autor stwierdza: „Jeżeli przyjmimy, że idea dialogu zawiera się immanentnie w edukacji, to istotę dialogu międzykulturowego stanowi dostrzeganie odmienności i wyłączości człowieka przez poznawanie jego osoby na drodze bezpośredniego, podmiotowego, humanistycznego podejścia”. [...] Uważam, że wzajemne osvajanie, uwrażliwianie i pokojowe współlistnienie jest możliwe przez aktywne uczestnictwo w trzech rodzajach dialogu: informacyjnym (przekaz, ciekawość poznawcza, porozumienie w przekazie), negocjacyjnym (poszukiwanie wzajemnego zrozumienia, kompromis, otwartość, wyjście naprzeciw odmiennym stanowiskom) oraz w dialogu traktowanym jako imperatyw, warunek pokoju i rozwoju (aktywna wymiana myśli, tolerancja, zaangażowanie w procesie wzajemnego ubogacania, otwartość)” (Nikitorowicz 2006, s. 62–64). W tak rozumianej edukacji konieczne jest współuczestnictwo w procesie otwierania się na siebie i drugiego człowieka.

4. **Postawa tolerancji.** Każde społeczeństwo charakteryzuje się większą lub mniejszą różnorodnością. Dotyczy to różnych obszarów życia społecznego, np. światopoglądu, wyznawanej religii, narodowości czy też etniczności. Postawa tolerancji zajmuje jedno z pierwszych miejsc we współczesnych katalogach zasad życia społecznego (Wichrowicz 1982, s. 373). To właśnie ona normuje współżycie ludzi w danym społeczeństwie. Oznacza uznanie prawa drugiego człowieka (innych) do wyrażania swoich ideałów na równi z własnymi racjami. Tak rozumiana tolerancja ma służyć budowaniu światowego pokoju, co znalazło swój wyraz w Deklaracji Zasad Tolerancji UNESCO,



w której czytamy: „Tolerancja to szacunek, akceptacja i docenienie różnorodności naszych światowych kultur, naszych form wyrazu i sposobów bycia człowiekiem. Sprzyja jej wiedza, otwartość, komunikowanie oraz wolność myślenia, sumienia i przekonań. Tolerancja to harmonia w zróżnicowaniu. To nie tylko moralna powinność, ale także polityczny i prawny wymóg. Tolerancja – cnota, która umożliwia pokój – przyczynia się do zastępowania kultury wojny kulturą pokoju. [...] Edukacja to najskuteczniejszy sposób zapobiegania nietolerancji” (Deklaracja Zasad Tolerancji). Bez wątplenia tolerancja jest wielką i wzniosłą ideą. Warto przy tym zaznaczyć, na co zwraca uwagę Herbert Kopiec, że „tolerancja jest potrzebna, kiedy o tym, co prawdziwe, nie mamy pewnej wiedzy, lub przedmiot sporu jest taki, że wyklucza dojscie do pozytywnych uzgodnień. Nie może to jednak prowadzić do usprawiedliwiania (tolerowania) prób zamazywania różnicy między dobrem a złem oraz zubożenia wobec poszukiwania prawdy” (Kopiec 2004, s. 73). Oznacza to, że tolerancja nie może być rozumiana jako ślepa intelektualnie i moralnie wyrozumiałość. Nie można bowiem ignorować, czy wręcz odrzucać starań zmierzających do poznania prawdy i rezygnować z rzetelnego odróżniania dobra od zła.

Czy tolerancja oznacza uznanie poglądów i zachowań innych za właściwe tylko z tego powodu, że one istnieją? Czy jest zatem jakaś granica tolerancji? Dla H. Kopca tą granicą jest „kategoria prawdy, w tym prawdy o człowieku i jego godności. Nie może być tolerancji wobec zbrodni, przemocy, zdrady, kłamstwa, korupcji, swobodnego bredzenia, matactwa, głupoty, pogardy dla człowieka, jego praw i przyrodzonej godności. Tak opacznie pojęta tolerancja jest zaprzeczeniem samej siebie” (Kopiec 2004, s. 78). Przekroczenie tej granicy powoduje, że tolerancja przestaje być cnotą. W podobnym tonie wypowiada się T. Pilch, gdy mówi, że „tolerancja wówczas ma sens pozytywny, gdy jest racjonalna, aktywna poznawczo i aktywnie zaangażowana na rzecz obiektywnego dobra. Ma znaczenie negatywne, gdy jest pasywna wobec ewidentnego zła [...] Tolerancję od cierpliwości, pobłażliwości, obojętności odróżnia świadomość, że jest to określona postawa indywidualna wobec otoczenia regulowana elementami intelektualno-poznawczymi, emocjonalnymi, motywacyjnymi i etycznymi. To dzięki obecności tych czynników tolerancja zyskuje atrybut cechy nabywanej w drodze wychowania” (Pilch 2013b, s. 245).

Tolerancja powinna również charakteryzować postawę chrześcijanina. U podstaw postawy tolerancji leży przekonanie, że wszyscy ludzie są równi co do godności. Chrześcijaństwo wzmacnia tę naturalną przyrodzoną ludzką godność pojęciem godności nadprzyrodzonej. Takie ujęcie godności człowieka wynika z faktu Wcielenia i Odkupienia człowieka przez Boga, jak też z podobieństwa do Niego. Tak rozumiana godność osoby ludzkiej czyni nas równymi, mimo iż zazwyczaj dzieli nas wiele ludzkich spraw. Uogólniając, postawa tolerancji wyraża się w przyznaniu drugiemu człowiekowi praw do posiadania, wypowiedania i manifestowania własnych przekonań, a także do zgodnych z nimi zachowań (Skorowski, s. 112).

Postawa tolerancji we współczesnym świecie określa tożsamość chrześcijanina, ponieważ jest uszczegółowieniem ewangelicznej miłości, która nakazuje szanować każdego człowieka.

5. **Postawa zaangażowania na rzecz pokoju.** Pokój jest fundamentalnym dobrem człowieka, jest dobrem powszechnie uznanym. Jeśli zatem pokój jest podstawowym dobrem i wartością, staje się jednocześnie podstawowym zobowiązaniem każdego społeczeństwa i całej ludzkości do podejmowania wysiłków nad zabezpieczaniem i utrwalaniem własnego istnienia. Paweł Góralczyk stwierdza: „Niepewność tej wartości (pokoju) i nieustana obawa przed ewentualną wojną stanowi moralne wezwanie dla wszystkich ludzi dobrej woli, tym bardziej dla chrześcijan, o podejmowanie wszystkich działań w celu zabezpieczenia tego dobra dla świata. Zakwestionowanie bowiem tej wartości godzi najdrastyczniej w interesy wszystkich obywateli naszego globu. W sytuacji bowiem niepokoju zostają bowiem podważone fundamentalne prawa osoby ludzkiej, a zwłaszcza – oprócz wielorakiej ruiny moralnie doniosłych wartości – zagrożona zostaje najwyższa wartość w życiu doczesnym człowieka, wartość życia. Pokój jest więc wartością samą w sobie, a tym samym staje się powinnością wszystkich ludzi” (Góralczyk 1989, s. 114). W świetle tej wypowiedzi staje się oczywiste, że postawa zaangażowania na rzecz pokoju jest obowiązkiem każdego człowieka wierzącego, ponieważ jest osadzona w miłości ewangelicznej. Jest też jedynie właściwym sposobem życia chrześcijanina. Postawa pokoju ma podwójny wymiar: wewnętrzny i zewnętrzny. Wymiar wewnętrzny jest stałym nastawieniem człowieka na poszanowanie obiektywnych wartości moralnych i społecznych. Wymiar zewnętrzny odnosi się do działania człowieka, które ma charakter zabezpieczenia i poszanowania tych wartości w ramach życia codziennego (Skorowski 1994, s. 127). W ten właśnie sposób postawa zaangażowania na rzecz pokoju buduje harmonię współżycia z samym sobą, z drugim człowiekiem, ze wspólnotą i społecznością oraz ze światem. Jednak pierwszym elementem w postawie pokoju jest stan świadomości moralnej osoby ludzkiej. Aby osiągnąć pokój, człowiek musi uformować w sobie określony stan świadomości moralnej, tzn. uznanie i zaakceptowanie obiektywnego świata wartości moralnych i społecznych.

Przyszłość świata w znacznej mierze zależy od aktywnego zaangażowania poszczególnych jednostek i całych społeczeństw na rzecz obrony pokoju. Drogą do tego celu jest edukacja, która pozwala zrozumieć charakter, złożoność i tendencje rozwojowe współczesnego świata, oraz, co ważne, kierować tym rozwojem. Wymaga to poszukiwania nowych koncepcji wychowawczych i skutecznych praktyk edukacyjnych rozumianych w kategoriach dobra społecznego (Babicki 2017a, s. 212). Według UNESCO edukacja na rzecz pokoju oznacza różnorodną aktywność ukierunkowaną na promowanie kultury pokoju. Chodzi o to, aby w procesie edukacji ukazywać młodym ludziom pokój jako wartość, kształtując w nich postawy

i zachowania go wspierające. Ma to prowadzić do uczenia sposobów rozwiązywania konfliktów na drodze dialogu, porozumienia, przy unikaniu stosowania aktów przemocy (UNESCO 2002). Zadania, jakie wyznacza sobie edukacja dla zrównoważonego rozwoju, obejmują także te, które zmierzają do promowania wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych koniecznych dla realizacji procesu budowania pokoju na świecie. Odnoszą się one zarówno do działań profilaktycznych (zapobiegania konfliktom i przemocy), jak i kompensacyjnych (pomocy rozwojowej, wyrównywania szans edukacyjnych).

### Posumowanie

Zadaniem współczesnej edukacji jest przygotowanie jednostek i grup społecznych do funkcjonowania w szybko zmieniającym się i zglobalizowanym świecie. Jacques Delors w opublikowanym w latach 90. XX wieku raporcie dla UNESCO, autorstwa Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji, uzasadniał tezę, że wprawdzie edukacja nie stanowi panaceum na wszystkie problemy świata, to jednak jest najważniejszym i najskuteczniejszym środkiem prowadzącym do rozwoju jednostek i postępu cywilizacyjnego oraz zachowania sprawiedliwości społecznej (Delors 1998). Budowanie społeczeństwa obywatelskiego, zdolnego brać odpowiedzialność za zrównoważony rozwój w wymiarze lokalnym i globalnym wymaga odpowiedniej edukacji. Kształcenie i wychowywanie społeczeństw w zakresie zrównoważonego rozwoju staje się jednym z kluczowych elementów w strategii radzenia sobie z globalnymi wyzwaniami. Dlatego celem edukacji dla zrównoważonego rozwoju jest kształtowanie określonych postaw społecznych. Budowanie takich postaw można oprzeć na chrześcijańskim systemie wartości, w którym na czoło wysuwa się integralna koncepcja człowieka. W takim ujęciu człowiek charakteryzuje się godnością, wewnętrzną relacyjnością, solidarnością, braterstwem i gotowością do wspólnego działania. Taki człowiek odrzuca indywidualizm, konsumpcjonizm, hedonizm, egoizm, wybiera natomiast szacunek, solidarność i sprawiedliwość społeczną oraz dobro wspólne. Edukacja dla zrównoważonego rozwoju w oparciu o wartości społeczne pomoże przygotować ludzi do życia w zglobalizowanym, pełnym współzależności świecie, w taki sposób, aby potrafili nie tylko się do niego sprawnie adaptować, ale także kształtować go i nadawać mu bardziej humanistyczne oblicze.

### Bibliografia

- Babicki Z. (2016). *Praktyczny wymiar edukacji globalnej*. W: Babicki Z., Kuleta-Hulboj M. (red.). *Teoretyczne i praktyczne konteksty edukacji globalnej*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Babicki Z. (2017a). *Idea wychowania do pokoju w programach pomocowych dzieciom w Afryce*. „Forum Pedagogiczne”, nr 1, s. 211–226.

- Babicki Z. (2017b). *Sprawiedliwość społeczna w założeniach i działaniach sprawiedliwego handlu*. „Forum Pedagogiczne”, nr 2, s. 133–144.
- Bauman Z. (2007). *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- Braidotti R. (2014). *Po człowieku*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Cichosz M. (2014). Środowisko/środowisko wychowawcze – dorobek, kierunki przemian – współczesne wyzwania. W: Danilewicz W., Theiss W. (red.). *Pedagogika społeczna wobec zagrożeń człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*. Warszawa: „Żak” Wydawnictwo Edukacyjne Z. Dobkowskiej.
- Delors J. (1998). *Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Deklaracja Zasad Tolerancji*, Ogłoszona i podpisana przez państwa członkowskie UNESCO  
16 listopada 1995, dostępny na: <https://portal.tezeusz.pl> (otwarto: 6.11.2018).
- Etzioni A. (1968). *The Active Society: A Theory of Societal and Political Process*. New York: Collier-Macmillan.
- Góralczyk P. (1989). *Chrześcijanin budowniczym pokoju*. „Communio”, nr 5, s. 114–126.  
<http://www.unesco.pl> (otwarto: 8.06.2018).  
<http://www.un.org> (otwarto: 25.10.2018).
- Kopiec H. (2004). *W kręgu nadziei i pułapek tolerancji*. W: Niewęglowski J. (red.). *W trosce o młodzież. Edukacja–praca–obywatelstwo*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Kronenberg J. Bergier T. (2010). *Wyzwania zrównoważonego rozwoju w Polsce*. Kraków: Wydawnictwo Fundacja Sendzimira.
- Kuleta-Hulboj M. (2017). *Sprawiedliwość i odpowiedzialność w edukacji globalnej (w narracjach przedstawicieli organizacji pozarządowych)*. „Forum Pedagogiczne”, nr 2, s. 119–132.
- Maffesoli M. (2008). *Czas plemion. Schyłek indywidualizmu w czasach ponowoczesnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Majka J. (1982). *Filozofia społeczna*. Wrocław: Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej.
- Nikitorowicz J. (2006). *Pedagog społeczny w warunkach wielokulturowości i potrzeby kreowania przestrzeni międzykulturowego dialogu*. W: Kozdrowicz E., Przecławska A. (red.). *Absolwent pedagogiki dziś. Perspektywa teorii i praktyki pedagogiki społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Odrawąż-Coates A. (2015). *Is gender neutrality a post-human phenomenon? The concept of ‘gender neutral’ in Swedish education*. „Journal of Gender and Power”, nr. 1, vol. 3, s. 113–133.

- Pilch T. (2013a). *Wprowadzenie*. W: Pilch T., Sosnowski T. (red.). *Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pilch T. (2013b). *Polska nietolerancja*. W: Pilch T., Sosnowski T. (red.). *Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Rogall H. (2010). *Ekonomia zrównoważonego rozwoju. Teoria i praktyka*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i s-ka.
- Scheunpflug A. (2004). *Learning and skills for a global society: the education context*. W: O’Loughlin E., Wegimont L. (red.). *Learning for a global society. Evaluation and quality in global education. Proceedings of the GENE Conference*. Lisbon.
- Skorowski H. (1994). *Być chrześcijaninem i obywatelem dziś. Refleksje o postawach moralno-społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Skrzypczak B. (2016). *Współczynnik społecznościowy. Edukacyjne (re)konstruowanie instytucji społeczno-społecznych – w perspektywie pedagogiki społecznej*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Szadzińska E. (2015). *Proces kształcenia ukierunkowany na wartości społeczne*. W: Kuleta-Hulboj M., Gontarska M. (red.). *Edukacja globalna. Polskie konteksty i inspiracje*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Tarnowski J. (1983). *Dialog z młodymi*. „Communio”, nr 4, s. 80–92.
- Tarnowski J. (2005). *Chrześcijańska pedagogika personalno-egzystencjalna*. W: Śliwerski B. (red.). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Theiss W. (2016). *Solidarność globalna i zadania edukacji (Czytając Bauman)*. W: Babicki Z., Kuleta-Hulboj M. (red.). *Teoretyczne i praktyczne konteksty edukacji globalnej*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- Tönnies F. (1988). *Wspólnota i stowarzyszenie*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- UNESCO. (2002). *The culture of peace*. Paryż: Wydawnictwo UNICEF.
- Wichrowicz J. (1982). *Tolerancja*. W: Pawlak Z. (red.). *Katolicyzm A–Z*. Poznań: Księgarnia św. Wojciecha.
- Zawojski P. (2017). *Posthumanizm, czyli humanizm naszych czasów*. „Kultura i Historia”, nr 32, s. 68–76.

## SOCIAL VALUES IN EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

**Abstract:** Education for sustainable development is an important social strategy that aims to support the necessary changes as a response to the global socio-economic threats of the modern world. It emphasizes the need for a holistic approach combining development problems with social and environmental issues. The aim of the article is to show the need and significance of the presence of social values in the idea of sustainable development,

which through education is aimed at inducing local and global changes in people. These changes are to lead to building a better world based on greater integration with the environment and a just society for present and future generations.

**Keywords:** sustainable development; education for sustainable development; social values; environment; community; common good.

**Zbigniew Babicki** – doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, adiunkt na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie w Katedrze Pedagogiki Społecznej i Pedagogiki Pracy. Swoimi zainteresowaniami naukowymi obejmuje takie subdyscypliny pedagogiczne, jak: pedagogika społeczna i pedagogika opiekuńcza. Adres korespondencyjny: ul. Wóycickiego 1/3, 01-938 Warszawa. Adres e-mailowy: z.babicki@uksw.edu.pl.

## WIZJA EDUKACJI GLOBALNEJ NA PRZYKŁADZIE INICJATYW EDUKACYJNYCH W AUSTRALIJSKICH SZKOŁACH

**Streszczenie:** W artykule została omówiona problematyka edukacji globalnej w Australii. Została ona scharakteryzowana z uwzględnieniem celu i miejsca w australijskim programie edukacji. Charakterystyka edukacji globalnej w Australii została przygotowana w oparciu o założenia, które są uwzględnione australijskim programie edukacji, Deklaracji Melbournskiej oraz w międzyprzedmiotowych celach edukacyjnych. Ponadto zaprezentowano wybrane działania edukacyjne realizowane w szkołach australijskich, spełniające założenia edukacji globalnej.

**Słowa kluczowe:** edukacja globalna, Australia, zrównoważony rozwój, program kształcenia.

### Wstęp

Problematyka edukacji globalnej w polskiej literaturze podejmowana jest stosunkowo często. Autorzy przy charakterystyce tego rodzaju edukacji skupiają się szczególnie na dwóch aspektach. Pierwszym jest dokonanie opisu, wytłumaczenie jej specyfiki oraz priorytetów (Babicki, Kuleta-Hulboj 2016; Bińczak 2013; Karpińska 2003; Kojs 2002; Kucińska 2009; Łomny 1996, 1998; Szymański 2001; Wojnar 2000). Drugim, w szczególności, opis rozwiązań bądź działań podejmowanych w ramach jej założeń (Gadzinowska 2008; Gadzinowska i in. 2012; Hechmann, Bodzan 2014; Horton, Klus-Stańska 1994; Kędzierska-Grasiewicz 2001; Kołodko 2001; Noszczyk 2011; Nowaczyk, Świderek 2012; Ocetkiewicz 2014; Rosa 2000; Szczygieł i in. 2013; Trzaskowski i in. 2013).

Przyjmując jako punkt odniesienia definicję edukacji globalnej sformułowaną w Deklaracji z Maastricht w sprawie edukacji globalnej (2003), „Edukacja globalna otwiera ludziom oczy i umysły na świat oraz uświadamia im konieczność podejmowania działań na rzecz upowszechnienia sprawiedliwości, równości i praw człowieka dla wszystkich. Edukacja globalna jako globalny wymiar edukacji

obywatelskiej obejmuje edukację rozwojową, edukację o prawach człowieka, edukację na rzecz zrównoważonego rozwoju, edukację na rzecz pokoju i zapobiegania konfliktom oraz edukację międzykulturową” (Global Education Network Europe 2009, s. 16), dostrzec można, że wskazuje ona na potrzebę podejmowania działań na wielu poziomach, tym samym umożliwiając instytucjom czy jednostkom jak najwłaściwszy dobór działań do kluczowych w danym momencie potrzeb.

Aby dokonać w sposób możliwie wyczerpujący opisu działań związanych z edukacją globalną oraz zaprezentować konkretne działania edukacyjne odnoszące się do priorytetów w tym zakresie, należy uwzględnić podstawy, w oparciu o które ten rodzaj edukacji jest realizowany właśnie w Australii.

Australia ze względu na swoją historię oraz obecną politykę podchodzi bardzo poważnie do działań związanych z edukacją globalną. Realizuje się ją w związku z założeniami zawartymi w trzech istotnych dokumentach. Pierwszym jest Australijski Program Nauczania (Australian Curriculum), drugim – Deklaracja Melbournska (Melbourne Declaration on Education Goals for Young Australians), a trzecim międzyprzedmiotowe priorytety nauczania (Cross-curriculum priorities).

Australia, będąc krajem niemającym najbliższych sąsiadów ze względu na swoją historię i politykę, jest mocno zaangażowana w kwestie edukacji, z uwzględnieniem jej globalnego charakteru. Do głównych obszarów edukacji globalnej w australijskim wydaniu zaliczyć można: kształtowanie lepszej wspólnej przyszłości dla świata; jedności i współzależności społeczeństwa; rozwijanie poczucia siebie; uznawanie różnorodności kulturowej; afirmację sprawiedliwości społecznej i praw człowieka oraz budowanie pokoju i działań na rzecz zrównoważonej przyszłości w różnym miejscu i czasie. Zatem edukacja globalna, w rozumieniu australijskim, promuje pozytywne wartości i pomaga uczniom brać odpowiedzialność za swoje działania i postrzegać siebie jako globalnych obywateli, którzy mogą przyczynić się do funkcjonowania bardziej pokojowego, sprawiedliwego i zrównoważonego świata.

Do głównych przyczyn tak dużego zaangażowania Australijczyków w kwestię edukacji globalnej, zaliczyć można fakt że Australia jest krajem imigrantów, zatem hasła takie jak np. *uznawanie różnorodności kulturowej* w wypadku tego kraju stają się nie tylko teorią czy ewentualnością na wypadek potrzeby sprostania potrzebom edukacji przybyszów, lecz przybierają jak najbardziej konkretne formy. Wszakże w australijskiej szkole obecność dziecka, które przyjechało z innego kraju, ma rodziców z innego kraju czy nie mówi po angielsku, jest normą. W szkołach realizowany jest nawet narodowy program pt. English as an Additional Language (ACARA, 2013), który zakłada obecność odpowiednio wyszkolonego nauczyciela w klasie. Jego rola skupia się na przygotowaniu „nowego Australijczyka”, do nauki języka angielskiego i nauki właściwego funkcjonowania w szkole. Przykładem jednoznacznie ukazującym traktowanie edukacji globalnej jako celu priorytetowego może być fakt, że założenia tego rodzaju edukacji zostały uwzględnione w Australijskim Programie Nauczania (Australian Curriculum).



### Australijski Program Nauczania

Edukacja odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu życia młodych Australijczyków i przyczynia się do powstawania demokratycznego i sprawiedliwego społeczeństwa, które dobrze prosperuje, jest spójne oraz różnorodne kulturowo. Australijski Program Nauczania został zatem tak zaprojektowany, aby umożliwić wszystkim młodym Australijczykom możliwość bycia uczniami odnoszącymi sukcesy, pewnymi siebie i kreatywnymi oraz aktywnymi i świadomymi obywatelami. Program ten obejmuje uczniów od nauki w „zerówce” do 10. roku edukacji, ukierunkowuje nauczycieli, rodziców, uczniów i inne osoby w szerszej społeczności na tematy, których należy nauczyć, a także określa jakość uczenia się, jaka jest oczekiwana od młodych ludzi w trakcie ich pobytu w szkole.

Na każdym etapie edukacji, począwszy od klasy zerowej (Foundation Year)<sup>1</sup> do 10. roku edukacji Australijski Program Nauczania uwzględnia szczegóły wiedzy, umiejętności ucznia i poziom zrozumienia zagadnień z określonej dyscypliny. Można podzielić jego tematykę na osiem obszarów: angielski, matematyka, nauka, zdrowie i wychowanie fizyczne, nauki humanistyczne i społeczne, sztuka, technologie i języki. Cztery ostatnie dziedziny nauki zostały napisane tak, aby obejmowały wiele przedmiotów, odzwierciedlając zwyczaje i praktykę obowiązujące w danej dyscyplinie. W każdym obszarze nauki lub temacie opisy treści określają, czego młodzi ludzie się uczą, a standardy osiągnięć strukturalizują stopień zrozumienia tematu oraz zakres wiedzy i umiejętności oczekiwanych od uczniów pod koniec każdego roku nauki lub w danym przedziale wiekowym. W ten sposób program określa podstawy pod przyszłą naukę uczniów, ich rozwój oraz aktywne uczestnictwo w australijskiej społeczności.

Australijski Program Nauczania wskazuje na oczekiwania co do zakresu nauki młodych Australijczyków, bez względu na to, czy mieszkają oni w samej Australii czy też na jej obrzeżach. Przesłankami przyświecającymi wprowadzeniu Australijskiego Programu Nauczania w życie były poprawa jakości, równości i przejrzystości australijskiego systemu edukacji (*quality, equity and transparency*). Poszczególne terminy oznaczają:

- **jakość** – australijski program nauczania zapewnić ma edukację na światowym poziomie, z uwzględnieniem takich jej aspektów, jak: wiedza, zrozumienie i umiejętności potrzebne do życia i pracy w XXI wieku.
- **słuszność/sprawiedliwość** – Australijski Program Nauczania zapewnić ma jasne, wspólne zrozumienie tego, czego należy uczyć młodych ludzi i jakiej jakości nauki się od nich oczekuje, bez względu na okoliczności, rodzaj szkoły czy jej lokalizację.

<sup>1</sup> W zależności od stanu lub terytorium nazywany: *Kindergarten, Pre-Primary, Preparatory, Reception, Transition*.

- przejrzystość – wszystkie szczegóły programu nauczania na wszystkich poziomach edukacji są powszechnie dostępne do wiadomości oraz opisane w sposób możliwie dokładny i klarowny.

Przyjęcie Australijskiego Programu Nauczania w całym kraju pozwoliło na wykorzystanie zbiorowej wiedzy i podjęcie wspólnego wysiłku w dążeniu do celu, oraz z ekonomicznego punktu widzenia – sprawiło znaczne ograniczenie wydatkowania czasu, wysiłku i zasobów.

### **Cele międzyprzedmiotowe**

Globalna Perspektywa w edukacji obejmuje trzy priorytety nauczania, uwzględnione w Australijskim Programie Nauczania. Są to tzw. priorytety międzyprzedmiotowe, które pełnią funkcję wspomagającą proces uczenia się.

Priorytety zawarte w międzyprzedmiotowym programie nauczania są realizowane wyłącznie w obszarach nauki i nie stanowią samodzielnego przedmiotu nauczania, ponieważ nie istnieją poza obszarami uczenia się. Zamiast tego są one identyfikowane, niezależnie od tego, gdzie zostały opracowane lub zastosowane. Są również uwzględniane wówczas, gdy umożliwiają lepszy i bogatszy proces uczenia się. Mają też swoją siłę i są obecne na różnorodny sposób, w zależności od ich znaczenia dla danego obszaru nauki. Każdy priorytet posiada objaśnienie, które określa powód jego włączenia w życie, i opisuje, w jaki sposób jest traktowany w programie nauczania. Wszystkie zostały opracowane wokół trzech kluczowych zagadnień: historia i kultura Aborygenów i mieszkańców wysp w cieśninie Torresa; Azja i zaangażowanie Australii na terenie Azji oraz zrównoważony rozwój. W ich ramach są tworzone i realizowane pomysły bądź projekty, których zadaniem jest przeprowadzenie działań odpowiadających tematycznie wskazanym powyżej obszarom nauki. Porządkowanie (dopasowanie do danego przedmiotu) pomysłów i projektów jest ujęte w takim obszarze (przedmiocie), który jak najbardziej wpasowuje się w treści zawarte w założeniach organizacyjnych. Jednak sama idea może czerpać treści z więcej niż jednego obszaru nauki. Podobnie pojedynczy opis treści lub opracowanie zakresu tematycznego może obejmować jeden lub więcej pomysłów organizacyjnych w ramach jednego lub większej liczby priorytetów.

Australijski Program Nauczania oraz uwzględnione w nim priorytety międzyprzedmiotowe mają na celu zaspokojenie potrzeb uczniów poprzez dostarczanie im odpowiedniego, współczesnego i angażującego programu, który opiera się na celach edukacyjnych Deklaracji Melbournskiej.

### **Przykłady działań edukacyjnych realizowanych w australijskich szkołach, uwzględniające cele edukacji globalnej**

Projekt edukacyjny pt. Global Maths („Globalna matematyka”) został zrealizowany w Auburn Girls High School w Nowej Południowej Walii. Jego uczestnikami było

30 uczennic na ósmym roku edukacji. Został on przeprowadzony w ramach międzyprzedmiotowych celów na lekcjach z matematyki. Impulsem do powstania tego projektu była dotacja, którą Matematyczne Stowarzyszenie Nowej Południowej Walii (The Mathematical Association of New South Wales) otrzymało z Globalnego Projektu Edukacyjnego Nowa Południowa Walia (Global Education Project New South Wales). Został on przyznany na promocję umiejętności liczenia w kontekście edukacji globalnej, w punkcie „Tożsamość i różnorodność kulturowa”. Dyrektor szkoły uzyskał ogólnoszkolną międzyprzedmiotową (międzywydziałową<sup>2</sup>) pomoc w planowaniu i wdrażaniu trzydniowego programu nauczania międzykulturowego opartego na założeniach The Amazing Race<sup>3</sup>.

Uczniowie zostali podzieleni na cztery grupy, aby zbadać wybrany kraj z regionu Azji i Pacyfiku, wykonując szereg zadań w ścisłych ramach czasowych. Obejmowały one następujące czynności:

1. przygotowanie prezentacji na temat wybranego kraju (matematyka i geografia), z uwzględnieniem: faktów i charakterystyki, w porównaniu do Australii, języków w nich używanych, z kilkoma kluczowymi pozdrowieniami, walutą, i jej przelicznikiem na dolary australijskie, aspektów demograficznych, populacyjnych, rozkładu obszaru miejskiego/wiejskiego, śmiertelności i wskaźnika urodzeń oraz przewidywanej populacji na rok 2050, mapy kraju z prowincjami i stolicami, rzekami, górami itp., opisy pogody, szczegółów kulturowych i kwestii praw człowieka, informacji o transporcie – rodzaje i wskaźniki wykorzystania;
2. jak się komunikować? (nauka i technologia). Zbieranie informacji na temat wykorzystania technologii (kuchenki mikrofalowe, telefony komórkowe, internet, komputery) oraz ich wpływu na środowisko;
3. co weźmiesz? (geografia i matematyka). Zaplanowanie tego, jaki bagaż można zabrać ze sobą do innego kraju, uwzględniając jego wagę, jeśli istnieją ograniczenia linii lotniczej;
4. co będziesz jadł? (zdrowie, matematyka). Badanie lokalnych kuchni; przygotowanie prostego przepisu dla siedmiu osób w ramach wcześniej zaplanowanego budżetu;
5. gdzie pójdziesz? (geografia, matematyka). Zbadanie najważniejszych atrakcji w stolicy (np. miejsca dziedzictwa, miejsca kultu religijnego lub innego kultu

---

2 W ramach tego projektu jest nabywana i utrwalana wiedza z kilku przedmiotów.

3 *The Amazing Race* są to zajęcia uczniów w klasie, w których uczniowie siedzą przy stoliku 4–6 uczniów (w zależności od wielkości sali). Tylko dwóch jednocześnie może opuścić swoją grupę w dowolnym momencie. Wokół pomieszczenia znajduje się kilka stanowisk z zadaniami. Uczniowie pracują w grupach, aby odpowiedzieć na wszystkie pytania w swoim arkuszu. Robią to, odwiedzając stacje i przekazując informacje do grupy, aby umożliwić im wypracowanie odpowiedzi.

itp.); tworzenie mapy pokazującej lokalizację tych miejsc i odległości, jakie trzeba przebyć, aby je zobaczyć;

6. planowanie podróży (angielski, geografia, matematyka). Uczniowie przygotowali szczegółowy plan przedwyjazdowy i plan podróży na trzydniowy wyjazd do wyznaczonego kraju, wyjeżdżając z Sydney. Szczegółowy plan: wymagania wizowe, wymagania dotyczące bagażu, niebezpieczeństwa w podróży do danego kraju, plan podróży, oś czasu oparta na miejscach do odwiedzenia, sposobie transportu i odległościach (średnia prędkość, różnice czasowe, czas spędzony na podróży), budżet na podróż, zakwaterowanie, wyżywienie, opłaty za wyminę walut.

Ewaluacja przed i po wskazywała na lepsze zrozumienie koncepcji numerycznych, przestrzennych, pomiarowych i statystycznych oraz umiejętności zastosowania ich w rozwiązywaniu problemów. Oceny nauczycieli były pozytywne. Uczniowie lubili pracować w zespołach międzywydziałowych i zdobywać wiedzę na temat włączania globalnej perspektywy do matematyki i własnych obszarów uczenia się.

Kolejny projekt edukacyjny pt. *Walking for water* („Chodzić po wodę”) zrealizowany został w St. Monica’s College w Epping w stanie Victoria. Jego uczestnikami było 50 uczniów z 10. roku edukacji. prowadzony był w ramach międzyprzedmiotowych celów na lekcjach z matematyki. Impulsem do powstania tego projektu była chęć zaangażowania uczniów w problematykę sprawiedliwości społecznej. Nauczyciele chcieli uczulić uczniów na nierówności społeczne na przykładzie ograniczeń w dostępie do wody i urządzeń sanitarnych wśród ludzi żyjących w krajach rozwijających się. Dodatkowo zachęcał ich do myślenia o zużyciu wody i do podjęcia działań w celu ewentualnych zmian. Projekt ten bazował na informacjach uzyskanych z projektu wodnego Caritas w Tanzanii.

Uczniowie wyliczyli własne zużycie wody i porównali ją do typowej ilości wody używanej przez ludzi w wielu krajach w Afryce subsaharyjskiej. Biorący udział w projekcie próbowali nosić wodę przez 10 minut, a następnie obliczyli, ile czasu zajmie im pokonanie z nią sześciu kilometrów. Zostali następnie zapoznani z historią projektu Tanzania (Caritas Australia, *Improving water, sanitation and community life in Tanzania*), a następnie zbadali najlepsze możliwe miejsca punktów dostępowych do wody i najbardziej efektywny kształt zbiornika, wykorzystując przy tym umiejętności pomiarowe – mierzenie powierzchni, powierzchni całkowitej, objętości i pojemności.

Jednym z pierwszych zauważalnych efektów tych zajęć było duże zaangażowanie uczniów w zajęcia, nawet tych najbardziej nieśmiałych lub niezainteresowanych przedmiotem. Uczniowie starali się opracować najlepsze możliwe rozwiązania. Pytania, których by nie zadali w przeszłości, stały się ważnym wyzwaniem, z którym musieli się zmierzyć ze względu na mieszkańców wioski w Tanzanii. Uczniowie poradzili sobie zarówno z zadaniem, jak i lepiej zrozumieli, jakie znaczenie ma woda, a wielu z nich zauważyło, że zdecydowanie bardziej świadomie starają się

ją oszczędzać. Ponadto uczniowie rozwinęli empatię w stosunku do tych, którzy mają o wiele mniej szczęścia niż oni. Kilku uczniów z tej grupy dołączyło później do szkolnej grupy sprawiedliwości społecznej.

Bridging cultures („Pomost kultur”) to tytuł projektu edukacyjnego zrealizowanego w Macarthur Anglican School, w miejscowości Cobbitty, w stanie Nowa Południowa Walia. Jego uczestnikami było 50 uczniów z 9–12. roku edukacji. Projekt był realizowany w ramach międzyprzedmiotowych celów na lekcjach języka indonezyjskiego. Nauczyciele dążyli do zwiększenia wiedzy i umiejętności językowych oraz poprawy możliwości zrozumienia międzykulturowego wśród swoich uczniów. Zajęcia zostały zrealizowane w oparciu o założenia projektu pod nazwą BRIDGE („Budowanie relacji poprzez dialog międzykulturowy i rosnące zaangażowanie”), w ramach podjętej współpracy z Indonezyjską szkołą Madrasah Tsanawiyah Negeri 3 w Jakarcie (MTsN 3). Motywacją do podjęcia działań w ramach projektu było przekonanie, że celem nauki języków jest budowanie relacji np. w turystyce lub biznesie. Program BRIDGE umożliwił rozwój relacji z indonezyjskimi nauczycielami i uczniami. Takie wsparcie w procesie nauki języka przełożyło się na rozwijanie takich wartości, jak: szacunek, gościnność, współczucie i empatia.

Początek programu datowany jest na rok 2010 i wiąże się z wizytą studyjną dwóch nauczycieli z MTsN 3 w szkole Macarthura, której celem była promocja współpracy *online*. Podczas pobytu nauczyciele z MTsN 3 stali się cennymi członkami szkolnej społeczności. Byli pytani przez uczniów o takie tematy, jak: życie rodzinne, szkolne, zdrowie i kwestie środowiskowe. Ciekawym doświadczeniem była ich wizyta w klasie uczniów z 11. roku edukacji, na zajęciach z religii. Otwarta dyskusja i wymiana doświadczeń poszerzyły zrozumienie przez uczniów problematyki islamu we współczesnym kontekście indonezyjskim. Uczniowie z 9. roku edukacji wzięli udział w serii lekcji za pośrednictwem *Skype’a* z uczniami w dwujęzycznej „klasie kangura” z MTsN 3. Uczniowie pytali się nawzajem o życie rodzinne i społeczne w Indonezji i Australii, byli mile zaskoczeni wieloma podobieństwami w ich życiu.

Od tego czasu stosunki między obiema szkołami nabrały rozpędu dzięki podpisaniu Protokołu Zrozumienia (Memorandum of Understanding), sesji *Skype’a*, współpracy opartej na ICT (Kirschner 2016) i dodatkowych wizytach w szkołach pracowników i studentów. Podczas każdej wizyty powstawało wiele silnych przyjaźni, a obie społeczności szkolne skorzystały z możliwości okazania obopólnej gościnności.

Współpraca *online* nadal rośnie dzięki takim inicjatywom, jak np. międzyuczelniany konkurs mowy. Każda szkoła wybrała trzech finalistów konkursu, którzy wystąpili w finale na żywo za pośrednictwem *Skype’a*. Nauczyciele z MTsN 3 wybrali najlepszego indonezyjskiego mówcę – Macarthura, zaś personel Macarthura wybrał najlepszego anglojęzycznego mówcę z MTsN 3. Podczas dwudniowej wizyty w MTsN 3 uczniowie i pracownicy Macarthur byli szczególnie poruszeni podniesieniem australijskiej flagi i śpiewem hymnu podczas uroczystości powitalnej.

Międzykulturowa i językowa nauka oraz współpraca w Macarthur kończy się na 12. roku edukacji dziennikiem edukacyjnym dokumentującym metakognitywne porozumienia i refleksje na temat tożsamości osobistej, a także opisującym obszary zainteresowań uczniów, takie jak środowisko, religia i problemy młodzieży. Dziennik ten ukazuje zdolności uczniów do rozróżniania wzajemnych powiązań języka i kultury, np. poprzez porównanie idiomów, znaczenia dialektu, a także wykorzystanie pasywnej konstrukcji (*passive construction*) do odwrócenia uwagi od tematu. Te dzienniki są dostępne do użytku dla innych uczniów.

Projekt edukacyjny pt. Making a multicultural school („Tworzenie wielokulturowej szkoły”) został zrealizowany w Glen Waverley Primary School, w stanie Victoria. Jego uczestnikami było 500 uczniów z 6. roku edukacji. Jako że w Glen Waverley Primary School uczą się uczniowie z 35 różnych krajów, głównie ze Sri Lanki, Indii, Chin i Korei, istnieje w niej duża mobilność, ponieważ wiele rodzin jest tzw. migrantami biznesowymi. Szkoła ściśle współpracowała z Globalnym Projektem Edukacyjnym (The Global Education), aby opracować całościowe podejście do wielokulturowych i globalnych perspektyw obywatelskich w całym programie nauczania.

Szkoła, witając nowe rodziny, omawia z nimi oczekiwania, aby zapewnić wszystkim rodzinom poczucie komfortu oraz zminimalizować jakiegokolwiek problemy z zadomowieniem się. Rodziny są oprowadzane po szkole z tłumaczami (jeśli to możliwe), otrzymują również pakiet informatorów i map oraz zaproszenie na powitalny podwieczorek. Tam, gdzie jest to konieczne, rodzice zapisywani są na lekcje języka angielskiego i są kontaktowani z organizacjami pomocy społecznej. W ciągu miesiąca od przybycia z nowymi rodzinami kontaktuje się kierownik ds. dobrego samopoczucia studenta lub dyrektor szkoły i nauczyciel. Rodziny mają również spotkania z innymi rodzicami, których dzieci są na tym samym poziomie nauczania bądź w tym samym wieku.

Wokół szkoły umieszczone są flagi i znaki powitalne w różnych językach. Zespoły szkolne zajmują się organizacją przedstawień, tworzą chór śpiewający w języku chińskim, biorą udział w lekcjach tańca indyjskiego, lankijskiego i greckiego oraz grają na tradycyjnych chińskich instrumentach, np. na cytrze. Dzieci w szkole witane są w różnych językach. Organizowane są ważne festiwale kulturalne, takie jak Chiński Nowy Rok i Diwali (hinduistyczne święto światła).

Podczas Tygodnia Różnorodności Kulturowej przewodniczący Komisji Wielokulturowej Wiktorii (Victorian Multicultural Commission) zaprosił każde dziecko, aby zwróciło się do sąsiada i przywitało się w jego ojczystym językiem. Jeden z uczestników powitał wszystkich w języku afrykańskim: „Moimi myślami pozdrawiam was; Moimi słowami was pozdrawiam; sercem moim pozdrawiam; Nie mam nic w zanadru”.

Członkowie społeczności zapewнили pracownikom profesjonalne szkolenie obejmujące informacje o pochodzeniu uczniów i opisujące specyfikę ich krajów

pochodzenia, wartości rodzinne i wzajemne oczekiwania. Wszystkie osoby związane ze szkołą są aktywnie zaangażowane w wspieranie zajęć edukacyjnych.

Nowi uczniowie są skontrowani w klasie z „kumplem”, który będzie się nimi opiekował. Nauczyciele w swoim programie nauczania uwzględniają treści dotyczące doświadczeń życia w różnych krajach. Szkoła podjęła się szerokiej gamy inicjatyw o charakterze wielokulturowym i globalnym, w tym pracy z ambasadorami UNICEF-u i Childfund Connect, aby nawiązać cyfrowe połączenia z dziećmi w Wietnamie, Timorze Wschodnim, Laosie i Sri Lance.

Na każdym poziomie edukacji uczniowie są zaangażowani w działania skoncentrowane na zjawisku globalizacji, a nauczyciele dbają o poczucie odpowiedzialności społecznej i o aktywne obywatelstwo swoich uczniów (*active citizenship*). Zachęca się też wszystkich do stosowania globalnego spojrzenia w trakcie pracy w szkole, umożliwia się im zrozumienie tego, że mają udział w dokonywaniu pozytywnych zmian we własnej społeczności i na świecie.

W 2012 roku szkoła została doceniona za wyjątkowe wysiłki w pracy na rzecz wielokulturowej i szerszej społeczności przez wyróżnienie Excellence in Multiculturalism Award. Jest to tzw. nagroda za „doskonałość”, którą przyznaje się wybitnym osobom i organizacjom poświęcającym się wybranej dziedzinie i zaangażowanym we wspieranie różnorodności kulturowej, co ma pozytywny wpływ na społeczność lokalną.

Projekt edukacyjny pt. World Wise School („Światowa mądra szkoła”) zrealizowany został w Ashburton Primary School, w stanie Victoria. Jego uczestnikami było 489 uczniów z 6. roku edukacji. Po profesjonalnej nauczycielskiej sesji edukacyjnej, realizowanej w ramach projektu Global Education Project (2008), pracownicy postanowili zachęcić uczniów do poszerzenia swoich światopoglądów, aby stać się bardziej aktywnymi obywatelami świata.

Program World Wise opiera się na założeniach Global Education Framework. Podkreśla jedność i współzależność społeczeństwa ludzkiego, uznanie różnorodności kulturowej, praw człowieka, budowanie pokoju i działania na rzecz zrównoważonej przyszłości w różnych czasach i miejscach. Aktywności realizowane w każdym semestrze koncentrują się na innym kontynencie. Aby uczniowie mogli w pełni nabywać wiedzę, przygotowano im specjalną salę z mapami i artefaktami z całego świata. Zrobiono im specjalne paszporty do „odwiedzanych” i omawianych krajów. Zapiski z każdej „podróży” były przechowywane w poszczególnych dziennikach. Uczniowie poznawali różnorodność kulturową za pomocą języka, historii, geografii, zwyczajów i żywności.

Prelegenci z organizacji wspierających globalną edukację angażowali uczniów w rzeczywiste sytuacje, jakich mogliby oni doświadczać w obcych krajach. Uczniowie zaczęli szerzej myśleć o otaczającym ich świecie i planować podjęcie działań na rzecz zmian. Przykładowo uczniowie z 5. roku edukacji gotowali jedzenie, aby zebrać ponad 500 dolarów na wsparcie osieroconych orangutanów na Borneo. Cała szkoła stworzyła przedmioty z materiałów pochodzących

z recyklingu, aby sprzedać i zebrać fundusze na kampanię Make Poverty History. Uczniowie z „zerówki” przygotowali naszyjniki z makaronu, z 1. roku edukacji malowali kamienie życzeń, z 2. roku wykonali naszyjniki z pereł drewnianych, z 3. i 4. roku wykonali bransoletki przyjaźni, zaś uczniowie z 5. i 6. roku wykonywali lalki i modele. Dzięki takiej aktywności uczniowie rozwinęli globalny sposób myślenia, próbując zrozumieć różnorodność życia ludzi w innych krajach. Nauczyli się brać odpowiedzialność za swoje działania, szanować i cenić wielokulturowość oraz postrzegać siebie jako globalnych obywateli, którzy mogą przyczynić się do pokojowego, sprawiedliwego i zrównoważonego świata.

### **Australijska edukacja a edukacja globalna: podsumowanie**

Zasadniczym celem edukacji globalnej na australijskim kontynencie jest rozwój tzw. globalnych obywateli (*global citizens*). Cel ten jest realizowany poprzez promowanie działań i postaw sprzyjających otwartości umysłu i gotowości do podejmowania działań na rzecz zmian, szanowania i doceniania różnorodności oraz promowania aktywnego udziału w rozwoju pokojowego, sprawiedliwego i zrównoważonego świata.

Wspomniane wyżej działania są realizowane w oparciu o założenia Deklaracji Melbournskiej, określającej cele edukacyjne młodych Australijczyków. Deklaracja za najważniejsze zadanie uznaje promocję równości i doskonałość, wspieranie rozwoju odnoszących sukcesy uczniów, pewnych siebie i kreatywnych jednostek, aktywnych oraz świadomych obywateli. Cele te osiągnąć mają być poprzez: rozwijanie silniejszych form współpracy, wspieranie wysokiej jakości nauczania i przywództwa w szkole, wzmocnienie edukacji wczesnoszkolnej, poprawę rozwoju uczniów w średnim wieku, wspieranie uczniów ze starszych lat nauki, w tym przy ich przejściu na wyższy poziom edukacji, promowanie światowej klasy programu nauczania i oceniania, poprawa wyników edukacyjnych wśród młodzieży rdzennych Australijczyków (Aborygenów) i znajdujących się w niekorzystnej sytuacji młodych Australijczyków, zwłaszcza tych z niskiego poziomu społeczno-ekonomicznego oraz wzmocnienie odpowiedzialności i przejrzystości działań edukacyjnych (Melbourne Declaration on Education Goals for Young Australians, 2008).

Tym samym edukacja globalna jest ważnym elementem składowym Australijskiego Programu Nauczania oraz międzyprzedmiotowych celów edukacyjnych, uwzględnianych na każdym roku edukacji. Same działania mają zaś wymiar krajowy, regionalny i globalny, co przekłada się na wzbogacenie programu nauczania poprzez opracowanie interesujących i skoncentrowanych na globalne działanie treści. Tematyka szkoleniowa ma ścisły związek czasowy z edukacją międzyprzedmiotową, umożliwia to rozwój wiedzy, lepsze zrozumienie tematu i nabycie umiejętności związanych z omawianymi zagadnieniami.

Edukacja globalna skupia się na nieograniczonym lokalnie kształceniu, które umożliwia uczniom poznanie świata, rozwijanie wartości wokół pozytywnego postrzegania siebie, docenienie różnorodności kulturowej, wzrost poczucia sprawiedliwości społecznej, rozumienie praw człowieka oraz budowanie trwałej przyszłości.



Tabela 1. Australijskie priorytety międzyprzedmiotowe w nawiązaniu do Australijskiego Programu Nauczania

Priorytety Australijskiego Programu Nauczania oraz priorytety międzyprzedmiotowe	Powiązane akcenty związane z edukacją globalną	Zawartość
Historia i kultura Aborygenów i mieszkańców wysp w cieśninie Torresa	Współzależność i globalizacja; Tożsamość i różnorodność kulturowa; Sprawiedliwość społeczna i prawa człowieka	Grupy mniejszości na całym świecie, ich specjalne powiązania i znajomość ich specyfiki w społeczeństwach, z uwzględnieniem historycznego, społecznego i politycznego punktu odniesienia
Azja i zaangażowanie Australii w Azję	Tożsamość i różnorodność kulturowa; Sprawiedliwość społeczna i prawa człowieka	Różnorodność tradycji, kultur, systemów wierzeń i religii ludzi z krajów azjatyckich; Sprawiedliwe i pokojowe stosunki z krajami na całym świecie; Skuteczne obywatelstwo regionalne i globalne
Zrównoważony rozwój	Zrównoważona przyszłość	Równoważenie społecznych, politycznych, ekonomicznych i środowiskowych aspektów życia na Ziemi

Źródło: <https://www.globaleducation.edu.au/teaching-and-learning/australian-curriculum.html>

Podobnie jak Australijski Program Nauczania, edukacja globalna ma charakter interdyscyplinarny. Nauczyciele mają swobodę w wyborze sposobów, w jaki zaprezentują nowe pojęcia i wytłumaczą zachodzące w świecie procesy. Sami decydują o tym, jak stopniowo mają pogłębiać zrozumienie omawianych zagadnień, tak aby zwiększyć zaangażowanie w zdobywanie wiedzy i ułatwić uczniom naukę. Umiejętności nabyte podczas uczestnictwa w edukacji globalnej, poprzez podobieństwo do tych będących efektem realizacji Australijskiego Programu Nauczania, stwarzają szanse uczniom, teraz i przez całe życie, na bycie osobami zdolnymi

do działania w złożonym, bogatym w informacje, zglobalizowanym świecie. Do szczególnie istotnych umiejętności zaliczyć można: krytyczne i twórcze myślenie, zachowanie etyczne, kompetencje osobiste i społeczne oraz zrozumienie międzykulturowe. Opierają się one na relacjach z osobami z innych kultur, uwzględniają ich sposób myślenia, działania i zachowania się.

### Bibliografia

- Ashburton Primary School*, dostępny na: <http://ashburtonps.vic.edu.au> (otwarto: 15.10.2018).
- Asia Education Foundation (AEF), *BRIDGE (School partnerships, Building Relationships through Intercultural Dialogue and Growing Engagement)*, dostępny na: <http://www.asiaeducation.edu.au/programmes/school-partnerships> (otwarto: 15.10.2018).
- Auburn Girls High School*, dostępny na: <http://www.auburng-h.nsw.edu.au> (otwarto: 15.10.2018).
- Australian Curriculum, About the Australian Curriculum*, dostępny na: <https://www.australiancurriculum.edu.au/about-the-australian-curriculum> (otwarto: 15.10.2018).
- Australian Curriculum Assessment and Reporting Authority (ACARA), *Cross-curriculum priorities*, dostępny na: <https://www.acara.edu.au/curriculum/cross-curriculum-priorities> (otwarto: 15.10.2018).
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA), *English as an Additional Language or Dialect Teacher Resource*, dostępny na: [http://docs.acara.edu.au/resources/EALD\\_Overview\\_and\\_Advice\\_revised\\_February\\_2014.pdf](http://docs.acara.edu.au/resources/EALD_Overview_and_Advice_revised_February_2014.pdf) (otwarto: 15.10.2018).
- Australian Curriculum, Cross-curriculum priorities*, dostępny na: <https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/cross-curriculum-priorities> (otwarto: 15.10.2018).
- Bińczak P. (2013). *Edukacja globalna – klucz do zrozumienia i akceptacji*. „Edukacja i Dialog”, nr 9/10, s. 66–69.
- Caritas Australia, *Improving water, sanitation and community life in Tanzania*, dostępny na: <http://www.caritas.org.au/learn/programs/africa---tanzania-integrated-community-development-program> (otwarto: 15.10.2018).
- Caritas, *Projekt Tanzania (Tanzania project)*, dostępny na: <https://www.caritas.org.au/learn/programs/africa---tanzania-integrated-community-development-program> (otwarto: 15.10.2018).
- ChildFund Australia*, dostępny na: <https://www.childfund.org.au/about-us> (otwarto: 15.10.2018).
- Gadzinowska D. (2008). *Jak mówić o większości świata: jak rzetelnie informować o krajach globalnego Południa?* Warszawa: Instytut Globalnej Odpowiedzialności.

- Gadzinowska D., Lipska-Badoti G., Wojtalik M. (2012). *Jak mówić o większości świata: rzetelna edukacja o krajach globalnego Południa*. Warszawa: Polska Akcja Humanitarna.
- Global Education Network Europe (2009). *Edukacja globalna w Polsce Europejski proces partnerskiego przeglądu edukacji globalnej. Krajowy raport na temat edukacji globalnej w Polsce*. Warszawa.
- Global Education, *Teacher resources to encourage a global perspective across the curriculum, School case studies*, dostępny na: <http://www.globaleducation.edu.au/teaching-and-learning/school-case-studies.html> (otwarto: 15.10.2018).
- Global Education, *Teaching activities, Delivering water*, dostępny na: <http://www.globaleducation.edu.au/teaching-activity/delivering-water-9-10.html> (otwarto: 15.10.2018).
- Global Perspectives: A framework for global education in Australian schools (2008), *Commonwealth of Australia*, dostępny na: [http://www.globaleducation.edu.au/verve/\\_resources/GPS\\_web.pdf](http://www.globaleducation.edu.au/verve/_resources/GPS_web.pdf) (otwarto: 15.10.2018).
- Hechmann R., Bodzan M. (2014). *Pomoc humanitarna: materiały z edukacji globalnej*. Warszawa: Polska Akcja Humanitarna.
- Horton A., Klus-Stańska D. (1994). *Kulturowe prawa dzieci z mniejszości narodowych (na przykładzie wielojęzycznej szkoły w Birmingham)*. „Nowa Szkoła”, nr 3, s. 169–172.
- Karpińska A. (2003). *Edukacyjne problemy czasu globalizacji w dialogu i perspektywie*. Białystok: Trans Humana.
- Kędzierska-Grasiewicz M. (2001). *Humanitaryzm: scenariusze zajęć do edukacji humanitarnej*. Warszawa: Fundacja Polska Akcja Humanitarna.
- Kirschner P. A. (2016). *ICT-based Collaborative Learning and Innovative Pedagogy*, dostępny na: <https://3starlearningexperiences.wordpress.com/2016/07/19/ict-based-collaborative-learning-and-innovative-pedagogy> (otwarto: 15.10.2018).
- Kołodko G. (2001). *Moja globalizacja, czyli dookoła świata i z powrotem*, Toruń: Dom Organizatora.
- Kucińska J. (2009). *MEN [Ministerstwo Edukacji Narodowej] wspiera: edukacja globalna w szkołach*. „Polski w Praktyce”, nr 1, s. 38–39.
- Łomny Z. (1996). *Człowiek i edukacja wobec przemian globalnych*. Radom: ITE.
- Łomny Z. (1998). *W intencji przetrwania i rozwoju: kultura i edukacja – o wspólnotową i humanistyczną rewolucję przetrwania i naprawę świata*. Warszawa: Elipsa.
- Macarthur Anglican School, dostępny na: <http://www.macarthur.nsw.edu.au> (otwarto: 15.10.2018).
- Madrasah Tsanawiyah Negeri 3, dostępny na: <http://mtnegerizjakarta.sch.id> (otwarto: 15.10.2018).
- Melbourne Declaration on Education Goals for Young Australians* (2008), dostępny na: [http://www.curriculum.edu.au/verve/\\_resources/national\\_declaration\\_on\\_the\\_educational\\_goals\\_for\\_young\\_australians.pdf](http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/national_declaration_on_the_educational_goals_for_young_australians.pdf) (otwarto: 15.10.2018).

- Noszczyk M. (2011). *Globalnie – odpowiedzialnie: materiały dla nauczycieli*. Kraków: Fundacja Kultury Chrześcijańskiej Znak.
- Nowaczyk M., Świderek G. (red.) (2012). *Edukacja globalna dla najmłodszych: pakiet edukacyjny dla szkół podstawowych i przedszkoli*. Łódź: Ośrodek Działań Ekologicznych „Źródła”.
- Ocetkiewicz I. (2014). *Czy w polskiej szkole jest miejsce na edukację globalną? Próba odpowiedzi z perspektywy nauczycieli gimnazjum*. „Hejnał Oświatowy”, nr 5, s. 3–5.
- Rosa R. (2000). *Edukacja do praw człowieka w społeczeństwie demokratycznym*. „Podlaskie Zeszyty Pedagogiczne”, nr 1, s. 11–26.
- St. Monica's College, Epping, dostępny na: <http://www.stmonicas-epping.com/about/Pages/default.aspx> (otwarto: 15.10.2018).
- Szczygieł P., Bartosik Ł., Paluszek A. (2013). *Prawo do edukacji: materiały z edukacji globalnej*. Warszawa: Polska Akcja Humanitarna.
- Szymański W. (2001). *Globalizacja: wyzwania i zagrożenia*. Warszawa: Difin.
- Teoretyczne i praktyczne konteksty edukacji globalnej*. (2016). Babicki Z., Kuleta-Hulboj M. (red.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW.
- The Australian Curriculum*, dostępny na: <http://www.australiancurriculum.edu.au> (otwarto: 15.10.2018).
- The Global Education*, dostępny na: <http://www.globaleducation.edu.au> (otwarto: 15.10.2018).
- The Global Education Project NSW (GEPNSW)*, dostępny na: <http://www.ptc.nsw.edu.au/old/gepnsw/gepnsw-home> (otwarto: 15.10.2018).
- The Mathematical Association of New South Wales (MANSW)*, dostępny na: <https://www.mansw.nsw.edu.au> (otwarto: 15.10.2018).
- Trzaskowski P., Bartosik Ł., Jurkiewicz J., Noszczyk M. (2013). *Prawo do Żywności: materiały z edukacji globalnej*. Warszawa: Polska Akcja Humanitarna.
- Victoria's Multicultural Commission (2012), *Victoria's Multicultural Awards for Excellence 2012. Guidelines & Nomination Form*, dostępny na: <https://www.multicultural.vic.gov.au/images/stories/documents/1090%20vmc%20awards%20for%20excellence%20nominations%20form%20web.pdf>; link skrócony: <http://bit.ly/fp2019-2-3> (otwarto: 15.10.2018).
- Wartości, edukacja, globalizacja*. (2002). Kojas W. (red.). Cieszyn: Uniwersytet Śląski.
- Wojnar I. (2000). *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Zdanowski J. (2000). *Kultury pozaeuropejskie i globalizacja: zderzenia*. Warszawa: Elipsa.

## THE VISION OF GLOBAL EDUCATION ON THE EXAMPLE OF EDUCATIONAL INITIATIVES IN AUSTRALIAN SCHOOLS

**Abstract:** The article discusses the issue of global education in Australia. It has been characterized by taking into account its purpose and place in the Australian educational program. Its characteristics have been prepared based on the guidelines included in the Australian Curriculum, Melbourne Declaration on Education Goals for Young Australians and cross-curricular objectives. In addition, selected educational activities implemented in Australian schools that meet the assumptions of global education are discussed.

**Keywords:** global education; Australia; sustainable development; education program.

**Jarosław Korczak** – doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, absolwent Uniwersytetu Warszawskiego oraz Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Pracuje w Wydziale Nauk Pedagogicznych Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Główne obszary obecnych zainteresowań badawczych: system i rozwiązania edukacyjne w Australii, losy edukacyjne australijskiej Polonii, edukacja na Pacyfiku. Adres korespondencyjny: ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa. Adres e-mailowy: korja@o2.pl.



BŁAŻEJ PRZYBYLSKI

*Wydział Nauk Pedagogicznych*

*Akademia Pedagogiki Specjalnej*

*im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie*

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0663-8692>

Forum Pedagogiczne

9 (2019) 2, cz. 1

Wpłynęło: 29.01.2019

Zatwierdzono do druku: 26.06.2019

DOI: 10.21697/fp.2019.2.16

## „MEGATRENDY” WE WSPÓŁCZESNYM ŚWIECIE. PERSPEKTYWA EUROPEJSKA

**Streszczenie:** W artykule podjęto tematykę „megatrendów”, czyli kluczowych tendencji o zasięgu globalnym. Autor dokonuje krótkiej charakterystyki pojęcia, które na przestrzeni lat zmieniało swoje znaczenie oraz prezentuje najważniejsze jego cechy. Podkreśla przy tym kontrowersje związane z nazywaniem konkretnych zjawisk mianem „megatrendy”. Identyfikacja sił, zmieniających kierunek rozwoju świata stanowi jedno z podstawowych narzędzi prognozowania przyszłości. Oddziałują one nie tylko na życie całych społeczeństw, lecz także stanowią istotny czynnik w projektowaniu indywidualnych biografii. W tekście, na podstawie raportów badawczych i opracowań naukowych, wymieniono najważniejsze tendencje występujące we współczesnym świecie. Wybrane z nich zostały omówione i podparte danymi statystycznymi. Autor przygląda się im z perspektywy europejskiej, zarysowując główne zadania stojące przed światem zachodu. Z kolei w kontekście pedagogicznym akcentuje znaczenie uczenia się przez całe życie, któremu przypada kluczowe znaczenie w rozwiązywaniu globalnych oraz edukacyjnych problemów i wyzwań.

**Słowa kluczowe:** „megatrendy”; globalizacja; urbanizacja; demografia; edukacja; uczenie się przez całe życie.

### Wprowadzenie

Diagnoza obecnej kondycji świata nie wystarczy, aby myśleć spokojnie o nadchodzącej przyszłości. Badacze, politycy, naukowcy i zwykli obserwatorzy rzeczywistości, spoglądając na kształt współczesnego świata, na zachodzące w nim procesy, tworzą wizje, prognozy i przewidywania dotyczące przyszłości. Jednym z kluczowych zadań stojących przed globalną społecznością jest dostrzeżenie i właściwa interpretacja aktualnych tendencji, które nie tylko przyczynią się do istotnych zmian w przyszłości, lecz także już dziś powodują gwałtowne przeobrażenia o nieuniknionych konsekwencjach dla życia miliardów obywateli tego świata. Rozpoznanie zjawisk znaczących z ogólnospołecznego punktu widzenia,

określanych mianem „megatrendy”, pozwala na zdefiniowanie najbardziej istotnych tendencji o charakterze globalnym. Wiedza o nich pozwala zaplanować odpowiednią strategię działania i rokuje szanse na sprostanie ambitnym wyzwaniom. Jednym z kluczowych zadań, stojących przed globalnym społeczeństwem, jest zatem identyfikacja trendów, umożliwiająca projektowanie kierunków rozwoju przyszłego świata. Nie mniej istotne jest rozpoznanie owych trendów w kontekście pedagogicznym.

Świadomość zachodzących zmian i wiedza o ich następstwach stanowią niewątpliwie impuls do rozważnego namysłu nad zastaną rzeczywistością, pożądanymi kierunkami zmian i celami edukacji, której najwyższym celem jest dobro człowieka, gdziekolwiek on żyje, pracuje i tworzy. W edukacji właśnie pokłada się nadzieję na budowanie zaangażowania, odpowiedzialności i solidarności między mieszkańcami globu, gdyż – jak wskazują przedstawione poniżej „megatrendy” – realizacja projektu, jakim jest świat przyjazny człowiekowi, stanie się możliwa dopiero wówczas, gdy wszyscy mieszkańcy Ziemi zrozumieją, że jest ona ich wspólną wartością i jako taka wymaga ogólnoświatowej troski, wyrażającej się m.in. refleksyjnym i racjonalnym działaniem jednostek i społeczeństw.

### **„Megatrendy”. Ustalenia terminologiczne**

Termin „megatrendy” zaczęto stosować w celu identyfikacji zasadniczych, najbardziej kluczowych tendencji rozwojowych. Można go zdefiniować jako „ekonomiczne, społeczne, polityczne i kulturowe zjawiska powstałe w procesie rozwoju cywilizacyjnego człowieczeństwa, mające różnorakie uwarunkowania, oddziałujące – jako stałe tendencje – na ludzkość (Muszyński 2001, s. 19). Prandecki (2012, s. 79) dodaje, że „zjawiska te powinny charakteryzować się dużym prawdopodobieństwem wystąpienia, lecz jednocześnie dopuszcza się możliwość ich korekty w wyniku działania innych podobnych sił”. Do „megatrendów” możemy zaliczyć zatem m.in.:

- a. procesy transformacyjne, dokonujące się w społeczeństwach (Naisbitt 1997);
- b. znaczące zjawiska, które mają bliżej określone kierunki zmian (Borodako 2009);
- c. siły, które zmieniają świat (Horx 2007);
- d. tendencje cywilizacyjne (Pajestka 1994).

Niektórzy naukowcy, publicyści, a także międzynarodowe instytucje stawiają znak równości między „globalnymi wyzwaniami” a „megatrendami”. Wydaje się jednak, że „globalne wyzwanie” to bardziej złożony termin. Oprócz „megatrendów” lub inaczej – trendów o globalnym zasięgu, w obręb globalnego wyzwania wchodzi również globalne problemy, już zidentyfikowane oraz te dotychczas „nieznane, niewiadome”, zachodzące we współczesności, aczkolwiek nadal niesprecyzowane (Cuhls i in. 2012, s. 233).



W początkowym okresie termin „megatrendy” służył do opisanie tendencji o zasięgu krajowym. Następnie zaczęto go utożsamiać ze zmianami o charakterze globalnym. Współcześnie stosowanie tego terminu rozszerza się najczęściej do poziomu międzynarodowego, ogólnoswiatowego. Niemniej, posługując się nim, nie odnosimy się wyłącznie do tych trendów, które mają charakter globalny i dotyczą wszystkich bez wyjątku kultur, kręgów cywilizacyjnych czy państw narodowych. Trudno znaleźć jakiegokolwiek procesy czy fenomeny, które dotykałyby cały glob. Przykładowo, gdy mowa o starzeniu się społeczeństw, jako tendencji globalnej, należy pamiętać o tym, że problem ten nie dotyczy wszystkich współczesnych społeczeństw; w niektórych regionach świata społeczeństwa są młode. Myśląc o „megatrendach” można odnosić się też do konkretnego kontynentu, kręgu cywilizacyjnego czy choćby regionu (np. „megatrendy województwa podlaskiego”). Jak widać, termin „megatrendy” może dotyczyć różnych poziomów i skali, nie tylko tej globalnej.

Na ogół jednak podkreśla się ich ponadlokalny charakter. Definicja terminu, sformułowana przez jego propagatora, amerykańskiego futurologa Johna Naisbitta (1997), pozwala skonstatować, że „megatrendy” to nic innego jak wielkie prądy powodujące zmiany. Biorą one swój początek w obecnym czasie, w teraźniejszości. Poprzez nawarstwianie się zmieniają sukcesywnie systemy wartości i w konsekwencji kształt ludzkiego życia w nadchodzącym czasie. Wpływają one na dzieje ludzkości, wyznaczając kierunki, w których w przyszłości będzie podążał świat. Jednocześnie pozwalają prognozować przyszłe zmiany, przystosowywać się do nich, zapobiegać im lub ograniczać ich oddziaływanie.

„Megatrendy” mogą mieć dwojaki charakter: pozytywny lub negatywny. Jakim przymiotnikiem zostaną opatrzone, zależy od oceny ich wpływu na rzeczywistość społeczną (Komitet Prognoz..., 1995, s. 49). Trendy pozytywne to zazwyczaj te, którym przypisuje się potencjał rozwojowy, umożliwiający wzrost ogólnego dobrobytu i podniesienie szeroko rozumianej „jakości” życia. Pozytywne trendy stanowią nadzieję na przewyciężenie dotychczasowych bolączek świata, uniknięcie potencjalnych niebezpieczeństw i realizację długofalowych ogólnospołecznych celów. Z kolei trendy o oddziaływaniu negatywnym postrzegane są jako zagrożenia dla stabilizacji i porządku społecznego. Z pomocą przychodzą różnorodne strategie, wskazujące m.in na skuteczne narzędzia i środki, które mogą przeciwdziałać zagrożeniom. Pokładana jest w nich nadzieja na zapobieżenie niepożądanym skutkom lub złagodzenie niepożądanych tendencji.

Określenie konkretnego trendu mianem „megatrendu” oraz uznanie go za skutek lub przyczynę pojawiających się innych tendencji o zasięgu globalnym jest zabiegiem nacechowanym dużą dozą subiektywizmu (Sulmicka 2016 s. 13). We współczesnym zglobalizowanym świecie zdaje się być oczywistością, że wszelkie ważne procesy i zjawiska stanowią następstwo innych tendencji i mogą równocześnie być przyczyną i skutkiem powstawania kolejnych trendów. (Przykładowo, „terroryzm” może funkcjonować w naukowych opracowaniach i raportach badawczych jako

trend, jednak równocześnie może być postrzegany jako zjawisko wygenerowane przez inne „megatrendy”, np. rosnące nierówności czy amerykańską dominację; może też być uznany za przyczynę np. odchodzenia od religii). Subiektywizm towarzyszy również określaniu mianem globalnych trendów grupy wydarzeń czy występujących zjawisk i procesów. Arbitralność dotyczy zarówno szacowania ich siły sprawczej i zakresu występowania, jak i prawdopodobieństwa przyczynienia się do istotnych zmian w przyszłości. Jako przykład tego można podać jedno z głośniejszych proroctw odnoszące się do triumfu systemów demokratycznych nad autorytarnymi oraz transformacji systemów gospodarczych. Na początku lat 90. XX wieku istniał pełen konsens co do tych dwóch „megatrendów” – rozpowszechniania się systemu wolnorynkowego oraz demokratycznego. Czy aby na pewno przewidywania socjologów, ekonomistów i polityków się spełniły? Czy jednak ta tendencja nie została mylnie zidentyfikowana? Dziś sytuacja rozwija się raczej w przeciwnym kierunku. Można mnożyć pytania o istotę, tendencje rozwoju czy przyczyny i skutki wspomnianych trendów. Niewątpliwie jednak, jak wskazują choćby dwa wymienione powyżej przykłady, mamy do czynienia z dużą dowolnością i uznaniowością w identyfikowaniu i rozpoznawaniu trendów o charakterze globalnym.

Przede wszystkim „megatrendy” oddziałują na całe gospodarki, ale również na konkretne obszary polityki państwowej (np. bezpieczeństwo, sprawy socjalne czy edukacyjne), aktywności człowieka (np. turystyka) czy też sferę duchowości (religijność). Co więcej, mają znaczenie zarówno na poziomie państwowym czy funkcjonowania przedsiębiorstw, jak i na poziomie jednostkowym, stanowiąc istotny czynnik projektowania indywidualnej ścieżki życiowej. Upraszczając, można powiedzieć, że to właśnie „megatrendy” podpowiadają, co należy studiować, żeby być bogatym i szczęśliwym, gdzie i w co lokować własny kapitał, jakich uczyć się języków obcych, aby być lepiej ustawionym, jaki sport trenować i czym się zajmować w czasie wolnym od pracy. „Megatrendy” wyznaczają przyszłość jednostek i całych społeczeństw.

Niejako w opozycji do „megatrendów” pojawiają się też „mikrotrendy” (Penn, Zalesne 2007). Nie należy zapomnieć o tym, że współczesny świat kształtują nie tylko potężne, ogólnoświatowe tendencje, lecz także decyzje, wybory, aspiracje i działania względnie małych środowisk. Aby zrozumieć współczesność, nie należy ograniczyć się do poszukania globalnych i uniwersalnych tendencji świata, lecz przyjrzeć się aktywnościom jednostek i małych grup. To ich potrzeby, dążenia i pragnienia znajdują się w centrum uwagi przedsiębiorców, strategów czy globalnych firm, starających się zaspokoić oczekiwania konsumentów i obywateli. Codzienne decyzje i wybory, podejmowane przez mieszkańców miast i wsi, lokalne wspólnoty, subkultury czy grupy młodzieżowe współkształtują dzisiejszy świat.

### Wybrane „megatrendy” – przyczynek do dyskusji. Perspektywa europejska

W poniższym fragmencie zaprezentuję kilka wybranych „trendów”, a właściwie grup trendów uważanych za najbardziej kluczowe dla przyszłości świata. Na najważniejsze „megatrendy” we współczesnym świecie wskazują liczne raporty badawcze i opracowania (CSIRO 2012; Ernst, Young 2015; Komisja Europejska 2012). Wymieniają one od kilku do nawet kilkudziesięciu „megatrendów”<sup>1</sup>.

Janusz Mariański (2016, s. 19) zauważa, że „megatrendy” „odnoszą się przede wszystkim do gospodarki”. Wielu myślicieli podkreśla, że tym najbardziej podstawowym, najsilniejszym trendem, wyznaczającym inne tendencje jest obecnie globalizacja, której znaczenie wykracza daleko poza kwestie ekonomiczne. Pojęcie to w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat robi zawrotną karierę. Słowo „Globalizacja jest na ustach wszystkich. Słowo na czasie, które szybko zmienia się w slogan, w magiczną formułę, w hasło otwierające bramy wszystkich tajemnic teraźniejszości i przyszłości” (Bauman 2000, s. 5). Globalizacja jako zjawisko o charakterze wszechobecnym i wszechogarniającym obrazuje diametralne różnice w ocenie skutków „megatrendów”. Przez jednych tendencja ta przyjmowana jest pozytywnie, wręcz entuzjastycznie, jako niosąca ze sobą przede wszystkim korzyści. Inni zaś widzą w niej zagrożenie dla bezpieczeństwa, porządku i stabilizacji światowej. Wszyscy zgodni są jednak co do tego, że stanowi ona „nieunikniony los świata, a także [...] nieodwracalny proces, który dotyczy każdego z nas w takim samym stopniu i w ten sam sposób” (Bauman 2000, s. 5). Jej zwolennicy wskazują na to, że stanowi ona „ideologię wzrostu” (Zacher 2003, s. 216). Sceptycyzm przeciwników globalizacji oddają słowa Tadeusza Kowalika (2000, s. 343): „proces globalizacji gospodarki światowej uchodzi za największe zagrożenie dla utrzymania różnorodności systemów społeczno-ekonomicznych. [...] nieodległa jest chwila, gdy swoistości systemowe znikną na rzecz mniej lub bardziej jednolitej prywatno-kapitalistycznej gospodarki rynkowej na świecie”. W globalizacji upatrują jej przeciwnicy przede wszystkim narzędzia amerykańskiej dominacji, źródła rosnących nierówności i konfliktów społecznych, zagrożeń związanych z eksploatacją środowiska naturalnego oraz filozofii traktowania zysku ponad człowieka.

Jednym z najczęściej wskazywanych procesów w obszarze szeroko rozumianej ekonomii jest przenoszenie centrum gospodarczego, dotychczas utożsamianego z krajami należącymi do tzw. kręgu zachodnioeuropejskiego (głównie UE i Ameryka Północna), w stronę nowych państw aspirujących do miana potęg gospodarczych, leżących głównie na kontynencie azjatyckim. Według prognoz licznych ekonomistów, obraz gospodarczy świata za 10 lat będzie znacznie odbiegał

---

1 Tabela umieszczona w artykule prezentuje zestawienie najważniejszych rozpoznanych trendów, z uwzględnieniem obszarów, w których występują, z zastrzeżeniem, że części z nich nie można jednoznacznie zaklasyfikować do konkretnego obszaru, a zdecydowana większość ma wpływ na inne pojawiające się w świecie tendencje.

od współczesnego porządku świata i nieodwołalnie nastąpi „zmiana światowej architektury ekonomicznej” (Sulmicka 2016, s. 14).

Problematyka nierówności społecznych, stanowiąca od lat przedmiot zainteresowania różnych dyscyplin naukowych, jest uznawana za jedną z głównych tendencji współczesności. Jak zauważa jeden z najpopularniejszych ekonomistów naszych czasów Joseph E. Stiglitz (2015, s. 23), „nierówności, zwłaszcza te pogłębiające się przez szybkie bogacenie się najbogatszych, budzą coraz większe zaniepokojenie niemal na całym świecie – spowolnienie gospodarcze prawie wszędzie pogorszyło sytuację ludzi, głównie średnio zamożnych i ubogich”. Renomowany ekonomista Thomas Piketty (2015) pisze wręcz o „hiperkoncentracji majątkowej”.

Kolejnym, powszechnie dostrzeganym „megatrendem”, jest urbanizacja. Szacunki mówią o tym, że w 1800 roku mieszkańcy miast stanowili zaledwie dwa proc. ogólnej liczby populacji, w 1950 roku – ok. 30 proc., a w 2018 roku już ponad połowa mieszkańców globu zamieszkiwała miasta. Do 2060 roku odsetek ludności mieszkającej w miastach ma wzrosnąć do 68 proc.. W Europie poziom urbanizacji wynosi już dziś 74 proc. (ONZ 2018). Ogólna tendencja wzrostowa nie oznacza jednakowego tempa wzrostu na wszystkich kontynentach. Najszybciej liczba osób zamieszkujących miasta będzie rosła w Azji i Afryce Subsaharyjskiej. W Europie do 2050 roku ok. 80 proc. mieszkańców będzie zamieszkiwało miasta (BBVA). Szybka urbanizacja niesie ze sobą znaczące implikacje w wielu dziedzinach życia, m.in. w biznesie, edukacji, ochronie środowiska. Rosnąca populacja miast stanowi wyzwanie: trzeba będzie zmierzyć się m.in. z koniecznością usprawniania i ulepszania transportu publicznego, rozbudową sieci dróg, budowaniem nowych mostów i portów, zwiększeniem liczby placówek opiekuńczych i edukacyjnych, dostarczaniem większej ilości prądu i wody, modernizacją kanalizacji miejskiej i budową oczyszczalni ścieków. To tylko nieliczne z wyzwań stojących przed społeczeństwem, które musi przygotować się na drastyczne zmiany w strukturze zamieszkania.

Inna, często i skwapliwie poruszana kwestia, dotyczy obszaru demografii, która jest jednym z podstawowych narzędzi prognozowania społecznego. Rozpoznanie trendów demograficznych stanowi główny element realizowania skutecznej polityki ekonomicznej, społecznej i edukacyjnej. Zmiany demograficzne, coraz bardziej widoczne nawet dla przeciętnego obserwatora podróżującego po Europie Zachodniej, stanowią przedmiot debat środowisk zatroskanych o przyszłość Starego Kontynentu. „Siwiejąca Europa, jeszcze dość młoda Azja i Afryka, starzejące się Ameryka Północna i Południowa – to obraz demograficzny przyszłości” (Czerniawska 2002, s. 15). Rozbrzmiewają głosy alarmujące, że czeka nas „demograficzne samobójstwo”, którego przyczyny leżą m.in. w spadku płodności, spadku współczynnika urodzeń czy zwiększeniu długości życia. Zgodnie z prognozami, w ciągu następnych lat na świecie przybędzie znacznie ponad miliard ludzi, zaś w 2029 roku całkowita liczba populacji wyniesie 8,3 miliarda. Mimo zwiększającej się liczby ludności na świecie, Europa będzie musiała zmierzyć się z tendencją

odwrotną, z redukcją populacji i gwałtownym procesem starzenia się. Jeszcze do 2025 roku liczba mieszkańców krajów przynależących do UE będzie minimalnie rosła, ale w kolejnych latach Europejczycy odnotują spadek (przez 20 lat ubędzie 36 mln ludzi). W 2050 roku UE ma liczyć ok. 470 milionów obywateli; jednocześnie ponad 10 proc. mieszkańców Unii Europejskiej przekroczy 80 rok życia, a liczba osób powyżej 65 roku życia zwiększy się prawie dwukrotnie w stosunku do stanu obecnego. Zarazem udział ludzi w wieku 15–64 lata spadnie o 20 proc. Z jednej strony wydłużenie się średniej długości życia obywateli Europy uznaje się za sukces i świadectwo zarówno postępu technicznego i medycznego, jak i efekt promocji zdrowego stylu życia. Z drugiej strony, zmiana ta będzie zapewne skutkować wieloma nowymi problemami: brakiem siły roboczej, być może koniecznością masowej migracji czy też narastającymi trudnościami w sferze świadczeń społecznych. Obecnie stosunek osób znajdujących się w wieku produkcyjnym do populacji w wieku poprodukcyjnym wynosi 4:1, do 2050 roku zmniejszy się do proporcji 2:1 (Komisja Europejska 2012, s. 83). Zmniejszająca i starzejąca się populacja mieszkańców starej Europy stanowi jedno z głównych wyzwań, przed którymi stoją rządy państw narodowych i organizacji europejskich.

Nie sposób przejść obojętnie nad zmianami w sferze *sacrum*. Badacz religijności, Janusz Mariański, wskazuje na co najmniej kilka trendów w odniesieniu do religii: sekularyzację i desekularyzację, pluralizację i indywidualizację religijności oraz nową duchowość. Ten sam autor zaznacza, że to właśnie „Europie przysługuje «status szczególny», bowiem na jej terytorium procesy sekularyzacyjne są najbardziej widoczne i przejawiają się w osłabieniu mocy integracyjnej religii, w spadku członkostwa w Kościołach chrześcijańskich, w rosnącej obojętności religijnej i swoistej płynności wiary. Wzrasta liczba osób określających się jako niereligijne, a nawet jako ateści” (Mariański 2016, s. 76). Najnowsze dane (Benedykt XVI, Centre for Religion and Society, 2018) pokazują silnie zróżnicowanie w obszarze religijności wśród młodych Europejczyków (16–29 lat); generalnie jednak trend ogólnoeuropejski charakteryzuje się spójnością: odsetek osób regularnie uczęszczających do Kościoła oraz deklarujących się jako osoby wierzące spada. Przynależność do religii chrześcijańskiej deklaruje 82 proc. młodych Polaków, 71 proc. Litwinów i 59 proc. Irlandczyków i Słoweńców. Na drugim biegunie znajduje się młodzież z Czech (90 proc. deklaruje się jako osoby nieprzynależące do żadnej religii), Estonii i Szwecji (odpowiednio 80 proc. i 75 proc.). Ponad 70 proc. Czechów i ok. 60 proc. Hiszpanów, Holendrów, Brytyjczyków nigdy nie uczestniczy w praktykach religijnych. Jeszcze większa część młodzieży deklaruje, że nigdy się nie modli. Także wśród samych katolików spada odsetek osób regularnie uczestniczących we mszy świętej. Najrzadziej biorą w niej udział młodzi dorośli deklarujący się jako katolicy z Belgii (2 proc.), Węgier i Austrii (po 3 proc.); najczęściej zaś Polacy (47 proc.), Portugalczycy (27 proc.) i Czesi (24 proc.). Polska młodzież, jak pokazują badania, na tle pozostałych Europejczyków najsilniej identyfikuje się z Kościołem Katolickim.

W przestrzeni publicznej sporo miejsca poświęca się również „megatrendom” środowiskowym. Dyskurs środowiskowy lokuje się przeważnie w negatywnym kontekście ogólnych tendencji prowadzących do szeregu niebotycznych zagrożeń. Kwestią, w ostatnim czasie medialnie najgorętszą, jest tzw. globalne ocieplenie. Gdyby potwierdziły się najbardziej pesymistyczne prorocтва, skutki będą katastrofalne (np. podniesienie się poziomu wód oceanicznych i zalanie zamieszkałych przez ludzi lądów czy rozpowszechnienie się chorób zakaźnych) (np. Giddens 2012, s. 647). Specjaliści biją na alarm: „równoległe do zagrożeń związanych z ociepleniem klimatu, występują inne równie niepokojące tendencje (Mayor 2001, s. 173). W tym miejscu otwiera się bogata lista zagrożeń wynikających z beztrioskiej i krótkowzrocznej działalności człowieka w świecie przyrody: pogorszenie się jakości gleb i czystości powietrza, zanieczyszczenie wód, katastrofy przyrodnicze, prowadzące do pojawienia się nowej kategorii „uchodźców ekologicznych”, kurczenie się zasobów naturalnych z jednoczesnym przyrostem ogólnej liczby ludności na świecie, zanik pewnych gatunków zwierząt i roślin szczególnie na północy Europy. Warto też podkreślić, że „wszelkie kwestie ekologiczne są zawsze kwestiami natury społecznej i kulturowej, ponieważ dotyczą zawsze warunków egzystencji ludzkich wspólnot” (Walzer 2016, s. 157). To, co dziś wydaje się odległą wizją i kwestią w większym stopniu natury technicznej, w rzeczywistości będzie silnie oddziaływać na życie, jeśli jeszcze nie w życiu współczesnych pokoleń, to zapewne następnych.

„Megatrendy” nie omijają też edukacji. „Polityki oświatowe konfrontowane są przez dwujędnie procesów pozornie sobie przeciwstawnych: rynek światowy vs. oświata w hierarchii ekonomii; suwerenność polityczna resortu edukacji vs. jej umiędzynarodowienie, globalizacja; heterarchiczne praktyki międzynarodowe w edukacji vs. hierarchiczne praktyki oświatowe w kraju; globalne współzarządzanie vs. współzarządzanie korporacyjne; partnerstwo publiczno-prywatne vs. etatyzm oświatowy; udział w edukacji społeczeństwa obywatelskiego vs. hegemonia władz państwowych” (Śliwerski 2018, s. 17). Do najważniejszych trendów zachodzących w Europie zalicza się:

- a. upowszechnienie szkolnictwa wyższego;
- b. wydłużenie obowiązkowej edukacji szkolnej, m.in. przez obniżanie wieku rozpoczęcia obowiązkowej edukacji;
- c. wzrost autonomii szkół;
- d. upowszechnienie edukacji przedszkolnej (w tym szczególnie bezpłatnej);
- e. wzrost odsetka studiujących kobiet (za: Eurydice 2012);
- f. wzrost zainteresowania edukacją małego dziecka (Nowakowska-Siuta 2015, s. 45).

Na marginesie skonstatuję, że przy pobieżnym nawet przeglądzie trendów i tendencji europejskich w obszarze edukacji widać, że nie wszystkie kraje należące do Unii Europejskiej poddają się im w równym stopniu. Niektóre z rozwiązań popularnych i forsowanych przez polityki państwowe w części krajów spotykają

się z różnych powodów (np. ideologicznych lub finansowych) z ignorancją i odrzuceniem w innych państwach, przyjmujących w zamian rozwiązania idące jednoznacznie w odwrotnym kierunku.

Tabela 1. Przykładowe „megatrendy”

„Megatrendy”	Przykłady
Gospodarcze	Globalne siły kapitałowe – rosnące znaczenie korporacji ponadnarodowych, rynek globalny, narastające nierówności, fetyszyzowanie wzrostu PKB gospodarka informacyjna, gospodarka oparta na wiedzy, inteligentna gospodarka <i>smart economy</i> , przesuwanie się centrum gospodarki światowej;
Demograficzne	Starzenie się społeczeństw, urbanizacja;
Społeczne	Przemiana wartości, indywidualizacja rozumiana jako uwalnianie się jednostek spod wpływu tradycyjnych instytucji i struktur, nowe style i formy życia, zmiany w podziale obowiązków w rodzinie, równouprawnienie płci, wzrost znaczenia kobiet, rozwój prekariatu, ekspansja klasy średniej, wzrost znaczenia wirtualnych wspólnot, wycofywanie się ludzi z życia publicznego, wzrost konsumpcji;
Polityczne	Rozszerzanie się demokracji, wzrost znaczenia podmiotów niepaństwowych (np. „nowe ruchy społeczne”), wzrost populizmu, rosnące „napięcia” między mocarstwami światowymi;
Religijne	Sekularyzacja, indywidualizacja religijna, „nowa duchowość”;
Edukacyjne	Upowszechnienie szkolnictwa wyższego, obniżenie wieku rozpoczęcia obowiązkowej edukacji szkolnej;
Środowiskowe	Wyczerpywanie się zasobów naturalnych, jałowienie gleby, deforestacja, przekształcanie środowiska naturalnego, globalne ocieplenie;
Techniczne	Zaawansowana technologia, cyfryzacja i digitalizacja, rozpowszechnienie się Internetu, automatyzacja i robotyzacja produkcji, rozwój alternatywnych źródeł energii.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie opracowań naukowych i raportów badawczych<sup>2</sup>.

2 Np.: CSIRO. (2012). *Our future world. Global megatrends that will change the way we live*; Ernst&Young. (2015). *Megatrends. Making sense of a world in motion*; Komisja Europejska. (2012). *Global Europe 2050*; Eurydice. (2012). *Key Data on Education in Europe 2012*.

Opisane powyżej przykłady to tylko wybrana część z bogatej palety potężnych trendów światowych, nagłaśnianych przez naukowców i raporty badawcze. W tekście uwzględniłem przede wszystkim zmiany globalne, istotne w kontekście Europy Zachodniej. Część tzw. procesów globalnych dotyka Europę wolniej, inne zaś stanowią przede wszystkim zagrożenie dla Starego Kontynentu, gdzie indziej (jeszcze?) nie docierając. W każdym z obszarów wyszczególnionych w powyższej tabeli można wskazać jeszcze inne tendencje o charakterze globalnym, które będą współkształtowały przyszły świat. Większych trudności nie przysparza wskazanie kolejnych obszarów życia człowieka, w których występują niewymienione w tabeli globalne tendencje. Powyższa klasyfikacja jest otwarta; zapewne w niedalekiej przyszłości pojawią się będą kolejne zjawiska i procesy, których dotychczas jeszcze nie zdiagnozowano, a które generują już współczesna kultura, gospodarka, polityka. Im wcześniej zostaną rozpoznane, tym większe będą szanse na podjęcie efektywnych działań pomocnych w budowaniu przyjaznego człowiekowi świata. Problematyka megatrendowa, zainicjowana publikacją książki Johna Naisbitta (1997), zyskuje stale na znaczeniu jako coraz istotniejszy element myślenia o przyszłości. Powyższe rozważania rzucają światło jedynie na kilka trendów o charakterze globalnym, z których każdy zasługuje na osobne analizy. Wszystkie one niosą ze sobą liczne konsekwencje nie tylko dla światowych rynków, geopolitycznego porządku czy stanu środowiska naturalnego, lecz także dla codziennego życia jednostek. Skutki obserwowanych dziś trendów, ale także tych, których pojawienia można spodziewać się wkrótce, wiążą się z szansami, które świat może wykorzystać do urzeczywistnienia celów społecznie pożądanych. Z drugiej strony trzeba przygotować się na występowanie wielu zagrożeń i niebezpieczeństw. Lekkość i brak odpowiedzialności współczesnych społeczeństw może przesądzić o tym, że przyszłość będzie mniej przyjazna człowiekowi, targana niekończącymi się konfliktami i napięciami. Jon Mandle (2009, s. 178) zauważa: „Jeśli zdamy sobie sprawę z różnorodności kultur, praktyk i wartości w dzisiejszym świecie oraz z historii obojętności i wrogości pomiędzy narodami, może się nam wydać, że proces globalizacji może zaowocować głębszą humanizacją. Nie odważę się na stwierdzenie, czy zbliżamy się czy oddalamy od tego celu, ale taka jest przynajmniej potencjalna ścieżka dla globalnej sprawiedliwości. Jeżeli [...] jest ona możliwa, ale nie nieunikniona, naszym obowiązkiem nie jest moralizowanie, ale skierowanie nas wszystkich na tę ścieżkę”. Alternatywnych scenariuszy przyszłości jest wiele. Możliwie szybkie rozpoznanie „megatrendów” może wesprzeć strategów w konstruowaniu odpowiednich koncepcji, umożliwiających realizację optymistycznych wizji dalszego rozwoju. Oprócz tego konieczne są: „globalny” konsens co do priorytetów rozwojowych, dobre i skuteczne strategie, mądre decyzje polityczne na poziomie lokalnym i globalnym oraz zaangażowanie rządów i całych społeczeństw.



### Zakończenie. W kierunku uczenia się przez całe życie

Klamrę spinającą problematykę związaną z globalizacją stanowi edukacja globalna, która jest „najbardziej głośnym przyszłościowym wyzwaniem pedagogicznym, przewyższającym tradycyjnie dominującą perspektywę narodową czy państwową na rzecz zintegrowanego pokojowego współżycia ludzkości w perspektywie międzynarodowej i międzykontynentalnej” (Wołoszyn 1998, s. 145). Jedni rozumieją ją jako uniwersalny projekt moralno-etyczny, inni jako dźwignię zmiany społecznej, inni jeszcze jako podstawowy warunek urzeczywistnienia idei zrównoważonego rozwoju, edukację międzykulturową albo edukację na rzecz praw człowieka. Niemniej wszystkie nurty myślenia o edukacji globalnej akcentują ogólnościową, zbiorową współzależność. Nie sposób odnieść się w tym miejscu do różnorodnych koncepcji edukacji globalnej, oferowanych przez myślicieli i badaczy identyfikujących się z różnymi światopoglądami i ideologiami, dlatego zwrócę uwagę na jedną tylko perspektywę, która wpisuje się we wszystkie nurty myślenia w kategoriach globalnych i co do której doniosłości istnieje pełen konsens. Jest nią uczenie się przez całe życie, stanowiące dotychczas bardziej koncepcję, wizję, postulat niż rzeczywistość. Głośnym echem odbiły się dokumenty: raport Faure’a *Uczyć się, aby być* (1975) i raport Delorsa *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb* (1996), które stworzyły podwaliny do rozwoju nowoczesnych systemów edukacyjnych w państwach wysoko uprzemysłowionych, ukazując wartość i znaczenie edukacji towarzyszącej człowiekowi na każdym etapie życia. Mniejszą uwagę przykuwa raport UNESCO (2008) o uczeniu się i edukacji dorosłych<sup>3</sup>, który dowodzi, że systemy edukacyjne w licznych krajach świata nie są w stanie sprostać wyzwaniu, jakim jest zapewnienie wszystkim obywatelom dostępu do edukacji przez całe życie. Pokonanie różnorodnych barier ekonomicznych, politycznych, społecznych i strukturalnych, ograniczających udział dzieci, młodzieży i osób dorosłych w edukacji jest zresztą problemem nie tylko państw najuboższych. Tymczasem wyrównanie szans edukacyjnych stanowi „jeden z najważniejszych warunków przezwyciężenia niesprawiedliwości społecznej i ograniczania nierówności społecznych w każdym kraju (UNESCO 2008, s. 24) oraz rozwoju krytycznego myślenia i aktywnego, zaangażowanego obywatelstwa. Globalne „megatrendy” wymagają globalnej reakcji ze strony systemów oświatowych. Chodzi zarówno o holistyczne podejście do edukacji w ramach narodowych systemów edukacji, a zwłaszcza o postęp w opiece nad małym dzieckiem i w edukacji podstawowej, determinujących procesy uczenia się człowieka w późniejszych fazach życia, jak i międzynarodowe porozumienie w odniesieniu do konieczności poprawy dostępu do edukacji i podniesienia jej jakości. Chodzi zatem o jej otwartość dla wszystkich i ciągłość obejmującą całe ludzkie życie i wszelkie obszary uczenia się: uczenie się formalne, pozaformalne

3 Od 2009 roku ukazały się trzy kolejne raporty. Publikacja następnego jest przewidziana na rok 2019.

i nieformalne. Uczenie się przez całe życie otwiera szansę na uczestnictwo społeczne, na działanie, na adekwatną reakcję na społeczne, polityczne, gospodarcze i kulturowe wyzwania. Znany socjolog Zygmunt Bauman (2007, s. 229) pisał, że jeśli „edukacja i uczenie się mają się do czegoś przydać to muszą mieć charakter ciągły i rzeczywiście trwać przez całe życie”. Wykorzystanie potencjału tkwiącego w całożyciowej edukacji jednostek i społeczeństw jest fundamentalnym warunkiem sprostania globalnej złożoności problemów nękających świat i urzeczywistnienia aspiracji do jego pokojowego zrównoważonego rozwoju, opartego na powszechnie akceptowanych wartościach i podstawowych prawach człowieka.

### Bibliografia

- Bauman Z. (2000). *Globalizacja*. Klekot E. (tłum.). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bauman Z. (2007). *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*. Konieczny J. (tłum.). Kraków: Wydawnictwo „Znak”.
- BBVA (2016). *European urbanization trends*, dostępny na: [https://www.bbva-research.com/wp-content/uploads/2016/12/European-urbanization-trends\\_.pdf](https://www.bbva-research.com/wp-content/uploads/2016/12/European-urbanization-trends_.pdf) (otwarto: 17.06.2018).
- Benedykt XVI, Centre for Religion and Society. (2018). *Europe's Young Adults and Religion*, dostępny na: <https://www.stmarys.ac.uk/research/centres/benedict-xvi/docs/2018-mar-europe-young-people-report-eng.pdf> (otwarto: 6.07.2018).
- Borodako K. (2009). *Foresight w zarządzaniu strategicznym*. Warszawa: C. H. Beck.
- Cuhls K., Bunkowski A., Behlau L. (2012). *Fraunhofer future markets: From global challenges to dedicated, technological, collaborative research projects*. „Science and Public Policy”, nr 39, s. 232–244.
- CSIRO (2012). *Our future world. Global megatrends that will change the way we live*, dostępny na: <https://publications.csiro.au/rpr/download?pid=csiro:EP126135&dsid=DS2> (otwarto: 4.07.2018).
- Czerniawska O. (2002). *Starość wczoraj, dziś i jutro*. W: Wnuk W (red.). *Ludzie starsi w trzecim tysiącleciu. Szanse–nadzieje–potrzeby*. Wrocław: Uniwersytet Trzeciego Wieku w Uniwersytecie Wrocławskim.
- Delors J. (1998). *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*. Rabczuk W. (tłum.). Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich.
- Eurydice (2012). *Key Data on Education in Europe 2012*, dostępny na: <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5741409/978-92-9201-242-7-N.PDF/dodcboda-5c52-4b33-becb-027f05e1651f>; link skrócony: <http://bit.ly/fp2019-2-4> (otwarto: 5.07.2018)
- Ernst&Young (2015). *Megatrends. Making sense of a world in motion*, dostępny na: <https://www.ey.com/Publication/vwLUAssets/ey-megatrends-report-2015/%24FILE/ey-megatrends-report-2015.pdf> (otwarto: 26.06.2018).

- Faure E. (1975). *Uczyć się, aby być*. Zakrzewska Z. (tłum.). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Giddens A. (2012). *Socjologia*. Sulżycka A. (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Horx M. (2007). *Macht der Megatrends*, dostępny na: <http://www.horx.com/Reden/Macht-der-Megatrends.aspx> (otwarto: 12.06.2018).
- Komisja Europejska (2012). *Global Europe 2050*, dostępny na: [https://ec.europa.eu/research/social-sciences/pdf/policy\\_reviews/global-europe-2050-report\\_en.pdf](https://ec.europa.eu/research/social-sciences/pdf/policy_reviews/global-europe-2050-report_en.pdf) (otwarto: 1.07.2018).
- Komitet Prognoz „Polska w XXI wieku” przy Prezydium PAN. (1995). *W perspektywie roku 2010. Droga do roku 2010. Raport w sprawie opracowania długofalowej strategii rozwoju Polski na okres 15 lat*. Warszawa: Dom Wydawniczy „Elipsa”.
- Mandle J. (2009). *Globalna sprawiedliwość*. Dera M. (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Mariański J. (2016). *Megatrendy religijne w społeczeństwach ponowoczesnych. Studium Socjologiczne*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mayor F. (2001). *Przyszłość świata*. Wolf J., Janik A., Rabczuk W. (tłum.). Warszawa: Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych.
- Muszyński J. (2001). *Megatrendy a polityka*. Wrocław: ATLA 2.
- Naisbitt J. (1997). *Megatrendy. Dziesięć nowych kierunków zmieniających nasze życie*. Kwiatkowski P. (tłum.). Poznań: Zysk i S-ka.
- Nowakowska-Siuta R., Śliwerski B. (2015). *Racjonalność procesu kształcenia: studium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*. T. 1. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- ONZ (2018). *Revision of World Urbanization Prospects*, dostępny na: <https://esa.un.org/unpd/wup/Publications/Files/WUP2018-KeyFacts.pdf> (otwarto: 5.07.2018).
- Pajestka J. (1994). *O orientację na przyszłość w reformach polskich. Megatrendy cywilizacyjne a procesy transformacji systemowej*. Warszawa: Dom Wydawniczy „Elipsa”.
- Penn M., Zalesne E. K. (2007). *Microtrends: the small forces behind tomorrow's big changes*. Nowy Jork: Hachette Book Group.
- Piketty T. (2015). *Ekonomia nierówności*. Bilik A. (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Prandecki K. (2012). *Rola megatrendów w przewidywaniu przyszłości*. „Przyszłość. Świat–Europa–Polska”, nr 2, s. 75–94.
- Paprocki W., Pieriegud J. (2015). *Megatrendy i ich wpływ na rozwój sektorów Infrastrukturalnych*. Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową – Gdańska Akademia Bankowa.
- Sumlicka M. (2016). *Trendy we współczesnej gospodarce światowej a globalny biznes*. W: Stacewicz J. (red.). *Polityka gospodarcza w warunkach przemian rozwojowych*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Szkoła Główna Handlowa.

- Stiglitz J. (2015). *Cena nierówności. W jaki sposób dzisiejsze podziały społeczne zagrażają naszej przyszłości*. Mitoraj R. (tłum.). Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Śliwerski B. (2018). *Czy jest jeszcze potrzebna pedagogika porównawcza?* W: Nowakowska-Siuta R., Dmitruk-Sierocińska K. (red.). *Polityka oświatowa w perspektywie porównawczej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- UNESCO. (2008). *EFA Global Monitoring Report 2009: Overcoming inequality: why governance matters*. Oxford, Paris: Oxford University Press, UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2009). *Global Report on Adult Learning and Education*. Hamburg UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Walzer H. (2016). *Samodzielne myślenie*. Grotowicz W. (tłum.). Słupsk: Wydawnictwo Dobra Literatura – Grupa Wydawnicza „Literatura Inspiruje”.
- Wołoszyn S. (1998). *Nauki o wychowaniu w Polsce w XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*. Kielce: Dom Wydawniczy „Strzelec”.
- Zacher L. W. (2003). *Spór o globalizację. Eseje o przyszłości świata*. Warszawa: Dom Wydawniczy „Elipsa”.

## MEGATRENDS IN THE CONTEMPORARY WORLD: EUROPEAN PERSPECTIVE

**Abstract:** In the article, the author raises the issue of “megatrends”, that is essential and principal tendencies of global range. He briefly characterizes this notion, the meaning of which has evolved over the years, and presents its major features. The author emphasizes the controversies about calling specific phenomena “megatrends”. Identification of the forces that change the direction of the world development is one of the basic tools for predicting the future. Not only do they impact the lives of entire societies but also determine the composition of individual biographies. The article mentions the most important research-based tendencies visible in the contemporary world. The author reviews them from the European perspective and outlines the major challenges for the Western world. In the pedagogical context, he emphasizes the importance of lifelong learning as a key to solving global and educational problems and challenges.

**Keywords:** megatrends; globalization; urbanization; demography; education.

**Błażej Przybylski** – doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki; adiunkt w Instytucie Pedagogiki w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Jego zainteresowania naukowe i badawcze oscylują wokół problematyki młodzieży, jej poglądów, aktywności, aspiracji oraz społecznych uwarunkowań kształcenia. Adres korespondencyjny: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa. Adres e-mailowy: blazej.przybylski@wp.pl.

# COLLOQUIA

TOSHIKO ITO

*Faculty of Education*

*Mie University, Japan*

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0585-741X>

Forum Pedagogiczne  
9 (2019) 2, cz. 1

Wpłynęło: 10.03.2019

Zatwierdzono do druku: 26.06.2019

DOI: 10.21697/fp.2019.2.17

## UNIVERSITY RUIN AND THE CONTESTED USEFULNESS OF THE HUMANITIES IN JAPANESE HIGHER EDUCATION

**Abstract:** At Japanese universities, the standing of the humanities has declined considerably over the last two decades. This decline is reminiscent of Bill Readings' account of American universities as articulated in his *University in Ruins* (1996). In Readings' analysis, American universities are 'ruined' because they have abandoned their intrinsic cultural mission in a shift that greatly undermines the standing of the humanities. His recommendation in the American context of the time is the adoption of a certain rhythm of disciplinary attachment and detachment, such as giving more weight to short-term collaborative projects on the assumption that every collaboration has a certain half-life. The manner in which Japanese universities are dealing with the shift against the humanities is more complex than Readings' recommendation. While the government's policy makers favor short-term usefulness in a sense superficially similar to Readings' recommendation, scholars in the humanities tend to insist that the usefulness of humanities is undeniable but needs to be evaluated on a longer timescale.

**Keywords:** the humanities; Japan; higher education; usefulness; short-term; long-term.

### The Crisis of Liberal Education

In his *University in Ruins*, Bill Readings variously describes an acute crisis in university education as a consequence of either Americanization or globalization, both of which terms he takes to stand for a tendency to suffer "the generalized imposition of the rule of the cash-nexus" (1996, p. 2) at the expense of traditional culture. According to Readings, the U.S. universities of the 1990s that have succumbed to this tendency are willing to forego the "cultural mission" (Ibid., p. 3) that conventional universities duly fulfill as part of their responsibilities. These "post-historical" (Ibid., p. 6) universities no longer participate "in the historical project for humanity," (Ibid., p. 5) because for them the "notion of culture as the legitimating idea of the modern University has reached the end of its usefulness." (Ibid.) This

shift affects the standing of the humanities in particular. In the humanities, Readings (Ibid.) claims, “the delegitimization of culture is most directly perceived as a threat.” Consequently, Readings (Ibid., p. 166) predicted that “the humanities will in twenty years’ time no longer be centered”, in university education, and his signature catchphrase of “university in ruins” largely refers to the imperiled standing of the humanities within higher education. For Readings, this crisis does not mean the end of university education, however, but affords an opportunity for conventional university education to be restored.

Readings’ sense of the humanities in crisis is closely matched among his contemporaries by a sense of the liberal arts in crisis. Warner Norton Grubb, an educational economist, and Marvin Lazerson, a higher education policy expert, lay the blame for this crisis on the rising tendency to put “the emphasis of formal schooling on preparation for vocation” (2004, p. 1) at the expense of the liberal arts. Universities, once the center of academic learning and research, now pursued a hollow “vocationalism” under which they become a mere conduit toward future employment. According to Grubb and Lazerson (2005, p. 9), this tendency in university management is mirrored in the attitude of students who “come in order to get ahead, to get a credential and licensed, and be valuable in the labor market.” (cf. Yamamoto, 2012, p. 17) As universities and students both share this employment-oriented attitude, they both contribute to the weakened standing of the liberal arts in higher education.<sup>1</sup>

Irrespective of whether the humanities or the liberal arts are seen as imperiled, these American authors have diverging recommendations on how to resolve or mitigate this crisis of university education. Readings (1996, p. 129) urges acceptance that “the modern University is a ruined institution” and recommends “a certain pragmatism [...] that tries to make dereferentialization the occasion for detournements and radical lateral shifts.” (Ibid., p. 167) He argues “my description of the current situation may seem to have rather dire consequences for the University in general and for the humanities in particular. However, such is by no means the case. [...] my argument is how it will be given meaning as an institutional system.” (Ibid., p. 166)

The answer to the post-historical university is neither “a return to the Humboldtian ideals of modular community and social functioning” nor “technocratic demands that the University embrace its corporate identity and become more productive, more efficient,” (Ibid., p. 125) but the pursuit of “a certain rhythm of disciplinary attachment and detachment” – such as giving more weight to “supporting short-term collaborative projects of both teaching and research” (Ibid., p. 176) on the assumption that every collaboration has a certain half-life. Grubb and Lazerson

---

1 Martha Nussbaum agrees (2009, p. 61) with Grubb and Lazerson: universities tend to de-emphasize the arts and humanities, thereby neglecting the cultivation of students’ critical and imaginative faculties “in favor of an education for economic success.”

for their part recommend putting stress on the liberal arts, integrating “vocational purpose with broader civic, intellectual, and moral goals.” (2005, p. 2)

In the two decades since Readings’ analysis, the standing of the humanities at Japanese universities has declined precipitously, largely in accordance with Readings’ prediction that the humanities were going to be marginalised in higher education. In Japan, this crisis came to a head in 2015 with the publication of a directive by the culture ministry which urged that the humanities be abolished or reshaped across much of the higher education sector. Much of the discourse on the humanities in Japanese higher education – especially after the directive of 2015 – has centered on the contested notion of usefulness. While government policy makers attack the humanities for their alleged lack of usefulness, the kind of usefulness advocated in government proposals is predicated entirely on vocational terms. The strongest defense of the humanities in this discourse on their usefulness has been to point out that usefulness on purely vocational terms is a short-term goal benefiting only business and industry, whereas the usefulness of the humanities lies in their long-term benefits that accrue to society at large.

### **Change of Japanese Universities under American Influence**

Throughout the postwar period, Japanese universities have been shaped by U.S. influences. Two historical moments of this period stand out in which the American influence was decisive: the second half of the 1940s and the 1990s. In the immediate aftermath of World War II, the American influence occasioned Japanese universities to heighten the standing of the humanities as a mainstay of culture, while the American influence of the 1990s drove Japanese universities to diminish the standing of the humanities as an impediment to useful studies. Consequently, the present situation of Japanese universities – along a continuous line extending from the 1990s – corresponds to that of American universities, dubbed “ruined institutions” by Readings.

The first decisive American influence on Japanese universities dates to the period following World War II when Japan, having unconditionally surrendered to the Allied Forces, was under the control of the Supreme Commander for the Allied Powers (hereafter SCAP). The SCAP’s mission lay in overseeing Japan’s reconstruction, making sure that the defeated nation broke with its feudal, ultra-nationalistic, militaristic, authoritarian ideals, and laying the groundwork of a liberal democracy. This project required the restructuring of the education system under U.S. guidance, so in 1946 the SCAP brought into the country a group of American educators, named the United States Education Mission to Japan. They were to advise and consult with General Headquarters (hereafter GHQ) of the SCAP and with Japanese educators concerning education in postwar Japan, towards the aim of constructing a democratic and peaceful nation. The Mission determined that Japan’s prewar university curricula had offered students “too little

opportunity for general education, too early and too narrow a specialization, and too great a vocational or professional emphasis.” (*The United States Education Mission to Japan*, 1946, p. 52) Based on this determination, and drawing on a Harvard report on “General Education in a Free Society” (1945), the Mission recommended an emphasis on general education in university education, stating that “a broader humanistic attitude should be cultivated to provide more background for free thought.” (Ibid.) In accordance with this recommendation, the Act on School Education (*gakkokyoikuho*) was passed in 1947. This Act defines the universities’ remit as “the core of scholarly activities” (MEXT 1947) so that universities can cultivate their specialized scholarly activities with a view to developing intellectual, moral, and applied faculties. Furthermore, the Act affirms that universities must broadly disseminate the fruits of these endeavors, so that they can contribute to the enrichment and prosperity of society. These provisions closely reflect the recommendations issued by the United States Education Mission to Japan, and the legitimation of culture – in line with the Humboldtian model – as well, heightened the standing of the humanities. The standards for establishing universities adopted in 1956 require that the first half of the undergraduate curriculum (four years) be made up by the courses in general education, including the humanities.

In stark contrast to these developments, the second decisive American influence on Japanese universities at the turn to the 21<sup>st</sup> century caused Japanese universities to diminish the humanities. The idea of fostering a broader humanistic attitude in the light of culture, including the humanities, has since been replaced by a narrow focus on developing the skills in demand by business and industry.

This radical change in the fortunes of general education, including the humanities, first manifested itself in 1991 with the deregulation of the standards that govern the establishment of universities. The Ministry of Education, Culture, Sports, Science and Technology (*monbukagakusho*, hereafter MEXT) decided to rescind the provision that universities must offer courses in general education. As a consequence, numerous universities began to abandon such courses, emphasizing instead a focus on training in marketable skills.<sup>2</sup>

A further change was subsequently brought about by the reform of national universities. As part of the national government, national universities were directly run by the government until March 2004, and were transformed into national university corporations (*kokuritsu-daigaku-hojin*) in April 2004. Every national university corporation has since operated as a self-governing corporation with

---

2 MEXT and the Ministry of Economy, Trade, and Industry (*keizaisangyosho*, hereafter METI) were in agreement on pursuing economic development through partnerships between industry and universities, citing globalization and market forces as the overriding rationale.



legal personhood, allegedly becoming more independent and more autonomous with respect to enhancing its education and research activities.<sup>3</sup>

In the same year as establishing national university corporations, MEXT also implemented the approval assessment system,<sup>4</sup> which every university must periodically undergo. Through the approval assessment system, MEXT aims to assure the quality of university education and research, along with the associated administration and management. Under this system, the government's control over universities has markedly increased, restricting their alleged independence and autonomy. In addition, all national university corporations are obliged to submit their medium-term objectives and plans to MEXT every six years, which are then evaluated for re-budgeting. Consequently, the government effectively controls the national university corporations – contrary to the alleged ideal – as the allocation of subsidies is contingent on the evaluation of a university's medium-term objectives and plans. The rigid control of the government over universities is nearly absolute today.

Moreover, MEXT defines its evaluation criteria at will, allowing the government to intervene arbitrarily in the preparation of every national university corporation's medium-term objectives and plans. For example, the Central Council of Education (*chuo-kyoiku-shingikai*, hereafter CCE), an advisory committee to MEXT, prescribed the minimum requirements for a student to be awarded a bachelor's degree in 2008. CCE's report on "Building Undergraduate Education" defined "the ability required for university graduates" (*gakushiryoku*) as follows: (1) skills employable in society as well as at place of work; (2) self-controlled and cooperative attitude; (3) creative and integral ability to think on the basis of specialist knowledge and insight. (CCE 2008) Every student must obtain this ability in undergraduate education.

In 2012 CCE issued a report titled "Towards a Qualitative Transformation of University Education for Building a New Future – Universities Fostering Lifelong Learning and the Ability to Think Independently and Proactively." According to this report, universities should adopt undergraduate curricula designed to cultivate mental autonomy so that graduates can create a vision for the future of society in unpredictable times. In addition to mastery of the respective subject area, the required capabilities are cognitive; ethical and social; as well as creative and conceptual.

Where do Japanese universities stand today? The country currently has 782 universities (including 86 national university corporations), which are attended by some three million students. (MEXT 2018a) Due to the dwindling birth rate, the total

---

3 Recently, MEXT announced the launch of the new phase of national university corporation system: more than one national university corporation can compose together a national university corporation so that they can reduce expenses.

4 Several institutions for the approval assessment system were established, such as Japan University Accreditation Agency (*daigaku kijun kyokai*).

population of 18-year-olds almost halved from roughly 2 million to roughly 1 million between 1990 and 2018,<sup>5</sup> while the number of universities increased from 507 to 782 in the same period. The decreasing university-age population and the increasing number of universities now causes recruitment shortfalls across the country, even as the university entrance rate exceeds 50 per cent of the population.<sup>6</sup> In addition, universities face difficulties meeting the needs of the labor market and keeping pace with hard-to-predict developments in business and industry. If universities lose their perceived relevance in society, they lose students in the immediate future. All in all, many Japanese universities are now engaged in a struggle for their very survival. (MEXT 2018a)

To sum up, the American influence on Japanese universities since the 1990s greatly diminished the standing of the humanities, which Readings regards as a result of the globalization, and as a sign of universities as ruined institutions at the same time.

### **Controversy Over the Standing of the Humanities in Universities (2015)**

In June 2015, shortly before the submission of the objectives and plans for the third medium-term (2016-2022) was due, MEXT issued a directive titled “A Review of the Organization and Operation of the National University Corporations and Other Higher Educational Institutions.” The directive instructs 86 national university corporations to review their courses in the humanities and social sciences – as well as those in teacher training – at both the undergraduate and the graduate level. According to the directive, national university corporations can better serve society’s needs, especially the demand for human resources, if they discontinue or redesign their courses in the humanities and social sciences. The directive achieved international notoriety for its putative intention to abolish or convert the courses in the humanities and social sciences at national university corporations. (Dean 2015)

In the context of university reform, the government obviously uses the term “society” as a synonym for the interests of business and industry (Yamaguchi 2017, p. 25). In accordance with the government view of “society’s” needs, national university corporations are to contribute to economic growth as directly as possible, by means of technological innovation and industrial promotion.

In response to the MEXT directive, the Science Council of Japan (*nihon gakujutsu-kaigi*, hereafter SCJ), a representative organization of Japanese scholars

5 The university-age population, defined as the overall number of 18-year-olds, decreased from 2,010,000 to 1,170,000 between 1990 and 2018. (MEXT 2018a)

6 In 2018, 57.9 per cent of 18-year-old people entered a university or junior college (53.3 per cent entered a university), the highest percentage in Japanese history, while 22.7 per cent of 18-year-old people entered a professional training college, which is also the highest percentage in Japanese history. (MEXT 2018c)

and scientists in all academic fields, published a statement in July 2015 which framed the subsequent discourse in terms of the humanities' alleged lack of usefulness. Titled "On the Future Direction of the University: In Relation to the Departments / Graduate Schools of Teacher Training and Humanities and Social Sciences" the SCJ's (2015, p. 6) statement declares that academics in the humanities and social sciences deserve their dismissive treatment, because they have failed to make a persuasive argument for the contribution their disciplines make to society. However, the same document also mounts a weak defense of the humanities and social sciences for the role they might possibly play: "the university needs to articulate knowledge that is based on a long-term perspective, bolster diversity, and nurture the foundation on which creativity can flourish." (Ibid., p. 2)

In September 2015, MEXT issued a rejoinder to the SCJ statement, claiming that its directive had been misread. According to this follow-up notice, courses in the humanities and social sciences were only to be discontinued in teacher training universities and in faculties with an emphasis on teacher training. Furthermore, the notice specifically denies that MEXT (2015c, p. 2) intended to close humanities and social sciences faculties and graduate schools, or to transform them into science institutions as being of more value to society. The release also denies that MEXT placed exclusive faith in short-term utility, or believed that the humanities and social sciences were irrelevant. It also denies MEXT believed that academic disciplines related to the humanities and social sciences were superfluous to national universities. Seeking to dispel the alleged misunderstanding, MEXT explained that it valued the role of the humanities and social sciences, yet found that compared with other academic fields, their useful contributions to society were much fewer. MEXT ended the communication with the appeal that every discipline should make "proactive proposals" in accordance with social needs.

Regardless of MEXT's assertion that its directive had been misunderstood, 26 national university corporations chose to submit their reform plans to abolish or reduce courses in the humanities in the following months, allegedly to increase the social relevance of their offerings (Maillard 2015). Numerous universities also tried to retain their humanities courses by modifying them, by establishing new courses, or by embedding humanities subjects in science-oriented and / or technology-oriented courses.

### **Offense and Defense after the Controversy over the Usefulness of the Humanities**

The controversy of 2015 over the usefulness of the humanities has had a lasting effect on university reform, irrespective of whether MEXT diminished the standing of the humanities or not. Two conflicting phenomena have emerged since this controversy: a MEXT policy favoring increased reliance on practitioner-teachers in universities, and an ever more voluminous critique of the practice-oriented trend

as voiced especially by humanities scholars. While the former is an offensive bid to diminish the standing of the humanities in pursuit of short-term usefulness, the latter amounts to a defensive attempt at strengthening the standing of the humanities in pursuit of long-term gains.

The reliance on practitioner-teachers is a rapidly increasing trend in Japan's higher education today.<sup>7</sup> One example of this trend are the new institutions focusing on practical professional education (including vocational training) within the university system, whose launch is scheduled for April 2019.<sup>8</sup> The criteria for such new establishments emphasize – in a marked departure from those of conventional universities – practical vocational education and close cooperation with industry.

There is also a plan to introduce a new type of university as recommended by the Education Rebuilding Implementation Council (*kyoiku-saisei-jikko-kaigi*, hereafter ERIC), an advisory committee to the Abe Cabinet. In July 2014 ERIC (p. 5) published its fifth recommendation, titled “School System for the Future”, which favors introducing institutions of higher education with a focus on practical vocational education. In May 2016 CCE recommended such a new type of four-year university for career and technical education. The new institutions are to produce

---

7 In Japanese universities practitioner-teachers were first hired in professional graduate schools (*senmonshoku-daigakuin*), which are modeled on American professional schools. (Iwata, 2015, p. 85) Such hires were approved in a revision of Japan's university establishment standards in 1999, and implemented in 2003. Professional graduate schools offer professional degrees designed to train professionals who will assume leadership roles in various fields. For example, graduate schools of education (*kyoshoku-daigakuin*) were established in 2008, and as of April 2018 there were 54 institutions in operation. At the graduate level, the conventional master's courses offered by teacher training universities and faculties are used to educate professional educators as well as academics specializing in educational sciences. The nation-wide introduction of the new type of graduate schools focused on training school leaders with excellent practical ability has required a complete reorganization of the graduate schools, abandoning other functions of the conventional master's course. The new type of graduate school requires a particular personnel structure, which is quite different from that of the conventional master's course: In professional schools for teacher education, more than forty per cent of the teaching staff must be practical teaching staff with practical experience in the educational field of about twenty years.

8 Among the applicants for building this new type of institution to be established in April 2019 were 16 professional training colleges, 13 institutions for building professional and vocational universities, and 3 institutions for building professional and vocational junior colleges. Most of them are institutions specialized in the health-care industry, but there are also institutions specialized in industries such as information technology, fashion, and design. In October 2018, MEXT approved only the plan of an institution specialized in the health-care industry for building a professional and vocational university, then in November 2018 the revised plans of two other institutions. One of these two other institutions is an institution specialized in veterinary health-care and submitted a plan for building a professional and vocational junior college. The other institution is specialized in the fashion industry and submitted a plan for building a professional and vocational university. Consequently, three institutions are set up to run professional and vocational universities / junior colleges starting in April 2019.

specialists in industries such as health-care, information technology, social service, and tourism.

The need for more vocational institutions in higher education was explained by Hirokazu Matsuno, then Minister of MEXT, in April 2017 (p. 2), as a necessary response to the heightened rate of change and unpredictability in business and industry. To respond to this challenge, higher education required a new framework which combines the strength of conventional universities (*daigaku*) and junior colleges (*tanki-daigaku*) with the strength of conventional professional training colleges (*senmon-gakko*).

In accordance with Matsuno's view, the Act on School Education was amended in May 2017. Professional and vocational universities (*senmonshoku-daigaku*) with four-year courses and professional and vocational junior colleges (*senmonshoku-tanki-daigaku*) with two-year courses newly join the ranks of higher education institutions, which previously included only universities, junior colleges and colleges of technology. While the conventional institutions will continue to conduct teaching and research in specialized academic disciplines and disseminate advanced knowledge, the newly created institutions are intended to deepen the cooperation with industry, such as the integration of long-term in-company training into the curriculum (Shiobara 2018).

Professional and vocational universities / junior colleges are to offer educational courses to foster practical skills and creativity. They should develop, organize and provide educational courses in coordination with industry: roughly one third of the credits should be earned in practical work outside professional and vocational universities / junior colleges. Professional and vocational universities confer a bachelor's degree on students completing a four-year course, while professional and vocational junior colleges can confer an associate degree on students completing a two-year course. It is assumed most applications for building professional and vocational universities / junior colleges will be tendered by professional training colleges, but the system also allows conventional universities to establish professional and vocational departments within them.

It is notable that professional and vocational universities / junior colleges must secure the appointment of business practitioners as teachers: over 40 per cent of the required number of full-time teachers must be practitioner-teachers with experience handling practical business affairs over five years, and more than half of the required practitioner-teachers should also have research credentials.

The trend for practitioner-teachers in Japanese universities goes further than that. In April 2020, Japan begins to waive the tuition fees of university students from low-income groups. The intention of this measure is to help people from low-income groups achieve greater social mobility as a result of a university education. There are two requirements for such support: eligible students must come from tax-exempt households, and eligible universities must balance academic research with practical education. MEXT stipulates that practitioner-teachers should grant more

than 10 per cent of the credits required towards a bachelor's degree at a university qualified for this support, so this scheme effectively amounts to a policy extending the reliance on practitioner-teachers.

All in all, the reliance on practitioner-teachers is linked to the pursuit of short-term usefulness, and furthers the tendency of diminishing the standing of the humanities. Remarkably, in a certain sense, the respect toward short-term usefulness corresponds to Readings' promotion of the short-term collaborative projects on the assumption that every collaboration has a certain half-life.

Countering this trend, humanities scholars have been foregrounding the humanities' indispensable contribution to the culture that sustains a society, emphasizing their unique, sustained, long-term benefits. Hiroyuki Yamaguchi (2017, p. 221), a philosopher, argues that the broad, general skills to be developed in university education differ from the narrowly conceived practical skills demanded by business and industry; they consist in cultivating the ability to uncover the historical and intellectual context of various issues, to interrogate the assumptions brought to bear on them, to evolve efficient (rational) methods of their resolution, and to reach an understanding with others regarding such resolution. Accordingly, the humanities, philosophy in particular, are preeminently positioned to take the lead in nurturing these abilities.

According to Naozumi Mitani (2018, p. 140), also a philosopher, the indispensable and eminently useful service provided to society by universities is above anything else the cultivation of critical thinking. In the provision of this service, the humanities, especially philosophy, must take the lead. Mitani conducts a careful examination of "usefulness" as the key term governing the discourse on university reform, such as the assertion that universities must transform themselves according to social requirements and social usefulness. Philosophy cultivates the skills to think within the established goal-oriented framework of business and industry, but it also cultivates the skills to think critically outside of this established framework. The skill of thinking inside the established framework serves a specific goal-oriented purposes, and is useful as a short-term expedient. However, Mitani critiques the tendency to identify usefulness as a short-term goal with the usefulness provided by university education, because he regards the exclusion of any viewpoint outside the established framework as questionable. According to Mitani (*Ibid.*, p. 191), the unique usefulness possessed by the humanities, philosophy in particular, consists in cultivating the ability to think outside the established framework. As philosophy is advanced thinking that must remain open-ended and general-purpose, it cultivates the skills required to deal flexibly with unknown viewpoints, cultivating sensitivity and tolerance for heterogeneous viewpoints. In doing so, philosophy performs an indispensable service to society: it liberates its members from the tyranny of the single authoritative viewpoint. Any university reform which diminishes the humanities must therefore be resisted as a reprehensible attempt to curtail the vital practice of critical thinking. (*Ibid.*, p. 195)

Mitani's stance appears close to Readings' recommendation that we should "treat the University as we treat [one of a lot of: TI] institutions" because "we live in an institution, and we live outside it [at the same time: TI]." (1996, p. 171) Crossing the border of the established framework, which is the crucial strength of the humanities, can contribute to the enrichment and, indeed, continued vitality of a society, however, it can do so only in the long run. Humanities scholars therefore emphasize the long-term usefulness, which seemingly conflicts with Readings' recommendation to encourage short-term collaborative projects.

### **Unique Usefulness: The Humanities' Potential Resilience in the Posthistorical University?**

With or without the metaphor of university ruin, and with or without the expectation that the humanities might be dropped from university curricula (the latter has been prevalent since 2015), Japanese universities steadily proceed along the path of collaboration with business and industry, adjusting to an economy ever more extensively based on knowledge and technology. The exercise of critical judgment as the specificity of universities and of the humanities must continue to sustain society, not merely by maintaining and enriching the status quo but also by resisting and overcoming the status quo.

As a telling symptom of university ruin, and of the imperiled standing of the humanities, Readings points to the loss of culture, whose former place as the legitimizing idea of the modern university has been usurped by "excellence", (Ibid., p. 21) the vacuous replacement for culture under the unfettered sway of the market. (Ibid., p. 38)<sup>9</sup> As if to illustrate the point, in 2002, MEXT began to sponsor "the 21<sup>st</sup> Century Centers of Excellence Program," and then the "Global Centers of Excellence Program" in 2007. Due to the gradual reduction of government subsidies in the form of operating funds, every university now has to make the effort to secure such competitive funds combined with vocationally oriented programs.

Grubb and Lazerson (2005, p. 10) indicate that the intellectual and moral traditions associated with liberal education are all but dead today, having survived only in private elite colleges, as these institutions have "the luxury of avoiding explicitly vocationalized undergraduate curriculums." This is to say that other institutions – such as community colleges and state colleges – are now running entirely on vocational curricula.<sup>10</sup> In 2016 MEXT introduced a classification of the national university corporations which is modeled after the American system. (Yamaguchi,

---

<sup>9</sup> Readings states with palpable dismay that "the University of Excellence serves nothing other than itself, another corporation in a world of transnationally exchanged capital." (Ibid., p. 43)

<sup>10</sup> Grubb and Lazerson (2005, p. 80) recommend that bridges be built between civic purposes and occupational goals, also between academic education and vocational education. They studied undergraduate curricula, strengthening "both occupational preparation and liberal learning,

2017, p. 22) Each of the 86 national university corporations is now classified in one of three categories: 16 corporations as research universities competing globally, 15 corporations as universities devoted to unique research or teaching programs, and 55 corporations as universities contributing to the local economy. Their national funding is decided based on standards relevant to each category according to these measures since 2016. (MEXT 2015a, p. 10) Universities, whose assessment is directly linked to budgeting, bear a close resemblance to universities, which Readings once called cash-nexus universities.

In their approach to the imperiled humanities, are Japanese universities following the recommendations made by either Readings or Grubb and Lazerson, or are they opting for a different route? As the standing of the humanities at Japanese universities declines ever further in accordance with Readings' prediction, the response to this decline is more complex than Readings' recommendation. While the government policy makers favor short-term usefulness in a way that is superficially similar to Readings' recommendation, scholars in the humanities tend to resist compromise and defend the conventional humanities project in terms of their long-term usefulness.

Consequently, humanities scholars in Japan have not followed Readings' (1996, p. 122) recommendation that "we should seek to turn the dereferentialization," which encourages short-term collaborative projects. There are, however, humanities scholars in Japan who attempt to follow Grubb and Lazerson's recommendation, integrating "vocational purpose with broader civic, intellectual, and moral goals."<sup>11</sup>

Recently, a group of sociologists conducted a survey on whether the humanities in university education were considered useful in the labor market and the workplace. Yuki Honda, the initiator of this project, believes that the survey offers a basis on which we can determine what position the humanities should take relative to the demands of business and industry, while at the same time reflecting the humanities' professional and vocational relevance in universities. The project was started as a response to the criticism leveled by the Science Council of Japan in 2015 that scholars in the humanities and social science had failed to make the case for

---

particularly by developing programs that integrate academic and professional content and that connect classrooms to the workplace in mutually beneficial ways." (Ibid., p. 82).

- 11 Not everyone agrees. In 2006, MEXT began to pay a subsidy to universities which adopt programs named "Good Practice" in order to expand career support and career education. Due to a new provision in the revised university establishment standard (2010), all universities are required to provide career guidance. The pedagogy professor Koichiro Komikawa (2018, p. 60) takes exception to this and calls out today's universities as gravediggers of their principles. According to Komikawa, universities today devote their whole energies to socializing their students in the way expected by business and industry so that the graduates will be able to adapt themselves to business and industry. Having transformed themselves into mere agents for business and industry, universities have also betrayed the "core of scholarly activities" to which the Act on School Education commits them. (Ibid., p. 61)



their usefulness to society, (Honda 2018, p. 5) yet it also meant to address the worries that the allegedly useless humanities in university education would be transfigured beyond recognition when coerced to pursue narrowly vocational goals. This project indicates the possibility to bridge the gap between the academic and the vocational in an adequate way, drawing our attention to compatibility and incompatibility of usefulness in the humanities and the usefulness in the employability.

### References

- CCE (2008). *gakushikatei-kyoiku no kochiku ni mukete* [Building Undergraduate Education]. Retrieved from: [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_\\_\\_icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067\\_001.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/___icsFiles/afieldfile/2008/12/26/1217067_001.pdf) (accessed February 28, 2019).
- CCE (2012). *aratana mirai o kizuku tame no daigaku-kyoiku no shitsuteki-tenkan ni mukete* [Towards a Qualitative Transformation of University Education for Building a New Future – Universities Fostering Lifelong Learning and the Ability to Think Independently and Proactively]. Retrieved from: [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_\\_\\_icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/___icsFiles/afieldfile/2012/10/04/1325048_1.pdf) (accessed February 28, 2019).
- Dean, A. (2015). Japan's humanities chop sends shivers down academic spines. *The Guardian*. September 26<sup>th</sup>.
- ERIC (2014). *kongo no gakusei-to no arikata ni tsuite (dai-go-ji teigen)* [School System for the Future (The Fifth Proposal)]. Retrieved from: [https://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/pdf/dai5\\_1.pdf](https://www.kantei.go.jp/jp/singi/kyouikusaisei/pdf/dai5_1.pdf) (accessed February, 2019).
- Grubb W.N., & Lazerson, M. (2004). *The Education Gospel: The Economic Power of Schooling*. Cambridge: Harvard University Press.
- Grubb W.N., & Lazerson, M. (2005). Vocationalism in Higher Education: Triumph of the Education Gospel. *The Journal of Higher Education*, 76(1), 1–25.
- Honda, Y. (Ed.) (2018). *bunkei-daigaku-kyoiku wa shigoto no yaku ni tasunoka: shokugyoteki reribansu no kento* [Is University Education Useful for the Job?] Kyoto: Nakanishiya.
- Iwata, Y. (2015). On 'Japanese Style' Teacher Education Reform: Considering Issues of Quality Development under an 'Open System. *Educational Studies in Japan*, 9, 81–97.
- Komikawa, K. (2018). daigaku-kyoiku no hakahorinin? kyaria-shien / kyoiku wa dokokara kite dokoni mukaunoka [Gravediggers of University Education]. *Revue de la Pensee d'Aujourd'hui*, 46(15), 56–61.
- Maillard, M. (2015). Le Japon va fermer 26 facs de sciences humaines et sociales, pas assez utiles. *Le Monde*, September 17<sup>th</sup>.
- MEXT (1947). *gakko-kyoiku-ho* [Act on School Education]. Retrieved from: [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/hakusho/html/others/detail/1317990.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/hakusho/html/others/detail/1317990.htm) (accessed February 28, 2019).

- MEXT (2015a). *dai-san-ki chuki-mokuhyo-kikan ni okeru kokuritsudaigakuhojin uneihi koufukin no arikata* [Lines about a grant for national university corporations' operating expenses in the third medium term]. Retrieved from: [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/shingi/toushin/\\_\\_\\_icsFiles/afieldfile/2015/06/23/1358943\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/shingi/toushin/___icsFiles/afieldfile/2015/06/23/1358943_1.pdf) (accessed February 28, 2019).
- MEXT (2015b). *kokuritsu-daigaku-hojin to no soshiki oyobi gyomu zenpan no mi-naoshi ni tsuite* [A Review of the Organization and Operation of the National University Corporations and Other Higher Educational Institutions]. Retrieved from: [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chousa/koutou/062/gijiroku/\\_\\_\\_icsFiles/afieldfile/2015/06/16/1358924\\_3\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chousa/koutou/062/gijiroku/___icsFiles/afieldfile/2015/06/16/1358924_3_1.pdf) (accessed February 28, 2019).
- MEXT (2015c). *shinjidai o misueta kokuritsu-daigaku kaikaku* [National University Reform for the Coming Era]. Retrieved from: [http://www.mext.go.jp/en/policy/education/highered/title02/detail02/\\_\\_\\_icsFiles/afieldfile/2015/10/01/1362381\\_1\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/en/policy/education/highered/title02/detail02/___icsFiles/afieldfile/2015/10/01/1362381_1_1.pdf) (accessed February 28, 2019).
- MEXT (2017). *dai-194-kai kokkai gijiroku* [The 194<sup>th</sup> Diet Record]. Retrieved from: [http://www.shugiin.go.jp/internet/itdb\\_kaigiroku.nsf/html/kaigiroku/009619320170428013.htm](http://www.shugiin.go.jp/internet/itdb_kaigiroku.nsf/html/kaigiroku/009619320170428013.htm) (accessed February 28, 2019).
- MEXT (2018a). *gakko kihon chosa: gaiyo* [School Basic Survey: An Outline]. Retrieved from: [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/toukei/chousa01/kihon/kekka/k\\_detail/1407849.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/toukei/chousa01/kihon/kekka/k_detail/1407849.htm) (accessed February 28, 2019).
- MEXT (2018b). *kyoshoku-daigakuin nyugakusha senbatsu jisshi jokyo no gaiyo* [conditions of entrance examinations implementation in professional school for teacher education]. Retrieved from: [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/houdou/30/10/1410125.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/houdou/30/10/1410125.htm) (accessed February 28, 2019).
- MEXT (2018c). *gakko kihon chosa: sokuho* [School Basic Survey: A Bulletin]. Retrieved from: [http://www.mext.go.jp/component/b\\_menu/other/\\_\\_\\_icsFiles/afieldfile/2018/08/02/1407449\\_1.pdf](http://www.mext.go.jp/component/b_menu/other/___icsFiles/afieldfile/2018/08/02/1407449_1.pdf) (accessed February 28, 2019).
- Mitani, N. (2017). *tetsugaku shitemo iidesuka: bunkeigakubu fuyoron eno sasayakana hanron* [Vindicating Philosophy: Why It Must Not Go Away] Kyoto: Nakanishiya.
- Nussbaum, M. (2009). *Tagore, Dewey, and the Imminent Demise of Liberal Education*. In H., Siegel (Ed.). *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*. New York: Oxford University Press.
- Readings, B. (1996). *The University in Ruins*. Cambridge: Harvard University Press.
- SCJ (2015). *Statement of the Executive Board of Science Council of Japan*. Retrieved from: <http://www.scj.go.jp/en/pdf/kohyo-23-kanji-1e.pdf> (accessed February 28, 2019).
- Shiobara, S. (2018). *The inauguration of a professional and vocational university / junior college system and its quality assurance*. Retrieved from: <http://qaphe.com/mext/mext2017/intercollabo2017/20180117intersypo/> (accessed February 28, 2019).
- The United States Education Mission to Japan (1946/1977). *Report of the United States Education to Japan. Submitted to the Supreme Commander for the Allied*

- Powers. Washington: the United States Government Printing Office (Reprinted: Westport: Greenwood Press)
- Yamaguchi, H. (2017). *daigaku-kaikaku to iu yamai: gakumon no jiyu, zaisei-kiban, kyoso-shugi kara kensho suru* [University Reform as a Disease. Examined in Light of Academic Freedom, Financial Base, and Competition Principle] Tokyo: Akashi.
- Yamamoto, S. (2012). University Reform Now in Japan: Forum a screening device toward a place of teaching and learning. *Higher Education Forum*, (9), 17–24.

## UNIwersytet w Ruinie a Zakwestionowana Przydatność Nauk Humanistycznych w Japońskim Szkolnictwie Wyższym

**Streszczenie:** W japońskich uniwersytetach pozycja nauk humanistycznych znacznie spadła w ciągu ostatnich dwóch dekad. Ten spadek przypomina rachunek wystawiony przez Billa Readingsa amerykańskim uniwersytetom, jak to zostało wyartykułowane w jego monografii *University in Ruins* (1996). Według analiz Readingsa amerykańskie uniwersytety są „zrujnowane”, ponieważ wskutek wprowadzonych w nich zmian wewnętrznych porzuciły one swoją misję kulturową, przez co znacznie podważono w nich pozycję nauk humanistycznych. W ówczesnej sytuacji Readings zalecał amerykańskim szkołom wyższym, żeby przyjęły pewien rytm dyscyplinarnego przywiązania i braku przywiązania, innymi słowy, żeby przykładały większą wagę do krótkoterminowych projektów przy założeniu, że każda współpraca trwa tylko pewien okres. Sposób, w jaki japońskie uniwersytety radzą sobie z podobnym przesunięciem w zakresie nauk humanistycznych, jest nieco bardziej złożony. Podczas gdy decydenci rządowi opowiadają się za krótkoterminową użytecznością w sensie tylko z pozoru zbliżonym do rekomendacji Readingsa, uczeni twierdzą, że użyteczność nauk humanistycznych jest niezaprzeczalna, ale należy ją oceniać w dłuższej perspektywie czasowej.

**Słowa kluczowe:** nauki humanistyczne; Japonia; wyższa edukacja; przydatność; krótkoterminowy; długoterminowy.

**Toshiko Ito** – Ph.D., professor of pedagogy at the Mie University in Japan. Main publications (monographs): *Die Kategorie der Anschauung in der Pädagogik Pestalozzis* (Lang, 1995), *Übergänge und Kontinuität* (Iudicium, 2007). Area(s) of scientific interest: Western and Japanese theories of education in correlation, history of ideas in education (especially Enlightenment and New Education), value education. E-mail-address: itoshiko@edu.mie-u.ac.jp



STANISŁAW CHROBAK

Wydział Nauk Pedagogicznych

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego

Warszawa

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-3015-4580>

Forum Pedagogiczne

9 (2019) 2, cz. 1

Wpłynęło: 4.03.2019

Zatwierdzono do druku: 26.06.2019

DOI: 10.21697/fp.2019.2.18

## THE UNIVERSITY – A SPACE FOR BUILDING COMMUNITY AND TRUST

**Abstract:** The University is constantly subject to a process of intense transformations. The diversity of social needs and expectations towards university education requires that the academic community analyze its current status, future challenges and consider initiatives that address these challenges. Thus, emphasizing the significance of *universitas*, as a community of teaching and learning (*universitas studiorum et studentium*), it is worth investigating how to build this community without losing fundamental values in massive studies. The university fulfills its own purpose when in a specific community that employs scientific creativity and research, it leads a person to development of their versatile spiritual potential of mind, will, heart, and a formation of the whole person.

**Keywords:** person; truth; university; community; trust.

### Introduction

Universities occupy a unique place in the history of culture and civilization. *Universitas* means “general”, “universality”, “all”, “whole”, “commonality.” According to Władysław Stróżewski (1992, pp. 8–9), equally important is another understanding of *universitas* as the aggregate of sciences and skills, or at least a selection that allows one to see a special unity in them. *The Magna Charta Universitatum* (1988), signed by the provosts of the European universities in Bologna during the celebrations of the nine hundredth anniversary of the oldest university in Europe, states that the university is an autonomous institution that plays a fundamental role in the development of societies by creating, researching, evaluating and conveying culture through scientific and didactic activity. It stresses that instruction and research at universities must be inextricably linked and that the freedom to conduct research and education is the most fundamental principle of university life. The University, as stressed in this document, is also a trustee

of the European humanistic tradition that constantly strives to attain universal knowledge and fulfils the essential need for different cultures to know and influence one another.

The University continuously undergoes intense transformations. The diversity of social needs and expectations towards university education requires that the academic community analyze its current status, future challenges and consider initiatives that address these challenges. In a natural way, the University can become a home and a place of prosperity for arts and science, but also because of goodness it can become the guardian of all values derived from goodness. Thus, emphasizing the significance of *universitas* as a community of teaching and learning, *universitas studiorum et studentium*, it is worth understanding how to build this community without losing fundamental values in egalitarian studies open for all. The academia should provide opportunities for sharing experience and experiencing the community.

### **The University – the identity and the search for truth**

The University is one of the largest and most sustainable products of European culture. It has been a special institution entrusted with an extremely responsible task of maintaining continuity and transmitting culture, a mission that cannot be successfully carried out without faith in culture and the certainty that it is worth preserving it. The University has contributed to the fundamental changes in the way science is practiced and has served to shift from the study of individual sages and scholars to scientific work carried out by a group of professionals trained to perform this function. It was the center of open teaching. It covered areas of knowledge reserved for the Church such as theology and canon law, as well as secular areas of life, through educating physicians, officials or dealing with natural sciences and linguistics. Its unique position was associated not only with the specification of tradition, but also due to the particular status of knowledge, not only with the practical face, but mainly the pure one, and with conducting research and recording its effects, and also because of merging into one harmonious organization of people involved in different disciplines of science (Antonowicz, 2005, pp. 21–28).

The University is a work of the Middle Ages, born off its vision of Man, Nature and God. Something as special, as original in the history of civilization as for example Gregorian chant or polyphonic music. All great civilizations have their liturgy and their cathedrals, their saints and their gospels. They all know what is holy and what is pious. All give evidence of a creative sense in the field of art, thought and spirituality. But only one European medieval culture has created universities, from Bologna to Krakow, from Paris to Toledo, from Oxford to Uppsala. (Moulin, 2002, p. 7)

The University is one of the few institutions originating from medieval Europe which has not lost its attractiveness. It is still alive and it has preserved the basic

message underlying the establishment of a research and teaching institution. It combines two properties at the same time. On the one hand it is an exceptional attachment to traditional forms of science organization and education, preservation of customs, freedom of research and education, selection of candidates for students and teaching roles. On the other hand, it is synonymous with modernity, discovering the laws of nature, generating new knowledge, civilization progress, attitudes that are creative and open to the reality of scholar community. But the university is also changing (Górniewicz & Piotrowski, 2014, pp. 10–11). The University is becoming an institution of a new kind.

Most projects for the University of the twenty-first century bear a striking resemblance to the University projects of the nineteenth century. The reason we should reread Humboldt, Schiller, Schleiermacher, Fichte and Kant is that the vast majority of contemporary “solutions” to the crisis of the University is in fact no more than restatements of Humboldt or Newman whose apparent aptness is the product of ignorance of these founding texts on the history of the institution. (Readings, 1999, p. 62)

The challenges faced by the University today concern various areas and are the result of changes taking place in the environment in which it operates. The University with its scholars, students, and administrators must face new challenges. The identity crisis of the University is built into the identity crisis of modern man. Its sources can be found in various areas of human activity. It is the University that is particularly predisposed to develop a reflective view of the world, to help in discovering and implementing universal spiritual values, which would allow the promotion of the idea of shaping history and the human being embedded in it in a rational way (Semków, 2003, pp. 46–49).

Searching for the truth about the world and a man, searching for answers to the questions people always pose, seems to be the ground for meeting various fields of science and creating a real *universitas*. So “What is the university? What is its task? [...] I think one could say that at the most intimate level, the true origin of the university lies in the thirst for knowledge that is proper to man. The human being wants to know what everything around him is. He wants truth” (Benedykt XVI, 2008, p. 13–14). The search for truth is the mission of every field of science, and it always acts as a servant to man. It is also confirmed by Agnieszka Lekka-Kowalik (2006, p. 162): “Truth as a value is an element that defines the University, *differentia specifica*, allowing to distinguish the University from other institutions, including other educational institutions, geared towards completing specific social tasks.”

Participating in truth liberates man and strengthens him in his dignity. Man becomes himself through the truth, he learns truth about himself and his freedom. The assignment to the truth is manifested through freedom, responsibility and duty, which constitute a real and concrete matrix of the personal life of man both in thinking and in actions. Exploring truth introduces the rich world of the relationship between truth and good. Thus, according to Benedict XVI (2007, pp. 12–13):

Every university must always preserve the traits of a study centre “within man’s reach”, where the student is preserved from anonymity and can cultivate a fertile dialogue with his teachers from which he draws an incentive for his cultural and human growth. [...] Naturally, and also rightly, the disciplines tend to specialization, while what the person needs is unity and synthesis. Secondly, it is fundamentally important that the commitment to scientific research be open to the existential question of meaning for the person’s life itself. Research seeks knowledge, whereas the person also needs wisdom, that knowledge, as it were, which is expressed in the “knowing-living.” In the third place, only in appreciating the person and interpersonal relationships can the didactic relationship become an educational relationship, a process of human development.

Knowing the truth is the only of its kind *gaudium veritatis* (spiritual joy). Neglecting this dimension of science and limiting attention to its purely utilitarian aspects is a threat not only for science but directly for man and for society.

### **Ethos of a scientist**

In its initial assumption, the University was to be primarily a group of people connected by a common conviction about the value of knowledge, science and education as a form of intellectual discovery of the world. Fulfilling its calling in a particular place and time is a bridge that spans both the past and the future. It is a natural place for the emergence and development of sciences that combine various areas and methods of research.

The University is a *koinonia* – a community of values and goals. The keystone of the axionormative order of this community is truth, the primary good being the ideal motivating the cognitive pursuits of scholars. [...] University *koinonia* consists of people participating in the pursuit of scientific truth within various areas of substantive competence that have a common “problem situation” and, consequently, a common network of scientific communications, a common preference of aspects of cognitive interest objects (what is the subject of the view in relation to imaging), as well as common rules and patterns of cooperation shaping their lifestyle in the exploration, discussion and education of adepts. (Goćkowski, 1998, pp. 22–23)

The character of the tradition of academic life depends primarily on the style of scientific work of the professional staff. There is no university tradition without the ethos of a scientist and rites and ceremonies that make sense in connection with the ethos.

Man, to live, develop and be himself, also needs ‘ethos’. But the ‘ethos’ of man is unique. [...] Man is inherently an ethical being, that is, someone for whom the problem of “ethos” is also the problem of his own being. If he discovers where, among what matters, with whom his “ethos” is connected, he can “bear



much fruit.” If he does not find it, he will live like a being, alien to himself.

(Tischner, 1984, p. 56)

Therefore, in the tradition of academic life, there are three important questions that need to be answered: 1) what rules of the game about the scientific truth are passed on in the relay of generations of academic staff?; 2) who and how communicates those rules?; and finally 3) how is the matter of continuity and change of such rules understood and treated? (Goćkowski & Woźniak, 2003, pp. 128–129).

The human ethos is in its most fascinating version a creative ethos, not an imitative one. „Truth, justice, faithfulness, honesty, generosity are all values through which man refers to man. It seems that some invisible force controls human life. Following its appeals, man seems to gradually find his ‘ethos.’” (Tischner, 1984, p. 57) At the root of the human ethos there is “self-creation” through doing. Man is not only the perpetrator of his actions, but he is also their creator. Man needs his ethos to be himself. In this sense, ethos is not just a habit of being together, but it is lightened up by reason, chosen by our own education, it is a way of life. Therefore, transferring, teaching and representing certain values make up a basic element. “The education of a capable man prepared to take on social roles in the market remains in the interest of the state, students and university.” (Kościelniak, 2015, p. 29) A man responsible for his continuous development can and should employ his personal thought to reach the truth, select and judge.

Ethos is seen as typical attitudes in a given group of people and a constant way of being, behaving. It points to “the true recognition and practice of moral obligation.” It is an external expression of accepted ethical norms and their simplest life test. As emphasized by Janusz Goćkowski (1998, p. 27):

The presence of a university scholar in the world of people of science (the first area where expectations and requirements regarding the behavior of a researcher are defined come from) is the presence of a participant in the pursuit of scientific truth observing and respecting ethical norms and etiquette.

The presence of a university scholar in a national community is a presence in the community of people shaping the character of a nation’s culture life. It is the presence of a person who wants and can play the role of someone from the “mental aristocracy” of the national community – who creates and teaches for the sake of lasting and development in the identity of this community.

The University has never worked in a vacuum. It belongs to the world of science and a scholar cannot be set free from the rigors of academic work. Where a professor was a master not only formally, he managed to overcome the burden of the era. Therefore, a university professor unlike a professor of any other higher education institution, should have a profile of a specialist (that appears necessary in the era of specialization in science), but also have a mental class that allows being included among the intellectuals of a given society. Education of academic staff does not only entail instructions in research methods, but also the ethos of science. These two

matters cannot be separated from each other, and the master-student relationship is a fundamental one (Salmonowicz, 1998, pp. 55–60). Thus, for example:

the basic assumption of von Humboldt's strategy with respect to academic scholars was the inseparability of research and teaching (*Einheit von Forschung und Lehre*), which was to guarantee the best quality and currency of knowledge. The second assumption was the famous postulate to provide university employees with solitude and freedom (*Einsamkeit und Freiheit*), i.e. a guarantee of independence of individual researchers who, without restraint and cooperating without a predetermined goal and without coercion, would gain a higher level of scientific knowledge. According to von Humboldt, science has its own rhythm, and everyone who practices it has other abilities that cannot be developed by force. At the same time, however, every researcher needs complementation by others, so the cooperation of many individuals serves both science and the individual scholars. (Musiał, 2013, pp. 313–314)

It needs to be stressed that the term 'being creative' in this particular context, refers to taking action, working and spending free time together, ie in a community of the master and his disciple, where each participant shapes up their own identity.

### **The University – trust and concern for being in the community**

B. Readings (1999, p. 20) claimed that the University “becomes one site among others where the question of being-together is raised.” In the *universitas* understood as a community, we can find the axiological sensitivity of the students, where the experience of life, stands next to a fresh look, and the calm contemplation of the truth coexists with the anxiety of the search for the truth. The educational community is created thanks to the individuality and uniqueness of academic teachers and students cooperating with each other. University people raise one another – not through special lectures or “form period”, but through conscious participation in what they ultimately serve (Stróżewski, 1992, pp. 23–24). Thus, “every university has an inherent community vocation: indeed, it is, precisely, a *universitas*, a community of teachers and students committed to seeking the truth and to acquiring superior cultural and professional skills. The centrality of the person and the communal dimension are two fundamental poles for an effective structuring of the *universitas studiorum*.” (Benedykt XVI, 2007, p. 12)

The traditional academic culture puts its trust in the academic staff based on the assumption that the professional ethos of the professor commits to decent scientific and didactic work. The strength of the culture of trust was the incorporation of mechanisms of academic self-control in the activity of the University. The professor felt obliged in the area of didactics to teach quality classes, set requirements for students, supervise and advise to younger employees, and participate in the creation of curricula. In the scientific sphere, the need to conduct and publish research was associated with the pursuit of scholarly advancement,

and at the same time it was inspired by internal motivations. In practice, only some of the faculty conducted research, the rest focused on instruction. The academic work system was also marked by collegiality and focus on teamwork, which often led to slowing down the decision-making mechanisms, but gave the academic staff a sense of participation and involvement in the functioning of the university. Over the years many cultural–social and economic factors have led to the disassembly of the traditional university model and the disappearance of trust culture patterns. A change in the university ethos is associated with the assimilation of specific “rites of transition” from a culture of trust and academic ethics to a culture of proof, audit, control or evaluation (Sułkowski, 2016, pp. 25–27)<sup>1</sup>. It is worth noting that

university education is a meeting of a man with a man who share common ideas and common explorations. Only then is there a chance to create scientific schools, which will be not only a formal grouping of related disciplines, but also a community of people who are connected by the search for truth within a given scientific field and the commonly adopted style and method of this search and the value system that accompanies it. (Przeclawska, 1998, p. 162)

Science makes sense and is valid when it is deemed capable of discovering the truth and when the good of man is recognized in the truth. In serving the truth, science serves man, in defending the truth, it defends man in what is most important to him.

Human perfection, then, consists not simply in acquiring an abstract knowledge of the truth, but in a dynamic relationship of faithful self-giving to others. It is in this faithful self-giving that a person finds a fullness of certainty and security. At the same time, however, knowledge through belief, grounded as it is on trust between persons, is linked to truth: in the act of believing, men and women entrust themselves to the truth which the other declares to them. (Jan Paweł II, 1998, p. 32)

This requires, among other things, a dialogue and the existence of an authentic community of researchers who, along with a family community, constitute a real community of people, a community of those who seek the truth and strive for knowledge. All this can and should be used in building university wisdom. So the „between” of the university is a reflection on the position of man, but it is also the joy of being together, which means that no place is exclusively “mine”, because the place really happens only “between.” [...] the university serves the world not by unity, but by the multiplicity manifested in the multitude of scientific disciplines as well as views on reality, represented by individuals connected with the university. (Sławek, 2009, p. 25)

---

<sup>1</sup> Trust „is based on three pillars: (a) a credibility assessment that leads to calculated, cognitive or strategic trust, (b) a personal confidence impulse, and (c) a culture of trust: widespread in the community, shared and containing normative expectation to trust others and to be credible yourself.” (Sztompka, 2007, p. 368)

With an increasing significance of the role of science in modern civilization, there is a need for a deep reflection on man. New questions formulated in contact with scientific discoveries lead to issues relevant to the philosophy of life.

The University fulfills its own purpose when, being in a specific community of people and with the help of scientific creative and research tools, it leads to the fact that a person develops and his or her versatile spiritual potential is released. The potential of mind, will, heart; formation of the whole person. [...] The University is a battle front for humanity. Humans will not benefit from it, only because it is called university. Yes, you can produce a bad expression, or a brutal expression. You can create a series of trained, educated people, but the problem is whether you liberated the enormous spiritual potential of a man through which a human actualizes his humanity. (Jan Paweł II, 2010, pp. 173–174)

It is about enabling students to reflect on essential matters. Showing the sense of being man, the structure of his existence and personality, the essential conditions of human activity, human freedom and interpersonal communication, the rational basis of human life in general, is for scientific work of the University an indispensable prerequisite of the sense of scientific life.

### Conclusion

Talking about “university life of ideas” can be considered absurd; it can be seen as an unjustified attachment to the world that does not exist and as a retreat from reality led by the rules of the market game. By serving the truth, the University serves man. Ideas grow and set things into motion. They cannot be born by force, but they grow in man who works methodically. There are books, lectures, meetings, conversations that have not taught us anything but they are intellectual events that are long remembered, events that change us permanently. We are not talking about some grotesque solemnity as a response to existential questions from the students. It is all about the atmosphere of friendliness which allows them to address these issues not only individually in the silence of their hearts but also in a community or in various university communities (Gutowski, 2005, pp. 47–49; Murawska, 2018, pp. 124–125). Bill Readings (1999, pp. 192–193) says, “a major shift in the role and function of the intellectual is occurring is clear. What it will come to have meant is an issue upon which those in the University should attempt to have an impact. An attention to this problem is necessary.”

## References

- Antonowicz, D. (2005). *Uniwersytet przyszłości. Wyzwania i modele polityki*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Benedykt XVI. (2007). Niech św. Augustyn będzie dla nas wzorem dialogu wiary i rozumu. Spotkanie ze wspólnotą akademicką na dziedzińcu uniwersytetu. *L'Osservatore Romano*. Wydanie polskie, 6(294), 12–14.
- Benedict XVI. (2008). *The Truth Makes Us Good and Goodness Is True*. Retrieved from: [https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/en/speeches/2008/january/documents/hf\\_ben-xvi\\_spe\\_20080117\\_la-sapienza.html](https://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/en/speeches/2008/january/documents/hf_ben-xvi_spe_20080117_la-sapienza.html).
- Goćkowski, J., Woźniak, A. (2003). Tożsamość i żywotność uniwersytetu. Problem charakteru tradycji życia akademickiego. In A. Ładyżyński & J. Raińczuk (Eds.). *Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniami współczesności* (pp. 121–148). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Goćkowski, J. (1998). Funkcjonalność uniwersytetu w perspektywie długiego trwania. In H. Żytkowicz (Ed.). *Idea uniwersytetu u schyłku tysiąclecia* (pp. 21–48). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Górniewicz, J., Piotrowski, P. (2014). *Uniwersytet jako źródło wartości kultury*. Olsztyn: Pracownia Wydawnicza EISet.
- Gutowski, P. (2005). Katolickie uniwersytety a ideał pełnej prawdy. *Znak*, 606(11), 43–57.
- John Paul II. (1998). *Encyclical letter Fides et ratio*. Retrieved from: [http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/en/encyclicals/documents/hf\\_jp-ii\\_enc\\_14091998\\_fides-et-ratio.html](http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/en/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_14091998_fides-et-ratio.html).
- Jan Paweł II. (2010). Przemówienie do profesorów i studentów Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. Częstochowa, 6 czerwca 1979 r. In A. Sujka (Ed.). *Gaude Mater Polonia. Pierwsza pielgrzymka, czerwiec 1979 r.* (pp. 173–176). Kraków: Wydawnictwo M.
- Kościelniak, C. (2015). *Uniwersytet, rozwój, kultura*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Lekka-Kowalik, A. (2006). O dostojeństwie uniwersytetu – raz jeszcze. *Ethos*, 3(75), 162–174.
- Magna Charta Universitatum*, Bologna, Italy September 18, 1988. Retrieved from: [http://www.aic.lv/bologna/Bologna/maindoc/magna\\_carta\\_univ\\_.pdf](http://www.aic.lv/bologna/Bologna/maindoc/magna_carta_univ_.pdf)
- Moulin, L. (2002). *Średniowieczni szkolarze i ich mistrzowie*. Gdańsk-Warszawa: Wydawnictwo Marabut.
- Murawska, A. (2018). Uniwersytet jako przestrzeń życia w ideach. *Rocznik Lubuski*, 44(2), 119–127.
- Musiał, K. (2013). *Uniwersytet na miarę swego czasu. Transformacja społeczna w dobie postindustrialnej a zmiany w szkolnictwie wyższym krajów nordyckich*. Gdańsk: Wydawnictwo słowo/obraz terytoria.

- Przećławska, A. (1998). Uprawianie nauki istotą kształcenia uniwersyteckiego. In H. Żytkowicz (Ed.). *Idea uniwersytetu u schyłku tysiąclecia* (pp. 161–162). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Readings, B. (1999). *The University in Ruins*. London: Harvard University Press.
- Salmonowicz, S. (1998). Między hierarchicznością, feudalizmem a brakiem dobrych obyczajów w nauce. In H. Żytkowicz (Ed.). *Idea uniwersytetu u schyłku tysiąclecia* (pp. 53–61). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Semków, J. (2003). Tożsamość uniwersytetu wobec kryzysu wartości świata ponowoczesnego. In A. Ładyżyński & J. Raińczuk (Eds.). *Uniwersytet – między tradycją a wyzwaniem współczesności* (pp. 45–52). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Sławek, T. (2009). Uniwersytet i to, co między ludźmi. *Nauka*, 2, 23–36.
- Stróżewski, W. (1992). *W kręgu wartości*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Sułkowski, Ł. (2016). *Kultura akademicka. Koniec utopii?* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sztompka, P. (2007). *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Tischner, J. (1984). Etyka wartości i nadziei. In D. von Hildebrand, J.A. Kłoczowski, J. Paściak, & J. Tischner (Eds.). *Wobec wartości* (pp. 55–149). Poznań: Wydawnictwo „W drodze”.

## UNIwersytet – PRZESTRZEŃ BUDOWANIA WSPÓLNOTY I ZAUFANIA

**Streszczenie:** Uniwersytet nieustannie podlega procesowi intensywnych przeobrażeń. Różnorodność potrzeb i oczekiwań społecznych wobec kształcenia uniwersyteckiego wymaga, aby społeczność akademicka poddała analizie swój aktualny status, wyzwania przyszłości i rozważyła inicjatywy odpowiadające tym wyzwaniom. Podkreślając zatem to znaczenie *universitas*, wedle którego jest on wspólnotą nauczających i uczących się: *universitas studiorum et studentium*, warto postawić pytanie w jaki sposób budować tę wspólnotę, aby w masowych w swym charakterze studiach nie zagubić fundamentalnych wartości. Uniwersytet wtedy spełnia swój własny cel, gdy w określonej wspólnocie ludzi, przy pomocy środków o charakterze naukowo-twórczym, naukowo-badawczym prowadzi do tego, że rozwija się człowiek, że się wyzwala jego wszechstronny potencjał duchowy. Potencjał umysłu, woli, serca; formacja całego człowieka.

**Słowa kluczowe:** osoba; prawda; uniwersytet; wspólnota; zaufanie.

**Stanisław Chrobak** – doktor habilitowany, profesor nadzwyczajny UKSW, kierownik Katedry Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. W swoich badaniach podejmuje problematykę z zakresu pedagogiki ogólnej, teoretycznych podstaw wychowania,

filozofii wychowania i pedagogiki o inspiracji chrześcijańskiej. Jest członkiem Zespołu Pedagogiki Chrześcijańskiej KNP PAN, Towarzystwa Naukowego Franciszka Salezego oraz Zespołu Teorii Wychowania KNP PAN. Autor m.in. takich książek, jak: *Koncepcja wychowania personalistycznego w nauczaniu Karola Wojtyły – Jana Pawła II* (Warszawa 1999), *Podstawy pedagogiki nadziei. Współczesne konteksty w inspiracji personalistyczno-chrześcijańskiej* (2009), *Ksiądz Bosko w wypowiedziach papieży, cz. 1* (Warszawa 2014), *Ksiądz Bosko w wypowiedziach papieży, cz. 2* (Warszawa 2015) oraz ponad 100 artykułów. Adres korespondencyjny: Wydział Nauk Pedagogicznych UKSW, ul. Wóycickiego 1/3, budynek 15, 01-938 Warszawa. Adres e-mailowy: s.chrobak@uksw.edu.pl.





MARIA M. BOUŻYK

*Wydział Nauk Pedagogicznych*

*Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego*

ORCID ID: <http://www.orcide.org/0000-0001-8887-2521>

Forum Pedagogiczne

9 (2019) 2, cz. 1

Wpłynęło: 16.07.2018

Zatwierdzono do druku: 26.06.2019

DOI: 10.21697/fp.2019.2.19

## ETHICAL IDENTITY AS A TASK OF EDUCATION. IN SEARCH OF MODERN TOOLS OF PEDAGOGICAL DISCOURSE

**Abstract:** The article presents a philosophical analysis of the ethical identity of man as an exercise for today's education. It consists of four parts. The first part focuses on the definition of ethical identity and its comparison with cultural identities. The other parts deal with the problem of cultural identities as a bearer of values, relevant to the consumer culture, such as change, visibility and predictability. Discussing these three values in the context of human moral actions allows a formulation of a conclusion about the need to focus education on ethical identity and to support these activities with humanistic education (in the field of philosophy, in particular). Furthermore, the article justifies that the very term "ethical identity", if interpreted on the basis of classical metaphysics, can be an effective tool for pedagogical discourse. Therefore, attention is paid to the following key philosophical concepts: substantial unity of human being, man as the subject of human acts and freedom as a moral force.

**Keywords:** ethical identity; metaphysics; personalism; freedom; consumer culture.

Let me begin with a brief explanation of the term contained in the title, "ethical identity". For the purpose of this article we are going to use the term "ethical identity" as the most profound identity of man as a person because of its link to the thinking in values. Due to the educational and didactic challenges that are emerging today, I see in this term a modern pedagogical tool used to underline the human identity of a person in general. I will try to elucidate this term further in the article. Therefore, the relationship between the re-evaluations, observable today, and the deepening dehumanization of culture will be the subject of my analysis. The sign of changes, taking place not only on the ideological level but most of all in human consciousness, is the depreciation of ethical identity as crucial for people living their own humanity, and thus also for the quality of social relations.

### Ethical identity and cultural identities

As man lives in an environment of values (i.e. in culture), to some extent he shapes himself according to the patterns that culture, in particular, his contemporary culture suggests to him. In people's development, therefore, there is an inevitable tension between what flows to them from the outside and what, in some sense, constitutes their "inner self". In other words, everyone experiences the need to integrate attractive "images" of humanity, certain identities proposed by culture, with a deep desire to keep their own identity.

In contrast to "incoming" cultural identities, ethical identity has a strong internal conditioning and is expressed in a person's natural, moral experience of reality that has specific dynamics (Łobocki 2002; Buksik 1997). This identity can be considered unique to every human being as a subject of moral actions with a strong setting in normative (ethical) thinking, which per Paul Ricoeur, is connected with the question, "How to live well?" (Ricoeur, 1992). It is not about the comfort in life, but about reaching a perspective, in which other persons and the quality of social life are important. Referring to the philosophy of Gabriel Marcel, it can be expressed as the perspective of the dominance of "being" over "having" (moving from a thinking oriented on having to a thinking oriented on existence) (Marcel, 1949). Again, in classical ethics, this perspective is expressed in directing the spiritual development of man toward *optimum potentiae*, i.e., the state of virtue (Krąpiec, 1991; Jaroszyński & Anderson, 2003; MacIntyre, 2007). The point is that man should behave as a human being, that is, according to the norm of his human, intelligent nature.

It can be assumed, then, that ethical identity derives from the distinction between goodness and moral evil in particular living conditions. It is a sign of what Tadeusz Ślipko (2003) referred to as the essential identity (or species identity) of man because it holds moral structures. Therefore, the very term "ethical identity" seems to be a convenient pedagogical tool for expressing the core of the existential identity of man as a human being in the educational context. In the anthropological records, ethical identity manifests itself in action, in acts of decision making and in the readiness to accept responsibility for one's actions; it is subjected to constant self-assertion in the human effort of recognizing the good one is to do. While at a low level of moral development it will be underdeveloped and even marginalized, in a mature person it will become an identity embracing "incoming identities".

The presence of "incoming identities" in the context of shaping a human being is, as mentioned before, something natural due to the social nature of human existence and life in an environment of values, that is, in culture. The point is, however, to make in a person transition from the automatic acceptance of cultural patterns to the development of self-awareness as well as to independent emotional and cognitive actions. Kazimierz Dąbrowski (1989), a psychologist and psychiatrist, describes this process as a positive disintegration, opening the way to self-education.

When applying Kohlberg's theory of structuring individual stages in the moral development, we can presume that it is important to achieve the awareness of the existence of universal moral principles and to recognize them in our own actions, while maintaining an openness to other people's views (the so-called sixth stage of development and its third level, i.e.: pre-conventional) (Łobocki, 2002).

It should be noted, however, that the problem of internal human development today requires that the teacher take also philosophical considerations into account, because of the issue of ethical human identity I will try to justify this in more detail later in my analysis. However, it has to be emphasized that only philosophy, and only in metaphysical optics, makes it possible to explain that internalization, interesting to a teacher, should be developing towards the integration of both "incoming values" and the values proper to the human being in his/her existence. It should also be added that until this integration is effectuated, the ability of self-aligning remains dormant. The moment when a human being discovers the sense of his own dignity, and thus creates an internal measure to assess the cultural matrix of values imposed on him by the social environment, gives rise to an internal development and creative entry into the world of values. Self-awareness of the decision-making self in a situation of confronting the reality of culture opens up a significant personal experience, defined in philosophy as the experience of one's own transcendence against the world of nature and society (Krapiec, 1998). This experience will begin to bear fruit in spiritual development by gradually embracing identities coming from the outside (from culture) within the ethical identity. As Karol Wojtyła (1986, p. 176) writes, the point is "that the value of a person takes the lead in the whole experience".

What axiological matrix is proposed to contemporary man? We live in a culture of abundance. I will not be mistaken if I say that its two flagship values are production and consumption. How do they stigmatize our identity? By demanding that we are useful. This utility has obviously different versions. I want to zero in on three of them: the requirement of change, the requirement of visibility and the requirement of predictability. Their domination introduces dangerous reappraisals in the field of human moral behaviour. Therefore, counteracting them in the field of education is an important challenge for contemporary pedagogy. I believe that action to activate ethical identity can be one of the ways to realize modern paideia. For this reason, the category of ethical identity in the pedagogical discourse acquires additional explanatory qualities. I hope that this will be made clearer by the analysis of the three cultural imperatives.

### **Ethical identity and the imperative of change**

The requirement of change promotes the readiness to accept new roles, to experiment with them, and to try all propositions. The temptation of thousands of opportunities opening before us at the beginning of creative work on oneself gives

the promise of satiety as a goal. Still, without embedding these possibilities into the personal experience of transcendence of the self, they will become signs of existential compulsion. The search will turn into an endless pursuit, and the goal will turn into a torment of unfulfillment. Such a scenario is not a mere fantasy. Let us note that modern technologies open up many opportunities for people to pursue their passions, or allow them to effectively protect their lives and health. Nevertheless, they can lead to exorbitant desires. Psychologists draw our attention to a new phenomenon known as discomfort associated with the feeling that something escapes me, that my choice was not accurate, or that I missed something (FOMO or fear of missing out syndrome) (Conlin et al. 2016). It is likely that if this condition lasts longer (if it is more than a temporary dejection), it may lead to a serious affliction, the inability to feel happy.

At this point, it is worth referring to metaphysical anthropology, ignored in pedagogical considerations for years. In the description of the human fact it points out that in the existential experience of the self as the “I” that constitutes the centre from which various “my” acts emanate, we deal not only with the immanence of “me” in what is “mine”, but also with the impossibility of reducing “me” to what is “mine” (treated either individually or as a sum of what I have) (Krapiec, 1998). Therefore, searching for the answer to the question, “who am I?”, requires that man reflect about himself and the very fact that he is. In inner experience, the self manifests itself not only as “possessing”, but primarily as “existing”.

Of course, it is only in this reflection focused on existence and highlighted by the metaphysical question about being that the teleological perspective of human existence with a genuine domain of freedom are clearly revealed. It allows our short-term choices to retain the feature of contingency. The source of freedom in the choice of the goods lies in the discovery of deficiency (non-absoluteness) in the objects that we may desire as good (the metaphysical term good “with lack” is significant here) (Krapiec, 2008). Possible pedagogical activities geared toward introducing this perspective into the thinking of modern man involve the action for shaping an ethical (normative) identity. The need to develop efficiency in perceiving what we gain through the prism of the dignity of person is our current challenge.

Restoring pedagogy to its metaphysical foundation that confirms the ontical (internal) dignity of man is important, since the philosophy, originating from contemporary sociology and cultural description, uses the concept of liquid, dispersed and performative identity, meaning a subjectivity without the subject. Although it is hard to deny that what we identify with stems from our experience at various stages of life, and the process of looking for values is marked by smaller or greater dynamics, but man, according to classical philosophy, is not just “occurring”. For example, Aristotle, observing the constant change and movement of the world, proposed the concept of being as composed of substance and its properties. What is variable (properties) is contingent, while what is permanent (substance), guarantees a living identity. The philosopher noted in book VII of *Metaphysics*:

There are several senses in which a thing is said to 'be' [...]; for in one sense the 'being' meant is 'what a thing is' or a 'this', and in another sense it means a quality or quantity or one of the other things that are predicated as these are. While 'being' has all these senses, obviously that which 'is' primarily is the 'what', which indicates the substance of the thing. For when we say of what quality a thing is, we say that it is good or bad, not that it is three cubits long or that it is a man; but when we say what it is, we do not say 'white' or 'hot' or 'three cubits long', but 'a man' or a 'god'. (Aristotle, 7, 1028 a, 10-20)<sup>1</sup>

It is worth adding that the nature of substance is known by its properties manifesting mainly in action. Substance is the reason of being and the subject of properties (or accidents). Commenting on Aristotle's text, Mieczysław A. Krąpiec (1978, p. 308) states that if we want to define the nature of human substance, we have to look at human actions, and then, we will assign the most characteristic features of the human actions, different from all other beings, to human substance.

The Boethius' educational definition, which was derived from the ancient philosophical tradition, viewed the person as "an individual substance of a rational nature". Under the influence of Christianity, the dignity of man was associated with his existence as a person. This value was significantly emphasized by some contemporary philosophical trends referring to the philosophy of the subject, or by Thomism. It should be remembered, however, that along with the development of the classical philosophical tradition, from modernity onwards, we may observe a certain "psychologization" of philosophical anthropology that perceives it as a non-autonomous discipline, embedded in the study of psychology or in natural sciences.

The introduction of psychological thinking into philosophy effectively eliminated the concept of substance from anthropology (D. Hume). Trying to define a human being, scientists ever more willingly resorted to the category of subject, subjectivity, self-awareness, awareness, and psychism. Under the influence of the development of psychology in the twentieth century, the inner tensions of man, his desires, drives, and conflicts were put in the centre of anthropological reflection. It is also worth noting that sociology, which currently enjoys prestige, influences the paradigm of humanistic research on man.

The consequence of anthropology being dominated by psychology and sociology marks the image of man passed on to education. The subject began to be described as a relation to something external and was no longer the centre of an existential experience. This fact had an impact on the understanding of the subject identity itself, which began to be perceived as a task (W. Welsch), and even as a false construct that needs to be eliminated (J. Butler). Writing about the identity model as performative (being fashionable today), Ewa Partyga argues that the twentieth century thinking about subjective identity is permeated by the idea of identity as

---

1 Retrieved from <http://classics.mit.edu/Aristotle/metaphysics.7.vii.html> (accessed 22.11.2018).

a task or project that can be determined in many ways, but is always implemented (and this is what distinguishes it from older identity projects) within a culture that is a culture of risk, devoid of indisputable points of orientation; and the experience that must somehow be turned into a formula of subjective identity is the experience of non-substantiality (Partyga, 2008, p. 71). Therefore, human identity counts as an event devoid of ontical permanence.

I will stress further that contemporary, globalized culture is perceived as a multiplicity of egalitarian narratives and that imagination has been elevated to the rank of a man's creative and cognitive abilities, which in the social message is additionally conducive to eliminating the rational factor from human action: the truth about good becomes subject to subjectivization. It is already a cliché to state that contemporary man, acting morally, is supposed to stick to his opinions, without a reference to objective values, claiming that what I like is good. Aesthetic competence has become an effective alternative to morality, which results in a deepening indifference to values (coolness effect) (Welsch, 2005).

The separation of philosophy from its metaphysical foundation (which I have tried to present in a nutshell) had a significant impact on the interpretation of a human fact. From the perspective of pedagogical implications, this can be called a kind of cultural experiment. When we agree that the meaning of human life is a matter of any story-myth, and that human dignity is something that we get from the outside, we inevitably go towards the objectification of man. Man is a value, not because he is, but because he has something that is in relation to something else. It encourages man to live in suspense and ad hoc, avoid commitments and build deeper relationships. Zygmunt Bauman depicts the modern people's demeanour using the following metaphors: man-stroller, man-tourist, man-wanderer, and man-player (Bauman 1995). Education inspired by these ideas has already managed to create non-ethical thinking in contemporary people – full of transiency and irony.

While thinking about changing this state of affairs, one should bear in mind that the cultural climate of our time is not only resistant to shaping ethical (normative) thinking, but also even eliminates it as unnecessary burden in acting effectively. Let us also draw attention to the lack of public trust in institutions that have been responsible so far for knowing the truth. Not only the media, but also the so-called experts have lost their credibility, due to their possible connections with the world of politics and economy. Even science is valued mainly for its usefulness. The truth ceased to be an “interesting” criterion, organizing the hierarchy of values of modern man. Social networking websites have taught their users to assess something emotionally through the so-called “likes”. The internet agora, while offering anonymity, absolves one from responsibility.

The imperative of change, a kind of present-day stigma, gives human identity the trait of instability and volatility that should be corrected in educational activities. Therefore, precious values arising from the spirit of contemporary culture such as

the opportunity to pursue one's own life path, encouragement for multidisciplinary approach and constant personal development, openness and availability of social space for each participant, require taking an ethical perspective into consideration as well. I fathom the answer to this need by incorporating the category of "ethical identity" into the educational discourse, in line with metaphysical anthropology, i.e. with the understanding of man as a substantial unity.

### **Ethical identity and the imperative of visibility**

The disappearance of ethical thinking, i.e. thinking oriented towards the truth about the good, signals notably the absence of the category – "decent" / "indecent" in the axiological narrative. It is significant that sociologists write about a specific atrophy of shame (Czykwin, 2003). It is hard not to notice that modernity, trying to build culture on a comfortable foundation of post-truth, gets rid of the problem of moral discomfort. We note that experiencing one's own value, instead of heading towards the discovery of one's subjectivity in fulfilling moral acts, ends either in learning one's own psychology or begins to resemble mercantile activities.

When developing educational tasks in relation to this state, on the one hand one can point out, the need for a clear practical message, where the perception of feelings does not replace moral consciousness, psychological comfort or peace of conscience, and on the other hand, the need to counteract all forms of marketization of human relations and man himself. The first of these issues requires a specific "self-reflection" of pedagogy itself. Its clear focus on psychology and sociology resulted in isolation from philosophy and reflection on morality as the axis of a person's life. It is good to remember that the essence of pedagogical work is to introduce values into the world, though not like a guide to a museum tour, but to effectively inspire man to an inner effort to shape his own ethical identity. In this process, psychotherapy may be helpful, but only as part of it. It will not replace pedagogical activities.

The other issue, which is of interest to us, is related to the axiological matrix oriented towards utility, which – without a moral context – distorts the human perception of one's social reality and self-perception. A person, living in market culture focused on gaining and possessing, starts to succumb to it by wanting to be seen, as if attracting the attention of buyers at a marketplace. The ability to stand out from others, competitiveness and effective self-promotion become a value. The factor that stimulates this way of thinking is the progressive mediatization of communication. In this connection, people talk about the dangers arising from the lack of privacy and even about the new form of control over the individual, especially on the Web. Media exhibitionism implies an impulse to build an external identity; it thus encourages people to experience their own values as a correlate: I am, as far as I can be seen, if I have been noticed. The "visibility requirement", like the "change requirement" discussed earlier, stigmatizes people today and, therefore, requires a pedagogical response.

“Being in the eyes of others” is obviously one of the phenomena of life in the community; Aristotle (*Rethoric*, II, 6, 1384 a, 35–1384 b)<sup>2</sup> and Thomas Aquinas (*Sth.*, 2-2, q. 144, a. 3c) wrote about it. Today, through the use of new technologies and under the pressure of gaining external identity, “being in the eyes of others” has received a new twist. The internet helped to build a vast group of references and transferred the stage of the presentation of “I” to private realm. A “personal” computer has become an effective tool of building one’s own image shared with other people. The problem of shaping the character as a way of internal development and a kind of qualification necessary for assuming social roles responsibly has become unimportant. Thus, the essential quality these thinkers referred to when they pointed out that other people are a kind of mirror for our actions was lost. The philosophers had in mind the worthy (moral) behaviour of man, whereas the acts of media promotion of one’s own image that we are dealing with today have a purely utilitarian quality. Their aim is not personal development, but the narcissistic concentration of man on himself (e.g.: Deber, 2000; Fromm, 1955).

In line with this revaluation, the replacement of what is internal with outwardness, I would like to invoke the aforementioned problem of the atrophy (and even the tabooing) of shame. Philosophy has long portrayed shame as a phenomenon deeply connected with the way we exist, separate, yet open to others. On the one hand, shame is supposed to protect our privacy (“property”), that is our corporeality, psyche, spirituality, and on the other hand, such protected privacy is to be “introduced” to the outside world. It is emphasized that shame is connected with moral perfection and, if ethical thinking absorbs it, shame can become, as Wojtyła (1986, p. 166) points it out, a reliable moral force of the person.

Max Scheler (2003, p. 21) wrote that shame occurs when what is spiritual loses itself in what is external, and in consequence it results either from biology or from factual references, in which man gets entangled. In Wojtyła’s opinion (1986, pp. 156–157), shame does not have to refer only to moral wrongdoing. He perceives shame as simply the desire to hide anything that, as intimate and private, should stay inside the person, and claims that experiencing shame confirms the existence of man’s spiritual sphere. He believes that the experience of shame needs the inner life of the person as the area where it is disclosed, and says, “Only a person can be ashamed, because only a person can by his very nature escape subjection to being used” (Wojtyła, 1986, p. 159).

The social acceptance of shamelessly flaunting the most shocking moral issues or sharing intimate details of your life, observed at present, is a sign of an unapt experiencing of one’s own dignity, which has an impact on the durability and quality of people’s social relationships and subjects them to dehumanization. The skilful pedagogy of shame is therefore seen as an important part of the task to awaken the will to build an ethical identity in modern man (Boużyk, 2016).

---

2 Retrieved from <https://ebooks.adelaide.edu.au/a/aristotle/a8rh/book2.html> (accessed 22.12.2018).



It is not about psychologizing this need, and thus entering the path of therapy that is often necessary for a specific person, but about encouraging reliable moral assessments that take into account the full ontological context of human existence. The efficiency of formulating such assessments is a part of the process of acquiring moral competences through which man obtains internal freedom: he “inhabits” his home, that is, he has an ethical identity.

Acknowledging the need to act for ethical identity requires from pedagogy not only a distance from the fashionable “I” performance, but also the courage to return to the metaphysical concept of the subject as an ontological self that reveals the being of the person. Krąpiec (1998, pp. 409–410) explains that the experience of internal dynamics is basically the experience of constituting one’s self as a disposition centre in relation to the external objects that are somehow useful for us and in connection with which we create our own hierarchies of values. He calls this dimension of the self phenomenological and stresses that it is formed in us from the beginning of life. It grows from childhood to maturity, and in old age, with the loss of vitality, it weakens. However, Krąpiec (1998, pp. 409–410) draws attention to the fact that the sense of decisiveness and individuality associated with the self should not be equated with our ontological self. Similarly, he notes, personality, i.e. the ordering of spiritual acts specific to a given person, due to the criterion adopted in action, cannot be treated as a final explanation of one’s being. As we all know, the personality profile of a person can change as a result of internal experiences and of the selection of a new criterion.

Let us note that today’s popular concept of constructing one’s own cultural identity brings man only near this kind of experience. Meanwhile, the awareness of being the centre of all of his psychological experiences is viewed by Krąpiec (1998, pp. 409–410) as a psychological category, and thus as a symptom of a normally functioning psyche that feels how all acts flow from it and concern it. However, he considers a subject as a metaphysical category. At the same time, he has no hesitation to point out errors that he believes have crept into the interpretation of the human experience of subjectivity. He emphasizes that the immediacy of the experience of subjectivity from the existential perspective (as we feel agents of our actions) does not directly amount to knowledge of our own nature. The knowledge of the content of this “I” requires a philosophical analysis of acts described as “mine”, and thus, both spiritual and purely physiological acts. He also notes that Hume made a very basic mistake when he denied subjectivity to the “I” because he could not read the authentic content of that “I” anywhere in the analysis of ideas or relations between ideas. He was forced to recognize the human “self” as another psychological habit (Krąpiec 1998, p. 411).

Another interpretational mistake that Krąpiec (1998, p. 412) believes had an influence on the contemporary philosophical interpretations of subjectivity was made by Scheler who regarded the spirit’s being as merely a function. According to Krąpiec (1998, p. 414), the relation of the subjective “I” to the acts of “mine” that

I fulfil can be interpreted in line with a person's relation to nature, as it is in classical philosophy. The scholar argues that this self-existing "I", conscious in the acts of "mine" (both spiritual and carnal), is nothing else but the sought-for person, about whom St. Thomas said that this is a proper and proportionate existence for a given individual nature. Let us emphasize that a person in Krąpiec's interpretation is becoming the ultimate form of being, because the degree of subjectivity, i.e., being in and for him, is the most perfect in it. He stresses that subjectivity manifests itself mostly in the field of morality, when "I capture my own agency" in the act of the decision (Krąpiec 1998, p. 413). Given their intangible nature, these acts, as well as acts of intellectual cognition, acts of love and creativity are – according to the philosopher – the basis for conducting metaphysical analyses of the being-structure of man as a compound of the soul and body, but also a permanent, substantive, subject perfecting himself in his activities.

Concluding this part of the analysis, I want to emphasize that metaphysical anthropology not only gives education the opportunity to distance itself from the concept of a liquid identity, but also strongly argues for the thesis that too much emphasis on what is external (i.a. the requirement of "being visible", hidden in the matrix of utility) demands a pedagogical response in the form of actions focused on the innate value of a person, e.g. through the aforementioned work for shame as a moral force in a person. For this reason, I consider it sensible to include the category of "ethical identity" as a correlation of the metaphysical category of the subject into the educational reflection.

### **Ethical identity and the imperative of predictability**

As we are moving on to the discussion of predictability, the last of the three stigmata of modernity (announced by me as the requirements of a utility-oriented culture), I want to point out that this imperative exposes people to objectification even more than the previous two. While the imperative of visibility gives the impression of stimulating the effort of "building" oneself and the imperative of change can be an effective camouflage of apparent internal development, the imperative of predictability openly conflicts with freedom understood as a moral experience. Although predictability in itself is simply the guarantee of greater effectiveness, nevertheless, in relation to the management of people (regarded in business terminology as "human capital"), it may tempt to shun freedom. Without one's own ethical identity, man will easily become part of the machine of production and consumption where he will unwittingly change freedom into availability, and he will reduce the experience of decision-making to choosing forms of pleasure and entertainment. From the psychological point of view, this inevitably raises the question of whether or not human (community) development stops at the time of childhood (Fromm, 1955).

As I have mentioned, achieving an ethical identity is associated with the effort – of working on one’s own character and requires a sense of freedom. Meanwhile, many facilities that we can use freely are not conducive to such efforts, and the scope of interference with a person’s privacy may dangerously violate his subjectivity. As early as in childhood, people are forced into the paradigm of “steerability”. They learn to live under the pressure of their parents’ expectations, who want their children to benefit optimally from a rich educational offer. Citing Carl Honoré (2008) we could state that childhood is too valuable to entrust it to children themselves. Unfortunately, the reality of professional work, which a child enters after graduating from schools, does not foster search for his own ethical identity. Sociologists write about the specifics of today’s corporate culture, in which the source of rights and norms is confined to the views of managers and owners, and where the absolute loyalty to the company and identification with it create the foundation for the functioning of its employees (Krzysztofek & Szczepański, 2005, p. 293).

Independent thinking about values is thwarted by the standardization of education and the focus on professional qualifications, important in social policy. Let me quote here a thought formulated in the 1940s by philosopher Jacques Maritain (1962), who, considering professionalism as a new feature of university education, said that the focus on “expertism” makes universities vocational schools. It can also be added that this is a denial of the university’s mission, which is fulfilled in broadening the horizons of human thinking to a dimension of selflessness. Nowadays, university programs must follow such a bureaucratic framework ensure a “quality product” from the “university’s assembly line” will meet expectations of business. Predictability locked within the framework of qualifications, strictly determined by the European Union requirements, translates into a common opinion about the “power” of the earned diploma. A contemporary man lets himself be convinced that all that is important in his life has to be acquired through the coursework.

However, morality cannot be locked in the theoretical paradigm. It organizes itself on the basis of practical knowledge and requires consent for unpredictability. Human decision-making originates precisely from existential uncertainty that creates a moral environment. Obviously, theoretical knowledge about morality may help shape ethical thinking (I will come back to this topic later in the text), but it will not replace the experience of morality as a key experience of one’s own subjectivity. Symptoms of the danger of stigmatizing this experience and examples of the attempts to “lock” it into a textbook can be found even in the organization of academic teaching, when in the course syllabi a lecturer is to define the social competences that a student should acquire during the lecture or in a laboratory. The fallacy of this message lies in strengthening the young person’s belief that by attending classes, taking exams, and gaining the required ECTS credits, he acquires key life skills in society. Clearly, this has nothing to do with the development

of phronetic knowledge towards the virtue of prudence, as the ancient or medieval philosophers have exhaustively discussed; nor is it related to freedom as a moral experience.

Much had been written about the toxicity of the ideology of consumerism before it spread in Poland, but it is worth recalling that it refers to a social and philosophical doctrine of individualist liberalism that grew on the basis of Rousseau's thinking about community as a community of interests guaranteed by law. At the root of this doctrine lies a special (political rather than moral) perception of the issue of human freedom. While the classics of ethics emphasize that man has a free will he can use in various manners and that social relations are significantly dependent on the moral development of individual members of a community, the Enlightenment's interpretative paradigm asserts that independence is innate and that actions to safeguard the rights of the individual are needed on behalf of a social organization (Krapiec 1999, pp. 187–191). While describing the socio-political consequences of departing from the moral concept of freedom, as in fascism or communism, is beyond the scope of this analysis, I would like to point out that it is worth remembering the historical conditions of the dominant concept of freedom today, when we talk about all the contemporary threats of objectification of human beings, i.e., those resulting from the progressing bureaucratization. Behind the imperative of predictability, present in the idea of profit and the urge to manage people effectively, lies a deeper philosophical problem of the relationship between the individual and the community.

It is also good to recall that in the tradition of peripatetic philosophy – in connection with this problem – the concept of common good has been developed, which includes an extremely valid pedagogical postulate. It is about bringing man up to rational freedom, and therefore, about encouraging the recognition of personal good as a common good, i.e. a good whose character is determined by human nature and which, in the sense of an analogical identity of purpose, can become the reason of action, not only of a particular person but every human person. Krapiec (1999, p. 186) clearly depicts this: binding the human person through this good means “binding from the inside” and not “from the outside” by an unreasonable order, as not accepted in a conscious and free manner by man-person acting through personal acts. Any other way of connecting a person with the community is a way that compromises human nature as a free, potentialised personality. Thus, an order imposed only “from the outside” means moral violence, which by its very nature is immoral.

In classical philosophy, the unity of social being is determined not by a law established by power, as with Rousseau, but with reference to common good, in whose realization there is no contradiction between the individual and society. Krapiec (1999, pp. 190–191), writing about the relationship between man and community, explains various aspects of interdependencies. He also draws attention to the dignity of a person as a criterion that must not be forgotten when human

freedom is dealt with in the sphere of internal development. The philosopher notes that orders can only be directives and will become obligatory provided the human being in his conscience considers himself bound by them, because of the necessary arrangement of being – which, however, must be personally perceived by man.

This “personal perception” is a sign of establishing ethical identity in a person. At the same time, “personal perception” is the guarantee of maintaining internal freedom in relation to what is external to us as moral subjects. Reminding about this correlation is a task for educators. One can also hope that this task will also be performed in unfavourable cultural conditions. The moral domain is a field of such great dynamics that it cannot be destroyed either by the framework of bureaucratic schemes or by the imperative of predictability in managing “human capital”. With our decisions, we constitute ourselves as a source of actions, and these actions not only change the world, but also carve our own personal face. The category “ethical identity”, while sensitizing to the moral dimension of human freedom, may turn out to be a modern tool for education focused on the issue of creating a civil society. In the dimension of Polish social reality, marked by the legacy of communism and subjected to new cultural trends for nearly a quarter of a century, this means, for example, developing a pedagogy directed against passivity that manifests itself in a comfortable attitude that can be expressed in the words “nothing depends on me”, or “this is the historical necessity”. It is a kind of pedagogy of “moral authority”, in which there will be a reference to the actions of people who had the courage to persevere with the truth “against all the odds”. It is worth mentioning that Christian tradition suggests many such models in the form of saints and the blessed – including victims of contemporary totalitarian systems, people shoved to the corner by the so-called civilized world. In Poland’s recent history, we also find many role models, e.g. in the history of “banned soldiers” or “Solidarity”.

### **Conclusion: educational needs**

Recognizing the “spirit of culture” is an on-going research task for teachers, while the key to the pedagogy for the “here and now”, and thus the key to fulfill their educational mission, is the ability to pervade a particular matrix of modernity with values that make up a person. Our analysis helps us formulate a proposal regarding the orientation of educational activities towards developing ethical identity in contemporary man and recognizing that the category of “ethical identity” can become a modern tool in educational reflection. Its modernity does not result from the content it conceals, because this content has been extant for a long time in metaphysical reflection. The content consists of three elements: the recognition of man as a substantial unity and as the subject of personal activities, as well as the understanding of freedom in its foundational form, i.e. as a moral force. I recall

the three of them because, as correlates of this category, they constitute an educational tool in relation to the cultural entanglements of modern man and, in this sense, give it the mark of modernity. I have tried to prove it in relation to the three cultural imperatives.

In conclusion, it is worth adding that undertaking educational activities to develop ethical identity requires a reflection on the education that would support them, which is why we should also pay our attention to the need of humanizing education, university education, in particular. Today, the greatest importance is given to the acquisition of the so-called hard professional skills. Enriching them with soft competences, e.g. communicativeness, the ability to cooperate, openness to criticism, general culture or personal culture is deficient. We only deal with the humanization of curricula when education focuses on the issues of the essence of humanity and moral life. Today, the mission of humanistic education may consist in, for example, showing professional competences in the context of integral personal development, and especially, in connection with the moral life of a person, or indicating that soft competences require considering them due to the ethical identity of a person.

I see a task for humanistic education in the activity serving to maintain axiological equilibrium in culture. On the educational level, a critical look at the values that currently dominate culture, such as change, visibility, and predictability discussed here, should be encouraged. “Fashionable” values should necessarily be complemented with a “list of personal values”. The spiritual homeostasis of culture requires that “modern” values should be read in the context of values arising from the truth about human existence. Above all, it should be made clear that human dignity itself calls for an uncompromising questioning of utility as the prime cultural value. It should also be evident that progress is not the goal, but only the result of the perfection of man. Otherwise we will observe the objectification of the person and, as a result, the dehumanization of culture itself. As axiological chaos, resulting from the situation that relativism is often accepted because it is comfortable (does not oblige to anything, does not give rise to conflicts), is growing, we have to make an effort to explain to students that what is useful is not always good and encourage them to justify/support their own moral judgments.

I think that Philosophy education can be particularly important in this respect. For many centuries philosophy owed its privileged position, among other sciences, to a holistic view of reality, the training of critical thinking, and the encouragement of cognitive curiosity. Today, it has been sidelined by applied sciences. However, metaphysical thinking, being a source of European culture, equipped with all the hallmarks of “uselessness”, can still be a tool for recovering contemplative space in man, needed in the process of maturing for freedom. While social sciences or psychology deal with the complex determinants of human functioning in culture, metaphysics explains something more basic, namely the transcendence of man in relation to nature, community and culture. It teaches how to read reality, i.e., how

to learn it, rather than manipulate it. It arouses the need for wisdom that constitutes the foundation for the process of shaping ethical identity.

Translated by Agnieszka Burakowska

### References

- Aristotle. *Rethoric*, trans. William Rhys Roberts. The University of Adelaide Library University of Adelaide: <https://ebooks.adelaide.edu.au/a/aristotle/a8rh/book2.html> (accessed 22.12.2018).
- Aristotle. *Metaphysics*, trans. William David Ross. The Internet Classics Archive: <http://classics.mit.edu/Aristotle/metaphysics.7.vii.html> (accessed 22.11.2018)
- Bauman Z. (1995). *Life in Fragments. Essays in Postmodern Morality*. Oxford, Cambridge: Basil Blackwell Publishers.
- Bouzyk M.M. (2016). *Pedagogia wstydu – refleksja filozoficzna*. „Studia Theologica Varsaviensia”, no. 1, pp. 115-132.
- Buksik D. (1997). *Wybrane psychologiczne teorie rozwoju moralnego człowieka*. „Seminare” no. 13, pp. 147-166.
- Conlin, L., Billings, A.C. & Averset, L. (2016). *Time-shifting vs. appointment viewing: the role of fear of missing out within TV consumption behaviors*. “Communication & Society”, no. 29/4, pp. 151-164.
- Czykwin E. (2003). *Wstyd*. Kraków: Impuls.
- Dąbrowski K. (1989). *Elementy filozofii rozwoju*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej.
- Deber Ch. (2000). *The Pursuit of Attention. Power and Ego in Everyday Life*. Oxford: University Press, Inc. New York.
- Fromm E. (1955). *The Sane Society*. New York: Rinehart & Company.
- Honoré C. (2008). *Under pressure: Putting the Child back in Childhood*. Toronto: Vintage Canada.
- Jaroszyński P., Anderson M. (2003). *Ethics: The Drama of the Moral Life*. New York: Alba House.
- Krąpiec M.A. (1999). *Człowiek i prawo naturalne*. Lublin: RW KUL. In English: (1993). *Person and Natural Law*, trans. M. Szymańska. New York: Peter Lang.
- Krąpiec M.A. (1998). *Ja – człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*. RW KUL, Lublin. In English: (1983). *I-Man. An Outline of Philosophical Anthropology*. Transl. M. Lescoe, R. Ducan. New Britain, Conn.: Mariel Publ.
- Krąpiec M.A. (2008). *Ludzka wolność i jej granice*. Lublin: PTTA.
- Krapiec M.A. (1978). *Metafizyka. Zarys podstawowych zagadnień*. Lublin: TN KUL. In English: (1991) *Metaphysics. An Outline of the Theory of Being*, trans. M. Lescoe, A. Woznicki, Th. Sandok. New York: Mariel Publications.
- Krąpiec M.A. (1991). *U podstaw rozumienia kultury*. Lublin: RW KUL.

- Krzysztofek K., Szczepański M.S. (2005). *Zrozumieć rozwój. Od społeczeństw tradycyjnych do informacyjnych*. Katowice: Wyd. UŚ.
- Łobocki M. (2002). *Wychowanie moralne w zarysie*. Kraków: Impuls.
- MacIntyre A. (2007). *After Virtue. A Study in Moral Theory*. Notre Dame, Indiana: University of Notre Dame Press.
- Marcel G. (1949). *Being and Having*, trans. Katherine Farrer. Westminster, London: Dacre Press.
- Maritain J. (1962). *The Education of Man*, ed. Donald and Idella Gallagher. New York: Doubleday and Co.
- Partyga E. (2008). *Tożsamość dziś: narracyjna? dialogowa? performatywna?* „Przestrzenie Teorii”, v. 10. pp. 63-73. Poznań: Wyd. UAM.
- Ricoeur P. (1992). *Oneself as Another*, trans. Kathleen Blamey, Chicago: University of Chicago Press.
- Ślipko T. (2003). *Tożsamość człowieka z etycznego punktu widzenia*. „Horyzonty wychowania”, no. 4 pp. 77-87.
- Scheler M. (2003). *O wstydzie i poczuciu wstydu*, trans. M. Świtalska, In: M. Grabowski (ed.). *Wstyd i nagość*. Toruń: Wyd. UMK.
- Thomas Aquinas St. (1981). *Summa Theologiae*. Westminster, Md.: Christian Classics.
- Welsch W. (2005). *Estetyka poza estetyką. O nową postać estetyki*, trans. K. Guzalaska. Kraków: TAIWPN Universitas. In German: Grenzgaenge der Aesthetik Aesthetisches Denken
- Wieczorek B. (2015). *Etyczne rozumienie tożsamości w kontekście katolickiej nauki społecznej*. „Kultura – Media – Teologia”, no. 23, pp. 62-74.
- Wojtyła K. (1986). *Miłość i odpowiedzialność*. Lublin: TN KUL. In English: (1981) *Love and Responsibility*, trans. H.T. Willetts. London, New York: William Collins Sons & Co.

## ETYCZNA TOŻSAMOŚĆ JAKO ZADANIE WYCHOWAWCZE I EDUKACYJNE. W POSZUKIWANIU NOWOCZESNYCH NARZĘDZI PEDAGOGICZNEGO DYSKURSU

**Streszczenie:** Artykuł jest filozoficzną analizą problemu etycznej tożsamości człowieka jako aktualnego zadania wychowawczego i edukacyjnego. Składa się z czterech części. W pierwszej części i akcent pada na definicję etycznej tożsamości oraz porównanie etycznej tożsamości z tożsamościami kulturowymi. W częściach 2, 3 i 4 zostaje podjęta kwestia tożsamości kulturowych jako nośników wartości istotnych dla kultury konsumpcji, takich jak zmiana, widzialność i przewidywalność. Omówienie tych trzech wartości w kontekście działań moralnych człowieka pozwala na sformułowanie wniosku o aktualnej potrzebie ukierunkowania wychowania na etyczną tożsamość oraz wsparcia go edukacją humanistyczną (w szczególności z dziedziny filozofii). Cała analiza stwarza także podstawy do



uznania samego terminu „etyczna tożsamość”, o ile zostanie zinterpretowany na gruncie klasycznej metafizyki za skuteczne narzędzie pedagogicznej refleksji. W związku z tym zwraca się uwagę na następujące kluczowe pojęcia filozoficzne: jedność substancjalna ludzkiego bytu, człowiek jako podmiot aktów ludzkich, wolność jako siła moralna.

**Słowa kluczowe:** etyczna tożsamość; metafizyka; personalizizm; wolność; kultura konsumpcji.

**Maria M. Boużyk** – Doctor of Humanities, works at Faculty of Education of Cardinal Wyszyński University in Warsaw. In her research she focuses on the problems of philosophy of religion, philosophical anthropology and the philosophy of education. She is the author of the book: *Education Open to religion. Polish School of Classical Philosophy on the Role of Religion in Education* (2013 Warsaw: UKSW) and several articles on education, religion and myth. E-mail-address: m.bouzyk@uksw.edu.pl



IRYNA KURLAK

*Wydział Nauk Pedagogicznych*

*Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego*

*Warszawa*

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1551-3699>

Forum Pedagogiczne

9 (2019) 2, cz. 1

Wpłynęło: 31.12.2018

Zatwierdzono do druku: 26.06.2019

DOI: 10.21697/fp.2019.2.20

## OVERCOMING SEXUAL ADDICTION: PECULIARITY, DYNAMICS OF DEVELOPMENT, CONSEQUENCES AND THERAPY

**Abstract:** The goal of this article is to show the peculiarity of sexual addiction – a manifestation of behavioral addiction – characteristics, specificity, dynamics of development, degrees of sex addiction, negative consequences for a person and her or his environment, families and relatives, and forms of therapy.

**Key words:** sexual addiction; specificity; forms of therapy.

### Introduction

It is not that difficult to see that we have sexual revolution and changes of traditions, especially sexual that started in 50s of the 20th century. And we still see the process of changes in American and European cultures. Sex has substituted a lot of values which had been recognized before. Sex became value in itself. Human being is impressed by the body, receiving pleasures through the body, so in the New Era the body became more important than the soul (Woźniak, 2012, p. 13). The most radical and revolutionary changes are introduced in life of a modern person via new technologies, computer, internet, cell phone, other devices which help us to penetrate into virtual reality. Technologies change traditions, including vision of love or the idea that is expressed with this word (Zwoliński, 2006, p. 131). It is worth highlighting that some modern people look for not only orgasm in sex, but also a confirmation that they are not lonely, needed, attractive, beloved, or valuable. Sex for some people becomes a way to cope with negative emotional states which are happening more and more often in these stressful times. Unfortunately, while trying to find new erotic impressions, people lose the most valuable part of close relationships – loyalty, tenderness, connection, mutual understanding, mutual assistance. Dissatisfaction from casual intimate relationships, a desire to experience

more and more harsh and brutal sexual practices push some people on the path of searching for new partners and new dangerous forms of sexual behavior. They think that this path leads to higher self-esteem which would correspond with the image of modern macho, satisfaction, or the feeling of security and stability, dreamed happiness. But very often it is not true and those people have to experience another disappointment, loss of the illusion of love, and eventually, subjective suffering.

Anthony Giddens (2006, p. 102) is right when he writes that an attempt to be a sexual conqueror causes the same cycle of despair and disappointment as other addictions. Such an approach to intimate life will end up with exorbitant concentration of haphazard and uncontrolled sexual needs that become the sense of life. It can cause such a dangerous notion as sex addiction which has threatening consequences and is difficult to heal. The goal of this article is to show the peculiarity of sexual addiction – a manifestation of behavioral addiction – characteristics, specificity, dynamics of development, degrees of sex addiction, negative consequences for a person and her or his environment, families and relatives, and forms of therapy.

### **The features of sex addiction syndrome**

When describing the syndrome of addiction to sex, it is worth emphasizing a number of its features and properties that determine the intensity of its manifestation. First of all the following phenomena must be assessed: frequency and type of sexual behavior, change in the amount of time spent on sexual practices, the effectiveness of attempts to control sexual behavior, manifestations of abstinence, denial of the problem, internal sexual coercion, restrictions of other interests, negative influence of sexual behavior on health, violation of moral and ethical principles, professional activity, unlawful conduct, and financial situation (Muldner-Nieckowski, 2015b, p. 22).

Thanks to the research we can outline the following features of sex addiction:

- 1) the intensity and duration of sexual contacts goes far beyond the planned boundaries;
- 2) sexual behavior generates serious negative consequences;
- 3) the inability to get free of sexual behavior;
- 4) ignoring risky reality;
- 5) increased desire to control sexual behavior;
- 6) sexual obsession and fantasies as the basis of coping strategy;
- 7) increased sexual activity;
- 8) serious mood swings;
- 9) spending a huge amount of time to find sexual experiences, and to remedy a moral hangover;
- 10) neglecting of professional, social and sociable spheres of life;
- 11) desiring of sexual euphoria;
- 12) physical dependence, similar to narcotics;
- 13) craving or pathological desire, dissatisfaction leading to suffering;
- 14) withdrawal syndrome;
- 15) compulsive nature of the addiction;
- 16) the secret nature of addiction (caused by the fact that in our society people with sexual deviations must conceal their propensity because they fear mockery and condemnation);
- 17) changes in the personality that becomes infantile (a person cares only about their own needs);
- 18) a contradictory way

of life; 19) introducing others to the role of the victim in the situation of violence; 20) lack of true proximity to the objects of sexual behavior; 21) perceiving other people as objects; 22) lack of the feeling of calmness, despair; 23) deepening of the feeling of shame; 24) deep fear (Guerreschi, 2012, pp. 71–72).

It is important to emphasize that those who engage in intense sexual activity, but also have an intensive activity in other spheres, be it professional, social, artistic, etc., are not recognized as those who have pathologically strong sexual desire. In this case it is simply a manifestation of great activity and the dynamism of their lives. It is only when the sexual need displaces all other social needs and forms of human activity we may talk about pathology. K. Imieliński (1985, p. 20) claims that it depends on traits of character, personality and peculiarity of the partnership (polygamous or monogamous way of life).

We cannot watch virtual sex carelessly. Compulsion of using pornographic virtual web pages and cybersex are often connected with illegal sex materials (child pornography, illegal services). So virtual sex seems to us more entertaining and more enjoyable than true sexual life, and reduces sexual contacts of the addict with a real sex partner (Zwoliński, 2014, p. 100). We need to highlight that there are children, young people, frustrated people (those who see subjectively or objectively impossibility to realize their wishes in reality), isolated, underestimated, with mental disorders, ill, those who were abused sexually in their childhood, or addicted to psychoactive substances in the risk group. For these people the virtual world is the only world where they can find understanding, boost their self-esteem, spot a right partner, “get rid of” sexual disorders, make their uninteresting life more colourful (Nowosielski, 2010, p. 290).

To conclude, it should be emphasized that the syndrome of addiction to sex has multiple symptoms. It has numerous features that relate to the appearance of eroticism in all spheres of psycho-social functioning of the individual – their thoughts, aspirations, motives, will, thinking, emotions and feelings, activity, traits of character, values, attitude towards themselves and other people. Under the influence of strong internal coercion, a sex addict continues a risky and devastating way of life that is extremely harmful to their psyche, health and social situation.

### **Clinical signs of sex addiction**

The literature indicates the fact that sex can act as a kind of a drug. In this case, substances are produced inside the body in the form of naturally existing peptides – endorphins that control electrochemical interactions in the brain. Their molecular structure is identical to the structure of opiates, such as morphine. Patrick Carnes (2001, p. 4) stressed that the whole avalanche of internal intoxication begins in human body as a result of capturing a new object of love. As the addiction develops, people are less interested in their partner. The only important thing is that

partners help them to produce another portion of “drug” (endorphin), which gives a sense of pleasure (Gapik & Waszyńska, 2006, p. 74). Each person, seeing someone attractive in front of him or her, can feel sexual exaltation or can have some fantasies. However, addiction to sex is characterized by the fact that sexual stimuli and properties of the human body are used to control the addict’s mood and emotions. Over time, a person becomes dependent on psycho-biological reactions, so that sex ceases to be an activity of his or her own choice, but begins to function as a means of solving life problems. For some people, sex is a substitute for the preparation for pain, as well as a regulator of the level of tension and fear.

The search for new numerous sexual partners and the organization of visits with them is actively promoted by the so-called dating portals on the Internet: Amorandka.pl, Erodate.pl, Hellopl.com, LoveFactory.pl, Mydwoje.pl, Przeznaczeni.pl, Sexfotka.pl, Sympatia.onet.pl, Zbiornik.com that became a meeting place for people who are addicted to sex (Michalak, 2013, p. 33–37).

Individuals who exhibit harmful sexual behaviors usually have a double life with lots of unpleasant secrets. The detection of these secrets is a painful experience for the partner and other members of the family. The partner (usually a woman because men are more often addicted to sex) feels that she was betrayed and abandoned. Children feel that they were hurt (Grzegorzewska & Cierpiałkowska, 2018, p. 346). The similarity of the clinical image of sexual addiction and the mechanism of the substance addiction is, in particular, in the fact that the sex addict feels all torments of drug craving: irritability, severe pain in muscles, insomnia, de-concentration, panic attacks, depression, suicidal thoughts (Gapik & Waszyńska, 2006, p. 74).

### Degrees of sex addiction

Therapists pay attention to three levels of sexual addiction. The **first level** occurs when a person stops controlling his or her sexual practices. In this case there is an obsessive masturbation. The relationship with a partner is limited to empty and depressing sexual relationships. The addicts intensively use pornographic material, as well as the services of prostitutes, make telephone conversations with obscene content in them, roam in places where “sexual intercourse” can appear (Guerreschi, 2012, pp. 73–74).

The **second level** of sexual addiction is manifested by harmful behavior prosecuted by law. Addicts perform actions in which there are victims (e.g. exhibitionism). It is one of sexual disorders that we can see more often than others and it covers 25-30% of all behavior deviations (Lew-Starowicz, 1988, p. 134), including peeping, rubbing in a crowd off of other people.

The **third level** is a form of behavior that has serious legal consequences. These include rape, incest, sexual harassment, and the sexual exploitation of adults who are unaware of what is happening to them (Prajsner, 2013, pp. 8–9). The highest

level of sex addiction involves not only amoral but also antisocial, illegal actions that are prosecuted by law.

### **Dynamics of the development of the phenomenon of erotomania**

Sexual addiction has a dynamic and progressive character, observable to various degrees in all sex addicts. According to Niewiadomska et al. (2005, pp. 88–92) the dynamics of the dependencies addiction can be outlined in four phases:

**Phase I – search for a pleasure.** At this stage, a person experiments with sexual practices, feeling the state of pleasure. The main motives are the interest and the desire to get new experiences, boredom, the expectation of the reference group, the search for love and affinity, the desire to have a sense of security.

**Phase II – pleasure causes a state of intoxication.** A person who experiences pleasure tends to feel it stronger and stronger. Erotic ecstasy becomes part of everyday life. At the same time, toleration is growing: a person is looking for stronger arousals and new forms of satisfaction. A person begins to neglect their responsibilities, but is convinced that they still control the situation.

**Phase III – the state of pleasure becomes the dominant goal.** All functioning of a person is subordinate to the state of pleasure, which arises from erotic feelings. Gradually a person comes to the loss of control over behavior, to the abrupt abandonment of all aspects of human life. The motives of activity change because sexual acts arise from suffering, caused by the lack of erotic experiences. Active work of protective psychological mechanisms (denial and rationalization) allow perceiving the behavior as normal.

**Phase IV – a state of intoxication from pleasure as a norm of functioning.** Addicts fall into a vicious circle of “pleasure – disgust”. A person feels the state of pleasure as a result of sexual acts and anguish when he or she lacks them. All other spheres of human activity remain beyond of person’s consciousness. A person becomes selfish and concentrates on minimizing the bad state, by limiting their prosocial behavior, and sexual acts can become deviational (violence, pedophilia or zoophilia).

Psychologists (Carnes, 2010, p. 79–81; Guerreschi 2012, pp. 59–60) distinguish four stages of the development of cyclic experiences of each sexual phase:

- a. trouble: this is a moment when the mind of the sex addict is completely focused on sex. P. Carnes (2010, p. 79) called this condition the trance. It causes an obsessive search for erotic stimuli;
- b. ritualization: these are special habits, established in consciousness and the addict’s behavior, preceding the sexual act;
- c. compulsive sexual behavior: a sexual act is the ultimate goal and consequence of anxiety and rituals. The addict is not able to control or abandon a sexual act;

- d. despair: this is the feeling of a complete defeat that the sex addict experiences after a sexual act.

Every sexual phase in the life of a sex addict (regardless of which partner it is experiencing) ends in the same way, an unpleasant state of despair and a loss of hope for improvement.

### Consequences of sexual addiction

A sex addict can experience the negative consequences in different spheres of life: 1) somatic health; 2) emotional state; 3) the cognitive sphere; 4) the financial condition; 5) social functioning. In the field of somatic health, an addicted person may develop sexual disorders (premature or delayed ejaculation, erectile dysfunction, anorgasmia), body trauma, and venereal disease. A sex addict also often suffers from peptic ulcer, high blood pressure, body depletion, appetite problems and sleep disturbances. Unsolicited pregnancy and abortion often occur among women.

Persons addicted to sex drown their true feelings reaching a state of apathy and neglect. Sex addicts are often infantile, impatient and demonstrate pretentious demeanor. They are suppressed by a sense of shame and hopelessness. Addicts live in a constant stress and are paralyzed by a fear of venereal diseases, especially AIDS, and the fact that their problem can be divulged. They can also exhibit helplessness, low self-esteem, depression, and even experience suicidal thoughts (Guerreschi, 2012, p. 93). The above is confirmed by Ryan (2014, p. 57) saying,

Every time I was subjected to fantasies and sexual behavior, a period of very strong oppression, I felt disgust for myself. Then I turned to God with a sincere request for forgiveness and help. I had the feeling that I was in a swamp from which I was struggling to extract my soul. After that, it was very difficult for me to focus on professional and family responsibilities.

Sex addiction also has significant negative consequences for **mental processes**. Sincerity, liveliness, sharp cognitive abilities undergo a significant deterioration. Thoughts about sex have a constant, obsessive character. Thinking is based on lies, self-justification, underestimation of risky situations; often, even cases of paranoid thoughts and persecutory delusion occur (Guerreschi, 2010, p. 169).

According to M. Lew-Starowicz (2018, p. 66) access to pornography can influence children who are in the stage of intensive psychosexual development. It can influence the creation of some scripts (socially accepted schemes of sexual behavior) which are going to create their future erotic life. As a result, a person can have a wrong image of sexual relations, standards of sexual needs and behavior of partner etc. that can cause vulgar perception of human sexuality (Pozdal, 2008, p. 124).

People addicted to sex also run into significant **financial problems**, since this kind of addiction brings about high financial costs resulting from payments for prostitutes' services or for access to pornography, from purchases of sexual instruments, visits to erotic massage parlors, night clubs, strip clubs and public



baths. Sexual addicts spend a lot of money on paying for telephone sex lines, buying gifts to their lovers, fuel for cars that many use in search of new adventures, hotels they use for sex, legal services for divorce, etc. (Guerreschi, 2010, p. 166). They are also stripped off their savings in connection with numerous cases of blackmail, theft and the unauthorized use of their credit cards by dishonest sexual partners (Imieliński, 1990a, p. 108).

A person addicted to sex may lose their job because they cannot stay focused on their responsibilities (Guerreschi, 2010, p. 166). In the case of doctor, nurses, therapists, social workers, psychologists, sexual addiction can even lead to a complete loss of the right to exercise their professions (Imieliński, 1990b, s. 109).

**Social problems** are primarily related to family life (betrayal and scandals, loss of a regular partner, divorce, cases of family violence, irresponsible use of family budget, lack of time for family members, inability to provide proper education for children). Another harmful consequence of sexual addiction is the phenomenon of codependency of the wife of the erotomaniac. She is blamed for his condition and tends to overcontrol his behavior and gradually submits her entire life to the rhythm of the sex addict (Filarowska, 2011, p. 162). The addict gradually gets isolated from other important people—friends, colleagues at work. Sexually dependent are often in **conflict with the law** because of sexual harassment, rape or incest.

K. Imieliński (1990b, pp. 103–104) lists ten most painful losses erotomaniacs experience: 1) a loss of the most important relative (family, informal continuous relationship); 2) a loss of children (including abortion, termination of parental rights); 3) loss of important friends; 4) restricted access to their own children (including abandonment); 5) financial losses; 6) a feeling of guilt for hurting other people (including victims and sexual partners); 7) loss in productivity and creative skills; 8) career failure; 9) loss of integrity (together with damaging own values); 10) loss of self-respect.

Sexual addiction has also disastrous effect on spirituality of a person, his or her faith, relationship with God (Willingham, 2014, p. 32).

To sum up, sexual addiction is a very dangerous addiction that has a detrimental effect on all areas of psychosocial functioning of the addicted person and his or her environment. Because of pathological addiction to sex a person can lose calmness, well-being, reputation, family, friends, freedom, financial stability, health. And sometimes, when we talk about suicide or AIDS, even their life can be at risk.

### Therapy of sexual addiction

In contrast to the therapy of substance addictions, which is aimed at complete abstinence, in the case of sex addiction, there is a return to normal sexual practices and healthy sexuality (Zdrada, 2017, p. 63). Individual or group therapy can be prescribed. Initially, patients are offered a retention of all sexual practices for a period of 30 to 90 days to ensure that they can do without sex (Guerreschi, 2010,

pp. 172–173). However, life in abstinence for sex addicts is very difficult. Here's how 62-year-old addicted to pornography describes:

At the beginning of my treatment, for a long time, I felt as if I had fallen into a vicious circle. I watched pornography, then I felt very bad and promised that it would not happen again. After some time, I gave up, did it again and had a feeling of guilt and shame. After that, I repeated to myself that I would not do it again, and in the next few days I broke my promise again. (Maltz, Maltz, 2014, p. 184)

However, abstinence is also important because it is supposed to break the sexual trance. It helps to control your life, teaches to understand your sexuality and your needs (Prajsner, 2013, p. 9).

Patients with suicidal tendencies should be offered hospitalization. In some cases, psychotropic drugs are also used. Here is a more detailed analysis of various forms of help to a person addicted to sex.

**Pharmacotherapy** involves two different types of treatment: antiandrogens, as well as drugs that regulate emotionality, antidepressants and mood stabilizers, the so-called SSRI. This type of medication is usually used in psychiatry for the treatment of diseases such as obsessive-compulsive disorder or severe depression. The purpose of using these drugs is to reduce the increased sexual desire to a level that can be self-controlled (Guerreschi, 2012, p. 109; Lew-Starowicz 1985a, p. 114).

**Psychotherapy** makes it possible to establish long-term, trusting relationships between the addict and therapist. Thanks to them, the patient receives a particularly favorable opportunity to open to another person. An individual therapy should help an addicted person to overcome their isolation and change their attitude toward themselves and others (Roth, 2013, p. 147).

Psychotherapy of people with hypersexuality relies on three principles: 1) working with the mechanisms that are typical to the syndrome of addiction and striving to minimize risky behavior; 2) discovery of mental stress sources and searching for new ways to reduce it; 3) working on deeply-rooted personal difficulties (for example, working with problems in communication or minimization of harmful consequences of an inflicted psychiatric trauma) (Munder-Nieckowski, 2015a, p. 33).

When talking about psychotherapy of sex addicted, we need to realize that shame plays an important role in the process. So as the therapy begins, it is important to reduce a feeling of shame. The erotomaniac has to admit that his addiction is an illness and share their experience with the therapist (Smaś-Myszczyszyn, 2014, p. 46).

The process of psychotherapy of sexual addiction can be broken down into four stages: 1) initial intervention, 2) striving for abstinence; 3) in-depth work aimed at recognizing the function of excessive sexual activity in life of a patient and its replacement with healthy psychological activities based on various skills; 4) therapy that touches on the memories of previous sources of disorder, including partner therapy (Munder-Nieckowski 2015a, p. 33).

Among the various forms of psychotherapy the most frequent are:

1. **cognitive-behavioral therapy** that observes psychological problems as mental disorders and aims to help assimilate relevant patterns of thinking and behavior through specific practical educational tasks (Guerreschi, 2012, p. 110);
2. **group therapy** where self-help groups for sex addicts rely on the 12-step program and act as models of Anonymous Alcoholics Groups. Such groups began their activities in the 60s in the United States, and later in the whole western world. There are four types: Sex Addicts Anonymous (SAA), Sex and Love Addicts Anonymous (SLAA), Sexaholics Anonymous (SA), and Sexual Compulsives Anonymous (SCA) (Guerreschi, 2012, pp. 110–114). Interestingly, members of the SLAA group may also be people who are emotionally dependent on their close relatives and not necessarily have sex problems (Roth, 2013, p. 158);
3. **psychodynamic psychotherapy** is usually applied to temper disorders. Among the main goals of such therapy for sexual addicts is the strengthening of self-control, as well as the development of skills to establish significant interpersonal contacts (Guerreschi, 2012, pp. 110–114);
4. **therapy of trauma**, the purpose of which is to bring the patient a sense of control over his or her own experiences and to create opportunities for patients to cope with their traumatic experiences (Roth 2013, p. 147);
5. **marital psychotherapy** not only helps to identify pathogenic factors in the family and figure out how the pathological behavior is reflected in the emotional and sexual problems of the family, but helps to motivate the partner to release the positive energy that has its place in life of a married couple (Guerreschi, 2012, pp. 110–115).

Doctors with different views unanimously believe that the complex nature of addiction to sex precludes the possibility of an underlying simple and homogeneous psychopathology. Therefore, in many cases, the best therapy seems to be based on an individualized combination of behavioral, psychosocial, psychodynamic and pharmacological approaches (Guerreschi, 2012, p. 116). It is also worth taking into account the fact that people with sexual addiction are those patients who often have a sexual dysfunction. They often do not function in a way that gives them and their partners sexual satisfaction. This is an indication that the use of multimodal therapy is essential for healthy intimate relationships (Dąbrowska, 2014, p. 173).

When discussing the problem of professional help for erotomaniacs, it's worth remembering that healing sexual addiction is a process that takes time. It is believed that it takes 5 years of sexual sobriety to achieve a qualitative change in the life of a sex addict who receives therapy. Not all patients get better in the same amount of time, but each of them passes through 6 phases of recovery:

1. the phase of maturation, where the addicts finally perceive that they have a problem. They are slowly experiencing a sense of helplessness, but they

are not yet ready to disrupt completely this way of life and hope to solve the problem themselves.

2. the phase of crisis and decision in which sex addicts say that they cannot live longer this way.
3. the phase of shock when sex addicts give up on their practices, having noticed the harm they have caused to their professional and private life. At the same time, the feelings of despair and shame are becoming dominant.
4. the phase of regret, during which the addicts feel anger, pain and sorrow for the incurred losses. The feeling of pain they experience, makes them change their lives.
5. the phase of internal rehabilitation when the addicts understand that sexual addiction is something much more than just sexual behavior: it's life in a realm of illusions and negation, to which a patient completely subordinated his system of beliefs and values. At the beginning of this phase patient are primarily expected to regain the mental balance, and restore a structure in their daily affairs;
6. phase of growth, when the addicts become eventually ready to communicate with their loved ones. It is the time to find new ways for rebuilding interpersonal relationships (Prajsner, 2013, p. 9; Niewiadomska et al., 2005, pp. 178–179).

To summarize, addiction to sex is a disorder with complex etiology and a diverse symptomatology that may be associated with other sexual dysfunctions. This is why, pharmacological treatment and various types of therapy, both individual and group, are used. The complex nature of addiction to sex often requires multimodal therapy, and the process of getting out of this condition is long-lasting, complicated and can have recurrences.

### Conclusions

Sexual addiction is an example of behavioral addictions mechanism of which is very similar to the dynamics of other addictions. Moreover, sexual addiction is often combined with other forms of addictive behavior (alcoholism, gambling, etc.), which has a complex nature and is a manifestation of the inability of an addicted person to adopt appropriate patterns of solving life problems. A key defining feature of sexual addiction is the painful, pathological desire for sexual intercourse. It strongly dominates all other needs, which not only significantly affects the sensory-emotional sphere of a person, but also their mental processes, will, values, and motivation for activity. In the end, this desire becomes the sense of life of an addicted individual. The compulsive, obsessive thoughts, aspirations and behavior of a sex addict change the intimate sphere of life, pleasant for most people, into a source of clinically significant subjective suffering. It becomes a way of relieving stress, fear, pain, and the method of solving life problems.

People addicted to sex are unhappy. They keep searching for even more erotic experiences, they live a risky lifestyle in a community of immoral and marginalized individuals, isolate themselves from the most beloved and the closest friends and family, lose interest in professional activities, hobbies and vacations. They experience loneliness, fear, shame, depression. They feel that they are not loved and they also sometimes feel that they are unnecessary, having low self-esteem, and often suicidal thoughts. Their family ties are broken, the situation in the family and at work becomes complicated. They often have problems with somatic and mental health, break the law, or have financial problems.

Especially terrible is the impact of addiction to sex, including cyber sex, on adolescents and young people, as it forms negative models of intimate relationships that in the future may have very negative consequences for their outlook, hierarchy of values, as well as private, professional and social life.

Because of pessimistic and irrational beliefs, the distorted system of values and the compulsive behavior, sex addicts differ from those, who although engaged in intense sexual life, do not make a sexual life a sense of their existence. The difference is that the latter ones have an interesting job, meaningful life, a loving family, a group of friends, and are characterized by good health and high self-esteem. So, sex addicts are in a need for professional care, treatment and therapy. The process of recovery is long, complex, often characterized by relapse of the condition, so it takes a few years of considerable efforts, mobilization of willpower to overcome the disorder and stand on a path of moral and sexual recovery.

The problem of sexual addiction, due to its intimate and humiliating nature, is rarely included in school curricula, often due to insufficient training provided to educators, teachers, school psychologists, or social workers. For sex education directed at young people to be effective, it is necessary to invite qualified specialists – sexologists, psychiatrists, psychotherapists, who have experience in handling sexual addictions. It is also necessary to offer in services to parents who, having no idea of behavioral addictions, cannot help their children, who, growing in a dangerous media environment, are in a high-risk group.

## References

- Carnes, P. (2001). *Od nałogu do miłości: Jak wyzwolić się z uzależnienia od seksu i odnaleźć prawdziwe uczucie*. Poznań: Wydawnictwo “Media Rodzina”.
- Carnes, P. (2010). *Cyberseks. Skuteczna walka z uzależnieniem*. Poznań: Wydawnictwo “Media Rodzina”.
- Dąbkowska, M. (2014). Zaburzenie hiperseksualne – aspekty historyczne, diagnostyczne i terapeutyczne. In K. Wasilewska-Ostrowska (Ed.). *Praca socjalna z osobą uzależnioną i jej rodziną. Wybrane problemy*. Warszawa: Wydawnictwo “Difin”.

- Filarowska, M. (2011). Po drugiej stronie lustra – czyli dramat współuzależnienia od seksu. In G. Iniewicz & M. Mijas (Eds.). *Seksualność człowieka. Wybrane zagadnienia*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Gapik, L., & Waszyńska, K. (2006). Uzależnienie od seksu. In L. Cierpiałkowska (Ed.). *Oblicza współczesnych uzależnień*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Giddens, A. (2006). *Przemiany intymności. Seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grzegorzewska, I., & Cierpiałkowska L. (2018). *Uzależnienia behawioralne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Guerreschi, G. (2010). *Nowe uzależnienia*. Kraków: Wydawnictwo “Salwator”.
- Guerreschi, G. (2012). *Uzależnienie od seksu. Kiedy seks może zabić*. Kraków: Wydawnictwo Franciszkanów “Nowy Zew”.
- Imieliński, K. (1984). *Miłość i seks*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Imieliński, K. (1985). *Człowiek i seks*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Imieliński, K. (1990a). *Sekrety seksu*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Imieliński, K. (1990b). *Seksiatria. Patologia seksualna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Imieliński, K. (1992). *Medycyna seksualna. Patologia i profilaktyka*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Polskiego Czerwonego Krzyża.
- Lew-Starowicz, M. (2018). *Kochanie czy klikanie. Terapia dla zagubionych kobiet i mężczyzn*. Bielsko-Biała: Wydawnictwo “Pascal”.
- Lew-Starowicz, Z. (1985). *Leczenie czynnościowych zaburzeń seksualnych*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich.
- Lew-Starowicz, Z. (1988). *Seks nietypowy*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Maltz, W., & Maltz, L. (2014). *Pułapka porno. Jak uwolnić się z uzależnienia od pornografii*. Poznań: Wydawnictwo “Media Rodzina”.
- Michalak, M. (2013). *Portale randkowe miejscem spotkań ludzi uzależnionych od seksu – specyfika zjawiska*. Maszynopis pracy magisterskiej napisanej pod kierunkiem A. Fidelus. Warszawa: Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Muldner-Nieckowski, Ł. (2015a). Kluczowe problemy w terapii osób uzależnionych od aktywności seksualnej. *Świat Problemów*, 11.
- Muldner-Nieckowski, Ł. (2015b). Różne oblicza seksoholizmu. Rozpoczynanie terapii osób pochłoniętych nadmierną aktywnością seksualną. *Świat Problemów*, 3.
- Niewiadomska, I., Chwaszcz, J., Kołodziej, B., & Śpila, B. (2005). *Seks*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Nowosielski, K. (2010). Cyberseksualność. In Z. Lew-Starowicz, V. Skrzypulec (Eds.). *Podstawy seksuologii*. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL.

- Penix Sbraga, T., & O'Donohue, W. (2003). *Jak pokonać uzależnienie od seksu? Trening*. Gliwice: Wydawnictwo "Helion".
- Pozdal, M. (2008). Cyberseks – nowe możliwości i zagrożenia. In A. Jodko (Ed.). *Tabu seksuologii*. Warszawa: Wydawnictwo "Academica".
- Prajsner, M. (2013). Kiedy przyjemność staje się niebezpieczna. *Remedium*, 1.
- Roth, K. (2013). *Ciemna strona seksu. Gdy seks staje się nałogiem*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Ryan, T. (2014). *Już się nie wstydzę. Wyznania mężczyzny uzależnionego od seksu*. Poznań: Wydawnictwo "W Drodze".
- Smaś-Myszczyżyn, M. (2014). Miejsce wstydu w terapii osób uzależnionych od seksu. *Świat Problemów*, 4.
- Willingham, R. (2014). *Uwolnij się! Uzależnienie seksualne i uzdrawiająca moc Jezusa*. Kraków: Wydawnictwo "Esprit".
- Woźniak, K. (2012). *Seks i seksualność w dobie ponowoczesności*. Opole: Wydawnictwo Naukowe Scriptorium.
- Zdrada, D. (2017). *Seksoholizm – perwersja i miłość*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Zwoliński, A. (2006). *Seksualność w relacjach społecznych*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Zwoliński, A. (2014). *Cyberseks*. Kraków: Wydawnictwo Petrus.

## POKONAĆ SEKSOHOLIZM – SPECYFIKA ZJAWISKA, DYNAMIKA ROZWOJU, KONSEKWENCJE I TERAPIA

**Streszczenie:** Celem niniejszego artykułu jest ukazanie specyfiki uzależnienia seksualnego, a w szczególności opisanie jego przejawów, cech konstytutywnych, specyfiki, dynamiki, stopni uzależnienia od seksu, negatywnych konsekwencji, w tym nie tylko wobec osoby uzależnionej, lecz również jej środowiska, rodziny i krewnych, oraz form terapii.

**Słowa kluczowe:** seksoholizm; specyfikacja; terapia.

**Iryna Kurlak** – profesor, doktor habilitowana, zatrudniona w Katedrze Resocjalizacji i Profilaktyki Społecznej Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, autorka ponad 160 prac naukowych, w tym czterech monografii, m.in.: *Podstawy pedagogiki opiekuńczej* (Lwów 2015; w języku ukraińskim), *Pedagogika postpenitencjarna: zasady teoretyczne i realia praktycznego zastosowania w Polsce* (Lwów 2010; w języku ukraińskim). Adres do korespondencji: Wydział Nauk Pedagogicznych, ul. Wóycickiego 1/3, 01-938 Warszawa. Adres e-mailowy: i.kurlak@uksw.edu.pl.





# RECENZJE

ALEKSANDER NALASKOWSKI

Wydział Nauk Pedagogicznych UMK

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7739-5181>

Forum Pedagogiczne  
9 (2019) 2, cz. 1

Wpłynęło: 18.05.2019  
Zatwierdzono do druku: 26.06.2019

DOI: 10.21697/fp.2019.2.21

## Teologia pedagogiczna Heleny Słotwińskiej

[H. Słotwińska. (2019). *Wychowanie chrześcijańskie szansą integralnego rozwoju człowieka. Studium z pedagogiki religii*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 626 s.]

Recenzowana książka jest źródłowo i naukowo imponująca, ale też inspirująca do dyskusji, o czym będzie mowa w dalszej części recenzji. Na początku muszę jednak wspomnieć, że drażniący jest dla mnie sposób sformułowania tytułu. *Notabene* ta stylistyka powtarza się w innych publikacjach Autorki i jest mocno upowszechniona w kręgach teologicznych. Być może jest to tam uzasadnione, ale na gruncie pedagogiki mniej. To stylistyka sloganowo-hasłowa. Nadająca się bardziej na transparent niż na okładkę książki naukowej. *De facto* taki tytuł nie stawia problemu, gdyż nie daje się zinterpretować jako pytanie. Zawarto w nim tezę, że wychowanie jest szansą integralnego rozwoju i już. Zręczniejszy byłby np. taki tytuł: *Wychowanie chrześcijańskie jako szansa na integralny rozwój człowieka*, czyli wychowanie chrześcijańskie widziane jako szansa na integralny rozwój, ale niekoniecznie i nie zawsze. Zatem byłoby to w istocie pytanie o tę szansę, a nie orzekanie, że właśnie i bez wątpienia wychowanie chrześcijańskie ją daje. Gdyby to był tytuł podsumowania rozważań – pełna zgoda, ale jako zapowiedź tego, co ma być rezultatem dociekań, jest ich rozstrzygnięciem *a priori*. Tytuł nie jest tu zaproszeniem do naukowej dyskusji, ale perswazją, że coś takie właśnie jest i kropka.

Monografia została napisana przez osobę, która mimo ogromnego doświadczenia naukowego, bezwzględnie imponującego dorobku w zakresie teologii (w tej dziedzinie ma tytuł profesora), najszerzej pojętej humanistyki, a w tym filozofii, nie została zmanierowana przez nadaktywność w konferencjach pedagogicznych, nie została skażona, charakterystycznym już niestety u niektórych pedagogów ogólnych i teoretyków wychowania żargonem czy pisarską i polityczną poprawnością. Zapewne dlatego tchnie ona świeżością i odwagą naukową. Mimo obszerności i drobiazgowości czyta się ją jednym tchem, ponieważ naprawdę jest w swojej pedagogicznej odmienności ożywcza. Pod tym względem przypomina najlepsze prace Kazimierza Twardowskiego, wielkiego twórcy Szkoły Lwowsko-Warszawskiej. Jest

bowiem przy tym precyzyjna. Jestem zdania, że powinna stać się ważnym głosem w dyskusjach nad istotą pedagogiki ogólnej.

Można mieć żal do Autorki, że zbyt rzadko przywołuje klasyków pedagogiki i kanoniczne rozprawy z tego zakresu. Ale nie jest to wszak praca dla laików, dla nowicjuszy w naszym fachu, dla osób, które te same klasyki nie znają, którym trzeba tłumaczyć, kim byli: Sośnicki, Hessen, Nawroczyński, Mysłakowski czy Kotłowski albo Kamiński. Poza tym już teraz, bez omawiania tych zagadnień, rozprawa mocno straszy swoją objętością (prawie 700 stron!).

Niemal regułą stało się w nauce, że aplikowanie doświadczeń i wiedzy z jednej dyscypliny do innej, przy zachowaniu stosownych reżimów, owocuje efektem nowości, a niekiedy odkrywczości. Tak jest i w tym przypadku. Dostajemy rozprawę rzucającą światło na kwestie dla pedagogiki ogólnej najważniejsze, z zupełnie nieoczekiwanej perspektywy, nieuwzględnianej z powodu zaniedbania.

Jest to książka będąca solidnym i twórczym wykładem o istocie wychowania chrześcijańskiego, a właściwie o jego podstawach tkwiących w Objawieniu. Tutaj zastrzeżenie: czy naprawdę chodzi tu o całe wychowanie chrześcijańskie, a więc o ewangelików, ortodoksów, koptów, amiszów, zielonoświątkowców, a tylko przy okazji katolików rzymskich, czy może po prostu o podstawy wychowania katolickiego? Czy na gruncie rozważań pedagogicznych nie należałoby jednak tego uściślić, ujednoznaczyć? Mam wrażenie, że tak. Wszak Autorka w żadnym fragmencie tekstu nie powołuje się ani na prawosławnego Paula Evdokimova, ani na protestanta Friedricha-Wilhelma Marquardt'a. Należy pisać i mówić wprost, że idzie o wychowanie katolickie, pedagogikę katolicką. Zachowujemy się tak, jakbyśmy tę katolickość ukrywali, jakbyśmy się jej wstydzili. Niepotrzebnie.

Swoistość tej monografii polega również na prowokowaniu do dyskusji o zakresie i znaczeniu pojęć. Podam jeden przykład: na stronie 273 i dalej znajdujemy rozważania i próby definiowania pojęć struktura, styl i model. To dobre prawo autora dokonywać wyboru niezbędnych instrumentów eksplikacyjnych, ale takim samym jest czytelnicze prawo do dyskusji nad takim czy innym wyborem. Otóż wydaje mi się, że struktura jest układem wertykalnym „od-do”. A zatem należy do pojęć konstrukcyjnych, ideowo i emocjonalnie neutralnych. Pod tym względem przypomina wzór matematyczny, albo lepiej – logiczny. Model zaś zawiera w sobie element pożądania, perswazyjności, a niekiedy dyktatu. Chyba jest tak, że każdy model jest pewną strukturą, ale nie każda struktura jest modelem. Nadto struktura może istnieć zarówno w świecie natury (wówczas ją odkrywamy), jak i w świecie kultury (wówczas ją tworzymy). Model zaś to wytwór czysto kulturowy, nieobecny w świecie natury. To efekt decyzji, a więc procesów normatywnych, o tym, co w sobie zawiera, a co pomija. Struktura takich procedur nie przewiduje. Orzeka bowiem o tym, co jest, podczas gdy model mówi o tym, jak być powinno, co jest potrzebne, a co zbędne (Nalaskowski 2018). Łączenie czy porównywanie tych dwóch pojęć wydaje się być pomieszaniem znaczeń. Tak jak w sporze o to, czy kwiat pachnie, czy jest wiosna. Styl natomiast wydaje się być tutaj (w odniesieniu

do wychowania) sposobem dochodzenia do realizacji cech modelowych. W tym fragmencie opiniowanej monografii brakuje mi omówienia pojęcia systemu, a więc układu pośredniego między strukturą a modelem. System bowiem może występować zarówno w sferze natury, jak i kultury. Stanowi go bowiem zhierarchizowana struktura. Jest strukturą wertykalną, ułożoną na osi „nad–pod”. Hierarchia może wynikać z praw natury, albo z pryncypiów kultury (np. moralnych). Całej monografii nie zaszkodziłaby jeszcze większa precyzja terminologiczna. To bardzo ważny element metodologii pedagogicznej.

Druga uwaga dotyczy specyficzności wychowania chrześcijańskiego w ujęciu Autorki (s. 280 i nast.). Wymienione elementy są, jak się zdaje, dość uniwersalnie i nie stanowią o specyfice wychowania chrześcijańskiego. Stanowią raczej to, co je łączy z najszerzej pojętym wychowaniem, bez żadnego przymiotnika. To tylko zmienne, których zawartość dopiero będzie decydować o charakterze procesu i fenomenowi takiego czy innego wychowania. Nadto trudno na podstawie tej listy wywnioskować, czy mowa jest o wychowaniu jako procesie, czy efekcie.

Podobnych uwag miałbym więcej, ale jak można bez trudu zauważyć, byłyby one tyleż przyczynkarskie, co dyskusyjne. Mam też pełną świadomość, że pewne uproszczenia czy potknięcia mogą być ceną za świeżość i inność pracy. Mogą być efektem wchodzenia na grunt subiektywnie nieznaną, co w dużej mierze warunkuje/może warunkować uruchamianie myślenia uwolnionego od zastanych schematów, utartych sposobów formułowania myśli i ujmowania rozpoznanego problemów naukowych. Tak jest w przypadku tej monografii. Jak wcześniej oceniłem – to naprawdę ożywcze i nowatorskie spojrzenie, potrzebne naszej pedagogice ogólnej jak nurkowi tlen. Niewiele jest tak dobrze napisanych monografii przedstawiających pedagogikę wywiedzioną z Objawienia i nauki Jezusa Chrystusa. Helena Słotwińska nie jest naukowym kameleonem. Warsztat teologiczny aplikuje do pedagogiki. Robi to twórczo i ze znakomitymi efektami.

Książka Heleny Słotwińskiej to obszerne i wyczerpujące studium z pedagogiki chrześcijańskiej, a precyzyjniej – katolickiej. Stanowi niezwykle ważny pomost, groblę pomiędzy np. pedagogią Jana Pawła II a pedagogiką klasyczną, rzec by tu można, akademicką. To w końcu efekt nieprawdopodobnej pracy, *nomen omen* benedyktyńskiej, a nade wszystko udana próba agregacji kompetencji teologicznych i pedagogicznych Autorki. Jeśli tylko przeczyta się kilkanaście, kilkadziesiąt stron monografii, to wątpliwości co do jej „pedagogiczności” mijają, stają się nieadekwatne. To także praca na czasie. Ukazała się w momencie rozmyślania z jednej strony i nadmiernego obmodlenia z drugiej chrześcijańskiej myśli pedagogicznej. Nie jest to bynajmniej tylko książka dla wierzących. Kwestia wiary nie jest tu rozstrzygająca. Jest to bowiem praca charakteryzująca pewne pedagogiczne podejście, wykładająca jego istotę, sposób widzenia świata, rolę wychowania w tak odbieranym świecie. Mam wrażenie, że o ile dla badaczy katolickich światopogląd niekatolicki nie jest poznawczo obcy, czego dowodem może być książka Karola Wojtyły *Mężczyznę i kobietę stworzył ich*, tyle na odwrót już jest znacznie gorzej.

Moim zdaniem, znajomość reguł pedagogicznych wywiedzionych z wiary katolickiej (ale też z innych religii) jest koniecznością naukową, bez względu na osobisty do nich stosunek. Kościoła, jego urzędu nauczycielskiego i wpływu nie da się w profesjonalnej pedagogice akademickiej zignorować ani urzędowo zadekretować jego nieistnienia. I taką właśnie rolę poznawczą pełni opiniowana rozprawa główna. To jej ogromny atut.

Można szukać słabych stron monografii. Można, poprzez wskazywanie na brak związków z pedagogiką, wytykać Autorce niewielką liczbę publikacji w czasopismach *stricte* pedagogicznych, niewielki jej udział w naszych branżowych konferencjach. Czy unieważnia to jednak pedagogiczną zawartość jej ostatniej monografii? Czy fakt, że czegoś nie znamy (z różnych przyczyn i także nie z własnej winy) oznacza, że to nie istnieje? Po prostu ta monografia jest pedagogiczna, gdyż jest w niej pedagogika. I tyle.

I ostatni już walor tej publikacji. Uwidacznia ona, jak sztuczny jest obecny podział dziedzin na humanistyczne, społeczne i teologiczne. Autorka próbuje je znów po tym „rozbiciu dzielnicowym” scalić w jeden organizm naukowy.

### Bibliografia

- A. Nalaskowski (2018). *O względności czasu w modelach rozwoju dziecka. Wykład akademicki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

## Biograficzne trajektorie sylwetek uczonych jako perspektywa ujmowania ludzkich uwarunkowań tego, co specyficznie ludzkie

[*Uczni z odległej i nieodległej przeszłości. Rekonstrukcje. Interpretacje. Refleksje.* (2019). Żywczok A., Kitlińska-Król M. (red.). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 199 s.].

Książka jest pracą wieloautorską o mocno zaznaczonej merytorycznej tożsamości przedmiotowego pola zainteresowania. Biorąc pod uwagę przyjęte kryteria, zgromadzony materiał jest treściowo monotematyczny oraz powiązany wspólnymi ramami założeń epistemologicznych i metodologicznych. Treści pracy są starannie zredagowane w warstwie narracji językowej, dobrze ustrukturyzowane oraz metodycznie znormalizowane. Książka jest wyrazem wartościowego interdyscyplinarnego przedsięwzięcia studialnego o walorach naukowych i historiograficznych.

Autorom poszczególnych rozdziałów towarzyszy metodyczna świadomość, wyrażająca się w sygnalizowaniu, uwyrażnianiu lub eksponowaniu trzech **zasadniczych aspektów poznawczych** w konstrukcji opracowanych przez siebie wypowiedzi, które można określić mianem: 1) ujmowania wydarzeń i faktów biograficznych ludzi nauki jako przesłanki w odczytywaniu i naświetlaniu ich aktywności i osiągnięć naukowych; 2) ujmowania aktywności i działalności naukowej jako przesłanki w odczytywaniu preferowanych przekonań, ujęć i modeli nauki jako wyodrębnionego obszaru działalności ludzkiej; 3) ujmowania formułowanych bezpośrednio lub pośrednio modeli uprawiania nauki oraz indywidualnego etosu pracy naukowej jako przesłanki w odczytywaniu i nadawaniu społeczno-kulturowych znaczeń aktywności i działalności przywoływanych naukowców.

Tak uwyrażniana intencja badawcza, ujmująca intelektualne osiągnięcia w kontekście biograficznych trajektorii losu historycznych podmiotów (myślicieli, filozofów, twórców, naukowców), ma różne swoje reprezentacje w literaturze przedmiotu. Do dziś jednym z przykładów realizacji tak ujmowanej intencji badawczej jest dzieło o wyjątkowej wartości historycznej – zapis życia i dzieła starożytnych filozofów greckich – życia, które wyraża filozoficzne dzieło i dzieła, które jest samoobiektywizacją filozoficznego życia (Diogenes Laertios 1988, s. 6). Tak artykułowana intencja

badawcza pozwala również ujmować *sensu stricto* humanistyczne zainteresowania przez pryzmat tego, co stanowi sedno humanistyki, a zatem samego problemu człowieka, jego kulturotwórczego potencjału i sprawczości – „sylwetki naukowej” i „osobowości intelektualnej”, wyrażających swoisty egzystencjalny modus i sposób bycia (Wojnar 2000, s. 241). „Drogi myślowego dążenia” człowieka zawsze bowiem w pełni ukazują się na biograficznej „linii życia”, pośród specyficznego „układu życiowych możliwości” i „wichru dziejowego”. To na tak ujmowanej „linii życia”, znaczonej zawilościami „długodystansowej podróży” oraz „śladów” chronicznego wysiłku, możliwe jest ujęcie ludzkich warunków tego, co specyficznie ludzkie (Kotarbiński 1986, s. 317).

Praca *Uczeni z odległej i nieodległej przeszłości. Rekonstrukcje. Interpretacje. Refleksje* składa się z wstępu, dziesięci autorских rozdziałów, zakończenia oraz streszczenia w języku angielskim. Wstęp stanowi rzeczowe wprowadzenie do celów, założeń i treści książki. Zakończenie zawiera zaś podsumowanie zasadniczych intencji redaktorów książki, którzy jednocześnie umieścili profil prezentowanych studiów w kontekście szerszych tendencji współczesnych nauk humanistycznych i społecznych oraz zjawisk współczesnego świata. Rozdział pierwszy ukazuje zarówno sylwetki uczonych z starożytnej Italii, jak i specyficzne uwarunkowania tego świata w działalności wspomnianych osób. Z kolei rozdział drugi przenosi nas w świat średniowiecznej Europy, dla której klasztory były centrami gromadzącymi zasoby wiedzy naukowej oraz kształcącymi elity społeczne, czyli osoby pochodzące z wyższych sfer. Rozdziały od trzeciego do dziewiątego, w kolejności poświęcone są natomiast takim sylwetkom ludzi nauki, jak: Jan Niecisław Baudouin de Courtenay, František Drtina, Tadeusz Zieliński, Kurt Alder, Jean Piaget, Tadeusz Kotarbiński, Otton Lipkowski. Opracowania te w różnym stopniu koncentrują się wokół wskazanych w niniejszej recenzji **zasadniczych aspektów poznawczych** oraz zagadnień składających się na kwestie, które w dalszej części recenzji określam poprzez odwołanie się do formuły **zasadniczych warstw przekroju analitycznego**. W końcu, rozdział dziesiąty poświęcony jest sylwetkom zapomnianych nauczycieli – intelektualistów i społeczników, związanych z Górnym Śląskiem po zakończeniu II wojny światowej, tj.: Waleriana Bętkowskiego, Michała Jaworskiego, Leopolda Kobierskiego, Stefanii Mazurek, Jana Smolenia, Urszuli Szumskije, Władysława Ślęzak, Czesława Thullie, Antoniego Witkowskiego. Postaci te ukazane są w kontekście trudnych powojennych czasów, skutkujących specyficznymi uwarunkowaniami oraz ograniczeniami ich działalności i twórczości naukowej.

Ujmując rzecz ogólnie i całościowo, w sposób umowny można wskazać na **zasadnicze warstwy przekroju analitycznego**, w obrębie których rozstrzygają się wartości dodane niniejszej książki. Składają się one na przedmiotowo wyrazistą, tworzącą specyficzny obszar poznawczego zainteresowania narrację treści książki, z której wyłaniają się trzy specyficzne i komplementarne względem siebie obrazy/reprezentacje poznawczej eksploracji, w większości wprost uwidocznione w każdym z rozdziałów składających się na treści książki:

1. Warstwa eksploracji indywidualnych uwarunkowań biograficznych – **obrazy/reprezentacje poznawczej eksploracji sylwetek naukowców**. W ramach tej warstwy narracyjnej treści książki mamy do czynienia z prezentacją sylwetek wybitnych uczonych – znanych, choć może przede wszystkim – zapomnianych lub nieznanymi. Owe obrazy ukazane są przez pryzmat zarówno szerokich pól działalności twórczej, społecznej i kulturowej, jak i w wielu przypadkach znamienitych i na skalę światową rozpoznawalnych osiągnięć w poszczególnych wyspecjalizowanych obszarach nauki. Mówimy tu zatem o warstwie rekonstrukcji i prezentacji wydarzeń biograficznych, które składają się na sylwetkę/obraz danego naukowca. W ten sposób tworzona jest swoista mapa indywidualnych cech i predyspozycji, deklarowanych lub preferowanych wartości, nastawień i odniesień względem otaczającego świata, systemu motywacji i stylu pracy oraz ideałów i celów, rozpatrywanych zarówno w kategoriach zawodowych (pracy naukowej), jak i życiowych (ogólnoludzkich, egzystencjalnych). Bez wątplenia tak sprofilowana biograficzna wiedza pozwala uwidaczniać różne indywidualne uwarunkowania, fakty i wydarzenia, które przygotowywały grunt pod przyszłą działalność i osiągnięcia naukowe przywoływanych ludzi nauki, jak również składały się na tę działalność i osiągnięcia lub też przesądzały o kolejach/losach środowiskowej, społecznej czy pokoleniowej recepcji ich działalności i twórczości.

W ten sposób spotykamy się z sylwetkami uczonych, którzy na trajektorii swego biograficznego losu doświadczają uznania, docenienia i afirmacji (np. poprzez nominację do nagrody Nobla lub jej uzyskanie) lub też odrzucenia, zapomnienia i marginalizacji (np. poprzez doświadczanie ostracyzmu i różnych form nieprzychylności). Ludzkie życie to biografia. Koleje życia człowieka jako jednostki określają zaś możliwości i niemożliwości jego sposobów bycia w świecie, działalności i twórczości. Bieg życia ludzi nauki uwidacznia zaś ten szczególny wymiar obecności celów, zadań, działań i wysiłków skoncentrowanych na aktywnościach, poprzez które nauka jest reprezentowana. W tym znaczeniu biograficzne koleje życia ludzi nauki nabierają szczególnego znaczenia jako istotny obszar zachodzenia określonych, jednostkowo reprezentowanych prawidłości, mechanizmów i procesów. Ich znajomość może stanowić cenne źródło wiedzy i naukowej eksploracji podczas próby ustalania pośrednich lub bezpośrednich prawidłości, mechanizmów i procesów, decydujących o kolejach samej nauki, jej sukcesach i klęskach, utrwalanym lub podupadającym etosie pracy naukowej, perspektywach rozwoju na przyszłość lub też braku takich perspektyw.

2. Warstwa eksploracji uwarunkowań historyczno-społecznych jako kontekstów życia i twórczości ludzi nauki – **obrazy/reprezentacje poznawczej eksploracji świata życia codziennego naukowców**. W tym przypadku uwidaczniane są (rekonstruowane, przybliżane, uwyrażniane) konteksty egzystencjalne (historyczne, kulturowe, społeczne, pokoleniowe, sytuacyjne) jako istotne przesłanki w ukazaniu determinant, złożoności i trudności, a czasami wręcz tragizmu trajektorii losów sylwetek uczonych i ich osiągnięć jako synów własnych czasów oraz specyficznego

środowiska życia. Historia rozwoju nauki w jej różnych aspektach (eksploracyjnych lub aplikacyjnych) jako zobiektywizowanego wytworu społeczno-kulturowego ukazana zostaje więc jako historia konkretnych ludzi w specyficznych kontekstach życia, towarzyszących mu uwarunkowań oraz wynikających z nich twórczych możliwości lub blokujących limitów. W tej warstwie można dostrzec moc życiowych okoliczności, które tworzą dogodne warunki do rozwoju danej działalności i twórczości lub też działalność i twórczość tę utrudniają, redukują lub w ogóle uniemożliwiają. W ten sposób trajektoria losów poszczególnych ludzi może być wykuwana przez moc odmiennych warunków życia społeczno-kulturowego oraz towarzyszących im determinant. Synowie tych samych czasów, noszący w sobie tej samej miary potencjał i w podobny sposób przygotowani do pracy naukowej, podążają innymi drogami. Odnajdujemy ich w zupełnie różnych miejscach kariery naukowej, ponieważ ich własny specyficzny świat – życia codziennego, ustrukturyzowanych warunków społecznych, milczących lub wypowiedzianych wprost kodów i rytuałów kulturowych – ustanawia istotną egzystencjalnie różnicę warunków życia. Może ona stać u podstaw różnic w wykorzystaniu przez nich owego potencjału, przebiegu kariery naukowej czy możliwościach ich rozwoju.

Poznanie oraz opis działalności i twórczości ludzi nauki, wraz z uwzględnieniem specyficznych realiów historyczno-kulturowo-społeczno-środowiskowo-pokoleniowych, pozwala więc zrozumieć określone wybory, strategie lub zasadność doboru środków, przy pomocy których realizowane były dane przedsięwzięcia naukowe. Znajomość realiów i uwarunkowań, w ramach których rozgrywała się określona działalność i twórczość ludzi nauki, pozwala też odkryć i nadać biegowi ludzkiego życia oraz ludzkim czynom znaczenia i rangi. Gdyby to wszystko pominąć osiągnięcia ludzkie mogłyby stać się niewidoczne lub nieczytelne. W taki właśnie sposób inne znaczenie i ranga towarzyszyć będzie np. konspiracyjnej działalności naukowca, który w czasach okupacji nauczał na tajnych kompletach, kształcąc studentów, a inna ranga i inne znaczenie będzie miała analogiczna działalność dydaktyczna, realizowana w czasach pokoju i w ramach instytucjonalnego stosunku pracy, zabezpieczonego pakietem praw obywatelskich i pracowniczych.

3. Warstwa eksploracji sposobów rozumienia nauki jako specyficznej aktywności i działalności ludzkiej, jej funkcji, zadań, celów oraz samej misji/powołania uczonych – **obrazy/reprezentacje poznawczej eksploracji nauki i uczonych w całości kształcie symbolicznych i materialnych form życia społeczno-kulturowego.** W ramach tej warstwy narracyjnej treści książki uwidocznione zostają różne modele myślenia o tym, czym jest, czym może być lub czym powinna być nauka oraz same przeświadczenia/przekonania o tym, kim są, kim mogą być lub kim powinni być uczeni, biorąc pod uwagę ich specyficzne miejsce (funkcje, zadania, odpowiedzialność, misje/powołanie), uwyrażniane lub definiowane historycznie i pokoleniowo w obrębie określonych form organizacji życia społecznego i kulturowego. W sposób szczególnie uwidaczniają się tu różne dylematy, problemy, konieczności, kontrowersje lub zagrożenia, z którymi nauka i uczeni wciąż na nowo



i na miarę własnego czasu i miejsca są konfrontowani, w różnych specyficznych historyczno-kulturowo-społeczno-środowiskowych odsłonach, poprzez różne konieczności i wyzwania. Analiza tych zagadnień, wyartykułowana w mniejszym lub większym stopniu w poszczególnych rozdziałach, ukazuje, że uczeni, nauka, strategie oświatowe i „polityka oświatowa” mają swoje permanentnie powracające, choć w zupełnie nowych odsłonach historycznych, społecznych czy kulturowych, problematy. W każdym pokoleniu, i ze względu na zmienną strukturę uwarunkowań i wyzwań życiowych, uczeni postawieni są przed koniecznością ponownego przemyślenia, reorganizacji, rewizji lub dostosowania określonych obszarów społeczno-kulturowej *praxis*. Jest to sytuacja, w której poszczególni naukowcy odgrywają rolę prowodyrów i kreatorów kierunków określonych zmian i dostosowań lub też rolę petentów i adresatów, których te zmiany i dostosowania dotyczą, wpływając na stabilizację ich własnej pracy naukowej lub ich własne perspektywy zawodowe, związane z możliwością prowadzenia działalności naukowej.

Z tego względu ta warstwa treściowa książki, ujmowana w przekroju analitycznym, może stanowić przyczynek do namysłu i dyskusji nad aktualnymi bolączkami i kontrowersjami, z którymi zmagają się polski system szkolnictwa wyższego oraz w ogóle polska nauka. W różnych dylematach i postulowanych rozwiązaniach, z którymi stykamy się przy okazji prezentacji poszczególnych sylwetek ludzi nauki, ich działalności i twórczości, można bowiem dostrzec analogię do dylematów, problemów i kontrowersji, z którymi mają do czynienia naukowcy doby obecnej. W tym względzie historyczne doświadczenia ludzi nauki, których sylwetki przywoływane są na stronach książki, stanowić mogą nie tylko źródło wiedzy o faktach i wydarzeniach minionych, związanych z życiem naukowców, lecz także mogą stać się inspiracją i podpowiedzią do rozwiązania problemów naszych własnych czasów, poczynienia prób sformułowania i dookreślenia pryncypiów i priorytetów świata nauki. Wiedza ta może stanowić również źródło wskazówek dla decydentów i liderów, biorących aktywny udział w aktualnych zmianach i reformach podejmowanych w obrębie szkolnictwa wyższego, choć w tym względzie płonny optymizm zawsze rzucony jest na szalę przeciw nagiemu realizmowi. Rozum władzy rzadko kiedy bowiem podąża tą samą drogą, ma tę samą rangę, racje i uzasadnienia co władza rozumu, choć język komunikacji i dyskursu wydawać się może do złudzenia jednobrzmiący.

Konkludując, można stwierdzić, że praca stanowi interesującą propozycję wieloautorского opracowania, które wpisuje się we współczesne tendencje, zgodnie z którymi w badaniach naukoznawczych i historiograficznych dowartościowana zostaje perspektywa uwarunkowań i struktury świata składającego się na codzienne życie, wraz z jej egzystencjalnym (jednostkowym, subiektywnym, biograficznym) aspektem doświadczenia, jako przesłanki wyjaśniania i rozumienia zobiektywizowanych zjawisk, procesów i wytworów. To one bowiem w ostatecznym rozrachunku konstytuują historyczno-kulturowo-społeczno-pokoleniowe obrazy/reprezentacje

określonego, ujmowanego całościowo lub parcjalnie, uniwersum symbolicznego, jego determinant, struktury, organizacji i etosu.

Zgromadzony materiał jest wartościowym źródłem wiedzy. Zawiera i wyraża też różne asumpty poznawcze, które mogą stać u podstaw dookreślenia i wytyczania nowych pól przedmiotowego zainteresowania, wyrażanych w przewodnich intencjach zamysłu redakcyjnego niniejszej książki, tzn. ujmowania spraw świata specyficznie ludzkiego przez pryzmat specyficznie humanistycznego instrumentarium oraz stojących u jego podstaw aksjomatów jako reprezentacji współczesnych tendencji epistemologicznych i metodologicznych, a ujmując rzecz szerzej, wyrażających historyczno-kulturowo-społeczno-pokoleniowe tendencje oraz świadomość współczesnego człowieka.

### Bibliografia

- Kotarbiński T. (1986). *Myśli o Ludziach i ludzkich sprawach*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź: Zakład Narodowy Imienia Ossolińskich Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Diogenes Laertios (1982). *Żywoty i poglądy słynnych filozofów*. Krońska I. (tłum.). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wojnar I. (2000). *Humanistyczne intencje edukacji*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

DARIUSZ STĘPKOWSKI

Wydział Nauk Pedagogicznych

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-6855-1517>

Forum Pedagogiczne  
9 (2019) 2, cz. 1

Wpłynęło: 28.05.2019

Zatwierdzono do druku: 26.06.2019

DOI: 10.21697/fp.2019.2.23

## **Sprawozdanie z V Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej z zakresu edukacji globalnej pt. „Edukacja globalna wobec wyzwań zrównoważonego rozwoju”, Warszawa, 23 maja 2019 roku**

Po raz piąty odbyła się na Wydziale Nauk Pedagogicznych (WNP) Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie (UKSW) konferencja z zakresu edukacji globalnej. W tym roku jej tytuł brzmiał: „Edukacja globalna wobec wyzwań zrównoważonego rozwoju”. Patronat naukowy nad konferencją roztoczył Komitet Nauk Pedagogicznych, działający przy Polskiej Akademii Nauk. Na spotkanie w dniu 23 maja 2019 roku przybyło 24 prelegentów reprezentujących sześć ośrodków akademickich krajowych i trzy zagraniczne. Wśród występujących były również trzy osoby pochodzące z obszaru pozaakademickiego. Uczestnicy wygłosili 21 referatów, w tym pięć w języku angielskim.

Obrady podzielono na trzy części: dwie sesje plenarne i dwie równoległe grupy tematyczne. W imieniu organizatorów przybyłych powitał przewodniczący komitetu organizacyjnego – Zbigniew Babicki. Uroczystego otwarcie konferencji dokonał Witold Starnawski, prodziekan WNP UKSW. Witając gości, W. Starnawski podkreślił aktualność problematyki zrównoważonego rozwoju, a równocześnie zagrożenie ideologizacją. W imieniu gospodarzy prodziekan życzył wszystkim uczestnikom owocnych obrad.

W pierwszej sesji plenarnej obrady poprowadził Z. Babicki. Na początku przekazał on głos Anecie Rogalskiej-Marasińskiej z Uniwersytetu Łódzkiego. Prelegentka przedstawiła referat zatytułowany: *Edukacja globalna a edukacja na rzecz zrównoważonego rozwoju – pożądana zmiana miejsc*. A. Rogalska-Marasińska nakreśliła w nim kontekst problemów **związanych z tematem** konferencji. Ze szczególnym naciskiem wyeksponowała zależności łączące, jej zdaniem, edukację interkulturową, edukację globalną i edukację ekologiczną z dążeniami do zrównoważonego rozwoju. Jako druga została poproszona o zabranie głosu Ligia Tuszyńska, reprezentująca Akademię Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie. Temat jej wystąpienia brzmiał: **Ślad ekologiczny wskaźnikiem poziomu edukacji dla zrównoważonego rozwoju**. Mówczyni zapoznała zgromadzonych z koncepcją

śladu ekologicznego (ang. *ecological footprint*) i jej zastosowaniem do oceny wpływu wywieranego przez cywilizację na środowisko naturalne. W Polsce *ecological footprint* tłumaczy się jako „ślad węglowy”. Na bazie tych rozważań L. Tuszyńska omówiła ideę kalkulatora śladu ekologicznego/węglowego i możliwość jej implementacji w edukacji. Z pomocą tego narzędzia można przykładowo w dość prosty sposób oszacować globalne konsekwencje indywidualnego stylu życia. Referentka podzieliła się osobistymi doświadczeniami z zakresu wykorzystania śladu ekologicznego/węglowego w edukacji ekologicznej i globalnej.

Kolejnymi mówczyniami były Eunika Baron-Polańczyk i Aneta Klementowska z Uniwersytetu Zielonogórskiego. Przedstawiły one temat *Idee proekologiczne w wytycznych programowych kształcenia ogólnego – ujęcie regionalne i lokalne*.

Niekonwencjonalnie jak na konferencje naukowe na zakończenie pierwszej sesji plenarnej prowadzący zaprosił do przedstawienia referatu Wiesława Biernackiego, dyrektora pionu Strategii i Zarządzania Portfelem Projektów koncernu ORLEN. Tytuł referatu brzmiał: *Rozwój branży E&P w aspekcie kształtowania i ochrony środowiska naturalnego na przykładzie działalności ORLEN Upstream*. W. Biernacki skrótowo przedstawił wielopłaszczyznowe działania reprezentowanego przez siebie potentata naftowego w Polsce nie tylko na rzecz ochrony środowiska naturalnego, lecz także podnoszenia świadomości ekologicznej w społeczeństwie. Niektóre z tych działań zostały omówione bardziej szczegółowo.

Po ostatnim referacie moderator zaprosił do dyskusji, w której powrócono do kwestii zasygnalizowanych już w wystąpieniach, i je pogłębiono. Po dyskusji została ogłoszona przerwa.

Po przerwie uczestnicy konferencji spotkali się w dwu grupach tematycznych, które obradowały osobno. Moderatorem pierwszej był Dariusz Stępkowski. Zaprezentowano w niej siedem referatów, z których pięć zostało wygłoszonych w języku angielskim. Po każdym referacie była możliwość zadawania pytań i dyskusowania na temat poruszonych zagadnień.

Jako pierwszy zabrał głos Isaias Rivera, reprezentujący Corvinus University w Budapeszcie na Węgrzech. Tytuł jego referatu brzmiał: *Globalization and Education: Comparative Education*. Prelegent rozpoczął od podzielenia się ze słuchaczami swoimi osobistymi doświadczeniami odnośnie wielokulturowości. Na tej podstawie odniósł się do różnorodności językowej, która specyfikuje osoby – takie jak on – dużo podróżujące po świecie. Jego zdaniem sytuacja ta dobrze ilustruje problem, którym jest otwartość i gotowość do poznawania tego, co nowe i nieznanne pomimo różnic i barier językowych.

Następnie została poproszona o zabranie głosu Anna Sádovská z Trnavská Univerzity w Trnawie na Słowacji, która przedstawiła referat zatytułowany: *What do youth really care about? Interconnections of education for sustainable development and ethical education?* Na początku prelegentka wyjaśniła, że jej zainteresowanie rozwojem zrównoważonym wynika z badań prowadzonych nad wychowaniem moralnym i kształceniem moralno-etycznym. Jej zdaniem na Słowacji brakuje

refleksji teoretycznej nad edukacją ukierunkowaną na wartości w powiązaniu z kwestiami/problemami ekologicznymi. A. Sádovská omówiła swoje badania odnośnie postaw proekologicznych wśród młodzieży słowackiej w odniesieniu do takich wartości, jak altruizm, przyjaźń, życzliwość itp.

Kolejny referat w tej sesji wygłosiła Arleta Suwalska z Uniwersytetu Łódzkiego. Jego tytuł brzmiał: *The direction of educational reforms and challenges for sustainable development in Finnish education*. Referentka podzieliła się ze słuchaczami wynikami swoich badań dotyczących reform edukacyjnych w Finlandii. Reformy te doprowadziły do głębokiej zmiany nastawienia społecznego wobec ochrony przyrody i idei zrównoważonego rozwoju w ojczyźnie reniferów.

Czwarty referat został wygłoszony w duecie złożonym ze wspomnianego już Isaiasa Rivery i Barbart Głasek z Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Wspólne wystąpienie zostało zatytułowane: *Contemporary challenges of pre-school and early-school education in the context of the ongoing globalization process*. Na początku referenci ponownie odwołali się do osobistych doświadczeń dotyczących omawianej problematyki. Na tej podstawie przedstawili współczesne wyzwania, jakie ich zdaniem wiążą się z implementacją idei zrównoważonego rozwoju w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w Polsce.

Przechodząc do następnego punktu programu, moderator zaprosił do zabrania głosu Olę Khyzhnę z Narodowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. M.P. Dragomanowa w Kijowie (Ukraina). Tytuł wystąpienia gościa z Ukrainy brzmiał: *Modernizacja przygotowania zawodowego przyszłych nauczycieli na Ukrainie: problemy, dylematy, kontrowersje*. O. Khyzhna przedstawiła uczelnię, z której pochodzi. Na kanwie tego wskazała na kierunki zmian wprowadzanych w kształceniu akademickim na Ukrainie, w szczególności w zakresie studiów pedagogicznych. Zmiany te są ukierunkowane na tworzenie „nowej szkoły”. Zdaniem prelegentki idea ta nie jest doprecyzowana, co prowadzi do powierzchownych zmian w ukraińskim systemie edukacji wyższej, najczęściej o charakterze administracyjnym.

W kolejnym referacie Joanna Godawa z Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach przedstawiła temat: *Stan wiedzy studentów kierunków pedagogicznych na temat zrównoważonego rozwoju*. Mówczyni w skrócie zrelacjonowała wyniki badania terenowego, które niedawno przeprowadziła. Jego przedmiotem było zjawisko, które określiła mianem „wykluczenia z natury”. Chodziło o ustalenie stopnia osobistego korzystania z kontaktu z przyrodą przez studentów pedagogiki specjalnej i nauczycieli przedszkola. Jak zauważyła mówczyni, analiza wyników wskazuje nie tylko na niesatysfakcjonujący poziom wiedzy pedagogów – zarówno tych już pracujących, jak i tych przygotowujących się jeszcze do pracy w oświacie – na tematy ekologiczne, lecz także na małe zaangażowanie osobiste na rzecz prowadzenia zdrowego trybu życia. Nie może więc dziwić, że problematyka zrównoważonego rozwoju wydaje się dość obca polskim edukatorom, przynajmniej na poziomie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Jako ostatnia w tej grupie wystąpiła Marta Gontarska, reprezentująca Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej. Prelegentka swoim rozważaniom nadała tytuł: *Cele zrównoważonego rozwoju wobec największych wyzwań globalnych – teoria i praktyka edukacyjna w Polsce* i przedstawiła je w języku angielskim. M. Gontarska zwróciła uwagę, że w naszym kraju problematykę rozwoju zrównoważonego kojarzy się wciąż tylko z wychowaniem proekologicznym. Tymczasem rozszerzenie spektrum problemów wchodzących w zakres tego zagadnienia dokonało się w Europie w drugiej dekadzie XXI wieku w związku ze zjawiskiem masowej migracji. Obecnie, zdaniem prelegentki, do kwestii zrównoważonego rozwoju należą takie obszary pedagogiczne, jak edukacja międzykulturowa, edukacja globalna, edukacja emancypacyjna itp. Centralnym elementem tak szeroko rozumianego zrównoważonego rozwoju są, według M. Gontarskiej, wartości i przygotowanie do „światowego obywatelstwa” (ang. *global citizenship*).

W drugiej grupie tematycznej moderatorem był Witold Starnawski. Właśnie on wystąpił jako pierwszy prelegent. Przedstawił rozważania na temat: *Edukacja globalna – kilka uwag terminologicznych*. Po nim głos zabrała Katarzyna Stankiewicz z UKSW. Tytuł jest wystąpienia brzmiał: *Międzykulturowe konteksty edukacji globalnej. Między teorią a praktyką*. Referentka skierowała uwagę słuchaczy na wielo- i międzykulturowy charakter edukacji globalnej. W kolejnym wystąpieniu Agnieszka Klimska, również z UKSW, omówiła temat: *Etyka w edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju w warunkach ponowoczesności*. Po niej prowadzący obrady poprosił o zabranie głosu Marcina Klimskiego z tego samego uniwersytetu co przedmówczyni. Filozof chrześcijański nadał swojemu referatowi tytuł: *Edukacyjny wymiar inicjatyw społecznych na rzecz zrównoważonego rozwoju* i zajął się w nim oddolnymi inicjatywami, które wspierają rozwijanie świadomości ekologicznej wśród dzieci i młodzieży. Również UKSW reprezentował Jan Niewęglowski, który przedstawił temat: *Troska o Ziemię. Ekologiczne wyzwania dla współczesnej pedagogiki*. Jako następny wystąpił Tadeusz Piątek z Politechniki Rzeszowskiej. W referacie zatytułowanym *Permakulturowy aspekt edukacji dla bezpieczeństwa* wyjaśnił nowe zjawisko, z jakim mierzą się przedsiębiorcy z sektora gospodarczego. Mówiąc skrótowo, chodzi o to, żeby wytwarzanie różnego rodzaju dóbr materialnych planować jako samoregenerujący system, który oprócz produkcji będzie obejmował również ich utylizację. Potem głos zabrała Ariadna Ciążęła z Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie. Tytuł jej wystąpienia brzmiał: *Świadomość ekologiczna w programach kształcenia i sylwetka absolwenta a wiedza przyrodnicza studentów różnych kierunków studiów*.

Na zakończenie obrad w drugiej grupie tematycznej Zbigniew Babicki z UKSW przedstawił referat pt. *Edukacja dla zrównoważonego rozwoju a edukacja równoległa*. Zdaniem mówcy edukacja dla zrównoważonego rozwoju przebiegała do tej pory w różnych i nierodnych formach – zarówno w ramach kształcenia formalnego, jak i nieformalnego. Obecnie coraz większego znaczenia nabiera edukacja równoległa,

którą będą urzeczywistniać już nie tylko instytucje oświatowe, lecz także grupy i organizacje społeczne oraz wspólnoty religijne.

Po zakończeniu obrad w obu grupach tematycznych ogłoszono przerwę na obiad.

Po przerwie uczestnicy konferencji zgromadzili się ponownie w głównym pomieszczeniu na drugiej sesji plenarnej. Posiedzenie rozpoczęło się od sprawozdań z obrad w grupach tematycznych, które przedstawili ich moderatorzy. Następnie prowadząca sesję Aleksandra Kulpa-Puczyńska przekazała głos Annie Florek, prezesce Fundacji „Czas Dzieciństwa” i dyrektorze przedszkola o tej samej nazwie. Referentka swoje wystąpienie opatrzyła tytułem: *„Wszystkiego, co najważniejsze, nauczyłem się w przedszkolu”. Jak wychowywać i kształcić dla przyszłości?* W jego trakcie A. Florek scharakteryzowała działalność wychowawczą i edukacyjną prowadzoną w założonym przez siebie przedszkolu integracyjnym.

Jako druga wystąpiła Anna Falkowska, doktorantka z Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie. Tytuł jej referatu brzmiał: *Edukacja o bioróżnorodności w obliczu urbanizacji i konsumpcyjnego stylu życia.*

Ostatnim akordem całodniowych obrad konferencyjnych było wystąpienie trójki studentów z WNP UKSW, którzy zaprezentowali projekt o nazwie The Unteachables. W jego realizację ze strony UKSW są zaangażowane dwa wydziały, a mianowicie Wydział Nauk Pedagogicznych i Wydział Biologii i Nauk o Środowisku. Projekt odbywa się w ramach międzynarodowego programu Erasmus+. Najpierw Marcin Bielecki przedstawił temat: *Projekt Erasmus+ „The Unteachables” jako przykład zaangażowania studentów w poszukiwanie rozwiązań globalnego problemu edukacyjnego.* W trakcie swojego wystąpienia zrekapitulował powstanie grupy projektowej wśród studentów WNP i naszkicował ramy tematyczne projektu. Po nim Adrianna Wróbel i Aneta Żmijewska zaprezentowały wstępne wyniki badania przeprowadzonego wśród uczniów dwóch warszawskich liceów ogólnokształcących na temat wykorzystywania nowoczesnych technologii we własnym uczeniu się. Tytuł ich wystąpienia brzmiał: *Oczekiwania nowego pokolenia uczniów wobec form i metod uczenia się – komunikat z badań prowadzonych w ramach projektu Erasmus+ „The Unteachables”.*

Na zakończenie organizatorzy podziękowali uczestnikom za przybycie i zaprosili do spotkania się znowu za rok.