



„Wychowanie w Rodzinie” t. XXII (1/2020)

---

Mariusz DEMBIŃSKI\*

## **Pedagogika religii – konceptualizacja teorii kształtującej uczniowską tożsamość**

**Religion pedagogy – conceptualization of the theory shaping pupil identity**

### **Abstrakt**

**Wprowadzenie.** Religia jest jednym z przedmiotów realizowanych w szkołach podstawowych i średnich. Jest to przedmiot swoisty, w zasadzie nieempiryczny, toteż niezwykle ważne jest, aby przekazywane treści wpisywały się w przestrzeń szeroko pojętej pedagogiki.

**Cel.** Celem artykułu jest propozycja opracowania teorii pedagogiki religii, która poprzez program nauczania w czasie katechezy w szkole staje się źródłem kształtowania osobowości i wyłaniania religijnej, wyznaniowej tożsamości. Teoria ma przyczynić się do poszerzenia zrozumienia pedagogicznych (naukowych) odniesień do religii, zwiększenia poczucia odpowiedzialności za kształcenie uczniów przez pedagogów i teologów (katechetów) oraz za samokształcenie. Ma też wskazać czynniki budujące tożsamość, między innymi po to, aby znalazły one swoje odzwierciedlenie w procesie kształcenia (edukacji, wychowaniu, socjalizacji).

**Materiały i metody.** Wypowiedź ma charakter teoretyczny, przy czym jej konceptualizacja prowadzi do opracowania teorii pedagogiki religii i nawiązuje do fenomenologii oraz idei praktyki w działaniu.

---

\* **e-mail: [mdmd@wp.pl](mailto:mdmd@wp.pl); [mdmd@amu.edu.pl](mailto:mdmd@amu.edu.pl)**

Zakład Nauk o Edukacji, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Nowy Świat 28-30, 62-800 Kalisz, Polska

Department of Teaching about Education, Faculty of Pedagogy and Fine Arts in Kalisz, Adam Mickiewicz University in Poznan, Nowy Świat 28-30, 62-800 Kalisz, Poland

**ORCID: 0000-0002-8352-5106**

**Wnioski.** Ważne jest, aby katecheci i teolodzy współpracowali z pedagogami, ponieważ treści programowe kształtują osobowość i tożsamość uczniów. Znajomość czynników wpływających na tożsamość powinna wpisywać się w program i proces kształcenia (edukacji, wychowania i socjalizacji).

**Słowa kluczowe:** pedagogika religii, kształcenie, osobowość, tożsamość.

### **Abstract**

**Introduction.** The teaching of religion is one of the subjects in primary and secondary schools. Its essence is to implement a specific worldview. This message - in principle - is implemented in an authoritarian and uncritical manner. The problem is that junior class students are not reflective.

**Aim.** The aim of the article is a proposal to develop a theory of religion pedagogy, which, by implementing the curriculum during religion classes, becomes a source of personality shaping and the emergence of (religious, denominational) identity. The theory is intended to contribute to: broadening the understanding of pedagogical (scientific) references to religion; increasing the sense of responsibility for the education and self-education of students by educators and theologians (catechists); indication of factors building identity, inter alia, so that they are reflected in the teaching process (education, upbringing, socialization).

**Materials and methods.** Statement it is theoretical. Wherein, her conceptualization leads to the development of the theory of religious pedagogy and refers to phenomenology and the idea of practice in action.

**Conclusions.** It is important that catechists and theologians cooperate with educators because the curriculum content shapes the personality and identity of students. The knowledge of factors influencing identity should be part of the program and process of education (education, upbringing, and socialization).

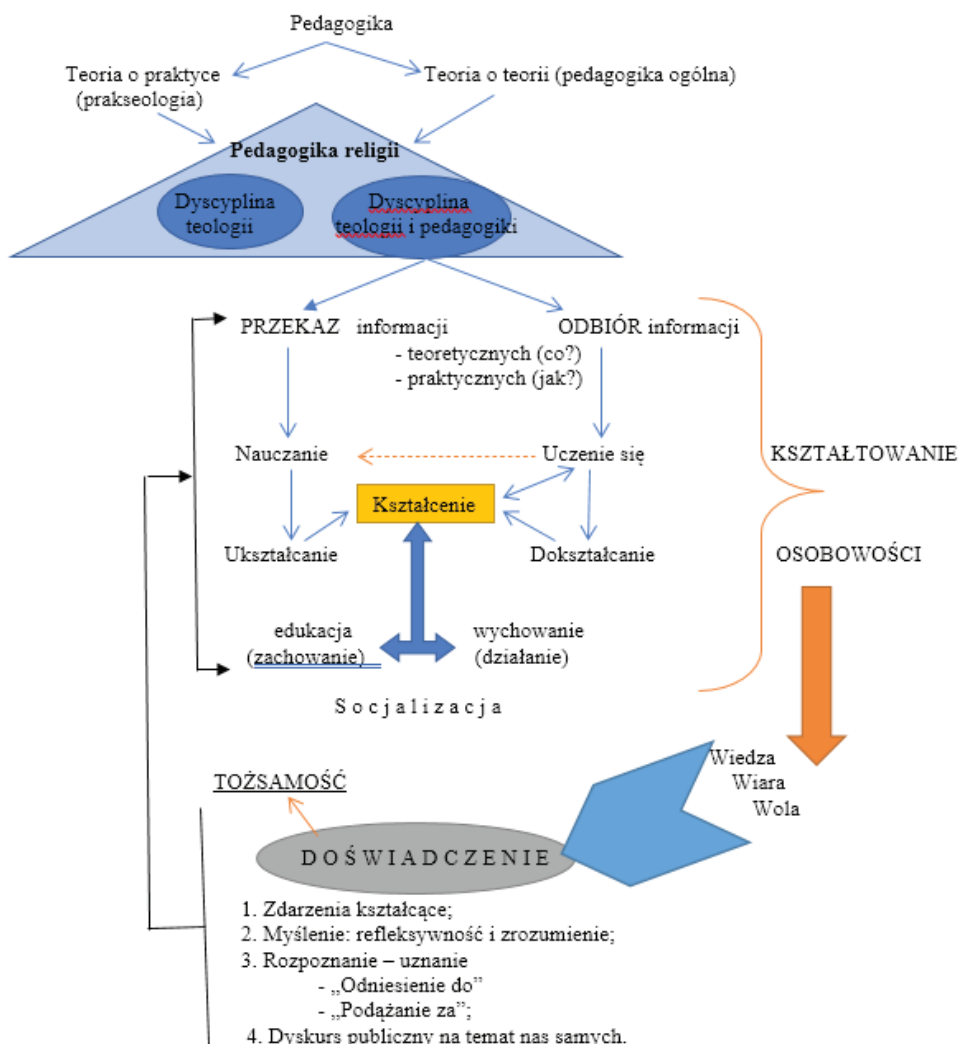
**Keywords:** religion pedagogy, education, personality, identity.

## **Wprowadzenie**

W ostatnim czasie w Polsce coraz częściej mówi się o zwiększeniu oddziaływania myśli chrześcijańskiej na obywateli, w szczególności młodych – w proces ten aktywnie ma być włączona szkoła. Pomijam celowość, przydatność czy racjonalność tej idei, której zapewne będzie towarzyszyć społeczny dyskurs nastawiony na poszukiwanie uzasadnionych argumentów przez oponentów i ich przeciwników. Chciałbym natomiast zaproponować w swojej wypowiedzi propozycję teoretycznej konceptualizacji pedagogiki religii, ramowanej pedagogiką w jej praktyczno-teoretycznej (prakseologicznej) i teoretycznej (pedagogika ogólna) podstawie, której realizacja w przestrzeni kształcenia prowadzi do kształtowania osobowości i wyłaniania się tożsamości.

Rysunek 1 za pomocą kategorii i linii w formie strzałek je łączących pokazuje wstępną propozycję pedagogicznego ukształtowania uczniowskiej tożsamości, która jest

podporządkowana pedagogice religii. Elementy składowe wyróżnione w tym projekcie wskazują na istotne treści (kategorie), które uwzględnię w swoich rozważaniach. Oznacza to, że ich konceptualizacja stanowi wytyczne dla teorii tutaj kreowanej, którą traktuję jako uniwersalny schemat poznania i działania, umożliwiający wdrażanie określonych idei światopoglądowych w cele i zadania pedagogiki religii, w której kształcenie przekłada się na formowanie ludzkiej osobowości i tożsamości. Przyjmuje, że skoro tak jest i skoro ta zależność zwrotnie przekłada się na proces kształcenia, to bardzo ważne okazuje się przekładanie czynników tożsamości na treści kształcenia.



Rysunek 1. Kształtowanie uczniowskiej tożsamości w osnowie pedagogiki religii.  
Źródło: Opracowanie własne.

Ze wskazanego schematu wynika, że pedagogika religii jest subdyscypliną pedagogiki, konstytuowaną z jednej strony przez założenia prakseologiczne, a z drugiej – przez pedagogikę ogólną. Pedagogika religii odwołuje się zatem do założeń teoretycznych dotyczących skutecznego działania i do pedagogiki ogólnej, której rozważania dotyczą podstaw pedagogiki. Założenia te mają poprzez pedagogikę naukowo ugruntować przekaz religijny, który w obszarze pedagogiki religii łączy teologię z pedagogiką. W ten sposób teologia i pedagogika już w przestrzeni kształcenia religijnego wskazują na sprawność działania, którego świadectwem jest ewangelizacja życia duchowego i świeckiego nastawiona na kształtowanie określonych relacji międzyludzkich w duchu chrześcijańskim. Teologia korzysta przy tym z pedagogiki ogólnej jako nośnika wiedzy systematyzującej myślenie i działania pedagogiczne, w której odzwierciedla się społeczno-kulturowa praktyka naukowa. Pedagogika religii w swoim oddziaływaniu dąży do takiego przekazu informacji, nauczania i formowania, aby ten, do kogo kształcąco poprzez wychowanie, socjalizację i edukację zwraca się prowadzący, katecheta itp., odbierał te informacje, uczył się ich, a w konsekwencji był na tyle nimi zainteresowany, że dążyłby poprzez samodokształcanie do ich pogłębiania, zrozumienia i pielęgnowania. W ten sposób dokonywałoby się kształtowanie uczniowskiej osobowości. Przy czym oddziaływanie pedagogiki religii poprzez to kształtowanie staje się źródłem określonej wiedzy, konkretnych kompetencji i umiejętności, które wsparte wiarą i wolą, powinny oddziaływać na motywację uzasadniającą sens oraz potrzebę religijnych (wyznaniowych) działań i religijnego myślenia. W konsekwencji efekt tego procesu będzie się przejawiać w ludzkim doświadczeniu, w którym zdarzenia kształcące, myślenie refleksyjne wraz ze zrozumieniem, a także rozpoznanie i dyskurs publiczny dotyczący konkretnej osoby wyznaczą strukturę tożsamości. Poznanie czynników generujących tożsamość ma służyć ich wdrażaniu w przestrzeń kształcenia. Wskazywałoby to na możliwość świadomego oddziaływania na uczniowską świadomość i jego tożsamość.

Ponieważ w tym artykule interesuje mnie konceptualizacja pedagogiki religii w osnowie pedagogiki, której naukowy charakter ma uzasadniać jej praktyczną przydatność w życiu społecznym (poprzez nadzorowanie wyłaniającej się tożsamości), toteż moje rozważania będą bardziej ukierunkowane na zagadnienia pedagogiczne niż teologiczne. Dlaczego? Wynika to z prostego faktu. Pedagogika u swoich podstaw jest unaukowiona, religia zaś podpada pod wiedzę spekulatywną (Matraszek, Such, 1989), a więc stanowi wyraz przekonań, których argumentacja jest sprowadzona do wiary, do formuły: „ja w to wierzę”. Ponadto chodzi o to, aby religia uzyskała naukowy status, a nie odwrotnie. Oczywiście mam na uwadze fakt, że pedagogika religii podpada pod teologię pastoralną (Ziebertz, 1994), co oznacza, że jest częścią nauk stosowanych, a nie empirycznych. Co więcej, teologia pastoralna ogranicza się do nauk należących do działania kształcącego samego Kościoła, a więc instytucji, której celem jest przekazywanie i utrwalanie wiary.

Wskazane działania dążące do unaukowania przesłanek teologicznych czy chrześcijańskiej aksjologii przejawiają się nie tylko w odniesieniu do pedagogiki personalistycznej, pedagogiki krytycznej czy pedagogiki kultury, lecz także do szeroko pojętej fenomenologii czy hermeneutyki (Milerski, 2011). Sama pedagogika religii zdaje się refleksją nad wychowaniem zmierzającym do dojrzałości ludzkiej i religijnej, odnoszącej się do rozlegle rozumianej ludzkiej *praxis* (Benner, 2015). O naukowym charakterze pedagogiki religii jako subdyscypliny pedagogiki świadczą: jej przedmiot, cele do zrealizowania, zakres działań i wypracowane metody badań (Simon, 2007). Obszarem jej działań, a tym samym również badań, jest wspólnota religijna w odniesieniu do życia społecznego, rodzinnego i szkolnego, łącząca wiarę ze świeckim funkcjonowaniem. Natomiast jej zasadnicze zadanie to kształtowanie i socjalizacja w duchu wychowania religijnego. Ma ono prowadzić do katechezy, którą należy rozumieć jako pedagogię (praktyczną sztukę nauczania) w akcie wiary.

Przyjmuję zatem, że pedagogika będzie stanowić formę, a religia treść dla pedagogiki religii. Oznacza to, że związek ten, jeżeli ma spełniać kryteria naukowości, powinien nawiązywać do określonych założeń antropologicznych, które pozwolą przekroczyć religijny sens ludzkiej egzystencji i połączyć się z innymi wymiarami istnienia i wiedzy. To nada tej subdyscyplinie pedagogiki bardziej realną formę kształtowania ludzkiego życia w świecie – realną w sensie otwartości i współistnienia z innymi aktywnościami człowieka: „prócz pedagogiki i religii mamy jeszcze politykę, ekonomię, etykę i estetykę” (Benner, 2015). Powinno ją to uczynić czymś intrygującym, oczekiwanym i pożądanym. Z kolei otwartość i współistnienie mają być nośnikami dla czynników kształtujących tożsamość ujmowanych w programie kształcenia.

Cel, który sobie wyznaczyłem, to konceptualizacja pedagogiki religii. Jej teoria ma uniwersalny charakter – może odnosić się do innych kierunków pedagogiki, a jedynie, co je różni, to treść. W tym przypadku celem jest wgląd w pedagogikę religii, która poprzez połączenie pedagogiki i światopoglądu chrześcijańskiego (zajęcia z religii) przekłada się na kształtowanie osobowości ucznia (na płaszczyźnie religijnej) i wyłanianie jego tożsamości. Ważne zatem będą kategorie, które należy uwzględnić w tej propozycji, oraz proces wskazujący u swojego początku na pedagogikę, a kończący się tożsamością. Pytania, na które postaram się sformułować odpowiedzi, będą dotyczyły kwestii ukazanych na Rysunku 1. Można zatem pytać o sens i znaczenia poszczególnych pojęć. Należy również mieć na względzie pewne idee i koncepcje oraz ich oddziaływanie na kształcenie oraz na osobowość i tożsamość. Mam na uwadze pytania, które mogą wynikać z Rysunku 1, z tego względu skoncentruję się na wyjaśnieniu, dlaczego pedagogika jest wykładnią pedagogiki religii, co jest istotne w realizacji przez nią kształcenia, jak kształcenie przekłada się na budowanie osobowości, której wskaźnikami mają być wiedza, wiara i wola, z jakich elementów składa się tożsamość oraz dlaczego te elementy powinno się uwzględnić w procesie kształcenia.

Zagadnienie poruszone tutaj jest bardzo złożone. Nie da się zatem w przestrzeni artykułu wyjaśnić wszystkich kwestii czy wdać się w dyskusję z czytelnikiem. Moją intencją jest prezentacja teorii i wskazanie kluczowych elementów je konstytuujących. Chcę pokazać związek, który istnieje pomiędzy przekazem określonych treści a świadomością własnej tożsamości. Wynika to z poczucia odpowiedzialności, która jest podstawowym wyznacznikiem działań teologicznych i pedagogicznych.

### **Pedagogika wykładnią pedagogiki religii**

Bogusław Śliwerski w *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* stwierdza, że „W toku dziejów pedagogika stała się: 1) filozofią (nauką o człowieku, *paideią*, *antropagogią*); 2) samodzielną częścią nauk humanistycznych; 3) przedmiotem kształcenia akademickiego i zawodowego; 4) subiektywną teorią wychowania; 5) wspólnotową formacją intelektualną” (Śliwerski, 2005, s. 100). Uściślię tę wypowiedź i za Stanisławem Palką dodam: „Pedagogika jest nauką o wychowaniu, kształceniu i samokształtowaniu człowieka w ciągu całego życia. Obejmuje ona swoim zasięgiem poznawczym oddziaływanie bezpośrednie człowieka na człowieka [...], a więc działania dośrodkowe, jak i działania odśrodkowe, przejawiające się w samodzielnym trudzie wychowania związanym z samowychowaniem, samokształceniem, samokształtowaniem” (Palka, 1995, s. 35). Oddziaływania pedagogiczne, szerzej antropagogiczne, w swojej filozoficznej, humanistycznej, zawodowej, wychowawczej i intelektualnej sferze są ukierunkowane na przekaz wiedzy i wyposażenie człowieka w zdatności, dzięki którym sam będzie nadzorować swoje wychowanie, kształcenie i kształtowanie. W takim ujęciu pedagogika prezentuje się jako formacja myślenia i działania teoretycznego oraz edukacyjnego (praktycznego).

Formację myślenia i działania warunkują przemiany społeczne, a więc historyczne. Ich świadomość odzwierciedla się w strukturze pedagogiki, którą można za Janem Szczepańskim (1961) rozumieć jako układ elementów obejmujących rzeczy, zjawiska, procesy oraz zasady, które ustalają sens wzajemnego przyporządkowania tych części. Wskazuje zatem na działania systematyzujące i klasyfikujące. W ten sposób struktura staje się wykładnią dla opracowania również teorii, ale takiej, która składa się z kilku nakładających się struktur, a ich relacje i przechodzenie z jednej do kolejnej muszą być tak uzasadnione, aby zasady stanowiące ich argumenty generowały wiedzę, która w obszarze każdej ze struktur będzie usystematyzowana. Rysunek 1 jest tego przykładem.

Mam na uwadze tworzoną tutaj teorię, której nadrzędną strukturą jest pedagogika religii i przyjmuję – niejako z nazwy – że podstawą religii jest pedagogika, a więc formacja myślenia oraz działania, które będą przysposabiać wychowanka do samo-

wychowania, samokształcenia i samokształtowania w duchu chrześcijańskim. Oznacza to, że pedagogika będzie mieć praktyczny i teoretyczny wpływ na to, w jaki sposób idee chrześcijańskie będą przekazywane, wdrażane, respektowane, a ostatecznie praktykowane.

Między pedagogiką a pedagogiką religii pojawia się przestrzeń dialogu. Jest ona i musi być nadzorowana przez pedagogikę, której filozoficzny i humanistyczny wymiar u swoich paideutycznych źródeł nastawiony jest na kalokagatię, czyli kształtowanie osoby w kierunku wartości koncentrujących się wokół prawdy, dobra i piękna. Mają one stanowić wykładnię dla rozwoju, doskonalenia i humanizacji życia człowieka. W centrum tej przestrzeni znajduje się jednostka ludzka, której postawę życiową powinny kształtować wartości, a więc wiedza i zdolności, które od strony pedagogiki będą przylegać do pedagogiki religii.

Chodzi zatem o wypracowanie konsensusu pomiędzy pedagogiką a religią, których refleksja antropologiczna, aksjologiczna i nauk o wychowaniu będzie otwarta na oczekiwania społeczne w ich naukowym i praktycznym działaniu. Zatem w triadzie: człowiek – wartości – wychowanie, kluczowy jest człowiek, jego ontologiczne i epistemologiczne „urzeczwienie”, ponieważ: „od wizji człowieka, zależy świadomość treści i całe jego powołanie, wybór metod, a więc oczywiście codzienna praca” (Košč, 2016, s. 15).

Oczywiście pedagogika religii sięga do antropologii chrześcijańskiej. Przyjęcie założenia, że człowiek jest istotą stworzoną na podobieństwo Boga, domaga się w kontekście unaukowania pedagogiki religii argumentów potwierdzających ten punkt wyjścia. W świecie, w którym mamy do czynienia z różnymi światopoglądami, trudno wskazać ten, który w pełni potwierdzałby zasadność wyboru. Odwołanie się do tradycji i przyjęcie *a priori* faktu bycia człowiekiem stworzonym na podobieństwo Boga też nie jest przekonujące. Dlatego zasadne okazuje się odwołanie do aksjologii. Chodzi o wskazanie takich wartości, które to podobieństwo do Boga przeniosą na grunt życia społecznego, będącego podstawą testującą ich zasadność, potrzebę i autentyczność. Prowadzi to do przetransponowania założeń pedagogicznych dotyczących istoty bycia człowiekiem w światopoglądzie chrześcijańskim na model wychowania, którego argumentacja będzie potwierdzana w praktyce – w jej racjonalnym funkcjonowaniu człowieka w życiu społecznym, co będzie tę racjonalność poświadczać i wzmacniać.

Obrazem chrześcijańskiej antropologii jest personalizm. W jego ujęciu termin donacja (*donation*), w swoim podwójnym czasownikowym i rzeczownikowym znaczeniu, odsyła do tego, co daje, co jest dane oraz do aktu dawania. Jean-Luc Marion na temat donacji pisze: „To, co dane, jest takim w akcie jawienia się, który daje to, co dane” (1989, s. 15). W tej podwójnej perspektywie człowiek sam w sobie wyłania się jako dar, który sam siebie sobie daje, ukształca, a także jest tym, który daje, np.



jako istota miłująca, zwracająca się do drugiego człowieka, który jest daniem, bez możliwości oddawania siebie. A skoro w donacji nie ma mowy o oczekiwaniu na rekompensatę, toteż darzenie się człowiekiem w jego człowieczeństwie będącym obrazem Boga (Marion, 2016) nie jest bez znaczenia, ponieważ to, jakie człowiek będzie nadawać sobie określenia, będzie przekładać się na jego funkcjonowanie w życiu społecznym. Funkcjonowanie to stanie się jeszcze bardziej znaczące, jeżeli przyjmiemy, jak twierdzi Bruno Latour (2010), że człowiek funkcjonuje w świecie jako aktor-sieci. W takim ujęciu donacja bycia człowiekiem przekłada się na to, „co” jest ujawniane przez człowieka w tym, „jak” daje on siebie w relacjach społecznych.

### **Pedagogika religii w osnowie pedagogiki ogólnej**

Bogusław Milerski pisze: „Pedagogika religii jest nurtem badań bądź subdyscypliną naukową, której przedmiotem jest opracowanie teorii nauczania i wychowania religijnego oraz socjalizacji religijnej w różnych środowiskach wychowawczych – rodziny, szkoły wspólnoty religijnej, grup rówieśniczych. Pedagogika religii ujmuje kształcenie religijne jako składową ogólną kształcenia człowieka” (Milerski, 2019, s. 321). Szersze spojrzenie na pedagogikę religii odnosi się do takich obszarów wychowania, jak: „kształcenie obywatelskie, kształcenie do demokracji, kształcenie międzykulturowe, kształcenie w zakresie praw człowieka” (tamże). Przez to łączy się między innymi z problematyką pedagogiki ogólnej.

Z powyższego wynika, że pedagogika religii jako subdyscyplina pedagogiki w swoim poznawczym założeniu, a więc systematyzującym swoje istnienie i funkcjonowanie, odwołuje się do pedagogiki ogólnej. Jest to ta forma wglądu i oglądu treści pedagogiki, dzięki której jej subdyscypliny mogą lepiej zrozumieć swoje założenia teoretyczne i oddziaływać na siebie sprawczo, a więc krytycznie i performatywnie. Spośród wielu definicji i wypowiedzi odnoszących się do pedagogiki ogólnej przywołam tę, która w swojej treści częściowo się definiuje<sup>1</sup>, ale w zasadzie ma formę opisującą, projektującą i zadaniową. Ustala podłoże dla rozważań natury pedagogicznej uwikłanych w sieć stematyzowanych obszarów, które są kluczowe dla tej dyscypliny wiedzy naukowej. Mam tutaj na myśli wypowiedź opracowaną przez B. Milerskiego i B. Śliwerskiego (2000) zawartą w *Leksykonie tematycznym PWN: Pedagogika*. Stanowi ona próbę holistycznego odniesienia się nie tyle do tego, czym jest pedagogika ogólna, ile do celów i zadań, które się w nią wpisują, przez co ujawnia się ona jako forma dynamiczna, ontycznie otwarta, epistemolo-

<sup>1</sup> W zasadzie można przyjąć, że mamy tutaj do czynienia z wypowiedzią łączącą w sobie zdania, które podpadają pod definicje realne i nominalne: sprawozdawcze, projektujące, a także nierównowościowe, czyli kontekstowe.



gicznie ukierunkowującą na zrozumienie tego, co w pedagogice ma miejsce. W tekście tym można przeczytać:

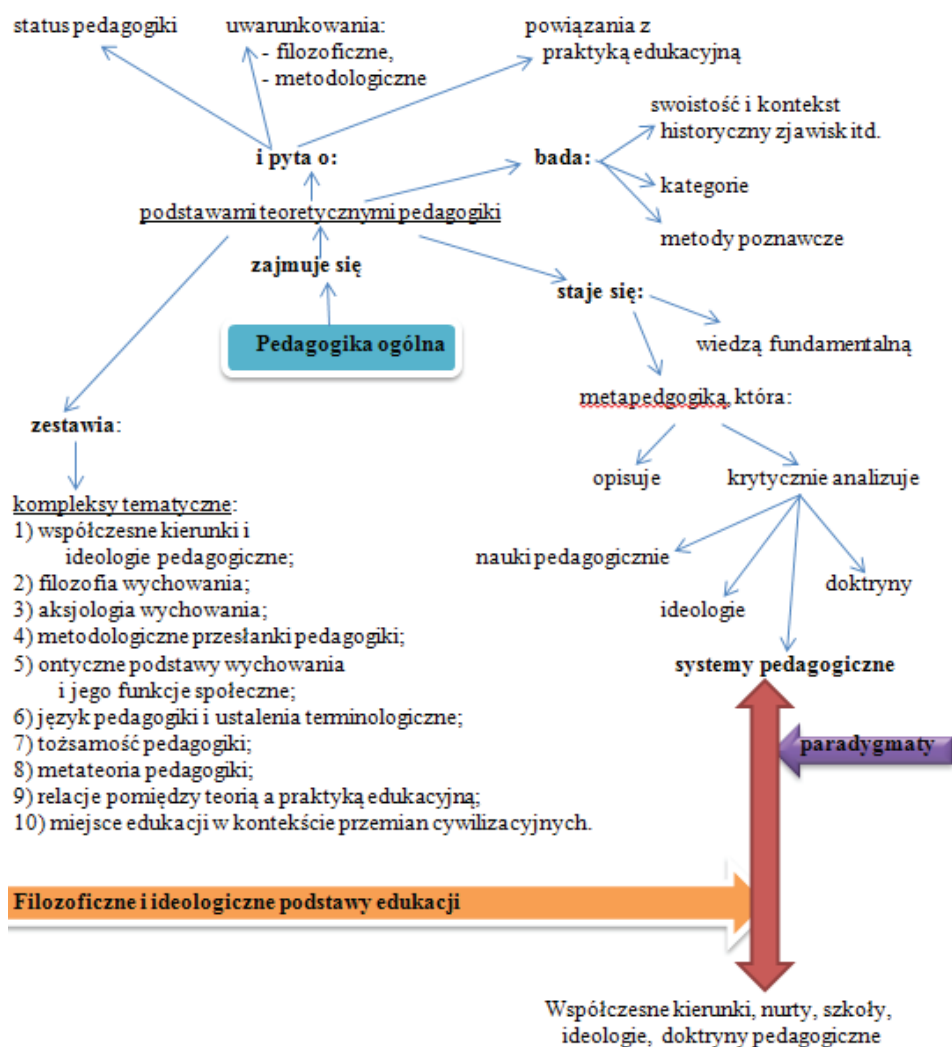
Pedagogika ogólna – dyscyplina pedagogiki zajmująca się jej podstawami teoretycznymi. Pedagogika ogólna stawia pytania o status pedagogiki i jej uwarunkowania filozoficzne i metodologiczne oraz powiązania z praktyką edukacyjną; bada swoistość i kontekst historyczny zjawisk, procesów, zdarzeń i faktów wychowawczych, zacieśniając w ten sposób swoje związki z historią wychowania poprzez wydobywanie na jaw podstawowych kategorii pedagogicznych; współczesna pedagogika ogólna zmierza więc ku wiedzy fundamentalnej, a badając stosowne metody poznawcze rzeczywistości wychowawczej zbliża się do stanu metapedagogiki, czyli wiedzy umożliwiającej opis i krytyczną analizę samych nauk pedagogicznych oraz ideologii, doktryn i systemów wychowawczych. W skład zagadnień pedagogiki ogólnej wchodzi następujące kompleksy tematyczne:

- 1) współczesne kierunki i ideologie pedagogiczne;
- 2) filozofia wychowania;
- 3) aksjologia wychowania;
- 4) metodologiczne przesłanki pedagogiki;
- 5) ontyczne podstawy wychowania i jego funkcje społeczne;
- 6) język pedagogiki i ustalenia terminologiczne;
- 7) tożsamość pedagogiki;
- 8) metateoria pedagogiki;
- 9) relacje pomiędzy teorią a praktyką edukacyjną;
- 10) miejsce edukacji w kontekście przemian cywilizacyjnych”

(Milerski, Śliwerski, 2000, s. 51).

Rekonstrukcja myślowa treści zawartych w tej wypowiedzi pozwala stworzyć na użytek tego artykułu jej obraz ujęty na Rysunku 2. Wynika z niego, że pedagogika ogólna pełni funkcje przywołujące na myśl pedagoga-badacza, ponieważ jest tym, co pozwala mówić o niej jako o zajmowaniu się i która w tym działaniu pyta, bada, staje się i zestawia to, do czego się odnosi.

W kontekście powyższej wypowiedzi, w której dodatkowo uwzględniono paradygmaty (na rysunku) (Rubacha, 2003, ss. 59-71) oraz filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji (Gutek, 2003), pedagogika religii sytuowałaby się w kompleksach tematycznych i uzyskałaby uzasadnienie dla swoich pedagogicznych podstaw z uwarunkowań filozoficznych i metodologicznych. Wiąże je z praktyką i powołuje się przy tym na swój kontekst historyczny. O naukowej wartości pedagogiki religii świadczy również pedagogika ogólna, dlatego że okazuje się ona wiedzą fundamentalną, która wznosi się na poziom metapoznania, przez co umożliwia subdyscyplinom pedagogiki ogląd i wgląd w swoje naukowe podstawy z perspektywy systematyzu-



Rysunek 2. Struktura pedagogiki ogólnej. Źródło: Opracowanie własne.

jącej i krytycznej. Wynika to między innymi z faktu, że pedagogika ogólna nie jest „sumą dziedzin wszystkich szczegółowych dyscyplin [pedagogicznych – M.D.], lecz jest po prostu jakościowo odmiennym sposobem ujmowania przez umysł rzeczywistości pedagogicznej” (Schulz, 2016, s. 33). W tym to kontekście ważne są słowa B. Śliwerskiego (2018, s. 37), który pisze: „Rozwój pedagogiki ogólnej domaga się pluralizmu naukowego, otwartego dialogu i otwartości na prawdę, aby nie służyła ona doraźnym celom politycznym, gospodarczym czy technicznym, lecz także celom

pozornie nieużytecznym, do których należy realizacja w życiu każdej osoby wartości transcendentalnych, kulturowych, humanistycznych”. Pedagogika ogólna ujawnia się w swoim poznaniu jako dyscyplina, która staje się w swojej perspektywie naukowego poznania narzędziem całościowego, a tym samym dialogicznego i otwartego oglądu myślenia i działania każdej ze swoich subdyscyplin, w tym także pedagogiki religii.

Pedagogika ogólna jest zatem teoretycznym i naukowym wskaźnikiem adekwatności dla pedagogiki religii, która korzysta z dorobku badań innych nauk społecznych i sama opracowuje teorie oraz modele wychowania, których celem jest np. modernizacja życia. W ten sposób pedagogika religii, poprzez spełnienie kryteriów wiedzy naukowej, stała się dyscypliną integracyjną, łączącą teologię i pedagogikę, za założenia których odpowiedzialni są teolodzy i pedagodzy. Karl Ernst Nipkow pisze:

Metodyczny brak uprzedzeń w podejściu do przedmiotu badań oznacza, że krytyczna interpretacja zadań i ich przesłanek musi uwzględnić różne kryteria. Nie można wymienić żadnego powodu, który usprawiedliwiłaby bardziej poważne traktowanie kryteriów charakterystycznych dla perspektywy badawczej jednej dyscypliny będącej punktem odniesienia dla pedagogiki religii, kosztem innej. Jeżeli koncepcja pedagogiki religii, nabożeństwa dla dzieci czy wychowania do modlitwy, nie jest akceptowalna pedagogicznie, należy to potraktować jako okoliczność obciążająca również perspektywę teologiczną, jako nieadekwatność koncepcji z perspektywy pedagogiki. Pedagogiczna adekwatność musi być sprawdzana od strony teologicznej wspólnie z teologami, a adekwatność teologiczna weryfikowana pedagogicznie przez pedagogów (za: Milerski 2019, s. 323).

Pedagogika ogólna niweluje te uprzedzenia, ogranicza je i służy rozwojowi pedagogiki religii, tak jak innym swoim subdyscyplinom, ale pod warunkiem że – w tym przypadku – teolodzy i pedagodzy będą otwarci na własne światopoglądy i będą toczyli dialog w perspektywie pedagogiki ogólnej.

### **Pedagogika religii jako uteoretyczniona praktyka**

Wskaźnikiem adekwatności teologii i pedagogiki – o czym pisałem wcześniej – w ich dążeniu do wypracowania modelu wychowania wpisującego się w pedagogikę religii w oparciu o założenia antropologiczne, oprócz odniesień do pedagogiki ogólnej powinna być praktyka, a dokładniej – praktyka pedagogiczna. Termin praktyka (*praxis*, *prakseos*) oznacza czynność albo działanie. Podstawą ludzkiej praktyki jest przemiana wiedzy teoretycznej w działanie. W tym kontekście praktyka jest sprawdzeniem teorii w realnym działaniu, a więc takim, które na podstawie uzyskiwanych wyników pozwala ustalić słuszność teoretycznych przewidywań (Sempruch, 2018). Z kolei

praktyka pedagogiczna (*pedagogical practices*) łączy się z kształceniem, uczeniem się, dalej prakseologią, a w rezultacie z refleksją i podejmowaniem odpowiednich działań w określonych sytuacjach. Bogdan Suchodolski pisał o umiejętnym organizowaniu praktyki w kształceniu zawodowym i wskazał na jej dwa aspekty: „Po pierwsze dlatego, że dostarcza ona wiedzy żywej i użytecznej, po wtóre zaś dlatego, iż w toku wypełniania czynności zawodowych człowiek zyskuje głębszą potrzebę posiadania wiedzy, lepsze jej zrozumienie niż wówczas, gdy uczy się jej na »zapas« i »na wyrost«” (za Kuźma, 2005, s. 848). Uczenie się z praktyki i uczenie się poprzez praktykę prowadzi, jak twierdzi Della Fish (1996), w pierwszym przypadku do nabywania konkretnych umiejętności, wiedzy i strategii, dzięki którym uzyskuje się określone wzory działań, postępowań, a w drugim – do otwartości umysłu na rozumienie tego, co dzieje się w określonych sytuacjach. Rozważania D. Fish przywołują na myśl poglądy Donalda Schöna (1995) dotyczące epistemologii refleksyjnej praktyki. Amerykański filozof wyróżnił refleksję w działaniu i refleksję nad działaniem. Refleksja w działaniu obejmuje namysł nad działaniem wraz z jego modyfikacją i prowadzi do kształtowania tzw. osobistych teorii (Polak, 1999), a refleksja nad działaniem odnosi namysł do działania, które pojawia się po pewnym czasie.

Współpraca teologii z pedagogiką generuje pewną formę praktyki opartej na uczeniu się i refleksji. Prowadzą one do powstania teorii sprawności i celowości ludzkich działań w ich praktycznych wykonaniach (*performens*). Pedagogika religii jako dyscyplina w zasadzie normatywno-empiryczna, wytwarzająca wiedzę humanistyczno-społeczną, a także stosowaną modeluje umiejętność podmiotowego, afirmacyjnego i krytycznego przetwarzania treści religijnych w refleksji odnoszącej się do własnej egzystencji (Marek, 2020). Jest wiedzą, która od strony pedagogicznej w jej praktycznej formie powinna być kształtowana prakseologicznie. Dlaczego? Prakseologia (*praxiology*) to „teoria racjonalnego i skutecznego działania ludzkiego we wszystkich dziedzinach działalności: naukowej, teoretycznej, społecznej, praktycznej, indywidualnej, zbiorowej” (Żak, 2005, s. 841). Racjonalność i sprawność oznaczają pewną wartość, która od strony technicznej, a w szczególności praktycznej, w odniesieniu do działań ludzkich staje się wyznacznikiem myślenia systematyzującego i uogólniającego w aspekcie refleksji umysłowej jako dobrej (sprawnej) „robocie” (Kotarbiński, 1960). W ten sposób, w obszar wychowania religijnego wpisuje się pedagogika wraz z jej dydaktycznym i edukacyjnym zapleczem, budującym uogólnienia na praktycznych doświadczeniach. Oznaczać to powinno, że pedagogika, która wskazuje na prakseologię w relacji z pedagogiką religii, kreującej teorie nauczania i wychowania religijnego, ukierunkowuje jej cele i zadania na wiedzę stosowaną, a przy tym empiryczną (Michalski, 2020). Realizację celów i zadań należy rozumieć jako pracę – wysiłek koncentrujący się na samym działaniu, na wiedzy na jej temat, a także środowiska, w którym zachodzi, z uwzględnieniem relacji jednostka – środowisko (Kieżun, 1997).

Realizacja celów i zadań oraz stosowanie odpowiednich środków przez pedagogikę religii musi w przypadku jej prakseologicznych wytycznych uwzględnić również źródła jej działań w związku przyczynowo-skutkowym (Pszczółowski, 1982). Ponadto związek ten w swojej efektywności i w dążeniu do podnoszenia skuteczności realizacji celów, zadań i stosowania środków wskazuje na jej kołowy hermeneutyczny przebieg, który w odniesieniu do efektów socjalizacji odsyła do dramy (Way, 1990) jako metody nauczania i wychowania. I jeżeli przyjmie się, że w procesie sprawnego działania będą kolejno pojawiać się takie elementy jak wiedza, poznanie, fakty, prawa, dyrektywy, praktyka (Słowiński, 2008) i potem ponownie wiedza, poznanie itd., to wyższy poziom doświadczania tego, co jawi się jako coś ponownego, będzie dokonywać się za sprawą łączenia teorii z praktyką.

Pedagogika religii zatem w swojej prakseologicznej, praktycznie normalizowanej podstawie będzie ukierunkowywać swoje wychowawcze, edukacyjne i socjalizujące działania na kształtowanie myślenia uczniów. Zwrócą się oni w swoim sprawczym funkcjonowaniu w świecie do tych wartości religijnych, których skuteczność, korzystność, dokładność, ekonomiczność, produktywność, wydajność, racjonalność i czystość (Kotarbiński, 1966) będą zgodne z celami nauczania religijnego. Przy czym realizacja celów, które wyznacza sobie pedagogika religii, musi uwzględniać determinanty osobowotwórcze. „W tym kontekście pedagogika religii nie może być rozumiana jedynie jako przygotowywanie się do konkretnej praktyki religijnej. Powinna ona raczej prowadzić do podjęcia decyzji w odniesieniu do wiary, wzywać do niej ucznia, który – konfrontując ją z chrześcijańską odpowiedzią – zostaje zachęcony do określenia własnej drogi i nadania sensu swojemu życiu” (Michalski, 2020, ss. 89-90).

### **Pedagogika religii w przestrzeni kształcenia**

Pedagogika religii, która ma być syntezą teologii i pedagogiki, powinna – w proponowanym tutaj ujęciu – uzasadnić treści religii (wyznań) od pedagogiki i powoływać się w tworzeniu naukowego kształtu swojego myślenia i działania na dorobek pedagogiki ogólnej oraz na praktykę, w której doświadczenia teologów i pedagogów będą ich prowadzić do uogólnień wynikających z zasad rządzących myśleniem prakseologicznym.

Te dwa wyznaczniki: teoretyczny i praktyczny, dodatkowo w przypadku praktyki prowadzą do trzeciego, a mianowicie praktyczno-teoretycznego. Powinny one ostatecznie przekładać się na kształcenie (patrz: Rysunek 1), które dokonuje się pomiędzy nauczającym a nauczonym (prowadzącym a prowadzonym itp.), w przestrzeni przekazu i odbioru informacji, dośrodkowo kształtowanej przez nauczanie i uczenie się, a odśrodkowo modelowanej przez edukację, wychowanie i socjalizację. Przy czym

procesowi nauczania i uczenia się towarzyszy ukształcanie i doksztalcenie, co w sumie ma prowadzić do formowania osobowości, w której istotnymi elementami mają się okazać wiedza, wiara i wola.

Bezpośrednim źródłem kształtowania osobowości ma być kształcenie (*education*)<sup>2</sup>. Można je rozumieć w zasadzie na dwa sposoby, w odniesieniu albo do praktyki (dydaktyki), albo do pedagogiki ogólnej. Najogólniej, kształcenie jest pojęciem wieloznacznym „[...] może zatem oznaczać: zjawisko, czynność, proces, a także stan pożądany, czyli cel kształcenia (kanon kształcenia ogólnego) lub wynik, stan końcowy (wykształcenie). [...] to ogół zjawisk i procesów stwarzających warunki dla wszechstronnego rozwoju umysłowego człowieka. Oznacza to nabywanie przez niego wiedzy, poglądów, przekonań na temat ludzi, ich dzieł, świata, w którym żyją, możliwości zmieniania otaczającej go rzeczywistości oraz samego siebie, gotowość do podejmowania działań intelektualnych, praktycznych, a także dążenie do rozwoju swoich zainteresowań, zamiłowań, zdolności i uzdolnień” (Kędziorska, 2003, s. 858). Kształcenie można rozumieć jako coś podlegającego oddziaływaniom zewnętrznym, których mechanizmy będą kształtować ludzkie (osobowe) predyspozycje do nadawania sobie określenia, dzięki któremu wpływa się na rzeczywistość, jak i na siebie samego.

W przypadku mechanizmów regulowanych przez pedagogikę religii to przykładowo – jak przytacza B. Milerski (2020) – K. E. Nipkow stwierdza: „Kształcenie nie jest niczym innym[,] jak refleksją samokrytyczną, sposobem życia i drogą życiową. Kształcenie rozumiane jako refleksja odnosi się do wiary pełnej namysłu, jako sposób życia – do wiary realizującej się w życiu, jako droga życiowa – do wiary uwarunkowanej biograficznie” (Milerski, 2020, s. 329). Kształcenie jest tutaj rozumiane jako proces, który dokonuje się na każdym etapie ludzkiego życia. Jego biograficzny wymiar odnosi się do doksztalcenia, które ma przeciwstawić się indoktrynacji mogącej wynikać z ukształcania mającego miejsce w domu czy w szkole. W przestrzeni osobowej tożsamości, o czym piszę dalej, kształcenie religijne wpisuje się w to, co jednostka doświadcza, kiedy reguluje swoje myślenie, wgląd w siebie i ogłąd siebie w perspektywie społecznego dyskursu. W ten sposób tożsamość staje się obrazem własnego samostanowienia w perspektywie wychowania, edukacji i socjalizacji. Albowiem „Kształcenie religijne jest oddziaływaniem wychowawczym, którego celem jest odnowa życia wychowanka i wspieranie jego rozwoju w kierunku dojrzałości religijnej, społecznej przez konfrontację ze świadectwami życia religijnego, społeczno-kulturowego i doświadczeniami biograficznymi. Tak rozumiane kształcenie ma charakter egzystencjalno-hermeneutyczny i krytyczny i nie daje się zredukować do kwestii podlegających empirycznemu pomiarowi” (Milerski, 2020, s. 329). Jest zatem tym, co w odniesieniu do wiary, dokonanych

<sup>2</sup> Szerokie omówienie tematu kształcenia można odnaleźć w książce Krzysztofa Maliszewskiego, Dariusza Stepkowskiego i Bogusława Śliwerskiego, *Istota, sens i uwarunkowania (wy)kształcenia*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2019.

wyborów i posiadanej wiedzy religijnej, społecznej i kulturowej prowadzi ludzką egzystencję do kształtowania jego osobowości.

### Osobowość w ramie wiedzy, woli i wiary

Ewa Wysocka, która nawiązuje do poglądów Stanisława Sieka i Gordona W. Allporta na temat osobowości, pisze, że jest to „[...] organizacja życia psychicznego jednostki, która powstaje jako wynik interakcji procesów dojrzewania, uczenia się i przystosowywania, służąca rozwiązywaniu zadań rozwojowych i przystosowawczych, jakie życie stawia przed jednostką; dynamiczna organizacja tych psychofizycznych systemów jednostki, które determinują jej specyficzny sposób przystosowywania się do otoczenia” (Wysocka, 2004, s. 938).

Zagadnienia związane z osobowością są wielotematyczne i każdy kierunek w psychologii wnosi coś innego do tego obszaru (Gasiul, 2021). Sięgnę do jednego przykładu, który wpisuje się w teorię proponowaną tutaj. Bronisław Słowiński (Słowiński, 2008, s. 32), kiedy ma na uwadze skuteczność ludzkiego działania, wymienia determinanty, które pozwalają wskazać na pewien osobowy potencjał (kapitał), ujawniający się w określonych sytuacjach w formie kompetencji, w których zapośredniczają się wiedza i umiejętności. Determinanty skutecznego działania wyróżnione przez uczonego to wiara, wola i wiedza (patrz: Rysunek 3).



Rysunek. 3. Osobowościowe determinanty skuteczności człowieka. Źródło: B. Słowiński, *Podstawy sprawnego działania*, Wydawnictwo Uczelnianej Politechniki Koszalińskiej, Koszalin 2008, s. 32.

Człowiek (uczeń) zatem w swoim działaniu zwraca się poprzez wolę i wiarę do tego, co go motywuje. Wola dotyczy wytrwałości w działaniu, czyli nastawienia umysłowego, które domaga się dodatkowo wiary jako wyznacznika nadziei. W odniesieniu do pedagogiki religii wiara zapośrednicza się tutaj w dwójnasób. Po pierwsze w odniesieniu do religii, a po drugie w odniesieniu do działania. W ten sposób zespala się w jedno praktyka i teoretyczne założenia. Ostatnim determinantem skutecznego działania jest wiedza. To dzięki niej jest możliwe rozumienie tego, do czego świa-



topoglądowo człowiek się odnosi, i co staje się możliwe (w swoim rozumieniu) dzięki jej systematyzowaniu, pogłębianiu. W odniesieniu do pedagogiki religii platformą pogłębiania i systematyzowania tej wiedzy będzie pedagogika ogólna. Ostatecznie rozumienie i umiejętności rozwijane w sobie prowadzą do kompetencji: zdatności, odpowiedniości i zgodności. Kompetencje te stają się zatem wskaźnikami umiejętności rozumienia i umiejętności odpowiedniego stosowania środków jako wiedzy w dążeniu do realizacji określonego zadania (celu).

Efektom kształtowania osobowości jest wyposażenie jej w odpowiednią wiedzę wynikającą z formy i treści kształcenia, a także w przekonania, które stanowią wyraz wiary przenikniętej nadzieją i podejmowanie wyborów będących wyznacznikami woli.

### **Pedagogika religii i czynniki kształtujące religijną tożsamość ucznia**

Tożsamość jest pojęciem bardzo złożonym i wieloznacznym. Jerzy Nikitorowicz (2007) odnotowuje: „Tożsamość jest związana z jednej strony – z autopercepcją jednostki, z drugiej – z postrzeganiem innego, jak i też z identyfikacją z określoną grupą oraz z przypisaniem do grupy przez innych” (Nikitorowicz, 2007, s. 754). Z kolei, jak pisze Tomasz Grzegorek, tożsamość w obszarze filozofii jest rozumiana na dwa sposoby. Po pierwsze, „[...] jest wyrażeniem relacyjnym, oznacza bycie tym samym lub takim samym. [...] Po drugie termin »tożsamość« bywa w filozofii używany na oznaczenie pewnej »treści« przedmiotu, tego, czym dany przedmiot jest” (Grzegorek, 2000, s. 54). Istotne w odniesieniu do zajęć z religii jest to, że tożsamość jest kształtowana zarówno w sposób indywidualny, jak i zbiorowy. Tożsamość nauczyciela kształtuje się zatem razem z tożsamością uczniów. Ponadto nie jest tym samym, co działanie, w które wpisuje się kształcenie. Tożsamość, w przeciwieństwie do działania, wskazuje na wzajemność i odwracalność. Inaczej zatem w obu płaszczyznach prezentuje się ten, który nadzoruje przebieg lekcji. W przypadku działania ujawnia się jego władza, natomiast w odniesieniu do tożsamości mamy do czynienia ze współzależnością.

W tym miejscu sięgnę do teorii kształtowania tożsamości, którą opracował Arpad Szalkocza (2001). Jego przemyślenia na ten temat opierają się na założeniu, że istnieją cztery czynniki, w które można wpisać strukturę osobowościowych determinantów działalności człowieka, opisaną wcześniej. Te czynniki to zdarzenie kształcące, myślenie o charakterze refleksywnym, rozpoznanie i dyskurs publiczny, który dotyczy nas samych. W przypadku zdarzenia kształcącego mamy do czynienia z różnymi formami doświadczeń, które składają się na sposoby przeżywania tego, co ludziom się przydarza. Doświadczenie w ujęciu tradycyjnym jest tym, co kumuluje w sobie po-

znanie zmysłowe. Przy czym poznanie to, jak wykazał Étienne de Condillac (1958), jest połączeniem kartezjańskiego racjonalizmu i empiryzmu Johna Locke’a. Oznacza to, że treści świata zewnętrznego w sposób chaotyczny przenikają do umysłu, który indywidualnie je porządkuje. Tego typu podejście do tego, co się doświadcza, jest ściśle związane z filozofią Immanuela Kanta, którą zakwestionowali Friedrich Nietzsche i Wilhelm Dilthey. W swoich pracach stwierdzali oni, że podmiot kształtuje się przez przeżywane doświadczenia, jaźń jest stwarzana, a tożsamość nie jest dana, ale wypracowywana. Samo doświadczenie jawi się jako zorganizowana struktura, która może być rozumiana i analizowana. To, co W. Dilthey sprowadził do doświadczenia, odpowiadało temu, co później Victor Turner (2005) określił jako przejście w ujęciu liminalnym i co wpisywało się w strukturę dramatu społecznego opracowanego przez niego. Dramat społeczny, na który składają się cztery fazy: naruszenia reguł, kryzysu, zadośćuczynienia i reintegracji (albo w razie jej braku następuje powrót do fazy kryzysu), odpowiada doświadczeniu pojętemu jako przeżywanie wydarzenia. Dodatkowo rytuał przejścia w ujęciu Arnolda van Gennepa (2006) modeluje te doświadczenia od strony indywidualnej osób, które w tym czasie podlegają przemianom. Zarówno dramat społeczny, jak i rytuał przejścia stanowią społeczne i indywidualne formy dla wydarzeń, których doświadczenie staje się podstawą dla formowania tożsamości jednostek, które znajdują się w nowych sytuacjach (Szalkocza, 2017).

Zatem doświadczenia religijne w mniejszym lub większym stopniu dotyczą każdego Polaka. Wynika to z naszej tradycji – wierzący są wśród nas i obok nas, w szkołach są prowadzone lekcje religii, chrześcijanie uczestniczą w różnego typu spotkaniach, świętach itd. Religia wpływa na nasze postawy, zachowania, działania itp. Każde zatem zetknięcie się z nią jest doświadczane jako zdarzenie kształtujące, a tym samym kształtujące. W klasie szkolnej na zajęciach z religii transformacja, której podlegają jednostki, ma charakter zbiorowy, a także indywidualny w perspektywie osobowotwórczej obejmującej wiedzę, wiarę i podejmowane decyzje.

Drugim elementem tożsamości jest refleksywność, będąca w swojej zwrotności zachodzącej w umyśle ludzkim, koncentrującym swoje poznanie na interpretacji i rozumieniu, aktem refleksji na temat tego, co pojawia się w umyśle osoby, która myśli o tym, „co” i „jak” myśli. Refleksywność wynika z tego, że choć doświadczenia życiowe zachodzą w codzienności, to nie dokonują się one poza umysłem. Przeżycia związane z religią mają miejsce w określonych sytuacjach, w związku z czym są one oceniane, interpretowane, analizowane itp. Refleksywność nie jest czymś, co poprzedza doświadczenia, co kształtuje ich chaotyczne skupienie treści, na co przykładowo wskazywał I. Kant (1957). Jest ona tym, co może podlegać konceptualizacji w doświadczeniu i dlatego jako zwrotność myśli (czyli jako zwrotna praca myśli) jest związana z „rytuałem przejścia”, konkretnie z jego fazą liminalną, która prowadzi człowieka ku jego powołaniu, spełnieniu, nadaniu samemu sobie określenia. Faza ta

charakteryzuje się tym, że jednostka w niej będąca nie jest już tym, kim była, ale też jeszcze nie jest tym, kim się stanie (Turner, 2006). W ten sposób pedagogika religii powinna ukierunkowywać proces kształcenia na wyłanianie się tożsamości. Nie powinna być czymś bezmyślnym, przypadkowym, ale przeciwnie – powinna być wynikiem refleksywnej pracy, interpretacji działań i myśli uczniów, które byłyby wyrazem ich wiedzy na temat świata. Natomiast ze strony katechetów wynikałaby z indywidualnego rozumienia poszczególnych uczniów. Stanie się tak, jeżeli praca myśli będzie uplastyczniać tożsamość i poddawać się woli młodych ludzi i temu w co – w ramach swojej wiedzy i przekonań – wierzą.

Trzecim czynnikiem jest rozpoznanie (uznanie), ściśle powiązane z procesem życia społecznego. Pojęcie rozpoznania w kontekście kształtowania tożsamości opracował Alessandro Pizzorno (2007). Swoje przemyślenia oparł na krytycznym podejściu do teorii racjonalnego wyboru, jak i do indywidualistycznych teorii społecznych. Rozpoznanie dokonuje się w przestrzeni innych ludzi, którzy wspólniają jednostkowe decyzje. Jest ono przejawem woli ukierunkowanej na komunikowanie się z innymi ludźmi i w tym kontekście jest wyrazem „odnoszenia się do” i „podążaniem za”. Albowiem uznanie siebie i swoich wartości dokonuje się poprzez uznanie przez innych tych wartości, które są dla nich istotne. W ten sposób tożsamość w swoim uznaniu jest konstruowana poprzez uobecnianie innych w sobie. Zatem przeżycia religijne doświadczane w trakcie katechezy nie dokonują się w izolacji – rozpoznanie jest przejawem akceptacji, poszukiwania, uznania, aktem wspólniającym innych w sobie, w obliczu których każdy dostrzega siebie jako byt tożsamy i przynależny w tej tożsamości do kolektywu. Identyfikacja wspólniana swoistymi praktykami sytuuje jednostkę przed nieustannym wyborem siebie, ciągle odnoszonym do tego (kręgu tworzego przez tych, których się uznaje), co uznane. Może to oznaczać, że osobowościowe determinanty skuteczności człowieka w zasadzie są zależne od jego woli odnajdującej siebie w sobie poprzez wiedzę i wiarę odkrywaną poza sobą, za którymi „się podąża” i które do siebie „się odnosi”.

Ostatnim czynnikiem kształtującym tożsamość jest dyskurs. Okazuje się, że doświadczanie jakiegoś wydarzenia, refleksywność i uznanie przynależą wzajemnie do siebie, tworzą tożsamość indywidualną oraz zbiorową. Tak jak osobowość czy tożsamość, również dyskurs może być rozumiany na wiele sposobów. Jeśli wyjdziemy zatem poza ramy koncepcji konstruktywistycznych, w których wszystko można dowolnie interpretować i analizować, większy nacisk należy położyć na takie rozumienie dyskursu, w którym poznanie koncentruje się na tych doświadczeniach życiowych, w których identyfikacja samopoznającego się dokonuje się poprzez publiczne wypowiedzi. Dyskurs publiczny, jak twierdzi wspomniany A. Szalkocza, który w tym obszarze tematycznym nawiązywał do prac Michela Foucaulta (1976), w swoim doświadczaniu wydarzeń staje się miejscem na autonomię, jeżeli wypowiadający się ukazuje swoje emocje. Ujawniają

się one w sposób bezwiedny jako wynik reakcji na bodźce, przy czym ich pojawianie się należy wiązać nie tyle z dążeniem do zachowania prawdy w danym obszarze dyskursu, ile z wyrażaniem troski o prawdę o sobie w drodze do kształtowania własnego „ja”, czyli tożsamości. To właśnie emocje wytwarzane przez dyskurs stanowią mechanizm przekształcający i dopełniający strukturę tożsamości. Dyskurs bowiem, w swojej dialogicznej formie, nie tylko wyraża się w trosce jednostki o siebie samą, lecz także w jej duchowej osnowie. Tożsamość nie ujawnia ludzkiego „ja” poza przestrzenią istnienia człowieka, ale w jej wewnętrznej, psychicznej czy duchowej formacji. Kiedy ludzie mówią o sobie, pokazują poprzez emocje ducha swoich myśli. Pozwala to w rezultacie zoperacjonalizować wyłaniające się formy tożsamości jednostek, której konceptualizacja i urzeczowienie czy urealnienie domaga się ucieleśnienia, co dokonuje się poprzez wykonanie, odegranie, prezentowanie siebie jako osoby. Innymi słowy można powiedzieć, że sytuacja kształcząca, z którą można mieć do czynienia w trakcie zajęć z religii, jest zdarzeniem kształcącym: wydarzeniem, w którym ma miejsce dialog między prowadzącym a prowadzonym, ukierunkowany w swoim edukacyjnym, wychowawczym i socjalizującym dyskursie na nauczanie i uczenie się. Dyskurs jako „rozmowa”, „mowa” czy „komunikowanie” pozwala zdefiniować go „[...] jako zdarzenie interakcyjne, pośredniczące w projektowaniu świata przez podmiot mówiący lub podmioty w interakcji, do których dyskurs odsyła na zasadzie samoreferencji” (Labocha, 1995, s. 10). Samoreferencja, która stanowi możliwość odnoszenia się ucznia (prowadzonego) do siebie poprzez doksztalcenie w relacji do nauczycielskiego ukształcania, staje się wyrazem pojawienia się w obszarze zdarzenia kształcącego myślenia nacechowanego refleksywnością i zrozumieniem, gdzie refleksywność jest procesem świadomego odnoszenia myśli do własnego myślenia – czyli jest to zwrotna praca myśli. Należy dodać, że refleksywność, której się doświadcza, jest ważnym elementem w procesie wyłaniania się tożsamości dlatego, że kreuje ona perspektywę odniesienia się do siebie i dostrzegania siebie w relacji do wydarzenia, w którym się przebywa i które ma się na myśli. Refleksywność wraz z rozumieniem stają się wykładnią nie tylko dla samoreferencyjności, lecz także dla uznania własnej obecności w wydarzeniu kształcącym, zwierciadłem którego jest życie społeczne. To bowiem, co dzieje się w trakcie zajęć z religii w swoim rozpoznawaniu siebie dopełnia się poprzez „odniesienie do” i „podążanie za”. Oba wskaźniki rozpoznania zasugerowane tutaj dopełnia dyskurs ukierunkowany na siebie samego, który ostatecznie staje się wyrazem samodoskonalenia osoby ujętej personalistycznie, czyli „[...] człowieka jako osoby stanowiącej byt w sobie i dla siebie” (Adamski, 2005, s. 349).

Jeżeli zatem uzna się, że prezentowany tutaj schemat kształtowania tożsamości religijnej jest prawdziwy czy prawdopodobny, to pedagogika religii w swojej odpowiedzialności za efekty kształcenia staje się nośnikiem ukształcenia religijnych doświadczeń i wyłaniającego się z nich „ducha” zindywidualizowanej tożsamości.

Zatem ukazująca się zależność łącząca pedagogikę religii z tożsamością obarcza pedagogikę religii, a w konsekwencji – jak się okazuje – religię, odpowiedzialnością za ostateczny kształt tożsamości człowieka, którego religijne stematyzowanie jego doświadczeń będzie stanowić wytyczne dla jednostkowej, osobowej i zindywidualizowanej aktywności w świecie rzeczywistym. W ten sposób oddziaływanie kształcenia poprzez osobowość na tożsamość zapośrednicza się w osobowości ucznia, który w procesie samokształcenia będzie oddziaływać na swoją tożsamość, a to oddziaływanie powinno wynikać z form i treści kształcenia, które wykształciły w nim – w skrócie – określoną wiedzę, wiarę i wolę.

### **Zakończenie**

Konceptualizacja idei, która czyni pedagogikę religii formą kształtowania ludzkiej tożsamości, w zasadzie ma charakter uniwersalny, bo w jej miejsce można wprowadzić wiele innych nurtów, kierunków czy systemów pedagogiki. Niemniej jednak każdy z nich odwołuje się do określonych treści i spełnia swoiste cele oraz zadania, co różnicuje je w obszarze kształcenia. Pedagogika religii, a konkretnie religia jako jeden z przedmiotów nauczania w szkołach podstawowych i średnich, pełni z tej przyczyny znaczącą rolę w edukacji, toteż spada na nią (na jej kreatorów) odpowiedzialność moralna za kształcenie, budowanie osobowości i formowanie tożsamości. Doświadczenia życiowe, które na tę odpowiedzialność się przekładają, stają się wytycznymi po pierwsze dla jednostki określającej siebie jako istotę niepowtarzalną, ale w swoim uduchowieniu znormalizowaną określonym światopoglądem, a po drugie dla kształtowania rzeczywistości, w której przychodzi im funkcjonować i za którą będą stawać się współodpowiedzialni. Dbłość o kształcenie odzwierciedla się nie tylko w postawach moralnych prezentowanych przez teologów, lecz także w postawach uczonych. I tutaj, oprócz pedagogów, wskazałbym też na polityków, których decyzje mają wpływ na wdrażanie określonych treści zawartych w programach nauczania. Współpraca między uczonymi, teologami a rządem staje się zatem ważnym elementem dialogu w dyskursie społecznym dotyczącym wychowania, edukacji, a w konsekwencji szeroko pojętego życia ukierunkowanego na własny rozwój w duchu humanizmu (czyli postrzegania siebie jako osoby), współlistnienia z drugim człowiekiem i troski o przyszły kształt świata.

Kształcenie religijne u swoich podstaw musi być nastawione na człowieka, na wartości i na te formy wychowania, które te wartości będą pielęgnować i wdrażać w życie. Całość tych treści oraz formy ich realizacji będą dopełniać się w trakcie spotkań prowadzącego z prowadzonym. Treści te muszą być już respektowane i rozwijane przez samego prowadzonego. Poznanie zatem określonych wartości,

norm i dyrektyw, a także ich uzasadnianie, stanowi punkt wyjścia dla programów kształcenia, które u swoich źródeł powinny odwołać się do podstaw pedagogiki. Dla teologii jest to ważne między innymi dlatego, że pedagogika jako forma kształcenia, nauczania, wychowania, szerzej: edukowania, jest nośnikiem naukowego myślenia i działania. Spełnia kryteria naukowości, czym wnosi do myśli teologicznej teorie i metodologię, które umożliwiają pedagogice religii (religii) dokonać oglądu własnych efektów w zwierciadle nauki odnoszącej się do życia społeczno-kulturowego i wprowadzać korekty, jeżeli tego wymagają przemiany i oczekiwania społeczne. Niewątpliwie pedagogika religii powinna zwrócić się do pedagogiki ogólnej jako do tej dyscypliny, która w sposób holistyczny i interdyscyplinarny stawia pytania o status, uwarunkowania i powiązania, bada swoistość, kontekst, kategorie i metody, a także opisuje, analitycznie krytykuje i systematyzuje treści i formy poznania, do których się odnosi. Religia to również praktyka, czyli życie duchowe. Jest ona tradycją, która opiera się na przekazie, lecz od strony pedagogiki chodzi o taką formę praktyki, która będzie odzwierciedlać się w naukowym myśleniu jako wyrazie skutecznego działania i w tej skuteczności będzie przejawiać się poprzez kształcenie i samokształcenie w ludzkiej osobowości, a dalej w doświadczaniu siebie jako bytu tożsamego. Pedagogika ogólna oraz prakseologia rozumie się tutaj jako mechanizmy będące nośnikami treści, wbudowujące się w doświadczenia jednostek, oddziałujące na ich światopogląd i biografie.

Kształcenie poprzez budowanie osobowości daje wiedzę, ukształca wolę i ugruntowuje wiarę. Wiedza, która opiera się na określonym światopoglądzie, jeżeli nie ma odzwierciedlać ideologii określonych grup społecznych, to musi poprzez rozumienie i nabyte umiejętności prowadzić do rozwinięcia w sobie przez jednostki takich kompetencji, poprzez które w sposób analityczny i twórczy będą funkcjonować w przemianach życia społecznego. Wiedza jest tym, co personalizuje człowieka i w ramie zrozumienia oraz troski wynikającej z niego czyni go otwartym na inne osoby. Z kolei wiara jest tym elementem ludzkiego funkcjonowania w świecie, który w swojej otwartości zapośrednicza nadzieję na gotowość do zmian, a w ludzkiej godności człowiek odnajduje motywację, inspirację do działań. Tę motywację, obok wiary, odnajduje się też w woli, w dokonywanych wyborach. To ona poprzez wytrwałość prowadzi do celu – czyni nieosiągalne osiągalnym. Wola racjonalizuje wiarę i czyni wiedzę, którą człowiek posiada na temat świata, racjonalną, realną, sensowną. W ten sposób wiedza, wiara i wola nie tylko przystają w swojej odpowiedzialności do świata społecznego, lecz także do świata duchowego, kulturowego.

Osobowość, którą poprzez kształcenie konstruuje pedagogika ogólna i prakseologia (jako nośnik teologicznych, wyznaniowych treści), wpisuje się w strukturę tożsamości ucznia, która składa się z czterech czynników. Elementy te wzajemnie na siebie nachodzą oraz się przenikają.



Co zatem z nich wynika dla ucznia? Wiedza, umiejętności i kompetencje uzyskane przez niego w wyniku kształcenia stają się źródłem jego osobistych doświadczeń, które w swojej formie kształtują się przez: zdarzenia edukacyjno-wychowawcze, myślenie oparte na refleksywności i zrozumieniu, rozpoznaniu i uznaniu, wyrażonych przez „odniesienie do” i „podążanie za”, dyskurs publiczny na temat nas samych.

Te cztery płaszczyzny strukturalizują tożsamość i dlatego zajęcia z religii (i nie tylko) ponoszą odpowiedzialność za to, w jaki sposób będzie ukształcać się uczniowska osobowość, wraz z gotowością do ingerowania we własną strukturę tożsamości.

I jeżeli uzna się, że powyższa propozycja jest słuszna, to po pierwsze powinno się dążyć do pogłębienia wiedzy na temat struktury tożsamości, po drugie należy wprowadzić jej elementy w strukturę kształcenia, co po trzecie wiąże się z podniesieniem poczucia świadomości na jej temat u prowadzących i prowadzonych. W rezultacie powinno to przełożyć się na wzrost wiedzy w odniesieniu do swojego istnienia, bycia w świecie i ukierunkować działania na bardziej skuteczne w drodze do nadawania sobie znaczenia i stawania się istotą odpowiedzialną za siebie i innych, wraz z innymi.

## Bibliografia

- Adamski, F. (2005). Personalizm i pedagogika personalistyczna. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 4* (ss. 349-353). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Benner, D. (2015). *Pedagogika ogólna: wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systemowym i historyczno-problemowym*. Warszawa: Wydawnictwo UKSW.
- de Condillac, É. (1958). *Traktat o wrażeniach*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Fish, D. (1996). *Kształcenie poprzez praktykę*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité: la volonté de savoir, t. 1*. Paris: Gallimard.
- Gasiul, H. (2020). *Psychologia osobowości: nurty, teorie, koncepcje*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Grzegorek, T. (2000). Tożsamość a poczucie tożsamości. Próba uporządkowania problematyki. W: A. Gałdowa (red.), *Tożsamość człowieka* (ss. 53-70). Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Gutek, G.L. (2003). *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Hall, C.S., Lindzey, G., Campbell, J.B. (2021). *Teorie osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kant, I. (1957). *Krytyka czystego rozumu*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kędzierska, J. (2003). Kształcenie. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 2* (ss. 858-862). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kieżun, W. (1997). *Sprawne zarządzanie organizacją: zarys teorii i praktyki*. Warszawa: Wydawnictwo SGH.
- Košč, S. (2016). Pedagogika wobec wyzwań współczesności. Człowiek – wartości – wychowanie. W: E. Włodek, A. Mirski (red.), *Pedagogika wobec wyzwań współczesności: człowiek – wartości – wychowanie* (ss. 13-29). Kraków: Wydawnictwo Ignatianum.
- Kotarbiński, T. (1960). *Traktat o dobrej robocie*. Warszawa: Wydawnictwo Ossolineum.
- Kotarbiński, T. (1966). *Dziela wszystkie: prakseologia, t. 2*. Warszawa: Wydawnictwo Ossolineum.



- Kuźma, J. (2005). Praktyki pedagogiczne. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 4* (ss. 843-851). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Latour, B. (2010). *Splatając na nowo to, co społeczne: wprowadzenie do teorii aktora-sieci*, Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Maliszewski, K., Stępkowski, D., Śliwerski, B. (2019). *Istota, sens i uwarunkowania (wy)kształcenia*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Marek, Z. (2020). Geneza pedagogiki religii. W: Z. Marek, A. Walulik (red.), *Pedagogika religii* (ss. 11-31). Kraków: Wydawnictwo Ignatianum.
- Marion, J-L. (1989). *Réduction et donation: recherches sur Husserl, Heidegger et la Phénoménologie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Marion, J-L. (2016). *Idol i dystans*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Matraszek, K., Such, J., Pawłowski, C., Ryndak, M. (1989). *Ontologia, teoria poznania i ogólna metodologia nauk*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Michalski, J. (2020). Cele i zadania pedagogiki religii. W: Z. Marek, A. Walulik (red.), *Pedagogika religii* (ss. 73-92). Kraków: Wydawnictwo Ignatianum.
- Milerski, B., Śliwerski, B. (2000). Pedagogika ogólna. W: *Leksykon tematyczny PWN: Pedagogika* (s.50). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Milerski, B. (2011). *Hermeneutyka pedagogiczna: perspektywy pedagogiki religii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ChAT.
- Milerski, B. (2019). Pedagogika religii. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (ss. 319-330). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nikitorowicz, J. (2007). Tożsamość – istota, geneza, wymiary. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 6*, (ss. 754-760). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Oleś, P.K. (2021). *Wprowadzenie do psychologii osobowości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Polak, K. (1999). *Indywidualne teorie nauczycieli*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Palka, S. (1995). *Pedagogika w stanie tworzenia*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Pizzorno, A. (2007). *Il velo della diversità: studi su razionalità e riconoscimento*. Milano: Editore Feltrinelli.
- Pszczołowski, T. (1982). *Zasady sprawnego działania*. Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.
- Rubacha, K. (2003). Budowanie teorii pedagogicznych. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika, cz. 1* (ss. 59-71). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schön, D.A. (1995). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Arena.
- Schulz, R. (2016). O kategoriach ogólności w pedagogice ogólnej. W: R. Schulz (red.), *Szkice z pedagogiki ogólnej* (ss. 24-55). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Simon, W. (2007). Pedagogika religii w Niemczech. W: C. Rogowski (red.), *Leksykon pedagogiki religii: podstawy, koncepcje, perspektywy* (ss. 565-568). Warszawa: Wydawnictwo Verbinum.
- Słowiński, B. (2008). *Podstawy sprawnego działania*. Koszalin: Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Koszalińskiej.
- Szakolczai, A. (2001). *Experience and Identity*, Pobrane z: <http://www.ucc.ie/identity/epubl/idders.html>.
- Szakolczai, A. (2017). Permanent (trickster) liminality: The reasons of the heart and of the Mind. W: *Theory and Psychology, 27(2)*, 231-248. DOI: 10.1177/0959354317694095.
- Szempruch, J. (2018). *Teoria i praktyka pedagogiczna w rozwoju zawodowym nauczyciela*. Wrocław: Wydawnictwo Instytutu Pedagogiki UW. DOI: 10.34616/22.19.020.
- Szczepański, J. (1961). *Socjologia: rozwój problematyki i metody*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Śliwerski, B. (2005). Pedagogika. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 4* (ss. 100-102). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

- Śliwerski, B. (2018). Pedagogika ogólna w ponowoczesnym świecie. W: *Forum Pedagogiczne*, 8(1), 21-41. DOI: 10.21697/fp.2018.1.02.
- Turner, V. (2005). *Gry społeczne, pola i metafory: symboliczne działanie w społeczeństwie*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Turner, V. (2006). *Las symboli: aspekty rytuałów u ludu Ndembu*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Way, B. (1990). *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Wysocka, E. (2004). Osobowość. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3 (ss. 938-958). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- van Gennep, A. (2006). *Obrzędy przejścia: systematyczne studium ceremonii*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Ziebertz, H-G. (1994). *Religionspädagogik als empirische Wissenschaft: Beiträge zu Theorie und Forschungspraxis*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Żak, S. (2005). Prakseologia. W: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t.5 (ss. 841-842), Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.