

## Między katechizmem a biblioteką – w stronę inkluzyjnej pedagogiki religii

**Abstrakt:** Zadaniem edukacji religijnej w jej hermeneutycznych i krytycznych ujęciach jest budowanie dyskursywnych interpretacji, a na ich gruncie – wspólnot komunikacyjnych inspirowanych lokalnymi tradycjami odczytań świętych ksiąg. W ramach tego typu wspólnot miałyby się dokonywać transformacja społeczna służąca upodmiotowieniu i emancypacji każdej jednostki i grupy społecznej. Hermeneutyczne i krytyczne odsłony pedagogiki religii stanowią zaproszenie do konstruowania otwartych, dialogicznych i inkluzyjnych przestrzeni refleksji nad indywidualną i społeczną religijnością orientując procesy edukacji na samorozumienie i krytyczność ich poznania religijnego. Tego typu pedagogika religii pozwala na przeorientowanie teorii i praktyki ze sfery dogmatu w sferę etyki, dowartościowując sumienie i indywidualną (samo) odpowiedzialność podmiotu procesów edukacyjnych. W artykule podjęta zostaje próba teoretycznego opisu takiej pedagogiki wraz z organizującymi ją wartościami, celami i językiem.

**Słowa kluczowe:** emancypacja, hermeneutyczna pedagogika religii, inkluzja, krytyczna pedagogika religii, myśl słaba, radykalna hermeneutyka, samorozumienie, Gianni Vattimo

### Wprowadzenie

W swym głośnym eseju zatytułowanym *Kapłan i błazen (Rozważania o teologicznym dziedzictwie współczesnego myślenia)* Leszek Kołakowski przygląda się losom nowożytnej filozofii i jej ustawicznym zmaganiom z zakusami specyficznej logiki teologicznej. Demaskuje w nim jej ustawiczną skłonność do tworzenia wielkonarracyjnych „metafyzyk”. Dowodzi, że choć w pierwszym kroku każda z nowożytnych tradycji myślowych podejmuje się zdecydowanej krytyki rysowanych przez teologię eschatologii zastanych, w kolejnym – sama esencjalizuje i absolutyzuje własne. Kategorie życia wiecznego, teodycei, problemy natury i łaski czy objawienia w historii filozofii nowożytnej zastąpione zostają

ideami historii i postępu, wykazującymi podobną aspirację – aspirację do uzyskania statusu uprzywilejowanej, uniwersalnej, ponadczasowej prawdy.

Kołąkowski ukazuje trud, z jakim zachodnia tradycja żegnała metafizykę. Kartezjańskie poszukiwania ostatecznego kresu krytyki, Hegłowska idea predestynacji historycznej czy też idealizm późnych dzieł Husserla – wszystkie te próby, choć z gruntu paradygmatyczne dla myślenia nowożytnego, operowały, zdaniem autora, świeckimi eschatologiami, rzec by można – swoistymi kryptoteologiami. Charakteryzować je miała nostalgia za objawieniem, swoistym „absolutem w porządku poznawczym, [...] zbiorem danych o ważności bezwzględnej, niedających się zakwestionować”<sup>1</sup>. Takie „zaczepienie” filozofii w tym, co ostateczne, uporczywa chęć uporządkowania świata za pomocą jednej formuły, jednej zasady naczelnej, jednego zaklęcia, owa „obsesja monizmu”<sup>2</sup> nieuchronnie wpływać miała na kierunek, sposób, a przede wszystkim granice myślenia.

Skoro – jak dowodzi Kołąkowski – dany jest absolut początku, to i koniec jest dany [...]. Bo też skoro dysponujemy już tym, co najpewniejsze i niezachwiane, dalszy tok naszego myślenia przebiega gładko i sprawnie jak ruch szklanej kuli po lodowisku. Objawienie jest «pierwszym pchnięciem» myśli, po którym toczy się ona mocą własnego automatyzmu<sup>3</sup>.

Z jednej strony filozofia podejmuje więc stały wysiłek ustawicznego kwestionowania objawień istniejących, z drugiej – niemal natychmiast ustanawia własne<sup>4</sup>. Taką formę kultury umysłowej, sposób myślenia o świecie i rodzaj strukturyzującej wiedzę o nim racjonalności dobrze ilustruje proponowana przez filozofa figura kapłana. Kapłan ma jasno wyznaczone zadanie: stoi na straży absolutu i mitologii, konserwatyizmu, ortodoksji i katechizmu. Ideałem dla niego jest ekskluzywny „ład wyczerpującej kartoteki”<sup>5</sup>, kapłan jest jak policjant pilnujący hegemonii świata jednego – spójnego, uchwyconego, zatrzymanego – nad wielością światów będących w ruchu, możliwych.

Orędownikiem tych ostatnich jest u Kołąkowskiego błazen, ten, który poddaje w wątpliwość to, co uchodzi za pozostające ponad wszelką wątpliwością. Dobrze zna świętości, kanony, kodeksy, ale nie jest ich wyznawcą, przygląda się im od zewnątrz. Jego zadaniem jest wykrywać nieoczywistość oczywistości kapłańskiego świata, nieostateczność jego ostateczności<sup>6</sup>, strzec inkluzyjnej, pracującej wyobraźni nieustannie znoszącej granice kolejnych mitologii.

<sup>1</sup> L. Kołąkowski, *Kapłan i błazen (Rozważania o teologicznym dziedzictwie współczesnego myślenia)*, [w:] L. Kołąkowski, *Nasza wesoła apokalipsa. Wybór najważniejszych esejów*, Kraków 2010, s. 61–62.

<sup>2</sup> Tamże, s. 68.

<sup>3</sup> Tamże, s. 61–62.

<sup>4</sup> Tamże, s. 62.

<sup>5</sup> Tamże, s. 80.

<sup>6</sup> Tamże, s. 78.



Błazen ma upodobania pluralistyczne, nie troszczy się ponad miarę o koherencję wiedzy, nie aspiruje do konstruowania lasu z poszczególnych drzew, gotów jest przyjmować każdy fakt z osobna. Jak pisze Kołakowski,

jeżeli fakty przeczą sobie wzajemnie, wolno nam każdy z nich z osobna zaakceptować, nie wpadając w popłoch z tej racji, że nie znajdujemy takiej zasady ogólniejszej czy prawa, pod które wszystkie dałyby się bez sprzeczności podciągnąć; nie mamy bowiem powodu przypuszczać z góry, iż jakieś niezłomne prawo elementarne rządzi każdym zakątkiem wszechświata i wszystkimi jego zdarzeniami; wolno nam uznać, że sposób, w jaki różne zdarzenia się dzieją, bywa rozmaity i że wysiłek mający tę różnorodność sprowadzić zawsze do jedności jest najczęściej daremny i sztuczny; niechaj każdy fakt dla siebie będzie swoim własnym wyjaśnieniem, a wiedza ogólna niech przystosuje się do plastycznego reagowania na każdorazową sytuację; jeżeli w seriach doświadczeń świat kruszy się na naszych oczach jak zlepek niejednorodnych kawałków przypadkowo zepchniętych na kupę, to wynika stąd tyle tylko, iż struktura świata jest taka właśnie – bezładna, wolna od jednolitej organizacji, pełna przypadków, bliższa naturze śmietnika niż naturze biblioteki, gdzie każda cząstka ma swoje miejsce określone w jednolitej budowie całości i gdzie wszystko jest podporządkowane powszechnie obowiązującym przepisom katalogów i inwentarzy<sup>7</sup>.

Takie tropy obecne są w rozmaitych koncepcjach (po)strukturalizmu i (post)modernizmu (Jacques Derrida, Michel Foucault), w teorii krytycznej (szkoła frankfurcka), filozofii procesu (Alfred North Whitehead) czy w radykalnej hermeneutyce (John Caputo). Każda z nich stanowi świadectwo prób radzenia sobie z metafizyką, z religijnymi lub świeckimi eschatologiami.

Błazen zatem to afirmacja myślenia „prawdziwego”, nieporozowanego, oznaczającego z jednej strony umiejętność krytyki cudzych metafizycznych ograniczeń, z drugiej – zdolność ustawicznego demaskowania ukrytych założeń własnego radykalizmu. Wyrażona w eseju dwoistość perspektyw nie pozostawia złudzeń co do ich asymetrycznej obecności w przestrzeniach ludzkich idei i działań.

Przewaga wyznawców mitologii nad ich krytykami wydaje się urzędzeniem nieuchronnym i naturalnym [...] – konstatuje filozof – jest przewagą łatwości spadku nad trudnościami wzbijania się ku górze. [...] Być może pragnienie absoulutu, dążenie do wyrównania napięć musi obejmować nieporównanie większą ilość miejsc układu niż wzrost napięć, jeśli całość nie ma wylecieć w powietrze<sup>8</sup>.

I tak figury kapłana i błazna, dwóch odmiennych sposobów odczuwania, myślenia i działania, w zasadniczym swym kształcie – paradygmatyczne, otwierają pola licznym namysłom. Pozwalają budować na polu wielu dyscyplin, konstruować i rekonstruować w ich ramach założenia i przedzałożenia różnych tradycji, koncepcji, modeli czy formuł. W tym miejscu staną się pretekstem do

<sup>7</sup> Tamże, s. 68.

<sup>8</sup> Tamże, s. 81.



refleksji czynionej na gruncie pedagogiki religii. Posłużą jako interpretacyjny kontekst dla podejmowanych tu prób opisu dynamicznych, inkluzywnych formuł, które w tak zwanej edukacji religijnej wychodzą poza tradycję konfesyjno-katechetyczną, sięgając do dorobku myśli hermeneutycznej i krytycznej.

### W stronę inkluzywnej pedagogiki religii – tradycje hermeneutyczne i krytyczne

Jürgen Habermas, czołowy przedstawiciel tak zwanej myśli postsekularnej, w swojej koncepcji społeczeństwa postsekularnego zwraca uwagę na trzy niezbywalne warunki racjonalnego i konstruktywnego uobecniania religii monoteistycznych w sferze publicznej. Po pierwsze – powinny one zaakceptować zjawisko pluralizmu religijnego. Po drugie – powinny dostosować się do aurytety nauki, gdyż to one posiadają społeczny monopol na wiedzę o świecie. I wreszcie – powinny uznać przesłanki państwa konstytucyjnego, opartego na moralności świeckiej. Bez tych aktów samoograniczenia, zdaniem filozofa, monoteizmy w zmodernizowanym społeczeństwie zawierać będą w sobie, niestety, destrukcyjny potencjał<sup>9</sup>.

Konstatacja ta wydaje się trafnie określać główne problemy współczesnej edukacji religijnej. Każda z trzech wskazanych przesłanek ujawnia istotne źródło kontrowersji, jakie towarzyszą sporom o jej miejsce i rolę w sferze publicznej. Edukacji tej zarzuca się przede wszystkim opresyjność i skłonność do indoktrynacji, po wtóre – reprodukcję i transmisję nienaukowych wersji rzeczywistości, a w końcu również ignorowanie lub deprecjonowanie idei państwa świeckiego jako kierującego się niedostatecznie wysokimi standardami moralnymi. W pedagogice religii, dyscyplinie wyrastającej pierwotnie na gruncie tradycji chrześcijańskiej<sup>10</sup>, rozumianej za polskim badaczem Bogusławem Milerskim, jako kierunek badań w ramach nauk teologicznych i humanistycznych<sup>11</sup>, od dawna podejmuje się próby teoretycznych i praktycznych rozstrzygnięć wpisujących się w „linię postsekularną”, uznającą prawo do współuczestniczenia i współorganizowania publicznego dyskursu zarówno przez wierzących, jak i niewierzących.

Próby te najczęściej dotyczą niemieckiej, brytyjskiej i skandynawskiej edukacji religijnej, ale również w Polsce coraz więcej osób oraz ośrodków zajmuje

<sup>9</sup> J. Habermas, *Wierzyć i wiedzieć (fragmenty)*, „Znak” 2002, nr 568, s. 11.

<sup>10</sup> „Zadaniem pedagogiki religii jest rozwijanie wyraźnej świadomości historycznospołecznych i historycznochrześcijańskich uwarunkowań stawania się chrześcijaninem we współczesnym świecie” (por. C. Rogowski, *Pedagogika religii*, [w:] *Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – koncepcje – perspektywy*, red. C. Rogowski, Warszawa 2017, s. 64).

<sup>11</sup> B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Warszawa 2011, s. 138.



się badaniami nad innymi niż tradycyjny, dominujący w rodzimej publicznej edukacji religijnej, konfesyjno-katechumenalny model kształcenia religijnego<sup>12</sup>. Wśród tych, którzy zajmują się luźnymi związkami pedagogiki i religii oraz problemami otwartych, konfesyjno-dialogicznych, czy też ponadkonfesyjnych modeli pedagogiki religii, są między innymi Cyprian Rogowski, Bogusław Milerski, Mirosław Patalon, Dariusz Stępkowski, Janusz Tarnowski, Sławomir Chrost, Barbara Adamczyk, Jarosław Michalski i Szymon Dąbrowski<sup>13</sup>. Przywołując nowe, interesujące konteksty badań nad miejscem religii w procesach socjalizacji i edukacji jednostki w interesujący sposób w obszar tak rozumianej pedagogiki religii wpisują się również prace Krzysztofa Mecha, Stanisława Obirka, Karola Tarnowskiego, Łukasza Czajki oraz Rafała Włodarczyka<sup>14</sup>.

Jak podkreśla Milerski, badając status naukowy współczesnej pedagogiki religii, coraz częściej wskazuje się już nie na konfesyjną, lecz przede wszystkim metodologiczną i koncepcyjną jej charakterystykę<sup>15</sup>. Akcentując ekumeniczny i interdyscyplinarny charakter tych badań, podkreśla się również fakt, że są one w nierozzerwalny sposób związane z dwoma typami normatywności: pedagogiczną i teologiczną. Żadna z nich nie zostaje uprzywilejowana. Ponadto, co podkreśla autor,

Ze specyfiki pedagogiki religii, której podstawową cechą jest integrowanie różnych procesów edukacji i socjalizacji religijnej, wynika atencja przynajmniej części autorów dla hermeneutyki – podejścia przenikającego różne dyscypliny nauk humanistycznych<sup>16</sup>.

<sup>12</sup> Por. B. Milerski, *Kształcenie międzykulturowe w szkole z perspektywy pedagogiki religii*, referat wygłoszony podczas IV Ekumenicznego Forum Katechetycznego, Warszawa-Radość, 15–16 maja 2009.

<sup>13</sup> Por. m.in.: C. Rogowski, *Pedagogika religii. Podręcznika akademicki*, Toruń 2011; B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna*, dz. cyt.; M. Patalon, *Pedagogika ekumenizmu*, Gdańsk 2007; D. Stępkowski, *Pedagogika ogólna i religia. (Re)konstrukcja zapomnianego wątku na podstawie teorii Johanna F. Herbart'a i Friedricha D. E. Schleiermachers*, Warszawa 2010; J. Tarnowski, *Problem chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej*, Warszawa 1982; S. Chrost, *Homo capax dei jako ideał wychowania*, Kraków 2013; B. Adamczyk, *Model pedagogii Jezusa w przekazie biblijnym*, Kraków 2008; J. Michalski, *Edukacja i religia jako źródła rozwoju egzystencjalno-kognitywnego. Studium hermeneutyczno-krytyczne*, Toruń 2004; Sz. Dąbrowski, *Pedagogika religii Józefa Tischnera*, Słupsk 2016.

<sup>14</sup> Por.: K. Mech, *Człowiek – natura – transcendentja*, Kraków 2014 (jako badacz toposu boskości i hermeneutycznych odczytań „świętych” tekstów); S. Obirek, *Umysł wyzwolony. W poszukiwaniu dojrzałego katolicyzmu*, Warszawa 2011 (jako badacz zainteresowany Gadamerowską ideą „fuzji horyzontów”); K. Tarnowski, *Tropy myślenia religijnego*, Kraków 2009 (jako filozof religii i badacz myślenia religijnego); Ł. Czajka, *Święta anarchia. Wprowadzenie do radykalnej hermeneutyki Johna D. Caputo*, Poznań 2014 (jako badacz krytycznych wątków teologicznych i ich pedagogicznych reperkusji); R. Włodarczyk, *Ideologia, teoria, edukacja. Myśl Ericha Fromma jako inspiracja dla pedagogiki współczesnej*, Kraków 2016 (jako badacz utopii i ideologii pedagogicznych).

<sup>15</sup> B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna*, dz. cyt., s. 140.

<sup>16</sup> Tamże, s. 142.



W ramach szeroko rozumianego podejścia hermeneutycznego Milerski wskazuje między innymi na takie tradycje edukacyjne, jak: hermeneutyczna pedagogika religii<sup>17</sup> i hermeneutyka tekstu, nadająca wysoki status wykładni, interpretacji i rozumieniu tradycji humanistycznej i chrześcijańskiej; empiryczna pedagogika religii i hermeneutyka doświadczenia, które to czyniły zwrot nie tylko w stronę rozumienia tekstu, ale przede wszystkim jego egzystencjalnego rozumienia w kontekście realnej sytuacji życiowej ucznia; dydaktyka i hermeneutyka symbolu, gdzie uwagę skupiano na religijnym języku symbolu i rozumieniu przez ucznia jego uniwersalnych znaczeń; dydaktyka i hermeneutyka narracyjna, które odwoływały się do narracyjnej koncepcji tożsamości Paula Ricoeura<sup>18</sup> i czyniły kategorię opowiadania rdzeniem hermeneutycznej dydaktyki; dydaktyka i hermeneutyka performatywna, sięgające do klasycznej oraz gestaltowskiej tradycji dramy; pedagogicznoreligijna hermeneutyka dialogu i porozumienia, skupiająca uwagę na fenomenie relacyjności i jego pedagogicznym znaczeniu; oraz krytyczna pedagogika religii i hermeneutyka dyskursu, zorientowane na kategorii krytyczności i emancypacji w edukacji religijnej<sup>19</sup>.

W dalszej części artykułu przybliżę ostatnią z wyżej wskazanych formuł współczesnej edukacji religijnej, krytyczną pedagogikę religii. Przykłady jej teoretycznych i praktycznych zastosowań odnaleźć można między innymi na gruncie niemieckojęzycznej pedagogiki religii lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku<sup>20</sup>. Nie są mi znane jej dydaktyczne aplikacje na gruncie polskim, niemniej podobnej wrażliwości można się dopatrywać na przykład w działalności wydawniczej grupy „Kontakt”<sup>21</sup>, związanej z Klubem Inteligencji Katolickiej, czy też w działalności portalu internetowego „Miesięcznik Ewangelicki”<sup>22</sup>.

<sup>17</sup> Tradycja ta powstała w latach pięćdziesiątych XX wieku w Niemczech. Jej bazą filozoficzną była, jak wskazuje Milerski, nie tylko hermeneutyka życia i dziejowości Wilhelma Diltheya, lecz także hermeneutyka egzystencjalna Martina Heideggera i jej recepcja teologiczna opracowana przez Rudolfa Bultmanna. Powstanie tego nurtu ma znaczenie symboliczne, gdyż wraz z nim teoria pedagogiczna po raz pierwszy otrzymała miano teorii hermeneutycznej (zob. B. Milerski, M. Karwowski, *Racjonalność procesu kształcenia. Teoria i badanie*, Kraków 2016, s. 123).

<sup>18</sup> Ricoeur pisze: „Życie to historia tego życia poszukująca sposobu opowiedzenia o niej. Zrozumieć samego siebie to być zdolnym do opowiadania o sobie historii zrozumiałych i zarazem możliwych do przyjęcia przez innych, przede wszystkim możliwych do przyjęcia” (P. Ricoeur, *Filozofia osoby*, Kraków 1992, s. 58).

<sup>19</sup> Por. B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna*, dz. cyt., s. 150-178.

<sup>20</sup> Tamże, s. 161.

<sup>21</sup> Magazyn Kontakt, <http://magazynkontakt.pl/> [21.03.2017].

<sup>22</sup> Miesięcznik Ewangelicki, <http://ewangelicki.pl/> [21.03.2017].



## Krytyczna pedagogika religii i hermeneutyka dyskursu

Uwzględnienie w tym miejscu dwóch tradycji – hermeneutycznej i krytycznej – oraz ukazanie ich współwystępowania jako jednego z kilku wyłonionych nurtów w pedagogice religii według Milerskiego nie jest nieporozumieniem. Autor tłumaczy to współwystępowanie szerokim zakresem hermeneutycznych odniesień w ogóle: poza zainteresowaniem klasyczną ontologią rozumienia hermeneutyka inspirowana jest również rozumieniem i interpretacją zachowań oraz działań społecznych<sup>23</sup>. Na kształt tak rozumianej pedagogiki hermeneutycznej składają się tradycje klasycznej filozofii hermeneutycznej, egzystencjalizmu, filozofii dialogu, teorii komunikacji i krytyczne koncepcje interpretacji przekazów kulturowych. Sięga się tu do doświadczeń hermeneutyki tekstu i dziejowości rozwijanej w duchu Wilhelma Diltheya, hermeneutyki Martina Heideggera i koncepcji demitologizacji Rudolfa Bultmanna. Z dorobku filozofów krytycznych warto wskazać na inspiracje koncepcją świadomości społecznej i krytyki ideologii Karola Marksa, teorię reprodukcji Pierre'a Bourdieu, teorie działań i wspólnot komunikacyjnych Habermasa, Richarda Rorty'ego, Niklasa Luhmanna czy też model narracyjnej koncepcji tożsamości Ricoeura. Wobec takich krzyżujących się wpływów filozoficznych, jak podkreśla Milerski, już w latach siedemdziesiątych XX wieku sformułowano tezę o pokrewieństwie i zasadności integracji pedagogiki hermeneutycznej z pedagogiką krytyczną<sup>24</sup>. Właśnie z uwagi na owo powinowactwo Milerski sugeruje taki podział paradygmatów wiedzy pedagogicznej, w którym podejście krytyczne traktowane jest jako część tradycji hermeneutycznej<sup>25</sup>. W centrum obu perspektyw, w sercu antropologii hermeneutyczno-krytycznej stoi jednostka rozumiana jako podmiot świadomie i aktywnie nadający znaczenia oraz sens własnym doświadczeniom i byciu w świecie, odpowiedzialny za własne projekty egzystencjalne i zdolny do krytycznego oglądu struktur i mechanizmów społecznych<sup>26</sup>. W ten sposób ogniskuje się w owej antropologii zarówno aspekt rozumienia, jak i krytyczności. Pedagogika hermeneutyczna sięga w kształceniu do tekstów kulturowych, których analiza i interpretacja staje się metodą rozwijania dojrzałości

<sup>23</sup> B. Milerski, M. Karwowski, *Racjonalność procesu kształcenia*, dz. cyt., s. 123–124.

<sup>24</sup> Por. W. Klafki, *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft*, Weinheim, Basel 1976, za: B. Milerski, M. Karwowski, *Racjonalność procesu kształcenia*, dz. cyt., s. 125. Stanowisko związane z zestawianiem obu podejść, hermeneutycznego i krytycznego, choć dyskusyjne – odpowiada ujęciu proponowanemu przez Joe L. Kincheloe i Petera McLaren'a w opracowaniu *Teoria krytyczna i badania jakościowe. Rewizja* (zob. J. L. Kincheloe, P. McLaren, *Teoria krytyczna i badania jakościowe. Rewizja*, [w:] *Metody badań jakościowych*, t. 1, red. N. K. Denzin, Y. S. Yvonna, Warszawa 2009, s. 431–487).

<sup>25</sup> B. Milerski, M. Karwowski, *Racjonalność procesu kształcenia*, dz. cyt., s. 131.

<sup>26</sup> Tamże, s. 127.



i podmiotowości jednostki. Przydatna w analizach obu perspektyw okazuje się sformułowana przez Habermasa koncepcja interesów konstytuujących poznanie<sup>27</sup>.

Koncepcji tej przyświeca założenie o istnieniu różnych typów interesów i racjonalności, które determinują i strukturyzują sposób postrzegania rzeczywistości przez podmiot. Habermas wskazuje tu na trzy typy interesów – techniczny, praktyczny i emancypacyjny – jako rodzaje trwałej orientacji, umożliwiającej organizację codziennego doświadczenia i porządkowanie gromadzonej wiedzy o rzeczywistości. Każdemu z trzech interesów odpowiada określony typ racjonalności, będącej specyficznym zbiorem założeń i praktyk społecznych, za pośrednictwem których podmiot (jednostka lub grupa) odnosi się do szerszego społeczeństwa. „Wiedza, przekonania, oczekiwania oraz nastawienia, które określają daną racjonalność, zarówno warunkują, jak i są warunkowane przez doświadczenie, w jakie wkraczamy” – tak ujmuje tę kwestię amerykański pedagog krytyczny, Henry A. Giroux<sup>28</sup>. Interes techniczny przypisuje się transmisyjnym, reprodukcyjnym i adaptacyjnym modelom kształcenia i wychowania, dlatego nie stanowi w tym miejscu przedmiotu mojego zainteresowania. Dla omawianego nurtu w pedagogice religii znaczące są dwa pozostałe, interes praktyczny i emancypacyjny<sup>29</sup>.

Ten pierwszy realizowany jest za pomocą języka w sferze interakcji, wiąże się z racjonalnością komunikacyjną (hermeneutyczną), która nie generuje wiedzy „monologicznej”<sup>30</sup>, lecz wiedzę wywiedzioną z rozumienia symbolicznych aktów interakcji kształtujących znaczenia indywidualne i intersubiektywne. Jak pisze o tym Giroux,

zamiast podejścia skupionego wokół [...] apriorycznych form wiedzy, interes ją konstytuujący polega raczej na rozumieniu tego, jak formy, kategorie i założenia w głębi tkanki życia codziennego przyczyniają się do naszego rozumienia siebie nawzajem i otaczającego nas świata<sup>31</sup>.

W procesie konstruowania znaczeń ważną rolę pełni intencjonalność i intersubiektywność. Rozumienie czyjś myślenia i zachowania wymaga bowiem rozpoznania i właściwej interpretacji interakcji, przedrozumienia oraz ukrytych interesów ideologicznych podmiotów, jak również kontekstu komunikacji, które w sposób nie zawsze wyartykułowany modulują przestrzeń nadawanych

<sup>27</sup> J. Habermas, *Interesy konstytuujące poznanie*, „Colloquia Communia” 1985, nr 2. Próbę aplikacji tej koncepcji na grunt pedagogiki religii podjęłam w artykule: *Transgresje w pedagogice religii – między instrumentalizacją a emancypacją edukacji religijnej*, [w:] *Transgresje w edukacji*, t. 2, red. I. Paszenda, R. Włodarczyk, Kraków 2014, s. 97–110.

<sup>28</sup> H. A. Giroux, *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*, [w:] H. A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Kraków 2010, s. 153.

<sup>29</sup> Por. M. Humeniuk-Walczak, *Transgresje w pedagogice religii*, dz. cyt., s. 104.

<sup>30</sup> H. A. Giroux, *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*, dz. cyt., s. 166.

<sup>31</sup> Tamże.





znaczeń. Powinny one, w miarę możliwości, stać się uświadomionym elementem tego procesu. W tym kontekście Milerski w następujący sposób określa pole znaczeniowe kształcenia religijnego: jest ono

procesem wewnętrznej, autonomicznej i refleksyjnej przemiany egzystencjalnej jednostki oraz oddziaływaniami ów proces wspierającymi, dokonującymi się w normatywnym horyzoncie wartości, sensów, treści i wydarzeń związanych z tradycją i współczesną praktyką danej religii. Tak pojmowane kształcenie implikuje kształtowanie pozostałych aspektów życia ludzkiego, zwłaszcza tożsamości i zdolności życiowych człowieka, czyniących z jednostki istotę dojrzałą emocjonalnie, poznawczo i społecznie, świadomie realizującą się, zdolną do refleksyjnej afirmacji i konstruktywnej krytyki. Podstawą kształcenia religijnego jest – zakładane przez każdą religię monoteistyczną – wydarzenie spotkania z Transcendencją. Proces kształcenia wiąże się tu z ideą «odnowienia umysłu», która przyjmuje, że podmiot nie tylko sam aktywnie przetwarza oddziaływania wychowawcze, lecz również wraz z dojrzewaniem, w coraz większym stopniu przejmuje odpowiedzialność za własny rozwój<sup>32</sup>.

W procesie tym centralne miejsce zajmuje tekst kulturowy. Jego normatywność – normatywność doktryny, symbolu czy mitu – zostaje jednak wzbogacona o problematykę egzystencjalnego doświadczenia samego podmiotu. Rozumienie i interpretacja rzeczywistości dokonują się bowiem przez jego aktywność, przez zetknięcie osobistego doświadczenia z treścią wobec niego zewnętrzną i prowadzą w stronę nowych sposobów pojmowania własnej egzystencji.

Jedną z kluczowych, a zarazem niezwykle problematycznych w tym kontekście kwestii staje się sposób pojmowania prawdy. Wydaje się, że problem ten dobrze oddaje koncepcja „słabego myślenia” Gianniego Vattimo, stroniącego od bezwzględnej, esencjalnej konieczności, dopuszczającego wielość rozstrzygnięć, oznaczającego otwarcie się na „niemetafizyczną koncepcję prawdy, wychodzącą nie tyle od pozytywistycznego modelu naukowej wiedzy, ile [...] od doświadczenia sztuki i modelu retoryki”<sup>33</sup>. Prawda, do której dociera się na drodze słabego myślenia, jest estetyczna i retoryczna, jest horyzontem „w którym się skromnie poruszamy na nasz ograniczony sposób”<sup>34</sup>. W sytuacji nieusuwalnego napięcia pomiędzy subiektywnością podmiotu a zewnętrznym autorytetem normatywności religijnej rozwiązaniem pozostaje zatem uprawomocnienie dyskursywne<sup>35</sup>. W tym sensie hermeneutyčno-krytyczna pedagogika religii jest zakorzeniona w konwencjach pragmatyki językowej, w których istotne staje się nie samo tylko ukryte w tekście bogactwo symboli i ich znaczeń, ale przede wszystkim bogactwo kodowań i konotacji istniejących w procesach komunikacji. Ten ontologiczno-epistemologiczny problem analizuje Andrzej Zawadzki:

<sup>32</sup> B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna*, dz. cyt., s. 230–231.

<sup>33</sup> G. Vattimo, *Koniec nowoczesności*, Kraków 2006, s. 13.

<sup>34</sup> Tamże, s. 14.

<sup>35</sup> B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna*, dz. cyt., s. 280.



myśl słaba jest bliska kategorii narracji; zarówno dlatego, że traktuje byt w kategoriach przygodności, zdarzeniowości, przypadłości, wydarzania się w czasie, jak i dlatego, że sama siebie traktuje wyłącznie jako opowieść o bycie, który znajduje swe uzasadnienie nie w całościowym, uniwersalnym projekcie teoretycznym, lecz w sferze uzasadnień lokalnych, cząstkowych, narracyjnych. Byt jest pojęty przez myśl słabą nie jako obecność, lecz jako wydarzanie się, nie tyle jest, ile przychodzi czy nadchodzi, nie jest nam dany bezpośrednio, lecz tylko w znakach, śladach, kontekstach, kulturowych przekazach, różnorodnych przesłaniach<sup>36</sup>.

Dla pedagogiki religii narracyjność i dyskursywność kategorii prawdy ma znaczenie fundamentalne. Tradycje wszystkich monoteizmów wyrastają na gruncie świętych ksiąg, w których objawienie stanowi o zasadniczej identyfikacji i tożsamości wyznawców. W omawianym ujęciu hermeneutycznym prawdy objawienia nie można po prostu nabyć ani „przekazać”, nie jest ona bowiem kategorią „mocną” – stabilną i trwałą, lecz „słabą” – czasową, cząstkową, lokalną. Objawienie – jak w kontekście religijnych tekstów kulturowych właśnie wyjaśnia ten hermeneutyczny mechanizm Ricoeur – oznacza zatem

pojawienie się pojęcia prawdy różnego od prawdy-zgodności, regulowanej przez kryteria weryfikacji i falsyfikacji: pojęcia prawdy-ujawniania się, w sensie pozostawienia swobody bycia temu, co się ukazuje. To, co się ukazuje, jest każdorazowo propozycją pewnego świata, świata takiego, abym mógł nań projektować moje najbardziej własne możliwości. Toteż nazywanie Boga, zanim będzie czynem, do którego jestem zdolny, jest tym, czego dokonują moje ulubione teksty, kiedy wymykają się swoim autorom, środowisku, w którym je zredagowano, ich pierwszemu adresatowi, gdy rozpościerają swój świat, gdy poetycko odsłaniają i w ten sposób objawiają świat, który moglibyśmy zamieszkiwać<sup>37</sup>.

Tylko w ten sposób – w ustawicznym dialogu z wcześniejszymi odczytaniem, innymi tradycjami i podmiotami – możliwym staje się podniesienie rozumienia i interpretacji do poziomu intersubiektywnego.

Taki rodzaj „pracy” nad rozumieniem i interpretacją wiąże się z możliwością konfliktu narracji, a tym samym – koniecznością rezygnacji z prób ustanawiania jednej wykładni prawdy. „Preferowanie perspektywy obiektywistycznej może prowadzić do indoktrynacji rozumienia i absolutyzacji pewnych sensów [...]” – pisze Milerski i wskazuje na konieczność ustawicznej weryfikacji i uwiarygodniania każdej wykładni przez krytykę tekstu (egzegezę), krytyczny osąd i dyskursywne uzgadnianie<sup>38</sup>. Zasadniczo tak rozumiany proces kształcenia nie może sprowadzać się do transmisji wiedzy, technicznego formowania kompetencji i wyłącznej realizacji efektów kształcenia<sup>39</sup>. To, co stanowi o jego specyfice, to

<sup>36</sup> A. Zawadzki, *Literatura a myśl słaba*, Kraków 2009, s. 62.

<sup>37</sup> *Nazwać Boga. Teksty Paula Ricoeura*, wyb. R. Grzywacz, Kraków 2011, s. 68.

<sup>38</sup> B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna*, dz. cyt., s. 215.

<sup>39</sup> W publicznej edukacji religijnej trudno jednak całkiem uciec od projektowania i pomiaru procesu dydaktycznego. Na gruncie niemieckiej hermeneutycznej pedagogiki religii w latach



owa ontologia kształcenia definiowanego w kategoriach „podmiotowego i uwalniającego kształtowania bytu ludzkiego”, gdzie „podmiotowość i wolność mają charakter egzystencjalny i duchowy zarazem”<sup>40</sup> oraz gdzie istotnym jest sprzeciw wobec autorytatywnej transmisji treści dydaktycznych, „wobec indoktrynacji, zniewolenia i uprzedmiotowienia *humanum*, a także technicznego pojmowania kształcenia”<sup>41</sup>. Kształcenie religijne rozumiane jest jako proces wewnętrznej, autonomicznej i refleksyjnej przemiany egzystencjalnej człowieka, gdzie zamiast przejmowania zewnętrznych wzorów rozumienia rzeczywistości i działania w świecie, liczy się ich rozumiejące odkrywanie i internalizacja. Działania edukacyjne powinny zapewniać szerokie wsparcie dla tego procesu przez kreowanie normatywnej przestrzeni wartości, sensów, treści i wydarzeń związanych z tradycją i współczesną pedagogią danej religii<sup>42</sup>.

Pedagogika krytyczna buduje na rozumieniu dalszą teleologię wychowania i rozwoju, identyfikując ją z interesem emancypacyjnym. Ten wiąże myślenie pedagogiczne z krytycznością i działaniem – a zatem poza epistemologicznym jako istotny jawi się tu również aspekt polityczny. Specyfiką teorii krytycznej jest zaangażowanie społeczne i dążenie do zmiany. „W transformacji od terażniejszej do przyszłej postaci społecznej rodzaj ludzki powinien przede wszystkim ukonstytuować się w dążeniu do świadomej podmiotowości i aktywnie określać własne formy życia”<sup>43</sup>. W krytycznej pedagogice religii upodmiotowienie musi zatem wiązać się z udziałem jednostki w procesach komunikacji społecznej. Postuluje się tu formułę społeczeństwa jako wspólnoty komunikacyjnej

2005–2010 zostały zrealizowane dwa interdyscyplinarne, teologiczno-pedagogiczne projekty badawcze związane z próbą zdefiniowania i pomiaru kompetencji religijnej. W ramach badań przygotowano interesujące narzędzie pomiaru kompetencji interpretacji religijnej, które wydaje się dobrze oddawać „ducha” omawianej w artykule praktyki edukacyjnej, zorientowanej na kategorię rozumienia i interpretacji. Narzędzie to uwzględnia następującą pięciostopniową skalę pomiaru: poziom I: Uczniowie potrafią interpretować teksty i obrzędy religijne zawierające odniesienia do konwencji i doświadczeń religijnych znanych im z życia codziennego; poziom II: Uczniowie potrafią zidentyfikować koncepcję religii spoczywającą u podstaw tekstów religijnych i takich samych stanów rzeczy – również wówczas, gdy między tymi ostatnimi a ich własnym doświadczeniem codziennym nie ma żadnych bezpośrednich związków; poziom III: Uczniowie potrafią zrozumieć teksty religijne i stany rzeczy pochodzące z różnych tradycji religijnych, zmieniać perspektywę patrzenia na nie i dyskutować o nich w przestrzeni publicznej w sposób interreligijny; poziom IV: Uczniowie potrafią zrozumieć treści i koncepcje religijne w kontekstach religijnych i niereligijnych, reflektować przez zmianę perspektywy patrzenia na konkurujące ze sobą interpretacje, wskazać ich charakter problematyczny i krytycznie odnieść się do swoich własnych oczekiwań; poziom V: Uczniowie potrafią interpretować z punktu widzenia innych sfer życia (na przykład ekonomii, polityki, moralności, prawa) religijne treści i stany rzeczy, identyfikować charakterystyczne dla niech sposoby myślenia i w tym samym świetle oceniać je z wielu perspektyw (por. J. Willems, R. Scheider, H. Schluss, D. Benner, *Kompetencja religijna jako element kształcenia publicznego (wyniki badań empirycznych)*, „Forum Pedagogiczne” 2014, nr 1, s. 87–122).

<sup>40</sup> B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna*, dz. cyt., s. 218.

<sup>41</sup> Tamże.

<sup>42</sup> Por. M. Humeniuk-Walczak, *Transgresje w pedagogice religii*, dz. cyt., s. 104.

<sup>43</sup> B. Milerski, M. Karwowski, *Racjonalność procesu kształcenia*, dz. cyt., s. 249–250.



i podejmuje trud formowania kompetencji komunikacyjnych, umożliwiającą jednostce aktywny udział w złożonym dyskursie społecznym.

Proces kształcenia religijnego musi odnosić się do specyfiki systemu religijnego i religijnej interpretacji rzeczywistości w relacji do pozostałych, szczegółowych kodów komunikacyjnych. [...] Kształcenie obejmuje [tu – M. H.] nie tylko wewnętrzną logikę poszczególnych kodów i systemów życia społecznego, lecz również dylematy egzystencjalne i społeczne wynikające z doświadczenia kontyngencji oraz z konfrontacji odmiennych kodów komunikacji<sup>44</sup>.

Dowartościowanie i wprowadzenie do procesu kształcenia kategorii różnicy jako znaczącego elementu krytycznego myślenia wzmacnia hermeneutyczną pracę nad nieoczywistością w edukacji religijnej. Komunikacyjne i narracyjne formy dydaktyczne prowadzą do uznania negacji, antynomii i paradoksu jako kategorii sprzyjających upodmiotowieniu i emancypacji, pozwalają dekonstruować oczywistość, rozszerzając jednocześnie pole świadomości i budząc etyczność wraz z poczuciem odpowiedzialności podmiotu. Tradycja religijna, z jakiej wyrastają uczestnicy procesów komunikacji, nie jest tu ujmowana jako ponadczasowy system zamknięty, posiadający określoną oraz niezmienną tożsamość, który da się w prosty sposób transmitować, lecz jako przestrzeń kulturowych i podmiotowych przedzałożeń, które w procesie edukacji podlegają rekonstrukcji, krytycznej refleksji i komunikacyjnemu „przepracowaniu”. Wobec braku możliwości ustanowienia wspólnoty uniwersalnej, edukacja religijna musi orientować się raczej na formułę „słabych wspólnot”. Pojęcie to, skonstruowane na gruncie „słabej myśli” Vattimo<sup>45</sup>, wprowadza w obszar refleksji filozoficzno-religijno-politycznej John D. Caputo, teolog i radykalny hermeneuta. Czajka, powołując się na tę kategorię, w następujący sposób wyjaśnia stanowisko Caputo:

Tożsamości wspólnot nie należy totalnie odrzucać, lecz je dekonstruować i ich homogeniczne tendencje zastępować afirmacją heterogeniczności. Tożsamość radykalno-demokratycznej wspólnoty Caputo ma być tożsamością, która różni się w sobie (*different in itself*). Czyli nie tylko otwiera się na zewnętrzne wpływy innych wspólnotowych tożsamości, ale zrazu już sama w sobie poróżnia się wewnątrznie, dopuszczając do ciągłego *agonu* wielu światopoglądów, wizji życia i koncepcji wspólnotowej tożsamości<sup>46</sup>.

Dynamika ta staje się zasadą krytycznej pedagogiki religii, która chce usprawniać podmiot do samoświadomości, wspierającej emancypacyjne kompetencje, umiejętność ustawicznego demaskowania form przemocy symbolicznej, owych,

<sup>44</sup> Tamże, s. 286.

<sup>45</sup> Por. m.in. G. Vattimo, *Poza interpretacją. Znaczenia hermeneutyki dla filozofii*, Kraków 2011; P. Artemiuk, „Myśl słaba” Gianniego Vattimo a chrześcijaństwo, „Studia nad Rodziną” 2012, nr 1–2, s. 447–468.

<sup>46</sup> Ł. Czajka, *Święta anarchia*, dz. cyt., s. 107.



jak określił je Bourdieu, narzucanych przez arbitralną władzę arbitralności kulturowych<sup>47</sup>, obecnych między innymi w interpretacjach tekstów oraz praktykach religijnych, a także do zaangażowania społecznego. Peter McLaren, krytyczny pedagog amerykański podkreśla, że tak rozumiana

pedagogika krytyczna stoi zawsze po stronie uciskanych. [...] Zakłada, że człowiek może zmieniać swoją historię, że wolność jest autentycznym, realnym celem i że można powołać do istnienia nowy świat, zupełnie odmienny od dotychczasowego<sup>48</sup>.

Perspektywa ta wiąże się więc z upodmiotowieniem i emancypacją jednostek i grup w kierunku autonomii, samostanowienia i odpowiedzialności społecznej. Edukacja staje się tu przestrzenią dla praktyki ciągłej demaskacji mechanizmów społecznej opresji, uwalniania się podmiotu od doświadczanych ograniczeń i osiągania, stosownie do posiadanego potencjału, nowych praw i pól wolności. Edukacja ma integrować myślenie i działanie, których celem jest tworzenie warunków świadomego, samodzielnego osiągania dojrzałości w poszczególnych sferach jednostkowego i zbiorowego rozwoju. Wiąże się to, jak stwierdza Maria Czerepaniak-Walczak, z odkrywaniem i urzeczywistnianiem centralnych wartości: wolności, samodzielności, odpowiedzialności<sup>49</sup>, i wyraża przez rozwijanie takich dyspozycji, jak odwaga, otwartość, asertywność, tolerancja i odpowiedzialność. Podobnie, jak wcześniej przywołany McLaren, badaczka podkreśla, że

projekty wychowania do emancypowania się skupiają się na kompetencjach podmiotu, a zwłaszcza na tych, które wyrażają się w reakcjach oporu i transgresji w sytuacji konfliktu, opresji i ograniczenia. Te kompetencje, które umożliwiają obronę przed kolonizacją świata życia i jej trwałymi skutkami, określane są mianem kompetencji emancypacyjnych. [...] Są one rezultatem uczenia się w procesie działania, w interakcji z poszczególnymi (zwłaszcza opresyjnymi) elementami rzeczywistości społecznej i materialnej. Wychowanie przejawia się w organizowaniu takich sytuacji wychowawczych, które są źródłem kompetencji emancypacyjnych<sup>50</sup>.

Bardzo istotnym wątkiem w pedagogice krytycznej, a tym bardziej w krytycznej pedagogice religii, jest wobec powyższego problem autorytetu. W kontekście zadań, jakie stawia przed sobą pedagogika sytuująca się w omawianym paradygmacie, mogłoby się здаwać, że autorytet to kategoria przebrzmiała. Uzasadnieniem miałyby tu być przekonanie, że tam, gdzie o nim mowa, tam zwykle chodzi o zaproszenie do naśladowania i posłuszeństwa<sup>51</sup>. Tymczasem

<sup>47</sup> P. Bourdieu, J. C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 1990, s. 61.

<sup>48</sup> P. McLaren, *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, Wrocław 2015, s. 223.

<sup>49</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna*, Gdańsk 2006, s. 64.

<sup>50</sup> Tamże, s. 67–68.

<sup>51</sup> L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki*



nie tyle o dyskredytacji autorytetu należałoby tu mówić, ile o jego redefinicji<sup>52</sup>. Nie wchodząc nazbyt w szczegóły owej niezwykle szerokiej problematyki, warto, jak się wydaje, wskazać dwie istotne przesłanki owej redefinicji – jedną hermeneutyczną, a drugą krytycznej proveniencji.

W swojej głośnej diagnozie pogranicza nowoczesności i ponowoczesności, książce *Prawodawcy i tłumacze*, Zygmunt Bauman podkreśla, że skoro w pluralistycznym świecie nie ma niekwestionowanych systemów definiowania rzeczywistości, to i o rozstrzygającą moc autorytetów, rozumianych na nowoczesny sposób jako depozytariuszy właściwej wizji spraw, bardzo trudno.

kiedy pojawiły się powody, by zakładać, że legislacyjna moc legitymizacji w coraz większym stopniu ulega erozji, zadania legitymizacji i legislacji okazują się nagle bardzo od siebie odległe. Jak można wytaczać argumenty za lub przeciw jakiejś formie życia, za lub przeciw jakiejś wersji prawdy, kiedy czuje się, że wytaczane argumenty nie mają już mocy stanowiącej, że za wielorakimi formami życia i wersjami prawdy stoją siły, które po prostu nie dadzą się uczynić podrzędnymi i które nie ulegną argumentom głoszącym ich podrzędność<sup>53</sup>.

Wobec braku uzasadnień dla autorytetu prawodawców i niewielkiej szansy na uniwersalny konsensus w jakiegokolwiek kwestii, również autorytet należy „pomyśleć” kategoriami hermeneutycznymi. Jego horyzont wyznacza kategoria komunikacji. Miejsce prawodawcy-kapłana zajmuje interpretator-błazen, tłumacz, którego zadaniem pozostaje prowadzenie rozmowy pomiędzy tradycjami, tłumaczenie jednej na inną, przybliżanie własnych i odmiennych perspektyw rozumieniu.

Jest to [...] swego rodzaju reakcja na permanentny konflikt wartości, do której intelektualiści [autorytety – M. H] – dzięki swym umiejętnościom prowadzenia dyskursu – są najlepiej przygotowani. Rozmawiać z ludźmi, a nie zwalczać – podkreśla filozof – rozumieć ich, a nie kwitować wzruszeniem ramion czy wręcz unicestwianiem jako mutantów, wzbogacać własną tradycję przez swobodne czerpanie z innych źródeł, a nie odgradzać ją od wszelkiej wymiany myśli; do tego własna tradycja intelektualistów, wytworzona jako produkt nieustannie toczących się dyskusji, dobrze przygotowuje. A sztuka cywilizowanej rozmowy to coś, co pluralistyczny świat bardzo potrzebuje. Może o niej zapomnieć tylko na własną zgubę: może rozmawiać lub zginąć<sup>54</sup>.

Paradoksalnie wychowanie, którego celem jest emancypacja, jest jednocześnie wychowaniem i do samotności, i do wspólnoty. Samotność wynika z faktu, że wobec braku instancji rozstrzygających o prawdziwości czy słuszności dokonywanych wyborów, jednostka, podejmując decyzję o charakterze etycznym, pozostaje zdana na samą siebie. Jednocześnie właśnie ten wybór

*krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii*), Kraków 2009, s. 18.

<sup>52</sup> B. Milerski, M. Karwowski, *Racjonalność procesu kształcenia*, dz. cyt., s. 133.

<sup>53</sup> Z. Bauman, *Prawodawcy i tłumacze*, Warszawa 1998, s. 183.

<sup>54</sup> Tamże, s. 186–187.



czyni ją w pełni odpowiedzialną za kształt społecznych relacji, które jej sprawczość wytwarza. Istota autorytetu nie polega, jak konstatuje Milerski, na transmisji zapożyczonych poglądów czy rozstrzygnięć egzystencjalnych i etycznych, lecz na pomocy w stawianiu pytań i odsłanianiu rzeczywistości<sup>55</sup>. Jest więc rolą autorytetu dostarczanie narzędzi krytyki w obrębie lokalnych dyskursów, tłumaczenie, przybliżanie rozumienia oraz dostarczanie znaczących impulsów do myślenia i komunikacji, tym samym – wspieranie myślenia autonomicznego, ale i działania wspólnotowego.

W krytycznym ujęciu omawianej kategorii należy natomiast wskazać nie tylko na nieustanną procesualność i dynamikę „pracy” owego doraźnie i lokalnie sytuowanego autorytetu, lecz dodatkowo na postulat „autopodejrzliwości”. Przywołując rozważania Giroux na ten temat, Lech Witkowski wskazuje na ważne zadanie, jakie zostaje postawione przed autorytetem. Wiąże się ono z koniecznością ustawicznego „oduczania” się i pozbawiania przezeń przekonania o uprzywilejowaniu własnego stanowiska poznawczego w pełni gotowego do transmisji. „Chodzi o postawę pobudzającą do myślenia, nie zaś zwalnającą z myślenia czy zastępującą myślenie, o zwiększenie zaangażowania i uczestnictwa w życiu, społeczeństwie i kulturze, a nie o ich osłabienie, zredukowanie czy zamykanie”<sup>56</sup>. Witkowski wskazuje również na doniosłość edukacyjnej roli tak zredefiniowanego autorytetu jako swoistego „strażnika braku”, bezustannie wspierającego troską o rozpoznanie deficytów potencjału, pułapek czy zagrożeń płynących z nieświadomości własnych ograniczeń. Wiedza, jaką dysponuje i operuje autorytet, jest zawsze wiedzą umiejscowioną, stronniczą. Jak pisze Bauman, jest „w ostatecznej instancji oparta na zasadniczo irracjonalnych, arbitralnie dobranych założeniach, pozostających w deterministycznej lub tylko przypadkowej zależności od częściowo zamkniętych w sobie systemów tradycji i doświadczeń historycznych”<sup>57</sup>. Świadomość nie-neutralności i uwikłania pozycji, z jakiej się „mówi”, a więc i zasadnicza auto-podejrzliwość wobec samego głosu, to główna charakterystyka autorytetu rozumianego w perspektywie krytycznej. Owa nieufność daje się projektować na innych – umożliwia wówczas twórczą konfrontację z cudzym myśleniem bez jego odrzucania czy piętnowania, ale w trybie prześwietlającym jego siły i słabości<sup>58</sup>.

W kontekście krytycznej edukacji religijnej ma to znaczenie zasadnicze. Jak pisze Milerski, dążenie do

przekazywania młodzieży, nawet jeśli tylko częściowo, iluzji świętego świata, oznaczałoby zgodę na nierzetelne przygotowanie do życia [...]. Dlatego

<sup>55</sup> B. Milerski, M. Karwowski, *Racjonalność procesu kształcenia*, dz. cyt., s. 133.

<sup>56</sup> L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej*, dz. cyt., s. 443.

<sup>57</sup> Z. Bauman, *Prawodawcy i tłumacze*, dz. cyt., s. 187.

<sup>58</sup> L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej*, dz. cyt., s. 457.



wychowanie [również religijne – M. H.] nigdy nie może być wystarczająco krytyczne. Przede wszystkim wobec wielkich słów, wychwalanych wartości czy głoszonych ideologii krytyczne rozstrzygnięcia stają się koniecznością. Religijne wychowanie, a wraz z nim lekcje religii, mają za zadanie uczynić młodych ludzi odpornymi wobec dominujących sił i ideologii. Drugie przykazanie dekalogu [...] jest krytyczną zasadą sprzeciwiającą się wszystkim tendencjom absolutyzacji i ubóstwienia. Wiara chrześcijańska nie zawsze pozostawała temu wierna i sama przekształcała się w ideologię. [...] Tym bardziej jest konieczna reaktywacja krytycznego potencjału tradycji religijnej. Krytyczne nauczanie religii może wnieść bowiem wkład do niezbędnego otrzeźwienia, wglądu w prawdziwą sytuację, do analizy krytycznej i w takim samym stopniu do zaangażowania na rzecz tworzenia ludzkich relacji w naszym społeczeństwie<sup>59</sup>.

## Konkluzje

Religia w hermeneutycznych i krytycznych ujęciach pedagogiki religii podejmowana jest jako specyficzny fenomen społeczny, posiadający swoje kulturowe i egzystencjalne konsekwencje dla jednostki i wspólnoty, wpływając na ich sposób myślenia, komunikowania i działania. Bardzo duże znaczenie mają tu takie wymiary świata społecznego, jak jego wspólnotowość, komunikacyjność i zaangażowanie<sup>60</sup>. Objawienie ujmowane jest jako zaproszenie do dialogu z Transcendencją, a święte teksty są podejmowane jako teksty kultury wraz z całym potencjałem możliwych odczytań warunkowanych historycznie, społecznie, kulturowo i egzystencjalnie. Autorytet rozumiany jest tu w kategoriach towarzyszenia i wspierania procesów interpretacyjnych oraz rozwoju podmiotowego, nie zaś jako prawodawca i strażnik uniwersalnie ujmowanej prawdy. Zadaniem edukacji religijnej jest budowanie dyskursywnych interpretacji, a na ich gruncie – wspólnot komunikacyjnych, w ramach których możliwa będzie transformacja społeczna służąca upodmiotowieniu i emancypacji każdej jednostki i grupy społecznej. W tym sensie hermeneutyczne i krytyczne odslony pedagogiki religii stanowią zaproszenie do konstruowania otwartych, dialogicznych i inklusywnych przestrzeni refleksji nad indywidualną i społeczną religijnością podmiotów edukacji religijnej.

Podejmując próbę wskazania istotnych tropów dla inklusywnej pedagogiki i edukacji religijnej, wynikających z refleksji i doświadczeń hermeneutycznych i krytycznych nurtów dyscypliny, warto podkreślić jej pograniczność.

<sup>59</sup> B. Milerski, M. Karwowski, *Racjonalność procesu kształcenia*, dz. cyt., s. 162.

<sup>60</sup> Por. R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wrocław 2007, s. 105. Więcej o tym, w jaki sposób różne typy racjonalności konstruują odmienną ekskluzywną i inklusywną pedagogikę religii, piszę w: *Między ekskluzywą a inkluzją w edukacji religijnej*, [w:] *Nauczyciel i jego rola w sytuacji zmian społecznych i edukacyjnych. Współczesne wyzwania*, red. U. Szuścik, E. Kochanowska, R. Majzner, Kraków 2014, s. 91–102.





Inkluzyjność pedagogiki religii wymaga bowiem uznania rozstrzygnięć wypracowanych na pograniczach innych, niż tylko teologiczno-pedagogiczne. Podkreślić w tym miejscu warto szczególnie te wątki teoretyczne, które zajmują się kategorią i warunkami tworzenia wiedzy. Interakcjonizm symboliczny, współczesna socjologia wiedzy, teorie ideologii, feminizm czy współczesne teorie języka – każda z tych przestrzeni teoretycznego namysłu niesie wiele inspirujących rozstrzygnięć również dla myślenia o tożsamości i zadaniach pedagogiki religii w warunkach społeczeństwa postsekularnego. W praktyce edukacyjnej inspiracje te miałyby między innymi uzasadniać i legitymować lokalność i społeczną konstrukcję wiedzy, uprawioną stronniczość ideologii, a także ostateczną niepowtarzalność jednostkowego doświadczenia.

Ta nieprzekładalność motywów i intencji może stanowić wartość w kontekście działań pedagogicznych orientujących się na samorozumienie uczniów, ich upodmiotowienie, krytyczność ich poznania religijnego oraz emancypację. Przekucie, za Vattimo, fundującej refleksję okołoreligijną myśli mocnej w dającą się rekonstruować ze znaków, śladów, kontekstów, przekazów i tropów kulturowych myśl słabą<sup>61</sup>, pozwala na przeorientowanie pedagogiki religii ze sfery dogmatu na sferę etyki. Tak „pomyślana” pedagogika religii odwoływać się będzie już nie do arbitralnych i zewnętrznych wobec podmiotu wyroków i rozstrzygnięć etycznych, lecz do kategorii sumienia i jego osobistej odpowiedzialności. Owo przesunięcie musi dotyczyć samego języka dyscypliny – miejsce stałych, przejrzystych, dających się w prosty sposób weryfikować formuł zajmie język metaforyki i paradoksu. Zwarty katechizm zostanie wyparty przez całą bibliotekę przypisów i komentarzy, herezja zaś zyska status cennej i pożądanej, wyrastającej na gruncie krytycznym okazji edukacyjnej. Również zobowiązania pedagogiki religii wobec wspólnoty będą sytuowane w obszarze refleksji „słabej”: tu będzie chodzić o wspólnotę inkluzyjną, dynamiczną, heterogeniczną, radykalnie demokratyczną.

Czy i w jakim zakresie tak projektowana a-apologetyczna pedagogika religii pozostaje zasadna w kontekście budowania i dbałości o tożsamość określonej grupy wyznawców? Czy jej „mechanika” nie będzie ostatecznie działać na rzecz neutralizacji lokalnej tradycji? Czy wpisana w nią tendencja do krytyczności i dekonstruowania zastanych interpretacji nie doprowadzi ostatecznie do ich marginalizacji i nihilizmu etycznego? Pytania te zdają się dowodzić zasadności dalszych badań nad wewnętrzną niejednorodnością i problematycznością tej dyscypliny.

<sup>61</sup> W swych rozważaniach nad tą problematyką Vattimo podkreśla: „Odkrycie przynależności hermeneutyki do religijnej tradycji Zachodu – nie tylko w tym zakresie, w jakim jest ona ufundowana na strukturalnym objawieniu – ukierunkowuje myślenie na uznanie centralnej pozycji interpretacji; dzieje się tak, ponieważ tylko wyzwalając myśl od mitu obiektywności hermeneutyka ze swojej strony stwarza możliwość wysłuchania rozmaitych religijnych mitów ludzkości” (G. Vattimo, *Poza interpretacją*, dz. cyt., s. 62).



## Bibliografia:

- Adamczyk B., *Model pedagogii Jezusa w przekazie biblijnym*, Wydaw. WAM, Kraków 2008.
- Artemiuk P., „Mysł słaba” *Gianniego Vattimo a chrześcijaństwo*, „Studia nad Rodziną” 2012, nr 1–2.
- Bauman Z., *Prawodawcy i tłumacze*, przekł. A. Ceynowa, J. Giebułtowski, Wydaw. IFiS PAN, Warszawa 1998.
- Bourdieu P., Passeron J. C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przekł. E. Neyman, Państwowe Wydaw. Naukowe, Warszawa 1990.
- Chrost S., *Homo capax dei jako ideał wychowania*, Wydaw. Impuls, Kraków 2013.
- Czajka Ł., *Święta anarchia. Wprowadzenie do radykalnej hermeneutyki Johna D. Caputo*, Wydaw. Naukowe UAM, Poznań 2014.
- Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna*, Gdańskie Wydaw. Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Dąbrowski Sz., *Pedagogika religii Józefa Tischnera*, Akademia Pomorska w Słupsku, Słupsk 2016.
- Giroux H. A., *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*, przekł. P. Kwieciński, A. Nalaskowski, [w:] H. A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Wydaw. Impuls, Kraków 2010.
- Habermas J., *Interesy konstytuujące poznanie*, przekł. L. Witkowski, „Colloquia Communia” 1985, nr 2.
- Habermas J., *Wierzyć i wiedzieć (fragmenty)*, przekł. M. Łukasiewicz, „Znak” 2002, nr 568.
- Humeniuk-Walczak M., *Między ekskluzją a inkluzją w edukacji religijnej*, [w:] *Nauczyciel i jego rola w sytuacji zmian społecznych i edukacyjnych. Współczesne wyzwania*, red. U. Szuścik, E. Kochanowska, R. Majzner, Wydaw. Libron, Kraków 2014.
- Humeniuk-Walczak M., *Transgresje w pedagogice religii – między instrumentalizacją a emancypacją edukacji religijnej*, [w:] *Transgresje w edukacji*, t. 2, red. I. Paszenda, R. Włodarczyk, Wydaw. Impuls, Kraków 2014.
- Kincheloe J. L., McLaren P., *Teoria krytyczna i badania jakościowe. Rewizja*, przekł. P. Pluciński, [w:] *Metody badań jakościowych*, t. 1, red. N. K. Denzin, Y. S. Yvonna, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Kořakowski L., *Kapłan i błazen (Rozważania o teologicznym dziedzictwie współczesnego myślenia)*, [w:] L. Kořakowski, *Nasza wesoła apokalipsa. Wybór najważniejszych esejów*, Znak, Kraków 2010.
- Kwaśnica R., *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wydaw. Naukowe DSW, Wrocław 2007.
- Magazyn Kontakt, <http://magazynkontakt.pl/> [21.03.2017].
- McLaren P., *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, przekł. A. Dziemianowicz-Bak, J. Dzierżgowski, M. Starnawski, Wydaw. Naukowe DSW, Wrocław 2015.
- Mech K., *Człowiek – natura – transcendencja*, Instytut Myśli Józefa Tischnera, Kraków 2014.
- Michalski J., *Edukacja i religia jako źródła rozwoju egzystencjalno-kognitywnego. Studium hermeneutyczno-krytyczne*, Wydaw. Naukowe UMK, Toruń 2004.



- Miesięcznik Ewangelicki, <http://ewangelicki.pl/> [21.03.2017].
- Milerski B., *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Wydaw. Naukowe ChAT, Warszawa 2011.
- Milerski B., Karwowski M., *Racjonalność procesu kształcenia. Teoria i badanie*, Wydaw. Impuls, Kraków 2016.
- Milerski B., *Kształcenie międzykulturowe w szkole z perspektywy pedagogiki religii*, referat wygłoszony podczas IV Ekumenicznego Forum Katechetycznego, Warszawa-Radość, 15–16 maja 2009.
- Nazwać Boga. Teksty Paula Ricoeura*, przekł. R. Grzywacz, Wydaw. WAM, Kraków 2011.
- Obirek S., *Umysł wyzwolony. W poszukiwaniu dojrzałego katolicyzmu*, Wydaw. WAB, Warszawa 2011.
- Patalon M., *Pedagogika ekumenizmu*, Wydaw. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2007.
- Ricoeur P., *Filozofia osoby*, przekł. M. Frankiewicz, Wydaw. Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 1992.
- Rogowski C., *Pedagogika religii*, [w:] *Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – koncepcje – perspektywy*, red. C. Rogowski, Verbinum, Warszawa 2017.
- Rogowski C., *Pedagogika religii. Podręcznika akademicki*, Wydaw. Adam Marszałek, Toruń 2011.
- Stępkowski D., *Pedagogika ogólna i religia. (Re)konstrukcja zapomnianego wątku na podstawie teorii Johanna F. Herbarta i Friedricha D. E. Schleiermachera*, Wydaw. Naukowe Franciszka Salezego, Warszawa 2010.
- Tarnowski J., *Problem chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej*, Wydaw. ATK, Warszawa 1974.
- Tarnowski K., *Tropy myślenia religijnego*, Instytut Myśli Józefa Tischnera, Kraków 2009.
- Vattimo G., *Koniec nowoczesności*, przekł. M. Surma-Gawłowska, Universitas, Kraków 2006.
- Vattimo G., *Poza interpretacją. Znaczenia hermeneutyki dla filozofii*, przekł. K. Kasia, Universitas, Kraków 2011.
- Willems J., Scheider R., Schluss H., Benner D., *Kompetencja religijna jako element kształcenia publicznego (wyniki badań empirycznych)*, przekł. D. Stępkowski, „Forum Pedagogiczne” 2014, nr 1.
- Witkowski L., *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*, Wydaw. Impuls, Kraków 2009.
- Włodarczyk R., *Ideologia, teoria, edukacja. Myśl Ericha Fromma jako inspiracja dla pedagogiki współczesnej*, Wydaw. Impuls, Kraków 2016.
- Zawadzki A., *Literatura a myśl słaba*, Universitas, Kraków 2009.



## Between the catechism and the library – towards inclusive pedagogy of religion

**Abstract:** The task of religious education in its hermeneutic and critical approaches is to build discursive interpretations, and on their grounds - the communication communities inspired by the local traditions of reading the sacred books. Under this type of community, there would be social transformation for the empowerment and emancipation of every individual and social group. Hermeneutic and critical views of religious pedagogy are an invitation to construct open, dialogical and inclusive spaces of reflection on individual and social religiosity, orienting the processes of education to the self-understanding and criticality of their religious cognition. This kind of pedagogy of religion allows us to re-orient the theory and practice from the realm of dogma into the realm of ethics, appreciating the conscience and individual (self) responsibility of the subject of educational processes. The article attempts to theoretically describe such pedagogy, with its values, objectives and language.

**Keywords:** critical pedagogy of religion, emancipation, hermeneutic of religion, inclusion, radical hermeneutics, self-understanding, Gianni Vattimo, weak thought

