

## (Po)wolna edukacja religijna

**Abstrakt:** Tekst jest próbą ukazania tego, jak założenia myśli *slow education*, i szerzej – *slow life*, mogą stać się realną alternatywą dla obecnego stanu edukacji religijnej w polskiej szkole. To poszukiwanie możliwości wyjścia z dzisiejszego kryzysu, w który popadła szkolna edukacja religijna, jak również widzenie potrzeby i potencjału edukacji religijnej względem wyzwań globalnego społeczeństwa. W tekście mowa jest także o promocji jawnej, lecz krytycznie uprawianej edukacji aksjologicznej, która w paradygmacie edukacji neoliberalnej została zmarginalizowana bądź wyrugowana, a jej konieczność dostrzegana jest nie tylko na gruncie badań pedagogicznych, lecz także w przestrzeni szeroko rozumianych nauk społecznych.

**Słowa kluczowe:** alternatywa edukacyjna, krytyczna edukacja religijna, pedagogika religii, *slow education*, *slow life*

### Wstęp

W zakresie badań nad edukacją, szczególnie w ramach pedagogiki XIX i XX wieku, projektów stawiających za fundament kategorię wolności było naprawdę wiele. Tendencje demokratyzacji oraz liberalizacji w obrębie życia społecznego i politycznego pociągały za sobą liczne pomysły, w których edukacja i szkolnictwo nie tylko musiały podlegać tym procesom, lecz także aktywnie włączały się w promocję takich wartości, jak: wolność, równość i otwartość społeczna. Na gruncie edukacji rozumianej systemowo, zwłaszcza w pierwszej połowie XX wieku, inicjatywy te w wymiarze praktycznym nie miały realnego przełożenia na kształt i formę edukacji państwowej. Co więcej, szeroko rozumiana alternatywa wobec edukacji powszechnej miała zazwyczaj zasięg jedynie lokalny, przez co nie oddziaływała bezpośrednio na to, co się działo w szkolnictwie rozumianym systemowo.

W ostatnim stuleciu stworzono wiele projektów edukacyjnych czyniących fundamentem własnych założeń kategorię wolności i swobodę rozwoju człowieka. Wystarczy wymienić całą tradycję pedagogiki Nowego Wychowania

oraz inspirowane nią koncepcje. Mowa tu zwłaszcza o progresywnej pedagogice Johna Dewey'a<sup>1</sup>, pedagogice wolności Rudolfa Steinera<sup>2</sup>, pedagogice twórczości Marii Montessori<sup>3</sup>, pedagogice działania Celestyna Freineta<sup>4</sup> oraz na gruncie polskim – pedagogice dziecka Janusza Korczaka<sup>5</sup>, czy też pedagogice specjalnej Marii Grzegorzewskiej<sup>6</sup>. W drugiej połowie XX wieku, głównie za sprawą szkoły frankfurckiej, w tym społecznej teorii krytycznej, narodziła się pedagogika krytyczna i pedagogika emancypacyjna inspirowana pracami Paulo Freire'go, szeroko odwołująca się do kategorii wolności<sup>7</sup>. Obok wymienionych koncepcji istnieją tzw. wyspy edukacyjne, ujmując rzecz za Bogusławem Śliwerskim, czyli szkoły demokratyczne, społeczne czy edukacja domowa, w których idea wolności i samorozwoju zarówno dziecka, jak i rodzica wydaje się sprawą całkowicie fundamentalną. W wyżej wymienionych teoriach pedagogicznych i programach edukacyjnych mowa jest o wolności i swobodnym rozwoju człowieka, rozumianych jednak w różnorodny sposób, zależnie od właściwych im filozoficznych założeń. W tradycji nowego wychowania mowa jest o wolności jako postulatcie społeczno-politycznym, gdzie od edukacji wymaga się nie tylko teoretycznej diagnozy potrzeb kulturowo-społecznych, lecz także praktycznych działań na rzecz realnej zmiany<sup>8</sup>. W pedagogice krytycznej pojawiająca się kategoria wolności, lokowana jest na styku ścierających się racji w dyskursie władzy, polityki i edukacji<sup>9</sup>. Wolność, za Erichem Frommem, jest rozumiana ambivalentnie, może przybierać formę negatywną, czyli „wolność od” oraz formę pozytywną, czyli „wolność do”. Oba wymiary w podobny sposób stają się treścią przekazu edukacyjnego, zarówno w ujęciu tradycyjnym, jak i alternatywnym. Różnica pojawia się jednak, gdy mowa o granicach samostanowienia jednostki a obiektywności prawa, które stara się z jednej strony chronić, z drugiej ograniczać swobodę człowieka<sup>10</sup>. Na gruncie praktyki edukacyjnej, na przykład w propozycjach szkół demokratycznych, społecznych bądź antysystemowych, pojęcie wolności najczęściej antycypuje tożsamość wspólnoty regionalnej czy

<sup>1</sup> J. Dewey, *Moje pedagogiczne credo*, Warszawa 2005; J. Dewey, *Szkoła a społeczeństwo*, Warszawa 2005; J. Dewey, *Szkoła i dziecko*, Warszawa 2006.

<sup>2</sup> R. Steiner, *Ogólna wiedza o człowieku jako podstawa pedagogiki*, Gdynia 2008; R. Steiner, *Sztuka wychowania: metodyka i dydaktyka*, Gdynia 2005.

<sup>3</sup> M. Montessori, *Odkrycie dziecka*, Łódź 2014; M. Montessori, *The Montessori Method*, New York 1988.

<sup>4</sup> C. Freinet, *O szkołę ludową: pisma wybrane*, Wrocław 1976.

<sup>5</sup> J. Korczak, *Wybór pism*, t. 1–4, Warszawa 1957–1958.

<sup>6</sup> M. Grzegorzewska, *Wybór pism*, Warszawa 1989; M. Grzegorzewska, *Listy do młodego nauczyciela: cykl I–III*, Warszawa 2002.

<sup>7</sup> P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, New York 2005; P. Freire, *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*, Lanham 2001.

<sup>8</sup> Szczególnie jest tu mowa o zmianach prawnych w odniesieniu do praw i obowiązków dzieci (zob. E. Key, *Stulecie dziecka*, Warszawa 2005, s. 5–7).

<sup>9</sup> Zob. T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 2010, s. 12–21.

<sup>10</sup> Zob. E. Fromm, *Ucieczka od wolności*, Warszawa 1997, s. 40–53.



też lokalnej. Wpisując się w ogólne założenia ruchu emancypacji, szczegółowa realizacja edukacji wolnościowej zawsze dokonuje się w granicach płynnie rozumianej relacyjności osób procesu edukacji<sup>11</sup>.

## Pedagogika (po)wolności

Celem poniższego artykułu jest ukazanie pedagogiki (po)wolności, której źródeł, zarówno założeń teoretycznych, jak i działań praktycznych, poszukuje się w zupełnie innej tradycji pedagogicznej względem wyżej wymienionych. Pedagogika (po)wolności w omawianym tu kształcie odwołuje się przede wszystkim do szeroko rozumianego ruchu *Slow*. Ruch ten nazywany ruchem spowolnienia, ruchem (po)wolności czy po prostu *slow movement*, bezpośrednio wyłania się z tzw. filozofii (po)wolności. Filozofia ta promuje świadome i intencjonalne wstrzymanie wszelkich procesów fizycznego oraz psychicznego działania. Powstrzymanie działania ma pozwolić na pojawienie się przynajmniej trzech niezależnych efektów: autokrytycznej refleksji, świadomości własnego miejsca i wewnętrznej energii oraz działania skorelowanego.

Autokrytyczna refleksja odnosi się do negacji wszelkich działań w tempie *speed*, które cechują się automatyzmem, bezrefleksyjnością oraz powierzchownością. Świadomość własnego miejsca oraz poziomu wewnętrznej energii możliwe są do uzyskania tylko w sytuacji wcześniejszego powstrzymania procesów działających niejako poza wolą człowieka, a wynikających z hiperszybkiego tempa życia codziennego. Jak się wydaje, pytania o to, gdzie jestem, co robię, czego nie chcę, a co jest moim rzeczywistym celem działania, mogą pojawić się autentycznie w świadomości człowieka właśnie w momencie spowolnienia i refleksji. Tempo *slow* umożliwia skonfrontowanie się z tym, co w dniu codziennym mija niezauważone. Ostatnim efektem spowolnienia jest działanie skorelowane, czyli działanie uwewnętrznione, świadome i spójne. Takie, które może mieć rozmaite racje dla swojego zaistnienia, tylko jedną jednak przyczynę sprawczą, mianowicie człowieka świadomego siebie – człowieka powolnego. Nie jest tu z pewnością mowa o każdym działaniu, nie da się też rozstrzygnąć, które z nich będą korelowane, a które nie. Kryterium tego rozstrzygnięcia zawsze lokuje się w partykularnej logice powolności. To człowiek żyjący w tempie *slow* niejako tworzy dla siebie przestrzeń, w której zgodnie z własną dynamiką i energią realizuje siebie oraz swoje cele.

<sup>11</sup> O formie płynnie rozumianej relacyjności osób w procesie komunikacji pisał Jürgen Habermas w słynnej już pracy *Teoria działania komunikacyjnego*. Zob. J. Habermas, *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, Warszawa 1999; J. Habermas, *Przyczynek do krytyki rozumu funkcjonalnego*, Warszawa 2002.



Należy pamiętać, że tendencji jakościowo – czytaj powolnie – rozumianej edukacji już od czasów Platona było naprawdę wiele<sup>12</sup>, dopiero jednak przyspieszenie społeczno-kulturowo-technologiczne, którego doświadczyliśmy na przełomie XX i XXI wieku, stworzyło realia, w których spowolnienie staje się niejako koniecznością. Hiperszybkość dotyka już wszystkich sfer życia człowieka, w tym również edukacji. Nie chodzi tu tylko o przyspieszenie fizyczne czy też technologiczne człowieka XXI wieku, który posługując się techniką, jest w stanie przekraczać kolejne bariery prędkości. Jest tu raczej mowa o hiperszybkości, która na stałe zakorzeniła się – i ma się bardzo dobrze – w sferze relacji społecznych, grupowych czy indywidualnych. Obecnie sformułowanie wypowiedziane przez Benjamina Franklina: „czas to pieniądź”, zostaje wyparte przez frazę „choroba niedoczasu” autorstwa amerykańskiego lekarza Larry’ego Dosseya<sup>13</sup>. Mowa tu o błędnym przekonaniu, że im szybciej pracujemy, żyjemy i działamy, tym więcej czasu pozostaje do dyspozycji. Pragniemy szybko pracować, szybko odpoczywać i szybko żyć – żyć pełną piersią. Rodzi się jednak pytanie: czy wciąż zwiększane tempo życia może dać spełnienie naszych potrzeb – tych najbardziej ukrytych, osobistych, głębokich?

Przykładem konkretnej formy radzenia sobie z „chorobą niedoczasu” jest propozycja *slow movement*, a w jej zakresie pomysł *slow education*. Działania na rzecz powolnej edukacji zostały zainicjowane przez Maurice’a Holta, profesora z uniwersytetu w Colorado, który w 2002 roku ogłosił manifest pt. *It’s time to start the slow school movement*. W manifestie tym można odnaleźć z jednej strony krytyczną interpretację aktualnego stanu amerykańskiego systemu edukacji publicznej, którą autor ujmuje jako *fast school*, z drugiej strony konstruuje on pozytywną propozycję zmian systemowych i praktycznych, odwołujących się do założeń ruchu powolności. *Fast school* najmocniej krytykowana jest za jednolitość procesów edukacyjnych, przewidywalność treści i metod przekazu oraz złudną obiektywizację wyników ewaluacji, na przykład w postaci znormalizowanych testów. Maurice Holt wskazuje na negatywne skutki tak uprawianej edukacji, których upatruje w nieustannym odtwarzaniu nietrwałej i powierzchownej wiedzy, wąsko rozumianym kształtowaniu tożsamości człowieka, braku świadomości tradycji lokalnej i wspólnotowej, jak również w eliminowaniu społeczno-kulturowej różnorodności z dyskursu publicznego. Co gorsza, wiedza podręcznikowa zostaje całkowicie odseparowana od życia codziennego i podporządkowana znormalizowanym testom kompetencji, przez co sama praktyka nie ma szerszego horyzontu autokrytyki oraz refleksji i staje się tylko mechanizmem reprodukującym schematy działania<sup>14</sup>.

<sup>12</sup> Zob. S. Dąbrowski, *Pedagogika Slow modelem działania w edukacji równościowej*, [w:] *Nierówności społeczne. W trosce o otwarcie horyzontów edukacji*, red. K. Błasińska [i in.], Gdynia 2015, s. 165–169.

<sup>13</sup> Zob. C. Honore, *Pochwała powolności: jak zwolnić tempo i cieszyć się życiem*, Warszawa 2011, s. 11, 292–293.

<sup>14</sup> M. Holt, *It’s time to start the slow school movement*, „Phi Delta Kappan” 2002, nr 4, s. 264–266.



W drugiej części manifestu autor wskazuje miejsca możliwej i potrzebnej zmiany systemu edukacji i praktyki szkolnictwa publicznego. Analiza ta przeprowadzona jest zgodnie z założeniami filozofii powolności, w której życie człowieka jest ujmowane jako tajemnica do odkrycia, a nie receptura do odtworzenia – posługując się za Holtem językiem *slow food*<sup>15</sup>. Istnieje tu jawne założenie, że znajomość tradycji, tego, co było przed nami w przeszłości, oraz odważne otwarcie na przyszłość, na to, co dopiero nadchodzi, stanowi o wartości człowieka. Wiedza, doświadczenie i niejako klasycznie rozumiana mądrość płyną z głębokiego, egzystencjalnego wejrzenia w siebie i otaczający świat, by odpowiedzieć na pytania: skąd przychodzę i dokąd zmierzam? Do odpowiedzi na te pytania niezbędna jest przestrzeń uwagi, refleksji i powolności. Filozofia *slow* jest metodą prowadzącą do życia bardziej świadomego i skoncentrowanego na dziejącej się rzeczywistości. Jednocześnie metoda ta nie odsłania źródłowej, esencjalnej sfery aksjologicznej czy ontologicznej, a raczej jest drogą do uzyskania wewnętrznego, zawsze partykularnego tempa życia, tempa *giusto*<sup>16</sup>. Edukacja oparta na filozofii powolności jest więc działaniem nakierowanym na odkrywanie wartości tkwiącej w tradycji, dzięki której człowiek wzbogaca wiedzę o sobie i świecie. To również praca w duchu współpracy i współdziałania nad budowaniem świadomości wspólnotowej w przestrzeni społeczności lokalnej czy regionalnej. Jest tu także mowa o działaniach nakierowanych na budowanie tożsamości człowieka wokół wiedzy rozumianej jako wyzwanie, przyjemność i sztuka. Wiedza to wyzwanie, przygoda i zadanie postawione przed człowiekiem, to przyjemność spotkania i obcowania z drugim człowiekiem, to finalnie – działanie twórcze, rozwojowe i kreatywne. W takiej logice wydarza się powolna edukacja i powolna szkoła, gdzie nie tylko jest miejsce na indywidualność każdego człowieka, ile raczej niepowtarzalność staje się elementem fundującym całość istnienia szkoły *slow*. Piękne słowa, ale czy realne? Czy to kolejny bardzo ciekawy, lecz utopijny projekt?

*Slow education* to z pewnością pomysł z gruntu antysystemowy i antyuniwersalistyczny. To projektowanie oddolnej zmiany edukacyjnej, opartej bardziej na praktykowaniu powolności, niż jej dekreowaniu czy obiektywizowaniu. Pojawić się może zatem zarzut z zakresu metodyki i dydaktyki o brak możliwej obiektywnej ewaluacji, o brak przewidywalnego procesu rozwojowego czy też o anarchizm pedagogiczny, czyli nawoływanie do samowoli wychowawczej. Nic w tym dziwnego, gdyż omawiany pomysł jest tym wszystkim zagrożony. Wystarczy przypomnieć, że alternatywa edukacyjna w postaci szkół montessorii, waldorfskich czy szkół demokratycznych po dziś dzień podlega podobnej krytyce i systemowej niechęci<sup>17</sup>. W powolnej edukacji jest jednak coś więcej,

<sup>15</sup> Tamże, s. 266.

<sup>16</sup> Zob. C. Honore, *Pochwała powolności*, dz. cyt., s. 285–295.

<sup>17</sup> Zob. M. Miksza, *Zrozumieć Montessori czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*,



ona nie wynika tylko z krytyki tradycyjnie (pospiesznie) realizowanej edukacji, a rodzi się z głębokiej niezgodny na obecny kształt społeczeństwa rywalizacji i nieustannego wyścigu. Tu toczy się gra nie tyle o komfort życia, ile raczej o komfort przeżycia. Dziś człowiek poddany hiperszybkości szuka dla siebie wytchnienia i miejsca do oddechu. Szkoła publiczna w tym przypadku podlega tym samym procesom przyspieszenia, jak inne instytucje państwa. Z tą jednak różnicą, że edukacja realizując trendy *fast*, jednocześnie promuje i odtwarza ten sposób życia w kolejnych pokoleniach. Edukacja działając *fast* tworzy taką właśnie rzeczywistość, z kolei edukacja działając *slow*, niejako w opozycji do świata zewnętrznego, ukazuje istnienie realnej alternatywy. Tu rodzi się potencjał i misja szkoły *slow*, w której praktykując spowolnienie, tworzymy się miejsce możliwej zmiany świadomości oraz stopniowej zmiany tempa życia codziennego<sup>18</sup>.

### (Nie)wolna edukacja religijna<sup>19</sup>

Posługując się kluczem interpretacyjnym zgodnym z założeniami ruchu (po) wolnościowego, należy krytycznie zbadać, na ile polska edukacja religijna jest realizowana w duchu *fast*, a na ile w duchu *slow*. Na ile mamy w niej do z działań powierzchownymi, płytkimi i redukcyjnymi, a na ile jest to edukacja uważna, głęboka i krytyczna oraz jak przekłada się to na jej metody i treści przekazu. Na pierwszy rzut oka, odwołując się do krytycznej analizy kategorii szybkości, technologizacji i konsumpcji, może wydawać się, że edukacja religijna z założenia jest raczej opozycją wobec tych procesów. Do zweryfikowania, jak jednak jest w rzeczywistości, posłuży opis struktury obecności szybkości, techniki i konsumpcji w obrębie praktyki edukacji religijnej.

Kult szybkości pociąga za sobą wszechobecną powierzchowność w komunikacji, płytkość w relacjach międzyludzkich oraz redukcję sfery wartości do spraw wyłącznie materialnych. Na tym się jednak lista problemów nie kończy,

Kraków 2014; *Edukacja w systemie Marii Montessori – wychowaniem do wartości*, red. M. Miksza, Łódź 2014; T. Olearczyk, *Pedagogia ciszy*, Kraków 2010; J. Wasiukiewicz, *Pedagogika waldorfska w teorii i praktyce*, Gdańsk 2002; *Wychowanie bez lęku. Pedagogika Steinerowska*, red. J. Prokopiuk, Warszawa 1992.

<sup>18</sup> Zob. S. Dąbrowski, *Pedagogika Slow modelem działania w pedagogice równościowej*, dz. cyt., s. 169–175.

<sup>19</sup> Edukacja religijna jest tu analizowana przede wszystkim jako szkolna edukacja religijna w zakresie wyznania rzymsko-katolickiego, która jest najpowszechniej obecna w polskim systemie edukacji. Jednocześnie tak zdefiniowany zakres badań nie wyczerpuje w całości pojęcia edukacji religijnej w Polsce (zob. S. Dąbrowski, *Polska edukacja religijna – między tradycją a współczesnością*, [w:] *Różnice, edukacja, inkluzja*, red. A. Komorowska-Zielony, T. Szkudlarek, Gdańsk 2015, s. 191–199).





jest ich z pewnością dużo więcej. Dla edukacji szczególnie istotny wydaje się jeden z nich. Mowa tu o nieustannym pośpiechu, który uniemożliwia zaistnienie odpowiedniej uwagi oraz pełnej obecności uczestników komunikacji<sup>20</sup>. W logice *fast* nie ma miejsca i czasu na spokojną rozmowę czy spotkanie, gdyż wszelkie zwolnienie tempa rozumiane jest jako przeszkoda w osiągnięciu kolejnego – już zaplanowanego i zoptymalizowanego – celu. Co więcej, taka pogłębia i powolna rozmowa jest w istocie całkowicie nieprzewidywalna, nie da się zaplanować jej struktury, zakresu, a tym bardziej czasu trwania. Jawi się jako element nie tylko niepotrzebny, ale wręcz zagrażający, gdyż powstrzymujący w kolejnych działaniach. Problem niepełnej obecności i braku uwagi w edukacji ma swoje konsekwencje i wpływa na strukturę uczestnictwa w procesie uczenia się. Tam, gdzie nie ma miejsca na wysłuchanie, uwagę czy głębszą rozmowę, tam nie dokonuje się istotna zmiana czy transformacja w sferze aksjologii. Może dokonać się wprawdzie transmisja treści, w paradygmacie *fast* – nawet duża ilość może być przekazana w stosunkowo krótkim czasie, jednak w pracy wychowawczej i pedagogicznej nie to jest jej istotą. Jej istotą jest umożliwienie takiego spotkania osób, którego efektem będą wzajemne dążenia wszystkich uczestników do samorozwoju, dojrzałości, odpowiedzialności, wolności itd. Czy edukacja religijna w praktyce polskiej szkoły odbywa się w logice spotkania czy raczej mijania? Czy lekcja katechezy rzymsko-katolickiej jest przestrzenią otwartego dialogu i ścierania się różnych racji? Czy jest miejsce, a także czas na wyrażenie obaw, przemyśleń, wątpliwości, które trapią młodego człowieka w dzisiejszym świecie? Pytań tych można postawić dużo więcej, wszystkie jednak bezpośrednio lub pośrednio ogniskują się w przestrzeni pomiędzy szybkością i pośpiechem a powolnością i uwagą.

Analizując badania z zakresu teorii edukacji religijnej<sup>21</sup> oraz konkretne praktyki katechezy szkolnej<sup>22</sup>, należałoby uznać, że sytuacja zależy bezpośred-

<sup>20</sup> Bardzo interesującą kategorię obecności w przestrzeni edukacyjnej (pedagogiki specjalnej) przedstawia Andrzej Wojciechowski w pracy *Pedagogika obecności: śladem księdza Józefa Tischnera Filozofii dramatu*. Ma być to forma działania wychowawczego, będąca alternatywą dla dzisiejszej masowej i zobiektywizowanej edukacji (zob. A. Wojciechowski, *Pedagogika obecności: śladem księdza Józefa Tischnera Filozofii dramatu*, Kraków 2011, s. 133–135, 143–147).

<sup>21</sup> Jest tu szczególnie mowa o współczesnych badaniach w zakresie pedagogiki religii (zob. J. Bagrowicz, *Edukacja religijna współczesnej młodzieży: źródła i cele*, Toruń 2000; J. Bagrowicz, *Towarzyszyć wzrastaniu: z dyskusji o metodach i środkach edukacji religijnej młodzieży*, Toruń 2006; *Edukacyjny potencjał religii*, red. J. Bagrowicz, J. Horowski, Toruń 2012; B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna: perspektywy pedagogiki religii*, Warszawa 2001; C. Rogowski, *Pedagogika religii: podręcznik akademicki*, Toruń 2011; C. Rogowski, *Edukacja religijna: założenia, uwarunkowania, perspektywy rozwoju*, Lublin 2002; *Leksykon pedagogiki religii: praca zbiorowa*, red. C. Rogowski, Warszawa 2007).

<sup>22</sup> Istotna jest tu świadomość głębszej korelacji między pedagogiką a katechetyką katolicką (zob. *Pedagogika w katechezie*, red. M. Śnieżyński, Kraków 1998; *Ewangelizować czy katechizować? Praca zbiorowa*, red. S. Dziekoński, Warszawa 2002; A. Orczyk, *Wokół natury, koncepcji i treści katechezy: zarys katechetyki fundamentalnej i materialnej*, Warszawa 2009; Z. Marek,



nio od etapu, zakresu oraz miejsca prowadzonej edukacji. Na poziomie bardziej ogólnych spostrzeżeń możliwe jest jednak wyprowadzenie kilku interesujących wniosków. Zarówno w ujęciu systemowym, jak i praktycznym szkolna katecheza wyznania katolickiego wikła się przynajmniej w dwojaki tendencje związane z kategorią pośpiechu, które nie lokują jej na gruncie edukacji *slow*.

Z jednej strony systemowo wpisuje się w negatywną logikę całej dzisiejszej polskiej szkoły, to znaczy, jak każdy przedmiot edukacji, również religia determinowana jest podstawą programową, liczbą godzin oraz oceniana za rozmiar zrealizowanego materiału. Brak jest tu czasu na głębszą refleksję, dyskusję, indywidualizację czy personalizację nauczania ze względu na przymus wykonania całej podstawy programowej, niezależnie od okoliczności czy różnorodnych potrzeb samego ucznia. Niepokojące jest to, że wskazane wyżej tendencje lokują całą dzisiejszą edukację, w tym również zajęcia religii, w paradygmacie *fast*.

Z drugiej jednak strony, co wydaje się jeszcze istotniejszą sprawą, pojawia się tu pytanie o wprowadzanie treści i metod nauczania, które otwierają bądź zamykają drogę do aksjologicznego spotkania i egzystencjalnej zmiany. Przypatrując się treściom nauczania katechezy szkolnej, w których sfera aksjologii jest przekazywana w sposób jawny, mowa jest często o otwartym dialogu, tolerancji i szacunku wobec odmiennych religii i kultur. Dostrzegalny jest jednak istotny brak odniesienia do współczesnych problemów i wyzwań społeczno-kulturowych, przez co zostaje utrudniony dostęp do realnego spotkania z młodym człowiekiem w jego emocjonalnej i kognitywnej rzeczywistości. Co więcej, zupełnie pomija się cały dorobek nauk społecznych XX i XXI wieku, szczególnie w obrębie współczesnych badań psychologicznych i pedagogicznych. Badania te mogłyby pomóc nie tylko zbliżyć się i zrozumieć psychikę i potrzeby młodego pokolenia, lecz także wskazać miejsce i rolę wiary i duchowości człowieka w tak dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturowej dzisiejszego świata. Obok treści nauczania warto poddać analizie metody i techniki wykorzystywane w katechezie szkolnej. Ponownie na poziomie metodyki nauczania obecne są różnorodne formy pracy edukacyjnej i wychowawczej, patrząc jednak na praktykę szkolną, zauważamy, że rzadko wykorzystuje się metody powolnej pogadanki, swobodnej dyskusji czy rzetelnej, pogłębionej i wieloaspektowej polemiki. Dominuje raczej przekaz jednokierunkowy w formie mini-wykładu oraz polecenia do realizacji w bezalternatywnej formule interpretacji. Z pewnością opisane mankamenty nie występują wszędzie, lecz ich obecność jest bardziej powszechna niż akcydentalna. W takiej formie i treści szkolna lekcja religii rzymsko-katolickiej nie lokuje się na gruncie *slow* edukacji. Drugim zagrożeniem w logice *fast* edukacji jest kult techniki, który w tym miejscu nie polega wyłącznie na wszechobecności urządzeń multimedialnych

*Religia: pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, Kraków 2014).





czy bardzo szybkiej komunikacji internetowej. Kwestia jest tu bardziej złożona. Zagadnienie to jest bardziej złożone i dotyczy konkretnej formy relacyjności osób uczestniczących w procesie edukacji, która to jest nieustannie zapośredniczana, fragmentaryczna, nie w pełni obecna, przez co częściowo przynajmniej nieautentyczna. Mowa tu o rozbitej i pofragmentowanej uwadze, gdzie technika i mobilność komunikacyjna działają niejako odwrotnie do własnych założeń i celów. Potencjalnie dają nieustanną możliwość do kontaktów i interakcji, w rzeczywistości redukują i alienują. Dzieje się tak, ponieważ z założenia nieograniczona niczym komunikacja projektuje sposób myślenia i działania, posługujący się formą szybkiej, powierzchownej i niebezpośredniej relacji między osobami. Budowanie powolnych, głębokich i delikatnych struktur obecności z drugim człowiekiem jest tu nieobecne, a dominuje raczej drgająca forma monadycznie rozumianej wymiany informacji. Kult techniki w *fast* edukacji spełnia funkcję narzędzia hiperkomunikacji, rezygnując z jakości na rzecz szybkości i ilości osób w relacji. Hiperkomunikacja pozornie jest także komunikacją niezdeteminowanych alternatyw, których ilość daje możliwość rezygnacji z trudu budowania tego, co głębokie i powolne, na rzecz tego, co dostępne i szybkie. To, jak się zdaje, może prowadzić do wewnętrznego przekonania o relatywnej wartości relacji międzyludzkich, przez co groźba utraty nie wydaje się czymś ostatecznym, a ogromna wielość alternatyw wskazuje na powszechną powtarzalność takiej formy bycia z drugim człowiekiem. Proces ten wydaje się bardzo negatywny zarówno od strony psychologii rozwojowej, jak i pedagogiki. W kształceniu i wychowaniu niesie to bardzo negatywne skutki, prowadząc do wycofywania się z pracy nad głębokimi, także trudnymi i powolnymi relacjami z drugim człowiekiem na rzecz relacji szybkich, instrumentalnych i przedmiotowych. W tym miejscu edukacja religijna na poziomie przekazywanych treści programowych promuje relacje głębokie i powolne, wskazując, że wiara, duchowość i wrażliwość moralna są zawsze warunkowane bezpośrednimi i dojrzałymi relacjami z drugim człowiekiem. Problem pojawia się jednak zupełnie gdzie indziej.

Lekcje katechezy w szkole, a w tym szczególnie katechetyka katolicka, widząc negatywny wpływ wszechobecnego kultu techniki na dzisiejszego człowieka i młode pokolenie, dokonuje podwójnej negacji, przez co popełnia kardynalny błąd. Z jednej strony chcąc niejako uchronić swojego wychowanka, naznacza sferę techniki jawnie negatywną charakterystyką. Wskazując i eliminując to, co niebezpieczne, rezygnuje z poznania całej rzeczywistości komunikacji medialnej i technicznej. Z drugiej strony w tym pofragmentowanym i częściowo już wirtualnym świecie nie prezentuje wizji świata scalonego i całościowego, lecz właśnie podzielony i wewnętrznie antagonizujący. Wyłania się z tego błędna wizja, w której świat wartości chrześcijańskich walczy ze światem



pogubionym i podzielonym, dzieląc go jeszcze bardziej. W pierwszym przypadku, odrzucając technikę w całości i widząc w niej tylko negatywną sferę, równocześnie odrzuca się cały świat młodego człowieka. Współczesne pokolenie jest niejako naznaczone techniką, przez co uznaje ją za coś oczywistego i niezbywalnego. Katecheza szkolna, będąc z założenia w opozycji do techniki i szybkich mediów, staje również w opozycji do młodego człowieka. Ta opozycja ma swoje dalsze konsekwencje – nauczanie religijne, nie biorąc pod uwagę i dezawuuując tendencje technologizacji świata, ponownie dzieli i antagonizuje całą strukturę dzisiejszej rzeczywistości społecznej. Młode pokolenie jest w nieustannym chaosie rozpadu i włączania na nowo, jest coraz mniej rzeczy pewnych, płynność dominuje w każdym przejawie ludzkiego życia. Jednocześnie istnieje jednak powierzchowna, lecz fundamentalna pewność o istnieniu sfery wolności, która przynależy każdemu człowiekowi w sposób automatyczny i absolutny. Katechetyka katolicka posługuje się często podziałem na rzeczywistość godną i niegodną, moralną i niemoralną, gdzie sfera wirtualna, medialna czy internetowa nie lokuje się raczej w tej pierwszej. Działanie to separuje niejako dwa światy, *sacrum* i *profanum*, a co najgorsze automatycznie umiejscawia to młodego człowieka w tej drugiej przestrzeni. Krytycznie odwołując się do kerygmatu katolickiego, nie jest to dla najmłodszych dobra nowina (ewangelia), a raczej wyrok, przymus i wezwanie do bezalternatywnej zmiany.

Ostatnim elementem niezbędnym do analizy jest wspomniane powyżej pojęcie konsumpcji, które w edukacji bezpośrednio łączy się z kategorią trendów oraz społecznej mody. W literaturze przedmiotu problem ten został dość dobrze opisany<sup>23</sup>, a polega on przede wszystkim na automatycznym i bardzo często nieświadomym przenikaniu do sfery edukacji technik, metod czy modeli zachowań, których podstawowym celem jest bezrefleksyjne pomnażanie i osiągnięcie konkretnych dóbr – przede wszystkim materialnych. Problem jest tu jednak dużo bardziej złożony, gdyż wyżej wymienione zachowania w logice neoliberalnej edukacji nabierają aksjologicznego charakteru. Na poziomie deklaratywnym wprowadzane są działania profilaktyczne i ukierunkowane na świadomą edukację konsumencką, w praktyce szkolnej jednak klimat oraz tendencje nieustannej rywalizacji i konkurencji stają się podatnym gruntem dla zachowań hiperkonsumenckich. Kolejnym paradoksem tej sytuacji jest fakt, że taki stan z jednej strony służy unifikacji społecznej, tak istotniej w procesie rozwojowym dziecka, z drugiej prowadzi do hierarchizacji społecznej. Obie

<sup>23</sup> Zob. M. Bogunia-Borowska, M. Śleboda, *Globalizacja i konsumpcja: dwa dylematy współczesności*, Kraków 2003; W *Cywilizacji konsumpcyjnej*, red. M. Golka, Poznań 2004; *Rozkoszna zaraza: o rządach mody i kulturze konsumpcji*, red. T. Szlendak, K. Pietrowicz, Wrocław 2007; *Od kontestacji do konsumpcji. Szkice o przeobrażeniach współczesnej kultury*, red. M. Kempny, K. Kiciński, E. Zakrzewska, Warszawa 2004.



tendencje, jawnie niekorzystne dla edukacji, stają się niejako realną koniecznością<sup>24</sup>. Co na to edukacja religijna?

Katecheza szkolna na poziomie najbardziej jawnego przekazu uznaje postawy konsumpcyjne i materialistyczne za zjawiska moralnie negatywne i niesłużące harmonijnemu rozwojowi człowieka. Głęboki problem edukacyjny pojawia się jednak w prezentowanej alternatywie, którą jest życie minimalistyczne, wolne od przywiązania do rzeczy materialnych, a koncentrujące się na wartościach moralnych i duchowych. Założenie cenne, niebiorące jednak pod uwagę argumentów psychologicznych oraz społecznych dziecka. Mowa tu w pierwszej kolejności o kontekście rozwojowym i psychologicznym, gdzie dzieci i młodzież, wykorzystując możliwości nabywania kolejnych dóbr materialnych, automatycznie i bezrefleksyjnie budują własną odrębność, indywidualność oraz poczucie wyjątkowości. Z drugiej jednak strony kontekst społeczny jasno wskazuje, że obok procesów indywidualizacji bardzo istotną rolę odgrywają procesy unifikacji i przynależności grupowej w kształtowaniu się tożsamości. Oznacza to, że potrzeba upodobnienia się dziecka do rówieśników – szczególnie w aspekcie wizerunku fizycznego i materialnego – jest zgoła naturalna i mieszcząca się w normie rozwojowej. W związku z tym w procesie edukacji należy wziąć to pod uwagę i właściwie się tymi potrzebami zaopiekować. Mowa tu nie tylko o umożliwieniu pełnego rozwoju dziecka, czyli włączeniu do działań edukacyjnych form realizacji powyższych potrzeb, lecz przede wszystkim o działaniach ukierunkowanych na budowanie świadomości i umiejętności kształtowania oraz kierowania własnymi pragnieniami. Błąd, który popełnia tu katechetyka katolicka, a szerzej praktyka edukacji religijnej, polega na projektowaniu wzorca posłuszeństwa i uległości przy całkowitej marginalizacji krytycznej i samoświadomej postawy względem tego, co zewnętrzne. Mówiąc dosłownie, uczy ona przyswajania wzorca działania według nauki katolickiej i na przykład negacji tendencji konsumpcyjnych, lecz nie wzmacnia się w młodym człowieku przestrzeni autonomicznego myślenia i krytycznej oceny. W związku z tym dziecko, tak jak bezkrytycznie przyswajało wiedzę i obowiązki religijne w okresie buntu i naporów emocjonalnych, będzie równie bezkrytyczne względem wpływu na przykład grupy rówieśniczej. Innymi słowy, może nastąpić uwewnętrznienie wzorców i tendencji kultury młodzieżowej, która tak silnie czerpie ze świata hiperkonsumpcji. Mamy tu do czynienia z samospełniającym się prorocstwem, gdyż nie kształtując postaw autonomicznych, skazujemy młode pokolenie na postawy heteronomii i całkowitego uzależniania wobec mody i trendów społecznych. Wydaje się, że jednym z nielicznych lekarstw na tę „społeczną dolegliwość” jest wychowanie i edukacja stawiająca za podstawy

<sup>24</sup> Zob. M. Śleboda, *Wybrane koncepcje globalizacji*, [w:] M. Bogunia-Borowska, M. Śleboda, *Globalizacja i konsumpcja*, dz. cyt., s. 79–117.



cel autonomię myślenia oraz umiejętność krytycznej oceny, zwłaszcza w zakresie wartości moralnych i istotnych działań egzystencjalnych. Problem polega na tym, że taki sposób uczenia jest również wyzwaniem dla samej katechetyki, która musiałaby stać się autokrytyczna względem własnych założeń i treści, dzięki czemu mogłaby zyskać status krytycznej edukacji religijnej – której w polskiej sytuacji nadal bardzo brakuje<sup>25</sup>.

Przeprowadzona powyżej analiza nie reprezentuje w całości wszystkich działań i tendencji w edukacji religijnej, wskazuje jednak na poważne braki, które nie są działaniami marginalnymi, a raczej stały się codziennością na lekcji religii w polskiej szkole. Istnieje dziś pilna potrzeba poszukiwania i odnalezienia nowych form i metod nauczania religijnego, które będą realizowały zarówno partykularne cele danych religii czy wyznań, jak i cele pedagogiczne, wyrażające się w budowaniu społeczeństwa wspólnoty, dialogu i szacunku. Wielkie słowa i tym większa odpowiedzialność.

### (Po)wolna edukacja religijna<sup>26</sup>

Ruch (po)wolnościowy w prezentowanej tu formie może być bardzo pozytywną inspiracją dla poszerzenia i zmiany rozumienia zarówno treści, jak i metod edukacji religijnej w Polsce. Mowa tu o trzech niezależnych sferach, gdzie paradygmat *slow* odsłania, a także odpowiada na problemy dzisiejszej edukacji religijnej nie tylko w Polsce. Po pierwsze, ruch ten poddając krytyce formę edukacji tradycyjnej, określając ją jako *fast school*, wskazuje na pozytywną rolę jakościowo i powolnie realizowanej edukacji, która dla nauczania religijnego może stać się nowym horyzontem do przeprowadzenia niezbędnych dziś zmian. Po drugie, filozofia (po)wolności, opierając się na fundamencie, jakim jest wolność, stawia tym samym krytyczne pytanie o miejsce i rolę wolności w edukacji religijnej. Po trzecie, myślenie w przestrzeni (po)wolności odsyła jednocześnie do myślenia w przyszłość. Jest to krytyczne widzenie tego, co dzieje się z człowiekiem w perspektywie już uzyskanej wolności, czy jest to stan raz na zawsze zdobyty, czy raczej nieustannie aktualizowany i odzyskiwany. W tym też miejscu można wskazać całe spektrum tak zwanej edukacji ku przyszłości, która w nauczaniu religijnym nie jest w pełni wykorzystana, a może nieść duży potencjał dla formy przekazu religijnego oraz pracy z problematyką egzystencjalną.

<sup>25</sup> Zob. S. Dąbrowski, *Krytyczna pedagogika religii*, [w:] *Pedagogika krytyczna dziś. Podstawy, dylematy i wybrane problemy*, red. P. Stańczyk, Gdańsk 2012, s. 90–111.

<sup>26</sup> Nie ma tu miejsca na szczegółową prezentację struktury polskiej edukacji religijnej. Źródłową analizę można znaleźć w tekście: *Polska edukacja religijna – między tradycją a współczesnością* autora niniejszego artykułu, dz. cyt.



Pedagogika *słow* dla edukacji religijnej jest propozycją autokrytycznej i autorefleksyjnej analizy treści i metod nauczania, przez co może wydawać się dość odważna i niejednoznaczna. Jasno wskazuje na braki i bolączki nauczania religijnego w Polsce oraz projektuje rozwiązania, które często idą pod prąd tradycyjnie i konserwatywnie uprawianej edukacji. W powszechnie już chyba dostrzeganej potrzebie fizycznego i psychicznego spowolnienia w społeczeństwie XXI wieku problematyka ludzkiej religijności i duchowości wydaje się być doskonałą przestrzenią dla odnalezienia właściwego i spokojnego rytmu życia. Religijność rozumiana oraz przekazywana w formie uważnego i osobistego spotkania osób w przestrzeni wartości aksjologicznych jest idealną alternatywą dla szybkiego i mechanicznego wychowania. Czym zatem dokładnie jest (po)wolna edukacja w przestrzeni religii? Jest z pewnością edukacją uprawianą w paradygmacie holistycznym i egzystencjalnym, gdzie całość doświadczenia życiowego człowieka staje się punktem wyjścia w procesie kształcenia i wychowania. Następuje tu niejako rezygnacja z paradygmatu esencjalnego, czyli wychowawczego dążenia do osiągnięcia ideału człowieczeństwa, paradygmatu obecnego w tradycji chrześcijańskiej, pochodzącego od Platona, a odwzorowanego przez św. Augustyna. Przyjmuje się natomiast paradygmat egzystencjalny, czyli projektuje się działania wychowawcze, uznające człowieka w jego faktyczności, a ukierunkowane na rozwijanie w nim pragnienia nieustannego zbliżania się do ideału<sup>27</sup>. W tradycji chrześcijańskiej edukacji religijnej inspiracją ruchem *słow* to z pewnością nie projektowanie nowego człowieka na wzór Jezusa Chrystusa, lecz proces dokładnie odwrotny. To odnajdowanie ideału Chrystusa w tu i teraz obecnym człowieku. Ruch ten ma przeciwną logikę działania względem tradycyjnie rozumianej edukacji religijnej, gdzie na przykład w katolicyzmie rozpoczyna się od chrztu, który zmazuje grzech. W interpretacji pedagogicznej następuje tu wskazanie i napiętnowanie negatywnej natury człowieka oraz wprowadzenie zewnętrznego działania naprawczego w postaci chrztu, czyli łaski Boga<sup>28</sup>. Działanie *słow* w tym przypadku będzie ruchem odwrotnym, mianowicie przyjęcie rzeczywistości taką, jaka jest, akceptacja człowieka w jego złożonej i niejednorodnej strukturze antropologiczno-aksjologicznej, jak i na tej płaszczyźnie, poszukiwanie wewnętrznie obecnego dobra, które transcenduje z Boga. W treści przekazu pedagogicznego oznaczałoby to rozumienie chrztu dzieci w tradycji katolickiej jako działania profilaktycznego i zabezpieczającego na przyszłość oraz pomagającego w egzystencjalnych dylematkach moralnych.

<sup>27</sup> Jest to schemat interpretacji działania wprost zaczerpnięty z psychologii pozytywnej (zob. E. Trzebińska, *Psychologia pozytywna*, Warszawa 2008, s. 74–110, 124–134).

<sup>28</sup> W ujęciu pedagogicznym jest to z pewnością model działania heteronomicznego, w którym zewnętrzna przyczyna wpływa i kształtuje aksjologiczny, a także ontologiczny status egzystencji człowieka. W ujęciu psychologii rozwoju dziecka jest to jednak tylko etap, którego celem ostatecznym ma być kształtowanie tożsamości autonomicznej.



Należy jasno zaznaczyć, że pedagogika (po)wolności w prezentowanej tu formie nie dokonuje ingerencji w zakres rozumienia dogmatów czy też prawd wiary<sup>29</sup>. Następuje tu raczej wykorzystanie mechanizmów krytycznie uprawianej pedagogiki<sup>30</sup>, analizy egzystencjalnej<sup>31</sup> oraz tradycji dialogicznej (w ujęciu judaistycznym bądź sokratejskim)<sup>32</sup>. Przyjęcie prezentowanej tu koncepcji wymaga jednak całościowego przedefiniowania źródłowych założeń edukacji religijnej od osób odpowiedzialnych za jej formę i treści, poczynając od konkretnych katechetów, kończąc na radach i zespołach tworzących metody i treści programowe w danych wyznaniach i religiach. Zmiana ta polegałaby na rezygnacji z tak zwanego modelu misyjnego, czyli nawracania na „właściwą drogę” wszystkich myślących i wierzących inaczej, a przyjęcie tak zwanego modelu ewangelii życia, czyli głoszenia dobrej nowiny o istnieniu i realnej obecności Dobra w życiu każdego człowieka. W chrześcijaństwie Dobrem tym będzie osoba samego Chrystusa, w judaizmie obecność i błogosławieństwo Jahwe, a w islamie obecność i słowo Allaha.

Paradoksalnie w pedagogice *słow*, która posługując się realnym spowolnieniem, odsłaniające się dobro w człowieku, implikuje kontakt z granicami własnej wolności. To z kolei prowadzi do nieodpartej chęci dzielenia się i realizowania tego dobra w świecie zewnętrznym<sup>33</sup>. Spowolnienie, wykorzystując wewnętrzną uwagę i skoncentrowanie na dobru, prowadzi do bezpośredniego działania, które swą energię czerpie z logiki dobra. Jak się to dzieje?<sup>34</sup> Wyjaśnić

<sup>29</sup> Model pedagogiki (po)wolności został tu zastosowany wobec tradycji chrześcijańskiej i wyznania katolickiego, jednakże posiada on potencjał wytwarzania realnej zmiany w dowolnej strukturze i hierarchii wartości moralnych. Przykładem może być judaizm, islam i inne religie, w których filozofia powolności będzie równie skutecznie reinterpretować wychowawcze modele działania, ukierunkowując je na postawy refleksyjne, krytyczne i samoświadome.

<sup>30</sup> Zob. T. Szukdlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, dz. cyt.; M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna: rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk 2006.

<sup>31</sup> Zob. J. Tarnowski, *Jak wychowywać?: uczyć się od wychowanków (przyjaciół)*, Kraków 2005; J. Tarnowski, *Kto pyta – nie błądzi: w Kościele – w szkole – w rodzinie: rok A*, Toruń 1995.

<sup>32</sup> Polska pedagogika dialogu posiada długą tradycję, wystarczy wymienić takich autorów, jak: Janusz Tarnowski, Jadwiga Bińczycka, Joanna Rutkowiak i Tadeusz Gadacz (zob. *Pytanie, dialog, wychowanie*, red. J. Rutkowiak, Warszawa 1992; *Pedagogika dialogu: dialog warunkiem rozwoju osobowego i społecznego*, red. E. Dąbrowa, D. Jankowska, Warszawa–Radom 2008; *Pedagogika dialogu: dialog w teorii i praktyce edukacyjnej*, red. E. Dąbrowa, D. Jankowska, Warszawa 2009; *Pedagogika dialogu: doświadczenie dialogu w rzeczywistości XXI wieku*, red. E. Dąbrowa, D. Janowska, Warszawa 2010; *Pedagogika dialogu: nauczyciele dialogu*, red. D. Janowska, Warszawa 2011).

<sup>33</sup> Logika tego wniosku nie ma struktury błędnego koła, ale podlega prawom klasycznej hermeneutyki myślenia, które wynikają z założeń koła hermeneutycznego. Szczegółową analizę metody hermeneutycznej w badanych pedagogicznych można odnaleźć w pracach Krystyny Ablewicz i Bogusława Milerskiego (zob. K. Ablewicz, *Hermeneutyka i fenomenologia a pedagogika*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańsk 2010, s. 103–124, B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Warszawa 2011, s. 73–75).

<sup>34</sup> Teorię dobra w przestrzeni edukacyjnej podejmuje koncepcja agatologii pedagogicznej





to można poprzez istnienie trzech odmiennych dynamik, rodzących się w kontakcie z dobrem. Po pierwsze, pojawia się w świadomości człowieka widzenie napotkanego dobra jako ukrytego, lecz możliwego do odnalezienia skarbu. Po drugie, może pojawić się myślenie o wewnątrznie odnalezionym, a niegdyś utraconym skarbie oraz po trzecie, dobro jawi się jako skarb niezbywalny i niemożliwy do utraty. Metafora skarbu wydaje się tu celna, gdyż egzystencjalnie doświadczone dobro, na przykład ze strony drugiego człowieka, łączy się także z nową nadzieją i odczuwaną radością życia. Sprawa jednak nie aż tak oczywista, gdyż na Dobro, rozumiane transcendentalnie, reakcja nie musi być wyłącznie pozytywna. Logika Dobra działa dwukierunkowo. Z jednej strony może tworzyć negatywną perspektywę dla egzystencjalnego istnienia wszelkiego zła i grzechu. W takim przypadku realne staje się myślenie typu: wiem, że miałem zrobić dobrze, a zrobiłem dokładnie przeciwnie – akt samopotępienia. Z drugiej strony może wystąpić perspektywa pozytywna, będąca źródłem nadziei, a tworząca pozytywne źródło odniesienia, które wytwarza wzmacniający sposób myślenia: jeśli drugi człowiek w trudnej sytuacji może zachować się godnie, to i ja też tak będę potrafił. Postawy te ukazują ambiwalencję reakcji na tę samą przyczynę. Edukacja religijna w paradygmacie *slow* musi więc nie tylko kierować się wnioskami płynącymi z tak zwanej pedagogiki pozytywnej, ale równie mocno musi naprawiać edukacyjne błędy i szkody płynące z tak zwanej pedagogiki negatywnej. Wychowanie w duchu lęku, strachu i nieustannej groźby jest obecne nie tylko w szkole, Kościele czy rodzinie, ale jest również immanentnie zawarte w całym systemie społecznym. Oznacza to, że (po)wolna edukacja religijna jest zarazem profilaktyką społeczną w zakresie wzmacniania samodzielności jednostki w szeroko rozumianych próbach egzystencjalnych, jak również działaniem prewencyjnym w celu zmiany już nabytych negatywnych schematów myślenia i działania.

Wspomniana powyżej kategoria wolności bezpośrednio łącząca się z teorią dobra w aktualnej rzeczywistości kulturowo-społecznej jest trudnym zadaniem, a zarazem wyzwaniem dla edukacji religijnej. Dzisiejsze procesy demokratyzacji, liberalizacji i emancypacji często interpretowane jako zagrażające sferze religijnej i duchowej człowieka, w logice *slow* mogą stać się realną drogą wyjścia z dostrzeganego obecnie kryzysu wartości i potrzeb duchowych. (Po)wolna edukacja religijna ponownie jest opozycją wobec tradycyjnej katechetyki, gdyż wymienione wyżej zjawiska odczytuje jako zwiastuny możliwej pozytywnej zmiany jakościowej.

Proces demokratyzacji, czyli realnego i bezpośredniego wpływu ludu – demos, na kształt i strukturę społeczno-polityczną, w edukacji religijnej może

(zob. S. Dąbrowski, *Model agatologicznej edukacji religijnej odpowiedzią na aktualne przemiany społeczno-kulturowe XXI wieku*, [w:] *Religijne uwarunkowania pracy socjalnej*, red. M. Patalon, Toruń 2014, s. 105–131).



mieć równie istotne znaczenie. Taka edukacja jest nakierowana na problem, dylemat czy kłopot niewynikający jednak z wąsko rozumianego przeżycia egzystencjalnego, zgodnego na przykład z treścią programową danej katechezy, ale właśnie z wielopodmiotowym widzeniem rzeczywistości. Dzięki temu edukacja religijna uniknie dość powszechnie obecnego błędu hermetycznej i zamkniętej narracji. Stanie się edukacją dla wszystkich, co oznacza przyjęcie założeń indywidualizacji i personalizacji nauczania. Uczeń będzie miał wpływ na strukturę i kształt katechezy szkolnej, a co najistotniejsze – jego problemy życiowe będą w centrum pedagogicznego zainteresowania. Idąc dalej, proces liberalizacji, tak często powierzchownie łączony z procesami laicyzacji, w logice *slow* odsłania możliwości szerokiego widzenia kategorii wolności, która umożliwia osiągnięcie celu, jakim jest samodzielność i autonomia młodego człowieka. Obok wielu niebezpieczeństw wynikających z modelu społeczeństwa i szkolnictwa neoliberalnego<sup>35</sup>, analiza powolnościowa wskazuje na potrzebę intensywnej pracy pedagogicznej wokół rozumienia przez ucznia korelacji kategorii wolności i odpowiedzialności. Edukacja religijna świadoma tego faktu staje się również edukacją powszechną, gdyż spełnia nie tylko partykularne cele danego wyznania czy religii, ale również cele całego społeczeństwa obywatelskiego. Ostatnim elementem jest proces emancypacji, który również w tradycyjnej katechetyce widziany jest jako zjawisko negatywne, ponieważ nierozzerwanie łączy się z negacją podstawowych, konserwatywnie rozumianych wartości społecznych i religijnych. (Po)wolna pedagogika w tym zakresie umożliwia odważne zmierzenie się z problemem dzisiejszej negacji tradycji, autorytetu, wartości wśród młodego pokolenia. Jest to możliwe tylko w sytuacji, gdy rezygnuje się z postawy „obrony oblężonej twierdzy”, gdzie jakkolwiek krytyka interpretowana jest jako nieuprawniony atak na „świętość”. Przyjmuje się tu postawę uważnego słuchacza i obserwatora tego, co dana krytyka może nieść cennego dla sfery religijnej i duchowej. Dzięki temu edukacja religijna nie tylko sama staje się nauką metodologicznie autokrytyczną i samoświadomą, lecz także potrafi kompetentnie kształtować postawę krytycyzmu i polemiki. Tym samym realizuje podstawowe cele postawione zarówno przed nauczaniem religii w szkole, jak i przed całą współczesną edukacją.

Ostatnim elementem bezpośrednio wpływającym i poszerzającym kształt omawianej tu edukacji religijnej jest kategoria (po)wolności, czyli pojęcia odsyłającego do analizy przyszłości w obrębie realizowanej wolności. Automatycznie pojawia się tu pytanie o status tej wolności w wychowaniu: czy jest to pojęcie

<sup>35</sup> Na głębokie i strukturalne trudności modelu neoliberalnej edukacji celnie zwraca uwagę Eugenia Potulicka w tekstach *Teoretyczne podstawy neoliberalizmu a jego praktyka oraz Pedagogiczne koszty reform skoncentrowanych na standardach i testowaniu* zawartych w pracy *Neoliberalne uwikłania edukacji* (zob. E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010, s. 39–57, 177–201).



w gruncie rzeczy statyczne i niezmiennie, czy raczej procesualne i dynamiczne? Jeśli odpowiedź zostanie udzielona zgodnie z myślą Parmenidesa – w której wszystko jest stałe, w tym również uzyskana wolność – mamy do czynienia z klasyczną katechetyką katolicką. Co więcej, tradycja ta rozwijana przez Arystotelesa, a kontynuowana przez św. Tomasza z Akwinu wytworzyła klasyczną teorię bytu, w której wolność, obok prawdy, dobra i piękna jest pojęciem obiektywnym, czyli niezmiennym. Jeśli jednak odpowiedź zostanie udzielona w duchu Heraklita, a także całej tradycji szkoły dialogicznej i procesualnej, w której wolność niejako się konstytuuje zawsze w konkretnej tu i teraz dziejącej się rzeczywistości – zostanie nakreślony inny model katechetyki. Będzie to model nauczania, w którym podstawowe wartości moralne, w tym również prawdy wiary, są co prawda obiektywne i niezależne od człowieka, jednak przez tego samego człowieka nieustannie interpretowane i rozumiane na nowo. W powolnym i uważnym nauczaniu dostrzega się, że zmiana egzystencjalna nie dokonuje się przez transmisję treści i mechaniczne ich odtwarzanie, szczególnie jeśli mowa jest o sferze wartości. Reguła działania jest dokładnie odwrotna, to przez wewnętrzną i samoświadomą interpretację danej treści względem dziejącej się tu i teraz rzeczywistości konkretna osoba, w tym na przykład uczeń, dokonuje ważnej zmiany egzystencjalnej. Edukacja religijna otwarta na przyszłość, w której wolność jest nieustanną przestrzenią do zdobycia, nieustannym zadaniem pedagogicznym zarówno dla nauczyciela, jak i ucznia – oto kierunek, w którym winna zmierzać katechetyka XXI wieku.

## Czy możliwa zmiana?

Głównym problemem współczesnej edukacji religijnej w Polsce na początku XXI wieku jest pytanie o cel tej edukacji. Czy ma nim być, jak dotychczas, edukacja *stricte* wyznaniowa, czy raczej korelacyjna (powolnościowa), czy przede wszystkim humanistyczna i kulturowa? Rozwiązanie tego problemu jest również odpowiedzią na jeszcze trudniejsze pytanie, mianowicie: na ile dziś potrzebna jest edukacja religijna uprawiana w wymiarze inkluzywnym, a na ile w wymiarze ekskluzywnym? Innymi słowy, czy nauczanie religijne powinno dziś czerpać z innych nauk, szczególnie nauk społecznych, czy raczej winno przede wszystkim bazować na analizach kerygmatycznych i teologicznych danego wyznania czy religii?

Pisząc o polskiej edukacji religijnej XXI wieku, mowa jest przede wszystkim o katolickiej lekcji religii w szkole. To w oczywisty sposób nie wyczerpuje w całości problematyki edukacji religijnej, ale jak się wydaje nadal jest centralną



osią sporu i polemiki społeczno-kulturowej. Jeśli więc dzisiejsza lekcja religii pozostanie nadal wyłącznie pod wpływem modelu wyznaniowego, wydaje się, że kryzys religijno-duchowy nie tylko będzie się pogłębiał, ale co istotniejsze przełoży się jeszcze mocniej na odbiór społeczny całej instytucji Kościoła katolickiego. Katecheza szkolna, nie rozumiejąc potrzeb i nie odpowiadając na podstawowe dylematy współczesnego człowieka, wskazuje tym samym, że sam Kościół nie znajduje na nie odpowiedzi. Sytuacja ta będzie skutkowałą stopniowym eliminowaniem lekcji religii z powszechnego systemu edukacji. Jeśli z kolei nastąpiłaby radykalna zmiana sposobu nauczania na model humanistyczno-kulturowy, zwany również religioznawczym, bardzo trudno byłoby uniknąć systemowych błędów obecnych już w niemieckiej pedagogice religii. W Niemczech w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych ubiegłego stulecia przeprowadzona reforma nie sprawdziła się, gdyż szkolna katecheza przejęła metody i narzędzia powszechnej edukacji. Popadła przez to w kłopoty praktyczne i organizacyjne, stając się kolejnym przedmiotem edukacyjnym, straciła podstawowy cel, jakim była misja wychowawcza i pedagogiczna. Analizując polską sytuację, można dostrzec, że analogii systemowych jest dziś naprawdę dużo, co mogłoby oznaczać całkowity kres edukacji religijnej oraz zubożenie edukacji aksjologicznej w dzisiejszej szkole. Pozostaje więc *model korelacyjny*, który również wiąże się z wieloma organizacyjnymi i dydaktycznymi trudnościami. Realizowany jednak w duchu pedagogiki (po)wolności, w której to uwaga, obecność i właściwe dla ucznia tempo pracy edukacyjnej i wychowawczej może stracić się przyczynkiem do nowej zmiany. Podejście to wypiera tendencje kontroli i władzy, totalizujący autorytet czy dominującą rolę nauczyciela w procesie kształcenia. Model korelacyjny, będąc (po)wolną edukacją religijną, koreluje, czyli wzajemnie wiąże cele religijne i społeczne. Wskazuje, że najlepsze, czyli pełne rozwiązania problemów moralnych, duchowych, egzystencjalnych i społecznych, pojawiają się wyłącznie na drodze pogłębionej oraz spójnej analizy istotnych racji dla wspólnie rozumianych potrzeb człowieka. Taki projekt wydaje się być potrzebą dnia dzisiejszego.

Pytanie, czy w obecnej sytuacji możliwa jest taka zmiana, jest jednocześnie pytaniem, na ile polska katechetyka katolicka jest świadoma obecnego dziś kryzysu oraz na ile ma odwagę i pomysł, jak na to wyzwanie odpowiedzieć. Widząc stopniowe tendencje jakościowej zmiany w ostatniej dekadzie w badaniach religijnych, na przykład w obrębie pedagogiki religii w Polsce, można żywić ograniczoną, lecz realną nadzieję na (po)wolne zmiany systemowe. Pewne jest jednak to, że zmiany prędzej czy później nadejdą, gdyż dynamiki społecznej nie da się zatrzymać, istotne jednak byłyby zmiany z korzyścią dla młodego pokolenia.



## Bibliografia:

- Ablewicz K., *Hermeneutyka i fenomenologia a pedagogika*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańskie Wydaw. Psychologiczne, Gdańsk 2010.
- Bagrowicz J., *Edukacja religijna współczesnej młodzieży: źródła i cele*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 2000.
- Bagrowicz J., *Towarzyszyć wzrastaniu: z dyskusji o metodach i środkach edukacji religijnej młodzieży*, Wydaw. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2006.
- Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna: rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańskie Wydaw. Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Dąbrowski S., *Krytyczna pedagogika religii*, [w:] *Pedagogika krytyczna dziś. Podstawy, dylematy i wybrane problemy*, red. P. Stańczyk, Wydaw. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2012.
- Dąbrowski S., *Model agatologicznej edukacji religijnej odpowiedzią na aktualne przemiany społeczno-kulturowe XXI wieku*, [w:] *Religijne uwarunkowania pracy społecznej*, red. M. Patalon, Wydaw. Adam Marszałek, Toruń 2014.
- Dąbrowski S., *Pedagogika Słow modelem działania w edukacji równościowej*, [w:] *Nierówności społeczne. W trosce o otwarcie horyzontów edukacji*, red. K. Błasińska, S. Pasikowski, G. Piekarski, J. Ratkowska-Pasikowska, Fundacja Instytut Równowagi Społeczno-Ekonomicznej, Gdynia 2015.
- Dewey J., *Moje pedagogiczne credo*, przekł. J. Pieter, Wydaw. Akademickie Żak, Warszawa 2005.
- Dewey J., *Szkoła a społeczeństwo*, przekł. R. Czaplińska-Muternilchowa, Wydaw. Akademickie Żak, Warszawa 2005.
- Dewey J., *Szkoła i dziecko*, przeł. H. Błeszyńska, Wydaw. Akademickie Żak, Warszawa 2006.
- Edukacyjny potencjał religii*, red. J. Bagrowicz, J. Horowski, Wydaw. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2012.
- Ewangelizować czy katechizować? Praca zbiorowa*, red. S. Dziekoński, Verbinum, Warszawa 2002.
- Freinet C., *O szkołę ludową: pisma wybrane*, przekł. H. Semenowicz, oprac. A. Lewin, H. Semenowicz, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydaw. PAN, Wrocław 1976.
- Freire P., *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*, przekł. P. Clarke, Rowman & Littlefield Publishers, Lanham 2001.
- Freire P., *Pedagogy of the Oppressed*, przekł. M. Bergman Ramos, Continuum, New York 2005.
- Fromm E., *Ucieczka od wolności*, przekł. O. i A. Ziemilscy, Czytelnik, Warszawa 1997.
- Globalizacja i konsumpcja: dwa dylematy współczesności*, M. Bogunia-Borowska, M. Śleboda, Universitas, Kraków 2003.
- Grzegorzewska M., *Listy do młodego nauczyciela: cykl I-III*, Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, Warszawa 2002.
- Grzegorzewska M., *Wybór pism*, Państwowe Wydaw. Naukowe, Warszawa 1989.
- Habermas J., *Przyczynek do krytyki rozumu funkcjonalnego*, przekł. A. M. Kaniowski, Państwowe Wydaw. Naukowe, Warszawa 2002.
- Habermas J., *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, przekł. A. M. Kaniowski, Państwowe Wydaw. Naukowe, Warszawa 1999.



- Holt M., *It's time to start the slow school movement*, „Phi Delta Kappan” 2002, nr 4.
- Honore C., *Pochwała powolności: jak zwolnić tempo i cieszyć się życiem*, przekł. K. Umiński, Drzewo Babel, Warszawa 2011.
- Honore C., *Pod presją. Dajmy dzieciom święty spokój*, przekł. W. Mitura, Drzewo Babel, Warszawa 2011.
- Key E., *Stulecie dziecka*, przekł. I. Moszczeńska, Wydaw. Akademickie Żak, Warszawa 2005.
- Korczak J., *Wybór pism*, t. 1–4, Nasza Księgarnia, Warszawa 1957–1958.
- Leksykon pedagogiki religii: praca zbiorowa*, red. C. Rogowski, Verbinum, Warszawa 2007.
- Marek Z., *Religia: pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, Wydaw. WAM, Kraków 2014.
- Milerski B., *Hermeneutyka pedagogiczna: perspektywy pedagogiki religii*, Wydaw. Naukowe ChAT & Bogusław Milerski, Warszawa 2001.
- Montessori M., *Odkrycie dziecka*, przekł. A. Pluta, Wydaw. Palatum, Łódź 2014.
- Montessori M., *The Montessori Method*, przekł. A. E. George, Schocken Books, New York 1988.
- Nierówności społeczne. W trosce o otwarcie horyzontów edukacji*, red. K. Błasińska, S. Pasikowski, G. Piekarski, J. Ratkowska-Pasikowska, Fundacja Instytut Równowagi Społeczno-Ekonomicznej, Gdynia 2015.
- Od kontestacji do konsumpcji. Szkice o przeobrażeniach współczesnej kultury*, red. M. Kempny, K. Kiciński, E. Zakrzewska, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2004.
- Orczyk A., *Wokół natury, koncepcji i treści katechezy: zarys katechetyki fundamentalnej i materialnej*, Wydaw. Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2009.
- Pedagogika dialogu: dialog w teorii i praktyce edukacyjnej*, red. E. Dąbrowa, D. Jankowska, Wydaw. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2009.
- Pedagogika dialogu: dialog warunkiem rozwoju osobowego i społecznego*, red. E. Dąbrowa, D. Jankowska, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Wydaw. Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, Warszawa–Radom 2008.
- Pedagogika dialogu: doświadczenie dialogu w rzeczywistości XXI wieku*, red. E. Dąbrowa, D. Janowska, Wydaw. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2010.
- Pedagogika dialogu: nauczyciele dialogu*, red. D. Janowska, Wydaw. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2011.
- Pedagogika krytyczna dziś. Podstawy, dylematy i wybrane problemy*, red. P. Stańczyk, Wydaw. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2012.
- Pedagogika w katechezie*, red. M. Śnieżyński, Wydaw. Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 1998.
- Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańskie Wydaw. Psychologiczne, Gdańsk 2010.
- Pytanie, dialog, wychowanie*, red. J. Rutkowiak, Państwowe Wydaw. Naukowe, Warszawa 1992.
- Religijne uwarunkowania pracy socjalnej*, red. M. Patalon, Wydaw. Adam Marszałek, Toruń 2014.
- Rogowski C., *Edukacja religijna: założenia, uwarunkowania, perspektywy rozwoju*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2002.
- Rogowski C., *Pedagogika religii: podręcznik akademicki*, Wydaw. Adam Marszałek, Toruń 2011.





- Rozkoszna zaraza: o rządach mody i kulturze konsumpcji*, red. T. Szlendak, K. Pietrowicz, Wydaw. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2007.
- Steiner R., *Ogólna wiedza o człowieku jako podstawa pedagogiki*, przekł. A. Winiarczyk, Wydaw. Genesis, Gdynia 2008.
- Steiner R., *Sztuka wychowania : metodyka i dydaktyka*, przekł. M. Szoblilk, Wydaw. Genesis, Gdynia 2005.
- Trzebińska E., *Psychologia pozytywna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- W cywilizacji konsumpcyjnej*, red. M. Golka, Wydaw. Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2004.
- Wojciechowski A., *Pedagogika obecności: śladem księdza Józefa Tischnera* Filozofii dramatu, Wydaw. Edukacyjne Akapit, Kraków 2011.
- Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, T. Szkudlarek, B. Śliwerski, Impuls, Kraków 2010.

## Slow religious education

**Abstract:** The text is an attempt to show how the premise of *slow education* and broader *slow life* can become a real alternative to the current state of religious education in Polish schools. This is the search for a way out of today's crisis in which religious school education has fallen as well as the need and potential of religious education to address the challenges of global society. It is also about promoting overt but critically cultivated axiological education, which in the paradigm of neoliberal education has been marginalized or eliminated, it's necessity not only in the field of pedagogical research, but also in the space of broadly understood social sciences.

**Keywords:** critical religious education, educational alternative, religious education, slow education, slow life

