

Edukacja religijna w społeczeństwie ponowoczesnym

The social and cultural transformation from the end of the 20th century has had a serious influence on the concept of upbringing of the man. For this concept significant meaning has it, what has been brought by so called postmodernism. The consequence of postmodernism is, among others, the relativisation of the systems of values. This makes difficult or sometimes even impossible the finding of the purpose and the sense of life. So, one of the tragedies of a contemporary man is the decline of the want of searching for the fundamental issues and answers to questions referring to the life and death of a human being. Recently there are observed certain symptoms of the searching for the lost sense. In this process the important role is able to be played by the pedagogy. Pedagogy is just slowly rallying from a certain axiological muddle and it is coming back to the theology in the reflection upon the upbringing of the man. Nowadays, the questions about the searching for the lost sense are the important task and challenge for the religion pedagogy and religious education. The relation between education and religion is at present the subject of a serious and deep reflection. In this field there are arising new, remarkable demands for the religious education.

Socialinės ir kultūrinės pervartos, vykstančios nuo XX amžiaus pabaigos, turėjo ir tebeturi didžiulę įtaką žmogaus ugdymo sampratai. Ugdymo sampratai itin didelę įtaką daro vadinamasis postmodernizmas. Tarp kitų postmodernizmo padarinių paminėtinas vertybių sistemų sureliatyvėjimas. Dėl reliatyvizmo tampa sunku, kartais netgi neįmanoma, rasti gyvenimo tikslą ir prasmę. Taigi viena iš šiuolaikinio žmogaus tragedijų yra išblėšęs susidomėjimas pamatiniais dalykais ir atsakymais į klausimus, susijusius su žmogaus gyvenimu ir mirtimi. Nūdien pastebimi tam tikri požymiai, kad imama ieškoti prarastosios prasmės. Šiuose procesuose ypač svarbus vaidmuo tenka pedagogikai. Pedagogika pamažėl įveikia ją apėmusią sumaištį ir, apmąstydama žmogaus ugdymą, grįžta prie teologijos. Dabar klausimai apie prarastosios prasmės ieškojimą yra ir rimtas uždavinys, ir drauge iššūkis religijos pedagogikai ir religiniam švietimui. Švietimo ir religijos ryšys šiandien yra rimtų ir gilių apmąstymų objektas. Šioje plotmėje kyla nauji dideli reikalavimai religiniam švietimui.

Wprowadzenie

Nauczanie i wychowanie człowieka zawsze dokonuje się w konkretnym kontekście społecznym, kulturowym oraz religijnym. Ta kontekstualność edukacji jest szczególnie ważna w sytuacji edukacji religijnej młodego pokolenia, zwłaszcza że mamy dziś do czynienia z przyspieszeniem przemian, jakim podlega współczesny świat i człowiek wraz z nim. Ważne jest przeto, aby dobrze uchwycić te przemiany i próbować przewidzieć ich konsekwencje dla edukacji religijnej.

Wydaje się, że szczególnego znaczenia nabierają dziś relacje między edukacją i religią, a także teologią a pedagogiką. Ma to swoje konsekwencje dla refleksji naukowej, a więc pedagogiki religii i katechetyki, a także dla praktycznego wychowania religijnego i prze-kazu wiary na lekcji religii¹.

Przyjrzyjmy się więc tym uwarunkowaniom wynikającym z charakteru epoki nazywanej okresem postmodernizmu czy też ponowoczesności oraz ich znaczeniu dla edukacji religijnej.

Przemiany cywilizacyjne i społeczne

Na przełomie epok

Koniec XX i początek XXI wieku to typowy czas przełomu, wyznaczanego nie tylko granicą czasu kalendarzowego. Wiek XX przyniósł wiele przemian we wszystkich niemal dziedzinach życia. Rozwój nauk ścisłych i cywilizacji technicznej stał się okazją określenia nowych dążeń i osiągnięć ludzkości. Był także okazją pewnej dehumanizacji człowieka, skierowanego przede wszystkim na wartości materialne.

Bardzo ważnym czynnikiem przemian stał się rozwój środków komunikowania, które otwierają całkiem nowe możliwości i szanse, ale są także i źródłem zagrożenia. Lata przełomu XX i XXI wieku przynoszą intensywny rozwój mediów elektronicznych.

Wiek XX charakteryzował się dwiema liniami rozwoju cywilizacyjnego: z jednej strony gwałtownym rozwojem gospodarki rynkowej, jako stałego elementu wolnej gry sił ekonomicznych kapitalizmu, z drugiej strony próbowano zrealizować kolektywistyczną wizję społeczeństwa, podporządkującą sferę gospodarki państwu oraz ideologii. Obie te koncepcje: skrajnie liberalna, indywidualistyczna oraz kolektywistyczna w końcu XX wieku zbankrutowały.

Postmodernizm

Druga połowa XX wieku to wyraźny okres schyłku epoki zwanej dziś modernistyczną, a kluczowym pojęciem dla opisywania współczesności jest postmodernizm. Społeczeństwo ponowoczesne przekroczyło już określony próg rozwoju techniczno-cywilizacyjnego (społeczeństwo postindustrialne) i odchodzi od modelu społeczeństwa nowoczesnego². Podstawowym rysem postmodernistycznego stylu myślenia i życia jest negatywna ocena kompetencji rozumu. Zanegowanie zdolności

rozumu ludzkiego jest podstawą uprawomocnienia wielości prawd i zasad moralnych, odrzucenia obiektywnego sensu rzeczywistości, teleologicznej wizji świata, zanegowania zasad jedności i uniwersalności oraz deprecjonowania kulturowego i społecznego wymiaru ludzkiej egzystencji³. W dziedzinie etycznej postmodernizm proponuje odrzucenie ogólnych norm moralnych i w próbie odrzucenia etyki widzi możliwość ożywienia moralności. Nowa sytuacja społeczno-moralna społeczeństwa ponowoczesnego jest wyznaczana przez: skrajny, nie liczący się z dobrem wspólnym indywidualizm, praktyczny materializm, konsekwentny utylitaryzm i nade wszystko moralny relatywizm. Dobro i zło jest uważane za sprawę konwencji. Pojęcie dobra jest pojmowane jako kategoria pochodna wobec kategorii użyteczności w skali jednostki lub skali społecznej⁴.

Doświadczenie rozbitcia

Rozwój nowoczesnych środków komunikacji, tak widoczny głównie pod koniec XX wieku w dziedzinie przekazu informacji, nie zapobiegł wielkiemu rozbitciu, którego doświadcza cywilizacja przełomu wieków. Rozbitcie to jest spowodowane nie tylko niesprawiedliwością i nierównością ekonomiczną, ale także przez coraz wyraźniejsze antagonizmy polityczne, ideologiczne i religijne. Po 11 września 2001 r., czyli po ataku terrorystycznym, jaki miał miejsce w Nowym Jorku, już nikt nie ma wątpliwości, że przełom stuleci naznaczony jest ścieraniem się różnych prądów ideowych i filozoficznych, lansujących odmienne od chrześcijańskiej wizje człowieka i jego wychowania, także różne ujęcie nadrzędnych celów wychowania, programów i metod wychowawczych⁵.

Druga połowa XX wieku stała się więc czasem odejścia od monolitycznego porządku społecznego w kierunku takiej struktury, która charakteryzuje się istnieniem wielu form odmienności, różnorodności, a nawet

ambiwalencją życia społecznego⁶. Totalny pluralizm i dekonstruktywny liberalizm urosły do pozycji nowego dogmatu⁷. Liberalizm dwudziestowieczny traktuje społeczność jako sumę ludzkich jednostek, ale nie jako wspólnotę, traktuje więc człowieka jako indywidualum, pomijając jego wymiar personalny⁸. Jedynym fundamentem życia człowieka ma być w tym ujęciu wolność. Antropologia neoliberalizmu ujmuje człowieka jako zespół przeżyć, doznań, odczuć, decyzji, pozbawionego stabilnego bytowego fundamentu. On nie istnieje, ale staje się, a owo stawanie się człowieka nie ma określonego celu. Dla człowieka postmoderny istotne jest *teraz*. Przypomina on wędrowca, lecz nie pielgrzyma. Podobny jest do nomady, którego plany nie wykraczają poza następne miejsca postoju. Ponieważ jego życie przemija, dlatego pragnie chwycić każdą chwilę, wykorzystując jej potencjał⁹.

Przemiany kulturowe

Kultura masowej konsumpcji

Zbyszko Melosik stwierdza, że logika rozwoju współczesnej kultury jest na Zachodzie wyznaczona przez zjawisko nieograniczonej konsumpcji. Jest ona nieuporządkowana i spontaniczna¹⁰. Zdaniem kard. P. Pouparda, przewodniczącego Papieskiej Rady Kultury mamy dziś do czynienia z nowym modelem człowieka "homo-coca cola", czyli modelem człowieka zagubionego w specyficznej kulturze masowej konsumpcji¹¹. Jednocześnie w ideologię konsumeryzmu wpisana jest nieodłącznie kategoria niedopełnienia, bo przecież jednostka nigdy nie jest w stanie uzyskać pełni satysfakcji. Ciągłe poszukuje nowych wrażeń związanych z konsumpcją, ciągle chce "być na czasie".

Kultura naszego czasu – zdaniem Melosika – to "kultura typu instant"¹². Odnosi się ona dla typowego dla naszej epoki nawyku

i konieczności życia w "natychmiastowości". Nie ma tu czasu ani możliwości refleksji, kontemplacji rzeczywistości, wejrzenia w siebie, a kontakty międzyludzkie są ulotne, bez głębszych zobowiązań i konsekwencji, zgodnie z zasadą restauracji fast food: "wchodzę-wychodzę-nigdy mnie tu nie było". Tworzy się typ człowieka, szczególnie młodego, zorientowanego na "krótkotrwałość". Rodzi się "kultura klikania" w rzeczywistość niczym w stronę z Internetu i swobodnego przemieszczania się przez różnorodne doświadczenia. Jak pisze Z. Melosik, zaczynamy traktować rzeczywistość jak jeden wielki dom towarowy, biegamy wśród półek i swobodnie wrzucamy do koszyka naszej tożsamości rozmaite produkty. W ten sposób powstaje tożsamość typu supermarket i kultura klikania, w której traci się poczucie konieczności życia w świecie uporządkowanym, z jakimś określonym celem życia. Taka też staje się współczesna kultura: sfragmentaryzowana i niejednoznaczna.

Uwiedzeni przez kulturę masową

Na tożsamość współczesnego człowieka, zwłaszcza młodego pokolenia, znacząco wpływa kultura popularna. Współczesne młode pokolenie jest często nazywane pokoleniem "uwiedzionym przez kulturę masową"¹³. Zastępuje ona niejednokrotnie też rodzinę, szkołę czy Kościół w przekazie wartości. To ona kształtuje dziś kanon lektur i zainteresowań, a także pasji młodego pokolenia, kierunkuje zainteresowania młodzieży ku codzienności, która w realizacji konsumpcji wypiera myślenie o wielkich ideałach, celu życia¹⁴.

W tej nowej kulturowo sytuacji najlepiej czują się ludzie młodzi. Łatwo przyswajają sobie umiejętności poruszania się w świecie konsumpcji, nowoczesnych mediów. Serena Williams, jedna z wybitnych tenisistek amerykańskich, zapytana przez reportera, gdzie czuje się naprawdę dobrze i

naprawdę u siebie, odpowiedziała: “Wszędzie tam, gdzie mogę zrealizować moją kartę kredytową”. Ten typ mentalności pozwala realizować swoją własną wizję życia jako uczestnictwa w konsumpcji i przeżywać je jako szansę realizowania nieograniczonych możliwości rozwoju. Tożsamość współczesnego nastolatka jest więc w znacznie mniejszym stopniu kształtowana przez wartości narodowe, patriotyczne czy religijne, a w coraz większym przez kulturę pop oraz ideologię konsumpcji¹⁵.

W poszukiwaniu utraconego sensu

Czas utraty sensu

Postmodernizm jawi się jako okres sceptycyzmu, bo o ile dojrzały rozum nadawał sens wszystkiemu, to dla niezdecydowanej myśli postmodernizmu nic już nie ma sensu. “To czas rozbicia i upadku, ciemności i nocy, czas ubóstwa, w którym obojętność staje się śmiertelną chorobą, a słuszne odrzucenie siłowych i totalitarnych perspektyw ideologii doprowadziło do rezygnacji ze stawiania pytania o sens, aż po utratę chęci poszukiwania fundamentalnych racji życia i śmierci człowieka”¹⁶. Tak więc optymistyczną wizję człowieka, kształtującego w całkowitej wolności swoją historię, upowszechnianą w postmodernizmie, przyćmiewają problemy związane z sensem, a raczej bezsensem życia. Kultura modernistyczna wskazywała na określony sens egzystencji i możliwości samorealizacji. Obecnie, gdy na znaczeniu stracił sens życia określony w tradycji, każdy człowiek staje przed koniecznością samodzielnego znalezienia celu. Relatywizacja systemów wartości, charakterystyczna dla ponowoczesności, utrudnia, a niekiedy wręcz uniemożliwia znalezienie celu i sensu życia¹⁷. Skutkiem tego jest rozszerzanie się w wielu przy-

padkach braku orientacji życiowej¹⁸. Natomiast przeciwstawną tej postawie jest coraz częściej spotykana tendencja “ucieczki na pewność fundamentalizmu”¹⁹.

Tragicznym w skutki przejawem słabości postmodernizmu jest zamieranie umiłowania dla prawdy. W atmosferze dekadencji wszystko przyczynia się do tego, by doprowadzić ludzi do bezmyślności, unikania wysiłku, bezrefleksyjnego poddawania się temu, co użytkowe, obliczalne i nadające się do natychmiastowej konsumpcji²⁰.

Oznaki przebudzenia

B. Forte wskazuje na znaki budzącej się tęsknoty za odnalezieniem utraconego sensu. Pośród form tego poszukiwania na pierwszym miejscu zaznacza się ponowne odkrycie innego. Bliźni, przez sam fakt istnienia jawi się jako dostateczna racja bytu i współżycia razem z innymi, jako wyzwanie by wyjść poza siebie i podjąć zaangażowanie na rzecz drugich. Rosnąca świadomość potrzeby solidarności na płaszczyźnie międzyosobowej, społecznej i międzynarodowej zdaje się objawiać jako znak poszukiwania straconego sensu.

Jak zauważa Forte, w wielu sumieniach rodzi się swego rodzaju “tęsknota za zupełnie Innym”, ponowne odkrycie fundamentalnych pytań i wyznaczenie ostatecznej perspektywy. Zdaje się odżywać pragnienie perspektywy osobistego sensu, powrót do sacrum²¹.

Przemiany religijności

Prywatyzacja i deprywatyzacja religii

Przemiany zachodzące we współczesnym świecie, zwłaszcza procesy laicyzacji i dechrystianizacji, postępująca pluralizacja życia, spowodowały daleko idące zmiany w religijności człowieka naszej doby. Homoge-

niczne społeczeństwo epoki preindustrialnej kształtowało chrześcijan tradycyjnych. Proces religijnej socjalizacji przebiegał wtedy bez większych zakłóceń, ponieważ przekazywane w rodzinie religijne normy i wartości znajdowały potwierdzenie w innych środowiskach, takich jak: szkoła, miejsce pracy, rozrywki, środowisko wspólnoty parafialnej. Jednostka mogła stosunkowo łatwo przyswajać wartości i wzory zachowań, które były częścią składową oficjalnej kultury²². Dziś religia staje się wyborem, a nie narzuconą koniecznością. Nastąpiła tzw. prywatyzacja wiary. Coraz większemu zatarciu ulegają granice między członkami różnych wyznań, ponieważ te poszczególne wyznania tracą wyrazistość i jednoznaczność kulturowo-teologiczną²³.

Niektórzy twierdzą na przykład, że “w warunkach ponowoczesności szanse chrześcijaństwa w Europie wydają się ograniczone, a ono samo nie ma istotnego znaczenia dla przyszłości społeczeństwa. Kościoły w swoich dotychczasowych kształtach nie mają zbyt wielkich szans w nowoczesnych społeczeństwach przemysłowych, wyczerpały one tkwiące w nich możliwości generowania nowych struktur myślowych i działaniowych. Chętnie mówi się o społeczeństwie pochrześcijańskim, o postępującej sekularyzacji, która ustawicznie przesuwają religię na margines życia społecznego, o epoce pokościelnej i pochrześcijańskiej”²⁴. Jednocześnie obserwuje się zjawiska przeciwne, tak że niektórzy mówią wręcz o deprytywacji religii, o spektakularnym wyjściu religii ze sfery prywatnej i przejęcie przez nią aktywnej publicznej roli, a nawet o czymś w rodzaju odwetu sacrum we współczesności. Po dekadach poniżenia i zepchnięcia na margines religia często odradza się bowiem w postaci fundamentalizmu religijnego, który nie ma nic wspólnego z religią²⁵. Obserwuje się także ożywienie zainteresowania duchowością. Jest to fenomen istotny dla naszych czasów. Zdumiewa on socjologów,

którzy jeszcze niedawno głosili zanik religii. Nie zawsze ten głód duchowości musi oznaczać powrót do tradycyjnych praktyk religijnych. Jest raczej przejawem poszukiwania nowych form przeżywania religii, w czym kryją się także poważne niebezpieczeństwa²⁶.

Między banalizacją a fundamentalizacją sacrum

Opisując sytuację stosunku współczesnego człowieka do religii L. Witkowski odwołuje się do tezy Mircei Eliadego, który w książce *Sacrum i profanum*²⁷ twierdzi, że świat zachodni zdominowała banalizacja przeżycia sacrum. Jeżeli do tej diagnozy o banalizacji przeżycia sacrum dodać tę, iż społecznie kulturę Wschodu zdominowała fundamentalizacja przeżycia sacrum, to pojawia się konieczność uwzględnienia w refleksji i działaniach pedagogów owego podwójnego zagrożenia: Scylli banalizacji i Charybdy fundamentalizacji przeżywania sacrum we współczesności. Mamy przecież i w naszej tradycji i współczesności przeżywania wiary w katolicyzmie przykłady fundamentalistycznej mentalności i propozycje fundamentalistycznych zachowań jako remedium na banalizację sacrum w naszym kręgu kulturowym²⁸.

Nowa sytuacja Kościoła

Zmieniła się także sytuacja Kościoła. Widoczną, charakterystyczną cechą tej zmiany jest osłabienie więzi z wiarą i Kościołem, coraz częściej spotykana krytyka jego struktur i tradycji²⁹. I choć rola Kościoła nie przestaje być znacząca w życiu społecznym, nie jest on już monopolistą na rynku konkurujących ze sobą systemów oferujących określony styl życia. Traci on wiele z tych funkcji, które może przejmować społeczność świecka, a koncentruje się na funkcjach ściśle religijnych. Pojawiają się coraz to nowe grupy

religijne i sekty, próbujące zagospodarować chaos i pustkę duchową charakterystyczne dla wielu współczesnych społeczeństw. Podkreśla się dziś często, że chrześcijanie powinni wzmocnić swoje zaangażowanie w sferach pozakościelnych, aby w twórczy i praktyczny sposób wyprowadzić nauczanie o Jezusie z Kościoła (tzn. nie ograniczać go tylko do obszaru kościelnego). Ewangelizacja bowiem to nie określona metoda i program, lecz życie członków wspólnoty – i to jest najważniejszym świadectwem wiary w Jezusa wobec ludzi niewierzących³⁰.

W tego typu tendencjach i poglądach wyraźnie widać przejawy horyzontalizmu, w którym ważniejsze od dogmatu, treści wiary staje się poszukiwanie pola służby drugim³¹.

Kościół w krajach postkomunistycznych

Podobne wyzwania stoją szczególnie przed Kościołem w krajach Europy centralnej. Na jego sytuację mają oczywiście wpływ dokonujące się przemiany społeczne, gospodarcze i kulturowe tych krajów, jak również inne przyczyny. Wiadomo jest, że przejście od totalitaryzmu do demokracji wiąże się z aprobatą pluralizmu, wolności i uczestnictwa. Wszędzie, gdzie dokonuje się to autentycznie, Kościoły tracą tradycyjny autorytet i pozareligijne funkcje w społeczeństwie. Szczególnie w sytuacji Kościoła w Polsce również mamy do czynienia z podobnymi zjawiskami. Podczas gdy w kontekście totalitaryzmu Kościół nakładał się na globalne społeczeństwo i pełnił funkcje ekstensywne, to w sytuacji pluralizmu staje się wyspecjalizowaną instytucją społeczeństwa. W praktyce oznacza to utratę jego funkcji pozareligijnych i konieczność refleksji nad nowym modelem istnienia i funkcjonowania Kościoła w społeczeństwie pluralistycznym i w państwie demokratycznym. Ponadto należy pamiętać, iż religijność w Polsce funkcjonuje na dwóch odmiennych płaszczyznach, mi-

anowicie ogólnonarodowej i codziennej, wyrażających się w pierwszym przypadku w tzw. globalnych wyznaniach wiary, a w drugim najbardziej w wierzeniach religijnych i przekonaniach moralnych. Są to parametry szczególnie uwrażliwione na przemiany. Charakterystyczne jest, że zmiany, jakie w nich zaszły, podobne są do tych, jakie wystąpiły w społeczeństwach wysoko rozwiniętych. Wskazują one na podstawową tendencję przemian religijności w Polsce. Nie jest nią ani ateizm, ani obojętność religijna, lecz selektywność. Tendencja ta polega na świadomym negocjowaniu i kwestionowaniu prawd wiary i zasad moralnych, a w dalszej konsekwencji na rozluźnieniu więzi chrześcijan z Kościołem³².

Przemiany w edukacji

Pole dyskusji o edukacji

Te wszystkie nowe zjawiska, takie jak: gospodarka rynkowa, pluralizm polityczny i gospodarczy, przemiany mentalności współczesnego człowieka, przemiany w sferze kulturowej, a zwłaszcza dominacja kultury masowej, procesy globalizacji, napięcia między procesami globalizacji a regionalizacją, przemiany wynikające z modelu człowieka okresu postmoderny, liberalizm i relatywizm moralny, wpływają także na zasadnicze pytania, jakie dziś stawia się w polu dyskusji o edukacji. Wiele nowych pytań dotyczących pedagogiki i wychowania człowieka rodzi się zwłaszcza w obliczu uwarunkowań świata coraz bardziej pluralistycznego³³.

Edukacja w postmodernizmie

Postmodernizm zakwestionował najpierw edukacyjny projekt epoki modernizmu. Wartości uznawane dotąd za podstawę edukacji sprowadził do historycznej i społecz-

znej konstrukcji artykułującej ideologię władzy. Szczegółnej krytyce została poddana szkoła, która nie rozwija i nie wychowuje ucznia, ale raczej urabia go według przyjętej ideologii i staje się źródłem przemocy. Za tym poszło ogólne negatywne nastawienie do wychowania, co doprowadziło do powstania kontestacji pedagogicznych. Jednym z jej przejawów stała się antypedagogika. Przykładem myśli antypedagogicznej jest koncepcja H. Von Schoenebecka, inspirowana aksjologią i antropologią postmodernizmu, w której wola oddziaływania do-roślých na dzieci zostaje nazwana nieuprawnionym roszczeniem, w związku z czym również odpowiedzialność dorosłych staje się zbyt ciężka. W imię swoiście pojętej wolności, jako prawa każdego człowieka, a więc i dziecka do nieskrępowanych niczym każdorazowych wyborów, autor ten głosił postulat nieingerowania w rozwój człowieka, broniąc przed pojawieniem się odpowiedzialności za drugiego, jako ograniczającej przestrzeń wolności człowieka³⁴. Widać tu podobieństwo tej myśli do naturalistycznej koncepcji wychowania J. J. Rousseau i E. Claparède'a.

Po przeciwnej stronie naturalizmu umieszcza się jako socjologiczną koncepcję, myśl pedagogiczną opartą na filozofii marksistowskiej. Cele wychowania w tej koncepcji są zależne od ideologii społecznej, kreowanej w zmiennych warunkach historycznych przez klasę panującą. Wartością najwyższą jest w tej koncepcji człowiek, ale jego szczęście i rozwój zależne są nie od niego, ale od warunków społecznych, od modelu społeczno-ekonomicznego panującego w społeczeństwie. Koncepcja ta, z natury kolektywistyczna, zdewaluowała się w końcu XX wieku, podobnie jak i sama ideologia.

Obie te koncepcje były istotną przeszkodą do podejmowania humanistycznej refleksji nad wychowaniem przed wszystkim ze względu na błędną, niepełną wizję człowieka rozwoju człowieka³⁵.

Dyskusje o edukacji

Te wszystkie tendencje i przemiany wywierały i wywierają wpływ także i na sytuację w polu dyskusji o edukacji. Wyrazem tych dyskusji był IV Zjazd Pedagogiczny w Olsztynie w 2001r. Wskazywano tam, że w epoce przemian ustrojowych mamy do czynienia z jednej strony z pewną pustką aksjonormatywną, jako dziedzictwem komunizmu, a z drugiej strony z "piekłem pluralizmów". Może to rodzić niebezpieczeństwo sięgania do pozornie łatwych i prostych rozwiązań podsuwanych przez różne opcje polityczne i światopoglądowe³⁶.

Pomijam tu dyskusje o koncepcji reformy edukacji w poszczególnych krajach Europy centralnej. Pragnę zwrócić uwagę na potrzebę refleksji nad myśleniem o edukacji. Najpierw jawi się potrzeba nadażania za tak szybkimi i gwałtownymi przemianami życia i mentalności ludzi. Wydawać się może, że zadaniem praktycznego wychowania i pedagogiki jest obowiązek nadażania za tymi przemianami, a nawet wyprzedzania ich. Niektórzy sądzą, że pedagogika powinna stawać się niejako "szybsza", ponieważ tak szybko zmienia się życie i człowiek. W dyskusji pedagogów wskazuje się, że mimo tak szybkich i gwałtownych przemian pedagogika powinna być nie tyle "szybsza", ile raczej głębsza. Powinna uczyć akceptować inność, ale zarazem poszukiwać pewnych jednorodnych znaczeń wewnętrznych. Bez chociażby minimum "wspólnej płaszczyzny" ludzie będą tylko monologować, zamiast prowadzić dialog. Współczesność, choć stanowi bardzo istotny kontekst teorii i praktyki pedagogicznej, nie powinna być ostatecznym kryterium działalności edukacyjnej. Odpowiedzialny pedagog nie tylko powinien nadażać za zmieniającą się sytuacją, ale powinien również wykazać się wyobraźnią co do konsekwencji danych postaw czy wyborów³⁷.

Pytania o charakter edukacji szkolnej

Współczesność przynosi nam jednak coraz to nowe, ostre pytania co do kierunku edukacji szkolnej³⁸. Pytania te wynikają z coraz to szybciej zmieniającej się pod wpływem kultury masowej, szybkiego postępu technicznego, a zwłaszcza możliwości, jakie przynosi internet, mentalności dzieci i młodzieży. Niektórzy pytają o zasadność obecnego kształtu edukacji szkolnej, kanonu lektur. Niektóre z tych pytań są ostro formułowane. Na przykład, czy czasem treści przekazywane im w szkole, przynajmniej w dziedzinie humanistycznej i ideowej nie są konstruowane dla pokolenia, którego już nie ma?

Z. Kwieciński przytacza wypowiedź Basila Bernsteina, który twierdzi, że oficjalny program szkolny służy realizacji mitu organicznej, narodowej solidarności, przesłania rodzicom, uczniom i politykom kwestię ostrych, ciągle podtrzymywanych i niesprawiedliwych nierówności społecznych³⁹.

Powtórzę za Z. Kwiecińskim: "Może dać sobie spokój z takimi pytaniami?" Nie ucieknemy od nich, niezależnie od tego, jak ostro są one artykułowane. Pojawiają się w sytuacji wszechobecności mediów, w sytuacji zacierania różnicy między rzeczywistością a jej migotliwymi, medialnymi obrazami.

Młodzi zamykają się często w swoim świecie zainteresowań odgradzających ich od świata dorosłych. Mają swoje lektury, często dość odległe od czytanych z przymusu z kanonu lektur szkolnych. Te ostatnie muszą poznać, ale przedmiotem ich rozmów, dyskusji są najnowsze publikacje prasy młodzieżowej, gry komputerowe. To po kolejne tomu "Przygód Harrego Potera" ustawiają się nocne kolejki przed księgarniami. I choć z jednej strony dla każdego pedagoga i każdego dorosłego odpowiedzialnego za wychowanie jest oczywiste, że znajomość literatury zaliczanej do klasyki, stanowiącej o tożsamości kulturowej i narodowej każdego pokolenia, jest podstawą wykształcenia, niezbęd-

nym wyposażeniem człowieka na całe życie, to z drugiej strony jest widoczna coraz bardziej natarczywa wszechobecność wytworów kultury popularnej, które kształtują oblicze przeciętnego człowieka. One to często wypierają ze świadomości to, co stanowi jądro tożsamości i karmią dzieci, młodzież i dorosłych coraz atrakcyjnej podawanymi ulotnymi treściami, coraz lepiej i atrakcyjniej sprzedawanymi. Nie pobudzają one do refleksji nad życiem i do stawiania pytań o sens życia. W takiej to rzeczywistości odbywają się procesy socjalizacji, inkulturacji i wchodzenia w dziedzictwo przeszłości.

Powrót do myślenia o celach edukacji

Obserwujemy jednak szczęśliwie przejawy krytycznego otrzeźwienia. Już rzadko kto powtarza tezę o potrzebie wychowania bez oparcia się o świat wartości. Rezultaty aksjologicznego zamętu, charakterystycznego dla epoki ponowoczesnej przekonały wielu o potrzebie powrotu do teleologii w refleksji pedagogicznej, a wołanie o mistrza w wychowaniu i znaczenie osobistego świadectwa wychowawców nabierają poważnego znaczenia w sytuacji wychowania w społeczeństwie wielokulturowym. Globalizacja, która jest faktem w tak wielu wymiarach życia, paradoksalnie pogłębia potrzebę wzmocnienia tożsamości w każdym wymiarze: narodowym, kulturowym i religijnym. W dzisiejszej kulturze można spotkać to, co można nazwać powrotem do transcendencji⁴⁰.

Religia a edukacja: nowe zadania pedagogiki religii

Znaczenie pytań o sens

Jak to już wyżej wskazano, we współczesnym społeczeństwie zanika styl życia oparty na refleksji nad życiem i na poszuki-

waniu sensu życia. Sama istota takich pytań pozostaje w sprzeczności z podstawowym przekazem społeczeństwa konsumpcji: “cieszyć się życiem, kolekcjonuj przyjemności”. Zamiast rozważać “po co jesteś, sprawdź na wadze, czy nie przytyłaś”. W konsekwencji wielkie ideały ustąpiły miejsca małym zakupom, poszukiwaniem fascynujących momentów i drobiazgów⁴¹. Jak pisze Baudrillard “jest [wokół nas] coraz więcej informacji, a coraz mniej znaczeń”⁴². Prowadzi to do nawyku braku szukania odpowiedzi na podstawowe pytania egzystencjalne.

Jarosław Michalski zwraca uwagę na znaczenie pytań o sens życia, o cel ludzkich działań. Pytanie o to, jakie korzyści przynosi lub komu przydatna jest wiedza, która nie jest lub nie może być włączona w całość wspierającą sens życia, pojawia się ponownie współcześnie w sposób dość radykalny⁴³. Problem ten jest dziś stawiany przez współczesnych, zwłaszcza na terenie pedagogiki. Mówiąc za J. H. Pestalozzim edukacja oznacza między innymi urzeczywistnienie “człowieczeństwa w człowieku”. To do tej niewątpliwie myśli nawiązuje często Jan Paweł II, gdy istotę wychowania upatruje w tym, ażeby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem, ażeby bardziej “był” a nie tylko więcej “miał”, aby więc poprzez wszystko, co “ma”, co “posiada”, umiał bardziej i pełniej być człowiekiem – to znaczy ażeby również umiał bardziej “być” nie tylko “z drugimi”, ale i “dla drugich”⁴⁴.

Pytania o sens w kontekście religijności

Pytania o sens pojawiają się często w kontekście doświadczenia religijnego⁴⁵. Człowiek bowiem musi stworzyć dla siebie samego zasadę porządkującą oraz stojące przed nim cele i zadania. Znajduje tutaj zatem swój wyraz potrzeba więzi, sensu, odpowiedzi na tzw. pytanie religijne⁴⁶. I tu ma miejsce, jak to podkreśla J. Michalski, szczególny związek edukacji i religii. Jeżeli warunki-

em koniecznym pełni ludzkiego życia jest ciągle pytanie o jego sens, to – jego zdaniem – można postawić tezę, że nie może istnieć edukacja bez religii i religia bez edukacji. “Oddzielone od siebie pozostają zjawiskami niepełnymi i nie prowadzą podmiotu do samowyjaśnienia i samokształtowania tożsamości. A są to przecież właściwości osoby zdolnej i rozumnej, a także rozsądnie zobowiązanej wobec własnej egzystencji”⁴⁷. Każdy jest bowiem odpowiedzialny za siebie i za kształtowanie swojego życia i stąd nie powinien świadomie pomijać religijnego aspektu swojego kształcenia. Jak to podkreśla J. Michalski, sensowne tworzenie rangi ważności stanowi konieczne zadanie edukacji, definiuje człowieka w jego byciu podmiotem oraz w jego godności, a także chroni go przed utratą orientacji i dowolnością⁴⁸.

W społeczeństwie ponowoczesnym mamy do czynienia z odrzuceniem oferowanego z zewnątrz sposobu wyjaśnienia życia oraz jego sensu. Nowsze badania wskazują jednak, że młodzi ludzie przyjmują wiedzę życiową w coraz mniejszym stopniu nierefleksyjnie. Pragną ją uzyskać z coraz większym własnym udziałem. Ważnym zadaniem dla jednostki staje się dzięki temu samodzielne określenie sensu życia i opowiedzenie się w sytuacji pluralizmu kulturowego i światopoglądowego za tym, co jest ważne⁴⁹.

Każdemu człowiekowi przypisany jest wymiar religijny, niezależnie od tego, czy go sobie uświadamia, akceptuje lub jemu zaprzecza. Potrzeba religijności jest bowiem potrzebą doświadczenia i tworzenia sensu bycia. Nie ma egzystencji bez poszukiwania jej sensu. Każde pytanie o możliwość doświadczenia religijnego ma przeważnie związek z pytaniem o sens bycia. W akcie religijnym ludzie przeciwstawiają sens bezsensowności, całość rozdrobnieniu, odwagę lękowi⁵⁰. Religia warunkowana pytaniem o sens domaga się od podmiotu pozytywnego i odpowiadającego danej sytuacji skonkretyzowania sen-

su. Człowiek niezależnie od tego, czy takie jest jego pragnienie czy nie, musi nadawać sens własnemu życiu, musi zastanawiać się nad sobą i siebie sprawdzać. Jego życie musi być poszukiwaniem sensu tego świata i jego wartości⁵¹.

Znaczenie edukacji szkolnej

W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera sposób realizacji procesu nauczania i wychowania w szkole. Nauczanie i wychowanie szkolne powinno dziś zachęcać i przygotowywać do świadomego widzenia swego życia. Wymaga ono nie tylko zapewnienia fachowej wiedzy, ale i ukierunkowania na budzenie odpowiedzialności podmiotu, ku budzeniu dojrzałości moralnej. Ma to być więc wychowanie ku wartościom. Z pytania o wartości nie może być wyłączone zagadnienie sensu, bo jest ono nierozzerwalnie związane z człowiekiem. W tym poszukiwaniu wartości i stawianiu pytania o sens uczeń ma prawo oczekiwać wsparcia. Wychowanie więc wymaga subiektywnej działalności moralnej i religijnej wspieranej przez nauczyciela⁵².

Nowe zadania edukacji religijnej

Nowe znaczenie szkolnej nauki religii

Jednym z istotnych elementów uprawomocnienia nauczania religii w szkolnym systemie nauczania i wychowania jest związek edukacji z religią, na który wyżej wskazano, jest potrzeba i zadanie poważnego potraktowania kategorii aksjologicznych w systemie kształcenia i wychowania. Dlatego też wydaje się, że w sytuacji społeczeństwa ponowoczesnego nauczanie religii, obok racji kościelnych i ewangelizacyjnych, nabiera nowego znaczenia.

Pytanie o sens należy do każdego rodza-

ju nauczania, do każdego przedmiotu nauczanego w szkole. W nauczaniu religii pytanie to nabiera szczególnego znaczenia. Jego zadaniem jest uczyć samodzielnego tworzenia sensu w sytuacji społeczeństwa pluralistycznego. Pytanie o sens ma być więc nie tylko domyślnie obecne, ono ma być osobnym, wydzielonym tematem nauczania religijnego, "nauczanie religii jest bowiem antropologicznym zadaniem tworzenia sensu", konfrontowania tego sensu z sytuacją egzystencjalną uczniów⁵³. Edukacja religijna w szkole jest tym polem najbardziej sposobnym i właściwym do stawiania pytań o sens egzystencji.

Chrześcijańskie nauczanie religii w swej istocie i pierwotnym zadaniu podejmuje najpierw pytanie o Boga, który objawił się w Jezusie Chrystusie. Podejmuje następnie ważne pytania o człowieka. Pytania takie są przecież podstawowymi pytaniami pedagogii Ewangelii, która zachęca człowieka do refleksji nad sobą. Pytanie: "kim jestem", jest jednym z podstawowych pytań w procesie wychowania. Jeśli jest ono pomijane, wychowanie łatwo może stać się jedynie tresurą lub omijaniem podstawowych zagadnień ludzkiej egzystencji.

W nauczaniu religijnym nie chodzi więc jedynie o to, aby znaleźć gotowe odpowiedzi na pytania, ale o umiejętność stawiania tych pytań i rozumienia siebie samego w ich świetle. Chodzi więc o budzenie pytań natury metafizycznej, ciekawości odnajdywania sensu.

Edukacja religijna w sytuacji kultury "instant"

Kolejnym zagadnieniem, ważnym dla edukacji religijnej, szczególnie w szkolnej nauce religii, jest pytanie o kształt tej edukacji w sytuacji kultury "instant", jej konsumpcyjnego oblicza. Cytowany już Z. Melosik stawia ważne pytanie: "w jaki sposób powinni na te zjawiska reagować rodzice i peda-

godzy?”. Jego zdaniem istnieją tu cztery możliwości:

1. Świadome dążenie do zablokowania istniejących trendów kulturowych, w imię uznanych, tradycyjnych wartości kulturowych;

2. Bezrefleksyjne dryfowanie wraz ze szybko zmieniającą się kulturą;

3. Akceptacja euforii supermarketu i bezkrytyczne „klikanie” w rzeczywistość, tak jak gdyby to była strona z Internetu;

4. Negocjacja z młodzieżą kształtu rzeczywistości, w której wspólnie żyjemy, a w szczególności kształtowanie w młodzieży nawyku świadomego podejmowania wyborów odnośnie do kształtu własnego „ja”.

Jego zdaniem jedynie czwarta z wymienionych alternatyw daje pedagogom

i pedagogice możliwość realnego uczestnictwa w kształtowaniu tożsamości i życia współczesnej młodzieży⁵⁴.

Negocjacja kształtu rzeczywistości

Nie kwestionując tej opinii powinniśmy jednak zapytać o znaczenie dla edukacji religijnej przynajmniej niektórych elementów jego propozycji. I tak rodzi się pytanie o to, co może oznaczać „negocjacja z młodzieżą kształtu rzeczywistości, w której żyjemy”? Nie ulega wątpliwości, że taka negocjacja, jako dialog i zaproszenie do współtworzenia rzeczywistości jest nieodzowna. I dodajmy: jest jej stanowczo za mało. Sensem edukacji jest bowiem wzmocnienie twórczych relacji, poprzez które uczeń nabywa odpowiedzialności za rzeczywistość, w której uczestniczy⁵⁵.

Trzeba jednak wyraźnie powiedzieć, jakie elementy rzeczywistości mogą być negocjowane. W edukacji religijnej na przykład jest depozyt wiary, treść przekazu Ewangelii, credo Kościoła. To elementy stały, kerygmat podstawowy, który nie podlega negocjacji. Dekalog, wartość, jaką jest życie, zasady i normy moralne oparte na Dekalogu i na przesłaniu Kazania na górze też nie powstały w

drodze negocjacji i negocjacji nie podlegają. Ich odczytywanie, interpretacja jest ciągle w życiu Kościoła rozwijane, podlega temu, co po II Soborze Watykańskim stało się elementem „aggiornamento”, odnowy przystosowanej do wymogów czasu. I to wszystko co nie jest kerygmatem, a jest elementem życia Kościoła, podlegającym zmianie, rozwojowi, powinno być przedmiotem dialogu i negocjacji. Dogmatyzowanie w wychowaniu religijnym tego, co nie jest zasadą wiary i życia moralnego, łatwo może prowadzić do ciasnoty intelektualnej i fundamentalizmu religijnego.

Zdaniem Waltera Brueggmana, edukacja religijna powinna najpierw opierać się na kanonie, jednak takim, który jest w ciągłym rozwoju. Tylko wtedy bowiem uniknąć można sytuacji, w której chrześcijańska szkoła albo Kościół jako całość stanie się skansenem nie pasującym do potrzeb współczesnego człowieka lub ośrodkiem całkowicie względnymi i oderwanym od tradycji. Sytuacja, w której znajduje się człowiek, wymaga uwzględniania i dialogicznego współistnienia zarówno przeszłości, jak i przyszłości.

Drugim kamieniem węgielnym chrześcijańskiej edukacji - jak to podkreśla M. Patalon - jest uznanie bezwzględnej wartości każdego człowieka, postrzeganego jako bliźni. Cała mądrość polega na utrzymaniu równowagi, a właściwie dialogu pomiędzy tymi dwoma zasadami naczelnymi: pierwiastkiem boskim i ludzkim w edukacji⁵⁶.

Ku dojrzałości religijnej - kształtowanie umiejętności wyboru

Podejmując dalej propozycję Z. Melosika pytajmy, jak rozumieć owo „kształtowanie w młodzieży nawyku świadomego podejmowania wyborów odnośnie do kształtu własnego „ja”. Świadome podejmowanie wyborów może tylko wtedy być odpowiedzialne i wychowawczo skuteczne, gdy istnieje jakieś jednoznaczne kryterium, trwałe fundament,

na którym można by się oprzeć, punkt odniesienia dla doraźnych decyzji, które człowiek podejmuje. Rodzi się więc pytanie o charakter przekazu religijnego w świecie kultury tak “migotliwej”, kultury “nieustannych przerywników”. Czy powinien on dostosować się do mentalności namiętych oglądaczy codziennych telewizyjnych “mydlanych oper”, chętnie przenoszących się w inny świat, czy też może pozostawać przy ofercie tworzenia środowiska ciszy i skupienia, refleksji i modlitwy. Czy pokazywać trwałe wartości Ewangelii i tradycji Kościoła, czy też może pójść za pokusą relatywizacji wszystkiego i szukać poklasku u słuchaczy przez schlebianie chwilowym modom?

Edukacja religijna w służbie człowieka

Nakreślona wyżej sytuacja chrześcijaństwa i poszczególnych Kościołów wyznacza edukacji religijnej szczególne zadania. Musi więc w pierwszej kolejności chodzić o podstawę nowoczesnego ugruntowania chrześcijaństwa oraz o pytanie, jakie znaczenie i jaką wartość posiada dla dzisiejszego człowieka bycie chrześcijaninem. Wymóg ten jest wskazywany już we wcześniejszych dokumentach Kościoła i literaturze na temat celów edukacji religijnej⁵⁷.

W tym kontekście nauczanie religii nie może być rozumiane jedynie jako przygotowywanie się do konkretnej praktyki religijnej. Powinno ono raczej prowadzić do podjęcia decyzji w odniesieniu do wiary, wzywać do niej ucznia, który – konfrontując ją z chrześcijańską odpowiedzią – zostaje zachęcony do określenia własnej drogi i nadania sensu swojemu życiu. Celem nauczania religii jest takie ukształtowanie ucznia w gotowości i dojrzałości do podejmowania życiowych wyborów, aby potrafił podjąć zadania życiowe, motywowany Ewangelią⁵⁸.

Będzie to możliwe wtedy, gdy przekazywane prawdy wiary będą miały wyraźne odniesienie do życia, nie będą abstrakcyjne,

gdy głoszenie Ewangelii i refleksja teologiczna będą bliskie człowiekowi i jego problemom. Wiara powinna być realizowalna w kontekście życia, a życie zrozumiałe w świetle wiary. Dzieje się tak z jednej strony przez zwrócenie uwagi na zagadnienia niepewności życia, a z drugiej przez otwarcie codziennych i świeckich doświadczeń na obietnice niesione przez wiarę. Należy odbierać sygnały transcendencji wśród codziennych życiowych zdarzeń. Przekazywanie wiary dokonuje się poza tym poprzez podstawowe doświadczenia sytuacje ekstremalne, podczas których człowiek sam nie stawia pytania o sens, lecz pytania takie otrzymuje⁵⁹.

W przekazywaniu wiary należy dokonywać odkrywania zgodności między otrzymanymi w tradycji doświadczeniami wiary a własnym życiem. Inaczej ujmując, trzeba odnajdywać “Boga życia” w realiach tego życia. Takiego rodzaju nauczanie posiada dwojaką otwartość: wobec realnych doświadczeń życiowych uczestniczących w nim osób oraz wobec wiary chrześcijańskiej jako możliwego wyjaśnienia sensu i orientacji życiowej⁶⁰.

Ten rodzaj przekazu stawia nauczyciela w szczególnej sytuacji: musi on poważnie potraktować swoje własne doświadczenie religijne i być gotowym na jego akceptację, jak też otwarcie mówić o religijnym wyjaśnieniu swojego własnego życia. Wymaga to od nauczyciela świadectwa wiary, w którym występuje on przed uczniami jako ktoś, kto nie przechodzi obojętnie obok doświadczenia życiowego i religijnego uczniów, razem z nimi formułuje pytania o sens życia. Musi być w tym autentyczny, odchodzić od codziennej rutyny, otwierać się na szeroko pojęte życie i innych ludzi, szczególnie tych, przed którymi staje.

Zakończenie

Tempo przemian cywilizacyjnych, społeczno-kulturowych i życia religijnego jest dziś tak intensywne, że ciągle będzie zmuszać do

rewizji dotychczasowych, przyjętych rozwiązań edukacyjnych, także w dziedzinie przekazu religijnego. Uchwycenie tego, co niezmiennie i ważne, a także wskazywanie na nowe odczytywanie znaków czasu jest istotnym zadaniem refleksji w polu pedagogiki religii. Od tego będzie w dużym stopniu za-

leżało prawidłowe wskazanie na sposób przekazu, relacje między wychowawcami a wychowanymi, uwrażliwienie na umiejętność rozumienia potrzeb młodego pokolenia. Zaproponowane tu rozważania były próbą rozmowy na te tematy. Są one pewnym materiałem do przemyśleń i dyskusji.

PRZYPISY

- ¹ Warto zwrócić uwagę szczególnie na pracę Mirosława Patalona, *Teologia a pedagogika. Teologia mediacji* H. Richarda Niebuhra jako źródło inspiracji pedagogicznych. Słupsk. 2002; ukazującą znaczenie prac H. R. Niebuhra dla relacji pedagogiki i teologii. Zagadnienie podobne, a mianowicie relację edukacji i religii odnajdziemy w pracy Jarosława Michalskiego *Edukacja i religia jako źródła rozwoju egzystencjalno-kognitywnego. Studium heremenutyczno-krytyczne*. Toruń. 2004. Warto też pamiętać o aktualności prac m.in. *Milerskiego B. Elementy pedagogiki religijnej*. Warszawa. 1998. *Religia a szkoła. Status edukacji religijnej w ujęciu ewangelickim*. Warszawa. 1998.
- ² *Mariański J. Młodzież między tradycją a ponowoczesnością*. Lublin. 1995. S. 15.
- ³ *Sareło Z. Postmodernistyczny styl myślenia i życia, w: Postmodernizm. Wyzwanie dla chrześcijaństwa*, red. Z. Sareło. Warszawa. 1995. S. 10.
- ⁴ *Adamski F. Kulturowe i polityczne podłoże rozchwywania aksjonormatywnego ładu społeczno-moralnego, w: Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, red. F. Adamski i A.M. De Tchorzewski. Kraków. 1999. S. 13; *J. Bagrowicz. Edukacja religijna współczesnej młodzieży. Źródła i cele*. Toruń. 2000. S. 20–21.
- ⁵ *Cichoń W. Wartości – człowiek – wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej*. Kraków. 1996. S. 78; *Rynio A. Integralne...* Dz. cyt. S. 17.
- ⁶ *Mariański J. Religia i Kościół pomiędzy tradycją i ponowoczesnością. Studium socjologiczne*. Kraków. 1997. S. 33.
- ⁷ *Kosłowski P. Europa jutra*. Lublin. 1994. S. 74–75.
- ⁸ *Kowalczyk S. Liberalizm i jego filozofia*. Katowice. 1995. S. 109–11.
- ⁹ *Bauman Z. Ponowoczesność, czyli dekonstruowanie nieśmiertelności, w: Postmodernizm a filozofia. Wybór tekstów*, red. S. Czerniak, A. Szahaj. Warszawa. 1996. S. 150–155.
- ¹⁰ Doskonałą metaforę dla niej stanowi slogan: “Kaczor Donald idzie na zakupy!!!. Jak wiemy, nigdy nie wiadomo, jaki szalony pomysł wpadnie kaczorowi Donaldowi do głowy. I o to właśnie chodzi! Rynek jest na wszystko przygotowany i uwielbia mentalność takiego nieodpowiedzialnego konsumenta”. *Melosik Z. Młodzież w kulturze współczesnej. Paradoxy pop-tożsamości, w: Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie. Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, red. E. Malewska, B. Śliwerski. Kraków. 2002. S. 56.
- ¹¹ *Między kulturą a antykulturą. Rozmowa z kard. Pauliem Poupardem, przewodniczącym Papieskiej Rady Kultury, (rozm. M. Przeciszewski)*. Wiadomości KAI 29 (2004). S. 24.
- ¹² *Tenże, Kultura instant – paradoxy pop-tożsamości, w: Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości*, red. M. Cylkowska-Nowak. Poznań. 2000. S. 373–374.
- ¹³ *Witkowski L. Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. Warszawa. 1998. S. 119–120.
- ¹⁴ Tamże.
- ¹⁵ *Melosik Z. Coca-Cola: soft drink jako “model” życia i tożsamości, w: Edukacja*. Dz. cyt. S. 433–452.
- ¹⁶ *Forte B. Chrześcijaństwo europejskie wobec współczesnych wyzwań, w: Kościół w życiu publicznym. Teologia polska i europejska wobec nowych wyzwań*. T. I. Lublin. 2004. S. 17.
- ¹⁷ *Mariański J. Młodzież – sens – Kościół. Wspólne poszukiwanie drogi, w: Tertio millennio adveniente. U progu trzeciego tysiąclecia*, red. G. Witaszek. Lublin. 2000. S. 86–89.
- ¹⁸ *Mariański J. Religijność młodzieży polskiej. Ethos 23 (1993). S. 97–112; tenże. Młodzież współczesna wobec wartości. Roczniki Teologiczno-Kanoniczne 6 (1994). S. 135–159; Bagrowicz J. Współczesna młodzież, *Ateneum Kapłańskie 128 (1997). S. 3–15; Piwowarski W. Młodzież a**

- wartości podstawowe, w: L. Adamczuk (red.), *Religia w dobie przełomu w Polsce*. Warszawa. 1991. S. 106–134.
- ¹⁹ Zob. *Krąpiec M. A.* Ludzka wolność i jej granice. Warszawa. 1997; *Schipperges K. L.* Społeczeństwo egalitarne i związane z nim zagrożenia, tłum. *Balter L.* *Communio* 9 (1994). S. 274–278; *Wiegand W.* *Religiöse Erziehung in der Lebenswelt der Moderne. Zur sozialwissenschaftlichen und theologischen Grundlegung eines pragmatischen Modelles religiöser Erziehung*. Wilhelmsheld. 1994; *Sarelo Z.* Postmodernistyczny styl myślenia i życia, w tenże (red.), *Postmodernizm. Wyzwanie dla chrześcijaństwa*. Warszawa. 1995. S. 9–27.
- ²⁰ Tamże. S. 17–18.
- ²¹ Tamże. S. 18–20.
- ²² *Mariański J.* *Moralność w procesie przemian. Szkice socjologiczne*. Warszawa. 1990. S. 43–44.
- ²³ *Patalon M.* *Teologia a pedagogika*. Dz. cyt. S. 22.
- ²⁴ *Mariański J.* *Religia i Kościół między tradycją i ponowoczesnością. Studium socjologiczne*. Zakład Wydawniczy Nomos. Kraków. 1997. S. 59.
- ²⁵ *Pawliszak P.* *Deprywatyżacja religii – zagrożenie czy szansa nowoczesnych społeczeństw?* *Studia Socjologiczne* 1 (1999). S. 125–127.
- ²⁶ *Między kulturą a antykulturą*. Dz. cyt. S. 24.
- ²⁷ *Eliade M.* *Sacrum i profanum. O istocie religijności*. Warszawa. 1996.
- ²⁸ *Witkowski L.* *W stronę zdecentrowanego rozumienia świata, w: Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie. Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, red. E. Malewska, B. Śliwerski. Kraków. 2002. S. 47–48.
- ²⁹ *Gabriel K.* *Christentum zwischen Tradition und Postmoderne*. Freiburg-Basel-Wien. 1992. S. 117; *Michalski J.* *Edukacja i religia jako źródła rozwoju egzystencjalno-kognitywnego*. Dz. cyt. S. 30.
- ³⁰ *Patalon M.* Dz. cyt. S. 24–25.
- ³¹ Tamże. S. 179.
- ³² *Michalski J.* Dz. cyt. S. 199–200.
- ³³ *Kwieciński Z.* *Pluralizm – pedagogiczną szansą czy brzemieniem? W: Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*. red. T. Kukołowicz, M. Nowak. Lublin. 1997. S. 15–22.
- ³⁴ *Wrońska K.* *Osoba i wychowanie. Wokół personalistycznej filozofii wychowania Karola Wojtyły Jana Pawła II*. Kraków. 200. S. 8.
- ³⁵ *Ingarden R.* *O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych, w: tenże, Książeczka o człowieku*. Kraków. 1987. S. 97–110; *Wrońska K.* Dz. cyt. S. 8–9.
- ³⁶ *Kwieciński Z.* *Edukacja wobec różnic i zmienności. Słowo na otwarcie IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego w Olsztynie, w: Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie. Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, red. E. Malewska, B. Śliwerski. Kraków. 2002. S. 19–20.
- ³⁷ *Bagrowicz J.* *Sprawozdanie z prac sekcji XI – “Wychowanie religijne w społeczeństwach pluralistycznych”*, w: *Pedagogika i edukacja...* Dz. cyt. S. 481–482.
- ³⁸ *Np. Nalaskowski A.* *Niepokój o szkołę*. Kraków. 1995; tenże. *Widnokreśli edukacji*. Kraków. 2002.
- ³⁹ *Kwieciński Z.* *Pedagogiczne zero. Zastosowania problemowe, epistemiczne i magiczne* // *Zbigniew Kwieciński. Doctor Honoris Causa Universitatis Opoliensis*. Opole. 2004. S. 46.
- ⁴⁰ *Między kulturą a antykulturą*. Dz. cyt. S. 23–24.
- ⁴¹ *Melosik Z.* *Młodzież w kulturze*. Dz. cyt. S. 62.
- ⁴² *Baudrillard J.* *In the Shadow of the Silent Majorities*. New York. 1983. S. 95. Cyt. za: Z. Melosik. *Młodzież w kulturze*. Dz. Cyt. S. 64.
- ⁴³ *Michalski J.* Dz. cyt. S. 33.
- ⁴⁴ *Jan Paweł II.* *W imię przyszłości kultury. Przemówienie w UNESCO. Paryż 2 VI 1980 // Wiara i kultura. Dokumenty, przemówienia, homilie*, red. M. Radwan, S. Wylęzek, T. Gorzkula. Rzym-Lublin. 1988. S. 58–59; tenże. *Teologia kultury. Wybór tekstów // Poznać człowieka w Chrystusie. Jan Paweł II o godności ludzkiej. Częstochowa*. 1983. S. 203.
- ⁴⁵ *Koch T.* *Religion und die Erfahrung von Sinn* // *Bahr H. E.* (hgrs). *Religionsgespräche. Zur Gesellschaftlichen Rolle der Religion*. Darmstadt-Neuwied. 1975. S. 120–145; *Kondziela J.* *Społeczny wymiar sensu życia* // *Popielski K.* (red.). *Człowiek – pytanie otwarte*. Lublin. 1987. S. 181–184; *Brezinka W.* *Erziehung in einer wertunsuchenden Gesellschaft*. München-Basel. 1993; *Tillich P.* *Męstwo bycia*. Poznań. 1994. S. 37–94; tenże. *Pytania o Nieuwarunkowane. Pisma z filozofii religii*, tłum. J. Zychowicz. Kraków 1994. S. 74–85; *Frankl V. E.* *Das Leiden am sinnlosen Leben*. Universitas 2 (1989). S. 154–164; tenże. *Der Mensch auf der Suche nach Sinn, w: tenże, Psychoterapie für Laien*. Freiburg. 1972. S. 40–54; *Popielski K.* *Noetyczny wymiar osobowości. Psychologiczna analiza poczucia sensu życia*. Lublin. 1994. S. 187–222.
- ⁴⁶ *Chlewiński Z.* *Religia a osobowość człowieka* // *Zimoń H.* (red.). *Religia w świecie współczesnym. Zarys problematyki religioznawczej*. Lublin. 2001. S. 89–105.
- ⁴⁷ *Michalski J.* Dz. Cyt. S. 149–156.
- ⁴⁸ Tamże. S. 157.
- ⁴⁹ *Mariański J.* *Między nadzieją i zwątpieniem. Sens życia w świadomości młodzieży szkolnej*. Lublin. 1998. S. 147–168.

- ⁵⁰ *Frankl V. E.* Das Leiden am sinnlosen Leben // *Universitas 2* (1989). S. 154–164; *Popielski K.* Noetyczny wymiar osobowości. Psychologiczna analiza poczucia sensu życia. Lublin. 1994. S. 187–222; *Michalski J.* Dz. cyt. S. 39.
- ⁵¹ *Michalski J.* Dz. Cyt. S. 133–134.
- ⁵² *Michalski J.* Dz. Cyt. S. 185–195.
- ⁵³ Tamże. S. 197.
- ⁵⁴ *Melosik Z.*
- ⁵⁵ *Patalon M.* Dz. Cyt. S. 201.
- ⁵⁶ *Brueggmann W.* The Creative World. Canon as Model for Biblical Education. Philadelphia: Fortress Press. 1982. S. 6–13; *Patalon M.* Dz. Cyt. S. 203–204.
- ⁵⁷ Zob. Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim II Soboru Watykańskiego *Gravissimum educationis*, wyd. pol. Poznań. 1968. Nr 1–2; *Charytański J.* Cele katechezy // *Murawski R.* (red.). Teoretyczne założenia katechezy młodzieżowej. S. 147–148; *Bagrowicz J.* Edukacja religijna współczesnej młodzieży. S. 221–228; *Gollner R.* Religionsunterricht: Unterricht mit anonymen Christen. Lebendige Katechese. 1991. Nr. 1 (13). S. 1–8.
- ⁵⁸ *Michalski J.* Dz. Cyt. S. 200–201.
- ⁵⁹ *Michalski J.* Dz. Cyt. S. 205–206.
- ⁶⁰ *Marek Z.* Zbawcze Orędzie w posłudze katechetycznej // *Katecheza Kościoła w świetle Dyrektorium ogólnego o katechizacji.* Kraków. 1999. S. 93–121; *Michalski J.* Dz. cyt. S. 206.

BIBLIOGRAFIA

- Koch T.* Religion und die Erfahrung von Sinn // *Bahr H. E.* (hgrs). Religionsgespräche. Zur Gesellschaftlichen Rolle der Religion. Garmsstadt-Neuwied. 1975. S. 120–145.
- Mariański J.* Moralność w procesie przemian. Szkice socjologiczne. Warszawa. 1990.
- Gabriel K.* Christentum zwischen Tradition und Postmoderne. Freiburg-Basel-Wien. 1992.
- Brezinka W.* Erziehung in einer wertunsucheren Gesellschaft. München-Basel. 1993.
- Popielski K.* Noetyczny wymiar osobowości. Psychologiczna analiza poczucia sensu życia. Lublin. 1994.
- Kosłowski P.* Europa jutra. Lublin. 1994.
- Tillich P.* Męstwo bycia. Poznań. 1994.
- Tillich P.* Pytania o Nieuwarukowane. Pisma z filozofii religii. Kraków. 1994.
- Wiegand W.* Religiöse Erziehung In der Lebenswelt der Moderne. Zur sozialwissenschaftlichen und theologischen Grundlegung eines pragmatischen Modelles religiöser Erziehung. Wilhelsfeld. 1994.
- Kowalczyk S.* Liberalizm i jego filozofia. Katowice. 1995.
- Mariański J.* Młodzież między tradycją a ponowoczesnością. Lublin. 1995.
- Nalaskowski A.* Niepokój o szkołę. Kraków. 1995.
- Cichoń W.* Wartości – człowiek – wychowanie. Zarys problematyki aksjologiczno-wychowawczej. Kraków. 1996.
- Eliade M.* Sacrum i profanum. O istocie religijności. Warszawa. 1996.
- Mariański J.* Religia i Kościół pomiędzy tradycją i ponowoczesnością. Studium socjologiczne. Kraków. 1997.
- Krapiec A.* Ludzka wolność i jej granice. Warszawa. 1997.
- Milerski B.* Elementy pedagogiki religijnej. Warszawa. 1998.
- Milerski B.* Religia a szkoła. Status edukacji religijnej w ujęciu ewangelickim. Warszawa. 1998.
- Witkowski L.* Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność. Warszawa. 1998.
- Mariański J.* Między nadzieją i zwątpieniem. Sens życia w świadomości młodzieży szkolnej. Lublin 1998.
- Adamski F.* (red.) Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania. Kraków. 1999.
- Bagrowicz J.* Edukacja religijna współczesnej młodzieży. Źródła i cele. Toruń. 2000.
- Wrońska K.* Osoba i wychowanie. Wokół personalistycznej filozofii wychowania Karola Wojtyły Jana Pawła II. Kraków. 2000.
- Kwieciński Z.* Tropy-ślady-próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza. Poznań-Olsztyn. 2000.
- Patalon M.* Teologia a pedagogika. Teologia mediacji H. Richarda Niebuhra jako źródło inspiracji pedagogicznych. Słupsk. 2002.
- Michalski J.* Edukacja religijna jako źródło rozwoju egzystencjalno-kognitywnego. Studium hermeneutyczno-krytyczne. Toruń. 2004.
- Rynio A.* Integralne wychowanie w myśli Jana Pawła II. Lublin. 2004.

Jerzy BAGROWICZ

RELIGINIO ŠVIETIMO SĄLYGOS POSTMODERNIOJE VISUOMENĖJE

S a n t r a u k a

Socialinės ir kultūrinės perversijos, vykstančios nuo XX amžiaus pabaigos, turėjo ir tebeturi didžiulę įtaką žmogaus ugdymo sampratai. Ugdymo sampratai itin didelę įtaką daro vadinamasis postmodernizmas. Tarp kitų postmodernizmo padarinių paminėtinas vertybių sistemų sureliatyvėjimas. Dėl reliatyvizmo tampa sunku, kartais netgi neįmanoma, rasti gyvenimo tikslą ir prasmę. Taigi viena iš šiuolaikinio žmogaus tragedijų yra išblėsęs susidomėjimas pamatiniais dalykais ir atsakymais į klausimus, susijusius su žmogaus gyvenimu ir mirtimi.

Nūdien pastebimi tam tikri požymiai, kad imama ieškoti prarastosios prasmės. Daugelio žmonių sąžinėse stiprėja Kito ilgesys. Taip pat matyti ir augantis

poreikis iš naujo kelti pamatinius klausimus. Atgimsta ir labai asmeninis prasmės perspektyvos troškimas, itin asmenišką sugrįžimo prie *sacrum* troškimas.

Šiuose procesuose ypač svarbus vaidmuo tenka pedagogikai. Pedagogika pamažėl įveikia ją apėmusią sumaištį ir, apmąstydamą žmogaus ugdymą, grįžta prie teologijos.

Dabar klausimai apie prarastos prasmės ieškojimą yra ir rimtas uždavinys, ir drauge iššūkis religijos pedagogikai ir religiniam švietimui. Švietimo ir religijos ryšys šiandien yra rimtų ir gilių apmąstymų objektas. Šioje plotmėje kyla nauji dideli reikalavimai religiniam švietimui.

PAGRINDINIAI ŽODŽIAI: religinis švietimas, postmodernioji visuomenė, prasmės ieškojimas, mokyklos krizė.

KEY WORDS: religious education, postmodernist society, searching for a sense, the crisis of school.

Jerzy BAGROWICZ – honorary Papal Prelate, Reverend Professor, habilitated doctor. He completed his education at the Theological Seminar in Włocławek (1956–1962), at the Catholic University of Lublin in the domain of catechism and the pedagogy of religion (in 1970, he got a doctor degree), and at the Catholic Institute in Paris (1972–1973). Since 1968, a lecturer on pedagogy and catechism in the Theological Seminar in Włocławek; 1978–1997, editor-in-chief of the magazine *Ateneum Kapłańskie*. He was habilitated in 1993 at the Theological Academy of Warsaw. 1994–1998 he was a professor and the director of the Fundamental Catechism Department at the Theological Academy in Warsaw. Since 1996, he has been a professor in the Institute of Pedagogy in the Humanistic Department at the Nicolaus Copernicus University in Toruń. The founder and the editor-in-chief of the periodical *Paedagogia Christiana*. In 2000 he was awarded a title of the professor of humanities; since 2001 he has been the dean of the Theology Department at the Nicolaus Copernicus University in Toruń. He is a member of the Committee on Theological Studies in Polish Academy of Sciences, a member of the Scientific Association of Włocławek, a member of the Scientific Association of Toruń. He is engaged in the issues of pedagogy of theology and catechism. The author of three books, the editor of several collective works, and over 150 scientific articles.

Jerzy BAGROWICZ – popiežiaus garbės prelatas, profesorius, habilituotas daktaras. Studijavo Włocławeko teologijos seminarijoje (1956–1962), Liublino katalikų universitete katechetiką ir religijos pedagogiką (1970 m. šiame universitete apsigynė daktaro laipsnį) ir Katalikų institute Paryžiuje (1972–1973). Nuo 1968 m. dėstė pedagogiką ir katekizmą Włocławeko teologijos seminarijoje, 1978–1997 m. – žurnalo „*Ateneum Kapłańskie*“ vyr. redaktorius. Habilituotas 1993 m. Varšuvos teologijos akademijoje. 1994–1998 – šio akademijos profesorius ir Katechetikos pagrindų katedros vedėjas. Nuo 1996 m. profesoriauja Torūnės N. Koperniko universiteto Pedagogikos institute. Įkūrė periodinį leidinį „*Paedagogia Christiana*“ ir yra jo vyriausiasis redaktorius. 2000 m. suteiktas humanitarinių mokslų profesoriaus vardas, nuo 2001 m. – Torūnės N. Koperniko universiteto Teologijos fakulteto dekanas. Lenkijos mokslų akademijos teologijos studijų komiteto narys, Włocławeko ir Torūnės mokslinių asociacijų narys. Mokslinių interesų sritys – teologijos pedagogika ir katekizmas. Trijų knygų ir daugiau kaip 150 mokslinių straipsnių autorius, kelių kolektyvinių veikalų redaktorius.