

**Zbigniew Marek**

Akademia Ignatianum w Krakowie

## **Duchowość, religia i wychowanie**

### **Spirituality, religion and upbringing**

**ABSTRACT:** The article offers reflection on the significance of referring to religion – which constitutes the basis of spiritual development of a human being – in educational processes. Without questioning the role of natural spirituality in educational processes, the role of spirituality based on the relations of human beings with Transcendence is emphasised. Frequent misunderstandings in this area often originate from a lack of thorough knowledge of the religious message directed at education, as it cannot be identified with attaining one's goals (the message of a doctrine). A reflection on the tasks of pedagogy of religion can be helpful in analysing the relation between education and religion. Bearing this in mind, the author highlights the vital role of education and upbringing in a person's spiritual development. The author believes that such development will help a person open to a reality where 'to have' is not the most important value. This is why spirituality understood in its broadest sense is so important in education. It also enables a person to open not only to natural cognition, where the intellect plays the leading role, but also to religious cognition, where the central role is played by the answers to existential questions 'offered' to people by God, which is the essence of the pedagogy of religion.

**KEYWORDS:** Religion, spirituality, spiritual life, education, Transcendence.

**STRESZCZENIE:** W artykule podjęto refleksję nad zasadnością odwoływania się w procesach edukacyjnych do religii stanowiącej fundament rozwoju duchowego człowieka. Bez kwestionowania udziału w procesach edukacyjnych duchowości naturalnej, zostaje podkreślona rola duchowości odwołującej się do relacji człowieka z Transcendencją. Występujące na tym polu nieporozumienia w wielu przypadkach biorą się z niezajomości religijnego przesłania wobec edukacji, jako że nie można go utożsamiać z realizacją celów własnych (przekazem doktryny). Wiele światła przy ustalaniu relacji między edukacją a religią może wnieść refleksja nad zadaniami rozwijanej pedagogiki religii. Z tym przekonaniem autor wskazuje na znaczenie edukacyjno-wychowawcze troski o rozwój duchowy człowieka. Uważa też, że rozwój ten będzie wspierać otwarcie osoby na rzeczywistości wykraczające poza pojęcie „mieć”. Z tych powodów istotne dla całej edukacji są działania dowartościowujące

walory, jakie zawiera w sobie pojęcie „duchowość”. Na tej drodze upatruje też możliwość otwierania osoby nie tylko na rzeczywistość poznania naturalnego, w którym wiodącą rolę spełnia intelekt, ale też na poznanie religijne. W tej drugiej formie poznania dominującą rolę spełniają „podawane” ludziom przez Boga wyjaśnienia ich egzystencjalnych pytań, którymi szczegółowo zajmuje się pedagogika religii.

**SŁOWA KLUCZOWE:** Religia – duchowość – życie duchowe – wychowanie – Transcendencja.

Powszechna zgoda co do tego, że nadrzędnym celem wychowania jest wspieranie procesów, które służą kształtowaniu osobowości człowieka, sugeruje korzystanie z wszystkich dostępnych środków do jego osiągnięcia. Problem zaczyna się, kiedy uświadamiamy sobie, że procesy te zachodzą w zróżnicowanych światopoglądowo społeczeństwach. Wolfgang Brezinka podejmując tę kwestię w kontekście funkcjonowania społeczeństw pluralistycznych zauważa, że „realistyczna polityka w kwestiach religii, moralności i wychowania, obok pielęgnowania religijnych zasobów tradycji, moralności i wychowania, musi też energiczniej niż do tej pory popierać moralne odpowiedniki religii”. Jego zdaniem „konieczna jest wieloaspektowa strategia z dwoma punktami ciężkości:

1. wspieranie wszystkich służących w najszerszym sensie dobru ogółu społecznych ugrupowań z ich specyficznymi ideałami;
2. wspieranie, wzbogacanie i rozpowszechnianie społecznych ideałów podstawowych, które winny być wspólne dla wszystkich obywateli” (Brezinka 2007, s. 41).

Poszukiwanie rozwiązań zasygnalizowanej sytuacji wymaga rzetelnej refleksji nad tym, co dla wszystkich zainteresowanych wydaje się wspólne. Jak zauważył już w drugiej połowie minionego wieku Stefan Kunowski wspólne, jeśli nie dla wszystkich, to dla większości systemów wychowania, są „zjawiska duchowe” (Kunowski 1981, s. 210) często łączone z terminem „duchowość”. Nawiązując do tego spostrzeżenia Lidia Marszałek zauważa, że pedagodzy tylko w nikłym stopniu uwzględniają tę rzeczywistość (Marszałek 2013, s. 12–15; wydaje się, że sytuacja ta stopniowo ulega zmianie, czego wyrazem jest chociażby zorganizowana w listopadzie 2014 r. na Uniwersytecie Łódzkim konferencja: *Wokół życia duchowego. Myśl pedagogiczna Bogdana Nawroczyńskiego i jej współczesne implikacje*), chociaż nie jest ona obca naukom humanistycznym i społecznym. Być może wpływ na ten stan rzeczy w sposób znaczący wciąż jeszcze wywiera zacieśnianie znaczeń tego terminu do sfery życia religijnego i wiary człowieka. Wobec zgłaszanych wątpliwości i niejasności warto zająć się możliwościami korzystania z „dobrych owoców, spadających z drzewa wiary chrześcijańskiej na życie społeczne” bez podtekstów religijnej indoktrynacji (Brezinka 2007, s. 41), łączonej z religijnymi celami działalności

katechetycznej Kościołów i wspólnot religijnych. W dyskursie chcemy pochylić się nad przydatnością odwoływania się do duchowości i religii w edukacji i wychowaniu.

## Duchowość

Jedno z pytań, jakie rodzi się w kontekście sugestii S. Kunowskiego o potrzebie respektowania duchowości w procesach integralnego rozwoju osoby, dotyczy możliwości i zasadności odwoływania się do rzeczywistości nazywanej w terminologii teologicznej „duchowością”. W naukach teologicznych łączony jest on zarówno z życiem religijnym (chrześcijańskim), jak też z przeżywaniem wiary (Witek 1989, s. 330). Przyjmuje się, że duchowość stanowi istotny element ludzkiego życia, jakim jest zjednoczenie z Bogiem. Wynika z tego, że nie można uważać jej za jakiś drugorzędny przymiot lub ubogacenie człowieka (Daniluk 1989, s. 317). Dzięki jej rozwijaniu człowiekowi łatwiej znaleźć odpowiedź na pytanie, o co mu ostatecznie w życiu chodzi (Fleming 2013, s. 26).

Pojęcie „duchowość” nie jest jednak zawłaszczone przez nauki teologiczne. Jest terminem występującym także w literaturze humanistycznej i służy objaśnianiu ludzkiej egzystencji (Marszałek 2013, s. 27). „Duchowość”, jako zjawisko, uważana jest za pojęcie proste, niedefiniowalne, któremu trudno nadać jakiś wspólny mianownik (Chmielewski 2002, s. 229). Większość definicji utożsamia ją z ludzką religijnością. Łączy się ją z różnymi formami poznania, emocji (uczuc) i przekonań religijnych, a nawet wiary. Ten sposób postrzegania duchowości nie upoważnia jednak do twierdzenia, że za jej pośrednictwem zostaje wyrażana religijność człowieka. Oczywiście, nie wyklucza to, że oba pojęcia są sobie bliskie. Różnice, jakie zachodzą między nimi, wyznaczają granice zależności. O ile bowiem duchowość bardziej kieruje człowiekiem w stronę idei i wartości pozamaterialnych, to w przypadku religijności mamy do czynienia z działaniami zwracającym człowieka w stronę osobowego Boga. Podobne różnice zachodzą między duchowością a wiarą. O ile duchowość spełnia funkcję wartości objaśniającej sens ludzkiego życia, to wiara religijna opiera się na nawiązywanych przy udzielaniu chrztu osobowych relacjach z Bogiem. Wiara eksponuje też konsekwencje tych relacji: bezwarunkowe okazywanie Bogu zaufania, miłości i wierności nawet w sytuacjach, które po ludzku wydają się dla człowieka oczywistą porażką (np. śmierć) (Tillich 1987, s. 76; B. Sesboüé 2000, s. 34–36; Rychlicki 2001, s. 77–80).

Powyższe rozróżnienie pokazuje, że duchowość w znaczeniu religijnym (chrześcijańskim) łączona jest z systemem odwoływania się do wiary człowieka. System ten kształtuje styl życia, prądy kulturowe oraz sposób sprawowania

kultu. Oznacza też formę życia, która opiera się na akceptowaniu nadrzędnej wartości, jaką dla człowieka jest Sacrum (Witek 1989, s. 330–331). Tak rozumiana duchowość powiązana jest zatem z dążeniem człowieka do najwyższego celu, jakim jest Bóg (Wiseman 2009, s. 25). Wyrazem tych dążeń są zajmowane w życiu postawy. Odnoszą się one do sfery intelektualno-poznawczej, emocjonalno-wartościującej oraz behawioralnej. Wynika z tego, że duchowość współtworzą: świadomość (poznanie), emocjonalność (uczucia) oraz wartości (w tym religijne) wraz z przyjmowaną i akceptowaną ich hierarchią (Chmielewski 2002, s. 229). Ponadto duchowością określa się też wiele zróżnicowanych form warunkowanych przynależnością do zinstytucjonalizowanej konfesji, tradycji kulturowej, formacji wewnątrzkonfesyjnej (zakony) czy stylu epoki (Olchanowski 2006, s. 141). W tych przypadkach do tego pojęcia dodaje się zazwyczaj przymiotnik określający rodzaj duchowości, o którą chodzi: np. duchowość chrześcijańska, prawosławna, buddyjska, benedyktyńska, baroku lub współczesna (Pawluczuk 2004, s. 90).

Współcześnie o duchowości człowieka mówi się też bez odnoszenia jej do kontekstów życia religijnego. Podkreśla się, że życie duchowe, duchowość dotyczą ludzkiej codzienności. Tym samym tworzone jest pojęcie duchowości różne od terminu duchowości religijnej. Można nazwać ją „duchowością naturalną”. Także i w tym przypadku w szerokim i uniwersalnym znaczeniu należy ją uważać za właściwość, która odwołuje się do immanencji ludzkiego bytu. Wyraża ona najbardziej ukryty element, z którego promieniuje dynamizm ludzkiego ducha. Termin ten przedstawiciele nauk psychologicznych, socjologicznych i pedagogicznych (Marszałek 2013, s. 27–59) odnoszą do ludzkich tęsknot oraz dążeń do życia uporządkowanego, opartego na dobrych relacjach z innymi, a także do poszukiwań skryzystalizowanego sensu własnego życia. Dążenia te zostają oparte na naturalnych, a nie religijnych przesłankach.

Duchowość zazwyczaj łączy się z przekonaniami i postawami człowieka. Wyraża się je w wartościach ogólnoludzkich, do których zaliczana jest praca, myślenie, symbole, mowa, sztuka, zabawa, kult, religia, kultura, nauka. Oznacza to, że jako pojęcie antropologiczne „duchowość” odnosi się do „wyższej siły” czy też „porządku”, który istnieje poza człowiekiem, i od którego człowiek czuje się zależny, chociaż nie zawsze jest w stanie tę „siłę” nazwać, określić (Lowen 1992, s. 13–19). Pośród wielu definicji duchowości warto zatrzymać się na dwóch: pierwszej – sformułowanej przez S. Kunowskiego (Kunowski 1981, s. 210–211) – zostają przypisane następujące cechy: rozumność, zdolność do wartościowania i oceniania, wolność, twórczość, otwartość. Inną definicję duchowości, która dowartościowuje dynamizm ludzkiego działania, podaje David L. Fleming SJ (Fleming 2012, s. 5–6), dla którego jest ona zbiorem: postaw,

zwyczajów i wartości. Zbór ten kreśli przed człowiekiem „drogę postępowania” promującą wizję życia, refleksyjny stosunek do codzienności, pełne szacunku nastawienie do świata i nadzieję na pełne odnalezienie Boga (nieśmiertelność).

### **Duchowość wpisana w naturę człowieka**

We współczesnych systemach antropologicznych dominują orientacje inspirowane humanizmem. Objaśniają one w jaki sposób człowiek staje się człowiekiem, jak nim pozostaje, kiedy przestaje nim być, a kiedy staje się nim ponownie itp. (Schulz 2007, s. 14). W świetle metafizyki dopowiemy, że jest on postrzegany jako byt żywy i rozumny, tożsamy z sobą i niepodzielny. Jego życie charakteryzuje jedność biologii (życia wegetatywnego), życia popędowo-zmysłowego oraz życia osobowego (Kiereś 2010, s. 96). Jest zatem bytem substancjalnym, który tworzą ciało i duch, a nie wiązką świadomościowych aktów. Ciało i duch człowieka pozostają względem siebie we wzajemnej, chociaż niesprawdzalnej (Ślipko 2002, s. 51) relacji; stanowią elementarne części składowe jednej (czyli wewnętrznie jednolitej) natury człowieka. Oznacza to, że człowiek pozostając bytem fizycznym, osobowym jest też bytem „ponadfizycznym” takim, który skierowany jest ku jeszcze innym stopniom doskonałości urzeczywistnianej mocą działania (Ślipko 2002, s. 222), które budzą i rozwijają duchowe właściwości natury ludzkiej: akty umysłu i woli (Kozakiewicz 2007, s. 92).

Przedstawione właściwości natury człowieka wskazują, że jest on podmiotem swego istnienia i działania, a więc wyraża się jako „ktoś” w odróżnieniu od istnienia i dynamizmu rzeczy, ujmowanych zaimkiem „coś” (Bronk 2010, s. 63). Swą podmiotowość wyraża w czynach świadomych – naznaczonych aktem poznania, wolnych oraz odpowiedzialnych. Zdolność ta sprawia, że poprzez rozumne działanie może urzeczywistniać swoje człowieczeństwo, odkrywać własne miejsce we wszechświecie oraz swoje ostateczne przeznaczenie. Można mówić, że zdolności te uposażają człowieka w cechy przypisywane duchowości. One to prowadzą go ku osiągnięciu doskonałości. Z tych też powodów, dla pełnego rozwoju człowieka niezbędne jest równomierne rozkładanie działań wspierających ten rozwój zarówno w wymiarze życia biologicznego, jak też duchowego (niezależnie od tego, jak będzie wyjaśniana natura człowieka) (Witek 1989, s. 330). Konieczność taka wynika z tego, że wrażliwość duchowa (duchowość) nie jest automatycznie wpisana w naturę człowieka. Przeciwnie, jest przedmiotem stopniowego jej nabywania i rozwijania.

Właściwością duchowego wymiaru natury człowieka jest zdolność do „bycia otwartym” na otoczenie. Wywiera ona wpływ na relacje osoby nawiązywane z samym sobą, z innymi osobami, z otoczeniem (Adamski 2005, s. 10)

oraz Transcendencją – Bogiem. Znaczenie wielowymiarowych relacji dobrze objaśniają obserwacje poczynione przez Stefana Szumana. Według niego każdy człowiek już u początku swojego życia, zanim jeszcze uświadomi sobie własne istnienie, spostrzega istnienie zarówno innych osób, jak i rzeczy. Na tej podstawie Szuman wnioskuje, że w każdym człowieku istnieje „wrodzone ty”, które nakierowuje go na drugiego człowieka oraz umożliwia odbieranie otaczającego świata jako czegoś zewnętrznego, czegoś, co stoi przed nim i jest obiektem jego poznania (Szuman 1985, s. 48). W ten sposób człowiek uczy się obiektywnego nastawienia do świata. Nawiązując relacje doświadcza własnej podmiotowości: uświadamia sobie, że świat jest mu potrzebny zarówno dla zaspokojenia potrzeb poznania, jak i ubogacania swojej osobowości. Na tej samej drodze rozwija i przyjmuje wzorce życia społecznego, które czyni normami swego moralnego postępowania. Uczy się wreszcie postępowania opartego na motywach altruistycznych, które wyzwalają w nim gotowość bezinteresownego angażowania się w czynienie innym dobra (Marek 2005, s. 52–53).

W literaturze (Piaget 1971, s. 82–83; Olbrycht 2007) psychologicznej i pedagogicznej podkreśla się, że rozwijaniu relacji sprzyjają doświadczenia nabywane w czasie przechodzenia ze stadium życia heteronomicznego w stadium życia autonomicznego. W ich toku ma miejsce zarówno dojrzewanie osobowości, jak też przejmowanie coraz większej odpowiedzialności za swe czyny. Wyrazem tych dążeń są pragnienia osiągnięcia dobra. W pierwszej kolejności człowiek pragnie dobra dla siebie. Jego osiągnięcie powiązane jest z relacjami nawiązywanym z sobą. Przy ich rozwijaniu postrzega siebie zarówno jako podmiot, jak też jako przedmiot własnego myślenia i chcenia: myśli „o sobie” i chce „dla siebie” (Marek 2005, s. 52–53). Relacje te stają się fundamentem budowania relacji międzyosobowych. Dzięki nim osoba odkrywa swą tożsamość. Dzieje się to na drodze odczuwania obecności, uczestnictwa i zaangażowania w sprawy kogoś innego. Stosunki nawiązywane z sobą i z innymi sprzyjają też podejmowaniu i rozwijaniu relacji z Transcendencją – Bogiem. Karl Rahner zauważa, że w każdym człowieku mocno tkwi z jednej strony pragnienia szczęścia, dobra, piękna, a z drugiej poczucie ograniczoności w zaspokajaniu tych potrzeb. Człowiek z jednej strony odczuwa swoją podmiotowość, a z drugiej własne ograniczenia. Ich poznawanie skłania go do poszukiwań możliwości pozwalających przekraczanie poznawanych granic. Pragnienie to czyni go otwartym na Transcendencję, której wprawdzie nie potrafi objąć, i która pozostaje dla niego tajemnicą, ale podpowiada mu możliwości wytłumaczenia i spełnienia własnej podmiotowości (Schneider 1995, s. 439).

Troska o budzenie i rozwijanie relacji z sobą i innymi, a także z Transcendencją jest wyrazem dobrze rozumianej chrześcijańskiej duchowości (Dani-

luk 1989, s. 317), jako że na tej drodze człowiek zmierza do osiągnięcia ludzkiej i religijnej dojrzałości. O ile dojrzałość ludzka uświadamia możliwości zaspokajania naturalnych potrzeb, to efektem dojrzałości religijnej jest umiejętność otwierania się na Transcendencję – Boga. Istotą takiej dojrzałości, zdaniem Parmanandy Divarkara, są postawy, w których człowiek okazuje osobowemu Bogu miłość i zaufanie. One wyzwalają gotowość przyjęcia jako znaku miłości Boga do człowieka nawet tego, co w życiu jest bardzo trudne i niezrozumiałe (Divarkar 2002, s. 157).

Właściwością relacji nawiązywanych z Bogiem jest wyzwianie w człowieku twórczego niepokoju, który skłania go do poszukiwań wartości absolutnych oraz sensu swojego życia. Poszukiwania te Paul Tillich nazwał „troską ostateczną” (Tillich 1987). Troska ta pod żadnym pozorem nie wyklucza troski o sprawy tymczasowe. Podkreśla natomiast istniejącą w człowieku potrzebę, czy wręcz konieczność, określenia najważniejszego, ostatecznego przedmiotu swych dążeń, zabiegów i wysiłków. To ostateczne zatroskanie odnosi się, zdaniem Macieja Bogdalczyka, do źródeł ludzkiego bytu i ostatecznego sensu jego egzystencji. Dla tych powodów człowiek jest gotów spełniać wymagania stawiane mu przez to co Świąte-Transcendentne-Boga, gdyż jest przekonany o realności spełnienia swych najgłębszych pragnień (Bogdalczyk 2012, s. 93).

Podjęcie zagadnień nazwanych „troską ostateczną” uświadamia zależność zachodzącą między tym, co człowiek jest w stanie poznać dzięki intelektowi oraz tym, co poznaje dzięki Bożemu objawieniu. Dostrzeżenie tych zależności dobrze ukazuje różnice zachodzące między naturalną a religijną duchowością. Bez podważania rangi naturalnego objaśniania duchowości dla rozwoju i wychowania osoby należy podkreślić, że w swym zakresie koncentruje się ono na niematerialnym walorze życia codziennego. Obrazują je relacje nawiązywane z sobą, a także z innymi osobami oraz otoczeniem. Ten wymiar duchowości dowartościowuje znaczenie i wartość troski o rozwój i osiągnięcie dojrzałości – człowieczeństwa – poznawanej w wymiarze czasowym. Z kolei duchowość inspirowana religią (chrześcijaństwem) otwiera przed człowiekiem nabywanie umiejętności poznawania świata nie tylko drogą intelektualną i zmysłową – właściwą poznaniu naturalnemu – ale też dzięki poznaniu płynącemu z wyznawanej wiary – poznaniu religijnemu (Marek 2014, s. 50), które wykracza poza ograniczoność przy objaśnianiu istoty dojrzałości, doskonałości, człowieczeństwa. Rozróżnianie wymiarów poznania jest zatem konieczne choćby dlatego, że rzeczywistość ludzkiej egzystencji może być wyjaśniana zarówno z perspektywy naturalnej, jak i religijnej. Wprawdzie poznanie religijne z różnych powodów może nie przekonywać człowieka nastawionego jedynie na empiryczne badanie rzeczywistości, nie znaczy to jednak, że jest ono

falszywe. Respektowanie porządku poznania naturalnego oraz religijnego jest wyrazem korzystania z suwerennych wyborów człowieka. Decyzje te wiążą się z akceptowaniem i przyjęciem za własne zarówno treści poznawanych za pomocą rozumu, jak i treści docierających do człowieka za pośrednictwem Bożego objawienia.

## Duchowość i wychowanie

Akceptacja cielesno-duchowej natury człowieka uświadamia, że o ile sfera cielesności nie może istnieć poza własnymi granicami, o tyle duch człowieka inspiruje jego dążenia do transgresji, czyli przekraczania granic własnej ograniczoności, dzięki czemu może dystansować się od materii, a także wykraczać poza swą cielesność oraz własną ograniczoność (Witek 1989, s. 330; Wiseman 2009, s. 21). Zdolność ta nie rozwija się jednak automatycznie. Domaga się wsparcia. Dlatego tak ważne jest korzystanie w toku procesów edukacyjno-wychowawczych z dorobku i osiągnięć różnych dyscyplin nauki (Pasek 2010, s. 59–60), w tym także z dorobku nauk teologicznych. Chociaż oczekiwania te wydają się działaniami pożądanymi, to jednak wciąż napotykać na wiele trudności. Zdaniem Wojciecha Cichosza dzieje się tak dlatego, że współcześnie kultura w znacznej mierze jest postrzegana i ukazywana jedynie w wymiarze horyzontalnym: opisuje sposoby życia, myślenia, działania oraz jej formy i wytwory. To jednowymiarowe jej postrzeganie grozi instrumentalnym patrzeniem na człowieka, czego wyrazem jest statyczna optyka – „jestem”, w której pomija się wymiar wertrykalny kultury – „w górę”. Chodzi więc o odkrywanie kultury jako środowiska sprzyjającego integralnemu rozwojowi osoby. Dla tych powodów niezbędna jest troska nie tylko o rozwój biologiczny człowieka, ale też o rozwój duchowy: poznawczy, moralny i estetyczny. Wymaga to włączenia w te procesy także religii (Cichosz 2013, s. 174–176).

W dyskusji nad modelem współczesnego wychowania pojawiają się głosy podważające zasadność udziału religii w procesach edukacji. Opinie te nie mają jednak fundamentów merytorycznych. Zazwyczaj są one wynikiem powierzchownych, uproszczonych i niesprawdzonych opinii i ocen religii. Niechęć czy wręcz sprzeciw wobec odwoływania się w edukacji do tradycji religijnej biorą się też i stąd, że przypisuje się jej dominujące znaczenie oraz szczególnie duży zakres kompetencji, w tym konfesyjną indoktrynację. Podstawą takich stanowisk są też odmienne od religijnych (chrześcijańskich) założenia antropologiczne. Jeszcze innych przyczyn odrzucania religii w edukacji i wychowaniu należy doszukiwać się w niedocenianiu, a wręcz kwestionowaniu, istnienia sfery duchowej człowieka. W tym miejscu warto zauważyć, że człowiek dzięki



swej duchowości dąży do nieograniczonego poznania i znalezienia odpowiedzi na fundamentalne dla swej egzystencji pytania o początek, koniec, przeznaczenie. Nie wszyscy są też gotowi, by uznać ograniczoność poznania ludzkiego i szukać poza sobą odpowiedzi na te pytania.

Wątpliwości odnoszące się do znaczenia religii w rozwoju osoby, a niekiedy nawet negowanie i odrzucanie jej udziału w tych procesach, przynajmniej po części są efektem myśli modernistycznej i ponowoczesnej. Myśl ta w wielu dziedzinach współczesnego życia, w tym także w edukacji, wywołuje duże zamieszanie, „bałagan” dostrzegany zarówno w myśleniu, jak i w działaniu człowieka. Wyzwała on zachowania, których właściwością jest charakterystyczna „przesada”, prowadząca do gromadzenia coraz to nowych doznań oraz gotowość zaspokajania wszystkich odczuwanych potrzeb. Nastawienie takie w efekcie prowadzi do zgody na wszelką dowolność w tworzeniu codzienności. Jego widzialnym efektem są akcenty położone we współczesnej edukacji na „mieć”. Warto zwrócić uwagę także i na to, że ten sposób ludzkiego myślenia i funkcjonowania stawia pod znakiem zapytania istnienie jakichkolwiek autorytetów oraz dewaluuje ich wartość, co w następstwie wywołuje pustkę wynikającą z utraty kontaktu z tradycją i historią (Walulik 2012, s. 185–188).

Anna Walulik (2012, s. 185–193) wyraża przekonanie, że ponowoczesny sposób myślenia i działania stawia pod znakiem zapytania istnienie jakichkolwiek autorytetów oraz dewaluuje ich wartość. Podkreśla, że sytuacja taka jest efektem doktryn politycznych i społecznych, kierunków artystycznych, a także pojęć naukowych, które w swym słownictwie używają końcówki „-izm” (relatywizm, konsumpcjonizm itd.). Według niej terminy te sugerują rzeczywistość abstrakcyjną, chociaż w rzeczywistości wyrażają realne odniesienia do spraw codziennego życia człowieka. Dlatego wraz z ich wprowadzaniem do codziennego życia, pojawiają się przed edukacją i wychowaniem kolejne palące problemy, które niejednokrotnie szokują zmianami w systemach wartości i przesunięciami w ustalonych granicach moralnych i etycznych. Konkretyzując swoje myślenie podkreśla, że zagrożenia, jakie niesie ze sobą relatywizm i inne „-izmy”, polegają na zagłuszaniu świadomości osoby. W następstwie czego zaczyna być ona przekonana, że reguły i normy życia społecznego obowiązują „tylko” pod pewnymi warunkami. Dzieje się tak dlatego, że każda reguła zostaje zrelatywizowana sytuacyjnie i personalnie: zawiera klauzulę określającą warunki oraz granice swojej stosowalności. W takiej właśnie sytuacji naturalna relatywność życia (nie tylko w wymiarze społecznym) może przybrać formy zagrażające rozwojowi osoby, gdyż podstawowe zasady życia zostają ignorowane, subiektywnie interpretowane i stosowane według własnych, egoistycznych interesów. Dla ich osiągnięcia człowiek może relatywizować zasady, albo się do

nich dostosowywać. Ten rodzaj dostosowania się do życia grupy – ze względu na własne interesy – nie jest jednak socjalizacją, gdyż nie zawiera gotowości kształtowania społeczności – wspólnoty dążącej do swego rozwoju. Staje się natomiast zdeformowaną formą poszukiwań własnego miejsca w społeczeństwie. Wyraża ją konformizm.

Wskazane zagrożenia nie wydają się nieuzasadnione. Dlatego wymagają działań edukacyjno-wychowawczych, które budzić będą w wychowankach większą wrażliwość na świat wartości niematerialnych, związanych zarówno z naturalną, jak i religijną duchowością. Chodzi o przywoływanie w całości procesów edukacyjnych wartości kultury duchowej. Pozwoli to wyzwalać zaangażowanie na rzecz uodparniania wychowanków na zagrożenia związane z „-izmowymi” ideologiami, które zamierzają wprowadzać w życie społeczno-kulturowe wielości wartości, norm, wzorów zachowań i wskazań etyczno-moralnych. Nie ulega wątpliwości, że wsparciem dla tych działań jest też religia (Sobór Watykański II 1968, nr 1), której rolę należy utożsamiać nie tyle z działalnością konfesyjną wspólnot religijnych, lecz raczej z otwierającą człowieka na tworzenie kultury duchowej.

## Wychowanie i religia

Przywołanie i korzystanie w działaniach edukacyjno-wychowawczych z kultury duchowej, wsparte myślą teologiczną, pozwala, wbrew myśleniu postmodernistycznemu, na integralny rozwój człowieka. To dzięki refleksji teologicznej chrześcijaństwo jest w stanie prowadzić ludzkość „wzwyż”, czego wyrazem jest uczenie miłości bez miary (Nossol 2001, s. 21) i służby dobru. Warto też zauważyć, że nic tak silnie nie pomaga człowiekowi w podejmowaniu i realizowaniu życiowych projektów oraz w rozwiązywaniu konfliktów i sytuacji granicznych jak właśnie religia (Exeler 1977, s. 31). Jest to możliwe dzięki autorytetowi Boga, o którym chrześcijanie powiedzą, iż On nigdy nie oszukał człowieka. Z tych też powodów chrześcijaństwo w przeciwieństwie do idei postmodernistycznych opowiada się za, i broni, tak zwanych „wielkich narracji” (choć nie przyznaje im wartości absolutnej), które kwestionował postmodernizm. „Wielkie narracje” uważane są za „obiektywne teorie i systemy racjonalnej wiedzy i myśli, które jednak niesłusznie roszczą sobie pretensje do bycia fundamentem uniwersalnej, absolutnej i wszechstronnej wiedzy, prawdy oraz słuszności” (Morbitzer 2005). W przypadku „wielkich narracji” błędna była absolutna wiara w wielkość i zdolności poznawcze ludzkiego rozumu. Dążenie do uczynienia z ludzkiego rozumu uniwersalnego fundamentu absolutnej i wszechstronnej wiedzy, prawdy dość szybko okazało się nieosiągalne.

Właściwa modernizmowi wiara w obiektywne teorie i systemy została przez postmodernizm podważona.

Przemiany zachodzące pod wpływem postmodernizmu sprzyjają postulatowi, by „wielkie narracje” zastąpić tak zwanymi „małymi narracjami”. Mają one zagwarantować człowiekowi właściwe funkcjonowanie w świecie. Tymczasem narracje te w odróżnieniu od „wielkich” dopuszczają różnorodność i wielość idei, czego następstwem jest odrzucenie jednej, uniwersalnej prawdy o istniejącej rzeczywistości. W następstwie tego myślenia jakakolwiek próba oceny rzeczywistości jest uważana za niesprawiedliwą i krzywdzącą, bo odbywa się w świetle zasad innej, niezależnej oceny (Marek 2014, s. 132–133). W przeciwieństwie do działań inspirowanych myślą ponowoczesną wysiłki przewartościowania i w konsekwencji akceptacji obiektywnych zasad i wartości oparte są na założeniach „wielkich narracji”. W nurt tych działań włącza się też religia (chrześcijaństwo). Ich charakterystycznym rysem jest podkreślanie konieczności podejmowania wysiłku i trudu, umożliwiającego przejąć i uznać za własną hierarchię wartości, która wynika z przyjętych ideałów etycznych (Mariański 1990, s. 403). Z ich pomocą osoba jest w stanie nabywać pożądane postawy społeczne, które czynią zeń „człowieka sumienia”, dojrzałego do podjęcia trudu, by bardziej „być” aniżeli „mieć”.

Poszukiwaniom możliwości odwoływania się do religii w procesach edukacyjno-wychowawczych winno towarzyszyć przekonanie, że w takim przypadku nie może chodzić o realizowanie religijnych (katechetycznych) celów (Marek 2007, s. 85–124). Należy raczej mówić o poszukiwaniu możliwości udzielania osobie wsparcia w otwieraniu się na wartości transcendentne. Zagadnieniem tym zajmuje się pedagogika religii, która w świetle poznania naturalnego i religijnego wskazuje możliwości postrzegania i interpretowania ludzkiej egzystencji w świetle treści religijnych (Marek 2014, s. 64). Drugim znaczącym wymiarem odwoływania się do objaśnień czerpanych z religii jest sfera moralności człowieka. Objasnienia takie w kontekście „wielkich narracji” kreuje religia. Działania te wpisane są w realizację szeroko rozumianego wychowania moralnego. Nie należy go uważać za jeden z rodzajów czy też działów wychowania, lecz za wewnętrzną formę każdego rodzaju wychowania (fizycznego, umysłowego, społecznego, kulturalnego, światopoglądowego) choćby dlatego, że w swojej istocie jest kształtowaniem człowieka, i to nie w sensie jego rozwoju jako gatunku, lecz w znaczeniu doskonalenia każdej indywidualnej jednostki we wszystkich dziedzinach życia i działalności (Marek 2005, s. 62–63). Jeśli się nadto przyjmie, że nadrzędnym celem edukacji i wychowania jest osiągnięcie dojrzałości – doskonałości, to religia w sposób znaczący wpisuje się w te procesy poprzez akceptowanie oraz absolutyzowanie poznawanych war-

tości moralnych. Dostarcza też nowych motywów do działania, które obejmują wspomnianą wcześniej „troskę ostateczną” człowieka. Co więcej, motywy czerpane z religii wyzwalają w osobie twórczy niepokój, a także wspierają w niej zdolności porządkowania i scalania życiowych doznań (Makselon 1995, s. 260).

W odwoływaniu się w procesach edukacyjno-wychowawczych do religii charakterystyczne jest i to, że pomaga ona osobie hierarchizować wartości. W procesach tych uczy się odkrywać sens swego życia (Murawski 2002, s. 121). Religia dostarcza również osobie objaśnień zasadności ludzkich zachowań oraz, co nie jest bez znaczenia, dodaje kolejne, nowe motywy życiowych zachowań (Marek 2005, s. 126–127). Można powiedzieć, że dostarcza ona stabilnego punktu odniesienia, co nie jest bez znaczenia przy poczuciu własnej ograniczoności, jako że nikt „nie może samodzielnie odnaleźć punktów orientacyjnych dostarczających oparcia i sensu życia, lecz – podobnie jak w uczeniu się języka – jesteśmy tu zdani na przekaz, na tradycję. Potrzebujemy uprzedniej wobec nas religii lub filozofii życia, poezji, która wskazuje drogę. Interioryzacja punktów orientacyjnych zależy – przynajmniej w dzieciństwie i w młodości – od tego, czy nasi bliscy są nimi przeniknięci i czy kierują się nimi w życiu” (Brezinka 2005, s. 32).

## Zakończenie

Przedłożone przemyślenia nie zadowolą wszystkich czytelników. Moim zamiarem nie było jednak licytowanie się, kto będzie miał więcej argumentów „za”, a kto „przeciw” odwoływaniu się w wychowaniu do duchowości religijnej. Takie postępowanie godziłoby w to, co wpisane jest w określenie „pedagog”. Z całą odpowiedzialnością natomiast opowiadam się za koniecznością rzetelnej refleksji nad wszystkim, co z pedagogicznej perspektywy ma służyć dobru i integralnemu rozwojowi człowieka. W tym przekonaniu starałem się podkreślić znaczenie edukacyjno-wychowawczej troski o rozwój duchowy człowieka, gdyż tylko on może wspierać pełne otwarcie osoby na rzeczywistość wykraczającą poza pojęcie „mieć”. Służyć temu mają działania zmierzające do kształtowania ludzkich postaw, które charakteryzuje umiejętność odpowiedzialnego posługiwania się rozumem przy poszukiwaniu prawdy. Dlatego też do wartościowanie walorów, jakie zawiera w sobie pojęcie „duchowość”, wydaje się właściwą drogą do otwierania osoby nie tylko na rzeczywistość poznania naturalnego, w którym wiodącą rolę spełnia intelekt, ale też na poznanie religijne. W tej drugiej formie poznania dominującą rolę spełniają „podawane” przez Boga wyjaśnienia stawianych przez człowieka egzystencjalnych pytań. Pomoc w ich zrozumieniu niosą nauki teologiczne. Dlatego też troska o roz-

wój i dobro człowieka nie może być przypisywana wyłącznie jednej dyscyplinie nauki. Przeciwnie, konieczne jest korzystanie z wszystkich dostępnych możliwości udzielania osobie wsparcia, aby dorastała do swej dojrzałości, doskonałości, spełnienia.

## Literatura

- Adamski F. (2005), *Wprowadzenie. Personalizm – filozoficzny nurt myślenia o człowieku i wychowaniu*, [w:] *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, Adamski F. (red.), Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Bogdalczyk M. (2012), *Wiara jako troska ostateczna. W nawiązaniu do myśli Paula Tillicha*, „Logos i Ethos”, nr 33.
- Brezinka W. (2005), *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Brezinka W. (2007), *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Bronk A. (2010), *Pojęcie godności człowieka: uwagi metodologa*, [w:] *Antropologiczna pedagogika ogólna*, Nowak M., Magiera P., Szewczak I. (red.), Wydawnictwo KUL, Wydawnictwo Gaudium, Lublin.
- Chmielewski M. (red.), 2002, *Duchowość*, [w:] *Leksykon duchowości katolickiej*, Wydawnictwo „M”, Lublin–Kraków.
- Cichosz W. (2013), *Możliwości dialogu wychowania chrześcijańskiego ze współczesną edukacją polską*, Wydawnictwo Bernardinum, Pelplin.
- Daniluk M. (1989), *Duchowość chrześcijańska*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, t. IV, Łukaszyk R., Bieńkowski L., Gryglewicz F. (red.), WN KUL, Lublin.
- Divarkar P. (2002), *Droga wewnętrzznego poznania*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Exeler A. (1977), *Grundfragen der Religionspädagogik. Vorlesung, Teil 1*, Sommersemester 1977, 31 (skrypt w posiadaniu autora).
- Fleming D.L. (2013), *Czym jest duchowość ignacjańska?*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Kieres B. (2010), *Podstawy antropologiczne pedagogiki personalistycznej*, [w:] *Antropologiczna pedagogika ogólna*, Wydawnictwo Gaudium, Lublin.
- Kozakiewicz S. (2007), *Człowiek*, [w:] *Leksykon pedagogiki religii*, Rogowski C. (red.), Verbinum, Warszawa.
- Kunowski S. (1981), *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydawnictwo Salezjańskie, Łódź.
- Lowen A. (1992), *Duchowość ciała*, Agencja Wydawnicza Jacek Santorski & CO, Warszawa.
- Makselon J. (red.) (1995), *Człowiek jako istota religijna*, [w:] *Psychologia dla teologów*, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków.
- Marek Z. (2005), *Podstawy wychowania moralnego*, WSP-P „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Marek Z. (2007), *Podstawy i założenia katechetyki fundamentalnej*, WSP-P „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Marek Z. (2014), *Religia – pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Mariański J. (1990), *Moralność w procesie przemian. Szkice socjologiczne*, PAX, Warszawa.
- Marszałek L. (2013), *Duchowość dziecka: znaczenia, perspektywy, konteksty w pedagogice przedszkolnej*, Szkoła Wyższa im. Bogdana Jańskiego, Warszawa.
- Morbitz J. (2005), *Postmodernistyczne konteksty Internetu*, [www.up.krakow.pl/ktime/ref2005/](http://www.up.krakow.pl/ktime/ref2005/)

- Murawski R. (2002), *Dorastający*, [w:] *Jestem świadkiem Chrystusa w Kościele. Podręcznik do religii dla I klasy liceum i technikum*, seria: *Drogi świadków Chrystusa*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Nossol A. (2001), *Wychowanie religijne jako wyzwanie dla współczesnej Europy*, [w:] *Wychowanie religijne u progu trzeciego tysiąclecia chrześcijaństwa*, Chałupniak R., Kostorz J., WT UO, Opole.
- Olbrycht K. (2007), *O roli przykładu, wzoru, autorytetu i mistrza w wychowaniu osobowym*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Olchanowski T. (2006), *Duchowość i narcyzm*, Wydawnictwo Psychologii i Kultury ENETEIA, Warszawa.
- Pasek Z. (2010), *O przydatności pojęcia duchowość do badań nad współczesną kulturą*, [w:] *Religijność i duchowość – dawne i nowe formy*, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków.
- Pawluczuk W. (2004), *Duchowość*, [w:] *Leksykon socjologii religii. Zjawiska – badania – teorie*, Libiszowska-Żótkowska, Mariański J. (red.), Wydawnictwo Verbinum, Warszawa.
- Piaget J. (1971), *Rozwój ocen moralnych*, PWN, Warszawa.
- Rychlicki Cz. (2001), *Wiara, nadzieja, miłość wobec wieczności*, Płocki Instytut Wydawniczy, Płock.
- Schneider T. (red.) (1995), *Nuovo corso di dogmatica*, t. I, Queriniana, Brescia, 439.
- Schulz R. (2007), *Wykłady z pedagogiki ogólnej*, t. II: *O integralną wizję człowieka i jego rozwoju*, Wydawnictwo UMK, Toruń.
- Sesboüé B. (2000), *Wierzę*, Wydawnictwo Księży Marianów, Księgarnia św. Wojciecha, Warszawa–Poznań.
- Sobór Watykański II, *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim*, Pallottinum, Poznań 1968.
- Szuman S. (1985), *Dziela wybrane*, t. I, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Ślipko T. (2002), *Zarys etyki ogólnej*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Tillich P. (1987), *Dynamika wiary*, W drodze, Poznań.
- Walulik A. (2012), *Edukacyjne wspomaganie dorosłych w refleksji nad życiem*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Wiseman J.A. (2009), *Historia duchowości chrześcijańskiej. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- Witek S. (1989), *Duchowość religijna*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, t. IV, Łukaszyk R., Bieńkowski L., Gryglewicz F. (red.), WN KUL, Lublin.