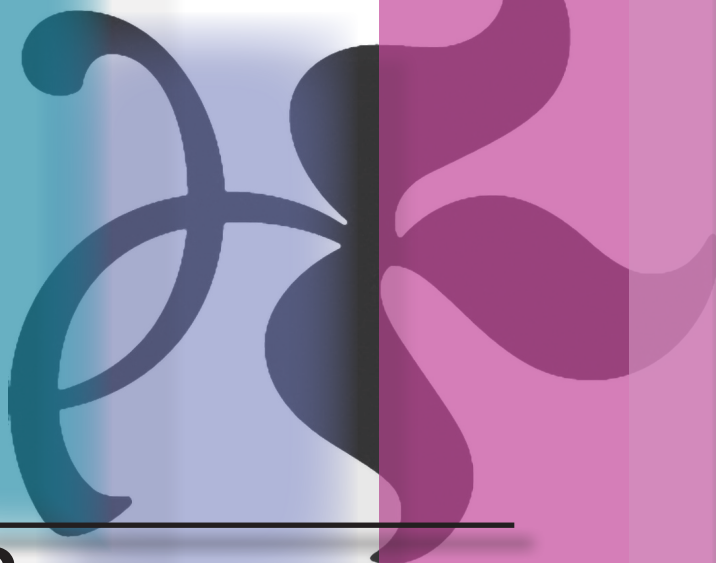




**Biblioteka
Towarzystwa
Naukowego
Franciszka
Salezego**

IV



RELIGIE A WYCHOWANIE DO DIALOGU

**IDEE EDUKACYJNE,
FILOZOFICZNO-ANTROPOLOGICZNE I TEOLOGICZNE**

**RELIGIE A WYCHOWANIE
DO DIALOGU.**

IDEE EDUKACYJNE,
FILOZOFICZNO-ANTROPOLOGICZNE
I TEOLOGICZNE

**RELIGIONS AND EDUCATION
FOR DIALOGUE.**

EDUCATIONAL, PHILOSOPHICAL-
ANTHROPOLOGICAL AND THEOLOGICAL IDEAS

RELIGIONI ED EDUCAZIONE AL DIALOGO.

IDEE EDUCATIVE, FILOSOFICO-
ANTROPOLOGICHE E TEOLOGICHE.



tom 4

**Biblioteka
Towarzystwa
Naukowego
Franciszka
Salezego**

REDAKTOR NAUKOWY SERII

Ryszard F. Sadowski SDB

Rada Naukowa

bp prof. dr hab. Andrzej F. Dziuba

prof. dr hab. Jadwiga Kuczyńska-Kwapisz

prof. dr Carlo Nanni SDB

prof. dr hab. Michał Seweryński

prof. dr hab. Henryk Skorowski SDB (przewodniczący)

prof. dr hab. Marian Śnieżyński

prof. dr hab. Stanisław Wilk SDB

T. 1

Wychowanie w służbie praw człowieka

red. Jerzy Gocko SDB, Ryszard F. Sadowski SDB

T. 2

*Młodzież w przestrzeni wolności. W poszukiwaniu odpowiedzi
na zmiany ustrojowe po roku 1989*

red. Ryszard F. Sadowski SDB

T. 3

Młodzież i jej świat: praca, ekologia, wychowanie, małżeństwo i rodzina

red. Jan Niewęłowski SDB



Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego

skr. poczt. 26; 05-092 Łomianki

e-mail: tnfs@tnfs.pl

www.tnfs.pl

**RELIGIE A WYCHOWANIE
DO DIALOGU.
IDEE EDUKACYJNE,
FILOZOFICZNO-
ANTROPOLOGICZNE
I TEOLOGICZNE**

Redakcja naukowa

Mirosław Stanisław Wierzbicki

Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego
Warszawa 2018

Recenzenci

Prof. zw. dr hab. Waldemar Rozynekowski

Prof. dr Tadeusz Lewicki

Korekta edytorska

Joanna Wójcik

J. włoski Marcella Pomponi

J. angielski Celestine Arinze Okafor

Projekt okładki

Magdalena Joanna Chudzicka

Opracowanie komputerowe

Marcin Izdebski

© Copyright by TNFS, Warszawa 2018

Wydawca

Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego

skr. poczt. 26; 05-092 Łomianki

tel. 22 732 73 80; e-mail: tnfs@tnfs.pl

www.tnfs.pl

ISBN 978-83-61451-17-4

DOI: <https://doi.org/10.21852/tnfs.2018.1>

Druk i oprawa

Elpil, Siedlce

Spis treści

Wstęp 11

EDUKACJA RELIGIJNA DO DIALOGU

<i>Władysław Szulakiewicz</i>	Religia i wychowanie w polskiej myśli pedagogicznej 31
<i>Joanna Falkowska</i>	Wychowanie religijne w rodzinie. Dwugłós Lucyny Mieroszewskiej (1818-1893) i Stefanii Marciszewskiej -Posadzowej (1874-1955) 45
<i>Mirosław Stanisław Wierzbicki</i>	Towarzystwo młodzieży w procesie wychowania do dialogu 59

FILOZOFICZNO–TEOLOGICZNE SPOJRZENIE NA DIALOG W RELIGIACH

<i>Marek Szulakiewicz</i>	Dialog – wychowanie – religia: zasada dialogiczna i jej znaczenie dla wychowania 79
<i>Witold P. Glinkowski</i>	Dialog – wychowanie ku religii. Ponadprzedmiotowy fundament religii 93
<i>Krzysztof Pilarz</i>	Rodzina w tyglu ideologii i religii. „Nowoczesna” religijność i jej wpływ na kształtowanie postawy dialogu 107

<i>Jose Kuruvachira</i>	The theology of religions of Pope John Paul II and its relevance for interreligious dialogue	125
<i>Jesu Pudumai Doss</i>	“Acqua trasformata in vino”: Alcune considerazioni canoniche sul diritto all’educazione	149

**WYCHOWANIE DO DIALOGU W KONTEKŚCIE
WIELORELIGIJNYM**

<i>Celestine Arinze Okafor</i>	Religion and culture in Nigeria. The role of catholic school in dialogue	173
<i>Jeannette Balyahamwabo M. Lugerero</i>	Religioni ed educazione al dialogo nel contesto congolese	193

Contents

Introduction 11

RELIGIOUS EDUCATION FOR DIALOGUE

- Władysława Szulakiewicz* Religion and education in polish pedagogical thought 31
- Joanna Falkowska* Religious education in family. A duet by Lucyna Mieroszewska (1818-1893) and Stefania Marciszewska-Posadzowa (1874-1955) 45
- Mirosław Stanisław Wierzbicki* The accompaniment of youth in the process of education to dialogue 59

PHILOSOPHICAL–THEOLOGICAL VIEW ON DIALOGUE IN RELIGIONS

- Marek Szulakiewicz* Dialogue – education – religion: dialogic principle and its meaning for education 79
- Witold P. Glinkowski* Dialogue as an upbringing towards religion. The supra-subject foundation of religion 93

<i>Krzysztof Pilarz</i>	Family in ideology and religion. „Modern” religiosity and its influence on formation of the dialogue	107
<i>Jose Kuruvachira</i>	The theology of religions of Pope John Paul II and its relevance for interreligious dialogue	125
<i>Jesu Pudumai Doss</i>	“Water Transformed into Wine”: Some Canonical Considerations on the Right to Education	149

EDUCATION FOR DIALOGUE IN A MULTI-RELIGIOUS CONTEXT

<i>Celestine Arinze Okafor</i>	Religion and culture in Nigeria. The role of catholic school in dialogue	173
<i>Jeannette Balyahamwabo M. Lugerero</i>	Religions and education to dialogue in the congolese context	193

Indice

Introduzione 11

EDUCAZIONE RELIGIOSA PER IL DIALOGO

Władystawa Szulakiewicz Religione e istruzione nel pensiero pedagogico polacco 31

Joanna Falkowska Istruzione religiosa nella famiglia. Doppia voce di Lucyna Mieroszewska (1818-1893) e Stefania Marciszewska-Posadzowa (1874-1955) 45

Mirostaw Stanisław Wierzbicki L'accompagnamento dei giovani nel processo di educazione al dialogo 59

VISIONE FILOSOFICO-TEOLOGICA NEL DIALOGO CON LE RELIGIONI

Marek Szulakiewicz Dialogo – educazione – religione: principio dialogico e significato per l'educazione 79

Witold P. Glinkowski Dialogo – educazione per la religione. Il più alto fondamento della religione 93

<i>Krzysztof Pilarz</i>	Famiglia in ideologia e religione. Religiosità „moderna” e sue influenze sulla formazione dell’atteggiamento dialogico	107
<i>Jose Kuruvachira</i>	La teologia delle religioni di Giovanni Paolo II e la sua rilevanza per il dialogo interreligioso	125
<i>Jesu Pudumai Doss</i>	„Acqua trasformata in vino”: Alcune considerazioni canoniche sul diritto all’educazione	149

EDUCAZIONE AL DIALOGO IN UN CONTESTO MULTIRELIGIOSO

<i>Celestine Arinze Okafor</i>	Religione e cultura in Nigeria. Il ruolo della scuola cattolica in dialogo	173
<i>Jeannette Balyahamwabo M. Lugerero</i>	Religioni ed educazione al dialogo nel contesto congolese	193

Wstęp

Książka *Religie a wychowanie do dialogu* przedstawia wybrane aspekty problematyki, wychowania, filozofii, religioznawstwa i teologii. Tematyka ta dobrze się wpisuje we współczesne postrzeganie świata, edukacji nowych pokoleń oraz ukierunkowania myśli ludzkiej w okresie szybkich przemian kulturowych i religijnych.

Od dawna wychowanie oraz dialog pomiędzy osobami różnych kultur i religii stanowiły podstawę egzystencji ludzkiej. Współczesne spojrzenie na te aspekty wskazuje na coraz większe ożywienie i zainteresowanie przedstawianą problematyką, tworząc klimat zaufania, otwarcia i solidarności. Zauważamy więc, że religie wnoszą do współczesnego społeczeństwa duży potencjał w rozwój i wychowanie człowieka, który posiada głębokie fundamenty wskazujące jednocześnie na swoistą wrażliwość na problemy metafizyczne, kulturę, dialog czy integrację społeczną. W religiach pojawia się wiele ujęć wychowania do dialogu, w ramach których badacze analizują je w powiązaniu z kształtowaniem postaw osób w relacji do religii koegzystujących na danym obszarze. W tym sensie dialog podkreśla inność każdego człowieka, a jednocześnie „zaprasza i pomaga w spotkaniu się z samym sobą”. Wskazanie na dialog ma swoje źródło w wielu rozważaniach filozoficznych, historycznych, pedagogicznych czy psychologicznych, z których wynika, że był i jest uważany za dobry sposób poszukiwań prawdy i wartości. Wychowanie do dialogu wymaga więc dojrzałej i twórczej osobowości wychowawców, rodziców i innych osób pracujących z młodzieżą. W procesie wychowawczym powinny one charakteryzować się odpowiednimi kompetencjami komunikacyjnymi w tworzeniu klimatu wychowawczego, wzbudzaniu życzliwości, otwartości i akceptacji drugiego człowieka. Cechy te wzmacniają zdolność do dialogicznej otwartości na Boga i drugiego człowieka oraz wrażliwość i ciekawość poznawczą. Wychowawca w procesie



wychowawczym winien więc charakteryzować się profesjonalizmem w realizacji celów intelektualnych, moralno-emocjonalnych, społecznych, religijnych itp. Wymienione cele wychowania można ulepszać dzięki dobremu kontaktowi wychowawcy z wychowankami, co można realizować poprzez zasadę dobrowolności i indywidualnego podejścia do wychowanka. Niezwykle pozytywną cechą wychowawcy jest również pasja wychowawcza i realizowanie jej w dzisiejszym świecie różnorodnych kultur i religii.

Należy zatem umiejętnie spoglądać na świat i wychowanie, widząc przemiany oczami młodzi i posiadać zdolność odpowiadania na wyzwania, jakie stają przez przyszłymi pokoleniami. W takiej sytuacji nieodzowna jest troska o wspólne ideały tak bardzo potrzebne dla zachowania ładu społecznego. Poszukiwanie odpowiednich strategii w dochodzeniu do dialogu i porozumienia w kalejdoskopie kulturowym i religijnym pozwoli na wyzwalamie energii z młodzi, aby powoływać w świecie „laboratoria” mogące we wspólnotach religijnych i społecznych otworzyć nowe nadzieje na przyszłość. Dlatego pomiędzy dorosłymi i młodzią muszą być rozpoznane podobne wartości, dzięki którym młodzi zaadaptują je i jako swoje wprowadzają w codzienne życie. Temat ten podjął również papież Franciszek w liście z okazji opublikowania dokumentu przygotowującego synod biskupów na temat młodzi. Franciszek zaznaczył w nim, „W Krakowie na otwarciu ostatniego Światowego Dnia Młodzi wiele razy was pytałem: «Czy sprawy można zmienić?»: A wy wołaliście razem gromkie «Tak». Ten okrzyk rodzi się z waszego młodego serca, które nie znosi niesprawiedliwości i nie może się ugiąć przed kulturą odrzucenia ani ulec globalizacji obojętności. Posłuchajcie tego wołania, które wznosi się z waszego wnętrza! Nawet gdy, jak prorok Jeremiasz, odczuwacie brak doświadczenia waszego młodego wieku, Bóg zachęca was, byście szli tam, gdzie On was posyła: «Nie lękaj się (...), bo jestem z tobą, by cię chronić» (Jr 1, 8)”¹. Dlatego według papieża Kościół powinien odnaleźć sposób na dowartościowanie potencjału młodzi. Zwracając się do młodych, Franciszek zaznaczył, że Kościół powinien przyjąć postawę słuchającego ich głosu, wrażliwości,

¹ Franciszek, *List Ojca Świętego do młodych przed Synodem* (autoryzowana wersja tłumaczenia, 17.01.2017 r.): <https://episkopat.pl/tekst-listu-ojca-swietego-franciszka-do-mlo-dych-przed-synodem/> (dostęp: 20.06.2018). Zob. wersja listu w języku włoskim: Francesco, *Lettera ai Giovani* in occasione della presentazione del Documento preparatorio della XV Assemblea Ordinaria del Sinodo dei Vescovi, in: Sinodo dei Vescovi XV Assemblea Generale Ordinaria, *I giovani, la fede e il discernimento vocazionale. Documento preparatorio e questionario. Con la Lettera di Papa Francesco*, Elledici, Roma 2017, s. 20.

wiary; nawet gdy mają wątpliwości i krytyki. Powiedział „niech wasze wołanie będzie słyszalne, niech rozbrzmiewa we wspólnotach i niech dotrze do pasterzy. Św. Benedykt zalecał opatom, aby przed podjęciem każdej ważnej decyzji pytali o zdanie także młodych, «gdyż Pan często właśnie najmłodszemu objawia najlepsze rozwiązanie» (Reguła św. Benedykta III, 3)². Słowa te zachęcają wszystkie instytucje wychowawcze do wsparcia społecznego młodzieży w odkrywaniu własnej wartości w okresie dorastania. Ważne jest, aby młodzi mieli w pobliżu siebie osoby, które będą im towarzyszyły w uruchamianiu, zaopatrywaniu czy ochronie zasobów, których w osamotnieniu nie są w stanie wykorzystać.

Przedstawione problemy wychowania młodzieży szczegółowo omawia publikacja *Religia a wychowanie do dialogu*, która powstała dzięki zaangażowaniu osób pochodzących z różnych uczelni i krajów świata. Prezentowana książka wskazuje, iż religie, również dzisiaj, rozpalają umysły i wzbudzają dyskusje na arenie międzynarodowej.

W pierwszej części zatytułowanej „Edukacja religijna do dialogu” są przedstawione trzy refleksje. Dwie pierwsze napisane są przez reprezentantów Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu i omawiają aspekt pedagogiczny wychowania. Pani prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz w artykule zatytułowanym *Religia i wychowanie w polskiej myśli pedagogicznej* wskazała na zagadnienie dotyczące interpretacji znaczenia religii w wychowaniu. Zwróciła jednocześnie uwagę na to, iż obok religii istnieje również element moralnego i społecznego wychowania, którym zajmują się nauczyciele i wychowawcy. W opinii prof. Szulakiewicz polscy autorzy prac pedagogicznych wskazywali na religię jako istotny element kształtowania postaw młodzieży i przygotowania ich do życia społecznego.

Natomiast pani dr Joanna Falkowska w swoim artykule przedstawia *Wychowanie religijne w rodzinie. Dwugłós Lucyny Mieroszewskiej (1818-1893) i Stefanii Marciszewskiej-Posadzowej (1874-1955)*. Porusza problematykę wychowania, zwracając jednocześnie uwagę na edukację religijną, która nabrała szczególnego znaczenia zwłaszcza w specyficznym dla Polaków czasie zaborów. Według autorki edukacja młodego pokolenia, należała przede wszystkim do takich środowisk wychowawczych, jakimi są rodzina i szkoła. Wyjątkową jednak rolę w tym procesie miała rodzina, która winna być odpowiednio przygotowana. Dr Falkowska zwraca uwagę na to, że pomocą w przygotowaniu i spełnianiu zadań wychowawczych pomocne były publikacje, które podejmowały tematykę

² Tamże.



wychowania religijnego. Do grona piszących na ten temat należały m.in. Lucyna Mieroszewska – nauczycielka domowa i kierowniczką warszawskiego zakładu wychowawczego dla dziewcząt oraz Stefania Marciszewska-Posadzowa – organizatorka wychowania przedszkolnego i systemu kształcenia wychowawczyń w Polsce. Dzięki konkretnym przykładom autorka zaprezentowała idee wychowania religijnego w rodzinie, które głosiły wymienione autorki, oraz wskazała na ich propozycje wychowawcze, które akcentowały religię jako czynnik wychowania umożliwiający kształtowanie osobowości sprzyjających tolerancji i wychowaniu do dialogu.

Ks. prof. dr Mirosław S. Wierzbicki zatytułował swój artykuł *Towarzyszenie młodzieży w procesie wychowania do dialogu*. Została w nim ukazana koncepcja towarzyszenia w wychowywaniu do dialogu na tle historii edukacji oraz współczesnych przemian kulturowych. W swojej analizie autor odczytuje dialog jako swoistą formę integracji w przestrzeni wielokulturowej i wieloreligijnej. Natomiast towarzyszenie w wychowaniu przedstawił jako działalność profilaktyczną wydającą dobre rezultaty wychowawcze. Swoje przemyślenia kończy stwierdzeniem, że nowe pokolenia należy uczyć dialogu, bo dzięki niemu współczesna młodzież będzie potrafiła bronić wartości ludzkich, religijnych, społecznych.

Druga część książki przedstawia różnorodne spojrzenie filozoficzno-teologiczne na dialog religijny, w którym na początku zabrał głos prof. dr hab. Marek Szulakiewicz w filozoficznej refleksji pt. *Dialog – wychowanie – religia: zasada dialogiczna i jej znaczenie dla wychowania*, podjął problem istoty zasady dialogicznej dla wychowania ogólnego i wychowania religijnego. Problematykę wychowawczą umieścił w kontekście antropologii filozoficznej. W opinii autora pojawia się niebezpieczeństwo budowania teorii wychowania na antropologii ideologicznej relatywizującej proces wychowania. Odnosząc refleksję do filozofii dialogu, ukazuje on zasadę dialogiczną w międzyosobowej relacji, w której jest dostęp do świata i człowieka.

Profesor Witold P. Glinkowski w refleksji *Dialog – wychowanie ku religii. Ponadprzedmiotowy fundament religii* ukazuje relację dialogiczną na dwóch płaszczyznach ludzkiego istnienia, tj. religijnej i wychowawczej. Dialog w opinii autora jest wyrazem wolności i rozumności, co w jasny sposób manifestuje ludzkie istnienie w obu sferach – religijnej i wychowawczej. Według autora relacja religijna ma miejsce dopiero wtedy, gdy wyraża się spotkaniem i gdy uczestniczący w niej człowiek staje wobec Boga „twarzą w twarz”, tzn. jako „cały”, „autentyczny”, „wypróbowany”, a zarazem „niepodzielony”, czyli nie zredukowany do którejś z ról podejmowanych

w społeczno-kulturowym spektrum. Religia, która przestaje być dialogiem, zatracając siebie, zaś wychowywanie ignorujące dialog skazane jest na porażkę.

Pan dr Krzysztof Pilarz podjął natomiast tematykę rodzinną w wychowaniu, tytułując swój artykuł *Rodzina w tyglu ideologii i religii*. „Nowoczesna” religijność i jej wpływ na kształtowanie postawy dialogu. Autor zauważa, iż na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat w Europie Zachodniej dokonały się ogromne zmiany cywilizacyjne, również w sferze religijnej i aksjologicznej, dlatego w swojej refleksji przedstawia zależność pomiędzy tak zwaną „nowoczesną” religijnością europejską a zdolnością człowieka do podejmowania dialogu – głównie w małżeństwie i rodzinie. Przedstawione treści ukazują punkt widzenia praktykującego specjalisty terapii uzależnień i terapii rodziny na wychowanie do dialogu.

Kolejny autor, pochodzący z Indii prof. dr Jose Kuruvachira, zajął się teologią religii w ujęciu Jana Pawła II, odnosząc ją do dialogu międzyreligijnego: *The Theology of Religions of Pope John Paul II and its Relevance for Interreligious Dialogue*. W swojej refleksji zwrócił uwagę na dobrze rozwiniętą teologię religii, która posłużyła papieżowi Janowi Pawłowi II jako podstawa do prowadzenia dialogu z wyznawcami innych religii. Choć drogi do Boga podejmowane przez religie mogą być różne, to jednak istnieje tylko jeden cel, do którego kieruje się najgłębsze dążenie ludzkiego ducha wyrażone w poszukiwaniu Boga i pełnego sensu ludzkiego życia. Możliwości podróży, globalizacja i migracja zaowocowały w ostatnich latach bezprecedensowymi spotkaniami między kulturami świata i tradycjami religijnymi. Fenomen ten utworzyło nowe zjawisko obecności licznych religii niechrześcijańskich w krajach tradycyjnie chrześcijańskich. W artykule autor próbuje zatem odpowiedzieć na pytanie, jak dzięki teologii Jana Pawła II można przygotować wychowawców i wychowanków na nowe wyzwania kulturowe i religijne.

Prof. dr Jesu Pudumai Doss, Dziekan Wydziału Prawa Kanonicznego Papieskiego Uniwersytetu Salezjańskiego w Rzymie, swoją refleksję wychowawczą oparł o prawo kanoniczne, nadając jej tytuł: „Woda zamieniona w wino”. *Uwarunkowania kanoniczne dotyczące prawa do edukacji*. W pierwszej części artykułu opiera się na dokumencie Soboru Watykańskiego II *Gravissimum Educationis*, który podkreśla prawo człowieka do edukacji. W drugiej natomiast części przedstawia aktualne prawodawstwo kościelne i analizuje różne aspekty tego prawa: podmioty edukacji, cele i metody. Autor powołuje się też na słowa papieża Franciszka przedstawiającego obraz „wody przemienionej w wino” (EG 132), która z kolei ma swoje odniesienie do spotkania „kultur, myśli i edukacji”, mających zastosowanie w konkretnym życiu



i prawach człowieka do edukacji, które w historii były ulepszone przez nauczanie Kościoła, stając się szerszym i bardziej integralnym eklezjalnym prawem do edukacji.

W trzeciej części książki przedstawiona jest problematyka wychowania do dialogu w kontekście wieloreligijnym. Doktor Celestine Arinze Okafor w swojej refleksji na temat *Religion and Culture in Nigeria. The Role of Catholic School in Dialogue (Religia i kultura w Nigerii. Rola szkoły katolickiej w dialogu)* porównuje religię i kulturę do bliźniąt syjamskich, które wzajemnie wpływają na siebie, bowiem dialog między religiami, jak zauważa autor, często wiąże się z dialogiem między kulturami. Przywołany przypadek afrykańskiego kraju – Nigerii wskazuje na niebezpieczeństwo dostosowywania się religii do zastanej kultury i zwyczajów plemiennych, co często prowadzi do konfliktów etniczno-religijnych. Dlatego autor zwraca uwagę na istotną rolę szkolnictwa katolickiego, które integruje religię i kulturę w procesie dialogowania w społeczności wielonarodowościowej czy wieloetnicznej.

Książkę kończy artykuł siostry mgr lic. Jeannette Balyahmwabo M. Lugerero pochodzącej z Republiki Demokratycznej Kongo, w którym przedstawia ona religie i wychowanie do dialogu w kontekście swojego kraju. Zaznacza, że dzisiaj, bardziej niż kiedykolwiek, społeczno-polityczna i gospodarcza rzeczywistość w Kongo stanowi poważny problem, szczególnie dla Kościoła katolickiego, który musi być ukierunkowany na poszukiwanie odpowiednich strategii w celu rozwiązywania kryzysu społeczno-kulturowego oraz promocji człowieka. W tym celu Kościół kongilijski angażuje się w dialog z innymi religiami oraz z różnymi instytucjami edukacyjnymi i kulturalnymi. Zdaniem autorki jedynie poprzez praktykowanie dialogu ekumenicznego możliwe jest wychowanie nowych pokoleń oraz poznawanie istniejących religii i odkrywanie wartości ludzkich.

Ks. prof. dr Mirosław Stanisław Wierzbicki sdb

Introduction

The book *Religions and education for dialogue* presents the issues of broadly understood religious studies education, philosophy, theology. This subject fits well in the contemporary perception of the world, the education of new generations and the orientation of human thought in the period of rapid cultural and religious changes.

For a long time, upbringing and dialogue between people of different cultures and religions has been the basis of human existence. Contemporary contemplation on these aspects indicates an increasing revival and interest in the issues presented, creating a climate of trust, openness and solidarity. We note, then, that religions bring to the modern society a great potential in the development and education of a man who has deep foundations indicating at the same time a kind of sensitivity, metaphysical problems, culture, dialogue, or social integration. In religions there are many approaches to education for dialogue, during which researchers analyze them in connection with the shaping of attitudes of people in relation to religions coexisting in a given area. In this sense, dialogue emphasizes the otherness of every human being, and at the same time “invites and helps in meeting oneself”. Pointing to dialogue has its source in many philosophical, historical, pedagogical or psychological considerations, from which it appears that it was and is considered a good way to search for truth and values. Education for dialogue requires a mature and creative personality of educators, parents and people. In the educational process they should be characterized by appropriate communication skills in creating an educational climate, arousing kindness, openness and acceptance of another person. These features strengthen the ability of dialogical openness to God and other people, as well as cognitive sensitivity and curiosity. The educator in the educational process should therefore be characterized by professionalism in the implementation of intellectual, moral-emotional, social,



religious, etc. goals. The above-mentioned goals of education can be improved thanks to the good contact of the educator with the educators, which can be implemented by the principle of voluntary and individual approach to the ward. An extremely positive feature of the educator is also the passion for education and its implementation in today's world of diverse cultures and religions.

It is therefore necessary to skillfully look at the world and education, see the changes “through the eyes of young people” and have the ability to respond to the challenges they face for future generations. In such a situation, there is an indispensable concern for shared ideals so much needed for the preservation of the social order. Seeking appropriate strategies in reaching dialogue and understanding in cultural and religious kaleidoscopes, it will allow for the release of energy from the youth, in order to create in the world “laboratories” that can open new hopes for the future in religious and social communities. Therefore, between adults and young people, similar values must be recognized, thanks to which young people will adopt them and introduce them into their everyday lives. This topic was also taken by Pope Francis in his letter on the occasion of the publication of the document preparing the Synod of Bishops on youth. Francis remarked that during the last World Youth Days in Krakow he wanted to hear this important word “Yes” to the question whether young people are able to change anything in their lives. Young people do not accept injustice and do not bend to culture that rejects truth and values. According to the Pope, a way should be found to appreciate the potential of young people also by the Church. Addressing the young, he said that the Church should “accept the attitude of your hearing, your sensitivity, your faith; even when you have doubts and criticisms. Let your scream be heard, let it resound in the communities and bring it to your shepherds¹. “These words encourage all educational institutions to support social youth in discovering their own values during adolescence. It is important that young people have people nearby who will accompany them in launching, supplying or protecting resources that, left on their own, they are not able to use:

The presented problems of raising young people are discussed in detail in the publication *Religions and education for dialogue*, which was created

¹ Francesco, *Lettera ai Giovani* in occasione della presentazione del Documento preparatorio della XV Assemblea Ordinaria del Sinodo dei Vescovi, in: Sinodo dei Vescovi XV Assemblea Generale Ordinaria, *I giovani, la fede e il discernimento vocazionale. Documento preparatorio e questionario. Con la Lettera di Papa Francesco*, Elledici, Roma 2017, p. 20.

thanks to the involvement of people from different universities and countries around the world. The presented book indicates that religions, also today, inflame minds and arouse discussions on the international arena.

In the first part entitled "Religious Education for Dialogue" three reflections are presented. The first two reflections are written by the representatives of the Nicolaus Copernicus University in Toruń and discuss the pedagogical aspects of education. Mrs. prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz in an article entitled *Religion and education in Polish pedagogical thought* pointed to the issue concerning the interpretation of the meaning of religion in upbringing. At the same time, she pointed out that apart from religion, there is also an element of moral and social education that teachers and educators deal with. In the opinion of prof. Szulakiewicz, Polish authors of pedagogical works, pointed to religion as an important element in shaping youth attitudes and preparing them for social life.

Dr Joanna Falkowska in her article presents: *Religious education in the family. The duet of Lucyna Mieroszewska (1818-1893) and Stefania Marciszewska-Posadzowa (1874-1955)*. She raises the issue of upbringing while paying attention to religious education, which has acquired a special meaning especially in the time of partitioning which is peculiar to Poles. According to the author, the education of the young generation belonged above all to such educational environments as family and school. However, the family had a unique role in this process, which should be properly prepared. Dr Falkowska draws attention to the fact that publications that took up the subject of religious education were helpful in preparing and fulfilling educational tasks. The group of writers on this topic included Lucyna Mieroszewska - home teacher and head of the Warsaw educational institution for girls and Stefania Marciszewska-Posadzowa - organizer of pre-school education and education system of educators in Poland. Thanks to specific examples, the author presented the ideas of religious education in the family, which were proclaimed by the authors and pointed out their educational proposals, in which they emphasized religion as a factor in education that enabled shaping such personality traits that fostered tolerance and upbringing to dialogue.

Prof. dr. Mirosław S. Wierzbicki's contribution is entitled *Accompanying Youth in the Process of Educating for Dialogue*, in which the concept of accompanying in bringing up a dialogue against the background of the history of education and contemporary cultural changes is shown. In his analysis, the author reads the dialogue as a kind of integration in multi-cultural and multi-religious space. On the other hand, he presented



upbringing as a preventive activity that issues good educational results. He concludes his thoughts with the statement that new generations should be taught a dialogue, because thanks to it modern youth will be able to defend human, religious and social values.

The second part of the book presents a diverse philosophical and theological look at religious dialogue. Prof. dr hab. Marek Szulakiewicz, in the philosophical reflection *Dialogue as an upbringing towards religion. The supra-subject foundation of religion* took up the problem of the essence of the dialogical principle for general education and religious education. He placed educational problems in the context of philosophical anthropology. In the author's opinion, there is a danger of building a theory of education on ideological anthropology that would relativize the process of education. Referring to the philosophy of dialogue, he shows the dialogical principle in the interpersonal relationship in which there is access to the world and man.

Professor Witold P. Glinkowski presents the theme *Dialogue as an upbringing towards religion. The supra-subject foundation of religion*. The over-rooted foundation of religion shows a dialogical relationship on two levels of human existence, i.e. religious and educational. The dialogue in the author's opinion is an expression of freedom and rationality, which clearly manifests human existence in both spheres - religious and educational. According to the author, a religious relation takes place only when it is expressed by a meeting and when the participant in it faces God "face to face", i.e. as "whole", "authentic", "tried" and at the same time "undivided" or unrealized to one of the roles taken in the socio-cultural spectrum. Religion, which ceases to be a dialogue, loses itself, while raising ignoring dialogue is doomed to failure.

Dr Krzysztof Pilarz, however, took up family-related topics in upbringing, entitling his article *Family in the crucible of ideology and religion. "Modern" religiosity and its influence on shaping the attitude of dialogue*. The author notes that over the last few decades, significant civilizational changes have taken place in Western Europe, also in the religious and axiological sphere, which is why he reflects the relationship between the so-called "modern" European religiosity and the human's ability to engage in dialogue - mainly in marriage and family. The presented contents show the viewpoint of a practicing addiction therapist and family therapist on education for dialogue.

Another author prof. dr. Jose Kuruvachira from India, dealt with the theology of religion in the perspective of John Paul II referring it to interreligious dialogue: *The Pope's Theology of Religions: John Paul II and its Relevance for Interreligious Dialogue*. In his reflection, the author drew attention

to the well-developed theology of religion, which served Pope John Paul II as the basis for conducting a dialogue with the followers of other religions. Although the ways to God's religion may be different, there is only one goal to which the deepest pursuit of the human spirit is expressed, in the search for God and the full meaning of human life. Travel opportunities, globalization and migration have in recent years resulted in unprecedented encounters between world cultures and religious traditions. This phenomenon has created a new phenomenon of the presence of many non-Christian religions in traditionally Christian countries. In this article, the author tries to answer the question how, thanks to the theology of John Paul II, educators and pupils can be prepared for new cultural and religious challenges.

Prof. dr. Jesu Pudumai Doss, the dean of the Faculty of Canon Law at the Pontifical Salesian University in Rome, based his educational reflection on Canon Law, He gives it the title: “*Water Transformed into Wine*”: *Some Canonical Considerations on the Right to Education*. The first part of the article is based on the document of the Vatican Council II *Gravissimum Educationis*, which emphasizes the human right to education. In the second part, he presents current church legislation, analyzing various aspects of this law: subjects of education, goals and methods. The author also refers to the words of Pope Francis depicting the image of “water turned into wine” (EG 132), which in turn has its reference to the meeting of “cultures, thoughts and education”, applicable in a specific life and human rights to education, which in history has been improved by Church teaching, becoming a broader and more integral ecclesial right to education.

The third part of the book discusses upbringing to dialogue in a multi-religious context. Dr. Celestine Arinze Okafor in his reflection on *Religion and Culture in Nigeria: The Role of Catholic School in Dialogue* compares religion and culture to Siamese twins, which interact with each other, because inter-religious dialogue, as the author notes, often involves intercultural dialogue. The reference case of the African country – Nigeria – indicates the aspect of religion's adaptation to cultural and tribal affiliation, which often leads to ethnic and religious conflicts. Therefore, the author draws attention to the important role of Catholic education, which integrates religion and culture in the process of dialogue in a multi-ethnic society.

The book concludes with an article by Sister Jeannette Balyahamwabo M. Lugerero, from the Democratic Republic of Congo. She presents in her ‘article’ the religions and education for dialogue in the context of her country. She points out that today, more than ever, the socio-political and



economic reality in Congo is a serious problem, especially for the Catholic Church, which must be focused on seeking appropriate strategies to address the socio-cultural crisis and human promotion. To this end, the Congolese Church engages in dialogue with other religions and with various educational and cultural institutions. According to the author, it is only by practicing ecumenical dialogue that it is possible to bring up new generations and learn about existing religions and discover human values.

Prof. dr Mirosław Stanisław Wierzbicki sdb

Introduzione

Nel testo *“Religioni ed educazione al dialogo”* si analizzano problemi oggi molto dibattuti, quali l’ecumenismo, la filosofia, la storia e l’educazione: temi rilevanti, in un contesto di rapido cambiamento culturale e religioso, per educare le nuove generazioni e *ri-orientare* il pensiero umano.

Per lungo tempo, l’educazione e il dialogo tra persone di culture e religioni diverse, sono stati alla base dell’esistenza umana. Le religioni, ancora oggi, sono percepite come una possibilità per lo sviluppo e l’educazione della persona e con una nuova sensibilità verso i problemi culturali, metafisici, dialogici e d’integrazione sociale. Diversi sono gli approcci, per educare al dialogo e per individuare in essi, i differenti modelli di atteggiamenti religiosi che coesistono nelle aree di uno stesso Paese. In questo modo, il dialogo rispetta l’alterità di ogni essere umano, e allo stesso tempo “invita e aiuta a incontrare sé stesso”.

“Il dialogo trae la sua origine dalle riflessioni filosofiche, storiche, pedagogiche o psicologiche, considerato, da tutti, come un modo efficace per la ricerca della verità e dei valori ad essa connessi”; esso richiede, tuttavia, educatori e genitori con una personalità matura e creativa, con competenze comunicative capaci di favorire nei giovani, sensibilità e curiosità cognitiva, oltre che un’apertura dialogica con Dio e con le persone.

L’educatore deve avere ben chiari gli obiettivi formativi che intende raggiungere con gli allievi, attraverso una buona relazione educativa, secondo il principio dell’approccio volontario e individuale. Ciò che deve caratterizzare il docente è la passione per il suo impegno formativo da realizzare, nel rispetto delle culture e religioni diverse. È quindi necessario che l’educatore osservi sapientemente il mondo per vederne i cambiamenti “attraverso gli occhi dei giovani” per rispondere adeguatamente alle sfide delle nuove generazioni. In una tale situazione, certamente complessa e generativa di problemi, è indispensabile



condividere ideali in vista di un ordine sociale. Nel variegato caleidoscopio culturale e religioso in cui viviamo, è comunque possibile, con strategie adeguate, realizzare un dialogo in grado di liberare nei giovani le loro energie così da creare nei *laboratori/mondo* (comunità religiosa e civile) nuove speranze. In questo modo potranno riconoscere negli adulti valori condivisibili, da accogliere e testimoniare nella loro vita quotidiana. Questa possibilità, bene l'ha sottolineata Papa Francesco nella lettera che ha preceduto l'apertura del Sinodo dei Giovani (settembre 2018). Durante la Giornata Mondiale della Gioventù a Cracovia, chiese loro di rispondere alla Sua domanda: "Volete cambiare qualcosa nella vostra vita"? Forte e chiaro fu il loro SI! I giovani, infatti, non accettano l'ingiustizia e non si piegano ad una cultura che rifiuta verità e valori. Il Papa convinto che anche la Chiesa, doveva porre un'attenzione verso loro creatività per per aiutarli a metterla a servizio della comunità, così si esprime: "Anche la Chiesa desidera mettersi in *ascolto della vostra voce, della vostra sensibilità, della vostra fede*; perfino *dei vostri dubbi e delle vostre critiche*. Fate sentire il vostro grido, fatelo risuonare nelle comunità e portatelo ai vostri pastori"¹. Queste parole dovrebbero incoraggiare tutte le istituzioni educative (sociali e religiose) ad ascoltare i giovani, in modo particolare durante l'adolescenza, per accompagnarli nella scoperta di valori significativi. È importante anche che abbiano accanto persone che li accolgano nei loro slanci, nelle loro risorse o proteggerli, evitando il rischio che si chiudano in una solitudine "muta" !

I problemi finora esposti e dibattuti, in questa pubblicazione (*Religioni ed educazione al dialogo*), sono frutto di una collaborazione tra docenti di diverse università e paesi del mondo, convinti che le religioni sono ancora in grado di suscitare interessanti dibattiti nell'arena internazionale.

Nella prima parte "Educazione religiosa per il dialogo" offre tre riflessioni sugli aspetti pedagogici, da parte di due docenti dell'Università Nicolaus Copernicus di Toruń: della prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz e della dott.ssa Joanna Falkowska. La prima, nel suo testo *Religione ed educazione nel pensiero pedagogico polacco*, spiega e giustifica il ruolo e il senso della religione nell'educazione senza escludere l'educazione morale e sociale; J. Falkowska con riferimento all'opera "*Educazione religiosa in famiglia. Duetto di Lucyna Mieroszewska (1818-1893) e Stefania Marciszewska-Posadzowa (1874-1955)*", sostiene che il tema dell'educazione in genere, e di quella religiosa, fu affron-

¹ Francesco, *Lettera ai Giovani* in occasione della presentazione del Documento preparatorio della XV Assemblea Ordinaria del Sinodo dei Vescovi, in: Sinodo dei Vescovi XV Assemblea Generale Ordinaria, I giovani, la fede e il discernimento vocazionale. Documento preparatorio e questionario. Con la Lettera di Papa Francesco, Elledici, Roma 2017, s. 20.

tato nel periodo delle spartizioni della Polonia. L'educazione dei giovani, ritenuta importante, aspettava soprattutto dalla famiglia anche se non preparata a trasmettere un vero processo formativo. Sempre sul tema dell'educazione religiosa, J. Falkowska sostenne importanza data da un gruppo di scrittori all'educazione familiare: Lucyna Mieroszewska - insegnante e direttrice dell'istituto di istruzione a Varsavia e Stefania Marciszewska-Posadzowa - organizzatrice di corsi di formazione per educatori in età prescolare e per Sistema di istruzione in Polonia; J. Falkowska che, attraverso esempi considerò l'educazione religiosa in famiglia, fattore abilitante per la formazione di una personalità tollerante e aperta al dialogo.

Il prof. dr Mirosław S. Wierzbicki, nell'articolo *Accompagnamento della gioventù nel processo di educare al dialogo*, sostiene come il concetto di accompagnamento nell'educazione, abbia favorito il dialogo, i cambiamenti culturali e aperto la via a varie forme di integrazione nell'attuale società multiculturale e multireligiosa. "L'accompagnamento" come attività preventiva è ancora oggi, una strategia educativa vincente. Ma per ottenere buoni risultati è necessario educare al dialogo e al suo valore le nuove generazioni, perché solo attraverso una comunicazione interpersonale è possibile, far accogliere e difendere, i valori umani, religiosi e sociali.

Sempre sul tema del dialogo interreligioso offriamo, di seguito, la riflessione di alcuni esperti.

Il prof. dr hab. Marek Szulakiewicz, nella seconda parte del libro, svolge una riflessione su "*Dialogo - educazione - religione: il principio del dialogo e la sua importanza per l'educazione*", partendo da un contesto di antropologia filosofica si sofferma sull'essenza del principio dialogico nell'educazione in genere e in quella religiosa. Secondo il suo pensiero, con l'antropologia filosofica è possibile accedere al mondo e all'uomo attraverso il principio dialogico e della relazione interpersonale, mentre, con un'antropologia ideologica si corre il rischio di relativizzare il processo educativo.

Il prof. dr hab. Witold P. Glinkowski, nel suo studio *Dialogo - educazione per la religione. Il più alto fondamento della religione*, considera la relazione dialogica su due piani distinti: religiosa ed educativa. Il dialogo come espressione di libertà e razionalità, si manifesta nella vita umana proprio in questi due ambiti. Un rapporto religioso ha luogo solo se espresso in un incontro o quando si pone di fronte a Dio "faccia a faccia", come "intero", "autentico", e allo stesso tempo "indiviso" e non secondo i ruoli assunti nello spettro socio-culturale. La religione, che cessa di essere dialogo, si perde: ignorando il dialogo è destinata al fallimento.



Il dr. Krzysztof Pilarz nell'articolo *La famiglia nel crogiolo dell'ideologia e della religione. La religiosità "moderna" e la sua influenza nel plasmare l'atteggiamento del dialogo* si interessò all'educazione religiosa. Constatò che nel corso degli ultimi decenni del XX sec., si verificarono in Europa Occidentale enormi cambiamenti culturali, nel campo religioso e valoriale in riferimento, soprattutto al matrimonio e alla famiglia, tra la relazione della cosiddetta religione "moderna" europea e la capacità dell'uomo di assumere un nuovo modo di dialogare. I contenuti ripresi e qui esposti, rispecchiano il punto di vista di un terapeuta generico e di un terapeuta familiare sul tema della dipendenza sull'educazione al dialogo.

Il prof. dr. Jose Kuruvachira, docente di Storia delle religioni, fa sua la rilevanza che ha il dialogo interreligioso, come espresso nel testo "*La Teologia delle religioni di Papa Giovanni Paolo II e la sua rilevanza per il dialogo interreligioso*". Il Papa, considerava la teologia delle religioni, se ben approfondita, una valida base per dialogare con i seguaci di altre religioni, poiché ogni ricerca religiosa, anche se fatta per vie diverse, ha come unico obiettivo conoscere Dio e il pieno significato della vita umana. Negli ultimi anni, nuove opportunità di viaggio, la globalizzazione e le migrazioni senza precedenti, hanno facilitato incontri tra culture e tradizioni religiose diverse senza precedenti. Queste nuove sfide Secondo il prof. Jose Kuruvachira, le sfide culturali e religiose che insegnanti e allievi si trovano dinanzi, si possono superare seguendo, proprio, la teologia di Giovanni Paolo II.

Il prof. dr Jesu Pudumai Doss, decano della Facoltà di Diritto Canonico dell'Università Pontificia Salesiana di Roma basa la sua riflessione educativa sulla pubblicazione "*Acqua trasformata in vino: Alcune considerazioni canoniche sul diritto all'educazione*". Nella prima parte dell'articolo richiama il documento del Concilio Vaticano II *Gravissimum Educationis*, in cui si dà rilievo al diritto umano all'educazione. Nella seconda esamina la legislazione ecclesiastica corrente nei suoi vari aspetti: educazione, obiettivi e metodi. Facendo riferimento alle parole di Papa Francesco e all'immagine dell'"acqua trasformata in vino" (EG 132) da lui usata per indicare l'incontro tra "culture, pensieri e educazione", l'autore le considera applicabili, nella vita reale, ai diritti umani dell'educazione, divenuti anche ecclesiali poiché migliorati nella storia dall'insegnamento della Chiesa, rendendo il diritto dell'educazione più ampio e integrale.

La terza parte del libro affronta il problema dell'educazione al dialogo in un contesto multireligioso. Il dr. Celestine Arinze Okafor, riflettendo su *Religione e cultura in Nigeria*, paragona - religione e cultura - a due gemelli

siamesi, che interagiscono tra loro, come il dialogo interreligioso, implica un dialogo interculturale. Punto di riferimento è il suo paese africano - la Nigeria dove l'adattamento della religione all'appartenenza culturale e tribale, spesso genera conflitti etnici e religiosi. Per questo motivo richiama l'attenzione sul ruolo importante dell'educazione cattolica, che integra la religione e la cultura in un processo di dialogico in una comunità multi-etnica / multicultural.

La dottoressa suor Jeannette Balyahamwabo M. Lugerero, della Repubblica Democratica del Congo, nel suo articolo presenta le religioni e l'educazione al dialogo, nel contesto del suo paese. Essa fa notare che oggi, più che mai, la realtà socio-politica ed economica nel Congo è un problema serio, soprattutto per la Chiesa cattolica, focalizzata sulla ricerca di strategie adeguate al fine di risolvere un'urgente promozione socio-culturale e umana impegnandosi a promuovere un dialogo con altre religioni e con varie istituzioni educative e culturali. Solo attraverso il dialogo ecumenico è possibile educare le nuove generazioni e conoscere le religioni esistenti e scoprirne i valori umani.

Prof. dr Miroslaw Stanislaw Wierzbicki Sdb



**EDUKACJA RELIGIJNA
DO DIALOGU**

**RELIGIOUS EDUCATION
FOR DIALOGUE**

**EDUCAZIONE RELIGIOSA
PER IL DIALOGO**

Władysława Szulakiewicz



Profesor zwyczajny, historyk oświaty i wychowania, kierownik Katedry Historii Myśli Pedagogicznej na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, przewodnicząca Zespołu Historii Wychowania Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk (2003-2006 i od 2011), wiceprezes Towarzystwa Historii Edukacji (od 2008), członek Centralnej Komisji ds. Stopni i Tytułów w kadencji 2017-2020.

Główne nurty badań: polska historiografia edukacyjna, historia myśli pedagogicznej, biografistyka pedagogiczna, pedeutologia historyczna, metodologia badań historyczno-oświatowych.



Władysława Szulakiewicz

Religia i wychowanie w polskiej myśli pedagogicznej

RELIGION AND EDUCATION IN POLISH PEDAGOGICAL THOUGHT

RELIGIONE ED EDUCAZIONE NEL PENSIERO PEDAGOGICO POLACCO

Summary

The article presents an issue concerning the interpretation of the meaning of religion in education reflected in Polish pedagogical thought. The problem is discussed using the example of selected educators of the second half of the nineteenth century and the beginning of the twentieth century, until the end of 1939. It refers mainly to those representatives of the pedagogical environment deserving both in creating the theoretical foundations of education as authors of pedagogical publications, but also were teachers of subjects falling in scope of education about upbringing. In their reflection, the religious element was pointed out as an important element in the implementation of not only religious education but also moral and social education. The postulate of the importance of religion was associated with the goals, principles and methods of education. All in all, religion is presented as an important element in both the Polish theory of education and pedagogical practice. For the effects of the latter-practice-teachers were responsible, and according to the views mentioned in the authors' article should be a models for the youth in terms of education and knowledge, as well as personality, which are described as the character of the teacher, and should be religious-moral. Only such teachers will exert a positive educational influence on pupils.

Keywords: Polish pedagogical thought, upbringing, religious and moral education, teacher, principles of upbringing, methods of education.

Sommario

L'articolo afferma l'importanza della religione nell'educazione e nel pensiero educativo polacco come sostenuto da alcuni educatori-pedagogisti, compresi nel periodo fine XIX secolo/inizio del XX (1939). Gli stessi, autori di pubblicazioni pedagogiche e insegnanti di materie educative sottolineavano, ciascuno nel proprio ambito, l'importanza dei fondamenti teorici per un'autentica attività educativa. Nella loro riflessione, l'elemento religioso è considerato importante non solo nell'ambito dell'educazione religiosa ma anche dell'educazione morale e sociale. Il postulato dell'importanza della religione era associato agli obiettivi, ai principi e ai metodi educativi. In pratica, la religione in Polonia, era l'elemento importante sia nella teoria



dell'educazione che nella pratica pedagogica. Per gli effetti di quest'ultima gli insegnanti, come afferma l'autrice, dovevano essere un esempio per i giovani a livello educativo, di conoscenza e di personalità così da far emergere il loro stesso carattere religioso-morale. Solo con un tale spessore, l'insegnante poteva esercitare un'influenza educativa e positiva sugli alunni.

Parole chiave: pensiero pedagogico polacco, educazione, educazione religioza e morale, insegnante, principi educativi, metodi di educazione

Streszczenie

Artykuł ukazuje zagadnienie dotyczące interpretacji znaczenia religii w wychowaniu mające odzwierciedlenie w polskiej myśli pedagogicznej. Problem omówiono na przykładzie wybranych pedagogów II połowy XIX wieku i początków XX wieku, do końca 1939 roku. Odwoływano się głównie do tych przedstawicieli środowiska pedagogicznego, którzy zasłużyli się w tworzeniu teoretycznych podstaw wychowania jako autorzy publikacji pedagogicznych, ale byli jednocześnie nauczycielami przedmiotów wchodzących w zakres nauk o wychowaniu. W ich refleksji pierwiastek religijny został wskazywany jako ważny element realizacji wychowania nie tylko religijnego, ale także moralnego i społecznego. Postulat ważności religii wiązano z celami, zasadami i metodami wychowania. Religia stanowiła zatem istotny element zarówno w polskiej teorii wychowania, jak i praktyce pedagogicznej. Za efekty tej ostatniej, czyli praktyki, odpowiedzialni byli nauczyciele, którzy w myśl poglądów wymienionych w artykule autorów powinni być wzorem dla młodzieży tak pod względem wykształcenia i wiedzy, jak i osobowości, którą wówczas określano jako charakter nauczyciela, a powinien on być religijno-moralny. Uważano, że tacy nauczyciele będą wywierać na uczniów pożądany wpływ wychowawczy.

Słowa kluczowe: polska myśl pedagogiczna, wychowanie, wychowanie religijne i moralne, nauczyciel, zasady wychowania, metody wychowania

Bez idei Boga przyszłość, a nawet wartości kultury,
stałyby się czymś bardzo kruchym i problematycznym¹

Witold Rubczyński

Uwagi wstępne

Rozważania na podjęty temat mają na celu ukazanie ważności religijnych podstaw wychowania, postulatu formułowanego i głoszonego przez przedstawicieli polskiej myśli pedagogicznej. Dla zaprezentowania zagadnień dotyczących tematu odwoływać się będę do literatury powstałej w II połowie XIX wieku i w latach międzywojennych. Trzeba zaznaczyć, że

¹ W. Rubczyński, *O warunkach przybliżania się do ideału kultury*, Antiqua, Warszawa 1931, s. 99.



polska historiografia edukacyjna dysponuje sporą liczbą publikacji, których autorzy wskazywali, jak ważna jest religia w procesie wychowania, są to prace zwłaszcza z okresu międzywojennego. Stosunkowo mniej natomiast jest opracowań dotyczących myśli pedagogicznej II połowy XIX wieku. Jednak już w II połowie XIX wieku przedstawiciele środowiska pedagogicznego, myśląc o odzyskaniu przez Polskę niepodległości, wskazywali, jak ważne jest stworzenie właściwych podstaw ideowych wychowania. Przekonanie to podzielało wielu pedagogów, wskazując na wagę religii w kształceniu i wychowaniu młodych Polaków. Analiza literatury dowodzi, że dyskutowano wówczas na temat, jaka ma być szkoła, tj. wyznaniowa, wielowyznaniowa² czy świecka. Spór o to toczył się między przedstawicielami środowiska pedagogów, działaczy oświatowych i nasilił się po odzyskaniu niepodległości³. Wątek religijny występował również w programach działalności towarzystw oświatowych i organizacji nauczycielskich. Zagadnienie oblicza ideowego szkoły i profilu wychowania zajmowało wiele miejsca w obradach międzywojennych kongresów pedagogicznych⁴. Wreszcie zagadnieniu temu, tj. znaczeniu religii w wychowaniu, poświęcono sporo miejsca na łamach ważnych czasopism pedagogicznych⁵. W polskiej historiografii edukacyjnej jest też wiele publikacji książkowych poświęconych

² Patrz na ten temat w publikacjach: S. Adamski, *Szkoła wedle nauki Kościoła i uchwał Synodu*, Księgarnia i Drukarnia Katolicka, Katowice 1939; tenże, *Szkoła wyznaniowa czy mieszana*, Księgarnia Społeczna, Poznań 1921; J. Bałaban, *Walka o niezawisłość szkoły w Polsce. Stosunek duchowieństwa do szkoły i nauczyciela*, Księgarnia Ludowa, Lwów 1925; J. Barycka, *Stosunek kleru do państwa i oświaty*, wyd. 2, Toporzeł, Wrocław 1991; W. Jasiński, *O katolicką szkołę w Polsce*, Drukarnia Wydawnicza Fr. Krajna, Poznań 1938; M. Klepacz, *Szkoła wyznaniowa postulatem doby współczesnej*, NIAK, Poznań 1936; J. Kuchta, *Nowe kierunki i dążenia współczesnej pedagogiki katolickiej*, Księgarnia R. Schweitzera, Lwów 1939; J. Ściesiński, *Wychowanie państwowe w świetle zasad nauki katolickiej*, Drukarnia Dziecięca, Włocławek 1935 i odb. „Ateneum Kalańskie”; M. Wójcik, *Spór o powszechną szkołę wyznaniową pomiędzy organizacjami nauczycielskimi II Rzeczypospolitej*, w: *Rozwój pedagogiki w II Rzeczypospolitej (1918-1939). Problemy kontrowersyjne*, red. W. Bobrowska-Nowak, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1992, s. 92-107.

³ Krytyczną opinię o wychowaniu religijnym przedstawiła m.in. Iza Moszczeńska w artykule pt. *O wychowaniu religijnym*, Drukarnia A. Reffa, Paris 1907 i odb. z I nr „Panteonu” 1907, s. 20. Krytkowała przede wszystkim naukę katechizmu w szkołach polskich, twierdząc, że opiera całą moralność na bojaźni Bożej, karze, nagrodzie, nakazie.

⁴ Przypomnieć warto, że w okresie międzywojennym odbyły się cztery kongresy pedagogiczne w: Poznaniu 1929 r., Wilnie 1931 r., we Lwowie 1933 r. i Warszawie 1939 r.

⁵ Przykładowo na ten temat: J. Żmichrowska, *Problematyka religijna i dydaktyczno-wychowawcza polskich czasopism dla dzieci i młodzieży szkolnej w latach 1918-1939*, Wyd. Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa 1992.

problemowi związku religii i wychowania, które wyszły spod pióra duchownych, przedstawicieli zakonów⁶.

Nie sposób w krótkim opracowaniu przedstawić poglądy wszystkich reprezentantów polskiej myśli pedagogicznej podejmujących zagadnienie religijnych podstaw wychowania, dlatego ograniczę się jedynie do wybranych przykładów opracowań celem egzemplifikacji problemu przyjętego w tytule artykułu⁷. Odwoływać się będę do prac tych autorów, którzy odegrali znaczącą rolę w rozwoju polskiej pedagogiki poprzez swoją twórczość, jak i wykazali się aktywnością dotyczącą kształcenia pedagogicznego.

Słowo o pedagogach podejmujących zagadnienie związków religii i wychowania

Poszukując odpowiedzi na pytanie o znaczenie religii w wychowaniu należy oddać głos wybranym przedstawicielom środowiska pedagogicznego, poprzedzając rozważania na ten temat uwagami dotyczącymi ich biografii. W kolejności chronologicznej są to: Władysław Sereżyński (1841-1893)⁸, Bolesław Mańkowski (1856-1921)⁹, Kazimierz Króliński (1874-1938?)¹⁰, Władysław Marian Borowski (1875-1939)¹¹, Henryk

⁶ Warto dla przykładu wymienić chociażby nazwiska autorów prac z grona duchownych, a byli to: Z. Bielawski, W. Gadowski, W. Jasiński, M. Klepacz, K. Mazurkiewicz, K. Michalski, M. Sopoćko i in. Interesujący materiał na ten temat zawiera publikacja pt. *Pedagogika katolickich zgromadzeń zakonnych. Historia i współczesność*, red. J. Kostkiewicz, t. 1-3, „Impuls”, Kraków 2012-2013, 2015.

⁷ Poza omówionymi w niniejszym artykule autorami podejmującymi zagadnienie znaczenia religii w wychowaniu, można wymienić wielu innych, dla przykładu m.in.: A. Machczyńską, I. Moszczeńską, L. Jaxę- Bykowskiego i wielu innych autorów poruszających głównie kwestie wychowania moralnego i religijnego, a także wychowania narodowego i obywatelskiego.

⁸ Na temat działalności pedagogicznej W. Sereżyńskiego patrz: W. Szulakiewicz, *Władysław Sereżyński. Studium z dziejów pedagogiki galicyjskiej*, Wydawnictwo WSP, Rzeszów 1995.

⁹ Więcej o B. Mańkowskim m.in. W. Szulakiewicz, *Nauczyciele i ich edukacja. W kręgu idei lwowskiej pedeutologii*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2017, s. 87-196.

¹⁰ J. Szabilcka-Żak, *Króliński Kazimierz (1874-1938?)*, w: *Słownik biograficzny polskiej historii wychowania*, red. A. Meissner, W. Szulakiewicz, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008, s. 415-418.

¹¹ R. Jankowski, *Wychowanie narodowe w refleksji pedagogicznej Władysława Mariana Borowskiego (1875- 1939)*, w: *Zapomniani pedagodzy lat międzywojennych*, red. D. Koźmian, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 1997, s. 13-48.



Rowid (1877-1944)¹². Najstarszy z wymienionych przedstawicieli, W. Sere-
dyński, był autorem pierwszego w języku polskim podręcznika do pedagogiki
pt. *Pedagogia polska w zarysie*, pracy opublikowanej 150 lat temu, czyli w 1868
roku. Jego aktywność zawodowa dotyczyła nauczania w seminariach nauczy-
cielskich. Był nie tylko nauczycielem, ale i dyrektorem seminarium oraz
autorem podręczników przeznaczonych do kształcenia nauczycieli¹³. Wcho-
dził w skład członków Towarzystwa Naukowego Krakowskiego. Natomiast
B. Mańkowski zaliczany jest do najwybitniejszych przedstawicieli herbar-
tyzmu w Polsce. Jako nauczyciel akademicki przez 17 lat prowadził Semi-
narium Pedagogiczne w Uniwersytecie Lwowskim, redagował przez 26 lat
czasopismo pedagogiczne „Muzeum”. Można powiedzieć, że wprowadził
akademicką pedagogikę w okres niepodległości. Kazimierz Króliński zaś, to
autor popularnych prac dla młodzieży z zakresu historii Polski i opracowań do
nauczania pedagogiki, pedagog w seminariach nauczycielskich, a także poeta.
K. Króliński opublikował m.in. *Podręczny leksykon pedagogiczny*¹⁴. Kolejny z au-
torów W. M. Borowski opublikował obszerne opracowania poświęcone wycho-
waniu narodowemu¹⁵, był także autorem wykładów z psychologii wychowaw-
czej oraz prac z dziedziny prawa. Z kolei H. Rowid, reprezentant „szkoły twór-
czej”, przedstawiciel nowego wychowania, położył ogromne zasługi w dziele
kształcenia nauczycieli i instytucjonalizacji pedagogiki, gdyż kierował m.in.
krakowskim Pedagogium¹⁶. Był autorem prac z zakresu teorii wychowania,
pedagogiki i psychologii wychowawczej¹⁷. Stworzył też czasopismo „Ruch
Pedagogiczny”, które redagował w latach 1912-1933, oraz w latach 1934-1939
był redaktorem wychodzącego do dzisiaj czasopisma pedagogicznego „Cho-
wanna”. Na łamach tych czasopism popularyzował wiedzę pedagogiczną.

Wymienionych tu przedstawicieli środowiska pedagogicznego
cechuje to, iż wszyscy odebrali znakomite wykształcenie, orientowali się

¹² M. Stinia, *Rowid Henryk (1877-1944)*, w: *Słownik biograficzny polskiej historii wychowania*,
red. A. Meissner, W. Szulakiewicz, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008, s. 707-715.

¹³ Więcej na ten temat: W. Szulakiewicz, *Władysław Sereudyński...*

¹⁴ K. Króliński, *Podręczny leksykon pedagogiczny*, Wydawnictwo Przyjaciela Szkoły, Poznań
1935.

¹⁵ W. M. Borowski, *Wychowanie narodowe*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1922.

¹⁶ Patrz: *Państwowe Pedagogium i Szkoła Ćwiczeń w Krakowie: z tradycji kształcenia
nauczycieli*, red. J. Krukowski, B. Morawska-Nowak, Kraków 2011.

¹⁷ W niniejszym opracowaniu korzystam z pracy H. Rowida, *Podstawy i zasady wychowania*,
Sprawa Wspólna – Wydawnictwa Oświatowe, Warszawa 1957. Praca powstała przed II wojną
światową, została wydana pośmiertnie z rękopisu.

w najnowszych prądach pedagogicznych, zaangażowani byli w działalność pedagogiczną i oświatową, pełnili ważne funkcje w życiu oświatowym i naukowym. Dobrze znali i rozumieli potrzeby polskiej szkoły i wychowania. Ponadto jedno jeszcze łączyło omawianych tu pedagogów. Otóż, położyli duże zasługi w dziele edukacji pedagogicznej, gdyż wykształcili spore grono nauczycieli zasłużonych dla nauki i kultury polskiej.

Religia w poglądach pedagogów polskich – wybrane przykłady

Warto zapytać, jak rozumiano znaczenie religii w wychowaniu? W jakie dziedziny działalności wychowawczej wpisywano religię, traktując ją jako ważny czynnik?

Już na samym początku należy powiedzieć, że w gronie autorów projektów wychowania, w których wskazywano na znaczenie pierwiastka religijnego, dominowały głosy poświęcone wychowaniu moralno-religijnemu, narodowemu i obywatelskiemu. Wpisywano te postulaty (tj. religijne) także w program pedagogiki jako nauki i przedmiotu nauczania. Taki pogląd głosił między innymi najstarszy z wymienionych tu przedstawicieli środowiska pedagogicznego, mianowicie W. Seredyński. W swej pracy pt. *Pedagogia polska* podjął się próby przedstawienia, jak napisał we wprowadzeniu, „wiedzy teoretycznej i praktycznych wskazówek o wychowaniu”, wiedzy przeznaczonej dla młodzieży przygotowującej się do zawodu nauczyciela¹⁸. Przedstawiając różne teorie wychowania, przyjął takie oto kryteria rozważań: przeznaczenie człowieka, pojmowanie natury człowieka, rozumienie środków i warunków wychowania. W swych rozważaniach odniósł się do sprawy wychowania fizycznego, kształcenia zmysłów poznania, uczuć i woli. W dalszych przemyśleniach W. Seredyński przedstawił zagadnienia kształtowania godności własnej jednostki, nakreślał uwarunkowania jej rozwoju. Za najistotniejszą cechę w kształtowaniu godności ludzkiej uznał pokorę, dlatego zalecał, aby tak kierować wychowaniem, aby duma i pycha nie miały przewagi nad pokorą. Wychowanie chrześcijańskie, któremu poświęcił osobny paragraf, rozpatrywał z punktu widzenia idealnego celu wychowania oraz środków wychowania, dzieląc je na przyrodzone i nadprzyrodzone. Przyjął założenie, że Chrystus jako najdoskonalsza istota jest dla całej ludzkości ideałem, a więc jest nim także dla wychowania. Przekonywał, że w dziejach chrześcijaństwa wciąż aktualne są takie środki

¹⁸ W. Seredyński, *Pedagogia polska w zarysie*, Wydawnictwo Karola Wilda, Lwów 1868, s. IV.



wychowania jak: przykład, nauka i zwyczaj¹⁹. Mówiąc o kształceniu duchowym wychowanek, wskazywał na znaczenie w wychowaniu prawdy i dobra. Na pierwszym miejscu stawiał uczucie prawdy, a – podsumowując refleksje na temat prawdy – pisał: „Najwyższą ... prawdą jest Bóg, a miłość ku Niemu jest prawdy miłością. Obudź więc uczucie religijne, podnieś wychowanek do miłości Boga, a rozbudzone i dobrze pokierowane uczucia prawdy w stały już i niewygasły i spokojny miłości promień rozniecisz”²⁰. Z kolei uczucie dobra łączył z sumieniem. Z jego rozważań wynikało przesłanie, że wykształcenie uczucia dobra to najlepszy sprzymierzeniec sumienia. Łączył ten obszar procesu wychowania z etyką i pisał: „Z nauk, jak estetyka kształci i podnosi uczucie piękna, a logika uczucie prawdy wzmaga i bogaci, tak etyka uczucie dobra pokrzepia, ustala i pewny, samodzielny nadaje mu charakter”²¹. Trzeba podkreślić, że całość przemyśleń W. Sereżyńskiego na temat wychowania, w tym wychowania religijnego cechowało głębokie połączenie wiedzy na temat współczesnych jemu teorii pedagogicznych z doświadczeniem wynikającym z praktyki nauczania przedmiotów pedagogicznych w seminariach nauczycielskich.

Z kolei B. Mańkowski, wspomniany już profesor Uniwersytetu Lwowskiego, pierwiastek religijny uznawał za podstawę nie tylko wychowania, ale i nauki. Był przekonany, że łączy on proces nauczania i wychowania. W tekście pt. *Synteza nauki szkolnej w duchu narodowym i religijno-etycznym* dużo miejsca poświęcił ideom wychowawczym, które według niego sprzyjają edukacji i wychowaniu w szkole²². Zastanawiał się nad przyczynami braku ideałów wśród młodzieży w czasach jemu współczesnych oraz podejmował próby formułowania środków zaradczych tej niekorzystnej sytuacji. Wyszedł z założenia, że aby zapobiec złej sytuacji wychowawczej, trzeba zaszczerpić w młodzieży „zdrowe i silne zasady postępowania”. Dopiero wykształcenie w młodym człowieku zdrowych zasad zaowocuje pozytywnymi wynikami wychowania. Dla B. Mańkowskiego wychowanie było sztuką, która musi mieć przewodnie idee, inaczej będzie jedynie rzemiosłem. A do najważniejszych idei zaliczył: narodowo-społeczną, ogólnoludzką i religijno-etyczną²³.

¹⁹ Autor zamiennie posługuje się pojęciem zwyczaj, wezwyczajanie, dzisiaj posłużylibyśmy się terminem przyzwyczajanie i ich kształtowanie.

²⁰ W. Sereżyński, *Pedagogia polska...*, s. 167.

²¹ Tamże, s. 170.

²² B. Mańkowski, *Synteza nauki szkolnej w duchu narodowym i religijno-etycznym*, „Muzeum” 1889, s. 157- 164.

²³ Tamże.



Sporo miejsca poświęcił roli chrześcijaństwa w rozwoju społecznym i kulturalnym młodzieży, a przede wszystkim w kształtowaniu postaw jednostki. W jego opinii znaczenie idei przewodnich polega na tym, że są drogowskazem w trudnych chwilach życia oraz sprzyjają hartowaniu silnej woli. Idee te są niezbędne, aby połączyć życie jednostki z życiem społeczeństwa. Toteż wychowanie szkolne powinno wszczepiać i pielęgnować obok idei narodowej, ideę etyczno-religijną. Dlatego w jego opinii trzeba tak realizować proces wychowania, aby rozwijać wyższe uczucia etyczno-religijne i społeczne. Kierując się nimi, jednostka podejmuje właściwe działania wobec społeczeństwa. Idea etyczno-religijna jest ważna w wychowaniu, ponieważ pomaga walczyć z indyferentyzmem religijnym niszczącym atmosferę wychowawczą, w której wyrasta młode pokolenie. Bez idei religijnej nie wykształci się osobowości człowieka w głębszym tego słowa znaczeniu. Dlatego wychowanie religijne, zdaniem B. Mańkowskiego, powinno rozbudzić w człowieku uczucia religijne.

Na temat znaczenia uczuć religijnych w wychowaniu wypowiedział się także W. M. Borowski. Przy czym, wpisywał rozważania na ten temat w kontekst wychowania narodowego, przedstawiając różnorodne jego uwarunkowania. Przywołując idee wielu przedstawicieli pedagogiki tak polskiej, jak i obcej przekonywał: „Uczucie religijne, chroniąc nasz naród od upadku ducha i załamy kulturalnej... było i jest czynnikiem, wydobytym z dusz ludzkich najistotniejsze pierwiastki kultury narodowej”²⁴. Zdaniem W. Borowskiego religia była i jest dla narodu polskiego źródłem sił moralnych potrzebnych tak każdemu człowiekowi indywidualnie, jak i całemu społeczeństwu. Podzielał pogląd, że religia określa ideały porządku świata moralnego i ma potężny wpływ na postępowanie ludzi oraz ich stosunek względem bliźnich. Odnosząc się do kwestii znaczenia idei chrześcijańskich w życiu człowieka, wyrażał pogląd, że chrześcijaństwo wnosi do życia człowieka optymizm i radość życia, sprzyjając tym samym uspołecznieniu jednostki. Religia w jego opinii pozwala także zwalczyć uczucie egoizmu w człowieku. Z tych rozważań wyprowadził wniosek, który brzmiał tak: „Religia jest niezbędnym czynnikiem spójności państwowej i społecznej. Ona to skupia jednostki około wspólnego ideału i tym samym tworzy najsilniejsze więzy współistnienia. Życie społeczne, pełne walk, zawiści, zmagania się rozmaitych prądów, interesów musi mieć łączność na gruncie wspólnego ideału... Takim ideałem może być tylko religijny”²⁵. Przestrzegając, że

²⁴ W.M. Borowski, *Wychowanie narodowe*, Wydawnictwo M.Arcta, Warszawa 1922, s. 139.

²⁵ Tamże, s. 143.

religii nie powinno się jednak traktować jako środka do spełniania celów społecznych, lecz jako jeden z głównych celów wychowania. „Religię zatem należy pielęgnować jako najsilniejszy motor cywilizacji, ale religię prawdziwą nie martwych tekstów, lecz żywych uczuć i czynów użytecznych, a zarazem podniosłych”²⁶. Wyjaśniając czym jest pierwiastek religijny w wychowaniu, pisał: „Pierwiastek religijny zawsze składa się z dwóch czynników: a) intelektualnego i b) uczuciowego. Kto nie doznaje wzruszeń religijnych, ten posiada mniej lub więcej szeroki zakres pojęć metafizycznych, ale religii we właściwym tego słowa znaczeniu nie ma w duszy”²⁷. Podkreślał przede wszystkim znaczenie uczuć religijnych w wychowaniu.

Mówiąc o kształtowaniu uczuć religijnych, wymieniał je obok uczuć altruistycznych, społecznych i osobistych, do których zaliczał: miłość własną i ambicję oraz odwagę. Podsumowując swe rozważania na temat znaczenia religii w wychowaniu narodowym i społecznym, podkreślał, że sprzyja ona kształtowaniu niezależności charakteru jednostki i podporządkowaniu się najpierw ideałowi ducha, a potem siłom i potęgom tego świata. „Cechy takie, jego zdaniem, nie zmniejszają wartości człowieka, jako obywatela kraju. Przeciwnie czynią go tym zdolniejszym do poważnego traktowania obowiązków, pewniejszym i bardziej jednolitym w postępowaniu, zależnym bowiem przede wszystkim od własnych przekonań. Takie niezawisłe charaktery są w każdym społeczeństwie niezmiernie cenione. Nie stanowią one wybujałych indywidualności, skłonnych do warcholstwa, gdyż są one podporządkowane wielkiemu ideałowi altruistycznemu, który okiełza właśnie wszelką niekarność natury ludzkiej”²⁸.

O zawiązkach religii z wychowaniem mówił także Kazimierz Króliński²⁹ w opracowaniu o charakterze podręcznikowym przeznaczonym dla zdających egzamin z pedagogiki i dydaktyki. Omawiał m.in. problem kształcenia uczuć i woli, a także poruszał kwestie zasad oraz metod wychowania. Zajmując się kwestią uczuć, obok uczuć zmysłowych, estetycznych i moralnych, wymieniał uczucia religijne. Charakteryzując ich istotę, pisał: „Uczucia religijne mają swe źródło w idei Boga, wspierają uczucia moralne,

²⁶ Tamże, s. 145.

²⁷ Tamże, s. 139.

²⁸ Tamże, s. 142.

²⁹ J. Szablicka-Żak, *Króliński Kazimierz (1874-1938?) w: Słownik biograficzny polskiej historii wychowania*, red. A.Meissner, W. Szulakiewicz, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008, s. 415-418. Króliński podpisywał się w swych pracach jako: Jan Kazimierz Króliński, K. Kr, właściwe jego nazwisko to Jan Denes.



a zapewniają zupełny spokój duszy. Kształci się je przez naukę religii, nabożeństwa, przykład wychowawców, lekturę etc.³⁰. Podkreślał przy tym, że kształcenie uczuć związane jest z kształceniem charakteru. Pisał: „Harmonijnie wykształcenie uczuć i woli wyrabia zacy charakter religijno-moralny i to jest ostateczny cel wychowania”³¹. Podając zasady kształcenia silnej woli, wysunął wniosek, że każdy powinien dążyć do ideału, jakim jest wykształcenie silnej i rozumnej woli, co według niego oznaczało, że efektem końcowym będzie charakter religijno-moralny. Przedstawiając w dalszych rozważaniach na temat wychowania zasady, którymi powinno się kierować, wymienia ich dwanaście. Wśród nich pojawia się stwierdzenie, czy raczej zasada, że wychowanie powinno być religijne. Aby jednak wychowanie było religijne, niezbędne są odpowiednie instytucje, w których realizowany jest proces wychowania³². Do nich zaliczył rodzinę, szkołę i Kościół³³. W tej ostatniej instytucji wychowania, według K. Królińskiego, odbywa się poprzez uroczystości, obrzędy, kazania, naukę, krzewienie zasad wiary i miłości.

Prezentując poglądy na temat wspomnianych dziedzin wychowania, głównie moralnego i religijnego, omawiani tu autorzy formułowali wiele postulatów dotyczących powinności nauczycieli w procesie tak rozumianego wychowania, w którym pierwiastek religijny odgrywał ważną rolę.

Jakie zatem zadania przypadają w udziale pedagogom w tak nakreślonym procesie wychowania? Przykładowo W. Serdedyński, omawiając kwestie kształtowania uczuć religijnych, wypowiedział kilka znaczących uwag i przestroż związanych z wychowaniem religijnym. Do nauczycieli kierował takie przesłanie: „Niech wychowawca zawsze ma w pamięci, że niewolnicza i upokarzająca trwoga przed Bogiem... jest błędem serca, jak zbyt uczona ufność w jego miłosierdzie lub pobożność kosztem ludzkich obowiązków okupiona. Wiecznie powtarzane morały i wymuszone lub za częste praktyki religijne stępić tylko mogą to święte uczucie lub co gorsza włożyć wychowanka do zachowania formy bez treści i bez prawdziwego przejęcia się, czyli wyuczyc fałszu i obłudy. Użycie nagród lub kar tam, gdzie o uczucie religijne chodzi jest rzeczą wielce naganną, bo nigdy celu nie osiągną, a uczą obłudy”³⁴. Przestrzegał nauczycieli, aby w swej działal-

³⁰ K. Króliński, *Pedagogika i dydaktyka wraz z ogólnymi zasadami logiki*, Wydawnictwo Wszechród, wyd. 2, Lwów 1922, s. 18.

³¹ Tamże, s. 19.

³² K. Króliński nazywa je czynnikami.

³³ K. Króliński, *Pedagogika i dydaktyka...*, s. 27.

³⁴ W. Serdedyński, *Pedagogia polska...*, s. 176.



ności wychowawczej nie doprowadzili do tego, iż uczucia religijne przerodzą się w czczą sentymentalność niemającą nic wspólnego z wiarą. Nauczyciele powinni się troszczyć o to, aby nie wypaczyć rozumienia religii i wiary, nie powinni uczyć dzieci, że wiara to mechaniczne praktyki religijne, słowem, aby źle nie kierowali uczniami w zakresie wychowania religijnego. Dlatego do nauczycieli kierował takie przesłanie: „Wiąż więc uczucia wychowanka z życiem i czynami jego jak najściślej a miłość bliźniego, wykonana przezeń odpowiednio do możliwości i w formie stosownej, niech będzie nieustannie dowodem prawdziwej miłości Boga”³⁵.

Bolesław Mańkowski patrzył na ten problem z punktu widzenia harmonijnego rozwoju dziecka. Uważał, że jeśli nauka szkolna jest sztuką, to mistrz-wychowawca powinien kierować się główną ideą wychowania harmonijnego. Dzięki takiemu postępowaniu nie zostanie zaniedbana żadna dziedzina wychowania. Wówczas nauczyciel zdoła rozwinąć takie uczucia w duszy młodzieży, dzięki którym potrafi się ona oprzeć wpływowi złej społecznej atmosfery pozaszkolnej. A to sprawi, że wychowanie przyszłych pokoleń będzie się odbywało zgodnie z zasadami moralnymi.

Szczególne role przypisywana była nauczycielowi przez W. M. Borowskiego, który, łącząc idee wychowania narodowego i religijnego, zwracał uwagę na odpowiednią postawę nauczyciela. Uważał, że nauczyciel w szkole powinien czuwać nad porządkiem prawnym i moralnym oraz pracować nad powianiem szkoły z życiem³⁶. Wskazywał na kilka zasad i ostrzeżeń, które powinny regulować dobre funkcjonowanie szkoły. Przykładowo: jeśli szkoła ma kształcić prawdomówność, odwagę przekonań i szczerłość, to nauczyciel musi pamiętać, że można to osiągnąć jedynie w warunkach wolności. Lecz nauczyciel też potrzebuje wolności działania. Nauczyciel nie powinien być osobą jedynie rozkazującą, gdyż nigdy nie osiągnie celu. „Inteligentny pedagog, pisał, nigdy nie będzie najwyższej cenili natur posłusznych i trwożliwych”³⁷. Nauczyciel musi cenić też dzieci pełne temperamentu, a nawet sprawiające kłopoty wychowawcze, gdyż niekiedy to one wiodą prym w życiu społecznym, przewodzą w pozytywnym tego słowa znaczeniu. Najważniejsze przesłanie pedagogiczne dotyczyło głównej idei, którą powinni się kierować nauczyciele – wychowawcy. Oto jak brzmiało: „praca wychowawcza u nas nie powinna być naśladowczą”³⁸, nauczyciele

³⁵ Tamże, s. 177.

³⁶ W.M. Borowski, *Wychowanie narodowe...*, s. 223-255.

³⁷ Tamże, s. 226.

³⁸ Tamże, s. 240.



nie powinni przenosić na grunt polskiej szkoły gotowych, obcych wzorów, ale praca ich powinna być twórcza. Odwołując się do poglądów I. Kanta, podzielał jego przekonanie, iż nauczyciel powinien najpierw kształcić ucznia na człowieka rozsądnego, potem rozumnego, a na koniec uczonego.

W podobnym tonie o realizacji wychowania, zwłaszcza społecznego i moralnego, w którym pierwiastek religijny odgrywał ważną rolę wypowiadał się H. Rowid. Szczególne zadania przypisywał wychowawcy, zwłaszcza w realizacji wartości, które uznawał za podstawy systemu wychowania. Wyznaczał on zadania i uczniom, i nauczycielom. Do podstawowych zadań zaliczył kształtowanie w wychowanku zasad postępowania takich jak: poszanowanie cudzego dobra i cudzej czci, poszanowanie pracy ludzkiej, prawdomówność i dotrzymywanie słowa, obowiązkowość i rzetelność w wykonywaniu podjętych zadań, sprawiedliwość, poszanowanie wolności i godności człowieka itp. Najważniejsze przesłanie pedagogiczne, o którym mówił H. Rowid, zwracając się do osób zajmujących się wychowaniem, brzmiało następująco: „Rola wychowania polega nie tylko na wpajaniu tych zasad, ale także na kształtowaniu umiejętności stosowania ich w życiu indywidualnym i zbiorowym. Podstawą wychowania religijnego jest idea Boga i zasada miłości bliźniego, jako najwyższa i absolutna wartość tkwiąca w nauce Chrystusa”³⁹. W dziele edukacji moralno-religijnej H. Rowid przypisywał ogromną rolę nauczycielowi. W jego opinii tylko nauczyciel odpowiednio wypełniający te zadania ma wykształcone sumienie pedagogiczne, gdyż realizuje określone wartości i dąży do spełnienia najwyższej wartości pedagogicznej, a jest nią dobro dziecka. Ponadto, poruszając kwestie pedeutologiczne, warto zwrócić uwagę na interesujące rozważania H. Rowida dotyczące autorytetu wychowawcy. Dokonując klasyfikacji autorytetu w ogóle, podzielił go na autorytet wyższego i niższego rzędu. Do kategorii autorytetów wyższego rzędu zaliczył: naukowy, artystyczny, religijny i moralny. To one (autorytety wyższego rzędu), wpływając na młodzież, wyzwalają energię twórczą i umożliwiają poszukiwanie własnych dróg rozwoju osobowości. Charakteryzując ich istotę, znalazł ich niejako wspólny mianownik i twierdził, że: „Najważniejszym wśród chrześcijan autorytetem jest Chrystus, jako wewnętrzny głos budzący sumienie ludzkie i jako wieczyste źródło wyzwolenia człowieka. Elementy stanowiące treść autorytetów wyższego rzędu składają się też na autorytet pedagogiczny”⁴⁰.

³⁹ H. Rowid, *Podstawy i zasady wychowania*, s. 181. Warto podkreślić, że H. Rowid opracował także zestaw ćwiczeń dla uczniów dotyczący wartości religijnych.

⁴⁰ Tamże, s. 259.

Podsumowując uwagi na temat nauczyciela i wychowania, należy podkreślić, że w polskiej historiografii edukacyjnej jest wiele prac z zakresu pedeutologii historycznej. W wielu z nich autorzy podejmują zagadnienie przede wszystkim zadań nauczyciela w wychowaniu. Dlatego, jak sądzę, podsumowaniem uwag na temat roli nauczyciela w procesie wychowania mogą być słowa K. Królińskiego, który pisał: „Nauczyciel powinien być przede wszystkim wychowawcą, nadto wzorem dla młodzieży we wszystkim”⁴¹. Do tego nieco ogólnego stwierdzenia o cechach i powinnościach nauczyciela dodawał, iż nauczyciel powinien mieć charakter religijno-moralny. Autor ten pogląd na misję nauczyciela w wychowaniu przedstawił także w pracy pt. *Wychowawstwo w szkole polskiej*⁴².

Uwagi końcowe

Nawet z tych jedynie zasygnalizowanych w niniejszych rozważaniach przykładów wynika jednoznacznie, jak duże znaczenie polscy pedagodzy przypisywali religii w procesie wychowania. Sens tych wypowiedzi znakomicie oddaje myśl Witolda Rubczyńskiego, filozofa i nauczyciela akademickiego, przedstawiona na początku artykułu, z której wypływa przesłanie, iż bez religijnych podstaw wychowanie byłoby kruche. Wartość przytoczonych poglądów tkwi w tym, że wypowiadały je osoby zasłużone w pracy nad stworzeniem teoretycznych podstaw wychowania w Polsce i w kształtowaniu pedagogicznym. Tak rozumiane wychowanie prezentowane było w opracowaniach zalecanych w kształceniu pedagogicznym tak w seminariach nauczycielskich, jak i na poziomie uniwersyteckim. Polscy autorzy prac pedagogicznych, nie tylko ci omówieni w niniejszym szkicu, ale i wielu innych, jednoznacznie wskazywali religię jako ważny element koncepcji wychowawczych, co znalazło odzwierciedlenie w rozważaniach dotyczących różnych aspektów wychowania. Przede wszystkim uznawano, że religia jest istotnym czynnikiem kształtowania postaw młodych Polaków i przygotowania ich do życia społecznego.

⁴¹ K. Króliński, *Pedagogika i dydaktyka*, s. 27.

⁴² K. Króliński (tu nazwisko J.K. Króliński), *Wychowawstwo w szkole polskiej*, Księgarnia Naukowa PTP, Lwów 1924.

Joanna Falkowska



Doktor nauk humanistycznych i adiunkt w Katedrze Historii Myśli Pedagogicznej na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Członek Towarzystwa Historii Edukacji oraz Zespołu Historii Wychowania przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN.

Autorka monografii i artykułów poświęconych historii myśli pedagogicznej na ziemiach polskich, głównie XIX i początków XX wieku, biografistyce pedagogicznej, pedeutologii historycznej, źródłom w badaniach historyczno-pedagogicznych, dziejom historii wychowania.



Joanna Falkowska

Wychowanie religijne w rodzinie. Dwugłos Lucyny Mieroszewskiej (1818-1893) i Stefanii Marciszewskiej- Posadzowej (1874-1955)

RELIGIOUS EDUCATION IN FAMILY. A SHARED STATEMENT BY LUCYNA
MIEROSZEWSKA (1818-1893) AND STEFANIA MARCISZEWSKA-POSADZOWA
(1874-1955)

ISTRUZIONE RELIGIOSA NELLA FAMIGLIA. DOPPIA VOCE DI LUCYNA
MIEROSZEWSKA (1818-1893) E STEFANIA MARCISZEWSKA-POSADZOWA (1874-1955)

Summary

The issue of education, including religious education, became especially important during the period of partitions which is unique for Poles. Education of the young generation was mostly in the hands of such educational groups as family and school. However in the case of religious education, the family had a special role. However, if the parents and educators were to properly fulfil their duties, they have to be adequately prepared. Publications on the subject of religious education were an aid in this task. The writers of such works included among others, Lucyna Mieroszevska – home teacher and manager of a fostering centre for girls in Warszawa; and Stefania Marciszewska-Posadzowa – organizer of pre-school education and form-teachers training system in Poland. This article presents the ideas of religious education in family that were propagated by the above mentioned authors. Their educational propositions emphasised religion as a factor of education that enabled the shaping of such features of character that favour tolerance and education for dialogue.

Keywords: Dialogue, education, history of education, family, Stefania Marciszewska-Posadzowa, Lucyna Mieroszevska

Sommario

L'educazione religiosa in Polonia, ha avuto sempre un ruolo importante soprattutto nel periodo delle spartizioni. L'educazione dei giovani per quanto riguardava la religione spet-

tava soprattutto alla famiglia. Per assicurare ai genitori e agli educatori di svolgere i processi educativi con competenza, ci voleva una preparazione qualificata. Un ruolo importante lo ebbero alcune pubblicazioni che favorirono un cambio di mentalità nella società. Il merito va riconosciuto ad un gruppo di scrittori: a Lucyna Mioszewska - insegnante familiare e direttrice dell'istituto di educazione di Varsavia per le ragazze e a Stefania Marciszewska-Posadzowa – formatrice di educatori in età prescolare e del sistema educativo in Polonia. L'articolo offre interessanti intuizioni sull'educazione religiosa nella famiglia. Le proposte educative indicano la religione come un fattore educativo importante capace di formare la personalità dei giovani, favorendo la tolleranza e l'educazione al dialogo.

Parole chiave: dialogo, educazione, storia dell'educazione, famiglia, Stefania Marciszewska-Posadzowa, Lucyna Mioszewska

Streszczenie

Problematyka wychowania, w tym także religijnego, nabrała szczególnego znaczenia zwłaszcza w specyficznym dla Polaków czasie zaborów. Edukacja młodego pokolenia należała przede wszystkim do takich środowisk wychowawczych, jakimi są rodzina i szkoła. Jeśli chodzi o dziedzinę wychowania religijnego, wyjątkową rolę w tym procesie miała odegrać rodzina. Jednak, by rodzice i wychowawcy mogli należycie pełnić swe obowiązki wychowawcze, winni być do tego odpowiednio przygotowani. Pomocą w spełnianiu tego zadania były publikacje, które podejmowały tematykę wychowania religijnego. Do grona piszących na ten temat należały m.in. Lucyna Mioszewska – nauczycielka domowa i kierowniczka warszawskiego zakładu wychowawczego dla dziewcząt oraz Stefania Marciszewska-Posadzowa – organizatorka wychowania przedszkolnego i systemu kształcenia wychowawczyń w Polsce. W artykule zaprezentowano idee wychowania religijnego w rodzinie, które głosiły wymienione autorki. Ich propozycje wychowawcze akcentowały religię jako czynnik wychowania, który umożliwiał kształtowanie takich cech osobowości, które sprzyjały tolerancji i wychowaniu do dialogu.

Słowa kluczowe: dialog, edukacja, historia wychowania, rodzina, Stefania Marciszewska-Posadzowa, Lucyna Mioszewska

Uwagi wstępne

Problematyka wychowania, w tym także religijnego, nabrała szczególnego znaczenia zwłaszcza w specyficznym dla Polaków czasie zaborów. Wówczas edukacja młodego pokolenia należała przede wszystkim do takich środowisk wychowawczych, jakimi są rodzina i szkoła. Wyjątkową jednak rolę w tym procesie miała, jeśli chodzi o dziedzinę wychowania religijnego, odegrać rodzina. Jan Paweł II w *Liście do Rodzin* wskazał różne drogi człowieka, którymi on podąża w swoim życiu. Jedną z nich, pierwszą i najważniejszą jest – rodzina. Rodzina, jak pisał, jest drogą, od której człowiek się nie może odłączyć. Człowiek w chwili urodzenia znajduje



się w wyjątkowej sytuacji. Środowisko rodzinne, w którym przychodzi na świat dziecko, staje się dla niego najważniejszym miejscem, gdzie miłość rodziców wyrażona zarówno w opiece jak i w wychowaniu inicjuje rozwój jego osobowości¹.

By rodzice i wychowawcy mogli należycie pełnić swe obowiązki wychowawcze winni być do tego odpowiednio przygotowani. Pomocą w spełnianiu tego zadania były publikacje, które podejmowały tematykę wychowania religijnego. Do grona piszących na ten temat należały m.in. autorki prac pedagogicznych drugiej połowy XIX i początków XX wieku². W artykule przybliżono mniej znane poglądy Lucyny Mieroszewskiej – nauczycielki domowej i kierowniczkii warszawskiego zakładu wychowawczego dla dziewcząt i Stefanii Marciszewskiej-Posadzowwej, która znana jest jako organizatorka wychowania przedszkolnego i systemu kształcenia wychowawczyń w Polsce. Dla tych autorek wychowanie religijne stanowiło szczególnie ważny element wychowania w ogóle.

Lucyna Mieroszevska (1818-1893) odebrała solidne wykształcenie i była wychowana w patriotycznej atmosferze, uwrażliwiona na krzywdę i zło czynione drugiej osobie. Znalazło to swoje odzwierciedlenie w czasie powstania krakowskiego (1846) i Wiosny Ludów (1848), podczas których niosła pomoc rannym, więźniom i emigrantom³. Także w okresie powstania styczniowego L. Mieroszevska jako kurierka rządu przewoziła przez granicę cenne dokumenty dotyczące Kościoła w Polsce⁴. Trudne warunki materialne zmusiły ją do zajęcia się początkowo zawodem nauczycielki domowej⁵. Wówczas także zainteresowały ją kwestie pedagogiczne. W latach 50. XIX wieku kierowała zakładem wychowawczym. Warto także dodać, że była osobą

¹ Jan Paweł II, *List do Rodzin*, Sandomierz 1994. Jest to list, który Papież skierował do rodzin w czasie Roku Rodziny (1994).

² I. Kosmowska, D. Milkuszyca, A. Szcówna, *Kobieta polska jako autorka pedagogiczna*, Warszawa 1912.

³ J. Bieniarzówna, *Mieroszevska Lucyna*, w: *Polski Słownik Biograficzny*, t. XX/1, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1976, s. 815.

⁴ „Czas” 1893, nr 167, s. 169.

⁵ Publikacje L. Mieroszevskiej: *Albo katolicyzm, albo dzicz pogańska. Rzut oka na stan Europy z powodu wojny wschodniej*, przetłumaczona z języka francuskiego, Paryż 1855; *Mała książeczka dla małych dzieci*, Kraków 1851; *Marynia – czyli przygotowanie dzieci do pierwszej Komunii*, Warszawa 1854; *Nauka czytania ułatwiona. Nowy elementarz dla szkółek [!] i ochron polskich*, Warszawa 1863; *Rady praktyczne o początkowym wychowaniu dzieci. Epoka od 1-go do 5-go roku*, Warszawa 1856, a także powiastki i bajki.



głęboko religijną. Przez 30 lat była tercjarką zakonu św. Franciszka. Opiekowała się chorymi i ubogimi⁶.

Stefania Marciszewska-Posadzowa (1874-1955) była polską pedagog, nauczycielką i autorką poradników metodycznych dla wychowawczyń przedszkoli⁷. Organizowała i kierowała instytucjami przedszkolnymi, była wychowawczynią i nauczycielką metodyki na kursach i seminariach ochroniarskich. Swoje poradniki metodyczne publikowała w serii „Biblioteka wychowania przedszkolnego”, która „obejmowała potrzeby wychowawcze dziecka od zarania życia aż do chwili pójścia do szkoły”⁸. Również pracowała jako nauczycielka domowa, a następnie w prywatnej szkole ludowej (parafialnej) w Libawie. Po zdaniu rządowych egzaminów uczyła arytmetyki, historii, geografii, pedagogiki i dydaktyki w prywatnych żeńskich zakładach szkolnych. Zajmowała się także katechizacją dzieci polskich. Kierowała kursami dla wychowawczyń i prowadziła wykłady dla kandydatek. Można więc stwierdzić, że angażowała się zarówno w proces tworzenia instytucji opiekuńczo-wychowawczych i kształcących, jak również prezentowała własną wizję modelu wychowania dziecka, wprowadzając wiele elementów, które są również aktualnie podstawą pedagogiki przedszkolnej. W swej twórczości uświadamiała rodzinie jej ważne zadania wychowawcze, matkom przedstawiała ich obowiązki względem dziecka, ale także doradzała wychowawczyńiom, które w żłobkach i ochronkach zastępowały matki⁹. Należy też dodać, że bardzo ważne w jej koncepcji było wychowanie religijne i moralne¹⁰.

W artykule zaprezentowane będą idee wychowania religijnego w rodzinie, które głosiły wymienione autorki. Ich propozycje wychowawcze

⁶ Członkowie stowarzyszeń religijnych działających w łonie Kościoła rzymskokatolickiego, których ideały, duchowość, struktura i własna reguła bazują na jednej z duchowości istniejących w Kościele zakonów ścisłych (franciszkanów, franciszkanów konwentualnych, kapucynów, minimitów, dominikanów, karmelitów, karmelitów bosych, trynitarzy, mercedarianów, serwitów, norbertanów, augustianów).

⁷ Posadzowa z Marciszewskich Stefania Marianna, w: *Polski Słownik Biograficzny*, t. XXVII, Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź 1983, s. 678-679.

⁸ S. Marciszewska-Posadzowa, *Instrukcje dla ochroniarek*, Poznań–Warszawa–Wilno–Lublin 1930.

⁹ S. Marciszewska-Posadzowa najważniejsze swoje prace ogłosiła w maszynopisie: *Wychowanie moralne od podstaw (Rozważania dla matek)*; *Nauka religii dla najmłodszych w obrazach i opowiadaniach do użytku matek oraz wychowawczyń*.

¹⁰ W. Leżańska, *Wkład Stefanii Marciszewskiej-Posadzowej w rozwój pedagogiki przedszkolnej w Polsce*, w: *Rola i miejsce kobiet w edukacji i kulturze polskiej*, red. W. Jamrożek, D. Żołądź-Strzelczyk, Poznań 2001, s. 89-96.



akcentowały religię jako czynnik wychowania, który umożliwiał kształtowanie takich cech osobowości, które sprzyjały tolerancji i wychowaniu do dialogu. W koncepcji tych autorek nie trudno dostrzec, że najbardziej odpowiedzialne zadanie przypisywały matce. Warto także powiedzieć, że w ich ocenie wychowanie religijne ściśle łączyło się z wychowaniem moralnym.

Istota i cele wychowania religijnego

Wychowanie religijne w publikacjach podejmujących problematykę dziedzin wychowania jest rozumiane jako „system wychowania oparty na podporządkowaniu działalności edukacyjnej założeniom jakiegoś wyznania”¹¹. Należy też zaznaczyć, że jest ono tylko jedną z dziedzin wychowania i ma służyć dzieciom i młodzieży o określonym wyznaniu religijnym. Jest to wychowanie do życia religijnego, zakorzenionego w całościowym rozwoju osobowości człowieka¹². Celem tak rozumianego wychowania religijnego jest utrwalenie w osobowości wychowanków obrazu kochającego i zapewniającego im poczucie bezpieczeństwa Boga¹³. Równie ważnym celem jest także przygotowanie najmłodszych do umiejętności okazywania miłości Bogu i ludziom stworzonym na Jego podobieństwo.

Można powiedzieć, że dzięki wychowaniu religijnemu dzieci i młodzież znajdują uzasadnienie swego postępowania w motywach natury religijnej (brak takiego uzasadnienia w wychowaniu laickim). W wychowaniu religijnym ważną rolę do odegrania mają przede wszystkim instytucje kościelne, jak również rodzina i szkoła. Wincenty Okoń stwierdza, że największą rolę w tej dziedzinie wychowania spełnia dom rodzinny, w którym dziecko zdobywa swoje pierwsze przeżycia religijne poprzez wdrażanie go do praktyk takich jak: nabożeństwa, modlitwy, działania charytatywne czy wejście w społeczność wyznaniową¹⁴. Ponadto w środowisku rodzinnym wychowanie to polega na pielęgnowaniu obyczajowości religijnej, a także na posługiwaniu się symboliką religijną.

Także Lucyna Mioszewska zastanawiała się jak zdefiniować religijność. Otóż, w myśl słów autorki, z pewnością nie jest to sztuczna i bezrefleksyjna wiara. Jest nią natomiast wewnętrzne, głębokie przekonanie człowieka o prawdach przyrodzonych i objawionych. Od kiedy natomiast

¹¹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 448.

¹² G. Hansemann, *Wychowanie religijne*, Warszawa 1988, s. 16.

¹³ M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2003, s. 287.

¹⁴ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 448-449.

według autorki zaczyna się nauka religii? Otóż człowiek odbywa naukę religii od początku swojego życia, ale także w każdej jego chwili, udoskonalając ją w sobie aż do śmierci. Religia objawiona uzupełnia naukę prawd przyrodzonych, katechizm natomiast przedstawia treść zasad danego wyznania¹⁵.

Zastanawiała się także, jak najskuteczniej osiągać nakreślone przez wychowanie religijne cele? Odpowiedzi na to pytanie poszukiwała w działaniach samego Stwórcy. Trzeba zwracać uwagę dziecka na dzieła Boga, a więc na cuda i tajemnice natury i w nich doszukiwać się prawdy o Nim samym, dostrzegać Jego dobroć. Takie postępowanie prowadzić powinno do ukazywania, w jaki sposób czcić i szanować trzeba prawa przez Boga nadane. Dopiero wówczas, gdy dziecko nabierze pierwszych przekonań i wyobrażeń o Bogu, a zarazem o swoim przeznaczeniu, będzie mogło z pożytkiem uczyć się katechizmu. Zatem najważniejszym zadaniem uczącego jest, by tak pokierował edukacją religijną ucznia, aby ten zrozumiał całość religii, ale przede wszystkim kierował się w swoim życiu jej prawami i moralnością¹⁶. W nauce tej istotne jest, aby już od najmłodszych lat nadać wychowankowi pewien kierunek, podwaliny dla mającego się wykształcić i dojrzeć człowieka, nadać mu ogólne zrozumienie całości. Cóż po nauce, pisała, w której pamięć ucznia pracuje nad powtarzaniem dogmatów, ale nie może się odwołać do żadnych znanych mu przykładów, pozostawiając tym samym jego uczucia niewzruszone. Jest to nauka, która nie przynosi katolikowi siły w cierpieniu, podporę w trudnych chwilach codziennego życia, narzędzi do walki z pokusami ani wzoru moralności.

Lucyna Mioszewska pisała także o tym, że wychowanie religijne jest pewnego rodzaju sztuką i jako takie wymaga szczególnej rozwagi, namysłu, z pewnością więcej niż inne działania wychowawców. Ostatecznym celem religii jest udoskonalenie i szczęście człowieka. Wpajana jest dzieciom dwojakim sposobem, a mianowicie obyczajem i nauką. Obyczajowej religii uczą się dzieci za pośrednictwem przykładu rodziców, a także poprzez jak najwcześniejsze przyzwyczajanie ich do wypełniania religijnych powinności. Pierwszą z nich jest modlitwa, a więc oddawanie czci Stwórcy (zarówno w domu, jak i przez uczestnictwo w nabożeństwach w kościele). To zazwyczaj rola matki, aby już od najmłodszych lat uczyć swoje dzieci modlitwy.

¹⁵ L. Mioszewska, *Rady praktyczne o początkowym wychowaniu dzieci. Epoka od 1-go do 5-go roku*, Warszawa 1856.

¹⁶ Tamże, s. 426.



Matka jako fundament wychowania religijnego w rodzinie

Wychowanie małego dziecka do końca XVIII wieku było powierzonym wyłącznie rodzinie, a w niej przede wszystkim matce. W XIX-wiecznej Polsce, zakorzenionej w tradycji judeochrześcijańskiej, dominowały patriarchalne systemy społeczne uznające naturalny dualizm płci i wynikający z niego podział ról. Kobieta w roli żony i matki budziła podziw i uznanie. Powszechne przekonanie o biologicznym podłożu i boskim porządku tych ról, uświęconym tradycyjną obyczajowością, zapewniało kobiecie wysoką pozycję w kulturze i tradycji polskiej¹⁷. Podstawowym zadaniem kobiety było sprawowanie opieki nad dziećmi i domem oraz pomoc mężowi w pracach polowych. Krzysztof Jakubiak zauważa, że: „Jakkolwiek z prawnego i formalnego punktu widzenia głową rodziny od drugiej połowy XIX wieku pozostawał ojciec, to w rzeczywistości – jak wynika z wielu przekazów pamiętnikarskich i opinii publicystycznych – dominującą pozycję w rodzinie zyskiwała matka”¹⁸.

Nie dziwi więc, że wspomniane autorki przypisywały matce ogromną rolę. L. Mierszewska w swoich rozważaniach na ten temat wyszła od założenia, że każda matka, ze względu na doczesne i przyszłe życie swojego dziecka, chce je wychować na człowieka religijnego¹⁹. Sama także czerpie z religii siłę i wytrwałość do zmagania się z codziennymi trudnościami, do wytrwania w dobrym i wypełnianiu wielu obowiązków. Każda matka również zdaje sobie sprawę z przeznaczenia człowieka oraz z tego, że po śmierci zostanie on sprawiedliwie osądzony. Z tego względu widzi ona potrzebę wychowania każdego człowieka w wierze i pragnieniu czynienia dobra. Autorka była też przekonana, że drogą do prawdziwego szczęścia i źródłem cnót jest właśnie religia. Ona prowadzi człowieka do osiągnięcia ostatecznego szczęścia. Dlatego też należy zastanawiać się, jakimi środkami można wpajać dzieciom wiarę i uległość wobec praw Bożych. Potrzebne jest również wpajanie nauki sposobem praktycznym i moralnym, a więc obyczajem (przykład dany od rodziców) i nauką. Z kolei pierwszym obowiązkiem każdego chrześcijanina, a więc jego powinnością, jest modlitwa

¹⁷ M. Opiela, *Wkład kobiet w rozwój teorii i praktyki wczesnej edukacji w Polsce XIX i XX wieku*, „Paedagogia Christiana” 2/34 (2014).

¹⁸ K. Jakubiak, *Postulowane wartości oraz wzorce życia i wychowania w rodzinie polskiej w XIX i początkach XX wieku*, w: *Pedagogika i edukacja. Wobec nadziei i zagrożeń współczesnych, materiały z III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, red. J. Gnitecki, J. Rutkowiak, Warszawa–Poznań 1999, s. 144.

¹⁹ L. Mierszewska, *Rady praktyczne o początkowym wychowaniu dzieci...*, s. 415.



(oddawanie czci należnej Stwórcy). Obowiązek ten realizować należy zarówno w domowym zaciszu, jak i poprzez uczestnictwo w nabożeństwach odbywających się w kościele. To właśnie zadaniem gorliwej matki jest nauka pacierza, jak również przyzwyczajanie do codziennych rytuałów. Dobre nawyki bowiem ułatwiają zachowania moralne. Jednak i ta nauka kryje w sobie niebezpieczeństwo. Autorka zaobserwowała występujący czasami niedobry zwyczaj nakłaniania dzieci, czy to w domu czy podczas nabożeństw, do bezrefleksyjnego powtarzania słów pacierza²⁰. Przestrzegała rodziców, że powierzchowne formy, odmawianie długich, niezrozumiałych czasem wersów dzieci mogą poczytywać za religię. Trzeba więc przekazywać im, że modlitwą można nazwać tylko takie zachowania, które wypływają z głębi serca. Nie są jedynie formą na pokaz, aby zadowolić rodziców lub by uniknąć kary. Warto tu podkreślić, że często stosowana w wychowaniu tresura, moralizatorstwo, administrowanie nie są wychowaniem w myśl pedagogiki dialogu.

Podobne stanowisko prezentowała S. Marciszewska-Posadzowa, która pisała: „Najpierw musi być matka. Matka, uważająca swój stan jako służbę Bożą, siebie jako służebnicę Pańską”²¹. Przywoływała przykłady wydarzeń z historii, w których to właśnie kobieta odegrała znaczącą rolę. Sądziła, że także matki jej współczesne, jeśli pragną szczęścia i pokoju dla swoich dzieci, powinny ten obowiązek podjąć z równą gorliwością jak pierwsze niewiasty chrześcijańskie.

Matka, w opinii tej autorki, jest tą, która buduje fundamenty duchowości człowieka. Wyraziła opinię, że „wielcy ludzie mieli niepospolite matki”²². Stan duszy matki ma decydujący wpływ na życie dziecka. Podobnie każde słowo i każdy czyn ma wpływ na życie całych pokoleń. Wpływ ten, a więc działanie wychowawcze, może być świadome i planowe, ale też nieświadome i przypadkowe. Dlatego też zachęcała, by najwcześniej jak to możliwe rozpocząć pracę na polu wychowania. Sądziła, że „dobry początek jest zadatkiem błogich owoców”²³. Porównywała dziecko do siewnego ziarna, pisząc, że jest ono istotą równie delikatną i kruchą, a więc wymaga szczególnej i czujnej opieki. Ten najwcześniejszy okres życia dziecka-człowieka

²⁰ Autorka pisała, że bardzo często zmęczone lub znużone dzieci rodzice nakłaniają do wywiązania się z tych obowiązków, także i pod groźbą kary. Podobnie rzecz się ma w przypadku niespokojnego zachowania najmłodszych w Kościele.

²¹ S. Marciszewska-Posadzowa, *Matka fundament wychowania moralnego*, Poznań 1948, s. 6.

²² Tamże, s. 11.

²³ Tamże, s. 13.



jest jednym z najważniejszych²⁴. Dlatego też podkreślała, że trzeba dołożyć wszelkich starań, aby w tym okresie nie popełnić błędów wychowawczych, które mogą być bardzo zgubne i wpłynąć na dalsze życie człowieka. To ważne i odpowiedzialne zadanie zostało powierzone przez Stwórcę matce.

W pierwszym okresie swojego życia dziecko żyje wyłącznie życiem swojej matki, a więc pozostaje pod jej wyłącznym wpływem. Jest więc ona za nie odpowiedzialna w całej pełni. Dobrze jest, gdy matka zdaje sobie sprawę z tej roli. S. Marciszewska-Posadzowa pisała też, że warunkiem dobrego macierzyństwa jest czystość serca. Czystość daje kobiecie równowagę uczuć, ale także „chroni od [...] egoizmu macierzyńskiego, przez który dziecko staje się celem jej [...] płytkiej i próżnej ambicji”²⁵. Czystość rodzi także roztropność i mądrość, bezinteresowną miłość i godność wobec dziecka. Cechy te uznawała autorka za fundamentalne przymioty matki.

Wychowanie moralne w rodzinie

Jak wcześniej wspomniano, nierozzerwalnym elementem w wychowaniu religijnym, jego dopełnieniem, w ocenie wspomnianych autorek, było wychowanie moralne. W ich publikacjach podejmujących problematykę wychowania pojawia się pogląd, że wychowanie moralne należy rozpocząć już od najmłodszych lat życia dziecka i łączyć z innymi dziedzinami. S. Marciszewska-Posadzowa zauważyła, że „Wielu wyobraża sobie, że sprawa wychowania moralnego, jakkolwiek bardzo ważna, a nawet najważniejsza, staje się aktualną dopiero w późniejszych okresach życia dziecięcego, chłopięcego, wreszcie młodzieńczego”²⁶. Nie zgadzała się z tą powszechnie panującą opinią i krytykowała rodziców, którzy, wychodząc z powyższego założenia, bez troski przyglądają się kaprysom swoich najmłodszych dzieci, zupełnie na nie nie reagując. Zwykle też, dopiero gdy dziecko w wieku szkolnym zaczyna przysparzać im poważniejszych problemów, poszukują odpowiednich metod wychowawczych. Okazuje się, że może być to zbyt późno. Matka, która znalazła się w takiej sytuacji: „Zaczyna walczyć ze złem w czasie, w którym jej wpływ jest już uzależniony od wielu innych: w czasie, w którym budzi się silniejszy popęd do samodzielności i sądów; gdy skłonności niebezpieczne zagnieździły się w duszy dziecka”²⁷. Nie wolno zatem

²⁴ Tamże, s. 14.

²⁵ Tamże, s. 21.

²⁶ Tamże, s. 23.

²⁷ Tamże, s. 24.



zaniedbywać wychowania moralnego, myśląc, że jest na nie zbyt wcześnie. To poważny błąd, który popełnia wielu rodziców. Także i w tym przypadku bardzo doceniała rolę matki, pisząc, że „Po Bogu matka jest najmniejszą w dziele tworzenia nowego człowieka”²⁸.

Również L. Mierszewska w pracy pt. *Rady praktyczne o początkowym wychowaniu dzieci* sporo miejsca poświęciła rozważaniom dotyczącym wychowania moralnego²⁹. Swoją uwagę skierowała zwłaszcza na dzieci w okresie od pierwszego do piątego roku życia. Można sądzić, że była zgodna z przekonaniami S. Marciszewskiej-Posadzowej i twierdziła, że powinno się rozpoczynać ten proces już od najmłodszych lat. Pisała, że człowiek z pomocą wychowania wchodzi w posiadanie tzw. zasobów moralnych, przez które dopiero staje się w pełni człowiekiem. Rozumiała wychowanie dwojako: fizyczne, którego celem jest ochrona organizmu człowieka przed niekorzystnymi wpływami środowiska zewnętrznego, oraz moralne – przygotowujące do życia. Na to drugie składa się wychowanie intelektualne i obyczajowe. Podkreślała rolę rodziców w wychowaniu, pisząc: „Co syn przyjmie od serca w domu, to w zawód publiczny poniesie, czego się córka nauczy od matki, to będzie rękojmą uczciwości je postępowania”³⁰. Zwracała także uwagę na to, że rodzice często zaniedbują obowiązek wychowania w najmłodszych latach życia dziecka, licząc na to, że zaległości możliwe są do nadrobienia w edukacji szkolnej, z pomocą nauczyciela. Nic nie jest jednak w stanie zastąpić rodzicielskiej troski i zaangażowania w wychowaniu moralnym. Twierdziła: „Bądźmy pewni, że jak syn postępuje w domu, tak będzie postępował i w klasie, że jakie obyczaje i zasady przyjmie od rodziców, tych i szkoła zniszczyć nie potrafi, jakim jest w tych dzieciennych latach, takim się okaże i w młodzieńczym wieku; a jakim się okazuje i w domu, i w szkole, i w życiu, wypływa to z zachowania odebranego w młodocianych latach”³¹. Rozsądku, stałości i odwagi człowieka nie kształtuje nigdy przypadek, cechy te są natomiast owocem długotrwałej, wyteżonej pracy wychowawczej. Nie należy więc zaniedbywać pierwszych lat życia człowieka, ponieważ wydaje się, że ich lekceważenie może przynieść dotkliwe straty.

Przyczynę moralnego zepsucia i obojętność dla prawdy L. Mierszewska widziała w lekkomyślnym postępowaniu matek powołanych do kształcenia młodego pokolenia. Jej zdaniem, zaniedbując swój obowiązek za-

²⁸ Tamże, s. 29.

²⁹ L. Mierszewska, *Rady praktyczne o początkowym wychowaniu dzieci...*

³⁰ Tamże, s. 48.

³¹ Tamże, s. 48-49.



równowzględem dzieci, jak i całego narodu i jego pomysłowości, wykazują się dużym brakiem odpowiedzialności³².

Lucyna Mieroszewska twierdziła, że najważniejszą rolę w wychowaniu moralnym odgrywa kobieta, a więc matka. Nazywała ją „bohaterką wielkiej sprawy kształcenia człowieka”³³. Jej długa i trudna praca macierzyńska i jej poświęcenie bardzo często jest niedostrzegane lub mało cenione. Sądziła, że czego nie wpoi matka, tego nie nauczą młodego człowieka żadne szkoły i instytucje. To ona daje dziecku podstawy, które powinny być dla niego kapitałem na całe dorosłe życie. To ona najlepiej zna dziecko, a także jego potrzeby, prawdziwie kocha, a także poświęca się i pragnie je uszczęśliwić. Ponadto, w jej opinii, nie szuka za swoje trudy żadnej nagrody. Jej działania wychowawcze są bezinteresowne. Matka jest też przekonana, że to właśnie ona ustrzeże dziecko przed złym wpływem i najlepiej poradzi sobie w każdej potrzebie. Autorka zadała też ważne pytanie, a mianowicie, czy istnieją środki, które już od pierwszych chwil życia człowieka pozwalałyby wpływać na charakter człowieka? L. Mieroszewska odpowiedziała twierdząco, ponieważ zauważyła, że już od pierwszych chwil życia można chronić dzieci od niekorzystnych wrażeń, ale także przyzwyczajając do dobrych obyczajów³⁴. Dlatego też częste powtarzanie złych zachowań wpływa na wzmocnienie złych cech charakteru dziecka, natomiast częsty wpływ zgubnego przykładu „zaraża jego duszę zepsuciem”³⁵. Ten, kto chce świadomie i mądrze wychowywać dzieci, ten musi sobie zdać sprawę z wielkiej wagi pierwszych chwil, wpływów i wrażeń, które kształtują charakter wychowanka. Zadaniem matek jest chronienie dzieci przed złym wpływem otoczenia, niepożądanymi nawykami i błędami, które mogą rzutować na ich dalsze życie.

Lucyna Mieroszewska podjęła też wątek wpajania cnoty przez obyczaj. Pisała wówczas o uczciwości jako o podstawie chwały. Bez uczciwości, twierdziła, nie może być cnoty. Człowiek niewiele jest warty, gdy nie można polegać na jego słowie i uczciwości. Ponadto człowiek nieuczciwy nie może być prawdziwie szczęśliwy. Apelowwała do rodziców następującymi słowami: „Pielęgnować w dzieciach uczciwość, zapewniamy więc im istnienie

³² L. Mieroszewska, podobnie jak S. Marciszewska-Posadzowa, uważała, że kobieta jest powołana przez Stwórcę do wypełniania obowiązku wychowania moralnego swoich dzieci. Prawo Boże i prawo natury w ujęciu autorki jest podstawą wychowania moralnego.

³³ L. Mieroszewska, *Rady praktyczne o początkowym wychowaniu dzieci...*, s. 3.

³⁴ Autorka twierdziła, że u najmłodszych dzieci wrażenia moralne udzielają się im przy pomocy systemu nerwowego.

³⁵ L. Mieroszewska, *Rady praktyczne o początkowym wychowaniu dzieci...*, s. 8.

moralne, nierównie od fizycznego ważniejsze; udzielamy daru droższego nad życie, bo daru używania go bez granic”³⁶.

Uwagi końcowe

Wychowanie religijne w większości publikacji interpretowano jako środek kształtowania dojrzałego charakteru. Wskazywano w tym procesie zadania rodziny (zwłaszcza matek), wśród których za najważniejsze uznano oddziaływanie własnym przykładem, naukę praktyk religijnych, propagowanie postawy altruistycznej i pobożności. To dom rodzinny miał być pierwszym i najważniejszym miejscem nauk w tym zakresie. Natomiast świadomy swej roli rodzic powinien być do przekazywania tej wiedzy odpowiednio przygotowany. Należy też powiedzieć, że to rodzina miała być kolebką dialogu, bo to właśnie miłość rodziców do dziecka umożliwia prowadzenie dialogu od najmłodszych lat, a dialog ją chroni i umacnia. Podsumowując powyższe ustalenia, można stwierdzić, że wykorzystanie elementów dialogu w rodzinie może pomóc w edukacji i przygotowaniu do dialogu we współpracy z innymi środowiskami wychowawczymi.

³⁶ Tamże, s. 142.

Mirostaw Stanisław Wierzbicki

Profesor doktor w Katedrze Pedagogiki Religii
Zakładu Katechetyki na Wydziale Nauk
o Wychowaniu Papieskiego Uniwersytetu
Salesjańskiego w Rzymie. Doktorat na Wydziale
Nauk Humanistycznych
w Uniwersytecie Mikołaja Kopernika
w Toruniu. Członek Towarzystwa Naukowego
Franciszka Salezego w Warszawie;
Stowarzyszenia Katechetów Włoskich
(Associazione Italiana Catecheti – AICa);
Europejskiego Forum Nauczania Religii
(EuFres, od 7.04.2018 zasiada w Radzie Zarządu
Forum Europejskiego); Polskiego Towarzystwa
Religioznawczego; Towarzystwa Historii Edukacji.
Był w zarządzie włoskich czasopism naukowych:
„Salesianum”, „Catechesi ed Educazione” oraz
w redakcji naukowej czasopisma
„Orientamenti Pedagogici”.

Zainteresowania badawcze
koncentruje wokół szkolnictwa
katolickiego, formacji
nauczycieli, nauczania religii
oraz pedagogiki religii i
pedagogiki salezjańskiej.
Autor monografii: *Nauczyciel
w szkole salezjańskiej*, Wyd.
Saleszjańskie, Warszawa
2011; *Szkoły salezjańskie w
Toruniu. Historia, edukacja
i formacja religijna*, Wyd.
Adam Marszałek, Toruń
2015 oraz kilkadziesiąt
artykułów.





Mirosław Stanisław Wierzbicki

Towarzystwo młodzi w procesie wychowania do dialogu

THE ASSOCIATION OF YOUTH IN THE PROCESS OF EDUCATION
TO DIALOGUE

L'ACCOMPAGNAMENTO DEI GIOVANI NEL PROCESSO DI EDUCAZIONE
AL DIALOGO

Każdy człowiek i każde pokolenie musi na nowo i na własny rachunek podejmować swe decyzje. Nawet największych wartości z przeszłości nie można po prostu odziedziczyć, musimy je sobie przyswajać i odnawiać poprzez osobisty wybór, często niełatwy.
Benedykt XVI¹

Summary

The article indicates the concept of “accompanying” in education to dialogue. At the beginning, the “accompanying” aspect is presented, which has been incorporated into the contemporary reality of cultural change. Next, attention is paid to the implementation of accompaniment as an educational model referring to the history of education and to the modern needs of the young. Dialogue and integration in multicultural and multi-religious interventions is another aspect of the concept of accompanying education in dialogue. This concept notices preventive activity, which gives good educational results. Therefore, it is right to say that new generations should be taught a dialogue because thanks to it, they can defend human, religious and social values.

Keywords: dialogue, accompanying pedagogy, upbringing, education, multiculturalism, multi-religiousness

¹ Benedykt XVI, *List do diecezji rzymskiej o pilnej potrzebie wychowania*, „L'Osservatore Romano”, wyd. Polskie, 4(2008), s. 4.

Sommario

Il concetto di accompagnamento è inteso come una modalità da utilizzare per avviare un dialogo significativo. Inizialmente è un aspetto facilitatore del cambiamento culturale della realtà. Successivamente, è considerato un modello educativo riferito alla all'educazione e ai bisogni moderni dei giovani. Il dialogo e l'integrazione, negli interventi multiculturali e multireligiosi, sono due aspetti propri del concetto di accompagnamento, in quanto anticipano la stessa attività educativa, con buoni risultati. Di qui l'importanza di allenare le nuove generazioni al dialogo, possano aiutarle ad acquisire e ad affermare i valori umani, religiosi e sociali.

Parole chiave: dialogo, pedagogia di accompagnamento, educazione, educazione religiosa, multiculturalità, multireligiosità

Streszczenie

W artykule wskazuje się koncepcję towarzyszenia w wychowywaniu do dialogu. Na początku jest przedstawiony aspekt towarzyszenia, który został włączony we współczesną rzeczywistość przemian kulturowych. Następnie zwrócono uwagę na towarzyszenie wychowawcze jako model edukacyjny odnoszący się do historii edukacji i do współczesnych potrzeb młodych. Dialog i integracja w przestrzeni wielokulturowej i wieloreligijnej to kolejny poruszany aspekt koncepcji towarzyszenia w edukacji do dialogu. W koncepcji tej zauważa się działalność profilaktyczną, która daje dobre rezultaty wychowawcze. Słuszne jest więc stwierdzenie, że nowe pokolenia należy uczyć dialogu, bo dzięki niemu potrafią one bronić wartości ludzkich, religijnych, społecznych.

Słowa kluczowe: dialog, pedagogika towarzyszenia, wychowanie, edukacja, wielokulturowość, wieloreligijność

Wstęp

Wychowanie wprowadza młodego człowieka w życie kulturowo-społeczne, pozwala mu umiejętnie korzystać z kultury, ale też uczy, jak ją tworzyć. Dzięki kulturze człowiek może wyrażać swój światopogląd czy też odpowiadać na pytania dotyczące życia, świata czy Boga. Nie zawsze jednak młodzi ludzie potrafią dekodować współczesną rzeczywistość, dlatego potrzebują odpowiedniego wsparcia w postaci wychowawcy, który w tym rozważaniu będzie nazywany osobą towarzyszącą, mistrzem lub wychowawcą, mającym ukształtować dojrzałe osobowości poprzez zastosowanie wychowania integralnego, na które składa się rozwój fizyczny, intelektualny, duchowy czy emocjonalny. Wychowawca dzięki świadectwu i przykładowi płynącemu z jego życia, staje się więc towarzyszem, jego zadanie – służbą młodzieży, dlatego winien on posiadać kompetencje dobrego słuchacza, doradcy i przyjaciela, który pomoże zdobyć zaufanie do świata i drugiego człowieka.



Pedagogia towarzyszenia wskazuje na doświadczenie ludzkie, refleksję i działanie pomagające w wyborze drogi życiowej opartej o wybrany system wartości, w którym dużą rolę odgrywa dialog. Prowadzone dyskusje o dialogu w dzisiejszym świecie ciągle inspirują refleksję nad pytaniem o jego miejsce w życiu społecznym. Dialog bowiem to dojrzała forma kontaktu międzyludzkiego, który zapewnia ciągłość i zmianę w społeczeństwie na poziomie poznawczym, podmiotowym, kulturowym, religijnym i społecznym. Umiejętnie połączony na poziomie pedagogicznym, pozwala na kształtowanie postawy gotowej do zbliżenia się do innych osób, zrozumienia ich czy możliwości współpracy z nimi. To właśnie dialog „zaprasza i pomaga w spotkaniu się z samym sobą” w poszukiwaniu prawdy i wartości. Uczenie młodzieży dialogowania pomaga więc zrozumieć konieczność „praktycznego kompromisu” oraz logikę słuchania i mówienia w dzisiejszej rzeczywistości wielokulturowej i wieloreligijnej.

Wychowanie młodzieży w dobie przemian kulturowych

Młodzież żyjąca we współczesnej przestrzeni społecznej potrzebuje ukierunkowania na przygotowanie do życia rodzinnego, w grupie rówieśników i wreszcie w działaniach w życiu dorosłym. Aby dojść do odpowiedniej dojrzałości psychofizycznej, należy podjąć dyskusję na temat pojęcia wychowania we współczesnym świecie, które przybiera coraz to nowe teorie i nurty. W swojej monografii zatytułowanej *Współczesne teorie i nurty wychowania* Bogusław Śliwski wymienia 18 różnych koncepcji², które ukazują duży wachlarz możliwości współczesnego wychowania. W podobnym stylu przedstawia rzeczywistość wychowania Teresa Kukołowicz, która dodała sześć kolejnych

² Por. B. Śliwski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, 31-33. Wśród wymienianych koncepcji pedagogicznych autor wymienia kolejno: pedagogikę filozoficzno-normatywną, chrześcijańską pedagogikę personalistyczno-egzystencjalną, pedagogikę społeczno-personalistyczną, pedagogikę serca, duchową pedagogikę miłości, pedagogikę niedyrektywną, pedagogikę nieautorytarną, pedagogikę Gestalt, pedagogikę wychowania integralnego, pedagogikę radykalnego humanizmu, krytyczną naukę o wychowaniu, pedagogikę emancypacyjną, pedagogikę międzykulturową, dekonstrukcję w zestawieniu z pedagogiką przewyciężenia obcości, pedagogikę analityczno-krytyczną, antypedagogikę-postpedagogikę, pedagogikę w postnowoczesności.

koncepcji pedagogicznych³. Inne refleksje i studia pedagogiczne wskazują na jeszcze większą liczbę myśli, jakie mają miejsce we współczesnej pedagogice i procesach wychowawczych⁴. Studia i badania na temat nurtów i kierunków pedagogicznych potwierdzają, że dzisiaj pedagodzy winni skupiać się na proponowaniu takich nurtów i koncepcji wychowawczych, które efektywnie będą wpływały na kształtowanie dzieci i młodzieży.

Współczesne społeczeństwo, które ze względu na szybką emigrację doświadcza ciągłych zmian i nowości kulturowych, religijnych, etnicznych, winno analizować koncepcje wychowawcze, czy faktycznie są one adekwatne do potrzeb. W badaniach pedagogicznych zauważa się, iż w licznych publikacjach poświęconych młodzieży i ich wychowaniu można spotkać definicje i nurty pedagogiczne często różniące się między sobą.

Różni pedagodzy czy też socjologzy, jak twierdzi Sławomir Zaręba, używają różnych określeń w stosunku do młodzieży, np. „młodzież, młode pokolenie, ludzie młodzi”. Te określenia wskazują na rozbieżne granice oddzielających młodość od dzieciństwa oraz dojrzałości mającej swoje granice nawet do 35. roku życia⁵. Dlatego za Zarębą można powtórzyć, że aktualnie ujawnia się „zmierzch tradycyjnego systemu wartości typowego dla społeczeństwa polskiego lat powojennych, bowiem zaawansowana transformacja, która kreśli perspektywę globalną i lokalną, zdaje się wyznaczać kierunki przemieszczenia się wartości. Stąd coraz częściej mówi się o względności bądź o ambiwalencji aksjologicznej. Współczesny «rynek światopoglądowy» sprawia, że coraz częściej hierarchię wartości współczesnej młodzieży określa się jako niespójną i niekonsekwentną”⁶. Odnosząc się do głosu tego so-

³ Por. T. Kukołowicz, *Nowe koncepcje wychowania*, „Chrześcijańcin w świecie” (1993)4, s. 53. Autorka dodaje kolejnych sześć koncepcji pedagogicznych: nurt neo-illuministyczny (laicki), radykalno-emancypacyjny, technologiczno-funcjonalny, marksistowski, personalistyczny i antypedagogikę.

⁴ Por. *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 184-464. W prezentowanej publikacji można doliczyć się kolejnych 19 chyba najbardziej charakterystycznych dla współczesności kierunków i prądów pedagogicznych: pedagogika pozytywistyczna, kultury, personalistyczna, egzystencjalna, religii, Nowego Wychowania, waldorfska, pragmatyzmu, Marii Montessori, Janusza Korczaka, Petera Petersena, Celestyna Freineta, krytyczna, antyautorytarna, emancypacyjna, międzykulturowa, ekologiczna, negatywna, postmodernizmu.

⁵ Por. S. H. Zaręba, *Socjologiczna perspektywa ujęcia fenomenu polskiej młodzieży, w: Młodzież w przestrzeni wolności. W poszukiwaniu odpowiedzi na zmiany ustrojowe po roku 1989*, red. R.F. Sadowski, Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego, Warszawa 2014.

⁶ Tamże, s. 46-47.



cyjologa, można stwierdzić, że również w wychowaniu mogą pojawiać się wzory i wartości sprzeczne ze sobą z powodu nowości, które wchodzi w proces wychowawczy młodych pokoleń. Warto więc zapytać, jak wyznaczać kierunek wychowawczy dla współczesnej Polski i Europy?; czy jeszcze Kościół, rodzina lub szkoła będą miały na tyle silną pozycję wychowawczą, aby odpowiednio przygotowywać do życia dzieci i młodzież? albo, czy coraz gęstsza sieć nowych technologii zdominuje współczesne wychowanie? W odpowiedzi na te i podobne pytania trzeba zaznaczyć, że w procesie wychowania młodzieży istnieje wiele tzw. pułapek wychowawczych, które próbują mylnie uświadamiać, że wychowanek „jeszcze jest mały, potem się zmieni”. Mało logiczne jest więc stwierdzenie, że najpierw „świadomie ubrudzę sobie ubranie, a potem je wyczyszczę”⁷. O ile z ubraniem można bezproblemowo wyjść z kłopotu, z wychowaniem młodzieży niestety tak się uczynić nie da. Często popełnione błędy pozostaną bez możliwości poprawek. Dlatego w mojej opinii potrzebne są osoby towarzyszące w stymulowaniu dojrzewania, przekazywaniu ideałów, wartości, religijności itp. Konieczność kształtowania młodych osób pomaga w odpowiednim pojmowaniu przemian, które coraz bardziej otwierają nowe generacje na dialogowanie, przebywanie z innymi ludźmi, wymianę poglądów kulturowych i religijnych. Zróżnicowanie kulturowe – jak twierdzi Jerema Drozdowicz – „stanowi problem badawczy podejmowany przez wiele dyscyplin naukowych jednak najbardziej znaczącą z nich jest w tym przypadku antropologia kulturowa”⁸. Antropologia ta związana jest z tradycją uniwersalistyczną ujmowaną szerzej przez nurt oświecenia oraz bardziej widoczną we współczesnym świecie różnorodnością ludzkiego doświadczenia kultury. Oba doświadczenia kulturowe są powiązane z religijnością szczególnie w ostatnich latach, kiedy nastąpiły przemiany w kontekście geopolitycznym⁹. Podobnie analizuje współczesną rzeczywistość świata filozof Marek Szulakiewicz, zauważając, iż „wszechświat, który jeszcze nie tak dawno ukazywał się jako ustabilizowany, statyczny, ograniczony i materialny, zostaje zastąpiony obrazem świata dynamicznego, w którym nie akcentuje się już ustalonego ładu, lecz proces stałych przemian i otwartość na nowe możliwości”¹⁰. Wcześniej

⁷ Por. P. Pellegrino, *Mali dzisiaj, dorośli jutro. Propozycje wychowawcze dla dorastających*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1995, s. 11.

⁸ J. Drozdowicz, *Różnica kulturowa jako kategoria operacyjna w antropologii religii*, w: *Religie w dialogu kultur*, red. M. Szulakiewicz, Ł. Dominik, Toruń 2017, s. 235.

⁹ Por. tamże.

¹⁰ M. Szulakiewicz, *Naznaczeni tymczasowością. Wprowadzenie do teorii tymczasowości*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2017, s. 11.

ustalony model życia i wychowania przechodzi do historii, dlatego należy poważnie odnieść się do niekończącego się, jak się wydaje, procesu stałych przemian i spojrzeć na wychowanie z perspektywy nowych wyzwań i kreatywności wychowawczych, które z kolei winny być adekwatne do prognoz, jakie przedstawiają socjolodzy, pedagogzy, filozofowie, teolodzy itp. Potrzeba więc nowych propozycji, które sprawią, że praca wychowawcza w dzisiejszych czasach nie będzie pojmowana w sposób epizodyczny, ale zwróci uwagę na młodego człowieka.

Koncepcja pedagogiki towarzyszenia ma więc swoje uzasadnienie, ponieważ młodzi ludzie są wielokrotnie zdradzani, osłabieni, rozdarci lub zinstrumentalizowani. Zaadaptowanie więc pedagogiki, w której dominuje szacunek do młodego człowieka, jego „wielkości, godności i delikatności” staje się koniecznością. Nie można pozwolić, aby współczesna kultura i w konsekwencji wychowanie stały się jałowe poprzez zamykanie się w sobie i tendencję do odrzucania jakiegokolwiek wymiany i konfrontacji dotyczącej prawdy o wychowaniu młodych pokoleń. Współczesne odkrycia i badania naukowe w zakresie pedagogiki i psychologii, antropologii, socjologii, należy dostosować do oczekiwań społeczeństwa dwudziestego pierwszego wieku, opierając je o etykę, dialog, kreatywność, inteligencję, umiejętność bycia z drugą osobą, autowychowania, osobistej ofiary i gotowości do promowania wspólnego dobra¹¹.

Towarzyszenie wychowawcze młodzieży jako model edukacyjny

Współcześni badacze, ekonomiści, antropolodzy, a przede wszystkim wychowawcy i pedagogzy są zgodni, iż wychowanie jest jedną z najlepszych inwestycji, pojawia się ona bowiem w centralnym miejscu współczesnych społeczeństw¹². Wychowanie jest więc rozumiane jako służba względem dzieci i młodzieży, aby przygotować ich do życia w społeczeństwach

¹¹ Por. P. Chàvez Villanueva, *Wychowujemy z sercem księdza Bosko*, Wydawnictwo Poligrafia Salezjańska, Kraków 2008, s. 5-6.

¹² Por. *Education and creativity*, red. E. Osewska, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2014. W prezentowanej publikacji warto zwrócić uwagę na część pierwszą, w której zawarte są następujące artykuły: Erika Prijastelj, *The Understanding of Creativity and its Place in Education*, s. 13-20; Stanko Gerjolj, *Emotional, Moral, and Religious Intelligences Support a Creative Clas Community*, s. 21-41; Elżbieta Osewska, *Education and Internet Challenges*, s. 43-56; Erika Prijastelj, *Creativity and Values in the Media Culture of Today*, s. 57-65; Amy Lee, Rhiannon D. Williams, *Designing Intercultural Interactions: Student' Reflections on a Personal Narrative Assignment*, s. 67-74.



wielokulturowych i wieloreligijnych. W tym sensie głównie w państwach Unii Europejskiej myśli się o umocnieniu wychowania, które w znacznym stopniu odniesie się do zdobywania wartości i kompetencji w zakresie kultury, profesjonalności, języków obcych itp.¹³. Kompetencje te mają na celu prowadzić osobę do dobrobytu i zrównoważenia fizycznego, psychicznego, duchowego, społecznego, ale również do uzyskania konkretnego statusu profesjonalnego. Jacques Delors kompetencje te ujął w tzw. czterech pilastrach, wskazując na kompetencje wychowawcze: uczenia się, poznawania, czynienia, życia razem z innymi i wreszcie bycia z innymi. Autor ten twierdzi, że „wychowanie winno efektywnie przekazywać wzrastającą jakość poznawczą i zdolności techniczne w ciągłym rozwoju dostosowanym do współczesnej cywilizacji, która utwierdzona jest na poznawaniu, które będzie kształtowało fundament kompetencji w przyszłości”¹⁴. Dlatego w okresie dzieciństwa i w wieku młodzieńczym należy dostarczać wychowankom informacji poszerzającej możliwości i umiejętności uczenia się przez całe życie, po to, by nabyte wiadomości i kompetencje mogły być poszerzane i dostosowywane do rzeczywistości życia, która ciągle się zmienia. Kompetencje i umiejętności zatem winny być ukierunkowane na osobę, która – jak twierdzi Michele Pellerey – winna odnosić się do aspektów technicznych powiązanych z kompetencjami osobowymi, np. relacji międzyludzkich, tolerancji itp. W życiu codziennym *Nowe koncepcje wychowania* zauważa się, iż podkreślane są kompetencje w wielu sektorach zawodowych, głównie w zakresie komunikacji, otwarcia się na współpracę i innowacje, umiejętność rozwiązywania problemów i konfliktów¹⁵. W ostatnich latach twierdzi się, że również w wychowaniu należy osiąść odpowiedni poziom kompetencji dotyczących jakości i profesjonalności pedagogicznej w relacjach z wychowankami oraz ich przygotowania intelektualnego, co pozwoli na zaprogramowanie i rozwinięcie procesu wychowawczego. Temat ten szczegółowo omawiał Guglielmo Malizia, zaznaczając, iż sercem działalności wychowawczej jest wychowanek i jego rozwój, dlatego proces wychowawczy w dzisiejszych czasach nie

¹³ Por. J. Delors, *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*, Armando Editore, Roma 1996, s. 79-89.

¹⁴ Por. tamże, 79.

¹⁵ Por. M. Pellerey, *Competenze. Conoscenze. Abilità. Atteggiamenti. Il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*, Tecnodid, Napoli 2010, s. 73; A. Lee, R. D. Williams, *Designing Intercultural Interactions: Student Reflections on a Personal Narrative Assignment*, w: *Education and creativity*, red. E. Osewska, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2014, s. 67-74.



może być skierowany jedynie na szkołę i nauczycieli, ale na wszystkie osoby i instytucje, które mają kontakt z dziećmi i młodzieżą¹⁶.

Aspekt relacji wychowawczych jest zaznaczony w towarzyszeniu wychowankom w okresie ich rozwoju, dlatego w tym miejscu warto zapytać, jak owo towarzyszenie powinno wyglądać, aby umiejętnie osiągać zamierzone cele lub też jak udzielać pomocy wychowawczej i na czym powinno się opierać wsparcie zagubionego młodego człowieka.

Teoria towarzyszenia młodzieży zaznaczona jest w odległej historii wychowania, np. w działalności włoskiego wychowawcy Silvio Antoniano (1540-1603), który dzięki wielu doświadczeniom pedagogicznym opisywał w swoich pracach badawczych i tzw. traktatach towarzyszenie młodemu człowiekowi w procesie wychowawczym. Wśród najbardziej znanych jego traktatów jest ten *O wychowaniu chrześcijańskim dzieci* (1584)¹⁷. S. Antoniano w historii jest przedstawiany jako dostojnik kościelny, ambasador kultury i katolickiego nurtu pedagogicznego epoki post-trydenckiej, uwidaczniał on konieczność bycia wśród wychowanków i ingerowania w ich kształtowanie za pomocą szacunku, godności, podpowiedzi, miłości, dobroci. Proponowany przez niego nurt wychowawczy trafnie ujmuje cytat z jego traktatu: „Człowiek, którego młodzież się boi, nie zaskarbi sobie ich serc. Taka postawa nie prowadzi do kształtowania charakterów; bowiem osoby zmuszane są do wykonywania poleceń przez strach. Metoda ta jest mało skuteczna i nietrwała [...]. Należy natomiast pracować tak, by oddziaływanie wychowawcze było wymagające, poparte dobrocią i miłością, wówczas będzie się przez młodzież kochanym i szanowanym. Należy zatem dbać, aby strach nie miał wymiaru niewolniczego czy słuźalczego, ale w sposób dziecięcy, by był okazywany względem kochającego ojca, tzn. dziecko boi się gniewu ojca, ponieważ go kocha i nie chce mu czynić przykrości [...]. Zawsze, gdy dobry ojciec chciałby skrzyknąć swoje dziecko, niech najpierw pomyśli, aby słowa jego były pełne dyskrecji, rozeznania i zrozumienia, które będą oddziaływać wychowawczo”¹⁸.

Silvio Antoniano, podkreślając rolę towarzyszenia wychowankom, zauważa, że nie można zapomnieć w tym procesie o wymiarze „ludzkim”

¹⁶ Por. G. Malizia, *Politiche educative di istruzione e di formazione. La dimensione internazionale*, CNOSFAP, Istituto Pio XI, Roma 2008, s. 149.

¹⁷ Por. S. Antoniano, *Dell'educazione christiana dei figliuoli*, t. III, rozdz. 5, Verona, s. 127-128; tamże, s. 8; *Della mediocrità nel battere i figliuoli, et dell'amore et timor filiale* [O opiekowaniu się młodzieżą i o miłości i strachu dziecka].

¹⁸ Tamże, *De i varij modi della correptione et castighi puerili* [O różnych sposobach korygowania i karania młodzieży], s. 128-129,



i „obywatelskim”, dlatego, według niego, podstawowym zadaniem osób towarzyszących rozwojowi dzieci i młodzieży jest „wychowywać obywateli i chrześcijan”. Koncepcję tę ujmował w praktyce towarzyszenia wychowawczego z perspektywy ludzkiej, religijnej i moralnej. Był pewien, że uczynić człowieka prawdziwie dobrym, to znaczy wychowywać go w duchu wartości chrześcijańskich już od wczesnego dzieciństwa, integrując i harmonizując wychowanie będące pod kontrolą wychowawców, a także władz publicznych. Zaznaczał jednak, iż największą wartość posiada wychowanie chrześcijańskie, które według niego jest najwyższą, najbardziej perfekcyjną i doskonałą formą wychowania, bo inne metody nie mają wielkiej wartości. Odnosząc się do pedagogiki towarzyszenia, Antoniano zwracał uwagę na konieczność dawania świadectwa życia religijnego przez rodziców, bowiem właśnie w okresie dzieciństwa „prewencyjność” winna być stosowana w sposób naturalny przez okazywaną miłość do dziecka i zapobiegliwość, aby wzrastało ono w dobrych warunkach. Również nauczyciel, zastępując w szkole ojca, winien uczyć literatury i kształtować młodzieńca przez własny przykład oraz interwencje formujące charakter wychowanków¹⁹.

Po pięciu wiekach Elisabetta Patrizzi ukazała zaktualizowaną myśl wychowawczą S. Antoniano, zwracając uwagę na aspekty pedagogiki towarzyszenia, które wciąż oczekują na pogłębienie tego tematu²⁰. Trzy wieki później podobną myśl wychowawczą podjął turyński wychowawca XIX wieku, Jan Bosko, który był inicjatorem i fundatorem wielu szkół oraz ośrodków wychowawczych²¹. O nim pisał Pietro Braidó, który w swoich badaniach historyczno-pedagogicznych ukazywał Jana Bosko w gronie pedagogów, którzy wnosili do historii pedagogiki wiele cech systemu prewencyjnego (zapobiegawczego)²². Praca wychowawcza w myśl tego systemu przynosiła tak Janowi Bosko, jak i późniejszym pokoleniom salezjanów i pedagogów, nowe wyzwania, wśród których można wyszczególnić: zadbanie o odpowiednie struktury

¹⁹ Por. S. Antoniano, *Dell'educazione cristiana dei figliuoli*, t. 1-2.

²⁰ Por. E. Patrizzi, *Silvio Antoniano. Un umanista ed educatore nell'età del rinnovamento cattolico (1540-1603)*, EUM, 2010.

²¹ Por. G. Bosco, *Il giovane provveduto* (1847), w: *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*, red. P. Braidó, LAS, Roma 1999, s. 39; M. Wirth, *Da Don Bosco ai nostri giorni. Tra storia e nuove sfide (1815-2000)*, LAS, Roma, 2000.

²² Pedagogami stosującymi metody wychowawcze podobne systemu prewencyjnego św. Jana Bosko należeli: Pierre-Antoine Poulet, Félix Dupanloup, Antoine Monfat, Lodovico Pavoni, Marcellino Champagnat, Teresa Eustochio Verzieri, Ferrante Aporti, Antonio Rosmini. Por. P. Braidó, *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di don Bosco*, LAS, Roma 1999, s. 46-56.

i metody potrzebne do opieki nad młodzieżą, zapewnienie im stałej opieki materialnej, duchowej, intelektualnej²³. W opinii Bosko, młodzi posiadali zdolność poznawania, zrozumienia, konfrontowania, wybierania i decydowania²⁴. W obliczu dużych możliwości przemiany w życiu wychowanków wymagane było indywidualne podejście do młodzieży, z dostosowaniem osobistych możliwości psychofizycznych i intelektualnych wychowanka. Luciano Cian w swojej analizie systemu zapobiegawczego twierdził, że ma on swoje odniesienie również do środowiska rodzinnego, społecznego, kościelnego, szkolnego, które to pozwalają lepiej dotrzeć do osobowości wychowanka²⁵. Indywidualne podejście do wychowanków bardzo cenił Jan Bosko, zachęcając nauczycieli do stosowania go głównie podczas rekreacji, nauki czy innych sytuacji w życiu wychowanków. Jan Bosko towarzyszenie pedagogiczne nazywał „asystencją”. Według niego, był to czas, kiedy wychowawca fizycznie przebywał z wychowankiem, uczestnicząc jednocześnie w jego czynnościach życiowych, tj. grach, zabawach, nauce, wycieczkach itp. Gdy wychowawca uczestniczył z pełnym zaangażowaniem w procesie wychowawczym, wówczas, wychowankowie odczuwali, że są dla niego osobami szczególnie ważnymi. Pod okiem czujnego wychowawcy wychowanek wzrastał w kulturze, wolności, zrozumieniu, dialogu, cierpliwości i odpowiedzialności za świadomie podejmowane decyzje²⁶.

Podkreślając istotę pedagogii towarzyszenia, podobną ideę głębokich więzi w relacjach rodzinnych, szkolnych i ogólnospołecznych przed-

²³ Warto zaznaczyć, że języku polskim lepszą nazwą dla metody Jana Bosko jest sytem zapobiegawczy, ponieważ „prewencyjny” (z wł. *preventivo*) nie odzwierciedla tego, co w założeniu system ten chciałby przekazać nauczycielom i wychowawcom. Niektórzy autorzy twierdzą, że metoda ta nie jest, gdyż istniała wcześniej, natomiast Janowi Bosko w XIX przypisuje się nadanie jej nazwy „sistema preventivo (system prewencyjny” lub „sistema repressivo” (system represyjny), lub też „wychowanie prewencyjne” i „wychowanie represyjne”. Por. S. Soja, C. Zawadzka, Z. Zawadzki, *Mały Słownik włosko-polski, polsko-włoski*, Warszawa 2003, s. 274, 256; P. Braido, *Prevenire non reprimere*, s. 71; D. Castelli, G. Vettorato, *Prevenzione*, w: *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, red. J.M. Prellezo, G. Malizia, C. Nanni, Elledici, Torino 2008, s. 909-912.

²⁴ Taką tezę w wielu swoich publikacjach udowadnia P. Braido i P. Stella: *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*, red. P. Braido, LAS, Rzym 1992; P. Stella, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica. Mentalità religiosa e spiritualità*, LAS, Rzym 1981; *Don Bosco nella chiesa a servizio dell'umanità. Studi e testimonianze*, red. P. Braido, LAS, Rzym 1987; P. Braido, *La lettera di don Bosco da Roma del 10 maggio 1884*, LAS, Rzym 1984.

²⁵ Por. L. Cian, *System zapobiegawczy św. Jana Bosko*, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 2001, s. 12.

²⁶ Por. tamże, 96.



stawiał współczesny pedagog Lorenzo Ferraroli. W swoich badaniach pedagogicznych celnie ujmował potrzebę kształtowania osobowości młodzieży przede wszystkim w okresie dojrzewania, kiedy rodzice, wychowawcy i środowisko społeczne musi się dostosować do różnorodnych zadań wynikających z rozwoju wychowanków²⁷. W tym sensie dużą rolę posiada równowaga między zależnością wychowanka od rodzica a korzystaniem z własnej autonomii. Zbyt wielka autonomia często prowadzi młodych do pojmowania wolności „bez granic”, która traktuje świat iluzjonistycznie jako ciągłą zabawę, ta jednak nie może trwać bez końca. Życie młodego człowieka ma przecież poważne cele, wartości i odniesienia, dlatego nie można uważać „świata, jak gdyby” i „życia na niby”²⁸. W tym sensie należy podkreślić, że w czasach „życia chwilą”, głównie na płaszczyźnie horyzontalnej w sensie konsumpcyjnym, pojawiają się różne niebezpieczeństwa prowadzące do zagubienia się młodzieży i w konsekwencji dramatycznego poszukiwania sensu życia²⁹. Dlatego ważnym zadaniem towarzyszenia wychowawczego jest pomoc w wyborze odpowiedniego stylu czy też modelu życia we współczesnym społeczeństwie wielokulturowym. W tym „supermarkiecie kultur” niezastąpioną rolę do spełnienia mają osoby dorosłe kompetentnie prowadzące młodego człowieka po nowych szlakach życiowych³⁰. Aspekt ten zaznaczył również papież Franciszek w swojej Adhortacji *Amoris laetitia*: „dzieci nie są własnością rodziny, ale mają one przed sobą swoją własną drogę życiową. Choć to prawda, że Jezus ukazuje się nam jako wzór posłuszeństwa wobec swoich ziemskich rodziców, podporządkowując się im (por. Łk 2, 51), to prawdą jest również, że ukazuje, iż wybór życiowy dziecka i jego własne powołanie chrześcijańskie może wymagać oddzielenia, aby podążać swoją własną drogą do królestwa Bożego (por. Mt 10, 34-37; Łk 9, 59-62)”³¹. Konieczność dyskretnego towarzyszenia dzieciom i młodzieży potwierdza również Kościół w osobie papieża, dlatego teorie wychowania oparte na koncepcji towarzyszenia nie są jedynie związane z prze-

²⁷ Por. L. Ferraroli, *Adolescenti trasgressivi forse, cattivi no*, San Paolo, Milano 2012, s. 44.

²⁸ Por. M. Szulakiewicz, *Poszukiwania metafizyczne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2014, s. 17.

²⁹ Z. Formella, *Wychowanie integralne w skautingu. Aktualność propozycji*, w: *Pedagogika chrześcijańska. Tradycja. Współczesność. Nowe wyzwania*, red. J. Michalski, A. Zakrzewska, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2010, s. 405.

³⁰ Por. L. Ferraroli, *Adolescenti trasgressivi forse, cattivi no*, San Paolo, Milano 2012, s. 44-49.

³¹ Francesco, *Amoris Laetitia*. Esortazione Apostolica postsinodale sull'amore nella famiglia, Libreria Editrice Vaticana, Città di Vaticano 2016, n. 18.

szością, ale odpowiadają również na wyzwania współczesności, która porywających pedagogów do pogłębionego oraz umiętnego przystosowania procesu wychowawczego do aktualnego kontekstu społecznego, kościelnego i oświatowego.

Dialog i integracja w przestrzeni wielokulturowej i wieloreligijnej

Dialog jest najbardziej dojrzałą formą kontaktu międzyludzkiego, która zapewnia ciągłość i zmianę w społeczeństwie na poziomie poznawczym, podmiotowym, kulturowym, religijnym czy społecznym. Włączenie go na poziomie pedagogicznym, pozwala na kształtowanie postawy gotowej do zbliżenia się do innych, zrozumienia ich, możliwości współpracy czy wykraczania poza siebie. Dialogu zatem trzeba się uczyć, bowiem dzięki niemu broni się wartości ogólnoludzkich, takich jak sprawiedliwość, solidarność czy pokój. Dialog przybiera więc formę szeroko pojętej egzystencji ludzkiej, której przyświecają różnorakie światopoglądy, cele, religie. Niesie ze sobą możliwość urzeczywistnienia się jednostki jako osoby poprzez uświadomienie potrzeby otwarcia się na inną perspektywę wartościowania, która z pewnością pomaga równoważyć naturalną potrzebę aktywności i autonomii osoby wychowywanej³². Dlatego w dobie relatywizmu norm moralnych, abularyzacji wolności, subiektywizmu, selektywizmu czy też synkretyzmu duchowego ma on swoje uzasadnienie we wskazywaniu młodym drogi do pogłębiania życia społecznego w czasach wielokulturowości i wieloreligijności. Zwielokrotniona emigracja, która tworzy owe wielokulturowe i wieloreligijne społeczeństwa wywołuje w społeczeństwach tradycyjnie europejskich odmienne reakcje: od bezkrytycznej akceptacji emigrantów do wrogości względem nich³³. Sytuacja taka przekłada się na polaryzację postulatów społecznych, która może być przezwyciężona dzięki modelowi integracji społecznej w procesach wychowawczych młodzieży przyjeżdżającej, jak również tych, którzy ich przyjmują w środowiskach szkolnych, kościelnych, urzędach czy nieformalnych grupach. Integracja ta polega na poszukiwaniu najlepszych rozwiązań dla dobra całych społeczeństw współczesnej Europy³⁴.

³² Por. G. Koć-Seniuch, *Dialog*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I (A-F), red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 688-693.

³³ Por. M. Patalon, *Integracja społeczna w obliczu kryzysu migracyjnego jako wyzwanie dla pedagogiki religii*, w: *Religie w dialogu kultur*, red. M. Szulakiewicz, Ł. Dominiak, Toruń 2017, s. 311.

³⁴ Por. tamże, s. 314.



W dalszej części niniejszych rozważań zwrócona będzie uwaga na istotną rolę towarzyszenia wychowawczego dla integracji społecznej. Właśnie ono, przy pomocy kompetentnych wychowawców, pozwoli świadomiej uczestniczyć w procesach integracyjnych na szczeblu społeczeństwa i religii. W opinii M. Patalona istotne jest „poszerzanie świadomości, aby odkryć błąd zawężenia myślenia”³⁵. Poszerzanie świadomości widzi się w kontekście kultur z wielością poglądów na świat a szczególnie na religię. Wielość idei światopoglądowych motywuje do przeanalizowania metod wychowawczych, które są konieczne do ukazania i interpretowania granic zachowawczych, jakie młody człowiek musi nauczyć się poznawać. Zatem wykształcenie umiejętności oceny światopoglądów jest współczesnym wyzwaniem nie tylko dla naukowców, ale również dla nauczycieli, wychowawców i rodziców. Towarzystwo wychowawcze jest więc możliwością wspomaganie racjonalności młodych ludzi w osiąganiu samodzielności osądzania, rozstrzygania czy dialogowania, które nadawałyby ich życiu, jak również społeczeństwu mądrego odniesienia do różnorodności kulturowej i religijnej³⁶. W tym sensie swoisty pluralizm religijny, który występuje głównie w krajach wysoko rozwiniętych, według M. Szulakiewicza wnosi np. problem jednego zbawienia i wielu dróg, które do niego prowadzą. Religie dostrzegają Boga jako istotę większą od każdej idei religijnej i każdej idei teologicznej, dlatego w dialogu międzyludzkiem trzeba zwrócić uwagę na człowieka, który poszukuje Boga, pomimo iż kultura współczesna osłabia tradycyjne drogi „wprowadzania Boga do świata”³⁷.

Głębołą wiarę w przemiany wyznawał Pierre Teilhard de Chardin, kiedy pisał: „Wierzę, że Wszechświat jest ewolucją. Wierzę, że ewolucja zmierza ku duchowi. Wierzę, że duch osiąga spełnienie w osobach. Wierzę, że najwyższą osobą jest Chrystus Wszechświata”³⁸. Okazuje się, że autor ten miał w pełni rację co do ewolucji religijnej, bowiem współczesność jawi się jako „epoka neoreligijna”, która w XXI wieku staje się bardzo poważnym problemem. Zauważa się, że – wbrew wielu sceptykom myślącym, iż religia nie jest już potrzebna współczesnemu człowiekowi – człowiek jest „bytem religijnym” poszukującym nieskończoności, chociażby dlatego, że

³⁵ Por. tamże.

³⁶ Por. Z. Marek, A. Walulik, J. Horowski, *Edukacja chrześcijańska w dialogu kultur*, w: *Religie w dialogu kultur*, red. M. Szulakiewicz, Ł. Dominiak, Toruń 2017, s. 311.

³⁷ Por. M. Szulakiewicz, *Poszukiwania metafizyczne*, s. 172.

³⁸ P. Teilhard de Chardin, *Zarys wszechświata personalistycznego i inne pisma*, tłum. M. Tazbir, K. Waloszczyk, Warszawa 1985, s. 17.



religia jest częścią świadomości ludzkiej. Z innej perspektywy patrząc, trzeba uznać, że to, co jest technologiczno-materialne, nie daje pewnego miejsca w życiu, dlatego młody człowiek oczekuje czegoś więcej, co pozwoli mu odpowiedzieć na pytania o sens jego istnienia. Wydaje się więc, że im bardziej młodzież jest zanurzona w niebezpiecznej teraźniejszości, tym częściej rodzi się w niej wola powrotu do religijności. W tej przestrzeni można więc dużo uczynić, wprowadzając do metody wychowawczej dialog pomagający w odkrywaniu inności drugiego człowieka.

Wskazanie na dialog ma swoje źródło w wielu rozważaniach w historii filozofii, z których wynika, że był on uważany za dobry sposób poszukiwań prawdy, wartości i „praktycznego kompromisu”³⁹. Współcześnie forma dialogu poszła dalej, ponieważ stoi on u podstaw światopoglądów pomagających w „uzgadnianiu stanowisk i przekonywaniu inaczej myślących”. Dialog wychowawczy w moim rozumieniu powinien charakteryzować się jednak odpowiednią logiką słuchania i mówienia, co pozwoli osiągnąć porozumienie w wymiarze wielokulturowym i wieloreligijnym. Trudno jest dialogować z tymi, którzy nie chcą słuchać, a jedynie przemawiają i pouczają, dlatego w procesie edukacji do dialogu istotną rolę ma wychowawca. Toteż przedstawiana rzeczywistość edukacji do dialogu wymaga współpracy wychowawców i towarzyszenia wychowankom przez integrację różnych środowisk. Dialogowanie i integracja mogą więc być drogowskazem dla młodego pokolenia, który – według Stanisława Chrobaka – „zakłada dynamiczną strukturę człowieka, to znaczy jego stawanie się i zmiany, co implikuje możliwość rozwoju i zmian na lepsze. Człowiek zatem, musi mieć nie tylko możliwość warunkującą sam proces stawania się i zmiany, lecz także cel – ideał, czy ideę, wedle której i ku której owo stawanie się ma być kierowane”⁴⁰. Z tego względu integracja stanowi jeden z etapów dialogowania, bowiem jest ona procesem „zamierzonych, świadomych działań ukierunkowanych na wytworzenie spójnego, zharmonizowanego wewnętrznie układu organizacyjnego i funkcjonalnego”⁴¹. Jest ona więc scalaniem działań edukacyjnych w pewną całość gwarantującą osiągnięcie zamierzonych celów wychowania, opieki czy też pomocy. Z uwagi na to, że w procesie edukacyjnym

³⁹ Por. M. Szulakiewicz, *Poszukiwania metafizyczne*, s. 103.

⁴⁰ S. Chrobak, *Dialog wychowawczy w społeczeństwie globalnym*, w: *Drogowskazy wychowania*, red. S. Wilk, A. Kiciński, A. Łuczyński, L. Opiela, A. Smagacz, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012, s. 33.

⁴¹ M. Winiarski, *Integracja środowiska lokalnego*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. I (A-F), red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 378.



nie zawsze można odnaleźć układ zintegrowany, dlatego też, w moim przekonaniu w edukacji do dialogu jest potrzeba sprzężenia procesu integracji, tzn. powinny ze sobą odpowiednio współpracować czynności pedagogiczne i integrujące, wówczas można będzie mówić o edukacji zintegrowanej⁴².

Koncepcja towarzyszenia wychowawczego w edukacji do dialogu

Formułowanie teorii koncepcji towarzyszenia młodzieży w procesie wychowania może ułatwić wychowankom pewniejsze wchodzenie w życie dorosłe, które we współczesnym świecie technologicznym domaga się coraz bardziej języka konkretów⁴³. Dlatego propozycja i usystematyzowanie wspomnianej koncepcji mającej wyraźne sukcesy wychowawcze w historii edukacji może pomóc współczesnej pedagogice wpłynąć na odpowiednią integrację w przestrzeni wielokulturowej i wieloreligijnej. Koncepcja ta staje się więc zbiorem myśli mających wpływ na wyjaśnienie określonej grupy zjawisk wychowawczych, które – jak wynika z literatury przedmiotu – są pożądane w procesie wychowawczym współczesnej młodzieży⁴⁴.

W przypadku koncepcji towarzyszenia wychowawczego najbardziej cennym wydaje się kryterium normatywne, pozwalające na odwołanie się do relacji interpersonalnej, mającej swoje źródło w antropologii filozoficznej i kulturowej, aksjologii, teorii kultury, religioznawstwie czy socjologii. Nauki te łatwo można odnieść do codziennego życia, dlatego towarzyszenie wychowankowi w procesie wychowawczym ma na celu odniesienie się do kwestii światopoglądowych, głównie do wartości i ideałów, jakie wychowawca chciałby ukształtować w swoim podopiecznym. W procesie towarzyszenia istotne jest też, aby wychowanek wspierany był zarówno w osiągnięciu celu duchowego-religijnego jak również doraźnego. Cel duchowo-religijny może być osiągalny poprzez ukierunkowanie na wartości, czyli miłość, solidarność, służbę. Realizując te wartości, wychowanek umacnia się w otwarciu na inne osoby czy w podejmowaniu konkretnych działań na rzecz bliźnich. W realizacji tego celu potrzebna jest pedagogika religii lub pedagogika transcendentna. Cele doraźne natomiast są osiągalne dzięki przyswajaniu wiedzy i kompetencji życiowych. W tym kierunku proces kształcenia wspomaga dydaktyka,

⁴² Por. tamże, s. 379.

⁴³ Por. Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*, Akademia Ignatianum w Krakowie, Kraków 2017, s. 27

⁴⁴ Por. M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 39.

psychologia i inne nauki humanistyczne. Możliwości te mogą być wykorzystane przez wychowawcę, czyli osobę towarzyszącą wychowankowi⁴⁵. Jego rolą jest prowadzenie wychowanka do osiągnięcia wyznaczonego celu w konkretnej praktyce edukacyjnej, która stanowi nową jakość życia młodego człowieka, mającą swoje „apogeum” w bezinteresowności względem innej osoby. W tym przypadku wskazane jest, aby wychowawca wykazywał się dojrzałością ludzką, profesjonalną, religijną oraz kompetencjami, szczególnie w słuchaniu wychowanka, akceptowaniu go i w cierpliwości w prowadzeniu dialogu.

Inną charakterystyką towarzyszenia jest dyspozycyjność i systematyczność, które w procesie wychowawczym są niezbędne w kontynuowaniu „dobrej drogi z wychowankiem”. Pozwala to na inspiracje do odkrywania horyzontów życiowych w nowych realiach wielokulturowych i wieloreligijnych. Towarzyszenie to promuje sens aktualnego życia poprzez świadome i celowe działanie oraz formowanie cech charakteru wychowanka czy podkreślanie jego podmiotowości i autonomii⁴⁶.

Towarzyszenie wychowawcze warto połączyć z edukacją do dialogu, ponieważ na drodze do dialogu można odkrywać samego siebie i otaczający świat. Konieczność dialogu wpływa z poczucia zawodu spowodowanego niespełnieniem określonych nadziei pokładanych w działalności wychowawczych i społecznych. W ostatnich latach promowany liberalizm wychowawczy, wbrew jakimkolwiek oczekiwaniom, prowadzi do ożywiania badań nad religijnością, duchowością, transcendencją. Jednym z takich badaczy jest Zbigniew Marek, który od lat odnosi się do pedagogiki religii, zwracając uwagę na aspekt religii w edukacji i służbie człowiekowi⁴⁷. Autor ten, prowadząc naukowe rozważania na temat pedagogiki religii, próbuje odpowiedzieć na pytanie, czy we współczesnym świecie religia jest pomocna w edukacji, czy też, jak niektórzy sądzą, staje się dla niej zagrożeniem. Zauważany relatywizm etyczny ma coraz większy wpływ na edukację, religijność człowieka oraz jego odniesienia do Boga. Warto więc zauważyć, że wspomniana powierzchowność dotyka nie tylko osoby wierzące, ale również te, które uważają się za ateistów czy agnostyków.

Podjęcie tematu wychowania religijnego i towarzyszenia młodemu człowiekowi pozwala na refleksję, z której wynika konieczność umiejętności

⁴⁵ Por. Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia*, s. 228-292.

⁴⁶ Por. tamże, s. 292-296.

⁴⁷ Por. Z. Marek, *Religia pomoc czy zagrożenie w edukacji*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2014, s. 15-21.



dialogowania, bowiem, jak pokazują media, dialog najbardziej jest potrzebny w społeczeństwach wielokulturowych i wieloreligijnych. Za Marianem Nowakiem można powiedzieć, że kultura jest „dziełem ducha i wolności osoby ludzkiej. dopełniona jest ona dynamizmem natury, która ukazuje orientację i rozumienie tego co w życiu jest dobre a co złe. Dlatego w świetle takiego rozumowania można zauważyć, iż na proces wychowawczy wpływa rozwój społeczny i kulturowy, jak również relacje nawiązywane z naturą, osobami i Transcendencją”⁴⁸. Właśnie w tym sensie praktyka wychowawcza winna integrować działania wychowawcy, aby proces wychowania i kształcenia zawierał treści i miał realny wpływ na rozwój wychowanka zgodny z wizją wychowania do dialogu. Dlatego koncepcja towarzyszenia wychowawczego zakłada wspieranie młodego człowieka w drodze do prawdy, tworząc jednocześnie warunki, w których będzie mogło być powiązane doświadczenie, refleksja i działanie. Te trzy charakterystyki muszą być umiejętnie ocenione, po to, aby wychowanek potrafił dostrzec własny postęp we wzroście osobistym, przede wszystkim w podejmowaniu refleksji pojawiającej się na drodze konkretnych wyborów, poruszeń, wyzwani. Właśnie w takich sytuacjach towarzyszenie wychowankowi i motywowanie go do podejmowania postawy dialogicznej pozwala na rozeznanie motywacji leżących u podstaw wyborów życiowych. Uczenie refleksji w okresie dorastania, kiedy wychowanek w szybkim tempie poznaje szeroki zasób norm, wartości czy zasad pozwala na poprawne kształtowanie jego światopoglądu. Wreszcie proces towarzyszenia winien być zwrócony na działania wychowanka, z których wyłaniają się wymiar osobowy i rozwój, które potrafią inspirować wychowanka do podejmowania dojrzałych decyzji służących pogłębianiu dialogu międzyosobowego. Formowanie odpowiednich postaw, wartości i ideałów pozwoli więc młodzieży funkcjonować zgodnie z zasadami współżycia we wspólnocie ludzkiej nie tylko w okresie młodzieńczym, ale dzięki usystematyzowanym wartościom młodzi ludzie będą mieli ułatwioną drogę w podejmowaniu decyzji w życiu dorosłym. Dlatego towarzyszenie umożliwia widzenie spójnej całości w ramach procesu wychowawczego prowadzącego go do dojrzałości fizycznej, intelektualnej, duchowej i emocjonalnej.

⁴⁸ Por. M. Nowak, *Teorie i koncepcje wychowania*, s. 15-18.

Konkluzja

Przedstawiona refleksja wskazuje na przydatność koncepcji towarzyszenia w wychowywaniu do dialogu. Na początku artykułu aspekt towarzyszenia został wpleciony we współczesną rzeczywistość przemian kulturowych, w jakiej żyje młodzież, następnie zwrócono uwagę na towarzyszenie wychowawcze jako model edukacyjny odnoszący się do historii edukacji i do współczesnych potrzeb młodych. Dialog i integracja w przestrzeni wielokulturowej i wieloreligijnej to istotny temat, na który zwraca się uwagę w analizie towarzyszenia wychowawczego po to, aby przedstawić koncepcję towarzyszenia w edukacji do dialogu. W koncepcji tej widzi się również działalność profilaktyczną i prewencyjną, która w dzisiejszym świecie młodzieży nie jest bez znaczenia. Pedagogika towarzyszenia w procesie wychowawczym posiada więc praktyczną użyteczność w edukacji do dialogu, który w powiązaniu z towarzyszeniem wychowawczym pozwala odkrywać samego siebie i otaczający świat.

Wydaje się, iż konieczność edukacji do dialogu wypływa z poczucia zawodu spowodowanego niespełnieniem określonych nadziei pokładanych w działaniach wychowawczych i społecznych. Dialog powinien charakteryzować się logiką słuchania i mówienia, dzięki czemu można osiągnąć porozumienie w wymiarze wielokulturowym i wieloreligijnym. Słuszne jest więc stwierdzenie, iż dialogu należy uczyć nowe pokolenia, bowiem dzięki niemu broni się wartości ludzkich, religijnych, społecznych, itp. Niesie on ze sobą możliwość urzeczywistnienia się jednostki jako osoby poprzez uświadomienie potrzeby otwarcia się na inną perspektywę wartościowania, która z pewnością pomaga równoważyć naturalną potrzebę aktywności i autonomii osoby wychowywanej.

**FILOZOFICZNO-TEOLOGICZNE
SPOJRZENIE NA DIALOG
W RELIGIACH**

**PHILOSOPHICAL-THEOLOGICAL VIEW
ON DIALOGUE IN RELIGIONS**

**VISIONE FILOSOFICO-TEOLOGICA
NEL DIALOGO CON LE RELIGIONI**

Marek Szulakiewicz



Profesor zwyczajny, filozof kultury, kierownik Katedry Teorii Kultury i Religii Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Zajmuje się filozofią kultury, antropologią, filozofią dialogu, filozofią religii oraz metafizyką. Jest autorem wielu książek i licznych artykułów poświęconych filozofii współczesnej i ważnym problemom współczesnej kultury. Ostatnio opublikował: *Czas i to, co ludzkie* (Toruń 2011, nominowana do nagrody Feniks 2012 oraz do Nagrody im. Jana Długosza 2012), *O człowieku w czasach trudnych. Urywki filozoficzne* (Toruń 2012), *Zapiski z przelotów wieków* (Toruń 2013), *Poszukiwania metafizyczne* (Toruń 2015), *Filozofia na co dzień. 365 dni z filozofią* (Toruń 2016), *Naznaczeni tymczasowością* (Toruń 2017).



Marek Szulakiewicz

Dialog – wychowanie – religia: zasada dialogiczna i jej znaczenie dla wychowania

DIALOG - EDUCATION - RELIGION: DIALOGICAL PRINCIPLE AND
ITS MEANING FOR EDUCATION

DIALOGO - EDUCAZIONE - RELIGIONE: PRINCIPIO DIALOGICO
E SUO SIGNIFICATO PER L'EDUCAZIONE

Summary

The article deals with the problem of the meaning of the dialogical principle for religious upbringing and upbringing in the context of the emergence and development of philosophical anthropology. The author indicates the danger of building a theory of education on ideological anthropology that relativizes the process of education. It also presents a new possibility to build such a theory on philosophical anthropology. It sets a new area of human search, and the philosophy of dialogue creates a new theory of thinking. Philosophical anthropology and the philosophy of dialogue points to a dialogical principle, as an interpersonal relationship in which access to the world and man becomes possible.

Keywords: philosophy of dialogue, philosophical anthropology, dialogue and education, dialogue and religion

Sommario

L'articolo spiega come coniugare il principio dialogico nell'educazione e nell'educazione religiosa, all'interno dell'antropologia filosofica. L'autore non nasconde il rischio che si corre nel costruire una teoria dell'educazione basata solo sull'antropologia ideologica che relativizza il processo educativo, per questo vede nell'antropologia filosofica una vera opportunità, per costruire una teoria educativa. In questo modo, individua, nella filosofia, una nuova area di ricerca e nuova teoria di pensiero capaci di creare dialogo. L'antropologia filosofica e il dialogo racchiudono infatti, lo stesso principio comunicativo, una relazione interpersonale che rende accessibile e possibile l'accesso al mondo.

Parole chiave: filosofia del dialogo, antropologia filosofica, dialogo ed educazione, dialogo e religione

W artykule podejmuje się problem znaczenia zasady dialogicznej dla wychowania i wychowania religijnego w kontekście powstania i rozwoju antropologii filozoficznej. Autor wskazuje niebezpieczeństwo budowania teorii wychowania na antropologii ideologicznej, która relatywizuje proces wychowania. Ukazuje też nową możliwość budowania takiej teorii na antropologii filozoficznej. Wyznaczyła ona nowy obszar poszukiwań człowieka, zaś filozofia dialogu stworzyła nową teorię myślenia. Antropologia filozoficzna i filozofia dialogu wskazały na zasadę dialogiczną, jako międzyosobową relację, w której możliwy staje się dostęp do świata i człowieka.

Słowa kluczowe: filozofia dialogu, antropologia filozoficzna, dialog i wychowanie, dialog i religia

Dwa wynalazki człowieka można uważać za najtrudniejsze:
mianowicie sztukę rządzenia i sztukę wychowania.

Immanuel Kant

Tworząc w XIX wieku zasady pedagogiki jako nauki, Jan Fryderyk Herbart zdawał sobie sprawę z tego, że jej podstawą ma być filozofia. We wstępie do *Zarysu wykładów pedagogicznych* stwierdzał: „Pedagogika naukowa opiera się o filozofię praktyczną i psychologię. Pierwsza wskazuje cel kształcenia, druga zaś drogę, środki i przeszkody”¹. Podkreślenie przez Herbart filozoficznych podstaw pedagogiki, i to wtedy, gdy próbuje się uczynić z niej naukę, wyraźnie wskazuje na jej nieautonomiczny charakter. Nie była to myśl nowa. Już Protagoras mówił, że „arete [cnoty] można nauczać, ale nie za pośrednictwem nauki intelektualnej: można ją nabyć, tak jak dziecko przyswaja swój rodzimy język; przekazywana jest nie poprzez formalną naukę, ale przez to, co antropologowie nazywają ‘społeczną kontrolą’”². A to znaczy, że podstaw takiego nauczania trzeba szukać gdzieś indziej niż w metodycznej nauce. Bezsprzecznie jednym z takich miejsc jest filozofia. Problemem jest jednak wybór, jaka część filozofii, jakie pytania i ich rozstrzygnięcia mają służyć do ugruntowania tej pedagogiki, która ma spełniać pokładane w niej oczekiwania. Wskazując filozoficzne podstawy pedagogiki, szuka się czegoś więcej niż tylko myśli filozofów na temat wychowania. Interesujące są takie ugruntowania, które teoretycy wychowania mogliby wykorzystać do stworzenia teorii, która miałaby szansę bycia wolną od wciąż zmieniających się ideologicznych uwarunkowań.

¹ J. F. Herbart, *Pisma pedagogiczne*, tłum. B. Nawroczyński, T. Stera, Zakład Narodowy Ossolińskich, Wrocław 1967, s. 24.

² E. R. Dodds, *Grecy i irracjonalność*, tłum. J. Partyka, Wydawnictwo Homini, Bydgoszcz 2002, s. 149.



Jak wskazuje historia filozofii wszystkie dyscypliny filozoficzne znajdują swoje przedłużenie w pedagogice, ale jedna z nich zawiera się w niej całkowicie. Jest to filozofia człowieka, czyli ta część myślenia filozoficznego, która odpowiada na pytanie „Kim jest człowiek?”. W niej wydaje się otrzymywać pedagogika obraz (ideał) człowieka oraz wskazanie celów i norm wychowania. Wszak pedagogika, jak dowodził Kant, ma za zadanie rozwiniecie w każdej jednostce całej doskonałości, do jakiej tylko jest zdolna, i udzielenie pomocy w stawianiu się człowiekiem. Filozof z Królewca jednoznacznie zapisał: „Człowiek może stać się człowiekiem tylko przez wychowanie. Jest on bowiem niczym innym niż tym, co uczyni z niego wychowanie. Należy też podkreślić, że człowiek jest wychowywany przez ludzi, którzy również zostali wychowani”³. Ale czym jest ta doskonałość i do czego jest zdolna owa jednostka, można wiedzieć tylko wtedy, gdy wie się, kim jest człowiek. W tym sensie teorię wychowania można rozumieć jako pomoc do stawania się człowiekiem. Lecz pomagać może tylko ten, kto wie, kim jest człowiek, kto zna odpowiedź na antropologiczne pytanie i ten wreszcie, kto buduje swoją teorię na filozofii człowieka. Jeśli ktoś (pedagog) postępuje odwrotnie, czyli najpierw tworzy swoją teorię i do niej chce dostosować antropologię, a zatem odpowiedzi na pytanie o człowieka udziela, mając już gotową teorię wychowania, wówczas może wcale nie wychowywać do bycia człowiekiem. Ktoś taki, zamiast wychowawcą i pedagogiem, staje się ideologiem.

Niebezpieczeństwo odrzucenia antropologicznych (filozoficznych) podstaw teorii wychowania jest tylko jednym zagrożeniem. Drugim jest błędna antropologia, która wyrasta z poszukiwania ideału człowieka, czyli z odpowiedzi na pytanie: Kim jest najlepszy człowiek?, a nie z pytania: Kim jest człowiek? Jest oczywiste, że społeczeństwa i kultury tworzą własne ideały człowieka. Teoria wychowania zbudowana na takiej „antropologii ideału” spełnia co prawda pomocną rolę w nauce bycia człowiekiem, lecz sam człowiek jest tu rozumiany tylko jako przedstawiciel konkretnej epoki historycznej czy też pewnych kulturowych okoliczności. Taka teoria nie może więc rościć sobie praw do powszechnego obowiązywania, a jej cele nie wykraczają często poza epoki, w których były tworzone. Kieruje się ona nie tyle ogólnikowym obrazem człowieka, lecz przede wszystkim ulega ideom dostarczonym przez różne ideologie.

Biorąc pod uwagę te dwa niebezpieczeństwa, tj. odrzucenie antropologicznych podstaw teorii wychowania i uznanie ich jedynie w wąskim

³ I. Kant, *Über Pädagogik*, Herausgegeben von D. Friedrich Theodor Rink Königsberg 1803, s. 11, http://www.deutschestextarchiv.de/book/view/kant_paedagogik_1803?p=11 (dostęp 10 lutego 2018).



(ideologicznym) zakresie, badacz staje przed ważnymi konsekwencjami dla teorii wychowania. Albo pozostanie się przy historycznym (ideologicznym) określeniu człowieka i wówczas teorię wychowania zbudowaną na takiej antropologii zmusza się do ciągłego przewartościowania swych celów. Albo też będzie się zmierzać do odkrycia innej antropologii, której odpowiedź na pytanie, kim jest człowiek?, uwolniłaby teorię wychowania od niebezpieczeństwa relatywizmu.

Antropologia filozoficzna a teoria wychowania

Nową możliwością jest budowanie teorii wychowania na innego rodzaju antropologii niż zawsze ideologiczne ideały człowieka jakiejś epoki i kultury. Drogę ku temu otworzyła antropologia filozoficzna, która początkiem swym sięga Maxa Schelera i jego pracy *Die Stellung des Menschen im Kosmos*. Scheler nie zajmuje się ideologiami na temat człowieka, lecz chce sięgać do jego istoty⁴. Szukając miejsca człowieka w samym istnieniu, stworzył taką możliwość ugruntowania antropologii, w której człowiek odczytywany jest ze względu na istotę bycia, czyli metafizyczne, szczególne jego miejsca. „Istota człowieka – pisał Scheler – i to, co można nazwać jego szczególnym miejscem w kosmosie, znajduje się ponad tym, co nazywa się inteligencją i zdolnością wyboru”⁵. Jednocześnie taka nowa antropologia dawała możliwość uwolnienia teorii wychowania od relatywizmu i ideologiczności. Tylko odpowiedź na takie antropologiczne pytanie i taki kierunek poszukiwań może służyć za podstawę teorii wychowania, które nie chcą być ideologiczne i za swój cel stawiają wychowanie człowieka.

Jednak pytanie, kim jest człowiek?, skierowane na istotę człowieka, wymaga innego sposobu myślenia niż takie, którym się zwykle się posługiwać przy poznawaniu rzeczywistości. W tym ostatnim bowiem w sposób naturalny dokonuje się uprzedmiotowienia świata, o który się pyta. Użycie takiego uprzedmiotowiającego poznania do antropologii oznacza, że również człowiek musi być potraktowany jako przedmiot, „coś do poznania”. Dlatego pojawienie się antropologii filozoficznej nie było jedynym przełomem w kreowaniu nowych związków filozofii i teorii wychowania. Na początku XX wieku przypomniano (i intensywnie rozwijano) myślenie dialogiczne, jako nową możliwość myślenia, która unika jednego z największych niebezpieczeństw antropologii, czyli uprzedmiotowienia człowieka w akcie poznania. Franz Rosenzweig, jeden

⁴ M. Scheler, *Die Stellung des Menschen im Kosmos*, Bouvier Verlag, Bonn 1991, s. 11.

⁵ Tamże, s. 37.



z klasycznych przedstawicieli tego myślenia, nazywa je „myśleniem mowy”⁶, pisząc: „Różnica między starym i nowym myśleniem, myśleniem logicznym i gramatycznym, nie polega na tym, że pierwsze milczy a drugie mówi, lecz na tym, że potrzebny jest i n n y”⁷. Oznacza to więc, że podmiot (myślący, pytający, poszukujący) przestaje rozważać problemy w samotności Ja, lecz w spotkaniu i dialogu z Ty. Angażuje do myślenia drugiego człowieka, i to nie tylko jego punkt widzenia, ale również jego istnienie. Drugi staje się tym, który nie tylko nie zabrania myśleć, lecz dopiero razem z nim myślenie jest w stanie przekroczyć uprzedmiotawiające granice i stać się myśleniem personalnym.

Jak łatwo zatem dostrzec, antropologia filozoficzna wyznaczyła nowy obszar poszukiwań człowieka, zaś filozofia dialogu stworzyła nową teorię myślenia. Trzeba zapytać: Jakie są konsekwencje zastosowania takiego myślenia dialogicznego do pytania, kim jest człowiek?, i do teorii wychowania. Najpierw trzeba spojrzeć na obraz człowieka, jaki ukazuje się na drodze takiego myślenia.

Dialog i antropologia

Historia filozofii wskazuje, iż zagadnienie ludzkiego bytu pojawiło się wraz z sokratejsko-sofistycznym przeobrażeniem filozofii. Ujawniło się ono jako odejście od poznania ostatecznych racji bytu na rzecz poznawania człowieka. Jego rodowód byłby więc poznawczy w tym znaczeniu, że wola poznania bytu zastąpiona została chęcią poznania człowieka. Oznaczało to niebezpieczeństwo potraktowania pytania, kim jest człowiek?, w kategoriach epistemologicznych, w których antropologia uprzedmiotawia człowieka i ogranicza się do wiedzy na jego temat. Uniknięcie tego błędu w punkcie wyjścia jest możliwe, gdy przed sformułowaniem pytania o ludzki byt rozstrzygnie się najpierw warunki jego prezentacji, a zatem to, kiedy i gdzie uobecnia się on w swej istocie. I właśnie filozofia dialogu lat dwudziestych XX wieku wyznacza nowy kierunek takich poszukiwań. Stworzone przez nią myślenie personalne/dialogiczne odrzuciło możliwość dotarcia do tego, kim jest człowiek na drodze urzeczowiającej/epistemologicznej obserwacji. Nadając myśleniu dialogiczny charakter teoria ta włączyła drugiego człowieka do warunków myślenia: myślenie jest zawsze z kimś i dla kogoś. Byt ludzki jest

⁶ Por. F. Rosenzweig, *Das neue Denken. Eine nachträgliche Bemerkungen zum „Stern der Erlösung“*, „Der Morgen“, Heft 4, 1925, s. 439.

⁷ Tamże, s. 440.



bytem dialogicznym i dopiero w dialogiczności odśnięcia się w całej pełni⁸. Wynikało z tego, że również w myśleniu, a szczególnie rozważając problem człowieka, powinno się troszczyć o „drugiego” i o dialog.

Kolejną konsekwencją zastosowania personalnego myślenia do antropologii jest wyraźne ukazanie tego, że byt ludzki jest bytem w relacji, co oznacza, iż ani Ja, ani Ty, ani też przedmiotowy świat To, nie są miejscami jego konstytucji. Miejszem takim jest „między”, metafizyczny fakt spotkania. Martin Buber stwierdzał, że takie spotkanie jest możliwe tylko jako relacja Ja-Ty, a nie relacja Ja-To. Ta ważna konsekwencja wskazuje więc, że byt ludzki ani nie jest, ani nie staje się w narcystycznym obcowaniu z samym sobą, lecz jest takim w spotkaniu, dialogu i relacji z Ty⁹. Spotkanie jest relacją między-osobową, której nie można poddać redukcji przedmiotowej.

Trzecim odkryciem tej antropologii jest potraktowanie mowy (rozmo- wy) jako istotowej cechy bytu człowieka. Oznacza to, że bycie człowiekiem wymaga zaangażowania w słuchanie i odpowiadanie¹⁰. Filozofia dialogu odkryła sferę samego słowa, która istnieje bez względu na komunikacyjną rolę języka. W niej właśnie skrywa się zawsze coś, co przekracza życie i codzienność. Sfera ta ujawnia się, gdy słowo jest wypowiedziane. Podkreślając fakt słowa wypowiedzanego, język nie jest już tylko narzędziem komunikacji i nosicielem znaczenia, lecz nowym rodzajem rzeczywistości, nie będącej ani podmiotowością, ani też przedmiotowością, ponad bytem i niebytem. Jeszcze raz warto wskazać Bubera, który odwracając antropologiczne przekonanie, iż człowiek „ma mowę”, powie: „mowa nie tkwi w człowieku, lecz człowiek stoi w mowie i mówi z niej”¹¹. Wyznacznikiem tej nowej rzeczywistości jest wypowiedziane słowo, a myślenie będące dialogiem opiera się na rzeczywistości wypowiedzianego słowa. Ważność wypowiedzianego słowa jest z kolei związana z tym faktem, że nie pozostaje ono przy swym mówcy, lecz jest słowem sięgającym do słuchacza i bez tego słuchacza nie byłoby słowem wypowiedzianym. Buber pisze: „Słowo, które zostało wypowiedziane dzieje się w zwięznej sferze między osobami, w sferze, którą nazywam sferą między. [...] Słowo, które

⁸ Por. I. Digler, *Das dialogische Prinzip bei Martin Buber*, Haag und Herchen, Frankfurt am Main 1983, s. 46.

⁹ R. Guardini, *Die Begegnung. Ein Beitrag zur Struktur des Dasein*, „Hochland”, 1954, nr 47, s. 232.

¹⁰ E. Rosenstock-Huussy, *Angewandte Seelenkunde. Eine programmatische Übersetzung*, Röther-Verlag, Darmstadt 1924, s. 74.

¹¹ Por. M. Buber, *Ich und Du*, w: tenże, *Werke*, Bd. 1, *Schriften zur Philosophie*, Schneider Verlag, München 1962, s. 103.



zostało wypowiedziane, tu zostało objawione a tam usłyszane, lecz jego 'byt słowa wypowiedzianego' ma za miejsce między"¹². Ferdynand Ebner z kolei w dialogicznym słowie wypowiedzianym widzi moc tworzenia duchowego życia w człowieku. „Co jest człowiekowi dane w naturalnym porządku bytu? – pyta – Cieleśność jego egzystencji, jego życie rodzajowe. A co w porządku duchowym? Słowo i jego wiedza o Bogu”¹³. Fakt „posiadania słowa” jest dla niego wskazaniem na duchową sferę bytu człowieka. „W tym, że człowiek 'ma słowo' leży możliwość obiektywnego ujęcia życia w jego rzeczywistości (możliwość obiektywnego poznania duchowych rzeczywistości, a więc pneumatologia). Słowo bowiem jest obiektywizacją duchowego życia”¹⁴. Nie jest to w żadnym z tych przypadków filozofia słowa w jego znaczeniu, lecz próba zrozumienia słowa jako wyznacznika (wskaźnika) innego obszaru świata niż ten, jaki ujawnia oś poznawcza podmiot-przedmiot czy też byt-niebyt. Eugen Rosenstock-Huussy w *Angewandte Seelenkunde* jeszcze wyraźniej proklamuje „gramatykę duszy” jako nową dyscyplinę, która mogłaby posłużyć do rozjaśnienia struktur duchowości. „Podczas gdy logika i teoria poznania – stwierdza – są jądrem wszelkiej nauki o duchu, podczas gdy nauka o przyrodzie opiera się i upada wraz z matematyką, to gramatyka jest kluczem, który otwiera zamek duszy. Kto chce duszę zbadać, musi zgłębić tajemnice mowy”¹⁵. W tym wszystkim dostrzec należy otwarcie nowego obszaru badań, który był ukryty dotychczas poza tradycyjnymi obszarami podmiotowości i przedmiotowości, bytem i niebytem. Wypowiedziane słowo, które żyje w „między”, w świecie „i”, nie poddaje się interpretacjom tradycyjnego myślenia. Powiedzieć więc można, że między podmiotem poznania i przedmiotem, ku któremu jest on skierowany, między bytem i niebytem, wyznacznikami dotychczasowego obrazu świata, filozofia dialogu umieściła „słowo” i jego świat wskazujący na inny wymiar rzeczywistości niż podmiotowo-przedmiotowy.

Zasada dialogiczna i teoria wychowania

Antropologia filozoficzna i filozofia dialogu wskazały na zasadę dialogiczną jako międzyosobową relację, w której możliwy staje się dostęp do świata i człowieka. Należy teraz zapytać, jakie są konsekwencje takiej

¹² M. Buber, *Das Wort, das gesprochen wird*, w: tenże, *Werke*, s. 444.

¹³ F. Ebner, *Schriften. Fragmente, Aufsätze, Aphorismen zu einer Pneumatologie des Wortes*, Bd. 1, Kösel München 1963, s. 918.

¹⁴ Tamże, s. 259.

¹⁵ E. Rosenstock, *Angewandte Seelenkunde*, s. 24.

antropologii i uznanie dialogicznych zasad myślenia dla teorii wychowania? Naturalnie, jeśli teoria wychowania ma wychowywać do bycia człowiekiem, powinna wyznaczać takie cele i normy, aby dialogiczność, spotkanie i rozmowa znalazły się w centralnym miejscu. I od razu pojawia się problem relacji uczeń – wychowawca. Nie można wychowywać ku dialogiczności, jeśli sama ta relacja nie będzie miała charakteru dialogicznego. Martin Buber jako cechy relacji dialogicznej wymieniał: uznanie i potwierdzenie innego, bezpośredniość i wyłączność, wzajemność i otwartość¹⁶. Mogłoby się wydawać, iż relacja wychowawcza nie może być stosunkiem dialogicznym, gdyż między wychowawcą a wychowankiem (nauczycielem – uczniem) zakłada się zależność, podporządkowanie i nie można tu mówić o wzajemności. Gdyby tak jednak było, to dialogiczna teoria wychowania popadałaby w sprzeczność: wychowując do dialogu w niedialogiczny sposób. Wyrażając to jeszcze mocniej: gdyby stosunek wychowawczy był niedialogiczny, należałoby go odrzucić jako negujący ukazane w filozofii dialogu cechy ludzkiego bytu.

Jeśli zatem zaakceptuje się antropologię budowaną w dialogicznej teorii myślenia oraz zasadę dialogiczną, staje się przed koniecznością nadania również relacji wychowawczej dialogicznego charakteru. Uczynić to można jednak tylko wtedy, gdy pozwoli się wychowankowi być również po stronie wychowawcy. Tradycyjna relacja wychowawcza zakłada, że dobry wychowawca musi być po obu stronach: wychowawca rozumie swoje działania skierowane ku wychowankowi i doświadcza tego procesu jednocześnie od jego strony. Jest to, jak łatwo zauważyć, tylko połowa relacji dialogicznej. O dialogicznym stosunku wychowawczym można mówić dopiero wtedy, gdy pozwoli się wychowankowi być również po obu stronach tego procesu. Podkreślić tu należy słowo *p o z w o l i ć*. Wychowawca, będąc na obu końcach relacji wychowawczej, nie pyta wychowanka o pozwolenie, nie czeka na jego zgodę, lecz w sposób apodyktyczny wykorzystuje relację podporządkowania i jest po jego stronie bez jego zgody. Przeciwwagą jest pozwolenie czy nawet zabieganie o to, aby wychowanek zechciał również być po jego stronie i zrozumiał proces wychowania. Jest to zwrócenie wychowankowi jego wolności i uświadomienie, że on również jest odpowiedzialny za cały proces wychowania.

Martin Buber w swoich *Reden über Erziehung*, pytając o istotę stosunku wychowawczego, stwierdzał: „Wychowawczy stosunek jest stosunkiem czysto dialogicznym”¹⁷. Oznacza to zatem, iż „dialogiczność” jako cecha ludzkiego

¹⁶ M. Buber, *Zwiesprache*, w: tenże, *Werke*, s. 131.

¹⁷ M. Buber, *Reden über Erziehung*, w: tenże, *Werke*, s. 803.



bytu nie pozostaje w sprzeczności z relacją wychowawczą, lecz odwrotnie, właściwy stosunek wychowawczy realizuje i musi realizować postulat dialogiczności. Sama ta relacja nie pełni tylko funkcji pomocy w byciu człowiekiem, jest ona również miejscem, gdzie staje się człowiek. Właśnie w dialogicznym stosunku wychowawczym dziecko, wychowanek, jest człowiekiem, aktualizuje swój byt jako człowiek. Jeśli więc pozbawi się go takiego charakteru, ma miejsce paradoksalna sytuacja. Wychowawca chce wychować człowieka, ale już na początku tej drogi zabrania wychowanekowi aktualizacji jego bytu, zabrania mu uczestniczenia w dialogu, zabrania mu bycia człowiekiem.

Spotkanie, dialog i wychowanie

Antropologia filozoficzna i filozofia dialogu wskazały na konieczność przekształcenia stosunku wychowawczego w dialogiczny. I była to tylko jedna konsekwencja związana z przedstawianą tu antropologią. Druga dotyczy kategorii spotkania. Uznając bowiem spotkanie i dialog za metafizyczną rzeczywistość realizacji bytu ludzkiego, badacz staje wobec konieczności włączenia „wychowania ku spotkaniu” do teorii wychowania. Łatwo dostrzec, że zadaniem teoretyków wychowania jest dzisiaj przede wszystkim uwzględnienie konieczności zmiany częstego stosunku człowieka do rzeczywistości. Stosunek ten już dawno został przez filozofów nazwany „stanem posiadania i panowania”¹⁸. Jego zmiana nie może odbyć się powodowana strachem i zagrożeniami, jakie wynikają dzisiaj dla samego człowieka, jeśli nadal tak władczo będzie odnosił się do rzeczywistości. Strach i lęk z tym związany może oczywiście doprowadzić do tego, że człowiek nie będzie podporządkowywał sobie rzeczywistości, lecz zacznie się jej bać. Dotyczy to nie tylko świata naturalnego, lecz również świata społecznego i kultury. Strach taki prowadzi do wycofania się człowieka z udziału w rzeczywistości do siebie samego, do samotności. Ale nie na tym polega ratunek cywilizacji, aby negatywne panowanie nad światem zastąpić odwróceniem się od niego i ucieczką. To niebezpieczne zastąpienie człowieka-pana przez człowieka-samotnika wymaga baczniejszego zwrócenia uwagi teoretyków wychowania. Inną możliwość pokonania tego niewłaściwego odnoszenia się do rzeczywistości daje antropologia dialogiczna, dowodząc, że człowiek jest człowiekiem nie wtedy, gdy podporządkowuje sobie świat, ani też wtedy, gdy ze świata tego emigruje, lecz wtedy,

¹⁸ Por. np. G. Marcel, *Być i mieć*, tłum. P. Lubicz, Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1986, s. 133.



gdy świat ten spotyka i podejmuje z nim dialog. Chodzi o zastąpienie tego władczego odnoszenia się do świata przez taki, który pozwoli człowiekowi bardziej być. Można powiedzieć, że teoria wychowania powinna zagrozić drogę przed ucieczką człowieka do samotnego przeżywania świata i szeroko otworzyć drogę ku spotkaniu i dialogowi.

Trzeba jednak zapytać, czy spotkanie i wychowanie do spotkania jest w stanie stworzyć alternatywę wobec zarządzania rzeczywistością i wobec jej opuszczenia? Pierwsze niebezpieczeństwo, traktowania świata jako „świata dla człowieka” i zerwania z nim solidarności, było skutkiem naukowej postawy i dostrzeżenia w nim jedynie rzeczy do poznania. Drugie niebezpieczeństwo (ucieczki w samotność) jest jedynie konsekwencją pierwszego. Gdy świat stał się tylko rzeczą i jako taki nie nadawał się do życia, człowiek zaczął emigrować do swej samotności. Sytuacja ta pogłębia się jeszcze bardziej w epoce informatyki, w której niejako zachęca się jednostkę do samotności z własnym komputerem. W pierwszym przypadku teoria wychowania może zmierzać do nauczania człowieka życia w świecie uprzedmiotowionym, w drugim do nauczania życia w samotności. Ale będą to zawsze ideologiczne teorie wychowania, zbudowane na antropologii, która wprawdzie zna człowieka, lecz nie dotarła do jego istoty. Teorie te pomijają odkryte przez antropologię filozoficzną, a szczególnie przez filozofię dialogu, prawdy, że drugi człowiek buduje nie tylko świat uspołecznienia, lecz w ogóle pozwala odkryć byt człowieka. Trzeba zapytać, czy wychowanie ku spotkaniu i dialogowi uwzględnia ten fakt?

Jeden z największych polskich filozofów, ks. Józef Tischner, wskazywał, że „spotkać, to przede wszystkim spotkać człowieka”¹⁹. Ludwig Prohaska dodawał: „Spotkanie we właściwym sensie jest możliwe tylko w pneumatycznej przestrzeni duchowych realności Ja i Ty”²⁰. Martin Buber, jeszcze bardziej podkreślając ten fakt, wskazuje, że „Moment spotkania nie jest jakimś przeżyciem, które dokonuje się we wrażliwej duszy, [...] tu dzieje się coś z człowiekiem”²¹. Emmanuel Mounier zaś mówi o spotkaniu z drugim jako warunku bycia człowiekiem: „Można by niemal powiedzieć, że istnieję jedynie w takim stopniu, w jakim istnieję dla kogoś drugiego,

¹⁹ J. Tischner, *Spotkanie w horyzoncie zła*, „Analecta Cracoviensia” 1981, XIII, s. 84.

²⁰ L. Prohaska, *Pädagogik der Begegnung. Entwurf einer ganzheitlichen Erziehungslehre*, Herder, Freiburg 1961, s. 16.

²¹ M. Buber, *Ich und Du*, w: tenże, *Werke*, s. 152.



względnie: być – znaczy kochać²². Wszystkie te stwierdzenia ukazują więc, iż w autentycznym spotkaniu i dialogu pokonana zostaje samotność. W wydarzeniu spotkania człowiek nie jest i nie może być samotnym „Ja”, gdyż zawsze jest razem z „Ty”. Wychowanie do spotkania i dialogu, przy takim jego rozumieniu, jest wychowywaniem do pokonania samotności, a zarazem zamknięciem drogi ucieczki od świata w osamotnienie. Antropologia dialogiczna, która odczytuje fundamentalny fakt ludzkiej egzystencji w „byciu człowieka z człowiekiem”²³, właśnie w spotkaniu dostrzega realizację tego faktu. Wychowanie do spotkania, jako wychowanie do poszukiwania drugiego człowieka, jest wychowaniem do realizacji i aktualizacji bytu ludzkiego.

Dialog i wychowanie religijne

Należy teraz zapytać, czy dialog, spotkanie i zasadę dialogiczną można zastosować w wychowaniu religijnym? Nie chodzi w tym pytaniu o wychowanie wyznaniowe, czyli formację religijną jakiegoś wyznania. I nie chodzi też o rolę religii w wychowaniu. Jest oczywiste, że w tym pierwszym przypadku (wychowanie wyznaniowe) nie zawsze dialog jest najlepszą formą pozyskiwania wyznawców. Nie można na przykład dialogicznie przekazywać dogmatów danej religii. W sprawie roli religii w wychowaniu jest inaczej. Żaden doświadczony pedagog i wychowawca nie zaneguje jej roli w wychowaniu, chociaż zawsze zwróci uwagę na to, że zależy ona od tego, jaka jest ta religia. Nie o te obszary chodzi w powyższym pytaniu. Chodzi w nim o rolę dialogu w wychowaniu „do religijności”, czyli o rozwój religijnej wrażliwości człowieka. Czy w dialogu można uczyć takiej wrażliwości religijnej człowieka? Czy w dialogu można wychowywać religijnie?

Trzeba podkreślić, że dialogiczność jest podstawową właściwością aktów religijnych. Ich istotą jest relacja Ja z Ty, w której istnienie „Ja” (moje) wyrasta w spotkaniu i dialogu z istnieniem „Ty”: „Ja jestem, gdyż Ty jesteś”. W tym sensie doświadczenia religijne mają charakter dialogiczny i wskazują, że nie tylko ludzkie bycie nie spoczywa w sobie, człowiek nie istnieje dla samego siebie, lecz również Bóg (Ty) jest „udzielającym się dla”. Doświadczenie to jest wezwaniem zachęcającym do odpowiedzi. Dlatego akt religijny domaga się zawsze odpowiedzi i wzajemności. Człowiek religijny nie jest tylko tym, kto spotyka na swej drodze Boga, lecz przede wszystkim

²² E. Mounier, *Wprowadzenie do egzystencjalizmów oraz wybór innych pism*, tłum. E. Krasnowolska, Znak, Kraków 1964, s. 37.

²³ M. Buber, *Das Problem des Menschen*, w: tenże, *Werke*, s. 170.



tym, kto sam jest spotkany. Oddając cześć Bogu w aktach religijnych nie mówi o Nim (jak chce tego metafizyka), lecz do Niego, wychwala, nie zaś opisuje. Stąd język aktów religijnych jest językiem wokatywnym, dialogicznym, „skierowanym do”. Wszystko to odnosi się również do chrześcijaństwa. Ewangelia nie mogłaby być dobrą nowiną, gdyby nie była „posłannictwem dla człowieka”, zaś sam człowiek nie byłby w stanie jej uznać, gdyby nie był zdolny do jej przyjęcia i zrozumienia²⁴.

Jeśli weźmie się pod uwagę tradycję żydowską, jak też tradycję chrześcijańską, to przede wszystkim należy podkreślić w nich dialog, doświadczenie osobowe, relację między osobą ludzką a osobą Boga. Bóg Biblii nie jest produktem myśli i nie jest też efektem wysiłku myślowego. Jest historycznym doświadczeniem wspólnoty i indywidualnym doświadczeniem człowieka pobożnego. Bóg ten udziela siebie, wypowiada siebie, jest „Bogiem przemawiającym”. Tradycja ta ujmuje człowieka jako osobę stojącą przed Bogiem, który nie jest wyłącznie twórcą prawd geometrycznych i ładu żywiołów, lecz jest Bogiem „miłości i pociechy, który napełnia dusze i serca tych, których posiada, to Bóg, który daje im czuć ich nędzę i swoje nieskończone miłosierdzie”²⁵. Jest Bogiem, który w spotkaniu i dialogu zwraca się do człowieka. Sam człowiek zostaje teraz ukazany jako słuchający, zaś myślenie definiowane jest w horyzoncie słuchania i odpowiadania. Oznacza to, że dla nadania sensu sobie i rzeczywistości w doświadczeniu religijnym nie wystarczy stworzenie wyidealizowanego obrazu samego siebie. Nie wystarczy też wyidealizowany obraz Boga. Wymagana jest wzajemność. „Ja” człowieka konstryuuje się wtedy, gdy zostało wezwane jako „Ty”. Człowiek został stworzony po to, aby wydarzyło się coś między nim a Bogiem. I dlatego stojąca naprzeciwko Stwórcy istota jest i musi być zdolna do dialogu, gdyż bez tego nic by się nie wydarzyło. Dialog staje się powołaniem człowieka, lecz nie jako wybór jego egzystencji, lecz jako to właśnie, w czym człowiek jest podobny do swego Stwórcy. Jedynie ten obszar wzajemności, obszar „między”, obszar dialogu, jest tym, gdzie człowiek zdobywa sens swego życia, a Bóg otrzymuje należną Mu cześć.

Nie jest zatem przypadkiem, że współczesna filozofia dialogu bardzo mocno zakorzeniona jest w tradycji biblijno-religijnej, często na nią się powołuje i mocno łączy dialogiczność i religijność. Tradycja ta stwarza

²⁴ Por. H. Fries, *Ewangelizacja i dialog*, w: *Ewangelizacja, dialog i rozwój. Wybrane dokumenty międzynarodowej konferencji teologicznej*, red. M. Dhavamony, tłum. J. Marzęcki, Pax, Warszawa 1986, s. 291.

²⁵ B. Pascal, *Rozprawy i listy*, tłum. M. Tazbir, T. Żeleński-Boy, Pax, Warszawa 1962, s. 77.



możliwość odślonienia bytu ludzkiego nie w zimnej atmosferze nowożytnej metafizyki, w której człowiek jawi się jako „czysty byt”, poza relacją „człowiek – Bóg” i „człowiek – człowiek”. Wskazuje ona, że dla człowieka, zarówno w jego myśleniu, jak i w byciu, zawsze konstytutywny jest Bóg i drugi człowiek. Dialogiczny charakter religii oznacza zatem, że „wychowanie do religii” jest jednocześnie wychowaniem do dialogu.

Zakończenie

Należy na zakończenie zapytać, czy, przełamując ucieczkę do samotności, wychowanie ku spotkaniu jest w stanie również przełamać przedmiotowy, urzeczowiający stosunek do świata? Albo inaczej: Czy w takiej koncepcji wychowania świat jest w stanie odzyskać swoje prawdziwe oblicze? Antropologiczne kierunki współczesnej filozofii, dostrzegając zerwanie osobowych więzi międzyludzkich, przyczynę tego widzą w przenoszeniu nastawienia przedmiotowego na człowieka. W swoim nastawieniu poznawczym wobec świata człowiek dostrzegł najpierw tylko rzeczy, przedmioty, a później już w drugim człowieku nie potrafi dostrzec niczego więcej niż tylko rzeczy. Jeśli jednak zakładać, iż tam właśnie, w urzeczowieniu świata, tkwi przyczyna zerwania tych więzi, to ratunek dla świata nie tkwi w zachęcaniu do innego spojrzenia na świat niż jako na rzeczy. Ratunek ten tkwi w przywracaniu osobowych więzi międzyludzkich. Słowem, jeśli człowiek doświadczy drugiego nie jako „przedmiotu użycia”, tym samym odśloni mu się świat w innej postaci niż przedmiotowy. Wychowanie do spotkania i dialogu jest wychowaniem ku dostrzeganiu drugiego jako Ty. Nie można bowiem spotkać rzeczy, można spotkać tylko tego, kto jest Ty. Mówi Buber: „Ty, którego spotykam, nie jest sumą przedstawień ani też przedmiotem poznania, lecz samą substancją doznawaną w dawaniu i przyjmowaniu”²⁶. W trakcie spotkania i dialogu zostaje potwierdzona sfera duchowa Ty, a nie zdegradowana do przedmiotu, do To. Wychowanie ku dialogowi i spotkaniu jest więc wychowaniem ku potwierdzeniu ducha i w tym właśnie uprzedmiotowiony świat ma szansę tego ducha odzyskać.

²⁶ M. Buber, *Zu Bergsons Begriff der Intuition*, w: tenże, *Werke*, s. 1075.

Witold P. Glinkowski



Dr hab., prof. nadzw.
Uniwersytetu Łódzkiego
(Katedra Filozofii Współczesnej).
Specjalizował się w zakresie
historii i filozofii. Aktualnie
zajmuje się filozofią dialogu,
antropologią filozoficzną,
filozofią hermeneutyczną. Wydał
m. in.: *Wolność ku nadziei. Spotkanie
z myślą ks. Józefa Tischnera* (2003);
*Imię filozofii. Przyczynek do filozofii
dialogu* (2005); *Transcendencje
codziennosci* (2008); *Człowiek
– istota spoza kultury. Dialogika
Martina Bubera jako podstawa
antropologii filozoficznej* (2011)
i kilkadziesiąt artykułów, głównie
poświęconych myśli M. Bubera,
J. Tischnera, M. Heideggera.



Witold P. Glinkowski

Dialog – wychowanie ku religii. Ponadprzedmiotowy fundament religii

DIALOGUE AS AN UPBRINGING TOWARDS RELIGION. THE SUPRA-SUBJECT
FOUNDATION OF RELIGION

DIALOGO – EDUCAZIONE PER LA RELIGIONE. IL PIÙ ALTO FONDAMENTO
DELLA RELIGIONE

Summary

This article presents a dialogical relation as two areas of human existence, seemingly separate from one another - religious and educational. In these planes, participation in dialogue is the key to human existence. It is not only an expression of human freedom and rationality, but also determines full access to the unprecedented way in which human existence manifests - to being a person. Therefore, a human person is an important subject participating in both spheres - religious and educational. Man consciously unites not knowing that both enable recognition and experiencing of what constitutes his personal status. However, human functioning in both these areas is exposed to the danger of ignoring dialogue, which is the basic form, and at the same time a condition of authentic participation in each of them.

Keywords: Dialogue relation, dialogue, religion, religious education, Transcendence

Sommario

L'articolo considera l'area dell'esistenza umana, in una doppia relazione dialogica: religiosa ed educativa. In queste due aree, il dialogo rappresenta la chiave di lettura dell'esistenza umana. Non solo come espressione della libertà umana e della razionalità, ma come qualcosa che manifesta un pieno accesso, e in modo del tutto nuovo, all'esistenza umana - all'essere stesso di una persona. Pertanto, la persona è l'unico soggetto che partecipa ai due ambiti: religiosi ed educativi. L'uomo vi aderisce consapevolmente, senza sapere che tutte e due consentono il riconoscimento di ciò che costituisce il suo stesso essere. Tuttavia, in entrambe le aree, si corre il rischio di ignorare il dialogo, che è la forma base, e allo stesso tempo la condizione di un'autentica partecipazione a ciascuna di esse.

Parole chiave: relazione dialogica, dialogo, religione, educazione religiosa, trascendenza

Celem niniejszego tekstu jest ukazanie relacji dialogicznej jako komponentu konstytuującego dwie, pozornie odrębne od siebie, płaszczyzny ludzkiego istnienia – religijną i wychowawczą. W obu tych płaszczyznach kluczem do ludzkiej egzystencji jest uczestnictwo w dialogu. Jest ono nie tylko wyrazem ludzkiej wolności i rozumności, ale też warunkuje pełny dostęp do bezprecedensowego sposobu, w jaki manifestuje się ludzkie istnienie – do bycia osobą. Osoba ludzka jest ważnym podmiotem uczestniczącym w obu sferach – religijnej i wychowawczej. Człowiek świadomie włącza się w nie, wiedząc, że obie umożliwiają rozpoznawanie i doświadczanie tego, co składa się na jego osobowy status. Jednak ludzkie funkcjonowanie w obu tych sferach narażone jest na niebezpieczeństwo zignorowania dialogu, będącego podstawową formą, a zarazem warunkiem autentycznego uczestnictwa w każdej z nich.

Słowa kluczowe: relacja dialogiczna, dialog, religia, wychowanie religijne, transcendencja

Ponadprzedmiotowy fundament religii

Celem niniejszego tekstu jest ukazanie relacji dialogicznej jako komponentu konstytuującego dwie, pozornie odrębne od siebie płaszczyzny ludzkiego istnienia – religijną i wychowawczą. W obu tych płaszczyznach kluczem do ludzkiej egzystencji jest uczestnictwo w dialogu. Jest ono nie tylko wyrazem ludzkiej wolności i rozumności, ale też warunkuje pełny dostęp do bezprecedensowego sposobu, w jaki manifestuje się ludzkie istnienie – do bycia osobą. Osoba ludzka jest ważnym podmiotem uczestniczącym w obu sferach – religijnej i wychowawczej. Człowiek świadomie włącza się w nie, wiedząc, że obie umożliwiają rozpoznawanie i doświadczanie tego, co składa się na jego osobowy status. Jednak ludzkie funkcjonowanie w obu tych sferach narażone jest na niebezpieczeństwo zignorowania dialogu, będącego podstawową formą, a zarazem warunkiem autentycznego uczestnictwa w każdej z nich.

W przypadku religii już sam teoretyczny namysł nad nią narażony jest na niebezpieczeństwo uprzedmiotowienia. To niebezpieczeństwo nieprzypadkowo pojawia się także w kontekście dyskursów na temat człowieka i Boga. Nieprzypadkowo, z dwóch powodów. Po pierwsze, z uwagi na związek między tematyką tych dyskursów – Bogiem, człowiekiem, a także religią. Są one realnościami autonomicznymi, nieredukowalnymi do siebie, ale zarazem są korelatywne, gdyż zachodzą między nimi istotne relacje, bez których uwzględnienia dyskurs o nich uległby spłyceniu i zubożeniu. Po drugie, z uwagi na groźbę redukcjonizmu, prowadzącego we wszystkich trzech przypadkach do niedopuszczalnej deformacji tematu dyskursu. To zagrożenie sygnalizuje rangę owych tematów, które z uwagi na swoją wyjątkowość nie poddają się uprzedmiotawiającemu badaniu, prowadzonemu z dystan-



su, jaki podmiot badań przyjmuje względem przedmiotu swoich poznawczych zainteresowań.

W religii, zapewne bardziej niż w przypadku wielu innych obszarów poddawanych badawczej eksploracji, uprzedmiotowienie i redukcjonizm są szczególnie destrukcyjne. Łatwo bowiem – i niejednokrotnie się to czyni w imię branżowej metodologicznej czystości – sprowadzić religię do poziomu „preparatu”, zobiektywizowanego i dającego się wyabstrahować z interakcji, jakie zachodzą między tym, *co* badane, i tym, *kto* za sprawą swojej postawy współtworzy religijną rzeczywistość. Przy czym, postawę tę określa nie tyle poznawcza aktywność, ile jest ona budowana poprzez egzystencjalną interioryzację, obecność, poczucie przynależności i uczestnictwa. Mówiąc najkrócej, refleksja na temat religii – zwłaszcza judeochrześcijańskiej, bo na niej chciałbym się skoncentrować – będzie niepełna, jeśli nie uwzględni się dialogicznego rdzenia, bez którego niemożliwe jest zbudowanie więzi między człowiekiem i Bogiem. Oczywiście w przypadku wielu religii, podobnie jak w przypadku rozmaitych wierzeń, zachowań magicznych czy rytuałów, stanowią one zarazem pewną kulturowo manifestującą się realność. Jednak sprowadzenie judeochrześcijaństwa do kulturowego artefaktu oznaczałoby zignorowanie dialogicznego etosu, który przecież nie jest ani ludzkim osiągnięciem, ani kulturową konstrukcją, gdyż jego genezę stanowi Boskie „zagadnięcie” człowieka. Warunkiem urzeczywistnienia się autentycznej religijnej wspólnoty nie jest *monolog* – prowadzony przez człowieka z samym sobą oraz implikujący coraz to nowe osiągnięciami na polu budowy i rozbudowy kulturowo-cywilizacyjnego spektrum, ale jest nim *dialog* – wymagający egzystencjalnego zaangażowania autonomicznych i w sposób wolny „wybierających siebie” partnerów. Taka wspólnota nie ma precedensów w sferze kulturowej, gdyż zakłada osobiste i osobowe w niej uczestnictwo. W przeciwnym razie religia, choć pozornie zachowałaby zobiektywizowaną, rozpoznawalną zewnętrznie formę, byłaby zaledwie kulturowym artefaktem, sugestywnym pozorem, a jej potencjał – pozbawiony dialogicznego rdzenia – byłby zbyt wątki, by ją obronić przed krytyką „mistrzów podejrzeń”, twierdzących, że jest ona ludzką sublimacją lub projekcją. Toteż zapewne słuszną będzie opinia, że religią *par excellence* nazwać można „jedynie więź wybrania, jakie «wydarza się» między Bogiem a człowiekiem”¹.

¹ J. Tischner, *Książd na manowcach*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1999, s. 286. Autor podejmuje też motyw przemiany „pozorów religii” w religię. Tenże, *W krainie schorowanej wyobraźni*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1998, s. 241-253.



Religia jako szkoła dialogu między Bogiem i człowiekiem

Gdyby spróbować postawić pytanie o istotę religii – o to, czym jest ona przede wszystkim i co ujawnia jej wyjątkowość na tle innych zjawisk ludzkiego świata, to wolno chyba określić ją mianem „szkoły dialogu”. Określenie to wydaje się adekwatne nie tylko w stosunku do chrześcijaństwa, ale też wobec judeochrześcijaństwa, jako że niejeden z nurtów judaizmu może być włączony w perspektywę akcentującą relacyjny i dialogiczny wymiar ludzkiego i Boskiego współistnienia. Proponowane określenie nie odwołuje się do powierzchownego sensu szkoły jako instytucji oświatowej realizującej odgórnie zaplanowane i anonimowo realizowane zadania edukacyjne. Nie jest to zatem szkoła, w której pytania byłyby symulowane, sztucznie aranżowane, a odpowiedzi udzielane mechanicznie i co najwyżej świadczyłyby o osiągnięciu przez ucznia odpowiednich kompetencji. Taki pozorowany dialog nie potrafi osiągnąć poziomu egzystencjalnie i personalnie rozumianej „obecności”, która wyraża się „byciem osoby wobec osoby”². Racją podejmowania tamtego dialogu jest bowiem jedynie teoretyczna wiedza oraz praktyczne umiejętności. Taki „dialog”, choć angażuje uczestniczące w nim osoby, dotyczy rzeczywistości przedmiotowej. Jest on realizowany raczej przez ludzkie jednostki niż przez osoby, a jego uczestnicy, bez uszczerbku dla przebiegu takiej komunikacji, mogą być zastąpieni innymi uczestnikami. Dzieje się tak np. wówczas, gdy nauczyciel, nie uzyskawszy odpowiedzi na swoje pytanie, kieruje je ku innemu adresatowi. Tymczasem w obszarze religii tym, co najważniejsze, są osoby. Dialog religijny ma na względzie prawdę o tym, co odróżnia osobę od rzeczy oraz o tym, co czyni ją zdolną do podejmowania dialogicznej relacji. Dialog religijny – zapewne tylko on – odsłania te prawdy w sposób najpełniejszy i daje im najbardziej wiarygodne świadectwo.

Określenie „szkoła dialogu” wymaga dalszego doprecyzowania. Użyte w tym tekście wskazuje na szczególny sens obu jego członów. Szkoła jest tu rozumiana nie jako instytucja powołana do wszechstronnej edukacji zapewniającej uczniowi osiągnięcie wielorakich kompetencji w zakresie wiedzy i umiejętności, lecz jako pomagająca mu stać się podmiotem zdolnym do podejmowania *spotkań interpersonalnych*. Celem takiej szkoły jest zatem – niezależnie od realizacji innych zadań – wydobycie z wychowanka tego, co stanowi o jego osobowym statusie, a zarazem tego, co pozwoli mu świadomie angażować się w wydarzenie spotkania, którego uczestnikami są przecież nie tyle ludzkie jednostki, ile ludz-

² Podobny charakter miała większość dialogów Platona, zwłaszcza *Fedeon*, *Menon*, *Eutydem*, bowiem ich „dialogiczność” wyczerpywała się w warstwie formalnej, zaś maieutyka tylko pozornie dotyczyła partnerów dialogu, a w istocie była ukierunkowana na przedmiot dialogu.



kie osoby. Dopiero w obrębie i na gruncie spotkań między wychowawcą i wychowankiem – spotkań mających pewne znamiona relacji partnerskiej, choć oczywiście nie zamazujących odrębnych ról, w których występują obaj jego uczestnicy – możliwe jest etyczne i aksjologiczne „pouczenie” (διδασχῆ), tak ważne już dla Sokratesa i Platona, choć później niejednokrotnie ignorowane³.

Podejmowanie takich spotkań, a więc reagowanie na czyjeś zaproszenie do nich – na inicjatywę pewnego Ty, które zwraca się do czyjegós Ja i podejmuje z nim dialog, jest możliwe pod warunkiem, że człowiek potrafi się odnajdywać i rozpoznawać nie tylko w świecie obiektów, ale także w świecie osób. Innymi słowy, jest ono możliwe pod warunkiem, że w partnerach takiego spotkania rozpoznaje się podmioty dialogiczne – zdolne do podjęcia dialogu. Bowiem *dialog* – i tu pragnę dokonać uściślenia sensu drugiego z tytułowych pojęć – będzie rozumiany nie jako sytuacja, w której realizowany jest transfer jakiegoś sensu przedmiotowego, a więc nie w kategoriach przepływu informacji, choć niewątpliwie on również się dokonuje. W dialogu, który mam na względzie, ważniejsi są jego partnerzy, a nie sam jego temat czy „przedmiot”, którego dialog dotyczy. Człon „dia” należy tu rozumieć nie w duchu liczebnikowym, lecz zgodnie z obecną w greckim źródłosłowiu sugestią wskazującą na zapośredniczenie. Tak rozumiany dialog ujawnia osobową inicjację, pochodzącą nie od Ja, lecz od Ty, które mnie „zagadnęło”, które zwróciło się do mnie i zaprosiło mnie do udziału w nieznanym mi uprzednio rzeczywistości spotkania. Takie *spotkanie* jest czymś różnym od *napotykania*, bowiem dotyczy ono osób, a nie rzeczy. Również inicjatywa takiego dialogicznego spotkania leży po stronie Ty, a nie po stronie Ja. Owo Ty nie jest moją projekcją ani obiektem, który poznaję i tym samym w jakiś sposób go zawłaszczam. W optyce proponowanej przez filozofię dialogu okazuje się, że Ty nie stanowi *alter ego* (jak było np. u Kartezjusza), lecz przeciwnie, to Ja – będąc przez owo Ty zaproszonym i powołanym do osobowej obecności – jestem *alter tu*.

Właśnie w ten sposób o człowieku, jako zaproszonym do dialogu przez Boga, wypowiadali się dwudziestowieczni dialogicy⁴. Możliwość uczestniczenia w tak rozumianym dialogu stanowi przywilej człowieka – wyróżnia go na tle uniwersum i przesądza o jego bezprecedensowej, osobowej wartości. Dopiero jako beneficjent zaproszenia do dialogu człowiek może rozpoznać w sobie byt osobowy, zdolny do podejmowania dialogicznych relacji oraz do kierowania takim zaproszenia ku innym potencjalnym partnerom. To dlatego Ferdynand Ebner

³ Platon, *Fajdros*, LVIII-LXIV. Por. T.A. Szlezák, *Czytanie Platona*, tłum. z niem. P. Domański, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 1997, s. 52-60.

⁴ M. Buber, F. Rosenzweig, F. Ebner, G. Marcel, A.J. Heschel, by wymienić najważniejszych autorów.

powie: „Nie ma z pewnością nic bardziej ludzkiego niż relacja Ja do Ty, będąca apogeum tego, co ludzkie w człowieku, jego prawdziwym człowieczeństwem”⁵.

Transcendencja jako warunek dialogu

Włoski postmodernista, który przed dwiema dekadami rozważał ówczesną sytuację religii, postawił niezwykle prowokacyjne, ale też aktualne pytanie: „Czy zjawisko, które nieopatrznie nazywa się (w parlamentach, wśród terrorystów i w mediach bardziej niż w kościołach [...]) «odrodzeniem religii», jest naprawdę czymś innym niż «śmierć Boga»?»⁶. Symptomatyczność tego pytania wynika nie tylko z „ponowoczesności” czasu, w którym się pojawiło. Wydaje się bowiem, że jest to pytanie ponadczasowe – pytanie o „warunki możliwości” Boga, a jednocześnie o warunki możliwości religii, będącej sposobem odnoszenia się człowieka do Boga.

Dla Rudolfa Otto, „klasyka” dwudziestowiecznego religioznawstwa, Bóg był rzeczywistością psychologiczną. Z jednej strony autor zapewniał, że *numinosum* jest absolutnie zewnętrzne względem człowieka, który odczuwa całkowitą zależność od niego. Jednak z drugiej twierdził, że dostęp do Boga odbywa się za sprawą ludzkiej świadomości, a nie za sprawą Boskiej łaski i Boskiego „zagadnięcia”. Ponadto, chociaż Otto odróżniał kategorię świętości (Boga), która zawiera komponent racjonalny i moralny od kategorii *numinosum*, której brak tych komponentów, to jednak w obu przypadkach – zarówno *numinosum* jak i Boga – aspekt subiektywny jest u niego pierwszy i stanowi drogę do aspektu obiektywnego. Ten ostatni jawi się jako konsekwencja poznawczej wrażliwości człowieka. Skoro wejście w sferę relacji z Bogiem odbywa się za pośrednictwem doświadczającego „ja”, Bóg pozostać musi projekcją owego „ja” – choćby nawet treść tej projekcji sugerowała, że chodzi o coś niezwykłego, wyjątkowego, „transcendentnego”.

W przypadku dialogu między Bogiem i człowiekiem, na jego wyjątkowość składa się transcendencja Boga. Jednak również w tym dialogu ważne jest, że partycypują w nim obaj partnerzy. Brak tej partycypacji uniemożliwiłby dialog, a relacja między Ja i Ty przekształciłaby się w prymat jednego uczestnika nad drugim – jak dzieje się np. w etyce Emmanuela Lévinasa, gdzie bliźni jest

⁵ F. Ebner, *Słowo i realności duchowe. Fragmenty pneumatologiczne*, tłum. z niem. K. Skorulski, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2006, s. 179.

⁶ G. Vattimo, *Okoliczności*, tłum. z franc. M. Kowalska, w: J. Derrida, G. Vattimo i in., *Religia*, Wydawnictwo KR, Warszawa 1999, s. 5.



mistrzem i zarazem pozostającym w potrzebie, ale nie jest partnerem⁷. Wszelako transcendencia – pojmowana nie jako abstrakcyjne pojęcie, lecz jako żywa obecność Boga – nie wyklucza udziału tego, kto został przez nią powołany i zaproszony do relacji. Dopiero tak rozumiana, ujawnia swój szerszy sens. Nie jest on zawężony do bezprecedensowych określeń Boga i nie wyczerpuje się w nich, ale niejako „zstępuje na ziemię”. Ów sens wyraża się np. w byciu zrodzonym (a nie stworzonym), a także w byciu osobą (a nie jednostką). Być osobą, to być kimś, kto potrafi osobiście, w sposób wolny i odpowiedzialny, podjąć dialog – i czyni to. Bóg jest nie tylko absolutnym partnerem dialogu, ale też źródłem i gwarantem dialogicznego słowa, tzn. słowa, które jako „Ty” oraz „Ja” zdolne jest być nośnikami imienia. Ale również człowiek, podejmując dialog, daje wyraz swojej szczególnej pozycji, jest bowiem partnerem jedynym i niedającym się zastąpić przez nikogo. To właśnie imię, a nie nazwa, jest warunkiem dialogicznej obecności. Bez imion dialog byłby niemożliwy⁸. Jedynie osoby – nie abstrakcyjne obiekty, lecz imiennie i wzajemnie określające się podmioty – mogą podjąć dialogiczną relację. Zaproszenie do dialogu wskazuje na osobowy status jego uczestników, ale także pozwala doświadczyć osobowej rzeczywistości i tożsamości.

Pytanie i odpowiedź jako dialogiczna inicjacja

Relacja dialogiczna, zakorzeniona w odniesieniu religijnym, nim inicjowana i legitymizowana pod względem swego sensu i ważności, warunkuje ludzką zdolność do otwierania się na świat osób. Zarazem otwiera ona horyzont etyki, pozwala zrozumieć i przyjąć jako swój świat osobowych wartości, wzorców, norm i celów. Relacja dialogiczna, której ucieleśnieniem i ukoronowaniem (a zapewne też źródłem) jest dialog religijny, przynosi prawdę o osobach, czyli o tych, którzy pozostają „wobec siebie” i „dla siebie”. Bycie osobą trudno diagnozować za pomocą środków pozadialogicznych – tym bardziej nie sposób postrzegać je w kontekście potrzeb. Jest ono raczej pragnieniem, gdyż tak jak pragnienie – w odróżnieniu od potrzeb – jest nieskończone, „karmi się własnym głodem”⁹. W relacji dialogicznej – zachodzącej między ludźmi, ale mającej swój precedens w relacji Boga do człowieka, która jest przez człowieka odwzajemniana – ujawnia się najgłębszy wymiar ludzkiego

⁷ Por. E. Lévinas, *Całość i nieskończoność. Eseje o zewnętrżności*, tłum. z franc. M. Kowalska, PWN, Warszawa 1998, s. 107-110; tenże, *Inaczej niż być lub poza istotą*, tłum. z franc. P. Mrówczyński, Fundacja Aletheia, Warszawa 2000, s. 145-150.

⁸ W czwartym rozdziale Księgi Genesis „człowiek” uzyskuje imię. Hebrajski źródłostów *adama* – („czerwona glina”) – pojawia się w nowej funkcji, już nie jako pojęcie ogólne, lecz jako imię.

⁹ E. Lévinas, *Całość i nieskończoność*, s. 19.

istnienia. To ostatnie nie wyczerpuje się przecież w zwykłym ontycznym istnieniu, gdyż „być ludzkim”, to coś więcej niż „być”¹⁰.

Przykładem pragnienia jest także pytanie, które inicjuje dialog, organizuje go i uzasadnia, które wreszcie przesądza o jego dramatyczności. Pytanie otwiera na transcendencję, na rzeczywistość, która nas przekracza. Pytanie zaświadcza o randze osoby – będącej nadawcą, ale też adresatem pytania. Od zadanego pytania oraz wyczekiwania na odpowiedź, zaczyna się dialog, a ten wymaga współdziałania obu partnerów. Dlatego zwrot: „mam pytanie” bywa mylący. W perspektywie dialogicznej okazuje się, że to raczej pytanie „ma mnie”, ponieważ dzięki usłuszeniu go, człowiek staje się zdolny rozpoznać egzystencjalną prawdę o swoim Ja. Owo Ja staje się czytelne i wartościowe dopiero w kontekście dialogu, a więc w realiach spotkania, które dokonuje się między Ja i Ty. Ilustracją będą tu słowa Franza Rosenzweiga, który przywołuje i komentuje jedno z najwcześniej usłyszanych przez człowieka biblijnych pytań: „Gdzie jesteś?» Jest to jedynie pytanie o Ty. [...] to wszystko, co o nim wiadomo. Ale pytanie to wystarczy Ja do odkrycia siebie. [...] Ja odkrywa siebie w tym samym momencie, w którym potwierdza istnienie Ty poprzez pytanie o Gdzie tego Ty”¹¹.

Teksty biblijne dostarczają wielu przykładów dialogu, który, zawiązując się między Bogiem i człowiekiem, buduje *ethos* ich przymierza. Dialog Abrahama, który przyjmuje Boskich posłańców i zaskoczony jest złożoną przez nich obietnicą (Rdz 18, 3-15); i kolejny, gdy Abraham „targuje się” z Bogiem o los synów miast skazanych na zagładę (Rdz 18, 23-32). Dialog Hioba, owego „hebrajskiego Prometeusza”¹², który niezłomnie trwa w wierności Bogu, mimo presji teologów, wytaczających argumenty będące płodem rozumu, ale niemające nic wspólnego z osobistą relacją z Boskim partnerem

¹⁰ A.J. Heschel, *Kim jest człowiek?*, tłum. z niem. K. Wojtkowska, Wydawnictwo Punctum, Wydawnictwo UŁ, Warszawa–Łódź 2014, s. 104-119.

¹¹ „»Wo bist Du?« Es ist nichts als die Frage nach dem Du. Nicht etwa nach dem Wesen des Du; das ist in diesem Augenblick noch gar nicht in Sehweite, sondern zunächst nur nach dem Wo. Wo überhaupt gibt es ein Du? Diese Frage nach dem Du ist das einzige, was von ihm schon bekannt ist. Aber diese Frage genügt dem Ich, sich selbst zu entdecken; es braucht das Du nicht zu sehen; indem es nach ihm fragt und durch das Wo dieser Frage bezeugt, daß es an das Dasein des Du glaubt, auch ohne daß es ihm vor Augen gekommen wäre, spricht es sich selber als Ich an und aus. Das Ich entdeckt sich in dem Augenblick, wo es das Dasein des Du durch die Frage nach dem Wo des Du behauptet”. F. Rosenzweig, *Der Stern der Erlösung*, Universitätsbibliothek, Freiburg 2002, s. 195.

¹² E. Bloch, *Atheismus im Christentum. Zur Religion des Exodus und des Reichs*, Suhrkamp-Verlag, Frankfurt/M. 1968, s. 159, cyt. za: A. Czajka, *Człowiek znaczy nadzieja. O filozofii Ernesta Blocha*, Wydawnictwo FEA, Warszawa 1991, s. 260.



(Hi 3-42). Wreszcie dialog Jezusa z uczonym Izraelitą, w którym odpowiedź na pytanie o bliźniego uzyskuje niespodziewaną treść (Łk 10, 29-37).

Osobiste podjęcie dialogu jest podstawowym warunkiem relacji religijnej. I jakkolwiek ta relacja często manifestuje się w sferze kultury, to jednak nie wyczerpuje się w niej. Korzystanie z kultury i twórcze jej rozwijanie nie wymaga ani dialogu, ani transcendencji. Nie tworzy ono więzi międzypersonalnej, takiej, która jest znamię relacji etycznej lub religijnej. W przypadku tej ostatniej dialog transcenduje zarówno ludzkie Ja, reprezentujące osoby, jak i wszelkie kulturowe To, reprezentujące obiekty¹³. Poza dialogiem relacja z transcendencją ustępuje odniesieniu do immanencji, a relacja religijna ulega degradacji, zmieniając się w formę kultu. Okoliczność, że relacja religijna uzewnętrznia się w sferze kulturowej – podobnie zresztą jak większość relacji, w których człowiek uczestniczy i do których się poznawczo odnosi – nie pozbawia jej pozakulturowego statusu.

Podjęcie relacji dialogicznej wymaga ofiary, gdyż polega na otwarciu się na Drugiego. Nie jest on przymuszony do dialogu, lecz jest doń zaproszony. Zaproszenie nie przesądza o tym, czy zostanie przyjęte. W tekstach biblijnych niejednokrotnie pojawia się implikacja wskazująca na wolność tych, którzy wzajemnie określają się względem siebie. Ma ona strukturę: „Jeśli chcesz – możesz”. „Jeśli wyznasz mnie swoimi ustami, będę ci Bogiem”, jak zapisano w midraszach. Albo, jak w Księdze Jeremiasza: „Bo nic nie powiedziałem ani nie nakazałem waszym przodkom [...] lecz dałem im tylko przykazanie: Słuchajcie głosu mego, a będę wam Bogiem, wy zaś będziecie mi narodem” (Jer 7, 22-23). Albo, jak głosi księga *Dewarim*: „dziś uzyskałeś od Pana oświadczenie, iż będzie dla ciebie Bogiem, o ile ty będziesz chodził Jego drogami” (Pwt 26, 17). Albo, jak pisze św. Paweł w *Liście do Rzymian*: „Jeżeli więc ustami swoimi wyznasz, że Jezus jest Panem, i w sercu swoim uwierzysz, że Bóg Go wskrzesił z martwych – osiągniesz zbawienie” (Rz 10, 9), ponieważ „nie dzieci cielesne są dziećmi Bożymi, lecz dzieci obietnicy liczą się za potomstwo” (Rz 9, 8). Za każdym razem narracja wykracza poza ontyczną przedmiotowość, ku przeszłości, teraźniejszości i przyszłości, których świadkami są zwracające się do siebie osoby – Bóg i człowiek. Za każdym razem jest tu mowa o tym, co powinno nastąpić. Ale może się to spełnić nie poprzez kulturowe gesty lub rytuały, lecz za sprawą akcesu wolnej osoby, która – odpowiadając na wybranie ich przez Boga – dopełnia i urealnia własne bycie wybraną.

Zainicjowanie dialogu, podjęcie go i trwanie w nim wymaga poświęcenia. Kategorię *cimcum*, którą do refleksji religijnej wprowadziła tradycja

¹³ Por. M. Buber, *Ich und Du*, w: *Das dialogische Prinzip*, Lambert Schneider-Verlag, Heidelberg 1973, *passim*.



kabalistyczna, można uznać za „cenę” Boskiego zaproszenia człowieka do relacji¹⁴. To zaproszenie poprzedzał akt stworzenia. Najpierw – stworzenia świata, jako wytworu, a więc czegoś nowego, odrębnego w stosunku do jego Autora-Stwórcy („auktora” – sprawcy), później – stworzenia człowieka jako bytu zdolnego do podejmowania wolnych, autonomicznych wyborów. Bóg obdarzył człowieka taką zdolnością i uszanował ją nawet w przypadku podejmowania złego wyboru, gdyż pogwałcenie ludzkiej wolności oznaczałoby degradację człowieka¹⁵. Człowiek okazuje się nie tylko wolny, ale zrazem odpowiedzialny, co potwierdza, ilekroć „odpowiada” – ilekroć udziela odpowiedzi. Ta odpowiedzialność nie jest rozumiana jurystycznie, nie jest jedną z dyrektyw organizujących sferę publiczną. Najważniejszym powodem jej podejmowania nie jest wyłącznie szacunek dla prawa stojącego na straży reguł, będących treścią zawieranego kontraktu. Powodem odpowiedzialności jest raczej etyczna nobilitacja tego, kto „osobiście” odpowiadając, zarazem określa siebie jako osobę. Człowiek stający wobec Boskiego „zagadnięcia” (*Amrede*) okazuje się „reaktywny” – jednak nie w Nietzscheańskim sensie tego słowa, lecz w duchu dialogu. Nie kieruje się resentymentem, lecz heroizmem, gdyż stawia czoło (*Redestehen*) kolejnym próbom zawartym w Boskich pytaniach: „Gdzie jesteś?” (Rdz 3, 9); „Gdzie jest brat twój, Abel?” (Rdz 4, 9); „Kto z tych trzech okazał się według ciebie bliźnim tego, który wpadł w ręce zbójców?” (Łk 10, 36). Niepodobna rozpatrywać tych pytań w oderwaniu od relacji między nadawcą i adresatem. Nie stanowią one oferty przeznaczonej dla anonimowego użytkownika „rozumu praktycznego” – nie są też przez taki rozum formułowane lub odkrywane. Przeciwnie, są one nieodłączne osobistemu wezwaniu adresowanemu do konkretnej, „imiennie” wyróżnionej osoby.

Odpowiedź, która pojawia się w dialogu, nie jest echem pytania, tak jak w przypadku monologicznych pytań skierowanych ku sferze rzeczy, gdyż dotyczy ona osób – tej, która udziela odpowiedzi, oraz tej, która na odpowiedź czeka. „Chrześcijańska religia dialogu człowieka i Boga – jak pisał ks. Tischner – stała się możliwa, ponieważ Bóg sam stał się jak obcokrajowiec, sierota i wdowa. Religia nie polega [...] na wzniosłym uczuciu zachwyty, który unosi człowieka ku niebu, ani na racjonalnej spekulacji o najwyższym z bytów, ale na poczuciu odpowiedzialności za odpowiedź, jaką zapytany i wezwany winien dać pytającemu i wzywającemu”¹⁶. Tak rozumiana relacja religijna możliwa jest dopiero dzięki dialogowi. Tej relacji nie

¹⁴ „*Cimcum* oznacza skurczenie się, cofnięcie, ograniczenie samego siebie. [...] Bóg całkowicie dał siebie w powstający świat i nie ma już nic do dania: teraz kolej, by człowiek Mu dawał”. H. Jonas, *Idea Boga po Auschwitz*, tłum. z niem. G. Sowinski, Wydawnictwo Znak, Kraków 2003, s. 45.

¹⁵ Por. J. Tischner, *Apostolstwo odzyskanej wolności*, „Etyka” 28(1995), s. 117.

¹⁶ J. Tischner, *Filozofia dramatu*, s. 79.



da się sprowadzić do monologicznego adorowania jakiegoś abstrakcyjnego *tremendum* czy *numinosum*, gdyż wyraża się ona osobową obecnością obu partnerów – tego, kto mówi, i tego, kto słucha. Właśnie ta obecność, urzeczywistniająca się w pytaaniach, a nie zobiektywizowana, uprzedmiotowiona wiedza na temat bytów, stanowi spodziewany i najcenniejszy owoc dialogu. Ta różnica staje się wyraźna zwłaszcza w sytuacjach, gdy odpowiedzi, uprzedmiotowione i dotyczące sfery immanencji, roszczą sobie pretensje do bycia ludzkimi sukcesami w relacji z Bogiem. Tymczasem transcendentja nie podlega uprzedmiotowieniu, a każda taka próba rozmija się z nią. Karl Rahner, pisząc o transcendentji Boga, zwrócił uwagę na rangę pytań, na to, że odpowiedzi nie są ich kresem, lecz są dopełnieniem rodzącym nowe pytanie. Oto bowiem: „żadna prawda jednostkowa nie jest autentycznie prawdziwa, jeżeli z konieczności odpowiadającej jej prawdziwej istocie nie prowadzi do pytania, które pozostaje bez odpowiedzi, ponieważ dotyczy Boga i Jego niepojmowalności”¹⁷.

Najważniejszym celem dialogu religijnego nie jest zdobycie wiedzy na temat Boga, lecz uzyskanie gotowości do coraz pełniejszego i wartościowszego otwierania się na Boską obecność, na Jego bycie-wobec-nas. Stawką nie jest tu mówienie „o Bogu”, lecz zwracanie się do Boga¹⁸ – nie „mianownik”, lecz „wołacz”, gdyby odwołać się do „gramatologicznej” terminologii dialogików¹⁹. Człowiek religijny wie, że został stworzony na mocy gestu Boskiego *fiat*. Ale zarazem wie, że ten gest, choć ukierunkowany jednostronnie, nie zamyka drogi do dialogu, lecz przeciwnie – antycypuje dialog, zachęca do niego i stwarza warunki umożliwiające jego zaistnienie. Wchodząc w dialog, człowiek dopełnia własne człowieczeństwo. Jest to proces permanentny i póty się nie kończy, póki nie zostanie wypowiedziane ostatnie ze słów Bosko-ludzkiego dialogu. Te słowa mają charakter dramatyczny, ponieważ budują wydarzenie spotkania²⁰ oraz są świadectwem składanym przez człowieka osobiście w horyzoncie dobra i zła. Takie słowa tworzą religię, czyli więź między człowiekiem i Bogiem, otwierają też przed człowiekiem drogę ku zbawieniu. A jest ona, by zacytować współczesnego autora, „drogą wciąż ponawianej wierności Dobru – które woła”²¹.

Dialog religijny, którego niezastępowalnymi podmiotami są człowiek i Bóg, wymaga osobistego i osobowego zaangażowania. Dialogu między

¹⁷ K. Rahner, *Ryzyko chrześcijanina*, tłum. z niem. T. Mieszkowski, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1979, s. 19.

¹⁸ M. Szulakiewicz, *Religia i czas*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2008, s. 196-203.

¹⁹ Czytamy: „o człowieku, czy o Bogu, nie można mówić w trzeciej osobie; można ich jedynie słuchać i mówić do nich”. F. Rosenzweig, *Kilka uwag ex post do Gwiazdy Zbawienia*, w: tenże, *Gwiazda Zbawienia*, tłum. z niem. T. Gadacz, Wydawnictwo Znak, Kraków 1998, s. 675.

²⁰ A.J. Heschel, *Kim jest człowiek?*, s. 87.

²¹ J. Tischner, *Filozofia dramatu*, s. 256.



Bogiem i człowiekiem nie można podjąć *per procura*, nie przewiduje się tutaj instytucji pełnomocnika. Uczestnictwo w nim poddawane jest próbom w obu węzłowych momentach, jakimi jest pytanie i odpowiedź. Pytanie sygnalizuje nową sytuację, której nie da się wydedukować z czegoś wcześniejszego, ani też nie jest niczego „skutkiem”, lecz zawsze jest „nowym otwarciem”, możliwym dzięki wolności i łasce. Dialog jest znakiem przymierza zawartego między Bogiem i człowiekiem, i afirmuje to przymierze – nie tyle jako „nowe przymierze” [*neos diathēkē*], ile jako „odnowione przymierze” [*kainos diathēkē*]²².

Czy to znaczy, że „dia”²³, które warunkuje ludzko-Boskie spotkanie, dopełnia nie tylko egzystencję człowieka, ale również egzystencję Boga? Niepodobna rozstrzygać tej kwestii, tak jak niepodobna obiektywnie udokumentować realności samego dialogu. Sukces w przeprowadzeniu takiego dowodu, paradoksalnie, unieważniłby to, czego realność próbuje się tu wykazać. Trzeba jednak zaznaczyć, że ludzkie myślenie o Bogu w kategorii partnera dialogu – absolutnego Ty, jak określał Go Martin Buber – jest w pełni uprawnione. Bo, jak twierdził ów klasyk współczesnej filozofii dialogu: „Kto wzbrania się ograniczać Boga do transcendencji, ten wyraża Go lepiej od tego, kto Go ogranicza do transcendencji; kto jednak ogranicza Go do immanencji, ten ma na myśli kogoś innego niż Boga”²⁴.

Konkluzja

Relacja dialogiczna stanowi wspólny komponent ludzkiego odnajdywania się w dwóch, pozornie dalekich od siebie sferach – wychowawczej i religijnej. Otwieranie się na wychowanka i na wychowawcę, podobnie jak otwieranie się człowieka na Boga, wymaga dialogu i nie może zostać ograniczone do dwóch, naprzemiennie prowadzonych monologów. Co więcej, warto dostrzec w dialogu relację dopełniającą oba otwarcia – wychowawcze i religijne – i sprawiającą, że oba te otwarcia zyskują na swej głębi, dojrzałości i autentyczności. Otwarcie religijne,

²² W kontekście religijnym *b'rit chadasza*, oznacza „odnowione przymierze”. Badacz współczesny poucza, że „Jeremiasz zapowiadał nowy zasadniczy pakt między Bogiem a narodem żydowskim, nie zaś testament, chodziło zatem o przymierze, a nie o czyjaś ostatnią wolę”. Por. D.H. Stern, *Komentarz żydowski do Nowego Testamentu*, tłum. z ang. A. Czwojdrak, Wydawnictwo Vocatio, Warszawa 2005, s. XIX. Mowa tu o przymierzu nie tyle nowym [*neos*], ile odnowionym [*kainos*]. O ile pierwsze wskazywałoby na zerwanie ciągłości, to drugie sygnalizuje odnowienie obietnicy. A zatem hebrajskie *b'rit chadasza*, któremu odpowiada greckie *kainos diathēkē*, ma sens „odnowionego przymierza”. Por. tamże, s. 935.

²³ Przedrostek „dia” nie wskazuje tu na diadę, lecz na zapośredniczenie.

²⁴ M. Buber, *Gottesfinsternis. Betrachtungen zur Beziehung zwischen Religion und Philosophie*, w: tenże, *Werke*, Bd. 1, *Schriften zur Philosophie*, Kösel-Verlag, München-Heidelberg 1962, s. 20-21.



ale też wychowawcze, nie przebiega jedynie na poziomie tego, co zewnętrzne, fa-sadowe, lecz angażuje to, co egzystencjalne, a zatem to, co dotyczy interpersonalnego spotkania. W osobowym spotkaniu, w odróżnieniu od przedmiotowego napytania, ważna jest jego bezpośredniość²⁵. Relacja religijna ma miejsce dopiero wtedy, gdy wyraża się spotkaniem i gdy uczestniczący w niej człowiek staje wobec Boga „twarzą w twarz”, tzn. jako „cały”, „autentyczny”, „wypróbowany”, a zarazem „niepodzielony”, czyli niezrelatywizowany do którejś z ról podejmowanych w społeczno-kulturowym spektrum²⁶. Tylko taka postawa i takie zaangażowanie – będące *dia-logiem*, czyli o tyle bezpośrednie, że nie angażujące żadnego spośród pozaosobowych mediów – daje człowiekowi możliwość odnajdywania się w relacji religijnej, czyli bycia w świetle świadectwa. Fenomen świadectwa nie występuje w „dialogu” zawężonym do przekazu informacji lub wymiany poglądów. Rzeczywisty dialog wymaga osobowego uczestnictwa, otwierania się na wartości, których ostatecznym gwarantem jest wartość bycia osobą. Takie doświadczenie, będące dialogicznym darem i świadectwem, dokonuje się w dialogu religijnym, którego oś tworzą zwracające się do siebie osoby. Składają one świadectwo *o sobie i wobec siebie*. To dlatego myślenie dialogiczne bywa określane jako myślenie „według świadectwa świadków”²⁷. Relacja religijna, jako odniesienie człowieka do Boga – poprzedzone Boskim odnalezieniem człowieka i wezwaniem go, dokonany w sposób imienny i osobisty – nie tylko wyraża się dialogiem, ale jest nim, stanowi jego istotę i źródło, wyznacza jego pierwotny i fundamentalny sens. Jednak również w obszarze relacji między wychowankiem i wychowawcą – o ile relacje te prowadzić mają do sukcesu, to znaczy do rozpoznania aksjologicznej hierarchii, ufundowanej na tym, co osobowe i zakorzenione w transcendencji osobowego Boga – ranga dialogu jest niekwestionowana. Można zatem odważyć się na postawienie dwóch konkluzji dotyczących religii i wychowania: religia, która przestaje być dialogiem, ztraca siebie, zaś wychowywanie ignorujące dialog skazane jest na porażkę. Odpowiednio też, wychowywanie, które uwrażliwia na dialogiczną współobecność – choćby właśnie taką, której modelowego przykładu dostarcza relacja religijna – otwiera przed wychowankiem najcenniejszą z perspektyw. Nie tylko wdraża do rozumienia, czym jest osobowa egzystencja, ale też przygotowuje do pełnego w niej uczestnictwa.

²⁵ Słowo „bezpośredniego” jest nieprzypadkowe. Istnieją bowiem takie spotkania, które, będąc międzyosobowe, są zarazem zapośredniczone np. sztuką. Por. A. Nowicki, *Spotkania w rzeczach*, PWN, Warszawa 1991.

²⁶ M. Buber, *Abraham der Seher*, w: tenże, *Werke*, Bd. 2, *Schriften zur Bibel*, Kösel-Verlag, München-Heidelberg 1964, s. 873-893; por. W.P. Glinkowski, *Człowiek – istota spoza kultury. Dialogika Martina Bubera jako podstawa antropologii filozoficznej*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2011, s. 188-193.

²⁷ J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1993, s. 366.

Krzysztof Pilarz

Doktor nauk humanistycznych, pedagog, certyfikowany specjalista terapii uzależnień, terapeuta rodzinny, biegły sądowy ds. uzależnień i religioznawstwa, terapeuta TSR, teolog biblijny oraz przewodnik po Ziemi Świętej. Adiunkt na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Interesuje się ludzką duchowością i relacją pomiędzy nią a wychowaniem i rozwojem człowieka. Autor książek z zakresu qumranologii: *Wychowanie we wspólnocie z Qumran* (2013) oraz *Pneumatologia qumrańska* (2015). Posiada szesnastoletnie doświadczenie w pracy psychoterapeutycznej w instytucjach pomocowych oraz stacjonarnych i ambulatoryjnych ośrodkach leczenia uzależnień. Założyciel innowacyjnego Centrum Terapii i Rozwoju Ekoterapia (ekoterapia.com), świadczącego pomoc terapeutyczną oraz profesjonalne szkolenia w oparciu o antropologię chrześcijańską.





Rodzina w tyglu ideologii i religii. „Nowoczesna” religijność i jej wpływ na kształtowanie postawy dialogu

FAMILY IN IDEOLOGY AND RELIGION. “MODERN” RELIGIOSITY AND ITS
INFLUENCE ON FORMATION OF THE DIALOGUE SETTING

FAMIGLIA IN IDEOLOGIA E RELIGIONE. RELIGIOSITÀ “MODERNA” E SUE
INFLUENZE SULLA FORMAZIONE DELL’ATTEGGIAMENTO DIALOGICO

Summary

The subject of the article shows that in the last few decades huge changes in civilization have occurred in Western Europe, also in the religious and axiological sphere. That is why there is a relationship between the so-called “modern” European religiosity and the human’s ability to engage in dialogue - mainly in marriage and family. The presented contents show the viewpoint of a practicing addiction therapist and family therapist on education for dialogue. The aim of the work is to present a reflection on the effects of change in the perception of religion over the last few decades in dialogue education within marriage. Thanks to the triangulation method (combining several research methods to obtain the most reliable results), data were collected from the point of view of a complex research perspective - a pedagogue, a family therapist and a biblical theologian.

Keywords: Dialogue, religion, religious systems, family education, family, marriage

Sommario

L’articolo descrive a grandi linee i rapidi cambiamenti di civiltà avvenuti in Europa occidentale, negli ultimi decenni, nell’ambito religioso e assiologico. Per questo si evidenzia un legame tra la cosiddetta religiosità europea “moderna” e l’impegno dell’uomo nel favorire il dialogo - principalmente nella famiglia. Per l’educazione al dialogo l’Autore, si avvalso dell’esperienza di un terapeuta e di un terapeuta familiare per documentare come, negli ultimi decenni il dialogo abbia apportato un cambiamento nell’educazione, nella religione e in famiglia. I dati della ricerca pedagogica, terapeutica familiare e teologico biblica sono stati raccolti applicando il metodo della triangolazione (combinazione di diversi metodi di ricerca).

Parole chiave: dialogo, religione, sistemi religiosi, educazione familiare, famiglia, matrimonio

Streszczenie

Treść artykułu ukazuje, iż w ciągu ostatnich kilku dziesięcioleci w Europie Zachodniej nastąpiły ogromne zmiany cywilizacyjne, także w sferze religijnej i aksjologicznej, dlatego istnieje związek między tak zwaną „nowoczesną” religijnością europejską a ludzką umiejętnością angażowania się w dialog – głównie w małżeństwie i rodzinie. Prezentowane założenia pokazują punkt widzenia praktykującego terapeuty uzależnień i terapeuty rodzinnego w zakresie edukacji do dialogu. Celem pracy jest przedstawienie refleksji na temat skutków zmiany postrzegania religii w ciągu ostatnich kilku dekad w wychowaniu do dialogu w małżeństwie. Dzięki metodzie triangulacji (łączącej kilka metod badawczych w celu uzyskania najbardziej wiarygodnych wyników) zebrano dane z perspektywy badawczej – pedagoga, terapeuty rodzinnego i teologa biblijnego.

Słowa kluczowe: dialog, religia, systemy religijne, edukacja rodzinna, rodzina, małżeństwo

Wprowadzenie

Na przestrzeni ostatnich kilkudziesięciu lat w Europie Zachodniej dokonały się ogromne zmiany cywilizacyjne, głównie dotyczące sfery religijnej czy, patrząc szerzej, aksjologicznej. W niniejszym artykule przedstawię zależność pomiędzy tak zwaną „nowoczesną” religijnością europejską a zdolnością człowieka do podejmowania dialogu – głównie w małżeństwie, które jest zaczątkiem podstawowej komórki społecznej, jaką jest rodzina. Chcę zaprezentować kilka uwag z punktu widzenia praktykującego specjalisty terapii uzależnień i terapeuty rodzinnego, na co dzień pracującego ze znajdującymi się w stanie kryzysu małżonkami i rodzinami, a zarazem teologu biblijnego.

Za punkt wyjścia proponuję Czytelnikowi refleksję nad interesującym zagadnieniem. Jeszcze nigdy w dziejach ludzkości nie było tak wielu specjalistów zajmujących się szeroko rozumianą pomocą psychologiczną. Moda na korzystanie z usług indywidualnego terapeuty czy coacha, kilkadziesiąt lat temu zapoczątkowana w Stanach Zjednoczonych Ameryki, obejmuje już nie tylko kraje anglosaskie czy zachodnioeuropejskie, ale daje się też zauważyć w Europie Środkowej, w tym w Polsce. Obserwuje się obecnie bardzo duże zainteresowanie psychologią i psychoterapią, a rynkowa oferta świadczenia usług tego rodzaju z roku na rok jest coraz bogatsza, obejmując nie tylko profesjonalne i oparte na solidnych badaniach gabinety i ośrodki, ale też ogromną paletę usług parapsychologicznych, mocno związanych z ezoteryką i nurtem New Age. Tak duże zainteresowanie ludzkim zdrowiem i kondycją psychiczną suponowałoby wniosek, że liczba chorób i za-

burzeń psychicznych powinna być relatywnie niższa niż jeszcze kilkadziesiąt lat temu. Okazuje się jednak, że według przeprowadzanych na szeroką skalę badań stan zdrowia psychicznego populacji europejskiej jest bardzo zły. Niech przykładem będzie tu Polska, w której blisko jedna czwarta społeczeństwa wykazuje cechy upoważniające do postawienia diagnozy zaburzeń depresyjnych lub uzależnienia¹. W krajach o najwyższym przychodzie brutto na mieszkańca wskaźnik zadowolenia z życia (wskaźnik szczęśliwości) jest na poziomie niższym niż w krajach zdecydowanie uboższych. Trwałość związków małżeńskich, pomimo niemalże powszechnego dawania sobie przez partnerów czasu na tzw. „dopasowanie”, jest zdecydowanie niższa niż poprzednich pokoleń, które takiego czasu wzajemnego próbowania i sprawdzania siebie nie praktykowały². Powyższe czynniki to tylko niektóre spośród skłaniających do podjęcia dyskusji na temat zaprezentowany w tytule.

Cel pracy

Celem pracy jest zaprezentowanie refleksji na temat skutków, jakie w wychowaniu do dialogu w małżeństwie powodować może obserwowana na przestrzeni ostatnich kilkadziesiąt lat zmiana postrzegania religii w kulturze zachodnioeuropejskiej.

Metoda

Dla przedstawienia moich refleksji użyję metody triangulacyjnej, rozumianej w naukach społecznych jako łączenie kilku metod badawczych w celu uzyskania jak najbardziej miarodajnych wyników. Triangulacja w niniejszej pracy dotyczy zarówno sposobu zbierania danych (analiza literatury oraz obserwacja) jak też złożonej perspektywy badawczej – pedagoga, terapeuty rodzinnego oraz teologa biblijnego.

¹ Zob. stronę projektu EZOP, badającego epidemiologię zaburzeń psychiatrycznych i dostępność psychiatrycznej opieki zdrowotnej w Polsce za pomocą kwestionariusza CIDI (Composite International Diagnostic Instrument): <http://www.ezop.edu.pl/> (dostęp 1.03.2018).

² W Polsce interesujące wnioski z badań opublikowało Centrum Badań Opinii Społecznej (CBOS), *Kontrowersje wokół różnych zjawisk dotyczących życia małżeńskiego i rodzinnego. Komunikat z badań*, Warszawa 2008, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2008/K_054_08.PDF (dostęp 4.03.2018).

Na użytek niniejszego artykułu przyjmuję następujące tezy wstępne, które, jak się spodziewam, doprowadzą nie tylko do uzasadnienia ich w dalszej części artykułu, ale wypracowania nowych wniosków do dalszej dyskusji:

1. Klasyczne, scholastyczne rozumienie religijności zostało w społeczeństwie europejskim, określanym niejednokrotnie jako postchrześcijańskie, zastąpione przez nowy model religijności, wywodzący się z postmodernistycznej koncepcji rzeczywistości, człowieka i poznania.

2. „Nowoczesna” religijność ma destrukcyjny wpływ na trwałość małżeństwa i rodziny, gdyż

3. „Nowoczesna” religijność nie kształtuje w członkach rodziny postawy autentycznego dialogu i zrozumienia.

Opracowanie

W dyskusji nad relacją pomiędzy małżeństwem i rodziną a religią czy religijnością przyjąć można podwójną optykę. Pierwszy jej element nazywałbym tradycyjnym, podczas gdy drugi – nowoczesnym. W optyce tradycyjnej należałoby wyjść od klasycznego definiowania pojęć, tak więc ustalono by na bazie porównania zakres znaczeniowy interesujących, kluczowych pojęć: małżeństwa, rodziny, ideologii oraz religii. Gdyby ktokolwiek chciał zrobić to wyczerpująco, z łatwością zauważyłby, że maksymalna objętość artykułu szybko by się wyczerpała, a nawet nie zbliżyłby się do ukazania wszystkich niuansów poszczególnych definicji. Proponuję wobec tego, aby zastosować się do pożytecznej zasady tzw. „brzytwy Ockhama” i nie mnożyć bytów ponad potrzeby. Miałem tego dokonać od razu kilku konkluzji, opierając się na poczynionych już, obszernych studiach komparatystycznych.

Małżeństwo i rodzina, pomimo różnic w szczegółowym rozumieniu tych instytucji, są zasadniczo postrzegane jako bardzo ważne elementy struktury społecznej, chociaż w nierównym stopniu. O ile w klasycznym ujęciu, a mam tu na myśli obowiązującą jeszcze do niedawna antropologię chrześcijańską, małżeństwo poprzedzało rodzinę i stanowiło jej fundament jako nierozzerwalny związek mężczyzny i kobiety, to obecnie jego związek z rodziną może być incydentalny i niekonieczny. Niesie to za sobą bardzo poważne konsekwencje społeczne, jak też mocno komplikuje jakiekolwiek działania prawne dotyczące rodziny. Dlaczego? W sytuacji, kiedy fundamentem rodziny jest małżeństwo, a więc związek mężczyzny i kobiety, stosunkowo

łatwo jest wskazać na elementy składowe rodziny. Zarówno mężczyzna jak i kobieta charakteryzują się odpowiadającym ich płci konstruktowi psychofizycznemu, na który składają się takie elementy, jak cechy płciowe, gospodarka hormonalna, zdolności poznawcze, a także elementy przypisywane do świata społecznego, wśród których wymienić trzeba przede wszystkim role płciowe³. Relacje pomiędzy mężczyzną a kobietą w małżeństwie to zagadnienie precyzyjnie określone i jako takie doczekało się wielu opracowań zarówno profesjonalnych, jak i popularnonaukowych, stanowi też ono obiekt zainteresowań wielu nauk poważnie zajmujących się rodziną (dziedzin lub dyscyplin familiologicznych). Ze względu na to, że w społeczeństwie konserwatywnym istnieje powtarzający się cykl przyczynowo-skutkowy (małżeństwo tworzy rodzinę, z kolei w rodzinie kolejne pokolenie przygotowuje się do małżeństwa itd.), możliwa jest solidna, naukowa analiza rodziny na każdym etapie jej rozwoju. Ów cykl przyczynowo-skutkowy niesie ze sobą jeszcze jedną ważną informację: to właśnie w rodzinie, jako grupie podstawowej, pierwotnej i zarazem grupie odniesienia, następuje wychowanie człowieka, przekazywanie mu zasadniczego modelu życia, kształtowanie, pośród wielu innych, sfery aksjologicznej i społecznej. W takim aspekcie rodzina rzeczywiście może być postrzegana jako podstawowa komórka społeczna, która jest punktem odniesienia do bardziej rozbudowanych i skomplikowanych struktur.

Sytuacja dotycząca rodziny mocno się komplikuje, kiedy oderwie się ją od naturalnego związku mężczyzny i kobiety i przejdzie na grunt zapowiadanej nowej optyki. Owszem, w dalszym ciągu w Europie podkreśla się tezę wywodzoną od Augusta Comte'a, że rodzina jest podstawową i najważniejszą komórką społeczną, na której opiera się społeczeństwo, ale pojawia się przy tym poważny problem z jej zdefiniowaniem. Jak podkreśla M. Plopa, współcześnie od strukturalnego postrzegania rodziny przechodzi się do jej opisywania w kategoriach komunikacyjnych⁴. Niesie to ze sobą poważne trudności metodologiczne w planowaniu działań na rzecz rodziny. O ile rodzina rozumiana strukturalnie jest instytucją, którą można opisywać obiektywnie bez większych zastrzeżeń, o tyle kategorie komunikacyjne czy, szerzej,

³ Na marginesie należy dodać, że nie wszystkie role płciowe będą związane z konstruktem społeczno-kulturowym, gdyż wiele ich elementów wynika bezpośrednio z pierwotnych uwarunkowań płciowych, np. większe skupienie się kobiet na relacjach interpersonalnych czy silniejsza koncentracja mężczyzny na sferze seksualnej z przypisywaniem mniejszego znaczenia aspektom emocjonalnym.

⁴ Zob. M. Plopa, *Rodzina u progu trzeciego tysiąclecia: perspektywa badań*, w: *Człowiek u progu trzeciego tysiąclecia*, t. 3, red. M. Plopa, Elbląg 2009, s. 229.



emocjonalno-komunikacyjne, charakteryzują się dużą subiektywnością i labilnością. Używanie ich jako dominujących w dyskursie naukowym oraz prawnym nad rodziną doprowadzić może do kuriozalnej sytuacji, w której podstawowa komórka społeczna staje się komórką niedefiniowalną, amorficzną, względną, uniemożliwiając konkretne, poważne próby budowania na niej innych konstruktów społecznych. Tymczasem powstawanie i trwałość społeczeństw, a więc między innymi ustrój społeczny i model relacji międzyludzkich z wszystkimi instytucjami z nim związanymi, zależne są od pewnych ustalonych czynników. Intuicję dotyczącą tych czynników miał August Comte, który, chociaż generalnie był pozytywistycznego nastawienia, na pytanie: „Co sprawia, że społeczeństwo nie rozpada się, w miarę jak staje się coraz większe, bardziej złożone, zróżnicowane, wyspecjalizowane i podzielone?”, odpowiadał, że muszą powstać wspólne, powszechnie uznane idee i przekonania, *consensus universalis*, aby dać społeczeństwu „uniwersalną” moralność⁵. Odnosząc się do metafory budowania domu: nie sposób jest wznieść budowli, jeżeli nie ma się fundamentów. W tym wypadku chodzi o konkretną bazę pojęciową, możliwie precyzyjną nomenklaturę, która w każdej poważnej refleksji, nie tylko naukowej, jest czynnikiem niezbędnym do wypracowania weryfikowalnej metodologii. Doskonałym przykładem rozmytej definicji jest zaproponowana przez F. Adamskiego, dla którego rodzina w szerokim rozumieniu to „duchowe zjednoczenie szczupłego grona osób skupionych we wspólnym ognisku domowym aktami wzajemnej pomocy i opieki, oparte na wierze w prawdziwą lub domniemaną łączność biologiczną, tradycję rodzinną i społeczną”⁶. Zwróćmy uwagę, że w parze z wieloznacznością tej definicji idzie dwukrotne odwołanie się do sfery duchowej. Pierwsze dotyczy „duchowego zjednoczenia”, natomiast drugie – „wiary w coś prawdziwego lub domniemanego” (sic!). Tym samym rodzina, będąc w nowoczesnym ujęciu tworem niedookreślonym, wiązana jest ze sferą duchową, chociaż jej także brakować będzie obiektywnych punktów odniesienia.

Przechodząc do duchowości, znów proponuję odnieść ją do ujęcia klasycznego (konserwatywnego) oraz nowoczesnego. Nie będę tu przytaczał definicji religijności czy duchowości⁷, zwrócę jednak uwagę na to, że generalne rozumienie tych zagadnień, funkcjonujące przez ostatnie dwa tysiące lat w Europie Zachodniej, odnosiło człowieka do relacji z Bogiem, który był

⁵ J.H. Turner, *Socjologia. Koncepcje i ich zastosowanie*, tłum. z angielskiego E. Różalska, Poznań 1998, s. 10.

⁶ F. Adamski, *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Kraków 2002, s. 31.

⁷ Obszernie pisze na ten temat A. Bronk, *Podstawy nauk o religii*, Lublin 2003, s. 103-127.



postrzegany bardzo konkretnie, jako Twórca całego świata i funkcjonujących w nim praw. Człowiek, rozwijając swoją duchowość, ukierunkowywał się na Boga, odnajdując tym samym prawdę o sobie, poznając istotę własnego człowieczeństwa, ucząc się rozróżniania dobra i zła. Źródłem poznania, szczęścia, życia, prawdy, miłości był Bóg. Doskonale rolę relacji człowieka do Boga ujął św. Jan Paweł II w Warszawie w 1979 r. „Człowieka [...] nie można do końca zrozumieć bez Chrystusa. A raczej: człowiek nie może siebie sam do końca zrozumieć bez Chrystusa. Nie może zrozumieć ani kim jest, ani jaka jest jego właściwa godność, ani jakie jest jego powołanie i ostateczne przeznaczenie”⁸. W ten sposób w całej kulturze chrześcijańskiej człowiek był definiowany poprzez sacrum, stworzenie było odbiciem swojego Stwórcy, co miało bezpośrednie przełożenie na refleksję nie tylko teologiczną, ale także – w wymiarze społecznym i moralnym – antropologiczną. Antropologia wywodząca ludzki byt od osobowego Stwórcy podkreślała znaczenie ludzkiego wymiaru osobowego, czego wyrazem jest chociażby personalizm⁹. Ten wymiar osobowy, mający zakorzenienie w miłości Boga, najpełniej wyrażonej w życiu, męce, śmierci i zmartwychwstaniu Jezusa Chrystusa, miał niezwykle istotne konsekwencje pedagogiczne. Chrześcijaństwo nie tylko precyzowało, kim jest człowiek i skąd (od Kogo) pochodzi, ale też ku czemu (a właściwie – Komu) zmierza, rysując bardzo konkretną teleologię¹⁰. Widziana w tej perspektywie droga małżeńska i rodzinna stanowiła niełatwe powołanie, w którym mężczyzna i kobieta zapraszali do swojego życia Boga i tworzyli w sakramencie trwałą,

⁸ Jan Paweł II, *Homilia z 2 czerwca 1979 na ówczesnym Placu Zwycięstwa (dziś Placu Piłsudskiego) w Warszawie*, http://www.jp2w.pl/pl/23509/0/Homilia_w_czasie_Mszy_sw_na_Placu_Zwyciestwa.html (dostęp 24.02.2018).

⁹ Jak podaje A. Bronk (*Podstawy nauk o religii*, s. 110, przyp. 21), jeden z prekursorów socjologii, Max Scheler, „ograniczał pojęcie religii do religii personalistycznych: religia zaczyna się tam, gdzie istnieje osobowy Bóg”.

¹⁰ Pisze o tym św. Tomasz podczas rozważania zagadnienia religijności w S.th. 2-2, qu. 81: „religia oznacza właściwie stosunek do Boga, gdyż z Nim głównie mamy się wiązać, jako z niezłomną Praprzyczyną, do Niego ma się stale zwracać nasz wybór jako do ostatecznego celu i Jego mamy odzyskać przez wiarę i jej wyznawanie, jeśliśmy Go przez grzech utracili”, chociaż zaznacza przy tym, że w szerokim (ale nie właściwym) znaczeniu wyrazu religia odnosi się on także do stosunków z innymi ludźmi. Polski przekład za: św. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, t. 19, *Religijność (2-2, qu. 81-100)*, przetłumaczył i objaśnieniami zaopatrzył O. F.W. Bednarski, słowo wstępne S. Wyszyński, Londyn 1971, s. 9-11 (wersja online: http://katedra.uksw.edu.pl/suma/suma_19.pdf (data dostępu 24.02.2018)). Podobną definicję przytacza Z. Zdybicka: „Religia jest realną, osobową i dynamiczną relacją człowieka do osobowego Absolutu (Boga), od którego człowiek jest zależny w myśleniu i działaniu i który jest – jako Dobro Najwyższe – ostatecznym celem życia ludzkiego”. Z.J. Zdybicka, *Człowiek i religia. Zarys filozofii religii*, Lublin 1993, s. 302.



nierozerwalną aż do śmierci wspólnotę uczenia się wzajemnej miłości – miłości trudnej, gdyż obejmującej całe osobowe spektrum egzystencji dwóch osób. Tym samym małżeństwo było zasadniczą szkołą miłości prawdziwej, opierającej się nie tylko na emocjach i uczuciach, ale świadomym, wolnym, ludzkim wyborze. Miłość ta była zarazem miłością płodną, otwartą na jeden z największych darów danych ludzkości przez Boga i zawartą w Jego pierwszych słowach skierowanych do ludzi w Edenie, będących zarazem ich pierwszym błogosławieństwem: „Bóg im błogosławił, mówiąc do nich: «Bądźcie płodni i rozmnażajcie się, abyście zaludnili ziemię i uczynili ją sobie poddaną»”¹¹.

Do tej pory może zdziwić Czytelnika używanie czasu przeszłego, uważam jednak, że jest on uzasadniony w opisywaniu obecnego trendu europejskiego, w którym tak zwane „europejskie wartości” są w sposób metodyczny oddzielane od sfery chrześcijańskiej. Jednocześnie naturalna skłonność człowieka do religijności, wyrażona chociażby w słowach Mircei Eliadego: „Człowiek bez religii nie byłby już człowiekiem”¹², nie pozwoliła wyrugować tej rzeczywistości z ludzkiego życia, zmieniła natomiast jej formę. Pluralizm światopoglądowy z jednej strony deprecjonuje klasyczne formy religijności, z drugiej promuje zjawiska quasi-religijne, które określić można jako „religie niereligijne”, gdyż odnoszą się one do sfery duchowej, a nawet transcendentalnej, ale z pominięciem bóstwa jako Istoty konkretnej i osobowej¹³. W efekcie powstaje mnóstwo nowych ruchów „religijnych” i sekt, korzystających selektywnie z dorobku religijnego różnych ludzkich kultur i praktycznie dowolnie go modyfikujących i dopasowujących do własnych potrzeb bądź wyobrażeń¹⁴.

¹¹ Rdz 1,28 (cyt. za: *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu* (tzw. *Biblia Tysiąclecia*), wyd. 5, Poznań 2002).

¹² Zob. A.B. (inicjały nierozwinięte), *Słowo od Wydawcy. Człowiek – dzieje – sacrum – religia*, w: M. Eliade, *Historia wierzeń i idei religijnych*, t. 1, *Od epoki kamiennej do misteriów eleuzyńskich*, tłum. z francuskiego S. Tokarski, Warszawa 1997, s. V-XX (cyt. s. V).

¹³ Poczynię w tym miejscu ważne zastrzeżenie: pisząc o deprecjonowaniu klasycznej religijności, mam na myśli przemiany zachodzące na gruncie tradycyjnie chrześcijańskim, który ulega różnym formom wypaczenia i laicyzacji. Osobną kwestią są religie, które niejako z założenia nie posługują się koncepcją osobowego Absolutu czy podmiotu, jak buddyzm czy sintoizm. Ze względu na inny krąg kulturowy oraz odrębną koncepcję człowieka i społeczeństwa analizy zawarte w niniejszym artykule nie mają tu przełożenia.

¹⁴ Zjawisko nowych ruchów religijnych i sekt jest obiektem zainteresowań działającej na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu Pracowni Dokumentacji i Badań Alternatywnych Ruchów Religijnych i Parareligijnych. Efektem prac tej jednostki jest m.in. gruntowna analiza oficjalnych dokumentów dotyczących tego tematu: I. Kamiński, *Sekty i nowe ruchy religijne w oficjalnych dokumentach. Klasyfikacja, analizy, komentarz i teksty źródłowe*, wyd. 2 (poszerzone, poprawione i uzupełnione), Toruń 2011, ss. 392.

W dyskusji nad pluralizmem, w tym wypadku pluralizmem religijnym, warto jest przytoczyć jego rozumienie według Alana Race'a. Race w dyskusji nad wielością religii używa trzech terminów: ekskluzywizmu, inkluzywizmu i pluralizmu. Ekskluzywizm zakłada, że tylko jedna religia jest prawdziwa, a wszystkie inne są fałszywe. Inkluzywizm przedstawia łagodniejsze stanowisko – istnieje jedna religia prawdziwa, ale inne mogą mieć jakieś elementy prawdy. Pluralizm wreszcie w rozumieniu Race'a to stanowisko, że żadna religia nie może sobie przypisywać obiektywnej prawdy. Jeszcze dalej w dyskusji na temat obiektywności religii idzie Philip Quinn z jego koncepcją redukcyjnego naturalizmu, według której wszystkie religie są fałszywe jako wynik złożonych, psychologiczno-socjologicznych mechanizmów projekcji.

I bez owego pluralizmu relacja pomiędzy postrzeganiem małżeństwa a jego interpretacją w kluczu religijnym, i to w generalnie zunifikowanej kulturze chrześcijańskiej, doczekała się szeregu różnych interpretacji. W Kościele Rzymskokatolickim małżeństwo jest sakramentem, który przewyższa łaską starotestamentowe związki małżeńskie, gdyż „wyobraża nierozzerwalny związek Chrystusa z Kościołem”¹⁵. Głównymi argumentami biblijnymi na poparcie tej tezy są słowa Jezusa z Mt 19, 6 („Co Bóg złączył, człowiek niech nie rozdziela”; por. Rdz 2, 23) oraz Ef 5, 21-33, gdzie relacja męża i żony porównana jest do relacji Chrystusa i Kościoła. Według nauki katolickiej cudzołóstwo, do którego nawiązuje Jezus w Mt 19, 9, także nie upoważnia do rozwodu, a dotyczy to nawet strony skrzywdzonej; rozejście się małżonków jest bowiem związane z ryzykiem kolejnego grzechu cudzołóstwa¹⁶.

Inaczej ma się sprawa małżeństwa w Kościele Ewangelicko-Augsburskim. Małżeństwo nie jest w nim postrzegane jako sakrament, gdyż według tego Kościoła wpisuje się ono w porządek stworzenia, a nie odkupienia, poza tym dopuszcza się rozwód z powodu nierządu („porneia” w Mt 19, 9), rozumiejąc go głównie jako zdradę małżeńską. Jak podaje Ewa Biernaczyk, „okoliczności usprawiedliwiające rozerwalność węzła małżeńskiego są następujące: zdrada małżeńska, impotencja płciowa, ustawiczne odmawianie współżycia seksualnego, opuszczenie przez współmałżonka, zły charakter partnera, maltretowanie współmałżonka bądź odstępstwo przez jedną ze

¹⁵ Zob. wybór doktrynalnych wypowiedzi Kościoła na temat małżeństwa w: *Breviarium fidei. Wybór doktrynalnych wypowiedzi Kościoła*, oprac. S. Głowa, I. Bieda, Poznań 1998, s. 499-513 (cyt. s. 502, z Dekretu dla Ormian z 1439 r., który został promulgowany podczas XVII Soboru Powszechnego we Florencji (1438-1445)).

¹⁶ Zob. Sobór Trydencki, sesja XXIV (1563), kan. 7, w: *Breviarium fidei*, s. 505.

stron od protestanckiej wspólnoty religijnej”¹⁷. Dyskusję nad pluralizmem religijnym w kontekście małżeństwa i rodziny przypisać można do szerszego zjawiska, jakim jest dyskurs pomiędzy kulturą monocentryczną a pluralistyczną. W ramach kultury monocentrycznej mieści się chrześcijański fundamentalizm religijny, różnie rozumiany, chociaż zazwyczaj opisywany pejoratywnie¹⁸. Jego cechami w aspekcie społecznym (pominę tu kwestie teologiczne) są według krytyków: tradycjonalizm objawiający się negowaniem wybranych elementów nowożytności z jednoczesnym i selektywnym gloryfikowaniem fragmentów przeszłości oraz radykalny patriachalizm, na który składa się patriarchalny kształt rodziny, patriarchalny autorytet i dualizm płci¹⁹. Zwłaszcza ten ostatni jest często krytykowany przez ideologów queer jako anachroniczny kulturowo i generalnie niezależny od płci biologicznej, co przeczy najbardziej podstawowej wiedzy biologicznej dotyczącej istoty ludzkiej, w tym danym medycznym dotyczącym budowy mózgu²⁰. Tęgo typu głosy są jednak wyrazem interesującej zmiany w postrzeganiu nie tylko relacji międzyludzkich, ale relacji człowiek – Bóg, które przekłada się bezpośrednio na elementarne przygotowanie człowieka do dialogu.

Zaproponuję teraz trzy modele relacji pomiędzy człowiekiem a religią, które są wyrazem zasygnalizowanych już w tym artykule zmian wynikających z przejścia od monocentryzmu do pluralizmu.

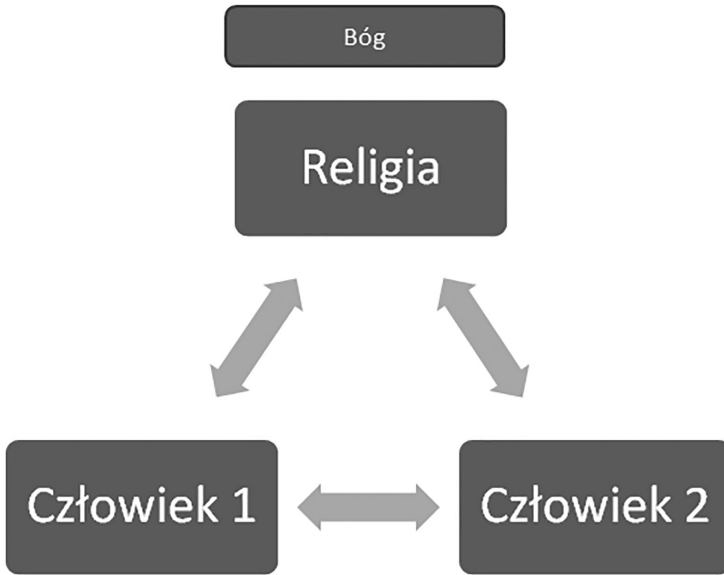
¹⁷ E. Biernaczyk, *Współczesny model małżeństwa i rodziny w społecznym nauczaniu Kościołów rzymskokatolickiego i ewangelicko-augsburskiego oraz w ujęciu świadków Jehowy*, praca magisterska napisana pod kierunkiem prof. A. Wachowiak, Zielona Góra 2010. Tekst dostępny online: <http://model-rodziny.eprace.edu.pl/> (dostęp 24.02.2018).

¹⁸ Szerzej na ten temat: Z. Chlewiński, *Fundamentalizm*, w: *Religia. Encyklopedia PWN*, red. T. Gadacz, B. Milerski, t. 10, CD ROM (edycja elektroniczna).

¹⁹ Por. B. Hooks, *Understanding Patriarchy*, <http://imagineborders.org/pdf/zines/UnderstandingPatriarchy.pdf> (dostęp 24.02.2018). Zob. interesujący głos na ten temat: Z. Stawrowski, *Konserwatyzm a religia chrześcijańska*, w: *Religia i konserwatyzm: sprzymierzeńcy czy konkurenci?*, red. P. Mazurkiewicz, S. Sowiński, Wrocław 2004, s. 31-39, wersja elektroniczna: <https://fundacja-republikanska.org/2012/04/konserwatyzm-a-religia-chrzescijanska/> (dostęp 1.03.2018).

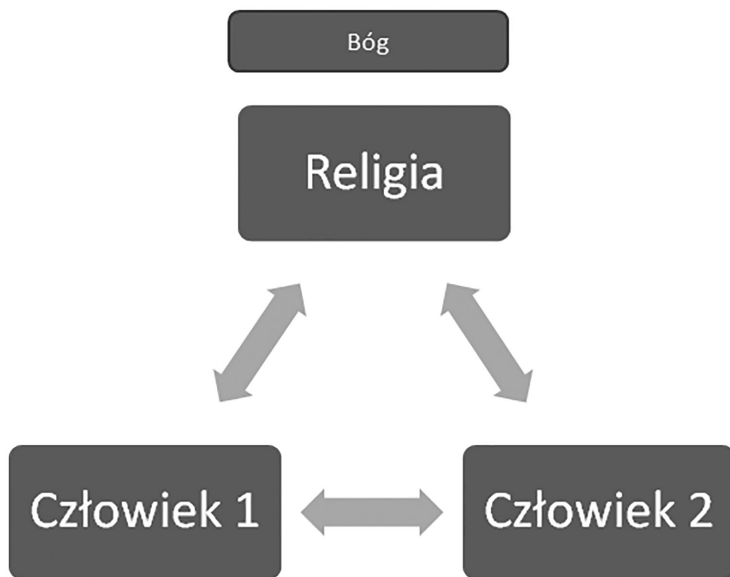
²⁰ Zob. A. Moir, D. Jessel, *Płeć mózgu. O prawdziwej różnicy między mężczyzną a kobietą*, tłum. z angielskiego N. Kancewicz-Hoffman, Warszawa 2016.

Model 1. Religia w systemie monocentrycznym.



W zaprezentowanym modelu zakłada się, że istnieje jeden i jedyny Bóg, z którym nie ma bezpośredniego kontaktu. Jest on poznawany poprzez religię w szerokim jej rozumieniu – jako kult, doktryna, określona wizja rzeczywistości, antropologii, praw moralnych i etycznych etc. W takim ujęciu religia, usankcjonowana poprzez fakt pochodzenia od bóstwa (objawienie), stanowi punkt odniesienia dla kształtowania relacji międzyludzkich. W modelu tym każdy człowiek jest równy, ma ten sam status, każdy jest też zależny i zobowiązany do zajęcia konkretnego stanowiska wobec faktu istnienia religii i związanych z nią norm. Dialog, kiedy jego równouprawnieni uczestnicy mają wspólną wizję bóstwa (niezależnie od tego, czy się z nią zgadzają, czy też nie), powinien być nie tylko możliwy, ale stosunkowo prosty ze względu na wspólny aparat pojęciowy, a nade wszystko desygnat. W pracy terapeutycznej model ten może być użyty, gdy poszukuje się wspólnego punktu odniesienia dla jednostek zaangażowanych w dialog.

Model 2. Religia w umiarkowanym systemie pluralistycznym (inkluzywnym).



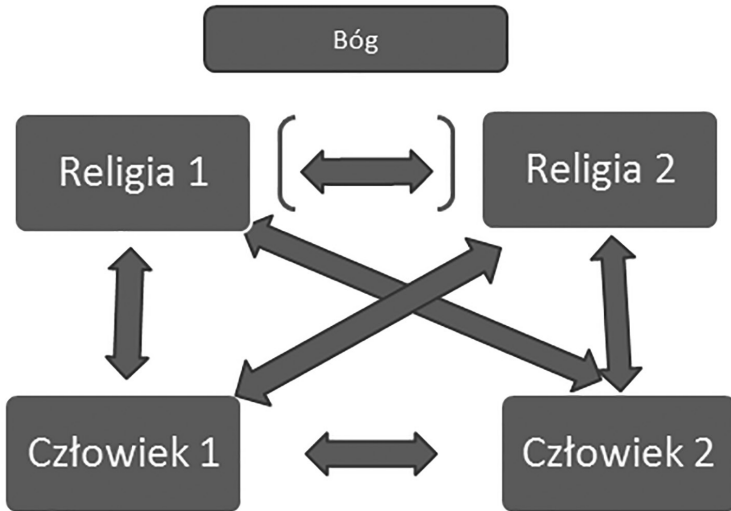
W tym modelu przyjąłem założenie, że umiarkowany pluralizm, w odróżnieniu od pluralizmu sensu stricte, znaczeniowo tożsamego z postmodernistyczną negacją obiektywnej prawdy, opiera się na wierze w istnienie tej prawdy, chociaż z większym dystansem podchodzi do możliwości dotarcia do niej. Podobnie jak w modelu nr 1 istnieją tu systemy religijne, ale jest ich więcej niż jeden, dlatego komunikacja i dialog są dużo bardziej skomplikowane. Dialog ten dokonywać się może nie tylko pomiędzy ludźmi (z odniesieniem się do odrębnych punktów odniesienia każdego z nich), ale też zauważyć można wzajemne przenikanie się wzajemnych wpływów i koncepcji religijnych, co może skutkować mniej lub bardziej złożonym synkretyzmem. Zasadniczo model ten zakorzeniony jest ciągle w nurcie konserwatywnym, w którym człowiek poznaje Boga poprzez religię i, odwrotnie, w którym Bóg poprzez religię daje się poznać człowiekowi.

Oba przedstawione modele mają kilka wspólnych cech, które umożliwiają w oparciu o nie konstruktywny dialog. Cechy te to:

- a) wiara w istnienie obiektywnej prawdy i nastawienie na jej poznawanie,
- b) odnoszenie się do określonych doktryn, dogmatów, światopoglądu (jest tu miejsce dla argumentów apologetycznych czy prozelickich),
- c) założenie, że istnieje sfera sacrum (istota boska, zbawienie, osiągnięcie pełni etc.).

Stawiam w tym miejscu tezę, że oba powyższe modele są obecnie zdezaktualizowane w kulturze zachodniej i zastąpione przez model, który określeń mianem „nowoczesnego”.

Model 3. Religia w „nowoczesności” po postmodernizmie²¹.



Model ten wywodzi się z nurtu postmodernistycznego. Nie nazwałem go postmodernistycznym, gdyż postmodernizm z jego czołowymi przedstawicielami (R. Rorty, M. Foucault, J. Derrida, Z. Bauman) teoretycznie neguje jakiegokolwiek roszczenia do posiadania obiektywnej prawdy, uważając ją za nieistniejącą i niemożliwą do określenia. Takie założenie sprawiało, że

²¹ Nawiązuję tutaj do tytułu pracy *Nowoczesność po ponowoczesności*, red. G. Dziamski, E. Rewers, Poznań 2007.



każdy miał prawo do swojego zdania i swojej „prawdy”, nie mógł jej jednak narzucać w żaden sposób innym. Postmodernistyczna filozofia okazała się w praktyce niemożliwa do zrealizowania, co było wynikiem podstawowego błędu logicznego popełnionego przez jego heroldów – założenie, że nie istnieje żaden obiektywny paradygmat samo w sobie było jednym z największych paradygmatów w dziejach. Społeczeństwo nie mogło uciec od zagadnienia prawdy i obiektywności, stąd też efektem postmodernizmu stała się interesująca ambiwalencja jednostki, która z jednej strony jest gotowa podważać prawdy innych, z drugiej – forsować własne. Model religii w „nowoczesności” różni się rozwiniętą bezpośrednio z postmodernizmu, ale jeszcze w nim nie całkiem sprecyzowaną, dyktaturą prawdy jednostki. To jednostka (na rysunku przedstawiona jako „Człowiek 2”) zajmuje miejsce Boga. Skutkuje to określaniem przez nią samą własnych norm i zasad (z zawłaszczeniem sobie prawa do oceny i modyfikacji już istniejących systemów), swobodą w określaniu dobra i zła, zastąpieniem obiektywizmu (z nacelną rolą rozumu) przez subiektywizm (z dominacją uczuć i emocji). Punktem odniesienia do rozwoju jednostki staje się nie jej powołanie, ale indywidualistycznie rozumiane szczęście, z towarzyszącym mu poczuciem kontroli nad rzeczywistością (propaganda sukcesu), samodzielnym określaniem sacrum, wreszcie – skrajnym egoizmem, który określić można też mianem selfizmu. Taki model zdecydowanie utrudnia, by nie powiedzieć bardziej dosadnie – uniemożliwia dialog, który powinien zmierzać do „uzgodnienia stanowisk, poglądów”. W aspekcie pedagogicznym bywa on nawet określany jako „postawa, czyli gotowość otwierania się na rozumienie, zbliżenie się i współdziałanie”²², a taka postawa wobec selfizmu jest trudna do osiągnięcia.

Ukazana w zaprezentowanych trzech modelach modyfikacja relacji pomiędzy człowiekiem a religią pozwala dostrzec kilka punktów zapalnych, które mają bezpośrednie przełożenie na życie rodzinne, jego kształt i trwałość. Religia w kulturze zachodniej była sposobem łączności z Bogiem. Obecnie wśród jej cech wskazać można:

- a) wyrażanie duchowości człowieka (rozumianej w dowolny sposób, także jako emocjonalną ekspresję),
- b) niechęć do jakiegokolwiek fundamentalizmu (bo wtedy jest przestrzegana jako niebezpieczna, zniewalająca, ograniczająca),
- c) prywatność (odrywanie religii od rzeczywistości społecznej),

²² G. Koć-Seniuch, *Dialog*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1 (A-F), red. T. Piłch i in., Warszawa 2003, s. 688-693. Por. M. Winiarski, *Dialog międzyludzki*, w: *Encyklopedia pedagogiczna...*, s. 693-698.

- d) podporządkowanie indywidualizmowi,
- e) dialog z Bogiem jest podporządkowany dialogowi z człowiekiem (a zwłaszcza z samym sobą),
- f) kategoria obiektywnej prawdy jest podporządkowana subiektywnej kategorii sumienia.

Zakończenie

W sensie ścisłym religia przestaje być religią, zamieniając się w twory parareligijne, takie jak szkoły medytacji²³, coaching (własne „ja” w centrum), wybiórczo używa się religii w wielu szkołach i koncepcjach psychologicznych i psychoterapeutycznych, ograniczając ją zazwyczaj do enigmatycznie rozumianej duchowości, której definicja jest bardzo labilna²⁴. Wreszcie, co ma duże znaczenie w kształtowaniu dialogu małżeńskiego i rodzinnego, zauważyć można brak konkretnej wizji człowieka (mężczyzny i kobiety) oraz związku małżeńskiego. Nowa religijność europejska jest więc zjawiskiem subiektywnym, zmiennym, skutkującym kryzysem tożsamości, a jednocześnie związanym z tzw. „poprawnością polityczną” i deklarowanymi wartościami europejskimi: wolnością, godnością i równością, które pozbawione stałych fundamentów aksjologicznych są w istocie terminami pustymi, dopasowywanymi do kontekstu na potrzeby chwili.

Na przeciwległym biegunie nowej religijności europejskiej znajduje się islam, który zdecydowanie wpisuje się w pierwszy zaprezentowany w tym artykule model. Więcej nawet – islam nie tylko jest religią fundamentalną, ale jest także projektem systemu społecznego, dla którego całkowicie obcy jest rozdział na rzeczywistość świecką i religijną. Zdegenerowany obraz quasi-religii europejskiej nie będzie poważnym partnerem do rozmowy dla islamu, gdyż zatracił podstawowy punkt odniesienia – Boga, którego miejsce zajął człowiek i jego subiektywny osąd. Remedium na tę sytuację byłoby ponowne intronizowanie Boga w religijności zachodnioeuropejskiej, przywrócenie religii potencjału tożsamościotwórczego (a jest on możliwy

²³ Nie mówię tu o medytacji będącej integralnym elementem znanych systemów religijnych i filozoficznych, a raczej o oderwanych od ich zasadniczego kontekstu praktykach obecnych w modzie na bycie „fit” i w zajęciach fitness.

²⁴ Zob. M. Jarosz, *Pojęcie duchowości w psychologii*, w: *Studia z Psychologii w KUL*, t. 16, red. O. Gorbaniuk, B. Kostrubiec-Wojtachnio, D. Musiał, M. Wiechetek, Lublin 2010, s. 9-22, wersja online: https://www.kul.pl/files/822/public/download/Jarosz_Marek.pdf (dostęp 1.03.2018).

dopiero w odniesieniu do wartości obiektywnych), wreszcie powrót od stawiania na pierwszym planie emocji do prawdy jako kategorii fundamentalnej. Umożliwi to odzyskanie, poprzez uporządkowanie sfery sacrum, spójnej wizji poszczególnych elementów zjawiska religii, które mają bezpośrednie przełożenie na szereg sfer wpływających na ludzkie życie, to jest:

- a) wiary (i wymiaru duchowego),
- b) doktryny (i wymiaru teoretycznego),
- c) kultu (i wymiaru praktycznego),
- d) wspólnoty (i wymiaru społecznego),
- e) norm moralnych (i wymiaru etycznego),
- f) zbawienia (i wymiaru eschatologicznego)²⁵.

W przypadku relacji pomiędzy religijnością a trwałością życia rodzinnego należy wskazać na jeszcze jeden aspekt, jakim jest umiejętność stawiania czoła kryzysom. Kryzys jest przez zdecydowaną większość psychologów traktowany jako istotny moment rozwoju, a stadia rozwoju psychospołecznego według Erika Eriksona na stałe weszły do kanonu podstawowej wiedzy psychologicznej i pedagogicznej²⁶. Ludzkie doświadczenia, takie jak cierpienie czy rozczarowanie, są nieodłącznym elementem życia i negowanie ich lub próba ucieczki przed nimi w idealistycznie postrzeganej tak religijność, jak i życie małżeńskie, uniemożliwia człowiekowi dotarcie do prawdy o sobie i o innych. Uniemożliwia także nie tylko duchowy, ale specyficznie ludzki rozwój, zwłaszcza skierowany na poznanie tego, czym jest prawdziwa Miłość – bezinteresownym darem z siebie.

²⁵ Lista tych elementów, nawiązująca do fenomenologii religii T. Dajczera, przytoczona za: R. Markowski, *Rozumienie chrześcijaństwa w badaniach ks. Tadeusza Dajczera w kontekście fenomenologii religii*, Warszawa 2013, s. 161.

²⁶ Zob. S.A. Rathus, *Psychologia współczesna: lepiej, więcej, przystępniej*, tłum. z angielskiego B. Wojciszke, Gdańsk 2004, s. 167. P.G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, tłum. z angielskiego E. Czerniawska, J. Łuczycy, J. Radzicki, J. Suchecki, Warszawa 1999, s. 185-186.

Jose Kurwachira

Profesor zwyczajny antropologii filozoficznej Papieskiego Uniwersytetu Salezjańskiego w Rzymie. Wykładowca filozofii religii, historii religii (buddyzm, hinduizm i islam) oraz dialogu międzyreligijnego i międzykulturowego. Specjalizował się w zakresie filozofii na Papieskim Uniwersytecie Gregoriańskim w Rzymie oraz w Kalifornii (USA) na uczelni Pavel Florensky School of Theology and Ministry (Euclid Consortium), gdzie ukończył studia z teologii katolickiej ze specjalizacją dialogu międzyreligijnego. Jest autorem książek oraz licznych artykułów. Ostatnio opublikował: *Dialogo interreligioso. Il punto di vista cattolico*, LAS, Roma 2015; *The philosophical & theological aspects of interreligious dialogue: a Catholic perspective*, Christian World Imprints, New Delhi 2015; *Religion: a mystery and a paradox: some salient themes in religious studies*, Don Bosco Publications, DBCIC, Shillong, Mawlai 2013; *Mistero o paradosso?: temi aperti di filosofia della religione*, LAS, Roma 2013.





The Theology of Religions of Pope John Paul II and its Relevance for Interreligious Dialogue

LA TEOLOGIA DELLE RELIGIONI DI PAPA GIOVANNI PAOLO II E LA SUA
PERTINENZA PER IL DIALOGO INTERRELIGIOSO

TEOLOGIA RELIGII PAPIEŻA JANA PAWŁA II I JEJ ODNIESIENIE
DO RELIGIJNOŚCI DLA DIALOGU MIĘDZYRELIGIJNEGO

Summary

The article undertakes a study on theology of religion during the pontificate of John Paul II, which was an important aspect in conducting a dialogue with the followers of other religions. This theology is deeply rooted in the teachings of the Second Vatican Council and emphasizes Christian humanism and the philosophy of personalism. He also confirms that the religious dimension is an essential part of everyone's identity and that all authentic religions are manifestations of the human quest for the Absolute and salvation. Therefore, the fact of religious pluralism shows that in all religions there are "seeds of the Word" and "rays of truth". The presence of spiritual and moral values in religions can be a powerful force for the good of society and for shaping cultures that can serve as a foundation for dialogue with believers of various religions. Existing differences between Christianity and other religions should not interfere with dialogue, because true dialogue means accepting also differences in beliefs and interpretations. The article also highlights the phenomenon of the presence of many non-Christian religions in traditionally Christian countries. Therefore, this work tries to answer the question of how the theology of religion promoted by John Paul II can contribute to the appropriate preparation of educators and pupils for new cultural and religious challenges facing the contemporary world.

Keywords: Theology of Religion, Dialogue, Vatican Council II, John Paul II, education, religious education

Sommario

L'articolo riflette sulla teologia della religione e il ruolo importante ricoperto durante il pontificato di Giovanni Paolo II per avviare un dialogo con le altre religioni. La teologia, ripensata alla luce del Concilio Vaticano II, sottolinea il valore dell'umanesimo cristiano e della filosofia personalista. Conferma anche, che la dimensione religiosa appartenga all'identità di tutte le religioni, autentiche manifestazioni della ricerca umana dell'Assoluto e della salvezza.

Pertanto, il pluralismo religioso riconosce che in tutte le religioni sono presenti “semi della Parola” e “raggi della verità”. La presenza di valori spirituali e morali nelle religioni sono una punti forza per il bene della società, per plasmare le culture e come base utile per avviare il dialogo con credenti di varie religioni. Le differenze esistenti tra il cristianesimo e le altre religioni non interferiscono con il dialogo, perché esso implica accettazione delle differenze e capacità di interpretarle. L'articolo evidenzia anche il fenomeno della presenza di religioni non cristiane in paesi tradizionalmente cristiani. Si può concludere affermando che il ruolo della teologia della religione incoraggiata da Giovanni Paolo II può contribuire positivamente alla formazione di educatori e alunni superando anche alle nuove sfide culturali e religiose presenti nel mondo contemporaneo.

Parole chiave: teologia della religione, dialogo, Concilio Vaticano II, Giovanni Paolo II, educazione, educazione religiosa

Streszczenie

W artykule podejmuje się studium na temat teologii religii w okresie pontyfikatu Jana Pawła II, która była istotnym aspektem w prowadzeniu dialogu z wyznawcami innych religii. Teologia ta jest głęboko zakorzeniona w naukach Soboru Watykańskiego II oraz podkreśla chrześcijański humanizm i filozofię personalizmu. Potwierdza też, że wymiar religijny jest istotną częścią tożsamości każdego człowieka i że wszystkie autentyczne religie są przejawami ludzkiego poszukiwania Absolutu i zbawienia. Dlatego fakt pluralizmu religijnego ukazuje, że we wszystkich religiach istnieją „ziarna Słowa” i „promienie Prawdy”. Obecność wartości duchowych i moralnych w religiach może więc być potężną siłą dla dobra społeczeństwa i dla kształtowania kultur i mogą służyć jako fundament do podjęcia dialogu z wyznawcami różnorodnych religii. Istniejące różnice między chrześcijaństwem i innymi religiami nie powinny przeszkadzać w dialogu, ponieważ prawdziwy dialog oznacza akceptowanie także różnic w wierzeniach i interpretacjach. W artykule podkreśla się również fenomen obecności licznych religii niechrześcijańskich w krajach tradycyjnie chrześcijańskich. Dlatego w pracy tej próbuje się odpowiedzieć na pytanie, jak teologia religii promowana przez Jana Pawła II może przyczynić się do odpowiedniego przygotowania wychowawców i wychowanków na nowe wyzwania kulturowe i religijne stojące przez współczesnym światem.

Słowa kluczowe: teologia religii, dialog, Sobór Watykański II, Jan Paweł II, wychowanie, wychowanie religijne



Introduction

Pope John Paul II (1920-2005)¹ had a well-developed theology of religions² which served him as the theological foundation for engaging in dialogue with followers of other religions. According to him, religion is a universal phenomenon linked to human history from the beginning. The Church esteems the great spiritual values and the primacy of the spiritual in the life of human beings and their sense of morality which find expression in religion, and these in turn directly affect the whole of culture. He argued that though the routes taken by religions may be different, there is but a single goal to which is directed the deepest aspiration of the human spirit, as expressed in its quest for God and for the full meaning of human life.³ There are numerous religions in the world, and each one claims to be the path to the Absolute and to ultimate liberation or salvation. Greater travel opportunities, globalisation and easier migration have resulted in unprecedented encounters among the cultures of the world and religious traditions. It has also produced the new phenomenon of the presence of

¹ Karol Józef Wojtyła, future Pope John Paul II, was born on 18 May 1920 at Wadowice, Poland. As a young man he lived under two totalitarian systems of Nazism and Communism. He was ordained priest on 1 November 1946. In 1948 he obtained a doctorate in theology for a thesis on the subject of faith in the works of St. John of the Cross from the *Angelicum* (Pontifical University of St. Thomas Aquinas), Rome. In 1953 he earned a doctorate in philosophy for his thesis on "An Evaluation of the possibility of founding a Christian ethic on the ethical system of Max Scheler" at the Lublin Catholic University, Poland. Later he became professor of moral theology and social ethics in the major seminary of Krakow and in the Faculty of Theology of Lublin. On 4 July 1958, he was appointed titular bishop of Ombi and auxiliary bishop of Krakow by Pope Pius XII. On 13 January 1964, he was made the archbishop of Krakow by Pope Paul VI, and on 26 June 1967 the same Pope raised him to the rank of a cardinal. On 16 October 1978 he was elected Pope and took the name 'John Paul II'. He was then 58 years old and was the 264th bishop of Rome, the first non-Italian Pope since 455 years and the first Slavic Pope. He died on 2 April 2005. His pontificate lasted 26 years, 5 months and 17 days, the third longest in the history of the Church. On 1 May 2011 he was beatified by Pope Benedict XVI and on 27 April 2014 he was canonized on Pope Francis.

² Theology of religions is a branch of Christian theology that attempts to evaluate theologically the significance and value of Non-Christian religions. It is generally held that, Catholic theology of religions came to be born around the time of the Vatican Council II, that is, during the years which directly prepared for it, and those that followed. In the 1960s, the possibility of a positive role played by other religions for the salvation of their members became an object of theological reflection in its own right. Cf. Jacques Dupuis, *Toward a Christian Theology of Religious Pluralism*, New York, Orbis Books, 2001, p. 2.

³ Cf. John Paul II, Encyclical Letter *Redemptor hominis* (4 March 1979), in *Acta Apostolicae Sedis*, 71 (1979), no. 11.

numerous Non-Christians in traditionally Christian countries.⁴ The theology of religions of John Paul II is centered around the fundamental questions of the nature and value of Non-Christian religions from a Catholic perspective, and the manner in which the Church as a community and individual Christians are expected to relate with them.

1. Nature and significance of religion

Religions reflect the desire of men and women to enter into a relationship with the Absolute Being.⁵ From ancient times up to now, all the various peoples have shared and continue to share an awareness of an *enigmatic power* which is present throughout the course of things and throughout the events of human life. At times this power is recognised as the Supreme Divinity or as the Father. This awareness and recognition imbue human life with an intimate religious sense (NA, 1-2).⁶ In fact, many prayers of the world's religious literature express the conviction that the Supreme Being can be perceived and called upon as a Father.⁷ Religion draws its importance and greatness from the *objective reality* to which it refers, namely God, who is truth and love, and from the *subject*, that is human beings, who confesses their faith in God in a manner that is suited to their nature and using a method that is reasonable, with full consciousness and freedom.⁸ Thus one can say that wherever men and women discover a call to the absolute and transcendent, the metaphysical dimension of reality opens up before them: in truth, in beauty, in moral values, in other persons, in being itself, in God.⁹

Religion expresses the deepest aspirations of the human person, shapes people's vision of the world and affects their relationships with oth-

⁴ Cf. John Paul II, Encyclical Letter *Redemptoris missio* (7 December 1990), in *Acta Apostolicae Sedis*, 83 (1991), no. 37.

⁵ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. IX parte 2, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 1986, p. 1251.

⁶ Cf. John Paul II, *Crossing the Threshold of Hope*, Vittorio Messori (ed.), New York, Alfred A. Knopf, 1995, pp. 78-79.

⁷ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. XXII parte 1, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 2002, p. 42.

⁸ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. II parte 1, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 1979, p. 954.

⁹ Cf. John Paul II, Encyclical Letter *Fides et ratio* (14 September 1998), in *Acta Apostolicae Sedis*, 91 (1999), no. 38.



ers and offers the answer to the question of the true meaning of life, both personal and communal.¹⁰ Religions have the ability to instil deep religious meaning into the lives of their followers.¹¹ In fact, human beings turn to various religions to solve mysteries of the human condition which burden people's hearts.¹² A cursory glance at ancient history shows clearly how in different parts of the world, with their different cultures there arose at the same time the fundamental questions which pervade human life: Who am I? Where have I come from and where am I going? Why is there evil? What is there after this life? These are the questions which we find in the sacred writings and philosophies of different religions and cultures¹³ and have their common source in the quest for meaning which has always compelled the human heart.¹⁴

Religion is a permanent element in human nature.¹⁵ John Paul II said that, when the missionaries first brought the Gospel to some of the aboriginal tribes, they found peoples who already possessed an ancient and profound sense of the sacred, and religious practices and rituals were very much part of their daily lives and their cultures.¹⁶ Religion has the ability to change one's nature, bind human beings to the truth and leave the human soul utterly restless until it has found itself and known its Maker and appreciates the relationship between the two.¹⁷

John Paul II maintained that, religion is not founded on science nor is science an extension of religion. But each should possess its own principles, pattern of procedures, diversities of interpretation and conclusions. Religion and science must preserve their autonomy and their distinctiveness.¹⁸

¹⁰ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. XXI parte 2, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 2000, p. 1218.

¹¹ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. XVIII parte 1, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 1997, p. 233.

¹² Cf. John Paul II, *Crossing the Threshold of Hope*, p. 78.

¹³ Cf. John Paul II, *Fides et ratio*, no. 1.

¹⁴ Cf. *Ibid.*

¹⁵ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. IX parte 1, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 1986, p. 320.

¹⁶ Cf. John Paul II, Apostolic Exhortation *Ecclesia in Oceania* (22 November 2001), in *Acta Apostolicae Sedis*, 94 (2002), no. 7.

¹⁷ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. IX parte 1, p. 320.

¹⁸ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. XI parte 2, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 1989, p. 1712.

2. The fundamental elements of the theology of religions

The theology of religions of John Paul II has many remarkable characteristics. Over the years, blending both philosophical and theological insights, he progressively enriched his understanding of it. Below we refer to the most important ones.

2.1. Presence of the 'seeds of the Word' in other religions

Following the teachings of the Vatican Council II and the long standing tradition of the Church, John Paul II affirmed that in Non-Christian religions there are 'seeds of the Word' (*semina Verbi*).¹⁹ In his first encyclical *Redemptor hominis* (1979) he stated that, the various religions may be considered as possessing the 'seeds of the Word'.²⁰ In these inborn seeds of the Word some of the Fathers of the Church did not hesitate to see a kind of 'minor revelation'.²¹ For this reason the Vatican Council II invited the Church to discover and respect the 'seeds of the Word' present in other religions (AG, 11).²² On numerous occasions the Pope reiterated his basic conviction regarding the 'seeds of the Word' sown by God in other religions. For example, on 13 May 1989 while addressing the General Assembly of the Society of African Missions he said: "Keep your eyes and your hearts open to discern 'the seeds of the Word' in those cultures where Christianity is still absent"²³; on 11 March 1994 he told the bishops of Bangladesh in *ad limina* visit "those who evangelise must ever be respectful of the 'seeds of the Word' sown among peoples and religions by the Spirit which 'blows where it wills' (Jn 3:8)";²⁴ on 14 January 1995, on the 25th anniversary of the foundation of 'Radio Veritas' he said: "Through its religious programmes 'Radio Veritas' Asia spreads knowledge of Gospel truths and values, and makes possible a far-reaching, often barely conscious dialogue of the mind between the message of salvation in Jesus Christ and the 'seeds of the Word'

¹⁹ Cf. John Paul II, *Crossing the Threshold of Hope*, p. 81.

²⁰ Cf. John Paul II, *Redemptor hominis*, no. 11.

²¹ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. VIII parte 1, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 1985, p. 1721.

²² Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. IX parte 2, pp. 2023-2024.

²³ *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. XII parte 1, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 1991, p. 1232.

²⁴ *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. XVII parte 1, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 1996, p. 663.

present in the ancient traditions of Asia, both cultural and religious”,²⁵ on 13 December 1995, to the bishops of Bombay, Goa, Hyderabad, Nagpur and Verapoly, India, on *ad limina* visit, he said that Bishops and their co-workers should foster interreligious dialogue and co-operation. From this dialogue will come respect for the ‘seeds of the Word’ sown among the peoples and religions of India.²⁶ On 9 September 1998 during general audience he said that, the Fathers of the Church tells us that we must recognize ‘the seeds of the Word’ present and active in the various religions (AG,11; LG,17).²⁷ Thus he maintained that all Non-Christian religions are impregnated with innumerable ‘seeds of the Word’, and therefore, they can constitute a true ‘preparation for the Gospel (EN,53).²⁸

2.2. Presence of the ‘rays of truth’ in other religions

Non-Christian religions contain rays of the one Truth.²⁹ For Christians, Jesus Christ is the way, the truth and the life (Jn 14:6).³⁰ John Paul II in *Redemptor hominis* stated that the various religions may be considered as many reflections of the one truth.³¹ Following Thomas Aquinas he argued that, whatever its source, truth is of the Holy Spirit.³² Christians look with respect at every ray of truth, the truth which manifests itself also outside Christianity.³³ The Declaration *Nostra aetate* teaches Christians to appreciate the various Non-Christian religions and invites them to see the ‘ray of that truth which enlightens all men’ (NA, 2). This is also the reason why the Catholic Church rejects nothing in Non-Christian religions which is true and holy, and exhorts them to recognise, conserve and promote the spiritual, moral and social values that are found in them, but always with prudence

²⁵ *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. XVIII parte 1, p. 117.

²⁶ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. VIII parte 2, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 1985, pp. 1379, 1381.

²⁷ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. XXI parte 2, p. 249.

²⁸ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. VIII parte 1, p. 1722; *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. IX parte 1, p. 315.

²⁹ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. IX parte 2, pp. 1145-1146, 2025.

³⁰ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. VIII parte 1, pp. 1722-1723.

³¹ Cf. John Paul II, *Redemptor hominis*, no. 11.

³² Cf. John Paul II, *Fides et ratio*, no. 44.

³³ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. IV parte 1, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 1981, p. 608.

and charity (NA, 2).³⁴ It was his conviction that one of the aims of interreligious dialogue is to seek and uncover the ray of that truth found in other religions.³⁵ He said: “Through dialogue, the Church seeks to uncover the ‘seeds of the Word,’ a ‘ray of that truth which enlightens all men’; these are found in individuals and in the religious traditions of mankind.”³⁶

2.3. Operative presence of the Holy Spirit in other religions

There is a mysterious presence of the Holy Spirit in other religions which is manifested in the religious search of humanity and the primordial openness of human beings to God.³⁷ His presence and activity affect not only individuals but also society, history, peoples, cultures and religions (RM,28).³⁸ On 18 February 1981, addressing the Chinese Catholics in Asia, he said: “*The Spirit of the Lord is operative among all peoples and nations*”.³⁹ This means that He is also operative outside the visible confines of the Church.⁴⁰

All humanity seeks authentic adoration of God and the fraternal communion of men and women under the influence of the Spirit of truth.⁴¹ Every quest of the human spirit for truth and goodness, in the last analysis is for God, and is inspired by the Holy Spirit.⁴² The various religions arose precisely from this primordial human openness to God. At their origins one often finds founders who, with the help of God’s Spirit, achieved a deeper religious experience, who handed on to others this experience and which took form in the doctrines, rites and precepts of the various religions.⁴³ On 9 September 1998 during the general audience he said: “They [non-Chris-

³⁴ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. IX parte 2, p. 2025.

³⁵ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. XIV parte 1, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 1993, p. 1718.

³⁶ John Paul II, *Redemptoris missio*, no. 56.

³⁷ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. XXI parte 2, p. 250.

³⁸ Cf. *Ibid.*, p. 251.

³⁹ *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. IV parte 1, p. 383. (Italics in the original)

⁴⁰ Cf. John Paul II, Encyclical Letter *Dominum et vivificatem* (18 May 1986), in *Acta Apostolicae Sedis*, 78 (1986), no. 53; Vatican Council II, Pastoral Constitution *Gaudium et spes* (7 December 1965), in *Acta Apostolicae Sedis*, 58 (1966), no. 22; *Id.*, Dogmatic Constitution *Lumen gentium* (21 November 1964), in *Acta Apostolicae Sedis*, 57 (1965), no. 6; John Paul II, *Redemptor hominis*, no.6.

⁴¹ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. XXIII parte 2, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 2002p. 980.

⁴² Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. XXI parte 2, p. 250.

⁴³ Cf. *Ibid.*

tian religions] are together an 'effect of the Spirit of truth operating outside the visible confines of the Mystical Body' and which 'blows where it wills' (Jn 3:8; RH,6,12). [...] It is good to pause and reflect in what sense and in what ways the Holy Spirit is present in humanity's religious quest and in the various experiences and traditions that express it."⁴⁴

The good elements found in Non-Christian religions mysteriously prepare hearts of people to receive the full revelation of God in Christ.⁴⁵ On 24 February 1981 John Paul II said to the representatives of various religions of Japan: "Even more do I find in the virtues of kindness and goodness, discretion, gentleness, and fortitude inculcated by your religious traditions the fruits of that divine Spirit who according to our faith is 'a friend to man', 'fills the whole world' and 'holds all things together' (Wis 1:6-7)"⁴⁶ Besides, the elements of the kingdom of God can be found among peoples everywhere to the extent that they adhere to the 'gospel values' and are open to the working of the Holy Spirit.⁴⁷ Hence the Church's approach to other religions is one of genuine respect, and with them she seeks mutual collaboration.⁴⁸ This attitude also enables Christians to approach all religions, all cultures, all ideological concepts and all people of good will with esteem, respect and discernment.

2.4. Presence of spiritual and moral values in other religions

Non-Christian religions contain many spiritual and moral values.⁴⁹ John Paul II acknowledged and paid homage to the many moral values and the potential for spiritual living which are found in Non-Christian religions and cultures.⁵⁰ In *Ecclesia in Africa* he stated: "Africans have a profound religious sense, a sense of the sacred, of the existence of God the Creator and of a spiritual world. The reality of sin in its individual and social forms is very much present in the consciousness of these peoples, as is also the need for rites of purification and expiation."⁵¹ On 21 February 1981 he declared

⁴⁴ Ibid.

⁴⁵ Cf. Ibid., p. 251.

⁴⁶ *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. IV parte 1, p. 506.

⁴⁷ Cf. John Paul II, *Redemptoris missio*, no. 20.

⁴⁸ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. IX parte 1, p. 320.

⁴⁹ Cf. John Paul II, *Redemptor hominis*, no. 11.

⁵⁰ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. IV parte 1, p. 454.

⁵¹ John Paul II, Apostolic Exhortation *Ecclesia in Africa* (14 September 1995), in *Acta Apostolicae Sedis*, 88 (1996), no. 42.

in Manila that local heritage and ancient cultures contain praiseworthy elements of spiritual growth, indicating the paths of life and conduct that are often so near to those found in the Gospel of Christ.⁵² On 24 February 1981 he said to the representatives of various religions of Japan: “*You are the heirs and custodians of a time-honoured wisdom. That wisdom has inculcated in Japan and throughout the East high moral standards of life. It has taught you to venerate the pure, clear, and honest heart. It has inspired you to see a divine presence in every creature, especially in every human being. It has instilled in you selflessness and service of others as the summit of friendship and compassion.*”⁵³

The Pope maintained that the living of authentic spiritual and moral values can lead to the promotion of what is essential for the good of society, respect for the transcendent dimension of life, openness to others and a deep sense of the inalienable dignity of every human person.⁵⁴ Hence the role of religion in enlightening consciences regarding the spiritual and transcendent nature of human life cannot be ignored or underestimated.⁵⁵ He also argued that complete education necessarily includes a religious dimension. But if it is neglected or set aside in the educational process that forms a nation’s heart and soul, a morality worthy of human beings will not survive, and justice and peace will not endure.⁵⁶

The presence of spiritual and moral qualities in religions constitute a basis for mutual dialogue and peaceful co-existence.⁵⁷ Hence the Church exhorts her followers that through dialogue and collaboration with the followers of other religions and in witness of Christian faith and life, to acknowledge, preserve, and promote the spiritual and moral goods found among people as well as the values in their society and culture (NA,2).⁵⁸ On 4 February 1993 he said in Benin: “Christ’s disciples are to discover ‘the riches which a generous God has distributed among the nations’ (AG, 11).”⁵⁹

⁵² Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. IV parte 1, pp. 453–454.

⁵³ *Ibid.*, p. 507. (Italics in the original)

⁵⁴ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. XXIV parte 1, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 2003, p. 1005.

⁵⁵ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. XV parte 1, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 1994, p. 1376.

⁵⁶ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. XI parte 2, p. 2022.

⁵⁷ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. XII parte 2, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 1991, p. 49.

⁵⁸ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. VIII parte 1, p. 1722.

⁵⁹ *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. XVI parte 1, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 1995, p. 286.

2.5. Goodness, truth and beauty in other religions

In the spirituality of every religion there are undeniable treasures.⁶⁰ This is the reason for the deep esteem the Church has for other religions and cultures. On 8 January 1986, during the general audience, John Paul II said that the Church rejects nothing that is true and holy in other religions (NA,2).⁶¹ She desires to respect the traditions and cultural values of all peoples, following what St. Paul said to the first Christians of the Philippines: 'whatever is true, whatever is honourable, whatever is just, whatever is pure, whatever is lovely, whatever is gracious, if there is any excellence, if there is anything worthy of praise, think about these things' (Phil 4:8).⁶² In *Crossing the Threshold of Hope*, he said that the Church has a high regard for their conduct and way of life, for those precepts and doctrines which, although differing on many points from that which the Church believes and propounds, often reflect a ray of that truth which enlightens all people (NA,2).⁶³ On 11 November 1980 in his address to the bishops of China in *ad limina* visit he said: "The Christian message [...] highlights and encircles the positive spiritual and human values existing in every culture and tradition".⁶⁴ On 5 February 1986 in Madras (Chennai) he stated that the Gospel does not lead to the impoverishment or extinction of those things which every individual, people and nation and every culture throughout history recognises and brings into being as goodness, truth and beauty. On the contrary it strives to assimilate and develop all these values and to live them with magnanimity and joy and to perfect them by the mysterious and ennobling light of revelation.⁶⁵ On 23 June 1989 he said to those preparing for the African synod that the Vatican Council II encouraged Christians to preserve and promote all the positive spiritual, moral, social and cultural values that various human cultures and other religions possess.⁶⁶

John Paul II maintained that the missionary attitude always begins with a feeling of deep esteem for what is in man, and for what man has himself

⁶⁰ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. V parte 2, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 1982, p. 1666.

⁶¹ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. IX parte 1, p. 38.

⁶² Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. III parte 2, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 1980, p. 1128; *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. IV parte 1, p. 385.

⁶³ Cf. John Paul II, *Crossing the Threshold of Hope*, p. 80.

⁶⁴ *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. III parte 2, p. 1128.

⁶⁵ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. IX parte 1, p. 330.

⁶⁶ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. XII parte 1, p. 1720.

worked out in the depths of his spirit concerning the most profound and important problems. It is a question of respecting everything that has been brought about in him by the Holy Spirit. Hence the mission is never destruction, but instead is a taking up and fresh building.⁶⁷ But he also stated that the Church in her encounter with other religions attempts to discern and distinguish what is acceptable from what is incompatible with Christian revelation.⁶⁸ She implants herself among the people of different cultures by taking to herself, in so far as they are good, the abilities, resources and customs of each people, which she in turn purifies, strengthens and ennobles.⁶⁹ Speaking in the context of inculturation the Pope said that certain cultural values need to be transformed and purified, if they are to find a place in a genuinely Christian culture.⁷⁰

2.6. Religious dimension as an essential part of the personal identity of human beings

The religious element is an essential part of the personal identity of all human beings, no matter the race, people or culture to which they belong.⁷¹ Religion understood as openness and submission to the transcendent will of God asserts itself in every conscience.⁷² A religious attitude frees a person by putting him or her in contact with the transcendent.⁷³ Human beings are constantly in search of God, and seeking God is possible for everyone.⁷⁴ Adherence to different religious beliefs manifests the irreplaceable position which the religious sense retains in the hearts of people.⁷⁵ The exercise of religion by its very nature consists especially in internal free acts through which the human beings direct themselves immediately to God.⁷⁶

⁶⁷ Cf. John Paul II, *Redemptor hominis*, no. 12.

⁶⁸ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. XXII parte 1, p. 43.

⁶⁹ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. VIII parte 2, p. 587.

⁷⁰ Cf. John Paul II, Apostolic Exhortation *Ecclesia in Oceania* (22 November 2001), in *Acta Apostolicae Sedis*, 94 (2002), no. 16.

⁷¹ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. XXIV parte 1, p. 1305.

⁷² Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. X parte 1, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 1988, p. 76.

⁷³ Cf. *Ibid.*, p. 73.

⁷⁴ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. VII parte 2, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 1984, p. 589.

⁷⁵ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. X parte 1, p. 72.

⁷⁶ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. II parte 2, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 1980, p. 538.

Without the religious dimension a human being is impoverished and live under the illusion of building a new world without God and the vanity of purely anthropocentric humanism.⁷⁷ On 13 January 2001, in his address to the Diplomatic Corps, John Paul II said: “*The Catholic Church is determined to defend the dignity, the rights and the transcendent dimension of the human person.* Even if some are reluctant to refer to the religious dimension of human beings and human history, even if others want to consign religion to the private sphere, even if believing communities are persecuted, Christians still proclaim that religious experience is part of human experience. It is a vital element in shaping the person and the society to which people belong.”⁷⁸

2.7. Religion as a powerful means to humanise human beings

No true humanism can exist apart from man’s ethical and spiritual reality.⁷⁹ Religion in its essential truth is a powerful means of humanisation of human beings. It invites all to respect the creator and his creation, reveals to people their dignity as creatures, and invites them to direct their history in accordance with God’s plans, always seeking the truth and acting in justice.⁸⁰ Religion can exercise a positive influence on the destiny of those who belong to them and follow their guidance in a sincere spirit.⁸¹ Religions are also manifestations of the search of human beings for the truth. St. Augustine said: ‘you have made us for yourself Lord, and our heart is restless until it rests in you’ (*Confessions*, 1,1). According to John Paul II, in this creative restlessness of human beings beats and pulsates what is most deeply human – the search for the truth, the insatiable need for the good, hunger for freedom, nostalgia for the beautiful, and the voice of conscience.⁸²

⁷⁷ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. V parte 2, p. 1666.

⁷⁸ *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. XXIV parte 1, p. 165. (Italics in the original)

⁷⁹ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. X parte 2, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 1988, p. 1667.

⁸⁰ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. XXVII parte 1, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 2006, p. 699.

⁸¹ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. XVIII parte 1, p. 1614.

⁸² Cf. John Paul II, *Redemptor hominis*, no. 18.

2.8. Religion as a potent force for good in society

Religious belief can be a great force for good in society.⁸³ The world today is ever more aware that solving serious national and international problems is not just a matter of economic production or of juridical or social organization: it also calls for specific ethical and religious values and change of mentality, behaviour and structures. John Paul II in his *Sollicitudo rei socialis* invited all the great world religions to offer a unanimous witness of the common convictions regarding the dignity of human beings, created by God, and the development of the whole person and of all peoples, because these are also a matter of religion.⁸⁴ In *Centesimus annus* he said: "I am convinced that the various religions, now and in the future, will have a preeminent role in preserving peace and in building a society worthy of man."⁸⁵ In *Crossing the Threshold of Hope* he argued that religions contribute to the history of morality and culture. After making reference to Buddhism, Confucianism and Taoism of East and Far East, he said: "The religions of the Far East have contributed greatly to the history of morality and culture, forming a national identity in the Chinese, Indians, Japanese and Tibetans, and also in the peoples of the Southeast Asia and the archipelagos of the Pacific Ocean."⁸⁶

John Paul II was of the opinion that since religion permeates all aspect of life in society⁸⁷, it can make great contribution to its progress. Religions are a component in the life and culture of a nation and bring a great sense of well-being to a community by offering a certain level of social order, tranquillity, harmony and assistance to the weak and the outcast. By concentrating on the most profound human questions, religions make a great contribution to the genuine progress of society and promote in a very significant way the culture of peace on both the national and international levels.⁸⁸ The simultaneous presence of different religions in a society can be a source of enrichment for a society and the contribution of the various religious groups

⁸³ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. XIV parte 2, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 1993, p. 1200.

⁸⁴ Cf. John Paul II, Encyclical Letter *Sollicitudo rei socialis* (30 December 1987), in *Acta Apostolicae Sedis*, 80 (1988), no. 47.

⁸⁵ John Paul II, Encyclical Letter, *Centesimus annus* (1 May 1991), in *Acta Apostolicae Sedis*, 83 (1991), no. 60.

⁸⁶ John Paul II, *Crossing the Threshold of Hope*, pp. 82-83.

⁸⁷ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. XVI parte 1, p. 408.

⁸⁸ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. XXVII parte 1, p. 131.

is of inestimable value for the development of the nation in its fullest sense.⁸⁹ This implies that religions have the duty to participate in establishing a just and lasting peace in society. They are called to collaborate with one another and to focus on eliminating the social and cultural ills that lead to violence, contempt for others and the disintegration of human solidarity. In joining forces to teach the dignity of the person and in awakening consciences to the sense of human brotherhood the religions build bridges between peoples and thus render a precious service to the development of peoples.⁹⁰ But a Society which ignores or neglects the spiritual dimension of human life becomes over conditioned by material considerations, and respect for the superior values stemming from the dignity of the human person declines. This will inevitably lead to injustice against the most vulnerable: the poor, the old, the weak.⁹¹

2.9. Mutual relationship between religion and culture

Religion and culture can influence each other and there is a close relationship between the two.⁹² Culture is a manifestation of the personal identities of human beings.⁹³ The life of human beings consists in culture and the future of human race consists in culture.⁹⁴ Culture shapes individuals and people who in turn express themselves through it. Every culture involves a particular vision of social, political and economic life, and at its heart is a specific understanding of the fundamental question which affects people's lives, including religious ones.⁹⁵ He believed in the power of religion to shape cultures. On 31 January 2002 he said at the University of Roma Tre in Rome: "Religion is important for the formation of cultures. It is enough to look at history with objectivity to realise how important religion has been

⁸⁹ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. XX parte 2, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 2000, pp. 1040-1041.

⁹⁰ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. XXV parte 1, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 2004, p. 757.

⁹¹ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. XX parte 2, p. 1041.

⁹² Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. VII parte 1, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 1984, p. 596.

⁹³ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. IV parte 2, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 1982, p. 288.

⁹⁴ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. XXIII parte 1, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 2002, p. 252.

⁹⁵ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. XXIV parte 1, p. 1005-1006.

in the formation of cultures, and how with its influence it has shaped the entire human *habitat*. To ignore or deny this is not only an error of perspective, but also a disservice to the truth about the human person.”⁹⁶ In *Ecclesia in Europa* he spoke of ‘Christian culture’⁹⁷ and ‘Jewish and Islamic culture’⁹⁸, and Christianity as a religion that has largely shaped the culture of Europe. Therefore European culture has profound Christian roots.⁹⁹ He stated: “Christianity in fact has shaped Europe, impressing upon it certain basic values. Modern Europe itself, which has given the democratic ideal and human rights to the world, draws its values from its Christian heritage.”¹⁰⁰ He also argued that, more than a geographical area, Europe can be described as a primarily cultural and historical concept born as a continent due also to the unifying force of Christianity.¹⁰¹

John Paul II acknowledged that religions can become cultures. He considered Christianity, Judaism and Islam, besides being world religions, also as cultures. On 24 February 2000 in his address to His Excellency Mohammed Sayed Tantawi grand Sheikh of Al-Azhar the pope said: “There is a strict connection between religions, religious faith and culture. Islam is a religion. Christianity is a religion. Islam has become a culture. Christianity has become also a culture.”¹⁰² Religions can also be influenced by cultures: they can take ideas from cultures to express themselves: for example, right from the early times Christianity learned to express the truth of Christ through the help of ideas and according to the cultures of the various peoples and nations.¹⁰³

2.10. Through reason human beings can arrive at God

John Paul II maintained that, through reason, human beings can arrive at God. People are capable of possessing some concept of God which they arrive at through the efforts of their *intellect*. God who is the beginning and end of things can be known with certainty with the light of human

⁹⁶ *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. XXV parte 1, p. 146.

⁹⁷ Cf. John Paul II, Apostolic Exhortation *Ecclesia in Europa* (28 June 2003), in *Acta Apostolicae Sedis*, 95 (2003), no. 50.

⁹⁸ Cf. *Ibid.*, no. 19.

⁹⁹ Cf. *Ibid.*, no. 57.

¹⁰⁰ *Ibid.*, no. 108.

¹⁰¹ Cf. *Ibid.*

¹⁰² *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. XXIII parte 1, p. 252.

¹⁰³ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. IV parte 1, p. 385.

reason from the created things (DV,6). St. Paul in his letter to the Romans (1:19-21) affirmed the same thing.¹⁰⁴ Thus when one reflects, the proofs for the existence of God are not absent. They are presented in the form of philosophical demonstrations according to a rigorous logic.¹⁰⁵ Therefore some knowledge of God on the part of human beings goes back to the *rational knowledge* of which they are capable through their natural powers.¹⁰⁶ It is also to be remembered that people can call God by many names, without ever completely exhausting his reality which is beyond them.¹⁰⁷

2.11. Religions as living expressions of human quest for salvation

Every religion presents itself as a search for salvation, and often ways to attain it.¹⁰⁸ In fact, there are many religions in the world that have a clearly soteriological character.¹⁰⁹ God in his fatherly love wants all people to be saved and come to knowledge of the truth (2Tim 4:2).¹¹⁰ All people share in the same source of salvation which God has poured out upon all humanity.¹¹¹ Since salvation is offered to all, it must be made concretely available to all. The Non-Christian religions of the world are living expression of the *soul* of vast groups of people, and they carry within them the echo of thousands of years of searching for God, a quest which is incomplete but

¹⁰⁴ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. VIII parte 1, pp. 672-673.

¹⁰⁵ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. VIII parte 2, p. 110. Here one should keep in mind that John Paul II was basically a Thomist, and was deeply influenced by the philosophy and theology of St. Thomas Aquinas, who is famous for his 'five ways' to demonstrate the existence of God.

¹⁰⁶ John Paul II made a distinction between *rational knowledge* of God arrived at through purely rational speculations by philosophers and thinkers on the subject of the existence of God and *religious knowledge* which involves the whole person and which becomes in a person a life force. The *Christian faith* is more than mere religious knowledge because it is a knowledge based on *revelation* and a knowing *response* to the gift of God present and at work in Jesus Christ. But it is also sustained by intelligence. Nevertheless, these distinctions do not reduce in any way the value of rational knowledge of God. Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. VIII parte 1, pp. 1721-1722.

¹⁰⁷ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. XV parte 1, p. 344.

¹⁰⁸ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. XXII parte 1, p. 1003.

¹⁰⁹ Cf. John Paul II, Apostolic Exhortation *Ecclesia in Asia* (6 November 1999), in *Acta Apostolicae Sedis*, 92 (2000), no. 2.

¹¹⁰ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. IV parte 1, p. 608.

¹¹¹ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. XXIII parte 2, p. 979.

often made with great sincerity and righteousness of heart (EN, 53).¹¹² The issue of morality deeply touches every person. It is precisely on the path of the moral life that the way of salvation is open to all. Morality involves all peoples, even those who do not know Christ and his Gospel or God himself.¹¹³

Nevertheless, John Paul II affirmed the fundamental Christian belief that salvation comes *only through Christ* and that apart from him there is no salvation.¹¹⁴ He said: "If decisive action for salvation is the work of the Holy Spirit, we must keep in mind that man receives his salvation only from Christ through the Holy Spirit."¹¹⁵ This confession does not deny salvation to Non-Christians, but points to its ultimate source in Christ.¹¹⁶ Although participated forms of mediation of different kinds and degrees are not excluded, they acquire meaning and value *only* from Christ's own mediation, and they cannot be understood as parallel or complementary to his.¹¹⁷ Hence there is no justification of the relativistic position of those who maintain that a way of salvation can be found in any religion even independently of faith in Christ.¹¹⁸ In the same way, he argued that, the Church is the ordinary means of salvation.¹¹⁹ Since Christ brings about salvation through his Mystical Body, which is the Church, *the way of salvation is connected essentially with the Church*. For those who have not received the Gospel proclamation salvation is accessible in mysterious ways, inasmuch as divine grace is granted to them by virtue of Christ's redeeming sacrifice without external membership in the Church, but nonetheless always in relation to her (RM,10).¹²⁰ This implies that there is no salvation outside the Church. The Pope criticised the tendency to diminish the need for

¹¹² Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. IX parte 1, p. 315; *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. X parte 3, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 1988, p. 1012; *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. XI parte 1, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 1989, pp. 590-591; *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. XII parte 2, p. 49.

¹¹³ Cf. John Paul II, Encyclical Letter *Veritatis splendor* (6 August 1993), in *Acta Apostolicae Sedis*, 85 (1993), no. 3.

¹¹⁴ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. XVIII parte 1, p. 1612.

¹¹⁵ *Ibid.*, p. 1614.

¹¹⁶ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. XXIII parte 2, p. 509.

¹¹⁷ Cf. John Paul II, *Redemptoris missio*, no. 5. This can imply that other religions as such (and not just individuals) are oriented toward and participate, somehow, in the unique mediation of Christ.

¹¹⁸ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. XVIII parte 1, p. 1612.

¹¹⁹ Cf. John Paul II, *Ecclesia in Asia*, no. 31.

¹²⁰ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. XVIII parte 1, pp. 1613-1614.

Christ's Church as the universal sacrament of salvation. He reiterated that it is a mistake to regard the Church as a way of salvation along with those constituted by other religions, which would be complementary to the Church.¹²¹

3. Fundamental distinctions between Christianity and other religions

There are fundamental distinctions between Christianity and other religions. A major difference between them is that the various Non-Christian religions are the expression of the *quest on man's part for God* while the Christian faith is based on *revelation on God's part*.¹²² Thus he placed Non-Christian religions 'outside revelation'. On 5 June 1985 during his general audience while speaking about Christianity and other religions he said: "the Christian faith meets in the world with various religions that take their inspiration from other teachers and traditions outside the stream of revelation."¹²³ In Non-Christian religions human beings are in search for God. But in Christianity it is not simply a case of human beings seeking God, but of God who comes in person to speak to human beings of himself and to show them the path by which he may be reached.¹²⁴ Non-Christian religions came into existence as the result of quest on the part of human beings to find answers to the fundamental questions of human life and different ways of establishing a relationship with the 'mystery which engulfs our being'.¹²⁵ Some religions also present the concept of the divinity with anthropomorphic features that too closely reflect the human world.¹²⁶ Though the Non-Christian religions possess profound religious sense, many good things and spiritual, moral and socio-cultural values, they reflect only a ray of that Truth and not the whole truth. And even though they carry within them the echo of thousands of years of searching for God in sincerity and righteousness of heart and are bearers of innumerable seeds of the Word, theirs is a quest which is incomplete.¹²⁷ From this it follows that *all religions are not equal*: Christians who believe in the true God and respect the truth of their faith, cannot admit the equivalence of all religious faiths.¹²⁸

¹²¹ Cf. *Ibid.*, p. 131.

¹²² Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. VIII parte 1, p. 1721.

¹²³ *Ibid.*, p. 1720.

¹²⁴ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. XVIII parte 1, p. 1699.

¹²⁵ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. VIII parte 1, p. 1721.

¹²⁶ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. XXII parte 1, p. 43.

¹²⁷ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. VIII parte 1, p. 1722.

¹²⁸ Cf. *Ibid.*, p. 60.

4. Other religions as a positive challenge to Christianity

John Paul II acknowledged that other religions can offer a positive challenge to the life and mission of Christianity.¹²⁹ They stimulate the Church, both to discover and acknowledge the signs of Christ's presence and the working of the Spirit as well as to examine more deeply her own identity and to bear witness to the fullness of revelation which she has received (RM,56).¹³⁰ This becomes especially evident when the Church encounters the ancient local cultures and religions. For instance, there is a great challenge for evangelisation when she encounters religious systems such as Buddhism or Hinduism that have a clearly soteriological character.¹³¹ At times the missionary who invites people to conversion is himself invited to it because of the signs of God's presence in certain cultures and religions and of the ways of living human life and loving God. On 13 May 1989 while addressing the General Assembly of the Society of African Missions John Paul II said: "The herald of the Good News invites non-Christian religions to discover Christ. But he himself is challenged, by signs of God's presence in those religions."¹³² In *Redemptor hominis* he provoked the Christians with this remark: "Does it not sometimes happen that the firm belief of the followers of the non-Christian religions [...] can make Christians ashamed at being often themselves so disposed to doubt concerning the truths revealed by God and proclaimed by the Church and so prone to relax moral principles and open the way to ethical permissiveness."¹³³

5. Perversion of religion is possible

John Paul II did not hesitate to warn people of the possibility of perversion of religion and the misuse of it: when religion is perverted, the outcome is discrimination and conflict.¹³⁴ Sometimes religion itself can be made an instrument and an excuse for polarisation and division in society.¹³⁵

¹²⁹ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. XIV parte 1, p. 1717.

¹³⁰ Cf. *Ibid.*, pp. 1717-1718.

¹³¹ Cf. John Paul II, *Ecclesia in Asia*, no. 2.

¹³² *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. XII parte 1, pp. 1232-1233.

¹³³ John Paul II, *Redemptor hominis*, no. 6.

¹³⁴ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. XVII parte 1, p. 663.

¹³⁵ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. VII parte 1, p. 598.

There is the danger of fanaticism or fundamentalism among those who, in the name of a religious ideology, claim the right to impose on others their own concept of what is true and good.¹³⁶ In some countries new forms of religious fundamentalism are emerging which covertly, or even openly, deny to citizens of faiths other than that of the majority the full exercise of their civil and religious rights, preventing them from taking part in the cultural process.¹³⁷ But the Pope stated that difference of religion must never be a cause of violence or war. Instead persons of different beliefs must feel themselves drawn, precisely because of these beliefs, to work together for peace and justice.¹³⁸

John Paul II said that, there are some who claim that religion itself is a part of the problem because it blocks humanity's way to true peace and prosperity. But he opposed this view and argued that, it is the duty of religious people to demonstrate that this is not the case. They must clearly show that they are pledged to promote peace precisely because of their religious belief.¹³⁹ Hence religious leaders are obliged to present their teachings without allowing themselves to be conditioned by personal, political or social interests and in ways that conform to the requirements of peaceful co-existence and respect for the freedom of each individual.¹⁴⁰ On several occasions he emphasised the responsibility of religious leaders to be the conscience of society, recalling the ethical principles to be considered when making concrete choices, by appealing to respect the true human values, such as, respect for life, human dignity and honesty. It is also their duty to speak on behalf of those who are the weakest, the most deprived who cannot make their voice heard.¹⁴¹

¹³⁶ Cf. John Paul II, *Centesimus annus*, no. 46.

¹³⁷ Cf. *Ibid.*, no. 29.

¹³⁸ Cf. John Paul II, Apostolic Exhortation *Ecclesia in America* (22 January 1999), in *Acta Apostolicae Sedis*, 91 (1999), no. 51.

¹³⁹ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. XXII parte 2, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 2002, pp. 652-653.

¹⁴⁰ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. X parte 3, p. 1338.

¹⁴¹ Cf. *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, Vol. XIX parte 1, Città del Vaticano, Libreria Editrice Vaticana, 1998, p. 987.

6. Conclusion

The theology of religions of John Paul II is fundamentally rooted in the teachings of the Vatican Council II. His Christian humanism and philosophy of personalism are also strongly reflected in his theology. He affirmed that, religious dimension is an essential part of the personal identity of every human being and that all authentic religions are living expressions of the human search for the Absolute and quest for salvation. He acknowledged the fact of religious pluralism, and argued that, in all religions there are 'seeds of the Word', 'rays of the Truth' and the operative presence of the Holy Spirit, that the presence of the spiritual and moral values in religions can be a powerful force for good in society, for the wellbeing of men and women, and for the formation of cultures. These can very well serve as a solid foundation for entering into dialogue with followers of other regions. Obviously, there are also differences between Christianity and other religions, and the perspectives on the theology of religions itself can differ. This should not impede dialogue because genuine dialogue means accepting also the differences in beliefs and interpretations and all the "non-negotiables" of other faiths.



Jesu Pudumai Doss

Prof. dr Jesu Pudumai Doss pochodzi z Chennai w Indiach. Posiada specjalizacje: z literatury angielskiej, pedagogiki, prawa cywilnego, prawa kanonicznego i orientalnego prawa kanonicznego, oraz doktorat z prawa kanonicznego (UPS, Rzym, 2003 r.). Obecnie jest dziekanem i profesorem zwyczajnym Wydziału Prawa Kanonicznego na Papieskim Uniwersytecie Salezjańskim; sędzia zewnętrzny sądu pierwszej instancji w regionie Lazio w wikariacie w Rzymie; członek komisji specjalnej ds. przyczyn rozwiązania małżeństwa *favorem fidei* w Kongregacji Nauki Wiary; obrońca węzła małżeńskiego oraz przyczyn unieważnienia małżeństwa w specjalnym urzędzie ds. Małżeństwa w Rocie Rzymskiej; doradca Kongregacji ds. Instytutów Życia Konsekrowanego i Stowarzyszeń Życia Apostolskiego. Opublikował wiele książek i artykułów z edukacji, prawa kanonicznego i prawa cywilnego (zwłaszcza prawo nieletnich i młodzieży). Jedną z jego najnowszych książek jest *Prawo o ochronie dzieci w Indiach (Child Protection Laws in India, DBYA-SA, New Delhi 2015)*; wśród książek redagowanych: *Prorocy ze skrzydłami. Towarzystwo młodym we współczesnych Indiach (Prophets with Wings. Accompanying the Young in Today's India, AIDBES, Delhi 2018)*.





“Acqua trasformata in vino”: Alcune considerazioni canoniche sul diritto all’educazione

“WATER TRANSFORMED IN WINE”: SOME CANONIC CONSIDERATIONS
ON THE RIGHT TO EDUCATION

„WODA PRZEKSZTAŁCONA W WINO”: NIEKTÓRE UWAGI KANONICZNE
O PRAWIE DO EDUKACJI

Summary

Prof. dr. Jesu Pudumai Doss, the Dean of the Faculty of Canon Law at the Pontifical Salesian University in Rome, bases his educational reflection on Canon Law, with the article: “*Water Transformed into Wine*”: *Some Canonical Considerations on the Right to Education*. In the first part of the article, he discusses how the long history of Church teaching on the “Human Right to Education” found its clear enunciation in the Vatican II document *Gravissimum Educationis* (no. 1). In the second part, he presents the actual Church legislation on the “Right to Education” by analysing various aspects of the Right: Subjects, Goals, Method and Agents of Education. In fact, Pope Francis speaking of the interaction between the “Culture, Thought and Education” uses the image of “water transformed into wine” (EG 132). Since the “Human Right to Education” is transformed by the Church teaching as an ample and well-integrated “Right to Education” within the Ecclesiastical Law, one may consider the “Right to Education” within the Canon Law as “Water transformed into Wine”!

Keywords: Canon Law, Right to Education, Human Rights, Christian Education, Dialogue, Culture, Evangelization

Sommario

Il prof. dr. Jesu Pudumai Doss, Decano della Facoltà di Diritto Canonico dell’Università Pontificia Salesiana di Roma, basa la sua riflessione educativa dal punto di vista della legislazione canonica, nel suo contributo: “*Acqua trasformata in vino*”: *Alcune considerazioni canoniche sul diritto all’educazione*. Nella prima parte dell’articolo richiama la lunga storia del “diritto umano all’educazione” nell’insegnamento ecclesiale, che culmina nella sua enunciazione nel documento del Concilio Vaticano II *Gravissimum Educationis* (n. 1). Nella seconda parte, il diritto viene presentato come un “diritto ecclesiale all’educazione”, accolto nella legislazione ecclesiastica attuale, sottolineando vari aspetti di questo diritto: soggetti, scopi e aspetti, e agenti dell’educazione. Infatti, parlando dell’incontro trasformante tra “la cultura, il pensiero e l’educazione” con la fede, Papa Francesco usa l’immagine dell’“acqua trasformata in vino”



(EG 132). Poiché il “diritto umano dell’educazione” viene migliorato dall’insegnamento ecclesiale e diventa un più ampio e integrale “diritto ecclesiale dell’educazione”, si può considerare il “diritto dell’educazione” nel diritto canonico come l’“acqua trasformata in vino”! Parole chiave: diritto canonico, diritto all’istruzione, diritti umani, educazione cristiana, dialogo, cultura, evangelizzazione

Streszczenie

Prof. dr Pudumai Jesu Doss (dziekan Wydziału Prawa Kanonicznego Papieskiego Uniwersytetu Salezjańskiego w Rzymie) swoją refleksję edukacyjną przedstawia z punktu widzenia prawa kanonicznego, tytułując ją: „*Woda przemieniona w wino*”: *uwarunkowania prawa kanonicznego dotyczące prawa do edukacji*. W pierwszej części artykułu zwraca uwagę na długą historię „prawa człowieka do edukacji” wypływającego z nauczania Kościoła, które znajduje szczególne odzwierciedlenie w dokumencie Soboru Watykańskiego II *Gravissimum educationis* (n. 1). W drugiej części, przedstawione jest „prawo kościelne do edukacji”, podkreślające różne aspekty legislacyjne tj.: podmioty, cele, aspekty oraz środki edukacyjne w prawie. W refleksji odnosi się do słów papieża Franciszka, który mówiąc o przemianie „kultury, myśli i wychowania do wiary”, używa obrazu „wody przemienionej w wino” (EG 132). Przemiana ta wynika z „prawa człowieka do wychowania”, które jest wzmocnione nauczaniem Kościoła i integralnym „prawem Kościoła do wychowania”, co uważa się za „wodę zamienioną w wino”!

Słowa kluczowe: prawo kanoniczne, prawo do wychowania, prawa człowieka, wychowanie chrześcijańskie, dialog, kultura, ewangelizacja

Introduzione

“Tutti gli uomini di qualunque razza, condizione ed età, in forza della loro dignità di persona hanno il *diritto inalienabile ad una educazione*, che risponda alla loro vocazione propria e sia conforme al loro temperamento, alla differenza di sesso, alla cultura e alle tradizioni del loro paese, ed insieme aperta ad una fraterna convivenza con gli altri popoli, al fine di garantire la vera unità e la vera pace sulla terra” (*GE*¹ 1). Così, il Concilio Vaticano II enunciava il diritto all’educazione. Tale proclamazione è solo una formalizzazione dell’insegnamento centenario della Chiesa ed è fonte principale del suddetto diritto nella legislazione canonica. Il nostro contributo, dunque, nella prima parte riconosce il “diritto all’educazione” come un diritto umano riconosciuto dalla Chiesa. Nella seconda parte, lo si presenta come un diritto ecclesiale accolto nella legislazione ecclesiastica attuale, analizzando vari aspetti di questo diritto: soggetti, scopi e aspetti, e agenti dell’educazione.

¹ Cf. Concilio Vaticano II, Dichiarazione *Gravissimum Educationis*, sull’educazione cristiana, 28 ottobre 1965 (= *GE*). Se non sono specificati, tutti i documenti citati in questo contributo nella versione italiana sono presi dal sito web ufficiale del Vaticano: <http://w2.vatican.va/content/vatican/it.html> (consultato 4 maggio 2018).

1. “Diritto all’educazione” come diritto umano

“Il diritto all’educazione è un diritto globale”,² in quanto porta al compimento il diritto fondamentale alla vita.³ Anche se la storia ha dimostrato che l’educazione è antica quanto l’uomo, il diritto stesso all’educazione è stato riconosciuto come parte integrante dei diritti umani solo nel XX secolo. Infatti, ciò è stato solennemente dichiarato insieme ad altri diritti umani solo nella *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani*, adottata dall’Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 10 dicembre 1948, nell’art. 26.⁴ Tale diritto è stato costantemente articolato e rafforzato dalle convenzioni internazionali successive: *Patto internazionale sui diritti civili e politici* del 1966 (art. 18);⁵ *Patto internazionale sui diritti economici, sociali e culturali* del 1966 (artt. 13-14);⁶ *Commento generale n. 13 sul diritto all’educazione* del 1999;⁷ *Convenzione sull’eliminazione di tutte le forme di discriminazione contro le donne* del 1979 (art. 10);⁸ e *Convenzione sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza* del 1989 (artt. 28-29).⁹

² Kishore Singh, “The Right to Education. International Legal Obligations”, *International Journal for Education Law and Policy* 1-2 (2004) 138.

³ Cf. Jesu Pudumai Doss, “‘Rendete a ciascuno ciò che gli è dovuto’. I diritti delle persone secondo Paolo”, in Manlio Sodi (Ed.), *Sui sentieri di Paolo. La sfida dell’educazione tra fede e cultura* (Roma: LAS, 2009) 123-124.

⁴ Cf. Art. 26 della *Dichiarazione Universale dei Diritti Umani*, 10 dicembre 1948, in <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=itn> (consultato 24 maggio 2018). Vedi anche artt. 4-5 del UNESCO, *Convention against Discrimination in Education*, 14 December 1960, in <http://www2.ohchr.org/english/law/education.htm> (consultato 24 maggio 2018); e art. 2-3 del UNESCO, *Education for all*, 5-9 March 1990, in http://www.unesco.org/education/efaled_for_all/background/jomtien_declaration.shtml (consultato 24 maggio 2018).

⁵ Cf. Art. 18 del *Patto internazionale sui diritti civili e politici*, 16 dicembre 1966, in <https://www.unric.org/html/italian/humanrights/patti2.html> (consultato 24 maggio 2018).

⁶ Cf. Artt. 13-14 del *Patto internazionale sui diritti economici, sociali e culturali*, 16 dicembre 1966, in <https://www.unric.org/html/italian/humanrights/patti1.html> (consultato 24 maggio 2018).

⁷ Cf. UN Committee on Economic, Social and Cultural Rights (CESCR), *General Comment No. 13: The Right to Education (Art. 13 of the Covenant)*, 8 December 1999, E/C.12/1999/10, in <http://www.refworld.org/docid/4538838c22.html> (consultato 24 maggio 2018).

⁸ Cf. Art. 10 della *Convenzione sull’eliminazione di tutte le forme di discriminazione contro le donne*, 18 dicembre 1979, in <https://www.giustizia.it/resources/cms/documents/CEDAW.pdf> (consultato 24 maggio 2018).

⁹ Cf. Artt. 28-29 della *Convenzione sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza*, 20 novembre 1989, in https://www.unicef.it/Allegati/Convenzione_diritti_infanzia_1.pdf (consultato 24 maggio 2018).

La storia dimostra come la Chiesa ha dato sempre priorità all'apostolato educativo, perché ad essa "è stata affidata da Dio la missione di aiutare gli uomini", affinché possano "pervenire alla pienezza della vita cristiana" (can. 794 §1). Più della mera proclamazione, ha difeso con azioni concrete il diritto all'educazione di ogni persona umana, rispettando la sua dignità di essere un figlio di Dio (*C-DU*¹⁰ 15-16). Infatti, il contributo significativo della Chiesa nel campo educativo viene apprezzato da tutti, anche da coloro che sono estremamente critici nei confronti della Chiesa e della sua missione.

Non si può negare però che la Chiesa sia stata anticipatrice nell'affermare i diritti umani (*C-DU* 13-35), soprattutto quello all'educazione, molto prima della dichiarazione internazionale, esplicitamente riconosciuto dal Primo Codice di Diritto Canonico del 1917,¹¹ nel can. 1113.¹² Papa Pio XI, nella sua Enciclica sull'educazione cristiana del 1929, definì l'educazione un "diritto inalienabile" (*DiM*³ 32), nel rispetto dell'"inviolabile diritto educativo dei genitori" (*DiM* 33), "diritto anteriore a qualsiasi altro diritto della società civile e dello stato" (*DiM* 32). Sulla stessa scia si pone il memorabile messaggio radiofonico del 1942 di Papa Pio XII,¹⁴ che riconosce al "diritto ad una formazione ed educazione religiosa" uno tra i "cinque punti fondamentali per l'ordine e la pacificazione della società umana". Papa Giovanni XXIII ha insistito sui diritti e doveri dei genitori nei confronti dell'educazione dei loro figli (*MM*¹⁵ 195; *PT*¹⁶ 9). Anche il Concilio Vaticano II ha dichiarato espressamente il diritto all'edu-

¹⁰ Cf. Pontificia Commissio "Iustitia et pax", *La Chiesa e i diritti dell'uomo*, 10 dicembre 1974 (= *C-DU*).

¹¹ Il primo *Codice di Diritto Canonico* è stato promulgato da Papa Benedetto XV, il 27 maggio 1917. Cf. Benedictus PP. XV, *Constitutio Apostolica Providentissima Mater Ecclesia, Professio Catholicae Fidei, Codex Iuris Canonici, Documenta, Index*, 27 maii 1917, in *AAS* 9/II (1917) 5-8, 9-10, 11-456, 457-510, 511-521.

¹² "I genitori sono gravemente obbligati a curare a tutto potere l'educazione sia religiosa e morale che fisica e civile della prole, e della prole stessa provvedere anche al bene temporale" (*CIC* del 1917 can. 1113). *Traduzione mia*.

¹³ Cf. Pio XI, Lettera enciclica *Divini Illius Magistri*, sulla educazione cristiana della gioventù, 31 dicembre 1939 (= *DiM*).

¹⁴ Cf. Pio XII, Messaggio radiofonico *Con sempre nuova freschezza*, 24 dicembre 1942.

¹⁵ Cf. Giovanni XXIII, Lettera enciclica *Mater et Magistra*, sui recenti sviluppi della questione sociale, alla luce della dottrina cristiana, 15 maggio 1961 (= *MM*).

¹⁶ Cf. Giovanni XXIII, Lettera enciclica *Pacem in terris*, sulla pace fra tutte le genti nella verità, nella giustizia, nell'amore, nella libertà, 11 aprile 1963 (= *PT*).

cazione (GS¹⁷ 26; GE 1). Tale diritto è stato accolto anche nel magistero di Papa Giovanni Paolo II (FC¹⁸ 46) ed esplicito nella *Carta dei diritti della famiglia*¹⁹ (Carta 3, 9, 10), soprattutto sul “originario, primario ed inalienabile diritto” dei genitori, “riconosciuti come i primi e principali educatori dei loro figli” (Carta 5). Oltre al richiamo costante del diritto all’educazione nel magistero dei recenti pontefici,²⁰ questo diritto umano è stato incluso anche nella legislazione ecclesiastica attuale:²¹ Diritto dell’educazione (*Dichiarazione* art. 26, 1°; can. 217); Scopo e aspetti dell’educazione (*Dichiarazione* art. 26, 2°; cann. 217, 795); e diritto “di priorità” dei genitori (*Dichiarazione* art. 26, 1°; cann. 226 §2, 793, 796-799, 1055, 1136).²²

È chiaro che nella sua missione evangelizzatrice, la Chiesa ha attuato costantemente il suo ministero educativo, diventando una voce autorevole sul diritto umano all’educazione.

¹⁷ Cf. Concilio Vaticano II, Costituzione pastorale *Gaudium et spes*, sulla chiesa nel mondo contemporaneo, 7 dicembre 1965 (= GS).

¹⁸ Cf. Giovanni Paolo II, Esortazione Apostolica *Familiaris consortio*, circa i compiti della famiglia cristiana nel mondo di oggi, 22 novembre 1981 (= FC).

¹⁹ Cf. Santa Sede, *Carta dei diritti della famiglia*, presentata a tutte le persone, istituzioni e autorità interessate alla missione della famiglia nel mondo di oggi, 22 ottobre 1983 (= Carta).

²⁰ Cf. Giovanni Paolo II, Discorso *I desire to express*, all’incontro con i membri dell’assemblea generale dell’Organizzazione delle Nazioni Unite, 2 ottobre 1979. Cf. Benedetto XVI, Discorso *Nel dare inizio*, all’incontro con i membri dell’assemblea generale dell’Organizzazione delle Nazioni Unite, 18 aprile 2008. Cf. Francesco, Discorso *Ancora una volta*, all’incontro con i membri dell’assemblea generale dell’Organizzazione delle Nazioni Unite, 25 settembre 2015.

²¹ Per la recezione nella legislazione canonica dei diritti umani proclamati dalla *Dichiarazione universale dei diritti umani*, cf. Jesu Pudumai Doss, “Diritti umani nel Codice di Diritto Canonico: una recezione?”, *Salesianum* 70 (2008) 727-749; *specificamente sul diritto all’educazione*, cf. *ibid.*, 737-738.

²² Il diritto umano dell’educazione viene accolto *anche* per la competenza della Chiesa su vari “tipi” dei matrimoni (e, dunque, su tali famiglie ed educazione dei figli): matrimoni, validi o non, in cui almeno una delle parti è battezzata cattolica (can. 1059, DC art. 2 §1); matrimonio celebrato in cui una parte è battezzata cattolica, la quale ha formalmente e/o pubblicamente abbandonato la Chiesa cattolica (cann. 1086 §1, 1117, 1124); “matrimonio misto”, cioè il matrimonio tra una parte cattolica e una parte battezzata non cattolica (can. 1124); matrimonio con la dispensa d’impedimento di “disparità di culto”, cioè tra una parte cattolica e una parte non battezzata (cann. 1086 §1, 1129). Si allarga la competenza della Chiesa, quando si trattano delle “cause matrimoniali dei battezzati”, che “per diritto proprio spettano al giudice ecclesiastico” (can. 1671, DC art. 3 §1). Cf. Pontificio Consiglio per i Testi Legislativi, Istruzione *Dignitas connubii*, da osservarsi nei tribunali diocesani e interdiocesani nella trattazione delle cause di nullità del matrimonio, 25 gennaio 2005, in *Enchiridion Vaticanum* 25 (2005-2006) 62-219 (= DC).

2. "Diritto all'educazione" come diritto ecclesiale

Ispirandosi agli insegnamenti del Concilio Vaticano II (*GE* 1-2; *DH*²³ 14; *AA*²⁴ 29-30; *GS* 26), e al magistero papale, il diritto all'educazione è stato accolto anche nell'ambito ecclesiale e così, dopo un lungo iter,²⁵ inserito nella legislazione ecclesiastica.²⁶ "I fedeli, in quanto chiamati mediante il battesimo a condurre una vita conforme alla dottrina evangelica, hanno diritto all'educazione cristiana, con cui possano essere debitamente formati a conseguire la maturità della persona umana e contemporaneamente a conoscere e a vivere il mistero della salvezza" (can. 217). Di seguito, si discutono vari aspetti di questo diritto ecclesiale:²⁷ diritto all'educazione cristiana (cann. 217, 229); scopi e aspetti dell'educazione (can. 794) e diritto e dovere dei genitori (cann. 226 §2, 793 §1, 1136, 1366).

²³ Cf. Concilio Vaticano II, Dichiarazione *Dignitatis Humanae*, sulla libertà religiosa, 7 dicembre 1965 (= *DH*).

²⁴ Cf. Concilio Vaticano II, Decreto *Apostolicam Actuositatem*, sull'apostolato dei laici, 18 novembre 1965 (= *AA*).

²⁵ Il "diritto all'educazione è stato formulato da due gruppi di studio: *Coetus De Laicis* e *Coetus De Lege Ecclesiae Fundamentals*. Si trova in questi schemi del *Coetus De Laicis*: *Schema* 1966 (can. 13), *Schema* 1967 (can. 6 §1), *Schema* 1970 (can. 7 §1), *Schema* 1975 (can. 7 §1), *Schema Canonum Libri II De Populo Dei* 1977 (can. 22 §1). Questo è stato abbandonato per la versione proposta dal *Coetus De Lege Ecclesiae Fundamentals*: *Textus Prior* 1969 (can. 24 §1), *Textus Emendatus* 1970 (can. 24 §1), *Schema Novum* 1976 (can. 17 §1), *Postrema recognitio Schematis* 1980 (can. 17 §1) e *Appendix* 1981 (can. 17 §1). Da questa ultima decisione, il diritto all'educazione è stato inserito nel *CIC Schema Novissimum* 1982 (can. 217 §1) e così anche nel *Codice di diritto canonico* (can. 217). Per la presentazione generale dei diritti dei fedeli, Cf. Jesu Pudumai Doss, "Diritti dei *christifideles*: Indagine storico-giuridica dal *CIC* 1917", in Jesu Pudumai Doss (Ed.), *Iustitiam persequere. Contributi del Codice Pio-Benedettino alla disciplina ecclesiastica* (Roma: LAS, 2017) 147-166.

²⁶ Il *Codice di Diritto Canonico* è stato promulgato da Papa Giovanni Paolo II, il 25 gennaio 1983. Cf. Pontificia Commissio Codici Iuris Canonici authentice interpretando, *Codex Iuris Canonici. Auctoritate Ioannis Pauli PP. II promulgatus. Fontium annotatione et indice analytico-alphabetico auctus*, Libreria Editrice Vaticana 1989. La versione italiana di tutti i canoni citati sono presi da: http://www.vatican.va/archive/cod-iuris-canonici/cic_index_it.html (consultato il 12 maggio 2018).

²⁷ Cf. Jesu Pudumai Doss, "The Right to Education in Church Law", in Jesu Pudumai Doss et al. (Ed.), *Education of the Young in Today's India* (Chennai: Don Bosco Publications, 2011) 221-225. Cf. Michael Smith Foster, "The Promotion of the Canonical Rights of Children", *CLSA Proceedings* 59 (1997) 174. Cf. Francis G. Morrissey, "The Rights of Parents in the Education of their Children (canons 796-806)", *Studia Canonica* 23 (1989) 433.

2.1. Soggetti del “diritto ecclesiale” all’educazione cristiana

Il Can. 217 afferma che “I fedeli, in quanto sono chiamati mediante il battesimo a condurre una vita conforme alla dottrina evangelica, hanno diritto all’educazione cristiana”, quindi soggetti del diritto all’educazione. Questo si deduce anche dal can. 217, del Codice di diritto canonico, nella parte del “Titolo I. Obblighi e diritti di tutti i fedeli”, della “Parte I. I fedeli cristiani” del “Libro II. Il popolo di Dio”. Quindi, il diritto si riferisce solamente al *christifidelis* o fedele cristiano.

Infatti, il fedele cristiano²⁸ è una persona battezzata in piena comunione con la Chiesa cattolica. Oltre ad essere incorporato in Cristo e alla sua Chiesa, come membro del popolo di Dio, e ad essere soggetto di diritti e doveri nella Chiesa, come “persona”, il battezzato è partecipe della funzione sacerdotale, profetica e regale di Cristo e della missione della Chiesa (cann. 96, 204). Per il battesimo, ogni fedele è soggetto del diritto all’educazione cristiana: “Tutti i cristiani, in quanto rigenerati nell’acqua e nello Spirito Santo, son divenuti una nuova creatura, quindi sono di nome e di fatto figli di Dio, e hanno diritto a un’educazione cristiana” (GE 2).

Inoltre, i fedeli cristiani sono distinti, secondo la loro “condizione”, tra laici, chierici e consacrati (can. 207). Così, anche il diritto ecclesiale all’educazione viene specificamente applicato ai laici (can. 229), ai candidati al sacerdozio (can. 235 §1) o alla vita religiosa (can. 652 §2), ai chierici (can. 279), ai religiosi (cann. 659-661) e anche ai catecumeni (cann. 788, 789). Quindi, è chiaro che il diritto umano dell’educazione diventa nella Chiesa un “diritto ecclesiale” dell’educazione dei fedeli, cioè dei battezzati o accolti nella Chiesa cattolica: “si può egualmente parlare di diritto: da un punto di vista teologico, ogni battezzato, per il fatto stesso del battesimo, possiede il diritto di ricevere dalla chiesa un insegnamento e una formazione che gli permettano di raggiungere in pienezza la vita cristiana” (CT²⁹ 14).

2.2. Scopo e aspetti dell’educazione cristiana

Lo scopo ultimo dell’educazione cristiana è “condurre una vita conforme alla dottrina evangelica” (can. 217). L’educazione deve insegna-

²⁸ Cf. Jesu Pudumai Doss, *Freedom of Enquiry and Expression in the Catholic Church. A Canonico-Theological Study* (Bangalore: Kristu Jyoti Publications, 2007) 11-12. Cf. Jesu Pudumai Doss, “The Portrait of Youth in Church Law”, in Jesu Pudumai Doss *et al.* (Ed.), *Youth India. Situation, Challenges & Prospects* (Bangalore: Kristu Jyoti Publications, 2006) 286.

²⁹ Cf. Giovanni Paolo II, Esortazione apostolica post-sinodale *Catechesi Tradendae*, circa la catechesi nel nostro tempo, 16 ottobre 1979 (= CT).

re il “cuore” della dottrina evangelica, cioè la buona novella proclamata nel Vangelo, che siamo figli di Dio nel Figlio Divino e che siamo in cammino verso la pienezza di vita: “Circa la pedagogia divina ci ha pienamente istruiti il Verbo eterno del Padre, che incarnandosi ha rivelato all’uomo la vera ed integrale dimensione della sua vocazione: la figliolanza divina. Ma una formazione cristiana deve rivelare qual è il vero significato dell’educazione dell’uomo. *Per mezzo di Cristo* ogni educazione, in famiglia e fuori, *viene inserita nella dimensione salvifica della pedagogia divina*, che è rivolta agli uomini e alle famiglie e che culmina nel mistero pasquale della morte e risurrezione del Signore. Da questo ‘cuore’ della nostra redenzione prende il via ogni processo di educazione cristiana, che al tempo stesso è sempre educazione alla piena umanità” (GrS³⁰ 16; C-DU 99).

“Nell’educazione del giovane è necessario far risuonare il paradossale invito che dice: *Fai come Dio, diventa uomo!* Fai come Dio, assumi in pieno la natura umana! Diventare uomo è qualcosa di straordinariamente difficile, se è vero che ci ha dovuto provare Dio stesso, dandocene l’esempio: questo è appunto l’eterno cammino di un autentico umanesimo pedagogico”.³¹

La vera educazione cristiana deve condurre i fedeli, oltre all’educazione umana, a vivere la propria vita seguendo l’esempio di Cristo e diventando veramente uomo come lui: “Sulla persona umana si innesta il modello cristiano, ispirato alla persona del Cristo. Questo modello, accogliendo i quadri dell’*educazione umana*, li arricchisce di doni, virtù, valori, vocazioni di ordine soprannaturale. Con esattezza scientifica si parla di *educazione cristiana*” (DR-SC³² 63).

Dunque, nel realizzare lo scopo dell’educazione cristiana “condurre una vita conforme alla dottrina evangelica”, e “conseguire la maturità della persona umana” per “conoscere e vivere il mistero della salvezza” sono due facce della stessa medaglia! Questi due aspetti dell’educazione cristiana della maturità umana non possono essere mai separati l’uno dall’altro, poiché sono

³⁰ Cf. Giovanni Paolo II, Lettera *Gratissimam sane*, alle famiglie, 2 febbraio 1994 (= GrS).

³¹ Cf. Vittorio Possenti, “Educare: Aspetto fondamentale della solidarietà con bambini e giovani”, in Pontifical Academy of Social Sciences, *Vanishing Youth? Solidarity with Children and Young People in an Age of Turbulence* (Vatican City: LEV, 2006) 322-323.

³² Cf. Congregazione per l’educazione cattolica, *Dimensione religiosa dell’educazione nella scuola cattolica. Lineamenti per la riflessione e la revisione*, 7 aprile 1988 (= DR-SC).

intrinsecamente uniti.³³ “Essa non mira solo ad assicurare quella maturità propria dell’umana persona, ... ma tende soprattutto a far sì che i battezzati, iniziati gradualmente alla conoscenza del mistero della salvezza, prendano sempre maggiore coscienza del dono della fede, che hanno ricevuto; imparino ad adorare Dio Padre in spirito e verità, specialmente attraverso l’azione liturgica; si preparino a vivere la propria vita secondo l’uomo nuovo, nella giustizia e santità della verità, e così raggiungano l’uomo perfetto, la statura della pienezza di Cristo, e diano il loro apporto all’aumento del suo corpo mistico” (GE 2).

2.2.1. Verso la maturità umana

L’educazione cristiana deve essere integrale tale cioè da far “consequire la maturità della persona umana” (can. 217).³⁴ “l’autentico sviluppo dell’uomo riguarda la totalità della persona in ogni sua dimensione” (CV³⁵ 11, 30, 61; GE 1; CL³⁶ 60). Il can. 795 presenta una sintesi dei vari aspetti della formazione integrale umana: sviluppare armonicamente le proprie doti fisiche, morali e intellettuali, acquistare il senso di responsabilità e il retto uso della libertà e prepararsi a partecipare attivamente alla vita sociale. Seguendo l’esempio di Gesù, che “cresceva in sapienza, età e grazia davanti a Dio e agli uomini” (Lc 2,52), l’educazione integrale deve essere “fisica, sociale e culturale” e “morale e religiosa” (can. 1136; DA10-14³⁷).

a. Crescere “in età”: maturità fisico-psichica

Quando si parla della crescita “in età”, “si riferisce al naturale rapporto dell’uomo col tempo: questa crescita è una tappa ‘ascendente’ nell’insieme del passaggio umano. A questo corrisponde tutto lo sviluppo psico-fisico: è la crescita di tutte le energie, per meno delle quali si costituisce la nor-

³³ Cf. Giuseppe Della Torre, “Diritto alla vita e diritto dei minori nell’ordinamento canonico”, in Aa.Vv. (Ed.), *Tutela della famiglia e diritto dei minori nel codice di diritto canonico* (Città del Vaticano: LEV, 2000), 72. Cf. Tiziano Vanzetto, “Genitori e figli-alunni nella scuola cattolica”, *Quaderni di diritto ecclesiale* 13 (2000) 386.

³⁴ Cf. Mary Ann Hayes, “As Stars for all Eternity: A Reflection on Canons 793-795”, *Studia Canonica* 23 (1989) 425. Cf. Possenti, “Educare”, 311, 314.

³⁵ Cf. Benedetto XVI, Lettera enciclica *Caritas in Veritate*, sullo sviluppo umano integrale nella Carità e nella Verità, 29 giugno 2009 (= CV).

³⁶ Cf. Giovanni Paolo II, Esortazione apostolica post-sinodale *Christifideles Laici*, su vocazione e missione dei laici nella chiesa e nel mondo, 30 dicembre 1988 (= CL).

³⁷ Cf. Giovanni Paolo II, Lettera apostolica *Dilecti Amici*, per l’Anno internazionale della gioventù, 31 marzo 1985 (= DA).

male individualità umana” (DA 14). È anche “il tempo di una scoperta particolarmente intensa dell’“io” umano e delle proprietà e capacità ad esso unite” (DA 3). La crescita fisica si concretizza nel soddisfare i seguenti bisogni primari – alimentare, igienico e sanitario –, e nel curare lo sviluppo corporale, evitando qualunque abuso che possa compromettere la salute fisica e psicologica.³⁸

Non si può parlare di una vera maturazione senza “una positiva e prudente educazione sessuale che raggiungesse i bambini e gli adolescenti man mano che cresce la loro età e tenuto conto del progresso della psicologia, della pedagogia e della didattica” (AL³⁹ 280). L’educazione sessuale deve “educare i propri desideri per donarsi veramente” attraverso “il paziente apprendistato” del “linguaggio del corpo” (AL 284) e “comprendere anche il rispetto e la stima della differenza, che mostra a ciascuno la possibilità di superare la chiusura nei propri limiti per aprirsi all’accettazione dell’altro” (AL 285).

b. Crescere “in sapienza”: maturità intellettuale e sociale

L’educazione deve far crescere “in sapienza”, in uno sviluppo intellettuale, ovvero in “una crescita, che porti con sé il graduale accumulo di tutto ciò che è vero, che è buono e che è bello” (DA 14). La maturità intellettuale deve rendere l’educando sensibile alla verità, al bene e alla bellezza, rimanendo in contatto con le “opere dell’uomo” a contatto col “terreno di tante culture diverse, di tante arti e di tante scienze”, si impara la “verità sull’uomo”, cioè “la verità che è in grado di formare e di approfondire l’umanità di ciascuno di noi” (DA 14).

Essendo il tempo dell’educazione un “tempo in cui si instaurano nuovi contatti, conoscenze ed amicizie, che vanno oltr la famiglia” (DA 14), la maturazione “in sapienza” si deve attuare dinamicamente “mediante l’apertura di sé alla relazione con l’altro” e formarlo a diventare “*essere-con e per- gli altri*” (MC⁴⁰ 44). Così, l’educazione “sviluppa e alimenta atteggiamenti positivi, come la consapevolezza che ogni persona può dare e rice-

³⁸ Cf. Giorgio Degiorgi, “‘Vera educatio’. Considerazioni canoniche circa l’educazione dei giovani”, *Salesianum* 80 (2018) 387-388.

³⁹ Cf. Francesco, Esortazione apostolica post-sinodale *Amoris Laetitia*, sull’amore nella famiglia, 19 marzo 2016 (= AL). Cf. Sacra congregazione per l’educazione cattolica, *Orientamenti educativi sull’amore umano. Lineamenti di educazione sessuale*, 1° novembre 1983.

⁴⁰ Cf. Congregazione per l’educazione cattolica (dei Seminari e degli Istituti di Studi), *Educare insieme nella scuola cattolica. Missione condivisa di persone consacrate e fedeli laici*, 8 settembre 2007 (= MC).

vere, la disponibilità all'accoglienza dell'altro, la capacità di dialogo sereno e l'opportunità di purificare e chiarificare il proprio vissuto mentre si cerca di comunicarlo e di confrontarlo con l'altro” (MS 44).⁴¹

c. Crescere “in grazia”: maturità morale e spirituale

L'educazione è un periodo di crescita “in grazia”, che consiste nella crescita morale e spirituale. Essa riguarda la mente e il cuore, l'intelletto e la volontà. Educare la volontà aiuta a sviluppare “un più maturo senso di responsabilità”, attraverso il “retto uso della libertà” (can. 795): Infatti, “l'educazione stessa deve essere vista come acquisto, crescita e possesso di libertà. Si tratta di educare ciascun allievo a liberarsi dai condizionamenti che gli impediscono di vivere pienamente come persona, a formarsi una personalità forte e responsabile, capace di scelte libere e coerenti” (MS 52; FC 32).

L'educazione deve formare al discernimento con una coscienza matura, formata con i principi etici e virtù umane (EG⁴² 64, CL 60, MS 13, 82, 84). Infatti, “l'educazione morale è un coltivare la libertà mediante proposte, motivazioni, applicazioni pratiche, stimoli, premi, esempi, modelli, simboli, riflessioni, esortazioni, revisioni del modo di agire e dialoghi che aiutino le persone a sviluppare quei principi interiori stabili che possono muovere a compiere spontaneamente il bene” (AL 267).

La crescita “in grazia” non sarebbe completa senza la maturazione religiosa. L'educazione, dunque, deve creare le condizioni affinché la persona sviluppi l'attitudine alla ricerca profonda della verità, della bontà e dell'amore. Tale desiderio dell'infinito (can. 748 §1) può essere coronato solo dal suo incontro personale e libero⁴³ con Dio (can. 748 §2) nella preghiera e nella recezione della “grazia”, il “gratuito dono di sé” da parte di Dio (DA 14; MS 51). Infatti, le istituzioni educative dovrebbero offrire “itinerari di educazione religiosa differenziati secondo le diverse realtà scolastiche”: con una proposta culturale offerta a tutti devono “stimolare negli alunni l'approfondimento dei grandi interrogativi relativi al senso della vita, al significato della realtà e all'impegno responsabile per trasformat-

⁴¹ Cf. Congregazione per l'educazione cattolica, *Le persone consacrate e la loro missione nella scuola. Riflessioni e orientamenti*, 28 ottobre 2002 (= MS).

⁴² Cf. Francesco, Esortazione apostolica *Evangelii gaudium*, sull'annuncio del vangelo nel mondo attuale, 24 novembre 2013 (= EG).

⁴³ Cf. Jesu Pudumai Doss, “Immuni da costrizione”. Applicazioni del can. 219, soprattutto nel diritto matrimoniale”, in Jesu Pudumai Doss - Markus Graulich (Ed.), *Iustitiam et iudicium facere. Scritti in onore del Prof. Don Sabino Ardito, SDB*, (Roma: LAS, 2011) 95-98.

la alla luce dei valori evangelici, stimolando un confronto costruttivo tra i contenuti e i valori della religione cattolica e la cultura contemporanea” (MS 54).

Dunque, la maturità umana integrale deve assicurare in ogni fedele la crescita in età, sapienza e grazia.

2.2.2. Verso la maturità cristiana

Il diritto che la chiesa riconosce all’educazione consiste nell’assicurare non solo una maturità umana ispirata ai principi cristiani, ma anche una vera, formazione della fede cristiana: “Essa non comporta solo la maturità propria dell’umana persona... ma tende soprattutto a far sì che i battezzati, iniziati gradualmente alla conoscenza del mistero della salvezza, prendano sempre maggiore coscienza del dono della fede, che hanno ricevuto: imparino ad adorare Dio in spirito e verità” (FC 39; CL 57). Ultimamente Papa Francesco ha ribadito che “L’educazione cristiana è un diritto dei bambini; essa tende a guidarli gradualmente a conoscere il disegno di Dio in Cristo: così potranno ratificare personalmente la fede nella quale sono stati battezzati”.⁴⁴

Quindi, il secondo scopo dell’educazione cristiana, per “conoscere e vivere il mistero della salvezza”, si realizza solo quando “la fede dei fedeli, per mezzo dell’insegnamento della dottrina e dell’esperienza della vita cristiana, diventi(a) viva, esplicita e operosa” (can.773). Seguendo quanto suggerito dal “cammino catecumenale” (can. 788 §2), si possono individuare tre ambiti della formazione cristiana: esplicitare la fede attraverso la chiara e sistematica conoscenza dei misteri della nostra fede soprattutto in occasione della preparazione ai sacramenti di iniziazione; rendere la fede viva attraverso le scelte vocazionali nella Chiesa animate dalla carità cristiana; e rendere operosa la fede attraverso la proclamazione della buona novella.

a. Istruzione catechetica e preparazione ai sacramenti di iniziazione

Il primo aspetto per giungere alla maturità cristiana è la catechesi, che deve “sviluppare la comprensione del mistero di Cristo alla luce della Parola, perché l’uomo tutto intero ne sia impregnato” (CT 20). L’istruzione catechistica, infatti, “è un’educazione della fede dei fanciulli, dei giovani e degli adulti, la quale comprende in special modo un insegnamento della dottrina cristiana, generalmente dato in modo pienezza della vita cristiana” (CT 18).

Tutti i fedeli hanno il diritto e il dovere alla formazione catechetica (cann. 217, 229 §1; CT 14). Tuttavia, per rendere la catechesi “una scuola

⁴⁴ Francesco, Udienza generale *Oggi concludiamo*, 16 maggio 2018.

permanente della fede” (CT 39), anche i contenuti e i metodi devono essere adeguati secondo l’età e le diverse situazioni della vita (cann. 776-777): i bambini (CT 36), i fanciulli (CT 37), gli adolescenti (CT 38), i giovani (CT 39-40, 42), gli handicappati (CT 41) e gli adulti (CT 43).

I fedeli hanno inoltre, il dovere di “condurre una vita santa” (can. 210), “una vita conforme alla dottrina evangelica” (can. 217) nel rispetto dei “beni spirituali” della Chiesa, della parola di Dio e dei sacramenti (can. 213).⁴⁵ I sacramenti, infatti, “in quanto azioni di Cristo e della Chiesa, sono segni e mezzi mediante i quali la fede viene espressa e rafforzata” e “si rende culto a Dio e si compie la santificazione degli uomini” (can. 840). Dunque, coloro che “chiedono i sacramenti” devono essere “preparati a riceverli mediante la dovuta evangelizzazione e formazione catechistica” (can. 843 §2). L’istruzione catechistica è specificamente richiesta come la preparazione per questi sacramenti: battesimo (can. 865), confermazione (can. 889 §2), Eucarestia (cann. 913-914) e penitenza (cann. 914, 987).

b. Scelte vocazionali

La maturazione cristiana consiste nel rendere la fede viva per orientare le scelte vocazionali nella Chiesa animate dalla carità cristiana. Infatti, i “grandi impegni cristiani della vita di adulto”, come la scelta matrimoniale o le vocazioni alla vita sacerdotale e religiosa, richiedono una formazione cristiana specifica (CT 39; GrS 16).⁴⁶

La legislazione canonica (can. 1063) presenta succintamente le tappe della preparazione matrimoniale⁴⁷ (AL 205-216; FC 65-76), con cui la Chiesa cerca di “aiutare i giovani a scoprire il valore e la ricchezza del matrimonio” (AL 205). Nella scelta della vocazione al matrimonio, “non va dimenticato che la preparazione (*remota*) alla futura vita di coppia è compito soprattutto della famiglia” (GrS 16). Pertanto, il Codice insiste che i giovani “vengano istruiti sul significato del matrimonio cristiano e sul compito dei coniugi e genitori cristiani” (can. 1063, 1^o), con l’intervento della comunità ecclesiale incaricata di aiutare i genitori.

⁴⁵ Cf. Jesu Pudumai Doss, “Parola di Dio: un diritto dei fedeli?”, in Jesu Pudumai Doss (Ed.), *Parola di Dio e legislazione ecclesiastica* (Roma: LAS, 2008) 45-69. Cf. Jesu Pudumai Doss, “Sacramenti: un diritto dei fedeli?”, *Rivista Liturgica* 98 (2011) 822-847. Cf. Lóránd Ujházi, “Il diritto naturale dei genitori di educare i loro figli ed il dovere dei cattolici di assicurare una crescita spirituale cattolica”, *Folia Theologica* 19 (2008) 381.

⁴⁶ Cf. Jesu Pudumai Doss, “Giovani e scelte nella vita Cristiana: alcune considerazioni canoniche”, *Salesianum* 79 (2017) 392-400.

⁴⁷ Cf. Pontificio Consiglio per la Famiglia, *Preparazione al sacramento del matrimonio*, 13 maggio 1996, in *Enchiridion Vaticanum* 15 (1996) 481-513.



La preparazione prossima, secondo Papa Francesco, deve essere “una sorta di ‘iniziazione’ al sacramento del matrimonio” realizzata con “un rinnovato annuncio del *kerygma*” (AL 207), affinché i “programmi specifici per la preparazione prossima al matrimonio ... siano vera esperienza di partecipazione alla vita ecclesiale e approfondiscano i diversi aspetti della vita familiare” (AL 206). I pastori non possono limitarsi solo alla preparazione matrimoniale immediata dei nubendi illustrando a loro “la santità e i doveri del loro nuovo stato” (can. 1063, 2^o), ma devono anche assisterli a celebrare la liturgia nuziale nella quale essi “significano e partecipano al mistero di unione e di amore fecondo tra Cristo e la Chiesa” (can. 1063, 3^o). Inoltre i pastori devono incoraggiare i giovani, dopo il matrimonio, “perché questi, osservando e custodendo con fedeltà il patto coniugale, giungano a condurre una vita familiare ogni giorno più santa e più intensa” (can. 1063, 4^o).

Vari canoni trattano della formazione dei giovani in seminario, cioè della formazione dei candidati al diaconato e presbiterato, che è “il dovere e il diritto proprio ed esclusivo” della Chiesa (can. 232); e in particolare espongono gli aspetti della formazione nel seminario minore⁴⁸ (PdV 62-64), nel seminario maggiore⁴⁹ (PdV 60-61) e dei diaconi permanenti.⁵⁰ L’adeguata formazione spirituale (cann. 244, 246, 247; PdV 29, 45-50) e la preparazione pastorale⁵¹ (cann. 255-258; PdV 49, 57-59), oltre alla formazione intellettuale (cann. 244, 248-252, 254; PdV 51, 55) e a quella umana (cann. 244, 245 §1, 256; PdV 43), devono essere assicurate per i candidati al diaconato e presbiterato.

⁴⁸ I giovani che aspirano alla vita presbiterale, spesso anche alla vita religiosa, hanno bisogno di sviluppare la loro vocazione in un ambiente adatto, che viene chiamato con il nome seminario minore o con nomi simili. Questi seminari, oltre ad una formazione religiosa speciale, devono provvedere alla stessa formazione umanistica e scientifica con la quale i giovani della regione vengono preparati a compiere gli studi superiori (can. 234).

⁴⁹ I giovani che hanno l’intenzione di seguire la vita presbiterale devono risiedere in un seminario maggiore per tutto il tempo della formazione o per almeno 4 anni in caso di circostanze speciali secondo il giudizio del vescovo diocesano. Tuttavia, se un giovane candidato al presbitero risiede legittimamente fuori del seminario maggiore, la sua formazione intera, soprattutto quella spirituale e disciplinare, deve essere affidata dal vescovo diocesano a un sacerdote idoneo (can. 235).

⁵⁰ I giovani, che aspirano al diaconato permanente, devono vivere almeno 3 anni in una casa speciale dedicata alla loro formazione, eccetto quando il vescovo diocesano abbia stabilito altrimenti per ragioni gravi. In questo tempo devono essere assicurate la loro formazione a una vita spirituale solida e l’istruzione per compiere correttamente i doveri propri dell’Ordine sacro (can. 236).

⁵¹ Cf. Jesu Pudumai Doss, “Alcune considerazioni canoniche sul ruolo del presbitero-pastore nella Chiesa. ‘Pasci i miei agnelli’ (Gv 21,15)”, in Markus Graulich - Jesu Pudumai Doss (Ed.), *La missione del prete nella missione della Chiesa* (Città del Vaticano: LEV, 2010) 39-43.

Anche i giovani che vogliono abbracciare la vita consacrata sono chiamati a “una preparazione umana, culturale, spirituale e pastorale”.⁵² “Obiettivo centrale del cammino formativo è la preparazione della persona alla totale consacrazione di sé a Dio nella sequela di Cristo, a servizio della missione” (VC 65). Dopo una adeguata preparazione (can. 597 §2), chi ha già compiuto 17 anni di età può essere ammesso validamente al noviziato (can. 643 §1), dove si dedica a “prendere meglio coscienza della vocazione divina” e a “formarsi mente e cuore secondo il suo spirito (dell’istituto)” (can. 646). Dopo la prima professione, la formazione deve aiutare i membri a “condurre più integralmente la vita propria dell’istituto e rendersi meglio idonei a realizzarne la missione” (can. 659 §1). Tale formazione deve essere sistematica, spirituale e apostolica, dottrinale e pratica (can. 660 §1).

c. Azione evangelizzatrice

La maturazione cristiana consiste nella formazione adeguata per rendere operosa la fede attraverso l’azione evangelizzatrice. Infatti, il battesimo è un dono e una chiamata; mediante questo sacramento, i fedeli cristiani “sono chiamati ad attuare, secondo la condizione propria di ciascuno, la missione che Dio ha affidato alla Chiesa da compiere nel mondo” (can. 204 §1). Perciò “tutti i fedeli hanno il dovere e il diritto di impegnarsi perché l’annuncio divino della salvezza si diffonda sempre più fra gli uomini di ogni tempo e di ogni luogo” (cann. 211; 96, 849).⁵³ Tale obbligo è stato ribadito da Papa Francesco: “In virtù del Battesimo ricevuto, ogni membro del Popolo di Dio è diventato discepolo missionario. Ciascun battezzato, qualunque sia la sua funzione nella Chiesa e il grado di istruzione della sua fede, è un soggetto attivo di evangelizzazione” (EG 120). Dunque, la chiamata ad evangelizzare diventa più specifica, quando si riceve il sacramento della confermazione (cann. 225 §1, 759), perché i giovani cresimati sono obbligati “più strettamente ad essere con le parole e le opere testimoni di Cristo e a diffondere e difendere la fede” (can. 879).

Il cammino dell’azione evangelizzatrice può essere attuata già all’interno della propria famiglia “attraverso l’annuncio esplicito del Vangelo e l’eredità di molteplici forme di testimonianza: la solidarietà verso i poveri,

⁵² Cf. Jesu Pudumai Doss, “*Misericordiae depositarii*: Alcune considerazioni canoniche sulla vita consacrata”, in Jesu Pudumai Doss (Ed.), *Beati misericordes. Questioni pastorali e giuridiche sulla misericordia* (Roma: LAS, 2017) 181-203.

⁵³ Cf. Jesu Pudumai Doss, “Nuova’ evangelizzazione. Alcune considerazioni canoniche”, in Markus Graulich - Jesu Pudumai Doss (Ed.), “*Vino nuovo in otri vecchi?*” *Sfide pastorali e giuridiche della “Nuova Evangelizzazione”* (Città del Vaticano: LEV, 2013) 149-183.

l'apertura alla diversità delle persone, la custodia del creato, la solidarietà morale e materiale verso le altre famiglie soprattutto verso le più bisognose, l'impegno per la promozione del bene comune anche mediante la trasformazione delle strutture sociali ingiuste, a partire dal territorio nel quale essa vive, praticando le opere di misericordia corporale e spirituale" (AL 290; FC 47, 53, 71).

Inoltre, i fedeli laici "sono tenuti all'obbligo generale e hanno il diritto di impegnarsi, sia come singoli sia riuniti in associazioni, perché l'annuncio divino della salvezza venga conosciuto e accolto da ogni uomo in ogni luogo; tale obbligo è ancora più urgente in quelle situazioni in cui gli uomini non possono ascoltare il Vangelo e conoscere Cristo se non per mezzo loro" (can. 225 §1). Questo può avvenire in modo particolare, come rileva Papa Francesco, nella "predicazione informale", cioè nel "portare il Vangelo alle persone con cui ciascuno ha a che fare, tanto ai più vicini quanto agli sconosciuti" e nel "portare agli altri l'amore di Gesù ... spontaneamente in qualsiasi luogo, nella via, nella piazza, al lavoro, in una strada" (EG 127).

Così, la maturità cristiana avviene attraverso l'istruzione catechistica, le scelte vocazionali e l'azione evangelizzatrice.

2.3. Agenti dell'educazione e dei loro diritti e doveri

La legislazione canonica indica chiaramente i diversi agenti educativi e i loro doveri e diritti per meglio garantire il diritto all'educazione cristiana, nonostante il difficile dialogo tra vari agenti dell'educazione.⁵⁴

2.3.1. Genitori e famiglia

Tenendo presente che "la famiglia è la prima scuola" (AL 274), il "dovere gravissimo" e il "diritto primario" dei genitori (AL 84) verso "l'educazione della prole, sia fisica, sociale e culturale, sia morale e religiosa" (can. 1136; AL 259-286), è stata esplicitamente ed ampiamente riconosciuta anche nella legislazione ecclesiastica (cann. 226 §2, 793 §1): "I genitori sono i primi e principali educatori dei propri figli ed hanno anche in questo campo una fondamentale competenza: *sono educatori perché genitori*" (GrS

⁵⁴ Papa Francesco esprimeva così la sua preoccupazione sulla situazione attuale dell'educazione per la rottura dell'"alleanza educativa" nella società odierna: "Una delle sfide fondamentali di fronte a cui si trovano le famiglie oggi è sicuramente quella educativa, resa più impegnativa e complessa dalla realtà culturale attuale e della grande influenza dei media", perché "si è aperta una frattura tra famiglia e società, tra famiglia e scuola, il patto educativo oggi si è rotto; e così, l'alleanza educativa della società con la famiglia è entrata in crisi" (AL 84).

16). Il fondamento di tale dovere-diritto dei genitori si trova prima di tutto nel loro matrimonio (cann. 1055 §1, 1136), “che li *consacra* all’educazione propriamente cristiana dei figli”, rendendola “un vero e proprio ‘*ministero*’ della Chiesa al servizio della edificazione dei suoi membri” (FC 38). L’altro motivo fondamentale per questo dovere-diritto è la procreazione:⁵⁵ “I genitori, poiché hanno dato ai figli la vita, hanno l’obbligo gravissimo e il diritto di educarli” (can. 226 §2; GrS 10; FC 36, 14).

Da tale dovere-diritto fondamentale dei genitori nascono alcuni diritti e doveri più specifici, volti a garantire un’educazione cristiana. È il dovere e diritto dei genitori di scegliere quei mezzi e quelle istituzioni, secondo le circostanze di luogo, idonei per provvedere all’educazione cattolica dei figli (can. 793 §1). Questo implica una vera libertà di scelta delle scuole (can. 797), soprattutto quelle nelle quali si provvede all’educazione cattolica (can. 798), assicurando così l’educazione religiosa e morale, secondo la coscienza dei genitori (can. 799). Se i genitori non possono scegliere tali scuole, “sono tenuti all’obbligo di curare che la debita educazione cattolica sia loro impartita al di fuori della scuola” (can. 798).

La famiglia è il luogo “dove i genitori trasmettono la fede ai figli” (EG 66; AL 287). Essi sono “i primi e insostituibili catechisti dei loro figli, a ciò abilitati dal sacramento del matrimonio” (CL 34; FC 39). Oltre alla catechesi familiare (can 776; FC 52), essi svolgono la formazione dei figli attraverso la testimonianza nelle azioni e decisioni della vita quotidiana: “I genitori sono tenuti prima di tutti gli altri all’obbligo di formare con la parola e l’esempio i figli nella fede e nella pratica della vita cristiana” (can. 774 §2; CL 62). I genitori svolgono la funzione santificatrice “in modo peculiare” attraverso “l’educazione cristiana dei figli” (can. 835 §4), soprattutto attraverso la preparazione dei loro figli ai vari sacramenti. Il Codice parla della grave responsabilità dei genitori circa la pratica dei sacramenti dei loro figli. È per l’iniziativa dei genitori, che il bambino riceve il battesimo e viene iniziato alla fede cattolica (cann. 851, 867, 868). I genitori devono assicurare la formazione cristiana dei figli per la ricezione dei sacramenti d’iniziazione: Eucaristia (can. 914), penitenza (can. 914) e confermazione (can. 890). Sono chiamati ad accompagnare i figli verso la scelta della vita matrimoniale (can. 1063) o quella sacerdotale (can. 233 §1).

55 “Dal fatto della generazione nasce nei genitori l’obbligo di avere per i figli una cura completa, fino a quando siano capaci di provvedere da soli. È il naturale prolungamento della generazione, che non è solo un fatto puramente biologico ma esige l’ulteriore assistenza e l’aiuto per la conservazione e sviluppo della vita”. Rosalio J. Castillo Lara, “La condizione e lo statuto giuridico del minore nell’ordinamento della Chiesa”, *Salesianum* 52 (1990) 264.

I doveri dei genitori verso l'educazione dei loro figli è così importante che la legislazione canonica prevede alcune misure cautelative per garantire l'educazione cattolica nel caso di matrimoni misti (cann. 1125, 1086) o separazione dei coniugi (can. 1154) o nullità del matrimonio (can. 1689). Sono previste anche altre misure penali contro i genitori che "fanno battezzare od educare i figli in una religione acattolica" (can. 1366).

Deve essere chiaro però che "la famiglia è la prima, ma non l'unica ed esclusiva comunità educante" (FC 40). Di conseguenza, ci sono altri educatori che "generano in senso spirituale" (GrS 16), senza dimenticare le scuole, che "sono di precipuo aiuto ai genitori nell'adempiere la loro funzione educativa" (can 796 §1; GrS 17).

2.3.2. Chiesa e Pastori

L'educazione cristiana dei fedeli è la responsabilità della Chiesa: "A titolo speciale il dovere e il diritto di educare spetta alla Chiesa" (can. 794 §1). Ciò viene tradotto nel diritto della Chiesa a fondare e dirigere scuole di qualsiasi disciplina, genere e grado (can. 800 §1) e istituti superiori e universitari (cann. 807, 816, 821). I pastori devono assicurare la possibilità dei fedeli di usufruire dell'educazione cattolica (can. 794 §2), la trasmissione di un'educazione impregnata di spirito cristiano (can. 802 §1), l'istruzione religiosa cattolica (cann. 804-805), la cura pastorale degli studenti presso le università anche non cattoliche (can. 813) e l'invio agli studi universitari dei giovani che spiccano per "indole, virtù e ingegno" (can. 819).

Inoltre, non si può dimenticare la responsabilità dei pastori verso la formazione catechistica: "È dovere proprio e grave soprattutto dei pastori delle anime curare la catechesi del popolo cristiano" (can. 773), perché ciò appartiene al loro ufficio sacerdotale, essendo loro "educatori nella fede" (CT 64; can. 775 §1). Dunque, i presbiteri, e soprattutto i parroci e coloro che hanno la cura delle anime (cann. 773, 774 §1, 776), devono assicurare che la catechesi diventi parte integrante della educazione cristiana nella famiglia, dell'insegnamento religioso specialmente nelle scuole, della formazione nei movimenti apostolici (cann. 528 §1, 776-777; CT 64-67; AL 279).

Con l'aiuto dei collaboratori (chierici, consacrati, laici), i pastori d'anime devono assicurare l'insegnamento catechistico, adatto alla capacità ed età, a tutte le categorie dei fedeli (cann. 528 §1, 776, 777, 813), soprattutto come la preparazione in vista dei sacramenti (can. 843 §2): battesimo (can. 851), Eucaristia (can. 914), penitenza (can. 914) e confermazione (can. 890). I pastori sono chiamati ad accompagnare i fedeli nella preparazione al matrimonio (cann. 1063, 1128).

La sollecitazione della Chiesa alla formazione in vista della vita presbiterale e religiosa viene dimostrata sia dal contributo dei formatori e degli insegnanti nel seminario (cann. 238, 239, 253, 254, 260, 261; *PdV* 66-67) e nella casa di formazione (cann. 650, 651, 652; *PF*⁶ 19-32; *VC* 66-67) sia dall'aiuto indispensabile dei direttori spirituali e confessori (cann. 239 §2, 240, 630; *PdV* 40, 50, 66; *VC* 44) sia dall'aiuto psicologico.⁵⁷

2.3.3. Società civile e stato

Nell'ambito educativo, anche la società civile e lo Stato hanno un ruolo importante. Tuttavia, “tutti coloro che nella società sono alla guida delle scuole non devono mai dimenticare che i genitori sono stati costituiti da Dio stesso come primi e principali educatori dei figli, e che il loro diritto è del tutto inalienabile” (*FC* 40). Infatti, sono i genitori che devono “usufruire di tutti gli aiuti che la società civile deve fornire per l'educazione dei loro figli” (can. 793 §2). Dunque, i fedeli come cittadini devono fare di tutto, “perché nella società civile”, le “leggi” sull'educazione, assicurino l'“educazione religiosa e morale, secondo la coscienza dei genitori” (can. 799) e “perché la società civile riconosca ai genitori questa libertà e, osservata la giustizia distributiva, la tuteli anche con sussidi” (can. 797).

È chiaro che “lo Stato offre un servizio educativo in maniera sussidiaria, accompagnando la funzione non delegabile dei genitori ... non sostituisce i genitori bensì è ad essi complementare” (*AL* 84). Dunque, il compito della società civile e dello Stato nella missione educativa deve rispettare il diritto primario dei genitori e non può che “avvenire nella corretta applicazione del *principio di sussidiarietà*. Questo implica la legittimità ed anzi la doverosità di un aiuto offerto ai genitori, ma trova nel loro diritto prevalente e nelle loro effettive possibilità il suo intrinseco e invalicabile limite. Il principio di sussidiarietà si pone, pertanto, al servizio dell'amore dei genitori, venendo incontro al bene del nucleo familiare. I genitori, infatti, non sono in grado di soddisfare da soli ad ogni esigenza dell'intero processo educativo, specialmente per quanto concerne l'istruzione e l'ampio settore della

⁵⁶ Cf. Congregazione per gli Istituti di Vita Consacrata e le Società di Vita Apostolica, Norme direttive *Potissimum institutioni*, sulla formazione negli istituti religiosi, 2 febbraio 1990 (= *PI*).

⁵⁷ Cf. Congregazione per l'educazione cattolica, Orientamenti *Ogni vocazione cristiana*, per l'utilizzo delle competenze psicologiche nell'ammissione e nella formazione dei candidati al sacerdozio, 29 giugno 2008 (= *UCP*). Cf. Jesu Pudumai Doss, “Consulenza psicologica e formazione (considerazioni canoniche)”, in Karel Orlita - Josef Jančář (Ed.), *Psychologické poradenství a rozlišování ve formaci* (Brno: Vydala Akademie kanonického práva, 2017), 125-151.

socializzazione. La sussidiarietà completa così l'amore paterno e materno, confermandone il carattere fondamentale, perché ogni altro partecipante al processo educativo non può che operare *a nome dei genitori, con il loro consenso* e, in una certa misura, persino *su loro incarico*" (GrS 16).

Dunque, la legislazione della Chiesa ha ampiamente indicato i diritti e doveri degli agenti dell'educazione.

Conclusion

Nel contesto sociale odierno, il diritto all'educazione sembra un miraggio, perché come denuncia Papa Francesco, "l'educazione è diventata anche troppo selettiva ed elitaria. Sembra che abbiano diritto all'educazione soltanto i popoli o le persone che hanno un certo livello o una certa capacità; ma certamente non hanno diritto all'educazione tutti i bambini, tutti i giovani".⁵⁸

Tuttavia, come si è dimostrato in questo contributo, la Chiesa, attraverso il magistero pontificio, è stata sempre la "voce" guida sul diritto umano all'educazione, recependolo nei suoi diversi aspetti anche nella sua legislazione attuale, soprattutto nel *Codice di diritto canonico* (cann. 217, 226 §2, 793-795, 796-799, 1055, 1136).

Anche accogliendo il diritto ecclesiale dell'educazione, la Chiesa dimostra la sua sollecitudine verso l'educazione cristiana integrale dei fedeli cristiani, perché "l'educazione e la catechesi sono al servizio di questa crescita" nell'amore (EG 163) ed assicura la formazione verso le scelte di vita e l'evangelizzazione. Dunque, all'interno della Chiesa, il dovere di assicurare il diritto dell'educazione dei figli spetta principalmente alla famiglia e ai genitori,⁵⁹ senza dimenticare il ministero della Chiesa, la maestra di umanità, attraverso i suoi pastori (can. 794). Anche la società civile e lo stato dovrebbero intervenire in questo ambito, sempre rispettando il principio di sussidiarietà (can. 797).

Infine, parlando dell'incontro trasformante tra "cultura, il pensiero e l'educazione" e la fede, Papa Francesco usa l'immagine dell'"acqua trasfor-

⁵⁸ Francesco, Discorso *Anche noi cristiani*, ai partecipanti al congresso mondiale promosso dalla Congregazione per l'educazione cattolica (degli istituti di studi), 21 novembre 2015.

⁵⁹ "L'accoglienza, l'amore, la stima, il servizio molteplice ed unitario – materiale, affettivo, educativo, spirituale – per ogni bambino che viene in questo mondo dovranno costituire sempre una nota distintiva irrinunciabile dei cristiani, in particolare delle famiglie cristiane: così i bambini, mentre potranno crescere 'in sapienza, età e grazia davanti a Dio e agli uomini' (Lc 2,52), porteranno il loro prezioso contributo all'edificazione della comunità familiare e alla stessa santificazione dei genitori" (FC 26).

mata in vino” (EG 132). Penso che si possa applicare tale immagine anche al diritto umano dell’educazione, che migliorato dall’insegnamento ecclesiale, diventa un diritto più ampio e integrale. Davvero, il diritto dell’educazione, arricchito nel seno della Chiesa, può essere paragonato all’“acqua trasformata in vino”!



**WYCHOWANIE DO DIALOGU
W KONTEKŚCIE WIELORELIGIJNYM**

**EDUCATION FOR DIALOGUE
IN A MULTI-RELIGIOUS CONTEXT**

**EDUCAZIONE AL DIALOGO
IN UN CONTESTO MULTIRELIGIOSO**

Celestine Arinze Okafor



Doktor nauk pedagogicznych w zakresie duszpasterstwa młodzieżowego (Papieski Uniwersytet Salezjański w Rzymie). Specjalizuje się w formacji młodzieżowej i katolickiej. Ostatnio zajmuje się w szczególności sposobem formacją nauczycieli i księży w szkołach katolickich w Nigerii. Jest autorem monografii *Formation of Teachers As Pastoral Agents in Catholic Schools. Building Teacher Capacity for Pastoral Agency In Catholic Schools* (Edizioni Sant'Antonio, 2018) oraz kilkudziesięciu artykułów naukowych.



Religion and Culture in Nigeria. The Role of Catholic School in Dialogue

RELIGIONE E CULTURA IN NIGERIA. IL RUOLO DELLA SCUOLA CATTOLICA
IN DIALOGO

RELIGIA I KULTURA W NIGERII. ROLA SZKOŁY KATOLICKIEJ W DIALOGU

Summary

Religion and culture are siamese twins. They mutually influence and impact one another. Dialogue between religions often entails dialogue between cultures. In the case of Nigeria, this fact is glaring. Islamic and Christian religions align with cultural and tribal affiliations. Ethno-religious conflicts in Nigeria are fed by a mentality of exclusion where a particular faith/tribe builds a wall around itself to the exclusion of others. This has led to many incidences of violence resulting in the loss of millions of lives since Nigeria's independence in 1960. In this paper, we argue that the Catholic school with its disposition for integrating faith and culture is well poised to drive cultural/religious integration and dialogue in Nigeria. The paper offers practical steps towards making the Catholic school an instrument of dialogue in a multi-religious/multi-ethnic Nigeria.

Keywords: dialogue, religion, culture, Catholic school, Nigeria

Sommario

Religione e cultura sono come due gemelli siamesi che si influenzano a vicenda. Pertanto, il dialogo interreligioso spesso implica il dialogo interculturale. Nel caso della Nigeria, questo fatto è estremamente interessante, perché l'Islam e le religioni cristiane si adattano all'appartenenza culturale e tribale. Ci sono spesso conflitti etnici e religiosi con una mentalità di esclusione, in cui la fede tribale costruisce un muro intorno a se stessa con l'esclusione degli altri. Questo approccio ha portato a violenze che hanno provocato la perdita di milioni di vite. L'articolo sottolinea l'importante ruolo dell'educazione cattolica, che integra la religione e la cultura nel dialogo, indicando passi pratici per rendere la scuola cattolica uno strumento di dialogo in una comunità nigeriana multinazionale / multi-etnica.

Parole chiave: dialogo, religione, cultura, scuola cattolica, Nigeria

Streszczenie

Religia i kultura to bliźnięta syjamskie, które wzajemnie wpływają na siebie. Dla tego dialog między religiami często wiąże się z dialogiem między kulturami. W przypadku Nigerii fakt ten jest niezwykle interesujący, bowiem islam i religie chrześcijańskie dostosowują się do przynależności kulturowej i plemiennej. Pojawiają się często konflikty etniczno-religijne mające mentalność wykluczenia, ponieważ wiara plemienna buduje mur wokół siebie.

Takie podejście doprowadzało do przemocy, która skutkowałą utratą milionów istnień ludzkich. W artykule zwraca się uwagę na istotną rolę szkolnictwa katolickiego, które integruje religię i kulturę w procesie dialogowania, wskazując na praktyczne kroki zmierzające do uczynienia szkoły katolickiej narzędziem dialogu w wielonarodowościowej i wieloetnicznej społeczności nigeryjskiej.

Słowa kluczowe: dialog, religia, kultura, szkoła katolicka, Nigeria

Introduction

The dialogue between religion and culture finds ample space in the Catholic school. A fundamental characteristic of the Catholic school as indicated in Church documents is the integration of faith and culture¹. The task of the Catholic school “is fundamentally a synthesis of culture and faith and a synthesis of faith and life”². Francis-Vincent Anthony puts it succinctly: “They are ‘schools’ to the extent that they are educational institutions involved in the critical transmission of culture; and they are ‘Catholic’ to the extent that Christian faith remains as their fundamental source of inspiration”³.

In contemporary Nigerian, there is a plethora of cultures arising from the over 250 tribes that make up the country. Culture and religion are often mixed together in ways that make it difficult to study one without the other. Culture in this sense is a “framework of meaning”⁴. This means that it is the lens from which individuals view the world, events and what their role should be in it. As a framework of meaning, culture and religion are intertwined. As John Bowker puts it, “Religions are the oldest cultural systems [...]. They are the resource of virtually every kind of human creativity and achievement”⁵. But religions are also the sources of many conflicts; most of the long-running and intransigent disputes in the world have deep religious roots. Think of the Northern Ireland, the Middle East, the Balkans, Cyprus,

¹ Cf. Sacred Congregation for Catholic Education (SCCE), *The Catholic School on the Threshold of the Third Millennium*, 28 December 1997, n. 11, Boston, Pauline Books and Media, 1998, 12; SCCE, *The Catholic School*, 24 June 1977, n. 2, in A. Flannery (Ed.), *Vatican Council II, More Post-conciliar Documents*, Vol. II, New York, Costello Publishing Company Inc., 1982, 606-629.

² *Ivi.*, n. 37.

³ F.-V. Anthony, *Faith and Culture in Catholic Schools. An Educational Pastoral Research on Inculturation in the Tamil/Indian Cultural Context*, Chennai, Deepagam, 1999, 17.

⁴ D. Lavoie – E. Chamlee-Wright, *Culture and Enterprise: the Development, Representation and Morality of Business*, London, Routledge, 2000, 14.

⁵ J. Bowker, *The Boundaries of Belief and Unbelief*, in L. Broadbent – A. Brown (Eds.), *Issues in Religious Education*, London, Routledge Falmer, 2005, 212.

Sudan, Kashmir, Afghanistan, Sri Lanka, the Philippines, Indonesia, and last but not the least, Nigeria.⁶

In the face of competing religious and ethno-cultural claims, Nigeria in the last decade has trudged along with the albatross of religious and ethnic conflicts. Ethnocentrism in Nigeria is often connected with religious and cultural superiority claims. The combination of ethnic and religious conflict (ethno-religious conflict) is a situation where the relationship between the members of a particular ethnic group and another ethnic group in a multi-religious and multi-ethnic society is characterised by fear and suspicion. In Nigeria, this has led to countless incidences of violence⁷. In this clime, there is no doubt about the need for dialogue.

Many voices in Nigeria have called for proper religious-cultural education in order to stem the tide of religious violence in Nigeria⁸. Such education/dialogue will find a balance between the conflicting claims of different religions and cultures of the Nigerian people. This paper therefore proposes an *Epistemology of Religion and Culture* as a panacea for the incessant and violent religious and ethnic conflicts that has become a trademark of Nigeria since 1960. We shall argue that the Catholic school is in a position to lead this campaign, since it already has inbuilt mechanism for the promotion of dialogue between faith and culture.

1. Religion in Nigeria

Religion is a socio-cultural and spiritual phenomenon that determines worldviews, compartments and identities. It influences how people see death and even, how people die (here the Jihadist suicide bombers comes to mind). Essentially, religion is man's attempt to understand and relate with transcendence; therefore it promotes supernatural beliefs⁹. B.

⁶ Cf. *Ivi.*, 197.

⁷ B. Salawu, *Ethno-religious Conflicts in Nigeria: Causal Analysis and Proposals for New Management Strategies*, in "European Journal of Social Sciences", 13 (2010) 3, 345-353.

⁸ Cf. B. O. Nwankwo, *Rhetorics and Realities of Managing Ethno-Religious Conflicts: the Nigerian Experience*, in "American Journal of Educational Research", 3 (2015) 3, 292-300; Catholic Bishops Conference of Nigeria, *Cooperation Between Church and State*, in P. Schineller (Ed.), *The Church Teaches: The stand of the Bishops of Nigeria on Issues of Faith and Life*, Abuja, Catholic Secretariat, 2003, 156-157.

⁹ Cf. N. D. Danjibo, *The Impact of Shari'a on Inter-Group Relations in Post-Colonial Nigeria*, in C. B. N. Ogbogbo – R. O. Olaniyi – O.G Muojama (Eds.), *The Dynamics of Intergroup Relations in Nigeria Since 1960*, Ibadan, BWright Integrated Publishers, 2012, 231-249.

Salawu, a Nigerian scholar, sees religion as a systematized structure of beliefs, observances, traditions and worship that centre on one Supreme God or Deity¹⁰.

There are three publicly acknowledged religions in Nigeria, namely: Islam, Christianity and traditional religions¹¹. Adherence to these religions is concurrent with tribal affiliation. The Hausa-Fulani tribes practice Islam; the Igbo are 100% Christians; the Yoruba are mostly Christians with a minority adherence to Islam. Thus, each ethno-cultural group identifies with a particular religion. To talk about Religion in Nigeria is to talk about these ethno-cultural groups and divides. The local people's affection for their religion and ethnic groups [which often goes together] displaces any love for Nigeria as a nation. According to Salawu: "The existence of strong tribal, ethnic and religious ties causes the Nigerian peoples' alienation from one another, and undermines the rhetoric about peace by government and religious groups. This is because despite attempts in religious and governmental groups' attempts to bring about peace in Nigeria, the local people's affection for their religion and ethnic groups displaces any love for the Nigeria as a nation. This type of ethnic and religious composition in Nigeria appears to be making the development of a national identity almost impossible. It can also be argued that it accounts for the underdevelopment of [the Nigerian] society"¹².

What this implies is that a study of religions in Nigeria is almost a study of Nigerian tribes and cultures, both of them are concurrent in the Nigerian case. This is why we shall talk about Islamic Religion and culture, and Christian religion and culture in Nigeria.

1.1 Islamic Religion and culture in Nigeria

In Arabic language, the word *islām* literally means "submission (to God)", so that a *muslim* refers to one who submits (to God). Another synonym of the word *Islam* is the Arabic word for peace, *salām*¹³. Like Christianity and Judaism, Islam emerged in the Middle East but is now truly a world religion. There are more than one billion Muslims across the globe: from Bosnia to Zanzibar, United States to China and parts of Africa including

¹⁰ Cf. B. Salawu, *Ethno-religious conflicts in Nigeria: Causal Analysis and Proposals for New Management Strategies*, in "European Journal of Social Sciences", 13 (2010) 3, 345-353.

¹¹ Cf. Nwankwo, *Rhetorics and Realities of Managing Ethno-Religious Conflicts*, 295.

¹² Cf. *Ibid.*

¹³ Harvard Divinity School, *Islam*, in <https://rlp.hds.harvard.edu/islam> (22.08.2017).

Nigeria.¹⁴ CIA estimates places Nigerian Muslim population at 50% of the total population. According to the Pew Forum's 2011 analysis of the global Muslim population, there were about 76 million Muslims in Nigeria in 2010¹⁵.

Islamic Religion in Nigeria is concentrated in the Northern region and practiced by the Hausa and Fulani tribes. Islam was introduced into the ancient Hausa States of today's Northern Nigeria by the Arab scholars and merchants from North Africa. The latter was conquered by Muslims in the 7th Century. It was through the influence of Muhammad Askia, known as 'Askia the Great' that Islam eventually reached Nigeria. As the Sultan in 1513, he invaded existing Hausa states that had hitherto been under the influence of traditional religions. The six Hausa states were Daura, Gobir, Kano, Reno, Katsina, Biram, and Zaria¹⁶. While Askia introduced Islam into Nigeria; the zealous Jihadist, Shehu Usman Dan Fodio completed the Islamization of the Hausa States. From 1804 through 1809, Dan Fodio conquered Hausa territories and united them under one Islamic state. He then established the Sokoto Caliphate which, according to Falola, is an expansive state that brought the Hausa States under one government. Dan Fodio and his successors reconfigured the political and cultural landscape of the northern savannah towards a primary identification with Islam up till 1903 when the British colonial forces sacked the Sokoto Caliphate¹⁷.

The faith of the Nigerian Muslim is his culture. It is his way of life and determines how he views the world, how he relates with it, and how he sees non-Muslims in Nigeria¹⁸. For instance, rites and rituals of initiation in Hausa-Fulani culture, marriage ceremonies, and other celebrations marking major events in the people's lives are intrinsically religious¹⁹. Polygamy and marriage of minors, considered today as Hausa-Fulani culture, has roots in traditional culture, but also and more importantly, in the interpretations of the Koran. In the early 19th Century, Nigerian Muslims rejected Western

¹⁴ Cf. J. O. Eneh, *The Sharia and Islamic Philosophy: The Nigerian Experience*, Enugu, Snaap press, 2001, 3.

¹⁵ Central Intelligence Agency, *Africa: Nigeria*, in <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/ni.html> (25.08.2017).

¹⁶ Cf. *Ivi.*, 42.

¹⁷ Cf. T. Falola – M. M. Heaton, *The History of Nigeria*, London, Cambridge University Press, 2008, 61-65.

¹⁸ V. Chukwulozie, *Muslim-Christian Dialogue in Nigeria*, Ibadan, Daystar Press, 1986, 129.

¹⁹ Cf. F. Arinze, *The Urgency of Promoting Christian-Muslim Collaboration*, in "Encounter Journal", 7 (2006), 4-13.

Education because they feared it could corrupt their Islamic culture²⁰. In Kano (the major urban center in Northern Nigeria and a center of Muslim learning and culture since the 15th century), politics, culture and organisation of community life have always worn the garb of religion. According to J. N. Paden, culture in Kano has been deeply influenced by Islamic religious values and structures²¹.

1.2 Christian Religion and Culture in Nigeria

According to Pew Forums Research Agency, Nigeria has the largest Christian population of any country in Africa. Growing from 21.4% in 1953 to 49.3% in 2010, the Christian population in Nigeria is now over 85 million— about half of the country's total population. There are more Christians in Nigeria than in any single nation in traditionally Christian Western Europe. In fact, Nigeria's Christian population is nearly the same size as the total population of Germany²². Nigeria's large Christian community is diverse. It includes nearly 60 million Protestants (broadly defined), about 20 million Catholics and more than 750,000 other Christians. All of Christianity's major groups have grown in Nigeria since the 1970s²³. Presently, there is a phenomenal rise of Pentecostalism within Christian denominations; the Catholic population, too. Many Nigerian Christians are attracted to special prayer centres and large prayer crusades where miracles and deliverance are supposedly offered. Traditional modes of prayer appear less attractive to many Nigerian Christians²⁴.

Christianity in Nigeria is about 200 years old, early missionary efforts can be located between 1800 and 1900. In the Eastern part of Nigeria, British colonialism had been on ground before this time; but the

²⁰ Cf. C. C. Ifemeje, *Evolution of Nigerian Education II*, in B. O. Ukeje, *Foundations of Education*, Benin City, Ethiope Publishing Corporation, 1979, 56.

²¹ Cf. J. N. Paden, *Religion and Political Culture in Kano*, Berkeley, University of California Press, 1973.

²² Pew Research Center's Forum on Religion & Public Life, *Global Christianity: A Report on the Size and Distribution of the World's Christian Population*, in <http://www.pewforum.org/2011/12/19/global-christianity-exec/> (25.08.2017).

²³ A. Anderson, *An Introduction to Pentecostalism: Global Charismatic Christianity*, London, Cambridge University Press, 2004, 159-161.

²⁴ E. E. Uzukwu, *A Listening Church: Autonomy and Communion in African Churches*, Mary knoll, Orbis Books, 1996, 26ff; L. N. Mbefo, *The True African: Impulses of Self-Affirmation*, Onitsha, Spiritan Publications, 2001, 107; H. C. Achunike, *The Influence of Pentecostalism on Catholic Priests and Seminarians in Nigeria*, Onitsha, Africana First Publishers, 2000, 66.

colonial masters were more interested in politics and trade, Christianity and Western education came later. Two factors helped in the evangelization of the Nigerian tribes, namely: medical services and education of children. From the late 19th Century onwards, education became a singular factor in the expansion of Christianity. According to Cardinal Arinze, “The Irish missionaries got the idea to start the schools, and both they and the parents realized that British administration needed clerks and teachers for their civil bureaucracy. The schools served in many ways. It made the children literate and literacy opened many doors – political, cultural, economic and religious. The young people learnt about Christ but they also acquired literary education which made it possible for them to become teachers, clerks and engineers [...]. It was from the school then that we became Christians”²⁵.

For the people of Southern Nigeria, Christianity has fermented the contemporary culture. Traditional rites of initiation have been replaced with Christian initiation to the sacraments. Marriage rites are now a hybrid of traditional marriage and Christian wedding ceremony. However, the *Osu* caste system is yet to be completely overcome. The *Osu* is a caste system whereby someone or group are socially ostracised and regarded as outcasts and sub-humans because they or their ancestors had been ritually dedicated to the service of traditional deities. By these ritual acts, they and their descendants are henceforth stigmatized and discriminated against²⁶. As Ihenacho once wrote, the *Osu* Caste System has almost torn to shreds the nebulous claims of Christianity in Igboland of Eastern Nigeria²⁷. Nigerian theologians have since the 1980s tried to solve this dilemma, they succeeded in parts of Igboland, but the *Osu* caste persists in some places or at least in the minds of many²⁸.

Christianity in Nigeria has also suffered great persecution in the hands of Muslim fundamentalists. Many times Churches have been burnt and worshippers killed in their numbers. And since faith is concurrent with culture and tribe in Nigeria, religious conflicts are often mixed with ethnic hate.

²⁵ G. O’connel (Ed.), *God’s Invisible Hand. The life and works of Francis Cardinal Arinze*, San Francisco, Ignatius Press, 2006, 17; See also, D. A. Ihenacho, *African Christianity Rises: A Case Study of the Catholicism of Igbo of Nigeria*, New York, iUniverse, Inc., 2004, 59-78.

²⁶ Cf. *Ivi.*, 100-113.

²⁷ *Ibid.*

²⁸ Cf. O. Onwubiko, *African Thought, Religion and Culture*, Enugu, Snaap, 124-5; ID, *Facing the Osu Issue in the African Synod: A personal Response*, Enugu, Snaap, 1993, 65.

1.3 Religious/Ethnic Conflicts in Nigeria

Archbishop Teissier of Algiers describes Nigeria as the greatest Islamo-Christian nation in the world; there is no other nation where so many Christians and Muslims live side-by-side²⁹. This reality makes Nigeria an important test case for developing patterns of Christian-Muslim dialogue in Africa. Nigeria provides a rich context for understanding the cultural, social, economic, and political issues that are involved in the Christian-Muslim encounter³⁰.

Issues of conflict in Christians-Muslim relationship in Nigeria are in the public domain; Christian-Muslim relationship in Nigeria has been far from cordial³¹. Within the last twenty years, innumerable number of lives and properties worth incalculable amounts have been lost in religious conflicts. The imposition of the full-fledged Islamic law (Sharia) in 11 Northern States (Sokoto, Niger, Kebbi, Zamfara, Kano, Bauchi, Katsina, Jigawa, Gombe, Yobe and Borno) worsened the situation.

In 2001, Obed Minchakpu³², writing for *Worthy News* – a Christian monitoring agency in Nigeria – reported the reaction of Christian leaders to the imposition of sharia Islamic law on Christians. They demanded that all areas where Christians live should be declared “sharia free zones”. Rev. Filibus Gwama, Borno state chairman of the Christian Association of Nigeria, believes that the adoption of sharia is a strategy to checkmate Christianity in Nigeria. Anglican Bishop, Emmanuel Kana Mani of Maiduguri, said, “There is no compulsion in religion and that is why it is wrong for some people to try to force others to see things from their own religious perspective”. The Chairman of the Baptist Conference, Rev. Stephen Ayankeye, complained: “It is said that sharia is for Muslims only, but we have received reports of pulling down of churches and molestation of Christians across the state. It means that the claim that sharia will not affect Christians is not true. It

²⁹ Cf. A. E. Akinade, *The Precarious Agenda: Christian-Muslim Relations in Contemporary Nigeria*, Paper Presented at the Jane Smith's 'Essential of Muslim-Christian Relations' Class, North Carolina, 2002, <http://www.hartsem.edu/wp-content/uploads/Akinade.pdf> (22 08. 2017).

³⁰ Cf. *Ibid.*

³¹ Cf. J. O. Ezeanokkwas, *Christian Association of Nigeria and the Rights of Christians in Nigeria*, in “Encounter Journal”, 6 (2006), 479-62.

³² O. Minchakpu, *Persecution Forces Nigerians Christians to Flee to Cameroon*, in <https://www.worthynews.com/605-persecution-forces-nigerians-christians-to-flee-to-cameroon> (28. 08.2017).

has started affecting us. There is a feeling of lacking of belonging among Christians in the state”.

As if these were not enough, Christians in these Islamic states are frequently attacked, persecuted and discriminated against. They are denied land to build Churches, forced to imbibe Islamic ways of life and at various times they have been killed and their churches destroyed. Sometime in the past, they were forced to wear Islam-compliant dresses to public places³³.

Outside Nigeria, many are monitoring and reporting these incidences. According to Jane Smith, conflicts between Muslims and Christians in northern Nigeria have exacerbated into violent killings since Nigerian independence in 1960. Relationship between Hausa-Fulani Muslims and Christian Igbos dovetailed into political power-play that led to the 30 months civil war. Estimated 3 million people died in that war tagged the *Biafran war*. Hence, relations between the two communities are based not only on religion, but also on ethnic, economic, political and cultural factors³⁴.

In recent times, a major player in exacerbating Nigerian sectarian violence is the Muslim sect called *Boko Haram*, which is strongly opposed to Western values and forms of education, and generally shares a Taliban ideology. The 2015 report by Open Doors USA (A non-profit organization focused on serving persecuted Christians in more than 60 countries) claims that killing of Christians in Nigeria increased by 16% in 2015 in respect to the previous year. (2,484 killings and 108 church attacks in 2014; and 24,028 killings and 198 church attacks in 2015). The report looked at persecution from three main sources: Boko Haram, Muslim Fulani herdsmen, and the Muslim religious and political elite that dominated government in Northern Nigeria. In April 2014, Boko Haram abducted more than 200 schoolgirls in the small North Eastern town of Chibok. Government has negotiated with the terrorist group to rescue the girls. Presently, about 120 of them have returned. Till date (August 2018), the whereabouts of the rest is yet unknown³⁵.

³³ Cf. *Ibid.* (The Governor Malam Ibrahim Shekarau of Kano state was reported to have issued orders that all Christians in the state must dress in accordance with Islamic tenets. The order was sent to Christian Churches and institutions in the state); See also, P. JANELLE, *Killing of Christians In Nigeria has Increased By 62%*, in <https://www.opendoorsusa.org/christian-persecution/stories/killing-of-christians-in-nigeria-has-increased-by-62/> (28.08.2017)

³⁴ J. Smith, *Muslim-Christian Relations: Historical and Contemporary Realities*, in Oxford Research Encyclopedias (RELIGION), <http://religion.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780199340378.001.0001/acrefore-9780199340378-e-11?print=pdf> (22.08. 2017).

³⁵ *Ibid.*

2 Towards Resolving Religious/Cultural Conflicts in Nigeria

In the face of such precarious situation as described above, what could be done to remedy the situation? J. Smith believes that the panacea to perennial ethno-religious conflicts lies with renewed efforts at interreligious dialogue. John Bowker opines that to achieve dialogue, people need positive information about the other faith³⁶. He also argues that faith should not be transmitted as non-negotiable information to subsequent generations. "There would be a far greater wisdom in presenting it as a choice, even if a paramount one, within the multiplicity of options. Rather than setting it against other faiths and traditions as if those options are inimical"³⁷. Furthermore, "all religions have voices of inclusion as well as exclusion [...]. It is all the more important, to reinforce the voices of inclusion and coexistence, so that the incipient schisms in the human communities of knowledge and understanding are not rent even more widely than they already have been"³⁸. The voice of inclusion is nurtured by a transmission that is negotiated and measured in respect to other faiths. Such religious education could be called an '*epistemology of religion*'. It is a study of religion as a cognitive material and not only as faith to be believed. The absence of an inclusive voice is the price society pays for neglecting the epistemological study of religion. In the Nigerian case, this price has been extremely high.

Among the voices of inclusion is Francis Cardinal Arinze, the first President of the Pontifical Council for Interreligious Dialogue in the Vatican³⁹. Arinze's vantage position in the Roman Curia and his experience as Archbishop in Eastern Nigeria for many years, makes him an authority in this matter. He recommends the following strategies for a positive Christian-Muslim relationship in Nigeria.

2.1 Better Knowledge of the Other

Nigerian Christians and Muslims need a better knowledge of each other's faith. Arinze argues that knowledge of the other is the first requirement if Christians and Muslims in Nigeria hope to build respectful

³⁶ Cf. Bowker, *The Boundaries of Belief and Unbelief*, 214.

³⁷ *Ivi.*, 215.

³⁸ *Ibid.*

³⁹ Cf. C. D. Isizoh, *Cardinal Francis Arinze: The Church Pathfinder of Dialogue and Communion*, Onitsha, Trinitas Publications, 2012, 38.

and fruitful collaboration. “Goodwill is necessary but it is not enough. A planned study of the other religions is required if inter-religious relationships are not to stagnate at the superficial level of generalizations and clichés [...]. There is a need also for more specialized study in the domains of history, sociology, politics, and the religious sciences”⁴⁰. Obviously, such studies will go beyond catechism classes or the *Almajiri* Islamic schools. They should become mainstream curriculum: an explicit part of education in Nigerian schools and universities. It will definitely breed a new generation of Nigerians— those with shared positive religious and cultural values that accommodates and respects differences.

2.2 Acceptance of the Other and Respect for Differences

Positive information about Christianity by the Muslims, and vice versa, is necessary for dialogue. Correct information about the other will show Christians and Muslims that their two religions do share many beliefs, such as belief in one God, eschatological realities of reward and Punishment, the value of chastity for the unmarried and fidelity for the married, and so on. “Authentic dialogue demands that Muslims and Christians accept one another with all their similarities and differences in matters theological, moral and cultural. And respect for the other should follow”⁴¹. The Second Vatican council in *Gaudium et Spes*, exhorts the Church to respect and love those with different opinion, if we want to enter into dialogue with them. “Respect and love ought to be extended also to those who think or act differently than we do in social, political and religious matters. In fact, the more deeply we come to understand their ways of thinking through such courtesy and love, the more easily will we be able to enter into dialogue with them”⁴².

2.3 Actual Engagement in Dialogue

When Christians and Muslims come to know one another and learn to accept and respect one another, they are well poised to engage in meaningful and fruitful dialogue. Arinze identifies four forms of interreligious dialogue:

1. Relations across religious frontiers (at the level of daily life where

⁴⁰ Arinze, *The Urgency of Christian Muslim Collaboration*, 4.

⁴¹ *Ivi.*, 5

⁴² Second Vatican Council, *Gaudium et Spes*, Pastoral Constitution of the Church in the Modern World, n. 28.

there is opportunity for interaction without religion being discussed at all)

2. Inter-religious co-operation, such as assistance for refugees or victims of disasters
3. Dialogue of theological discourse
4. Exchange of religious experiences together with the meeting of spiritualities

Arinze identifies the obstacles to dialogue, which includes: The weight of the past, lack of self-criticism, manipulation of religion by politicians, religious fanaticism or extremism, and different approaches to human rights (especially religious freedom)⁴³.

Examples of what Arinze means by the “weight of the past” includes the pogrom of 1966 and the Biafran war, where an estimated 3 million Christian Igbos were killed or died of starvation, mostly children. Nigerians are aware of how religion and politics are mixed up. Each religious tradition struggles to get its person in power because government policies are critical to the wellbeing and preservation of each faith. Politicians leverage on these religious divides to manipulate the electorate. As for religious fanaticism, the case of the Boko Haram terrorists quickly comes to mind. There are also cultural differences to surmount. The right of women is an example of difference in the interpretation of human rights and freedom. Arinze concludes that harmony among the various religious and cultural groups that make up Nigeria is indispensable for dialogue⁴⁴.

2.4 Joint Witness to Shared Values

Their differences notwithstanding, “Christians and Muslims should not just co-exist; they should also co-operate to build up the society”⁴⁵. There are common grounds between Muslims and Christians in Nigeria. For instance; chastity before marriage, fidelity in marriage, opposition to abortion, freedom of religion, and the promotion of peace, are areas where both religions could work together. Arinze recommends that these shared values should be leveraged upon. Both religions, he says, stress the pre-eminence of peace. For Christianity, the idea of peace needs no elaboration. For Muslims, Peace is one of the beautiful names of God. This fact gives added significance to the customary greeting among Muslims, *al-salamu alaykum*.

⁴³ Arinze, *The Urgency of Christian Muslim Collaboration*, 7-9.

⁴⁴ *Ivi.*, 13

⁴⁵ *Ivi.*, 6.

Vatican II exhorts Muslims and Christians to make common cause of safeguarding and fostering social justice, moral values, peace and freedom⁴⁶. Cordial relationship could be established between the two traditions if the leaders of each tradition sincerely commit to educating their followers on these shared values. “It is above all necessary to educate one’s co-religionists to accept and respect others and to co-operate with them to promote peace”⁴⁷.

3 The Role of Catholic Schools in Religious Dialogue in Nigeria

To understand the role that Catholic schools could play in solving this problem, one has to first appreciate the cultural role of schools in general, bearing in mind that religion is part of culture.

3.1 The Cultural Role of School Education

In dealing with the Problem of *Globalization and Education in a Multicultural Society*, Michele Pellerey asks questions concerning the cultural roles of schools today. He affirms that, among other things, schools are places of critical reflection, cultural elaboration, and the formation of human mind⁴⁸. Ethnic and cultural identification is a fruit of the process of socialization and education. The opening of oneself to peaceful co-existence with diverse peoples is a fruit of the educative process, and this is founded on authentic intercultural dialogue. Schools can create programs that can help students open up to others in dialogue: a dialogue that is open to listening, to direct interpersonal communication, and to the search for what unites more than what divides⁴⁹.

Pellerey builds on Gadamer’s theory of *Fusion of Horizons* to propose an inclusive and multicultural education. Hans Georg Gadamer defines “*horizon*” as the range of vision that includes everything that can be seen from a particular vantage point [...]. A person who has no horizon is a man who does not see far enough and hence overvalues what is nearest to him. On the other hand, “to have an horizon” means not being limited to what is nearby, but to being able to see beyond it [...]. Working out of the hermeneutical

⁴⁶ Cf. Vatican II, *Nostra Aetate*, Declaration on the Relation of the Church to Non-Christian Religions, n.5.

⁴⁷ Arinze, *The Urgency of Christian Muslim Collaboration*, 7.

⁴⁸ M. Pellerey, *Globalizzazione e problemi educativi nella società multiculturale*, in V. Orlando (Ed.), *Educare nella multicultural*, Roma, LAS, 2003, 23.

⁴⁹ *Ibid.*

situation means the achievement of the right horizon of inquiry for the questions evoked by the encounter with tradition⁵⁰. Hence, Pellerey believes that schools can educate to *Encounter*. He speaks of an educative process having ‘systematic dialogue’ and ‘longitudinal conversation’ as frameworks and profile, respectively. A longitudinal conversation means that such education – over time and via its diverse curriculum – imbues the student with a mind-set of cooperation and tolerance. It opens them up to every interlocutor and is aimed at reciprocal comprehension. In Pellerey’s perspective as in Gadamer, the concept of learning itself is re-defined as construction of meaning through interaction (Gadamer’s *fusion of horizons*).

The whole process can be reconnected to the notion of *Encounter* elaborated by R. Guardini. He defines *Encounter* as detachment from possessive and perpetually rigid form of *self*; to accept the risk of openness to what is *other*. “Every encounter becomes an occasion of learning, of growth and maturation”⁵¹.

We can see from the foregoing that *Encounter* could be described as multicultural or intercultural education. In this type of education, students could gradually transit from acceptance of differences to the celebration of differences. Cristalli defines intercultural education as the discovery of differences as a resource and not a threat; it is the capacity-building for entering into relationship with others who are different from us – in their religion, culture or birth⁵².

3.2 Faith and Culture in Catholic Schools

There are two poles that describe the Catholic school: one is the culture of reference; the other is the Catholic faith which inspires the school project. The Sacred Congregation for Catholic Education indicates that one of the characteristics of a Catholic school should be that it interprets and presents human culture in the light of faith⁵³. “A Catholic school will pay special attention to the challenges that human culture poses for the faith. Students will be helped to attain that synthesis of faith and culture

⁵⁰ Cf. H. G. Gadamer, *Truth and Method*, New York, Continuum, 1997, 302.

⁵¹ R. Guardini, *Persona e libertà: saggi di fondazione della teoria pedagogica*, Brescia, La Scuola, 1987.

⁵² Cf. L. Cristalli, *Interculturalità come educazione alla differenza*, in ORLANDO, *Educare nella multiculturalità*, 139.

⁵³ Cf. Scce, *The Religious Dimension of Education in a Catholic School*, 7 April 1988, n.52, in Flannery, Vatican Council II, 939-980.

which is necessary for the maturity of the believer. But a mature faith is also able to reject cultural counter-values which threaten human dignity and are therefore contrary to the Gospel⁵⁴. The Catholic school has the opportunity and the task of fostering a synthesis between the ecclesial faith and societal culture in the various sectors of inculturation. Such a transmission/assimilation of culture and faith is organic, holistic, critical, evaluative, historical and dynamic— with faith and culture playing mutually interpretative participative and critique roles⁵⁵. In the multi-religious and multi-cultural Nigerian context, it is even more important for Catholic schools to apply the best of these principles in both religious education and other forms of cultural mediation.

In *Educating to Intercultural Dialogue in Catholic Schools*, the SCCE devoted ample space in mapping out strategies for interreligious and intercultural mediation within the Catholic school project. The instruction we read in this document seems to be directed to the Nigerian context: “education must make students aware of their own cultural roots and provide points of reference which allow them to define their own personal place in the world”⁵⁶. At the same time, it must also dispose them to accept others. “The knowledge of other ways of thinking and believing conquers fears and enriches ways of thinking about the other person and his or her spiritual traditions”⁵⁷. In the face of religious and cultural differences perennially prompting one group to hate and harm the other, The Church, through the Catholic school can explore the conditions of coexistence and stem the tide that is overheating the Nigerian polity.

But how, in practical terms, could Catholic schools provide solution to a problem that seems intractable for decades? Nigerian history shows that Muslims fear any co-operation with Christians as dangerous to their faith. “They continue to mark the boundaries more securely and more defensively, or offensively, if that is regarded as the better form of defence. And where boundaries exist, border incidents [violence] will always occur”⁵⁸. So even if the Catholic and other Christian schools educate to peace and co-operation, what difference would it make if those on the other side did nothing to educate young Muslims?

⁵⁴ *Ibid.*

⁵⁵ Cf. V. Anthony, *Faith and Culture in Catholic Schools*, Chennai, Deepagam, 1999, 37.

⁵⁶ SCCE, *Educating to Intercultural Dialogue*, n. 18.

⁵⁷ *Ibid.*

⁵⁸ J. Bowker, *World Religions, the Boundaries of Belief and Unbelief*, London, Routledge, 2002, 214.

3.3 How Catholic Schools can Promote Dialogue

In trying to answer the above questions, we recall the recommendations of Cardinal Arinze, and the theory of *Encounter* espoused above by Pellerey, Guardini and Gadamer. Arinze proposes the study of history of Muslim-Christian relations in Nigeria, in which the hurts of each tradition is addressed and healed. He also recommends self-criticism, liberation of religion from political manipulation, challenging religious fanaticism, and collaboration in promotion of peace and justice. Furthermore, he points out that the Catholic Church has taken numerous initiatives towards dialogue with other faiths. One of the many ways the Church has done this is by engaging in Islamic studies. “Many Catholic Universities have set up institutes for the study of Islam and the promotion of collaboration between Christians and Muslims”⁵⁹. However, an exploration of how Catholic secondary schools can contribute to interreligious/cultural dialogue is yet to receive any attention. Catholic schools as ecclesial subjects are in position to advance dialogue in Nigeria. It is possible to implement the recommendations of Arinze through a systematic school program that prepares the next generation for a new Nigeria. Below are some possibilities open to Catholic schools in promoting mutual collaboration among diverse Nigerian religions, tribes and cultures.

- Creating and sustaining an atmosphere of inclusiveness where students would experience, first hand, what it means to live and work together with people of different culture and religion. In other words, Catholic schools should admit whoever asks for admission irrespective of religion or ethnic group. When admitted, their religion and cultural difference should be respected.
- Featuring Multicultural Education in the curriculum with the aim of bringing the multi-religious/multicultural nature of the Nigerian society to students’ consciousness. Such a course should provide information on ethnic nationalities in the country and their different cultures. It should promote an attitudinal paradigm shift— from fearing or tolerating differences to the appreciation of differences
- Religious education should not only teach students what to believe; it should offer the intellectual, psychological and historical tools for believing intelligently, freely and meaningfully. This opens the door to more possibilities in religion, more appreciation of the cultural symbols of

⁵⁹ Arinze, *The Urgency of Christian Muslim Collaboration*, 13.

religion, the holy books, and the trajectory of these elements. In other words, Catholic schools need to expand religious education to include what Pajer Flavio calls “Epistemology of religion”⁶⁰.

- Actual engagement in interreligious dialogue and creating occasions for encounter. Sports festivals, workshop for creative thinking, mutual invitations to school activities, cultural festivals, school debates, peace march, and so on, are some of the occasions for encounter/ collaboration. *Fusion of horizons* happens in such encounters and prejudices are dismantled. Catholic school leadership should take initiative to approach non-Catholic or non- Christian counterparts for such collaboration.

But what if Muslim schools do not reciprocate these gestures, or do not educate their own children for Encounter? We respond to this question by citing an event in the political life of Great Britain— Nigeria’s colonial masters.

“Shortly after the introduction of the 1988 Education Reform Act for England and Wales, the then Secretary of State for Education defended the absence of Religious Studies from the New National Curriculum on the grounds that the study of religion was not an academic subject”⁶¹. It would have made a lot of difference if the Secretary of State, being a Christian himself, had passed through a Christian school where the recommendations above were implemented. He would have established Religious Education as an academic subject which does not only teach to faith, but exposes the diversity, dynamics and trajectories of the principal religions in the country. Bowker, who reported this incident, points this out: “The error of the Secretary of State, presumably, arose because of the way in which Religious Education was provided in conjunction with acts of worship. By linking the two together, the emphasis has clearly been on respecting the wishes of parents to initiate their children into faith communities, or not”⁶². This is why it is important to extend religious education beyond teaching to faith, to include an epistemology of religion.

Recently, a similar policy conflict ensued in Nigeria with the introduction of a new subject called “Religion and National Values”. This subject is a merger of civic education, IRS (Islamic religious Studies), CRK

⁶⁰ F. Pajer, *Multi-faith Education in the Europe of Tomorrow: A Civic Responsibility for Universities and Schools*, in B. Roebben – M. Warren (Eds.), *Religious Education as Practical Theology*, Leuven, Peeters, 2001, 208.

⁶¹ Bowker, *The Boundaries of Belief and Unbelief*, 211.

⁶² *Ibid.*

(Christian Religious Studies), Social Studies and Security Education⁶³. If there were sincerity in policy decisions and trust among different religious groups, this subject could have provided opportunity for students to encounter other faiths and cultures in a positive way. But it was rejected by the Christian section of Nigeria because they do not trust the motives of the largely Muslim led government.

Since trust issues make it very difficult for Muslims and Christians to agree on anything, Catholic schools can step in and start something that does not require agreement. Christian-Muslim dialogue and its cultural corollary is a process whose results can only come in the long term.

Conclusion

We have evidenced that ethno-religious conflicts in Nigeria are fed by a mentality of exclusion where a particular faith/tribe builds a wall around itself to the exclusion of others⁶⁴. Since Nigeria's independence in 1960, ethno-religious conflicts have littered Nigeria's landscape. As things stand in Nigeria today, there are no planned programs anywhere in the polity for cultural integration. In this paper, we have argued that educational institutions can fill this gap—beginning with Catholic schools. We presented the recommendation of a former president of the Pontifical Council for Interreligious Dialogue, and showed how Catholic schools can implement them through 'Educating to Encounter'. Other possibilities for dialogue include the creation of occasions for encounter, such as participating together in school debates, sports competitions and cultural festivals. These initiatives may not quickly solve ethno-religious conflicts; Muslims may not reciprocate gestures of friendship; but it is a good start, anyway. Catholic schools could ferment other schools and raise awareness of the need for collaboration in a multi-religious/multi-ethnic society.

⁶³ Cf. Nigerian Educational Research and Development Council (NERDC), *CRK Not Removed from Schools' Curriculum—NERDC*, in Vanguard Newspaper, (20.06.2017).

⁶⁴ Cf. N. D. Danjibo, *The Impact of Shari'a on Inter-Group Relations in Post-Colonial Nigeria*, in C. B. N. Ogbogbo – R. O. Olaniyi – O. G. Muojama (Eds.), *The Dynamics of Intergroup Relations in Nigeria Since 1960*, Ibadan, BWright Integrated Publishers, 2012, 231-249.

Jeannette Balyahamwabo M. Lugerero



Absolwentka
Wydziału Nauk
o Wychowaniu Papieskiego
Uniwersytetu Salezjańskiego
oraz psychologii na
Uniwersytecie Reginae
Apostolorum w Rzymie.
Pochodzi z Republiki
Demokratycznej Konga
(R.D.C). Pełniła tam funkcję
koordynatora młodzieżowego.
Ukończyła studium formacji
Encadrement de Cadres pour
la Jeunesse oraz teologię
pastoralną w Kamerunie
w Yaoundé (Institut de
teologie pastorale pour les
Religieux). Od 2003 roku
przebywa we Włoszech,
pracując jako pedagog
w szkołach Kongregacji
Siostr Dorotek z Cemmo
w różnych regionach Włoch:
Lombardii (Brescia), Lacjum
(Rzymie), Toskanii (Lucca).



Religioni ed educazione al dialogo nel contesto Congolese

RELIGIONS AND EDUCATION TO DIALOGUE IN THE CONGOLESE CONTEXT

RELIGIE I EDUKACJA DO DIALOGU W KONTEKŚCIE KONGIJSKIM

Summary

The article highlights the Congolese socio-political and economic reality which is a concern for the entire population and for the Catholic Church. This is why the appropriate strategies for resolving the socio-cultural crisis for human promotion are presented. Dialogue with other religions and with the various educational and cultural institutions becomes a challenge of the social life of the country and helps revise another world. In fact, the strategy of ecumenical dialogue with other religions, cultures and educational institutions may possibly realize a process for educating the new generations to know the religions and discover the human values that are fundamental for mutual coexistence, in mutual listening, in dialogue, in respect, in justice and in peace.

Keywords: religions, cultures, dialogue, education, ecumenism, Congo

Sommario

Nell'articolo si sottolinea la realtà sociopolitica ed economica congolese, una preoccupazione che interessa tutta la popolazione e la chiesa cattolica. Per questo sono presentate alcune strategie adeguate per risolvere la crisi socio culturale per una promozione umana. Il dialogo con altre religioni e con le varie istituzioni educative e culturali diventa una sfida della vita sociale del paese e aiuta rivedere un'altro mondo. Infatti la strategia del dialogo ecumenico con le altre religioni, culture e le istituzioni educative, è possibile realizzarla solo in un processo per capace di educare le nuove generazioni a conoscere le religioni e a scoprire quei valori umani fondamentali per la convivenza reciproca, nel mutuo ascolto, nel dialogo, nel rispetto, nella giustizia e nella pace.

Parole chiave: religioni, culture, dialogo, educazione, ecumenismo, Repubblica Democratica del Congo

Streszczenie

W artykule zwrócono uwagę na społeczno-polityczną i gospodarczą rzeczywistość kongijską, która dotyczy całego społeczeństwa i Kościoła katolickiego. Dlatego w tekście przedstawiono odpowiednie strategie rozwiązywania kryzysu społeczno-kulturowego dla promocji człowieka. Dialog z innymi religiami oraz z różnymi instytucjami edukacyjnymi i kulturalnymi staje się w tym kraju wyzwaniem życia społecznego i pomaga w rewizji innego świata. W rzeczywistości strategia dialogu ekumenicznego z innymi religiami,

kulturami i instytucjami edukacyjnymi jest możliwa do zrealizowania w procesie wychowania nowych pokoleń do poznawania religii i odkrywania wartości ludzkich, które są fundamentalne dla wzajemnego współistnienia we wzajemnym słuchaniu, w dialogu, w odniesieniu do sprawiedliwości i pokoju.

Słowa kluczowe: religie, kultury, dialog, edukacja, ekumenizm, Republika Demokratyczna Konga

Introduzione

L'intento di queste riflessioni è quello di parlare delle religioni, dell'educazione, del dialogo, nella situazione attuale della Repubblica Democratica del Congo. In essa sono presenti numerosi movimenti religiosi che sono nati velocemente con lo zelo di annunciare Gesù Cristo in maniera popolare ed accattivante. Il loro stile è promettente in quanto attirano a sé la massa popolare, autoproclamandosi nuovi profeti; sono dei movimenti soprattutto d'ispirazione pentecostali ed altri che promettono: guarigioni, felicità nella vita sociale e matrimoniale, annunciano la fine del mondo e nello stesso tempo chiedono offerte e sacrifici; è una sfida per la chiesa cattolica. Benedetto XVI nella sua esortazione apostolica post sinodale del 2011, scrisse "Numerosi movimenti sincretisti e sette, inoltre, hanno visto la luce nel corso degli ultimi decenni. Talvolta è difficile discernere se siano di ispirazione autenticamente cristiana o siano semplicemente il frutto di una infatuazione per un leader che pretende di avere dei doni eccezionali. La loro denominazione ed il loro vocabolario portano facilmente alla confusione e possono ingannare fedeli in buona fede. Approfittando di strutture statali in elaborazione, dello scardinamento delle solidarietà familiari tradizionali e di una catechesi insufficiente, queste numerose sette sfruttano la credulità ed offrono una copertura religiosa a credenze multiformi ed eterodosse non cristiane. Esse distruggono la pace delle coppie e delle famiglie a causa di false profezie o visioni. Seducono anche dei responsabili politici"¹. Non si possono non menzionare le cosiddette religioni indipendenti

¹ Benedetto XVI, Esortazione Apostolica post sinodale, *Africae munus*, novembre 2011, n. 91.

come il Kimbanguismo in Congo, fondato da Simon Kimbangu². Attualmente sul territorio congolese, in diverse culture sta nascendo una religiosità frammentata, diffusa ed inarrestabile e ad un proselitismo esasperato che incide sull'aspetto morale e psicologico; spuntano religioni personalistiche, ciascuno si fa la sua religione a seconda delle proprie esigenze e secondo gli stati d'animo, l'ideale e la sensibilità personali. La chiesa cattolica, dinanzi ad un mondo religioso così variegato, pur mantenendo il dialogo aperto e attento, cerca di curare soprattutto l'aspetto umano di tutte le realtà presenti nel territorio: Scuola (educazione), sanità, centri sociali ecc. Il dialogo è un metodo fondamentale per la chiesa universale e per quella congolese in particolare, chiamata, nella sua missione apostolica a collaborare al disegno di Dio nel rispetto e nell'amore per tutti gli uomini³; tuttavia, guarderemo con criticità le sfide dell'educazione religiosa e il suo impatto nella società, nella chiesa e nelle istituzioni educative.

Sfide dell'educazione religiosa oggi

La storia dell'uomo contemporaneo è molto complessa, portato come è, più alla ricerca dell'autodistruzione che a salvaguardare la propria vita: secondo Frédéric Lenoir l'uomo ha acquisito la possibilità di distruggersi ve-

² Cfr. Il Kimbanguismo, viene da Kimbangu. "Il movimento prende il suo nome dal fondatore Simon Kimbangu che nacque nel 1889 a N'Kamba, un piccolo e isolato villaggio nel Basso Congo, a circa 200 miglia dalla capitale Kinshasa. Lui è cresciuto nella chiesa della British Baptist Missionary Society. Ma nel 1918 Kimbangu credeva di aver ricevuto una chiamata da Dio per prendersi cura del suo popolo, poiché gli europei erano stati infedeli alla chiamata di Cristo. Il 6 aprile 1921. Kimbangu iniziò il suo ministero di guaritore in modo straordinario, seguito, da vasto numero di persone che si affollavano a N'Kamba per ascoltare il suo messaggio e per essere guariti. Kimbangu ha guarito nel nome di Gesù Cristo opponendosi agli stregoni locali. Ma questa grande fama creava in N'Kamba problemi al potere coloniale belga, che temeva una sollevazione politica. Fu dichiarato infatti, lo stato di emergenza e nel settembre del 1921 Kimbangu fu arrestato, frustato e mandato in esilio a Lubumbashi, 500 miglia da casa sua. Morì in isolamento il 12 ottobre 1951. La persecuzione dei Kimbanguisti fu severa, ma le prove e le tribolazioni fecero aumentare i suoi seguaci. Il movimento è ora ufficialmente riconosciuto come *La Chiesa di Gesù Cristo sulla Terra* e il suo successore, anche membro del World Council of Churches, è Simon Kimbangu. Secondo i suoi seguaci, egli mostra e promuove rispetto per la natura. Testimoni indipendenti raccontano molti episodi a sostegno, fornendo la prova come l'approccio di Simon Kimbangu con la natura sia originale in quanto sostiene che gli stessi esseri umani sono parte della natura. Flora e fauna fanno parte dell'ambiente a cui appartengono gli umani. Come tale, è richiesto un particolare rispetto per la natura". Il testo originale di questo messaggio è in inglese, scritto da Richard Hoskins, *Kimbanguismo*. Londra: Hurst & Co., 2003.

³ Cfr. Giovanni Paolo II, *Parole sull'uomo*, Fabbri editori, Milano 1989, p. 152.

locemente, contribuendo all'inquinamento della natura, favorendo un'eccessiva ricerca dell'individualismo, in questo così detto villaggio planetario. Tuttavia, assistendo ai cambiamenti scientifici e tecnologici del XXI secolo, caratterizzato da tantissime violenze sull'uomo e per l'uomo, ci si chiede come promuovere la vita, creando condizioni favorevoli per un mondo migliore, giusto e pacifico⁴. Di fronte alle scoperte scientifiche e tecnologiche, alla mondializzazione e alla globalizzazione del pianeta, la società e la chiesa universale e quella congolese in particolare, si stanno interrogando sulla sopravvivenza dell'essere umano e dell'umanità intera. Consapevoli di tutto ciò, la risposta è "Se il Signore non costruisce la casa, invano vi faticano i costruttori. Se il Signore non custodisce la città, invano veglia il custode"⁵. Prendendo coscienza di tale situazione, la chiesa Congolese deve orientare la sua attività all'annuncio della Buona Novella, per riaffermare e confermare, con una pastorale pratica, che solo la persona di Gesù conduce alla salvezza. Bisogna riaffermare la potenza redentrice di Cristo, come dice Vito Mancuso "così anch'io, facendomi guidare da questa forza di armonia relazionale che è alla base del formarsi degli enti, da caos posso diventare mondo. Lo posso diventare anche nel senso dell'aggettivo mondo che significa "pulito", pulito in quanto mondato"⁶. Nella sua testimonianza con la vita e per la vita, la chiesa congolese ritornerà ad essere educatrice, una "chiesa famiglia" presente in qualsiasi settore della vita umana facendosi voce dei senza voce, per la giustizia e per la pace. Tuttavia la sua missione profetica è sempre quella di una chiesa che annuncia il bene e denuncia l'ingiustizia è una chiesa che proclama, istruisce, orienta, ed afferma la fede del suo popolo⁷. Per quanto riguarda il rinnovamento c'è un'attenzione particolare alla formazione delle diocesi, delle parrocchie e delle comunità di base, braccia e gli occhi di questa grande istituzione. Si è consapevoli che c'è ancora molto da fare, perché le sfide d'affrontare sono tantissime e a tutti i livelli: socio educativo, scuola ed università, socio politico ed economico, formazione teologica degli agenti pastorali ed ecclesiali, l'autenticità della fede nella vita quotidiana ecc.

⁴ Cfr. F. Lenoir, *Le temps de la responsabilité*, Entretiens sur l'éthique, novembre 2013, Librairie Arthème /Pluriel, 2013, p. 16.

⁵ Salmo, 126, 1.

⁶ V. Mancuso, *Il Bisogno di Pensare*, Garzanti S.r.l., Milano, 2017, p. 51.

⁷ Cfr. Conference Episcopale Congolaise, *Directoire Sur la Nouvelle Evangelisation et la Catechese Dans la Perspective de L'Eglise Famille de Dieu*. A l'usage des agents de l'évangélisation et de la catechèse en republique democratique du congo, éditions du Secrétariat General de la CENCO, Kinshasa-gombe 2001, pp. 14-26.

L'ispirazione filosofica dell'educazione religiosa

Sul rapporto ragione e fede si sono scritti fiumi d'inchiostro. Filosofi di ogni genere, atei e credenti, si sono cimentati in questo studio, portando ragioni a favore delle proprie tesi. Secondo i miei modesti approfondimenti, certamente di parte, perché plasmata dall'insegnamento filosofico cristiano, sono portata a credere che tra ragione e fede non ci sia alcun contrasto perché sono entrambi doni di Dio⁸. Potremmo dire che sono due sorelle che camminano a braccetto, ognuna nel suo ambito, illuminandosi a vicenda; esse provengono dalla stessa fonte e si dirigono verso la stessa finalità: la ricerca della verità. Nella storia dell'umanità abbiamo assistito a molti approfondimenti sia culturali che scientifici: vedi lo studio per la conoscenza di sé, vedi la scoperta di altri mondi; la ragione non è mai appagata però anch'essa ha dei limiti dinanzi a certe domande che l'uomo si pone e non ha risposte: "perché esisto? perché la morte? perché il dolore? perché dentro di me sento l'esigenza dell'immortalità? Ci rendiamo conto che la ragione pone tanti problemi non sempre risolvibili, ed è a questo punto che l'altra sorella interviene⁹, cioè la fede, a cui inconsciamente molti uomini vanno alla ricerca e Dio è andato loro incontro facendosi uomo. "L'incarnazione del Figlio di Dio permette di vedere attuata la sintesi definitiva che la mente umana, partendo da sé, non avrebbe neppure potuto immaginare: l'Eterno entra nel tempo, il tutto si nasconde nel frammento, Dio assume il volto dell'uomo. La verità espressa nella Rivelazione di Cristo, dunque, non è più rinchiusa in un ristretto ambito territoriale e culturale, ma si apre a ogni uomo e donna che voglia accoglierla come parola definitivamente valida per dare senso all'esistenza"¹⁰

Ciò che portiamo nel cuore è la vera comprensione di ogni persona, per incoraggiarla e per renderla viva, non vogliamo che le persone rinuncino alla ricerca del senso della vita, soprattutto i giovani. Occorre cercare insieme il significato vero e autentico di quel dono gratuito che ciascuno ha ricevuto. "È, dunque, indispensabile ed urgente che ogni uomo di buona volontà si impegni a salvare ed a promuovere i valori e le esigenze della famiglia. Un particolare sforzo a questo riguardo sento di dover chiedere ai figli della Chiesa, che nella fede conoscendo pienamente il meraviglioso

⁸ Cfr. Z. Trenti, *Educare alla fede. Saggio di pedagogia religiosa*, Elledici, Leumann (To) 2000, pp. 120-135.

⁹ Cfr. M. Toso, *Fede ragione e civiltà. Saggio sul pensiero di Etienne Gilson*, LAS, Roma 1986, pp.16-31.

¹⁰ Giovanni Paolo II, *Fides et ratio*, Centro Editoriale Dehoniano, Bologna 1998, n. 12.

disegno di Dio, hanno una ragione in più per prendersi a cuore la realtà della famiglia in questo nostro tempo di prova e di grazia”¹¹. Il nostro è un tempo di trasformazioni radicali che influiscono sul senso stesso della vita e che pongono domande di senso, le cui risposte vanno cercate e trovate senza nostalgia né idealizzazioni del passato, ma cercando di entrare con creatività e criticità nelle logiche della cultura in cui viviamo.

Oggi, “in particolare il cristiano laico è chiamato, sotto la propria responsabilità, non solo ad inserire le sue esigenze etiche nella storia, ma anche a far fiorire la città dell’uomo attraverso la sua professionalità, la sua testimonianza e l’impegno alla partecipazione, come pure attraverso una legislazione adeguata e una conseguente fedeltà ad essa”¹². La sfida dell’educazione religiosa ed integrale, oggi, è una preoccupazione che, però, non deve mai fermarci, anzi deve incoraggiarci sempre, indicando le mete, aprendo il sentiero per la nuova generazione che cresce. Bisogna che l’educatore sia costantemente disponibile a mettersi in gioco, a lavorare su di sé per essere sempre più capace di lavorare con gli altri e per gli altri.

Processo educativo al dialogo

Una delle priorità della chiesa congolese è la promozione del dialogo con le altre chiese e con le istituzioni educative, per cercare, insieme, la via migliore per scongiurare le minacce delle guerre che minano la vita del popolo, sottoponendolo alla soglia della povertà e dell’ignoranza, sia a livello culturale sia a livello religioso. In questi ultimi anni, l’attenzione si è focalizzata sulla pastorale della riconciliazione per realizzare la pace, la giustizia e, particolarmente, per sviluppare l’unità tra etnie e culture diverse, per ricostruire una umanità fraterna e per una vita dignitosa. Il termine dialogo, dal greco *lògos* (parola, discorso) significa l’andare e/ o il tornare tra due o più interlocutori, vale a dire colloquiare. Per quanto riguarda la filosofia esistenziale, nel secolo XXI, nella sua versione dialogica, si è evidenziata la dimensione personalistica del dialogo riconoscendo in esso uno dei movimenti essenziali del rapporto io-tu.

¹¹ Giovanni Paolo II, Esortazione Apostolica, *Familiaris consortio*, 22 novembre 1981, in *Enchiridion Vaticanum* vol.7 Documenti ufficiali della Santa Sede 1980-1981. Testo ufficiale e versione italiana, Bologna 1982, n. 86.

¹² Conferenza Episcopale Italiana, *Educare alla legalità per una cultura della legalità nel nostro paese*. Nota pastorale della CEI commissione ecclesiale “giustizia e pace”, Figlie di S. Paolo, Milano 1989, n. 5.

In questa prospettiva il dialogo è un uscire dell'io da se stesso nella parola (verbale o gestuale) e mediante essa come un andare verso il tu per consegnarsi a lui e, a sua volta, accogliere la sua parola e in essa la sua stessa intimità. La dinamica dialogale può essere pensata e realizzata in senso inverso, a partire dal tu. Di seguito indichiamo le implicazioni del dialogo:

- La capacità di conoscere la sua identità e la consapevolezza dei suoi limiti;

- La capacità di apertura fiduciosa, del rispetto verso l'altro, di accoglienza reciproca. Possiamo dire che il dialogo offre una possibilità per formare l'identità soggettiva, la relazione interpersonale, comunitaria e sociale¹³. Non possiamo ignorare il cammino della chiesa nel cercare queste aperture verso gli altri. "Mentre, infatti, essa ritenuta da secoli, nell'esercizio del suo Magistero, quale "Madre e Maestra", con l'idea di possedere esclusivamente la verità e con il diritto di insegnarla agli altri, Paolo VI, fece un'ampia riflessione sul tema del dialogo nell'enciclica *Ecclesiam suam* (1963), cambiando profondamente la visione della Chiesa. Il Concilio Vaticano II dichiarò apertamente, nella Costituzione pastorale *Gaudium et Spes*, di volere dialogare con tutta la famiglia umana, approfondendo ciò che la Chiesa ha di più originale, la luce che il Vangelo proietta sui problemi e sugli interrogativi umani, ma accogliendo a sua volta dal mondo le luci che esso offre (GS nn. 3.44). Sulla necessità di dialogare con tutti gli uomini, credenti o no, con le loro idee e la loro sensibilità, con il loro modo di vedere le cose e con le loro impostazioni, il Concilio tornò molte volte, sia parlando della formazione e del ministero dei presbiteri (OT n. 19; PO n. 12d), sia riferendosi all'attività dei laici (AA nn. 14b.31a) [...]. Uno dei punti più alti in questo cammino è costituito certamente dall'esortazione Apostolica *Evangelii Nuntiandi* (1975), in cui Paolo VI propose, come modalità chiave dell'annuncio evangelico, l'inculturazione, e cioè il dialogo serio e sincero con la cultura dell'uomo contemporaneo (EN)"¹⁴. Il dialogo ha una valenza importante nella vita degli esseri umani è un mediatore a vari livelli:

- A livello umano, indica una comunicazione reciproca, per raggiungere un fine comune o ad un livello profondo, una *comunione* interpersonale.

- A livello religioso è un *atteggiamento di rispetto e di amicizia*, che unisce o dovrebbe unire tutte le attività che costituiscono la missione evangelizzatrice della Chiesa.

¹³ Cfr. L. A. Gallo, *Dialogo*, in (a cura di) J. M. Prelezo - G. Malizia - C. Nanni, *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, LAS, Roma 2008², pp. 288-289.

¹⁴ Ibidem.



- A livello sociale ed istituzionale in un contesto di pluralismo ed interculturalità, realizza *l'insieme dei rapporti*, positivi e costruttivi, con persone, associazione, gruppi, dirigenti, e società o comunità¹⁵. “Il dialogo porta a riconoscere la ricchezza della diversità e dispone gli animi alla reciproca accettazione, nella prospettiva di un'autentica collaborazione, rispondente all'originaria vocazione all'unità dell'intera famiglia umana. Come tale, il dialogo è strumento eminente per realizzare la civiltà dell'amore e della pace”¹⁶, non sempre gli uomini sono disposti a capire che può essere un arricchimento perché spesso subentra la paura di perdere le proprie caratteristiche, di perdere il proprio benessere fino al punto di creare ideologie per la difesa della razza. La conseguenza di tutto questo è la chiusura ad ogni dialogo o, peggio ancora al suo rifiuto.

Educare al dialogo nella scuola, implica oggi, uno scambio di idee tra educatori ed educandi, che insieme tendono alla ricerca della verità; l'educatore con la sua conoscenza offre agli educandi la disponibilità di ascolto, accogliendo il loro contributo li aiuta a sviluppare il un dialogo sincero e nel rispetto reciproco; perciò “dobbiamo prendere atto che ci troviamo di fronte ad una grave emergenza antropologica perché siamo inseriti tutti, a livello planetario, in una fase epocale di globalizzazione. È quindi necessario, in questo scenario che si va dischiudendo, rivedere le precondizioni strutturali sia del livello economico-politico che culturale della convivenza civile, per ripensare e assicurare un nuovo sistema educativo”¹⁷. In ogni modo, si sta percependo che “la comunicazione educativa è sfidata oggi particolarmente dal disagio che possiamo ricondurre a diverse tipologie dal punto di vista descrittivo (microcriminalità, tossicodipendenza, “patologie dello sviluppo” come anoressia oppure bulimia, suicidio, bullismo...). Non voglio entrare nel merito delle singole questioni, ma evidenziare un fattore comune alle diverse forme patologiche: la violenza, indirizzata sugli altri come su se stessi. Le diverse modalità nelle quali si manifesta il disagio esprimono, con toni differenti, l'incapacità di contenere la violenza, e questo non può essere sot-

¹⁵ Cfr. Consiglio Pontificio per il Dialogo Interreligioso, *Dialogo e annuncio*. Riflessioni e Orientamenti sul dialogo interreligioso e l'annuncio del Vangelo di Gesù Cristo, Roma 1991, n. 9.

¹⁶ Giovanni Paolo II, *Dialogo tra le culture per una civiltà dell'amore e della pace*, 8 dicembre 2000, in *Enchiridion Vaticanum*, Vol. 19. Documenti ufficiali della Santa Sede, Testo ufficiale e versione italiana, Edizione Dehoniano Bologna, Bologna 2001, n. 10.

¹⁷ M. Wierzbicki, *La misericordia nell'educazione religiosa: promozione dell'esperienza umana*, in (a cura di) J. Pudumai Doss, *Beati misericordes. Questioni pastorali e giuridiche sulla misericordia*, LAS Roma 2017, p. 96.

tovalutato perché, se c'è una caratteristica della civiltà rispetto alla barbarie, è la seguente: convertire la violenza in forza, cioè sostituendo la “legge della forza” con la “forza della legge”. Il fatto che in Occidente si registri la recrudescenza della violenza, va attentamente vagliato non solamente perché in se stesso è tragico, ma perché provoca una profonda crisi di civiltà¹⁸. Nel senso d'ignorare i valori delle radici cristiane e culturale che hanno contribuito allo sviluppo della società.

Dialogo ecumenico ed interculturale

Nell'esortazione apostolica post-sinodale, *Ecclesia in Africa*, 14 settembre 1995, si afferma che “L'atteggiamento di dialogo è il modo di essere del cristiano all'interno della sua comunità, come nei confronti degli altri credenti e degli uomini e donne di buona volontà. Il dialogo anzitutto va praticato all'interno della Chiesa-famiglia, a tutti i livelli [...], i cattolici sono invitati a sviluppare un dialogo ecumenico con tutti i fratelli battezzati delle altre confessioni cristiane, affinché si realizzi l'unità per la quale Cristo ha pregato e in tal modo il loro servizio alle popolazioni del continente renda il Vangelo più credibile agli occhi di quanti e quante cercano Dio”¹⁹ tutti gli uomini indipendentemente della loro provenienza, dalla loro cultura, razza o ogni lingua cercano di comunicare con la trascendenza. Inoltre, guardando e riflettendo sul rapporto tra le altre chiese mi sono resa conto che nella pastorale della chiesa congolese, c'è una somiglianza con quanto sostiene Paul M. Zulehner nella sua prasseologia in cui indica alcuni elementi che contribuiscono allo sviluppo della vita degli individui all'interno della chiesa, cioè:

- La creazione di chiese parallele oppure una proficua concezione del cambiamento.

- Le chiese della base e sorte dalla libera iniziativa di fedeli

- Le chiese create dall'alto (a-cristiane) attraverso un cammino di evangelizzazione

- La vita e la tradizione messe a confronto e interpretate vicendevolmente. Da tale reciproca lettura si cercano implicazioni per l'agire dei cristiani e per la configurazione sociale della Chiesa. Questi elementi sono frutti del dialogo interreligioso, interculturale, ed ecumenico.

¹⁸ G. Mari, *Educazione come scuola alla libertà*, La Scuola, Brescia 2013, p. 63.

¹⁹ Giovanni Paolo II, Esortazione Apostolica post-sinodale, *Ecclesia in Africa*, 14 settembre 1995, in *Enchiridion Vaticanum*, Vol. 14, Documenti Ufficiali della Santa Sede, 1994-1995, Testo Ufficiale e versione italiana, Edizione Dehoniane Bologna, Bologna 1997, n. 65.

La chiesa non cessa d'incoraggiare e stimolare il dialogo interreligioso anche con le religioni non-cristiane, essendo anch'esse chiamate allo sviluppo dell'educazione; invita tutte le istituzioni religiose e i movimenti ad incontrarsi, a entrare in dialogo, a collaborare e purificarsi per promuovere la verità, la vita, la santità, la giustizia, l'amore e la pace, che sono le dimensioni del futuro regno di Dio. In questo modo, il dialogo interreligioso diventa parte integrante del dialogo di salvezza iniziato da Dio²⁰

Il dialogo inter culturale è importante in modo particolare in Congo e più in generale in Africa, dove la situazione è più complessa: "Essa possiede, tuttavia, una molteplice varietà di valori culturali e di inestimabili qualità umane, che può offrire alle chiese e all'intera umanità"²¹

I valori culturali africani costituiscono, in gran parte, la ricchezza umana del continente, "nella cultura e nella tradizione africana, il ruolo della famiglia è universalmente considerato come fondamentale. Aperto a questo senso della famiglia, dell'amore e del rispetto della vita, l'africano ama i figli, che sono accolti gioiosamente come un dono di Dio"²², la vita va rispettata custodita e difesa anche quando chiede sacrifici tanto è vero che, nelle culture africane, il senso dell'accoglienza, della compassione e della solidarietà fanno parte della vita comunitaria; per questo è inconcepibile in Africa fare o pensare una festa non condivisa²³. La festa è un momento propizio per il dialogo per confermare e consolidare l'unità; oggi, purtroppo, il dialogo viene considerato importante soltanto quando si tratta di risolvere i conflitti politici.

Linee educative per una maturità religiosa nella comunità scolastica

La chiesa, in collaborazione con le istituzioni educative, riconosce che l'efficacia della comunità scolastica è luogo di comunione e di speranza; in essa si impara ad essere grano che muore per dare vita, lievito che si nasconde per fermentare la pasta, fuoco che arde per accendere. La missione educativa della scuola nella chiesa è ispirata dal Vangelo e consiste in un'amorosa guida per camminare in compagnia nella fatica e nella ricerca del senso dello stupore per essere amati da Dio di un Amore unico, irrepe-

²⁰ Cfr. J. Kuruvachira, *Dialogo interreligioso. Il punto di vista cattolico*, LAS, Roma, 2015, p. 114.

²¹ Giovanni Paolo II, Esortazione Apostolica post-sinodale, *Ecclesia in Africa*, n. 42.

²² Ibidem, n. 43.

²³ Cfr. Ibidem.

tibile nella gioia di scoprire il Suo piano, nell'impegno di accoglierlo e di viverlo per la chiesa e per il mondo, in un coinvolgimento di amicizia e di corresponsabilità, a vivere la propria missione battesimale, per promuovere la pienezza della vita.²⁴

In questa ottica consideriamo che tutti quelli che lavorano per la pastorale e per la scuola sono corresponsabili del processo educativo anche se con funzioni diverse, ma tra loro coordinate, perché mirano al medesimo fine: l'educazione cristiana e la promozione delle giovani generazioni dovrebbero essere considerate come priorità, sia nella chiesa come evangelizzatrice sia nella scuola come educatrice.

Linee educative nel processo della pedagogia religiosa

Le linee educative nel processo della pedagogia religiosa, tendono a fare crescere i valori umani e cristiani, ponendo l'attenzione sull'esperienza della vita quotidiana dell'uomo contemporaneo e sulla lettura dei segni dei tempi presenti e futuri. Una delle questioni più urgenti da affrontare oggi, nella prospettiva del XXI Secolo, è che i sistemi scolastici possano garantire a tutti un'educazione di base, a tempo pieno se possibile, o con altre forme, cercando di valorizzare tutte le offerte formative²⁵; Occorre "studiare le tappe di maturazione nell'arco evolutivo"²⁶. La chiesa e la scuola sono chiamate oggi più che mai a collaborare cercando di individuare quelli che sono i bisogni prioritari che possono rispondere ai desideri multi dimensionali dell'uomo, per promuovere in pieno la sua umanità che viene compresa come un sistema collegato tra *corpo, mente e cuore*. "Se nel recente passato l'innovazione tecnologica era stata considerata come il motore dello sviluppo, oggi si riscontra un vasto accordo nel privilegiare l'importanza del fattore umano e nel sottolineare la rilevanza della qualità della sua formazione"²⁷.

In questa prospettiva intervengono le linee dell'educazione integrale dell'uomo a tutti i livelli, per specificare gli elementi essenziali ed adeguati per risolvere i problemi nell'ambito educativo.

²⁴ Cfr. Suore di S. Dorotea Di Cemmo, *Regola di vita*, Tipografia Camuna, Breno 1994-1995, pp. 20-21.

²⁵ Cfr. G. Malizia, *Politiche educative di istruzione e di formazione*, Tip. Istituto Salesiano Pio XI, Roma 2008, p. 24.

²⁶ Suore Di S. Dorotea Di Cemmo, *Cammino di Emmaus*, Progetto Apostolico, Capitolo Generale 11 luglio – 3 agosto, 1988, Brescia 1988, p. 16

²⁷ G. Malizia, *Politiche educative di istruzione e di formazione*, pp. 25-26.

La formazione umana per una cultura cristiana

Ogni essere umano porta in sé l'immagine del suo creatore così che "l'uomo riceve da Dio Creatore le doti di intelligenza e di libertà ed è costituito libero nella società, ma soprattutto egli è chiamato a comunicare con Dio stesso in qualità di figlio e a partecipare alla sua stessa felicità"²⁸. Dio entrando nella vita dell'uomo fatto a sua immagine, si è rivelato agli uomini attraverso suo Figlio Gesù. "Poiché in Lui la natura umana è stata assunta, senza per questo essere annientata, perciò essa è stata, anche per nostro vantaggio, innalzata a una dignità sublime.

Con l'incarnazione, il Figlio di Dio si è unito in un certo modo ad ogni uomo. Ha lavorato con mani d'uomo, ha pensato con mente d'uomo, ha agito con volontà d'uomo, ha amato con cuore d'uomo [...]. Il Cristiano reso conforme all'immagine del Figlio che è il primogenito tra molti fratelli, riceve "le primizie dello Spirito" (Rm,8, 23), per cui diventa capace di adempiere la legge nuova dell'amore"²⁹. La formazione umana alla cultura Cristiana è una cultura di umanizzazione nel senso che in Cristo l'umanità è stata rigenerata con la sua incarnazione, con la sua morte e risurrezione e con le sue parole vivificanti; sono parole di vita, ascoltate che permettono all'individuo di esprimersi profondamente, aiutandolo a dare un senso alla sua vita. Tendere alla cultura cristiana significa maturare una consapevolezza di confessare la fede in Cristo fatto uomo, morto e risorto; ed in questo che l'agire umano è trasformato nella vita di Cristo. Il giovane dovrebbe intuire la vita come una realizzazione che si esprime in termini di reciprocità cioè, la riscoperta di alcune dimensioni di fondo che caratterizzano la persona come sentimenti ed emozioni, desideri e bisogni. A questo punto nell'animazione pastorale educativa della chiesa in Congo e nel mondo, occorre lavorare con coraggio e determinazione prendendo come obiettivo l'impegno di valorizzare la realtà complessiva della persona, che favorisce la costruzione di una nuova cultura, che conduce verso la ricerca di uno spazio favorevole, che offre la possibilità alla persona di essere protagonista principale della sua vita propria.

²⁸ Concilio Vaticano II, *Gaudium et spes*. Costituzione Pastorale sulla Chiesa nel mondo contemporaneo Edizione Paoline, Roma 1965, n. 21.

²⁹ Cf. Col, 1, 22; 23; 27; 28; *Gaudium et Spes*, n. 23-24.



Conclusione

Non possiamo dimenticare che l'essere umano è l'attore principale nella storia dell'umanità. Tutti gli atteggiamenti che costituiscono l'oggetto della nostra riflessione sono orientati a comprendere le relazioni dell'uomo, partendo dalla sua multidimensionalità della vita. Siamo convinti che non c'è religione, cultura ed educazione senza l'essere umano, che ne è il protagonista. Tuttavia, la relazione tra l'interdisciplinarietà delle scienze, la pedagogia, la filosofia, la psicologia ecc. è aperta ed inclusiva, cioè, prende in considerazione l'orientamento verso i valori umani per rispondere alla ricerca del senso della vita dell'uomo. E' per questo che auspichiamo quanto sia importante l'educazione al dialogo interreligioso ed interculturale per contribuire all'armonia sociale, all'integrazione nazionale e alla convivenza pacifica di tutti gli uomini e di tutte le religioni. Raimon Panikkar, affermò che la pace è stata considerata un interesse della politica, invece, cammino facendo, si avverte che la maggioranza dei conflitti delle guerre mostrano un contrassegno religioso, oppure una giustificazione religiosa; per questo la pace viene considerata una questione religiosa in cui il dialogo deve intervenire come via di uscita³⁰, come strumento che in vari parti del mondo ha dato un buoni risultati per favorire la comprensione e consolidare l'unità tra i popoli, tra le religioni e le culture diverse; Per questo la formazione al dialogo delle giovani generazione per la promozione umana è importante per l'intera società, per la chiesa universale e quella congolese in particolare.

³⁰ Cfr. R. Panikkar, *Cultural Disarmament, the Way to peace*, Robert R. Barr (tr.), Louisville, Westminster John Knox Press, 1995, pp. 29-33.

Towarzystwo
Naukowe
Franciszka
Salezego

www.tnfs.pl



ŚWIĘTY FRANCISZEK SALEZY

RELIGIE A WYCHOWANIE DO DIALOGU. IDEE EDUKACYJNE, FILOZOFICZNO-ANTROPOLOGICZNE I TEOLOGICZNE to rozważania autorów pochodzących z różnych ośrodków naukowych, z kilku krajów. Podejmują oni wspólną refleksję nad wychowaniem do dialogu zwracając uwagę na znaczenie religii w tym procesie.

Wychowanie oraz dialog pomiędzy osobami różnych kultur i religii stanowią podstawę egzystencji ludzkiej w każdej przestrzeni geograficznej oraz w każdym pokoleniu. Aktualne spojrzenie na te aspekty wskazuje na coraz większe ożywienie i zainteresowanie przedstawianą problematyką, tworząc klimat zaufania, otwarcia i solidarności. Zauważamy więc, że religie wnoszą do współczesnego społeczeństwa duży potencjał w rozwój i wychowanie człowieka, który posiada głębokie fundamenty wskazujące na problemy metafizyczne, kulturę, dialog czy integrację społeczną. W religiach pojawia się wiele ujęć wychowania do dialogu, w ramach których badacze analizują je w powiązaniu z kształtowaniem postaw osób w relacji do religii koegzystujących na danym obszarze. W tym sensie dialog podkreśla inność każdego człowieka, a jednocześnie „zaprasza i pomaga w spotkaniu się z samym sobą”. Publikacja ta wskazuje więc na szerokie spektrum zagadnień. Dlatego wskazanie na dialog ma swoje źródło w rozważaniach pedagogicznych, filozoficznych i teologicznych. Ich bogactwo i różnorodność potwierdzają zarówno trafność podjętych badań, jak i zasadność wydania niniejszego tomu.

ISBN 978-83-61451-17-4



9 788361 451174