

ZBIGNIEW MAREK SJ
ANNA WALULIK CSFN

P E D A G O G I K A
DOBREJ NOWINY
Perspektywa katolicka

Wydawnictwo Naukowe
Akademii Ignatianum w Krakowie

Kraków 2020

© Akademia Ignatianum w Krakowie, 2020

Publikacja sfinansowana z subwencji Ministra Nauki i Szkolnictwa
Wyższego przeznaczonej na utrzymanie i rozwój potencjału dydaktycznego
i badawczego Akademii Ignatianum w Krakowie w 2020 roku

Recenzenci

Ks. prof. dr hab. Jerzy Bagrowicz

Dr hab. Barbara Kiereś, prof. KUL

Redakcja: Magdalena Pawłowicz

Projekt okładki i stron tytułowych: Jadwiga Mączka

Opracowanie typograficzne i łamanie: Jacek Zaryczny

ISBN 978-83-7614-485-6

Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie

ul. Kopernika 26 • 31-501 Kraków

tel. 12 39 99 620

wydawnictwo@ignatianum.edu.pl

<http://wydawnictwo.ignatianum.edu.pl>

Dystrybucja:

Wydawnictwo WAM

tel. 12 62 93 254-256 • faks 12 62 93 496

e-mail: handel@wydawnictwowam.pl

Księgarnia Wysyłkowa

tel. 12 62 93 260

www.wydawnictwowam.pl

SPIS TREŚCI

Wstęp:

Od rozważania Ewangelii do refleksji pedagogicznej	9
---	----------

1. Dobra Nowina – źródło pedagogicznego myślenia i działania	37
---	-----------

1.1. „Błogosławieni, którzy nie widzieli, a uwierzyli” J 20,29	38
--	----

1.2. U źródeł nowej jakości życia	43
-----------------------------------	----

1.3. Zasadność perspektywy ewangelicznej w pedagogicznym myśleniu i działaniu	59
---	----

2. Podmiot wychowania w perspektywie Dobrej Nowiny	63
---	-----------

2.1. „Jeden tylko jest Dobry” Mt 19, 17	64
---	----

2.2. Uczestnicy sytuacji wychowawczej	68
---------------------------------------	----

2.3. Osoba podmiotem wychowania	77
---------------------------------	----

3. Treść Dobrej Nowiny podstawą budowania pedagogicznego myślenia i działania	89
--	-----------

3.1. „Tak bowiem Bóg umiłował świat, że Syna swego Jednorodzonego dał” J 3,16	90
---	----

3.2. Bóg obecny w historii człowieka i świata	96
---	----

3.3. Objawienie Boże w pedagogicznym myśleniu i działaniu	103
---	-----

4. Cel wychowania z perspektywy Dobrej Nowiny	117
--	------------

4.1. „Kto uwierzy i przyjmie chrzest, będzie zbawiony” (Mk 16,16)	118
---	-----

4.2. Cel życia z perspektywy wiary	124
------------------------------------	-----

4.3. Troska ostateczna	133
------------------------	-----

5. Strategia wychowania w perspektywie Dobrej Nowiny	141
---	------------

5.1. „Gdy tak rozmawiali i rozprawiali z sobą, sam Jezus przybliżył się i szedł z nimi” Łk 24,15	142
--	-----

5.2. W drodze do rozumienia doświadczenia	148
---	-----

5.3. Towarzyszenie ewangeliczną drogą wychowania	153
--	-----

6. Pedagogia Dobrej Nowiny	167
6.1. „Dałem wam przykład, abyście i wy tak czynili, jak Ja wam uczyniłem” J 13,15	168
6.2. Ewangeliczny styl działania	172
6.3. Wychowanie jako dzieło życia	177
Zakończenie:	
Od pedagogii Jezusa do pedagogiki Dobrej Nowiny	195
Spis schematów	203
Bibliografia	205
Streszczenie	227
Summary	233
Indeks osób	239
Indeks rzeczowy	243

CONTENTS

Introduction:

From pondering about Gospel to the pedagogical reflection	9
1. Good News – the source of pedagogical thinking and activity	37
1.1. „Blessed are those who have not seen and yet have believed” (J 20:29)	38
1.2. At the sources of a new quality of life	43
1.3. Validity of evangelical perspective in the pedagogical thinking and activity	59
2. The subject of upbringing in the perspective of Good News	63
2.1. „There is only One who is good” (Mt 19:17)	64
2.2. Participants of upbringing situation	68
2.3. Person – a subject of upbringing	77
3. The content of Good News as a foundation for building the pedagogical thinking and activity	89
3.1. „For God so loved the world that he gave his one and only Son” (J 3:16)	90
3.2. God’s presence in the history of human and the world	96
3.3. God’s revelation in the pedagogical thinking and activity	103
4. The goal of upbringing from the perspective of Good News	117
4.1. „Whoever believes and is baptized will be saved” (Mk 16:16)	118
4.2. The aim of life from the perspective of faith	124
4.3. Final concern	133
5. The strategy of upbringing in the perspective of Good News	141
5.1. „As they talked and discussed these things with each other, Jesus himself came up and walked along with them” (Lk 24:15)	142
5.2. On the path to understand an experience	148
5.3. Accompaniment as an evangelical path of upbringing	153

6. The pedagogy of Good News	167
6.1. „I have set you an example that you should do as I have done for you” (J 13:15)	168
6.2. Evangelical way of activity	172
6.3. Upbringing as a life master piece	177
Conclusion:	
From Jesus’ pedagogy to the pedagogics of Good News	195
List of diagrams	203
Bibliography	205
Summary	233
Index of names	239
Index of subjects	243

Wstęp

OD ROZWAŻANIA EWANGELII DO REFLEKSJI PEDAGOGICZNEJ

Zapytana któregoś wakacyjnego dnia o to, nad czym teraz pracuję, odpowiedziałam, że razem z moim Profesorem przygotowujemy pedagogikę Dobrej Nowiny¹. Padło wówczas kolejne pytanie o to, czy odwołujemy się w niej do pedagogiki pozytywnej. Wydawało się mi to tak oczywiste, że nie wiedziałam, jak na to pytanie odpowiedzieć. Idea tej książki zrodziła się bowiem z jednej strony z analogicznej inspiracji jak pedagogika pozytywna², a z drugiej (a może właśnie pierwszej) z zachwyty nad Ewangelią jako zasobem wspierającym poczucie szczęścia, czy – jak chce współczesna psychologia pozytywna – wspierającym dobrostan ludzki³. W znaczeniu ewangelicznym to, co kryje się za terminem szczęście czy dobrostan, wyrażone jest pojęciem zbawienie.

¹ Wyrażenie 'Dobra Nowina' traktujemy jako nazwę własną i synonim słowa 'ewangelia' (z gr. εὐαγγέλιον, *euangelion*, dosł. dobra nowina). Ewangelia oznacza dobrą nowinę o zbawieniu – wyzwoleniu człowieka z mocy zła i zaproszeniu go do udziału w życiu z Bogiem wypełnionym szczęściem i miłością przez całą wieczność. P.L. Sbuler, *Znaczenie terminu „ewangelia”*, w: *Międzynarodowy komentarz do Pisma Świętego. Komentarz katolicki i ekumeniczny na XXI wiek*, red. W. Chrostowski, Verbinum, Warszawa 2000, s. 1110-1111.

² K.J. Szmidt, *Pedagogika pozytywna: twórczość – zdolności – mądrość zespolone*, w: *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej*, red. K.J. Szmidt, M. Modrzejewska-Świgulska, Wydawnictwo UŁ, Łódź 2016, s. 13-15.

³ J. Pawelski, *J.O. William James, positive psychology, and healthy-mindedness*, „Journal of Speculative Philosophy” 2003 (1) 17, s. 53-67.

Posługując się terminem 'dobrostan' (*well-being*), badacze odnoszą go do całościowego, zintegrowanego stanu osoby, który może być rozpatrywany w kilku odrębnych dziedzinach, co daje szerokie, wieloaspektowe podejście do ludzkich doświadczeń. Dobrostan ma charakter subiektywny i jest traktowany jako pozytywna ocena odnosząca się do funkcjonowania fizycznego (dobre fizyczne samopoczucie); psychicznego (poczucie zadowolenia z realizacji potrzeb, poczucie tożsamości, zadowolenie z podejmowania wyzwań); społecznego (zadowolenie z bliskich relacji z innymi, wypełniania ról i osiągania pozycji w otoczeniu). Dobrostan psychiczny uznawany jest za naukowy odpowiednik potocznego terminu 'szczęście'⁴. Termin ten był mocno akcentowany już w filozofii greckiej i wczesnochrześcijańskiej myśli teologicznej. Szczęście kojarzono z życiem, pokojem, radością, odpoczynkiem, błogosławieństwem, zbawieniem. Posługując się terminem 'szczęście', zwracano uwagę na radość i zadowolenie z życia, które są owocem ludzkiego wysiłku, własnych starań, a termin 'zbawienie' odnoszono do całkowitego spełnienia się człowieka w Bogu⁵. Wychodzono z założenia, że wszyscy ludzie pragną i dążą do szczęścia i wszyscy szukają zbawienia⁶. Na przełomie XIX i XX wieku w literaturze określenie szczęścia zaczęło być kojarzone z sukcesem. Jego odnoszenie domagało się harmonijnego współdziałania podmiotów na rzecz osiągnięcia celu dającego poczucie spełnienia, satysfakcję⁷.

⁴ L. Wojciechowska, *Teoria dobrostanu w badaniach rozwojowych nad rodziną: dobrostan rodziców w stadium pustego gniazda*, „Psychologia Rozwojowa” 2005, t. 10, nr 4, s. 35.

⁵ T. Dola, M. Rusecki, *Zbawienie*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, red. C. Rogowski, Verbinum, Warszawa 2007, s. 896; C. Lesquivit, P. Grelot, *Zbawienie*, w: *Słownik teologii biblijnej*, red. X. Léon-Dufour, Pallottinum, Poznań-Warszawa 1973, s. 933.

⁶ H. Waldenfels, *Zbawienie*, w: *Leksykon religii*, red. H. Waldenfels, Verbinum, Warszawa 1997, s. 542; W. Langer, *Szczęście*, w: *Praktyczny słownik biblijny*, red. A. Grabner-Haider, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1994, s. 1265-1266.

⁷ J. Mółka, *Drogi życiowego sukcesu. Perspektywa pedagogiczna*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2020, s. 24 i nn.

Odkrycie, że Ewangelia stanowi zasób wspierający dobrostan człowieka, uświadomiło nam, że jest to zasób w tej samej mierze uniwersalny, co niedoceniony. To z kolei zrodziło w nas przekonanie o możliwości, ale też i potrzebie wyprowadzenia z treści Ewangelii założeń pedagogicznego myślenia i działania – stąd tytuł publikacji: *Pedagogika Dobrej Nowiny*. Przeświadczenie to stanowi też cel prowadzonych przez nas badań nad tekstami Ewangelii. Realizując go, poszukujemy odpowiedzi na pytanie: co to znaczy, że współczesne myślenie i działanie pedagogiczne może budować swoje podstawy korzystając z wielowiekowego doświadczenia chrześcijaństwa? W poszukiwaniu odpowiedzi na to pytanie wiele wnosi pedagogika religii. Opierając się na jej założeniach, można wspomagać osobę w nabywaniu umiejętności objaśniania treściami religijnymi spraw ludzkiej egzystencji.

Sam termin 'pedagogika religii' wyrasta z założeń pedagogiki transcendentnej⁸, którą charakteryzuje akceptowanie nie tylko istniejących w świecie sił naturalnych, ale i pozanaturalnych, które nie podlegają prawom przyrody. Uważa się ją za subdyscyplinę nauki, której teorii spełniają funkcje teoretyczne, normatywne oraz pragmatyczne nastawione na działanie zwrócone ku człowiekowi⁹. Przedmiotem jej badań jest człowiek w procesie rozwoju i osiągania stawianych mu/sobie celów. Jest on rozpatrywany w świetle treści religijnych, które wskazują na możliwości ich osiągania i osobisty potencjał osoby¹⁰. Swoje założenia formułuje ona na podstawie badań nad procesami religijnego nauczania i wychowania oraz formacji religijnej, która

⁸ B. Śliwerski, *Pedagogika bez transcendencji*, w: *Ignatian Pedagogy for the Challenges of Humanism Today/ Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, red. W. Pasierbek, WSFP „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008, s. 7980.

⁹ A. Aleksiejuk, Z. Marek, B. Milerski, *Pedagogika religii w Polsce*, w: *Słownik pedagogiki religii*, red. Z. Marek, A. Walulik, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2020, s. 33.

¹⁰ B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2011, s. 207; Z. Marek, *Religia. Pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2014, 60 i nn.; R. Boschki, *Einführung in die Religionspädagogik*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt 2017, s. 36.

jest ukierunkowana na życie według zasad chrześcijańskich¹¹. Teorie te uczą interpretowania spraw ludzkiej codzienności w świetle treści uznawanej religii, co w przypadku chrześcijaństwa sprowadza się do zdolności objaśniania rzeczywistości w świetle Bożego objawienia¹². Oznacza to, że w zakres badań pedagogiki religii, która opiera się na treściach wiary, wpisuje zarówno rzeczywistość boską, jak i ludzką, czyli taką, którą zajmują się zarówno nauki teologiczne, jak i humanistyczne¹³. Służą one opisowi rzeczywistości wychowawczej¹⁴ poszukującej możliwości i sposobu wspomagania osoby w jej rozwoju i osiąganiu integralnej dojrzałości dzięki korelowaniu wiary z życiem¹⁵. Jedną z odmian pedagogiki religii jest pedagogika katolicka, która wyrasta z chrześcijańskich założeń personalizmu i antropologii chrześcijańskiej¹⁶, a w swojej refleksji uwzględnia nauczanie Kościoła. Stąd podtytuł niniejszej publikacji: *Perspektywa katolicka*.

Naszą refleksję opieramy na założeniach paradygmatu podmiotowo-partycypacyjnego¹⁷, którego cechą charakterystyczną jest przyjęcie założenia, że człowiek jest „kimś” – i to go wyodrębnia wśród bytów widzialnego świata, które są zawsze tylko „czymś”. Jak wyjaśnia Karol Wojtyła „to proste, elementarne rozróżnienie kryje w sobie głęboką przepaść, jaka dzieli świat

¹¹ A. Aleksiejuk, Z. Marek, B. Milerski, *Pedagogika religii w Polsce*, w: *Słownik pedagogiki religii*, dz. cyt., s. 33.

¹² Z. Marek, *Religia. Pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, dz. cyt., s. 60 i nn.; J. Krysztofik, A. Walulik, *Edukacja religijna i jej miejsce w ponowoczesności*, „Studia Katechetyczne” 2016, nr 12, s. 40.

¹³ Z. Marek, *Wychowanie religijno-moralne*, w: *Religijno-moralny wymiar rozwoju i wychowania*, red. A. Rynio, K. Braun, A. Lendzion, D. Opozda, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012, s. 26-28.

¹⁴ B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna*, dz. cyt., s. 207.

¹⁵ J. Majka, *Wychowanie chrześcijańskie – wychowaniem personalistycznym*, w: *Wychowanie personalistyczne*, red. F. Adamski, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005, s. 157.

¹⁶ Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika katolicka w perspektywie pedagogiki transcendentnej*, „Horyzonty Wychowania” 2017, t. 16, nr 38, s. 125-141; Z. Marek, *Autonomia pedagogiki religii*, „Studia Katechetyczne” 2016, nr 12, s. 19-33.

¹⁷ M. Ciechowska, M. Szymańska, *Wybrane metody jakościowe*, cz. 1, Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM, Kraków 2017, s. 42-43.

osób od świata rzeczy”¹⁸. U podstaw tego rozróżnienia znajduje się zawsze odniesienie do własnego „ja”, będące istotnym elementem samostanowienia. Znaczy to, że człowiek działając z innymi, spełnia siebie¹⁹. Badania prowadzone w tym nurcie odwołują się nie tyle do *human science*, ale też do wykładni, jaką daje personalizm²⁰. Przekonanie to jest obecne w refleksji nad pedagogią realizowaną w oparciu o przesłanie zawarte w Ewangelii²¹ i w nauczaniu Kościoła²² oraz teologicznej refleksji nad jego wychowawczą działalnością²³. Analiza tych danych w połączeniu z obserwacją działań pedagogicznych (także naukowych) budowanych na światopoglądzie chrześcijańskim, pokazuje potrzebę formułowania nie tyle coraz to nowych „wskazówek” dla praktyki wychowawczej, co założeń, które pozwolą ją w sposób

¹⁸ K. Wojtyła, *Miłość i odpowiedzialność*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2001, s. 154.

¹⁹ K. Wojtyła, *Osoba i czyn*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1985, s. 331.

²⁰ M. Szymańska, *Portfolio w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2019, s. 190-191.

²¹ Pedagogia Boża, czy Jezusa, doczekała się choćby skromnego zainteresowania w obszarach nauk o wychowaniu (Np. R. Jasnos, *Pedagogia Boża w Objawieniu*, w: *Ignatian Pedagogy for the Challenges of Humanism Today*, dz. cyt., s. 15-32; B. Adamczyk, *Model pedagogii Jezusa w przekazie biblijnym*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008), brakuje jednak przedstawienia teoretycznych założeń myślenia i działania pedagogicznego opartego na Ewangelii.

²² Np. Sobór Watykański II, *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim*, w: Sobór Watykański II, *Konstytucje, dekrety, deklaracje*, tekst polski, Pallottinum, Poznań 2002; Jan Paweł II, *Adhortacja apostolska Catechesi tradendae* 1979; *Dyrektorium ogólne o katechizacji* 1997. Konferencja Episkopatu Polski, *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2001. Zgodnie z ogólnie przyjętą zasadą, w dokumentach kościelnych nie podajemy stron, tylko numer akapitu.

²³ Np. S. Dziekoński, *Rozwój wychowawczej myśli Kościoła na przestrzeni ostatnich wieków*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2004; M. Filipczuk, *Budowanie domu na skale – o chrześcijańskiej wizji procesu wychowania*, „Teologia i Człowiek” 2018, nr 43(3), s. 99-122; B. Śliwerski, *Model szkoły w świetle pedagogiki chrześcijańskiej*, „Annales. Etyka w Życiu Gospodarczym” 2009, 12/2; P. Wołochowicz, *Wskazania wychowawcze zawarte w dokumentach Kościoła katolickiego*, „Roczniki Teologiczne” 2019 LXVI, z. 10; *Wychowanie religijne u progu trzeciego tysiąclecia chrześcijaństwa*, red. R. Chałupniak, J. Kostorz, Wydział Teologiczny UO, Opole 2001; W. Cichosz, *Pedagogia wiary we współczesnej szkole katolickiej*, Typo 2, Warszawa 2010.

twórczy kształtować. Stąd jej pierwszymi adresatami nie są katecheci, ale pedagodzy i to nie tylko ci, którzy są przekonani o znaczącej roli religii w pedagogicznym myśleniu i działaniu.

Wykorzystując własne doświadczenia związane z praktyką oraz naukową refleksją katechetyczną i pedagogiczną, dokonaliśmy analizy sześciu narracyjnych tekstów biblijnych według pięciu kategorii, którymi są: aktorzy, miejsca, czas, wartości i oczekiwania. W każdej z nich wskazaliśmy encje²⁴, w których nazywaniu posługiwaliśmy się słowami z tekstu, a w sytuacji, kiedy okazało się to niemożliwe, wprowadziliśmy własne określenia, ale z zachowaniem ducha języka (podobnie jak w kodowaniu *in vivo*). W prowadzonych badaniach odkryliśmy, że dla interpretacji tekstu niezmiernie pomocne jest graficzne przedstawienie relacji zachodzących między encjami, czy kategoriami. Okazuje się, że wskazywane relacje tworzą zależności o charakterze proksemicznym. Dzięki temu można lepiej zrozumieć znaczenie, jakie im zostało nadane przez narratora. Dlatego zdecydowaliśmy się nazwać ten sposób badania narracji analizą proksemiczną. Badacz wyodrębniając z narracji encje w obrębie kategorii, które zwykle strukturalizują narracje, i ustalając zachodzące pomiędzy nimi związki, dokonuje ich charakterystyki i w efekcie odkrywa rozumienie opowiadanego zjawiska przez narratora. Działania te pozwalają określić, w jakiej relacji pozostają poszczególne encje do zamierzeń narratora. W niniejszej publikacji techniką tą analizujemy teksty biblijne²⁵, ale można ją

²⁴ Słowo *entity* oznacza jednostkę, istotę, podmiot, byt. Termin ten wprowadzony w roku 1976 przez Petera Pin-Shan Chena do modelowania danych podczas analizy informatycznej odnosi się do rzeczywistej lub wyobrażonej rzeczy, która może być wyraźnie identyfikowalna lub odróżnialna i powiązana relacjami z innymi. P.P.S. Chen, *The Entity-Relationship Model – Toward a Unified View of Data*, „ACM Transactions on Database Systems”, 1976, t. 1, nr 1, s. 9-36, <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.526.369&rep=rep1&type=pdf>, [dostęp: 2018-07-05]; R. Barker, *Case*MethodSM. Modelowanie związków encji*, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa 2005. Cechy przypisywane encji przez tych autorów doskonale oddają istotę elementów wskazywanych w poszczególnych kategoriach analizy proksemicznej.

²⁵ Analogicznie jak proponują: R. Murawski, *Katecheza w formie analizy tekstu*, w: *Katechizacja różnymi metodami*, red M. Majewski, Wydawnictwo Inspektorat

z powodzeniem stosować do wszystkich tekstów narracyjnych, szczególnie biograficznych czy autobiograficznych²⁶.

W tym miejscu warto przypomnieć, jak rozumiemy poszczególne kategorie²⁷. Analizując teksty w obrębie kategorii „aktorzy”, wskazujemy zarówno osoby, jak i inne – nieosobowe podmioty, którym narrator przypisuje działanie. Mogą to być: osoby fizyczne uczestniczące w wydarzeniu; podmioty-przedmioty, które mają wpływ na interpretację zdarzenia, takie jak książka, osoby prawne, instytucje, urzędy, organizacje; podmioty-przedmioty abstrakcyjne. Rozumienie kategorii „miejsce” odnosimy do tego wszystkiego, gdzie toczy się nasze życie, gdzie jesteśmy, z uwzględnieniem wszystkich ontologicznych aspektów znaczenia bycia, bo miejsce to nie tylko przestrzeń na ziemi, ale także wspólnota umysłowa i kulturowa, a nawet, jak chce Foucault, „*of other space*”, czyli przestrzenie heterotropijne, które są poza wszelkimi miejscami, nawet jeżeli możliwe jest wskazanie ich rzeczywistej lokalizacji. Wyodrębniając kategorię miejsca, można wskazać każde, gdzie autorzy narracji lokują swoje doświadczenia. Ważne jest, by odkryć ich znaczenie dla aktorów zdarzenia i dynamikę rozumienia przez nich identyfikowanego doświadczenia. Miejsca wyodrębnione w procesie analizy proksemicznej pozwalają nie tylko dostrzegać wzajemne, przestrzenne relacje między aktorami, ale także związki między osobami i otoczeniem materialnym z uwzględnieniem różnych kultur i innych kontekstów doświadczenia. W identyfikacji kategorii czas proponujemy uwzględnienie rozróżnienia stosowanego przez Greków, którzy używali dwóch słów odpowiadających nowożytnemu słowu czas – *chronos* i *kairos*. *Chronos* odnosi się

Towarzystwa Salezjańskiego, Kraków 1994, s. 103-127; Z. Marek, *Biblia w katechetycznej posłudze słowa*, Wydawnictwo WAM, Kraków 1998.

²⁶ Np. M. Mółka, *Analiza strukturalna narracji procedurą badawczą w naukach pedagogicznych*; A. Piestrzyńska, A. Walulik, *Dziadkowie wobec głuchoty wnuków*, w: *Septuaginta pedagogiczno-katechetyczna*, red. J. Mółka, A. Walulik, Akademia Ignatianum w Krakowie, Kraków 2017, s. 143-179; Z. Marek, A. Walulik, *Pedagogika świadectwa. Perspektywa antropologiczno-kerygmaticzna*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2019.

²⁷ Szerzej: Z. Marek, *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*, Akademia Ignatianum w Krakowie, Kraków 2017, s. 25-35.

do czasu, którego rozciągłość można zmierzyć i umieścić na osi czasu, podając jego długość. Natomiast *kairos*, chociaż odnosi się również do pewnego okresu, to akcent kładzie nie na miarę, lecz na to, co się dzieje, co się staje, wydarza w „mierzonym” okresie. Dlatego identyfikując kategorię czasu w procesie analizy proksemicznej, można mieć na uwadze zarówno czas liczony obiektywnie (np. kalendarzowy, zegarowy), jak też czas zakresowy, określane subiektywnie (np. w latach..., w okresie studiów, po zawarciu małżeństwa, ukończeniu szkoły, w trakcie choroby); czas sytuacyjny (np. w trakcie wykonywanej pracy, pobytu za granicą). Kategorię wartości identyfikujemy zgodnie z ich rolą polegającą na przenikaniu, poruszaniu i kształtowaniu ludzkiej świadomości oraz wywoływaniu przeżyć i pobudzaniu do działania. Z kolei przyjęta hierarchia wartości wytycza cele, kierunki działania oraz scala ich wytwory. Badacz ustala i wskazuje wartości odnoszące się do aktorów, miejsc i czasu. Z kategorią wartości często w opowiadanych doświadczeniach łączą się „oczekiwania”. Są one identyfikowane jako uczucie, że dobre rzeczy będą się działy w przyszłości; nadzieją, że coś się wydarzy; przekonaniem, że coś się wydarzy lub powinno się wydarzyć. Wreszcie określenie oczekiwań pozwala odkrywać to, co narratorzy uznają za prawdopodobne, możliwe, godne uwagi, konieczne, przypadkowe, a także to, jakie posiadają cele, motywy czy intencje swego działania, i wreszcie jakie pojawiają się rozczarowania, zaskoczenia, pytania. Oczekiwania i wartości wskazywane w procesie analizy proksemicznej „obiektywizują” się przez sam fakt odnoszenia ich do aktorów, miejsc, czasu²⁸.

Wskazywanie encji w poszczególnych kategoriach służy przygotowaniu możliwie różnorodnej przestrzeni interpretacji z pozornie przeciwstawnych perspektyw: wewnętrznej i zewnętrznej, obiektywnej i subiektywnej, badanego i badacza. Działania te odgrywają znaczącą rolę w podejmowanych próbach zrozumienia doświadczenia, gdyż zarówno narrator, jak i badacz opowiadają się za określonymi wartościami czy też

²⁸ M. Scheler, *The Human Place in the Cosmos*, Northwestern University Press, Evanston 2009, s. 5-12.

wzorcami i posiadają własne oczekiwania. Im głębiej badacz odkryje struktury i poziomy współlistnienia poszczególnych encji i kategorii, tym głębsze będzie rozumienie zjawiska, a w konsekwencji tym bardziej znacząca będzie wiedza uzyskana na drodze interpretacji. Analiza i interpretacja przeprowadzone według powyżej przedstawionych zasad prowadzą do sformułowania implikacji pedagogicznych, w których badacz wskazuje na to, co wyjątkowe w doświadczeniu badanej osoby.

Mamy świadomość, że wybrane przez nas teksty posiadają wyjątkowy charakter. Dzisiejsza postać Biblii powstawała w ciągu wieków. Pierwszymi były księgi Starego Testamentu. Początkowo pojawiły się one jako pojedyncze zapisy (dokumenty) opowiadające o znaczących w dziejach ludu wybranego – Izraela – wydarzeniach, jakimi było wyjście z Egiptu pod wodzą Mojżesza, czy też otrzymanie Prawa na górze Synaj. Kolejne dotyczyły zjednoczenia ludu izraelskiego pod berłem króla Dawida, upadek Królestwa Północnego, zniszczenie świątyni wybudowanej przez króla Salomona, czy wygnanie znacznej części mieszkańców Królestwa Południowego do Babilonii, a później ich powrót. Jeszcze inne zawierały opowiadania o prześladowaniach Żydów wyznających wiarę w jedyne Boga – Jahwe.

Także w przypadku ksiąg Nowego Testamentu mamy do czynienia najpierw z ustnym przekazem – świadectwami wiary w bóstwo Jezusa Chrystusa. Po Jego zmartwychwstaniu i wniebowstąpieniu ustne przekazy wypowiedzianych słów i dokonanych czynów zaczęto spisywać. Pośród nich szczególnego znaczenia nabierają Ewangelie. Zawierają one opowiadania o Jezusie Chrystusie – Zbawicielu człowieka. Opowiadań tych pod żadnym pozorem nie można uważać za biografię Jezusa, lecz za świadectwo wiary w Jego boską moc wyzwalań ludzi z mocy zła i śmierci. Należy mieć też na uwadze i to, że poszczególni autorzy ksiąg Nowego Testamentu we właściwy sobie sposób opowiadali o życiu i działaniu Jezusa. Najlepszym tego wyrazem są widoczne w Ewangeliach rozbieżności dotyczące czy to miejsca wydarzeń, czy też czasu. Należy mieć też świadomość i tego, że nie wszystkie opowiadania (dokumenty) o działalności Jezusa przetrwały. Ponadto niektóre księgi długo czekały na ich

urzędową akceptację – uznanie za księgi święte (kanoniczne)²⁹. Katolicki kanon biblijny liczy 46 ksiąg Starego i 27 Nowego Testamentu.

Charakterystyczne dla Biblii jest to, że autorzy ksiąg zarówno Starego, jak i Nowego Testamentu przedstawiają właściwe swoim czasom rozumienie świata i człowieka. Dzięki temu przekazują nie tylko treści religijne, ale też wiele informacji o kulturze konkretnej epoki. Ponadto niejednokrotnie budzą zachwyt nad bogactwem zastosowanych w nich form i gatunków literackich. Warto zauważyć, że każdy z występujących w Biblii rodzajów literackich ma sobie właściwy stopień historyczności, podobnie jak w innych tekstach historycznych. W Biblii można też odnaleźć elementy starożytnej retoryki: mowy prawnicze, którymi posługiwano się w sądach; debaty, które miały miejsce głównie podczas zgromadzeń o charakterze politycznym; mowy patetyczne, którymi posługiwano się podczas obchodzonych uroczystości. Posiadane przez autorów poszczególnych narracji umiejętności przekazu sprawiły, że we współczesnej formie przetrwały księgi wyrażające kulturę konkretnej epoki³⁰.

Wszystkie formy narracji biblijnych były podporządkowane jednemu celowi: zbudowaniu czytelnika i przekazaniu Bożego kerygmatu³¹. Oznacza to, że każdy z autorów przekazywał świadectwo swej wiary w obecność i działanie Boga³². Terminem 'świadectwo' posługiwano się już w starożytności. Znajdziemy go zarówno w języku hebrajskim: 'ed, 'eduth, jak też greckim: *martyrion*, *martyrio*, oraz łacińskim: *testimonium*. Oznacza on potwierdzenie zgodności ze stanem rzeczywistym. *Martyria* oznaczała w pierwszej kolejności czyn, działanie, ale równocześnie mogła

²⁹ D.S. Deer, *Proces formowania się Biblii*, w: *Międzynarodowy komentarz do Pisma Świętego*, dz. cyt., s. 147-156; J. Kudasiewicz, *Biblia, historia, nauka*, Znak, Kraków 1978, s. 105 i nn.

³⁰ W.J. Harrington, *Klucz do Biblii*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1984, s. 42.

³¹ J.A. Fitzmyer, *Pismo duszą teologii*, Wydawnictwo WAM, Kraków 1997, s. 46.

³² D.S. Deer, *Proces formowania się Biblii*, w: *Międzynarodowy komentarz do Pisma Świętego*, dz. cyt., s. 147.

oznaczać także treść tego działania, chociaż znane było odrębne określenie *martyrion* – świadectwo, dowód [rzeczowy]³³. Bliski terminom *martyria* oraz *martyrion* jest termin *martys*. Oznacza nim tego, kto „na podstawie swojego spostrzeżenia, swoich obserwacji coś poświadcza albo – w sensie prawnym – zostaje wezwany do potwierdzenia stanu rzeczy lub umowy”³⁴. Wyjaśnienia terminologiczne uświadamiają, że pojęcia ‘świadectwo’ czy ‘świadek’ często łączone są z prawem cywilnym i oznaczają działanie lub jego brak, zaniechanie; stwierdzenie zaistniałego faktu, prawa do „czegoś”³⁵. W języku religijnym zazwyczaj nadawane są mu dwa znaczenia: oznacza zarówno świadka, jak i wspomnianie, myślenie, refleksję. W tym sensie świadek będzie tym, który opowiada i oznajmia to wszystko, co zobaczył³⁶. W ten sposób przekazywane kolejnym pokoleniom świadectwa o Bożym działaniu w świecie, które stopniowo zapisywano i redagowano. Tą drogą doszło do powstania w dzisiejszym rozumieniu Biblii, którą tworzą księgi Starego i Nowego Testamentu³⁷.

Świadomość zawartości ksiąg biblijnych o działaniu Boga dla dobra ludzi wyzwala pytanie o prawdziwość takiego przekazu. W tradycji żydowskiej istniało przekonanie, że pisma Starego Testamentu są słowem, które Bóg kierował do swego ludu. Odzwierciedleniem tego przekonania są wypowiedzi prorockie, które kończy zwrot: „tak mówi Pan”, „wyrocznia Pana”. Tę tradycję uznawania ksiąg Pisma Świętego za słowo Boże

³³ G. Dziewulski, *Teologiczne rozumienie świadectwa*, „Łódzkie Studia Teologiczne” 1997/6, s. 278-279; E. Beck, *Świadectwo*, w: *Praktyczny słownik biblijny*, red. A. Grabner-Haider, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1994, s. 1283-1284.

³⁴ G. Dziewulski, *Teologiczne rozumienie świadectwa*, dz. cyt., s. 280.

³⁵ *Wielka encyklopedia PWN*, t. 27, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 54; W. Becker, *Zeugenaussagen*, w: *Lexikon der Pädagogik*, Herder, Freiburg – Basel – Wien 1971, s. 401-402; U. Undeutsch, *Zeugenaussage*, w: *Pädagogisches Lexikon*, Bertelsmann Fachverlag, Guetersloh 1970, s. 1432-1434.

³⁶ H. Waldenfels, *O Bogu, Jezusie Chrystusie i Kościele dzisiaj. Teologia fundamentalna w kontekście czasów obecnych*, Księgarnia św. Jacka, Katowice 1993, s. 307.

³⁷ A.J. Levoratti, *Interpretacja Pisma Świętego*, w: *Międzynarodowy komentarz do Pisma Świętego. Komentarz katolicki i ekumeniczny na XXI wiek*, red. W. Chrostowski, Verbinum, Warszawa 2000, s. 31.

przejęło chrześcijaństwo. Podkreśla ono, że ten sam autorytet Boga, którym cieszą się księgi Starego Testamentu, przysługuje też Nowemu Testamentowi, ponieważ przekazano w nim słowa Jezusa i opowieści o Jego działalności. Tym samym księgi Nowego Testamentu stanowią dopełnienie narracji o działaniu Boga, który w osobie Jezusa Chrystusa wkroczył w dzieje świata i ludzkości. Wynika z tego, że z perspektywy religijnej walorem Biblii jest to, że jest ona jednym z miejsc osobowego spotkania człowieka z Bogiem³⁸. Na jej kartach – Starego i Nowego Testamentu – można zatem odkrywać troskę Boga o ludzi, Jego miłość najpełniej okazywaną przez Jezusa Chrystusa – prawdziwego Boga i prawdziwego człowieka³⁹. W Jego osobie oraz Jego słowach i czynach Bóg kieruje do ludzi w sposób najdoskonalszy zaproszenie do dialogu z Nim. Prowadząc taki dialog, odsłania człowiekowi prawdę o nim samym i o otaczającym go świecie⁴⁰, czym umożliwia pełniejsze rozumienie egzystencji człowieka.

Nazywanie ksiąg biblijnych „świętymi” Kościół uzasadnia tym, że powstały one dzięki działaniu Ducha Świętego. Działanie to nazwano natchnieniem biblijnym. Zostały nim objęte zarówno księgi Starego, jak i Nowego Testamentu, które Kościół

na podstawie wiary apostoelskiej uznaje w całości, ze wszystkimi ich częściami, za święte i kanoniczne, dlatego że spisane pod natchnieniem Ducha Świętego zostały Kościołowi przekazane. Do napisania świętych ksiąg Bóg wybrał używających własnych umiejętności i sił ludzi, którymi posłużył się tak, aby działając w nich i przez nich, to wszystko i tylko to, co sam chciał, przekazali na piśmie jako prawdziwi autorzy. Skoro więc wszystko to, co autorzy natchnieni, czyli hagiografowie, twierdzą, należy uważać za stwierdzone przez Ducha Świętego, to z całą mocą należy też wyznaczyć, że księgi Pisma w sposób pewny, wierny i bez błędu uczą prawdy, jaka z woli Boga została zapisana w księgach świętych dla naszego zbawienia⁴¹.

³⁸ Tenże, *Moc słowa Bożego*, w: *Międzynarodowy komentarz do Pisma Świętego*, dz. cyt., s. 4.

³⁹ Benedykt XVI, *Posynodalna Adhortacja apostolska Verbum Domini*, nr 7.

⁴⁰ M. Rusecki, *Objawienie Boże*, w: *Bóg, człowiek, świat. Ilustrowana encyklopedia dla młodzieży*, Księgarnia św. Jacka, Katowice 1991, s. 189-190.

⁴¹ Sobór Watykański II, *Konstytucja dogmatyczna o Objawieniu Bożym*, nr 11.

Z katolickiego punktu widzenia prawo do interpretowania Pisma Świętego ma Kościół, który na podstawie badań tekstu biblijnego określa jego

historycznie uwarunkowane elementy, staje się możliwe wyodrębnienie sformułowań dotyczących zbawiania, które będą dla Kościoła ważne po wszystkie czasy. Następnie konieczne jest wyrażenie danej prawdy o bawieniu w języku współczesnym⁴².

To z kolei daje pewność, że Biblia przekazuje pełną, bez zniekształceń i zafałszowań prawdę o Bogu wyzwajającym człowieka z mocy zła i śmierci oraz kieruje do niego zaproszenie do życia z Nim w szczęściu i miłości przez całą wieczność. Pewnik ten pozwala stwierdzić, że chociaż prawda Biblii została przekazana za pośrednictwem myślenia i używanego przez ludzi języka, to jednak dotyczy Boga i Jego tajemnicy⁴³. Znamienne jest też i to, że nie przekazano jej w formie definicji zbioru doktryn bądź też norm, lecz narracji o Jego zaangażowaniu się w sprawy człowieka oraz potwierdzeniu ich spełnienia⁴⁴. To zaś domaga się od człowieka podjęcia wysiłku umożliwiającego rozumienie prawdy o Bogu niosącym człowiekowi dobro i miłość.

Powszechny dostęp do Biblii skłania do refleksji nad możliwościami korzystania z mądrości przekazanej na jej kartach na płaszczyźnie edukacyjno-wychowawczej. Rodzi się też pytanie: czy wszyscy, którzy biorą do ręki Biblię, mogą ją czytać, czy tylko wierzący? Kto jest upoważniony do szukania w Biblii prawdy? Odpowiedź na pierwsze pytanie jest najprostsza: wszyscy ludzie, zarówno wierzący, jak i niewierzący, chrześcijanie, jak i przedstawiciele innych religii mają prawo korzystać z Biblii w poszukiwaniu prawdy. Wierzący szukają w niej przede wszystkim prawdy religijnej – słów Boga kierowanych do ludzi. Natomiast niewierzący, bądź przedstawiciele innych religii, zazwyczaj uznają ją za dzieło literackie. W tym przypadku

⁴² A.J. Levoratti, *Interpretacja Pisma Świętego*, dz. cyt., s. 33.

⁴³ N. Lohfink, *Jak rozumieć Pismo święte*, w: *Biblia dzisiaj*, red. J. Kudasiewicz, Znak, Kraków 1969, s. 31 i nn.

⁴⁴ G.L. Müller, *Dogmatyka katolicka*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2015, s. 85.

czytelnik zwraca uwagę nie tyle na jej religijne przesłanie, ile raczej na treści objaśniające zjawiska kulturowe, do których dostęp ma każdy człowiek. Biorąc pod uwagę możliwości różnego podejścia do Biblii, przy jej lekturze nie powinno się pochopnie wyprowadzać wniosków natury światopoglądowej⁴⁵.

Bez negowania zasadności odkrywania Biblii jako dorobku kultury, należy podkreślić, że w pierwszym rzędzie jest ona jednak księgą religijną. Oznacza to, że na jej kartach przekazywane jest skierowane do wszystkich ludzi zaproszenie Boga o odkrywaniu siebie i świata, w którym żyją, z perspektywy Boga dającego początek ich egzystencji. Przyznając jej rangę księgi wiary (księgi wierzących), należy kłaść akcent na świadectwa mówiące o doświadczeniu bliskości i działania Boga w życiu ludzi⁴⁶. Armando J. Levoratti napisze, że jej moc jest tak wielka, że dociera do wnętrza człowieka. Ono bada i osądza pragnienia i myśli jego serca, które w Piśmie Świętym oznaczają wieloaspektowy: duchowy, intelektualny, moralny i emocjonalny ośrodek człowieczeństwa⁴⁷. Idąc tym tokiem myślenia, należy przyjąć, że odkrywanie w Biblii wyłącznie kwestii objaśniających udział człowieka w rozwoju kultury jest niewystarczający. Niezbędne jest podejmowanie prób odnalezienia wątku religijnego, w tym relacji Boga z ludźmi. Jego rozwijanie sprzyja dążeniom do osiągania szczęścia, dobra, piękna, ale też uświadamia człowiekowi własną ograniczoność. Odkrywanie obu tych wymiarów życia czyni go bardziej otwartym na transcendencję, której wprawdzie nie potrafi objąć i która pozostaje dla niego tajemnicą, ale podpowiada mu możliwości wy tłumaczenia i spełnienia własnej podmiotowości⁴⁸.

Nawet najbardziej podstawowa wiedza o Biblii dostarcza możliwości doszukiwania się w jej treści „czegoś więcej” aniżeli tylko zetknięcia z kulturą minionych czasów w czytanych

⁴⁵ Z. Marek, *Biblia w katechetycznej postudze słowa*, dz. cyt., s. 122-135.

⁴⁶ O. Betz, *Psychologische Grundlage der Bibelarbeit*, w: *Handbuch der Bibelarbeit*, red. W. Langer, Kösel-Verlag, München 1987, s. 234.

⁴⁷ A.J. Levoratti, *Moc słowa Bożego*, w: *Międzynarodowy komentarz do Pisma Świętego*, dz. cyt., s. 3.

⁴⁸ *Nuovo corso di dogmatica*, t. I, red. Th. Schneider, Queriniana, Brescia 1995, s. 439.

i analizowanych opowiadaniach⁴⁹. Tym „czymś więcej” jest prawda o Bogu, przyjaznym człowiekowi; Bogu, który go kocha; pragnie jego szczęścia; szczęście mu ofiaruje; działa dla jego dobra; jest człowiekowi przyjazny. Teksty biblijne przeniknięte są mentalnością, symboliką i elementami kultury czasów, w których były pisane, i co najważniejsze, przyjmujemy, że za ich pośrednictwem Bóg objawia siebie i swój zbawczy plan wobec każdego człowieka i świata. To założenie wymaga od nas respektowania zasad hermeneutyki biblijnej zalecanych przez Kościół⁵⁰, aby z jednej strony poprawnie odczytać objawienie Boże, a z drugiej odkrywać jego aktualność dla współczesnych procesów myślenia i działania pedagogicznego.

Wybór tekstów, które ukształtowały strukturę tej książki, ma charakter celowy. Zostały wybrane z Ewangelii takie fragmenty, których analiza i interpretacja doprowadziły do sformułowania teorii pedagogicznej – pedagogiki Dobrej Nowiny. Pochodzą one ze wszystkich czterech Ewangelii. Dzięki temu możliwe stało się ukazanie jedności objawienia przy różnorodności adresatów i odmiennych doświadczeniach narratorów. Ich streszczeniem są słowa Pana Jezusa z Ewangelii według świętego Jana: „Ja jestem drogą i prawdą, i życiem” (J 14, 6)⁵¹. Bibliści, duszpasterze, rekollekcyoniści objaśniają je na różne sposoby, ale to, co łączy te interpretacje z perspektywy budowy teorii pedagogicznej, to uznanie, że Jezus stwierdzeniem „Ja jestem” nawiązuje do Bożego imienia JAHWE objawionego Mojżeszowi (Wj 3, 1-15), czyli wskazuje na podmiot oddziaływań wychowawczych. Nazwanie przez Jezusa siebie prawdą objawia treść, z której można wyprowadzić założenia pedagogicznego myślenia i działania. Nazwanie przez

⁴⁹ J.A. Fitzmyer, *Pismo duszą teologii*, dz. cyt., s. 33.

⁵⁰ Papieska Komisja Biblijna, *Interpretacja Pisma Świętego w Kościele* (1993), Pallottinum, Poznań 1994.

⁵¹ Wszystkie teksty biblijne pochodzą z Biblii Tysiąclecia (Wydawnictwo Pallottinum w Poznaniu, 2003 Webmaster: biblia@deon.pl, Hosting: DEON.pl)/ W całej publikacji stosujemy powszechnie przyjęty sposób oznaczania tekstów biblijnych za pomocą rozdziałów i wierszy. Litera/y to skrót tytułu księgi, a następujące po nim cyfry to rozdział; kolejne (w katolickim zapisie po przecinku, czasem po dwukropku) to wiersze. W odnośnikach tekstów biblijnych nie podaje się numeru stron.

Jezusa siebie życiem określa cel wszelkich procesów wychowawczych. Nazwanie przez Jezusa siebie drogą kieruje uwagę badacza w stronę metodyki postępowania w procesach wychowania, a właściwie szerzej ukazuje strategię działania.

Opisana pedagogika Dobrej Nowiny wskazuje na to, że istotą wieloaspektowych zabiegów o charakterze wychowawczym jest chęć nadawania procesom wychowania rangi działań wspomagających rozwój osoby, których celem jest osiągnięcie wysokiego stopnia dojrzałości wyrażanej promowaniem zasady „być”, a nie „mieć”⁵². W działaniach tych chodzi o człowieka, któremu otoczenie usiłuje nieść pomoc w osiągnięciu pełni człowieczeństwa. Tak nakreślony przed wychowaniem cel powoduje, że przedmiotem podejmowanych oddziaływań staje się nie tylko sfera biologiczna, psychiczna, ale także duchowa. Ten wieloaspektowy wymiar wychowania rozumiany jest jako wychowanie integralne⁵³. Rozumienie integralności w perspektywie Dobrej Nowiny wymaga wyjaśnienia, przynajmniej niektórych pojęć, które decydują o specyfice tej pedagogiki i ukazują zasadność refleksji nad jej miejscem w procesach pedagogicznego myślenia i działania. Za kluczowe uznaliśmy: transcendencja, religia, duchowość, i cnota. Wszystkie one są pojęciami wieloznacznymi i dlatego wymagają wskazania obszarów, do których są odnoszone w niniejszej publikacji.

Pojęcie transcendencja (z łac. *transcendens* – przekraczający) odnosi się do tego, co istnieje na zewnątrz, poza (ponad) czymś. W szczególności dotyczy istnienia przedmiotu poznania poza umysłem poznającym, bądź bytu absolutnego, który istnieje poza rzeczywistością poznającego. Określenie to wywodzi się z kultury rzymskohellenistycznej i z biegiem czasu zaadoptowało się w kulturze chrześcijańskiej, a później zostało spopularyzowane, choć w innym znaczeniu, przez Immanuela Kanta w jego filozofii. Według Katarzyny Wrońskiej oznacza ono

⁵² J. Bagrowicz, *Godność osoby fundamentem wychowania*, w: *Wychowanie personalistyczne*, dz. cyt., s. 207-208.

⁵³ M. Nowak, *Integralność w formacji kapłańskiej. Implikacje i wnioski dla projektów formacyjnych sformułowanych w nowym „Ratio fundamentalis institutionis sacerdotalis”*, „Formatio Permanens” 2017 (17), s. 34-36.

status tego, co znajduje się poza lub ponad badaną dziedziną, danymi bytami i co posiada różną od nich naturę, a więc np. Bóg wobec świata i świadomości (ujęcie metafizyczne). Po drugie wskazuje na wszystko to, co jest zewnętrzne wobec aktu świadomości lub poznającego podmiotu, co wykracza poza świadomość (ujęcie teoriopoznawcze). Prócz tych dwóch głównych znaczeń termin „transcendentny” tłumaczy się jeszcze, zgodnie z tradycją kantowską, jako znajdujący się poza zasięgiem doświadczenia (metafizyczny, noumenalny), a w myśli Heideggera – jako wznoszący się ponad poziom, na jakim się znajduje i przewyższający siebie⁵⁴.

Jeżeli coś jest transcendentne, to znaczy, że wymyka się zwykłemu ludzkiemu doświadczeniu, wykracza poza zasięg ludzkiego poznania za pomocą podstawowych pięciu zmysłów. Kieruje ona człowieka ku rzeczywistości istniejącej poza nim. Umożliwia objaśnianie problemów ważnych dla jego egzystencji, których sam nie jest w stanie wyjaśnić za pomocą rozumu⁵⁵. Przy ustalaniu możliwości/nieemożności ludzkiego poznania znaczącą rolę spełnia religia.

Pojęcie ‘religia’ w języku potocznym odnoszone jest do relacji człowieka z rzeczywistością pozaludzką, którą może być bliżej nieokreślona, bezosobowa siła magiczna nazywaną też absolutem, transcendencją. Określenie to odnosi się do przedmiotów, dla których staje się życiową siłą, życiodajnym pierwiastkiem, czy też jakąś nadrzędną zasadą istnienia. Religia nie jest myślowym systemem, ale angażuje całego człowieka⁵⁶. Natomiast w węższym znaczeniu termin ten wskazuje na uznawanie osobowego przedmiotu, w którym człowiek poszukuje genezy i sensu własnego życia. Takie rozumienie religii świadomie zwraca się do „kogoś” – do osoby, a nie do „czegoś” – do rzeczy, przez co temu „komuś” przyznaje nadrzędne miejsce w swoim

⁵⁴ K. Wrońska, *Człowiek w doświadczeniu wielowymiarowej transcendencji*, w: *Antropologiczna pedagogika ogólna*, red. M. Nowak, P. Magiera, I. Szewczak, Wydawnictwo KUL, Gaudium, Lublin 2010, s. 176.

⁵⁵ Z. Marek, *Religia. Pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, dz. cyt., s. 15.

⁵⁶ M. Szulakiewicz, P. Roszak, *Religie w dialogu kultur – zaproszenie na kongres*, w: *Religie w dialogu kultur I*, red. M. Szulakiewicz, Fundacja Societas et Ius, Toruń 2017, s. 11.

życiu⁵⁷. To zaś pozwala taką osobę postrzegać jako pozytywną siłę pełniącą ważne role społeczne⁵⁸, których nie można jednak sprowadzać do funkcji utrzymywania porządku społecznego⁵⁹. Za takim rozumieniem religii opowiada się chrześcijaństwo, które dowartościowuje potrzebę liczenia się z osobowym Bogiem. Dlatego nie bez znaczenia w chrześcijańskim objaśnianiu istoty religii jest podkreślanie znaczenia spełnienia obietnic danych ludziom przez Boga. Obietnice te dotyczą trwania i życia w szczęściu i miłości przez całą wieczność. Określenie 'religia' na ogół otrzymuje dookreślenie, np. chrześcijańska, i to ją mamy na myśli w naszej refleksji.

Nieco więcej uwagi wymaga wyjaśnienie pojęcia duchowość, które przeżywa swój swoisty renesans zarówno w badaniach, jak i praktyce społecznej. Jak zauważa Ewa Gurba,

zainteresowanie duchowością jest wynikiem podkreślenia wartości autonomii człowieka, niepowtarzalności jego przeżyć w relacjach z transcendencją i zakwestionowania instytucjonalnego wymiaru religii⁶⁰.

Pojęcie to wyprowadzane jest z łacińskiego słowa *spiritualitas* i uważane za termin prosty, niedefiniowalny⁶¹, który objaśnia egzystencję⁶² i dążenia osoby do życia, szczęścia oraz miłości⁶³. Termin

⁵⁷ Z. Marek, *Religia. Pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, dz. cyt., s. 37.

⁵⁸ D. Tułowicki, *Bez Boga, Kościoła i zasad?*, Wydawnictwo Petrus, Kraków 2012, s. 37-39.

⁵⁹ A. Walulik, *Moderacyjne i synergiczne kształtowanie dorosłości. Propozycja typologii modeli znaczeń wiedzy religijnej na przykładzie Korespondencyjnego Kursu Bibliijnego*, WSFP „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, Kraków 2011, s. 48.

⁶⁰ E. Gurba, *Psychologiczne uwarunkowania pedagogiki religii*, w: *Słownik pedagogiki religii*, red. Z. Marek, A. Walulik, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2020, s. 283.

⁶¹ M. Chmielewski, *Duchowość*, w: *Leksykon duchowości katolickiej*, red. M. Chmielewski, Wydawnictwo „M”, Lublin – Kraków 2002, s. 229.

⁶² L. Marszałek, *Duchowość dziecka. Znaczenia – perspektywy – konteksty w pedagogice przedszkolnej*, Szkoła Wyższa im. Bogdana Jańskiego, Warszawa 2013, s. 27 i nn.

⁶³ L.F. Ladaria, *Wprowadzenie do antropologii teologicznej*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2002, s. 14-15; T. Meurer, *Duchowość jako zamiennik religii? Wyprawy w mgliste pogranicze religii i duchowości*, „Keryks” 2011 (10), s. 158.

ten w ciągu wieków przechodził trwającą po dziś dzień ewolucję znaczeniową. Przyczyn tego należy doszukiwać się w uwarunkowaniach kulturowo-historyczno-geograficznych. Pierwotnie posługiwano się nim wyłącznie w znaczeniu religijnym. Występowało w literaturze chrześcijańskiej już w V wieku. Jego pierwsze użycie przypisuje się Pelagiuszowi, bądź któremuś z jego uczniów. Miało ono oznaczać postępowanie sprzyjające wzrostowi duchowemu. Jego przeciwieństwem był termin 'cielesność', który wyrażał rzeczywistość materialną i aktywność człowieka⁶⁴. Duchowość ujawnia się w doświadczeniach różnych sfer życia, a zwłaszcza w obrębie moralności, światopoglądu, twórczości czy relacji z innymi. Odnosi się ją również do doświadczeń wewnętrznych, takich jak: wolność, odpowiedzialność, miłość, czy poczucie sensu życia. Doświadczenia te odnoszą się

do transcendencji i pozwalają człowiekowi wykraczać poza aktualne „Ja” w kierunku rozwoju osobistego samodoskonalenia i dążenia do bliskości z Istotą Wyższą⁶⁵.

Współcześnie duchowość łączy się nie tylko z praktyką życia duchowego (sens subiektywny) i usystematyzowaną refleksją nad nim (sens obiektywny), ale też z praktyką, sposobem życia człowieka bez odniesień do Boga, co pozwala nazwać ją duchowością naturalną⁶⁶. W ten sposób odwoływał się do duchowości między innymi Jacques Delors, który w latach 90. XX wieku promował termin 'europejska duchowość'. Jej podstaw doszukiwał się w dziedzictwie historycznym, które uważał za powód do dumy i podziwu każdego z krajów europejskich⁶⁷.

⁶⁴ M. Chmielewski, *Duchowość*, w: *Leksykon duchowości katolickiej*, dz. cyt., s. 226. Por. J. Wiseman, *Historia duchowości chrześcijańskiej. Wybrane zagadnienia*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2009, s. 18-21.

⁶⁵ E. Gurba, *Psychologiczne uwarunkowania pedagogiki religii*, w: *Słownik pedagogiki religii*, dz. cyt., s. 283.

⁶⁶ M. Chmielewski, *Duchowość*, w: *Leksykon duchowości katolickiej*, dz. cyt., s. 227; L. Marszałek, *Duchowość dziecka. Znaczenia – perspektywy – konteksty w pedagogice przedszkolnej*, dz. cyt., s. 30.

⁶⁷ H. Lombaerts, *Edukacja z perspektywy europejskiej*, „Horyzonty Wychowania” 2002, t. 2, nr 3, s. 169.

Charakterystycznym rysem dla tak rozumianej duchowości, która pomija Boga, jest przyporządkowywanie jej konkretnej drodze ludzkiego życia, która kształtuje wizję własnego rozwoju i prowadzi do osiągnięcia dojrzałości. Chodzi w niej o to, aby nabywana wiedza, a także uznawane wartości, towarzyszyły i wspierały osobę w jej konkretnej sytuacji życiowej⁶⁸. Jej przedstawiciele podkreślają, że odwołują się do immanencji ludzkiego bytu, ponieważ wyraża on najbardziej ukryty element, z którego promieniuje dynamizm ducha. Zwracają również uwagę na to, że naturalnego wymiaru duchowości nie należy uważać za przymiot drugorzędny⁶⁹ choćby dlatego, że kieruje on człowieka ku istniejącym poza nim „wyższej sile”, „wyższemu porządkowi”. Nie znaczy to, że zawsze człowiek jest w stanie tę siłę nazwać bądź określić, chociaż nie przeszkadza mu to, że czuje się od niej zależny⁷⁰. Według Marka Chmielewskiego występująca w słowie duchowość końcówka „-ość” wyraża

jakość wsobną, a więc coś, co istnieje samo w sobie, samoistnie, niejako substancjalnie, w odróżnieniu od jakości relatywnych, wyrażonych za pomocą przymiotnika (np.: czystość – czyste naczynie, sprawiedliwość – sprawiedliwy, złość – zły itd.). Pojęcie to ma więc znaczenie obiektywizujące. W nazwie duchowość (podobnie jak czystość, sprawiedliwość, złość) desygnat przestaje być jednostkową własnością jednostkowego przedmiotu lub podmiotu, lecz wskazuje na pewną obiektywną cechę jednostkowego doświadczenia⁷¹.

Chociaż duchowość nie istnieje jako byt fizyczny, to jednak posiada w sobie bogatsze i szlachetniejsze istnienie właściwe

⁶⁸ J. Bagrowicz, *Towarzyszyć wzrastaniu. Z dyskusji o metodach i środkach edukacji religijnej młodzieży*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2006, s. 184.

⁶⁹ M. Daniluk, *Duchowość chrześcijańska*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. IV, red. R. Łukaszyk, L. Bieńkowski, F. Gryglewicz, Wydawnictwo Naukowe KUL, Lublin 1989, s. 317.

⁷⁰ S. Witek, *Duchowość religijna*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. IV, dz. cyt., s. 330.

⁷¹ M. Chmielewski, *Duchowość*, w: *Leksykon duchowości katolickiej*, dz. cyt., s. 230-232.

poznaniu i miłości⁷². Przyjmuje się, że jest to termin antropologiczny, odwołujący się do właściwości natury człowieka, jakim jest doświadczenie transcendencji, które umożliwia poznanie osoby oraz jej duchowego istnienia. Służy nadto do określenia wyboru zobowiązania i zaangażowania wobec wszystkiego, co istnieje⁷³. Duchowości przypisuje się również zdolność kształtowania zarówno stylu życia, jak i prądów kulturowych oraz sposób sprawowania kultu. Oznacza ona zatem formę życia, która opiera się na akceptowaniu nadrzędnej wartości, jaką jest dla człowieka sacrum⁷⁴. Wskazuje ponadto na jej powiązanie z ludzkimi dążeniami do najwyższego celu, jakim jest Bóg⁷⁵. Duchowość współtworzą świadomość (poznanie), emocjonalność (uczucia) oraz wartości (w tym religijne) wraz z przyjmowaną i akceptowaną ich hierarchią⁷⁶. Wynika z tego, że duchowość nie jest czymś statycznym, lecz dynamicznym. Co więcej,

będąc pojęciem wielowymiarowym, obejmuje zarówno pogłębione życie religijne, w tym również różne światopoglądy, jak i kompetencje poznawcze rozumienia siebie i świata oraz posiadanie świadomie kształtowanego wymiaru moralnego⁷⁷.

Jej istnienie człowiek wyraża za pośrednictwem takich wartości jak: „praca, myśl, symbole, mowa, sztuka, zabawa, kultura,

⁷² J. Horowski, *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2015, s. 203; W. Zuziak, *Aksjologia Louisa Lavelle'a wobec ponowoczesnego kryzysu wartości*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2012, s. 72-74.

⁷³ J.L. Griffith, M.E. Griffith, *Odkrywanie duchowości w psychoterapii*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2008, s. 45; J. Wiseman, *Historia duchowości chrześcijańskiej. Wybrane zagadnienia*, dz. cyt., s. 21-25.

⁷⁴ S. Witek, *Duchowość religijna*, dz. cyt., s. 330-331.

⁷⁵ J.A. Wiseman, *Historia duchowości chrześcijańskiej. Wybrane zagadnienia*, dz. cyt., s. 25.

⁷⁶ M. Chmielewski, *Duchowość*, w: *Leksykon duchowości katolickiej*, dz. cyt., s. 229.

⁷⁷ J. Surzykiewicz, *Religia, religijność i duchowość jako zasoby osobowe i kapitał społeczny w pedagogice społecznej/pracy socjalnej*, „Pedagogika Społeczna” 2015, vol. XIV, nr 1(55), s. 31.

nauka itp.”⁷⁸. Ponadto nawiązuje ona do wielu zróżnicowanych form warunkowanych przynależnością do zinstytucjonalizowanej konfesji, tradycji kulturowej, formacji wewnątrzkonfesyjnej (np. zakony), czy stylu epoki. W tych przypadkach, analogicznie jak w przypadku religii, termin duchowość otrzymuje swe dopełnienie wskazujące na to, o jaką duchowość chodzi. I tak mówi się na przykład o duchowości chrześcijańskiej, prawosławnej, buddyjskiej, benedyktyńskiej, baroku czy współczesnej. Dzięki takim dopowiedzeniom staje się możliwe wskazanie na wspólnotę sensu wartości, czy też sensu rządzącego określonymi strukturami. Mogą być to sensory życia indywidualnego, sensory sytuacyjne, ale też i korporacyjne, narodowe, religijne⁷⁹.

W religijnym rozumieniu duchowość jest odnoszona do wewnętrznych doświadczeń wierzącego oraz sposobu jego przeżywania wiary w Boga, co niejednokrotnie prowadzi do utożsamiania jej z religią. W rzeczywistości są to dwa różne terminy i dwie różne rzeczywistości, choć sobie bliskie. Propozycja, by stosować je zamiennie, jest efektem kojarzenia religii z takimi określeniami jak: fanatyzm, nietolerancja i przemoc. Jeśli dodatkowo weźmiemy pod uwagę, że współczesny człowiek wstydydzi się działań podkładanych pod te pojęcia, to można zrozumieć, dlaczego wielu uważa, że

lepiej jest nie mieć z tym nic wspólnego i posługiwać się nieszkodliwym słowem „duchowość”, które brzmi bardziej niewinnie, kojarzy się z otwartością na świat i oświecenie⁸⁰.

Szczególną formą duchowości, z jaką mamy do czynienia w naszym kręgu kulturowym, jest duchowość religijna, a precyzyjniej chrześcijańska. Łączy się ją z wymiarem ludzkiego życia, który wyrasta z więzi człowieka z Duchem Świętym,

⁷⁸ L. Marszałek, *Duchowość dziecka. Znaczenia – perspektywy – konteksty w pedagogice przedszkolnej*, dz. cyt., s. 33.

⁷⁹ T. Olchanowski, *Duchowość i narcyzm*, Eneteia, Warszawa 2006, s. 141; W. Pawluczuk, *Duchowość*, w: *Leksykon socjologii religii. Zjawiska – badania – teorie*, red. M. Libiszowska-Żółtkowska, J. Mariański, Verbinum, Warszawa 2004, s. 90.

⁸⁰ T. Meurer, *Duchowość jako zamiennik religii?*, dz. cyt., s. 151.

działającym w Jezusie Chrystusie i w którego życiu otrzymuje się udział przez Jezusa Chrystusa. To zaś uświadamia, że duchowość chrześcijańska kształtuje różne obszary ludzkiego życia⁸¹. Przyporównuje się ją do mostu, który zawsze służy temu samemu celowi: „przedstawianiu się z jednego miejsca na drugie, nad niebezpiecznym terenem, rzeką lub otchłanią”⁸². Tak rozumianą duchowość wyrażają religijne akty człowieka. Znaczący wpływ na ich kształt wywiera posiadany obraz Boga. Chodzi przy tym nie o ludzkie wyobrażenia, ale o odkrywane na kartach Biblii i doświadczane Jego działanie⁸³.

David L. Fleming określa duchowość mianem zbioru postaw, zwyczajów (tradycji) i wartości, które preferuje konkretna osoba. Zbór taki kreśli „drogę ludzkiego postępowania” i promuje wizję życia, które charakteryzuje refleksyjny stosunek do codzienności, pełne szacunku nastawienie do świata i nadzieja na pełne odnalezienie Boga (nieśmiertelność)⁸⁴. Ów specyficzny sposób ludzkiego zachowania wyraża z jednej strony zobojętnienie wobec czegoś, a z drugiej uznanie, aprobatę, miłość, nienawiść, trwogę, wdzięczność, izolowanie, uznanie za swoje, bliskie lub obce i wrogie⁸⁵.

Czwartym pojęciem, które z naszego punktu widzenia wymaga wyjaśnienia, jest pojęcie ‘cnoty’, które w języku potocznym odnoszone jest głównie do sfery seksualnej i to pejoratywnie. Tymczasem zauważyć można odrodzenie refleksji nad cnotą. Jak zauważa Jarosław Horowski, przyczyną

⁸¹ *Liturgie und Spiritualität*, red. W. Haunerland, A. Saberschinsky, H.-G. Wirtz, Deutsches Liturgisches Institut, Trier 2004, s. 12.

⁸² J. Martin, *Jezuicki przewodnik po prawie wszystkim. Duchowość twojej codzienności*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2017, s. 7.

⁸³ M. Daniluk, *Duchowość chrześcijańska*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. IV, dz. cyt., s. 317; S. Witek, *Duchowość religijna*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. IV, dz. cyt., s. 331; Z. Marek, *Potencjał religii wnoszony do wychowania integralnego*, „Pedagogika Społeczna” 2015, vol. XIV, nr 4, s. 16.

⁸⁴ D.L. Fleming, *Czym jest duchowość ignacjańska?*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2013, s. 5-6; T. Meurer, *Duchowość jako zamiennik religii?*, dz. cyt., s. 158.

⁸⁵ J. Bazylak, *Postawy religijne młodzieży i ich związki z wybranymi elementami osobowości*, ATK, Warszawa 1984, s. 5; W. Prężyna, *Intensywność postawy religijnej a osobowość*, Lublin 1973, s. 25.

nie jest tylko fakt, że w jej ramach możliwe jest formułowanie kryteriów dobra i zła; owo odrodzenie jest pochodną możliwości, jakie implikuje kategoria »cnoty« w odniesieniu do ujęcia moralności zarówno w statycznym, jak i dynamicznym aspekcie. Ten drugi aspekt jest szczególnie istotny dla pedagogiki, która odwołując się do ujęcia rozwoju moralnego i czynników go warunkujących, prowadzi refleksję nad możliwościami wspierania owego rozwoju. Odrodzenie refleksji nad cnotą na terenie pedagogiki uwarunkowane jest zatem nie tyle wartością etyki cnot, ile potencjałem teorii cnoty – lub szerzej: teorii sprawności moralnych⁸⁶.

Słownik języka polskiego PWN podaje cztery znaczenia tego pojęcia: „zespół dodatnich cech moralnych; przestrzeganie zasad etyki; czyjeś dodatnie cechy charakteru; dziewictwo”⁸⁷. W *Encyklopedii PWN* uznane jest za pojęcie filozoficzne i uzupełnione wyjaśnieniem, że to również postawa lub siła moralna wyrażająca się w dążeniu do doskonałości i w przestrzeganiu zasad budzących szacunek. A cnotliwe życie to takie, które przebiega według norm etyki i wyraża się w przedkładaniu dobra etycznego nad przyjemności; w umiejętności ograniczania realizacji swoich (np. czysto biologicznych) popędów.

Na ukształtowanie się europejskiego pojęcia cnoty wywarła wpływ teoria 4 cnot Platona (mądrość, męstwo, umiarkowanie, sprawiedliwość), do których nawiązywał Arystoteles, wyliczając podstawowe cnoty intelektu (teoretycznie: mądrość, wiedza, pojętność; cnoty praktyczne: sztuka i roztropność); dla stoików i I. Kanta cnota to intencja czynienia dobra, przez epikurejczyków oraz w utilitaryzmie i pragmatyzmie cnota jest utożsamiana ze szczęściem, bowiem człowiek szczęśliwy potwierdza tym samym swoje zalety moralne; w wymiarze politycznym cnota oznacza przedkładanie interesu publicznego nad prywatny (Monteskiusz)⁸⁸.

Z pojęciem cnoty wiąże się termin ‘sprawność’. Przy czym w zakresie moralności nie są one tożsame, między innymi dlatego, że sprawności mogą być nastawione zarówno na czynienie

⁸⁶ J. Horowski, *Aretologiczne uwarunkowania pedagogiki religii*, w: *Słownik pedagogiki religii*, red. Z. Marek, A. Walulik, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2020, s. 267.

⁸⁷ <https://sjp.pwn.pl/slowniki/cnota.html> [dostęp: 22.06.2020].

⁸⁸ <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/cnota;3887136.html> [dostęp: 22.06.2020].

dobra, jak i zła. Tymczasem cnotą nazywa się sprawności wpisujące się w czynienie dobra⁸⁹. W klasycznym znaczeniu cnota oznacza sprawności, które skłaniają władze człowieka ku dobru, wyzwalają w człowieku skłonności ku dobru, a więc rozwijanie sprawności do dobrego działania zmierzającego do celu. Za ich pośrednictwem zostaje wyrażona dynamiczna moc ludzkiego ducha. Cnota jest określana jako dobra sprawność do działania umożliwiająca zajmowanie w życiu moralnie uporządkowanych postaw ułatwiających rozwijanie dobra. Oznacza to, że nie jest ona samym nawykiem wyrastającym z powtarzania materialnych czynów, które tworzą psychiczny mechanizm, lecz osobistą zdolnością do działania umożliwiającą osobie wartościowanie, wzrastanie i doskonalenie siebie⁹⁰. Cnota jest więc rodzajem dobrej sprawności, dobrym używaniem wolności. W tym kontekście można o niej mówić jako o doskonałości psychicznej, która ukierunkowana jest na konkretny cel, jakim jest dobro⁹¹. Wynika z tego, że zawsze ma ona swe konotacje etyczne. Zawsze też jej właściwością jest moralne dobro, a wyrazem działania moralnie godziwe. Wynika z tego, że zawsze domaga się wiedzy o moralności i chęci czynienia dobra skierowanego bądź to ku innym osobom, bądź też ku sobie samemu⁹².

W teologii chrześcijańskiej odróżnia się cnoty naturalne (zwane również ludzkimi lub kardynalnymi): roztropność, sprawiedliwość, umiarkowanie i męstwo, które odpowiadają czterem cnotom Platona, oraz cnoty nadprzyrodzone (inaczej boskie, teologalne), czyli darowane człowiekowi przez Boga wraz z łaską uświęcającą. Są to: wiara, nadzieja i miłość⁹³. Chrześcijańskie rozumienie cnoty

⁸⁹ J. Horowski, *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*, dz. cyt., s. 157-158.

⁹⁰ M. Mróz, *Cnota jako kategoria pedagogiczna*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, red. C. Rogowski, Verbinum, Warszawa 2007, s. 74-79; B. Fingas, *Etyka cnót jako odradzający się paradygmat filozofii moralnej*, „Ogrody Nauk i Sztuk” 2001, nr 1, s. 11.

⁹¹ E. Schockenhoff, *Cnota*, w: *Leksykon religii*, dz. cyt., s. 67.

⁹² I. Jazukiewicz, *Znaczenie cnót teologalnych w wychowaniu*, w: *Edukacyjny potencjał religii*, red. J. Bagrowicz, J. Horowski, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2012, s. 121-122.

⁹³ <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/cnota;3887136.html>

zawdzięcza się głównie pismom świętego Augustyna i Piotra Lombarda, którzy podkreślają, że cnotę „sprawia w człowieku sam Bóg”⁹⁴. Cnoty ludzkie (kardynalne) są habitualnymi przymiotami umysłu i woli człowieka. Charakteryzuje je trwałość postaw, stała dyspozycja, które regulują czyny oraz porządkują uczucia i zgodnie z rozumem i wiarą kierują postępowaniem człowieka. Chodzi o dostrzeżenie, że ludzkie działanie na rzecz drugiego człowieka w zakresie zaspokajania jego podstawowych potrzeb jest ograniczone. Dzieje się tak szczególnie w chwili, gdy ów człowiek jest wobec działającego kimś obcym. Właśnie w tej ludzkiej sytuacji braku lub zachwiania ludzkiej komunikacji nowe światło na drugiego człowieka rzuca Bóg, ukazując jego potrzeby w świetle przykazania miłości. Innymi słowy, cnoty kardynalne człowiek jest w stanie rozwijać dzięki cnotom boskim. Ich właściwością jest przede wszystkim to, że Bóg swoim działaniem ubogaca cnoty ludzkie (kardynalne) po to, by człowiek łatwiej mógł czynić dobro i zachować w swoim życiu równowagę moralną.

Cnoty boskie

kształtują, pobudzają i charakteryzują działanie moralne chrześcijanina. Kształtują one i ożywiają wszystkie cnoty moralne. Są wszczepione przez Boga w dusze wiernych, by uzdolnić ich do działania jako dzieci Boże i do zasługiwania na życie wieczne. Stanowią one rękojmię obecności i działania Ducha Świętego we władzach człowieka⁹⁵.

Wprawdzie cnoty teologalne odnoszą się do Boga, to jednak uzdalniają człowieka do życia moralnego przez to, że swymi treściami motywują go do osiągania maksimum swych bytowych możliwości⁹⁶. Jarosław Horowski uważa, że wszystkie trzy cnoty teologalne są cnotami moralnymi. Swe przekonanie uzasadnia tym, że wprawdzie cnoty kardynalne dla rozwoju moralnego człowieka są konieczne, ale nie są wystarczające, co pokazuje, że rozwój moralny warunkowany jest rozwojem religijnym.

⁹⁴ E. Schockenhoff, *Cnota*, w: *Leksykon religii*, dz. cyt., s. 67-68.

⁹⁵ *Katechizm Kościoła katolickiego*, Pallottinum, Poznań 2012, nr 1804, 1812-1813.

⁹⁶ E. Schockenhoff, *Cnota*, w: *Leksykon religii*, dz. cyt., s. 68.

Ponadto cnoty teologalne nie odbierają niezależności wewnętrznym władzom człowieka i cnotom moralnym. A wreszcie cnoty teologalne nie kwestionują wartości cnót moralnych⁹⁷.

Przyjmując pojęcia: transcendencja, religia, duchowość i cnota za konstrukty naszej refleksji, w rozdziale pierwszym zatrzymujemy się na ewangelicznym opowiadaniu o spotkaniu Pana Jezusa z Tomaszem (J 20, 19-29). Wydarzenie to jest typową sytuacją wychowawczą, której analiza prowadzi do przekonania, że zmartwychwstanie Jezusa uzdalnia do nowego spojrzenia na codzienność. Wchodząc w nią, Jezus pokazuje, że nie ma w życiu człowieka sytuacji bez wyjścia. Daje przez to do zrozumienia, że Dobra Nowina, którą On przynosi na ziemię i potwierdza swoim zmartwychwstaniem, może stanowić źródło pedagogicznego myślenia i działania. W rozdziale drugim zbudowanym w oparciu o opowiadanie z Ewangelii według świętego Mateusza (Mt 19, 16-22) o spotkaniu Jezusa z młodym dorosłym, znanym jako bogaty młodzieniec, odkrywamy podmiotowy charakter wychowania w perspektywie Dobrej Nowiny. W analizie nie koncentrujemy się na Dekalogu, jak to najczęściej bywa w religijnych interpretacjach tego tekstu, lecz zwracamy uwagę na Boga (Jezusa) i człowieka – osobę jako podmiot wychowania. Pokazuje ona, że bez uświadomienia sobie, jaką przyjmujemy koncepcję człowieka, harmonijne i integralne wychowanie jest niemożliwe. Kolejnym przyczynkiem do zbudowania teorii pedagogicznej w oparciu o Ewangelię jest skupienie się na treści, z której można wyprowadzić jej założenia. Za najbardziej reprezentatywne uznaliśmy opowiadanie z Ewangelii według świętego Jana o spotkaniu Pana Jezusa z Nikodemem (J 3, 1-21). W rozdziale czwartym na podstawie opowiadania świętego Marka o spotkaniach zmartwychwstałego Jezusa z różnymi osobami, które zostaje zwieńczone wstąpieniem do nieba (Mk 16, 9-20), ukazujemy osiągnięcie ostatecznego szczęścia jako cel życia człowieka, a więc i wychowania. Strategię jego osiągania opisujemy w rozdziale piątym. Jej zasady wyprowadzamy

⁹⁷ J. Horowski, *Wychowanie moralne według pedagogiki neotomistycznej*, dz. cyt., s. 173-174.

z tekstu zapisanego w Ewangelii według świętego Łukasza, który opowiada doświadczenie uczniów wędrujących do Emaus (Łk 24, 13-35). Ostatni, szósty analizowany tekst biblijny, pochodzi z Ewangelii według świętego Jana. To opowiadanie o umyciu nóg apostołom podczas Ostatniej Wieczerzy (J 13,1-17). Rozdział szósty opisuje pedagogię Jezusa. Ukazujemy w nim, jak założenia przedstawione w poprzednich rozdziałach znajdują odzwierciedlenie w praktyce. Analiza i interpretacja tego tekstu doprowadziła nas do uznania wychowania inspirowanego Ewangelią za „dzieło sztuki”. Na podstawie sukcesywnie wskazywanych w poszczególnych rozdziałach implikacji pedagogicznych sformułowaliśmy założenia pedagogiki Dobrej Nowiny.

Kolejność analizowanych perykop – od źródła myślenia i działania pedagogicznego do moralności – służy ukazaniu, że zarówno wychowanie, jak i naukowa refleksja nad tym procesem nie mogą skupiać się na ustalaniu i respektowaniu norm postępowania. Fundamentem myślenia i działania pedagogicznego jest rozumienie człowieka we wszystkich jego wymiarach. Inaczej wychowanie stanie się musztrą, a badanie naukowe będzie delektować się „mitem” metodologii⁹⁸. Perspektywa Ewangelii niweluje coraz bardziej obecną w badaniach pedagogicznych tendencję absolutyzacji własnej perspektywy badawczej i uwikłania w aporię czy to obiektywizmu, czy subiektywizmu⁹⁹.

Uważny czytelnik z pewnością znajdzie w prezentowanej pedagogice ślady innych, mniej lub bardziej znanych teorii, a może inspirację do sformułowania nowych. I jeżeli się tak stanie, tym większa nasza radość, bo potwierdza to nasze przekonanie, że chrześcijaństwo żyje i nic nie straciło na swej aktualności. A o nośności samego terminu ‘Dobra Nowina’ niech świadczy fakt, że w tym samym czasie, kiedy piszemy tę książkę, noblistka Olga Tokarczuk w swojej rodzinnej Nowej Rudzie otwiera kawiarnię o takiej samej nazwie.

⁹⁸ M. Malewski, *Metodologia badań społecznych – ortodoksja i refleksyjność*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2012, nr 4 (60), s. 29-44.

⁹⁹ R. Bohnsack, *Rekonstrukcyjne badania praktyk codzienności – metoda dokumentarna na przykładzie dyskusji grupowej*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2003, numer specjalny, s. 394-395.