

Zbigniew Marek*
Kraków

Anna Walulik**
Kraków

Ponadczasowość myśli dydaktycznej świętego Augustyna

Głównym argumentem przemawiającym za uznaniem aktualności myśli dydaktycznej św. Augustyna jest jego dzieło katechetyczne *De catechizandis rudibus*, czyli o *Początkowym nauczaniu religii*¹. Zostało ono tak napisane, że jego analiza wymaga uwzględnienia kontekstów zarówno społecznych, jak i teologicznych². Dzięki temu tekst otwiera nowe perspektywy interpretacyjne, co czyni dzieło aktualnym dla kolejnych pokoleń pedagogów – nie tylko katechetów czy nauczycieli. W artykule zamierzamy wskazać te aspekty katechetycznego przepowiadania Kościoła pierwszych wieków, które mogą stanowić punkt wyjścia do refleksji nad tożsamością i misją wspól-

* Ks. prof. dr hab. Zbigniew Marek SJ – jest profesorem w Instytucie Nauk o Wychowaniu Akademii Ignatianum w Krakowie, w Katedrze Andragogiki i Aksjologii Pedagogicznej. Adres: Akademia Ignatianum w Krakowie, Instytut Nauk o Wychowaniu, ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków; e-mail: zmarek23@gmail.com.

** S. dr hab. Anna Walulik CSFN, prof. Ignatianum – kierownik Katedry Andragogiki i Aksjologii Pedagogicznej w Instytucie Nauk o Wychowaniu Akademii Ignatianum w Krakowie. Adres: Akademia Ignatianum w Krakowie, Instytut Nauk o Wychowaniu, ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków; e-mail: walulik@wp.pl.

¹ Na język polski zostało ono przetłumaczone przez ks. Władysława Budzika i zaprezentowane polskiemu czytelnikowi w: Augustyn, *Pisma katechetyczne* (Warszawa: Wyd. PAX, 1952), 1–60.

² Władysław Budzik, „Wstęp”, w: Augustyn, *Pisma katechetyczne* (Warszawa: Wyd. PAX, 1952), V.

czesnych pedagogów. Można je streścić w stwierdzeniu, że przedmiotem troski Augustyna jest osoba. Dlatego skupiamy się na pokazaniu znaczenia podmiotowego traktowania wychowanka we wszelkich oddziaływaniach pedagogicznych.

1. Dobro człowieka przedmiotem troski Augustyna

Poddany przez Augustyna wnikliwej analizie cały proces nauczania katechetycznego jest istotny dla rozumienia edukacji w szerszym znaczeniu – jako edukacji humanistycznej, która ma wyposażyć wychowanka w umiejętność rozumienia egzystencjalnego. Jej podstawą jest kształcenie, którego nie należy jednak redukować do aspektu technologicznego, lecz rozpatrywać w kategoriach „całości kształtu oddziaływań zachodzących w toku wzajemnych relacji pomiędzy dwiema osobami”³. Tak rozumiany proces kształcenia stanowi fundament refleksji św. Augustyna przedstawionej w *De catechizandis rudibus*.

Dzieło to jest odpowiedzią Augustyna na pytania i trudności, jakich w momencie zniechęcenia, wynikającego z poczucia nieskuteczności swojej pracy katechetycznej, doświadcza diakon Deogratias⁴. Był on młodym diakonem – katechetą w Kartaginie, którego główne zadanie polegało na badaniu szczerości intencji osób zgłaszających się do katechumenatu⁵ oraz przekazywaniu pierwszych wiadomości o wierze. Mając poczucie, że raczej zanudza swoich słuchaczy niż oświeca w wierze, pisze do Augustyna – swojego nauczyciela i mistrza – list z prośbą o wskazówki dla swej pracy katechetycznej. Fakt, że Augustyn nie odpowiada krótkim listem czy zdawkowym pocieszeniem, lecz pisze cały traktat o charakterze metodycznym, świadczy o postrzeganiu pedagoga jako mentora i przewodnika niezależnie od wieku wychowanków i okoliczności, w jakich przychodzi mu prowadzić procesy wychowania.

³ Bogusław Milerski, *Religia a szkoła* (Warszawa: Chrześcijańska Akademia Teologiczna, 1998), 123–124.

⁴ Roman Murawski, *Historia katechezy. Katecheza w pierwszych wiekach* (Warszawa: Wyd. Salezjańskie, 2011), 371–395. Jest to najbardziej wnikliwa polska analiza katechetyczna tego dzieła i na niej opieramy naszą refleksję pedagogiczną.

⁵ W chrześcijaństwie katechumenat to okres przygotowania dorosłych do przyjęcia chrztu poprzez katechezy wtajemniczające w życie chrześcijańskie.

Augustyn jako zatroskany wychowawca poszukuje w pierwszej kolejności przyczyny trudności, które przedstawia Deogratias. Jest przekonany, że wiedza na temat genezy problemów stanowi punkt wyjścia do ich rozwiązania. Postawa ta jest przejawem dojrzałości wychowawcy i nauczyciela⁶. Augustyn nie ma wątpliwości co do katechetycznych kompetencji Deogratiasa. Za główną przyczynę „stanu ducha” utrudniającego pełnienie powierzonej mu misji uznaje niezadowolenie i zniechęcenie związane z pełnioną rolą. Spostrzega, że „zadanie, które powinien wypełniać w duchu radości, staje się dla niego samego i dla słuchaczy czymś nużącym i męczącym”⁷.

Rozważania Augustyna na kanwie problemów Deogratiasa odnoszą się do kilku obszarów. W pierwszej kolejności warto zwrócić uwagę na podstawy prowadzonych procesów wychowawczych, które wynikają z przyjętej cielesno-duchowej koncepcji człowieka i jego świata wartości. Zakłada ona, że Bóg jest wartością nadrzędną, a człowiek jest przedmiotem jego zbawczego działania. Oznacza to, że katecheta ma przybliżyć wychowankom „historię zbawienia, ukazującą działanie Boga w czasie i w przestrzeni, zarówno w odniesieniu do całego rodzaju ludzkiego, jak i każdego człowieka. Jej dzieje rozpoczynają się od stworzenia świata a kończą obecnym czasem Kościoła”⁸. Paradoksalnie z tego założenia wynika troska o wychowanka. Augustyn uświadamia Deogratiasowi ogromną odpowiedzialność za tych, do których kieruje katechetyczne orędzie. Przypomina, że osoby zgłaszające się do katechumenatu (*rudes*) pochodzą z różnych grup społecznych i często posiadają niewielkie, a nawet żadne, doświadczenie religii chrześcijańskiej. Dlatego katecheta, chcąc osiągnąć zamierzone skutki, powinien najpierw poznać swoich wychowanków we wszystkich możliwych wymiarach, takich jak: intelektualny, społeczny i kulturowy. Zaleca, aby zwrócić uwagę na płeć, na pochodzenie społeczne, na liczbę osób w grupie, na panujące w ich środowisku poglądy i opinie itp.

Innym obszarem troski Augustyna o wychowawcę i wychowanka jest powiązanie nauczania katechetycznego z codziennym życiem człowieka. Zwrócenie uwagi na egzystencjalny aspekt nauczania ukazuje znaczenie przykładu dla procesów wychowania. Sam Augustyn pojawia się jako osoba, którą

⁶ Mieczysław Malewski, *Andragogika w perspektywie metodologicznej* (Wrocław: Uniwersytet Wrocławski, 1998), 27.

⁷ Roman Murawski, „Metodyka katechizacji według św. Augustyna”, w: *W służbie człowiekowi. Studium duszpastersko-katechetyczne*, red. Zbigniew Marek (Kraków: Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, 1991), 161.

⁸ Murawski, *Historia*, 380.

cechuje wielkie zrozumienie dla osób zgłaszających się do katechumenatu, odznaczająca się delikatnością i niezwykle intuicją psychologiczną. Sposób jego podchodzenia do drugiego człowieka wskazuje na potrzebę przybliżania mu dwojakiej możliwości poznawania rzeczywistości: chodzi o poznanie naturalne i poznanie wiary. Wprawdzie Augustyn nie wprowadził tych określeń, ale można takiego rozróżnienia doszukać się zarówno w *De catechizandis rudibus*, jak i w całej jego spuściźnie literacko-dydaktycznej.

2. Poznanie w Augustyńskiej trosce o człowieka

Augustyn, doceniając egzystencjalny wymiar nauczania katechetycznego, wpisuje się w refleksję nad zagadnieniem poznania celu życia człowieka, a zalecając przystosowanie się do różnych grup wychowanków, wykazuje troskę o edukacyjne wspomaganie człowieka w odwoływaniu się do ostatecznego centrum znaczeń:

Nic można też pominąć tego milczeniem, że ktoś wykształcony w naukach wyzwolonych przychodzi na naukę katechizmu, i postanowiwszy już być chrześcijaninem przyszedł, aby nim zostać. Otóż w ogóle trudno bardzo spotkać takiego, by nie znał wielu z naszych Pism i ksiąg, a pouczony już z nich przychodzi jeszcze tylko po to, aby uczestniczyć w Sakramentach, bo tacy nie dopiero w tej godzinie, w której stają się chrześcijanami, lecz uprzednio zwykli wszystko dokładnie wybadać, a serc swoich drgnienia, komu mogą, zwierają i z nimi je roztrząsają⁹.

Dla osób religijnie wierzących (a za takie należy uznać tych, którzy przyjęli chrzest święty) przedmiotem troski ostatecznej¹⁰ jest Bóg i życie z Nim na całą wieczność. Założenie to sugeruje działania umożliwiające człowiekowi osiągnięcie tego celu. Augustyn wskazuje przy tym na konieczność poszukiwań Boga, które współcześnie nazywamy odkrywaniem jego tajemnicy. Wy-

⁹ Augustyn, „Początkowe nauczanie religii”, w: Augustyn, *Pisma*, 14. Cytaty przytaczane są zgodnie z polskim wydaniem dzieła. Zdajemy sobie sprawę z jego językowej niedoskonałości, a często też braku precyzji.

¹⁰ Określenie „troska ostateczna” pochodzi od Paula Tillicha, który tym terminem nazywa wiarę. Uznaje on, że każdy człowiek ją posiada, a wówczas, gdy jej przedmiotem jest Bóg, mamy do czynienia z wiarą religijną. Zob. Paul Tillich, *Dynamika wiary* (Poznań: Wyd. „W drodze”, 1987).

silek ten winien być oparty zarówno na zaangażowaniu ludzkiego intelektu, jak też ludzkiego serca. Tę rzeczywistość nazywamy dzisiaj odpowiednio poznaniem naturalnym i religijnym¹¹.

Zasadnicza różnica między poznaniem naturalnym i poznaniem religijnym wynika z różnych ich źródeł oraz zakresów dostępności¹². Chrześcijaństwo tłumaczy, że dzięki poznaniu religijnemu człowiek jest w stanie znaleźć objaśnienia istotnych dla jego egzystencji pytań, na które nie otrzymuje odpowiedzi od swego rozumu. Nie oznacza to, że za pośrednictwem poznania religijnego uzyska odpowiedź na wszystkie nurtujące go pytania. Respektowanie granic oraz rozgraniczenie obu zakresów poznania wyklucza zderzenie się i kwestionowanie ważności obu form poznania. O ile w poznaniu naturalnym zakres poznania określa zdolność poznawcza ludzkiego rozumu, to w poznaniu religijnym źródłem poznawanej prawdy jest Bóg¹³. Wynika z tego, że

jakkolwiek współobecność wiary i wiedzy może generalnie, jak się zdaje, mieć miejsce we wszelkich doświadczeniach typu rozwojowego, to jednak z większym prawdopodobieństwem wystąpi ona w sytuacjach i doświadczeniach o charakterze wyjątkowym, niecodziennym, rzadkim, czyli takich, które dotyczą spraw tajemniczych, kwestii ostatecznych, tzn. mających zasadnicze znaczenie w życiu i rozwoju człowieka¹⁴.

Bez podważania znaczenia poznania naturalnego chrześcijaństwo stoi na stanowisku, że człowiek dzięki poznaniu religijnemu jest w stanie przekroczyć granice swej ograniczoności.

Papież Jan Paweł II istotę tego dwojakiego porządku poznania upatrywał w tym, że „obok poznania właściwego ludzkiemu rozumowi, który ze swej natury zdolny jest dotrzeć nawet do samego Stwórcy, istnieje poznanie właściwe wierze. Jest to poznanie prawdy opartej na rzeczywistości samego Boga, który się objawia, a więc prawdy niezawodnej, ponieważ Bóg się nie

¹¹ Zbigniew Marek, *Religia pomoc czy zagrożenie dla edukacji?* (Kraków: Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, 2014), 49–54.

¹² Jan Paweł II, Encyklika *Fides et ratio*, nr 9 (Poznań: Pallottinum, 1998).

¹³ Hans Waldenfels, *O Bogu, Jezusie Chrystusie i Kościele dzisiaj* (Katowice: Wyd. Księgarnia św. Jacka, 1993), 317.

¹⁴ Roman Schulz, *Wykłady z pedagogiki ogólnej*, t. II: *O integralną wizję człowieka i jego rozwoju* (Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika, 2007), 129.

myli, ani nie zamierza zwieść człowieka”¹⁵. Podkreślał przy tym, że „wiara i rozum są jak dwa skrzydła, na których duch ludzki unosi się ku kontemplacji prawdy”¹⁶. O ile bowiem wiedza uważana jest za umotywowane i pewne poznanie, które oznacza duchowe przyswojenie sobie wszystkiego, co daje pewność istnienia na podstawie poznania wynikającego z własnego wglądu i doświadczenia, to wiara wyraża rezygnację z własnego doświadczenia i wglądu oraz przyjęcie określonych zdań i poglądów ze względu na autorytet i świadectwo kogoś drugiego. Właściwością wiary jest to, że wkracza ona w rzeczywistość, która dla rozumu jest niedostępna. Staje się przez to

bardzo osobistym aktem człowieka, który realizuje się w dwóch wymiarach. Dlatego wierzyć to przede wszystkim uznać za prawdę to, czego do końca nie ogarnia nasz umysł; przyjąć to, co Bóg objawia o sobie, o człowieku i o całej rzeczywistości także tej niewidzialnej, niepojętej, niewyobrażalnej. W tym sensie przyjęta prawda objawiona poszerza horyzont ludzkiego poznania. Pozwala też dotrzeć do tajemnicy, w jaką zanurzona jest egzystencja człowieka. Wyrażenie zgody na ograniczone możliwości poznania przy pomocy rozumu nie jest dla człowieka łatwe. W takiej sytuacji wiara jawi się w swoim drugim wymiarze: jako zaufanie osobie – nie zwyczajnej osobie, ale Chrystusowi – prawdziwemu Bogu. Wynika z tego, że ważne jest w co wierzymy, ale jeszcze ważniejsze, komu wierzymy¹⁷.

Chrześcijaństwo objaśnia, że wiarę ofiaruje człowiekowi Bóg bez żadnych jego zasług. Dar ten musi on pielęgnować, a także troszczyć się o jego rozwój. Wyrazem takiej troski o wiarę jest między innymi trud poznawania jej treści i kształtowanie własnego życia według jej zasad.

Stawianie obok poznania naturalnego poznania religijnego wywołuje niekiedy nieporozumienia, a w skrajnych przypadkach dochodzi nawet do wykluczania możliwości ich współistnienia. W rzeczywistości poznanie religijne w żadnym przypadku nie podważa poznania naturalnego¹⁸. Kreśli natomiast inną niż intelektualna drogę odkrywania prawdy. Oznacza to, że obie formy poznania wzajemnie się uzupełniają, chociaż każda ma inny zakres poznania. Posiadaną wiedzę o rzeczywistości, której rozum nie jest

¹⁵ Jan Paweł II, *Fides et ratio*, nr 8.

¹⁶ Tamże, Wprowadzenie.

¹⁷ Benedykt XVI, *Trwajcie mocni w wierze. Pielgrzymka do Polski* (Warszawa: Katolicka Agencja Informacyjna, 2006), 81.

¹⁸ Waldenfels, *O Bogu*, 461.

w stanie wytłumaczyć, objaśnia wiara¹⁹. O ile więc w przypadku poznania naturalnego człowiek posługuje się naturalną zdolnością poznawczą, jaką jest intelekt, to w przypadku poznania religijnego odkrywa wiedzę przekazaną (objawioną) przez Boga²⁰. W tym duchu należy odczytywać pouczenia Augustyna dotyczące przekazywania treści wiary: „Wreszcie należy upomnieć go przy tej sposobności, aby – słysząc, co z Pisma, choćby dla uszu ciała niezrozumiałego – wierzył, że jednak oznacza to coś duchowego, co dotyczy świątobliwych obyczajów i życia przyszełego”²¹.

3. Duchowość w Augustyńskiej trosce o człowieka

Augustyn w *De catechizandis rudibus* udziela wprawdzie głównie wskazówek dydaktycznych, ale lokuje je w całokształcie oddziaływań wychowawczych, pokazując, jak wykorzystać poznanie naturalne i religijne do wspomagania człowieka w odkrywaniu jego natury i ostatecznego celu. Na tej drodze pokazuje specyfikę chrześcijańskiego humanizmu i możliwości, jakie daje on w rozwiązywaniu problemów wychowawczych. Adresatowi swoich rozważań zaleca:

Na koniec usilnie trzeba go upomnieć, aby nadziei swej nie pokładał w człowieku, ponieważ wcale nie łatwo człowiek ocenić może, kto jest sprawiedliwy, a choćby mógł, to nie dlatego stawiane nam bywają przykłady świętych, aby ci nas usprawiedliwiali, lecz byśmy ich naśladowując przez ich Usprawiedliwiciele i my usprawiedliwienia doznali. A za tym pójdzie to, co jest wielce polecenia godne. Że gdy ten, który nas słucha, a raczej przez nas Boga, zacznie się pomnażać w obyczajach i religijnej wiedzy i szybko postępować drogą Pańską – tedy tego ani nam, ani sobie nie odważy się przypisywać, lecz siebie samego i nas i jakich jeszcze innych miłuje przyjaciół, będzie miłował w Tym i dla Tego, który go umiłował jako nieprzyjaciela, a usprawiedliwiając uczynił przyjacielem²².

Zalecenia Augustyna kierują uwagę w stronę współczesnych systemów antropologicznych, w których dominują orientacje inspirowane humani-

¹⁹ Szerzej: Marek, *Religia*, 49 i nn.

²⁰ Jan Paweł II, *Fides et ratio*, nr 9.

²¹ Augustyn, „Początkowe”, 56.

²² Tamże, 13.

zmem. Objaśniają one, w jaki sposób człowiek staje się człowiekiem, jak nim pozostaje, kiedy przestaje nim być, a kiedy staje się nim ponownie itp.²³ W świetle metafizyki dopowiemy, że jest on postrzegany jako byt żywy i rozumny, tożsamy z sobą i niepodzielny. Jego życie charakteryzuje jedność biologii (życia wegetatywnego), życia popędowo-zmysłowego oraz życia osobowego²⁴. Jest więc bytem substancjalnym, który tworzą ciało i duch, a nie wiązką świadomościowych aktów. Zarówno jego ciało, jak i duch pozostają do siebie we wzajemnej, chociaż niesprowadzalnej, relacji. Stanowią elementarne części składowe jednej (czyli wewnętrznie jednolitej) natury człowieka. To zaś powoduje, że człowiek, pozostając bytem fizycznym, osobowym, staje się jednocześnie bytem „ponadfizycznym” – takim, który skierowany jest ku jeszcze innym stopniom doskonałości urzeczywistnianej mocą działania²⁵. Doskonałość taką budzą i rozwijają duchowe właściwości natury człowieka: akty jego umysłu i woli. Dlatego też ta dwoistość ludzkiej natury domaga się dowartościowania nie tylko sfery fizycznej, ale i duchowej. Dla wychowania znaczącą rolę spełnia zarówno ciało człowieka rozumiane jako właściwość wyrażająca aspekt biologiczny – powiemy jej część zewnętrzną, jak też i jego dusza, która wyraża część wewnętrzną – sferę duchową, nazywaną duchowością człowieka.

Pojęcie „duchowość” jest uważane za termin prosty, niedefiniowalny²⁶, który objaśnia egzystencję²⁷ i dążenia osoby do życia, szczęścia oraz miłości²⁸. Współcześnie duchowość rozumiana jest nie tylko jako praktyka życia duchowego (sens subiektywny) i usystematyzowana refleksja nad nim (sens obiektywny), ale też jako praktyka życia bez odwoływania się do Transcendencji–Boga. Dla określenia duchowości niemającej związków z religią używa się pojęcia „duchowość naturalna”. Łączy się ją z ludzkimi

²³ Schulz, *Wykłady*, 14.

²⁴ Barbara Kiereś, „Podstawy antropologiczne pedagogiki personalistycznej”, w: *Antropologiczna pedagogika ogólna*, red. Marian Nowak, Piotr Magier, Iwona Szewczak (Lublin: Wyd. Gaudium, 2010), 96.

²⁵ Tadeusz Ślipko, *Zarys etyki ogólnej* (Kraków: Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, 2002), 51, 222.

²⁶ Marek Chmielewski, „Duchowość”, w: *Leksykon duchowości katolickiej*, red. Mirosław Chmielewski (Lublin–Kraków: Wydawnictwo „M”, 2002), 229.

²⁷ Lidia Marszałek, *Duchowość dziecka. Znaczenia * Perspektywy * Konteksty w pedagogice przedszkolnej* (Warszawa: Szkoła Wyższa im. Bogdana Jańskiego, 2013), 27 nn.

²⁸ Luis F. Ladaria, *Wprowadzenie do antropologii teologicznej* (Kraków: Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, 2002), 14–15; Thomas Meurer, „Duchowość jako zamiennik religii? Wyprawy w mgliste pogranicze religii i duchowości”, *Keryks* 10 (2011): 158.

tęsknotami oraz pragnieniami życia uporządkowanego, które opiera się na dobrych relacjach z innymi ludźmi i światem. Ponadto wyraża ona ludzkie poszukiwania skryzalizowanego sensu życia. Przy użyciu terminów: „duchowość naturalna” i „duchowość religijna” podejmowane są działania zmierzające do objaśniania ludzkiej egzystencji²⁹, a także tego, co w życiu jest dla człowieka najważniejsze³⁰. Przyjmuje się, że duchowość jest wytworem świadomości człowieka (poznania), jego emocjonalności (uczucia) oraz akceptowanych wartości (w tym wartości religijnych) wraz z ich hierarchią³¹. Każdy wyraża ją za pośrednictwem podejmowanych działań oraz motywów, którymi się kieruje, oraz postaw, które realizują dążenie osoby do transgresji, czyli pojmowanego na różne sposoby przekroczenia własnej natury i doczesnej kondycji. Dokonuje się to w imię wartości wyższych, odbieranych jako pozytywne i dobre³².

Walorem rozwijanej duchowości człowieka jest zdolność przekraczania granic nauk przyrodniczych oraz podążanie „w kierunku czegoś, co nada je jego życiu i egzystencji sens i wartość – ku wartościom i to nie z racji takich czy innych, lecz z racji uznania samych wartości jako wartości”³³. Szczególne zasługi na polu odnoszenia duchowości do potrzeb pedagogiki ma profesor Stefan Kunowski³⁴. Wskazuje on na charakterystyczne właściwości duchowości, takie jak: rozumność, zdolność do wartościowania i oceniania, wolność, twórczość, otwartość. Z kolei David L. Fleming SJ nazywa duchowość zbiorem postaw, zwyczajów (tradycji) i wartości, który kreśli przed człowiekiem drogę postępowania promującą wizję życia, refleksyjny stosunek do codzienności, pełne szacunku nastawienie do świata i nadzieję na pełne odnalezienie Boga (nieśmiertelność)³⁵. Definicja ta nasycona jest pojęciami, które wymagają dookreślenia. I tak:

²⁹ Marszałek, *Duchowość*, 27 i nn.

³⁰ David L. Fleming, *Czym jest duchowość ignacjańska?* (Kraków: Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, 2013), 26.

³¹ Chmielewski, „Duchowość”, 229.

³² Iwona Sidor, *Duchowość w systemie wychowawczym świętej Urszuli Ledóchowskiej. Praca magisterska napisana pod kierunkiem Z. Marka* (Kraków: Wydział Pedagogiczny Akademii Ignatianum, 2015).

³³ Marian Nowak, „Osoba i wartość w pedagogice ogólnej”, w: *Antropologiczna pedagogika ogólna*, red. Marian Nowak, Piotr Magier, Iwona Szewczyk (Lublin: Wyd. Gaudium, 2010), 48.

³⁴ Stefan Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki* (Łódź: Wyd. Salezjańskie, 1981), 210–211.

³⁵ Fleming, *Czym*, 158.

- Postawy są pewnym stałym sposobem zachowania się człowieka³⁶. Obrazują one stan jego świadomości stanowiącej wynik całego szeregu przekonań oceniających realność istniejącego przedmiotu czy też słuszność wyrażanych przekonań. W nich człowiek wyraża swe względnie stałe zachowania obrazujące pozytywne lub negatywne reakcje na otaczającą rzeczywistość³⁷. Postawą można też nazywać „wyczoną cechę osobowości, która warunkuje specyficzny sposób zachowania się jednostki wobec czegoś. Ów specyficzny sposób zachowania to zobojętnienie wobec czegoś, uznanie, aprobata, miłość, nienawiść, trwoga, wdzięczność, izolowanie, uznanie za swoje bliskie lub obce i wrogie”³⁸. Postawy wyrastają z posiadanej wiedzy moralnej, nazywanej też świadomością moralną, którą tworzy szereg zebranych przez osobę przekonań³⁹. Dlatego Augustyn poucza: „Dobrych zaś ludzi naśluduj, dla złych bądź cierpliwy, wszystkich kochaj, ponieważ nie wiesz, jakim będzie jutro ten, który dziś jest zły”⁴⁰.
- Termin „tradycja” obejmuje nie to, „co ma na sobie znamię dawności, lecz to jedynie, co jest przejmowane i cenione ze względu na to, że istnieje od dawna i z tego powodu liczy się w danej zbiorowości jako czynnik utwierdzania jej tożsamości”⁴¹. Pojęcie to ma niezwykle szerokie znaczenie i swym zakresem obejmuje między innymi termin „zwyczaj”⁴². Człowiek, stosując się do zwyczaju, nie potrzebuje uzasadnienia swojego postępowania, mając przy tym poczucie, że inni też tak postępują. Dlatego w zjawisku tym istotny

³⁶ Zbigniew Marek, *Podstawy wychowania moralnego* (Kraków: WSF-P „Ignatianum”, WAM, 2005), 102–108.

³⁷ Władysław Prężyna, *Funkcja postawy religijnej w osobowości człowieka* (Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski, 1981), 20; Tadeusz Mądrzycki, *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw* (Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1977), 24–25.

³⁸ Józef Bazylak, *Postawy religijne młodzieży i ich związki z wybranymi elementami osobowości* (Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej, 1984), 5; Władysław Prężyna, *Intensywność postawy religijnej a osobowość* (Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski, 1973), 25.

³⁹ Henryk Skorowski, „Sumienie”, w: *Słownik społeczny*, red. Bogdan Szlachta (Kraków: Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, 2004), 1386.

⁴⁰ Augustyn, „Początkowe”, 59.

⁴¹ Jerzy Szacki, „Tradycja”, w: *Słownik społeczny*, red. B. Szlachta (Wyd. Kraków: Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, 2004), 1491.

⁴² „Zwyczaj”, w: *Wielka encyklopedia PWN*, t. 30, red. Jan Wojnowski (Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 2005), 484.

jest przykład dawany przez inne osoby. Docenienie tej zasady przez Augustyna wyraża propozycja, jaką składa Deogratiasowi: „Może pragniesz, bym dał wzór, jak należy wykładać i na przykładzie pokazał sposób przeprowadzania tego, w czym daję Ci wskazówki?”⁴³. W propozycji tej upatruje się genezę współczesnych obserwacji dydaktycznych czy hospitacji. Cechą zwyczaju jest trwałość, która nie przemija tak szybko jak na przykład sezonowo zmieniająca się moda. Dlatego też zwyczaje uważane są za część szeroko rozumianej tradycji, która określa tożsamość osoby poprzez przywoływanie jej „korzeni”. Ich odkrywanie możliwe jest dzięki poznawaniu własnej historii, a także relacjom z innymi osobami; ze społecznością, w której jednostka wzrasta, rozwija się i żyje. Wreszcie tak rozumiana tradycja może odwoływać się także do relacji człowieka z Transcendencją⁴⁴.

- Poza akceptowanymi przez człowieka sposobami poznawania rzeczywistości, wpływ na niego wywiera także przyjmowany przez konkretnego człowieka świat wartości. Stanowi on w opisie duchowości podanym przez D. Fleminga trzeci element duchowości człowieka. Chodzi tutaj o wartości, które odnoszą się do dóbr zarówno materialnych, jak też duchowych. Wartości stają się swego rodzaju miernikiem (kryterium) oceny osób, rzeczy, zjawisk lub norm i nierzadko stają się podstawą uznania czegoś za dobre lub złe. Stanowią więc nie tylko kryterium oceny rozstrzygnięcia o tym, czy coś jest wartościowe lub niewartościowe, ale samym dobrem identyfikowanym z przedmiotem oceny⁴⁵. Wpływ na takie zachowania człowieka wywiera poznanie, które ukazuje wartość albo w pozytywnym, albo negatywnym świetle. Wynika z tego, że wartości wpływają na kształt nadawany zarówno życiu poszczególnych osób, jak i większych społeczności. Ich rola polega na przenikaniu, poruszaniu i kształtowaniu świadomości ludzkiej, wywoływaniu przeżyć i pobudzaniu do działania, a także wytyczaniu celów działań, scalaniu ich i ich wytworów, integrowaniu ludzi i społeczeństw, stymulowaniu, ukierunkowaniu oraz stabilizacji ich rozwoju⁴⁶. Można więc powiedzieć, że troska

⁴³ Augustyn, „Początkowe”, 17.

⁴⁴ Jerzy Nikitorowicz, „Tradycja”, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, red. Tadeusz Pilch (Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2007), 773.

⁴⁵ Mieczysław Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie* (Kraków: Impuls, 2002), 72.

⁴⁶ Leon Dyczewski, „Miejsce i funkcja wartości w kulturze”, *Keryks* 7 (2008): 58–61.

o poznawanie i kierowanie się w życiu wartościami służy obronie człowieka. Dla Augustyna wartości w procesach wychowania służą kształtowaniu „życiowego kręgosłupa” w człowieku, którego fundamentem jest Bóg: „Pewny bowiem jesteś tylko Boga, ponieważ się nie zmienia, człowieka zaś nikt roztropny nie jest pewien”⁴⁷. Właściwa hierarchia wartości umożliwia podejmowanie działań, które wspierają człowieka w wyborach tego, co w jego przekonaniu daje szansę spełnienia formułowanych dążeń i pragnień.

4. Implikacje pedagogiczne wynikające z Augustyńskiej troski o człowieka

Przywołana powyżej terminologia nie występuje bezpośrednio w twórczości św. Augustyna. Występuje natomiast to, co stanowi treść użytych terminów w perspektywie chrześcijaństwa. Elementem łączącym troskę o dobro człowieka wyrażoną w docenianiu naturalnego i religijnego poznania oraz rozwijaniu duchowości stanowi kategoria doświadczenia. We współczesnej pedagogice, a zwłaszcza andragogice i teologii, kategoria doświadczenia nabiera coraz większego znaczenia⁴⁸. Doświadczenie, tworząc przestrzeń, w której można osiągać kompetencje życiowe, cechuje się pewną oczywistością, ale jej stopień jest bardzo różny. Na skutek przemyślenia i medytacji nad zjawiskami doświadczenia stają się wewnętrznymi ujęciami rzeczywistości i nabierają mocy kształtowania i ukierunkowania postępowania ludzkiego. Dlatego Augustyn, żeby bardziej uwiarygodnić swój przekaz, odwołuje się do własnego doświadczenia:

Kiedy zajmujemy się teraz sprawą zaspokojenia duchowego głodu nieumiejętnych, ja sam jestem Ci świadkiem, że za każdym razem inaczej przystosowuję usposobienie mego serca, gdy widzę przed sobą – wykształconego albo piśmiennego, obywatela obcego, bogatego, ubogiego, nie mającego urzędu, piastującego godności, władzę jakąś dzierżącego, człowieka z tego lub owego narodu, tej lub owej kategorii wieku lub płci, przychodzącego z tej lub owej

⁴⁷ Augustyn, „Początkowe”, 55.

⁴⁸ Janusz Krysztofik, Anna Walulik, „Edukacja religijna i jej miejsce w ponowoczesności”, *Studia Katechetyczne* 12 (2016): 44–47.

sekty, z tego lub owego pospolitego błędu i odpowiednio do należnego usposobienia serca mowa moja stawia kroki, postępuje i kończy się⁴⁹.

Mając świadomość, że w nauczaniu Augustyna ostateczne centrum znaczeń stanowi osoba Boga, należy w całokształcie jego doświadczeń wyróżnić doświadczenie religijne i doświadczenie wiary. Używane w pedagogice religijnej pojęcie „doświadczenie religijne” ma zastosowanie wówczas, „gdy doświadczający siebie, zwłaszcza w kontakcie z innymi i ze światem, odkrywa ostateczny sens bytu, odkrywa prawdę, otwiera się na transcendencję i staje się zdolnym do odpowiedzialnego podejmowania służby w tym świecie”⁵⁰. Może ono przybierać również postać doświadczenia wiary, które charakteryzuje aspekt osobowy – człowiek wsłuchuje się we wzywającą go Osobę (Boga), uznaje ją i przyjmuje płynące z owego doświadczenia wezwanie. Nie jest więc tylko odkrywaniem sensu świata, ale także postawieniem świata doświadczanego pod znakiem zapytania. Odkrywanie obrazu Boga wpisane jest w proces zdobywania wiedzy religijnej, ale się do tego procesu nie ogranicza. Nie chodzi bowiem o to, by człowiek wiedział „kim Bóg jest”, ale by doświadczał Bożego działania w swoim życiu i historii i w ten sposób kształtował obraz Boga. Właściwie ukształtowany obraz Boga daje podstawę do dojrzałego rozwiązywania problemów egzystencjalnych czy kryzysów religijnych⁵¹.

Można przypuszczać, że Augustyn jako dojrzały pedagog i teolog był świadomy tej zależności i dlatego tak uważnie pochylał się nad doświadczeniem Deogratiasa. W jego stosunku do Deogratiasa dostrzec można wielką ludzką delikatność. Zwraca się do adresata swego pisma w ciepłej i bezpośredniej formie. Stosuje motywującą retorykę, przywołując pozytywne świadectwo, jakie dają o nim jego słuchacze. Augustyn nie przejawia żadnej wątpliwości co do kompetencji i przygotowania diakona do pracy katechetycznej, ani też nie wątpi w jego uzdolnienia dydaktyczne, powołując się na własne w tym względzie rozeznanie. Podkreśla w ten sposób znaczenie odpowiednio dobranej motywacji w prowadzonych procesach wychowawczych.

Augustyn nie tylko rozważa liczne aspekty działań pedagogicznych, które mogą uczynić działania wychowawcze bardziej skutecznymi, ale też – jak

⁴⁹ Augustyn, „Początkowe”, 30.

⁵⁰ Jan Charytański, „Katecheza a doświadczenie religijne”, w: *W kręgu zadań i treści katechezy*, red. Władysław Kubik (Kraków: Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, 1992), 238–239.

⁵¹ Zdzisław Chlewiński, „Rola religii w funkcjonowaniu osobowości”, w: *Psychologia religii*, red. Zdzisław Chlewiński (Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski, 1982), 75.

wcześniej zasygnalizowaliśmy – zachęca Deogratiasa, aby osobiście przybył do Hippony i zobaczył, jak on sam katechizuje. Roman Murawski stwierdza, że trudno jednoznacznie wskazać, czy Deogratias skorzystał z zaproszenia Augustyna, „ale uderzające w tej wypowiedzi jest to, że już wówczas Augustyn dostrzegł potrzebę poglądowego przygotowania pedagogów w oparciu o prowadzenie zajęć przez doświadczonych nauczycieli”⁵². Można powiedzieć, że w ten sposób Augustyn staje się nie tylko prekursorem hospitacji czy obserwacji – mówiąc językiem współczesnego nadzoru pedagogicznego, ale także propagatorem idei uczenia się przez doświadczenie, które zachodzi wówczas, gdy spełniony jest warunek docenienia „subiektywnie ważnych dla ucznia obszarów problemowych, które będą opracowywane w ciągłym procesie doświadczenia”⁵³.

Inny aspekt istotny dla współczesnego pedagoga, a świadczący o tym, że Augustyn to przykład nowoczesnego pedagoga, dotyczy tworzenia właściwego klimatu, w którym prowadzone są procesy edukacyjne. Olaf Axel-Burow jest przekonany, że uzyskiwanie nowej jakości życia i wiedzy zachodzi wówczas, gdy odbywa się ono w atmosferze pełnego zaufania, akceptacji, otwartości na impulsy przekazywane przez innych oraz doświadczenia wspólnoty, do której każdy z jej członków chce wnieść własny wkład⁵⁴. Augustyn domaga się od pedagoga sympatii i ciepłej przyjaźni dla wychowanków. Uważa, że w tej życzliwości streszcza się cała misja pedagoga. Dowodzi, że dla skuteczności procesów wychowawczych ważne jest tworzenie radosnego klimatu. Wymaga wręcz od wychowawcy, aby promieniował radością, co niewątpliwie wymaga trudu. Wyjaśnia, że jeżeli wychowawca sam czuje się zniechęcony czy znużony, to trudno od wychowanka żądać, by stawanie się coraz lepszym sprawiało mu radość. Augustyn jako wytrawny pedagog analizuje różne przyczyny i źródła zniechęcenia, które współcześnie określane jest „syndromem wypalenia zawodowego”.

Augustyn uznaje, że trudności związane z pełnieniem roli wychowawcy mogą wynikać z poczucia, że „słuchacz nie pojmuje” albo wychowawca „boi się przemawiać”, lub jest znużony powtarzaniem tych samych prawd, a przy tym ma wrażenie, że wychowankowie nie reagują. Inny ro-

⁵² Murawski, *Historia*, 374–375.

⁵³ Knud Illeris, *Trzy wymiary uczenia się* (Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji, 2006), 167.

⁵⁴ Olaf-Alex Burow, „Synergia jako naczelną zasadą pedagogiki humanistycznej”, w: *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. Bogusław Śliwerski (Kraków: Impuls, 1992), 91–105.

dział zniechęcenia może być spowodowany tym, że pedagog jest zmuszony oderwać się dla działań wychowawczych od innych zajęć. Uświadamia, że niekiedy ogarnia wychowawców smutek, ponieważ są zmuszeni rozkazem przełożonego lub naleganiem innych oderwać się od jakiegoś zajęcia sprawiającego przyjemność albo uważanego za bardziej potrzebne. Jeszcze inny powód zniechęcenia to wewnętrzne wzburzenie wywołane różnymi przyczynami, jak choćby niewłaściwe zachowanie słuchaczy, jakiś gorszący wypadek, a także własny grzech wychowawcy⁵⁵.

Augustyn kończy swoje rozważania zachętą, by wszelkie trudności wychowawcze rozwiązywać, korzystając z bezpiecznego klucza, jakim jest miłość. Wyjaśnia, że miłość stanowi podstawę, na której każdy pedagog powinien opierać swoje działanie. Przypomina, że wszystkim wychowankom należy okazywać miłość i nią przepajać swoje działanie. Przy tym uwrażliwia, że miłość to klucz do umysłów i serc wychowanków, a nie uniwersalny wytrych:

A chociaż ta sama wszystkim należy się miłość, nie to samo dla wszystkich stosuje się lekarstwo. Sama mianowicie miłość – jednym daje życie, z drugimi postępuje jako ze słabymi, jednych stara się budować, innych lęka się obrazić, do jednych się nachyla, do drugich się podnosi, dla jednych łagodna, dla drugich surowa, dla nikogo nie nieprzyjazna, dla wszystkich matka⁵⁶.

The Timelessness of Augustine's Didactic Thought (Summary)

The catechetical work *De catechizandis rudibus*, that is, *The initial teaching of religion*, due to the way Saint Augustine treats its addressee and the addressees of his preaching, can be considered valid for successive generations of educators – not just catechists or teachers. The whole process of catechetical instruction which is the subject of Augustine's insightful study is essential for understanding education in a broader sense – as humanistic education, which should not be reduced to the technological aspect, but should be considered in terms of the overall impact of the mutual relationship between the teacher and the student.

Augustine's reflections pertain to the foundations of educational processes that are implied by the concept of man as a bodily and spiritual being, to his world of values, and to the connection between catechetical teaching and everyday human

⁵⁵ Murawski, *Historia*, 387–395.

⁵⁶ Augustyn, „Początkowe”, 30.

life. By appreciating the existential dimension of catechesis Augustine contributes to the reflection on the possibility of natural and religious cognition in search of the meaning and purpose of life. In this way he shows the specificity of Christian humanism and the opportunities it offers in solving educational problems. The methodology proposed by St. Augustine sensitizes us to the educational aspect of didactics. It shows that the separation of didactic and educational influences is contrary to the idea of integral human development, which is inherent to the personalist pedagogy. It entails the conviction that every teacher, regardless of his field of specialization, is an educator.

Keywords: man-person; natural and religious knowledge; spirituality; experience; teacher-educator.

Ponadczasowość myśli dydaktycznej świętego Augustyna (Streszczenie)

Dzieło katechetyczne *De catechizandis rudibus*, czyli o *Początkowym nauczaniu religii*, ze względu na sposób, w jaki św. Augustyn traktuje jego adresata i adresatów jego przepowiadania, można uznać za aktualne dla kolejnych pokoleń pedagogów – nie tylko katechetów czy nauczycieli. Poddany przez Augustyna wnikliwej analizie cały proces nauczania katechetycznego jest istotny dla rozumienia edukacji w szerszym znaczeniu – jako edukacji humanistycznej, której nie należy redukować do aspektu technologicznego, lecz rozpatrywać w kategoriach całokształtu oddziaływań zachodzących w toku wzajemnych relacji pomiędzy nauczycielem i uczniem.

Rozważania Augustyna odnoszą się do podstaw prowadzonych procesów wychowawczych, które wynikają z przyjętej cielesno-duchowej koncepcji człowieka i jego świata wartości oraz powiązania nauczania katechetycznego z codziennym życiem człowieka. Augustyn, doceniając egzystencjalny wymiar nauczania katechetycznego, wpisuje się w refleksję nad możliwościami poznania naturalnego i religijnego w poszukiwaniu odpowiedzi na pytania o sens i cel życia. Na tej drodze pokazuje specyfikę chrześcijańskiego humanizmu i możliwości, jakie daje on w rozwiązywaniu problemów wychowawczych. Metodyka, którą proponuje św. Augustyn, uwrażliwia na wychowawczy aspekt dydaktyki. Pokazuje, że separacja oddziaływań dydaktycznych i wychowawczych jest sprzeczna z ideą integralnego rozwoju człowieka, która jest wpisana w pedagogikę personalistyczną. Wynika z tego przeświadczenie, że każdy nauczyciel, niezależnie, jakie treści są przedmiotem jego zainteresowań, jest wychowawcą.

Słowa kluczowe: człowiek-osoba; poznanie naturalne i religijne; duchowość; doświadczenie; nauczyciel-wychowawca.

Bibliografia

- Augustyn. *Pisma katechetyczne*. Warszawa: Wyd. PAX, 1952.
- Bazylak, Józef. *Postawy religijne młodzieży i ich związki z wybranymi elementami osobowości*. Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej, 1984.
- Benedykt XVI. *Trwajcie mocni w wierze. Pielgrzymka do Polski*. Warszawa: Katolicka Agencja Informacyjna, 2006.
- Budzik, Władysław. „Wstęp”. W: Augustyn, *Pisma katechetyczne*, V–XVII. Warszawa: Wyd. PAX, 1952.
- Burow, Olaf-Alex. „Synergia jako naczelna zasada pedagogiki humanistycznej”. W: *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, red. Bogusław Śliwowski, 91–105. Kraków: Impuls, 1992.
- Charytański, Jan. „Katecheza a doświadczenie religijne”. W: *W kręgu zadań i treści katechezy*, red. Jan Charytański, 231–249. Kraków: Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, 1992.
- Chlewiński, Zdzisław. „Rola religii w funkcjonowaniu osobowości”. W: *Psychologia religii*, red. Zdzisław Chlewiński, 61–76. Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski, 1982.
- Chmielewski, Mirosław. „Duchowość”. W: *Leksykon duchowości katolickiej*, red. Mirosław Chmielewski, 226–232. Lublin–Kraków: Wydawnictwo „M”, 2002.
- Dyczewski, Leon. „Miejsce i funkcja wartości w kulturze”. *Keryks* 7 (2008): 57–88.
- Fleming, David L. *Czym jest duchowość ignacjańska?* Kraków: Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, 2013.
- Gąłdowa, Anna, Aleksandr Nelicki. „O możliwościach i warunkach bycia twórczym z perspektywy aksjologicznej teorii wartości”. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Psychologiczne* 8 (1993): 9–29.
- Illeris, Knud. *Trzy wymiary uczenia się*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji, 2006.
- Jan Paweł II. Encyklika *Fides et ratio* o relacjach między wiarą a rozumem. Poznań: Pallottinum, 1998.
- Kiereś, Barbara. „Podstawy antropologiczne pedagogiki personalistycznej”. W: *Antropologiczna pedagogika ogólna*, red. Marian Nowak, Piotr Magier, Iwona Szewczak, 95–102. Lublin: Wyd. Gaudium, 2010.
- Krysztofik, Janusz, Anna Walulik. „Edukacja religijna i jej miejsce w ponowoczesności”. *Studia Katechetyczne* 12 (2016): 35–50.

- Kunowski, Stefan. *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Łódź: Wyd. Salezjańskie, 1981.
- Ladaria, Luis F. *Wprowadzenie do antropologii teologicznej*. Kraków: Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, 2002.
- Łobocki, Mieczysław. *Wychowanie moralne w zarysie*. Kraków: Impuls, 2002.
- Malewski, Mieczysław. *Andragogika w perspektywie metodologicznej*. Wrocław: Uniwersytet Wrocławski, 1998.
- Marek, Zbigniew. *Religia pomoc czy zagrożenie dla edukacji?* Kraków: Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, 2014.
- Marek, Zbigniew. *Podstawy wychowania moralnego*. Kraków: WSF-P „Ignatianum”, WAM, 2005.
- Marszałek, Lidia. *Duchowość dziecka. Znaczenia * Perspektywy * Konteksty w pedagogice przedszkolnej*. Warszawa: Szkoła Wyższa im. Bogdana Jańskiego, 2013.
- Mądrzycki, Tadeusz. *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1977.
- Meurer, Thomas. „Duchowość jako zamiennik religii? Wyprawy w mgliste pogranicze religii i duchowości”. *Keryks* 10 (2011): 147–159.
- Milerski, Bogusław. *Religia a szkoła*. Warszawa: Chrześcijańska Akademia Teologiczna, 1998.
- Murawski, Roman. „Metodyka katechizacji według św. Augustyna”. W: *W służbie człowiekowi. Studium duszpastersko-katechetyczne*, red. Zbigniew Marek, 158–172. Kraków: Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, 1991.
- Murawski, Roman. *Historia katechezy. Katecheza w pierwszych wiekach*. Warszawa: Wyd. Salezjańskie, 2011.
- Nikitorowicz, Jerzy. „Tradycja”. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, red. Tadeusz Pilch, 773–778. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2007.
- Nowak, Marian. „Osoba i wartość w pedagogice ogólnej”. W: *Antropologiczna pedagogika ogólna*, red. Marian Nowak, Piotr Magier, Iwona Szewczyk, 41–56. Lublin: Wyd. Gaudium, 2010.
- Prężyna, Władysław. *Funkcja postawy religijnej w osobowości człowieka*. Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski, 1981.
- Prężyna, Władysław. *Intensywność postawy religijnej a osobowość*. Lublin: Katolicki Uniwersytet Lubelski, 1973.
- Schulz, Roman. *Wykłady z pedagogiki ogólnej*, t. II: *O integralną wizję człowieka i jego rozwoju*. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika, 2007.
- Sidor, Iwona. *Duchowość w systemie wychowawczym świętej Urszuli Ledóchowskiej. Praca magisterska napisana pod kierunkiem Z. Marka*. Kraków: Wydział Pedagogiczny Akademii Ignatianum, 2015.

-
- Skorowski, Henryk. „Sumienie”. W: *Słownik społeczny*, red. Bogdan Szlachta, 1383–1388. Kraków: Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, 2004.
- Szacki, Jerzy. „Tradycja”. W: *Słownik społeczny*, red. Bogdan Szlachta, 1491–1495. Kraków: Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, 2004.
- Ślipko, Tadeusz. *Zarys etyki ogólnej*. Kraków: Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, 2002.
- Tillich, Paul. *Dynamika wiary*. Poznań: Wyd. „W drodze”, 1987.
- Waldenfels, Hans. *O Bogu, Jezusie Chrystusie i Kościele dzisiaj*. Katowice: Wyd. Księgarnia św. Jacka, 1993.
- Wielka encyklopedia PWN*, t. 30, red. Jan Wojnowski. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 2005.

