

2025/2

VOL. 28

STUDIA PAEDAGOGICA
I G N A T I A N A

Spi

Wydawca

Instytut Nauk o Wychowaniu
Wydział Pedagogiczny
Uniwersytet Ignatianum
w Krakowie
ul. Kopernika 26 31-501
Kraków

e-ISSN 2450-5366

Deklaracja:
od roku 2022 czasopismo
ukazuje się jedynie w wersji
elektronicznej

Informacje dla autorów
<https://apcz.umk.pl/SPI/about>

Projekt okładki
Lesław Sławiński – PHOTO
DESIGN

Opracowanie graficzne
Marta Majewska

Skład
Piotr Druciarek

System antyplagiatowy:
weryfikacja artykułów
w systemie iThenticate.com

Zespół redakcyjny

Redaktor naczelny: Dr hab. Andrzej Paweł Bieś SJ, prof. UIK (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie); Zastępca redaktora naczelnego: Dr hab. Beata Topij-Stempińska, prof. UIK (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie); Sekretarz: Dr Marzena Chrost (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie)

Rada Naukowa

Prof. Rafael Jiménez Cataño (Pontificia Università della Santa Croce, Roma, Italia), Prof. Leonardo Franchi (University of Glasgow, Great Britain), Prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak (Uniwersytet Gdański), Dr hab. Iwona Jazukiewicz, prof. US (Uniwersytet Szczeciński), Prof. Marcin Kazmierczak (Universidad Abat Oliba CEU, Barcelona, España), Prof. dr hab. Jerzy Kochanowicz (Akademia WSB, Dąbrowa Górnicza), Prof. dr hab. Piotr Kostyło (WSB Merito, Toruń), Prof. Isabel Muñoz-San Roque (Universidad Pontificia Comillas, Madrid, España), Dr Haerin Park (University of Saint Joseph, CT, USA), Prof. Carmen Ruiz-Viñals (Universidad Abat Oliba CEU, Barcelona, España), Prof. dr Andrea Samson (UniDistance Suisse, Brig, Schweiz), Prof. dr Petruschka Schaafsma (Protestantse Theologische Universiteit, Utrecht, Nederland), Doc. dr Martin Strouhal (Univerzita Karlova, Praha, Česká republika), Prof. dr hab. Władysław Szulakiewicz (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu; Uniwersytet Ignatianum w Krakowie), Dr hab. inż. Łukasz Tomczyk, prof. UJ (Uniwersytet Jagielloński)

Redaktorzy tematyczni

Dr Cintia Carreira Zafra (Universidad Abat Oliba CEU, Barcelona, España), Dr Joan D.A. Juanola Cadena (Universidad Abat Oliba CEU, Barcelona, España), Dr hab. Anna Królikowska, prof. UIK (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie), Dr hab. Justyna Kuształ, prof. UJ (Uniwersytet Jagielloński), Prof. dr Jorge Martínez Lucena (Universidad Abat Oliba CEU, Barcelona, España), Dr Estera Twardowska-Staszek (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie)

Redaktor tematyczny bieżącego numeru

Prof. dr hab. Władysław Szulakiewicz

Sekretarz bieżącego numeru

Dr Renata Spyryka-Chlipała

Redaktor statystyczny

Jolanta Staniek

Redaktorzy językowi

Jacek Pawłowicz, Dr Roman Małecki (język polski)
Dr Ludmiła Hilton (język angielski)

**Religia i wychowanie. Koncepcje
pedagogiczne XX i XXI wieku**

Religion and Education: Pedagogical
Concepts of the 20th and 21st Centuries

Spis treści

Władysław Szulakiewicz Andrzej Paweł Bieś SJ Wprowadzenie	9
Władysław Szulakiewicz Andrzej Paweł Bieś SJ Introduction	13
ARTYKUŁY I ROZPRAWY	
Ks. Stanisław Dziekoński Wychowanie w świetle dokumentów Soboru Watykańskiego II	19
Edyta Wolter Teologiczne podstawy procesu wychowania do postawy odpowiedzialności za środowisko przyrody, dzieło stworzone przez Boga, w myśli społecznej papieża Kościoła katolickiego	33
Krzysztof Biel SJ Religia i religijność w procesie resocjalizacji w polskiej myśli resocjalizacyjnej XXI wieku. Przegląd zakresu literatury	49
Ewa Dybowska Elementy duchowości ignacjańskiej w dokumentach pedagogiki ignacjańskiej drugiej połowy XX wieku	79
Joanna Król Pierwiastek religijny w koncepcji wychowawczej Władysława Mariana Borowskiego (1875–1939)	95
Wiesław Partyka Znaczenie religii w wychowaniu młodzieży w dwudziestoleciu międzywojennym	113
Mikołaj Brenk Wychowanie religijne studentów Wyższego Katolickiego Studium Społecznego w Poznaniu (1928–1939)	131

- Ks. Marek Kluz
Ks. prof. Józef Stala (1966–2025) – droga naukowa i działalność
147 organizacyjna w służbie katechezy i edukacji rodzinnej
- Ks. Adam Machowski
Ku człowiekowi i Bogu. Pedagogika religii Księdza Profesora Jerzego
161 Bagrowicza
- Jarosław Charchuła SJ
Rozwój indywidualny w koncepcji pedagogiki religii
175 ks. prof. Władysława Kubika SJ

MISCELLANEA

- Andrzej Grudziński
Ewa Miśkowiec
Renata Spyрка-Chlipała
Paweł Kaźmierczak (1970–2024) – badacz i nauczyciel akademicki
195 (W pierwszą rocznicę śmierci)
- Władysława Szulakiewicz
213 Józef Jan Miąso – nestor polskiej historii oświaty i wychowania

SPRAWOZDANIA

- Andrzej Grudziński
Sprawozdanie z konferencji naukowej „Religijne przesłanki
rozwoju pedagogiki. Koncepcje pedagogiczne XIX i XX wieku”,
237 Kraków, 22 listopada 2024 r.

RECENZJE

- Monika Maria Kowalczyk
Aktualność starożytnego postulatu „poznaj samego siebie”
w antropologii aksjologicznej Jana Galarowicza
Jan Galarowicz, *Antropodramatyka. Życ wartościami i czynić dobro*,
245 Petrus, Kraków 2024, ss. 316
- Ks. Bogdan Stańkowski
Nauczanie religii w kontekście wielokulturowym we Włoszech –
trudności i wyzwania
Andrea Porcarelli, *Religione a scuola fra ponti e muri. Insegnare
religione in un orizzonte multiculturale [Religia w szkole pomiędzy
pomostami a przeszkodami. Nauczanie religii w kontekście
257 wielokulturowym]*, FrancoAngeli, Milano 2022, ss. 179
- Władysława Szulakiewicz
Historia uniwersytetu zapisana w katalogu rozpraw doktorskich
*Katalog rozpraw doktorskich Uniwersytetu Mikołaja Kopernika za lata
1946–2015*, t. 1–2, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja
263 Kopernika w Toruniu, Toruń 2024, ss. 1096

Contents

Władysława Szulakiewicz Andrzej Paweł Bieś SJ Introduction	13
ARTICLES AND DISSERTATIONS	
Ks. Stanisław Dziekoński Education in Light of the Documents of the Second Vatican Council	19
Edyta Wolter The Theological Foundations of the Educational Process for an Attitude of Responsibility for the Natural Environment, a Work Created by God, in the Social Thought of the Popes of the Catholic Church	33
Krzysztof Biel SJ Religion and Religiosity in the Process of Resocialization in Polish Resocialization Thought of the 21st Century: A Review of the Scope of the Literature	49
Ewa Dybowska Elements of Ignatian Spirituality in the Documents of Ignatian Pedagogy from the Second Half of the 20th Century	79
Joanna Król The Religious Element in the Educational Concept of Władysław Marian Borowski (1875–1939)	95
Wiesław Partyka The Importance of Religion in the Education of Youths in the Interwar Period	113
Mikołaj Brenk The Religious Education of Students at the Higher Catholic School of Social Studies in Poznań (1928–1939)	131

- Ks. Marek Kluz
Fr. Prof. Józef Stala (1966–2025): Scientific and Organizational Path
147 in the Service of Catechesis and Family Education
- Ks. Adam Machowski
Toward Man and God: Professor Jerzy Bagrowicz's Pedagogy
161 of Religion
- Jarosław Charchuła SJ
Individual Development in the Religious Pedagogy
175 of Fr. Prof. Władysław Kubik SJ

MISCELLANEA

- Andrzej Grudziński
Ewa Miśkowiec
Renata Spyłka-Chlipała
Paweł Kaźmierczak (1970–2024): Researcher and Academic Teacher
195 (On the First Anniversary of His Death)
- Władysława Szulakiewicz
Józef Jan Miąso: The Doyen of Polish History of Education
213 and Upbringing

REPORTS

- Andrzej Grudziński
Report on the Scientific Conference "Religious Prerequisites
237 for the Development of Pedagogy: Pedagogical Concepts
of the XIX and XX Centuries", Cracow, November 22, 2024

REVIEWS

- Monika Maria Kowalczyk
The Actuality of the Ancient Postulate of "Know Thyself"
in Jan Galarowicz's Axiological Anthropology
Jan Galarowicz, *Antropodramatyka. Życie wartościami i czynić dobro*,
245 Petrus, Kraków 2024, pp. 316
- Ks. Bogdan Stańkowski
Religious Education in a Multicultural Context in Italy – Difficulties and
Challenges
Andrea Porcarelli, *Religione a scuola fra ponti e muri. Insegnare
257 religione in un orizzonte multiculturale*, FrancoAngeli, Milano 2022,
pp. 179
- Władysława Szulakiewicz
The History of the University Recorded in the Catalog of Doctoral
Dissertations
Katalog rozpraw doktorskich Uniwersytetu Mikołaja Kopernika za lata
1946–2015, t. 1–2, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja
263 Kopernika w Toruniu, Toruń 2024, pp. 1096

Władysław Szulakiewicz

ORCID: 0000-0001-8614-2955

Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

Andrzej Paweł Bieś SJ

ORCID: 0000-0002-2857-8125

Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

Wprowadzenie

Tematem wiodącym bieżącego numeru czasopisma „Studia Paedagogica Ignatiana” jest religia i wychowanie. Analiza polskich koncepcji pedagogicznych pozwala na stwierdzenie, że religia ma swoje ugruntowane miejsce w naszej myśli pedagogicznej (Szulakiewicz 2018: 31–43; Szulakiewicz, Bieś 2024: 21–35). Podobny punkt widzenia jak pedagodzy prezentują przedstawiciele filozofii i teologii, którzy podkreślają znaczenie religii w wychowaniu, życiu i rozwoju człowieka. Dla przykładu, teolog i pedagog ks. Karol Mazurkiewicz, mówiąc o kulturze religijnej w kontekście wychowania, przekonywał, że „prawdy i ideały religijne bowiem nie mogą nikomu być obojętne, jako że dotyczą najważniejszych celów człowieka, których wartość jest absolutna, posiadająca znaczenie stałe i bezwarunkowe dla wszystkich. Zmiana upodobań może tu dotyczyć tylko objawów poszczególnych form, lecz nie istoty pobożności” (Mazurkiewicz 1937: 39). Z kolei filozof Witold Rubczyński w jednej ze swoich prac nakreślił warunki przybliżania się do ideału kultury i twierdził, że: „bez idei Boga przyszłość, a nawet wartości kultury, stałyby się czymś bardzo kruchym i problematycznym” (Rubczyński 1931: 99). Podsumowaniem dyskusji o relacji religii do różnych dyscyplin wiedzy mogą być słowa, które wypowiedział polsko-żydowski teolog i filozof Abraham Joshua Heschel: „Religia jest odpowiedzią na ostateczne pytania człowieka” (Heschel 2007: 9).

Pomimo wielu przedstawionych już w literaturze wyjaśnień na temat znaczenia religii w życiu człowieka pytanie o rolę religii w wychowaniu należy do tych kwestii, które wciąż na nowo wymagają sformułowania odpowiedzi. Upływ stuleci, zmieniająca się rzeczywistość społeczna, nowe koncepcje wychowawcze – wszystko to nie sprawiło, że zagadnienie wzajemnych relacji religii i wychowania straciło cokolwiek na swojej aktualności. Wręcz przeciwnie, nadal pozostaje żywym i inspirującym tematem we współczesnych dyskusjach naukowych. Ważnym zagadnieniem jest również analiza związków między szeroko rozumianą religijnością a procesami wychowawczymi jakie kiedyś zachodziły i dalej zachodzą w przestrzeni społeczno-wychowawczej.

Wśród opublikowanych w niniejszym zeszycie artykułów dominują teksty, w których ich autorzy przez pryzmat biografii naukowej i zawodowej wybranych przedstawicieli różnych profesji ukazują znaczenie pierwiastka religijnego dla dokonujących się procesów wychowawczych.

W tekstach przewijają się także wątki teoretycznych i instytucjonalnych założeń wychowania religijnego i projektów edukacji z uwzględnieniem idei religijnych. Ponadto piszący podjęli analizę dokumentów istotnych dla katolickiej myśli społecznej oraz duchowości ignacjańskiej, odnosząc je do problemu religii i religijności. Problematyka religii i wychowania znalazła także wyraz w raportach z badań naukowych. Rozprawy i studia uzupełniają, pozostając w zgodzie z tematem wiodącym, recenzje i sprawozdanie z konferencji.

Intencją redaktorów tego zeszytu naszego czasopisma jest pokazanie, że wiedzę pedagogiczną można łączyć z religią dla dobra szeroko rozumianych procesów wychowawczych. Przedstawione w prezentowanym zeszycie studia i refleksje nie wyczerpują tytułowej problematyki, ale stanowią inspirację do jej pogłębienia i do prowadzenia dalszych badań.

Bibliografia

- Heschel A.J. (2007). *Bóg szukający człowieka. Podstawy filozofii judaizmu*, przeł. A. Gorzkowski, Kraków: Wydawnictwo Esprit.
- Mazurkiewicz K. (1937). *Wychowanie w świetle prawdy chrześcijańskiej*, Potulice: Seminarium Zagraniczne.

- Rubczyński W. (1931). *O warunkach przybliżania się do ideału kultury*, Warszawa: Stowarzyszenie Chrześcijańsko-Narodowe Nauczycielstwa Szkół Powszechnych.
- Szulakiewicz W. (2018). *Religia i wychowanie w polskiej myśli pedagogicznej*, [w:] *Religia a wychowanie do dialogu. Idee edukacyjne, filozoficzno-antropologiczne i teologiczne*, red. M.S. Wierzbicki, Warszawa: Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego, s. 31–43.
- Szulakiewicz W., Bieś A.P. (2024). *Obowiązki wychowawcze rodziców. Idee pedagogii rodziny o. Ireneusza Kmiecika OFM (1878–1958)*, „Horyzonty Wychowania”, t. 23, nr 67, s. 21–35.

ADRESY DO KORESPONDENCJI:

Prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz
 Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
 Instytut Nauk o Wychowaniu
 e-mail: wladyslawa.szulakiewicz@ignatianum.edu.pl

Dr hab. Andrzej Paweł Bieś SJ, prof. UIK
 Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
 Instytut Nauk o Wychowaniu
 E-mail: andrzej.bies@ignatianum.edu.pl

Władysław Szulakiewicz

ORCID: 0000-0001-8614-2955

Ignatianum University in Cracow

Andrzej Paweł Bieś SJ

ORCID: 0000-0002-2857-8125

Ignatianum University in Cracow

Introduction

The central theme of the current issue of *Studia Paedagogica Ignatiana* is religion and upbringing. An analysis of Polish pedagogical concepts provides evidence that religion has an established place in our pedagogical thought (Szulakiewicz 2018: 31–43; Szulakiewicz & Bieś 2024: 21–35). A similar view is shared by representatives of philosophy and theology, who emphasize the importance of religion in education, human life, and personal development.

For example, the theologian and pedagogue Father Karol Mazurkiewicz, speaking about religious culture in the context of upbringing, argued that “religious truths and ideals cannot be indifferent to anyone, as they concern the most important goals of man, whose value is absolute, and which possess a permanent and unconditional meaning for everyone. Changes in preferences may affect only the outward expressions of individual forms, but not the essence of piety” (Mazurkiewicz 1937: 39). Similarly, the philosopher Witold Rubczyński, in one of his works outlining the conditions for approaching the ideal of culture, claimed: “Without the idea of God, the future—and even the values of culture—would become something very fragile and problematic” (Rubczyński 1931: 99). The discussion on the relationship between

religion and various disciplines of knowledge can be summed up by the words of the Polish-Jewish theologian and philosopher Abraham Joshua Heschel: “Religion is the answer to the ultimate questions of man” (Heschel 2007: 9).

Despite the many explanations already offered in the literature on the importance of religion in human life, the question of its role in upbringing is one of those issues that calls for continuous reexamination. The passage of centuries, the changing social realities, and the emergence of new educational concepts have not diminished the relevance of the relationship between religion and upbringing. On the contrary, it remains a vital and inspiring topic in contemporary academic discourse. Another important area of inquiry is the analysis of the connections between broadly understood religiosity and the educational processes that have taken place—and continue to take place in the socio-educational sphere.

The articles published in this issue predominantly discuss the significance of the religious element in education through the lens of the scientific and professional biographies of selected figures from various fields. The issue also includes discussions of theoretical and institutional premises of religious education, as well as educational projects informed by religious ideas. Additionally, the authors analyze documents integral to Catholic social teaching and Ignatian spirituality, relating them to the themes of religion and religiosity. The topic of religion and education is also investigated through reports on scientific research.

In keeping with the central theme, the issue is complemented by reviews and a report from a scholarly conference. The intention of the editors is to show that pedagogical knowledge can be fruitfully combined with religion for the benefit of broadly defined educational processes. The studies and reflections presented in this issue do not exhaust the scope of the topic but are intended as an invitation for a more in-depth analysis and expanded research.

Bibliography

Heschel A.J. (2007). *Bóg szukający człowieka. Podstawy filozofii judaizmu*, trans. A. Gorzkowski, Kraków: Wydawnictwo Esprit.

- Mazurkiewicz K. (1937). *Wychowanie w świetle prawdy chrześcijańskiej*, Potulice: Seminarium Zagraniczne.
- Rubczyński W. (1931). *O warunkach przybliżania się do ideału kultury*, Warszawa: Stowarzyszenie Chrześcijańsko-Narodowe Nauczycielstwa Szkół Powszechnych.
- Szulakiewicz W. (2018). "Religia i wychowanie w polskiej myśli pedagogicznej," [in:] *Religie a wychowanie do dialogu. Idee edukacyjne, filozoficzno-antropologiczne i teologiczne*, ed. M.S. Wierzbicki, Warszawa: Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego, pp. 31–43.
- Szulakiewicz W., Bieś A.P. (2024). "Obowiązki wychowawcze rodziców. Idee pedagogii rodziny o. Ireneusza Kmiecika OFM (1878–1958)", *Horizonty Wychowania*, vol. 23, no. 67, pp. 21–35.

ADDRESSES FOR CORRESPONDENCE:

Władysława Szulakiewicz
 Ignatianum University in Cracow
 Institute of Educational Sciences
 E-mail: wladyslawa.szulakiewicz@ignatianum.edu.pl

Andrzej Paweł Bieś SJ
 Ignatianum University in Cracow
 Institute of Educational Sciences
 E-mail: andrzej.bies@ignatianum.edu.pl

Artykuły i rozprawy

SPI Vol. 28, 2025/2 / e-ISSN 2450-5366

Articles and
dissertations

Ks. Stanisław Dziekoński
ORCID: 0000-0002-5243-2628
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Wychowanie w świetle dokumentów Soboru Watykańskiego II

Education in Light of the Documents
of the Second Vatican Council

ABSTRACT

Over the centuries, the Church has carried out its educational mission in various ways and in cooperation with many different communities. It has devoted much attention to the practice and theory of education, which, on the one hand, it has built on the values of the Gospel and the dogmatic foundations of Christian education, and on the other hand, the changing realities of society and culture. In the educational thought of the Church, one can clearly see an evolution in the very definition of education, its goals and proposed methods and means, and the understanding of the subjects and contexts of education. In this article, an attempt will be made to present education as articulated in the teachings of the Second Vatican Council. The renewed concept of education developed at the Second Vatican Council, based on pedagogical personalism anchored in Christian anthropology, is the starting point for a pedagogical reflection of the Church after the Second Vatican Council.

KEYWORDS

Second Vatican Council,
education, personalistic
pedagogy, integral
human development

SŁOWA KLUCZOWE

Sobór Watykański II,
wychowanie,
pedagogika
personalistyczna,
integralny rozwój
człowieka

SPI Vol. 28, 2025/2
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2025.2.001
Nadesłano: 20.05.2025
Zaakceptowano: 08.06.2025

ABSTRAKT

Na przestrzeni wieków Kościół realizował swoje wychowawcze posłannictwo na różne sposoby i we współpracy z wieloma środowiskami. Wiele uwagi poświęcał praktyce i teorii wychowania, którą z jednej strony budował na wartościach ewangelicznych i podstawach dogmatycznych chrześcijańskiego wychowania, z drugiej zaś uwzględniał zmieniającą się rzeczywistość w obszarze życia społecznego i kultury. W myśli wychowawczej Kościoła dostrzega się wyraźnie ewolucję w samym definiowaniu wychowania, stawianych celach, proponowanych metodach i środkach, w nauce o podmiotach i środowiskach wychowania. W niniejszym artykule zostanie podjęta próba uchwycenia i prezentacji wychowania w nauczaniu Soboru Watykańskiego II. Wypracowana na Soborze Watykańskim II odnowiona koncepcja wychowania, oparta na personalizmie pedagogicznym zakotwiczonym w chrześcijańskiej antropologii, stała się punktem wyjścia w refleksji pedagogicznej Kościoła po Soborze Watykańskim II.

Wprowadzenie

Wychowanie jest jednym z najważniejszych zadań Kościoła. Opinia ta znajduje swoje potwierdzenie między innymi w analizie tekstów biblijnych, jak też nauczaniu papieży i dokumentach Kościoła. Na przestrzeni wieków Kościół realizował swoje wychowawcze posłannictwo na różne sposoby i we współpracy z wieloma środowiskami (Dziekoński 2013: 11). Wiele uwagi poświęcał praktyce i teorii wychowania, którą z jednej strony budował na wartościach ewangelicznych i podstawach dogmatycznych chrześcijańskiego wychowania, z drugiej zaś uwzględniał zmieniającą się rzeczywistość, zwłaszcza w obszarze życia społecznego i kultury. W myśli wychowawczej Kościoła dostrzega się wyraźnie ewolucję w samym definiowaniu wychowania, stawianych celach, proponowanych metodach i środkach, w nauce o podmiotach i środowiskach wychowania (Dziekoński 2004: 190–191). W niniejszej wypowiedzi zostanie podjęta próba uchwycenia i prezentacji wychowania w nauczaniu Soboru Watykańskiego II. Aby oddać ducha i atmosferę tamtego czasu w publikacji, będą wykorzystane również opracowania, które chronologicznie są wpisane w tamtą epokę.

Dlaczego Vaticanum II?

Sobór Watykański II był jednym z najbardziej znaczących wydarzeń w historii Kościoła. Opinia ta znajduje swoje uzasadnienie w świetle wielu faktów. Już sama ranga soboru nadaje jego wypowiedziom wyjątkowy charakter i znaczenie. Sobory powszechne są bowiem najbardziej uroczystą formą sprawowania najwyższej władzy w Kościele przez Kolegium biskupów pod przewodnictwem papieża. W sprawach wiary i moralności nauka soborów jest uważana za nieomylną i ostateczną. Zwołany w 1962 roku przez Jana XIII i zakończony w roku 1965 przez Pawła VI Sobór Watykański II określił stanowiska i zadania Kościoła powszechnego względem współczesności i rozpoczął nowy okres w historii Kościoła, także w nauce o wychowaniu (Lemonnier 1981: 437). Podjęte uchwały i wydane przez Ojców Soboru dokumenty stały się podstawą odnowy soborowej realizowanej przez kolejnych papieży: Pawła VI, Jana Pawła II, Benedykta VI i papieża Franciszka, co najwyraźniej można dostrzec w ich nauczaniu (Chałas i in. 2021: 150).

Korpus doktryny soborowej tworzy 16 dokumentów, będących wynikiem prac soborowych i zasad inspirujących odnowę Kościoła skupionych wokół hasła *aggiornamento* (Lemonnier 1981: 441). Wśród ogłoszonych dokumentów znalazły się cztery konstytucje¹ dziewięć dekretów² i trzy deklaracje³ (Wojtyła 1968: 9–10). Dla całej odnowionej nauki Soboru Watykańskiego II podstawę stanowią Konstytucja dogmatyczna o Kościele i Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym. Pierwszy z wymienionych dokumentów formułuje naukę w płaszczyźnie doktrynalnej i wszystkie inne wypowiedzi, które składają się na całokształt wewnętrznej odnowy Kościoła, układają się wokół niej. Praktycznym rozwinięciem nauki

1 Konstytucja o liturgii świętej, Konstytucja dogmatyczna o Kościele, Konstytucja dogmatyczna o Objawieniu Bożym, Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym.

2 Dekret o środkach społecznego przekazywania myśli, Dekret o ekumenizmie, Dekret o Kościołach Wschodnich katolickich, Dekret o pasterskich zadaniach biskupów w Kościele, Dekret o przystosowanej odnowie życia zakonnego, Dekret o formacji kapłańskiej, Dekret o apostołstwie świeckich, Dekret o działalności misyjnej Kościoła, Dekret o posłudze i życiu kapłanów.

3 Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim, Deklaracja o stosunku Kościoła do religii niechrześcijańskich, Deklaracja o wolności religijnej.

Konstytucji dogmatycznej o Kościele są treści zawarte w Konstytucji duszpasterskiej o Kościele w świecie współczesnym. Dokument ten prezentuje zadania Kościoła w aspekcie *ad extra* – na zewnątrz, które wypływają z pogłębionej samorefleksji Kościoła nad jego istotą i posłannictwem. Warto w tym miejscu podkreślić, że wszystkie dokumenty soborowe zmierzają do przebudowania mentalności i życia chrześcijańskiego, a zatem są przeniknięte potencjałem wychowawczym. Jest on obecny w odnowionej koncepcji teologicznej Objawienia i wiary, ewangelizacji czy eklezjologii, ale też w nowych perspektywach antropologicznych i kulturowych otwartych na relacje z nowoczesną kulturą, z niekatolikami, z religiami niechrześcijańskimi, a nawet z niewierzącymi. W wyjątkowy sposób nauka Soboru, dotycząca problematyki wychowania, akcentuje konieczność dostosowania się do potrzeb współczesności oraz uwzględnienia postępu naukowego (Dziekoński 2004: 105–106).

W kontekście wychowania dokumentem soborowym wymagającym szczególnego zauważenia jest Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim, ponieważ bezpośrednio porusza tematykę wychowania. Choć pełne odczytanie Deklaracji wymaga uwzględnienia całej nauki Vaticanum II, to jednak dokument ten prezentuje odnowioną koncepcję wychowania chrześcijańskiego, stając się inspiracją między innymi dla szerokiej i pogłębionej refleksji nad wychowaniem.

Warto podkreślić, że nauczanie Soboru Watykańskiego II jest kluczowe dla zrozumienia teorii i praktyki wychowania katolickiego oraz – szerzej rzecz ujmując – dla chrześcijańskiego wychowania nie tylko w ostatnich dziesięcioleciach, ale także współcześnie. Analiza dokumentów Vaticanum II pozwala na odtworzenie koncepcji wychowania, w której wyraźnie są obecne elementy religijne. Z wypowiedzi soborowych przebiega nowe spojrzenie na wychowanie, między innymi w zakresie definicji wychowania, określenia celów, zadań, środków i środowisk odpowiedzialnych za wychowanie. Spośród 21 soborów powszechnych Sobór Watykański II był pierwszym, który tak wieloaspektowo podszedł do wychowania, zauważając i doceniając wartości innych tradycji i doświadczeń pedagogicznych. Najważniejszym kryterium oceny jakości tego dorobku i jego przydatności w soborowej refleksji nad wychowaniem jest godność i prawo dziecka do wychowania.

Godność i prawo do wychowania u podstaw wszechstronnego rozwoju dziecka

Godność człowieka jest jedną z podstawowych wartości wpisanych w ludzką naturę. Jej wartość w kontekście wychowania podkreślił między innymi wybitny pedagog włoski Piero Viotto, wyjaśniając, że dzięki godności człowiek jest wartością samą w sobie i nie może być nigdy traktowany jako „środek” (Viotto 1966: 231). Pomimo tego, że o godności słyszymy dzisiaj bardzo często, także w kontekście prawa stanowionego w Polsce, Europie i na świecie, jej rozumienie jest różne zarówno w nauce – w literaturze prawniczej, socjologicznej, psychologicznej i pedagogicznej, jak i w codziennym życiu – mowie potocznej, argumentacji społecznej, ideologicznej i politycznej. W wielu przypadkach pojęcie to jest przywoływane i wykorzystywane w sposób nieuprawniony oraz bez uwzględniania jego antropologicznych źródeł (Chałas 2019: 204).

Niezależnie od przyjętego światopoglądu czy interpretacji godność jawi się jako wartość, która wyróżnia człowieka spośród innych stworzeń, podkreśla jego wielkość i niepowtarzalność. Ojcowie Soboru Watykańskiego II patrzą na godność człowieka przede wszystkim z perspektywy biblijnej. Sięgają do ujęć, których źródła tkwią w najstarszej historii dotyczącej człowieka i świata, spisanej przez autorów natchnionych przez Boga i adresowanej do każdego człowieka. Biblijna perspektywa wiąże godność z najwyższym Boskim autorytetem i ludzką naturą. W przedstawionych w Księdze Rodzaju opisach stworzenia (Rdz 1,26–28; 2,5–7) jedynie w odniesieniu do człowieka zostało zastosowane określenie „obraz Boży” (łac. *imago Dei*). W świetle ujęć biblijnych Bóg stwarzając człowieka daje mu coś z siebie, a więc powołuje do istnienia inaczej niż inne byty. Tylko człowiek jest dla Boga „kimś”. Jest powołany do współpracy z Bogiem, do kierowania swoim losem i do odpowiedzialności za swe czyny, do udziału w Bożych rządach nad światem. Odniesiona do człowieka idea obrazu Boga, która nadaje osobie ludzkiej prawie sakralną godność, powraca w księgach mądrościowych. Księga Mądrości wprost nawiązuje do Księgi Rodzaju, kiedy mówi, że „do nieśmiertelności Bóg stworzył człowieka – uczynił go obrazem swej własnej wieczności” (Mdr 2,23). Jeszcze więcej powiązań odnajdujemy w Księdze Syracha, która wręcz powtarza zasadnicze idee opisane w Genesis,

pierwszej księdze Biblii: Bóg stworzył człowieka na swój obraz, przekazał ludziom moc podobną do swojej, pozwalającą panować na stworzeniach i światem, dał im wolną wolę i rozum, przekazał wiedzę o dobru i złu i umożliwił poznanie wielkości swoich dzieł, prawo do życia dał im w dziedzictwo, objawił im swoje prawa i zawarł z nimi wieczne przymierze (por. Syr 17,1–12). Prawdę o wielkości człowieka jeszcze bardziej pogłębiło objawienie przez Jezusa Chrystusa nadprzyrodzonego dziecięstwa człowieka oraz ojcostwa Bożego. Wyrażenie „obraz Boży” zostało dopełnione w Jezusie Chrystusie określeniem „Syn Boży”, co gruntownie zmieniło stosunek do Boga. Syn Boży stał się jednym z nas, przyjął ludzkie ciało i upodobił się do nas we wszystkim oprócz grzechu. Opis życia Syna Bożego w ludzkim ciele, Jego śmierci i zmartwychwstania, stanowi najwyższe potwierdzenie godności ludzkiego bytu osobowego, ze względu na szczególną więź człowieka z Bogiem (Stępień 2016: 378).

Godność stanowiąca szczególną wartość może być więc rozpatrywana w dwóch perspektywach: nadprzyrodzonej i naturalnej. Łączą się one ze sobą i warunkują, przy czym odpowiednio wyróżnia się godność osobową – daną oraz godność osobowościową – zadaną (Chałas 2019: 204). Stąd też można mówić o godności jako darze i zadaniu. Zrozumienie wielkości swego bytu i istnienia, wartości jednego, jedyne i niepowtarzalnego życia, domaga się zerwania z egoizmem i zgłębienia pełnej prawdy o człowieku, włącznie z próbą zmierzenia się z poza doczesnością (Dziekoński 2021: 514).

Niepowtarzalny i nienaruszalny charakter godności czyni z niej podstawowy punkt odniesienia w relacjach międzyludzkich, także w pracy pedagogicznej. Wzmacniane empatią otwarcie na ucznia pozwala łatwiej dostrzec w nim człowieka, który jest wartością samą w sobie, ale też domaga się zrozumienia i pomocy w integralnym i pełnym rozwoju. Godność ucznia staje się najwyższym dobrem i racją dla respektowania przysługujących mu praw i poszanowania wartości (Dziekoński 2021: 513). Wyznacza hierarchię praw, ze wskazaniem, które z nich mają charakter niezbywalny (Starnawski 2011: 16–17). Wśród nich, zgodnie ze stanowiskiem wyrażonym w Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim, znajduje się naturalne prawo do wychowania. W historii myśli pedagogicznej Kościoła było to pierwsze stwierdzenie tzw. biernego prawa do wychowania,

jakie posiada każdy człowiek, niezależnie od wieku i pochodzenia⁴. Niezbywalność i nienaruszalność tego prawa opiera na prawdzie, że każdy byt ludzki jest osobą, to znaczy naturą wyposażoną w rozum i wolną wolę. Osoba ta jest podmiotem praw, jakie wypływają bezpośrednio z samej jej natury. Prawa te, do których zaliczyć należy między innymi: prawo do godnego życia, prawo do oddawania czci Bogu, prawo do wolnego wyboru państwa, prawo do założenia rodziny, prawo do wolnego wyboru stanu, są uniwersalne, nienaruszalne i niezbywalne. Wśród tych praw jest naturalne prawo do wychowania (Sinistrero 1970: 173–174). Przysługujące człowiekowi z samej natury prawo do wychowania zostało natomiast określone zgodnie z Deklaracją Praw Dziecka Organizacji Narodów Zjednoczonych z 1959 roku (Kunowski 1968: 415). Stanowisko to dobrze koresponduje także z innymi aktami prawnymi o charakterze międzynarodowym. Do nich należą Genewska Deklaracja Praw Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ligii Narodów (1924), domagająca się praw dla dzieci i pracy na rzecz powszechnego ich uznania, Konwencja o Prawach Dziecka uchwalona w ramach Organizacji Narodów Zjednoczonych (1989), Europejska Konwencja o wykonywaniu praw dzieci, zainicjowana przez Radę Europy, która nabrała mocy w roku 2000. W tym kontekście lepiej widać, jak Sobór Watykański II wpisał się w obronę i promocję praw przysługujących dziecku, w tym prawa do wychowania. W odróżnieniu od wielu przedsoborowych wypowiedzi papieży Ojcowie Vaticanum II refleksję o wychowaniu koncentrują najpierw na samej egzystencji człowieka, a dane naturalne stanowią podstawę między innymi do kreślenia ideału i celów wychowania (Dziekoński 2004: 99).

Elementy charakterystyczne dla soborowej koncepcji wychowania

Refleksja Soboru Watykańskiego II jest bogatym źródłem informacji pozwalających zrozumieć istotę wychowania, określić jego cele,

4 Do tej pory Kościół akcentował jedynie czynne prawa do wychowywania innych, jakie posiadają rodzice, państwo i Kościół. W sposób wyjątkowy widać to w najbardziej reprezentatywnym przedsoborowym dokumencie Kościoła o wychowaniu – w encyklice Piusa XI *Divini illius magistri*.

metody i środki, jak też poznać rolę, jaką w wychowaniu pełni wychowawca i wychowanek. Wiele uwagi w nauczaniu soborowym poświęcono środowiskom wychowania, ich kompetencjom i współpracy. Są to istotne elementy, które składają się na soborową wizję czy nawet koncepcję wychowania. Próba określenia wychowania prowadzi do treści prezentowanych w Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim. W świetle tego dokumentu wychowanie jest przede wszystkim pomocą niesioną dzieciom i młodzieży w harmonijnym i pełnym rozwoju osoby ludzkiej z wykorzystaniem osiągnięć nauk psychologicznych, pedagogicznych i dydaktycznych. W tak postrzeganym wychowaniu zostaje dowartościowany wychowanek jako podmiot. Podkreśla się znaczenie jego:

- aktywności w wychowaniu;
- odpowiedzialności za kształtowanie własnego życia;
- czynnego włączania się różne zespoły ludzkiej społeczności;
- zaangażowania w ocenę wartości moralnych wedle prawidłowo ukształtowanego sumienia i ich przyjęcia przez osobisty wybór;
- gorliwości w coraz doskonalszym poznawaniu Boga.

Wychowanie nastawione na pełny rozwój osoby ludzkiej należy się każdemu człowiekowi, a w przypadku chrześcijan ma dodatkowo wprowadzać ich stopniowo w tajemnicę zbawienia, aby stawali się coraz bardziej świadomi otrzymanego daru wiary. W specyfikę wychowania chrześcijańskiego wpisują się również środki wspomagające ochrzczonego w osiąganiu pełnej dojrzałości wiary, do których należy modlitwa, zwłaszcza liturgiczna, oraz sakramenty będące źródłem łaski nadprzyrodzonej. Wymiar społeczny wychowania chrześcijańskiego jest natomiast ukierunkowany na budzenie odpowiedzialności za rozwój Kościoła i chrześcijańską przemianę świata (Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim, nr 1–2).

Wobec powyższych ustaleń łatwo zauważyć, że Ojcowie Soboru Watykańskiego II patrzą na wychowanie z dwóch perspektyw: naturalnej i chrześcijańskiej. Wychowanie chrześcijańskie, które można określić nadnaturalnym, stanowi uzupełnienie i udoskonalenie naturalnego rozwoju osoby ludzkiej. W ten sposób nauczanie Soboru Watykańskiego II wiąże wychowanie religijne właściwe ochrzczone z wychowaniem w ogólności. W tych dwóch perspektywach elementem wspólnym jest stopniowe wprowadzanie wychowanka

do samowychowania. Chodzi przede wszystkim o udzielanie wychowankowi pomocy zmierzającej do wyzwolenia w nim naturalnych potencji rozwojowych i zaszczepienia wartości humanistyczno-religijnych przy równoczesnym kształtowaniu sumienia. Pierwszym „realizatorem” wychowania jest sam wychowanek. W prezentowanym stanowisku został zatem zarzucony tak charakterystyczny jeszcze dla przedsoborowego wychowania i odnajdywany w tradycyjnym modelu wychowania heteronomizm, podkreślający w wychowaniu przede wszystkim wpływ wychowawcy. Soborowe określenie wychowania nie jest też oparte na teorii autonomizmu, który lansował całkowicie spontaniczny rozwój psychofizyczny wychowanka i znalazł swoich zwolenników wśród tzw. nurtu „nowego wychowania”. W nauczaniu Soboru Watykańskiego II wyraźnie jest zauważalna rezygnacja z jednostronnego i wycinkowego spojrzenia na wychowanie na rzecz uniwersalizmu, który nie sprowadza wychowania do jednego tylko z wymienionych czynników, ale patrzy na nie jako na całość składającą się z wielości. W takim ujęciu uwidacznia się jednocześnie indywidualizm i uspołecznienie. Indywidualizm dąży do obudzenia w wychowanku jego aktywności, świadomości i wolności. Uspołecznienie zaś polega na oddziaływaniu na wychowanka w kierunku dobra wspólnego, współżycia z innymi i pokoju. W pewnym sensie następuje synteza pedagogiki subiektywnej, promującej indywidualizm w wychowaniu, z pedagogiką obiektywną, wskazującą na istnienie obiektywnych wartości zawartych w dobrach kultury bądź też w normach społecznych. Połączenie zaś elementów indywidualizmu z uspołecznieniem lub subiektywizmu pedagogicznego z obiektywizmem ma miejsce w personalizmie pedagogicznym (Dziekoński 2004: 48–52).

Źródła soborowej nauki o wychowaniu

W soborowej koncepcji wychowania na pierwsze miejsce wysuwa się norma personalistyczna, która nadaje wychowaniu charakteru prawdziwie ludzkiego, dowartościowując antropologiczny wymiar wychowania. Zauważony został wysiłek samodoskonalenia się wychowanka poprzez przyjmowanie prawdy, wartości i obiektywnych praw, które mogą się stać prawami subiektywnymi, jeśli będą przyjmowane w sposób czynny i świadomy (Viotto 1966: 229–230).

Vaticanum II mówiąc o wychowaniu pozytywnie odnosi się do całości kształtu osiągnięć pedagogicznych, które zyskały aprobatę w dorobku ogólnoludzkim. Podczas gdy jeszcze w przedsoborowym nauczaniu wychowanie było ujmowane w relacji wychowawca – wychowanek, w koncepcji prezentowanej w Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim, uzupełnionej treściami pozostałych dokumentów soborowych, wychowanie przebiega po linii wychowanek – środowisko – wychowawca (Majewski 1980: 40).

Refleksja o wychowaniu wpisuje się zatem w ducha Soboru Watykańskiego II. Ojcowie soborowi posługiwali się personalistycznym językiem przekazu treści. Unikali polemiki z systemami filozoficznymi i politycznymi oddającymi wychowanie w ręce państwa i podporządkowanych mu instytucji. Kościół skupił się na swej istocie, a równocześnie otworzył się na zewnątrz, na dialog ze światem (Dziekoński 2006: 94).

Pełne wydobycie normy personalistycznej i oparcie na niej wychowania można też wiązać z powrotem Soboru Watykańskiego II do źródeł biblijnych i patrystycznych. Biblia odkrywa personalistyczny rys Boga, prezentowany w całej pełni w księgach Nowego Testamentu, które ukazują Jezusa Chrystusa jako Syna Bożego, osobowego Boga, przychodzącego do ludzi, aby objawić życie miłości trzech osób Boskich w Trójcy Świętej. W Ewangeliach uwypuklony został głęboki szacunek Jezusa Chrystusa do człowieka, jego wartości wewnętrznych, pomimo całego napięcia, jakie niesie życie moralne, które domaga się wewnętrznej walki i wysiłku duchowego dla osiągnięcia zbawienia (Kowalczyk 1980: 27–28).

Antropologia biblijna stała się istotnym punktem wyjścia w refleksji nad człowiekiem podejmowanej na przestrzeni wieków przez myślicieli chrześcijańskich, w tym przez św. Augustyna i św. Tomasza (Filipiak, Rumiński 1977: 76). Dla chrześcijańskiej antropologii duże zasługi położył św. Franciszek z Asyżu, który w miejsce spekulacji filozoficznej i jurydycznego formalizmu wskazywał na miłość jako naczelną prawo ludzkiej egzystencji. W ujęciu św. Franciszka człowiek zmierza ku Bogu poprzez miłość do ziemi i ludzkiego życia (Kowalczyk 1980: 30–31).

Prezentowana w ujęciach soborowych pedagogika personalistyczna odwołuje się do dwóch podstawowych kierunków myślowych: neotomizmu oraz spirytualizmu. Pierwszy z nich przekłada na

język pedagogiczny realizm klasyczno-chrześcijański, filozofię bytu Arystotelesa i św. Tomasza. Drugi z wymienionych kierunków prezentuje się w różnych odmianach, przy czym ich cechą wspólną jest inspiracja personalistyczna. Przechodzą one od spirytualizmu chrześcijańskiego, który odnawia tradycję platońsko-augustyńską, ku egzystencjalizmowi humanistycznemu, od spirytualizmu moralistycznego bazującego na filozofii Kanta ku „filozofii wartości”. Na przełomie XIX i XX wieku personalizm pedagogiczny jest rozwijany między innymi przez Sergiusza Hessena oraz wybitnego filozofa i teologa Jacques’a Maritaina, który odegrał wyjątkowo ważną rolę w kształtowaniu soborowej myśli o wychowaniu (Viotto 1966: 234–235).

Wnioski

Sobór Watykański II był nie tylko ważnym wydarzeniem w życiu Kościoła, ale też wniósł nowe spojrzenie na wychowanie, zarówno gdy chodzi o teorię, jak i praktykę. Inspiracje do znaczących zmian w postrzeganiu wychowania przyszły zarówno ze strony pedagogiki i nauk z nią współpracujących, jak też dzięki refleksji nad posłannictwem Kościoła w wymiarach *ad intra* oraz *ad extra*. Uwzględnienie tej perspektywy jest bardzo ważne, by zrozumieć skalę tych zmian i ich źródła. Wypracowana na Soborze Watykańskim II odnowiona koncepcja wychowania, oparta na personalizmie pedagogicznym zakotwiczonym w chrześcijańskiej antropologii, stała się punktem wyjścia w refleksji pedagogicznej Kościoła po Soborze Watykańskim II. Wiele cennych rozwiązań, jakie znalazły się między innymi w późniejszych dokumentach katechetycznych, jest tego jednoznacznym dowodem. Nauczanie Soboru Watykańskiego II jest jednym wielkim zaproszeniem do tego, by budować wychowanie zapewniające wychowankowi wszechstronny rozwój oparty na poszanowaniu godności człowieka.

Bibliografia

Pismo Święte i dokumenty Kościoła

- Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu. Biblia Tysiąclecia*, Pallottinum, Poznań 2003.
- Sobór Watykański II, *Konstytucje, Dekrety, Deklaracje*, wyd. 3, Pallottinum, Poznań 1968.

Literatura przedmiotu i opracowania

- Chalas K. (2019). *Godność człowieka źródłem rozszerzającego się horyzontu aksjologicznego*, [w:] M. Czarnecka, S. Dziekoński, A. Gralczyk, J. Michalski (red.), *Wartość – Człowiek – Wychowanie. Aksjologia w europejskich systemach edukacyjnych*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, s. 203–220.
- Chalas K., Dziekoński S., Starnawski W. (2021). *Dydaktyka akademicka w uniwersytecie katolickim*, t. 2: *Prawda w kształceniu przyszłych nauczycieli*, Kraków: Wydawnictwo „Scriptum”.
- Dziekoński S. (2004). *Rozwój wychowawczej myśli Kościoła na przestrzeni ostatnich wieków*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Dziekoński S. (2013). *Wychowanie we współczesnej szkole katolickiej*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Dziekoński S. (2021). *Godność osoby ludzkiej w teorii i praktyce wychowania w ujęciu Prymasa Stefana Wyszyńskiego*, [w:] R. Czekalski (red.), *Kardynał Stefan Wyszyński. Droga życia i posługi pasterskiej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, s. 511–520.
- Filipiak M., Rumiński S. (1977). *Biblijno-teologiczne ujęcie problematyki antropologicznej*, [w:] A. Hartliński, B. Walczak (red.), *Chrześcijańska wizja człowieka*, Poznań: Księgarnia św. Wojciecha, s. 65–111.
- Kowalczyk S. (1980). *Podstawy światopoglądu chrześcijańskiego*, Warszawa: Ośrodek Dokumentacji i Studiów Społecznych.
- Kunowski S. (1968). *Podstawowe zasady wychowania w Deklaracji*, „Ateneum Kapłańskie”, t. 60, nr 359, s. 414–424.
- Lemonnier M. (1981). *Storia della Chiesa*, Vincenza: Istituto San Gaetano.
- Majewski M. (1980). *Ewolucja odnowy wychowania religijnego*, „Roczniki Teologiczno-Kanoniczne”, t. 27, nr 6, s. 31–41.
- Sinistrero V. (1970). *Il Vaticano II e l'educazione*, Torino-Leuman: Elle Di Ci.
- Starnawski W. (2011). *Bycie osobą. Podstawy moralności i wychowania*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.

- Stępień K. (2016). *Godność osobowa*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Radom: Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne Polwen, s. 377–378.
- Viotto P. (1966). *Pedagogia generale*, wyd. 5, Torino: Marietti.
- Wojtyła K. (1968). *Wstęp ogólny*, [w:] Sobór Watykański II, *Konstytucje, Dekrety, Deklaracje*, wyd. 3, Poznań: Pallottinum, s. 9–23.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Ks. prof. dr hab. Stanisław Dziekoński
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie
Instytut Pedagogiki
E-mail: s.dziekonski@uksw.edu.pl

Edyta Wolter

ORCID: 0000-0001-9895-6462

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Teologiczne podstawy procesu wychowania do postawy odpowiedzialności za środowisko przyrody, dzieło stworzone przez Boga, w myśli społecznej papieży Kościoła katolickiego

The Theological Foundations of the Educational
Process for an Attitude of Responsibility for
the Natural Environment, a Work Created by God, in
the Social Thought of the Popes of the Catholic Church

ABSTRACT

The aim of the article is to trace the development of the personalistic concept of education towards an attitude of responsibility for the natural environment, drawing on the social thought of the popes of the Catholic Church. The article is based on selected official documents and statements of Popes John XXIII, Paul VI, John Paul II, Benedict XVI, and Francis, primarily papal encyclicals addressed to bishops, priests, and deacons, members of religious orders, and all the lay faithful. The article has a chronological structure, organized

KEYWORDS

religious pedagogy,
history of education,
social thought of the
Catholic Church, nature
protection, ecological
attitudes

SŁOWA KLUCZOWE

pedagogika religii,
historia wychowania,
myśl społeczna Kościoła
katolickiego, ochrona
przyrody, postawy
ekologiczne

SPI Vol. 28, 2025/2
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2025.2.002
Nadesłano: 22.02.2025
Zaakceptowano: 19.03.2025

Articles and dissertations

Artykuły i rozprawy

thematically. The research was conducted within the interpretive paradigm of the humanities and social sciences, using qualitative methods such as textual analysis and hermeneutic interpretation.

ABSTRAKT

Celem artykułu jest zaprezentowanie linii rozwojowej kształtowania personalistycznej koncepcji procesu wychowania do postawy odpowiedzialności za środowisko naturalne na przykładzie myśli społecznej papieża Kościoła katolickiego. Artykuł powstał na bazie wybranych oficjalnych dokumentów i wypowiedzi papieża Jana XXIII, Pawła VI, Jana Pawła II, Benedykta XVI, Franciszka, przede wszystkim encyklik papieskich kierowanych do biskupów, prezbiterów i diakonów, do osób konsekrowanych i wszystkich wiernych świeckich. Opracowanie ma strukturę chronologiczną (w ramach problemowego układu treści). Problem badań został osadzony w paradygmacie interpretatywnym nauk humanistycznych/społecznych, zastosowano metody badań jakościowych (jakościowa analiza tekstu, rozumienie hermeneutyczne).

Bądźmy „opiekunami” stworzenia, Bożego planu wypisanego w naturze, opiekunami bliźniego, środowiska. [...] By „strzec” stworzenia, musimy troszczyć się o nas samych! Pamiętajmy, że nienawiść, zazdrość, pycha zanieczyszczają życie!

(Franciszek 2013b)

Człowiek jako osoba, podmiot praw i obowiązków w procesie rozwoju integralnego

Jan XXIII (1881–1963) zwołał II Sobór Watykański, na którym doszło do gruntownych reform, m.in. odejścia od łaciny podczas sprawowania mszy. W piątym roku pontyfikatu, 11 kwietnia 1963 roku, ogłosił encyklikę *Pacem in terris. O pokoju między wszystkimi narodami opartym na prawdzie, sprawiedliwości, miłości i wolności*, w której zaakcentował, że Pan Bóg „stworzył wszechświat z niczego i wyposażył go wedle obfitości swej mądrości i dobroci. [...] Człowieka zaś stworzył Bóg na obraz i podobieństwo swoje,

wyposażonego w rozum i wolną wolę i ustanowił go panem wszechrzeczy” (Jan XXIII 1963: 4). W dokumencie tym nawiązał do tez prośrodowiskowych Piusa XII (1876–1958). Dzięki rozwojowi wiedzy można założyć, że w środowisku (jak to ujął) sił przyrody panuje podziwu godny porządek, a człowiek posiada władzę, dzięki której może poznawać porządek we wszechświecie (por. tamże). Jan XXIII pisząc o kształtowaniu osobowości człowieka i wychowaniu do prawidłowych relacji interpersonalnych w środowisku przyrody w skali globalnej stwierdził, że należy przestrzegać podstawowej zasady personalistycznej koncepcji wiedzy społecznej, w myśl której każdy człowiek jest osobą, podmiotem wielu praw i obowiązków (por. Jan XXIII 1963: 7). Analizie poddał nierozzerwalny związek praw i obowiązków człowieka oraz współzależność praw i obowiązków w społeczności ludzkiej, która – co zaakcentował – jest wartością duchową. Papież stwierdził, że każde prawo człowieka czerpie swą moc z prawa naturalnego (Jan XXIII 1963: 19). Omawiając stosunki między obywatelami a władzami społeczności politycznych, wskazał na znaczenie wdrażania i realizowania zasady dobra wspólnego (por. Jan XXIII 1963: 36). Do zadań władz państwowych zaliczył zapewnienie postępu gospodarczego i społecznego, aby móc rozwijać produkcję i wytwarzanie dóbr, takich jak np. sieci dróg, środki komunikacji, woda zdatna do picia, mieszkania, opieka zdrowotna, infrastruktura handlowa i niezbędne do wypoczynku rozrywki (por. Jan XXIII 1963: 41). Wskazał również, że obowiązkiem władz państwowych jest wydawanie aktów normatywnych chroniących prawa obywateli i stowarzyszeń (Jan XXIII 1963: 45–49).

Jan XXIII postulując zrównoważone relacje między państwami stwierdził, że należy przyczyniać się do rozwoju wspólnego dobra, zapewniać w życiu społecznym równość wszystkich narodów i państw, odrzucać dyskryminację rasową oraz stosowanie siły w rozwiązywaniu konfliktów. Postulował czynną solidarność w poszczególnych dziedzinach życia społecznego, gospodarczego, ochrony zdrowia, eksploatacji bogactw naturalnych w środowisku przyrody, a także opowiadał się za rozbrojeniem, wprowadzeniem zakazu broni atomowej, kreowaniem strategii pokojowego współistnienia (Jan XXIII 1963: 63–71).

Według Jana XXIII społeczność ludzka „nie może być dobrze zorganizowana ani wytwarzać odpowiedniej ilości dóbr, jeśli jest

pozbawiona ludzi sprawujących prawowitą władzę, którzy stoją na straży praw i w miarę potrzeby nie szczędzą swej pracy i starań dla dobra wszystkich” (Jan XXIII 1963: 46). Rozważając relacje społeczne w przestrzeni globalnej, wskazał na zasadę pomocniczości w procesie powoływania, kształtowania władz publicznych w poszczególnych państwach. Przypomniiał, że 26 czerwca 1945 roku powołano Organizację Narodów Zjednoczonych (ONZ) celem ochrony i umacniania pokojowego współistnienia we wszystkich dziedzinach działalności ludzkiej. Natomiast 10 grudnia 1948 roku w Paryżu Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych uchwaliło *Powszechną Deklarację Praw Człowieka* (Jan XXIII 1963: 86–87; *Powszechna Deklaracja...* 1989: 5–16). Analizowaną encyklikę wieńczył wskazania duszpasterskie, wśród których Jan XXIII wymienił potrzebę rozwoju wiedzy naukowej i przygotowania zawodowego, a także podejmowania działań stanowiących syntezę elementów technicznych i wartości duchowych w procesie szybkiego rozwoju technologicznego, w związku z odbudową zniszczeń po II wojnie światowej. Wskazał na konieczność podejmowania dojrzałych działań stopniowych („toczącej się reformy”) w procesie kształtowania pokojowego współistnienia dla dobra wspólnego.

Encyklika *Pacem in terris* została uznana za przełomowy dokument Kościoła katolickiego, na bazie którego rozwijano później myśl w zakresie kreowania rozwoju zrównoważonego, ochrony przyrody. Należy pamiętać, że papież Jan XXIII także w innych swoich dokumentach podjął tematykę kształtowania zrównoważonego rozwoju społeczno-gospodarczego budowanego na fundamencie wartości prawdy, sprawiedliwości, miłości. Egzemplifikacją może być tutaj encyklika *Mater et Magistra* opublikowana 15 maja 1961 roku (Jan XXIII 1981: 16–48).

Do tez papieża Jana XXIII (oraz nauczania zwołanego przez niego II Soboru Watykańskiego) nawiązywali jego następcy, rozwijając katolicką strategię pokojowego współistnienia w warunkach cywilizacji technicznej oraz wzajemnej pomocy w procesie redukcji nierówności, dystrybucji żywności i bogactw naturalnych północnej (zamożnej) i południowej (ubogiej) hemisfery globu ziemskiego. Przykład w tym względzie stanowi nauczanie papieża Pawła VI (1897–1978) z czasów jego pontyfikatu w latach 1963–1978. W ogłoszonej 26 marca 1967 roku encyklice *Populorum progressio* Paweł VI

wyjaśnił, że rozwój „nie ogranicza się jedynie do postępu gospodarczego. Aby był prawdziwy, powinien on być zupełny, to znaczy winien przyczyniać się do rozwoju każdego człowieka. [...] Według Bożego planu każdy człowiek jest powołany do rozwijania samego siebie” (Paweł VI 1999: 11–12), zwłaszcza że „piękna harmonia natury ludzkiej, jaką pojedynczy ludzie doskonałą coraz bardziej przez swoją pracę i świadomość obowiązku, przeznaczona jest do jeszcze wyższej godności” (Paweł VI 1999: 13). Według Pawła VI postawa chciwości wskazuje na niedorozwój moralny, skutkuje niesprawiedliwością społeczną. Jego zdaniem społeczność ludzka jest poważnie chora, ponieważ dewastuje środowisko przyrody, bez którego nie może żyć. Bezmyślnie eksploatuje zasoby naturalne, chciwie je skupia w rękach niewielu (por. Paweł VI 1999: 43), co nie służy zrównoważonemu rozwojowi środowiskowemu i prowadzi do dysproporcji ekonomicznych, a nawet unicestwiania życia całych społeczności. Zbyt wielkie dysproporcje ekonomiczne i społeczne nie służą międzynarodowej współpracy, powodują spory, zagrażają pokojowemu współistnieniu (por. Paweł VI 1999: 49).

Antropocentryczny aspekt kryzysu ekologicznego

Do zarysowanej powyżej wizji rozwoju integralnego Jana XXIII i Pawła VI nawiązał papież Jan Paweł II (1920–2005). Podczas długiego pontyfikatu wiele miejsca w swoim nauczaniu poświęcił ekologii zintegrowanej, łączącej ochronę środowiska przyrody z troską o jakość duchowego środowiska ludzkiego (por. Bołoz 1995: 28–29). Zrównoważony rozwój w koncepcji Jana Pawła II (oraz jego poprzedników) jest przejawem „cywilizacji miłości” (Jan Paweł II 2004: 15), która jest kreowana na fundamencie chrześcijańskiego i humanistycznego dziedzictwa kultury. Już w programowej encyklice *Redemptor hominis* (1979) zauważył, że ludzie żyjący w II połowie XX wieku odczuwają zagrożenie, obawiają się, że ich „wytwory – rzecz jasna nie wszystkie i nie większość, ale niektóre, i to właśnie te, które zawierają w sobie szczególną miarę ludzkiej pomysłowości i przedsiębiorczości – mogą zostać obrócone w sposób radykalny przeciwko człowiekowi. Mogą stać się środkami i narzędziami jakiegoś wręcz niewyobrażalnego samozniszczenia, wobec którego wszystkie znane nam z dziejów kataklizmy i katastrofy zdają się blednąć” (Jan Paweł II

1994a: 44). Jego zdaniem ludzkość staje się coraz bardziej świadoma, że rabunkowa (niezrównoważona) eksploatacja biosfery domaga się ochrony środowiska życia, ponieważ „Stwórca chciał, aby człowiek obcował z przyrodą jako jej rozumny i szlachetny «pan» i «stróż», a nie jako bezwzględny «eksploatator»” (Jan Paweł II 1994a: 45). Należy łączyć wiarę z wiedzą i mądrością, aby przyczyniać się do ich wzajemnego przenikania w związku z postępowaniem ludzkiej wiedzy w procesie poznawania różnorodnych dziedzin życia i działania (por. Jan Paweł II 1994a: 73). Papież wskazał też na to, że podstawą wolności zewnętrznej jest zawsze wolność wewnętrzna (Jan Paweł II 1991a: 6) osoby ludzkiej, jej wolność duchowa.

Według Jana Pawła II dojrzałe człowieczeństwo oznacza „pełne użycie daru wolności” (Jan Paweł II 1994: 89) i godności w procesie odnowy jakościowej życia (co postulowano także podczas obrad II Soboru Watykańskiego) (Jan Paweł II 1995: 136) oraz w dialogu ekumenicznym (Jan Paweł II 1984: 301–309). Nie ma bowiem sprzeczności między wiarą i rozumem, ponieważ „wiara i rozum (*fides et ratio*) są jak dwa skrzydła, na których duch ludzki unosi się ku kontemplacji prawdy” (Jan Paweł II 2008a: 65). Papież Jan Paweł II podkreślał, że działalność człowieka, jego praca, służy dojrzewaniu do pełni człowieczeństwa, a czasem nawet „niesie natchnienie trudnego dobra” (Jan Paweł II 2008b: 10). Ten „kto ją spełnia, jest osobą, jest świadomym i wolnym, czyli stanowiącym o sobie podmiotem” (Jan Paweł II 2008b: 40). Akcentował, że nie ma pokoju bez sprawiedliwości, nie ma sprawiedliwości bez przebaczenia (Jan Paweł II 2003: 185). W jego koncepcji przemoc może skutkować jedynie zwycięstwem pozornym, które powoduje trwałą stratę społeczną (por. Jan Paweł II 2002: 37–38).

Jan Paweł II w dwudziestym pierwszym roku swego pontyfikatu ogłosił *List do artystów* (4 kwietnia 1999 roku), w którym podjął tematykę powołania artystów i roli sztuki w życiu człowieka. Nawiązał do słów Fiodora Dostojewskiego o tym, że „piękno zbawi świat”. Wyjaśnił, że piękno jest kluczem do tajemnicy i wezwaniem transcendencji, służy lepszemu zrozumieniu człowieka (por. Jan Paweł II 2005: 33–39), przede wszystkim wtedy, gdy „potęga Dobra pozostaje w związku z naturą Piękną” (por. Jan Paweł II 2005: 8). Rozważając poszczególne aspekty pracy twórczej, papież przywołał w tym kontekście „sztukę wychowania”. Stwierdził, że jest ona wzniosłą formą

sztuki (por. Jan Paweł II 2005: 10), a nawet powołania artystycznego w służbie duchowego piękna, począwszy od rodziny, która stanowi inicjację ludzkich wspólnot. Trzeba stwarzać warunki, aby w życiu społecznym realizowało się dojrzałe macierzyństwo i ojcostwo (por. Jan Paweł II 1991b: 100–116), które winno być rozwijane na fundamencie aksjologicznym triady: prawdy – dobra – piękna (por. Wojtyła 1991: 11). Z ekologiczną troską konstatował, że trzeba mądrze kształtować proces wychowania, aby człowiek roztropnie dojrzewał do pełni człowieczeństwa, aby bardziej „był”, a nie tylko więcej „miał”, by przez to, co ma, umiał być człowiekiem (Jan Paweł II 2000a: 130). Według Jana Pawła II wychowawcy „tworzą” w znaczeniu duchowym, współpracując z dziećmi i młodzieżą stają się ich rodzicami duchowymi (*Dziecko w nauczaniu...* 1986: 49–50). Ma to miejsce wtedy, gdy mądrze służą dojrzewaniu duchowemu młodego pokolenia, kształtują poszczególne postawy (np. ideowe, społeczne, intelektualne, interpersonalne) w sposób zrównoważony, rzetelnie przekazują wiedzę, mądrze wychowują własnym przykładem, wyzwalają potencjał umysłowy i duchowy młodego pokolenia, upowszechniają kulturę poprzez otwarcie się na prawdę, dobro i piękno, stoją na straży wartości i postaw moralnych (Urbański, Gałązka 2011: 6–27).

W nawiązaniu do myśli społecznej swoich poprzedników Jan Paweł II z ekologiczną troską pisał o przepaści ekonomiczno-gospodarczej między zamożnymi krajami Zachodu a ubogim obszarem południowej części świata odczuwającej do dziś skutki kolonialnej przeszłości. Potępił imperializm i rozdzźwięk istniejący pomiędzy blokami politycznymi: zachodniego kapitalizmu i wschodniego kolektywizmu (por. Jan Paweł II 1994b: 19–23), co spowodowało liczne kryzysy w postaci zagrożenia np. terroryzmem. Jan Paweł II troskę ekologiczną uznał za zjawisko pozytywne (Jan Paweł II 1994b: 131), które wpisuje się w koncepcję zrównoważonego rozwoju społeczno-przyrodniczego: „Zraniony świat pragnie uzdrowienia [...] szacunek dla środowiska naturalnego jest coraz powszechniejszy i staje się stylem życia” (Jan Paweł II 2000b: 17). Słusznie konstatuje Antoni Skowroński, że troska Jana Pawła II o przyrodę jest ściśle połączona z troską o człowieka (Skowroński 2006: 67), co jak można założyć, także przejawiało się ogłoszeniem w 1979 roku św. Franciszka z Asyżu patronem ekologów. Św. Franciszek umiłował Boga w przyrodzie, stał się ideałem (wzorem osobowym) skromnego życia proekologicznego,

apoteozy kultu przyrody, realizowania dekalogu etycznego w harmonii ze środowiskiem społeczno-przyrodniczym.

Ekologia integralna w służbie ochrony przyrody i rozwoju duchowego ludzkości, wychowania do nowego stylu życia w harmonii ze środowiskiem społeczno-przyrodniczym

Benedykt XVI (1927–2022) już na progu swojego pontyfikatu (Benedykt XVI 2005: 6) w ogłoszonej 25 grudnia 2005 roku encyklice *Deus caritas est* odwołał się do podstawowej prawdy chrześcijaństwa o Bogu, który jest miłością. W dokumencie tym przeprowadził szeroką analizę semantyczną tego pojęcia (Benedykt XVI 2006: 5). Według niego człowiek staje się „naprawdę sobą, kiedy ciało i dusza odnajdują się w wewnętrznej jedności” (Benedykt XVI 2006: 7). Rozważając duchowy wymiar *caritas* Kościoła katolickiego jako przejaw miłości trynitarnej, papież stwierdził, że miłość bliźniego zakorzeniona w miłości Boga jest powinnością każdej osoby wierzącej, całej wspólnoty kościelnej, poczynając od wspólnoty lokalnej aż po wymiar globalny (Benedykt XVI 2006: 24) (działania opiekuńcze, działalność charytatywna). Zaznaczył, że miłość (*caritas*) zawsze będzie potrzebna, nawet w najbardziej sprawiedliwej społeczności (Benedykt XVI 2006: 32), szczególnie gdy pojawią się sytuacje wymagające np. udzielania pomocy materialnej.

29 czerwca 2009 roku Benedykt XVI ogłosił encyklikę *Caritas in veritate. O integralnym rozwoju ludzkim w miłości i prawdzie*, w której zaakcentował, że miłość w prawdzie jest wyzwaniem Kościoła katolickiego. Papież wskazał na potrzebę łączenia miłości i prawdy w rozwijaniu dobrobytu społecznego i rozwiązywaniu poważnych problemów społeczno-ekonomicznych (Benedykt XVI 2009: 8–11). Przypomniął, że już papież Paweł VI (w latach 60. XX wieku) ostrzegał przed zgubnymi skutkami nie zrównoważonego rozwoju ideologii technokratycznej. W związku z tym stwierdził, że należy „ukierunkować aktualne procesy ekonomiczne i społeczne do uzyskania rezultatów w pełni ludzkich” (Benedykt XVI 2009: 23), aby rozwój był prawdziwy i integralny w tworzeniu nowego ładu ekonomicznego i społecznego (Benedykt XVI 2009: 30), godności osoby ludzkiej i zdrowia ekologicznego (Benedykt XVI 2009: 38) w każdej

części świata. Benedykt XVI w czwartej części analizowanego dokumentu odniósł się do relacji człowieka do środowiska naturalnego. Podkreślił, że Bóg dał je wszystkim (jako dar Stwórcy), a korzystanie z darów przyrody ma się odbywać z zachowaniem postawy odpowiedzialności w skali globalnej (również) wobec ubogich i przyszłych pokoleń ludzkości (por. Benedykt XVI 2009: 60–61). Ochrona środowiska przyrody, zasobów naturalnych i klimatu wymaga dojrzałej odpowiedzialności zbiorowej, działań w dobrej wierze, podejmowanych w przestrzeni międzynarodowej. Ma to ścisły związek z procesem wychowania do nowego stylu życia w harmonii ze środowiskiem społeczno-przyrodniczym (np. inwestycje w technologie odnawialne, oszczędna konsumpcja, redukcja degradacji środowiska, pokojowe współistnienie).

Jego zdaniem dewastacja środowiska życia jest powiązana z kulturowym aspektem życia człowieka, dlatego należy skupić uwagę na procesie wychowania do zdrowego, moralnego współżycia, zarówno w społeczeństwie, jak i dobrej relacji z naturą, przyrodą (por. Benedykt XVI 2009: 65). Benedykt XVI skonstatował: „Obowiązki, jakie mamy wobec środowiska, łączą się z obowiązkami, jakie mamy wobec osoby jako takiej, jak i w odniesieniu do innych. Nie można nakładać jednych, naruszając drugie. Jest to poważna sprzeczność dzisiejszej mentalności i praktyki, która poniża osobę, burzy środowisko i szkodzi społeczeństwu” (Benedykt XVI 2009: 66). W związku z tym konieczna jest wielostronna współpraca społeczeństw w zakresie wychowania ekologicznego, kształtowania postaw odpowiedzialności za ochronę środowiska życia w procesie realizowania integralnego rozwoju ludzkiego (por. Benedykt XVI 2009: 80–81), humanizmu integralnego (Benedykt XVI 2009: 92).

Papież Franciszek (1936–2025) w pierwszym roku pontyfikatu, 29 czerwca 2013 roku, ogłosił encyklikę *Lumen fidei. O wierze*, którą poświęcił (jak wskazuje sam jej tytuł) wierze. W kontekście przeżywanego wówczas w Kościele Roku Wiary, rozpoczętego w 50. rocznicę otwarcia II Soboru Watykańskiego II (Franciszek 2013a: 9), papież Franciszek nawiązał do eklezjalnego wymiaru wiary: „Wiara nie jest sprawą prywatną, indywidualistycznym pojęciem, subiektywną opinią, lecz rodzi się ze słuchania” (Franciszek 2013a: 28). Stwierdził, że przypominanie o więzi wiary z prawdą jest potrzebne „z powodu kryzysu prawdy, jaki przeżywamy” (Franciszek 2013: 31) w różnorodnych

dziedzinach życia. W trzecim roku pontyfikatu, 11 kwietnia 2015 roku, w wigilię drugiej niedzieli wielkanocnej, święta Bożego Miłosierdzia, Franciszek ogłosił bullę *Misericordiae vultus. O Nadzwyczajnym Jubileuszu Miłosierdzia*. W dokumencie tym podjął tematykę łaski, pokoju, pielgrzymowania, przebaczenia, uczynków miłosierdzia względem ducha i ciała, sprawiedliwości, a także korupcji, która niszczy życie społeczne (Franciszek 2015a: 3–35).

24 maja tego samego roku papież Franciszek podpisał ekologiczną encyklikę *Laudato si'*. *W trosce o wspólny dom*. Została ona ogłoszona 18 czerwca 2015 roku. W pierwszych słowach papież zacytował fragment *Pieśni słonecznej albo pochwały stworzeń* (hymnu) św. Franciszka z Asyżu. Skonstatował, że św. Franciszek jest w najwyższym stopniu wzorem „troski o to, co słabe oraz patronem ekologii integralnej, przeżywanej z radością i autentycznością. Jest on świętym patronem tych wszystkich, którzy prowadzą badania naukowe i pracują w dziedzinie ekologii” (Franciszek 2015b: 10). Wezwał społeczność globalną do ochrony przyrody (naszego wspólnego domu). Przypomniiał, że ruch ochrony przyrody ma bogatą (międzynarodową) tradycję, także w kształtowaniu świadomości ekologicznej, czynnych postaw ekologicznych. Szczególną uwagę poświęcił tematyce zanieczyszczenia środowiska, braku czystej wody pitnej, zatrącania różnorodności biologicznej, globalnego ocieplenia. Stwierdził, że zmiany klimatyczne są problemem globalnym i skutkują poważnymi następstwami ekologicznymi oraz społecznymi. W tym kontekście nawiązał do tematyki ekologicznej podjętej przez Pawła VI, do postulatu „nawrócenia ekologicznego” Jana Pawła II, a także do tezy Benedykta XVI o tym, że: „degradacja natury jest ściśle powiązana z kulturą kształtującą życie społeczne” (Franciszek 2015b: 8).

W rozdziale trzecim encykliki papież Franciszek podjął kwestię antropocentrycznych uwarunkowań kryzysu ekologicznego. Założył, że kulturę ekologiczną należy kształtować stopniowo w procesie edukacji do nowych stylów życia i pogłębionej duchowości. Nie można jej ograniczać do serii nagłych i jednostronnych odpowiedzi na problemy, które powstają w związku z degradacją środowiska, systematycznym wyczerpywaniem zasobów naturalnych (por. Franciszek 2015b: 74). W rozdziale czwartym encykliki podjął tematykę ekologii integralnej, włączając ją w szeroki kontekst rozważań antropologicznych, kulturowych i społecznych. W tej części dokumentu

papież Franciszek zaznaczył, że ekologia zakłada również troskę o bogactwa kultury ogólnoludzkiej w szerokim tego słowa znaczeniu (por. Franciszek 2015b: 94), ochronę dziedzictwa kultury oraz ludzką ekologię życia codziennego. Owa „ekologia ludzka” oznacza również „coś bardzo głębokiego: niezbędną relację życia człowieka z prawem moralnym, wpisanym w jego naturę, relację konieczną, by można było stworzyć bardziej godne środowisko” (Franciszek 2015b: 100). Papież przywołał także zasadę dobra wspólnego z jej podstawowymi i niezbywalnymi prawami ukierunkowanymi na rozwój integralny oraz dobro przyszłych pokoleń.

Szczególnie inspirujący dla nauczycieli i wychowawców jest ostatni (szósty) rozdział encykliki *Laudato si'* dotyczący edukacji i duchowości ekologicznej. Papież Franciszek pisze w nim o potrzebie przemiany w zakresie świadomości społecznej (przekonań, postaw, stylów życia), ponieważ obsesyjny, „kompulsywny mechanizm konsumpcyjnego nabywania produktów” jest subiektywnym odzwierciedleniem paradygmatu technokratycznego, który sprawia, że „wszyscy uważają się za wolnych, dopóki zachowują rzekomą wolność konsumowania. Natomiast rzeczywiście wolnymi są ci, którzy należą do mniejszości posiadającej władzę ekonomiczną i finansową” (Franciszek 2015b: 128–129). Należy wychowywać społeczeństwo do „przymierza między ludźmi a środowiskiem” (Franciszek 2015b: 131). W związku z pogłębiającym się kryzysem środowiskowym i klimatycznym trzeba poszerzać cele obywatelskiego zaangażowania ekologicznego w procesie szeroko pojętej edukacji ekologicznej. Bowiem „dobra edukacja szkolna w dzieciństwie i w młodym wieku rzuca ziarna, które mogą wydać owoce w ciągu całego życia” (Franciszek 2015b: 133). Może służyć nawróceniu ekologicznemu jako bogactwu duchowości chrześcijańskiej na wzór św. Franciszka z Asyżu, także w zakresie postaw miłości, braterstwa i przyjaźni społecznej, przestrzegania praw człowieka (Franciszek 2020: 5–20). Papież Franciszek troszcząc się o wspólny dom, środowisko społeczno-przyrodnicze, planetę Ziemię, skonstatował: „Odwołujemy się do tego minimum powszechnego sumienia oraz niepokoju o wzajemną troskę [...]. Jeśli ktoś posiada nadmiar wody, a jednak troszczy się o nią z myślą o ludzkości, to dlatego, że osiągnął poziom moralny, który pozwala mu wyjść poza swoje granice i poza granice grupy, do której należy” (Franciszek 2020: 85).

Papież Franciszek tematykę globalnego kryzysu klimatycznego podjął również w innych dokumentach. Egzemplifikację stanowi tutaj adhortacja apostolska *Laudate Deum. Do wszystkich ludzi dobrej woli o kryzysie klimatycznym*, podpisana 4 października 2023 roku w święto św. Franciszka z Asyżu (w jedenastym roku pontyfikatu). Papież napisał: „Nasza troska o siebie nawzajem i troska o Ziemię są ze sobą ściśle powiązane. Zmiana klimatu jest jednym z głównych wyzwań stojących przed społeczeństwem i wspólnotą światową. [...] Zjawiska ekstremalnych, częstych okresów wyjątkowych upałów, suszy i innych krzyków protestu ze strony Ziemi, które są jedynie namacalnymi przejawami milczącej choroby, dotykają nas wszystkich” (Franciszek 2023: 6–7). Franciszek cytuje dokumenty naukowe dotyczące zmian klimatu, ostrzega przed globalnym wzrostem temperatury o 0,5 stopnia Celsjusza, co powoduje zwiększanie się intensywności oraz częstotliwości ulewnych deszczów, powodzi w wybranych obszarach. Przypominał, że jeśli temperatura wzrośnie o ponad 2 stopnie Celsjusza, pokrywy lodowe Grenlandii i znacznej części Antarktydy stopnieją całkowicie (por. Franciszek 2023: 8). Omawiając antropogeniczne przyczyny zmian klimatycznych, zauważył, że pomimo systematycznie odbywających się (od 1972 roku) szczytów Ziemi oraz wielu konferencji międzynarodowych w skali globalnej, poświęconych ochronie środowiska przyrody, kryzys klimatyczny nie jest przedmiotem zainteresowania wielu potęg gospodarczych, którym zależy jedynie na osiągnięciu maksymalnego zysku (przy najniższych kosztach w możliwie najkrótszym czasie) (por. Franciszek 2023: 12). Taki stan rzeczy skutkuje zmniejszaniem się lądolodów, kurczeniem się czap lodowych, wylesianiem tropikalnych lasów deszczowych i rozmarzaniem wiecznej zmarzliny na Syberii. Słabość polityki międzynarodowej w zakresie ochrony środowiska prowadzi do pogłębiania kryzysu klimatycznego, a „wszystko jest połączone i nikt nie ocali się sam” (Franciszek 2023: 15). W podpisanej 9 maja 2024 roku bulli ogłaszającej Jubileusz Zwyczajny Roku 2025 Franciszek pisał o nadziei obecnej w sercu każdego człowieka (jako pragnieniu dobra). Zachęcał najbogatsze państwa, aby uznały powagę wielu podjętych decyzji i zgodziły się umorzyć długi krajów, które nigdy nie będą mogły ich spłacić. Argumentował to następująco: „Istnieje prawdziwy dług ekologiczny w szczególności między Północą a Południem, związany z mającym konsekwencje w dziedzinie

ekologii brakiem równowagi handlowej oraz z nieproporcjonalnym wykorzystywaniem zasobów naturalnych, jakiego niektóre kraje dopuszczały się w przeszłości” (Franciszek 2024: 24).

Konkluzja

Na podstawie zaprezentowanych powyżej i omówionych po krótko dokumentów papieża Jana XXIII, Pawła VI, Jana Pawła II, Benedykta XVI i Franciszka, poruszających kwestie ochrony środowiska naturalnego, można stwierdzić, że myśl społeczna papieża Kościoła katolickiego pozostaje w tym względzie w zgodzie z głównymi założeniami leżącymi u podstaw podejmowania globalnych działań na rzecz ochrony przyrody, jakie zostały określone podczas szczytów Ziemi (COP) w latach 1972–2024. Ma także ścisły związek z koncepcją ekofilozofii, czyli tzw. humanizmu ekologicznego (rozwijanego od połowy lat 70. XX wieku przez prof. Henryka Skolimowskiego), budowanego na fundamencie wartości triady: prawdy – dobra – piękna oraz wartości ekologicznych, takich jak rewerencja rozumiana jako cześć/szacunek dla życia, odpowiedzialność za środowisko społeczne i przyrodnicze, powściągliwość życia bez marnotrawstwa, współczucie/współodczuwanie jako sposób rozumienia, symbioza. Tak rozwijana myśl społeczna ostatnich papieżów znakomicie wpisuje się w przedmiot badań pedagogiki ekologicznej (subdyscypliny naukowej z pogranicza pedagogiki i ekologii), w myśl której proces wychowania do postawy odpowiedzialności za środowisko społeczno-przyrodnicze ma związek z kształtowaniem szeroko pojętego harmonijnego (syntonia *psyche* i *soma*), biofilnego, zdrowego stylu życia, z uwzględnieniem wszystkich dziedzin wychowania i kategorii postaw, w ich aspekcie poznawczym, emocjonalnym i aplikacyjnym.

Bibliografia

- Benedykt XVI (2005). *U progu pontyfikatu*, Kraków: Wydawnictwo M.
 Benedykt XVI (2006). *Encyklika „Deus caritas est” Ojca Świętego Benedykta XVI do biskupów, prezbiterów i diakonów, do osób konsekrowanych i wszystkich wiernych świeckich o miłości chrześcijańskiej*, Poznań: Libreria Editrice Vaticana, Księgarnia Św. Wojciecha.

- Benedykt XVI (2009). *Encyklika „Caritas in veritate”. O integralnym rozwoju ludzkim w miłości i prawdzie do biskupów prezbiterów i diakonów do osób konsekrowanych i wszystkich wiernych świeckich*, Kraków: Wydawnictwo M.
- Bołoz W. (1995). *Etyczne uwarunkowania edukacji ekologicznej rodziny*, [w:] W. Bołoz (red.), *Edukacja ekologiczna rodziny. Stan – możliwości – programy*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej, s. 28–29.
- Dziecko w nauczaniu Jana Pawła II. Antologia wypowiedzi* (wybór C. Drązek, J. Kawecki). (1986). Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Franciszek (2013a). *Encyklika „Lumen fidei”. O wierze do biskupów prezbiterów i diakonów do osób konsekrowanych i wszystkich wiernych świeckich*, Kraków: Libreria Editrice Vaticana, Wydawnictwo M.
- Franciszek (2013b). *Mysli*, Częstochowa: Edycja Świętego Pawła.
- Franciszek (2015a). *Bulla „Misericordiae vultus” Ojca Świętego Franciszka o Nadzwyczajnym Jubileuszu Miłosierdzia*, Wrocław: Libreria Editrice Vaticana, TUM Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej.
- Franciszek (2015b). *Encyklika „Laudato si’”. W trosce o wspólny dom*, Kraków: Wydawnictwo M.
- Franciszek (2020). *Encyklika „Fratelli tutti”. O braterstwie i przyjaźni społecznej*, Poznań: Wydawnictwo Pallottinum.
- Franciszek (2023). *Adhortacja apostolska „Laudate Deum”. Do wszystkich ludzi dobrej woli o kryzysie klimatycznym*, Poznań: Wydawnictwo Pallottinum.
- Franciszek (2024). *Bulla ogłaszająca Jubileusz Zwyczajny Roku 2025 „Spes non confundit”. Wszystkim, którzy przeczytają ten list, niech nadzieja napętni serce*, Poznań: Wydawnictwo Pallottinum.
- Jan XXIII (1963). *Encyklika „Pacem in terris”. Do czcigodnych braci patriarchów, prymasów, arcybiskupów i biskupów oraz innych ordynariuszy zachowujących pokój i wspólnotę ze Stolicą Apostolską, do duchowieństwa i wiernych chrześcijan całego świata oraz do wszystkich ludzi dobrej woli. O pokoju między wszystkimi narodami opartym na prawdzie, sprawiedliwości, miłości i wolności* (przedruk z wydania pallotyńskiego z 1963 r.), Warszawa: Centrum Duszpasterstwa Archidiecezji Warszawskiej.
- Jan XXIII (1964). *Pacem in terris. Encyklika o pokoju między wszystkimi narodami opartym na prawdzie sprawiedliwości miłości i wolności* (przedmowa S. Wyszyński), Paris: Société d'Éditions Internationales.
- Jan XXIII (1981). *Mater et Magistra*, [w:] Jan XXIII, Paweł VI, Jan Paweł II, *Encykliki*, Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax, s. 16–48.
- Jan Paweł II (1984). *Musicie od siebie wymagać*, Poznań: „W drodze”.
- Jan Paweł II (1991a). *Do młodych całego świata. Orędzie Jana Pawła II na VI Światowy Dzień Młodzieży*, Lublin: Edycja Paulińska.
- Jan Paweł II (1991b). *Dekalog. Przemówienia i homilie Jana Pawła II. IV pielgrzymka do Ojczyzny*, Pelplin: Wydawnictwo Diecezjalne.

- Jan Paweł II (1994a). *Encyklika „Redemptor hominis” Ojca Świętego Jana Pawła II, w której u początku swej papieskiej posługi zwraca się do czcigodnych braci w biskupstwie do kapłanów do rodzin zakonnych, do drogich synów i córek Kościoła oraz do wszystkich ludzi dobrej woli* (reprint Libreria Editrice Vaticana, komentarz ks. J. Krucina), Wrocław: TUM Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej.
- Jan Paweł II (1994b). *Encyklika „Sollicitudo rei socialis” Ojca Świętego Jana Pawła II skierowana do biskupów, kapłanów, rodzin zakonnych, synów i córek Kościoła oraz wszystkich ludzi dobrej woli z okazji dwudziestej rocznicy ogłoszenia „Populorum progressio”* (komentarz J. Majka), Wrocław: TUM Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej.
- Jan Paweł II (1995). *Przekroczyć próg nadziei. Jan Paweł II odpowiada na pytania Vittoria Messori*, Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Jan Paweł II (2000a). *Przemówienie w siedzibie Organizacji Narodów Zjednoczonych do Spraw Oświaty Nauki i Kultury (UNESCO) z 2 czerwca 1980 roku, [w:] Wychowanie w nauczaniu Jana Pawła II. 1978–1999* (wstęp M. Piwko, wprowadzenie S. Urbański), Warszawa: Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości im. Bogdana Jańskiego (Seria: Edukacja w nauczaniu Kościoła), s. 130.
- Jan Paweł II (2000b). *O przebaczeniu i pojednaniu*, Kraków: Wydawnictwo M.
- Jan Paweł II (2002). *O miłosierdziu. Wybór myśli*, Sandomierz: Wydawnictwo Diecezjalne.
- Jan Paweł II (2003). *Autobiografia* (wybór J. Kiliańczyk-Zięba), Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Jan Paweł II (2004). *List do rodzin, list do dzieci* (L'Osservatore Romano, Watykan 1994), Częstochowa: Edycja Świętego Pawła.
- Jan Paweł II (2005). *List apostołski Ojca Świętego Jana Pawła II do artystów, do tych, którzy z pasją i poświęceniem poszukują nowych „epifanii” piękna, aby podarować je światu w twórczości artystycznej*, Wrocław: TUM Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej.
- Jan Paweł II (2008a). *Wiara* (w 10. rocznicę wyboru Polaka na papieża z cyklu Księgi Myśli i Wiary, wstęp G. Polak), Kraków: Wydawnictwo św. Stanisława BM, Drukarnia Narodowa.
- Jan Paweł II (2008b). *Praca* (w 30. rocznicę wyboru Polaka na papieża z cyklu Księgi Myśli i Wiary, wstęp G. Polak), Kraków: Wydawnictwo św. Stanisława BM, Drukarnia Narodowa.
- Paweł VI (1999). *Encyklika „Populorum progressio” (o popieraniu rozwoju ludów) Ojca Świętego Pawła VI do biskupów, kapłanów, zakonników, do wiernych całego świata katolickiego oraz do wszystkich ludzi dobrej woli* (przedruk z wydania: Notificationes e Curia Metropolitana Cracoviensi A.D. 1968, nr 6–7 Junius–Julius, komentarz ks. J. Krucina), Wrocław: TUM Wydawnictwo Wrocławskiej Księgarni Archidiecezjalnej.

- Powszechna Deklaracja Praw Człowieka* (1989). (wstęp H. Samsonowicz), Warszawa: Biuro Informacji ONA przy współpracy Polskiego Towarzystwa Przyjaciół ONZ.
- Skowroński A. (2006). *Troska o Ziemię i ochrona środowiska społeczno-przyrodniczego w nauczaniu Jana Pawła II*, [w:] J.W. Czartoszewski (red.), *Ochrona życia i zdrowia człowieka w nauczaniu Jana Pawła II*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, s. 63–82.
- Urbański S., Gałązka W. (red.) (2011). *Tożsamość i misja ludzi nauki. Ewangelizacja ludzi nauki w nauczaniu Jana Pawła II*, Warszawa: Szkoła Wyższa im. Bogdana Jańskiego.
- Wojtyła K. (1991). *Człowiek w polu odpowiedzialności*, Rzym–Lublin: Instytut Jana Pawła II Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr hab. Edyta Wolter, prof. UKSW
 Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie
 Wydział Nauk Pedagogicznych
 E-mail: e.wolter@uksw.edu.pl

Krzysztof Biel SJ

ORCID: 0000-0002-8886-8781

Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

Religia i religijność w procesie resocjalizacji w polskiej myśli resocjalizacyjnej XXI wieku. Przegląd zakresu literatury

Religion and Religiosity in the Process
of Resocialization in Polish Resocialization Thought
of the 21st Century: A Review of the Scope
of the Literature

ABSTRACT

For a long time, religion and religiosity did not have a place in the sphere of pedagogy and social rehabilitation. On the one hand, there is a visible retreat from incorporating religion into education and a general decline in religious practice, but on the other hand, there is a renaissance and increased interest in religion and its educational potential. The aim of the article is to analyze the role of religion and religiosity in the process of social rehabilitation through a literature review. The theoretical section outlines the basic concepts of social rehabilitation and the importance of religion and religiosity as a factor that supports the transformation of individuals at risk of social exclusion. The article uses a literature review method to analyze research published between 2000 and 2025. In the course of

KEYWORDS

religion, religiousness,
penitentiary
rehabilitation, prison
ministry, scoping review

SŁOWA KLUCZOWE

religia, religijność,
resocjalizacja
penitencjarna,
duszpasterstwo
więzienne, przegląd
zakresu literatury

SPI Vol. 28, 2025/2
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2025.2.003
Nadesłano: 22.03.2025
Zaakceptowano: 15.04.2025

Articles and dissertations

Artykuły i rozprawy

the analysis, three main topics emerged: the religiosity of criminals, the role of the chaplain and prison ministry, and personal religious conversion. The findings indicate a lack of a comprehensive approach or in-depth analysis of the relationship between religion, religiosity, and rehabilitation, especially in terms of empirical research. Although religion and religiosity have values that can be useful in the rehabilitation process, further research should be conducted to supplement knowledge and develop effective methods for their integration into work with individuals in conflict with the law.

ABSTRAKT

Religia i religijność długo nie znajdowały miejsca w przestrzeni pedagogicznej i resocjalizacyjnej. Z jednej strony widoczny jest odwrót od wykorzystywania religii w wychowaniu i ogólny regres praktyk religijnych, jednak z drugiej strony obserwuje się renesans i zwiększone zainteresowanie religią i jej potencjałem wychowawczym. Celem artykułu jest analiza roli religii i religijności w procesie resocjalizacji z wykorzystaniem metody przeglądu zakresu literatury. W części teoretycznej przedstawiono podstawowe koncepcje resocjalizacji oraz znaczenie religii i religijności jako czynnika wspierającego proces przemiany jednostek zagrożonych wykluczeniem społecznym. W artykule zastosowano metodę przeglądu zakresu literatury, koncentrując się na analizie badań opublikowanych w latach 2000–2025. W toku analizy wyłoniło się trzy główne tematy występujące w prezentowanych badaniach: religijność przestępców, rola kapelana i duszpasterstwa więziennego oraz indywidualne nawrócenie. Wyniki wskazują na brak całościowego ujęcia i opracowania relacji religii, religijności i resocjalizacji, szczególnie w warstwie badań empirycznych. Mimo że religia i religijność mają walory, które mogą być użyteczne w procesie resocjalizacji, to jednak należy prowadzić dalsze badania mające na celu uzupełnienie wiedzy oraz wypracowanie skutecznych metod ich akceptacji przez osoby wchodzące w konflikt z prawem.

Wstęp

Obecności religii w życiu człowieka nie da się zaprzeczyć, choć wywołuje ona różne, nieraz skrajne emocje i reakcje, zarówno w sferze życia społeczno-politycznego, jak i w zakresie indywidualnych zapamiętań i przekonań. Z jednej strony widoczne jest obecnie zrywanie

z religią i rugowanie jej z codziennego życia, co – zdaniem autorów cytowanych przez Zbigniewa Marka (2017a: 78–80) – może wynikać z nowych, lepszych warunków życia, zmieniających się potrzeb egzystencjalnych czy też dążeń do odkrycia i poznania Boga uniwersalnego. Ponadto duże znaczenie ma posiadany lub przyswajany z zewnątrz niewłaściwy, nieprawdziwy obraz Boga, poprzez pryzmat którego postrzega się go jako wroga, który ogranicza człowieka, uzależnia go albo coś mu odbiera. Brak wrogości wobec religii zastępowany jest niekiedy obojętnością, która wypływa z „religijnego alfabetyzmu”, braku doświadczenia religijnego: człowiek ani nie jest religijny, ani też nie staje w opozycji do religii i Boga, nie jest ateistą. Z drugiej strony ponowoczesność charakteryzuje także swoiste odrodzenie religijne, które przejawia się w pewnego rodzaju zapotrzebowaniu na religię. W tym sensie religia staje się jedną z dostępnych na rynku ofert, z których człowiek może dowolnie korzystać. Wynika to z dostrzegania możliwości zaspokojenia obecnych w człowieku duchowych potrzeb, a w szczególności odkrycia sensu własnego życia (Bagrowicz 2011: 143).

Na gruncie pedagogiki obserwujemy podobne tendencje. Niektórzy badacze zwracają uwagę na brak lub nieobecność religii w procesie edukacji i wychowania (Ablewicz 2007; Parzyszek 2024). Religia i duchowość od zawsze były jednymi z czynników kształtujących kulturę, wpływając na sposób funkcjonowania człowieka (Marek 2017b: 22). Krystyna Ablewicz (2007: 78) dostrzega jednak w epoce ponowoczesnej swoiste „odduchowanie” kultury. Jej zdaniem dokonało się to w trzech obszarach: pierwszym jest brak transcendencji w kierunku wartości normatywnych, dodatnich, drugi to brak spójności pomiędzy wewnętrznymi strukturami, natomiast trzecim jest odłączenie kultury życia duchowego od kultury materialnej. Ma to swoje odzwierciedlenie także w rugowaniu religii i ducha z edukacji oraz wychowania i nierzadko traktowaniu ich jako elementów szkodliwych.

Niemniej jednak rozwój antropologii chrześcijańskiej i personalizmu chrześcijańskiego oraz owo swoiste „zapotrzebowanie” na religię czy duchowość znajdują odzwierciedlenie we współczesnych publikacjach z zakresu edukacji i wychowania, polemizujących z ideami ponowoczesności (relatywizm, instrumentalizm), które wskazują na potrzebę, a niekiedy nawet konieczność odwoływania się do sfery

transcendentnej w kształtowaniu dojrzałego człowieka (Marek 2014; Michalski 2012).

Religia jest przedmiotem zainteresowania wielu dyscyplin (filozofia – np. Zdybicka, socjologia – np. Durkheim, psychologia – np. James, Allport, Cholewiński, teologia – np. Rahner), stąd próba stworzenia jednej uniwersalnej definicji religii nie jest możliwa, gdyż każda z wymienionych dyscyplin akcentuje inne elementy, wynikające ze specyfiki każdej z nich, z zespołu jej podstawowych pojęć i znaczeń semantycznych.

Zdzisław Cholewiński twierdzi, że religia przyczynia się do wyjaśniania obrazu świata, pomaga odpowiadać na podstawowe pytania egzystencjalne oraz potrzebę transcendencji budzącą poczucie sensu świata i ludzkiego życia. Tym samym „religia w sobie właściwy i jedyne w swoim rodzaju sposób «porządkuje» ustosunkowanie się człowieka do świata, rzeczy i ludzi, z nim samym włącznie” (Cholewiński 1987: 43). Religia spełnia w życiu człowieka wiele zadań. Magdalena Parzyszek utrzymuje, że religia „zbliża człowieka do Boga, integruje jego życie wewnętrznie i zewnętrznie oraz spełnia następujące funkcje: jednoczącą, syntetyzującą, dynamiczną, wychowawczą, antropotwórczą, socjotwórczą oraz ideologiczno-polityczną” (Parzyszek 2024: 65). Jeśli skoncentrujemy się na oddziaływaniach edukacyjno-wychowawczych, religia jawi się jako pomocna w otwieraniu się na wartości transcendentne oraz w kształtowaniu moralności człowieka. Jeśli przyjmie się, że „nadrzędnym celem edukacji i wychowania jest osiągnięcie dojrzałości – doskonałości, to religia w sposób znaczący wpisuje się w te procesy poprzez akceptowanie oraz absolutyzowanie poznawanych wartości moralnych” (Marek 2015: 19–20). Religia pomaga również hierarchizować wartości i wyjaśnia zasadność ludzkich zachowań, co może prowadzić do wzrostu motywacji w działaniu na rzecz dobra.

Pojęcie religii łączy się z szerszą kategorią, jaką jest religijność, która definiowana jest również przez autorów reprezentujących różne dyscypliny naukowe. Dla przykładu, według Czesława Walesy religijność to „życiowa, osobista i pozytywna relacja człowieka do Boga, która realizuje się i wyraża poprzez odpowiednie formy świadomości, uczuć, decyzji, więzi ze wspólnotą osób wierzących, praktyki, moralność, doświadczenia i wyznawania wiary” (Walesa 1996: 42). W literaturze można napotkać wiele typologii religijności. Na

potrzeby tego artykułu wskażę jedynie podział zaproponowany przez Gordona Allporta (1988: 115), który wyróżnił dwa typy religijności: zewnętrzną i wewnętrzną. Religijność zewnętrzną cechuje brak refleksyjności, bezkrytyczność, zinstytucjonalizowanie, brak zróżnicowania treści wewnętrznych, schematyczność, dogmatyzm. Służy ona zaspokajaniu własnych celów i potrzeb, posiada wartość użyteczną, utylitarną. Jest tylko jednym z elementów niezintegrowanych z codziennym życiem. Dla osób o tym typie religijności religia ma znaczenie instrumentalne. Religijność wewnętrzną natomiast charakteryzuje refleksyjność pogłębiona, zróżnicowana, zinternalizowana, osobowa, uniwersalna. Zakłada ona otwartość wobec świata, zaangażowanie w sprawy wspólnoty i regularne praktyki religijne. Przenika myśli i działanie, motywuje i nadaje sens życiu. Religia stanowi wartość samą w sobie, wartość najwyższą i ostateczną i jest centralnym motywem życia (Grzymała-Moszczyńska 1981; Ostrowska 2008). Allport widzi dwie możliwości rozwoju religijności. Jego zdaniem religijność zewnętrzna może być tylko wstępnym etapem na drodze do religijności wewnętrznej (wersja optymistyczna) lub może utrwalić się na stałe (wersja pesymistyczna).

Religia i religijność próbują utorować sobie drogę w edukacji i wychowaniu, które nie będzie polegać jedynie na wzmiankowaniu o możliwości skorzystania z ich wiedzy i dorobku, ale stanie się ważnym elementem wychowania integralnego, otwierającym na transcendencję i kształtowanie dojrzałego człowieka. Czy religia może odegrać rzeczywiście istotną rolę w procesie wychowania w czasach ponowoczesnych? Czy może mieć również zastosowanie w procesie resocjalizacji przestępców?

Tematyka resocjalizacji pojawiła się w polskiej myśli pedagogicznej na przełomie lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych ubiegłego stulecia. Usytuowana początkowo jako subdyscyplina pedagogiki specjalnej, rozwijała się jako dyscyplina naukowa o charakterze teoretycznym (ogólna teoria wychowania), jak i praktycznym (metodyka wychowania) (Pytko 2005: 10–12). Mówiąc o resocjalizacji, mamy na myśli raczej podejście praktyczne (oczywiście oparte na zdobytej wcześniej wiedzy), którego celem jest zapobieganie powrotności do przestępczości, recydywy.

Istnieje wiele definicji resocjalizacji. Lesław Pytko wylicza co najmniej 10 różnych koncepcji resocjalizacyjnych (Pytko 2007: 73–77).

Etymologiczne wyjaśnienie wskazuje na powtórłą socjalizację. Zdaniem Marka Konopczyńskiego (2014a: 9), „termin «resocjalizacja» pojmowany *ex definitione* oznacza ponowną socjalizację, a więc powtórne uspołecznienie jednostki nieprzystosowanej społecznie w celu umożliwienia jej poprawnego funkcjonowania w powszechnie akceptowanych rolach życiowych i społecznych”. Tradycyjne pojmowanie resocjalizacji wiąże się z osiągnięciem zmiany poprzez korektę czy reedukację nastawioną przede wszystkim na eliminowanie występujących u osób niedostosowanych społecznie deficytów w obrębie osobowości, zachowań, postaw, przekonań, nieadekwatnych relacji interpersonalnych czy wadliwych ról społecznych, co określa się obecnie mianem „starej szkoły resocjalizacji” (Konopczyński 2013: 9). W tej optyce resocjalizacja stanowi oddziaływanie oparte na korekcji, psychokorekcji czy socjokorekcji i wyraża się w triadzie: opieka – wychowanie – terapia (Czapów 1978: 208–222; Pytka 2005: 197–198).

Pod wpływem nowych koncepcji naukowych rozwijających się w obszarze nauk społecznych do resocjalizacji zaczęły przenikać nowe idee, oparte głównie na koncepcjach interakcyjnych i kognitywnych, które wyznaczyły odmienne kierunki działalności resocjalizacyjnej (Urban 2008). Podstawowym założeniem „nowej resocjalizacji” jest orientacja na „kreowanie pozytywnych wymiarów człowieka nieprzystosowanego społecznie” (Konopczyński 2014b: 18). Przykładem jest Koncepcja Twórczej Resocjalizacji, która różni się od tradycyjnych koncepcji w pięciu kwestiach: 1) nastawiona jest na proces rozwijania i kreowania potencjałów; 2) traktuje niedostosowanie społeczne jako problem wadliwie ukształtowanej tożsamości; 3) wskazuje jako cel wykreowanie nowych tożsamości wychowanków; 4) środkiem do celu czyni rozwój strukturalnych czynników i mechanizmów procesów poznawczych i twórczych, 5) stara się osiągać cele poprzez trenowaną autoprezentację wizualizowanych parametrów tożsamości. Akcent oddziaływań resocjalizacyjnych przesuwą się tym samym z opieki – wychowania – terapii na nową triadę: twórczość – resocjalizacja – tożsamość (Konopczyński 2014b: 19), a trwałym efektem resocjalizacji jest „uzyskanie zmiany tożsamościowej osób nieprzystosowanych” (Konopczyński 2014a: 85).

Zarówno podejście klasyczne, jak i nowa resocjalizacja nie odwołują się bezpośrednio do religii i religijności. Można zakładać, że nie

negują one wymiaru transcendencji, co może się wyrażać choćby w zajęciach o charakterze arteterapeutycznym. Niemniej jednak, jak zaznaczył Maciej Bernasiewicz (2014: 30), powołując się na badania amerykańskie, religię długo określano jako „zapomniany czynnik” w badaniach kryminologicznych (można dodać, że również w resocjalizacji). W polskiej rzeczywistości penitencjarnej drugiej połowy dwudziestego wieku wspieranie religijne skazanych i możliwość realizacji prawa do praktyk religijnych były w zasadzie niemożliwe aż do lat osiemdziesiątych, co wynikało z traktowania przekonań religijnych jako prywatnych, rozdziału Kościoła od państwa oraz wymagań partyjno-politycznych akcentujących socjalistyczny etos wychowania, który wyklucza możliwość odwoływania się w wychowaniu do Boga i religii (Pierzchała 2012: 144–145; Pol 2008: 93). Transformacja ustrojowa otworzyła nowy rozdział nie tylko w zakresie stanowienia norm prawnych dających możliwość prowadzenia pracy duszpasterskiej w instytucjach penitencjarnych, ale również, wraz z większą otwartością zakładów karnych i placówek dla nieletnich na świat zewnętrzny, przyczyniła się do refleksji naukowej nad wzajemnymi relacjami pomiędzy religią i resocjalizacją. Wielu autorów dostrzega pewien zwrot ku religii, religijności, duchowości czy konwersji, widząc w nich potencjał, wartość dodaną czy alternatywną metodę resocjalizacji (Mółka 2018; Pol 2008; Pierzchała 2012; 2016; 2018).

Polska literatura w zakresie analizowania relacji religii i resocjalizacji jest dosyć pokaźna. Autorzy starają się udowodnić istnienie pozytywnego wpływu religii i religijności na poprawę przestępców, odwołując się do argumentów natury teologicznej, psychologicznej czy etycznej. Najogólniej rzecz ujmując, piśmiennictwo polskie akcentuje, że religia i religijność pełnią w procesie resocjalizacji trzy kluczowe funkcje, które wzajemnie się przenikają i uzupełniają.

Po pierwsze, oferują wsparcie emocjonalne i duchowe, które może być pomocne w radzeniu sobie ze stresem, izolacją społeczną i poczuciem winy. Pozbawienie wolności jest wydarzeniem niezwykle stresującym wywołującym szok, traumę i powodującym wiele dolegliwości w postaci deprywacji, udręk i może wywoływać silne poczucie lęku, bezsensu i pustki: zakład karny „to rzeczywistość przetrwania, a nie rozbudzania nadziei” (Panek, Panek 2016: 10), w której uciążliwość izolacji jest tak duża, że powoduje nienormalne zachowania będące próbą pokonania dolegliwości uwięzienia. Jednym z podstawowych

warunków resocjalizacji jest istnienie u skazanego poczucia winy za popełnione przestępstwo. Większość skazanych nie doświadcza poczucia winy w związku z niedojrzałością w sferze uczuciowości wyższej bądź psychologicznymi mechanizmami wypierania, projekcji czy minimalizowania. Jan D. Pol, wieloletni duszpasterz więzienny, akcentuje, że „rolą duszpasterza więziennego jest odwoływanie się do sumienia, które to poczucie winy wzbudza” (Pol 2014: 330).

Po drugie, religia i religijność mogą kształtować prospołeczny system norm i wartości, który może pomóc w budowaniu nowej tożsamości postulowanej przez nurt nowej resocjalizacji (Gordon 2007; Pol 2014). Doświadczenie religijne i postawa religijna człowieka dowartościowują go poprzez formowanie światopoglądu oraz przekonań dotyczących samego siebie i otaczającego świata. Mogą mieć również wpływ na kształtowanie systemu wartości, prawidłowe wykształcenie sfery etycznej oraz tożsamości osobowej więźnia (Gordon 2007: 115).

Po trzecie, uczestnictwo w praktykach religijnych i w życiu wspólnoty mogą zwiększać poczucie przynależności i bezpieczeństwa i może być skutecznym antidotum na ucieczkę skazanych w objęcia podkultury więziennej, która staje się grupą odniesienia o szczególnie negatywnym ładunku wychowawczym. Uczestnictwo w praktykach religijnych oraz współtworzenie wspólnoty religijnej wspiera budowanie tożsamości społecznej skazanych. Obserwacje Jana D. Pola ukazują, że gdy „więzień odbudowuje swą religijną tożsamość, uczy się budowania przyszłej tożsamości społecznej. Odnalezienie nowej drogi pozwala ponadto skazanemu na osiągnięcie poczucia celu i podniesienie własnej wartości, co z kolei może stać się buforem dla lęku i osamotnienia towarzyszącego izolacji więziennej” (Pol 2010: 49).

Mając na uwadze wymiar psychologiczny zaangażowania więźniów w życie religijne, Andrzej Wdowiszewski widzi również trzy obszary oddziaływań religii: 1) sprzyja refleksji nad swoim postępowaniem, wspomaga pogodzenie się z wyrokiem i daje poczucie ulgi, że istnieje Ktoś, kto przebacza, a nie potępia; 2) daje nową perspektywę przyszłości poprzez ukierunkowanie życia na wartości prospołeczne; 3) ułatwia radzenie sobie z poczuciem utraty wolności (Wdowiszewski 2016: 346).

Niezastąpioną rolę w rozwoju życia religijnego skazanych odgrywają kapelani więzienni i duszpasterstwa więzienne (Jabłońska 2024; Świtka, Kuć 2007). Rola kapelana więziennego polega na głoszeniu Słowa Bożego, sprawowaniu sakramentów i niesieniu pociechy duchowej osadzonemu. Kazimierz Pierzchała na podstawie doświadczenia długoletniej pracy jako kapelan więzienny stwierdza, że celem posługi jest „uświadomienie osadzonemu, że na gruncie religijnym daru przebaczenia grzechów i win udziela Bóg, ale na gruncie życia osobistego, rodzinnego i społecznego, osadzony najpierw musi sam sobie przebaczyć, a następnie prosić o przebaczenie te osoby, którym wyrządził jakąkolwiek krzywdę i w miarę możliwości tym osobom zadośćuczynić” (Pierzchała 2012: 196; 2013). Paweł Wojtas twierdzi, że praca duszpasterska z osobami skonfliktowanymi z prawem polega na: 1) przywracaniu ich najpierw samym sobie; 2) odnajdywaniu moralności na podstawie chrześcijańskiej kodyfikacji wartości i powinności; 3) zaakceptowaniu konieczności uregulowania powinności prawnych; 4) uczeniu potrzeby zadośćuczynienia ofiarom lub ich najbliższym i społeczeństwu (Wojtas 2020: 152).

Rozpoznanie walorów religii i religijności w resocjalizacji nie prowadzi automatycznie do wypracowania szerszych koncepcji wspierania przestępców w warstwie teoretycznej. Funkcjonuje co prawda określenie „resocjalizacja religijna”, ale nie ma jasności, czy jest to całościowa wizja (wzbogacająca ogólną teorię wychowania), czy jedynie określenie zbioru wykonywanych czynności i sposobu ich realizacji (metodyka resocjalizacji) (Kalinowski 2005; Łupiński 2024; Pol 2010). W piśmiennictwie polskim można się doszukać dwóch propozycji teoretycznego ujęcia relacji religia – resocjalizacja. Pierwszą przedstawia Mirosław Kalinowski, który wprowadza zasadę uczestnictwa odwołującą się do dwóch rodzajów odniesień międzyludzkich: 1) udziału jednej osoby w życiu innej w duchu miłości; 2) działania osób we wspólnocie i dla wspólnoty. Jego zdaniem „proces kształtowania zachowań prospołecznych powinien być wynikiem «personalizacji», polegającej na doprowadzeniu do refleksji i rozwoju potencjalności człowieka. Dlatego zasadniczym przedmiotem resocjalizacji powinno być osobowe «ja» w człowieku. Odkrycie własnej podmiotowości sprzyja z jednej strony przyjęciu bardziej dojrzałych postaw życiowych, a z drugiej – tworzeniu relacji społecznych opartych na zasadzie uczestnictwa” (Kalinowski 2005: 148). Autor

twierdzi, że pogłębienie wiary chrześcijańskiej prowadzi do rozpoznania własnej godności, a to ma swoje odzwierciedlenie w przemianach w funkcjonowaniu zarówno psychicznym, jak i społecznym. Na poziomie psychicznym chodzi o: przyznanie się do winy i/lub uwolnienie się od poczucia winy, uwolnienie się od poczucia krzywdy, uzyskanie poczucia bezpieczeństwa, przyjęcie odpowiedzialności za własne działania, uzyskanie poczucia zaufania, budowanie pozytywnej samooceny, kształtowanie systemu wartości wyższych, akceptacja norm moralnych, budowanie konstruktywnej filozofii życia. Natomiast przemiany w funkcjonowaniu społecznym widoczne są w przejawianiu zachowań prospołecznych i w realizacji zasady uczestnictwa (Kalinowski 2005: 150).

Drugą koncepcję formułuje Kazimierz Pierzchała. Jest ona oparta na personalizmie chrześcijańskim, który współbrzmi z nurtem humanistyczno-egzystencjalnym (psychologia humanistyczna i pozytywna), postrzegającym człowieka jako osobę w jej indywidualności, godności i niepowtarzalnej autonomii. Celem resocjalizacji jest tu ukazanie przestępcy sensu życia i dotychczasowych doświadczeń oraz sensu świata wartości wyższych, których „recepja, przeżycie i zaangażowanie się w nie są materialnymi nośnikami egzystencjalnego sensu” (Pierzchała 2016: 111). Analizując dorobek nurtu nowej resocjalizacji oraz ukazując nauczanie Magisterium Kościoła, autor przedstawia personalistyczną aksjologię resocjalizacji opartą na rozwoju osobowościowego potencjału człowieka (Pierzchała 2016: 178; 2019a).

Resocjalizacyjna rola religii i religijności, przedstawiona w założeniach teoretycznych, nie zawsze ma odzwierciedlenie w badaniach empirycznych. Krystyna Ostrowska (2008: 175) stwierdza, że w Polsce brak jest pogłębionych studiów (teoretycznych i empirycznych), które podejmują problem związku między religijnością i przestępczością i resocjalizacją. Dysponujemy jedynie fragmentarycznymi badaniami o praktykach religijnych więźniów czy religijności nieletnich bądź też o zależności między praktykami religijnymi a stosunkiem do przestrzegania norm prawnych i moralnych (Bębas 2015; Lasocik 1993; Sakowicz 2013; Szymanowska 2003; Wysocka 2010). W ostatnich latach pojawiły się również badania dotyczące roli kapłana więziennego w polskim systemie resocjalizacji (Pierzchała 2012; Pol 2008) czy znaczenia duszpasterstw więziennych (Nikołajew 2009).

Celem artykułu jest ukazanie obecności religii i religijności w resocjalizacji w polskich badaniach empirycznych, przy czym wprowadzone zostaną dwa ograniczenia. Po pierwsze, analizy zostaną ograniczone do religii rzymskokatolickiej, która jest najmocniej reprezentowana w przestrzeni penitencjarnej. Po drugie, oddziaływania duszpasterskie i pierwsze próby badań empirycznych obecne były (jak wykazałem powyżej) już od osiemdziesiątych XX wieku, niemniej jednak uwagę skupię jedynie na publikacjach, które powstały w XXI wieku. Zastosowaną metodą badawczą będzie przegląd zakresu literatury (*scoping review*), która posłuży do podsumowania stanu wiedzy w prezentowanym obszarze badawczym.

Metoda

W badaniach wykorzystano metodę przeglądu zakresu literatury. Metoda ta „jest formą syntezy wiedzy, która odnosi się do eksploracyjnego pytania badawczego mającego na celu mapowanie kluczowych pojęć, rodzajów dowodów i luk w badaniach związanych z określonym obszarem lub dziedziną poprzez systematyczne wyszukiwanie, wybieranie i syntetyzowanie istniejącej wiedzy” (Colquhoun i in. 2014: 1293–1294). Hilary Arksey i Lisa O'Malley podają cztery możliwości wykorzystania tej metody badawczej: 1) szybkie badanie zakresu, zasięgu i istoty badanego zjawiska; 2) sprawdzenie występowania warunków do przeprowadzenia systematycznego przeglądu literatury; 3) podsumowanie i rozpowszechnienie wyników badań; 4) zidentyfikowanie luk badawczych w istniejącej literaturze (Arksey, O'Malley 2005: 21–22). Biorąc pod uwagę konstatację Krystyny Ostrowskiej o braku kompleksowych badań empirycznych dotyczących relacji religii, religijności i resocjalizacji, w artykule podejmę głównie pierwszą i czwartą możliwość zastosowania metody, identyfikując zakres badanego zjawiska oraz luki badawcze w polskiej literaturze resocjalizacyjnej.

Przegląd zakresu literatury składa się z sześciu etapów, które tworzą ramy poprawnego stosowania metody w badaniach naukowych, przy czym ostatni etap, konsultacja wyników, jest opcjonalny i nie będzie uwzględniony w mojej analizie (Ćwiklicki 2020; Arksey, O'Malley 2005: 22–29). Etap pierwszy to sformułowanie pytania badawczego. Zwykle formuluje się pytanie o charakterze ogólnym,

a następnie określa się zakres prowadzonych analiz. Problem badawczy obecnych badań stanowi pytanie: W jaki sposób polscy badacze prezentują relację religii i religijności z resocjalizacją? Przyjęto, że przedmiotem analizy będzie polskojęzyczna literatura pedagogiczna i psychologiczna z lat 2000–2025.

Etap drugi to identyfikacja źródeł. Za źródła danych mogą służyć elektroniczne bazy danych czasopism, wykazy literatury przedmiotu w pracach o charakterze przeglądowym, raporty przygotowane przez organizacje zajmujące się danym tematem, materiały konferencyjne itp. W celu identyfikacji źródeł przeprowadzono kwerendę elektronicznych baz bibliograficznych: Google Scholar, Ebsco, PBN, Researchgate. Uzupełnieniem kwerendy był przegląd bibliografii w pozycjach książkowych dotyczących przedmiotu badań. Zastosowano następujące słowa kluczowe: religia i resocjalizacja, religia w resocjalizacji, religijność skazanych, religijność więźniów, duchowość w resocjalizacji, duszpasterstwo więzienne, kapelan więzienny. Jak już wspomniałem, zakres czasowy badań to lata 2000–2025. Zidentyfikowano 347 publikacji naukowych zawartych w książkach, materiałach pokonferencyjnych i artykułach w czasopismach naukowych. Kwerendę prowadzono od września 2024 do stycznia 2025. Polegała ona na analizie abstraktów i słów kluczowych.

Etap trzeci to wybór badań, które zostaną poddane głębszej analizie. Na tym etapie dookreśla się kryteria selekcji, doboru badań, które są najbardziej odpowiednie do udzielenia odpowiedzi na problem badawczy. Okazuje się, że publikacje dotyczące związku religii i religijności z resocjalizacją mają najczęściej charakter analizy teoretycznej, pokazującej pozytywne cechy i wartość religii w procesie resocjalizacji, natomiast we wnioskach tych analiz stosuje się najczęściej język postulatyczny, np.: „Mimo wszystko czas ich [osadzonych – przyp. K.B.] pobytu w więzieniu należy wykorzystać i podjąć próbę resocjalizacji i edukacji religijnej, która może pomóc w przyjęciu norm zgodnych ze standardami życia społecznego” (Pol 2002: 492). Do dalszych analiz wybrano jedynie recenzowane artykuły z czasopism, ponieważ stanowią one powszechnie akceptowany standard rozpowszechniania wiedzy w naukach społecznych (Leclair i in. 2022). Odrzucono pozycje książkowe, dostępne w internecie prace magisterskie i dysertacje doktorskie. Nie uwzględniono również artykułów, które raportowały badania opublikowane w książkach

(rozdziały) oraz badania innych autorów. Do analizy uwzględniono tylko artykuły, które wyraźnie prezentują badania własne, mają dobrze opisaną metodologię badań oraz raportują wyniki. Jeszcze jednym ograniczeniem jest wybór badań, które dotyczą dorosłych sprawców przestępstw. Ostatecznie do dalszych analiz zakwalifikowano 12 artykułów, które spełniają przedstawione powyżej kryteria.

Etap czwarty polega na rejestracji badań. Prowadzi on do syntezy i uporządkowania jakościowych danych w wyniku zestawień, porządkowania i układania według wyszczególnionych głównych zagadnień, np. rok publikacji, miejsce badania, cele badania, grupa badawcza, metodologia itp. Szczegółowe dane zawarte są w tabeli nr 1.

Tabela 1. Zestawienie artykułów zakwalifikowanych do badań (N = 12)

Autor/Autorzy	Rok publikacji	Grupa badanych	Liczebność grupy	Metoda badań
Urbanek A.	2007	Osadzeni dorośli, Kapelani więzienni	230 2	Badania ankietowe, kwestionariusz własnej konstrukcji
Nikołajew J.	2009	Kapelani więzienni	56/58	Badania ankietowe, kwestionariusz własnej konstrukcji
Nowacki Z.	2012	Osadzeni dorośli	116	Badania ankietowe, kwestionariusz własnej konstrukcji
Kudlak G.	2014	Osadzeni dorośli, uzależnieni od środków odurzających	90	Badania kwestionariuszowe, Skala Wartości Rokeacha
Romanowicz W., Tomczyszyn D.	2015	Osadzeni dorośli	101	Badania ankietowe, kwestionariusz własnej konstrukcji
Skowroński B., Domżańska A.	2017	Osadzeni dorośli, Studenci uczelni warszawskich (UW i UKSW)	361 203	Badania kwestionariuszowe, Skala SD-63 Skowrońskiego, Kwestionariusz SPI/TPI Spielberga, Kwestionariusz Poczucia Jakości życia Straś-Romanowskiej, kwestionariusz ankiety
Szczepanik R.	2017	Osadzeni dorośli/recydywiści	23	Wywiad narracyjny i swobodny
Pierzchała K.	2019b	Osadzeni dorośli	358/56	Badania ankietowe, kwestionariusz własnej konstrukcji
Jaros A.	2022	Byłe wychowanki placówek resocjalizacyjnych	10	Metoda indywidualnych przypadków

Autor/Autorzy	Rok publikacji	Grupa badanych	Liczebność grupy	Metoda badań
Kotowska M.	2023	Osadzony na 25 lat pozbawienia wolności	1	Studium przypadku
Grabowska B., Czajka P.	2024	Osadzone kobiety	77	Badania kwestionariuszowe, Skala Oceny Religijności Jaworskiego
Pol J.D.	2024	Kapelani więzienni	56	Badania ankietowe, kwestionariusz własnej konstrukcji

Źródło: opracowanie własne.

W przypadku dziewięciu badań grupę badanych stanowiły osoby osadzone, odbywające karę pozbawienia wolności, przy czym jedno badanie dotyczyło osadzonych kobiet. Pozostałe grupy badanych to kapelani więzienni (2) oraz były wychowanki placówek resocjalizacyjnych (1). W jednym przypadku grupę kontrolną stanowili studenci uczelni wyższych. Wielkość grupy badanych mieściła się między jedną osobą a grupą 361 respondentów. Gdy chodzi o stosowane metody badań, najczęściej wykorzystywano badania ankietowe przeprowadzone z wykorzystaniem kwestionariusza własnej konstrukcji (6 przypadków), w dalszej kolejności badania kwestionariuszowe (3), metodę indywidualnych przypadków (1), studium przypadku (1) oraz wywiad narracyjny i swobodny (1).

Wyniki

Etap piąty to podsumowanie wyników. W toku analizy wyodrębniono trzy główne kategorie/tematy: 1) religijność przestępców (6 badań); 2) rola kapelana i duszpasterstwa więziennego (4 badania); 3) indywidualne nawrócenie (2 badania).

Religijność przestępców

Poziom religijności oraz uczestnictwo w praktykach religijnych osób wchodzących w konflikt z prawem należą do zagadnień najczęściej badanych. Arkadiusz Urbanek przeprowadził badania aktywności religijnej wśród skazanych młodocianych (N = 26), skazanych po raz pierwszy (N = 106) oraz recydywistów penitencjarnych

(N = 98). Autor stwierdza, że aktywność religijna badanych jest na bardzo niskim poziomie. Uczestnictwo we mszy świętej lub innych zbiorowych spotkaniach modlitewnych deklarowało 5% skazanych młodocianych, 14% skazanych po raz pierwszy i 9% recydywistów penitencjarnych. Indywidualne spotkania z duchownym deklarowało odpowiednio 6%, 26% i 7%, natomiast praktykowanie indywidualnej modlitwy deklarowało 4% młodocianych, 25% skazanych po raz pierwszy i 10% recydywistów. Niski poziom aktywności religijnej więźniów skłania autora do konstatacji, że wśród osadzonych „panowała obojętność wobec praktyk religijnych, a taka tendencja utrzymywała się w zakładach karnych bez względu na to, czy dysponowały one kaplicami więziennymi, czy nie” (Urbanek 2007: 179). Dane dotyczące praktyk religijnych osadzonych nie świadczą jeszcze o ich poziomie zaangażowania w życie religijne. Świadectwa kapelanów pokazują, że osadzeni wykorzystują spotkania religijne do realizacji własnych celów, jak kontakt z więźniami z innych cel czy oddziałów, wymiana przedmiotów itp. Często dokonuje się to kosztem powagi sprawowanego sakramentu (Urbanek 2007: 180).

Badania Wiesława Romanowicza i Doroty Tomczyszyn (2015: 95) przeprowadzone w grupie 101 osadzonych ujawniły, że 74,2% respondentów deklaruje, że są wierzący, 6,9% – głęboko wierzący, 12,9% – niezdecydowani, obojętni – 3,9% i niewierzący – 3,0%. W celu przybliżenia orientacji tożsamościowych badanych zapytano ich o ustosunkowanie się do pytania o szeroko pojętą autoidentyfikację. Wyniki pokazują, że badani swoją tożsamość ogniskują wokół spraw religijnych. Najwięcej osadzonych (47,5%) identyfikuje się z katolicyzmem, natomiast 28,7% z chrześcijaństwem. 12,9% badanych wybrało różne konfiguracje, w których występuje utożsamienie z religią lub konkretną konfesją. Osoby z pozostałej grupy (11,9%) nie utożsamiają się z religią, twierdząc, że przede wszystkim czują się ludźmi – 11,0% lub Europejczykami 0,9%. Autorzy zauważają, że deklaracje osadzonych co do ich stosunku do wiary nie różnią się zasadniczo od deklaracji religijności obserwowanej w polskim społeczeństwie XXI wieku.

Grzegorz Kudlak (2014) badał mężczyzn (młodociani i skazani po raz pierwszy) w wieku 19–29 lat, którzy uczestniczyli w terapii uzależnień od środków odurzających. Polem jego zainteresowania były obecność zmiany parametrów wartości ostatecznych i instrumentalnych u skazanych. Przeprowadził badania dwukrotnie, przed

i po zastosowaniu terapii. Zauważył, że wyniki w obu jednostkach czasowych znacznie różnią się od siebie. Nas najbardziej interesuje wzrost (statystycznie istotny) wartości „zbawienie”, rozumianej jako zbawienie duszy czy życie wieczne. Oznacza to, że po odbyciu terapii osadzeni wykazywali większe zainteresowanie sprawami zbawienia duszy i życia wiecznego. Autor tłumaczy ten pozytywny proces w następujący sposób: „Proces terapeutyczny ma na celu skonfrontowanie się osób uzależnionych z dotychczasowym sposobem życia, w tym uświadomienie szkód i cierpień spowodowanych nałogiem. Dokonuje się to na płaszczyźnie zarówno psychicznej, osobowościowej, jak i duchowej. Proces terapii obejmuje przyjęcie przez pacjentów faktu, że ich uzależnienie to nie efekt czynników zewnętrznych, lecz skutek własnych błędnych decyzji, za które ponoszą oni obecnie odpowiedzialność. Wiąże się to z uznaniem własnej bezsilności i postawą pokory wobec nałogu i własnych słabości. Taka postawa sprzyja również odnowie strefy duchowej, ponieważ osoby uzależnione często poszukują wsparcia w sytuacji trudnej, jaką jest uzależnienie, u «siły wyższej», dostrzegają bowiem, że nie mają pełnej kontroli nad swoim życiem, a odzyskanie jej wymaga intensywnej pracy nad sobą. Większe zainteresowanie duchowością i religią sprzyja również odnajdowaniu sensu i postrzeganiu odbywanej kary jako konsekwencji wcześniejszych błędów, ale również jako drogi do oczyszczenia i odpokutowania przewinień” (Kudlak 2014: 272).

Oprócz badań religijności więźniów Bartłomiej Skowroński i Aneta Domżańska zwrócili uwagę na potrzebę badania również duchowości osób odbywających karę pozbawienia wolności. Traktują oni duchowość szerzej niż religijność, gdyż ma ona nie tylko religijne konotacje, ale wiąże się również z takimi wymiarami, jak: poszukiwanie sensu, poszerzanie świadomości, wrażliwość na sztukę, czynienie dobra itp. Za pomocą narzędzia badawczego własnej konstrukcji (Skala SD-63) przebadali 361 osadzonych oraz 203 studentów uczelni warszawskich. Jak komentują autorzy, analiza wyników badań potwierdziła, że „osoby odbywające karę pozbawienia wolności charakteryzują się statystycznie istotnie uboższym życiem duchowym, aniżeli grupa kontrolna, którą stanowiły osoby niekarane” (Skowroński, Domżańska 2017: 104). Oznacza to, że osoby skazane w istotnie mniejszym stopniu poszerzają własną świadomość, rzadziej poszukują sensu otaczającej rzeczywistości, czerpią istotnie mniej przeżyć

duchowych z czynienia dobra, są mniej wrażliwi na sztukę, są także mniej wrażliwi na piękno zewnętrzne i wewnętrzne, które pozostają związane z wyborami moralnymi. Dalsze analizy potwierdziły, że nie ma różnic między grupą osób odbywających karę pozbawienia wolności a osobami nieinkarcerowanymi pod względem duchowości utożsamianej z religią – grupy istotnie nie różnią się pod względem duchowości mającej swoje odniesienie do religii (s. 105). Autorzy z zaskoczeniem przyjęli fakt, że stosunek do wiary i praktyk religijnych nie różnicuje badanych osadzonych pod względem duchowości, gdyż nie występują różnice między osobami deklarującymi się jako mocno wierzące a osobami określającymi siebie jako słabo wierzące i niewierzące. Reasumując, badacze przyjmują, że „autodeklaracja religijności więźniów i jej praktykowanie ma charakter zewnętrzny i nie wynika z wewnętrznej duchowości” (Skowroński, Domżańska 2017: 106).

Dotychczas prezentowane badania skupiały się na populacji mężczyzn odbywających karę pozbawienia wolności. Barbara Grabowska i Paweł Czajka (2024) badali natomiast religijność osadzonych kobiet. Przeprowadzili badania dwukrotnie: w roku 2012 (N = 77) oraz w roku 2023 (N = 77). Do badania wykorzystali Skalę Oceny Religijności Jaworskiego, która szacuje poziom znajomości prawd religijnych, związku emocjonalnego z religią, praktyk religijnych, powiązania życia moralnego z religią oraz odczuwania związku z Kościołem. Autorzy obserwują zmiany religijności skazanych kobiet na przestrzeni 11 lat. Twierdzą, że „mimo nadal dominującego przeciętnego poziomu religijności (najczęściej deklarowany poziom średni samooceny odczuwania związku emocjonalnego z religią, poziomu praktyk religijnych, powiązania życia moralnego z religią i odczuwania związku z Kościołem) uwidacznia się zmiana w kierunku postaw bardziej radykalnych (wzmocnienie lub osłabienie religijności) poprzez zwiększenie deklaracji samoocen omawianych aspektów na poziomach bardzo silnym, silnym, słabym i bardzo słabym” (Grabowska, Czajka 2024: 138).

Nieco inną perspektywę badawczą obrała Agnieszka Jaros (2022). Badała religię z punktu widzenia czynnika chroniącego lub czynnika ryzyka w perspektywie resocjalizacyjnej. Grupę badanych stanowiło 10 dorosłych kobiet, które mają doświadczenie pobytu w placówkach resocjalizacyjnych. Autorka rozpatruje znaczenie religii dla procesu

demoralizacji, resocjalizacji i readaptacji respondentek. Czynnikiem sprzyjającym rozwojowi zachowań, które są przejawami demoralizacji, jest kryzys wiary, natomiast potencjał ochronny mają zaangażowanie we wspólnoty religijne oraz deklaracja wiary i dostosowanie do norm religijnych (poprzez przyjmowanie sakramentów świętych). Autorka konkluduje, że analiza doświadczeń życiowych narratorek pozwala sformułować wniosek, iż „system normatywny religii ma korekcyjny potencjał i sprzyja readaptacji społecznej. Tym samym warto w oddziaływaniach resocjalizacyjnych kierowanych do jednostek niedostosowanych społecznie stwarzać takie warunki, które będą sprzyjały i uprawdopodobniały pojawienie się doświadczeń religijnych” (Jaros 2022: 193).

Rola kapelana i duszpasterstwa więziennego

Cztery badania empiryczne podejmują zagadnienie roli kapelana i duszpasterstwa więziennego w resocjalizacji penitencjarnej. Jerzy Nikołajew dwukrotnie (rok 2006 i 2007) badał kapelanów więziennych Kościoła rzymskokatolickiego. W badaniach ankietowych uczestniczyło w roku 2006 – 56 a w roku 2007 – 58 kapelanów. Autor analizuje poszczególne odpowiedzi, podając dane statystyczne, dane dotyczące wiedzy respondentów na temat ustaleń prawnych i poszerzania wiedzy poprzez lekturę dostępnej literatury naukowej oraz dane dotyczące praktyki funkcjonowania duszpasterstwa więziennego. Z mnóstwa dostępnych danych wyławiam jedynie te, które odnoszą się do resocjalizacyjnej roli pracy kapelana więziennego. I tak, 93% kapelanów twierdzi, że zna oczekiwania skazanych wobec duszpasterstwa penitencjarnego i szereguje je w następującej kolejności: pomoc duchowa, sakramentalna, rozmowy indywidualne, pomoc miłosierdzia, czyli charytatywna. 60% duchownych katolickich rozmawia z osadzonymi, przy czym 84% respondentów prowadzi rozmowy indywidualne z osadzonymi na prośbę personelu penitencjarnego (najczęściej wychowawcy, dyrektora i psychologa). Liczba osadzonych podejmujących praktyki religijne jest niewielka (we mszy świętej uczestniczy grupa od 11 do 29 osób). Wszyscy kapelani wykorzystują nauczanie Jana Pawła II w pracy z więźniami, również wszyscy ankietowani uważają, że możliwa jest resocjalizacja przez wiarę; zwracają uwagę na aspekt miłości i miłosierdzia

Bożego, nawrócenia, uzdrowienia duchowego, uzyskania wybaczenia, odzyskania szacunku do siebie i poszukiwania właściwej drogi życiowej. Na zakończenie autor proponuje 13 postulatów, które mogą służyć poprawie skuteczności oddziaływań religijnych w więzieniu. Niektóre mają charakter formalny (wydzielenie specjalnej grupy duszpasterzy więziennych, przyznanie większej liczby etatów kapelańskich, powiększenie bazy lokalowej, ograniczenie przeludnienia w więzieniach). Inne odwołują się do idei resocjalizacji (stworzenie projektu przepisu o oddziaływaniu moralnym lub religijnym na więźniów w perspektywie konieczności dokonania u nich trwałych zmian postaw, zwiększenie aktywności kapelańskiej w zakresie tworzenia programów resocjalizacyjnych opartych na założeniach religijnych czy konieczność wzrostu aktywności kulturowej i sportowej więźniów z wykorzystaniem wartości religijnych i autorytetu osób duchownych) (Nikołajew 2009: 157–163).

Zbigniew Nowacki (2012) badał osadzonych w kontekście wpływu społecznego, jaki wywiera na nich kapelan więzienny. Autor potwierdza hipotezę, że kapelan wywiera większy wpływ społeczny na myślenie skazanych, którzy częściej uczestniczą w mszy świętej. Nie występuje natomiast związek między częstością uczestniczenia w mszy świętej a wpływem społecznym wywieranym przez kapelana na uczucia skazanych. Zdaniem autora, oznacza to, że słowa kapłana nie mają istotnego (statystycznie) wpływu na uczucia skazanych dorosłych nieuczestniczących w podkulturze grypserskiej, przebywających pierwszy raz w izolacji więziennej. Nie ma również związku między częstością uczestniczenia w mszy świętej a wpływem społecznym wywieranym przez kapelana na zachowania skazanych. Kapelan wywiera natomiast większy informacyjny, normatywny oraz społeczny wpływ na tych skazanych, którzy częściej uczestniczą w mszy świętej. Autor konkluduje, że wyniki badań wskazują, iż „praca duszpasterska duchownego może mieć wpływ na myślenie skazanych, ich reakcje emocjonalne oraz elementy poznawcze – czyli na trzy z pięciu komponentów systemu postawy” (Nowacki 2012: 181).

Znaczenie duszpasterstwa więziennego w resocjalizacji penitencjarnej badał również Kazimierz Pierzchała (2019b), długoletni kapelan więzienny. Główne jego analizy zostały opublikowane w opracowaniu książkowym (2012). Niemniej jednak autor powtórzył badania, w nieco węższym zakresie, w roku 2018 na grupie 56

osadzonych. Ich wyniki, zdaniem autora, nie są zaskakujące. Jedynie około 16% osadzonych traktuje kontakt z kapłanem więziennym jako coś, co podbudowuje duchowo, pozwala więcej zrozumieć i daje większą nadzieję. Ponad 73% osadzonych jest nastawionych negatywnie do kapłana. Co czwarty osadzony oczekuje od kapłana więziennego większego zrozumienia, a jedynie nieco ponad 30% respondentów deklarowało, że po wyjściu z więzienia staną się dobrymi ludźmi, ale niekoniecznie za sprawą kapłana więziennego (Pierzchała 2019b: 189–193).

Specyficzne badania przeprowadził Jan D. Pol (2024). Dotyczyły pracy duszpasterskiej kapłanów więziennych w okresie pandemii Covid-19. Kapłani wskazywali, że osadzeni odczuwali ograniczenia, a nawet brak posługi duszpasterskiej: pisali skargi do kierownictwa, prosili o literaturę religijną. Spośród 55 respondentów 28 kontynuowało swoją pracę w postaci posługi sakramentalnej, rozmów indywidualnych, natomiast 26 kapłanów zawiesiło swoją działalność. Dominującą formą działalności duszpasterskiej stały się rozmowy indywidualne oraz spotkania online. Istotną formą wsparcia dla osadzonych stały się także transmisje mszy świętej czy koronki do Miłosierdzia Bożego. Więźniowie podejmowali też inicjatywy modlitw we własnych celach. Autor konkluduje, że w tych trudnych czasach pandemii, w realiach izolacji penitencjarnej, duszpasterze więzienni wykorzystywali media, radiowęzeł wewnętrzny, różne nośniki danych, aby kontynuować pracę pastoralną, sakramentalną czy katechetyczną wspomagającą praktyki i życie religijne, starając się, by nie było widocznej różnicy z okresem przez pandemią (Pol 2024: 132–137).

Indywidualne nawrócenie

W literaturze przedmiotu znane są przypadki spektakularnych nawróceń więźniów, którzy czuli potrzebę ogłoszenia światu o swojej przemianie (Fesch 1992). W polskich badaniach naukowych zagadnienie to jest również obecne. Monika Kotowska opisuje przypadek Sławka, członka zorganizowanej grupy przestępczej, który opowiada o swoim nawróceniu w więzieniu. Jest to recydywista penitencjarny o bogatej karierze przestępczej. Swoje nawrócenie opisuje w następujący sposób: „W Biblii, w ewangeliach jest napisane dużo o nowym

odrodzeniu. Doświadczyłem takiej transformacji, odrodzenia, blisko 9 lat temu. I to jest efekt tego, że dziś rozmawiamy. Bo tamten «stary» człowiek, «stary Sławek» całkowicie nie żyje. Przeżyłem chrzest, przeszedłem wszystkie rytuały i żyję dziś biblijnie” (Kotowska 2023: 205). Zwykle owocem nawrócenia jest chęć dawania świadectwa, co odpowiada idei generatywności, życiodajności, odwiedzania się społeczeństwu. Sławek, mając do odbycia jeszcze 10 lat kary, już teraz planuje swoje poświęcenie się Bogu: „Chciałbym głosić ewangelię. Bo Pan Jezus Chrystus, który żyje we mnie, dał mi przeobrażenie, nowe serce, nową świadomość i stworzył nowego człowieka. No i ja chcę Mu służyć swoim życiem tutaj” (Kotowska 2023: 206). Badany określa swoją przemianę duchową jako otrzymanie nowego życia: „Jestem teraz zupełnie innym człowiekiem. Ci, co mnie znali ze starego życia, dwóch tutaj jest takich, to tylko głowami kiwają z niedowierzaniem. Mówiąc językiem biblijnym, umarł stary Sławek, narodził się nowy, w Jezusie Chrystusie. I tutaj upatruję swojej przyszłości” (Kotowska 2023: 207). Autorka twierdzi, że „pobyt w zakładzie karnym uratował mu życie i rozwinął jego duchowość oraz religijność, dzięki czemu patrzy w przyszłość z optymizmem i wiarą, że nawet po długiej drodze przestępczej, zwieńczonej wieloletnią karą pozbawienia wolności, można rozpocząć nowe życie” (Kotowska 2023: 208). Omawiany przypadek pokazuje, że czas spędzony w więzieniu nie musi być stracony, natomiast może się stać przyczynkiem do refleksji, ewolucji wyznawanych wartości i nawrócenia.

Renata Szczepanik rozpatruje nawrócenie religijne w kategoriach punktów zwrotnych w życiu osadzonych. Jej zdaniem nawrócenie religijne „może być instrumentem nadawania swojemu życiu warunków niezależnych od siebie, a także może ono być narzędziem kompensowania deprywacji emocjonalnych i minimalizowania poczucia osamotnienia” (Szczepanik 2017: 249). Autorka dostrzega trzy możliwości deklarowania i interpretowania nawrócenia religijnego przez osadzonych: 1) może ono przyjąć postać specyficznego nastawienia w trakcie odbywania kary pozbawienia wolności (określić to można mianem nawrócenia „tu i teraz”); 2) często służy wytwarzaniu wizerunku osoby „już zresocjalizowanej”, czyli „zasługującej na wolność”. Więźniowie deklarują akty skruchy i operują technikami neutralizowania swojej winy, odwołując się do wartości chrześcijańskich; 3) może stanowić punkt zwrotny (rozumiany jako proces inicjujący

realne próby zerwania z przestępczym stylem życia). Pomijając kwestie związane z rzeczywistą przemianą duchową, dodatkowym czynnikiem wzmacniającym tę przemianę jest bliskość z innymi członkami wspólnoty stanowiącej określoną grupę religijną, zwłaszcza „nawracających” (Szczepanik 2017: 249).

Dyskusja

Resocjalizacja jest procesem, który odwołuje się do wielu teorii, metod czy środków oddziaływań. Nowa resocjalizacja odwołuje się głównie do rozwoju potencjałów twórczych osób wchodzących w konflikt z prawem. Niekoniecznie wykorzystuje jednak potencjał religii i religijności, duchowej sfery człowieka, która ma coraz bardziej ugruntowaną pozycję w polskiej myśli pedagogicznej (Marek 2014; 2017a; 2017b; Michalski 2012). Co prawda, obecna kodyfikacja prawna daje możliwość aktywnego uczestnictwa osadzonych w praktykach religijnych dzięki obecności kapelanów więziennych i innych grup wyznaniowych o charakterze wolontaryjnym, jednak znaczenie religii i religijności w procesie resocjalizacji nie jest dobrze zbadane. Jan D. Pol (2014: 326) pisze: „Jednoznaczna deskrypcja relacji: religia – religijność – resocjalizacja jest trudna i w naukowych opracowaniach nieczęsto stosowana, niemniej jednak te dwa odmienne, wydawałoby się, porządki, winny spotkać się i wzajemnie przenikać wszędzie tam, gdzie to możliwe w odniesieniu do procesów naprawczych i readaptacji społecznej”.

Celem artykułu było zbadanie stanu wiedzy dotyczącej relacji między religią i religijnością a resocjalizacją w polskiej myśli resocjalizacyjnej XXI wieku. Analizie poddano badania naukowe zawarte w czasopismach naukowych. Wykorzystano metodę przeglądu zakresu literatury. Rezultaty otrzymane dzięki wykorzystaniu tej metody najczęściej służą do sformułowania tematów przyszłych badań i do określenia istniejących luk badawczych.

Pierwszym wnioskiem z przeprowadzonych analiz jest konstatacja, że w literaturze przedmiotu najczęściej spotyka się teksty o charakterze poglądowym, bez odwoływania się do własnych badań empirycznych. Najczęściej opracowania te były dziełem kapelanów więziennych parających się jednocześnie nauką. Nie znaczy to, że badań empirycznych nie ma w ogóle. Na potrzeby niniejszego

artykułu uwzględniono tylko wyniki badań opublikowane w czasopiśmie naukowych. Zidentyfikowano jedynie 12 artykułów spełniających zastosowane przez autora kryteria doboru badań.

W toku analizy wyłonione zostały trzy główne zagadnienia obecne w polskiej literaturze. Pierwszy dotyczy szeroko pojętej religijności osadzonych. Badania koncentrowały się zwykle na określaniu aktywności więźniów w praktykach religijnych. Wszyscy autorzy zgodnie uznają, że w populacji więziennej wskaźnik ten jest na bardzo niskim poziomie, co wskazuje na znikomy udział pierwiastków religijnych w procesie resocjalizacji. Konkluzje z przeprowadzonych badań szły w dwóch kierunkach: 1) konstatacji, że osadzeni rzadko uczestniczą w wydarzeniach religijnych, a nawet wykorzystują je do osiągania innych, pozareligijnych celów (Grabowska, Czajka 2024; Skowroński, Domżańska 2017; Romanowicz, Tomczyszyn 2015; Urbanek 2007); 2) wskazania konkretnych walorów obecności oddziaływań o charakterze religijnym na proces resocjalizacji (Jaros 2022; Kudlak 2014). Dostępne dane empiryczne skłaniają do wyprowadzenia wniosku, że religijność osadzonych posiada znamiona allportowskiej religijności zewnętrznej (Allport 1988). Maciej Bernasiewicz twierdzi, że prawdziwy potencjał resocjalizacyjny mają jedynie te doświadczenia religijne, które nie pochodzą tylko z formalnego praktykowania religii, mechanicznego uczestnictwa w rytuale (udział w mszy świętej) wzbogacającym uczestnika o nowe bodźce, skądinąd cenne dla ludzi inkarcerowanych, którzy doświadczają deprywacji sensorycznej, ale z religijności wewnętrznej, prawdziwej przemiany umysłu i ducha (Bernasiewicz 2017: 33).

Drugi temat wyłaniający się z analizowanych badań dotyczy roli kapelana i duszpasterstwa więziennego. Wyraźnie rysują się dwie tendencje: 1) badani kapelani często wskazują trudności formalne w pełnieniu funkcji i domagają się więcej praw związanych ze swoją rolą oraz zauważają niskie zainteresowanie osadzonych prowadzonymi przez nich aktywnościami religijnymi. Jednocześnie dostrzegają walory swojej pracy, szczególnie w zakresie rozmów indywidualnych (Nikołajew 2009; Pierzchała 2019b; Pol 2024); 2) badani osadzeni uczestniczący w wydarzeniach o charakterze religijnym nie wykazują znaczących cech poprawy swojego zachowania i nastawienia do przestępczości (Nowacki 2012).

Trzeci wątek dotyczy indywidualnego nawrócenia. Jedynie dwa badania podejmują ten wątek. Można wnioskować, że takie spektakularne nawrócenia dokonują się bardzo rzadko. Mają jednak miejsce w przestrzeni więzienia (Kotowska 2023; Szczepanik 2017). Osadzeni określają te przeobrażenia jako otrzymanie „nowego życia”. Renata Szczepanik (2015: 273) podaje, że „Recydywiści przypisywali tym przeobrażeniom drastyczną zmianę oraz nadawali jej znaczenie wyzwolenia się spod jarzma właściwości konstytuujących ich wizerunek przestępcy”. Marek Konopczyński (2009: 87) pisze w tym kontekście o procesie destygmatyzacji, który polega na uświadomieniu sobie wadliwości swojego życia i wspiera proces nawrócenia: „Uświadomienie to ma charakter «olśnienia» przypominającego nieco zjawisko «olśnienia schizofrenicznego». Jest ono zaczątkiem nawrócenia, które rozpoczyna dramatyczny i długotrwały proces «walki ze sobą samym», a wyrzeczenia, na jakie musi się zdobyć jednostka, można porównać do opisywanych ludzkich wyrzeczeń w historii religii (wyrzeczenia świętych i błogosławionych)”. Renata Szczepanik widzi jednak w zachowaniu osadzonych również pozory nawrócenia, pokazywanie się jako osoba „zresocjalizowana”, w celu skrócenia pobytu w instytucji penitencjarnej.

Wskazując luki badawcze obecne w polskiej literaturze resocjalizacyjnej, trzeba zwrócić uwagę przede wszystkim na znikomą wartość analiz wiążących jednoznacznie religię z postępem dokonującym się w nastawieniu, myśleniu i zachowaniu osadzonych w kierunku odstąpienia od przestępczości i nastawieniu na wartości prospołeczne. Być może znaczenie religii i religijności w resocjalizacji jest przeteoretyzowane i nie ma odzwierciedlenia w rzeczywistości penitencjarnej, co wynika z malejącego znaczenia religii w polskim społeczeństwie XXI wieku, a tym samym znikomym uczestnictwie więźniów w praktykach religijnych.

Trzeba również podkreślić, że stosowane metody badawcze niekoniecznie dawały możliwość ścisłego uchwycenia zależności pomiędzy religią i resocjalizacją. Badano zarówno osadzonych, jak i kapelanów więziennych. Niestety badania ankietowe nie dają wystarczającego wglądu w toczący się proces resocjalizacji (lub jego brak) przestępców. Zastosowanie metody indywidualnych przypadków pozwala lepiej zrozumieć toczący się w umyśle przestępców proces zmiany. Maciej Bernasiewicz (2017: 37–38) twierdzi, że

trzeba rozważyć dwie procedury badawcze. Pierwsza to sondażowe badania ilościowe na dużych próbach badawczych. Należy poszukiwać zależności (istotnych statystycznie) pomiędzy deklaracjami osób uwięzionych na temat ich praktyk oraz przekonań religijnych a późniejszym poziomem ich recydywy (grupa kontrolna mogłaby składać się z więźniów sceptycznie odnoszących się do rzeczywistości metafizycznej lub z ogólnej populacji osób odbywających w przeszłości karę pozbawienia wolności).

Druga procedura umożliwia głęboką analizę zmiany tożsamościowej oraz momentów zwrotnych w indywidualnej transgresji światopoglądu laickiego na religijny, dzięki czemu jednostka zaczyna wierzyć możliwość zmiany swojego życia. Chodzi tu o zastosowanie pogłębionego wywiadu osób, które przeżyły w więzieniu nawrócenie.

Najcenniejsza badawczo, zdaniem Bernasiewicza, byłaby triangulacja metodologiczna orientacji ilościowej i jakościowej, czyli realizacja badań sondażowych oraz wywiadów pogłębionych w obszarze prezentowanej problematyki.

Zakończenie

Religia, religijność i resocjalizacja przeplatają się ze sobą, mając na celu „naprawę” przestępców. Czy można jednoznacznie wykazać, że religia ma jednak pozytywny wpływ na osoby resocjalizowane? Przypadki nawróceń religijnych więźniów wskazują, że jest to realna możliwość. Niekiedy nawrócenie to dokonuje się samoistnie (ingerencja istoty wyższej), innym razem ważną rolę odgrywa obecność i wskazówki autorytetu moralnego (kapelana), proponującego „nowe życie”, inną niż dotychczas rzeczywistość, wolną od zbrodni, promującą godność osoby i jej powołanie do tworzenia i urzeczywistniania dobra. Osoby wchodzące często w konflikt z prawem rzadko jednak podejmują refleksję na temat swego funkcjonowania społecznego i realizacji wartości wyższych odwołujących się do religii. Religia i religijność posiadają walory wychowawcze, które można z powodzeniem stosować w resocjalizacji przestępców. Nie można jednak traktować ich jako panaceum na wszelkie problemy społeczne i najskuteczniejszą metodę resocjalizacji.

Bibliografia

- Ablewicz K. (2007). *(Nie)obecność ducha w wychowaniu człowieka. Z filozofii kultury Bogdana Nawroczyńskiego*, „Horyzonty Wychowania”, t. 6, nr 11, s. 57–79.
- Allport G.W. (1988). *Osobowość i religia*, przeł. H. Bartoszewicz, A. Bartkowicz, I. Wyrzykowska, Instytut Wydawniczy Pax.
- Arksey H., O'Malley L. (2005). *Scoping Studies: Towards a Methodological Framework*, „International Journal of Social Research Methodology”, t. 8, nr 1, s. 19–32, DOI: 10.1080/1364557032000119616
- Bagrowicz J. (2011). *Aksjomat wiary jako fundament oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych*, [w:] N. Pikuła (red.), *Wielopłaszczyznowe wsparcie człowieka we współczesnej pedagogii. Księga jubileuszowa dedykowana księdzu biskupowi Antoniemu Długoszowi*, Kraków: WSP-P Ignatianum, Wydawnictwo WAM, s. 141–155.
- Bernasiewicz M. (2017). *Religia i konwersja jako potencjał w resocjalizacji*, „Resocjalizacja Polska”, nr 14, s. 29–39, <https://doi.org/10.22432/pjsr.2017.14.03>
- Bębas S. (2015). *Rola religii w procesie resocjalizacji*, Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Cholewiński Z. (1987). *Religia a osobowość człowieka*, [w:] M. Majewski, H. Zimoń (red.), *Religioznawstwo w katechezie. Materiały katechetyczne z religioznawstwa*, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie, s. 42–54.
- Colquhoun H.L., Levac D., O'Brien K.K., Straus S., Tricco A.C., Perrier L., Kastner M., Moher D. (2014). *Scoping Reviews: Time for Clarity in Definition, Methods, and Reporting*, „Journal of Clinical Epidemiology”, t. 67, nr 12, s. 1291–1294, <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2014.03.013>
- Czapów C. (1978). *Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Ćwiklicki M. (2020). *Metodyka przeglądu zakresu literatury (scoping review)*. MPRA Paper 104370, University Library of Munich, s. 53–68.
- Fesch J. (1992). *Za pięć godzin zobaczę Jezusa. Dziennik więzienny*, przeł. J. Grosfeld, Poznań: Wydawnictwo „W drodze”.
- Gordon M. (2007). *Stosunek do religii i religijność osób pozbawionych wolności*, [w:] J. Świtka, M. Kuć (red.), *Duszpasterstwo więzienne w pracy penitencjarnej*, Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 115–126.
- Grabowska B., Czajka P. (2024). *Religijność skazanych kobiet – dynamika zjawiska. Na podstawie badań przeprowadzonych wśród kobiet osadzonych w Oddziale Zewnętrznym w Lublińcu*, „Studia Paedagogica Ignatiana”, t. 27, nr 3, s. 127–141, DOI:10.12775/SPI.2024.3.006
- Grzymała-Moszczyńska H. (1981). *Religijność zewnętrzna i wewnętrzna – dwa sposoby funkcjonowania religii w życiu człowieka*, „Euhemer – Przegląd Religioznawczy”, nr 1(119), s. 23–29.

- Jabłońska P. (2024). *Wolność religijna jako prawo osób osadzonych w zakładach penitencjarnych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW.
- Jaros A. (2022). Czynniki chroniący czy ryzyka? – religia w indywidualnych doświadczeniach byłych wychowanków placówek resocjalizacyjnych, „Studia z Teorii Wychowania”, t. 13, nr 3(40), s. 181–196.
- Kalinowski M. (2005). Znaczenie resocjalizacji religijnej w kształtowaniu dojrzałych postaw u osób skazanych na karę pozbawienia wolności, [w:] J. Świtka, M. Kuć, I. Niewiadomska (red.), *Rola wartości moralnych w procesie socjalizacji i resocjalizacji*, Lublin: Wydawnictwo Naukowe KUL, s. 147–158.
- Konopczyński M. (2013). *Kryzys resocjalizacji czy(li) sukces działań pozornych. Refleksje wokół polskiej rzeczywistości resocjalizacyjnej*, Warszawa: Wydawnictwo Pedagogium Wyższej Szkoły Pedagogiki Resocjalizacyjnej.
- Konopczyński M. (2014a). *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Konopczyński M. (2014b). *Twórcza resocjalizacja. Zarys koncepcji rozwijania potencjałów*, „Resocjalizacja Polska”, nr 7, s. 13–28.
- Kotowska M. (2023). *Praktyka religijna jako element readaptacji społecznej skazanych. Kryminologiczno-prawne studium przypadku*, „Studia Prawno-ustrojowe”, nr 60, s. 193–210, <https://doi.org/10.31648/sp.8746>
- Kudlak G. (2014). *Terapia uzależnień od środków odurzających i psychotropowych w warunkach więziennych, w kontekście przeciwdziałania przynależności*, „Archiwum Kryminologii”, t. 36, s. 259–278, DOI: 10.7420/AK2014H
- Lasocik Z. (1993). *Praktyki religijne więźniów*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Leclair M., Raiche A.-P., Latulippe M., Lepage-Richer T., Charette Y., Roy L., Crocker A.G. (2022). *Quantified Desistance: A Scoping Review of Conventions in the Scientific Literature*, „Crime & Delinquency”, t. 68, nr 10, s. 1794–1818, <https://doi.org/10.1177/001112872110415>
- Łupiński S. (2024). *Wpływ religii na proces resocjalizacji osób skazanych*, „Prace Naukowe WSZiP”, t. 54, nr 1, s. 95–106.
- Marek Z. (2014). *Religia. Pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Marek Z. (2015). *Duchowość, religia i wychowanie*, „Pedagogika Społeczna”, t. 14, nr 1(55), s. 9–22.
- Marek Z. (2017a). *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*, Kraków: Akademia Ignatianum w Krakowie.
- Marek Z. (2017b). *Religia, poznanie, duchowość w wychowaniu*, „Studia Pedagogica Ignatiana”, t. 20, nr 2, s. 19–59, 10.12775/SPI.2017.2.001
- Michalski J. (2012). *Religijność osoby a kształtowanie poczucia sensu życia*, [w:] J. Bagrowicz, J. Horowski (red.), *Edukacyjny potencjał religii*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK, s. 79–104.

- Mółka M. (2018). *O problemie duchowości w pedagogice resocjalizacyjnej*, „Studia Paedagogica Ignatiana”, t. 21, nr 1, s. 63–84, DOI: 10.12775/SPI.2018.1.003
- Nikołajew J. (2009). *Specyfika duszpasterstwa więziennego w Polsce. Prezentacja badań własnych*, „Teologia w Polsce”, t. 3, nr 1, s. 153–163, <https://doi.org/10.31743/twp.2009.3.1.10>
- Nowacki Z. (2012). *Wielowymiarowe znaczenie pracy duszpasterskiej na rzecz osób pozbawionych wolności*, „Przegląd Więziennictwa Polskiego”, nr 76–77, s. 155–183.
- Ostrowska K. (2008). *Psychologia resocjalizacyjna. W kierunku nowej specjalności psychologii*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Panek E., Panek A. (2016). „*W Tobie jest źródło życia i w Twojej światłości [...] światłość*”. *Wiara i religia w perspektywie resocjalizacji skazanych*, „Profilaktyka Społeczna i Resocjalizacja”, nr 31–31, s. 7–33, <http://dx.doi.org/10.19203/psir.2016.032.01>
- Parzyszczek M. (2024). *Kategorie (nieobecne) w edukacji. Religia – religijność – duchowość*, „Forum Pedagogiczne”, t. 14, nr 1, s. 63–73, <https://doi.org/10.21697/fp.2024.1.5%20%20>
- Pierzchała K. (2012). *Resocjalizacyjna rola kapłana więziennego w polskim systemie penitencjarnym. Analiza pedagogiczna*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Pierzchała K. (2013). *Kapłan więzienny w procesie resocjalizacji penitencjarnej*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Pierzchała K. (2016). *Destygmatyzacja przestępców w świetle Magisterium Kościoła oraz poglądów na resocjalizację*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pierzchała K. (2018). *Aksjologiczne konteksty resocjalizacji osadzonych w aspekcie założeń personalizmu chrześcijańskiego*, „Resocjalizacja Polska”, nr 16, s. 9–27, <https://doi.org/10.22432/pjsr.2018.16.02>
- Pierzchała K. (2019a). *Aksjologiczne konteksty wychowania resocjalizacyjnego*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny”, t. 38, nr 2, s. 69–90, DOI: 10.17951/lrp.2019.38.2.169-180
- Pierzchała K. (2019b). *Rola duszpasterstwa więziennego w resocjalizacji penitencjarnej, w kontekście badań własnych i dyskursu naukowego*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, t. 64, nr 2(252), s. 176–198, DOI: 10.5604/01.3001.0013.3619
- Pol J.D. (2002). *Czy postawy religijne mogą sprzyjać resocjalizacji skazanych?*, „Seminare”, t. 18, s. 489–497.
- Pol J.D. (2008). *Więzienna szansa. Religia w resocjalizacji osób pozbawionych wolności*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza ŁośGraf.
- Pol J.D. (2010). *Czy religia jest w więzieniu potrzebna?*, [w:] P. Gołdyn (red.), *Religia w procesie resocjalizacji*, Konin: Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, s. 46–55.

- Pol J.D. (2014). *Religijne inspiracje w resocjalizacji penitencjarnej*, [w:] K. Marzec-Holka, K. Mirosław-Nawrocka, J. Molenda (red.), *Współczesne uwarunkowania i wzory procesów resocjalizacji, reintegracji, inkluzji*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, s. 325–333.
- Pol J.D. (2024). *Posługa duszpasterska w jednostkach penitencjarnych podczas pandemii Covid SARS-CoV-2 w opinii kapłanów więziennych*, „Law – Education – Security”, nr 1(122), s. 123–140, DOI: 10.52694/ThPSR.122.6
- Pytka L. (2005). *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Pytka L. (2007). *Różne ujęcia definicji resocjalizacji*, [w:] B. Urban, J.M. Stanik (red.), *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, t. 1, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 73–79.
- Romanowicz W., Tomczyszyn D. (2015). *Stosunek do religii osób odbywających karę pozbawienia wolności a miejsce religii we współczesnym świecie*, „Rozprawy Społeczne”, t. 9, nr 3, s. 93–100.
- Sakowicz T. (2013). *Systemy normatywne w świadomości osób uwięzionych. Studium socjopedagogiczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Skowroński B., Domżańska A. (2017). *Duchowość osób odbywających karę pozbawienia wolności*, „Resocjalizacja Polska”, nr 13, s. 87–108, <https://doi.org/10.22432/pjsr.2017.13.07>
- Szczepanik R. (2015). *Starwanie się recydywistą. Kariery instytucjonalne osób powracających do przestępczości*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Szczepanik R. (2017). „*Otworzyło mi się wtedy okno na inny świat. Otworzyło mi to oczy na moje życie*”. O wydarzeniach (punktach zwrotnych) inicjujących próby zerwania przez recydywistów z przestępczym stylem życia, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne”, t. 4, nr 1, s. 238–255, <http://dx.doi.org/10.18778/2450-4491.04.15>
- Szymanowska A. (2003). *Więzienie i co dalej*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Świtka J., Kuć M. (2007). *Duszpasterstwo więzienne w pracy penitencjarnej*, Lublin: Wydawnictwo Naukowe KUL.
- Urban B. (2008). *Kognitywno-interakcyjne podstawy współczesnej resocjalizacji*, [w:] M. Konopczyński, B.M. Nowak (red.), *Resocjalizacja ciągłość i zmiana*, Warszawa: Wydawnictwo Pedagogium Wyższej Szkoły Pedagogiki Resocjalizacyjnej, s. 28–38.
- Urbanek A. (2007). *Miejsce aktywności religijnej więźniów w teleologii pedagogiki resocjalizacyjnej na podstawie badań prowadzonych w wybranych zakładach karnych*, „Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy”, nr 2, s. 173–185.

- Walesa C. (1996). *Czynniki rozwoju religijności (analiza psychologiczna)*, [w:] A. Januszewski, P. Oleś, W. Otrębski (red.), *Studia z psychologii w KUL*, t. 8, Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 41–58.
- Wdowiszewski A. (2016). *Duszpasterstwo więzienne*, [w:] M. Ciosek, B. Paśta-Wojciechowska (red.), *Psychologia penitencjarna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 328–351.
- Wojtas P. (2020). *Duszpasterstwo więzienne – wybrane formy i przykłady – rozważania praktyka*, „The Prison Systems Review”, nr 107, s. 143–162.
- Wysocka E. (2010). *Rola i funkcje religii w procesie resocjalizacji w świadomości skazanych – analiza teoretyczna i empiryczne egzemplifikacje*, [w:] S. Bębas (red.), *Współczesne oblicze resocjalizacji penitencjarnej*, Radom: Wyższa Szkoła Handlowa w Radomiu, s. 267–289.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr Krzysztof Biel SJ
 Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
 Instytut Nauk o Wychowaniu
 E-mail: krzysztof.biel@ignatianum.edu.pl

Ewa Dybowska
ORCID: 0000-0002-0454-772X
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

Elementy duchowości ignacjańskiej w dokumentach pedagogiki ignacjańskiej drugiej połowy XX wieku

Elements of Ignatian Spirituality in the
Documents of Ignatian Pedagogy from the Second
Half of the 20th Century

ABSTRACT

Ignatian pedagogy has its sources in the experience of Ignatius Loyola (1491–1556), the founder of the Jesuit order. He recorded these experiences mainly in *Spiritual Exercises*, from which the educational activity of the order drew important pedagogical categories. Ignatian pedagogy is closely related to the activity of the order, and therefore spirituality and religiosity are integrally included in it. The aim of the article is to indicate selected elements of Ignatian spirituality present in the documents of Ignatian pedagogy from the second half of the 20th century. For this purpose, the source text, *Spiritual Exercises*, is analyzed, as are two documents of Ignatian pedagogy: *Characteristics of Jesuit Education* and *Ignatian Pedagogy: A Practical Approach*. The article presents the main sources of Ignatian pedagogy: the experience of Ignatius Loyola and *Spiritual Exercises*. The 20th-century Jesuit documents relating to this issue are briefly characterized. Then, the key elements of Ignatian spirituality found in these documents are discussed. The analyses show that

KEYWORDS

Ignatius Loyola,
Spiritual Exercises,
Ignatian pedagogy,
Ignatian spirituality

SŁOWA KLUCZOWE

Ignacy Loyola,
Ćwiczenia duchowe,
pedagogika
ignacjańska, duchowość
ignacjańska

SPI Vol. 28, 2025/2
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2025.2.004
Nadesłano: 02.03.2025
Zaakceptowano: 25.04.2025

the spiritual vision of Ignatius Loyola is what inspires the educational activity of the Jesuit order and its collaborators. Despite changing sociocultural conditions, after taking into account the Ignatian principle of adaptation to people, place, and time, the religious and spiritual elements recommended by Ignatius Loyola can still serve as a point of reference (a permanent element) of the pedagogical concept today.

ABSTRAKT

Pedagogia ignacjańska ma swoje źródła w doświadczeniu Ignacego Loyoli (1491–1556), założyciela zakonu jezuitów. Spisał on je głównie w książeczce *Ćwiczeń duchowych*, skąd działalność edukacyjna zakonu zaczerpnęła istotne kategorie pedagogiczne. Pedagogika ignacjańska jest ściśle związana z działalnością zakonu, więc duchowość i religijność są w nią integralnie włączone. Celem artykułu jest wskazanie wybranych elementów duchowości ignacjańskiej obecnych w dokumentach pedagogiki ignacjańskiej drugiej połowy XX wieku. Dokonano w tym celu analizy tekstu źródłowego, jakim jest książeczka *Ćwiczeń duchowych* oraz analizy dokumentów pedagogiki ignacjańskiej: *Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania* oraz *Pedagogika ignacjańska. Podejście praktyczne*. W artykule przedstawiono główne źródła pedagogiki ignacjańskiej: doświadczenie Ignacego Loyoli i *Ćwiczenia duchowe*. Dokonano krótkiej charakterystyki XX-wiecznych dokumentów jezuickich odnoszących się do tej problematyki. Następnie omówiono kluczowe elementy duchowości ignacjańskiej, które znalazły się w tych dokumentach. Przeprowadzone analizy wykazują, że duchowa wizja Ignacego Loyoli jest tym, co inspiruje działalność edukacyjną prowadzoną przez zakon jezuitów i jego współpracowników. Mimo zmieniających się warunków społeczno-kulturowych, po uwzględnieniu ignacjańskiej zasady dostosowania do osób, miejsca i czasu, elementy religijne i duchowe zalecane przez Ignacego Loyolę mogą także dziś stanowić punkt odniesienia (stały element) koncepcji pedagogicznej.

Wprowadzenie

Koncepcja pedagogiczna określana jako pedagogika ignacjańska jest nurtem myślenia o wychowaniu, który niewątpliwie wpisuje się w koncepcje pedagogiczne poszukujące w duchowości i religii chrześcijańskiej natchnienia i inspiracji dla kształtowanej przez siebie rzeczywistości, wizji świata. Stanowi pedagogikę, która rozwijana jest

przez środowiska wyznające religię katolicką (Marek 2022). W wielu opracowaniach i analizach można spotkać określenia: pedagogika ignacjańska, pedagogia ignacjańska, edukacja jezuicka, pedagogika jezuicka, pedagogia jezuicka, a w ostatnich latach także pedagogika towarzyszenia (Inglot 2007; Królikowska 2010; Dybowska 2013; Dybowska, Królikowski 2017, Marek 2017; 2021, 2022). Dla jednych autorów te określenia są tożsame, dla innych nieznanie, a dla wielu także dyskusyjne (Marek 2021). Pedagogia ignacjańska ma swoje źródła w doświadczeniu założyciela zakonu jezuitów św. Ignacego Loyoli (1491–1556) spisany przede wszystkim w książeczce *Ćwiczenia duchowe* (Dybowska 2013; Marek 2017). Pedagogika ignacjańska jest zatem przeniesieniem, odkrywaniem i adaptacją doświadczenia, myśli oraz wizji Ignacego Loyoli na praktyczną działalność edukacyjną (Codina 2007).

Wskazania Ignacego Loyoli zawarte w jego książeczce pt. *Ćwiczenia duchowe* są wypracowaną przez niego metodą wspierania rozwoju duchowego. Stały się punktem wyjścia dla myślenia pedagogicznego i praktyki edukacyjnej rozwijanej od XVI wieku przez zakon jezuitów w prowadzonych przez siebie do dzisiaj szkołach i placówkach edukacyjnych (Marek 2022). Działalność edukacyjną jezuitów regulowały wypracowane w tym celu dokumenty. Zarysowane w *Ćwiczeniach duchowych* myślenie o rozwoju człowieka znajdowało wyraz w dokumentach, które wprost odnosiły się do praktyki edukacyjnej. Początkowo był to tzw. *modus parisiensis* (Codina 2004; Inglot 2007; Dybowska 2013; Casalini 2019). *Modus parisiensis* był sposobem organizowania nauczania i uczenia się, jakiego Ignacy Loyola i jego pierwsi towarzysze doświadczyli się w czasie studiów w Paryżu (Dybowska 2013). Dokumentem bardziej rozbudowanym i pozwalającym na szczegółową, specyficzną organizację procesu edukacyjnego było tzw. *Ratio atque institutio studiorum Societatis Iesu* (*Ustawa szkolna Towarzystwa Jezusowego*), znane bardziej w skróconej nazwie *Ratio studiorum* (Codina 2000; Inglot 2007; Bieś 2012; Casalini 2019).

Edukacyjna działalność Towarzystwa Jezusowego była prowadzona i rozwijała się przez kolejne stulecia właśnie w oparciu o zasady i reguły zapisane w *Ratio studiorum*. Dokument ten pozwolił na stworzenie na całym świecie jednolitego systemu edukacyjnego szkół jezuickich. Wraz ze zmieniającymi się kontekstami politycznymi

i społecznymi w poszczególnych państwach, a także z koniecznością włączania w prowadzone szkoły coraz większej liczby osób świeckich, utrzymanie jednolitego programu nauczania na bazie wspólnych reguł nie było jednak możliwe. W XX wieku poszukiwano takiego sposobu prowadzenia dzieł edukacyjnych, które pozwoliłyby na zachowanie tożsamości, a zarazem utrzymanie specyfiki i jednolitości systemu edukacyjnego. W wyniku tych poszukiwań uznano, że tym, co nadaje jedność i charakterystyczną tożsamość dziełu edukacyjnemu prowadzonemu przez zakon jezuitów, jest duchowa wizja Ignacego Loyoli (zapisana głównie w *Ćwiczeniach duchowych*) i misja założonego przez niego zakonu (Ingłot 2007). Ostatecznie wypracowano dwa dokumenty pozwalające na nakreślenie ignacjańskiej specyfiki szkół prowadzonych przez jezuitów, którą określa się mianem pedagogiki ignacjańskiej. Tymi dokumentami są: ogłoszony w 1986 roku dokument *Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania* oraz przedstawiony w 1993 roku dokument *Pedagogika ignacjańska. Podejście praktyczne* (*Podstawy edukacji ignacjańskiej* 2006). Jest więc pedagogika ignacjańska pedagogiką, która w swoich konstytutywnych założeniach zawiera pierwiastki religijne osadzone w duchowości ignacjańskiej.

Celem artykułu jest podjęcie, wskazanie i przeanalizowanie wybranych, najbardziej charakterystycznych elementów duchowości ignacjańskiej, które znalazły swoje wyraźne miejsce w dokumentach pedagogiki ignacjańskiej XX wieku i tym samym nadają temu podejściu pedagogicznemu swoistą specyfikę i charakterystyczny rys. Wiele opracowań, a także same wzmiankowane wyżej dokumenty odsyłają bardzo często do *Ćwiczeń duchowych*, nie podając wprost ich treści. W analizach przeprowadzonych w artykule sięgnięto bezpośrednio do tekstów źródłowych.

Ćwiczenia duchowe św. Ignacego Loyoli – charakterystyczne rysy

Źródłem pedagogiki ignacjańskiej jest doświadczenie Ignacego Loyoli. Żył on na przełomie średniowiecza i renesansu. Urodził w kraju Basków, w rodzinie szlacheckiej. Marzył (i tak był wychowywany) o tym, aby być dworzaninem, rycerzem i żołnierzem, który

dokona wielkich rzeczy w służbie hiszpańskiego króla. W wieku trzydziestu lat został ranny w bitwie (O'Malley 1999). To niespodziewane doświadczenie zmusiło go do rewizji swoich dotychczasowych pragnień i marzeń. Jego powrotowi do zdrowia w rodzinnym zamku w Loyoli towarzyszyły zmagania wewnętrzne, które uczyniły z niego człowieka świadomego toczącej się w nim walki duchowej. Było to doświadczenie mistyczne, które spowodowało jego wewnętrzne nawrócenie i całkowite odwrócenie dotychczasowych priorytetów życiowych. Ignacy zrezygnował ze służby królowi hiszpańskiemu na rzecz służby Chrystusowi.

Po wielu latach od przełomowego doświadczenia Ignacy Loyola wraz z grupą przyjaciół założył nowy zakon, znany jako Towarzystwo Jezusowe. W początkowych latach kształtowania się nowego zakonu nie brano pod uwagę angażowania się w szkolnictwo i edukację. Jednak obserwując ówczesną rzeczywistość oraz odpowiadając na znaki czasu, Ignacy Loyola podjął się wraz ze współbraćmi zadania prowadzenia szkół i angażowania się w działalność pedagogiczną. Było dla nich oczywiste od samego początku, że strategia uczenia i formowania ich wychowanków będzie miała źródło w propozycji rozwoju opisanej w książeczce *Ćwiczeń duchowych* (Dybowska 2022b).

Zatem istoty i znaczenia poszczególnych zasad pedagogiki ignacjańskiej należy się doszukiwać w książeczce *Ćwiczeń duchowych* (Marek 2017), gdyż to właśnie w ich dynamice mają swoje początki zasady i metody pedagogiczne od ponad 470 lat stosowane w szkołach prowadzonych przez jezuitów, a także w podejmowanych przez nich i ich współpracowników innych aktywnościach edukacyjnych (Dybowska 2022a).

Ćwiczenia duchowe Ignacego Loyoli stanowią jedno z klasycznych dzieł duchowości ignacjańskiej (Marek 2017). Książeczka ta nie jest przeznaczona do czytania, ale ma prowadzić „do odniesienia zwycięstwa nad samym sobą” i uporządkowania swego życia (Loyola 2002, nr 21) poprzez ćwiczenia, które angażują całego człowieka, jego ciało, umysł, serce i duszę (Marek 2017). Jest więc ona „dokumentem”, który podaje metody służące formacji człowieka i nadawania kształtu życiu, zarówno w wymiarze horyzontalnym, jak i wertykalnym (Marek 2022).

Chcąc próbować wskazać charakterystyczne rysy duchowości ignacjańskiej, należy przeanalizować teksty opisujące i komentujące

Ćwiczenia duchowe (np.: Zas Friz 2007; Traub 2008; Dybowska 2013; Instytut De Republica 2022; Marek 2024). Można w zasadzie uznać, że każdy autor w nieco indywidualny sposób dokonuje wyboru najbardziej charakterystycznych cech duchowości ignacjańskiej, niemniej wiele z nich powtarza się zasadniczo u wszystkich autorów. Najczęściej wymienianymi cechami są: teocentryzm, chrystocentryzm, koncentracja na osobie i jej doświadczeniu, mistyka służby, *magis*, wolność (tzw. święta obojętność ignacjańska), kontemplatywność w działaniu, działanie/kochać i służyć we wszystkim, rozeznawanie, uniwersalizm, wdzięczność, refleksja.

Dokumenty pedagogiki ignacjańskiej w XX wieku

Wspomniano już, że w XX wieku jezuici zaczęli rozumieć, iż o specyfice i swoistej jednolitości systemu wychowawczego w szkołach jezuickich nie świadczy jednorodny program nauczania (jak to było możliwe w XVI wieku), ale fundamentalna inspiracja ignacjańska – duchowa wizja proponowana przez Ignacego Loyolę (Duminuco 2000). Sięgnięto zatem do *Ćwiczeń duchowych* i starano się je odczytać w rzeczywistości XX wieku. Osobą, która poczyniła zdecydowane kroki w tym zakresie, był Pedro Arrupe – przełożony generalny zakonu w latach 1965–1983. Zorganizował on w 1980 roku w Rzymie spotkanie grupy jezuitów i osób świeckich, którego tematem była działalność edukacyjna zakonu. W rezultacie powołano międzynarodowy zespół, którego zadaniem było opisanie współczesnych możliwości wypełniania przez jezuitów apostolskiej misji zakonu na polu edukacyjnym. Efektem prac zespołu są dwa dokumenty zatwierdzone już przez jego następcę – Petera-Hansa Kolvenbacha (Marek 2021).

Pierwszy z dokumentów to *Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania*. Zatwierdzony został w roku 1986. Był odpowiedzią na następujące potrzeby: konieczności dostosowania organizacji szkół jezuickich do nowych warunków i czasów, troski o wierność jezuickiemu dziedzictwu, zachowania „ignacjańskości”, czyli szczególnego ducha jezuickiego (*Charakterystyczne cechy...* 2006, nr 8). Dokument ten zawiera 28 charakterystycznych cech (zaprezentowanych w 9 rozdziałach), którymi powinna się odznaczać instytucja edukacyjna inspirowana duchem ignacjańskim. Charakterystyki

te odwołują się do duchowej wizji Ignacego Loyoli. Każdy rozdział zaczyna się od myśli zaczerpniętej z duchowej wizji Ignacego Loyoli. Następnie przedstawione są cechy, będące rezultatem refleksji nad tą wizją. Każda z przedstawionych cech jest szerzej omówiona z możliwością jej zastosowania w przestrzeni edukacyjnej (Bieś i in. 2012; Dybowska 2013).

W dokumencie *Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania* wyjaśniono na czym polega ignacjańska tożsamość szkół prowadzonych przez jezuitów. Pojawiły się jednak kolejne pytania: Co zrobić, aby zasady i wskazówki zawarte w tym dokumencie stały się bardziej praktyczne dla nauczycieli, dla wychowawców? W jaki sposób wartości ignacjańskie mogą być włączone do praktyki pedagogicznej, by służyły codziennemu współdziałaniu nauczycieli i uczniów w klasie? (Dybowska 2013). Odpowiedzią był kolejny dokument pt. *Pedagogika ignacjańska. Podejście praktyczne*, który został przyjęty w 1993 roku. Jednym z najbardziej istotnych wątków tego dokumentu jest model pedagogiki ignacjańskiej, uwzględniający pięć elementów: kontekst, doświadczenie, refleksja, działanie, ewaluacja (*Pedagogia ignacjańska* 2006; Marek 2024; 2021; Dybowska 2013; 2022). Drugi istotny wątek w pedagogice ignacjańskiej to miejsce i rola nauczyciela, wychowawcy, pedagoga, a może po prostu towarzysza rozwoju (*Pedagogia ignacjańska* 2006; Dybowska 2013; Marek 2017).

W obu tych dokumentach uwzględniono i doceniono społeczno-kulturowo-religijne uwarunkowania rzeczywistości oraz edukacji i wychowania. Zwrócono uwagę nie tylko na horyzontalną perspektywę rozwoju, pozwalającą na poznawanie i rozumienie otaczającego świata. Równie ważną uznano perspektywę wertykalną rozwoju osoby, którą charakteryzuje nawiązanie relacji z Bogiem i rozwijanie wnętrza osoby (Marek 2021: 14).

Elementy duchowości ignacjańskiej w dokumentach pedagogiki ignacjańskiej

W identyfikacji istotnych rysów duchowości ignacjańskiej pomocne będzie zestawienie treści *Ćwiczeń duchowych* i danego dokumentu w tabeli.

Z dokumentu *Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania* wybrano do analizy najbardziej specyficzne rysy duchowości ignacjańskiej. Głównymi i, jak się wydaje, podstawowymi rysami duchowości ignacjańskiej są teocentryzm i chrystocentryzm. Te rysy są także obecne w drugim z omawianych dokumentów.

Tabela 1. Teocentryzm i chrystocentryzm w pedagogice ignacjańskiej

Ćwiczenia duchowe (ĆD)	Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania (ChCJW)
Bóg działa i pracuje dla mnie we wszystkich rzeczach stworzonych na obliczu ziemi. Znaczy to, że postępuje tak, jak ktoś pracujący (ĆD, nr 236).	Afirmacja świata – Bóg jako stwórca całej rzeczywistości, całej prawdy i całego poznania. Jest On obecny i działa w całym stworzeniu: w naturze, w historii i w osobach (ChCJW, nr 23).
Człowiek po to jest stworzony, aby Boga, Pana naszego, chwalił, czcił i Jemu służył, a przez to zbawił duszę swoją (ĆD, nr 23).	Dla św. Ignacego Bóg jest Stwórcą, Najwyższą Dobrocią, jedyną Rzeczywistością absolutną. [...] Bóg objawia się w sposób szczególny w misterium osoby ludzkiej. [...] Rozwój wszystkich talentów przekazanych przez Boga osobie (ChCJW, nr 21 i 25).
...prosić o dogłębne poznanie Pana, który dla mnie stał się człowiekiem, abym Go więcej kochał i więcej szedł w Jego ślady (ĆD, nr 104).	Jezuickie wychowanie proponuje Jezusa Chrystusa jako wzór osoby. [...] Chrześcijanie – członkowie wspólnoty wychowawczej – dążą do tego, by pójść za Chrystusem i być jak On: dzielić z Nim i szerzyć wyznawanie przez Niego wartości oraz iść Jego drogą (ChCJW, nr 60 i 62).

Źródło: opracowanie własne.

Pedagogika ignacjańska wyrosła z ducha teocentryzmu *Ćwiczeń duchowych*. Jest to zgodne z przekonaniem Ignacego Loyoli, który wierzył, że Bóg jest daleko i poznawać człowiekowi i trzyma się dla jego dobra. Dzięki temu wychowanek w procesie edukacyjnym nabywa umiejętności i postaw, które uzdalniają go do wybierania wartości zmierzających do rozwijania w sobie i wokół siebie dobra (Marek 2021). Jako wzór do naśladowania zostaje postawiona tutaj osoba Jezusa Chrystusa.

Doświadczenie człowieka stanowi punkt wyjścia duchowości ignacjańskiej. W pedagogice ignacjańskiej troska o stworzenie optymalnych warunków do wzrastania, uczenia się i rozwoju ma swoją specyfikę i określana jest jako *cura personalis* (Dunfee i in. 2017; Casalini 2021).

Tabela 2. *Cura personalis* w pedagogice ignacjańskiej

Ćwiczenia duchowe (ĆD)	Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania (ChCJW)
Te Ćwiczenia duchowe trzeba dostosowywać do właściwości osób pragnących je odprawić, a mianowicie do ich wieku, wykształcenia lub zdolności. Przeto człowiekowi bez wykształcenia lub o słabych siłach nie trzeba dawać tego, czego nie mógłby łatwo znieść i co by mu nie przyniosło pożytku (ĆD, nr 18).	<i>Cura personalis</i> (uwaga i troska o pojedynczą osobę) pozostaje podstawową, charakterystyczną cechą jezuickiego wychowania (ChCJW, nr 43). [Zwracać trzeba uwagę – przyp. E.D.] by programy nauczania, procesy wychowawcze, styl uczenia i całe życie szkoły były dostosowane do specyficznych potrzeb miejsca, w którym znajduje się szkoła oraz ludzi, którym służy (ChCJW, nr 147).

Źródło: opracowanie własne.

Cura personalis oznacza indywidualną troskę o osobę poprzez uwzględnianie jej talentów, historii życia czy też ograniczeń. Przejawia się to wsłuchiowaniem się w potrzeby wychowanka, a także w to, o czym sygnalizuje werbalnie i niewerbalnie, co jest dla niego ważne i czym żyje (Dybowska 2013; Marek, Walulik 2020). Chcąc podkreślić znaczenie każdej osoby oraz dostosować procesy edukacyjne do jej możliwości, *cura personalis* kładzie akcent na całościowy rozwój osoby. Swoim zachowaniem pedagog czy nauczyciel powinien odpowiadać na pytania, które – czasem nawet ich nie wypowiadając – stawia uczeń: Czy się liczę? Czy mam znaczenie? (Grogan 2015). *Cura personalis* pozwala widzieć wychowanka w kontekście jego życia, w sytuacji, w której on rzeczywiście się znajduje. Wyraża w ten sposób dbałość, troskę, zwracanie uwagi, okazywanie miłości i zaufania (Marek 2024).

Cura personalis prowadzi do kolejnej ignacjańskiej charakterystyki, jaką jest poszukiwanie wolności.

Tabela 3. Poszukiwanie wolności w pedagogice ignacjańskiej

Ćwiczenia duchowe (ĆD)	Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania (ChCJW)
I dlatego trzeba nam stać się ludźmi obojętnymi [nie robiącymi różnicy] w stosunku do wszystkich rzeczy stworzonych, w tym wszystkim, co podlega wolności naszej woli, a nie jest jej zakazane [lub nakazane] (ĆD, nr 23).	Aby zmierzać ku prawdziwej wolności, człowiek musi się uczyć rozpoznawać i radzić sobie z siłami, które mogą sprzyjać wolności lub ją ograniczać. [...] Walka o usuwanie przeszkód ograniczających wolność, rozwijanie zdolności do przeżywania wolności i korzystania z niej. [...] Dostrzeżenie wszystkich przeszkód utrudniających wzrost (ChCJW, nr 49).

Źródło: opracowanie własne.

Afirmacja wolności będzie oznaczała w przestrzeni edukacyjnej poszanowanie podmiotowości wychowanka. *Cura personalis* ma się wyrażać także w stwarzaniu warunków do poszukiwania prawdy, przy pełnym poszanowaniu wolności podopiecznego. Jednocześnie będzie umożliwiać odkrywanie jego indywidualnej wolności (Marek 2022).

Konieczne jest wskazanie na jeszcze jeden rys duchowości ignacjańskiej charakteryzujący te obszary, które są dookreślane przymiotnikiem „ignacjański”. Chodzi tu o ignacjańską zasadę *magis*, która oznacza: bardziej, więcej, lepiej (w ujęciu jakościowym, nie ilościowym). *Magis* dla Ignacego Loyoli oznaczało to wszystko, co prościej, szybciej prowadzi człowieka do Boga. Zaprasza w ten sposób do przekraczania granic przeciętności, do otwartości na rozwój (Dunfee i in. 2017; Dybowska 2013; Marek 2017; Clarence, Jena 2023). W procesach edukacyjnych będzie to oznaczało taką pomoc wychowankowi, by ten stawał się coraz bardziej dojrzały w dążeniu do indywidualnej doskonałości (Grogan 2015).

Tabela 4. *Magis* w pedagogice ignacjańskiej

Ćwiczenia duchowe (ĆD)	Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania (ChCJW)
Pragnąć i wybierać jedynie to, co nam więcej pomaga do celu, dla którego jesteśmy stworzeni (ĆD, nr 23).	<i>Magis</i> (więcej) oznacza możliwie najpełniejszy rozwój pojedynczej osoby na każdym etapie jej życia, wraz z gotowością kontynuowania rozwoju przez całe życie oraz motywację spożytkowania rozwijanych darów dla dobra innych (ChCJW, nr 109).

Źródło: opracowanie własne.

Wątkiem dominującym, realizującym cele oraz odpowiadającym na potrzeby, jakie przyświecały powstaniu drugiego analizowanego dokumentu pt. *Pedagogia ignacjańska: podejście praktyczne*, jest model pedagogiki ignacjańskiej, na który składa się, uporządkowane według ignacjańskiej logiki, pięć elementów: kontekst, doświadczenie, refleksja, działanie, ewaluacja.

Tabela 5. Model pedagogiki ignacjańskiej w odniesieniu do *Ćwiczeń duchowych*

Model pedagogiki ignacjańskiej (<i>Pedagogia ignacjańska. Podejście praktyczne</i> , nr 31 i 68)	Ćwiczenia duchowe (ĆD)
Kontekst (kto?)	Dostosować do osób [...], do ich wieku, wykształcenia lub zdolności [...]. Temu co jest pochłonięty sprawami [...] temu co jest bardziej wolny od zajęć ... (ĆD, nr 18–20).
Doświadczenie (co?)	Smakować coś wewnątrznie (ĆD, nr 2).
Refleksja (dlaczego, jak?)	Po skończonym ćwiczeniu przez kwadrans, siedząc lub chodząc, zbadam, jak mi się powiodła ta kontemplacja lub rozmyślanie (ĆD, nr 77). Rozeznawanie (ĆD, nr 313–327).
Działanie (co dalej?)	Miłość winno się zakładać więcej na czynach niż na słowach (ĆD, nr 230).
Ewaluacja (jak dobrze?)	W całej tej mierze, w jakiej mu one pomagają do jego celu (ĆD, nr 23).

Źródło: opracowanie własne.

Zwracanie uwagi na osobisty i społeczny kontekst życia wychowanka wpływa z ignacjańskiej troski określanej jako *cura personalis*. Kontekst zawsze warunkuje przebieg procesów edukacyjnych. Chodzi o to, by poznać uwarunkowania życiowe i rozwojowe wychowanka oraz zrozumieć jego świat tak, by procesy edukacyjne nie były zawieszone w próżni (Dybowska 2013; Marek 2021). Pedagogika ignacjańska wyrosła z osobistego doświadczenia Ignacego Loyoli. Doświadczenie jest natomiast kategorią uwarunkowaną zaangażowaniem człowieka, świadomym lub nie do końca uświadomionym, bezpośrednim lub zapośredniczonym (*Pedagogia ignacjańska* 2006, nr 45). Tak rozumiane doświadczenie/doświadczenie, używając języka ignacjańskiego, to poznawanie smaków życia: radości, szczęścia, smutku, bólu, dezorientacji, poczucia sensu, świadomości celu (Dybowska 2022a). Refleksja w pedagogice ignacjańskiej to „staranne rozważenie pewnego tematu, doświadczenia, idei, zadania lub spontanicznej reakcji, żeby móc pełniej pojąć ich znaczenie. Jest to proces, za pomocą którego wydobywa się znaczenie z ludzkiego doświadczenia” (*Pedagogia ignacjańska* 2006, nr 49).

Refleksja stanowi nieodłączny składnik rozwoju i uczenia się (także w perspektywie całożyciowego uczenia się) człowieka. Dzięki refleksji człowiek odkrywa znaczenie i istotną wartość tego, co

dzieje się w sferze doświadczania życia oraz wychodzi poza struktury znaczeniowe zastanej rzeczywistości (*Pedagogia ignacjańska* 2006, nr 47–48; Dybowska 2022). Refleksja w logice ignacjańskiej ma inspirować do podejmowania dojrzałych i odpowiedzialnych decyzji dotyczących zmian we własnym życiu (Marek 2021). Doświadczenie i refleksja w pedagogice ignacjańskiej mają zatem prowadzić do podejmowania działań odnoszących do siebie samego, do relacji z innymi i z otaczającym światem. Zaangażowanie, w rozumieniu Ignacego Loyoli, nie jest jakimkolwiek zaangażowaniem, ale nieustannym poszukiwaniem *magis*, dla lepszego służenia Bogu, bycia z innymi ludźmi i dla innych ludzi (Dybowska 2013; Marek 2021). Ewaluacja w modelu pedagogiki ignacjańskiej dokonuje się zawsze w odniesieniu do celu we wszystkich obszarach aktywności osoby, w całościowym patrzeniu na osobę w jej rozwoju (Dybowska 2013).

Dynamika modelu pedagogiki ignacjańskiej ma swoje źródło w *Ćwiczeniach duchowych* oraz w tym, jak one przez swoją pedagogię kształtują człowieka. Można zatem założyć, że dynamika ludzkiej aktywności określona dla procesów edukacyjnych może służyć człowiekowi do uczenia się przez całe życie (Dybowska 2022a). Pozostaje ona w ten sposób w dynamice ignacjańskiego *magis* ukierunkowanego na cel ostateczny człowieka, nakreślony przez Ignacego Loyolę, którym jest osiągnięcie pełni, osiągnięcie zbawienia (Loyola 2002, nr 23).

Konkluzje

Zakres analiz niniejszego artykułu dotyczył dokumentów pedagogiki ignacjańskiej drugiej połowy XX wieku. Dokumenty te ułatwiły zachowanie ignacjańskiej tożsamości szkół jezuickich w zmieniającej się rzeczywistości. Należy jednak wspomnieć, że w 2019 roku ukazał się dokument *Jesuit Schools. A Living Tradition in the 21st Century: An Ongoing Exercise of Discernment* [*Szkoły jezuickie. Żywa tradycja w XXI wieku. Ćwiczenia pomocne w rozeznananiu*], który ma na celu dalsze wspieranie pedagogicznej działalności jezuitów i utrzymanie ignacjańskiej tożsamości sieci szkół z uwzględnieniem zmian, których w XXI wieku doświadcza człowiek, czego skutkiem jest potrzeba całościowego uczenia się (ICAJE 2019). Dokument *Jesuit Schools* wymienia 10 wskaźników, które identyfikowane są do podjęcia przez

szkołę jezuicką. Są one zaczerpnięte z dokumentu *Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania* (ICAJE 2019, nr 157).

Ignacjańska zasada dostosowania do osób, miejsca i czasu (*Konstytucje...* 2001, nr 455; Loyola 2002, nr 18; *Charakterystyczne cechy...* 2006, nr 145–147, 152–153) sprawia, że sposób życia i rozwoju ujęty w książeczce *Ćwiczenia duchowe* jest stale aktualizowany ze względu na zmieniające się konteksty społeczne. Trzecia dekada XXI wieku charakteryzuje się intensywnością życia, dominuje w niej zmienność, niepewność, złożoność i niejednoznaczność. Ludzie żyjący dzisiaj potrzebują więc stałych punktów odniesienia i jasnego celu dla działania. Znaleźć je można między innymi w przestrzeniach edukacyjnych. Zakorzenie koncepcji pedagogicznej w duchowości posiadającej wielowiekową tradycję może być źródłem dla takich odniesień.

W artykule przeanalizowano wybrane fragmenty dokumentów związanych z pedagogiką ignacjańską. Do dalszych eksploracji pozostają bardziej szczegółowe wątki analizowanych dokumentów.

Bibliografia

- Bieś A.P. (2012). *Ratio studiorum*, [w:] E. Gigilewicz (red.), *Encyklopedia katolicka*, t. 16, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, kol. 1226–1227.
- Bieś A.P., Dybowska E., Grzebień L. (2012). *Pedagogia jezuitów (ignacjańska)* [Towarzystwa Jezusowego], [w:] J. Kostkiewicz (red.), *Pedagogie katolickich zgromadzeń zakonnych. Historia i współczesność*, t. 1, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 61–100.
- Casalini C. (2019). *Rise, Character, and Development of Jesuit Education: Teaching the World*, [w:] G. Županov (red.), *The Oxford Handbook of the Jesuits*, Oxford: Oxford University Press, s. 153–176.
- Casalini C. (2021). *Cura personalis: The Care of the Person and the Roots of Jesuit Pedagogy*, [w:] J. Braga, M. Santiago de Carvalho (red.), *Philosophy of Care: Advancing Global Bioethics*, t. 16, Cham: Springer, https://doi.org/10.1007/978-3-030-75478-5_15
- Charakterystyczne cechy jezuickiego wychowania*, przeł. B. Steczek (2006). [w:] *Podstawy edukacji ignacjańskiej*, red. J. Kołacz, Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM, s. 9–98.
- Clarence M., Jena L.K. (2023). *Jesuit Education System: Creators of Credible Leaders*, „Vilakshan – XIMB Journal of Management”, t. 20, nr 2, s. 313–319, <https://doi.org/10.1108/XJM-07-2021-0202>

- Codina G. (2004). *El «modus parisiensis»*, „Gregorianum”, t. 85, nr 1, s. 43–64, <http://www.jstor.org/stable/23581227>
- Codina G. (2007). *Pedagogía ignaciana*, [w:] J.G. de Castro (red.), *Diccionario de espiritualidad ignaciana*, t. 2, Madrid: Editorial Sal Terre, s. 1426–1430.
- Duminuco V. (2000). *A New Ratio for a New Millennium?*, [w:] V. Duminuco (red.), *The Jesuit Ratio Studiorum: 400th Anniversary Perspectives*, New York: Fordham University Press, s. 145–160.
- Dunfee D.J., Scherer S., Sagendorf K., Nash J.D., Schwartz Ch. (2017). *Revisiting the Promise and Foundations of a Jesuit Education*, „Jesuit Higher Education: A Journal”, t. 6, nr 1, art. 10, <https://epublications.regis.edu/jhe/vol6/iss1/10>
- Dybowska E. (2013). *Wychowawca w pedagogice ignacjańskiej*, Kraków: Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Dybowska E. (2022a). *Pedagogika ignacjańska w świecie VUCA*, „Horyzonty Wychowania”, t. 21, nr 57, s. 11–19, <https://doi.org/10.35765/hw.2022.57.03>
- Dybowska E. (2022b). *Pedagogika ignacjańska*, „Życie Duchowe”, nr 111, s. 81–89.
- Dybowska E., Królikowski W. (2017). *Rozwój człowieka w pedagogii ignacjańskiej*, [w:] A. Walulik, J. Mółka (red.), *Septuaginta pedagogiczno-katechetyczna. Księga jubileuszowa dedykowana Księdzu Profesorowi dr. hab. Zbigniewowi Markowi SJ w siedemdziesiątą rocznicę urodzin*, Kraków: Akademia Ignatianum, s. 209–224.
- Gary H. (2000). *The Experience of Ignatius Loyola: Background to Jesuit Education*, [w:] V. Duminuco (red.), *The Jesuit Ratio Studiorum: 400th Anniversary Perspectives*, New York: Fordham University Press, s. 1–21.
- Grogan B. (red.) (2015). *The Characteristics of Jesuit Education: A Charter for Irish Jesuit Colleges*, Dublin: Jesuits in Ireland.
- ICAJE (International Commission on the Apostolate on Jesuit Education) (2019). *Jesuit Schools: A Living Tradition in the 21st Century*, Rome: Society of Jesus. Secretariat for Education. General Curia.
- Inglot M. (2007). *Założenia „Ratio studiorum” (1599) i charakterystycznych cech jezuickiego wychowania (1986)*, [w:] A. Hajduk, J. Mółka (red.), *Pedagogika wiary*, Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM, s. 85–95.
- Instytut De Republica (2022). *Wacław Królikowski. Charakterystyczne rysy duchowości ignacjańskiej* [video], YouTube, 29 sierpnia, https://www.youtube.com/watch?v=uX2iVZqOjG8&ab_channel=InstytutDeRepublica
- Konstytucje Towarzystwa Jezusowego wraz z przypisami Kongregacji Generalnej XXXIV oraz Normy uzupełniające zatwierdzone przez tę samą Kongregację.* (2001). Kraków: Wydawnictwo WAM, Polskie Prowincje Towarzystwa Jezusowego.

- Królikowska A. (red.) (2010). *Pedagogika ignacjańska. Historia, teoria, praktyka*, Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Loyola I. (2002). *Ćwiczenia duchowe*, przeł. M. Bednarz, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Marek Z. (2017). *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*, Kraków: Akademia Ignatianum w Krakowie.
- Marek Z. (2021). *Pedagogia i pedagogika ignacjańska (jezuicka)*, „Horyzonty Wychowania”, t. 20, nr 56, s. 11–21, <https://doi.org/10.35765/hw.2071>
- Marek Z. (2022). *Podstawy pedagogiki religii*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Marek Z. (2024). *Duchowość ignacjańska w edukacji*, „Forum Pedagogiczne”, t. 14, nr 1, s. 33–46, <https://doi.org/10.21697/fp.2024.1.3>
- Marek Z., Walulik, A. (2020). *Towarzyszenie wychowawcze w formacji człowieka*, „Horyzonty Wychowania”, t. 19, nr 50, s. 105–116. <https://doi.org/10.35765/hw.1914>
- O'Malley J.W. (1999), *Pierwsi jezuici*, przeł. P. Samerek i in., Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Pedagogia ignacjańska. Podejście praktyczne*, przeł. B. Steczek (2006). [w:] *Podstawy edukacji ignacjańskiej*, red. J. Kołacz, Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM, s. 99–165.
- Podstawy edukacji ignacjańskiej*, przeł. B. Steczek, red. J. Kołacz (2006). Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Traub G.W. (2008). *Do You Speak Ignatian? A Glossary of Terms Used in Ignatian and Jesuit Circles*, [w:] G.W. Traub (red.), *An Ignatian Spirituality Reader*, Chicago: Loyola Press, s. 250–269.
- Zas Friz R. (2007). *Espiritualidad ignaciana*, [w:] J.G. de Castro (red.), *Diccionario de espiritualidad ignaciana*, t. 1, Madrid: Editorial Sal Terrae, s. 811–820.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr Ewa Dybowska
 Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
 Instytut Nauk o Wychowaniu
 E-mail: ewa.dybowska@ignatianum.edu.pl

Joanna Król
ORCID: 0000-0003-4500-9730
Uniwersytet Szczeciński

Pierwiastek religijny w koncepcji wychowawczej Władysława Mariana Borowskiego (1875–1939)

The Religious Element in the Educational Concept
of Władysław Marian Borowski (1875–1939)

ABSTRACT

The aim of this article is to present the role of religion in the pedagogical views of Władysław Marian Borowski. The subject of the research is Borowski's educational concept with particular emphasis on its religious aspect. An analysis of source materials and the literature on the subject is conducted. The structure of the argument unfolds as follows: first, the text presents a synthetic overview of the premises of national pedagogy; second, there follows a discussion of Borowski's educational concept; and third, the concept is set in the perspective of spiritual development.

The research confirms the significance of the religious element in Borowski's educational program, which is revealed not only in the ideological assumptions of his concept, but also in his educational ideal. The spheres constituting this concept—the intellectual, emotional, and volitional—clearly emphasize the presence of the religious dimension. Borowski gave fundamental importance to the emotional sphere, considering it both integrative and primary in relation to the other two. He also considered that imbuing the emotional layer with

KEYWORDS

Władysław Marian
Borowski, educational
concept, religion,
national pedagogy,
Polish pedagogical
thought, educational
ideal

SŁOWA KLUCZOWE

Władysław Marian
Borowski, koncepcja
wychowania,
religia, pedagogika
narodowa, polska myśl
pedagogiczna, ideał
wychowawczy

SPI Vol. 28, 2025/2
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2025.2.005
Nadesłano: 27.02.2025
Zaakceptowano: 19.03.2025

religious content was one of the conditions for achieving the fusion of individual and collective life, as postulated in his educational ideal. For Borowski, the integration of the individual and social elements was a fundamental aspect of the educational concept and religion itself was an immanent element of the Polish tradition, a condition for its continuance and development. The holistic nature of Borowski's educational program, as well as the wealth of ideas contained in it, not only strengthens the achievements of Polish pedagogy, but can also serve as inspiration for contemporary educational theory and practice.

ABSTRAKT

Celem artykułu jest przedstawienie roli religii w poglądach pedagogicznych Władysława Mariana Borowskiego. Przedmiotem badań uczyniono koncepcję wychowawczą Borowskiego i uwypuklenie w niej aspektu religijnego. Zastosowano analizę materiałów źródłowych oraz literatury przedmiotu. Porządek wywodu objął: syntetyczną prezentację przesłanek pedagogiki narodowej, omówienie koncepcji wychowawczej Borowskiego, a następnie osadzenie jej w perspektywie rozwoju duchowego.

Przeprowadzone badania potwierdziły założenie o istotnym znaczeniu pierwiastka religijnego w programie wychowawczym Borowskiego, co ujawniło się nie tylko w założeniach ideowych koncepcji, ale i skonstruowanym przez niego ideale wychowawczym. Konstytuujące go sfery: intelektualna, uczuciowa i wolitywna wyraźnie akcentowały obecność w nich warstwy religijnej. Zasadnicze znaczenie Borowski nadawał sferze uczuciowej jako integrującej, a zarazem prymarnej wobec dwóch pozostałych. Przepojenie warstwy uczuciowej pierwiastkiem religijnym uznał ponadto za jeden z warunków realizacji postulowanego w ramach ideału wychowawczego zespolenia życia jednostkowego i zbiorowego. Integracja pierwiastka indywidualnego i społecznego była dla niego istotnym elementem koncepcji wychowawczej, a sama religia immanentnym elementem tradycji polskiej, warunkiem jej trwania oraz rozwoju. Holistyczny charakter programu wychowawczego Borowskiego, jak i bogactwo zawartych w nim idei wzmacnia nie tylko dorobek pedagogiki polskiej, ale może stanowić inspirację dla współczesnej teorii i praktyki edukacyjnej.

Wprowadzenie

Dzieje myśli pedagogicznej osadzone są zwykle w kontekście historycznym, politycznym i społeczno-kulturowym. Rozpoznanie tego kontekstu jest istotne, jeśli wziąć pod uwagę fakt, że gros koncepcji pedagogicznych miało mniej lub bardziej pośrednie oddziaływanie na praktykę edukacyjną. Przykładem idei, która wyrosła na kanwie uwarunkowań historycznych i jednocześnie ówczesnych aspiracji niepodległościowych, była polska idea narodowa, która już od XIX wieku zdominowała dyskurs społeczny. Naczelnym jej imperatywem była formuła *Salus nationis suprema lex* (Dobro narodu niech będzie najwyższym prawem), która doskonale oddawała aspiracje niepodległościowe Polaków (Nawroczyński 1938: 127). Tradycja pedagogii narodowej sięga dzieł Karola Libelta i Stanisława Prusa-Szczepanowskiego, ale dynamikę zawartych w nich postulatów nadało dopiero zinstytucjonalizowanie się ruchu narodowego w postaci Ligii Narodowej przekształconej ostatecznie w Stronnictwo Narodowo-Demokratyczne. Osoba Romana Dmowskiego, głównego ideologa endecji, oraz jego traktat polityczny *Myśli nowoczesnego Polaka* stały się punktem odniesienia dla ruchu narodowego, jak i kanwą dla rozwoju pedagogiki narodowej. Wiodący postulat Dmowskiego o byciu Polakiem i jego obowiązkach traktować należy jako imperatyw pedagogiczny dla wszystkich przedstawicieli opisywanego nurtu ideowego (Łempicki 19-?: 1051–1053; Araszkiewicz 1978: 31–35, 88–90; Strzelecki 2008: 38–39). Lektura dzieł Prusa-Szczepanowskiego, Zygmunta Balickiego, Stanisława Pigonia, Lucjana Zarzeckiego, Władysława Mariana Borowskiego i innych teoretyków pedagogiki narodowej umożliwia wyeksponowanie fundamentalnych dla niej idei: narodu jako źródła wartości duchowo-kulturowych, dziedzictwa historycznego i jego roli w tworzeniu wspólnoty narodowej, bohaterstwa myśli i czynu oraz systemu wychowawczego dopasowanego do właściwości i potrzeb Polaków. Założenia powyższe stały się zarazem osnową ówczesnych koncepcji wychowawczych, w których pojęcie narodu oraz wspomniany postulat uwzględnienia w programach wychowawczych specyfiki „charakteru polskiego” wyznaczały z kolei cele pedagogiczne (Kierski 1923: 303–304; Nawroczyński 1938: 127–155; Łempicki 19-?: 1045–1054; Chmaj 1962: 287–297; Araszkiewicz 1978: 32–37, 132–137; Wojdyło 1996: 177–183;

Kucha 2000: 60–70; Strzelecki 2008: 36–67; 123–129; 150–152). Istotne było również wychowanie religijne, co niewątpliwie wiązało się z pozycją samej religii w ideologii ruchu narodowego. Jak to ujął Bogdan Nawroczyński, „pedagogika narodowa była pedagogiką życia duchowego” (Nawroczyński 1938: 158), a religia, jako immanentny przymiot „duszy polskiej” i trwały element tradycji narodowej, była przez obóz narodowy traktowana jako istotny czynnik formacji młodego pokolenia. Mówić tu można jedynie o zróżnicowaniu sądów w zakresie roli pierwiastka religijnego: od pojmowania go jako nośnika wartości w celu umocnienia wspólnoty narodowej aż do utożsamiania religii, a zwłaszcza religii katolickiej, z istotą polskości (Strzelecki 2008: 43–48). Niejednorodność stanowisk w tym względzie nie znosiła jednak wspólnej dla obozu narodowego intencji uhonorowania religii w ogóle i nadania jej adekwatnego do jej znaczenia miejsca w teorii i praktyce wychowawczej.

Stan badań i zastosowane metody

Przedstawicielem nurtu narodowego w wychowaniu był również wspomniany Borowski, który podobnie jak wymienieni powyżej ideolodzy i pedagodzy podkreślał wartość narodu, tożsamości, tradycji i religii w rozwoju żywiołu polskiego. Formalne wykształcenie pozwoliło Borowskiemu na podejmowanie zagadnień filozoficznych, psychologicznych, prawnych i pedagogicznych. Łączył przy tym sprawowanie funkcji prawno-administracyjnych z pasją pedagogiczną, która z czasem zdominowała jego aktywność życiową (Król 2025: 69). Świadomość nadchodzącej niepodległości skłoniła Borowskiego do zabrania głosu w kwestii kształtowania młodego pokolenia, co ostatecznie zaowocowało stworzeniem koncepcji wychowania. Znalazła ona swoje rozwinięcie w jego dwóch fundamentalnych książkach: *Ogólne zarysy wychowania narodowego* (1918) i jej poszerzonej wersji pod tytułem *Wychowanie narodowe* (1922). Pomimo niewątpliwego wkładu w rozwój rodzimej myśli pedagogicznej postać ta, przynajmniej w porównaniu do innych przedstawicieli pedagogiki narodowej, dość skromnie zaznaczyła się w literaturze przedmiotu. Poglądy pedagogiczne Borowskiego, poza nielicznymi wyjątkami (Jankowski 1997; Wróblewska 1999), były obiektem dociekań podejmowanych z racji zagadnień o szerszym zakresie problemowym (Chmaj 1962: 296;

Araszkiewicz 1978: 99–101; Szulakiewicz 2000: 11–13, 19; Strzelecki 2008: 187; Jagielska 2015: 46–47, 54–56, 73–74; Kubicki 2018: 158–159). W jeszcze większym stopniu dotyczy to problematyki formacji religijnej w koncepcji wychowawczej Borowskiego (Wojdyło 1996: 182–183; Macała 2004: 103, 152, 258; Strzelecki 2008: 45; Jagielska 2015: 55). Podniesienie tej kwestii w niniejszym opracowaniu traktować należy zatem jako wyraz intencji wzbogacenia dotychczasowego stanu badań w tym zakresie.

Podstawą przeprowadzonych badań była analiza dokumentów, w tym głównie źródeł drukowanych w postaci prac Borowskiego, wraz z uzupełniającą rolą opracowań naukowych. Punktem wyjścia uczyniłam prezentację ideowych i pedagogicznych przesłanek koncepcji wychowawczej Borowskiego, aby przejść następnie do pojmowania przez niego istoty religii w ogóle. Tak skonstruowany tok narracji umożliwił uwypuklenie pierwiastka religijnego i znaczenia, jakie przypisywał mu Borowski w rozwoju w wymiarze jednostkowym i obywatelsko-narodowym.

Założenia koncepcji wychowawczej Władysława Mariana Borowskiego

W marcu 1918 roku Borowski pisał: „Opierając się na tradycji ojczystej oraz zdobyczach wiedzy pedagogicznej, wychowanie nasze winno stworzyć własny pogląd na sprawę kształcenia młodych pokoleń, wychodząc z założenia, że cywilizacja każdego społeczeństwa musi wyłaniać się przede wszystkim z sił twórczych geniuszu narodowego. Jedynie tą drogą naród może rozwinąć i wzbogacić własną indywidualność, a zarazem wzniesć nowe pierwiastki do kulturalnego dorobku całej ludzkości” (Borowski 1918: XI). W wypowiedzi tej zaznacza się wyraźnie punkt wyjścia, na podstawie którego Borowski zbudował koncepcję wychowania. Tworzyły ją dwie przesłanki: wiedza pedagogiczna i tradycja ojczysta. Wiedza pedagogiczna była przez Borowskiego rozumiana jako „całokształt teoretycznych i praktycznych usiłowań człowieka, mających na celu wydoskonalenie młodych pokoleń pod względem fizycznym, moralnym i umysłowym, a zarazem – przystosowanie ich do warunków życia społecznego” (Borowski 1917a: 11). Powodzenie pedagogicznego dzieła nie było tu jednak pochodną wyłącznie nabycia przez wychowawcę

wiedzy z zakresu pedagogiki, ale i uwzględnienia tzw. empiryzmu historycznego i życiowego. Ideały pedagogiczne nie są bowiem niewzruszone i ulegają zmianom zależnie od czasu i miejsca (tamże: 10, 13) i z tego powodu „wychowawca [...] polski nie może w swej koncepcji pedagogicznej zadowalać się jedynie tymi wynikami, które zdobyła europejska nauka. On musi sięgać głębiej, w sam rdzeń narodowego bytu. Musi gruntownie wniknąć w istotę narodowego charakteru, zrozumieć jego zasadnicze wady i zalety, a potem mając jasny ideał przed oczami, za pomocą odpowiednich środków kształcić swych wychowanców w duchu najwyższego narodowego dobra” (tamże: 9). W wypowiedzi powyższej wypukła się zarazem postrzeganie dzieła wychowania jako sprawy społecznej. Borowski niejednokrotnie podkreślał konieczność łączenia interesu życia zbiorowego z dobrem indywidualnym wychowanka (tamże: 11, 20–21). Pojęcia narodu, indywidualności i uspołecznienia można zatem traktować jako rusztowanie kategoryjne poglądów pedagogicznych Borowskiego. Kategorią wiążącą był tu naród jako wartość najwyższa i będąca zarazem źródłem treści wychowawczych. Borowski pisał: „Jeżeli sztuka, nauka, literatura piękna, a zwłaszcza poezja są niejako odbiciem duszy narodowej i moralnego jej dostojęstwa, to w równej mierze można to powiedzieć o sprawie wychowania” (tamże: 7). Za podstawę wychowania narodowego Borowski uznał tradycję ojczyzny w postaci samorodnych czynników kultury narodowej, warunki przyrodnicze kraju oraz czynniki kulturalne rozwoju narodowego (Borowski 1918: 18–58). Wszystkie naturalne i kulturalne aspekty życia narodowego tworzą tym samym świadomość narodową, której warunkiem żywotności jest „zdolność przechowywania tradycji dziejowej” (tamże: 58–59) i umiejętność jej rozwoju (tamże: 59). Drugi aspekt zyskiwał znaczenie szczególne, jeśli wziąć pod uwagę czas historyczny, w którym autor pisał wspomniane słowa. Borowski mając świadomość nadchodzącego przełomu uczulał na doniosłość zadania, jakim będzie przygotowanie młodych pokoleń do odmiennych warunków życia. Pisał: „wszelka bowiem zewnętrzna forma i organizacja musi się rozpocząć od zaprowadzenia ładu wewnętrznego. W tym celu musimy głęboko obmyśleć system pedagogiki indywidualnej i społecznej, która z jednej strony będzie umiejętnie kształcić pojedynczego członka społeczeństwa, z drugiej zaś – organizować całokształt wychowania na podstawie gruntownej znajomości życia

i w przewidywaniu olbrzymich zagadnień przyszłości narodowej” (Borowski 1922: 13). Formowanie „ducha publicznego” (Borowski 1918: 9) miało w tym przypadku znaczenie szczególne, jeśli wziąć pod uwagę przywary Polaków: impulsywność, skłonność do ulegania egzaltacji, ekstatyczny patriotyzm, pesymizm, bezpłodny intelektualizm, wybujały indywidualizm i oderwanie od rzeczywistości (tamże: 98–114; Borowski 1917b: 3). Te, jak nazwał Borowski, „dysharmonie w psychice narodowej” (Borowski 1918: 98) miały nie tylko zgubne konsekwencje w biegu historii, ale i zostały wzmocnione poprzez tkwienie przez 123 lata w odrębnych organizmach państwowych. Podstawą kształcenia wspomnianego „ducha publicznego” powinna być zatem tzw. samowiedza narodowa rozumiana jako „całokształt idei, uczuć i dążeń, panujących wśród obywateli i mających na celu wydoskonalenie warunków wspólnego istnienia” (tamże: 9).

Powyższa wypowiedź uwydatnia ponownie nie tylko wspomniany aksjomat pedagogiczny wsparty na pojęciu narodu, indywidualności i socjalizacji, ale i wyraźnie wyodrębnia przestrzeń idei, uczuć i dążeń wyrażonych poprzez konkretne działania realizowane w trzech obszarach: intelektualnym, emocjonalnym i wolitywnym. Prawidłowy proces wzrostu wychowanka mógł się jednak dokonać zdaniem Borowskiego jedynie w społeczeństwie (tamże: 75–77) i dlatego „zachowanie [...] pełnej indywidualności – przy całym uspołecznieniu – oto najwyższy i najbardziej pożądany wynik wszelkich usiłowań pedagogicznych” (tamże: 79). W opinii Borowskiego był to warunek nie tylko pełnej integracji osobowości, ale przerwania zgubnego korowodu dziejów, w których niewola wyeksponowała nie tylko wspomniane przywary charakteru polskiego, ale i szkodliwe dla rozwoju społeczeństwa obywatelskiego tendencje do spiskowania i brak poszanowania porządku prawnopaństwowego (tamże: 66–67). Urzeczywistnienie tego postulatu było możliwe wyłącznie drogą „oddziaływania na człowieka od najmłodszych lat w duchu obywatelskim” (Borowski 1922: 13).

Przyjrzyjmy się zatem pokrótce istocie, treści i znaczeniu każdej z wyłonionych sfer kształcenia w życiu człowieka i narodu.

Kształcenie sfery umysłowej, czyli postrzegania, przypominania i rozumowania (Borowski 1917a: 57) oddziałuje nie tylko na rozwój intelektu, ale i na całokształt charakteru. Efektywne kształcenie władz umysłowych wymaga aktu woli, jak i stanowi silną podstawę

życia uczuciowego. Z tego powodu „wychowanie narodowe winno z jednej strony wszczepiać jak najbogatszy krąg idei dotyczących kraju ojczystego, z drugiej zaś – dążyć do jej realizacji” (Borowski 1918: 116). Postulowana przez Borowskiego jasność myślenia, silne osadzenie w rzeczywistości stanowią gwarant, że nabyte wiadomości z zakresu życia narodowego nie tylko wpłyną na rozbudzenie patriotyzmu, ale i przełożą się na pracę na rzecz Ojczyzny (tamże: 116–127). Podstawą wszelkich procesów umysłowych jest z kolei sfera uczuciowa, gdyż – jak pisał Borowski – „rzeczą rozumu jest prowadzić działalność do pewnego celu; nie może ona jednak spełnić należycie swego zadania [...] nie będąc poparta wielką siłą uczucia” (tamże: 129). Z perspektywy rozwoju indywidualnego i narodowego za najważniejszy Borowski uznał altruizm rozumiany jako gotowość do przedkładania „własnego dobra dla dobra innej osoby lub sprawy” (tamże: 131). W ten sposób uczucia altruistyczne stały się jednocześnie czynnikiem wychowania obywatelskiego, w którym dochodzi do zespolenia pragnień i idei życia osobistego z ideami społecznymi (tamże: 133). Nie chodzi tu o rezygnację z osobistego dobra, ale o takie poprowadzenie procesu wychowania, aby z jednej strony jednostka umiała sprzęgnąć uczucia osobiste (tamże: 196–213) oraz interes własny „z umiłowaniem dobra publicznego, z drugiej zaś – rozwijać do jak najszerszych granic zdolność poświęcenia osobistych widoków i wyrachowań dla ideałów społecznych” (tamże: 134). Altruizm służy też rozwojowi indywidualnemu, gdyż miłość i dobroć, będące wyrazem uczuć altruistycznych, a jednocześnie przeciwieństwem egoizmu, „wytwarzają wewnętrzną harmonię życia” (tamże: 149). W zasób uczuć altruistycznych Borowski włączył uczucia religijne i uczucia społeczne (tamże: 171–196), których kształcenie powinno być harmonijne, zsynchronizowane z celami wychowania obywatelsko-narodowego i oddawać ideę „ducha publicznego”.

Zwieńczeniem rozwoju poznawczego i uczuciowego jest wola, dzięki której „ziszczają się rzeczywistość” (Borowski 1922: 214). Objawia się ona w „różnego rodzaju postanowieniach i dążeniach [...] połączonych z głębokimi procesami umysłowymi i uczuciowymi” (Borowski 1917a: 57–58), a zasada integralności rozwoju sprawia, że „pobudzenie jednej z czynności może stać się podwaliną innych” (tamże: 61). Bez czynnej woli zarówno wielkie idee, jak i porywy ducha pozostają martwe i bezużyteczne (Borowski 1918: 214–215),

a wysiłki narodu polskiego będą wiecznie skazywane na niepowodzenie. Proces kształtowania woli wychowanka powinien zatem zdaniem Borowskiego objąć zdolność panowania nad instynktami i impulsami oraz pedagogikę pracy, wyrażającą się zamiłowaniem do systematycznego wysiłku, jak również formowanie samodzielności w myśleniu i działaniu (tamże: 223–242).

Koncepcja wychowawcza Borowskiego miała zatem charakter integralny, narodowo-obywatelski i szczególnie akcentujący znaczenie sfery uczuciowej. „Po linii [...] silniejszego uczucia pójdzie myśl i wyobraźnia twórcza będąca początkiem wszelkiego czynu” – pisał (Borowski 1922: 126). Uczucia, w tym głównie uczucia altruistyczne, uznał za klamrę spinającą całość wysiłków wychowawczych, a żywiołem nadającym im właściwy bieg była religia.

Religia i jej znaczenie w procesie rozwoju osoby i społeczeństw

Konieczność włączenia pierwiastka religijnego w proces wychowania była przez Borowskiego argumentowana faktem uznania celów wykształcenia sfery uczuciowej (której przecież religia była częścią) za jedno z najważniejszych zadań, jakie stawia przed sobą wychowanie narodowe (Borowski 1918: 171). Można to jednak uznać za tezę końcową, która została wyprowadzona przez Borowskiego jako sumująca jego zapatrywania na istotę i rolę religii w ogóle. Religia była przez niego postrzegana jako osnowa i siła napędowa rozwoju człowieka i całych społeczeństw, a racje to uzasadniające były natury filozoficznej, psychologicznej, historiozoficznej, pedagogicznej i socjologicznej.

Uczucia religijne Borowski definiował jako „zespół stanów świadomości, wynikających z wiary w istnienie wyższego porządku świata, który wybiega poza granicę przyrodzonych zjawisk bytu zewnętrznego” (Borowski 1921: 169), a w procesie zharmonizowania się z nim upatrywał źródło dobra i „osiągnięcia trwałej, niezniszczalnej szczęśliwości” (tamże). Drogą ku temu wiodącą nie mogło być wykształcenie filozoficzne lub analizy naukowe, gdyż nie zastąpią one „intuicyjnych i najpotężniejszych dążeń ducha ludzkiego do poznania i umiłowania istoty bytu” (tamże: 171). Fałszywą alternatywą są tu również teorie materialistyczne postulujące zastąpienie religii przez socjologię i etykę, a modlitwę przez poezję, gdyż „żadne

roztrząsania socjologiczno-etyczne czy najwznioślejsza poezja nie są w stanie w wyższym stopniu umoralnić czy dodać otuchy jak jedno tchnienie głębokiej wiary w panowanie dobra” czy „jedna [...] gorąca modlitwa” (tamże: 172). Co więcej, dowodził, że „niezaspokojenie uczucia osobistego, np. ambicji, próżności itp. jest źródłem najsilniejszych neurastenii i w ogóle zaburzeń w sferze świadomości, [a] tak potężny czynnik jak silne uczucie religijne, odrywające człowieka od jego spraw, interesów i dążeń egoistycznych, może mieć bardzo poważne znaczenie jako pierwiastek kojący i uzdrawiający” (tamże: 175). Odwieczna walka toczona w duszy ludzkiej między altruizmem a egoizmem prowadzi z jednej strony do wypełnienia ideału dobra i odwiecznego szczęścia, a z drugiej do wiecznego zła i osobistego cierpienia (Borowski 1918: 148). Pierwiastek altruistyczny jest zatem „niezbędnym czynnikiem urzeczywistnienia etyki, a zarazem osiągnięcia nie tylko zbiorowej, lecz również indywidualnej szczęśliwości” (tamże: 149). Rzeczywiste umocowanie etyki na podłożu altruistycznym nastąpiło z momentem narodzin chrześcijaństwa, gdyż „w nauce Chrystusa uczucie miłości zajęło tak górne szczyty, że już wyżej ani rozum, ani serce ludzkie sięgnąć nie może” (tamże). Budowanie systemu wartości bez uwzględnienia pierwiastka altruistycznego oraz czynienie punktu wyjścia z dobra jedynie indywidualnego prowadziło w ostateczności do zafałszowania istoty rozwoju moralnego (tamże: 149–151).

Religia, która towarzyszyła człowiekowi od zarania historii (tamże: 174), stała się jednocześnie motorem rozwoju całych społeczeństw, ale dopiero chrześcijaństwo można uznać za podłoże moralne cywilizacji, gdyż właśnie „nauka Chrystusa zasadniczo zmieniła stosunek człowieka względem Boga, opierając go na pierwiastku miłości, wynikającej z upodobnienia Boga do ojca, a rodzaju ludzkiego do Jego dzieci” (tamże: 159). W przeciwieństwie do kultów religijnych świata starożytnego i ludów pierwotnych, opartych głównie na uczuciu strachu, idea chrześcijańska czerpiąc z altruistycznego pierwiastka ducha ludzkiego (Borowski 1921: 170) spotęgowała go również „w stosunkach między ludźmi jako dziećmi jednego ojca; odmówiła sankcji etycznej wszelkim antagonizmom oraz pozbawiła moralnej racji bytu wszelkie objawy zarówno indywidualnej, jak i zbiorowej nienawiści” (Borowski 1918: 160). Cywilizacyjnego potencjału religii chrześcijańskiej dowodzi zdaniem Borowskiego bieg dziejów,

w trakcie którego człowiek w swym „pochodzie rozwojowym posuwa się od ciasnego kręgu samolubnych uczuć barbarzyńcy do szerokiego zakresu umiłowań dzisiejszej kulturalnej jednostki” (Borowski 1918: 151). Zbliżanie się do ideału altruistycznego przy jednoczesnej świadomości niemożliwości jego osiągnięcia w pełnym wymiarze uznał Borowski za istotę, cel i zadania procesu wychowawczego w wymiarze jednostkowym i zbiorowym (Borowski 1918: 151–152). Uczucie religijne – przekonywał – „będąc tak wielką siłą moralną, nadawało całym epokom tło i koloryt, wpływało na różnorodne strony bytu indywidualnego i społecznego. Nic więc dziwnego, że jest ono również jednym z najważniejszych zagadnień wychowania, od należytego bowiem postawienia tej sprawy w znacznym stopniu zależy kierunek i owocność całej pracy pedagogicznej” (Borowski 1921: 174).

Pierwiastek religijny w procesie wychowania: aspekt indywidualny i obywatelsko-narodowy

Uzasadniając konieczność uwzględnienia pierwiastka religijnego w wychowaniu, Borowski pisał: „Wielka doniosłość uczuć religijnych dla wychowania wynika przede wszystkim stąd, iż należą one do tych czynników, które w pierwszym rzędzie mogą stworzyć spokojną, pogodną, dyszącą zadowoleniem i pełną zarazem wysiłku pracy atmosferę życia” (Borowski 1921: 174). Twierdził, że oparcie systemu pedagogicznego na naukach filozoficznych nie może wypełnić wspomnianej roli, gdyż różnorodność i wzajemne wykluczanie się prądów myśli ludzkiej uniemożliwia skonstruowanie jednolitych i uniwersalnych celów wychowania (Borowski 1918: 248). Z tego powodu właściwie pojęte wychowanie musi siłą rzeczy odwoływać się do religii i zawartego w niej pierwiastka altruistycznego etyki chrześcijańskiej, gdyż tylko on prowadzi do „opanowania wszystkich sił psychicznych i nadania sferze uczuć zasadniczego kolorytu w duchu najbardziej uspołeczniającym” (Borowski 1921: 175). Powyższe słowa oddają rdzeń koncepcji wychowawczej Borowskiego zakładającej nie tylko obecność treści religijnych w każdej z wyróżnionych przez sfer kształcenia, ale i przepełnienie całości aspektem społecznym.

Udział religii w całości procesu wychowawczego wynikał nie tylko z założenia o wspomnianej już integralności rozwoju, ale i samego

sensu religii zawierającego w sobie komponent intelektualny, uczuciowy i wolitywny (Macała 2004: 103). „Panując nad całokształtem procesów psychicznych, uczucie religijne podporządkowuje sobie kierunek myślenia i odczuwania w zakresie zagadnień metafizycznych, a nawet wpływa na stosunek względem otoczenia i cały tryb postępowania” (Borowski 1921: 169) – pisał. Przeanalizujmy zatem kwestię istoty i zakresu pierwiastka religijnego w poszczególnych przestrzeniach rozwoju człowieka.

Kształcenie umysłu to w głównej mierze szukanie prawideł otaczającej wychowanka rzeczywistości, który musi siłą rzeczy zadać sobie pytanie o przyczynę fenomenów natury fizycznej i moralnej. Proces poznawania rzeczywistości prowadzi zaś nieuchronnie do uznania porządku ponadludzkiego, w którym to Bóg stanowi źródło potęgi i mądrości oraz nadaje wszelkim procesom rzeczywistości jedność (tamże: 171–172, 174–175). Czynniki intelektualny odgrywa „niezmiernie ważną rolę w rozwoju uczucia religijnego, gdyż wprowadza do niego pewien pogląd na świat, pewną kosmologię i metafizykę, stwarzając przez to szerokie podłoże dla wszelkiego rodzaju wzruszeń i przeżyć w sferze religijnej” (tamże: 171–172). Jak dowodzi Borowski, sam pierwiastek intelektualny nie jest jednak w wychowaniu wystarczający, gdyż sam „może [...] zbudować jedynie mniej lub bardziej skomplikowany system metafizyczny, będący wykładnią spekulatywnych dążeń umysłu ludzkiego, ale nie jest wyrazem tego wykwitnięcia uczuć, które tworzą tło całego życia duchowego człowieka, nadają kierunek jego myśleniu i prowadzą do zbudowania całego poglądu na świat. Takie znaczenie może mieć jedynie silne uczucie” (tamże: 172).

Pierwszeństwo sfery afektywnej w koncepcji wychowania Borowskiego, o czym była już mowa, wynikało z dwóch podstawowych założeń: traktowania religii jako zjawiska uczuciowego, a po wtóre z założenia, że to Bóg nadaje ton porządkowi moralnemu. Busołą dla wszelkich działań wychowawczych był rozwój przyrodzonych każdemu człowiekowi pierwiastków altruistycznych z równoczesnym tłumieniem uczuć samolubnych (Borowski 1918: 151–153). Miłość – dowodził Borowski – „przedstawia twórczy i uszczęśliwiający pierwiastek w życiu każdego człowieka [...] najgłębiej w duszę może wkorzenić ją tylko religia, która z uczuciem miłości kojarzy nadzieję wiekuistego szczęścia, a ze skrucą łączy darowanie winy, głosząc zaś

wolność woli, czyni człowieka przed własnym sumieniem odpowiedzialnym moralnie za swe czyny” (Borowski 1921: 175–176). Włączenie pierwiastka religijnego w proces kształcenia sfery uczuciowej jest więc potężnym orężem w procesie rozwoju osobistego, w którym przez wewnętrzne przeobrażenie „podnosi poczucie siły i władzy nad sobą, dając jednocześnie najwyższy stopień zadowolenia i pozwalając miarkować popędy zmysłowe” (tamże: 176). Zabezpiecza to jednocześnie realizację uczuć altruistycznych – wzorem moralnym mogą tu być dla wychowanka pierwsi chrześcijanie, z zastrzeżeniem, że w przeciwieństwie do nich droga ku ideałom chrześcijańskim nie musi być już okupiona męczeństwem, ale wystarczy samodoskonalenie (Borowski 1922: 126). Borowski sformułował w tym względzie ważny apel do wychowawców, aby zamiast stosować kary ganiące samolubne czyny zachęcali do świadczenia dobra na rzecz innych i znajdowania w tym źródła szczęścia i osobistego spełnienia (tamże: 124). W ten sposób uwypukla się trzecia sfera kształcenia, czyli obszar woli wychowanka.

Osobotwórcza moc religii bez aktu działania prowadzi do zakłócenia harmonijnego wzrostu osobowości. Przypomnieć należy, że przerost intelektualizmu oraz bierną czułościowość Borowski uznał za skazę duszy polskiej. Życie jest czynem, a człowiek istotą działającą i dlatego pracę nad przekuwaniem myśli oraz uczuć w aktywność potraktować należy jako naturalne dopełnienie prowadzonego procesu wychowawczego. Szczególną rolę odgrywa tu prawidłowo prowadzone kształcenie umysłowe, które powinno się wspierać na pierwiastku twórczym i wyobrażeniu czynu, jak i kształcenie afektywne wspierające pozytywne impulsy przy jednoczesnym powściąganiu pobudek szkodliwych (Borowski 1918: 214, 223–228). Systematyczne działanie przejawiające się w umiejętności poświęcania interesu własnego w imię dobra drugiego człowieka lub ogółu jest podstawowym warunkiem urzeczywistnienia ideału altruistycznego, czyli pełnego rozwoju duchowo-religijnego człowieka.

W stwierdzeniu powyższym odsłania się wymiar społeczny, a w szczególności obywatelsko-narodowy, w którym winien się realizować pierwiastek religijny. Życie społeczne – głosił Borowski – „nie jest mechanicznym spojeniem mniejszej lub większej liczby jednostek. Między nimi muszą się zadziergnąć węzły moralne. Do nich, jako jeden z najsilniejszych, należy religia” (Borowski 1921: 175).

Przeświadczenie to oparł Borowski na założeniu, że każdy byt społeczny charakteryzuje się sprzecznością dążeń, interesów i rozbieżności. Oparcie wewnętrznej jego organizacji wyłącznie na pierwiastku rozumowym jest zawodne, a jedynym czynnikiem scalającym może być religia wraz z towarzyszącym jej porządkiem moralnym. „Jeżeli [...] życie indywidualne dzięki uczuciu religijnemu zostaje podniesione na jakiś wyższy szczebel udoskonalenia, to również można te skutki dostrzec w życiu społecznym” (tamże) – przekonywał. Jest to tym bardziej zasadne, że religijność chrześcijańska kształcąca w duszy ludzkiej niezależność charakteru, umiejętność podporządkowania się przede wszystkim ideałowi ducha, a potem dopiero siłom i potęgom świata nie tylko nie pozostaje w sprzeczności z interesem społeczności, ale dodatkowo go wzmacnia. Człowiek wierny swoim przekonaniom, kierujący się w postępowaniu ideałem religijnego altruizmu i pozbawiony wybujałego indywidualizmu będzie zarazem dobrym obywatelem (Borowski 1918: 177–178; Macała 2004: 152, 258). Religia stanowi również antidotum na zachowania kolektywne i oportunistyczne. Tylko etyka oparta na ideale odwiecznym, niezmiennym i wychodząca z założeń bezwzględego altruizmu może stworzyć moc wewnętrzną niezależną od przemijających interesów życia aktualnego (Borowski 1918: 248).

Powyższe postulaty Borowski w szczególności odnosił do narodu polskiego i zadań, jakie stało przed państwem u progu niepodległości w dziele wychowania nowego pokolenia. Zauważmy, że opisane walory pierwiastka religijnego w wymiarze społecznym miały jednocześnie potencjalną moc w zwalczeniu przywar charakteru polskiego: nadmiaru pierwiastka indywidualnego przy jednoczesnym niedoborze działania zbiorowego, niechęci do poświęcenia dobra osobistego na rzecz ogółu, skłonności do ulegania wpływom obcego żywiołu z towarzyszącym zatraceniem interesu własnego narodu oraz tendencji do aktywności dywersyjnej łamiącej porządek prawno-publiczny. Będąc źródłem etyki społecznej, religia jawiła się zatem jako oczywisty sprzymierzeniec państwa polskiego, który miał prowadzić do „ładu, porządku i rozwoju kulturalnego” (Borowski 1918: 247). W przypadku Polski było to tym bardziej naturalne, że – jak dowodził Borowski – „wszystko, co wielkie, a więc bohaterstwo, natchnienie poetyckie, uczucie religijne – wszystko to kwitło i rozwijało się na tle narodowym” (Borowski 1918: 13). Religia była zatem potraktowana

przez niego, jak i pozostałych przedstawicieli pedagogiki narodowej, jako immanentna część dziejów narodu polskiego, a Kościół katolicki jako ostoja i punkt oparcia wszystkich elementów i kierunków moralnych tkwiących w społeczeństwie (Borowski 1922: 196).

Z tego powodu wychowanie narodu polskiego, zwłaszcza w dobie odradzającego się bytu państwowego, musiało się wesprzeć na uczuciu religijnym jako najgłębszym czynniku etycznym i źródle wysiłku twórczego (Borowski 1918: 180–181). Co więcej, obecność pierwiastka religijnego w wychowaniu była nie tylko gwarantem rozwoju Polski, ale warunkiem jej istnienia, gdyż religia będąca najpotężniejszym źródłem sił moralnych jest potrzebna każdemu człowiekowi i społeczeństwu, a „szczególnie takiemu, jak nasze, dla którego wiara w słuszość swej sprawy, panowanie nad sobą, poświęcenie i wszelkiego rodzaju cnoty są warunkami bytu. Uczucia religijne, chroniąc naród nasz od upadku ducha i zagłady kulturalnej w epoce największych prześladowań, było i jest czynnikiem wydobywającym z dusz ludzkich najistotniejsze pierwiastki kultury narodowej” (tamże: 174).

Podkreślając znaczenie, jakie nadał Borowski religii w konstruowaniu celów wychowania, należy podkreślić, że daleki był od przejawów fanatyzmu bądź nietolerancji religijnej. Wyraźnie przestrzegał przed wszelkimi skutkami przesadnego uprzywilejowania w życiu społecznym jednego wyznania, jak i ingerencji instytucji kościelnej w życie polityczne (Borowski 1922: 198; Macała 2004: 212; Strzelecki 2008: 205). Interesującą postawę prezentował w kwestii nauczania religii, twierdząc, że aby „religia spełniła swoje wielkie wychowawcze powołanie, musi polegać na głębokim przejściu się moralną treścią dogmatów [...] rdzeniem religijnego wychowania winna być jedynie wysoka etyka nauki Chrystusa” (Borowski 1921: 175). W przełożeniu na praktykę oznaczało to wyłączenie tego przedmiotu nauczania spod rygoru ocen i egzaminów (tamże), co biorąc pod uwagę nurt pedagogiczny, jaki reprezentował Borowski, nie było wcale stanowiskiem powszechnym. Postawę tę można za to traktować jako wyraz konsekwencji jego poglądów, w których prymat nadał rozwojowi duchowemu wychowanków poprzez uwewnętrznienie przez nich treści religijnych i płynących z nich wartości moralnych. Droga ku temu wiodącą miało być cierpliwe i pełne otwartości oddziaływanie na sferę intelektu, uczucia i woli nie poprzez dogmatyzm, ale budzenie autorefleksji i sprawczości (Borowski 1918: 179–180). Borowski

widział religię jako „najsilniejszy motor cywilizacji, ale religię prawdziwą, nie martwych tekstów, lecz żywych uczuć i czynów użytecznych, a zarazem podniosłych” (Borowski 1922: 145). W słowach tych objawiało się zarazem fundamentalne zadanie wychowania narodowego, gdyż „duch narodu, ażeby rozwinął się w pełni, musi dążyć do wydania z siebie twórczego rozumu, twórczej woli, twórczego uczucia, czyli: geniuszu, bohaterstwa i świętości” (tamże). Geniusz zaś, jak dowodził cytowany przez Borowskiego Bolesław Prus, „rodzi się z mądrości, bohaterstwo – z trudów, a świętość – z religii” (tamże).

Podsumowanie

Płaszczyzną ideową, na której Borowski skonstruował swoje poglądy, był nurt pedagogiki narodowej i konstytuujące ją podstawowe kategorie: Ojczyzna, naród, niepodległość, obywatelskość. W zakresie tym mieściła się również religia jako fundament rozwoju duchowego człowieka, a w szczególności jej znaczenie w dziejach narodu polskiego. Aspekt tożsamościowy był dla Borowskiego, jak i dla wszystkich narodowców, niezmiernie istotny, czego wagę uzmysławia fakt uznania przez nich hasła „unarodowienia szkoły” za naczelny postulat u progu niepodległości (Kubicki 2018: 158). Konsekwencją przyjęcia powyższego aksjomatu pedagogicznego było z kolei nie tylko utożsamianie Polski z narodem, ale i postrzeganie go z perspektywy „psychologii duszy polskiej” (Szulakiewicz 2000: 11). Świadomość przywar charakterologicznych Polaków i ich skutków, przy jednoczesnym poczuciu misji dziejowej, stanowi w pracach Borowskiego bardzo silny akcent. Był to zarazem horyzont, wokół którego obracała się jego koncepcja wychowawczą z religią pełniącą w nim rolę fundamentalną. Będąc ostoją tradycji i warunkiem bytu narodowego, religia niosła ze sobą jednocześnie porządek moralny, a więc stanowiła naturalną drogę do udoskonalenia charakteru polskiego. Uznanie wartości etycznej religii, zwłaszcza w odniesieniu do obecnej w niej warstwy altruistycznej, Borowski potraktował jako podłoże wszelkich działań wychowawczych. Realizacja pierwiastka religijnego miała następować we wszystkich sferach kształcenia: intelektu, uczucia i woli, co pozwala na sformułowanie kolejnego wniosku. Postrzegając naród polski z perspektywy psychologicznej i widząc jego przywary, w tym nieharmonijność – jak to Borowski

określał – „sił ducha”, z całą mocą opowiadał się nie tylko za koniecznością dokładnego poznania psychiki Polaków, ale i za przyjęciem zasady integralności rozwoju (Kubicki 2018: 158). Integralność tę nadawała z kolei siła religii jako osnowa sfery afektywnej, która wysunąwszy na plan pierwszy miłość do Boga i bliźniego umożliwiała urzeczywistnienie twórczego rozwoju jednostki, a z drugiej strony – poprzez dążenie do bezwzględного ideału altruizmu – pełnego rozwoju obywatelsko-narodowego.

Bibliografia

Źródła drukowane

- Borowski W.M. (1917a). *Kurs pedagogiki. Część 2. Wykład psychologii wychowawczej*, Warszawa: Księgarnia J. Lisowskiej.
- Borowski W.M. (1917b). *Uczuciowość w charakterze narodowym*, „Kurier Warszawski”, nr 186, s. 4.
- Borowski W.M. (1918). *Ogólne zarysy wychowania narodowego*, Warszawa: Wydawnictwo M. Arcta, S.A. Krzyżanowski.
- Borowski W.M. (1921). *Wykład psychologii ogólnej w zastosowaniu do wychowania. Część 2. Uczucia*, Warszawa: Wydawnictwo M. Arcta.
- Borowski W.M. (1922). *Wychowanie narodowe*, Warszawa: M. Arct.

Opracowania

- Araszkiewicz F.W. (1978). *Ideaty wychowawcze Drugiej Rzeczypospolitej*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Chmaj L. (1962). *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Jagielska D. (2015). *Wybrane pojęcia i kategorie konserwatywnych koncepcji wychowania społecznego z lat 1918–1939 w Polsce*, [w:] K. Ablewicz, M. Ciper, D. Jagielska, J. Kostkiewicz (red.), *Szkice z pedagogiki 20-lecia międzywojennego*, Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, s. 36–81.
- Jankowski R. (1997). *Wychowanie narodowe w refleksji pedagogicznej Władysława Mariana Borowskiego (1875–1939)*, [w:] D. Koźmian (red.), *Zapomniani pedagodzy lat międzywojennych*, Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, s. 13–48.
- Kierski F. (opr.) (1923). *Narodowe wychowanie*, [w:] F. Kierski (opr.), *Podręczna encyklopedia pedagogiczna*, t. 1: A–M, Lwów–Warszawa: Książnica Polska, s. 303–304.

- Król J. (2025). *Borowski Władysław Marian*, [w:] J. Kamińska (red.), *Słownik biograficzny pedagogów polskich*, Kraków: Polska Akademia Umiejętności (w druku).
- Kubicki D. (2018). *Integralność natury człowieczej jako wyzwanie edukacyjne dla pedagogiki*, „Pedagogika”, t. 27, nr 1, s. 155–168.
- Kucha R. (2000). *Narodowa myśl pedagogiczna w przededniu odzyskania niepodległości w Polsce*, [w:] E. Walewander (red.), *Katolicka a liberalna myśl wychowawcza w Polsce w okresie międzywojennym*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL, s. 57–70.
- Łempicki S. (19-?). *Polskie tradycje wychowawcze*, [w:] S. Łempicki i in. (red.), *Encyklopedia wychowania*, t. 1: *Wychowanie*, cz. 2, Warszawa: Nasza Księgarnia, s. 1024–1080.
- Macąła J. (2004). *Polska katolicka w myśli pedagogicznej II RP*, Zielona Góra: Druk-Ar.
- Nawroczyński B. (1938). *Polska myśl pedagogiczna. Jej główne linie rozwojowe, stan współczesny i cechy charakterystyczne*, Lwów: Książnica-Atlas.
- Strzelecki M. (2008). *Wizje wychowania społecznego w polskiej myśli politycznej lat 1918–1939*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Szulakiewicz W. (2000). *Wychowanie po polsku. Stereotypy polskości i patriotyzmu oraz przejawy ich przewyżniania w polskiej myśli pedagogiczno-filozoficznej z lat 1900–1939*, [w:] W. Wojdyło (red.), *Wychowanie a polityka. Mity i stereotypy w polskiej myśli społecznej XX wieku*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 9–22.
- Wojdyło W. (1996). *Funkcja mitu w koncepcjach wychowania narodowego*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, nr 3–4, s. 175–184.
- Wróblewska T. (1999). *Wychowanie w rodzinie w ujęciu Władysława Mariana Borowskiego (1874–1939)*, „Rocznik Pedagogiki Rodziny. Studia i Rozprawy”, t. 2, s. 77–81.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr hab. Joanna Król, prof. US
 Uniwersytet Szczeciński
 Instytut Pedagogiki
 E-mail: joanna.krol@usz.edu.pl

Wiesław Partyka
ORCID: 0000-0002-5595-2901
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Znaczenie religii w wychowaniu młodzieży w dwudziestoleciu międzywojennym

The Importance of Religion in the Education
of Youths in the Interwar Period

ABSTRACT

One of the significant challenges faced by the Polish authorities after regaining independence was the reconstruction and organization of education. The political and teaching communities debated the nature of schooling, advocating for either the creation of religious education or secular education, independent of the Church's influence. An important issue in this dispute was not only who should have a decisive influence on the form of schooling, but also whether and to what extent religious education affects the upbringing of the younger generation.

The purpose of this article is to show the views of teachers on the importance of religion in the upbringing of children and young people. For this purpose, the author analyzed the sources, unpublished surveys conducted among teachers in the late 1920s by Zygmunt Kukulski, professor at the Catholic University of Lublin. A total of 289 questionnaires were filled out, which are now held in the collection of the University Library of the John Paul II Catholic University of Lublin.

KEYWORDS

faith, religious
upbringing, school,
interwar period,
Zygmunt Kukulski

SŁOWA KLUCZOWE

wiara, wychowanie
religijne, szkoła,
dwudziestolecie
międzywojenne,
Zygmunt Kukulski

SPI Vol. 28, 2025/2
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2025.2.006
Nadesłano: 20.02.2025
Zaakceptowano: 20.03.2025

The analysis indicates that the vast majority of the surveyed teachers recognized the positive impact of the truths of faith, Christian morality, and religious practices on the upbringing of children and adolescents, seeing in these elements an excellent tool for shaping the characters of young people and preparing them to live independently and harmoniously in an ethnically and religiously diverse society.

ABSTRAKT

Jednym z istotnych wyzwań, przed jakimi stanęły polskie władze po odzyskaniu niepodległości, była odbudowa i organizacja szkolnictwa. Środowiska polityczne i nauczycielskie spierały się co do charakteru szkoły, postulując z jednej strony tworzenie szkolnictwa wyznaniowego, a z drugiej szkolnictwa świeckiego, niezależnego od wpływów Kościoła. Istotną kwestią w tym sporze było nie tylko to, kto ma mieć decydujący wpływ na kształt szkolnictwa, ale również to, czy i w jakim stopniu edukacja religijna wpływa na wychowanie młodego pokolenia.

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie poglądów nauczycieli na temat znaczenia religii w wychowaniu dzieci i młodzieży. W tym celu przeprowadzona została analiza źródeł, jakimi są niepublikowane badania ankietowe przeprowadzone pod koniec lat 20. XX wieku wśród nauczycieli przez Zygmunta Kukulskiego, profesora Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. Wypełnionych zostało 289 ankiet, które obecnie znajdują się w zbiorach Biblioteki Uniwersyteckiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II w Lublinie. Analiza wyników wskazuje, że zdecydowana większość badanych nauczycieli dostrzegała pozytywny wpływ prawd wiary, moralności chrześcijańskiej i praktyk religijnych na wychowanie dzieci i młodzieży, widząc w tych elementach doskonałe narzędzie do kształtowania charakterów młodych ludzi, do przygotowania ich do samodzielnego i zgodnego życia w zróżnicowanym pod względem etnicznym i religijnym społeczeństwie.

Wstęp

Okres dwudziestolecia międzywojennego był w Polsce czasem ogromnych wyzwań związanych z odbudową państwa oraz dynamicznymi zmianami społeczno-politycznymi, które miały wpływ na różne sfery życia, w tym edukację. Jednym z kluczowych zadań nowych władz była rekonstrukcja systemu oświaty zaniedbanego przez ponad sto lat zaborów. Polska szkoła w pierwszych latach niepodległości

zmagala się z licznymi trudnościami, takimi jak niedostatek placówek edukacyjnych, brak wykwalifikowanej kadry nauczycielskiej, ograniczone fundusze oraz różnice programowe wynikające z wcześniejszego podziału zaborczego. W trakcie budowy nowego systemu szkolnictwa toczyła się intensywna debata pomiędzy środowiskami politycznymi oraz nauczycielskimi na temat charakteru polskiej szkoły. Prawicowe i kościelne kręgi opowiadały się za szkolnictwem wyznaniowym, uznając wychowanie religijne za fundamentalny element edukacji. Z kolei środowiska lewicowe postulowały świecki model szkolnictwa, dążąc do ograniczenia wpływu Kościoła, a niekiedy nawet do całkowitej rezygnacji z nauczania religii (Niedojadło 2015: 76–88; Skoczylas 2020: 143–165). Debata ta trwała przez cały okres międzywojenny, nie doprowadzając jednak do rozwiązania, które w pełni satysfakcjonowałoby obie strony. Wyjątkiem był Górny Śląsk, gdzie szkoły funkcjonowały według zasad zbliżonych do modelu wyznaniowego (Sarzyński 2014: 346–347).

Kwestia wychowania religijnego i jego roli w kształtowaniu dzieci i młodzieży była przedmiotem dyskusji wielu pedagogów i teoretyków wychowania nie tylko w okresie dwudziestolecia międzywojennego, lecz także znacznie wcześniej. Już w XIX wieku pojawiały się różne koncepcje dotyczące tego zagadnienia. W 1868 roku Władysław Seredyński, autor pierwszego polskojęzycznego podręcznika do pedagogiki, poświęcił wychowaniu chrześcijańskiemu osobny paragraf, podkreślając, że Chrystus jako najdoskonalsza istota, będąca ideałem dla całej ludzkości, powinien stanowić wzór również w procesie wychowawczym (Seredyński 1868: 167). Podobne stanowisko zajmował Bolesław Mańkowski, który uważał, że element religijny jest fundamentem nie tylko wychowania, ale także nauki (Mańkowski 1889: 157–164). Z kolei Lucyna Mieroszevska uznawała religię za najważniejszy przedmiot szkolny dla dziecka (Mieroszevska 1856: 423). Zwolennicy wychowania religijnego postrzegali je jako kluczowy czynnik pełnego rozwoju człowieka, uwzględniający zarówno sferę cielesną, jak i duchową, a także jego życie doczesne i wieczne (Zakrzewska 2012: 49). W okresie międzywojennym na kształtowanie podejścia do wychowania religijnego wpływały przede wszystkim osoby duchowne (Kuchta 1939: 89–94). Jednym z czołowych przedstawicieli tego nurtu był ks. Zygmunt Bielawski, profesor katechetyki i pedagogiki chrześcijańskiej, który twierdził, że wychowanie chrześcijańskie, oparte na

osobie i naukach Chrystusa, obejmuje wszystkie aspekty życia, w tym również sferę społeczną (Bielawski 1936: 27). Duchowni teoretycy wychowania religijnego znajdowali wsparcie także wśród świeckich pedagogów. Na przykład Henryk Rowid podkreślał znaczenie religii w wychowaniu moralnym i społecznym, uznając, że „podstawą wychowania religijnego jest idea Boga i zasada miłości bliźniego jako najwyższa i absolutna wartość tkwiąca w nauce Chrystusa” (Rowid 1946: 181). Obok zwolenników wychowania religijnego coraz większą rolę odgrywały środowiska propagujące świecki model edukacji. W programie Tymczasowego Rządu Ludowego, powstałego w Lublinie w nocy z 6 na 7 listopada 1918 roku, znalazły się postulaty dotyczące edukacji zgodne z ideami socjalistów, ruchu ludowego oraz postępowych nauczycieli. Zakładały one powszechność i obowiązkowość nauczania na poziomie elementarnym, a także bezpłatność i świeckość szkoły (Honowski 1938: 8). Utworzony w 1919 roku Związek Polskich Nauczycieli Szkół Powszechnych (ZPNSP) również sprzeciwiał się szkolnictwu wyznaniowemu, obowiązkowym lekcjom religii oraz jakimkolwiek powiązaniom systemu edukacji z władzami kościelnymi (Szczepaniak 1997: 49). Przeciwwagą dla tej organizacji miało być m.in. powołane w 1921 roku Stowarzyszenie Chrześcijańsko-Narodowe Nauczycielstwa Szkół Powszechnych (SChNNSP), którego celem było „[...] popieranie spraw wychowania publicznego i domowego w duchu narodowym i chrześcijańskim” (Szczepaniak 1997: 72).

Mając świadomość ścierających się poglądów na temat wychowania religijnego, reprezentowanych przez różne środowiska, warto się zastanowić, jakie podejście do tej kwestii mieli sami nauczyciele pracujący w szkołach miejskich i wiejskich o różnym stopniu organizacji. Sporo informacji na ten temat można uzyskać z badań ankietowych przeprowadzonych wśród nauczycieli w okresie międzywojennym. Od początku XX wieku można zaobserwować rosnące zainteresowanie nauczycielami jako grupą społeczną, co doprowadziło do rozwoju badań mających na celu naukowe spojrzenie na zawód i osobowość nauczyciela (Magda-Adamowicz 2018). Jednym z badaczy zainteresowanych poznaniem środowiska nauczycielskiego był Zygmunt Kukulski, profesor Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, a także wykładowca psychologii i pedagogiki na Wyższych Kursach Nauczycielskich w Lublinie (1926–1930). W 1927 roku, we

współpracy z innymi uczonymi, opracował on ankietę dotyczącą psychologii nauczyciela-wychowawcy, składającą się z 49 szczegółowych pytań (Kukulski 1927). Kwestionariusz skierowano do nauczycieli szkół elementarnych i średnich, a odpowiedzi udzieliło 289 osób – 112 kobiet i 177 mężczyzn (Ankiety 1927–1928).

Zdecydowana większość respondentów była narodowości polskiej i wyznania rzymsko-katolickiego. Jedna osoba narodowości polskiej zadeklarowała brak wyznania, natomiast 27 osób nie udzieliło informacji na temat swojej narodowości. W tej grupie znalazło się 5 osób wyznania rzymsko-katolickiego, 3 – mojżeszowego, 1 – prawosławnego i 1 – greko-katolickiego, a 17 osób nie podało również swojego wyznania. Ponadto wśród ankietowanych znalazły się 3 osoby narodowości polskiej wyznania mojżeszowego, 2 osoby narodowości żydowskiej wyznania mojżeszowego, 4 osoby narodowości ukraińskiej (2 wyznania prawosławnego i 2 greko-katolickiego), 2 osoby narodowości niemieckiej wyznania ewangelickiego oraz 1 osoba narodowości rosyjskiej wyznania prawosławnego. Mimo istotnych danych zawartych w tych ankietach do tej pory nie zostały one opracowane. Spośród 49 pytań zawartych w ankiecie warto zwrócić uwagę na pytanie 31, które brzmiało: „Czy [nauczyciel – przyp. W.P.] jest religijny i odbywa praktyki religijne chętnie i gorliwie? Czy wyczuwa kontakt z wychowankami na punkcie uczuć religijnych, nie licząc zewnętrznych objawów kultu? Jakie znaczenie wychowawcze przywiązuje, ze względu na młodzież, do prawd wiary, moralności chrześcijańskiej i praktyk religijnych?”. Odpowiedzi na to pytanie pokazują wyraźnie, jaki był stosunek nauczycieli do kwestii wiary i znaczenia wychowawczego religii, co było odzwierciedleniem poglądów reprezentowanych przez różne środowiska w ówczesnej Polsce.

Znaczenie wychowawcze religii

Wśród ankietowanych przeważająca większość, zarówno nauczycieli deklarujących się jako religijni, jak i tych niereligijnych, opowiadała się za obecnością nauki religii w szkołach. Co więcej, niektórzy z nich uważali religię za kluczowy element w edukacji, twierdząc, że powinna ona zajmować centralne miejsce w programie nauczania. Takie stanowisko było zgodne z poglądami części środowiska nauczycielskiego, a także z opiniami pewnych ugrupowań politycznych,

które podkreślały fundamentalne znaczenie religii w kształtowaniu postaw moralnych. Wśród nauczycieli wyrażających się w tym duchu jeden z nauczycieli z sześcioklasowej szkoły w Nasutowie stwierdził, że dwie godziny religii tygodniowo to zdecydowanie za mało, uznając tę liczbę za niewystarczającą, by wykształcić w uczniach pełne poczucie religijności i moralności. Zdecydowana większość ankietowanych, bo aż 197 osób, uznała, że prawdy wiary i moralność chrześcijańska odgrywają kluczową rolę w procesie wychowania i bez ich uwzględnienia kształtowanie młodego człowieka byłoby niezwykle trudne, jeśli nie niemożliwe. W ich przekonaniu religia stanowiła nie tylko drogowskaz moralny, ale także fundament kształtowania charakteru, rozwijania odpowiedzialności społecznej oraz poczucia obowiązku wobec wspólnoty. Wielu nauczycieli podkreślało, że wychowanie w duchu chrześcijańskich wartości miało nie tylko przybliżać uczniów do Boga i rozwijać w nich życie duchowe, lecz także uczyć ich szacunku dla drugiego człowieka, pracowitości, uczciwości i patriotyzmu. Podkreślano również, że wychowanie moralne i religijne powinno wspierać dzieci i młodzież w podejmowaniu trudnych wyborów życiowych oraz pomagać im w zrozumieniu dobra i zła. Według wielu respondentów moralność chrześcijańska dostarczała uniwersalnych zasad, które mogły być stosowane w codziennym życiu, niezależnie od sytuacji społecznych czy ekonomicznych. Wśród dominujących opinii znalazło się także przekonanie, że młodzi ludzie, pozbawieni wychowania w duchu wartości religijnych, mogliby łatwiej popadać w demoralizację, co skutkowałoby osłabieniem ich charakteru oraz mniejszym poczuciem odpowiedzialności za swoje czyny. Jeden z ankietowanych, nauczyciel jednooddziałowej szkoły wiejskiej, zwrócił uwagę na szczególne znaczenie religii i moralności chrześcijańskiej w kształtowaniu postaw uczniów o słabszej woli i większej podatności na negatywne wpływy otoczenia. Według niego religia pełniła funkcję wzmacniającą i stabilizującą, pomagając uczniom utrzymać prostolinijność i uczciwość w codziennym postępowaniu. Dodał także, że w określonym wieku wartości religijne stają się wręcz psychofizyczną koniecznością, dając młodym ludziom poczucie bezpieczeństwa i klarowne zasady postępowania.

Wielu nauczycieli, mimo że sami nie byli szczególnie religijni, dostrzegało pozytywne efekty, jakie religia może mieć na wychowanie dzieci. Nauczycielka pracująca w siedmioklasowej szkole

koedukacyjnej, mimo że nie identyfikowała się z żadnym wyznaniem, twierdziła, iż religia jest niezbędna każdemu dziecku, ponieważ to właśnie na jej podstawie najłatwiej można wykształcić w uczniach poczucie etyczne i moralne. Kilkoro nauczycieli uważało, że religia nie tylko jest konieczna dla młodzieży, ale także pełni istotną rolę w kształtowaniu postaw całego społeczeństwa, szczególnie wśród ludzi mniej wykształconych, dla których moralność chrześcijańska stanowiła swego rodzaju hamulec zapobiegający negatywnym zjawiskom społecznym. Nauczycielka z pięcioklasowej szkoły w Filipowie stwierdziła, że religia i związane z nią praktyki są potrzebne przede wszystkim osobom o prostszych umysłach, które wymagają pewnych zasad moralnych, by właściwie funkcjonować w społeczeństwie. Z kolei nauczycielka z siedmioklasowej szkoły żeńskiej wyraziła opinię, że „religia stanowi moralny fundament dla mas, bez której stałoby się zwierzętami”. Na podobnym stanowisku stanął nauczyciel narodowości ukraińskiej, który zauważył, że „lud bez religii straszny”, sugerując, że religia jest podstawą utrzymania porządku moralnego w społeczeństwie.

Mimo że większość ankietowanych wyrażała przekonanie o niezastąpionej roli religii w procesie wychowania, nie wszyscy dzielili ten entuzjazm. Znaczna grupa, licząca 62 osoby, w ogóle nie odniosła się do tego pytania, co może świadczyć o ich obojętności wobec tej kwestii lub chęci uniknięcia jednoznacznej deklaracji w delikatnej i często kontrowersyjnej sprawie. Pozostałe odpowiedzi wskazywały na bardziej krytyczne podejście do roli religii w wychowaniu. Część nauczycieli uważała, że prawdy wiary mają niewielkie znaczenie w procesie kształtowania młodzieży, a niektórzy twierdzili wręcz, że ich wpływ jest znikomy lub zupełnie nieistotny. Krytycy wskazywali, że moralność można kształtować także w oderwaniu od religii, odwołując się do wartości uniwersalnych, takich jak szacunek, odpowiedzialność, prawość czy solidarność, które mogą istnieć niezależnie od religii. Jeden z nauczycieli pracujących w jednoklasowej szkole wiejskiej postulował całkowite usunięcie religii z programów szkolnych. Jego zdaniem wychowanie moralne powinno się opierać na konkretnych faktach i rzetelnych podstawach, a nie, jak stwierdził, na abstrakcyjnych czy utopijnych zasadach. Z kolei inny nauczyciel, który określał siebie jako socjalistę i zwolennika idei spod czerwonego sztandaru, dostrzegał rolę Kościoła i szkoły w wychowaniu, jednak

podkreślał, że moralność chrześcijańska jest jedynie częścią szerokiej kultury europejskiej opartej na dziedzictwie grecko-rzymskim. Choć nie uważał się za osobę religijną, sam uczestniczył w tradycyjnych praktykach religijnych, takich jak chodzenie z dziećmi do kościoła w święta narodowe oraz rozpoczynanie i kończenie zajęć modlitwą. Jednocześnie opowiadał się za usunięciem Starego Testamentu z lekcji religii, argumentując, że zawiera on wiele negatywnych wzorców i sprzeczności, które nie pasują do współczesnych pojęć sprawiedliwości (np. historia Jakuba i Ezawa).

Warto również zauważyć, że część nauczycieli, mimo generalnego uznania dla wartości moralnych chrześcijaństwa, zwracała uwagę na sposób ich przekazywania. Niektórzy podkreślali, że religia mogłaby mieć większe znaczenie wychowawcze, gdyby była nauczana w sposób bardziej przystępny i dostosowany do potrzeb młodego pokolenia. W ich opinii zbyt sztywne i formalistyczne podejście do nauczania religii mogło prowadzić do jej odrzucenia przez uczniów, zwłaszcza jeśli przekazywane treści nie znajdowały odzwierciedlenia w postawach osób duchownych. Krytyka duchowieństwa była jednym z istotnych wątków poruszanych przez sceptycznie nastawionych nauczycieli. Niektórzy respondenci zarzucali księżom hipokryzję, wskazując na niekonsekwencję między głoszonymi zasadami moralnymi a własnym postępowaniem. Podnoszono również argument, że metody nauczania religii w szkołach są przestarzałe i odezwane od rzeczywistości, co sprawia, że uczniowie odbierają je jako nudne i nieprzystające do ich doświadczeń życiowych.

Z analizy odpowiedzi udzielonych przez nauczycieli wynika, że temat ten budził duże zainteresowanie, a jednocześnie różnorodne opinie, od pełnej akceptacji i uznania religii za fundament wychowania, po sceptycyzm, a nawet krytykę instytucjonalnych form jej nauczania.

Praktyki religijne

Istotnym aspektem chrześcijańskiego wychowania obok lekcji religii było kształtowanie nawyku uczestnictwa w praktykach religijnych, które miały nie tylko umacniać wiarę uczniów, ale także stanowić istotny element ich formacji moralnej i społecznej. Wielu pedagogów oraz przedstawicieli Kościoła uważało, że religia nie powinna być

ograniczona jedynie do nauczania teoretycznego, lecz winna ściśle łączyć się z aktywnym uczestnictwem w obrzędach i tradycjach religijnych. Praktyki religijne, takie jak msza święta, spowiedź, komunie święta, nabożeństwa, rekolekcje oraz codzienne i okolicznościowe modlitwy, były obecne w szkolnym życiu już od momentu odzyskania przez Polskę niepodległości. W początkowym okresie miały one charakter dobrowolny, jednak wraz z upływem lat zaczęły zyskiwać rangę zajęć obowiązkowych. Częściowo stało się to na mocy zarządzenia ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, Kazimierza Kumanieckiego, z 29 listopada 1922 roku, a ostatecznie – zgodnie z okólnikiem premiera Kazimierza Bartla z 1926 roku – uczestnictwo w praktykach religijnych stało się integralnym elementem edukacji w szkołach publicznych (Rozporządzenie 1926; Trzebiatowski 1970: 97). Okólnik Bartla wprowadził m.in. w paragrafie 7 obowiązek uczestniczenia młodzieży szkolnej w praktykach religijnych, nad czym czuwać mieli nie tylko księża uczący religii, ale również kierownictwo szkół i grono nauczycielskie. Część środowisk nauczycielskich mocno sprzeciwiała się tym zapisom, uważając, że narusza to ich swobody obywatelskie i prowadzi do stopniowego klerykalizowania szkolnictwa (Gerus 1969: 106). Zwolennicy łączenia nauki religii z praktykami religijnymi starali się pójść o krok dalej, postulując łączenie katechezy z ruchem liturgicznym, co miało na celu pogłębienie zaangażowania religijnego młodzieży (Grochowski 2000: 247).

Kościół katolicki dostrzegł w praktykach religijnych ogromny potencjał wychowawczy, traktując je jako narzędzie moralnego kształtowania młodego pokolenia. W opinii Jacka Woronieckiego, jednego z czołowych teoretyków katolickiej pedagogiki, sama nauka religii nie była wystarczająca – powinna ona być podporządkowana nabożeństwom, które stanowiły istotny element urzeczywistniania ideału chrześcijańskiego życia (Woroniecki 1924: 71–72). Według tej koncepcji jedynie poprzez aktywne uczestnictwo w liturgii i codzienną modlitwę młodzież mogła w pełni internalizować zasady moralne i rozwijać cnoty chrześcijańskie.

Wśród badanych nauczycieli opinie na temat wychowawczej wartości praktyk religijnych były podzielone. O ile szeroko doceniano znaczenie wychowawcze prawd wiary i moralności chrześcijańskiej, o tyle kwestia obowiązkowego uczestnictwa w obrzędach religijnych budziła znacznie więcej kontrowersji. W przeciwieństwie do szeroko

akceptowanego wpływu religii na kształtowanie postaw etycznych, praktyki religijne nie zawsze były postrzegane jako kluczowy element wychowania. Wiele osób uznawało, że o ile zasady moralne wynikające z chrześcijaństwa mają uniwersalne zastosowanie, o tyle uczestnictwo w obrzędach religijnych niekoniecznie wpływało na kształtowanie charakteru młodzieży w sposób równie istotny. Co ciekawe, niektórzy nauczyciele określający się jako wierzący deklarowali, że osobiście nie praktykują lub nie widzą konieczności angażowania się w religijne rytuały. Inni wręcz podkreślali, że praktyki religijne mogłyby mieć większy sens wychowawczy, gdyby były prowadzone w bardziej przystępny i angażujący sposób.

Mimo osobistych przekonań część nauczycieli, zwłaszcza tych zatrudnionych w szkołach publicznych, brała udział w praktykach religijnych razem z uczniami, często traktując to jako obowiązek służbowy. Niektórzy czynili to nie tyle z własnej potrzeby duchowej, ile z poczucia odpowiedzialności za moralny rozwój młodzieży oraz w obawie przed konsekwencjami administracyjnymi. Były też osoby, które uważały, że nauczyciel, niezależnie od własnych poglądów, powinien uczestniczyć w nabożeństwach, aby dawać młodzieży przykład. Jedna z nauczycielek, która choć osobiście nie była osobą praktykującą, uważała, że nauczyciel powinien brać udział w praktykach religijnych, ponieważ młodzież „nie ma jeszcze ustalonych zasad” i potrzebuje wzorców do naśladowania. Wśród zwolenników uczestnictwa uczniów w praktykach religijnych dominowały argumenty podkreślające ich istotną rolę w procesie wychowania. Uważano, że regularne uczestnictwo w nabożeństwach, modlitwach oraz sakramentach ma pozytywny wpływ na kształtowanie postaw moralnych, wzmacnia religijność, rozwija charakter i pomaga młodym ludziom stawać się wartościowymi obywatelami. Według tej grupy nauczycieli praktyki religijne nie tylko utrwały w uczniach wartości chrześcijańskie, ale także przyczyniały się do wykształcenia w nich dyscypliny, odpowiedzialności i wrażliwości na potrzeby drugiego człowieka.

Część nauczycieli, choć nie dostrzegała w praktykach religijnych kluczowego wpływu na moralne ukształtowanie uczniów, uważała, że dzieci i młodzież powinny w nich uczestniczyć do momentu, w którym będą zdolne do samodzielnej refleksji nad wiarą i wyrobienia sobie własnego zdania na jej temat. Ich zdaniem wczesne uczestnictwo w praktykach religijnych dawało młodym ludziom możliwość

lepszego poznania zasad religii, co pozwalało im później świadomie decydować o własnej duchowej drodze.

Istniała również grupa nauczycieli, która nie tylko nie dostrzegała w praktykach religijnych żadnej wartości wychowawczej, ale wręcz uznawała je za szkodliwe. Szczególnie krytycznie odnoszono się do przymuszania uczniów do uczestnictwa w nabożeństwach i sakramentach, wskazując, że takie podejście może przynieść skutek odwrotny do zamierzonego. Zmuszanie do praktyk religijnych, zamiast wzbudzać autentyczne zaangażowanie duchowe, mogło prowadzić do buntu, niechęci, a nawet odrzucenia religii. Warto przytoczyć argumentację dwóch nauczycieli, którzy reprezentowali krytyczne podejście do obowiązkowego uczestnictwa w praktykach religijnych. Pierwszy z nich, 32-letni pedagog pracujący w siedmioklasowej szkole w miasteczku, zwracał uwagę na negatywne skutki narzucania młodzieży uczestnictwa w obrzędach religijnych. Jego zdaniem „praktyki skierowane do młodzieży przymusowo, a szczególnie uprawianie demagogii, doprowadzają najczęściej do skutków wręcz odmiennych; dziecko zamiast stać się religijnym, zaczyna swoją religię nienawidzić”. Paradoksalnie ten sam nauczyciel dostrzegał pozytywny wpływ wychowawczy prawd wiary i moralności chrześcijańskiej. Uważał, że przyczyniają się one do kształtowania w dzieciach uczuć etycznych i budowania zasad moralnych, a samą religię uznawał za niezbędny element życia społecznego, mimo że określał siebie jako osobę religijnie obojętną. Co więcej, twierdził, że praktyki religijne mogą być potrzebne w społeczeństwie, zwłaszcza wśród prostego ludu, jako narzędzie dyscyplinujące i utrzymujące ład społeczny. Podobne, choć nieco bardziej radykalne stanowisko, prezentował drugi nauczyciel – 29-letni pedagog pracujący w czteroklasowej szkole wiejskiej. Był on zdania, że uczestnictwo w praktykach religijnych powinno wynikać z indywidualnych, wewnętrznych potrzeb duchowych dziecka, a nie z narzuconego obowiązku. Krytycznie odnosił się do zbiorowego uczestnictwa uczniów w nabożeństwach, podkreślając, że „zbiorowe odbywanie praktyk przez dzieci jest bezcelowe, a nawet szkodliwe, gdyż jest zawsze pod pewnym przymusem. Księża często grożą nawet złym stopniem z religii za nieposłuszeństwo w tym względzie. W rezultacie dziecko najczęściej udaje pobożną gorliwość, uczy się od dzieciństwa religijnej obłudy i czeka tylko na ukończenie zakładu, aby zerwać z tym wszystkim, co

obserwujemy na każdym kroku”. Z jego wypowiedzi wynikała głęboka nieufność wobec systemu wychowawczego opartego na narzuconych praktykach religijnych. Jego zdaniem groźby i presja, jaką wywierano na uczniów w zakresie uczestnictwa w nabożeństwach, zamiast rozwijać autentyczną religijność, prowadziły do hipokryzji i duchowego zakłamania. Co ciekawe, mimo swojej krytyki wobec przymusowych praktyk religijnych, nauczyciel ten określał siebie jako „miłośnika idei Chrystusowej” i uznawał, że nauczanie prawd wiary oraz etyki chrześcijańskiej jest istotnym elementem wychowania młodzieży. Uważał, że wartości moralne wynikające z chrześcijaństwa są uniwersalne i powinny być przekazywane młodym ludziom jako fundament etyczny, jednak ich praktyczna realizacja nie powinna się opierać na przymusie i strachu.

Religia w życiu nauczycieli

Poznając opinie nauczycieli na temat znaczenia religii i praktyk religijnych w procesie wychowania dzieci i młodzieży, warto również przyjrzeć się osobistemu stosunkowi ankietowanych do wiary i praktyk religijnych. Zdecydowana większość respondentów w metryczce ankiety podała wyznanie rzymsko-katolickie, co było wynikiem faktu, że w tym obrządku zostali ochrzczeni. Jednak w odpowiedziach dotyczących osobistych przekonań religijnych oraz praktykowania wiary pojawiła się wyraźna różnorodność postaw. Najliczniejszą grupę stanowili nauczyciele, którzy określali siebie jako osoby religijne i jednocześnie praktykujące – było ich 140. Wśród nich wielu podkreślało, że uczestnictwo w praktykach religijnych jest dla nich nie tylko obowiązkiem, ale także wewnętrzną potrzebą – praktykowali chętnie i gorliwie, traktując wiarę jako kluczowy element swojego życia. Drugą grupę stanowili nauczyciele, którzy również deklarowali religijność, jednak ich stosunek do praktyk był mniej entuzjastyczny. Spośród 69 osób należących do tej kategorii część przyznawała, że wypełnia praktyki religijne niechętnie, inni ograniczali się do sporadycznego udziału, a niektórzy określali swoje podejście jako „praktykowanie po swojemu” – co mogło oznaczać wybiórcze podejście do obowiązków religijnych lub dostosowanie ich do własnych przekonań. Trzecia grupa obejmowała 18 nauczycieli, którzy zadeklarowali się jako osoby wierzące, jednak w swoich ankietach nie podali

żadnych informacji na temat uczestnictwa w praktykach religijnych. Brak jednoznacznych deklaracji może sugerować, że ich stosunek do praktyk był ambiwalentny bądź też nie chcieli otwarcie ujawniać swojego podejścia. Czwarta grupa, licząca 13 osób, obejmowała nauczycieli, którzy uznawali siebie za osoby religijne, ale jednocześnie przyznawali, że w ogóle nie uczestniczą w praktykach religijnych. Interesujące jest to, że siedem osób, które określiły siebie jako niewierzące, jednocześnie deklarowało uczestnictwo w praktykach religijnych. W większości przypadków motywacją do tego było poczucie obowiązku zawodowego lub chęć dawania przykładu uczniom. Niektórzy z nich wskazywali, że wymagania kierownictwa szkoły zmuszały ich do uczestnictwa w nabożeństwach i obrzędach religijnych, niezależnie od ich prywatnych przekonań. Wśród respondentów znalazła się również grupa 18 nauczycieli, którzy jednoznacznie określili się jako osoby niewierzące i niepraktykujące. Kolejnych 14 osób nie udzieliło żadnej odpowiedzi na temat swojej religijności i podejścia do praktyk, co może wskazywać na brak chęci ujawniania swoich poglądów bądź ich wewnętrzne wątpliwości. Dodatkowo w 10 przypadkach odpowiedzi były na tyle nietypowe lub niejednoznaczne, że można je interpretować na różne sposoby. Niektórzy nauczyciele przedstawiali swoje podejście do religii i praktyk religijnych w sposób oryginalny i refleksyjny. Przykładowo nauczyciel z Gorzkowa w powiecie krasnostawskim określił się jako „wierzący wewnętrznie”, co mogło oznaczać, że traktował wiarę bardziej jako sferę osobistej duchowości niż formalnie wyznawaną religię. Z kolei nauczyciel wyznania mojżeszowego, pracujący w szkole dla dzieci żydowskich w Chełmie, stwierdził, że większą wagę przywiązuje do etyki niż do religii i nie uznaje potrzeby wypełniania zewnętrznych praktyk religijnych. Jeszcze inny nauczyciel, pracujący w Zaklikowie, określił siebie jako wyznawcę deizmu – wierzył w istnienie Boga, ale odrzucał konieczność udziału w rytuałach religijnych. Mimo to chodził do kościoła wraz z uczniami, uznając, że taki przykład może być dla nich ważny. Kolejne odpowiedzi również były niezwykle różnorodne. Jedna z nauczycielek stwierdziła, że nie może się nazwać osobą religijną w tradycyjnym sensie, ale posiada „swoisty kult do Boga”, choć nie lubi i nie uczestniczy w praktykach religijnych. Inny nauczyciel odpowiedział, że „zachwyca się tym, co tajemnicze i niezbadane”, lecz nie przywiązuje wagi do formalnych form religijności. Pojawiały

się także odniesienia do nurtów filozoficznych i ideowych. Nauczyciel z Bobrownik nad Wieprzem określił się jako zwolennik myśli Rousseau, co mogło sugerować jego przywiązanie do idei naturalizmu i sceptyczny stosunek do instytucjonalnej religii. Inny nauczyciel deklarował się jako „miłośnik idei Chrystusowej”, lecz jednocześnie podkreślał, że nie praktykuje religii w sposób formalny.

Wśród ankietowanych znalazły się również osoby, których stosunek do religii ulegał zmianom. Przykładem może być 24-letnia nauczycielka, córka organisty, która przyznała, że do niedawna była religijna, jednak w ciągu ostatniego roku jej postawa uległa zmianie i obecnie chodzi do kościoła wyłącznie ze względu na tradycję, a nie z wewnętrznej potrzeby. Jeszcze inny nauczyciel określił swoją religijność jako „po swojemu” – nie uczestniczył w praktykach, ale brał czynny udział w nabożeństwach razem z uczniami, widząc w tym pewną wartość wychowawczą. Natomiast ostatni z respondentów, mimo że deklarował się jako osoba niereligijna i niepraktykująca, przyznał, że codziennie się modli i chodzi do kościoła – choć nie na nabożeństwa, lecz wyłącznie w celach osobistej refleksji.

Kwestia religijności nauczycieli była tematem szeroko dyskutowanym zarówno na łamach prasy katolickiej, jak i wśród samych pedagogów. W okresie, gdy rola religii w wychowaniu była postrzegana jako kluczowa, nie tylko pod względem duchowym, ale także moralnym i społecznym, temat ten budził wiele emocji. Redakcja „Gościa Niedzielnego” zajęła w tej sprawie jednoznacznie surowe stanowisko, uważając, że już sama bezwyznaniowość nauczyciela stanowiła powód do jego dyskwalifikacji zawodowej. Stawiano pytania, w jaki sposób osoby niereligijne mogły ukończyć seminaria nauczycielskie, skoro program nauczania w tych placówkach obejmował obowiązkowe lekcje religii (Sarzyński 2014: 356). Sugerowano, że nauczyciel, który nie podzielał katolickiego światopoglądu, nie powinien być dopuszczony do kształcenia i wychowywania młodzieży, gdyż mogło to negatywnie wpłynąć na moralny rozwój uczniów. Podobne przekonania wyrażali ci ankietowani nauczyciele, którzy w swoich wypowiedziach jednoznacznie podkreślali, że nauczyciel powinien być człowiekiem wierzącym i praktykującym, ponieważ pełni funkcję wzoru do naśladowania. Jeden z respondentów stwierdził wręcz, że nauczyciel niereligijny, nieuczestniczący w praktykach religijnych, jest gorszącym przykładem dla dzieci, które naturalnie naśladowują swoich

wychowawców. Inny posunął się jeszcze dalej, określając nauczycieli niereligijnych jako osoby „stojące na nizinie moralnej”. Podobne głosy pojawiały się w wielu innych wypowiedziach – nauczyciel, według ich autorów, powinien być nie tylko religijny, ale i cechować się silnym charakterem religijno-moralnym, aby skutecznie wychowywać uczniów zgodnie z obowiązującymi normami społecznymi. Ciekawym przypadkiem była nauczycielka, która, mimo iż sama nie była religijna, uważała, że nauczyciel ma obowiązek wykazywać postawę religijną wobec młodzieży. Jej zdaniem duchowe wychowanie było istotnym elementem kształtowania charakteru uczniów, dlatego uznawała za konieczne, aby nauczyciele przynajmniej pozornie podtrzymywali wśród nich religijną tradycję. Podobnego zdania był także nauczyciel pracujący w dwuklasowej szkole wiejskiej. Choć otwarcie przyznawał, że sam nie jest osobą wierzącą i nie praktykuje, w kontaktach z dziećmi starał się maskować swój stosunek do religii, nie dając im nigdy złego przykładu. Uważał bowiem, że prawdy wiary, moralność oraz praktyki religijne są dla dzieci niezbędne, gdyż stanowią fundament, na którym w przyszłości mogą zbudować swoją własną religię i kodeks moralny. Nie był to odosobniony przypadek. Kilku innych nauczycieli również deklarowało brak religijności lub niechęć do uczestnictwa w praktykach religijnych w życiu prywatnym, jednak ze względu na uczniów brali udział w nabożeństwach i zachęcali młodzież do religijności, traktując to jako część wychowawczej misji szkoły. Było to wyraźnym dowodem na to, że niektórzy nauczyciele, niezależnie od własnych przekonań, dostosowywali się do społecznych oczekiwań, uznając, że ich osobiste poglądy nie powinny kolidować z obowiązkiem kształtowania młodego pokolenia zgodnie z tradycyjnymi normami religijnymi.

Zakończenie

Wychowanie religijne odgrywało kluczową rolę w kształtowaniu postaw młodzieży już od początków odbudowy państwa polskiego, a jego celem było nie tylko rozwijanie miłości do Boga i Kościoła, ale także do Ojczyzny i wspólnoty, w której młody człowiek żył. W tym kontekście religia miała być fundamentem nie tylko w wychowaniu moralnym, ale również w budowaniu więzi narodowych i społecznych. Jak pokazuje analiza, to, w jaki sposób wychowanie religijne

było realizowane w szkołach, w dużej mierze zależało od samych nauczycieli, a nie tylko od ogólnych przepisów czy ustaw. Zygmunt Kukulski w swoim objaśnieniu do ankiety słusznie zauważył, że wyniki nauczania – a także efekty działań wychowawczych – nie są wcale zależne wyłącznie od metod czy treści programowych, lecz w dużym stopniu od indywidualnych cech nauczyciela, jego podejścia do ucznia i do powierzzonej mu misji wychowawczej (Kukulski 1927).

Kwestia religii w szkole, a także roli religijnego wychowania, była przedmiotem intensywnych debat nie tylko w skali ogólnokrajowej – na forum parlamentarnym czy na łamach prasy, ale również wśród samych nauczycieli pracujących w szkołach, zarówno w miastach, jak i na wsiach. Analizowany materiał ukazuje, jak zróżnicowane było środowisko nauczycieli w okresie dwudziestolecia międzywojennego, a tym samym jak różne były ich poglądy na kwestie związane z wiarą i wychowaniem religijnym. Interesujący jest również fakt, że osobista religijność nauczycieli nie zawsze była zgodna z ich opiniami na temat nauczania religii w szkołach. Mimo różnorodności podejść większość nauczycieli dostrzegała pozytywny wpływ religii, chrześcijańskiej moralności oraz praktyk religijnych na proces wychowawczy, widząc w nich cenne narzędzia do kształtowania charakterów młodych ludzi. Wychowanie religijne traktowane było jako podstawowy element przygotowujący młodzież do życia w zróżnicowanej społeczności, w której – obok wartości moralnych – szanować należało także odmienność etniczną i religijną. Przez pryzmat tej różnorodności postaw nauczycieli widać, jak ważne było dla ówczesnych pedagogów łączenie wartości duchowych i narodowych, tak by młode pokolenie mogło w przyszłości wziąć na siebie odpowiedzialność za losy Ojczyzny, opierając się na solidnych fundamentach moralnych.

Bibliografia

Źródło

Ankiety w sprawie psychologii nauczyciela-wychowawcy, BU KUL, Oddział Rękopisów, sygn. 3533-3539.

Akty prawne

Rozporządzenie Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 9 grudnia 1926 r. o nauce szkolnej religii katolickiej, „Dziennik Urzędowy MWRiOP”, 1927, nr 2, poz. 25.

Opracowania

- Bielawski Z. (1936). *Katechezy na III i IV klasę szkoły powszechnej. O przykazaniach, dobrych uczynkach i o grzechu*, Lwów: Towarzystwo „Biblioteka Religijna”.
- Grochowski L. (2000). *Wychowanie religijne katolickie w szkołach II Rzeczypospolitej lat dwudziestych. Treści i funkcje*, [w:] E. Walewander (red.), *Katolicka a liberalna myśl wychowawcza w Polsce w okresie międzywojennym – zagadnienia wybrane*, Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 239–280.
- Gerus S. (1969). *Z dziejów walki klerykalizmu o szkołę wyznaniową w Polsce w latach 1918–1939*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, t. 12, s. 89–122.
- Honowski F. (1938). *Parlament i rząd w Polsce niepodległej*, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Naukowe.
- Kuchta J. (1939). *Nowe kierunki i dążenia współczesnej katolickiej pedagogiki: (na tle obrazu chaosu we współczesnym wychowaniu)*, Lwów: Nakładem Księgarni R. Schweitzer.
- Kukulski Z. (1927). *Ankieta w sprawie psychologii nauczyciela–wychowawcy*, Lublin: Państwowe Wyższe Kursy Nauczycielskie.
- Magda-Adamowicz M. (2018). *Rozwój polskiej myśli pedeutologicznej*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, nr 1–2, s. 29–44.
- Mańkowski B. (1889). *Synteza nauki szkolnej w duchu narodowym i religijno–etycznym*, „Muzeum”, t. 5, nr 3, s. 157–164.
- Mieroszevska L. (1856). *Rady praktyczne o początkowym wychowaniu dzieci. Epoka od 1 do 5 roku*, Warszawa: Drukarnia Alexandra Gins.
- Niedojadło A. (2015). *Założenia ideowe wychowania narodowego i próby jego realizacji w polityce władz oświatowych i kościelnych w pierwszych latach II RP*, [w:] E. Juśko, R.B. Sieroń, S. Sorys (red.), *Homo religiosus versus homo politicus: współpraca czy konflikt*, Tarnów–Łapczyca: Katedra Pedagogiki Szkolnej i Zarządzania Oświatą, Wydawnictwo Regis, s. 76–88.
- Rowid H. (1946). *Podstawy i zasady wychowania*, Warszawa: Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”.
- Sarzyński K. (2014). *Spór o wyznaniowy charakter szkół Górnego Śląska w dwudziestoleciu międzywojennym na podstawie „Gościa Niedzielnego” w latach 1923–1939*, „Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne”, t. 47, nr 2, s. 346–360.
- Seredyński W. (1868). *Pedagogia polska w zarysie*, Lwów: Wydawnictwo Karola Wilda.

- Skoczylas K. (2020). *Stosunek teologów katolickich w Polsce do wychowania państwowego przed II wojną światową*, „Teologia i Człowiek”, t. 50, nr 2, s. 143–165.
- Szczepaniak J. (1997). *Troska Kościoła o nauczanie i wychowanie religijne w szkole w latach 1918–1927*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Trzebiatowski K. (1970). *Szkolnictwo powszechne w Polsce w latach 1918–1932*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Woroniecki J. (1924). *Zdolność wychowawcza szkoły publicznej i jej granice*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy”, t. 13, nr 5–7, s. 65–82.
- Zakrzewska A. (2012). *Edukacja religijna dzieci i młodzieży szkolnej okresu międzywojennego źródłem humanizacji życia społecznego*, „Paedagogia Christiana”, t. 30, nr 2, s. 47–68.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr hab. Wiesław Partyka prof. KUL
 Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
 Instytut Pedagogiki
 E-mail: wieslaw.partyka@kul.pl

Mikołaj Brenk
ORCID: 0000-0001-6576-7163
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wychowanie religijne studentów Wyższego Katolickiego Studium Społecznego w Poznaniu (1928–1939)

The Religious Education of Students
at the Higher Catholic School of Social Studies
in Poznań (1928–1939)

ABSTRACT

The subject of the article is the Higher Catholic Social Studies School in Poznań, which operated between 1928 and 1939. This educational center trained the staff of care facilities and social institutions, primarily those affiliated with the Church. The aim of the study is to identify the elements of religious education within the formal school curriculum, their presence in the requirements for candidates, students, and graduates, as well as the role they played in shaping the students of the Poznań institution. The available source material on this institution is limited due to wartime losses; it consists mainly of archival and printed materials related to the organizational foundations of the school, the lives of its students and graduates, memoirs written by some former students since the 1970s, and short press articles promoting the program. Supplementary sources include scholarly literature concerning the broader context of the institution's operations and its faculty.

KEYWORDS

Higher Catholic School of Social Studies in Poznań, Catholic Social School in Poznań, religious education, Catholic intelligentsia, Catholic Action

SŁOWA KLUCZOWE

Wyższe Katolickie Studium Społeczne w Poznaniu, Katolicka Szkoła Społeczna w Poznaniu, wychowanie religijne, inteligencja katolicka, Akcja Katolicka

SPI Vol. 28, 2025/2
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2025.2.007
Nadesłano: 08.03.2025
Zaakceptowano: 04.04.2025

The findings indicate that the school's Catholic character necessitated the inclusion of religious and worldview elements in the curriculum, while maintaining a high standard of education and fulfilling its statutory objectives. At the same time, the school did not organize basic religious practices for students, who worshiped independently, but it did require their participation in activities that were an integral part of shaping Catholic intellectuals. Therefore, lectures in general religious studies were complemented by weekly exegesis of the Holy Scriptures, annual multi-day formation retreats, and the presence of a spiritual director.

ABSTRAKT

Przedmiotem artykułu jest działające w latach 1928–1939 Wyższe Katolickie Studium Społeczne w Poznaniu, będące ośrodkiem dydaktycznym, w którym kształcono kadry zakładów opiekuńczych i instytucji społecznych, przede wszystkim tych związanych z Kościołem. Celem podjętych badań jest próba określenia elementów wychowania religijnego w formalnym programie nauczania, ich obecności w wymaganiach wobec kandydatów, studentów oraz absolwentów, a także roli, jaką miało ono spełniać w kształtowaniu postaw słuchaczy poznańskiej uczelni. Zasoby źródłowe dotyczące badanej instytucji są ograniczone ze względu na straty wojenne; stanowią je m.in. materiały archiwalne i drukowane dotyczące podstaw organizacyjnych działania szkoły, życia jej studentów i absolwentów, wspomnienia kilku słuchaczy sporządzone od lat 70. XX wieku oraz krótkie materiały prasowe promujące studia. Uzupełnieniem źródeł jest literatura przedmiotu dotycząca kontekstu funkcjonowania tej poznańskiej uczelni i jej wykładowców.

Wnioski płynące z podjętych badań wskazują, że katolicki charakter szkoły wymagał uwzględnienia w programie elementów religijno-światopoglądowych przy jednoczesnym dbaniu o zapewnienie wysokiego poziomu nauczania i realizacji celów statutowych. Jednocześnie szkoła nie organizowała studentom podstawowych praktyk religijnych, które realizowali oni samodzielnie, natomiast wymagano od nich włączenia się w aktywności będące integralną częścią kształtowania katolickiej inteligencji. Dlatego wykłady z zakresu szeroko rozumianej wiedzy religijnej uzupełniano cotygodniową egzegezą Biblii, corocznymi kilkudniowymi rekolekcjami formacyjnymi oraz obecnością ojca duchownego.

Wstęp

Wyższe Katolickie Studium Społeczne w Poznaniu¹ (WKSS) to mało znana uczelnia wyższa z okresu międzywojennego². Celem poniższego artykułu jest próba określenia elementów wychowania religijnego w formalnym programie szkolnym, ich obecności w wymaganiach wobec kandydatów, studentów oraz absolwentów, a także roli, jaką miało ono spełniać w kształtowaniu słuchaczy poznańskiej uczelni. Zasoby źródłowe dotyczące badanej instytucji są ograniczony ze względu na straty wojenne. Niemal cała dokumentacja szkolna oraz prywatne materiały księdza dyrektora były przechowywane w siedzibie placówki (gdzie również mieszkał) zajętej przez Niemców na początku okupacji uległy zniszczeniu. Materiał badawczy umożliwiający analizę tego zagadnienia stanowią m.in. wspomnienia kilku absolwentów, powstałe w latach 70. minionego wieku, znajdujące się w Archiwum Archidiecezjalnym w Poznaniu, prospekty (programy) szkolne wydawane corocznie jako materiał informacyjny dla przyszłych słuchaczy oraz krótkie wzmianki w czasopismach lokalnych na temat placówki. Wykorzystano także szczegółowe materiały archiwalne dotyczące szkoły, znajdujące się w Archiwum Archidiecezjalnym w Poznaniu, a także pojedyncze dokumenty z Archiwum Akt Nowych, Archiwum Salezjańskiego Inspektorii Piłskiej oraz zbiorów Biblioteki Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk.

Geneza powstania Wyższego Katolickiego Studium Społecznego w Poznaniu

Przyczyny utworzenia omawianej uczelni mają charakter religijny i społeczny, przy czym oba aspekty często się przenikały. Chronologicznie pierwsze wzmianki o potrzebie powstania tego

1 Do 1934 r. działało pod nazwą studium społecznego Katolickiej Szkoły Społecznej w Poznaniu. W materiałach wspomnieniowych i biograficznych nazywane bywa również Szkołą Społeczną, Wyższym Studium Społecznym lub Wyższą Szkołą Społeczną w Poznaniu.

2 Dotychczasowe opracowania poświęcone szkole ograniczają się do kilku artykułów oraz haseł encyklopedycznych, m.in.: Banaszak 1974, Brenk 2019 i 2024, Piaszyk 1979.

typu placówki nawiązywały do tradycji charytatywnych Kościoła, związanych z działaniami zakonów, instytucji, fundacji oraz lokalnych inicjatyw. Ich skala i poziom profesjonalizacji okazały się po odzyskaniu przez Polskę niepodległości niewystarczające i wymagały zmian organizacyjnych oraz włączenia w tworzony od podstaw państwowy system opieki społecznej. W tym kontekście kluczowe – z punktu widzenia zaangażowania osób świeckich – było dążenie do ograniczenia roli kapłanów jako jedynych liderów w organizacjach społecznych. Pisał o tym w 1919 roku ks. Stanisław Adamski (1875–1967): „w każdym dobrze zorganizowanym społeczeństwie musi być rozumnie przeprowadzony podział pracy, wskutek którego każdy człowiek przede wszystkim powinien wypełnić swój bezpośredni, ścisły obowiązek, a więc w tym wypadku duszpasterz – pracę duszpasterską. Dalej, w każdej pracy można się wzajemnie wyręczać: człowieka świeckiego w jego pracy społecznej, czy nawet zawodowej odpowiednio przygotowany kapłan zastąpić może, kapłana jako duszpasterza jest w stanie zastąpić tylko inny kapłan, a nie człowiek świecki [...]. Z tego powodu nie należy nam, kapłanom, myśleć ciągle o wyręczaniu w pracy społecznej świeckich tam, gdzie sobie sami dadzą albo powinni dać radę. Myśmy powinni z nimi współpracować i być w sprawach wątpliwych, a dotyczących wiary i moralności ich doradcami” (Adamski 1919: 98).

W konsekwencji działań zmierzających do aktywizacji laikatu powstała potrzeba kształcenia osób świeckich, które mogłyby nie tylko aktywnie działać, ale także koordynować zadania w licznych instytucjach i organizacjach związanych z Kościołem. Stąd pomysł środowiska wielkopolskich księży³, którzy od lat byli zaangażowani w rozmaite inicjatywy społeczne, by stworzyć placówkę oferującą kursy i szkolenia, a z czasem rozwinąć ją w instytucję edukacyjną na poziomie średnim i wyższym.

3 Byli to liderzy wielkopolskich organizacji: ks. Czesław Michałowicz ze Związku Katolickich Towarzystw Robotników Polskich, ks. Tadeusz Zamyśłowski ze Związku Kapłanów „Unitas”, ks. Franciszek Forecki ze Związku Kobiet Pracujących, ks. Walenty Dymek ze Związku Towarzystw Dobroczynności „Caritas”, ks. Ludwik Jarosz ze Związku Młodzieży Polskiej, ks. Walerian Adamski – dyrektor Zjednoczenia Młodzieży Polskiej, ks. Józef Szulc ze Związku Młodych Polek i ks. Józef Prądyński z Ligi Katolickiej.

W tym zakresie skorzystano z doświadczeń międzynarodowych⁴. Przed rozpoczęciem pierwszych kursów w Poznaniu, na polecenie arcybiskupa Augusta Hlonda, przyszły dyrektor szkoły społecznej ks. Edward Kozłowski (1888–1940) udał się w czteromiesięczną podróż służbową do Niemiec, Holandii, Belgii, Francji, Włoch, Austrii i Czechosłowacji w celu zapoznania się z funkcjonowaniem katolickich szkół społecznych oraz recepcją katolicyzmu społecznego w tych krajach (Korespondencja ks. E. Kozłowskiego z Kurią Arcybiskupią 1927). Program nauczania poznańskiej placówki został stworzony przede wszystkim w oparciu o doświadczenia szkół społecznych w Belgii. Ich specyfiką była duża liczba ćwiczeń praktycznych, które odbywały się w placówkach dostosowanych do studiowanej specjalności, oraz zajęcia wyrabiające kulturę religijną i moralną.

Należy dodać, że od końca XIX stulecia Kościół katolicki skupiał się w swoim nauczaniu na intensywnych przemianach społeczno-ustrojowych zachodzących w Europie, co przejawiało się w propagowaniu treści zawartych w encyklikach społecznych kolejnych papieży, przede wszystkim w *Rerum novarum* Leona XIII z 1891 roku oraz *Quadragesimo anno* Piusa XI z roku 1931. Dokumenty te wskazywały na potrzebę wprowadzenia modelu ustroju korporacyjnego jako odpowiedzi na narastające problemy społeczne, przy czym szczególną wagę przywiązywano do działań promujących solidarność i współodpowiedzialność za dobro wspólne. Wiele spośród ówczesnych postulatów zapoczątkowało szerszą refleksję nad miejscem człowieka w dynamicznie zmieniającym się świecie, tworząc podwaliny pod rozwój katolickiej nauki społecznej (Majka 1987: 171, 179).

Można uznać, że jedną z form instytucjonalizacji refleksji Kościoła katolickiego w tym obszarze stało się utworzenie struktur Akcji Katolickiej w Polsce, zapoczątkowane ogłoszeniem dekretu

4 Podstawowym elementem programów dydaktycznych katolickich szkół społecznych było nauczanie Kościoła katolickiego dotyczące szeroko pojętych problemów społecznych. Placówki te przygotowywały zarówno osoby świeckie, jak i duchownych do pracy w różnego rodzaju instytucjach kościelnych oraz świeckich. W latach dwudziestych XX wieku, kiedy powstawała omawiana szkoła w Poznaniu, istniała już znaczna liczba podobnych placówek na świecie: dwie w Belgii (Bruksela i Lowanium), dwie w Paryżu oraz kilka w innych miastach Francji, jedna w Holandii (Amsterdam), cztery w Niemczech (Monachium, Akwizgran, Paderborn i Berlin), dwie w Stanach Zjednoczonych (Waszyngton, Chicago) i jedna w Szwajcarii (Fryburg).

Prymasa Polski z 24 listopada 1930 roku o powołaniu Naczelnego Instytutu Akcji Katolickiej oraz publikacją Statutu Konstytucyjnego i Regulaminów Instytutów. Dzięki tym dokumentom Instytut uzyskał uprawnienia umożliwiające działanie w skali ogólnokrajowej. Nowe przepisy sprzyjały również mobilizacji wiernych do aktywnego udziału w inicjatywach społecznych i charytatywnych (Tunkiewicz 2011: 290). Organizacja dążyła do integracji działań społecznych, politycznych i gospodarczych katolików, zarówno na poziomie krajowym oraz – w pewnym zakresie – międzynarodowym. Jej ambicją było jednak kształtowanie i edukowanie katolickich działaczy społecznych (Majka 1987: 174). Podkreślał to dyrektor Wyższego Katolickiego Studium Społecznego, ksiądz Kozłowski, który – obserwując dynamiczny rozwój struktur Akcji Katolickiej – pisał, że jej zadaniem jest kształtowanie „społecznie myślących pracodawców i pracobiorców, uspołecznionych dyrektorów, inżynierów, mistrzów i robotników, społecznym duchem przepojonych lekarzy, adwokatów, rolników, kupców i rzemieślników” (Kozłowski 1936: 326).

Katolicki profil studentów i absolwentów Wyższego Katolickiego Studium Społecznego

WKSS było w okresie międzywojennym jedyną katolicką szkołą społeczną w Polsce. Było też drugim po Studium Pracy Społeczno-Oświatowej przy Wydziale Pedagogicznym Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie ośrodkiem kształcącym pracowników społecznych na poziomie wyższym. Jeśli chodzi o liczebność społeczności akademickiej, szkoła ta była najmniejszą spośród czterech uczelni przedwojennego Poznania⁵. Oficjalnie WKSS uzyskało uprawnienia szkoły wyższej wraz z początkiem roku akademickiego 1937/38⁶.

5 W międzywojennym Poznaniu działały cztery szkoły wyższe. Największą uczelnią i niewątpliwie najbardziej prestiżową był powstały w 1919 r. Uniwersytet Poznański, na którym w roku akademickim 1937/38 studiowało 4749 osób. Z kolei powstała w 1926 r. Wyższa Szkoła Handlowa w kształciła w tym czasie 829 studentów. Działająca od 1919 r. Państwowa Wyższa Szkoła Budowy Maszyn i Elektrotechniki w Poznaniu skupiała społeczność liczącą około 240 studentów, a Wyższe Katolickie Studium Społeczne kształciło 97 osób.

6 Już w 1935 r. dodano człon „Wyższe” do dotychczas funkcjonującego Katolickiego Studium Społecznego i wydłużono okres studiów do wymogów

Dane z tego roku mówią o pozornie niewielkiej liczbie studentów WKSS (łącznie 97 osób na czterech rocznikach), jednakże oddają one skalę potrzeb i możliwości w zatrudnianiu specjalistów wykształconych na poziomie wyższym w zakresie szeroko rozumianych zadań służb społecznych. Potwierdza to liczba studentów (199 osób) w posiadającym wyższy prestiż wspomnianym ośrodku warszawskim, tj. Studium Pracy Społeczno-Oświatowej, będącym pierwszą szkołą wyższą o takim profilu (*Słuchacze szkół wyższych według języka ojczystego i wyznania w r. 1937/38* 1938: 6).

Jeżeli chodzi o profesje absolwentów WKSS, to w perspektywach opisujących studia oraz materiałach informacyjnych zwykle jest mowa o „pracownikach społecznych”, które to określenie było niezwykle pojemne znaczeniowo. Zasadniczo zaliczali się do nich zarówno pracownicy tzw. służb społecznych, tj. opiekunowie społeczni, osoby zatrudnione w zakładach opiekuńczych, pracownicy urzędów zajmujący stanowiska zajmujące się kwestiami socjalnymi i ubezpieczeniowymi, jak i druga grupa – działacze społeczni: liderzy stowarzyszeń i organizacji (w tym przypadku często należących do rodzącej się wówczas Akcji Katolickiej) (Kozłowski 1934: 7).

Liczba słuchaczy kolejnych roczników oscylowała wokół 25, z podziałem na dwie grupy specjalnościowe. Początkowo studenci rekrutowali się z grupy wiekowej 17–35 lat, choć z czasem przyjmowano tylko osoby starsze (po 20. roku życia), posiadające doświadczenie zawodowe lub ukończoną szkołę pomaturalną. Placówka nie planowała rozbudowywać się poprzez zwiększenie liczby studentów – zamiast tego jej władze stawiały na osiągnięcie prestiżowego, elitarnego statusu. Utrzymywanie niewielkiej liczby słuchaczy na każdym roczniku pozwalało na staranną selekcję kandydatów, a także umożliwiało prowadzenie zajęć w małych grupach. Sprzyjało to indywidualnemu podejściu do każdego studenta i efektywnemu prowadzeniu seminariów. Ponadto osoby, które nie spełniały wymagań poprzez niewłaściwe zachowanie lub słabe wyniki w nauce, mogły zostać skreślone z listy studentów. Dyrektor tłumaczył to

obowiązujących na uczelniach (trzy lata i trzy miesiące). Z kolei w czerwcu 1937 r. szkoła uzyskała prawa państwowe szkół wyższych, co dało możliwość uzyskania dyplomu także wcześniejszym absolwentom, którzy mogli uzupełnić studia i złożyć egzamin uprawniający do legitymowania się wykształceniem wyższym.

podejście w następujący sposób: „kierownik szkoły, mając słuchaczy przez dłuższy czas pod bezpośrednią obserwacją przy wspólnej pracy, jest w możności poznać ich uzdolnienia do pracy społecznej dość dokładnie i w razie potrzeby nie może się cofać przed eliminowaniem z uczelni słuchaczy nieodpowiednich” (Kozłowski 1930a: 127, 138). Studium miało charakter koedukacyjny, co było wyróżnikiem na tle katolickich szkół społecznych działających w Europie. Na listach studentów znajdowały się zasadniczo osoby świeckie, a siostry zakonne, klerycy czy księża stanowili pojedyncze przypadki (*Słuchacze szkół wyższych według języka ojczystego i wyznania w r. 1937/38* 1938: 6).

Aspekty religijne odgrywały istotną rolę w doborze kandydatów, co w przypadku szkoły katolickiej nie było oczywiście czymś niezwykłym. Proces rekrutacji do WKSS opierał się na ściśle określonych kryteriach, które kładły nacisk na przywiązanie do wartości katolickich oraz zaangażowanie społeczne. Szczególną uwagę zwracano na kandydatów, którzy już wcześniej pracowali w organizacjach społecznych, w tym kościelnych. Wśród wymaganych dokumentów znajdowały się: akt chrztu, życiorys, świadectwo dojrzałości. Dodatkowo konieczne było przedstawienie listu polecającego od proboszcza, księdza prefekta lub innej osoby zajmującej znaczącą pozycję w środowisku społecznym. Ten list stanowił ważne potwierdzenie zaangażowania kandydata w środowisku, w którym mieszkał, oraz dowód na to, że reprezentował on wartości zgodne z misją WKSS (*Prospekt Wyższego Katolickiego Studium Społecznego w Poznaniu* 1937: 4–6). Decydującą o przyjęciu była decyzja dyrektora szkoły, który drobiazgowo weryfikował sylwetki kandydatów, a w razie potrzeby potrafił korespondować w sprawie przyszłych studentów z osobami będącymi wcześniej ich przełożonymi. Pisał w artykułach promujących WKSS, jakie ukazywały się w prasie, że uczelnia ta „budzi coraz żywsze zainteresowanie w społeczeństwie, zwłaszcza odkąd jej absolwenci poczynają zapełniać już liczne placówki pracy społecznej, tworząc tym samym nowe kadry zawodowych pracowników społecznych, należycie do funkcji swych teoretycznie i praktycznie przygotowanych. Nieliczni zaś kandydaci znajdują wstęp na to Studium, gdyż ma ono być szkołą elity. Młodzież jednak, która po ukończeniu pełnej szkoły średniej szuka uczelni, któraby jej idealizmowi dała jak najtroskliwszą opiekę, a zarazem do zawodu przygotowała – znajduje w Katolickiej Szkole Społecznej odpowiednie dla siebie warunki” (Kozłowski 1933: 10).

Integracja religii i edukacji w programie nauczania i obowiązkach słuchaczy

Katolicka proveniencja szkoły oznaczała konieczność włączenia w program edukacyjno-wychowawczy elementów religijno-światopoglądowych, jednocześnie bez rezygnacji z utrzymania wysokiego poziomu nauczania i realizacji celów zapisanych w statucie uczelni. Należy przy tym zaznaczyć, że podstawowe praktyki religijne były wypełniane przez samych studentów, natomiast zadaniem szkoły było dostarczenie tych aktywności, które stanowiły integralną część kształtowania katolickiej inteligencji. Stąd wykłady z zakresu szeroko rozumianej wiedzy religijnej (np. teologii, działalności Akcji Katolickiej) były uzupełniane egzegezą Pisma Świętego, corocznymi kilkudniowymi rekolekcjami formacyjnymi oraz obecnością w murach uczelni ojca duchownego.

W programie studiów znajdziemy sześć obowiązkowych przedmiotów wykładowych, których nazwy jednoznacznie sugerują na obecność w ich treściach doktrynę katolicką (choć oczywiście tematyka ta pojawiała się także na innych zajęciach). Ksiądz dyrektor Edward Kozłowski prowadził zajęcia z przedmiotów: „Katolicka nauka społeczna” – w wymiarze trzech godzin tygodniowo w pierwszym trymestrze pierwszego roku oraz „Lektura encyklik społecznych” – jedną godzinę w tygodniu przez cały pierwszy rok akademicki. Był specjalistą z omawianej tematyki, o czym świadczą regularne artykuły z tego obszaru publikowane m.in. na łamach czasopism katolickich. Po czterdziestu latach Marianna Dmochowska, jedna ze słuchaczek, wspominała ks. dyrektora jako „wykładowcę na wskroś ideowego, wierzącego w wartości, jakie zawiera katolicka nauka społeczna, entuzjastę encyklik społecznych *Rerum novarum* i *Quadragesimo anno*, który to entuzjazm udzielał się i nam słuchaczom; przekonanego o doniosłości roli wykwalifikowanego, odpowiednio przygotowanego pracownika społecznego, całą duszę i całe serce wkładał w tę wiedzę, którą wraz ze swoim umiłowaniem jej słuchaczom przekazywał [...]”. W mojej pamięci zachowała się jego postać jako wykładowcy, stojącego przy katedrze, przejętego tematem, o którym mówił, zapatrzonego jakby w wizję tych reform, które były jego marzeniem i w urzeczywistnianie których całą swą istotą wierzy” (Relacja absolwentki Marii [Marianny] Dmochowskiej 1974: 7). Ponadto dla słuchaczy

pierwszorocznych zajęć: „Apologetyka, dogmatyka i etyka” prowadził ks. Zygmunt Baranowski (1884–1966). Był on profesorem teologii moralnej i dogmatyki w seminarium duchownym w Poznaniu, a od września 1939 roku pełnił funkcję jego rektora. W swojej działalności naukowej i dydaktycznej koncentrował się na popularyzowaniu nauczania Kościoła na temat małżeństwa, czego owocem były liczne artykuły. Ponadto opracowywał podręczniki do nauki religii oraz publikował prace z zakresu etyki, przeznaczone dla członków Akcji Katolickiej (Karłowski 1967: 111–113; Teinert 1976: 11). Na kolejnych latach⁷ ks. Baranowski prowadził egzorty tygodniowe, czyli wykłady z zakresu Biblii, choć przedmiot ten dla niektórych roczników prowadzili także inni księża, m.in. znamienity biblista ks. Seweryn Kowalski (1890–1956). Ponadto zagadnienia związane z Akcją Katolicką, w ramach przedmiotu „Istota i metody Akcji Katolickiej”, prowadził ks. Stanisław Bross (1895–1982), który był doktorem teologii oraz prawa kanonicznego, a także kluczową postacią w kształtowaniu struktur Akcji Katolickiej w Polsce. W latach 1929–1938 pełnił funkcję dyrektora Naczelnego Instytutu Akcji Katolickiej, a jego działalność naukowa, organizacyjna i popularyzatorska miała istotny wpływ na rozwój i promocję idei tej nowej organizacji w diecezjach w całym kraju (Czyżewski, Wętkowski 2010: 161–163). Ksiądz ten prowadził także wykłady z przedmiotu „Kościelne prawo małżeńskie i rodzinne”.

Na marginesie należy zauważyć, że kwestia religijności nie była podstawowym wymogiem stawianym przyszłym wykładowcom. Na WKSS wykladało czterech profesorów stałych (w tym jeden duchowny), a także grono nauczycieli akademickich związanych z Uniwersytetem Poznańskim, seminarium archidiecezjalnym, a ponadto społecznicy zaangażowani w wielkopolskich instytucjach i organizacjach. Wśród profesorów stałych był Tadeusz Szczurkiewicz (1895–1984), którego etat miał istotne znaczenie z racji mianowania go przez Departament Szkół Wyższych MWRiOP delegatem na egzaminach dyplomowych, umożliwiając nadawanie uprawnień państwowych absolwentom WKSS. Szczurkiewicz był nietuzinkową osobowością poznańskiego studium, a tym, co go wyróżniało spośród

7 Część przedmiotów była realizowana co dwa lata w grupach łączonych dla drugiego i trzeciego roku.

społeczności szkoły katolickiej, był jego oficjalnie deklarowany ateizm. Po latach wspominał, że „dyrekcja Studium angażując mnie znała mój ówczesny indyferentyzm religijny i w umowie zawartej ze mną zastrzegła tylko nieatakowanie w wykładach dogmatów katolicyzmu” (T. Szczurkiewicz, *Życiorys* 1967; Wesołowski 1981: 135–143).

Od 1938 roku nowym obowiązkiem słuchaczy był udział w zajęciach (wykładach) nowo otwartego Instytutu Wyższej Wiedzy Religijnej. W tej sprawie kardynał August Hlond zwrócił się do dyrektora WKSS z prośbą o zalecenie słuchaczom pierwszego roku udziału w trzyletnim kursie wiedzy katolickiej na wspomnianym instytucie. Podkreślał, że taka naukowa podbudowa religijna będzie szczególnie ważna dla studentów tej szkoły oraz ponieważ ma bliski związek z ich studiami, daleko większy niż w przypadku studentów Uniwersytetu Poznańskiego lub Wyższej Szkoły Handlowej (List 1938: 153). Pozornie obligatoryjny charakter zalecenia mógł mieć jednak charakter jedynie sugestii, gdyż podobne listy kardynał rozesłał do innych poznańskich zrzeszeń, stowarzyszeń i organizacji, skupiających szeroko rozumianą inteligencję. Z drugiej strony kurs Instytutu, którego oficjalnego otwarcia dokonał nuncjusz apostolski Filippo Cortesi 8 listopada 1938 roku (Komunikat Kancelarii Prymasowskiej... 1938: 305), pokrywał się w czasie z okresem studiów w WKSS, był nieodpłatny i zdecydowanie wpisywał się w profil wiedzy absolwenta studium (*Dekret o ustanowieniu Instytutu Wyższej Kultury Religijnej w Poznaniu* 1938: 385–386).

Popularyzowaną w okresie II RP formą ćwiczeń duchowych dla inteligencji były kilkudniowe rekolekcje zamknięte. Informacje na temat tego rodzaju dni skupienia dla słuchaczy WKSS pojawiają się na łamach zgromadzonego materiału źródłowego w formie krótkich adnotacji i wzmianek na marginesie relacji z życia szkoły. Rekolekcje były organizowane jeden raz w roku w okresie wiosennym, trwały około pięciu dni, odbywały się oddzielnie dla studentek i studentów (*Prospekt Wyższego Katolickiego Studium Społecznego w Poznaniu* 1937: 5), były czasem pożądanym, choć udział w nich był obowiązkowy. W jednym z numerów biuletynów dla absolwentów możemy o nich przeczytać: „Co za niezapomniane wakacje! Chciałoby się ich zażywać jak najdłużej! Jacy biedni ci wszyscy, którzy nie znają tych błogich chwil i nie wchodzą w siebie, by znaleźć – siebie” (*Okruchy organizacyjne* 1934: 264).

Dalsze informacje na temat organizowanych wyjazdów pozwalają dokładniej (choć nie w pełni) zobrazować miejsca, do których udawali się uczestnicy, oraz towarzyszących im księży rekolekcjonistów. W 1930 roku rekolekcje prowadził ks. Jan Zieja (1897–1991), wówczas świeżo mianowany pierwszy dyrektor Akcji Katolickiej diecezji pińskiej⁸. W 1932 roku studentki w dniach 27 kwietnia – 1 maja udały się do Kopaszewa, podczas gdy studenci w tym samym czasie wyjechali do Rościnna. W rekolekcjach uczestniczyli również absolwenci szkoły, a od tego momentu źródła regularnie odnotowują ich obecność na dorocznych spotkaniach duchowych. W 1934 roku rekolekcje dla studentów i absolwentów WKSS odbyły się w dwóch grupach: studentki spotkały się w Poznaniu u siostr zmartwychwstaniek, a prowadzącym był ks. Stanisław Wojśa (1894–1941) (Skrobicki 1995: 185). Z kolei męska grupa studentów udała się do Rościnna, gdzie rekolekcje prowadził ks. Zieja. W 1935 roku dni skupienia odbyły się w Gnieźnie (dla mężczyzn) i w Poznaniu (dla kobiet). Rok później, w dniach 20–23 maja 1936 roku, grupa męska uczestniczyła w rekolekcjach w Gnieźnie, które głosił ks. Wojśa. W spisanych wspomnieniach Leonilli Hapońskiej (studiowała w latach 1935–1939) jest ponadto mowa o rekolekcjach w Pokrzywnie (wówczas mieszczącym się poza granicami Poznania), w nowo wybudowanym przez siostry urszulanki ośrodku rekolekcyjnym dla inteligencji poznańskiej (Relacja słuchaczki Leonilli Hapońskiej [Kisielewicz] 1978: 3).

Nieopisane w dostępnych źródłach zadania dla społeczności uczelni pełnił ojciec duchowny. Wiemy, że w pierwszych latach był nim ks. Stanisław Adamski (1875–1967), który pełnił tę funkcję do momentu otrzymania sakry biskupiej w Katowicach w 1930 roku (Kozłowski 1930b: 7).

8 Ks. Jan Zieja w tym okresie aktywnie angażował się w działalność Akcji Katolickiej. Brał udział w organizowanym w Poznaniu kursie dla organizatorów Akcji Katolickiej (1930), przyjął od biskupa swojej diecezji Zygmunta Łozińskiego stanowisko dyrektora i organizatora tej organizacji w diecezji. Był w tym czasie zaangażowany w wiele inicjatyw społecznych, m.in. założył i prowadził Kasę Stefczyka, objął Sekretariat Generalny Stowarzyszenia Młodzieży Pińskiej, był dyrektorem diecezjalnej „Caritas”, redaktorem czasopism „Dobra Nowina” oraz „Piński Przegląd Diecezjalny”. Jego poglądy społeczne były bardzo radykalne, postulował m.in. konieczność ubóstwa wśród kapłanów. Zob. Moskwa 2020: 100, 105–106; Machura 2007: 141.

Zakończenie

Przedstawiony obraz WKSS ukazuje szkołę, która starała się kształcić studentów w oparciu o starannie zaplanowany proces edukacyjny, z silnym naciskiem na wychowanie religijne. Studium cieszyło się prestiżem, przynajmniej w środowisku katolickim, i inspirowało się najlepszymi wzorcami szkół społecznych. Kadra dydaktyczna, złożona głównie z młodych, pełnych zapału nauczycieli (zdecydowana większość z nich nie przekroczyła czterdziestego roku życia), wprowadzała nowoczesne rozwiązania pedagogiczne, co w konserwatywnym środowisku często spotykało się z niechęcią. Mimo tych wyzwań WKSS pozostawała instytucją łączącą tradycję z nowoczesnością, kształtując studentów zarówno pod względem intelektualnym, jak i duchowym.

Z drugiej strony nowatorstwo programu szkoły, zawężenie idei opieki społecznej głównie do podmiotów katolickich oraz działania na rzecz włączania osób świeckich w struktury instytucji kościelnych nie zawsze spotykały się ze zrozumieniem w życiu konkretnej diecezji, parafii czy organizacji. Po czterdziestu latach od ukończenia studiów na WKSS Marianna Dmochowska pisała: „Odczuwało się bardzo brak praktycznego przygotowania słuchaczy do współpracy z duchowieństwem – tak z księżmi, jak i z zakonnikami. Odpowiednie naświetlenie warunków życia, a tym samym psychicznych różnic zachodzących między duchowieństwem a ludźmi świeckimi, pozwoliłoby uniknąć rozczarowań czy rozgoryczeń pracownikom społecznym. Brakowało również naświetlenia tego, co się w kraju i na świecie działo, z czym słuchacz musi się zetknąć idąc do pracy – zarówno w dziedzinie politycznej i społecznej, jak i kościelnej. Słuchacze nie dostrzegali zachodzących przemian i zjawisk, które ich zaskakiwały nieprzygotowanych i nieuświadomionych” (Relacja absolwentki Marii [Marianny] Dmochowskiej 1974: 6).

Rola wychowania religijnego w WKSS rodzi pytanie także o to, czy absolwenci mogli wykorzystać umiejętności i zaszczerpione w nich ideały w nowych realiach Polski Ludowej? Pytanie to jest szczególnie zasadne, biorąc pod uwagę, że w tym okresie Akcji Katolickiej nie pozwolono się odrodzić, a działalność charytatywna Kościoła została drastycznie ograniczona. Mimo to etyka katolicka i wiedza zdobyta na WKSS okazywały się przydatne również w świeckich

instytucjach zajmujących się pomocą społeczną. Co więcej, zakłady prowadzone przez Kościół, choć funkcjonowały pod okiem władzy komunistycznej, wciąż działały w duchu katolickim. Wielu absolwentów WKSS pracowało później jako wychowawcy w ośrodkach katolickich, wykorzystując zdobytą wiedzę religijną, niektórzy zostali księżmi lub wstąpili do zgromadzeń zakonnych (Relacja słuchacza Seweryna Walkowiaka 1978).

Bibliografia

Źródła archiwalne

1. Archiwum Akt Nowych

Zespół Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Sygn. 155.

- *Słuchacze szkół wyższych według języka ojczystego i wyznania w r. 1937/38* [1938].

2. Archiwum Archidiecezjalne w Poznaniu

Zespół Konsystorz Arcybiskupi. Akta domu przy ul. Podgórznej nr 12b. Szkoła Społeczna. Sygn. KA 15927.

- Korespondencja ks. E. Kozłowskiego z Kurią Arcybiskupią, Poznań, dn. 12 IV 1927.

Zespół Katolicka Szkoła Społeczna w Poznaniu

- Relacja absolwentki Marii [Marianny] Dmochowskiej, rocznik 1928/1930 [1974]. Sygn. KSS 25.
- Relacja słuchaczki Leonilli Hapońskiej [Kisielewicz] (1914–1999) [1978]. Sygn. KSS 26.
- Relacja słuchacza Seweryna Walkowiaka [1978]. Sygn. KSS 26.

3. Biblioteka Poznańskiego Towarzystwa Przyjaciół Nauk

Zespół Spuścizna Tadeusza Szczurkiewicza:

- T. Szczurkiewicz, *Życiorys* [1967]. Sygn. 75.

4. Archiwum Salezjańskie Inspektorii Pilskiej

Archiwum ks. Stanisława Kosińskiego SDB. *Acta Hlondiana*. Akta bez sygn.

- Komunikat Kancelarii Prymasowskiej w sprawie przyjazdu Nuncjusza Abp. Filipa Cortesiego do Poznania 8–9 XI 1938. Tom III, część 3.
- List Kardynała Hlonda do ks. Kozłowskiego, Poznań, 4 XI 1938 r. Tom IV, część 23.

Źródła drukowane

- Adamski S. (1919). *Praca społeczna kapłana*, „Przewodnik Społeczny”, nr 3, s. 97–101.
- Dekret o ustanowieniu Instytutu Wyższej Kultury Religijnej w Poznaniu (1938). *Miesięcznik Kościelny Archidiecezji Gnieźnieńskiej i Poznańskiej*, nr 10, s. 385–386.
- Kozłowski E. (1930a). *Katolicka Szkoła Społeczna w Poznaniu*, [w:] *Pracownik oświatowy. Biuletyn XIV Konferencji oświatowej poświęconej sprawie kształcenia pracowników oświaty dorosłych. Krzemieniec, 22–25 maja 1930 r.*, Warszawa: Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, s. 126–128, 138.
- Kozłowski E. (1930b). *Sprawozdanie Katolickiej Szkoły Społecznej za rok 1928*, „Przewodnik Społeczny”, nr 1, s. 1–8.
- [Kozłowski E.]. (1933). *Katolicka Szkoła Społeczna*, „Dziennik Bydgoski”, 16 lipca 1933, nr 161, s. 10.
- [Kozłowski E.]. (1934). *Co należy wiedzieć o katolickim Studium Społecznym w Poznaniu*, „Dziennik Ostrowski” 17 lipca 1934, nr 159, s. 7.
- Kozłowski E. (1936). *Zadania społeczne Akcji Katolickiej*, „Przewodnik Społeczny”, nr 10, s. 321–334.
- Okruchy organizacyjne*. (1934). „Biuletyn Związku Absolwentów Studium Społecznego Katolickiej Szkoły Społecznej w Poznaniu”, nr 6, s. 264.
- Prospekt Wyższego Katolickiego Studium Społecznego w Poznaniu*. (1937), rok X, 1937/38, Poznań: Katolicka Szkoła Społeczna.

Opracowania

- Banaszak M. (1974), *Narodziny Katolickiej Szkoły Społecznej w Poznaniu*, „Chrześcijanin w Świecie”, nr 4, s. 82–93.
- Brenk M. (2019). *Katolicka Szkoła Społeczna w Poznaniu (1927–1939)*, „Praca Socjalna”, nr 3(34), s. 137–153.
- Brenk M. (2024). *Kształcenie kadr zakładów opiekuńczych oraz pracowników społeczno-oświatowych w Studium Społecznym Katolickiej Szkoły Społecznej w Poznaniu 1927–1939*, „Colloquium”, t. 16, nr 3, s. 25–44.
- Czyżewski B., Wętkowski K. (2010), *Kanonicy kapituły katedry Gnieźnieńskiej 1918–2009*, Gniezno: Gaudentium.
- Hellwig J. (2000). *W kręgu refleksji nad pedagogiką katolicką. Ksiądz Julian Młynarczyk (1882–1950)*, [w:] J. Gałkowski, M.L. Niedziela (red.), *Człowiek – moralność – wychowanie. Życie i myśl Jacka Woronieckiego*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 265–276.
- Karłowski K. (1967). *Śp. ks. Zygmunt Baranowski*, „Miesięcznik Kościelny Archidiecezji Poznańskiej”, nr 18, s. 111–113.

- Machura Z. (2007). *Był tu u nas na słupskiej ziemi. Opowieść o ks. Janie Ziei*, Słupsk: Muzeum Pomorza Środkowego w Słupsku.
- Majka J. (1987). *Katolicka nauka społeczna. Studium historyczno-doktrynalne*, Rzym–Lublin: Fundacja Jana Pawła II. Polski Instytut Kultury Chrześcijańskiej.
- Moskwa J. (2020). *Niewygodny prorok. Biografia ks. Jana Ziei*, Kraków: Znak.
- Piaszyk M. (1979). *Rola Katolickiej Szkoły Społecznej w Poznaniu w zawodowym dokształcaniu zakonnic*, „Roczniki Nauk Społecznych”, nr 7, s. 85–104.
- Skrobicki Z. (1995), *Wojśa Stanisław (1894–1941)*, [w:] R. Bender (red.), *Słownik biograficzny katolicyzmu społecznego w Polsce*, t. 3: R–Ż, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 185.
- Teinert Z. (1976). *Baranowski Zygmunt*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, t. 2, red. F. Gryglewicz, R. Łukaszuk, Z. Sułowski, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, kol. 11.
- Tunkiewicz M. (2011). *Akcja Katolicka w Polsce*, „Studia Elbląskie”, t. 12, s. 289–298.
- Wesołowski A. (1981). *Tadeusz Szczurkiewicz – działalność organizacyjno-naukowa i dydaktyczna (w 85-lecie urodzin)*, [w:] A. Kwilecki (red.), *60 lat socjologii poznańskiej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 135–143.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr Mikołaj Brenk
 Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
 Wydział Studiów Edukacyjnych
 E-mail: mikolaj.brenk@amu.edu.pl

K s . M a r e k K l u z
ORCID: 0000-0002-2255-1431
Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie
Wydział Teologiczny Sekcja w Tarnowie

Ks. prof. Józef Stala (1966–2025) – droga naukowa i działalność organizacyjna w służbie katechezy i edukacji rodzinnej

Fr. Prof. Józef Stala (1966–2025): Scientific
and Organizational Path in the Service
of Catechesis and Family Education

ABSTRACT

In Poland, many scientists dedicate their lives to the development of knowledge and education, shaping the social and intellectual foundations of the country's future. Their work helps society face modern challenges. One of these outstanding scientists was Fr. Prof. Dr. Józef Stala (1966–2025), who made significant contributions to the development of catechetics, catechesis, and family education. The article presents his key achievements in these fields. The author points out the wide range of Fr. Stala's activities, including publishing, organizational-scientific, and pastoral efforts. Referring to selected academic works by Fr. Stala, the author emphasizes that his publications on family catechesis have become a valuable source of knowledge for both educators and clergy involved in the pastoral care of families. His work is an invaluable contribution to the development of

KEYWORDS

Józef Stala,
professional path,
scientific activity,
organizational activity,
catechesis, family
education, upbringing

SŁOWA KLUCZOWE

Józef Stala, droga
zawodowa, aktywność
naukowa, działalność
organizacyjna,
katecheza, edukacja
rodzinna, wychowanie

SPI Vol. 28, 2025/2
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2025.2.008
Nadesłano: 31.03.2025
Zaakceptowano: 11.05.2025

contemporary education in Poland. He also played an important role in educating young academic staff as an academic teacher, supervisor, reviewer of theses, and organizer of internationalized scientific research in Poland.

ABSTRAKT

W Polsce wielu naukowców poświęca swoje życie rozwojowi wiedzy i edukacji, kształtując fundamenty społeczne i intelektualne przyszłości kraju. Ich praca pomaga społeczeństwu stawić czoła współczesnym wyzwaniom. Jednym z wybitnych naukowców był ks. prof. dr hab. Józef Stala (1966–2025), który znacząco wpłynął na rozwój katechetyki, katechezy i edukacji rodzinnej. Artykuł przedstawia jego kluczowe osiągnięcia w tych dziedzinach.

Autor wskazuje w artykule na wielość działań ks. Stali w obszarze jego aktywności naukowej, w tym publikacyjnej, jak i organizacyjno-naukowej oraz duszpasterskiej. Przywołując wybrane prace naukowe ks. Stali, autor podkreśla, że jego publikacje dotyczące katechezy rodzinnej stały się cennym źródłem wiedzy zarówno dla pedagogów, jak i dla duchownych zaangażowanych w duszpasterstwo rodzin. Praca ks. Stali stanowi nieoceniony wkład w rozwój współczesnej edukacji w Polsce. W znaczący sposób przyczynił się on także do kształcenia młodej kadry naukowej jako nauczyciel akademicki, promotor i recenzent prac awansowych oraz organizator procesu umiędzynarodowienia badań naukowych w Polsce.

Wstęp

W Polsce wielu ludzi nauki poświęca swoje życie, by przyczynić się do rozwoju wiedzy i edukacji. Ich praca ma kluczowe znaczenie dla przyszłych pokoleń, ponieważ kształtuje fundamenty społeczne i intelektualne, na których budowana jest przyszłość kraju. Naukowcy, angażując się w badania i rozwój, pomagają społeczeństwu dostosować się do wyzwań współczesnego świata. Oni stanowią „kapitał intelektualny, czyli źródło rozwoju [...] społeczeństw na świecie” (Nowak-Żółty 2020: 312). Jednym z takich cenionych naukowców był ks. prof. dr hab. Józef Stala, który przez wiele lat swojego życia zawodowego znacząco wpłynął na rozwój katechetyki, katechezy oraz edukacji rodzinnej w Polsce. Jego praca naukowa, organizacyjna

i duszpasterska wywarła ogromny wpływ na współczesne podejście do katechezy, wychowania religijnego i roli rodziny w formacji chrześcijańskiej.



Ks. prof. dr hab. Józef Stala (1966–2025)

Ks. prof. Stala był nie tylko autorem licznych publikacji naukowych, ale także aktywnie uczestniczył w organizowaniu konferencji i seminariów, które stanowiły platformę do wymiany wiedzy oraz doświadczeń w dziedzinie katechezy, wychowania i edukacji religijnej. Jego badania nad katechezą, szczególnie w kontekście współczesnych wyzwań, stanowiły istotny wkład w rozwój teologii pastoralnej i pedagogiki religijnej. W artykule zostaną przybliżone jego najważniejsze osiągnięcia naukowe i organizacyjne, które miały fundamentalne znaczenie dla kształtowania współczesnej edukacji rodzinnej, wychowania oraz katechezy w Polsce.

Droga zawodowa

Ks. Józef Stala urodził się 6 grudnia 1966 roku w Mielcu, jako syn Edwarda i Heleny z domu Gajek. Pochodził z parafii Boro-wa k. Mielca. Egzamin dojrzałości złożył w 1985 roku w Mielcu. W latach 1985–1991 odbył studia filozoficzno-teologiczne najpierw w Zielonogórsko-Gorzowskim Seminarium Duchownym w Gości-kowie-Paradyżu (1985/1986), a następnie w Wyższym Seminarium Duchownym w Tarnowie (1986–1991) afiliowanym do Papieskiej Akademii Teologicznej (PAT) w Krakowie. Po sześciu latach nauki, 31 maja 1991 roku Rada Wydziału Teologicznego PAT w Krako-wie nadała mu tytuł zawodowy magistra teologii na podstawie pra-cy magisterskiej *Nie zabijaj! Etyczny wymóg afirmacji życia ludzkiego w jego trwaniu i na etapie jego przekazywania w nauczaniu społecznym Kościoła w związku z 20-leciem encykliki „Humanae vitae”*, napisanej pod kierunkiem ks. dra Eugeniusza Krężła. Świecenia kapłańskie otrzymał 25 maja 1991 roku z rąk bpa Józefa Życińskiego w tarnow-skiej katedrze. Jako wikariusz pracował w parafiach: Bolesław (od 15 lipca 1991 roku) i Nowy Sącz – św. Kazimierza (od 30 czerwca 1992 roku).

W latach 1993–1998 ks. Stala odbył specjalistyczne studia licen-cjacko-doktorskie z katechetyki w Wydziale Teologicznym Akade-mii Teologii Katolickiej (ATK) w Warszawie, gdzie 6 czerwca 1998 roku Rada Wydziału Teologicznego ATK nadała mu stopień dokto-ra nauk teologicznych na podstawie rozprawy doktorskiej *Podstawy teologiczno-antropologiczne katechezy rodzinnej. Na podstawie doku-mentów Magisterium soborowego i posoborowego*, napisanej pod kie-runkiem ks. prof. ATK dra hab. Jerzego Bajdy.

Stopień doktora habilitowanego nauk teologicznych w zakresie katechetyki ks. Stala otrzymał, decyzją Rady Wydziału Teologicz-nego PAT, w dniu 27 stycznia 2015 roku na podstawie dorobku oraz rozprawy habilitacyjnej pt. *Katecheza o małżeństwie i rodzinie w Polsce po Soborze Watykańskim 11. Próba oceny* (Tarnów 2004, ss. 565).

Po przeprowadzeniu postępowania profesorskiego oraz otrzy-maniu *nihil obstat* z Kongregacji ds. Edukacji Katolickiej, w dniu 29 lipca 2011 roku kard. Stanisław Dziwisz, jako Wielki Kanclerz Uni-wersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie, nadał ks. Stali tytuł profesora nauk teologicznych. Tytuł książki profesorskiej: *W kierunku*

integralnej edukacji religijnej w rodzinie. Próba refleksji nad nauczaniem Jana Pawła II w kontekście polskich uwarunkowań (Tarnów 2010, ss. 429).

Ks. Stala od 1998 roku był związany z Uniwersytetem Papieskim Jana Pawła II w Krakowie (wcześniej Papieska Akademia Teologiczna). Pracował najpierw w Instytucie Teologicznym w Tarnowie, a następnie w Wydziale Teologicznym – Sekcja w Tarnowie (WTST), gdzie najpierw pełnił funkcję kierownika pedagogizacji (od 1999), a następnie kierownika katedry nauk pedagogiczno-katechetycznych (od 2005). Pracując już na stanowisku profesora nadzwyczajnego UPJPII (od 2008), był wydziałowym koordynatorem programu Erasmus w WTST (2008–2014 i od 2020), przedstawicielem WTST w senacie UPJPII w Krakowie (2009–2014), członkiem senackiej Komisji ds. Wspomagania Działalności Naukowej UPJPII w Krakowie (od 2009–2020), przewodniczącym senackiej Komisji ds. Wspomagania Działalności Naukowej UPJPII w Krakowie (od 2010–2020), prodziekanem ds. nauki, rozwoju i współpracy zagranicznej w WTST (2010–2014). Piastując stanowisko profesora nadzwyczajnego UPJPII z tytułem naukowym (od 2011), jak również profesora zwyczajnego UPJPII w Krakowie (od 2014), był przez dwie kadencje prorektorem ds. potencjału naukowego i współpracy międzynarodowej UPJPII w Krakowie (2014–2020).

Ks. Stala angażował się również w działalność różnych instytucji kościelnych diecezji tarnowskiej i Kościoła w Polsce. W latach 1998–2005 był pracownikiem wydziału katechetycznego kurii diecezjalnej w Tarnowie oraz diecezjalnym wizytatorem nauki religii. W tym samym okresie, tj. w latach 1998–2005, był członkiem i sekretarzem zarządu Fundacji im. Arcybiskupa Jerzego Ablewicza. Od 2000 roku pełnił funkcję delegata biskupa diecezjalnego do oceny treści książek religijnych. Od 2002 roku był rzeczoznawcą Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski do spraw oceny programów nauczania religii i podręczników katechetycznych.

W latach 2003–2004 ks. Stala należał do Zespołu Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, który opracowywał program katechezy parafialnej dla młodzieży. Natomiast w latach 2009–2010 był członkiem zespołu odpowiedzialnego za nowelizację *Podstawy programowej katechezy* oraz *Programu nauczania religii*.

Aktywność organizacyjno-naukowa

Ks. prof. Józef Stala posiadał niezwykle imponujący, zróżnicowany i multidyscyplinarny dorobek naukowy, publikując go w wielu ośrodkach naukowych w Polsce i za granicą oraz w wysokopunktowanych periodykach. Jest autorem lub współautorem 12 monografii naukowych, w tym trzech w języku niemieckim. Ponadto pełnił rolę redaktora lub współredaktora 56 monografii wieloautorskich, w tym sześciu w języku angielskim. Opublikował 138 artykułów w periodykach naukowych, z czego 57 w językach obcych: niemieckim, angielskim, portugalskim, słoweńskim, chorwackim i słowackim. Dodatkowo opublikował 122 rozdziały w monografiach wieloautorskich, w tym 13 w języku angielskim, oraz 13 haseł w słownikach i encyklopediach.

Ks. Stala jest również autorem 68 recenzji książek oraz 28 sprawozdań z konferencji, które zamieścił w różnych periodykach naukowych. Jego dorobek obejmuje także 18 artykułów popularno-naukowych. W zakresie edukacji religijnej był redaktorem i przewodniczącym zespołu, który opracował 9 pakietów do nauki religii w przedszkolu oraz 22 pakiety do nauki religii w szkole podstawowej, współpracując z prof. Elżbietą Osewską. Ponadto był współautorem 26 innych pakietów do nauki religii oraz autorem 25 jednostek lekcyjnych.

Należy podkreślić, że ks. Stala posiadał umiejętność nawiązywania owocnych kontaktów nie tylko z przedstawicielami nauk teologicznych, ale również ekspertami z innych dyscyplin, angażując ich do różnych projektów naukowych, takich jak monografie wieloautorskie, konferencje, spotkania dyskusyjne. Nie koncentrował się wyłącznie na jednym zagadnieniu i jego pogłębianiu, podejmował ciągle nowe wyzwania naukowe zgodnie z potrzebami zmieniających się warunków społeczno-kulturowych i ekologicznych. Do jego głównych obszarów zainteresowań należały: katecheza rodzinna (Stala 1999, 1998, 2008, 2011), pedagogika rodziny, nauki o rodzinie (Stala 2014, 2019a, 2019b, 2009), katecheza w różnych grupach wiekowych (Stala 2003; Misiaszek, Stala 2009), przygotowanie do życia w małżeństwie i rodzinie, edukacja religijna w przedszkolu i szkole, chrześcijańskie wychowanie w dobie ponowoczesności (Stala 2006a, 2006b, 2007a, 2007b, 2007c, 2007d), nauczanie Jana Pawła II (Stala 2010a). Troszczył się także

o dobre przygotowanie studentów teologii do przyszłej pracy i dlatego w serii *Academica* przygotował 16 podręczników akademickich do katechetyki, nauczania religii i katechezy oraz wychowania, z których korzystają wykładowcy katechetyki w całej Polsce (Stala 2002a, 2002b, 2003, 2004a, 2004b, 2010b, 2011).

Ks. Stala był aktywnie zaangażowany w przygotowanie konferencji, będących platformą do prezentowania osiągnięć naukowych w kraju i za granicą. Zorganizował lub współorganizował konferencje naukowe: 13 międzynarodowych, 17 ogólnopolskich, 12 regionalnych. Był twórczo zaangażowany na forum krajowym i międzynarodowym, o czym świadczy chociażby liczba wygłoszonych referatów podczas konferencji, które nie ograniczają się do jego rodzimego środowiska naukowego: 41 konferencji międzynarodowych (Australia, Austria, Niemcy, Litwa, Słowenia, Chorwacja, Węgry, Czechy, Słowacja, Ukraina, Polska), 47 ogólnopolskich (Warszawa, Poznań, Kraków, Lublin, Toruń, Białystok, Gdańsk, Olsztyn, Katowice, Wrocław, Rzeszów, Opole, Kazimierz Biskupi, Łomianki, Tarnów, Sandomierz, Łomża, Brenna, Trzemeszko), 57 regionalnych.

Ks. Stala nieustannie pogłębiał swoją wiedzę i doskonalił umiejętności, podejmując wyzwania związane z reformą edukacji i szkolnictwa wyższego. Z tego powodu uczestniczył w 43 szkoleniach dotyczących rozwoju nauki. Ponadto często brał udział w pracach zespołów badawczych realizujących projekty finansowane w drodze konkursów krajowych oraz zagranicznych. W 2008 roku był kierownikiem projektu „W kierunku integralnej edukacji religijnej w rodzinie (Próba refleksji nad nauczaniem Jana Pawła II w kontekście polskich uwarunkowań)”. W 2011 roku prowadził projekt „Dzieci z Janem Pawłem II”, a w 2013 roku był kierownikiem projektu „Współczesna rodzina: perspektywy lokalne i europejskie (Modern Family: Local and European Perspectives)”. W 2016 roku kierował projektem „Światowe Dni Młodzieży. Źródła i rozwój idei”, a w 2018 roku prowadził projekt „Mocna rodzina fundamentem zdrowego społeczeństwa”.

W latach 2012–2014 ks. Stala był członkiem projektu naukowo-badawczego European Project ETHOS, realizowanego przez Catholic University College Graz w Austrii. W latach 2018–2022 pełnił funkcję przewodniczącego Komitetu Sterującego projektu „Skonsolidowany Plan Rozwoju UPJP II (SPR)”, który był współfinansowany ze

środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój. W latach 2020–2023 pełnił funkcję koordynatora sekcji zagranicznej projektu „Dynamics of Alcoholism and Addiction in the Family System and Relational Family Therapy”, międzynarodowego projektu badawczego nr J5-2570, finansowanego przez The Public Agency for Research of the Republic of Slovenia.

Ks. prof. Stala należał do wielu krajowych i międzynarodowych organizacji oraz towarzystw naukowych. Od 1997 roku był członkiem Stowarzyszenia Katechetyków Polskich, a od roku 2005 członkiem Polskiego Towarzystwa Teologicznego. W 2007 roku dołączył do Tarnowskiego Towarzystwa Naukowego, a od 2010 roku był członkiem Europejskiej Ekipy Katechetycznej (EEC). Od 2011 roku pełnił funkcję członka, a następnie przewodniczącego Komisji Rewizyjnej (od 2017) Polskiego Stowarzyszenia Familiologicznego. Dodatkowo od 2012 roku był członkiem Europejskiego Stowarzyszenia Teologii Katolickiej (ESTK).

Ks. Stala należał także do komitetów redakcyjnych i rad naukowych wielu czasopism naukowych. Pełnił funkcję redaktora naczelnego międzynarodowego periodyku naukowego „The Person and the Challenges: The Journal of Theology, Education, Canon Law and Social Studies Inspired by Pope John Paul II”. Ponadto był członkiem zespołów redakcyjnych lub komitetów/rad naukowych periodyków, takich jak: „The Person and the Challenges”, „Bogoslovni vestnik”, „Melita Theologica”, „Studia Pastoralne”, „Studia Teologiczno-Historyczne Śląska Opolskiego”, „Perspectiva. Legnickie Studia Teologiczno-Historyczne”, „Tarnowskie Studia Teologiczne”, „Studia Teologiczne – Białystok – Drohiczyn – Łomża”, „Roczniki Pedagogiczne”, „Saeculum Christianum” oraz „Studia Regionalne”. Dodatkowo ks. Stala był redaktorem serii wydawniczych: „Edukacja dzisiaj. Problemy i wyzwania”, „Formacja socjalna”, „Nauki o rodzinie” oraz członkiem zespołów redakcyjnych lub komitetów/rad naukowych serii: „Edukacja dzisiaj. Problemy i wyzwania”, „Formacja socjalna”, „Nauki o rodzinie”, „Academica” oraz „Bibliotheca Tarnoviensis”. Został również doceniony przez Polską Komisję Akredytacyjną i w latach 2012–2019 pełnił funkcję eksperta zespołu działającego w ramach obszaru kształcenia w zakresie nauk humanistycznych i teologicznych (nauki teologiczne, nauki o rodzinie) Polskiej Komisji Akredytacyjnej.

Troszcząc się o umiędzynarodowienie nauki, ks. prof. Stala brał czynny udział w programie Erasmus, a później Erasmus+, pełniąc funkcję koordynatora wydziałowego i uczelnianego (jako prorektor). Dodatkowo 15 razy intensywnie uczestniczył w realizacji zajęć dydaktycznych na innych uczelniach. W 2010 roku gościł z wykładami na Katolickim Uniwersytecie w Ružomberku (Katolícka univerzita v Ružomberku), Uniwersytecie w Lublanie (Univerza v Ljubljani) oraz Uniwersytecie Karola w Pradze (Univerzita Karlova). W 2011 roku ponownie brał udział w zajęciach na Katolickim Uniwersytecie w Ružomberku oraz Uniwersytecie w Lublanie. W 2012 roku uczestniczył w zajęciach na Uniwersytecie Maltańskim oraz ponownie na Uniwersytecie Karola w Pradze. W 2013 roku brał udział w zajęciach na Uniwersytecie w Lublanie oraz Uniwersytecie Karola w Pradze, a w 2014 roku kontynuował współpracę z tymi uczelniami.

W 2018 roku ks. Stala uczestniczył w zajęciach na Uniwersytecie Mateja Bela w Bańskiej Bystrzcy (Matej Bel University Banská Bystrica), a w 2019 roku kontynuował współpracę z tą uczelnią oraz z Sulkhan-Saba Orbeliani Teaching University w Tbilisi. W 2020 roku brał udział w zajęciach na Uniwersytecie Witolda Wielkiego w Kownie (Vytauto Didžiojo universitetas). Ponadto brał udział w wizytach przygotowawczych w ramach programu LLP (Lifelong Learning Programme): w 2011 roku na Portugalskim Uniwersytecie Katolickim (Universidade Católica Portuguesa) oraz w 2019 roku w ICEA Catholic Institute w Fort de France (Martynika).

Studenci z różnych dyscyplin (nauki teologiczne, pedagogika, nauki o rodzinie i nauki socjologiczne) doceniali ks. prof. Stałę jako promotora prac magisterskich i doktorskich, czego potwierdzeniem jest fakt, że był promotorem 72 prac magisterskich (58 z nauk teologicznych oraz 14 z pedagogiki), a także 8 doktoratów (5 z nauk teologicznych, 2 z nauk o rodzinie, 1 z nauk socjologicznych).

Ks. prof. Stala 16 razy pełnił również funkcję recenzenta w przewodach doktorskich (13 z nauk teologicznych, 2 z filozofii oraz 1 z nauk o rodzinie) w następujących ośrodkach naukowych: Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II w Lublinie, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Uniwersytet Opolski, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie,

Uniwersytet Rzeszowski. Nadto ks. Stala pełnił 4 razy funkcję recenzenta w postępowaniach habilitacyjnych o nadanie stopnia naukowego doktora habilitowanego nauk teologicznych, przeprowadzanych na wydziałach teologicznych Uniwersytetu Opolskiego oraz Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Jednocześnie 4 razy pełnił funkcję recenzenta w postępowaniach o nadanie tytułu profesora nauk teologicznych, przeprowadzanych na wydziałach teologicznych Uniwersytetu Opolskiego, Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II w Lublinie oraz w Centralnej Komisji do spraw Stopni i Tytułów Naukowych.

Ks. prof. Stala aktywnie uczestniczył w wydarzeniach popularyzujących naukę i kulturę podczas konferencji przeznaczonych dla katechetów, kongresów organizowanych przez Kuratoria Oświaty czy Olimpiad Teologii Katolickiej. Przez wiele lat aktywnie działał jako członek i sekretarz Fundacji im. Arcybiskupa Jerzego Ablewicza, która stypendiami wspierała uzdolnione dzieci i młodzież pochodzącą z rodzin biednych i wielodzietnych.

Należy docenić przede wszystkim zainicjowanie przez ks. Stałę międzynarodowego czasopisma naukowego „The Person and the Challenges” (4 dyscypliny: nauki teologiczne, prawo kanoniczne, pedagogika, nauki socjologiczne), które odwołując się do nauczania Jana Pawła II rozpoznaje, ocenia i podejmuje próbę odpowiedzi na aktualne wyzwania społeczno-kulturowe i religijne. Należy dodać, że jest to jedyne w Polsce pismo teologiczne wydawane wyłącznie w językach obcych (angielski, niemiecki, włoski, francuski i hiszpański), z jednej strony przybliżające osiągnięcia polskich naukowców za granicą, z drugiej tworzące platformę wymiany myśli i poszukiwań naukowych.

Trzeba podkreślić, że ks. prof. Stala nie tylko podejmował badania naukowe, ale również realizował wymiar praktyczny teologii, między innymi poprzez przygotowanie pakietów edukacyjnych do nauczania religii w przedszkolu i szkole podstawowej. Ich innowacyjność polegała między innymi na obecnym w nich wymiarze inkulturacyjnym, a więc na łączeniu wychowania do wiary z życiem katechizowanych, odniesieniem do życia rodzinnego, wprowadzaniem postaci bohaterów, z którymi utożsamiają się dzieci i którzy zmieniają się wraz

z rozwojem uczniów. To sprawia, że uczniowie łatwiej przyjmują treści teologiczne.

Niewątpliwym osiągnięciem ks. Stali było tworzenie międzynarodowych grup współpracujących w przygotowaniu monografii wieloautorskich, dzięki czemu zostały nawiązane bliskie kontakty naukowe z przedstawicielami wydziałów teologicznych i nauk o rodzinie z Europy, Azji, USA i Australii.

Ks. Stala przez dwie kadencje, jako prorektor UPJPII, był odpowiedzialny za wydawnictwo naukowe UPJPII, Bibliotekę UPJPII i założone przez niego Centrum Naukowo-Badawcze i Współpracy Międzynarodowej. Jednocześnie nawiązał ścisłą współpracę z wieloma ośrodkami zagranicznymi, konsulatami, m.in. Chorwacji, Malty, Ukrainy, Słowacji. Przyczynił się do zorganizowania studiów dla studentów z USA. Znaczącym osiągnięciem ks. Stali było przypominanie i promowanie nauczania Jana Pawła II oraz troska o utrwalanie i przekazywanie dziedzictwa kulturowego i narodowego następnym pokoleniom.

Rozpoznając zagrożenia i wyzwania stojące przed współczesną rodziną, ks. Stala podjął wiele zróżnicowanych działań na temat małżeństwa i rodziny oraz wychowania w rodzinie poprzez organizację spotkań i konferencji, odczytów dla młodzieży, włączanie się w inicjatywy Polskiego Stowarzyszenia Familiologicznego (był w nim przewodniczącym Komisji Rewizyjnej) oraz współpracę z nauczycielami religii i wychowania do życia w rodzinie.

Za prowadzenie badań naukowych, organizację nauki oraz działalność dydaktyczną i popularyzującą naukę, ks. Stala otrzymał szereg nagród. W 2010 roku został uhonorowany nagrodą Rektora UPJPII w Krakowie za wybitne i twórcze osiągnięcia naukowe, dydaktyczne oraz organizacyjne w uczelni. W latach 2013 oraz 2018 ponownie otrzymał nagrody Rektora UPJPII w Krakowie za wybitne osiągnięcia w tych samych dziedzinach. W 2019 roku otrzymał Medal Komisji Edukacji Narodowej oraz Srebrny Krzyż Zasługi. 19 lutego 2022 roku Minister Edukacji i Nauki, prof. Przemysław Czarnek, na podstawie Rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego i Nauki z dnia 23 stycznia 2019 roku, z własnej inicjatywy przyznał ks. prof. Stali nagrodę za całokształt dorobku naukowego i organizacyjnego. 16 października 2023 roku minister Czarnek osobiście wręczył ks. Stali Medal Stulecia Odzyskanej Niepodległości,

przyznany przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, dr. Andrzeja Dudę, postanowieniem z dnia 30 grudnia 2022 roku. W dowód wyróżnienia za gorliwie pełnioną posługę kapłańską 9 sierpnia 2014 roku został mianowany Kanonikiem Honorowym Kapituły Kolegiackiej w Wojniczu.

Podsumowanie

Trzeba z całą mocą podkreślić, że ks. prof. dr hab. Józef Stala był twórczym, innowacyjnym oraz zaangażowanym badaczem naukowym, znanym nie tylko w środowisku teologicznym, ale szerzej – w ogólnopolskich kręgach naukowych. Jego umiejętności rozpoznawania aktualnych problemów, zdolność tworzenia zespołów badawczych, pracowitość, odwaga, konsekwencja, fachowość, nowatorstwo, a zarazem poszanowanie wartości etycznych i dziedzictwa narodowego wniosły istotny wkład w rozwój nauki, jej popularyzację i doskonalenie dydaktyczne. Nie zrażając się niepowodzeniami, podejmował ciągłe działania na rzecz rozwoju nauk teologicznych, pedagogiki i nauk o rodzinie, stymulując ich rozwój, a jednocześnie pozostając blisko potrzeb studentów, doktorantów, nauczycieli akademickich i pracowników administracyjnych. Jego dorobek naukowy i edukacyjny na zawsze pozostanie w pamięci tych, którzy mieli okazję z nim współpracować oraz tych, którzy korzystali z jego wiedzy.

Ks. prof. Stala nie tylko był nauczycielem, ale także mentorem, który z pasją i zaangażowaniem przekazywał swoim uczniom wartości i zasady, które miały na celu budowanie silnych, zdrowych rodzin w oparciu o fundamenty religijne. Jako specjalista od edukacji religijnej w przedszkolach i szkołach stawiał na wczesne kształtowanie postaw religijnych, które miały pomóc młodym ludziom w rozwoju duchowym. Jego prace dotyczące katechezy rodzinnej stały się cennym źródłem wiedzy zarówno dla pedagogów, jak i dla duchownych zaangażowanych w duszpasterstwo rodzin. Jego podejście do małżeństwa i rodziny nie ograniczało się tylko do teorii, ale zawsze uwzględniało praktyczne aspekty życia codziennego. Z pasją angażował się w różne projekty edukacyjne, które miały na celu wspieranie młodych małżonków i rodzin w trudnej drodze budowania wspólnego życia.

Ks. prof. dr hab. Józef Stala zmarł 5 lutego 2025 roku, pozostawiając po sobie niezatartą pamięć w polskim środowisku katechetycznym, która będzie trwać przez wiele lat, a jego prace nadal będą wykorzystywane w formowaniu nowych pokoleń pedagogów i katechetów.

Bibliografia

- Misiaszek K., Stala J. (red.) (2009). *Katecheza dorosłych*, Tarnów: Biblos.
- Nowak-Żółty E. (2020). *O roli nauczyciela akademickiego w opinii polskich i zagranicznych studentów*, „Edukacja Międzykulturowa”, nr 2, s. 310–322.
- Stala J. (1998). *Podstawy teologiczno-antropologiczne katechezy rodzinnej. Na podstawie dokumentów Magisterium soborowego i posoborowego*, Tarnów: Biblos.
- Stala J. (1999). *Tradycja katechezy rodzinnej w diecezji tarnowskiej*, Tarnów: Biblos.
- Stala J. (2008). *Familienkatechese in Polen um die Jahrhundertwende. Probleme und Herausforderungen*, Tarnów: Biblos.
- Stala J. (2010a). *W kierunku integralnej edukacji religijnej w rodzinie. Próba refleksji nad nauczaniem Jana Pawła II w kontekście polskich uwarunkowań*, Tarnów: Polihymnia.
- Stala J. (2011). *Ręce mego ojca i usta mojej matki powiedziały mi najwięcej o Bogu. Biskupa Piotra Bednarczyka ujęcie katechezy rodzinnej*, Tarnów: Biblos.
- Stala J. (red.) (2002a). *Dzisiejszy katecheta. Stan aktualny i wyzwania*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Stala J. (red.) (2002b). *Dzisiejszy katechizowany. Stan aktualny i wyzwania*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Stala J. (red.) (2002c). *Katechetyka materialna*, Tarnów: Biblos.
- Stala J. (red.) (2003a). *Katechetyka szczegółowa*, Tarnów: Biblos.
- Stala J. (red.) (2003b). *Katecheza specjalna dzisiaj. Problemy i wyzwania*, Kielce: Jedność.
- Stala J. (red.) (2003c). *Wybrane zagadnienia z katechetyki*, Tarnów: Biblos.
- Stala J. (red.) (2004a). *Dydaktyka katechezy. Część II*, Tarnów: Biblos.
- Stala J. (red.) (2004b). *Dydaktyka katechezy. Część I*, Tarnów: Biblos.
- Stala J. (red.) (2006a). *Wychowanie dzieci w młodszym wieku szkolnym. Część I: Wychowanie ogólne*, Tarnów: Biblos.
- Stala J. (red.) (2006b). *Wychowanie dzieci w młodszym wieku szkolnym. Część II: Wychowanie religijne i katecheza*, Tarnów: Biblos.
- Stala J. (red.) (2007a). *Wychowanie młodzieży na poziomie szkół ponadgimnazjalnych. Część I: Wychowanie ogólne*, Tarnów: Biblos.
- Stala J. (red.) (2007b). *Wychowanie młodzieży na poziomie szkół ponadgimnazjalnych. Część II: Wychowanie religijne i katecheza*, Tarnów: Biblos.

- Stala J. (red.) (2007c). *Wychowanie młodzieży w średnim wieku szkolnym. Część I: Wychowanie ogólne*, Tarnów: Biblos.
- Stala J. (red.) (2007d). *Wychowanie młodzieży w średnim wieku szkolnym. Część II: Wychowanie religijne i katecheza*, Tarnów: Biblos.
- Stala J. (red.) (2009). *Dzisiejsi rodzice. Problemy i wyzwania*, Tarnów: Biblos.
- Stala J. (red.) (2010b). *Historia katechezy i katechetyka fundamentalna*, Tarnów: Biblos.
- Stala J. (red.) (2011). *Zagadnienia katechetyki materialnej*, Tarnów: Biblos.
- Stala J. (red.) (2014). *Nauki o rodzinie w służbie rodziny*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe UPJPiI.
- Stala J. (red.) (2019a). *Families: Opportunities and Challenges*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe UPJPiI.
- Stala J. (red.) (2019b). *Zdrowa i mocna rodzina fundamentem społeczeństwa*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe UPJPiI.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Ks. dr hab. Marek Kluz, prof. UPJPiI
 Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie
 Wydział Teologiczny Sekcja w Tarnowie
 E-mail: marek.kluz@upjp2.edu.pl

K s . A d a m M a c h o w s k i

ORCID: 0000-0003-0681-0728

Akademia Jagiellońska w Toruniu

Ku człowiekowi i Bogu. Pedagogika religii Księdza Profesora Jerzego Bagrowicza

Toward Man and God: Professor Jerzy Bagrowicz's
Pedagogy of Religion

ABSTRACT

In this article, the scholarly achievements of Fr. Prof. Jerzy Bagrowicz in the field of religious pedagogy are subjected to a historical and hermeneutical analysis. The history of Prof. Bagrowicz's academic and popularizing achievements shows the need for a dialogical approach to issues related to religious education and upbringing. It is also worth placing such research on scientific biography in the historical context, which allows for a proper reflection of the author's intentions, a correct reading of his pedagogical and theological ideas, and an appreciation of the prophetic nature of his teaching. As a result of reading the books and articles of the Toruń-based pedagogue and theologian, enriched by an interview with him, it was possible to distinguish two basic periods in Prof. Bagrowicz's scholarly activity. The analysis of his writings not only in the field of religious pedagogy, but also his theological reflection on pastoral theology and catechetics, indicates the need for an interdisciplinary approach, especially with regard to the main subject of research. The very placing of religious pedagogy on the intersection of between theology and pedagogy calls for further interdisciplinary research.

KEYWORDS

Jerzy Bagrowicz,
pedagogy of
religion, pastoral
theology, catechetics,
interdisciplinarity,
dialogue

SŁOWA KLUCZOWE

Jerzy Bagrowicz,
pedagogika religii,
teologia pastoralna,
katechetyka,
interdyscyplinarność,
dialog

e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPL.2025.2.009

Nadesłano: 30.01.2025

Zaakceptowano: 05.03.2025

Articles and dissertations

Artykuły i rozprawy

ABSTRAKT

W niniejszym artykule analizie historyczno-hermeneutycznej został poddany dorobek naukowy Księdza Profesora Jerzego Bagrowicza w dziedzinie pedagogiki religii. Historia dokonań naukowych oraz popularyzatorskich toruńskiego autora ukazuje konieczność dialogicznego podejścia do zagadnień związanych z edukacją i wychowaniem religijnym. Warto też takie badania naukowej biografii osadzać w ich kontekście historycznym, co pozwala na właściwe oddanie zamierzeń autora tekstów, poprawne odczytanie jego idei pedagogicznych i teologicznych oraz dostrzeżenie często wręcz profetycznego charakteru jego nauczania. W wyniku lektury książek i artykułów toruńskiego pedagoga i teologa, poszerzonej o wywiad z autorem, możliwe się stało wyodrębnienie dwóch podstawowych okresów w działalności naukowej Profesora Bagrowicza. Analiza jego tekstów nie tylko z zakresu pedagogiki religii, ale także refleksji teologicznej z zakresu teologii pastoralnej i katechetyki wskazuje na konieczność interdyscyplinarnego podejścia zwłaszcza do głównego przedmiotu badań. Już samo umiejscowienie pedagogiki religii na pograniczu teologii i pedagogiki postuluje podejmowanie dalszych badań w paradygmacie interdyscyplinarnym.

Wprowadzenie

Refleksję nad naukowym dorobkiem Księdza Profesora Jerzego Bagrowicza chciałbym rozpocząć i zakończyć metaforą przyrównującą prowadzenie działania naukowego do żeglowania w bardzo trudnych warunkach. Takie były czasy, w których żył i wciąż żyje, pracował i wciąż pracuje naukowo Profesor. To żeglowanie często wiązało się z płynięciem pod prąd albo pod wiatr, co wymaga nieustannego halsowania, zwrotu przez burtę, by płynąć wciąż do przodu, oddalając się to od jednej, to od drugiej niebezpiecznej skrajności. Ksiądz Profesor miał odwagę stawiać pytania i wyznaczać kierunki myślenia, kiedy to jeszcze nie było modne, albo właśnie modne być przestało. Taka zresztą była konieczność w przypadku głównego kierunku badań Księdza Bagrowicza, jakim była pedagogika religii. Trzeba było wypłynąć na wody nieznane lub zapomniane. Opracować nowe mapy mentalne, mieć szeroki horyzont i w proroczy niemal sposób dostrzegać przyszłe zagrożenia, lekceważone przez ogół. Że była to

praca nowatorska, dość wspomnieć o czasach, kiedy Ksiądz Profesor stawiał pierwsze kroki w badaniach naukowych. Epoka komunizmu, która skutecznie zlikwidowała państwową przynajmniej refleksję nad pedagogiką religii, tak silnie rozwijaną w Polsce w okresie międzywojennym. Trudno żeby było inaczej, skoro religia oficjalnie w komunistycznym państwie była traktowana przez marksizm jako opium dla ludu, a nie jako środek wychowawczy. Taka postawa oficjalnych władz wpływała też na zachowanie drugiej strony – Kościoła. Powodowała zamknięcie rozważań pedagogicznych w obrębie samej teologii czy katechetyki.



Ks. prof. dr hab. Jerzy Bagrowicz

Dopiero przełom 1989 roku sprawił, że otworzyły się szerokie wody dla naukowej refleksji pedagogiczno-religijnej i trzeba było znaleźć śmiałka, który by zechciał nimi popłynąć. Było ich kilku, a jednym z nich z niewątpliwie trudnymi do przeceniania zasługami był Ksiądz Profesor Jerzy Bagrowicz. Wypłynął na nieznane wody, w sposób nowatorski podejmując swoje badania naukowe i pracę organizacyjną – dość wspomnieć organizację pierwszego Instytutu Pedagogiki Chrześcijańskiej w ramach Wydziału Pedagogiki UMK w Toruniu, redagowanie jednego z pierwszych pism poświęconych tej tematyce „Paedagogia Christiana” czy organizację Wydziału Teologicznego na UMK.

Trzeba było również podjąć trud wykrystalizowania nowej nauki, subdyscypliny na pograniczu pedagogiki i teologii, wyznaczyć jej kurs, kierunki działania, metody i cele. A to przynajmniej na początku nie było ani oczywiste, ani jasne.

Ku człowiekowi

Tu pojawia się pierwszy zasadniczy zwrot, jaki można dostrzec w naukowej, ale i popularyzatorskiej pracy Profesora. Jest to zwrot ku człowiekowi – jak sam go określił toruński profesor w tytule i w treści jednej ze swoich prac (Bagrowicz 2011b). Otóż to właśnie stanowi wielki atut pedagogiki religii i nadaje sens jej istnieniu oraz sprawia, że jest ona niezbędna dla teologii, szczególnie dla teologii pastoralnej. Ten zwrot ku człowiekowi, przynajmniej w Polsce, nie wydawał się tak oczywisty czy konieczny. Wszak Polska Wyszyńskiego wydawała się bezapelacyjnie wygrywać z Polską Gomułki walkę o rząd dusz. Na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych wydawało się to oczywiste. Na katechezę uczęszczało ponad 90 procent młodzieży, kościoły były pełne. Czy zatem nie wystarczą zwykła katecheza i dobrze głoszone homilie? Po co do tego jakaś pedagogika? Takie myślenia panowało także w środowiskach kościelnych i sam ksiądz Profesor, jak wspominał, spotykał się z taką krytyką jeszcze w czasie swej pracy w seminarium włocławskim czy później ze strony środowisk katechetyków.

Jednak odpowiedź Profesora była zawsze taka sama: potrzebujemy pogłębionej myśli antropologicznej na temat współczesnego człowieka. Tu z pewnością na myślenie Profesora wpływ miały

doświadczenia świata zachodniego we Francji czy w Niemczech. Dlaczego to pytanie o człowieka jest tak ważne dla teologii i równie ważna jest odpowiedź dostarczana przez pedagogikę religii?

Otóż, żeby właściwie zaadresować i ułożyć poprawnie przekaz, trzeba znać dobrze jego adresata. Jak inaczej można kształtować człowieka, jeśli nie mamy postawionej właściwej pedagogicznej diagnozy i dobranych odpowiednich metod wychowawczych. Wydaje się to truizmem. Ale nim czasem nie jest, przynajmniej w rzeczywistości Kościoła. Dlatego swoje liczne prace toruński naukowiec dedykował: diagnozie współczesnej sytuacji – *Współczesna młodzież* (Bagrowicz 1997b) – czy trosce o pedagogiczne metody i cele w religijnym wychowaniu dzieci i młodzieży. Pośród nich spotykamy takie tytuły, jak: *Edukacja religijna współczesnej młodzieży. Źródła i cele* (Bagrowicz 2000a), *Towarzyszyć wzrastaniu. Z dyskusji o metodach i środkach edukacji religijnej młodzieży* (Bagrowicz 2006a), *Stawać się bardziej człowiekiem. Z podstaw edukacji religijnej* (Bagrowicz 2008).

Sam Bóg doskonale wie, do kogo adresuje swój przekaz. Objawienie ma sens tylko wtedy, kiedy wiadomo komu jest przekazywane. Bóg zna człowieka, nawet zna go doskonale, o wiele lepiej, niż sam człowiek zna siebie. Dlatego Słowo Boże może być żywe i skuteczne, jak zaznaczał w jednej ze swoich prac Profesor Bagrowicz (Bagrowicz 2006b). Kiedy w Apokalipsie św. Jan przekazuje słowa Pana Jezusa skierowane do siedmiu kościołów w Azji, to listy te rozpoczyna od słów Jezusa „znam cię”, znam twoje mocne strony i twoje słabości. Znam twoją sytuację. Rzeczywiście, w listach tych jest mowa o konkretnej sytuacji danej wspólnoty. W ten sposób ks. prof. Waldemar Chrostowski podczas jednej z nauk rekolekcyjnych dla kapłanów wskazywał, że ksiądz powinien znać ludzi mieszkających na terenie parafii, nawet wtedy, gdy nie uczęszczają do kościoła. Co więcej, Bóg pyta o sytuację człowieka, choć sam zna ją o wiele lepiej niż człowiek, ale czyni to po to, by sam człowiek zdiagnozował swój stan, swoją sytuację. „Adamie, gdzie jesteś?”, można przywołać tu cytat biblijny użyty przez Profesora Bagrowicza w tytule jednej ze swoich książek (Bagrowicz 2011a).

Pytanie o to, czy Kościół zna sytuację człowieka, staje się podstawowym pytaniem pedagogicznym. Ten silny rys antropologiczny w pedagogice religii był związany z odnową w Kościele. Aby sparafrazować jeden z dokumentów Vaticanum II, Profesor woła o analizę

sytuacji człowieka w świecie współczesnym. Taka była też myśl Jana Pawła II w czasie jego pontyfikatu, a szczególnie w otwierającej go encyklice *Redemptor hominis*, w której ukazane zostało, że człowiek jest i ma być drogą Kościoła. To oznacza, że trzeba tego człowieka dobrze, a nawet bardzo dobrze poznać. Tylko wtedy będzie możliwe skuteczne przepowiadanie oraz katechizowanie. Bez tego Kościół nie może wypełnić swojej misji.

To właśnie skuteczność, jej potrzeba i konieczność jest wielkim uzasadnieniem istnienia takiej subdyscypliny teologicznej, jak pedagogika religii. To zresztą problematyka skuteczności nauczania religijnego została dostrzeżona jako najważniejszy aspekt przesłania Josepha Colomba, którego myśl zanalizował Profesor w swej pracy habilitacyjnej wydanej w formie książki pod tytułem *Uwarunkowania skuteczności katechezy. Studium pastoralno-katechetyczne w oparciu o dorobek Josepha Colomba* (Bagrowicz 1993). Temu tematowi toruński naukowiec poświęcił także inne swoje prace naukowe, jak na przykład artykuł zatytułowany *Jak dzisiejszemu człowiekowi mówić o Bogu?* (Bagrowicz 1994) czy liczne artykuły popularnonaukowe zamieszczane na początku lat dziewięćdziesiątych w „Gościu Niedzielnym”.

Stąd też prorocze wręcz zainteresowanie Profesora między innymi kwestiami rodziny jako miejsca wychowania czy ewangelizacji. Dzisiaj zdajemy sobie już sprawę z toczącego nas kryzysu w tym obszarze i rodzących się z tego problemów. Ale Profesor dostrzegał to już w latach dziewięćdziesiątych czy nawet dużo wcześniej. Świadczą o tym między innymi jego prace: *Z problematyki katechizacji rodziców* (Bagrowicz 1979), *Wpływ rodziców na proces kształtowania się obrazu Boga u dzieci do szóstego roku życia w świetle literatury psychopedagogicznej* (Bagrowicz, Rogalska 2000) czy *Z dyskusji o modelu rodziny w publicystyce wokół Konferencji w Kairze (1994) i Pekinie (1995)* (Bagrowicz, Girzyńska 1999).

Dlatego też Profesora Bagrowicza cechowało wielkie zainteresowanie sytuacją człowieka w świecie głębokich przemian, w którym coraz bardziej zaznaczała się głęboka sekularyzacja. Interesował się również problematyką obecności religii w pluralistycznym i wielokulturowym społeczeństwie. Temu poświęcał swoje artykuły oraz pracę organizacyjną i merytoryczną przy organizacji XI sekcji tematycznej „Wychowanie religijne w społeczeństwach pluralistycznych” podczas IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego (Malewska, Śliwerski

2003). W relacji z tego wydarzenia pisano: „Warto wyróżnić refleksję Jerzego Bagrowicza, zawierającą rzetelnie ujęty opis społeczno-kulturowego tła, jak też postulatów wychowania religijnego, a ostatecznie także płynących stąd zadań i wyzwań dla pedagogiki religii” (Wawro 2003: 153). Wśród prac Profesora Bagrowicza postulujących dialogiczne uprawianie pedagogiki religii w uwarunkowaniach współczesnego świata, i to wtedy nawet, kiedy nie wszyscy jeszcze dostrzegali taką potrzebę, wyróżnić możemy na przykład monografie: *Katecheza epoki dialogu* (Bagrowicz 1985) czy *Katechizacja młodzieży w sytuacji przemian współczesnego pokolenia* (Bagrowicz 1997a).

W pedagogice religii Księdza Bagrowicza obecny jest również rys ekumeniczny czy wręcz interreligijny oraz rozważania dotyczące innych wyznań i religii niechrześcijańskich. Analiza judaizmu (Bagrowicz 1996 i 1997c) czy islamu (Bagrowicz 2017) włącza także tę tematykę do uprawianej przez niego subdyscypliny teologicznej. Ten aspekt jego twórczości naukowej nabiera szczególnej wartości w dzisiejszym bardzo pluralistycznym pod tym względem świecie.

Generalnie chodzi bowiem o człowieka, o zdiagnozowanie jego aktualnej sytuacji. Ksiądz Bagrowicz wyraził to bardzo jasno w recenzji pracy Heleny Słotwińskiej *Pedagogika religii w relacjach z dyscyplinami teologicznymi* (Słotwińska 2016), ukazując zarazem swój własny punkt widzenia na przedmiot pedagogiki religii, jakim ostatecznie jest człowiek.

Praca Heleny Słotwińskiej jest ważna szczególnie dla podkreślenia wagi edukacyjnego potencjału religii. Zadaniem pedagogiki religijnej jest bowiem wypracowanie podstaw i zasad edukacji religijnej człowieka, żyjącego w konkretnych uwarunkowaniach cywilizacyjnych i kulturowych. Cenne są jej uwagi na temat potencjału religii w rozwoju i wychowaniu człowieka. W sytuacji ideowego i światopoglądowego zagubienia współczesnego człowieka warto przypomnieć, że religia, obok wyraźnego i podstawowego zadania otwierania człowieka na Boga i przychodzącego w Nim zbawienia, przynosi niezaprzeczalne i niezbędne wartości humanistyczne. Pomaga ona, szczególnie młodym, odnaleźć sens życia, może dostarczyć odpowiedzi na podstawowe potrzeby człowieka, z których potrzeba sensu życia jest najistotniejsza. W sposób właściwy dla religii porządkuje ona stosunek człowieka do świata, rzeczy i ludzi. Jej funkcją jest między innymi dostarczanie nierelatywnych podstaw dla wartości, zwłaszcza dla wartości moralnych. Dziś szczególnie ważne wydaje się być zwrócenie uwagi na znaczenie edukacyjnego potencjału religii w wychowaniu rodzinnym (Bagrowicz 2016: 284).

Ku Bogu

Innym zwrotem, który można dostrzec szczególnie w drugiej części życia i dorobku naukowego oraz popularyzatorskiego Profesora, jest bardzo mocny zwrot ku Bogu. Znowu czynił to w czasie, kiedy to przestawało być modne, kiedy trzeba było płynąć pod prąd (Bagrowicz 2014). Dlatego, zdaniem toruńskiego naukowca, miejsce pedagogiki religii jako subdyscypliny jest w ramach nauk teologicznych. Broni to pedagogikę religii przed dostrzeganiem doczesnych jedynie aspektów rzeczywistości i skupianiem się na tylko ludzkim jej aspekcie. Taki antropologiczny redukcjonizm grozi szczególnie aktualnym trendom pedagogicznym i stąd bardzo mocny głos toruńskiego teologa i pedagoga dopominający się o uwzględnienie roli źródeł płynących z Objawienia w procesie wychowawczym człowieka. Dlatego też po powrocie ku człowiekowi trzeba się zwrócić ku Bogu. Stąd też u Bagrowicza widać to nieustanne napięcie, troskę o spotkanie Boga z człowiekiem, o ich dialog, co ma przybliżać właśnie pedagogika religii. Odnosząc się do współczesnych tendencji w pedagogice religii, Jarosław Horowski słusznie zauważa:

Tego napięcia brak w redukcjonistycznych stanowiskach z zakresu pedagogiki religii – z jednej strony w stanowisku religioznawczym, które przeakcentowuje wolność człowieka, w pewnym sensie sprowadzając religię do realizacji funkcji instrumentalnych w jego życiu, z drugiej strony, w stanowisku zainteresowanym transmisją kulturą określoną religii, która podporządkowuje jednostki Bogu uznaje za cel działalności edukacyjnej, odbierając człowiekowi prawo do dojrzewania w wierze (Horowski 2018: 80).

Trzeba więc bronić Boga, pytać o Boga jako najlepszego pedagoga. I takim ukazywać Go zwłaszcza w środowiskach ludzi niewierzących. Zgadzając się Profesorem Bagrowiczem, ks. Andrzej Kiciński zauważa, że pedagogika religii jest próbą dotarcia z przekazem wiary do człowieka, który znajduje się jakby poza wspólnotą Kościoła. To zresztą odróżnia ją jako dyscyplinę od katechetyki czy innej nauki pastoralnej Kościoła, ukierunkowanej na działanie i analizę wspólnoty kościoła w jej wnętrzu.

Pedagogika religijna jest obecnie definiowana jako dyscyplina teologiczno-pedagogiczna, która zajmuje się edukacją religijną i wychowaniem religijnym w celu doprowadzenia do praktyk religijnych, etycznych

i estetycznych. Wyraża się ona w duchowości, lecz także w tzw. solidarności wyzwalającej. W tej perspektywie wymiar religijny opiera się na wymiarze ludzkim i kieruje się w stronę wiary. Z punktu widzenia katechezy edukacja religijna i wychowanie religijne są postrzegane jako prekatecheza (Kiciński 2007: 153).

Ksiądz Bagrowicz idzie dalej, podkreślając mocniej kwestię religijnych źródeł pedagogiki religii i bardziej zdecydowanie akcentując jej teologiczną afiliację jako subdyscypliny. Toruński autor nie traktuje jednak pedagogiki religii jako nauki pedagogicznej, a postuluje jej umiejscowienie w ramach nauk teologicznych, stwierdzając jednocześnie różnice pomiędzy katechetyką a pedagogiką religii.

Ze względu na źródła, na których się opiera, i ze względu na swój przedmiot, jest nauką teologiczną. Katechetyka zajmuje się bardziej katechezą, która jest prowadzona w środowiskach wspólnot religijnych, poza szkolnym systemem nauczania dzieci i młodzieży. Katechetyka zajmuje się przede wszystkim głoszeniem orędzia we wspólnocie i ma charakter głównie historiozbowczy. W pedagogice religii punktem wyjścia są bardziej ludzkie uwarunkowania edukacji religijnej, choć nie zaniedbuje ona danych z Objawienia czy nauki Kościoła. W katechetyce natomiast, choć metodycznie w konkretnej jednostce akcyjnej dokona się wyjście od sytuacji człowieka, to jednak – w znaczeniu wagi źródła – na pierwszym miejscu będzie nim Objawienie i Magisterium Kościoła (Bagrowicz 2005: 37).

Profesor Bagrowicz bardzo wyraźnie podkreślał konieczność odwoływania się do roli Objawienia w pedagogice religii. Nie można traktować pedagogiki religii jako swego rodzaju pola jedynie antropologicznych rozważań i jako jedyną metodę stosować swoistej socjometrii. Stąd też współpraca Profesora z biblistami i wspólne odczytywanie Bożej pedagogii w Starym i Nowym Testamencie (Bagrowicz, Jankowski 2005) czy szczegółowa analiza poszczególnych etapów historii zbawienia pod kątem pedagogicznym, co ukazuje Objawienie jako podstawowe źródło dla pedagogiki religii (Bagrowicz 1998, 1999a, 1999b, 1999c, 2000b, 2000c, 2001).

Zwrot ku Bogu możemy zauważyć także wyraźnie w trosce o pedagogiczne podejście Kościoła przy udzielaniu sakramentów. Stąd też prace Profesora z ostatniego czasu poświęcone chrześcijańskiemu wtajemniczeniu i kwestiom pastoralnym: *Czy wiemy, co sprawujemy? Wtajemniczenie w liturgię Mszy świętej* (Bagrowicz 2012)

czy „Naznaczcie wasze dziecko znakiem Jezusa Chrystusa”. O właściwe przeżywanie sakramentu chrztu (Bagrowicz 2015).

Znów pojawia się argument ze skuteczności czy celowości zastosowany już wcześniej przez Profesora. Czy jest możliwe w ogóle skuteczne wychowanie człowieka bez Boga czy wbrew Bogu? Odpowiedź wydaje się być negatywna, zresztą możemy to dostrzec we współczesnym świecie, w którym widzimy, że różne podmioty tradycyjnie odpowiedzialne za wychowanie dzieci i młodzieży uchylają się od tego obowiązku czy wzajemnie przerzucają go na siebie. Nikt nie chce tego robić, a jeśli już to robi, to w taki sposób, że ma to niewiele wspólnego z wychowaniem. Toteż abdykują z tego obowiązku rodzice, nie chce tego robić szkoła, a według niektórych również Kościół robić tego nie powinien.

Właściwie odczytywać znaki czasu

Konieczność ciągłych zwrotów i korekty raz obranego kursu niewątpliwie domagała się od Księdza Profesora Bagrowicza wielkiej roztropności i czujności (która jest zresztą cnotą pomocniczą tej pierwszej). Taki sposób uprawiania nauki wymagał ciągłego wypatrywania zagrożeń i umiejętnego odczytywania znaków czasu. To konieczność uniknięcia tzw. myślenia życzeniowego (*wishfull thinking*), tak niestety charakterystycznego dla idealistycznego i konstruktywistycznego myślenia naukowego naszych czasów. Ten zdrowy realizm Profesora bardzo widać w jednym z ostatnich jego artykułów poświęconych dialogowi z islamem (Bagrowicz 2017). Odwołując się do najnowszej literatury przedmiotu, przestrzega przed patrzeniem przez różowe okulary na kwestię tego dialogu i domaga się realnego dostrzegania trudności. Taka właśnie metoda chłodnego i spokojnego, a zarazem naukowego sposobu postrzegania świata i zachodzących w nim zjawisk towarzyszyła mu w czasie trwania całej jego naukowej kariery. I umożliwiła pokonywanie wielu przeszkód i trudności w rozwijaniu nowej dyscypliny naukowej, jaką w Polsce na przełomie tysiącleci stawała się pedagogika religii (Bagrowicz 2011b).

Podsumowanie

Omawiając dość pobieżnie w tak krótkim tekście dorobek Profesora Bagrowicza i przybliżając dwa jego główne kierunki badań, jakie realizował tworząc nową subdyscyplinę w polskiej teologii i pedagogice, znów chciałbym powrócić do morskiej metafory z początku tekstu. Kiedy Odyseusz pierwszy raz przepływał Cieśniną Messyńską pomiędzy Sycylią a Italią, wówczas musiał minąć dwie skały. W mitologii antycznej czyhały tam dwa potwory morskie, które stanowiły wielkie zagrożenie dla żeglarzy – Scylla i Charybda. Aby oddalić się od Charybdy, przepływał bliżej Scylli i wówczas utracił sześciu ludzi, chciał zatrzymać się i ich pomścić, ale zwyciężył głos rozsądku, by płynąć dalej i ocalić cały okręt i załogę. Za drugim razem, rzucony przez los bliżej Charybdy, omal nie stracił całego okrętu. Kiedy pedagogika religii za bardzo zbliża się do innych nauk teologicznych bądź jest z nimi wręcz utożsamiana czy przez nie wchłaniana, wówczas nie może ona wypełnić swojego specyficznego zadania – przestrzegał przed tym Profesor Bagrowicz. Kiedy z kolei za bardzo zbliży się do innych nauk o człowieku i oddali się od Boga, wówczas przepadnie całkowicie jej specyficzny sens, zaginie cały okręt. Wtedy, jak ostrzegał toruński naukowiec, samo wychowanie człowieka może zostać poddane pod wielki znak zapytania, czego zresztą doświadczamy w naszych czasach.

Odyseusz z tej drugiej opresji uratował się zwisając nad paszczą potwora i chwytając się gałęzi drzewa figowego wyrastającego ze skały, po czym opadł na resztki okrętu i odpłynął używając własnych rąk jako wiosła, co pięknie oddał Homer:

I padłem tuż przy drewnach, które woda niosła;
A dosiadłszy ich, rąk mych użyłem za wiosła.

(Homer, *Iliada*, Pieśń dwunasta, 450)

Wypada podziękować Księdzu Profesorowi za jego wieloletni trud naukowy, znaczony mozolną oraz roztropną pracą przy przeprowadzaniu nawy nauki i Kościoła przez wzburzone wody, tak że ten okręt może płynąć dalej, ale to już pewnie zadanie dla jego następców i licznych wychowanków. Warto przy tym wsłuchać się w głos doświadczonego żeglarza. Interdyscyplinarność, dialogiczność pedagogiki religii oraz ciągłe analizowanie sytuacji człowieka współczesnego,

a zarazem wsłuchiwanie się w głos płynący z Objawienia i gotowość korygowania swoich własnych założeń oraz umiejętność adaptacji do zmieniających się uwarunkowań współczesnego świata i Kościoła – wszystko to pozwoli na dalsze pomyślne żeglowanie.

Bibliografia

- Bagrowicz J. (1979). *Z problematyki katechizacji rodziców*, „Ateneum Kapłańskie”, t. 93, s. 205–212.
- Bagrowicz J. (1985). *Katecheza epoki dialogu*, „Ateneum Kapłańskie”, t. 104, s. 238–250.
- Bagrowicz J. (1993). *Uwarunkowania skuteczności katechezy. Studium pastoralno-katechetyczne w oparciu o dorobek Josepha Colomba*, Włocławek: Ateneum Kapłańskie.
- Bagrowicz J. (1994). *Jak dzisiejszemu człowiekowi mówić o Bogu?*, [w:] B. Bejze (red.), *Jak dzisiejszemu człowiekowi mówić o Bogu?*, Warszawa: Civitas Christiana, s. 17–20.
- Bagrowicz J. (1996). *Żydzi i judaizm w katechezie Kościoła katolickiego*, „Znak”, nr 3(490), s. 68–84.
- Bagrowicz J. (1997a). *Katechizacja młodzieży w sytuacji przemian współczesnego pokolenia*, „Studia Theologica Varsoviensia”, nr 1(35), s. 185–216.
- Bagrowicz J. (1997b). *Współczesna młodzież*, „Ateneum Kapłańskie”, t. 128, s. 3–15.
- Bagrowicz J. (1997c). *Żydzi i judaizm w katechezie Kościoła katolickiego ze szczególnym uwzględnieniem sytuacji katechezy w Polsce*, [w:] K. Pilarczyk (red.), *Żydzi i judaizm we współczesnych badaniach polskich*, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 123–141.
- Bagrowicz J. (1998). *Ideal wychowawczy Starego Przymierza (I). Pedagogia Przymierza w Pięcioksięgu*, „Paedagogia Christiana”, t. 2, s. 5–23.
- Bagrowicz J. (1999a). *Pedagogia Patriarchów (I). Abraham – człowiek otwarty na nieznanne*, „Paedagogia Christiana”, t. 4, s. 68–78.
- Bagrowicz J. (1999b). *Pedagogia Przymierza (II). Założenia pedagogii rodziny w świetle Biblii*, „Paedagogia Christiana”, t. 3, s. 47–64.
- Bagrowicz J. (1999c). *Wychowawcza opieka nad dzieckiem w tradycji biblijnej Starego Przymierza*, [w:] B. Smolińska-Theiss (red.), *Pokój z dziećmi: pedagogika chrześcijańska wobec zagrożeń rozwoju dziecka*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 28–40.
- Bagrowicz J. (2000a). *Edukacja religijna współczesnej młodzieży. Źródła i cele*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Bagrowicz J. (2000b). *Pedagogia Patriarchów (II). Jakub – od ateizmu praktycznego do wiary świadomej*, „Paedagogia Christiana”, t. 5, s. 9–22.

- Bagrowicz J. (2000c). *Pedagogia Patriarchów (III). Historia Józefa Egipskiego – wierność prawu Bożemu w życiu osobistym i społecznym*, „Paedagogia Christiana”, t. 6, s. 9–18.
- Bagrowicz J. (2001). *Pedagogia Patriarchów (IV). Mojżesz – wychowawca narodu*, „Paedagogia Christiana”, t. 7, s. 9–24.
- Bagrowicz J. (2005). *Pedagogika chrześcijańska – pedagogika religii (religijna) – katechetyka. Podobieństwa i różnice*, [w:] P. Tomasik (red.), *Abysmy podtrzymywali nadzieję*, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie, s. 28–52.
- Bagrowicz J. (2006a). *Towarzyszyć wzrastaniu. Z dyskusji o metodach i środkach edukacji religijnej młodzieży*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Bagrowicz J. (2006b). „Żywe bowiem jest słowo Boże, skuteczne i ostrzejsze niż wszelki miecz obosieczny” (*Hbr 4,12*), „Teologia i Człowiek”, t. 7–8, s. 15–30.
- Bagrowicz J. (2008). *Stawać się bardziej człowiekiem. Z podstaw edukacji religijnej*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Bagrowicz J. (red.) (2011a). „*Adamie, gdzie jesteś?*” (*Rdz 3,9*) – współczesne dysputy o człowieku. Materiały sesji naukowej zorganizowanej w Toruniu w dniach 5–6 listopada 2010 roku, Toruń: Towarzystwo Naukowe w Toruniu.
- Bagrowicz J. (2011b). *Ku Bogu i człowiekowi – wychowanie na czas przełomu*, [w:] M. Cichosz, R. Leppert (red.), *Współczesne środowiska wychowawcze. Stan obecny i kierunki przemian*, Bydgoszcz: Kujawsko Pomorska Szkoła Wyższa, s. 123–150.
- Bagrowicz J. (2012). *Czy wiemy, co sprawujemy? Wtajemniczenie w liturgię Mszy świętej*, Włocławek: Wydawnictwo Duszpasterstwa Rolników.
- Bagrowicz J. (2014). „*Gdzie nie ma ogrodzenia, rozdrapią posiadłość*” (*Syr 36,25*). *O Dekalogu w epoce odrzucenia norm i wartości*, Włocławek: Wydawnictwo Duszpasterstwa Rolników.
- Bagrowicz J. (2015). „*Naznaczcie wasze dziecko znakiem Jezusa Chrystusa*”. *O właściwe przeżywanie sakramentu chrztu*, Włocławek: Wydawnictwo Duszpasterstwa Rolników.
- Bagrowicz J. (2016). (Recenzja): *Helena Słotwińska, Pedagogika religii w relacjach z dyscyplinami teologicznymi*, Lublin: Wydawnictwo KUL, 2016, „Paedagogia Christiana”, t. 38, s. 281–285.
- Bagrowicz J. (2017). „*Nie wycofujemy się!*”, czyli o możliwości dialogu z islamem, „Studia Włocławskie”, t. 19, s. 77–92.
- Bagrowicz J., Girzyńska B. (1999). *Z dyskusji o modelu rodziny w publicystyce wokół Konferencji w Kairze (1994) i Pekinie (1995)*, „Paedagogia Christiana”, t. 3, s. 181–200.
- Bagrowicz J., Jankowski S. (2005). „*Pan, Bóg twój, wychowuje ciebie*” (*Pwt 8,5*). *Studia z pedagogii biblijnej*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Bagrowicz J., Rogalska B. (2000). *Wpływ rodziców na proces kształtowania się obrazu Boga u dzieci do szóstego roku życia w świetle literatury psychopedagogicznej*, „Paedagogia Christiana”, t. 6, s. 151–160.

- Horowski J. (2018). *O Księdzu Profesorze Jerzym Bagrowiczu i jego refleksji pedagogicznoreligijnej*, „Karto-Teka Gdańska”, nr 1(2), s. 89–93.
- Kiciński A. (2007). *Katechetyka a pedagogika religijna*, [w:] Kiciński A. (red.), *Katechetyka i katecheza u progu XXI wieku*, Poznań: Wydawnictwo św. Wojciecha.
- Malewska E., Śliwerski B. (red.) (2003). *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie. Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Słotwińska H. (2016). *Pedagogika religii w relacjach z dyscyplinami teologicznymi*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Wawro W. (2003). (Recenzja): *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie. Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, red. Eugenia Malewska i Bogusław Śliwerski, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2003, „Roczniki Nauk Społecznych”, t. 31, nr 1, s. 149–155.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Ks. dr Adam Machowski
Akademia Jagiellońska w Toruniu
E-mail: ksadam@op.pl

Jarosław Charchuła SJ

ORCID: 0000-0002-8470-7374

Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

Rozwój indywidualny w koncepcji pedagogiki religii ks. prof. Władysława Kubika SJ

Individual Development in the Religious
Pedagogy of Fr. Prof. Władysław Kubik SJ

ABSTRACT

The article analyzes the concept of religious education developed by Fr. Prof. Władysław Kubik SJ, who integrates classic pedagogical traditions with modern educational methods, adapting them to contemporary social challenges. Fr. Prof. Kubik's concept focuses on the human being, whose development is considered comprehensively, including the spiritual, intellectual, emotional, and social dimensions. Fr. Prof. Kubik is mainly inspired by *Spiritual Exercises* by St. Ignatius of Loyola, which constitutes a dynamic method of religious formation that assumes the integration of man with God through contemplation and active action.

The religious pedagogy of Fr. Prof. Kubik SJ is based on an integral approach, which emphasizes that the full development of a person is only possible in relation to God. According to this concept, the educational process involves the cultivation of the cardinal virtues and a harmonious combination of activity with contemplation, leading to the formation of responsible individuals capable of authentic involvement in society. Fr. Prof. Kubik's religious pedagogy can be seen as a response to contemporary educational needs, combining proven traditional methods with current social requirements, which makes it a valuable inspiration for further research and pedagogical practice.

Articles and dissertations

KEYWORDS

Władysław Kubik,
religious pedagogy,
sociology of religion,
socialization, education

SŁOWA KLUCZOWE

Władysław Kubik,
pedagogika religii,
socjologia religii,
socjalizacja, edukacja

SPI Vol. 28, 2025/2

DOI: 10.12775/SPI.2025.2.010

Nadesłano: 03.04.2025

Zaakceptowano: 08.05.2025

Artykuły i rozprawy

ABSTRAKT

Artykuł analizuje koncepcję pedagogiki religii ks. prof. Władysława Kubika SJ, który integruje klasyczne tradycje pedagogiczne z nowoczesnymi metodami edukacyjnymi, dostosowując je do współczesnych wyzwań społecznych. W centrum koncepcji ks. prof. Kubika znajduje się osoba, której rozwój jest rozpatrywany kompleksowo, obejmując wymiary: duchowy, intelektualny, emocjonalny i społeczny. Ks. prof. Kubik inspirował się przede wszystkim *Ćwiczeniami duchowymi* św. Ignacego Loyoli, które stanowią dynamiczną metodę formacji religijnej, zakładającą integrację człowieka z Bogiem poprzez kontemplację i aktywne działanie.

Pedagogika religii ks. prof. Kubika opiera się na integralnym podejściu, które podkreśla, że pełnia rozwoju osoby możliwa jest jedynie w relacji do Boga. Proces wychowawczy według tej koncepcji zakłada rozwój cnót kardynalnych oraz harmonijne połączenie aktywności z kontemplacją, prowadząc do kształtowania odpowiedzialnych jednostek, zdolnych do autentycznego zaangażowania w życie społeczne. Pedagogika religii ks. prof. Kubika może być odpowiedzią na współczesne potrzeby edukacyjne, łącząc sprawdzone, tradycyjne metody z aktualnymi wymaganiami społecznymi, co czyni ją wartościową inspiracją dla dalszych badań i praktyki pedagogicznej.

Wprowadzenie

Edukacja jest złożoną rzeczywistością, podsystemem społeczno-kulturowym, z historyczną i żywotną trajektorią, ze swoją tradycją i korzeniami kulturowymi, które przekazują wartości, wiedzę, a także zwyczaje, zasady i postawy umożliwiające proces socjalizacji osoby ze społeczeństwem. Człowiek i społeczeństwo, religia i nauka to struktury i złożone sieci, które wzajemnie na siebie oddziałują. Zjawisko edukacyjne, jako fakt ludzki, było przez wieki powiązane z faktem religijnym. Obecnie, w XXI wieku, dystans między nauką i religią jest znaczący, a przepaść między edukacyjną przeszłością a teraźniejszością jest bardziej widoczny niż w poprzednich wiekach. Tradycyjna edukacja zakładała głęboką relację personalną między mistrzem a uczniem, opartą nie tylko na przekazywaniu wiedzy, ale także na wychowaniu i wzorze życia. Obecnie, zwłaszcza w warunkach masowego systemu edukacji prowadzonej często online, relacja ta została

spłycona, sprowadzona do czysto funkcjonalnej transmisji informacji (Giddens 2012: 210–213). Jednak faktem jest, że ta separacja, obecnie postulowana przez wiele środowisk, głównie politycznych, nie zawsze istniała – religia i edukacja stanowiły rzeczywistości, które w wielu epokach i miejscach były nierozzerwalnie ze sobą powiązane.

Edukacja to skomplikowany proces, który jest niezmiernie istotny w rozwoju młodych pokoleń, niemniej jednak bywa też wykorzystywany instrumentalnie czy wręcz nadużywany. Jeśli istnieje jakikolwiek specyficznie ludzki proces, który jest szczególnie istotny dla analizy społeczeństwa z kulturowego punktu widzenia, jest to właśnie proces edukacji. Parafrazując słowa Immanuela Kanta, człowiek jest tym, czym czyni go edukacja, i tylko poprzez edukację człowiek może stać się człowiekiem. Tak więc edukacja jest odbiciem doświadczanej rzeczywistości i częścią znacznie głębszych relacji między jednostkami, które są niezwykle istotne w świecie kultury, a zwłaszcza w obszarze zjawiska religijnego. Jeśli edukacja jest faktem ludzkim i jako taka jest częścią głębszej i bogatszej kultury, to nie należy jej oddzielać od kontekstu społecznego i kulturowego, a zatem nie powinna być analizowana w oderwaniu od innych, bardziej złożonych rzeczywistości, takich jak fakt religijny. Edukacja jest zjawiskiem ludzkim, które ma swoje korzenie u zarania świadomej refleksji człowieka. Edukacja to proces, dzięki któremu ludzkość „dowiedziała się o sobie wszystkiego, co wie”. Należy również pamiętać, że religijność jest powiązana z edukacją od samego początku cywilizacji.

Aby ukazać szerszą perspektywę analizowanej w artykule tematyki, na wstępie podjęta zostanie próba zarysowania złożoności fenomenu religii w perspektywie społecznej. W tym kontekście zostaną następnie omówione kwestie dotyczące najistotniejszych zagadnień związanych z koncepcją pedagogiki religii wypracowaną przez ks. prof. Władysława Kubika SJ.

Religia jako złożony fakt społeczny

Religia jako konstrukt badany przez naukę jest zjawiskiem wieloaspektowym (Zdybicka 2006: 93–96). Różne definicje religii mają swoje ograniczenia, zostały one jednak włączone do nowoczesnego rozwiązywania teoretycznego określanego mianem pluralizmu definicyjnego (Cipriani, Prüfer 2021: 6–14). W ramach antropologicznych,

socjologicznych czy pedagogicznych dyskusji epistemicznych od samego początku funkcjonuje debata na temat tego, czy wiara poprzedza i powoduje rytuał, czy też to rytuał poprzedza i powoduje wiarę. Pytanie te są szczególnie istotne w kontekście procesu socjalizacji i wychowania (Chałas 2006: 79–82). Trzeba podkreślić, że relacja pedagogiki do religii ma swój ugruntowany status w dziejach myśli pedagogicznej (Szulakiewicz 2018: 31–43).

Relacja ta jest również obecna w socjologii, tak na poziomie konstruowanych teorii, jak i realizowanych badań. Przykładowo Max Weber w swoich rękopisach teoretyzował na temat funkcji idei religijnych w działaniu. Doświadczenia religijne i systemy wierzeń mają wielką siłę motywacyjną, która wpływa na ludzkie działania. Dla niego charyzma jest reprezentacją form dominacji, a jednostka, która posiada tę cechę, jest w stanie wyznaczyć nowy porządek społeczny i sposób życia (Weber 2006: 386–389). Charyzma nabiera znaczenia tylko wtedy, gdy jest uznawana przez grupę – charyzmatyczny przywódca ma znaczący wpływ na swoich członków, a charyzma jest wielką siłą rewolucyjną tymczasowo związaną z tradycją. Zdaniem Webera, Kościół wyróżnia się jako społeczność posiadająca otwartą strukturę, która ułatwia transakcje komunikacyjne z całym społeczeństwem (Weber 2006: 254).

Natomiast dla Emila Durkheima religia jest zjawiskiem zasadniczo społecznym, reprezentacje religijne są zbiorowymi reprezentacjami, które manifestują wspólną rzeczywistość; rytuały są sposobami działania, które powstają w celu ustanowienia mentalnych odniesień w grupie, która je wykonuje. Podział na dni, tygodnie, miesiące, lata itp. odpowiada okresowości rytuałów, festiwali i ceremonii publicznych (Durkheim 2010: 23). Religia jako instytucja zyskuje obiektywność w społeczeństwie. W tej optyce religia jako przedmiot badań jest czymś zewnętrznym w stosunku człowieka jako podmiotu. Z drugiej jednak strony chodzi tutaj o badanie religii jako zjawiska już zinternalizowanego w człowieku. Durkheim zaproponował koncepcję tożsamości religijnej, która ma dużą moc wyjaśniającą dla zrozumienia ludzkiej aktywności.

Sfera sacrum znajduje się poza zwykłym doświadczeniem, wzbudza podziw i szacunek, a także pozwala społeczności lepiej orientować się i pozycjonować w rzeczywistości społecznej. Dla Durkheima sacrum oznacza to, co jest „oddzielone i tabuizowane”, czyli przedmiot

określonych zakazów (Durkheim 2010: 196). Religia według niego jest systemem wierzeń i rytuałów. To konfiguracja świętych symboli, przedmiotów i praktyk, która jest podtrzymywana przez relacje koordynacji i podporządkowania, podczas gdy Kościół jest grupą, której członkowie są zjednoczeni przez wyznawanie zasad wiary, a ta zbiorowa reprezentacja przejawia się w podobnych praktykach (Durkheim 2010).

W kontekście Durkheimowskiego pytania o funkcje społeczne pełnione przez religie Pierre Bourdieu (1993) zadaje pytanie o funkcję, jaką religia pełni dla konkretnych klas społecznych. Dla tego francuskiego socjologa i filozofa struktura religii opiera się na zasadzie podziału politycznego, który narzuca początki strukturyzacji postrzegania i myślenia o świecie, zwłaszcza świecie społecznym. Religia, ustanowiona instytucjonalnie, jest *par excellence* wyrazem przekonań i wspólnych wartości danej grupy. Dla Bourdieu (2009: 97) systemy symboliczne są odpowiedzialne za ustanowienie zgodności między społecznymi strukturami dominacji a strukturami mentalnymi, gdzie pole religijne byłoby odpowiedzialne za konfigurację dominacji symbolicznej.

Subdyscypliny nazywane socjologią religii, antropologią religii czy pedagogiką religii zostały opracowane za pomocą metodologii badawczych dostępnych w tych dziedzinach. Religia jest zewnętrzną i wewnętrzną strukturą dla podmiotu i całych grup, z zewnątrz jest odpowiedzialna za ustanowienie organizacji, by ludzie poruszali się w granicach wyznaczonych przez systemy wierzeń religijnych. Aby osiągnąć ten cel, systemy symboliczne umożliwiają powiązanie struktur mentalnych. Duchowość i religia są zatem częścią złożonego kontinuum, choć istnieje między nimi różnica, zwłaszcza gdy rozważa się religię jako sformalizowaną strukturę (Michalski 2004).

To przywołanie różnych prób opisu fenomenu religii w obszarze badań społecznych prowadzi do istotnych zagadnień związanych z wyzwaniem, jakim jest przekazywanie wiary i kształtowanie nowych pokoleń w duchu wartości chrześcijańskich.

W ten sposób dochodzimy do głównych zagadnień związanych z tematem prezentowanego artykułu, czyli głównych założeń pedagogiki religii wypracowanej ks. Kubika. Jego postać łączy w sobie historię odważnego studenta pedagogiki, błyskotliwego intelektualisty, wykładowcy uniwersyteckiego, a także jezuitę przełomu

XX i XXI wieku. Zrozumienie jego dorobku naukowego, wytrwałego i nieustannego poświęcenia się formacji osoby, wymagałoby najpierw odwołania do jego kontekstu rodzinnego i wychowania jakie otrzymał, a także do starannej formacji intelektualnej i religijnej. Niestety, ze względu na ograniczenia objętości tekstu nie jest możliwa pełna analiza tych zagadnień. Przywołane zostały natomiast najważniejsze kwestie, czego wynikiem jest refleksyjno-krytyczne studium, wskazujące na najbardziej istotne założenia jego koncepcji pedagogiki religii.



Ks. prof. dr hab. Władysław Kubik SJ

Ks. Kubik wypracował koncepcję pedagogiki odpowiadającej kondycji moralnej i społecznej współczesnego człowieka (Dziekoński 2010: 171–172). Jest to pedagogika integrująca, „harmonijna”, podporządkowana celowi, jaki człowiek posiada w perspektywie transcendentnej. Dla omawianego autora oczywiste jest bowiem założenie, że byt osobowy może uzyskać swoją pełnię tylko w Bogu. Trafność takiego założenia potwierdzona została jego wieloletnią praktyką, której owocem są między innymi liczne publikacje naukowe.

Ksiądz Profesor Władysław Kubik SJ — uwagi do biografii

Ks. prof. Władysław Kubik SJ urodził się 27 czerwca 1931 roku w Wilkowicach. Jest wybitnym katechetykiem, pedagogiem i dydaktykiem, pionierem współczesnej katechezy. Przez lata był związany głównie z Akademią Teologii Katolickiej (dziś Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie) oraz Wyższą Szkołą Filozoficzno-Pedagogiczną „Ignatianum” w Krakowie (dziś Uniwersytet Ignatianum w Krakowie). Ukończył studia pedagogiczne na Wydziale Filozoficzno-Historycznym Uniwersytetu Jagiellońskiego, gdzie w 1964 roku obronił pracę magisterską, a w 1971 roku doktoryzował się na podstawie rozprawy *Umiejętność koncentracji uwagi u uczniów klas VI, VII i VIII oraz jej konsekwencje dydaktyczne*, natomiast w roku 1987 uzyskał stopień doktora habilitowanego na podstawie pracy *Rozwój myśli dydaktycznej w polskiej literaturze katechetycznej w latach 1895–1970*. Od 1971 roku pracował na Akademii Teologii Katolickiej w Warszawie, najpierw jako adiunkt, następnie od roku 1987 jako docent, a od 1992 roku jako profesor (Hajduk 2003: 118–122).

Ks. Kubik przez wiele lat nauczał religii na różnych poziomach edukacji, począwszy od przedszkola aż po klasy maturalne, jednocześnie prowadząc zajęcia akademickie z zakresu pedagogiki eksperymentalnej i dydaktyki ogólnej. Jako nauczyciel akademicki aktywnie uczestniczył w życiu naukowym, m.in. jako członek Katechetycznej Ekipy Europejskiej oraz honorowy członek Związku Katechetów Niemieckich.

Jest autorem wielu podręczników i publikacji z zakresu katechetyki i dydaktyki religijnej, między innymi znaczących monografii, takich jak *Rozwój myśli dydaktycznej w polskiej literaturze katechetycznej* (1987) czy *Zarys dydaktyki katechetycznej* (1990). Szczególnie cenione są jego podręczniki katechetyczne, zwłaszcza pionierskie opracowania przeznaczone do katechezy dzieci przedszkolnych oraz serie podręczników szkolnych, jak *Bóg z nami* oraz *Jezus Chrystus z nami*.

Ks. Kubik przez całe swoje życie zawodowe łączył teorię z praktyką dydaktyczną, kształtując pokolenia katechetów oraz wytyczając kierunki rozwoju polskiej katechezy. Jego prace odznaczają się solidnością naukową, praktycznością oraz głębokim humanizmem

i troską o integralny rozwój ucznia. Do dziś pozostaje autorytetem i inspiracją dla katechetów i pedagogów w Polsce oraz za granicą.

Inspiracje pedagogiki religii

Warto rozpocząć od wskazania źródeł, na których opiera się koncepcja pedagogiki religii ks. Kubika. Analizowanego autora można niewątpliwie określić mianem innowatora, który potrafi zharmonizować nowe i stare oraz właściwie odczytać specyfikę zmieniających się czasów i towarzyszących im wyzwań edukacyjnych, a jednocześnie zachować to, co istotne. Sam jednak nie twierdzi, że jest oryginalny, ale raczej wprowadza w życie to, co zostało wypróbowane i przetestowane przez wieki, ale być może teraz jest zapomniane lub zdegradowane przez „modne”, choć nie zawsze udane pomysły na edukację (Gałkowski 2003). W tym nieco – jak może się wydawać – sprzecznym z intuicją połączeniu tego, co stare i nowe, leży jego główny wkład w dziedzinę edukacji i wypracowanie charakterystycznej metody, która odznacza się do pewnego stopnia własnym i oryginalnym stylem. Dzięki jego nowemu spojrzeniu na znane zasady wychowawcze można mieć wrażenie odkrywania czegoś nowego, a jednocześnie poczucie bezpieczeństwa i trwania na solidnym gruncie.

Ks. Kubik wskazuje na *Ćwiczenia duchowe* św. Ignacego Loyoli jako kluczowe źródło dla swojej pedagogiki religii. Jako jezuita jest wierny także wskazaniom Magisterium Kościoła, odpowiedzialnie i wiernie odpowiada na jego wezwania do chrześcijańskiego zaangażowania w świecie, a przede wszystkim w obszarze edukacji (Lowney 2013: 63–66). Istotnym źródłem jego pedagogiki jest także klasyczna tradycja filozoficzna: tomistyczny realizm oraz grecko-rzymski klasycyzm, wskazywane przez niego jako repozytorium definiowania ludzkich cnót i wartości, tj. harmonii, sprawiedliwości, doskonałości, a także samodoskonalenia. Jego pedagogika, pozostając wierna tradycji, jest jednak otwarta na nowoczesność. Opierając się na wskazaniach Magisterium Kościoła, ks. Kubik trzyma się także w swojej koncepcji założeń nurtu personalistycznego w płaszczyźnie filozoficznej, a przede wszystkim pedagogicznej, które w istotny sposób kształtują także doktrynę społeczną Kościoła (Adamski 2005).

Warto w tym miejscu poświęcić nieco uwagi *Ćwiczeniom duchowym* św. Ignacego Loyoli dla lepszego ukazania specyfiki analizowanej

koncepcji pedagogiki religii. *Ćwiczenia duchowe* są, krótko mówiąc, dynamiczną metodą integracji człowieka (Fleming 2013: 68). Inaczej można określić je jako cykl formacyjny o charakterze psychopedagogicznym, mający na celu uczynienie człowieka bardziej wolnym, aby działanie łaski Bożej napotykało w nim jak najmniej przeszkód i nie było odrzucane przez wewnętrzne i ukryte siły natury.

Ćwiczenia duchowe zmierzają do osiągnięcia ideału wychowawczego poprzez harmonijne połączenie niezmienności elementu boskiego ze zmiennością i wolnością człowieka jako podmiotu wychowania (Królikowski 2004: 87). Z tej perspektywy możemy zauważyć, że w pedagogice *Ćwiczeń duchowych* cel religijny pojawia się na jednym biegunie, a elementy ludzkie na drugim – zawsze w dialektycznym napięciu. W tym miejscu warto podkreślić, że oryginalność pedagogiki religii ks. Kubika nie polega na innej formie wrażliwości religijnej lub na podkreślaniu jakiegoś szczególnego aspektu życia chrześcijańskiego, ale raczej na przekształcaniu osobistego doświadczenia w charakterystyczne dla siebie doświadczenie metodologiczne i pedagogiczne (Kubik 1993). *Ćwiczenia duchowe* nie są książką do czytania, ale raczej prezentacją sposobu postępowania, metody, którą można nazwać metodą dokonywania wyboru przy podejmowaniu decyzji (Królikowski 2023: 395–407).

Analizując pedagogikę *Ćwiczeń duchowych*, można wyróżnić trzy różne poziomy, które są ze sobą powiązane. Pierwszym z nich jest doktrynalny poziom teologiczny, który odnosi się do głównego tematu *Ćwiczeń duchowych*. Jest on skoncentrowany na tajemnicy Chrystusa, Jego osoby i Jego dzieła odkupienia całej ludzkości. Drugim jest płaszczyzna ascetyczno-duchowa, przedstawiona w sposób szczególnie w adnotacjach, w rachunku sumienia i spowiedzi, a także w preambułach, w dopowiedzeniach, a zwłaszcza w podanych sposobach modlitwy i w regułach dotyczących rozeznawania natchnień i uczuć. Trzecim poziomem jest płaszczyzna praktyczna. Odniesienia do niej znajdujemy głównie w notatkach i sposobach wyboru, a także w uwagach dotyczących odczuwania i rozumienia skrupułów. Te wymienione poziomy są rozwijane i łączone wokół głównego celu, czyli kwestii wyboru sposobu życia. To właśnie do tego prowadzą ćwiczenia pierwszych dwóch tygodni i to od tego punktu wychodzą ćwiczenia trzeciego i czwartego tygodnia (Steczek 2007).

Ćwiczenia duchowe domagają się aktywnego, osobistego dynamizmu ze strony praktykującego, który nie polega jedynie na przyswojeniu dużej ilości teorii. Pedagogika *Ćwiczeń duchowych* jest pedagogiką dynamiczną, opartą na przekazywaniu praktycznych zasad (Królikowski 2022: 21–31). Osoba wykonująca ćwiczenia jest prowadzona w kierunku poszerzenia swojej wiedzy i pogłębienia relacji z Jezusem Chrystusem poprzez kontemplację Jego życia, męki i zmartwychwstania. Co więcej, jest to pedagogika, której podstawowym przedmiotem zainteresowania jest człowiek jako całość, ma ona na celu uformowanie człowieka „kontemplatywnego w działaniu” (Marek 2017: 78–81). Akcent położony w ćwiczeniach na osobisty wysiłek, porównywany z ćwiczeniami fizycznymi, podkreśla tylko ich dynamizm. Tak jak ćwiczenia fizyczne wymagają ruchu ciała, tak *Ćwiczenia duchowe* muszą angażować całą osobę. Jest to ciągłe wezwanie do refleksji i modlitwy nad całym osobistym doświadczeniem, a tym samym nad ostatecznym celem życia. Doświadczenie, będąc jednym z istotnych sposobów poznania, prowadzi osobę do lepszego zrozumienia własnego doświadczenia kontemplacyjnego (Nowak 1996). Ta aktywna dyspozycja powinna charakteryzować osobę, która ćwiczy się jako podmiot odpowiedzialny za swój osobisty rozwój. Nie można zapominać, że tylko dzięki refleksji nad własnym doświadczeniem i interioryzacją znaczenia tego, co jest poznawane, można uzyskać dostęp do właściwego wyboru sposobów postępowania, które sprzyjają pełnemu rozwojowi osoby jako istoty ludzkiej (Marianiński 2010).

Wreszcie *Ćwiczenia duchowe* preferują pedagogikę, która łączy teorię z praktyką (Marek 2015: 12–16). Jest to koncepcja, która dąży do solidnej i podstawowej edukacji, opartej na jasnych i precyzyjnych celach. Nie wielość rzeczy, ale tylko te, które są głęboko przeżywane i kontemplowane prowadzą do syntezy. Innymi słowy, w pedagogice *Ćwiczeń duchowych* zachęca się do przejścia od ujęć teoretycznych do aktywnych rozwiązań praktycznych, co pociąga za sobą relację pedagogiczną rozumianą jako otwartość na innego, bez czego mogłoby zaistnieć niebezpieczeństwo, że edukacja przerodzi się w manipulację. W tym miejscu prowadzonych analiz można stwierdzić, że ks. Kubik podąża w swoich założeniach za linią pedagogiki katolickiej, której celem jest ukształtowanie prawdziwego człowieka charakteru, zgodnie ze wskazaniem zawartym w encyklice Piusa XI

o chrześcijańskim wychowaniu *Divini illius Magistri* (1929) – człowieka, który kieruje się uczciwością intelektualną oświeconą nadprzyrodzonym światłem. Takie rozumienie pedagogiki zawsze przyświecało ks. Kubikowi w jego pracy i prowadziło go do wypracowania koncepcji pedagogiki religii stawiającej w centrum swoich oddziaływań człowieka, który w procesie wychowania integruje i rozwija całą swą osobę.

Osoba w centrum pedagogiki religii

Według ks. Kubika pedagogika religii, a szczególnie katechetyka, musi uwzględniać człowieka w całej jego złożoności, nie ograniczając się jedynie do troski o jakiś jeden jego wymiar. Człowiek jest istotą, która rozwija się równocześnie na wielu płaszczyznach – duchowej, intelektualnej, emocjonalnej i społecznej (Rynio 1999). Rozwój duchowy jest szczególnie istotny, ponieważ umożliwia głębsze poznanie Boga, wzrost w wierze oraz nawiązywanie osobistej z Nim relacji. Wymiar intelektualny dotyczy formacji wiedzy religijnej, kształtowania świadomości teologicznej oraz zdolności krytycznego myślenia o wierze i świecie. Wymiar emocjonalny odnosi się do kształtowania postaw, empatii, wrażliwości na innych ludzi oraz przeżywania osobistej więzi z Bogiem. Wreszcie wymiar społeczny podkreśla znaczenie wspólnoty, dialogu, odpowiedzialności społecznej i zaangażowania w życie Kościoła oraz społeczeństwa, tak w wymiarze lokalnym, jak i globalnym (Horowski 2012: 104–105). Integralność tej wizji zakłada, że zaniedbanie któregośkolwiek z tych obszarów prowadzi do fragmentarycznej i niepełnej formacji osoby ludzkiej.

Ks. Kubik zdecydowanie stawia osobę ludzką w centrum procesu wychowania religijnego, nawiązując do antropologii chrześcijańskiej, która widzi człowieka jako stworzonego na obraz i podobieństwo Boga (Kubik 1980: 43). Takie spojrzenie zakłada, że każdy człowiek posiada niezbywalną godność i wartość, która wypływa z faktu stworzenia i relacji z Bogiem-Stwórcą. Edukacja wpiera więc proces odkrywania własnej tożsamości w świetle wiary, uczenia się dialogu z Bogiem i drugim człowiekiem oraz odpowiedzialnego przeżywania relacji społecznych. Omawiany autor podkreśla, że edukacja religijna powinna wspierać rozwój osoby, aby mogła ona odnaleźć swoje miejsce w świecie i Kościele, angażując się odpowiedzialnie w budowanie

lepszego społeczeństwa i wspólnoty wierzących (Kubik 1990: 10–12). W takim podejściu wychowawca staje się przede wszystkim przewodnikiem i towarzyszem osoby, wspierając ją w jej całościowym rozwoju (Horowski 2009: 76–77).

Aby lepiej zrozumieć specyfikę pedagogiki religii ks. Kubika, konieczne jest przywołanie pewnych wyzwań pojawiających się w czasie jej kształtowania i rozwoju. Pomocne będzie tu wskazanie istotnych elementów panoramy antropologicznej i socjologicznej tego okresu (Beck 2012). Stosując pewne konieczne uproszczenie, można określić kondycję człowieka przełomu wieków jako tego, który pragnie szczęścia, spełnienia, ale czuje się rozdarty, zarówno w sobie, jak i w otaczającej go rzeczywistości społecznej (Archer 2019). Dominujące obecnie koncepcje edukacji nie konfrontują się wystarczająco z ostatecznym celem życia człowieka, lecz proponują w zamian pragmatyczne wartości (Ablewicz 2007). Omawiana koncepcja pedagogiki religii odpowiada na te wyzwania. Proponuje ona przede wszystkim drogę realizacji ideałów aż do osiągnięcia transcendentnego i ostatecznego Ideału, który daje osobie inspirację do podejmowania wysiłku samorozwoju, a także – co więcej – nadaje tym działaniom sens. Pedagogika religii ks. Kubika jako realistyczna odpowiedź jest również idealistyczna, polega bowiem na afirmacji celu transcendentnego, czyli ideału odzwierciedlającego etapy integracji człowieka w obliczu kontekstowości życia społecznego. Jest to pedagogika zdroworoządkowa, która opiera się na doświadczeniu. Zaczyna się od doświadczenia świata, w którym żyjemy, od codziennej rzeczywistości, ale zawsze zintegrowanej z teorią i z ogólnymi zasadami łączącymi działanie z kontemplatywnością. W jej centrum jest człowiek, a nie pojęcia czy słowa. Każdy człowiek żyje tym, co zinterioryzował w sposób najgłębszy, i w ten sposób oddziałuje na innych ze swojego otoczenia. Tego rodzaju pedagogika odwołuje się do ideału, który inspiruje do pokonywania trudności w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości społecznej.

Z drugiej strony warto podkreślić, że pedagogika religii ks. Kubika uwzględnia kondycję ludzkiej natury, cielesno-duchowej, będącej obrazem i podobieństwem Boga. Z jednej strony ta natura dąży do doskonałości, a z drugiej jest jednocześnie naturą upadłą, zranioną, która domaga się harmonii i jedności (Kubik 1980: 55). Analizowany autor dąży w procesie wychowawczym do ukształtowania

wychowanka na wzór prawdziwego i obiektywnego Ideału, czyli Boga, który jest doskonałością i pełną harmonią. Warto podkreślić, że zgodnie z założeniami tej pedagogiki jednostka nie konstruuje swojego ideału osoby, nie nadaje sobie wartości – w sensie subiektywnym. Jednostka nie jest tu podmiotem autonomicznym w kantowskim, idealistycznym sensie. Ponieważ człowiek nie jest Bogiem, dlatego wszelkie próby konstruowania własnego ideału osoby bez odwołania się do transcendencji kończą się frustracją (Kubik 2012: 65–69). Pedagogika ks. Kubika jest zatem realistyczna, ponieważ w jej optyce podmiot otwiera się i akceptuje ideał, który jest poza nim, jest obiektywną wartością, która go inspiruje, sprawiając, że wychodzi z siebie ku pełni swojej osoby i tym samym ku innym. Omawiana pedagogika to koncepcja, która akcentuje wychowanie do odpowiedzialności, będące syntezą autonomii i posłuszeństwa obiektywnym wartościom, a także wychowawcy. Realizowany w niej ideał jest realistyczny, ponieważ zawsze może być zrealizowany, gdziekolwiek i przez kogośkolwiek. Jest to ideał, który można zrealizować w codziennym życiu.

Ks. Kubik w swojej koncepcji pedagogicznej dąży do integracji osoby w wymiarze wertykalnym i horyzontalnym, a także do połączenia aktywności i kontemplacji w działaniu. Kluczowe w jego pedagogice jest nie przeciwstawianie, ale harmonizowanie. Według omawianego autora, celem pedagogiki religii jest formowanie wychowanka do integracji wiary i rozumu we wszystkich płaszczyznach życia społecznego: rodzinie, pracy, kulturze czy edukacji (Kubik 1980: 15). Mając na uwadze, że nie jest możliwe dobre wychowanie tylko w jednej z nich, bez uwzględniania pozostałych, podkreśla ważność każdej z nich – tym bardziej w obecnym czasie – ale zawsze biorąc pod uwagę równowagę i harmonię, aby osiągnąć integralną formację osoby, która żyje tak, jak myśli i kocha. Nabywanie cnót, zwłaszcza cnót kardynalnych, jest środkiem do tego celu. Roztropność jest cnotą rozumu, która ma prawdę jako swój przedmiot; sprawiedliwość – cnotą woli, która decyduje się czynić dobro, które jest w jej mocy; umiarkowanie i męstwo są cnotami właściwymi afektywności serca, które polegają na słusznym wybieraniu dobra. Ostatecznie miłość jest określona jako główna wartość i najdoskonalsza cnota (Kiereś 2009).

Podsumowując tę część rozważań, można stwierdzić, że dla ks. Kubika edukacja ma zasadniczo rozwijać cały potencjał osoby, aż do osiągnięcia ideału na wzór Jezusa Chrystusa. Prowadzi to

do rozumienia jego koncepcji pedagogiki religii, której głównym zadaniem jest wspieranie formacji osoby. Nie jest więc rolą pedagogiki religii jedynie uzupełnianie wiedzy z zakresu religii. Zdaniem ks. Kubika, edukacja powinna zawsze służyć głównemu celowi człowieka, jakim jest jego integralny rozwój, uwzględniający także wymiar duchowy i religijny; zawsze też winna być realizowana w wolności i prawdzie o człowieku. Kształtowanie człowieka jako osoby oznacza między innymi czynienie go samoodpowiedzialnym. Osoba dojrzała to taka, która wie, co powinna robić. Aby być panem samego siebie, trzeba jednak ćwiczyć swoją wolę (Kubik 1980: 14). Nie wystarczy bowiem wiedzieć, co trzeba robić, ale trzeba również chcieć to robić. Ma to swoje konsekwencje tak w wymiarze indywidualnym, jak również społecznym, czemu także warto poświęcić w tym miejscu nieco uwagi, a co będzie stanowiło cenne uzupełnienie dotychczasowych analiz.

Spółeczny kontekst nauczania pedagogiki religii

Katecheza jako forma edukacji religijnej ma długą historię, sięgającą początków chrześcijaństwa. Tradycyjne modele nauczania katechetycznego ewoluowały, reagując na zmiany kulturowe, społeczne i technologiczne. W XX wieku, szczególnie po II Soborze Watykańskim, podkreślano konieczność uwzględniania kontekstu społecznego w procesie dydaktycznym (Mielicka-Pawłowska 2021). Ks. Kubik wpisuje się w tę tradycję, rozwijając koncepcję edukacji religijnej nie tylko jako przekazu doktryny, ale także narzędzia kształtowania wspólnoty społecznej. Jego bogaty dorobek naukowy obejmuje szerokie spektrum zagadnień związanych z edukacją religijną, a zwłaszcza z procesem przekazu wiary w kontekście społecznym. Współczesne wyzwania katechezy nie dotyczą jedynie form i metodyki nauczania, ale także jej społecznych konsekwencji i roli, jaką pełni we współczesnym społeczeństwie.

Spółeczne odniesienia w pedagogice religii wynikają z faktu, że nauczanie religii nie odbywa się w izolacji, lecz w określonym kontekście kulturowym i społecznym. Ks. Kubik wskazuje na znaczenie integracji koncepcji pedagogiki religii z życiem społeczności lokalnych oraz na potrzebę dostosowania przekazu religijnego do współczesnych wyzwań cywilizacyjnych. Uwzględnia on wpływ globalizacji

oraz zmian, choćby w modelu rodziny, na sposób, w jaki przekaz wiary powinien być realizowany (Kubik 1990). Jednym z kluczowych aspektów pedagogiki religii rozwijanej przez ks. Kubika jest podkreślanie roli wspólnoty wiernych w procesie edukacji religijnej. Podkreśla on, że pedagogika religii nie powinna jedynie dostarczać narzędzi do przekazu samej treści wiary, ale winna uczyć budowania relacji społecznych oraz aktywnego uczestnictwa w życiu wspólnoty.

W swojej koncepcji ks. Kubik zwraca szczególną uwagę na rolę nauczyciela jako przewodnika duchowego i animatora życia religijnego wspólnoty. Katecheta powinien nie tylko przekazywać wiedzę, ale także być żywym świadkiem wiary, który inspiruje i motywuje uczniów do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym (Kubik 1987: 68–71). Ks. Kubik podkreśla, że katecheta winien posiadać umiejętności mediacyjne, aby móc łączyć różne środowiska i pomagać w rozwiązywaniu konfliktów wewnątrz wspólnoty lokalnej. Społeczna rola katechety obejmuje również współpracę z rodziną, co jest kluczowe dla skutecznego przekazu wiary w warunkach domowych.

Ks. Kubik podkreśla, że współczesna pedagogika religii stoi przed wieloma wyzwaniami, takimi jak sekularyzacja, wzrastający pluralizm kulturowy oraz dynamiczne zmiany w świecie społecznym (por. Fromm 1966). Podkreśla, że pedagogika religii winna uwzględniać te zmiany i proponować metody dostosowane do nowych warunków. Analizowana koncepcja stanowi istotny wkład w rozwój współczesnej edukacji religijnej. Podejście to opiera się na świadomości społecznej, dialogu i integracji katechezy z życiem wspólnoty. Zdaniem ks. Kubika społeczne odniesienia w pedagogice religii są nieodzownym elementem skutecznego przekazu wiary. Uwzględnienie roli wspólnoty oraz wykorzystania nowoczesnych metod dydaktycznych może się przyczynić do lepszego dostosowania pedagogiki do realiów XXI wieku (Dziekoński 2010: 177). Koncepcja ks. Kubika potwierdza, że pedagogika religii nie służy w pierwszym rzędzie jedynie nauczaniu doktryny, ale kształtowaniu społeczności wiernych, w której wiara staje się elementem budowania relacji i zaangażowania społecznego.

Zakończenie

W zakończeniu prezentowanych analiz na temat koncepcji pedagogiki religii ks. Kubika można określić ją sformułowaniem:

„wielkość w prostocie”. Ta realistyczna pedagogika odpowiada na wyzwania edukacyjne w zmieniającym się dynamicznie kontekście społecznym, a jednocześnie odwołuje się do sprawdzonych metod odczytanych w aktualny dzisiaj sposób. W swojej koncepcji pedagogicznej ks. Kubik potrafił adekwatnie odpowiedzieć na wyzwania społecznej rzeczywistości. Jego zdaniem poprzez formowanie osoby przywracany jest naruszony porządek między cielesnością a duchowością, wiarą a rozumem, dlatego w odpowiedzi na dzisiejsze wyzwania edukacyjne jego propozycja integralnego kształcenia rozumu, woli i serca jest tak inspirująca.

Ze względu na ograniczone rozmiary artykułu nie ma oczywiście możliwości całościowego przedstawienia pedagogicznej koncepcji opracowanej przez ks. Kubika. Zostały tu przybliżone jedynie wybrane kwestie, które wydają się najistotniejsze ze względu na podjęty temat, a co się z tym wiąże, umieszczone w bibliografii jego pozycje stanowią tylko część dorobku naukowego autora. Odwołano się do tych prac, które mają znaczenie w kontekście omawianych kwestii. Warto raz jeszcze podkreślić, że sposób, w jaki ks. prof. Władysław Kubik potrafił połączyć w swojej pracy i działalności teorię z praktyką, stanowi wzór do naśladowania i inspirację dla kolejnych pokoleń badaczy nie tylko z zakresu pedagogiki, ale także z innych obszarów nauk społecznych.

Bibliografia

- Ablewicz K. (2007). *(Nie)obecność ducha w wychowaniu człowieka. Z filozofii kultury Bogdana Nawroczyńskiego*, „Horyzonty Wychowania”, t. 6, nr 11, s. 57–79.
- Adamski F. (red.) (2005). *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Archer M.S. (2019). *Kultura i sprawczość. Miejsce kultury w teorii społecznej*, przeł. P. Tomanek, Warszawa: Narodowe Centrum Kultury.
- Beck U. (2012). *Spółczesność światowego ryzyka. W poszukiwaniu utraconego bezpieczeństwa*, przeł. B. Baran, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Bourdieu P. (1993). *Sociology in Question*, London: Sage.
- Bourdieu P. (2009). *Rozum praktyczny. O teorii działania*, przeł. J. Stryczyk, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Chąlas K. (2006). *Wychowanie ku wartościom*, t. 1, Lublin-Kielce: Wydawnictwo Jedność.

- Cipriani R., Prüfer P. (2021). *Socjologia religii. Ujęcie systematyczno-historyczne*, Toruń: Wydawnictwo Akapit.
- Dziekoński S. (2010). *Ksiądz profesor Władysław Kubik – dydaktyk w służbie katechezy*, „Studia Gdańskie”, t. 27, s. 165–178.
- Durkheim E. (2010). *Elementarne formy życia religijnego. Systemy totemiczne w Australii*, przeł. A. Zadrożyńska, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Fleming D.L. (2013). *Czym jest duchowość ignacjańska?*, przeł. D. Piórkowski, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Fromm E. (1966). *Szkice z socjologii religii*, przeł. J. Prokopiuk, Warszawa: Książka i Wiedza.
- Gałkowski S. (2003). *Rozwój i odpowiedzialność. Antropologiczne podstawy koncepcji wychowania moralnego*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Giddens A. (2012). *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przeł. A. Szulżycka, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hajduk A. (2003), *Kubik Władysław*, [w:] R. Czekalski (red.), *Słownik katechetów polskich XX wieku*, Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie, s. 118–122.
- Horowski J. (2009). *Podmiotowość w pedagogice chrześcijańskiej o inspiracji tomistycznej*, „Paedagogia Christiana”, t. 24, nr 2, s. 64–78.
- Horowski J. (2012). *Teoria wychowania moralnego a filozoficzna koncepcja sumienia: Tomasz z Akwinu – Max Scheler – Jürgen Habermas*, „Forum Pedagogiczne”, nr 2, s. 103–121.
- Kiereś B. (2009). *Współczesna pedagogika a problem godności człowieka*, [w:] A. Szudra, K. Uzar (red.), *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*, Lublin: Wydawnictwo KUL, s. 183–188.
- Królikowski W. (2004). *Duchowy rozwój. Dynamika Ćwiczeń Duchowych św. Ignacego Loyoli*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Królikowski W. (2022). *Istota i znaczenie Ćwiczeń duchowych św. Ignacego Loyoli dla rozwoju duchowego chrześcijanina*, „Horyzonty Wychowania”, t. 21, nr 57, s. 21–31.
- Królikowski W. (2023). *The Ignatian Way of Discerning God's Will: The Second Time for Making Election According to St. Ignatius of Loyola*, „Verbum Vitae”, t. 41, nr 2, s. 395–407.
- Kubik W. (1980). *Orientacja antropologiczna w katechezie w świetle encykliki „Redemptor hominis”*, „Katecheta”, nr 24, s. 49–56, 108–115.
- Kubik W. (1987). *Rozwój myśli dydaktycznej w polskiej literaturze katechetycznej w latach 1895–1970*, Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej.
- Kubik W. (1990). *Obowiązek formacji laikatu*, „Horyzonty Wiary”, t. 1, nr 1, s. 5–18.
- Kubik W. (1993). *W sprawie przygotowania katechetów. Biuletyn Katechetyczny*, „Collectanea Theologica”, nr 3, s. 125–128.

- Kubik W. (2012). *Proces przemian w polskiej katechetyce drugiej połowy XX wieku*, [w:] R. Czekalski (red.), *Kerygma. Biblia. Katecheza*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Wyszyńskiego, s. 59–81.
- Lowney Ch. (2013). *Heroiczne przywództwo. Tajemnice sukcesu firmy istniejącej ponad 450 lat*, przeł. Ł. Malczak, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Marek Z. (2015). *Duchowość, religia i wychowanie*, „Pedagogika Społeczna”, t. 14, nr 1(55), s. 9–22.
- Marek Z. (2017). *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*, Kraków: Akademia Ignatianum w Krakowie.
- Mariański J. (2010). *Religia w społeczeństwie ponowoczesnym. Studium socjologiczne*, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Mielicka-Pawłowska H. (2021). *Wychowanie do duchowości jako problem społeczeństwa ponowoczesnego*, „Studia Paedagogica Ignatiana”, t. 24, nr 1, s. 21–44.
- Michalski J. (2004). *Edukacja i religia jako źródło rozwoju egzystencjalno-kognitywnego. Studium hermeneutyczno-krytyczne*, Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Nowak M. (1996). *O pedagogikę wrażliwą na osobę i na wspólnoty osób*, „Rocznik Nauk Społecznych”, t. 24, z. 2, s. 31–52.
- Rynio A. (1999). *Katolicka myśl pedagogiczna. Próba syntezy*, [w:] A. Rynio (red.), *Pedagogika katolicka. Zagadnienia wybrane*, Stalowa Wola: Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej w Stalowej Woli.
- Steczek B. (2007). *Charakterystyczne rysy duchowości ignacjańskiej – inspiracją dla rozwoju człowieka*, [w:] A. Hajduk, J. Mółka (red.), *Pedagogika wiary. Książka dedykowana księdzu profesorowi Zbigniewowi Markowi w 60. rocznicę urodzin i 35. rocznicę kapłaństwa*, Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM, s. 73–84.
- Szulakiewicz W. (2018). *Religia i wychowanie w polskiej myśli pedagogicznej*, [w:] M. Wierzbicki (red.), *Religie a wychowanie do dialogu. Idee edukacyjne, filozoficzno-antropologiczne i teologiczne*, Warszawa: Towarzystwo Naukowe Franciszka Salezego, s. 31–43.
- Weber M. (2006). *Socjologia religii. Dzieła zebrane. Etyka gospodarcza religii światowych*, przeł. T. Zatorski, G. Sowinski, D. Motak, Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Zdybicka Z.J. (2006). *Człowiek i religia*, Lublin: Polskie Towarzystwo Tommasa z Akwinu.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr Jarosław Charchuła SJ
 Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
 Instytut Nauk o Wychowaniu
 E-mail: jaroslaw.charchula@ignatianum.edu.pl

Miscellanea

SPI Vol. 28, 2025/2 / e-ISSN 2450-5366

Miscellanea

Andrzej Grudziński

ORCID: 0000-0002-3872-5192

Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

Ewa Miśkowiec

ORCID: 0000-0003-2530-3393

Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

Renata Spyрка-Chlipała

ORCID: 0000-0002-1699-4623

Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

Paweł Kaźmierczak (1970–2024) — badacz i nauczyciel akademicki (W pierwszą rocznicę śmierci)

Paweł Kaźmierczak (1970–2024):
Researcher and Academic Teacher
(On the First Anniversary of His Death)

ABSTRACT

This article is devoted to the research and teaching activities of Dr. habil. Paweł Kaźmierczak, Prof. UIK, who worked as a scholar at Ignatianum University in Krakow for 18 years. August 10, 2025 will mark the first anniversary of his death. He passed away due to illness at the height of his intellectual activity, having consistently carried out his planned work and developing further research projects until the very end. The purpose of this article is to show the Professor's

KEYWORDS

Paweł Kaźmierczak,
philosophy of
education, ethics,
professional ethics,
personalistic pedagogy

SŁOWA KLUCZOWE

Paweł Kaźmierczak,
filozofia edukacji,
etyka, etyka
zawodowa,
pedagogika
personalistyczna

DOI: 10.12775/SPI.2025.2.011

Nadesłano: 02.04.2025

Zaakceptowano: 24.04.2025

contributions in various fields. The first part outlines his academic career, drawing attention to the most important areas of his research, which led not only to successive academic degrees but, above all, to numerous books, articles, and translations—as indicated in the list of selected works provided at the end of the article. The second part of the article describes his work as an academic teacher at the present-day Ignatianum University in Krakow, with particular attention to the topics and objectives of his teaching. These resulted from his research interests and were correlated with his organizational role within the University structure. The authors present him as a respected colleague and collaborator, as well as a dedicated academic teacher who was valued and liked by students.

ABSTRAKT

Artykuł został poświęcony działalności naukowo-badawczej i dydaktycznej dr. hab. Pawła Kaźmierczaka, prof. UIK, przez 18 lat nauczyciela akademickiego Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie. W dniu 10 sierpnia 2025 roku minie pierwsza rocznica jego śmierci. Odszedł w pełni sił twórczych, przegrywając z chorobą, do końca konsekwentnie realizując zaplanowane prace i planując kolejne projekty badawcze. Celem artykułu jest przedstawienie działalności Profesora w różnych wymiarach. W pierwszej części została ukazana jego droga naukowa uwzględniająca najważniejsze obszary poszukiwań badawczych, które zaowocowały kolejnymi stopniami naukowymi, ale przede wszystkim wieloma książkami, artykułami i tłumaczeniami, co dokumentuje przedstawiony na końcu tego artykułu wykaz jego najważniejszych prac. W części drugiej artykułu opisane zostały obszary jego działalności jako nauczyciela akademickiego Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie, widoczne w tematyce i celach realizowanych zajęć dydaktycznych. Wynikały one zarówno z zainteresowań badawczych, jak i skorelowane były z przynależnością organizacyjną w strukturach Uczelni. Autorzy przybliżają jego postać jako cenionego kolegę i współpracownika oraz oddanego i lubianego przez studentów nauczyciela akademickiego.

Wprowadzenie

W dniu 10 sierpnia 2024 roku minie pierwsza rocznica śmierci dr. hab. Pawła Kaźmierczaka, profesora UIK – badacza, przez 18 lat nauczyciela akademickiego Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie.

Odszedł w wieku 53 lat w pełni sił twórczych, przegrywając z chorobą, do końca konsekwentnie realizując zaplanowane prace. Artykuł przedstawia jego drogę naukową uwzględniającą najważniejsze obszary poszukiwań badawczych, które zaowocowały kolejnymi stopniami i tytułami naukowymi, ale przede wszystkim wieloma książkami, artykułami i tłumaczeniami, co dokumentuje załączona na końcu artykułu bibliografia. Z jego zainteresowań badawczych wynikały kierunki działalności dydaktycznej jako nauczyciela akademickiego Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie, widoczne w tematyce i celach realizowanych zajęć dydaktycznych.



Dr hab. Paweł Kaźmierczak, prof. UIK (1970–2024)

Podejmując próbę analizy działalności Pawła Kaźmierczaka, w myśl słów ks. Jana Twardowskiego, „kiedy myślimy o kimś zostając bez niego” (Twardowski, *Spieszmy się*), autorzy chcą wskazać również na jego postawę jako kolegi i współpracownika.

Droga do samodzielności naukowej i kierunki badań oraz działalności naukowej

Paweł Kaźmierczak w 1998 roku uzyskał tytuł magistra filozofii o specjalności filozofia społeczna na Wydziale Filozoficznym Towarzystwa Jezusowego w Krakowie (obecnie: Uniwersytet Ignatianum w Krakowie). Cztery lata później, 8 stycznia 2002 roku, został doktorem nauk humanistycznych w zakresie filozofii na Wydziale Filozoficznym Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej „Ignatianum” w Krakowie na podstawie rozprawy pt. *Personalistyczna koncepcja wychowania w nauczaniu Jana Pawła II*, której promotorem był ks. dr hab. Stanisław Głaz SJ. Recenzentami w przewodzie doktorskim byli: prof. dr hab. Tadeusz Borutka i ks. prof. dr hab. Jan Sieg SJ (Ludzie nauki: Dr hab. Paweł Kaźmierczak). Rozprawa doktorska została opublikowana nakładem WSFP „Ignatianum” i Wydawnictwa WAM (Kaźmierczak 2003).

Stopień doktora habilitowanego nauk społecznych w zakresie pedagogiki uzyskał 25 września 2020 roku na podstawie publikacji *Neoarystotelesowska filozofia edukacji w ujęciu Alasdaira MacIntyre’a* (2019). Jednostką prowadzącą postępowanie habilitacyjne był Wydział Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie (Wniosek z dnia 25 kwietnia 2019 o przeprowadzenie postępowania habilitacyjnego...; Uchwała Nr 41/2019/2020...). Przewodniczącą komisji habilitacyjnej była prof. Władysława Szulakiewicz, sekretarzem ks. dr hab. Stanisław Chrobak, natomiast członkami dr hab. Piotr Kostyło oraz dr hab. Anna Fidelus. Na recenzentów w przewodzie habilitacyjnym zostali wyznaczeni: dr hab. Andrzej Murzyn, dr hab. Rafał Włodarczyk, ks. prof. dr hab. Jarosław Michalski (Pismo Centralnej Komisji...).

W uchwale komisji habilitacyjnej zapisano: „Zarówno w recenzjach, opiniach, jak i w trakcie dyskusji wskazano na wysokie naukowe walory projektu habilitacyjnego zatytułowanego *Neoarystotelesowska filozofia edukacji w ujęciu Alasdaira MacIntyre’a*. Całościowe opracowanie myśli MacIntyre’a ześrodkowane na komponentach jego filozofii edukacji zostało ukazane jako spójna, kompletna, intelektualna

konstrukcja. Na uwagę zasługuje także biegła znajomość rozległej dyskusji komentatorów, a wśród nich anglosaskich filozofów edukacji i etyków, prowadzonej wokół dzieła i życia tego myśliciela orientacji konserwatywnej oraz przeniesienie tej dyskusji na grunt polskiej filozofii edukacji. Ukazano również walor interdyscyplinarny projektu habilitacyjnego” (Uchwała Komisji habilitacyjnej...).

Na dorobek naukowy Pawła Kaźmierczaka składają się monografie autorskie, artykuły w czasopismach, rozdziały w pracach zbiorowych, recenzje, sprawozdania z konferencji, publikacja wydana pod współredakcją naukową oraz liczne tłumaczenia książek.

Główną dziedziną jego zainteresowań badawczych była filozofia edukacji. Przygotowując publikacje z jej zakresu, analizował pod kątem filozoficznym poglądy na wychowanie i kształcenie Karola Wojtyły – Jana Pawła II, Alasdaira MacIntyre’a, Dietricha von Hildebranda, Josefa Seiferta, Davida Carra czy Feliksa Konecznego. W ostatnich latach szczególnie dużo uwagi poświęcił analizie i interpretacji pedagogii znanego szwajcarskiego teologa Hansa Ursa von Balthasara oraz współpracującej z nim mistyczki, lekarki i stygmatyczki Adrienne von Speyr.

Ponadto Paweł Kaźmierczak publikował teksty przedstawiające historię instytucji i organizacji katolickich zajmujących się edukacją. W ich gronie znalazły się: Klub Inteligencji Katolickiej, Krucjata Wyzwolenia Człowieka, Ruch Światło-Życie (w porównaniu do innych ruchów katolickich) oraz Młodzieżowy Ośrodek Wychowawczy im. Świętej Siostry Faustyny w Krakowie-Łagiewnikach. Podejmował także tematy odnoszące się do historii politycznej, etyki i teologii. Na szczególną uwagę zasługują przekłady anglo- i niemieckojęzycznych książek, dzięki którym przybliżał polskim czytelnikom m.in. zagadnienia z zakresu teologii, katechetyki czy profilaktyki przemocy wobec dzieci.

Paweł Kaźmierczak uczestniczył w licznych konferencjach naukowych krajowych i zagranicznych, na których przedstawiał efekty prowadzonych przez siebie badań. Przewodniczył również obradom konferencyjnych sekcji tematycznych, m.in. na VIII Zjeździe Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej, który odbywał się na Uniwersytecie Warszawskim w 2018 roku. Współorganizował także międzynarodowe kongresy naukowe z cyklu „Word in Education” w ramach współpracy pomiędzy Akademią Ignatianum w Krakowie, hiszpańskim

Universitat Abat Oliba CEU Barcelona, belgijskim Université de Namur oraz francuskim IPC – Faculté Libres de Philosophie et de Psychologie (Centralna Komisja do Spraw Tytułów i Stopni Naukowych. Postępowanie awansowe – Paweł Kaźmierczak. Autoreferat).

Od stycznia 2018 roku aż do śmierci pełnił funkcję redaktora naczelnego półrocznika „Multidisciplinary Journal of School Education”. Był także członkiem wielu stowarzyszeń naukowych, w pracach których aktywnie uczestniczył: International Society for MacIntyrean Enquiry, Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej im. Bronisława F. Trentowskiego oraz Zespołu Pedagogiki Chrześcijańskiej przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN (Centralna Komisja do Spraw Tytułów i Stopni Naukowych. Postępowanie awansowe – Paweł Kaźmierczak. Autoreferat).

Paweł Kaźmierczak do końca swego życia chętnie udzielał się w pracach organizacyjno-naukowych na AIK/UIK. Przykładem jest jego aktywność jako członka wielu komitetów naukowych i organizacyjnych różnych konferencji. Był nie tylko organizatorem tych spotkań naukowych, ale i prelegentem. Podczas konferencji „Teoria i praktyka pedeutologiczna w XX wieku” (21.04.2023) wygłosił referat pt. „Pedagogika i pedeutologia *Ćwiczeń duchowych* św. Ignacego w ujęciu Hansa Ursa von Balthasara i Adrienne von Speyr” (Grudziński 2024). Niestety, ostatniego referatu pt. „Pedagogia świętych na kanwie teologii Hansa Ursa von Balthasara i Adrienne von Speyr” już nie zdołał wygłosić w czasie konferencji „Religijne przesłanki rozwoju pedagogiki. Koncepcje pedagogiczne XIX i XX wieku”, której był współorganizatorem (Konferencja Naukowa „Religijne przesłanki rozwoju pedagogiki”).

Profesor był także członkiem Rady do Spraw Stopni Naukowych UIK (Skład Rady do Spraw Stopni Naukowych UIK).

Działalność dydaktyczna – tematyka i cele realizowanych zajęć

Tematyka i cele realizowanych zajęć dydaktycznych były skorelowane z jego przynależnością organizacyjną do struktur macierzystej uczelni. Jego wiedza, doświadczenie oraz zainteresowania ogólnoakademickie dawały mu możliwość efektywnego oraz merytorycznego realizowania powierzonych zajęć. Wykonując zleconą działalność dydaktyczną, w ramach przekazu treści i realizacji celów danego

przedmiotu, zawsze odwoływał się do filozoficznych i aksjologicznych podstaw edukacji i wychowania. Kierunki działalności dydaktycznej Pawła Kaźmierczaka wynikały z jego zainteresowań badawczych i wiązały się z tematyką prowadzonych badań naukowych (Centralna Komisja do Spraw Tytułów i Stopni Naukowych. Postępowanie awansowe – Paweł Kaźmierczak. Autoreferat). Dokonując poniżej opisu jego działalności dydaktycznej, skoncentrowano się na głównych realizowanych przez niego przedmiotach¹.

Od początku swojego zatrudnienia w jezuickiej Uczelni w Krakowie Paweł Kaźmierczak prowadził zajęcia dydaktyczne w nurcie pedagogiki personalistycznej, mocno akcentując dorobek naukowy i spuściznę Jana Pawła II. „Wychowanie w nauczaniu Jana Pawła II” było jednym z pierwszych przedmiotów, które realizował w pierwszym roku zatrudnienia 2006/2007 (Informator Akademicki Wydziału Pedagogicznego 2006: 41). W kolejnych latach jego wiodącym przedmiotem był „Personalizm w wychowaniu” (Informator Akademicki Wydziału Pedagogicznego 2008: 158–159). W sylabusie określił, że „celem wykładu jest zapoznanie studentów z antropologią personalistyczną w ujęciu historycznym oraz z implikacjami personalizmu w praktyce”. Treści, które były realizowane w ramach tego przedmiotu, dotyczyły następujących kwestii: 1. Historia pojęcia osoby: pojęcie osoby w starożytności, pojęcie osoby w średniowieczu, nowożytnie koncepcje osoby. 2. Narodziny systemów personalistycznych: personalizm amerykański, personalizm francuski, personalizm niemiecki, personalizm szkocki, personalizm polski. 3. Pedagogika personalistyczna: Szkoła w Wennington – pedagogika personalistyczna w praktyce; Pedagogika personalistyczna Winfrieda Böhma; Pedagogika personalistyczna w II RP; Pedagogika personalistyczna w PRL; Karola Wojtyły koncepcja wychowania personalistycznego; Koncepcje wychowania personalistycznego w III RP; Praktyczne

1 W trakcie swojego długoletniego zatrudnienia w UIK Paweł Kaźmierczak w ramach przydzielonych obowiązków dydaktycznych, poza opisanymi w artykule zajęciami, wykładał m.in. następujące przedmioty: Character of Education, Etyka zawodowa i aksjologia w pracy socjalnej, Teacher's Ethics, System prawno-instytucjonalny Kościoła katolickiego, Polska scena polityczna, Katolicka nauka społeczna Kościoła, Polityka społeczna Unii Europejskiej. Zob. Instytut Nauk o Wychowaniu. Uniwersytet Ignatianum w Krakowie. Indywidualne karty obciążeń dydaktycznych pracowników.

aplikacje pedagogiki personalistycznej (Informator Akademicki Wydziału Pedagogicznego 2008: 159).

Jego znajomość historii filozofii oraz różnorodnych koncepcji filozoficznych, będąca wynikiem dociekań naukowych uwieńczonych uzyskaniem stosownych stopni naukowych, stała się podstawą do opracowania kursu z „Historii filozofii”. Tematyka tego kursu obejmowała następujące zagadnienia: Wprowadzenie: pojęcie filozofii, początki filozofii; Filozofia starożytna: Sokrates, Platon, Arystoteles; Szkoły okresu hellenistycznego: stoicy, sceptycy, epikurejczycy; Patrystyka i św. Augustyn; Początki filozofii średniowiecznej; Eriugena; Św. Anzelm; Filozofia arabska; Św. Tomasz z Akwinu; Duns Szkot; Roger Bacon; Wilhelm Ockham; Mistyka średniowieczna; Filozofia renesansu; Reformacja; Początki filozofii nowożytnej; Hobbes i początki liberalizmu; Pascal; Machiavelli; Hume; Kant; Rousseau; Hegel; utylitaryzm; Nietzsche; Marks; Freud; egzystencjalizm; personalizm; filozofia analityczna; postmodernizm; Wojtyła; personalizm chrześcijański (USOS UIK: Historia filozofii).

Kurs z historii filozofii został z czasem ukierunkowany w stronę edukacji i znaczenia oraz wykorzystania znajomości filozofii w procesie edukacyjnym. „Filozoficzne podstawy edukacji” były przedmiotem, w którym Paweł Kaźmierczak wskazywał na korelację filozofii i edukacji, odkrywając ich wzajemne implikacje i zależności. W ramach tego przedmiotu realizowano następujące treści: Filozofia a edukacja; Idealizm a edukacja: wpływ Platona na edukację; Realizm w edukacji: wpływ Arystotelesa na edukację; Realizm teistyczny a edukacja: wpływ Tomasza z Akwinu na edukację; Naturalizm a edukacja (Rousseau, Pestalozzi); Pragmatyzm a edukacja (Dewey); Egzystencjalizm a edukacja (Kierkegaard, Sartre, Holt); Filozofia analityczna a edukacja (Moore, Russell, Wittgenstein); Ideologia a edukacja; Nacjonalizm, etnonacjonalizm a edukacja; Liberalizm a edukacja (Locke); Konserwatyzm a edukacja (Burke); Utopizm a edukacja (Owen); Marksizm a edukacja (Marks, Apple); Totalitaryzm a edukacja (Hitler, Mussolini, Stalin); Teoria a edukacja. Esencjalizm a edukacja (Bagley, Bestor); Perenializm a edukacja (Hutchins, Maritain, Bloom); Progresywizm a edukacja (Kilpatrick); Społeczny rekonstrukcjonizm a edukacja (Counts); Teoria krytyczna a edukacja (Habermas, Illich, Freire) (USOS UIK: Filozoficzne podstawy edukacji).

W swojej działalności dydaktycznej dużo uwagi poświęcał przedstawieniu i systematycznemu omówieniu dziejów myśli chrześcijańskiej. Prezentował w ramach wykładów myśl i poglądy osób, które znacząco zapisały się w tym zakresie w historii chrześcijaństwa. Tematyka wykładów przedmiotu „Dzieje myśli chrześcijańskiej” odnosiła się do następujących zagadnień: Pojęcie filozofii chrześcijańskiej; Żydowskie i greckie źródła myśli chrześcijańskiej; Myśl wczesnochrześcijańska; Św. Augustyn i myśl wczesnego średniowiecza; Św. Tomasz i dojrzałe średniowiecze; Reformacja i rozpad chrześcijańskiego uniwersum; Myśl chrześcijańska wobec oświecenia; Leon XIII, encyklika *Aeterni Patris* i neotomizm (Gilson, Maritain, Krąpiec); Fenomenologiczne inspiracje (Scheler, Hildebrand, Stein, Wojtyła); Chrześcijaństwo wobec XX-wiecznych totalitaryzmów; Sobór Watykański II: chrześcijaństwo w dialogu/konfrontacji ze współczesnością (liberalizm, neomarksizm, relatywizm, postmodernizm, islam); Jan Paweł II, Benedykt XVI, Franciszek – intelektualne profile ostatnich papieży (USOS UIK: Dzieje myśli chrześcijańskiej).

Zagadnienia dotyczące etyki oraz etyki zawodowej były przez Pawła Kaźmierczaka realizowane w ramach przedmiotów na różnych kierunkach studiów. Wykłady z etyki prowadził z uwzględnieniem różnorodności zawodów i ról społecznych, które w przyszłości będą pełnić absolwenci kierunków pedagogicznych. Bardzo ważne było dla niego zapoznavanie ich z podstawową terminologią oraz głównymi koncepcjami etycznymi, ponadto dużą wagę przywiązywał do ukazania implikacji dla praktycznego wykonywania zawodu nauczyciela, wychowawcy czy logopedy. Kształcąc przyszłych pedagogów, podkreślał znaczenie autorytetu w wychowaniu, który jest niejako fundamentem relacji wychowawczej. Zwracał również uwagę na znaczenie etosu pracy oraz wskazywał na konieczność realizowania zawodu nauczyciela, jako jednego z zawodów opierających się na relacji, trosce i pomocy. W tym obszarze omawiał następujące zagadnienia: Wprowadzenie metaetyczne; Etyka fundamentalna; Fenomenologia doświadczenia etycznego; Wartości i normy moralne; Sumienie; Teoria ludzkiego działania; Teoria cnót; Teleologia życia moralnego; Relacje pomiędzy etyką ogólną a szczegółową oraz indywidualną a społeczną; Etos pracy – protestancki, katolicki, humanistyczny; Problematyka etyczna dostępu do pracy i bezrobocia; Problem odrębności etyk zawodowych: kodeksy etyki zawodowej;

Profesjonalizm a praktyka w ujęciu MacIntyre'a; Etyka zawodów pomocowych: etyka troski; Rola autorytetu w wychowaniu; Etyka nauczyciela; Dylematy etyczne pracy pedagoga: studia przypadków (USOS UIK: Etyka zawodowa).

Podsumowując działalność dydaktyczną Pawła Kaźmierczaka, należy podkreślić, że swoją wiedzą, doświadczeniem, metodyką pracy oraz dociekaniem naukowymi chętnie dzielił się ze studentami w ramach prowadzonych wykładów, seminariów dyplomowych: magisterskich i licencjackich (Centralna Komisja do Spraw Tytułów i Stopni Naukowych. Postępowanie awansowe – Paweł Kaźmierczak. Autoreferat).

Zamiast zakończenia

Pracę w Uniwersytecie Ignatianum w Krakowie Paweł Kaźmierczak wypełniał intensywną działalnością naukową i dydaktyczną, o czym może świadczyć wskazana poniżej bibliografia oraz przywołane wcześniej obszary działalności dydaktycznej. Jednak jego obecność w Ignatianum nie ograniczała się do tych dwóch tylko wymiarów.

7 czerwca 2021 roku odbył się I Turniej Szachowy o Puchar Rektora Akademii Ignatianum w Krakowie, którego Paweł Kaźmierczak był inicjatorem i organizatorem, ale również uczestnikiem i laureatem. Zamiarem organizatorów tego turnieju, jak czytamy w opisie pierwszej edycji, było: „umożliwienie, choćby w niewielkim stopniu, «spotkania się» i spędzenia razem przyjemnego wieczoru, dzięki czemu każdy z uczestników mógłby sobie przypomnieć, że jest częścią większej wspólnoty akademickiej. [...] Oczywiście, gra sama w sobie jest przyjemną rywalizacją oraz spotkaniem z inną osobą” (Urbaniaś, Kaźmierczak, Pruś. *Zagrajmy w szachy*). Już ta krótka wypowiedź ukazuje charakterystyczne dla niego otwarcie się na drugiego człowieka.

W swoim środowisku pracy Paweł Kaźmierczak emanował spokojem; jego współpracownicy zawsze mogli na niego liczyć. Sumiennie wypełniał swoje obowiązki, Zawsze też miał czas dla innych. „Nie zdarzyło się, by Paweł nie przejął się czyjąś sytuacją, odmówił czyjejś prośbie. [...] Nigdy też nie było tak, że ktoś się na nim zawiódł” (Gałkowski 2024: 10). Jego chęć spotkania się łączyła się

z uważnością słuchania drugiego człowieka. Pełen uśmiechu, a gdy trzeba było i współczucia, imponował swoją solidnością w podejściu do pracy i optymizmem w konfrontacji z niepowodzeniami, nawet wtedy, gdy już zmagał się z ciężką chorobą.

To, co charakteryzowało spotkania z Pawłem Kaźmierczakiem, zostało zauważone również przez studentów, którzy dali temu wyraz we wpisach na Facebooku po jego śmierci. Pisali o swoim Profesorze: „Człowiek, na którego zawsze można było liczyć, otwarty na potrzeby studentów, potrafił rozbawić, wytłumaczyć, zrozumieć. Zawsze dostępny, niekonfliktowy... jeden z lepszych wykładowców! Miał w sobie tyle empatii i troski! [...] Niezwykły człowiek pełen empatii, zrozumienia i wrażliwości na drugiego człowieka w dodatku potrafiący zarazić posiadaną wiedzą studentów! [...] Odszedł jeden z najlepszych i najcudowniejszych profesorów na tej uczelni. Pełen serca i oddania dla studentów, z nieschodzącym uśmiechem z twarzy, oddający całe swoje serce, aby student nauczył się tego, co ważne, oddany całym sobą swojej pracy, chętny do pomocy i zawsze obecny, a i w tych najcięższych chwilach zawsze pomógł czy to dobrym słowem, czy dobrą radą. Dla Pana Profesora nie było sytuacji bez wyjścia” (*Odszedł śp. dr hab. Paweł Kaźmierczak, prof. UIK*, Facebook).

W życiu naszego Kolegi był jeszcze jeden, niezwykle ważny wymiar „spotykania się” – spotykane się z Bogiem. O ten wymiar bardzo dbał i uważał go za niezwykle istotny, co wyrażało się w jego codziennym przeżywaniu wiary. Wierzymy, że teraz spotyka się twarzą w twarz z Chrystusem zmartwychwstałym, Boskim Nauczycielem i Wychowawcą.

Niniejszy tekst ukazuje jedynie zarys głównych obszarów aktywności naukowej i organizacyjno-naukowej Pawła Kaźmierczaka. Jest także wyrazem wdzięczności koleżanek i kolegi z Katedry Pedagogiki Religii i Pedeutologii Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie za wszystkie przeżyte wspólnie z nim chwile.

Bibliografia

Wykaz ważniejszych publikacji Pawła Kaźmierczaka (w układzie chronologicznym)

- Kaźmierczak P. (2003). *Personalistyczna koncepcja wychowania w nauczaniu Jana Pawła II*, Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Kaźmierczak P. (2006). Dylematy sumienia „katolików w potrzasku”, „Horyzonty Wychowania”, t. 5, nr 10, s. 300–312.
- Kaźmierczak P. (2007). *Model wychowania resocjalizującego*, [w:] Z. Marek, M. Madej-Babula (red.), *(Bez)radność wychowania...?*, Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM, s. 161–174.
- Kaźmierczak P. (2007). *Wychowanie do wolności w ruchach katolickich*, „Horyzonty Wychowania”, t. 6, nr 11, s. 209–216.
- Kaźmierczak P., Topij-Stempińska B. (2008). *Wychowanie narodowe a wychowanie państwowe*, „Horyzonty Wychowania”, t. 7, nr 14, s. 227–241.
- Kaźmierczak P. (2009). *Klub Inteligencji Katolickiej w Krakowie w latach 1956–1989*, Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Kaźmierczak P. (2010). *Katolicy wobec PRL. Spór o granice kompromisu*, [w:] Z. Karpus, B. Stachowiak (red.), *Granice i świat współczesny*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, s. 233–241.
- Kaźmierczak P. (2010). „Państwo, którego nikt nie chciał”. *Tożsamość austriacka w okresie międzywojennym*, „Horyzonty Polityki”, t. 1, nr 1, s. 221–235.
- Kaźmierczak P. (2010). *Uchylanie żelaznej kurtyny. Międzynarodowe kontakty i inspiracje krakowskiego KIK-u w czasach PRL-u*, [w:] B. Bodzioch-Bryła, R. Szczepaniak, K. Wańczyk (red.), *Globalizacja w kulturze. Upowszechnienie czy uproszczenie?*, Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM, s. 253–266.
- Kaźmierczak P. (2010). [rec.] Richard G. Malloy, *Wiara która wyzwala. Jak być katolikiem we współczesnym świecie*, „Horyzonty Wychowania”, t. 9, nr 17, s. 220–225.
- Kaźmierczak P. (2011). *Cel i znaczenie Polski w historiozoficznej koncepcji Feliksa Konecznego*, „Horyzonty Polityki”, t. 2, nr 3, s. 229–245.
- Kaźmierczak P. (2011). *Dietrich von Hildebrand wobec narodowego socjalizmu*, Kraków: Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM.
- Kaźmierczak P. (2011). *Personalism versus Totalitarianism. Dietrich von Hildebrand's Philosophical-Political Project*, [w:] C.M. Gueye (red.), *Ethical Personalism*, Berlin–Boston: De Gruyter, s. 189–204.
- Kaźmierczak P. (2012). *Dietrich von Hildebrand and Political Theology: Catholic Austria versus National Socialism*, [w:] P. Armada, A. Górniewicz,

- K. Matuszek (red.), *The Problem of Political Theology*, Kraków: Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, s. 149–160.
- Kaźmierczak P. (2012). „*Morderca robotników czy bohaterski kanclerz?*”. *Austriackie spory o Engelberta Dollfussa*, [w:] A.P. Bieś, B. Topij-Stempińska, M. Chrost (red.), *Pamięć, historia, polityka*, Kraków: Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, s. 323–353.
- Kaźmierczak P. (2013). *Labour and Unemployment in the Light of Contemporary Catholic Social Teaching*, [w:] L. Haburajová-Ilavská, K. Minarovičová, D. Bakovás (red.), *I. Vyšehradské stretnutie „Sociálne služby ako pilier európskej spoločnosti”: recenzovaný zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou, ktorá sa uskutočnila na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre v dňoch 25.–26. apríla 2013*, Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, s. 153–162.
- Kaźmierczak P. (2014). *Klub Inteligencji Katolickiej w Krakowie jako baza dla działań opozycyjnych w latach 1980–1989*, [w:] K. Bialecki (red.), *Kluby Inteligencji Katolickiej jako przestrzeń działań niezależnych w latach osiemdziesiątych XX wieku*, Warszawa–Poznań: Instytut Pamięci Narodowej – Komisja Ścigania Zbrodni Przeciwko Narodowi Polskiemu, s. 84–132.
- Kaźmierczak P. (2015). *A Report of the 3rd International Congress „The Word in Education. Good Practice in Times of Crisis”. Barcelona, November 27–28, 2015*, „*Studia Paedagogica Ignatiana*”, t. 18, s. 285–289.
- Kaźmierczak P. (2015). *Praca jako droga rozwoju i odpowiedzialności w autobiografii Alice von Hildebrand*, „*Horyzonty Wychowania*”, t. 14, nr 30, s. 233–244.
- Kaźmierczak P. (2016). *Dietrich von Hildebrand. Konteksty pedagogiczne kategorii wartości i cnoty*, „*Studia Paedagogica Ignatiana*”, t. 19, nr 1, s. 93–106.
- Kaźmierczak P. (2016). *Dietricha von Hildebranda chrześcijańsko-konserwatywna krytyka narodowego socjalizmu*, [w:] Ł. Świącicki, A. Wielomski, J. Ćwikła (red.), *Niemiecka myśl polityczna wobec narodowego socjalizmu*, Warszawa: Klub Zachowawczo-Monarchistyczny, s. 85–121.
- Kaźmierczak P. (2016). *Międzynarodowa Letnia Szkoła Filozofii i Edukacji: Wychowanie i hermeneutyka podmiotu*, Kraków, 23–27.05.2016, „*Studia Paedagogica Ignatiana*” t. 19, nr 4 s. 225–229.
- Kaźmierczak P. (2017). *Czas biograficzny, czas historyczny i „Zeitgeist” w autobiografii Dietricha von Hildebranda*, [w:] E. Dubas, A. Gutowska (red.), *Czas i miejsca w biografii. Aspekty edukacyjne*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 167–179.
- Kaźmierczak P. (2017). *Czwarty międzynarodowy kongres: Słowo w edukacji. Wychowanie moralne przez sztukę i literaturę*, Kraków, 27–28.10.2016, „*Studia Paedagogica Ignatiana*”, t. 20, nr 1, s. 159–164.
- Kaźmierczak P., Kaźmierczak M. (2017). *Duchowe podwaliny Europy według Jana Pawła II i Benedykta XVI*, [w:] red. A. Walulik, J. Mółka (red.), *Septuaginta pedagogiczno-katechetyczna. Księga jubileuszowa dedykowana*

- Księdzu Profesorowi dr. hab. Zbigniewowi Markowi SJ w siedemdziesiątą rocznicę urodzin, Kraków: Akademia Ignatianum, s. 329–337.
- Kaźmierczak P. (2017). *Edukacja jako praktyka w rozumieniu Alasdaira MacIntyre'a*, [w:] I. Jazukiewicz, E. Rojewska (red.), *Sprawności moralne a przestrzenie pedagogiczne*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, s. 179–194.
- Kaźmierczak P. (2017). *Idea uniwersytetu katolickiego*, „Pedagogika Szkoły Wyższej”, nr 1, s. 25–31.
- Kaźmierczak P. (2017). *Pedagogical Implications of Josef Seifert's Adequate Personalism*, „Espíritu”, t. 66, nr 153, s. 145–161.
- Kaźmierczak P. (2017). *MacIntyre and Lindbeck on Tradition*, [rec.] David Treney, Alasdair MacIntyre, George Lindbeck, and the Nature of Tradition, Pickwick Publications, Kindle Edition, 2014, „Studia Paedagogica Ignatiana”, t. 20, nr 1, s. 137–141.
- Kaźmierczak P. (2017). *Pedagogiczne znaczenie Krucjaty Wyzwolenia Człowieka*, „Paedagogia Christiana”, t. 39, nr 1, s. 199–213.
- Kaźmierczak P. (2017). *Teacher's Professional Ethics*, [w:] M. Kaźmierczak, M.T. Signes (red.), *Palabra y educación: la reflexión de la práctica educativa a través de la palabra*, Vigo: Editorial Academia del Hispanismo, s. 67–75.
- Kaźmierczak P. (2018). *Academia between Utopia and Dystopia: Francis Bacon, Ursula K. Le Guin, and Alasdair MacIntyre*, „Multidisciplinary Journal of School Education”, nr 1(13), s. 149–159.
- Kaźmierczak P. (2018). *Alasdair MacIntyre's Concept of Natural Law*, „Espíritu”, t. 67, nr 156, s. 363–371.
- Kaźmierczak P. (2018). *Aquinas and Dante as MacIntyre's Masters of Moral Education*, [w:] P. Kaźmierczak, J. Rzegocka (red.), *Moral Upbringing through the Arts and Literature*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, s. 152–162.
- Kaźmierczak P. (2018). *Cnota jako fundament życia wartościowego w koncepcji Davida Carra*, [w:] A. Cudowska (red.), *Życie wartościowe w perspektywie aksjologii pedagogicznej*, Gdańsk: Wydawnictwo Naukowe Katedra, s. 69–80.
- Kaźmierczak P. (2018). *Mądrość praktyczna w tradycji neoarystotelesowskiej*, [w:] I. Jazukiewicz (red.), *Mądrość jako sprawność moralna w wychowaniu*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, s. 113–126.
- Kaźmierczak P., Rzegocka J. (red.) (2018). *Moral Upbringing through the Arts and Literature*, Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Kaźmierczak P. (2019). *Etyka narracyjna. Opowieść o życiu nauczyciela*, [w:] M. Drożdż (red.), *Dostrzegać człowieka. Etyczna moc w wychowaniu*, Tarnów: Artusgraf, KSW, s. 115–126.
- Kaźmierczak P. (2019). *Neoarystotelesowska filozofia edukacji w ujęciu Alasdaira MacIntyre'a*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.

- Kaźmierczak P., Gałkowski S. (2020). *The Challenges Posed by the Digital Revolution to Teaching Philosophy*, „Teaching Philosophy”, t. 43, nr 3, s. 231–244.
- Kaźmierczak P. (2020). *Pedagogiczne implikacje teodramatyki Hansa Ursa von Balthasara*, [w:] A. Fidelus, J. Michalski (red.), *Człowiek, duchowość, wychowanie. Impulsy myśli o. Anselma Grüna*, t. 1, Warszawa: Difin, s. 231–239.
- Kaźmierczak P., Gałkowski S. (2021). *Between Simmel's Blasé Attitude and Intelligent Teachability*, „Educational Theory” t. 71, nr 5, s. 651–664.
- Kaźmierczak P., Gałkowski S. (2021). *Pedagogical Relevance of the Ignatian Presupposition*, „International Journal of Philosophy and Theology”, t. 82, nr 2, s. 193–203.
- Kaźmierczak P., Gałkowski S. (2021). *Teologia stworzenia i etyka ekologiczna. Wprowadzanie wątków ekologicznych do programu kształcenia katechetów*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, t. 16, nr 5(63), s. 25–35.
- Kaźmierczak P. (2022). *Childhood and Youth of Adrienne von Speyr (1902–1967): A Case Study of Giftedness* „Multidisciplinary Journal of School Education”, nr 2(22), s. 211–233.
- Kaźmierczak P. (2024). *Pedagogia i pedeutologia Ćwiczeń duchownych św. Ignacego w ujęciu Hansa Ursa von Balthasara i Adrienne von Speyr*, „Studia Paedagogica Ignatiana”, t. 27, nr 2, s. 19–37.
- Kaźmierczak P. (2024). *Pedagogia świętych na kanwie teologii Hansa Ursa von Balthasara i Adrienne von Speyr*, „Perspektywy Kultury”, nr 3(46), s. 391–404.

Tłumaczenia (w układzie chronologicznym)

- Orsy L. (1992). *Kontemplatywni w działaniu*, Kraków: Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy. Księża Jezuici [współtłumacz: A. Mandziak].
- McDonnell K., Montague G.T. (opr.) (1992). *Rozniecanie ognia*, Kraków: Wydawnictwo M [współtłumacz: K. Skorulski].
- Aschenbrenner G. (1992). *Życie z Jezusem*, Kraków: Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy [współtłumacz: I. Dziasek].
- Sacks S. (1999). *Gdy nie potrafisz się modlić*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Martin G. (2003). *Uczmy się modlić jak Chrystus. O modlitwie w Ewangelii*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Ketterman G. (2004). *Jak uchronić dziecko przed przemocą. Poradnik dla rodziców*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Florian A. (2004). *Symbol, słowo, piosenka: materiały dla katechetów do pracy z dziećmi*, Wydawnictwo WAM.
- Tworck C.C. (2004). *To ja chcę być Jezusem! Scenariusze zabaw i gier dla dzieci*, Kraków: Wydawnictwo WAM.

- Harrington W.J. (2005). *Rozwój duchowy – inspiracje biblijne*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Swan L. (2005). *Zapomniane Matki Pustyni. Pisma, życie i historia*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Malloy R.G. (2009). *Wiara daje wolność. Jak być katolikiem we współczesnym świecie*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Buijsen H. (2012, 2021). *Depresja. Poradnik dla przyjaciół i rodziny*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Blum D., Kilian M. (2012). *Pod skrzydłami nieba. Bóg w życiu naszej rodziny*, Kraków: Wydawnictwo WAM. Księża Jezuit.
- Schuhler P., Vogelgesang M. (2014) *Wyłącz, zanim będzie za późno. Uzależnienie od komputera i Internetu*, Kraków: Wydawnictwo WAM [współtłumacze: E. Sierosławska, I. Walczak].
- Ratzinger J. (2016). *Głód Boga. Kazania z Pentling*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Martin J. (2017). *Jezus i ty. Modlitwa w życiu codziennym*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Manney J. (2017). *Prosta modlitwa, która zmienia życie. Odkryj moc najważniejszej modlitwy św. Ignacego*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Thibodeaux M.E. (2017). *Bóg i Ty. 34 drogi do lepszego życia*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Fegert J.M., Böhm B., Rassenhofer M. (2018). *Reakcje na przypadki molestowania w Kościele katolickim na przykładzie Niemiec*, [w:] A. Żak, E. Kusz (red.), *Seksualne wykorzystywanie małoletnich w Kościele. Problem – odpowiedź Kościoła – doświadczenie polskie*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Manney J. (2021). *Jak podejmować decyzje. Dokonywanie wyborów ze św. Ignacym*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Nadużycia seksualne w Kościele a tajemnica spowiedzi* (2022). Kraków: Wydawnictwo WAM [współtłumacze: A.T. Kowalewska, A. Kaźmierczak].
- Steindl-Rast D. (2022). *Wdzięczność – serce modlitwy. Droga do pełni życia*, Kraków: Wydawnictwo WAM.

Źródła drukowane i wspomnienie

- Galkowski S. (2024). *Pożegnanie dobrego człowieka – Pawła Kaźmierczaka*, „Ignatianum. Półrocznik Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie”, t. 33, nr 2, s. 9–10.
- Grudziński A. (2024), *Sprawozdanie z konferencji naukowej „Teoria i praktyka pedeulogiczna w XX wieku”*, Kraków, 21 kwietnia 2023 r., „Rozprawy z Dziejów Oświaty” t. 61, s. 403–408.
- „Informator Akademicki Wydziału Pedagogicznego 2006/2007” (2006), s. 41.

„Informator Akademicki Wydziału Pedagogicznego 2008/2009” (2008), s. 158–159.

Instytut Nauk o Wychowaniu. Uniwersytet Ignatianum w Krakowie. Indywidualne karty obciążeń dydaktycznych pracowników.

Netografia

Centralna Komisja do Spraw Tytułów i Stopni Naukowych. Postępowanie awansowe – Paweł Kaźmierczak. Autoreferat, <https://www.ck.gov.pl/promotion/id/33891/type/1.html> [dostęp: 12.11.2024]

Ludzie nauki: Dr hab. Paweł Kaźmierczak, <https://ludzie.nauka.gov.pl/ln/profiles/TSKHnx11Ix0> [dostęp: 12.11.2024].

Konferencja Naukowa „Religijne przesłanki rozwoju pedagogiki”, <https://ignatianum.edu.pl/artukul/konferencja-naukowa-religijne-przeslanki-rozwoju-pedagogiki> [dostęp: 12.12.2024].

Odszedł śp. dr hab. Paweł Kaźmierczak, prof. UIK, Facebook, <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1243203026662591&id=100029187175341&set=a.658407698475463> [dostęp: 28.03.2025].

Pismo Centralnej Komisji do Spraw Stopni i Tytułów do Rektora Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Skład Komisji, <https://wydzialy.uksw.edu.pl/wp-content/uploads/sites/9/2022/12/> [dostęp: 12.11.2024].

Skład Rady do Spraw Stopni Naukowych UIK, <https://www.ignatianum.edu.pl/sklad-rady> [dostęp: 20.03.2025].

Twardowski J., *Spieszmy się*, https://poezja.org/wz/Jan_Twardowski/1311/Spieszmy_sie [dostęp: 12.12.2024].

Uchwała Nr 41/2019/2020 Rady Dyscypliny Instytutu Pedagogiki w dyscyplinie pedagogika UKSW w Warszawie z dnia 25.09.2020 r. w sprawie nadania stopnia doktora habilitowanego nauk społecznych w zakresie pedagogiki dr Pawłowi Kaźmierczakowi, <https://wydzialy.uksw.edu.pl/wp-content/uploads/sites/9/2022/12/Uchwała-nr-41.pdf> [dostęp: 12.11.2024].

Uchwała Komisji habilitacyjnej w postępowaniu habilitacyjnym doktora Pawła Kaźmierczaka z dnia 15.07.2020 r. zawierająca opinię w sprawie nadania stopnia doktora habilitowanego nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, <https://wydzialy.uksw.edu.pl/wp-content/uploads/sites/9/2022/12/Uchwała-nr-41.pdf> [dostęp: 12.11.2024].

Urbaniak S., Kaźmierczak P., Prus J., *Zagrajmy w szachy*, 24.06.2021, <https://ignatianum.edu.pl/artukul/zagrajmy-w-szachy> [dostęp: 12.11.2024].

USOS UIK: Dzieje myśli chrześcijańskiej, https://usosweb.ignatianum.edu.pl/kontroler.php?action=katalog2/przedmioty/pokazZajecia&zaj_cyk_id=15816&gr_nr=1 [dostęp: 12.10.2024].

USOS UIK: Etyka zawodowa, https://usosweb.ignatianum.edu.pl/kontroler.php?_action=katalog2/przedmioty/pokazZajecia&czaj_cyk_id=17825&gr_nr=1 [dostęp: 12.10.2024].

USOS UIK: Filozoficzne podstawy edukacji, https://usosweb.ignatianum.edu.pl/kontroler.php?_action=katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot&kod=LOG-SJ%3EFILPED [dostęp: 12.10.2024].

USOS UIK: Historia filozofii, https://usosweb.ignatianum.edu.pl/kontroler.php?_action=katalog2/przedmioty/pokazPrzedmiot&prz_kod=PED-NL%3EHistFil [dostęp: 12.10.2024].

Wniosek z dnia 25 kwietnia 2019 o przeprowadzenie postępowania habilitacyjnego w dziedzinie nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, <https://wydzialy.uksw.edu.pl/wp-content/uploads/sites/9/2022/12/Wniosek-dr-P.-Kazmierczak.pdf> [dostęp: 12.11.2024].

ADRESY DO KORESPONDENCJI:

Dr Andrzej Grudziński
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
Instytut Nauk o Wychowaniu
E-mail: andrzej.grudzinski@ignatianum.edu.pl

Dr Ewa Miśkowiec
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
Instytut Nauk o Wychowaniu
E-mail: ewa.miskowiec@ignatianum.edu.pl

Dr Renata Spyрка-Chlipała
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
Instytut Nauk o Wychowaniu
E-mail: renata.spyrka@ignatianum.edu.pl

Władysława Szulakiewicz

ORCID: 0000-0001-8614-2955

Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

Józef Jan Miąso — nestor polskiej historii oświaty i wychowania¹

Józef Jan Miąso: The Doyen of Polish History of Education and Upbringing

ABSTRACT

The aim of this text is to present the scientific and organizational work of Professor Józef Jan Miąso and its significance for the history of education. The article was written on the occasion of the scholar's 95th birthday. It focuses primarily on (1) key aspects of the Professor's scientific and professional biography, (2) his views on the study and teaching of the history of education and upbringing, and (3) his role in the development of the community of historians of education and the evaluation of other researchers' scientific achievements. The article also emphasizes the important conclusions that emerge from the Professor's biography for research into the history of education.

The analysis of the scholar's biography shows that important principles for those studying the pedagogical past include the reliability of scientific research, concern for the development of the academic community, and criticism combined with leniency when assessing the work of other scholars. The text is based on earlier studies dedicated

KEYWORDS

Józef Jan Miąso,
scientific biography,
history of education
and upbringing,
scientific research,
teaching history of
education

SŁOWA KLUCZOWE

Józef Jan Miąso,
biografia naukowa,
historia oświaty
i wychowania, badania
naukowe, nauczanie
historii wychowania

1 Tekst powstał z okazji 95. rocznicy urodzin Profesora Józefa Jana Miąso, która przypadała 10 lutego 2025 roku. W trakcie ostatecznych prac redakcyjnych 11 kwietnia 2025 roku Profesor zmarł. Autorka tekstu i redaktor czasopisma zdecydowali, że treść artykułu pozostanie bez zmian.

to the Jubilarian, several of his publications and articles documenting the activities of historians of education and upbringing, and on his autobiographical study. These sources are supplemented by publications on the development of the history of education in Poland.

ABSTRAKT

Prezentowany tekst ma na celu ukazanie działalności naukowej i organizacyjnej Profesora Józefa Jana Mięso i jej znaczenia dla historii oświaty i wychowania. Artykuł powstał z okazji 95. rocznicy urodzin Profesora Mięso. W rozważaniach skoncentrowano się przede wszystkim na przedstawieniu: (1) wątków jego biografii naukowej i zawodowej, (2) jego poglądów na badanie i nauczanie historii oświaty i wychowania, (3) jego aktywności na rzecz rozwoju środowiska historyków wychowania i oceny dorobku naukowego innych badaczy. W zakończeniu podano istotne dla badaczy dziejów oświaty i wychowania wnioski wynikające z biografii Profesora.

Z analizy biografii uczonego wynika, że ważnymi zasadami dla zajmujących się poznaniem przeszłości oświatowo-wychowawczej są: rzetelność badań naukowych, troska o rozwój środowiska naukowego, krytycyzm połączony z wyrozumiałością w ocenie dorobku innych uczonych. W trakcie przygotowywania tekstu wykorzystano dotychczasowe opracowania poświęcone Jubilatowi, niektóre publikacje oraz artykuły dokumentujące działalność środowiska historyków wychowania jego autorstwa, a także opracowanie autobiograficzne. Uzupełniono je opracowaniami dotyczącymi rozwoju polskiej historii wychowania.

Wprowadzenie

Profesor Józef Jan Mięso należy do wybitnych nestorów polskiej historii oświaty i wychowania. W dniu 10 lutego 2025 roku minęła 95. rocznica urodzin Uczonego. Tekst powstał dla uczczenia tego jubileuszu. W dotychczasowym piśmiennictwie odniesienia do biografii edukacyjnej i dokonań Profesora Mięso znajdują się w opracowaniach Kaliny Bartnickiej (Bartnicka 2003: 162–168; 2004: 13–22; 2020: 7–29). Autorka ta w szczegółowy sposób omawia środowisko rodzinne Profesora, drogę edukacyjną i działalność w instytucjach naukowych Warszawy oraz aktywność na forum ogólnopolskim i międzynarodowym. Z kolei okres działalności na Uniwersytecie

Warszawskim przedstawiła w swym opracowaniu Irena Szybiak (Szybiak 2004: 213 i n.). Sylwetka Profesora została także przybliżona w publikacjach poświęconych rozwojowi historii oświaty i wychowania w Polsce (Szulakiewicz 2004a; 2006) oraz czasopismom historyczno-oświatowym (Szulakiewicz 2004b). Cennym źródłem dla poznania środowiska rodzinnego i początków edukacji jest opracowanie autobiograficzne Profesora zamieszczone na łamach „Przeglądu Historyczno-Oświatowego” (Miąso 2018: 197–216; 2020: 30–53).



Profesor Józef Jan Miąso podczas jubileuszu w Pułtusku (2004 rok)
Źródło: Zbiory prywatne prof. Józefa Miąso.

Główną intencją piszącej jest ukazanie na przykładzie biografii naukowej Profesora Józefa Miąso, co oznacza być profesorem odpowiedzialnym za dyscyplinę naukową, którą się prezentuje, oraz jakie należy podejmować działania naukowe i organizacyjno-naukowe dla jej rozwoju. Nie mniej ważną kwestią jest podkreślenie aktywności na rzecz dbałości o rozwój środowiska naukowego dyscypliny, w tym przypadku historii oświaty i wychowania. W trakcie opracowywania tekstu wykorzystano niektóre publikacje Jubilata oraz artykuły dokumentujące działalność środowiska historii wychowania jego autorstwa. W tekście zamieszczono również wątki autobiograficzne autorki artykułu oraz wykorzystano źródła znajdujące się w jej archiwum prywatnym. Są one swego rodzaju świadectwem, a zarazem wyrazem wdzięczności za możliwość korzystania z wiedzy dotyczącej rozumienia badań historyczno-pedagogicznych i podejścia do problemu działalności organizacyjno-naukowej, które to autorka artykułu uzyskała dzięki ponad dwudziestopięcioletnim kontaktom z Profesorem. Artykuł nie jest systematycznym opracowaniem biografii naukowej Józefa Miąso, jest jedynie jej zarysem.

Profesor Józef Jan Miąso – wątki biografii naukowej i zawodowej

Józef Miąso urodził się 10 lutego 1930 roku w Witkowicach. Po ukończeniu szkoły średniej rozpoczął studia uniwersyteckie. Jest absolwentem dwóch uniwersytetów, Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego (KUL) i Uniwersytetu Warszawskiego (UW). Warto nadmienić, że studiując na UW historię uczestniczył w seminariach takich profesorów, jak: Stanisław Herbst (1907–1973), Rafał Gerber (1909–1981), Henryk Jabłoński (1909–2003) (Bartnicka 2004: 16). Jubilat podał w swoim życiorysie i przyznawał w rozmowach podczas różnych spotkań naukowych, że historią oświaty i wychowania zainteresował go profesor Henryk Jabłoński, promotor pracy magisterskiej na UW (Archiwum prywatne W. Szulakiewicz, Życiorys Profesora). Studia historyczne na UW ukończył w 1955 roku. 1 kwietnia 1955 roku rozpoczął pracę w Pracowni Dziejów Oświaty PAN. W roku 1959 otrzymał stopień doktora nauk humanistycznych. Siedem lat później (w 1966 roku) uzyskał stopień doktora

habilitowanego. Kolejne awanse naukowe Jubilata przypadają na rok 1972, kiedy to zostaje mianowany profesorem PAN, a w 1973 roku profesorem UW. W swym życiorysie podał, że jego specjalność naukowa to: historia wychowania, pedagogika porównawcza oraz historia instytucji oświatowych.

W niedługim czasie po uzyskaniu samodzielności naukowej, bo już w roku 1968 został mianowany kierownikiem Pracowni Dziejów Oświaty PAN, pełniąc ową funkcję do 1974 roku. To w tym roku Pracownia Dziejów Oświaty PAN została przemianowana na Zakład Historii Nauki Oświaty i Techniki PAN. Na stanowisku kierownika tej jednostki prof. Miąso pozostał do roku 1977. Dalsza zmiana organizacyjna jednostki naukowo-badawczej PAN zajmującej się historią oświaty i wychowania oraz nauki nastąpiła w 1977 roku. W miejsce Zakładu Historii Nauki Oświaty i Techniki PAN powołano Instytut Historii Nauki, Oświaty i Techniki PAN, pozostawiając prof. Miąso jej dyrektorem aż do roku 1989. Równoległe z pracą w PAN w 1973 roku został zatrudniony na Uniwersytecie Warszawskim, gdzie pracował do roku 1991 (Szybiak 2004: 217 i n.). Kolejnym miejscem jego działalności akademickiej była Wyższa Szkoła Humanistyczna w Puławach. Tu został zatrudniony w 1994 roku (Archiwum prywatne W. Szulakiewicza: Życiorys Profesora).

Z działalnością organizacyjno-naukową i dydaktyczną prof. Miąso łączył aktywność pisarską. Przy czym trzeba podkreślić, że powstanie jego prac poprzedzały liczne kwerendy archiwalne i biblioteczne w archiwach polskich, jak i zagranicznych. Na jego dorobek naukowy składają się publikacje różnorodnie tematycznie. Wśród publikacji książkowych Jubilata należy wymienić: *Uniwersytet dla wszystkich*, Seria: Monografie z Dziejów Oświaty, t. 3 (Warszawa 1960), *Józef Krzywicki. Działalność i ideologia oświatowa* (Warszawa 1964), *Szkolnictwo zawodowe w Królestwie Polskim w latach 1815–1915* (Wrocław 1966), *Dzieje oświaty polonijnej w Stanach Zjednoczonych* (Warszawa 1970), *Szkolnictwo zawodowe w Polsce w latach 1918–1939* (Wrocław 1988), *Studia z dziejów edukacji. Wybór* (Warszawa 1994), *Wybrane prace z historii wychowania XIX i XX wieku* (Warszawa 1997).

Do znaczących publikacji omawianego Profesora należy zaliczyć te, które są opracowaniami podręcznikowymi z zakresu historii wychowania, adresowanymi do studiujących dzieje oświaty i wychowania. W tym zakresie ważny pozostaje jego wkład w powstanie

dwutomowego podręcznika pt. *Historii wychowania*, zredagowanego przez Łukasza Kurdybachę, w którym opublikował trzy rozdziały. Sam Jubilat jest redaktorem dwutomowego podręcznika pt. *Historia wychowania. Wiek XX*, opublikowanego w 1980 roku i mającego dwa kolejne wydania w latach 1981 i 1984.

Ważnym wydawnictwem w bibliografii prac naukowych Profesora jest przygotowanie do druku trzytomowego wyboru pism Łukasza Kurdybachy, pt. *Pisma wybrane*, t. 1–3 (Warszawa 1976), który poprzedził wstępem. Wprowadzenie do wyboru pism Kurdybachy jest solidnym studium biograficznym jego mistrza. Dając ogólny ogląd dorobku naukowego Kurdybachy, prof. Miąso zwrócił też uwagę na jego działalność organizacyjno-naukową. Na liście opracowań z lat 1958–2003 uwagę zwracają liczne recenzje (Bartnicka 2004: 23–43). Ich lektura może stanowić także dzisiaj wzorzec dla piszących tego typu teksty. Wymienione wyżej publikacje służą jedynie jako egzemplifikacja aktywności pisarskiej Profesora, natomiast szczegółowy wykaz prac Jubilata za lata 1958–2003 znajduje się w księdze pamiątkowej jemu dedykowanej (Bartnicka 2004: 23–34). Przy czym w kolejnych latach liczba publikacji zwiększała się, gdyż Profesor nadal wypowiadał się na ważne tematy z dziejów oświaty i wychowania.

Na uwagę w biografii naukowej i zawodowej omawianego uczonego zasługuje także jego działalność redakcyjna dotycząca czasopism i serii wydawniczych związanych z historią oświaty i wychowania. Z czasopismem „Rozprawy z Dziejów Oświaty” był praktycznie związany od samego początku jego powstania. W latach 1959–1972 pełnił funkcję sekretarza, następnie był jego redaktorem (1974–2009) (Szulakiewicz 2004: 45–52). Ponadto jako redaktor był odpowiedzialny za takie wydawnictwa PAN, jak „Archiwum z Dziejów Oświaty” i „Monografie z Dziejów Oświaty”. Przez wiele lat brał również udział w pracach redakcji „Przeglądu Historyczno-Oświatowego”.

Profesor Miąso należał do grona członków Centralnej Komisji do Spraw Stopni i Tytułów Naukowych w V kadencji tego organu (Sitek 2020: 153). Historia oświaty i wychowania miała w jego osobie swojego reprezentanta.

Problem badania i nauczania historii oświaty i wychowania

Dla zobrazowania sposobu w jaki Profesor pojmuje historię wychowania warto przytoczyć opinię Bartnickiej: „Profesor Miąso ma rozległą wiedzę i zdrowy rozsądek, umiejętność dostrzegania problemów badawczych, śmiałość i łatwość formułowania tematów. Historię wychowania podejmuje szeroko i porównawczo, jako dzieje praktyki, teorii i organizacji oświaty i wychowania, w ich społeczno-kulturowym oraz ekonomiczno-politycznym kontekście” (Bartnicka 2004: 21). Takie rozumienie tej dyscypliny znalazło wyraz w jego licznych wypowiedziach. Nadmienię, że poglądy Jubilata na badanie i nauczanie historii wychowania można odtworzyć odwołując się do tekstów publikowanych głównie (choć nie tylko) w „Przeglądzie Historyczno-Oświatowym” i „Rozprawach z Dziejów Oświaty”. Są one zapisem debat na ten temat, w których Profesor brał udział. Debaty te odbywały się w latach 1972–1985². Ujmując rzecz chronologicznie, warto się odnieść do wybranych postulatów dotyczących badań naukowych zawartych w kilku jego wypowiedziach (Miąso 1974, 1977, 1978, 1981) oraz nauczania historii wychowania (Miąso 1971, 1972).

Józef Miąso troszczył się o popularyzację wiedzy historyczno-pedagogicznej, dlatego że znał jej wartość i znaczenie w kształceniu pedagogicznym. W tym zakresie wypowiedział wiele postulatów (Miąso 1971: 10). Jednym z ważniejszych był jego projekt odnoszący się do podręczników i wydawnictw pomocniczych w nauczaniu tego przedmiotu. Przedstawił go uczestnicząc w dyskusji dotyczącej przygotowania podręczników do historii wychowania, podczas której wygłosił referat wprowadzający pt. *O potrzebie przygotowania nowych podręczników historii wychowania oraz wydawnictw pomocniczych* (Miąso 1972: 649–654)³.

2 W rozważaniach na temat badania nauczania historii wychowania w poglądach Józefa Miąso będę się odwoływać do publikacji prac wykazanych w bibliografii niniejszego artykułu.

3 Ponadto udział w dyskusji wzięli m.in: F. Araszkiewicz, M. Chamcówna, J. Chodakowska, J. Dobrzański, J. Dybiec, F. Filipowicz, Z. Grot, J. Hulewicz, J. Krasuski, K. Kubik, J. Legowicz, J. Maternicki, S. Mauersberg, S. Michalski, T. Musioł, W. Nowacka, T. Nowacki, J. Schoenbrenner, S. Wołoszyn, R. Wroczyński, J. Żarnowski.

Przede wszystkim przedstawił swój pogląd na to, jakie zadania powinien spełniać podręcznik i jakie zawierać treści. Ważną propozycją, którą przedstawił dyskutantom, była potrzeba przygotowania syntezy dziejów oświaty polskiej. Dla zilustrowania poglądów na ten temat odwołajmy się do jego słów określających zadania podręczników do nauczania tego przedmiotu: „Najogólniej pojętym zadaniem podręcznika historii wychowania jest ukazanie genezy i ewolucji myśli pedagogicznej oraz praktyki wychowawczej na tle zmian zachodzących w rozwoju społeczeństwa i jego kultury. Podręcznik powinien dawać czytelnikowi niezbędną sumę wiedzy, uczyć go naukowego, historycznego myślenia, a tym samym ułatwiać rozumienie współczesnych problemów oświaty i wychowania. Wzbogaca on ponadto erudycję swego odbiorcy, zaznajamiając go z genealogią pojęć, instytucji i kierunków pedagogicznych” (Miąso 1972: 650). Zgłosił również kilka uwag dotyczących ważnych treści i wymieniał m.in. takie obszary treściowe, jak: dzieje myśli pedagogicznej, dzieje praktyki wychowawczej i osiągnięć nauk pedagogicznych, sugerując ich racjonalne połączenie. Jego zdaniem podręcznik powinien łączyć nowatorstwo pedagogiczne ze wskazaniem źródeł i zapożyczeń. Ważną kwestią w wygłoszonym referacie było stwierdzenie, czym podręcznik nie powinien być. Oto co twierdził: „Podręcznik nie może być rejestrem wszystkich zjawisk i faktów przeszłości. Lecz powinien obrazować rozwój idei i tendencji, które znamionowały rzeczywisty postęp” (Miąso 1972: 650). W wystąpieniu tym wskazał ponadto inne źródła pomocnicze w nauczaniu historii wychowania, dające wiedzę m.in. z zakresu myśli pedagogicznej. Zaliczył do tych wydawnictw: opracowania monograficzne różnych kierunków pedagogicznych, prace z serii „Biblioteka Klasyków Pedagogiki”, opracowania dotyczące dziejów oświaty regionalnej, biografie zasłużonych pedagogów, nauczycieli, działaczy oświatowych i wreszcie wydawnictwa o charakterze słownikowym i encyklopedycznym. Te kryteria zapewne towarzyszyły Jubilatowi kiedy redagował *Historię wychowania. Wiek XX*. Mówiąc o udziale Profesora w przygotowaniu podręczników do studiowania historii wychowania, należy przypomnieć, że był recenzentem wydawniczym dwutomowej *Historii wychowania* opublikowanej przez Wydawnictwo WAM. Autorem pierwszego tomu był Stanisław Litak (Litak 2005), drugiego zaś Jan Draus i Ryszard Terlecki (Draus, Terlecki 2005).

Na kwestie związane z prowadzeniem badań naukowych Jubilat patrzył z perspektywy ważności danej problematyki i możliwości dalszych badań. Jako przykład można przywołać propozycje dotyczące badań komeniologicznych zawarte w referacie wygłoszonym podczas konferencji w 1975 roku (Miąso 1977: 165–169). Doceniając dotychczasowy stan badań nad życiem i poglądami Jana Amosa Komeńskiego, proponował nowe kierunki badań, takie jak: filozofia Komeńskiego i jego poglądy na świat człowieka i świat przyrody, recepcja myśli Komeńskiego w różnych krajach, warsztat naukowy Komeńskiego, określenie jego miejsca w historii nauki, jego kontynuatorów i modyfikatorów jego myśli. W tym miejscu trzeba stwierdzić, że postulaty te były realizowane w kolejnych latach przez historyków pedagogiki z UW.

Innym przykładem w obszarze projektowania dalszych badań nad określonym tematem była jego wypowiedź na temat badań tajnej oświaty w Polsce w czasie II wojny światowej. Zaznaczając, że niekiedy badacz tego okresu ma problemy ze znalezieniem źródeł, odniósł się również do dorobku w tym obszarze, twierdząc, że istnieje potrzeba podejmowania innych tematów mówiących o tajnym nauczaniu. Do ważniejszych zaliczył badania następujących zagadnień: polityka oświatowa okupanta i jej konsekwencje, jawne nauczanie w tym okresie i jego znaczenie, rola rodziny w organizacji tajnego nauczania, tajne nauczanie a kształtowanie patriotycznej postawy uczniów. Kończąc swą wypowiedź na ten temat stwierdzał: „Opowiadam się za ukazywaniem tragicznych skutków hitlerowskiej polityki oświatowej, których tajna edukacja w pełni zlikwidować nie mogła. Należy w mym przekonaniu ukazywać też straty w dziedzinie szkolnictwa, męczeństwo szkoły, dzieci i nauczycieli” (Miąso 1978: 473).

Intersujący był jego głos w dyskusji na temat roli badań regionalnych. Podając wartościowe poznawczo przykłady opracowań z tego zakresu, podniósł kwestie ważności tego typu badań. Według niego: „Badania regionalne oprócz walorów poznawczych mają również znaczenie wychowawcze, gdyż wzbogacają tradycje środowisk lokalnych, zwłaszcza miast, miasteczek, oraz wsi, pogłębiając zarazem integrację kulturalną społeczności lokalnych” (Miąso 1981: 207). Oceniając ówczesny dorobek na temat historii oświaty regionalnej, był zdania, że w tego rodzaju pracach ich autorzy za mało posługują się teorią oraz zbyt rzadko odwołują się do osiągnięć i metodologii

badan innych dyscyplin, zwłaszcza socjologii. Według niego socjologia wskazuje, jak należy badać zjawiska i procesy społeczne i ich oddziaływanie na człowieka. Bez analizy zjawisk społecznych, jego zdaniem, nie można ukazać i właściwie ocenić na przykład zjawiska wzrostu zainteresowania oświatą i kulturą warstwy chłopskiej. Dlatego zalecał, aby dla podniesienia naukowej wartości przygotowywanych publikacji korzystać z prac takich socjologów, jak: Ludwik Krzywicki, Józef Chałasiński czy Stefan Czarnowski.

Tylko z tych przytoczonych powyżej postulatów badawczych Józefa Mięso można odczytać z jaką łatwością formułował nowe tematy badawcze, wychodząc zawsze od oceny stanu badań na określony temat. Wskazywał także najpilniejsze potrzeby badawcze z zakresu dziejów oświaty i wychowania. Podkreślić trzeba, że wykorzystywał każdą okazję, aby zaproponować nowe i ważne kierunki badań. Niech przykładem będzie jego głos w czasie walnego zebrania Towarzystwa Historii Edukacji (THE) w 2002 roku. Wówczas, nakreślając swoją wizję działalności Towarzystwa, przedstawił propozycje ważnych problemów badawczych. Wśród nich m.in. takie tematy, jak: miejsce edukacji w małej ojczyźnie, polityka oświatowa w II RP czy historia pedagogiki.

Jego ważną cechą jako uczonego była dbałość o rzetelność powstających prac naukowych, a w szczególności tych na temat rozwoju historii oświaty i wychowania. Można to było zauważyć w jego podejściu do pełnienia roli recenzenta wydawniczego lub konsultanta powstających opracowań. Mogę to potwierdzić na swoim przykładzie. Ze względu na fakt, iż moje prace awansowe i znaczna część dorobku naukowego dotyczyła rozwoju polskiej historii wychowania, jej twórców, procesu instytucjonalizacji, czasopism historyczno-oświatowych, publikacje te były konsultowane lub recenzowane wydawniczo przez Profesora. Mogę jednoznacznie powiedzieć, że otrzymałam od niego dużą pomoc służącą rzetelnemu opracowaniu wydawnictw na temat polskiej historii wychowania i środowiska historyków oświaty i wychowania. Moje prace powstawały więc dzięki zawartym w jego opiniach wydawniczych wskazówkom, które pozwoliły mi uzupełnić wiedzę na temat stanu badań i uwarunkowań funkcjonowania instytucji czy biografii uczonych. Przykładem może być opracowanie pt. *Historia wychowania 1995–2004. Środowisko – kierunki badań – perspektywy rozwoju* (Szulakiewicz 2004a: 59–76). Konsultacje z osobą,

która doskonale znała środowisko i dorobek naukowców zajmujących się historią wychowania, okazały się w tym wypadku niezbędne. Przygotowałam to opracowanie uwzględniając wiele uwag Profesora. Dzięki temu powstało obszerne omówienie rozwoju historii wychowania w latach 1995–2004. Musiałam je jednak skrócić, gdyż okazało się, że jest zbyt obszerne w porównaniu do opracowań przygotowanych przez przedstawicieli innych subdyscyplin pedagogicznych. Drugim wydawnictwem, którego opublikowanie wymagało konsultacji z Profesorem Józefem Miąso, był tekst poświęcony „Rozprawom z Dziejów Oświaty” (Szulakiewicz 2004), czyli periodykowi redagowanemu przez Profesora przez ponad 35 lat. W ocenionym przez niego maszynopisie pracy znalazłam wiele uwag, korekt i podpowiedzi, dzięki czemu mogłam odtworzyć rzetelny obraz funkcjonowania tego czasopisma, jego twórców i autorów publikujących wyniki swoich prac na jego łamach. Wreszcie ogromną pomocą Profesor służył w procesie powstawania i opracowywania biogramów do *Słownika biograficznego polskiej historii wychowania*, który redagowałam wspólnie z prof. Andrzejem Meissnerem (Meissner, Szulakiewicz 2008: 921). Pan Profesor był także recenzentem wydawniczym mojej tzw. pracy profesorskiej (Szulakiewicz 2006) oraz opiniującym mój dorobek w związku ze staraniami o tytuł naukowy jako członek Centralnej Komisji do Spraw Stopni i Tytułów Naukowych. Po otrzymaniu informacji o uzyskaniu tytułu Profesor przesłał mi przepiękne gratulacje⁴.

Moja współpraca, a głównie konsultacje z Profesorem Józefem Miąso nad wydawnictwami dotyczącymi środowiska historyków wychowania i rozwoju historii wychowania, nauczyła mnie wiele. Przede wszystkim nabrałam przeświadczenia, że powstające, nowe publikacje muszą się rozpoczynać od określenia stanu badań na podejmowany temat i powinny być solidnie udokumentowane źródłowo.

4 Archiwum prywatne W. Szulakiewicz, List z 25 listopada 2007 r. W liście Profesor napisał: „Serdecznie dziękuje za miłą wiadomość, która mnie bardzo uradowała. Tytuł profesora już dawno się Pani należał”.

Rozwój środowiska historyków wychowania i ocena osiągnięć badawczych

Profesor troszczył się o rozwój i jedność środowiska historyków oświaty i wychowania. Zabiegał o to, aby wprowadzać polską historię wychowania na arenę międzynarodową. Przejawem jego starań w tym zakresie były pomysły i inicjatywy dotyczące instytucjonalizacji historii wychowania. Przykładem był jego udział w pracach nad stworzeniem organizacji zrzeszającej środowisko historyków wychowania. Pierwszą inicjatywą, w powstaniu której uczestniczył, była organizacja o charakterze międzynarodowym. Profesor był bowiem współzałożycielem ISCHE, czyli The International Standing Conference for the History of Education i członkiem władz pierwszej kadencji (Archiwum prywatne W. Szulakiewicz, Życiorys Profesora). Uczestniczył w kilku kolejnych konferencjach organizowanych przez ISCHE. Warto przypomnieć, że w 1980 roku odbyła się w Jabłonie międzynarodowa konferencja z inicjatywy Instytutu Historii Nauki, Oświaty i Techniki PAN (Miąso 1983: 93–105). W dość obszernym opisie tej konferencji znajdziemy nie tylko omówienie przebiegu tego wydarzenia naukowego, ale i historię międzynarodowego ruchu badaczy dziejów oświaty. Kolejna jego inicjatywa odnosząca się do integracji historyków wychowania, przyjęta przez polskie środowisko z uznaniem, dotyczyła powstania polskiej organizacji zrzeszającej historyków oświaty i wychowania. Miało to miejsce w 2000 roku podczas konferencji naukowej. Mowa o Towarzystwie Historii Edukacji (Bartnicka 2004: 20; Fijałkowski 2000: 215). Warto nadmienić, że Profesor nie zgodził się być przewodniczącym organizacji, której sam był inicjatorem.



Profesor Józef Miąso podczas wręczania dyplomu Honorowego Członka Towarzystwa Historii Edukacji. Na zdjęciu do lewej: prof. Józef Miąso, prof. Władysława Szulakiewicz, prof. Wiesław Jamrożek
Źródło: Zbiory prywatne prof. Józefa Miąso.

Profesor w swych publikacjach pokazywał, jak ważna dla każdej dyscypliny jest jej instytucjonalizacja, a dla środowiska naukowego – integracja. Jednoznacznym potwierdzeniem, może nie tyle troski o samą instytucjonalizację, ile tego, jakie znaczenie dla dyscypliny ma instytucjonalizacja, są informacje zawarte w tekstach sprawozdań i opracowań na temat Pracowni Dziejów Oświaty i Instytutu Historii Nauki PAN (Miąso, Bińkowska 1984; Miąso 1986, 1988, 2000 i 2004). Profesor dokumentował funkcjonowanie tych instytucji, w których sam pracował oraz którymi kierował. Wskazywał na prowadzone w nich badania naukowe, aktywność funkcjonowania wybitnych profesorów i młodszych pracowników nauki. Były to jednostki naukowe, które zajmowały się historią oświaty, wychowania i nauki. Odegrały one ważną rolę w rozwoju dyscypliny. Dobitnie wypowiedział się na temat integracji środowiska podczas II walnego zebrania THE w dniu 19 grudnia 2001 roku, kiedy to wystąpił

z wnioskiem organizowania przez członków THE wspólnych inicjatyw badawczych i konferencji (Archiwum prywatne W. Szulakiewicz, Protokół z II walnego zebrania THE).

Jubilat ma duże zasługi jako promotor i recenzent prac doktorskich, recenzent prac habilitacyjnych czy recenzent w przewodach profesorskich, przyczyniając się tym samym do rozwoju środowiska. Przykładowo uczestniczył w awansach naukowych m.in.: Katarzyny Buczek, Janiny Chodakowskiej, Jana Drausa, Wandy Garbowskiej, Janiny Kamińskiej, Hanny Markiewicz, Bożeny Michalik, Janiny Płazy, Joanny Schiller, Jadwigi Sutyły, Kazimierza Szmyda, Władysławy Szulakiewicz, Ryszarda Terleckiego, Leszka Zasztowta. Wielką pomocą służył w powstawaniu prac doktorskich i habilitacyjnych m.in. Kaliny Bartnickiej, Ireny Szybiak, Ryszarda Terleckiego (Bartnicka 2004: 21). Po śmierci Kurdybachy przejął jego przewody doktorskie, które zakończyły się sukcesem. W tej grupie byli następujący doktoranci: Henryk Smyczyński, Alicja Składowa, Marian Balcerek (Szybiak 2004: 218). Jako członek Centralnej Komisji do Spraw Stopni i Tytułów Naukowych był recenzentem i superrecenzentem wielu wniosków o tytuł naukowy profesora. Był również recenzentem wydawniczym wielu prac naukowych. W kwestii oceny dorobku innych badaczy podzielałam opinię Bartnickiej, która napisała: „Słynie z tego, że jest surowy w opiniach, ale potrafi także bronić spraw, gdy uważa, że oceny innych recenzentów są niesprawiedliwe” (Bartnicka 2004: 21).

Tym, co mi utkwiło w pamięci z rozmów z Profesorem i z lektury jego tekstów dotyczących dorobku i biografii naukowych innych uczonych, poza ich wartością poznawczą, jest jego stosunek do dorobku innych badaczy i ich działalności. Bardzo cenił i odnosił się z uznaniem do tych badaczy, którzy wraz z nim tworzyli środowisko naukowe. Ze szczególną empatią odnosił się do swych uczniów i młodszych badaczy wywodzących się ze środowiska warszawskiego. Kiedy konsultowałam z nim niektóre ze swoich prac, Profesor przypominał też zasłużonych badaczy tworzących środowisko Polskiej Akademii Nauk w pierwszych latach jej funkcjonowania. Wiele dowiedziałam się podczas jednej z takich rozmów np. o Ludwiku Chmaju i jego pracy w Pracowni Dziejów Oświaty PAN. Natomiast w kontekście współpracy ze środowiskiem ogólnopolskim mówił o zasługach powszechnie znanych starszemu pokoleniu historyków

wychowania, których możemy uznać za twórców polskiej historii oświaty i wychowania w różnych polskich ośrodkach uniwersyteckich. Oto kilka przykładów.

O Łukaszu Kurdybasze, swoim mistrzu, napisał: „Profesor Łukasz Kurdybacha był uczonym o niezwykle szerokich zainteresowaniach badawczych. Należał on do najwybitniejszych znawców kultury i pedagogiki staropolskiej. [...] We wszystkich pracach analizował przede wszystkim te nurty, które znamionowały postęp w rozwoju kultury i praktyki oraz teorii wychowania. Tego rodzaju podejście do pracy badawczej starał się również zaszczyć swoim uczniom”. Wymieniając jego uczniów (Irena Szybiak, Kamila Bartnicka, Tadeusz Mizia, Józef Krasuski, Łucja Borodziej i in.), podkreślał, że był im pomocny w ich rozwoju naukowym.

Z ogromnym szacunkiem odnosił się do twórczości i osoby Mariana Falskiego (1881–1974), autora *Elementarza* (Miąso 1997: 127–141; 2005: 25–30). W kontekście jego związków z PAN pisał: „Profesor Falski odegrał ważną rolę w rozwoju Pracowni Dziejów Oświaty. Był głównym organizatorem zakończonego w 1956 roku konkursu na pamiętniki nauczycieli i działaczy oświatowych. Zapoczątkował rzetelne badania nad funkcjonowaniem systemu oświatowego w PRL, których wyniki często odbiegały od optymistycznego obrazu narzuconego przez oficjalną propagandę” (Miąso 2004: 36–40). Dodawał ponadto, że przyczynił się do powstania wielu prac naukowych, w tym także jego pracy doktorskiej. Nazwał Falskiego przyjacielem i powiernikiem młodych adeptów nauki.

We wspomnieniu o Ryszardzie Wroczyńskim (1909–1987) wskazał na istotne elementy jego drogi naukowej, związek z mistrzynią Heleną Radlińską oraz współpracę z Pracownią Dziejów Oświaty PAN (Miąso 1999: 53–56). Docenił udział Wroczyńskiego w swych awansach naukowych: „W 1959 roku był recenzentem mojej pracy doktorskiej. Zawsze będę pamiętał, że wszystkie moje ważniejsze publikacje naukowe były recenzowane w czasopiśmie naukowych przez niego właśnie. Pod koniec życia zdążył napisać jeszcze opinię o całym moim dorobku naukowym, która przyczyniła się do nadania mi tytułu profesora zwyczajnego” (Miąso 1999: 54). Tak jak w przypadku innych uczonych, dodał wzmiankę o niekonwencjonalnych spotkaniach z profesorem: „Moje częste spotkania z profesorem, odbywane również w bramie jego domu przy Krakowskim Przedmieściu, gdzie

zatrzymywałem go podążającego do Biblioteki Uniwersyteckiej, dawały mi bardzo wiele, ubogacały wewnętrznie” (Miąso 1999: 55–56).

Profesor zawsze z wielkim uznaniem wypowiadał się o Kamilli Mrozowskiej (1917–2002), o jej pracach naukowych i udziale w dyskusjach nad kierunkami badań historyczno-oświatowych i nauczaniem historii pedagogiki. O jej współpracy z Pracownią Dziejów Oświaty PAN Józef Miąso pisał: „W końcu lat sześćdziesiątych do Rady Naukowej Pracowni weszła prof. Kamilla Mrozowska, pozostając do dnia dzisiejszego najwierniejszą przyjaciółką pracowników i orędowniczką Pracowni, nie tylko na forum Akademii, lecz i w różnych wypowiedziach na zebraniach naukowych oraz w artykułach zamieszczanych na łamach specjalistycznych czasopism” (Miąso 2000: 124.). Wiele pięknych słów wypowiedział o „Pierwszej Damie Polskiej Historii Wychowania”, jak nazywał Mrozowską prof. Czesław Majorek, gdy uczestniczyliśmy w jej ostatnim pożegnaniu i wracaliśmy pociągiem z pogrzebu. Profesor wracał do Warszawy, a ja do Torunia. Mówił o jej postawie w trudnych sytuacjach mających miejsce w środowisku, dyskusjach nad ważnymi zagadnieniami dotyczącymi badania i znaczenia historii wychowania w edukacji pedagogów. Podkreślał w swych wspomnieniach jej niebywałą kulturę akademicką.

Ze szczególną atencją odnosił się do swego kolegi Stanisława Litaka (1932–2010). Doceniał jego zasługi tak naukowe, jak i organizacyjne. W tekście zamieszczonym w księdze poświęconej Litakowi napisał: „Staszek był człowiekiem wyjątkowej pracowitości. Mimo iż nigdy nie cieszył się dobrym zdrowiem. [...] Przysporzył on polskiej nauce i Kościołowi wiele dzieł nieprzemijającej wartości. Był nade wszystko szlachetnym człowiekiem”. Dodawał, że z jego książek korzysta ku wielkiemu pożytkowi. Uważał, że bardzo istotne są jego zasługi w budowaniu ośrodka badań historyczno-oświatowych na KUL (Miąso 2011: 108–109). Bardzo pozytywnie odnosił się też do badań prowadzonych przez swoich uczniów.

Z wielkim szacunkiem Profesor mówił o współpracy i dokonaniach naukowych o. Ludwika Grzebień SJ (1939–2020). Liczył się z jego opiniami na temat jakości opracowań naukowych innych badaczy. Sama tego doświadczyłam publikując jedną ze swoich prac w Wydawnictwie WAM. Z wielkim smutkiem przyjął wiadomość o śmierci o. Ludwika, co nastąpiło 30 marca 2020 roku. Gdy otrzymał

informację o jego śmierci, pytał jaką formę przyjmie jego ostatnie pożegnanie, był to bowiem czas szalejącej pandemii. Transmisja Mszy św. żałobnej odbyła się za pośrednictwem strony internetowej jezuickiej Bazyliki Najświętszego Serca Pana Jezusa. Dowiedziawszy się, że będzie możliwość „zdalnego” uczestnictwa w pogrzebie o. Grzebienia, poczynił wiele starań, aby mógł choć w taki sposób oddać hołd wybitnemu uczonemu i duchownemu. Pomocna wielce w tym była jego żona, profesor Teresa Zaniewska. Msza pogrzebowa śp. o. Ludwika Grzebienia SJ miała miejsce 3 kwietnia 2020 roku. Profesor już rano w tym dniu zadzwonił do mnie, aby się upewnić w sprawie szczegółów technicznych związanych z możliwością skorzystania z transmisji internetowej uroczystości pogrzebowych. Po zakończonym nabożeństwie wymieniliśmy jeszcze kilka słów. Profesor zapytał o dalszą część uroczystości pogrzebowych i dodał z żalem, że szkoda, iż nie może odprowadzić o. Ludwika na miejsce wiecznego spoczynku.

Z przytoczonych powyżej opinii prof. Józefa Miąso o innych przedstawicielach środowiska naukowego jasno wynika, że patrzył on na uczonych nie tylko przez pryzmat ich dokonań naukowych czy ich znaczenia w świecie nauki, ale równie ważne były dla niego osobiste relacje z innymi, w tym także z młodszymi pracownikami nauki. Z jego opisu biografii naukowych można by stworzyć pewien wzorzec mistrza dla młodych adeptów nauki. Kreślił biografie uczonych, wskazując na ważne cechy ich osobowości i w życiu, i w nauce. Na istotę takiego właśnie postrzegania przez Profesora innych uczonych wskazywała Bartnicka: „Jest ogromnie wyczulony na kwestie etyczne związane z godnością człowieka nauki, profesora. Żąda szacunku dla dyscypliny naukowej, którą reprezentuje, i dla uprawiających ją ludzi” (Bartnicka 2004: 21). Z tą opinią trzeba się zgodzić.

Mogę też stwierdzić, że Profesor zawsze wypowiadał się z uznaniem o dorobku naukowym profesorów młodszej generacji historii oświaty i nauki, m.in.: Jana Drausa, Joanny Schiller, Ryszarda Terleckiego, Leszka Zasztowta i wielu innych młodszych badaczy przeszłości oświatowo-wychowawczej. Cieszył się, że obejmowali ważne stanowiska i funkcje w życiu naukowych i społecznym. Chociaż równocześnie dodawał, że pełnienie przez nich licznych funkcji jest przeszkodą w ich rozwoju naukowym (Archiwum prywatne W. Szulakiewicz, Tekst referatu o historii wychowania 1995–2004).

Uwagi końcowe

Profesor Józef Jan Miąso swoją aktywnością obejmował wszystkie obszary życia naukowego, jakie mogą być udziałem samodzielnych pracowników nauki. Cechowała go duża aktywność publikacyjna, dydaktyczna i naukowo-organizacyjna. Można powiedzieć, że w jego osobie te obszary uzupełniały się znakomicie. Z analizy biografii naukowej Profesora wynika, że osoby podejmujące badania przeszłości oświatowo-wychowawczej powinny w swoich działaniach charakteryzować się rzetelnością w prowadzonych badaniach; równie ważny jest szacunek dla dotychczasowego dorobku innych, połączony z racjonalnym krytycyzmem w jego ocenie. Z lektury licznych jego publikacji można natomiast wyprowadzić wniosek, że każda praca naukowa powinna być poprzedzona zawsze solidnymi badaniami źródłowymi, archiwalnymi i bibliotecznymi. Tylko wtedy można stwierdzić, czy nowe opracowanie tematu wnosi wkład do nauki. Nie mniej ważną sprawą dla osób reprezentujących daną dyscyplinę jest troska o rozwój środowiska naukowego. W tym zakresie Profesor ma ogromne zasługi. W mojej opinii jego biografia naukowa znakomicie ukazuje, co oznacza brać odpowiedzialność za dyscyplinę, którą się reprezentuje. A z nią łączy się szacunek do wszystkich osób, które odpowiedzialnie ją współtworzą.

Bibliografia

Archiwum prywatne Władysławy Szulakiewicz

- Życiorys Profesora
- Listy
- Recenzje prac: *Rozprawy z Dziejów Oświaty, Historia oświaty i wychowania w Polsce 1944–1956; Słownik biograficzny polskiej historii wychowania*
- Protokół z posiedzenia THE 19.12.2001
- Protokół z posiedzenia KNP PAN 16.04.2004
- Tekst J. Miąso o historii wychowania w latach 1995–2004
- Zdjęcia

Bibliografia prac Józefa Miąso cytowanych w artykule

- Miąso J. (1971). *Historia oświaty i wychowania w kształceniu nauczycieli*, „Głos Nauczycielski”, nr 15, s. 10.
- Miąso J. (1972). *O potrzebie przygotowania nowych podręczników historii wychowania oraz wydawnictw pomocniczych*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, nr 4, s. 649–654.
- Miąso J. (1974). *Dyskusja nad rolą badań historycznych w prognozowaniu oświaty (udział w dyskusji)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, nr 3, s. 309–338.
- Miąso J. (1977). *Perspektywy badań komeńologicznych*, [w:] *Komeński a współczesność. Materiały Polsko-Czechosłowackiej Konferencji Komeńologicznej zorganizowanej z okazji XXX-lecia Czechosłowackiej Republiki Socjalistycznej*, red. T. Bienkowski, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich; Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, s. 165–179.
- Miąso J. (1978). *Dyskusja nad stanem badań tajnej oświaty w Polsce w latach drugiej wojny światowej i książką: Józef Krasuski, Tajne szkolnictwo polskie w okresie okupacji hitlerowskiej 1939–1945*, wyd. 2, Warszawa 1977, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, nr 4 s. 447–483.
- Miąso J. (1979). *Historia oświaty i wychowania oraz perspektywy jej rozwoju*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3, s. 79–82.
- Miąso J. (1980). *Historia wychowania. Wiek XX*, t. 1–2, red. J. Miąso, wyd. 1, Warszawa: wyd. 2, Warszawa 1981, wyd. 3, Warszawa 1984.
- Miąso J. (1981). *Dyskusja nad rolą badań regionalnych dla historii oświaty (udział w dyskusji)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, nr 2, s. 182–214.
- Miąso J. (1983). *Międzynarodowa konferencja Historyków Oświaty*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, t. 25, s. 93–104.
- Miąso J., Bińkowska K. (1984). *Sprawozdanie z prac naukowo-badawczych Instytutu Historii Nauki, Oświaty i Techniki PAN za rok 1983*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki”, nr 3–4, s. 715–718.
- Miąso J. (1985). *Historia oświaty i wychowania (stan i perspektywy)*, [w:] *O sytuacji w naukach pedagogicznych*, red. W. Okoń, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, s. 77–91.
- Miąso J. (1986). *Działalność Instytutu Historii Nauki, Oświaty i Techniki PAN w latach 1984–1985*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki”, nr 3–4, s. 910–928.
- Miąso J. (1989). *Działalność Instytutu Historii Nauki, Oświaty i Techniki PAN w roku 1988*, „Kwartalnik Historii Nauki i Techniki”, nr 3, s. 719–726.
- Miąso J. (1997). *Droga Mariana Falskiego do pedagogiki*, [w:] J. Miąso, *Wybrane prace z historii wychowania XIX i XX wieku*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, s. 127–141.
- Miąso J. (1999). *Wspomnienie*, [w:] *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wieku. Pamięć Profesora Ryszarda Wroczyńskiego*, red. A. Przecławski, W. Theiss, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, s. 53–56.

- Miąso J. (2000). *Pracownia Dziejów Oświaty Polskiej Akademii Nauk (1953–1974)*, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, t. 40, s. 111–165.
- Miąso J. (2004). *Garsć wspomnień i refleksji*, [w:] *Instytut Historii Nauki Polskiej Akademii Nauk w latach 1953–2003. Księga jubileuszowa z okazji pięćdziesięciolecia działalności*, red. J. Schiller, L. Zasztowt, Warszawa: Instytut Historii Nauki PAN przy współpracy Retro-Art, s. 33–49.
- Miąso J. (2005). *Profesor Marian Falski jakim Go znałem*, „Nasza Rota”, nr 3–4, s. 25–30.
- Miąso J. (2011). *Moje wspomnienie o Staszku*, [w:] *Vir honestus ac bonus Stanisław Litak. 1932–2010*, red. P. Gach, M. Surdacki, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 105–109.
- Miąso J. (2018). *Engraved in memory: A fragment of autobiography*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, nr 3–4, s. 197–216.
- Miąso J. (2020). *Moja droga do matury (1945–1950)*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, nr 3–4, s. 30–53.

Opracowania

- Bartnicka K. (2003). *Profesor Józef Miąso – historyk wychowania i współtwórca Towarzystwa Historii Edukacji*, „Biuletyn Historii Wychowania”, nr 17/18, s. 162–168.
- Bartnicka K. (2004). *Profesor Józef Miąso – historyk wychowania, oświaty, nauki. Uczony. mistrz, przyjaciel, kolega*, [w:] *Historia – społeczeństwo – wychowanie. Księga pamiątkowa dedykowana profesorowi Józefowi Miąso*, red. K. Bartnicka i in., Pułtusk-Warszawa: Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora, s. 13–22.
- Bartnicka K. (2020). *Profesorowi Józefowi Miąso – z okazji jubileuszu*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, nr 3–4, s. 7–29.
- Draus J., Terlecki R. (2005). *Historia wychowania. Wiek XIX i XX*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Fijałkowski A. (2000). *Konferencja „Atlas historyczny szkół w Polsce”*, Pułtusk 22–24 lutego 2000, „Rozprawy z Dziejów Oświaty”, t. 40, s. 216.
- Historia – społeczeństwo – wychowanie. Księga pamiątkowa dedykowana profesorowi Józefowi Miąso*, red. K. Bartnicka i in., Pułtusk-Warszawa: Wyższa Szkoła Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora, 2004.
- Kurdybacha Ł. (1976). *Pisma wybrane*. Wybrał i wstępem poprzedził J. Miąso, t. 1–3, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Litak S. (2005). *Historia wychowania*, t. 1: *Do wielkiej rewolucji francuskiej*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Sitek B. (red.) (2020). *Centralna Komisja do Spraw Stopni i Tytułów (1991–2020)*, Warszawa: Centralna Komisja do Spraw Stopni i Tytułów.

- Szulakiewicz W. (2004a), *Historia wychowania 1995–2004. Środowisko – kierunki badań – perspektywy rozwoju*, „Rocznik Pedagogiczny”, t. 27, s. 59–76.
- Szulakiewicz W. (2004b). *Rozprawy z Dziejów Oświaty (1958–2002). Studium z historii czasopisma*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Szulakiewicz W. (2006). *Historia oświaty i wychowania w Polsce 1944–1956*, Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Szybiak I. (2004). *Katedra Historii Oświaty i Wychowania (1953–2003)*, [w:] *Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego. Jubileusz pięćdziesięciolecia*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, s. 183–226.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Prof. dr hab. Władysław Szulakiewicz
 Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
 Instytut Nauk o Wychowaniu
 E-mail: wladyslawa.szulakiewicz@ignatianum.edu.pl

Sprawozdania

SPI Vol. 28, 2025/2 / e-ISSN 2450-5366

Reports

Andrzej Grudziński

ORCID: 0000-0002-3872-5192

Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

Sprawozdanie z konferencji naukowej „Religijne przesłanki rozwoju pedagogiki. Koncepcje pedagogiczne XIX i XX wieku”, Kraków, 22 listopada 2024 r.

Report on the Scientific Conference “Religious Prerequisites for the Development of Pedagogy: Pedagogical Concepts of the XIX and XX Centuries”, Cracow, November 22, 2024

W dniu 22 listopada 2024 roku odbyła się w formie on-line konferencja naukowa pt. „Religijne przesłanki rozwoju pedagogiki. Koncepcje pedagogiczne XIX i XX wieku”, zorganizowana przez Katedrę Pedagogiki Religii i Pedeutologii Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie (UIK), kierowaną przez prof. dr hab. Władysława Szulakiewicza, oraz przez Katedrę Historii Oświaty i Wychowania UIK, którą kieruje o. dr hab. Andrzej Paweł Bieś, prof. UIK¹. Brali

1 Konferencja była kolejnym wydarzeniem naukowym zorganizowanym przez prof. W. Szulakiewicza i prof. A. Biesia. Pierwsze z nich, zatytułowane „Nauczyciele. Zasłużeni – niedocenieni – zapamiętani”, miało miejsce

w niej udział także przedstawiciele Katedry Badań nad Rodziną oraz Katedry Pedagogiki Resocjalizacyjnej UIK.

W obradach konferencyjnych wzięli udział przedstawiciele 12 ośrodków naukowych. Reprezentowali oni następujące uczelnie: Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Uniwersytet Szczeciński, Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Universitas Abat Oliba CEU w Barcelonie, Akademię Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte w Gdyni, Akademię WSB w Dąbrowie Górniczej, Chrześcijańską Akademię Teologiczną w Warszawie, Akademię Zamojską oraz Akademię Jagiellońską w Toruniu.

Uczestników i gości konferencji powitała prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz, kierownik Katedry Pedagogiki Religii i Pedeutologii w Instytucie Nauk o Wychowaniu UIK, dziękując za przyjęcie zaproszenia do udziału w kolejnym spotkaniu naukowym organizowanym przez środowisko historyków wychowania UIK. Następnie głos zabrał o. dr hab. Andrzej P. Bieś, prof. UIK, który wspomniął śp. dr. hab. Pawła Kaźmierczaka, prof. UIK, współorganizatora konferencji. Poprosił wszystkich uczestników o uczczenie pamięci Profesora Kaźmierczaka minutą ciszy. Oficjalnego otwarcia konferencji dokonał Jego Magnificencja rektor Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie, o. dr hab. Tomasz Homa, prof. UIK. Głos zabrała także dr hab. Anna Królikowska, prof. UIK, dziekan Wydziału Pedagogicznego UIK.

Obrady konferencyjne zostały podzielone na cztery części: sesję plenarną oraz trzy sekcje. Obrady plenarne, prowadzone przez prof. dr hab. Władysławę Szulakiewicz i o. dr hab. Andrzeja Biesia, prof. UIK, rozpoczęło wystąpienie ks. dr. hab. Bogusława Milerskiego, prof. ChAT („Pedagogika religii. Religia pedagogiki”). Kolejnym prelegentem był ks. prof. dr hab. Stanisław Dziekoński („Wychowanie w świetle Soboru Watykańskiego II”). W dalszej części obrad referat wygłosił prof. dr hab. Aleksander Nalaskowski („Religia i religijność Szkoły Laboratorium w Toruniu [1989–2014]”), zaś sesję plenarną

w dniach 19–20 września 2017 r., drugie pt. „Twórcy polskiej historii oświaty i wychowania lat 1945–2021” zorganizowano w dniach 30–31 marca 2022 r., zaś ostatnie pt. „Teoria i praktyka pedeutologiczna w XX wieku” odbyło się 21 kwietnia 2023 r.

zakończyło wystąpienie prof. dr. Marcina Kazmierczaka („Bp Ángel Herrera Oria [1886–1968]: Projekt pedagogiczny «Escuelas-Capilla» [«Szkoły-Kaplice»] w diecezji Malaga”). Obrady plenarne zwieńczyła dyskusja odnosząca się do treści wygłoszonych referatów.

Następnie odbyły się obrady w trzech równoległych sekcjach. Dyskusje pierwszej sekcji moderowały panie profesor Anna Błasiak i Anna Królikowska. Referaty wygłosili: dr hab. Ryszard Skrzyniarz, prof. AZ („Wychowanie religijne w koncepcji pedagogicznej Ewarysta Estkowskiego [1820–1856]”), dr hab. Anna Królikowska, prof. UIK („Wychowanie religijne w rodzinie w twórczości ks. Kazimierza Bisztygi SJ [1869–1938]”), dr hab. Joanna Król, prof. US („Pierwiotki religijne w koncepcji wychowawczej Władysława Mariana Borowskiego [1875–1939]”), ks. dr hab. Andrzej Bieś SJ, prof. UIK („Religijne przesłanki procesu wychowania w ujęciu o. Ireneusza Kmiecika OFM [1878–1958]”), dr hab. Anna Błasiak, prof. UIK („Wychowanie religijne w rodzinie w ujęciu ks. Józefa Wilka [1937–2003]”), dr Ewa Miśkowiec, UIK („Pedagogika religii w relacji z katechetyką w analizach ks. prof. Zbigniewa Marka SJ [1947–2024]”), ks. dr Krzysztof Biel, UIK („Religia w resocjalizacji”), ks. dr Adam Machowski, AJ w Toruniu („Pedagogika religii ks. prof. Jerzego Bagrowicza”). Ostatni referat w tej sekcji pt. „Profesor – mistrz – katecheta. Wybrane elementy poglądów ks. prof. Władysława Kubika SJ w obszarze pedagogiki religii” przedstawił ks. dr Jarosław Charchuła (UIK).

Obrady sekcji drugiej prowadzili: prof. dr hab. Jerzy Kochanowicz (Akademia WSB) i prof. dr Marcin Kazmierczak (Universitat Abat Oliba CEU w Barcelonie). W tej części konferencji referaty zaprezentowali: dr hab. Jarosław Horowski, prof. UMK („Cnoty teologalne w wychowaniu cnót kardynalnych. Perspektywa pedagogiki neotomistycznej”), dr hab. Tomasz Maliszewski, prof. AMW („Idee pedagogiczne bp. M.F.S. Grundtviga [1783–1872] i drogi ich implementacji do praktyki oświatowo-wychowawczej”), dr hab. Barbara Surma, prof. UIK („Założenia edukacji religijnej w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori [1870–1952]”), dr Renata Królikiewicz, UIK („Aksjonormatywna perspektywa wychowania w działalności księdza Bronisława Markiewicza [1842–1912]”), dr hab. Wiesław Partyka, prof. KUL („Religia jako czynnik wychowawczy dzieci i młodzieży w opinii nauczycieli szkół powszechnych 20-lecia

międzywojennego”), prof. dr hab. Jerzy Kochanowicz („Liberalny model edukacji religijnej według Johna Hulla [1935–2015]”), dr Marzena Chrost, UIK („Edukacja religijna w twórczości pedagogicznej ks. prof. dr hab. Zbigniewa Marka SJ [1947–2024]”), dr Miguel Ángel Barbero, Abat Oliba CEU (“Being «In class with Jesus»: An Ignatian Composition of Place for the XXI century”).

Z kolei obradom sekcji trzeciej przewodniczyli: dr hab. Beata Topij-Stempińska, prof. UIK i dr hab. Piotr Magier, KUL. W tej części obrad głos zabrali: dr hab. Edyta Wolter, prof. UKSW („Wychowanie do postawy odpowiedzialności za środowisko przyrody, dzieło stworzone przez Boga w myśli społecznej Kościoła katolickiego”), dr Andrzej Grudziński, UIK („Wychowanie religijne w rodzinie – koncepcja ks. Bolesława Żychlińskiego [1857–1929]”), prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz, UIK („Koncepcja wychowania religijnego na łamach czasopisma «Ku Szczytom»”), dr hab. Piotr Magier, KUL („Dorobek pedagogiczny okresu międzywojennego na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. Zarys problemu”), dr hab. Beata Topij-Stempińska, prof. UIK („Pedagogika religii w Uniwersytecie Ignatianum w Krakowie w latach 1989–2024”), dr Mikołaj Brenk, UAM („Wychowanie religijne w Wyższym Katolickim Studium Społecznym w Poznaniu [1928–1939]”), dr Ewa Dybowska, UIK („Elementy duchowości ignacjańskiej w dokumentach pedagogii ignacjańskiej drugiej połowy XX wieku”).

Podsumowania obrad dokonali moderatorzy poszczególnych sekcji: dr hab. Anna Królikowska, prof. UIK, prof. dr hab. Jerzy Kochanowicz, dr hab. Piotr Magier, prezentując bogactwo poruszanych podczas obrad sekcyjnych problemów przedstawionych przez referentów i uczestników dyskusji. Następnie prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz i o. dr hab. Andrzej P. Bieś, prof. UIK, podziękowali prelegentom oraz uczestnikom za udział w konferencji.

Konferencja stanowiła cenną refleksję nad obecnością pierwiastków religijnych w koncepcjach pedagogicznych XIX i XX wieku, nad rolą twórców i propagatorów pedagogiki religii w Polsce i za granicą oraz popularyzacją tej subdyscypliny pedagogiki na łamach czasopism naukowych i serii wydawniczych. Była wartościowym spotkaniem prelegentów – teoretyków i praktyków, których referaty przyczyniły się do poszerzenia wiedzy z zakresu pedagogiki religii i historii wychowania oraz stanowiły istotną inspirację do prowadzenia

dalszych badań. Dotyczyły przy tym ważnej problematyki, pokazując aktualność wyzwań stojących współcześnie przed pedagogiką religii.



Jego Magnificencja rektor UIK o. dr hab. Tomasz Homa, prof. UIK,
otwiera konferencję „Religijne przesłanki rozwoju pedagogiki.
Koncepcje pedagogiczne XIX i XX wieku”

Na zdjęciu od lewej: prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz,
rektor UIK o. dr hab. Tomasz Homa, prof. UIK, dr hab. A.P. Bieś, prof. UIK.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr Andrzej Grudziński
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
Instytut Nauk o Wychowaniu
E-mail: andrzej.grudzinski@ignatianum.edu.pl

Recenzje

SPI Vol. 28, 2025/2 / e-ISSN 2450-5366

Reviews

Monika Maria Kowalczyk

ORCID: 0000-0002-7778-9498

Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

Aktualność starożytnego postulatu „poznaj samego siebie” w antropologii aksjologicznej Jana Galarowicza

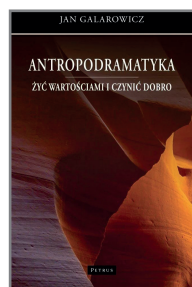
The Actuality of the Ancient Postulate
of “Know Thyself” in Jan Galarowicz’s
Axiological Anthropology

Jan Galarowicz, *Antropodramatyka. Żyć wartościami
i czynić dobro*, Petrus, Kraków 2024, ss. 316

Sokratesowa zasada *gnōthi seauton* – zasada poznania samego siebie, poznania człowieka, pozostaje na zawsze podstawowym zadaniem prawdziwej filozofii. A zadanie to już samo z siebie jest zadaniem etycznym.

Marian Jaworski

Od czasów starożytnych w kulturze europejskiej przedmiotem zainteresowania był człowiek, dostrzegano bowiem jego wyjątkowość na tle przyrody. Na początku VI wieku p.n.e. w Delfach siedmiu mędrców starożytnej Grecji wybrało kilkanaście sentencji spośród istniejących w ówczesnej kulturze, które potraktowali jako przewodnik etyczny dla Hellady. Przyjmuje się, że maksymy



delfickie są najstarszym dydaktycznym tekstem mądrości greckiej. Według greckiego pisarza Pauzanasza jedna z tych zasad: „Poznaj samego siebie” (w j. greckim: γνῶθι σεαυτόν, *gnōthi seauton*), w odróżnieniu od pozostałych jedenastu znajdujących się na steli przed świątynią Apollina w Delfach, była umieszczona na jej frontonie. Można więc przypuszczać, że w ten sposób wyakcentowano doniosłość samowiedzy. Postulat „poznaj samego siebie” jest obecny w filozofii europejskiej poczynając od Sokratesa aż do czasów współczesnych. Pomimo że ten starożytny myśliciel nie pozostawił żadnych pism, nauczał tylko ustnie, to z dialogów Platona oraz ze *Wspomnień o Sokratesie* Ksenofonta dowiadujemy się o jego nauce (Tatarkiewicz 1993). Jego docieklivość badawcza koncentrowała się wyłącznie wokół spraw człowieka, przyroda wcale go nie interesowała. Do historii przeszły jego słynne rozmowy prowadzone na rynku ateńskim z wykorzystaniem metody dyskusji (*resp.* współpracy umysłowej) celem odkrycia prawdy. Dzięki nim Sokrates skłaniał swoich rozmówców do podjęcia refleksji nad dobrem (cnotą), aby stać się lepszym człowiekiem, a przez to żyć etycznie. To dążenie do samopoznania jest również obecne w poglądach innych starożytnych i średniowiecznych filozofów, w tym Arystotelesa, św. Augustyna, Awicenny czy św. Tomasa z Akwinu. Należy zauważyć, że w starożytności i średniowieczu realizacja samopoznania wiązała się z poznaniem podmiotu, a nie jedynie jego stanów mentalnych, jak to jest w przypadku filozofii nowożytnej i współczesnej. Ta delficka zasada inspirowała także badania w obrębie współczesnej kognitywistyki, filozofii umysłu oraz filozofii analitycznej.

W tę tradycję antropologiczno-etyczną wpisuje się najnowsza książka Jana Galarowicza *Antropodramatyka. Życie wartościami i czynić dobro*, wydana w 2024 roku nakładem wydawnictwa Petrus. Tytuł tego dzieła nawiązuje do koncepcji antropologicznych prezentowanych przez autora, tak zwanej antropodramatyki oraz agatologiczno-etycznego personalizmu komunijnego, powstałych pod wpływem poglądów Romana Ingardena, Karola Wojtyły oraz Józefa Tischnera. To kolejna część wielotomowej filozofii człowieka, tym razem poświęcona antropologii aksjologicznej, czyli relacji człowieka do wartości. Ta dziedzina wiedzy łączy w sobie dwie dyscypliny filozoficzne: filozofię człowieka oraz teorię wartości. Ze względu na wyakcentowanie wartości etycznych w ludzkiej egzystencji refleksja

moralna zajmuje centralne miejsce w tym opracowaniu. Zgodnie z twierdzeniem autora, właściwym kontekstem dla tych rozważań jest interpersonalna i dialogiczna struktura człowieka omówiona w poprzednim tomie *Antropodramatyki*. We wstępie swej książki Galarowicz deklaruje ściśle określony sposób uprawiania filozofii: „Sednem mojego filozoficznego myślenia jest idea, którą Marian Jaworski wyraził następująco: «Sokratesowa zasada *gnothi seauton* – zasada poznania samego siebie, poznania człowieka, pozostaje na zawsze podstawowym zadaniem prawdziwej filozofii. A zadanie to już samo z siebie jest zadaniem etycznym»” (Galarowicz 2025: 7). Galarowicz to krakowski filozof, nauczyciel akademicki (od 2015 roku na emeryturze), uczeń prof. Władysława Stróżewskiego oraz ks. prof. Józefa Tischnera. Szczególnie interesuje się filozofią człowieka i ludzkiego losu, aksjologią, etyką oraz filozofią współczesną (fenomenologią, hermeneutyką, personalizmem i dialogiką). Jego myśl zaliczana jest to filozofii chrześcijańskiej ze względu na wyraźną inspirację chrystianizmem.

W prezentowanym tomie *Antropodramatyki* autor ukazuje jak wielkim dobrem – wręcz arcydobrem – jest człowiek w kontekście jego współczesnej animalizacji: „Natomiasz obecnie jak gdyby nastąpił powrót do dziewiętnastego wieku i dokonuje się animalizacja człowieka: jest on traktowany nie tylko jako jedno ze zwierząt, ale jako największy wśród nich szkodnik” (Galarowicz 2025: 289). Byt ludzki jest redukowany do wymiaru biologicznego, o jego egzystencji decydują wyłącznie geny, a w związku z tym podważa się możliwość moralnego życia, dla którego czymś właściwym jest wolny wybór. Przyczynę tego stanu rzeczy Galarowicz upatruje głównie w „śmierci Boga”, która dokonała się na Zachodzie za sprawą nowożytnej filozofii. Ta „utrata Boga” ma przełożenie na życie codzienne, gdyż łączy się z zagubieniem wiary w najwyższe dobro. Skutkiem desakralizacji rzeczywistości transcendentnej jest gloryfikacja człowieka, a nawet jego ubóstwienie. Ostatecznie ten proces prowadzi do dewaluacji wartości człowieka: „Pomniejszając Boga i deprecjonując Go aż do Jego zanegowania, antropocentryzm nowożytny zarazem coraz bardziej wywyższa człowieka, przypisując mu boskie atrybuty. «Człowiek – pisze Heidegger – ustanawia sam siebie jako miarę wszystkich miar» [...]. Jednak – z drugiej strony – człowiek oraz jego wartość i godność są deprecjonowane. Święty Jan Paweł II pisze:

«tracąc wrażliwość na Boga, traci się także wrażliwość na człowieka, jego godność i życie» (Galarowicz 2025: 14). Jednocześnie pogłębił się indywidualizm: „Człowiek czasów nowożytnych jest monadą, «samotną wyspą»” (Galarowicz 2025: 15). Skutkiem zaś wspomnianego indywidualizmu jest kryzys relacji międzyludzkich, rozpad rodziny, a przez to coraz większe osamotnienie człowieka. Jak wskazuje autor, odpowiedzią na zamknięcie jednostki w sobie były dwa totalitaryzmy, sowiecki komunizm i niemiecki narodowy socjalizm. Pomimo że oficjalnie te reżimy zostały obalone, to jednak, jego zdaniem, w dalszym ciągu trwa proces dewaluacji człowieka. Według niego ratunkiem dla zagrożonego człowieczeństwa jest powrót do wyższych wartości. Choć w filozofii współczesnej obserwuje się odchodzenie od wartości (argument tyranii prawdy), to jednak te jakości chronią przed nihilizmem i stanowią trwały fundament ludzkiego życia (Tischner). Autor jest głęboko przekonany o bytowym związku człowieka z wartościami: „[...] człowieczeństwo istnieje w pierwotnej, intymnej, głębokiej i mocnej więzi z wartościami. W tym sensie człowiek jest bytem aksjologicznym. Wymiar aksjologiczny należy do jego istoty. Człowiek jest istotą otwartą na wartości, wrażliwą na nie i pozostającą z nimi w wielorakich związkach. Dietrich von Hildebrand mówi nawet o fenomenie «zaślubin osoby ze światem wartości»” (Galarowicz 2025: 13). Opowiada się po stronie absolutyzmu aksjologicznego, jest przekonany o obiektywnym, niezmiennym istnieniu wartości, bez względu na uwarunkowania kulturowe. Autor negatywnie ocenia tak zwane „medialne gadulstwo o wartościach”, które raczej kojarzy z ucieczką od wartości niż autentyczną troską o aksjosferę. Dostrzega bowiem pewną pozorność i sprzeczność w proklamowanej obronie wartości, dla przykładu z jednej strony obrona praw zwierząt, z drugiej zaś promowanie aborcji. Uznaje za niesłuszne utożsamianie „zagrożenia wartości” z „kryzysem wartości”. Jego zdaniem kryzys wartości nie jest możliwy, ponieważ wartości istnieją niezależnie od czyjegoś uznania bądź odrzucenia. Za Stróżewskim powtarza: „Nie wierzę w kryzys wartości. Świat wartości to obiektywna, autonomiczna dziedzina rzeczywistości, rządząca się własnymi, dobrze ugruntowanymi i nienaruszalnymi prawami. Prawda jest prawdą, dobro dobrem, piękno pięknem. I doskonałość doskonałością. W tej dziedzinie kryzys jest niemożliwy. Natomiast faktem niekwestionowanym jest kryzys wrażliwości na wartości,

ich przeżywania, rozpoznawania i wcielania” (Galarowicz 2025: 13). W tym kontekście Galarowicz zastanawia się, na jakim fundamencie należy oprzeć życie sensowne, dobre i piękne. Uważa, że z pewnością wiara w Boga stanowi trwały punkt odniesienia dla ludzkiej egzystencji. Podziela poglądy filozofów reprezentujących filozofię ducha, fenomenologię, filozofię egzystencji, personalizm, dialogikę, które wskazywały na wielkość człowieka w kontraście do pozytywistycznego redukcjonizmu antropologicznego (Galarowicz 2025: 189). Wyrażnie przyjmuje postawę zaangażowaną, daleki jest od obojętności. Twierdzi: „Dlatego w tej sytuacji doniosłym zadaniem filozofów jest ukazywanie oryginalności człowieka i jego «królewskości». A jednym z głównych elementów konstytuujących tę właściwość człowieka jest jego aksjologiczno-etyczny wymiar. Oddawana do rąk czytelników książka chce na ten wymiar zwrócić uwagę i go nieco (ale tylko: nieco) oświecić” (Galarowicz 2025: 289). Odczuwa życiową misję do spełnienia jako filozof: „Patrząc obecnie na przebyte życie i na drogę filozoficznego myślenia, widzę, a uświadomił mi to ostatnio Pierre Hador, że moje filozoficzne poszukiwania przenikała pewna istotna troska. Ostatecznym celem rozświeclania przeze mnie ludzkiej egzystencji, zwłaszcza jej odniesienia do wartości i uczestniczenia w relacjach interpersonalnych, było i jest – jak mówi Hilary Putnam – «budowanie osoby ludzkiej» poprzez ukazywanie człowiekowi prawdy o sobie, zachęcanie go do zmiany sposobu bycia itp. Chciałem być – aby użyć formuły Simplicjusza – «rzeźbiarzem ludzi»” (Galarowicz 2025: 290). Należy zauważyć, że to już nie tylko chęć teoretycznego wyjaśnienia bytowości człowieka, jego przeznaczenia, ale także forma filozofii praktycznej. Galarowicz bowiem wskazuje jak żyć, ponadto chce aktywnie uczestniczyć w kształtowaniu człowieczeństwa innych osób. Sam o sobie mówi, że jest „filozofem człowieka i intersubiektywności” tak jak Max Scheler, Gabriel Marcel, Karol Wojtyła, Józef Tischner (Galarowicz 2025: 7). Dodaje: „Chciałem – podobnie jak Viktor Emil Frankl i Antoni Kępiński – zrozumieć człowieka i pomagać mu żyć sensownie, godnie i pięknie. [...] I ostatecznie wybrałem drogę filozoficznego myślenia oraz pracy naukowo-dydaktycznej na wyższych uczelniach” (Galarowicz 2025: 290). Wydaje się, że działalność filozoficzna Galarowicza to także reakcja na diagnozę przeprowadzoną przez Edmunda Husserla w książce pod tytułem *Kryzys nauk europejskich i fenomenologia*

transcendentalna, w której autor zarzuca odejście od podstawowych pytań dotyczących znaczenia ludzkiego życia. Jak zauważa Husserl, wprawdzie współcześni filozofowie przeżywają „konflikt egzystencjalny” spowodowany przez rozbieżności ideowe nowożytnych systemów filozoficznych, to jednak w głębi serca są przekonani o swym wielkim zadaniu wobec ludzkości: „Nie potrafimy [filozofowie – przyp. M.K.] porzucić wiary w możliwość filozofii jako zadania, a więc wiary w możliwość uniwersalnego poznania. Wiemy, że jako poważni filozofowie jesteśmy do tego zadania powołani” (Husserl 2024: 35). Dlatego uprawianie filozofii nie jest sprawą prywatną, lecz ma wymiar społeczny: „Jesteśmy zatem w naszym filozofowaniu – jakże moglibyśmy na to nie zważać – funkcjonariuszami ludzkości. Całkiem osobista odpowiedzialność za nasze własne prawdziwe istnienie jako filozofów w naszym własnym, wewnętrznym, osobistym powołaniu niesie w sobie jednocześnie odpowiedzialność za prawdziwe istnienie ludzkości, które jako takie zawsze nakierowane jest ku *telos* i może dojść do urzeczywistnienia, o ile w ogóle może, jedynie przez filozofię, poprzez nas, o ile poważnie jesteśmy filozofami” (Husserl 2024: 35).

Omawianą część *Antropodramatyki* należy potraktować jako formę upowszechniania wiedzy antropologiczno-aksjologicznej w społeczeństwie. Nie może umknąć uwadze fakt, że Galarowicz to również popularyzator wiedzy filozoficznej. Autor oświadcza: „Moja książka nie jest naukowym traktatem z antropologii wartości, lecz jedynie wprowadzeniem do niej. Zawarte w niej rozważania mają charakter eseistyczny i są wyrażone za pomocą języka dydaktyczno-popularyzatorskiego” (Galarowicz 2025: 8). Ta wypowiedź pozbawia czytelnika naukowych oczekiwań wobec tej książki. Nie ulega wątpliwości, że autor preferuje eseistyczną formę filozofowania, która jest czymś więcej niż poznanie zdroworoządkowe, ale nie jest metodą naukową. Według *Słownika terminów literackich* esej to „szkic filozoficzny, naukowy, publicystyczny lub krytyczny, zazwyczaj pisany prozą, swobodnie rozwijający interpretację jakiegoś zjawiska lub dociekanie problemu, eksponujący podmiotowy punkt widzenia oraz dbałość o piękny i oryginalny sposób przekazu. Wywód myślowy zawarty w esej w małym na ogół stopniu respektuje standardowe metody rozumowań. Obok związków logicznych występują w nim nieskrępowane rygorami naukowymi skojarzenia pomysłów,

a obok zdań weryfikowalnych – poetyckie obrazy, paradoksalne sformułowania, błyskotliwe aforyzmy, nierzadko elementy narracyjne lub liryczno-refleksyjne” (*Słownik terminów literackich* 1989: 301). Forma literacka wybrana przez Galarowicza w tym tekście nie jest czymś wyjątkowym w kontekście filozofii europejskiej, gdyż – jak współcześni badacze literatury wskazują – cechy tego gatunku były już obecne w pismach starożytnych filozofów, takich jak Platon, Plutarch, Seneka (Bernacki, Pawlus 1999: 523). Zdaniem Michaiła Bachtina, do rozwoju nowożytnego eseju przyczynił się znany już w starożytności gatunek *soliloquium*, definiowany jako „literacko-filozoficzna forma rozmowy człowieka z samym sobą, metoda samopoznania, której przykładem są *Rozmyślenia* Marka Aureliusza oraz późniejsze *Wyznania* św. Augustyna” (Bernacki, Pawlus 1999: 523). W XVII wieku esejem posługiwali się John Locke, Kartezjusz oraz Pascal; w XVIII i XIX wieku – Samuel Taylor Coleridge, Charles Dickens, John Ruskin, John Henry Newman, Henry David Thoreau, Xavier de Maistre, Johann Wolfgang Goethe, Friedrich Schiller, Johann Gottfried Herder czy Friedrich Nietzsche (Bernacki, Pawlus 1999: 523). Z kolei w XX wieku wśród autorów piszących eseje znaleźli się Oscar Wilde, G.K. Chesterton, Aldous Huxley, T.S. Eliot, André Gide, Albert Camus, Jean-Paul Sartre, Roger Caillois, Thomas Mann, Miguel de Unamuno, José Ortega y Gasset (*Słownik terminów literackich* 1989: 129).

Książka *Antropodramtyka. Życie wartościami i czynić dobro* składa się ze Wstępu, Wprowadzenia i trzech części: I. „Człowiek jako swoista wartość” – ukazującej człowieka jako arcyenne dobro; II. „Człowiek wobec wartości” – zawierającej opis różnych sposobów partycypacji w wartościach; III. „Czynić dobro” – omawiającej wartości moralne. Poszczególne elementy tej publikacji mają dość rozbudowaną strukturę, zawierają liczne rozdziały i podrozdziały, wzbogacone bibliografią z zakresu literatury przedmiotu, co świadczy o gruntownej znajomości omawianego tematu.

Galarowicz nie prezentuje oryginalnych twierdzeń w zakresie antropologii aksjologicznej. Oświadcza: „[...] korzystam z osiągnięć innych myślicieli, przede wszystkim fenomenologów, personalistów, dialogików i etyków odpowiedzialności” (Galarowicz 2025: 8). Posługuje się Tomaszem Mazurą klasyfikacją współczesnej filozofii polskiej. Własne rozważania sytuuje w obrębie filozofii wartości

i etyki (Roman Ingarden, Władysław Stróżewski, Józef Tischner); w tradycji mądrościowej (m.in. Tadeusz Kotarbiński, Henryk Elzenberg, Władysław Tatarkiewicz, Józef Tischner) oraz w propedeutyce filozofii (Kazimierz Ajdukiewicz, Władysław Tatarkiewicz) (Galarowicz 2025: 7, 8). Galarowicz podkreśla: „Celem tego tomu *Antropodramatyki* nie jest opracowanie aksjologii, lecz rozważenie dwóch zagadnień z zakresu antropologii wartości: «człowiek jako swoista wartość» oraz «człowiek wobec wartości». Aby to zrobić, należy najpierw odwołać się do elementarnego doświadczenia aksjologicznego” (Galarowicz 2025: 28). Przede wszystkim za Tischnerem interesują go dwie kwestie: „jak ja wobec nich [wartości – przyp. M.K.] istnieję, czy je realizuję, czy się im sprzeniewierzam?” (Galarowicz 2025: 7). Nie zajmuje się więc ani ontologią, ani epistemologią wartości. Nie wyjaśnia istoty wartości, sposobu ich istnienia i poznania. Twierdzi, że korzysta z intuicji aksjologicznej Schelera, Hildebranda, Hartmanna, Ingardena (Galarowicz 2025: 7). Ponieważ antropologia aksjologiczna Galarowicza jest zakorzeniona w codziennym doświadczeniu człowieka, dlatego nie przyjmuje on żadnych założeń *a priori*, które niejako „z góry” by definiowały byt ludzki. Podobnie jest w realistycznej teorii osoby, w której analiza tak zwanych „moich działań”, czyli różnorodnych aktów spełnianych przez podmiot, prowadzi do odkrycia ich źródła, czyli ludzkiej „jaźni” oraz natury bytu. Autor opowiada się więc po stronie realizmu filozoficznego, który w historii filozofii europejskiej konkuruje z idealizmem. Kieruje uwagę na podstawowe doświadczenie cielesności, duchowości (np. decyzyjności, miłości, cierpienia itp.) oraz społecznego aspektu ludzkiej egzystencji. W tym kontekście antropologicznym wskazuje na podstawowe doświadczenie aksjologiczne właściwe każdemu człowiekowi, polegające na intuicji wartości: „Żyjąc, zdajemy sobie sprawę z tego, że jesteśmy w jakiś pierwotny sposób powiązani z wartościami, odczuwamy, że między nami a nimi [wartościami – przyp. M.K.] zachodzi jakaś intymna i mocna więź. Jesteśmy zakorzenieni w aksjosferze” (Galarowicz 2025: 11). Zdaniem autora, fundamentem związku człowieka ze sferą wartości jest jego godność, będąca także jednym z głównych dóbr stanowiących podstawę kultury i cywilizacji Zachodu. Twierdzi: „Do istoty człowieczeństwa należy godność i ja aksjologiczne. Ponieważ jest on [człowiek – przyp. M.K.] również istotą przeżywającą, doświadcza także swojej godności i ma poczucie własnej wartości”

(Galarowicz 2025: 41). Wprawdzie godność ludzka jest respektowana na poziomie teoretycznych deklaracji, jednak praktyka życia jest ich zaprzeczeniem. Fakt godności ludzkiej uzasadnia odwołując się do doświadczenia fenomenologicznego, podobnie jak to czynili Wojtyła i Tischner. Za Hildebrandem Galarowicz rozróżnia wartości ontyczne i wartości jakościowe. Pierwsze z wymienionych – wartości ontyczne – wiążą się z rodzajem bytu: „[...] każdy człowiek z racji tego, że jest człowiekiem, osobą, jest tą swoistą, pierwotną i fundamentalną wartością, którą nazywamy właśnie godnością” (Galarowicz 2025: 55). Natomiast wartości jakościowe to cechy bytu: „Człowiek jest wyposażony w różne wartości jakościowe: jest zdrowy, przystojny, inteligentny, szczodry itp.” (Galarowicz 2025: 55). Wśród wartości jakościowych znajdują się wartości vitalne, estetyczne, intelektualne, moralne. Charakteryzuje je stopniowalność, zmienność i utracalność; są więc luźno związane z bytem ludzkim. Jak podkreśla Galarowicz: „Godność jest pierwotniejsza i bardziej fundamentalna niż wartości jakościowe; nie wynika z żadnej z nich i z ich sumy. Nie można jej jednak utracić; nawet gdyby człowiek został pozbawiony zdrowia i urody, gdyby się zdemoralizował – jego godność nie uległaby unicestwieniu czy nawet pomniejszeniu. Jest ona nienaruszalna nie tylko w tym sensie, że nie można jej pozbawić człowieka od zewnątrz, ale także dlatego, iż sam człowiek nie może jej utracić. Istnieje ścisły związek między godnością a prawem naturalnym. Różniąc się pod wieloma względami – pochodzenia, rasy, płci, stopnia rozwoju itd. i posiadając różne wartości jakościowe – zdrowie, inteligencję itp., wszyscy jesteśmy równi w jednym: w godności, w człowieczeństwie” (Galarowicz 2025: 56). W ocenie Galarowicza: „Deprecjonowane są obecnie wartości wysokie: metafizyczne, religijne i moralne. Natomiast wywyższane są wartości użyteczne (cywilizacyjne) oraz hedonistyczne” (Galarowicz 2025: 16). To konsekwencja tak zwanego „przewrotu wartości”, który dokonał się w nowożytności. Jak wskazał Scheler, wówczas jedne wartości zdegradowano, inne znobilitowano. Według Galarowicza do najważniejszych wartości należy wolność i prawda. Jednak wiele wątpliwości budzi w nim współczesny sposób rozumienia tych wartości. Pierwsza z nich – wolność – jawi się aktualnie jako jedyne dobro: „Być wolnym znaczy dla człowieka współczesnego: robić to, na co ma ochotę, ulegać zachciankom, kaprysom itp. Wolność jest utożsamiana ze swawolą. Obojętne jest, co się wybiera,

ważne jest – że się wybiera. Człowiek ten traktuje siebie jako demiurga: wydaje mu się, iż jego moc jest tak wielka, że może określać swoją naturę i ustanawiać naturę dobra i zła” (Galarowicz 2025: 15, 16). Kult tak rozumianej wolności wiąże się z negatywnym stosunkiem do podstawowej wartości poznawczej: „Prawda jest deprecjonowana i zagrożona, a nawet negowana. Istnieje wiele zagrożeń prawdy; relatywizm, ideologie, poprawność polityczna, fetyszyzm naukowy, fakt, że wzrostowi wiedzy i informacji nie towarzyszy większa mądrość, zanikanie sztuki rozmawiania i dyskusowania, brak autorytetów i brak krytycyzmu wobec nich i konformizm” (Galarowicz 2025: 16). Jak podkreśla autor, nowożytny sposób myślenia o wartościach doprowadził do ich subiektywizacji i psychologizacji, zredukowano bowiem obiektywne jakości do przeżyć podmiotu. Konsekwencją tego stanu rzeczy jest relatywizm etyczny i aksjologiczny, który wywołał kryzys nadziei oraz pustkę egzystencjalną współczesnego człowieka. Z tego względu tak pilną potrzebą na terenie antropologii aksjologicznej jest filozofia nadziei, eschatologia oraz wizja życia etycznego. Konieczne jest więc rozstrzygnięcie dotyczące celu ostatecznego życia człowieka – doczesność czy wieczność? Brak perspektywy życia wiecznego sprzyja materialistycznej wizji życia, wyrażającej się w kulcie dobrobytu, hedonizmie oraz konsumpcjonizmie. Alternatywne sposoby egzystencji są zawarte w etyce życzliwości, etyce troski, etyce wartości, etyce dialogicznej, etyce personalistycznej oraz etyce odpowiedzialności (Galarowicz 2025: 18).

Niewątpliwie książka Galarowicza *Antropodramatyka. Życie wartości i czynić dobro* przyczynia się do głębszego rozumienia człowieka, aksjologiczno-etycznego wymiaru ludzkiej egzystencji. Ponieważ człowiek jest bytem złożonym, dlatego refleksja antropologiczna z konieczności jest wieloaspektowa, czego wyrazem są kolejne części *Antropodramatyki*. W prezentowanym tomie przedmiotem zainteresowania jest związek człowieka z wartościami, który, według autora, nadaje głębszy sens życiu, wznosi ludzką egzystencję na wyższy poziom. To niejako antidotum na współczesną animalizację człowieka, polegającą na zredukowaniu jego bytowości do poziomu zmysłowo-materialnego. Warto zauważyć, że powszechnie sygnalizowany kryzys we współczesnej kulturze to ostatecznie kryzys człowieka, polegający na braku rozumienia siebie, a w konsekwencji swoich wytworów oraz przeznaczenia (celu ostatecznego). Dlatego nadal

aktualna jest starożytna zasada mądrościowa „poznaj samego siebie”, która stała się także inspiracją dla refleksji antropologicznej Galarowicza. Już Arystoteles w I Księdze *Metafizyki* wyraził znamienne myśli: „Wszystkim ludziom wrodzone jest pragnienie poznania” (Arystoteles 1998: 2). Choć zmieniają się uwarunkowania cywilizacyjne i kulturowe, to jednak człowiek, jego natura, pozostaje niezmienna. Naturalna ciekawość poznawcza, na którą zwrócił uwagę Stagiryta, winna być bodźcem do odkrywania różnych aspektów człowieczeństwa. Pomimo że książka Galarowicza nie jest rozprawą naukową, to jednak ma wysoką wartość poznawczą, jest opracowaniem rzetelnie udokumentowanym licznymi cytatami filozofów i myślicieli, które wyrażają jego sposób myślenia. Z pewnością publikacja ta popularyzuje antropologię aksjologiczną wśród studentów filozofii, ale także osób o zainteresowaniach humanistycznych. Warto podkreślić, że problematyka antropologiczna ma także istotne znaczenie dla pedagogów, którzy w sposób świadomy i celowy zajmują się wychowaniem i kształtowaniem człowieka. Te wymienione procesy nie mogą być przypadkowe, dlatego powinien on wiedzieć, kim jest człowiek, jaki jest jego związek z wartościami, jaki jest cel życia ludzkiego. Książka Galarowicza może być doskonałym przewodnikiem dla wszystkich, którzy na co dzień zajmują się człowiekiem, zarówno w wymiarze teoretycznym, jak i praktycznym.

Bibliografia

- Arystoteles (1998). *Metafizyka*, przeł. T. Żeleźnik, t. 1, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Bernacki M., Pawlus M. (1999). *Słownik gatunków literackich*, wyd. 2, Białsko-Biała: „Park”.
- Galarowicz J. (2025). *Antropodramatyka. Życie wartościami i czynić dobro*, Kraków: Petrus.
- Husserl E. (2024). *Kryzys nauk europejskich i fenomenologia transcendentna*, przeł. S. Walczewska, Kraków: Vis-à-vis.
- Słownik rodzajów i gatunków literackich*, red. G. Gazda (2012). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Słownik terminów literackich*, red. J. Sławiński (1989). Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Tatarkiewicz W. (1993). *Historia filozofii*, t. 1, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.



ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr Monika Maria Kowalczyk
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
Instytut Kulturoznawstwa i Dziennikarstwa
E-mail: monika.kowalczyk@ignatianum.edu.pl

K s . B o g d a n S t a ñ k o w s k i

ORCID: 0000-0003-2803-3085

Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

Nauczanie religii w kontekście wielokulturowym we Włoszech — trudności i wyzwania

Religious Education in a Multicultural Context
in Italy — Difficulties and Challenges

Andrea Porcarelli, *Religione a scuola fra ponti e muri.*

Insegnare religione in un orizzonte multiculturale

[*Religia w szkole pomiędzy pomostami a przeszkodami.*

Nauczanie religii w kontekście wielokulturowym],

Franco Angeli, Milano 2022, ss. 179

Środowisko europejskie, w którym żyjemy, charakteryzuje się złożonością kulturową i ideologiczną. Zglobalizowany świat nawołuje z jednej strony do tolerancji i pluralizmu, z drugiej strony jesteśmy świadkami powstających murów i wybuchających konfliktów na tle etnicznym i religijnym. Zadajemy sobie pytanie, jaką rolę może odegrać wychowanie religijne oraz refleksja nad nim podejmowana przez pedagogikę religii. Refleksja ta dokonuje się w odniesieniu do różnych ujęć i pedagogicznych rozwiązań realizowanych w kontekście wielokulturowym, zaczynając od samej kwestii nauczania religii w szkołach.



W ostatnich latach nauczanie religii w Polsce przeżywa kryzys. Dzieci i młodzież często rezygnują z treści kształcenia, które odnoszą się bezpośrednio do wartości chrześcijańskich. W pedagogice religii postuluje się zwracanie większej uwagi na kwestie związane z międzykulturowością, a edukacji religijnej w Polsce wyznacza się również zadania międzykulturowe (Milerski 2009). W polskim kontekście dostrzega się także konieczność ukierunkowania pedagogiki religii na badania interreligijne i interkulturowe (Dąbrowski 2022: 69–84).

Recenzowana książka Andrei Porcarellego, wykładowcy pedagogiki ogólnej i społecznej na Uniwersytecie Padewskim (Włochy), w sposób wyrazisty i krytyczny zajmuje się właśnie tematem nauczania religii we włoskim kontekście szkolnym i wielokulturowym. W kwestiach związanych z wychowaniem religijnym i formacją religijną Porcarelli nie jest z pewnością początkującym badaczem. Jest członkiem Włoskiego Towarzystwa Pedagogicznego zajmującego się m.in. refleksją nad formacją religijną oraz współtwórcą serii wydawnictwa FrancoAngeli (Mediolan) poświęconej doświadczeniu religijnemu w różnych aspektach. Książka jego autorstwa otwiera poniekąd debatę na temat edukacji religijnej z perspektywy czysto naukowej, a w szczególności pedagogicznej. Autor już we wprowadzeniu podkreśla postępującą ewolucję klimatu kulturowego, który w kontekście włoskim przyjmuje obecnie zabarwienie postideologiczne i postsekularne, dzięki czemu, zdaniem Autora, otwiera się przestrzeń do pozabawionego uprzedzeń ponownego zbadania zagadnienia edukacji religijnej w przestrzeni publicznej z uwzględnieniem zjawisk migracji, wielokulturowości i barier między kulturami.

Słowa klucze omawianej książki to: nauczanie religii w szkole, wychowanie religijne, wolność religijna, dialog międzyreligijny. Sama struktura publikacji jest pomyślana w sposób następujący: autor rozpoczyna od nakreślenia kontekstu kulturowego, dając tym samym klucz do odczytywania zjawiska religijnego (doświadczenia religijnego) (*Esperienza religiosa e educazione nello scenario della complessità*, s. 11–26). Następnie przechodzi do omówienia konkretnego kontekstu, przyjmując szkołę za punkt odniesienia do uchwycenia istotnych elementów tożsamości pedagogicznej nauczania religii. Autor tym samym podkreśla fakt, że nie da się prowadzić jakiegokolwiek refleksji nad nauczaniem religii w szkole, abstrahując od kategorii pedagogicznych społecznego i edukacyjnego mandatu

samej szkoły (*Ragioni pedagogiche per gli insegnamenti religiosi nelle scuole*, s. 27–39). Centralną częścią omawianej książki jest prezentacja edukacji religijnej we Włoszech z historycznego i pedagogicznego punktu widzenia (*Percorso storico dell'insegnamento religioso in Italia*, s. 40–92). Zaczynając od historycznych korzeni i docierając do teraźniejszości, autor umożliwia czytelnikowi uchwycenie całego dziedzictwa związanego z nauczaniem religii w szkole ze wszystkimi perypetiami, różnicami w podejściu do ww. nauczania w różnych okresach, zarówno w czasie panowania faszyzmu we Włoszech, jak i po II wojnie światowej. W kolejnym rozdziale Porcarelli nakreśla pedagogiczny profil nauczania religii katolickiej we Włoszech jako dyscypliny (*Identità pedagogica dell'IRC come disciplina*, s. 93–111). Ta część wydaje się ważna, gdyż autor stara się uchwycić istotę formacji religijnej, która wyposaża nauczycieli w narzędzia koncepcyjne do świadomego i skutecznego planowania dydaktycznego. Końcowe trzy rozdziały (*Lettura pedagogica delle indicazioni nazionali per l'IRC*, s. 112–143; *A proposito del dibattito sull'insegnamento religioso in Italia*, s. 144–151; *Verso un IRC "dialogico"*, s. 152–170) są zaproszeniem do podjęcia debaty na temat edukacji religijnej, poczynając od ukazania przyczyn prób wyeliminowania tegoż nauczania z rzeczywistości szkolnej aż po przedstawienie kilku możliwych hipotez na przyszłość, by wychodząc naprzeciw konkretnej sytuacji kulturowej i społecznej nakreślić perspektywę dialogu międzyreligijnego w społeczeństwie wielokulturowym.

W kontekście włoskim jest wiele publikacji, które rozwijają problem wychowania religijnego czy kształcenia nauczycieli do prowadzenia lekcji religii w szkołach na różnych poziomach nauczania: od podstawowego do szkoły średniej. Dlatego rodzi się pytanie: jaką dodatkową wartość przedstawia recenzowana publikacja także dla polskiego czytelnika? Przede wszystkim z refleksji zaprezentowanych przez autora wyłania się idea główna: nauczanie religii w szkołach budzi obecnie sprzeciw w wielu środowiskach. Warto też nadmienić, że ów sprzeciw dostrzegany jest również w Polsce szczególnie w środowiskach młodzieżowych.

Ze wstępnych rozważań autora wynika, że bliska jest mu idea pluralizmu inkluzywnego Petera Bergera (Berger 2017), który wydaje się być kluczem do cywilizowanego współistnienia w postsekularnym społeczeństwie (Porcarelli 2022: 11–13). Z tego względu Porcarelli

łączy w swych refleksjach postulowany przez Bergera pluralizm inkluzywny z naukowym spojrzeniem na doświadczenie religijne i możliwość dialogu międzyreligijnego w celu wejścia w tematykę nauczania religii w szkołach. Autor recenzowanej monografii dostrzega, że we włoskim kontekście pojawiają się na płaszczyźnie ideologicznej nigdy nieuśpione napięcia, które doprowadzają do różnych propozycji alternatywnych, poczynając od klasycznego „eliminacjonizmu”, polegającego na tym, iż chce się zastąpić konfesyjne nauczanie religijne nauczaniem niekonfesyjnym typu historyczno-religijnego. W tym kontekście Porcarelli opowiada się bardziej za tym, aby nauczanie religii w szkole utożsamiać przede wszystkim z „budowaniem mostów” pomiędzy wychowankami. Tego typu deklaracja autora znajduje swoje potwierdzenie w samym przebiegu „debaty” i w klimacie, jaki towarzyszy jego refleksji. Tekst autora ma charakter refleksji pedagogicznej na temat nauczania religii w szkołach z odniesieniem do kontekstu kulturowego (wielokulturowego) odczytywanego na nowo w kategoriach „postsekularnych”. Wspomniana refleksja koncentruje się na idei nauczania religii jako dyscypliny strukturalnie „dialogicznej”, która winna uwzględniać implikacje związane z najnowszymi osiągnięciami w teologii dialogu międzyreligijnego. Zdaniem autora jest to wyzwanie bardzo wymagające, aczkolwiek dobrze osadzone w złożonym społeczeństwie wielokulturowym. Dokonując dokładnej analizy obowiązujących obecnie wskazań na poziomie ministerialnym i kościelnym, autor dochodzi do wniosku, że nauczanie religii w szkołach nie może się przyczyniać do „wnoszenia murów” pomiędzy ludźmi, ale winno właśnie zbliżać ludzi (wychowanków), chroniąc ich w ten sposób przed zjawiskiem fundamentalizmu religijnego. Powracająca w kontekście włoskim debata na temat zjawiska migracji i konfliktów między różnymi tradycjami czy religiami zmusza poniekąd autora do merytorycznego pochylenia się nad zagadnieniem nauczania religii, unikając – moim zdaniem – wkraczania w dysputę o nachyleniu ideologicznym.

Wspomniana wyżej idea „dialogiczności” w nauczaniu religii doskonale koreluje z myślą Bogusława Milerskiego, który jednak opowiada się za konfesyjnym charakterem edukacji religijnej i zarazem za realizacją zadań kształcenia międzykulturowego w tym obszarze (Milerski 2009). W tej perspektywie edukacja religijna musi uwzględniać pluralistyczny wymiar życia społecznego, a jednocześnie

wzmacniać tożsamość uczniów i wspomagać kształtowanie poglądów zgodnych z wyznawaną przez nich wiarą. W moim odczuciu w rozważaniach Porcarellego zabrakło jednak głębszego wyjaśnienia rozumienia owej idei „dialogiczności”, co mogłoby uchronić nauczycieli i wychowanków przed niebezpieczeństwem synkretyzmu religijnego.

W kontekście refleksji nad nauczaniem religii w szkole ważne wydaje się być uwzględnianie wielości perspektyw dyscyplinarnych, poczynając od tej socjologicznej (omawianie dynamiki i ewolucji nauczania religii we Włoszech), poprzez polityczną (problem współistnienia różnych kultur i wyznań religijnych), prawną (kwestie wolności wyznania, wolności religijnej, wynikające z powszechnych praw człowieka), aż po kwestie pedagogiczne i dydaktyczne. Obszerność ujęcia (historyczne, pedagogiczne, normatywne) daje czytelnikowi pewność, że podjęte zagadnienia zostały opracowane w sposób interdyscyplinarny, z uwzględnieniem przede wszystkim potrzeb nauczycieli wychowania religijnego.

Wśród ciekawych propozycji przedstawionych w recenzowanej publikacji najbardziej wyrazistą z praktycznego punktu widzenia jest niewątpliwie ta dotycząca ponownego przemyślenia „procedur, mechanizmów” delegowania nauczycieli do nauczania religii w szkole. Moim zdaniem ważną sugestią jest również to, aby w ramach prowadzenia lekcji religii w kontekście wielokulturowym uwzględniać ewentualny wkład specjalistów i przedstawicieli innych religii.

Kulturowa debata na temat nauczania religii w kontekście włoskim, jak również w kontekście polskim, która uwzględnienia perspektywę wielokulturową, pluralistyczną, jest nader aktualna. Z tego też względu lektura ww. monografii może zachęcić czytelników do zapoznania się z aktualnym stanem dyskusji na temat nauczania religii we włoskich szkołach. Może również zachęcić do dyskusji z innymi naukowcami zajmującymi się kwestiami nauczania religii w środowiskach wielokulturowych. Sądząc po liczbie zorganizowanych we Włoszech spotkań i seminariów, których celem było przybliżenie szerszej publiczności treści zawartych w omawianej książce, można mieć nadzieję, że stanie się ona cennym narzędziem dla pedagogów, studentów, nauczycieli religii i wykładowców pracujących w dziedzinie nauk humanistycznych, posiadających szczególne zainteresowania w zakresie nauk religijnych. Prezentowana publikacja z pewnością zachęca do refleksji i może się stać dobrym punktem

wyjścia również dla tych wszystkich, którzy są zainteresowani kształceniem nauczycieli religii i ich permanentną formacją w wymiarze pedagogiczno-dydaktycznym.

Bibliografia

- Berger P. (2017). *I molti altari della modernità. Le religioni al tempo del pluralismo*, Verona: Editrice missionaria italiana.
- Dąbrowski S. (2022). *Polska pedagogika religii w kierunku badań interreligijnych i interkulturowych (zarys problematyki)*, „Karto-Teka Gdańska” 2022, nr 1(10), s. 69–84.
- Milerski B. (2009). *Kształcenie międzykulturowe w szkole z perspektywy pedagogiki religii*. Referat wygłoszony podczas IV Ekumenicznego Forum Katechetycznego, Warszawa, 15–16 maja 2009.
- Porcarelli A. (2022). *Religione a scuola fra ponti e muri. Insegnare religione in un orizzonte multiculturale*, Milano: FrancoAngeli

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Ks. dr hab. Bogdan Stańkowski, prof. UIK
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
Instytut Pedagogiki
E-mail: bogdan.stankowski@ignatianum.edu.pl

Władysław Szulakiewicz

ORCID: 0000-0001-8614-2955

Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

Historia uniwersytetu zapisana w katalogu rozpraw doktorskich

The History of the University Recorded in the
Catalog of Doctoral Dissertations

*Katalog rozpraw doktorskich Uniwersytetu Mikołaja
Kopernika za lata 1946–2015, t. 1–2, Wydawnictwo
Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu,
Toruń 2024, ss. 1096*

Nakładem Wydawnictwa Naukowego Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu ukazał się dwutomowy *Katalog rozpraw doktorskich Uniwersytetu Mikołaja Kopernika za lata 1946–2015*. Omawiane wydawnictwo jest dziełem zespołowym, które opracowali: Bożena Kierzkowska, Weronika Krajniak, Anna Supruniuk, Jacek Waliszewski, Artur Wójtowicz. Tworzą oni zespół pracowników Archiwum Uniwersytetu Mikołaja Kopernika (UMK).

Obszerna publikacja składa się z dwóch tomów. Tom pierwszy liczy 819 stron, natomiast drugi 276 stron, przy czym w tomie drugim zastosowano kontynuację numeracji stron pierwszego tomu. W sumie wydawnictwo liczy 1096 stron. Na strukturę opracowania składa się w kolejności: Wykaz ważniejszych skrótów, Wstęp, Katalog rozpraw doktorskich Uniwersytetu Mikołaja Kopernika



za lata 1946–2015, który zawiera zestawienie dziedzin i dyscyplin oraz wydziałów tworzonych i funkcjonujących na przestrzeni 70 lat, obrazujące zmieniającą się strukturę Uniwersytetu. Zamieszczony w publikacji wykaz zakończonych przewodów doktorskich przeprowadzanych na UMK ukazuje udział tej uczelni w rozwoju poszczególnych dyscyplin i dziedzin naukowych w Polsce oraz opis zmian zakresów dziedzin i nazw dyscyplin na przestrzeni omawianego czasu. W sumie publikacja podaje informacje o przewodach doktorskich i pracach będących podstawą uzyskania stopni obronionych w tym okresie na 18 wydziałach toruńskiej uczelni. „Źródłem informacji o obronionych dysertacjach doktorskich umieszczonych w katalogu były – jak podają autorzy opracowania – zawsze i wyłącznie teczki przewodu doktorskiego i rozprawy znajdujące się w zasobie Archiwum UMK” (*Katalog rozpraw doktorskich...* 2024, t. 1: 20). Na potrzeby powstania tej pracy wykorzystano też opublikowane dotychczas opracowania częściowe poświęcone awansom naukowym na UMK oraz inne źródła drukowane. Dla przykładu, dotyczą one między innymi doktoratów z historii, biologii, pedagogiki i teologii¹. Ponadto, jak informują autorzy publikacji, przydatnym wydawnictwem okazało między innymi opracowanie pt. *Pracownicy nauki i dydaktyki Uniwersytetu Mikołaja Kopernika (1945–2004). Materiały do biografii* (2006).

W niniejszym wydawnictwie niezwykle istotny poznawczo jest Wstęp, który stanowi znakomite studium na temat historii rozwoju Uniwersytetu Mikołaja Kopernika (*Katalog rozpraw doktorskich...* 2024, t. 1: 13–26)². We Wstępie autorzy informują też o historii tego projektu, innych wydawnictwach częściowych poświęconych awansom naukowym na UMK i o zasadach opracowania *Katalogu rozpraw doktorskich*. We Wstępie zostały także zasygnalizowane podstawy prawne uzyskiwania stopni naukowych i ich zmiany na przestrzeni lat zawarte w przywołanych w pracy ustawach, dekreтах i rozporządzeniach. Taki układ i zapis treści publikacji sprawił, że „obraz” nadanych stopni doktora na UMK został przedstawiony na tle

1 Wykaz przykładowych opracowań częściowych podaję w bibliografii niniejszej recenzji. Są to m.in. opracowania lub prace pod redakcją takich autorów, jak: J. Belkot, R. Galon, W. Krajniak, S. Kalembka, H. Moraczewska (Duczowska-Moraczewska), S. Nalaskowski i W. Szulakiewicz, E. Talarczyk i in.

2 Wstęp został przygotowany przez Annę Supruniuk i Artura Wójtowicza.

procesu instytucjonalizacji dyscyplin naukowych. Jak wynika z tabeli zamieszczonej we Wstępie, na UMK obroniono 3857 doktoratów (*Katalog rozpraw doktorskich...*, t. 1: 20). W omawianej publikacji podano też jaki procent doktoratów był wynikiem starań o awans naukowy kobiet. Z obliczeń autorów wynika, że było to ponad 40% wszystkich doktoratów obronionych na toruńskiej uczelni.

Przedstawiając historię struktur Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu i rozwoju dyscyplin naukowych autorzy opracowania udokumentowali przewody doktorskie w:

1. naukach humanistyczno-historycznych, które były rozwijane na: Wydziale Filologicznym, Wydziale Humanistycznym, Wydziale Nauk Historycznych, Wydziale Nauk Pedagogicznych, Wydziale Politologii i Studiów Międzynarodowych, Wydziale Sztuk Pięknych oraz Wydziale Teologicznym;
2. naukach matematyczno-fizyczno-chemicznych, które funkcjonowały na: Wydziale Chemii, Wydziale Fizyki i Astronomii (Wydziale Fizyki, Astronomii i Informatyki Stosowanej), Wydziale Matematyczno-Przyrodniczym, Wydziale Matematyki i Informatyki oraz Wydziale Matematyki, Fizyki i Chemii;
3. naukach prawno-ekonomicznych, na które składały się dyscypliny rozwijane na: Wydziale Nauk Ekonomicznych (Wydziale Nauk Ekonomicznych i Zarządzania), Wydziale Prawa (Wydziale Prawa i Administracji);
4. naukach biologiczno-geograficznych, w zakresie których badania, a tym samym przewody doktorskie, prowadzone były na: Wydziale Biologii i Nauk o Ziemi, Wydziale Biologii i Ochrony Środowiska, Wydziale Nauk o Ziemi.

Analizując *Katalog rozpraw doktorskich* (t. 1), trzeba skonstatować, że opisano w nim również tematykę badań podejmowanych od czasów II wojny światowej do roku 2015, zaprezentowaną w dysertacjach doktorskich obronionych na UMK w obszarach wymienionych wyżej nauk.

Tom drugi jest ważnym uzupełnieniem informacji zawartych w tomie pierwszym omawianego wydawnictwa. Zamieszczone są w nim konkordancje dyscyplin naukowych, dziedzin naukowych oraz indeksy. Wśród dyscyplin rozwijanych na UMK i odnotowanych w dokumentacji doktorskiej są: algologia, antropologia, antropologia

fizyczna, arachnologia, archeologia, astronomia, bibliologia, bibliologia i informatologia, biochemia, biochemia roślin, biofizyka, bioklimatologia, biologia, biologia komórki, biologia molekularna, biologia nowotworów, botanika, chemia, chemia fizyczna, cytologia roślin, dendrochronologia, ekologia, ekologia populacji roślin zagrożonych, ekonomia, ekspozycja muzealna, elektrofizjologia, embriologia roślin, entomologia, filozofia, finanse, fitosocjologia, fizjologia, fizjologia roślin, fizjologia zwierząt, fizyka, genetyka, genetyka molekularna, geobotanika, geografia, geografia ekonomiczna, geografia fizyczna, geografia osadnictwa, geografia osadnictwa i rekreacji, geografia społeczna, geografia społeczno-ekonomiczna, geografia turystyczna, geografia wyborcza, geomorfologia, glaciologia, gleboznawstwo, gleboznawstwo leśne, grafika, grafika warsztatowa, historia, hydrobiologia, hydrologia urbanistyczna, językoznawstwo, katechetyka, konserwacja i restauracja dzieł sztuki, konserwacja kamiennych obiektów zabytkowych, konserwacja zabytków architektury, konserwatorstwo, literaturoznawstwo, malakozoologia, malarstwo, matematyka, meteorologia i klimatologia, mikrobiologia, mikrobiologia konserwatorska, mineralogia, morfologia, muzealnictwo, nauki o polityce, nauki o sztuce, nauki o zarządzaniu, ochrona i konserwacja zabytków, palinologia, patologia owadów, pedagogika, prawo, radioastronomia, sedimentologia, socjologia, sztuki piękne, sztuki użytkowe, taksonomia roślin, teologia biblijna, teologia dogmatyczna, teologia duchowości, teologia fundamentalna, termofizjologia, zoologia, zoologia wraz z anatomią.

Z kolei na liście dziedzin naukowych funkcjonujących na UMK wymieniono: nauki biologiczne, nauki chemiczne, nauki ekonomiczne, nauki fizyczne, nauki geograficzne, nauki historyczne, nauki humanistyczne, nauki matematyczne, nauki matematyczno-fizyczne, nauki o ziemi, nauki prawne, nauki przyrodnicze, nauki społeczne, nauki ścisłe, nauki teologiczne, nauki plastyczne. Zamieszczono także trzy indeksy: Indeks autorów, Indeks promotorów i Indeks recenzentów. Trzeba podkreślić, że zawarte w tym tomie wykazy podają informacje na temat historii UMK przez pryzmat danych dotyczących doktorantów UMK i ich promotorów oraz recenzentów. Tym samym dają zbiorowy obraz danych odnotowanych w tomie pierwszym, a przedstawione spisy osób uczestniczących w przewodach doktorskich ukazują historię uniwersytetu zobrazowaną w biografiach uczących się

i uczonych. Wykazy te mogą zatem służyć do dalszego poszukiwania materiałów źródłowych przydatnych w badaniach biograficznych uczonych polskich.

Przygotowując tak ważne opracowanie jego autorzy nawiązali do najlepszych tradycji publikowania tego typu źródeł do dziejów uczelni, które od lat są wydawane między innymi w takich uczelniach jak Uniwersytet Jagielloński czy Uniwersytet Wrocławski. Omówiony *Katalog rozpraw doktorskich* stanowi ważne źródło do dziejów rozwoju Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, jest także jest znakomitym przewodnikiem po zasobach Archiwum UMK dotyczącym stopni doktorskich nadawanych na toruńskiej uczelni. Ze względu na walory poznawcze i wartość naukową *Katalog rozpraw doktorskich* stanowi ważne źródło dla badaczy dziejów nauki w Polsce na przykładzie Uniwersytetu Mikołaja Kopernika. Jest też znakomitym źródłem do opracowywania indywidualnych biografii polskich uczonych, którzy w różnym zakresie i stopniu swej aktywności naukowej wpisali się w historię UMK oraz wnieśli wkład w rozwój nauki.

Na koniec trzeba zauważyć, że wydawnictwo to doskonale wpisuje się w obchody 80. rocznicy powstania Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, która przypada w 2025 roku. Ukazuje poczet osób zasłużonych dla nauki i kultury polskiej, których albo początek rozwoju naukowego związany był z toruńską uczelnią, albo też na zawsze z nią właśnie złączyli swoje życie naukowe i zawodowe. Patrząc na dzieje UMK, zwłaszcza w jego początkach, w publikacji tej odnajdujemy postaci uczonych, którzy tworzyli toruńską Alma Mater w 1945 roku, tych którzy przybyli w tamtym czasie do Torunia z Uniwersytetu Stefana Batorego w Wilnie i Uniwersytetu Jana Kazimierza we Lwowie. W tym sensie *Katalog rozpraw doktorskich* jest wyrazem pamięci o twórcach toruńskiej uczelni. Jest również swoistego rodzaju kroniką dokumentującą, w jaki sposób Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu spełniał misję kształcenia i rozwoju nauki, służąc tym samym całemu społeczeństwu.

Bibliografia

Katalog rozpraw doktorskich Uniwersytetu Mikołaja Kopernika za lata 1946–2015, t. 1–2 (2024). Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.

- Krajniak W. (2016). *Wykaz doktoratów Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu z lat 2003–2010*, „Archiwa, Biblioteki i Muzea Kościelne”, t. 106, s. 75–81.
- Moraczewska H., Talarczyk E. (1980). *Bibliografia prac magisterskich, doktorskich i habilitacyjnych Wydziału Biologii i Nauk o Ziemi (biologia) za lata 1945–1978*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Nauki Matematyczno-Przyrodnicze. Biologia”, z. 23, s. 91–206.
- Nalaskowski S., Szulakiewicz W. (2009). *Pedagogika toruńska. Od katedry do wydziału*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.
- Powstanie i pierwsze dziesięć lat Uniwersytetu Mikołaja Kopernika (1945–1956). Wybór źródeł*. Wydała H. Duczkowska-Moraczewska (1995). Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu.
- Pracownicy nauki i dydaktyki Uniwersytetu Mikołaja Kopernika (1945–1994). Materiały do biografii*, red. S. Kalembka (2006). Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu.
- Uniwersytet Mikołaja Kopernika (1945–1955)*, red. R. Galon i in. (1957). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Uniwersytet Mikołaja Kopernika (1956–1965)*, red. R. Galon i in. (1965). Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.
- Uniwersytet Mikołaja Kopernika (1966–1980)*, t. 1–2, red. J. Bełkot (1992). Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz
 Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
 Instytut Nauk o Wychowaniu
 E-mail: wladyslawa.szulakiewicz@ignatianum.edu.pl

Dane kontaktowe redakcji czasopisma

ADRES:

Redakcja „Studia Paedagogica Ignatiana”
Kwartalnik Wydziału Pedagogicznego
Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie
ul. Kopernika 26
31-501 Kraków
e-mail: redakcja.spi@ignatianum.edu.pl

REDAKTOR NACZELNY:

dr hab. Andrzej Paweł Bieś SJ, prof. UIK
e-mail: andrzej.bies@ignatianum.edu.pl

ZASTĘPCA REDAKTORA NACZELNEGO:

dr hab. Beata Topij-Stempińska, prof. UIK
e-mail: beata.topij@ignatianum.edu.pl

SEKRETARZ REDAKCJI:

dr Marzena Chrost
e-mail: marzena.chrost@ignatianum.edu.pl

DANE KONTAKTOWE WYDAWNICTWA:

Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie
ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków
tel. 12 39 99 620; faks 12 39 99 501
e-mail: wydawnictwo@ignatianum.edu.pl
www.wydawnictwo.ignatianum.edu.pl

Plany wydawnicze

- 2025, vol. 28, nr 3: Transmisja kultury w rodzinie, szkole i innych grupach odniesienia
Termin nadsyłania tekstów: 31.03.2025
- 2025, vol. 28, nr 4: Change in the Individual and Institutional Context
Termin nadsyłania tekstów w języku angielskim: 31.08.2025