Colloquium 2(62)/2026
ISSN 2081-3813, e-ISSN 2658-0365
CC BY-NC-ND.4.0
DOI: http://doi.org/10.34813/16coll2026

POLSKA PEDAGOGIKA RELIGII – MIĘDZY TEOLOGIĄ A PEDAGOGIKĄ. DYNAMIKA PARADYGMATU SUBDYSCYPLINY

Polish pedagogy of religion – between theology and religious studies. The dynamic of the discipline paradigm

Szymon Dąbrowski
Instytut Pedagogiki
Uniwersytet Gdański
e-mail: szymon.dabrowski@ug.edu.pl
ORCID 0000-0002-7268-5665

Monika Humeniuk
Instytut Pedagogiki
Uniwersytet Wrocławski
e-mail: monika.humeniuk@uwr.edu.pl
ORCID 000-0002-9888-3010

Mirosław Patalon
Instytut Pedagogiki i Psychologii
Uniwersytet Pomorski w Słupsku
e-mail: patalon@upsl.edu.pl
ORCID 0000-0003-4914-1106

Streszczenie

Tekst obejmuje analizę tendencji, dynamiki oraz zakresów problemowych w polskiej pedagogice religii. Prezentuje podstawowe założenia subdyscypliny naukowej z pogranicza teologii i pedagogiki. Jest tu mowa o trzech dominujących nurtach badawczych: nurcie tradycyjnym, czyli badaniach akcentujących porządek teologiczny; następnie korelacyjnym, czyli analizach łączących sferę teologiczno-pedagogiczną, oraz nurcie pedagogicznym, wskazującym na nadrzędność sfery uzasadnień edukacyjnych. W powyższych trzech sposobach uprawiania polskiej pedagogiki religii wykorzystywane są odmienne strategie epistemologiczno-metodologiczne, podejmujące zróżnicowaną problematykę (od teologii wyznaniowej przez teologię religii aż do religioznawstwa), a także przyjmujący odrębne kryteria rozumienia, ewaluacji i weryfikacji procesów edukacyjnych (tradycje pedagogiczne i dydaktyczne). Dzięki wyodrębnieniu tych elementów możliwe staje się przybliżenie pierwotnych założeń każdej z nich. Jednocześnie celem nadrzędnym poniższego opracowania nie jest wskazanie na wyższość lub ważność któregokolwiek nurtu. Raczej odsłonięcie potrzeby krytycznej metarefleksji nad polską myślą pedagogiczno-religijną, a także wskazanie na konieczność analizy oraz możliwie precyzyjnego umiejscowienia każdej z omawianych perspektyw.

Słowa kluczowe: pedagogika religii, pedagogika, teologia, teologia religii, religioznawstwo, filozofia edukacji, edukacja religijna.

Abstract

The article analyzes the trends, dynamics, and problem areas in Polish religious education. It presents the basic assumptions of this scientific subdiscipline at the intersection of theology and pedagogy. It discusses three dominant research trends: the traditional trend, i.e., research emphasizing the theological order; the correlational trend, i.e., analyses combining the theological and pedagogical spheres; and the pedagogical trend, pointing to the primacy of educational justifications. These three approaches to Polish religious education utilize distinct epistemic and methodological strategies, addressing diverse issues (from confessional theology through theology of religion to religious studies), and adopt distinct criteria for understanding, evaluating, and verifying educational processes (pedagogical and didactic traditions). By distinguishing these elements, it becomes possible to explain the original assumptions of each. At the same time, the primary goal of this study is not to assert the superiority or validity of any one trend. Rather, it is intended to reveal the need for critical meta-reflection on Polish pedagogical and religious thought, as well as to indicate the necessity of analysis and a possible precise positioning of each of the discussed perspectives.

Keywords: pedagogy of religion, pedagogy, theology, theology of religion, religious studies, philosophy of education, religious education.

Wprowadzenie

Głównym celem niniejszej pracy jest prezentacja oraz metateoretyczna analiza najważniejszych orientacji w badaniach pedagogiczno-religijnych w polskiej literaturze przedmiotu. Jest tu mowa o zbadaniu struktur, form i strategii poznawczych podejmujących problematykę pedagogiczno-religijną z trzech, przynajmniej częściowo niezależnych, perspektyw badawczych – nurtów poznawczych (Michalski, 2020; Milerski, 2011a; Rogowski, 2011). Pedagogika religii w obszarze badań naukowych w Polsce jest młodą subdyscypliną wiedzy. Jej powstanie wiąże się z podwójną strukturą interpretacji zjawisk, gdzie metodologia oraz kryteria rozumienia i opisu danych odwołują się równocześnie do porządku teologicznego i pedagogicznego (Marek i Walulik, 2020a, ss. 11–32). To dziedzina metodologicznie oraz normatywnie z pogranicza dwóch nauk: teologii i pedagogiki (Milerski, 2020, ss. 103–104). W rozumieniu bardzo szerokim, bada relację między teorią i praktyką danej religii a jej socjalizacją i adaptacją oraz odnosi się do standardów i norm w zakresie powszechnej edukacji (Milerski, 2003, ss. 48–58). W rozumieniu węższym i bardziej szczegółowym, w polskiej literaturze przedmiotu zostaje sprowadzona do trzech orientacji, które są tu sklasyfikowane jako trzy odmienne nurty uprawiania badań: nurt teologiczny, korelacyjny i pedagogiczny (Michalski, 2020, ss. 73–92; Milerski, 2011a, s. 140; Rogowski, 2011, ss. 84–88). Przyjęta tu typologia ma charakter metateoretyczny, jednak nie stanowi prostej klasyfikacji biograficznej badaczy, ponieważ między sposobem konceptualizacji dyscypliny (pedagogika religii) a preferowanymi rozwiązaniami dydaktycznymi (edukacja religijna) nie musi zachodzić prosta ani bezpośrednia zależność (Dąbrowski, 2022a, ss. 69–84).

Trzy nurty pedagogiki religii w Polsce

W polskiej literaturze przedmiotu zakres analiz wchodzących w skład pedagogiki religii, zarówno jako subdyscypliny wiedzy, jak i problematyki badań empirycznych, nie jest dziś precyzyjnie i jednoznacznie dookreślony. Dzieje się tak z kilku niezależnych powodów. Po pierwsze, w badaniach międzynarodowych istnieje przynajmniej kilka odrębnych intelektualnych i językowych tradycji, do których polscy badacze się odwołują (Grimmit, 2000, ss. 189–207; Hick, 1991; Grimmit, 1989; Hull, 1984). Po drugie, na gruncie badań krajowych nie ma zgody i jednoznacznego stanowiska, jaka jest ostateczna relacja między pedagogiką religijną a pedagogiką religii (Bagrowicz i Horowski, 2012). Po trzecie, od ponad dwóch dekad trwają przynajmniej częściowo niezależne prace na gruncie odmiennych strategii badawczych pedagogiki religii: w nurcie teologicznym, korelacyjnym bądź pedagogicznym (Marek, 2022; Marek i Walulik, 2020a; Słotwińska, 2019, 2016; Dąbrowski, 2021, 2016). Szczególnie ostatnie rozstrzygnięcie ma poważne konsekwencje zarówno na gruncie analizowanej treści (teologia wyznaniowa vs teologia religii vs religioznawstwo), przyjmowanej metodologii badań (nauk humanistycznych vs nauk społecznych) oraz kryteriów oceny procesów edukacyjnych (dydaktyka katechetyczna vs dydaktyka ogólna). Każdy z trzech wymienionych nurtów rozstrzyga kwestię przyporządkowania do dyscypliny wiodącej (teologii vs pedagogiki), a co za tym idzie przyjmuje konkretną metodologię badań, wyznacza kryteria oraz zasady interpretacji dla procesów rozwojowych, wychowawczych i edukacyjnych (dydaktyka ogólna vs dydaktyki szczegółowe).

Nurt teologiczny w polskiej pedagogice religii

W nurcie teologicznym pedagogika religii często utożsamiana jest z pedagogiką religijną, gdyż (historycznie) wyłania się z nauk teologicznych i jest kontynuacją oraz uwspółcześnioną wersją katechetyki oraz teologii pastoralnej. Stanowi samodzielną subdyscyplinę nauki, jednak zasadniczo ukierunkowana jest na badania i analizy katechetycznej refleksji danego Kościoła, wyznania lub religii. W polskiej rzeczywistości to przede wszystkim badania zapośredniczone w teologii i katechetyce Kościoła rzymsko-katolickiego. Co istotne, analizy te opierają się na konfesyjnych treściach, zaś tezy, jak również wnioski badawcze (np. edukacyjno-wychowawcze), w przeważającej części mieszczą się w obrębie treści dogmatyczno-moralnych. Innymi słowy nurt ten bada i opisuje sferę edukacji zapośredniczoną w treściach teologicznych (teologii wyznaniowej) niejako od wewnątrz, przyjmując przy tym podstawowe kryteria i zasady interpretacyjne z wnętrza tekstu religijnego, należącego do danej tradycji religijnej. Wymiar pedagogiczny tych badań polega przede wszystkim na ujawnianiu spójności i transparentności założeń religijnych, wyłaniających się z tradycji danej religii (wyznania czy konfesji), w tym np. z Objawieniem (Biblią) w tradycji chrześcijańskiej, z kryteriami i celami psychologiczno-rozwojowo-edukacyjnymi. Bada się tu zgodność treści

dogmatyczno-kerygmatycznych (przepowiadanych, głoszonych i nauczanych) z przyjętymi za podstawowe celami i zadaniami edukacyjnymi. Dominującą strategią poznawczą jest więc tu wymiar afirmacyjny i apologetyczny treści religijnej. Zakres celów edukacyjnych jest determinowany przez pierwotnie przyjętą tradycję myślenia religijnego (teologię wyznaniową) oraz znajduje w niej swoje uzasadnienie. Analizy z zakresu współczesnych nauk humanistycznych bądź społecznych wykorzystywane są jako kontekst uzupełniający i uzasadniający pierwotną treść religijno-moralno-wychowawczą (Dąbrowski, 2022a, ss. 69–84). W niewielkim stopniu obecne są krytyczne analizy założeń ontologicznych, epistemologicznych lub antropologicznych z poziomu badań dydaktyki ogólnej (Klus-Stańska, 2018, ss. 29–36) jako metateoretycznej subdyscypliny pedagogicznej (Magier, 2019, ss. 39–45).

Przykładem obrazującym wyjściowe założenia powyższego nurtu jest zakres definicyjny terminu *pedagogika religii* wśród prekursorów polskiej myśli pedagogiczno-religijnej. Jerzy Bagrowicz, jeden z pionierów polskiej tradycji intelektualnej w tym zakresie, wyjaśnia: „Przedmiotem pedagogiki religii jako nauki jest całość procesów religijnego nauczania i wychowania, formacji religijnej pojętej całościowo, ukierunkowanej na życie według zasad chrześcijańskiej religii. Pedagogika religii jest więc teorią procesu religijnego nauczania i wychowania, zorientowaną na praktykę życia chrześcijańskiego" (Bagrowicz, 2012, s. 29). Podobnie sprawę widzi Helena Słotwińska, która w pracy *Pedagogika religii w relacjach z dyscyplinami teologicznymi* pisze: „Chodzi zasadniczo o relacje tejże dyscypliny naukowej z tymi naukami teologicznymi, które są jej najbliższe, a mianowicie z katechetyką i pedagogiką chrześcijańską" (Słotwińska, 2016, s. 15). Tym samym wskazuje na źródłowy kontekst nauk teologicznych, które wyznaczają nie tylko treści przekazu, ale również kryteria interpretacji w sferze wychowania i kształcenia. W nurcie tym, teologia wyznaniowa to dla pedagogiki religii historycznie, ale również merytorycznie źródło podstawowe. Z kolei wszelkie współczesne modyfikacje, wynikające z wkładu nauk humanistycznych i społecznych, są kontekstem istotnym, ale wyłącznie uzupełniającym dla źródłowej dyscypliny (Słotwińska, 2016, ss. 147–160). Istotnym dopełnieniem, wpisującym się w orientację teologiczną, jest klasyfikacja zaproponowana przez Zbigniewa Marka w pracy *Podstawy pedagogiki religii*. W tekście tym pedagogika religii jako dyscyplina nauki lokowana jest na gruncie pedagogiki transcendentalnej, przy czym podkreśla się jej chrześcijańską genezę (Marek, 2022). Jednocześnie Marek wskazuje na istnienie odmiennych nurtów definiowania i rozumienia dyscypliny, w których bada się pozostałe tradycje religijne, w tym szczególnie judaizm oraz islam (Marek, 2022, s. 77). W powyższej klasyfikacji zakłada się, że podstawową dyscypliną badawczą jest tu teologia (teologia wyznaniowa), z której czerpie się nie tylko treści przekazu oraz strukturę edukacji religijnej, ale również do której sprowadza się najważniejsze cele i zadania wychowawcze oraz edukacyjne (Marek, 2022, s. 79). W tak rozumianym porządku poznawczym nurt teologiczny polskiej pedagogiki religii jest nie tylko ufundowany na kryteriach i celach spójnych z określoną

tradycją wyznaniową, lecz także przez nie uwarunkowany w zakresie analizy i interpretacji pedagogicznej (Dąbrowski, 2021, ss. 155–163). Z pozycji analiz dydaktyki ogólnej, jako teorii badającej ontologię, epistemologię oraz aksjologię podmiotów, jak i celów, metod i narzędzi edukacyjnych, wydaje się, że jest to orientacja zbieżna z nurtem obiektywizmu dydaktycznego, w formie normatywnej lub instrukcyjnej (Klus-Stańska, 2018, ss. 59–93).

Na gruncie tego nurtu wyłania się dość spójna wizja miejsca, jak i znaczenia edukacji religijnej w obrębie edukacji publicznej. Przyjmuje się zbieżne cele i zadania, które zostają postawione zarówno przed edukacją religijną, jak i ogólną. Jest tu mowa zwłaszcza o socjalizacji i adaptacji sfery aksjonormatywnej, którą odczytuje się jako wartość kulturowo-społeczno-religijną niezbędną do funkcjonowania oraz rozwoju jednostki i wspólnoty (Mariański, 2020a, ss. 21–49; Rynio, 2013, ss. 41–64). Zadania i cele edukacji religijnej podporządkowane są wytycznym edukacji ogólnej, ale także stanowią jedną z najistotniejszych jej części, ponieważ przekazują treści religijno-aksjologiczno-moralne. Treści te rozumiane są jako sensotwórcze, egzystencjalne oraz esencjalne (Stępowski, 2018, ss. 103–119). Pierwszy porządek sensotwórczy wprowadza i rozjaśnia poziom relacji wertykalnych, wskazuje na istnienie transcendencji (np. tego, co należy do sfery sacrum). Porządek drugi, egzystencjalny, każdorazowo sprowadza to, co ponadjednostkowe (normy, wartości, idee, itd.) do doświadczenia codziennego, ukazując relacje na poziomie horyzontalnym. Porządek trzeci, esencjalny, jest perspektywą syntezy dwóch poprzednich, umożliwia dostrzeżenie tego co stałe i niezmienne, choć w doświadczeniu oraz bezpośrednim kontakcie prezentuje się jako dynamiczne i niestałe. Tak ujęte treści edukacji religijnej najgłębiej wypełniają cele wychowawcze i tożsamościowe procesu edukacji (Horowski i Sałdoń, 2019, ss. 109–120). Edukacja religijna staje się tu koniecznym elementem do realizacji z perspektywy istnienia i trwania danego wyznania lub konfesji, ale również ważną część ogólnej (pełnej) edukacji kulturowo-społecznej. Religia jest tu rozumiana jako element konstytuujący pamięć o tym co, w przeszłości istotne (jednostkowo oraz wspólnotowo), ale również warte do odtwarzania, reprodukowania oraz kultywowania (Marek, 2022, ss. 56–64). W podobny sposób relację między edukacją religijną a edukacją ogólną widzi Jerzy Bagrowicz:

> Pedagogika religii zaś jako kierunek w myśli pedagogicznej podkreśla znaczenie religii dla całościowego wychowania człowieka. Wypracowuje ona przeto podstawy i zasady edukacji religijnej człowieka, żyjącego w konkretnych uwarunkowaniach cywilizacyjnych i kulturowych. Jej przedmiotem jest refleksja nad potencjałem religijnym poszczególnych religii i wyznań religijnych. Szczególne miejsce w tej refleksji ma wskazanie na edukacyjny potencjał religii w rozwoju i wychowaniu człowieka. Pomaga ona najpierw odnaleźć sens życia, występuje bowiem jako czynnik w swoisty sposób wyjaśniający obraz świata i odpowiadający na podstawowe pytania egzystencjalne oraz na jedną z najistotniejszych potrzeb człowieka – potrzebę sensu życia i potrzebę transcendencji. (Bagrowicz, 2012, s. 29)

Nurt teologiczny polskiej pedagogiki religii w literaturze przedmiotu wydaje się najbardziej rozpowszechniony i pogłębiony. Do grona najważniejszych przedstawicieli należałoby zaliczyć przede wszystkim: Jerzego Bagrowicza, Jarosława Horowskiego, Zbigniewa Marka, Alinę Rynio, Helenę Słotwińską, Annę Walulik i wielu innych (Marek, 2022; Marek i Walulik, 2020a; 2020b). Najważniejsze ośrodki badawcze nurtu teologicznego to zwłaszcza naukowe środowisko Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego oraz środowiska teologiczno-pedagogiczne Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytetu w Białymstoku oraz Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego i inne. Każde z nich ma swój własny nurt teoretyczno-empiryczny (pośrednio wynikający z tradycji i historii danych ośrodków) charakteryzujący się przede wszystkim odrębną metodologią badań pedagogiczno-religijnych oraz własnym (najczęściej autorskim) modelem dydaktyki szczegółowej w sferze edukacji religijnej (Dąbrowski, 2016, ss. 39–44).

Nurt korelacyjny w polskiej pedagogice religii

Nurt korelacyjny, podobnie jak nurt teologiczny, jest bardzo silnie eksplorowany na gruncie polskich badań teologiczno-pedagogicznych. W podejściu tym uznaje się, że pedagogika religii wchodzi w zakres nauk teologicznych oraz pedagogicznych, przy czym rozstrzygnięcia w jej zakresie służą w równym stopniu rozwojowi teologii pastoralnej i katechetyki, jak i ogólnej teorii wychowania oraz pedagogice ogólnej. Tym samym jej przedmiot, czyli źródłowa analiza edukacji religijnej, musi dokonywać się w wymiarze badań interdyscyplinarnych, gdzie w równoważny sposób brane są pod uwagę kontekst uzasadnień religijnych oraz pedagogicznych w przestrzeni edukacyjnej (Milerski, 2011a, s. 140; Rogowski, 2011, ss. 84–88). W tym rozumieniu pedagogika religii to subdyscyplina nauki wytwarzająca w szerokim sensie wiedzę z zakresu nauk humanistycznych i społecznych, ale również wiedzę bezpośrednio implementowaną oraz stosowaną w praktyce edukacyjnej. Jej przedmiotem jest nie tylko analiza edukacyjnego wymiaru (potencjału i ograniczeń) danej religii, wyznania lub konfesji, ale również badanie sfery oddziaływań na gruncie społecznym, kulturowym, a także politycznym (Michalski, 2020, ss. 73–92). Subdyscyplina ta jest warunkowana metodologią badań humanistyczno-społecznych, w której następuje szerokie aplikowanie metod, technik i narzędzi pochodzących z zakresu filozofii, np. hermeneutyki, fenomenologii, egzystencjalizmu (Milerski, 2020, ss. 103–104) oraz filozofii religii (Kisiel-Dorohnicka, 2020, ss. 213–224); socjologii, w tym szczególnie socjologii religii (Mariański, 2020b, ss. 301–318) oraz psychologii, np. kontekstowej analizy psychologii religii (Gruba, 2020, ss. 279–300). W nurcie tym, obok badań afirmujących rolę religii w procesach edukacyjnych (odkrywanie potencjałów, zasobów, wartości, itd.), obecne są również analizy krytyczne problematyzujące kwestie relacji między celami,

zadaniami i treściami teologicznymi a pedagogicznymi (ujawnianie ograniczeń, uwarunkowań, deficytów, itd.). Jak wskazuje Bogusław Milerski:

> (…) uważa się, że nazwa dyscypliny „pedagogika religii" implikuje postulat „religii pedagogiki" – krytycznej analizy potencjału edukacyjnego poszczególnych religii i wyznań. Nie wszystkie postaci religii mogą być, bowiem w sposób odpowiedzialny pedagogicznie traktowane, jako czynnik służący humanistycznej edukacji człowieka. (Milerski, 2011a, s. 140)

Tradycja tego sposobu myślenia wyrosła z kręgu badań protestanckich (konfesyjnych), by z czasem rozwinąć się również na gruncie analiz teologii katolickiej. Dostrzegana jest dziś tendencja rozwoju tychże analiz w kierunku badań interkonfesyjnych oraz interwyznaniowych (Dąbrowski, 2022a, ss. 69–84).

Przykładem obrazującym specyfikę tego nurtu może być ponownie sposób rozumienia oraz definiowania pedagogiki religii jako subdyscypliny nauki. Wspomniany powyżej Bogusław Milerski twierdzi, że: „Pedagogika religii jest dyscypliną naukową badającą edukacyjny potencjał różnych postaci religii i formułującą teorię kształcenia religijnego i socjalizacji religijnej w obszarze Kościoła, rodziny, szkoły i społeczeństwa" (Milerski, 2011a, ss. 138–139). Przy czym podkreśla się, że reprezentowany nurt jest tylko jedną z możliwych propozycji naukowego uprawiania badań w tejże dyscyplinie. „Nie oznacza to, że nie istnieją inne sposoby rozumienia statusu pedagogiki religii, czy to w kategoriach przyporządkowania jej wyłącznie normatywności pedagogicznej, czy też odwrotnie – normatywności teologicznej" (Milerski, 2011a, s. 140). Jednakże przywoływane są argumenty na rzecz nurtu korelacyjnego, który zdaje się być najpełniejszą formą wskazanych badań, ponieważ

> (…) pedagogika religii zredukowana do dyscypliny czysto pedagogicznej nie jest w stanie wygenerować kryteriów analizy pluralizmu religijnego, religii przeżywanej i subiektywnie doświadczanej, natomiast pedagogika religii traktowana wyłącznie w kategoriach teologicznych nie jest w stanie dostarczyć kryteriów analizy zróżnicowań o charakterze rozwojowym bądź kulturowo-społecznym. (Milerski, 2011a, s. 140)

Podobnie kwestię zakresu definicyjnego oraz celów naukowo uprawianej pedagogiki religii widzi Cyprian Rogowski, który pisze:

> Od interpretacji samego pojęcia pedagogika religii zależy również to, jak przedstawia się naukowy obraz wszystkich badaczy, ściślej mówiąc pedagogów religii. W zależności od przyjętej opcji dyscyplina ta może być traktowana jako nauka pedagogiczna albo teologiczna. (…) Jeśli chodzi o konkretną definicję pedagogiki religii czy też różne definicje, to (…) zależą one od wcześniej przyjętych założeń interpretacyjnych określeń religia i pedagogika. (Rogowski, 2011, ss. 50–51)

Zdaniem Rogowskiego nie tylko definicja dyscypliny pedagogika religii zależy od pierwotnie przyjętych rozstrzygnięć, ale również sposób definiowania, wyznaczania oraz analizy problemu badawczego na gruncie badań pedagogiczno-religijnych. W tym też kontekście istotną perspektywą badawczą staje się zasada korelacji (za Paulem Tillichem), która przy całej swojej złożoności odsłania fakt wzajemnego warunkowania

procesów religijnych (porządku teologicznego) oraz wychowawczych (porządku pedagogicznego) (Rogowski, 2011, s. 194). Zasada ta zostaje tu zaimplementowana nie tylko jako metoda dydaktyczna (metodyka) w wymiarze praktycznym, ale również jako teoria ugruntowana w wymiarze dyskursywnym (Rogowski, 1999, ss. 279–291). Jest tu szczególnie mowa o aksjomacie teologii korelatywnej, w której źródłowo to co należy do sfery sacrum łączy się z przestrzenią profanum, przy uwzględnieniu konkretnego doświadczenia jednostkowego (kontekstu egzystencjalnego).

> W teologii korelatywnej mówi się o krytycznym charakterze obustronnej zależności zachodzącej między Objawieniem Bożym i doświadczeniem człowieka, ponieważ we wzajemnym przeciwstawieniu wiary objawionej i teraźniejszych doświadczeń te ostatnie podlegają weryfikacji i zmianom, a równocześnie wiara objawiona nabiera nowego wymiaru. (Rogowski, 2011, s. 215)

Ponownie odsłania się perspektywa analityczna jako wymiar zespalający to co sensotwórcze (teologiczne), egzystencjalne (pedagogiczne) oraz esencjalne (korelacyjne) w edukacji religijnej (Dąbrowski, 2022a, ss. 69–84). Ważnym uzupełnieniem pogłębiającym rozumienie tej zależności na gruncie zakresu problemowego i praktycznego pedagogiki religii w obrębie nurtu korelacyjnego jest propozycja Jarosława Michalskiego. Twierdzi on, że:

> (…) pedagogika religii nie może być rozumiana jedynie jako przygotowanie się do konkretnej praktyki religijnej. Powinna ona raczej prowadzić do podjęcia decyzji w odniesieniu do wiary, wzywać do niej ucznia, który - konfrontując ją z chrześcijańską odpowiedzią – zostaje zachęcony do określenia własnej drogi i nadania sensu swojemu życiu. (Michalski, 2020, ss. 89–90)

Z definicji tej wynika nie tylko postulat zespolenia celów i zadań teologii oraz pedagogiki w procesie kształcenia i wychowania, ale również położenie silnego akcentu na sferę egzystencjalną w wymiarze personalnym człowieka. To widzenie pedagogiki religii z konieczności jako interdyscyplinarnej dziedziny nauki, której ramy badawcze dalece wykraczają poza misję, cele oraz działania danego Kościoła, wyznania czy religii. Badania teoretyczno-praktyczne tego nurtu ukierunkowane są na odsłonięcie jak najszerszego horyzontu humanistyczno-społecznego, gdzie religia jest rozumiana jako integralna część całej rzeczywistości człowieka, dlatego z konieczności obecna jest w edukacji powszechnej. Jednocześnie musi podlegać tożsamym kryteriom interpretacji oraz oceny w sferze edukacji, które pochodzą z rozstrzygnięć współczesnych nauk humanistycznych i społecznych (Michalski, 2020, ss. 90–91).

Pytanie więc o formę edukacji religijnej, która miałaby częściowo przynajmniej wynikać z nurtu korelacyjnego, to przede wszystkim pytanie o jej relację z edukacją ogólną. Kwestia ta wiąże się z dwoma niezależnymi poziomami wyjaśniania i uzasadniania procesu korelacji. Po pierwsze, wskazuje się tu na konieczność zespolenia wymiaru teologicznego z rozstrzygnięciami w naukach przyrodniczych, społecznych i humanistyce. Oznacza to, że w sytuacji obecności religii w przestrzeni edukacyjnej

(szczególnie edukacji ogólnej i powszechnej) musi nastąpić krytyczna weryfikacja, na ile treści przekazu religijnego są spójne/sprzeczne z rozstrzygnięciami (teoriami, modelami) współczesnej nauki. Projekt takiej edukacji zakłada możliwie koherentną i holistyczną wizję świata, w którym istnieją co prawda szczegółowe i fragmentujące go w opisie i analizie subdyscypliny nauki, jednak ontologicznie oraz epistemologicznie rzeczywistość jest możliwa do uchwycenia jako wewnętrznie spójna lub przynajmniej niesprzeczna. Konsekwencją tego rozstrzygnięcia jest przyjęcie tezy, że to, co religijne, nie jest sprzeczne z tym, co racjonalne oraz naukowe, ale także odwrotnie (Rogowski, 2025, ss. 369–380). Po drugie, w podejściu tym dokonuje się zespolenia kryteriów interpretacji dydaktyki szczegółowej i metodyki uczenia się. Edukacja religijna należąca do przestrzeni publicznej (np. obecna w szkole powszechnej) z konieczności musi podlegać tym samym kryteriom interpretacji w zakresie stosowanych metod, technik czy narzędzi dydaktyki ogólnej i szczegółowej. Następuje tu wykorzystanie paradygmatycznych rozstrzygnięć dydaktyki ogólnej w obrębie nauk społecznych oraz modeli dydaktyki szczegółowej w obrębie nauk humanistycznych w tym przede wszystkim uwzględnia się rolę współczesnych koncepcji filozoficznych w porządku uzasadnień ontologicznych, epistemologicznych oraz aksjologicznych. Przykładami takiego podejścia na gruncie polskiej literatury przedmiotu są z pewnością hermeneutyka pedagogiczna Bogusława Milerskiego (Milerski, 2011a), pedagogika symbolu Cypriana Rogowskiego (Rogowski, 2011) czy wspominana już dydaktyka korelacji Jarosława Michalskiego (Michalski, 2004) i inne (Dąbrowski, Obrycka, 2018, ss. 2–18; Dąbrowski, 2017, ss. 87–113).

Nurt korelacyjny, podobnie do nurtu teologicznego polskiej pedagogiki religii, jest bardzo silnie reprezentowany w literaturze przedmiotu. Do grona najważniejszych przedstawicieli należałoby z pewnością zaliczyć m.in. Bogusława Milerskiego, Cypriana Rogowskiego i Jarosława Michalskiego (Rogowski, 2007, ss. 561–565). Za wiodące ośrodki badawcze nurtu drugiego można uznać naukowe środowisko Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie, Wydział Teologiczny i Pedagogiczny Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego oraz środowiska teologiczno-pedagogiczne Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytetu w Białymstoku oraz Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego i inne (Rogowski, 2007, ss. 564–565). Każdy z tych ośrodków reprezentuje nie tyle własną tradycję badań korelacyjnych, ile raczej poszczególni naukowcy, odwołując się do międzynarodowych tradycji badań, wyznaczają własną autorską strategię opisu (teorii) i analizy (praktyki) porządku edukacyjno-religijnego w Polsce.

Nurt pedagogiczny w polskiej pedagogice religii

Nurt pedagogiczny w polskiej literaturze przedmiotu wydaje się być najsłabiej reprezentowany. Fakt ten wynika z kilku odmiennych powodów, które również staną się tu

przedmiotem analiz. W ujęciu tym pedagogikę religii umiejscawia się przede wszystkim w zakresie subdyscyplin nauk pedagogicznych, badając miejsce, rolę oraz cele sfery religijnej w ogólnym procesie edukacyjnym. Oznacza to, że zjawisko religii analizowane jest przede wszystkim z perspektywy nauk społecznych jako jeden z fenomenów życia społecznego, podlegający tym samym kryteriom interpretacji co inne jego sfery, takie jak kultura, sztuka czy technologia, stanowiące przedmiot zainteresowania m.in. pedagogiki kultury, pedagogiki sztuki i pedagogiki mediów. Przyjmując edukacyjną perspektywę badawczą jako punkt wyjścia, analiza koncentruje się na kategoriach socjalizacji, adaptacji, emancypacji i transformacji, wywodzących się z metodologii badań edukacyjnych, dydaktyki ogólnej oraz metodyk różnych tradycji pedagogicznych (Kwaśnica, 2007, ss. 84–107). Pojęcie socjalizacji w tym porządku poznawczym odnosi się do perspektywy badania podłużnego (długofalowego) procesów formalnego oraz nieformalnego oddziaływania edukacyjnego konkretnych norm, wartości oraz praktyk wynikających z danej tradycji religijnej, które wyznaczają procesy integracyjne i konstytutywne tożsamości religijnej danej wspólnoty (Modrzewski i Matysiak-Błaszczyk, 2024, ss. 205–218). Kolejnym elementem perspektywy badawczej jest tu pojęcie adaptacji rozumiane jako analiza wszelkich działań, w których jednostka dostosowuje się do warunków i oczekiwań sfery religijnej, ucząc się funkcjonowania w środowisku konfesyjno-wyznaniowym, przyjmując (świadomie bądź nie) jego wartości, normy i praktyki (Śliwerski, 2015, ss. 14–41). Następnie pojęcie emancypacji, posiadające bogatą tradycję w badaniach edukacyjnych, w pedagogice religii odsłania szeroki zakres procesów, w których jednostka stopniowo uzyskuje autonomię i świadomość własnego udziału w porządku religijnym, rozwijając przede wszystkim zdolność do samodzielnego myślenia, krytycznej interpretacji tradycji religijnej oraz świadomego wyboru własnej, indywidualnej drogi rozwoju duchowego (Milerski, 2011b, ss. 16–26). Elementem scalającym (syntetyzującym) pedagogiczną procedurę badawczą jest kategoria transformacji, która w tradycji edukacyjnej łączy się w tym miejscu z analizą procesu głębokiej zmiany wewnętrznej jednostki, polegającej na przekształceniu jej przekonań, wartości, norm, w tym również praktyk religijnych, prowadzących do nowego, bardziej dojrzałego poziomu świadomości i zaangażowania duchowego (Tokarski, 2006, ss. 147–178). Wymienione kategorie należą do podstawowej, lecz niewyczerpującej matrycy interpretacji zjawisk religijnych w kontekście krytycznych badań edukacyjnych (Dąbrowski, 2012, ss. 90–111). Przykładem definicji afirmującej edukacyjne kryteria interpretacji pedagogiki religii na gruncie polskich badań może być sformułowanie Mirosława Patalona, który stawia tezę, że pedagogika religii w takim ujęciu nie reprezentuje „roszczeń żadnej z religii, lecz – z jednej strony – ujawnia twórczy potencjał każdej z nich, z drugiej zaś – demaskuje zawarte w ich treściach elementy autorytarne i szkodliwe dla relacji międzyludzkich we współczesnym świecie" (Patalon, 2023, ss. 93–94).

Jednym z kluczowych problemów badawczych nurtu pedagogicznego w polskiej pedagogice religii (analogicznie do poprzednich nurtów) jest kwestia relacji, granic

i celów edukacji religijnej w odniesieniu do edukacji publicznej. Edukacja religijna jako fenomen społeczny musi być weryfikowana pod kątem jej relacyjności (spójności bądź sprzeczności) z ogólnie przyjętymi wzorcami edukacyjnymi. Oznacza to konieczność analizy i weryfikacji, na ile proponowane w jej zakresie cele, treści i metody są tożsame z celami, wartościami oraz metodami edukacji publicznej. W tym też miejscu istotne jest badanie, jaką wizję edukacji dana religia, wyznanie czy konfesja promuje, czyli do jakich podstaw ontologicznych, epistemologicznych, aksjologicznych oraz antropologicznych się odnosi. Innymi słowy, jest to przyjęcie nadrzędnej perspektywy pedagogiki ogólnej, formułującej teorię kształcenia ogólnego. W perspektywie tej narzędzia badawcze stosowane w pedagogice religii odnoszą się w pierwszej kolejności do zakresu nauk społecznych, następnie do nauk humanistycznych. Mowa tu przede wszystkim o uwzględnieniu perspektywy metodologii badań pedagogicznych (Rubacha, 2008; Babbie, 2004; Palka, 1998; Plich, 1998), zakresu analiz dydaktyki ogólnej (Klus-Stańska, 2018; Sajdak, 2013; Malewski, 2010; Hurło i in., 2009) oraz krytycznych badaniach edukacyjnych (Włodarczyk, 2016; Kwieciński, 2010; Melosik i Szkudlarek, 1998; Szkudlarek, 1993). Wskazany wymiar badań problematyzuje w podobnym nasileniu zarówno kwestie afirmacji, jak i krytyki sfery religijnej w przestrzeni edukacji publicznej. W pierwszym porządku mowa jest o poszukiwaniu potencjałów, zasobów oraz możliwości twórczego (transformatywnego) łączenia i przenikania się obu sfer. W drugim przypadku obecna jest analiza krytyczna, wskazująca nie tylko na odrębność, ale także sprzeczność konkretnych celów, treści czy wartości aksjonormatywnych sfery religijnej oraz publicznej. Nurt pedagogiczny w polskiej pedagogice religii przyjmuje w tym miejscu trzecią perspektywę poznawczą, niejako syntezę dwóch powyższych. Jest tu mowa o kategorii odpowiedzialności pedagogicznej za edukację religijną, która pierwotnie lokuje się po stronie instytucji religijnych, ale również w równoważny sposób w zakresie instytucji państwa jako sfery odpowiedzialności publicznej (Dąbrowski i Obrycka, 2018, ss. 2–18). To strategia metodologiczno-badawcza, która z jednej strony poddaje analizie kryteria doboru celów, treści czy metod tejże edukacji, które nie pochodzą wyłącznie z porządku teologii wyznaniowej, np. w tradycji badań nad chrześcijaństwem, z katechetyki, teologii moralnej czy też teologii pastoralnej. Włącza się tu aktywnie przestrzeń analiz przedmiotowych badań religioznawczych, teologii religii oraz filozofii religii. Uwaga skupia się na relacji tychże celów, treści i metod w odniesieniu do porządku publicznego rozumianego jako konstytuującego społeczeństwo demokratyczne i obywatelskie. Powyższa strategia opiera się na zasadzie uznania współzależności istnienia oraz odpowiedzialności porządku instytucji religijnych i publicznych (demokratycznych), jednak w odmiennej kolejności, aniżeli miało to miejsce w dwóch pierwszych nurtach polskiej pedagogiki religii. W tym przypadku wyznacza się pierwotne kryteria interpretacji w opisie, analizie i ocenie edukacji religijnej, które winny bezpośrednio odnosić się do założeń, rozwojowych celów oraz norm i wartości społeczeństwa demokratycznego i pluralistycznego. Tym samym pedagogiczny nurt

badań w polskiej pedagogice religii akcentuje szeroką odpowiedzialność pedagogiczną za edukację religijną, która umiejscawiana jest w zakresie działalności instytucji religijnych, ale także – będąc fenomenem społeczno-kulturowym – jest również sprawą publiczną. Oznacza to, że procedura badawcza na gruncie metodologicznym, problemowym oraz dydaktycznym posiada wprawdzie podwójną naturę humanistyczno-społeczną (teologiczno-pedagogiczną), jednak to pedagogika wyznacza podstawowe kryteria interpretacji pochodzące z rozstrzygnięć metodologii badań pedagogicznych, dydaktyki ogólnej oraz krytycznych badań nad edukacją (Dąbrowski, 2021, ss. 147–162).

Opisywany nurt polskich badań pedagogiczno-religijnych rozwija refleksję nad afirmatywno-krytycznym aspektem edukacji religijnej, która obejmuje szczegółową analizę ograniczeń i wyzwań związanych z integracją religii w systemie edukacyjnym. Pojawiają się tu problemy badawcze, analizujące, w jaki sposób edukacja religijna przyczynia się do wszechstronnego rozwoju jednostki oraz społeczeństwa, ale także problematyzujące pytania wokół potencjalnych oraz realnych konfliktów, jakie występują między celami teologicznymi (katechetycznymi) a celami świeckiej edukacji publicznej (pedagogicznymi). W efekcie pedagogika religii w ramach trzeciego nurtu staje się przestrzenią afirmacji wartości religijnych w edukacji powszechnej, jak również krytyczną analizą wpływu tychże wartości na rozwój jednostki i społeczeństwa, oraz (co wydaje się tu najistotniejsze) służy badaniu i ujawnianiu odpowiedzialności pedagogicznej możliwie wszelkich podmiotów realizujących tę formę edukacji. Ta strategia badawcza tylko pozornie może wydawać się przeciwstawna wobec nurtu teologicznego polskiej pedagogiki religii. Nie tylko nie jest konkurencyjna lub opozycyjna względem poprzednich nurtów, ale przede wszystkim ma potencjał odsłaniania bogactwa i różnorodności nietożsamych ujęć służących rozwojowi polskich badaniach pedagogiczno-religijnych (Dąbrowski, 2022b, ss. 16–23).

Dla polskich afirmatywno-krytycznych analiz nurtu trzeciego istotnym punktem odniesienia są założenia, a także praktyczne projekty europejskie dot. edukacji międzykulturowej i międzyreligijnej. Jednym z takich przykładów są wytyczne odwołujące się do Białej Księgi Dialogu Międzykulturowego, stanowiące rekomendacje dla projektowania oraz realizacji europejskiej polityki i edukacji o religiach i światopoglądach niereligijnych w edukacji międzykulturowej. Jednym z tego typu dokumentów jest *Signposts – Policy and Practice for Teaching about Religions and Non-Religious World Views in Intercultural Education* (Jackson, 2014). Publikacja dedykowana jest m.in. ośrodkom kształcenia nauczycieli i edukatorów w całej Europie. Idea włączenia religii jako aspektu edukacji międzykulturowej pojawiła się w dyskusjach i dokumentach Rady Europy już w 2002 roku jako reakcja na wydarzenia z 11 września 2001 roku. Na późniejszym etapie włączono do nich również inkluzywną kategorię przekonań niereligijnych (Strhan i Shillitoe, 2022, ss. 261–272). Obecnie rekomendacje Rady Europy dotyczące nauczania o religiach i przekonaniach niereligijnych są ściśle związane z jej

pracami nad edukacją międzykulturową, edukacją o prawach człowieka i edukacją na rzecz społeczeństwa obywatelskiego. Kluczową kwestią w tym kontekście miałoby być powierzenie instytucjom edukacyjnym zadania organizacji edukacji na temat religii i przekonań niereligijnych, która odróżniałaby się od form edukacji religijnej, mających na celu wychowanie dzieci i młodzieży w określonej tradycji wierzeń. Proponowany tu model edukacji miałby stanowić uzupełnienie wielu form edukacji opartej na wierze i odpowiadać na wyzwania różnorodności i złożoności religijnej i niereligijnej na poziomie lokalnym, regionalnym oraz międzynarodowym. Jego celem nie byłoby wyłączne prezentowanie religii jako ludzkiej ekspresji kulturowej, lecz poszukiwanie środków umożliwiających zrozumienie wartości, norm, języka, symboli, znaczeń oraz przekonań osób zajmujących odmienne stanowiska religijne lub niereligijne. Taki rodzaj edukacji zakłada specyficzną wiedzę, umiejętności i kompetencje oraz wiąże się ze świadomym rozwojem wyobraźni i empatii. Nie wystarczy tu uczyć o historii religii lub o zewnętrznych jej przejawach. W tej strategii rozumienie religii nie ogranicza się do poznawania zewnętrznych form, zwyczajów, praktyk czy artefaktów religijnych i niereligijnych. Konieczna staje się tu umiejętność wrażliwego rozumienia znaczenia religii dla jej wyznawców. Do realizacji takiego zadania potrzeba zatem z jednej strony kompetencji kognitywnych (teologicznych, religioznawczych, filozoficznych), z drugiej zaś edukacyjnych (pedagogicznych, psychologicznych, socjologicznych). Jest to propozycja zrywająca z redukcyjną dychotomią edukacji konfesyjnej (katechetycznej) vs religioznawczej (encyklopedycznej) na rzecz edukacji religijnej i niereligijnej jako środowiska międzykulturowego. W warunkach polskich znacznie wykracza to poza obowiązujący standard formalnego przygotowania do wykonywania zawodu przez uczących religii (nauczycieli religii). Zawarte we wskazanym europejskim dokumencie wytyczne, odnosząc je do polskiej rzeczywistości szkolno-katechetycznej, wyznaczają zupełnie inną strategię oraz rzeczywistość polityki oświatowej dotyczącej zadań oraz celów edukacji religijnej. Aktualna dyskusja nad miejscem religii w programach szkolnych oraz spadek społecznego poparcia dla utrzymania jej jako osobnego przedmiotu w szkole jest dziś z pewnością motywacją do głębszego (afirmacyjno-krytycznego) przyjrzenia się alternatywnym propozycjom oraz projektom realizowanym na gruncie międzynarodowym (Jackson, 2004).

Wielokulturowe społeczeństwo brytyjskie, podobnie jak kraje skandynawskie, poszukując optymalnych rozwiązań dla własnych systemów edukacji religijnej, odwołuje się bezpośrednio do wytycznych zawartych w Signposts. Co najmniej od 1988 r., kiedy na mocy odpowiednich regulacji prawnych ograniczono w Wielkiej Brytanii tzw. nauczanie indoktrynujące, a treści edukacji religijnej w szkołach państwowych włączono do szerszego programu nauczania, podkreśla się jej znaczenie dla duchowego, moralnego, społecznego i kulturowego rozwoju uczniów (Department for Education, 2014). Jednocześnie do dziś trwa dyskusja nad formułą tego typu edukacji oraz jej mocnymi i słabymi stronami. Zwolennicy „kulturowego nauczania religii", w którym to modelu

żadna denominacja nie zyskuje wyraźnej przewagi nad innymi, starają się dowodzić, że model ten wprost odpowiada na potrzeby współczesnego świata. Kładą przy tym nacisk na rozwój osobistych kompetencji uczniów, w tym rozwijanie ich refleksyjności i empatii. W takim modelu dostarcza się wiedzy i wspiera wrażliwe rozumienie odmiennych tradycji religijnych, systemów wierzeń, światopoglądów i stylów życia (Shaw i Dinham, 2017, s. 119; Shaw, 2019, ss. 150–161). Podejście takie ma ułatwiać harmonijne współistnienie w społeczeństwie pluralistycznym, a także zapewniać warunki brzegowe sprawiedliwej partycypacji wszystkich grup społecznych. Nie brakuje jednak głosów, które utrzymują, że „koncyliacyjna" edukacja religijna posiada konkretne słabości. Wskazuje się przy tym najczęściej na zjawisko odpływu z publicznej edukacji religijnej całych grup reprezentujących mniejszości religijne, które nie odnajdują w lekcjach religii w szkołach publicznych tego, czego potrzebują do rozwijania własnej religijności. W efekcie całe grupy dzieci i młodzieży znikają z publicznej edukacji religijnej, a państwo traci realną kontrolę nad treściami i charakterem tej edukacji, którą odbierają w swoich konfesyjnych środowiskach (Barnes, 2020; 2014).

Kolejnym przykładem uwzględniającym postulaty *Signpoints* są propozycje edukacji skandynawskiej. Obecnie dominuje w nich tendencja, by wychodzić poza obowiązującą na mocy dokumentu z 2014 r. formułę edukacji religijnej, polegającej na uczeniu się „o" religiach (model religioznawczy, zdystansowany, nieangażujący) i „od" religii (model konfesyjny, angażujący), w stronę bardziej progresywnej dydaktyki, dającej się opisać jako edukacja „do" uznawania i rozumienia własnej stronniczości poznawczej, usytuowania i partykularyzmu w mówieniu i eksplorowaniu religii (Aukland, 2024). Ważnym zadaniem w tym modelu jest właściwe przygotowanie nauczycieli edukacji religijnej z zakresu teorii i metodologii nauk społecznych, humanistyki i przyrodoznawstwa. Dzięki takiemu przygotowaniu pedagodzy będą w stanie wspierać swoich uczniów w wyjaśnianiu i lepszym rozumieniu własnego światopoglądu i przekonań religijnych lub niereligijnych. Knud Aukland wyjaśnia, że umiejętność interpretowania określonych treści, praktyk lub doświadczeń z uwzględnieniem wielu teoretycznych i metodologicznych perspektyw umożliwia lepsze zrozumienie źródeł i założeń będących podstawą wszelkiej odmienności (Aukland, 2024, ss. 447–459). Propozycja ta wskazuje nie tylko na integrację różnych strategii poznawczych, ale przede wszystkim na ich wzajemną korelację służącą pełniejszym, głębszym, holistycznym procesom uczenia się. Co istotne w kontekście wytycznych z *Signposts*, jest to model przydatny nie tylko w odniesieniu do światopoglądów religijnych, ale także niereligijnych. Tymczasem światopoglądy niereligijne pozostają na razie niemal zupełnie poza horyzontem zainteresowań wszystkich trzech nurtów polskiej pedagogiki religii (Humeniuk 2022, ss. 30–41).

Nurt pedagogiczny, w odróżnieniu od nurtów teologicznego oraz korelacyjnego polskiej pedagogiki religii, nie jest tak silnie reprezentowany w literaturze przedmiotu oraz sferze edukacyjnych instytucji badawczych. Z uwagi na to nie jest możliwe

precyzyjne wskazanie prekursorów czy też jednoznacznie zdeklarowanych przedstawicieli tego podejścia badawczego. Istnieją jednakże analizy nawiązujące przynajmniej częściowo do wskazanej perspektywy (Patalon, 2026, 2023; Rembierz, 2023, 2022; Dąbrowski, 2024, 2021; Humeniuk, 2022, 2021; i inni), jednak ich jednoznaczne przyporządkowanie do nurtu trzeciego wymagałoby tu odrębnego wyjaśnienia i uzasadnienia. Z uwagi na powyższy fakt trudne zdaje się również precyzyjne wskazanie na ośrodki badawcze w pełni reprezentujące przede wszystkim opisywany pedagogiczny nurt polskiej pedagogiki religii. Nie oznacza to jednak, że nie istnieją zakłady, pracownie czy projekty – najczęściej funkcjonujące przy instytutach pedagogicznych – które w przeszłości częściowo realizowały lub nadal realizują podstawowe wytyczne badań nad religią w kontekście edukacyjnym (np. Pracownia Pedagogiki Religii Uniwersytetu Gdańskiego[1]; Pracownia Badań nad Kulturą i Religią Uniwersytetu Pomorskiego w Słupsku[2], Pracownia Studiów Edukacyjnych nad Religiami w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego[3]; i inne). Trudność w jednoznacznym przyporządkowaniu instytucji oraz badaczy do nurtu trzeciego polskiej pedagogiki religii nie wynika wyłącznie z faktu, że poszczególne jednostki i środowiska przyjmują odmienną strategię metodologiczno-badawczą, ale również odmienne definiowanie zakresu, celów oraz problematyki współczesnej pedagogiki religii na gruncie badań edukacyjnych. Tym, co jednak niewątpliwie łączy wskazywane inicjatywy, to uznanie nadrzędnych kryteriów i zasad badań nad edukacją religijną, które źródłowo wychodzą od analiz niezależnych, autonomicznych, a niekiedy wprost wykraczających poza granice teologii wyznaniowej (Patalon, 2026; Dąbrowski, 2024; Humeniuk, 2022).

Zakończenie

Głównym celem niniejszego opracowania było ukazanie oraz analiza najważniejszych tendencji obecnych w polskich badaniach pedagogiczno-religijnych. W tekście zaproponowano swoistą „mapę" trzech nurtów poznawczych, której celem nie było antagonizowanie poszczególnych stanowisk ani dowartościowywanie któregoś z nich, lecz odsłonięcie bogactwa i różnorodności polskiej refleksji naukowej w tym obszarze.

[1] Pracownia Pedagogiki Religii była jednostką organizacyjną Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego działającą w strukturze Zakładu Filozofii Wychowania i Studiów Kulturowych: https://wns.ug.edu.pl/sites/default/files/_nodes/strona-wns/36819/files/biuletyn_ip_03_08.pdf (dostęp: 01.07.2025).

[2] Pracownia Badań nad Kulturą i Religią Uniwersytetu Pomorskiego w Słupsku była jednostką organizacyjną w strukturze Instytutu Pedagogiki: https://ip.upsl.edu.pl/instytut-pedagogiki/instytut/struktura-instytutu-pedagogiki (dostęp: 01.07.2025).

[3] Pracownia Studiów Edukacyjnych nad Religiami w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego: https://bip.uni.wroc.pl/download/attachment/40848/13_2024-rw.pdf&ved=2ahUKEwjrt9Ck-_GIAxV5QvEDHdM8LGAQFnoEC--BMQAQ&usg=AOvVaw3SjBLr5vsIg3aaTEbyGkZe (dostęp: 01.07.2025).

Wskazane nurty mają charakter umowny i porządkujący – służą uchwyceniu dominujących tendencji badawczych, które w perspektywie metateoretycznej wzajemnie się uzupełniają i przenikają, współtworząc wielowymiarowy obraz subdyscypliny. Pedagogika religii jako stosunkowo młoda dziedzina wiedzy w Polsce nadal mierzy się z problemem podwójnej interpretacji badanych zjawisk, gdyż jej metodologia oraz kryteria opisu odwołują się równocześnie do porządku teologicznego i pedagogicznego. Usytuowanie na pograniczu tych dwóch dyscyplin implikuje konieczność pogłębionych, wielostronnych analiz w obrębie poszczególnych orientacji badawczych. Intencją autorów było zatem nie tylko przedstawienie struktury i strategii poznawczych obecnych w badaniach, lecz także próba metateoretycznego scalania obrazu subdyscypliny teologiczno-pedagogicznej bez postulowania hierarchizacji nurtów. Opracowanie miało przede wszystkim ukazać zasoby oraz potencjał polskich badań pedagogicznoreligijnych, które – czerpiąc z dorobku teologii wyznaniowej, religioznawstwa, teologii religii oraz filozofii edukacji – wpisują się w szerszy kontekst humanistyczno-społecznych studiów nad religią.

BIBLIOGRAFIA

Aukland, K. (2024). A methodological turn in RE. *British Journal of Religious Education*, *46*(4), 447–459. https://doi.org/10.1080/01416200.2024.2319805

Babbie, E. (2004). *Badania społeczne w praktyce*. Wydawnictwo Naukowe PWN.

Bagrowicz, J. (2012). Trudności i szanse rozwoju pedagogiki religii w Polsce. W: J. Bagrowicz, J. Horowski (red.), *Edukacyjny potencjał religii* (28–52). Wydawnictwo Naukowe UMK.

Bagrowicz, J., Horowski J. (2012). *Edukacyjny potencjał religii* (red.). Wydawnictwo Naukowe UMK.

Barnes, P. (2014). *Religion, Education and Diversity: Developing a new model of religious education*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315815220

Barnes, P. (2020). *Crisis, Controversy and the Future of Religious Education*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429353185

Dąbrowski, S. (2012). Krytyczna pedagogika religii – zarys problematyki, *Ars Educandi*, *9*, 90–111. https://doi.org/10.26881/ae.2012.09.06

Dąbrowski, S. (2016). *Pedagogika religii Józefa Tischnera: W poszukiwaniu nowego modelu edukacji religijnej*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Pomorskiej.

Dąbrowski, S. (2017). Spór o polską pedagogikę religii – między tradycją a współczesnością. W: S. Dąbrowski, M. Obrycka (red.), *Edukacja – wartości – kontrowersje* (87–113). Wydawnictwo Naukowe Katedra.

Dąbrowski, S. (2021). *Myślenie filozoficzne w edukacji religijnej: Spór Józefa Tischnera z polskim tomizmem w perspektywie pedagogiczno-religijnej*. Wydawnictwo Adam Marszałek.

Dąbrowski, S. (2022a). Polska pedagogika religii w kierunku badań interkulturowych i interreligijnych (zarys problematyki). *Karto-Teka Gdańska, 10*, 69–84. https://doi.org/10.26881/kg.2022.1.04

Dąbrowski, S. (2022b). Polska pedagogika religii – w stronę pedagogiki inkluzyjnej: Zarys problematyki. *Niepełnosprawność i Rehabilitacja, 87*, 16–23.

Dąbrowski, S. (2024). Antropocen w perspektywie badań pedagogiczno-religijnych. *Karto-Teka Gdańska*, *14*, 59–77. https://doi.org/10.26881/kg.2024.1.05

Dąbrowski, S., Obrycka, M., (2018). Pedagogika religii jako subdyscyplina nauk o edukacji – między inkluzją a ekskluzją w badaniach edukacyjnych. *Karto-Teka Gdańska,* 1–2, 2–18.

Department for Education. (2014). *Promoting fundamental British values as part of SMSC in schools: Departmental advice for maintained schools*. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a758c9540f0b6397f35f469/SMSC_Guidance_Maintained_Schools.pdf

Grimmitt, M. (1987). *Religious education and human development: The relationship between studying religions and personal, social and moral education*. McCrimmons.

Grimmitt, M. (2000). Constructivist pedagogies of religious education project: Rethinking knowledge, teaching and learning in religious education. W: M. Grimmitt (Ed.), *Pedagogies of religious education* (189–207). McCrimmons.

Gruba, E. (2020). Psychologiczne uwarunkowania pedagogiki religii. W: Z. Marek, A. Walulik (red.), *Pedagogika religii* (279–300). Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.

Helosik, Z., Szkudlarek, T. (1998). *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*. Wydawnictwo Impuls.

Hick, J. (1991). *An interpretation of religion*. McMillan.

Horowski, J., Sadłoń, W. (2019). Edukacja religijna w świetle realizmu krytycznego i teorii morfogenezy. *Horyzonty Wychowania*, 18/45, 109–120.

Hull, J. (1984). *Studies in religion and education*. Falmer.

Humeniuk, M. (2021). Czy pedagogika religii daje się sekularyzować: O ortodoksjach, herezjach i religioznawczych perspektywach rozwoju subdyscypliny. *Ars Educandi, 18*, 51–65. https://doi.org/10.26881/ae.2021.18.03

Humeniuk, M. (2022). Ortodoksje i herezje a pedagogika religii uprawiana w duchu krytycznego religioznawstwa. *Przegląd Religioznawczy* 2/284, 31–40.

Hurło, L., Klus-Stańska, D., Łojko, M. (2009). *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*. Oficyna Wydawnicza Impuls.

Jackson, R. (2004). *Religious education: An interpretive approach*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203465165_chapter_6

Jackson, R. (2014). *Signposts: Policy and practice for teaching about religions and non-religious world views in intercultural education*. Council of Europe.

Kisiel-Dorohnicka, C. (2020). Relacje pedagogiki i filozofii religii. W: Z. Marek, A. Walulik (red.), *Pedagogika religii* (213–224). Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.

Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki: Myśleć teorią o praktyce*. PWN.

Kwaśnica, R. (2007). *Dwie racjonalności: Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.

Kwieciński, Z. (2010). Przedmowa: Dyskurs konieczny. W: H. A. Giroux, L. Witkowski (red.), *Edukacja i sfera publiczna: Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej* (17–20). Oficyna Wydawnicza Impuls.

Magier, P. (2019). *Metateoria pedagogiki chrześcijańskiej*. Towarzystwo Naukowe KUL.

Malewski, M. (2010). *Od nauczania do uczenia się: O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

Marek, Z. (2022). *Podstawy pedagogiki religii*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.

Marek, Z., Walulik, A. (red.). (2020a). *Pedagogika religii*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.

Marek, Z., Walulik, A. (2020b). *Pedagogika dobrej nowiny: Perspektywa katolicka*. Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.

Mariański, J. (2020a). Pedagogika religii w kontekście społecznym. *Edukacja Międzykulturowa*, 13/2, (21–49). https://doi.org/10.15804/em.2020.02.01

Mariański, J. (2020b). Socjologiczne uwarunkowania pedagogiki religii. W: Z. Marek, A. Walulik (red.), *Pedagogika religii* (301–318). Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.

Michalski, J. (2004). *Edukacja i religia jako źródła rozwoju egzystencjalno-kognitywnego: Studium hermeneutyczno-krytyczne*. Wydawnictwo UMK.

Michalski, J. (2020). Cele i zadania pedagogiki religii. W: Z. Marek, A. Walulik (red.), *Pedagogika religii* (73–92). Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.

Milerski, B. (2003). Pedagogika religii. W: T. Gadacz, B. Milerski (red.), *Encyklopedia Religia*, t. 8, (48–58). PWN.

Milerski, B. (2011a). *Hermeneutyka pedagogiczna: Perspektywy pedagogiki religii*. Wydawnictwo Naukowe ChAT.

Milerski, B. (2011b). Emancypacja dialogiczna i emancypacja wsobna. W: D. Jaworska (red.), *Pedagogika dialogu: Emancypacyjny potencjał dialogu* (16–26). Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Milerski, B. (2020). Metodologia pedagogiki religii. W: Z. Marek, A. Walulik (red.), *Pedagogika religii* (103–104). Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum.

Modrzewski, J., Matysiak-Błaszczyk, A. (2024). *Strukturalne i środowiskowe konteksty socjalizacji*. Wydawnictwo Naukowe UWM. https://doi.org/10.14746/amup.9788323242642

Palka, S. (1998). *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Patalon, M. (2023). Przekłady religijnych tekstów źródłowych a edukacja międzykulturowa. *Edukacja Międzykulturowa*, *22*, 93–94. https://doi.org/10.15804/em.2023.03.06

Patalon, M. (2026). *Księga Koheleta. Nowe tłumaczenie i reinterpretacja w perspektywie pedagogiki religii*. Adam Marszałek.

Pilch, T. (1998). *Zasady badań pedagogicznych*. Wydawnictwo Akademickie Żak.

Rembierz, M. (2022). Pedagogia towarzyszenia i miłosierdzia jako wyjście na peryferia i dążenie do inkluzji – o interpretacji dynamiki i napięć pedagogii Ignacjańskiej papieża Franciszka w nieprzejrzystym świecie. *Horyzonty Wychowania*, *21*(57), 63–79. https://doi.org/10.35765/hw.2022.57.08

Rembierz, M. (2023). Edukacja międzykulturowa jako odkrywanie i afirmowanie człowieczeństwa: U źródeł antropologiczno-aksjologicznych intuicji i zasad pedagogiki międzykulturowej. *Zeszyty Naukowe WSNS, 12*, 49–68. https://doi.org/10.58562/zns.16966

Rogowski, C. (1999). *Hermeneutyczno-dydaktyczny wymiar symbolu i implikacje pedagogiczno-religijne*. Towarzystwo Naukowe KUL.

Rogowski, C. (2007). Pedagogika religii. W: *Leksykon pedagogiki religii: Postawy – koncepcje – perspektywy* (561–565). Werbinum.

Rogowski, C. (2011). *Pedagogika religii: Podręcznik akademicki*. Wydawnictwo Adama Marszałka.

Rogowski, C. (2025). *Przyszłość nauki religii w polskiej szkole. Szanse i zagrożenia. Studium pedagogicznoreligijne*. Akademia Nauk Społecznych i Medycznych w Lublinie.

Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Rynio, A. (2013). Wybrane paradoksy pedagogiki chrześcijańskiej podstawą jej tożsamości. *Forum Pedagogiczne*, *2*, 41–64.

Sajdak, A. (2013). *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich: Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*. Oficyna Wydawnicza Impuls.

Shaw, M. (2019). Towards a religiously literate curriculum – religion and worldview literacy as an educational model. *Journal of Beliefs & Values*, *41*(2), 150–161. https://doi.org/10.1080/13617672.2019.1664876

Shaw, M., Dinham, A. (2017). Religious literacy through religious education: The future of teaching and learning about religion and belief. *Religions*, *8*(7), 119. https://doi.org/10.3390/rel8070119

Śliwerski, B. (2015). Nauki o wychowaniu a pedagogika. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, *1*(1), 14–41.

Słotwińska, H. (2016). *Pedagogika religii w relacjach z dyscyplinami teologicznymi*. Wydawnictwo KUL.

Słotwińska, H. (2019). *Wychowanie chrześcijańskie szansą integralnego rozwoju człowieka: Studium z pedagogiki religii*. Oficyna Wydawnicza Impuls.

Stępkowski, D. (2018). Kształcenie religijne w interesie publicznym: Perspektywa pedagogiki ogólnej. *Przegląd Pedagogiczny*, *21*, 103–119.

Strhan, A., Shillitoe, R. (2022). The experiences of non-religious children in religious education. *Journal of Religious Education*, *70*(3), 261–272. https://doi.org/10.1007/s40839-022-00180-y

Szkudlarek, T. (1993). Wiedza i wolność w pedagogice amerykańskiego postmodernizmu. Impuls.

Tokarski, S. (2006). Dojrzałość religijna. W: S. Głaz (red.), *Podstawowe zagadnienia psychologii religii* (147–178). Wydawnictwo WAM.

Włodarczyk, R. (2016). *Ideologia, teoria, edukacja: Myśl Ericha Fromma jako inspiracja dla pedagogiki współczesnej*. Oficyna Wydawnicza Impuls.