



Edukacja religijna w świetle realizmu krytycznego i teorii morfogenezy

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Ujęcie edukacji religijnej w perspektywie sformułowanej przez Margaret Archer i odwołującej się do założeń realizmu krytycznego teorii morfogenezy.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Problem: jak można ująć edukację religijną z perspektywy sformułowanej przez Archer socjologicznej teorii morfogenezy; metoda: hermeneutyka.

PROCES WYWODU: W kolejnych punktach ukazano: 1) kontrowersje w odniesieniu do edukacji religijnej; 2) sformułowaną przez Archer teorię socjalizacji; 3) analizę religii z perspektywy teorii morfogenezy; 4) ujęcie edukacji religijnej w świetle teorii morfogenezy.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Fundamentem rozwoju religijnego jest niezależne od edukacji doświadczenie rzeczywistości transcendentnej, edukacja religijna jest pomocą w interpretacji tego doświadczenia oraz w poszukiwaniu *modus vivendi* w odniesieniu do trosk w porządkach: naturalnym, praktycznym, społecznym i transcendentnym.

WNIOSKI, INNOWACJE, REKOMENDACJE: Ponieważ edukacja religijna odnosi się do niezależnego od niej doświadczenia, brak edukacji religijnej może skutkować trudnościami w interpretacji doświadczenia Transcendencji oraz formułowaniu *modus vivendi* albo przejmowaniem obecnych w kulturze nieracjonalnych lub fundamentalistycznych propozycji.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** **ROZWÓJ RELIGIJNY, PODEJŚCIE MORFOGENETYCZNE,
EDUKACJA RELIGIJNA, DOŚWIADCZENIE RELIGIJNE,
WYŁANIANIE SIĘ TOŻSAMOŚCI RELIGIJNEJ**

ABSTRACT

Religious Education in the Light of Critical Realism and Morphogenetic Approach

RESEARCH OBJECTIVE: Account of religious education in the perspective of the morphogenetic approach, formulated by Margaret Archer on the assumptions of critical realism.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: Research problem: what is the understanding of religious education from the perspective of formulated by Archer morphogenetic approach; method: hermeneutics.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: In the following points are shown: 1) the controversy regarding the interpretation of religious education; 2) the theory of socialization formulated by Archer; 3) the analysis of religion from the perspective of morphogenesis; 4) the account of religious education in the light of morphogenesis.

RESEARCH RESULTS: The independent from education experience of transcendental reality should be perceived as the source of religious development; religious education is a help in the interpretation of this experience and in the search for a *modus vivendi* in relation to the concerns from different orders: natural, practical, social and transcendent.

CONCLUSIONS, INNOVATIONS, AND RECOMMENDATIONS: Because religious education refers to an independent experience, lack of religious education may result in difficulties in interpreting the experience of the Transcendence and formulating a *modus vivendi* or taking over the irrational or fundamentalist proposals present in culture.

→ **KEYWORDS:** **RELIGIOUS DEVELOPMENT, MORPHOGENETIC APPROACH, RELIGIOUS EDUCATION, RELIGIOUS EXPERIENCE, EMERGENCE OF RELIGIOUS IDENTITY**

Niniejszy artykuł jest próbą określenia, jak można ująć edukację religijną z perspektywy sformułowanej przez brytyjską socjolog Margaret S. Archer teorii morfogenezy. Problem ten podjęliśmy zarówno ze względów teoretycznych, jak i praktycznych. Jego rozstrzygnięcie potrzebne jest do określenia, jak można konceptualizować i w konsekwencji rozumieć edukację religijną, co może służyć zarówno socjologii, jak i pedagogice – stanowiąc punkt wyjścia do badań, klucz do interpretacji ich wyników czy wskazówkę w procesie budowania teorii. Pedagogom praktykom wskazać może z kolei naturę i granice oddziaływań wychowawczych.

Teorię Archer wybraliśmy, ponieważ próbując ująć naturę przemian społeczno-kulturowych, stwierdza ona, że teorie socjologiczne popadają w dwie skrajności: przypisują jednostkom tak daleko posuniętą autonomię, że nie uwzględniają wpływu uwarunkowań społeczno-kulturowych na rozwój i działania jednostek (konflikt oddolny), albo

kwestionują podmiotowość jednostek, wskazując na determinowanie ich przez systemy społeczno-kulturowe, w których funkcjonują (konfłacja odgórna). Archer wskazuje także na trzecie uproszczenie, konfłację środkową: nieodróżnianie przyczynowości jednostek od przyczynowości grup społecznych (1995, s. 31-162; 1988, s. 25-102; 2013, s. 17-120). Szczególnym punktem odniesienia dla jej analiz są teorie, które kwestionują podmiotowość. Według Archer nie uwzględniają one niezapśredniczonych w rzeczywistości społeczno-kulturowej doświadczeń jednostki oraz pomijają jej zdolność do podejmowania refleksji. Archer na gruncie realizmu krytycznego podchodzi do relacji pomiędzy jednostką i społeczeństwem w niespotykany do tej pory w naukach społecznych sposób, wypracowując tzw. podejście morfogenetyczne. Jej koncepcje wpisują się w rozwijający się kierunek badań w wielu momentach zbliżający się do personalizmu (Porpora, 2006; Smith, 2010; Donati, 2011).

W przedstawionych poniżej analizach posługujemy się metodą hermeneutyczną, a ich wyniki przedstawimy w czterech punktach. W pierwszym określimy ich tło: dylematy związane z ujmowaniem natury edukacji religijnej (w hermeneutyce jest to horyzont poznawczy). W drugim dokonamy skrótovej charakterystyki teorii morfogenezy w aspekcie odnoszącym się do procesu socjalizacji. Trzeci wprowadzi bardziej szczegółowo w zagadnienie transcendentnych odniesień człowieka. Ostatni punkt zawierać będzie próbę ujęcia edukacji religijnej w teoretycznym modelu morfogenezy.

1. Pytanie o naturę edukacji religijnej – horyzont badań nad teorią Archer

Horyzontem naszych analiz jest pytanie o naturę edukacji religijnej, a konkretnie o jej ontyczne podstawy. Poszukiwanie odpowiedzi na tak postawione pytanie wymaga wprowadzenia do dwóch powiązanych ze sobą zagadnień: 1) podmiotowości jednostek w procesie budowania ich tożsamości religijnej; 2) znaczenia doświadczenia Transcendencji dla owego procesu.

Analiza procesu budowania jednostkowej tożsamości prowadzi do pytania o granicę podmiotowości jednostki oraz siłę oddziaływań grupy społecznej. W teoriach spoglądających na socjalizację z perspektywy społeczności (wspólnoty, grupy) zagadnienie podmiotowości traci na znaczeniu. Przykładowo Émile Durkheim definiuje „wychowanie” jako działanie podejmowane „względem tych, którzy nie są jeszcze dojrzałi do życia społecznego przez pokolenia osób dorosłych. Jego celem jest osiągnięcie i rozwinięcie u dziecka określonych stanów psychicznych, intelektualnych i moralnych, którego domaga się od niego społeczność polityczna (...) oraz określone środowisko” (1968, s. 10). W tego typu ujęciach zaznacza się wyraźny rozdział pomiędzy życiem biologicznym i psychicznym a życiem społecznym, co grozi „przesocjalizowaną” koncepcją człowieka, przeceniającą wpływ grupy na jednostkę (Wrong, 1961). Takie stanowisko można spotkać we wczesnych pracach antropologów, którzy badając pierwotne kultury, zakładali swoistą naiwność „człowieka pierwotnego” oraz znaczenie socjalizacji dla procesu wyzwalania

jednostki z jej biologicznych uwarunkowań i poddawania racjonalnym prawom, zwłaszcza moralnym (Frazer, 1925). Socjalizacja oznaczała w nich humanizację – przechodzenie ze stanu zwierzęcego do stanu ludzkiego (Hurrelmann, 1994, s. 15; Walle, 2008). Takie ujęcie socjalizacji narzuca się w podejściach systemowo-funkcjonalnych, np. w paradygmacie funkcjonalnym Talcotta Parsonsa czy teorii systemów Niklasa Luhmanna (Maccarini i Prandini, 2010; Maccarini, 2013).

W tej perspektywie socjalizacja religijna jawi się jako efekt oddziaływań społeczności. Religia reprezentuje bowiem porządek społeczny, a socjalizacja religijna służy utrzymaniu tego porządku. Kształtowanie tożsamości religijnej rozumiane jest jako proces przebiegający bez zapośredniczonego w podmiotowości i sprawczości jednostki odniesienia do Transcendencji. Konsekwencją przyjęcia takiego stanowiska jest zakwestionowanie jakiegokolwiek wartości religii i edukacji religijnej poza wartością instrumentalną w odniesieniu do interesów grupy społecznej.

W teoriach pedagogicznych, które wykorzystują ujęcia socjologiczne, można zidentyfikować zarówno stanowiska przypisujące czynnikom zewnętrznym decydujący wpływ na rozwój indywidualnej tożsamości, jak i stanowiska podkreślające podmiotowość jednostek wobec zewnętrznych uwarunkowań. Ponieważ jednak refleksja nad wychowaniem (różnym od urabiania) zachowuje sens jedynie wówczas, gdy przyjmie się, że wychowanek jest rozumny i posiada jakiś zakres wolności, pedagogika skłania się ku uznaniu podmiotowości jednostki, czyli zdolności do rozumnego i wolnego odniesienia do zastanego kontekstu życia i rozwoju (Nowak, 2000; Starnawski, 2012). To założenie charakterystyczne jest zwłaszcza dla teorii budowanych na fundamencie ujęcia człowieka jako osoby, a więc bytu nie tylko cielesnego, ale także duchowego (Bartnik, 1995). Jak pisał Jacques Maritain: „Człowiek jest osobą, która trzyma we władzy samą siebie poprzez swój umysł i poprzez swoją wolę. Nie istnieje po prostu jako byt fizyczny” (1993, s. 65).

Rozstrzygnięcie, które z powyższych stanowisk jest prawdziwe, domaga się wskazania, co jest punktem odniesienia dla rozwoju indywidualnej tożsamości, w tym tożsamości religijnej, poza strukturą społeczną i uzasadniającą ją kulturą. W przypadku rozwoju tożsamości religijnej jest to pytanie o Byt Transcendentny – pytanie, które współcześnie na terenie filozofii znajduje w wielu stanowiskach odpowiedź negatywną, udzielaną czy to przez zaprzeczenie istnienia rzeczywistości duchowej, czy przez zakwestionowanie jej poznawalności (Zdybicka, 2006). W tej perspektywie rozwój tożsamości religijnej nie ma punktu odniesienia poza społeczno-kulturowym, a więc trudno także zakładać podmiotowość jednostek wobec tych uwarunkowań życia i rozwoju.

Przekonanie o podmiotowości jednostek w ich rozwoju budowane jest z kolei na założeniu istnienia rzeczywistości duchowej (Bytu Transcendentnego) niezależnej od materialnego świata oraz duchowości człowieka, dzięki której może on nawiązywać relacje transcendentne. Charakterystyczne jest ono dla wielu koncepcji pedagogiki religii (Marek, 2013; Nowak, 2013; Mari, 2017). Obecne jest w pracach Bogusława Milerskiego (2011), ujmującego edukację religijną jako hermeneutykę doświadczeń religijnych, Jerzego Bagrowicza (2000), uznającego za podstawowy cel edukacji religijnej inicjację w dialog

z Bogiem, Zbigniewa Marka (2017), postrzegającego edukację religijną jako towarzyszenie wychowankowi w jego drodze, której horyzontem nie jest jedynie grupa społeczna, ale także Byt Transcendentny, czy Jarosława Michalskiego (2004), dla którego w edukację religijną wpisany jest cel odnalezienia transcendentnego sensu. W przywołanych ujęciach założenie istnienia Bytu Transcendentnego jako niezależnego od rzeczywistości społeczno-kulturowej prowadzi do uznania, że jednostka jest podmiotem w określaniu sposobu odniesienia do tej rzeczywistości oraz do struktur społeczno-kulturowych.

Przedstawione w niniejszym punkcie sprobematyzowanie zagadnienia ujęcia edukacji religijnej daje podstawy do poszukiwania odpowiedzi na pytanie o stanowisko, jakie w tej kwestii można wyprowadzić z socjologicznej teorii Margaret Archer. Kolejno zajmijmy się zatem jej rozumieniem socjalizacji, stanowiskiem w kwestiach religijnych, wreszcie konceptualizacją edukacji religijnej.

2. Socjalizacja w podejściu morfogenetycznym

Refleksja nad człowiekiem, a konkretnie nad podejmowanymi przez niego decyzjami, prowadzi Archer do stwierdzenia, że doświadczona on otaczającej rzeczywistości w trzech porządkach: naturalnym, praktycznym i społecznym (później Archer uwzględnia też porządek transcendentny, omawiany w kolejnym punkcie). Efektem zetknięcia z bytami konstytuującymi każdy z tych porządków jest pojawienie się osobistych trosk (*concerns*). W porządku naturalnym uobecniają się troski dotyczące dobrostanu fizycznego: o pożywienie, dach nad głową, odzież; w porządku praktycznym troski performatywne, związane z twórczym i aktywnym przekształcaniem przez człowieka otaczającego go świata (harmonia w otoczeniu, umiejętność posługiwania się sprzętami); w porządku społecznym troski o relacje z innymi podmiotami, np. z kręgu rodziny, przyjaciół itd. Mają one charakter relacyjny. Ich wyłanianie się związane jest z pojawianiem się emocji (pierwszego rzędu) w wyniku kontaktu cielesnego podmiotu z zewnętrzną wobec niego rzeczywistością (Archer, 2013, s. 199; 2006, s. 268).

Emocje i związane z nimi troski inspirują jednostkę do zaangażowania (*commitment*) w postaci wyrażonego na zewnątrz działania. Jego warunkiem jest jednak uhierarchizowanie i uporządkowanie emocji i trosk – najpierw poprzez wskazanie „troski ostatecznej”, czyli najważniejszej (*ultimate concern*), która ma szczególne znaczenie dla podmiotu i „spycha” inne troski na pozycje podrzędne. Uporządkowanie trosk wiąże się z wypracowaniem *modus vivendi* – takiego sposobu odniesień do rzeczywistości, z którym jednostka jest w stanie poradzić sobie emocjonalnie (Archer, 2013, s. 221). Każdy inaczej rozwiązuje dylemat, z którym musi się zmierzyć. Mężczyzna, który ma dającą duże możliwości, ale i wymagającą zaangażowania pracę, ożenił się, założył rodzinę, może czynić podstawowymi troski praktyczne albo społeczne. Jeżeli dąży do podniesienia standardu życia rodziny do poziomu wyższego niż wystarczający do dobrego funkcjonowania poprzez intensyfikację pracy zawodowej, a w konsekwencji ograniczenie czasu dla rodziny, podporządkowuje życie troskom praktycznym. Uznanie trosk z porządku społecznego

za ostateczne wyrażać będzie się z kolei w decyzji ograniczenia pracy zawodowej na rzecz większej ilości czasu spędzanego z rodziną po zagwarantowaniu jej odpowiednich warunków życia.

Mówiąc o porządkowaniu trosk, należy określić, dzięki czemu jednostka jest w stanie to uczynić i poradzić sobie z wyłaniającymi się w wyniku kontaktu z rzeczywistością emocjami. Archer stwierdza, że o ile pojawienie się określonych trosk i emocji jest w pewnym sensie niezależne od jednostek, to wskazanie troski ostatecznej, określenie sposobu odniesienia do niej, wypracowanie *modus vivendi*, dokonuje się na drodze refleksji, czyli wewnętrznej konwersacji (Archer, 2006, s. 270-271; 2010). Jest ona możliwa ze względu na wyposażenie ludzkiej natury w zdolność do refleksji, nazywaną refleksyjnością i definiowaną przez Archer jako: „zdolność do poddawania refleksji i przekształcania samej naszej emocjonalności, która pozwala nam – w konsekwencji – na nowo porządkować priorytety w obrębie zbiorów naszych emocji” (2013, s. 222; por. 2007, s. 4; 2012, s. 1). Zdolność do refleksji sprawia zatem, że intensywność emocji pojawiających się w poszczególnych porządkach nie determinuje ludzkiego zaangażowania. Refleksyjność umożliwia ich przepracowanie i wypracowanie emocji drugiego rzędu (2013, s. 220-222). Warto zauważyć, że Archer uznaje tym samym podmiotowość jednostki, a zatem odrzuca jej zdeterminowanie przez kontekst społeczny (co nie znaczy, że nie jest nim uwarunkowana – *conditioning*). Konsekwentnie nazywa też człowieka „istotą ludzką” (*human being*) czy też „osobą” (*person*).

W sformułowanej powyżej myśli celowo odwołano się do kontekstu społecznego, choć zazwyczaj mówi się o kontekście społeczno-kulturowym. Archer oddziela te dwa konteksty, stwierdzając, że są sobie bliskie, ale utożsamienie ich jest błędem, ponieważ interesy i idee nie zawsze się pokrywają (1988, s. IX-XII). Według charakteryzowanej tutaj teorii, jednostki dążą do realizacji tego, co dla nich ważne w kontekście społecznym (bo ich troski są tam usytuowane), natomiast kultura jako układ idei dostarcza im wskazówek, jak się nimi zająć. Kultura podsuwa pomysły, jak określić troski w poszczególnych porządkach, w jaki sposób je hierarchicznie uporządkować, w jaki sposób je połączyć w ramach wypracowywania *modus vivendi*. Kultura może dostarczać takich idei, które będą dobrze wskazywały jednostce, jak zająć się własnymi troskami, ale może też podsuwać pomysły na działania, które przyniosą rozczarowanie, wyrządzą szkody, może zasugerować działania, które w perspektywie czasu ocenione zostaną negatywnie – jako wyraz braku troski o to, co dla danego człowieka ważne.

Odwołanie do scharakteryzowanej powyżej teorii umożliwia także wskazanie miejsca edukacji w układzie interesów, idei oraz jednostek z ich troskami. Ponieważ rolą edukacji jest tłumaczenie dojrzewającemu człowiekowi otaczającego go świata oraz udzielanie wskazówek, jak w konkretnych uwarunkowaniach zadbać o to, co dla jednostki ważne, edukację należy usytuować przede wszystkim w przestrzeni kultury. Równocześnie nie można zapominać, że dla większości młodych ludzi szkoła jako układ relacji tworzy przestrzeń ich życia i staje się tym samym najważniejszym – po rodzinie – punktem odniesienia dla kształtowania się tożsamości. Edukacja szkolna nie tylko przekazuje elementy świata kultury, ale sama współtworzy rzeczywistość społeczną.

3. Rzeczywistość transcendentna jako punkt odniesienia w rozwoju jednostki

Próba ujęcia edukacji religijnej w kategoriach wypracowanych przez Archer domaga się określenia, jak w jej teorii ujmowany jest Byt Transcendentny, czyli Bóg, oraz odniesienia do Niego, zaliczane do porządku transcendentnego. Archer podejmuje tę kwestię w pracy: *Transcendence. Critical realism and God* (2004), której współautorami są Andrew Collier i Douglas V. Porpora. Przywołajmy kilka zasadniczych stwierdzeń.

3.1. Definitywna odpowiedź na pytanie o istnienie lub nieistnienie Boga jest niemożliwa, a tym bardziej niemożliwe jest wypowiedanie w odniesieniu do tego problemu stwierdzeń na poziomie oczywistości właściwym dla nauk przyrodniczych. Nie znaczy to, że odpowiedź na to pytanie nie istnieje, a jedynie, że człowiek nie jest w stanie na nie odpowiedzieć. Archer, Collier i Porpora odróżniają wyraźnie porządek ontyczny od epistemicznego. Konsekwentnie zwracają uwagę, że wypowiedzi na temat rzeczywistości, odnośnie do której nie ma wystarczającej wiedzy, mają charakter prowizoryczny – wskazują na to, czego się spodziewamy, co może się okazać prawdą, a nie na to, co istnieje. W odniesieniu do kwestii istnienia/nieistnienia Boga oznacza to, że zarówno teizm, jak i ateizm są stanowiskami prowizorycznymi, sytuującymi się na poziomie światopoglądów. Na obecnym poziomie wiedzy niemożliwe jest stwierdzenie, która z tych dwóch wizji jest błędna. Przedstawiciele realizmu krytycznego wyrażają nawet zdziwienie, że ateizm przyjmowany jest bezkrytycznie (tamże, s. 1-5).

3.2. Człowiek dysponuje zdolnością do transcendencji (znaczenie czasownikowe), czyli przekraczania w swoim poznaniu tego, co odkrywa bezpośrednio i ujmuje jako wiedzę. Owa zdolność odnosi się do rzeczy, ludzi i Boga. W odniesieniu do rzeczy wyraża się w aktach kreacji, nadawania rzeczom nowych cech i możliwości, w odniesieniu do ludzi polega na kreowaniu nowych relacji z nimi, wykraczających poza zaspokojenie emocjonalne, natomiast w odniesieniu do Boga wiąże się z osobistą świadomością Boga jako rzeczywistości ostatecznej. Może ona zostać uchwycona na różnych drogach i w różnych sytuacjach (tamże, s. 27).

W innym miejscu Archer (2006, s. 273) dodaje, że zdolność do transcendencji w odniesieniu do Boga ujawnia się w otwarciu na miłość, dzięki której człowiek może osiągnąć spełnienie własnego człowieczeństwa – spełnienie związane jest nie tylko z byciem kochanym, ale także z kochaniem. Dążenie do miłości jest nieuniknione. Dzięki owemu otwarciu na miłość, wpisanemu w jego naturę, człowiek poszukuje bytu, który wart jest owej miłości.

3.3. Jeżeli rzeczywistość transcendentna istnieje, to zdolność do transcendencji jest zdolnością do uchwycenia jej istnienia i daje możliwość doświadczenia jej w sposób niezapśredniczony. Wielu ludzi twierdzi, że doświadcza rzeczywistości transcendentnej, a nawet specyficznych transcendentnych bytów, czyli posiada doświadczenie religijne. Częścią doświadczeń rzeczywistości transcendentnej są emocjonalne reakcje na to, co jest doświadczone, oraz emocjonalne zbliżenie do przedmiotów owych doświadczeń.

Archer podkreśla, że nie istnieją narzędzia, które pozwalają na zakwestionowanie tych doświadczeń (Archer, Collier i Porpora, 2004, s. 28).

Archer, Collier, Porpora stwierdzają ponadto, że o ile samo doświadczenie ma charakter niezapośredniczony, to jego wyjaśnienie wymaga konceptualizującego schematu, który posiada specyfikę uwarunkowaną związkiem z określoną epoką historyczną i kulturą (Archer, Collier i Porpora, 2004, s. 4). Według nich współczesna nauka (antropologia, socjologia) wyeliminowała w doświadczeniu jego istotę, będąc niezdolną do jej badania, i ograniczyła się do badania historyczno-kulturowej otoczki doświadczenia, czyli swoistej perspektywy, w ramach której doświadczenie jest odczytywane. Tymczasem perspektywa jest wynikiem doświadczenia, a nie doświadczeniem samym w sobie. Doświadczenie składa się z trzech elementów: doświadczającego podmiotu, treści doświadczenia i przedmiotu doświadczenia, które są pomijane w badaniach. W prawdziwym doświadczeniu przedmiot doświadczenia wnosi coś do treści doświadczenia (Archer, Collier i Porpora, 2004, s. 13). Powyższe stwierdzenia w odniesieniu do religii wyrażane są przez Archer w następujących słowach: „W domenie religii wiedza wiąże się raczej z doświadczeniem, objawieniem i ekstazą niż z wyjaśnieniem (...). Jak cała wiedza praktyczna, pociąga ona za sobą raczej *wyczucie* tego, co święte, niż wiedzę propozycjonalną na jego temat” (2013, s. 184). Doświadczenie religijne może się rodzić dzięki praktykom religijnym, modlitwie albo bezsłownemu doświadczeniu boskiej obecności (Archer, Collier i Porpora, 2004, s. 28; Archer, 2006, s. 280-281).

3.4. Ponieważ doświadczenie jest odczytywane w schematach konceptualizujących dostępnych podmiotowi, prowadzi to do swoistej interpretacji doświadczenia. Archer, Collier i Porpora (2004, s. 15-17) nie wykluczają, że doświadczenie rzeczywistości transcendentnej stało się udziałem wielu osób deklarujących ateizm, ale schematy konceptualizujące, które były im dostępne, przyczyniły się do zignorowania lub swoistego zinterpretowania tego doświadczenia.

W innym miejscu Archer – rozwijając temat zdolności do transcendencji jako zdolności do miłości – stwierdza, że o ile człowiek wierzący odkrywa Byt Transcendentny jako punkt odniesienia dla swojej miłości, to człowiek niewierzący lokuje swoją miłość w miłości natury, w sztuce lub w innym człowieku. Archer (2006, s. 273) stwierdza ponadto, że w miłości człowiek nie myli się co do tego, że kocha (w warstwie afektywnej), ale może popełnić błąd, wybierając przedmiot swojej miłości (w warstwie poznawczej).

3.5. Doświadczenie rzeczywistości transcendentnej wywołuje według Archer u jednostki emocjonalne reakcje (2006, s. 276) oraz generuje troski transcendentne. Jak pisze: „właściwą reakcją na boskość jest miłość, lecz miłość do samej Transcendencji, a nie miłość ze względu na dobra, jakie Transcendencja ta ze sobą niesie” (2013, s. 186). Ich pojawienie się wymaga z kolei przepracowania *modus vivendi*, z którym jednostka jest w stanie funkcjonować. Jednostka staje przed koniecznością ponownego uporządkowania trosk i przepracowania własnych reakcji emocjonalnych. Nikt nie jest w stanie zignorować trosk rodzących się w każdym z porządków. Narzędziem staje się wspomniana wcześniej refleksyjność.

4. Edukacja religijna w perspektywie podejścia morfogenetycznego

Z prowadzonych powyżej analiz wyprowadzić można szereg wniosków, które umożliwiają konceptualizację edukacji religijnej.

4.1. Przyczyn rozwoju religijnego nie można sprowadzić do uwarunkowań społeczno-kulturowych, gdyż w świetle teorii Archer impulsem do niego jest doświadczenie rzeczywistości transcendentnej. Wpływ edukacji religijnej jest wtórny, ponieważ odnosi się do uprzedniego doświadczenia lub jego braku. Tylko pod wpływem doświadczenia rzeczywistości transcendentnej rodzą się emocje i formułowane są troski w odniesieniu do niej. Tylko osoby z takim doświadczeniem będą poszukiwały w kulturze (także w edukacji religijnej) wskazówek, jak zinterpretować doświadczenie i troski, jak zadbać o troski, jak je hierarchicznie uporządkować. Osoba, która otrzyma edukację religijną, a nie będzie posiadała doświadczenia rzeczywistości transcendentnej, zignoruje usłyszane treści, ponieważ nie będą jawiły się jako przydatne i ważne.

4.2. Edukacja religijna jest elementem kultury mającym na celu pomoc w identyfikacji i interpretacji transcendentnych doświadczeń, ich ujmowaniu oraz określaniu możliwości łączenia ich z troskami naturalnymi, performatywnymi i społecznymi w ramach wypracowywania *modus vivendi* – edukacja religijna dostarcza podpowiedzi do procesów refleksji, służąc jednostce wyznaczeniu kierunku działań w sytuacji, gdy doświadczyła ona rzeczywistości transcendentnej. Istotne jest tutaj rozumienie natury edukacji, która bardziej służy pomocą w identyfikowaniu, nazywaniu, porządkowaniu trosk (także przepracowywaniu emocji) niż cokolwiek tworzy/wywołuje. Edukacja religijna podpowiada, jak zadbać o troski transcendentne, dbając równocześnie o relacje z najbliższymi (rodziną), jak połączyć je z troskami o życiowe powołanie czy o środowisko przyrodnicze. Jej oddziaływanie należy jednak uznać za ograniczone, ponieważ ostatecznie to podmiot, czyli sam dojrzewający człowiek, musi poddać refleksji swoje doświadczenia, odpowiedzieć sobie na pytanie, która z jego trosk jest dla niego troską ostateczną, jak uporządkować pozostałe troski, podporządkowując je trosce ostatecznej.

4.3. Mówiąc o edukacji i jej powiązaniu z doświadczeniami jednostki, należy zauważyć, że edukacja religijna znajduje się w specyficznej sytuacji. O ile rzeczywistości naturalnej dziecko doświadcza na co dzień, więc edukacja niejako permanentnie odnosi się do jego doświadczeń, o tyle doświadczenie rzeczywistości transcendentnej przychodzi u poszczególnych osób w różnych momentach ich życia. Oznacza to, że niekiedy edukację religijną odbierają uczniowie, którzy w danym momencie doświadczyli już rzeczywistości transcendentnej, ale też i tacy, którzy wspomnianego doświadczenia nie posiadają. Może ono przyjść w bliższej lub dalszej przyszłości (w najważniejszych momentach życia), ale może też przejść niezauważone czy zostać zanegowane. Ponieważ perspektywa młodego człowieka często nie wybiega poza najbliższe lata życia, edukacja religijna jest w pewnym sensie dostarczaniem kluczy interpretacyjnych na ewentualną przyszłość.

4.4. Refleksja nad rolą edukacji religijnej w odniesieniu do doświadczeń transcendentnych jednostki oraz stwierdzenie, że doświadczenia owe mogą się pojawić po

zakończeniu formalnej edukacji religijnej, skłaniają do postawienia pytania o możliwe konfiguracje doświadczeń transcendentnych i edukacji religijnej oraz konsekwencje poszczególnych przypadków. Edukację religijną mogą otrzymać osoby, które posiadają doświadczenie transcencji i troski transcendentne, jak również te, które nie posiadają doświadczenia transcencji i trosk transcendentnych (bez względu na to, czy pochodzą z rodzin zachowujących tradycje religijne, czy z rodzin osób niewierzących). Pytanie o zasadność edukacji religijnej w tym drugim przypadku prowadzi do przywołania takich funkcji edukacji religijnej, jak wprowadzanie w kulturę czy humanizacja życia (zdystansowanie problemów społeczno-gospodarczych). Warta uwagi jest jednak sytuacja braku edukacji religijnej, bez względu na to, czy doświadczenie transcencji i trosk religijnych pojawiło się, czy nie (w każdym momencie może się przecież pojawić). Jeżeli edukacja religijna to swoista racjonalizacja tego doświadczenia i wypracowywanie kompetencji w zakresie jego rozumienia oraz zaspokajania trosk transcendentnych, a także łączenia trosk z różnych porządków, to jej brak implikuje narażenie na interpretacje irracjonalne, z którymi jednostki mogą się spotkać w kulturze (oferowane przez grupy o charakterze sekt czy ruchy fundamentalistyczne); interpretacje, które mogą sugerować takie sposoby formułowania *modus vivendi*, które przekładają się na sposoby życia krzywdzące zarówno dla samego podmiotu, jak i dla osób, z którymi ma on styczność na co dzień.

Podsumowanie

Wracając do pytania, które postawiliśmy na początku niniejszych analiz, należy stwierdzić, że zaproponowane przez Archer podejście do procesów socjalizacyjnych pozwala na takie ujęcie edukacji religijnej, w którym ani nie deprecjonuje się znaczenia struktur społeczno-kulturowych jako czynnika kształtującego rozwój jednostkowej tożsamości, ani nie odbiera się jednostkom ich podmiotowości w ramach rozwoju religijnego. Edukacja religijna postrzegana jest jako element kultury, służący interpretacji niezależnych od niej doświadczeń jednostki odnoszących się do rzeczywistości transcendentnej, a następnie podpowiadający możliwości wypracowania *modus vivendi* w kontekście powiązania trosk transcendentnych z troskami z porządków naturalnych.

Podejście morfogenetyczne – ukazując granice i funkcje edukacji religijnej – pozwala z jednej strony zauważyć jej ograniczony wpływ na rozwój religijny, a z drugiej strony ująć jej znaczenie. Prowokuje ponadto pytania o możliwe *modus vivendi* jednostki w sytuacji, gdy jej doświadczenie rzeczywistości transcendentnej łączy się z brakiem formalnej edukacji religijnej. Pojawienie się tych stwierdzeń i pytań wprowadza do praktycznego aspektu naszych rozważań, przy czym podjęte powyżej analizy nie upoważniają do udzielania na nie odpowiedzi.

BIBLIOGRAFIA

- Archer, M. (1988). *Culture and Agency. The Place of Culture in Social Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Archer, M. (1995). *Realist Social Theory: the morphogenetic approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Archer, M. (2006). Persons and Ultimate Concerns: Who We Are Is What We Care About. Conceptualization of the Person in Social Sciences. *Pontifical Academy of Social Sciences, Acta*, 11, 261-283.
- Archer, M. (2007). *Making our Way through the World: Human Reflexivity and Social Mobility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Archer, M. (2010). Introduction: The reflexive re-turn. W: M. Archer, *Conversations About Reflexivity*. London and New York: Routledge, 1-13.
- Archer, M. (2012). *The Reflexive Imperative in Late Modernity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Archer, M. (2013). *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*. Kraków: Nomos (w oryginale: Archer, M. (2000). *Being Human: the Problem of Agency*. Cambridge: Cambridge University Press).
- Archer, M., Collier, A. i Porpora, D. (2004). *Transcendence. Critical realism and God*. London and New York: Routledge.
- Bagrowicz, J. (2000). *Edukacja religijna współczesnej młodzieży. Źródła i cele*. Toruń: UMK.
- Bartnik, C.S. (1995). *Personalizm*. Lublin: „Czas”.
- Donati, P. (2011). *Relational Sociology. A new paradigm for the social science*. London and New York: Routledge.
- Durkheim, E. (1968). *Éducation et sociologie*. Paris: Les Presses universitaires de France.
- Frazer, J.G. (1925). *The Golden Bough. A Study in Comparative Religion*. London: MacMillan and Co.
- Hurrelmann, K. (1994). *Struktura społeczna a rozwój osobowości. Wprowadzenie do teorii socjalizacji*. Poznań: UAM.
- Luhmann, N. (1992). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Maccarini, A. (2013). A morphogenetic-relational account of social emergence. Processes and forms. W: M.S. Archer i A. Maccarini (red.), *Engaging with the World: Agency, Institutions, Historical Formations*. London, New York: Routledge, 22-49.
- Maccarini, A. i Prandini, R. (2010). Human Reflexivity in social realism. W: M.S. Archer (red.), *Conversations About Reflexivity*. London: Routledge, 77-107.
- Marek, Z. (2013). Tożsamość pedagogiki religii. *Paedagogia Christiana*, 31(1), 93-105.
- Marek, Z. (2017). *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*. Kraków: Akademia Ignatianum w Krakowie.
- Mari, G. (2017). Chrześcijaństwo a humanizm. Szanse i wyzwania w zsekularyzowanej kulturze. *Paedagogia Christiana*, 39(1), 11-28.
- Maritain, J. (1993). Od filozofii człowieka do filozofii wychowania. W: F. Adamski (red.), *Człowiek – wychowanie – kultura. Wybór tekstów*. Kraków: WAM, 61-79.
- Michalski, J. (2004). *Edukacja i religia jako źródła rozwoju egzystencjalno-kognitywnego. Studium hermeneutyczno-krytyczne*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Milerski, B. (2011). *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ChAT.
- Nowak, M. (2000). *Podstawy pedagogiki otwartej*. Lublin: RW KUL.
- Nowak, M. (2013). Tożsamość pedagogiki chrześcijańskiej. *Paedagogia Christiana*, 31(1), 25-44.
- Porpora, D. (2006). Methodological Atheism, Methodological Agnosticism, and Religious Experience. *Journal for the Theory of Social Behavior*, 36(1), 57-75.

- Smith, Ch. (2010). *What is a person*. Chicago: University of Chicago Press.
- Starnawski, W. (2012). Źródła i pedagogiczne konsekwencje redukcjonizmu antropologicznego. *Paedagogia Christiana*, 29(1), 11-29.
- Walle, G. van de (2008). Durkheim and Socialization. *Durkheimian Studies / Études Durkheimiennes, New Series*, 14, 35-58.
- Wrong, D. (1961). The Oversocialized Conception of Man in Modern Sociology. *American Sociological Review*, 26:2, 183-193.
- Zdybicka, Z. (2006). *Człowiek i religia*. Lublin: Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>