

przyczynia się do kształtowania właściwej atmosfery na lekcji. Wskazuje się wręcz na terapeutyczną rolę katechetów. Głównie w sytuacjach, w których uczeń sam prosi o rozmowę i powierza katechezie swe sprawy. Prowadzony wówczas dialog może mieć kluczowe znaczenie dla ucznia, jego rozwoju psychicznego, duchowego, niekiedy też fizycznego. Aby świadczyć uczniom tego typu pomoc terapeutyczną, warto by katecheci rozwijali w sobie takie umiejętności, jak empatię, okazywanie szacunku, autentyczność czy otwartość, a wtedy łatwiej będzie nawiązać z nimi rozmowę.

Niekiedy radość w katechezie jest wyrażana bezpośrednio, np. w postaci humoru na lekcji czy spotkaniach w parafii. Trzeba jednak podkreślić, że i on ma swoją wartość dydaktyczną. Jego używanie wpływa na pozytywne postrzeganie nauczyciela, przyczynia się do większej sympatii wobec niego, a nawet wzmacnia autorytet. Humor ma także korzystny wpływ na relacje pomiędzy nauczycielem i uczniami. Również reszta grona pedagogicznego z większą otwartością przyjmuje katechetę radośnie usposobionego. Radosne usposobienie nie oznacza nieustannego uśmiechu na twarzy, ponieważ pewne sytuacje życiowe mogą zgasić ten uśmiech. Dalece bardziej istotna jest wewnętrzna radość, pokój, pogoda ducha – są one trwalsze od emocji i na nich można opierać swe życie. Owa radość i pokój z kolei są konsekwencją budowy na fundamencie słowa Bożego – „Słowo Boże, słuchane i celebrowane, zwłaszcza w Eucharystii, karmi i umacnia wewnętrznie chrześcijan oraz czyni ich zdolnymi do prawdziwego świadectwa ewangelicznego w życiu codziennym” (EG 174).

Skąd jeszcze katecheta może czerpać radość? Nade wszystko z kontaktu z Jezusem przez modlitwę i sakramenty, ponadto ze świadomości bycia wybranym i posłanym do głoszenia Jego Ewangelii. „Możliwość współdziałania z Nim, a także niesienia pociechy,

otuchy i utwierdzania w nadziei, jest powodem wielkiej radości, bowiem Pan wszelkiego stworzenia wybrał na swych współpracowników swoje stworzenia” (DK 427).

Bibliografia: Chałupniak R., *Katecheza – zaproszenie do chrześcijańskiej radości*, w: Stala J. (red.), *Dzisiejszy katechizowany. Stan aktualny i wyzwania*, Kraków 2002, s. 187-206; Franciszek, *Adhortacja apostolska „Evangelii gaudium”*, Kraków 2013; *Humor i radość w katechezie*. Nagranie z XIV Spotkania Dyrektorów Wydziałów Katechetycznych, <https://www.katechizmy.pl/art-9706.humor-i-radosc-w-katechezie.html> [dostęp: 30.03.2021]; Ochwat P., *Rola humoru w procesie dydaktyczno-wychowawczym*, „Kwartalnik Naukowy Edukacja” 1(2019), s. 96-110; Osiał W., *Inspiracje dla katechezy płynące z adhortacji Franciszka „Evangelii gaudium”*, Kat 58(2014), nr 9, s. 14-21; Paweł VI, *Adhortacja apostolska „Gaudete in Domino”*, https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/pawel_vi/adhortacje/gaudete_in_domino_09051975.html [dostęp: 28.03.2021]. Piszkański H., *Humor jako metoda dydaktyczna*, Kat 36(1992), nr 2, s. 72-75; Podgórski S., *Wychowanie do radości w katechezie*, ZFK 2(2018), s. 57-62; Pomianowski R., *Katecheta – terapeuta duchowy*, w: Majewski M. (red.), *Postawy katechetów*, Kraków 1996, s. 64-85; Rayzacher-Majewska A., *Radość w misji katechety*, w: J. Kowalczyk (red.), *Owoce Ducha Świętego w misji katechety*, Legnica 2020, s. 29-45; Studenski M., *Radość Ewangelii. Katecheta czyta Evangelii Gaudium*, „Katecheta” 58(2014), nr 2, s. 75-80.

Aneta Rayzacher-Majewska

RELACJA WYCHOWAWCZA

To taki rodzaj przyporządkowania między człowiekiem a człowiekiem, którego celem jest rozwój osobowy co najmniej jednego z nich. Lub też: relacja wychowawcza to całokształt procesów oraz wzajemnych

oddziaływań zachodzących między osobami, podejmowanych celem obdarowywania się człowieczeństwem.

1. Definicja. Przede wszystkim należy zapytać o to, czym jest relacja w ogóle, a następnie określić warunki, na podstawie których relacja jako taka przybiera formę relacji wychowawczej. Urszula Ostrowska zauważa, że termin „relacja” został wprowadzony do języka naukowego już przez Arystotelesa (Ostrowska, 2006, s. 183). Od razu jednak trzeba dodać, że jest to zagadnienie, co do którego filozofia do dziś nie wypracowała systematycznego opracowania (Heidegger, 1978, s. 163; Weinberg, 1965, s. 63). W takiej sytuacji należy odnieść się do podstawowych uzgodnień wynikających z etymologii tego terminu. Stagiryta na opisanie relacji zaproponował dwa terminy: *pros ti* oraz: *pros heteron* (Duma, 2017, s. 58-59). W pierwszych badaniach została ona przedstawiona jako byt realny o najsłabszej formie istnienia. Arystotelesowi zawdzięcza się sformułowanie pierwszej definicji relacji, uznanie jej realnego sposobu bytowania (a nie tylko myślnego czy językowego) oraz wyodrębnienie jej struktury. W średniowieczu powstała jedna z najpopularniejszych i zarazem najprostszych definicji relacji, zgodnie z którą określa się ją jako: „przyporządkowanie czegośkolwiek czemuśkolwiek” (*habitus ad aliud*) (Krąpiec, 2007, s. 712). Powyższe rozumienie relacji znalazło swojej odzwierciedlenie również w terminologii łacińskiej. Greckie *pros ti* oddano za pomocą terminu *relatio*, który pochodzi od *referre* – odnosić. Często na bazie tej podstawowej definicji specyfika badawcza współczesnych nauk precyzowała i wciąż precyzuje poszczególne jej znaczenia w odniesieniu do prowadzonych przez siebie badań. Nie inaczej jest z pedagogiczną adaptacją definicji relacji do badań własnych. W tym ujęciu istotne jest to, by wskazać uwarunkowania, dzięki któ-

rym będzie można stwierdzić, że opisywana relacja ma znamiona relacji wychowawczej. Z pomocą w tym dookreśleniu przychodzi rozumienie specyfiki samej pedagogiki jako nauki, która zajmując się człowiekiem jako swoim przedmiotem materialnym, czyni to z perspektywy jego dobra rozwojowego, nie aktualnie pojętego, lecz realizującego się w przyszłości (Kunowski, 2004, s. 39). Na tej podstawie można stwierdzić, że istotnym wyróżnikiem relacji wychowawczej w stosunku do relacji w ogóle jest jej ujęcie antropologiczne i teleologiczne. To znaczy, że relacja wychowawcza musi się charakteryzować takim przyporządkowaniem, którego krańcami (inaczej korelatami) jest człowiek, a powodem jej utworzenia – rozwój osobowy. Na tej podstawie można zaproponować następującą definicję relacji wychowawczej: to międzyludzkie przyporządkowanie, którego cel stanowi rozwój osobowy. Inaczej mówiąc, relacja wychowawcza to taki rodzaj przyporządkowania między człowiekiem a człowiekiem, którego celem jest rozwój osobowy co najmniej jednego z nich.

2. Struktura i rodzaje. Na podstawie przedstawionych powyżej definicji można wskazać następujące elementy relacji wychowawczej: 1) korelaty relacji: wychowawca i wychowanek; 2) przyporządkowanie (więź); 3) cel (powód) przyporządkowania oraz 4) środowisko (kontekst) społeczno-kulturowe relacji.

Każdy z wymienionych komponentów relacji wychowawczej może stanowić kryterium wyodrębnienia poszczególnych rodzajów relacji. Można mówić o podziale relacji wychowawczych ze względu na rodzaje korelatów, specyfikę przyporządkowania (więzi), podejmowany cel oraz środowisko społeczne. Najistotniejszym kryterium podziału będzie rodzaj korelatów, czyli rozumienie wychowawcy i wychownika (Jeziorański, 2014a, 2014b, 2015). Współczesna literatura wyróż-

nia relacje (Ostrowska, 2006, s. 179): 1) osoba – osoba: jedna z najbardziej pierwotnych i powszechnych relacji – relacja interpersonalna. W pedagogice stoi ona u początku praktyki wychowawczej i naukowej refleksji nad wychowaniem. Już sam źródłosłów słowa: *pajdagogos* wskazuje na osobę tego, który prowadzi, i tego, który jest prowadzony (Kot, 2010, s. 57). Wśród zmieniających się koncepcji wychowawczych zmieniała się również strategia „ważności” czy dominacji w tym układzie osoby wychowawcy bądź wychowanka, niemniej jednak jako kluczowe pozostało to, że relacja wychowawcza jest relacją o układzie dwuosobowym; 2) osoba – grupa: jednym z pierwszych określeń człowieka w historii filozofii jest arystotelesowskie: *politikon dzoon* – człowiek istotą społeczną (Arystoteles, 2010, s. 27). Można tu wskazać dwie odmiany tej relacji. Po pierwsze, indywidualny wychowawca jest w relacji do zbiorowości wychowanków lub – w sytuacji odwróconej – gdy wychowawca jest podmiotem zbiorowym względem jednostki; 3) grupa – grupa: w tym układzie zatracą się indywidualny człowiek. W obszar nauk o wychowaniu takie podejście zostało zaczerpnięte z teorii systemowej Niklasa Luhmanna (1927–1998) oraz strukturalizmu społecznego Claude’a Lévi-Straussa (1908–2009). W tych ujęciach podkreśla się, że jednostka jest częścią szerszej struktury i to właśnie zmiany wywołane w niej powodują konsekwentnie zmiany w sposobie myślenia i działania jednostki. Praktyczne wykorzystanie tej relacji wychowawczej obecne jest głównie w obszarze pedagogiki społecznej; 4) osoba względem samej siebie: relacja intrapersonalna. Szczególne znaczenie tej relacji nadaje interakcjonizm symboliczny zapoczątkowany przez amerykańskiego badacza Georga Meada (1863–1931), a rozwinęty przez Herberta Blumera (1900–1987) (Blumer, 2007). W teorii ontycznej jaźni rozróżnia się element *I* – kojarzony z indy-

widualnymi cechami osoby oraz element *me* – który odpowiada pewnego rodzaju instancji grupy odniesienia lub osoby znaczącej (Krüger, 2007, s. 63); 5) osoba – przykład: ważnym uzupełnieniem przedstawionej klasyfikacji jest taki układ relacji wychowawczej, w którym osoba inspiruje się życiorysem człowieka szlachetnego. Zwraca na to uwagę Bogdan Nawroczyński (1882–1974), gdy w każdej epoce kulturowej wskazuje na utrwalone w piśmie wzory osobowe, będące istotną zachętą do realizacji dobra osobowego dla czytelników tych mitów, legend, żywotów świętych itp. (Nawroczyński, 1968, s. 188–202) Wprawdzie Nawroczyński sam przyznaje, że choć nic nie zastąpi spotkania z żywym człowiekiem, to i taka forma relacji międzyosobowej nabiera znaczenia wychowawczego.

3. Obszary badawcze. Zagadnienie relacji wychowawczej obecne w literaturze przedmiotu skupia się przede wszystkim na badaniu jej jakości oraz cech w wybranych kontekstach społecznych. Dotyczy to głównie takich obszarów, jak środowisko rodzinne, grup młodzieżowych czy szkolne (Looser, 2019). Przykładem podobnych podejść są współczesne publikacje i prowadzone badania zebrane przez Annedore Prengel (Prengel, 2019, s. 75–78). Bardzo rzadko opracowania te podnoszą kwestię rozumienia relacji wychowawczej lub też operacjonalizowania jej struktury. Najczęściej podejmuje się w nich poszukiwania dotyczące związku relacji między rodzicem a dzieckiem bądź nauczycielem a uczniem z innymi czynnikami, jak np. motywacja, samostanowienie, przemoc, struktura rodziny itp. Można powiedzieć, że apriorycznie przyjmuje się, iż relacja jako taka jest pożądanym „narzędziem” wychowawczym, zaś badania empiryczne mają zmierzać do dostarczenia wiedzy celem zoptymalizowania skuteczności tego narzędzia. I tak na podstawie zaprezentowanych

badania empirycznych Prengel stwierdza m.in., że „dobre pedagogiczne relacje są nieodzowne zarówno dla rozwoju dziecięcej osobowości, jaki i procesu uczenia się oraz demokratycznej socjalizacji” (Prengel, 2019, s. 75). Sporadycznie stawia się pytanie o istotę samej relacji wychowawczej.

4. Koncepcja Hermana Nohla. Pierwszym pedagogiem, który w relacji wychowawczej widział specyfikę samej pedagogiki był Herman Nohl (1879–1960). Jego pionierskie badania są istotne i inspirujące również dla współczesnej pedagogiki. H. Nohl opisywał tę relację (*pädagogischer Bezug*) w następujący sposób: „podstawą wychowania jest uczuciowa/pożądliva/emocjonalnie zaangażowana relacja (*leidenschaftliches Verhältnis*) dojrzałego człowieka do stojącego się człowieka (*zum werdenden Menschen*) i to ze względu na niego samego, tak aby on doszedł do swego życia i swojej formy (*um seiner selbst willen*)” (Nohl, 1988, s. 169). Szczególnie ważną wydaje się tym miejscu treść relacji wychowawczej, którą Nohl określa przymiotnikiem *leideschaftlich*. Oznacza on „namiętny” i ma konotacje miłosne, a współcześnie nawet erotyczne. Z drugiej strony podstawą tego słowa jest rzeczownik *das Leid*, czyli cierpienie. Chodzi zatem o emocjonalnie zaangażowaną relację miłości względem wychowanka. Nohl pisze, że „prawdziwa miłość nauczyciela jest miłością podnoszącą (*hebende*), a nie miłością żądającą (*begehrende*). (...) Pedagogiczna miłość do dziecka jest miłością do jego ideału. Stąd też pedagogiczna miłość wymaga wczucia się w dziecko i jego sytuację” (Nohl, 1988, s. 171). W tym ujęciu wychowawca nie ma być jedynie osobą profesjonalnie wykonującą swój zawód, ale wymaga się od niego przede wszystkim pedagogicznej miłości, która zobowiązuje go do bardzo osobistego zaangażowania się po stronie wychowanka. Ona staje się przez to istotną treścią relacji

wychowawczej. Kron podkreśla, że takie założenie „domaga się od wychowawcy, aby wczuł się w stan dziecka, wszedł w jego położenie (...). Stąd miłość pedagogiczna musi być miłością wyższą, czyli duchową, nie może mieć nic wspólnego z erotyką czy działalnością charytatywną” (Kron, 2012, s. 186). Treścią tak rozumianej relacji wychowawczej jest miłość i autorytet ze strony wychowawcy oraz miłość i posłuszeństwo ze strony wychowanka. Ta wzajemna podwójność tworzy strukturę wspólnoty wychowawczej (Nohl, 1988, s. 174) i warunkuje jej skuteczność pedagogiczną.

Bibliografia: Arystoteles, *Polityka*, Warszawa 2010; Blumer H., *Interakcjonizm symboliczny: Perspektywa i metoda*, Kraków 2007; Duma T., *Metafizyka relacji. U podstaw rozumienia relacji bytowych*, Lublin 2017; Heidegger M., *Metaphysische Anfangsgründe der Logik im Ausgang von Leibniz*, Frankfurt a. Mann 1978; Jeziorański M., *Wychowanek*, w: EK, t. XX, Lublin 2014, kol. 1038-1039; tenże, *Wychowawca*, EK, t. XX, Lublin 2014, kol. 1045-1046; tenże, *Relacja wychowawcza w ujęciu wybranych koncepcji antropologicznych*, „Paedagogia Christiana” 36(2015), nr 2, s. 43-64; Kot S., *Historia wychowania*, t. I, Warszawa 2010; Krąpiec M., *Relacja*, w: A. Maryniarczyk (red.), *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, t. VIII, Warszawa 2007, s. 712-716; Kron F.W., *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia. Podręcznik akademicki*, Sopot 2012; Krüger H.-H., *Metody badań w pedagogice*, Gdańsk 2007; Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2004; Looser D., *Die Bedeutung der Lehrer-Schüler Beziehung für die Lern- und Leistungsmotivation von Schülern*, w: U. Herrmann (red.), *Pädagogische Beziehungen: Grundlagen-Praxisformen-Wirkungen*, 1. Auf., Weinheim-Basel 2019, s. 100-112; Nawroczyński B., *O wychowaniu i wychowawcach. Dwanaście studiów pedagogicznych*, Warszawa 1968; Nohl H., *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*, 11. Auf., Frankfurt a. Mann

1988; Ostrowska U., *Relacje interpersonalne w edukacji*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. V, Warszawa 2006, s. 179-193; Prengel A., *Pädagogische Beziehungen im Lichte der Kinderrechte*, w: U. Herrmann (red.), *Pädagogische Beziehungen: Grundlagen-Praxisformen-Wirkungen*, Weinheim-Basel 2019, s. 73-81; Weinberg J.R., *Abstraction, Relation, and Induction. Three Essays in the History of Thought*, Madison 1965.

ks. Marek Jeziorański

RELIGIA

Religia (łac. *religio*) – termin występujący w kulturze europejskiej i amerykańskiej na oznaczenie powstałej dzięki wierze osobowej więzi człowieka z Bogiem (bóstwem), wyrażającej się w kulcie, doktrynie, moralności i organizacji społecznej; w sensie fenomenologicznym religia jest przeżyciowym spotkaniem (obcowaniem) człowieka z *sacrum*, wyrażającym się w szeregu aktów wewnętrznych (wiara, nadzieja, miłość) oraz zewnętrznych (np. modlitwa, ofiara). Z uwagi na wielką różnorodność zjawisk określanych tym terminem wszystkie definicje religii są w pewnej mierze konwencjonalne.

1. Historia pojęcia. Badania nad historią pojęcia religii pokazały, iż współczesne rozumienie religii jako złożonego systemu społeczno-kulturowego, na który składają się wierzenia, kult, kodeks moralny i organizacja społeczna, ma swoje źródło w nowożytności. Na podstawie dostępnych źródeł można wykazać, że do 1600 r. terminu „religia” (łac. *religio*) nie używano w znaczeniu pojęcia zbiorczego (systemowego), lecz odnoszono je wyłącznie do zachowań rytualno-kulturowych. Dla Rzymian słowo „religia” znaczyło tyle, co sumienne przestrzeganie wymaganych rytów. Według Cicerona (zm. 43 r. przed Chr.) *religio* to *cultus deorum* (*De natura deorum* II,8). W takim rozumie-

niu religia jest cnotą podporządkowaną sprawiedliwości i polega na oddawaniu bogom należnej im czci.

Chrześcijaństwo dość wcześniej przejęło termin *religio*, poddało go jednak istotnej reinterpretacji. Święty Augustyn (zm. 430), inaczej niż Ciceron, podkreślał, iż w religii nie da się oddzielić czci od poznania Boga. Stąd dla biskupa Hippony istnieje ścisły związek między religią a filozofią: nauczanie i służba Boża przynależą do siebie (*De vera religione* 5). Ponieważ religia polityczna starożytnego Rzymu nie była zainteresowana ani poznaniem Boga, ani kategorią prawdy, pisarze chrześcijańscy tego okresu stanęli po stronie filozofii, a nie religii. To nie w religiach widzieli ziarna *Logosu*, Boskiego rozumu, lecz w rozumowym poruszeniu, które doprowadziło do zaniku tych religii.

U św. Tomasza z Akwinu (zm. 1274) religia oznacza część potencjalną cnoty sprawiedliwości. Religia skierowuje człowieka do Boga jako przyczyny sprawczej i celu ostatecznego (STh II-II q. 81 a. 1), a polega na oddawaniu Bogu należnej Mu czci (STh II-II q. 81 a. 4), co dokonuje się przez szereg aktów wewnętrznych i zewnętrznych. Takie rozumienie terminu *religio* nie pokrywa się z tym, które ustaliło się w nowożytności, niemniej jednak w niektórych współczesnych definicjach religii, zwłaszcza w teologii, wyraźnie pobrzmiewa Tomaszowe określenie religii jako *ordo hominis ad Deum*.

W okresie poreformacyjnym i oświeceniowym pojęcie religii zaczyna być rozumiane jako rodzaj (*genus*) posiadający wiele gatunków (*species*). Na takie rozumienie religii wpłynęły głównie, począwszy od XV w., odkrycia kultur i cywilizacji pozaeuropejskich: chińskiej, hinduskiej, japońskiej czy środkowoamerykańskiej. W badaniach nad religiami zwrócono uwagę na elementy podobne i niepodobne do religii chrześcijańskiej. Wkrótce zaczęto mówić o różnych religiach – hinduizmie, buddyzmie, religiach