

AUTOREFERAT

1. Imię i nazwisko:

Wit Pasierbek

2. Posiadane dyplomy, stopnie naukowe z podaniem nazwy, miejsca i daty ich uzyskania oraz tytuł rozprawy doktorskiej

1982-1984 studiowałem filozofię w Wydziale Filozoficznym Towarzystwa Jezusowego w Krakowie¹.

1985-1988 studiowałem teologię na Papieskim Uniwersytecie Gregoriańskim w Rzymie we Włoszech.

1990-1992 odbyłem studia specjalistyczne z teologii protestanckiej na Uniwersytecie w Innsbrucku w Austrii.

1992-1993 odbyłem studia licencjackie z teologii dogmatycznej na Papieskim Uniwersytecie Gregoriańskim w Rzymie we Włoszech i uzyskałem tytuł kościelny licencjata z teologii dogmatycznej.

31 maja 1999 roku uzyskałem stopień doktora nauk teologicznych w Akademii Teologii Katolickiej w Warszawie (Wydział Teologiczny) na podstawie rozprawy: *Geneza i rozwój ruchu ekumenicznego i jego oddźwięk w katechezie młodzieżowej w Polsce*. Promotorem w przewodzie doktorskim był ks. prof. dr hab. Władysław Kubik SJ, natomiast recenzentami: ks. bp dr hab. Antoni Długosz i ks. prof. dr hab. Michał Czajkowski.

3. Informacje o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych

Od 1 października 1995 roku do chwili obecnej jestem zatrudniony w Akademii Ignatianum w Krakowie. W latach 1995-1999 pracowałem na stanowisku asystenta, natomiast od 1 października 1999 roku do dzisiaj na stanowisku adiunkta na Wydziale Pedagogicznym,

¹ Wydział Filozoficzny Towarzystwa Jezusowego w Krakowie otrzymał prawa kościelne w 1932 roku. 17 maja 1989 roku został oficjalnie uznany przez polskie władze państwowe za osobę prawną. W dniu 7 czerwca 1999 roku został przekształcony w Wyższą Szkołę Filozoficzno-Pedagogiczną „Ignatianum” w Krakowie, natomiast 1 października 2011 roku w Akademię Ignatianum w Krakowie.

najpierw w Katedrze Edukacji Chrześcijańskiej, a od 2008 roku w Instytucie Nauk o Polityce i Administracji Publicznej, w Katedrze Myśli Politycznej.

W latach 2006-2014 byłem profesorem wizytującym (visiting professor) na Wydziale Historii i Dóbr Kulturowych Kościoła Papieskiego Uniwersytetu Gregoriańskiego w Rzymie (Włochy).

4. Dorobek naukowy

Po uzyskaniu stopnia doktora mój dorobek publikacyjny zawiera: 29 artykułów w czasopiśmie i pracach zwartych, 5 publikacji wydanych pod moją redakcją (lub współredakcją) naukową, 2 hasła słownikowe, 17 publikacji popularyzujących naukę, w tym 16 kilkustronicowych opracowań tematycznych z obszaru edukacji dorosłych w Polsce oraz 34 „Komentarze na Niedzielę”, które ująłem jako pojedyncze publikacje.

Wskazanie osiągnięcia wynikającego z art. 16 ust. 2 ustawy z dnia 14 marca 2003r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki

4.1. Tytuł osiągnięcia naukowego

Przedłożone do oceny osiągnięcia naukowe składają się z cyklu artykułów, którym zebrawszy w całość, nadałem tytuł: *Dialogiczne i immanentno-transcendentne implikacje dla pedagogiki*.

Na niniejszy cykl składają się następujące artykuły naukowe:

A.) OPRACOWANIA TEORIOPOZNAWCZE

- 1.) Pasierbek W., (2007), *Aktualność transcendentnego charakteru antropologii teologicznej dla pedagogiki*, w: *Pedagogika wiary*, Hajduk A., Mółka J., (red.), Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna, Wydawnictwo WAM, Kraków, s. 45-54.
- 2.) Pasierbek W., (2007), *Otwartość i tworzenie przestrzeni dla drugiego*, w: *(Bez)radność wychowania...?*, Marek Zb., Madej-Babula M., (red.), Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, Kraków, s. 13-22.

- 3.) Pasierbek W., (2018), *Antropologia immanentno-transcendentalna dialogu i jej implikacje edukacyjne*, "Horyzonty Wychowania", Vol. 17, No. 44, s. 253-264.
- 4.) Pasierbek W., (2016), *Jesuit philosophy of contemplative education*, "Horyzonty Wychowania", Vol. 15, No. 33, s. 9-22.

B.) OPRACOWANIA OPARTE NA BADANIACH EMPIRYCZNYCH

- 5.) Pasierbek W., (2000), *Wohin geht unsere Jugend? w: Religiöses Lernen der Kirchen im globalen Dialog*, Gross E., Koenig K., (ed.), LIT Verlag, Münster, s. 139-158; (wersja oryginalna); (dla popularyzacji nauki wersja polska: *Dokąd zmierza polska młodzież?*, (2000), Rocznik Sekcji Pedagogicznej Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej "Ignatianum", Kraków, s. 79-98, zob. Załącznik nr 4, s. 20).
- 6.) Pasierbek W., (2001), *What God Do Young People in Poland Believe in?*, w: *Imagining God. Empirical Explorations from an International Perspective*, Ziebertz H-G. (ed.), LIT Verlag, Münster, s. 109-128 (wersja oryginalna); (dla popularyzacji nauki wersja polska: *W jakiego Boga wierzymy?*, (2001), Rocznik Sekcji Pedagogicznej Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej "Ignatianum", Kraków, s. 67-88, zob. Załącznik nr 4, s. 20).
- 7.) Pasierbek W., Fearn M., Ziebertz H-G., (2004), *Perceptions of Religious Education among Polish and German Young People*, w: *Towards a European Perspective on Religious Education*, Larsson R., Gustavsson C., (ed.), Författarna, s. 175-190. (poszerzona wersja angielskiego opracowania dla popularyzacji nauki ukazała się w języku polskim: Pasierbek W., Fearn M., Ziebertz H-G., (2005), *Poglądy młodzieży polskiej i niemieckiej dotyczące wychowania religijnego: perspektywa empiryczna*, „Pedagogia Christiana”, 1 (15), s. 121-139.
- 8.) Pasierbek W., Fearn M., Ziebertz H-G., (2005), *Poland: Family and Faith*, w: *Future, Youth in Europe I. An International Empirical Study about Life Perspectives*, Ziebertz H-G., Kay W. K., (ed.), LIT Verlag, Münster, s. 83-100.
- 9.) Pasierbek W., Riegel U., Ziebertz H-G., (2006), *Poland: Religious Individualisation among Youth*, w: *God, Youth in Europe II. An international Empirical Study about Religiosity*, Ziebertz H-G., Kay W. K., (ed.), LIT Verlag, Münster, s. 104-116.
- 10.) Pasierbek W., Riegel U., (2009), *Religion and the Polarity of Generations*, w: *Youth in Europe III. An International Empirical Study about the Impact of Religion on Life Orientation*, Ziebertz H-G., Kay W. K., Riegel U., (ed.), LIT

Verlag,
s. 167-179.

Münster,

4.1.1. Cel podjętego projektu naukowego

Celem podjętego projektu badawczego *Dialogiczne i immanentno-transcendentne implikacje dla pedagogiki* jest odpowiedź na fundamentalne pytania z obszaru nauk o wychowaniu, a mianowicie, jak dzisiaj rozumiany jest człowiek z jego konstytucją kulturową, społeczną, cielesno-duchową, immanentno-transcendentną? Na czym się opiera samoświadomość człowieka/wychowanka i jego dialogiczne miejsce w świecie? Czy rozumienie człowieka jako bytu dialogicznego (personalizm dialogowy) implikuje wprowadzenie elementu transcendencji, by nie mówić o Byciu Transcendentnym do „stawania się człowieka”? A za tym idzie: czy celem wychowania człowieka/wychowanka jest tylko wolność i podmiotowość uzasadniane przez filozoficzne koncepcje wychowawcze i potwierdzone przez nauki empiryczne i szczegółowe, wraz z nowymi prądami kulturowymi i społecznymi (pedagogika nietranscendentna), czy należałoby też uwzględnić wymiar transcendentny i całe bogactwo świata duchowego, co, moim zdaniem, jeszcze dobitnej potwierdzi konstytutywność i tożsamość ludzkiego bytu? Inaczej rzecz ujmując: czy w dzisiejszej pedagogice chodzi li tylko o pedagogikę bez transcendencji, czy też obie (pedagogika bez transcendencji i pedagogika transcendentna) mogłyby się uzupełniać i występować symbiotycznie? Czy w refleksji pedagogicznej nie występuje, albo występował pewien redukcjonizm co do osoby ludzkiej oraz kierunków i celów edukacyjnych, spowodowany wykluczeniem pedagogiki transcendentnej?

Przyjmując, że człowiek w chrześcijańskim ujęciu jest jednością duchowo-cielesną, czyli jego konstytucja zasadza się na wymiarze immanentno-transcendentnym i relacyjnym (to przedstawię w wywodzie teoretycznym), należy postawić hipotezę badawczą, że młodzież w spojrzeniu na rzeczywistość, życiowe plany, odnosi ów wymiar immanentno-transcendentny, religijny, do Bytu osobowego – Bóg, bądź też osobowej lub też nieosobowej

Higher Power. Zakładając, iż w Europie galopująco postępuje sekularyzacja, można się spodziewać wykluczania elementu religijnego, transcendentnego w poglądach młodzieży. Tymczasem wyniki przeprowadzonych badań wykazały, że młodzież, zarówno ta o mocnym nasileniu religijnym (wiara w Boga i praktyki religijne), czy też słabiej religijna (słabiej wierząca i praktykująca) odnosi swoje życie do transcendencji – Boga lub/i Higher Power (piszę o tym przy analizach badań w artykułach: *Poland: Religious Individualisation among Youth* oraz *Religion and the Polarity of Generations*). Konsekwencje, które z tego wynikają, wskazują na potrzebę uwrażliwiania na świat transcendencji i duchowego wymiaru.

Celem prowadzonych przeze mnie badań było przeprowadzenie refleksji nad potrzebą odwoływania się do wymiaru transcendentnego w procesach edukacyjno-wychowawczych, a co za tym idzie uwzględniania niezbywalnego prawa konstytuowania się osobowości człowieka. Tak postawiony cel badawczy dotyka przede wszystkim obszaru filozofii wychowania i pedagogiki transcendentnej oraz pedagogiki religii, rozumianej jako subdyscyplinę pedagogiki (m. in. A. Exeler, Ziebertz, W. Bartholomaeus, N. Mette, a w Polsce Zb. Marek, J. Michalski, B. Milerski, A. Walulik), która „zajmuje się badaniem i formułowaniem zasad oraz teorii własnego funkcjonowania, a także interpretowaniem empirycznie poznawanych spraw ludzkiego życia w świetle objaśnień podawanych przez religie. Nadto określa właściwe swemu charakterowi: przedmiot, cel, zakres i metody badawcze. Korzysta przy tym z dorobku nie tylko nauk o wychowaniu, ale i innych dyscyplin, w tym także teologii, zachowując jednocześnie swe podstawowe nastawienie interpretowanie ludzkiej egzystencji w świetle treści religijnych. Tym samym kieruje się ku rozwijaniu teorii kształcenia religijnego oraz socjalizacji religijnej w obszarze życia Kościoła, rodziny, szkoły i społeczeństwa, korzystając ze źródeł religijnych oraz dostępnych nauk humanistycznym (psychologii, socjologii, pedagogiki)”².

4.1.2. Problem i metody badawcze

Naukową współczesność postmodernistyczną cechuje przede wszystkim rozłam pomiędzy rozumem i wiarą, światem materialnym i niematerialnym, doświadczalnym i duchowym. W związku z tym, jeżeli celem każdej nauki jest dążenie do prawdy, to w wypadku postmodernistycznych konstatacji prawdziwe jest tylko to, co opiera się na rozumie,

² Marek Zb., (2017), *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*, w serii: *Biblioteka Pedagogiki Ignacjańskiej*, Mólka J., (red.), Akademia Ignatianum w Krakowie, Kraków, s.190.

a jego decyzje są wynikiem syntezy platonizmu/kartezjanizmu oraz empiryzmu. W platonizmie chodzi o matematyczną strukturę materii, jej racjonalność i logiczny układ. Tak pojmowana jest m.in. natura człowieka, co ściśle wiąże się z całym procesem wychowawczym. Stąd też cały potencjał natury wykorzystywany jest do naszych celów, co dokonuje się poprzez weryfikację lub falsyfikację eksperymentalną. Dlatego tylko to, co posiada ową matematyczną spójność i jest sprawdzalne poprzez empirię, jest prawdziwe. I tutaj dochodzi do głosu podniesiony przeze mnie problem pedagogiki transcendentnej i nietranscendentnej. W sposób nader adekwatny opisał to Bogusław Śliwerski w artykule *Pedagogika bez transcendencji*, twierdząc, że „podział w pedagogice na kierunki transcendentne i nietranscendentne wynika z wytyczonej przez filozofię poznania, ontologię oraz antropologię filozoficzną ostrej granicy między rozumem i wiarą, z rozróżnienia na to, co jest racjonalne, naturalne, od tego, co jest racjonalne w stopniu wyższym, co jest tajemnicą, transcendencją, czymś nadprzyrodzonym. (...) Granice tak rozumianych pedagogii wyznacza odpowiedź na pytanie, jakie prawdy one odkrywają i jakie chce się osiągnąć cele przy ich pomocy”³.

Ten dychotomiczny podział i napięcie, jak nazywa go B. Śliwerski, może rodzić poważne napięcie: „z tak dychotomicznego przedzałożenia wynika jednoznaczny, prosty, choć wcale nie pozostawiający wątpliwości, podział współczesnej myśli filozoficznej w zależności od tego, czy jej przedstawiciele, przekonani o istnieniu sił pozanaturalnych są zwolennikami transcendentalizmu, czy może nie dzieląc tego przekonania są wyznawcami naturalizmu?”⁴. W związku z tym wydaje się, że wyłaniają się dwie grupy pedagogów i dwa zasadnicze kierunki pedagogiczne (oczywiście jest ich o wiele więcej – B. Śliwerski mówi o co najmniej kilkunastu⁵). Naturalnie, owo rozgraniczenie w kierunkach pedagogicznych w głównej mierze oparte jest przede wszystkim o przyjmowaną filozofię wspomaganą przez antropologię, socjologię, psychologię i tak wybitni filozofowie jak L. Wittgenstein, E. Husserl, M. Heidegger, E. Mounier, P. Tillich, L. Feuerbach, J.M. Mill, F. Nietzsche, K. Marks, S. Freud, E. Bloch i wielu innych stoją u podstaw takiego a nie innego myślenia pedagogicznego. Jednakże nie tym chciałem się zajmować w moich badaniach.

³ Śliwerski B., (2008), *Pedagogika bez transcendencji*, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, Pasierbek W., (red.), Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna Ignatianum, Wydawnictwo WAM, Kraków, s. 80.

⁴ Tamże, s. 81.

⁵ Zob. tamże, przypis nr 6 wraz z listą polskich systematyków współczesnych prądów i kierunków pedagogicznych, s. 82.

Do pierwszej grupy polskich pedagogów (tworzących w okresie po II wojnie światowej do czasów przełomu w 1989) zaliczyć należy H. Muszyńskiego, M. Krawczyka, K. Jaskota, B. Suchodolskiego, K. Sośnickiego, K. Konarzewskiego, L. Chmaja, K. Kotłowskiego, chociaż wielu z nich dopuszczało później otwartość na pluralizm edukacyjny, co szczególnie podkreślał Z. Kwieciński. Drugą grupę współczesnych pedagogów, którzy zdecydowanie opowiadają się za włączeniem aspektu religijnego, transcendentnego, duchowego do pedagogiki tworzą m.in.: Zb. Marek, M. Nowak, B. Milerski, F. Adamski, A. Rynio, J. Mariański, A. Potocki, J. Bagrowicz, J. Michalski R. Niparko, J. Horowski, A. Walulik, J. Tarnowski, J. Woroniecki. Istnieje również trzecia grupa, która korzysta z obu stron (przedstawiciele głównie z zagranicy: G. Bosco, M. Montessori, R. Steiner, H. von Schoenebeck), a na polskim gruncie przede wszystkim J. Korczak, a współcześnie B. Śliwowski, który w swoim bogatym dorobku naukowym ciągle zwraca uwagę na „włączanie” transcendentnego elementu do pedagogicznego namysłu w Polsce. Również wspomnieć trzeba o personalistach powojennych: S. Kunowskim, K. Wojtyle, C.S. Bartniku, a dzisiaj T. Gadaczu, J. Garze.

Całość cyklu artykułów, które przedstawiam do oceny, można byłoby podzielić na dwa działy:

- 1.) Artykuły o charakterze teoriopoznawczym, w których zastosowałem metodę badawczą krytycznej analizy tekstów wraz z systematyczną syntezą.
- 2.) Artykuły, które są opracowaniem empirycznych badań polskiej i europejskiej młodzieży dotyczących wpływu poglądów życiowych i religijnych na życiowe orientacje. Tutaj oprócz empirycznej metody badawczej i badań ilościowych (ankieta) została zastosowana metoda wnikliwej analizy danych oraz syntezy porównawczej, z konkretnymi korelacjami, wariacjami i wnioskami.

4.1.3. Przebieg procesu naukowo-badawczego

4.1.3.1. Artykuły o charakterze teoriopoznawczym

Wyjściowymi tezami moich rozważań są dwie kwestie: pierwsza to „prapytanie”: skąd człowiek wie, że jest człowiekiem? Skąd bierze się świadomość jestestwa człowieczego? Z tymi pytaniami wiąże się rozumienie takiej a nie innej jego konstytucji, a to w konsekwencji prowadzi do przyjęcia, iż człowiek jest bytem dialogicznym o strukturze immanento-transcendentnej. A skoro tak, to człowiek z natury swojej jest bytem religijnym,

transcendującym, co prowadzi do drugiej kwestii, a mianowicie do koniecznego przyjęcia transcendencji, jakiegoś transcendentnego bytu, do którego on dąży i którego naśladuje, bowiem tam upatruje dopełnienia swoich braków, niedoskonałości. W związku z tym należałoby w procesie wychowawczym bezwarunkowo przyjmować pedagogikę transcendentną, jak również kontemplatywną, jako holistyczne ujęcie procesu wychowawczego.

W artykule, który można byłoby nazwać wprowadzającym w całą problematykę *Aktualność transcendentnego charakteru antropologii teologicznej dla pedagogiki* (2007) rozpoczynam od przedstawienia personalizmu dialogowego, który zrodził się w latach 30-tych ubiegłego wieku, a którego głównymi przedstawicielami byli: Ferdinand Ebner, Martin Buber, Franz Rosenzweig, Eugen Rosenstock-Heussy, Hermann Cohen, Friedrich Gogarten i Gabriel Marcel⁶. Twierdzili oni, iż człowiek staje się człowiekiem, osiąga samoświadomość swojego bytu i bytowania poprzez dialogiczne relacje z innymi bytami. Fundamentalną relacją jest dialog pomiędzy „Ja” i „Ty”. Dla większości z nich owym jedynym, prawdziwym „Ty” może być tylko Bóg. Zasadniczym odkryciem personalizmu dialogowego jest stwierdzenie, że człowiek staje się osobą dopiero w relacji do drugiego człowieka jako osoby. Osobowe istnienie człowieka jest istnieniem w relacji. Tak więc drugi człowiek, z którym wchodzę w relację, uświadamia mi, kim ja jestem i jakie są różnice pomiędzy mną, a innymi bytami żyjącymi.

Personalisci dialogowi wyróżniali cztery zasadnicze, konstytutywne relacje: do Boga/Transcendencji, do drugiego człowieka, do otaczającego świata i siebie samego. Owe cztery relacje wywodzą się z dwóch podstawowych ukierunkowań dialogicznych, poziomów: wertykalnego, który odnosi się do relacji człowiek – Bóg (Transcendencja) oraz horyzontalnego odnoszącego się do relacji człowiek - człowiek, człowiek – inne byty i człowiek do siebie samego. W moich badaniach zwróciłem uwagę na to, że o ile poziomem horyzontalnym zajmuje się wiele dyscyplin naukowych: antropologia, filozofia, psychologia, pedagogika, socjologia, biologia, medycyna itd., tak poziom wertykalny „zarezerwowany” jest teologii i to z tej chociażby racji, iż jako jedyna nauka zajmuje się ona Bogiem i człowiekiem jednocześnie (relacja Bóg – człowiek), tymczasem wcześniej wymienione

⁶ Główne dzieła personalistów dialogowych: Martin Buber, *Ich und Du* (1923); Ferdinand Ebner, *Religion, Das Wort und die geistigen Realitäten. Pneumatologische Fragmente* (1919); Franz Rosenzweig, *Stern der Erlösung* (1921); Eugen Rosenstock-Heussy, *Angewandte Sellenkunde* (1924); Hermann Cohen, *Religion der Vernunft aus den Quellen des Judentums* (1919); Friedrich Gogarten, *Ich glaube an den dreieinigen Gott* (1926) i Gabriel Marcel, *Journal Métaphysique* (1927).

dyscypliny w swoich dywagacjach nie biorą pod uwagę odniesienia do Boga – Transcendencji, a przynajmniej nie w sposób bezpośredni. Zwróciłem tutaj uwagę na to, że jedna relacja pociąga za sobą drugą, to znaczy, że człowiek może w pełni realizować się tylko wtedy, kiedy będzie występować doskonała symfonia pomiędzy nimi. Owe dialogiczne relacje są wewnętrznie sprzężone ze sobą do tego stopnia, że od ich jakości relacyjnej zależy „jakość” człowieka. Te cztery relacje realizują cały proces wychowawczy oraz kulturę człowieka, a więc fundament do „uprawiania siebie” we wszystkich wymiarach. Chodzi tutaj o tzw. istnienie dialogiczne. Gdy dialog z jedną z tych czterech podmiotowych relacji będzie niewłaściwy, wówczas mamy do czynienia z rozpoczęciem procesu kryzysu tożsamości człowieka.

Podjęmując refleksję nad tłumaczeniem znaczenia tych relacji przez Martina Bubera, zwróciłem uwagę na to, że tą konstytutywną relacją jest dla niego relacja z „Ty Boga”. Twierdzi on, że człowiek posiada w sobie elementy, wpisane w jego naturę, które uzdalniają go do kontaktu z rzeczywistością poza sobą, czyli transcendencją, nazywając to „praobecnością” i jednocześnie „pragnieniem rozszerzania się w czasie”. Zwróciłem również uwagę na to, że o ile Martin Buber podkreśla rolę „ekspansji” człowieka, „poszerzania” przestrzeni dochodząc w ten sposób do Boga, to Joseph Maréchal, Karl Rahner, Johann Baptist Metz, Emerich Coreth⁷ podnoszą kwestię tzw. antropologii transcendentalnej, by wskazać, że człowiek posiada w sobie możliwość otwarcia na transcendencję. W ujęciu tych autorów chodzi o to, że cały proces rozpoczyna się od rzeczywistości, która niewątpliwie istnieje – a mianowicie od człowieczeństwa człowieka. Człowiek ze swej natury dąży do tego, co go przewyższa, co otwiera przed nim nowe horyzonty, nowe możliwości. Od zawsze szuka prawdy, chce doznawać dobra i upajać się pięknem. Do tego dochodzi niezbywalne poczucie wolności i niezależności, jako warunek podmiotowości osobowej. W tym wszystkim transcendencja/Bóg jawi się jako warunek możliwości pełnej wolności, moralnego obowiązku, miłości międzyludzkiej i nadziei w sens rzeczywistości, w sens życia, pomimo zagrożeń płynących ze śmierci. Na podstawie takiego myślenia podkreśliłem, że Ten, którego wierzący nazywają Bogiem, daje się poznać jako wolność, miłość, nieograniczone ofiarowanie siebie, jako sens sam w sobie, jako żywy fundament rzeczywistości, która gwarantuje życie.

⁷ Inspiratorem antropologii transcendentalnej był belgijski jezuita Joseph Maréchal (1878-1944). Z jego inspiracji i koncepcji, korzystali m. in.: Karl Rahner, Johann Baptist Metz, Bernhard Welte, Max Müller, Hermann Krings, Emerich Coreth, Jörg Splett, Karl-Heinz Weger.

Przybliżając powyższy sposób myślenia, przywoływałem także Karla Rahnera (1904-1984), niemieckiego jezuitę, filozofa i teologa, który ma poważny wkład w rozumienie relacji transcendentja/Bóg – człowiek. K. Rahner wychodzi od przekonania, że cokolwiek człowiek wie o sobie, Bogu, świecie, co odrzuca lub przyjmuje, to wszystko wypływa z jego wiedzy i świadomości jako takiego, który to wszystko wie. Człowiek odbiera siebie jako podmiot tylko wtedy, gdy coś wie i czegoś chce. Jednakże w tym „wiedzeniu” i „chcieniu” doświadcza swojej ograniczoności, co w konsekwencji doprowadza do stwierdzenia, iż w swojej podmiotowości pozostaje pewną nierozwiązywalną tajemnicą. Dlatego też człowiek otwiera się na transcendencję jako możliwość zgłębiania tajemnicy własnej egzystencji i jednocześnie dopełnienie tych braków, które „wyrzuca” mu jego świadomość i wola.

Powyższy tok rozumowania doprowadził mnie do zwrócenia uwagi na kilka ważnych dla pedagogiki stwierdzeń. Dostrzegłem potrzebę dowartościowania w pedagogice przekonania o tym, że człowiek z natury jest tym, który nie ogranicza się w swojej rzeczywistej bytowości, ale transcenduje, czyli ciągle poszukuje, jako dynamiczny byt w rozwoju. Stąd proces wychowawczy, który trwa całe życie, co tak mocno dzisiaj jest podnoszone (Life Long Learning), co jest permanentnym wychodzeniem „poza” w kierunku „do”.

Kontynuując rozważania dotyczące personalizmu dialogowego poszedłem krok dalej, a mianowicie: by owa dialogiczna relacyjność zafunkcjonowała pozytywnie (od tego zależy charakter podmiotowości osobowej), potrzebna jest otwartość i przestrzeń dialogiczna, czyli najpierw ów ruch „ku”, „do” wraz z którym dokonuje się otwarcie „na”. Tym zająłem się w artykule *Otwartość i tworzenie przestrzeni dla drugiego* (2007). Zwróciłem uwagę na to, że konieczność poznania siebie samego domaga się „otwartości na”. Człowiek nigdy nie dojdzie do siebie samego, nie pozna siebie, jeżeli nie spotka drugiego. Dlatego naturalnym ruchem poznawczym jest otwartość na owe cztery podmiotowe relacje dialogiczne. W związku z tym jasno z tego wynika, że człowiek jest bytem dialogicznym. Swoje istnienie zawdzięcza relacjom z innymi bytami żyjącymi. Powstaje jednak antropologiczne pytanie: kiedy w owych relacjach dochodzi do prawdziwego spotkania pomiędzy „Ja” i „Ty”? W jaki sposób człowiek uświadamia sobie swoje człowieczeństwo, swoją istotowość? Jakie warunki muszą zostać spełnione, by nasze spotkanie i poznanie się mogło zaistnieć? Wykazywałem, że odpowiedź na te pytania stanowi o jakości naszego człowieczeństwa. Poszukując dla niego wyjaśnień, podjąłem myślenie M. Bubera, który krytykował zarówno indywidualistyczną metodę poznania (człowiek zwrócony ku sobie samemu nie otwiera się na innych), jak

kolektywistyczną (ta metoda ujmuje część pewnej całości bytów i nie dostrzega indywiduum, tylko kolektywizm). Autor ten uważał, że obie ideologie są manifestacją bezradności i lęku przed światem i własnym życiem. Dlatego, aby doszło do prawdziwego spotkania i poznania musi się narodzić „prawdziwe Trzecie”. Dla Bubera to „Trzecie”, to spotkanie „człowieka z człowiekiem”, twórczy dialog pomiędzy „Ja” i „Ty”. Aby taki dialog mógł zaistnieć potrzebne są odpowiednie warunki dialogiczne wprowadzające „Ja” i „Ty” w przestrzeń spotkania. Emmanuel Lévinas mówi o tzw. „Trzecim”, o osobie mediującej, która ten dialog „poprowadzi”. Ale niekoniecznie musi to być osoba ludzka. To może być ów transcendentny Byt, ale również bezosobowa przestrzeń, która jest miłością.

Potwierdzeniem słuszności takiego podchodzenia do problemu wydają się być również objaśnienia Józefa Tischnera, autora etyki „Solidarności”, który ujął prawdę o człowieku w dialogu z drugim w sposób podobny: „dopóki ja patrzę na siebie wyłącznie swoimi oczami – znam część prawdy. Dopóki ty patrzysz na siebie swoimi oczami, także znasz tylko część prawdy. Ale i odwrotnie, gdy ja patrzę na ciebie i biorę pod uwagę tylko to, co sam widzę i gdy ty patrzysz na mnie i uwzględniasz tylko to, co widzisz – obydwaj ulegamy częściowemu złudzeniu. Pełna prawda jest owocem wspólnych doświadczeń – twoich o mnie, a moich o tobie. Wspólne poglądy są owocem przemiany punktów widzenia. Stąd dialog – dialog rzetelny, pojęty nie tylko jako sposób zachowania się ludzi, ale jako konieczny środek osiągnięcia prawdy społecznej”⁸.

W moim rozumieniu z tak konstytuowanej podmiotowości wyłania się człowiek, który w dialogicznym ruchu stawania się, tworzy przestrzeń wychowawczą, sam z tego procesu korzystając. Wynika z tego, iż człowiek z natury swojej jest bytem relacyjnym, czyli dialogicznym. Do jego konstytucji, istoty konieczne są owe dwa wymiary relacyjne stawania się człowieka: wertykalny i horyzontalny. Zakładają one konieczność zrozumienia antropologii immanentnej i transcendentalnej, poznania immanentnego i transcendentnego. Tę kwestię podjąłem w artykule *Antropologia immanentno-transcendentalna dialogu i jej implikacje edukacyjne* (2018). Tworzy ją kilka problemów szczegółowych: rozumienie antropologii immanentnej, z którą wiąże się kwestia „Ja” podmiotowego i „Ja” przedmiotowego, antropologii transcendentalnej oraz ich implikacji dla procesu pedagogicznego.

⁸ Tischner J., (1981), *Etyka solidarności*, Znak, Kraków, s. 16.

Rozpocznę od antropologii immanentnej. Immanencję zazwyczaj przeciwstawia się transcendencji, gdyż immanencja jako taka to coś, co nie przekracza pewnej granicy, coś, co jest jakby zamknięte, ograniczone. *Immanens* z języka łacińskiego to *pozostawać w czymś, tkwić wewnątrz*. W odniesieniu do człowieka to byłaby cała sfera duchowa, wewnętrzna, subiektywna. W niej zawiera się cała moralność człowieka, jego osąd moralny i wybór dobra lub zła, kontakt z tym, co niematerialne, tam jest świadomość, podmiotowość, tożsamość i poznanie. W ciekawy sposób ujmuje to zagadnienie Rudolf Bultmann (1884-1976), niemiecki filozof i teolog. Uważa on, że człowiek to byt, który w swojej intymności posiada relacje z sobą samym, a które mogą być dobre, twórcze, właściwe, ale także błędne, dewiacyjne, prowadzące do zatracenia podmiotowości. Tak więc człowiek może być jednocześnie podmiotem siebie samego, jak również przedmiotem własnego „Ja”. Takie stwierdzenie ma fundamentalne znaczenie dla moralnego działania, czyli dla właściwej, tudzież niewłaściwej samoedukacji/formacji. Co więcej, gdyby podmiotowe „Ja”, które Bultmann uznaje za to właściwe, autentyczne, kontrolowało przedmiotowe „Ja” człowieka, czyli swojej przedmiotowości, która podatna jest na wrogię człowiekowi siły, wówczas jego rozwój byłby właściwy i autentyczny. Ta „dwoistość” podmiotowa człowieka ma swoje znaczenie, gdy chodzi o transcendencję.

To zagadnienie – antropologii transcendentalnej, już wcześniej omawiane, a tutaj poszerzone, rozwijał K. Rahner. Uważał on, że człowiek jest podmiotem siebie samego, własnej świadomości i działań. Cokolwiek zaś wie o sobie, o świecie, co wybiera lub odrzuca, to wszystko dzieje się w nim, jest w nim tak jakby zakodowane z tej racji, że „został stworzony na Boży obraz”. W świadomości podmiotu należy więc rozróżniać przedmiotowy i niepodmiotowy sposób „wiedzenia” i „chcenia”. Samoświadomość nieprzedmiotowa transcenduje wszystkie możliwe przedmioty świadomości. Tak więc samoświadomość, która chciałaby być podmiotowa i zamknąć się w immanencji człowieka, nie znajduje pełni satysfakcji, bowiem wszystko co odkrywa, prowokuje nowe odkrycie, które się wymyka. Z tym wiąże się świadomość wiedzy o sobie samym. Jednocześnie człowiek odbiera siebie jako podmiot wtedy, kiedy coś wie i czegoś chce. Tymczasem wiedza i chcenie są w nim ograniczone. I tutaj z pomocą przychodzi pojęcie transcendencji (z łac. *trans* - poza; *scendere* - przechodzić, wychodzić). Naturalnym więc jest, że ludzki duch łąnie do tego, co go przekracza, jest poza nim, w czym upatruje dopełnienie owych braków⁹.

⁹ Por. Pasierbek W., (2018), *Antropologia immanentno-transcendentalna dialogu i jej implikacje edukacyjne*, „Horyzonty Wychowania”, Vol. 17, No. 44, s. 261.

Zwracałem uwagę na to, że zgodnie z myśleniem K. Rahnera, istotą transcendencji jest to, że jest tajemnicą, ale tajemnicą do której łączy człowieka, bowiem w niej znajduje wytłumaczenie i spełnienie swojej podmiotowości, czyli owego „wiedzieć” i „chcieć”. Człowiek staje się otwartością na tę tajemnicę, czyli samotranscenduje, przekracza samego siebie w swej ograniczoności. A ponieważ człowiek jest bytem, który jako podmiot się staje czyli realizuje, stąd też ten ruch w kierunku transcendencji czyli Boga, albo jak chcą dzisiaj inni, do jakiegoś Osobowego Bytu, Siły Wyższej (Higher Power), który kieruje losem tego świata. Wynika z tego jasno, że człowiek jest bytem dialogicznym czyli ciągle potrzebuje doskonałego punktu odniesienia dla realizacji swojej podmiotowości, a co za tym idzie również osobowości.

Z przeprowadzonego rozumowania dotyczącego bytowości i podmiotowości dialogicznej człowieka na bazie antropologii immanentnej i transcendentalnej wysnuć można następujące implikacje pedagogiczne, posiłkując się ich opisem przedstawionym przez Jarosława Garę w *Pedagogicznych implikacjach filozofii dialogu* (2008). Za ich podstawę przyjąłem filozofię dialogu oraz antropologię immanentną i transcendentalną. J. Gara wyróżnia trzy wymiary (triadyczna struktura wertykalno-horyzontalna wychowania do wyboru),

z których pierwsza to *transgresja*, rozumiana jako projektowanie, kreatywne przekraczanie myślowych schematów. Następnym jest *transcendencja*, która kieruje człowieka „ku” i „dla” Transcendencji, czyli ku czemuś/Komuś, kto go przewyższa, kto daje nadzieję na dopełnianie własnej niedoskonałości. Ważnym jest uwzględnianie tego wymiaru rozwoju edukacyjnego człowieka na wszystkich etapach jego życia, gdyż naturalnie wpływa on z nieograniczonego świata ludzkich pragnień. Trzecim wymiarem jest *aproksymacja*. Chodzi tutaj o ciągły proces „stawania się”, „przybliżania”, który w wychowaniu jest nieodzowny. Są to kolejno po sobie następujące przybliżenia, które wymagają ciągłego zaangażowania i ukierunkowania na niewiadomą bliskiej przyszłości. Z tym niewątpliwie łączy się postawa otwartości i wolności¹⁰.

Idąc za tym tokiem myślenia, w oparciu o wcześniejsze konstatacje, doszedłem do przekonania, że trzeba wyłonić jeszcze jeden wymiar, który nazywam *apropriacją* (łac. *approprio* – *przywłaszczyć, przyswajać, czynić swoim*), co należy rozumieć jako immanentne przyswajanie wcześniejszych trzech ruchów strukturalnych: transgresyjnego, transcendentnego i aproksymatywnego, które zakładają świadomość i aktywność osoby i są

¹⁰ Por. Gara J., (2008), *Pedagogiczne implikacje filozofii dialogu*, Wydawnictwo WAM, Kraków, s. 228-244.

skierowane raczej w kierunku pozapodmiotowym. W tym wypadku apropiacja polegałaby na „ruchu powrotnym” z owych trzech wcześniejszych, co połączyłoby doskonale transcendentno-immanentny wymiar człowieka.

Problematykę związaną z procesem immanentnej apropiacji edukacyjnej podjąłem w artykule *Jesuit philosophy of contemplative education* (2016). Najpierw przybliżyłem genezę tego zagadnienia i wskazałem, że filozofia edukacji kontemplatywnej powstała w latach 70-tych ubiegłego wieku w środowisku naukowców Naropa University w Stanach Zjednoczonych. Owa filozofia stara się połączyć świat doznań duchowych człowieka z doświadczeniem codzienności poprzez autorefleksję nad własnymi doznaniem, uczuciami, myślami, analizę doświadczeń z drugim człowiekiem, ze środowiskiem, korzystając z pomocy różnych środków ze świata religijnego typu: medytacja, wschodnie sztuki kontemplacji, przede wszystkim buddyjskiej, bo na niej głównie się opiera, ale także z aktywności artystycznej. W edukacji kontemplatywnej chodzi przede wszystkim o to, by osobiste doświadczenia przeanalizować w optyce religijnej i uczynić swoimi, stąd apropiacja. Ten współczesny kierunek edukacyjny znajduje wielu zwolenników, nie tylko w Stanach Zjednoczonych. W dalszej części prowadzonych analiz podjąłem próbę ukazania, że jezuicki system edukacji kontemplatywnej jest kompatybilny z systemem amerykańskiej filozofii edukacji kontemplatywnej. Zwróciłem też uwagę, że ten nurt ma swoje umocowanie w historii działalności przedstawicieli zakonu, którzy już w drugiej połowie XVI wieku, w głównej mierze opierali się na formowaniu, wychowywaniu integralnego człowieka na bazie immanentno-transcendentnego, religijnego wymiaru życia. Struktury tego myślenia zapisano w tzw. *Ratio Studiorum* (1596) oraz *The Characteristics of Jesuit Education* (1986), który jest jakby „aggiornamento” treści i przesłania *Ratio Studiorum*. Opiera się ono na fundamentalnym stwierdzeniu, że właściwie uformowany wychowanek winien być *contemplativus in actione*, czyli być *kontemplatywnym w działaniu*. Takie myślenie opiera się na założeniach tego systemu, które odnoszą się najpierw do stwierdzenia, iż głównym celem jest formowanie człowieka „dla innych”. Drugi człowiek musi być przeze mnie traktowany jako „dar dla mnie” (późniejszy personalizm dialogowy), konieczny i nieodzowny w kształtowaniu mojego człowieczeństwa. Drugim założeniem systemu edukacji jezuickiej są treści, które w oparciu o ideał człowieczeństwa, przyniesiony przez Jezusa Chrystusa, winny być otwarte na wszelkiego rodzaju współczesne pluralizmy: religijne, kulturowe, społeczne, światopoglądowe, czyli otwarte na inność i nowość. W końcu trzecim założeniem jest proces wychowawczy, który składa się z pięciu sposobów towarzyszenia wychowankowi poprzez

ocenę kontekstu życia, doświadczeń wychowanka, następnie refleksji wychowanka nad swoimi doświadczeniami (apropriacja), działanie w oparciu o wnioski z refleksji oraz końcowa ocena całego procesu przez wychowawcę. „Zasadniczym punktem tegoż paradygmatu jest zdolność łączenia faktów przeszłości w teraźniejszości z perspektywą na przyszłość. Człowiek bowiem jest bytem czasowym, zamkniętym pomiędzy tymi trzema wymiarami i cała sztuka życia polega na tym, by umieć się w tym odnaleźć. Dlatego proponowana jezuicka *ars educandi et contemplandi* koncentruje się na owej umiejętności studiowania i formowania, by odkryć powiązania doświadczeń swoich i innych oraz wartości z tego płynących. To wszystko implikuje poszukiwanie prawdy o sobie, drugim i świecie w stawaniu się coraz bardziej wolnym. Szczególne miejsce zajmuje tutaj proces refleksji/kontemplacji w czasie teraźniejszym, bowiem w tym punkcie łączy się przeszłość z przyszłością. Refleksja pozwala na ponowne, myślowe, rozumowe rozważenie doświadczeń, idei, zachowań z przeszłości, by poszukiwać w nich prawdy, autentyczności i pełniejszego znaczenia. Taka refleksja/kontemplacja jest procesem, który przynosi następujące wnioski z ludzkiego doświadczenia:

- a.) bardziej dogłębne zrozumienie studiowanej prawdy;
- b.) zrozumienie źródeł odczucia lub reakcji, których doświadczam przy tym rozważaniu;
- c.) pogłębienie mojego zrozumienia implikacji tego co pojąłem dla mnie samego i innych;
- d.) osiągnięcie osobistego wglądu do wydarzeń, idei, prawdy lub zakłócenia prawdy;
- e.) dojście do pewnego zrozumienia tego...co mnie porusza, i dlaczego... i kim ja mógłbym być w stosunku do innych”¹¹.

W konkluzji stwierdziłem, że zarówno amerykański system edukacji kontemplatywnej, jak również jezuicki jako warunek konieczny do właściwego, autentycznego wychowania, przyjmują odniesienie do życia duchowego, religijnego. Polega to na tym, że poprzez wewnętrzną refleksję analizuje się doświadczenia, by poza sobą, a więc w transcendencji szukać prawdy o sobie i świecie, „weryfikować” siebie, by potem wrócić „do siebie”, by działać na zewnątrz z całym arsenałem bogactwa odkrytych prawd i wartości.

4.1.3.2. Opracowania w oparciu o badania empiryczne

¹¹ Pasierbek W., (2016), *Jesuit philosophy of contemplative education*, “Horyzonty Wychowania”, Vol. 15, No. 33, s. 12.

Podjęte analizy pozwoliły stwierdzić, że punktem wyjścia do jakiegokolwiek namysłu pedagogicznego jest przyjęcie konkretnej antropologii, bowiem od tego wyboru zależy określenie celu wychowawczego i przyjęte środki i metody wychowawcze. Doszedłem do wniosku, że przyjmuję konstytucję człowieka jako byt tworzący się poprzez dialog osobowy w wymiarze wertykalnym i horyzontalnym, a to zakłada, że w naturę człowieka wpisany jest również wymiar transcendentny. Dopowiedzeniem tegoż jest antropologia immanentno-transcendentalna, która w wyraźny sposób podkreśla duchowo-cielesny wymiar osoby ludzkiej. Tak przyjęte założenia prowadzą do pedagogiki transcendentnej, a mianowicie uwzględniania wymiaru religijnego, odniesienia do transcendencji rozumianej już to jako Byt Osobowy/Bóg, już to jako pewna Siła Wyższa, być może Osobowa/Higher Power w całym procesie wychowawczym.

4.1.3.2.1. Badania przeprowadzone w Polsce w latach 90-tych

W prowadzonych badaniach zmierzałem nie tylko do wyłuszczenia teoretycznych podstaw personalizmu dialogowego i antropologii immanentno-transcendentalnej oraz konieczności odniesienia tegoż do Transcendencji, tworząc w ten sposób fundament dla pedagogiki transcendentnej, ale też zacząłem poszukiwać możliwości ich weryfikacji z przeprowadzonymi badaniami empirycznymi. Za punkt wyjścia przyjąłem badania przeprowadzone w latach 90-tych ubiegłego wieku przez J. Mariańskiego i K. Pawlinę. Dotyczyły one religijności polskiej młodzieży. Analizę tych badań zawarłem w artykule: *Wohin geht unsere Jugend?* (2000) (wersja polska: *Dokąd zmierza polska młodzież?*). Badania, które przeprowadzili J. Mariański i K. Pawlina, miały na celu zorientowanie się w postawach religijnych młodzieży po roku 1989, biorąc pod uwagę nowy kontekst życia społeczno-ekonomiczno-kulturowo-religijnego. Przedstawię teraz wyniki tych badań i poddam je weryfikacji z postawionymi wcześniej założeniami. Z badań J. Mariańskiego i K. Pawliny wynikało, że końcem lat 80-tych 95 % młodzieży deklarowało się jako osoby wierzące, natomiast w roku 1997 tylko 75 %, reszta to osoby obojętne religijnie oraz 4 % niewierzących. Ten odsetek nie zmienił się w obu badaniach. Natomiast wzrósł wskaźnik młodzieży głęboko wierzącej (10 %) oraz osób korzystających z życia sakramentalnego. Z

tych wskaźników można wyciągnąć wniosek, iż polska młodzież nie uległa szybkim zmianom światopoglądowym, a minimalny spadek religijności był powolny. Zaś wyłania się z tego społeczeństwo tzw. ponowoczesne, w którym religijność traktowana jest bardziej osobiście i prywatnie, w oparciu o własne doświadczenia i ta tendencja na pewno będzie powoli wzrastać.

Drugim elementem badań była refleksja nad moralnością, która jest o tyle istotna, że w procesie wychowawczym ważna jest wiedza według jakich kryteriów i norm młodzież podejmuje wybory. Okazało się, że 44 % młodzieży wyznaje tzw. moralność ogólną, która pozwala ocenić dany czyn jako dobry lub zły. Natomiast reszta przyjmuje moralność kompromisową, która jest bardziej kontekstualna i nie określa jasno, co jest dobre, a co złe oraz moralność liberalną, relatywną, która decyzję o moralnej jakości czynu pozostawia jednostce. Skoro tendencje moralnego wyboru przesuwają się w kierunku zindywidualizowanym, zachodzi pytanie, kto określa moralną wartość dobra i zła: Bóg (mniej niż połowa odpowiedziała pozytywnie), społeczeństwo (20 %), człowiek (prawie 2/3 respondentów; wartość przekracza 100 %, ale młodzież mogła wybrać więcej niż jeden podmiot). Wynika więc z tego, że zarysowuje się powolny liberalizm moralny w postawach młodzieży, co uwidoczniło się także w pytaniach dotyczących moralności seksualnej.

Trzeci obszar pytań dotyczył wartości, celów i życiowych pragnień. Tutaj polska młodzież okazała się wielce ideowa, bowiem ponad 80 % uważało, że należy dążyć do ideałów, ponad 90 % posiadało ideały, a wśród tych pierwsza była miłość (23 %), sprawiedliwość (22 %), a dopiero na trzecim miejscu szczęście (18 %). Również, gdy chodzi o autorytety, to prawie 60 % takowe posiada i to są przede wszystkim rodzice. W celach życiowych zdecydowanie pierwsze miejsce zajmuje szczęśliwe życie rodzinne, a później odwzajemniona miłość, dobre zdrowie, życzliwość ludzi.

Z powyższych danych wyłania się obraz religijnej młodzieży polskiej. W kwestii religii akcent przesuwa się w stronę zindywidualizowanych form, ale nadal odsetek wierzących jest duży. Wprawdzie pomiędzy wyznawaną wiarą a moralnością wkradają się relatywistyczne postawy, ale nie narusza to religijnego fundamentu młodzieży. Gdy chodzi o życiowe cele, to wydaje się, że młodzież bardzo dojrzałe patrzy w przyszłość i szuka podstawowych wartości: rodzina, miłość, sprawiedliwość, wolność, wrażliwość na drugiego człowieka. Nasze założenia potwierdzają konkretne dane i wynika z nich, że w edukacji młodzieży należy uwzględniać wszelkie wartości związane z transcendentną pedagogiką,

bowiem zdecydowana większość młodych ludzi odnosi swoje życie do świata religii, tam też szuka niezbywalnych wartości, na których chcą budować przyszłość. Uzupełnieniem i dopowiedzeniem do powyższego omówienia jest artykuł: *What God Do Young People in Poland Believe in?* (2001) (wersja polska: *W jakiego Boga wierzymy?*) traktujący o jakości wiary polskiej młodzieży. Również w tym wypadku badania ankietowe prowadzone były w latach 90-tych przez J. Mariańskiego, K. Pawlinę i Wł. Kubika SJ. Dodam, że w badaniach przeprowadzonych przez Wł. Kubika SJ również brałem udział.

Dla lepszego zrozumienia wyników badań i ich weryfikacji trzeba zwrócić uwagę na pewne założenia wstępne dotyczące społeczeństwa ponowoczesnego, w którym żyją badani, czyli młodzież. Charakteryzuje się ono tym, że wyraźnie oddziela się sferę życia prywatnego od publicznego. W społeczeństwie pluralistycznym, współczesnym mocnym faktorem życia publicznego jest relatywizm, co prowadzi do poważnego indyferentyzmu etycznego i moralnego. A co za tym idzie, gdy chodzi o sferę religijną, do ścierania się „profanum” z „sacrum”. Do tego dochodzi silny wpływ konsumpcyjnego stylu życia i wyraźnej poprawy zasobności, które dyskretnie prowadzą do ekspansji społeczeństwa zsekularyzowanego.

W kontekście tych spostrzeżeń rodzi się pytanie: czy rzeczywiście młodzież polska ulega tym tendencjom? Badania ankietowe przeprowadzone przez J. Mariańskiego i K. Pawlinę wykazują następujące trendy. Pierwsza uwaga dotyczy religijności wywodzącej się z domu i połowa młodzieży uważa, że ich religijność nie zmieniła się w stosunku do religijności matki i ojca, pozostali deklarowali religijność nieco większą lub mniejszą niż ich rodzice. To pierwsza cenna uwaga, która wskazuje mocny udział rodziców w wychowaniu dziecka, także w sferze religijnej czyli transcendentnej. Drugi wniosek z tych badań dotyczył praktyk religijnych, czyli uwiarygodnienia swoich przekonań i tutaj prawie 60 % młodzieży czynnie praktykuje i korzysta z życia sakramentalnego. Do tego dochodzi szczególnie czynnik, a mianowicie modlitwa, która jest wyraźnym potwierdzeniem lub zaprzeczeniem odnoszenia swojego życia do transcendencji/Boga. W tym wypadku 52 % młodzieży modli się codziennie, co jest imponującym wynikiem. Te dane będą bardziej wnikliwie analizowane przeze mnie początkiem obecnego wieku w badaniach, które przedstawiam poniżej. Z kolei poddałem analizie badania przeprowadzone wśród młodzieży przez Władysława Kubika SJ na temat wiedzy o wierze, czyli doktryny Kościoła katolickiego, która wyraża się wiarą w Trójjedynego Boga. Okazało się, że ok. 77 % zdecydowanie wierzy w Boga, 8 % czasami, 10 % w Siłę Wyższą (Higher Power) i ok. 6 % raczej albo w ogóle nie wierzy. Gdyby doliczyć do wiary w osobowego Boga jeszcze 10 % wierzących w Siłę Wyższą, to prawie 90 %

młodzieży polskiej odnosi swoje życie i wierzy w Byt Transcendentny. Wydaje się, iż ten wynik zdecydowanie potwierdza tezę o konieczności otwarcia na pedagogikę transcendentną, biorąc pod uwagę przekonania podmiotu i przedmiotu wychowawczego, którym jest młody człowiek.

4.1.3.2.2. Wyniki z projektu *Youth in Europe – An International Empirical Study about the Impact of Religion and Life Perspective on Life Orientation*

Poza weryfikacją zdobytej wiedzy teoretycznej z badaniami empirycznymi, jakie przeprowadzono w Polsce, osobiście uczestniczyłem w międzynarodowym projekcie badawczym podjętym przez grupę naukowców z 10 krajów europejskich, której byłem członkiem. W roku 2000 prof. dr Hans-Georg Ziebertz wybitny pedagog religijny z Instytutu Pedagogiki Religijnej Wydziału Teologicznego Uniwersytetu w Würzburgu/Niemcy we współpracy z przedstawicielami ośrodków naukowych z 10 krajów europejskich: Niemcy (prof. dr Hans-Georg Ziebertz, Universität Würzburg, prof. dr Ulrich Riegel, Universität Siegen), Polska (dr Wit Pasierbek, Akademia Ignatianum w Krakowie), Wielka Brytania (Rev. prof. dr William K. Kay, Bangor University, dr Michael Fearn, Bangor University), Chorwacja (dr Sinisa Zrinscak, University of Zagreb, dr Duro Zalar, University of Zagreb, dr Ivan Sasko, University of Zagreb, dr Valentina Blazenka Mandaric, University of Zagreb, mgr Gordan Cpric, Croatian Bishops Conference Centre for the Promotion of Social Teachings of the Church), Finlandia (prof. dr Eila Helander, University of Helsinki), Holandia (prof. dr Leo van der Tuin, Tilburg University), Szwecja (dr Per Pettersson, Karlstad University), Irlandia (dr Christopher Alan Lewis, University of Ulster at Magee College, Londonderry, dr Conor Mc Guckin, Dublin Business School, mgr Sharon Mary Cruise, University of Ulster at Magee College, Londonderry), Turcja (dr Recep Kaymakcan, Sakarya University), Izrael (dr Zehavit Gross, Bar Ilan University) zainicjował europejski projekt badawczy: *Youth in Europe – An International Empirical Study about the Impact of Religion and Life Perspective on Life Orientation (Młodzież w Europie – Międzynarodowe Studium Badawcze dotyczące wpływu religii i perspektyw życiowych na życiowe poglądy)*. W każdym z krajów przeprowadzono ankiety wśród ok. 1000 młodych osób (w Polsce ankiety wypełniły 803 osoby), czyli w sumie ok. 10 000 młodych ludzi w Europie w wieku 16-18 lat wzięło udział w tym badaniu. Projekt zakończył się w 2009 roku. Wyniki z całego projektu ukazały się w trzech publikacjach:

- a.) Ziebertz H-G., Kay W. K., (ed.), (2005), *Future, Youth in Europe I. An International Empirical Study about Life Perspectives*, LIT Verlag, Münster, ss. 280.
- b.) Ziebertz H-G., Kay W. K., (ed.), (2006), *God, Youth in Europe II. An International Empirical Study about Religiosity*, LIT Verlag, Münster, ss. 376.
- c.) Ziebertz H-G., Kay W. K., Riegel U., (ed.), (2009), *Youth in Europe III. An International Empirical Study about the Impact of Religion on Life Orientation*, LIT Verlag, Münster, ss. 272.

W badaniach chodziło o scharakteryzowanie poglądów młodzieży na życie i religię. Badania, na które składał się kwestionariusz, dotyczyły 3 poziomów analizy: „micro” (dotyczy osobistego świata), „meso” (instytucje i grupy społeczne) oraz „macro” (poziom całej Europy). Rozróżnienie tych trzech poziomów pozwala dostrzec osobistą orientację na życie, postawy wobec instytucji i życia politycznego, także w odniesieniu do Europy. Badania na tych samych poziomach dotyczyły charakterystyki religijnych postaw młodzieży w różnych krajach europejskich. Skupiały się one na pytaniu o relację pomiędzy poglądami na życie i religijnością młodzieży w zróżnicowanym kontekście kulturowym i narodowym Europy. Pytano również: czy te relacje są stabilne, czy też ulegają ciągłym przeobrażeniom? Jaki jest stosunek młodego, indywidualnego człowieka do instytucji, w tym do Kościoła? Czy istnieją szczególne typy perspektyw życiowych i religijnych?

Cel, który został postawiony, był trojaki:

- a.) teologiczny – pedagogika religii (pedagogika transcendentna) podnosi to, co jest doświadczane, na grunt religijny. Później przenosi to na teologiczną refleksję i próbuje znaleźć tzw. *locus theologicus*, gdzie stawia się pytanie odnośnie tych doświadczeń.
- b.) pedagogiczny – pedagogika religii (pedagogika transcendentna) ma za zadanie poważnie potraktować opinie, postawy i wiarę młodzieży. Dlatego trzeba nakreślić mapę wyzwań religijnego światopoglądu młodzieży. Kiedy się to zrobi, wówczas ich światopogląd religijny musi zostać włączony w proces edukacyjny.
- c.) społeczny – religia jest wymiarem społecznym. Przez poznanie i uaktualnienie religijnych poglądów młodzieży, łatwiej jest zrozumieć ich pojmowanie rzeczywistości. To ma wewnątrzgeneracyjne korzyści i dostarcza nam treści, które mogą posłużyć do projektowania zmian religijnych i społecznych.

Koncepcyjny model, na którym bazują pytania, dotyczy perspektyw życiowych (zależne zmienne) i religijność młodzieży (zależne zmienne). W niezależnych zmiennych, badanych w

projekcie, uwzględniono: społeczno-demograficzne aspekty, indywidualne/osobowe aspekty i socjalizację. Postawiono więc pytanie badawcze: jakie relacje istnieją pomiędzy życiem i religią w myśleniu i doświadczeniach młodzieży? Wydaje się, że socjologiczne badania nierzadko redukują pytania o religijność do wskazań parametrycznych takich jak przynależność konfesyjna, modlitwa, praktyki religijne, wiara w Boga czy życie po śmierci. Nie jest to jednak do przyjęcia w religijno-edukacyjnym kontekście, bowiem są to tylko „suche” dane. Tymczasem w naszych badaniach uwzględniono zdecydowanie szerszą bazę danych i parametrów (pomijając znaczącą kwestię z danymi z Turcji – islam i Izraela – judaizm): społeczno-demograficzne (niezależne zmienne), charakterystyka osobowości (niezależne zmienne) i stopień socjalizacji (niezależne zmienne). To wszystko dopiero złożyło się na ocenę całościową¹².

Metodą badawczą, którą zastosowano, były zakodowane kwestionariusze rozprawdzone na reprezentatywnej grupie respondentów, a otrzymane wyniki zostały poddane analizie w poszczególnych krajach, jak również zastosowano komparatystyczną metodę porównawczą wyników badań z wszystkich krajów. W opracowaniu kwestionariusza skorzystano z „Shell-Youth-Studies”, który finansuje i regularnie prowadzi sondaże i studia nad młodzieżą, które potem opracowuje w formie ankiet i rozprawdza wśród naukowców. Pytania dotyczące poglądów młodzieży na życie przygotowano w oparciu o „German Youth Study 2000” (por. Shell Youth Survey 2000). We współpracy z instytutem badawczym, który prowadzi Shell Studies, zostały opracowane pytania ankietowe na potrzeby niniejszego projektu. Następnie kwestionariusz został przetłumaczony na język angielski i obie wersje (niemiecka i angielska) były użyte do dalszych badań i tłumaczone na języki projektowe. Przed rozpoczęciem badań trwała intensywna, międzynarodowa mailowa wymiana ocen dotyczący kwestionariusza pomiędzy członkami zespołu projektowego i na konferencji w Würzburgu (2003) ostatecznie zatwierdzona. Gdy zaś chodzi o kryteria i empiryczno-statystyczne oceny dane każdego kraju poddane były tej samej ramowej analizie. Jako statystyczne metody do analizy danych zostały użyte uniwariancje, biwariancje i multiwariancje. Do przeanalizowania zróżnicowanych postaw myślenia zostały użyte różne typy analiz: częstotliwość, krzyżowe tabele, wiarygodność (analiza skali), korelacje (do zmierzenia powiązań między skalami),

¹² Por. Ziebertz H-G., Kay W. K., (ed.), (2005), *Youth in Europe I. An International Empirical Study about Life Perspectives*, LIT Verlag, Münster, s. 9-11.

współczynniki (do zbadania koncepcyjnych struktur w grupach) i wieloraka znaczeniowość testów. Do analiz został użyty program SPSS¹³.

Wyniki tychże badań zostały opracowane w sposób komparatystyczny w trzech publikacjach.

Osiągnięcia badawcze wynikające z przeprowadzonych badań zaprezentowałem w następujących publikacjach:

- 1.) Pasierbek W., Fearn M., Ziebertz H-G., (2004), *Perceptions of Religious Education among Polish and German Young People*.
- 2.) Pasierbek W., Fearn M., Ziebertz H-G., (2005), *Poland: Family and Faith*.
- 3.) Pasierbek W., Riegel U., Ziebertz H-G., (2006), *Poland: Religious Individualisation among Youth*.
- 4.) Pasierbek W., Riegel U., (2009), *Religion and the polarity of generations*.

W kolejnych artykułach zaprezentowałem wyniki przeprowadzonych badań. Były to analizy porównawcze, gdyż chodziło o wskazanie podobieństw i różnic zachodzących między myśleniem młodzieży zachodnioeuropejskiej i polskiej. I tak w artykule *Perceptions of Religious Education among Polish and German Young People* (2004) zwróciłem uwagę na to, w jakim stopniu wychowanie religijne, edukacja religijna winny być pojmowane jako istotny wkład w rozwój młodego człowieka poprzez ukazywanie szerokiego świata wartości, umiejętności dokonywania krytycznych ocen i wyborów oraz szeroko rozumianego humanizmu ściśle związanych z wymiarem transcendentnym. W badaniach chodziło o sprawdzenie: w jakim stopniu uczniowie postrzegają cele wyznaniowe jako zasadne w ramach „idealnej” konceptualizacji wychowania religijnego. Uwzględniono trzy zakresy badawcze różnic: narodowe, płci i pojmowanie religijności.

Celem uzyskania wskaźnika oceny ucznia o „idealnym” wychowaniu religijnym wykorzystano elementy dziewięciu typów według Likerta¹⁴. Każdy element posiadał pięć możliwości odpowiedzi od „zdecydowanie zgadzam się”, do „zdecydowanie nie zgadzam się”. Elementy zostały pogrupowane w trzy zespoły tematyczne, przy czym całość obejmuje

¹³ Szczegółowe omówienie analizy narzędzi, metod, konceptualizacji, opis poszczególnych skal: Ziebertz H-G., Kay W.K., (2005), *Analytic Tools and Methods*, w: *Youth in Europe I. An International Empirical Study about Life Perspectives*, Ziebertz H-G., Kay W.K., (eds.), LIT Verlag, Münster, s. 26-46.

¹⁴ Ziebertz H-G., Kalbheim B., Riegel U., (2003), *Religiöse Signaturen Heute: Ein religionspädagogischer Beitrag zur empirischen Jugendforschung*, Verlag Herder, Freiburg.

dwa inne elementy: jeden odnoszący się do wyobrażeń o wychowaniu religijnym i drugi dotyczący negatywnej oceny wychowania religijnego.

Oczywiście, autorzy założyli, że istnieje zasadnicza różnica pomiędzy niemieckim i polskim kontekstem wychowania religijnego, jak również istnieje wyraźny rozdźwięk pomiędzy katolickością w Polsce (ok. 92 % katolików) i Niemczech, gdzie społeczeństwo jest multireligijne i słabsze konfesyjnie.

Dane były analizowane przez program statystyczny SPSS (SPSS Inc., 1999), wykorzystując programy standardowych częstotliwości, wiarygodności, chi-kwadrat oraz skalę Pearson'a.

Kilka z poniższych pytań użyte były w całości badań, czyli w 10 krajach. Ich wyniki będą podawał z opracowania komparatywnego z II tomu (tabele na końcu) naszych badań (por. Ziebertz H-G., Kay W. K., (2006) *God, Youth in Europe II. An International Empirical Study about Religiosity*, LIT Verlag, Münster). Jednak nie wszystkie pytania, które postawiliśmy młodzieży polskiej i niemieckiej, użyte były w kwestionariuszu ogólnym.

Wyniki przedstawiały się w następujący sposób:

a.) Różnice narodowe

Na pytania dotyczące pojęcia, czy „idealne” wychowanie religijne przybliży uczniów do wiary chrześcijańskiej, 81 % Polaków odpowiedziało pozytywnie, natomiast wśród Niemców ten odsetek wyniósł tylko 18 % . W innych krajach odpowiedzi były zróżnicowane: Szwecja 10 %, Holandia 12 %, Wielka Brytania 35 %, Finlandia 48%, Irlandia 48 %, Chorwacja 66 %, Izrael 64 %, Turcja 70 %. Również 81 % Polaków uważa, że „idealne” wychowanie religijne pomaga odkrywać prawdę o Bogu, zaś u Niemców tylko 30 % respondentów odpowiedziało pozytywnie. Zdecydowana większość młodych Polaków popiera stwierdzenia o „idealnym” wychowaniu religijnym dotyczącym tych rezultatów wyznaniowych, podczas gdy wśród niemieckich respondentów stwierdzenia te były zaaprobowane jedynie przez mniejszą część respondentów. Na stwierdzenie, że „idealne wychowanie religijne daje uczniom obiektywny wizerunek istniejących religii w świecie”, 90% Niemców i 73% Polaków odpowiedziało pozytywnie. Następną kwestię: „idealne wychowanie religijne umożliwia uczniom dyskusję na tematy religijne” – poparło 78 % Polaków i 81 % Niemców. Istotnym pytaniem było: „idealne wychowanie religijne pomaga uczniom w poszukiwaniu sensu życia”. Pozytywne odpowiedzi były następujące: Niemcy 78 %, Polska 76 %, Chorwacja 75 %, Turcja 74 %, Finlandia 66 %, Irlandia 58 %, Izrael 57 %,

Holandia 52 %, Wielka Brytania 50 % i Szwecja 41 %. Pogląd, że „idealne wychowanie religijne pomaga zrozumieć zagadnienia i problemy społeczne” wywołał wyższy poziom aprobaty wśród młodych Niemców 87 %, niż Polaków 60 %. Inne kraje: Holandia 61 %, Irlandia 64 %, Izrael 63 %, Wielka Brytania 65 %, Turcja 62 %, Chorwacja 70 %, Finlandia 78 %, Szwecja 79 %. Ostatni element w tej grupie miał na celu zbadanie opinii dotyczącej stopnia, w którym „idealne wychowanie religijne wspiera naszą wiedzę ogólną”. Również w tym wypadku więcej młodych Niemców (81%), niż młodych Polaków (66%), wyraziło poparcie dla tego stwierdzenia. Na negatywnie postawione pytanie: „wychowanie religijne byłoby idealne, gdyby w ogóle nie istniało”, 22 % Niemców i tylko 9% Polaków odpowiedziało pozytywnie.

b.) Różnice płci

Te same pytania przeanalizowano pod względem różnic płciowych (wyniki zróżnicowania płciowego były analizowane tylko w badaniach polsko-niemieckich, nie tych ogólnych): kobiety, mężczyźni. W zdecydowanej większości stopień aprobaty wyrażany przez kobiety był wyższy niż przez mężczyzn, zarówno wśród Niemców, jak i Polaków. Gdy zaś chodzi o dezaprobatę, to w obydwu grupach mężczyźni wyrazili wyższy stopień sprzeciwu niż kobiety. W obrębie grupy niemieckiej 26% mężczyzn zgodziło się z tym, że wychowanie religijne byłoby idealne, gdyby w ogóle nie istniało, natomiast tylko 18% kobiet. W grupie polskiej 6% kobiet aprobuje ten pogląd, mężczyźni zaś 13%.

c.) Różnice religijne

Również w tym wypadku nie dostrzegano większych różnic pomiędzy młodzieżą polską i niemiecką. I tak na pytanie: „idealne wychowanie religijne daje uczniom obiektywny wizerunek religii świata” odpowiedzi z obu nacji były zbliżone i młodzież pozytywnie to przyjęła. Następne dwa pytania dotyczyły poglądu, że „idealne” wychowanie religijne pomaga uczniom zrozumieć, czym rzeczywiście jest religia oraz umożliwia uczniom dyskusję na tematy religijne. Wśród obydwu grup narodowych odpowiedzi okazały się znamienne związane

ze wskaźnikiem religijności poza poziomem zaufania równym .001. Czwarty element dotyczył stanowiska, że „idealne wychowanie religijne pomaga zrozumieć zagadnienia i problemy społeczne”, a piąty, że „idealne wychowanie religijne wspiera naszą wiedzę ogólną”. Tutaj odnotowaliśmy delikatne rozbieżności, gdyż młodzież niemiecka nie wiązała tego z religijnością, w przeciwieństwie do młodzieży polskiej. Podsumowując wyniki badań,

należy stwierdzić, że polska młodzież wykazuje tendencje bardziej konserwatywne, bardziej jest przywiązana do religijnej tradycji w wychowaniu, natomiast niemiecka młodzież reaguje mniej pozytywnie na tradycyjne modele wychowania religijnego.

Przejdę teraz do przedstawienia trzech artykułów, które analizują wyniki badawcze całego projektu wraz z wnioskami. Pierwszy, zatytułowany: *Poland: Family and Faith* (2005), analizował świat wartości i postaw młodzieży w trzech obszarach: „micro” – tutaj pytania dotyczyły bardziej sfery osobistej, oceny przeszłości, teraźniejszości i przyszłości, planowania, przyjmowania świata wartości, konfrontacji z konsumistycznym stylem życia: pieniądze, kariera, pozycja społeczna, bycie „trendy”, wpływ świata wartości na ich życie. Następny obszar pytań dotyczył obszaru „meso” – chodzi o „globalnego nastolatka”: czy jest altruistą, czy egoistą, jaka jest jego postawa wobec innych ludzi, wobec bezrobocia, spraw socjalnych? Jaki wpływ mają pieniądze i kariera na edukację i życie społeczne? Jak młodzi ludzie oceniają media, polityków, partie polityczne, inne instytucje społeczne? Trzeci obszar „macro” – dotyczył społecznego i politycznego wymiaru w skali Europy. Badania robiono w okresie, kiedy Polska była przyjmowana do Unii Europejskiej, więc pojawiły się w nim pytania odnoszące się do tego wydarzenia. Tabele z konkretnymi obliczeniami i wynikami badań i koniecznymi wariacjami (analiza ANOVA) znajdują się w poszczególnych publikacjach. Podczas gdy tzw. „świecka typologia” została użyta jako niezależna zmienna w badaniach innych krajów, w wypadku Polaków było to trudne, bowiem stanowimy homogeniczną nację religijną. Nie było więc wystarczających wariacji, do użycia tych zmiennych w znaczący sposób. Dlatego przedstawię tutaj tylko wyniki i konkluzje. Z badań, które przeprowadziłem, wynika, że młodzi Polacy optymistycznie patrzą w przyszłość, nawet jeżeli nie posiadają gwarancyjnych przesłanek i są świadomi wyzwań, które ich czekają. Co więcej, w momencie przeprowadzania badań sytuacja polityczna i ekonomiczna w Polsce nie była stabilna, pomimo tego młodzież nie dostrzega w tym większych trudności. W tym wszystkim wykazują poważną dozę dojrzałości. Nieco negatywnie oceniają swoje środowisko i społeczno-ekonomiczną sytuację, ale konfrontują ją odważnie, z planami na przyszłość. Wbrew oczekiwaniom, badania wykazały, że polska młodzież nie jest egoistyczna i konsumistyczna. Wartości, by być „trendy”, zgodnie z powszechną opinią, nie znajdowały u Polaków uznania, pomimo zainteresowania nowymi „prądami”. Zaskakująco wysokie wartości otrzymały postawy altruistyczne i prospołeczne. Wydaje się, że duży wpływ na te postawy ma wiara chrześcijańska i Kościół, co wynikało z badań wariacyjnych. Z drugiej strony jednak, osoby, które opowiadały się za stylem „trendy” odrzucały prospołeczne

postawy altruistyczne. Wielu młodych Polaków, jak wykazały badania, bardzo ceni tradycyjne wartości takie, jak rodzina i praca, co daje im gwarancję stabilności. Również dobre wykształcenie (studia) jest postrzegane są w tej optyce. Interesujący wynik badań dotyczy zaufania instytucjom. Młodzież najbardziej ufa Kościołowi, natomiast inne społeczne czy polityczne instytucje nie wzbudzają dużej rewerencji. Tym bardziej partie polityczne i politycy. Gdy chodzi zaś o Europę i Unię Europejską generalnie postrzegana jest ona pozytywnie, ale bez entuzjazmu i z odrobiną krytycyzmu. Co ciekawe, osoby, które regularnie uczęszczają do kościoła, są religijne, odrzucają negatywny stosunek do integracji europejskiej. Istotnym w badaniach okazała się relacja młodzieży z rodzicami. Jest ona kluczowa w podejmowaniu decyzji i planowaniu przyszłości. Młodzi, którzy mają bardziej pozytywną relację z rodzicami, są bardziej nostalgiczni i czują się bardziej komfortowo, gdy chodzi o przyszłość. Młodzież, która postrzega siebie jako religijną, posiada pozytywną ocenę przeszłości, wartości i samodyscypliny, opiera społeczną integrację na rodzinie i wykazuje chęć pomagania innym. Młodzi, religijni Polacy odrzucają formę politycznych demonstracji i umiarkowanie postrzegają instytucje polityczne. Natomiast zaufaniem obdarzają przede wszystkim Kościół, w którym upatrują gwaranta stabilności. I jeszcze wyniki orientacji według płci. Okazuje się bowiem, że dziewczyny są ukierunkowane na autonomię, humanizm, rodzinę i profesjonalizm w życiu oraz na prywatną sferę życia, gdzie czują się pewniej. Natomiast w postawach chłopców brak jest autonomii, ale pojawia się orientacja w stronę współczesności i autentyczności. Są bardziej szczęśliwi z krótkimi celami. Mężczyźni są też bardziej sceptyczni wobec przyszłości integracji europejskiej oraz bardziej ufni w życie polityczne aniżeli kobiety.

Następny artykuł: *Poland: Religious Individualisation among Youth* (2006) dotyczył wyników badań religijności i jej rozumieniu przez polską młodzież. Podobnie jak w poprzednim przypadku badania świata wartości młodzieży, również tutaj badanie religijności oscyloowało w trzech obszarach: „micro”, „meso”, „macro”. Dla ukazania poważnych nieraz różnic w ocenie i pojmowaniu religijności przez młodzież, w nawiasach będę podawał wyniki badań młodych Holendrów. Krótkie zestawienie i ocenę myślenia polskiej młodzieży w porównaniu z myśleniem młodzieży z innych krajów, podałem w podsumowaniu omawiania treści osiągnięć zaprezentowanych w artykułach.

W obszarze pierwszym „micro”, wprowadzające pytania dotyczyły socjalizacji religijnej w rodzinie i okazało się, że młodzież pochodzi z rodzin stricte religijnych: 91 % ojców (Holandia – 42 %) i 97 % matek (Holandia – 52 %) to osoby religijne. Ich rodzice

uczęszczają do kościoła na mszę św. w wymiarze ponad 60 % (Holandia – kobiety 17 %, mężczyźni – 20 %). Holenderskie kobiety uważają za ważne, by przekazywać wiarę młodzieży – 19 %, mężczyźni – 22 %). Sama młodzież zaś podaje, że prawie wszyscy są ochrzczeni (99,7 %) i że prawie 70 % uczęszcza cotygodniowo do kościoła (w Holandii 28 % młodych uważa się za religijne osoby, a 53 % czasami uczęszcza do kościoła, co jest wynikiem lepszym, aniżeli frekwencja rodziców). Dla ponad 80 % młodzieży bardzo ważnym jest, by ich przyszłe dziecko było ochrzczone (Holandia – 35 %), dla pozostałych raczej ważne, a ponad 73 % chce wziąć ślub kościelny (Holandia – 35%), dla reszty jest to ważne relatywnie. Istotnym dla nas są dane, które mówią o wierze młodych ludzi. Ponad 80 % uważa, że Bóg im pomaga, że posiadają z Nim bardzo osobistą relację (Holandia - 39 %). Ok. 70 % młodzieży twierdzi, że wiara daje ludziom pewność w życiu (Holandia – 52 %), a ponad 90 % twierdzi, że Biblia jest prawdziwym Słowem Bożym spisanim pod natchnieniem (Holandia – 3,5 % uważa, że Biblia jest Słowem Bożym, natomiast 28% uważa, że jest inspirowana przez Boga i spisana przez ludzi). Gdy zaś chodzi o odniesienie własnej religijności do religijności w sensie globalnym, światowym, tutaj młodzież potwierdza wcześniejsze przekonania, że Bóg jest Bogiem dla wszystkich, że objawił się w Jezusie Chrystusie. Co ciekawe, nie ma dla nich wielkiej różnicy pomiędzy chrześcijaństwem i humanizmem, bowiem oba wypływają z wiary i dotyczą dobra człowieka. Drugi obszar „meso” dotyczył stosunku indywidualnej religijności do instytucji religijnych. Najpierw Kościół katolicki – tutaj młodzież zdecydowanie opowiada się za poważnym wpływem Kościoła katolickiego na życie społeczne, polityczne i kulturowe. Pytaliśmy także o oddziaływanie religii w szkole na indywidualną postawę – ponad 80 % wypowiedziało się za poważnym wpływem lekcji religii na indywidualną postawę wiary. Młodzież akceptuje lekcje religii w szkole, ale nie nadaje im wyjątkowego znaczenia. W obszarze „macro” zapytano młodzież: jaką rolę odgrywa religia w ponowoczesnym świecie? Odpowiedź polskiej młodzieży może nieco zadziwiać, bowiem, kiedy na Zachodzie Europy proces sekularyzacji i wyparcia religii z życia społecznego przybiera na sile, w Polsce wydaje się to niedostrzegalne. Młodzi Polacy uważają, że religia odgrywa kluczową rolę we współczesnym życiu społecznym i wszelkie jej obszary potrzebują religijnego impulsu. Następne pytanie skoncentrowane było na relacji pomiędzy życiem religijnym i pluralizmem kulturowym. We współczesnym świecie pluralizm kulturowy może być ubogacający, ale także degradujący, może poszerzać przestrzeń wolności, ale także zagrażać. Tymczasem polska młodzież bardzo odważnie traktuje te wyzwania i pozytywnie przyjmuje wyzwania pluralizmu kulturowego. Ostatnie pytanie z tego obszaru odnosi się do relacji pomiędzy religiami

(pluralizm religijny). Podobnie jak w poprzednim pytaniu, polska młodzież bardzo ekumenicznie podchodzi do innych religii. Gdy chodzi o postawy religijne analizowane według płci widać pewne zróżnicowanie: 91 % kobiet modli się regularnie (Holandia – 38%), mężczyźni natomiast 84 % (Holandia – 21%). To samo obserwuje się, gdy chodzi o pragnienie doświadczeń religijnych: kobiety 96%, mężczyźni 89%, (w Holandii podano wspólnie dla obu płci ok. 30 %). W religijnych światopoglądach też widać różnice – kobiety są bardziej przeciwne kosmologicznej wizji religii niż mężczyźni. W kontraście do tego mężczyźni nie postrzegają naturalizmu tak sceptycznie, jak kobiety. Młode Polki postrzegają Kościół jako społeczną siłę bardziej pozytywnie niż mężczyźni oraz pragną bardziej intensywnej edukacji religijnej. Wyciągnąłem z tego konkretny wniosek, że drobne różnice występujące w ocenie religijności i postaw religijnych wśród polskiej młodzieży są marginalne i różnice płciowe nie odgrywają tutaj żadnej roli. Gdy zaś chodzi o Holandię, wyniki nie mogą być do końca porównywalne z polskimi, bowiem w holenderskich badaniach uwzględniano również trzystopniowy poziom sekularyzacji generacyjnej. Nie może więc dziwić, że wielu młodych Holendrów niewiele ma do czynienia z religią. Ważną obserwacją jest fakt, że młodzież holenderska, mieszkając w najbardziej zsekularyzowanym kraju Europy, wykazuje niemałe zainteresowanie religią, nawet jeżeli dzieje się to w sposób bardziej zawaolowany szczególnie panteizmem, deizmem, humanizmem i uniwersalizmem¹⁵.

Ostatni artykuł analizujący wyniki badań projektu nad wpływem religii i perspektyw życiowych na życiowe poglądy młodzieży, który nosił tytuł *Religion and the polarity of generations* (2009), opracowałem przy współpracy niemieckiego kolegi i dotyczył podsumowania, czyli efektów generowanych przez religię, gdy chodzi o polaryzację generacji na politycznej arenie. Jest to jeden z 13 rozdziałów publikacji końcowej, podsumowującej cały projekt, która dotyczy nie tylko polskiej młodzieży, ale wszystkich młodych ludzi, biorących udział w badaniach. Ponieważ ten rozdział niewiele wnosi w sensie bezpośrednim w przedstawione przeze mnie tezy, ograniczę się do krótkiej konkluzji, iż owa polaryzacja jest przedstawiona jako postawy, poprzez które politycy odcinają młodzież od ich przyszłości. 41% młodzieży podziela ten pogląd, natomiast 36% nie ma jasnego osądu, czy to dobrze, czy źle. Jednakże ta ocena nie jest stricte związana z religijnością młodych.

W ostatniej publikacji z owych trzech *Youth in Europe III. An international Empirical Study about the Impact of Religion on Life Orientation* (2009), zostały omówione całościowe

¹⁵ Dane dotyczące Holandii pochodzą z publikacji prezentującej wyniki badań projektowych: Ziebertz H-G., Kay W.K., (ed.), (2006), *Youth in Europe II. An international empirical Study about Religiosity*, LIT Münster, s. 117-138.

wyniki przeprowadzonych analiz, które dotyczyły światopoglądów młodzieży europejskiej. Podjęte zostały w niej kwestie dotyczące „światopoglądu” rozumianego jako świadoma lub nieświadoma idea, jak świat jest skonstruowany i jakie miejsce zajmuje w nim człowiek. Oczywiście, dla religii tradycyjnie jest to istotna prawda. Przewodnym pytaniem projektu było: jakie znaczenie dla młodzieży żyjącej we współczesnym świecie ma religijny światopogląd, biorąc pod uwagę fakt, iż proces sekularyzacji, szczególnie w zachodnich społeczeństwach jest zaawansowany. Kierownik projektu Hans-Georg Ziebertz konkluduje: „Bardzo zaskakującym jest fakt, że europejska młodzież preferuje religijny światopogląd, nawet jeżeli te dane wariują w poszczególnych krajach europejskich. Wszelkie debaty o sekularyzacji i religijnych korzeniach Europy pokazują, że młoda generacja Europejczyków jest mniej zsekularyzowana, aniżeli to przekazuje debata publiczna i media. (...) Jest zadaniem edukacji, szczególnie pedagogiki religii, by pomóc młodzieży wyrażać i rozwijać ich światopogląd. Religijne światopoglądy stricte bazują na wierze, dlatego zadaniem pedagogiki religii jest znajdować balans pomiędzy nimi”¹⁶.

Podsumowując wyniki przeprowadzonych przeze mnie badań, należy podkreślić, że w Polsce nie ma generacyjnego konfliktu (taki występuje w krajach zachodnich), ale za to obserwuje się konfrontację społecznych interesów, wynikających z pozycji indywidualnej, jednostkowej. Polska młodzież, pomimo odczuwania delikatnej niepewności co do przyszłości, odważnie konfrontuje wyzwania i nawet, jeżeli pojawiłyby się trudności, gotowa jest je rozwiązywać. Młodzi Polacy są świadomi tego, że sytuacja społeczno-polityczna przesiąknięta jest znamionami korupcji i nie jest stabilna, ale odważnie stawiają czoła wyzwaniom. Ciekawą obserwacją jest to, że polska młodzież nie jest egoistyczna ani konsumistyczna. Przeciwnie, altruizm, nastawienie prospołeczne, wrażliwość na drugiego są w dużej mierze, jak wynika z badań, zasługą wiary chrześcijańskiej i Kościoła katolickiego. Wielu młodych ludzi wyznaje tradycyjne wartości: rodzina, praca, dobre wykształcenie i uważa, że szczęście i sukces w życiu zależy od szczęśliwej rodziny i profesjonalnej pracy. Polska młodzież prezentuje duże poczucie wolności, ale z drugiej strony chce rozwijać siebie i społeczeństwo. Odnosząc niniejsze wyniki badań do naszej tezy, iż młodzież w dużej mierze opiera swoje poglądy i perspektywy życiowe na zdrowej tradycji i religii, należy podkreślić, że świat wartości, który prezentuje polska młodzież w trzech obszarach badawczych, bazuje właśnie na przekonaniach religijnych, tradycji i fundamencie rodziny w oparciu o duże

¹⁶ Ziebertz H-G., (2009), *Profiles of worldviews*, w: *Youth in Europe III. An International Empirical Study about the Impact of Religion on Life Orientation*, Ziebertz H-G., Kay W.K., Riegel U., (ed.), LIT Verlag, Berlin, s. 245.

zaufanie i wpływ Kościoła. W tym wszystkim odnoszenie się do Transcendencji wydaje się czymś naturalnym, by nie powiedzieć nieodzownym. Podsumowując wyniki badań przeprowadzonych pośród polskiej młodzieży doszedłem do wniosku, że gdy chodzi o ich religijne postawy, należy podkreślić, iż postrzegają religię i wiarę jako fundament życia indywidualnego i społecznego, i wynoszą to w dużej mierze z chrześcijańskiej tradycji i rodziny. Młodzi są mocno zorientowani na chrześcijańskie i humanistyczne postawy, co wyrażają w szacunku do drugiego człowieka, do Kościoła oraz pluralizmu kulturowego i religijnego. Wynika z tego, że sekularyzacja obecna na Zachodzie nie przenika znacząco w świat religii i wartości polskiej młodzieży.

W tym momencie chciałbym jeszcze dodać kilka wyników i wniosków dotyczących całości projektu, a odnoszących się do religijności młodzieży w kontekście europejskim, bo to szczególnie nas interesuje. Gdy idzie o przyznawanie się młodzieży do jakiegoś Kościoła lub grupy religijnej, to w Polsce, Turcji (muzułmanie) prawie 100 % odpowiada pozytywnie, Irlandii 98 %, Finlandii (luteranie) 94 % i Chorwacji 92 %. Izrael podaje 83 %, Szwecja 81 %, natomiast Niemcy 78 % i Wielka Brytania 76 %. Najslabiej wypada Holandia 62 %. Biorąc pod uwagę europejskie kraje (bez Izraela i Turcji) średnia przynależności do Kościołów wynosi 82 %. Na pytanie: czy uważasz siebie za osobę wierzącą, kolejność odpowiedzi była następująca (tutaj użyto 5-punktowej skali – od negatywnej 1 do pozytywnej 5): młodzież holenderska (2,54), Finlandia (2,54), Holandia (2,7), Niemcy (3,2), Wielka Brytania (3,29), potem już pozytywnie Chorwacja (3,8), Irlandia (3,8), Izrael (4,1), Polska (4,3) i Turcja (4,8). Zauważyliśmy w badaniach, że istnieje duża rozpiętość, gdy chodzi o sekularyzację w rodzinach. Kontynuację religijności w rodzinach zaobserwowaliśmy w Turcji (82 %), Polsce (81 %), Chorwacji (62 %), Irlandii (60 %). Natomiast najniższe wyniki są w Holandii (14 %) i Szwecji (14 %). W tych krajach stopień sekularyzacji jest największy. Kolejnym, ciekawym czynnikiem było pytanie, czy rodzice wpływają na dzieci w kwestii praktyk religijnych. Polacy odpowiedzieli na nie w 64 % pozytywnie, a Turcy w 50%. Biorąc pod uwagę całość, czyli 10 000 młodzieży z 10 krajów, tylko 21 % rodziców zachęca młodzież do udziału w praktykach religijnych. Inne pytanie, które postawiono młodzieży, dotyczyło jak często chodzą do kościoła. I okazało się, że w ogóle nie chodzi 55 % Szwedów i 48 % Holendrów, 37 % Brytyjczyków, 28 % Finów, 24 % Niemców, natomiast tylko 6 % Irlandczyków i 1,3 % Polaków. Dla potrzeb naszych badań zwrócę uwagę jeszcze na dwa elementy. Najpierw gdy chodzi o możliwość i autentyczność doświadczeń religijnych. Tutaj najniższa, pozytywna

procentowość występuje u Holendrów (58 %), natomiast pozostałe kraje oscylują pomiędzy 78 % – 99 %. Na pytanie zaś, czy chciałbyś przeżyć jakieś doświadczenie religijne, 99 % Turków i 93 % Polaków odpowiedziało pozytywnie, zaś Holendrów tylko 32 %. Ostatni element, na który chcę zwrócić uwagę, to religijne postrzeganie świata. Wytypowano 6 koncepcji i skala odpowiedzi oscylowała pomiędzy 1 (negatywnie) do 5 (pozytywnie). Średnie wyniki dla 10 000 młodzieży są następujące: deizm (3.38), uniwersalizm (3.35), panteizm (3.18) – ocena pozytywna. Natomiast odrzucono kosmologiczny pogląd na świat (2.83), ateizm (2.24) oraz nihilizm (1.18). Powyższe wyniki wyraźnie wskazują, iż młodzież z owych 10 krajów posiada religijne tendencje światopoglądowe, co potwierdza naszą tezę¹⁷.

4.1.4. Wyniki i wnioski procesu analizy naukowej

Cykl 10 artykułów, które przedkładałam do oceny mojego dorobku naukowego, podzieliłam na 2 części, z których pierwsza posiada charakter teoriopoznawczy, natomiast druga ma charakter empiryczno-analityczny. Zasadność takiego podziału wypływa z przyjęcia indukcyjno-dedukcyjnej metody rozumowania i dowiedzenia prawdziwości założeń. Metoda indukcyjna dotyczy części teoretycznej, natomiast dedukcyjna empirycznej. Teza, którą postawiłam na początku, dotyczyła konkretnej konstytucji człowieka, a mianowicie rozumienia go jako osoby w sensie relacji dialogicznych w sferze immanentnej i transcendentnej. Efektem tego jest antropologia immanentno-transcendentalna, którą należy przyjąć jako fundament dla rozważań o pedagogice transcendentnej. Zauważyłam bowiem, o czym tak wyraźnie pisze B. Śliwerski, iż w przeszłych i obecnych czasach, gdy chodzi o kierunki pedagogiczne i uprawianie pedagogiki jako nauki, uwaga badawcza skupia się przede wszystkim na pedagogice, która w dużej mierze wyklucza w swoich dywagacjach odniesienie do transcendencji. Zakładając, iż jest to pewien redukcjonizm antropologiczny (nie traktuje człowieka/wychowanka holistycznie) oraz metodyczny, bowiem nie bierze się pod uwagę innych nauk, które również traktują o człowieku (przede wszystkim teologia i pochodne), starałam się przeanalizować teoretycznie i empirycznie postawioną tezę.

Powyższe spostrzeżenia przeniesione na płaszczyznę pedagogiczną uświadamiają, że, by mówić o wychowaniu, by uprawiać pedagogikę jako naukę, należy najpierw określić

¹⁷ Zob. Ziebertz H-G., Kay W.K., (2006), *Religiosity of Youth in Europe – a comparative Analysis*, w: *Youth in Europe II. An international empirical Study about Religiosity*, Ziebertz H-G., Kay W.K., (ed.), LIT Verlag, Münster, s. 246-266.

rozumienie człowieka, bowiem on jest przedmiotem tychże. Należy przy tym od razu odrzucić, funkcjonujący jeszcze tu i ówdzie, dualizm platoński i kartezyjański dualizm mechanicystyczny, które dzieliły człowieka na dwie, występujące w konflikcie części składowe: duch/dusza i ciało, czy też inne antropologie redukcjonistyczne ostatnich dwóch wieków traktujące człowieka przedmiotowo, utylitarystycznie i częściowo. Takie rozumowanie miało poważny wpływ na wypaczenia natury człowieka, przede wszystkim w optyce moralno-etycznej, nie traktując jej jako w pełni dobrej, co oczywiście pociąga za sobą kwestię wolnej woli i racjonalnego działania. Tymczasem człowiek jest jednością duchowo-cieleśną i musi być traktowany jako taki. I nawet jeżeli pedagogika bez transcendencji nie pomija całkowicie wymiaru duchowego człowieka, to jednak zamyka go tylko w osobie ludzkiej (jest to pewna forma platonizmu).

Idąc za personalistami dialogowymi przyjąłem, że człowiek jest bytem relacyjnym (wymiar wertykalny i horyzontalny) i jako taki się staje oraz uzyskuje swoją podmiotowość i świadomość. Jego istotowość tworzy się poprzez relację do „Ty”, która określa człowieka jako osobę. Dla wielu personalistów, co podkreślałem, owym „Ty” może być tylko Byt Transcendentny/Bóg. Wniosek, który z tego wynika, stwierdza, że człowiek musi odnosić siebie do transcendencji (musi „transcendować”), by uzyskać prawdę o sobie.

Następnym elementem przyjętej przeze mnie antropologii jest wymiar immanentno-transcendentny. Z przedstawionej antropologii transcendentalnej (K. Rahner) można skonstatować, że człowiek w sposób naturalny (wynika to z jego natury) wychodzi poza siebie, szuka w transcendencji dopełnienia i odpowiedzi na swoje niedoskonałości, braki, problemy, nurtujące go zagadnienia. Z tym wiąże się drugi element – immanentny, czyli wewnętrzna sfera człowieka, gdzie dokonuje się wartościowanie moralne, wybory zachowań etycznych i podejmowanie decyzji. Na tej podstawie wnioskuję, że wymiar immanentny pociąga za sobą wymiar transcendentny i odwrotnie. Wprowadziłem również rozumienie tzw. edukacji kontemplatywnej, w oparciu przede wszystkim o edukację jezuicką, którą przedstawiłem jako interioryzację i analizę osobistych doświadczeń, by później dokonać tzw. apropiacji – przyjęcia za swoje wyciągniętych wniosków, a wszystko w dużej mierze w oparciu o wiarę i świat religii. Jako podsumowanie antropologii immanentno-transcendentalnej przedstawiłem efekt takiego rozumowania, który się doskonale realizuje w procesie wychowawczym, a mianowicie *contemplativus in actione* – *kontemplatywny w działaniu*.

Z tak przeprowadzonego teoretycznego wywodu wynika jednoznacznie, że wymiar immanentno-transcendentny powinien być uwzględniany we wszelakich koncepcjach, metodach, procesach, celach edukacyjnych. Wtedy tylko jesteśmy w stanie ująć człowieka/wychowanka holistycznie, takim jaki jest. Zasadność takiego myślenia potwierdzają przedłożone badania empiryczne. Wnioski z procesu teoretycznego wywodu starałem się potwierdzić, odnosząc się do badań (empirii) przeprowadzonych na polskiej i europejskiej młodzieży – druga część. Jeżeli bowiem wymiar immanentno-transcendentny podmiotowości człowieka uznaliśmy za konstytutywny, to należy sprawdzić, czy młodzież w swoich poglądach na życie, czyli edukacyjnym procesie autorealizacji, uwzględnia wymiar duchowy/religijny, któremu odpowiada immanencja i transcendencia.

Wyniki przeprowadzonych badań jednoznacznie potwierdzają opinię, że młodzież posiada religijny/chrześcijański światopogląd i zarówno teraźniejszość, jak przyszłość w tej optyce postrzega. Już same dane dotyczące ich religijności, praktyk religijnych, postaw moralnych, immanentno-transcendentnych (modlitwa, osobisty kontakt z Bogiem), życiowych wyborów poświadczają wcześniejsze założenia. Co istotne, badano sfery „micro” – osobistą, „meso” – własne środowisko oraz „macro” – odniesienie globalne i we wszystkich młodzież zaświadczała o swej religijności. Te same dane uzyskano w innych krajach, nawet jeżeli nie zawsze odnoszono się do religii rozumianej jako chrześcijaństwo, judaizm czy islam. Młodzież wyrażała postawy i przekonania deistyczne i panteistyczne, z dużą dozą humanizmu, a te również odnoszą człowieka do transcendencji, do Higher Power, jakiejś Wyższej Siły, może Osobowej, która zawiaduje światem.

Z tak przeprowadzonego rozumowania, w oparciu o analizę danych teoretycznych i empirycznych, można wysnuć wniosek, że należałoby zwrócić uwagę na uwzględnianie w procesach edukacyjnych wymiaru immanentno-transcendentnego, stricte duchowego, kontemplatywnego. Wydaje się bowiem, że pedagogika bez transcendencji i ta transcendentna mogą doskonale się uzupełniać, a może nawet występować w jednolitej symbiozie, co wydają się potwierdzać rzetelnie stosowane filozoficzne, psychologiczne, socjologiczne, kulturowe koncepcje wychowawcze. Niewątpliwie pedagogika immanentno-transcendentna stoi przed nie lada wyzwaniem, bowiem procesy sekularyzacyjne w Europie, także powoli zachodzące w Polsce, nie będą ułatwiać zadania zaistnienia. Pocieszeniem pozostają ci, którzy mają przede wszystkim z niej korzystać i którzy są wychowywani przez tych, którzy mają z nią problemy, chodzi o młodzież, która tak wspaniale dowodzi, że na tę pedagogikę na pewno przyjdzie czas. A być może ci, którzy tę młodzież edukują, sami otworzą się na bogactwo

świata duchowego i człowieka, wnosząc swoją mądrość i obfitość doświadczeń do wspólnego namysłu nad pedagogiką i wychowaniem.

5. Omówienie pozostałych osiągnięć naukowo-badawczych

Dopełnieniem moich teoretyczno-empirycznych badań dotyczących dialogicznych i immanentno-transcendentnych implikacji dla pedagogiki są publikacje, które dotyczą pięciu obszarów: moralno-dialogicznego, przemian społeczno-religijnych, edukacji historycznej, edukacji dorosłych oraz antropologii immanentno-transcendentalnej dla nowego humanizmu.

- 1.) Pasierbek W., Marek Zb., (2006), *Wychowanie moralne i sumienie człowieka*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 3 (201), s. 7-23 (poszerzona wersja i bardziej konferencyjna ukazała się w materiałach konferencyjnych V Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego: Pasierbek W., Marek Zb., (2004), *Antropologiczne uwarunkowania wychowania moralnego*, w: *Materiały konferencyjne. V Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny. Przetrwanie i rozwój – niezbywalne powinności wychowania. T. 1. Współczesna rzeczywistość edukacyjna (praktyki) wobec radykalnych zmian świata społecznego*, Dolnośląska Szkoła Wyższa Edukacji Towarzystwa Wiedzy Powszechnej we Wrocławiu. Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Wrocław, s. 267-282).
- 2.) Pasierbek W., (2004), *Duchowa formacja człowieka wyzwaniem dla humanizmu XXI wieku*, w: *Człowiek w jednoczącej się Europie, Biblioteka Horyzontów Wychowania (1)*, Pasierbek W., Terlecki R., (red.), Kraków, s. 65-75.
- 3.) Pasierbek W., (2008), *Refleksje nad współczesną pedagogiką i humanizmem/Reflections on the Contemporary Ignatian's Pedagogy and Humanism*, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu/Ignatian Pedagogy for the Challenges of Humanism Today*, Pasierbek W., (red.), Kraków, s. 327-333/335-341.
- 4.) Pasierbek W., (2009), *Jezus z Nazaretu: dialogiczna relacja wychowawcza Mistrz – uczeń*, w: *Nie ma wolności bez pamięci*, Bernacki Wł., Nawrocki Zb., Pasierbek W., Wójcik Zb., (red.), IPN Komisja Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, Kraków, s. 605-627.

- 5.) Pasierbek W., (2002), *Dialog wśród chrześcijan Wschodu i Zachodu. Koncepcje wychowania do chrześcijańskiego dialogu*, „Rocznik Sekcji Pedagogicznej Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej „Ignatianum”, Kraków, s. 49-62.
- 6.) Pasierbek W., (2007), *From traditions to change. Factors of Polish identity*, „Lifelong Learning in Europe”, Vol. XII/2, s. 70-75.
- 7.) Pasierbek W., (2015), *Transformation of Polish Church and Society after 1989*, „ET Studies” 6 (1), s. 137-149.
- 8.) Pasierbek W., (2018), *U podstaw sekularyzacji: przyczyny teologiczno-filozoficzno-kulturowe z aspektem edukacyjnym*, „Horyzonty Polityki”, Vol.9, No 27, s. 11-23.
- 9.) Pasierbek W., (2018), *Moralne prawo własności prywatnej*, w: *100 lat ochrony własności przemysłowej w Polsce*, Adamczak A., (red.), Wolters Kluwer, Warszawa, s. 700-709.
- 10.) Pasierbek W., (2016), *Koncepcje sprawiedliwości społecznej w myśli chrześcijańskiej*, w: *Sprawiedliwość społeczna w polityce polskiej*, Arndt W., Bober S., (red.), Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydawnictwo WAM, Kraków, s. 37-60.
- 11.) Pasierbek W., (2012), *Specyfika okoliczności granic edukacyjnych i religijnych w Polsce od XVI do XVIII wieku*, „Horyzonty Wychowania” 11/(22), s. 171-188.
- 12.) Пасербек В., (2016), Идеи религиозного образования в Польше в конце XIX – начале XX века, w: Религиозное образование в России и Европе в конце XIX – начале XX века. Под ред. Е. Токаревой и М. Инглота, Издательство Русской Христианской гуманитарной академии, Санкт-Петербург, s. 203-216.
- 13.) Pasierbek W., Walulik A., (2007, 2008, 2009, 2010), 16 kilkustronicowych opracowań dotyczących edukacji dorosłych dla „InfoNet News Letter”
- 14.) Pasierbek W., (2011), *Transcendentno-horyzontalna antropologia „Horyzontów Wychowania”*, „Horyzonty Wychowania” 10/ (20), s. 7-18.

Nadto byłem redaktorem i współredaktorem kilku prac zbiorowych:

- 15.) Pasierbek W., Terlecki R., (red.), (2004), *Człowiek w jednoczącej się Europie*, Biblioteka Horyzontów Wychowania (1), Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, Kraków, ss. 115.
- 16.) Pasierbek W., (red.) (2008), *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu/Ignatian Pedagogy for the Challenges of Humanism*

- Today*, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, Kraków, ss. 343.
- 17.) Pasierbek W., Grodecka M., (red.), (2009), *Horyzonty wychowania w czasach przemian*, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, Kraków, ss. 654.
- 18.) Bernacki Wł., Nawrocki Zb., Pasierbek W., Wójcik Zb., (red.) (2009), *Nie ma wolności bez pamięci*, IPN Komisja Ścigania Zbrodni przeciwko Narodowi Polskiemu, Wyższa Szkoła Filozoficzno-Pedagogiczna „Ignatianum”, Wydawnictwo WAM, Kraków, ss. 812.
- 19.) Pasierbek W., Budzanowska A., (red.) (2019), *Polonia Restituta. Dekalog dla Polski w 100-lecie odzyskania niepodległości*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków, ss. 448.

5.1. Obszar moralno-dialogiczny

W ten obszar wpisuje się najpierw artykuł: *Wychowanie moralne i sumienie człowieka* (2006). W podstawowych badaniach wykazałem, że konstytucja człowieka, jego istotowość zasadza się na dialogicznym, relacyjnym stawianiu się. Stwierdziłem również, że od właściwości owych relacji (horyzontalne i wertykalne) zależy jakość człowieka. Jednakże to człowiek ostatecznie, „Ja” podmiotowe bierze odpowiedzialność za jakość tych relacji. Oczywiście, młodemu człowiekowi pomaga dorosły, ale ostatecznie i tak ów młody sam musi podejmować decyzje co do własnego losu i do wyboru owych relacji. Ten proces nazywa się towarzyszeniem wychowawczym, a konkretnie dotyka wychowania moralnego, a więc tego, które kształtuje właściwy osąd, bowiem mądrością życia człowieka jest umiejętność rozróżniania pomiędzy dobrem a złem i dokonywanie konkretnych, właściwych wyborów. Wchodzimy więc w świat immanencji, bo osąd dokonuje się „w” człowieku, w jego rozumie, sercu, nauka chrześcijańska uważa, że w sumieniu. Można więc uznać, że wychowanie moralne jest najważniejsze spośród wszystkich systemów wychowawczych, bo od niego zależy nasze szczęście. Warto tutaj zauważyć, że o wychowaniu moralnym mówi się zarówno w systemach pedagogicznych bez transcendencji, jak transcendentnych. W artykule wykazaliśmy, że w wychowaniu moralnym odnosimy się przede wszystkim do filozoficznych koncepcji człowieka oraz do świata wartości (aksjologia), do teorii wartości. Gdy chodzi o

koncepcję człowieka, to przyjęliśmy człowieka jako byt w relacji. W tych też relacjach postrzega się pedagogiczną wartość dla procesu wychowawczego, w tym moralnego. Niezbędność tych relacji i ich jakość stanowią o moralnych postawach człowieka. Świat wartości zaś to konkretne normy i zasady, których należy przestrzegać. Zachodzą zatem pytania: według jakiego świata wartości należałyby dokonywać wyborów? Skąd te normy pochodzą? W jaki sposób należy zatem wychowywać młodego człowieka do właściwych wyborów? Poprzez edukację i formowanie jego zdolności poznania i osądu/sumienia. Wprawdzie w pedagogice bez transcendencji nie używa się pojęcia sumienia, aczkolwiek o tym samym się traktuje. Faktem jest, że istnieje wiele definicji sumienia, ze względu na wiele dyscyplin naukowych, które się nim zajmują (teologia, filozofia, psychologia, pedagogika, socjologia). Zwykło się określać sumienie jako pewną normę, która ocenia poprawność/niepoprawność ludzkiego działania. Ono też decyduje za wyborem dobra lub odrzuceniem zła, co jest uprzednie do działania. Sumieniem nazwaliśmy pewną właściwość człowieka, która wypływa z jego wnętrza, a która uzdalnia go do świadomego i wolnego kształtowania życia. Nieco inaczej definiuje sumienie nauka Kościoła katolickiego, a jest to dla nas ważne, bowiem w badaniach wykazaliśmy, iż w swoich moralnych decyzjach i wyborze świata wartości, młodzież kieruje się wiarą. Sumienie jest przez Kościół nazwane „sanktuarium”, gdzie człowiek przebywa sam na sam z Bogiem i gdzie słyszy Jego głos, który mu mówi: „to czyń, tamtego unikaj”. Ta wewnętrzna ocena musi się dokonywać w oparciu o jakieś moralne prawo i przyjęty świat wartości. Dla ludzi religijnych dawcą prawa moralnego jest Bóg i w tym prawie zawarte są jedynie właściwe wartości, które w sumieniu swoim odczytuje człowiek. W artykule wykazaliśmy również, że sumienie podlega procesowi kształtowania, formowania i dojrzewania. Wiąże się to z możliwością właściwego poznania i osądzania moralnego. Jasnym zatem się wydaje, że w tym procesie wychowankowi najpierw muszą pomóc rodzice, a potem wszelkie instytucje wychowawcze: Kościół, szkoła, organizacje i środowisko. Współzależności pomiędzy wychowaniem moralnym i sumieniem człowieka, które przedstawiliśmy, a które nie są ostateczną receptą na jego właściwe wychowanie, nie roszczą sobie prawa do idealnego wychowania, aczkolwiek uważam, że osiągnięcie mądrej dojrzałości osobowej trudno sobie wyobrazić bez odnoszenia całego procesu wychowawczego (przez całe życie) do Transcendencji, co zdecydowanie ułatwia tworzenie harmonijnego współżycia w pluralistycznej społeczności i kształtowaniu autentycznego człowieka.

Następnym artykułem badawczym w tym obszarze jest: *Duchowa formacja człowieka wyzwaniem dla humanizmu XXI wieku* (2004). Artykuł powstał w momencie, kiedy Polska

przystępowała do Unii Europejskiej, w roku 2004. Punktem wyjścia było pytanie: o jakiego człowieka – Europejczyka zabiegamy? Czy miałyby to być europejski „homo sapiens”, twórca lepszego świata, czy „homo sapiens demens”, który byłby tylko racjonalno-egoistycznym bytem. By się tego ustrzec, zaproponowałem konieczność duchowej formacji jako wyzwania dla nowego humanizmu u progu nowego stulecia. Dlaczego duchowa formacja? Już starożytni Grecy twierdzili, że w człowieku żyje duch, który jest wewnętrzną siłą, która go formuje w całości. A skoro tak, to należy się zastanowić, jaki jest wpływ owego ducha na całokształt formowania się człowieka i jak ten proces przebiega. Formację duchową rozumiem jako kształtowanie całego, integralnego, autentycznego człowieka z jego mądrością, intelektem, możliwościami poznawczymi, osądem moralnym. To wszystko dotyczy tej sfery w ludzkim bycie, która jest „duchowa”, wewnętrzna, immanentna, jemu tylko znana i o nim stanowiąca. Ta wewnętrzna sfera odpowiedzialna jest także za relacje z tym, co jest poza mną, a co, w moim rozumieniu, jest konieczne do konstytuowania się człowieka. Tutaj odwołałem się do personalizmu dialogowego, zwracając szczególną uwagę na tę duchową stronę owych relacji, czyli na ich jakość, ale też oczekiwania „Ja” podmiotowego człowieka, które z tych relacji wynikają. Sam fakt spotkania z „drugim”, innym ode mnie, jest spotkaniem z „sędzią moralnym”, który weryfikuje i przekazuje mi, kim i jakim jestem. Ta teza personalizmu dialogowego jest kluczowa dla samoświadomości i podmiotowości człowieka. Oczywiście, tym „idealnym Sędzią moralnym” jest tylko Bóg, Transcendencja, bo dzieje się osobowe spotkanie z Ideą. Naturalnie, pozostałe podmioty dialogicznych relacji są nieodzowne w samopoznawaniu i stawaniu się. I tutaj relacja z drugim człowiekiem, owym interlokutorem wprowadza człowieka w świat weryfikacji. Chodzi o to, że relacja z drugim mówi mi, kim jestem. Z drugiej zaś strony, osiągnąwszy pewien wiek, człowiek zaczyna się „uwalniać”, dystansować od postaw innych i nabywa własną świadomość, która go różni od innych. Taka samoświadomość zależy od umiejętności wyrażania się – chodzi o bycie zrozumiałym przez innych, a z drugiej strony pozostawanie świadomym siebie samego ze swoją absolutną tożsamością. Ten drugi jest dla mnie niezbędny, ale nie może być „zagrożeniem” mojej wolności. Wolność nie może być tutaj rozumiana jako absolutna niezależność czy permissywizm, przeciwnie ma ona stać u podstaw relacji, ale w sensie wolności „ku”, wolności, która realizuje się poprzez miłość i dobro. Niestety, u początku zjawisk dehumanizacyjnych stoi zakłócony porządek wolnych, dialogicznych relacji. Czy można człowieka wychować do takiej wolnej, dialogicznej postawy? Oczywiście, że można, ale jak twierdzi M. Buber, wychowanie to kształtowanie młodego człowieka do właściwych, odpowiedzialnych wyborów. Dlatego nie można

pozostawić dziecka w świecie zbyt dużej wolności i swobody, nie można jej poszerzać, bo nie będzie wiedziało, co z tym zrobić. Tymczasem wychowywanie do wolnej, dialogicznej postawy dzieje się poprzez relację wolnej przyjaźni, kiedy towarzyszy się drugiemu w miłości i wspólnym doświadczaniu.

Dopowiedzeniem poniekąd do rozważań nad duchową formacją jako wyzwaniem dla współczesnego humanizmu i pedagogiki był artykuł: *Refleksje nad współczesną pedagogiką i humanizmem* (2008). Był on następstwem konferencji nt. pedagogiki ignacjańskiej wobec wyzwań współczesnego humanizmu. Konferencja dotyczyła ścierania się dwóch zasadniczych nurtów w pedagogice: bez transcendencji i transcendentnego. Również współczesna humanistyka to nic innego jak walka o rację, o wpływy, o ponowne odczytywanie dzieł klasyków z próbą aplikacji ich dokonań. W tej walce rodzi się coś nowego, często kontrowersyjnego, ale najważniejsze jest to, by namysł nad współczesnością trwał. Jednym z kluczy jej odczytywania jest pedagogika transcendentna, a w tym wypadku pedagogia ignacjańska, która powstała w drugiej połowie XVI wieku na bazie duchowych zmagania, przemyśleń, doświadczeń i wiary w Boga założyciela zakonu jezuitów św. Ignacego z Loyoli. W minionych wiekach w niczym nie straciła na aktualności i z powodzeniem służy jezuitom i świeckim w edukacji opartej na wielowiekowych doświadczeniach i mądrości¹⁸. W obliczu pewnego kryzysu aksjologicznego, relatywizmu etycznego, który obserwujemy szczególnie w Europie, zindywidualizowanych i często redukcyjnych poglądów postmodernistycznych, wszechobecnego empiryzmu, zanikania także wartości religijnych i zlewania się „sacrum” z „profanum”, propozycje pedagogii ignacjańskiej wydają się wychodzić naprzeciw współczesnym wyzwaniom edukacyjno-społecznym. Jakie są główne założenia tej pedagogii? Najpierw trzeba dobrze zrozumieć motywacje. Edukacja zaś musi być skierowana na drugą osobę, która ma być „darem dla mnie”. Stąd wysiłek odkrywania tego daru prze całe życie, a wraz z tym osiągnięcie wysokiego poziomu człowieczeństwa. Istotny w tej pedagogice jest dobór treści. Chodzi o poszukiwanie prawdziwego i autentycznego człowieczeństwa, które w wypadku pedagogiki transcendentnej przynosi Jezus Chrystus. Pedagogia ignacjańska kładzie mocny akcent na kształtowanie człowieka otwartego na świat, na inność, nowość i wszelakie pluralizmy: religijne, społeczne, kulturowe, światopoglądowe. Metodą do osiągnięcia tych celów jest dyscyplina i samodyscyplina, z mocnym zaangażowaniem w studium. Wraz z tym należy rozwijać zmysł krytycznego osądu i formowania sumienia. Temu wszystkiemu towarzyszy mądra, stara zasada: „Non multa, sed

¹⁸ Jezuici prowadzą obecnie ponad 200 uniwersytetów, ponad 1000 szkół średnich i podstawowych i inne działalności naukowo-edukacyjne na całym świecie.

multum” (*nie wiele, a dużo; inaczej: nie ilość, ale jakość*). Współczesny świat zadowala się przekazem środków do osiągnięcia celu bez uwrażliwiania wychowanka na komunikację i refleksję. To może tworzyć niebezpieczeństwo osamotnienia i pozostawienia go tylko z instrumentami, które mogą zagrażać człowiekowi. Tymczasem pedagogia ignacjańska stara się ukazać cel, a środki do jego osiągnięcia wychowanek musi dobrać sobie sam, oczywiście pod baczny okiem wychowawcy. Natomiast celem tejże pedagogii jest formowanie zintegrowanego, wolnego człowieka, wielkich pragnień, człowieka „dla innych”, ciągle poszukującego prawdy i niezadowolającego się „półprawdami”.

Pedagogia ignacjańska opiera się na odniesieniu do Transcendencji i tam szuka podstaw dla proponowanego systemu wychowawczego. W tę tematykę wpisuje się artykuł: *Jezus z Nazaretu: dialogiczna relacja wychowawcza Mistrz – uczeń* (2009). Podjąłem w nim ciągle aktualną refleksję nad podstawą każdego systemu wychowawczego, którym jest relacja mistrz – uczeń, wychowawca – wychowanek. We wspólnym procesie poszukiwania prawdy o człowieku, odkrywania jego potencjału, czyli wychowywaniu do pełni człowieczeństwa mistrz musi być dla ucznia autorytetem. Z pewnością nie jest to łatwe dzisiaj, tym bardziej więc należy ukazywać takie wzorce autorytetów wychowawczych, by można je było naśladować.

W pedagogice transcendentnej takim niedoścignionym wzorem Mistrza i Pedagoga jest Jezus Chrystus. Wprawdzie są tacy, którzy twierdzą, iż Jezus nie stworzył żadnej szkoły i systemu wychowawczego, a celem Jego działalności było zbawienie człowieka mocą swojego bóstwa, więc odrzucają lub redukują kategorię humanum. W argumentacji, którą przytoczyłem, nie zgodziłem się w pełni z takim myśleniem, zarzucając mu najpierw pewną nieścisłość dowodową redukującą naturę Jezusa tylko do wymiaru boskiego, pomijając ludzką. A takie stwierdzenie podważa całą Jego ziemską misję, jak również kwestię zbawienia człowieka, która dokonała się także przez Jego człowieczeństwo. Również argumenty ograniczające proces wychowawczy tylko do ludzkiej sfery, nie mogą zostać przyjęte, bo właśnie w pedagogice transcendentnej ów wymiar duchowy i sfera wiary *stricto* należą do konstytucji człowieka. By to potwierdzić, przedstawiłem krótko historię Jezusa mocno akcentując Jego człowieczeństwo oraz cel wychowawczy, którym było ukazanie istoty prawdziwego człowieczeństwa. Następnie ukazałem nowość człowieczeństwa Jezusa, bo na niej budował swoją pedagogię, a mianowicie wyjątkową dobroć i miłość do drugiego człowieka. Jezus był inicjatorem nowego człowieczeństwa. Można by zasugerować twierdzenie, iż w dziejach ludzkości nie było człowieka, który potrafił tak kochać, także nieprzyjaciół. Co więcej, spotkanie z Nim rodziło zupełnie nową rzeczywistość. On

doskonale wiedział, co w człowieku jest chore, co nie pozwala mu w pełni realizować swojego człowieczeństwa. Tą chorobą są niewłaściwe relacje w wymiarze wertykalnym i horyzontalnym. Dlatego pedagogia Jezusa opierała się na uleczeniu tego miejsca w człowieku, które o jakości tych relacji decyduje, a to jest sumienie. W drugiej części mojego wywodu zająłem się opisem fenomenu spotkania Mistrza (Jezusa) z uczniem. Na bazie historii spotkania Jezusa z dwoma uczniami, rybakami, którzy naprawiali sieci i którym zaproponował przystąpienie do Jego szkoły, przedstawiłem Jego pedagogię. Pierwsza uwaga to ta, że ów Mistrz wychodzi pierwszy do ucznia i spotyka go w konkretnych sytuacjach życiowych. Przy pierwszym spotkaniu zwrócił się do nich po imieniu, co znaczy, że dotknął ich tożsamości, podmiotowości. Później zaprosił ich do siebie, by „zobaczyli jak mieszka”. To wszystko po to, aby doszło do spotkania, które musi być wolne i bezpośrednie. Nic, żaden środek nie może temu przeszkadzać. Dopiero wtedy, kiedy wyzbędziemy się środków towarzyszących, wówczas dochodzi do bezpośredniego spotkania. Tutaj posiłkowałem się Józefem Tischnerem, który mówił, że do prawdziwego spotkania dochodzi wtedy, kiedy wspólnie doświadczamy. Podobnie rzecz ujmował Martin Buber, który mówi o tzw. „zasadzie dialogicznej” jako fundamencie spotkania. „Chasydycka wizja stworzenia leży u podstawy samej «zasady dialogicznej», która głosi, że człowiek staje się osobą dopiero w relacji do Ty. Według Bubera, Bóg stworzył w człowieku swoje Ty, z którym chce wejść w dwustronną relację. Dlatego też człowiek jest człowiekiem tylko w tej mierze, i tylko w tej mierze realizuje zamysł Stwórcy, w jakiej jest w stanie być dla Boga Ty, to znaczy, w jakiej przyjmuje poprzez świat boskie zagadnięcie i w jakiej odnajduje w Bogu swoje wieczne Ty. Istotą człowieczeństwa jest bycie naprzeciw, dialog, że dokądkolwiek zwraca się wierzący człowiek, z kimkolwiek i czymkolwiek wchodzi w relację, w istocie zwraca się do Boga i z Nim wchodzi w relację”¹⁹. I jeszcze jedna istotna uwaga: Mistrz musi wspomagać wychowanka do odkrywania i realizowania własnego człowieczeństwa. Dlatego od samego początku musi uczestniczyć w życiu ucznia, ukazując mu właściwy świat wartości jako program do realizacji. Wcześniej jednak ten program musi realizować sam Mistrz, bo on musi być wiarygodny. Tak więc wychowawca musi być człowiekiem sumienia, bowiem w sumieniu dojrzewa prawdziwe człowieczeństwo.

Ostatnim w tym obszarze artykułem, który chcę przedstawić jest: *Dialog wśród chrześcijan Wschodu i Zachodu. Koncepcje wychowania do chrześcijańskiego dialogu* (2002). Forma ekumenicznego dialogu, bo o tym traktuje artykuł, jest bardzo specyficzna, bowiem dotyczy

¹⁹ Doktor J., (1992), *Wstęp*, w: M. Buber, *Ja i Ty*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa, s. 30-31.

podmiotów, które z natury są rozdzielne, by nie powiedzieć czasami w pewnej opozycji. Staralem się wykazać, że to, co stoi u podstaw ludzkiej egzystencji – postawa dialogiczna, możliwa jest także w obszarze makro: katolicy, prawosławni i protestanci, czyli pojednanie pomiędzy Wschodem i Zachodem. Propozycje dialogu, które wysnułem, mogą stanowić teoretyczną bazę do wychowania do dialogu w szkole, we wspólnotach kościelnych, w społeczeństwie. Niniejsze sugestie wywodzą się z dokumentu Kościoła katolickiego „Dyrektorium ekumeniczne” z roku 1993. Pierwszą zasadą dialogiczną, która rozpoczyna proces pojednania jest wychowywanie do dialogu jako zmierzanie do pełnej prawdy. Prawda ma to do siebie, że nie potrzebuje argumentowania za swoją prawdziwością, potrzebuje tylko poznania i uznania jej za taką. To, co więc może łączyć w procesie dialogicznym, to wspólne szukanie prawdy. I nie chodzi tutaj o usuwanie różnic, co czasami może okazać się niemożliwe, ale o działanie pozytywne, czyli o szukanie prawdy, która jest fundamentem postępowania każdego ludzkiego sumienia. Tą wspólną Prawdą dla chrześcijan jest Jezus Chrystus. Aby tak się działo, musi być jakiś trwały fundament, którym dla chrześcijan jest braterska miłość. Bez takiego wzajemnego podejścia i traktowania się, nie może być mowy o żadnym dialogu. Za postawą miłości idzie założenie, że rozmówcy są równi. Trzeba dialogować na tym samym poziomie. Wszelkie różnicowanie doprowadzi do fiaska. Dialog domaga się wzajemnego słuchania i odpowiadania rzetelnie i uczciwie oraz starania się zrozumienia drugiego i pozwolenia na bycie zrozumianym przez niego. Umiejętność słuchania i zrozumienia drugiego jest poważnym wyzwaniem. Bowiem ruch dialogiczny musi iść w kierunku „do”, „ku” drugiemu i tutaj trzeba zapominać o sobie. Ostatni element to społeczno-kulturowo-etyczny charakter dialogu i jego dialogiczny wymiar. Nie można szukać dialogu i pojednania w sferze religii, zapomniawszy o codziennym wymiarze życia, czyli tego środowiska w którym się jest i w którym wszystko się dzieje. Dialog bowiem dotyczy całego człowieka i jego życia, a nie tylko wybranych aspektów.

5.2. Obszar przemian społeczno-religijnych

W moich badaniach nad dialogicznymi i immanentno-transcendentnymi następstwami dla pedagogiki doszedłem do wniosku, że istotnym dopowiedzeniem jest obszar przemian społeczno-religijnych. Człowiek żyje i wzrasta w konkretnym społeczeństwie, którego kultura, religia, życie polityczne, ekonomiczne mają poważny wpływ na jego wychowanie i edukację. W ten nurt wpisuje się artykuł: *From traditions to change. Factors of Polish identity* (2007). Przedstawiłem w nim treści, które odnoszą się określenia polskiej tożsamości,

analizując ten szczególny okres po roku 1989, a więc czas poważnych zmian społeczno-ustrojowych. Najpierw nakreśliłem kontekst historyczno-społeczno-politycznych przemian, wraz ze zmianą ustroju, wolnych, demokratycznych wyborów i nowych władz. Z tego wynikały szybkie przeobrażenia w sferze życia społecznego, kulturowego i edukacyjnego. Pytanie, na które starałem się odpowiedzieć, dotyczyło społeczeństwa, głównie młodzieży: czy w sytuacji nowych doświadczeń wolnościowych nastąpiło całkowite zerwanie z tradycją, czy też dokonywał się powolny proces przeobrażeń w tych sferach? Dla lepszego uchwycenia problemu, dokonałem analizy życia religijno-rodzinnego, które w Polsce jest absolutnym gwarantem tradycji. Analizując konkretne dane z różnych badań statystycznych (głównie CBOS) dochodzi się do wniosku, że Polacy są otwarci na nowości życia społecznego, jednakże dokonuje się to ewolucyjnie, w oparciu o analizę etyczną i utylitarystyczną tych przemian. Szczególnie młodzież polska, która wydawałoby się, winna szybko przejść pewne zachodnie wzorce, okazała się bardzo stabilna w religijności, kulturze i zachowywaniu tradycji. Niewątpliwie, wiara chrześcijańska i wsparcie Kościoła katolickiego, stoją u podstaw takich przekonań i postaw.

Podobny temat główny dotyczący przemian w Polsce po roku 1989 zawarłem w artykule: *Transformation of Polish Church and Society after 1989* (2015). Jednakże tutaj skupiłem się przede wszystkim na kwestii dotyczącej religijności Polaków, gdyż celem była jej analiza i ocena w kontekście nowej sytuacji społecznej. Po krótkim nakreśleniu kontekstu społeczno-politycznego, przeszedłem do zagadnień związanych z religijnością Polaków. W analizach oparłem się o statystyczne badania, które na ten temat przeprowadził CBOS w roku 2012. Okazało się, że procent Polaków wierzących od długiego czasu oscyluje wokół 92 %. W przedziale lat 2008 – 2012 wynik osób praktykujących (codzienne uczęszczanie do kościoła) nie zmieniał się i był w granicach 40 %. Również blisko 40 % dorosłych Polaków codziennie się modli, a 61 % nie ma wątpliwości co do tego, że Bóg istnieje. Jedynie 4 % twierdzi, że istnieje Higher Power. Gdy chodzi o zasady moralne: środki antykoncepcyjne, rozwody, współżycie przed ślubem – tutaj Polacy są nieco bardziej liberalni, bo tylko ok. 30 % na to się nie zgadza. Inaczej ma się rzecz, gdy chodzi o przerywanie ciąży, zdrady małżeńskie, związki nieheteroseksualne – przeciwnych jest od 70 – 90 %. W moich analizach zauważyłem, że niepokojącym jest fakt pewnego dysonansu pomiędzy sferą powinności kultowych, a powinnościami moralnymi. Nie zauważa się drastycznych postaw, aczkolwiek pewna niekonsekwencja, liberalizacja się wkrada. Na pewno jednak nie grozi nam nagle i konsekwentne wyzbywanie się uniwersalnych zasad i chrześcijańskiej moralności. Niewątpliwie polski katolicyzm narażony jest na mocne wpływy

sekularyzacyjne, zarówno zewnętrzne: zniesienie granic we Wspólnocie Europejskiej, internet, media, trendy postmodernistyczne, wzorce zachodnioeuropejskie – jak wewnętrzne – poważny wzrost zamożności, większa niezależność i autonomia młodych, wzrastająca „swoboda” w moralności. Wobec tych czynników jednostka musi przyjąć konkretne postawy i decyzje. W związku z tym zauważa się minimalne spadki, gdy chodzi o praktyki religijne, modlitwę, czy wiarę w Boga. Powolne procesy sekularyzacji są zauważalne, ale teoria sekularyzacji, która przewiduje nieuchronny spadek religijności nie ma tutaj racji bytu. Przywiązanie do tradycji, do wartości chrześcijańskich jest nadal w Polsce mocne.

W moich pracach zajmowałem się także przyczynami narastającej sekularyzacji w Kościele. Temu poświęcony jest artykuł: *U podstaw sekularyzacji: przyczyny teologiczno-filozoficzno-kulturowe z aspektem edukacyjnym* (2018). Przedstawiłem w nim kilka przyczyn takiego stanu rzeczy w zależności od dyscypliny naukowej. I tak u przyczyn teologicznych pojawia się problem narastającej niewiary i indyferentyzmu. Akcent przesunął się z panującego teocentryzmu (panował do oświecenia) na antropocentryzm. Za tym idą uwarunkowania filozoficzne w okresie postmodernistycznym, gdzie władza rozumu i empirii są jedynymi weryfikatorami poznania i prawdy. Do tego dochodzi jeszcze relatywizacja aksjologiczna, moralna i obyczajowa, co prowadzi do kultury i świata bez Boga. W efekcie czego rodzi się „Kościół neopogan” (Benedykt XVI), czyli tych, którzy o Bogu wiele wiedzą, ale w Niego nie wierzą, czemu dają także wyraz poprzez styl życia. Te konstatacje o tyle są dla nas istotne, że wcześniejsze badania nad religijnością i poglądami na życie, wraz z koncepcją antropologii immanentno-transcendentalnej zdają się sugerować pewne rozwiązania.

Także artykuł: *Moralne prawo własności prywatnej* (2018), wspomaga przeprowadzaną przeze mnie refleksję w obszarze religijno-społecznym. Chodzi o dzisiejszy problem własności prywatnej. Wraz z narastającą indywidualizacją życia społecznego i gospodarczego, niezbywalnymi prawami jednostki i procesem elitarnego bogacenia się, kwestia własności prywatnej zajmuje pierwszoplanowe miejsce, również w kontekście dobra wspólnego i wrażliwości na ludzi ubogich. Po analizie historycznej i różnych modeli własności, okazało się i ten model przyjąłem, że chrześcijańska doktryna własności twierdzi, iż człowiek posiada niezbywalne prawo do własności prywatnej, które to prawo wynika z prawa naturalnego. Nie oznacza to jednak, że taką własność można pojmować w sensie indywidualistyczno-restrykcyjnym. Przeciwnie, w sensie chrześcijańskim i humanistycznym zasada własności prywatnej jest w pewnym stopniu ograniczona poprzez wrażliwość na potrzeby innych oraz społeczne rozumienie dobra wspólnego.

Z moimi badaniami wiąże się także artykuł dotyczący sprawiedliwości społecznej przyjmowanej przez chrześcijaństwo: *Koncepcje sprawiedliwości społecznej w myśli chrześcijańskiej* (2016). Sprawiedliwość społeczna potrzebna jest w rozumieniu własności prywatnej i dobra wspólnego oraz wrażliwości na potrzeby innych. To wiąże się ściśle z pedagogiką transcendentną i humanizmem oraz z warunkami samorealizacji grup i indywiduum w oparciu o prawa wynikające z natury. Chodzi bowiem o to, że na mocy zasady dobra wspólnego władza powinna zadbać o to, aby zarówno grypy ludzi, jak każdy z osobna miał możliwości i warunki do urzeczywistniania tego, co mu się należy. Zaproponowałem pięć obszarów, które w sposób szczególny winny uwzględniać troskę o sprawiedliwość społeczną: godność i prawa człowieka; równość między ludźmi, solidarność w podziale dóbr (dobra wspólne); sprawowanie władzy; działalność gospodarcza i praca oraz sprawiedliwość i miłość.

5.3. Obszar edukacji historycznej (międzynarodowy projekt badawczy – *Международный научный исследовательский проект «Религиозное образование в России и Европе в XVI–XXI веках, The religious education in Russia and Europe in the XVI – XXI centuries»*)

Poszerzeniem moich badań nad pedagogiką transcendentną są publikacje w ramach międzynarodowego projektu *The religious education in Russia and Europe in the XVI – XXI centuries (Edukacja religijna w Rosji i Europie w wiekach XVI-XXI)*, w którym biorę udział od roku 2009. Publikacje dotyczą historii edukacji religijnej w Polsce²⁰:

- 1.) Pasierbek W., (2012), *Specyfika okoliczności granic edukacyjnych i religijnych w Polsce od XVI do XVIII wieku*, „Horyzonty Wychowania” 11/ (22), s. 171-188.
- 2.) Пасербек В., (2016), *Идеи религиозного образования в Польше в конце XIX – начале XX века*. W: *Религиозное образование в России и Европе в конце XIX – начале XX века*. Под ред. Е. Токаревой и М. Инглота, Издательство Русской Христианской гуманитарной академии, Санкт-Петербург, s. 203-216.

Celem tego projektu jest analiza historyczna rozwoju edukacji religijnej w Europie i w Rosji, by na tej podstawie przygotować podręcznik edukacji religijnej dla Rosji czasów

²⁰ Projekt rozpoczął się w roku 2009 i trwa do tej pory. Uczestnicy: Instytut Historii Rosyjskiej Akademii Nauk, Moskwa (Rosja), Pontificia Università Gregoriana, Rzym (Włochy), Akademia „Ignatianum” w Krakowie (Polska), Narodowe Centrum Fizyki Jądrowej MEPhI, Moskwa (Rosja), Rosyjska Akademia Chrześcijańsko-Humanistyczna, Moskwa (Rosja), Instytut Filozofii, Teologii i Historii św. Fomy, Moskwa (Rosja), Moskiewska Prawosławna Duchowna Akademia, Moskwa (Rosja), Università della Valle d’Aosta (Włochy) <http://www.religedu.ru>

współczesnych. W opublikowanych przeze mnie artykułach w tym przedmiocie, najpierw zająłem się edukacją religijną w Polsce w okresie od XVI do XIX wieku: *Specyfika okoliczności granic edukacyjnych i religijnych w Polsce od XVI do XVIII wieku* (2012). Przedstawiłem historyczny zarys granic w sferze religii, kultury i edukacji. Skupiłem się szczególnie na wpływach religii w tworzeniu tych granic, bowiem trzeba wiedzieć, że w tamtych czasach mocno ścierali się prawosławni, protestanci i katolicy walcząc o władzę, a od 1772 roku (pierwszy rozbiór Polski) te podziały przybrały na sile. Z tym oczywiście wiązała się bitwa o kształt kultury i edukacji. Później przedstawiłem sytuację szkolnictwa i edukacji religijnej dzieląc je na katolicką, protestancką i uniacką/ortodoksyjną. Rezultatem tegoż była analiza wpływu zaistniałej sytuacji na ludność owych wyznań religijnych. A ostatecznym wynikiem tej kwerendy było stwierdzenie, że na istotę treści edukacyjnych mają wpływ przyjęte wcześniej założenia antropologiczne, które różnią się w zależności od wyznania.

Drugi artykuł: *Идеи религиозного образования в Польше в конце XIX – начале XX века* (Idee edukacyjno-religijne w Polsce końcem XIX i początkiem XX wieku) (2016) dotyczył dalszego okresu badań. Najpierw przedstawiłem krótko kontekst historyczno-społeczny w Polsce, która znajdowała się wtedy pod trzema zaborami. Następnie przeszedłem do analizy szkolnictwa polskiego w poszczególnych zaborach oraz odpowiedzi narodu na rusyfikację, germanizację i dominację austriacką. W analizowanym okresie w edukacji europejskiej przeważał nurt pozytywistyczny, którego nie zabrakło w Polsce. Jednakże nie mając państwa i rządu, nurty edukacyjne oparte były głównie na religii i ideach narodowych. Do tego edukacja nie mogła być oficjalna, tylko podziemna, więc potworzyły się „uniwersytety latające, bosc”, szkoły zakładano w domach prywatnych, w parafiach, wydawano podziemne czasopisma, książki i wskrzeszano ducha narodowego. W ten sposób walczone o zachowanie polskości.

5.4. Edukacja dorosłych – InfoNet Project

W latach 2006 – 2010 brałem udział w międzynarodowym projekcie dotyczącym edukacji dorosłych „European InfoNet Adult Education”, którego celem było utworzenie europejskiej sieci wymiany informacji oraz prowadzenie badań w tym obszarze. W tych latach razem z Anną Walulik opracowywaliśmy kilkunasturowe tematy z obszaru edukacji dorosłych w Polsce, które ukazywały się na stronie projektu: <http://www.infonet-ae.eu>. Tematy, które opracowaliśmy to: *People's Universities in Poland; Towards the democratization and universality of adult education; Equal educational opportunities; Could*

late adulthood be interesting? (2007); *Is Polish Andragogics a science?*; *Adult Education in Poland in the Light of Social Changes*; *The Jobs Club*; *Living constructively in a welfare aid home*; *New areas of learning for whole life and new projects of adult education* (2008); *Human law in movies*; *Students in high education in Poland*; *Economic crisis and adult education* (2009); *I am an adult educator*; *Unemployed women in educational projects*; *Knowledge management – a proposal for shaping a knowledge society; Poland. Economic crisis and teaching* (2010).

5.5. Antropologia immanentno-transcendentalna dla nowego humanizmu

Ostatnim obszarem badawczym, którym zajmuję się od 2002 roku jako redaktor naczelny, jest poszukiwanie „odnowionej/nowej” antropologii dla współczesnego humanizmu. Chodzi o redagowanie czasopisma naukowego, kwartalnika Akademii Ignatianum w Krakowie „Horyzonty Wychowania”. Do tej pory ukazały się 44 numery. Byłem także redaktorem tematycznym 27 numerów czasopisma. Z okazji wydania 20-tego numeru pozwoliłem sobie na kilka refleksji związanych z dorobkiem „Horyzontów Wychowania”. W artykule: *Transcendentno-horyzontalna antropologia „Horyzontów Wychowania”* (2011) przedstawiłem namysł nad człowiekiem, który wraz ze znakomitymi autorami przeprowadziliśmy i nadal przeprowadzamy. Przywołałem wówczas to, co napisałem w Edytoriale pierwszego numeru: „Naczelny cel programowy to refleksja nad człowiekiem i ukazywanie nowych horyzontów na życie w świetle wiary, nowych wyzwań wychowawczych i szukania prawdy o człowieku. Chcemy podjąć refleksję nad tymi dziedzinami życia, które wpływają na kształtowanie osoby w optyce humanizmu ze szczególnym podkreśleniem wymiaru chrześcijańskiego. (...) W tym wszystkim chodzi nam o człowieka, jako podmiot, który tworzy rzeczywistość, a nie o rzeczywistość, która kształtuje człowieka”²¹. Ten cel programowy staram się wraz z zespołem realizować w oparciu o personalizizm dialogowy i z mocnym chrześcijańskim akcentowaniem antropologii immanentno-transcendentalnej w obszarach makro, meso i micro. Te założenia i koncepcje towarzyszyły mi również w realizacji badań i poszukiwaniu konkretnych podwalin dla pedagogiki transcendentnej.

²¹ Pasierbek W., (2002), *Edytorial*, „Horyzonty Wychowania” 1/(1), s. 5-6.

Moje prace były cytowane w innych tekstach naukowych. Liczba cytowań odnotowanych w Google scholar wynosi: 12. Mój indeks Hirscha wynosi 3. Impact z ResearchGate to 8,76.

6. Udział w projektach badawczych

6.1. W latach 2000 – 2009 brałem udział w międzynarodowym projekcie dotyczącym poglądów młodzieży na życie i religię: *An International Empirical Study about the Religious and Life Perspectives of Young People*. Pomysłodawcą i przewodniczącym zespołu był prof. dr Hans-Georg Ziebertz wybitny pedagog religijny z Instytutu Pedagogiki Religijnej Wydziału Teologicznego Uniwersytetu w Würzburgu/Niemcy. W projekcie brało udział z 10 krajów europejskich: Niemcy, Polska, Wielka Brytania, Holandia, Chorwacja, Finlandia, Szwecja, Irlandia, Turcja, Izrael. W projekcie byłem odpowiedzialny za przeprowadzenie badań wśród polskiej młodzieży, a później opracowanie danych polskich oraz współpracowałem przy opracowywaniu całościowych wniosków z badań. Efektem tego były 3 publikacje projektowe. Moim wkładem były 4 artykuły z badań projektowych, które przedstawiłem prof. jako dorobek do przedłożonego wniosku habilitacyjnego. Szerzej o tym projekcie traktuję w niniejszym autoreferacie powyżej.

6.2. W latach 2006 – 2010 brałem udział w projekcie międzynarodowym dotyczącym edukacji dorosłych *European InfoNet Adult Education*, w którym uczestniczyli przedstawiciele kilkunastu krajów europejskich z różnych ośrodków: naukowych, rządowych i innych organizacji. Inicjatorem projektu była Klausenhof Akademie z European Association for the Education of Adults (EAEA). Celem było powstanie europejskiej sieci wymiany informacji oraz prowadzenie badań w tym obszarze. W tych latach razem z Anną Walulik opracowywaliśmy 16 kilkustronicowych raportów/tematów z obszaru edukacji dorosłych w Polsce.

6.3. Od roku 2009 do tej pory uczestniczę w międzynarodowym projekcie dotyczącym edukacji religijnej w Rosji i Europie w wiekach XVI – XXI (*Международный научный исследовательский проект «Религиозное образование в России и Европе в XVI–XXI веках, The religious education in Russia and Europe in the XVI – XXI centuries*). W projekcie biorą udział ośrodki naukowe z Rosji, Włoch i Polski. Celem tego przedsięwzięcia jest analiza rozwoju edukacji religijnej w Rosji i Europie na przestrzeni ostatnich pięciu wieków i na tej podstawie przygotowanie podręcznika edukacji religijnej dla Rosji. Mój udział w projekcie

opiera się na współprzewodniczeniu oraz opracowywaniu historii edukacji religijnej w Polsce we wskazanym okresie <http://www.religedu.ru/>

6.4. Od roku 2014, cyklicznie co 2 lata, Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydział Pedagogiczny (Instytut Nauk o Wychowaniu i Instytut Nauk o Polityce i Administracji) oraz Uniwersytet Ekonomiczny w Krakowie, Wydział Ekonomii i Stosunków Międzynarodowych (Katedra Przedsiębiorczości i Innowacji, Centrum Przedsiębiorczości Strategicznej i Międzynarodowej) organizują ogólnopolskie konferencje naukowe na temat *Edukacja dla Przedsiębiorczości*. Razem z dr. prof. Krzysztofem Wachem prof. z Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie jestem współpomysłodawcą i każdorazowo organizatorem tychże konferencji.

6.5. W latach 2018 – 2019 byłem przewodniczącym Komitetu Sterującego projektu „Społeczeństwo inkluzywne w świetle Katolickiej Nauki Społecznej” Akademii Ignatianum w Krakowie (decyzja Ministra MniSW **DECYZJA 0237/DLG/ 2018/10 z dnia 22 lutego 2018**), co wyrażało się w odpowiedzialności za stronę merytoryczną i organizacyjną projektu. (Szczegółowy wykaz konferencji: załącznik nr 4, s. 14-16). Celem projektu wchodzącego w głównym projekt ministerialny *Polonia Restituta. Dekalog dla Polski w 100-lecie odzyskania niepodległości* było zorganizowanie 6 konferencji naukowych na powyższy temat.

6.6. Zarządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 27 marca 2018 r. zostałem powołany do zespołu realizującego projekt pod nazwą *Polonia Restituta. Dekalog dla Polski w 100-lecie odzyskania niepodległości* na okres od dnia 27 marca 2018 r. do dnia 30 czerwca 2019 r., (decyzja na podstawie art. 34 ust. 1 ustawy z dnia 8 sierpnia 1996 r. o Radzie Ministrów (Dz. U. z 2012 r. poz. 392 oraz z 2015 r. poz. 1064). Zadaniem zespołu było zorganizowanie cyklu 10 konferencji naukowych dotyczących tematu projektu oraz wydanie końcowej publikacji naukowej, której byłem redaktorem. (Szczegółowy wykaz konferencji: załącznik nr 4, s. 14-16).

6.7. Od grudnia 2018 roku jestem kierownikiem projektu *Kształtowanie i upowszechnianie wiedzy humanistyczno-społecznej – Słowniki społeczne* w ramach programu „Dialog” (decyzja Ministra Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego nr **Dialog 0360/2018**). Celem projektu jest opracowanie 4 tomów (w języku polskim i angielskim) słowników społecznych, stworzenie platformy internetowej dla słowników i propagowanie polskiej myśli społecznej w świecie nauki.

7. Udział w konferencjach naukowych

Od roku 1999 (uzyskanie stopnia doktora) uczestniczyłam w licznych konferencjach naukowych, podczas których prezentowałam rezultaty swoich badań naukowych. Brałam udział w 22 krajowych i międzynarodowych konferencjach naukowych, m. in. w Krakowie, Warszawie, Rzeszowie, Krynicy, Wrocławiu, Szczyrku, Eichstätt (Niemcy), Würzburg (Niemcy), Santa Clara (Stany Zjednoczone), Washingtonie (Stany Zjednoczone), Valle d'Aosta (Włochy), Rzymie (Włochy), Moskwie (Rosja), Smoleńsku (Rosja), Rydze (Łotwa). Przewodniczyłam obradom podczas konferencji w Krakowie, Rzymie (Włochy), Valle d'Aosta (Włochy), Moskwie (Rosja), Smoleńsku (Rosja), Rydze (Łotwa), Würzburgu (Niemcy).

Wykaz konferencji i wygłoszonych przeze mnie referatów znajduje się w załączniku nr 4.

8. Członkostwo w komitetach naukowych konferencji

Byłam członkiem komitetów naukowych 4 polskich oraz 6 zagranicznych konferencji naukowych.

Szczegółowy wykaz konferencji, w których byłam członkiem komitetów naukowych znajduje się w załączniku nr 4.

9. Przewodniczenie lub współprzewodniczenie komitetom organizacyjnym konferencji i seminariów naukowych

Poza czynnym udziałem w konferencjach naukowych organizowałam lub współorganizowałam 25 kongresów, konferencji i sympozjów naukowych polskich i zagranicznych. Tutaj chciałabym tylko zaznaczyć organizowanie konferencji z cyklu *Edukacja dla przedsiębiorczości* (3), konferencji w ramach projektu w Moskwie, Smoleńsku (Rosja) i Rydze (Łotwa), Valle d'Aosta (Włochy) i Rzymie (Włochy) oraz konferencji w ramach projektu *Spółczesność inkluzywna w świetle Katolickiej Nauki Społecznej* (5) i *Polonia Restituta. Dekalog dla Polski w 100-lecie odzyskania niepodległości* (10).

Szczegółowy wykaz konferencji, które organizowałam i współorganizowałam znajduje się w załączniku nr 4.

10. Udział w komitetach i radach redakcyjnych czasopism i serii naukowych

Moje badania naukowe i zgłębianie wiedzy realizuję także w czasopismach i seriach wydawniczych:

- 10.1.** redaktor naczelny czasopisma naukowego „Horyzonty Wychowania” (od 2001 -)
- 10.2.** redaktor naczelny czasopisma naukowego „Horyzonty Polityki” (od 2010 -)
- 10.3.** współredaktor serii „Biblioteka Horyzontów Wychowania” (od 2004 -) 3 vol.
- 10.4.** współredaktor serii „Dyskurs Politologiczny” (od 2010 -) 17 vol.
- 10.5.** redaktor tematyczny 27 numerów czasopisma naukowego „Horyzonty Wychowania”
- 10.6.** redaktor tematyczny 3 numerów czasopisma naukowego „Horyzonty Polityki”
- 10.7.** „Horyzonty Wychowania” i „Horyzonty Polityki” znalazły się na liście kwalifikującej do pomocy de minimis w ramach programu MNiSW „Wsparcie dla czasopism naukowych” w 2019 roku.

11. Działalność dydaktyczna i w zakresie popularyzacji nauki

11.1. Prowadzone przeze mnie zajęcia ściśle wiążą się z tematyką prowadzonych przez mnie badań naukowych. Prowadziłem następujące przedmioty: antropologia pedagogii chrześcijańskiej; antropologia kulturowa; pedagogika ignacjańska; filozofia edukacji chrześcijańskiej, wprowadzenie do ekumenizmu. Obecnie prowadzę zajęcia z dziejów filozofii i myśli chrześcijańskiej, katolickiej nauki społecznej, systemu prawnoinstytucjonalnego Kościoła katolickiego oraz teologii politycznej. Prowadziłem także seminaria dyplomowe i wypromowałem 62 magistrów i 9 licencjatów z zakresu pedagogiki. Byłem również recenzentem 7 prac magisterskich i wiele razy przewodniczyłem egzaminom magisterskim i licencjackim.

11.2. W latach 2006-2014 byłem corocznym profesorem wizytującym (visiting profesor) na Wydziale Historii i Dóbr Kulturowych Kościoła Papieskiego Uniwersytetu Gregoriańskiego w Rzymie (Włochy). Wykładałem przedmiot *Storia e teologia dell'ecumenismo* – 30 godzin w semestrze. Niniejsze zajęcia, jak również praca doktorska, która dotyczyła edukacji ekumenizmu wśród młodzieży, wiele pomogły w rozumieniu ich postaw religijnych i społecznych, co bardzo pomogło w analizie wyników projektowych.

12. Opieka naukowa w charakterze promotora pomocniczego

W latach 2008-2011 byłem promotorem pomocniczym w przewodzie doktorskim Evangelosa Yfantidisa, który obronił dysertację 12.05. 2011. Temat rozprawy: *Chiesa ortodossa e comunità internazionale: il contributo del patriarcato ecumenico alle relazioni interreligiose (1971-2005)*. Przewód doktorski prowadzony był i sfinalizowany na Wydziale Historii i Dóbr Kulturowych Kościoła Papieskiego Uniwersytetu Gregoriańskiego w Rzymie (Włochy), a promotorem był prof. dr Marek Inglot z tegoż Wydziału.

13. Staże naukowe

13.1. Od początku września 2000 roku do końca maja 2001 roku przebywałem w Bostonie (Stany Zjednoczone) w ramach stażu formacyjnego i naukowego w Boston College. Celem rocznego pobytu było zgłębianie i prywatna kwerenda dotycząca duchowości i pedagogii ignacjańskiej, jak również edukacji w systemie amerykańskim. Boston College posiada wspaniałe tradycje uniwersyteckie, doskonałą kadrę profesorską oraz możliwości biblioteczne. Doświadczenie i wiedza tam zdobyte wielce mi pomogły w realizacji projektu badawczego *An international empirical Study about the Religious and Life Perspectives of Young People*.

13.2. Od października 2005 roku do końca lutego 2006 roku odbyłem staż naukowy połączony z kwerendą naukową na Papieskim Uniwersytecie Gregoriańskim w Rzymie. Celem stażu było studium prywatne z obszaru nauk pedagogicznych. Papieski Uniwersytet Gregoriański należy do najbardziej prestiżowych uniwersytetów kościelnych na świecie. Posiada doskonałą, międzynarodową kadrę profesorską, bogato wyposażoną bibliotekę i możliwości korzystania z tych zasobów.

14. Działalność organizacyjna i pełnione funkcje

14.1 Dziekan Wydziału Pedagogicznego Akademii Ignatianum w Krakowie (2010 – 2014)

14.2 Dyrektor Instytutu Politologii (p.o.) na Wydziale Pedagogicznym Akademii Ignatianum w Krakowie (2010 – 2014)

14.3 Prodziekan Wydziału Pedagogicznego ds. politologii Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej „Ignatianum” w Krakowie (2007 – 2010)

- 14.4** Pełnomocnik Dziekana Wydziału Pedagogicznego Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej „Ignatianum” w Krakowie do prowadzenia rozmów z Instytutem Kościuszki w Krakowie w sprawie uruchomienia Studium Podyplomowego dla dyplomatów oraz podejmowania decyzji dotyczącej tejże sprawy (2007)
- 14.5** Przedstawiciel Wydziału Pedagogicznego do Rady Wydawniczej Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej „Ignatianum” w Krakowie (2007 – 2010)
- 14.6** Członek Komisji Kwalifikacyjnej Studentów do Wyjazdu na stypendia Socrates-Erasmus (2008-2010)
- 14.7** Członek Komisji Kwalifikacyjnej programu LLP-Erasmus (2010)
- 14.8** Delegat Rektora Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej „Ignatianum” w Krakowie do tworzenia na Wydziale Pedagogicznym kierunku: politologia
- 14.9** Przewodniczenie Komisji ds. opracowania programu i wniosku do MNiSW w sprawie otwarcia studiów I stopnia z politologii (2006-2007)
- 14.10** Przewodniczenie Komisji (jako prodziekan ds. politologii) ds. opracowania programu i wniosku do MNiSW w sprawie otwarcia studiów II stopnia z politologii oraz studiów I stopnia z administracji i polityki publicznej (2009-2010)
- 14.11** Przewodniczenie Komisji (jako dyrektor p.o. Instytutu Politologii) ds. przygotowania wniosku o prawa doktoryzowania z nauk o polityce (2013-2014)

15. Członkostwo w organizacjach i radach

- 15.1** Członek – Małopolska Rada Polityki Prorodzinnej (2005 – 2008)
- 15.2** Członek – Fundacja „Mały Rycerz” (2007 – 2018)
- 15.3** Konsultor Rady Naukowej Konferencji Episkopatu Polski (2011 – 2014)

16. Nagrody i wyróżnienia

- 16.1.** Dyplom Uznania dla Zespołu Redakcyjnego "Horyzontów Wychowania" na ręce Redaktora Naczelnego ks. dr. Wita Pasierbka SJ na podstawie Uchwały Senatu Akademickiego WSFP "Ignatianum" (nr 30d/2007/2008) przyznano Zespołowi Redakcyjnemu "Horyzontów Wychowania" Dyplom uznania za wypromowanie oraz utrzymywanie wysokiego poziomu naukowego czasopisma – 12.03.2008.

16.2. Dyplom Uznania i Nagroda Dziekana dla Redakcji „Horyzontów Polityki” za tworzenie nowego ośrodka myśli politycznej oraz otwartość i szacunek dla różnorodności poglądowych i ideologicznych – 8.03.2011.

16.3. Wniosek Senatu Akademii Ignatianum o przyznanie ks. dr. Witowi Pasierbkowi SJ wraz zespołem nagrody zespołowej II stopnia Pani minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego za stworzenie i kierowanie unikatowego i stojącego na wysokim poziomie czasopisma naukowego „Horyzonty Wychowania” – 6.03.2013.

16.4. Nagroda Rektora „za zaangażowanie w rozwój czasopism naukowych Akademii Ignatianum w Krakowie” – 7.03.2017.

16.5. Medal „Za zasługi dla Ignatianum”, Kapituła ds. Odznaczeń i Nagród Akademii Ignatianum w Krakowie – 7.03.2017. Legitymacja nr 8/2016/2017.

16.6. Uchwała nr 22/2018/2019 Senatu Akademickiego Akademii Ignatianum w Krakowie z dnia 5 marca 2019 roku w sprawie: wystąpienia z wnioskiem o przyznanie dr. Witowi Pasierbkowi SJ nagrody ministra właściwego do spraw szkolnictwa wyższego i nauki za znaczące osiągnięcia w zakresie działalności organizacyjnej. Wniosek został wysłany.

