

Original research paper

Received: 18.09.2019

Accepted: 10.01.2020

Mirosław Patalon

ORCID: 0000-0003-4914-1106

Akademia Pomorska

Słupsk

patalon@apsl.edu.pl

**NARRACJA W EDUKACJI RELIGIJNEJ.
INSPIRACJE Z TEOLOGII H. RICHARDA NIEBUHRA**

Słowa kluczowe: *pedagogika narracyjna, dialog, hermeneutyka, teologia, H. Richard Niebuhr, Martin Buber*

Jedną z cech charakterystycznych współczesnego świata stanowi pogłębiająca się społeczna polaryzacja. Widoczna jest ona niemal we wszystkich sferach życia, najwyraźniej bodaj w polityce. Kryzys migracyjny, z którym zmagają się już nie tylko Europa, podzielił mieszkańców Zachodu na zdecydowanych przeciwników przyjmowania emigrantów oraz niemal bezkrytycznych zwolenników otwartego społeczeństwa. Rzecznicy żmudnych poszukiwań innych dróg, opartych na trudzie negocjacji, wydają się należeć do mniejszości. Dominująca czarno-biała optyka w postrzeganiu świata prowadzi do budowy kolejnych murów pomiędzy ludźmi. Ich fizyczną reprezentacją są fortyfikacje oddzielające Izrael od Autonomii Palestyńskiej oraz mur na granicy Stanów Zjednoczonych i Meksyku.

Po upadku muru berlińskiego wydawało się, że tego typu rozwiązania nigdy już się nie powtórzą, a tymczasem zdają się być na stałe wpisane w zestaw politycznych odpowiedzi na problem różnorodności świata. Mają one zakorzenienie w dominujących systemach filozoficzno-teologicznych oraz ideologiach, w tym o religijnej proveniencji. Nieprzypadkowo jedną z osi kryzysu migracyjnego jest religia. Z tego względu postulat włączenia tej problematyki do edukacji międzykulturowej wydaje się być uzasadniony. Teologia feministyczna na przykład zwraca uwagę na fakt, że posługiwanie się rodzajem męskim w odniesieniu do Boga powoduje określone skutki w strukturze społecznej¹. Język stanowi bezsprzecznie jedno z najważniejszych narzędzi kształtowania tożsamości człowieka, szczególnie na wczesnym etapie jego rozwoju.

W historii teologii możemy wskazać niemałą liczbę myślicieli poszukujących innych niż ekskluzywnie zorientowane sposobów postrzegania Boga i rzeczywistości

¹ Mary Daly, *Beyond God the Father. Toward a Philosophy of Women's Liberation* (Boston: Beacon Press, 1973).

transcendentnej, wpływających tym samym na jakość relacji pomiędzy religiami i kulturami. Należy do nich Helmut Richard Niebuhr – amerykański socjolog i teolog protestancki, zaliczany w zasadzie do nurtu egzystencjalistycznego, chociaż przez niektórych badaczy uznawany za jednego z prekursorów postmodernizmu w teologii. Poniższe akapity pochodzą z książki autora *Teologia a pedagogika. Teologia mediacji H. Richarda Niebuhra jako źródło inspiracji pedagogicznych* (fragmenty „Wstępu” oraz rozdziału „Pedagogika narracji i metoda wartościującego objaśniania” zmodyfikowano i osadzono we współczesnym kontekście społecznym)². W perspektywie dzisiejszych problemów społecznych wydają się one ważne, stąd pomysł ich przypomnienia oraz zainteresowania czytelników tą publikacją, a przede wszystkim ogromnym dorobkiem i myślą Niebuhra.

W roku 1996 wydano polskie tłumaczenie jednej z najbardziej znanych książek H. Richarda Niebuhra *Chrystus a kultura*³, wcześniej w miesięczniku „Znak” ukazał się jego artykuł *O naturze wiary*⁴. Poza tymi tekstami brat słynnego Reinholda jest w Polsce niemal nieznan, a tymczasem w literaturze angielskojęzycznej od lat toczy się dyskusja na temat wpływu jego myśli (szczególnie w zakresie panenteistycznego ujmowania rzeczywistości) na kształtowanie się koncepcji postmodernistycznych we współczesnej teologii.

Według H. Richarda Niebuhra Bóg nie pozostaje w oddaleniu od swojego stworzenia, lecz przenika je i współuczestniczy w procesie jego ciągłego rozwoju. Człowiek nie stanowi biernego tworzywa w Jego ręku, tworzy bowiem wspólnie z Nim ośrodek decyzyjny i ponosi współodpowiedzialność za kształtowanie rzeczywistości. Jej elementy, określane mianem: świat i Bóg, nie są usytuowane naprzeciw siebie ani też nie są to sfery tożsame. Jedna – Bosko-ludzka rzeczywistość ma dwoisty charakter, pozorne sprzeczności wzajemnie się w niej uzupełniają. Ma to zasadnicze znaczenie dla relacji Kościół–świat, która nie może być oparta na obustronnej niechęci lub obojętności. Kościół – bez względu na to, czy jego członkowie akceptują ten fakt, czy go odrzucają – jest nierozzerwalnie powiązany ze światem zasadą odpowiedzialności. Oznacza to, że zmieniająca się kultura musi być językiem Kościoła. W przeciwnym wypadku będzie on zmierzał na pozycję wyizolowanej subkultury, mającej znaczenie jedynie dla swoich przedstawicieli. Takie ujęcie rzeczywistości stało się inspiracją dla rozwoju nowych kierunków w pedagogice religijnej w USA w dobie kryzysu kultury modernistycznej. Poszanowanie dla inności, holistyczny sposób ujmowania człowieka, pozytywne postrzeganie różnicy jako wartości podstawowej w edukacji oraz rezygnacja z pewności i ostateczności poznania wydają się korespondować z teologicznymi koncepcjami Niebuhra.

Punkt wyjścia pedagogiki narracji stanowi przekonanie, że rzeczywistości nie można redukować do czegoś, czym w istocie ona nie jest. Inność bowiem powinna być przedstawiana przez ekspozycję, konkretyzację, opowieść ukazującą ją w jej zapomnianej przez teoretyczną filozofię postaci⁵. Teologia i pedagogika narracyjna od-

² Mirosław Patalon, *Teologia a pedagogika. Teologia mediacji H. Richarda Niebuhra jako źródło inspiracji pedagogicznych* (Słupsk: Wydawnictwo Pomorskiej Akademii Pedagogicznej, 2002).

³ H. Richard Niebuhr, *Chrystus a kultura*, tłum. Andrzej Pawelec (Kraków: Wydawnictwo Znak, 1996).

⁴ H. Richard Niebuhr, „O naturze wiary”, tłum. Anna Gowin, *Znak* 464/1 (1994).

⁵ Bogdan Baran, „Przedmowa”, w *Filozofia dialogu*, red. Bogdan Baran (Kraków: Wydawnictwo Znak, 1991), 13-14.

wołują się do filozofii dialogu Martina Bubera i opierają się na przekonaniu, że opowiadanie (mowa niedyrektywna) to właściwy sposób komunikacji. Skupiają się więc na odkrywaniu znaczenia staro- i nowotestamentowych historii i jego przekazywaniu w twórczy sposób (za pomocą nowych opowieści) współczesnemu człowiekowi⁶. W świetle tej teorii odkrywanie istoty biblijnych symboli jest niezwykle ważne dla duchowej relacji wierzącego człowieka z Jezusem Chrystusem oraz dla zrozumienia Jego dzieła. Chrystologia narracyjna stanowi przede wszystkim chrystologię kontekstu, który niekoniecznie musi być zgodny z prawdą historyczną – istotne jest jego znaczenie. Z tego względu teologia narracyjna dopuszcza tezę, że wiele historii biblijnych to mity. Prawda to kryjące się za tymi mitami przesłanie, które należy wydobyć i zastosować. Mamy dzisiaj do czynienia z dwoma zasadniczymi nurtami w tym podejściu. Pierwszy, reprezentowany przez George'a Lindbecka, podkreśla znaczenie kultury i języka w procesie kształtowania się prawdy narracji, właściwej jednak tylko dla tego konkretnego zdarzenia. Drugi, reprezentowany przez Davida Tracy'ego, charakteryzuje się poszukiwaniami przekazu tekstu w ogólnofilozoficznym kontekście⁷. W tym przypadku Bóg, objawiający się w określonej narracji biblijnej, podobne przesłanie kieruje do współczesnego człowieka, np. w baranku złożonym w miejsce Izaaka przez Abrahama należy doszukiwać się tego samego znaczenia, co w Jezusie jako ofierze za wszystkich wierzących (taki symboliczny sposób odczytania narracji biblijnej postulowali również Friedrich Schleiermacher i Rudolf Bultmann).

Wierzącego człowieka dotyczą trzy typy narracji: kanoniczna, egzystencjalna i społeczna, które wpływają na siebie, dlatego nie można odczytywać ich oddzielnie. Edukacja narracyjna jest więc wprowadzaniem słuchaczy w dialog kanonu, historii i doświadczenia. Ważny instrument w tej koncepcji stanowi studiowanie biografii, które mają większą moc pedagogiczną niż rozważanie abstrakcyjnych idei. Przywoływani bohaterowie stają się uczestnikami życia uczniów, zatarciu ulega granica pomiędzy rzeczywistością narracji a doświadczeniem jej odbiorcy. Jezusa ukazuje się jako przykład nauczyciela i teologa narracji. Jego zasadniczą metodą edukacyjną była ekspozycja własnego losu oraz opowiadanie historii i przypowieści. Życie ma bowiem o wiele większe znaczenie dla edukacji niż oddalone od niego martwe idee⁸. Zwolennicy pedagogiki narracji często podkreślają, że w opowieściach Jezusa fascynuje ich otwartość. Żadna z nich nie kończy się zestawem artykułów wykonawczych, sami czytelnicy są zaproszeni do indywidualnego ich zastosowania. Jego opowiadania uzyskują swoją pełnię dopiero w dialogu z konkretnym doświadczeniem ich odbiorców⁹.

Edukacja w ogóle, a edukacja religijna w szczególności powiązana jest z kwestią wartości i wartościowania. To także przez szkołę dokonuje się proces przekazywania określonych wartości następnym pokoleniom. Humanistyczne podejście Carla Rogersa miało swoje przełożenie na edukację przez koncepcję wartościującego objaśniania

⁶ Robert Alter, *The Art of Biblical Narrative* (New York: Basic Books, 1981).

⁷ George Lindbeck, *The Nature of Doctrine: Religion and Theology in a Postliberal Age* (Philadelphia: Westminster, 1984); Jerry H. Stone, „Narrative Theology and Religious Education”, w *Theologies of Religious Education*, red. Randolph C. Miller (Birmingham, Alabama: Religious Education Press, 1995), 259.

⁸ James McLendon, *Biography as Theology: How Life Stories Can Remake Today's Theology* (Nashville: Abingdon, 1974), 34-35.

⁹ James Breech, *Jesus and Postmodernism* (Minneapolis: Fortress, 1989).

(*value clarification*), związana z pedagogiką narracji. Celu edukacji nie stanowi więc sterowanie uczniem, lecz terapia. Uczniowie nie są wprowadzani w określony i nienaruszalny świat wartości, lecz motywowani do własnych poszukiwań i wyborów, przez co następuje proces oczyszczającego wyjaśnienia przeżywanej rzeczywistości. W tym ujęciu to oni sami współdecydują ostatecznie o tym, co dobre, a co złe¹⁰. Operacjonalizacja tych postulatów polega m.in. na organizowaniu w szkołach dyskusji zogniskowanej wokół ważnych dla młodzieży tematów, takich jak aborcja czy narkomania, w celu poszukiwania i formułowania sądów wartościujących w obszarze omawianego zjawiska.

Wartościowanie jest więc ciągłym procesem, a nie opierającym się na esencjalistycznie zorientowanej ontologii ostatecznym zakreśleniem sfer dobra i zła; w tym sensie nie mają one statusu samodzielności. Ważne, aby każdy był wolny w swoich poszukiwaniach i konstruowaniu własnego świata wartości. To oznacza, że mamy do czynienia z potencjalną wielością możliwych rozwiązań oraz koniecznością przyjęcia przez podejmującego decyzję osobistej odpowiedzialności za dokonywane wybory. W tym humanistycznym podejściu normy są rozpoznawane i przyjmowane na podstawie osobistego doświadczenia, nie pochodzą z zewnątrz wartościującego umysłu. Społeczeństwo nie zasadza się na nieziennej strukturze, lecz stanowi podlegającą ciągłym przemianom złożoność relacji pomiędzy wchodzącymi w nie jednostkami i grupami. Problem prawdziwości wydobytych wartości rozwiązany jest przez kategorię ich wzajemnego przystawania i spójności.

Metoda wartościującego objaśniania w edukacji ma na celu samorealizację przez proces hermeneutycznego odkrywania znaczenia uczuć, obrazów, symboli, myśli, historii. Proces ten jednak nie zostanie zakończony, pojęcie dobra bowiem nigdy nie zostanie domknięte. Z jednej strony dostrzega się je w życiu, jednakże z drugiej na zawsze pozostanie tajemnicą, którą ciągle trzeba odkrywać – jako konkretne, ale i nieuchwytnie¹¹. W tej koncepcji ważne jest pojęcie autorytetu rozumianego nie jako siła lub moc, lecz jako przykład, za którym uczniowie chętnie idą. Istotne, żeby uchwycić równowagę pomiędzy wolnym poddaniem się wybranemu autorytetowi a trudem własnych poszukiwań. Nawet określenie osobistych norm nie stanowi końca omawianego procesu. Muszą one bowiem nieustannie być komunikowane i zestawiane z wartościami innych jednostek czy grup społecznych. Odbywa się to przez maksymalnie głębokie empatyczne wejście w perspektywę „innego”. Następnie perspektywa „ja” i perspektywa „ty” zostają skoordynowane i wprowadzone w życie. Przedstawiciel tej koncepcji – Johannes A. van der Ven, nawiązujący bezpośrednio do Bubera i Niebuhra – ma tu na myśli zarówno relacje pomiędzy uczniami pochodzącymi z różnych domów, jak i pomiędzy odmiennymi nurtami kulturowymi.

Cały ten proces zmierza nie tyle w kierunku wzajemnego uznania w celu wytyczenia bezpiecznych granic, ile obopólnego kulturowego „zapłodnienia się” przez pozytywne ukazanie różnic, co skutkować ma rozwojem i przenikaniem się wartości. Mamy tu do czynienia, podobnie jak u Niebuhra, z wytyczeniem trzeciej drogi – pomiędzy tradycjami deontologiczną a teleologiczną. Żadne rozwiązanie nie zostaje z gruntu odrzucone, lecz wszystkie, „ocierając się” o siebie, motywują się i wzajemnie wyjaśnia-

¹⁰ Johannes A. van der Ven, *Formation of the Moral Self* (Grand Rapids-Cambridge: William B. Eerdmans Publishing Company, 1989), 238.

¹¹ *Ibidem*, 261.

ją. Podobnie Paul Ricoeur wskazywał, że Europa po upadku muru berlińskiego potrzebuje takiego wartościującego objaśnienia, które doprowadzi do zmiany mentalności zamieszkujących ją narodów i grup etnicznych. Ma się to odbywać m.in. przez tłumaczenie na inne języki poszczególnych tekstów odnoszących się do historii (stąd tak ważna w tym procesie jest edukacja językowa), wymianę kulturalną (np. wyjazdy uczniów do szkół w innych częściach Europy) i w końcu przebaczenie zbudowane na zbiorowym zrozumieniu¹².

Pedagogika narracji ma coś wspólnego z pedagogiką kerygmatyczną, krytykowaną w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych XX wieku za czynienie z lekcji religii małego nabożeństwa i odwoływanie się głównie do jej teologicznego i kościelnego wymiaru. Jednak jej główne założenie – nieredukowanie wiary do czegokolwiek innego, lecz przedstawianie jej za pomocą świadectw nowotestamentowych i zwiastowania Ewangelii – wykazuje zbieżność z postulatami pedagogiki narracji, pod warunkiem wszakże, że nie będzie to sztywna indoktrynacja przez zawężenie dopuszczonych przez kościelną instytucję świadectw. Jednocześnie nie może ona mieć skrajnej postaci modelu ponadkonfesyjnego, gdzie zatracona zostaje tożsamość poszczególnych wyznań i kierunków teologicznych, a nauczyciel nie musi dysponować specjalnym upoważnieniem kościelnym do prowadzenia religii. Choć taka edukacja nie stanowi wyłącznej sprawy wewnątrzkościelnej, nie jest również sprawą pozakościelną. Pedagogika narracji zasadza się bowiem na pozytywnym postrzeganiu różnic: kulturowej, religijnej, społecznej, nie osłabiając jednocześnie istoty przedstawianego problemu.

Zależność tę doskonale ujmuje w swoich tekstach Jan Paweł II, który z jednej strony otwiera się na dialog i różnicę, a z drugiej przestrzega przed rozmyciem przesłania poszczególnych opcji światopoglądowych. W encyklice *Veritatis splendor* wyraźnie domaga się jednoznacznego nauczania w tak podstawowych sprawach, jak: natura człowieka, sens i cel jego życia, dobro i grzech. To ostrzeżenie, aby kaznodzieje nie przestali być Bożymi heroldami, stając się ludzkimi terapeutami. Przy tym Jan Paweł II wielokrotnie zachęcał do otwartości na kulturę i wykorzystania jej w dziele ewangelizacji, które stanowi także spotkanie z dziedzictwem każdej epoki¹³. W kontekście obecnych zmian kulturowych Jan Paweł II stwierdza, że „stoiśmy wobec jakiejś nowej rzeczywistości. Świat zmęczony ideologiami otwiera się w stronę prawdy. Przychodzi czas na to, ażeby blask tej prawdy (*veritatis splendor*) zaczął rozjaśniać na nowo mrok ludzkiej egzystencji”¹⁴. Papież często odwoływał się do ducha Soboru Watykańskiego II, który różnił się od poprzednich swoim stylem:

Nie jest to styl defensywny; ani razu nie padają w dokumentach soborowych słowa *anathema sit*. Jest to styl ekumeniczny, wielkie otwarcie na dialog, który ma być, wedle słów Pawła VI „dialogiem zbawienia”. Dialog taki mają prowadzić chrześcijanie nie tylko pomiędzy sobą, ale także z innymi religiami niechrześcijańskimi, z całym światem kultury i cywilizacji, również z tymi, którzy nie wierzą. *Prawda bowiem nie przyjmuje żadnych granic*. Jest dla wszystkich i dla każdego¹⁵.

¹² Paul Ricoeur, „Reflections on a New Ethos for Europe”, *Philosophy and Social Criticism* 21, 5/6 (1995): 3-13.

¹³ Jan Paweł II, *Przekroczyć próg nadziei* (Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1994), 93.

¹⁴ Ibidem, 128.

¹⁵ Ibidem, 126.

Do wyrażonej przez Jana Pawła II wizji jednoczesnego otwarcia się na świat i budowania własnej tożsamości chrześcijańskiej nawiązuje Zdzisław Kunicki, który przedstawia ją w pozytywnym świetle, wskazując na jej zakorzenie w filozofii dialogu Bubera oraz koncepcji inkulturacji i inkluzywności Niebuhra. Kunicki stwierdza, że:

od początku chrześcijańska soteriologia zawierała w swym przesłaniu dwie podstawowe cechy, które na pierwszy rzut oka mogą się wykluczać, mianowicie ekskluzywność i uniwersalność. [...] Pierwsza właściwość opierała się na przekonaniu, że poza Chrystusem w żadnym innym Imieniu nie ma zbawienia i historyczne spełnienie dramatu odkupienia posiada charakter niepowtarzalny oraz definitywny. Łaska została udzielona i nie będzie już przyjscia innego Wybawiciela, który byłby w stanie wnieść dodatkowe wartości soteriologiczne do dokonanej ofiary. Z kolei cecha uniwersalności rozszerzała nadzieję zbawienia na ludzi wszystkich czasów, kultur oraz religii. Nikt nie jest wykluczony z obietnicy znalezienia się wśród wybranych i zbawionych. Dla Boga Objawienia biblijnego granica wyznawanej religii nie stanowi bariery dla jego uświęcającej obecności. Historia ludzkości jest sceną, na której rozgrywa się historia świata. Wszyscy ludzie, choć w różnicowany sposób, uczestniczą w jednym i tym samym misterium zbawienia, gdyż poza Chrystusem „nie ma odpuszczenia grzechów”. Nietrudno dostrzec, że pomiędzy uniwersalnym przesłaniem Ewangelii a jej inkluzywnym spełnieniem w osobie Chrystusa kryje się napięcie¹⁶.

Jest ono wszakże przez dialogików postrzegane pozytywnie.

Należy podkreślić, że pedagogika narracji zakłada, iż edukacja religijna nie może sprowadzać się jedynie do informacji o możliwych opcjach i rozwiązaniach podejmowanego problemu. Nauczyciel, choć otwarty na różnorodność, nie powinien ograniczać swojej roli wyłącznie do roli eksperta w tej dziedzinie. Niezbędną cechą jego charakteru, co wielokrotnie podkreślał H. Richard Niebuhr, musi być odpowiedzialność. W tym sensie pedagogika religijna inspirowana myślą Niebuhra daleka jest od antypedagogiki¹⁷. To raczej pedagogika emancypacyjna, odstępująca od zbudowanej na filozoficznej spekulacji normatywności oraz określania doktryn i dogmatów.

Ta koncepcja stanowi swoistą drogę środka pomiędzy modelem konfesyjno-katechumenalnym a modelem ponadkonfesyjnym. Bogusław Milerski, nawiązując do ujęcia Henninga Schröera, nazywa ją modelem konfesyjno-dialogicznym¹⁸. Proponowana przez niego koncepcja edukacji rozumiejącej

jest rezultatem recepcji dorobku hermeneutyki teologicznej i pedagogicznej, czego wyrazem są między innymi postulaty elementaryzacji i kontekstualizacji nauczania, zgodnie z którymi podstawowe zadanie edukacji religijnej, a mianowicie odnowę życia uczniów, realizuje się z uwzględnieniem ich elementarnych doświadczeń i pytań. [...] Omawiając zasadność konfesyjnego „zadomowienia” edukacji religijnej, należy także odwołać się do rezultatów dociekań pedagogicznych dotyczących znaczenia identyfikacji wyznanio-

¹⁶ Zdzisław Kunicki, *Człowiek, sacrum, Bóg. Szkice filozoficzno-teologiczne o religii* (Olsztyn: Wydawnictwo Wyższego Seminarium Duchownego Metropolii Warmińskiej „Hosianum”, 1998), 158-159.

¹⁷ Hubertus von Schoenebeck, *Antypedagogika w dialogu. Wprowadzenie w rozmyślanie antypedagogiczne*, tłum. Dorota Sztobryn (Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1994).

¹⁸ Bogusław Milerski, *Religia a szkoła. Status edukacji religijnej w szkole w ujęciu ewangelickim* (Warszawa: Chrześcijańska Akademia Teologiczna, 1998), 296.

wej w rozwoju tożsamości jednostkowej z jednej strony, z drugiej natomiast, w tworzeniu koncepcji szkoły uspołecznionej. W ich świetle należy zrezygnować z podejścia unifikującego na rzecz pluralistycznego, którego wyrazem będzie pielęgnowanie konkretnych tradycji, także wyznaniowych, połączone z kształtowaniem postawy otwartej i dialogicznej. Konkludując, zasadne jest stwierdzenie, iż przesłanek dla tak rozumianej, ewangelickiej edukacji religijnej w Polsce może dostarczyć model konfesyjno-dialogiczny¹⁹.

Społeczne, religijne i polityczne napięcia we współczesnym świecie sprzyjają radykalnym i populistycznym rozwiązaniom, odwołującym się do uproszczonych, zerojedynkowych modeli rzeczywistości, nierzadko błędnie kojarzonych z naturalnym porządkiem świata. Niepokój wynikający z nieznanomości innych kultur i religii oraz niepewna sytuacja gospodarcza są skrzętnie wykorzystywane przez niektórych polityków, obiecujących powrót do dawnego ładu przez jasny podział ról społecznych i oddalenie wszystkiego, co obce swojskiej przestrzeni. Ma to przynieść oczekiwane poczucie bezpieczeństwa. Socjologiczna i teologiczna myśl H. Richarda Niebuhra nie pozostawia wątpliwości, że to złudne obietnice. Naturą rzeczywistości są bowiem jej dynamiczność i różnorodność, a to oznacza nieustanne podejmowanie trudu negocjowania znaczeń. Wsłuchiwanie się w „innego” wiedzie do rozwoju na wszelkich poziomach ludzkiego jestestwa.

Bibliografia

- Alter, Robert. *The Art of Biblical Narrative*. New York: Basic Books, 1981.
- Baran, Bogdan. „Przedmowa”. W *Filozofia dialogu*, red. Bogdan Baran, 7-36. Kraków: Wydawnictwo Znak, 1991.
- Breech, James. *Jesus and Postmodernism*. Minneapolis: Fortress, 1989.
- Daly, Mary. *Beyond God the Father. Toward a Philosophy of Women's Liberation*. Boston: Beacon Press, 1973.
- Jan Paweł II. *Przekroczyć próg nadziei*. Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1994.
- Kunicki, Zdzisław. *Człowiek, sacrum, Bóg. Szkice filozoficzno-teologiczne o religii*. Olsztyn: Wydawnictwo Wyższego Seminarium Duchownego Metropolii Warmińskiej „Hosianum”, 1998.
- Lindbeck, George. *The Nature of Doctrine: Religion and Theology in a Postliberal Age*. Philadelphia: Westminster, 1984.
- McLendon, James. *Biography as Theology: How Life Stories Can Remake Today's Theology*. Nashville: Abingdon, 1974.
- Milerski, Bogusław. *Religia a szkoła. Status edukacji religijnej w szkole w ujęciu ewangelickim*. Warszawa: Chrześcijańska Akademia Teologiczna, 1998.
- Niebuhr, H. Richard. „O naturze wiary”. Tłum. Anna Gowin. *Znak* 464/1 (1994): 5-12.
- Niebuhr, H. Richard. *Chrystus a kultura*. Tłum. Andrzej Pawelec. Kraków: Wydawnictwo Znak, 1996.
- Patalon, Mirosław. *Teologia a pedagogika. Teologia mediacji H. Richarda Niebuhra jako źródło inspiracji pedagogicznych*. Słupsk: Wydawnictwo Pomorskiej Akademii Pedagogicznej, 2002.

¹⁹ Ibidem, 307-308.

- Ricoeur, Paul. „Reflections on a New Ethos for Europe”. *Philosophy and Social Criticism* 21, 5/6 (1995): 3-13.
- Schoenebeck, Hubertus von. *Antypedagogika w dialogu. Wprowadzenie w rozmyślanie antypedagogiczne*. Tłum. Dorota Sztobryn. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1994.
- Stone, Jerry H. „Narrative Theology and Religious Education”. W *Theologies of Religious Education*, red. Randolph C. Miller, 255-285. Birmingham, Alabama: Religious Education Press, 1995.
- Ven, Johannes A. van der. *Formation of the Moral Self*. Grand Rapids-Cambridge: William B. Eerdmans Publishing Company, 1998.

Summary

A NARRATIVE APPROACH IN RELIGIOUS EDUCATION. INSPIRATIONS FROM THE THEOLOGICAL LEGACY OF H. RICHARD NIEBUHR

A narrative approach in religious education is presented here in the context of social polarization in the contemporary world. Its dialogical potential is derived by the author from the theological legacy of H. Richard Niebuhr.

Key words: *narrative pedagogy, dialogue, hermeneutics, theology, H. Richard Niebuhr, Martin Buber*