

Przegląd Religioznawczy 2(284)/2022

The Religious Studies Review

ISSN: 1230-4379

e-ISSN: 2658-1531

www.journal.ptr.edu.pl

MONIKA HUMENIUK

Uniwersytet Wrocławski

Instytut Pedagogiki

e-mail: monika.humeniuk@uwr.edu.pl

ORCID: 0000-0002-9888-3010

DOI: 10.34813/ptr2.2022.3

Ortodoksje i herezje a pedagogika religii uprawiana w duchu krytycznego religioznawstwa

Orthodoxies and heresies and pedagogy of religion
practiced in the spirit of critical religious studies

Abstract. Traditional pedagogy of religion, although strongly differentiated internally, is usually situated on the junctures between pedagogical and theological normativity. This modality of research allows one to identify paradigmatic analogies in relation to the current of reevaluation of religion and phenomenology of religion in contemporary religious studies. In these traditions, represented e.g. by Mircea Eliade, Gerardus van der Leeuw or Rudolf Otto, involve the assumption that the common phenomenon of religion in all available forms and manifestations is an element of the natural and essential human experience. This experience remains internalized as a manifestation of the transcendent spiritual reality of homo religiosus. Drawing on the categories of normativity and non-normativity in the study of pedagogy of religion, on the categories of orthodoxy and heresy as well as non-theological theories of contemporary religious studies, the paper poses the question concerning the possibility of going beyond the pedagogical-theological paradigm in the study of pedagogy of religion as a subdiscipline of general pedagogy.

Keywords: general pedagogy, pedagogy of religion, religious studies, paradigms in pedagogy of religion, orthodoxies, heresies

Pedagogika religii a nurt rewaloryzacji religii w religioznawstwie – wprowadzenie

Tradycyjna pedagogika religii bywa zwykle sytuowana na pograniczu normatywności pedagogicznej i teologicznej (Marianiński, 2021; Milerski, 2011; Bagrowicz, 2005a, 2005b; Rogowski, 2011; Słotwińska, 2016; Dąbrowski, 2016). Jeśli jednak zgodnie z obowiązującą w Polsce klasyfikacją dziedzin nauki i dyscyplin naukowych przyjąć, że problemy religii sytuują się w polu „nauk o kulturze i religii”, to, jak się wydaje, warto byłoby poszukiwać uzasadnień dla teorii pedagogiki religii, dla teorii wyjaśniających jej partykularne wersje przede wszystkim w polu szeroko rozumianego religioznawstwa. I tak, mając na uwadze tę powszechnie przyjmowaną w badaniach nad pedagogiką religii „proteologiczną” orientację badawczą, można by rozpoznawać jej religioznawcze, teoretyczne i metateoretyczne źródła w ramach klasycznego już nurtu rewaloryzacji religii lub fenomenologii religii (van der Leeuw, 1997, s. 9).

Za ważny impuls do rozwoju tych koncepcji zwykło się uważać myśl Friedricha Schleiermachera, dokonującą zwrotu ku wewnątrz, ku subiektywnemu doświadczeniu religijnemu, będącemu rodzajem przedrefleksyjnej religijnej jaźni. Schleiermacher w *Mowach o religii* pisał o owym zmyśle religijnym jako naturalnej i wrodzonej predyspozycji do religii (Schleiermacher, 1995). Z tej tradycji w dużej mierze czerpał klasyk zachodniego religioznawstwa, Rudolf Otto. Dla Otto kluczowymi kategoriami konstytuującymi religię były składające się na pojęcie „świętości *a priori*” elementy racjonalności i irracjonalności (Otto, 1993, s. 132). Wskazywał on przy tym na obecność w niej *numinosum*, na tę „jakąś wyraźną nadwyżkę”, kategorię „*suis generis* doskonałą”, dającą się określić jako rodzaj uczucia, które „żyje w każdej religii jako coś, co dla niej jest czymś najbardziej skrytym i bez czego nie byłaby ona w ogóle religią” (Otto, 1993, s. 32–33).

Świętość pozostaje podstawowym pojęciem teorii religii również u Mircei Eliadego. Swój *Traktat o historii religii* rumuński religioznawca rozpoczyna zdaniem „Wszystkie dotychczasowe definicje zjawiska religijnego mają jedną wspólną cechę: każda z nich przeciwstawia na swój sposób *sacrum* (sakralność, świętość) i życie religijne – *profanum* (powszedniości, świeckości) i życiu świeckiemu” (Eliade, 2009, s. 11; 1996). Problem świętości u Eliadego wiązał się z „postschleiermacherowską” religijną naturą człowieka, czyli *homo religiosus* (Eliade, 1996). Konstrukcję tę przeciwstawiał *homo historicus*, przy czym to właśnie *homo religiosus* miał mieć dostęp do uczuć hierofanicznych, duchowy dostęp do istoty *sacrum* – inteligentnej transcendencji posiadającej zdolność nadawania celu i sensu egzystencji. „Zagadka wszechświata – pisał

Eliade – jest zarazem zagadką kondycji ludzkiej. Przy czym odkrycie uniwersalnego pokrewieństwa pomiędzy naturą człowieka a naturą kosmosu jest jednocześnie dla każdego objawieniem prawdy jego własnego przeznaczenia” (Eliade, 1992, s. 141).

Innym ważnym fenomenologiem religii wśród religioznawców był Gerardus van der Leeuw. O zadaniach fenomenologii pisał następująco: „Fenomenologia religii powinna przede wszystkim nadawać nazwy, takie jak: ofiara, modlitwa, zbawiciel, mit itd. W ten sposób kształtuje zjawiska. Po drugie, powinna włączyć te zjawiska we własne życie, metodycznie je przeżyć. Po trzecie, powinna stanąć z boku i zachowując postawę *epoché*, postarać się dostrzec to, co się ukazuje. Po czwarte, próbuje wyjaśnić to, co dostrzegła, i po piąte, zrozumieć, co się ukazuje. Wreszcie powinna stawić czoło »rzeczywistości«, jeszcze nie zinterpretowanym znakom, i w końcu – złożyć świadectwo o tym, co zrozumiała” (van der Leeuw, 1997, s. 597–598). Dla holenderskiego religioznawcy i pastora Kościoła reformowanego istotę religii miała więc stanowić specyficzna, kontemplacyjna postawa poznawcza wobec zjawisk religijnych.

Wskazana tradycja religioznawcza zakładała, że fenomen religii we wszystkich dostępnych formułach i przejawach stanowi element naturalnego podstawowego doświadczenia człowieka. Trudności z jego werbalizacją miały się wiązać z czymś, co określano zwykle jako rodzaj głębi czy tajemnicy. Doświadczenie to było trudne do zdefiniowania, pozostawało nieuchwytnie i wewnątrz jaźni, w prywatnym doświadczeniu człowieka, jako manifestacja transcendentnej rzeczywistości duchowej *homo religiosus*.

Nurt rewaloryzacji religii i religijna pedagogika religii – krytyka

Zasługi przywołanych postaci świata religioznawczego oraz proponowanych przez nie koncepcji formowania się tożsamości nauk o religiach pozostają niekwestionowane. Jednak intensywny rozwój badań nad religiami i kulturami w drugiej połowie XX wieku oraz w wieku XXI przyniósł również poważną ich krytykę. W krytyce tej podkreśla się najczęściej aprioryzm, dekontekstualizację, ahistoryzm, niefalsyfikowalność, nienaukowość, idealizowanie przeszłości, nadmierną krytykę teraźniejszości, powierzchowną komparatystykę, skłonności do metafizyki, dowolność egzegezy symboli religijnych czy uleganie pramonoteizmowi i dyfuzjonizmowi (Sieradzan, 2007). Zarzuca się im również nienaukową „postulatywność” (Benedyktynowicz, 1980, s. 35), wykazuje brak jednoznacznie sprecyzowanej metodologii lub metodologiczny eklektyzm (Bronk, 1998; Rega, 2001, s. 205). Pojawia się zastrzeżenie wobec koncepcji

homo religiosus jako spekulatywnej i nieuprawnionej („nawet człowieka nie-religijnego uznaje się za religijnego”) (Smith, 1978, 2000; Tokarski, 2001). Co szczególnie interesujące, teoriom religioznawczym spod znaku rewaloryzacji i fenomenologii religii stawia się zarzut kryptokonfesyjności. Zwraca się uwagę na ich „parateologiczność” lub uprawianie apologii jakiejś wyobrażonej „idealnej” religii (Prokopiuk, 1997, s. 9–16), a ponadto na kulturową stronniczość i „kolaborowanie” z filozofią i teologiami chrześcijańskimi. Takiej radykalnej krytyki dokonuje choćby Timothy Fitzgerald w książce *The Ideology of Religious Studies*, argumentując przeciw przyświecającemu tym koncepcjom założeniu, jakoby religie można było definiować poprzez wspólną im wszystkim wiarę w to, co transcendentne lub boskie. Autor dostrzega w takim ujęciu wyraźny rys ideologiczny i etnocentryczny związany z rozszerzeniem chrześcijańskiego teizmu na inne tradycje kulturowe (Fitzgerald, 2000). Jego zdaniem religioznawstwo uprawiane w takim duchu pozostaje raczej rodzajem hybrydycznej „kryptoteologii” aniżeli nauką krytyczną.

W świetle powyższej krytyki religioznawstwa uprawianego w duchu rewaloryzacji i fenomenologii religii pedagogikę religii sytuującą się na pograniczu normatywności pedagogicznej i teologicznej należałoby konsekwentnie określać raczej pedagogiką religijną. Doświadczenie brytyjskiej publicznej edukacji religijnej wskazuje, że w paradygmacie tym można sytuować zarówno formułę pedagogiki otwarcie konfesyjnej (tzw. konfesjonalizm, mający ewangelizacyjne aspiracje, ściśle związany z partykularnym, teologicznym credo wiary i systemem konfesyjnych doktryn), jak i pedagogikę zorientowaną na sprywatyzowane *sacrum*, przyjmującą formułę bardziej liberalną, inkluzywną i ekumeniczną. Jak podkreślają sceptyczni wobec obu formuł badacze, przesunięcie od konfesjonalizmu do ekumenizmu nie rozwiązuje wszystkich problemów związanych z publiczną edukacją „do religii”.

Pierwsza ze wskazanych formuł ze względu na swoje konfesyjne zobowiązanie religijne słabo wpisuje się w kontekst społeczeństwa świeckiego, neutralnego światopoglądowo i wielokulturowego. Druga, utrzymując, że różne systemy religijne stanowią w gruncie rzeczy manifestacje tej samej transcendentnej rzeczywistości duchowej (konsekwencje uniwersalnej koncepcji *homo religiosus*), zdaje się jedynie pozorować neutralność wobec teologii. W rzeczywistości bowiem i tak nadaje się tu doświadczeniu religijnemu rys judeochrześcijański. Dodatkowo w ramach takiej formuły, pomimo jej oczywistych „teocentrycznych założeń”, z wiary i praktyki religijnej po pozbawieniu jej owych teologicznych uprawomocnień czyni się „sługę świeckich koncepcji wolności, pokoju i sprawiedliwości”. Inaczej mówiąc, z myślą o pluralizmie religijnym sfery publicznej sekularyzuje się teologię publiczną, co w konsekwencji prowadzi do jej skutecznej neutralizacji, pozbawienia zdolności wpły-

wania na społeczeństwo poprzez związaną z nią organicznie, zdeponowaną pierwotnie właśnie w domenie teologii publicznej, naukę moralną (Barnes, 2018, s. 122–123). Mówiąc wprost, ani jedna, ani druga formuła nie przynosi satysfakcjonujących rozwiązań.

W dyskursie publicznej edukacji religijnej pojawia się więcej tego typu zastrzeżeń wobec pedagogiki religii uprawianej w paradygmacie fenomenologicznym. Jak zauważają Denice Cush i Catherine Robinson, zneutralizowana, pozbawiona aspiracji do wpływania na rzeczywistość społeczną pedagogika religii pozostaje bez wpływu na sferę ważnych dla współczesnego, spluralizowanego społeczeństwa kwestii. Nie destabilizuje np. stereotypów przypisywanych różnym grupom religijnym, nie stawia czoła mechanizmom realnej opresji i dyskryminacji, uprzedzonom i nietolerancji (Cush i Robinson, 2014). Zaś jak wskazuje Brendan Carmody, reprezentujący stanowisko sceptyczne wobec zarówno oświeceniowego ideału czystego obiektywizmu, jak i „romantyczno-postmodernistycznej celebry subiektywności” w publicznej edukacji religijnej: „Jeśli edukacja religijna ma rzeczywiście zająć się religijnymi punktami widzenia ludzi, wydaje się, że musi być gotowa do rozpoznawania, a nie omijania różnic, które są częścią rzeczywistości drugiego człowieka” (Carmody, 2010, s. 44). Zdaniem autora powinno to oznaczać konieczność przemyślenia ledwie pozornych korzyści z edukacji religijnej otwartej, inkluzywnej, ekumenicznej. Taka bowiem, sprowadzona do zinternalizowanego doświadczenia religijnego, formuła tej edukacji traci swoje etyczne sprawstwo, pozostaje bezsilna wobec rzeczywistości społecznej i jej trosk. „Poprzez oddzielenie wychowania religijnego od wychowania moralnego utracono dostęp do świata życia (*Lebenswelt*) uczniów, co w oczywisty sposób ograniczyło możliwość wspierania ich w ich rozwoju moralnym” (Barnes, 2018, s. 124). Autor wykazuje, że próba przesunięcia publicznej edukacji religijnej z pozycji konfesyjnych na fenomenologiczne nie przynosi zatem w pełni satysfakcjonujących rozwiązań. A niewykluczone, że generuje też nowe problemy. Dlatego argumentuje on na rzecz solidarnego łączenia normatywności teologicznej (nauka moralna) i religioznawczej (myślenie krytyczne) w ramach publicznej edukacji religijnej. Przy czym, jak podkreśla, miałyby tu chodzić o taką teologię, która w odpowiedzialny, samoświadomy i refleksyjny sposób czyniłaby swoim celem nie tylko rozwój wiedzy, umiejętności, kompetencji pomocnych w dokonywaniu indywidualnych, odpowiedzialnych i samokrytycznych wyborów związanych z religijną identyfikacją i uczestnictwem w wierzeniach i praktykach religijnych, ale także aktywnie wspierałaby zaangażowanie na rzecz dobra wspólnego w ramach społeczeństwa obywatelskiego. Korzyścią płynącą z normatywności religioznawstwa byłoby natomiast myślenie krytyczne. Barnes podkreśla, że krytyczny element w edukacji religijnej jest niezbędny

choćby po to, by uczniowie mieli możliwość rozważania twierdzeń na temat „prawd” innych grup i systemów religijnych oraz aby byli w stanie rozumieć odmienność uzasadnień dla ich partykularnych zobowiązań religijnych, przy czym „Religijne twierdzenia o prawdzie powinny być przedstawiane i rozważane w sposób otwarty i uczciwy, z możliwością debaty, refleksji i krytyki” (Barnes, 2018, s. 126).

Zaprezentowane wątpliwości oraz podejmowana przez badaczy krytyka zarówno ujęć konfesyjnych w pedagogice religii, jak i tych, które wyrastają z tradycji fenomenologii religii prowadzi do kolejnych pytań o tożsamość subdyscypliny, jej zadania i dalszy rozwój.

Poza teologię w pedagogice religii

Dyskusja wokół powyższych sposobów uprawiania pedagogiki religii wydaje się dość wybiórczo sięgać do ustaleń czynionych na gruncie współczesnych nauk o religiach. Zwykle, jak można było to zobaczyć powyżej, chodzi o pogranicza normatywności pedagogiczno-teologicznej i teorii religii inspirowane wyobraźnią oraz pojęciami zaczerpniętymi z religii historycznych, najczęściej z zachodniej tradycji judeochrześcijańskiej. Monika Bobako w następujący sposób komentuje tę tendencję: „[...] nieproblemetyzowane na ogół pojęcie »religii« okazuje się być produktem oświeceniowo-liberalnej tradycji intelektualno-politycznej, wyrastającej z historii europejskich wojen religijnych i filozoficznych teorii »uniwersalnej« (Immanuel Kant) czy »naturalnej« (Herbert Spencer) religii, wcielającej się w poszczególne wyznania o nierównym stopniu »zaawansowania cywilizacyjnego« (Hegel, a także Marks). Ta genealogia konceptu »religii« pokazuje, że wszelkie prowadzone przy jej użyciu narracje dotyczące »fenomenów religijnych« i ich politycznego czy »cywilizacyjnego« znaczenia, w Europie czy poza nią, są już zawsze uwikłane w projekt potwierdzania europejskiej/zachodniej dominacji” (Bobako, 2013, s. 12). Tymczasem współczesne krytyczne religioznawstwo podejmuje liczne twórcze próby problematyzowania kategorii religii, nie wiążąc już tak ściśle jej przedmiotu z problemami teologii. Takie sekularyzowanie religii, oddzielanie jej fenomenu od konfesyjnych uwikłań, skutkuje niezwykle różnorodnością oryginalnych teorii religii. W ich ramach wiąże się ją często z tak „niereligijnymi” tematami, jak: ekologie, ideologie, sport czy ruchy miejskie.

Przyglądając się tym procesom z pogranicza pedagogiczno-religioznawczego, wydaje się, że ów teoretyczny potencjał pozostaje niemal zupełnie pomijany na gruncie pedagogiki religii jako subdyscypliny pedagogiki ogólnej, do której zadań należy jednak rozpoznawanie warunków myślenia i działania pedago-

gicznego, a także „konfrontowanie pedagogicznej *praxis* i nauki o wychowaniu z ewidentną koniecznością” (Benner, 2015, s. 23). I tak, znana w religioznawstwie zdeinstytucjonalizowana „niereligijna” religia, której istotą jest pamięć i autorytet przeszłości w ujęciu Daniele Hervieu-Lèger (2007), koncepcja niewidzialnej religii Thomasa Luckmanna (2011), problemy performatywności i teatru Richarda Schechnera (2006) czy Leszka Kolankiewicza (2016), rodzime badania Rafała Włodarczyka (2016) nad koncepcją religii jako ogólną teorią ideologii (za Erichem Frommem), badania metafor w myśleniu religijnym Stefana Klemczaka (2018) lub badania Macieja Czeremskiego (2021) nad ewolucyjno-kognitywnymi podstawami form mitycznych czy też rozmaite postspinozjańskie koncepcje duchowości rozumianej jako formy organizacji materii obecne w rozmaitych teoriach nowego materializmu – te i wiele innych perspektyw teoretycznych z powodzeniem podejmowanych w naukach społecznych, a w szczególności w religioznawstwie, nie znajdują przełożenia na polską pedagogikę religii. Wydaje się to świadczyć o stosunkowo słabym rozpoznaniu współczesnego religioznawstwa jako pola związanego z teoretycznym potencjałem rozwojowym dla pedagogiki religii oraz o jej tradycyjnym, niejako przedsekularyzacyjnym przywiązaniu do teologii.

Zadaniem zasygnalizowanych w temacie artykułu kategorii ortodoksji i herezji (Humeniuk, 2022), kategorii wyrażających napięcie między tym, co normatywne i nienormatywne, prawomocne i nieprawomocne, co uznane za obowiązujące i powszechnie aprobowane oraz „banickie”, pozbawione społecznej akceptacji, jest skierowanie uwagi na postulowaną w tym miejscu potrzebę poszerzenia metarefleksji nad pedagogiką religii, na strategię przesuwania granic jej dotychczasowego pola badawczego poza to, co w religii związane z teologią. Nauki o kulturze i religii, czy mówiąc inaczej: współczesne religioznawstwo, od dawna wyznaczają nowe szlaki myśleniu o religii. Takiemu rozhermetyzowaniu tradycyjnego myślenia z pewnością sprzyjały rozmaite teorie sekularyzacji.

Ważnym impulsem do przesunięć w tym, co daje się ujmować jako „ortodoksyjne”, „przedsekularyzacyjne” strategie uprawiania pedagogiki religii, wydaje się koncepcja niewidzialnej religii Thomasa Luckmanna (2011). Luckmann już w latach 60. XX wieku pisał o zaniku widzialności religii, rozumianej zarówno jako struktura społeczna, jak i treść kulturowa. Zwracał uwagę na radykalnie subiektywną formę „religijności”, którą charakteryzuje mało spójny, nieobligatoryjny święty kosmos i niski stopień „transcendencji” w porównaniu z tradycyjnymi typami religii (Luckmann, 2011, s. 191). Wydaje się, że wyrażone przez niego w pracy *Niewidzialna religia* intuicje stały się forpocztą studiów nad nowymi liniami rozwojowymi religii jako nieustannie frapującego fenomenu społecznego. To Luckmannowi, jak się wydaje, zawdzięczamy takie

współczesne teoretyczne „herezje” w badaniach nad religią, jak uznanie za „religijne” doczesnych systemów interpretacji sensu o politycznej, ekonomicznej, artystyczno-performatywnej lub naukowej, a nie teologicznej, oraz „herezje” związane z przejmowaniem funkcji religijnych przez wartości osobiste, takie jak autonomia, dobrobyt lub zdrowie (Thung, 1984). Od czasu „niewidzialnej religii” we współczesnym religioznawstwie do głosu zaczęły dochodzić „sekularne”, nieteologiczne teorie religii, o których była mowa wyżej. Czy pedagogika religii jest dziś gotowa na internalizowanie, absorbowanie takiego kapitału kulturowego herezji przez własne pole badawcze? Czy gotowa jest mierzyć się z procesami „odczarowań”, sekularyzacji w sposób, jaki od dawna można obserwować na gruncie socjologii, psychologii czy filozofii religii?

Konkluzje

Jako konkluzje zaprezentowanych w artykule badań, spostrzeżeń i intuicji warto wskazać dwa ważne dla rozwoju pedagogiki religii poziomy refleksji nad kategoriami ortodoksji i herezji.

Pierwszy wiąże się z problemem treści składających się na kształt dających się rekonstruować na gruncie pedagogiki religii rozmaitych wersji ortodoksji i herezji. Tu, pozostając w przestrzeni pedagogiki religii sytuującej się na pograniczu normatywności pedagogicznej i teologicznej (a nie pedagogicznej i religioznawczej), można badać rozmaite koncepcje partykularnych herezji pedagogicznoreligijnych, „wyzyskując” ich krytyczny potencjał dla pedagogiki ogólnej (Humeniuk, 2018, 2019, 2022).

Jest jednak również drugi (meta)poziom rozważań nad normatywnością i nienormatywnością, ortodoksją i herezją – czy bowiem uprawianie badań w ramach pedagogiki religii w zgodzie z którąś ze wskazanych współczesnych, nieklasycznych teorii religii (fundowanych na nieteologicznych definicjach tego, co religijne) mieści się w obszarze normatywności subdyscypliny, czy raczej staje się nienormatywne, „heretyckie”? A także kto, jakie instancje miałyby o tym statusie decydować, zarówno na poziomie meta – normatywność/nienormatywność definiowania subdyscypliny, jak i na poziomie partykularnych teoretycznych i kategorialnych rozstrzygnięć w jej ramach? To niezwykle frapujące zagadnienie niechaj pozostanie do dalszej refleksji nad szansami i ograniczeniami rozwoju pedagogiki religii.

Literatura

- Bagrowicz J.(2005a). Pedagogika chrześcijańska pedagogika religii (religijna) katechetyka. Podobieństwa i różnice. W: P. Tomasik (red.). *Abyśmy podtrzymywali nadzieję. Księga jubileuszowa ku czci Ks. Romana Murawskiego SDB* (s. 28–73). Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Bagrowicz J. (2005b). Pedagogika religii. W: T. Pilch (red.). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. IV (s. 242–249). Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Barnes J.Z. (2018). Public Theology or Religious Studies? Deliberation on the Basis of Multifaith Religious Education. W: M.L. Pirner, J. Lähnemann, W. Haussmann, S. Schwartz (red.). *Public theology, religious diversity, and interreligious learning* (s. 118–132). New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Benedyktynowicz Z. (1980). O niektórych zastosowaniach metody fenomenologicznej w studiach nad religią, symbolem i kulturą część 1. *Etnografia Polska*, XXIV(2), 9–47.
- Benner D. (2015). *Pedagogika ogólna. Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu systematycznym i historyczno-problemowym*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Bobako M. (2013). Teologie oporu. *Praktyka Teoretyczna*, 2(8), 9–16.
- Bronk A. (1998). *Zrozumieć świat współczesny*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Carmody B. (2010). Interreligious Education the Question of Truth. W: K. Engebretson, M. de Souza, G. Durka, L. Gearon (red.). *International Handbook Inter-religious Education. Part One* (strony). London – New York – Dordrecht – Heidelberg: Springer.
- Cush D., Robinson C. (2014). Developments in religious studies: A dialogue with religious education. *British Journal of Religious Education*, 36(1), 4–17.
- Czeremski M. (2021). *Mit w umyśle. Ewolucyjno-kognitywne podstawy form mitycznych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Dąbrowski S. (2016). *Pedagogika religii Józefa Tischnera. W poszukiwaniu nowego modelu edukacji religijnej*. Słupsk: Akademia Pomorska w Słupsku.
- Eliade M. (1992). *Próba labiryntu. Rozmowy z Claude-Henri Rocquetem*. Warszawa: Wydawnictwo Sen.
- Eliade M. (1996). *Sacrum i profanum*. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Eliade M. (2009). *Traktat o historii religii*. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Fitzgerald T. (2000). *The Ideology of Religious Studies*. New York – Oxford: Oxford University Press.
- Hervieu-Lèger D. (2007). *Religia jako pamięć*. Kraków: Nomos.
- Humeniuk M. (2018). Religia i krytyka – koncepcja Jacquesa Ellula w perspektywie pedagogiki ogólnej. *Forum Pedagogiczne*, 1, 195–212.
- Humeniuk M. (2019). Hermeneutyka słabej myśli Gianniego Vattimo jako inspiracja dla pedagogiki religii. *Forum Pedagogiczne*, 9(2/1), 119–132.

- Humeniuk M. (2022). Czy pedagogika religii daje się sekularyzować? O ortodoksjach, herezjach i religioznawczych perspektywach rozwoju subdyscypliny. *Ars Educandi* (w druku).
- Klemczak S. (2018). *Deus ex metaphora. Bóg filozofów i jego funkcje*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kolankiewicz L. (2016). *Samba z bogami. Opowieść antropologiczna*. Wrocław: Ośrodek Badań Twórczości Jerzego Grotowskiego i Poszukiwań Teatralno-Kulturowych.
- Leeuw G. van der (1997). *Fenomenologia religii*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Luckmann T. (2011). *Niewidzialna religia. Problem religii w nowoczesnym społeczeństwie*. Kraków: Nomos.
- Mariański J. (2021). *Religijnosocjologiczne wyzwania dla pedagogiki religii. Studium socjologiczne*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Milerski B. (2011). *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe CHAT.
- Otto R. (1993). *Świętość. Elementy racjonalne i irracjonalne w pojęciu bóstwa*. Wrocław: Thesaurus Press.
- Prokopiuk J. (1997). Gerardus van der Leeuw i jego fenomenologia religii, przedmowa do: *Gerardus van der Leeuw. Fenomenologia religii*, przełożył i wstępem opatrzył Jerzy Prokopiuk (s. 9–16), Warszawa: Książka i Wiedza.
- Rega A. (2001). *Człowiek w świecie symboli: Antropologia filozoficzna Mircei Eliadego*. Kraków: Nomos.
- Rogowski C. (2011). *Pedagogika religii podręcznik akademicki*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Schechner R. (2006). *Performatyka. Wstęp*. Wrocław: Ośrodek Badań Twórczości Jerzego Grotowskiego i Poszukiwań Teatralno-Kulturowych.
- Schleiermacher F. (1995). *Mowy o religii do wykształconych pośród tych, którzy nią gardzą*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Sieradzan J. (2007). Krytycy Mircei Eliadego. *Przegląd Filozoficzny Nowa Seria*, 16(4), 293–310.
- Słotwińska H. (2016). *Pedagogika religii w relacjach z dyscyplinami teologicznymi*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Smith J.Z. (1978). *Map is not Territory: Studies in the History of Religions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Smith J.Z. (2000). Acknowledgements: Morphology and History in Mircea Eliade's Patterns in Comparative Religion (1949–1999). *History of Religion*, 39(4), 315–351. DOI: 10.1086/463599.
- Thung M.A. (1984). Religion und Wertewandel in empirischen untersuchungen der Niederlande. *Loccumer Protokolle*, 8, 57–95.
- Tokarski S. (2001). *Szkoła Chicago: Spór o dialog międzykulturowy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Askon.
- Włodarczyk R. (2016). *Ideologia teoria edukacja Myśl Ericha Fromma jako inspiracja dla pedagogiki współczesnej*. Kraków: Impuls.