między ekskluzją a inkluzją w edukacji religijnej

redakcja
Monika Humeniuk
Iwona Paszenda

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego
Wrocław 2017

Redakcja	Monika Humeniuk Iwona Paszenda
Recenzja	dr hab. Wojciech Szczerba, prof. EWST
Korekta językowa	Rafał Włodarczyk Anna Lubińska
Projekt okładki	Korneliusz Gorczyca Hanna Włoch
DTP	Hanna Włoch

ISBN 978-83-62618-34-7

© Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego
Wrocław 2017

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego
ul. Dawida 1, 50-527 Wrocław
tel. 71 367 32 12, biblioteka.iped@uwr.edu.pl

Spis treści

Od redaktorek 9

Część I
Od fundamentalizmu do dialogu międzyreligijnego

Rafał Włodarczyk
Wymiary fundamentalizmu religijnego w ujęciu teoretycznym 15

Stanisław Obirek
Od ekskluzji do pluralizmu teologicznego – zmiana paradygmatu w teologii katolickiej 37

Piotr Moskal
Filozofia religii a filozofia edukacji religijnej 55

Stanisław Rabiej
Krytyka „kultury wykluczenia" w nauczaniu papieża Franciszka 64

Katarzyna Jędrzejczyk-Kuliniak
Da'wa – obowiązek religijny czy narzędzie w rękach fundamentalistów? Misyjne radykalne ugrupowania muzułmańskie 77

Grażyna Lubowicka
Religijność i etyczne podstawy dialogu międzyreligijnego według Paula Ricoeura 98

Część II
Inkluzywny potencjał pedagogiki religii

Monika Humeniuk
Między katechizmem a biblioteką – w stronę inkluzyjnej pedagogiki religii 117

Szymon Dąbrowski
(Po)wolna edukacja religijna 137

Łukasz P. Skurczyński
Teologia postępowa jako teologia inkluzywna i jej praktyczne zastosowanie na przykładzie ProgressiveChristianity.org 158

Aniela Różańska
Edukacja religijna a otwarta tożsamość religijna 171

Mirosław Patalon
Taoistyczne inspiracje dla pedagogiki religii 182

Część III
Religijność i doświadczenie religijne a edukacja

Iwona Paszenda
Między „zdrowomyślnością" a „duszą chorą" – o pragmatyczności i konsekwencjach doświadczenia religijnego w życiu codziennym 193

Andrzej Molenda
Indywidualna religijność narzędziem wykluczenia. Przezwyciężanie projekcji celem religijnej edukacji 208

Agata Jakubas
„Zapomniany wymiar doświadczeń"? Duchowość i religijność dorosłej osoby z niepełnosprawnością intelektualną w kontekście badawczym 217

Barbara Surma
Konstruowanie narracyjnej tożsamości religijnej dziecka w koncepcji Sofii Cavalletti elementem edukacji inkluzyjnej 234

Część IV
Religijne ekskluzje i inkluzje w praktykach edukacyjnych

Aleksandra Wilczura
Inkluzywność oparta na wartościach religijnych w edukacji społeczności żydowskiej w Polsce na przykładzie działalności Stowarzyszenia Żydowskiego Cukunft 247

Anna Sanecka
Dzielnica Wzajemnego Szacunku Czterech Wyznań i realizowane w niej programy dydaktyczne oraz ich edukacyjny potencjał 265

Edyta Wolny
Nauczanie kultury osobistej w ramach nauczania religii muzułmańskiej w rządowych szkołach podstawowych we współczesnym Egipcie 276

Dominika Muńko
Edukacyjny potencjał religii w rozwoju i wychowaniu. Ku skutecznej edukacji religijnej... 288

Kalina Wojciechowska
Nauki dla wybranych. Charakterystyka ekskluzywnego nauczania Jezusa w Ewangelii Marka 298

Radosław Łazarz
Ku prawdziwej rozkoszy. O możliwym wzorcu utrakwistycznego modelu wychowania kobiet 310

Od redaktorek

Namysł nad specyfiką i zakresem zmian dokonujących się w obszarze religii i religijności społeczeństw zachodnich w duchu sekularyzacji towarzyszy refleksji filozoficznej i socjologicznej od Oświecenia. Na fali doświadczeń dwudziestowiecznych totalitaryzmów pierwsza połowa XX wieku przyniosła zainteresowanie *teologią śmierci Boga*, zgodnie z którą wraz ze śmiercią chrześcijańskiego Boga na krzyżu nastąpić miał ostateczny kres myślenia transcendentnego i eschatologicznego, kres religii i religijności, intuicji wyrażonej w myśli tzw. mistrzów podejrzeń – Karola Marksa, Fryderyka Nietzschego i Zygmunta Freuda. W jej myśl ludzkość zmierzać miała odtąd w kierunku epoki bezreligijnej, dojrzałej, wyrosłej z sacrum, skoncentrowanej na doczesności i etyce życia świeckiego. Jak ujmował tę kwestię w swych *Listach więziennych* Dietrich Bonhoeffer:

> Człowiek nauczył się odpowiadać na wszystkie ważne pytania bez pomocy roboczej hipotezy Boga. W zakresie nauki, sztuki i etyki oczywistość ta jest faktem, którego nikt od około stu lat nie waży się kwestionować. Dotyczy to w coraz większym stopniu pytań religijnych. Okazuje się, że wszystko znakomicie toczy się bez Boga[1].

Podobne wątki myślowe zaczęły towarzyszyć socjologicznej refleksji nad statusem oraz rolą religii i instytucji religijnych we współczesnym świecie zachodnim. W przeobrażeniach drugiej połowy XX wieku, związanych z postępem modernizacyjnym i technologicznym, w stopniowym rozdziale instytucji społecznych i religijnych, a także w procesach ponowoczesnego upadku wielkich narracji, indywidualizmu i pluralizacji społeczeństw, upatrywano przejaw „odczarowywania" świata z sacrum. Paradygmat sekularyzacji na długo zdominował interdyscyplinarną perspektywę myślenia o nowym miejscu i roli religii we współczesnym świecie.

Empiryczna socjologia religii na przestrzeni ostatnich dekad dowiodła jednak, że nie stanowi on jedynego dostępnego opisu zmian zachodzących

[1] *Leksykon wielkich teologów XX/XXI wieku*, red. J. Majewski, J. Makowski, Biblioteka Więzi, Warszawa 2003, s. 31–32.

w obszarze duchowości i religijności współczesnych społeczeństw. Prace takich badaczek i badaczy, jak Grace Davies, Daniéle Hervieu-Léger, Eileen Barker, Peter Berger czy José Casanova, ukazują odmienną dynamikę przeobrażeń w tym zakresie. Wskazuje się w nich na lokalność teorii sekularyzacji przy jednoczesnym masowym rozwoju nowych ruchów religijnych w różnych częściach globu i narastających fundamentalizmach religijnych. Wobec tego typu ustaleń teoria sekularyzacji wymaga znaczących reinterpretacji. Obecnie na gruncie socjologii religii mówi się często o zjawisku „wiary bez przynależności", o idei „religii zastępczej", a także o modelu przejścia „od obowiązku do konsumpcji" w doświadczaniu i praktykowaniu religii, nie zaś o zejściu ze sceny społecznych doświadczeń religii jako takiej. Interesującym w tym kontekście zjawiskiem zdaje się być ogromne uznanie, jakie zyskują współcześnie świeccy apologeci rozmaitych ideologii mających niezwykłą moc społecznego uwodzenia w takich obszarach, jak parapsychologia, terapia, coaching czy ekologia. Swoisty sentyment do sacrum i myślenia religijnego wydaje się wyraźnie pozostawać w mocy nie tylko w sferze prywatnej, lecz także publicznej, domagając się wpływu na kształtowanie stosunków społecznych, na określone rozstrzygnięcia polityczne i edukacyjne, na narracje konstruujące wyobraźnię wszystkich stron współczesnego postsekularnego sporu.

Trudno zatem uznać temat obecności religii w przestrzeni publicznej za ostatecznie przebrzmiały. Postulat radykalnej laickości państwa może bowiem oznaczać pozbawienie głosu i wykluczenie części społeczeństwa, tej, która, zdaniem Jürgena Habermasa, w sytuacji oczywistej asymetrii praw i zobowiązań zostaje zmuszona do przekładania swych przekonań religijnych na język świecki, tak aby zyskać aprobatę większości. Z drugiej zaś strony, zagrożenie wewnętrznej spójności społecznej stanowić mogą współczesne, wyrastające z literalnego odczytania świętych ksiąg nurty i ruchy fundamentalistyczne, rozwijające się intensywnie w obrębie różnych tradycji religijnych. Wobec takiego napięcia Habermas wskazuje na konieczność wykonania przez wierzącą część społeczeństw zachodnich swoistej hermeneutycznej autorefleksji i przepracowania trzech istotnych dysonansów poznawczych, których nie muszą doświadczać obywatele laiccy[2]. Po pierwsze, jak wskazuje filozof, wierzący muszą wytworzyć w sobie epistemiczne nastawienie wobec obcych religii i światopoglądów, następnie muszą wytworzyć w sobie epistemiczną postawę wobec wiedzy laickiej i jej specyfiki, a także wobec zinstytucjonalizowanego społecznie monopolu na wiedzę naukowych ekspertów. W końcu również wytworzyć w sobie epistemiczną postawę wobec faktu, że argumenty laickie mają priorytet na arenie politycznej. Takie nowe postawy epistemiczne można uznać za

[2] Zob. J. Habermas, *Między naturalizmem a religią. Rozprawy filozoficzne*, przekł. M. Pańków, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 121–122.

w pełni przyswojone dopiero wtedy, gdy w świetle nowoczesnych warunków życia, które stały się współcześnie niejako czymś bezalternatywnym[3], wypływają ze zrozumiałej dla samych uczestników rekonstrukcji przekazywanych przez tradycję prawd wiary. I choć, jak wspomniano wcześniej, Habermas równolegle do powyższych postuluje analogiczne w swej logice zobowiązania, leżące po stronie obywateli laickich, w prezentowanym tomie poświęconym edukacji religijnej szczególną uwagę warto zwrócić na miejsce, w którym problem tego typu edukacji jest podejmowany najczęściej, a więc – po stronie wierzącej części świeckiego społeczeństwa zachodniego. W takim kontekście warto ustawicznie redefiniować warunki i konsekwencje obecności i nieobecności religii w przestrzeni społecznych doświadczeń, dokonując namysłu już nie tyle nad zasadnością edukacji religijnej w ogóle, ile nad jej formułą i zadaniami.

O jaką edukację religijną warto zatem toczyć spór? O edukację, która w niepewnej (po)nowoczesności będzie wyposażać w refleksję, wiedzę, umiejętności i kompetencje związane z umacnianiem lokalnej tożsamości religijnej, zdobywaniem narzędzi apologetycznych i raczej ekskluzyjnym niż inkluzyjnym myśleniem o własnej grupie wyznaniowej? Czy też o edukację inkluzyjną, traktującą własny punkt widzenia rzeczywistości jako jeden z możliwych, lecz nie wyłącznie uprawniony, szanującą różnice i prawa innych, również niewierzących, do własnego światopoglądu i sposobu życia, sprzeciwiającą się ideologizacji sacrum, wszelkiej dominacji i opresji, akcentującą samowiedzę, krytyczną refleksję, kompetencje emancypacyjne i odpowiedzialność społeczną?

Przedkładany Czytelniczkom i Czytelnikom tom stanowi prezentację ujęć teoretycznych oraz praktyk edukacyjnych z pogranicza religii i pedagogiki, ilustrujących wprost lub niejako mimochodem zawarte w tytule napięcie między inkluzją a ekskluzją w myśleniu o znaczeniu i roli religii w procesach socjalizacji, edukacji i wychowania.

Część pierwsza ukazuje filozoficzne, socjologiczne, teologiczne i prawne wątki uzasadnień obu paradygmatów, stanowiące przedmiot wielu dyskusji i sporów nie tylko definicyjnych, lecz także takich, które jawią się jako zasadnicze w konstytuowaniu się lokalnych, konfesyjnych tradycji interpretacyjnych. Autorzy podejmują w tej części tomu namysł nad takimi problemami, jak fundamentalizm, dialog międzyreligijny, pluralizm teologiczny, konfesyjne zobowiązania religii, czy też kultura wykluczenia.

W części drugiej Autorzy rekonstruują inkluzyjny potencjał pedagogiki religii, prezentując hermeneutyczne i krytyczne wątki w obrębie dyscypliny, tropy i inspiracje zaczerpnięte z ruchu Slow, teologii postępowej, pogranicza międzywyznaniowego i taoizmu.

Tematyka części trzeciej skoncentrowana jest na problemie religijności i doświadczenia religijnego. Autorki i Autor analizują typy indywidualności

[3] Zob. tamże, s. 122.

religijnych sprzyjające dojrzałej lub niedojrzałej religijności, przyglądają się duchowości i potrzebom religijnym osób niepełnosprawnych, a także podejmują problem konstruowania w procesach edukacyjnych narracyjnej tożsamości religijnej dziecka.

W części czwartej zaprezentowane zostały zagadnienia związane z głównymi tradycjami monoteistycznymi – z chrześcijaństwem, judaizmem i islamem, egzemplifikacje ekskluzyjnych i inkluzyjnych pedagogii oraz praktyk edukacyjnych we współczesnych oraz historycznych kontekstach. Edukacja podejmowana jest tu w bardzo zróżnicowany sposób, jako formalna i nieformalna, jako włączająca i wykluczająca, a także – jako skuteczna i nieskuteczna.

Wszystkie zgromadzone w tomie teksty, które polecamy lekturze Czytelników, w naszym przekonaniu składają się na interesujący, bogaty, wielowymiarowy, niejednokrotnie również problematyczny oraz inspirujący do dalszej refleksji materiał ukazujący złożoność i wewnętrzny potencjał pedagogiki religii. Sądzimy, że w obecnych warunkach społeczno-kulturowych i politycznych, w jakich znajdują się społeczeństwa zachodnie, namysł nad szeroko rozumianą edukacją religijną jest – wobec wskazanych w naszym wprowadzeniu zjawisk i problemów – istotny i nader pilny.

Na koniec chciałybyśmy serdecznie podziękować tym, którzy zechcieli podjąć się życzliwej współpracy przy realizacji niniejszego projektu wydawniczego. Dziękujemy Autorkom i Autorom artykułów za zaangażowanie i głos w dyskusji, prof. Wojciechowi Szczerbie za cenne uwagi, którymi podzielił się z nami w recenzji, prof. Alicji Szerląg i prof. Wiktorowi Żłobickiemu za życzliwość i organizacyjne wsparcie prac nad publikacją, dr. hab. Rafałowi Włodarczykowi oraz paniom Marii Bosackiej, Hannie Włoch i Annie Lubińskiej za ogromną pomoc w realizacji procesu wydawniczego. Wszystkim Czytelniczkom i Czytelnikom życzymy satysfakcjonującej i inspirującej lektury.

Monika Humeniuk
Iwona Paszenda

Część I

Od fundamentalizmu do dialogu międzyreligijnego

Rafał Włodarczyk
Uniwersytet Wrocławski

Wymiary fundamentalizmu religijnego w ujęciu teoretycznym

Abstrakt: W swej zasadniczej części artykuł zawiera przegląd wybranych stanowisk badaczy zaangażowanych w tworzenie teorii fundamentalizmu religijnego – religioznawców, socjologów, politologów i filozofów, przedstawicieli zachodnich i polskich ośrodków akademickich. Różnice i rozbieżności między proponowanywmi przez nich podejściami do zagadnienia autor artykułu postrzega jako walor, dają nam one bowiem wielostronne, pogłębione i zaawansowane rozumienie tego fenomenu oraz orientację, które wymiary i dlaczego obiektu teorii fundamentalizmu są dyskutowane i negocjowane. Takie rozumienie fundamentalizmu stanowi o przydatności jego pojęcia dla pedagogiki religii i pedagogiki ogólnej, o czym jest mowa w zakończeniu artykułu.

Słowa kluczowe: fundamentalizm religijny, ideologia, teoria fundamentalizmu, ruchy społeczne

Pojawienie się kategorii fundamentalizmu badacze zjawiska łączą z sięgającą swymi korzeniami końca XIX wieku teologiczną reakcją na tendencje modernistyczne w chrześcijaństwie części środowisk amerykańskich protestantów, głównie tradycji prezbiteriańskiej, baptystycznej i metodystycznej, która z czasem przybrała formę ruchu religijnego[1]. Sam termin, użyty pierwotnie w tytule gromadzącej eseje ponad sześćdziesięciu autorów serii dwunastu broszur wydawanej w Stanach Zjednoczonych od 1910 do 1915 roku *The Fundamentals. A Testimony to the Truth* i pięć lat później wykorzystany przez Curtisa L. Lawsa na spotkaniu Konwencji Baptystów Północy do określenia nim

[1] Zob. K. Armstrong, *W imię Boga. Fundamentalizm w judaizmie, chrześcijaństwie i islamie*, Warszawa 2005, s. 199–287; E. Pace, P. Stefani, *Współczesny fundamentalizm religijny*, Kraków 2002, s. 31–55; G. Kepel, *Zemsta Boga. Religijna rekonkwista świata*, Warszawa 2010, s. 157–201; D. Motak, *Nowoczesność i fundamentalizm. Ruchy antymodernistyczne w chrześcijaństwie*, Kraków 2002, s. 67–119; *Fundamentalizm*, [w:] K. Dziubka, B. Szlachta, L. M. Nijakowski, *Idee i ideologie we współczesnym świecie*, Warszawa 2008, s. 89–92.

wiernych gotowych „stoczyć wspaniałą bitwę w obronie fundamentów wiary”[2], został ujęty w nazwie powołanej rok wcześniej, to jest w 1919 roku, organizacji World's Christian Fundamentals Association, mającej jednoczyć oddanych sprawie wierzących kilku denominacji. Z czasem pojęciu nadano dużo szerszy zakres, na co wskazywać może termin *fundamentalizm religijny*, i podobnie jak było to w przypadku kategorii ideologii czy utopii, zostało ono zdominowane, zwłaszcza w obiegu publicystycznym, przez swój wartościujący, pejoratywny odcień. Niemniej dyskusje i kontrowersje dotyczące jego właściwego zakresu, definiowania i rozumienia zjawiska są nadal żywe. W skrajnym przypadku, jak zauważa Malise Ruthven,

> Fundamentalizm, zdaniem krytyków, jest jedynie czternastoliterowym zabrudzonym słowem. Terminem nadużywanym zarówno przez liberałów, jak i oświeceniowych racjonalistów wobec wszelkich, nie tylko religijnych grup, które stanowią, patrząc z postoświeceniowej perspektywy, wyzwanie absolutyzmu. Inni badacze twierdzą, że fundamentalizm, przyjmując ten sam styl racjonalnej argumentacji używanej przez świeckiego wroga, jest karykaturą bądź lustrzanym odbiciem wzywającego do odporu oświeceniowego przekonania [...][3].

O wiele bardziej interesujące wydają się jednak te stanowiska w literaturze przedmiotu, które orientują się na testowanie sposobów teoretycznego wyodrębniania zjawiska spośród innych fenomenów społecznych i opracowania jego operacyjnego, w miarę szeroko podzielanego określenia.

Zdaniem opowiadającej się przeciw wielorakim nadużyciom wobec tego pojęcia autorki pracy *Nowoczesność i fundamentalizm. Ruchy antymodernistyczne w chrześcijaństwie:*

> Jego przydatność dla nauk o religii mogłaby wzrosnąć po uwolnieniu go od negatywnych i polemicznych konotacji. Należałoby w tym celu ograniczyć – wskazuje Dominika Motak – zakres jego stosowania do zjawisk o charakterze wyłącznie lub w pierwszym rzędzie religijnym i niejako «wycofać» je z obszaru politologii[4].

Religioznawczyni przyjmuje, że pojęcie to określa

> religijne ruchy protestu i opozycji wobec kulturowych podstaw procesów modernizacji, krytyczne wobec nowoczesnych prądów teologicznych i transformacji instytucji religijnych i zorientowane na obronę i przywrócenie tradycyjnych fundamentów dogmatycznych i form wiary. Ruchy te z reguły podejmują działania zmierzające do zniesienia autonomii sfery świeckiej i religijnej i przyznania religii dominującej pozycji w społeczeństwach.

[2] Cyt. za: K. Armstrong, *W imię Boga*, dz. cyt., s. 253.
[3] M. Ruthven, *Fundamentalism. A Very Short Introduction*, Oxford, New York 2007, s. 5.
[4] D. Motak, *Nowoczesność i fundamentalizm*, dz. cyt., s. 13.

Tego typu organizacje podkreślają, zdaniem Motak, degenerację współczesnego świata, przywołując przy tym apokaliptyczne wyobrażenia mających nastąpić niebawem wydarzeń. Ich członków cechuje „elitarna samoświadomość i przekonanie o tym, iż pielęgnują jedyną właściwą formę religijności", a ponadto

> dogmatyzm, autorytaryzm, moralizm, prozelityzm, antyekumenizm, ekskluzywizm soteriologiczny i dualizm aksjologiczny, akcentujący radykalny antagonizm sił Dobra i Zła, co znajduje wyraz na poziomie wyobrażeń religijnych (satanologia ect.) i w polaryzacji świata społecznego (konstruowanie ikon wroga, wzbudzających poczucie zagrożenia, i ich demonizacja)[5].

Zasadniczo termin należy według badaczki odnosić do określonych form protestantyzmu i katolicyzmu, natomiast jego aplikacja do

> ruchów reislamizacji jest zabiegiem niefortunnym, gdyż odpowiadają one raczej charakterystyce natywizmu. Ideologia islamizmu powstała bowiem w sytuacji postkolonialnej jako reakcja na zderzenie kultur, a nie w środowisku rozwiniętej nowoczesności na mocy jej wewnętrznej dynamiki[6].

Innymi słowy, fundamentalizm jest dla Motak związany z nowoczesnością i oddziaływaniem modernizmu w świecie Zachodu oraz reakcją środowisk tradycyjnie religijnych na jego odczarowanie, pluralizację i sekularyzację[7], stąd nie znajduje dla tej kategorii zastosowania poza tak określonym obszarem, co nie jest równoznaczne z uznaniem, że dotyczy tylko wymienionych odmian chrystianizmu.

Obecne zainteresowanie problematyką fundamentalizmu wydaje się jednak w większym stopniu motywowane badaniami radykalnych ruchów w obrębie świata islamu niż losami Moral Majority czy Opus Dei oraz poczuciem zagrożenia wywołanego aktami terroru[8]. To przemieszczenie znaczenia jest już na

[5] Tamże, s. 63–64. Opracowanie Motak zawiera przegląd i klasyfikację wybranych definicji fundamentalizmu (zob. tamże, s. 41–50).

[6] Tamże, s. 64–65.

[7] Zob. tamże, s. 19–36. Podobne rozstrzygnięcie można znaleźć w poświęconej fundamentalizmowi książce Karen Armstrong: „Ponieważ na Zachodzie – pisze autorka we *Wprowadzeniu* – rozwinął się niemający odpowiedników i całkowicie swoisty rodzaj cywilizacji, reakcja ze strony grup religijnych była również jedyna w swoim rodzaju" (K. Armstrong, *W imię Boga*, dz. cyt., s. 11). O trudności utrzymania wąsko wyznaczonych granic może świadczyć zakres badań Armstrong: „Wybrane przeze mnie fundamentalizmy to amerykański protestantyzm, żydowski fundamentalizm w Izraelu i muzułmański fundamentalizm w sunnickim Egipcie oraz szyickim Iranie" (tamże, s. 10). Badaczka w swej książce nie podejmuje problematyki fundamentalizmu katolickiego.

[8] Zob. np. G. Kepel, *Zemsta Boga*, dz. cyt., s. 33–45; E. Gellner, *Religijny fundamentalism*, [w:] E. Gellner, *Postmodernizm, rozum i religia*, Warszawa 1997, s. 11–35; A. Giddens, *Fundamentalizm religijny*, [w:] A. Giddnes, *Socjologia*, Warszawa 2007, s. 582–589; M. Szulakiewicz, Z. Karpus, *Od redaktorów*, [w:] *Fundamentalizm i kultury*, red. M. Szulakiewicz, Z. Karpus, Toruń 2005, s. 9–10. Renesans zainteresowania badaczy zjawiskiem fundamentalizmu religijnego datuje się na przełom lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku. Szczególne znaczenie w jego dynamice i ukierunkowaniu odegrała rewolucja irańska, w wyniku której rządy w tym kraju objął szanowany członek „kleru" szyickiego Chomejnini i przekształcił Iran w republikę

tyle wyraźne w latach dziewięćdziesiątych XX wieku, że Bassam Tibi, politolog znany z badań i koncepcji dotyczących kondycji współczesnych społeczności muzułmańskich w świecie Zachodu, decyduje się napisać pracę *Fundamentalizm religijny* motywowany między innymi sprzeciwem wobec utożsamiania tego zjawiska z islamem[9]. Praca Tibiego sięga swymi korzeniami imponującego międzynarodowym rozmachem interdyscyplinarnego projektu badawczego American Academy of Arts and Sciences, zainicjowanego pod koniec lat osiemdziesiątych, w ramach którego opublikowano w dość krótkim czasie pięć obszernych woluminów zawierających zebrane przez Martina E. Marty'ego i R. Scotta Appleby'ego artykuły ukazujące różne przykłady i aspekty fundamentalizmów religijnych[10]. W rozdziale podsumowującym wydany w 1991 roku pierwszy tom serii jego redaktorzy wskazują na zasadność przyjęcia szerokiej definicji, pozwalającej identyfikować występowanie zjawiska zarówno w katolicyzmie, islamie, judaizmie, jak i konfucjanizmie, sikhizmie, hinduizmie itd. Ich zdaniem pojawia się on jako

> skłonność, umysłowy nawyk, obecny wewnątrz społeczności religijnych i paradygmatycznie urzeczywistniany przez ich poszczególnych przedstawicieli, jak i całe ruchy, manifestujący się w strategii, czy też w zestawie strategii, za pomocą których zagrożeni wierni starają się zachować swą odrębną tożsamość jako jednostki oraz jako grupy. Czując, że ta tożsamość jest współcześnie zagrożona, wzmacniają ją przez selektywne odzyskiwanie doktryn, przekonań i praktyk z religijnej przeszłości[11].

Zdaniem Grace Davie, brytyjskiej socjolożki religii, zaprezentowany przez badaczy w *Fundamentalism Project* materiał koresponduje z omówionym przez Marty'ego przy innej okazji typem idealnym zjawiska czy raczej zbiorem cech decydujących o możliwości występowania rodzinnego podobieństwa między poszczególnymi jego wariantami[12]. To znaczy, że ustalony przez badacza zespół

islamską. Wydarzenie to należałoby oczywiście rozpatrywać w o wiele szerszym kontekście odrodzenia islamskiego (zob. E. Pace, P. Stefani, *Współczesny fundamentalizm religijny*, dz. cyt., s. 57–93; B. Tibi, *Fundamentalizm religijny*, Warszawa 1997, s. 33–98; G. Kepel, *Zemsta Boga*, dz. cyt., s. 47–91). Na przemieszczenie znaczenia terminu pracowało również osadnictwo i działalność w Izraelu ultraortodoksyjnych ugrupowań i organizacji żydowskich po II wojnie światowej (zob. E. Pace, P. Stefani, *Współczesny fundamentalizm religijny*, dz. cyt., s. 95–112; K. Armstrong, *W imię Boga*, dz. cyt., s. 288–308, 370–380; G. Kepel, *Zemsta Boga*, dz. cyt., s. 205–263).

[9] Zob. B. Tibi, *Fundamentalizm religijny*, dz. cyt., s. 17, 19, 25, 27.

[10] Kolejno ukazały się: *Fundamentalisms Observed* (1991), *Fundamentalisms and Society: Reclaiming the Sciences, the Family, and Education* (1993), *Fundamentalisms and the State: Remaking Polities, Economies, and Militance* (1993), *Accounting for Fundamentalisms: The Dynamic Character of Movements* (1994), *Fundamentalisms Comprehended* (1995). Tomy zredagowane przez Marty'ego i Appleby'ego wydało University of Chicago Press. Zgromadzone w nich artykuły i materiały z seminarium stały się jednym z głównych punktów odniesienia i źródeł wiedzy na temat fundamentalizmu religijnego.

[11] M. E. Marty, R. S. Appleby, *Conclusion. An Interim Report on a Hypothetical Family*, [w:] *Fundamentalisms Observed*, red. M. E. Marty, R. S. Appleby, Chicago 1991, s. 835.

[12] Zob. G. Davie, *Walka o uwagę – fundamentalizmy w nowoczesnym* świecie, [w:] G. Davie,

cech nie jest nigdy w pełni reprezentowany, ich różne niekompletne konfiguracje dają się natomiast obserwować w analizowanych przypadkach ruchów, co pozwala wskazać na zachodzącą między nimi, wyróżniającą je spośród innych fenomenów, zbieżność. Zgodnie z poczynionymi przez Marty'ego ustaleniami można przyjąć, że większość tego rodzaju ruchów wyrasta na gruncie rozwijających się stabilnie w pewnej izolacji tradycyjnych kultur jako reakcja wobec zakłócającego pielęgnowany stan równowagi zagrożenia, która jest ukierunkowana przez ich przywódców na zwracające powszechną uwagę wprowadzanie innowacji, obronę, szukanie możliwości oporu czy odwetu. Ruchy te cechuje, zdaniem amerykańskiego badacza religii, selektywne odwoływanie się do zasobów przeszłości, pomagające im oprzeć swą działalność na pojmowanym jednoznacznie autorytecie, oraz wytworzenie opozycyjnej, pozwalającej na odseparowanie, mentalności typu „my a oni".

> Fundamentaliści – pisze Marty – oburzają się odrzuceniem, deprywacją, wypieraniem, pogardą, marginalizowaniem. Czują, że ich kultury są penetrowane, że muszą podjąć działania przeciwko niewiernym. To prawie zawsze ma polityczne implikacje, czy to konstytucyjne, rewolucyjne, czy też zorientowane na stabilizację hegemonii fundamentalistów[13].

Charakterystyczne jest tu również ocenianie własnych, obecnie podejmowanych działań z takiej perspektywy czasowej, kiedy to wszystkie założone dążenia zostaną już ostatecznie zrealizowane, co wpisuje się w specyficzny układ temporalny, dostarczający zwolennikom ruchu motywacji i punktów orientacyjnych: „Przyszłość jest pewna, przeszłość ukazała swą wspaniałość, teraźniejszość pozostaje mętna"[14].

Ponadto w innym, cztery lata wcześniej opublikowanym, artykule Marty wskazywał na takie między innymi cechy fundamentalistów[15], jak skłonność do absolutyzmu, antyhermeneutyzm czy ukierunkowanie na działanie i skuteczność. Fundamentaliści nie są jego zdaniem, co podkreśla również inny ceniony badacz zagadnienia, Gilles Kepel, przedstawicielami tylko jednej, wybranej warstwy czy klasy społecznej, a ich zaangażowanie nie jest efektem zubożenia, braków w edukacji czy zdeprawowanych potrzeb[16]. Pozostają wrodzy wobec relatywizmu, pluralizmu i dwuznaczności, sprzymierzają się rzadko i na krótko jedynie z tego samego rodzaju ruchami działającymi w obrębie innych religii oraz wyraźnie odróżniają się od obecnych w ich własnej konfesji

Socjologia religii, Kraków 2010, s. 260–262; M. E. Marty, *The Fundamentals of Fundamentalism*, [w:] *Fundamentalism in a Comparative Perspective*, red. L. Kaplan, Amherst, Massachusetts 1992, s. 18–23; M. E. Marty, *Fundamentalism as a Social Phenomenon*, „Bulletin of the American Academy of Arts and Sciences" 1988, nr 42, s. 17–23. Zob. także M. Ruthven, *Fundamentalism*, dz. cyt., s. 6–7, 22.

[13] M. E. Marty, *The Fundamentals of Fundamentalism*, dz. cyt., s. 22.

[14] Tamże, s. 22.

[15] Zob. M. E. Marty, *Fundamentalism as a Social Phenomenon*, dz. cyt., s. 17–23.

[16] Zob. tamże, s. 20; G. Kepel, *Zemsta Boga*, dz. cyt., s. 36.

nurtów ortodoksji, odłamów konserwatystów czy tradycjonalistów[17]. Ruchy te według badacza wykazują ambiwalentny stosunek do nowoczesności – same będąc wynikiem z nią zderzenia, przeciwstawiają się jej przejawom, założeniom i tendencjom z wyjątkiem zdobyczy cywilizacji, które starają się w optymalny sposób wykorzystać do realizacji własnych celów. Fundamentaliści, zauważa Marty, „rzadko sprzeciwiają się technologii jako takiej czy też licznym jej konkretnym wytworom. Można powiedzieć, że technologia pomogła stworzyć fundamentalizm"[18].

Inaczej niż Marty czy Kepel, Steve Bruce, którego charakterystyka zjawiska pozostaje w wielu punktach zbieżna z ramą teoretyczną *Fundamentalism Project*, jest zdania, że tego rodzaju ruchy „odwołują się do konkretnych warstw społecznych", mianowicie grup „zepchniętych na margines"[19]. Brytyjski socjolog religii fundamentalizmowi przypisuje równie szeroki zakres, ale i wyraźniej podkreśla radykalny charakter jego manifestacji:

> Każda z tradycji religijnych – twierdzi – może zrodzić jednostki, które przedkładają szerzenie własnej religii i realizowanie inspirowanych nią celów nad normy ich własnego społeczeństwa. Moglibyśmy oczekiwać, że fanatyzm będzie czymś powszechniejszym w obrębie chrześcijaństwa, islamu i judaizmu, gdzie wierzy się w istnienie jednego Boga, niż w łonie takich religii jak hinduizm czy buddyzm, w których wielobóstwo (bądź wielopostaciowość bóstwa) powinno sprzyjać tolerancji. [...] Niemniej jednak istnieją agresywne i posługujące się od czasu do czasu przemocą ruchy hinduistyczne i buddyjskie, które określa się jako ruchy fundamentalistyczne[20].

Nie należy przy tym, zdaniem Bruce'a, zacierać istotnych różnic, a raczej wskazać powody, ze względu na które „w obrębie pewnych religii łatwiej i częściej niż w innych formują się ruchy fundamentalistyczne"[21], ruchy zwracające uwagę

[17] Badacze zjawiska zwracają uwagę na rozdzielność tych nurtów, zwłaszcza na różnice między fundamentalizmem a tradycjonalizmem i ortodoksją (zob. np. M. Marczewska-Rytko, *Fundamentalizm religijny: dylematy terminologiczno-metodologiczne*, [w:] *Fundamentalizm i kultury*, dz. cyt., s. 45–59; D. Motak, *Nowoczesność i fundamentalizm*, dz. cyt., s. 50–63). Armstrong jest natomiast zdania, że to wewnętrzne napięcia we wspólnocie religijnej decydują o wyłonieniu się tego rodzaju radykalnego wariantu. „Fundamentalizm – czy to żydowski, chrześcijański, czy muzułmański – rzadko ma źródło w walce z wrogiem zewnętrznym [...] zazwyczaj wyrasta z walk wewnętrznych, w których tradycjonaliści występują przeciwko współwyznawcom, oskarżając ich o zbytnią ustępliwość wobec świeckiego świata" (K. Armstrong, *W imię Boga*, dz. cyt., s. 165).

[18] M. E. Marty, *Fundamentalism as a Social Phenomenon*, dz. cyt., s. 18.

[19] Zob. S. Bruce, *Fundamentalizm*, Warszawa 2006, s. 23–24. Warto zaznaczyć, że również Bruce brał udział w seminariach naukowych organizowanych od 1988 roku w ramach *Chicago Fundamentalism Project*.

[20] Tamże, s. 12. Ponadto, zdaniem Bruce'a, „fundamentalizm może mieć źródło nie tylko w sporach toczących się pośród grona wyznawców na temat tego, czego domaga się Bóg, lecz także w niemal całkowicie świeckich walkach o charakterze nacjonalistycznym" (tamże, s. 17).

[21] Tamże, s. 119. Badając zagadnienie różnicy między religiami co do „potencjału w zakresie tworzenia ruchów fundamentalistycznych", Bruce wskazuje na monoteizm i dogmatyzm jako warunki konieczne jego zaistnienia (zob. tamże, s. 120–125). Stąd wbrew wcześniejszym

przede wszystkim swym „pragnieniem dogłębnej przemiany całego świata oraz stosowaniem przemocy”[22].

Podobnie jak Motak, w swoim opracowaniu zagadnienia równie dużo uwagi poświęca wyszczególnieniu procesów i zmian, jakie zaszły w nowoczesności i jakie stanowią współcześnie główny punkt odniesienia dla powstawania ruchów fundamentalizmu religijnego[23]. Wskazuje na zwiększającą wzajemną izolację ludzi fragmentaryzację przestrzeni społecznej, rozbicie życia codziennego na odrębne, zsekularyzowane, kierujące się swoistą dla siebie logiką sfery z ich coraz dalej idącą specjalizacją instytucji i złożonością podziału pracy, intensyfikowane przez przyspieszanie narastających liczebnie zmian. Przy czym postępujące w ramach modernizmu racjonalizacja oraz rozwój nauki i techniki skutkują, zdaniem badacza, osłabieniem skłonności wiernych do pokładania zaufania w tradycyjnych formach wiedzy, podobnie jak motywowane oświeceniem postępy egalitaryzmu i indywidualizmu prowadzą do korozji hierarchicznych struktur organizacji religijnych, rozkładu ich wspólnotowego charakteru zorientowanego na pierwszeństwo kolektywu wobec jednostki oraz dezintegracji patriarchalnego modelu rodziny i stosunków międzyludzkich. Bruce odnotowuje również postrzegane negatywnie przez fundamentalistów charakterystyczne dla ubiegłego wieku zaangażowanie zachodnich kościołów chrześcijańskich i ich wiernych w przeprowadzanie modernizacji społeczeństwa oraz zawieranie kompromisu ze świeckim państwem. Niemniej jednak zasięg występowania zjawiska zdaniem socjologa nie jest ograniczony historycznie, wskazuje, że „Na przestrzeni ludzkich dziejów fundamentalizm jest czymś normalnym”, stanowi on „racjonalną reakcję tradycyjnie religijnych ludzi na zmiany społeczne, polityczne i gospodarcze, które umniejszają i ograniczają rolę religii w życiu publicznym”[24].

deklaracjom co do zakresu pojęcia jest skłonny uznać, że obok protestanckiego i islamskiego pozostałe tego typu ruchy jedynie przypominają w pewnym stopniu fundamentalizm, ale w swoich kulturach nigdy nie były tak potężne i nie zyskały porównywalnych wpływów.

[22] Tamże, s. 15–16. Warto w kontekście zagadnienia związku fundamentalizmu i przemocy stanowisko Bruce'a skonfrontować z obserwacją Kepela: „Istnieje zasadnicza różnica między ruchami rechrystianizacji «odgórnej» a islamistami czy Gusz Emunim. Te pierwsze nigdy nie zrobiły użytku z przemocy politycznej – ani w Europie Zachodniej, ani w Stanach Zjednoczonych, ani też pod panowaniem prześladujących katolików reżimów komunistycznych” (G. Kepel, *Zemsta Boga*, dz. cyt., s. 270–271).

[23] Zob. S. Bruce, *Fundamentalizm*, dz. cyt., 25–52. Zob. także: D. Motak, *Nowoczesność i fundamentalizm*, dz. cyt., s. 19–36; G. Davie, *Socjologia religii*, dz. cyt., s. 78–104, 135–162.

[24] S. Bruce, *Fundamentalizm*, dz. cyt., s. 146–147. Widzeniu zagadnienia w szerokiej perspektywie czasowej Bruce daje wyraz już na samym początku opracowania. Deklaruje tam: „Książka ta opisuje współczesnych zelotów” (tamże, s. 8), która to figura gorliwych (od grec. *zelotes*, hebr. *kanai*), zagorzałych członków ugrupowania religijno-politycznego działających według Józefa Flawiusza w Palestynie I wieku n.e. i dążących przy użyciu terroru do wyzwolenia narodu żydowskiego spod władzy Rzymu, stanowi znaczący punkt odniesienia w dyskusjach o współczesnym fundamentalizmie.

Omawiając teoretyczny profil *Fundamentalism Project,* Davie wskazuje na szczególną wartość prac jeszcze jednego badacza zaangażowanego w jego realizację, który podobnie jak Marty czy Bruce preferuje operowanie szerszym zakresowo pojęciem. Shmuel N. Eisenstadt, pisze Davie,

> umieszcza badanie fundamentalizmu w długofalowej perspektywie historycznej. Ruchami poprzedzającymi nowoczesne fundamentalizmy były ruchy protofundamentalistyczne, które zrodziły się w «cywilizacjach osiowych» w czasach przednowoczesnych[25].

Kategorię „Epoka Osi" zaczerpnął izraelski socjolog od klasyka kontynentalnej filozofii, Karla Jaspersa. Wyznacza ona okres

> w pierwszym tysiącleciu przed erą chrześcijańską, kiedy w części głównych cywilizacji – a mianowicie w dawnym Izraelu, później zaś w chrześcijaństwie, w starożytnej Grecji, w Chinach we wczesnym okresie imperialnym, w hinduizmie i buddyzmie, na koniec zaś (i nieco później) w islamie – wyłoniło się i zinstytucjonalizowało wyobrażenie podstawowego napięcia między ładem transcendentalnym a świeckim[26].

Najważniejszą zmianę tego okresu stanowi według Eisenstadta ukonstytuowanie się zbiorowości „kulturowych" lub „religijnych" w odróżnieniu od wcześniej dominujących etnicznych czy zbudowanych na podporządkowaniu danej zbiorowości silnym ośrodkom suwerennej władzy, która to zmiana dała początek polityce uprawianej przy użyciu i w odniesieniu do ideologii, a co za tym idzie – stworzyła również przestrzeń dla pojawienia się ruchów protofundamentalistycznych[27]. Zakorzenione w utopijnych herezjach dążyły one w reakcji na degenerację religii do jej odnowy, przywrócenia jej autentycznej wersji oraz przebudowy istniejącego ładu społecznego według klarownego wzorca organizacyjnego, kładąc przy tym nacisk w swej działalności na konstrukcję własnych wyraźnych granic symbolicznych i instytucjonalnych. Inne charakterystyczne

[25] G. Davie, *Walka o uwagę – fundamentalizmy w nowoczesnym świecie*, dz. cyt., s. 266. Zob. S. E. Eisenstadt, *Heterodoxies, sectarianism, and utopianism in the constitution of proto-fundamentalist movements*, [w:] S. E. Eisenstadt, *Fundamentalism, Sectarianism, and Revolution. The Jacobin Dimension of Modernity*, Cambridge 1999, s. 1–38; S. E. Eisenstadt, *O jakobińskim komponencie ruchów fundamentalistycznych* oraz *Nowoczesności zwielokrotnione w epoce globalizacji*, [w:] S. E. Eisenstadt, *Utopia i nowoczesność. Porównawcza analiza cywilizacji*, Warszawa 2009, s. 507–523, 575–581.

[26] S. N. Eisenstadt, *Utopia i nowoczesność*, dz. cyt., s. 145. Zob. S. E. Eisenstadt, *Heterodoxies, sectarianism, and utopianism in the constitution of proto-fundamentalist movements*, dz. cyt., s. 3–6.

[27] Zob. S. N. Eisenstadt, *Utopia i nowoczesność*, dz. cyt., s. 143–175, 508–514; S. E. Eisenstadt, *Heterodoxies, sectarianism, and utopianism in the constitution of proto-fundamentalist movements*, dz. cyt., s. 25–38. Również Armstrong rozważa współczesny fundamentalizm w dłuższej perspektywie czasowej, wskazując na znaczenie okresu od 700 do 200 roku p.n.e. i szerzej opisując sytuację wskazanych trzech religii w kontekście kształtowania się nowożytności (zob. K. Armstrong, *W imię Boga*, dz. cyt., s. 11–13, 21–195).

cechy wspólne ruchom proto- i fundamentalistycznym to, zdaniem Eisenstadta, odmowa interpretacji i sprzeciwianie się innowacjom tradycji przy selektywnym jej użyciu, niski próg tolerancji na niejednoznaczność i sprzeciw wobec postaw aktualnego religijnego establishmentu, w tym sensie są one również antytradycjonalistyczne i antyortodoksyjne.

Kontekst nowoczesności zmienia znaczenie wskazanego przez socjologa zespołu cech wiążących działalność analizowanych sekt, a wraz z nim ulega istotnemu przekształceniu potencjał fundamentalizmów. Stały się one wyraźnie antymodernistyczne, a dokładniej antyoświeceniowe, niemniej jednak wyróżnia je, co Eisenstadt uważa za czynnik decydujący, silny komponent jakobiński, właściwy totalistycznym składnikom politycznego programu nowoczesności. Zgodnie z jego ustaleniami „Orientacje jakobińskie podkreślają wiarę w pierwszeństwo polityki i w jej zdolność do przebudowy społeczeństwa w zgodzie z totalistyczną wizją w drodze politycznego działania związanego z szeroką mobilizacją”[28]. A zatem posiadają one takie wspólne cechy, jak

> dążenie do stworzenia nowego porządku społecznego w drodze politycznego działania wyrastającego z rewolucyjnych uniwersalistycznych przekonań o charakterze ideologicznym, z zasady wykraczających zarówno poza wszelkie jednostki narodowe, etniczne, oparte na więziach pierwotnych, jak i poza nowe zbiorowości społeczno-polityczne. Podzielają one także wyobrażenie polityków jako wielkich przeobrazicieli społeczeństw[29].

Innymi słowy, współczesne, modernistyczne w swych założeniach państwo dysponuje szeregiem instrumentów atrakcyjnych dla fundamentalistów pod względem możliwości totalnego oddziaływania na rzeczywistość ogółu stosunków międzyludzkich. Ich „utopijno-sekciarska krytyka nowoczesności”, zwartość, dyscyplina, przekonanie o racji i dysponowaniu właściwym modelem organizacji wspólnotowego życia sprawiają, że ruchy te czują się niemal w każdym przypadku predystynowane do niezwłocznego użycia tych narzędzi w intencji przeprowadzenia radykalnych transformacji porządków publicznego i prywatnego. Ponadto Eisenstadt dostrzega, że „między fundamentalistami a świeckimi jakobińskimi totalitarnymi lewicowymi reżimami istnieją bardzo interesujące paralele”[30], które należy brać poważnie pod uwagę, mimo że te

[28] S. N. Eisenstadt, *O jakobińskim komponencie ruchów fundamentalistycznych*, dz. cyt., s. 510.

[29] Tamże, s. 575–576. Zob. S. E. Eisenstadt, *Fundamentalism as a modern Jacobin anti-modern utopia and heterodoxy – the totalistic reconstruction of tradition*, [w:] S. E. Eisenstadt, *Fundamentalism, Sectarianism, and Revolution*, dz. cyt., s. 94–97. Warto w tym kontekście odnotować również uwagę Kepela wynikającą z przeprowadzonych przez niego analiz: „Zatem pomimo podobieństw ruchy «odgórnej» reislamizacji, rejudaizacji i rechrystianizacji różnią się znacząco pod względem ich stosunku do państwa, prawa i «przymusu demokratycznego», a różnice te mają źródło w doktrynach religijnych” (G. Kepel, *Zemsta Boga*, dz. cyt., s. 272).

[30] S. N. Eisenstadt, *O jakobińskim komponencie ruchów fundamentalistycznych*, dz. cyt., s. 514. Zob. S. E. Eisenstadt, *Fundamentalism as a modern Jacobin anti-modern utopia and*

drugie mają według badacza odmienny stosunek do oświecenia. Jednocześnie zawęża on nijako zakres pojęcia w innym wymiarze, zaznaczając, że współczesne ruchy licznie obecne w hinduizmie czy buddyzmie jedynie przypominają fundamentalizmy – ich orientacje mają głównie partykularny charakter, co łączy je z ruchami faszystowskimi, i w związku z tym nie powstają w nich silne dążenia jakobińskie[31].

Obserwacja Eisenstadta daleko idących podobieństw i zbieżności między poszczególnymi typami ruchów politycznych nowoczesności, jak i wskazanie na stałą obecność radykalnej polityki ideologicznej w cywilizacjach osiowych, skłania do pytań o to, czy współczesny fundamentalizm religijny nie jest jaskrawym przykładem o wiele szerszej dającego się obserwować zjawiska. Upowszechnienie terminu w postaci tej właśnie pary słów, konwencja dookreślania, o jaki rodzaj fundamentalizmu chodzi, zdaje się potwierdzać intuicję izraelskiego badacza, którą jasno wyraża w początkach lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku stanowisko Andrewa Heywooda. Według brytyjskiego politologa:

> Fundamentalizm jest stylem myślenia, w którym pewne zasady uznaje się, niezależnie od ich treści, za konieczne «prawdy», mające niekwestionowany i nadrzędny autorytet. Różne odmiany fundamentalizmu prawie nic ze sobą nie łączy poza tym, że ich zwolennicy zwykli przejawiać powagę i żarliwość zrodzoną z pewności doktrynalnej.

Zdaniem tego badacza,

> Mimo że fundamentalizm jest zazwyczaj kojarzony z religią i dosłownym pojmowaniem świętych tekstów, występuje także w doktrynach politycznych. Nawet liberalny sceptycyzm zakłada fundamentalne przekonanie, że wszystkie teorie można podważyć (z wyjątkiem jego samego). Choć termin ten jest często używany w znaczeniu pejoratywnym, oznaczając brak elastyczności, dogmatyzm i autorytaryzm, fundamentalizm może także wyrażać altruizm i poświęcenie dla innych, a także przywiązanie do zasad[32].

heterodoxy – the totalistic reconstruction of tradition, dz. cyt., s. 106–112.

[31] Zob. S. N. Eisenstadt, *Utopia i nowoczesność*, dz. cyt., s. 513, 522–523, 579–580; S. E. Eisenstadt, *Fundamentalism as a modern Jacobin anti-modern utopia and heterodoxy – the totalistic reconstruction of tradition*, dz. cyt., s. 113–114.

[32] A. Heywood, *Fundamentalizm religijny*, [w:] A. Heywood, *Ideologie polityczne. Wprowadzenie*, Warszawa 2007, s. 306. W podobnym duchu wypowiada się Andrzej Szahaj: „Na fundamentalizm nie ma monopolu żadna z tradycyjnie wydzielanych części politycznego i ideowego spektrum. Każda idea może być wyznawana na sposób fundamentalistyczny. Możemy mieć zatem fundamentalizm na lewicy i na prawicy" (A. Szahaj, *Co to jest fundamentalizm? Fundamentalizm a paternalizm*, [w:] A. Szahaj, *Jednostka czy wspólnota? Spór liberałów z komunitarystami a „sprawa polska"*, Warszawa 2000, s. 214). Zob. także A. Pawłowski, *Czym jest fundamentalizm?*, [w:] *Fundamentalizm współczesny*, red. A. Pawłowski, Zielona Góra 1994, s. 7–11; A. Bronk, *„Fundamentalizm": sensy i dziedziny użycia*, [w:] *Fundamentalizm i kultury*, dz. cyt., s. 19–23; J. Sielski, *Fanatyzm i fundamentalizm w polityce*, [w:] *Fundamentalizm i kultury*, dz. cyt., s. 321–328.

Podobnie jak wielu innych badaczy zjawiska, również Heywood w swoim opracowaniu koncentruje uwagę na fundamentalizmie religijnym oraz uznaje, że do jego pojawienia się dochodzi w społeczeństwach dotkniętych głębokim kryzysem, a wśród czynników, które odegrały w powstaniu obecnego przesilenia szczególnie istotną rolę, wymienia sekularyzację, postkolonializm oraz globalizację. Zastąpienie tradycyjnych wartości religijnych czy duchowych materialistycznymi i racjonalistycznymi ideami wraz z osłabieniem tkanki moralnej społeczeństwa przyniosło z czasem, zdaniem badacza, fundamentalistyczny sprzeciw wobec dekadencji i hipokryzji. Kryzys tożsamości uciskanych wcześniej przez rządy kolonialne rdzennych kultur, którym odzyskanie niepodległości nie przyniosło społecznej emancypacji, poczucia spójności i własnej wartości, sprawił, że najgwałtowniejsze przejawy fundamentalizmu dają się obecnie obserwować właśnie w państwach rozwijających się. Wciąż rosnąca w świecie współzależność i mobilność podważyła natomiast autonomię oraz zdolność poszczególnych społeczeństw do tworzenia stabilnych i bezpiecznych tożsamości politycznych, na co reakcją jest mobilizacja etniczna i religijna. Heywood wskazuje na takie cechy fundamentalizmu religijnego[33], jak: odrzucenie separacji polityki i religii, sfery publicznej i prywatnej, a także rewizjonizmu, opowiedzenie się za obiektywnymi standardami aksjo-normatywnymi i przyjęcie manichejskiego światopoglądu, oferowanie bezpiecznej tożsamości oraz perspektywy ładu w okolicznościach dominującej niepewności, definiowanie się przez podział na „ich" i „nas", popieranie „aktywistycznych" odczytań tekstów, to znaczy takich, które pozwalają zredukować ich złożoność i ilość do teopolitycznego projektu, podążanie za charyzmatycznym przywódcą, zdolność wzbudzania zaangażowania politycznego i mobilizacji wiernych, gotowość użycia pozaprawnych środków, wskazywanie prostych, praktycznych i absolutnych rozwiązań, wojowniczość, podejmowanie radykalnych lub rewolucyjnych działań. Ponadto fundamentaliści religijni są, zdaniem politologa, zarówno selektywnie tradycyjni, jak i nowocześni – gwałtownie antymodernistyczni i entuzjastycznie nastawieni wobec technik masowej komunikacji czy maszynerii współczesnego państwa.

Fundamentalizm odczytany jako odpowiedź na wpływy globalizacji, której znaczenie dla tego zjawiska odnotował także Heywood, nie jest, zdaniem Edmunda Wnuka-Lipińskiego, powszechnie przyjmowaną wykładnią zagadnienia[34]. Uznając jednak jej zasadność, socjolog powołuje się na pogląd Anthony'ego Giddensa, dla którego fundamentalizm jest w oczywisty sposób „dzieckiem globalizacji" i zjawiskiem swoistym dla obecnej epoki, „tradycją bronioną

[33] Zob. A. Heywood, *Fundamentalizm religijny*, dz. cyt., s. 302–310.

[34] Zob. E. Wnuk-Lipiński, *Fundamentalizm jako reakcja na globalną zmianę*, [w:] E. Wnuk-Lipiński, *Świat międzyepoki. Globalizacja, demokracja, państwo narodowe*, Kraków 2004, s. 272–274.

w tradycyjny sposób – przez odniesienie do rytualnej prawdy – w globalizującym się świecie, pytającym o racje"[35]. Podobnie jak Heywood, również Giddens, a za nim polski socjolog, nie wiąże go wyłącznie z religią,

> Fundamentalizm – twierdzi – może rozwinąć się na gruncie wszelkiego rodzaju tradycji", istotne w nim jest nie to, w co ludzie wierzą, ale „jak prawda wiary jest broniona i uzasadniana [...], dlaczego w to wierzą i jak to usprawiedliwiają[36].

Niemniej Wnuk-Lipiński uznaje stanowisko Giddensa za zbyt ogólne i sięga po charakterystykę zjawiska zaproponowaną przez Gabriela A. Almonda, Emmanuela Silvana i R. Scotta Appleby'ego w ostatnim tomie *Fundamentalism Project*[37].

Zgodnie z ich ustaleniami[38] fundamentaliści, podobnie jak ortodoksyjni czy konserwatywni wyznawcy danej religii, podejmują się bronienia tradycji przed grożącą jej erozją ze strony sekularyzacji i modernizacji, nie uważają jednak, by przedsiębrane przez tamtych środki były wystarczające do jej zachowania. Odrzucają sugestię, jakoby wprowadzali swoimi działaniami i wyborami znaczące innowacje, wskazując na zasadniczy związek głoszonego przez siebie programu i nauczania z oczyszczonymi z gąszcza odstępstw autorytatywnymi podstawami tradycji. Ujęty w szerszej perspektywie czasowej fundamentalizm drugiej połowy XX wieku stanowi zdaniem Almonda, Silvana i Appleby'ego kontratak religii pozostającej przez stulecie rewolucji przemysłowej w defensywie wobec triumfu świeckiej „kultury postępu", a także reakcję na słabości procesu modernizacji – koszty społeczne, dewastację naturalnego środowiska, moralny rozkład i inne skutki uboczne. Oczywiście w świecie Zachodu oraz jego koloniach wpływ nowoczesności nie był taki sam i wywołał odmienne skutki, które to różnice dają się dostrzec w poszczególnych formacjach fundamentalistów. Podobnie dają się zauważyć według badaczy różnice między ruchami fundamentalistów buddyjskich, sikhijskich czy hinduskich a protestanckich, katolickich, wśród sunnitów, szyitów i w judaizmie, których to religie łączy występowanie w nich takich elementów, jak monoteizm, mesjanizm oraz sakralizacja i kodyfikacja doktryny i prawa. Ponadto, szukając wspólnej

[35] Zob. A. Giddens, *Tradition*, [w:] A. Giddens, *Runaway World. How Globalisation is Reshaping our Lives*, New York 1999, s. 49.

[36] Tamże. Zob. także: tamże, s. 48–50; A. Giddens, *Fundamentalizm religiny*, dz. cyt., s. 582. W innej swojej pracy, wracając do zagadnienia uwarunkowań tradycji w społeczeństwie posttradycyjnym, stwierdza podobnie: „możemy mówić nie tylko o fundamentalizmie religijnym, ale także fundamentalizmach nacjonalizmu, etniczności, rodziny, płci oraz wielu innych" (A. Giddens, *Ryzyko, zaufanie, refleksyjność*, [w:] U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, Warszawa 2009, s. 242).

[37] Zob. E. Wnuk-Lipiński, *Fundamentalizm jako reakcja na globalną zmianę*, dz. cyt., s. 278–280.

[38] Zob. G. A. Almond, E. Silvan, R. S. Appleby, *Fundamentalism: Genus and Species*, [w:] *Fundamentalisms Comprehended*, red. M. E. Marty, R. S. Appleby, Chicago 1995, s. 399–424.

wielu wariantom tego rodzaju ruchów charakterystyki, należy brać ich zdaniem pod uwagę odmienności wynikające ze specyfiki podłoża kulturowego danego regionu, w którym występują.

Pomimo wskazanych komplikacji i ambiwalencji badaczom udaje się wyróżnić dziewięć zasadniczych właściwości ruchów fundamentalistycznych[39]. Obok wojowniczego przeciwstawiania się sekularyzacji i modernizacji, prowadzących do erozji wspólnoty i marginalizacji religii, oraz moralnego manicheizmu, wprowadzającego jednoznaczny podział na zewnętrzny wobec ruchu świat skażony i utrzymywaną wewnątrz organizacji idealną czystość, wymieniają wybiórcze podejście zarówno do zasobów tradycji – nacisk zwłaszcza na te jej elementy i aspekty, które wyraźnie odróżniają ich od głównego nurtu – do przejawów i zdobyczy nowoczesności – jedne z nich są przyjmowane, takie jak zaawansowane technologie czy media społecznościowe, inne stanowczo odrzucane – jak i do konsekwencji i procesów nowoczesności, podnosząc te jej przejawy i postaci, które organizują i mobilizują ich opozycyjność. Poza tym hermeneutyce inspirowanej świeckimi filozofiami i krytyką historyczną przeciwstawiają strategie właściwych, wolnych od błędów odczytań, umożliwiających im utrzymanie przekonania o nieomylności uznanych rozstrzygnięć oraz absolutystycznym charakterze uświęconych przez nich tekstów czy tradycji. Kolejną właściwością, również o charakterze ideologicznym, jest według grupy badaczy przyjęcie przez dany ruch jakiejś odmiany motywu mesjanistycznego czy millenarystycznego, wizji czasu triumfu dobra, sprawiedliwości, moralności, wiary, kulminacji historii kończącej dzieje cierpienia i oczekiwania, ostatecznego uwolnienia świata od zła i niegodziwości. Pozostałe cztery wskazane przez Almonda, Sivana i Appleby'ego cechy dotyczą ich zdaniem aspektów organizacyjnych ruchu fundamentalistycznego. Wyróżnia go sposób rekrutacji członków, kładący nacisk na powołanie, poczucie wyjątkowości, wybrania oraz zaangażowanie, strategia wytyczania ostrych fizycznych i wizualnych, językowych granic między światem ocalonych i zagubionej reszty, metodyczne wyznaczenie i opracowanie właściwych sfer aktywności, odpowiedniego zachowania i postępowania, a także autorytarna struktura, wewnętrzny podział na równych sobie przedstawicieli ochotniczego ruchu dobrowolnie podporządkowujących się charyzmatycznemu przywódcy, który nie posiada żadnych oficjalnych uprawnień do sprawowania władzy, a który cieszy się zaufaniem wśród zdyscyplinowanie wcielających jego decyzje i autorytetem poprawnego interpretatora świętych tekstów czy tradycji.

Dla fundamentalisty, zdaniem Wnuka-Lipińskiego, dryfująca w świecie iluzji współczesność stanowi zagrożenie, gdyż nie rozpoznaje prawdy absolutnej, której dany ruch jest depozytariuszem, oczekiwanie jej triumfu w przyszłości

[39] Zob. tamże, s. 405–408.

różni go od tradycjonalisty, który „złoty wiek" umieszcza w czasach minionych[40]. Mimo że każdy z tego rodzaju ruchów absolutyzuje swoją prawdę i swoje rozpoznania niebezpieczeństw, co wyklucza według socjologa sojusze między nimi, to można wskazać czterech wspólnych im wrogów: nieprawy establishment religijny, świeckie państwo, laickie społeczeństwo obywatelskie oraz kraje należące do rdzenia globalizacji, takie jak Stany Zjednoczone[41]. Ten wyraźnie reakcyjny, obronny charakter fundamentalizmów stanowi punkt wyjścia dla kilku typów wyjaśnień formowania zjawiska, zorientowanych na wskazanie zasadniczego czynnika decydującego o ich powstawaniu, niemniej w oczach Wnuka-Lipińskiego wykładni zawsze niedostatecznych[42]. Hipotezę ekonomiczną, która stwierdza, że fundamentalizm jest strategią obrony przed wykluczeniem i marginalizacją, obiecuje bowiem większą równość, jak i obniża aspiracje konsumpcyjne, przez co rozładowuje część frustracji i napięć, badacz uznaje raczej za wyjaśnienie dynamiki i powodzenia ruchów populistycznych. Podobnie za częściowo tylko wiarygodną uznaje on hipotezę, którą nazywa kulturowo-cywilizacyjną, przyjmującą za przyczynę reakcji kompleks niższości wobec zachodnich społeczeństw, gdyż obrona fundamentalistów przed westernizacją zawiera wiele z jej składowych. Związane z procesami globalizacji silne zaburzenie poczucia bezpieczeństwa w wyniku gwałtownych zmian w kulturze i społeczeństwie, na które odpowiedzią byłby powrót do świata znanego i oswojonego, co stanowi sedno hipotezy modernizacyjnej, nie całkiem odpowiada okolicznościom występowania ruchów fundamentalistycznych w państwach, w których nowoczesność od dawna je współtworzy. Również hipoteza komunitarna, zgodnie z którą tworzenie przez fundamentalistów w aglomeracjach miejskich za pomocą spoiwa religii silnie zintegrowanych środowisk lokalnych, będące sposobem na eliminację zjawiska wykorzenienia społecznego, nie wyjaśnia ich ekspansywności, używania przemocy czy sięgania do działań terrorystycznych.

W celu wyjaśnienia przyczyn powstawania tego rodzaju ruchów Wnuk-Lipiński uznaje za zasadne wprowadzenie jeszcze jednej hipotezy – socjopsychologicznej, koncentrującej się na zjawisku motywowanej kryzysem tożsamości „konwersji fundamentalistycznej", „czyli stosunkowo głębokiej przemiany, czy może raczej – przewartościowania jednostkowej percepcji rzeczywistości społecznej, mechanizmów nią rządzących, a także kryteriów jej oceny"[43]. Kryzys ten jest według socjologa ściśle związany z oddziaływaniem na konteksty lokalne trzech procesów charakterystycznych dla globalizacji – fragmentaryzacji rzeczywistości społecznej, detradycjonalizacji oraz relatywizacji norm,

[40] Zob. E. Wnuk-Lipiński, *Fundamentalizm jako reakcja na globalną zmianę*, dz. cyt., s. 274.
[41] Zob. tamże, s. 280–281.
[42] Zob. tamże, s. 286–292.
[43] Tamże, s. 292.

wartości i sposobów życia – które wywołują przekraczające dla wielu próg ich tolerancji poczucie chaosu, nieobliczalności i dowolności[44]. Ostatecznie należałoby przyjąć zdaniem tego badacza, że ruchy fundamentalistyczne pojawiają się najczęściej w przestrzeni społeczeństwa obywatelskiego, mimo że same są antydemokratyczne, i tworzą zorganizowaną presję wobec państwa narodowego, a łączy je odwoływanie się do wyselekcjonowanego zestawu wartości religijnych bądź świeckich, konstytuujących „prawdę absolutną", która pozwala zredukować negatywne skutki kryzysu tożsamości, oraz dzięki przyjętym dogmatom założycielskim – wytworzyć nową tożsamość jego członków rysującą wyraźną dychotomię „my" kontra „oni"[45].

Zarówno podejście Wnuka-Lipińskiego czy Giddensa, jak i pogląd Heywooda pozwalający uznać, że „wszystkie ideologie zawierają elementy fundamentalizmu"[46], wydają się zbieżne z ustaleniami Davie, która wskazała na specyficzne okoliczności, w jakich znalazły się współcześnie „świeckie przekonania, dawni rywale prawdy religijnej", zrównujące ich statusy. Brytyjska socjolożka religii zauważyła, że w ponowoczesnej rzeczywistości

> Te same ideologie, które zagrażały (i w pewnym stopniu nadal zagrażają) tradycyjnym prawdom całego spektrum grup religijnych, stają się, przynajmniej potencjalnie, «ofiarami», a nie «sprawcami» zmian ekonomicznych i kulturowych. Nie są już postrzegane jako mocne alternatywy, a zamiast tego stają się – tak jak przekonania religijne, które wcześniej próbowały zakwestionować – tradycją zagrożoną, która sama wymaga uzasadnienia, a niekiedy «agresywnej rehabilitacji»"[47].

By zilustrować swą obserwację dotyczącą świeckich ideologii występujących w fundamentalistycznym wariancie, badaczka sięgnęła po przykłady sytuacji zaistniałych w następstwie rozpadu bloku wschodniego i upadku światopoglądu marksistowskiego w Związku Radzieckim czy na Bałkanach, a także radykalnych odłamów ruchu obrony praw zwierząt czy frakcji ruchu feministycznego. Zdaniem Davie należałoby przyjąć, że „ruchy religijne nie są jedynymi, które poddają się tendencjom fundamentalistycznym"[48], a rywalizację

[44] Także Jerzy Sielski, referujący pięć hipotez wyróżnionych przez Wnuka–Lipińskiego, dostrzega konieczność ich uzupełnienia. Dodaje on kolejne dwie: etniczną (narodową), zgodnie z którą fundamentalizm jest reakcją na działania pacyfikujące państwa wobec aspiracji separatystycznych mniejszości etnicznych i narodowych stymulowanych jego słabością, oraz polityczną, wskazującą, że jest on reakcją części elit politycznych na aktywizm opozycji motywowany niepowodzeniami, takimi jak kryzys ekonomiczny, chcących rozwiązać problem kontestacji w sposób zdecydowany (zob. J. Sielski, *Fanatyzm i fundamentalizm w polityce*, dz. cyt., s. 326–328).

[45] Zob. E. Wnuk-Lipiński, *Fundamentalizm jako reakcja na globalną zmianę*, dz. cyt., s. 300–301.

[46] A. Heywood, *Fundamentalizm religijny*, dz. cyt., s. 305.

[47] G. Davie, *Walka o uwagę – fundamentalizmy w nowoczesnym świecie*, dz. cyt., s. 276. Zob. także: A. Pawłowski, *Czym jest współczesny fundamentalizm?*, dz. cyt., s. 9–10; M. Ruthven, *Fundamentalism*, dz. cyt., s. 21–22.

[48] G. Davie, *Walka o uwagę – fundamentalizmy w nowoczesnym świecie*, dz. cyt., s. 279–280.

rozgrywającą się między nimi uznać za normalną, a nie osobliwą cechę społecznego krajobrazu późnej nowoczesności.

Począwszy od pozytywnej autodefinicji ponadwyznaniowego ruchu religijnego denominacji protestanckich z pierwszych dekad XX wieku po ujęcia charakterystyczne dla czasów nam współczesnych dają się obserwować interesujące propozycje przemieszczeń rozumienia poszczególnych wymiarów zjawiska fundamentalizmu.

Motak wskazuje na przełom lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku jako czas, kiedy pod wpływem licznych, niezależnych od siebie wydarzeń, takich jak rewolucja irańska, ożywienie aktywności ruchów reislamizacji czy zaangażowanie Moral Majority w kampanię prezydencką Ronalda Reagana, „zakres pojęcia uległ rozszerzeniu na szereg zjawisk religijnych o charakterze antymodernistycznym"[49] i zaczęło ono funkcjonować jako kategoria badań socjologicznych, a w obiegu publicystycznym zyskało pejoratywne zabarwienie. Kolejna dekada, czego odbicie znaleźć można w referowanej w tym artykule dyskusji, z jednej strony przynosi wysiłki na rzecz utrwalenia tej zmiany, z drugiej przygotowania do ponownego uzupełnienia. Objęciu interesującą nas tutaj kategorią zarówno ruchów wewnątrz islamu, jak i buddyzmu towarzyszy świadomość istotnej różnicy dynamiki między fundamentalizmami rodzącymi się na podłożu dwóch różnych rodzajów konfesji, co oddaje podzielana przez niektórych badaczy obserwacja, że

> Choć wszystkie religie rodzą ruchy fundamentalistyczne lub typu fundamentalistycznego, pewne religie mają większą skłonność do tworzenia fundamentalizmu bądź stawiają mniej przeszkód na drodze powstającego fundamentalizmu. W tym sensie uważa się – kontynuuje Heywood – że islam i protestantyzm najbardziej sprzyjają ruchom fundamentalistycznym, gdyż opierają się na jednym tekście świętym i utrzymują, że wierni posiadają bezpośredni dostęp do mądrości duchowej, a więc nie jest ona skoncentrowana w rękach uznanych reprezentantów[50].

[49] D. Motak, *Nowoczesność i fundamentalizm*, dz. cyt., s. 39. W kontekście badań zakresu znaczenia religioznawczyni również zwraca uwagę na pojawienie się w latach sześćdziesiątych XX wieku terminu na terenie filozofii (zob. tamże, s. 38–39). Zdaniem Andrzeja Bronka odnosi się je do dyskusji prowadzonej w epistemologii anglosaskiej i niemieckiej metodologii (zob. A. Bronk, *„Fundamentalizm": sensy i dziedziny użycia*, dz. cyt., s. 20–21, 28–30). Według niego „Najbardziej współcześnie znaną postacią fundamentalizmu filozoficznego jest fundamentalizm epistemologiczny, pojmujący wiedzę jako strukturę uporządkowaną dedukcyjnie, u której podstaw znajdują się elementy pewne i ostateczne. [...] fundamentalizm epistemologiczny stawia sobie za cel obalenie sceptycyzmu oraz pozytywne zrekonstruowanie gmachu wiedzy" (tamże, s. 29). To użycie rzadko jednak bywa łączone ze zjawiskiem ruchów fundamentalistów, być może ze względu na to, że wskazane przypadki w języku angielskim i niemieckim wyrażane są za pomocą odmiennie brzmiących nazw: *foudationalism* i *Fundamentalphilosophie.* Również polscy filozofowie i autorzy przekładów nie są tu konsekwentni, często stosują inne terminy, jak: fundacjonalizm, fundacjonizm, fundamentyzm.

[50] A. Heywood, *Fundamentalizm religijny*, dz. cyt., s. 310.

Inną wskazywaną właściwością, która pozwalałaby zaliczyć dany ruch religijny do jednego z tych dwóch rodzajów, jest jego odwoływanie się do tradycji opartych na monoteizmie. Przeświadczenie, że fundamentalizm może rozwinąć się na podłożu każdej ideologii, choć przypuszczalnie nie tak samo intensywnie, nie zapoznaje natomiast podziału na fundamentalizm religijny i świecki. Wyraźnie zaznacza się to rozbicie w chwili, kiedy dany badacz deklaruje szeroko zakresowe rozumienie pojęcia i przechodząc do jego wyjaśnienia, opiera swój model teoretyczny na przykładach ruchów konfesyjnych, następnie na podstawie stworzonej na tym podłożu charakterystyki wskazuje na tego samego rodzaju elementy występujące w świeckich ideologiach. Fundamentalizmy religijne wydają się nie tylko lepiej opisane w literaturze przedmiotu i łatwiej poddające się obserwacji, budzą też większe zainteresowanie. W konsekwencji otrzymujemy pole obserwacji podzielone między dwa rodzaje fundamentalizmu religijnego i jeden ideologii świeckich. Można zatem uznać, że negocjacje między badaczami w tym wymiarze dotyczą rozszerzania zakresu pojęcia fundamentalizmu przez znoszenie kolejnych dwu granic.

W wymiarze historycznym podstawową cezurę wyznacza natomiast początek wieku XX i kryzysu nowoczesności. W tym sensie fundamentalizm jest zjawiskiem typowo współczesnym, dla którego kontekst stanowi z jednej strony diagnoza społecznej anomii i sekularyzacja, a z drugiej rozwój zaawansowanych technologii, komunikacji i mechaniki państwa. Niemniej również i ten wymiar podlega negocjacjom i daje się rozszerzać. Przykładowo Eisenstadt widzi w okresie rewolucji francuskiej czas inicjacji wiary w możliwość całościowej przebudowy porządku społecznego za pomocą politycznego działania, który to kontekst tworzy jego zdaniem warunki możliwości kształtowania się nowoczesnych ruchów fundamentalistycznych, a w „Epoce Osi" i pojawieniu się polityki ideologicznej dostrzega źródło pojawienia się ruchów protofundamentalistycznych. W tym kontekście istotną rolę w dyskusjach o wymiarach fundamentalizmu odgrywają ustalenia dotyczące historycznych konsekwencji nowoczesności, kolonializmu i globalizacji, które stworzyły i nadal tworzą na różnych obszarach geograficznych odmienne uwarunkowania, co przekłada się na sposób formowania i działania poszczególnych ruchów tego typu. Te niewspółmierności umiejętnie sygnalizuje zwięzła uwaga Kepela na temat obserwowanych przez niego w latach osiemdziesiątych XX wieku efektów kryzysu nowoczesności, odsłonił on

> pustkę świeckich utopii – liberalnej i marksistowskiej – których konkretnymi przejawami są konsumpcyjny egoizm Zachodu lub represyjne administrowanie ubóstwem w zdehumanizowanych społeczeństwach krajów socjalistycznych i Trzeciego Świata[51].

[51] G. Kepel, *Zemsta Boga*, dz. cyt., s. 37.

Istotna część prowadzonych dyskusji wśród badaczy zjawiska dotyczących wymiarów fundamentalizmu koncentruje się na jego genezie. Szeroko podzielane wydaje się przekonanie, jak wynika ze zgromadzonego materiału, że jest on reakcją związaną z poczuciem zagrożenia, negocjacji podlegają natomiast kwestie, co zostało przez ruchy fundamentalistyczne uznane za zagrożone oraz co stanowi źródło tego zagrożenia. W pierwszym przypadku badacze wskazują przede wszystkim na określoną tradycję i system wierzeń, ale też ład społeczny, tożsamość i status, poczucie własnej wartości i pewności, stabilności i bezpieczeństwa. W drugim dają się wyróżnić stanowiska dopatrujące się źródeł zagrożenia w jednym bądź ograniczonej liczbie czynników, takich jak kryzys nowoczesności, globalizacja, gwałtowne zmiany w społeczeństwie i kulturze, anomia, marginalizacja, sekularyzacja itd. Trudność w uchwyceniu tego wymiaru fundamentalizmu polega w pewnym stopniu na tym, że jeden czynnik, taki jak „kwasy nowoczesności", by posłużyć się kategorią Waltera Lippmana, może być odmiennie rozpatrywany; przykładowo Motak wyróżnia jako zasadnicze dla rozumienia nowoczesności procesy racjonalizacji, pluralizacji i sekularyzacji, Bruce natomiast jej naturę tłumaczy, wskazując też inne zjawiska – fragmentaryzację przestrzeni społecznej, atomizację, przyspieszenie zmian czy indywidualizm. Ponadto pojedynczość danego czynnika jest tylko umowna, zazwyczaj, jak widać to w przywołanym przykładzie, zostaje on rozpisany na szereg składowych, a wśród nich niejednokrotnie pojawią się procesy czy zjawiska ujmowane przez innych badaczy osobno. Niemniej mnożenie przyczyn, czynienie z fundamentalizmu wypadkowej nazbyt licznego szeregu uwarunkowań wprowadza inną trudność – uwiarygodnienia tego, że może on się pojawić w różnych częściach świata i w odmiennym otoczeniu. W omawianym wymiarze znaczące miejsce zajmuje jeszcze jedna wielkość – ruchy fundamentalistyczne, jak wskazują badacze, nie wyczerpują się w reakcji na zagrożenie, są kontrreakcją, dążeniem do przekształcenia rzeczywistości społecznej zgodnie ze zrekonstruowanym planem. Stąd można je postrzegać jako „ruchy głoszące współczesną utopię religijną"[52] czy „nowoczesne transformacje pewnego typu utopijnych herezji"[53].

Należy tutaj dodać, że podlega również kwestii to, czy fundamentalizm jest wyłącznie typem ruchu społeczno-politycznego. Być może częste zawężanie zakresu pojęcia podyktowane zostało jedynie tym, że, jak zauważa Albert Pawłowski, „dopóki fundamentalizm ruchem nie jest, nie budzi zainteresowania jako zjawisko"[54]. Politolog wyznacza kolejne stadia rozwoju fundamentalizmu – od stadium myśli, następnie świadomości grupowej, doktryny, po stadium ruchu i na koniec totalizmu władzy[55]. Stąd według niego

[52] E. Pace, P. Stefani, *Współczesny fundamentalizm religijny*, dz. cyt., s. 14.
[53] S. E. Eisenstadt, *O jakobińskim komponencie ruchów fundamentalistycznych*, dz. cyt., s. 508.
[54] A. Pawłowski, *Czym jest współczesny fundamentalizm?*, dz. cyt., s. 7.
[55] Zob. tamże, s. 8.

> fundamentalizm to taki zbiór idei dominujących treść polityczną (myśli, postaw, ideologii, doktryny, programu, ruchu społecznego lub sposobu sprawowania rządów – we wszystkich jednocześnie lub w niektórych tylko z wymienionych kategorii aktywności), którego sedno stanowi system wartości ze swej istoty aspirujący do bezspornie uniwersalnych, jedynie słusznych oraz niezbędnych dla osiągnięcia szczęścia w dającej się opisać czasoprzestrzeni, jak i zawierających dyrektywę samorealizacji niezależnie od uwarunkowań i za każdą cenę[56].

Stosunkowo niewiele znajdziemy przypadków braku zainteresowania zagadnieniami postawy czy stylu myślenia w koncepcjach fundamentalizmu, ale z racji, że uznaje się go za fenomen społeczny, w centrum uwagi znajduje się jego reprezentatywny sposób występowania w postaci ruchu społeczno-politycznego. Niemniej obok jego charakterystyki częstym przedmiotem uwagi w omawianym wymiarze są właściwości postawy fundamentalisty oraz sam związek między specyfiką ruchu a osobowością jego członków. W tym kontekście skalę zdaje się otwierać dogmatyzm, a zamykać określenie fanatyk z uwewnętrznioną skłonnością do używania przemocy[57]. By naświetlić właściwości postawy fundamentalistycznej jako formy uprzedzenia i wykazać komplementarność aspektu indywidualnego i społecznego w tego typu ruchach, badacze sięgają również po spójne i całościowe koncepcje, jak osobowości autorytarnej czy proteuszowej[58]. Przy czym zasadne wydaje się przyjęcie poglądu, że członkami danego ruchu fundamentalistycznego są osoby różniące się między sobą kombinacją i nasileniem pewnych cech, a zatem że ruchy te pozostają wewnętrznie względnie zróżnicowane.

Na koniec należy podjąć zagadnienie dającego się wyróżnić zespołu charakterystycznych praktyk ruchów fundamentalistycznych, takich jak specyficzny sposób odczytywania uświęconych tekstów i tradycji czy absorbcja najnowszych technologii. Rozbieżności towarzyszące konsensusowi między ujęciami w tym wymiarze w dużej mierze zależą z jednej strony od przedmiotowego zakresu przyjmowanego przez danego badacza pojęcia – im szersze spektrum, na przykład łączące fundamentalizm protestancki i feministyczny, tym mniej powtarzających się podobnych praktyk tworzących wspólny zespół, z drugiej strony kształt i rodzaj praktyk, na jakie kładzie się nacisk w danym ruchu fundamentalistycznym, bardzo silnie związany jest z charakterystyką i odrębnością ideologii, której wariant stanowi. Wydaje się, że teoretycznym negocjacjom w tym wymiarze powinna towarzyszyć sugestia Giddensa, zgodnie z którą nie tyle konkretny rytuał czy określony sposób działania w danej sytuacji łączy się

[56] Tamże.

[57] Zob. E. Pace, P. Stefani, *Współczesny fundamentalizm religijny*, dz. cyt. s. 21–22;

[58] Zob. D. Motak, *Nowoczesność i fundamentalizm*, dz. cyt., s. 42-43, 179-191; *Idee i ideologie we współczesnym świecie*, dz. cyt., s. 95–97; J. Sielski, *Fanatyzm i fundamentalizm w polityce*, dz. cyt., s. 328–332.

z fundamentalizmem, co to, „jak prawda wiary jest broniona i uzasadniana" przy użyciu zespołu praktyk właściwych ideologii, której radykalnym wariantem jest dany ruch.

Podsumowując, w swej zasadniczej części artykuł prezentował przegląd wybranych stanowisk badaczy zaangażowanych w tworzenie teorii fundamentalizmu religijnego – religioznawców, socjologów, politologów i filozofów, przedstawicieli zarówno zachodnich, jak i polskich ośrodków akademickich. Wskazanych i skatalogowanych różnic i rozbieżności między proponowanymi przez nich podejściami do zagadnienia nie musimy postrzegać tu jako ułomności, dają nam one bowiem wielostronne, pogłębione i zaawansowane rozumienie tego fenomenu oraz orientację, które wymiary i dlaczego obiektu teorii fundamentalizmu są między badaczami dyskutowane i negocjowane. Takie rozumienie fundamentalizmu może stanowić o przydatności jego pojęcia dla pedagogiki religii i pedagogiki ogólnej. Ową przydatność możemy, jak się wydaje, rozpatrywać na dwóch płaszczyznach. Jedną tworzą badania nad edukacją religijną w ruchach fundamentalistów. Ze względu na ich dużą hermetyczność oraz ekskluzyjny charakter należy przyjąć, że specyfika tej edukacji objawia się zarówno w planie założeń, treści, środków, organizacji, efektów, jak i kształtu oraz oddziaływań środowiska pedagogicznego i wychowawczego. Ponadto wytwarzanie wiedzy o tego rodzaju ruchach w ramach zorientowanej krytycznie pedagogiki religii może pomóc w odpowiedzi na pytanie o edukację prowadzącą do fundamentalizmu. Drugą płaszczyznę tworzą możliwości aplikacji pojęcia fundamentalizmu do teorii edukacji. Jeśli przyjąć, że każda ideologia stanowi grunt, na którym może pojawić się jej wariant fundamentalistyczny, to pedagogika ogólna może być zainteresowana badaniem zagadnienia fundamentalizmu w ideologiach edukacyjnych. Również w realizacji tego celu niezbędne wydaje się opracowanie i wykorzystanie wiedzy oraz doświadczeń dotyczących religijnego i świeckiego fundamentalizmu innych dyscyplin naukowych.

Bibliografia:

Almond G. A., Silvan E., Appleby R. S., *Fundamentalism: Genus and Species*, [w:] *Fundamentalisms Comprehended*, red. M. E. Marty, R. S. Appleby, University of Chicago Press, Chicago 1995.

Armstrong K., *W imię Boga. Fundamentalizm w judaizmie, chrześcijaństwie i islamie*, przekł. J. Kolczyńska, WAB, Warszawa 2005.

Bronk A., „*Fundamentalizm*": *sensy i dziedziny użycia*, [w:] *Fundamentalizm i kultury*, red. M. Szulakiewicz, Z. Karpus, Wydaw. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2005.

Bruce S., *Fundamentalizm*, przekł. S. Królak, Sic!, Warszawa 2006.
Davie G., *Socjologia religii*, przekł. R. Babińska, Nomos, Kraków 2010.
Eisenstadt S. E., *Fundamentalism, Sectarianism, and Revolution. The Jacobin Dimension of Modernity*, Cambridge University Press, Cambridge 1999.
Eisenstadt S. E., *Utopia i nowoczesność. Porównawcza analiza cywilizacji*, przekł. A. Ostolski, Oficyna Wydawnicza, Warszawa 2009.
Fundamentalizm, [w:] K. Dziubka, B. Szlachta, L. M. Nijakowski, *Idee i ideologie we współczesnym świecie*, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2008.
Gellner E., *Religijny fundamentalism*, [w:] E. Gellner, *Postmodernizm, rozum i religia*, przekł. M. Kowalczuk, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1997.
Giddens A., *Fundamentalizm religijny*, [w:] A. Giddens, *Socjologia*, przekł. A. Szulżycka, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2007.
Giddens A., *Tradition*, [w:] A. Giddens, *Runaway World. How Globalisation is Reshaping our Lives*, Routledge, New York 1999.
Giddens A., *Ryzyko, zaufanie, refleksywność*, [w:] Beck U., Giddens A., Lash S., *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, przekł. J. Konieczny, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2009.
Heywood A., *Fundamentalizm religijny*, [w:] A. Heywood, *Ideologie polityczne. Wprowadzenie*, przekł. M. Habura, N. Orłowska, D. Stasiak, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2007.
Kepel G., *Zemsta Boga. Religijna rekonkwista świata*, przekł. A. Adamczyk, Wydaw. Krytyki Politycznej, Warszawa 2010.
Marczewska-Rytko M., *Fundamentalizm religijny: dylematy terminologiczno-metodologiczne*, [w:] *Fundamentalizm i kultury*, red. M. Szulakiewicz, Z. Karpus, Wydaw. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2005.
Marty M. E., Appleby R. S., *Conclusion. An Interim Report on a Hypothetical Family*, [w:] *Fundamentalisms Observed*, red. M. E. Marty, R. S. Appleby, University of Chicago Press, Chicago 1991.
Marty M. E., *Fundamentalism as a Social Phenomenon*, „Bulletin of the American Academy of Arts and Sciences" 1988, nr 42.
Marty M. E., *The Fundamentals of Fundamentalism*, [w:] *Fundamentalism in a Comparative Perspective*, red. L. Kaplan, University of Massachusetts Press, Amherst, Massachusetts 1992.
Motak D., *Nowoczesność i fundamentalizm. Ruchy antymodernistyczne w chrześcijaństwie*, Nomos, Kraków 2002.
Pace E., Stefani P., *Współczesny fundamentalizm religijny*, przekł. K. Stopa, WAM, Kraków 2002.
Pawłowski A., *Czym jest fundamentalizm?*, [w:] *Fundamentalizm współczesny*, red. A. Pawłowski, Wydaw. Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Zielona Góra 1994.
Ruthven M., *Fundamentalism. A Very Short Introduction*, Oxford University Press, Oxford, New York 2007.
Sielski J., *Fanatyzm i fundamentalizm w polityce*, [w:] *Fundamentalizm i kultury*, red. M. Szulakiewicz, Z. Karpus, Wydaw. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2005.

Szahaj A., *Co to jest fundamentalizm? Fundamentalizm a paternalizm*, [w:] A. Szahaj, *Jednostka czy wspólnota? Spór liberałów z komunitarystami a „sprawa polska"*, Aletheia, Warszawa 2000.

Szulakiewicz M., Karpus Z., *Od redaktorów*, [w:] *Fundamentalizm i kultury*, red. M. Szulakiewicz, Z. Karpus, Wydaw. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2005.

Tibi B., *Fundamentalizm religijny*, przekł. J. Danecki, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1997.

Wnuk-Lipiński E., *Fundamentalizm jako reakcja na globalną zmianę*, [w:] E. Wnuk-Lipiński, *Świat międzyepoki. Globalizacja, demokracja, państwo narodowe*, Znak, Kraków 2004.

Dimensions of religious fundamentalism in theoretical perspective

Abstract: The article contains an overview of selected researcher positions that make up the theory of religious fundamentalism – religious studies researchers, sociologists, political scientists and philosophers, representatives of western and Polish academic centers. Differences and divergences between their points of view the article's author sees as value. This gives us a multifold, deepened and advanced understanding of the phenomenon, as well as an insight into which dimensions of this phenomenon is discussed and negotiated in theory of fundamentalism. Such understanding of phenomenon of fundamentalism can be useful for pedagogy of religion and general pedagogy, as referred to in the article's conclusions.

Keywords: ideology, religious fundamentalism, social movements, theory of fundamentalism

Stanisław Obirek
Uniwersytet Warszawski

Od ekskluzji do pluralizmu teologicznego – zmiana paradygmatu w teologii katolickiej

Abstrakt: W teologii katolickiej przez wieki dominował paradygmat ekskluzji, czyli przekonanie, że tylko przynależność do Kościoła katolickiego gwarantuje zabawienie. Na Soborze Watykańskim II (1962–1965) Kościół katolicki zabrał głos w sprawie demokracji oraz pluralizmu kulturowego i teologicznego. Decydujące są dwa pojęcia użyte przez papieża, który zwołał Sobór. Jan XXIII mówił o potrzebie *aggiornamento*, czyli o konieczności dostosowania doktryny i praktyki Kościoła do zmieniających się warunków, w jakich żyją katolicy, oraz o umiejętności odczytywania *znaków czasu*, czyli wyzwań stojących przed Kościołem. Jednym z najważniejszych wyznaczników tej nowej postawy była zmiana wobec innych religii. Paradygmatyczne dla tej nowej postawy okazały się dwie deklaracje soborowe. Jedna o wolności religijnej *Dignitatis Humanie*, która w centrum postawiła godność człowieka i wolność sumienia, a druga o stosunku katolicyzmu do innych religii, *Nostra aetate*, w której po raz pierwszy w historii Kościół odniósł się pozytywnie do innych dróg do Boga. Oba dokumenty nie bez racji nazwano przewrotem kopernikańskim teologii katolickiej. Celem artykułu jest przedstawienie tej zmiany i jej implikacji dla samego katolicyzmu.

Słowa kluczowe: katolicyzm, pluralizm, Sobór Watykański II, teologia, wolność religijna

Uwagi wstępne

W teologii katolickiej przez stulecia dominował paradygmat ekskluzji, czyli przekonanie, że tylko przynależność do Kościoła katolickiego gwarantuje zbawienie. To stanowisko najpełniej wyrażała formuła „poza Kościołem nie ma zbawienia", znana przede wszystkim w łacińskiej wersji *extra Ecclesiam nulla salus*. Choć przypisuje się ją świętemu Cyprianowi z Kartaginy (ok. 200–258), to była uznawana powszechnie jako teologiczny pewnik aż do połowy XX wieku. Na Soborze Watykańskim II (1962–1965) Kościół katolicki zabrał głos w sprawie demokracji oraz pluralizmu kulturowego i teologicznego. Decydujące

okazały się dwa pojęcia użyte przez papieża, który zwołał Sobór. Jan XXIII mówił o potrzebie *aggiornamento*, czyli o konieczności dostosowania doktryny i praktyki Kościoła do zmieniających się warunków, w jakich żyją katolicy, oraz o umiejętności odczytywania *znaków czasu*, czyli wyzwań stojących przed Kościołem. Jednym z najważniejszych wyznaczników tej nowej postawy była zmiana wobec innych religii. Paradygmatyczne dla tej nowej postawy okazały się dwie deklaracje soborowe. Jedna o wolności religijnej *Dignitatis Humanae*, która w centrum postawiła godność człowieka i wolność sumienia, a druga o stosunku katolicyzmu do innych religii *Nostra Aetate*, w której po raz pierwszy w historii Kościół odniósł się pozytywnie do innych dróg do Boga. Oba dokumenty nie bez racji nazwano przewrotem kopernikańskim teologii katolickiej i choć stały się wyrazem oficjalnej nauki Kościoła katolickiego, to ich droga na ambony kościołów katolickich, zwłaszcza w Polsce, jest długa i kręta. Wiele wskazuje na to, że nie do końca tam zagościły, a raczej dominuje na nich nauczanie tradycyjne, wywodzące się w prostej linii od świętego Cyryla. Celem artykułu jest z jednej strony przedstawienie tej zmiany i jej implikacji dla samego katolicyzmu, a z drugiej wskazanie na źródła i przyczyny upartego trwania tradycyjnego paradygmatu.

1. Zmiana nie jest łatwa, ale konieczna

Głębokie zakorzenienie tradycyjnej doktryny o wyłączności katolicyzmu na zbawienie, uświęcone nie tylko przez oficjalne dokumenty kościelne, lecz także przez socjalizację religijną, uniemożliwia dotarcie z nowym ujęciem tematu. Bardzo dobrym wprowadzeniem w ten powolny proces przezwyciężania tradycyjnego myślenia w teologii katolickiej jest książka belgijskiego jezuity Jacques'a Dupuis (1923–2004) *Chrześcijaństwo i religie. Od konfrontacji do dialogu*, w której autor kreśli główne trajektorie tej zmiany[1]. Omawiając konieczność odejścia od ekskluzywnego modelu, wyznaczonego przez formułę „poza Kościołem nie ma zbawienia", Dupuis pisze: „Ewolucja dzisiejszej myśli teologicznej domaga się poważnych korekt wobec interpretacji rygorystycznej aksjomatu"[2]. Te „poważne korekty" to w istocie radykalna zmiana w sposobie postrzegania innych religii i wyznań religijnych. Nie dziwi zresztą, że to nowe myślenie ciągle napotyka na sprzeciw. Sam Dupuis był zresztą w pełni świadom, że jego propozycja teologiczna to zupełna nowość w ramach teologii katolickiej. Warto więc przypomnieć, że do tak rewolucyjnych wniosków doszedł, pracując ponad czterdzieści lat w kontekście pluralistycznych religijnie i etnicznie Indii.

[1] J. Dupuis, *Chrześcijaństwo i religie. Od konfrontacji do dialogu*, Kraków 2003.
[2] Tamże, s. 278.

Mimo tej nowości był przekonany, że jego teologia jest mocno zakorzeniona w tradycji, która ze swej natury jest zmienna. Pisał bowiem w zakończeniu swej książki:

> Jestem świadom, że zaproponowałem coś, co nazwałem «jakościowym skokiem» który otworzy nowe horyzonty w tym, co nawet dzisiaj jest oficjalnym nauczaniem Magisterium Kościoła, chociaż myślałem i myślę, że te nowe horyzonty są głęboko zakorzenione w żywej tradycji Kościoła i na niej budują[3].

Warto też dodać, że belgijski jezuita nie jest w swoim myśleniu odosobniony. Wprost przeciwnie, zwłaszcza w tak zwanych krajach misyjnych przeświadczenie, że należy czerpać z rodzimych i pozachrześcijańskich tradycji, jest coraz silniejsze.

Przekonałem się o tym, analizując teksty teologów katolickich powstałych w krajach afrykańskich. W eseju opublikowanym na łamach pisma „Afryka" wspomniałem o nowych próbach interpretacji chrześcijaństwa, a zwłaszcza katolicyzmu, dzięki otwarciu, jakie dokonało się w Kościele katolickim na Soborze Watykańskim II[4]. Szczególnie interesująca wydaje się w tym względzie propozycja amerykańskiego jezuity Carla F. Starkloffa, który zwrócił uwagę na kreatywne źródło, jakim jest proces synkretyczny, a więc włączanie obcych elementów do własnej tradycji, w tym do teologii chrześcijańskiej. Starkloff wypracował pozytywną teologię synkretyzmu religijnego, co stało się możliwe dzięki trwającym dziesięciolecia doświadczeniu pracy wśród plemion rodzimych mieszkańców Ameryki Północnej[5]. Podobnie dzieje się w Afryce, lecz głównie dzięki wkładowi samych Afrykanów, którzy wypracowują nowy dyskurs teologiczny i filozoficzny, całkowicie niezależny od narzuconych wcześniej kategorii kultury europejskiej. Warto wspomnieć o refleksji filozoficznej, która zdobywa się na coraz bardziej radykalne postulaty uwolnienia się od dominującego dyskursu teologii i filozofii zachodniej, narzuconego w okresie kolonialnym.

Przykładem tej filozoficznej samodzielności jest Olusegun Oladipo, pochodzący z Ghany filozof, który swoją akademicką działalność związał z kenijskim uniwersytetem w Ibadan. Przedwcześnie zmarły, w 2009 roku, w wieku zaledwie 52 lat dał się poznać jako niezwykle oryginalny autor i jeden ze współtwórców rodzimej filozofii afrykańskiej. To on sformułował postulat oczyszczenia myśli afrykańskiej z zafałszowań kolonialnych[6]. Koncepcja rodzimej filozofii, którą wypracował Oladipo, jest interesująca również z tego względu, że nie tylko jest wyrazem sprzeciwu wobec dominacji kultury zachodniej, lecz także polemizuje

[3] Tamże, s. 348.

[4] S. Obirek, *Od zubożenia do rozkwitu. Antropologiczne implikacje chrystianizacji Afryki*, „Afryka" 2012, 36, s. 107–116.

[5] Zob. C. F. Starkloff, *A Theology of the in-Between. The Value of Syncretic Process*, Milwaukee 2002.

[6] O. Oladipo, *Religion in African culture: some conceptual issue*, [w:] *A Companion to African Philosophy*, red. K. Wiredu, Oxford 2004, s. 355–363.

z wcześniejszymi ujęciami samych Afrykanów, jak chociażby anglikańskiego teologa urodzonego w Kenii Johna Mbiti. Jest to o tyle istotne, że książka Mbiti, *Afrykańskie religie i filozofia*, opublikowana po raz pierwszy w 1969 roku (wydanie polskie 1980), w dużym stopniu określiła sposób oceny obecności chrześcijaństwa na kontynencie afrykańskim[7]. Zdaniem Oladipo zarówno Mbiti, jak i piszący pod jego wpływem badacze, radykalnie sprzeciwiając się chrześcijańskim koncepcjom wypracowanym w ramach kultury zachodniej, nie oddawali sprawiedliwości kulturze afrykańskiej. On sam wprawdzie przyznaje, że chociaż „rola religii w kulturze Afryki to jeden z kluczowych problemów we współczesnej filozofii afrykańskiej"[8], to samo jej rozumienie musi być na nowo zinterpretowane. Wiąże się to z faktem, że „rola religii w kulturze Afryki w znacznym stopniu była źle przedstawiona. Jednym z celów filozofii religii w Afryce powinna być korekta niektórych z tych zafałszowań"[9]. Nie wchodząc w szczegóły dość specjalistycznych analiz filozofa z Ghany, trzeba powiedzieć, że kwestią są tu sprawy tak fundamentalne, jak samo rozumienie Boga czy religii. Po pokazaniu różnic w pojmowaniu Boga/bóstw w Afryce w stosunku do koncepcji chrześcijańskiej, Oladipo powiada:

> Utożsamienie Najwyższej Istoty w kulturze afrykańskiej z Bogiem chrześcijańskim jest szczególnym przykładem pojęciowego nałożenia (*superimposition*), które na długo uniemożliwiło właściwą ocenę natury rodzimych religii afrykańskich. Właśnie to nałożenie zaciemniło humanistyczny charakter tych religii[10].

Jednym z najpilniejszych zadań nie tylko rodzimej myśli afrykańskiej, lecz także badań prowadzonych w Europie jest odfałszowanie i uwolnienie od stereotypów kultury poza europejskie, które zostały im narzucone w minionych czasach.

Obecnie, po Soborze Watykańskim II, który wskazał na zupełnie nowy sposób podejścia do tradycji i religii niechrześcijańskich, jesteśmy świadkami prawdziwej erupcji nowych koncepcji teologicznych, wypracowywanych zresztą głównie przez misjonarzy, którzy spędzili większość swego życia poza Europą lub poprzez własne badania zdobyli uznanie jako znawcy innych religii i ich świętych tekstów. Przykładem szczególnie interesującym jest Francis X. Clooney, znawca hinduizmu i wykładowca w Harvard Divinity School. Po opublikowaniu wielu dzieł z zakresu hinduizmu doszedł do wniosku, że to właśnie teologia wypracowana na styku różnych religii pozwala w pełni uchwycić głębię religijnego doświadczenia. Nawet więcej, to dzięki temu twórczemu zetknięciu

[7] J. Mbiti, *Afrykańskie religie i filozofia*, Warszawa 1980.
[8] Tamże, s. 355.
[9] Tamże, s. 361.
[10] Tamże, s. 360.

własna tradycja zostaje odczytana z większą głębią[11]. Widzimy tu wiele podobieństw do modelu teologii wypracowanej przez Dupuis, o czym była mowa wcześniej.

Szczególnie intrygującą propozycję wysunął ostatnio Peter Phan, amerykański teolog katolicki pochodzenia wietnamskiego z Uniwersytetu Georgetown. W przekonaniu Phana nie ma żadnej sprzeczności między wiernością własnej tradycji, przy jednoczesnym czerpaniu z duchowych bogactw z innych religii. Na ten rodzaj postawy Phan ukuł trudną do przełożenia na język polski formułę „jednoczesnego przynależenia do wielu religii" (*multiple religious belonging*), która w jego przekonaniu adekwatnie opisuje stan religijnej świadomości mieszkańców Dalekiego Wschodu przed pojawieniem się agresywnych monoteizmów, takich jak chrześcijaństwo i islam[12].

Niezależnie od wysiłku teologów zaangażowanych w dialog międzyreligijny trzeba powiedzieć, że globalny rozwój chrześcijaństwa w sposób nieuchronny skazuje je na kontakt (i to kontakt partnerski) z innymi religiami. Jedyną alternatywą wobec tych dialogicznych propozycji jest rosnąca fundamentalizacja i polaryzacja wyznawców największych religii światowych. Wystarczy przywołać niezwykle pouczające publikacje amerykańskiego historyka religii, Philipa Jenkinsa, a zwłaszcza książkę poświęconą przyszłości chrześcijaństwa w XXI wieku *Chrześcijaństwo przyszłości. Nadejście globalnej Christianitas*, w której wskazuje nie tylko na rosnące znaczenie krajów afrykańskich, lecz także na stopniową marginalizację chrześcijaństwa zachodniego[13].

Być może ta nowa sytuacja, w jakiej znalazło się chrześcijaństwo zachodnie, jest nie tyle zagrożeniem, ile wyzwaniem, by na nowo przemyśleć samą istotę religii i jej miejsce w przestrzeni publicznej. Musi ono z konieczności oznaczać również rewizję przyjętych za oczywiste dotychczasowych ujęć. Jak mi się wydaje, w dotychczas proponowanych definicjach religii dominuje ujęcie statyczne, które więcej mówi o autorach definicji i epoce, w której tworzyli, niż samej religii. Chyba najbardziej radykalne stanowisko zajął protestancki teolog Wilfried Cantwell Smith, który już w latach sześćdziesiątych zaproponował odrzucenie samego pojęcia religii i postulował koncentrację na treści przeżycia wyznawców. Jego zdaniem najlepiej by się stało, gdyby „słowo i pojęcie religii zostało odrzucone", gdyż „wprowadza ono zamieszenie, jest niekonieczne i mylące"[14]. Ta propozycja jednak nie tylko nie została przyjęta, ale zarówno słowo, jak i pojęcie religii nadal zachowują swoją wartość opisową. Nie oznacza to naturalnie, że jego rozumienie jest jednoznaczne i jednakowo pojmowane

[11] Zob. F. X. Clooney, *Comparative Theology. Deep Learning Across Religious Borders*, Oxford 2010.
[12] Zob. P. C. Phan, *Being Religious Intereligiously. Asian Perspectives on Interfaith Dialogue*, New York 2004.
[13] Zob. P. Jenkins, *Chrześcijaństwo przyszłości. Nadejście globalnej Christianitas*, Warszawa 2009.
[14] C. W. Smith, *The Meaning and End of Religion*, New York 1964, s. 48.

przez jego użytkowników. W każdym razie swoista prowokacja teologiczna Smitha może być dogodnym punktem do rozważań związków istniejących pomiędzy religią, kulturą a ludzką pamięcią, w której owo rozróżnienie wcale nie jest oczywiste[15].

2. Jak to wygląda w Polsce?

Jak się wydaje, echa powyższych debat teologicznych nie docierają do Polski. Teologia uprawiana w naszym kraju, zdominowanym przez jedno wyznanie, jest zdecydowanie skoncentrowana na opisie życia samych katolików. Niemniej jednak i ono podlega zmianom, które w ostatnich latach przybierają wręcz charakter wstrząsów. Fakt, że nie przez wszystkich są one odnotowywane, nie umniejsza ich wagi i znaczenia na przyszłość. Moim zdaniem znane dobrze z socjologii religii zjawisko przemiany czy transformacji religijności w czasach gwałtownych zmian polityczno-społecznych, gospodarczych, kulturowych i religijnych nie opisuje w sposób adekwatny procesów, jakim podlega religijność polskich katolików. Dla jednych pojęcie przemiany jest zbyt radykalne i nie odpowiada faktycznemu stanowi rzeczy. Ich zdaniem polski katolicyzm trzyma się mocno i polityczna transformacja nie dotyka religijności Polaków. Dla innych nowa sytuacja, w jakiej się znalazła Polska, jest stanem zagrożenia, a Unia Europejska i kojarzony z nią pluralizm ideologiczny i religijny stanowi wyzwanie, jakiemu należy sprostać, przeciwstawiając mu sprawdzony model tradycyjnego katolicyzmu. Nie chcą więc oni słyszeć o przemianie, tylko głoszą wierność tradycji. Mniej radykalni mówią o kontynuacji i dostosowaniu do nowych warunków. Przywołam reprezentatywne głosy obu tych stanowisk. Swoje własne, jak mi się wydaje – bliższe rzeczywistości, sformułuję w następnym punkcie.

Obraz, jaki się z tych opisów wyłania, jest uspokajający. Dowiadujemy się, że zmiany zachodzą, lecz powoli i tak naprawdę nic się nie zmienia. Przykłady takiego ujęcia znajdujemy w licznych książkach księdza Janusza Mariańskiego, socjologa religii z Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. Jego zdaniem radykalna zmiana systemu politycznego w 1989 roku nie tylko nie wpłynęła na zmianę religijności polskich katolików, lecz wręcz sprawiła, że katolicyzm zachował swój stan posiadania:

> W Polsce w okresie wielkiej transformacji ustrojowej w latach dziewięćdziesiątych XX wieku i na początku XXI wieku deklarowane wierzenia i praktyki religijne pozostawały na względnie stabilnym poziomie. Polacy nie odwrócili się

[15] Por. S. Obirek, *Two Concepts and one Memory. An attempt to reconsider Religion and Culture in the light of Memory*, „Estetyka i Krytyka" 2015, 38 (3), s. 47–63.

> od religii. Gwałtowne i głębokie procesy modernizacji społecznej nie wywarły wyraźnego wpływu na stan praktyk religijnych[16].

Ta teza, oparta na własnych studiach Mariańskiego, zdaje się wskazywać, że najbliższa przyszłość nie przyniesie widocznych zmian, a wręcz pogłębi religijności polskich katolików:

> Stopniowe zmiany w religijności w Polsce w latach 1989–2010 pozwalają prognozować ich powolność także w następnych dekadach XXI wieku. Z jednej strony widać odchodzenie od tradycyjnych wartości, ale zaznaczają się też tendencje do pogłębiania religijności[17].

Owszem Kościół katolicki, jako dominujące wyznanie w Polsce, spotyka się z krytyką, ale – zdaniem lubelskiego socjologa – jest ona podobna do tej z okresu przed wielką transformacją polityczną. Jak wiadomo, ateistyczny z natury system komunistyczny, wprowadzony do Polski po zakończeniu II wojny światowej, zwalczał religię jako konkurencyjny, a nawet wrogi system ideologiczny. Wtedy, czyli od 1945 do 1989 roku, Kościół katolicki stanowił w istocie realną alternatywę dla oficjalnego i siłą narzuconego światopoglądu. Innymi słowy, Mariański uważa, że pluralizm światopoglądowy demokratycznego państwa stanowi dla Kościoła podobne zagrożenie jak komunizm, a istniejący konflikt należy traktować jako nieuniknione starcie przeciwstawnych racji:

> Podobnie jak przed 1989 rokiem, tak i dzisiaj, nauczanie i działalność Kościoła w życiu społecznym budzą sprzeciw w pewnych środowiskach opiniotwórczych. Troska Kościoła o podbudowę moralną politycznych, ekonomicznych i społecznych procesów transformacyjnych nie zawsze jest oceniana pozytywnie. Wyraża się wątpliwość, czy Kościół katolicki w Polsce jest zdolny wnieść pozytywny wkład w rozwój i stabilizację społeczeństwa demokratycznego[18].

Warto też zwrócić uwagę, że mowa tu o „pewnych środowiskach opiniotwórczych", co, jak rozumiem, należy odnieść do bliżej nieokreślonych środowisk liberalnych. W końcowych partiach swego studium Mariański wyraźnie sugeruje, że ma na myśli sekularyzm obecny w Europie Zachodniej, który stanowi wyzwanie dla tradycyjnego polskiego katolicyzmu: „Konfrontacja tradycyjnego katolicyzmu z sekularyzowaną Europą Zachodnią wytycza nowy społeczny kontekst przemian polskiego katolicyzmu"[19]. Wszystko zdaje się jednak wskazywać na to, że z konfrontacji tej katolicyzm wyjdzie obronną ręką. Krótko mówiąc, jak ten sam autor stwierdził w syntetycznym ujęciu religijności polskiej w perspektywie europejskiej, Polska była i pozostanie „przypadkiem szczególnym", gdyż religia (w domyśle katolicyzm) będzie nadal odgrywała w polskim społeczeństwie rolę znaczącą:

[16] J. Mariański, *Katolicyzm polski, ciągłość i zmiana. Studium socjologiczne*, Kraków 2011, s. 12.
[17] Tamże, s. 405.
[18] Tamże, s. 10.
[19] Tamże, s. 397.

> Model zachodnioeuropejskiej dechrystianizacji nie musi się zrealizować w Polsce w miarę kształtowania się pluralistycznego społeczeństwa. [...] Można przypuszczać, że Polska pozostanie w zsekularyzowanej Europie «przypadkiem szczególnym», ze znaczącą rolą religii w życiu społecznym, jako nośnik nadziei wielu Polaków[20].

Podobną tezę sformułował socjolog z Uniwersytetu Warszawskiego, Krzysztof Koseła, w studium poświęconym polskiej tożsamości, w którym dochodzi on do wniosku, że „diada «Polak – katolik» trzyma się krzepko"[21]. Koseła toczące się w Polsce dyskusje pod koniec lat dziewięćdziesiątych i na początku XXI wieku odczytuje jako potwierdzenie przypuszczenia o nierozłącznym powiązaniu katolicyzmu z polskością:

> Dyskusja tocząca się w mediach i prywatne rozmowy przyczyniają się do zwiększenia doniosłości wszystkiego, co dotyczy suwerenności państwa, tradycji narodowej, chrześcijańskich wartości, zasobów oraz deficytów społeczeństwa, także przyszłości własnej i najbliższych osób[22].

Jest to opinia jednostronnie odnosząca się do debaty publicznej, nie uwzględnia bowiem historycznych nawiązań do szowinistycznych elementów polskiego katolicyzmu. Właśnie na ten element zwraca uwagę Irena Borowik z Uniwersytetu Jagiellońskiego: „Razem z przeszłością ożywają jej demony: nacjonalizm, urazy i ideologie etniczne, fundamentalizm religijny spleciony z fundamentalizmem politycznym i jego fobiami, na przykład w postaci antysemityzmu"[23]. Borowik podkreśla także fakt utraty monopolu politycznego w 1989 roku, co nie pozostaje bez wpływu na sposób postrzegania religii: „W dziedzinie polityki, co ma rozległe konsekwencje również dla dziedziny religii, najważniejszą zmianą, narzędziem i wyrazem demokratyzacji jest zastąpienie monopartyjności pluralizmem"[24]. W moim przekonaniu to właśnie pluralizm stanowi największe wyzwanie dla dominującego wyznania w Polsce, gdyż zmusza do przewartościowania typu obecności w przestrzeni publicznej.

Wydaje mi się, że polski katolicyzm po przełomie politycznym stał się elementem utrudniającym integrację z Unią Europejską i polaryzującym społeczeństwo polskie, dostarczając religijnych, politycznych i ideologicznych argumentów sprzyjających izolacjonizmowi i poczuciu niczym nie uzasadnionej wyjątkowości kultury polskiej. By moją tezę uzasadnić, muszę wyjść poza badania socjologów religii oraz poza retorykę przedstawicieli Kościoła katolickiego i spojrzeć na toczące się spory z perspektywy interdyscyplinarnej. Oczywiście

[20] J. Mariański, *Religijność społeczeństwa polskiego w perspektywie europejskiej. Próba syntezy socjologicznej*, Kraków 2004, s. 430.
[21] K. Koseła, *Polak i katolik. Splątana tożsamość*, Warszawa 2003, s. 307.
[22] Tamże.
[23] I. Borowik, *Odbudowywanie pamięci. Przemiany religijne w Środkowo-Wschodniej Europie po upadku komunizmu*, Kraków 2000, s. 120.
[24] Tamże, s. 119.

religia i Kościół katolicki są obecne, ale tylko jako jeden z elementów biorących udział w toczącej się debacie. Dodałbym, że jest to element tracący coraz bardziej na znaczeniu, co wcale nie oznacza, że jest mniej krzykliwy czy mniej groźny. Wprost przeciwnie, właśnie świadomość tracenia wpływów na społeczeństwo polskie generuje coraz bardziej agresywne postawy, które nie stronią od mowy nienawiści.

Na początek zwrócę uwagę na niektóre ustalenia Ewy Bobrowskiej z Uniwersytetu Jagiellońskiego, która znakomicie zanalizowała główne wyznaczniki dyskursu obecnego w najważniejszym z katolickich mediów w Polsce, w Radiu Maryja i uzależnionych od niego mediów, którymi kieruje toruński redemptorysta Tadeusz Rydzyk[25]. Zdaniem krakowskiej badaczki ten rodzaj dyskursu wręcz niszczy przestrzeń publiczną przez tworzenie fałszywej wspólnoty:

> Można stwierdzić, że «Nasz Dziennik» nie przyczynia się do budowania sfery publicznej – przeciwnie – jest czynnikiem, który ją refeudalizuje, ale czyni jeszcze coś więcej. [...] «Nasz Dziennik» zachęca do zaangażowania, ale jego podstawą jest pozorna wspólnota, którą łączy lęk przed wyolbrzymionym wrogiem[26].

W moim odczuciu to jedno z najpoważniejszych oskarżeń pod adresem Kościoła katolickiego, który nie tylko nie pomaga katolikom włączyć się w konstruktywne budowanie państwa demokratycznego, lecz także kształtuje w nich świadomość wykluczonych i zdominowanych przez anonimowe siły. Jest to, innymi słowy, największa porażka tej instytucji, która odwołuje się do katolicyzmu jako czynnika kulturotwórczego i budującego tożsamość narodową. Tymczasem, poprzez wpływ środowiska radiomaryjnego, kreuje fałszywą świadomość i *de facto* przyczynia się do alienacji swoich zwolenników z jednej strony i polaryzacji całego społeczeństwa z drugiej. A co ważniejsze, podważa podstawowe mechanizmy budowania społeczeństwa obywatelskiego:

> Dyskurs radiomaryjny, który skłania do zaangażowania w życie publiczne, aktywizuje i daje poczucie uczestnictwa w walce o słuszną sprawę, przyczynia się zatem do takiego w nim udziału, który pod wieloma istotnymi względami pozostaje w sprzeczności z ideami społeczeństwa obywatelskiego[27].

Tę analizę potwierdza obserwacja życia w Polsce. Słuchacze i zwolennicy Tadeusza Rydzyka nie chcą uczestniczyć w debacie, nie uznają potrzeby negocjowania własnych racji, chcą jedynie narzucać własną prawdę.

Tym bardziej zaskakuje analiza twórcy i głównego ideologa środowiska Radia Maryja. Książka, z której pochodzą poniższe stwierdzenia, jest pracą

[25] E. Bobrowska, *Obrazowanie społeczeństwa w mediach. Analiza radiomaryjnego dyskursu*, Kraków 2007.
[26] Tamże, s. 152
[27] Tamże, s. 168.

doktorską, którą Rydzyk obronił na katolickim Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, a jej tematem jest jego dzieło życia i poniekąd on sam. To obraz diametralnie różny i zaskakujące; co interesujące, na kartach swojej dysertacji Rydzyk powołuje się na naukę Jana Pawła II, która, jak się okazuje, znakomicie wpisuje się w program Radia Maryja. A co najważniejsze, jest zapisem samoświadomości twórcy „katolickiego imperium medialnego". Otóż jego zdaniem działalność Radia Maryja jest czynnikiem integrującym całe społeczeństwo:

> Analiza zgromadzonego materiału pozwala jednoznacznie stwierdzić, że Radio Maryja, poprzez głoszenie Ewangelii Jezusa Chrystusa, zachęca wszystkich członków wspólnoty Chrystusowej, aby uczestniczyli w przedsięwzięciach podejmowanych przez społeczność ludzką na polach: polityki i życia społecznego, oraz by wypełniali swoje zadania w dziedzinie działalności doczesnej, przyczyniając się do rozwoju kultury, urzeczywistniania sprawiedliwości i osiągania prawdziwego pokoju[28].

Ponadto jest to medium nie tylko aktywnie obecne w procesie integracji z Unią Europejską, lecz wręcz sprzyjające scalaniu podzielonego przez zimną wojnę kontynentu:

> Zjednoczenie Europy postrzegane jest w audycjach Radia Maryja jako kultywowanie wartości chrześcijańskich w kulturze europejskiej. Mają one moc scalającą dla Europy podzielonej na Wschód i Zachód. Co więcej, scalają poszczególne narody europejskie, ponieważ opierają one swój byt na tych samych wartościach chrześcijańskich[29].

Jest to jednak zdanie odosobnione i niepotwierdzone przez badaczy obecności tego medium w polskiej przestrzeni publicznej. Jest też sprzeczne z doświadczeniem uczestnika debaty publicznej, który ma nieodparte wrażenia zarówno wykluczenia, jak i trwałej stygmatyzacji, jeśli nie przynależy do grona wyznawców „katolickiego głosu".

Przenikliwe strategie perswazyjne języka używanego przez hierarchię i kler katolicki zostały zdiagnozowane przez prace socjologów i językoznawców. Pierwszą antologię tekstów publicystyki katolickiej, w których zaobserwowano obecność języka nienawiści, sporządzili Sergiusz Kowalski i Magdalena Tulli[30]. Ten wymiar religijności i wypływające z niego konkretne zachowania polskich katolików pozostają jednak poza obszarem krytycznej refleksji socjologów religii skupiających się na samych praktykach religijnych. Również historyczne uwarunkowania polskiego katolicyzmu rzucają wiele światła na jego specyfikę.

[28] T. Rydzyk, *W służbie Bogu i Ojczyźnie. Apostolski wymiar Radia Maryja*, Warszawa 2011, s. 30.
[29] Tamże, s. 248.
[30] S. Kowalski, M. Tulli, *Zamiast procesu. Raport o mowie nienawiści*, Warszawa 2003.

3. Pluralizacja – nowe oblicze sytuacji religii w świecie XXI wieku

Nowy sposób widzenia obecności religii w przestrzeni publicznej oznacza zgodę na jej jednoczesne współistnienie z postawami laickimi, dla których religia nie stanowi wartości. Innym słowy, w praktyce oznacza zróżnicowanie, a więc pluralizację postaw. Peter L. Berger, jeden z najważniejszych propagatorów teorii o nieuchronnej sekularyzacji, stał się też jednym z najbardziej wnikliwych jej krytyków. We wprowadzeniu do książki opublikowanej w 1999 roku pod znamiennym tytułem *The Desecularization of the Word. Resurgent Religion and World Politics* (*Desekularyzacja świata. Powstająca religia i światowa polityka*) napisał wprost: „Założenie, że żyjemy w świecie zsekularyzowanym jest fałszywe"[31]. Stało się bowiem faktem, że religia nie tylko wróciła do łask, lecz także została przedmiotem namysłu różnych dziedzin humanistyki i już od dawna opuściła hermetyczne salony teologów i religioznawców. Najnowsze ustalenia Petera L. Bergera warto uzupełnić wynikami badań Grace Davie, która prawdopodobnie jako pierwsza zauważyła, że to zsekularyzowana Europa Zachodnia jest wyjątkiem, a nie „religijna reszta świata"[32]. Nie brak zresztą również interesujących propozycji teologicznych na polskim gruncie, do których nawiążę w niniejszym eseju, gdyż stanowią ważne dopełnienie ustaleń socjologicznych.

W innym tekście zatytułowanym *Further thoughts on religion and modernity* (*Dalsze myśli o religii i współczesności*) Berger zaproponował, by w miejsce niedającej się utrzymać teorii sekularyzacji, wprowadzić „teorię pluralizacji"[33]. W tych „dalszych myślach" Berger dookreślił także swoje odejście od nazbyt upraszczającej rzeczywistość teorii sekularyzacji. Przede wszystkim wskazał na dwojakie zróżnicowanie obecnej sytuacji w świecie:

> Ta teoria [sekularyzacji – S. O.] została w konfrontacji z konkretnymi danymi zakwestionowana przez większość badaczy, okazało się bowiem, że świat w zdecydowanej większości jest religijny. Przy czym dało się zauważyć dwa wyjątki od tej normy. Jeden geograficzny – Europa Zachodnia, i drugi socjologiczny – międzynarodowa inteligencja świecka.

I dodaje, już zupełnie otwarcie, na czym polegał błąd zwolenników wspomnianej teorii:

> Pomyliliśmy sekularyzację z pluralizacją, świeckość z pluralizmem. Okazało się, że nowoczesność nie prowadzi w sposób automatyczny do schyłku religii, wiedzie natomiast do pogłębienia procesu pluralizacji. Historycznie

[31] P. L. Berger, *The desaclarization of the word: a global overview*, [w:] *The Desecularization of the Word. Resurgent Religion and World Politics*, red. P. L. Berger, Washington 1999, s. 2.
[32] Zob. G. Davie, *Europe: the Exceptional Case. Parameters of Faith in the Modern World*, London 2002.
[33] P. L. Berger, *Further thoughts on religion and modernity*, „Society" July 2012, s. 313–316.

> jest to sytuacja bezprecedensowa, kiedy coraz więcej ludzi żyje pośród konkurencyjnych dla siebie wierzeń, wartości i stylów życia. Ta sytuacja ma głęboki wpływ na religię[34].

To stanowisko zostało powtórzone w jego książce poświęconej pluralizmowi[35].

Propozycja Bergera wydaje się o tyle interesująca, że można ją zastosować również do analizy polskiej rzeczywistości. Obserwujemy bowiem z jednej strony gwałtowne procesy sekularyzacyjne, a z drugiej niewątpliwie równie intensywne „zwieranie szyków" zwolenników mocnej obecności religii w przestrzeni publicznej. Być może więc teoria pluralizacji stanowi właściwy klucz hermeneutyczny umożliwiający rozumienie postępującej polaryzacji społeczeństwa polskiego. Nieco żartobliwym, lecz w pewnym sensie znamiennym przykładem jest interpretacja moich poglądów przez niektórych publicystów, z których dla przykładu przywołam Pawła Paliwodę. Napisał on typowy dla prawicowej stylistyki paszkwil, którego znaczenie jest raczej anegdotyczne, gdyż brak w nim jakichkolwiek argumentów rzeczowych[36]. Tekst jest o tyle interesujący, że autor zadał sobie trud przeczytania moich tekstów publicystycznych, wpisując je w kontekst pluralizmu. Ironia polega na tym, że to, co dla Paliwody jest zagrożeniem, dla mnie jest szansą.

Zresztą nie tylko socjologowie religii zdają sobie sprawę z istnienia pluralizmu. Dla wielu jest on zjawiskiem niepożądanym, a nawet niebezpiecznym. Przykładem takiego stanowiska jest głos Josepha Ratzingera, który swoją polemikę z pojęciem pluralizmu przedstawił w książce z 2003 roku (kiedy nie był jeszcze papieżem) – *Prawda i tolerancja. Wiara chrześcijańska w kontekście religii świata* – opublikowanej w wielu językach. Ja będę się posługiwał wersją angielską[37]. Stanowi ona zbiór esejów wygłoszonych i opublikowanych w okresie, gdy Ratzinger sprawował urząd prefekta Kongregacji Nauki Wiary, można ją więc traktować jako oficjalne stanowisko Kościoła katolickiego. W eseju z 1992 roku, poświęconemu wzajemnym relacjom wiary, religii i kultury, pisał: „Pluralizm w swojej radykalnej formie ostatecznie neguje jedność rodzaju ludzkiego i zaprzecza dynamizmowi historii, który jest procesem różnych jedności". Tego twierdzenia jednak nie uzasadnia, tylko dodaje: „Zwykły pluralizm religii, rozumianych jako stojące na wieki obok siebie bloki, nie może być ostatnim słowem w historycznej sytuacji dzisiaj"[38]. W moim przekonaniu odrzucenie pluralizmu jest tak naprawdę nieudaną próbą zaklinania rzeczywistości i narzucania jej własnej wizji świata zupełnie nieprzylegającej do jej pluralistycznego

[34] Tamże, s. 313.
[35] P. L. Berger, *The Many Altars of Modernity. Toward a Paradigm for Religion in a Pluralist Age*, Berlin 2014.
[36] P. Paliwoda, *Pan Obirek – pluralizator postkościelny*, „Gazeta Polska" 28.11.2007.
[37] J. Ratzinger, *Truth and Tolerance. Christian Belief and World Religions*, San Francisco 2004.
[38] Tamże, s. 81, 83.

charakteru. Jest to szczególnie widoczne w tekście z 1996 roku, w którym Ratzinger poddaje krytycznej ocenie dzisiejsze próby podejmowane przez teologów, by opisać rzeczywistość taką, jaką jest, a nie jaką być powinna. Głównym celem polemicznego ataku prefekta Kongregacji Nauki Wiary była teologia pluralistyczna, która dla niego:

> Z jednej strony jest typowym produktem świata zachodniego i jego sposobu myślenia, to jednak z drugiej jest w sposób zdumiewający zbliżona do filozoficznych i religijnych intuicji Azji, a zwłaszcza indyjskiego subkontynentu. Tak więc w obecnej historycznej sytuacji kontakt tych dwóch światów daje jej szczególny rys[39].

Z tym stwierdzeniem należy się zgodzić, trafnie bowiem ujmuje istotę tej teologii, która podjęła wspomnianą wyżej próbę adekwatnego opisu istniejącej sytuacji religijnej na świecie. Ta przystawalność opisu, jakiego dokonują zwolennicy pluralizmu religijnego, jest jednak postrzegana przez strażnika ortodoksji katolickiej jako zagrożenie dla tradycyjnie rozumianego katolicyzmu.

Sytuacja katolicyzmu zmieniła się, gdy papieżem został argentyński jezuita Jorge Maria Bergoglio. Zygmunt Bauman w rozmowie z dziennikarzem „L'Osservatore Romano" na pytanie, co uważa za szczególne *novum* w sposobie nauczania papieża Franciszka, odpowiedział:

> Uderzył mnie nacisk, jaki papież kładzie na swoją praktykę dialogu. To dialog skuteczny, polega nie na dobieraniu sobie rozmówców, którzy myślą podobnie, ale na zderzeniu się z punktami widzenia odmiennymi od twojego. W takim wypadku może rzeczywiście zdarzyć się, że dialogujący zmienią stanowiska, które zajmowali wcześniej. Tego typu konfrontacji pilnie dziś potrzebujemy, bo musimy rozwiązywać problemy niesłychanie poważne, a gotowych rozwiązań nie mamy[40].

Wydaje się, że Bauman uchwycił nie tylko charakterystyczne cechy języka, jakim posługuje się papież Franciszek, lecz także wskazał na radykalną zmianę, jaka zachodzi na naszych oczach w samym Kościele katolickim. Oto instytucja, która nie bez słuszności uchodzi za uosobienie konserwatyzmu i niezmienności w traktowaniu własnego nauczania, gwarantowanego dogmatem nieomylności papieża, deklaruje gotowość jego zmiany, jeśli zaistnieją ku temu racjonalne przyczyny.

Radykalna zmiana jest widoczna zwłaszcza w spontanicznych formach wypowiedzi papieża Franciszka. W wywiadzie, którego udzielił o. Antonio Spadaro redaktorowi naczelnemu „La Civilta Cattolica", widać nowe wymiary dialogu, o których wspomniał Bauman[41]. Jest to szczególnie widoczne, jeśli zestawić

[39] Tamże, s. 119.

[40] *„Szczęście to nie kawa rozpuszczalna", Giulio Brotti rozmawia z Zygmuntem Baumanem*, „Gazeta Wyborcza" 26–27.10.2013.

[41] *Intervista a papa Francesco di Antonio Spadaro*, http://w2.vatican.va/content/francesco/

się postawę obecnego papieża z jego bezpośrednimi poprzednikami, dla których nie otwarcie na inaczej myślących było istotne, lecz raczej przekazywanie własnego punktu widzenia i bronienie niezmiennej tradycji katolickiej. Z tego wywiadu wyłania się obraz Kościoła zarówno otwartego na dialog, jak i gotowego do przyjęcia twórczych impulsów z tego świata. Jest to jeszcze wyraźniej obecne w wywiadzie, jakiego papież Franciszek udzielił redaktorowi naczelnemu dziennika „La Reppublica" Eugenio Scalfari 1 października 2013 roku, który już nie jest dostępny na stronie Watykanu (skąd został usunięty), tylko na stronie dziennika[42].

Scalfari jest założycielem liberalnego i antyklerykalnego dziennika, nigdy nie krył swoich poglądów, które stały się źródłem jego niewątpliwego sukcesu medialnego. Scalfari deklaruje się jako wychowany katolicko agnostyk, jest więc byłym katolikiem. Właśnie dlatego papież Franciszek zaproponował mu rozmowę i zapewnił, że nie będzie próbował go nawracać oraz odpowie na każde pytanie. Oto, co na powitanie powiedział papież, reagując na uwagę Scalfariego, że pewnie zechce go nawrócić:

> Prozelityzm to wierutne głupstwo, nie ma sensu. Trzeba się poznać, wysłuchać się i coraz lepiej poznawać świat, który nas otacza. Zdarza mi się, że po spotkaniu chciałbym spotkać się jeszcze raz, gdyż rodzą się nowe idee i odkrywa się nowe potrzeby. To jest ważne: poznać się, wysłuchać, poszerzyć krąg myśli. Świat przebiegają drogi, które się zbliżają i oddalają, ale ważne, aby prowadziły nas ku Dobru.

To słyszeliśmy już w rozmowie z rabinem Skórką. Bergoglio jest wierny wypowiedzianym wówczas słowom. Odwołując się do otrzymanego od papieża listu, redaktor naczelny „La Republika" przypomina, że papież Franciszek napisał, że sumienie jest autonomiczne i że każdy powinien iść za głosem swego sumienia. Papieża nie zaprzecza, ale podkreśla: „I to powtarzam. Każdy ma swoje pojęcie Dobra i Zła, i powinien wybierać Dobro i zwalczać zło, tak jak je rozumie. To wystarczyłoby, aby świat stał się lepszy". Scalfari podsumowuje cały wywiad w sposób następujący: „Jeśli Kościół stanie się taki, jak on o nim myśli i jak chce go zmienić, to zmieni się cała epoka". Sądzę, że ma rację.

Wystarczy przywołać kilka najważniejszych stwierdzeń z tej rozmowy, by zdać sobie sprawę, że papież Franciszek zamknął pewien rozdział w sposobie sprawowania urzędu papieskiego i otworzył nowy. Najbardziej znaczącą jego cechą jest wsłuchiwanie się w potrzeby innych, a nie osądzanie tych, którzy nie podzielają doktryny katolickiej. Oto najważniejszym problemem dla Kościoła

it/speeches/2013/september/documents/papa-francesco_20130921_intervista-spadaro.html [15.04.2016].

[42] *Papa Francesco a Scalfari: così cambierò la Chiesa „Giovani senza lavoro, uno dei mali del mondo"*, http://www.repubblica.it/cultura/2013/10/01/news/papa_francesco_a_scalfari_cos_cambier_la_chiesa-67630792/ [15.04.2016].

jest trudne położenie ludzi starych i brak pracy dla młodych: „Dwie największe zmory, jakie prześladują dzisiejszy świat, to bezrobocie młodych i samotność, w jakiej są pozostawieni starzy. [...] To jest również najpoważniejszy problem Kościoła". Pytany o komunizm i teologię wyzwolenia papież stwierdza, że komunizm go wprawdzie nie uwiódł, ale ceni komunistów, którzy potrafili za swoje przekonanie cierpieć, a nawet ponieść śmierć, jak jedna z jego wykładowczyń na uniwersytecie w Buenos Aires:

> Miałem wykładowczynię, którą szanowałem i darzyłem przyjaźnią. Była gorliwą komunistką. Często mi czytała i dawała do czytania teksty partii komunistycznej. W ten sposób poznałem tę bardzo materialistyczną koncepcję. [...] Kobieta, o której mówię, została później aresztowana, poddana torturom i zamordowana przez reżim dyktatorski, jaki wówczas rządził w Argentynie.

To dzięki niej zrozumiał później, jak wiele elementów wspólnych z komunizmem miała nauka społeczna Kościoła.

Na stwierdzenie Scalfariego, że zdarza mu się bywać antyklerykałem, gdy spotka klerykała, papież odpowiada: „To i mnie się przydarza, wobec klerykała staję się od razu antyklerykałem. Klerykalizm nie powinien mieć żadnego związku z chrześcijaństwem". Na uwagę, że we Włoszech katolicy stanowią mniejszość – praktykujący to od ośmiu do pietnastu procent na ogólną liczbę około dwudziestu procent, na świecie chrześcijan jest nieco ponad miliard w stosunku do siedmiu miliardów populacji – Franciszek odpowiada, że tak naprawdę bycie mniejszością nie jest czymś złym, a prawdziwa misja Kościoła nie polega na nawracaniu:

> Naszym celem nie jest prozelityzm, ale wsłuchiwanie się w potrzeby, pragnienia, rozczarowania, w rozpacz i nadzieję. Powinniśmy przywrócić nadzieję młodym, pomagać starym, otworzyć na przyszłość, bronić miłości. Biedni pośród biednych. Powinniśmy przygarnąć wykluczonych i głosić pokój. Sobór Watykański II, natchniony przez papieża Jana XXIII i Pawła VI, zdecydował patrzeć w przyszłość z duchem nowoczesnym i otworzyć się na współczesną kulturę. Ojcowie soborowi wiedzieli, że otwarcie się na kulturę współczesną oznaczało ekumenizm religijny i dialog z niewierzącymi. Od tamtego czasu zostało zrobione bardzo mało w tym kierunku. Mam pokorę i ambicję, by to nadrobić.

W tej rozmowie papież Franciszek nie tylko odpowiada. On również stawia pytania, chce się dowiedzieć, co stanowi istotę niewiary, co nadaje jej sens. Oto wyjaśnienia Scalfariego:

> Różnią nas myśli, ale jesteśmy podobni jako ludzie, nieświadomie ożywiani przez nasze instynkty, które przekształcają się w odruchy, uczucia, wolę, myśl i rozum. W tym jesteśmy podobni.

Papież chce wiedzieć więcej, czym jest Bycie, w które, jak powiedział, wierzy jego rozmówca. Otrzymuje wyjaśnienie:

> Bycie jest wiązkami energii. Energii chaotycznej, ale niezniszczalnej i pozostającej w wiecznym chaosie. Z tej energii wyłaniają się kształty, kiedy energia dociera do punktu wybuchowego. Kształty mają swoje prawa, swoje pola magnetyczne, swoje elementy chemiczne, które łączą się w sposób przypadkowy, ewoluują, w końcu gasną, ale ich energia nie znika. Człowiek jest prawdopodobnie jedynym zwierzęciem obdarzonym myślą, przynajmniej na tej naszej planecie i w tym systemie słonecznym.

Papież Franciszek nie jest przekonany i ze swej strony przywołuje tekst listu, jaki wcześniej napisał do Scalfariego, w którym pisał, że „Z mojej strony zauważam, że Bóg jest światłem, które oświeca ciemności, nawet jeśli ich nie rozprasza, i iskra tego światła jest w każdym z nas".

Podsumowanie Scalfariego ze spotkania z papieżem Franciszkiem przywołałem wyżej. Oto jak Franciszek postrzega sens rozmowy:

> Wróćmy do tego, co jest. Zrobiliśmy krok naprzód w naszym dialogu. Stwierdziliśmy, że w społeczeństwie i w świecie, w którym żyjemy, wzrósł egoizm znacznie bardziej niż miłość wobec ludzi, a ludzie dobrej woli powinni działać, każdy na mocy własnych sił i kompetencji, tak, aby miłość wobec innych rosła do tego stopnia, żeby dorównać, a w miarę możliwości i przewyższyć, miłość własną.

Myślę, że podobnie o zakończonej rozmowie myślał Eugenio Scalfari, a dla obu stanowiła ona nową odsłonę filozofii dialogu.

Być może więc dzięki papieżowi Franciszkowi dokonało się już ostateczne odejście od ekskluzji do pluralizmu teologicznego. Teraz trzeba cierpliwie czekać, aby ta postawa zagościła również w umysłach polskich katolików.

Bibliografia:

Berger P. L., *Further thoughts on religion and modernity*, „Society" July 2012.

Berger P. L., *The desaclarization of the word: a global overview*, [w:] *The Desecularization of the Word. Resurgent Religion and World Politics*, red. P. L. Berger, Eerdmans, Washington 1999.

Berger P. L., *The Many Altars of Modernity. Toward a Paradigm for Religion in a Pluralist Age*, De Gruyter Boston, Berlin 2014.

Bobrowska E., *Obrazowanie społeczeństwa w mediach. Analiza radiomaryjnego dyskursu*, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.

Borowik I., *Odbudowywanie pamięci. Przemiany religijne w Środkowo-Wschodniej Europie po upadku komunizmu*, Nomos, Kraków 2000.

Clooney F. X., *Comparative Theology. Deep Learning Across Religious Borders*, Oxford University Press, Oxford 2010.
Davie G., *Europe: the Exceptional Case. Parameters of Faith in the Modern World*, Darton, Longman and Todd, London 2002.
Dupuis J., *Chrześcijaństwo i religie. Od konfrontacji do dialogu*, przekł. S. Obirek, Wydaw. WAM, Kraków 2003.
Intervista a papa Francesco di Antonio Spadaro, http://w2.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2013/september/documents/papa-francesco_20130921_intervista-spadaro.html [15.04.2016].
Jenkins P., *Chrześcijaństwo przyszłości. Nadejście globalnej Christianitas*, przekł. S. Grodź, Verbinum, Warszawa 2009.
Koseła K., *Polak i katolik. Splątana tożsamość*, Wydaw. IFiS PAN, Warszawa 2003.
Kowalski S., Tulli M., *Zamiast procesu. Raport o mowie nienawiści*, Wydaw. WAB, Warszawa 2003.
Mariański J., *Katolicyzm polski, ciągłość i zmiana. Studium socjologiczne*, Wydaw. WAM, Kraków 2011.
Mariański J., *Religijność społeczeństwa polskiego w perspektywie europejskiej. Próba syntezy socjologicznej*, Nomos, Kraków 2004.
Mbiti J., *Afrykańskie religie i filozofia*, przekł. K. Wiecińska, Wydaw. PAX, Warszawa 1980.
Obirek S., *Od zubożenia do rozkwitu. Antropologiczne implikacje chrystianizacji Afryki*, „Afryka" 2012, 36.
Obirek S., *Two Concepts and one Memory. An attempt to reconsider Religion and Culture in the light of Memory*, „Estetyka i Krytyka" 2015, 38 (3).
Oladipo O., *Religion in African culture: some conceptual issue*, [w:] *A Companion to African Philosophy*, red. K. Wiredu, Blackwell, Oxford 2004.
Paliwoda P., *Pan Obirek – pluralizator postkościelny*, „Gazeta Polska" 28.11.2007.
Papa Francesco a Scalfari: così cambierò la Chiesa „Giovani senza lavoro, uno dei mali del mondo", http://www.repubblica.it/cultura/2013/10/01/news/papa_francesco_a_scalfari_cos_cambier_la_chiesa-67630792/ [15.04.2016].
Phan P. C., *Being Religious Intereligiously. Asian Perspectives on Interfaith Dialogue*, Orbis Books, New York 2004.
Ratzinger J., *Truth and Tolerance. Christian Belief and World Religions*, Loyola Press, San Francisco 2004.
Rydzyk T., *W służbie Bogu i Ojczyźnie. Apostolski wymiar Radia Maryja*, Wydaw. Sióstr Loretanek, Warszawa 2011.
Smith C. W., *The Meaning and End of Religion*, Macmillan, New York 1964.
Starkloff C. F., *A Theology of the in-Between. The Value of Syncretic Process*, Marquette University Press, Milwaukee 2002.
„Szczęście to nie kawa rozpuszczalna", Giulio Brotti rozmawia z Zygmuntem Baumanem, „Gazeta Wyborcza" 26-27.10.2013.

From exclusion to theological pluralism – the change of paradigme in catholic theology

Abstract: Catholic theology has, for centuries been dominated by the paradigm of exclusion, that is the belief that only membership in the Catholic Church guarantees salvation. At the Second Vatican Council (1962–1965), the Catholic Church spoke on democracy and cultural and theological pluralism. Decisive are two concepts used by the pope who called the Council. John XXIII spoke of the need for aggiornamento, the need to adapt the doctrine and practice of the Church to the changing conditions in which Catholics live, and the ability to read the signs of the times, the challenges facing the Church. One of the most important determinants of this new attitude was the change to other religions. Paradigmatic for this new attitude turned out to be two conciliar statements. One about religious freedom – Dignitatis Humanae, which centered on human dignity and freedom of conscience, and the other on the relationship of Catholicism to other religions – Nostra aetate, in which for the first time in history the Church has responded positively to other ways to God. Both documents were, not without reason, called the Copernican Revolution of Catholic theology. The aim of this article is to present this change and its implications for Catholicism itself.

Keywords: Catholicism, pluralism, religious freedom, theology, Vatican II

Piotr Moskal
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Filozofia religii a filozofia edukacji religijnej

Abstrakt: W artykule omawiam następujące zagadnienia: 1) Sekularyzacja i desekularyzacja a metafizyka człowieka i religii; 2) Religia jako sposób życia ludzkiego; 3) Społeczne aspekty religii a problem neutralności światopoglądowej; 4) Zakres edukacji religijnej; 5) O właściwe rozumienie inkluzywności edukacji religijnej.

Słowa kluczowe: filozofia edukacji religijnej, filozofia religii, inkluzywizm, religia i kultura, religia i społeczeństwo, światopoglądowa neutralność

Komunikat programowy Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej „Między ekskluzją a inkluzją w edukacji religijnej" zawiera zachętę do przedyskutowania szeregu ważnych dla edukacji religijnej spraw. W prezentowanym tekście proponuję ujęcie niektórych problemów tej edukacji w kontekście filozoficznego namysłu nad religią.

Chociaż między religiami istnieją liczne podobieństwa, nie jest tak, że istnieje jakaś wspólna wszystkim religiom struktura; nie ma czegoś takiego, jak religia w ogóle. Świat tego, co zwyczajowo określa się terminem *religia*, jest światem analogicznym. To, co poniżej piszę, odnosi się przede wszystkim do religii katolickiej, którą traktuję jako religię paradygmatyczną[1].

1. Sekularyzacja i desekularyzacja a metafizyka człowieka i religii

Jakie są źródła religii? Znamy różne odpowiedzi na to pytanie. Wskazywano na ignorancję i lęk przed siłami przyrody, na zhipostazowane w boskim „Ty" zobiektywizowane cechy gatunku ludzkiego, na nieświadome instynkty

[1] W tekście wykorzystuję wyniki moich badań opublikowane w rozprawach: P. Moskal, *Religia i prawda*, Lublin 2009; P. Moskal, *Traktat o religii*, Lublin 2014.

i popędy, na alienację ekonomiczno-społeczną czy na wymogi ewolucji biologiczno-kulturowej.

Filozofia typu metafizycznego, filozofia bytu, potrafi rozpoznać głębokie, ontyczne źródła religii. Religia mianowicie ma swoje podstawy w metafizycznie rozumianej naturze człowieka oraz w realnie istniejącym i działającym Bogu. Inaczej mówiąc, religia ma swoje źródła bardzo głęboko, w strukturze rzeczywistości, niezależnie od okoliczności historycznych, społecznych i kulturowych.

Religiorodna jest struktura bytowa człowieka, ludzka natura rozumiana jako to, przez co człowiek jest człowiekiem. Źródłem religii nie jest niegodna człowieka formacja społeczno-ekonomiczna, określony stan neurotyczny czy nieuctwo. Źródło religii tkwi w tym, co stanowi o tym, że człowiek jest człowiekiem.

Człowiek jest bytem osobowym, zdolnym do intelektualnego poznania i miłości pokierowanej tymże poznaniem. Jest przy tym bytem przygodnym. Istota i istnienie nie są w nim tożsame. Dlatego też nie jest pełnią bytu; nie jest Bogiem. Żadna przemiana ekonomiczno-społeczna, żadna psychoterapia, żaden system edukacyjny, żaden postęp naukowo-techniczny nie zmienią tego, że w człowieku istota i istnienie nie są tym samym, i że w związku z tym człowiek zawsze będzie miał istnienie darowane przez Boga.

Bytowa przygodność człowieka przejawia się na wiele sposobów. Człowiek nie istnieje w sposób konieczny. Jego istnienie jest utracalne. Kiedyś umrze. Z trudem, sukcesywnie i nie bez błędów oraz wątpliwości poznaje on prawdę. Nie bez błędów w sztuce leczy, buduje domy, kreuje politykę. Nieraz z wielkim trudem wybiera dobro, a często czyni zło. Ulega różnym zniewoleniom zewnętrznym i wewnętrznym.

Z ludzką przygodnością idzie w parze otwartość na to, co absolutne. Obecne jest w człowieku pragnienie trwania na zawsze, pomimo zauważalnego upływu czasu i pomimo świadomości nieuchronnej śmierci. Człowiek poszukuje tego, co prawdziwe, dobre i piękne. Poszukuje głębszego sensu. Nie satysfakcjonują go w pełni osiągnięte dotąd dobra. Chce bardziej kochać i być bardziej kochany. Inaczej mówiąc, poszukuje szczęścia bez granic. To otwarcie na to, co nieograniczone, jest – w świetle prawdy o istnieniu Boga – otwarciem na Boga.

Gdyby religia miała tylko podmiotowe źródła, można by ją potraktować jako swego rodzaju pomyłkę, nawet jeśli ta pomyłka byłaby w czymś użyteczna, pełniąc na przykład funkcję kulturotwórczą, budując więzi społeczne czy dostarczając potrzebnego człowiekowi ostatecznego punktu odniesienia. Bóg jednak realnie, poza podmiotem poznającym, istnieje. Jest osobową pełnią bytu. Jest obecny w świecie jako tego świata stwórca i opatrzność: nieustannie z miłości sprawia, że świat istnieje, określa racjonalność rzeczywistości, jest ostatecznym celem, tym, ze względu na który istnieje dynamizm wszystkich bytów.

Człowiek może, szukając ostatecznych przyczyn rzeczywistości, dojść do poznania, że istnieje Bóg – źródło i cel ludzkiego życia. Może też dojść do

poznania swej duchowo-cielesnej natury, swej przygodności i otwartości na Boga. Może też w sposób wolny wybrać Boga jako transcendentny korelat swego życia, jako źródło i cel tego życia.

Metafizyka religii, wskazując na głębokie, ontyczne racje religii, pozwala zrozumieć, dlaczego religia istnieje i dlaczego zachodzą procesy religijnych nawróceń, procesy desekularyzacji czy rewitalizacji religii.

Z kolei zwrócenie uwagi na to, że człowiek jako osoba jest poniekąd „skazany" na poznanie prawdy i wolny wybór dobra, pozwala zrozumieć, że ludzie w różny sposób interpretują swój los i podejmują różne decyzje, także w odniesieniu do spraw zasadniczych i ostatecznych. Konteksty społeczne, kulturowe i dziejowe do pewnego stopnia wpływają na ludzkie poznanie i ludzkie wybory. Można więc wskazywać na społeczne, kulturowe i dziejowe uwarunkowania sekularyzacji i desekularyzacji. Trzeba jednak zaznaczyć, że człowiek nie jest wypadkową czy funkcją tych uwarunkowań.

2. Religia jako sposób życia ludzkiego

Religia katolicka jest określonym sposobem życia ludzkiego. Jest osobowym odniesieniem człowieka do Boga rozumianego jako źródło i ostateczny cel ludzkiego życia oraz jako przedmiot wiecznej szczęśliwości. Jest odniesieniem się całego człowieka. W religii zaangażowany jest intelekt i wola, a także ludzka cielesność i zmysłowość.

Religia jest relacją ukonstytuowaną przede wszystkim przez miłość, ale także przez wiarę i nadzieję. Jak powiadał św. Tomasz z Akwinu, przez wiarę lgnie człowiek do Boga jako źródła prawdy, przez nadzieję lgnie do Boga jako źródła doskonałego dobra, a przez miłość lgnie do Boga dla Niego samego, aby w Nim spocząć[2]. Uprzywilejowaną pozycję w życiu ludzkim zajmuje miłość. Ona też skierowuje wszystkie ludzkie akty do Boga jako celu ostatecznego[3]. Dzięki niej całe osobowe, kulturowe działanie człowieka otrzymuje charakterystyczny rys życia dla Boga; dzięki niej wszystkie przejawy osobowego życia człowieka otrzymują rys religijności.

Wszystkie akty cnót moralnych mogą, poprzez miłość, zostać skierowane ku Bogu jako celowi ostatecznemu. Akty te nie tracą swojej specyfiki (na przykład akt sprawiedliwości wymiennej nie przestaje być, wskutek wykonania go z racji miłości Boga, aktem sprawiedliwości wymiennej). Skoro jednak akty te zostają wykonane z racji miłości do Boga, zyskują nowy rys, nową specyfikację: stają się aktami religijnymi.

[2] Zob. Thomas de Aquino, *Summa theologiae*, II–II q. 17 a. 7; q. 23 a. 6.
[3] Zob. tamże, I–II q. 65 a. 3; II–II q. 23 a. 8.

W religijne odniesienie do Boga wpisują się również akty cnót spekulatywnych i poietycznych. Przez akty cnót intelektu spekulatywnego człowiek poznaje prawdę. Akty te mogą być pokierowane miłością bądź sprawiedliwością[4]. Człowiek może z właściwym nastawieniem woli uprawiać naukę – prowadzić badania naukowe i publikować ich rezultaty. Nauka uprawiana z właściwym nastawieniem woli może być przez miłość odniesiona do Boga. Może stanowić dar składany Bogu. Nauka przez to, że zostaje aktem intencji odniesiona do Boga, nie traci swojej autonomii, nie przestaje być nauką, lecz zyskuje nową jakość (kwalifikację): staje się elementem bądź przejawem religii.

Podobnie ma się sprawa ze sztuką, czyli wytwarzaniem. Tworzenie również może być wykonywane z właściwym nastawieniem woli; może być też przez miłość odniesione do Boga. Sztuka, nie przestając być sztuką, może stać się elementem osobowej więzi człowieka z Bogiem.

Tak oto religia nie jest wyizolowaną dziedziną życia ludzkiego, odseparowaną od poznania teoretycznego, moralności i wytwórczości; nie jest specyficznym obszarem życia ludzkiego, oddzielonym od polityki, sztuki, nauki, prawa, ekonomii czy edukacji. Człowiek religijny przeżywa całe swoje życie w kategoriach przymierza z Bogiem, w kategoriach realizacji Bożego powołania.

3. Społeczne aspekty religii a problem neutralności światopoglądowej

Czy religię należy ograniczyć do sfery prywatnej? Skoro religia jest sprawą całego człowieka i całego jego życia, a człowiek jest ze swej natury istotą społeczną, to religia, będąc aktywnością osoby, jest zarazem czymś społecznym, wspólnotowym.

W społeczności uczy się człowiek realizacji swego naturalnego ukierunkowania na to, co absolutne. Istnieje społeczny przekaz tradycji dogmatycznej, moralnej i kultycznej religii. W społeczności uczy się człowiek kochać Boga i ludzi, w społeczności uczy się modlitwy, wspólnotowo, a nie tylko indywidualnie, staje przed Bogiem.

Miłość do Boga jest nieodłączna od miłości do człowieka. Wedle chrześcijańskiego objawienia nie ma autentycznej więzi człowieka z Bogiem, jeśli relacje człowieka do innych ludzi nie będą nacechowane sprawiedliwością i miłością[5].

[4] Por. tamże, I–II q. 57 a. 1.

[5] „Jeśliby ktoś mówił: «Miłuję Boga», a brata swego nienawidził, jest kłamcą" (1J 4,20); „Wszystko, co uczyniliście jednemu z tych braci moich najmniejszych, Mnieście uczynili" (Mt 25,40). Zob. także Benedykt XVI, *Deus caritas est*, Kraków 2006, zwł. nr 18.

Jedynie autentyczna, a nie fasadowa, deklaratywna religijność człowieka jest dla społeczeństwa czymś pozytywnym. Chodzi nie tylko o to, że religia jest czynnikiem integrującym wspólnotę wierzących, lecz o coś znacznie więcej.

Religia wnosi w społeczność to, co może być dobrem wspólnym społeczności, umożliwiającym każdemu człowiekowi jego osobowy rozwój. Tym dobrem jest przede wszystkim Bóg – Prawda Pierwsza i Dobro Najwyższe. Autentycznie realizowane chrześcijaństwo jest czymś dobrym dla społeczeństwa, bo przynosi mu dar niestworzony i czyni to, szanując naturę i celowość ludzkiej wspólnoty. Szanuje wolność człowieka, a to znaczy, iż uznaje, że prawdy i dobra nie można człowiekowi narzucić z zewnątrz, że człowiek powinien sam, od wewnątrz, rozpoznać prawdę i związać się z nią, że sam, aktem decyzyjnym, powinien wybrać miłość.

Katolicyzm jest promocją naturalnych, niezbywalnych praw osoby, a także rodziny, narodu i innych wspólnot. Stanowczo mówi „nie" próbom naruszania podstawowych ludzkich praw.

Katolicka koncepcja życia społeczno-politycznego nie jest koncepcją teokratyczną. Katolicka wizja państwa nie jest wizją państwa wyznaniowego. Katolicyzm nie usiłuje z całokształtu prawa religijno-moralnego uczynić prawa państwowego, obowiązującego wszystkich obywateli. Domaga się tylko (ale i aż!), aby prawo państwowe, cywilne, gwarantowało ludzkie, naturalne uprawnienia. Uprawnienia te są poznawalne niezależnie od objawienia; ich uznanie nie jest uwarunkowane religijną wiarą. Katolicyzm afirmuje prawdę o autonomii rzeczywistości ziemskich. Nie neguje świeckości państwa, nie głosi, że nauka czy sztuka to rzeczywistości sakralne. To, że człowiek religijny odnosi ziemskie rzeczywistości do Boga, nie oznacza, że rzeczywistości te tracą swoją własną naturę, że przestają być sobą.

Katolicy domagają się wolności religijnej dla siebie i uznają prawo do wolności religijnej dla wyznawców innych religii, a także prawo do wolności dla ateistów i agnostyków. Wolność ta jednak może i powinna być ograniczana wtedy, gdy staje się wynaturzeniem wolności, gdy narusza naturalne uprawnienia osoby ludzkiej, gdy narusza porządek sprawiedliwości, gdy przeciwstawia się dobru wspólnemu społeczeństwa. Katolicy, tak jak i niekatolicy, a więc wyznawcy innych religii, ateiści i agnostycy, chcą uczestniczyć, zgodnie ze swymi przekonaniami, w życiu społecznym. Postulat eliminacji myślenia religijnego z przestrzeni publicznej, i to w imię neutralności światopoglądowej, jest postulatem błędnym, wręcz nieuczciwym. Za konstrukcją państwa zawsze kryje się określona wizja człowieka i społeczeństwa oraz określona aksjologia – taka lub inna. Tę wizję człowieka i tę aksjologię widać także w koncepcji oświaty, wychowania, szkolnictwa, gdy określa się ramy kwalifikacyjne w postaci celów i efektów kształcenia w zakresie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych.

Tę wizję widać także w zakresie polityki kulturalnej i medialnej, a także w polityce zdrowotnej i społecznej. Filozofię człowieka, prawa i państwa zakłada system prawno-sądowniczy. Nasi sędziowie, świadomie lub nieświadomie, przyjmują określoną filozofię prawa, która zawsze jest „jakaś". W tych wszystkich wymienionych obszarach, a także w innych, niewymienionych przeze mnie, nie ma neutralności światopoglądowej. Jak więc w imię neutralności można postulować eliminację myślenia religijnego? Dlaczego ateiści i agnostycy mieliby mieć prawo do organizowania życia społecznego zgodnie ze swoim światopoglądem, a ludzie religijni mieliby być tego prawa pozbawieni?

Katolicka obecność w życiu społecznym zasadza się na afirmacji porządku natury i na ofercie wzbogacenia tejże natury zgodnie z prawami i wymogami porządku naturalnego. Autentyczni chrześcijanie kształtują życie społeczne w kierunku cywilizacji miłości, a więc cywilizacji prymatu osoby nad rzeczą, moralności nad techniką, bycia nad posiadaniem, miłosierdzia nad sprawiedliwością i pracy przed kapitałem.

4. Zakres edukacji religijnej

Z przedstawionego wyżej rozumienia religii jako sposobu życia ludzkiego i rozumienia jej obecności w życiu społecznym wynika, że edukacja religijna to sprawa nie tylko lekcji religii czy katechezy szkolnej, ale całokształtu edukacji.

Kościół katolicki szanuje autonomię nauk będących treścią szkolnego nauczania. Nie ma, na przykład, katolickiej lub niekatolickiej matematyki czy fizyki. Kiedy jednak Kościół mówi, że szkoła jest miejscem integralnej formacji osoby, to rozumienie tejże formacji zakłada właśnie katolicką wizję człowieka.

Katolickość szkoły wyraża się nie tylko obecnością katechezy i modlitwy, lecz także doborem i proporcją przedmiotów nauczania. W zakresie przedmiotów z obszaru nauk humanistycznych i społecznych wyraża się zwróceniem uwagi na prawdziwość filozoficzno-teologicznych założeń tychże nauk i prawdziwość przekazywanych treści. Gdy chodzi o nauczanie filozofii i etyki, trzeba zwrócić uwagę na to, jakie stanowiska filozoficzno-etyczne się promuje. Szkoła nie może kłamać czy wprowadzać w błąd.

Oprócz formacji intelektualnej ważna jest formacja moralna, duchowa. Katolickość szkoły wyraża się w tym zakresie w formowaniu sumienia i postaw moralnych zgodnych z wymogami prawa naturalnego i ewangelicznego.

5. O właściwe rozumienie inkluzywności edukacji religijnej

Postawiony w komunikacie programowym Konferencji problem ekskluzywizmu i inkluzywizmu w edukacji religijnej jest poniekąd pochodną problemu oceny wartości doktrynalnej i soteriologicznej różnych religii. Standardowo przyjmuje się następującą typologię stanowisk w tej kwestii[6]: naturalizm, ekskluzywizm, inkluzywizm, pluralizm.

W ujęciu naturalistycznym wszystkie przekonania religijne dotyczące rzeczywistości transcendentnej są błędne lub co najmniej nieuzasadnione.

Ekskluzywista uważa, że doktryna tylko jednej (jego własnej) religii jest w całości prawdziwa i że doktryny innych religii są fałszywe. Uważa również, że tylko jego religia oferuje skuteczne środki zbawcze. Niekiedy twierdzi, że wyznawcy innych religii nie osiągną zbawienia.

Inkluzywista twierdzi, że jedna (jego własna) religia zawiera pełną prawdę i pełne objawienie, a pozostałe – tylko pewne jej (i jego) elementy i przybliżenia, którym na dodatek towarzyszy fałsz. Uważa też, że ta jedna religia oferuje pełnię środków zbawczych, że pozostałe religie zawierają jedynie określone elementy przyporządkowane zbawieniu (na przykład praktyki ascetyczne czy modlitewne) i że wyznawcy innych religii też mogą osiągnąć zbawienie.

Paradygmat pluralistyczny ma charakter relatywistyczny. Relatywiści twierdzą, że wszystkie (większe) religie są tak samo racjonalne czy uzasadnione. Bycie jednak racjonalnym czy uzasadnionym (usprawiedliwionym) to nie to samo, co bycie prawdziwym. Przekonania religijne są więc uzasadnione, co nie znaczy, że są prawdziwe. Relatywiści uważają też, że wszystkie większe religie oferują tak samo skuteczne środki zbawienia czy wyzwolenia, różnie zresztą rozumianego[7].

[6] Zob. Ph. L. Quinn, *Religious Pluralism*, [w:] *Routledge Encyclopedia of Philosophy*, t. 8, red. E. Craig, London, New York 1998, s. 260–264; P. J. Griffiths, *Problems of Religious Diversity*, Malden, Oxford, Melbourne, Berlin 2001.

[7] Zdaniem Johna Hicka, najbardziej reprezentatywnego przedstawiciela pluralistyczno-relatywistycznej teologii i filozofii religii, każda większa tradycja religijna stanowi autentyczną odpowiedź na obecność tego, co boskie, w ludzkim życiu. Przyjmując Kantowskie rozróżnienie między noumenem i fenomenem, Hick odróżnia między boskością – Realnością w sobie (*an sich*) i Realnością jako pojmowaną czy doświadczaną przez człowieka. Realność w sobie nie jest bezpośrednio doświadczana i jest niepoznawalna. Nie wiadomo, czy jest jedna czy liczna, świadoma czy nieświadoma, osobowa czy bezosobowa, substancjalna czy procesualna, dobra czy zła, kochająca czy nienawistna. Wszelki język opisujący tę Realność ma sens jedynie mitologiczny, a nie literalny. Ta właśnie Realność *an sich* jest doświadczana i pojmowana w różnych tradycjach religijnych jako różni bogowie czy absoluty, o których mówi fenomenologia religii. Autor odwołuje się do przykładu ślepców doświadczających słonia. Ten, który dotyka nogi słonia, doświadcza słonia jako drzewa; ten, który dotyka trąby słonia, doświadcza słonia jako węża; ten wreszcie, który dotyka ogona słonia, doświadcza słonia jako powrozu. Zdaniem Hicka podobnie ma się sprawa

W katolickiej edukacji przyjmuje się, w duchu inkluzywizmu, że:

1. Objawienie, które dokonało się w Jezusie Chrystusie, jest pełne i ostateczne.
2. Jezus Chrystus jest jedynym zbawicielem, a Jego działanie obejmuje całą ludzkość.
3. Nie jest prawdą, że różne religie mają taką samą wartość. Chociaż wyznawcy religii niechrześcijańskich mogą otrzymać łaskę Bożą, to jednak obiektywnie znajdują się w gorszej sytuacji niż ci, którzy będąc w Kościele, mają pełnię środków zbawczych[8].

Katolicka edukacja będzie prowadzona w duchu wyżej zarysowanego inkluzywizmu, a nie naturalizmu, ekskluzywizmu czy relatywizmu. Będzie zawierała obiektywne informacje o różnych religiach. Będzie jednak promocją nauki katolickiej (katecheta jest świadkiem wiary Kościoła). Będzie też zmierzała, z poszanowaniem godności ucznia, do religijnej inicjacji i do pogłębienia więzi ucznia z Bogiem.

Bibliografia:

Benedykt XVI, *Deus caritas est*, Wydaw. Księży Sercanów, Kraków 2006.

Griffiths P. J., *Problems of Religious Diversity*, Blackwell Publishing, Malden, Oxford, Melbourne, Berlin 2001.

Hick J., *An Interpretation of Religion. Human Responses to the Transcendent*, Macmillan Press, London, Yale University Press, New Haven 1989.

Kongregacja Nauki Wiary, *Deklaracja „Dominus Iesus" o jedyności i powszechności zbawczej Jezusa Chrystusa i Kościoła*, Libreria Editrice Vaticana, Watykan 2000.

Moskal P., *Religia i prawda*, Wydaw. Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2009.

Moskal P., *Traktat o religii*, Wydaw. Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2014.

Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu (*Biblia Tysiąclecia*), Wydaw. Pallottinum, Poznań 2005.

z wielością religii. Wyznawcy różnych tradycji religijnych doświadczają Realności *an sich* jako Brahmy, jako Sziwy, jako Kryszny, jako Boga Tory, jako Allaha, jako Ojca Chrystusa itd. Osobowi bogowie i bezosobowe absoluty różnych tradycji religijnych to zatem nie Realność *an sich*, lecz Realność jako przez nas doświadczana i myślana. Jaki jest ontyczny status tych różnych bogów czy bezosobowych absolutów? Zdaniem Hicka ani nie jest tak, że istnieje wielu bogów (Hick odrzuca politeizm), ani tak, że jest jeden bóg, nazywany w różnych religiach różnymi imionami czy tytułami. Nie jest również tak, że bogowie ci są iluzją. Czym więc są? Są manifestacją noumenalnej Realności. Są ludzkim wytworem stanowiącym odpowiedź na spotkanie z tym, co jest naprawdę ostateczną rzeczywistością (zob. J. Hick, *An Interpretation of Religion. Human Responses to the Transcendent*, London, New Haven 1989).

[8] Na temat katolickiego inkluzywizmu zob.: Kongregacja Nauki Wiary, *Deklaracja „Dominus Iesus" o jedyności i powszechności zbawczej Jezusa Chrystusa i Kościoła*, Watykan 2000.

Quinn Ph. L., *Religious Pluralism*, [w:] *Routledge Encyclopedia of Philosophy*, t. 8, red. E. Craig, Routledge, London, New York 1998.

Tomasz z Akwinu św., *Sancti Thomae Aquinatis Doctoris Angelici Opera omnia iussu impensaque Leonis XIII P. M. edita*, t. 1–48, Romae 1882–1972.

The philosophy of religion and the philosophy of religious education

Abstract: In this article I discuss the following: 1. Secularization and desecularization and the metaphysics of man and religion; 2. Religion as a way of life; 3. The social aspects of religion and the problem of the neutrality of the outlook on life; 4. The scope of religious education; 5. The proper understanding of the inclusivism of religious education.

Keywords: inclusivism, neutrality of the outlook on life, philosophy of religion, philosophy of religious education, religion and culture, religion and society

Stanisław Rabiej
Uniwersytet Opolski

Krytyka „kultury wykluczenia" w nauczaniu papieża Franciszka

Abstrakt: Na przestrzeni wieków rozumienie problemu *wykluczenia* było niestateczne. Zawsze jednak pozostawało w silnym związku z epoką, kulturą, standardem życia ludzi. Przeobrażały się także poglądy dotyczące oceny moralnej działań powodujących wykluczenie społeczne. Dosyć często wykluczonych postrzegano jako „pasożytów porządnych społeczeństw". W wielu przypadkach ekskluzję interpretowano jako wybraną drogę życia wielu mędrców. Niejednokrotnie w odniesieniu do tego samego typu społeczeństwa stosowane są odmienne, konkurujące ze sobą, modele wyjaśniania przyczyn wykluczenia i sposoby konceptualizacji tak zwanej kultury wykluczenia. Jeśli ograniczyć się tylko do społeczeństwa funkcjonującego w ramach określonej grupy religijnej, w tym wypadku Kościoła rzymskokatolickiego, warto przyglądnąć się jego reakcji na obserwowane, negatywne zjawisko „kultury wykluczenia". Miernikiem tejże postawy może być treść nauczania aktualnego, duchowego i jurydycznego przywódcy tego Kościoła, czyli papieża Franciszka, który objął ten urząd w marcu 2013 roku. Przyglądając się jego pedagogii, wynikającej z treści nauczania i podejmowanych działań, spróbujemy nakreślić najpierw negatywne tło epoki, która posiada różne oblicza „kultury wykluczenia" (1). W dalszym ciągu zastanowimy się nad reakcją biskupa Rzymu, który proponuje „kulturę spotkania" w miejsce „kultury wykluczenia" (2). W związku z tym ucieka się do pedagogii inkluzji (3). To w rezultacie może dać oczekiwany Kościół bez barier (4).

Słowa kluczowe: edukacja inkluzji, Kościół bez barier, kultura spotkania, kultura wykluczenia, papież Franciszek, pedagogia inkluzji

1. Oblicza „kultury wykluczenia"

Występujące od zarania dziejów zjawisko wykluczenia społecznego opisywane jest przy pomocy takich terminów, jak: *marginalizacja społeczna*, *wykluczenie społeczne*, *wyłączenie społeczne*, *ekskluzja społeczna*. Określenia te, choć akcentują nieco inne aspekty tego samego zjawiska lub odnotowują różne zjawiska,

to zasadniczo mówią o jednostkach lub grupach społecznych, które znalazły się „poza głównym nurtem społeczeństwa, jako ofiary procesów społecznego wyłączenia"[1]. Leon Dyczewski podkreśla, że:

> zawsze i w każdym społeczeństwie były jednostki, kategorie społeczne i grupy społeczne nie biorące aktywnego udziału w jego całościowym życiu, w mniejszym lub większym zakresie z niego wyłączone, żyjące niejako poza nim, niejako – bowiem żyły w nim, a przestrzennie często w samym jego środku, bo najczęściej było ich najwięcej w stolicy. Dzisiaj to zjawisko budzi większe zainteresowanie i dziś o wiele lepiej rozumie się godność człowieka i godne warunki życia ludzkiego[2].

Wykluczenie, prowadzące do marginalizacji społecznej, występuje więc wtedy, gdy jednostki, grupy lub całe narody znajdują się poza głównym nurtem społecznej wymiany dóbr, usług oraz informacji[3]. Zjawisko to i towarzyszące mu procesy mają dwojaki wymiar i różne skutki. Dotykają jednostek, stając się indywidualnym dramatem ze wszystkimi socjalnymi, społecznymi i kulturowymi konsekwencjami jego działań. Jednocześnie mogą obejmować całe grupy społeczne, zawodowe, całe regiony, niekiedy także państwa. Dostrzegane jest na całym świecie i można mówić o pewnej jego strukturze. Ponieważ spowodowane jest konkretnymi przyczynami, charakteryzuje się określonym przebiegiem i pociąga za sobą nieuniknione konsekwencje.

Kazimierz Frieszke zwraca uwagę na dwojaki kontekst znaczenia wykluczenia społecznego. W pierwszym z nich chodzi o wskazania na kulturową obcość jednostek czy grup, których obyczaje, wartości, wzory poznawcze i sposoby percepcji różnią się na tyle od kultury ich otoczenia społecznego, że utrudniają procesy komunikowania się z tym otoczeniem i korzystania z jego instytucji. W drugim z kontekstów akcentowane są przede wszystkim deficyty statusowych uprawnień przysługujących jednostkom, czy całym grupom społecznym, i/lub brak możliwości realizowania tych uprawnień. W obu tych przypadkach wykluczenie oznacza ograniczone uczestnictwo w określonym porządku społecznym i ograniczony dostęp do jego podstawowych instytucji, takich jak: rynek pracy, rynek konsumpcji, system instytucji wymiaru sprawiedliwości, system edukacyjny, system gwarancji socjalnych[4].

W rzeczywistości ujawniające się wykluczenie ma swoje miejsce i przestrzenne usytuowanie, charakteryzuje się strukturalnym położeniemi konkret-

[1] L. Dyczewski, *Grupy marginalne*, [w:] *Kultura grup mniejszościowych i marginalnych*, red. L. Dyczewski, Lublin 2005, s. 29.

[2] Tamże, s. 29–30.

[3] A. Cudowska, *Nierówności społeczne w globalizującym się świecie. Wybrane zagadnienia*, [w:] *Człowiek w obliczu wykluczenia i marginalizacji społecznej: wokół zagadnień teoretycznych*, red. K. Białobrzeska, S. Kawula, Toruń 2006, s. 37.

[4] K. W. Frieszke, *Marginalność społeczna*, „Polityka Społeczna" 1999, nr 11/12, s. 1–4.

nymi rozmiarami mierzonymi w określonej skali. Można dociekać, skąd się bierze, jakie warunki je wytwarzają, determinują i sprzyjają? Na czym polega jego specyfika? Rozpoznanie genezy chroni od popadania w jego ramy. Zwykle zakłada się, że mimowolne ofiary ujawniającej się „kultury wykluczenia" cierpią na kompleks niższości, mają poczucie wstydu, wycofują się ze stygmatem gorszego, rezygnują z własnej podmiotowości, są niezdolni do upomnienia się o siebie. Status osoby czy grupy odsuniętej, napiętnowanej mniejszości wymusza bezwolność i bierność[5]. Odczuwają one presję jednostek i grup „pełnowartościowych" i cenionych w nowoczesnym społeczeństwie, mają poczucie gorszości, odczuwają zepchnięcie na peryferie i wykluczenie z uczestnictwa w ważnych dziedzinach życia społecznego. Ostatecznie same też wyłączają się z całości życia społecznego. Następuje zerwanie więzi społecznej pomiędzy społeczeństwem i osobami, grupami zmarginalizowanymi. To istotny i jednocześnie najbardziej tragiczny skutek „kultury wykluczenia"[6]. Na takie uwarunkowania zwraca uwagę także papież Franciszek. Niejednokrotnie podkreśla, że jesteśmy świadkami tworzenia obszaru albo nawet strategii, która staje się tak zwanym *mainstream*. Wykluczenie czy marginalizacja, w typowym skojarzeniu oznaczająca niereprezentatywność, odstępstwo od wzorca i normy, zepchnięcie na ubocze, paradoksalnie staje się dominującym nurtem społecznym. Mimo to nie przestaje być czymś gorszącym, wstydliwym, zasługującym na eliminację z kręgu kategorii społecznej. Wymaga surowych procesów resocjalizacji i większego nadzoru.

Generalizując, możemy powiedzieć, że poszczególne osoby, kategorie osób i grupy zepchnięte na obrzeże życia społecznego, poza jego główne nurty, uważane za niekompetentne, gorsze i stygmatyzowane negatywnymi cechami powinny mieć możliwość korzystania z edukacji, przygotowania zawodowego, zatrudnienia, mieszkania, opieki medycznej, opiekuńczych świadczeń udzielanych na poziomie lokalnym, dostępu do Internetu i nowych zdobyczy informacyjnych. „Kultura wykluczenia" zostanie pozbawiona racji swego istnienia, kiedy w jej miejsce pojawią się okoliczności sprzyjające uczestnictwu w życiu społecznym i zbiorowym, będzie realny dostęp do zasobów, dóbr, instytucji i systemów społecznych, ustąpi ubóstwo procesów deprywacji i będą respektowane prawa socjalne. Wtedy możemy stać się świadkami przeobrażania „kultury wykluczenia" w „kulturę spotkania". Do działań zmierzających w tym kierunku zaprasza papież Franciszek.

[5] L. Witkowski, *O paradoksach marginalizacji*, [w:] *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*, red. K. Marzec-Holka, Bydgoszcz 2005, s. 19–22.

[6] L. Dyczewski, *Grupy marginalne*, dz. cyt., s. 29.

2. „Kultura spotkania" w miejsce „kultury wykluczenia"

W ocenie biskupa Rzymu jednym z charakterystycznych rysów współczesnej cywilizacji jest „kultura wykluczenia". Opisuje ją w następujących słowach: „Nie ma w niej miejsca ani dla starca, ani dla niechcianego dziecka. Nie ma czasu, aby zatrzymać się z ubogim na skraju drogi". Apeluje więc, by mieć odwagę i iść pod prąd, by „czynić naszą cywilizację prawdziwie ludzką". Kulturze wykluczenia przeciwstawia „kulturę spotkania" i wzywa do jej budowania. Zaznacza, że „dzisiaj albo postawimy na kulturę spotkania, albo wszyscy przegrają"[7]. Czym jest owa „kultura spotkania"? „To nie kultura egoizmu, indywidualizmu, która często panuje w naszym społeczeństwie, ale kultura solidarności i spotkania" – wyjaśniał, odwiedzając 25 lipca 2014 roku fawelę Varginha w Rio de Janeiro. Mówił, że dopiero wtedy, gdy jesteśmy zdolni do dzielenia się z innymi, wzbogacamy się naprawdę, zaś miara wielkości społeczeństwa zależy od sposobu, w jaki traktuje ono najbardziej potrzebujących[8].

Podobnie w innym przemówieniu (Nowy Rok – 2014) papież stwierdził, że głównym jego celem jest zmiana globalnego myślenia:

> Każdy z nas musi zmienić podejście w kwestii migracji i uchodźców. Zrezygnujmy z postawy lęku, zamknięcia, znieczulenia i marginalizowania. Z tego wszystkiego, co stanowi kulturę odrzucenia. Wybierzmy kulturę spotkania. Jedyną zdolną zbudować lepszy, bardziej sprawiedliwy i braterski świat[9].

Podobnie w swoim przemówieniu w ONZ Franciszek apeluje o przeciwstawienie się kulturze wykluczenia, która zakłóca porządek społeczno-gospodarczy. Znaczna część ludności – papież nie dzieli jej geograficznie – doznaje wykluczenia. Ojciec Święty proponuje kulturę czy ekonomię wspólnoty i wzajemnej solidarności. Poddaje on dość ostrej krytyce współczesny globalny system ekonomiczny, prowadzący – jak podkreśla – do alienacji całych grup społecznych i narodów. Krytycznie odnosi się do niekontrolowanego neoliberalizmu gospodarczego. Ostrzega przed demontażem państwa socjalnego i wzywa do przywrócenia priorytetu zasadzie solidarności oraz kryterium dobra wspólnego. Jego zdaniem

> dzisiaj panorama sceny światowej ukazuje nam wiele fałszywych praw, a jednocześnie wiele sektorów społecznych pozbawionych ochrony, będących raczej

[7] M. Przeciszewski, *Rok papieża Franciszka: Kościół w dynamice „duszpasterskiego nawrócenia"*, www.pope2016.com/wiara/kosciol-powszechny/franciszek/news,451795,kosciol-w-dynamice-duszpasterskiego-nawrocenia.html [21.12.2015].

[8] M. Przeciszewski, *Jaki był pierwszy rok papieża Franciszka*, „Niedziela" 2014, nr 10, s. 14.

[9] J. K. Appleby, *Papież imigrantów*, https://www.deon.pl/religia/wiara-i-spoleczenstwo/art,1050,papiez-imigrantow.html [4.11.2015].

> ofiarami złego sprawowania władzy, degradujące środowisko naturalne oraz prowadzące do wykluczenia wielu kobiet i mężczyzn. Są to dwa obszary ściśle ze sobą powiązane, które dominujące stosunki polityczne i gospodarcze przekształciły w kruche części rzeczywistości. Dlatego trzeba zdecydowanie potwierdzić ich prawa, umacniając ochronę środowiska i kładąc kres wykluczeniu[10].

Szczególną troskę Franciszka budzi fakt, że kryzys najbardziej dotyka tych, którzy najmniej posiadają: ubogich i pozbawionych opieki, emerytów, drobnych przedsiębiorców, producentów, sprzedawców, a także pracowników o najniższym wynagrodzeniu. Dlatego apeluje on o odrodzenie kryterium solidarności – jako jednego z fundamentów porządku społecznego. Przestrzega też przed demontażem państwa zaangażowanego socjalnie. W imię odchodzenia od „kultury wykluczenia" – degradującej współczesną zglobalizowaną cywilizację – należałoby zapewnić autentyczne prawo do rozwoju każdemu człowiekowi i wszystkim ludziom w całościowej perspektywie. A to wymaga zapewnienia na wszystkich szczeblach przynajmniej minimalnego ich udziału we wspólnocie ludzkiej.

Podczas spotkania z Korpusem Dyplomatycznym w styczniu 2014 roku papież wskazał, że budowanie pokoju rozpoczyna się od rodziny i zaapelował o wprowadzanie w życie działań ją wspierających, promujących i umacniających. Zaapelował również o to, by nie usuwać ludzi starszych na margines, a młodzieży dopomóc w znalezieniu pracy i założeniu domu rodzinnego. Zaznaczył, że potrzebne jest wspólne zaangażowanie wszystkich, aby sprzyjać kulturze spotkania, gdyż tylko ten, kto jest w stanie wyjść ku innym, potrafi przynosić owoce, tworzyć więzi komunii, promieniować radością, budować pokój.

Franciszek, tak jak jego poprzednicy na urzędzie piotrowym, jest zdecydowanym obrońcą życia. Aborcja jest dla niego tym samym, czym była dla Jana Pawła II czy Benedykta XVI – zbrodnią, „haniebnym przestępstwem". Widać jednak u niego pewne przesunięcie akcentów argumentacyjnych. Obecny papież kładzie raczej nacisk na afirmację, przyjęcie każdego i odrzucenie utylitarnej ekskluzywności społecznej, niż na fundamentalną wartość życia. Zmiana akcentów jest jeszcze lepiej widoczna, gdy uświadomimy sobie, że papież te słowa zawiera w rozdziale poświęconym wykluczeniu ubogich. Zabijanie nienarodzonych jest zatem interpretowane przez Ojca Świętego jako element kultury materializmu praktycznego, który wszystko i wszystkich przelicza na pieniądze i wartości materialne. W takiej kulturze nie ma miejsca dla dziecka, starca, niepełnosprawnego, alkoholika, dla każdego, kto nie przynosi bezpośrednich zysków. Tyle że kultura taka zawsze prowadzi do nowych form

[10] *Przemówienie Papieża Franciszka wygłoszone w* siedzibie ONZ, https://gloria.tv/article/t8SsZGVLeAB823HhACyXU6Gvw [25.09.2015]. Wygłoszony tam tekst można określić „małą encykliką społeczną" oraz „jednym z najważniejszych przemówień" w tym pontyfikacie.

barbarzyństwa. Tam, gdzie nie ma bowiem świadomości, że wartości drugiego człowieka nie stanowi jego bogactwo czy utylitarna użyteczność, gdzie znaczenie społeczne przelicza się na pieniądze, tam ostatecznie można innego człowieka (czy będzie on nienarodzony czy niepełnosprawny, nie ma w istocie znaczenia) zabić albo odmówić mu przyjęcia do społeczności, wykluczając go z prawa do życia. To spojrzenie nie jest w najmniejszym stopniu sprzeczne z tym, co mówili poprzednicy Franciszka. Jan Paweł II i Benedykt XVI stawiali nacisk na antropologiczne i dogmatyczne przyczyny sprzeciwu wobec aborcji (czy innych form niszczenia życia ludzkiego), a Franciszek spogląda na tę sprawę z punktu widzenia społeczeństwa, ekonomii i budowania kultury spotkania i gościnności, obrony kruchości i komunii. Oba te spojrzenia komplementarnie potrzebują siebie wzajemnie. I oba chcą służyć przełamywaniu odruchów wykluczenia na rzecz gotowości do spotkania.

Poprzez swoje gesty i słowa papież umieścił również w samym centrum swojego pontyfikatu kwestię migracji oraz problem praw osób siłą zmuszonych do opuszczenia swoich domów. Dodatkowo usytuował ją w aktualnym nurcie debaty politycznej światowych stolic. W rezultacie papież Franciszek doprowadził do ponownego przemyślenia kwestii praw ludzkich przez globalnych decydentów. Kościół natomiast, odrzucając kulturę wykluczenia, może budować nową – kulturę akceptacji. Działania papieża pomogły nadać znaczenie i kierunek globalnej polityce emigracyjnej. Zawstydziły one równocześnie międzynarodowe rządy i ich bezczynność w tej kwestii.

W skierowanym do Parlamentu Europejskiego przemówieniu papież Franciszek ponaglił wspólnotę europejską do partnerskiego działania na rzecz ochrony imigrantów: „Nie możemy pozwolić, by Morze Śródziemne stało się jednym wielkim cmentarzyskiem"[11]. Europejskie agendy dyskutują dziś, jak wspólnie odpowiedzieć na naglący problem imigracji na Morzu Śródziemnym. Zaangażowanie papieża w kwestii konfliktu w Syrii (i jego humanitarnych konsekwencji) pozwoliło stworzyć polityczną przestrzeń do aktywności poszczególnych rządów. „Głos Papieża oraz jego świadectwo stanowią nie-

[11] Papież Franciszek, *Przemówienie w Parlamencie Europejskim*, Strasburg – 25.11.2014, „Holy See Press Office" 2014, s. 4: „Jest to wielkie nieporozumienie, które ma miejsce *kiedy bierze górę absolutyzacja techniki*, doprowadzająca do «pomieszania środków i celów». Jest ona nieuniknionym wynikiem *kultury odrzucenia* i *agresywnego konsumizmu*. Przeciwnie, potwierdzenie godności osoby oznacza uznanie, że życie ludzkie jest cenne, że jest nam ono darmo dane, a zatem nie może być przedmiotem handlu czy sprzedaży. Wy, jako parlamentarzyści, jesteście powołani także do wielkiej misji, choć może się ona wydawać nieużyteczna: do troski o kruchość narodów i osób. Zatroszczenie się o kruchość oznacza siłę i tkliwość, oznacza walkę i owocność w kontekście modelu funkcjonalistycznego i prywatności, który nieuchronnie prowadzi do *kultury odrzucenia*. Zatroszczenie się o kruchość osób i narodów oznacza pielęgnowanie pamięci i nadziei; oznacza wzięcie na siebie ciężaru chwili obecnej w jej sytuacji najbardziej marginalnej i niepokojącej oraz bycie zdolnymi do namaszczenia jej godnością" (tamże).

ocenioną pomoc dla nas, którzy trudzimy się w kwestii ochrony uchodźców w naszych społeczeństwach" – powiedział António Guterres, Wysoki Komisarz Narodów Zjednoczonych do spraw Uchodźców[12].

Konkludując, należy podkreślić, że słowa i gesty papieża, spotkania i życzliwość wobec wykluczonych/marginalizowanych jednostek i grup społecznych stanowią spójną postawę pasterza, którego celem jest zachęta do budowania braterskich i solidarnych relacji w Kościele i w społeczeństwie. W tym celu wykorzystuje wszelkie możliwie „nośniki" pedagogiki inkluzji.

3. W imię pedagogii inkluzji

Pontyfikat papieża Franciszka – rozpoczęty w Roku Wiary ogłoszonym przez Benedykta XVI – jest pontyfikatem głęboko wpisanym w „strategię" pedagogiki inkluzji. O ile jego poprzednik główny akcent wiązał z głoszeniem Prawdy wobec otaczającego nas relatywizmu, o tyle papież Franciszek mówi o potrzebie „otwarcia szeroko drzwi Kościoła". Dużą wagę przywiązuje do właściwego stylu głoszenia Ewangelii, tak by dotrzeć także do tych, którzy mogą mieć poczucie wykluczenia ze wspólnoty Kościoła. Dotyczy to grup szczególnie zagrożonych, stąd jego duszpasterska troska skupiona jest wokół problemów ubóstwa, uchodźctwa, bezrobocia, niepełnosprawności, dostępu do edukacji, rynku pracy, funkcjonowania w nieformalnych strukturach społecznych, jak na przykład żyjących w relacjach monopłciowych czy kolejnych związkach małżeńskich. Stałym i wielokrotnie powtarzanym przesłaniem papieskim jest apel o Kościół otwarty, dynamiczny, wychodzący ku ludziom zagubionym i potrzebującym. Papież Franciszek twierdzi, że nie można czekać, aż ludzie przyjdą, trzeba ich aktywnie poszukiwać, wychodzić na „egzystencjalne peryferie" dzisiejszego świata. Słynna jest jego metafora o „drzwiach otwartych" i „drzwiach zamkniętych" Kościoła, jaką wygłosił podczas jednej z kongregacji kardynalskich poprzedzających konklawe, na którym został wybrany. „Jeśli Kościół nie wyjdzie sam z siebie, aby głosić światu Ewangelię, wtedy obraca się wokół siebie, wtedy będzie chory". Kreślił obraz Jezusa zamkniętego w Kościele, który może usilnie pukać do drzwi od środka, aby pozwolono mu wyjść na zewnątrz. Ostrzegał przed „egocentrycznym Kościołem, który rości sobie prawo do zatrzymania Jezusa dla siebie i nie dopuszcza do tego, aby wyszedł On do innych"[13].

Jasno wybrzmiewająca zachęta do budowy Kościoła otwartego doskonale wpisuje się w przesłanie tak zwanej pedagogii inkluzji (ang. *inclusive pedagogy/*

[12] J. K. Appleby, *Papież imigrantów*, dz. cyt.

[13] Cyt. za: M. Przeciszewski, *Czym jest nowa ewangelizacja?*, http://niedziela.pl/artykul/6157/Czym-jest-nowa-ewangelizacja [21.12.2014].

education) i dotyczy refleksji oraz działania na rzecz partycypacji społecznej jednostek i grup wykluczonych. W świetle bieżącego stanu badań, jak również dzięki szerokiemu, oddolnemu ruchowi społecznemu na rzecz osób wykluczonych, nie wystarczy już dziś poprzestawać na edukacji włączającej (ang. *inclusive education*)[14]. W pedagogice inkluzji zawiera się o wiele szersze myślenie o partycypacji społecznej jednostek i rożnych grup znacznie wykraczających poza wąsko rozumianą grupę osób z niepełnosprawnością. Idea inkluzji w pedagogice wydaje się wspólna wielu pomysłom zawartym w znanych koncepcjach, nieustannie odświeżanych, takich jak: edukacja/pedagogika wielokulturowa/międzykulturowa, pedagogika różnic, pedagogika azylu, edukacja antydyskryminacyjna. Ich cele/idee mogą być odczytywane jako antidotum na „niegościnny świat", a zarazem stają się odpowiedzią na syndrom potrzeb społecznych i podmiotowych współczesnego człowieka[15].

Tkwi w tym szansa przeciwstawienia się ekskluzji społecznej – zjawisku trudno definiowalnemu, obarczonemu społeczno-ekonomicznymi, politycznymi, kulturowymi konotacjami. Ma ono swój kontekst jednostkowy, lokalny i globalny. Kategoria „wyłączonych społecznie" nie ogranicza się tylko do bezrobotnych czy biednych. Wśród wykluczonych są grupy społecznie akceptowane, na przykład chorzy czy niepełnosprawni, oraz grupy obarczone społeczną dezaprobatą, na przykład więźniowie, osoby uchylające się od pracy, prostytutki, emigranci, uchodźcy itp. Mamy do czynienia ze zjawiskiem stopniowalnym i obejmującym wielość i różnorodność sytuacji życiowych, które sytuują jednostki i grupy na gorszych pozycjach społecznych, na marginesie życia społecznego, *out of mainstream*[16].

Zdaniem badaczy społecznych źródeł myślenia o inkluzji/ekskluzji jako procesach społecznych skupionych na potrzebie poszerzania publicznej przestrzeni dla rożnych, marginalizowanych grup w Europie Zachodniej szukać należy w latach siedemdziesiątych, kiedy we Francji ukazała się książka René Lenoira zatytułowana *Les Exclus, un Francais sur Dix*, wydana w Paryżu 1974 roku. Wśród wykluczonych Lenoir wymienił te grupy społeczne, które wówczas we

[14] Zwięzłe omówienie podstaw rozwoju pedagogiki inkluzji znajdujemy m.in. w: V. Lechta, *Pedagogika inkluzyjna*, [w:] *Pedagogika*, t. 4, red. B. Śliwerski, Gdańsk 2010, s. 321–335; R. Ligus, *Pedagogika inkluzji i zarządzanie piętnem: znaczenia, interpretacje, praktyki*, [w:] *Władza, sens, działanie: studia wokół związków ideologii i edukacji*, red. P. Rudnicki, M. Starnawski, M. Nowak-Dziemianowicz, Wrocław 2012, s. 309–330.

[15] W. Borowska-Nowak, *Kształtowanie wzajemnych odniesień. Zmiana stosunku do „obcego"*, [w:] *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań, stereotypów*, red. J. Nikitorowicz, Białystok 1995, s. 251–259; L. Lewowicki, *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, red. T. Lewowicki, Katowice 2000, s. 21–35; R. Włodarczyk, *Lévinas. W stronę pedagogiki azylu*, Warszawa 2009, s. 85–86.

[16] *Ekskluzja i inkluzja społeczna: diagnoza – uwarunkowania – kierunki działań*, red. J. Grotowska-Leder, K. Faliszek, Toruń 2005, s. 10; *Pedagogika specjalna*, red. O. Lipkowski, Warszawa 1977, s. 38.

Francji pozbawione były gwarancji do uprawnień socjalnych. Na problem ekskluzji (przymusowego lub dobrowolnego wykluczenia) zwraca uwagę Jerzy Szacki, odwołując się do wybranych prac Michela Foucaulta, publikowanych we Francji również na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych[17].

W dorobku pedagogiki europejskiej źródeł myślenia o edukacji włączającej szukać należy nie tylko w trendach przełomu wieków XX i XXI. Odnaleźć je można w art. 26 Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka z 1948 roku „O powszechnym prawie do edukacji". Później domagano się realizacji pedagogii inkluzji w ramach praw zagwarantowanych w kolejno przybywających dokumentach, takich jak między innymi: Konwencji przeciwko Dyskryminacji w Edukacji (1960), Międzynarodowym Pakcie Praw Ekonomicznych, Społecznych i Praw Człowieka (1966), Konwencji o Prawach Dziecka (1989). W 1990 roku na konferencji w Jomtien (Tajlandia) UNESCO zainicjowało światowy projekt Edukacji dla Wszystkich (Education for All), a następnie w 1994 roku w Salamance oraz w 2000 roku w Dakarze prezentowano raporty z tej działalności, wyznaczając nowe kierunki aktywności[18].

Wieloletnie badania i monitorowanie procesów integracji i włączania prowadzone przez instytucje kościelne zaowocowały refleksją nad potrzebą edukacji inkluzyjnej. W jej ramach jest miejsce na artykulację potrzeby wcielania w życie równości praw i dostępu do dóbr, w tym symbolicznych, włączania i partycypacji. Sensem pedagogiki inkluzji, jako sposobu myślenia o życiu we wspólnym świecie, jest wyjście poza instytucje edukacyjne skupione na procesach włączania dzieci i młodzieży. Istotniejsze jest tworzenie możliwości pełnej partycypacji w życiu społecznym i instytucjach również przez osoby dorosłe zagrożone marginalizacją. W ten sposób można też budować fundamenty dla wspólnoty Kościoła bez barier, otwartej na „odrzuconych" społecznie albo szukających oparcia w swoim zagubieniu.

4. Kościół bez barier

W nurcie pedagogii inkluzji doskonale mieści się stały i wielokrotnie powtarzany papieski apel o Kościół otwarty, dynamiczny, wychodzący ku ludziom zagubionym i potrzebującym. Przypomnijmy jeszcze raz za papieżem Franciszkiem, iż nie można czekać, aż ludzie przyjdą, trzeba ich aktywnie poszukiwać, wychodzić na „egzystencjalne peryferie" dzisiejszego świata.

[17] J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa 2002, s. 907–910.

[18] Światowa Deklaracja Edukacja dla Wszystkich (Education for All). Raport UNESCO dostępny na stronie: www.unesco.pl/edukacja/edukacja-dla-wszystkich/ [20.10.2015].

Istotnym fenomenem, który nie zawsze jest zauważany w nauczaniu papieża, a którego nie sposób pominąć – to syndrom marginalizacji w łonie samego Kościoła. Tworzą go osoby i grupy, które posiadają wiele charakterystycznych cech, a w połączeniu ze sobą tworzą ten znamienny syndrom. Przykładem mogą być żyjący w niesakramentalnych związkach małżonkowie, przedstawiciele mniejszości seksualnych, kobiety aspirujące do święceń kapłańskich, agnostycy itp. Ważnym elementem misji Kościoła dla papieża Franciszka jest wnikanie w tajemnicę ludzi przeżywających ów syndrom marginalizacji w Kościele. Apeluje, by Kościół „potrafił włączyć się w ich rozmowę". Nawiązując do obrazu uczniów z Emaus, tłumaczył biskupom brazylijskim:

> potrzebujemy Kościoła, który potrafi prowadzić dialog z tymi uczniami, którzy uciekają z Jerozolimy, włóczą się bez celu, sami, ze swoim zawodem, rozczarowaniem chrześcijaństwem uważanym już za ziemię jałową, bezowocną, niezdolnym do generowania sensu[19].

Papież Franciszek, mówiąc o potrzebie „otwarcia szeroko drzwi Kościoła", dużą wagę przywiązuje do właściwego stylu głoszenia Ewangelii, tak by dotrzeć także do wątpiących i poszukujących. Jest głęboko przekonany, że poważnej reformy wymaga sposób głoszenia Ewangelii dzisiejszemu człowiekowi. W pierwszym rzędzie Kościół winien skuteczniej wychodzić ku światu i wszystkim jego biedom. Papież zwraca uwagę, że żyjemy dziś „nie tyle w epoce zmian, ile znajdujemy się w sytuacji zmiany epoki". Do tej zmiany musi się odnieść także Kościół – poprzez reformę struktur i sposobu swego działania. Dlatego winien on dążyć do odnowy, między innymi przez rozbijanie schematów, w które łatwo obrasta[20].

Pontyfikat papieża Franciszka potwierdza, że potrafi on ukazać przesłanie Ewangelii w sposób nowy i frapujący, odpowiadając na duchowy głód świata – niosąc mu nadzieję i sens. Ojciec Święty podkreśla, że Kościół – by sprostać temu zadaniu – powinien przejść wewnętrzną metamorfozę. Dlatego wspólnotę wiernych i jej pasterzy wzywa do „duszpasterskiego i misyjnego nawrócenia". Na przykład w przesłaniu do polskich biskupów, przybyłych do Rzymu z wizytą *ad limina*, papież zachęcał do postawienia sobie pytania, w jaki sposób pomóc tym, którzy żyją w sytuacji rozwodu lub separacji, aby nie czuli się wykluczeni „z Bożego miłosierdzia, z braterskiej miłości innych chrześcijan i z troski Kościoła o ich zbawienie"[21].

[19] Cyt. za: *Ojciec Święty do biskupów Brazylii*, https://ekai.pl/ojciec-swiety-do-biskupow-brazylii/ [23.11.2005]. Słowa te padły podczas wspólnego posiłku z biskupami Brazylii w Domu Jana Pawła II w pobliżu Kurii Arcybiskupiej w Rio de Janeiro (27.07.2013).

[20] *Evangelium gaudium*, nr 11 (pol. *Radość Ewangelii*) – pierwsza adhortacja papieża Franciszka, ogłoszona na zakończenie Roku Wiary (24.11.2013). Wydana w Libreria Editrice Vaticana w 2013 roku (dalej: EG).

[21] Podobnie w wielu środowiskach gorąco komentowano stwierdzenie: „Jeśli ktoś jest homoseksualistą i poszukuje Boga oraz ma dobrą wolę, to kim ja jestem, by go osądzać", które wypowiedział

W swej programowej adhortacji *Evangelii Gaudium* stwierdza:

> Ewangelia zaprasza przede wszystkim byśmy odpowiedzieli Bogu, który nas kocha i nas zbawia, rozpoznając Go w innych i wychodząc poza samych siebie, by szukać dobra wszystkich. [...] Jeśli to zaproszenie nie jaśnieje mocno i pociągająco, moralnej budowli Kościoła grozi, że stanie się zamkiem z papieru, a to jest najgorszym niebezpieczeństwem. Wówczas nie będzie głoszona Ewangelia, lecz niektóre akcenty doktrynalne lub moralne wywodzące się z określonych opcji ideologicznych. Orędziu będzie grozić utrata jego świeżości i nie będzie już miało «zapachu Ewangelii»[22].

Kościół – zdaniem papieża – winna cechować otwartość na różnorodne kultury, a nie próba trwania przy jednym, określonym wzorcu kulturowym. Papież Franciszek w ślad za Janem Pawłem II stwierdza:

> poprzez inkulturację Kościół wprowadza narody wraz z ich kulturami do swej własnej wspólnoty, ponieważ każda kultura proponuje wartości i pozytywne formy, które mogą ubogacić sposób głoszenia, pojmowania i przeżywania Ewangelii[23].

Wyjaśnia dalej, że różnorodność kulturowa, jeśli jest dobrze pojmowana, nie zagraża jedności Kościoła, lecz w cenny sposób go wzbogaca, a „myślenie o chrześcijaństwie monokulturowym i jednakowo brzmiącym byłoby sprzeczne z logiką Wcielenia"[24].

Całość nauczania papieża Franciszka jest zdominowana troską o budowę Kościoła bez barier, Matki wszystkich, wspólnoty rozszerzającej na cały świat kulturę akceptacji i solidarności. W niej każdy widziany jest jako potrzebny, mający swoje miejsce. Papież pokazuje, że Kościół, odrzucając kulturę wykluczenia, ustanawia nową – kulturę akceptacji, i ta winna być podejmowana przez światowe rządy.

Zakończenie

Papież Franciszek, wpisujący się swoim nauczaniem i postawą w szeroki nurt pedagogii inkluzji, nieustannie zachęca wierzących do wyjścia poza mury Kościoła na spotkanie ze światem i jego potrzebami. Podkreśla, że wiara w Chrystusa nie może ograniczyć się do wymiaru wertykalnego, a sprawdzianem jej autentyczności jest zaangażowanie w dzieło „czynienia świata bardziej ludzkim". W miejsce „kultury wykluczenia", degradującej współczesną zglobalizowaną

Franciszek podczas konferencji prasowej na pokładzie samolotu, w trakcie powrotu do Rzymu ze Światowych Dni Młodzieży w Rio de Janeiro (29.07.2013).

[22] EG 39.

[23] EG 117.

[24] Tamże.

cywilizację, proponuje zatem „kulturę spotkania". Przypomina, że autentyczne prawo do rozwoju dotyczy każdego człowieka i wszystkich ludzi w całościowej perspektywie. Wymaga to zapewnienia na wszystkich szczeblach przynajmniej minimalnego ich udziału we wspólnocie ludzkiej. Podkreśla, że potrzebne jest wspólne zaangażowanie wszystkich, aby sprzyjać kulturze spotkania, gdyż tylko ten, kto jest w stanie wyjść ku innym, potrafi przynosić owoce, tworzyć więzi komunii, promieniować radością, budować pokój.

Bibliografia:

Appleby J. K., *Papież imigrantów,* przekł. J. Mikuczewski, https://www.deon.pl/religia/wiara-i-spoleczenstwo/art,1050,papiez-imigrantow.html [4.11.2015].

Borowska-Nowak W., *Kształtowanie wzajemnych odniesień. Zmiana stosunku do „obcego"*, [w:] *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań, stereotypów*, red. J. Nikitorowicz, Trans Humana, Białystok 1995.

Człowiek w obliczu wykluczenia i marginalizacji społecznej: wokół zagadnień teoretycznych, red. K. Białobrzeska, S. Kawula, Wydaw. Edukacyjne Akapit, Toruń 2006.

Ekskluzja i inkluzja społeczna: diagnoza – uwarunkowania – kierunki działań, red. J. Grotowska-Leder, K. Faliszek, Wydaw. Edukacyjne Akapit, Toruń 2005.

Frieszke K. W., *Marginalność społeczna*, „Polityka Społeczna" 1999, nr 11/12.

Kultura grup mniejszościowych i marginalnych, red. L. Dyczewski, Wydaw. Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2005.

Lechta V., *Pedagogika inkluzyjna*, [w:] *Pedagogika*, t. 4, red. B. Śliwerski, Gdańskie Wydaw. Pedagogiczne, Gdańsk 2010.

Lewowicki L., *W poszukiwaniu modelu edukacji międzykulturowej*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w Polsce i na świecie*, red. T. Lewowicki, Wydaw. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000.

Ligus R., *Pedagogika inkluzji i zarządzanie piętnem: znaczenia, interpretacje, praktyki*, [w:] *Władza, sens, działanie: studia wokół związków ideologii i edukacji*, red. P. Rudnicki, M. Starnawski, M. Nowak-Dziemianowicz, Wydaw. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2012.

Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej, red. K. Marzec-Holka, Wydaw. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005.

Ojciec Święty do biskupów Brazylii, https://ekai.pl/ojciec-swiety-do-biskupow-brazylii/ [23.11.2005]

Papież Franciszek, *Evangelii Gaudium,* Libreria Editrice Vaticana, 2013.

Pedagogika specjalna, red. O. Lipkowski, Państwowe Wydaw. Naukowe, Warszawa 1977.

Przeciszewski M., *Czym jest nowa ewangelizacja?*, http://niedziela.pl/artykul/6157/Czym-jest-nowa-ewangelizacja [21.12.2014].

Przeciszewski M., *Rok papieża Franciszka: Kościół w dynamice „duszpasterskiego nawrócenia"*, www.pope2016.com/wiara/kosciol-powszechny/franciszek/news,451795,kosciol-w-dynamice-duszpasterskiego-nawrocenia.html [21.12.2015].

Przemówienie Papieża Franciszka wygłoszone w siedzibie ONZ, https://gloria.tv/article/t8SsZGVLeAB823HhACyXU6Gvw [25.09.2015].
Szacki J., *Historia myśli socjologicznej*, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2002.
Światowa Deklaracja Edukacja dla Wszystkich (Education for All). Raport UNESCO, www.unesco.pl/edukacja/edukacja-dla-wszystkich/ [20.10.2015].
Włodarczyk R., *Lévinas. W stronę pedagogiki azylu*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2009.

Criticism of the „culture of exclusions" in the teaching of pope Francis

Abstract: Over the centuries the understanding of the problem *of exclusion* was inconstant. But always remained with a strong connection with the epoch, culture, people's living standard. Also the views on the moral assessment of the actions that cause social exclusion were changeable. Quite often excluded were seen as parasites decent societies. In many cases, *the exclusion* has been interpreted as a chosen way of life made by many wise men. There are also different, competing models explaining the reasons and ways to conceptualize. 'the culture of exclusion'. The paper exams this problem in the framework of a specific religious group – the Roman Catholic Church. A measure of this attitude may be the current teaching of the Pope Francis. Looking at his content of teaching and the action taken, we'll try to sketch the first negative background, which has various meaning of 'cultural exclusions' (1). Continue to think about the reaction of the Bishop of Rome, which proposes a 'culture meetings' in place of 'a culture of exclusion' (2). Therefore, Pope realizes the 'inclusive pedagogy/education' (3). As a result, it can give the expected Church without barriers (4).

Keywords: Church without barriers, culture meetings, culture of exclusion, inclusive education, inclusive pedagogy, Pope Francis

Katarzyna Jędrzejczyk-Kuliniak
Wyższa Szkoła Oficerska Wojsk Lądowych
im. gen. Tadeusza Kościuszki we Wrocławiu

Da'wa – obowiązek religijny czy narzędzie w rękach fundamentalistów? Misyjne radykalne ugrupowania muzułmańskie

Abstrakt: Współczesne ruchy fundamentalistyczne ukształtowały się pod wpływem konfrontacji z globalizacją i nowoczesnością. Przyczyny fundamentalizmu są zróżnicowane, lecz można je sprowadzić do konfrontacji między upolitycznionym islamem a światem zachodnim ze swoimi wartościami. Postulatem propagowanym przez europejskich fundamentalistów jest konieczność implementacji zasad religii do przestrzeni politycznej państw europejskich. Część z nich dąży do utworzenia kalifatu z pierwszych wieków islamu. Nie wszystkie ruchy głoszą konieczność zmiany porządku politycznego, systemu prawnego, a jedynie dążą do zmiany porządku społecznego. Ci są określani jako tradycjonaliści. Warunkiem niezbędnym dla urzeczywistnienia idei ortodoksyjnych nurtów islamu jest zdobycie jak największej liczby wyznawców poprzez upowszechnianie Koranu i sunny (*da'wa*). Tekst prezentuje pojęcie upolitycznionego islamu oraz aspekty misji religijnej w kręgach fundamentalistycznych na przykładzie Stowarzyszenia Braci Muzułmanów. Analiza skupia się na fundamentalizmie muzułmańskim w wersji sunnickiej.

Słowa kluczowe: Europa, fundamentalizm, Islam, obowiązek misyjny, polityk

Wstęp

Spektakularne, a zarazem tragiczne w skutkach, zamachy terrorystyczne, za którymi stali zwolennicy urzeczywistnienia wizji kalifatu, wprowadzenia szari'atu i zniszczenia kultury zachodniej, dotknęły wielu europejskich miast. Napływające fale migrantów z Syrii, Erytrei, Iraku, Afganistanu i innych niestabilnych obszarów rodzą pytania o obecność islamu jako religii w Europie. Czy zwiększenie liczby wyznawców islamu pociągnie za sobą islamizację Starego Kontynentu? Czy, jak wieściła Oriana Fallaci, radykalny, brodaty islam zapanuje nad Europą? Wreszcie, czy możliwa jest koegzystencja dwóch systemów wartości, stylów życia? Postulowana jest sytuacja, w której kraj przyjmujący cudzoziemca

respektuje jego odmienność, dbając o inkluzję społeczną. Imigrant zaś powinien dołożyć wszelkich starań, by zintegrować się ze społeczeństwem, w którym przyjdzie mu żyć. Nie jest to jednak oczywiste, gdy z jednej strony istnieje liberalna, laicka kultura europejska, z drugiej zaś konserwatywna, patriarchalna, opierająca się na religii i niekiedy wyznająca ultraortodoksyjne zasady kultura arabsko-muzułmańska. Kwestia obecności islamu w Europie nie jest związana wyłącznie z ludnością, która wybrała Europę na swój dom w ostatnich latach. Islam właściwie od swego początku jest religią wyznawaną w Europie. Na przestrzeni dziejów niektóre regiony europejskie znajdowały się pod władzą muzułmanów, a wtedy część ludności przyjmowała islam. Dotyczy to Półwyspu Iberyjskiego, Sycylii, południowych Włoch czy, później, Półwyspu Bałkańskiego. Kiedy muzułmanie wciąż byli obecni na terenie Hiszpanii, mongolskie podboje na wschodzie Europy dały w XIII wieku podstawy dla trwającej do dzisiaj obecności muzułmanów we wschodniej części kontynentu. Po porażce Turcji osmańskiej na południowym wschodzie Europy islam i chrześcijaństwo zostały wyraźnie oddzielone od siebie terytorialnie, choć wciąż Europę zamieszkiwało wielu muzułmanów na terenach Albanii, Grecji, Rumunii, Bułgarii czy Bośni. Tam właśnie do połowy XX wieku koncentrowała się obecność ludności muzułmańskiej. Mniejszości te były zintegrowane z lokalnymi społecznościami, a reprezentujące ich organizacje były uznawane przez prawo.

Sytuacja ta uległa zmianie w drugiej połowie XX wieku, kiedy do Europy zaczęli masowo napływać wyznawcy islamu, przede wszystkim jako zaproszeni przez poszczególne kraje robotnicy, lecz także jako uchodźcy czy studenci. Nie bez znaczenia jest także przeszłość kolonialna wielu państw Europy Zachodniej – uciekając przed biedą i bezrobociem czy prześladowaniami w kraju pochodzenia wielu muzułmanów przyjeżdżało do byłej metropolii[1]. I tak, z powodu kolonialnej przeszłości we Francji przeważają muzułmanie pochodzący z Maghrebu, w Wielkiej Brytanii jest znacząca populacja Pakistańczyków, a w Austrii – Bośniaków.

Tabela 1. Muzułmanie w Europie

Państwo	Liczba muzułmanów w 2010 r.	% populacji	Prognozowana liczba muzułmanów w 2030 r.	% populacji
Austria	475 000	5,7	799 000	9,3
Belgia	638 000	6	1 149 000	10,2
Dania	226 000	4,1	317 000	5,6

[1] A. Parzymies, A. S. Nalborczyk, *Muzułmanie w Europie*, [w:] *Oblicza współczesnego islamu*, red. E. Machut-Mendecka, Warszawa 2003, s. 136–137.

Państwo	Liczba muzułmanów w 2010 r.	% populacji	Prognozowana liczba muzułmanów w 2030 r.	% populacji
Francja	4 704 000	7,5	6 860 000	10,3
Grecja	527 000	4,7	772 000	6,9
Hiszpania	1 021 000	2,3	1859 000	3,7
Holandia	914 000	5,5	1 365 000	7,8
Luksemburg	11 000	2,3	14 000	2,3
Niemcy	4 119 000	5	5 545 000	7,1
Norwegia	144 000	3	359 000	3,5
Portugalia	65 000	0,6	65 000	0,6
Szwajcaria	433 000	5,7	663 000	8,1
Szwecja	451 000	4,9	993 000	8,1
Wielka Brytania	2 869 000	4,6	5 567 000	8,2
Włochy	1 583 000	2,6	3 199 000	5,4

Źródło: PewResearch Center, *The Future of the Global Muslim Population Projections for 2010–2030*, January 2011, s. 224, http://www.npdata.be/Data/Godsdienst/PEW/FutureGlobalMuslimPopulation-WebPDF.pdf [20.03.2016].

Utrzymująca się od dwudziestu lat tendencja wzrostowa populacji muzułmańskiej w Europie rodzi szereg politycznych i społecznych kwestii. Pojawiają się napięcia dotyczące miejsca religii w społeczeństwie, roli kobiet, praw i obowiązków imigrantów, a także poparcia dla terroryzmu. Mniejszość muzułmańska jest wewnętrznie zróżnicowana. Często pomimo jednej wyznawanej religii, stanowi mieszankę kategorii etnicznych, narodowych i religijnych[2]. Ponadto złożoność sytuacji muzułmanów można rozpatrywać także w kontekście polityki państw, w których mieszkają. Każde z państw europejskich wypracowało przez lata różne koncepcje przyjmowania imigrantów i modeli współżycia większości z mniejszością. Przybywa także konwertytów, osób przyjmujących islam pod wpływem współmałżonka lub odkrywając drogę duchowego rozwoju. Europejscy muzułmanie mają też zróżnicowany stosunek do religii. Większość z nich praktykuje wiarę w przestrzeni prywatnej, jednakże coraz silniejsze i widoczne są grupy domagające się obecności religii w przestrzeni publicznej, respektowania jej zasad. Dyskusja nad przyszłością obecności islamu w Europie została zdominowana przez jedną ze stron – religijnych fundamentalistów, którzy kreują także wizerunek Zachodu wśród muzułmanów, przeciwstawiając

[2] K. Górak-Sosnowska, *Muzułmanie w Europie. Możliwości integracji na szczeblu lokalnym*, [w:] *W kręgu świata arabsko-muzułmańskiego*, red. A. Barska, K. Minknera, Opole 2005, s. 42.

mu tradycyjny sposób życia, rozpowszechniony przez wieki w kręgu kultury arabsko-muzułmańskiej. Największym zagrożeniem dla przetrwania muzułmanów według nich jest zachodni styl życia, kojarzony z oderwaniem od podstaw religijnych i duchowych.

Kontrowersje dodatkowo wzmagają się w obliczu więzi, jakie część muzułmanów odczuwa wobec ruchów religijnych, mających swe korzenie poza Europą. Sprawiedliwie lub nie grupy te są oskarżane o zniechęcanie muzułmanów do integrowania się ze społeczeństwem europejskim, postawy izolacjonistyczne, a niekiedy o szerzenie radykalnych postaw antyzachodnich. Prowadzona jest także działalność misyjna na rzecz islamu, upowszechnianie religii i wzywanie do jej przyjęcia. Istnieje szereg organizacji muzułmańskich, które zajmując się działalnością misyjną, formalnie prezentują umiarkowaną wersję religii, jednakże mogą stanowić zaplecze dla radykałów religijnych.

Islam upolityczniony

W islamie istnieje rozmaitość prądów intelektualnych, bo choć islam jako religia jest jeden, to nie jest monolitem. Od samego początku istniała możliwość koegzystencji różnych idei, poglądów i interpretacji, czego najlepszym przykładem jest podział religii na sunnizm i szyizm[3], jak również istnienie mistycznego odłamu sufickiego.

Ze względu na specyfikę rozwoju religii, a zwłaszcza postać jej założyciela, przewagę zdobył islam upolityczniony. W całym świecie arabsko-muzułmańskim prorok Muhammad otaczany jest szacunkiem i traktowany jako wzór do naśladowania. U podstaw jego misji legło nie tylko rozpowszechnianie zasad nowej religii, lecz także konsolidacja wspólnoty politycznej. Muhammad był nie tylko prorokiem, pełnił także rolę przywódcy politycznego, sędziego, naczelnego wodza armii, dyplomaty. Był zarówno strategiem, jak i taktykiem, którego talenty umożliwiły skuteczne zarządzanie wspólnotą religijną, będącą jednocześnie wspólnotą polityczną[4]. Wraz z okrzepnięciem *ummy*, możliwe stało się skuteczne szerzenie misji.

Fundamentalizm islamski jest w całości polityką i w całości religią[5], co wprowadza pewnego rodzaju zamieszanie. Jest ideologią, a nie zjawiskiem religijnym. Obie jednak, religia i ideologia, zasadzają się na nieweryfikowalnych twierdze-

[3] Jakkolwiek islam w średniowieczu podzielił się na wiele odłamów religijnych, to wyłonienie się szyizmu uważane jest za pierwszą *fitnę* (arab. zamieszanie, niepokój, bunt) w łonie wspólnoty religijnej. Szerzej na ten temat: J. Danecki, *Podstawowe wiadomości o islamie*, t. 1–2, Warszawa 2002.

[4] P. Kłodkowski, *Polityczna misja islamu*, „Teologia Polityczna" 2004–2005, nr 2, s. 35.

[5] Zob. J. J. Jansen, *Podwójna natura fundamentalizmu islamskiego*, Kraków 2005, s. 19.

niach, określających sposób percepcji rzeczywistości. Generalnie rzecz ujmując, fundamentalizm cechuje się skrajnym konserwatyzmem, przeciwstawieniem się jakimkolwiek zmianom lub modyfikacjom doktryny religijnej, kultu, rytuału, obyczajowości. Kwintesencję fundamentalizmu w wydaniu islamskim można określić jako religijny idealizm, obiecujący swym zwolennikom, stosującym się do reguł Koranu i *szari'tu*, że nastąpi przełom w ich życiu – znikną wszelkie problemy społeczne, polityczne i moralne. Kiedy zapanuje kalifat, nastąpi powrót do prawdziwej wiary, gdyż cała przestrzeń publiczna będzie zdominowana przez prawdziwy islam pozbawiony późniejszych naleciałości. Wymaga to jednak reformy całego systemu religijnego, oczyszczenia religii z narosłych na przestrzeni wieków zmian, wypaczeń, uzupełnień, zjawisk wtórnych, które nie są czystym klasycznym islamem, bazującym na Koranie i sunnie. Aby urzeczywistnić ten postulat, konieczne jest zaangażowanie w obronę prawdziwej wiary, tworzenie i rozwijanie struktur społecznych i politycznych w całości implementujących zasady religii. W swych działaniach kierować się należy nakazami boskimi, powołując się na przykłady z pierwszych wieków islamu[6].

Można uznać, że fundamentalizm to próba odrodzenia podziału świata na kategorie prawa muzułmańskiego: na *dar al-harb*, oznaczający kraje nie podlegające władzy islamu, oraz jego przeciwieństwo *dar al-islam*, czyli domenę *szari'atu*[7]. Przy czym czynnik racjonalny nie odgrywa tu istotnej roli. Fundamentaliści usiłują szerzyć swoją wiarę, mobilizując najpierw ludzkie emocje[8]. Nie są gotowi przy tym na żadne kompromisy w kwestii przekonań religijnych. Za tym idzie nietolerancja wobec innych wyznań i religii, a zwłaszcza wobec postępującej laicyzacji.

Anne-Clémentine Larroque twierdzi, że „charakter islamu i cele jego wyznawców różnią się znacząco od charakteru fundamentalizmu muzułmańskiego i celów jego zwolenników. Islam jest religią, a fundamentalizmy muzułmańskie są ideologiami politycznymi"[9]. Celem fundamentalistów muzułmańskich jest wdrożenie zasad politycznych, które wypływają z przekazu religijnego, choć jest od niego różny, i wzmocnienie *ummy*. Podobnie jak w przypadku drugiego terminu, jakim jest *dżihad*, wokół pojęcia fundamentalizmu religijnego narosło wiele nieścisłości i stereotypów, które wynikają z rozdzielenia wymiaru teologicznego religii od jej wymiaru politycznego. Tymczasem w przypadku islamu są one kompatybilne. Muzułmańskie fundamentalizmy dotykają

[6] A. Mrozek-Dumanowska, *Współczesny ruch odnowy islamu. W poszukiwaniu własnej tożsamości kulturowej*, Warszawa 2004, s. 15.

[7] Tamże, s. 27–28.

[8] J. Joseph, *The Challenge of Religious Fundamentalism and Violence to Social Harmony*, „Euntes Digest" 1998, 31(3), s. 139–151.

[9] A. C. Larroque, *Geopolityka fundamentalizmów muzułmańskich*, Warszawa 2015, s. 14.

zarówno kwestii politycznych, jak i religijnych, gdyż celem ruchów fundamentalistycznych jest przydanie wspólnocie muzułmańskiej należnego jej miejsca przez wprowadzenie do polityki zasad wypływających z Koranu.

Można w związku z powyższym wyróżnić trzy typy muzułmańskich fundamentalizmów: aktywizm polityczny, który działa głównie poprzez działalność muzułmańskich ugrupowań na polu polityki, aktywizm misjonarski, którego celem jest prozelityzm i kaznodziejstwo, oraz działalność terrorystyczna. Ten ostatni typ fundamentalizmu dopuszcza użycie siły w imię obrony zasad islamu. Niektóre z ruchów fundamentalistycznych łączą wszystkie trzy typy działalności, czego przykładem jest Bractwo Muzułmańskie[10], którego ideologia należy do najbardziej rozpowszechnionych w kręgach fundamentalistycznych. Część ruchów została jednak ukształtowana przez saudyjski wahhabizm bądź idee salafitów[11], którzy główny nacisk kładą na wierność pierwotnej formie religii. We wszystkich tych wariantach fundamentalizm traktowany jest jako powrót do religii przodków.

Charakteryzując ortodoksyjne odłamy islamu, wskazać należy na następujące elementy:

- postulat powrotu do źródeł, wynikający z potrzeby przywrócenia „upadającego" *sacrum* – jako reakcja na liczne przejawy nowoczesności, kryzys tradycyjnych wartości duchowych, degradację moralną społeczeństw, zaburzenie tradycyjnego porządku społecznego, o patrymonialnych, nietolerancyjnym wobec inności charakterze;
- dosłowne odczytywanie Świętej Księgi, brak możliwości dopasowania jej zapisów do wymogów współczesności, jej ahistoryczność;
- idea teokratycznego państwa (kalifatu) organizowanego w oparciu o Koran, przekonanie o grzesznej naturze ludzkiej, której zapobiec może aparat

[10] Tamże, s. 15.

[11] Salafici to zwolennicy ruchu politycznego i religijnego głoszącego konieczność powrotu do religii przodków. Samo pojęcie salafizmu odnosi się do nurtów reformatorskich powstałych w XIX wieku, które nawiązywały do myśli Ibn Tajmijja. Tak postrzegany salafizm niewiele ma jednak wspólnego z tym, z czym jest współcześnie utożsamiany, gdyż obecnie jest traktowany jako skrajnie fundamentalistyczna wersja islamu, postulująca nie tylko purytanizm moralny i społeczny, ale przede wszystkim zagospodarowanie przestrzeni publicznej przez rządy religijne wywodzące swój mandat z *szari'atu*. „Wahhabici to zwolennicy prądu odnowy religijnej w islamie, którzy głosili konieczność powrotu do «pierwotnej czystości» islamu oraz do prostoty i surowości w życiu prywatnym i publicznym. Za jedyne podstawy wiary uznawali Koran i hadisy (interpretowane dosłownie), wyznawali ścisły monoteizm, opierając się na naukach najbardziej reakcyjnej szkoły prawa muzułmańskiego, hanbalickiej. Władcy arabscy z dynastii saudyjskiej przyjęli i rozpowszechnili wahhabizm, opierając się na zbrojnych oddziałach zorganizowanych w bractwach religijnych (*ichwan*). Wahhabici wyruszyli na świętą wojnę (*dżihad*) o ustanowienie państwa muzułmańskiego opartego na prawie islamu i w 1932 roku utworzyli państwo Arabię Saudyjską, w którym wahhabizm jest obowiązującą doktryną, od lat dziewięćdziesiątych XX wieku rozszerzaną wszędzie tam, gdzie wyznawany jest islam" (*Religia*, [w:] *Encyklopedia PWN*, t. 9, Warszawa 2001). Szerzej na ten temat: R. Tonta, K. Pędziwiatr, *Salafici w Egipcie i Tunezji z obliczu Arabskiej Wiosny*, „Krakowskie Studia Międzynarodowe" 2014, nr 3.

władzy oparty właśnie na prawie boskim, poddanie władzy boskiego prawodawstwa (*hakimijja*);
- angażowanie się w obronę prawdziwej religii, co może przyjmować rozmaite formy (od propagandy politycznej po akcje militarne i terroryzm);
- potrzeba autorytetu wyrażająca się poprzez ustawiczne powoływanie się na źródła religijne lub charyzmatycznych przywódców, zarówno żyjących obecnie, jak i tych sprzed wieków;
- spiskowa teoria dziejów, dialektyczny podział na „my-oni", za którym idzie religijny i etyczny ekskluzywizm[12].

Muzułmańskie ruchy antymodernistyczne traktują nowoczesność doby globalizacji jako narzuconą z zewnątrz ideologię obcej kultury, kojarzoną z czasami dominacji kolonialnej, kiedy chrześcijański świat zachodni wiódł prym w sferze politycznej, gospodarczej i technologicznej[13], nie respektując ani zasad, ani tradycji świata arabsko-muzułmańskiego. Fundamentalizm obiecuje ludziom bezpieczeństwo, brak konieczności dokonywania wyborów moralnych, ucieczkę od pluralizmu, wartości uniwersalnych w stronę tego, co znane, utożsamiane z kręgiem najbliższym dla jednostki, czyli z rodziną, wspólnotą religijną, kulturową. Proponuje zamienne stanowisko wobec kultury Zachodu zarówno w zakresie systemu wartości, jak i struktury społecznej czy organizacji politycznej[14].

Nie oznacza to jednak całkowitego odrzucenia współczesności i zaszycia się w czasach kalifów prawowiernych z wieków średnich. Wręcz przeciwnie, należy wykorzystać zewnętrzną warstwę ponowoczesnej rzeczywistości i, nie sięgając do idei towarzyszących globalizacji, czerpać z postępu, rozwoju techniki i narzędzi komunikowania się. Na tym polu możliwe jest dopasowanie się, gdyż nie wymaga to zmian tożsamości religijnej, ustępstw na polu religijnym. Skoro celem jest świadome i całkowite przekształcenie społeczeństw w celu urzeczywistnia założeń religii, możliwe jest korzystanie ze wszystkich dostępnych narzędzi. Najważniejsze jest dopasowanie środków przekazu do odbiorcy, którym są muzułmanie zagubieni w meandrach zglobalizowanego świata, jak również wszyscy, którzy potencjalnie mogą stać się muzułmanami. W tym miejscu warto podkreślić, że misja prozelicka jest równoznaczna z misją polityczną. Obie wzajemnie się uzupełniają, zaś podczas szerzenia misji istnieje już od czasów Muhammada zasada stosowania przemocy. Należy jednak rozróżnić obwarowane przepisami użycie siły, nieznane w czasach przedmuzułmańskich, nazywanych *dżahilijją*[15], od ślepej furii wymierzonej przeciwko

[12] E. Pace, P. Stefani, *Współczesny fundamentalizm religijny,* Warszawa 2002, s. 151n.; D. Motak, *Nowoczesność i fundamentalizm*, Kraków 2002, s. 13–15.

[13] J. Danecki, *Antywesternizm muzułmańskich fundamentalistów*, [w:] *Wartości Wschodu i Zachodu. Spotkania cywilizacji*, red. J. Danecki, A. Flis, Kraków 2005, s. 47–64.

[14] B. R. Barber, *Dżihad kontra McŚwiat*, Warszawa 2004, s. 343–374.

[15] „*Dżahilijja* (okres niewiedzy), epoka historyczna w dziejach Arabów od ok. 500 do 622 r.n.e.,

wszystkim niemuzułmanom. Nawet jeśli proces szerzenia nie zawsze dokonywał się w sposób pokojowy, to przesłanie nowej religii okazało się na tyle atrakcyjne dla rzeszy ludzi, że dobrowolnie przyjmowali oni niesiony przez islam skrajny monoteizm. Nowy muzułmanin stawał się częścią *ummy*, w której obowiązywały zasady sprawiedliwości społecznej, braterstwa ponad podziałami etnicznymi, rasowymi czy plemiennymi. Funkcjonowanie we wspólnocie religijnej wpływało na poczucie bezpieczeństwa. Podporządkowanie się skrajnemu monoteizmowi i przyjęcie do *ummy* dawało tak istotne poczucie bezpieczeństwa i wspólnotowości.

Islam jako religia obejmująca każdy aspekt życia wiernego nie tylko wymaga przyjęcia pewnych dogmatów religijnych i ich stosowania, lecz także określa mechanizmy i przepisy regulujące doczesną organizację wspólnoty muzułmańskiej, obowiązki jednostek względem tejże. Drogowskazy wyznaczające rytm życia wyznawców nie są w przypadku tej religii monoteistycznej narzucane ze strony centralnej instytucji o charakterze autorytetu religijnego czy hierarchii duchownych[16]. Wyznawcy islamu, zaliczani podobnie jak żydzi i chrześcijanie do ludów księgi, swą wiarę czerpią z Koranu, który uznawany jest za bezpośredni przekaz słowa bożego. Istnieją również inne teksty religijne, hadisy, które prezentują życie i nauczanie Muhammada oraz jego towarzyszy. Ponadto znane są liczne komentarze nie tylko do Koranu, lecz również do hadisów. Zatem tradycja islamska, zwana sunną, opiera się na kanonie tekstów, zebranych i przekazywanych kolejnym pokoleniom jako element tożsamości muzułmańskiej. W związku z tym edukacji, przekazywaniu wiedzy, której źródłem jest Koran, przypisuje się w islamie szczególne znaczenie[17]. Islam podkreśla znaczenie edukacji jako sposobu samodoskonalenia się, zwalczania własnych słabości i kroczenia drogą praworządności.

Tym właśnie jest dżihad, jedno z najmniej zrozumiałych pojęć teologii muzułmańskiej. Dość częste wydaje się łączenie go z przymuszaniem przez muzułmanów wyznawców innych religii do nawrócenia się na islam. Częsta jest też konotacja z terrorem i przemocą. Tymczasem terminem tym określa się w islamie wysiłki i starania na „ścieżce Boga" w celu ustanowienia w świecie panowania dobra i sprawiedliwości oraz wykorzenienia zła i ucisku, a zatem także wszelkich działań podejmowanych na rzecz szerzenia islamu. Koncepcja dżihadu pojawiła się już w Koranie i odnosiła się przede wszystkim do

potępiana przez *Koran* i tradycję muzułmańską; w okresie tym nie pojawiły się żadne formy państwowości w obecnym rozumieniu, panował ustrój oparty na więzach krwi i poczuciu solidarności plemiennej. Arabowie wyznawali w tym czasie kulty politeistyczne, najważniejszym ośrodkiem kultu religijnego była Mekka z istniejącą już wtedy Al-Kaabą" (*Religia*, [w:] *Encyklopedia PWN*, t. 3, Warszawa 2001). Współcześni teologowie muzułmańscy terminem tym określają świat nie znający islamu, który należy zwalczać, aby zniszczyć panujące tam zło i zepsucie moralne.

[16] W szyizmie, inaczej niż w sunnizmie, istnieje zinstytucjonalizowana hierarchia duchownych przywódców, z których najważniejsi nazywani są ajatollahami.

[17] E. Sakowicz, *Edukacja w islamie – retrospekcja*, „Forum Pedagogiczne UKSW" 2011, nr 2, s. 192.

ówczesnych warunków społecznych i politycznych panujących na Półwyspie Arabskim za czasów Muhammada i jego pierwszych następców. W tym kontekście dżihad oznaczał wszelkie starania mające na celu szerzenie nowej religii, wśród nich była także walka zbrojna określana terminem *kital*.

Janusz Danecki twierdzi, że źródła błędnego rozumienia pojęcia dżihadu wynikają z niedostrzegania jego ewolucji i szerokiej interpretacji przez różnych myślicieli muzułmańskich. I tak, charydżyci[18] podnosili dżihad do rangi szóstego filaru islamu[19]. Podobne poglądy głosił średniowieczny prawnik i teolog ibn Tajmijja (1263–1368), według którego dżihad jest tak samo ważnym obowiązkiem muzułmanina jak pozostałe filary wiary. Ibn Tajmijja, głoszący konieczność powrotu do źródeł prawdziwej religii, to jest Sunny i Koranu, wierzył, że uchroni to muzułmanów przed wrogami. Jego poglądy uznawane są za jedną z ideowych podstaw wahhabizmu, skrajnie ortodoksyjnego nurtu islamu obowiązującego w Arabii Saudyjskiej[20].

Koncepcja dżihadu zmieniała się na przestrzeni dziejów, co jest związane przede wszystkim ze ścisłymi związkami prawa muzułmańskiego z teologią oraz z koncepcją kalifatu, czyli połączenia w jednych rękach władzy politycznej i religijnej. Dżihad jako działanie podejmowane w imię Boga może być inicjowane przez jednostkę lub przez całą grupę, aby ją wzmocnić, ulepszyć jej kondycję moralną. Wyróżnia się cztery główne warianty podjęcia dżihadu: wewnętrzny (*dżihad al-nafs*), dżihad języka (*dżihad al-lisan*), dżihad ręki (*dżihad al-yad*) oraz dżihad miecza (*dżihad as-sayf*)[21]. W szerszej interpretacji termin ten odnosi się do walki z wszelką niesprawiedliwością. Inny, choć komplementarny, podział wskazuje na dwa rodzaje dżihadu: dżihad większy i dżihad mniejszy. Ważniejszy jest pierwszy z wymienionych, który oznacza nieustanne wysiłki podejmowane przez każdego muzułmanina z tkwiącym w duszy człowieka złem, które oddala go od ścieżki ku Bogu. Jest to zatem walka z szatanem i jego pokusami lub wszelkie działania na rzecz własnej gminy. Narzędziami tego dżihadu są serce w pierwszym przypadku, a ręce i język w drugim. Dżihad mniejszy, pojmowany tak jak koraniczny *kital*, polega na obowiązku zbrojnej

[18] Charydżyci to pierwsze ugrupowanie polityczne w historii islamu. Słowo to oznacza «tych, którzy wyszli» i określa grupę muzułmanów, którzy w czasie bitwy pod Siffin opuścili pole walki, uznając, że muzułmanie nie powinni zabijać się między sobą tylko dlatego, że jedni mieli zamiar odebrać władzę innym. Podstawą doktryny charydżyckiej jest ścisłe trzymanie się zasad wczesnego islamu Mahometa oraz fanatyczne zwalczanie niewiernych — wszystkich, którzy nie chcą się podporządkować ich doktrynie. Dla charydżytów *dżihad* stanowił „szósty filar islamu", dla nich niewiernym był każdy, kto nie był charydżytą, należało więc prowadzić ciągłą walkę ofensywną w celu nawrócenia niewiernych.

[19] Pozostałe pięć filarów islamu to: wyznanie wiary – *szahada*, modlitwa – *salat*, post – *saum*, jałmużna nakazana prawem – *zakat* oraz pielgrzymka do Mekki – *hadżdż*.

[20] M. Sadowski, *Dżihad – święta wojna w islamie*, „Przegląd Bezpieczeństwa Wewnętrznego" 2013, nr 8, s. 31.

[21] K. Brataniec, *Dżihad – mit czy rzeczywistość?*, [w:] *Zrozumieć współczesność*, red. G. Babiński, M. Kapiszewska, Kraków 2009, s. 296.

obrony samego siebie, uciskanych ludzi lub muzułmańskiego sposobu życia, jeśli jest on atakowany. Jego narzędziem jest miecz. Może do niego wezwać, nie zaś go „ogłosić", tylko uprawniony przywódca społeczności muzułmańskiej. Do dżihadu w związku z tym nie mogą wzywać jednostki czy grupy obywateli. Prawo to jest wyłączną domeną państwa. Tak rozumiany dżihad zestawić można z innymi pojęciami opisującymi różne formy działań opartych na stosowaniu przemocy.

Współcześnie dżihad jest słowem-wytrychem i zyskuje nowe interpretacje zwłaszcza w kręgach fundamentalistów oraz taktowany jest jako walka zbrojna z *dżahilijją*, której uosobieniem jest współczesna cywilizacja zachodnia. Jej celem jest ponowne wprowadzenie sprawiedliwego społeczeństwa muzułmańskiego, powrót do czasów, kiedy muzułmanie byli potęgą polityczną, gospodarczą i militarną. Kolejną kwestią problematyczną jest zakres *dar al-harb*, czyli obszaru wojny. Są to tereny, na których wpływy religii i kultury islamu są nieznaczne, a muzułmanie są poddawani represjom, lub których władcy są w stanie wojny z muzułmanami. Pojęcie to dotyczy także obszarów, na których nie działa prawo muzułmańskie. *Dar al-harb* to potencjalne tereny, które powinny być nawrócone na islam. W praktyce z kategorii tej są wyłączone te kraje niemuzułmańskie, w których wyznawcom islamu pozostawia się swobodę praktyk religijnych. Współcześnie wielu fundamentalistów uważa kraje zachodnie za *dar-al-harb*. Podstawową kwestią jest zatem, czy muzułmanie powinni zamieszkiwać te tereny, ponieważ stawia to przed nimi dylemat lojalności wobec świeckiego państwa, w którym zamieszkują. Wyzwaniem współczesności, związanym z przynależnością i lojalnością do wspólnoty politycznej, jest próba uzyskania odpowiedzi na pytanie: jak być prawowiernym muzułmaninem i jednocześnie pełnoprawnym członkiem społeczeństwa zachodniego?

Da'wa – zaproszenie do islamu

Większość muzułmanów krytycznie podchodzi do określania islamu jako religii miecza. Faktem jest jednak, że islam nie jest religią pacyfistyczną i jeśli wszystkie inne środki zostały wyczerpane, dopuszcza akcję zbrojną w słusznej sprawie, w samoobronie, w odpowiedzi na atak, a nie we własnym interesie[22]. Zawsze jednak musi to być walka w samoobronie przed atakiem lub uciskiem. Kłóci się to z propagowanym przez media obrazem islamu jako systemu religijnego propagującego przemoc i krwawe przekonywanie do swych zasad. Dodatkowo na określanie islamu mianem religii agresywnej i ekspansywnej wpływa

[22] *Leksykon podstawowych pojęć religijnych. Judaizm, chrześcijaństwo, islam*, red. A.T. Khoury, Warszawa 1998, s. 1157.

da'wa, czyli działalność misjonarska. Każdy muzułmanin ma bowiem obowiązek upowszechniać swą religię i zachęcać, także swoim osobistym przykładem, do przyjęcia islamu. Na przestrzeni dziejów działalnością misyjną zajmowali się kupcy, żołnierze, współcześnie zaś, zwłaszcza w kręgach radykalnych, obowiązek szerzenia islamu przybiera na sile, pojawiają się wyspecjalizowane komórki zajmujące się działalnością misyjną. Niekiedy, w myśl zasady *da'wa*, islam jest narzucany siłą, choć należy podkreślić, że Koran wyraźnie określa, iż „Nie ma przymusu w religii"[23].

Misyjność tożsama z prozelityzmem to nawracanie, dążenie do pozyskania nowych wyznawców, które jest charakterystyczne dla religii uniwersalistycznych. Misje prowadzone są w celu nawracania, ale też założenia stałych struktur instytucjonalnych religii na danym terytorium, aczkolwiek ekspansja islamu w ciągu dziejów nie była traktowana jako działalność misyjna. Istnieje zatem różnica w ujmowaniu misyjności przez chrześcijaństwo i islam. Choć w powszechnym dyskursie oba te pojęcia się przeplatają, to jednak termin *da'wa* w przeszłości odnosił się do konkretnych ruchów religijnych, na przykład isma'lizmu, karmatyzmu czy druzizmu. Obecnie działalność tego typu prowadzi wiele partii oraz organizacji politycznych i religijnych o zabarwieniu fundamentalistycznym[24]. Nastąpiło niejako zawłaszczenie tej koncepcji przez upolityczniony odłam islamu.

Można wyróżnić dwie odmiany aktywności misyjnej. Jedna jest nastawiona na zewnątrz – względem niemuzułmanów, konwertytów, którzy stosunkowo niedawno przyjęli islam, druga zaś ukierunkowana jest na własną społeczność i jej celem są wyznawcy islamu[25].

Propagowaniu fundamentalistycznej wersji islamu sprzyja także łatwy i powszechny dostęp do sieci internetowej i telewizji satelitarnej, choć te środki przekazu są potępiane przez niektórych uczonych jako niemuzułmańskie. Jednakże to właśnie sieć internetowa jest obszarem, w którym prowadzona jest aktywność zapraszająca do islamu. W przestrzeni cyfrowej znajduje się miejsce dla wyznawców islamu o umiarkowanych poglądach, tam też znaleźć można zachęty do zapoznania się z ideologią stojącą za tak zwanym Państwem Islamskim. Problemem dla potencjalnych konwertytów może być rozpoznanie, z którą wersją islamu mają do czynienia. Skwapliwie wykorzystują to radykałowie. Większość stron wirtualnej *da'wa* bazuje na antynomii islam-chrześcijaństwo, udowadniając, że ten drugi system religijny nie przystaje do współczesności i nie daje odpowiedzi na wiele nurtujących człowieka pytań.

Działalność misyjna prowadzona przez grupy radykałów jest sposobem propagowania słów Koranu i Sunny poprzez ich dosłowne odczytanie w duchu

[23] *Koran*, Warszawa 1986, 2:256.
[24] *Religia*, [w:] *Encyklopedia PWN*, t. 3 i 7, Warszawa 2001.
[25] E. Racius, *The Multiple Nature of Islamic Da'wah*, Helsinki 2004, s. 7.

fundamentalistycznym. Jest to też jeden z ważniejszych sposobów na zjednoczenie i wzmocnienie wspólnoty muzułmańskiej[26]. Zorientowane misyjnie radykalne formy islamu nie zawsze są nastawione na szerzenie religii przez przemoc, jednakże mogą generować poważne zagrożenie dla porządku społecznego i bezpieczeństwa państwowego poprzez bycie zapleczem ideowym grup ekstremistycznych. *Da'wa* jest zazwyczaj interpretowana jako reislamizacja mniejszości muzułmańskich zamieszkujących Europę i świat zachodni. Te społeczności postrzegane są jako bracia w potrzebie, których należy wyzwolić z zachodniej indoktrynacji. Grupy zorientowane na tak pojmowaną działalność misjonarską są ukierunkowane na długofalowe działania prowadzone w środowiskach europejskich muzułmanów, które mają doprowadzić do tego, że wierni powrócą do purytańskiej wersji religii. Muzułmanie powinni bowiem odrzucić zachodnie wartości i standardy, nie integrować się ze społeczeństwem zachodnim, a przede wszystkich podkreślać wyższość islamu nad każdym innym systemem religijnym czy etycznym. Wyznający islam mieszkańcy Europy są zachęcani do tworzenia równoległych struktur społecznych, przejmowania władzy i bez oglądania się na świeckie państwo organizowania życia społecznego z poszanowaniem *szari'atu*[27]. Nie bez znaczenia jest tutaj także udział ortodoksyjnych grup i osób prywatnych w finansowaniu i budowie meczetów oraz centrów kultury muzułmańskiej, wspieranie edukacji imamów i kaznodziejów, którzy później podróżują po całej Europie z Koranem na ustach.

Poprzez *da'wa* podkreśla się, że muzułmanin jest przede wszystkim członkiem *ummy*, w drugiej kolejności obywatelem państwa, które zamieszkuje, lojalność wobec własnej wspólnoty ma zatem charakter nadrzędny. Granice państwowe nie mają znaczenia, liczą się granice *dar al-islam*. Obowiązkiem muzułmanina jest prowadzenie dżihadu, który ma chronić muzułmanów[28]. Ostatecznie na świecie powinien zapanować islam, a prawowierny muzułmanin powinien dołożyć wszelkich starań, aby do tego doszło. Metodą powinno być dosłowne naśladowanie życia Proroka, który poprzez nauczanie, pielęgnowanie prawd wiary, budowanie właściwej konstrukcji duchowej zachęcał do szerzenia wiary i walki w jej imię.

Obecność i rozwój koncepcji *da'wa* jest dowodem ewolucji społeczności muzułmańskich, które wychodząc z ukrycia na fali reislamizacji, jednocześnie nie poczuwają się do bycia częścią państw, w których zamieszkują. Choć koncepcja ta oznacza zaproszenie do islamu i jest tak stara jak sama religia, to nie jest precyzyjnie określona. Podlegać może interpretacjom i próbom

[26] A. C. Larroque, *Geopolityka fundamentalizmów muzułmańskich*, dz. cyt., s. 37.
[27] E. Racius, *The Multiple Nature of Islamic Da'wah*, dz. cyt., s. 7.
[28] M. Sadowski, *Tablighi Jama'at – globalny ruch misyjny czy zaplecze islamskiego terroryzmu?*, „Przegląd Bezpieczeństwa Wewnętrznego" 2014, nr 11, s. 98.

dopasowania do potrzeb konkretnych grup. Inspirującą rolę odgrywa tu ideologia wywodząca się z Bractwa Muzułmańskiego.

Aktywność ugrupowań misyjnych

Jedno z największych ugrupowań to stowarzyszenie Braci Muzułmanów, które zostało założone w Egipcie w 1928 roku. Celem ruchu było ustanowienie muzułmańskich rządów poprzez oddolną islamizację, związaną z propagowaniem *szari'atu* na poziomie lokalnych wspólnot i rodzin. Z czasem doprowadziłoby to do upowszechnienia muzułmańskiego modelu społeczeństwa, dzięki któremu mogłoby zaistnieć w pełni muzułmańskie państwo, na wzór średniowiecznego kalifatu[29]. Na samym początku swej działalności założyciel ruchu al-Banna sformułował sześciopunktowy program, ideowe *credo*. Opierał się on na:

1. interpretacji Koranu zgodnie z duchem czasu,
2. jedności narodów islamskich,
3. podniesieniu poziomu życia i dążeniu do sprawiedliwości społecznej oraz porządku,
4. walce z analfabetyzmem i biedą,
5. wyzwoleniu krajów muzułmańskich spod obcego panowania,
6. upowszechnianiu pokoju i braterstwa wśród muzułmanów na całym świecie[30].

Koncepcja al-Banny opierała się na trzech głównych zasadach. Pierwszą był panislamizm, traktujący islam jako formę narodowej wspólnoty wszystkich wiernych. Druga mówiła o muzułmańskiej drodze rozwoju i ujmowała islam nie tylko jako religię, lecz przede wszystkim jako system norm pozwalający na rozwiązanie wszelkich świeckich problemów. Demokracja muzułmańska była trzecią zasadą, lecz al-Banna – przekonany o wyjątkowości swej koncepcji – nie pozostawił w niej miejsca na polityczny pluralizm.

Idee te zyskały na popularności, promieniując na cały Bliski Wschód, zwłaszcza że aktywność skierowana była nie tylko do mężczyzn, zakładano również koła Sióstr Muzułmanek, zaś samo stowarzyszenie początkowo było ruchem o charakterze społeczno-kulturowym i religijnym, mocno akcentującym działalność charytatywną. Al-Banna uważał, że poznawanie islamu należy rozpocząć od rodziny jako najmniejszej komórki mogącej ukształtować prawowitego

[29] J. Tomasiewicz, *Al-Islam huwa al-hall? Egipskie Bractwo Muzułmańskie – zagrożenie czy szansa dla demokracji*, [w:] *Świat arabski w procesie przemian. Zmiany społeczne i kulturowe oraz reformy polityczne*, red. A. Kapiszewski, Kraków 2008, s. 246.

[30] K. Armstrong, *W imię Boga. Fundamentalizm w judaizmie, chrześcijaństwie i islamie*, Warszawa 2005, s. 318.

muzułmanina. Dlatego też członkowie organizacji stworzyli własny system szkół działających przy meczetach, jak również organizacje skupiające młodzież. Ponadto, wcielając w życie idee państwa społecznego, zakładano spółki o charakterze handlowym i małe przedsiębiorstwa wspomagające rzemieślników[31]. Brak reakcji władz na propozycje reform i pogarszająca się sytuacja gospodarcza kraju sprawiły, że jednakże Bracia Muzułmanie zradykalizowali swe poglądy. Podejmowane przez nich próby włączenia się do systemu politycznego i opanowania go drogą pokojową nie przyniosły spodziewanych efektów ze względu na skomplikowaną sytuację polityczną w Egipcie (spuścizna kolonialna, obalenie monarchii w 1952 roku i wprowadzenie rządów autorytarnych Gamala Nasera). Bractwo, które rosło w siłę, stało się znaczącym graczem politycznym i zagroziło ówczesnej władzy. Po śmierci al-Banny rolę głównego ideologa przejął Sajjid Kutb (1906–1966), sam zaś ruch uległ umiędzynarodowieniu. Kutb piętnował inne religie, odrzucał całkowicie zachodnie rozwiązania, w tym demokrację, uznając ją za rządy człowieka, a nie Boga, i nawoływał do oczyszczenia społeczeństwa ze wszystkiego, co nieislamskie. Zalecał prowadzenie wojny z niewiernymi i rządami popierającymi demokrację[32]. Teologia polityczna Kutba należy do najchętniej studiowanych dzieł w kręgach współczesnych działaczy ruchów radykalnych. Ideologia Braci Muzułmanów obecna jest praktycznie we wszystkich krajach islamu, gdzie istnieją organizacje podobne do stowarzyszenia. Organizacja ta postrzegana jest jako broniąca interesów cywilizacji arabsko-muzułmańskiej wobec postępującej westernizacji i choć od czasów al-Banny i Kutba struktura ewoluowała, to główne założenia ideowe pozostały te same. Dziś Bractwo Muzułmańskie jest międzynarodową organizacją polityczno-religijną ponadnarodowym ruchem posiadającym liczne odnogi, z którego doświadczeń czerpią inne ugrupowania[33].

Do państw europejskich zwolennicy Bractwa Muzułmańskiego przybywać zaczęli w latach pięćdziesiątych XX wieku ze względu na delegalizację ugrupowania na Bliskim Wschodzie. Zaczęto rozwijać struktury zarówno na poziomie lokalnym (meczety, centra kultury muzułmańskiej), jak i regionalnym oraz ogólnokrajowym[34]. Stowarzyszenie Braci Muzułmanów rozpoczęło też tworzenie międzynarodowej sieci integrującej wszystkich muzułmanów i muzułmańskie organizacji w Europie. Jedną z nich jest powołana do życia w 1989 roku Federacja Muzułmańskich Organizacji w Europie (FIOE). Została założona przez 19 grup wcześniej działających w państwach europejskich jako

[31] J. Tomasiewicz, *Al-Islam huwa al-hall?*, dz. cyt.

[32] A. Łojek-Magdziarz, *Bać się Bractwa Muzułmańskiego*?, http://www.psz.pl/tekst-36352/Baa-sie-Bractwa-Muzulmanskiego [21.06.2015].

[33] S. Amghar, *Europe puts Islamists to the Test: The Muslim Brotherhood (France, Belgium and Switzerland)*, „Mediterranean Politics" March 2008, t. 13, nr 1, s. 68.

[34] L. Vidino, *The Muslim Brotherhood's Conquest of Europe*, „Middle East Quarterly" Winter 2005, www.meforum.org/687/the-muslim-brotherhoods-conquest-of-europe [1.09.2015].

organizacja pozarządowa. Skupia nie tyko organizacje działające w Unii Europejskiej, lecz także te z Rosji, Kosowa, Turcji, Mołdawii i Ukrainy. Federacja kontroluje także mniejsze organizacje muzułmańskie, których najwięcej mieści się w Niemczech, Francji i Wielkiej Brytanii. Celem FIOE jest zapewnienie odpowiedniego udziału organizacji muzułmańskich w europejskiej przestrzeni publicznej, jest ona reprezentantem interesów tychże organizacji i służy jako platforma ich integracji[35]. Obecnie siedziba FIOE znajduje się w Brukseli, gdzie w 2007 roku została przeniesiona z Wielkiej Brytanii. Niejasne są kwestie prawnoadministracyjne związane z bieżącym funkcjonowaniem, a przede wszystkim finansowaniem federacji. Mimo że działacze twierdzą, iż organizacja jest zarejestrowana we Francji, to nie widnieje ona ani w spisie francuskich organizacji *non profit*, ani w belgijskich[36]. Struktura FIOE dzieli się na dziewięć departamentów administracyjnych: finansowy, medialny, do spraw kobiet, *da'wa*, Europy Wschodniej, edukacji, relacji, planowania, koordynacją zaś zajmuje się sekretariat generalny. Departamentami zarządza Komitet Wykonawczy, którego członkowie kierują działalnością całej organizacji[37].

Funkcjonowanie FIOE zorientowane jest głównie na umacnianie islamu wśród samych muzułmanów i koncentruje się na szkoleniu *imamów*, wydawaniu fatw uwzględniających warunki europejskie. Choć wielu *imamów* niewątpliwie promuje jedynie przesłanie pokoju, to w przypadku niektórych państw, na przykład Wielkiej Brytanii, Francji czy Niemiec, radykalni *imamowie* prowadzą narrację o manichejskim podziale świata, zgodnie z którym islam znalazł się w śmiertelnym niebezpieczeństwie, a dżihad to jedyny sposób na zlikwidowanie zagrożeń. W latach 2001–2004 tylko z Francji wydalono ponad dwudziestu *imamów* podżegających do przemocy. Pomimo że religijna indoktrynacja przeniosła się do sieci, to widoczna jest zmiana znaczenia przypisywanego meczetowi. Tradycyjnie było to miejsce kultu, którego celem istnienia jest umożliwienie wiernym wykonywania jednego z pięciu obowiązków – modlitwy (*salat*). W przeszłości w meczecie prowadzona była także działalność administracyjna, był również szkołą i ośrodkiem nauki. Tutaj uczono dzieci rzeczy podstawowych: czytania i pisania. Dzieci i młodzież poznawały zasady wiary w istniejących przy meczecie, bardziej lub mniej zorganizowanych, szkołach koranicznych (*madrasa*). Odbywała się w nim również nauka na wyższym poziomie: prowadzono tu dysputy naukowe, studiowano Koran, prawo, a także nauki świeckie.

[35] *Muslim Networks and Movements in Western Europe*, Pew Forum on Religion & Public Life, wrzesień 2010, s. 22, www.pewforum.org/files/2010/09/Muslim-networks-full-report.pdf [1.09.2015].

[36] S. Merley, *The Federation on Islamic Organizations in Europe*, The NEFA Foundation, październik 2008, s. 2, www.globalmbwatch.com/wp-content/uploads/2013/05/The-Federation-of-Islamic-Organizations-in-Europe.pdf [1.09.2015].

[37] Tamże, s. 3.

Meczet wśród europejskich muzułmanów staje się przestrzenią, w której rozwijają się więzi solidarności (pomocne w wypadku choroby czy bezrobocia), inicjatywy edukacyjne, kulturowe (na przykład wyjazdy do kraju pochodzenia rodziców, spotkania z uczonymi) czy polityczne. Postulat budowy meczetu nie jest zatem tożsamy wyłącznie z prozelityzmem. Stanowi to przestrzeń wspólnoty, symbol grupy, która nawet żyjąc poza *dar al-islam*, jest w stanie utrzymywać więzi z *ummą*. To oznaka trwałej obecności grupy w przestrzeni publicznej[38]. Być może właśnie dlatego istnienie meczetów i centrów kultury muzułmańskiej spotyka się w wielu przypadkach ze sprzeciwem. Za przykład można podać kontrowersje wokół budowy Ośrodka Kultury Muzułmańskiej na warszawskiej Ochocie, która była wielokrotnie przerywana, między innymi ze względu na protesty mieszkańców i przedstawicieli Stowarzyszenia Europa Przyszłości. Tuż po otwarciu do centrum kultury wrzucono świński łeb, prowadzona też była „Akcja boczek" polegająca na wysyłaniu do meczetów mięsa[39] bądź pisaniu obraźliwych zdań na murach.

FIOE część swojej aktywności kieruje także do osób potencjalnie zainteresowanych przyjęciem islamu, poszukujących swej drogi duchowej. Poprzez organizacje afiliowane FIOE organizuje spotkania młodzieży, konferencje naukowe, festiwale kultury, a także inne wydarzenia ukazujące spuściznę świata arabsko-muzułmańskiego i zachęcające do poznania islamu. Federacja chce być głównym głosem muzułmanów w przestrzeni publicznej, prowadzi dialog z przedstawicielami organów państwowych i innych religii. Organizacje zrzeszone w FIOE zarządzają także licznymi szkołami koranicznymi i centrami kulturowymi, prowadzą działalność charytatywną i wydawniczą. FIOE inicjuje także różnego rodzaju kampanie, jak na przykład propagującą noszenie hidżabów wśród muzułmanek. Organizacja urzeczywistnia założenia Braci Muzułmanów, czyli umoralnianie społeczeństw i kształtowanie wspólnoty wiernych, działając poprzez pracę u podstaw[40].

Działalność FIOE finansowana jest ze składek członkowskich oraz w głównej mierze z darowizn pochodzących ze Zjednoczonych Emiratów Arabskich, Kuwejtu i Arabii Saudyjskiej, określanych jako państwa petro-islamu. Ten ideowy projekt narodził się w wyniku sojuszu Braci Muzułmanów z wahhabickim islamem Zatoki Perskiej. Koncepcja petro-islamu zakłada stosowanie *szari'atu* we wszystkich dziedzinach życia[41]. Filantropia jest centralnym

[38] A. Adamczak, *Co kryje chusta muzułmańska? Między religią, gender a kulturą – casus francuski*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego – Acta Religiologica" 2007, nr 40, s. 38.

[39] M. Gąsior, *„Akcja boczek" – działacze Polskiej Ligi Obrony wysyłają muzułmanom... mięso. Bo „podobno trafią przez to do piekła"*, http://natemat.pl/103093,akcja-boczek-dzialacze-polskiej-ligi-obrony-wysylaja-muzulmanom-mieso-bo-podobno-trafia-przez-to-do-piekla [23.05. 2017].

[40] A. C. Larroque, *Geopolityka fundamentalizmów muzułmańskich*, dz. cyt., s. 31.

[41] Tamże, s. 53.

elementem islamu i wielu muzułmanów traktuje ją jako element umacniania swej wiary, wspólnoty religijnej (*ummy*), działania dobroczynne pojmuje się zaś jako element rozwoju wspólnoty religijnej, samej wiary i są traktowane zarówno jako obowiązek społeczny, jak i religijny[42]. Jest to budowanie wspólnoty przez wiarę i budowanie wiary poprzez pogłębienie wspólnoty. Pośrednikami transakcji są też organy organizacji międzynarodowych, na przykład Światowa Liga Muzułmanów czy Muzułmański Bank Rozwoju[43]. Działalność FIOE wzbudza podejrzenia nie tylko ze względu na niewyjaśnione środki finansowania, lecz także ze względu na osobiste powiązania członków FIOE z ruchami salafickimi.

Według Lorenza Vidino Bractwo Muzułmańskie w Europie ma charakter ruchu, nie zaś organizacji. Struktury krajowe muzułmanów są powiązane ze sobą dzięki osobistym kontaktom ich liderów oraz zbliżonej ideologii. Widoczne są symptomy pewnej transformacji Bractwa w kierunku akceptacji demokratycznych, pluralistycznych społeczeństw, mimo oficjalnych deklaracji istnieją jednak obawy, że intencje Bractwa Muzułmańskiego i powiązanych z nim struktur pozostają nieszczere i mają charakter taktyczny. Ich prawdziwym celem jest niezmiennie penetracja społeczeństw zachodnich oraz rozpowszechnianie ortodoksyjnej wersji islamu, czego dowodem mogą być organizowane demonstracje przeciwko polityce zagranicznej państw Unii Europejskiej, projektom z obszaru równouprawnienia, liberalizacji prawa w kierunku akceptowania małżeństw jednopłciowych. Dodatkowo jednym z elementów przekazu jest zachęcanie muzułmanów do pozostania na skraju społeczeństwa, większej zaś integracji z własną wspólnotą. Być może działalność Stowarzyszenia zmierza do tego, aby być jedynym reprezentantem muzułmanów w przestrzeni publicznej przy jednoczesnej kontroli nad pozostałymi organizacjami muzułmańskimi, wobec których będzie liderem[44].

Obecny poziom radykalizacji organizacji skupionych w FIOE pozostaje kwestią dyskusyjną, gdyż nie można na podstawie oficjalnych informacji jednoznacznie tego stwierdzić. Fakt, że Bractwo poprzez różne powiązane organizacje wspiera i organizuje demonstracje oraz protesty przeciwko okupacji Palestyny, interwencji Zachodu w krajach muzułmańskich czy chociażby publikacji karykatur Muhammada w prasie, nie jest wcale tożsame ze wspieraniem terroryzmu i prowadzeniem nielegalnej działalności. Motywacją może być wyrażenie solidarności z krzywdzonymi braćmi w ramach muzułmańskiej *ummy*. Brak przejrzystości w funkcjonowaniu federacji nie sprzyja jednakże ucinaniu spekulacji na temat powiązań z najbardziej radyklanymi odłamami islamu.

[42] J. Alterman, S. Hunter, A. N. Phillips, *The Idea and Practice of Philanthropy in the Muslim World. Zakat*, The Muslim World Series, 2005, s. 3.

[43] A. Rusinek, *Nurt radykalny wśród społeczności muzułmańskich w wybranych państwach Unii Europejskiej*, Warszawa 2012, s. 119–120.

[44] L. Vidino, *The Muslim Brotherhood's Conquest of Europe*, dz. cyt.

Zakończenie

Problemem większości społeczeństw o charakterze wielokulturowym, zróżnicowanych pod względem etnicznym i religijnym jest funkcjonowanie tak zwanych społeczeństw równoległych, niemożność pogodzenia odmiennych systemów wartości, a wreszcie harmonijnego współżycia. Jeżeli założyć, że muzułmanie w Europie spotykają się z dyskryminacją, nieuwzględnianiem w wystarczającym stopniu religii w przestrzeni publicznej, to w związku z powyższym swą tożsamość mogą odnaleźć poprzez powrót do korzeni, odrzucenie kultury zastanej i traktowanie z pietyzmem kultury przodków, tradycji kraju pochodzenia. Grupa ta jest najbardziej podatna na wpływy misjonarzy, którzy traktują Europę jako obszar *dar al harb*[45]. W kontekście aktywności ugrupowań misyjnych w Europie na pierwszy plan wysuwają się zagadnienia związane ze zwiększeniem podatności na ekstremizm polityczny tych społeczności muzułmańskich, które znajdują się w obszarze ich aktywności. Islam w wersji fundamentalistycznej jest przystępny, zarówno w formie, jak i treści, atrakcyjny, dający poczucie przynależności i wyjątkowości, zwłaszcza osobom, które w życiu codziennym borykają się z poczuciem deprywacji. Fundamentalizm religijny jako postawa kontestująca nowoczesność, zastany ład polityczny i porządek społeczny trafia do tych wszystkich, którzy żyjąc w gettach etnicznych, mają problemy z przystosowaniem się do wymogów gospodarki wolnorynkowej, liberalnej demokracji oraz otwartych społeczeństw. Bezpieczniej czują się pośród swoich, wyznających te same wartości, traktując świat zewnętrzny jako zagrożenie. Umocnienie tendencji izolacjonistycznych znajduje potwierdzenie w koncepcji *dar al-islam* i *dar al-harb* oraz braku podziału na sferę *sacrum* i *profanum* w islamie. Islam jako system wierzeń łączy wszystko, co doczesne i duchowe. Zjawisko fundamentalizmu religijnego nie jest w Europie problemem wyłącznie marginalnym. Wzrost nastrojów radykalnych, między innymi w efekcie aktywności na polu *da'wa* może w przyszłości prowadzić do eskalacji napięć i przemocy motywowanej obroną wiary i tożsamości muzułmańskiej. Muzułmańskie ruchy dążące do poszerzenia terytorium islamu mogą służyć ugrupowaniom ekstremistycznym jako zaplecze do pozyskiwania nowych członków.

[45] A. Paluszek, *Muzułmanin oznacza dobry obywatel. Nowe koncepcje obecności muzułmanów w Europie*, „Dialogi Polityczne" 2008, nr 9, s. 156.

Bibliografia:

Adamczak A., *Co kryje chusta muzułmańska? Między religią, gender a kulturą – casus francuski*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego – Acta Religiologica" 2007, nr 40.

Alterman J., Hunter S., Phillips A. N., *The Idea and Practice of Philanthropy in the Muslim World. Zakat*, „The Muslim World Series", Bureau for Policy and Program Coordination, 2005.

Amghar S., *Europe puts Islamists to the Test: The Muslim Brotherhood (France, Belgium and Switzerland)*, „Mediterranean Politics" March 2008, t. 13, nr 1.

Armstrong K., *W imię Boga. Fundamentalizm w judaizmie, chrześcijaństwie i islamie*, przekł. J. Kolczyńska, Wydaw. WAB, Warszawa 2005.

Barber B. R., *Dżihad kontra McŚwiat*, przekł. H. Jankowska, Muza, Warszawa 2004.

Brataniec K., *Dżihad-mit czy rzeczywistość?*, [w:] *Zrozumieć współczesność*, red. G. Babiński, M. Kapiszewska, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne – Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2009.

Danecki J., *Antywesternizm muzułmańskich fundamentalistów*, [w:] *Wartości Wschodu i Zachodu. Spotkania cywilizacji*, red. J. Danecki, A. Flis, Universitas, Kraków 2005.

Danecki J., *Podstawowe wiadomości o islamie*, t. 1–2, Dialog, Warszawa 2002.

Gąsior M., *„Akcja boczek" – działacze Polskiej Ligi Obrony wysyłają muzułmanom... mięso. Bo „podobno trafią przez to do piekła"*, http://natemat.pl/103093,akcja-boczek-dzialacze-polskiej-ligi-obrony-wysylaja-muzulmanom-mieso-bo-podobno-trafia-przez-to-do-piekla [23.05. 2017].

Górak-Sosnowska K., *Muzułmanie w Europie. Możliwości integracji na szczeblu lokalnym*, [w:] *W kręgu świata arabsko-muzułmańskiego*, red. A. Barska i K. Minknera, Wydaw. Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2005.

Jansen J. J., *Podwójna natura fundamentalizmu islamskiego*, przekł. A. Łojek-Magdziarz, Libron, Kraków, 2005.

Joseph J., *The Challenge of Religious Fundamentalism and Violence to Social Harmony*, „Euntes Digest" 1998, 31(3).

Kłodkowski P., *Polityczna misja islamu*, „Teologia Polityczna" 2004–2005, nr 2.

Koran, przekł. J. Bielawski, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1986.

Larroque A.-C., *Geopolityka fundamentalizmów muzułmańskich*, przekł. K. Sztyler, Wydaw. Akademickie Dialog, Warszawa 2015.

Leksykon podstawowych pojęć religijnych. Judaizm, chrześcijaństwo, islam, red. A. T. Khoury, przekł. J. Marzęcki, Pax, Warszawa 1998.

Łojek-Magdziarz A., *Bać się Bractwa Muzułmańskiego*?, http://www.psz.pl/tekst-36352/Baa-sie-Bractwa-Muzulmanskiego [21.06.2015].

Merley S., *The Federation on Islamic Organizations in Europe*, The NEFA Foundation, październik 2008, www.globalmbwatch.com/wp-content/uploads/2013/05/The-Federation-of-Islamic-Organizations-in-Europe.pdf [1.09.2015].

Motak D., *Nowoczesność i fundamentalizm. Ruchy antymodernistyczne w chrześcijaństwie*, Nomos, Kraków 2002.

Mrozek-Dumanowska A., *Współczesny ruch odnowy islamu. W poszukiwaniu własnej tożsamości kulturowej*, Askon, Warszawa 2004.
Muslim Networks and Movements in Western Europe, Pew Forum on Religion & Public Life, wrzesień 2010, www.pewforum.org/files/2010/09/Muslim-networks-full--report.pdf [1.09.2015].
Pace E., Stefani P., *Współczesny fundamentalizm religijny*, przekł. K. Stopa, Wydaw. WAM, Warszawa 2002.
Paluszek A., *Muzułmanin oznacza dobry obywatel. Nowe koncepcje obecności muzułmanów w Europie*, „Dialogi Polityczne" 2008, nr 9.
Parzymies A., Nalborczyk A. S., *Muzułmanie w Europie*, [w:] *Oblicza współczesnego islamu*, red. E. Machut-Mendecka, Academica, Warszawa 2003.
Racius E., *The Multiple Nature of Islamic Da'wah*, Valopaino Oy, Helsinki 2004.
Religia, [w:] *Encyklopedia PWN*, Państwowe Wydaw. Naukowe, Warszawa 2001.
Rusinek A., *Nurt radykalny wśród społeczności muzułmańskich w wybranych państwach Unii Europejskiej*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2012.
Sadowski M., *Dżihad-święta wojna w islamie*, „Przegląd Bezpieczeństwa Wewnętrznego" 2013, nr 8.
Sadowski M., *Tablighi Jama'at-globalny ruch misyjny czy zaplecze islamskiego terroryzmu?*, „Przegląd Bezpieczeństwa Wewnętrznego" 2014, nr 11.
Sakowicz E., *Edukacja w islamie – retrospekcja*, „Forum Pedagogiczne UKSW" 2011, nr 2.
The Future of the Global Muslim Population Projections for 2010–2030, January 2011, http://www.npdata.be/Data/Godsdienst/PEW/FutureGlobalMuslimPopulation--WebPDF.pdf [20.03.2016].
Tomasiewicz J., *Al-Islam huwa al-hall? Egipskie Bractwo Muzułmańskie – zagrożenie czy szansa dla demokracji*, [w:] *Świat arabski w procesie przemian. Zmiany społeczne i kulturowe oraz reformy polityczne*, red. A. Kapiszewski, Księgarnia Akademicka, Kraków 2008.
Tonta R., Pędziwiatr K., *Salafici w Egipcie i Tunezji z obliczu Arabskiej Wiosny*, „Krakowskie Studia Międzynarodowe" 2014, nr 3.
Vidino L., The Muslim Brotherhood's Conquest of Europe, „Middle East Quarterly", Winter 2005, www.meforum.org/687/the-muslim-brotherhoods-conquest-of--europe [1.09.2015].

Da'wah – religious obligation or tool in the hands of fundamentalists? The Muslim radical missionary groups

Abstract: Contemporary fundamentalist movements have been shaped be exposure to confrontation with modernity, and globalization. The causes of fundamentalism arising are varied, but it can be brought to a conflict between politicized Islam and the Western world with its values. The idea promoted by Muslim fundamentalists in Europe is the need of implementation of the

religious principles into the political sphere of European countries. Some of these movements seek to create a caliphate, like it was in the early age of Islam. Not all the movements proclaim the need to change the political order, the legal system, some want to change only the social order. These kind of movement, are called traditional. The condition necessary for the realization of the ultraorthodox Islamic ideas is to gain as many followers as possible, through the spread of the Quran and the Sunnah (*da'wah*). The paper presents the concept of politicized Islam and the aspects of religious missionary activity of Muslim fundamentalists, at the example of the Muslim Brotherhood. The study is focused on the Sunni fundamentalism.

Keywords: Europe, fundamentalism, Islam, missionary, politics

Grażyna Lubowicka
Uniwersytet Wrocławski

Religijność i etyczne podstawy dialogu międzyreligijnego według Paula Ricoeura

Abstrakt: Artykuł przedstawia koncepcję religijności Paula Ricoeura jako niedostępnego poznaniu źródła przekraczającego wszystkie religie historyczne i stanowiące ich fundament, ale wyrażającego się wyłącznie za ich pośrednictwem. Sposobem rozumienia religijności i zbliżenia się do niej jest dialog międzyreligijny, który Ricoeur opiera na hermeneutycznym modelu przekładu. Warunkiem tego dialogu, dotyczącego religii judeo-chrześcijanskich odwołujących się do wspólnego dla nich objawienia, jest również przyjęcie przez jego uczestników postulatów etycznych wyprowadzonych z koncepcji przekładu, którymi są: gościnność językowa, tolerancja oraz krytyczność wobec samego siebie.

Słowa kluczowe: dialog międzyreligijny, gościnność, Paul Ricoeur, przekład, religijność

Idea dialogu międzyreligijnego Paula Ricoeura opiera się na jego koncepcji religijności i uwzględnia również jego założenia hermeneutyczne. Religijność ujmowana jest przez Ricoeura jako źródło przekraczające wszystkie religie historyczne, ale wyrażające się wyłącznie za ich pośrednictwem. Warunkiem dialogu dotyczącego religii judeo-chrześcijanskich, odwołujących się do wspólnego dla nich objawienia, jest również, zdaniem Ricoeura, przyjęcie przez jego uczestników postulatów etycznych wyprowadzonych z jego koncepcji przekładu, którymi są: gościnność językowa, tolerancja oraz krytyczność wobec samego siebie.

Ricoeur podejmuje problem dialogu międzyreligijnego oraz problem religijności (*le religieux*) w swoich późnych pracach, ale ich podstawy sięgają do jego najwcześniejszych założeń hermeneutyki. Problem religijności jako podłoża każdej religii historycznej, która stanowi fundujące i zarazem przekraczające ją źródło, rozwija Ricoeur w kilku tekstach. Jest to przede wszystkim konferencja „La croyance religieux. Le difficile chemin du religieux" wygłoszona

w 2000 roku i opublikowana kilka lat później, w 2006 roku, w zbiorze tekstów zatytułowanym *Qu'est-ce que la culture,* zredagowanym przez Yvesa Michauda. Obszernych wyjaśnień na temat sensu religijności udziela Ricoeur również w rozmowie z Hansem Kungiem dotyczącej wydanej przez niego pracy *Manifeste pour une* éthique *planetaire*, która miała miejsce 5 kwietnia 1996 roku. Na wydanie oczekują również wykłady Ricoeura zatytułowane *Le religieux*, w których temat ten jest najszerzej rozwinięty.

Religijność jako źródło religii historycznych

Religijność ujmowana jest przez Ricoeura jako źródło przekraczające wszystkie religie historyczne, ale wyrażające się wyłącznie za ich pośrednictwem. Źródło to, zdaniem Ricoeura, zawiera również wymiar teleologii w odniesieniu do jednostki, dla której stanowi ono, mówiąc słowami Immanuela Kanta, „odtworzenie zdolności do dobra". Ricoeur w swoim rozumieniu religijności podejmuje drogę Friedricha W. J. Schellinga, który przyjmował *Abgrund* czy *Urgrund,* stanowiący istotę Absolutu, jako „zasadę bez zasady", „źródło bez źródła". Religie odnoszą się do religijności jako do swojego źródła, twierdzi Ricoeur, dodając, że płynie z niego również pragnienie dobra, które wyraża jego teleologię. To rozumienie religijności jako źródła, które na zawsze jest niedostępne ludzkiej wiedzy i ludzkiemu poznaniu, odwołuje się do podstawowych założeń hermeneutycznych, które towarzyszą Ricoeurowi w całości jego refleksji i które wyłożone zostały już w jednej z jego pierwszych prac, w *Symbolice zła*.

Niedostępne poznaniu źródło wyraża się pośrednio jedynie w wielości religii, które stanowią ludzki sposób myślenia, a dokładniej w zawartym w nich języku (pojęciach, symbolach, metaforach). Jak zaznacza Marek Drwięga, ów domniemywany przez każde przeżycie religijne przedmiot, religijność, „jest sacrum bez określenia jego natury"[1]. Ale ów przedmiot dlatego właśnie ma dla człowieka znaczenie, że zwraca się on w jego stronę i „mówi się w nim do ludzi"[2]. Już w pracy *Symbolika zła* Ricoeur ukazuje, że fenomeny winy, woli czy zła nie mogą być badane bezpośrednio w świadomości, ale drogą zapośredniczoną przez interpretację ich symboli obecnych w wielkich kulturach. Źródło wyraża się, ale pośrednio, zatem jedynie interpretując język przekonań religijnych, można je rozumieć. W tym sensie religijność stanowi część doświadczenia ludzkiego. Obszarem badania i namysłu nad religijnością jest język, jakim człowiek w danej religii czy kulturze się posługuje, w *Symbolice zła* był to język symboli i mitów.

[1] M. Drwięga, *Paul Ricoeur daje do myślenia*, Bydgoszcz 1998, s. 51.
[2] Tamże, s. 52.

Tej reinterpretacji idei Schellinga „źródła bez źródła" bliska jest zatem i wyjaśnia ją, jak podkreśla Ricoeur, chrześcijańska idea Słowa, które nas przekracza, przedstawiona przez niego już w pracach z lat sześćdziesiątych XX wieku. Jej założeniem jest przekonanie, na którym opierają się teologie chrześcijańskie i również wierzący, że Bóg spotyka człowieka jako Słowo (mówimy o „Słowie Bożym"), że chrześcijaństwo jest pierwotnie zrozumieniem tego Słowa jako Słowa, które „staje się ciałem", że świadectwo pierwotnej wspólnoty chrześcijańskiej stanowi pewną postać Słowa, Słowa przepowiadanego jako miejsca, w którym zdarzenie Chrystusowe samo stało się Słowem, że obecne przepowiadanie jest aktualizacją tego pierwszego, pierwotnego Słowa w słowie nowym i zrozumiałym w kontekście kultury i czasu, że praca teologów jest również pewnym rodzajem wypowiedzi, których celem jest na podstawie różnych rodzajów wypowiedzi odzyskanie słowa pierwotnego, stając się w ten sposób teologią Słowa.

> Tak więc – pisze Ricoeur w *Przyczynku do teologii Słowa* – możemy mówić o teologii Słowa jako o czymś jednolitym, kiedy to teologia stara się zrozumieć naraz: jego źródło, jego wtargnięcie do dziejów, moment świadectwa oraz jego obecną aktualizację w przepowiadaniu i pracach teologicznych[3].

Hermeneutyka odnosi się zatem do przedmiotu teologii (źródła) jako „procesu słownego". Dla rozumienia tego, co religijne, rozproszonego w różnych religiach historycznych, ważne jest również podsumowanie koncepcji teologii Słowa, jakie czyni Ricoeur: „Przedmiotem teologii jest Słowo, które stało się ciałem, lecz jako ciało jest człowiekiem, skoro zaś człowiek jest mową, stać się ciałem dla słowa to stać się mową w ludzkim i świeckim sensie tego terminu"[4]. Wraz z tym rozumieniem teologii Ricoeur przyjmuje, że objawienie poprzez jedyność słowa Bożego w Chrystusie stanowi rodzaj odsłonięcia bytu (źródła), ulegając rozproszeniu w czymś w rodzaju powszechnego objawienia w słowach nie tylko teologa, lecz także myśliciela i poety oraz w ufności wierzącego w mowę, która coś wysławia:

> Jedyność Słowa Bożego w Chrystusie nie tylko nie przeciwstawia się powszechnemu odsłonięciu bytu jako logosu wyzierającego ze słowa poety lub myśliciela, lecz pozwala się ujmować raczej jako główna aktualizacja, wokół której grupują się na nowo wszystkie postacie przejawiania się. Jedyność objawienia i powszechność przejawiania się wspierają się wzajemnie i umacniają[5].

Całość religii wciela zatem i wyraża źródło, a jego sens staje się częściowo dostępny dzięki zaangażowaniu w konkretnych tradycjach religijnych. Dotarcie do źródła wymaga zawsze zwrotu przez różne formy jego przejawiania się: język

[3] P. Ricoeur, *Przyczynek do teologii Słowa*, [w:] P. Ricoeur, *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*, Warszawa 1985, s. 339.
[4] Tamże, s. 340.
[5] Tamże, s. 354.

poetycki, język symboliczny, język teologii, język, za pomocą którego wyrażane są przekonania religijne, jest więc problemem języka religijnego w różnych formach i może stanowić również problem hermeneutyki.

Wydobycie na plan pierwszy przekonań religijnych i języka, za pomocą którego są one wyrażane, oznacza dla Ricoeura konieczność rezygnacji z idei prawdy absolutnej. Konsekwencją takiego ujęcia prawdy jest akceptacja wielości tekstów, wielości światów, wielu tradycji, wielu religii, w których pozostaje ona rozproszona i częściowo zawarta. Na obszarze przekonań religijnych żadna religia, żadna instytucja, żaden wierzący nie mogą dotrzeć do prawdy absolutnej, a jedynie do jej różnorakich przejawów. Religie objawienia są zawsze niepełne i posiadają częściowy dostęp do prawdy. Właśnie ten nieekskluzywny charakter prawdy zawsze częściowej, rozproszonej i możliwej do interpretowania pozwala na dialog między religiami:

> Musimy dziś przyjąć, że prawda jest poza mną, że inni mają dostęp do innego aspektu prawdy niż ja. Przyjąć, że moja własna symbolika nie wyczerpuje zasobów symbolizacji tego, co źródłowe[6].

Prawda jako „idea regulatywna" nie musi być jednak całkowicie zanegowana, ale można ją założyć jako horyzont, do którego religie i myślenie racjonalne powinny się zbliżać. To zbliżanie może być wynikiem dialogu międzyreligijnego, którego warunkiem jest jednak rezygnacja z przyjęcia przez jakąkolwiek religię ekskluzywnej i obiektywnej koncepcji prawdy konstruowanej z punktu widzenia dogmatycznego:

> Docieram do prawdy, ale nie mogę jej przełożyć. Mam więc projekt rozumienia innych religii, odmiennych od mojej własnej oraz od tego, co jest nie-religijne. Mam rozumienie tylko w przybliżeniu, coraz to bliżej, poprzez to, co jest podobne. Naszą postawą wobec różnorodnych religii nie jest przebieganie po powierzchni geografii wierzeń, ale po prostu wyrażenie w naszych własnych przekonaniach, jak bardzo zredukowany jest ów nadmiar znaczenia w historycznych granicach społeczeństwa, do którego należymy. Można więc skrócić dystans w wymiarze tej głębi. Tak więc pojawia się dialog[7].

Jeżeli zatem religijność wyraża się jedynie przez historyczne religie, Ricoeur stawia pytanie o sposób dotarcia do niej i o jej rozumienie, uwzględniając ich pluralizm i opierając się na paradygmacie hermeneutycznym. Tą hermeneutyczną drogą dotarcia do religijności, jaką proponuje Ricoeur, jest dialog międzyreligijny, dialog konkretnych historycznych religii jako forma ich porozumienia. Sposób dotarcia do religijności przez dialog międzyreligijny stanowi jednakże, jak podkreśla w tytule konferencji Ricoeur, „trudną drogę religijności"[8]. Dlaczego trudną?

[6] P. Ricoeur, „l'Express", 23 czerwca 1998.

[7] P. Ricoeur, *La croyance religieuse. Difficile chemin du religieux*, [w:] *Qu'est-ce que la culture*, red. Y. Michaud, Paris 2006, s. 461.

[8] Tamże.

> Przyjmując jako tytuł *Przekonanie religijne* – mówi Ricoeur – zdecydowałem się na dołączenie bardziej problematycznego podtytułu: *trudna droga religijności*. [...] Zamierzam pod auspicjami tego tytułu przekształcić pewne zastrzeżenia i oskarżenia kierowane do wierzących w wewnętrzne trudności samych tych przekonań. Chciałbym zmierzyć się w szczególności z zagrożeniem nietolerancji i przemocy zawartych w przekonaniach religijnych, co jest wyzwaniem dla samych tych przekonań[9].

Ricoeur w pojęciu religijności jako źródła przekraczającego wszystkie religie, wraz z właściwą jej teleologią, podkreśla rozbieżność między nią a jej urzeczywistnieniem w konkretnych religiach historycznych. Konsekwencją religijności jest bowiem wielość religii, a nadto ich rywalizacja, a także ich dążenie do nietolerancji i przemocy. Trudna droga dialogu międzyreligijnego, ze względu na ów rozdźwięk między teleologią religijności a wielością rzeczywistych religii wraz z ich dążeniem do nietolerancji i przemocy, powinna spełniać ponadto postulaty etyczne. Ta trudna droga rozumienia religijności jest w ujęciu Ricoeura drogą hermeneutyki, a więc koncepcją interpretacji sensu religijności wypowiadanego w wielości przekonań religijnych, którą można wywieść z hermeneutycznego modelu przekładu. W Ricoeura koncepcji przekładu zawierają się również podstawy myślenia etycznego, które można przenieść na obszar dialogu międzyreligijnego.

Religie, które sytuują się w relacji do nieskończonego źródła, wyrażają je w ograniczony i niepełny sposób. Żadna religia w sytuacji jej skończoności (i w jej zależności, dodałby Kant, od zła radykalnego) nie posiada w pełni do niego dostępu. To odniesienie do nieskończonego źródła powinno być zatem dla każdej religii, twierdzi Ricoeur, zarazem przesłanką uznania swojej własnej skończoności, jak pozostawienia miejsca dla innych religii. Z tej racji w każdej religii konieczne jest odrzucenie dążenia do posiadania całości prawdy źródła. Jednocześnie to uznanie skończoności każdej religii oznacza, że dla zrozumienia religijności konieczny jest punkt wyjścia, który znajduje podstawę we własnej religii oraz wymaga zaangażowania się w nią. Dążenie do rozumienia religijności powinno zatem uwzględniać zarówno zakorzenienie w danej religii, jak i otwarcie na inne religie, co wynika z przekonania, że istnieje wielość równie uprawnionych religii i że ta wielość staje się niezbędną podstawą rozumienia.

Ujęcie hermeneutyczne religijności, określające sposób jej istnienia jako źródła-prawdy, łączy się z koncepcją antropologiczną Ricoeura, w której w egzystencji człowieka podstawowe jest napięcie między pragnieniem dobra i doświadczeniem zła. Problem religijności łączy więc Ricoeur z człowiekiem jako odbiorcą przekazu religijnego oraz wyrazicielem przekonań religijnych, wpisując go w specyficzny rys natury człowieka, jakim jest jego pragnienie i jego możliwości. Założeniem Ricoeura jest ujęcie człowieka, począwszy od

[9] Tamże.

najwcześniejszych swoich prac, jako „ułomnego". Człowiek jest zdolny do działania i do odpowiedzialności moralnej, ale zawsze ta zdolność jest „zraniona". Ricoeur, odwołując się do św. Augustyna, Blaise'a Pascala czy Kanta, podkreśla istotne pęknięcie kondycji człowieka, które jest również źródłem jego osobistej skłonności do czynienia zła i przesądza o jego rozdarciu między pragnieniem dobra oraz niemożnością urzeczywistnienia go w pełni[10]. To zło wytwarzane przez człowieka odbierane jest przez drugiego człowieka jako cierpienie czy zmniejszenie zdolności działania.

Człowiek „ułomny" napotyka religijność w jej wymiarze teleologicznym, którym, jak zaznaczał Kant, jest „wyzwolenie dobra". Z tego względu religijność, stanowiąc źródło historycznych religii, zawiera również sens moralny dla człowieka. Koncepcja Ricoeura, nawiązująca do myśli Kanta, jest próbą odnowienia kantowskiej religii moralnej i należy do myślenia postreligijnego. Ricoeur odwołuje się do Kanta, który ujmuje egzystencję człowieka w jej rozdarciu między pragnieniem dobra oraz niemożnością jego realizacji w pełni, co wyraża się jako jego skłonność do zła. W założeniu i Kanta, i Ricoeura owa skłonność do zła nie stanowi jednak najgłębszej natury człowieka, gdyż jest on w równym stopniu dobry i nakierowany na dobro. Wymiarem teleologicznym religijności jest pojednanie człowieka z sobą samym, „wyzwolenie dobra", przez co przekroczone zostaje owo podstawowe rozdarcie między najgłębszym pragnieniem dobra a radykalnym doświadczeniem zła. Religijność prowadzić ma zatem do wyzwolenia pierwotnej dobroci człowieka.

Religijność jako odtworzenie zdolności do dobra

Ujęcie przez Ricoeura religijności w jej znaczeniu antropologicznym i wymiarze teleologicznym, w jej zdolności odtworzenia predyspozycji do dobra jest oparte na interpretacji, ale też na modyfikacji, rozważań Kanta o religii, zawartych w *Religii w obrębie samego rozumu*. Zarys religijności z punktu widzenia antropologicznego ma stanowić w zamiarze Ricoeura współczesną wersję Kantowskiej religii moralnej. Religijność dla człowieka stanowi w ujęciu Ricoeura i Kanta odpowiedź na wpisane w jego egzystencję rozdarcie, odpowiedź na

[10] „Kiedy zatem mówimy: człowiek jest z natury dobry, albo z natury zły – pisze Kant – oznacza to tylko tyle: człowiek, ogólnie jako człowiek, posiada w sobie jakąś (niemożliwą do zbadania przez nas) pierwotną podstawę umożliwiającą przyjmowanie dobrych albo złych (sprzecznych z prawem) maksym, przez co wyraża się równocześnie właściwość jego gatunku. [...] Zatem dobro albo zło w człowieku (jako subiektywna pierwsza podstawa umożliwiająca przyjmowanie z uwagi na prawo moralne, tej lub innej maksymy) nazywane jest wrodzonym jedynie w tym sensie, że jest ono wcześniejsze i leży u podstaw wszelkiego danego w doświadczeniu używania wolności" (I. Kant, *Religia w obrębie samego rozumu*, Kraków 2007, s. 41–42).

niezdolność człowieka do czynienia dobra, która wyraża się przez wolną wolę, odpowiedź, która jest przywróceniem jego mocy pierwotnej dyspozycji do dobra, a więc mocy czynienia dobra.

Kant opisuje owo pęknięcie egzystencji człowieka jako skłonność do zła, która sytuuje się wobec jego dyspozycji do dobra. Problem religijności wprowadza on zatem przez problematykę zła, które wyraża się jako niemożność czynienia dobra przez samego siebie. Religijność ukierunkowana jest na pojednanie człowieka z sobą samym, na „wyzwolenie dobra" i zatem na przekroczenie wewnętrznego rozdarcia między jego podstawowym pragnieniem dobra oraz radykalnym doświadczeniem zła. Ricoeur podkreśla, że filozofia Kanta ujawnia

> to, co religijne, na podłożu braku, pęknięcia, złamania, ponad czym może zostać ponownie ustanowiona naturalna więź między nowymi zdolnościami, jakie pobudza to, co religijne, a najbardziej podstawowymi zdolnościami konstytutywnymi dla bycia człowiekiem[11].

To, co religijne, łączy się właśnie z tą podstawą pierwotnego dobra, stanowiąc wyzwolenie do dobra, „stawanie się dobrym"[12]. Moralność Kantowska wiąże wolność i prawo, ale nie dostarcza pobudki do działania, a dokładniej – jedyną jej pobudką jest szacunek, w tej sytuacji religijność pozwala zatem ukierunkować zdolności człowieka ze względu na dobro[13]. To ukierunkowanie na dobro jest podstawą religii moralnej, gdyż, jak zaznacza Kant, człowiek nie odwołuje się w niej do Boga i nie ubiega się o jego względy ani o bycie szczęśliwym, ale chodzi mu o dobre prowadzenie życia, o uczynienie jego samego lepszym. Religijność w ujęciu Kanta nie polega zatem na kulcie czy tradycji, lecz opiera się na „duchu i prawdzie", a więc na dobrym usposobieniu człowieka[14], można ją określić jako „religię polegającą na dobrym prowadzeniu życia"[15].

W jaki sposób urzeczywistnia się owo wyzwolenie do dobra? Jakie są możliwości tego, co religijne, wobec skłonności do zła? Jeżeli religijność prowadzi do wyzwolenia źródłowej dobroci, wyzwolenie to wkracza na trzy podstawowe obszary bycia człowieka: symboli, wiary, egzystencji wspólnotowej. Ricoeur,

[11] P. Ricoeur, *La croyance religieuse*, dz. cyt., s. 462.

[12] I. Kant, *Religia w obrębie samego rozumu*, dz. cyt., s. 72.

[13] Tamże, s. 80. „Przywrócenie w nas źródłowej predyspozycji do dobra nie jest więc odzyskaniem utraconej pobudki do dobra, bo nie możemy nigdy utracić pobudki, która polega na poszanowaniu prawa moralnego, a gdyby to było możliwe, to nigdy byśmy jej nie odzyskali Jest ono zarazem odnowieniem czystości moralnego prawa jako naczelnej podstawy wszystkich naszych maksym" (tamże, s. 74–75).

[14] „Wynika stąd, że moralne kształtowanie człowieka musi się rozpocząć nie od poprawy obyczajów, lecz od przekształcenia sposobu myślenia i od ugruntowania charakteru" (tamże, s. 77).

[15] „Dla uzasadnienia moralnej religii (która nie polega na dogmatach i obyczajach, lecz na usposobieniu serca do przestrzegania ludzkich obowiązków jako Bożych nakazów) nie są potrzebne żadne cuda, które historia wiąże z jej wprowadzeniem, ani w ogóle wiara w cuda" (tamże, s. 119).

odwołując się do Kanta, proponuje potrójną artykulację i rozwinięcie fenomenu religijnego: w wymiarze symboli, wiary oraz egzystencji wspólnotowej. W jaki sposób symbole, wiara i wspólnota przyczyniają się do wyzwolenia dobra?

Pierwszym wymiarem tego, co religijne, jest dostarczenie człowiekowi punktu odniesienia oraz wezwania, co wyraża symbol chrystusowy jako symbol człowieka, który poświęca się dla innego, który oddaje za niego życie, jako symbol poświęcenia i ofiary. Ricoeur opisuje symbol chrystusowy usytuowany kulturowo i historycznie, który pojawia się w tekstach biblijnych, a następnie, rezonując w naszej wyobraźni, wywołuje pragnienie jego urzeczywistnienia, mimo że „przekracza to naszą możliwość"[16]. W zetknięciu z tym symbolem w konkretnym miejscu i czasie człowiek przyjmuje go jako godny pożądania, jako upragniony, staje się on zatem dla niego punktem oparcia dla wiary. Ze względu na niemożność wprowadzenie w pełni tego symbolu przez samego człowieka, zawierza on temu, co on wyraża i co przekazuje.

Symbol chrystusowy budzi więc wiarę i staje się źródłem przekonań religijnych. Dla Ricoeura, który pozostaje wierny tradycji protestanckiej, wiara jako przyjęcie symbolu religijnego nie ma nic wspólnego z akceptacją ścisłych treści i definicji czy dogmatów, ale opiera się wyłącznie na zaufaniu w moc zbawczą symbolu chrystusowego. Wiara oznacza zatem wierzenie w..., nie wierzenie, że...[17]. A ponieważ wiara jest aktem przyjęcia tego symbolu ze względu na proroków, którzy głosili dobrą nowinę, oznacza ona jednocześnie zaufanie słowu proroków, zaufanie tym, którzy ją poświadczają, zaufanie Słowu Bożemu.

Fenomen religijności w wymiarze życia wspólnotowego wyraża się z kolei jako pomoc wzajemna i współpraca wynikające z przyjętej wiary, które nie wiążą się z dążeniem do władzy politycznej czy z przymusem. Wspólnota przynależności do wiary powinna być tworzona bez jakiegokolwiek przymusu. Ricoeur pisze, odwołując się do Kanta, o wspólnocie pozbawionej władzy, wspólnocie etycznej oraz wspólnocie opartej na „wydziedziczeniu", dzięki któremu zaznacza się w niej jedynie moc symbolu oddziałującego na wyobraźnię, wywołująca braterskie działanie pozbawione przemocy. Zarówno w symbolu wiary, jak i w jego przyjęciu oraz wcieleniu i religijnym życiu społecznym, wyraża się zatem „jego nadzwyczajna zdolność uczynienia zwykłego człowieka zdolnym do czynienia dobra"[18].

Ową zależność między religijnością a działaniem moralnym Ricoeur postrzega odmiennie od Kanta, opierającego się na idei autonomii podmiotu moral-

[16] P. Ricoeur, *La croyance religieuse*, dz. cyt., s. 464.

[17] „Nie chodzi na pierwszym miejscu o akceptację treści dogmatycznych, które są ważne, ale o zaufanie w zbawczą moc wywieraną urzeczywistnianą przez symbol chrystusowy. Tutaj «wierzyć w» oznacza więcej, niż «wierzyć, że»" (tamże).

[18] Tamże, s. 465.

nego, któremu właśnie religia dostarcza poprzedzających go i wcześniejszych od niego zasad. Ricoeur zakłada, że więź ta jest wzajemna i dotyczy podmiotu odpowiedzialności moralnej, a więc człowieka zdolnego i człowieka działającego. „Określiłbym doświadczenie moralne – mówi Ricoeur – przez pierwotną relację między wolnością, która się ustanawia, oraz zasadą, która kieruje się do podmiotu zdolnego do odpowiedzialności"[19]. W ten sposób Ricoeur dąży do poszerzenia problematyki Kanta, który wiązał działanie wyłącznie z szacunkiem dla prawa jako pobudką moralną. W ujęciu Kanta zdolność czynienia dobra realizowała się na obszarze pobudek oraz wywołana była przez potrójną strukturę symbolu, wiary i życia wspólnotowego. Dla Ricoeura religijność w działaniu moralnym wyraża się ponadto jako miłość, która przekracza sprawiedliwość:

> To, co religijne, uzupełnia to, co moralne, jako odwaga bytu i jako miłość. Miłość jako nadmiar daru nie zastępuje sprawiedliwości, ale wymaga więcej, niż sprawiedliwość, dodaje odwagę bycia. Odwagę otwarcia człowieka zdolnego w swojej samotnej wewnętrzności na miłość we wzajemności inności[20].

Paul Tillich określa ten wpływ religijności mianem „odwagi bycia", która sytuuje się na skrzyżowaniu tego, co religijne, i tego, co moralne, na obszarze zdolności działania zgodnie z poznanym dobrem.

Owa idea przywracania człowiekowi zdolności do dobra, a nawet zdolności do miłości we wzajemności inności, będąca wyrazem religijności, zagubiona zostaje w religiach rzeczywistych. Ricoeur odwołuje się do analiz René Girarda w *Sacrum i przemocy* oraz *Koźle ofiarnym*, który podkreśla, że mimo przyjęcia założeń związanych z symbolem chrystusowym ukazującym poświęcenie i dążenie do dobra, w religiach wyraża się przekonanie zupełnie odwrotne, a więc dążenie do nietolerancji i przemocy. W wyniku nakierowania na religijność pojawia się w nich bowiem pewne złudzenie mocy, silne przekonanie, że jedynie ta konkretna religia w pełni ją ujmuje, z czego płynie dążenie do wykluczania innych religii, a zatem nietolerancja i przemoc. W tym sensie skłonność do przemocy okazuje się właściwa dla każdego przekonania religijnego. Te dążenia wpisują się w sam sens religijności ze względu na, co podkreśla Girard, nieuchronną rywalizację religii w ich pragnieniu posiadania źródła[21]. Ricoeur zaznacza, że: „pierwotne źródło tego pełnego mocy ruchu życzliwości może być jako takie obiektem rywalizacji mimetycznej, skandalu, samosądu, pojednania wszystkich przeciwko jednemu"[22]. Stąd rywalizujące ze sobą religie w rozumieniu swojego źródła dążą do monopolizacji religijności i wykluczania innych.

[19] Tamże.
[20] Tamże.
[21] Zob. R. Girard, *Sacrum i przemoc*, Poznań 1993; R. Girard, *Kozioł ofiarny*, Łódź 1987.
[22] P. Ricoeur, *La croyance religieuse*, dz. cyt., s. 468.

Pluralizm religijny wskazuje zatem na rozdźwięk między teleologią religijności, ową skłonnością do dobra, a rzeczywistością religii historycznych, realizujących tendencję odwrotną, a więc przemoc. Hermeneutyczna droga rozumienia religijności ma prowadzić do przekształcenia właściwego dla religii dążenia do przemocy w dialog. W sytuacji rozproszenia i pomieszania religii historycznych droga dialogu będzie więc drogą wyzbycia się przemocy, której warunkiem są idee etyczne gościnności językowej, tolerancji religijnej, samokrytyki. Droga dialogu religijnego nie oznacza więc poszukiwania jednoczącej wielość przekonań jednej religii czy jednej wspólnej moralności albo uczucia religijnego, ale unika ona również, co równie mocno podkreśla Ricoeur, sceptycyzmu, relatywizmu, perspektywizmu, tolerancji absolutnej, dla których obojętny byłby punkt wyjścia. Koniecznym punktem wyjścia dialogu między religiami jest zaangażowanie we własnej religii oraz uzyskanie w niej punktu odniesienia. Dzięki temu zachowujemy możliwość uzyskania pewnej jedności między różnicami. Jaki ta jedność ma charakter? Czego wymaga od wkraczających na ową drogę?

Trudna droga dialogu międzyreligijnego

Dialog międzyreligijny jest hermeneutyczną drogą rozumienia religijności w sytuacji pluralizmu religii, a więc przy uwzględnieniu różnic między nimi. Jest zatem poszukiwaniem wzajemnego porozumienia między nimi przez interpretację (rozumienie) sensu religijności częściowo przez nie wyrażanego, gdzie jako punkt wyjścia przyjmujemy religię własną, uznając pozostałe jako inne, obce, ale również zawierające ów sens w swoich przekonaniach. Sens religijności w innych religiach jest więc postrzegany jako obcy i odmienny od własnych przekonań, ale może on też być rozumiany, a więc przyjęty w kontekście własnej religii.

Podstawą modelu dialogu międzyreligijnego jest dla Ricoeura hermeneutyczna teoria przekładu, który stanowi formę rozumienia i interpretacji sensu wyrażanego przez teksty należące do różnych języków. Opierając dialog międzyreligijny na założeniach hermeneutyki przekładu, Ricoeur przyjmuje, że religie w swoim pluralizmie powinny być ujmowane i traktowane jak wielość języków, które przez przekład staramy się rozumieć: „Religie są niczym języki, kultury, społeczeństwa polityczne, a mianowicie podporządkowane są prawom pluralizmu i rozproszenia”[23]. Religie w ich wielości można porównać do języków, w których sens (źródła) wyraża się przez odmienne konteksty i idiomy. Wielość i różnorodność języków powoduje niekomunikowalność między nimi

[23] Tamże, s. 473.

jako wyznacznik ludzkiej kondycji, wielość religii oznacza ich podział, rozproszenie, rozsianie w ich relacji do religijności.

Dialog międzyreligijny opiera się na rozumieniu języka (czy religii) jako innego, obcego. Takie rozumienie jest możliwe, bowiem: „Czy jesteśmy całkowicie bezradni wobec tego podwójnego świadectwa: nieobecności uniwersalnych podstaw łączących religie oraz pewnego relatywizmu i perspektywizmu?"[24]. Wielość języków (podobnie jak wielość religii) cechuje przepaść między znaczeniami wyrażanymi w każdym z nich. Nietrudno dostrzec taką przepaść między językiem ojczystym a językiem obcym, który staramy się zrozumieć. Również w naszym codziennym posługiwaniu się językiem zakładamy, że każdy rozmówca (i każda religia) posiada tylko część prawdy. W tej sytuacji, „w jaki sposób z głębi mojego własnego przekonania mógłbym uznać, że jest coś, co nie jest wyrażone w mojej religii i co wypowiedziane jest w innej?"[25]. W jaki sposób „przyjąć w praktyce przekładu [...] przekaz innych, [...] tę prawdę innych, która być może nie została wypowiedziana w moim języku?"[26]. W przekładzie nie można oprzeć się na języku uniwersalnym, gdyż taki nie istnieje, mimo to możemy nauczyć się obcego języka i rozumieć jego sens. Przekładając sens z jednego języka na inny, przekraczamy barierę językową przez praktyczne działanie. Zdaniem Ricoeura dialog międzyreligijny oparty na zasadach i postulatach etycznych wyprowadzonych z teorii przekładu może zbliżać się do rozumienia źródła. Ale jakie przyjąć zasady tego dialogu?

Hermeneutyczny model przekładu, który Ricoeur przenosi na sposób rozumienia religii w dialogu międzyreligijnym, opiera się na trzech założeniach. Po pierwsze, zgodnie z nim tłumaczenie jest ujmowane w szerokim sensie „jako synonim interpretacji znaczącej całości wewnątrz jednej wspólnoty językowej"[27]. Po drugie, Ricoeur proponuje wyjście w paradygmacie tłumaczenia poza dotychczas przyjmowaną teoretyczną alternatywę przekładalności oraz nieprzekładalności języków na rzecz praktycznego zadania tłumacza[28]. Po trzecie, proponuje on rezygnację z ideału przekładu doskonałego.

Na czym polega istota tłumaczenia? Ricoeur rozwija paradygmat przekładu najpierw w *Cours sur l'herméneutique* (1971–1972), a następnie w trzech tekstach wchodzących w skład pracy *O tłumaczeniu*. Problem rozumienia sensu obcego w języku własnym Ricoeur wpisuje w paradygmat hermeneutyczny,

[24] Tamże, s. 471.

[25] P. Ricoeur, *Entretien Hans Kung – Paul Ricoeur autour du Manifeste pour une* éthique *planetaire de Hans Kung*, emisja Arte 5 kwietnia 1996, http://www.fondsricoeur.fr/uploads/medias/articles_pr/entretien-hans-kung-paul-ricoeur-v2.pdf [21.03.2017].

[26] Tamże.

[27] P. Ricoeur, P. Torop, *O tłumaczeniu*, Gdańsk 2008, s. 39.

[28] Alternatywę założeń: albo różnorodność języków i ich radykalna heterogeniczność, i zatem nieprzekładalność (tłumaczenie jest niemożliwe), albo próba odnalezienia wspólnego gruntu między językami (na którym może oprzeć się tłumaczenie).

zgodnie z którym przekład jest modelem interpretacji, w której chodzi o zachowanie sensu, o wyrażenie go przez przeniesienie go w nowy horyzont językowy[29]. Tłumacz ma za zadanie przenieść sens i rozumieć go w kontekście języka własnego, nie zniekształcając go, a więc zachowując go w innym języku. Rozumienie innego języka jest więc

> doświadczeniem ponownego wpisania tego samego w inne medium. Czytanie jest wytwarzaniem nowego wydarzenia dyskursu, który rości sobie prawo do posiadania tego samego sensu w innym idiomie[30].

Idiom oznacza też horyzont czy strukturę antycypacji tłumacza i jednocześnie czytelnika, który przyswaja obcy sens tekstu na podstawie własnych przekonań i własnego horyzontu językowego. Tłumaczenie, tak jak i dialog, jest relacją z innym, obcym:

> Dwaj partnerzy wchodzą w relację dzięki aktowi tłumaczenia: obcy – termin ten obejmuje dzieło, autora i jego język – oraz czytelnik, do którego adresowany jest przekład. Pomiędzy nimi pojawia się tłumacz, który przenosi całą treść z jednego języka do drugiego[31].

Tłumacz pośredniczy więc obcemu dziełu oraz czytelnikowi i jego pragnieniu przyswojenia: „Jest to służba obcemu autorowi i czytelnikowi zamieszkującemu ten sam język, co tłumacz"[32].

W późniejszych pracach, zawartych w zbiorze *O tłumaczeniu,* Ricoeur problematyzuje możliwości zachowania tego samego sensu podczas przenoszenia go w nowe idiomy. Tłumacz spotyka się bowiem z oporem zarówno tekstu do przełożenia, który nie pozwala się łatwo przenieść w inny język, jak i własnego języka, którego wewnętrzną logikę obcy sens zakłóca. Czy można mieć pewność, że zachowany zostanie ten sam tekst w różnorodności języków? Ricoeur odrzuca ideał doskonałego i absolutnego przekładu z tego powodu, że, jego zdaniem, nie można ustanowić absolutnego kryterium dla uzyskania identycznego sensu podczas przejścia od jednego do drugiego idiomu. Nie istnieje więc sens identyczny, sens idealny, niezależny od poszczególnych języków i interpretacji. Nieobecność takiego „trzeciego tekstu" ujawnia sytuację hermeneutyczną przekładu, to znaczy brak absolutnych kryteriów, które pozwoliłyby ustanowić koniec poszukiwania dobrego tłumaczenia.

[29] „Cały problem interpretacji zawiera się w stosunku między «tym samym» sensem oraz «innym» idiomem. Paradoksalne doświadczenie: 1) z jednej strony sens jest wpisany w język w organiczny sposób, jeszcze ściślej, niż pozwala to zrozumieć wszelka relacja użyteczności [...] 2) a jednak wszystko, co jest wypowiadane, jest z zasady możliwe do przetłumaczenia" (P. Ricoeur, *Cours sur l'herméneutique (1971–1972)*, Archives du Fonds Ricoeur, s. 126).

[30] Tamże.

[31] P. Ricoeur, P. Torop, *O tłumaczeniu,* dz. cyt., s. 33–34.

[32] Tamże, s. 34.

> Absolutnym kryterium byłby ten sam tekst, zapisany gdzieś ponad i jednocześnie między tekstem źródłowym a tekstem docelowym. Ów trzeci tekst niósłby identyczny sens przenoszony z pierwszego do drugiego[33].

A zatem krytyka przekładu może obronić się tylko wobec innego przekładu, to znaczy innej interpretacji, która również może być przejrzana i skorygowana.

Rezygnacja z przekładu absolutnego oznacza dla Ricoeura zachowanie nieprzekraczalnej różnicy tego, co własne, i tego, co obce, to znaczy akceptację sytuacji hermeneutycznej, w której przekład musi przyjąć, na ile to możliwe, obcy sens we własny język. Z braku tego trzeciego sensu, w którym mieściłby się „sam sens", semantyczna tożsamość wymaga przyjęcia różnicy sensu obcego i własnego. Uwzględnienie tej różnicy oznacza, że zadaniem tłumacza jest wyjście poza alternatywę nieprzekładalności i przekładalności oraz zmierzenie się z praktyczną problematyką wierności i zdrady, ocalenia i utraty[34]. Wierności komu i czemu? „Wierności językowi potrafiącemu zachowywać tajemnicę wbrew swojej skłonności do zdrady. Wierności raczej samemu sobie niż innemu"[35]. Zdrady i utraty czego? Utraty, czyli rezygnacji z ideału doskonałego przekładu[36]. To właśnie „porzucenie marzenia o doskonałym przekładzie równa się uznaniu nieprzekraczalnej różnicy między własnym i obcym. Pozostaje próba obcego"[37]. Celem tej praktycznej próby obcego w przekładzie może być jedynie równoznaczność nieoparta na sprawdzalnej tożsamości sensu, którą określa Ricoeur jako równoznaczność bez identyczności/tożsamości. Równoznaczność sensu jest jednak wytworem samego tłumaczenia, a nie jego założeniem: „To domniemanie równoznaczności bez identyczności można połączyć z pracą tłumaczenia, ujawniającą się najbardziej wyraziście w fakcie ponownego tłumaczenia"[38]. Jeżeli nie istnieje jakiś sens, który przekład ma „oddać", „odtworzyć", „równoznaczność ta może być tylko czymś poszukiwanym, wypracowanym, domniemywanym"[39]. Może być tylko sposobem krytyki przekładu przez zaproponowanie innego: domniemanego, rzekomego, lepszego.

[33] Tamże, s. 56.

[34] „Paradoks ten jest częścią problemu jedynego w swoim rodzaju, opartego na pragnieniu wierności i podejrzeniu o zdradę" (tamże, s. 34.)

[35] Tamże, s. 51.

[36] „Tylko dlaczego owo pragnienie tłumaczenia musi być okupione dylematem wierność/zdrada? Ponieważ nie ma absolutnego kryterium dobrego tłumaczenia; aby je opracować, trzeba by mieć możliwość porównania tekstu źródłowego i tekstu docelowego z trzecim tekstem, który zawierałby sens tożsamy z tym, jaki przenosimy z pierwszego do drugiego – dokładnie to samo" (tamże, s. 46). Ponieważ identyczność, to samo nie jest nigdy dane jako trzeci tekst, rezygnacja z przekładu doskonałego, utrata „powinna dotyczyć właśnie owego bezstratnego zysku i prowadzić do pogodzenia się z nieprzekraczalną różnicą między własnym i obcym" (tamże, s. 37–38).

[37] Tamże, s. 47.

[38] Tamże, s. 56.

[39] Tamże. „Wielkość tłumaczenia, ryzyko tłumaczenia: twórcza zdrada oryginału, równie twórcze przyswojenie przez docelowy język; konstruowanie tego, co porównywalne" (tamże, s. 58).

Przekład stawia tłumaczowi wymogi etyczne, jak podkreśla Ricoeur: „Przekład narzuca nie tylko pracę intelektualną, teoretyczną czy praktyczną, ale również problem etyczny”[40]. Ta wierność językowi mimo godzenia się ze zdradą/utratą, jaka ma miejsce w tłumaczeniu, „nie jest wyłącznie pracą teoretyczną czy praktyczną, lecz problemem etycznym, który wyraża się jako gościnność językowa”[41]. Dzięki tej postawie gościnności każdy język umożliwia przyjęcie obcego słowa, sensu czy idiomu. „Czy jest coś podobnego do gościnności językowej, co odpowiada coraz to głębszemu rozumieniu obcych przekonań religijnych?”[42]. W dialogu międzyreligijnym zakładamy, że zakorzenieni w języku ojczystym i zaangażowani w przekonaniach religijnych potrafimy przekraczać owe bariery językowe, tak jak czynimy to w praktyce języka obcego, a przekraczając je, potrafimy przyjmować w języku własnym to, co obce. Gościnność językowa stanowić powinna, zdaniem Ricoeura,

> wzorzec dla innych, spokrewnionych z nią form gościnności: czy wyznania i religie nie są dla siebie jak obce języki, posiadające odrębną leksykę, gramatykę, retorykę i stylistykę, których trzeba się nauczyć, aby móc je zgłębić? I czy eucharystyczna gościnność nie wiąże się z tym samym ryzykiem, co tłumaczenie-zdrada, a zarazem z tą samą rezygnacją z doskonałego przekładu?[43]

Podstawowym wymogiem etycznym takiego dialogu (przekładu czy dialogu międzyreligijnego) jest gościnność językowa, otwartość na to, co inne. Trudna droga dialogu międzyreligijnego wymaga ponadto dalszych cnót moralnych od jego uczestników, jakimi są tolerancja oraz krytyczność wobec samego siebie.

W świetle gościnności językowej, która zakłada otwarcie na inność i na obcy sens, trzeba posługiwać się cnotą tolerancji[44]. Wraz z tolerancją przyjmujemy założenie, że przekonania religijne są wobec siebie równe, że każde z nich posiada zatem część prawdy, że dialog międzyreligijny to miejsce konfliktu prawdy z sobą

[40] P. Ricoeur, *Le paradige de la traduction*, [w:] *Le juste*, Paris 2001, s. 135. Gościnność językowa „stanowi model dla innych form gościnności, które są jej bliskie, przekonań, religii, czyż nie są one niczym języki obce” (tamże, s. 135).

[41] P. Ricoeur, P. Torop, *O tłumaczeniu*, dz. cyt., s. 48.

[42] P. Ricoeur, *La croyance religieuse*, dz. cyt., s. 473.

[43] P. Ricoeur, P. Torop, *O tłumaczeniu*, dz. cyt., s. 48.

[44] Ideę tolerancji, jaką przyjmuje Ricoeur, rozwija on w tekście *Le dialogue des cultures*: „nie pochwalam ani nie potępiam powodów, dla których żyjesz w sposób inny niż ja, ale być może powody te wyjaśniają relację do dobra i do prawdy, jakiej nie mogę uchwycić ze względu na skończoność ludzkiego rozumienia”. Tolerancja opiera się więc na założeniu, „że posiadasz część prawdy, że dotykasz tej strony prawdy, która nie należy do mnie, a która, tak jak i moja, jest wiarygodna. [...] Prawda jest więc ujmowana jako miejsce światła, którego nie dominuję i którego nie stanowię. Zakładam zatem, że w przekonaniach, których nie podzielam, ale których też nie potępiam, jest coś, czego nie rozumiem, ale co rozumiesz ty, coś, czego nie mogę włączyć i czego nie mogę wyłączyć; a zatem być może, a nawet prawdopodobnie, jeśli nie na pewno, prawda jest poza mną” (P. Ricoeur, *Le dialogue des cultures. La confrontation des héritages culturels*, [w:] *Aux sources de la culture française*, red. D. Lecoutr, Paris 1997, s. 102).

samą. Podstawą przyjęcia idei (cnoty) tolerancji w dialogu międzyreligijnym jest zatem uznanie, że:

> nie jestem bowiem twórcą sensu. Sądzę, że za każdym razem trzeba to sobie przypominać, w momencie gdy rozumiem siebie jako posiadacza przekazu. Przekaz nie tylko mnie przekracza, ale również odbiera mi broń[45].

Postawa gościnności językowej wymaga ponadto krytycznego odniesienia się do siebie samego i do własnych przekonań religijnych. W jaki sposób bowiem możemy przeżywać własne przekonania religijne oraz rozumieć, że istnieje źródło niewypowiedziane albo wypowiedziane przez innych, które jest wzmocnione przez przekaz innych? „W jaki sposób zatem oczyścić to przekonanie siły Słowa, które nas poprzedza, to dążenie do narzucania go przemocą?"[46] Ze względu na skłonność do przemocy, właściwą dla przekonań religijnych, konieczne jest przede wszystkim przyjęcie wobec siebie i wobec własnej religii postawy samokrytyki, która wymaga uznania w głębi mojego przekonania, że istnieje część prawdy, która nie została wypowiedziana w mojej religii i która może być wypowiedziana przez religię inną, że ani moja, ani żadna inna religia nie wyczerpuje prawdy źródła w całości[47]. Samokrytyka stanowi zatem również formę oczyszczenia wewnętrznego religii, a więc uświadomienia sobie jej dążenia do przemocy: „trzeba zatem oddzielić osoby od ograniczenia przez własne przekonania, od ich fundamentalizmu"[48], odnaleźć motywację do tolerancji, a więc do wyzbycia się przemocy, w głębi moich własnych przekonań uznać, że „nie mogą one być dominujące"[49].

Podstawa etyczna dialogu międzyreligijnego jest więc potrójna i wspiera się na pojmowaniu go jako miejsca gościnności językowej. To potrójne przyjęcie inności wskazuje, w jaki sposób powinna być traktowana religia odmienna i sens religijności przez nią przekazywany. Postawę gościnności i tolerancji wzmacnia nadto zdolność do samokrytyki, której efektem jest ograniczenie własnego dążenia do przemocy, wpływu, dominacji. Odwołując się do ustaleń Ricoeura dotyczących antropologicznego i teleologicznego wymiaru religijności, trzeba też dodać, że skłonność do dobra wyzwala ową podstawową zdolność do postawy gościnności językowej w dialogu międzyreligijnym.

[45] P. Ricoeur, *Entretien Hans Kung – Paul Ricoeur*, dz. cyt.
[46] Tamże.
[47] „Osobiście uważam, tak jak i Pan, że w przekazie chrześcijańskim Wcielenia, Krzyża, zapowiedzi Zbawienia jest coś absolutnie wyjątkowego, ale jednocześnie, zachowując ten wyjątkowy przekaz, mogę twierdzić, że istnieje coś jeszcze bardziej podstawowego, co być może zostało przez niego wypowiedziane, ale nie w pełny sposób i że to, co fundamentalne, krąży poniekąd między rozmówcami" (tamże).
[48] Tamże.
[49] Tamże.

Bibliografia:

Drwięga M., *Paul Ricoeur daje do myślenia*, Wydaw. Homini, Bydgoszcz 1998.
Kant I., *Religia w obrębie samego rozumu*, przekł. A. Bobko, Wydaw. Homini, Kraków 2007.
Ricoeur P., *Cours sur l'herméneutique (1971–1972)*, Polycopié, Université de Nanterre, Archives du Fonds Ricoeur.
Ricoeur P., *Entretien Hans Kung – Paul Ricoeur autour du Manifeste pour une* éthique *planetaire de Hans Kung*, emisja Arte, 5 kwietnia 1996, http://www.fondsricoeur.fr/uploads/medias/articles_pr/entretien-hans-kung-paul-ricoeur-v2.pdf [21.03.2017].
Ricoeur P., *La croyance religieuse. Difficile chemin du religieux*, [w:] *Qu'est-ce que la culture*, red. Y. Michaud, Odile Jacob, Paris 2006.
Ricoeur P., *Le paradige de la traduction*, [w:] *Le juste*, Éditions Esprit, Paris 2001.
Ricoeur P., *Przyczynek do teologii Słowa*, [w:] P. Ricoeur, *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawy o metodzie*, przekł. E. Bieńkowska i in., Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1985.
Ricoeur P., Torop P., *O tłumaczeniu*, przekł. T. Swoboda, S. Ulaszek, Wydaw. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2008.
Ricoeur P., *Le dialogue des cultures. La confrontation des héritages culturels*, [w:] *Aux sources de la culture française*, red. D. Lecoutr, La Découverte, Paris 1997.

The religious and the ethical foundations for interreligious dialogue: according to Paul Ricœur

Abstract: The paper discusses Paul Ricœur's concept of the religious as the unknowable source going beyond all historical religions and underpinning them all, but manifesting itself only through them. The religious can be apprehended and approached by means of interreligious dialogue, which Ricœur bases on the hermeneutic paradigm of translation. In the case of Judeo-Christian religions making common reference to revelation, interreligious dialogue also requires its participants to accept the ethical postulates derived from the theory of translation, which are linguistic hospitality, tolerance and self-criticism.

Keywords: hospitality, interreligious dialogue, Paul Ricoeur, religious, translation

Część II

Inkluzywny potencjał pedagogiki religii

Monika Humeniuk
Uniwersytet Wrocławski

Między katechizmem a biblioteką – w stronę inkluzyjnej pedagogiki religii

Abstrakt: Zadaniem edukacji religijnej w jej hermeneutycznych i krytycznych ujęciach jest budowanie dyskursywnych interpretacji, a na ich gruncie – wspólnot komunikacyjnych inspirowanych lokalnymi tradycjami odczytań świętych ksiąg. W ramach tego typu wspólnot miałaby się dokonywać transformacja społeczna służąca upodmiotowieniu i emancypacji każdej jednostki i grupy społecznej. Hermeneutyczne i krytyczne odsłony pedagogiki religii stanowią zaproszenie do konstruowania otwartych, dialogicznych i inkluzyjnych przestrzeni refleksji nad indywidualną i społeczną religijnością orientując procesy edukacji na samorozumienie i krytyczność ich poznania religijnego. Tego typu pedagogika religii pozwala na przeorientowanie teorii i praktyki ze sfery dogmatu w sferę etyki, dowartościowując sumienie i indywidualną (samo) odpowiedzialność podmiotu procesów edukacyjnych. W artykule podjęta zostaje próba teoretycznego opisu takiej pedagogiki wraz z organizującymi ją wartościami, celami i językiem.

Słowa kluczowe: emancypacja, hermeneutyczna pedagogika religii, inkluzja, krytyczna pedagogika religii, myśl słaba, radykalna hermeneutyka, samorozumienie, Gianni Vattimo

Wprowadzenie

W swym głośnym eseju zatytułowanym *Kapłan i błazen (Rozważania o teologicznym dziedzictwie współczesnego myślenia)* Leszek Kołakowski przygląda się losom nowożytnej filozofii i jej ustawicznym zmaganiom z zakusami specyficznej logiki teologicznej. Demaskuje w nim jej ustawiczną skłonność do tworzenia wielkonarracyjnych „metafizyk". Dowodzi, że choć w pierwszym kroku każda z nowożytnych tradycji myślowych podejmuje się zdecydowanej krytyki rysowanych przez teologię eschatologii zastanych, w kolejnym – sama esencjalizuje i absolutyzuje własne. Kategorie życia wiecznego, teodycei, problemy natury i łaski czy objawienia w historii filozofii nowożytnej zastąpione zostają

ideami historii i postępu, wykazującymi podobną aspirację – aspirację do uzyskania statusu uprzywilejowanej, uniwersalnej, ponadczasowej prawdy.

Kołakowski ukazuje trud, z jakim zachodnia tradycja żegnała metafizykę. Kartezjańskie poszukiwania ostatecznego kresu krytyki, Heglowska idea predestynacji historycznej czy też idealizm późnych dzieł Husserla – wszystkie te próby, choć z gruntu paradygmatyczne dla myślenia nowożytnego, operowały, zdaniem autora, świeckimi eschatologiami, rzec by można – swoistymi kryptoteologiami. Charakteryzować je miała nostalgia za objawieniem, swoistym „absolutem w porządku poznawczym, [...] zbiorem danych o ważności bezwzględnej, niedających się zakwestionować”[1]. Takie „zaczepienie” filozofii w tym, co ostateczne, uporczywa chęć uporządkowania świata za pomocą jednej formuły, jednej zasady naczelnej, jednego zaklęcia, owa „obsesja monizmu”[2] nieuchronnie wpływać miała na kierunek, sposób, a przede wszystkim granice myślenia.

> Skoro – jak dowodzi Kołakowski – dany jest absolut początku, to i koniec jest dany [...]. Bo też skoro dysponujemy już tym, co najpewniejsze i niezachwiane, dalszy tok naszego myślenia przebiega gładko i sprawnie jak ruch szklanej kuli po lodowisku. Objawienie jest «pierwszym pchnięciem» myśli, po którym toczy się ona mocą własnego automatyzmu[3].

Z jednej strony filozofia podejmuje więc stały wysiłek ustawicznego kwestionowania objawień istniejących, z drugiej – niemal natychmiast ustanawia własne[4]. Taką formę kultury umysłowej, sposób myślenia o świecie i rodzaj strukturyzującej wiedzę o nim racjonalności dobrze ilustruje proponowana przez filozofa figura kapłana. Kapłan ma jasno wyznaczone zadanie: stoi na straży absolutu i mitologii, konserwatyzmu, ortodoksji i katechizmu. Ideałem dla niego jest ekskluzyjny „ład wyczerpującej kartoteki”[5], kapłan jest jak policjant pilnujący hegemonii świata jednego – spójnego, uchwyconego, zatrzymanego – nad wielością światów będących w ruchu, możliwych.

Orędownikiem tych ostatnich jest u Kołakowskiego błazen, ten, który poddaje w wątpliwość to, co uchodzi za pozostające ponad wszelką wątpliwością. Dobrze zna świętości, kanony, kodeksy, ale nie jest ich wyznawcą, przygląda się im od zewnątrz. Jego zadaniem jest wykrywać nieoczywistość oczywistości kapłańskiego świata, nieostateczność jego ostateczności[6], strzec inkluzyjnej, pracującej wyobraźni nieustannie znoszącej granice kolejnych mitologii.

[1] L. Kołakowski, *Kapłan i błazen (Rozważania o teologicznym dziedzictwie współczesnego myślenia)*, [w:] L. Kołakowski, *Nasza wesoła apokalipsa. Wybór najważniejszych esejów*, Kraków 2010, s. 61–62.
[2] Tamże, s. 68.
[3] Tamże, s. 61–62.
[4] Tamże, s. 62.
[5] Tamże, s. 80.
[6] Tamże, s. 78.

Błazen ma upodobania pluralistyczne, nie troszczy się ponad miarę o koherencję wiedzy, nie aspiruje do konstruowania lasu z poszczególnych drzew, gotów jest przyjmować każdy fakt z osobna. Jak pisze Kołakowski,

> jeżeli fakty przeczą sobie wzajemnie, wolno nam każdy z nich z osobna zaakceptować, nie wpadając w popłoch z tej racji, że nie znajdujemy takiej zasady ogólniejszej czy prawa, pod które wszystkie dałyby się bez sprzeczności podciągnąć; nie mamy bowiem powodu przypuszczać z góry, iż jakieś niezłomne prawo elementarne rządzi każdym zakątkiem wszechświata i wszystkimi jego zdarzeniami; wolno nam uznać, że sposób, w jaki różne zdarzenia się dzieją, bywa rozmaity i że wysiłek mający tę rozmaitość sprowadzić zawsze do jedności jest najczęściej daremny i sztuczny; niechaj każdy fakt dla siebie będzie swoim własnym wyjaśnieniem, a wiedza ogólna niech przystosuje się do plastycznego reagowania na każdorazową sytuację; jeżeli w seriach doświadczeń świat kruszy się na naszych oczach jak zlepek niejednorodnych kawałków przypadkowo zepchniętych na kupę, to wynika stąd tyle tylko, iż struktura świata jest taka właśnie – bezładna, wolna od jednolitej organizacji, pełna przypadków, bliższa naturze śmietnika niż naturze biblioteki, gdzie każda cząstka ma swoje miejsce określone w jednolitej budowie całości i gdzie wszystko jest podporządkowane powszechnie obowiązującym przepisom katalogów i inwentarzy[7].

Takie tropy obecne są w rozmaitych koncepcjach (po)strukturalizmu i (post)modernizmu (Jacques Derrida, Michel Foucault), w teorii krytycznej (szkoła frankfurcka), filozofii procesu (Alfred North Whitehead) czy w radykalnej hermeneutyce (John Caputo). Każda z nich stanowi świadectwo prób radzenia sobie z metafizyką, z religijnymi lub świeckimi eschatologiami.

Błazen zatem to afirmacja myślenia „prawdziwego", niepozorowanego, oznaczającego z jednej strony umiejętność krytyki cudzych metafizycznych ograniczeń, z drugiej – zdolność ustawicznego demaskowania ukrytych założeń własnego radykalizmu. Wyrażona w eseju dwoistość perspektyw nie pozostawia złudzeń co do ich asymetrycznej obecności w przestrzeniach ludzkich idei i działań.

> Przewaga wyznawców mitologii nad ich krytykami wydaje się urządzeniem nieuchronnym i naturalnym [...] – konstatuje filozof – jest przewagą łatwości spadku nad trudnościami wzbijania się ku górze. [...] Być może pragnienie absolutu, dążenie do wyrównania napięć musi obejmować nieporównanie większą ilość miejsc układu niż wzrost napięć, jeśli całość nie ma wylecieć w powietrze[8].

I tak figury kapłana i błazna, dwóch odmiennych sposobów odczuwania, myślenia i działania, w zasadniczym swym kształcie – paradygmatyczne, otwierają pola licznym namysłom. Pozwalają budować na polu wielu dyscyplin, konstruować i rekonstruować w ich ramach założenia i przedzałożenia różnych tradycji, koncepcji, modeli czy formuł. W tym miejscu staną się pretekstem do

[7] Tamże, s. 68.
[8] Tamże, s. 81.

refleksji czynionej na gruncie pedagogiki religii. Posłużą jako interpretacyjny kontekst dla podejmowanych tu prób opisu dynamicznych, inkluzyjnych formuł, które w tak zwanej edukacji religijnej wychodzą poza tradycję konfesyjno-katechetyczną, sięgając do dorobku myśli hermeneutycznej i krytycznej.

W stronę inkluzyjnej pedagogiki religii – tradycje hermeneutyczne i krytyczne

Jürgen Habermas, czołowy przedstawiciel tak zwanej myśli postsekularnej, w swojej koncepcji społeczeństwa postsekularnego zwraca uwagę na trzy niezbywalne warunki racjonalnego i konstruktywnego uobecniania religii monoteistycznych w sferze publicznej. Po pierwsze – powinny one zaakceptować zjawisko pluralizmu religijnego. Po drugie – powinny dostosować się do autorytetu nauk, gdyż to one posiadają społeczny monopol na wiedzę o świecie. I wreszcie – powinny uznać przesłanki państwa konstytucyjnego, opartego na moralności świeckiej. Bez tych aktów samoograniczenia, zdaniem filozofa, monoteizmy w zmodernizowanym społeczeństwie zawierać będą w sobie, niestety, destrukcyjny potencjał[9].

Konstatacja ta wydaje się trafnie określać główne problemy współczesnej edukacji religijnej. Każda z trzech wskazanych przesłanek ujawnia istotne źródło kontrowersji, jakie towarzyszą sporom o jej miejsce i rolę w sferze publicznej. Edukacji tej zarzuca się przede wszystkim opresyjność i skłonność do indoktrynacji, po wtóre – reprodukcję i transmisję nienaukowych wersji rzeczywistości, a w końcu również ignorowanie lub deprecjonowanie idei państwa świeckiego jako kierującego się niedostatecznie wysokimi standardami moralnymi. W pedagogice religii, dyscyplinie wyrastającej pierwotnie na gruncie tradycji chrześcijańskiej[10], rozumianej za polskim badaczem Bogusławem Milerskim, jako kierunek badań w ramach nauk teologicznych i humanistycznych[11], od dawna podejmuje się próby teoretycznych i praktycznych rozstrzygnięć wpisujących się w „linię postsekularną", uznającą prawo do współuczestniczenia i współorganizowania publicznego dyskursu zarówno przez wierzących, jak i niewierzących.

Próby te najczęściej dotyczą niemieckiej, brytyjskiej i skandynawskiej edukacji religijnej, ale również w Polsce coraz więcej osób oraz ośrodków zajmuje

[9] J. Habermas, *Wierzyć i wiedzieć (fragmenty)*, „Znak" 2002, nr 568, s. 11.

[10] „Zadaniem pedagogiki religii jest rozwijanie wyraźnej świadomości historycznospołecznych i historycznochrześcijańskich uwarunkowań stawania się chrześcijaninem we współczesnym świecie" (por. C. Rogowski, *Pedadagogika religii*, [w:] *Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – koncepcje – perspektywy*, red. C. Rogowski, Warszawa 2017, s. 64).

[11] B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Warszawa 2011, s. 138.

się badaniami nad innymi niż tradycyjny, dominujący w rodzimej publicznej edukacji religijnej, konfesyjno-katechumenalny model kształcenia religijnego[12]. Wśród tych, którzy zajmują się luźnymi związkami pedagogiki i religii oraz problemami otwartych, konfesyjno-dialogicznych, czy też ponadkonfesyjnych modeli pedagogiki religii, są między innymi Cyprian Rogowski, Bogusław Milerski, Mirosław Patalon, Dariusz Stępkowski, Janusz Tarnowski, Sławomir Chrost, Barbara Adamczyk, Jarosław Michalski i Szymon Dąbrowski[13]. Przywołując nowe, interesujące konteksty badań nad miejscem religii w procesach socjalizacji i edukacji jednostki w interesujący sposób w obszar tak rozumianej pedagogiki religii wpisują się również prace Krzysztofa Mecha, Stanisława Obirka, Karola Tarnowskiego, Łukasza Czajki oraz Rafała Włodarczyka[14].

Jak podkreśla Milerski, badając status naukowy współczesnej pedagogiki religii, coraz częściej wskazuje się już nie na konfesyjną, lecz przede wszystkim metodologiczną i koncepcyjną jej charakterystykę[15]. Akcentując ekumeniczny i interdyscyplinarny charakter tych badań, podkreśla się również fakt, że są one w nierozerwalny sposób związane z dwoma typami normatywności: pedagogiczną i teologiczną. Żadna z nich nie zostaje uprzywilejowana. Ponadto, co podkreśla autor,

> Ze specyfiki pedagogiki religii, której podstawową cechą jest integrowanie różnych procesów edukacji i socjalizacji religijnej, wynika atencja przynajmniej części autorów dla hermeneutyki – podejścia przenikającego różne dyscypliny nauk humanistycznych[16].

[12] Por. B. Milerski, *Kształcenie międzykulturowe w szkole z perspektywy pedagogiki religii*, referat wygłoszony podczas IV Ekumenicznego Forum Katechetycznego, Warszawa–Radość, 15–16 maja 2009.

[13] Por. m.in.: C. Rogowski, *Pedagogika religii. Podręcznika akademicki*, Toruń 2011; B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna*, dz. cyt.; M. Patalon, *Pedagogika ekumenizmu*, Gdańsk 2007; D. Stępkowski, *Pedagogika ogólna i religia. (Re)konstrukcja zapomnianego wątku na podstawie teorii Johanna F. Herbarta i Friedricha D. E. Schleiermachera*, Warszawa 2010; J. Tarnowski, *Problem chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej*, Warszawa 1982; S. Chrost, *Homo capax dei jako ideał wychowania*, Kraków 2013; B. Adamczyk, *Model pedagogii Jezusa w przekazie biblijnym*, Kraków 2008; J. Michalski, *Edukacja i religia jako źródła rozwoju egzystencjalno-kognitywnego. Studium hermeneutyczno-krytyczne*, Toruń 2004; Sz. Dąbrowski, *Pedagogika religii Józefa Tischnera*, Słupsk 2016.

[14] Por.: K. Mech, *Człowiek – natura – transcendencja*, Kraków 2014 (jako badacz toposu boskości i hermeneutycznych odczytań „świętych" tekstów); S. Obirek, *Umysł wyzwolony. W poszukiwaniu dojrzałego katolicyzmu*, Warszawa 2011 (jako badacz zainteresowany Gadamerowską ideą „fuzji horyzontów"); K. Tarnowski, *Tropy myślenia religijnego*, Kraków 2009 (jako filozof religii i badacz myślenia religijnego); Ł. Czajka, *Święta anarchia. Wprowadzenie do radykalnej hermeneutyki Johna D. Caputo*, Poznań 2014 (jako badacz krytycznych wątków teologicznych i ich pedagogicznych reperkusji); R. Włodarczyk, *Ideologia, teoria, edukacja. Myśl Ericha Fromma jako inspiracja dla pedagogiki współczesnej*, Kraków 2016 (jako badacz utopii i ideologii pedagogicznych).

[15] B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna*, dz. cyt., s. 140.

[16] Tamże, s. 142.

W ramach szeroko rozumianego podejścia hermeneutycznego Milerski wskazuje między innymi na takie tradycje edukacyjne, jak: hermeneutyczna pedagogika religii[17] i hermeneutyka tekstu, nadająca wysoki status wykładni, interpretacji i rozumieniu tradycji humanistycznej i chrześcijańskiej; empiryczna pedagogika religii i hermeneutyka doświadczenia, które to czyniły zwrot nie tylko w stronę rozumienia tekstu, ale przede wszystkim jego egzystencjalnego rozumienia w kontekście realnej sytuacji życiowej ucznia; dydaktyka i hermeneutyka symbolu, gdzie uwagę skupiano na religijnym języku symbolu i rozumieniu przez ucznia jego uniwersalnych znaczeń; dydaktyka i hermeneutyka narracyjna, które odwoływały się do narracyjnej koncepcji tożsamości Paula Ricoeura[18] i czyniły kategorię opowiadania rdzeniem hermeneutycznej dydaktyki; dydaktyka i hermeneutyka performatywna, sięgające do klasycznej oraz gestaltowskiej tradycji dramy; pedagogicznoreligijna hermeneutyka dialogu i porozumienia, skupiająca uwagę na fenomenie relacyjności i jego pedagogicznym znaczeniu; oraz krytyczna pedagogika religii i hermeneutyka dyskursu, zorientowane na kategorie krytyczności i emancypacji w edukacji religijnej[19].

W dalszej części artykułu przybliżę ostatnią z wyżej wskazanych formuł współczesnej edukacji religijnej, krytyczną pedagogikę religii. Przykłady jej teoretycznych i praktycznych zastosowań odnaleźć można między innymi na gruncie niemieckojęzycznej pedagogiki religii lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku[20]. Nie są mi znane jej dydaktyczne aplikacje na gruncie polskim, niemniej podobnej wrażliwości można się dopatrywać na przykład w działalności wydawniczej grupy „Kontakt"[21], związanej z Klubem Inteligencji Katolickiej, czy też w działalności portalu internetowego „Miesięcznik Ewangelicki"[22].

[17] Tradycja ta powstała w latach pięćdziesiątych XX wieku w Niemczech. Jej bazą filozoficzną była, jak wskazuje Milerski, nie tylko hermeneutyka życia i dziejowości Wilhelma Diltheya, lecz także hermeneutyka egzystencjalna Martina Heideggera i jej recepcja teologiczna opracowana przez Rudolfa Bultmanna. Powstanie tego nurtu ma znaczenie symboliczne, gdyż wraz z nim teoria pedagogiczna po raz pierwszy otrzymała miano teorii hermeneutycznej (zob. B. Milerski, M. Karwowski, *Racjonalność procesu kształcenia. Teoria i badanie*, Kraków 2016, s. 123).

[18] Ricoeur pisze: „Życie to historia tego życia poszukująca sposobu opowiedzenia o niej. Zrozumieć samego siebie to być zdolnym do opowiadania o sobie historii zrozumiałych i zarazem możliwych do przyjęcia przez innych, przede wszystkim możliwych do przyjęcia" (P. Ricoeur, *Filozofia osoby*, Kraków 1992, s. 58).

[19] Por. B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna*, dz. cyt., s. 150-178.

[20] Tamże, s. 161.

[21] Magazyn Kontakt, http://magazynkontakt.pl/ [21.03.2017].

[22] Miesięcznik Ewangelicki, http://ewangelicki.pl/ [21.03.2017].

Krytyczna pedagogika religii i hermeneutyka dyskursu

Uwzględnienie w tym miejscu dwóch tradycji – hermeneutycznej i krytycznej – oraz ukazanie ich współwystępowania jako jednego z kilku wyłonionych nurtów w pedagogice religii według Milerskiego nie jest nieporozumieniem. Autor tłumaczy to współwystępowanie szerokim zakresem hermeneutycznych odniesień w ogóle: poza zainteresowaniem klasyczną ontologią rozumienia hermeneutyka inspiruje się również rozumieniem i interpretacją zachowań oraz działań społecznych[23]. Na kształt tak rozumianej pedagogiki hermeneutycznej składają się tradycje klasycznej filozofii hermeneutycznej, egzystencjalizmu, filozofii dialogu, teorii komunikacji i krytyczne koncepcje interpretacji przekazów kulturowych. Sięga się tu do doświadczeń hermeneutyki tekstu i dziejowości rozwijanej w duchu Wilhelma Diltheya, hermeneutyki Martina Heideggera i koncepcji demitologizacji Rudolfa Bultmanna. Z dorobku filozofów krytycznych warto wskazać na inspiracje koncepcją świadomości społecznej i krytyki ideologii Karola Marksa, teorię reprodukcji Pierre'a Bourdieu, teorie działań i wspólnot komunikacyjnych Habermasa, Richarda Rorty'ego, Niklasa Luhmanna czy też model narracyjnej koncepcji tożsamości Ricoeura. Wobec takich krzyżujących się wpływów filozoficznych, jak podkreśla Milerski, już w latach siedemdziesiątych XX wieku sformułowano tezę o pokrewieństwie i zasadności integracji pedagogiki hermeneutycznej z pedagogiką krytyczną[24]. Właśnie z uwagi na owo powinowactwo Milerski sugeruje taki podział paradygmatów wiedzy pedagogicznej, w którym podejście krytyczne traktowane jest jako część tradycji hermeneutycznej[25]. W centrum obu perspektyw, w sercu antropologii hermeneutyczno-krytycznej stoi jednostka rozumiana jako podmiot świadomie i aktywnie nadający znaczenia oraz sens własnym doświadczeniom i byciu w świecie, odpowiedzialny za własne projekty egzystencjalne i zdolny do krytycznego oglądu struktur i mechanizmów społecznych[26]. W ten sposób ogniskuje się w owej antropologii zarówno aspekt rozumienia, jak i krytyczności. Pedagogika hermeneutyczna sięga w kształceniu do tekstów kulturowych, których analiza i interpretacja staje się metodą rozwijania dojrzałości

[23] B. Milerski, M. Karwowski, *Racjonalność procesu kształcenia*, dz. cyt., s. 123–124.

[24] Por. W. Klafki, *Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft*, Weinheim, Basel 1976, za: B. Milerski, M. Karwowski, *Racjonalność procesu kształcenia*, dz. cyt., s. 125. Stanowisko związane z zestawianiem obu podejść, hermeneutycznego i krytycznego, choć dyskusyjne – odpowiada ujęciu proponowanemu przez Joe L. Kincheloe i Petera McLarena w opracowaniu *Teoria krytyczna i badania jakościowe. Rewizja* (zob. J. L. Kincheloe, P. McLaren, *Teoria krytyczna i badania jakościowe. Rewizja*, [w:] *Metody badań jakościowych*, t. 1, red. N. K. Denzin, Y. S. Yvonna, Warszawa 2009, s. 431–487).

[25] B. Milerski, M. Karwowski, *Racjonalność procesu kształcenia*, dz. cyt., s. 131.

[26] Tamże, s. 127.

i podmiotowości jednostki. Przydatna w analizach obu perspektyw okazuje się sformułowana przez Habermasa koncepcja interesów konstytuujących poznanie[27].

Koncepcji tej przyświeca założenie o istnieniu różnych typów interesów i racjonalności, które determinują i strukturyzują sposób postrzegania rzeczywistości przez podmiot. Habermas wskazuje tu na trzy typy interesów – techniczny, praktyczny i emancypacyjny – jako rodzaje trwałej orientacji, umożliwiającej organizację codziennego doświadczenia i porządkowanie gromadzonej wiedzy o rzeczywistości. Każdemu z trzech interesów odpowiada określony typ racjonalności, będącej specyficznym zbiorem założeń i praktyk społecznych, za pośrednictwem których podmiot (jednostka lub grupa) odnosi się do szerszego społeczeństwa. „Wiedza, przekonania, oczekiwania oraz nastawienia, które określają daną racjonalność, zarówno warunkują, jak i są warunkowane przez doświadczenie, w jakie wkraczamy" – tak ujmuje tę kwestię amerykański pedagog krytyczny, Henry A. Giroux[28]. Interes techniczny przypisuje się transmisyjnym, reprodukcyjnym i adaptacyjnym modelom kształcenia i wychowania, dlatego nie stanowi w tym miejscu przedmiotu mojego zainteresowania. Dla omawianego nurtu w pedagogice religii znaczące są dwa pozostałe, interes praktyczny i emancypacyjny[29].

Ten pierwszy realizowany jest za pomocą języka w sferze interakcji, wiąże się z racjonalnością komunikacyjną (hermeneutyczną), która nie generuje wiedzy „monologicznej"[30], lecz wiedzę wywiedzioną z rozumienia symbolicznych aktów interakcji kształtujących znaczenia indywidualne i intersubiektywne. Jak pisze o tym Giroux,

> zamiast podejścia skupionego wokół [...] apriorycznych form wiedzy, interes ją konstytuujący polega raczej na rozumieniu tego, jak formy, kategorie i założenia w głębi tkanki życia codziennego przyczyniają się do naszego rozumienia siebie nawzajem i otaczającego nas świata[31].

W procesie konstruowania znaczeń ważną rolę pełni intencjonalność i intersubiektywność. Rozumienie czyjegoś myślenia i zachowania wymaga bowiem rozpoznania i właściwej interpretacji interakcji, przedrozumienia oraz ukrytych interesów ideologicznych podmiotów, jak również kontekstu komunikacji, które w sposób nie zawsze wyartykułowany modulują przestrzeń nadawanych

[27] J. Habermas, *Interesy konstytuujące poznanie*, „Colloquia Communia" 1985, nr 2. Próbę aplikacji tej koncepcji na grunt pedagogiki religii podjęłam w artykule: *Transgresje w pedagogice religii – między instrumentalizacją a emancypacją edukacji religijnej*, [w:] *Transgresje w edukacji*, t. 2, red. I. Paszenda, R. Włodarczyk, Kraków 2014, s. 97–110.

[28] H. A. Giroux, *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*, [w:] H. A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Kraków 2010, s. 153.

[29] Por. M. Humeniuk-Walczak, *Transgresje w pedagogice religii*, dz. cyt., s. 104.

[30] H. A. Giroux, *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*, dz. cyt., s. 166.

[31] Tamże.

znaczeń. Powinny one, w miarę możliwości, stać się uświadomionym elementem tego procesu. W tym kontekście Milerski w następujący sposób określa pole znaczeniowe kształcenia religijnego: jest ono

> procesem wewnętrznej, autonomicznej i refleksyjnej przemiany egzystencjalnej jednostki oraz oddziaływaniami ów proces wspierającymi, dokonującymi się w normatywnym horyzoncie wartości, sensów, treści i wydarzeń związanych z tradycją i współczesną praktyką danej religii. Tak pojmowane kształcenie implikuje kształtowanie pozostałych aspektów życia ludzkiego, zwłaszcza tożsamości i zdolności życiowych człowieka, czyniących z jednostki istotę dojrzałą emocjonalnie, poznawczo i społecznie, świadomie realizującą się, zdolną do refleksyjnej afirmacji i konstruktywnej krytyki. Podstawą kształcenia religijnego jest – zakładane przez każdą religię monoteistyczną – wydarzenie spotkania z Transcendencją. Proces kształcenia wiąże się tu z ideą «odnowienia umysłu», która przyjmuje, że podmiot nie tylko sam aktywnie przetwarza oddziaływania wychowawcze, lecz również wraz z dojrzewaniem, w coraz większym stopniu przejmuje odpowiedzialność za własny rozwój[32].

W procesie tym centralne miejsce zajmuje tekst kulturowy. Jego normatywność – normatywność doktryny, symbolu czy mitu – zostaje jednak wzbogacona o problematykę egzystencjalnego doświadczenia samego podmiotu. Rozumienie i interpretacja rzeczywistości dokonują się bowiem przez jego aktywność, przez zetknięcie osobistego doświadczenia z treścią wobec niego zewnętrzną i prowadzą w stronę nowych sposobów pojmowania własnej egzystencji.

Jedną z kluczowych, a zarazem niezwykle problematycznych w tym kontekście kwestii staje się sposób pojmowania prawdy. Wydaje się, że problem ten dobrze oddaje koncepcja „słabego myślenia" Gianniego Vattimo, stroniącego od bezwzględnej, esencjalnej konieczności, dopuszczającego wielość rozstrzygnięć, oznaczającego otwarcie się na „niemetafizyczną koncepcję prawdy, wychodzącą nie tyle od pozytywistycznego modelu naukowej wiedzy, ile [...] od doświadczenia sztuki i modelu retoryki"[33]. Prawda, do której dociera się na drodze słabego myślenia, jest estetyczna i retoryczna, jest horyzontem „w którym się skromnie poruszamy na nasz ograniczony sposób"[34]. W sytuacji nieusuwalnego napięcia pomiędzy subiektywnością podmiotu a zewnętrznym autorytetem normatywności religijnej rozwiązaniem pozostaje zatem uprawomocnienie dyskursywne[35]. W tym sensie hermeneutyczno-krytyczna pedagogika religii jest zakorzeniona w konwencjach pragmatyki językowej, w których istotne staje się nie samo tylko ukryte w tekście bogactwo symboli i ich znaczeń, ale przede wszystkim bogactwo kodowań i konotacji istniejących w procesach komunikacji. Ten ontologiczno-epistemologiczny problem analizuje Andrzej Zawadzki:

[32] B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna*, dz. cyt., s. 230–231.
[33] G. Vattimo, *Koniec nowoczesności*, Kraków 2006, s. 13.
[34] Tamże, s. 14.
[35] B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna*, dz. cyt., s. 280.

> myśl słaba jest bliska kategorii narracji; zarówno dlatego, że traktuje byt w kategoriach przygodności, zdarzeniowości, przypadłości, wydarzania się w czasie, jak i dlatego, że sama siebie traktuje wyłącznie jako opowieść o bycie, który znajduje swe uzasadnienie nie w całościowym, uniwersalnym projekcie teoretycznym, lecz w sferze uzasadnień lokalnych, cząstkowych, narracyjnych. Byt jest pojęty przez myśl słabą nie jako obecność, lecz jako wydarzanie się, nie tyle jest, ile przychodzi czy nadchodzi, nie jest nam dany bezpośrednio, lecz tylko w znakach, śladach, kontekstach, kulturowych przekazach, różnorodnych przesłaniach[36].

Dla pedagogiki religii narracyjność i dyskursywność kategorii prawdy ma znaczenie fundamentalne. Tradycje wszystkich monoteizmów wyrastają na gruncie świętych ksiąg, w których objawienie stanowi o zasadniczej identyfikacji i tożsamości wyznawców. W omawianym ujęciu hermeneutycznym prawdy objawienia nie można po prostu nabyć" ani „przekazać", nie jest ona bowiem kategorią „mocną"– stabilną i trwałą, lecz „słabą" – czasową, cząstkową, lokalną. Objawienie – jak w kontekście religijnych tekstów kulturowych właśnie wyjaśnia ten hermeneutyczny mechanizm Ricoeur – oznacza zatem

> pojawienie się pojęcia prawdy różnego od prawdy-zgodności, regulowanej przez kryteria weryfikacji i falsyfikacji: pojęcia prawdy-ujawniania się, w sensie pozostawienia swobody bycia temu, co się ukazuje. To, co się ukazuje, jest każdorazowo propozycją pewnego świata, świata takiego, abym mógł nań projektować moje najbardziej własne możliwości. Toteż nazywanie Boga, zanim będzie czynem, do którego jestem zdolny, jest tym, czego dokonują moje ulubione teksty, kiedy wymykają się swoim autorom, środowisku, w którym je zredagowano, ich pierwszemu adresatowi, gdy rozpościerają swój świat, gdy poetycko odsłaniają i w ten sposób objawiają świat, który moglibyśmy zamieszkiwać[37].

Tylko w ten sposób – w ustawicznym dialogu z wcześniejszymi odczytaniami, innymi tradycjami i podmiotami – możliwym staje się podniesienie rozumienia i interpretacji do poziomu intersubiektywnego.

Taki rodzaj „pracy" nad rozumieniem i interpretacją wiąże się z możliwością konfliktu narracji, a tym samym – koniecznością rezygnacji z prób ustanawiania jednej wykładni prawdy. „Preferowanie perspektywy obiektywistycznej może prowadzić do indoktrynacji rozumienia i absolutyzacji pewnych sensów [...]" – pisze Milerski i wskazuje na konieczność ustawicznej weryfikacji i uwiarygodniania każdej wykładni przez krytykę tekstu (egzegezę), krytyczny osąd i dyskursywne uzgadnianie[38]. Zasadniczo tak rozumiany proces kształcenia nie może sprowadzać się do transmisji wiedzy, technicznego formowania kompetencji i wyłącznej realizacji efektów kształcenia[39]. To, co stanowi o jego specyfice, to

[36] A. Zawadzki, *Literatura a myśl słaba*, Kraków 2009, s. 62.

[37] *Nazwać Boga. Teksty Paula Ricoeura*, wyb. R. Grzywacz, Kraków 2011, s. 68.

[38] B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna*, dz. cyt., s. 215.

[39] W publicznej edukacji religijnej trudno jednak całkiem uciec od projektowania i pomiaru procesu dydaktycznego. Na gruncie niemieckiej hermeneutycznej pedagogiki religii w latach

owa ontologia kształcenia definiowanego w kategoriach „podmiotowego i uwalniającego kształtowania bytu ludzkiego", gdzie „podmiotowość i wolność mają charakter egzystencjalny i duchowy zarazem"[40] oraz gdzie istotnym jest sprzeciw wobec autorytatywnej transmisji treści dydaktycznych, „wobec indoktrynacji, zniewolenia i uprzedmiotowienia *humanum*, a także technicznego pojmowania kształcenia"[41]. Kształcenie religijne rozumiane jest jako proces wewnętrznej, autonomicznej i refleksyjnej przemiany egzystencjalnej człowieka, gdzie zamiast przejmowania zewnętrznych wzorów rozumienia rzeczywistości i działania w świecie, liczy się ich rozumiejące odkrywanie i internalizacja. Działania edukacyjne powinny zapewniać szerokie wsparcie dla tego procesu przez kreowanie normatywnej przestrzeni wartości, sensów, treści i wydarzeń związanych z tradycją i współczesną pedagogią danej religii[42].

Pedagogika krytyczna buduje na rozumieniu dalszą teleologię wychowania i rozwoju, identyfikując ją z interesem emancypacyjnym. Ten wiąże myślenie pedagogiczne z krytycznością i działaniem – a zatem poza epistemologicznym jako istotny jawi się tu również aspekt polityczny. Specyfiką teorii krytycznej jest zaangażowanie społeczne i dążenie do zmiany. „W transformacji od teraźniejszej do przyszłej postaci społecznej rodzaj ludzki powinien przede wszystkim ukonstytuować się w dążeniu do świadomej podmiotowości i aktywnie określać własne formy życia"[43]. W krytycznej pedagogice religii upodmiotowienie musi zatem wiązać się z udziałem jednostki w procesach komunikacji społecznej. Postuluje się tu formułę społeczeństwa jako wspólnoty komunikacyjnej

2005–2010 zostały zrealizowane dwa interdyscyplinarne, teologiczno-pedagogiczne projekty badawcze związane z próbą zdefiniowania i pomiaru kompetencji religijnej. W ramach badań przygotowano interesujące narzędzie pomiaru kompetencji interpretacji religijnej, które wydaje się dobrze oddawać „ducha" omawianej w artykule praktyki edukacyjnej, zorientowanej na kategorie rozumienia i interpretacji. Narzędzie to uwzględnia następującą pięciostopniową skalę pomiaru: poziom I: Uczniowie potrafią interpretować teksty i obrzędy religijne zawierające odniesienia do konwencji i doświadczeń religijnych znanych im z życia codziennego; poziom II: Uczniowie potrafią zidentyfikować koncepcję religii spoczywającą u podstaw tekstów religijnych i takich samych stanów rzeczy – również wówczas, gdy między tymi ostatnimi a ich własnym doświadczeniem codziennym nie ma żadnych bezpośrednich związków; poziom III: Uczniowie potrafią zrozumieć teksty religijne i stany rzeczy pochodzące z różnych tradycji religijnych, zmieniać perspektywę patrzenia na nie i dyskutować o nich w przestrzeni publicznej w sposób interreligijny; poziom IV: Uczniowie potrafią zrozumieć treści i koncepcje religijne w kontekstach religijnych i niereligijnych, reflektować przez zmianę perspektywy patrzenia na konkurujące ze sobą interpretacje, wskazać ich charakter problematyczny i krytycznie odnieść się do swoich własnych oczekiwań; poziom V: Uczniowie potrafią interpretować z punktu widzenia innych sfer życia (na przykład ekonomii, polityki, moralności, prawa) religijne treści i stany rzeczy, identyfikować charakterystyczne dla niech sposoby myślenia i w tym samym świetle oceniać je z wielu perspektyw (por. J. Willems, R. Scheider, H. Schluss, D. Benner, *Kompetencja religijna jako element kształcenia publicznego (wyniki badań empirycznych)*, „Forum Pedagogiczne" 2014, nr 1, s. 87–122).

[40] B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna*, dz. cyt., s. 218.

[41] Tamże.

[42] Por. M. Humeniuk-Walczak, *Transgresje w pedagogice religii*, dz. cyt., s. 104.

[43] B. Milerski, M. Karwowski, *Racjonalność procesu kształcenia*, dz. cyt., s. 249–250.

i podejmuje trud formowania kompetencji komunikacyjnych, umożliwiających jednostce aktywny udział w złożonym dyskursie społecznym.

> Proces kształcenia religijnego musi odnosić się do specyfiki systemu religijnego i religijnej interpretacji rzeczywistości w relacji do pozostałych, szczegółowych kodów komunikacyjnych. [...] Kształcenie obejmuje [tu – M. H.] nie tylko wewnętrzną logikę poszczególnych kodów i systemów życia społecznego, lecz również dylematy egzystencjalne i społeczne wynikające z doświadczenia kontyngencji oraz z konfrontacji odmiennych kodów komunikacji[44].

Dowartościowanie i wprowadzenie do procesu kształcenia kategorii różnicy jako znaczącego elementu krytycznego myślenia wzmacnia hermeneutyczną pracę nad nieoczywistością w edukacji religijnej. Komunikacyjne i narracyjne formy dydaktyczne prowadzą do uznania negacji, antynomii i paradoksu jako kategorii sprzyjających upodmiotowieniu i emancypacji, pozwalają dekonstruować oczywistość, rozszerzając jednocześnie pole świadomości i budząc etyczność wraz z poczuciem odpowiedzialności podmiotu. Tradycja religijna, z jakiej wyrastają uczestnicy procesów komunikacji, nie jest tu ujmowana jako ponadczasowy system zamknięty, posiadający określoną oraz niezmienną tożsamość, który da się w prosty sposób transmitować, lecz jako przestrzeń kulturowych i podmiotowych przedzałożeń, które w procesie edukacji podlegają rekonstrukcji, krytycznej refleksji i komunikacyjnemu „przepracowaniu". Wobec braku możliwości ustanowienia wspólnoty uniwersalnej, edukacja religijna musi orientować się raczej na formułę „słabych wspólnot". Pojęcie to, skonstruowane na gruncie „słabej myśli" Vattimo[45], wprowadza w obszar refleksji filozoficzno-religijno-politycznej John D. Caputo, teolog i radykalny hermeneuta. Czajka, powołując się na tę kategorię, w następujący sposób wyjaśnia stanowisko Caputo:

> Tożsamości wspólnot nie należy totalnie odrzucać, lecz je dekonstruować i ich homogeniczne tendencje zastępować afirmacją heterogeniczności. Tożsamość radykalno-demokratycznej wspólnoty Caputo ma być tożsamością, która różni się w sobie (*different in itself*). Czyli nie tylko otwiera się na zewnętrzne wpływy innych wspólnotowych tożsamości, ale zrazu już sama w sobie poróżnia się wewnętrznie, dopuszczając do ciągłego *agonu* wielu światopoglądów, wizji życia i koncepcji wspólnotowej tożsamości[46].

Dynamika ta staje się zasadą krytycznej pedagogiki religii, która chce usprawniać podmiot do samoświadomości, wspierającej emancypacyjne kompetencje, umiejętność ustawicznego demaskowania form przemocy symbolicznej, owych,

[44] Tamże, s. 286.

[45] Por. m.in. G. Vattimo, *Poza interpretacją. Znaczenia hermeneutyki dla filozofii*, Kraków 2011; P. Artemiuk, *„Myśl słaba" Gianniego Vattimo a chrześcijaństwo*, „Studia nad Rodziną" 2012, nr 1–2, s. 447–468.

[46] Ł. Czajka, *Święta anarchia*, dz. cyt., s. 107.

jak określił je Bourdieu, narzucanych przez arbitralną władzę arbitralności kulturowych[47], obecnych między innymi w interpretacjach tekstów oraz praktykach religijnych, a także do zaangażowania społecznego. Peter McLaren, krytyczny pedagog amerykański podkreśla, że tak rozumiana

> pedagogika krytyczna stoi zawsze po stronie uciskanych. [...] Zakłada, że człowiek może zmieniać swoją historię, że wolność jest autentycznym, realnym celem i że można powołać do istnienia nowy świat, zupełnie odmienny od dotychczasowego[48].

Perspektywa ta wiąże się więc z upodmiotowieniem i emancypacją jednostek i grup w kierunku autonomii, samostanowienia i odpowiedzialności społecznej. Edukacja staje się tu przestrzenią dla praktyki ciągłej demaskacji mechanizmów społecznej opresji, uwalniania się podmiotu od doświadczanych ograniczeń i osiągania, stosownie do posiadanego potencjału, nowych praw i pól wolności. Edukacja ma integrować myślenie i działanie, których celem jest tworzenie warunków świadomego, samodzielnego osiągania dojrzałości w poszczególnych sferach jednostkowego i zbiorowego rozwoju. Wiąże się to, jak stwierdza Maria Czerepaniak-Walczak, z odkrywaniem i urzeczywistnianiem centralnych wartości: wolności, samodzielności, odpowiedzialności[49], i wyraża przez rozwijanie takich dyspozycji, jak odwaga, otwartość, asertywność, tolerancja i odpowiedzialność. Podobnie, jak wcześniej przywołany McLaren, badaczka podkreśla, że

> projekty wychowania do emancypowania się skupiają się na kompetencjach podmiotu, a zwłaszcza na tych, które wyrażają się w reakcjach oporu i transgresji w sytuacji konfliktu, opresji i ograniczenia. Te kompetencje, które umożliwiają obronę przed kolonizacją świata życia i jej trwałymi skutkami, określane są mianem kompetencji emancypacyjnych. [...] Są one rezultatem uczenia się w procesie działania, w interakcji z poszczególnymi (zwłaszcza opresyjnymi) elementami rzeczywistości społecznej i materialnej. Wychowanie przejawia się w organizowaniu takich sytuacji wychowawczych, które są źródłem kompetencji emancypacyjnych[50].

Bardzo istotnym wątkiem w pedagogice krytycznej, a tym bardziej w krytycznej pedagogice religii, jest wobec powyższego problem autorytetu. W kontekście zadań, jakie stawia przed sobą pedagogika sytuująca się w omawianym paradygmacie, mogłoby się zdawać, że autorytet to kategoria przebrzmiała. Uzasadnieniem miałoby tu być przekonanie, że tam, gdzie o nim mowa, tam zwykle chodzi o zaproszenie do naśladowania i posłuszeństwa[51]. Tymczasem

[47] P. Bourdieu, J. C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 1990, s. 61.
[48] P. McLaren, *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, Wrocław 2015, s. 223.
[49] M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna*, Gdańsk 2006, s. 64.
[50] Tamże, s. 67–68.
[51] L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki*

nie tyle o dyskredytacji autorytetu należałoby tu mówić, ile o jego redefinicji[52]. Nie wchodząc nazbyt w szczegóły owej niezwykle szerokiej problematyki, warto, jak się wydaje, wskazać dwie istotne przesłanki owej redefinicji – jedną hermeneutycznej, a drugą krytycznej proweniencji.

W swojej głośnej diagnozie pogranicza nowoczesności i ponowoczesności, książce *Prawodawcy i tłumacze*, Zygmunt Bauman podkreśla, że skoro w pluralistycznym świecie nie ma niekwestionowanych systemów definiowania rzeczywistości, to i o rozstrzygającą moc autorytetów, rozumianych na nowoczesny sposób jako depozytariuszy właściwej wizji spraw, bardzo trudno.

> kiedy pojawiły się powody, by zakładać, że legislacyjna moc legitymizacji w coraz większym stopniu ulega erozji, zadania legitymizacji i legislacji okazują się nagle bardzo od siebie odległe. Jak można wytaczać argumenty za lub przeciw jakiejś formie życia, za lub przeciw jakiejś wersji prawdy, kiedy czuje się, że wytaczane argumenty nie mają już mocy stanowiącej, że za wielorakimi formami życia i wersjami prawdy stoją siły, które po prostu nie dadzą się uczynić podrzędnymi i które nie ulegną argumentom głoszącym ich podrzędność?[53].

Wobec braku uzasadnień dla autorytetu prawodawców i niewielkiej szansy na uniwersalny konsensus w jakiejkolwiek kwestii, również autorytet należy „pomyśleć" kategoriami hermeneutycznymi. Jego horyzont wyznacza kategoria komunikacji. Miejsce prawodawcy-kapłana zajmuje interpretator-błazen, tłumacz, którego zadaniem pozostaje prowadzenie rozmowy pomiędzy tradycjami, tłumaczenie jednej na inną, przybliżanie własnych i odmiennych perspektyw rozumieniu.

> Jest to [...] swego rodzaju reakcja na permanentny konflikt wartości, do której intelektualiści [autorytety – M. H] – dzięki swym umiejętnościom prowadzenia dyskursu – są najlepiej przygotowani. Rozmawiać z ludźmi, a nie zwalczać – podkreśla filozof – rozumieć ich, a nie kwitować wzruszeniem ramion czy wręcz unicestwiać jako mutantów, wzbogacać własną tradycję przez swobodne czerpanie z innych źródeł, a nie odgradzać ją od wszelkiej wymiany myśli; do tego własna tradycja intelektualistów, wytworzona jako produkt nieustannie toczących się dyskusji, dobrze przygotowuje. A sztuka cywilizowanej rozmowy to coś, co pluralistyczny świat bardzo potrzebuje. Może o niej zapomnieć tylko na własną zgubę: może rozmawiać lub zginąć[54].

Paradoksalnie wychowanie, którego celem jest emancypacja, jest jednocześnie wychowaniem i do samotności, i do wspólnoty. Samotność wynika z faktu, że wobec braku instancji rozstrzygających o prawdziwości czy słuszności dokonywanych wyborów, jednostka, podejmując decyzję o charakterze etycznym, pozostaje zdana na samą siebie. Jednocześnie właśnie ten wybór

krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii), Kraków 2009, s. 18.

[52] B. Milerski, M. Karwowski, *Racjonalność procesu kształcenia*, dz. cyt., s. 133.

[53] Z. Bauman, *Prawodawcy i tłumacze*, Warszawa 1998, s. 183.

[54] Tamże, s. 186–187.

czyni ją w pełni odpowiedzialną za kształt społecznych relacji, które jej sprawczość wytwarza. Istota autorytetu nie polega, jak konstatuje Milerski, na transmisji zapożyczonych poglądów czy rozstrzygnięć egzystencjalnych i etycznych, lecz na pomocy w stawianiu pytań i odsłanianiu rzeczywistości[55]. Jest więc rolą autorytetu dostarczanie narzędzi krytyki w obrębie lokalnych dyskursów, tłumaczenie, przybliżanie rozumienia oraz dostarczanie znaczących impulsów do myślenia i komunikacji, tym samym – wspieranie myślenia autonomicznego, ale i działania wspólnotowego.

W krytycznym ujęciu omawianej kategorii należy natomiast wskazać nie tylko na nieustanną procesualność i dynamikę „pracy" owego doraźnie i lokalnie sytuowanego autorytetu, lecz dodatkowo na postulat „autopodejrzliwości". Przywołując rozważania Giroux na ten temat, Lech Witkowski wskazuje na ważne zadanie, jakie zostaje postawione przed autorytetem. Wiąże się ono z koniecznością ustawicznego „oduczania" się i pozbawiania przezeń przekonania o uprzywilejowaniu własnego stanowiska poznawczego w pełni gotowego do transmisji. „Chodzi o postawę pobudzająca do myślenia, nie zaś zwalniającą z myślenia czy zastępującą myślenie, o zwiększenie zaangażowania i uczestnictwa w życiu, społeczeństwie i kulturze, a nie o ich osłabienie, zredukowanie czy zamykanie"[56]. Witkowski wskazuje również na doniosłość edukacyjnej roli tak zredefiniowanego autorytetu jako swoistego „strażnika braku", bezustannie wspierającego troskę o rozpoznanie deficytów potencjału, pułapek czy zagrożeń płynących z nieuświadomienia własnych ograniczeń. Wiedza, jaką dysponuje i operuje autorytet, jest zawsze wiedzą umiejscowioną, stronniczą. Jak pisze Bauman, jest „w ostatecznej instancji oparta na zasadniczo irracjonalnych, arbitralnie dobranych założeniach, pozostających w deterministycznej lub tylko przypadkowej zależności od częściowo zamkniętych w sobie systemów tradycji i doświadczeń historycznych"[57]. Świadomość nieneutralności i uwikłania pozycji, z jakiej się „mówi", a więc i zasadnicza auto-podejrzliwość wobec samego głosu, to główna charakterystyka autorytetu rozumianego w perspektywie krytycznej. Owa nieufność daje się projektować na innych – umożliwia wówczas twórczą konfrontację z cudzym myśleniem bez jego odrzucania czy piętnowania, ale w trybie prześwietlającym jego siły i słabości[58].

W kontekście krytycznej edukacji religijnej ma to znaczenie zasadnicze. Jak pisze Milerski, dążenie do

> przekazywania młodzieży, nawet jeśli tylko cząstkowo, iluzji świętego świata, oznaczałoby zgodę na nierzetelne przygotowanie do życia [...]. Dlatego

[55] B. Milerski, M. Karwowski, *Racjonalność procesu kształcenia*, dz. cyt., s. 133.
[56] L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej*, dz. cyt., s. 443.
[57] Z. Bauman, *Prawodawcy i tłumacze*, dz. cyt., s. 187.
[58] L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej*, dz. cyt., s. 457.

> wychowanie [również religijne – M. H.] nigdy nie może być wystarczająco krytyczne. Przede wszystkim wobec wielkich słów, wychwalanych wartości czy głoszonych ideologii krytyczne rozstrzygnięcia stają się koniecznością. Religijne wychowanie, a wraz z nim lekcje religii, mają za zadanie uczynić młodych ludzi odpornymi wobec dominujących sił i ideologii. Drugie przykazanie dekalogu [...] jest krytyczną zasadą sprzeciwiającą się wszystkim tendencjom absolutyzacji i ubóstwienia. Wiara chrześcijańska nie zawsze pozostawała temu wierna i sama przekształciła się w ideologię. [...] Tym bardziej jest konieczna reaktywacja krytycznego potencjału tradycji religijnej. Krytyczne nauczanie religii może wnieść bowiem wkład do niezbędnego otrzeźwienia, wglądu w prawdziwą sytuację, do analizy krytycznej i w takim samym stopniu do zaangażowania na rzecz tworzenia ludzkich relacji w naszym społeczeństwie[59].

Konkluzje

Religia w hermeneutycznych i krytycznych ujęciach pedagogiki religii podejmowana jest jako specyficzny fenomen społeczny, posiadający swoje kulturowe i egzystencjalne konsekwencje dla jednostki i wspólnoty, wpływając na ich sposób myślenia, komunikowania i działania. Bardzo duże znaczenie mają tu takie wymiary świata społecznego, jak jego wspólnotowość, komunikacyjność i zaangażowanie[60]. Objawienie ujmowane jest jako zaproszenie do dialogu z Transcendencją, a święte teksty są podejmowane jako teksty kultury wraz z całym potencjałem możliwych odczytań warunkowanych historycznie, społecznie, kulturowo i egzystencjalnie. Autorytet rozumiany jest tu w kategoriach towarzyszenia i wspierania procesów interpretacyjnych oraz rozwoju podmiotowego, nie zaś jako prawodawca i strażnik uniwersalnie ujmowanej prawdy. Zadaniem edukacji religijnej jest budowanie dyskursywnych interpretacji, a na ich gruncie – wspólnot komunikacyjnych, w ramach których możliwa będzie transformacja społeczna służąca upodmiotowieniu i emancypacji każdej jednostki i grupy społecznej. W tym sensie hermeneutyczne i krytyczne odsłony pedagogiki religii stanowią zaproszenie do konstruowania otwartych, dialogicznych i inkluzyjnych przestrzeni refleksji nad indywidualną i społeczną religijnością podmiotów edukacji religijnej.

Podejmując próbę wskazania istotnych tropów dla inkluzyjnej pedagogiki i edukacji religijnej, wynikających z refleksji i doświadczeń hermeneutycznych i krytycznych nurtów dyscypliny, warto podkreślić jej pograniczność.

[59] B. Milerski, M. Karwowski, *Racjonalność procesu kształcenia*, dz. cyt., s. 162.

[60] Por. R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wrocław 2007, s. 105. Więcej o tym, w jaki sposób różne typy racjonalności konstruują odmienność ekskluzyjnej i inkluzyjnej pedagogiki religii, piszę w: *Między ekskluzją a inkluzją w edukacji religijnej*, [w:] *Nauczyciel i jego rola w sytuacji zmian społecznych i edukacyjnych. Współczesne wyzwania*, red. U. Szuścik, E. Kochanowska, R. Majzner, Kraków 2014, s. 91–102.

Inkluzyjność pedagogiki religii wymaga bowiem uznania rozstrzygnięć wypracowanych na pograniczach innych, niż tylko teologiczno-pedagogiczne. Podkreślić w tym miejscu warto szczególnie te wątki teoretyczne, które zajmują się kategorią i warunkami tworzenia wiedzy. Interakcjonizm symboliczny, współczesna socjologia wiedzy, teorie ideologii, feminizm czy współczesne teorie języka – każda z tych przestrzeni teoretycznego namysłu niesie wiele inspirujących rozstrzygnięć również dla myślenia o tożsamości i zadaniach pedagogiki religii w warunkach społeczeństwa postsekularnego. W praktyce edukacyjnej inspiracje te miałyby między innymi uzasadniać i legitymować lokalność i społeczną konstrukcję wiedzy, uprawnioną stronniczość ideologii, a także ostateczną niepowtarzalność jednostkowego doświadczenia.

Ta nieprzekładalność motywów i intencji może stanowić wartość w kontekście działań pedagogicznych orientujących się na samorozumienie uczniów, ich upodmiotowienie, krytyczność ich poznania religijnego oraz emancypację. Przekucie, za Vattimo, fundującej refleksję okołoreligijną myśli mocnej w dającą się rekonstruować ze znaków, śladów, kontekstów, przekazów i tropów kulturowych myśl słabą[61], pozwala na przeorientowanie pedagogiki religii ze sfery dogmatu na sferę etyki. Tak „pomyślana" pedagogika religii odwoływać się będzie już nie do arbitralnych i zewnętrznych wobec podmiotu wyroków i rozstrzygnięć etycznych, lecz do kategorii sumienia i jego osobistej odpowiedzialności. Owo przesunięcie musi dotyczyć samego języka dyscypliny – miejsce stałych, przejrzystych, dających się w prosty sposób weryfikować formuł zajmie język metaforyki i paradoksu. Zwarty katechizm zostanie wyparty przez całą bibliotekę przypisów i komentarzy, herezja zaś zyska status cennej i pożądanej, wyrastającej na gruncie krytycznym okazji edukacyjnej. Również zobowiązania pedagogiki religii wobec wspólnoty będą sytuowane w obszarze refleksji „słabej": tu będzie chodzić o wspólnotę inkluzyjną, dynamiczną, heterogeniczną, radykalnie demokratyczną.

Czy i w jakim zakresie tak projektowana a-apologetyczna pedagogika religii pozostaje zasadna w kontekście budowania i dbałości o tożsamość określonej grupy wyznawców? Czy jej „mechanika" nie będzie ostatecznie działać na rzecz neutralizacji lokalnej tradycji? Czy wpisana w nią tendencja do krytyczności i dekonstruowania zastanych interpretacji nie doprowadzi ostatecznie do ich marginalizacji i nihilizmu etycznego? Pytania te zdają się dowodzić zasadności dalszych badań nad wewnętrzną niejednorodnością i problematycznością tej dyscypliny.

[61] W swych rozważaniach nad tą problematyką Vattimo podkreśla: „Odkrycie przynależności hermeneutyki do religijnej tradycji Zachodu – nie tylko w tym zakresie, w jakim jest ona ufundowana na strukturalnym objawieniu – ukierunkowuje myślenie na uznanie centralnej pozycji interpretacji; dzieje się tak, ponieważ tylko wyzwalając myśl od mitu obiektywności hermeneutyka ze swojej strony stwarza możliwość wysłuchania rozmaitych religijnych mitów ludzkości" (G. Vattimo, *Poza interpretację*, dz. cyt., s. 62).

Bibliografia:

Adamczyk B., *Model pedagogii Jezusa w przekazie biblijnym*, Wydaw. WAM, Kraków 2008.

Artemiuk P., *„Myśl słaba" Gianniego Vattimo a chrześcijaństwo*, „Studia nad Rodziną" 2012, nr 1–2.

Bauman Z., *Prawodawcy i tłumacze*, przekł. A. Ceynowa, J. Giebułtowski, Wydaw. IFiS PAN, Warszawa 1998.

Bourdieu P., Passeron J. C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przekł. E. Neyman, Państwowe Wydaw. Naukowe, Warszawa 1990.

Chrost S., *Homo capax dei jako ideał wychowania*, Wydaw. Impuls, Kraków 2013.

Czajka Ł., *Święta anarchia. Wprowadzenie do radykalnej hermeneutyki Johna D. Caputo*, Wydaw. Naukowe UAM, Poznań 2014.

Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna*, Gdańskie Wydaw. Psychologiczne, Gdańsk 2006.

Dąbrowski Sz., *Pedagogika religii Józefa Tischnera*, Akademia Pomorska w Słupsku, Słupsk 2016.

Giroux H. A., *Teoria krytyczna i racjonalność w edukacji obywatelskiej*, przekł. P. Kwieciński, A. Nalaskowski, [w:] H. A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Wydaw. Impuls, Kraków 2010.

Habermas J., *Interesy konstytuujące poznanie*, przekł. L. Witkowski, „Colloquia Communia" 1985, nr 2.

Habermas J., *Wierzyć i wiedzieć (fragmenty)*, przekł. M. Łukasiewicz, „Znak" 2002, nr 568.

Humeniuk-Walczak M., *Między ekskluzją a inkluzją w edukacji religijnej*, [w:] *Nauczyciel i jego rola w sytuacji zmian społecznych i edukacyjnych. Współczesne wyzwania*, red. U. Szuścik, E. Kochanowska, R. Majzner, Wydaw. Libron, Kraków 2014.

Humeniuk-Walczak M., *Transgresje w pedagogice religii – między instrumentalizacją a emancypacją edukacji religijnej*, [w:] *Transgresje w edukacji*, t. 2, red. I. Paszenda, R. Włodarczyk, Wydaw. Impuls, Kraków 2014.

Kincheloe J. L., McLaren P., *Teoria krytyczna i badania jakościowe. Rewizja*, przekł. P. Pluciński, [w:] *Metody badań jakościowych*, t. 1, red. N. K. Denzin, Y. S. Yvonna, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2009.

Kołakowski L., *Kapłan i błazen (Rozważania o teologicznym dziedzictwie współczesnego myślenia)*, [w:] L. Kołakowski, *Nasza wesoła apokalipsa. Wybór najważniejszych esejów*, Znak, Kraków 2010.

Kwaśnica R., *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wydaw. Naukowe DSW, Wrocław 2007.

Magazyn Kontakt, http://magazynkontakt.pl/ [21.03.2017].

McLaren P., *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, przekł. A. Dziemianowicz-Bak, J. Dzierzgowski, M. Starnawski, Wydaw. Naukowe DSW, Wrocław 2015.

Mech K., *Człowiek – natura – transcendencja*, Instytut Myśli Józefa Tischnera, Kraków 2014.

Michalski J., *Edukacja i religia jako źródła rozwoju egzystencjalno-kognitywnego. Studium hermeneutyczno-krytyczne*, Wydaw. Naukowe UMK, Toruń 2004.

Miesięcznik Ewangelicki, http://ewangelicki.pl/ [21.03.2017].
Milerski B., *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Wydaw. Naukowe ChAT, Warszawa 2011.
Milerski B., Karwowski M., *Racjonalność procesu kształcenia. Teoria i badanie*, Wydaw. Impuls, Kraków 2016.
Milerski B., *Kształcenie międzykulturowe w szkole z perspektywy pedagogiki religii*, referat wygłoszony podczas IV Ekumenicznego Forum Katechetycznego, Warszawa–Radość, 15–16 maja 2009.
Nazwać Boga. Teksty Paula Ricoeura, przekł. R. Grzywacz, Wydaw. WAM, Kraków 2011.
Obirek S., *Umysł wyzwolony. W poszukiwaniu dojrzałego katolicyzmu*, Wydaw. WAB, Warszawa 2011.
Patalon M., *Pedagogika ekumenizmu*, Wydaw. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2007.
Ricoeur P., *Filozofia osoby*, przekł. M. Frankiewicz, Wydaw. Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 1992.
Rogowski C., *Pedagogika religii*, [w:] *Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – koncepcje – perspektywy*, red. C. Rogowski, Verbinum, Warszawa 2017.
Rogowski C., *Pedagogika religii. Podręcznika akademicki*, Wydaw. Adam Marszałek, Toruń 2011.
Stępkowski D., *Pedagogika ogólna i religia. (Re)konstrukcja zapomnianego wątku na podstawie teorii Johanna F. Herbarta i Friedricha D. E. Schleiermachera*, Wydaw. Naukowe Franciszka Salezego, Warszawa 2010.
Tarnowski J., *Problem chrześcijańskiej pedagogiki egzystencjalnej*, Wydaw. ATK, Warszawa 1974.
Tarnowski K., *Tropy myślenia religijnego*, Instytut Myśli Józefa Tischnera, Kraków 2009.
Vattimo G., *Koniec nowoczesności*, przekł. M. Surma-Gawłowska, Universitas, Kraków 2006.
Vattimo G., *Poza interpretacją. Znaczenia hermeneutyki dla filozofii*, przekł. K. Kasia, Universitas, Kraków 2011.
Willems J., Scheider R., Schluss H., Benner D., *Kompetencja religijna jako element kształcenia publicznego (wyniki badań empirycznych)*, przekł. D. Stępkowski, „Forum Pedagogiczne" 2014, nr 1.
Witkowski L., *Wyzwania autorytetu w praktyce społecznej i kulturze symbolicznej (przechadzki krytyczne w poszukiwaniu dyskursu dla teorii)*, Wydaw. Impuls, Kraków 2009.
Włodarczyk R., *Ideologia, teoria, edukacja. Myśl Ericha Fromma jako inspiracja dla pedagogiki współczesnej*, Wydaw. Impuls, Kraków 2016.
Zawadzki A., *Literatura a myśl słaba*, Universitas, Kraków 2009.

Between the catechism and the library – towards inclusive pedagogy of religion

Abstract: The task of religious education in its hermeneutic and critical approaches is to build discursive interpretations, and on their grounds - the communication communities inspired by the local traditions of reading the sacred books. Under this type of community, there would be social transformation for the empowerment and emancipation of every individual and social group. Hermeneutic and critical views of religious pedagogy are an invitation to construct open, dialogical and inclusive spaces of reflection on individual and social religiosity, orienting the processes of education to the self-understanding and criticality of their religious cognition. This kind of pedagogy of religion allows us to re-orient the theory and practice from the realm of dogma into the realm of ethics, appreciating the conscience and individual (self) responsibility of the subject of educational processes. The article attempts to theoretically describe such pedagogy, with its values, objectives and language.

Keywords: critical pedagogy of religion, emancipation, hermeneutic of religion, inclusion, radical hermeneutics, self-understanding, Gianni Vattimo, weak thought

Szymon Dąbrowski
Akademia Pomorska w Słupsku

(Po)wolna edukacja religijna

Abstrakt: Tekst jest próbą ukazania tego, jak założenia myśli *slow eduaction*, i szerzej – *slow life*, mogą stać się realną alternatywą dla obecnego stanu edukacji religijnej w polskiej szkole. To poszukiwanie możliwości wyjścia z dzisiejszego kryzysu, w który popadła szkolna edukacja religijna, jak również widzenie potrzeby i potencjału edukacji religijnej względem wyzwań globalnego społeczeństwa. W tekście mowa jest także o promocji jawnej, lecz krytycznie uprawianej edukacji aksjologicznej, która w paradygmacie edukacji neoliberalnej została zmarginalizowana bądź wyrugowana, a jej konieczność dostrzegana jest nie tylko na gruncie badań pedagogicznych, lecz także w przestrzeni szeroko rozumianych nauk społecznych.

Słowa kluczowe: alternatywa edukacyjna, krytyczna edukacja religijna, pedagogika religii, slow education, slow life

Wstęp

W zakresie badań nad edukacją, szczególnie w ramach pedagogiki XIX i XX wieku, projektów stawiających za fundament kategorię wolności było naprawdę wiele. Tendencje demokratyzacji oraz liberalizacji w obrębie życia społecznego i politycznego pociągały za sobą liczne pomysły, w których edukacja i szkolnictwo nie tylko musiały podlegać tym procesom, lecz także aktywnie włączały się w promocję takich wartości, jak: wolność, równość i otwartość społeczna. Na gruncie edukacji rozumianej systemowo, zwłaszcza w pierwszej połowie XX wieku, inicjatywy te w wymiarze praktycznym nie miały realnego przełożenia na kształt i formę edukacji państwowej. Co więcej, szeroko rozumiana alternatywa wobec edukacji powszechnej miała zazwyczaj zasięg jedynie lokalny, przez co nie oddziaływała bezpośrednio na to, co się działo w szkolnictwie rozumianym systemowo.

W ostatnim stuleciu stworzono wiele projektów edukacyjnych czyniących fundamentem własnych założeń kategorię wolności i swobodę rozwoju człowieka. Wystarczy wymienić całą tradycję pedagogiki Nowego Wychowania

oraz inspirowane nią koncepcje. Mowa tu zwłaszcza o progresywnej pedagogice Johna Dewey'a[1], pedagogice wolności Rudolfa Steinera[2], pedagogice twórczości Marii Montessori[3], pedagogice działania Celestyna Freineta[4] oraz na gruncie polskim – pedagogice dziecka Janusza Korczaka[5], czy też pedagogice specjalnej Marii Grzegorzewskiej[6]. W drugiej połowie XX wieku, głównie za sprawą szkoły frankfurckiej, w tym społecznej teorii krytycznej, narodziła się pedagogika krytyczna i pedagogika emancypacyjna inspirowana pracami Paulo Freire'go, szeroko odwołująca się do kategorii wolności[7]. Obok wymienionych koncepcji istnieją tzw. wyspy edukacyjne, ujmując rzecz za Bogusławem Śliwerskim, czyli szkoły demokratyczne, społeczne czy edukacja domowa, w których idea wolności i samorozwoju zarówno dziecka, jak i rodzica wydaje się sprawą całkowicie fundamentalną. W wyżej wymienionych teoriach pedagogicznych i programach edukacyjnych mowa jest o wolności i swobodnym rozwoju człowieka, rozumianych jednak w różnorodny sposób, zależnie od właściwych im filozoficznych założeń. W tradycji nowego wychowania mowa jest o wolności jako postulacie społeczno-politycznym, gdzie od edukacji wymaga się nie tylko teoretycznej diagnozy potrzeb kulturowo-społecznych, lecz także praktycznych działań na rzecz realnej zmiany[8]. W pedagogice krytycznej pojawiająca się kategoria wolności, lokowana jest na styku ścierających się racji w dyskursie władzy, polityki i edukacji[9]. Wolność, za Erichem Frommem, jest rozumiana ambiwalentnie, może przybierać formę negatywną, czyli „wolność od" oraz formę pozytywną, czyli „wolność do". Oba wymiary w podobny sposób stają się treścią przekazu edukacyjnego, zarówno w ujęciu tradycyjnym, jak i alternatywnym. Różnica pojawia się jednak, gdy mowa o granicach samostanowienia jednostki a obiektywności prawa, które stara się z jednej strony chronić, z drugiej ograniczać swobodę człowieka[10]. Na gruncie praktyki edukacyjnej, na przykład w propozycjach szkół demokratycznych, społecznych bądź antysystemowych, pojęcie wolności najczęściej antycypuje tożsamość wspólnoty regionalnej czy

[1] J. Dewey, *Moje pedagogiczne credo,* Warszawa 2005; J. Dewey, *Szkoła a społeczeństwo*, Warszawa 2005; J. Dewey, *Szkoła i dziecko*, Warszawa 2006.

[2] R. Steiner, *Ogólna wiedza o człowieku jako podstawa pedagogiki*, Gdynia 2008; R. Steiner, *Sztuka wychowania: metodyka i dydaktyka*, Gdynia 2005.

[3] M. Montessori, *Odkrycie dziecka*, Łódź 2014; M. Montessori, *The Montessori Method*, New York 1988.

[4] C. Freinet, *O szkołę ludową: pisma wybrane*, Wrocław 1976.

[5] J. Korczak, *Wybór pism*, t. 1–4, Warszawa 1957–1958.

[6] M. Grzegorzewska, *Wybór pism*, Warszawa 1989; M. Grzegorzewska, *Listy do młodego nauczyciela: cykl I–III*, Warszawa 2002.

[7] P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, New York 2005; P. Freire, *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*, Lanham 2001.

[8] Szczególnie jest tu mowa o zmianach prawnych w odniesieniu do praw i obowiązków dzieci (zob. E. Key, *Stulecie dziecka*, Warszawa 2005, s. 5–7).

[9] Zob. T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 2010, s. 12–21.

[10] Zob. E. Fromm, *Ucieczka od wolności*, Warszawa 1997, s. 40–53.

też lokalnej. Wpisując się w ogólne założenia ruchu emancypacji, szczegółowa realizacja edukacji wolnościowej zawsze dokonuje się w granicach płynnie rozumianej relacyjności osób procesu edukacji[11].

Pedagogika (po)wolności

Celem poniższego artykułu jest ukazanie pedagogiki (po)wolności, której źródeł, zarówno założeń teoretycznych, jak i działań praktycznych, poszukuje się w zupełnie innej tradycji pedagogicznej względem wyżej wymienionych. Pedagogika (po)wolności w omawianym tu kształcie odwołuje się przede wszystkim do szeroko rozumianego ruchu *Slow*. Ruch ten nazywany ruchem spowolnienia, ruchem (po)wolności czy po prostu *slow movement*, bezpośrednio wyłania się z tzw. filozofii (po)wolności. Filozofia ta promuje świadome i intencjonalne wstrzymanie wszelkich procesów fizycznego oraz psychicznego działania. Powstrzymanie działania ma pozwolić na pojawienie się przynajmniej trzech niezależnych efektów: autokrytycznej refleksji, świadomości własnego miejsca i wewnętrznej energii oraz działania skorelowanego.

Autokrytyczna refleksja odnosi się do negacji wszelkich działań w tempie *speed*, które cechują się automatyzmem, bezrefleksyjnością oraz powierzchownością. Świadomość własnego miejsca oraz poziomu wewnętrznej energii możliwe są do uzyskania tylko w sytuacji wcześniejszego powstrzymania procesów działających niejako poza wolą człowieka, a wynikających z hiperszybkiego tempa życia codziennego. Jak się wydaje, pytania o to, gdzie jestem, co robię, czego nie chcę, a co jest moim rzeczywistym celem działania, mogą pojawić się autentycznie w świadomości człowieka właśnie w momencie spowolnienia i refleksji. Tempo *slow* umożliwia skonfrontowanie się z tym, co w dniu codziennym mija niezauważone. Ostatnim efektem spowolnienia jest działanie skorelowane, czyli działanie uwewnętrznione, świadome i spójne. Takie, które może mieć rozmaite racje dla swojego zaistnienia, tylko jedną jednak przyczynę sprawczą, mianowicie człowieka świadomego siebie – człowieka powolnego. Nie jest tu z pewnością mowa o każdym działaniu, nie da się też rozstrzygnąć, któe z nich będą korelowane, a które nie. Kryterium tego rozstrzygnięcia zawsze lokuje się w partykularnej logice powolności. To człowiek żyjący w tempie *slow* niejako tworzy dla siebie przestrzeń, w której zgodnie z własną dynamiką i energią realizuje siebie oraz swoje cele.

[11] O formie płynnie rozumianej relacyjności osób w procesie komunikacji pisał Jürgen Habermas w słynnej już pracy *Teoria działania komunikacyjnego*. Zob. J. Habermas, *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, Warszawa 1999; J. Habermas, *Przyczynek do krytyki rozumu funkcjonalnego*, Warszawa 2002.

Należy pamiętać, że tendencji jakościowo – czytaj powolnie – rozumianej edukacji już od czasów Platona było naprawdę wiele[12], dopiero jednak przyspieszenie społeczno-kulturowo-technologiczne, którego doświadczyliśmy na przełomie XX i XXI wieku, stworzyło realia, w których spowolnienie staje się niejako koniecznością. Hiperszybkość dotyka już wszystkich sfer życia człowieka, w tym również edukacji. Nie chodzi tu tylko o przyspieszenie fizyczne czy też technologiczne człowieka XXI wieku, który posługując się techniką, jest w stanie przekraczać kolejne bariery prędkości. Jest tu raczej mowa o hiperszybkości, która na stałe zakorzeniła się – i ma się bardzo dobrze – w sferze relacji społecznych, grupowych czy indywidualnych. Obecnie sformułowanie wypowiedziane przez Benjamina Franklina: „czas to pieniądz", zostaje wyparte przez frazę „choroba niedoczasu" autorstwa amerykańskiego lekarza Larry'ego Dosseya[13]. Mowa tu o błędnym przekonaniu, że im szybciej pracujemy, żyjemy i działamy, tym więcej czasu pozostaje do dyspozycji. Pragniemy szybko pracować, szybko odpoczywać i szybko żyć – żyć pełną piersią. Rodzi się jednak pytanie: czy wciąż zwiększane tempo życia może dać spełnienie naszych potrzeb – tych najbardziej ukrytych, osobistych, głębokich?

Przykładem konkretnej formy radzenia sobie z „chorobą niedoczasu" jest propozycja *slow movement*, a w jej zakresie pomysł *slow education*. Działania na rzecz powolnej edukacji zostały zainicjowane przez Maurice'a Holta, profesora z uniwersytetu w Colorado, który w 2002 roku ogłosił manifest pt. *It's time to start the slow school movement*. W manifeście tym można odnaleźć z jednej strony krytyczną interpretację aktualnego stanu amerykańskiego systemu edukacji publicznej, którą autor ujmuje jako *fast school*, z drugiej strony konstruuje on pozytywną propozycję zmian systemowych i praktycznych, odwołujących się do założeń ruchu powolności. *Fast school* najmocniej krytykowana jest za jednolitość procesów edukacyjnych, przewidywalność treści i metod przekazu oraz złudną obiektywizację wyników ewaluacji, na przykład w postaci znormalizowanych testów. Maurice Holt wskazuje na negatywne skutki tak uprawianej edukacji, których upatruje w nieustannym odtwarzaniu nietrwałej i powierzchownej wiedzy, wąsko rozumianym kształtowaniu tożsamości człowieka, braku świadomości tradycji lokalnej i wspólnotowej, jak również w eliminowaniu społeczno-kulturowej różnorodności z dyskursu publicznego. Co gorsza, wiedza podręcznikowa zostaje całkowicie odseparowana od życia codziennego i podporządkowana znormalizowanym testom kompetencji, przez co sama praktyka nie ma szerszego horyzontu autokrytyki oraz refleksji i staje się tylko mechanizmem reprodukującym schematy działania[14].

[12] Zob. S. Dąbrowski, *Pedagogika Slow modelem działania w edukacji równościowej*, [w:] *Nierówności społeczne. W trosce o otwarcie horyzontów edukacji*, red. K. Błasińska [i in.], Gdynia 2015, s. 165–169.

[13] Zob. C. Honore, *Pochwała powolności: jak zwolnić tempo i cieszyć się życiem*, Warszawa 2011, s. 11, 292–293.

[14] M. Holt, *It's time to start the slow school movement*, „Phi Delta Kappan" 2002, nr 4, s. 264–266.

W drugiej części manifestu autor wskazuje miejsca możliwej i potrzebnej zmiany systemu edukacji i praktyki szkolnictwa publicznego. Analiza ta przeprowadzona jest zgodnie z założeniami filozofii powolności, w której życie człowieka jest ujmowane jako tajemnica do odkrycia, a nie receptura do odtworzenia – posługując się za Holtem językiem *slow food*[15]. Istnieje tu jawne założenie, że znajomość tradycji, tego, co było przed nami w przeszłości, oraz odważne otwarcie na przyszłość, na to, co dopiero nadchodzi, stanowi o wartości człowieka. Wiedza, doświadczenie i niejako klasycznie rozumiana mądrość płyną z głębokiego, egzystencjalnego wejrzenia w siebie i otaczający świat, by odpowiedzieć na pytania: skąd przychodzę i dokąd zmierzam? Do odpowiedzi na te pytania niezbędna jest przestrzeń uwagi, refleksji i powolności. Filozofia *slow* jest metodą prowadzącą do życia bardziej świadomego i skoncentrowanego na dziejącej się rzeczywistości. Jednocześnie metoda ta nie odsłania źródłowej, esencjalnej sfery aksjologicznej czy ontologicznej, a raczej jest drogą do uzyskania wewnętrznego, zawsze partykularnego tempa życia, tempa *giusto*[16]. Edukacja oparta na filozofii powolności jest więc działaniem nakierowanym na odkrywanie wartości tkwiącej w tradycji, dzięki której człowiek wzbogaca wiedzę o sobie i świecie. To również praca w duchu współpracy i współdziałania nad budowaniem świadomości wspólnotowej w przestrzeni społeczności lokalnej czy regionalnej. Jest tu także mowa o działaniach nakierowanych na budowanie tożsamości człowieka wokół wiedzy rozumianej jako wyzwanie, przyjemność i sztuka. Wiedza to wyzwanie, przygoda i zadanie postawione przed człowiekiem, to przyjemność spotkania i obcowania z drugim człowiekiem, to finalnie – działanie twórcze, rozwojowe i kreatywne. W takiej logice wydarza się powolna edukacja i powolna szkoła, gdzie nie tylko jest miejsce na indywidualność każdego człowieka, ile raczej niepowtarzalność staje się elementem fundującym całość istnienia szkoły *slow*. Piękne słowa, ale czy realne? Czy to kolejny bardzo ciekawy, lecz utopijny projekt?

Slow education to z pewnością pomysł z gruntu antysystemowy i antyuniwersalistyczny. To projektowanie oddolnej zmiany edukacyjnej, opartej bardziej na praktykowaniu powolności, niż jej dekretowaniu czy obiektywizowaniu. Pojawić się może zatem zarzut z zakresu metodyki i dydaktyki o brak możliwej obiektywnej ewaluacji, o brak przewidywalnego procesu rozwojowego czy też o anarchizm pedagogiczny, czyli nawoływanie do samowoli wychowawczej. Nic w tym dziwnego, gdyż omawiany pomysł jest tym wszystkim zagrożony. Wystarczy przypomnieć, że alternatywa edukacyjna w postaci szkół montessorii, waldorfskich czy szkół demokratycznych po dziś dzień podlega podobnej krytyce i systemowej niechęci[17]. W powolnej edukacji jest jednak coś więcej,

[15] Tamże, s. 266.
[16] Zob. C. Honore, *Pochwała powolności*, dz. cyt., s. 285–295.
[17] Zob. M. Miksza, *Zrozumieć Montessori czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*,

ona nie wynika tylko z krytyki tradycyjnie (pospiesznie) realizowanej edukacji, a rodzi się z głębokiej niezgodny na obecny kształt społeczeństwa rywalizacji i nieustannego wyścigu. Tu toczy się gra nie tyle o komfort życia, ile raczej o komfort przeżycia. Dziś człowiek poddany hiperszybkości szuka dla siebie wytchnienia i miejsca do oddechu. Szkoła publiczna w tym przypadku podlega tym samym procesom przyspieszenia, jak inne instytucje państwa. Z tą jednak różnicą, że edukacja realizując trendy *fast*, jednocześnie promuje i odtwarza ten sposób życia w kolejnych pokoleniach. Edukacja działając *fast* tworzy taką właśnie rzeczywistość, z kolei edukacja działając *slow*, niejako w opozycji do świata zewnętrznego, ukazuje istnienie realnej alternatywy. Tu rodzi się potencjał i misja szkoły *slow*, w której praktykując spowolnienie, tworzymy się miejsce możliwej zmiany świadomości oraz stopniowej zmiany tempa życia codziennego[18].

(Nie)wolna edukacja religijna[19]

Posługując się kluczem interpretacyjnym zgodnym z założeniami ruchu (po) wolnościowego, należy krytycznie zbadać, na ile polska edukacja religijna jest realizowana w duchu *fast*, a na ile w duchu *slow*. Na ile mamy w niej do z działaniami powierzchownymi, płytkimi i redukcyjnymi, a na ile jest to edukacja uważna, głęboka i krytyczna oraz jak przekłada się to na jej metody i treści przekazu. Na pierwszy rzut oka, odwołując się do krytycznej analizy kategorii szybkości, technologizacji i konsumpcji, może wydawać się, że edukacja religijna z założenia jest raczej opozycją wobec tych procesów. Do zweryfikowania, jak jednak jest w rzeczywistości, posłuży opis struktury obecności szybkości, techniki i konsumpcji w obrębie praktyki edukacji religijnej.

Kult szybkości pociąga za sobą wszechobecną powierzchowność w komunikacji, płytkość w relacjach międzyludzkich oraz redukcję sfery wartości do spraw wyłącznie materialnych. Na tym się jednak lista problemów nie kończy,

Kraków 2014; *Edukacja w systemie Marii Montessori – wychowaniem do wartości*, red. M. Miksza, Łódź 2014, T. Olearczyk, *Pedagogia ciszy*, Kraków 2010; J. Wasiukiewicz, *Pedagogika waldorfska w teorii i praktyce*, Gdańsk 2002; *Wychowanie bez lęku. Pedagogika Steinerowska*, red. J. Prokopiuk, Warszawa 1992.

[18] Zob. S. Dąbrowski, *Pedagogika Slow modelem działania w pedagogice równościowej*, dz. cyt., s. 169–175.

[19] Edukacja religijna jest tu analizowana przede wszystkim jako szkolna edukacja religijna w zakresie wyznania rzymsko-katolickiego, która jest najpowszechniej obecna w polskim systemie edukacji. Jednocześnie tak zdefiniowany zakres badań nie wyczerpuje w całości pojęcia edukacji religijnej w Polsce (zob. S. Dąbrowski, *Polska edukacja religijna – między tradycją a współczesnością*, [w:] *Różnice, edukacja, inkluzja*, red. A. Komorowska-Zielony, T. Szkudlarek, Gdańsk 2015, s. 191–199).

jest ich z pewnością dużo więcej. Dla edukacji szczególnie istotny wydaje się jeden z nich. Mowa tu o nieustannym pośpiechu, który uniemożliwia zaistnienie odpowiedniej uwagi oraz pełnej obecności uczestników komunikacji[20]. W logice *fast* nie ma miejsca i czasu na spokojną rozmowę czy spotkanie, gdyż wszelkie zwolnienie tempa rozumiane jest jako przeszkoda w osiągnięciu kolejnego – już zaplanowanego i zoptymalizowanego – celu. Co więcej, taka pogłębiona i powolna rozmowa jest w istocie całkowicie nieprzewidywalna, nie da się zaplanować jej struktury, zakresu, a tym bardziej czasu trwania. Jawi się jako element nie tylko niepotrzebny, ale wręcz zagrażający, gdyż powstrzymujący w kolejnych działaniach. Problem niepełnej obecności i braku uwagi w edukacji ma swoje konsekwencje i wpływa na strukturę uczestnictwa w procesie uczenia się. Tam, gdzie nie ma miejsca na wysłuchanie, uwagę czy głębszą rozmowę, tam nie dokonuje się istotna zmiana czy transformacja w sferze aksjologii. Może dokonać się wprawdzie transmisja treści, w paradygmacie *fast* – nawet duża ilości może być przekazana w stosunkowo krótkim czasie, jednak w pracy wychowawczej i pedagogicznej nie to jest jej istotą. Jej istotą jest umożliwienie takiego spotkania osób, którego efektem będą wzajemne dążenia wszystkich uczestników do samorozwoju, dojrzałości, odpowiedzialności, wolności itd. Czy edukacja religijna w praktyce polskiej szkoły odbywa się w logice spotkania czy raczej mijania? Czy lekcja katechezy rzymsko-katolickiej jest przestrzenią otwartego dialogu i ścierania się różnych racji? Czy jest miejsce, a także czas na wyrażenie obaw, przemyśleń, wątpliwości, które trapią młodego człowieka w dzisiejszym świecie? Pytań tych można postawić dużo więcej, wszystkie jednak bezpośrednio lub pośrednio ogniskują się w przestrzeni pomiędzy szybkością i pospiechem a powolnością i uwagą.

Analizując badania z zakresu teorii edukacji religijnej[21] oraz konkretne praktyki katechezy szkolnej[22], należałoby uznać, że sytuacja zależy bezpośred-

[20] Bardzo interesującą kategorię obecności w przestrzeni edukacyjnej (pedagogiki specjalnej) przedstawia Andrzej Wojciechowski w pracy *Pedagogika obecności: śladem księdza Józefa Tischnera Filozofii dramatu*. Ma być to forma działania wychowawczego, będąca alternatywą dla dzisiejszej masowej i zobiektywizowanej edukacji (zob. A. Wojciechowski, *Pedagogika obecności: śladem księdza Józefa Tischnera Filozofii dramatu*, Kraków 2011, s. 133–135, 143–147).

[21] Jest tu szczególnie mowa o współczesnych badaniach w zakresie pedagogiki religii (zob. J. Bagrowicz, *Edukacja religijna współczesnej młodzieży: źródła i cele*, Toruń 2000; J. Bagrowicz, *Towarzyszyć wzrastaniu: z dyskusji o metodach i środkach edukacji religijnej młodzieży*, Toruń 2006; *Edukacyjny potencjał religii*, red. J. Bagrowicz, J. Horowski, Toruń 2012; B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna: perspektywy pedagogiki religii*, Warszawa 2001; C. Rogowski, *Pedagogika religii: podręcznik akademicki*, Toruń 2011; C. Rogowski, *Edukacja religijna: założenia, uwarunkowania, perspektywy rozwoju*, Lublin 2002; *Leksykon pedagogiki religii: praca zbiorowa*, red. C. Rogowski, Warszawa 2007).

[22] Istotna jest tu świadomość głębokiej korelacji między pedagogiką a katechetyką katolicką (zob. *Pedagogika w katechezie*, red. M. Śnieżyński, Kraków 1998; *Ewangelizować czy katechizować? Praca zbiorowa*, red. S. Dziekoński, Warszawa 2002; A. Orczyk, *Wokół natury, koncepcji i treści katechezy: zarys katechetyki fundamentalnej i materialnej*, Warszawa 2009; Z. Marek,

nio od etapu, zakresu oraz miejsca prowadzonej edukacji. Na poziomie bardziej ogólnych spostrzeżeń możliwe jest jednak wyprowadzenie kilku interesujących wniosków. Zarówno w ujęciu systemowym, jak i praktycznym szkolna katecheza wyznania katolickiego wikła się przynajmniej w dwojakie tendencje związane z kategorią pośpiechu, które nie lokują jej na gruncie edukacji *slow*.

Z jednej strony systemowo wpisuje się w negatywną logikę całej dzisiejszej polskiej szkoły, to znaczy, jak każdy przedmiot edukacji, również religia determinowana jest podstawą programową, liczba godzin oraz oceniana za rozmiar zrealizowanego materiału. Brak jest tu czasu na głębszą refleksję, dyskusję, indywidualizację czy personalizację nauczania ze względu na przymus wykonania całej podstawy programowej, niezależnie od okoliczności czy różnorakich potrzeb samego ucznia. Niepokojące jest to, że wskazane wyżej tendencje lokują całą dzisiejszą edukację, w tym również zajęcia religii, w paradygmacie *fast*.

Z drugiej jednak strony, co wydaje się jeszcze istotniejszą sprawą, pojawia się tu pytanie o wprowadzanie treści i metod nauczania, które otwierają bądź zamykają drogę do aksjologicznego spotkania i egzystencjalnej zmiany. Przypatrując się treściom nauczania katechezy szkolnej, w których sfera aksjologii jest przekazywana w sposób jawny, mowa jest często o otwartym dialogu, tolerancji i szacunku wobec odmiennych religii i kultur. Dostrzegalny jest jednak istotny brak odniesienia do współczesnych problemów i wyzwań społeczno-kulturowych, przez co zostaje utrudniony dostęp do realnego spotkania z młodym człowiekiem w jego emocjonalnej i kognitywnej rzeczywistości. Co więcej, zupełnie pomija się cały dorobek nauk społecznych XX i XXI wieku, szczególnie w obrębie współczesnych badań psychologicznych i pedagogicznych. Badania te mogłyby pomóc nie tylko zbliżyć się i zrozumieć psychikę i potrzeby młodego pokolenia, lecz także wskazać miejsce i rolę wiary i duchowości człowieka w tak dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturowej dzisiejszego świata. Obok treści nauczania warto poddać analizie metody i techniki wykorzystywane w katechezie szkolnej. Ponownie na poziomie metodyki nauczania obecne są różnorodne formy pracy edukacyjnej i wychowawczej, patrząc jednak na praktykę szkolną, zauważamy, że rzadko wykorzystuje się metody powolnej pogadanki, swobodnej dyskusji czy rzetelnej, pogłębionej i wieloaspektowej polemiki. Dominuje raczej przekaz jednokierunkowy w formie mini-wykładu oraz polecenia do realizacji w bezalternatywnej formule interpretacji. Z pewnością opisane mankamenty nie występują wszędzie, lecz ich obecność jest bardziej powszechna niż akcydentalna. W takiej formie i treści szkolna lekcja religii rzymsko-katolickiej nie lokuje się na gruncie *slow* edukacji. Drugim zagrożeniem w logice *fast* edukacji jest kult techniki, który w tym miejscu nie polega wyłącznie na wszechobecności urządzeń multimedialnych

Religia: pomoc czy zagrożenie dla edukacji?, Kraków 2014).

czy bardzo szybkiej komunikacji internetowej. Kwestia jest tu bardziej złożona. Zagadnienie to jest bardziej złożone i dotyczy konkretnej formy relacyjności osób uczestniczących w procesie edukacji, która to jest nieustannie zapośredniczana, fragmentaryczna, nie w pełni obecna, przez co częściowo przynajmniej nieautentyczna. Mowa tu o rozbitej i pofragmentowanej uwadze, gdzie technika i mobilność komunikacyjna działają niejako odwrotnie do własnych założeń i celów. Potencjalnie dają nieustanną możliwość do kontaktów i interakcji, w rzeczywistości redukują i alienują. Dzieje się tak, ponieważ z założenia nieograniczona niczym komunikacja projektuje sposób myślenia i działania, posługujący się formą szybkiej, powierzchownej i niebezpośredniej relacji między osobami. Budowanie powolnych, głębokich i delikatnych struktur obecności z drugim człowiekiem jest tu nieobecne, a dominuje raczej drgająca forma monadycznie rozumianej wymiany informacji. Kult techniki w *fast* edukacji spełnia funkcję narzędzia hiperkomunikacji, rezygnując z jakości na rzecz szybkości i ilości osób w relacji. Hiperkomunikacja pozornie jest także komunikacją niezdeterminowanych alternatyw, których ilość daje możliwość rezygnacji z trudu budowania tego, co głębokie i powolne, na rzecz tego, co dostępne i szybkie. To, jak się zdaje, może prowadzić do wewnętrznego przekonania o relatywnej wartości relacji międzyludzkich, przez co groźba utraty nie wydaje się czymś ostatecznym, a ogromna wielość alternatyw wskazuje na powszechną powtarzalność takiej formy bycia z drugim człowiekiem. Proces ten wydaje się bardzo negatywny zarówno od strony psychologii rozwojowej, jak i pedagogiki. W kształceniu i wychowaniu niesie to bardzo negatywne skutki, prowadząc do wycofywania się z pracy nad głębokimi, także trudnymi i powolnymi relacjami z drugim człowiekiem na rzecz relacji szybkich, instrumentalnych i przedmiotowych. W tym miejscu edukacja religijna na poziomie przekazywanych treści programowych promuje relacje głębokie i powolne, wskazując, że wiara, duchowość i wrażliwość moralna są zawsze warunkowane bezpośrednimi i dojrzałymi relacjami z drugim człowiekiem. Problem pojawia się jednak zupełnie gdzie indziej.

Lekcje katechezy w szkole, a w tym szczególnie katechetyka katolicka, widząc negatywny wpływ wszechobecnego kultu techniki na dzisiejszego człowieka i młode pokolenie, dokonuje podwójnej negacji, przez co popełnia kardynalny błąd. Z jednej strony chcąc niejako uchronić swojego wychowanka, naznacza sferę techniki jawnie negatywną charakterystyką. Wskazując i eliminując to, co niebezpieczne, rezygnuje z poznania całej rzeczywistości komunikacji medialnej i technicznej. Z drugiej strony w tym pofragmentowanym i częściowo już wirtualnym świecie nie prezentuje wizji świata scalonego i całościowego, lecz właśnie podzielony i wewnętrznie antagonizujący. Wyłania się z tego błędna wizja, w której świat wartości chrześcijańskich walczy ze światem

pogubionym i podzielonym, dzieląc go jeszcze bardziej. W pierwszym przypadku, odrzucając technikę w całości i widząc w niej tylko negatywną sferę, równocześnie odrzuca się cały świat młodego człowieka. Współczesne pokolenie jest niejako naznaczone techniką, przez co uznaje ją za coś oczywistego i niezbywalnego. Katecheza szkolna, będąc z założenia w opozycji do techniki i szybkich mediów, staje również w opozycji do młodego człowieka. Ta opozycja ma swoje dalsze konsekwencje – nauczanie religijne, nie biorąc pod uwagę i dezawuując tendencje technologizacji świata, ponownie dzieli i antagonizuje całą strukturę dzisiejszej rzeczywistości społecznej. Młode pokolenie jest w nieustannym chaosie rozpadu i włączania na nowo, jest coraz mniej rzeczy pewnych, płynność dominuje w każdym przejawie ludzkiego życia. Jednocześnie istnieje jednak powierzchowna, lecz fundamentalna pewność o istnieniu sfery wolności, która przynależy każdemu człowiekowi w sposób automatyczny i absolutny. Katechetyka katolicka posługuje się często podziałem na rzeczywistość godną i niegodną, moralną i niemoralną, gdzie sfera wirtualna, medialna czy internetowa nie lokuje się raczej w tej pierwszej. Działanie to separuje niejako dwa światy, *sacrum* i *profanum*, a co najgorsze automatycznie umiejscawia to młodego człowieka w tej drugiej przestrzeni. Krytycznie odwołując się do kerygmatu katolickiego, nie jest to dla najmłodszych dobra nowina (ewangelia), a raczej wyrok, przymus i wezwanie do bezalternatywnej zmiany.

Ostatnim elementem niezbędnym do analizy jest wspomniane powyżej pojęcie konsumpcji, które w edukacji bezpośrednio łączy się z kategorią trendów oraz społecznej mody. W literaturze przedmiotu problem ten został dość dobrze opisany[23], a polega on przede wszystkim na automatycznym i bardzo często nieświadomym przenikaniu do sfery edukacji technik, metod czy modeli zachowań, których podstawowym celem jest bezrefleksyjne pomnażanie i osiąganie konkretnych dóbr – przede wszystkim materialnych. Problem jest tu jednak dużo bardziej złożony, gdyż wyżej wymienione zachowania w logice neoliberalnej edukacji nabierają aksjologicznego charakteru. Na poziomie deklaratywnym wprowadzane są działania profilaktyczne i ukierunkowane na świadomą edukację konsumencką, w praktyce szkolnej jednak klimat oraz tendencje nieustannej rywalizacji i konkurencji stają się podatnym gruntem dla zachowań hiperkonsumenckich. Kolejnym paradoksem tej sytuacji jest fakt, że taki stan z jednej strony służy unifikacji społecznej, tak istotniej w procesie rozwojowym dziecka, z drugiej prowadzi do hierarchizacji społecznej. Obie

[23] Zob. M. Bogunia-Borowska, M. Śleboda, *Globalizacja i konsumpcja: dwa dylematy współczesności*, Kraków 2003; *W cywilizacji konsumpcyjnej*, red. M. Golka, Poznań 2004; *Rozkoszna zaraza: o rządach mody i kulturze konsumpcji*, red. T. Szlendak, K. Pietrowicz, Wrocław 2007; *Od kontestacji do konsumpcji. Szkice o przeobrażeniach współczesnej kultury*, red. M. Kempny, K. Kiciński, E. Zakrzewska, Warszawa 2004.

tendencje, jawnie niekorzystne dla edukacji, stają się niejako realną koniecznością[24]. Co na to edukacja religijna?

Katecheza szkolna na poziomie najbardziej jawnego przekazu uznaje postawy konsumpcyjne i materialistyczne za zjawiska moralnie negatywne i niesłużące harmonijnemu rozwojowi człowieka. Głęboki problem edukacyjny pojawia się jednak w prezentowanej alternatywie, którą jest życie minimalistyczne, wolne od przywiązania do rzeczy materialnych, a koncentrujące się na wartościach moralnych i duchowych. Założenie cenne, niebiorące jednak pod uwagę argumentów psychologicznych oraz społecznych dziecka. Mowa tu w pierwszej kolejności o kontekście rozwojowym i psychologicznym, gdzie dzieci i młodzież, wykorzystując możliwości nabywania kolejnych dóbr materialnych, automatycznie i bezrefleksyjnie budują własną odrębność, indywidualność oraz poczucie wyjątkowości. Z drugiej jednak strony kontekst społeczny jasno wskazuje, że obok procesów indywidualizacji bardzo istotną rolę odgrywają procesy unifikacji i przynależności grupowej w kształtowaniu się tożsamości. Oznacza to, że potrzeba upodobnienia się dziecka do rówieśników – szczególnie w aspekcie wizerunku fizycznego i materialnego – jest zgoła naturalna i mieszcząca się w normie rozwojowej. W związku z tym w procesie edukacji należy wziąć to pod uwagę i właściwie się tymi potrzebami zaopiekować. Mowa tu nie tylko o umożliwieniu pełnego rozwoju dziecka, czyli włączeniu do działań edukacyjnych form realizacji powyższych potrzeb, lecz przede wszystkim o działaniach ukierunkowanych na budowanie świadomości i umiejętności kształtowania oraz kierowania własnymi pragnieniami. Błąd, który popełnia tu katechetyka katolicka, a szerzej praktyka edukacji religijnej, polega na projektowaniu wzorca posłuszeństwa i uległości przy całkowitej marginalizacji krytycznej i samoświadomej postawy względem tego, co zewnętrzne. Mówiąc dosłownie, uczy ona przyswajania wzorca działania według nauki katolickiej i na przykład negacji tendencji konsumpcyjnych, lecz nie wzmacnia się w młodym człowieku przestrzeni autonomicznego myślenia i krytycznej oceny. W związku z tym dziecko, tak jak bezkrytycznie przyswajało wiedzę i obowiązki religijne w okresie buntu i naporów emocjonalnych, będzie równie bezkrytyczne względem wpływu na przykład grupy rówieśniczej. Innymi słowy, może nastąpić uwewnętrznienie wzorców i tendencji kultury młodzieżowej, która tak silnie czerpie ze świata hiperkonsumpcji. Mamy tu do czynienia z samospełniającym się proroctwem, gdyż nie kształtując postaw autonomicznych, skazujemy młode pokolenie na postawy heteronomii i całkowitego uzależniania wobec mody i trendów społecznych. Wydaje się, że jednym z nielicznych lekarstw na tę „społeczną dolegliwość" jest wychowanie i edukacja stawiająca za podstawy

[24] Zob. M. Śleboda, *Wybrane koncepcje globalizacji*, [w:] M. Bogunia-Borowska, M. Śleboda, *Globalizacja i konsumpcja*, dz. cyt., s. 79–117.

cel autonomię myślenia oraz umiejętność krytycznej oceny, zwłaszcza w zakresie wartości moralnych i istotnych działań egzystencjalnych. Problem polega na tym, że taki sposób uczenia jest również wyzwaniem dla samej katechetyki, która musiałaby stać się autokrytyczna względem własnych założeń i treści, dzięki czemu mogłaby zyskać status krytycznej edukacji religijnej – której w polskiej sytuacji nadal bardzo brakuje[25].

Przeprowadzona powyżej analiza nie reprezentuje w całości wszystkich działań i tendencji w edukacji religijnej, wskazuje jednak na poważne braki, które nie są działaniami marginalnymi, a raczej stały się codziennością na lekcji religii w polskiej szkole. Istnieje dziś pilna potrzeba poszukiwania i odnalezienia nowych form i metod nauczania religijnego, które będą realizowały zarówno partykularne cele danych religii czy wyznań, jak i cele pedagogiczne, wyrażające się w budowaniu społeczeństwa wspólnoty, dialogu i szacunku. Wielkie słowa i tym większa odpowiedzialność.

(Po)wolna edukacja religijna[26]

Ruch (po)wolnościowy w prezentowanej tu formie może być bardzo pozytywną inspiracją dla poszerzenia i zmiany rozumienia zarówno treści, jak i metod edukacji religijnej w Polsce. Mowa tu o trzech niezależnych sferach, gdzie paradygmat *slow* odsłania, a także odpowiada na problemy dzisiejszej edukacji religijnej nie tylko w Polsce. Po pierwsze, ruch ten poddając krytyce formę edukacji tradycyjnej, określając ją jako *fast school*, wskazuje na pozytywną rolę jakościowo i powolnie realizowanej edukacji, która dla nauczania religijnego może stać się nowym horyzontem do przeprowadzenia niezbędnych dziś zmian. Po drugie, filozofia (po)wolności, opierając się na fundamencie, jakim jest wolność, stawia tym samym krytyczne pytanie o miejsce i rolę wolności w edukacji religijnej. Po trzecie, myślenie w przestrzeni (po)wolności odsyła jednocześnie do myślenia w przyszłość. Jest to krytyczne widzenie tego, co dzieje się z człowiekiem w perspektywie już uzyskanej wolności, czy jest to stan raz na zawsze zdobyty, czy raczej nieustannie aktualizowany i odzyskiwany. W tym też miejscu można wskazać całe spektrum tak zwanej edukacji ku przyszłości, która w nauczaniu religijnym nie jest w pełni wykorzystana, a może nieść duży potencjał dla formy przekazu religijnego oraz pracy z problematyką egzystencjalną.

[25] Zob. S. Dąbrowski, *Krytyczna pedagogika religii*, [w:] *Pedagogika krytyczna dziś. Podstawy, dylematy i wybrane problemy*, red. P. Stańczyk, Gdańsk 2012, s. 90–111.

[26] Nie ma tu miejsca na szczegółową prezentację struktury polskiej edukacji religijnej. Źródłową analizę można znaleźć w tekście: *Polska edukacja religijna – między tradycją a współczesnością* autora niniejszego artykułu, dz. cyt.

Pedagogika *slow* dla edukacji religijnej jest propozycją autokrytycznej i autorefleksyjnej analizy treści i metod nauczania, przez co może wydawać się dość odważna i niejednoznaczna. Jasno wskazuje na braki i bolączki nauczania religijnego w Polsce oraz projektuje rozwiązania, które często idą pod prąd tradycyjnie i konserwatywnie uprawianej edukacji. W powszechnie już chyba dostrzeganej potrzebie fizycznego i psychicznego spowolnienia w społeczeństwie XXI wieku problematyka ludzkiej religijności i duchowości wydaje się być doskonałą przestrzenią dla odnalezienia właściwego i spokojnego rytmu życia. Religijność rozumiana oraz przekazywana w formie uważnego i osobistego spotkania osób w przestrzeni wartości aksjologicznych jest idealną alternatywą dla szybkiego i mechanicznego wychowania. Czym zatem dokładnie jest (po)wolna edukacja w przestrzeni religii? Jest z pewnością edukacją uprawianą w paradygmacie holistycznym i egzystencjalnym, gdzie całość doświadczenia życiowego człowieka staje się punktem wyjścia w procesie kształcenia i wychowania. Następuje tu niejako rezygnacja z paradygmatu esencjalnego, czyli wychowawczego dążenia do osiągnięcia ideału człowieczeństwa, paradygmatu obecnego w tradycji chrześcijańskiej, pochodzącego od Platona, a odwzorowanego przez św. Augustyna. Przyjmuje się natomiast paradygmat egzystencjalny, czyli projektuje się działania wychowawcze, uznające człowieka w jego faktyczności, a ukierunkowane na rozwijanie w nim pragnienia nieustannego zbliżania się do ideału[27]. W tradycji chrześcijańskiej edukacji religijnej inspiracja ruchem *slow* to z pewnością nie projektowanie nowego człowieka na wzór Jezusa Chrystusa, lecz proces dokładnie odwrotny. To odnajdowanie ideału Chrystusa w tu i teraz obecnym człowieku. Ruch ten ma przeciwną logikę działania względem tradycyjnie rozumianej edukacji religijnej, gdzie na przykład w katolicyzmie rozpoczyna się od chrztu, który zmazuje grzech. W interpretacji pedagogicznej następuje tu wskazanie i napiętnowanie negatywnej natury człowieka oraz wprowadzenie zewnętrznego działania naprawczego w postaci chrztu, czyli łaski Boga[28]. Działanie *slow* w tym przypadku będzie ruchem odwrotnym, mianowicie przyjęcie rzeczywistości taką, jaka jest, akceptacja człowieka w jego złożonej i niejednorodnej strukturze antropologiczno-aksjologicznej, jak i na tej płaszczyźnie, poszukiwanie wewnętrznie obecnego dobra, które transcenduje z Boga. W treści przekazu pedagogicznego oznaczałoby to rozumienie chrztu dzieci w tradycji katolickiej jako działania profilaktycznego i zabezpieczającego na przyszłość oraz pomagającego w egzystencjalnych dylematach moralnych.

[27] Jest to schemat interpretacji działania wprost zaczerpnięty z psychologii pozytywnej (zob. E. Trzebińska, *Psychologia pozytywna*, Warszawa 2008, s. 74–110, 124–134).

[28] W ujęciu pedagogicznym jest to z pewnością model działania heteronomicznego, w którym zewnętrzna przyczyna wpływa i kształtuje aksjologiczny, a także ontologiczny status egzystencji człowieka. W ujęciu psychologii rozwoju dziecka jest to jednak tylko etap, którego celem ostatecznym ma być kształtowanie tożsamości autonomicznej.

Należy jasno zaznaczyć, że pedagogika (po)wolności w prezentowanej tu formie nie dokonuje ingerencji w zakres rozumienia dogmatów czy też prawd wiary[29]. Następuje tu raczej wykorzystanie mechanizmów krytycznie uprawianej pedagogiki[30], analizy egzystencjalnej[31] oraz tradycji dialogicznej (w ujęciu judaistycznym bądź sokratejskim)[32]. Przyjęcie prezentowanej tu koncepcji wymaga jednak całościowego przedefiniowania źródłowych założeń edukacji religijnej od osób odpowiedzialnych za jej formę i treści, poczynając od konkretnych katechetów, kończąc na radach i zespołach tworzących metody i treści programowe w danych wyznaniach i religiach. Zmiana ta polegałaby na rezygnacji z tak zwanego modelu misyjnego, czyli nawracania na „właściwą drogę" wszystkich myślących i wierzących inaczej, a przyjęcie tak zwanego modelu ewangelii życia, czyli głoszenia dobrej nowiny o istnieniu i realnej obecności Dobra w życiu każdego człowieka. W chrześcijaństwie Dobrem tym będzie osoba samego Chrystusa, w judaizmie obecność i błogosławieństwo Jahwe, a w islamie obecność i słowo Allaha.

Paradoksalnie w pedagogice *slow*, która posługując się realnym spowolnieniem, odsłaniające się dobro w człowieku, implikuje kontakt z granicami własnej wolności. To z kolei prowadzi do nieodpartej chęci dzielenia się i realizowania tego dobra w świecie zewnętrznym[33]. Spowolnienie, wykorzystując wewnętrzną uwagę i skoncentrowanie na dobru, prowadzi do bezpośredniego działania, które swą energię czerpie z logiki dobra. Jak się to dzieje?[34] Wyjaśnić

[29] Model pedagogiki (po)wolności został tu zastosowany wobec tradycji chrześcijańskiej i wyznania katolickiego, jednakże posiada on potencjał wytwarzania realnej zmiany w dowolnej strukturze i hierarchii wartości moralnych. Przykładem może być judaizm, islam i inne religie, w których filozofia powolności będzie równie skutecznie reinterpretować wychowawcze modele działania, ukierunkowując je na postawy refleksyjne, krytyczne i samoświadome.

[30] Zob. T. Szkudlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, dz. cyt.; M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna: rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk 2006.

[31] Zob. J. Tarnowski, *Jak wychowywać?: uczyć się od wychowanków (przyjaciół)*, Kraków 2005; J. Tarnowski, *Kto pyta – nie błądzi: w Kościele – w szkole – w rodzinie: rok A*, Toruń 1995.

[32] Polska pedagogika dialogu posiada długą tradycję, wystarczy wymienić takich autorów, jak: Janusz Tarnowski, Jadwiga Bińczycka, Joanna Rutkowiak i Tadeusz Gadacz (zob. *Pytanie, dialog, wychowanie*, red. J. Rutkowiak, Warszawa 1992; *Pedagogika dialogu: dialog warunkiem rozwoju osobowego i społecznego*, red. E. Dąbrowa, D. Jankowska, Warszawa–Radom 2008; *Pedagogika dialogu: dialog w teorii i praktyce edukacyjnej*, red. E. Dąbrowa, D. Jankowska, Warszawa 2009; *Pedagogika dialogu: doświadczenie dialogu w rzeczywistości XXI wieku*, red. E. Dąbrowa, D. Janowska, Warszawa 2010; *Pedagogika dialogu: nauczyciele dialogu*, red. D. Janowska, Warszawa 2011).

[33] Logika tego wniosku nie ma struktury błędnego koła, ale podlega prawom klasycznej hermeneutyki myślenia, które wynikają z założeń koła hermeneutycznego. Szczegółową analizę metody hermeneutycznej w badanych pedagogicznych można odnaleźć w pracach Krystyny Ablewicz i Bogusława Milerskiego (zob. K. Ablewicz, *Hermeneutyka i fenomenologia a pedagogika*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańsk 2010, s. 103–124, B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Warszawa 2011, s. 73–75).

[34] Teorię dobra w przestrzeni edukacyjnej podejmuje koncepcja agatologii pedagogicznej

to można poprzez istnienie trzech odmiennych dynamik, rodzących się w kontakcie z dobrem. Po pierwsze, pojawia się w świadomości człowieka widzenie napotkanego dobra jako ukrytego, lecz możliwego do odnalezienia skarbu. Po drugie, może pojawić się myślenie o wewnętrznie odnalezionym, a niegdyś utraconym skarbie oraz po trzecie, dobro jawi się jako skarb niezbywalny i niemożliwy do utraty. Metafora skarbu wydaje się tu celna, gdyż egzystencjalnie doświadczone dobro, na przykład ze strony drugiego człowieka, łączy się także z nową nadzieją i odczuwaną radością życia. Sprawa jednak nie jest aż tak oczywista, gdyż na Dobro, rozumiane transcendentalnie, reakcja nie musi być wyłącznie pozytywna. Logika Dobra działa dwukierunkowo. Z jednej strony może tworzyć negatywą perspektywę dla egzystencjalnego istnienia wszelkiego zła i grzechu. W takim przypadku realne staje się myślenie typu: wiem, że miałem zrobić dobrze, a zrobiłem dokładnie przeciwnie – akt samopotępienia. Z drugiej strony może wystąpić perspektywa pozytywna, będąca źródłem nadziei, a tworząca pozytywne źródło odniesienia, które wytwarza wzmacniający sposób myślenia: jeśli drugi człowiek w trudnej sytuacji może zachować się godnie, to i ja też tak będę potrafił. Postawy te ukazują ambiwalencję reakcji na tę samą przyczynę. Edukacja religijna w paradygmacie *slow* musi więc nie tylko kierować się wnioskami płynącymi z tak zwanej pedagogiki pozytywnej, ale równie mocno musi naprawiać edukacyjne błędy i szkody płynące z tak zwanej pedagogiki negatywnej. Wychowanie w duchu lęku, strachu i nieustannej groźby jest obecne nie tylko w szkole, Kościele czy rodzinie, ale jest również immanentnie zawarte w całym systemie społecznym. Oznacza to, że (po)wolna edukacja religijna jest zarazem profilaktyką społeczną w zakresie wzmacniania samodzielności jednostki w szeroko rozumianych próbach egzystencjalnych, jak również działaniem prewencyjnym w celu zmiany już nabytych negatywnych schematów myślenia i działania.

Wspomniana powyżej kategoria wolności bezpośrednio łącząca się z teorią dobra w aktualnej rzeczywistości kulturowo-społecznej jest trudnym zadaniem, a zarazem wyzwaniem dla edukacji religijnej. Dzisiejsze procesy demokratyzacji, liberalizacji i emancypacji często interpretowane jako zagrażające sferze religijnej i duchowej człowieka, w logice *slow* mogą stać się realną drogą wyjścia z dostrzeganego obecnie kryzysu wartości i potrzeb duchowych. (Po)wolna edukacja religijna ponownie jest opozycją wobec tradycyjnej katechetyki, gdyż wymienione wyżej zjawiska odczytuje jako zwiastuny możliwej pozytywnej zmiany jakościowej.

Proces demokratyzacji, czyli realnego i bezpośredniego wpływu ludu – demos, na kształt i strukturę społeczno-polityczną, w edukacji religijnej może

(zob. S. Dąbrowski, *Model agatologicznej edukacji religijnej odpowiedzią na aktualne przemiany społeczno-kulturowe XXI wieku*, [w:] *Religijne uwarunkowania pracy socjalnej*, red. M. Patalon, Toruń 2014, s. 105–131).

mieć równie istotne znaczenie. Taka edukacja jest nakierowana na problem, dylemat czy kłopot niewynikający jednak z wąsko rozumianego przeżycia egzystencjalnego, zgodnego na przykład z treścią programową danej katechezy, ale właśnie z wielopodmiotowym widzeniem rzeczywistości. Dzięki temu edukacja religijna uniknie dość powszechnie obecnego błędu hermetycznej i zamkniętej narracji. Stanie się edukacją dla wszystkich, co oznacza przyjęcie założeń indywidualizacji i personalizacji nauczania. Uczeń będzie miał wpływ na strukturę i kształt katechezy szkolnej, a co najistotniejsze – jego problemy życiowe będą w centrum pedagogicznego zainteresowania. Idąc dalej, proces liberalizacji, tak często powierzchownie łączony z procesami laicyzacji, w logice *slow* odsłania możliwości szerokiego widzenia kategorii wolności, która umożliwia osiągnięcie celu, jakim jest samodzielność i autonomia młodego człowieka. Obok wielu niebezpieczeństw wynikających z modelu społeczeństwa i szkolnictwa neoliberalnego[35], analiza powolnościowa wskazuje na potrzebę intensywnej pracy pedagogicznej wokół rozumienia przez ucznia korelacji kategorii wolności i odpowiedzialności. Edukacja religijna świadoma tego faktu staje się również edukacją powszechną, gdyż spełnia nie tylko partykularne cele danego wyznania czy religii, ale również cele całego społeczeństwa obywatelskiego. Ostatnim elementem jest proces emancypacji, który również w tradycyjnej katechetyce widziany jest jako zjawisko negatywne, ponieważ nierozerwanie łączy się z negacją podstawowych, konserwatywnie rozumianych wartości społecznych i religijnych. (Po)wolna pedagogika w tym zakresie umożliwia odważne zmierzenie się z problemem dzisiejszej negacji tradycji, autorytetu, wartości wśród młodego pokolenia. Jest to możliwe tylko w sytuacji, gdy rezygnuje się z postawy „obrony oblężonej twierdzy", gdzie jakakolwiek krytyka interpretowana jest jako nieuprawniony atak na „świętość". Przyjmuje się tu postawę uważnego słuchacza i obserwatora tego, co dana krytyka może nieść cennego dla sfery religijnej i duchowej. Dzięki temu edukacja religijna nie tylko sama staje się nauką metodologicznie autokrytyczną i samoświadomą, lecz także potrafi kompetentnie kształtować postawę krytycyzmu i polemiki. Tym samym realizuje podstawowe cele postawione zarówno przed nauczaniem religii w szkole, jak i przed całą współczesną edukacją.

Ostatnim elementem bezpośrednio wpływającym i poszerzającym kształt omawianej tu edukacji religijnej jest kategoria (po)wolności, czyli pojęcia odsyłającego do analizy przyszłości w obrębie realizowanej wolności. Automatycznie pojawia się tu pytanie o status tej wolności w wychowaniu: czy jest to pojęcie

[35] Na głębokie i strukturalne trudności modelu neoliberalnej edukacji celnie zwraca uwagę Eugenia Potulicka w tekstach *Teoretyczne podstawy neoliberalizmu a jego praktyka* oraz *Pedagogiczne koszty reform skoncentrowanych na standardach i testowaniu* zawartych w pracy *Neoliberalne uwikłania edukacji* (zob. E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010, s. 39–57, 177–201).

w gruncie rzeczy statyczne i niezmienne, czy raczej procesualne i dynamiczne? Jeśli odpowiedź zostanie udzielna zgodnie z myślą Parmenidesa – w której wszystko jest stałe, w tym również uzyskana wolność – mamy do czynienia z klasyczną katechetyką katolicką. Co więcej, tradycja ta rozwijana przez Arystotelesa, a kontynuowana przez św. Tomasza z Akwinu wytworzyła klasyczną teorię bytu, w której wolność, obok prawdy, dobra i piękna jest pojęciem obiektywnym, czyli niezmiennym. Jeśli jednak odpowiedź zostanie udzielona w duchu Heraklita, a także całej tradycji szkoły dialogicznej i procesualnej, w której wolność niejako się konstytuuje zawsze w konkretnej tu i teraz dziejącej się rzeczywistości – zostanie nakreślony inny model katechetyki. Będzie to model nauczania, w którym podstawowe wartości moralne, w tym również prawdy wiary, są co prawda obiektywne i niezależne od człowieka, jednak przez tego samego człowieka nieustannie interpretowane i rozumiane na nowo. W powolnym i uważnym nauczaniu dostrzega się, że zmiana egzystencjalna nie dokonuje się przez transmisję treści i mechaniczne ich odtwarzanie, szczególnie jeśli mowa jest o sferze wartości. Reguła działania jest dokładnie odwrotna, to przez wewnętrzną i samoświadomą interpretację danej treści względem dziejącej się tu i teraz rzeczywistości konkretna osoba, w tym na przykład uczeń, dokonuje ważnej zmiany egzystencjalnej. Edukacja religijna otwarta na przyszłość, w której wolność jest nieustanną przestrzenią do zdobycia, nieustannym zadaniem pedagogicznym zarówno dla nauczyciela, jak i ucznia – oto kierunek, w którym winna zmierzać katechetyka XXI wieku.

Czy możliwa zmiana?

Głównym problemem współczesnej edukacji religijnej w Polsce na początku XXI wieku jest pytanie o cel tej edukacji. Czy ma nim być, jak dotychczas, edukacja *stricte* wyznaniowa, czy raczej korelacyjna (powolnościowa), czy przede wszystkim humanistyczna i kulturowa? Rozwiązanie tego problemu jest również odpowiedzią na jeszcze trudniejsze pytanie, mianowicie: na ile dziś potrzebna jest edukacja religijna uprawiana w wymiarze inkluzywnym, a na ile w wymiarze ekskluzywnym? Innymi słowy, czy nauczanie religijne powinno dziś czerpać z innych nauk, szczególnie nauk społecznych, czy raczej winno przede wszystkim bazować na analizach kerygmatycznych i teologicznych danego wyznania czy religii?

Pisząc o polskiej edukacji religijnej XXI wieku, mowa jest przede wszystkim o katolickiej lekcji religii w szkole. To w oczywisty sposób nie wyczerpuje w całości problematyki edukacji religijnej, ale jak się wydaje nadal jest centralną

osią sporu i polemiki społeczno-kulturowej. Jeśli więc dzisiejsza lekcja religii pozostanie nadal wyłącznie pod wpływem modelu wyznaniowego, wydaje się, że kryzys religijno-duchowy nie tylko będzie się pogłębiał, ale co istotniejsze przełoży się jeszcze mocniej na odbiór społeczny całej instytucji Kościoła katolickiego. Katecheza szkolna, nie rozumiejąc potrzeb i nie odpowiadając na podstawowe dylematy współczesnego człowieka, wskazuje tym samym, że sam Kościół nie znajduje na nie odpowiedzi. Sytuacja ta będzie skutkowała stopniowym eliminowaniem lekcji religii z powszechnego systemu edukacji. Jeśli z kolei nastąpiłaby radykalna zmiana sposobu nauczania na model humanistyczno-kulturowy, zwany również religioznawczym, bardzo trudno byłoby uniknąć systemowych błędów obecnych już w niemieckiej pedagogice religii. W Niemczech w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych ubiegłego stulecia przeprowadzona reforma nie sprawdziła się, gdyż szkolna katecheza przejęła metody i narzędzia powszechnej edukacji. Popadła przez to w kłopoty praktyczne i organizacyjne, stając się kolejnym przedmiotem edukacyjnym, straciła podstawowy cel, jakim była misja wychowawcza i pedagogiczna. Analizując polską sytuację, można dostrzec, że analogii systemowych jest dziś naprawdę dużo, co mogłoby oznaczać całkowity kres edukacji religijnej oraz zubożenie edukacji aksjologicznej w dzisiejszej szkole. Pozostaje więc *model korelacyjny*, który również wiąże się z wieloma organizacyjnymi i dydaktycznymi trudnościami. Realizowany jednak w duchu pedagogiki (po)wolności, w której to uwaga, obecność i właściwe dla ucznia tempo pracy edukacyjnej i wychowawczej może strać się przyczynkiem do nowej zmiany. Podejście to wypiera tendencje kontroli i władzy, totalizujący autorytet czy dominującą rolę nauczyciela w procesie kształcenia. Model korelacyjny, będąc (po)wolną edukacją religijną, koreluje, czyli wzajemnie wiąże cele religijne i społeczne. Wskazuje, że najlepsze, czyli pełne rozwiązania problemów moralnych, duchowych, egzystencjalnych i społecznych, pojawiają się wyłącznie na drodze pogłębionej oraz spójnej analizy istotnych racji dla wspólnie rozumianych potrzeb człowieka. Taki projekt wydaje się być potrzebą dnia dzisiejszego.

Pytanie, czy w obecnej sytuacji możliwa jest taka zmiana, jest jednocześnie pytaniem, na ile polska katechetyka katolicka jest świadoma obecnego dziś kryzysu oraz na ile ma odwagę i pomysł, jak na to wyzwanie odpowiedzieć. Widząc stopniowe tendencje jakościowej zmiany w ostatniej dekadzie w badaniach religijnych, na przykład w obrębie pedagogiki religii w Polsce, można żywić ograniczoną, lecz realną nadzieję na (po)wolne zmiany systemowe. Pewne jest jednak to, że zmiany prędzej czy później nadejdą, gdyż dynamiki społecznej nie da się zatrzymać, istotne jednak byłyby zmiany z korzyścią dla młodego pokolenia.

Bibliografia:

Ablewicz K., *Hermeneutyka i fenomenologia a pedagogika*, [w:] *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, red. S. Palka, Gdańskie Wydaw. Psychologiczne, Gdańsk 2010.

Bagrowicz J., *Edukacja religijna współczesnej młodzieży: źródła i cele*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 2000.

Bagrowicz J., *Towarzyszyć wzrastaniu: z dyskusji o metodach i środkach edukacji religijnej młodzieży*, Wydaw. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2006.

Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna: rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańskie Wydaw. Psychologiczne, Gdańsk 2006.

Dąbrowski S., *Krytyczna pedagogika religii*, [w:] *Pedagogika krytyczna dziś. Podstawy, dylematy i wybrane problemy*, red. P. Stańczyk, Wydaw. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2012.

Dąbrowski S., *Model agatologicznej edukacji religijnej odpowiedzią na aktualne przemiany społeczno-kulturowe XXI wieku*, [w:] *Religijne uwarunkowania pracy socjalnej*, red. M. Patalon, Wydaw. Adam Marszałek, Toruń 2014.

Dąbrowski S., *Pedagogika Slow modelem działania w edukacji równościowej*, [w:] *Nierówności społeczne. W trosce o otwarcie horyzontów edukacji*, red. K. Błasińska, S. Pasikowski, G. Piekarski, J. Ratkowska-Pasikowska, Fundacja Instytut Równowagi Społeczno-Ekonomicznej, Gdynia 2015.

Dewey J., *Moje pedagogiczne credo*, przekł. J. Pieter, Wydaw. Akademickie Żak, Warszawa 2005.

Dewey J., *Szkoła a społeczeństwo*, przekł. R. Czaplińska-Muternilchowa, Wydaw. Akademickie Żak, Warszawa 2005.

Dewey J., *Szkoła i dziecko*, przeł. H. Błeszyńska, Wydaw. Akademickie Żak, Warszawa 2006.

Edukacyjny potencjał religii, red. J. Bagrowicz, J. Horowski, Wydaw. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2012.

Ewangelizować czy katechizować? Praca zbiorowa, red. S. Dziekoński, Verbinum, Warszawa 2002.

Freinet C., *O szkołę ludową: pisma wybrane*, przekł. H. Semenowicz, oprac. A. Lewin, H. Semenowicz, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydaw. PAN, Wrocław 1976.

Freire P., *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*, przekł. P. Clarke, Rowman & Littlefield Publishers, Lanham 2001.

Freire P., *Pedagogy of the Oppressed*, przekł. M. Bergman Ramos, Continuum, New York 2005.

Fromm E., *Ucieczka od wolności*, przekł. O. i A. Ziemilscy, Czytelnik, Warszawa 1997.

Globalizacja i konsumpcja: dwa dylematy współczesności, M. Bogunia-Borowska, M. Śleboda, Universitas, Kraków 2003.

Grzegorzewska M., *Listy do młodego nauczyciela: cykl I–III*, Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, Warszawa 2002.

Grzegorzewska M., *Wybór pism*, Państwowe Wydaw. Naukowe, Warszawa 1989.

Habermas J., *Przyczynek do krytyki rozumu funkcjonalnego*, przekł. A. M. Kaniowski, Państwowe Wydaw. Naukowe, Warszawa 2002.

Habermas J., *Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, przekł. A. M. Kaniowski, Państwowe Wydaw. Naukowe, Warszawa 1999.

Holt M., *It's time to start the slow school movement*, „Phi Delta Kappan" 2002, nr 4.
Honore C., *Pochwała powolności: jak zwolnić tempo i cieszyć się życiem*, przekł. K. Umiński, Drzewo Babel, Warszawa 2011.
Honore C., *Pod presją. Dajmy dzieciom święty spokój*, przekł. W. Mitura, Drzewo Babel, Warszawa 2011.
Key E., *Stulecie dziecka*, przekł. I. Moszczeńska, Wydaw. Akademickie Żak, Warszawa 2005.
Korczak J., *Wybór pism*, t. 1–4, Nasza Księgarnia, Warszawa 1957–1958.
*Leksykon pedagogiki religii: praca zbiorow*a, red. C. Rogowski, Verbinum, Warszawa 2007.
Marek Z., *Religia: pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, Wydaw. WAM, Kraków 2014.
Milerski B., *Hermeneutyka pedagogiczna: perspektywy pedagogiki religii*, Wydaw. Naukowe ChAT & Bogusław Milerski, Warszawa 2001.
Montessori M., *Odkrycie dziecka*, przekł. A. Pluta, Wydaw. Palatum, Łódź 2014.
Montessori M., *The Montessori Method*, przekł. A. E. George, Schocken Books, New York 1988.
Nierówności społeczne. W trosce o otwarcie horyzontów edukacji, red. K. Błasińska, S. Pasikowski, G. Piekarski, J. Ratkowska-Pasikowska, Fundacja Instytut Równowagi Społeczno-Ekonomicznej, Gdynia 2015.
Od kontestacji do konsumpcji. Szkice o przeobrażeniach współczesnej kultury, red. M. Kempny, K. Kiciński, E. Zakrzewska, Uniwersytet Warszawski, Warszawa 2004.
Orczyk A., *Wokół natury, koncepcji i treści katechezy: zarys katechetyki fundamentalnej i materialnej*, Wydaw. Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2009.
Pedagogika dialogu: dialog w teorii i praktyce edukacyjnej, red. E. Dąbrowa, D. Jankowska, Wydaw. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2009.
Pedagogika dialogu: dialog warunkiem rozwoju osobowego i społecznego, red. E. Dąbrowa, D. Jankowska, Akademia Pedagogiki Specjalnej, Wydaw. Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji, Warszawa–Radom 2008.
Pedagogika dialogu: doświadczenie dialogu w rzeczywistości XXI wieku, red. E. Dąbrowa, D. Janowska, Wydaw. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2010.
Pedagogika dialogu: nauczyciele dialogu, red. D. Janowska, Wydaw. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2011.
Pedagogika krytyczna dziś. Podstawy, dylematy i wybrane problemy, red. P. Stańczyk, Wydaw. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2012.
Pedagogika w katechezie, red. M. Śnieżyński, Wydaw. Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 1998.
Podstawy metodologii badań w pedagogice, red. S. Palka, Gdańskie Wydaw. Psychologiczne, Gdańsk 2010.
Pytanie, dialog, wychowanie, red. J. Rutkowiak, Państwowe Wydaw. Naukowe, Warszawa 1992.
Religijne uwarunkowania pracy socjalnej, red. M. Patalon, Wydaw. Adam Marszałek, Toruń 2014.
Rogowski C., *Edukacja religijna: założenia, uwarunkowania, perspektywy rozwoju*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2002.
Rogowski C., *Pedagogika religii: podręcznik akademicki*, Wydaw. Adam Marszałek, Toruń 2011.

Rozkoszna zaraza: o rządach mody i kulturze konsumpcji, red. T. Szlendak, K. Pietrowicz, Wydaw. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2007.
Steiner R., *Ogólna wiedza o człowieku jako podstawa pedagogiki*, przekł. A. Winiarczyk, Wydaw. Genesis, Gdynia 2008.
Steiner R., *Sztuka wychowania : metodyka i dydaktyka*, przekł. M. Szoblilk, Wydaw. Genesis, Gdynia 2005.
Trzebińska E., *Psychologia pozytywna*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
W cywilizacji konsumpcyjnej, red. M. Golka, Wydaw. Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2004.
Wojciechowski A., *Pedagogika obecności: śladem księdza Józefa Tischnera* Filozofii dramatu, Wydaw. Edukacyjne Akapit, Kraków 2011.
Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki, T. Szkudlarek, B. Śliwerski, Impuls, Kraków 2010.

Slow religious eduction

Abstract: The text is an attempt to show how the premise of *slow education* and broader *slow life* can become a real alternative to the current state of religious education in Polish schools. This is the search for a way out of today's crisis in which religious school education has fallen as well as the need and potential of religious education to address the challenges of global society. It is also about promoting overt but critically cultivated axiological education, which in the paradigm of neoliberal education has been marginalized or eliminated, it's necessity not only in the field of pedagogical research, but also in the space of broadly understood social sciences.

Keywords: critical religious education, educational alternative, religious education, slow education, slow life

Łukasz P. Skurczyński
Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Teologia postępowa jako teologia inkluzywna i jej praktyczne zastosowanie na przykładzie ProgressiveChristianity.org

Abstrakt: Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie genealogii i podstawowych koncepcji teologii postępowej, zwanej również postępowym chrześcijaństwem, oraz działalności ProgressiveChristianity.org, które do 2010 roku działało pod nazwą Center for Progressive Christianity. W pierwszej części artykułu przedstawiam źródła i założenia teologii postępowej jako teologii inkluzywnej, historię głównej organizacji reprezentującej ten nurt (ProgressiveChristianity.org) oraz cechy charakterystyczne myśli trzech jej reprezentantów (Johna Cobba, Johna Shelby'ego Sponga oraz Marcusa Borga). W drugiej części skupiam się na teologicznym manifeście *8 Punktów Postępowego Chrześcijaństwa* (*8 Points of Progressive Christianity*) oraz na tym, jak teoretyczne założenia przekładają się na praktyczne rozwiązania i działania.

Słowa kluczowe: inkluzywność, postępowe chrześcijaństwo, ProgressiveChristianity.org, teologia inkluzywna, teologia postępowa, teologia praktyczna

W 2012 roku na łamach „Magazynu Świątecznego Gazety Wyborczej" Katarzyna Wiśniewska ogłosiła śmierć Kościoła otwartego w Polsce. Zauważyła, że dla wielu biskupów rzymskokatolickich pojęcie otwartości oznacza relatywizm, a poszukiwanie punktów stycznych z innymi wyznaniami i religiami to nic innego jak „zamazywanie świętej katolickiej tożsamości" i „zdrada interesu narodowego"[1]. Polski katolicyzm opierałby się zatem w dużej mierze na swoistym integryzmie wzmocnionym przez nastroje nacjonalistyczne.

Podobne postawy do tych reprezentowanych przez dużą część hierarchów polskiego Kościoła rzymskokatolickiego możemy zaobserwować w Stanach Zjednoczonych, chociażby w łonie protestantyzmu, gdzie w ubiegłym stuleciu

[1] Zob. K. Wiśniewska, *Śmierć Kościoła otwartego*, „Magazyn Świąteczny – Gazeta Wyborcza" 2012, http://wyborcza.pl/magazyn/1,124059,11691367,Smierc_Kosciola_otwartego.html [1.12.2015].

ukształtował się i zorganizował silny fundamentalizm religijny[2]. Jego cechą charakterystyczną jest dosłowne traktowanie Biblii oraz ekskluzywna religijność traktująca jako grzeszne i wrogie wszystkie przejawy życia oraz duchowości odbiegające od tych głoszonych przez fundamentalistów.

Nie wszyscy teologowie za oceanem podzielają jednak taką wizję chrześcijaństwa. Zarówno nad Wisłą[3], jak i za oceanem istnieją jednostki i grupy, które patrzą na chrześcijaństwo w inny sposób – otwarty i inkluzywny. Przykładem takiej postawy mogą być kręgi uprawiające teologię postępową, zwaną również postępowym chrześcijaństwem, i przybierające od drugiej połowy XX wieku za Atlantykiem formę swoistego ruchu teologicznego. W niniejszym artykule postaram się przedstawić ten prąd teologiczny, pierwszą organizację zrzeszającą teologów z nim związanych, podstawowe założenia ruchu oraz to, jak teoretyczne założenia przekładają się na praktyczne rozwiązania.

Teologia postępowa jako teologia inkluzywna

Najczęściej popełnianym błędem jest nazywanie postępowej teologii teologią liberalną[4]. Jest to pewnego rodzaju anachronizm i nierzetelność, ponieważ teologia postępowa jest pojęciem szerszym, niejednolitym i relatywnie nowym. Prąd ten narodził się pod koniec ostatniego wieku jako odpowiedź na rosnące w liczbie i sile fundamentalistyczne Kościoły ewangelikalne.

Teologia postępowa nie jest w szczególny sposób związana z jednym tylko wyznaniem – protestantyzmem. Wśród jej zwolenników mamy zarówno protestantów, jak i rzymskich katolików. Reprezentantem tego ostatniego wyznania jest na przykład biblista John Dominic Crossan[5]. Swoją refleksję teologiczną chrześcijaństwo postępowe żywi wnioskami wyciągniętymi z teologii ewangelikalnej, teologii liberalnej XIX i XX wieku, protestanckiej neoortodoksji i teologii wyzwolenia.

[2] Zob. D. Motak, *Nowoczesność a fundamentalizm. Ruchy antymodernistyczne w chrześcijaństwie*, Kraków 2002, s. 67–113.

[3] W Polsce otwarte kręgi Kościoła rzymskokatolickiego, poza tradycyjnymi środowiskami „Tygodnika Powszechnego", „Znaku" i „Więzi", skupiają się również wokół „Magazynu Kontakt" wydawanego od maja 2007 roku przez Klub Inteligencji Katolickiej. Od lutego 2013 roku ukazuje się internetowo „Miesięcznik Ewangelicki" (do stycznia 2015 roku jako „Pismo er") zrzeszający otwarte i postępowe środowiska protestanckie (zob. http://ewangelicki.pl/).

[4] Nurt w obrębie teologii protestanckiej. Za jej prekursora uznaje się Friedricha Schleiermachera (1768–1834), a za głównych reprezentantów m.in. Albrechta Ritschla (1822–1889) i Adolfa Harnacka (1851–1930).

[5] John Dominic Crossan (ur. 1934) – biblista, profesor DePaul University w Chicago, współzałożyciel „Jesus Seminar", autor krytycznych opracowań dotyczących historii powstania Nowego Testamentu oraz tzw. historycznego Jezusa.

W 1994 roku w Stanach Zjednoczonych zostało założone przez amerykańskich teologów, którzy dotychczas świadczyli o postępowym chrześcijaństwie na własną rękę, Centrum Postępowego Chrześcijaństwa (The Center for Progressive Christianity), niekościelne i ponadwyznaniowe stowarzyszenie zrzeszające osoby fizyczne (świeckie lub duchowne) i prawne (parafie lub stowarzyszenia) oraz zajmujące się promocją postępowej teologii. W 2010 roku Centrum zmieniło nazwę na ProgressiveChristianity.org.

Manifestem postępowego chrześcijaństwa jest ogłoszone przez tę organizację *8 Punktów Postępowego Chrześcijaństwa* (*The 8 Points of Progressive Christianity*), czyli lista ośmiu twierdzeń odnoszących się do postępowego sposobu myślenia o chrześcijaństwie. Lista ta jest regularnie poddawana weryfikacji i aktualizacji ze strony teologów i teolożek oraz członków i członkiń stowarzyszenia. Teologię postępową zdefiniować można zatem jako „otwarte, rozsądne i opierające się na współpracy podejście do chrześcijańskiej tradycji oraz do życia i nauczania Jezusa, które wytyczają ścieżkę autentycznego i relewantnego doświadczenia religijnego”[6]. Ten syntetyczno-synkretyczny charakter teologii postępowej sprawia, że można ją zaliczyć do teologii inkluzywnych.

W dogmatyce protestanckiej rozróżniamy teologię ekskluzywną, czyli taką, która charakteryzuje się „szukaniem obiektywnego wsparcia [jedynie] w Słowie Bożym”, i teologię inkluzywną, otwartą na inne dziedziny nauki i pozabiblijne możliwości poznawcze[7]. W klasycznym podręczniku do dogmatyki Horsta G. Pöhlmanna czytamy:

> W teologii oświecenia, która manifestowała się nieśmiało w teologii przejściowej (J. L. von Mosheim i in.), wyraźniej w neologii (J. S. Semler i in.) i wreszcie radykalnie w racjonalizmie (J. A. L. Wegscheider i in.), w przeciwieństwie do przeważnie reproduktywnej i ekskluzywnej teologii ortodoksji i pietyzmu, ujawniła się produktywna i przeważnie inkluzywna teologia. Wąski ortodoksyjny zakres *articuli non fundamentales* został poszerzony w tej typowej teologii asymilacyjnej na wszystkie dogmaty chrześcijańskie. *Theologia naturalis* konkurowała najpierw z *theologia supernaturalis* i ostatecznie zajęła jej miejsce. Rozum wyrugował Pismo Święte jako normę doktrynalną, tak, że naukowa funkcja teologii, która w ortodoksji ograniczała się tylko do stosowania logiki formalnej, w teologii oświeceniowej wysunęła się zdecydowanie na pierwszy plan (powstanie badań historyczno-krytycznych!)[8].

Teolodzy postępowi przywiązują dużą wagę do analizy historyczno-krytycznej tekstów biblijnych i do kryterium racjonalności, co zostanie ukazane w dalszych częściach artykułu. Teologię postępową, która wpisuje się w paradygmat pooświeceniowy i często czerpie z wielu źródeł wiedzy i nauki, określić możemy zatem jako teologię inkluzywną.

[6] Zob. *What's Progressive Christianity?*, ProgressiveChristianity.org, https://progressivechristianity.org/what-is-progressive-christianity/ [1.12.2015].

[7] Zob. H. G. Pöhlmann, *Dogmatyka w zarysie*, Warszawa 1997, s. 3.

[8] Tamże.

Przyjrzyjmy się pokrótce głównej organizacji reprezentującej i kształtującej ten nurt teologiczny.

Od Centrum Postępowego Chrześcijaństwa do ProgressiveChristianity.org

Centrum Postępowego Chrześcijaństwa zostało założone w 1994 roku przez księdza Jimiego Adamsa, proboszcza parafii św. Marka w Waszyngtonie. Była to pierwsza organizacja, która zaczęła używać angielskiego określenia *progressive Christianity*. Centrum miało być „organizacją non-profit, skupiającą się na tych, dla których zorganizowana religia okazała się «nieefektywna, nierelewantna i represyjna»”[9]. Sam ksiądz Adams mówił, że jego celem było powstrzymanie Kościołów przed zamilknięciem (*drying up*) lub zniknięciem (*blow away*)[10].

Badania statystyczne przeprowadzone w drugiej połowie XX wieku w Stanach Zjednoczonych wykazały znaczące zanikanie Kościołów tradycyjnych (*mainline churches*) przy jednoczesnym wzroście Kościołów fundamentalistycznych. Jak zauważyli profesorowie Benton Johnson, Dean R. Hoge i Donald A. Luidens, te pierwsze odnotowały spadek w wysokości od jednej piątej do jednej trzeciej ogólnej liczebności poszczególnych Kościołów[11]. Intuicja księdza Adamsa i małej grupy przyjaciół zgromadzonych wokół niego wskazywały, że to „topienie” Kościołów historycznych można zahamować pod warunkiem, że przeprowadzi się reformę języka religijnego i przeniesie teologię z uniwersyteckiej katedry na kościelną kazalnicę.

W pierwszych latach działalności Centrum skupiono się na wydawaniu postępowej literatury religijnej, recenzji prac teologicznych oraz, sporadycznie, na organizacji konferencji i warsztatów. W 1996 roku powstała pierwsza strona internetowa Centrum, na której znajdowała się lista „afiliowanych” Kościołów, parafii, duchownych i teologów, którzy przyjmowali manifest postępowej teologii. Można było również za jej pośrednictwem zapisać się na *newsletter*.

Działalność Centrum rozwijała się w dużym tempie. Do 2002 roku określenie „postępowe chrześcijaństwo” przedostało się do pierwszego teologicznego obiegu, do teologicznej literatury i zaczęło być coraz szerzej używane przez

[9] Zob. *Our History*, ProgressiveChristianity.org, https://progressivechristianity.org/our-history/ [1.12.2015].

[10] Por. tamże.

[11] Zob. B. Johnson, D. R. Hoge, D. A. Luidens, *Mainline churches. The Real Reason for Decline*, „First Things” 1993, nr 31, s. 13. Liczby przywoływane przez autorów artykułu potwierdzają badania opublikowane na początku aktualnego stulecia w publikacji M. Hout, A. Greeley, M. J. Wilde, *The Demographic Imperative in Religious Change in the United States*, „American of Sociology” 2001, t. 107, nr 2, s. 468–500.

amerykańskich naukowców. Z czasem powstały odpowiedniki tej postępowej organizacji w innych krajach, głównie anglojęzycznych, jak Australia, Nowa Zelandia, Wielka Brytania, Irlandia i Kanada.

W 2005 roku ksiądz Adams przeszedł na emeryturę, lecz do swojej śmierci w 2010 roku pozostawał honorowym doradcą Centrum. W funkcji przewodniczącego zastąpił go ksiądz Fred C. Plumer, emerytowany pastor Zjednoczonego Kościoła Chrystusa i członek zarządu organizacji od 1996 roku. Gdy został przewodniczącym stowarzyszenia, oświadczył, że „w latach osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych chodziło o dekonstrukcję chrześcijańskich mitów, a wyzwanie, jakie stawia nowe millenium, polega na odbudowaniu wiarygodnego, holistycznego, stawiającego wyzwania i uduchowionego chrześcijaństwa”[12]. W 2010 roku Centrum przemianowano na ProgressiveChristianity.org, żeby „lepiej zasygnalizować swoją obecność, której podstawą działalności jest sieć internetowa oraz charakter globalny organizacji”[13].

Postępowi teologowie

Na tym etapie refleksji warto wymienić trzech teologów, którzy związani są z ProgressiveChristianity.org. Na potrzeby niniejszego artykułu wybrałem dwóch teologów, z których myślą polskie Czytelniczki i polscy Czytelnicy mogli się spotkać (John B. Cobb i John Shelby Spong), znaleźć można bowiem artykuły lub monografie w języku polskim ich autorstwa lub im poświęcone, oraz jednego teologa (Marcus J. Borg) mniej znanego w polskim środowisku teologicznym. Nie sposób z przyczyn oczywistych zaprezentować tutaj całego ich naukowego dorobku, dlatego pozwolę sobie zwięźle przedstawić główne kierunki i koncepcje przez nich rozwijane.

John B. Cobb Jr.: Bóg i człowiek we współdziałaniu

John B. Cobb Jr. (ur. 1925) to jeden z ważniejszych teologów północnoamerykańskich oraz reprezentantów filozofii i myśli procesu (*process theology/philosophy*). Jest współtwórcą i współprzewodniczącym Centrum Badań Procesu (Center for Process Studies). W 2014 roku został wybrany na członka Amerykańskiej Akademii Sztuk i Nauk[14].

[12] Zob. tamże.

[13] Zob. tamże.

[14] Więcej o życiu Johna B. Cobba: D. R. Griffin, *John B. Cobb Jr. A Theological Biography*, [w:] *Theology and the University. Essays in Honor of John B. Cobb Jr.*, red. D. R. Griffin, J. C. Hough Jr., State University of New York Press, Albany 1991, s. 225–242.

Specyfika myśli teologicznej Cobba polega na korzystaniu z różnych dziedzin nauki i na kierowaniu się transdyscyplinarnością w ujęciu brytyjskiego filozofa Alfreda Northa Whiteheada. Ta forma badań polega na zaangażowaniu całego aparatu metodologicznego i wszelkich teoretycznych perspektyw w celu rozwiązania konkretnego problemu (na przykład kwestii wolnej woli człowieka i wszechwiedzy Boga). Teologię procesu możemy pokrótce scharakteryzować za Włodzimierzem Zuzgą w następujący sposób:

> [Człowiek] jest zaproszony do ciągle trwającego procesu stwarzania, może się Bogu przeciwstawić, realizować własne zamierzenia, a nawet unicestwić samego siebie i otaczające go środowisko. Bóg niejako rezygnuje ze swojej wszechmocy, jest nie tyle surowym sędzią, ile «współtowarzyszem cierpień i twórczych wysiłków» człowieka[15].

Naturalnie związane z wątkiem teologii procesu okazuje się również zagadnienie ekoetyki (*environmental ethics*), które Cobb zaczął rozwijać od 1969 roku. Cobb zauważa: „Byłem przekonany, że nie ma bardziej alarmującego problemu od przetrwania, na godnych warunkach, całej ludzkości, której grozi zniszczenie samej siebie przez eksploatację i zanieczyszczanie środowiska naturalnego, w którym żyje"[16]. Zagadnieniu ekoetyki Cobb poświęcił pracę *Is It Too Late? A Theology of Ecology*[17]. Przeprowadził w niej krytykę chrześcijaństwa, które niezwłocznie potrzebuje czerpania z nauk przyrodniczych, tak aby wznieść się ponad swój antropocentryzm oraz dewaluację fauny i flory.

W Polsce teologią procesu zajmował się abp Józef Życiński; warto sięgnąć do jego prac poświęconych temu zagadnieniu[18]. W 2003 roku ukazała się również publikacja *O myśleniu procesualnym. Charles Hartshorne i Charles Sanders Peirce*, zawierająca kilka artykułów Cobba[19], a w 2008 roku opublikowano polskie tłumaczenie jego pracy pod tytułem *Teologia procesu*[20].

John Shelby Spong: Żyj, kochaj, bądź!

Urodzony w 1931 roku John Shelby Spong wychował się w fundamentalistycznym sercu Ameryki, zwanym pasem biblijnym (*Biblie Belt*). Po studiach teolo-

[15] Zob. W. Zuzga, *Teologia procesu*, „Jednota" 1989, nr 5–6, https://www.jednota.pl/index.php/ewangelicyzm/teologia-i-teolodzy/594-teologia-procesu [1.12.2015].

[16] J. B. Cobb, *Intellectual Autobiography*, „Religious Studies Review" 1993, nr 19, s. 10.

[17] Zob. J. B. Cobb, *Is It Too Late? A Theology of Ecology*, Beverly Hills 1971.

[18] Zob. J. Życiński, *Głębia bytu*, Poznań 1988; J. Życiński, *Teizm i filozofia analityczna*, t. 1–2, Kraków 1985–1988; J. Życiński, *Bóg Abrahama i Whiteheada*, Tarnów 1992.

[19] Zob. *O myśleniu procesualnym. Charles Hartshorne i Charles Sanders Peirce*, red. T. Komendziński, Toruń 2003.

[20] Zob. J. B. Cobb, *Teologia procesu. Wybrane zagadnienia w formie pytań i odpowiedzi*, Gdańsk–Sopot 2008.

gicznych na Uniwersytecie Północnej Karoliny został wyświęcony w 1955 roku na księdza Episkopalnego Kościoła USA (ECUSA), a w 1976 roku objął zwierzchnictwo nad diecezją Newark. Przed przejściem na emeryturę w 2000 roku Spong ogłosił teologiczny manifest zwany potocznie *Dwunastoma Punktami*, w którym wezwał Kościół powszechny do Nowej Reformacji mającej oczyścić Kościół z zabobonu i bezrefleksyjności[21].

Od lat siedemdziesiątych XX wieku biskup nieprzerwanie publikuje literaturę teologiczną o charakterze popularnonaukowym. Jego książki – ponad dwadzieścia pięć pozycji – należą do najlepiej sprzedającej się literatury religijnej w Stanach Zjednoczonych[22].

Spong za swoich mentorów uznaje takich teologów, jak biskup John A. T. Robinson i Paul Tillich. Warto także podkreślić zamiłowanie Sponga do judaizmu i próby odczytania Ewangelii jako hagadycznego midraszu, nie zaś historycznego reportażu, jak chcieliby protestanccy fundamentaliści. Zasadnie nazywa on zatem Jezusa z Nazaretu swoim „żydowskim mistrzem", a za biskupie insygnia obrał krzyż z hebrajskimi literami tetragramu. Teologiczne motto biskupa Newarku, powtarzane przez niego niczym chrześcijańska mantra, brzmi: „Żyj pełnią życia, kochaj całym sercem i bądź tym wszystkim, czym możesz być w nieskończonej różnorodności ludzkiego istnienia"[23].

O Spongu i jego myśli pisałem na łamach „Pisma er" (obecnego „Miesięcznika Ewangelickiego")[24]. Jego chrystologii i hermeneutyce biblijnej poświęciłem również dwa artykuły w „Roczniku Teologicznym ChAT" z 2012 i 2015 roku, do których pozwalam sobie Czytelników i Czytelniczki odesłać[25].

[21] Por. J. S. Spong, *A Call for a New Reformation*, „Fourth R" 1998, t. 11/4, http://www.westarinstitute.org/resources/the-fourth-r/a-call-for-a-new-reformation/ [1.12.2015].

[22] Zob. też J. S. Spong, *Here I Stand. My Struggle for a Christianity of Integrity, Love, and Equality*, HarperOne, New York 2000.

[23] Zob. D. Grizzle, *Stranger in a Strange Land. Bishop Spong in Cobb County*, http://www.whosoever.org/v10i1/spong.shtml [1.12.2015].

[24] Zob. Ł. P. Skurczyński, *Lektury: The Fourth Gospel*, „Pismo er" 2013, nr 4, http://ewangelicki.pl/werdykt/lektury-the-fourth-gospel/ [10.06.2017]; Ł. P. Skurczyński, *Jezus bez bigoterii*, „Pismo er" 2014, nr 6, http://ewangelicki.pl/teosfera/jezus-bez-bigoterii-lukasz-p-skurczynski/, [10.06.2017]. Na łamach czasopisma „Pismo er" (aktualnie „Miesięcznik Ewangelicki") opublikowany został także artykuł Sponga *Miejsce chrześcijaństwa w nowej Europie*, „Pismo er" 2013, nr 1, http://ewangelicki.pl/cover/miejsce-chrzescijanstwa-w-nowej-europie/ [10.06.2017]. Warto również zwrócić uwagę na wywiad, którego Spong udzielił „Tygodnikowi Powszechnemu": J. S. Spong, *U katolików byłbym ekskomunikowany*, rozm. przepr. P. Wołczyk, „Tygodnik Powszechny" 2012, nr 51, https://www.tygodnikpowszechny.pl/u-katolikow-bylbym-ekskomunikowany-18058?language=pl [10.06.2017].

[25] Zob. Ł. P. Skurczyński, *Między Jezusem historii a Chrystusem wiary. Johna Shelby'ego Sponga demitologizacja fundamentalistycznych tez chrystologicznych*, „Rocznik Teologiczny ChAT" 2012, z. 1–2, s. 83–111; Ł. P. Skurczyński, *„Grzechy Pisma Świętego": Krytyka fundamentalistycznej hermeneutyki biblijnej według Johna Shelby'ego Sponga*, „Rocznik Teologiczny ChAT" 2015, z. 2, s. 137–154.

Marcus J. Borg: Bóg jako mit i misterium

Wreszcie najmniej znany w Polsce z trzech teologów: Marcus Borg (1942–2015). Borg był biblistą koncentrującym się głównie na Nowym Testamencie. Zapisał się w historii teologii jako jeden z najbardziej znanych i wpływowych reprezentantów teologii postępowej. Jako uczony Jesus Seminar i wieloletni profesor Stanowego Uniwersytetu w Oregon swoje badania poświęcił głównie „Jezusowi historycznemu". Zasłynął w latach 80. XX wieku dzięki zaangażowaniu w trzecią falę „poszukiwań historycznego Jezusa" (ang. *quest for historical Jesus*)[26].

W swoich pracach dużo miejsca poświęcił kwestii cudów i zmartwychwstania Jezusa, które uznawał za mity i misteria nowotestamentowe, których nie należy interpretować dosłownie. „Mity – pisze Borg – są opowieściami, które nigdy się nie wydarzyły, lecz które dzieją się zawsze"[27]. W ostatniej swojej książce, wydanej w 2014 roku publikacji *Convictions. How I Learned What Matters Most*, Borg zauważa: „Biblia jest ludzkim wytworem: przedstawia nam światopogląd naszych religijnych przodków, nie zaś światopogląd Boga"[28].

Co się tyczy Jezusa, był on dla Borga żydowskim prorokiem i nauczycielem, a nauczanie, które mu się przypisuje, powstało w wyniku „fermentu myśli, do jakiego doszło w łonie judaizmu pierwszego wieku"[29]. W swojej sztandarowej pracy *Jesus. A New Vision*[30] podsumował i zsyntetyzował on w przystępny sposób współczesną nowotestamentową biblistykę i ukazał Jezusa jako politycznego proroka.

Wszyscy trzej przedstawieni wyżej teologowie przynależą do Progressive-Christianity.org. Uczestniczyli oni także w opracowaniu wydanego w 1996 roku teologicznego manifestu *8 Punktów Postępowego Chrześcijaństwa*.

8 Punktów Postępowego Chrześcijaństwa: teologiczny manifest postępowej teologii

8 Punktów Postępowego Chrześcijaństwa[31] stanowi krótki manifest postępowej teologii, składający się z ośmiu afirmatywnych i zwięzłych twierdzeń wskazują-

[26] Więcej o życiu Marcusa Borga w jego autobiografii: M. Borg, *Convictions. How I Learned What Matters Most, HarperOne*, New York 2014.
[27] Cyt. za: T. Stella, *Finding God Beyong Religion*, Woodstock 2013, s. 71.
[28] Zob. M. J. Borg, dz. cyt., s. 94.
[29] Zob. D. Gibson, *Marcus Borg, Leading Liberal Theologian And Historical Jesus Expert, Dies At 72*, „Huffpost Religion", https://www.huffingtonpost.com/2015/01/22/marcus-borg-dead_n_6526376.html [1.12.2015].
[30] Zob. M. J. Borg, *Jesus. A New Vision: Spirit, Culture, and the Life of Discipleship*, New York 1987.
[31] Pełna treść manifestu znajduje się na stronie www.progressivechristianity.org/the-8-points [1.12.2015].

cych na kierunki, którymi podąża ten teologiczny nurt. Wyłonić z nich można pięć podstawowych koncepcji charakteryzujących tę teologiczną alternatywę[32].

Pierwszą cechą charakterystyczną postępowej teologii jest jej duchowa witalność i ekspresyjność. Według teologii postępowej każdy powinien móc brać czynny udział w kulcie, dlatego należy wyrównać, na tyle, na ile jest to możliwe, partycypację osób duchownych i świeckich w sprawowaniu kultu i w życiu wspólnoty. Chodzi bowiem o to, aby jedni od drugich uczyli się współczucia, bezwarunkowej miłości i poszanowania wobec drugiego człowieka. Dlatego inspirując się tymi wartościami w porządku postępowych nabożeństw, znajdujemy zarówno elementy zaczerpnięte z pierwotnego chrześcijaństwa, jak i elementy nieortodoksyjne, pozwalające uświadomić sobie świętość, integralność i jedność każdego przejawu życia (*the Sacred and the Oneness and Unity of all life*).

Po drugie, teologia postępowa nie chce przeciwstawiać wierze nauki. Jak zauważyłem na początku, badania naukowe z zakresu nauk humanistycznych, przyrodniczych i ścisłych mogą wspomagać refleksję teologiczną i życie religijne członków wspólnot. Postępowi chrześcijanie dostrzegają bowiem działanie Bożej łaski zarówno w poszukiwaniach intelektualnych, jak i w kwestiach wiary. Głoszą, że stawianie pytań może okazać się często bardziej wartościowe niż dogmatyczne twierdzenia.

Po trzecie, postępowi teologowie czerpią z refleksji równościowej. Świętują różnorodność Bożego stworzenia przez afirmację równości kobiet i mężczyzn, osób o różnym pochodzeniu etnicznym, różnej orientacji seksualnej i tożsamości płciowej. Chcą budować chrześcijańską społeczność w oparciu o teologię radykalnie inkluzywną, pozostawiając drzwi swoich kościołów otwarte na wszystkich. Uważają bowiem, że sposób, w jaki odnosimy się do siebie nawzajem, ukazuje to, w co tak naprawdę wierzymy. Chrześcijańskie nauczanie dąży tymczasem do ustanowienia pokoju i sprawiedliwości między ludźmi.

Po czwarte, teologię postępową charakteryzuje podejście pluralistyczne do fenomenu religii. „Postępowi chrześcijanie – zauważa Hal Taussing – dokładają starań, by głosić jednocześnie swoją chrześcijańską wiarę i uznanie dla innych religii jako w pełni prawdziwych"[33]. Nauczanie Jezusa stanowi jeden ze sposobów doświadczenia transcendencji w życiu. Świętości i jedności życia doświadczyć można jednak również na innych ścieżkach duchowych.

Wreszcie, nawiązania do ekoteologii: postępowa teologia – podobnie jak teologowie procesu – chce znieść granice wzniesione przez tradycyjne nurty

[32] Koncepcje te przedstawiłem również w artykule *Wołanie o nową Reformację – teologia postępowa*, „Magazyn Teologiczny Semper Reformanda" 2007, http://www.magazyn.ekumenizm.pl/content/article/20070421174345608.html [1.12.2015].

[33] Zob. H. Taussing, *Grassroots Progressive Christianity. A Quiet Revolution*, „The Fourth R" 2006, nr 19/3, http://web.archive.org/web/20110706130410/http://www.sdc.unitingchurch.org.au/WestarProgressiveArticle.pdf [1.12.2015].

teologiczne między człowiekiem a światem przyrody oraz ideę przepaści między Bogiem a jego stworzeniem. Wszelkie próby podporządkowania sobie natury i wykorzystywania jej zasobów w sposób nieumiarkowany uważane są przez reprezentantów tego nurtu za poważne niebezpieczeństwo dla przyszłości świata i duchowej kondycji ludzkości. Należy więc dążyć do ochrony i przywrócenia integralności Ziemi.

Formy działalności i przykłady projektów

Aby urzeczywistnić tezy, które zawiera manifest ProgressiveChrisianity.org, organizacja ta stawia sobie pięć praktycznych celów: po pierwsze, opracowywanie materiałów, które mają pomóc jednostkom w ich „duchowym samowyrażeniu" i w edukacji religijnej najmłodszych; po drugie, wspieranie badań naukowych dotyczących chrześcijaństwa; po trzecie, „odzyskanie symboli wiary", czyli zagospodarowanie przestrzeni dla postępowej wykładni teologicznej i postępowego dyskursu w Kościołach; po czwarte, budowanie międzynarodowej postępowej społeczności chrześcijańskiej; wreszcie, ProgessiveChristianity.org chce być wyrazistym głosem opowiadającym się za sprawiedliwością społeczną, ochroną środowiska i pokoju na świecie[34].

Swoje cele stowarzyszenie realizuje poprzez organizację konferencji i seminariów, działalność wydawniczą oraz obejmowanie postępowych publikacji teologicznych swoim patronatem. Niemniej za egzemplifikację realizacji tych celów posłużą nam na potrzeby niniejszego artykułu trzy projekty wdrożone na przestrzeni ostatniej dekady.

Pierwszy z nich dotyczy edukacji religijnej. W latach 2012–2014 wydano serie podręczników i edukacyjnych materiałów interaktywnych do nauczania religii dla dzieci w wieku od sześciu do dziesięciu lat. Materiały te charakteryzują się otwartością i religijną inkluzywnością, a uczą pluralistycznego, wrażliwego i niedogmatycznego podejścia do religii[35].

Inną inicjatywą wpisującą się w paradygmat inkluzywności jest „Liturgy Project". Ten projekt z zakresu liturgiki polega na regularnym opracowywaniu porządków nabożeństw i poszerzaniu bazy współczesnych liturgii do religijnego kultu. Liturgie te można za darmo pobrać na stronie stowarzyszenia[36]. Charakteryzują się one współczesnym językiem liturgicznym oraz wprowa-

[34] Por. *Mission*, „ProgressiveChristianity.org", https://progressivechristianity.org/mission/ [1.12.2015].
[35] Zob. *Childrens Curriculum*, „ProgressiveChristianity.org", https://progressivechristianity.org/childrens-curriculum/ [1.12.2015].
[36] Bazę liturgii można konsultować na stronie: https://progressivechristianity.org/liturgy-project/ [1.12.2015].

dzeniem innowacyjnych rozwiązań dotyczących nabożeństw (pieśni, modlitwy i litanie napisane w zrozumiałym i otwartym języku itp.).

Interesującym projektem jest wdrożony w 2012 roku „Pluralism Sunday", czyli zainicjowana przez ProgressiveChristianity.org międzynarodowa „Niedzielę Pluralizmu". Jak czytamy na stronie organizacji, w pierwszą niedzielę maja „postępowi chrześcijanie pragną podziękować za religijną różnorodność" i dać wyraz swojemu przekonaniu, że „inne religie są tak samo dobre dla ich wyznawców, jak nasza dla nas samych"[37]. Obchody tego nowego święta polegają na organizacji nabożeństw wzbogaconych o wątki międzyreligijne. Parafie i wspólnoty, które chcą dołączyć do grona organizacji kościelnych świętujących religijną różnorodność, mogą to uczynić, wypełniając formularz zgłoszeniowy znajdujący się na stronie stowarzyszenia.

***

W świecie, w którym narastają religijne postawy fundamentalistyczne, inne spojrzenie na teologię i religię wydaje się potrzebne. Taką próbę podjęli teologowie postępowi, którzy działali z początku na własną rękę, a w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia zrzeszyli się w organizacji zwanej aktualnie ProgressiveChristianity.org.

Przedstawione w niniejszym artykule idee oraz to, jak anglojęzyczna organizacja przeobraziła je w działania, pokazuje, w jaki sposób można budować otwarte, tolerancyjne i inkluzywne postawy zarówno w obrębie chrześcijaństwa, jak i innych religii. W obliczu zagrożeń, jakie niesie za sobą religijny fundamentalizm, inicjatywy zmierzające do uszanowania podmiotowości wyznawców i wyznawczyń religijnego pluralizmu jawią się obecnie nie tylko jako relewantne, lecz także bardzo potrzebne do pokojowej koegzystencji mieszkanek i mieszkańców naszej planety.

Bibliografia

Borg J. M., *Convictions. How I Learned What Matters Most*, HarperOne, New York 2014.

Borg J. M., *Jesus. A New Vision: Spirit, Culture, and the Life of Discipleship*, Harper & Row, New York 1987.

Childrens Curriculum, „ProgressiveChristianity.org", https://progressivechristianity.org/childrens-curriculum/ [1.12.2015].

Cobb J. B., *Intellectual Autobiography*, „Religious Studies Review" 1993, nr 1.

Cobb J. B., *Is It Too Late? A Theology of Ecology*, Bruce, Beverly Hills 1971.

Cobb J. B., *Teologia procesu. Wybrane zagadnienia w formie pytań i odpowiedzi*, przekł. J. Dąbrowska-Patalon, M. Patalon, Wydaw. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk–Sopot 2008.

[37] Zob. *Pluralism Sunday*, https://progressivechristianity.org/pluralism-sunday/ [1.12.2015].

Gibson D., *Marcus Borg, Leading Liberal Theologian And Historical Jesus Expert, Dies At 72*, „Huffpost Religion" 2015, https://www.huffingtonpost.com/2015/01/22/marcus-borg-dead_n_6526376.html [1.12.2015].
Grizzle D., *Stranger in a Strange Land. Bishop Spong in Cobb County*, http://www.whosoever.org/v10i1/spong.shtml [1.12.2015].
Hout M., Greeley A., Wilde, M. J. *The Demographic Imperative in Religious Change in the United States*, „American of Sociology" 2001, t. 107, nr 2.
Johnson B., Hoge D. R., Luidens D. A., *Mainline churches. The Real Reason for Decline*, „First Things" 1993, nr 31.
Liturgy Project, https://progressivechristianity.org/liturgy-project/ [1.12.2015].
Miesięcznik Ewangelicki, http://ewangelicki.pl/ [1.12.2015].
Mission, „ProgressiveChristianity.org", https://progressivechristianity.org/mission/ [1.12.2015].
Motak D., *Nowoczesność a fundamentalizm. Ruchy antymodernistyczne w chrześcijaństwie*, Nomos, Kraków 2002.
O myśleniu procesualnym. Charles Hartshorne i Charles Sanders Peirce, red. T. Komendziński, Wydaw. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2003.
Our History, ProgressiveChristianity.org, https://progressivechristianity.org/our-history/ [1.12.2015].
Pluralism Sunday, https://progressivechristianity.org/pluralism-sunday/ [1.12.2015].
Pöhlmann H. G., *Dogmatyka w zarysie* [maszynopis w bibliotece ChAT], przekł. K. Karski, Warszawa 1997.
ProgressiveChristianity.org, www.progressivechristianity.org [1.12.2015].
Skurczyński Ł. P., *„Grzechy Pisma Świętego": Krytyka fundamentalistycznej hermeneutyki biblijnej według Johna Shelby'ego Songa*, „Rocznik Teologiczny ChAT" 2015, z. 2, s. 137–154.
Skurczyński Ł. P., *Jezus bez bigoterii*, „Pismo er" 2014, nr 6, http://ewangelicki.pl/teosfera/jezus-bez-bigoterii-lukasz-p-skurczynski/ [10.06.2017].
Skurczyński Ł. P., *Lektury: The Fourth Gospel*, „Pismo er" 2013, nr 4, http://ewangelicki.pl/werdykt/lektury-the-fourth-gospel/ [10.06.2017].
Skurczyński Ł. P., *Między Jezusem historii a Chrystusem wiary: Johna Shelby'ego Sponga demitologizacja fundamentalistycznych tez chrystologicznych*, „Rocznik Teologiczny ChAT" 2012, z. 1–2.
Skurczyński Ł. P., *Wołanie o nową Reformację – teologia postępowa*, „Magazyn Teologiczny Semper Reformanda" 2007, http://www.magazyn.ekumenizm.pl/content/article/20070421174345608.html [1.12.2015].
Spong J. S., *A Call for a New Reformation*, „Fourth R" 1998, t. 11/4, http://www.westarinstitute.org/resources/the-fourth-r/a-call-for-a-new-reformation/ [1.12.2015].
Spong, J. S., *Here I Stand. My Struggle for a Christianity of Integrity, Love, and Equality*, HarperOne, New York 2000.
Spong J. S., *Miejsce chrześcijaństwa w nowej Europie*, przekł. W. Mincer, „Pismo er" 2013, nr 1, http://ewangelicki.pl/cover/miejsce-chrzescijanstwa-w-nowej-europie/ [10.06.2017].

Spong J. S., *U katolików byłbym ekskomunikowany*, rozm. przepr. P. Wołczyk, „Tygodnik Powszechny" 2012, nr 51, https://www.tygodnikpowszechny.pl/u-katolikow-bylbym-ekskomunikowany-18058?language=pl [10.06.2017].
Stella T., *Finding God Beyong Religion*, SkyLight Paths, Woodstock 2013.
Taussing H., *Grassroots Progressive Christianity. A Quiet Revolution*, „The Fourth R" 2006, nr 19/3, http://web.archive.org/web/20110706130410/http://www.sdc.unitingchurch.org.au/WestarProgressiveArticle.pdf [1.12.2015].
The 8 Points of Progressive Christianity, https://progressivechristianity.org/the-8-points/ [1.12.2015].
Theology and the University. Essays in Honor of John B. Cobb Jr., red. D. R. Griffin, J. C. Hough Jr., State University of New York Press, Albany 1991.
What's Progressive Christianity?, ProgressiveChristianity.org, https://progressivechristianity.org/what-is-progressive-christianity/ [1.12.2015].
Wiśniewska K., *Śmierć Kościoła otwartego*, „Magazyn Świąteczny – Gazeta Wyborcza" 2012, http://wyborcza.pl/magazyn/1,124059,11691367,Smierc_Kosciola_otwartego.html [1.12.2015].
Zuzga W., *Teologia procesu*, „Jednota" 1989, nr 5–6, https://www.jednota.pl/index.php/ewangelicyzm/teologia-i-teolodzy/594-teologia-procesu [1.12.2015].
Życiński J., *Bóg Abrahama i Whiteheada*, Biblos, Tarnów 1992.
Życiński J., *Głębia bytu*, W drodze, Poznań 1988.
Życiński J., *Teizm i filozofia analityczna*, t. 1–2, Znak, Kraków 1985–1988.

Progressive theology as inclusive theology and its practical application as exemplified by ProgressiveChristianity.org

Abstract: The purpose of the article is to present the genealogy and basic concepts of progressive theology, also referred to as progressive Christianity, and the activity of ProgressiveChristianity.org. In the first part, the article presents the sources and premises of progressive theology as inclusive theology, the history of the main organization representing this theological movement (ProgressiveChristianity.org) and characteristic themes developed by three progressive theologians (John Cobb, John Shelby Spong, and Marcus Borg). The second part concentrates on the theological manifesto known as *The 8 Points of Progressive Christianity*, and on how theoretical foundations are applied in practice.

Keywords: inclusive theology, inclusivity, practical theology, progressive Christianity, ProgressiveChristianity.org, progressive theology

Aniela Różańska
Uniwersytet Śląski

Edukacja religijna a otwarta tożsamość religijna

Abstrakt: Współczesny wymiar religijny rzeczywistości społeczno-kulturowej Europy implikuje potrzebę pozytywnego postrzegania osób i grup odmiennych religijnie. Postrzeganie Inności religijnej jako wartości może – przez wzajemną wymianę i scalanie wartości duchowych, będących wspólnym dobrem chrześcijaństwa, a w kontekście różnych religii przez mediację między wartościami chrześcijańskimi i pozytywnymi wartościami innych religii – wzbogacać tożsamość religijną o aspekt otwartości.

Młodzi ludzie usilnie poszukują własnej tożsamości, stąd edukacja religijna młodzieży powinna stymulować kształtowanie tożsamości religijnej. Zadania edukacji religijnej w kontekście kształtowania otwartej tożsamości religijnej obejmują zarówno nabywanie wiedzy o własnej religii i Kościele, formację religijną, jak i wiedzę na temat pluralizmu religijnego, postrzeganie zróżnicowania religijnego jako wartości, refleksyjne podejście do kwestii religijnych i rozwijanie pozytywnych postaw wobec Inności religijnej. Autorka stawia pytanie: czy i w jakim stopniu szkolna edukacja religijna wspomaga kształtowanie otwartej tożsamości religijnej młodzieży?

Słowa kluczowe: edukacja religijna, inność, młodzież szkolna, otwarta tożsamość religijna, wartości chrześcijańskie

Wprowadzenie

Wielokulturowy charakter współczesnego świata uwarunkowany jest między innymi, a może przede wszystkim, zróżnicowaniem religijnym społeczeństw. Przyjmując ten fakt, teoria i praktyka kształcenia międzykulturowego powinny uwzględniać problematykę religijną, a edukacja religijna w swoich założeniach i praktyce szkolnej powinna uwzględniać wielokulturowość rzeczywistości. Współczesna pedagogika religii i pedagogika międzykulturowa świadome wyzwań wielokulturowości podejmują refleksję w tym zakresie, co potwierdza dorobek naukowy między innymi takich badaczy, jak Robert Jackson, Fridrich Schweitzer, Hans-Georg Ziebertz, a w Polsce na gruncie pedagogiki religii

Bogusława Milerskiego a na gruncie pedagogiki międzykulturowej wielu jej przedstawicieli, na czele z Tadeuszem Lewowickim i Jerzym Nikitorowiczem[1].

Niniejsze rozważania dotyczą wybranych elementów praktyki edukacji religijnej w szkole. Edukacja religijna jako przedmiot szkolny powinien odzwierciedlać wielokulturowy i wieloreligijny stan rzeczywistości. Szkoła jest, a przynajmniej może być, szczególnym miejscem edukacji religijnej, pozwalającym uwypuklić jej międzykulturowy wymiar. Szkolna edukacja religijna ma szanse stać się źródłem rzetelnej wiedzy zarówno o własnej religii, jak i o innych religiach. Może być ważnym czynnikiem kształtowania postaw wobec wyznawców własnej religii oraz wobec Innych i ich religii (wyznania). Co więcej, może tworzyć dobre okazje do poszukiwania wartości wspólnych wielu (może wszystkim?) religiom, tego, co może ludzi różnych wyznań łączyć w dążeniu do dobrego, godnego i szczęśliwego życia – przy świadomości różnic doktrynalnych, kulturowych i innych. O wszystkich tych możliwościach powszechnie wiadomo. W programach nauczania religii rzadko są jednak uwzględniane, a w edukacyjnej praktyce jeszcze rzadziej próbuje się je wykorzystać.

Modele i formy organizacyjno-dydaktyczne edukacji religijnej

Sposób obecności i realizacji dydaktycznej religii w szkole jest zróżnicowany. Wybór konkretnej formy organizacyjno-dydaktycznej nauczania religii w szkole i funkcjonowanie danego modelu edukacji religijnej wynika przede wszystkim z polityki oświatowej państwa, a ta w demokratycznym państwie warunkowana jest wieloma czynnikami, wśród których wymienić należy między innymi uwarunkowania historyczne, tradycję, mono- i wielokulturowość i wielowyznaniowość społeczeństwa, uwarunkowania społeczno-ekonomiczne, ekonomiczno-polityczne oraz społeczno-polityczne, do których zaliczyć należy społeczną akceptację religii i gotowość uznania innych religii i wyznań. Ze względu na te wielorakie uwarunkowania w krajach europejskich istnieje

[1] Zob. m.in. F. Schweitzer, *Comparative Research in Religious Education: International-Interdenominational-Interreligious*, [w:] *Towards a European Perspective on Religious Education*, red. R. Larsson, C. Gustavsson, Stockholm 2004; R. Jackson, *Religious Education: An Interpretative Approach*, London 2002; R. Jackson, *Rethinking Religious Education and Plurality*, London 2004; H. G. Ziebertz, *Religijność i wychowanie w świecie pluralistycznym*, Kraków 2001; B. Milerski, *Kształcenie międzykulturowe w szkole z perspektywy pedagogiki religii*, [w:] *Kształcenie ustawiczne do wielokulturowości*, red. T. Lewowicki, F. Szlosek, Warszawa–Radom 2009; *Religia i edukacja międzykulturowa*, red. T. Lewowicki, A. Różańska, U. Klajmon-Lech, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2012; M. Nowak, *Wyzwania dla wychowania etyczno-religijnego w kontekście wielokulturowym*, [w:] *Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości – problemy i sugestie rozwiązań*, red. T. Lewowicki, B. Grabowska, A. Różańska, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2008, s. 215–224.

wiele różnorakich rozwiązań organizacyjnych i dydaktyczno-metodycznych, które wynikają z odmiennych założeń teoretycznych. Ujmowane są w postaci pewnych ogólnych modeli szkolnej edukacji religijnej, ale w gruncie rzeczy w każdym kraju funkcjonuje swoisty model edukacji religijnej. Różne modele nauczania religijnego w szkole można ująć w dwóch kategoriach: przedmiotu profilowanego konfesyjnie bądź niekonfesyjnego. W przypadku nauczania konfesyjnego możemy mieć do czynienia z modelem tradycjonalistycznym (zwanym konfesyjno-katechumenalnym lub kerygmatycznym) bądź z modelem otwartym o charakterze konfesyjno-dialogicznym. Ze zróżnicowaniami mamy również do czynienia w odniesieniu do nauczania niekonfesyjnego, które może być ponadkonfesyjne (ekumeniczne), może być formą nauczania o religiach ze szczególnym uwzględnieniem wybranej tradycji bądź mieć charakter kształcenia wyłącznie religioznawczego. W niektórych krajach brak edukacji religijnej w systemie szkolnym bądź istnieje jej szczątkowa forma[2].

W naszej sytuacji, w państwach Europy Środkowo-Wschodniej, przeważa model konfesyjno-katechumenalny i podejście zdecydowanie promujące religię dominującą, religię społeczności większościowej. Sytuacja ta często prowadzi do upraszczania i wypaczenia wiedzy o innych religiach, utrwalania stereotypów, przeważnie też do promowania przekonania o wyższości wyznawanej religii nad innymi religiami. Ogólnikowe deklaracje mówiące o tolerancji, poszukiwaniu sposobów zgodnego współistnienia społeczności wyznających różne religie, nie znajdują silnego poparcia w treściach kształcenia czy wzorach wychowania.

Otwarta tożsamość religijna

Jednym z podstawowych celów szkolnej edukacji religijnej jest kształtowanie tożsamości religijnej młodzieży. Tożsamość religijną pojmuję jako

> wieloaspektowy sposób rozumienia oraz kształtowania własnej egzystencji, a także otaczającej rzeczywistości przez pryzmat osobistego doświadczenia wiary i wspólnotowych sposobów jej wyrażania w obrzędach i przekazie, czyli religii, do której się przynależy[3].

Kształtowanie tożsamości religijnej nie jest jednorazowym zadaniem, jest procesem przebiegającym w ciągu całego życia. W trakcie edukacji religijnej mło-

[2] Szerzej na temat: C. Rogowski, *Edukacja religijna. Założenia – uwarunkowania – perspektywy rozwoju*, Lublin 2002, s. 93–173; B. Milerski, *Religia a szkoła. Status edukacji religijnej w szkole w ujęciu ewangelickim*, Warszawa 1998, s. 274–301.

[3] Por. A. Różańska, *Kształtowanie się tożsamości religijnej młodzieży w sytuacji pluralizmu kulturowego i religijnego*, [w:] *Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości*, dz. cyt., s. 230.

dzieży ten proces wymaga jednak specjalnego wspomagania i wzmacniania, ponieważ młodzi ludzie szczególnie mocno poszukują własnej tożsamości. Ponadto w warunkach stale rosnącego zróżnicowania religijnego kształtowanie tożsamości religijnej nie może ograniczać się do przygotowania do praktyki religijnej we własnej wspólnocie wyznaniowej, lecz pomagając poznać i rozumieć własną religię, powinniśmy umożliwić młodzieży właściwe postrzeganie i zrozumienie odmienności religijnej, zrozumienie i poszanowanie innych religii oraz ludzi je wyznających. Stąd celem badań międzykulturowych dotyczących religijności i edukacji religijnej powinno być znalezienie odpowiedzi na pytania: jak pomóc młodzieży kształtować własną tożsamość religijną, respektującą zarazem jednostki i grupy różniące się pod względem tradycji religijnej, poglądów i postaw? Czy dotychczasowe modele szkolnej edukacji religijnej są na tyle inkluzywne, że pomagają (a nie zniechęcają) młodzieży w budowaniu otwartej tożsamości religijnej? Czy szkoła staje się szansą czy barierą w ukształtowaniu w młodych jednostkach poczucia własnej tożsamości religijnej w warunkach współistnienia z jednostkami wyznającymi inne religie lub światopoglądy? Jakie są problemy, wyzwania i wymagania dotyczące koncepcji edukacji religijnej w wielokulturowym społeczeństwie?

Nową perspektywę aktualnym zadaniom edukacji religijnej daje rozważanie ich w perspektywie nadrzędnego celu międzykulturowej edukacji religijnej: kształtowania otwartej tożsamości religijnej. Przez pojęcie otwartej tożsamości religijnej rozumiem tożsamość religijną kształtowaną w kontekście pluralizmu religijnego nie w opozycji do Innego religijnie, lecz przez traktowanie jego tożsamości jako źródła dopełnienia i wzbogacenia naszej. Leon Dyczewski za podstawę otwartej tożsamości religijnej uważa dobrą znajomość i rozumienie własnej tożsamości religijnej, która umożliwia otwarcie się na Innych i przyswajanie ich kodów znaczeniowych, ułatwia dyfuzję kulturową i wzbogacenie własnej religijności o nowe aspekty. Jednostki charakteryzujące się tożsamością otwartą „na ogół dobrze znają jej elementy, potrafią je innym wyjaśnić i na ich temat dyskutować. Są otwarte na «innych», łatwo przyswajają sobie ich kody znaczeniowe i podejmują z nimi działania bez obaw zagubienia własnej tożsamości". W opozycji do nich są postawy jednostek o tożsamości zamkniętej, które zazwyczaj „słabo znają elementy swojej tożsamości, ale wykazują silny z nimi związek emocjonalny, są do nich mocno przywiązane. Dyskusja z nimi na ich temat jest raczej trudna"[4]. Można zatem przyjąć, że poziom akceptacji swojej tożsamości warunkuje poziom otwartości na innego religijnie. Wacław Hryniewicz właściwą dynamikę rozwoju i kształtowania otwartej tożsamości chrześcijańskiej upatruje zaś w dialektycznym otwarciu się zarówno

[4] L. Dyczewski, *Od tożsamości zamkniętej do otwartej w społeczeństwie wielokulturowym i globalnym*, [w:] *Język, komunikacja i edukacja w społecznościach wielokulturowych*, red. T. Lewowicki, J. Urban, A. Szczypka-Rusz, Cieszyn–Warszawa 2004, s. 60–61.

na przeszłość (wierność wobec otrzymanego dziedzictwa, tradycji), teraźniejszość (potrzebę wzajemnego obdarowywania i uczenia od siebie ludzi różnych wyznań), jak i na przyszłość (oczekiwanie na to, czym w przyszłości będziemy obdarowani)[5]. Hryniewicz podkreśla potrzebę wzajemności wymiany, wzajemnego przenikania się i otwartości między chrześcijanami różnych wyznań, która jest zaprzeczeniem wyłączności i zamknięcia się w sobie[6].

Zadania edukacji religijnej w warunkach zróżnicowania religijnego opisują zarówno polscy[7], jak zagraniczni pedagodzy religii[8]. Do zadań edukacji religijnej w kontekście kreowania otwartej tożsamości religijnej należą: kształtowanie własnej tożsamości religijnej, wychowanie ku wartościom religijnym, nabywanie wiedzy o własnej religii oraz o innych religiach i wyznaniach, kształtowanie wrażliwości i szacunku wobec odmienności religijnej, kształtowanie właściwych postaw wobec religii własnej oraz wobec odmienności religijnej, kształtowanie umiejętności prowadzenia dialogu międzywyznaniowego i międzyreligijnego, promowanie wartości uniwersalnych, kształtowanie umiejętności dokonywania wyborów i podejmowania decyzji.

Umiejscowienie zadań międzykulturowej edukacji religijnej w kontekście kształtowania otwartej tożsamości religijnej pozwala odwołać się do Teorii Zachowań Tożsamościowych opracowanej przez Tadeusza Lewowickiego[9], którą przyjęłam za podstawową koncepcję wykorzystaną w badaniach dotyczących międzykulturowego wymiaru edukacji religijnej. Umożliwia ona całościowe i porównawcze ujęcie procesów i zjawisk zachodzących w środowiskach wielokulturowych i wielowyznaniowych, analizę uwarunkowań poczucia tożsamości religijnej, jak i poznanie konkretnych zachowań tożsamościowych deklarowanych przez młodzież. Kierując się założeniami TZT Lewowickiego, przypisałam poszczególnym zadaniom międzykulturowej edukacji religijnej odpowiednie zachowania tożsamościowe w obszarze otwartej tożsamości

[5] W. Hryniewicz OMI, *Tożsamość chrześcijańska dzisiaj. Od konfesjonalizmu do tożsamości otwartej*, „Znak" 1994, nr 5, s. 7.

[6] W. Hryniewicz OMI, *Pedagogia nadziei. Medytacje o Bogu, Kościele i ekumenii*, Warszawa 1997, s. 167.

[7] Zob. m.in. J. Bagrowicz, *Towarzyszyć wzrastaniu. Z dyskusji o metodach i środkach edukacji religijnej młodzieży*, Toruń 2006, s. 158–159; J. Michalski, *Edukacja i religia jako źródło rozwoju egzystencjalno-kognitywnego. Studium hermeneutyczno-krytyczne*, Toruń 2004; Z. Marek, *Religia – pomoc czy zagrożenie dla edukacji?*, Kraków 2014, s. 114–117.

[8] Należy do nich między innymi koncepcja zadań edukacji religijnej według Friedricha Schweitzera, niemieckiego uczonego zaangażowanego w międzynarodowe badania porównawcze edukacji religijnej (zob. F. Schweitzer, *International Standards for Religious Education*, „International Journal of Comparative Religious Education and Values" 2002, t. 14, nr 1, s. 49–56; F. Schweitzer, *Comparative Research in Religious Education*, dz. cyt., s. 191–200).

[9] T. Lewowicki, *O badaniach społeczności pogranicza – od parcjalnych opisów ku elementom teorii zachowań tożsamościowych*, [w:] *Edukacja międzykulturowa – w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, red. J. Nikitorowicz, Białystok 1995; T. Lewowicki, *Wielokulturowość i edukacja*, „Ruch Pedagogiczny" 2010, nr 3–4, s. 5–20.

religijnej. Są to kolejno: rozumienie własnej religii, wiedza o innych religiach, traktowanie innych z równym szacunkiem, umiejętność prowadzenia dialogu międzywyznaniowego/międzyreligijnego, umiejętność dokonywania wyboru, refleksyjność, poszanowanie innych religii/wyznań i Innego religijnie.

W odpowiedzi na podane wcześniej pytania badawcze, dotyczące zadań szkolnej edukacji religijnej w kontekście kształtowania otwartej tożsamości religijnej, przywołam wybrane wyniki badań przeprowadzonych wśród młodzieży ze szkół ponadgimnazjalnych z wielowyznaniowego regionu Śląska Cieszyńskiego[10].

Edukacja religijna a tożsamość religijna młodzieży ze Śląska Cieszyńskiego

Udział badanej młodzieży w szkolnej edukacji religijnej jest, w zależności od regionu, diametralnie różny – w szkołach po polskiej stronie Śląska Cieszyńskiego w nauce religii uczestniczy 93,75 % młodzieży, na Zaolziu – 15,4% młodzieży. Niski odsetek młodzieży zaolziańskiej uczęszczającej na religię warunkowany jest przede wszystkim strukturą wyznaniową badanych – 32,7% badanej młodzieży zaolziańskiej nie należy do żadnego Kościoła, są to osoby „bezwyznaniowe". Udział w edukacji religijnej ma różne motywacje – od pobudek czysto formalnych, konwencjonalnych, po bardziej indywidualne i świadome wybory. Aby młody człowiek nie uczęszczał na lekcje religii tylko dlatego, że chodzi na nie większość jego kolegów bądź by nie sprawić przykrości rodzicom, musi mieć racjonalne powody, dla których będzie chciał uczestniczyć w lekcjach religii. Zasadnym zatem było postawienie pytania, w jakich kwestiach/sferach życia pomaga młodym ludziom edukacja religijna? Jednym z najważniejszych zadań katechezy, podkreślanym w każdym programie nauczania ER, jest wspomaganie młodzieży w procesie nabywania i kształtowania wiary[11]. Można było przypuszczać, że w praktyce szkolnej edukacji religijnej realizacja tego zadania jest kluczowa i będzie najmocniej uwzględniona we wskazaniach młodzieży. Jednak

[10] Przywołane wyniki badań przeprowadzonych wśród młodzieży ze Śląska Cieszyńskiego (w polskiej części Śląska Cieszyńskiego liczba badanych wynosiła 368, na Zaolziu, w czeskiej części Śląska Cieszyńskiego, w badaniach uczestniczyło 306 osób) są częścią całościowych badań przeprowadzonych w czterech wielokulturowych regionach wybranych państw Europy Środkowo-Wschodniej: Polski, Republiki Czeskiej, Słowacji i Węgier. Całościowa analiza wyników badań opisana jest w publikacji: A. Różańska, *Edukacja religijna młodzieży w warunkach pluralizmu religijnego w wybranych krajach Europy Środkowo-Wschodniej (Grupa Wyszehradzka: Polska, Czechy, Słowacja, Węgry) – studium porównawcze*, Toruń 2015.

[11] W szkolnej edukacji religijnej chodzi przede wszystkim o poznanie treści prawd wiary, by na ich podstawie budować i rozwijać osobowe relacje z Bogiem, Jezusem Chrystusem (zob. Kongregacja ds. Duchowieństwa, *Dyrektorium Ogólne o Katechizacji*, Poznań 1998, s. 86–87).

opinie młodzieży okazały się nieco inne. Na ważność tego zadania edukacji religijnej młodzież wskazywała w drugiej kolejności (w Polsce – 35,6% uczniów, w Czechach – 31,3%. Nasuwają się pytania: Czy młodzież nie docenia otrzymywanego wsparcia w umacnianiu swojej wiary? Czy może wysiłki młodzieży w tych jakże ważnych poszukiwaniach zasługują na większą uwagę nauczycieli? Najmocniej młodzież podkreślała, że nauka religii umożliwia im przede wszystkim „nabywanie wiedzy i kontekstu historycznego i kulturowego własnej religii". Na to zadanie wskazało 49,3% uczniów w Polsce i 51,3% w Czechach. Uczniowie podkreślali, że lekcje religii polegają głównie na przekazie wiedzy dotyczącej własnej religii w kontekście historycznym i kulturowym, oceniając negatywnie nadmiar treści historycznych, jak i dotyczących kultury i tradycji religijnej. Wskazywali na niewłaściwy ich zdaniem (zbyt nudny, „drętwy" lub trudny) sposób przekazu treści przez nauczyciela. Ich oczekiwania dotyczyły zarówno zmian treści, sposobu ich przekazu, jak i zmian relacji na bardziej dialogiczne i wrażliwe na ich potrzeby.

Jeśli chodzi o problem najbardziej nas interesujący – czy lekcje religii dostarczają uczniom wiedzy na temat innych wyznań i religii? – to okazuje się, że młodzież ze Śląska Cieszyńskiego w znacznej mierze (38,7%) odpowiedziała twierdząco, młodzież z Zaolzia natomiast uczyniła tak dużo słabiej (17,3% badanych), co oznacza, że lekcje religii raczej nie pomagają im w nabywaniu wiedzy o innych wyznaniach i religiach. Opinie młodzieży nie są przypadkowe. Uczniowie ze Śląska Cieszyńskiego rzeczywiście mają na lekcjach religii możliwość nabywania wiedzy na temat innych wyznań, nie tylko dlatego, że takie są założenia programowe i w celach oraz treściach edukacji religijnej są obecne, choć w ograniczonym zakresie, aspekty zróżnicowania wyznaniowego (potwierdziło to 82,5% badanych polskich katechetów), lecz również wielu spośród katechetów, korzystając z możliwości, jakie daje wielowyznaniowe środowisko lokalne, poszerza tę problematykę o doświadczenia własne i uczniów (czyni tak 95% katechetów na Śląsku Cieszyńskim).

W nabywaniu wiedzy i poznawaniu innych wyznań i religii istotna jest nie tyle liczba informacji, ile ich różnorodność treściowa i sposób przekazu. W jaki sposób problematyka zróżnicowania religijnego i wyznaniowego jest prezentowana w edukacji religijnej w szkołach wielokulturowych regionów i jakie szczegółowe kwestie są uwzględniane na zajęciach z religii? Pragnę podkreślić pewną prawidłowość, którą można zauważyć analizując wyniki badań: jeśli zagadnienia dotyczą ogólnych informacji na temat różnych religii i wyznań lub różnic (historycznych, doktrynalnych i kulturowych) pomiędzy nimi, jak też ogólnej tolerancji religijnej – są dosyć często obecne na zajęciach z edukacji religijnej. Zagadnienia dotyczące wspólnych wartości etycznych różnych religii oraz dialogu religijnego są natomiast, zdaniem uczniów, mniej obecne, najmniej zaś rozważa się zagadnienia dotyczące korzyści duchowych wynikających ze

znajomości innych religii czy wartości, które mogą być ubogaceniem wiary chrześcijańskiej.

Akcentowanie w problematyce dotyczącej innych religii i wyznań kwestii ich odmienności (różnicy wobec własnej grupy wyznaniowej) bez wyraźnego wskazania na wspólne wartości różnych religii oraz wartości mogące wzbogacić wiarę chrześcijańską sugeruje, że w edukacji religijnej preferowane jest podejście monowyznaniowe, nie wpisujące się w obszar edukacji międzykulturowej. Lewowicki zwraca uwagę na fakt, że edukacja ma charakter edukacji międzykulturowej wówczas, jeśli podkreśla możliwość wzajemnych relacji między grupami, współpracy i wymiany wartości.

Młodzież ze Śląska Cieszyńskiego najczęściej określała swoją postawę wobec ludzi innych wyznań i religii jako otwartą i pozytywną (uczyniło tak 42,4% uczniów). Uczniowie zaolziańscy jednak częściej niż otwartość deklarowali (36,9% z nich), że ich postawa wobec ludzi nie zależy od wyznawanej przez nich religii, czym podkreślili swój indyferentyzm religijny. Spora część uczniów ze Śląska Cieszyńskiego (26,4%) również deklarowała, że ich nastawienie wobec ludzi nie zależy od tego, do jakiego wyznania lub religii oni należą. Nieco mniej uczniów z obu regionów (20,9% ze Śląska Cieszyńskiego i 23,5% z Zaolzia) określiło swoją postawę wobec innowierców jako otwartą, lecz z zastrzeżeniem, że otwartość ta dotyczy ludzi niektórych tylko wyznań i religii. Jeżeli rozpatrywać powyższą kwestię biorąc pod uwagę przynależność wyznaniową uczniów, to zmienna ta różnicuje nastawienie uczniów do innowierców, zarówno na Śląsku Cieszyńskim, jak i Zaolziu różnice są istotne statystycznie (odpowiednio: $p = 0{,}012$, $p < 0{,}001$). Różnice te są widoczne zwłaszcza w grupie uczniów należący do mniejszych liczebnie Kościołów protestanckich, którzy częściej niż uczniowie należący do Kościołów większościowych w obu regionach – rzymskokatolickiego, luterańskiego – deklarowali, że są otwarci tylko wobec niektórych wyznań i religii (uczyniło tak 40% osób należących do mniejszościowych Kościołów protestanckich ze Śląska Cieszyńskiego i 30% z Zaolzia). Ich wybiórcza otwartość wobec ludzi innych wyznań – ograniczona wobec osób z większościowej grupy wyznaniowej – może wynikać z wcześniejszych negatywnych doświadczeń w środowisku (szkolnym, lokalnym), gdzie czuli się inni/obcy wśród ludzi z większościowej grupy religijnej, z pewnego rodzaju stygmatyzacji obcością przez społeczność większościową i/lub przez samych siebie[12]. Bogusław Milerski również wskazuje na lekcje religii prowadzone w grupach konfesyjnych jako na czynnik ułatwiający wprowadzenie segregacji uczniów od pierwszych etapów edukacyjnych, a w konsekwencji także wyobcowanie i stygmatyzację uczniów-innowierców[13].

[12] E. Czykwin, *Stygmat społeczny*, Warszawa 2008, s. 233.

[13] B. Milerski, *Innowierca jako wyzwanie pedagogiczne*, [w:] *Miejsce Innego we współczesnych*

Uczniowie, biorący udział w szkolnej edukacji religijnej, w większości uważają, że katecheza pomaga im pozytywnie postrzegać i odnosić się do ludzi innych wyznań. Potwierdzenie tego faktu nie jest jednak całkowicie jednoznaczne, gdyż największe grupy uczniów wybrały odpowiedź „raczej tak", a wielu nie umiało podać jednoznacznej odpowiedzi.

Większość badanej młodzieży zauważa potrzebę współpracy chrześcijan różnych wyznań (czyni tak 87,2% młodzieży polskiej i 74,5% zaolziańskiej), niemniej świadomość ta tylko częściowo przekłada się na aktywność młodych w tej dziedzinie. Udział uczniów w ekumenicznych spotkaniach i wspólnych inicjatywach młodzieży różnych wyznań nie jest zbyt duży (38,3% młodzieży polskiej i 19,6% zaolziańskiej).

Reasumując, należy podkreślić, że szkolna edukacja religijna (katecheza) raczej nie wspomaga młodzieży w kształtowaniu otwartej tożsamości religijnej i otwartych zachowań tożsamościowych. W treściach nauczania akcentowane są odmienności różnych religii i wyznań (różnice wobec własnej grupy wyznaniowej) bez wyraźnego wskazania na wspólne wartości religii mogące wzbogacić wiarę chrześcijańską. Tożsamość religijna młodzieży ze Śląska Cieszyńskiego jawi się bardziej otwarta i tolerancyjna niż tożsamość młodzieży z Zaolzia. Otwartość na Inność młodzieży śląsko-cieszyńskiej w niewielkiej mierze jest jednak rozwijana przez działania edukacyjne. Istotnymi czynnikami są społeczne wzorce relacji między ludźmi różnych wyznań w społeczności Śląska Cieszyńskiego, przekaz pokoleniowy pozytywnych doświadczeń i uczestniczenie młodzieży w różnorodnej działalności ekumenicznej.

Bibliografia:

Bagrowicz J., *Towarzyszyć wzrastaniu. Z dyskusji o metodach i środkach edukacji religijnej młodzieży*, Wydaw. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2006.

Czykwin E., *Stygmat społeczny*, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2008.

Dyczewski L., *Od tożsamości zamkniętej do otwartej w społeczeństwie wielokulturowym i globalnym,* [w:] *Język, komunikacja i edukacja w społecznościach wielokulturowych*, red. T. Lewowicki, J. Urban, A. Szczypka-Rusz, Uniwersytet Śląski Filia w Cieszynie, WSP ZNP w Warszawie, Cieszyn–Warszawa 2004.

Hryniewicz W., *Pedagogia nadziei. Medytacje o Bogu, Kościele i ekumenii*, Verbinum, Warszawa 1997.

Hryniewicz W., *Tożsamość chrześcijańska dzisiaj. Od konfesjonalizmu do tożsamości otwartej*, „Znak" 1994, nr 5.

naukach o wychowaniu. W poszukiwaniu pozytywów, red. I. Chrzanowska, B. Jachimczak, B. Pawelczak, Poznań 2013, s. 38–41.

Jackson R., *Religious Education: An Interpretative Approach*, Hodder and Stoughton, London 2002.

Jackson R., *Rethinking Religious Education and Plurality*, Routledge Falmer, London 2004.

Kongregacja ds. Duchowieństwa, *Dyrektorium Ogólne o Katechizacji*, *Wydaw.* Pallottinum, Poznań 1998.

Lewowicki T., *O badaniach społeczności pogranicza – od parcjalnych opisów ku elementom teorii zachowań tożsamościowych*, [w:] *Edukacja międzykulturowa – w kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*, red. J. Nikitorowicz, Trans Humana, Białystok 1995.

Lewowicki T., *Wielokulturowość i edukacja*, „Ruch Pedagogiczny" 2010, nr 3–4.

Milerski B., *Innowierca jako wyzwanie pedagogiczne*, [w:] *Miejsce Innego we współczesnych naukach o wychowaniu. W poszukiwaniu pozytywów*, red. I. Chrzanowska, B. Jachimczak, B. Pawelczak, Wydaw. Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2013.

Milerski B., *Religia a szkoła. Status edukacji religijnej w szkole w ujęciu ewangelickim*, Chrześcijańska Akademia Teologiczna, Warszawa 1998.

Nowak M., *Wyzwania dla wychowania etyczno-religijnego w kontekście wielokulturowym*, [w:] *Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości – problemy i sugestie rozwiązań*, red. T. Lewowicki, B. Grabowska, A. Różańska, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydaw. Adam Marszałek, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2008.

Rogowski C., *Edukacja religijna. Założenia – uwarunkowania – perspektywy rozwoju*, Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2002.

Różańska A., *Edukacja religijna młodzieży w warunkach pluralizmu religijnego w wybranych krajach Europy Środkowo-Wschodniej (Grupa Wyszehradzka: Polska, Czechy, Słowacja, Węgry) – studium porównawcze*, Wydaw. Adam Marszałek, Toruń 2015.

Różańska A., *Kształtowanie się tożsamości religijnej młodzieży w sytuacji pluralizmu kulturowego i religijnego*, [w:] *Socjalizacja i kształtowanie się tożsamości – problemy i sugestie rozwiązań,* red. T. Lewowicki, B. Grabowska, A. Różańska, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Wydaw. Adam Marszałek, Cieszyn–Warszawa–Toruń 2008.

Schweitzer F., *Comparative Research in Religious Education: International-Interdenominational-Interreligious*, [w:] *Towards a European Perspective on Religious Education,* red. R. Larsson, C. Gustavsson, Artos & Norma, Stockholm 2004.

Schweitzer F., *International Standards for Religious Education*, „International Journal of Comparative Religious Education and Values" 2002, t. 14, nr 1.

Ziebertz H.-G., *Religijność i wychowanie w świecie pluralistycznym*, przekł. A. Białek, P. Łacny, Wydaw. WAM, Kraków 2001.

The religious education and an open religious identity

Abstract: Contemporary dimension of religious socio-cultural situation in Europe implies the need for the positive perception of the persons of different faiths. The perception of the religious otherness as a value may (through mutual exchange and synthesis of spiritual values intrinsic for whole Christian community and encounter with positive values of the other religions) enrich religious identity with the aspect of openness.

Young people tirelessly search for their own identity and thus confirm the need for religious education which enhances the formation of religious identity. Tasks of school religious education in the context of forming of the open religious identity comprise both acquiring knowledge about one's own religion and church, religious formation and also the knowledge about religious pluralism; the perception of the religiously other as the value; reflexive approach to religious questions and the development of positive attitudes toward the religious otherness. The author attempts to find the answer on the question whether and to which extent the religious education enhances the forming of the open religious identity of young people.

Keywords: Christian values, open religious identity, otherness, school religious education, young people

Mirosław Patalon
Akademia Pomorska w Słupsku

Taoistyczne inspiracje dla pedagogiki religii

Abstrakt: Na tle dualistycznej metodologicznie i treściowo zachodniej pedagogiki religii przedstawiono w artykule podstawowe założenia taoizmu. Przyroda jako punkt wyjścia tego ujęcia prowadzi do postrzegania rzeczywistości przez pryzmat harmonii, dynamiki, zmienności, cykliczności. Szczególną uwagę poświęcono kategorii *wu wei*, podkreślając jej paradoksalność – niedziałanie nie oznacza bowiem bierności, lecz polega na wpasowaniu aktywności jednostki w naturalny bieg rzeczy. Taka perspektywa (podobnie jak w stoicyzmie) skutkuje postawą spokoju, życzliwości i dystansu wobec żądań kultury, w której szybkie tempo życia oraz zdobywanie kolejnych szczebli w karierze stało się normą.

Słowa kluczowe: dualizm, harmonia, monizm, organizm, taoizm, wu wei

W zachodniej tradycji zarówno pedagogika religii, jak i katechetyka mają ściśle racjonalistyczny charakter. Różne ich aspekty, w tym metodologiczne, odnoszą się do sfery szeroko rozumianej duchowości, w której sytuowany jest również rozum. Stąd lekcje religii polegają przede wszystkim na analizach idei bądź też na ich internalizacji poprzez różnego rodzaju praktyki liturgiczne. Co prawda, jest w nich obecny element cielesności (na przykład w postaci pielgrzymek czy praktyk angażujących zmysły), ostatecznym ich celem jest jednak dotarcie do efemerycznej sfery ducha, tradycyjnie postrzeganej w dualistycznej ontologii jako kluczowy element jestestwa człowieka i całej rzeczywistości. Inaczej sprawa ma się w ujęciach wschodniej filozofii, wyraźnie monistycznej, gdzie cielesność nie jest oddzielana od duchowości, stanowiąc element jednego i harmonijnego świata. Doskonałym tego przykładem jest wprost religijne znaczenie przypisywane praktykom seksualnym (*kamasutra*) czy sztukom walki w kulturach Indii i Chin. Edukacja seksualna w polskich szkołach nie ma się dobrze – również za sprawą krytyki ze strony środowisk fundamentalistycznych, a już włączenie jej elementów do lekcji religii wydałoby się zapewne szokującym rozwiązaniem. Podobnie jest ze sportem, chociaż w tym przypadku sprawa ma się znacznie lepiej, że wspomnę doświadczenia salezjańskie w procesie

wychowania młodzieży czy *kapoeirę* wykorzystywaną w pracy socjalnej w brazylijskich fawelach.

Wydaje się, że punktem wyjścia dla fundamentalnej w taoizmie koncepcji harmoniczności rzeczywistości jest obserwacja przyrody. W szczególności cykle dobowy i roczny stały się przesłanką do ogólnego wniosku na temat naturalnego biegu wszystkich rzeczy. Po dniu następuje noc, po nocy – kolejny dzień. Żadne nie walczy z drugim, lecz oba wzajemnie naturalnie się uzupełniają, a przejście pomiędzy nimi następuje łagodnie i bez wysiłku. Ciemna strona (*in*) nie jest ani lepsza, ani gorsza od strony jasnej (*jang*). Jest czas spoczynku i jest czas aktywności. Ważne, by dostrzec tę cykliczność i różnorodność i nie przeciwstawiać się im, lecz w naturalny sposób poddać się biegowi rzeczy. W ten sposób ujawnia się druga kluczowa zasada taoizmu zwana *wu wei*. Nie chodzi tu jednak o bierność wobec świata, lecz o wyczucie naturalnych cyklów i przepływów energii. Żeński pierwiastek nie jest słabszy od męskiego, oba mają swoje miejsce w procesie dziania się rzeczywistości, są po prostu różne i jako takie decydują o twórczym napięciu i sile napędowej tego procesu. Zima powoli i naturalnie ustępuje wiośnie, a ta przeradza się w lato, by przemienić się w schyłek jesieni i w końcu ulec zimie. Nic nie dzieje się przypadkowo, każda rzecz ma swoje miejsce i funkcję w tańcu życia. Jednocześnie każdy rok jest inny i przynosi pewne zmiany, a

> ponieważ trwa ciągły bieg naprzód, coś nieustannie pozostaje w tyle. Jedne rzeczy są ciepłe, inne zimne; jedne mocne, inne słabe; jedne się rodzą, inne zamierają [...]. Co teraz słabnie, kiedyś rosło w siłę; co się skurczyło, kiedyś było rozpostarte; co odrzucone, było wpierw przyjęte[1].

Rzeczywistość jest zatem ta sama, a jednak wciąż inna i rozwijająca się. Latem są chłodne dni, wiosną i jesienią czasami pada śnieg, a zima potrafi zadziwić słonecznymi przebłyskami. Podobnie element żeński zawiera w sobie pierwiastek męski i na odwrót. Kołowrót życia nie składa się bowiem z nieprzenikalnych pomiędzy sobą sfer – w każdej z nich znajduje się coś z innej sfery, jest jakby zaczynem, zapowiedzią i potencją dla zmiany:

> znać męski żywioł Tao, strzec żeńskiego żywiołu Te – istotności, a człowiek stanie się rzeką świata, która nigdy nie opuści istotności i powróci do stanu nieskalanej dziecięcości; znać to, co jasne i strzec tego, co mroczne, a człowiek stanie się miarą świata, stanie się miarą świata, która nigdy od istotności nie odstąpi i na powrót wpłynie do praprzyczyny; znać to, co sławne i strzec tego, co nieznane, a człowiek stanie się doliną świata, stanie się doliną świata, którą zawsze przepełniać będzie istotność i powróci do pierwotności; jeśli pierwotność zasad życia ulegnie rozpadowi, zmienią się one w narzędzia, jeśli użyje ich mędrzec, służyć będą państwu – prawdziwy ład nie potrzebuje rozłamu[2].

[1] Lao Tsy, *Droga*, Wrocław 1993, s. 35–42.
[2] Lao Tsy, *Tao-Te-King*, Wrocław 1993, s. 53.

Paradoks współistnienia określonej tożsamości z jej rozmyciem, stałości i ruchu, całości i rozczłonkowania ujawnia się w każdym elemencie filozofii taoistycznej.

Droga harmonijnych następstw (*tao*) ma swoje odzwierciedlenie również w życiu społecznym i politycznym. Zmiany władzy nie są zatem czymś nienaturalnym, nie należy im się za wszelką cenę przeciwstawiać, lecz – jak ujmują to Olgierd Wojtasiewicz i Tadeusz Żbikowski –

> dostosować do nowo powstających sytuacji, podobnie jak w ciągu roku ludzie dostosowują ubranie do zmiany pogody. Wszystko inne świadczyć będzie jedynie o niezrozumieniu świata i rządzącego nim porządku. Do przemian politycznych, społecznych i gospodarczych należy się ustosunkować tak, jak do przejścia dnia w noc i nocy w dzień oraz kolejnego następowania po sobie pór roku[3].

Nie oznacza to wszakże bierności; postawa *wu wei* jest w swojej istocie paradoksalna. Niedziałanie nie tyle oznacza podporządkowanie się wszystkiemu, co niesie ze sobą rzeczywistość, ile świadome harmonizowanie działań jednostki z naturalnym biegiem przemian w oparciu o wyczucie rytmu życia. W starożytnych Chinach przybrało to formę legitymizacji niebios dla nowej władzy i akceptacji dla odejścia tych, których władza się zużyła, bowiem „rewolucja oznacza usunięcie tego, co przestarzałe"[4]. Zmiany dynastii miały nierzadko gwałtowny charakter, lecz z czasem były przyjmowane tak, jak akceptuje się zimowe dni następujące niekiedy zaraz po ciepłej jesieni:

> Trwanie w Spokoju oznacza zatrzymanie. Kiedy jest czas, by się zatrzymać, wtedy się zatrzymać. Kiedy jest czas, by pójść naprzód, wtedy pójść naprzód. W ten sposób ruch i spokój nie rozmijają się z właściwym czasem, a ich bieg jest jasny i czysty[5].

Wizja rzeczywistości rysowana przez taoizm ma organiczny charakter – rzeczy i zjawiska są ze sobą powiązane, świat nie składa się z autonomicznych monad, nic i nikt nie jest na nim samotną wyspą. Ma to również odniesienie do koncepcji idei i związku pomiędzy tym, co potencjalne (symbolicznie wyrażone niebem), i tym, co aktualne (symbolicznie wyrażone ziemią). Podkreślić należy przy tym, że bynajmniej nie chodzi tu o dualizm, zarówno w postaci filozoficznej, jak i teologicznej, wizji funkcjonowania powiązanych ze sobą, ale ostatecznie odrębnych światów (myśl-materia, Bóg-świat etc.). Nie ma to również postaci deterministycznej, typowej dla magicznych przedstawień świata. Niebo i ziemia stanowią raczej ośrodki podstawowych sił działających na człowieka, a on sam nie jest im ślepo poddany (wszystko jedno czy poprzez świadome

[3] O. Wojtasiewicz, T. Żbikowski, *Religie Chin*, [w:] *Zarys dziejów religii*, red. J. Keller, W. Kotański, W. Tyloch, B. Kupis, Warszawa 1988, s. 89.

[4] *I-Cing. Księga Przemian*, Warszawa 1994, s. 495.

[5] Tamże, s. 507.

podporządkowanie, czy też fatalistyczną akceptację losu), lecz aktywnie współuczestniczy w tańcu życia. Tak też należy rozumieć religijne rytuały taoizmu – ich głównym celem nie jest przewidywanie przyszłości, lecz aktywne jej współtworzenie w oparciu o uchwycenie współzależności bytów i zjawisk. Richard Wilhelm, opisując historię *Księgi Przemian*, wskazuje na zasadniczy zwrot w sposobie jej pojmowania. Już w XI wieku p.n.e. przestała ona być tylko księgą przepowiedni. W tym czasie król Wen i jego syn, książę Czou, zaopatrzyli

> nieme do tej pory znaki i linie, z których należało od przypadku do przypadku przewidywać przyszłość, w jasno sformułowane porady dotyczące właściwego postępowania. W ten sposób człowiek stał się współtwórcą własnego przeznaczenia. Bowiem jego działanie ingerowało w wydarzenia świata jako czynnik decydujący, o znaczeniu tym większym, im wcześniej można było dzięki *Księdze Przemian* rozpoznać sytuacje już w ich zaczątkowej fazie – bowiem właśnie zaczątki są najważniejsze. Dopóki rzeczy są w stanie powstawania, można nad nimi zapanować, ale gdy wyrosną do swoich pełnych konsekwencji, uzyskują moc, która w takim stopniu przewyższa człowieka, że ów jest wobec nich bezsilny[6].

Przyroda jako wzorzec zasad życia wynika z taoistycznego założenia, że każdy element rzeczywistości jest obrazem całości; i na odwrót – obraz wszechświata dostrzec można we wszystkich jego przejawach, zarówno materialnych, jak i energetycznych (podobnie jak w stoicyzmie). Ma to swoje przełożenie na świadomość ekologiczną taoistów, czego wyrazem jest nie tylko szacunek dla przyrody, ale i ogromna dbałość o właściwe wkomponowanie wszelkiej aktywności człowieka do otoczenia (praktyka *feng-szui*). Tradycja chrześcijańska, inspirowana specyficzną i jednostronną interpretacją starotestamentowego wezwania do panowania nad światem, dość późno dostrzegła człowieka jako element przyrody, postrzegając go raczej jako obraz i podobieństwo niematerialnego Boga (oczywiście, zdarzały się tu wyjątki, by wspomnieć na przykład św. Franciszka przekonanie o jedności wszystkich stworzeń). Wydaje się, że zarysowane tu odmienne podejście do przyrody wynika przede wszystkim z taoistycznej krytyki metodologicznego racjonalizmu i rozumu jako naczelnego wyznacznika drogi, którą podążać powinien człowiek. Rozum jest tylko jednym z wielu narzędzi poszukiwania prawdy – to przekonanie było również osią sporu taoistów ze zwolennikami Konfucjusza[7].

W taoizmie nie ma strukturalnego rozdzielenia sfer ducha i ciała; oba te elementy są jakby dwoma biegunami jednej rzeczywistości, w tym jestestwa człowieka. Trudno tu zatem mówić nawet o akcencie przyłożonym bądź to do

[6] R. Wilhelm, *Wstęp*, [w:] *I-Cing*, dz. cyt., s. 21.

[7] Por. Ch. W. Weber, *Daoism*, [w:] *Dictionary of Contemporary Religion in Western World*, red. Ch. Partridge, Leicester, Downers Grove 2002, s. 224; J. McDowell, D. Stewart, *Handbook of Today's Religions*, San Bernardino 1992, s. 339–340.

życia wiecznego, bądź doczesnego. Obu tych obszarów po prostu nie wyróżnia się; podobnie znak równości można postawić pomiędzy zdrowiem fizycznym i psychicznym, a dbałość o sferę seksualną jest jednocześnie dbałością o ducha i na odwrót[8]. Zasada *wu wei* w swojej istocie odnosi się do kwestii kontroli własnego otoczenia i stopnia panowania nad okolicznościami stwarzanymi przez bieg rzeczy. Brak poczucia bezpieczeństwa skutkuje często zabiegami uporządkowania świata zewnętrznego, by łatwiej nim sterować; w chorobliwych stanach przyjmuje to postać obsesyjnej dbałości o powtarzalność struktur przestrzeni i czasu – osiągana w ten sposób ich pozorna petryfikacja daje poczucie względnego opanowania czynników mogących w jakikolwiek sposób zakłócić podmiotowe *status quo*. Jak ujmuje to Jacek Kryg,

> pośród wielu znaczeń *wei* (*wu* tłumaczy się jako nie) można znaleźć takie jak: być, robić, produkować, praktykować, tworzyć, lecz także symulować, imitować i fałszować. Wieloznaczność tego terminu związana jest z charakterem pisma chińskiego, które rządzi się odmiennymi prawami, aniżeli jakiekolwiek pismo europejskie. Dodatkowo, szkoła filozoficzno-religijna, jaką jest taoizm, nadała *wei* jeszcze takie znaczenie jak: forsować, wtrącać się i postępować podstępnie. Innymi słowy *wei* znaczy tyle co występowanie przeciw naturalnemu porządkowi[9].

Jak wcześniej podkreślano, zasada *wu wei* nie promuje bynajmniej rezygnacji z wpływu na życie człowieka, podobnie jak nie zachęca do dominacji, na przykład w relacjach małżeńskich. Jej sednem jest raczej współpraca podmiotu ze zmieniającymi się warunkami zewnętrznymi, by w tańcu życia osiągnąć stan harmonii[10]. Sprawom należy pozwolić płynąć, samemu jednocześnie wykorzystując naturalne prądy w osiąganiu indywidualnych celów. W tym sensie harmonia z *tao* paradoksalnie znosi odrębność celów jednostkowych – z jednej strony *wu wei* jest sztuką życia i zakłada pewną aktywność, z drugiej zaś,

> jest działaniem w stanie, gdy przekroczony został dualizm przedmiotu i podmiotu poznania. Kiedy następuje przekroczenie dualizmu, podmiot i przedmiot w każdym momencie są tym samym, a więc celowe, podmiotowe działanie nie ma sensu. Można powiedzieć, że w tym kontekście «nie-działanie» jest działaniem niepodmiotowym, charakterystycznym dla stanu «absolutnie sprzecznej samotożsamości» podmiotu i przedmiotu w akcie «oświecenia»[11].

Odnosi się to również do sfery seksualności, kondycji psychofizycznej i zdrowia w ogólności.

[8] Por. D. Reid, *Tao zdrowia. Współczesne, praktyczne podejście do starożytnego stylu życia*, Poznań 1995, s. 37. Zob. D. Reid, *Tao seksu i długowieczności. Współczesne, praktyczne podejście do starożytnego stylu życia*, Poznań 2001.

[9] J. Kryg, *Słowo wstępne*, [w:] *Strażnik Dharmy. Autobiografia chińskiego mistrza Zen Xu Yuna*, Warszawa 1986, s. 10.

[10] Por. I. Hoffman, *Tao miłości*, Poznań 2002, s. 36.

[11] A. Kozyra, *Filozofia zen*, Warszawa 2004, s. 225.

Założenie harmonii wszystkich elementów rzeczywistości skutkuje przekonaniem o nieprzypadkowości zdarzeń oraz o powiązaniu psychiki człowieka ze światem pozornie wobec niej zewnętrznym. Problemem tym zajmował się również Carl Gustav Jung, określając go mianem synchroniczności i zakładając, że nieświadomość zbiorowa – niczym kraina przodków – łączy w sobie wszystkie byty ożywione i nieożywione (także poza powiązaniami przyczynowo-skutkowymi). W swoich badaniach Jung obszernie korzystał z doświadczeń i tekstów taoistycznych, dostarczanych mu przez jego przyjaciela, niemieckiego sinologa, pastora i pedagoga Richarda Wilhelma[12]. Zrozumienie, a raczej „uchwycenie" tak zwanych znaczących koincydencji wiedzie przez intuicyjne powiązanie zdarzeń z elementami sfery irracjonalnej, takimi jak przeczucia czy sny. Tak też Jung interpretował funkcję *Księgi przemian* – zwrócenie się do niej wywołuje efekt synchroniczności przez powiązanie określonych wyroczni z konkretną sytuacją człowieka, stymulując jednocześnie właściwą wobec niej postawę. Współcześnie nie brakuje zwolenników takiego podejścia. Należy do nich amerykańska psychiatra Jean Shinoda Bolen, która jest przekonana, że

> w terapii analitycznej warto uwzględniać mądrość *I Ching* wraz z kryjącą się za tym tekstem filozofią taoistyczną, która kładzie nacisk na ważną umiejętność poddania się cyklicznej naturze życia – pozostawania aktywnym lub biernym, w harmonii z sobą i z czasem. [...] Ludzie tak jak rośliny i drzewa wzrastają zgodnie ze swym wewnętrznym zegarem, w zależności od pory, jaka nastaje w świecie zewnętrznym. Wskazane jest zatem, byśmy respektowali rytm zmienności w życiu, a przy tym zwracali uwagę na sny i zdarzenia synchroniczne, gdyż pomaga nam to rozwijać się w naturalny «organiczny» sposób[13].

Pojęcie *tao* jest ostatecznie niedefiniowalne – to absolutny aksjomat pojmowany jako zasada rzeczywistości i życia. W tym sensie może być porównywalne z greckim pojęciem *logosu*, w stoickim ujęciu przenikającym zarówno kosmos, jak i jestestwo człowieka. Znamienny jest fakt, że współczesne tłumaczenia prologu Ewangelii według świętego Jana na języki chińskie w odniesieniu do *logosu* posługują się właśnie terminem *tao* (Na początku było Tao...)[14]. Historia tak zwanego sporu akomodacyjnego ukazuje ogromne możliwości i jednocześnie zagrożenia na polu dialogu kultur Dalekiego Wschodu i Europy, także w odniesieniu do pojęć i obrzędowości, musi im wszakże towarzyszyć postawa nieinwazyjnej otwartości i chęć wzajemnego zrozumienia w miejsce działań o charakterze prozelickim. Kulturowe bogactwo może być pomnażane,

[12] Zob. C. G. Jung, *Synchroniczność*, [w:] C. G. Jung, *Rebis czyli kamień filozofów*, Warszawa 1989, s. 503.

[13] J. S. Bolen, *Tao psychologii. Synchroniczność i jaźń*, Poznań 1999, s. 94–95.

[14] Zob. np. *The Holy Bible in Chinese. Union Version*, Hong Kong 2001; J. O. Zetzsche, *The Bible in China. The History of the Union Version or the Culmination of Protestant Missionary Bible Translation in China*, Sankt Augustin 1999.

jeśli obie strony zechcą czerpać z ogromnego rezerwuaru doświadczeń swoich partnerów. Jedna z najbardziej znaczących lekcji, jaką Europejczycy mogą odebrać z taoizmu, dotyczy spokoju. Charakterystyczny dla zachodniego stylu pośpiech oraz potrzeba coraz to nowych zdobyczy (edukacyjnych, politycznych, biznesowych etc.) prowadzić może do zatracenia poczucia sensu życia. Nauka harmonijnego zespolenia z naturą i jej biegiem kształtuje natomiast postawę otwartości i akceptacji dla napotykanych ludzi i zdarzeń oraz twórczej obecności w świecie jako efektu takich spotkań.

Na zakończenie przytoczę słowa Junga, który w *Komentarzu do „Sekretu złotego kwiatu"* podejmuje temat relacji tego, co racjonalne, z tym, co irracjonalne, i pisze, że

> nauka nie jest, co prawda, narzędziem doskonałym, lecz jest narzędziem pierwszorzędnym i niezastąpionym – szkodliwym tylko wtedy, gdy pojmuje się ją jako cel sam w sobie. Metoda naukowa musi służyć – błądzi, kiedy przywłaszcza sobie tron. Musi chcieć służyć wszystkim gałęziom nauki, ponieważ każda z nich potrzebuje, z racji swej niewystarczalności, wsparcia innych. Nauka jest narzędziem zachodniego umysłu i za jej pomocą można otworzyć więcej drzwi niż gołymi rękoma. Jest ona integralną częścią naszej wiedzy – zaciemnia naszą wnikliwość tylko wtedy, gdy utrzymuje, że dane przez nią zrozumienie jest jedynym, jakie istnieje. Wschód uczy nas innego – szerszego, głębszego i pełniejszego – rozumienia: poprzez życie. Mamy zaledwie mgliste pojęcie o tej drodze, dla nas będącej tylko niejasnym uczuciem wyrwanym z religijnej terminologii, toteż skwapliwie zamykamy wschodnią «mądrość» w cudzysłów i przepędzamy ją na bliżej nieokreślone terytorium wiary i zabobonu. Lecz przez to całkowicie błędnie rozumiemy «realizm» Wschodu[15].

Wyrażam nadzieję, że dyscyplina naukowa, jaką jest pedagogika religii, będzie czerpać z bogatego rezerwuaru doświadczeń taoizmu. W wielu krajach europejskich oraz w Stanach Zjednoczonych jej przedstawiciele czynią to od dawna. W Polsce ten kierunek refleksji jest wciąż mało eksploatowany.

Bibliografia:

Bolen J. Sh., *Tao psychologii. Synchroniczność i jaźń*, przekł. B. i J. Moderscy, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1999.

Dictionary of Contemporary Religion in Western World, red. Ch. Partridge, Inter-Varsity Press, Leicester, Downers Grove 2002.

Hoffman I., *Tao miłości*, przekł. M. Wosiewicz, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2002.

I-Cing. Księga Przemian, przekł. i komentarz R. Wilhelm, Latawiec, Warszawa 1994.

[15] C. G. Jung, *Komentarz do „Sekretu złotego kwiatu"*, [w:] C. G. Jung, *Podróż na Wschód*, Warszawa 1992, s. 38.

Jung C. G., *Podróż na Wschód*, wyb., oprac. i wst. L. Kolankiewicz, przekł. W. Chełmiński, J. Prokopiuk, Erdmute i Wacław Sobaszkowie, Pusty Obłok, Warszawa 1992.
Jung C. G., *Rebis czyli kamień filozofów*, wyb., przekł. i wst. J. Prokopiuk, Państwowe Wydaw. Naukowe, Warszawa 1989.
Kozyra A., *Filozofia zen*, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2004.
Lao Tsy, *Droga*, z jęz. ang. przekł. M. Fostowicz-Zahorski, Wydaw. Arhat-Alef, Wrocław 1993.
Lao Tsy, *Tao-Te-King*, z jęz. niem. przekł. B. Antochewicz, Wydaw. Silesia, Wrocław 1993.
McDowell J., Stewart D., *Handbook of Today's Religions*, Here's Life Publishers Inc., San Bernardino 1992.
Reid D., *Tao seksu i długowieczności. Współczesne, praktyczne podejście do starożytnego stylu życia*, przekł. T. Sikora, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2001.
Reid D., *Tao zdrowia. Współczesne, praktyczne podejście do starożytnego stylu życia*, przekł. T. Sikora, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 1995.
Strażnik Dharmy. Autobiografia chińskiego mistrza Zen Xu Yuna, Wydaw. Pusty Obłok, Warszawa 1986.
The Holy Bible in Chinese. Union Version, Hong Kong Bible Society, Hong Kong 2001.
Zarys dziejów religii, red. J. Keller, W. Kotański, W. Tyloch, B. Kupis, Iskry, Warszawa 1988.
Zetzsche J. O., *The Bible in China. The History of the Union Version or the Culmination of Protestant Missionary Bible Translation in China*, Monumenta Serica Institute, Sankt Augustin 1999.

Taoist inspirations for religious education

Abstract: The article portraits the basic concepts of taoism contrasting it with a dualistic approach of contemporary western religious education – both in a methodological and material dimension. Nature as a fundamental paradigm leads here towards harmony, dynamism, variability, periodicity through which the world is viewed. Especially the category of *wu wei* and its paradoxical character is analyzed in the article – non-doing does not mean passivity but an action that is harmonized with Tao – the natural way things happen. This perspective allows an attitude of calm, goodwill and distance towards demands of culture of competition and rush.

Keywords: dualism, harmony, monism, organism, taoism, wu wei

Część III

Religijność i doświadczenie religijne a edukacja

Iwona Paszenda
Uniwersytet Wrocławski

Między „zdrowomyślnością" a „duszą chorą" – o pragmatyczności i konsekwencjach doświadczenia religijnego w życiu codziennym

Abstrakt: W niniejszym artykule podjęto zagadnienie doświadczenia religijnego, łącząc je z problematyką filozofii pragmatycznej Williama Jamesa. Celem artykułu jest próba (roz)poznania pragmatyczności i konsekwencji doświadczenia religijnego dla praktyki życia codziennego społeczeństw ponowoczesnych. Zawarte w tekście ustalenia i ostateczne wnioski sformułowano w oparciu o wybrane cechy indywidualności religijnych, którymi charakteryzują się ci, którzy doświadczają religijnie. W konkluzji ustalono, że doświadczenia religijne są pragmatyczne z powodu skutków, jakie wywierają na samopoczucie tych, którzy doświadczają religijnie. Wyróżniono dwa typy konsekwencji wiary w bóstwo – dysfunkcjonalny i funkcjonalny. Wysunięto wnioski pod adresem wychowania religijnego oraz pedagogiki życia codziennego.

Słowa kluczowe: doświadczenie religijne, pedagogika życia codziennego, pragmatyzm, społeczeństwo ponowoczesne

Wprowadzenie

Charakterystyczną cechą społeczeństw ponowoczesnych jest pluralizm wartości i norm. Świat społeczny w tak zwanej rozwiniętej refleksyjności charakteryzuje się bowiem zarówno ponownym odkryciem tradycji, jak i jej rozpadem[1]. Proces przemian z jednej strony wyraża się postępującym osłabieniem tradycyjnych więzi i przymusów społecznych, z drugiej zaś wzrostem przestrzeni wolności osobistej[2]. W kulturze ponowoczesnej każdy ma prawo do eksperymentowania w swoim życiu, także w dziedzinie wyborów moralnych. Konieczność i niepewność wybierania, z powodu wielości wartości i opcji, jest za każdym razem

[1] Zob. A. Giddens, *Europa w epoce globalnej*, Warszawa 2009, s. 236.
[2] Zob. J. Mariański, *Religia w społeczeństwie ponowoczesnym. Studium socjologiczne*, Warszawa 2010, s. 24.

związana z ryzykiem. W efekcie wolność wyboru staje się ciężarem[3]. W tak rysującej się rzeczywistości kształtowanie świata życia codziennego[4] jest niemal wirtuozerią, wymaga znacznego poświęcenia i ofiary, często przewyższających możliwości poszczególnych osób. Wszystko to tworzy podstawę do powstania społeczeństwa bez orientacji i sensu[5]. Brak orientacji i utratę sensu społeczeństwo kompensuje nakładami na konsumpcję i życie w luksusie. W warunkach nieograniczonej konsumpcji kształtuje się społeczeństwo doznań, co wyraża się w hasłach: „przeżyj życie", „dozwolone jest wszystko, co przynosi przyjemność"[6]. Przecenienie wartości materialnych zagraża wartościom duchowym. Procesy społeczne związane ze wzrostem poczucia indywidualnej wolności sprawiają, że wartości moralne stają się wartościami emancypacyjnymi, uwalniającymi się między innymi spod wpływów religii i Kościołów. W efekcie w kulturze ponowoczesnej „scenę" religijną społeczeństw opisują hasła postępującej sekularyzacji[7].

Aktualnie teza sekularyzacyjna – jak podaje Janusz Mariański – nie spełnia już obiecanej funkcji eksplanacyjnej i jest coraz częściej krytykowana przez badaczy zajmujących się miejscem i rolą religii we współczesnym społeczeństwie. Jak wskazuje autor,

> Błędem teorii sekularyzacyjnych jest ignorowanie faktu, że religie w epoce nowoczesnej mogą podlegać i rzeczywiście podlegają poważnym przekształceniom i modyfikacjom. Zmiany mogą się dokonywać – choć z trudem – od areligijności do religijności. Przeobrażeń, jakie dokonują się we współczesnej religijności, nie można rozumieć wyłącznie w kategoriach sekularyzacji, lecz szerzej – jako transformację[8].

[3] Zob. U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2002; A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. «Ja» i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2001, s. 5-6.

[4] Zgodnie z koncepcją świata przeżywanego Alfreda Schütza świat życia codziennego jest podstawowym układem odniesienia dla działań człowieka oraz jego myślenia. Strukturalizuje jego cele, zamiary, a także motywy działań, określając jednocześnie sposoby doświadczania i poznawania rzeczywistości. Codzienność nie kształtuje się wyłącznie na podstawie prywatnej sfery doświadczeń, lecz stanowi obszar intersubiektywności; świat życia codziennego jest bowiem zawsze współdoświadczany (zob. A. Schütz, *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, Kraków 2008).

[5] Zob. J. Mariański, *Religia w społeczeństwie ponowoczesnym*, dz. cyt., s. 39–43.

[6] Zob. H. Słotwińska, *Pedagogika religii w relacjach z dyscyplinami teologicznymi*, Lublin 2016, s. 115–116.

[7] Panująca przez kilkadziesiąt lat w socjologii religii tak zwana teza sekularyzacyjna oznacza najczęściej osłabienie witalności tradycyjnych religii w życiu publicznym, prywatyzację wiary lub przesunięcie sacrum w sfery pozostające dotąd poza obszarem doświadczeń definiowanych jako religijne. Jak wyjaśnia znaczenie tezy o końcu religii Janusz Mariański: „W warunkach modernizacji społecznej religia nie jest w stanie utrzymać swojej dominującej pozycji i roli w społeczeństwie i stopniowo traci swoją moc interpretacyjną i integracyjną. Zasadniczą ich tezę można ująć w skrócie: im bardziej społeczeństwo jest nowoczesne, tym jest mniej religijne" (zob. J. Mariański, *Religia w społeczeństwie ponowoczesnym*, dz. cyt., s. 75).

[8] J. Mariański, *Religia w społeczeństwie ponowoczesnym*, dz. cyt., s. 131.

W tych okolicznościach zjawiskiem funkcjonującym w przestrzeni publicznej społeczeństw ponowoczesnych nie jest postępująca sekularyzacja, lecz proces deinstytucjonalizacji, indywidualizacji religii oraz jej pluralizacja[9]. W rezultacie dochodzi do eksperymentowania z własną religijnością, która przestaje przypominać spójną, zwartą konstrukcję, częściej zaś przypomina *patchwork*[10] lub *bricolage*, będący kombinacją treści pochodzących z różnych źródeł.

Zjawisku „prywatyzacji" ulęgają jednostki nastawione całkowicie na siebie, które jak w supermarkecie samodzielnie wybierają sobie religijne towary i układają z nich indywidualne *menu*. Ta orientacja rynkowa przejawia się nie tylko w Kościołach, lecz także w ruchach religijnych, które powstawały na skutek alternatywnych form życia. W ten sposób tworzą się nowe społeczne formy religii, gdzie funkcje religijne wypełniane są coraz częściej przez struktury niereligijne. Odnosi się to do takich fenomenów, jak „religijność medialna" czy religia „Kościoła elektronicznego", sprzyjająca przyspieszeniu stale rosnącej prywatyzacji wiary chrześcijańskiej. Funkcje religijne przejmują także „religie cywilne" – nowe formy wspólnot i terapie, czarownictwo i astrologia, które są określane jako „świecka pobożność"[11].

Konstatacja ta wskazuje, że w kulturze ponowoczesnej nasilają się tendencje do akcentowania autonomii nie tylko w życiu prywatnym, lecz także religijnym. W tych okolicznościach funkcjonowanie jednolitego i spójnego światopoglądu jest problematyczne. Religia i religijność stają się kwestią kulturowego wyboru – prywatną sprawą należącą do indywidualnych doświadczeń człowieka ponowoczesnego. Jedni próbują uwolnić swój świat życia codziennego spod wpływu religii i Kościoła, innych zaś poczucie osamotnienia, niepokoju i niestabilności, charakterystyczne dla ponowoczesności, zmusza do odniesienia się do czegoś, co uznają za boskie – do doświadczenia religijnego.

W literaturze przedmiotu można znaleźć wiele przykładów opisujących, jak w warunkach płynnej nowoczesności człowiek radzi sobie z własną religijnością. Dlatego też celem niniejszego artykułu nie będzie przegląd tych stanowisk, lecz próba (roz)poznania pragmatyczności i konsekwencji doświadczenia religijnego dla praktyki życia codziennego społeczeństw ponowoczesnych.

Filozofia pragmatyzmu Wiliama Jamesa

Dla lepszego (roz)poznania pragmatyczności i konsekwencji wynikających z doświadczenia religijnego warto odwołać się do koncepcji Wiliama Jamesa,

[9] Zob. tamże, s. 143.
[10] Zob. J. Marzec, *Polityka religijności w epoce instant*, „Forum Oświatowe" 2011, nr 2.
[11] Zob. T. Luckmann, *Niewidzialna religia. Problem religii w nowoczesnym społeczeństwie*, Kraków 2011.

który odegrał istotną rolę w dziejach myśli filozoficznej Stanów Zjednoczonych i Europy. Aby lepiej zrozumieć poglądy Jamesa, na wstępie trzeba przytoczyć istotne dla podjętego tematu założenia charakteryzujące pragmatyzm, będący zwieńczeniem pracy naukowej amerykańskiego filozofa i psychologa, którego cechy nieprzerwanie przewijały się w jego sposobie myślenia.

Pragmatyzm był jednym z ważniejszych prądów filozoficznych początków XX wieku i zaważył w sposób niewątpliwy na kształtowaniu się filozofii najnowszej. Był on wyrastającym z afirmacji życia i nauki sprzeciwem wobec zamkniętych systemów XIX wieku, które rozwijane były w całkowitym oderwaniu od ówczesnego stanu problematyki nauk eksperymentalnych i kształtowały się opozycyjnie w stosunku do filozoficznych koncepcji empiryzmu i naturalizmu. Genezą pragmatyzmu był bunt wobec filozofii mieniącej się królową nauk i narzucającej naukom swe ontologiczne koncepcje. Przeciw nim wystąpił pragmatyzm, odwołując się zarówno do doświadczenia nauk, jak i do doświadczenia życia codziennego. W konsekwencji dwie zasadnicze tendencje filozoficzne współczesności znalazły w pragmatyzmie swój zaczątek. Jedną z nich jest dążność do rozwijania metodologii wiedzy empirycznej, drugą zaś – dążność do problematyki antropologicznej, czyli zajmowanie się człowiekiem i jego życiem[12].

Powiązanie kategorii doświadczenia z życiem i działaniem nie tylko stało się powodem dokonania przez pragmatyzm kluczowego przełomu w tradycji empiryzmu, lecz stworzyło również więź między pragmatyzmem a modną na przełomie XIX i XX wieku problematyką filozofii życia. Kategoria życia, pojawiająca się u przedstawicieli filozofii pragmatycznej, nie miała jednolitego znaczenia. W pracach Jamesa zyskała ona przede wszystkim sens psychologiczny, obejmowała bowiem dzieje indywidualnego *ja*, jego różnorodne przeżycia, była tożsama ze świadomością[13].

Najistotniejsze elementy idei pragmatyzmu przedstawił James w rozprawie *Znaczenie prawdy*. Jej autor twierdzi, że prawdą jest to, do czego jestem w danej chwili przekonany, w pragmatyzmie chodzi o prawdę pojmowaną jako „«zgodność» naszych idei z rzeczywistością", prawdę, która „jest własnością niektórych naszych idei". Według pragmatystów prawdziwe są te idee, które potrafimy przyswoić, uzasadnić, potwierdzić i zweryfikować, i „każda prawda, która pomaga nam radzić sobie praktycznie lub intelektualnie z pewną realnością, jest czymś jej przynależnym"[14]. Problem w tym, że „przynależność" ta nie jest zjawiskiem stałym, lecz zmiennym, to znaczy: raz przydarza się, innym zaś razem nie przydarza się naszym ideom, a o tym, czy mamy do czynienia z pierwszym czy też drugim przypadkiem rozstrzyga „pożytek naszego myślenia". O tym, czy idea jest czy też nie jest pożyteczna rozstrzyga natomiast to, czy pomaga nam czy też

[12] Zob. H. Buczyńska-Garewicz, *James*, Warszawa 2001, s. 11–17.
[13] Zob. tamże, s. 27.
[14] Zob. W. James, *Znaczenie prawdy. Ciąg dalszy „Pragmatyzmu"*, Warszawa 2000, s. 5n.

„nie pomaga nam radzić sobie praktycznie lub intelektualnie z pewną realnością lub czymś jej przynależnym".

Konstatacja ta wskazuje, że musi pojawić się nie tylko idea, lecz także działanie, które określi „znaczenie prawdy". Można zatem uznać, że światopogląd pragmatyzmu (z gr. *prágma* – działanie, czynność) wyraża się w postawieniu na działanie (praktyczne lub intelektualne)[15]. Ważne są bowiem praktyczne konsekwencje wynikłe z doświadczenia i tylko one stają się miernikiem prawdziwości[16]. Prawdziwość zaś jest związana tylko z tym, co najkorzystniejsze dla doświadczenia – co jest użyteczne, a tym samym przydatne. Nic, co nie jest sprawdzone, nie może być prawdziwe. Prawdziwość jest zatem czymś, co zachodzi wewnątrz doświadczenia i poddaje się jego kontroli. Jamesowskie pojęcie doświadczenia obejmuje, obok elementów poznawczych, również emocjonalne i wolicjonalne. Jest to doświadczenie subiektywne, kształtowane przez indywidualną wolę[17].

Stanowisko to wskazuje, że wszystko, co człowiek wie o świecie, jest wynikiem samoorganizującego się rozumu, który jednocześnie jest rozumem samokontrolującym się i samoregulującym. Rzeczywistość obiektywna, nawet gdyby istniała, w myśl idei pragmatyzmu – byłaby zbędna. Złożoność i różnorodność codziennych ludzkich doświadczeń, a także ich potrzeb, nigdy nie mogłaby zawrzeć się w jego istocie. Pragmatyzm postuluje bowiem subiektywne spojrzenie na rzeczywistość, pozbawioną obiektywnych faktów.

Jamesowska koncepcja doświadczenia religijnego

W tych okolicznościach inspirujące jest pytanie, jak James, w kontekście swojej filozofii, tłumaczy doświadczenie religijne?

Podejmując próbę odpowiedzi na to pytanie, na wstępie należy zaznaczyć, że w koncepcji Jamesa świat życia to nie tylko sfera widzianego, lecz także tego, co niewidzialne, a dokładniej ujmując, przeżywania „rzeczywistości niewidzialnego"[18], na przykład uczucia religijnego, odnoszącego się nie do przedmiotów rzeczywistych, lecz idei. Stąd też dla filozofa doświadczenia religijne są „studiami o naturze ludzkiej"[19]. Świadczy o tym pełny tytuł jego dzieła – *Rozmaitość religijnego doświadczenia. Studium o naturze ludzkiej*. W jednym z zasadniczych swoich ustaleń James stwierdza, że przedmiotem badań psychologicznych nie

[15] Zob. Z. Drozdowicz, *Pragmatyczna racjonalność religii i religijności w ujęciu Williama Jamesa*, „Przegląd Religioznawczy" 2010, nr 1, s. 32.

[16] Zob. W. James, Pragmatyzm, Warszawa 1998, s. 66–67.

[17] Zob. H. Buczyńska-Garewicz, James, dz. cyt., s. 84–86.

[18] Zob. W. James, Doświadczenia religijne, Kraków 2001, s. 47–49.

[19] Zob. P. M. Socha, *Przedmowa: doświadczenia religijne po 100 latach*, [w:] W. James, *Doświadczenia religijne*, dz. cyt., s. I.

są religijne instytucje, rytuały czy idee, lecz „uczucia i podniety religijne”[20], czyli akty działania i doświadczenia indywidualnego człowieka.

Kluczowe w pojmowaniu przywołanego zjawiska jest rozumienie słowa *religia* , które w języku angielskim oznacza zarówno obiektywną, jak i subiektywną stronę religii. Jamesa interesuje wyłącznie jej subiektywny aspekt. Jest to związane z metodologicznym stanowiskiem autora, który jako zwolennik introspekcji, nie zajmuje się niczym, co nie jawi się bezpośrednio lub pośrednio w świadomości, czyli osobistym doświadczeniu.

James swój punkt widzenia określa „wyłącznie jako biologiczny”. Należy przez to rozumieć, że patrzy na przejawy życia religijnego jako na zjawisko z tego świata, a do ich badania stosuje „empiryczną metodę dowodzenia”. Przed zastosowaniem tej metody dokonuje czynności, którą można zaliczyć do „filozoficznego rozsądku”. Sprowadza się ona do badania „czystej i prostej religii osobistej, jako pierwotnej wobec jej instytucjonalnych skutków”[21]. Chodzi tu o osobiste uczucia, przeczucia, wzruszenia, pobożności itp. „Podobnie jak miłość, gniew nienawiść, ambicja, zazdrość, podobnie jak każdy inny instynktowny zapał i pobudka – nadają one życiu pewien czar, którego racjonalnie lub logicznie z niczego innego wyprowadzić nie można”. Dalej zaś dopowiada: „Religia oznaczać winna rzecz nie mniejszą niż zdobycie nowej dziedziny wolności; dziedziny, w której nie ma już walki, gdzie tonacja wszechświata dźwięczy w naszych uszach i gdzie posiadłości wiekuiste rozpościerają się nad naszymi oczami”[22].

Interesujące, że James nigdy nie określił relacji między religią a religijnym doświadczeniem, co pozwoliłoby uzyskać jasną informację, czy utożsamiał te dwa pojęcia. Dopiero w dwa lata po opublikowaniu *Doświadczeń religijnych* zapytany przez swego wybitnego ucznia Jamesa Pratta, jak rozumie doświadczenie religijne, odpowiedział, że jest to „każda chwila życia, która bardziej przybliża jednostce rzeczywistość spraw duchowych”[23]. Jest to dar, jaki przydarza się człowiekowi, którego racjonalnie wytłumaczyć nie można. Teologowie nazywają go „darem łaski bożej”, filozofowie zaś określają go „darem organizmu”[24]. Prawdopodobieństwo, że taki dar może się pojawić, jest równe temu, że ten dar nie pojawi się nigdy. Doświadczenie religijne jest bowiem tylko dodatkiem do życia człowieka, szczególnie znaczącym, gdy życie zewnętrzne go nie satysfakcjonuje.

Konstatacja ta wskazuje, że poznanie i doświadczenie nie są bezinteresowne, zawsze czemuś służą, zawsze mają wymiar pragmatyczny. Gdy człowiek doś-

[20] Zob. tamże, s. IV.
[21] Zob. tamże.
[22] W. James, *Doświadczenie religijne*, dz. cyt., s. 43.
[23] Zob. P. M. Socha, *Przedmowa*, dz. cyt., s. IV.
[24] Zob. W. James, *Doświadczenie religijne*, dz. cyt. s. 43.

wiadcza bezsensu wszystkiego, co z wysiłkiem tworzy w codziennym życiu, wówczas często z pomocą przychodzi religia. Człowiek religijny wchodzi w taki stan umysłu, w którym silniejsza niż strach przed niepewnym czy nieznanym jest wola samopotwierdzenia. W ten sposób odchodzi w cień niepewność i napięcie wewnętrzne, a w miejsce troski o przyszłość pojawia się szczęśliwe rozluźnienie i „spokojny oddech teraźniejszości wiekuistej"[25]. Stan ten przychodzi w postaci „daru". Jedni ludzie go otrzymują, a inni nie.

W tym miejscu należy zwrócić uwagę, że Jamesowi nie chodzi o proste utożsamianie religii z jakąś formą szczęśliwości. Jak wynika z jego badań, uczucie religijne nie jest tylko i wyłącznie przejawem ucieczki lub unikania czegoś, chociaż w przypadku niektórych osób tak to może wyglądać. Siła religijnej szczęśliwości polega na zgodzeniu się z istnieniem zła przy jednoczesnej wiedzy, że zło jest już pokonane raz na zawsze. W ocenie filozofa element negatywny lub tragiczny, przydarzający się człowiekowi w życiu codziennym, wzbogaca jego świadomość religijną[26].

„Zdrowomyślność" i „dusza chora" – indywidualne sposoby doświadczenia religijnego

Dobrym przykładem występowania przywołanego zjawiska są opisane przez Jamesa cechy (indywidualności religijne), którymi charakteryzują się ci, którzy doświadczają religijnie[27]. W niniejszym artykule skupię uwagę na dwóch wybranych typach osobowości człowieka, które ujawniają podstawowe różnice indywidualne w przeżywaniu doświadczeń religijnych i które odsłaniają pragmatyczność oraz konsekwencje wynikające z wyboru określonej drogi doświadczenia religijnego, co wykażę w dalszej części pracy.

Pierwszy typ osobowości reprezentuje człowiek „zdrowomyślny". Podstawą jego religijności jest działanie zorientowane na „zdobycie, utrzymanie lub odzyskanie szczęścia". James twierdzi, że

> wobec takiego stosunku między religią a szczęśliwością nie możemy się dziwić, że ludzie przyjmują szczęśliwość sprowadzoną przez wierzenia religijne za dowód prawdy tegoż wierzenia. Gdy jakaś wiara czyni człowieka szczęśliwym, przyjmuje on ją niemal w sposób nieunikniony[28].

Ta szczególnego rodzaju „szczęśliwość religijna" dla wielu ludzi jest

[25] W. James, *Odmiany doświadczenia religijnego. Studium natury ludzkiej*, Warszawa 2011, s. 52.
[26] Zob. tamże, s. 54–55.
[27] Zob. tamże, s. 48–65.
[28] W. James, *Doświadczenie religijne*, dz. cyt., s. 66.

> czymś wrodzonym, czymś takim, czego prawie pozbyć się nie można: «wzruszenie kosmiczne» nieuniknienie przybiera w nich postać uniesienia radosnego i wyzwolenia. [...] Z zewnątrz religia tych ludzi wygląda jak religia złączenia się z bóstwem[29].

Elementy racjonalności ludzi „zdrowomyślnych" zawierają się zarówno w skłonności „do upatrywania dobra we wszystkich rzeczach", jak i w związanych z umysłowością zdrowomyślną mimowolną i metodyczną. Zdrowomyślność mimowolna w sposób bezpośredni odczuwa rzeczy jako szczęśliwe. Zdrowomyślność metodyczna opiera się natomiast na czynnościach wyszukiwania dobra i pomijania zła[30]. James dokonał zmiany tej czynności, podnosząc ją do rangi zasady filozoficznej: „świadome nastrajanie umysłu optymistycznego wchodzi do filozofii"[31] oraz zasady terapeutycznej. Pierwsza z nich miała doprowadzić między innymi do pojawienia się w chrześcijaństwie liberalizmu oraz „nowego rodzaju religii przyrodzonej", jakim jest ewolucjonizm.

> Idea ewolucji powszechnej prowadzi do doktryny melioryzmu i postępu, która tak dobrze czyni zadość potrzebom religijnym lub zdrowomyślnym, że wydaje się, jak gdyby umyślnie w tym celu powstała[32].

Druga zasada miała natomiast doprowadzić do powstania i rozpowszechnienia się w Ameryce prądu zwanego „ruchem ducholecznictwa"[33]. Reprezentanci tego ruchu wierzą w zbawczą moc zdrowomyślnej postawy wobec życia, przejawiającej się nadzieją, odwagą, ufnością wobec ludzi i świata. Gardzą natomiast zwątpieniem, strachem, smutkiem. Filozof ujawnia doktrynalne podstawy tego ruchu, jak również jego osiągnięcia: „Ślepi przejrzeli, kulawi chodzą, chorujący przez całe życie wyzdrowieli. Wyniki moralne są nie mniej godne uwagi"[34]. Okazało się bowiem, że wiele osób, które nie dostrzegało tej zdolności u siebie, mogło przyjąć „zdrowomyślną" postawę życiową jako własną.

Niemniej znaczące były także wpływy pośrednie. Ze wszystkich stron było słychać o „Ewangelii Zwolnienia", o ruchu przeciwnym smutkowi, o ludziach, dla których dewizą życiową stało się hasło: „młodość, zdrowie, siła!". W rodzinach wyznających „Ewangelię Zwolnienia" nie można uskarżać się na coś, na co nie ma się wpływu, na przykład na brzydką pogodę, nie można rozmawiać o rzeczach niemiłych lub narzekać na niedostatki i niedogodności życia codziennego[35].

Postrzeganie dobra i zaprzeczanie złu stanowi formę sugestii lub autosugestii, jest to zjawisko znane jako leczenie wiarą[36]. Ludzie doświadczający lecze-

[29] Zob. tamże, s. 67.
[30] Zob. tamże, s. 74.
[31] Tamże, s. 75.
[32] Tamże, s. 76–77.
[33] Zob. tamże. s. 78–79.
[34] Tamże.
[35] Zob. tamże, s. 79–80.
[36] Zob. Zob. P. M. Socha, *Przedmowa*, dz. cyt., s. XII.

nia wiarą jako regułę postępowania przyjmują bierność zamiast aktywności, ogólne rozluźnienie zamiast napięcia. Ich filozofia życia opiera się na zasadzie:

> Zrzuć z siebie poczucie odpowiedzialności, pozwól, niech rzeczy płyną same z siebie; troskę o swe losy zdaj na potęgi wyższe, bądź prawdziwie obojętny na wynik ostateczny – a przekonasz się, że nie tylko dostąpiłeś spokoju wewnętrznego, lecz że przydano ci także dobra, których zupełnie szczerze byłeś się już wyrzekł[37].

Na tym – zdaniem Jamesa – polega zbawienie. Doświadczyć go mogą jedynie te osoby, które w swoim myśleniu i działaniu przekroczą punkt krytyczny, pozwalający im na odniesienie wrażenia, że są pod działaniem jakiejś potęgi zewnętrznej. Zdolność lub niezdolność do tego rodzaju doświadczenia jest tym, co odróżnia typ religijny od typu moralnego.

> Wobec tych [...], którzy przeżyciom tym podlegają w całej pełni, żadna krytyka nie może podać w wątpliwość rzeczywistości tych doświadczeń. Ludzie ci *wiedzą,* ponieważ zrzekając się napięcia woli osobistej, rzeczywiście *poczuli* na sobie działanie potęg wyższych[38].

W odpowiedzi na pytanie, skąd biorą się te sukcesy, James wskazuje między innymi na umiejętne wykorzystywanie „mocy sugestyjnej", której najważniejszym czynnikiem jest „siła wiary osobistej, entuzjazm, przykład, a nade wszystko siła nowości"[39]. Duże znaczenie w powodzeniu ruchu ducholecznictwa odgrywa to, że „założyciele tego ruchu dodali do swych wskazań rozumowych i twierdzeń dogmatycznych ćwiczenia systematyczne w rozluźnianiu napięcia wewnętrznego, w skupieniu się i medytacji"[40].

James w swojej pracy powołuje się na przykłady „ducholecznictwa", które są formą dzisiejszej psychoterapii, posługującej się sugestią i szczególnym zestawem optymistycznych przekonań (na przykład terapia Gestalt, neurolingwistyka). Innym przykładem jest preferowanie we współczesnej kulturze, w formie religijnej, „duchowej tężyzny", koniecznej w celu sprostania „wyścigowi szczurów", gdzie „zło jest po prostu kłamstwem". Wszystko to w różnych częściach świata zaowocowało nową formą sposobów wyrazu dla ludzkiej duchowości i religijności.

W przeciwieństwie do postaw osób „zdrowomyślnych", które w świadomy sposób dążą do pomniejszania zła, znajduje się postawa zasadniczo przeciwstawna, będąca sposobem powiększania zła, którą James określił mianem „chora dusza".

[37] W. James, *Doświadczenie religijne*, dz. cyt., s. 90.
[38] Tamże, s. 91.
[39] Tamże, s. 92–93.
[40] Tamże, s. 94.

„Chora dusza" to typ melancholika, człowiek słabej energii życiowej. Jest ofiarą „melancholii chorobliwej"[41]. Uzewnętrznia się ona w postaci bezradności biernej i zniechęcenia do życia, opuszczeniem się, brakiem zainteresowań, czarnobarwnym widzeniem świata. „Chory" może się buntować przeciwko temu lub biernie się poddawać. Może oskarżać samego siebie za ten stan rzeczy lub rościć pretensje do potęgi zewnętrznej. Religia i religijność nie tylko nie są w stanie go z tej choroby wyleczyć, lecz jeszcze w nim ten stan chorobowy pogłębiają lub utrwalają. Przejawy tej choroby są różne u różnych osób. Jedne przypadki są bardziej groźne, a inne mniej. Dla niektórych zło oznacza nieodpowiednie przystosowanie się do *rzeczy*, niewłaściwy stosunek do otoczenia[42].

Dużo gorszą formą cierpienia – jak zauważa James – jest „pozytywna i czynna udręka"[43], która przyjmuje różne postacie. Może wyrażać się nieufnością do siebie samego i zwątpieniem o sobie samym, podejrzliwością, niepokojem, lękiem i rozczarowaniem codziennym życiem. Świadomość biernego człowieka jest porażona poczuciem zła, przez co traci poczucie istnienia na świecie jakiegokolwiek dobra. Jego uwaga nie przyjmuje dobra, wyłącza je. Dlatego też świat postrzega jedynie w czarnych barwach. Takie usposobienie nie pozwala mu szukać pomocy w religijnym doświadczeniu. Skłania go raczej ku bezreligijności.

Zdaniem Jamesa, osobowość „zdrowomyślna" i „chora dusza" potrzebują innej religii. Filozof uważa, że metoda odwracania ludzkiej uwagi od zła i zwyczaj „życia po prostu", jak to ma miejsce w przypadku osobowości „zdrowomyślnej", sprawdza się, dopóki spełnia swoje zadanie. Póki działa skutecznie, nie można jej nic zarzucić jako rozwiązaniu religijnemu. Niestety jej skuteczność załamuje się w chwili pojawienia się zniechęcenia do życia, melancholii (niezdolności do uczuć radosnych), sytuacji trudnych w życiu człowieka.

James uważa, że „zdrowomyślność" jako doktryna filozoficzna jest czymś niedorównanym „duszy chorej", gdyż wypadki zła, do których nie chce się przyznać osoba „zdrowomyślna", są nieodzownym składnikiem rzeczywistości. Upadek człowieka, jego niepowodzenia życiowe to naturalny, zwykły człowieczy los. Codzienne ludzkie życie nieustannie jest przesiąknięte tego rodzaju doświadczeniami, własnymi błędami, zaprzepaszczonymi sposobnościami, gdyż natura człowieka złożona jest z niepowodzeń. Dlatego też nawet u człowieka wyglądającego z zewnątrz na szczęśliwego można doszukać się w środku czegoś złego.

[41] Tamże, s. 116.

[42] Takie zło – jak wskazuje James – jest uleczalne na drodze naturalnej. Do jego wyleczenia wystarczy zmienić człowieka lub otoczenie, albo jedno i drugie jednocześnie. Bywają jednak przypadki, „kiedy zło nie jest tylko stosunkiem danego człowieka do pewnych rzeczy zewnętrznych, lecz czymś bardziej zasadniczym i ogólniejszym, kiedy jest ono jakimś spaczeniem samej natury ludzkiej, którego nie mogą uleczyć żadne zmiany w otoczeniu ani żadne powierzchowne uporządkowania ludzkiego wnętrza i które domaga się środków nadprzyrodzonych" (zob. tamże, s. 108).

[43] Tamże, s. 116.

> Starzec trawiony przez zdradziecko ukrytą chorobę wewnętrzną może na pozór śmiać się i pić wino jak dawniej, lecz świadomość własnego losu, o którym lekarz mu powiedział, wypłoszyła już zadowolenie ze wszystkich tych czynności[44].

W tych okolicznościach dobra materialne, beztroska zabawa stają się niczym, nie cieszą w obliczu nieszczęścia.

James, odwołując się do ustaleń współczesnej mu psychologii, wskazuje, że

> niektórzy ludzie rodzą się ze zrównoważonym i harmonijnym ustrojem wewnętrznym; ich pobudki zgodne są pomiędzy sobą i wola bez wstrząsów idzie za rozkazami umysłu; namiętności nie przekraczają pewnej granicy, a wyrzuty umiarkowane spełniają w życiu pożyteczną pracę hamulca. Inni posiadają wprost przeciwny ustrój duchowy, chociaż różnica od typu poprzedniego przebiegać może wszystkie stopnie pośrednie – począwszy od rozbieżności lekkiej, ledwo dostrzegalnej, aż do poważnej zgody wewnętrznej, mogącej mieć następstwa bardzo przykre[45].

Pierwszy typ określa człowieka „zdrowomyślnego", drugi natomiast określa człowieka „ducha chorego",

> ducha nieustannie walczącego z ciałem, ich pożądania sprzeczne są jedne z drugimi; pobudki nieprzewidziane psują im plany najlepiej pomyślane. Życie takiego człowieka – to jeden długi dramat żalu za grzechy, to wysiłek nieustanny nad naprawianiem omyłek i złych uczynków[46].

W rezultacie „dusze chore" są naznaczone rozdarciem wewnętrznym, nadwrażliwością i neurotycznością.

Co interesujące, Jamesowi bliższe jest doświadczenie „duszy chorej". Jej religijność uznaje za cenniejszą, gdyż – jak twierdzi – umysł chorobliwy obejmuje większą skalę doświadczenia niż umysł „zdrowomyślny". W swoich badaniach przyjął on hipotezę, że złe fakty (zjawiska) są tak samo prawdziwymi składnikami świata jak te dobre. Świat odmawiający miejsca smutkowi, cierpieniu, śmierci jest niepełny i fałszywy, jest poetycką fikcją, a nie rzeczywistością[47]. W jego ocenie złe doświadczenia, trudne wydarzenia życiowe są najlepszym kluczem do zrozumienia własnego życia i tylko one mogą człowiekowi otworzyć oczy na głębsze poznanie prawdy o sobie i swoim życiu[48]. W swym założeniu są to „religie wyzwolenia"[49]. Aby ich doświadczyć, człowiek musi umrzeć dla życia złudnego, zanim będzie mógł narodzić się dla prawdziwego.

[44] Tamże, s. 114.
[45] Tamże, s. 133–134.
[46] Tamże, s. 134.
[47] Zob. W. James, *Odmiany doświadczenia religijnego*, dz. cyt., s. 154–155.
[48] Zob. W. James, *Doświadczanie religijne*, dz. cyt., s. 130.
[49] Zob. tamże, s. 131.

Konkluzje

Ustalenia zawarte w pracy Jamesa wskazują, że istnieją dwa rodzaje życia – przyrodzone i duchowe. Człowiek musi utracić pierwsze z nich, zanim będzie mógł wejść w drugie. Otrzymujemy zatem dwa różne rodzaje doświadczania świata, dwa odmienne poglądy na życie. Z jednej strony widzimy człowieka „zdrowomyślnego", a z drugiej – „duszę chorą". Ten pierwszy jest szczęśliwy od biologicznych narodzin; drugi zaś musi narodzić się powtórnie, aby zaznać szczęścia.

Praca Jamesa ujawnia, że „chora dusza" może sama efektywnie przeprowadzić zabieg uzdrowienia własnej duszy. Religia jest jedną z dróg ku zjednoczeniu wewnętrznemu, „prowadzi łatwo, niezawodnie i skutecznie. Religia zdolna jest przemienić nędzę najokropniejszą w szczęśliwość najgłębszą i najmocniejszą"[50]. James zaznacza jednak, że w wypadkach niereligijnych człowiek także może odrodzić się na nowo. Wskazuje bowiem, że odrodzić się można nie tylko ku religii, lecz także ku bezreligijności; odradzając się można przejść od wrażliwości sumienia do wolności lub rozwiązłości. Niemniej jednak „we wszystkich tych przypadkach zjawisko odrodzenia posiada tę samą moc psychologiczną: zawsze znajdujemy stałość i równowagę, przychodzące po okresie burzy, wysiłków i chwiejności"[51].

Opisane przez Jamesa religijne stany szczęśliwości i cierpienia, które wchodzą w zakres doświadczenia religijnego, są ważne ze względu na swoją różnorodność i tak zwane praktyczne owoce życiowe stanowiące o wartości i pragmatyczności uczuć religijnych. Za kryterium prawdy służy Jamesowi użyteczność – prawdziwa jest każda religia, która spełnia potrzeby życiowe człowieka[52]. Spostrzeżenie to wskazuje, że wiara w moce nadprzyrodzone spełnia pewną niezbędną funkcję w kulturze. Zaspokaja określone potrzeby, których nie mogą zaspokoić żadne inne czynniki kultury. Można zatem uznać, że doświadczenia religijne są pragmatyczne z powodu skutków, jakie wywierają na samopoczucie tych, którzy doświadczają religijnie.

Przeprowadzona w niniejszym artykule krótka analiza indywidualnych form doświadczenia religijnego pozwala na wyróżnienie dwóch typów konsekwencji wiary w bóstwo – dysfunkcjonalny i funkcjonalny.

Pierwszy typ można skrótowo opisać jako przerzucenie odpowiedzialności. Człowiek jest tu ujmowany jako bierny, przerzucający odpowiedzialność za własne życie i czyny na potęgi wyższe. W jego zamyśle to bóstwo wybiera strategię rozwiązania problemu życiowego, dlatego człowiek biernie oczekuje znaków od potęg wyższych, aby dowiedzieć się, które ze sposobów rozwiązania problemów powinien zastosować. Skuteczność takiego zachowania załamuje się w chwili pojawienia się w jego życiu wydarzeń trudnych, granicznych. Jednostka, która dotychczas powierzała swoje życie siłom zewnętrznym, nie potrafi samodzielnie poradzić

[50] Tamże, s. 139.
[51] Tamże.
[52] Tamże.

sobie z nimi. Ograniczenie to przeszkadza jej w demonstrowaniu aktywnej postawy wobec własnego życia.

Drugi typ różni się zasadniczo od pierwszego. Można określić go jako ukierunkowanie na siebie. Jednostka samodzielnie podejmuje działania mające na celu rozwiązanie własnych problemów bez konieczności odwoływania się do potęg wyższych. Siebie samą traktuje jako kogoś, komu siły wyższe dały zdolności i zasoby niezbędne do rozwiązania problemu. Doświadczenie religijne jest dla niej pewnego rodzaju wsparciem w odnajdywaniu sensu życia oraz w realizacji procesu transcendencji, a w efekcie kształtowania nadziei na lepszą jakość życia. W tych okolicznościach konsekwencją doświadczenia religijnego jest aktywizacja jednostki, która stara się samodzielnie zrozumieć i zająć istotnymi wymaganiami pojawiającymi się w jej życiu.

Pożytek płynący z pracy Jamesa można sprowadzić do dwóch wymiarów. Pierwszy, o znaczeniu ogólniejszym, to dostrzeżenie w jego książce zbioru ogólnych pouczeń, z których korzyść może mieć każdy myślący czytelnik; drugi to zestaw inspiracji i pouczeń dla pedagogiki czy szerzej edukacji.

Ważnym zagadnieniem podejmowanym w książce Jamesa jest nawoływanie do nieunikania w codziennym życiu sytuacji trudnych. Ich świadome przeżycie i doświadczenie prowadzi bowiem do wewnętrznego zjednoczenia i pozwala na głębsze poznanie siebie oraz swojego życia. Wobec tego człowiek już od najmłodszych lat powinien posiadać umiejętność mierzenia się z negatywnymi doświadczeniami. Z punktu widzenia pedagogiki istotne jest nie tyle oferowanie pomocy w walce z nimi, gdyż często jest to po prostu niemożliwe, ile wspieranie osoby w procesie wychowania do odkrywania sensu życia. W przypadku młodych ludzi jedną z dróg takiego wsparcia może być edukacja religijna i wychowanie religijne[53]. W stosunku do osób dorosłych istotne może okazać się dostarczanie motywów religijnych do refleksji nad własnym życiem[54]. Osoby, które nie są religijne, mogą odkrywać sens własnego życia na przykład w ramach zagadnień wyłaniającej się subdyscypliny wiedzy – pedagogiki życia codziennego[55] lub pedagogiki istotnej egzystencjalnie[56].

[53] Zob. H. Słotwińska, *Pedagogika religii w relacjach z dyscyplinami teologicznymi,* Lublin 2016, s. 111.

[54] Zob. A. Walulik, *Edukacyjne wspomaganie dorosłych w refleksji nad życiem*, Kraków 2012.

[55] „Pedagogika codzienności" lub „pedagogika życia codziennego" pozwala pedagogom przyglądać się życiu codziennemu, znajdować w nim to, co umyka uwadze, odkrywać nieznane oblicza, poznawać nowe sensy i znaczenia, dokonywać zmiany tego, za co bywa krytykowane. Refleksje na temat pedagogiki życia codziennego są uszczegółowione zwłaszcza w pracach takich, jak: Z. Melosik, *Pedagogika życia codziennego: teoria i praktyka*, [w:] *Edukacja a życie codzienne*, t. 1, red. A. Radziewicz-Winnicki, E. Bielska, Katowice 2002; *Codzienność jako miejsce i źródło uczenia się*, red. E. Kurantowicz, M. Nowak-Dziemianowicz, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", nr specjalny, Wrocław 2003; R. Sulima, *Antropologia codzienności*, Kraków 2000; *Socjologia codzienności*, red. M. Bogunia-Borowska, P. Sztompka, Kraków 2008; *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna*, red. M. Bogunia-Borowska, Warszawa 2009.

[56] Zob. J. Orzelska, *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie. Życie i jego trudności z energią duchową jako wyzwanie pedagogiczne rezyduów tożsamości*, Kraków 2014.

Otwarte pozostawiam pytanie: co mogą zrobić pedagodzy, aby zwiększyć w procesie wychowania zagadnienia związane z odkrywaniem sensu życia?

Bibliografia:

Barwy codzienności. Analiza socjologiczna, red. M. Bogunia-Borowska, Scholar, Warszawa 2009.

Beck U., *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, przekł. S. Cieśla, Scholar, Warszawa 2002.

Buczyńska-Garewicz H., *James*, Wiedza Powszechna, Warszawa 2001.

Codzienność jako miejsce i źródło uczenia się, red. E. Kurantowicz, M. Nowak-Dziemianowicz, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2003, nr specjalny.

Drozdowicz Z., *Pragmatyczna racjonalność religii i religijności w ujęciu Williama Jamesa*, „Przegląd Religioznawczy" 2010, nr 1.

Giddens A., *Europa w epoce globalnej*, przekł. M. Klimowicz, M. Habura, Państwowe Wydaw. Naukowe, Warszawa 2009.

Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. «Ja» i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przekł. A. Szulżycka, Państwowe Wydaw. Naukowe, Warszawa 2001.

James W., *Doświadczenia religijne*, przekł. J. Hempel, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2001.

James W., *Odmiany doświadczenia religijnego. Studium natury ludzkiej*, przekł. J. Hempel, Wydaw. Aletheia, Warszawa 2011.

James W., *Pragmatyzm*, przekł. M. Szczubiałka, Wydaw. KR, Warszawa 1998.

James W., *Znaczenie prawdy. Ciąg dalszy „Pragmatyzmu"*, przekł. M. Szczubiałka, Wydaw. KR, Warszawa 2000.

Luckmann T., *Niewidzialna religia. Problem religii w nowoczesnym społeczeństwie*, przekł. L. Bluszcz, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2011.

Mariański J., *Religia w społeczeństwie ponowoczesnym. Studium socjologiczne*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2010.

Marzec J., *Polityka religijności w epoce instant*, „Forum Oświatowe" 2011, nr 2.

Melosik Z., *Pedagogika życia codziennego: teoria i praktyka*, [w:] *Edukacja a życie codzienne*, t. 1, red. A. Radziewicz-Winnicki, E. Bielska, Wydaw. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2002.

Orzelska J., *W stronę pedagogiki istotnej egzystencjalnie. Życie i jego trudności z energią duchową jako wyzwanie pedagogiczne rezyduów tożsamości*, Impuls, Kraków 2014.

Schütz A., *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, przekł. B. Jabłońska, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2008.

Słotwińska H., *Pedagogika religii w relacjach z dyscyplinami teologicznymi*, Wydaw. Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2016.

Socha P. M., *Przedmowa: doświadczenia religijne po 100 latach*, [w:] W. James, *Doświadczenia religijne*, przekł. J. Hempel, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków 2001.

Socjologia codzienności, red. M. Bogunia-Borowska, P. Sztompka, Znak, Kraków 2008.

Sulima R., *Antropologia codzienności*, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000.
Walulik A., *Edukacyjne wspomaganie dorosłych w refleksji nad życiem*, Wydaw. WAM, Kraków 2012.

Between healthy „thinking" and „sick soul" – on the pragmatics and consequences of religious experience in everyday life

Abstract: In the article the question of religious experience combined with the problem of pragmatic philosophy of William James has been undertaken. The aim of the article is the attempt of (re)cognition of pragmatics and consequences of religious experience for the practice of everyday life of postmodern societies. Ascertainments and final conclusions presented in the text have been formulated on the basis of the chosen features of religious individualities, which characterize those who experience religiously. In the conclusion it has been assessed that religious experiences are pragmatic because of consequences which they exert on the feeling of those who experience religiously. Two types of consequences of believing in a deity have been distinguished – the dysfunctional and the functional. Conclusions have been formulated for religious upbringing and pedagogy of everyday life.

Keywords: pedagogy of everyday life, postmodern society, pragmatism, religious experience

Andrzej Molenda
Uniwersytet Jagielloński

Indywidualna religijność narzędziem wykluczenia. Przezwyciężanie projekcji celem religijnej edukacji

Abstrakt: Zanim dziecko trafia do zinstytucjonalizowanego systemu edukacji religijnej posiada już swój własny obraz Boga i swoją własną religijność. Ich źródłem są tzw. osoby znaczące, w tym rodzice, style wychowawcze, jakim była poddana jednostka, oraz otaczające ją środowisko. W tworzeniu tej pierwszej religijności ważną rolę odgrywa projekcja oraz inne mechanizmy obronne osobowości, a jej ważną psychologiczną rolą jest pomoc w osiągnięciu integracji psychicznej jednostki.

Taki kształt dziecięcej religijności jest zwykle bazą dla rozwoju niedojrzałych form religijności u osób dorosłych, które stanowią obciążenie dla psychiki jednostek oraz negatywnie wpływają na jakość ich życia.

Niedojrzała religijność może być narzędziem wykluczenia, pozbawiając jednostki szans na radość życia i realizację ważnych pragnień. Kształt indywidualnej religijności decyduje bowiem o wielu możliwościach psychicznych danej jednostki.

Edukacja religijna nie powinna wzmacniać projekcji. Ważną jej rolą jest pomoc w przezwyciężaniu projekcji w celu kształtowania bardziej dojrzałych form religijności. W procesie tym ważne jest identyfikowanie elementów niedojrzałej religijności, takich jak motywacje lękowe, zagrażający obraz Boga, czy też nieodróżnianie elementów istotnych od nieistotnych w indywidualnej religijności. W pracy nad zmianą wymienionych elementów istotne jest zwracanie uwagi na różnice między rodzicem a Bogiem, szczególnie w temacie wymagań i kar, oraz właściwe identyfikowanie celów indywidualnej religiności, i środków do niej prowadzących.

Artykuł jest owocem dwudziestosiedmioletniej pracy autora polegającej na pomocy osobom w kształtowaniu bardziej dojrzałych form religijności.

Słowa kluczowe: dojrzała religijność, nerwice eklezjogenne, obraz Boga

1. Dziecięca religijność

Można odnieść wrażenie, że problem negatywnego wpływu pewnych form religijności dziecięcej na religijność dorosłych jednostek jest lekceważony.

Wydaje się, że dla wielu edukatorów religijnych najważniejszym problemem jest to, aby dziecko było religijne, problem, w jaki sposób jest religijne, schodzi natomiast na dalszy plan. A przecież czas wczesnej edukacji religijnej, gdy dziecko spogląda z niezwykłą ufnością na nauczyciela, to szansa skorygowania fundamentalnych błędów w mechanizmach indywidualnej religijności. Taka korekta może uchronić dziecko od niepotrzebnego cierpienia w sferze religijnej, psychicznej i, spoglądając bardziej ogólnie, życiowej. Indywidualna religijność może mieć bowiem wpływ na całe życie człowieka.

Warto pamiętać, że gdy dziecko styka się po raz pierwszy z jakąś formą zinstytucjonalizowanej religijności, to posiada już swój własny obraz Boga i pewną formę swojej własnej religijności. Choć Zygmunt Freud upatrywał początku religijności dziecka w tak zwanym okresie edypalnym jego rozwoju psychoseksualnego (od trzeciego do piątego roku życia), to jednak współczesna psychoanaliza wskazuje na okres preedypalny. Ana-Maria Rizzuto[1] jest zdania, że pierwszy świadomy obraz Boga pojawia się między drugim a trzecim rokiem życia dziecka.

Źródłem obrazu Boga i kształtującej się wokół niego indywidualnej religijności są tak zwane osoby znaczące, w tym rodzice, style wychowawcze, jakim była poddana jednostka, oraz otaczające ją środowisko. Badania zmierzające do naukowej weryfikacji tezy Freuda, w myśl której pierwowzorem obrazu Boga jest ojciec, pokazały, że u wielu jednostek to nie ojciec, lecz matka odgrywa większą rolę w tworzeniu obrazu Boga u dziecka[2].

Analizy zmierzające do opisania mechanizmów tworzenia się obrazu Boga doprowadziły do opracowania dwóch teorii: symbolizacji oraz projekcji.

W myśl teorii symbolizacji obraz Boga jest tworzony w oparciu o obrazy ojca i matki symbolizowane w kulturze[3]. Jedno z interesujących badań potwierdzających tę hipotezę, zrealizowanych przez Hertela i Donahue, uwypukla znaczenie stylów wychowawczych, przez które przenoszony jest obraz Boga, jaki mają rodzice, na obraz Boga u ich dzieci[4].

W myśl teorii projekcji obraz Boga jest wynikiem projekcji osób znaczących dla danego dziecka, czyli osób mających dla niego szczególne znaczenie. Dla wielu nie będzie to matka czy ojciec, ale na przykład babcia, dziadek bądź inny krewny, czy też osoba spoza rodziny. Opierając się na pracy klinicznej, Rizzuto wskazuje, że nie tylko projekcja, lecz także inne mechanizmy obronne mogą odgrywać istotną rolę w tworzeniu obrazu Boga. Podaje ona też trzy

[1] A. M. Rizzuto, *Narodziny żyjącego Boga*, Kraków 2012, s. 236.

[2] A. Molenda, *Rola obrazu Boga w nerwicy eklezjogennej*, Kraków 2005, s. 41.

[3] A. Vergote, A. Tamayo, *The Parental Figures and the Representation of God: A psychological and Cross-Cultural Study*, The Hague, Paris, New York 1981, s. 11.

[4] B. R. Hertel, M. J. Donahue, *Parental influences on God images among children: testing Durkheim's metaphoric parallelism*, „Journal for the Scientific Study of Religion" 1995, nr 2, s. 186–199.

główne sposoby, w jakie psychika jednostki przekształca obrazy rodzicielskie w obrazy Boga. Może to być prosta projekcja, kiedy to obraz Boga jest taki, jak ojciec czy matka. Drugi sposób odpowiada sytuacji, gdy obraz Boga jest odwrotnością obrazu rodzica. W trzecim wypadku niektóre cechy rodzica są projektowane na obraz Boga w sposób prosty, a niektóre w sposób odwrotny, tak, że w tych aspektach obraz Boga jest odwrotnością obrazu rodzica.

Na względną trwałość dziecięcej religijności zwrócił uwagę już Ronald Goldman, znajdując ją u osób dorosłych. Pisał on o swoistym „zaaresztowaniu" myślenia religijnego dziecka, które może nie rozwijać się wraz z wiekiem jednostki[5].

Problem trwałości obrazu Boga zauważa też Rizzuto, analizując jego znaczenie dla psychiki jednostki. Według niej raz uformowany obraz Boga nie może zniknąć, może tylko zostać wyparty, zniekształcony lub wykorzystany. Rizzuto rozwija za Donaldem W. Winnicottem koncepcję obrazu Boga jako obiektu przejściowego. Winnicott zauważył ważną psychologiczną funkcję obrazu Boga, który pełni rolę podobną do pluszowego misia czy kocyka, który ma moc uspakajania dziecka w chwilach rozłąki z matką. Obiekty przejściowe służą dziecku pomocą w procesie psychologicznego rozstania z matką. Świadectwem dobrego rozwoju psychologicznego jednostek jest umiejętność korzystania z obiektów przejściowych, w tym z obrazu Boga, z religii i kultury. Rizzuto zauważa jednak, że obraz Boga jest specyficznym obiektem przejściowym. Jego specyfika polegana tym, że, po pierwsze, w przeciwieństwie do misiów i lalek jego źródłami są wyobrażenia osób znaczących. Po drugie, w przeciwieństwie do zwykłych obiektów przejściowych, które po wypełnieniu swojego zadania, jakim jest rozstanie z matką, zostają porzucone, Bóg jako obiekt przejściowy pozostaje zawsze dostępny do wykorzystania w chwilach rozpaczy czy zwątpienia.

Najważniejszą, nadrzędną psychologiczną rolą obrazu Boga jest według Rizzuto pomoc w osiągnięciu i utrzymaniu psychicznej integracji jednostki. Autorka dostrzega też rolę, jaką pełni on w integracji ze społeczeństwem i rodziną.

Pełniąc integracyjną rolę dla psychiki jednostki, obraz Boga może umacniać integrację zaróno na dojrzałych, jak i na niedojrzałych poziomach rozwoju osobowości[6]. Obraz Boga i indywidualna religijność są w takim przypadku wplecione głównie w niedojrzałe mechanizmy obronne osobowości. Zauważono istotną rolę takiej religijności w umacnianiu mechanizmów depresyjnych. Depresyjny obraz Boga składa się zwykle z projekcji zagrażających aspektów figur rodzicielskich.

[5] R. J. Goldman, *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*, London 1964, s. 223.
[6] A. Molenda, *Rola obrazu Boga w nerwicy eklezjogennej*, dz. cyt, s. 156.

2. Indywidualna religijność jako narzędzie wykluczenia

Kształt dziecięcej religijności może być bazą dla rozwoju niedojrzałych form religijności u osób dorosłych, które mogą stanowić obciążenie dla psychiki jednostek oraz negatywnie wpływać na kształt ich życia. Niedojrzała religijność może być narzędziem wykluczenia zarówno na poziomie psychologicznym, jak i religijnym. Taka religijność to swoisty „miecz obosieczny" – z jednej strony pełni pewne funkcje psychologiczne, bywając wpleciona w mechanizmy obronne osobowości, a z drugiej może na poziomie psychologicznym przynosić także straty. Kształt obrazu Boga i związanej z nim indywidualnej religijności decydują o wielu możliwościach psychicznych oraz religijnych danej jednostki. Od ich kształtu zależy poziom dojrzałości psychologicznej i religinej osoby, która je posiada.

2.1. Wykluczenie religijne

Podstawową stratą doświadczaną przez osobę o niedojrzałej indywidualnej religijności jest już sam brak religijności dojrzałej. W literaturze przedmiotu interesującą koncepcję dojrzałej religijności zaproponował ksiądz Zdzisław Chlewiński[7]. Według niego dojrzałą religijność charakteryzują następujące kryteria: autonomia motywacji religijnej, nieantropomorficzny obraz Boga, umiejętność rozróżniania elementów istotnych w religii i przypadkowo z nią związanych, umiejętność rozwiązywania kryzysów religijnych oraz autentyczność przekonań religijnych.

Do możliwych wykluczeń związanych z niedojrzałą religijnością należą: lękowe motywacje leżące u podstaw indywidualnej religijności, lęk przed Bogiem, zniewolenie zagrażającym obrazem Boga[8], zniewolenie religijnością, brak dojrzałej wiary oraz brak pozytywnych doświadczeń religijnych, między innymi takich, jak radość i pokój wewnętrzny. Jednostka w takim przypadku pozbawiona jest owoców dojrzałej religijności, do których, oprócz wymienionych wcześniej, należą między innymi: pełna ufności relacja z Bogiem, poczucie bezpieczeństwa, poczucie wewnętrznej siły i miłość.

Warto podkreślić, że religijność pozbawiona pozytywnych doświadczeń przez wiele osób przeżywana jest jako obowiązek, a nawet jako pewien ciężar w życiu. Taka religijność jest związana z przeżywaniem zniechęcenia i braku nadziei, co łączy się z deficytem zaspokojenia potrzeb religijnych. Inną stratą

[7] Z. Chlewiński, *Dojrzałość: osobowość, sumienie, religijność*, Poznań 1991, s. 88.
[8] A. Molenda, *Rola obrazu Boga w nerwicy eklezjogennej*, dz. cyt, s. 159.

jest niemożność spełniania przez taką religijność ważnej sensotwórczej roli w życiu. Tego rodzaju religijność charakteryzuje się występowaniem konfliktów religijnych, które często dotyczą poczucia winy, własnych pragnień oraz lęku przed wymaganiami Boga.

Kolejną stratą, jaką można wymienić w kontekście niedojrzałej religijności, jest podatność na religijną psychomanipulację, zarówno ze strony własnej grupy religijnej, jak i ze strony tak zwanych Nowych Ruchów Religijnych. Łatwo jest bowiem manipulować człowiekiem doświadczającym wielu religijnych leków i nieadekwatnego do sytuacji poczucia winy.

2.2. Wykluczenie psychologiczne

Podstawową stratą jest w tym wypadku brak pozytywnego wpływu indywidualnej religijności na osobowość jednostki, a wręcz przeciwnie – jest możliwy jej negatywny wpływ. Może on się przejawiać w umacnianiu niedojrzałych, w tym nerwicowych, mechanizmów obronnych osobowości, co w szczególny sposób ma miejsce w sytuacji występowania nerwic eklezjogennych[9]. W takim przypadku na intrapsychiczny, nerwicowy konflikt wewnętrzny nakłada się konflikt religijny, który jest związany zwykle z lękiem przed zagrażającym obrazem Boga. Niedojrzała religijność, która opiera się często na poczuciu winy i lęku przed karą, przyczynia się do umacniania poczucia winy jako pewnej cechy osobowości. Do częstych strat doświadczanych w przypadku nerwic eklezjogennych, które w lżejszych formach są zjawiskiem powszechnym i, jak podkreśla ksiądz Antoni Nowak[10], mogą mieć charakter zbiorowy, a nawet narodowy, należy lękowe i pełne zahamowań podejście do własnej seksualności, prowadzące do braku przeżywania radości w tej ważnej sferze życia. Nawet gdy nie mamy do czynienia z nerwicą tego typu, to u wielu jednostek o niedojrzałej religijności daje się zauważyć traktowanie seksualności jako sfery podejrzanej, „niebożej" i „nieświętej". Do innych strat, których doświadczają osoby o niedojrzalej religijności należy zaliczyć podejrzliwe traktowanie nie tylko sfery własnej seksualności, lecz także własnych pragnień w ogóle. Niedocenianie własnych pragnień występuje często z brakiem kontaktu z nimi. Dla wielu osób nie własne pragnienia, lecz wizja wymagań Boga są drogowskazem w życiu. U jednostek o dużym poziomie lęku przed Bogiem możemy mówić o zniewoleniu realizowaniem w życiu własnej wizji wymagań Boga[11]. Trudno mówić o radości z życia u jednostek, które nie realizują własnych pragnień,

[9] Tamże, s. 156.

[10] A. J. Nowak, *Kirche und Neurose*, „Archiv für Religionspsychologie" 1985, nr 20, s. 295.

[11] A. Molenda, *Obraz wymagań Boga w nerwicy eklezjogennej*, „Przegląd Religioznawczy" 2013, nr 1, s. 187.

a także nie mają z nimi kontaktu, nie czują ich. Można powiedzieć, że niedojrzała religijność pozbawia jednostki radości życia i szans na realizację ważnych pragnień i marzeń w życiu.

Takie działanie indywidualnej religijności sprawia, że nie jest ona wartościowym zasobem wykorzystywanym w procesie zmagania zarówno ze stresem, jak i trudnościami w życiu, a także sama jest źródłem mniej lub bardziej świadomych konfliktów między dążeniami w sobie. Jest ona źródłem stresu, zwłaszcza kiedy człowiek w wielu sytuacjach nie wie, czego tak naprawdę chce. To prawdziwa tragedia jednostki.

Innym skutkiem niedojrzałej religijności jest traktowanie jej, a także życia, jako ciężaru. Taka sytuacja jest skutkiem braku kontaktu z własnymi pragnieniami, braku ich realizowania i co za tym idzie – braku znalezienia swojego miejsca w życiu. Poczucie bycia nie na swoim miejscu na drodze edukacyjnej i zawodowej, w życiu osobistym i społecznym skutkuje u wielu osób stanami obniżonego nastroju i poczuciem braku sensu wielu podejmowanych zadań.

Warto przypomnieć niedawną debatę społeczną związana z wydłużeniem wieku emerytalnego w naszym kraju. W jednym z ważnych głosów w dyskusji ukazano, że Polacy nie lubią swojej pracy i decyzję o wydłużeniu długości aktywności zawodowej przeżywają urazowo. Mamy zatem do czynienia z istotnym problemem społecznym, w którego pogłębianiu niedojrzała religijność może mieć swój udział. Kształtowanie dojrzałej religijności może być z kolei jednym z podstawowych działań zmierzających do budowania społeczeństwa radosnych i spełnionych jednostek. Nawet gdy poprawią się warunki ekonomiczne życia, to bez odnajdywania i realizacji własnych pragnień nadal będziemy mieli do czynienia z frustracją osób, ich niezadowoleniem z życia oraz ich niskim poziomem dobrostanu psychicznego.

3. Wnioski dla edukacji religijnej

Jak przedstawiono wcześniej, niedojrzałe formy religijności przynoszą jednostkom ogromne straty zarówno na poziomie religijnym, jak i psychologicznym. Świadomość tego problemu, także w wymiarze społecznym, może się przyczynić do wypracowania istotnych zadań dla edukacji religijnej. Najważniejszym celem tej edukacji jawi się diagnozowanie problemu niedojrzałej religijności oraz działania na rzecz jej dojrzałych form. W szczególności edukacja religijna nie powinna wzmacniać tych elementów religijności, które zostały ukształtowane pod wpływem projekcji i innych mechanizmów obronnych oraz które, można powiedzieć, że są nie tyle teologiczne, ile raczej antropomorficzne. Do takich

elementów należą: lękowe motywacje religijne, obraz Boga, obraz relacji jednostki z Bogiem oraz nieodróżnianie istotnych elementów religijności od drugorzędnych, czy też przypadkowo z nią związanych. Z tym ostatnim elementem wiąże się niepotrzebne skomplikowanie religijności, która pozbawiona jest często pewnej pięknej prostoty, jaka cechuje dojrzałe formy religijności. Co interesujące, przechodzenie z niedojrzałych do dojrzałych form religijności wiąże się z powrotem do swego rodzaju prostoty religijności dziecka. W psychologii duchowości mówi się o kształtowaniu postawy „dziecięctwa Bożego". Dla wielu jednostek jest ono bardzo trudne do osiągnięcia właśnie przez znaczny stopień skomplikowania ich indywidualnej religijności, co często jest związane z nieodróżnianiem elementów istotnych od nieistotnych w ramach tej religijności. Innych interesującym zjawiskiem związanym z omawianą cechą niedojrzałej religijności jest też niezrozumienie tego, co jest celem, a co środkiem do celu w indywidualnej religijności. W ten sposób u wielu osób nadrzędny cel indywidualnej religijności, jakim jest doświadczenie Boga, znika z pola widzenia.

Mając na uwadze najważniejszy cel edukacji religijnej, a mianowicie kształtowanie dojrzałych form religijności, w szczególności przezwyciężenia projekcji i innych mechanizmów obronnych, które brały udział w tworzeniu niedojrzałych form religijności, można wyznaczyć pewne cele szczegółowe, takie jak identyfikowanie religijnych motywacji lękowych, antropomorficznego obrazu Boga oraz ewentualna praca nad ich zmianą, sprawdzanie, czy jednostka ma właściwą hierarchię różnych elementów w indywidualnej religijności i ewentualna praca w kierunku ich właściwego uporządkowania.

W nakreślonych celach ważne wydaje się między innymi zwracanie uwagi na różnice między Bogiem a rodzicem, szczególnie w zagadnieniach wymagań, stawiania granic i kar. Wychowanie w rodzinie i edukacja religijna to dwie różne dziedziny, które rządzą się różnymi prawami, a różnica między nimi szczególnie w przeżywaniu dziecka, a potem osoby dorosłej może być zatarta, szczególnie gdy rodzice i wychowawcy dla osiągnięcia krótkotrwałych celów wychowawczych skłonni są używać argumentów w postaci kary Bożej („jeżeli nie będziesz grzeczny, to Bozia cię ukaże"). U wielu osób dochodzi wtedy do utożsamienia wymagań rodziców z wymaganiami Boga, a następnie wymagań Kościoła z wymaganiami Boga, co sprawia, że osobisty katalog wymagań Boga jest niezwykle rozbudowany. Jest to jeden z czynników, który przyczynia się do wymieszania elementów istotnych i nieistotnych w indywidualnej religijności (tak wiele elementów w przeżyciu jednostki może być bowiem wymaganiem Boga) oraz do znacznego stopnia jej skomplikowania.

4. Zakończenie

Znaczny wpływ indywidualnej religijności nie tylko na sposób przeżywania kontaktu z Bogiem, lecz także na życie psychiczne jednostek decyduje o doniosłym znaczeniu odpowiedniej edukacji religijnej dla całego życia człowieka. Przez indywidualną religijność jednostka może wiele zyskać, lecz także wiele stracić. Odpowiedzialność, jaka spoczywa w tym kontekście na edukatorach religijnych, powinna się przekładać na ich właściwe merytoryczne przygotowanie do rozpoznawania niedojrzałych form religijności zarówno u dzieci, jak i u dorosłych, oraz na ich umiejętność prowadzenia jednostek do bardziej dojrzałych form religijności.

Doświadczenie, także to z pracy psychoterapeutycznej, uczy, że wiele osób, i duchownych, i świeckich, przekazuje w procesie edukacji religijnej w sposób mniej lub bardziej świadomy własny obraz Boga oraz własny rodzaj indywidualnej religijności. Ten fakt umieszcza wymagania stawianie wszystkim zaangażowanym w proces edukacji religijnej w nowym świetle i zmusza do podjęcia działań zmierzających do weryfikowania ich stopnia dojrzałości religijnej. Nie jest bowiem właściwe powierzanie przyszłości poszczególnych ludzi przypadkowym osobom, które mogą wzmacniać niedojrzałe i szkodliwe dla ich życia formy religijności.

Bibliografia:

Chlewiński Z., *Dojrzałość: osobowość, sumienie, religijność*, W drodze, Poznań 1991.

Goldman R. J., *Religious thinking from childhood to adolescence*, Routledge and Kegan Paul, London 1964.

Hertel B. R., Donahue M. J., *Parental influences on God images among children: testing Durkheim's metaphoric parallelism*, „Journal for the Scientific Study of Religion" 1995, nr 2.

Molenda A., *Obraz wymagań Boga w nerwicy eklezjogennej*, „Przegląd Religioznawczy" 2013, nr 1.

Molenda A., *Rola obrazu Boga w nerwicy eklezjogennej*, Wydaw. Nomos, Kraków 2005.

Nowak A. J., *Kircheund Neurose*, „Archiv für Religions Psychologie" 1985, nr 20.

Rizzuto A. M., *Narodziny żyjącego Boga*, przekł. A. Świderska, Wydaw. WAM, Kraków 2012.

Vergote A., Tamayo A., *The Parental Figures and the Representation of God: A psychological and Cross-Cultural Study*, Mouton Publischer, The Hague, Paris, New York 1981.

Individual religiosity as a tool of exclusion. Overcoming the projection – the task for religious education

Abstract: Before a child receives instutionalized religious education, it already has its own image of God and its own religiosity. Their origin lies in significant others including parents, parenting styles to which the individual has been exposed and the environment surrounding the individual. In creating this first religiosity, projection and other defense mechanisms play an important role, and its important psychological role is to help in achieving psychic integration of the individual.

Such a shape of a childlike religiosity is usually the basis for the development of immature forms of religiosity in adult life, which are a burden for the psyche of the individuals and they negatively influence the quality of their lives.

Immature religiosity may be a tool of exclusion, depriving individuals of the opportunities for the joy of life and realization of important desires. It is the shape of individual religiosity that decides about a number of psychic possibilities of an individual.

Religious education should not strengthen the projection but its important role is to help in overcoming the projection in order to shape more mature forms of religiosity. In this process, it is important to identify the elements of immature religiosity such as motivation based on fears, a threatening image of God, a disability to discriminate relevant elements from the irrelevant ones in individual religiosity. In the work on changing the elements in question, it is essential to pay attention to the difference between the parent and God, especially as far as the requirements and punishments are concerned; and to the appropriate identification of the aim of individual religiosity and the means to achieve the objective.

This article is the result of 27 years of the author's work, involving assistance to individuals in shaping more mature forms of their religiosity.

Keywords: ecclesiogenic neuroses, image of God, mature religiosity

Agata Jakubas
Uniwersytet Wrocławski

„Zapomniany wymiar doświadczeń"? Duchowość i religijność dorosłej osoby z niepełnosprawnością intelektualną w kontekście badawczym

Abstrakt: Historia kształtowania pozycji osoby z niepełnosprawnością intelektualną w przestrzeni publicznej wiedzie przez długotrwałe odmawianie prawa do posiadania sfer „religijnej" czy „duchowej" – jakkolwiek bywały one definiowane. Również współczesny kontekst kulturowo-społeczny tworzy niejednoznaczne warunki dla ich uznania. Wzrasta liczba opracowań teoretyczno-metodycznych poświęconych idei inkluzyjnej edukacji religijnej, łączącej działalność katechetyczną z najnowszymi wytycznymi pedagogiki specjalnej. Nieliczne publikacje, biorące pod uwagę głos osób zainteresowanych, obnażają jednak utrzymującą się „lukę poznawczą", której wypełnienie mogłoby przynieść pewne korzyści wspomnianej populacji. Przegląd wybranych pozycji badawczych umożliwił wskazanie niektórych aspektów duchowości i religijności dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną. W świetle wyłaniającego się dyskursu zainicjowana została refleksja na temat relacji pomiędzy kategoriami duchowości, religijności i inkluzji.

Słowa kluczowe: dorosłość, duchowość, edukacja religijna, inkluzja, niepełnosprawność intelektualna, pedagogika specjalna, religijność

Osoba z niepełnosprawnością intelektualną w sferze duchowości

Historia społecznego postrzegania osób z niepełnosprawnością intelektualną wiedzie przez długotrwałe kwestionowanie pełnowartościowości ich „osobowości" czy „człowieczeństwa". Sprzyjało temu połączenie wymienionych atrybutów ze zdolnościami poznawczo-operacyjnymi określanymi przez współczynnik inteligencji. Jednakże to duchowość, jako najwyższy wymiar istnienia osobowego łączony z rodzajem introspekcji intelektualnej, budziła i nadal wzbudza powszechnie szczególne wątpliwości.

Pod koniec XX wieku trend inkluzji osób z niepełnosprawnością w główny nurt życia społecznego (będący pewnym przedłużeniem duńskiej „reguły normalizacji") stał się widoczny w dyskursie katechetycznym. W Stanach Zjednoczonych oraz Europie Zachodniej zaczęła funkcjonować koncepcja inkluzyjnej edukacji religijnej, łącząca wytyczne pedagogiki specjalnej z podłożem antropologii personalizmu chrześcijańskiego. W tym ujęciu każda istota ludzka stanowi byt osobowy (jednostkowy i jedyny), skłaniający się ku ciągłemu przekraczaniu własnej natury[1]. Taka koncepcja człowieka przeczy redukcjonizmowi przez podkreślanie jego ciągłego dążenia do transcendowania wewnętrznej niedoskonałości („skażenia" grzechem pierworodnym) w drodze do absolutu.

Zgodnie z wyznaczonym kierunkiem *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce z 2010 roku* zawiera odniesienia do upośledzenia umysłowego w kontekście spełniania „uczynków miłosierdzia", ale poza etyką *Caritas* uwzględnia wytyczne nauczania osoby z każdym stopniem niepełnosprawności intelektualnej. Uznaje zatem bogactwo jej potrzeb psychicznych (w tym potrzeby miłości, bezpieczeństwa, pokoju i zaufania) oraz zasadność uczestniczenia w sakramentach i budowie wspólnoty. Do podstawowych celów katechezy specjalnej należą: „towarzyszenie uczniowi w nawiązywaniu autentycznego dialogu z Jezusem Chrystusem przez rozwijanie poznania wiary, wychowanie liturgiczne, formację moralną, wychowanie do modlitwy, życia wspólnotowego i wprowadzenie do misji"[2]. W bieżącym roku wydano pierwszy polski *Elementarz do religii katolickiej dla osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Podręcznik zawiera elementy komunikacji wspomagającej i alternatywnej oraz przystępne formy językowe. Pojawił się również Indywidualny Program Katechetyczny (IPK), w którego konstruowaniu bazuje się na informacjach zawartych w Indywidualnym Programie Edukacyjno-Terapeutycznym ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

Można podać przykłady wzrastającej liczby teoretyków i praktyków podejmujących temat nauczania i uczestnictwa dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w życiu Kościoła[3]. Dorota Krzemińska zauważa, że temat duchowości

[1] F. Adamski, *Pedagogika chrześcijańska pedagogiką personalistyczną*, „Paedagogia Christiana" 2013, nr 31, s. 113.

[2] Cyt. za: W. Lechów, *Współpraca środowisk katechetycznych w wychowaniu religijnym osób z niepełnosprawnością intelektualną w nowych dokumentach programowych katechezy*, „Colloquia Theologica Ottoniana" 2014, nr 1, s. 219.

[3] Zob. I. Kaftan, *Metoda ośrodków pracy w nauczaniu religii dzieci upośledzonych umysłowo*, „Seminare" 2008, nr 25, s. 111–127; A. Kiciński, *Katecheza osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim z uwzględnieniem charakterystyki psychopedagogicznej*, „Roczniki Pastoralno-Katechetyczne" 2009, nr 1, s. 91–104; K. Lausch, *Asertywne funkcjonowanie na gruncie religijnym*, [w:] *JESTEM. Rozważania o asertywności osób z niepełnosprawnością intelektualną*, red. G. Kowalczyk, Warszawa 2006; W. Lechów, *Współpraca środowisk katechetycznych w wychowaniu religijnym osób z niepełnosprawnością intelektualną w nowych dokumentach programowych katechezy*, dz. cyt.; W. Przeczewski, *Religijne wychowanie dzieci głębiej upośledzonych umysłowo*, [w:] *Katechetyka*, red. W. Koska, Poznań 1993.

osób dorosłych stanowi natomiast pewną lukę poznawczą w dyskursie pedagogiki specjalnej. Zwraca przy tym uwagę na „niepozytywny" wydźwięk nielicznych istniejących publikacji[4], podtrzymujących pogląd, że ograniczona zdolność do świadomego działania koreluje z brakiem potrzeb religijnych[5]. John Swinton wspomina w tym kontekście o „zapomnianym wymiarze doświadczeń". Czy rzeczywiście obraz ten jest tak pejoratywny? A jeżeli tak, to czy stan ten znajduje odzwierciedlenie w braku zasadności mówienia o duchowej sferze egzystencji osób z niepełnosprawnością intelektualną? Pewnych odpowiedzi powinna dostarczyć wstępna analiza treści wybranych opracowań anglojęzycznych[6]. Najpierw warto jednak przyjrzeć się bliżej omawianemu przedmiotowi badań.

Duchowość – nie tylko *sacrum*

Pojęcie religijności znajduje się od dawna w polu zainteresowań nauk społecznych. Ostatnia dekada przyniosła wzrost popularności innemu konstruktowi teoretycznemu – duchowości opisywanej wcześniej jako element religijności lub „transcendentny wymiar ludzkiego doświadczania"[7]. Choć w dyskursach filozofii i teologii pojęcie to ma wieloletnią tradycję, mniej oczywista jest jego pozycja w psychologii czy pedagogice[8]. Różnym interpretacjom podlegają także relacje pomiędzy zakresami semantycznymi obu terminów (tabela 1). Przyjmuje się, że religijność jest powszechną (lecz nie jedyną) formą ekspresji duchowości, rzadziej badana[9] duchowość nie musi natomiast, choć najczęściej wiąże się z aktywnością religijną. Szeroka definicja tej drugiej obejmuje tym samym cechy nie zawsze równoznaczne z instytucjonalną religią, na przykład poczucie łączności ze światem przyrody i spójności własnego życia, wrażliwość estetyczną

[4] D. Krzemińska, *Szkic do rozważań o życiu religijnym i doświadczaniu wiary przez osoby dorosłe z niepełnosprawnością intelektualną*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej" 2013, nr 10, s. 115.

[5] K. Lausch, *Asertywne funkcjonowanie na gruncie religijnym*, dz. cyt., s. 36.

[6] Dokonana selekcja nie ukazuje całości materiału badawczego poruszającego zarysowaną problematykę. Przeprowadzone rozpoznanie ma charakter analizy wstępnej. Przegląd wybranych (dostępnych) opracowań powinien natomiast wskazać na pewne kierunki badań oraz stanowić asumpt do rozważań, których wciąż brakuje w lokalnym polu badawczym.

[7] Por. M. Socha, *Duchowość jako przemiana. Nowa teoria duchowości i jej zastosowanie w badaniach*, [w:] *Religijność i duchowość. Dawne i nowe formy*, red. M. Libiszowska-Żółtkowska, S. Grotowska, Kraków 2010; M. Jarosz, *Pojęcie duchowości w psychologii*, [w:] *Studia z Psychologii w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim*, red. O. Gorbaniuk, B. Kosturbiec-Wojtachnio, D. Musiał, M. Wiechetek, Lublin 2010; K. Skrzypińska, *„Dokąd zmierzam?" duchowość jako wymiar osobowości*, „Roczniki Psychologiczne" 2008, nr 1.

[8] M. Jarosz, *Pojęcie duchowości w psychologii*, dz. cyt., s. 11.

[9] Niektórzy badacze, na przykład Pär Salander (zob. P. Salander, *Who needs the concept of «spirituality»?*, „Psycho-Oncology" 2006, nr 7), uważają, że pojęcie duchowości jest nadużywane (w ostatniej dekadzie ukazało się 600% więcej publikacji na ten temat).

czy osobiste samodoskonalenie[10]. W takim rozumieniu bywa postrzegana jako wymiar osobowości, odgrywający istotną rolę w procesie zaspokajania potrzeb emocjonalnych i egzystencjalnych[11].

Tabela 1. Zestawienie definicyjne pojęć religijności i duchowości

Religijność	Duchowość
– „system przekonań odnoszący się do boskości lub jakiejś ponadludzkiej mocy oraz praktyki kultu lub inne rytuały ukierunkowane wobec tejże siły"[12]	– „odnosi się do bardziej indywidualnych sposobów docierania do *sacrum*, takich jak sens życia czy relacje interpersonalne. [...] rodzaj przekonań wiążących człowieka ze światem, dających poczucie sensu i definiujących ludzką egzystencję"[13]
– fenomen społeczny	– doświadczenie jednostkowe
– statyczność	– dynamiczność, zmiana
– charakter substancjalny (istotowy)	– charakter funkcjonalny
– prymarną funkcją jest dążenie do *sacrum*	– spełnia różne funkcje (społeczne, edukacyjne, zdrowotne)
– charakter przekonaniowy	– charakter emocjonalny (intymny, osobisty)

Źródło: opracowanie własne na podstawie M. Jarosz, *Pojęcie duchowości w psychologii*, dz. cyt.; D. Krok, *Religijność a duchowość – różnice i podobieństwa z perspektywy psychologii religii*, dz. cyt.; K. Pargament, B. Zinnbauer, *Religiousness and spirituality*, dz. cyt.

Polaryzacji terminów przeciwni byli Brian Zinnbauer i Kenneth Pargament. Badacze zaakcentowali możliwość odwrócenia niemal wszystkich wspomnianych ustaleń, uznając oba pojęcia za konstrukty wielopoziomowe i zindywidualizowane[14]. Według Williama Gaventy i Davida Coultera duchowość można opisywać na różne sposoby, nie identyfikując jej istoty. Jako zjawisko uchyla się precyzyjnym ramom definicyjnym, ponieważ nie posiada „jedynej prawdziwej esencji". Właściwie skonstruowane narzędzie badawcze umożliwia natomiast odnotowanie jej przejawów[15].

[10] D. Krok, *Religijność a duchowość – różnice i podobieństwa z perspektywy psychologii religii*, „Polskie Forum Psychologiczne" 2009, nr 14, s. 126.

[11] K. Skrzypińska, *„Dokąd zmierzam?" duchowość jako wymiar osobowości*, „Roczniki Psychologiczne" 2008, nr 11, s. 39.

[12] M. Argyle, B. Beit-Hallahmi, cyt. za: K. Pargament, B. Zinnbauer, *Religiousness and spirituality*, [w:] *The Handbook of the Psychology of Religion and Spirituality*, red. C. Park, R. Paloutzian, New York 2005, s. 23.

[13] M. Jarosz, *Pojęcie duchowości w psychologii*, dz. cyt., s. 13.

[14] K. Pargament, B. Zinnbauer, *Religiousness and spirituality*, dz. cyt., s. 15.

[15] D. Coulter, W. Gaventa, *Spirituality and Intellectual Disability: International Perspectives on*

Zarysowana wielowarstwowość pojęciowa znalazła odzwierciedlenie w podstawach koncepcyjnych wybranych projektów.

Przegląd badań włączających

Sfera duchowa (czy też religijna) rzeczywiście nie jest tematem popularnym w odniesieniu do wybranej populacji badawczej[16]. Można odnaleźć opracowania poświęcone, na przykład wpływowi wiary na adaptację rodzin do sytuacji niepełnosprawności dziecka[17]. Coraz częściej podkreśla się natomiast walory badań partycypacyjnych (włączających) z udziałem osób z niepełnosprawnością intelektualną. W dużym uproszczeniu opierają się one na trzech filarach:

– bezpośrednim udziale osoby badanej,
– problematyce istotnej dla jakości jej życia,
– odzwierciedlaniu jej subiektywnej percepcji rzeczywistości[18].

Warto przyjrzeć się nielicznym próbom połączenia tej strategii badawczej z tematyką niniejszego opracowania.

Wracając do sporu o zasadność wyodrębniania duchowości/religijności, ich konceptualizacje różniły się zasadniczo lub bywały niemal równoznaczne w zależności od optyki przyjętej w określonym opracowaniu. Przykładowo, w badaniu przejawów religijności dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną autorstwa Chrisa Hattona i innych[19] przedmiot badawczy postawiono

the Effect of Culture and Religion on Healing Body, Mind, and Soul, London 2014, s. 7.

[16] Za pewien wyjątek (także w polskim kontekście) w wykorzystaniu owej strategii badawczej można uznać projekty poświęcane chrześcijańskim wspólnotom „L'Arche" oraz myśli teologiczno-filozoficznej ich pomysłodawcy – Jeana Vanier (zob. J. Andrzejczak, R. Śmigiel, A. Szemplińska, *Wspólnota zamieszkania Arka (L'Arche) miejscem doświadczenia dorosłości osób z zespołem Downa*, [w:] *Trudna dorosłość osób z zespołem Downa*, red. B. Kaczmarek, Kraków 2010; A. Szemplińska, *Dorosłe osoby z niepełnosprawnością intelektualną w domach wspólnot L'Arche: refleksje na podstawie osobistych doświadczeń*, [w:] *Dorośli z niepełnosprawnością intelektualną w labiryntach codzienności*, red. B. Cytowska, Toruń 2011). W placówkach tego typu podkreśla się znaczenie pielęgnowania duchowych (chrześcijańsko-ekumenicznych) wartości przez współtworzące je dorosłe osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Treść podobnie ukierunkowanych publikacji nie pokrywa się natomiast z przedmiotem tego opracowania.

[17] Zob. D. B. Bailey, V. Correa, D. Skinner, M. Skinner, *Role of religion in the lives of Latino families of young children with developmental delays*, „American Journal on Mental Retardation" 2001, nr 14, s. 297–313; W. Janocha, *Znaczenie religii w życiu rodziny z osobą niepełnosprawną*, „Roczniki Nauk o Rodzinie" 2011, nr 3, s. 139–154; D. J. Poston, A.P. Turnbull, *Role of spirituality and religion in family quality of life for families of children with disabilities*, „Education and Training in Developmental Disabilities" 2004, nr 2, s. 95–108.

[18] M. Parchomiuk, *„Nic o nas bez nas". Udział osób z niepełnosprawnością intelektualną w badaniach*, „Człowiek-Niepełnosprawność-Społeczeństwo" 2014, nr 3, s. 35.

[19] C. Hatton [i in.], *Religious expression amongst adults with intellectual disabilities*, „Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities" 2004b, nr 17, s. 161.

w opozycji do duchowości zoperacjonalizowanej wcześniej przez Swintona. Wdefinicji, którą posługiwał się ten autor, wiara w Siłę Wyższą stanowiła jeden z zakresów sfery duchowej[20]. Co interesujące, w innym opracowaniu Hattona duchowość zrównano z wiarą w *sacrum* i przynależnością do wspólnoty religijnej[21].

Tabela 2. Wybrane definicje religijności oraz duchowości przyjmowane w opracowaniach badawczych

Religijność	Duchowość
„może być jednym ze sposobów ekspresji duchowości. Religia zapewnia współdzielone rytuały, narracje, symbole, przewodnictwo Pism i modlitwy oraz system wsparcia społecznego"[22] › wiara › ustosunkowanie emocjonalne › partycypacja	„ten aspekt ludzkiej egzystencji, który daje jej człowieczeństwo"[23] › potrzeba znalezienia sensu, celu i spełnienia (w życiu i śmierci) › potrzeba doświadczania nadziei i woli życia › potrzeba wiary (w siebie, w innych, w Siłę Wyższą)

Źródło: opracowanie własne na podstawie C. Hatton [i in.], *Religious expression amongst adults with intellectual disabilities*, dz. cyt.; J. Swinton, *Spirituality and the lives of people with learning disabilities*, dz. cyt.

Zróżnicowanie podstaw terminologicznych znalazło swoje odzwierciedlenie w autorskich narzędziach badawczych. Wykorzystano w nich między innymi elementy skali zaprojektowanej w celu badania aktywności religijnej izraelskich wyznawców judaizmu, Skali Psychologicznej Motywacji Religijnej[24], a także „uniwersalne reguły duchowości", wyodrębnione z treści Kabały[25]. W niektórych opracowaniach terminy *religijny* i *duchowy* były używane synonimicznie[26]. Większość badaczy, łącznie ze wspomnianym Swintonem, operującym poszerzoną konceptualizacją Lindy Ross (tabela 2), skoncentrowała natomiast uwagę na bardziej sprzyjającym eksplikacji aspekcie religijności. Oprócz

[20] J. Swinton, *Spirituality and the lives of people with learning disabilities*, „Tizard Learning Disability Review" 2002, nr 7, s. 29.

[21] W. Gaventa, R. Peters, *Spirituality and self-actualization: recognizing spiritual needs and strengths of persons with cognitive limitations*, [w:] *The Forgotten Generation: The Status and Challenges of Adults with Mild Cognitive Limitations*, red. A. J. Tymchuk, C. Lakin, R. Luckasson, Baltimore 2001, s. 299.

[22] C. Hatton [i in.], *Religious expression amongst adults with intellectual disabilities*, dz. cyt., s. 163.

[23] J. Swinton, *Spirituality and the lives of people with learning disabilities*, dz. cyt., s. 31

[24] Y. Katz, H. Lifshitz, *Religious concepts among individuals with intellectual disability: a comparison between adolescents and adults*, „European Journal of Special Needs Education" 2009, nr 24, s. 183.

[25] T. Terrell-Lee, *Toward a Therapeutic Use of Spirituality among Individuals with Mild to Moderate Intellectual Disabilities*, Walden 2015.

[26] N. Annandale [i in.], *In Their Own Words: The place of faith in the lives of young people with autism and intellectual disability*, „Intellectual and Developmental Disabilities" 2014, nr 5, s. 388.

braku konsekwencji definicyjnej co do kwestii problematycznych można zaliczyć niedoprecyzowanie stopnia i specyfiki niepełnosprawności badanych (lub określenia rodzaju „od lekkiej do znacznej") oraz pytania sugerujące oczekiwaną formę odpowiedzi (na przykład: „Czy duchowość pomaga ci w czymś, gdy jesteś smutny/a"?)[27].

Głównymi celami realizowanych projektów były poznanie doświadczeń, motywacji, form i uwarunkowań ekspresji duchowości (religijności) osób badanych oraz sformułowanie konkretnych zaleceń dla usprawnień praktyki rewalidacyjno-terapeutycznej. Część realizacyjną opierano na wywiadach częściowo ustrukturalizowanych oraz obserwacji uczestniczącej. Po analizie interakcji z badanymi (lub w ramach badań kontynuacyjnych) przeprowadzano niekiedy rozmowy z reprezentantami kadry specjalistycznej lub Kościoła. W nielicznych przedsięwzięciach angażujących bardziej liczne populacje badawcze stosowano elementy analizy ilościowej, pomocnej na przykład w zestawianiu wskaźników indywidualnych postaw. Grupy te osiągały liczebność osiemdziesięsięciu dziewięciu osób[28]. Umiarkowanie zróżnicowana bywała przynależność wyznaniowa badanych. Dominowała opcja rzymsko-katolicka, pojawiły się jednak także inne nurty chrześcijaństwa, a także judaizm, islam i hinduizm. Przyjęcie szerszej definicji duchowości umożliwiało włączenie osób zdeklarowanych jako niewierzące.

Respektując rozróżnienia dokonywane przez autorów poszczególnych publikacji, w niniejszym opracowaniu przyjęto szeroką definicję duchowości. Takie usystematyzowanie problematyki pozwoliło na uwzględnienie jej zróżnicowanych form. Nie wydaje się natomiast zasadne pomijanie pewnych dodatkowych konotacji duchowości, co zostanie poruszone w dalszej części. Rezultaty badań traktujących w sposób bezpośredni o sferze duchowej osoby z niepełnosprawnością intelektualną można zatem podzielić na następujące główne kategorie.

1. Znaczenie (jakie odgrywa lub może odegrać w życiu badanych duchowość)

Synteza znaczeń nadawanych sferze duchowej znajduje najbardziej klarowne uzasadnienie w przypisywanych im funkcjach. Różnicę może stanowić pewna introspektywność towarzysząca niekiedy rozmowom o szeroko pojmowanej

[27] T. Terrell-Lee, *Toward a Therapeutic Use of Spirituality among Individuals with Mild to Moderate Intellectual Disabilities*, dz. cyt., s. 117.

[28] Badanie miało charakter analizy porównawczej, w której część próby badawczej stanowili adolescenci. Charakter projektu pozwolił na wyłonienie innych interesujących konkluzji, na przykład w różnicowaniu charakteru motywacji religijnej badanych kategoria wiekowa okazała się istotniejszą zmienną niż stopień funkcjonowania poznawczego.

duchowości (częstsze pojawianie się wskaźników autorefleksji i osobistych przemyśleń związanych z kontekstem społecznym). Na taki stan wpłynął prawdopodobnie dobór pytań kwestionariuszowych, obejmujących wówczas szerszy zakres treściowy.

Jak wspomniano, aspekt wierzeniowo-religijny stanowił znaczną część każdego badania duchowości – jako powiązanie spontaniczne lub sugerowane przez formę pytania. Większość uczestników uznała przynależność religijną za istotny element życia, przy czym badacze wskazali na korelację tej roli ze stopniem faktycznego uczestnictwa w obrzędowości i wspólnocie wierzeniowej. Podkreślono, że jest to stan zgodny z ogólnym trendem dostrzeganym w populacji[29]. Bez względu na formę zaangażowania wskazano na korzyści związane ze sferą emocjonalną (osiąganie poczucia bezpieczeństwa, stabilizacji, relaksacji oraz bycia kochanym i chronionym przez Siłę Wyższą) oraz społeczną (doświadczanie akceptacji społecznej przez członkostwo we wspólnocie, a także aprobaty uwarunkowanej byciem „dobrym dzieckiem")[30]. Znaczące więzi międzyludzkie służyły za kanał wyrażania i przeżywania duchowości. W konwencji językowej przyjaźni przedstawiano również relacje z samym Bogiem jako naturalne wzbogacenie źródeł wsparcia społecznego[31]. Wiara przyczyniała się do rozwoju determinacji w przebaczaniu ludziom, ze strony których doznano przykrości[32]. Pojawiła się również nadzieja na otrzymywanie pewnych gratyfikacji związanych z zaangażowaniem w praktyki religijne i przyczynowo-skutkowymi właściwościami modlitwy. Podkreślono natomiast przewagę motywacji wewnętrznej[33].

Szerzej rozumianą duchowość zobrazowano jako źródło poczucia sensu i równowagi wewnętrznej. Zarówno wiara w działanie Siły Wyższej, jak i refleksja nad naturą świata okazały się istotnymi środkami w radzeniu sobie ze złożonością nie zawsze zrozumiałej rzeczywistości i doznawanymi przykrościami[34]. Osoba nieidentyfikująca się z symboliką religijną podkreśliła zdecydowanie, że osobista niewiara nie jest dla niej równoznaczna z brakiem podziwu dla „urządzenia świata" i ludzkości[35]. Kategoria człowieczeństwa zyskała szczególne znaczenie

[29] Y. Katz, H. Lifshitz, *Religious concepts among individuals with intellectual disability*, dz. cyt, s. 202.

[30] Por. N. Annandale [i in.], *In Their Own Words*, dz. cyt.; C. Hatton [i in.], *Religious expression amongst adults with intellectual disabilities*, dz. cyt.; Y. Katz, H. Lifshitz, *Religious concepts among individuals with intellectual disability*, dz. cyt.

[31] Zob. N. Annandale [i in.], *In Their Own Words*, dz. cyt.; C. Hatton [i in.], *Religious expression amongst adults with intellectual disabilities*, dz. cyt.

[32] T. Terrell-Lee, *Toward a Therapeutic Use of Spirituality among Individuals with Mild to Moderate Intellectual Disabilities*, dz. cyt.

[33] Y. Katz, H. Lifshitz, *Religious concepts among individuals with intellectual disability*, dz. cyt., s. 203.

[34] J. Swinton, *Why Are We Here? Spirituality and the Lives of People with Learning Disabilities*, 2004, www.learningdisabilities.org.uk/content/assets/pdf/publications/why_are_we_here_update.pdf?view=Standard [29.10.2015]; T. Terrell-Lee, *Toward a Therapeutic Use of Spirituality among Individuals with Mild to Moderate Intellectual Disabilities*, Walden 2015.

[35] J. Swinton, *Why Are We Here?*, dz. cyt.

w kontekście deklarowanego poczucia więzi z innymi ludźmi oraz dążenia do stawania się lepszym człowiekiem. Jedna z respondentek uznała, że powinno się płodzić dzieci, aby przekazywać innym szansę bycia dobrą osobą[36].

Interesującą syntezą zakresów duchowości było zestawienie dwóch form aktywności kobiety z głęboką sprzężoną niepełnosprawnością – w obrzędach religijnych i regularnych spotkaniach z zaprzyjaźnioną osobą (indywidualną terapeutką)[37]. Uznano, że oba pola uczestnictwa oddziałują na badaną w podobny sposób, dając obserwowalną poprawę funkcjonowania psychomotorycznego oraz pewne harmonizowanie z atmosferą intymności i „uduchowienia".

2. Sposoby ekspresji

Rozłączne rozpatrywanie religijności i duchowości może mieć bardziej przekonujące uzasadnienie w opisie ich konkretnych egzemplifikacji. W projektach eksponujących pierwsze pojęcie dominujące były wyznaczniki tradycyjnych postaw religijnych, a zatem komponentu: poznawczego (znajomość modlitwy i podstawowych powinności religijnych, deklaratywna wiara w Wyższą Instancję, uznawanie własnej słabości lub siły – jako dziecka Bożego), emocjonalnego (gorliwość i określone nastawienie afektywne wobec Boga lub wspólnoty wiernych) oraz behawioralnego (aktywne wypełnianie obowiązków religijnych, na przykład uczestnictwo w obrzędowości, uroczystościach, oglądanie audycji telewizyjnych, a także uczynki miłosierdzia wobec bliźnich). Badacze wskazali przy tym na bardziej abstrakcyjne reprezentacje religii u osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną[38]. Wyeksponowano natomiast przejrzyste (choć niedoskonałe pojęciowo) koncepcje osobistej wiary, a także umiejętność jej oddzielenia od wierzeń innych osób[39]. Do najpopularniejszych form we wszystkich grupach należała modlitwa (szczególnie, gdy uczestnictwo w nabożeństwie nie było możliwe).

Nieliczni badacze podjęli problematykę ekspresji religijności osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną. W projekcie przybliżającym percepcję Boga u osób z różnym stopniem niepełnosprawno*ści* (w tym sześciu ze znacznym) zastosowano tablicę wyboru z parami obrazów o konotacjach religijnych i pozbawionych takich odniesień. Każdy z uczestników tworzył pewne skojarzenia z konkretnymi wizerunkami. Warto wspomnieć, że osoby z umiarkowaną niepełnosprawnością dokonały większej ilości „poprawnych" wyborów

[36] *Toward a Therapeutic Use of Spirituality among Individuals with Mild to Moderate Intellectual Disabilities*, dz. cyt., s. 96.

[37] S. Baines, H. Mowat, J. Swinton, *Whose Story Am I? Redescribing Profound Intellectual Disability in the Kingdom of God*, „Journal of Religion, Disability and Health" 2011, t. 15, nr 1, s. 13.

[38] M. Rye, K. Shogren, *Religion and individuals with intellectual disabilities: An exploratory study of self-reported perspectives*, „Journal of Religion, Disability and Health" 2005, nr 1, s. 29.

[39] C. Hatton [i in.], *Religious expression amongst adults with intellectual disabilities*, dz. cyt., s. 163.

niż badani ze stopniem lekkim[40]. Pojawiały się także wzmianki o niektórych z wyżej wymienionych form uczestnictwa w obrzędowości[41]. Fragmentom tym towarzyszył zazwyczaj opis pewnych okoliczności utrudniających (zostanie to rozwinięte w kolejnym podrozdziale).

Wyznaczniki duchowości w dużej mierze pokrywały się oczywiście z religijnymi. Ujawniły jednak pewne dodatkowe odniesienia filozoficzne, na przykład tak zwane oczyszczanie umysłu, przywodzące na myśl buddyjską medytację, oraz namysł nad tym, co dzieje się „z tym światem i z tym społeczeństwem"[42]. Bez bezpośredniego odwołania do *sacrum* wskazano na zaangażowanie w ekspresję artystyczną i relacje interpersonalne[43]. Co interesujące, opisy poczucia więzi duchowej z innymi ujawniły zarysy uczucia, które pochodzi z wewnątrz i powinni być z niego wyłączeni „źli" ludzie. O doświadczaniu takiego pokrewieństwa zadecydowało natomiast uznanie, że nawet wspomniana grupa jest częścią Boskiego stworzenia[44].

Do doświadczeń łączonych z przeżyciami duchowymi należy konfrontacja ze śmiercią[45]. Niektórzy respondenci wspomnieli zatem o odejściu własnych opiekunów jako wydarzeniu szczególnie bolesnym, a nawet decydującym o zmianie afiliacji religijnych[46]. Pojawił się problem nieprzeżytej żałoby, której przejawy obejmowały nie tylko intensywnie emocjonalne reakcje, lecz także niepewność związaną z ujawnianiem tęsknoty za osobą dawno utraconą[47]. W projekcie włączającym osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębszym styczność ze śmiercią (przynajmniej raz w życiu) miała dla większości respondentów znaczące konsekwencje dla ich dobrostanu: oznaki depresji, dyskomfortu, samotności i smutku, złości oraz ogólne pogorszenie funkcjonowania[48]. Badania przeprowadzone przez Szkołę Medyczną i Szpital Św. Jerzego w Londynie, angażujące ponad sześćdziesięciu osób z różnymi

[40] R. Basset [i in.], *Perceptions of God among persons with mental retardation*, „Journal of Psychology and Theology" 1994, nr 22, s. 45.

[41] E. Polloway, D. Smith, J. Vogel, *Inclusion of people with mental retardation and other developmental disabilities in communities of faith*, „Mental Retardation" 2006, nr 2, s. 100; S. Baines [i in.], *Whose Story Am I?*, dz. cyt.

[42] T. Terrell-Lee, *Toward a Therapeutic Use of Spirituality among Individuals with Mild to Moderate Intellectual Disabilities*, dz. cyt. s. 93.

[43] J. Swinton, *Why Are We Here?*, dz. cyt., s. 2.

[44] T. Terrell-Lee, *Toward a Therapeutic Use of Spirituality among Individuals with Mild to Moderate Intellectual Disabilities*, dz. cyt., s. 99.

[45] M. Socha, *Duchowość jako przemiana*, dz. cyt., s. 263.

[46] Warto nadmienić, że do powodów podobnej decyzji (przejścia z wyznania metodystycznego na katolickie) należało na przykład przywiązanie do tradycyjnych praktyk ceremonialnych i rozczarowanie ich zaniechaniem przez własny Kościół (zob. C. Hatton [i in.], *Religious expression amongst adults with intellectual disabilities*, dz. cyt., s. 164).

[47] J. Swinton, *Why Are We Here?*, dz. cyt., s. 2.

[48] P. Dodd, S. Downling, S. Hollins, *A review of emotional, psychiatric and behavioral responses to bereavement in people with intellectual disabilities*, „Journal of Intellectual Disability Research" 2005, nr 7, s. 541.

stopniami niepełnosprawności, dały pewien wgląd w przeżywanie straty wyrażane odmiennymi kanałami porozumiewania się. Wykorzystanie narzędzi komunikacji wspomaganej i alternatywnej, takich jak obrazy, rysunki, albumy i fotografie, ukazały symptomy związane ze zmianami ekspresji mimiczno-ruchowej i emocjonalnej badanych[49]. Niestety naświetlono tym samym praktyki kierujące do ostatniego punktu wniosków.

3. Utrudnienia i bariery

Zjawiska eschatologiczne w indywidualnym odbiorze bywają badane coraz częściej. Niewiele opracowań odnosi się natomiast do osób z niepełnosprawnością poznawczą. Do niedawna zakładano, że niepełnosprawność intelektualna wyklucza tworzenie więzi, których kulminacją byłoby poczucie osobistej utraty i żałoba[50]. Bliższe naszym czasom pozycje[51] wskazują na wznawiane rozstrzyganie, czy owa grupa przejawia jakiekolwiek predyspozycje do doświadczania utraty lub rozumienia śmierci jako takiej. Tymczasem symptomy cierpienia i tęsknoty wykazywane przez klientów instytucji bywają ignorowane bądź interpretowane jako regres zdrowia, na przykład wskutek zmian środowiska związanych z utratą opiekunów. Arbitralne założenia przyczyniają się natomiast do pomijania udziału osób z niepełnosprawnością w przygotowywaniu ceremoniałów pogrzebowych czy innych rytuałach pozwalających oswoić się z perspektywą opuszczenia i własnym lękiem egzystencjalnym[52].

Oprócz obiektywnych utrudnień po stronie osób z deficytami różnego stopnia (na które wskazały w pewnej mierze same) większość spostrzeganych barier w uzewnętrznianiu duchowości czy religijności dotyczyła czynników środowiskowych. Istotne jest, że problemy te nie ograniczały się do niedostatków integracji przestrzennej czy inkluzyjnej edukacji religijnej. Wskazano nie tylko na wykluczanie poza obręb wspólnoty modlitewnej, lecz także osamotnienie w byciu tolerowanym, lecz niewidzialnym w oczach „braci i sióstr"[53]. Doraźne ukojenie przynosiły niekiedy przyjaźnie, których trwałość pokrywała

[49] Tamże, s. 540.

[50] Zob. P. Dodd [i in.], *A review of emotional, psychiatric and behavioral responses to bereavement in people with intellectual disabilities*, dz. cyt.

[51] Zob. S. Carey, R. MacHale, *An investigation of the effects of bereavement on mental health and challenging behaviour in adults with learning disability*, „British Journal of Learning Disabilities" 2002, nr 3, s. 113–117; M. Harlin [i in.], *How adults with an intellectual disability experience bereavement and grief: a qualitative exploration*, „Death Studies" 2014, nr 3, s. 179–185; J. McEvoy, R. McHale, E. Tierney, *Concept of death and perceptions of bereavement in adults with intellectual disabilities*, „Journal of Intellectual Disability Research" 2012, nr 2, s. 191–203.

[52] S. Hollins, O. Raji, *How far are people with learning disabilities involved in funeral rites*, „British Journal of Learning Disabilities" 2003, nr 31, s. 42.

[53] Por. N. Annandale [i in.], *In Their Own Words*, dz. cyt.; E. Polloway, D. Smith, J. Vogel, *Inclusion of people with mental retardation and other developmental disabilities in communities of faith*, dz. cyt.

się z długością nabożeństwa[54]. Pensjonariusze ośrodków całodobowego pobytu wspomnieli o oddawaniu się modlitwie w zaciszu własnego pokoju nie przez wzgląd na osobiste preferencje, ale z obawy o urażenie kadry. Z jednej strony wskazano na trudności w aranżacji intymnej przestrzeni[55], z drugiej zaś na pragnienie jej wypełnienia obecnością kogoś, z kim możliwa byłaby rozmowa o istotnych doświadczeniach życiowych[56].

Stosunkowo trudne do zmiany wydają się bariery psychologiczne nieprzygotowanych specjalistów (tabela 3). Pojawia się natomiast pytanie: czy rzeczywiście wyjście naprzeciw potrzebom wyłaniającym się z powyższego opisu wymaga ściśle sprecyzowanych zasobów?

Tabela 3. Przeszkody w wychodzeniu naprzeciw potrzebom duchowym (religijnym) klientów instytucji opieki i wsparcia w perspektywach ich pracowników

Bariery instytucjonalne dotyczące:	
przekonań pracowników instytucji na temat predyspozycji klientów	przygotowania pracowników instytucji
– refleksje duchowe (np. na temat więzi z Bogiem) należą do zbyt wysokiego poziomu myślenia abstrakcyjnego – duchowość jest równoznaczna z religijnością, a ta jest domeną osób aktywnie praktykujących – szczególna podatność klientów na psychologiczną manipulację (obawa przed projekcją własnych wierzeń i wartości) – bariery komunikacyjne wykluczają zgłębianie emocjonalnych i duchowych aspektów życia osób z zaawansowanymi stopniami niepełnosprawności	– lęk przed konsekwencjami naruszenia sfery intymnej drugiej osoby – niepewność odnośnie sposobów wdrażania opieki i wsparcia duchowego – zróżnicowane opinie na temat powinności instytucji („to nie nasze zadanie"), brak usług dotyczących potrzeb religijnych w ofercie programowej – brak czasu i (lub) zasobów materialnych (np. dostępności miejsc kultu)

Źródło: opracowanie własne na podstawie: J. Swinton, *Spirituality and the lives of people with learning disabilities*, dz. cyt.; Hatton [i in.], *Religious expression, a fundamental human right: The report of an action research project on meeting the religious needs of people with learning disabilities*, 2004, http://booktable.host/kpumjrjcools_ml/religious-expression-a-fundamental-human-rightthe-report-of-an-action-research-project-on-meeting-the-religious.pdf [2.11.2015].

[54] J. Swinton, *Who is the God We Worship? Theologies of Disability*; *Challenges and New Possibilities*, „International Journal of Practical Theology" 2015, nr 14, s. 280.
[55] J. Swinton, *Why Are We Here?*, dz. cyt., s. 2.
[56] N. Annandale [i in.], *In Their Own Words*, dz. cyt., s. 388.

Wymiar zapomniany czy nieodkryty? Od idei inkluzji ku praktyce przynależności

Z aktualnej literatury przedmiotu można dowiedzieć się, że nawet niepełnosprawność intelektualna w stopniu lekkim predestynuje do deficytu wrażliwości moralnej, społecznej czy estetycznej[57]. Budowanie uczuciowości wyższej bywa natomiast coraz częściej łączone z nabywaniem znaczących doświadczeń społecznych, opierających się na relacji dwupodmiotowej[58]. W eseju wydanym w 2015 roku Swinton podejmuje tę problematykę, postulując przesunięcie punktu ciężkości z idei włączania na praktykę przynależności. Jak twierdzi: „Prawo może legitymizować inkluzję, ale nie sprawi, że ludzie zaczną przynależeć"[59]. Autor tworzy tym samym analogię pomiędzy inkluzją i religią, zauważając, że obie wymagają duchowego zaangażowania. W perspektywie personalizmu chrześcijańskiego wspólnota oparta na autentycznej zażyłości i solidarności ma na celu wzbudzenie (maieutykę) „pierwiastka duchowego", obecnego w osobie z każdą formą niepełnosprawności[60]. Być może znaczenia przyporządkowywane szeroko rozumianej duchowości niosą potencjał wzbogacania rozwiązań inkluzyjnych o pewien kluczowy komponent, bez którego działania polityczno-organizacyjne stają się minimalistyczne i potencjalnie opresyjne.

Zamysłem nie jest tutaj oczywiście deprecjonowanie dobrych praktyk (szczególnie w świetle wielu pozytywnych przecież rezultatów badań). Niemniej warto przypominać, że kultywowanie stereotypowego postrzegania marginalizowanych grup nie jest dziełem przypadku. Jak zauważyła Krzemińska[61], publikacje podtrzymujące retorykę lat minionych mogą wzbudzać dziś konsternację, ale nadal brakuje im przeciwwagi w postaci alternatywnych propozycji. Tymczasem problematyka „szumnych pojęć", takich jak przeżycia religijne, patriotyczne czy przyjaźń, pozostaje w sferze, być może, nie zapomnianego (to implikowałoby przecież wcześniejsze poznanie), ale jednak niewidzialnego wymiaru doświadczeń dorosłych osób. W obszarze instytucji słowo *zapomniany* znajduje

[57] Por. M. Czajkowska, *Kompensacyjna funkcja internatu w procesie socjalizacji dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo*, Kraków 2012, s. 19; Z. Gajdzica, *Edukacyjne konteksty bezradności społecznej osób z lekkim upośledzeniem umysłowym*, Katowice 2007, s. 77.

[58] H. Olechnowicz, T*erapia dzieci z niepełnosprawnością intelektualną: programy i metody*, Warszawa 2010, s. 413.

[59] J. Swinton, *Who is the God We Worship?*, dz. cyt., s. 281.

[60] Por. M. Nowak, *Pedagogika personalistyczna*, [w:] *Pedagogika*, red. Zbigniew Kwieciński, Bogusław Śliwerski, Warszawa 2005, s. 232–247; J. Zabielski, *Personalizm jako imperatyw wartościowania człowieka*, „Rocznik Teologii Katolickiej" 2014, t. 13, nr 1, s. 125–137.

[61] D. Krzemińska, *Szkic do rozważań o życiu religijnym i doświadczaniu wiary przez osoby dorosłe z niepełnosprawnością intelektualną*, dz. cyt., s. 115.

zresztą inne uzasadnienie – określa coraz mniej inkluzyjne otoczenie osoby przekraczającej etap katechezy. Programowanie trybu życia dorosłego człowieka traci znaczenie na rzecz budowania mniej sformalizowanych relacji oraz kreowania atmosfery godnego współbycia. O respektowanie jakich wymiarów duchowości (czy też człowieczeństwa) dba się po ukończeniu edukacji religijnej?

Podsumowując, w świetle przeglądu wybranych opracowań można stwierdzić, że:

- duchowość należy do istotnych sfer życia osób z niepełnosprawnością intelektualną, choć ta istotność bywa różnie interpretowana przez środowisko badaczy;
- osoby te spotykają się z pewnymi ograniczeniami w uzewnętrznianiu i rozwijaniu przejawów własnej duchowości;
- znaczenie aktywności w tej sferze (oraz zróżnicowane bariery w jej pielęgnowaniu) uzasadnia podejmowanie badań nad duchowością i religijnością;
- doświadczenia duchowo-religijne osób z głębszymi stopniami niepełnosprawności należą do obszarów szczególnie zaniedbanych poznawczo.

Autorzy analizowanych badań uznali, że jedynym gwarantem znaczącej zmiany jest wyjście od zapytania o osobiste potrzeby osób zainteresowanych. Perspektywiczne projekty powinny uwzględniać rezultaty istniejących opracowań, by wykraczać poza rozstrzyganie o istnieniu lub nieistnieniu życia duchowego przedstawicieli tej populacji. Aby ograniczona sprawność intelektualna rzeczywiście przestała być widziana jako (cytując po raz ostatni Swintona) „profanacja sfery *sacrum*"[62], myślę, że do wypełniania tej luki poznawczej warto zachęcać także polskich badaczy-praktyków.

Bibliografia:

Adamski F., *Pedagogika chrześcijańska pedagogiką personalistyczną*, „Paedagogia Christiana" 2013, nr 31.

Andrzejczak J., Śmigiel R., Szemplińska A., *Wspólnota zamieszkania Arka (L'Arche) miejscem doświadczenia dorosłości osób z zespołem Downa*, [w:] *Trudna dorosłość osób z zespołem Downa*, red. B. Kaczmarek, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.

Annandale N. [i in.], *In Their Own Words: The place of faith in the lives of young people with autism and intellectual disability*, „Intellectual and Developmental Disabilities" 2014, nr 5.

Annandale N. [i in.], *Welcoming People with Developmental Disabilities and Their Families: A Practical Guide for Congregations Nashville*, Vanderbilt Kennedy Center 2014.

[62] J. Swinton, *Spirituality and the lives of people with learning disabilities*, dz. cyt., s. 33.

Bailey D. B. [i in.], *Role of religion in the lives of Latino families of young children with developmental delay*s, „American Journal on Mental Retardation" 2001, nr 14.
Baines S., Mowat H., Swinton J., *Whose story am I? Redescribing profound intellectual disability in the kingdom of God*, „Journal of Religion, Disability & Health" 2011, nr 1.
Basset R. [i in.], *Perceptions of God among persons with mental retardation*, „Journal of Psychology and Theology" 1994, nr 22.
Carey S., MacHale R., *An investigation of the effects of bereavement on mental health and challenging behaviour in adults with learning disability*, „British Journal of Learning Disabilities" 2002, nr 3.
Coulter D., Gaventa W., *Spirituality and Intellectual Disability: International Perspectives on the Effect of Culture and Religion on Healing Body, Mind, and Soul*, Routledge, London 2014.
Dodd P., Downling S., Hollins S., *A review of emotional, psychiatric and behavioral responses to bereavement in people with intellectual disabilities*, „Journal of Intellectual Disability Research" 2005, nr 7.
Gajdzica Z., *Edukacyjne konteksty bezradności społecznej osób z lekkim upośledzeniem umysłowym*, Wydaw. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2007.
Gaventa W., Peters R., *Spirituality and self-actualization: recognizing spiritual needs and strengths of persons with cognitive limitations*, [w:] *The Forgotten Generation: The Status and Challenges of Adults with Mild Cognitive Limitations*, red. A. J. Tymchuk, C. Lakin, R. Luckasson, Paul H. Brooks Publishing Company, Baltimore 2001.
Harlin M. [i in.], *How adults with an intellectual disability experience bereavement and grief: a qualitative exploration*, „Death studies" 2014, nr 3.
Hatton C. [i in.], *Religious expression, a fundamental human right: The report of an action research project on meeting the religious needs of people with learning disabilities*, 2004, http://booktable.host/kpumjrjcools_ml/religious-expression-a-fundamental-human-rightthe-report-of-an-action-research-project-on-meeting-the-religious.pdf [2.11.2015].
Hatton C. [i in.], *Religious expression amongst adults with intellectual disabilities*, „Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities" 2004, nr 17.
Hollins S., Raji O., *How far are people with learning disabilities involved in funeral rites*, „British Journal of Learning Disabilities" 2003, nr 31.
Janocha W., *Znaczenie religii w życiu rodziny z osobą niepełnosprawną*, „Roczniki Nauk o Rodzinie" 2011, nr 3.
Jarosz M., *Pojęcie duchowości w psychologii*, [w:] *Studia z Psychologii w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim*, red. O. Gorbaniuk, B. Kosturbiec-Wojtachnio, D. Musiał, M. Wiechetek, Wydaw. Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2010.
Kaftan I., *Metoda ośrodków pracy w nauczaniu religii dzieci upośledzonych umysłowo*, „Seminare" 2008, nr 25.
Katz Y., Lifshitz H., *Religious concepts among individuals with intellectual disability: a comparison between adolescents and adults*, „European Journal of Special Needs Education" 2009, nr 2.
Kiciński A., *Katecheza osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim z uwzględnieniem charakterystyki psychopedagogicznej*, „Roczniki Pastoralno-Katechetyczne" 2009, nr 1.

Krok D., *Religijność a duchowość – różnice i podobieństwa z perspektywy psychologii religii*, „Polskie Forum Psychologiczne" 2009, nr 14.
Krzemińska D., *Szkic do rozważań o życiu religijnym i doświadczaniu wiary przez osoby dorosłe z niepełnosprawnością intelektualną*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej" 2013, nr 10.
Lausch K., *Asertywne funkcjonowanie na gruncie religijnym*, [w:] *JESTEM. Rozważania o asertywności osób z niepełnosprawnością intelektualną*, red. G. Kowalczyk, CM PP-P, Warszawa 2006.
Lechów W., *Współpraca środowisk katechetycznych w wychowaniu religijnym osób z niepełnosprawnością intelektualną w nowych dokumentach programowych katechezy*, „Colloquia Theologica Ottoniana" 2014, nr 1.
McEvoy J., McHale R., Tierney E., *Concept of death and perceptions of bereavement in adults with intellectual disabilities*, „Journal of Intellectual Disability Research" 2012, nr 2.
Nowak M., *Pedagogika personalistyczna*, [w:] *Pedagogika,* red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2005.
Olechnowicz H., *Terapia dzieci z niepełnosprawnością intelektualną: programy i metody*. Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2010.
Parchomiuk M., *„Nic o nas bez nas". Udział osób z niepełnosprawnością intelektualną w badaniach*, „Człowiek-Niepełnosprawność-Społeczeństwo" 2014, nr 3.
Pargament K., Zinnbauer B., *Religiousness and spirituality*, [w:] *The Handbook of the Psychology of Religion and Spirituality*, red. C. Park, R. Paloutzian, Giulford Press, New York 2005.
Polloway E., Smith D., Vogel J., *Inclusion of people with mental retardation and other developmental disabilities in communities of faith*, „Mental Retardation" 2006, nr 2.
Poston D. J., Turnbull A.P., *Role of spirituality and religion in family quality of life for families of children with disabilities*, „Education and Training in Developmental Disabilities" 2004, nr 2.
Przeczewski W., *Religijne wychowanie dzieci głębiej upośledzonych umysłowo*, [w:] *Katechetyka*, red. W. Koska, Księgarnia św. Wojciecha, Poznań 1993.
Rye M., Shogren K., *Religion and individuals with intellectual disabilities: An exploratory study of self-reported perspectives*, „Journal of Religion, Disability and Health" 2005, nr 1.
Salander P., *Who needs the concept of 'spirituality'?*, „Psycho-Oncology" 2006, nr 7.
Skrzypińska K., *„Dokąd zmierzam?" duchowość jako wymiar osobowości*, „Roczniki Psychologiczne" 2008, nr 1.
Socha M., *Duchowość jako przemiana. Nowa teoria duchowości i jej zastosowanie w badaniach*, [w:] *Religijność i duchowość. Dawne i nowe formy*, red. M. Libiszowska-Żółtkowska, S. Grotowska, Nomos, Kraków 2010.
Swinton J., *Spirituality and the lives of people with learning disabilities*, „Tizard Learning Disability Review" 2002, nr 7.
Swinton J., *Who is the God We Worship? Theologies of Disability; Challenges and New Possibilities*, „International Journal of Practical Theology" 2015, nr 14.
Swinton J., *Whose Story Am I? Redescribing Profound Intellectual Disability in the Kingdom of God*, „Journal of Religion, Disability and Health" 2011, t. 15, nr 1.

Swinton J., *Why Are We Here? Spirituality and the Lives of People with Learning Disabilities*, 2004, www.learningdisabilities.org.uk/content/assets/pdf/publications/why_are_we_here_update.pdf?view=Standard [29.10.2015].

Szemplińska, A., *Dorosłe osoby z niepełnosprawnością intelektualną w domach wspólnot L'Arche: refleksje na podstawie osobistych doświadczeń*, [w:] *Dorośli z niepełnosprawnością intelektualną w labiryntach codzienności*, red. B. Cytowska, Wydaw. Adam Marszałek, Toruń 2011.

Terrell-Lee T., *Toward a Therapeutic Use of Spirituality among Individuals with Mild to Moderate Intellectual Disabilities*, Walden University Scholar Works, Walden 2015.

Zabielski J., *Personalizm jako imperatyw wartościowania człowieka*, „Rocznik Teologii Katolickiej" 2014, t. 13, nr 1.

„Forgotten dimension in the lives and experiences"? Spirituality and religiosity of an adult with intellectual disability in a research context

Abstract: The history of reshaping social status of a person with intellectual disability indicates to prolonged denial of having a „religious" or „spiritual" sphere of life – however it was defined. Contemporary socio-cultural context also creates ambiguous terms for revaluating mentioned areas. There grows a number of publications dedicated to the idea of inclusive religious education, which connects catechization and newest pedagogical advances. Significantly less papers consider the voice of adults with intellectual disability. Fulfilling this epistemic gap would help to explore the unknown dimensions of needs of people with intellectual disabilities. The overview of chosen publications allowed to reflect on this theme. It also initiated some thoughts on relations between the notions of „religiousity", „spirituality" and „inclusion".

Keywords: adulthood, inclusion, intellectual disability, religious education, religiousity, special education, spirituality

Barbara Surma
Akademia Ignatianum w Krakowie

Konstruowanie narracyjnej tożsamości religijnej dziecka w koncepcji Sofii Cavalletti elementem edukacji inkluzyjnej

Abstrakt: Człowiek w toku życia konstruuje swoją tożsamość w relacji z rzeczywistością i innymi ludźmi, odkrywa siebie jako byt uwikłany w kategorię czasowości, dąży też w kierunku odkrywania wartości oraz sensu własnego życia i działania. Celem artykułu jest zasygnalizowanie założeń filozoficznych, psychologicznych i pedagogicznych, wskazujących jako integralna całość na pewne prawidłowości, które powinny być wprowadzone do procesu edukacji religijnej, odwołującej się do kategorii narracji i konstruktywizmu.

Zmiana interpretacyjna koncepcji człowieka, w której zakłada się podmiotowość jednostki, jej ciągłą zmianę w stawaniu się osobą oraz aktywność w konstruowaniu własnego rozwoju, relacji z innymi i zmieniającym się światem, wytycza również nowe kierunki przemian we współczesnej edukacji, w tym religijnej. Podstawą podmiotowości, a zarazem celem edukacji jest rozwój człowieka jako osoby wraz z jego wolnym *ja*. Samookreślanie, kształtowanie tożsamości własnego *ja* odbywa się we współdziałaniu z rzeczywistością, którą człowiek sam współokreśla i równocześnie wtórnie na nią oddziałuje. Nadawanie znaczenia *ja* osoby warunkuje przyszłe jego działania. Zrozumienie siebie i świata wynika z przyjęcia dwóch pewników: egzystencji wypowiadania się swojej grupy, z którą się identyfikuje, oraz egzystencji indywidualnego punktu widzenia tych wypowiedzi. Egzemplifikacją kategorii narracji i konstruktywizmu w edukacji religijnej, która może być propozycją edukacji inkluzywnej, jest włoska koncepcja Sofii Cavalletti, której wybrane założenia są przedmiotem powyższej analizy.

Słowa kluczowe: edukacja religijna, inkluzja, koncepcja wychowania religijnego Sofii Cavalletti, konstruktywizm, narracja, pedagogika Marii Montessori

Artykuł stanowi fragment szerszych badań[1] i dotyczy czterech ściśle ze sobą powiązanych aspektów: teorii konstruktywizmu, kategorii narracji, tożsamości

[1] Artykuł stanowi fragment przygotowywanej rozprawy habilitacyjnej: B. Surma, *Koncepcja wychowania religijnego dziecka w myśli pedagogicznej Sofii Cavalletti. Geneza, założenia teoretyczne i recepcja*, Kraków 2017.

religijnej i koncepcji Sofii Cavalletti. Przedstawienie ich wiąże się z podstawami filozoficznymi, psychologicznymi, teologicznymi i pedagogicznymi, na których opiera się edukacja religijna dziecka w wieku od trzeciego do dwunastego roku życia w omawianej koncepcji, powstałej w Rzymie na początku lat pięćdziesiątych ubiegłego wieku. Obecnie znana jako „Katecheza Dobrego Pasterza", jest realizowana w wielu państwach na całym świecie, a od dwudziestu lat również w Polsce[2]. Jej pedagogiczne założenia opierają się na zasadach opracowanych przez Marię Montessori[3], włoską lekarkę żyjącą w latach 1870–1952[4].

Celem artykułu jest przybliżenie wybranych aspektów edukacji religijnej dziecka Cavalletti ukierunkowanych na narracyjne konstruowanie tożsamości, które może stanowić propozycję dla wychowania inkluzyjnego. Wyzwania współczesnego świata, w tym zjawisko globalizacji, integracji europejskiej i transformacji ustrojowej, wymuszają potrzebę wprowadzania nowych lub innych niż dotychczas rozwiązań edukacyjnych. Zwraca się uwagę, że w kontekście wielokulturowości istotne jest kształtowanie własnej tożsamości w odniesieniu do wartości rodzimych[5]. Ponieważ elementem kultury, oprócz języka, tradycji i norm zachowania, jest też religia, należy w edukacji uwzględnić kształtowanie tożsamości religijnej. Współczesna edukacja ma „ukształtować człowieka dojrzałego, świadomego własnej tożsamości kulturowej opartej na rdzennych wartościach i akceptującego odmienność kulturową w najbliższym otoczeniu"[6]. W takim znaczeniu edukacja religijna ma charakter inkluzyjny, kształtuje bowiem postawę tolerancji, zrozumienia i akceptacji „inności", dialogu i pokoju[7].

Poniższe rozważania są próbą udzielenia odpowiedzi na pytanie: na czym polega konstruowanie narracyjnej tożsamości religijnej dziecka w koncepcji Cavalletti?

W tym celu przedstawię najpierw wybrane definicje kategorii narracji oraz założenia kształtowania tożsamości w ujęciu dwóch wybranych filozofów: Martina Heideggera i Paula Ricoeura. Stanowią one podstawę do rekonstrukcji teorii edukacji religijnej dziecka Cavalletti. Zagadnienie to jest dość szerokie,

[2] S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka w wieku od 6 do 12 lat. Opis doświadczenia*, Kraków 2003, s. 15.

[3] Zob. B. Surma, *Formacja religijna dziecka a rola dorosłego w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori na przykładzie „Katechezy Dobrego Pasterza" Sofii Cavalletti*, „Paedagogia Christiana" 2009, nr 1, s. 147–159.

[4] Na temat założeń teoretycznych tej koncepcji zob. B. Surma, *Pedagogika Montessori – podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce*, Łódź 2008.

[5] Zob. J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Warszawa 2009.

[6] B. Surma, *Wychowanie religijne dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym wobec wyzwań współczesnego świata*, [w:] *Nowe wyzwania i perspektywy dla wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej*, red. B. Surma, Kraków 2012, s. 209.

[7] Zob. B. Surma, *Edukacja międzykulturowa a wychowanie dla pokoju w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce" 2010, nr 1–2, s. 24–34.

dlatego skupię się tylko na realizacji jednego z trzech obszarów wyprowadzonych z kategorii narracji i konstruowania tożsamości według wskazanych filozofów, a mianowicie na „byciu-w-świecie".

Narracyjny wymiar kształtowania tożsamości religijnej

Kategoria narracji, przechodząc z teorii literatury na grunt innych dyscyplin naukowych, stopniowo uzyskała status uniwersalności oraz ogólniejszą definicję. Jest ona najczęściej traktowana jako reprezentacja (świata) i autoprezentacja (przedstawienie podmiotowe) związane zawsze z aspektem komunikacyjnym (wymiar społeczny). Narracja ujmowana jest też jako struktura poznawcza (wskazująca na sposób rozumienia świata, wyrażająca czasowość bycia wraz z właściwościami dynamicznymi i historycznymi) lub jako struktura wiedzy. Takie ujęcie ukierunkowuje działania na konstruowanie tożsamości.

Narracyjne konstruowanie tożsamości wiąże się między innymi z filozofią Heideggera i jego „czasującym rozumieniem" oraz kategorią świata i „bycia-w-świecie". Co prawda Haidegger nie używa pojęcia narracji, ale została ona wyprowadzona z ontologicznych rysów *Dasein*, a zwłaszcza z kategorii rozumienia i czasowości oraz kategorii świata i „bycia-w-świecie". Heidegger dostrzega ontologiczną różnicę między tym, co jest – *bytem* (*das Seiende*), a byciem (*das Sein*). Twierdzi, że: „Niedefiniowalność bycia nie zwalnia od [obowiązku] pytania o jego sens, lecz właśnie do tego wzywa"[8]. *Dasein* to inaczej byt stanowiący punkt wyjścia pytania o tak zwane bycie: „byt, którym my sami jesteśmy i którego bycie ma, między innymi, możliwość zapytania, ujmujemy terminologicznie jako jestestwo"[9]. Bycie dla bytu jest problemem, który jednak umie wyjaśnić i dlatego może być zrozumiane, może być dostępne i ujawnione. To rozumienie jest procesem, który zmierza do wykraczania poza siebie, i umożliwia kontakt z innymi bytami. To przekraczanie bytu ku byciu dzięki możliwości rozumienia bycia staje się egzystencją. *Dasein* „jest nieokreślone w swych właściwościach, jest tylko swą własną możliwością"[10]. To prowadzi do wniosku, że człowiek w toku życia tworzy sens własnego bycia, konstytuuje sens bycia tego, co go otacza oraz sens świata[11].

[8] M. Heidegger, *Bycie i czas*, Warszawa 1994, s. 6.
[9] Tamże, s. 11.
[10] B. Baszczak, *Tożsamość człowieka a pojęcie narracji*, „Analiza i Egzystencja" 2013, nr 23, s. 132.
[11] Zob. K. Michalski, *Heidegger i filozofia współczesna*, Warszawa 1978, s. 36.

Człowiek konstruuje zatem swoją tożsamość w procesie samorozumienia (autonarracji) przebiegającym w trzech horyzontach czasowych. Charakter narracyjny procesu samorozumienia uwidacznia się w jego wewnętrznej strukturze związanej z nadawaniem znaczeń z uwzględnieniem perspektywy czasu: przeszłości, czyli w dotychczasowych dziejach życia bohatera, w jego planach, podejmowanych decyzjach, czynach i skutkach, teraźniejszości, która zawsze odsyła do przeszłości, ale jednocześnie wybiega w przyszłość[12]. W teraźniejszości bohater projektuje plan przyszłych działań, określa cele, oceniając te zdarzenia, które już minęły. Ta trójwymiarowa czasowość rozumienia siebie pozwala nadawać sens własnemu życiu (byciu), a odkrywanie, że jest on częścią większej całości bądź pewnego układu odniesień sprzyja konstytuowaniu sensu bycia tego, co go otacza.

O tożsamości narracyjnej, która konstytuuje człowieka, pisze również Ricoeur[13]. Rozróżnia on dwa sposoby pojmowania tożsamości: identyczność (co to jest?), tożsamość tego, co jednakowe (łac. *idem*, ang. *same*), i osobowość (kim jestem?)[14] lub inaczej tożsamość siebie samego (łac. *ipse*, ang. *self*)[15].

Tożsamość narracyjna, jako stadium pośrednie i mediacyjne, łączy te dwie postaci tożsamości. Związana jest ona z tworzeniem opowieści, ale również kształtuje się w perspektywie czasowości jako ciągłość *ja* w czasie[16]. To oznacza, że zachodzi wzajemność między narracyjnością a czasowością. Ricoeur pisze, że „czas staje się czasem ludzkim, jeśli jest narracyjnie wyartykułowany, a opowieść zyskuje swoje znaczenie, gdy staje się warunkiem czasowej egzystencji"[17]. Inaczej mówiąc, to, co jest opowiadane, zdarza się w czasie, rozwija się w czasie i jednocześnie może być wyartykułowane w akcie opowiadania.

W celu idealnego poznania siebie należy przejść przez zrozumienie i poznanie rzeczy, innych i świata. Ricoeur twierdzi jednak, że „*Ja* poszukujące siebie nie jest nigdy w bezpośrednim kontakcie ze światem, ale ze śladami i znakami, przez które świat znaczy swoją obecność"[18]. To zrozumienie, po pierwsze, związane jest z procesem interpretacji, po drugie – odnosi się do znaków. Każda rzecz coś oznacza, zatem to ona powinna móc objawić swoje znaczenie.

Rozumienie człowieka jako bytu wyposażonego w określone właściwości zostało zastąpione pojęciem bytu, który rozwija się w czasie. Zmiana tego

[12] A. Burzyńska, *Idee narracyjności w humanistyce*, [w:] *Narracja. Teoria i praktyka*, red. B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro, Kraków 2008, s. 31.

[13] Zob. P. Ricoeur, *Czas i opowieść. Intryga i historyczna opowieść*, t. 1, Kraków 2008.

[14] Zob. D. Villepelet, *Pojęcie narracyjności u Paula Ricoeura „Opowiadanie jest żywym wyrazem żywego doświadczenia"*, [w:] *Narracyjny wymiar edukacji chrześcijańskiej*, red. A. Królikowska, Kraków 2012, s. 27.

[15] P. Ricoeur, *Czas i opowieść*, dz. cyt. oraz J. Marzec, *Dyskurs. Tekst. Narracja. Szkice o kulturze ponowoczesnej*, Kraków 2002, s. 56.

[16] P. Ricoeur, *Filozofia osoby*, Kraków 1992, s. 40–41.

[17] P. Ricoeur, *Czas i opowieść*, t. 1, dz. cyt., s. 83.

[18] D. Villepelet, *Pojęcie narracyjności u Paula Ricoeura*, dz. cyt., s. 34.

paradygmatu pozwoliła na przejście z substancjalnego do dynamicznego ujęcia podmiotu. Tożsamość zatem nie jest dana, lecz konstruowana w toku narracji i autonarracji jako doświadczanie siebie, świata i znaczących innych. Jest to proces dynamiczny, rozwija się w czasie, a domeną podmiotowości jest stawanie się i ciągła przemiana związana również z uczestnictwem w zmiennych okolicznościach historycznych i kulturowych określana jako „usytuowanie"[19].

Ricoeur wiąże podmiotowość człowieka z czterema rodzajami uzdolnień. Są to: zdolność do mówienia i działania, przeżywania cierpienia oraz opowiadania o sobie prawdziwych i zrozumiałych historii[20]. Zdolności te w różnym stopniu powinny być uwzględnianie w holistycznym ujęciu procesu edukacyjnego dziecka. W konstruktywistycznym modelu akcentuje się obecnie potrzebę odniesienia do zdolności tworzenia narracji i autonarracji oraz stwarzania okazji do ich kreowania. W edukacji religijnej Cavalletti zwraca natomiast uwagę na potrzebę wprowadzania dzieci w świat symboli i znaków. Treści, które są im przekazywane – oparte na wybranych tekstach biblijnych (narracja, historia) i znakach liturgicznych – wprowadzają je w rzeczywistość transcendentną, ukrytą w znakach i symbolach stworzonych przez człowieka na przestrzeni dziejów[21]. Opracowana przez nią dydaktyka symbolu-znaku[22] uwzględnia możliwości percepcyjne dzieci oraz proces uczenia się zaproponowany przez Jerome'a S. Brunera od etapu enaktywnego (czynnościowego), przez ikoniczny (obrazowy), do symbolicznego[23].

Założenia teoretyczne edukacji religijnej Sofii Cavalletti

Na podstawie analizy przedstawionych założeń filozoficznych i ich porównania z koncepcją Cavalletti stwierdzam, że dla kształtowania narracyjnej tożsamości religijnej istotne jest:

1. pojęcie bycia-w-świecie – budowanie wielowymiarowej relacji, odkrywanie podmiotowości, wolności, rozumienie własnego bytu jako wykraczanie poza siebie z możliwością nawiązywania kontaktu z innymi bytami, nadawanie sensu własnemu życiu oraz otaczającej człowieka rzeczywistości;

[19] A. Burzyńska, *Idee narracyjności w humanistyce*, dz. cyt., s. 33.
[20] Por. P. Ricoeur, *O sobie samym jako innym*, Warszawa 2003, s. 40–41.
[21] Zob. B. Surma, *Historia i pamięć w biblijno-liturgicznym przekazie katechetycznym w koncepcji Sofii Cavalletti*, „Ruch Biblijny i Liturgiczny" 2012, nr 4, s. 327–344.
[22] Zob. B. Surma, *Język biblijny – etapy wprowadzania dzieci do odczytywania znaków*, [w:] *Język oknem na świat – edukacja językowa w pedagogice Marii Montessori*, red. M. Miksza, Łódź 2015.
[23] J. S. Bruner, *W poszukiwaniu teorii nauczania*, Warszawa 1974, s. 80.

2. zrozumienie kategorii czasowości – historii świata i człowieka opowiedzianej w Biblii;
3. znaczenie symbolu/znaku w narracyjnym wymiarze edukacji religijnej.

Podstawą konstruowania narracyjnej tożsamości w koncepcji Cavalletti są potrzeby religijne dziecka i dostrzeżenie jego naturalnej zdolności rozumienia transcendencji, którą można określić mianem zdolności metafizycznej[24].

Bycie-w-świecie to szukanie odpowiedzi na pytanie o własną tożsamość w kontekście świata materialnego, społecznego i transcendentnego. W edukacji religijnej zaproponowanej przez Cavalletti „bycie" to przede wszystkim życie w relacji, które wynika z potrzeby „bycia kochanym", „bycia czyimś dzieckiem"[25]. Na tę naturalną potrzebę odpowiada Bóg, który jest Miłością. Dziecko, które dąży do zaspokojenia potrzeby miłości i przynależności, szuka jej nie tylko w relacjach z najbliższymi osobami z otoczenia, lecz także jest otwarte na nawiązanie więzi z Bogiem.

W edukacji religijnej bycie-w-świecie rozpatrywane jest w kontekście przymierza, które w Biblii ukazywane jest jako dążenie Boga do pokojowej relacji z ludźmi i całym wszechświatem. Relacja w tym wymiarze oznacza jedność i harmonię na wszystkich płaszczyznach: między ludźmi i światem, ziemią i niebem. Dążenie całego wszechświata (kosmosu) do jedności i pokoju jest rzeczywistością obiektywną, dlatego stanowi podstawę dla edukacji nie tylko religijnej.

Bycie-w-świecie w pierwszym etapie jest kształtowaniem własnej tożsamości i nabywaniem umiejętności współpracy w i ze środowiskiem społecznym, nawiązywaniem relacji. W następnym etapie w konfrontacji z szerszą rzeczywistością dziecko ma możliwość nadawania sensu swoim działaniom. Istotne jest by była ona powiązana z refleksją na temat więzi, harmonii, pracy ludzi na tle historii ludzkości.

Edukacja religijna natomiast ukazuje tę historię w świetle Bożego planu. Zaprasza człowieka do współpracy w tworzeniu pokoju nie tylko w wymiarze horyzontalnym, lecz także wertykalnym. Człowiek wchodzi w historię, która zmierza do pewnego celu i dlatego nie ma dwóch oddzielnych rzeczywistości określanych jako historia świecka i historia święta, które toczą się równolegle. Są one ze sobą wzajemnie splecione i stanowią podstawę do nadawania sensu życia, sensu otaczającej człowieka rzeczywistości i sensu świata[26].

[24] S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka. Doświadczenia z dziećmi w wieku od 3 do 6 lat*, Kraków 2001, s. 52.

[25] E. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 2000, s. 257-258.

[26] S. Cavalletti, *Potencjał duchowy dziecka w wieku od 6 do 12 lat*, dz. cyt., s. 74 oraz *Sobór Watykański II, Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym*, „Gaudium et spes", 7.12.1965, nr 3, s. 11.

Wielowątkowość kategorii bycia-w-świecie wymaga pewnego uściślenia i dostosowania do celu edukacji religijnej i rozwoju dziecka. Na pierwszy plan wysuwa się aspekt „życia w relacji", które jest wpisane w naturę człowieka[27]. „Bycie" oznacza rozumienie siebie i otaczającej rzeczywistości. Konstytuuje się ono w kontakcie ze światem społeczno-materialnym i duchowym w trakcie negocjowania znaczeń i przekazu kulturowego. Nawiązywanie osobowej relacji z Bogiem jest nadrzędnym celem katechezy, który realizowany jest stopniowo przy zachowaniu zasady „wierności Bogu" i „wierności człowiekowi"[28]. W przypadku Katechezy Dobrego Pasterza „wierność Bogu" dotyczy doboru treści doktrynalnych w nurcie katechezy chrystocentryczno-trynitarnej, wspierającej potrzeby duchowe dziecka i uwzględniające jego możliwości percepcyjne zgodnie z zasadą „wierności człowiekowi". Całe przesłanie ukierunkowane jest na przymierze, czyli na relację między Bogiem a człowiekiem, które jest odkrywane w bezpośrednim kontakcie z tekstami biblijnymi i liturgią. Przydatną metodą, która stworzyła Cavalletti, jest metoda znaków i przypowieści wprowadzająca dziecko w język, który ma szczególne znaczenie w konstruowaniu narracyjnej tożsamości.

Kształtowanie tożsamości religijnej, bazującej na historii i liturgii, wprowadza dzieci w obiektywną rzeczywistość, pozwala im odkrywać sens własnego bycia oraz tego, co ich otacza w kontekście czasowości. Konstruowanie wiedzy w tym przypadku polega na refleksji, interpretacji i konfrontacji rzeczywistości opisywanej w tekstach biblijnych i przeżywanej w liturgii z realnym doświadczeniem dziecka. W ten sposób w procesie edukacyjnym, opartym na narracji i dyskursie, dochodzi do wzajemnego uzupełniania się wiedzy osobistej i społecznej wychowanków.

Całościowe przedstawianie historii, będącej historią przymierza, staje się podstawą dla wychowania moralnego w koncepcji Cavalletti. Historia ta zmierza w określonym kierunku i rozwija się według planu, którym kieruje Bóg. Jest miejscem, do którego zaprasza On człowieka i się z nim spotyka, by zawrzeć przymierze. Wydarzenia w związku z tym są ze sobą połączone, składają się na historię, której sens jest znany. Jest to urzeczywistnianie się miłości Boga do człowieka. Kształtowanie tożsamości religijnej polega na zrozumieniu, że teraźniejszość, w której żyje (doświadcza jej), jest częścią tejże historii, a ta jest wszechogarniającą. Świadomość bycia cząstką historii pozwala przejść od indywidualizmu do przynależności i w ten sposób pokonywana jest tendencja indywidualistyczna. Historia ze swoją kategorią czasowości prowadzi do refleksji natury etycznej i wychowania moralnego.

[27] Więcej na temat relacji: B. Surma, *„Żyć w relacji" podstawą wychowania religijnego w koncepcji Sofii Cavalletti*, [w:] *Edukacja w systemie Marii Montessori – wychowaniem do wartości*, red. M. Miksza, Łódź 2014, s. 101–110.

[28] O tych zasadach pisze między innymi Zbigniew Marek (zob. *Bóg w przedszkolu i szkole*, red. Z. Marek, Kraków 2000).

Konkluzja

W odniesieniu do konstruktywizmu, rozumianego jako teoria wiedzy i uczenia się, która opisuje to „jak się wie, jak i to, w jaki sposób dochodzi się do wiedzy”[29], w koncepcji Cavalletti odnajdujemy następujące elementy:

– proces uczenia się jest konstruowaniem nowych modeli i reprezentacji świata za pomocą narzędzi kulturowych i symboli oraz negocjowania znaczeń w kręgu społeczno-kulturowym (kontakt bezpośredni z Pismem świętym, wprowadzenie w język biblijny i liturgiczny, odkrywanie znaczenia historii, sensu własnego życia na tle historii);
– ścieranie się informacji między tymi już istniejącymi, osobistymi, a tymi docierającymi z zewnątrz[30] (dialog, metoda znaku i przypowieści pozwala na odwoływanie się do wiedzy uprzedniej oraz do procedur narracyjnych, które sprzyjają łączeniu znaczeń osobistych i publicznych wraz z odwoływaniem się do logicznej analizy pojęć naukowych).

Proces uczenia, opierający się na konstruowaniu wiedzy, jest procesem porządkowania własnych doświadczeń, wyrażania ocen i aktywnego włączania się w nowe sytuacje w realnym życiu w celu zrozumienia siebie i świata. Wszystkie te elementy składają się na edukację inkluzywną.

Bibliografia:

Baszczak B., *Tożsamość człowieka a pojęcie narracji,* „Analiza i Egzystencja” 2013, nr 23.
Bóg w przedszkolu i szkole, red. Z. Marek, Wydaw. WAM, Kraków 2000.
Bruner J. S., *W poszukiwaniu teorii nauczania*, przekł. E. Krasińska, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1974.
Burzyńska A., *Idee narracyjności w humanistyce*, [w:] *Narracja. Teoria i praktyka*, red. B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.
Cavalletti S., *Potencjał duchowy dziecka. Doświadczenia z dziećmi w wieku od 3 do 6 lat*, przekł. K. Stopa, Wydaw. WAM, Kraków 2001.
Cavalletti S., *Potencjał duchowy dziecka w wieku od 6 do 12 lat. Opis doświadczenia*, przekł. K. Stopa, Wydaw. WAM, Kraków 2003.
Dylak S., *Konstruktywizm jako inna perspektywa patrzenia na edukację*, [w:] *Uczeń w centrum działań edukacyjnych katechety*, red. D. Jackowiak, J. Szpet, Wydział Teologiczny Uniwersytetu Adama Mickiewicza, Poznań 2000, s. 35–43.

[29] S. Dylak, *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, [w:] *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak, Warszawa 2000, s. 3, www.cen.uni.wroc.pl/teksty/konstrukcja.pdf [10.01.2014.].

[30] Por. S. Dylak, *Konstruktywizm jako inna perspektywa patrzenia na edukację*, [w:] *Uczeń w centrum działań edukacyjnych katechety*, red. D. Jackowiak, J. Szpet, Poznań 2000, s. 35–43.

Dylak S., *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, [w:] *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Warszawa 2000, www.cen.uni.wroc.pl/teksty/konstrukcja.pdf [10.01.2014.].

Erikson E., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, przekł. P. Hejmej, Rebis, Poznań 2000.

Heidegger M., *Bycie i czas*, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 1994.

Marzec J., *Dyskurs. Tekst. Narracja. Szkice o kulturze ponowoczesnej*, Impuls, Kraków 2002.

Michalski K., *Heidegger i filozofia współczesna*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1978.

Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

Ricoeur P., *Czas i opowieść. Intryga i historyczna opowieść*, t. 1, przekł. M. Frankiewicz, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.

Ricoeur P., *Filozofia osoby*, przekł. M. Frankiewicz, Wydaw. Naukowe Papieskiej Akademii Teologicznej, Kraków 1992.

Ricoeur P., *O sobie samym jako innym*, przekł. B. Chełstowski, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2003.

Sobór Watykański II, *Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym „Gaudium et spes"*, 7.12.1965, nr 3.

Surma B., *Edukacja międzykulturowa a wychowanie dla pokoju w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce" 2010, nr 1–2.

Surma B., *Formacja religijna dziecka a rola dorosłego w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori na przykładzie „Katechezy Dobrego Pasterza" Sofii Cavalletti*, „Paedagogia Christiana" 2009, nr 1.

Surma B., *Historia i pamięć w biblijno-liturgicznym przekazie katechetycznym w koncepcji Sofii Cavalletti*, „Ruch Biblijny i Liturgiczny" 2012, nr 4.

Surma B., *Język biblijny – etapy wprowadzania dzieci do odczytywania znaków*, [w:] *Język oknem na świat – edukacja językowa w pedagogice Marii Montessori*, red. M. Miksza, Palatum, Łódź 2015.

Surma B., *Koncepcja wychowania religijnego dziecka w myśli pedagogicznej Sofii Cavalletti. Geneza, założenia teoretyczne i recepcja*, Akademia Ignatianum w Krakowie, Wydaw. WAM, Kraków 2017.

Surma B., *Pedagogika Montessori – podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce*, Palatum, Łódź 2008.

Surma B., *Wychowanie religijne dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym wobec wyzwań współczesnego świata*, [w:] *Nowe wyzwania i perspektywy dla wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej*, red. B. Surma, Akademia Ignatianum, Wydaw. WAM, Kraków 2012.

Surma B., *„Żyć w relacji" podstawą wychowania religijnego w koncepcji Sofii Cavalletti*, [w:] *Edukacja w systemie Marii Montessori – wychowaniem do wartości*, red. M. Miksza, Palatum, Łódź 2014.

Villepelet D., *Pojęcie narracyjności u Paula Ricoeura. „Opowiadanie jest żywym wyrazem żywego doświadczenia"*, [w:] *Narracyjny wymiar edukacji chrześcijańskiej*, red. A. Królikowska, Akademia Ignatianum, Wydaw. WAM, Kraków 2012.

Constructing the narrative of religious identity of the child in the concept of Sofia Cavalletti as a part of inclusive education

Abstract: Man in the course of his life constructs its identity in the relationship with reality and other people, he finds himself as being involved in the category of temporality, and he is also striving towards discovering the value and meaning of his own life and activity. The purpose of this article is to signal the philosophical, psychological and pedagogical assumptions that show some patterns which should be made to the process of religious education, referring to the category of narrative and constructivism.

Changing interpretive concept of man, which assumes the subjectivity of the individual, his continuous change in becoming the person and activity in the construction of his own development, relationships with others and changing world also sets new directions of changes in modern education, including religious. The basis of subjectivity, and also the aim of education is the development of man as a person, together with his free „self". Self-determination, identity formation of own „self" takes place in cooperation with the reality that man himself codetermines and at the same time he affects it secondarily. Giving meaning of „self" determines the future of peoples' operations. Understanding yourself and the world is the result of the adoption of two certainties: the existence of speaking for the group with which one is identified and existence of individual point of view of these statements. The exemplification of the category of narrative and constructivism in religious education, which may be proposed as an inclusive education, is an Italian concept of Sofia Cavalletti. Some chosen assumptions of this concept are examined above.

Keywords: constructivism, inclusion, narrative religious education, pedagogy of Maria Montessori, religious education concept of Sofia Cavalletti

Część IV

Religijne ekskluzje i inkluzje w praktykach edukacyjnych

Aleksandra Wilczura
Uniwersytet Jagielloński

Inkluzywność oparta na wartościach religijnych w edukacji społeczności żydowskiej w Polsce na przykładzie działalności Stowarzyszenia Żydowskiego Cukunft

Abstrakt: Artykuł prezentuje działania edukacyjne i społeczno-kulturalne o charakterze inkluzywnym prowadzone w Polsce dla społeczności żydowskiej przez jej członków i członkinie zrzeszonych w Stowarzyszeniu Żydowskim Cukunft. Jako świecka organizacja Cukunft w swoich działaniach bazuje na żydowskich wartościach religijnych i kulturowych, z którymi zwraca się zarówno do społeczności żydowskiej, jak i nieżydowskiej (świeckiej, katolickiej, protestanckiej i muzułmańskiej). Dzięki takiemu nowatorskiemu podejściu Cukunft stara się poruszać ważne kwestie społeczne, jak stereotypy, uprzedzenia, dyskryminację i wykluczenie ze względu na wyznanie, afiliację religijną, pochodzenie narodowe i etniczne, wiek, płeć, orientację seksualną i status społeczny. Celem tych działań jest wspieranie polskiego społeczeństwa obywatelskiego otwartego na różnorodność i bogactwo kulturowe Polaków należących do różnych grup mniejszościowych oraz aktywne przeciwdziałanie wszelkim formom rasizmu, antysemityzmu, ksenofobii i wykluczenia społecznego. Tego typu podejście w żydowskiej edukacji religijnej pozwala podtrzymać pamięć o żydowskich wartościach kulturowo-religijnych i nadać im nową, uniwersalną jakość. Dzięki temu są one nadal obecne w przestrzeni społecznej.

Słowa kluczowe: dialog religijny, dyskryminacja krzyżowa, inkluzywność religijna, judaizm, wykluczenie, Żydzi

W opracowaniach naukowych dotyczących współczesnego życia żydowskiego w Polsce przyjęło się uważać, że wraz z upadkiem komunizmu po 1989 roku nastąpił dynamiczny rozwój polskiej społeczności żydowskiej, określany mianem żydowskiego odrodzenia (*Jewish Revival*)[1]. Dowodem tego

[1] Tematyką odrodzenia żydowskiego w Polsce po 1989 roku od wielu lat naukowo zajmują się m.in. Konrad Borek, Konstanty Gebert, Ruth Ellen Gruber, Jan Lorenz, Ewa Pacułt, Katka Reszke, Aleksandra Wilczura (por. K. Borek, *Na pograniczu dwóch światów – o żydowskości wśród*

wyjątkowego polskiego fenomenu jest ożywiona działalność religijno-kulturalna żydowskich gmin wyznaniowych[2] oraz działalność kilkudziesięciu stowarzyszeń i fundacji żydowskich o charakterze świeckim, a także wielu polskich instytucji zajmujących się popularyzacją historii Żydów polskich, w tym ponad pięćdziesięciu różnych festiwali, dni i spotkań[3] z szeroko pojętą kulturą

nie-Żydów, praca magisterka (niepublikowana), Instytut Judaistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2017; K. Gebert, *Living in the Land of Ashes*, Kraków 2008; K. Gebert, *Jewish Identities in Poland: New, Old, and Imaginery*, [w:] *Jewish Identities in the New Europe*, red. J. Weber, London–Washington 1994, s.161–167; R. E. Gruber, *Upon the Doorposts of thy House: Jewish Life in East-Central Europe, Yesterday and Today*, New York 1994; R. E. Gruber, *Odrodzenie kultury żydowskiej w Europie*, Sejny 2004; J. Lorenz, *Remaking of Jewish Sociality in Contemporary Poland: Haunting Legacies Global Connections*, praca doktorska (niepublikowana), School of Social Sciences, University of Manchester, Manchester 2014 oraz film dokumentalny *The Passage*, reż. J. Lorenz, Wrocław–Manchester 2013; E. Pacułt, *Wzorce rodzinne u osób dokonujących konwersji na judaizm*, praca magisterska (niepublikowana), Instytut Socjologii Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2012; K. Reszke, *Powrót Żyda. Narracje tożsamościowe trzeciego pokolenia Żydów w Polsce po holokauście*, Budapeszt–Kraków 2013; A. Wilczura, *Żydzi i inni Polacy. Trzecia Rzeczpospolita wymyśla się na żydowsko,* [w:] *(Nie)widzialne granice – o tym, co dzieli i co łączy w wielokulturowości*, red. K. Kubin, Warszawa 2015, s. 85–103).

[2] Por. A. Grabski, *Współczesne życie religijne Żydów w Polsce*, [w:] *Studia z dziejów i kultury Żydów w Polsce po 1945 roku*, red. J. Tomaszewski, Warszawa 1997; *The Fall of the Wall and the Rebirth of Jewish Life in Poland: 1989–2009*, red. S. Penn, Warszawa 2009.

[3] Najstarszym festiwalem kultury żydowskiej w Polsce jest Festiwal Kultury Żydowskiej w Krakowie organizowany od 1988 roku przez Janusza Makucha. Na jego wzór powstały kolejne: Festiwal Trzech Kultur we Włodawie (1995), Festiwal Kultury Żydowskiej „Simcha" we Wrocławiu (1999), Festiwal Dialogu Czterech Kultur w Łodzi (2002), Dni Kultury Żydowskiej w Sejnach (2002), Festiwal Kultury Żydowskiej „Warszawa Singera" (2004), Dni Kultury Żydowskiej w Będzinie (2004), Festiwal Kultury Żydowskiej „Zachor – Kolor i Dźwięk" w Białymstoku (2007), Dni Kultury Żydowskiej w Wałbrzychu (2010), Festiwal Kultury Polsko-Żydowskiej „MiszMasz" w Żarkach (2010), Festiwal Simchat Chajim w Krotoszynie i Jarocinie (2012), Festiwal Kultury Żydowskiej „Zbliżenia" w Gdańsku (2013), Pardes Festival – Spotkania z Kulturą Żydowską w Kazimierzu Dolnym (2012), Festiwal Kultury Żydowskiej Sababa na Górnym Śląsku (2013), Ogólnopolski Festiwal Pieśni i Piosenki Żydowskiej „Shalom" w Kaliszu, Bałtyckie Dni Kultury Żydowskiej w Gdańsku, Dni Bobowej z Kulturą Żydowską, Białostockie Spotkania Chrześcijańsko-Żydowskie, Kieleckie Spotkania Chrześcijańsko-Żydowskie, Bliskie Spotkania Chrześcijańsko-Żydowskie w Warszawie, Dni Izraela w Krakowie, Dni Izraela we Wrocławiu, Dni Kultury Żydowskiej i Izraelskiej w Wielkopolsce, Dni Kultury Żydowskiej w Słupsku, Dni Kultury Żydowskiej w Nowym Żmigrodzie, Dni Kultury Żydowskiej „Adlojada" w Szczecinie, Dni Kultury Żydowskiej –Sztetl Chrzanów, Dni Pamięci o Żydowskiej Społeczności Rymanowa, „Galicjaner Sztetl" – Dni Pamięci Żydów Galicyjskich w Tarnowie, Festiwal „Śladami Singera" w Lublinie, Festiwal Muzyki i Tradycji Klezmerskiej w Kazimierzu Dolnym, Festiwal Kultury Polskiej i Żydowskiej: Święto Ciulimu Czulentu w Lelowie, Festiwal Trzech Kultur w Zduńskiej Woli, Cztery Kultury – Jeden Zelów, Międzynarodowy Festiwal Filmowy „Żydowskie Motywy" w Warszawie, Międzynarodowe Spotkania z Kulturą Żydowską w Sopocie, Dni Książki Żydowskiej w Warszawie, Święto Ulicy Żydowskiej w Poznaniu, Life Festival Oświęcim, Spotkania z Kulturą Żydowską w Chmielniku, Spotkania z Kulturą Żydowską w Łodzi, Spotkania z Kulturą Żydowską w Pszczynie, Spotkania z Kulturą Żydowską „Bajit Chadasz" w Krakowie, Spotkania z Kulturą Żydowską „Ślad" w Radomiu, cykl „Spotkania z żydowskimi świętami" w Nowym Sączu, Festiwal Nowa Muzyka Żydowska w Warszawie, Szczekociński Festiwal Kultury Żydowskiej „Yahad-Razem", Warszawski Festiwal Filmów o Tematyce Żydowskiej, Festiwal Kultury Żydowskiej „MiszMasz" w Lublinie (2017), Festiwal Kultury Żydowskiej w Głogowie (2017), Dni

żydowską, organizowanych cyklicznie na terenie całego kraju[4].

Wzrost zainteresowania kulturą żydowską po 1989 roku nie wynikał jednak z nagłego wzrostu liczebności społeczności żydowskiej w Polsce. Według Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań w 2011 roku w Polsce miało mieszkać tylko 7353 Polaków pochodzenia żydowskiego (3804 mężczyzn i 3549 kobiet), w tym jedynie 214 dzieci (do 9 lat) i 359 nastolatków (10–19 lat). Z kolei liczbę studentów żydowskich oraz osób pracujących (20–39 lat) szacowano z kolei na 2992 osób, a Żydów w tak zwanym wieku średnim (40–59 lat) na 2499 osób. Pozostałą grupę stanowili żydowscy seniorzy (powyżej 60. roku życia), których było wówczas 1288[5]. W 2017 roku dane te nie uległyby znaczącej zmianie. Polska społeczność żydowska nadal pozostaje bardzo szybko starzejącą się mniejszością narodową z ujemnym przyrostem naturalnym[6].

W tym miejscu warto podkreślić, że kwestia przynależności do społeczności żydowskiej w Polsce pozostaje nadal bardzo problematyczna. W badaniach GUS mogli nie zostać ujęci członkowie i członkinie rodzin osób pochodzenia żydowskiego, które oficjalnie nie deklarują przynależności do narodu żydowskiego, oraz osoby narodowości polskiej, które przeszły konwersję na judaizm[7].

Według żydowskiego prawa religijnego Żydem jest ten, kto narodził się z matki Żydówki. W wyniku traumatycznych przeżyć wojennych i Holokaustu, a następnie nagonki antysemickiej Marca '68[8] wielu polskich Żydów

Kultury Żydowsiej w Dzierżoniowie, Dolnośląski Festiwal Kultury Żydowskiej w Wałbrzychu (2017) (zob. Jewish Culture Festivals in Poland, http://jewish-heritage-europe.eu/wp-content/uploads/2014/08/Jewish-Festivals-Poland-update.pdf [27.05.2017]).

[4] Por. A. Gis, *The List of the Jewish Culture Festivals in Poland (August 2014)*, The Taube Foundation, San Francisco 2014, http://jewish-heritage-europe.eu/wp-content/uploads/2014/08/Jewish-Festivals-Poland-update.pdf [27.05.2017].

[5] Zob. *Mniejszość żydowska – charakterystyka społeczno-demograficzna wg Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań 2011*, MSWIA, http://mniejszosci.narodowe.mswia.gov.pl/mne/mniejszosci/wyniki-narodowego-spis/6991,Charakterystyka-spoleczno-demograficzna-mniejszosci.html#%C5%BBydzi [27.05.2017].

[6] „Z kolej społeczność Żydów – mimo podobieństwa do wyżej opisanych grup pod względem mediany wieku – odznacza się dość osobliwą strukturą wieku, charakteryzującą się największym udziałem przedstawicieli kategorii wieku produkcyjnego oraz relatywnie małymi udziałami skrajnych kategorii wiekowych, w tym najmniejszym, spośród wszystkich analizowanych zbiorowości, odsetkiem osób w wieku przedprodukcyjnym – 5,9, a jednocześnie także niewysokim – na tle innych – udziałem kategorii wieku poprodukcyjnego – 12,9%. Należy zauważyć, że mimo niższego niż wśród ogółu ludności odsetka osób w wieku poprodukcyjnym wymieniono społeczność Żydów w gronie zbiorowości «starszych» niż populacja generalna, do czego uprawnia zarówno wartość mediany wieku, jak i wskaźnik ilościowej relacji starych do młodych, wynoszący 196 do 100" (A. Gudaszewski, *Struktura narodowo-etniczna, językowa i wyznaniowa ludności Polski. Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011*, Warszawa 2015, s. 58, http://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5670/22/1/1/struktura_narodowo-etniczna.pdf [27.05.2017]).

[7] Por. H. Datner, *1100 Żydów*, „Midrasz", http://www.midrasz.home.pl/2003/lis/lis03_02.html [27.05.2017].

[8] Zob. M. Starnawski, *Socjalizacja i tożsamość żydowska w Polsce powojennej. Narracje emigrantów pokolenia Marca '68*, Wrocław 2017.

porzuciło jednak judaizm lub zostało wychowanych w chrześcijaństwie albo ateizmie – bez jakiejkolwiek świadomości swojego żydowskiego pochodzenia[9]. W takiej sytuacji trudno oszacować, ile dokładnie jest w Polsce osób pochodzenia żydowskiego. Liczba ta może się wahać między 7500 a 30 000[10].

Osoby pochodzenia żydowskiego świadomie deklarujące wyznanie żydowskie lub bezwyznaniowość (tak zwani Żydzi ateiści) skupione są w kilku organizacjach żydowskich o charakterze religijnym lub świeckim, takich jak ortodoksyjne gminy wyznaniowe żydowskie (GWŻ) zrzeszone w Związku Gmin Wyznaniowych Żydowskich w Polsce (ZGWŻ), Gmina Wyznaniowa Starozakonnych w RP, Izraelicka Niezależna Gmina Wyznaniowa w Poznaniu oraz Niezależna Gmina Wyznania Mojżeszowego w Gdańsku (pozostające w opozycji do ZGWŻ), postępowe gminy żydowskie zrzeszone w Związku Postępowych Gmin Żydowskich „Beit Polska"[11] oraz – niezależne od Beit Polska – Stowarzyszenie Beit Kraków, Towarzystwo Społeczno-Kulturalne Żydów w Polsce, Stowarzyszenie Dzieci Holokaustu w Polsce, Stowarzyszenie Drugie Pokolenie – Potomkowie Ocalałych z Holokaustu, Stowarzyszenie Żydów Kombatantów i Poszkodowanych w II Wojnie Światowej, Stowarzyszenie Żydowski Instytut Historyczny w Polsce, Żydowskie Stowarzyszenie „B'nai B'rith" w RP, Stowarzyszenie Żydowski Dom Seniora „Moszaw Zkenim", Stowarzyszenie Pardes, Stowarzyszenie Żydowskie Czulent z siedzibą w Krakowie oraz Stowarzyszenie Żydowskie Cukunft z siedzibą we Wrocławiu[12]. Większość z tych organizacji żydowskich ma na celu odbudowę i rozwój życia żydowskiego w Polsce, upowszechnianie wiedzy o historii i kulturze Żydów

[9] Por. E. N. Gafny, *Dividing Hearts: The Removal of Jewish Children from Gentile Families in Poland in the Immediate Post Holocaust Years*, Jerusalem 2009; N. Bogner, *At the Mercy of Strangers: the Rescue of Jewish Children with Assumed Identities in Poland*, Jerusalem 2009; D. Grollmus, Poland's Real Jewish Revival, „Tablet", www.tabletmag.com/jewish-life-and-religion/116890/polands-real-jewish-revival [27.05.2017].

[10] Zob. A. C. Brownfeld, *Jewish Life Revives in Poland as Poles Confront Their Country's Complex History of Interaction with Judaism*, „Issues", Spring 2008, www.acjna.org/acjna/articles_detail.aspx?id=479 [27.05.2017].

[11] Zob. P. Ciecieląg, *Wyznania religijne w Polsce 2012–2014*, GUS – Departament Badań Społecznych i Warunków Życia, Warszawa 2016, s. 149–152, https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/inne-opracowania/wyznania-religijne/wyznania-religijne-w-polsce-20122014,5,1.html# [27.05.2017].

[12] W latach 2006–2008 działało w Polsce 8 stowarzyszeń zrzeszających społeczność żydowską, posiadających łącznie ponad 3,6 tys. członków. Siedziby ich zarządów znajdowały się w Warszawie (7) i Krakowie (1). Największe z nich, Towarzystwo Społeczno-Kulturalne Żydów w Polsce, liczyło wówczas 1617 członków (por. P. Ciecieląg, *Wyznania religijne i stowarzyszenia narodowościowe i etniczne w Polsce 2006–2008*, GUS – Departament Badań Społecznych i Warunków Życia, Warszawa 2009, https://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/oz_wyzn_rel_stow_nar_i_etn_w_pol_2006-2008.pdf [27.05.2017]; P, Ciecieląg, *Wyznania religijne: Stowarzyszenia narodowościowe i etniczne w Polsce 2009–2011*, GUS – Departament Badań Społecznych i Warunków Życia, Warszawa 2013, s. 126–127, 350–360, https://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/oz_wyznania_religijne_stow_nar_i_etn_w_pol_2009-2011.pdf [27.05.2017]).

polskich, a także integrację środowiska żydowskiego oraz walkę z antysemityzmem. W ostatnich latach najbardziej na tych polach wyróżnia się najmłodsza polska organizacja żydowska, jaką jest Cukunft.

Stowarzyszenie Żydowskie Cukunft zostało założone we wrześniu 2014 roku w wigilię święta Rosz Haszana, to jest Żydowskiego Nowego Roku 5775 przez Joannę Grudzińską, Jana Kirschenbauma, Marcina Szternberga i Aleksandrę Wilczurę, wrocławskich aktywistów zrzeszonych w Gminie Wyznaniowej Żydowskiej we Wrocławiu oraz Towarzystwie Społeczno-Kulturalnym Żydów w Polsce (TSKŻ). Podjęli się oni odbudowy świeckiego życia żydowskiego we Wrocławiu oraz samodzielnego kreowania oferty edukacyjnej i społeczno-kulturalnej skierowanej zarówno do społeczności żydowskiej Dolnego Śląska (głównie osób świeckich i niezrzeszonych w żadnej innej organizacji żydowskiej), jak i społeczności nieżydowskiej, zainteresowanej historią oraz kulturą żydowską.

Stowarzyszenie przyjęło nazwę Cukunft, co w języku jidysz oznacza „Przyszłość". Z jednej strony miała ona nawiązywać do Związku Młodzieży Cukunft (jid. *Jugnt-Bund Cukunft*), to jest młodzieżowej organizacji żydowskiej o poglądach lewicowych powstałej w 1910 roku i związanej ideologicznie z Bundem[13]. Z drugiej natomiast nazwa Cukunft wyrażała poglądy, wartości i cele, jakie stawiali przed sobą przyszli Cukunftowcy, takie jak niezależność, odwaga, świadomość swoich polsko-żydowskich korzeni, wierność żydowskim wartościom religijno-kulturowym oraz odpowiedzialność za tworzenie inkluzywnego społeczeństwa obywatelskiego opartego na wzajemnym zrozumieniu i szacunku.

W 2014 roku Cukunft w swoim założeniu był konstruktem politycznie utopijnym, który miał łączyć to, co zawsze dzieliło społeczność żydowską i nieżydowską w Polsce – różne pokolenia, doświadczenia, światopoglądy, stereotypy i uprzedzenia związane z Żydami oraz brak wiedzy *o Innych jako o nas samych*[14]. Dość szybko jednak ten utopijny konstrukt przekształcił się w profesjonalną organizację, odpowiadającą na bieżące potrzeby społeczności żydowskiej i inkluzywnego społeczeństwa obywatelskiego, generowane pod wpływem dynamicznie zmieniającej się sytuacji polityczno-społecznej w Polsce i Europie[15].

[13] Bund – Ogólnożydowski Związek Robotniczy „Bund" na Litwie, w Polsce i w Rosji – najliczniejsza i najsilniejsza żydowska partia robotnicza w Polsce w okresie międzywojennym, opowiadająca się przeciwko syjonizmowi. W styczniu 1949 Nadzwyczajny Zjazd Bundu podjął decyzję o samorozwiązaniu i wezwał swoich członków do wstępowania do PZPR. Wraz z nim rozwiązaniu uległ także Cukunft.

[14] Parafraza tytułu książki Paula Ricoeura – *O Sobie samym jako innym*, poruszającej kwestię koncepcji tożsamości narracyjnej, którą bez wątpienia są tożsamości młodych Polaków żyjących w epoce „płynnej nowoczesności", w której tożsamości stale się konstruują i dekonstruują, ulegając coraz to nowszym trendom i modom (por. Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006; P. Ricoeur, *O Sobie samym jako innym*, Warszawa 2005).

[15] Por. *Postrzeganie Żydów i stosunków polsko-żydowskich*, CBOS. Komunikat z Badań nr 112/2015, Warszawa, sierpień 2015, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2015/K_112_15.PDF

W tych działaniach Cukunft wsparły polskie instytucje publiczne i organizacje pozarządowe, takie jak Fundusz Inicjatyw Obywatelskich, Wrocławskie Centrum Wspierania Organizacji Pozarządowych SEKTOR 3, Fundacja Humanity in Action Polska, Regionalne Przedstawicielstwo Komisji Europejskiej we Wrocławiu, Urząd Miasta w Świdnicy, Fundacja Klamra, Stowarzyszenie Kultura Równości, Koalicja Wrocław Wita Uchodźców oraz organizacje żydowskie, takie jak Towarzystwo Społeczno-Kulturalne Żydów w Polsce, Szkoła Podstawowa Tikkun Olam, Szkoła Podstawowa Szalom Alejchem, Agencja Żydowska i Program Minyanim, Paideia Incubator, Mitzvah Day 365UK, JCC Kraków, ROI Community, Fundacja Róży Luksemburg oraz Charles and Lynn Schusterman Family Foundation[16].

Wyjątkowym wsparciem dla Cukunftu było nawiązanie współpracy z Ewangelikalną Wyższą Szkołą Teologiczną we Wrocławiu (EWST) oraz z prowadzoną przez Centrum Edukacyjne EWST – Międzykulturową Akademią Trzeciego Wieku[17]. Zaufanie i wsparcie, jakie okazało EWST przy współtworzeniu, a następnie współprowadzeniu programów edukacyjnych dla seniorów związanych z Międzykulturową Akademią Trzeciego Wieku, stały się dla Cukuftu ważnym doświadczeniem edukacyjnym, które było sukcesywnie budowane w kolejnych latach tej międzypokoleniowej i międzykulturowej współpracy. Dzięki nim powstała silna więź interpersonalna, w której element żydowski i chrześcijański wzajemnie się dopełniały. Więź ta dodatkowo ekstrapoluje pozytywne emocje na obie społeczności, wyznania i narody, co jest największym edukacyjnym sukcesem tej współpracy.

W kolejnych latach Cukunft systematycznie rozszerzał swoją działalność edukacyjną i społeczno-kulturalną. Każdego roku organizuje lub współorganizuje około 50–60 projektów w Polsce i zagranicą. Obecnie Cukunft koncentruje swoją uwagę na pięciu wymiarach edukacji żydowskiej opartej na wartościach religijno-kulturowych: 1) dobroczynność, 2) edukacja antydyskryminacyjna, 3) przeciwdziałanie antysemityzmowi, 4) równouprawnienie Żydów i Żydówek LGBTQ oraz osób niepełnosprawnych w społeczności żydowskiej oraz 5) równouprawnienie żydowskich kobiet.

Żydowska edukacja w Polsce

Wydarzenia II wojny światowej pochłonęły nie tylko sześć milionów żydowskich istnień, lecz także ich wiedzę, kulturę i zwyczaje. Dlatego też międzypo-

[27.05.2017]; *Uprzedzenia w Polsce*, red. A. Stefaniak, M. Bilewicz, M. Winiewski, Warszawa 2015, http://cbu.psychologia.pl/uploads/materialy/Uprzedzenia2015.pdf [27.05.2017].

[16] Za: JCC Wroclaw — Cukunft Jewish Association in Wroclaw, www.cukunft.pl [27.05.2017].

[17] Por. *Międzykulturowa Akademia III Wieku*, EWST Centrum Edukacyjne, http://www.ewst.pl/matw/ [27.05.2017].

koleniowy przekaz kulturowy w rodzinach żydowskich został na kilkadziesiąt lat zahamowany[18]. W Polsce wiedza o żydowskich wartościach kulturowych powróciła dopiero w latach dziewięćdziesiątych XX wieku, kiedy to wraz z upadkiem komunizmu polscy Żydzi zaczęli na nowo uczyć się swojej historii, kultury i tradycji[19]. Okazało się to dla nich niełatwym zadaniem, szczególnie, gdy brakowało wykwalifikowanych żydowskich liderów, edukatorów i nauczycieli posługujących się językiem polskim, angielskim i hebrajskim[20].

Obecnie sytuacja ta powoli się zmienia. W Warszawie i we Wrocławiu działają żydowskie szkoły podstawowe i gimnazja (Zespół Szkół Lauder Morasha[21], Etz Chaim, Szalom Alejchem i Tikkun Olam[22]). W Krakowie działa szkółka niedzielna Unzere Kinder prowadzona przez Stowarzyszenie Żydowskie Czulent i Chabad Lubawich Kraków[23] oraz przedszkole Frajda przy JCC Kraków[24], a w Łodzi – żydowskie przedszkole Matanel i szkółka niedzielna AJDC[25]. Coraz więcej polskich Żydów i Żydówek podejmuje studia judaistyczne w Niemczech, Wielkiej Brytanii, Szwecji, Stanach Zjednoczonych lub w Izraelu. Część z nich posiada już dzisiaj tytuł rabina, tak jak Mateusz Kos (1972–)[26], Maciej Pawlak (1977–), Pinchas Żarczyński (1981–), Grzegorz Dawid Szychowski (1982–) oraz Miriam Gonczarska (1972–) – pierwsza ortodoksyjna przewodniczka duchowa (żeński odpowiednik rabina ortodoksyjnego, hebr. *maharat*) z Europy

[18] Por. M. Melchior, *Zagłada a tożsamość. Polscy Żydzi ocaleni „na aryjskich papierach". Analiza doświadczenia biograficznego*, Warszawa 2004.

[19] Por. K. Gebert, *Jewish Identities in Poland: New, Old, and Imaginary*, dz. cyt., s. 161–167.

[20] *The Fall of the Wall and the Rebirth of Jewish Life in Poland: 1989–2009*, dz. cyt.

[21] M. Narbutt, *Chanuka i choinka*, „Rzeczpospolita" 8–9 grudnia 2007, nr 287, s. A22, http://niniwa22.cba.pl/narbutt_chanuka.htm [27.05.2017].

[22] Zob. *Historia Szkoły*, www.tikkunolam.edu.pl/szkola/historia-szkoly/ [27.05.2017].

[23] *Unzere Kinder – Szkółka Niedzielna*, www.czulent.pl/pl/unzere-kinder-szkolka-niedzielna [27.05.2017].

[24] P. Drabik, *Frajda – przedszkole dla żydowskich dzieci*, „Dziennik Polski" 24.02.2017, http://www.dziennikpolski24.pl/region/a/frajda-przedszkole-dla-zydowskich-dzieci,11822171/ [05.06.2017].

[25] M. Witkowska, *Pierwsze żydowskie przedszkole w Łodzi już działa: „W ten sposób pokazujemy, że żyjemy i trwamy"*, „Dziennik Łódzki" 08.09.2015, http://www.dzienniklodzki.pl/artykul/7362911,pierwsze-zydowskie-przedszkole-w-lodzi-juz-dziala-w-ten-sposob-pokazujemy-ze-zyjemy-i-trwamy,id,t.html [27.05.2017].

[26] Mateusz Kos (1972–) – pierwszy polski rabin ortodoksyjny po 1989 roku, urodzony w Warszawie, syn Ninel Kameraz-Kos, badaczki obyczajów żydowskich, i wnuk Chaskiela Kameraza (1903–1971), działacza społeczności żydowskiej. W 1985 roku w synagodze Nożyków w Warszawie odbyła się jego Bar Micwa. W 2001 roku wyjechał do USA, gdzie podjął studia w Yeshiva Ohr Somayach w Monsey, które ukończył 26 marca 2006 roku, otrzymując ordynację rabinacką. Współpracował z Yeshiva Aish HaTorah w Passaic w stanie New Jersey oraz Fundacją Ronalda S. Laudera w Hamburgu. W 2010 roku rozpoczął pracę w Wielkiej Brytanii jako kapelan. Obecnie mieszka w Manchesterze (zob. *Mateusz Kos – Porady dla każdego*, https://sites.google.com/site/chorzele2/mateusz-kos [27.05.2017]; por. *Spotkanie z Rabinem Mateuszem Kosem,* http://new.jewish.org.pl/aktualnosci/spotkanie-z-rabinem-mateuszem-kosem-608/ [27.05.2017]).

Środkowo-Wschodniej[27]. Studia rabinackie w duchu judaizmu reformowanego kontynuuje także Maciej Kirschenbaum (1987–) z Wrocławia. Mimo to liczebność wykwalifikowanych polskich edukatorów żydowskich nadal pozostaje relatywnie niewielka w stosunku do rosnących potrzeb społeczności żydowskich oraz polskiego społeczeństwa obywatelskiego zainteresowanego wielokulturowością. Naprzeciw temu zapotrzebowaniu społecznemu starają się wychodzić członkowie i członkinie Cukunftu, którzy posiadają formalną wiedzę i praktyczne umiejętności z zakresu studiów żydowskich, historii Izraela i Holokaustu, którzy jako osoby świeckie nie są ograniczani ortodoksyjnymi wymogami religijno-kulturowymi.

Żydowskie wartości religijno-kulturowe

Według Cukunftu do najważniejszych żydowskich wartości kulturowych należą:

1. *Tikkun Olam* – naprawianie świata, czynienie go lepszym miejscem do życia,
2. *Klal Israel* – jedność narodu żydowskiego,
3. *Erec Israel* – jedności z Ziemią Izraela,
4. *Herut* – wolność,
5. *Cedek* – sprawiedliwość,
6. *Pikuach Nefesz* – ochrona życia,
7. *Cedaka* – dobroczynność,
8. *Szalom* – pokój,
9. *Kehila* – budowa wspierającej społeczności,
10. *Zikaron* – pamięć.

Powyższymi wartościami Cukunft kieruje się w swojej działalności na rzecz odbudowy silnej i świadomej swoich korzeni społeczności żydowskiej w Polsce. Wartości te są mało znane wewnątrz polskiego środowiska żydowskiego, dlatego Cukunft wprowadza je do swojego programu edukacyjnego w kilku etapach rozłożonych w czasie.

W listopadzie 2014 roku Cukunft skoncentrował się na popularyzacji idei *Tikkun Olam*, *Cedek* i *Cedaki*, organizując pierwszy Dzień Cedaki, czyli Żydowskiej Dobroczynności we Wrocławiu. Podczas tego wydarzenia zebrano osiemdziesięciu kilogramów zimowej odzieży, środków czystości, jedzenia i pieniędzy dla potrzebujących wsparcia starszych członków społeczności żydowskiej Dolnego Śląska i Łodzi. Kolejna edycja tego projektu odbyła się

[27] Maharat Miriam Gonczarska – Yeshivat Maharat, http://www.yeshivatmaharat.org/class-of-2015/2014/5/21/miriam-gonczarska [27.05.2017].

w listopadzie 2015 roku w ramach Międzynarodowego Dnia Micwy (hebr. *Dobrego Uczynku*). Tym razem we współpracy z koalicją wrocławskich organizacji pozarządowych „Wrocław Wita Uchodźców" koordynowaną przez Marcina Czerwińskiego, Katarzynę Wiącek i Agatę Ferenc zebrane zostały śpiwory, koce, środki czystości, pieniądze, zabawki i ubrania dla uchodźców przebywających w obozach przejściowych w Grecji i Słowenii. W 2016 roku Cukunft zorganizował III Dzień Cedaki i II Dzień Micwy w Ośrodku Działań Artystycznych Firlej we Wrocławiu, w ramach których przygotował paczki cedakowe dla członków społeczności żydowskiej oraz wsparł organizację koncertu nowej muzyki klezmerskiej w wykonaniu Jaschy Lieberman Trio z Krakowa oraz Golden Escort z Niemiec.

W 2016 roku Cukunft wprowadził kolejne dwie żydowskie wartości religijno-kulturowe do swojego programu edukacyjnego, to jest *Herut* i *Zikaron* przy organizacji organizowania wrocławskich obchodów 73. Rocznicy Wybuchu Powstania w Getcie Warszawskim oraz 71. Rocznicy Zakończenia II Wojny Światowej. W 2017 roku natomiast edukacja Cukunftu skupia się na wartościach *Klal Israel*, *Erec Israel*, *Szalom* i *Kehila*, którą systematycznie realizuje w ramach organizacji różnych doraźnych akcji pomocowych, świąt i wydarzeń, takich jak Shabbos Project, czy Międzynarodowy Dzień Żydowskiej Jedności – The International Unity Day[28]. Wartości te są kluczowe do budowy silnej społeczności, świadomej swoich korzeni, związków z ziemią Izraela i całym narodem żydowskim, ponieważ stanowią rdzeń żydowskiej religii i tożsamości.

Edukacja antydyskryminacyjna i przeciwdziałanie antysemityzmowi

Członkowie Cukunftu od 2014 roku regularnie prowadzą wykłady i warsztaty dotyczące kultury żydowskiej, antysemityzmu, Holokaustu i Izraela podczas festiwali kultury żydowskiej, spotkań z uczniami, studentami i seniorami na terenie całego kraju. Co roku Cukunftowcy biorą udział w kilku edycjach Żywej

[28] Międzynarodowy Dzień Żydowskiej Jedności – The International Unity Day został ustanowiony w 2014 roku w duchu talmudycznej sentencji Kol Yisrael Arevim Ze BeZe (Talmud-Szawuot 39a), przypominającej, że wszyscy Żydzi są odpowiedzialni za siebie nawzajem. Co roku w Dzień Jedności Żydowskiej przyznawane są odznaczenia The Jerusalem Unity Prize dla liderów i liderek oraz wiodących organizacji żydowskich z całego świata, które wniosły znaczący wkład w budowę międzynarodowej jedności żydowskiej. Została ona ustanowiona przez Mera Jerozolimy Nira Barkata, organizację Gesher oraz rodziny trzech izraelskich chłopców – Eyala Ifracha, Gilada Shaera i Naftalego Fraenkla z"l, którzy zostali zamordowani latem 2014 roku przez nieznanych palestyńskich sprawców (zob. *About Unity Day*, The Jerusalem Unity Prize, http://unityprize.org/unity-day/about-unity-day/ [27.05.2017]).

Biblioteki, między innymi we Wrocławiu, Wałbrzychu, Głogowie, Świdnicy, Sokolnikach i Częstochowie, oraz reprezentują społeczność żydowską na piknikach wielokulturowych – Kalejdoskop Kultur i „Mój i Twój Wrocław".

W latach 2015–2016 Cukunft brał udział w dwóch ogólnopolskich projektach poświęconych walce z antysemityzmem, wykluczeniem i ksenofobią. Pierwszy z nich to „Razem Przeciwko Nienawiści", koalicja polskich organizacji pozarządowych zajmujących się walką z dyskryminacją[29]. Drugi to ogólnopolska kampania na rzecz usuwania antysemickich i rasistowskich graffiti w polskiej przestrzeni publicznej „Hejt Stop". Rezultatem projektów było powstanie wystawy poświęconej mniejszościom narodowym i etnicznym narażonym na mowę nienawiści oraz zamalowanie kilkudziesięciu napisów rasistowskich w przestrzeni miejskiej Wrocławia[30].

Od marca 2016 roku Stowarzyszenie Żydowskie Cukunft realizuje projekt pod tytułem „Przeciw miejskiemu antysemityzmowi. Przywracanie lokalnej pamięci żydowskiej", stawiający sobie za cel przywracanie pamięci o świeckim żydowskim dziedzictwie Wrocławia i Dolnego Śląska, w których kultura żydowska żyje i ponownie się rozwija. Projekt zakłada organizację wykładów, warsztatów, wystaw, koncertów (między innymi Mikołaja Trzaski) i wykonanie żydowskich murali historycznych przedstawiających ważne dla polsko-niemiecko-żydowskiej pamięci postaci, takie jak Marek Edelman, Magnus Hirschfeld, Róża Luxemburg, Ferdinand Lassalle, Abraham Geiger, Edyta Stein, Ida Kamińska, i Jakub Rotbaum, dzięki którym Cukunft pokazuje, że społeczność i kultura żydowska nie są w Polsce obce i nie powinny być postrzegane jedynie przez pryzmat przeszłości.

Projekt inaugurował mural przedstawiający Marka Edelmana (1919–2009), członka przedwojennego Cukunftu, jednego z dowódców Powstania w Getcie Warszawskim[31] i bojownika o prawa człowieka. Uosabia on wszystkie kluczowe dla Cukunftu wartości – *Tikkun Olam*, *Klal Israel*, *Herut*, *Cedek*, *Pikuach Nefesz*, *Szalom*, *Kehila*, *Zikaron*, a także nadzieję na świecką przyszłość żydowską w Polsce i Europie, oddanie dla idei bardziej sprawiedliwego i demokratycznego społeczeństwa, a w szczególności – szacunek dla drugiego człowieka.

[29] Zob. *Razem Przeciw Nienawiści*, Klamra, http://klamra.org/projekty/prawa-czlowieka/razem-przeciw-nienawisci/ [27.05.2017].

[30] Zob. I. Żbikowska, *Koniec z „pedałami do gazu". Czyszczą Wrocław z nienawiści*, „Gazeta Wyborcza – Wrocław" 18.03.2015, http://wroclaw.wyborcza.pl/wroclaw/1,35771,17584918,Koniec_z__pedalami_do_gazu___Czyszcza_Wroclaw_z_nienawisci.html [27.05.2017].

[31] N. Sawka, *Wrocław będzie miał mural z Markiem Edelmanem. Malowały go dzieci*, „Gazeta Wyborcza – Wrocław" 18.04.2016, http://wroclaw.wyborcza.pl/wroclaw/1,35771,19939476,wroclaw-bedzie-mial-mural-z-markiem-edelmanem-malowaly-go-dzieci.html [27.05.2017].

Równouprawnienie Żydów i Żydówek LGBTQ

Jedną z podstawowych zasad, którymi kieruje się Cukunft, jest przekonanie o ważności manifestowania pluralistycznego głosu żydowskiego dotyczącego problemów, z jakimi boryka się społeczeństwo polskie. Taka postawa przyczynia się do odrzucenia jednowymiarowego wizerunku żydostwa w kategoriach judaizmu ortodoksyjnego i do budowania inkluzywnego społeczeństwa obywatelskiego w Polsce, otwartego na wszystkie mniejszości, także LGBTQ. W 2014 i 2015 roku członkowie Cukunftu wsparli Festiwal Równych Praw i Marsz Równości we Wrocławiu tęczowymi flagami z gwiazdą Dawida, demonstrując tym swoje poparcie dla kwestii równouprawnienia osób LGBTQ wewnątrz społeczności żydowskiej. Ponadto Cukunftowcy w ramach wrocławskiego Festiwalu Równych Praw wygłosili wykłady o żydowskich grupach LGBTQ w ortodoksyjnej społeczności żydowskiej oraz zorganizowali dyskusje panelowe na temat homoseksualizmu w historii i tradycji żydowskiej. W jednym z nich wystąpił między innymi rabin Wrocławia – Tyson Herberger[32]. Rok później Cukunft został już oficjalnym współorganizatorem Festiwalu Równych Praw we Wrocławiu, podczas którego zorganizował między innymi występ znanej izraelskiej drag queen Mazy Mazeltov, antydyskryminacyjne warsztaty oraz wykonanie muralu autorstwa Dariusza Paczkowskiego, przedstawiającego dr Magnusa Hirschfelda (1868–1935) – niemieckiego lekarza pochodzenia żydowskiego związanego z Wrocławiem, prekursora seksuologii i jednego z pierwszych działaczy na rzecz równouprawnienia osób LGBTQ[33].

Równouprawnienie kobiet żydowskich

Judaizm jest religią patriarchalną, w której tradycyjnie przywództwo przysługuje jedynie mężczyznom, starszyźnie i rabinom. Kobiety w społeczności żydowskiej tradycyjnie pozostają w cieniu swoich ojców, mężów lub braci i pełnią w niej jedynie funkcje pomocnicze. Ich rola społeczna ogranicza się do rodzenia dzieci, przygotowania posiłków, pieczenia chałek, błogosławienia świec szabatowych, dbania o *cnijut*, czyli skromność i powściągliwość oraz o przestrzeganie praw *Nidda*, czyli oddalenia w okresie rytualnej nieczystości spowodowanej menstruacją.

[32] *Festiwal Równych Praw 2014 – Kampania Przeciw Homofobii*, https://kph.org.pl/festiwal-rownych-praw-2014/ [27.05.2017].

[33] Żbik, *Jest Edelman, będzie Hirschfeld*, „Gazeta Wyborcza – Wrocław" 09.10.2016, http://wroclaw.wyborcza.pl/wroclaw/1,35771,20811221,jest-edelman-bedzie-hirschfeld.html?disableRedirects=true [27.05.2017].

W społeczności żydowskiej w Polsce po 1989 roku nadal utrzymuje się sztywny rozdział obu płci, który uwidacznia się w żydowskiej przestrzeni publicznej – religijnej i świeckiej. Kobiety żydowskie pełnią w społeczności funkcje drugorzędne, głównie w edukacji, sztuce lub pomocy społecznej. Jeśli sprawują funkcje kierownicze, to na ogół są one nominalne, gdyż podejmowanie decyzji zarezerwowane jest dla mężczyzn, którzy dokonują ich w porozumieniu z rabinami.

Od końca II wojny światowej do 1997 roku kobiety w Polsce nie sprawowały najwyższych funkcji kierowniczych w społeczności żydowskiej. Pierwszą kobietą, która weszła do zarządu Związku Gmin Wyznaniowych Żydowskich w Polsce, była dr Helena Datner (1949–), socjolożka specjalizująca się w badaniach nad antysemityzmem. Dwa lata później została ona wybrana na przewodniczącą Gminy Wyznaniowej Żydowskiej w Warszawie. Jednak pełniła tę funkcję tylko jeden rok (1999–2000). W 1999 roku dołączyła do niej Alicja Kobus (1946–), która została przewodniczącą nowo otwartej Filii ZGWŻ w Poznaniu, w 2003 roku Dorota Wiewióra jako przewodnicząca GWŻ w Bielsku-Białej[34], a w 2013 roku Alicja Skowrońska jako przewodnicząca Filii GWŻ Wrocław w Żarach[35]. Z kolei w 2014 roku na czele GWŻ w Warszawie po raz drugi stanęła kobieta – Anna Chipczyńska.

Pozycja kobiet jest nieco lepsza w świeckich organizacjach żydowskich. Choć na przykład w sześćdziesięcioośmioletniej historii Towarzystwa Społeczno-Kulturalnego Żydów w Polsce na przewodniczącą wybrano kobietę tylko raz – Marię Giercuszkiewicz (1944–2011), która sprawowała tę funkcję w latach 2003–2006. W dziejach Teatru Żydowskiego w Polsce jego dyrektorami były jedynie dwie kobiety – Ida Kamińska (1899–1980) w latach 1949–1968 i od 2015 roku Golda Tencer (1949–)[36].

Nie oznacza to, że nie ma w Polsce zdolnych, wykształconych i znających języki obce polskich kobiet żydowskich, posiadających charyzmę i zdolności przywódcze, ich funkcje liderskie są jednak sukcesywnie ograniczane, a wpływ na realną sytuację marginalizowany. W tej sytuacji w 2016 roku Cukunft postanowił skupić się na wsparciu kobiet żydowskich, szczególnie obecnych i przyszłych liderek małych społeczności, przez transfer wiedzy w zakresie liderstwa żydowskiego, promocji, pozyskiwania środków, mentoringu i networkingu. W tym celu zorganizował w Łodzi intensywne szkolenie dla liderów i liderek projektów żydowskich pod hasłem „Szabat Przyszłości". Po jego zakończeniu

[34] Zob. M. Pawłowska, *Kiedy przewodniczącą jest kobieta... rozmowa z Dorotą Wiewiórą*, www.babskiebielsko.pl/portrety-kobiet/kiedy.html [27.05.2017].

[35] Por. M. Pojnar, *Opowieść o ostatniej żydowskiej rodzinie i cmentarzu, którego nie ma*, „Gazeta Wyborcza –Zielona Góra" 30.09.2016, www.zielonagora.wyborcza.pl/zielonagora/1,90220,20767136,opowiesc-o-ostatniej-zydowskiej-rodzinie-i-cmentarzu-ktorego.html [27.05.2017].

[36] Zob. *Teatr Żydowski – Historia*, http://www.teatr-zydowski.art.pl/content/historia [27.05.2017].

rozpoczął natomiast doraźne wspieranie liderek żydowskich w promocji, organizacji oraz prowadzeniu wydarzeń edukacyjnych i społeczno-kulturalnych w ich lokalnych społecznościach.

W 2017 roku Cukunft rozszerzył te działania o stworzenie ogólnopolskiej koalicji liderek mniejszościowych FARIDA (Female Activists Render Inclusive Democratic Agenda), wspierających się w przeciwdziałaniu dyskryminacji krzyżowej oraz przemocy na tle religijnym i narodowościowym zarówno w społeczeństwie polskim, jak i wewnątrz samych mniejszości[37]. Jest to projekt niezwykłej wagi szczególnie dla kobiet pochodzących z mniejszości religijnych, które bardziej niż mężczyźni narażone są na przemoc motywowaną nienawiścią religijną (w tym przemoc domową) oraz na dyskryminację na tle religijnym z powodu wyrazistego stroju mogącego sygnalizować ich przynależność religijną, jak hidżab, chusty, peruki, kapelusze i długie spódnice.

Warto podkreślić, że dotychczas w Polsce nie realizowano podobnego projektu dla kobiet z grup mniejszościowych. W latach 1996–1997 i 2014–2015 podjęto różne inicjatywy systemowego wspierania pozycji kobiet w Europie i Polsce, między innymi przez największą międzynarodową koalicję przedstawicieli światowych religii ma rzecz pokoju – Religions for Peace[38], oraz przez Małgorzatę Fuszarę, sekretarz stanu w Kancelarii Premiera i pełnomocnik rządu do spraw równego traktowania[39]. Projekt FARIDA stworzony przez Cukunft koncentruje jednak swoją uwagę na wsparciu polskich kobiet z grup mniejszościowych w oparciu o inkluzywną edukację religijną i dialog międzyreligijny.

Podsumowanie

Działania, jakie od 2014 roku prowadzi Stowarzyszenie Żydowskie Cukunft w Polsce, są bardzo szeroko zakrojone i poruszają wiele problemów społecznych, z jakimi borykają się wszystkie współczesne społeczeństwa, w tym także społeczeństwo polskie. Kryzys liderstwa opartego na wiedzy, wykluczenie społeczne ze względu na wiek, płeć lub orientację seksualną, ksenofobia, niepełnosprawność, ubóstwo, przemoc (w tym domowa) na tle religijnym skupiają się

[37] Powstanie takiej koalicji polskich katoliczek, protestantek, muzułmanek, Romki, Żydówek, Ukrainek, uchodźczyń oraz organizacji ich wspierających było możliwe dzięki udziałowi Cukunftu w ogólnopolskim projekcie „Interfaith And Interethnic Coalition-Building To Combat Xenophobia And Religious-Based Discrimination" realizowanego przez National Democratic Institute dla polskich organizacji mniejszościowych i ich sprzymierzeńców instytucjonalnych.

[38] Zob. Religions for Peace, https://rfp.org/ [27.05.2017].

[39] W. Ferfecki, *Cicha rewolucjonistka – sylwetka Małgorzaty Fuszary*, „Rzeczpospolita" 11.01.2015, www.rp.pl/artykul/1170244-Cicha-rewolucjonistka---sylwetka-Malgorzaty-Fuszary.html#ap-8 [27.05.2017].

jak w soczewce wewnątrz wszystkich polskich społeczności mniejszościowych, także żydowskiej.

Religie i tradycje religijne to nie tylko opium dla mas, lecz także wielkie narzędzia mobilizacji społecznej. W XXI wieku ważne jest kto, jak i w jakim celu tymi narzędziami się posługuje. Od tego zależy, czy podążymy w stronę inkluzji i poszukiwania tego, co nas w religiach łączy, czy w stronę ekskluzji i tego, co nas w nich dzieli. Działania Cukunftu prowadzą do budowania wzajemnego zaufania wewnątrz i na zewnątrz społeczności żydowskiej bazującego na wiedzy. W tym celu Cukunftowcy korzystają z żydowskich wartości religijno-kulturowych, których znajomość ponownie zaszczepiają w społeczności żydowskiej przez inkluzywne projekty edukacyjne i społeczno-kulturalne. To pozwoli im w przyszłości na otwarcie żydostwa polskiego na bogactwo pluralistycznego społeczeństwa obywatelskiego i pełną w nim partycypację.

Trudno jest obecnie przewidzieć, jaka przyszłość stoi przed judaizmem i społecznością żydowską w Polsce. Po fali zachłyśnięcia się religijną wolnością lat dziewięćdziesiątych XX wieku, skutkującą dynamicznym odrodzeniem życia żydowskiego w Polsce, zauważalny jest wyraźny trend zmniejszania się zasięgu wpływów judaizmu na życie polskich Żydów. Zjawiska społeczne, opisywane kilkadziesiąt lat wcześniej przez Petera Bergera[40] czy Thomasa Luckmanna[41], zaistniały z opóźnieniem także w polskim społeczeństwie. Z jednej strony procesy prowadzące do sekularyzacji w ujęciu Jose Casanovy[42] i Karela Dobbelaere[43], a z drugiej do deinstytucjonalizacji i prywatyzacji religii opisywanej przez Janusza Mariańskiego[44] oraz Irenę Borowik[45] są obecne już we wszystkich polskich kościołach, także w judaizmie.

Spotkania społeczności żydowskiej o charakterze religijnym stopniowo zastępowane są bardziej atrakcyjnymi projektami kulturalnymi, w których w większym stopniu liczy się oprawa graficzna i zasięg medialny niż duchowość. Utrzymywanie się tego typu tendencji w społeczności mniejszościowej może prowadzić do zaniku jej tożsamości i akulturacji. Z tej perspektywy szczególnie zagrożona jest polska społeczność żydowska, która dotychczas opierała swoją tożsamość na pamięci o doświadczeniach wojennych i Holokauście[46]. Cukunft z programami opartymi o żydowskie wartości religijno-kulturowe proponuje zupełnie inny kierunek w edukacji religijnej, polegający na powrocie do korzeni judaizmu i ukazaniu ich w nowym, inkluzywnym kontekście.

[40] P. Berger, *Święty baldachim. Elementy socjologicznej teorii religii*, Kraków 2005.
[41] T. Luckmann, *Niewidzialna religia. Problem religii w nowoczesnym społeczeństwie*, Kraków 2011.
[42] J. Casanova, *Religie publiczne w nowoczesnym świecie*, Kraków 2005. Por. *Religie i kościoły w społeczeństwach postkomunistycznych*, red. I. Borowik, A. Szykewski, Kraków 1993.
[43] K. Dobbelaere, *Sekularyzacja: Trzy poziomy analizy*, Kraków 2008.
[44] J. Mariański, *Religia w społeczeństwie ponowoczesnym. Studium socjologiczne*, Warszawa 2010.
[45] I. Borowik, *Procesy instytucjonalizacji i prywatyzacji religii w powojennej Polsce*, Kraków 1997.
[46] Por. D. Hervieu-Léger, *Religia jako pamięć*, Kraków 2007.

Bibliografia:

Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, przekł. T. Kunz, Wydaw. Literackie, Kraków 2006.

Berger P., *Święty baldachim. Elementy socjologicznej teorii religii*, przekł. W. Kurdziel, Zakład Wydawniczy „Nomos", Kraków 2005.

Bogner N., *At the Mercy of Strangers: the Rescue of Jewish Children with Assumed Identities in Poland*, Yad Vashem Publications, Jerusalem 2009.

Borek K., *Na pograniczu dwóch światów – o żydowskości wśród nie-Żydów*, praca magisterka (niepublikowana), Instytut Judaistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2017.

Borowik I., *Procesy instytucjonalizacji i prywatyzacji religii w powojennej Polsce*, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1997.

Brownfeld A. C., *Jewish Life Revives in Poland as Poles Confront Their Country's Complex History of Interaction with Judaism*, „Issues", Spring 2008, www.acjna.org/acjna/articles_detail.aspx?id=479 [27.05.2017].

Casanova J., *Religie publiczne w nowoczesnym świecie*, przekł. T. Kunz, Zakład Wydawniczy „Nomos", Kraków 2005.

Ciecieląg P., , GUS – Departament *Wyznania religijne i stowarzyszenia narodowościowe i etniczne w Polsce 2006–2008* Badań Społecznych i Warunków Życia, Warszawa 2009, https://stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/oz_wyzn_rel_stow_nar_i_etn_w_pol_2006-2008.pdf [27.05.2017].

Ciecieląg P., *Wyznania religijne: Stowarzyszenia narodowościowe i etniczne w Polsce 2009–2011*, GUS – Departament Badań Społecznych i Warunków Życia, Warszawa 2013, stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/oz_wyznania_religijne_stow_nar_i_etn_w_pol_2009-2011.pdf [27.05.2017].

Ciecieląg P., *Wyznania religijne w Polsce 2012–2014*, GUS – Departament Badań Społecznych i Warunków Życia, Warszawa 2016, https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/inne-opracowania/wyznania-religijne/wyznania-religijne-w-polsce-20122014,5,1.html# [27.05.2017].

Datner H., *1100 Żydów*, „Midrasz", http://www.midrasz.home.pl/2003/lis/lis03_02.html[27.05.2017].

Dobbelaere K., *Sekularyzacja: Trzy poziomy analizy*, przekł. R. Babińska, Zakład Wydawniczy „Nomos", Kraków 2008.

Drabik P., *Frajda – przedszkole dla żydowskich dzieci*, „Dziennik Polski" 24.02.2017, http://www.dziennikpolski24.pl/region/a/frajda-przedszkole-dla-zydowskich--dzieci,11822171/ [05.06.2017].

Ferfecki W., *Cicha rewolucjonistka – sylwetka Małgorzaty Fuszary*, „Rzeczpospolita" 11.01.2015, www.rp.pl/artykul/1170244-Cicha-rewolucjonistka---sylwetka-Malgorzaty-Fuszary.html#ap-8 [27.05.2017].

Gafny E. N., *Dividing Hearts: The Removal of Jewish Children from Gentile Families in Poland in the Immediate Post Holocaust Years*, Yad Vashem Publications, Jerusalem 2009.

Gebert K., *Jewish Identities in Poland: New, Old, and Imaginery*, [w:] *Jewish Identities in the New Europe*, red. J. Weber, Published for the Oxford Centre for Postgraduate Hebrew Studies, London–Washington 1994.

Gebert K., *Living in the Land of Ashes*, Austeria, Kraków 2008.
Gis A., *The List of the Jewish Culture Festivals in Poland (August 2014),* The Taube Foundation, San Francisco 2014, http://jewish-heritage-europe.eu/wp-content/uploads/2014/08/Jewish-Festivals-Poland-update.pdf [27.05.2017].
Grabski A., *Współczesne życie religijne Żydów w Polsce*, [w:] *Studia z dziejów i kultury Żydów w Polsce po 1945 roku*, red. J. Tomaszewski, Trio, Warszawa 1997.
Grollmus D., *Poland's Real Jewish Revival*, „Tablet", www.tabletmag.com/jewish-life-and-religion/116890/polands-real-jewish-revival [27.05.2017].
Gruber R. E., *Upon the Doorposts of thy House: Jewish Life in East-Central Europe, Yesterday and Today*, Wiley, New York 1994.
Gruber R. E., *Odrodzenie kultury żydowskiej w Europie*, przekł. A. Nowakowska, Fundacja Pogranicze, Sejny 2004.
Gudaszewski A., *Struktura narodowo-etniczna, językowa i wyznaniowa ludności Polski. Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań 2011*, GUS, Warszawa 2015, http://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5670/22/1/1/struktura_narodowo-etniczna.pdf [27.05.2017].
Hervieu-Léger D., *Religia jako pamięć*, przekł. M. Bielawska, Zakład Wydawniczy „Nomos", Kraków 2007.
Lorenz J., *Remaking of Jewish Sociality in Contemporary Poland: Haunting Legacies Global Connections*, praca doktorska (niepublikowana), School of Social Sciences, University of Manchester, Manchester 2014.
Luckmann T., *Niewidzialna religia. Problem religii w nowoczesnym społeczeństwie*, przekł. L. Bluszcz, Zakład Wydawniczy „Nomos", Kraków 2011.
Mariański J., *Religia w społeczeństwie ponowoczesnym. Studium socjologiczne*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2010.
Melchior M., *Zagłada a tożsamość. Polscy Żydzi ocaleni „na aryjskich papierach". Analiza doświadczenia biograficznego*, Wydaw. IFiS, Warszawa 2004.
Mniejszość żydowska – charakterystyka społeczno-demograficzna wg Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań 2011, MSWIA, http://mniejszosci.narodowe.mswia.gov.pl/mne/mniejszosci/wyniki-narodowego-spis/6991,Charakterystyka-spoleczno-demograficzna-mniejszosci.html#%C5%BBydzi [27.05.2017].
Narbutt M., *Chanuka i choinka*, „Rzeczpospolita" 8–9 grudnia 2007, nr 287, http://niniwa22.cba.pl/narbutt_chanuka.htm [27.05.2017].
Pacułt E., *Wzorce rodzinne u osób dokonujących konwersji na judaizm*, praca magisterska (niepublikowana), Instytut Socjologii Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2012.
Pawłowska M., *Kiedy przewodniczącą jest kobieta... rozmowa z Dorotą Wiewiórą*, www.babskiebielsko.pl/portrety-kobiet/kiedy.html [27.05.2017].
Pojnar M., *Opowieść o ostatniej żydowskiej rodzinie i cmentarzu, którego nie ma*, „Gazeta Wyborcza – Zielona Góra" 30.09.2016, www.zielonagora.wyborcza.pl/zielonagora/1,90220,20767136,opowiesc-o-ostatniej-zydowskiej-rodzinie-i-cmentarzu-ktorego.html [27.05.2017].
Postrzeganie Żydów i stosunków polsko-żydowskich, CBOS. Komunikat z Badań nr 112/2015, Warszawa, 2015, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2015/K_112_15.PDF [27.05.2017].
Religie i kościoły w społeczeństwach postkomunistycznych, red. I. Borowik, A. Szykewski, „Nomos", Kraków 1993.

Reszke K., *Powrót Żyda. Narracje tożsamościowe trzeciego pokolenia Żydów w Polsce po Holokauście*, przekł. zbiorowy, Wydaw. Austeria Klezmerhojs, Budapeszt–Kraków 2013.
Ricoeur P., *O sobie samym jako innym*, przekł. B. Chełstowski, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2005.
Sawka N., *Wrocław będzie miał mural z Markiem Edelmanem. Malowały go dzieci*, „Gazeta Wyborcza – Wrocław" 18.04.2016, http://wroclaw.wyborcza.pl/wroclaw/1,35771,19939476,wroclaw-bedzie-mial-mural-z-markiem-edelmanem-malowaly-go-dzieci.html [27.05.2017].
Starnawski M., *Socjalizacja i tożsamość żydowska w Polsce powojennej. Narracje emigrantów pokolenia Marca '68*, Wydaw. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2017.
The Fall of the Wall and the Rebirth of Jewish Life in Poland: 1989–2009, red. S. Penn, Taube Foundation for Jewish Life and Culture, Warszawa 2009.
Uprzedzenia w Polsce, red. A. Stefaniak, M. Bilewicz, M. Winiewski, Wydaw. Stowarzyszenia Filomatów – Wydaw. Liberi Libri, Warszawa 2015, http://cbu.psychologia.pl/uploads/materialy/Uprzedzenia2015.pdf [27.05.2017].
Wilczura A., Żydzi i inni Polacy. Trzecia Rzeczpospolita wymyśla się na żydowsko, [w:] *(Nie)widzialne granice – O tym, co dzieli i co łączy w wielokulturowości*, red. K. Kubin, Fundacja na Rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa 2015.
Witkowska M., *Pierwsze żydowskie przedszkole w Łodzi już działa: „W ten sposób pokazujemy, że żyjemy i trwamy"*, „Dziennik Łódzki" 8.09.2015, http://www.dziennikklodzki.pl/artykul/7362911,pierwsze-zydowskie-przedszkole-w-lodzi-juz-dziala-w-ten-sposob-pokazujemy-ze-zyjemy-i-trwamy,id,t.html [27.05.2017].
Żbik, *Jest Edelman, będzie Hirschfeld*, „Gazeta Wyborcza – Wrocław" 9.10.2016, http://wroclaw.wyborcza.pl/wroclaw/1,35771,20811221,jest-edelman-bedzie-hirschfeld.html?disableRedirects=true [27.05.2017].
Żbikowska I., *Koniec z „pedałami do gazu". Czyszczą Wrocław z nienawiści*, „Gazeta Wyborcza – Wrocław" 18.03.2015, http://wroclaw.wyborcza.pl/wroclaw/1,35771,17584918,Koniec_z__pedalami_do_gazu___Czyszcza_Wroclaw_z_nienawisci.html [27.05.2017]

Netografia:

About Unity Day, The Jerusalem Unity Prize, http://unityprize.org/unity-day/about-unity-day/ [27.05.2017].
Festiwal Równych Praw 2014 – Kampania Przeciw Homofobii, https://kph.org.pl/festiwal-rownych-praw-2014/ [27.05.2017].
Historia Szkoły, www.tikkunolam.edu.pl/szkola/historia-szkoly/ [27.05.2017].
JCC Wroclaw – Cukunft Jewish Association in Wroclaw, www.cukunft.pl [27.05.2017].
Maharat Miriam Gonczarska – Yeshivat Maharat, www.yeshivatmaharat.org/class-of-2015/2014/5/21/miriam-gonczarska [27.05.2017].
Mateusz Kos – Porady dla każdego, https://sites.google.com/site/chorzele2/mateusz-kos [27.05.2017].

Międzykulturowa Akademia III Wieku, EWST Centrum Edukacyjne, http://www.ewst.pl/matw/ [27.05.2017].
Razem Przeciw Nienawiści, Klamra, http://klamra.org/projekty/prawa-czlowieka/razem-przeciw-nienawisci/ [27.05.2017].
Religions for Peace, https://rfp.org/ [27.05.2017].
Spotkanie z Rabinem Mateuszem Kosem, http://new.jewish.org.pl/aktualnosci/spotkanie-z-rabinem-mateuszem-kosem-608/ [27.05.2017].
Teatr Żydowski – Historia, http://www.teatr-zydowski.art.pl/content/historia [27.05.2017].
Unzere Kinder – Szkółka Niedzielna, www.czulent.pl/pl/unzere-kinder-szkolka-niedzielna [27.05.2017].

Inclusion based on religious values in the education of the Jewish community in Poland on the example of the Cukunft Jewish Association's activism

Abstract: The article presents cultural, social and educational initiatives aiming at social inclusion within the Polish Jewish community undertaken by members of Cukunft Jewish Association, a non-profit, secular Jewish organization, whose activities are rooted in religious Jewish values, which the organization attempts to promote both within Jewish and non-Jewish (secular, Catholic, Protestant and Muslim) communities. Through this innovative approach Cukunft attempts to address important social problems, such as: stereotypes, prejudice, discrimination and exclusion on the grounds of religious affiliation, ethnic and national origin, age, gender, sexual orientation and social status. Cukunft supports the development of more diverse Polish civic society, open to embrace the the heritage of Polish minority groups, and actively combats all forms of racism, antisemitism, xenophobia and social exclusion. In these endeavors, it draws from religious Jewish education to give traditional Jewish values a new, more universal meaning, thus making them present again in public sphere.

Keywords: cross discrimination, exclusion, Jews, Judaism, religious dialogue, religious inclusiveness

Anna Sanecka
Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Dzielnica Wzajemnego Szacunku Czterech Wyznań i realizowane w niej programy dydaktyczne oraz ich edukacyjny potencjał

Abstrakt: Dzielnica Wzajemnego Szacunku Czterech Wyznań od osiemnastu lat jest miejscem realizacji różnych projektów edukacyjnych. Jedne z nich kładą większy nacisk na prezentację obecnych w Dzielnicy religii i wyznań, inne skupiają się na zagadnieniach dialogu międzyreligijnego. Wszystkie mają jednak pewne wspólne cechy: 1) przekazują treści edukacyjne na temat różnych wyznań i religii – innych niż wyznanie czy religia uczestników projektów, a czasem na temat ich własnego, ale umiarkowanie poznanego wyznania, 2) zwracają uwagę na obecność religii – i to w wydaniu pluralistycznym – w przestrzeni publicznej oraz 3) uczą otwartości i szacunku w stosunku do innych światopoglądów, systemów wartości i sposobów życia.

Słowa kluczowe: dialog, Dzielnica Wzajemnego Szacunku Czterech Wyznań, projekt edukacyjny, religia, spotkanie, wieloreligijność, wyznanie

Wrocław nazywany bywa miastem spotkań i wynika to po części z jego geograficznego usytuowania oraz wielowiekowej historii. Te historyczno-geograficzne przyczyny doprowadziły do marketingowego wykorzystania hasła, promującego Wrocław jako miasto otwarte, tolerancyjne i wielokulturowe, w tym także – wieloreligijne. Patrząc na mapę Wrocławia, trudno nie zgodzić się z jego pewnego rodzaju wieloreligijnością. Znajdują się w nim świątynie kilkunastu wyznań chrześcijańskich, w tym na przykład katedra mniejszościowego Kościoła Polskokatolickiego niemal przy samym rynku miasta. Ponadto we Wrocławiu znajdują się: Świątynia Hare Kryszna, kilka ośrodków buddyjskich, Muzułmańskie Centrum Kulturalno-Oświatowe, w którym gromadzą się na modlitwy wyznawcy islamu. Sztandarowym dowodem na wielokulturowość i wieloreligijność miasta uczyniono jednak Dzielnicę Wzajemnego Szacunku Czterech Wyznań – wyjątkowe miejsce, w którym w odległości około trzystu metrów od siebie znajdują się synagoga, świątynia katolicka, cerkiew

prawosławna i kościół protestancki. To nie tylko miejsce pokazywane przyjeżdzającym do Wrocławia turystom, lecz także miejsce, w którym od niemal dwudziestu lat realizowane są liczne projekty edukacyjne. Ich pojawienie się było odpowiedzią na kamienie, które w połowie lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku poleciały w stronę wrocławskiej Synagogi Pod Białym Bocianem i reakcją na brutalną konfrontację z rzeczywistością. Okazało się bowiem, że dla wrocławian tolerancyjność i wielokulturowość nie są wrodzoną oczywistością i że życia w mieście wielokulturowym i wieloreligijnym trzeba ich nauczyć. I to zarówno w obszarze społecznym, jak i religijnym. Trzeba uczyć ich szerszego, inkluzywnego spojrzenia na własną religię i własne wyznanie oraz uświadamiać, że ich wiara jest tylko jedną z możliwych i równie uprawnionych dróg w życiu duchowym.

Dzielnica Wzajemnego Szacunku Czterech Wyznań to nie tylko wyjątkowe miejsce na mapie Wrocławia, to także, jak piszą autorzy broszurki *Ekumenizm w Aglomeracji Wrocławskiej*, wydanej z okazji Spotkania Chrześcijan Europy Środkowo-Wschodniej, które odbyło się we Wrocławiu w 2014 roku: „z pewnością fenomen, jakiego nie było dotąd nigdzie w Polsce, a prawdopodobnie także w Europie", poświęcono jej stosunkowo niewiele publikacji. Te, które powstają, są zwykle autorstwa osób w jakiś sposób związanych z Dzielnicą i zaangażowanych w prowadzone w niej projekty[1]. Powoduje to, że z jednej strony publikacje te prezentują Dzielnicę od strony doświadczeń praktycznych oraz wskazują założenia leżące u podstaw jej funkcjonowania, powołując się na źródła z pierwszej ręki, z drugiej zaś, że nie są one mniej obiektywne.

Wyjaśniając, czym jest wrocławska Dzielnica Wzajemnego Szacunku Czterech Wyznań, Maria Jasińska, w swoim tekście *Wrocławska Dzielnica Wzajemnego Szacunku Czterech Wyznań,* pisze:

> Dzielnica Wzajemnego Szacunku Czterech Wyznań położona jest w centrum miasta, niedaleko wrocławskiego rynku. Jest to jedyne takie miejsce w Europie, gdzie duchowni i społeczności czterech wyznań od blisko piętnastu lat prowadzą nie tylko autentyczny dialog międzyreligijny i międzykulturowy, wspólne działania edukacyjne, kulturalne i społeczne, ale także przyjacielskie pogawędki i poważne dysputy dotyczące istotnych spraw ducha i materii. Charakterystyczną cechą tej dzielnicy jest położenie blisko siebie, w odległości 300-400 metrów, czterech świątyń: zboru ewangelicko-augsburskiego, cerkwi prawosławnej, kościoła rzymskokatolickiego (w którym od 1998 roku prowadzą parafię ojcowie paulini) oraz synagogi – nie ma drugiego takiego miejsca w Polsce[2].

[1] Również autorka niniejszego artykułu od września 2015 roku pełni rolę koordynatora jednego z opisanych poniżej projektów prowadzonych w Dzielnicy Wzajemnego Szacunku Czterech Wyznań.

[2] M. Jasińska, *Wrocławska Dzielnica Wzajemnego Szacunku Czterech Wyznań. The Quarter of Mutual Respect in Wrocław*, [w:] *W stronę nowej wielokulturowości. Towards a New Multiculturalism*, red. R. Kusek, J. Sanetra-Szeliga, Kraków 2010, s. 189.

Dalej autorka wspomina jeszcze pewną ważną cechę, charakteryzującą współpracę w Dzielnicy:

> Gospodarze świątyń opowiadają zwiedzającym o tym, co łączy, jak również o tym, co dzieli te cztery wyznania. Duchowni organizują wraz z rabinem otwarte wykłady ekumeniczne, jednak nie prowadzą dialogów doktrynalnych ani nie nawracają się wzajemnie. Wiara w tego samego Boga, możliwość uczestniczenia w praktykach religijnych i w kulturze sąsiadów, którzy inaczej się modlą, zwracają uwagę na inne aspekty wiary, jest dla wielu mieszkańców dzielnicy wzbogacającym duchowo doświadczeniem[3].

Można by uznać, że ten brak „dialogów doktrynalnych" oraz wzajemnego nawracania się to zaprzeczenie edukacji religijnej. Jeśli nauczanie religii będziemy rozumieć jako „pamięciowe opanowanie kolejnych porcji materiału katechizmowego i biblijnego, będącego czymś w rodzaju «małego nabożeństwa», tyle że odprawianego w klasie szkolnej"[4], to programy realizowane w Dzielnicy Wzajemnego Szacunku Czterech Wyznań trudno będzie uważać za pedagogikę religii. Jeśli jednak potraktujemy pedagogikę religii zgodnie z ujęciem zaprezentowanym w *Neues Handbuch des Religionsunterrichts* (*Nowym podręczniku nauczania religii*, 1972). Gerta Otto, Hansa Joachima Dörgera i Jürgena Lotta, ta kategoryczna negatywna odpowiedź przestaje mieć zastosowanie. Bogusław Milerski, prezentując powyższe podejście, pisze:

> Głównym zadaniem edukacji religijnej – według tego ujęcia – jest wprowadzenie jednostki w całościową problematykę związków zachodzących pomiędzy religią i społeczeństwem. Dokonuje się to przy pomocy analizy «najróżniejszych treści», bazujących nie tylko na przekazach chrześcijańskich, ale również i na przekazach innych, niechrześcijańskich religii oraz na problematyce współczesności. Oznacza to, iż pedagogika religijna, nie dewaluując znaczenia tekstów biblijnych, dokonała otwarcia na otaczającą człowieka rzeczywistość[5].

Jeżeli zaś przyjmiemy perspektywę tematyczno-problemową kształcenia religijnego, to programy edukacyjne realizowane w Dzielnicy okazują się czystą pedagogiką religii. Spełniają bowiem wszystkie cztery kryteria, jakie celom i treściom kształcenia religijnego postawił Hans Bernhard Kaufmann (*notabene* urodzony w przedwojennym Wrocławiu): 1) Dostrzegają potrzeby, zainteresowania oraz perspektywy ucznia[6]; 2) Biorą pod uwagę wymiar społeczno-kulturowy[7]; 3) Uwzględniają perspektywę zarówno teologiczną, jak

[3] Tamże, s. 191.

[4] B. Milerski, *Współczesne koncepcje pedagogiki religijnej*, [w:] *Elementy pedagogiki religijnej*, red. B. Milerski, Warszawa 1998, s. 120.

[5] Tamże, s. 131.

[6] Uczniowie w czasie zajęć w Dzielnicy mają możliwość uzyskać wiele informacji, które ich bezpośrednio interesują, zadać wiele pytań i zderzyć uzyskiwaną wiedzę z tym, co wiedzą z innych źródeł.

[7] Programy edukacyjne realizowane w Dzielnicy Wzajemnego Szacunku Czterech Wyznań kładą bardzo mocny akcent na obecność religii w przestrzeni społecznej i kulturowej Wrocławia,

i humanistyczną; 4) W ich tworzeniu biorą udział sami zainteresowania, czyli uczniowie i nauczyciele[8].

Żaden z realizowanych w Dzielnicy projektów dydaktycznych nie jest wprost określany mianem edukacji religijnej, choć trudno uniknąć takiego ich postrzegania, biorąc pod uwagę, że polegają one na zwiedzeniu przez grupy czterech obiektów, w których wierni spotykają się, aby się modlić. Tym bardziej, że nieodzownym elementem tych odwiedzin jest zawsze spotkanie z przedstawicielami obecnych w Dzielnicy religii i wyznań oraz przekazanie przez nich choćby podstawowych informacji, także teologicznych czy dogmatycznych. Odwiedzający Dzielnicę uczą się więc religii – i to nie tylko własnej – jakby przy okazji zwiedzania poszczególnych obiektów. W tym kontekście interesujący wydaje się fakt, że grupy szkolne bardzo rzadko przychodzą na zajęcia w Dzielnicy wraz katechetami, nie wspominając już nawet o tym, że nigdy nie przychodzą w towarzystwie osób duchownych prowadzących w szkołach zajęcia z religii.

Jak zaznaczono na wstępie niniejszego tekstu, programów edukacyjnych realizowanych w Dzielnicy Wzajemnego Szacunku Czterech Wyznań jest kilka. Poniżej przedstawione zostaną wybrane – w sposób celowy i arbitralny – niektóre z nich. Do prezentacji wybrano przede wszystkim projekty definiowane jako edukacyjne i w większości skierowane do młodych odbiorców – dzieci i młodzieży, czyli grup w szczególny sposób objętych działaniami edukacyjnymi. Ponadto skupiono się na szczególnie ważnych dla działań pedagogicznych Dzielnicy programach – najstarszym (i ciągle kontynuowanym) oraz największym (pod względem zasięgu). Część z prezentowanych projektów jest odpowiedzią Dzielnicy na programy ogłoszone przez Gminę Wrocław i wtedy ich realizacja jest nadzorowana przez Wydział Edukacji Urzędu Miejskiego. Z tego względu najwięcej miejsca poświęcono programowi edukacyjnemu, który swoim zasięgiem objął najwięcej wrocławskich uczniów – tylko w ciągu ostatnich czterech miesięcy funkcjonowania (wrzesień–grudzień 2015) w warsztatach „Edukacja w Miejscach Pamięci – ścieżki kulturowe" udział wzięły 94 klasy (czyli około 2350 osób).

„Dzieci Jednego Boga" to najstarszy, wieloletni program edukacji międzykulturowej. Duchowni i społeczności obecnych w Dzielnicy religii i wyznań od 1995 roku współpracują ze sobą tworząc realny wieloreligijny i wielowyznaniowy dialog. Dzięki tej współpracy powstają kolejne projekty. Od 2009 roku zajęcia dla dzieci i młodzieży zostały uzupełnione również przez warsztaty skierowane do seniorów oraz osób niepełnosprawnych.

Program „Dzieci Jednego Boga" ma na celu edukację międzykulturową dzieci, młodzieży i dorosłych przez osobiste spotkania, wspólną pracę, działania

podkreślają też jej udział w dialogu społecznym.

[8] B. Milerski, *Współczesne koncepcje pedagogiki religijnej*, dz. cyt., s. 140.

i autentyczny dialog z przedstawicielami różnych kultur, wyznawcami innych odłamów chrześcijaństwa i innych religii. Dzięki możliwości osobistego spotkania i wspólnych zajęć oraz uczestnictwu w świętach religijnych innych religii i wyznań dzieci, młodzież oraz dorośli bliżej zapoznają się z różnorodnością kultury chrześcijańskiej oraz z kulturą żydowską. Program w dużej mierze skierowany jest do wewnątrz Dzielnicy. Biorą w nim udział duchowni parafii mieszczących się w Dzielnicy i ich parafianie oraz przedstawiciele Gminy Żydowskiej.

Na projekty składają się następujące działania:

DZIECIAKI – to najstarszy program edukacyjny realizowany w Dzielnicy. Jego historia sięga 1999 roku, a „dzieciaki" uczestniczące w pierwszej edycji programu są już dorosłymi ludźmi. Program „Dzieciaki" to cykliczne warsztaty dla dzieci wychowywanych w różnych religiach i wyznaniach. Spotkania poświęcone są różnym wyznaniom i religiom, ich tradycji i kulturze, a także mniejszościom narodowym zamieszkującym Wrocław. Pierwszy projekt z tego cyklu ,zatytułowany „Dzieciaki: To co wspólne – to co różne", był inicjatywą pracowników Gminy Żydowskiej. W kolejnych latach realizowane były kolejne edycje programu, a dzieci poznawały kulturę, tradycje i duchowość różnych religii i wyznań, między innymi przez spotkania z dziećmi – przedstawicielami innych religii i wyznań, gry, zabawy oraz działania artystyczne.

W ramach „Dzieciaków" odbyło się wiele spotkań dzieci i młodzieży z trzech parafii i Gminy Żydowskiej poświęconych podstawowym problemom poszczególnych religii, tradycji chrześcijańskich i żydowskiej, odrębności kulturowej, zasadom zachowania się w świątyniach różnych wyznań oraz synagodze, znaczeniu ikon, Tory i innego wyposażenia świątyń.

W czasie zajęć dzieci piekły prosfory, macę i opłatki, wspólnie śpiewały kolędy trzech chrześcijańskich wyznań, własnoręcznie tworzyły gliniane tablice z dziesięciorgiem przykazań. Poza tym zbudowały makietę Dzielnicy, projektowały widokówki, malowały na jedwabiu stworzenie świata, poznały technikę pisania ikon oraz uczyły się tańców mniejszości narodowych. Często w zajęciach wspólnie z dziećmi uczestniczyli rodzice. Warsztaty nada są organizowane dla dzieci w wieku od siedmiu do dziewięciu lat.

WARSZTATY DIALOGU – to warsztaty dla społeczności z Dolnego Śląska i całej Polski. Podczas spotkania uczestnicy zwiedzają cztery świątynie, a także spotykają się z przedstawicielami poszczególnych religii i wyznań. W czasie warsztatów przewodnicy po poszczególnych obiektach zapoznają uczestników z obrzędami i zwyczajami swoich religii i wyznań, budową świątyń, tajnikami religii, specyfiką mniejszości narodowych, które dominują w danych grupach konfesyjnych. Początkowo warsztaty skierowane były do grup uczniów szkół podstawowych, gimnazjów, liceów, seniorów oraz osób niepełnosprawnych (zwiedzanie czterech świątyń z przewodnikami – przedstawicielami

poszczególnych wyznań wraz z warsztatami tematycznymi). Ostatnio realizowane są jako dostępne dla wszelkich grup zorganizowanych zwiedzanie Dzielnicy z przewodnikiem i spotkanie z przedstawicielami poszczególnych religii i wyznań. Przewodnikami po poszczególnych obiektach są członkowie Rady Fundatorów, w trzech przypadkach – są to inicjatorzy powstania Dzielnicy. O Warsztatach Dialogu możemy przeczytać na stronie internetowej ich organizatorów:

> Jak wygląda żydowska modlitwa? Dlaczego mężczyźni w religii judaistycznej powinni się modlić 3 razy dziennie, a kobiety mogą tylko 1 raz? Kto wybiera proboszcza parafii kościoła ewangelickiego? Czy kobiety mogą pełnić w Polsce funkcję pastora? Na czym polegały chrześcijańskie zakony pustelnicze? Jak się robi ikony? Dlaczego w cerkwi jest tyle małych świec? W trakcie wycieczki znajdziecie odpowiedzi na te oraz inne pytania, będziecie mieli także okazję, może pierwszy raz w życiu, odwiedzić cerkiew, synagogę...[9].

SALON WZAJEMNEGO SZACUNKU – to program edukacyjny skierowany do dorosłych, który powstał jako cykl comiesięcznych spotkań z interesującymi ludźmi, dyskusji, wykładów poświęconych kulturom poszczególnych religii i wyznań oraz mniejszości narodowych obecnych w Dzielnicy, sztuce czterech wyznań, teologii itd. Nie wszystkie Salony mają teologiczny charakter, tematyka spotkania jest pochodną osoby zaproszonego gościa. Gośćmi są nie tylko duchowni, lecz także naukowcy, politycy, artyści. W spotkaniach uczestniczą głównie przedstawiciele parafii tworzących Dzielnice i to oni zdobywają wiedzę z wielu dziedzin życia oraz – podczas tych bardziej teologicznych spotkań (na przykład 6 marca 2013 roku gościem salonu był ks. bp Ryszard Bogusz – ówczesny zwierzchnik Wrocławskiej Diecezji Kościoła Ewangelickiego, który wygłosił prelekcję pod tytułem: „Ewangelicy na Dolnym Śląsku w pierwszych latach powojennych i w dobie obecnej"; 15 października 2013 roku w Salonie gościł dr hab. Wojciech Szczerba, rektor wrocławskiej Ewangelikalnej Wyższej Szkoły Teologicznej, który wygłosił prelekcję pod tytułem: „Ewangelikalizm – a cóż to za sekta"; 15 maja 2013 roku gościem Salonu był o. Norbert Oczkowski, wrocławski dominikanin, promotor kultu błogosławionego Czesława) – pogłębiają swoją wiedzę o własnej konfesji oraz innych religiach i wyznaniach. W ostatnim roku Salonowe spotkania są nieco rzadsze. Ostatni październikowy Salon (21 października 2015 roku) był spotkaniem z posłem Sławomirem Piechotą[10].

SZKOŁA W MIEŚCIE to projekt wrocławskiego Urzędu Miejskiego, którego pilotaż ruszył w 2012 roku. Powstanie projektu związane było z przyznaniem

[9] *Warsztaty dialogu*, www.fundacja4wyznan.pl/n/warsztaty-dialogu/ [1.12.2015].

[10] Informacje na podstawie materiałów dostępnych na stronie: http://www.fundacja4wyznan.pl/n/k/nasze-projekty/ [29.11.2015].

Wrocławiowi tytułu Europejskiej Stolicy Kultury 2016. Jako cele projektu od samego jego powstania wskazywane są między innymi wzbogacenie oferty edukacyjnej, wzrost uczestnictwa w kulturze oraz podniesienie jakości nauczania.

Jak informowały wrocławskie media po ogłoszeniu przez prezydenta miasta rozpoczęcia projektu, „zakłada [on – A. S.] udział uczniów wrocławskich szkół w zajęciach prowadzonych w różnych instytucjach kulturalnych stolicy Dolnego Śląska, na uczelniach oraz w centrach edukacyjnych”[11]. Prezydent Wrocławia Rafał Dutkiewicz wyjaśniał w 2012 roku, że: „Pomysł polega na tym, aby obecność uczniów w tych instytucjach nie miała charakteru incydentalnego, lecz systemowy”[12]. Wśród instytucji, które zgłosiły się do udziału w programie jest też Dzielnica Wzajemnego Szacunku Czterech Wyznań. „Szkoła w mieście” to warsztaty dla szkół podstawowych i gimnazjalnych polegające na przejściu z przygotowanym przewodnikiem przez Dzielnicę, spotkaniu się w każdym z obiektów z przedstawicielem danego wyznania i zdobyciu przez dzieci i młodzież pewnej wiedzy o każdej z konfesji. Tak jak w przypadku pozostałych programów, zajęcia dostosowane są do wieku uczestników, pod tym kątem dobierani są też prowadzący. Uwzględniana jest również niehomogeniczność religijna i wyznaniowa (lub bezwyznaniowość) potencjalnych uczestników warsztatów.

EDUKACJA W MIEJSCACH PAMIĘCI – ŚCIEŻKI KULTUROWE to sztandarowy projekt edukacyjny realizowany przez Fundację „Dzielnica Wzajemnego Szacunku Czterech Wyznań”[13], przygotowywany na zlecenie Wydziału Edukacji Urzędu Miejskiego we Wrocławiu we współpracy z Wrocławskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Program skierowany jest do uczniów klas piątych wrocławskich szkół podstawowych i, zgodnie z regulaminem dofinansowania zajęć edukacyjnych dla szkół podstawowych w ramach projektu Edukacja w Miejscach Pamięci – ścieżki kulturowe, polega na „organizacji zajęć edukacyjnych, rozszerzających wiedzę uczniów o wybranych miejscach poświęconych wielokulturowości Wrocławia”[14].

[11] „Szkoła w mieście” – nowy projekt edukacyjny wrocławskiego magistratu, http://www.oswiata.abc.com.pl/czytaj/-/artykul/szkola-w-miescie-nowy-projekt-edukacyjny-wroclawskiego-magistratu [20.11.2015].

[12] Tamże.

[13] Fundacja „Dzielnica Wzajemnego Szacunku Czterech Wyznań” powstała w roku 2005 jako formalna struktura i organizacja pożytku publicznego, która za cel postawiła sobie współpracę między wspólnotami wyznaniowymi (prawosławną, rzymskokatolicką, ewangelicko-augsburską i gminą wyznaniową żydowską) „w różnych dziedzinach, a w szczególności: dobroczynności, działalności kulturalnej, ochrony dóbr kultury i sztuki, ochrony praw i tożsamości mniejszości narodowych, pomocy społecznej, działalności edukacyjnej, oświatowej i wychowania, działalności naukowej” (www.fundacja4wyznan.pl/n/fundacja/ [29.12.2015]).

[14] Fragment z dokumentu „Regulamin dofinansowania zajęć edukacyjnych dla szkół podstawowych w ramach projektu «Edukacja w Miejscach Pamięci», ścieżki kulturowe w roku szkolnym 2015/2016, semestr I (11.2015–12.2015)”. Regulamin dostępny jest na stronie Departamentu Edukacji Urzędu Miejskiego Wrocławia: www.wroclaw.pl/edukacja-w-miejscach-pamieci-04

Program został specjalnie napisany przez dr Joannę Lisek, pracownika naukowego Zakładu Studiów Żydowskich Uniwersytetu Wrocławskiego, jako odpowiedź na uruchomienie przez Prezydenta Miasta Wrocławia programu Edukacja w Miejscach Pamięci, a także jako reakcja na nieprofesjonalne, często wyrządzające więcej szkód, niż przynoszące pożytku, programy edukacyjne realizowane w Dzielnicy przez różne osoby i instytucje. Czynny udział duchownych wszystkich wyznań w tworzeniu i realizacji programu pozwala na przekazanie uczestniczącej w nim młodzieży poza informacjami z obszaru kultury także pewnych elementów dogmatycznych. Dzieci dowiadują się więc między innymi, że prawosławni wierzą „w Trójjedynego Boga i orędownictwo Przenajświętszej Bogarodzicy Marii" oraz uznają postanowienia Siedmiu Soborów Powszechnych. W kościele ojców Paulinów słyszą, że katolicy wierzą „w jednego Boga w Trzech Osobach [...] i w to, że Syn Boży stał się człowiekiem w osobie Jezusa Chrystusa [...], umarł za grzechy ludzi i zmartwychwstał". W czasie wizyty u ewangelików dowiadują się, że luteranie wierzą, „że jedynym źródłem nauki chrześcijańskiej jest Biblia" oraz „że zbawienie uzyskuje się dzięki wierze w Boga Ojca, Syna i Ducha Świętego oraz łasce Jezusa Chrystusa"[15]. Poznają też cztery główne zasady teologii protestanckiej. Takie podstawowe dogmatyczne prawdy wiary poszczególnych religii i wyznań zawarte są także w specjalnie przygotowanych materiałach dydaktycznych – folderach, które dzieci zabierają ze sobą do domów.

Jak piszą realizatorzy projektu, oprócz poznania podstawowych zasad teologicznych

> Istotą wizyty uczniów w Dzielnicy Wzajemnego Szacunku, poza zwiedzaniem obiektu i poznawaniem wielokulturowej historii Wrocławia, powinno być także spotkanie z przedstawicielami społeczności luterańskiej, prawosławnej, żydowskiej i katolickiej, obecnych w Dzielnicy. Żaden przewodnik opowiadający o religiach, tradycjach i zwyczajach nie zastąpi spotkania z «realnymi wyznawcami» danej wiary, ludźmi, dla których stanowi to sens życia duchowego. Jest to niezwykle ważne, ponieważ kluczowe w edukacji na rzecz tolerancji jest kształtowanie szacunku nie tyle do abstrakcyjnie pojętych wyznań, religii, ale do ludzi je reprezentujących i znajdujących się w realnych przestrzeniach charakterystycznych dla poszczególnych konfesji[16].

Wydaje się, że to spotkanie z „realnymi wyznawcami", z autentyczną duchowością jest podstawą nie tylko edukacji na rzecz tolerancji, ale także pedagogiki religii.

[20.12.2015].

[15] Trzy ostatnie cytaty pochodzą z folderu będącego integralną częścią realizowanych zajęć oraz wręczanego ich uczestnikom przed wejściem do pierwszego obiektu. Foldery zostały opracowane i wydane przez Fundację „Dzielnica Wzajemnego Szacunku Czterech Wyznań" przy wydatnym udziale merytorycznym duchownych poszczególnych wyznań.

[16] *Edukacja w miejscach pamięci – ścieżki kulturowe*, www.fundacja4wyznan.pl/n/edukacja-w-miejscach-pamieci-sciezki-kulturowe/ [24.11.2015].

Organizatorzy, przedstawiając program „Edukacja w Miejscach Pamięci – ścieżki kulturowe" na swojej stronie internetowej, piszą:

> To tu, odwiedzając synagogę, kościół ewangelicki, katolicki i prawosławną cerkiew, dzieci często po raz pierwszy stykają się z religijną różnorodnością, poznają obrządek wyznań i religii innych niż ich własne, a przede wszystkim uczą się okazywania szacunku dla inności, nie tylko tej determinowanej przez religię[17].

Wśród zakładanych celów programu znalazły się między innymi:

- zdobycie przez uczestników podstawowej wiedzy o trzech wyznaniach chrześcijańskich: protestantyzmie, katolicyzmie, prawosławiu, oraz o religii żydowskiej – judaizmie,
- poznanie charakterystycznych elementów związanych ze sprawowaniem kultu w obrębie poszczególnych wyznań,
- zapoznanie się z podstawowymi różnicami oraz elementami łączącymi cztery wyznania,
- spotkanie z autentycznymi przedstawicielami czterech wyznań,
- poznanie zasad właściwego zachowania się w każdej z czterech świątyń Dzielnicy oraz wymogów odnośnie stroju,
- zrozumienie pojęć szacunku i tolerancji w kontaktach międzywyznaniowych i międzykulturowych,
- zdobycie wiedzy o wielokulturowej historii i współczesności miasta,
- poznanie cennych zabytków Wrocławia.

Przynajmniej pierwsze cztery wyżej wymienione cele można uznać za elementy z obszaru inkluzywnej pedagogiki religii. Tym bardziej, że trudno oprzeć się wrażeniu, iż doskonale pasują one do przytaczanego przez Milerskiego – w odniesieniu do teorii pedagogicznoreligijnej w kontekście pluralizmu – tytułu jednego z numerów „Jahrbuch der Religionspädagogik" z 2005 roku: „Uczenie się przez spotkanie"[18].

Na przykładzie zaprezentowanych projektów widać, że jedne z nich kładą większy nacisk na prezentację poszczególnych, obecnych w Dzielnicy, religii i wyznań, inne – skupiają się na zagadnieniach dialogu międzyreligijnego czy międzywyznaniowego. Wszystkie mają jednak pewne wspólne cechy: 1) przekazują treści edukacyjne, w tym z obszaru teologii, na temat różnych religii i wyznań – innych niż religia lub wyznanie uczestników projektów, a czasem na temat ich własnego, ale umiarkowanie poznanego wyznania; 2) zwracają uwagę na obecność religii – i to w wydaniu pluralistycznym – w przestrzeni publicznej;

[17] Program „Edukacja w Miejscach Pamięci – ścieżki kulturowe" będzie kontynuowany w 2015 roku, http://www.fundacja4wyznan.pl/n/program-edukacja-w-miejscach-pamieci-sciezki-kulturowe-bedzie-kontynuowany-w-2015-roku/ [21.11.2015].

[18] B. Milerski, *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Warszawa 2011, s. 177.

oraz 3) uczą otwartości i szacunku w stosunku do innych światopoglądów, systemów wartości i sposobów życia.

Można też uznać, że projekty edukacyjne realizowane w Dzielnicy Wzajemnego Szacunku Czterech Wyznań wpisują się w zaproponowaną w 1986 roku przez Otta „koncepcję nauczania religii «dla wszystkich», to znaczy dla tych, którzy rezygnują z tradycyjnego konfesyjnego kształcenia”[19]. Otto postuluje, że „aby przezwyciężyć kryzys, w jakim znajduje się kształcenie religijne, musi zostać przezwyciężone jego eklezjalne i konfesyjne zawężenie”[20].

Trudno wyrokować, jakie korzyści odnieśli uczestnicy różnego rodzaju zajęć edukacyjnych prowadzonych we wrocławskiej Dzielnicy Wzajemnego Szacunku Czterech Wyznań przez ostanie lata. Nie przeprowadzono chyba żadnych badań mogących określić wpływ udziału w zajęciach w Dzielnicy na religijność uczestników, znajomość religii lub wyznania własnego albo innej konfesji czy otwartość na dialog międzyreligijny osób, które w minionych 18 latach wzięły udział w tych warsztatach. Trudno – bez przeprowadzenia w przyszłości takich szczegółowych badań – będzie ocenić edukacyjny potencjał projektów dydaktycznych prowadzonych obecnie. Pozostaje mieć tylko nadzieję, że w demonstracji na wrocławskim Rynku, w czasie której 18 listopada 2015 roku spłonęła kukła Żyda[21], nie brali udziału – dorośli już dziś – uczestnicy zajęć w Dzielnicy sprzed niemal dwadzieścia lat.

Bibliografia:

Burza po proteście przeciwko imigrantom. „We Wrocławiu nie ma miejsca na takie postawy”, https://www.tvn24.pl/wroclaw,44/islamska-dzicz-i-spalenie-kukly-zyda-wroclaw-oburzony-po-protescie,595802.html [12.12.2015].

Dzielnica Czterech Wyznań. The Quarter of Four Denominations, Biuro Promocji Miasta (www.c2.wroclaw.pl) oraz Fundacja „Dzielnica Wzajemnego Szacunku Czterech Wyznań”, Wrocław 2012.

Edukacja w miejscach pamięci – ścieżki kulturowe, www.fundacja4wyznan.pl/n/edukacja-w-miejscach-pamieci-sciezki-kulturowe/ [24.11.2015].

Ekumenizm w Aglomeracji Wrocławskiej. Spotkanie Chrześcijan Europy Środkowo-Wschodniej Wrocław, 4–6 lipca 2014, Stowarzyszenie Gmin i Powiatów Aglomeracji Wrocławskiej, Wrocław 2014.

Elementy pedagogiki religijnej, red. B. Milerski, Chrześcijańska Akademia Teologiczna, Warszawa 1998.

[19] B. Milerski, *Współczesne koncepcje pedagogiki religijnej*, dz. cyt., s. 132.

[20] Tamże.

[21] *Burza po proteście przeciwko imigrantom. „We Wrocławiu nie ma miejsca na takie postawy”*, https://www.tvn24.pl/wroclaw,44/islamska-dzicz-i-spalenie-kukly-zyda-wroclaw-oburzony-po-protescie,595802.html [12.12.2015].

Fundacja „Dzielnica Wzajemnego Szacunku Czterech Wyznań", www.fundacja4wyznan.pl/n/fundacja/ [29.12.2015].

Fundacja „Dzielnica Wzajemnego Szacunku Czterech Wyznań" – nasze projekty, www.fundacja4wyznan.pl/n/k/nasze-projekty [12.12.2015].

Milerski B, *Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii*, Wydaw. Naukowe ChAT, Warszawa 2011.

Program „Edukacja w Miejscach Pamięci – ścieżki kulturowe" będzie kontynuowany w 2015 roku, http://www.fundacja4wyznan.pl/n/program-edukacja-w-miejscach-pamieci-sciezki-kulturowe-bedzie-kontynuowany-w-2015-roku/ [21.11.2015].

Regulamin dofinansowania zajęć edukacyjnych dla szkół podstawowych w ramach projektu «Edukacja w Miejscach Pamięci», ścieżki kulturowe w roku szkolnym 2015/2016, semestr I (11.2015–12.2015), www.wroclaw.pl/edukacja-w-miejscach-pamieci-04 [20.12.2015].

„Szkoła w mieście" – nowy projekt edukacyjny wrocławskiego magistratu, http://www.oswiata.abc.com.pl/czytaj/-/artykul/szkola-w-miescie-nowy-projekt-edukacyjny-wroclawskiego-magistratu [20.11.2015].

W stronę nowej wielokulturowości. Towards a New Multiculturalism, red. R. Kusek, J. Sanetra-Szeliga, Międzynarodowe Centrum Kultury, Kraków 2010.

Warsztaty dialogu, www.fundacja4wyznan.pl/n/warsztaty-dialogu/ [1.12.2015].

The Quarter of Mutual Respect of Four Denominations, its pedagogical programmes and their educational potential

Abstract: The Quarter of Mutual Respect of Four Denominations has been the place where different educational programmes are held for 18 years. Some of them lay emphasis on presenting different religions and denominations which exist in the Quarter, others concentrate on interreligious and/or interdenominational dialogue. But all of them have some common features. 1) All the programmes give some educational message concerning different religions and denominations – different from the religion or denomination of programme participants or their own religion or denomination which they do not know very well. 2) They underline the presence of religion – or even religions – in the public space. 3) They teach the openness and tolerance towards different outlooks, value systems and ways of life.

Keywords: denomination, dialogue, educational project, meeting, multireligion, religion, The Quarter of Mutual Respect of Four Denominations

Edyta Wolny
Uniwersytet Warszawski

Nauczanie kultury osobistej w ramach nauczania religii muzułmańskiej w rządowych szkołach podstawowych we współczesnym Egipcie

Abstrakt: Egipskie podręczniki do wychowania muzułmańskiego są kopalnią wiedzy na temat tego, jaki powinien być idealny Egipcjanin. Uczą nie tylko religii, lecz także dobrego zachowania, odpowiedniego traktowania chrześcijan, dbania o środowisko oraz uczuć patriotycznych. Nauczanie kultury osobistej, dobrego zachowania i współżycia z innymi wynika z religii i jest ważnym elementem edukacji religijnej w egipskich szkołach podstawowych. Islam jest religią czystości, nakazującą dbanie o czystość nie tylko osobistą, lecz także domu i swojego otoczenia. Religia ta szerzy też kulturę, dobre maniery, mówienie prawdy, odpowiednie traktowanie starszych i młodszych, dbanie o krewnych, współwyznawców oraz chrześcijan. Umieszczane w podręcznikach treści dotyczące dobrego zachowania są poparte odpowiednimi cytatami z Koranu bądź hadisami. Popularyzowane historie mają uświadomić uczniom, że dobre zachowanie jest preferowane przez Boga. W ćwiczeniach podsumowujących wiedzę z kolejnych rozdziałów, oprócz zadań związanych z dogmatami, rytuałami czy historią islamu, uczniowie muszą skonfrontować się też z tymi sprawdzającymi wiedzę z tak zwanej kultury osobistej. Złe zachowanie to nie tylko uchybienie wobec społeczeństwa, nauczycieli czy rodziców. Jest ono występkiem przeciwko religii. A Egipt, wielokrotnie wymieniany w Koranie, jest szczególnym miejscem na Ziemi – jak podają autorzy podręczników.

Słowa kluczowe: Egipt, islam, kultura osobista, nauczanie, religia, szkoła podstawowa

Egipcjan na świecie jest 98 milionów, z czego 90 milionów mieszka w Arabskiej Republice Egiptu[1]. Na terytorium[2] liczącym 998 tysięcy km^2 żyje około

[1] *Egypt's population to reach 98 million next Sunday*, english.ahram.org.eg/NewsContent/1/64/172503/Egypt/Politics-/Egypt%E2%80%99s-population-to-reach--million-next-Sunday.aspx [24.12.2015]. W roku wydania publikacji liczba mieszkańców Egiptu wzrosła do ponad 95 milionów (zob. Central Agency for Public Mobilization and Statistics, www.capmas.gov.eg/HomePage.aspx [18.10.2017]).

[2] B. Stępniewska-Holzer, J. Holzer, *Egipt. Stulecie przemian*, Warszawa 2006, s. 7.

90% muzułmanów i 10% chrześcijan[3]. W roku szkolnym 2013/2014 do egipskich rządowych szkół podstawowych uczęszczało ponad 9 milionów uczniów[4].

Podstawy prawne

Konstytucja Arabskiej Republiki Egiptu z 2014 roku informuje, że edukacja jest prawem każdego obywatela[5]. Państwo gwarantuje bezpłatną edukację na różnych jej etapach[6]. Zgodnie z Ustawą o Edukacji Numer 139 z roku 1981 w Egipcie obowiązkiem edukacyjnym objęte są dzieci, które ukończyły sześć lat[7]. Są one zobowiązane chodzić do szkoły podstawowej i gimnazjum, z czego nauka w szkole podstawowej trwa sześć lat, a w gimnazjum – trzy[8]. Te dwa akty prawne informują o okresie obowiązkowej edukacji. O ile wspomniana wyżej ustawa określa obowiązkowy okres edukacji na etap podstawowy, czyli dziewięć lat[9], o tyle konstytucja z 2014 roku przewiduje jeszcze stopniowe wydłużanie obowiązkowej edukacji aż do ukończenia szkoły średniej[10]. Według wyżej wspomnianej ustawy nauka religii i zachowania zajmuje ważne miejsce wśród celów edukacyjnych na wszystkich etapach edukacji podstawowej[11].

[3] Brak dokładnych danych statystycznych za rok 2015. Ostatnie dane ze strony State Information Service z 27.05.2013 informują o ok. 8 milionach chrześcijan, co stanowi 8% całej populacji (zob. http://sis.gov.eg/Ar/Templates/Articles/tmpArticles.aspx?ArtID=69992#.Vn2U-Clmmyid [24.12.2015]). Papież Koptyjski w grudniu 2014 podał liczbę Koptów – 15 mln (zob. http://www.moheet.com/2014/12/18/2188859/%D8%A7%D9%84%D8%A8%D8%A-7%D8%A8%D8%A7-%D8%AA%D9%88%D8%A7%D8%B6%D8%B1%D9%88%D8%B3--%D8%B9%D8%AF%D8%AF-%D8%A7%D9%84%D8%A3%D9%82%D8%A8%D8%A-7%D8%B7-%D9%81%D9%8A-%D9%85%D8%B5%D8%B1-15-%D9%85.html#.Vn1e-Fmmyic [25.12.2015]).

[4] Dane statystyczne dotyczące edukacji przeduniwersyteckiej w roku szkolnym 2013/2014 przygotowane przez Ministerstwo Edukacji (zob. emis.gov.eg/Site%20Content/matwaya/2014/matwaya2014.html [30.11.2015]).

[5] Art. 19 Konstytucji Arabskiej Republiki Egiptu.

[6] Tamże.

[7] Art. 15 Ustawy o Edukacji Numer 139 z roku 1981.

[8] Art. 4, tamże.

[9] Art. 15, tamże.

[10] Art. 238 Konstytucji Arabskiej Republiki Egiptu.

[11] Art. 17 Ustawy o Edukacji Numer 139 z roku 1981.

Egipskie podręczniki do wychowania muzułmańskiego

Podręczniki do wszystkich klas i przedmiotów, a więc także do wychowania muzułmańskiego[12], uczniowie otrzymują od państwa. Ich tworzeniem i dystrybucją zajmuje się Departament Podręczników w Ministerstwie Edukacji. Książki te są rokrocznie aktualizowane, wysyłane do szkół i rozdawane uczniom. Nie ma możliwości zakupienia podręczników w księgarniach – każdy uczeń dostaje swój egzemplarz na początku kolejnego semestru nauki. Na okładce każdego z nich znajduje się nazwa przedmiotu, klasa, rok szkolny, numer semestru, godło, a pod nim napis: „Arabska Republika Egiptu, Ministerstwo Edukacji, Departament Podręczników". Podręczniki do wychowania muzułmańskiego w rządowych szkołach podstawowych w Egipcie uczą nie tylko religii, lecz także dobrego zachowania, odpowiedniego traktowania chrześcijan, dbania o środowisko oraz uczuć patriotycznych. Taki model idealnego Egipcjanina powinna kształtować edukacja.

Celem artykułu jest przedstawienie wybranych przykładów z podręczników do wychowania muzułmańskiego z lat szkolnych 2012/2013 oraz 2013/2014, obowiązujących w rządowych szkołach podstawowych i dotyczących kultury osobistej. Jak zostało zaznaczone wyżej, podręczniki te nie skupiają się jedynie na nauczaniu dogmatów, lecz poruszają wiele kwestii mających ukształtować odpowiednie, oczekiwane cechy przyszłych obywateli. Autorka pracy nie analizuje rzeczywistego wpływu podręczników na zmiany w społeczeństwie egipskim. Artykuł ten jest jedynie fragmentarycznym przedstawieniem szerszych wyników badań[13], w ramach których analizuje ona treści podręczników na przestrzeni kilku lat i kształtowanie przez nie postaw dzieci w szkołach podstawowych. W artykule zatem nie skupiono się na tym, jak w praktyce wygląda adaptowanie i wykorzystywanie w życiu codziennym wiedzy, którą posiedli uczniowie szkół, lecz na tym, jakich współobywateli chcieliby mieć twórcy omawianych podręczników.

Nauczanie kultury osobistej

Nauczanie kultury osobistej stanowi ważny element edukacji religii muzułmańskiej w Egipcie. Według Encyklopedii PWN: „Mówi się też o kulturze jako tym,

[12] Po przeprowadzonej analizie treści podręczników autorka artykułu przyjmuje nazwę tego przedmiotu jako „wychowanie muzułmańskie", choć dokładne jej tłumaczenie brzmi „nauczanie religii muzułmańskiej".

[13] Pełne wyniki badań zostaną przedstawione w dysertacji doktorskiej, której ukończenie jest planowane na 2018 rok.

co w zachowaniu się ludzkim jest wyuczone – w odróżnieniu od tego, co biologicznie odziedziczone”[14]. Na kulturę osobistą składają się: stosowny do sytuacji i miejsca wygląd, język, maniery, przestrzeganie form przyjętych w społeczeństwie czy grupie społecznej, a także przestrzeganie tradycji. Kulturą osobistą jest także dbanie o siebie i przestrzeganie zasad higieny[15].

Na każdym etapie nauki w szkole podstawowej uczy się dzieci kultury osobistej. Część tej nauki jest przekazywana wprost przez opowieści, które dzieci czytają, część występuje „między wierszami”, część na ilustracjach zamieszczonych w książkach oraz w pytaniach i ćwiczeniach podsumowujących poszczególne działy podręczników.

Już w podręcznikach do klasy pierwszej, na przykładzie chłopca o imieniu ʿAlī, uczniowie uczą się, jak powinno zachowywać się grzeczne dziecko. Po przebudzeniu ʿAlī wypowiada słowa: „Nie ma bóstwa prócz Boga, a Muḥammad jest wysłannikiem Boga”[16], pozdrawia rodzinę, dokonuje ablucji i odprawia modlitwę poranną. Śniadanie zaczyna słowami: „W imię Boga Miłosiernego i Litościwego”[17], a kończy: „Dzięki Bogu”[18], po czym myje ręce. Do szkoły wychodzi, żegnając grzecznie rodziców słowami: „Pokój wam i miłosierdzie Boga”[19]. W podobny sposób („as-salāmᵘ ʿalaykum wa-raḥmatᵘ Allah wa-barakātuhu”[20]) wita kolegów w szkole. Z tekstu wynika też, że grzeczne dzieci dbają o czystość szkoły i jej ogród oraz wkładają śmieci do kosza[21]. W tej krótkiej historyjce uczniowie znajdują wiele treści dotyczących kultury osobistej: pozdrawianie rodziców i przyjaciół, wypowiadanie muzułmańskich formułek, dbanie o czystość osobistą, domu, szkoły, ogrodu. Autorzy podręczników do wychowania muzułmańskiego wielokrotnie podkreślają znaczenie czystości w islamie. Wskazują, że Bóg kocha czystych muzułmanów[22], a ablucja przed modlitwą jest obowiązkowa.

Inne opowiadanie dotyczy wydarzeń z życia wnuków proroka Muḥammada: Al-Ḥasana i Al-Ḥusayna. Pewnego dnia zauważyli oni starszego mężczyznę,

[14] *Kultura*, [w:] *Encyklopedia PWN*, encyklopedia.pwn.pl/haslo/kultura;3928887.html [24.12.2015].

[15] S. Krajski, *Kultura osobista i savoir vivre*, prasa.wiara.pl/doc/610528.kultura-osobista-i-savoir-vivre/3 [24.12.2015].

[16] Al-Ḥ. Muḥammad Al-Maddāḥ, M. Al-Fātiḥ Al-Ḥusaynī, A. Yaḥyà Nūr Al-Ḥaǧǧāǧī, *At-tarbiyya ad-dīniyya al-islāmiyya li-aṣ-ṣaff al-awwal al-ibtidāʾī. Al-faṣl ad-dirāsī al-awwal*, Wizārat at-tarbiyya wa-at-taʿlīm, Egipt 2013, s. 5.

[17] Tamże.

[18] Tamże.

[19] Tamże. Jest to muzułmański zwrot wymawiany na powitanie bądź pożegnanie, brzmiący w oryginale: „as-salāmu ʿalaykum wa-raḥmatu Allah”.

[20] „Pokój Wam, miłosierdzie Boga i Jego błogosławieństwo”, tamże, s. 6.

[21] Tamże, s. 5–6.

[22] Al-Ḥ. Muḥammad Al-Maddāḥ, M. Al-Fātiḥ Al-Ḥusaynī, A. Yaḥyà Nūr Al-Ḥaǧǧāǧī, *At-tarbiyya ad-dīniyya al-islāmiyya li-aṣ-ṣaff al-awwal al-ibtidāʾī. Al-faṣl ad-dirāsī aṯ-ṯānī*, Wizārat at-tarbiyya wa-at-taʿlīm, Egipt 2012, s. 28.

który nie wykonywał poprawnie ablucji. Postanowili więc w sposób kulturalny nauczyć go tego rytuału. Następnie poprosili mężczyznę o ocenę, który z nich zrobił to lepiej. Obserwując chłopców, mężczyzna zrozumiał swoje błędy i podziękował braciom[23]. Historia ta ma nauczyć dzieci kolejnych elementów kultury osobistej, czyli prowadzenia ludzi ku dobru, szanowania starszych, podziękowania za naukę i zwracania uwagi na błędy w sposób nieraniący niczyich uczuć.

Innym wzorem do naśladowania przez uczniów są Asmāʾ i jej brat ʿAlī. Rodzeństwo grzecznie wita swoich kolegów, chętnie pożycza im różne rzeczy i odwiedza chorych. Asmāʾ nie przeklina swoich znajomych i nie kpi z nikogo[24]. Takie też powinny być egipskie dzieci.

W ostatnim rozdziale podręcznika obowiązującego w drugim semestrze pierwszej klasy także można doszukać się nauczania odpowiedniego zachowania i kultury osobistej. Oprócz wspomnianych wyżej zaleceń są tam polecenia bycia posłusznym wobec rodziców, troski o nich, szacunku wobec innych osób i dbania o środowisko[25].

O dobrym muzułmańskim zachowaniu mówi też historia chłopca, który wraz z ojcem odprawiał w meczecie modlitwę piątkową. Prowadzący modlitwę mówił o tym, że islam wzywa do kultury, dobrych manier i mówienia prawdy, cytując na potwierdzenie słowa proroka Muḥammada: „Dobre słowa są dobrodziejstwem"[26]. Uczniowie poznali także inne zalecenia dotyczące odpowiedniego zachowania – nie należy podnosić głosu podczas rozmowy i nie szeptać z jedną osobą w obecności trzeciej, o czym mówił sam Prorok: „Jeśli jest was troje, nie możecie rozmawiać bez tego trzeciego aż pomieszacie się z ludźmi, ponieważ może to sprawić mu przykrość"[27]. Dzieci dowiedziały się też, że po powrocie do domu na obiad chłopiec z tatą umyli ręce i usiedli przy stole, czekając na mamę. Ojciec wykorzystał ten czas, aby przypomnieć, że przed rozpoczęciem jedzenia muzułmanie powinni zwrócić się do Boga, a posiłek jeść prawą ręką z talerza znajdującego się przed nimi. Po zakończonym posiłku należy podziękować za niego Bogu[28]. W dalszej części rozdziału chłopiec prosił swojego brata, by opowiedział historię proroka Noego. Zaprotestowała wtedy jego siostra. Chłopiec

[23] Tamże, s. 17–18; E. Wolny, *Historia w egipskich podręcznikach do wychowania muzułmańskiego (2013/2014 do 2015/2016) jako czynnik kształtujący postawy uczniów*, „Przegląd Orientalistyczny" 2016, nr 1–2 (257–258), s. 233.

[24] Al-Ḥ. Muḥammad Al-Maddāḥ, M. Al-Fātiḥ Al-Ḥusaynī, A. Yaḥyà Nūr Al-Ḥaǧǧāǧī, *At-tarbiyya ad-dīniyya al-islāmiyya li-aṣ-ṣaff al-awwal al-ibtidāʾī. Al-faṣl ad-dirāsī aṯ-ṯānī*, Wizārat at-tarbiyya wa-at-taʿlīm, Egipt 2012, s. 29–30.

[25] Tamże, s. 25–28.

[26] Ḥ. Šaḥāta, *At-tarbiyya ad-dīniyya al-islāmiyya aṣ-ṣaff aṯ-ṯānī al-ibtidāʾī. Al-faṣl ad-dirāsī al-awwal*, Wizārat at-tarbiyya wa-at-taʿlīm, Egipt 2013, s. 21. Wszystkie hadisy i cytaty przytoczone w artykule zostały przetłumaczone przez autorkę pracy.

[27] Tamże.

[28] Tamże, s. 22.

jednak obstawał przy swoim, więc dzieci zaczęły się zachowywać coraz głośniej. Zwróciło to uwagę ojca, który przypomniał im, że Bóg zakazał podnoszenia głosu podczas rozmowy, gdyż przeszkadza to ludziom wokoło. Na poparcie tych słów zacytowano fragment Koranu (K 31:19)[29]. W innym fragmencie uczniowie dowiadują się, że chorych trzeba odwiedzać, a idąc z wizytą, należy się wcześniej zapowiedzieć[30].

Kolejne przykłady nauczania kultury osobistej można znaleźć także w podręczniku obowiązującym w drugim semestrze trzeciej klasy. W jednej z historii, na prośbę taty, aby mu nie przeszkadzać w pracy, Fāṭima odpowiedziała, że jeśli odwiedzi go ktoś, z kim się wcześniej nie umawiał, to powie, że ojca nie ma. Zdenerwowało to mężczyznę, który powiedział, że muzułmanin nigdy nie kłamie. Na poparcie tego twierdzenia przytoczony został fragment Koranu (K 9:119). Żeby jeszcze lepiej uświadomić córce, do czego może człowieka doprowadzić kłamstwo, ojciec opowiedział jej historię chłopca pływającego w morzu. Chłopiec ten nagle zaczął krzyczeć z prośbą o pomoc, a gdy ludzie rzucili mu się na ratunek, okazało się, że pływak żartował. Sytuacja ta powtarzała się kilkakrotnie i ludzie przestali zwracać uwagę na jego wołanie. Nie od razu też zareagowali, gdy pewnego razu naprawdę stracił on siłę. Uratowano go w ostatniej chwili i wtedy zrozumiał, że kłamstwo nie jest dobre. Po wysłuchaniu tej historii Fāṭima obiecała zawsze mówić prawdę. Ojciec przypomniał córce, że prorok Muḥammad ostrzegał muzułmanów przed kłamstwem[31]. Na poparcie tej tezy w podręczniku zacytowano słowa wyżej wspomnianego wysłannika Boga:

> Powinniście mówić prawdę, ponieważ prawda prowadzi do dobra, a dobro prowadzi do raju. I kiedy człowiek mówi prawdę i zmierza do prawdy, zostanie mu zapisane u Boga, że jest prawdomównym. I uważajcie, kłamstwo, zaprawdę, kłamstwo prowadzi do zła, a zło prowadzi do piekła... I kiedy człowiek kłamie i zmierza do kłamstwa zostanie mu zapisane u Boga, że jest kłamcą[32].

Historia dwóch chłopców, Muṣṭafy i Hišāma, rozpoczyna drugi rozdział podręcznika, z którego pochodzi powyższa historia[33]. Chłopcy poszli odwiedzić swojego kolegę Maḥmūda. Po drodze Muṣṭafa przeniósł kamienie z środka drogi na bok, pomógł niewidomemu przejść przez ulicę i wskazał drogę napotkanej dziewczynie. Na uwagę Hišāma, że spóźnią się na umówione spotkanie, Muṣṭafa stwierdził, że pomaganie należy do obowiązków każdego człowieka, co także wynika z religii.

[29] Tamże, s. 23.
[30] Tamże, s. 26.
[31] A. Muḥammad Ṣaqir, M. ʿAbd al-Ḥamīd Ġarāb, M. Ṣalāḥ Farağ, *At-tarbiyya ad-dīniyya al-islāmiyya aṣ-ṣaff aṯ-ṯāliṯ al-ibtidāʾī. Al-faṣl ad-dirāsī aṯ-ṯānī*, Wizārat at-tarbiyya wa-at-taʿlīm, Egipt 2013, s. 1–2.
[32] Tamże, s. 2.
[33] Tamże, s. 9–12.

W kolejnych przygodach chłopców także można odnaleźć elementy nauczania odpowiedniego zachowania. Gdy dotarli oni do domu Maḥmūda, zobaczyli otwarte drzwi. Muṣṭafa chciał wejść, lecz Hišām powstrzymał go, mówiąc, że należy poprosić o zgodę, zanim wejdzie się do czyjegoś domu, nawet jeśli jest to dom członka rodziny, a drzwi są otwarte. Gdy się nie otrzyma pozwolenia, należy zawrócić, tak jak jest to zapisane w Koranie (K 24:27–28). Zwracał uwagę na to też Prorok: „Pytanie o pozwolenie wejścia powinno być trzykrotne i jeśli dostaniesz pozwolenie – wchodź, jeśli nie – zawróć"[34].

Na lekcjach porusza się także tematy dotyczące przestrzegania praw innych ludzi[35]. Pod tym pojęciem rozumie się m.in. witanie się z osobą, którą widzimy, odwiedzanie chorych i pytanie o nieobecnych, nieranienie nikogo przez mowę bądź czyn, wybaczanie, radzenie, wsparcie w trudnym czasie i gratulowanie w chwilach szczęścia. Takie zachowanie znajduje poparcie w jednym z hadisów:

> Kto wierzy w Boga i Dzień Sądu Ostatecznego, niech nie rani swojego sąsiada. Kto wierzy w Boga i Dzień Sądu Ostatecznego, niech gości swojego gościa. Kto wierzy w Boga i Dzień Sądu Ostatecznego, niech mówi dobro albo milczy[36].

Autorzy podręczników wyjaśnili dzieciom także prawa nauczyciela, których przestrzeganie świadczy o kulturze osobistej. Oto niektóre z nich: wykonywanie jego poleceń, okazywanie mu szacunku i nieprzerywanie mu[37].

Zasady dobrego wychowania znajdują się także w podręcznikach do klasy czwartej. W tekście religijnym, który ma pokazać uczniom różnice pomiędzy modlitwą piątkową a świąteczną, uczniowie poznają także świąteczne dobre maniery. Te, które można zaliczyć do kultury osobistej, to: toaleta i obcięcie paznokci, uważne słuchanie i nieprzeszkadzanie podczas kazania w meczecie, składanie życzeń świątecznych jak największej liczbie muzułmanów[38].

Autorzy podręcznika w innym rozdziale informują uczniów o tym, że islam pragnie wychować muzułmanina i ukierunkować go tak, by zachowywał wysoką kulturę swojej religii[39].

Najlepszemu dobieraniu słów podczas rozmowy z innymi, do którego nawołuje islam w ramach kultury osobistej, autorzy poświęcają kolejne opowiadanie[40]. Można w nim przeczytać o lekcji, na której uczniowie uczyli się wersetów koranicznych (K 14:24–27) nawołujących do podążania za kulturą islamu.

[34] Tamże, s. 12.
[35] Tamże, s. 13.
[36] Tamże.
[37] Tamże, s. 14.
[38] ʿAbd Al-Ǧ. Ḥammād, M. As-Saqārī, Ṣ. ʿAbd al-Munʿim Muḥammad, *At-tarbiyya ad-dīniyya al-islāmiyya aṣ-ṣaff ar-rābiʿ al-ibtidāʾī. Al-faṣl ad-dirāsī al-awwal*, Wizārat at-tarbiyya wa-at-taʿlīm, Egipt 2012, s. 11–12.
[39] Tamże, s. 16–18.
[40] Tamże, s. 20–23.

Po ich przeczytaniu uczniowie rozpoczęli dyskusję nad znaczeniem dobrego słowa. Według jednej z uczennic jest ono piękną mową, która prowadzi do czynienia dobra i zachęca do bycia miłym człowiekiem. Według Aḥmada – który poprzez podniesienie palca zgłosił się do odpowiedzi i uzyskał zgodę nauczyciela na wypowiedź[41] – dobrym słowem jest pogodzenie pokłóconych, solidne wykonywanie swojej pracy, uczciwość zarówno podczas egzaminów, jak i w handlu. Następny z uczniów, Maḥmūd, podniósł palec[42], aby zapytać nauczyciela, jaki wpływ na ludzi ma dobre słowo. Dowiedział się wtedy, że dobre słowo naprawia stosunki międzyludzkie, przez co zwiększa szczęście społeczeństwa i pomaga w rozwoju ojczyzny. Nauczyciel przytoczył także słowa proroka Muḥammada, odpowiadającego na pytanie, który z muzułmanów jest dobry. Jest to ten, „kto nie krzywdzi muzułmanów swoim językiem i dłonią"[43].

Podczas innej lekcji, gdy uczniowie poznawali wydarzenia z historii islamu, dowiedzieli się, że muzułmanie powinni dobrze traktować przedstawicieli innych religii. Nauczyciel pochwalił ucznia, który powiedział, że ma kolegę chrześcijanina, z którym się lubią i wzajemnie odwiedzają. Pedagog stwierdził, że taka jest natura muzułmanów, którzy w Egipcie żyją razem ze swoimi braćmi, czyli chrześcijanami, pomagają sobie, biorą wspólnie udział w szczęściu i niedoli oraz wspólnie będą bronić swojej ojczyzny[44].

Według autorów podręczników prawdziwi muzułmanie nie oszukują. Do wniosku tego uczniowie mają dojść po przeanalizowaniu historyjki o małym ʿAlāʾ, który pewnego dnia kupił dla siebie i swojej siostry dziurawe balony od ulicznego sprzedawcy. Matka pocieszyła syna, że to nie jego wina, a sprzedawcę Bóg rozliczy za jego czyny, gdyż nie podążał on za nauką proroka Muḥammada[45]. Temat oszukiwania porusza także inna część podręcznika, w której zacytowana została sura *Oszuści* (K 83) i raz jeszcze zostało podkreślone znaczenie bycia uczciwym oraz to, że nieuczciwość będzie karana[46].

[41] Należy zwrócić uwagę na to, co treści podręcznika mówią „między wierszami". Teoretycznie dzieci mają się uczyć na temat dobrego słowa, jednakże takie drobne szczegóły, jak „zgłaszanie się do odpowiedzi", to kolejny z elementów, których uczniowie uczą się przy okazji. Chłopiec nie krzyczy, nie „wyrywa się" do odpowiedzi, lecz grzecznie podnosi palec i czeka, aż uzyska zgodę nauczyciela na to, by mógł coś powiedzieć.

[42] Znów „zgłasza się", a nie wypowiada niepytany bądź bez pozwolenia.

[43] ʿAbd Al-Ǧ. Ḥammād, M. As-Saqārī, Ṣ. ʿAbd al-Munʿim Muḥammad, *At-tarbiyya ad-dīniyya al-islāmiyya aṣ-ṣaff ar-rābiʿ al-ibtidāʾī. Al-faṣl ad-dirāsī al-awwal,* Wizārat at-tarbiyya wa-at-taʿlīm, Egipt 2012, s. 23.

[44] Tamże, s. 32–33; E. Wolny, *Historia w egipskich podręcznikach do wychowania muzułmańskiego (2013/2014 do 2015/2016) jako czynnik kształtujący postawy uczniów,* dz. cyt., s. 235.

[45] ʿAbd Al-Ǧ. Ḥammād, M. As-Saqārī, Ṣ. ʿAbd al-Munʿim Muḥammad, *At-tarbiyya ad-dīniyya al-islāmiyya aṣ-ṣaff ar-rābiʿ al-ibtidāʾī. Al-faṣl ad-dirāsī aṯ-ṯānī*, Wizārat at-tarbiyya wa-at-taʿlīm, Egipt 2013, s. 8–9.

[46] Tamże, s. 15–17.

Islam uczy także dotrzymywania umów. Koran wskazuje (K 9:75–76, K 17:34), że pobożny muzułmanin powinien dotrzymywać umów zarówno z muzułmanami, jak i innowiercami, bo tak nakazał Bóg[47]. Inna z lekcji zwraca uwagę na szacunek do punktualności i umówionej godziny. Zgodnie z przekazem podręcznika spóźnienie jest dopuszczalne tylko w wyjątkowych przypadkach i z bardzo ważnych powodów[48].

Podsumowanie

Na zaprezentowanych przykładach widać, że podręczniki do wychowania muzułmańskiego zwracają uwagę na nauczanie kultury osobistej. Według autorów tych książek dobre zachowanie, maniery i współżycie z innymi wynikają z religii muzułmańskiej. Złe zachowanie to nie tylko uchybienie wobec społeczeństwa, nauczycieli czy rodziców. Jest występkiem przeciwko religii. Z tego względu kładziony jest nacisk na ten element edukacji. Co więcej, także z ustawy dotyczącej szkolnictwa wynika, iż jednym z celów edukacyjnych jest nauka dobrych manier i religii.

Nauczanie odpowiedniego zachowania jest jedynie jednym z tematów poruszanych w ramach zajęć z wychowania muzułmańskiego. Według islamu, a podążając za tym – także według autorów podręczników, wszystkie treści poruszane w tych książkach wywodzą się z religii muzułmańskiej. Jednakże to autorzy wybrali, jakie treści chcą przekazać dzieciom. Oznacza to, że uznali je oni za istotne na tyle, by pojawiły się one na zajęciach z religii. W związku z tym ich znaczenie wzrosło – dobre zachowanie nie jest tylko czymś, czego młodzi Egipcjanie powinni przestrzegać, ponieważ „tak wypada", lecz jest to wręcz nakaz wynikający z ich religii.

Trudno określić w kilku słowach, na ile treści przekazywane w podręcznikach w chwili obecnej oddziałują na społeczeństwo. To powinno być tematem szerszej rozprawy i badań. Jednoznacznie należy stwierdzić, że zachowania, o których mowa w podręcznikach, są tymi, których spodziewa się w społeczeństwie w przyszłości. Oczywiście można pokusić się o spostrzeżenie, że, na przykład, Egipcjanie z ogromnym szacunkiem podchodzą do starszych czy uwielbiają dzieci. Nie jest to jednak stwierdzenie poparte badaniami wskazującymi na wpływ podręczników na kształtowanie tego typu podejścia. Takie treści są nauczane także w rodzinnych domach.

Po przeanalizowaniu zawartości podręczników i wydarzeń z ostatnich lat, można mówić o pewnym – lecz jeszcze nie całkowitym – sukcesie edukacyjnym.

[47] Tamże, s. 12.

[48] M. Kāmil Muṣṭafà [i in.], *At-tarbiyya ad-dīniyya al-islāmiyya aṣ-ṣaff as-sādis al-ibtidāʾī. Al-faṣl ad-dirāsī aṯ-ṯānī*, Wizārat at-tarbiyya wa-at-taʿlīm, Egipt 2013, s. 14–16.

Jest to jednak dopiero pierwszy krok. Oprócz samego przeanalizowania treści podręczników – co jest istotne, gdyż pokazuje działanie państwa egipskiego w budowaniu przyszłego pokolenia – należałoby za kilka lat przeprowadzić kolejne badania w celu stwierdzenia, jak teoria wpłynęła na praktykę – czy nauczanie to przyniosło efekty.

***

W artykule przytoczono szereg opowiadań, anegdot i historii z książek do nauczania religii muzułmańskiej w rządowych szkołach podstawowych w Egipcie. Wynika z nich, że nauczanie religii muzułmańskiej ma za zadanie wpoić nie tylko wiedzę na temat islamu, lecz także określone wartości moralne i zasady dobrego zachowania. Wiedza ta przekazywana jest nie tylko w historyjkach, jej wagę podkreśla się także w częściach podsumowujących i ćwiczeniach sprawdzających wiedzę uczniów. Nauczanie religii muzułmańskiej ma na celu wychowanie Egipcjanina otwartego na świat, szanującego siebie i innych, współwyznawców i chrześcijan, umiejącego zastosować przyswojoną wiedzę w praktyce.

Bibliografia

Ḥammād ʿAbd Al-Ǧ., As-Saqārī M., ʿAbd al-Munʿim Muḥammad S., *At-tarbiyya ad-dīniyya al-islāmiyya aṣ-ṣaff ar-rābiʿ al-ibtidāʾī. Al-faṣl ad-dirāsī al-awwal*, Wizārat at-tarbiyya wa-at-taʿlīm, Egipt 2012.

Ḥammād ʿAbd Al-Ǧ., As-Saqārī M., ʿAbd al-Munʿim Muḥammad S., *At-tarbiyya ad-dīniyya al-islāmiyya aṣ-ṣaff ar-rābiʿ al-ibtidāʾī. Al-faṣl ad-dirāsī aṯ-ṯānī*, Wizārat at-tarbiyya wa-at-taʿlīm, Egipt 2013.

Kāmil Muṣṭafà M. [i in.], *At-tarbiyya ad-dīniyya al-islāmiyya aṣ-ṣaff as-sādis al-ibtidāʾī. Al-faṣl ad-dirāsī aṯ-ṯānī*, Wizārat at-tarbiyya wa-at-taʿlīm, Egipt 2013.

Muḥammad Al-Maddāḥ Al-Ḥ., Al-Fātiḥ Al-Ḥusaynī M., Yaḥyà Nūr Al-Ḥaǧǧāǧī A., *At-tarbiyya ad-dīniyya al-islāmiyya li-aṣ-ṣaff al-awwal al-ibtidāʾī. Al-faṣl ad-dirāsī al-awwal*, Wizārat at-tarbiyya wa-at-taʿlīm, Egipt 2013.

Muḥammad Al-Maddāḥ Al-Ḥ., Al-Fātiḥ Al-Ḥusaynī M., Yaḥyà Nūr Al-Ḥaǧǧāǧī A., *At-tarbiyya ad-dīniyya al-islāmiyya li-aṣ-ṣaff al-awwal al-ibtidāʾī. Al-faṣl ad-dirāsī aṯ-ṯānī*, Wizārat at-tarbiyya wa-at-taʿlīm, Egipt 2012.

Muḥammad Ṣaqir A., ʿAbd al-Ḥamīd Ġarāb M., Ṣalāḥ Farağ M., *At-tarbiyya ad-dīniyya al-islāmiyya aṣ-ṣaff aṯ-ṯāliṯ al-ibtidāʾī. Al-faṣl ad-dirāsī al-awwal*, Wizārat at-tarbiyya wa-at-taʿlīm, Egipt 2013.

Muḥammad Ṣaqir A., ʿAbd al-Ḥamīd Ġarāb M., Ṣalāḥ Farağ M., *At-tarbiyya ad-dīniyya al-islāmiyya aṣ-ṣaff aṯ-ṯāliṯ al-ibtidāʾī. Al-faṣl ad-dirāsī aṯ-ṯānī*, Wizārat at-tarbiyya wa-at-taʿlīm, Egipt 2013.

Šaḥāta H., *At-tarbiyya ad-dīniyya al-islāmiyya aṣ-ṣaff aṯ-ṯānī al-ibtidāʾī. Al-faṣl ad-dirāsī al-awwal*, Wizārat at-tarbiyya wa-at-taʿlīm, Egipt 2013.

Šaḥāta H., *At-tarbiyya ad-dīniyya al-islāmiyya aṣ-ṣaff aṯ-ṯānī al-ibtidāʾī. Al-faṣl ad-dirāsī aṯ-ṯānī*, Wizarat at-tarbiyya wa-at-taʿlim, Egipt 2013.
Stępniewska-Holzer B., Holzer J., *Egipt. Stulecie przemian*, Wydaw. Akademickie Dialog i Collegium Civitas, Warszawa 2006.
Wolny E., *Historia w egipskich podręcznikach do wychowania muzułmańskiego (2013/2014 do 2015/2016) jako czynnik kształtujący postawy uczniów*, „Przegląd Orientalistyczny" 2016, nr 1–2 (257–258), s. 231–240.

Netografia:

Central Agency for Public Mobilization and Statistics, www.capmas.gov.eg/HomePage.aspx [18.10.2017].
Clark N., Al-Shaikhly S., *Education in Egypt*, wenr.wes.org/2013/11/education-in-egypt [24.12.2015].
Egypt's Coptic pope wishes the country's Catholics merry Christmas, Ahram Online, english.ahram.org.eg/News/177404.aspx [25.12.2015].
Egypt's population to reach 98 million next Sunday, english.ahram.org.eg/NewsContent/1/64/172503/Egypt/Politics-/Egypt%E2%80%99s-population-to-reach--million-next-Sunday.aspx [24.12.2015].
emis.gov.eg/Site%20Content/matwaya/2014/matwaya2014.html [30.11.2015].
Krajski S., *Kultura osobista i savoir vivre*, prasa.wiara.pl/doc/610528.kultura-osobista-i--savoir-vivre/3 [24.12.2015].
Kultura, [w:] *Encyklopedia PWN*, encyklopedia.pwn.pl/haslo/kultura;3928887.html [24.12.2015].
State Information Service, http://sis.gov.eg/Ar/Templates/Articles/tmpArticles.aspx?ArtID=69992#.Vn2UClmmyid [24.12.2015].
Konstytucja Arabskiej Republiki Egiptu z 2014 roku, www.sis.gov.eg/Newvr/consttt%202014.pdf [24.12.2015].
Ustawa o Edukacji Numer 139 z roku 1981 ze zmianami, www.egypt.gov.eg/arabic/laws/download/newlaws/%D9%82%D8%A7%D9%86%D9%88%D9%86%20%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%8A%D9%85%20%D9%88%D8%AA%D8%B9%D8%AF%D9%8A%D9%84%D8%A7%D8%AA%D9%87.pdf [24.12.2015].
http://www.moheet.com/2014/12/18/2188859/%D8%A7%D9%84%D8%A8%D8%A7%D8%A8%D8%A7-%D8%AA%D9%88%D8%A7%D8%B6%D8%B1%D9%88%D8%B3-%D8%B9%D8%AF%D8%AF-%D8%A7%D9%84%D8%A3%D9%82%D8%A8%D8%A7%D8%B7-%D9%81%D9%8A-%D9%85%D8%B5%D8%B1--15-%D9%85.html#.Vn1e-Fmmyic [24.12.2015].

The teaching of good manners as part of Islamic education in government primary schools in contemporary Egypt

Abstract: Egyptian textbooks concerning Islamic education are a mine of knowledge about how a perfect Egyptian should behave. The textbooks do not only teach religion, but also good behaviour, manners, the appropriate treatment of Christians, taking care of the environment and patriotism. The teaching of manners, good behaviour and co-existence with other people stems from the religion, and it is an important element of religious education in Egyptian primary schools. Islam is a religion of cleanliness, therefore caring about one's personal hygiene as well as the cleanliness of the home and environment are all very important. This religion calls for good manners and behaviour, honesty, the appropriate treatment of the elderly and young, concern for relatives, co-religionists and Christians. Those areas of the textbooks focussed on good behaviour are supported by relevant quotations from the Quran or Hadith. Many stories inform students that good behaviour is favoured by God. Exercises summarizing the knowledge of each chapter include not only questions about the dogmas, rituals or the history of Islam, but also confront pupils with exercises that examine their knowledge of good manners. Bad behaviour is not only a failure towards society, teachers or parents. It is also a crime against religion. Egypt, repeatedly mentioned in the Quran, and according to the authors of the textbooks, is a special place on Earth.

Keywords: Egypt, Islam, manners, primary school, religion, teaching

Dominika Muńko
Uniwersytet Szczeciński

Edukacyjny potencjał religii w rozwoju i wychowaniu. Ku skutecznej edukacji religijnej...

Abstrakt: Na czym polega skuteczna edukacja? Więcej... na czym polega skuteczna edukacja religijna? Na ile *sensu stricto* religijne procesy poznawcze oraz ich jakość wpływają na wieloaspektowo pojmowany rozwój czy wychowanie... Problem pojawia się już przy próbie zdefiniowania skuteczności. Ocierając się o truizm, wiele stanowisk będzie stało na straży przekonania, że jest to edukacja atrakcyjna. Jest to pogląd wyjątkowo powszechny, determinujący *ipso facto* do coraz częstszego stosowania metod aktywizujących w nauczaniu. Z całą pewnością metody te uatrakcyjniają edukację. Jednak czy uczynią ją skuteczną? Niestety nie... metody i techniki aktywizujące są przecież tylko i jedynie środkami dydaktycznymi, a te ze swej natury mogą, aczkolwiek nie muszą, doprowadzić do założonego efektu. Czego więc oczekiwać od edukacji skutecznej? Więcej, czego oczekiwać od skutecznej edukacji religijnej? Upraszczając i konkludując stwierdzić należy, że tak pojmowana edukacja ma doprowadzić do nauczenia się. Z pozoru stwierdzenie epatujące oczywistością, jednak gdyby przyjąć je powszechnie, to zapewne każdy proces nauczania kończyłby się sukcesem. W przypadku edukacji religijnej faktor poznawczy to jedno, a postawy, które ma kształtować, to drugie. Skuteczna edukacja religijna posiada funkcję wychowawczą i formującą. Celem artykułu jest próba prezentacji wybranych zasad skutecznej edukacji, ze szczególnym uwzględnieniem specyfiki edukacji religijnej, oraz wskazanie sposobów i możliwości ich zastosowania.

Słowa kluczowe: edukacja, religia, rozwój, skuteczna edukacja, skuteczna edukacja religijna, wychowanie

Inkluzja oraz ekskluzja stanowią zagadnienia bardzo interesujące badawczo, szczególnie w kontekście edukacji religijnej i drzemiącego w niej potencjału wychowawczego. Właściwie prowadzone nauczanie religijne powinno ograniczać zagrożenie wykluczeniem i marginalizacją, zwłaszcza społeczną, charakteryzując się tym samym pogłębionym rysem inkluzywistycznym, czyli włączającym i integrującym.

Problemy marginalizacji i wykluczenia społecznego stają się coraz powszechniejsze. Dotykają one różnych jednostek, grup społecznych, a w sensie globalnym nawet całych krajów, przybierając jednocześnie różną postać i formę. Obok bezrobocia, ubóstwa i dysproporcji społecznych można je uznać za podstawową barierę postępu społecznego i integracji społecznej[1]. Marginalizacja jest problemem nie tylko wielopłaszczyznowym, lecz także wszechobecnym. Może być więc rozpatrywana jako stan i jakość więzi, sytuacji oraz możliwości działania i partycypowania w edukacji, życiu społecznym bądź kulturalnym[2].

W tym kontekście edukacja religijna powinna być postrzegana jako katalizator i stymulator rozwoju, zapobiegający wykluczeniu i jego reperkusjom. Skuteczne nauczanie religijne można zatem postrzegać w kategoriach reziliencyjnych[3]. Zapobieganie ekskluzji społecznej poprzez efektywne działania na poziomie edukacyjnym ujmowane może być jako wzmacnianie osobistej rezyliencji[4] uczniów, nie tylko tych rekrutujących się ze środowisk dysfunkcyjnych. W niniejszym opracowaniu termin *reziliencja* odniesiony został do wszystkich podmiotów oddziaływań pedagogiczno-dydaktycznych na obszarze wyznaczanym przez granice religii. Założenie to wynika z faktu, że sytuacje trudne czy traumatyczne dotyczą każdego, wpisując się w szerokie spektrum codziennych doświadczeń, w których to właśnie skuteczna edukacja religijna powinna stanowić wzmocnienie pozytywne oraz afirmować świadome kształtowanie osobowości dojrzałej. Tym samym właściwie wzmacniana reziliencja chroni przed ekskluzją dotyczącą różnych aspektów życia ludzkiego. Edukacja religijna posiada niepodważalny potencjał konstytuujący i rozwijający omawianą umiejętność.

Pojęcie religii

Podejmując szkicową i bardzo ogólną próbę charakterystyki edukacyjnego potencjału religii w rozwoju i wychowaniu, zmierzyć się należy z trudnością,

[1] Por. A. Nowak, *Edukacja a marginalizacja i wykluczenie społeczne*, „Chowanna" 2012, nr 38, t. 1, s. 11.

[2] Por. tamże, s. 11–12.

[3] Koncepcja reziliencji wyjaśnia mechanizmy umożliwiające, zwłaszcza młodym ludziom, zachowanie zdrowia i harmonijnego rozwoju osobistego pomimo szeregu trudności (por. W. Junik, *Zapobieganie wykluczeniu społecznemu uczniów poprzez wzmacnianie ich reziliencji*, „Chowanna" 2012, nr 38, t. 1, s. 207–211; W. Junik, *„Na przekór przeciwnościom losu"- jak wzmacniać reziliencję dzieci z rodzin z problemem alkoholowym*, „Chowanna" 2010, nr 34, t. 1, s. 166).

[4] Współcześnie reziliencja rozumiana jest jako proces dynamiczny, fundamentalnie związany z rozwojem. Najczęściej wyjaśniany jest udaną adaptacją oraz integracją na płaszczyźnie osobistej, która dokonuje się pomimo destrukcyjnych wydarzeń, ujmowanych zwykle jako czynniki ryzyka w dziedzinie adaptacji (por. W. Junik, *Zapobieganie wykluczeniu społecznemu uczniów poprzez wzmacnianie ich reziliencji*, dz. cyt., s. 210).

implikowaną faktem istnienia wielu typów, definicji i koncepcji religii. Sytuacja ta obliguje do kilku wstępnych wyjaśnień i uściśleń.

Religia, będąc fenomenem wyjątkowo skomplikowanym i wieloaspektowym, badana jest przez szerokie spektrum nauk religioznawczych. Wszystkie razem i każda z osobna poszukują jednoznacznie wyczerpującej odpowiedzi na pytanie o jej istotę. Pomimo tak skondensowanego i wielostronnego wysiłku podstawowe pojęcie religii nadal stanowi fundamentalny problem współczesnej wiedzy o religii[5].

Tym samym w gąszczu metodologicznych niejasności, biorąc pod uwagę temat rozważań, trzeba przede wszystkim doprecyzować, o jaką religię chodzi. W kontekście prowadzonego dyskursu pojęcie religii zawężone więc zostanie do religii chrześcijańskiej, a dokładniej – rzymskokatolickiej. Nie rozwiązuje to wszystkich metodologicznych niuansów, bowiem „również religia rzymskokatolicka nie stanowi doktrynalnego monolitu. To, co nazywa się teologią rzymskokatolicką, uprawiane jest pod różnymi postaciami [...]"[6]. Podkreślić należy fakt, że nawiązując do teologii rzymskokatolickiej, a do tej właśnie odwoływać się będzie prezentowana analiza, z konieczności dokonana będzie swego rodzaju idealizacja, zostanie ona bowiem poprowadzona tak, aby ujęła to, co najbardziej typowe w religii rzymskokatolickiej[7] w relacji do tematu konstytuującego zasadniczy trzon rozważań.

Spośród mnogości określeń religii kanwą dla niniejszej refleksji, będzie definicja klasyczna, ukuta w oparciu o interpretację filozofii św. Tomasza z Akwinu:

> Religia jest związkiem człowieka-osoby z osobowym Bogiem, którego człowiek poznaje i uznaje za ostateczne źródło swego istnienia i najwyższe dobro, do którego zmierza poprzez poznanie i miłość. Wyraża się to w świadomym i wolnym działaniu religijnym i moralnym, przez które człowiek nawiązuje kontakt z Bogiem obecnym w świecie i w życiu człowieka. Istotny dla religii świadomy i wolny wybór Boga (wybór podstawowy) rzutuje na całe życie i staje się podstawą wszelkich innych wyborów. Związek człowieka z Bogiem nadaje życiu osoby ludzkiej i jej wszelkim działaniom ostateczny sens. Religia jest drogą spełnienia człowieka[8].

Z tak sformułowanej definicji wyłania się pojęcie religii jako osobowej, życiodajnej i dynamicznej relacji, pierwotnej wobec działań religijnych, aktów moralnych czy samego związku z Bogiem. Kluczowy wydaje się tutaj element poznawczy, wspomniany w przytoczonej definicji dwukrotnie. Wynika z niej, że człowiek w całym swym ontycznym wymiarze skierowany jest na poznanie

[5] Por. Z. Pawlak, *Rola religii w wychowaniu człowieka. Aspekt filozoficzno-teologiczny*, [w:] *Edukacyjny potencjał religii*, red. J. Bagrowicz, J. Horowski, Toruń 2012, s. 105–107.

[6] A. Bronk, S. Majdański, *Teologia – próba metodologiczno-epistemologicznej charakterystyki*, „Nauka" 2006, nr 2, s. 81.

[7] Por. tamże, s. 81–82.

[8] Por. Z. J. Zdybicka, *Religia w kulturze. Studium z filozofii religii*, Lublin 2010, s. 28.

Boga. Na tej podstawie stwierdzić należy, że religijność jest drogą spełnienia tylko tych, którzy są zaangażowani poznawczo. Akty poznawcze są pierwotnymi i uprzednimi wobec relacyjności człowieka z Absolutem. Działania religijne i moralne muszą być poprzedzone wysiłkiem kognitywnym, inaczej tracą swój charakter. Co więcej, tylko ci, którzy angażują się poznawczo, są zdolni dokonać wolnego wyboru Boga, który to *ipso facto* kształtuje kolejne wybory, czyli wpływa formująco, wychowawczo i osobotwórczo. Tak więc, *fides et ratio* – wiara i rozum stanowią elementy konstytutywne człowieka spełnionego i dojrzałego. To one dookreślają fundamentalne czynniki wychowawcze oraz stymulują pogłębiony rozwój osoby ludzkiej.

Rozwój i wychowanie

Zgodnie z poglądem Józefa Majki, o czym była już mowa, wychowywać to dopomagać duchowi ludzkiemu we wchodzeniu w kontakt z całą rzeczywistością[9]. Tym samym proces ten, w głębi swej istoty, jest kształtowaniem człowieka, w znaczeniu doskonalenia każdej indywidualnej jednostki we wszystkich dziedzinach jej życia i działalności[10]. Odwołując się do przytoczonych definicji oraz do wypowiedzi Soboru Watykańskiego II, przyjąć należy, że wychowanie dąży do kształtowania osoby ludzkiej[11] w kierunku jej celu ostatecznego przy uwzględnieniu i poszanowaniu dobra społecznego[12].

Z tejże koncepcji wyłania się także *ipso facto* osoba wychowanka, będąca podmiotem omawianych działań. Tak sformułowana teza ma ogromne znaczenie zarówno w odniesieniu do samego systemu, jak i doboru adekwatnych metod. Co więcej, osoba jest nie tylko podmiotem, lecz także celem zabiegów wychowawczych. Zmierzają one przecież z natury rzeczy, *ex definitione*, do jej pełnego ukształtowania, rozwoju oraz pogłębienia i poszerzenia osobowości człowieka[13].

Niewątpliwie w takim właśnie kształcie uszlachetnianie młodych pokoleń od zamierzchłych czasów należało do najbardziej ambitnych i angażujących

[9] Por. J. Majka, *Wychowanie chrześcijańskie – wychowaniem personalistycznym*, [w:] *Wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej*, red. F. Adamski, Kraków 1984, s. 41.

[10] Por. tamże, s. 41 oraz L. Giussani, *Ryzyko wychowawcze jako tworzenie osobowości i historii*, Kielce 2002, s. 131.

[11] Warto zwrócić uwagę na tezy filozofii tomistycznej, które ujmują wychowanie jako dynamiczny proces rozwojowy coraz pełniejszego stawania się człowiekiem, aż do pełnego rozwoju jego natury (por. S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993, s. 97–98).

[12] Sobór Watykański II, *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim „Gravissimum Educationis"*, http://www.zaufaj.com/sobor-vaticanum-ii-/357.html [1.12.2015].

[13] Por. J. Majka, *Wychowanie chrześcijańskie – wychowaniem personalistycznym*, dz. cyt., s. 44.

zadań ludzkości[14], a przytoczona, personalistyczna koncepcja realizuje to zadanie holistycznie.

Edukacyjny potencjał religii

Edukacja religijna wyznacza i definiuje istotną dziedzinę oraz przedmiot badań w ramach pedagogiki ogólnej i teorii wychowania. Współcześnie edukacją religijną zajmuje się kilka subdyscyplin naukowych: pedagogika chrześcijańska, pedagogika religii (religijna) i katechetyka. Są one ze sobą ściśle związane podstawami źródłowymi, historią rozwoju oraz samym przedmiotem zainteresowania. Konstytuuje go całość procesów religijnego nauczania, wychowania oraz formacji religijnej ujętej holistycznie. Pedagogika religii jest więc teorią procesu religijnego nauczania i wychowania, zorientowaną prakseologicznie[15].

Co więcej, podkreśla ona znaczenie religii dla kształtowania człowieka koherentnego, zintegrowanego. Wypracowuje więc podstawy i zasady edukacji religijnej ludzi żyjących w konkretnych uwarunkowaniach cywilizacyjnych i kulturowych. Jej przedmiotem jest refleksja nad potencjałem poszczególnych religii i wyznań[16].

Szczególne miejsce ma więc wskazanie na edukacyjny potencjał religii w rozwoju i wychowaniu człowieka. Pomaga ona najpierw odnaleźć sens życia, występuje bowiem jako czynnik w swoisty sposób eksplikujący obraz świata oraz korespondujący z jednymi z najistotniejszych potrzeb człowieka, to jest potrzebą sensu życia i potrzebą transcendencji. Religia wyjaśnia bowiem sens świata i życia przez odniesienie do porządku pozwalającego na interpretowanie zdarzeń egzystencjalnych w ramach systemu, wewnątrz którego okazują się one spójnymi wartościami[17].

Tak więc religia w sobie tylko właściwy sposób porządkuje ustosunkowanie się człowieka do świata, rzeczy i ludzi, z nim samym włącznie. W kształtowaniu osobowości wychowanie religijne spełnia funkcję utrwalania uznanego przez jednostkę systemu wartości. Funkcja ta ujawnia się w dostarczaniu przez religię nierelatywnych podstaw dla wartości, zwłaszcza tych moralnych, przy ich jednoczesnej hierarchizacji[18].

[14] Por. Z. Gawlina, *Uniwersalizacja celów a wyniki wychowania*, [w:] *Wychowanie. Interpretacja jego wartości i granic*, red. B. Gawlina, Kraków 1998.

[15] Por. J. Bagrowicz, *Trudności i szanse rozwoju pedagogiki religii w Polsce*, [w:] *Edukacyjny potencjał religii*, dz. cyt., s. 9; Z. Marek, *Tożsamość pedagogiki religii*, „Pedagogia Christiana" 2013, nr 1/31, s. 93–97.

[16] Por. J. Bagrowicz, *Trudności i szanse rozwoju pedagogiki religii w Polsce*, dz. cyt., s. 10.

[17] Por. tamże, s. 10–11.

[18] Por. tamże, s. 11–12.

Edukacja skuteczna

W tym miejscu warto postawić pytanie o edukację skuteczną. Czym ona jest, jak należy ją definiować oraz na ile skuteczność ściśle edukacyjna znajduje przełożenie na *praxis* życia, a także jakie ma konotacje wychowawczo-rozwojowe na drodze ku pełni człowieczeństwa?

Pytanie o edukację skuteczną nie jest *novum*. Powraca ono systematycznie, za każdym razem ze zwielokrotnioną siłą. Poszukiwanie odpowiedzi i wyczerpującej definicji, implikującej jednocześnie konkretne działania pedagogiczne, odbywa się wielopłaszczyznowo, a co za tym idzie – inter- oraz intradyscyplinarnie. Nawoływania o skuteczną edukację, w tym także religijną, słychać w różnych środowiskach, nie tylko tych praktycznie czy teoretycznie związanych z nauczaniem. Dla uściślenia prowadzonych rozważań, trzeba zaznaczyć, że w prowadzonym dyskursie określenie „skuteczna edukacja religijna" rozumiane jest *per analogiam* do określenia „skuteczna edukacja" i tym samym wielokrotnie będą one stosowane zamiennie. Analiza zagadnienia zostanie zawężona tylko do kilku wybranych aspektów.

Jednym z często powtarzanych truizmów, próbujących odpowiedzieć na wyartykułowane przed chwilą pytanie, jest stwierdzenie utożsamiające edukację skuteczną z atrakcyjną[19]. Takie przekonanie jest nie tylko wyjątkowo powszechne oraz brzemienne w skutkach, stanowi bowiem przyczynek do intensywnego stosowania metod aktywizujących. Metody te z całą pewnością podnoszą atrakcyjność procesu edukacyjnego, co jednak nie jest równoznaczne ze skutecznością. Określeń „edukacja atrakcyjna" i „edukacja skuteczna" nie należy traktować równorzędnie, a tym bardziej synonimicznie. Wynika to z faktu, że techniki i metody aktywizujące są jedynie środkami dydaktycznymi, których efektywność bywa zawodna, a co za tym idzie – nie zawsze pomagają one osiągnąć zamierzony rezultat. Jakiego więc efektu oczekujemy od skutecznej edukacji? Odpowiedź brzmi: że podmiot edukacyjnych oddziaływań czegoś się nauczy. Na pierwszy rzut oka wydawać się to może zbytnim uproszczeniem, spłyceniem tematu. Pomimo swej prostoty stwierdzenie to pociąga za sobą niezwykle ważką konsekwencję. Gdyby było ono bowiem powszechnie akceptowane i realizowane, to suponować należy, że każdy proces nauczania wieńczony byłby sukcesem, czyli po prostu nauczeniem[20].

Z punktu widzenia psychologii kognitywnej wspomnianą odpowiedź można przeformułować, konkludując, że skuteczna edukacja, w tym także ta religijna, wiedzie do nauczenia, przez które rozumieć należy nie tylko zapamiętanie

[19] Por. P. Bąbel, M. Wiśniak, *12 zasad skutecznej edukacji, czyli Jak uczyć, żeby nauczyć*, Sopot 2015, s. 10.

[20] Por. tamże, s. 11–15.

informacji, lecz także późniejsze ich przypomnienie. W jaki więc sposób stworzyć optymalne warunki edukacyjne, wiodące do efektywnego nauczenia?

Zasady skutecznej edukacji oparte są na wciąż aktualizowanych badaniach nad procesami pamięci i uczenia się oraz ich neurobiologicznymi podstawami[21].

Wynika z nich jednoznacznie, że fundamentalnym komponentem skutecznej edukacji jest koncentracja. O skutkach jej wszechobecnych deficytów nie trzeba nikogo przekonywać. Ponadto wiele wskazuje na to, że stosowane dziś powszechnie na świecie modele edukacyjne nie stanowią środowiska umożliwiającego zoptymalizowane wykorzystanie potencjału, z jakim dzieci przychodzą do szkół. Co więcej, modele te wpływają destabilizująco na poziom i jakość koncentracji. Kluczem do sukcesu okazuje się świadomość, że ludzki mózg jest narządem niebywale pragmatycznym. Zanim podejmie trud nauki w oparciu o sobie tylko znane, subiektywne kryteria, zawsze poszukuje odpowiedzi na pytanie o przydatność nowych informacji oraz sensowność ich przetwarzania. Innymi słowy, jest to organ autonomiczny, zaprogramowany na wewnętrzną motywację. Mózgi uczniów bez udziału świadomości wyłapują z otoczenia, a więc także z lekcji, wszystko, co nowe, przydatne lub intrygujące. Ich uwaga znika natychmiast, gdy omawiane zagadnienie sklasyfikowane zostaje przez dominujący w tym procesie układ limbiczny jako mało istotne czy niewymagające wyjaśnień. Niemal automatycznie wyłączone zostają tak zwane detektory nowości, a uwaga uczniów całkowicie zanika. Wyniki dostarczane przez neurofizjologię mózgu jednoznacznie pokazują, że kluczowym momentem każdego procesu dydaktycznego jest jego początek. To wtedy podjęta zostaje podświadoma decyzja o uwalnianiu neuroprzekaźników i zainicjowaniu procesu uczenia bądź jego zaniechaniu.

Podkreślić należy, że nie jest to decyzja świadoma, ale pochodna naturalnych mechanizmów sterujących uwagą i doborem informacji[22]. Dla zobrazowania zagadnienia posłużę się przykładem zajęć poświęconych niewoli egipskiej Izraelitów. Warto by je rozpocząć od pytania, kto ze słuchaczy był w Egipcie. Synteza nowych informacji z doświadczeniem ucznia ułatwia mózgowi nadanie im znaczenia. Posługując się dalej przykładem niewoli egipskiej i ucieczki spod panowania faraona, nietrudno rozbudzić zainteresowanie uczniów, a tym samym stymulować poziom i jakość ich koncentracji. Aby ułatwić im przyswojenie informacji, warto sięgnąć do atlasu i zaprosić uczniów do wspólnego narysowania drogi ucieczki; można poszukać informacji na temat klimatu panującego w Egipcie i wspólnie zastanowić się, jaki miał wpływ na warunki wędrowania; można także historię ucieczki przenieść do czasów współczesnych i uczynić ją tematem wieczornych wiadomości. Możliwości, które obudzą motywację

[21] Por. M. Żylińska, *Neurodydaktyka: nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013, s. 9–11; M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, Warszawa 2008, s. 11.

[22] Por. M. Żylińska, *Neurodydaktyka*, dz. cyt., s. 33–41.

wewnętrzną, jest wiele. Aby zainicjować ów proces, trzeba odejść od suchych faktów, definicji, opisów i klasyfikacji. Wiedza podana w ten sposób powoduje, że mózgi słuchaczy z trudnością odnoszą nowe treści do własnego doświadczenia i tym samym trudno znaleźć im istotne argumenty na rzecz nauki. Typowo szkolne, to znaczy w większości werbalne metody przekazu aktywizują jedynie niewielkie struktury hipokampa, usypiając uwagę, czujność, koncentrację. Moją intencją nie jest dewaluacja wymienionych metod przekazu. Mają one swoje istotne znaczenie, ale dopiero w momencie, w którym słuchacz zostaje przez prowadzącego umiejętnie zorientowany na przyswajanie informacji.

Z punktu widzenia aktywizacji struktur mózgowych, istotnych dla skutecznego uczenia się, wyjątkowo ważny wydaje się język przekazu. Im bardziej jest on barwny i plastyczny, tym większa szansa na inicjację procesu uczenia. Im więcej pojawia się intrygujących i niebanalnych pytań otwartych, tym głębiej pobudzona i zmotywowana zostaje uwaga uczniów. Pytania otwarte nie mają na celu wydobycia prawidłowych odpowiedzi, lecz wprowadzenie słuchaczy w stan umożliwiający uczenie się. Niestety szkolne przekazywanie wiedzy, w tym także religijnej, wciąż postrzegane jest jako pas transmisyjny; jedna strona jest często nadreaktywnym nadawcą, druga biernym odbiorcą. Błąd tradycyjnej metodyki polega z jednej strony na skupieniu się na procesie nauczania, czyli na czynnościach nauczyciela, z drugiej zaś na bezpodstawnym utożsamieniu dwóch odmiennych procesów: nauczania i uczenia się[23].

Motywacja, o której już wspomniałam, rozumiana być powinna jako wypadkowa ciekawości poznawczej i zainteresowań odbiorców. Wydaje się ona w dwójnasób ważna w kontekście edukacji religijnej i celów, które się przed nią stawia. Jeśli nauczanie i uczenie się mają stanowić komplementarne ogniwa, u ich źródeł musi pojawić się motywacja wewnętrzna[24].

Tym bardziej, że edukacja religijna, bardziej niż jakakolwiek inna forma edukacji, ma konotacje wychowawczo-rozwojowe. Musi więc odznaczać się skutecznością, najpierw w warstwie *stricte* dydaktycznej. W kontekście skutecznej edukacji religijnej, oprócz efektywnej asymilacji oraz reprodukcji treści, wyartykułować należy ponadto aspekt behawioralno-wolitywny. Wynika to ze wspomnianego we wstępie założenia, że w edukacji religijnej wątki nauczania, kształtowania, wychowywania i rozwijania osoby ludzkiej są nie tylko komplementarne, ale także kompatybilne i nierozerwalne. Co więcej, tylko skuteczna edukacja religijna kreuje realne szanse na uformowanie jednostek w pełni zintegrowanych, spójnych i dojrzałych, także w kontekście moralnym. Nie sposób więc przecenić jej wagi. Żaden inny obszar wiedzy nie posiada tak dużego potencjału formacyjnego i osobotwórczego.

[23] Por. tamże, s. 39–41.
[24] Por. tamże, s. 42; M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, dz. cyt., s. 144–146.

Bibliografia:

Bagrowicz J., *Trudności i szanse rozwoju pedagogiki religii w Polsce*, [w:] *Edukacyjny potencjał religii*, red. J. Bagrowicz, J. Horowski, Wydaw. Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2012.

Bąbel P., Wiśniak M., *12 zasad skutecznej edukacji, czyli Jak uczyć, żeby nauczyć*, Gdańskie Wydaw. Psychologiczne, Sopot 2015.

Bronk A., Majdański S., *Teologia – próba metodologiczno-epistemologicznej charakterystyki*, „Nauka" 2006, nr 2.

Gawlina Z., *Uniwersalizacja celów a wyniki wychowania*, [w:] *Wychowanie. Interpretacja jego wartości i granic*, red. B. Gawlina, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1998.

Giussani L., *Ryzyko wychowawcze jako tworzenie osobowości i historii*, przekł. A. Surdej, Wydaw. Jedność, Kielce 2002.

Junik W., *„Na przekór przeciwnościom losu" – jak wzmacniać reziliencję dzieci z rodzin z problemem alkoholowym*, „Chowanna" 2010, nr 34, t. 1.

Junik W., *Zapobieganie wykluczeniu społecznemu uczniów poprzez wzmacnianie ich reziliencji*, „Chowanna" 2012, nr 38, t. 1.

Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Wydaw. Salezjańskie, Warszawa 1993.

Majka J., *Wychowanie chrześcijańskie – wychowaniem personalistycznym*, [w:] *Wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej*, red. F. Adamski, WAM, Kraków 1984.

Marek Z., *Tożsamość pedagogiki religii*, „Pedagogia Christiana" 2013, nr 1/31.

Nowak A., *Edukacja a marginalizacja i wykluczenie społeczne*, „Chowanna" 2012, nr 38, t. 1.

Pawlak Z., *Rola religii w wychowaniu człowieka. Aspekt filozoficzno-teologiczny*, [w:] *Edukacyjny potencjał religii*, red. J. Bagrowicz, J. Horowski, Wydaw. Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2012.

Sobór Watykański II, *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim „Gravissimum Educationis"*, http://www.zaufaj.com/sobor-vaticanum-ii-/357.html [1.12.2015]

Spitzer M., *Jak uczy się mózg*, przekł. M. Guzowska-Dąbrowska, Państwowe Wydaw. Naukowe, Warszawa 2008.

Zdybicka Z. J., *Religia w kulturze. Studium z filozofii religii*, Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin 2010.

Żylińska M., *Neurodydaktyka: nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydaw. Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.

Educational potential of religion in the upbringing and personal development. Towards the efficient religious education...

Abstract: What is the effective and efficient education about? What is the effective and efficient religious education about? How do the religious cognitive processes and their quality affect on the upbringing and personal developmnet?

The first problem appeals to the definition of the term: efficiency. One of the most common answers claims that the more attractive education is, the more efficient it becomes. This point of view seems to be very common and it is the reason of using activating methods – universally and generally. Certainly, these methods make the education more attractive, but is attractice equal with efficient. Unfortunately, not. Efficient education always leads to the situation when student has the basic knowledge and abilitties. Moreover, religious education consits of two equally relevant factors. One of them is cognitive factor, the second one is the tutorial or parental. The effective religious education consists of both :the educative and formation function. The main aim of this article is to indicate some of the principles of the efficient education, especially religious education with pointing to the ways, means and possibilities of their implementation.

Keywords: education, efficient education, efficient religious education, personal development, religion, upbringing

Kalina Wojciechowska
Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie

Nauki dla wybranych. Charakterystyka ekskluzywnego nauczania Jezusa w Ewangelii Marka[1]

Abstrakt: W artykule przedstawiono analizę zaczerpniętych z Ewangelii Marka fragmentów nauczania Jezusa, które były skierowane wyłącznie do tych, których tekst określa jako uczniów lub Dwunastu. Ramy tego nauczania wyznaczone są z jednej strony przez przypowieść o siewcy (Mk 4, 11–20) z drugiej przez mowę misyjną (Mk 16,15–17). Przypowieść i jej wyjaśnienie, które można nazwać mową programową Jezusa, znajdują ostateczne rozwiązanie i nabierają pełnego znaczenia dopiero w połączeniu z nakazem misyjnym. Z kolei nakaz misyjny, interpretowany w świetle objaśnienia przypowieści o siewcy, pozwala wziąć pod uwagę ukryte wcześniej warianty tożsamości siewcy, okoliczności przepowiadania Ewangelii i reakcję na przekazane treści.

Słowa kluczowe: autorytet, ekskluzywność, Ewangelia Marka, królestwo Boże, mowa programowa, nauczyciel, nauczanie, przypowieść o siewcy, uczniowie

Tytuł pracy brzmi trochę prowokująco z dwóch powodów. Po pierwsze dlatego, że nauczanie Jezusa zwykle przywoływane jest jako przykład nauczania uniwersalnego, skierowanego do wszystkich – kobiet, mężczyzn, dzieci, Żydów i nie-Żydów, bogatych i biednych, sprawiedliwych i grzeszników itd. O tej przysłowiowej wręcz inkluzji, rozumianej jako otwartość „na wszystkich", świadczą między innymi obrazki na okładkach podręczników do religii czy popularyzatorskich książek prezentujących nauczanie Jezusa. Zazwyczaj Jezus otoczony jest na nich dziećmi i dorosłymi różnej płci i w różnym wieku. Po drugie, pewna przewrotność polega na tym, że materiałem badawczym będzie Ewangelia Marka, która co prawda często nazywa Jezusa nauczycielem – διδάσκαλος (4,38; 5,35; 9,17.38; 10,17.20.35; 12,14.19.32; 13,1; 14,14), rabbim – ῥαββί (9,5; 10,51; 11,21; 14,45), odnosi się do czynności i procesu nauczania – δίδάσκω, διδαχή (1,21–22; 4,1–2)[2], ale za to treści nauczania, przynajmniej tego werbalnego,

[1] Artykuł ukazał się pierwotnie w „Gdańskim Roczniku Ewangelickim" 2016, t. 10, s.158–168.
[2] E. K. Broadhead, *Naming Jesus: Titular Christology in the Gospel of Mark*, „Journal for the

przytacza bardzo oszczędnie, najbardziej lakonicznie ze wszystkich ewangelii kanonicznych[3].

Zazwyczaj pokazując cechy charakterystyczne nauczania Jezusa i opracowując ten materiał dla celów edukacyjnych, bierze się pod uwagę wszystkie ewangelie[4]. Zwraca się wtedy uwagę na fakt, że Jezus dopasowuje swoje orędzie do audytorium, przed którym przemawia. Rzeczywiście, łatwo jest pokazać zróżnicowanie – zwłaszcza pod względem formy – nauczania skierowanego do tłumów (na przykład kazanie na górze w Mt 5–7), mów skierowanych do faryzeuszy opartych o diatrybę (na przykład Mt 12,2–8), nauczania w przypowieściach, które ma spluralizowane audytorium (na przykład Łk 15,1–2 i trzy przypowieści o radości ze względu na odnalezienie), nauczania formalnie skierowanego do indywidualnych osób (na przykład do Nikodema J 3,1–11 czy do bogatego młodzieńca Mk 10,17–22), w rzeczywistości zaś mającego charakter o wiele bardziej generalny. Jednocześnie można zauważyć też odchodzenie od traktowania nauczania Jezusa *en bloc* ze względu na dyferencjację czterech ewangelii pod względem stylu, kompozycji, uwzględniania oczekiwań i kompetencji odbiorców wywodzących się z różnych grup etnicznych i społecznych itp.[5] Dzięki koncentracji na jednej ewangelii daje się niekiedy uchwycić elementy, które giną przy próbach harmonizacji czterech tekstów. Również dlatego przedstawiony tutaj materiał będzie obejmował tylko jedną ewangelię – Ewangelię Marka.

Study of the New Testament" 1999, Suplement Series, t. 175.

[3] R. A. Burridge, *Cztery Ewangelie, jeden Jezus? Interpretacja symboliczna*, Kraków 2014, s. 61, 64.

[4] Zob. np. H. Horne, *Jesus the Teacher: Examining His Expertise in Education*, Grand Rapids 1998; R. Zuck, *Teaching As Jesus Taught*, Eugene 2002; P. Perkins, *Jesus as Teacher*, Cambridge 1990; J. T. Dillon, *Jesus as a Teacher. Multidisciplinary Case Study*, Bethesda 1995; R. Riesner, *Jesus as Preacher and Teacher*, [w:] Jesus and the Oral Gospel Tradition, red. H. Wansborough, London, New York 2004, s. 185–210; G. Theissen, *Jesus as an Itinerant Teacher: Reflections from social History on Jesus'Roles*, [w:] *Jesus Reasearch: An International Perspective*, red. J. H. Charlesworth, P. Pokorny, Grand Rapids 2009; C. Keith, *Jesus' Literacy: Scribal Culture and the Teacher from Galilee*, London–New York 2011; R. W. Pazmiño, *God with Us: Jesus, the Master Teacher*, [w:] R. W. Pazmiño, *God Our Teacher: Basics in Christian Education*, Grand Rapids 2001, s. 59–86; J. Kozyra, *Nowa nauka Jezusa – καινη διδαχη w ewangeliach synoptycznych*, „Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne" 2005, t. 38, z. 1; F. Mickiewicz, *Wspólnota uczniów Jezusa. Powołanie – formacja – posłannictwo*, Ząbki 2008.

[5] Zob. np. A. T. Robertson, *The Teaching of Jesus in Mark's Gospel*, „The Biblical World" 1918, t. 52, nr 1, s. 83–91; E. K. Broadhead, *Naming Jesus*, dz. cyt.; E. K. Broadhead, *Teaching with Authority: Miracles and Christology in the Gospel of Mark*, „Journal for the Study of the New Testament" 1992, Supplement Series, t. 74; J. Yueh-Han Yieh, *One Teacher: Jesus' Teaching Role in Matthew's Gospel Report*, Berlin–New York 2004; S. Harężga, *Jezus i Jego uczniowie. Model chrześcijańskiej formacji w Ewangelii według św. Marka*, Lublin 2006; O. D. Vena, *Jesus, Disciple of the Kingdom. Mark's Christology for Community in Crisis*, Eugene 2014; V. K. Robbins, *Jesus the Teacher. A Socio-Rhetorical Interpretation of Mark*, Minneapolis 1992; M. Naickanparampil, *Jesus as Teacher in Mark. A Redaction-Critical Study of the Didactic Terminology in the Second Gospel*, Rome 1986.

Jeśli nauczanie Jezusa w Ewangelii Marka podzielić ze względu na odbiorców, to w oczy od razu rzucą się różnice w treści i formie pomiędzy publicznym nauczaniem skierowanym do heterogenicznych tłumów, nazywanych często ludem, do nieokreślonej liczebnie grupy (na przykład faryzeuszy lub saduceuszy) lub do jednej osoby, która jednak reprezentuje określony typ odbiorców (na przykład bogaczy przywiązanych do swojego majątku), oraz naukami przeznaczonymi dla wybranych – dla grona uczniów, dla Dwunastu, dla czterech, trzech, czasem nawet dla jednego ucznia z tej wyselekcjonowanej grupki. W przeciwieństwie do nauczania publicznego, słowa do małej grupy wybranych wypowiadane były często na osobności[6]. Miejsc mówiących o takim nauczaniu można znaleźć w Ewangelii Marka około trzydziestu[7]. Obejmują nie tylko słowne nauczanie, lecz także naukę niewerbalną, epizody taumaturgiczne i teofanijne[8], których świadkami byli wybrani uczniowie. Tutaj warto zauważyć, że to narrator Ewangelii Marka jest pierwszym wśród nowotestamentowych hagiografów, który używa terminu *uczeń* (μαθητής) na określenie wybranych. Wiąże się z tym implikacja aktywnego naśladowania nauczyciela, a nie tylko biernego przyjmowania nauki. A zatem uczniowie to ci, którzy mają naśladować Jezusa[9]. Na tle fragmentów dotyczących publicznego nauczania i działania Jezusa liczba passusów odnoszących się do nauczania na osobności i do nauczania wybranych wydaje się pokaźna. W tym tekście – ze względu na ograniczenia objętościowe – przeanalizowane zostaną tylko programowe założenia nauki Jezusa dla wybranych, zawarte w pierwszej dłuższej mowie skierowanej do Dwunastu i tych, którzy „byli wokół Jezusa razem z Dwunastoma" (Mk 4,10nn)[10].

W inicjalnym zdaniu mowy (Mk 4,11) uwagę zwraca fraza: „została wam dana tajemnica królestwa Bożego". Tajemnica zestawiona z przekazaniem nauki „na osobności, gdy [Jezus] był sam" (καὶ ὅτε ἐγένετο κατά μόνας),

[6] Dlatego jednym z kryteriów podziału materiału była formuła na osobności κατ ἰδίαν lub jej ekwiwalent.

[7] Ta liczba może być rożna w zależności od tego, czy połączy się razem, czy też rozdzieli następujące bezpośrednio po sobie epizody.

[8] Ewangelista cuda traktuje jako naukę, o czym świadczy między innymi opis uzdrowienia „opętanego" w Kafarnaum; kiedy Jezus uwolnił opętanego, świadkowie cudu „byli zdumieni tak, że dyskutowali miedzy sobą, mówiąc: Co to jest? Jakaś nowa nauka [głoszona] z mocą: i duchom nieczystym rozkazuje, i są Mu posłuszne" (Mk 1,27; por. też Mk 4,38; 5,35; 9,17).

[9] We wspólnocie, utworzonej częściowo na wzór hellenistycznych szkół filozoficznych (na przykład Akademii Platońskiej), nauczyciel/mistrz, bardziej niż sama jego nauka, stawał się wzorcem postępowania dla uczniów; poczucie wspólnotowości oraz relacje pomiędzy uczniami a nauczycielem wzmacniane były między innymi wspólnymi ucztami/posiłkami oraz propagowaniem idei równości, wedle której mistrz był „pierwszym wśród równych" (zob. O. D. Vena, *Jesus, Disciple of Kingdom*, dz. cyt., s. 20–21, 29–34).

[10] Formuła οἱ περὶ αὐτὸν σὺν τοῖς δώδεκα z Mk 4,10 sugeruje, że chodzi tu o grono bliskich uczniów, a więc potencjalnych późniejszych naśladowców Jezusa, którzy towarzyszyli Jezusowi, przebywali z Nim, ale nie należeli do grupy Dwunastu.

wymownie świadczy o hermetyczności i ekskluzywności transmitowanych treści. Jak wspomniano, jest to pierwsza, przytoczona jako mowa niezależna, nauka dla wybranych, a więc swojego rodzaju tekst programowy, zawierający założenia i cele nauczania oraz formacji tych wybranych, którym „dana została tajemnica królestwa". Formację można tu zdefiniować za Wincentym Okoniem jako „system działań zmierzających do tego, aby uczącej się jednostce umożliwić poznanie świata, przygotowanie się do zmieniania świata i ukształtowanie własnej osobowości"[11]. Ten holistyczny program edukacyjny dla wybranych poprzedzony został opisami samego wybrania – tak zwane epizody powołaniowe podkreślają nawiązanie osobistych relacji pomiędzy wybranym a wybierającym między innymi przez wzmiankę o kontakcie wzrokowym, spojrzeniu (εἶδεν), które nie jest „zwykłym patrzeniem lub oglądaniem świata, [lecz] [...] jest to spojrzenie, które przenika wnętrze i serce człowieka"[12] (powołanie Szymona, Andrzeja, Jana, Jakuba – Mk 1,16–20, Lewiego – Mk 2,14, wybór Dwunastu – Mk 3,13–19). Inicjatywa powołania zawsze wychodzi od nauczyciela. Kontrastuje to z publiczną nauką, której przysłuchują się ci, którzy chcą, albo ci, którzy specjalnie pofatygowali się, by zadać nauczycielowi pytanie lub by się Go poradzić. Dla odbiorców tekstu Markowego oznacza to, że znalezienie się wśród wybranych determinowane jest wyłącznie wolą Jezusa, a nie staraniami i zabiegami ludzkimi, wiąże się też z „tajemnicą królestwa" i (u)kształtowaniem, a właściwie wychowaniem – rozumianym jako „działania zmierzające do pozyskania wiedzy i umiejętności"[13] – do służby temu królestwu.

W tym miejscu warto przyjrzeć się nieco formie mowy programowej. Mk 4,11–20 przypomina niewątpliwie ówczesne teksty o charakterze apokaliptycznym i nieco późniejsze teksty o charakterze gnostyckim. W obu gatunkach spotyka się formę zwaną dialogiem objawieniowym[14], w którym nauczyciel – anioł, postać znana z Biblii (w apokalipsach) albo sam Jezus, najczęściej zmartwychwstały (w tekstach gnostyckich) objaśniają wybranemu uczniowi lub wybranym uczniom tajemnice, wykładają zasady kosmogoniczne, często ujawniają przyszłość i pomagają zrozumieć dzieje świata, przebieg wydarzeń zaplanowanych przez Boga od początku do czasów ostatecznych. Podobnie wygląda to i w Markowym dialogu.

Wielu biblistów unika jednoznacznej opinii, co w Mk 4,11 oznacza fraza μυστήριον τῆς βασιλείας τοῦ θεοῦ[15], czy odnieść ją bezpośrednio do przypo-

[11] *Kształcenie*, [w:] W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1998, s. 189–191.
[12] F. Mickiewicz, *Wspólnota uczniów Jezusa*, dz. cyt., s. 19.
[13] Z. Kwieciński, *Przedmowa*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2006, s. 11.
[14] Por. *Ewangelia Judasza*, „Studia Antiquitatis Christianae. Series Nova" 2006, 3, s. 14, przyp. 39.
[15] Por. liczba mnoga u innych synoptyków – Mt 13,11; Łk 8,10 – w podobnym kontekście.

wieści o siewcy[16], czy potraktować raczej tak, jak traktuje ją apostoł Paweł między innymi w Ef 1,3–14 – jako odwieczny, zbawczy plan Boży[17]:

> w nim [Chrystusie] **wybrał nas przed założeniem świata**, abyśmy byli święci i nienaganni przed obliczem jego w miłości. **Przeznaczył nas dla siebie do synostwa** przez Jezusa Chrystusa, **według upodobania swojej woli**. Ku uwielbieniu chwalebnej łaski swojej, którą nas obdarzył w Umiłowanym. W nim mamy odpuszczenie grzechów, według bogactwa jego łaski, której nam hojnie udzielił **w postaci wszelkiej mądrości i roztropności, oznajmiwszy nam według swego upodobania** [...] **tajemnicę (mysterion) woli swojej, aby z nastaniem pełni czasów wykonać ją i w Chrystusie połączyć w jedną całość wszystko**, i to, co na niebiosach, i to, co jest na ziemi w nim, w którym też przypadło nam w udziale stać się jego cząstką, nam **przeznaczonym do tego od początku**, według postanowienia tego, który sprawuje wszystko według zamysłu swojej woli, abyśmy **się przyczyniali do uwielbienia jego chwały**, my, którzy jako pierwsi nadzieję mieliśmy w Chrystusie. W nim i wy, którzy usłyszeliście słowo prawdy, ewangelię zbawienia waszego i uwierzyliście w niego, zostaliście zapieczętowani obiecanym Duchem św., który jest rękojmią dziedzictwa naszego aż nastąpi odkupienie własności Bożej ku uwielbieniu jego chwały [pogr. – K. W.].

Leksyka – *mysterion*, konwencja generyczna – *dialog objawieniowy*, i pokrewieństwo gatunkowe (*apokaliptyka*) podpowiada, że Markowe rozumienie *tajemnicy* podobne jest do rozumienia Pawłowego. Nie ma w tym nic dziwnego, jeśli uznać tradycję, że Marek był przez jakiś czas uczniem i towarzyszem apostoła Pawła, a w ewangelii znajduje się sporo paulinizmów leksykalnych, semantycznych, syntaktycznych i teologicznych[18]. Dla Marka więc *tajemnica* ściśle wiąże się wybraniem (odwiecznym) i przeznaczeniem do tego, aby wypełniać wolę Bożą (w czasach ostatecznych).

Tak rozumianą *tajemnicę* należy teraz rozpatrzeć w świetle dookreślenia: „tajemnica królestwa Bożego". To dookreślenie sprawia, że już ta pierwsza mowa implikuje pewien progres: od ekskluzywizmu (*tajemnica*) do inkluzywizmu (*królestwo* Boże rozprzestrzeniające się w świecie), co bardzo dobrze uchwycił też apostoł Paweł, pisząc o „tajemnicy woli Bożej, aby z nastaniem pełni czasów wykonać ją i w Chrystusie połączyć w jedną całość **wszystko**: i to, co jest na niebie, i to, co jest na ziemi" (Ef 1,9–10) [pogr. – K. W.]. Interpretacja Markowego wyrażenia „tajemnica królestwa Bożego" przebiega na dwóch poziomach. Pierwszy poziom wiąże się z kontekstem węższym, bezpośrednim,

[16] N. C. Burbules, *Jesus as Teacher*, [w:] *Spirituality and Ethics in Education: Philosophical, Theological and Cultural Perspectives*, red. H. Alexander, http://faculty.education.illinois.edu/burbules/papers/jesus.htm [27.11.2015].

[17] S. Harężga, *Jezus i Jego uczniowie*, dz. cyt., s. 106. Przegląd stanowisk odnośnie do rozumienia mysterion w Mk 4,11–12: C. S. Rodd, *The Teaching of Jesus in the Gospel According to St. Marc*, Ph. D. Thesis, King's College, s. 79-83.

[18] Zob. K. Romaniuk, *Zagadnienie paulinizmów w ewangelii św. Marka*, „Collectanea Theologica" 1975, 45/3, s. 19–29.

odwołującym się do zarysowanej przez hagiografa sytuacji wybranych – bohaterów tej narracji[19]. Drugi poziom łączy się z kontekstem szerszym, odwołującym się do antycypowanego rozprzestrzeniania ewangelii o królestwie i uwzględniającym odbiorców ewangelii – wyznawców Jezusa zmartwychwstałego[20] – którzy znaczenie przypowieści znają i szukają dla niego zastosowania w swojej sytuacji. W wariancie pierwszym akcent położony jest jednak na aktualizacji i personalizacji „zasianych", wymienionych w wyjaśnieniu przypowieści (wiersz 20): „tymi zaś, którzy są zasiani na dobrej ziemi, są ci, którzy słuchają słowa, przyjmują je i wydają plon trzydziestokrotny i sześćdziesięciokrotny, i stokrotny". W wariancie drugim akcentuje się, aktualizuje i personalizuje postać siewcy oraz zwraca baczniejszą uwagę na samą czynność zasiewu oraz wydawanie plonu.

W wariancie pierwszym (kontekst węższy) Jezus nie wskazuje jednoznacznie, że to On czy Bóg, czy ktokolwiek inny, jest siewcą[21]. To niedookreślenie, wpisane zresztą w konwencję genologiczną przypowieści oraz w strategię edukacyjną[22], pozostawione jest po to, aby z siewcą mogli identyfikować się później sami uczniowie (naśladowcy Jezusa) oraz – na podstawie własnych przeżyć i doświadczeń – konkretni odbiorcy/lektorzy Ewangelii Marka. Ziarnem jest słowo (4,14), Jezusowe nauczanie, które nie zawsze przynosi efekt; nie zostaje ono zasiane w tych, którzy z różnych powodów „są na zewnątrz" (por. 4,11), nie zostali wybrani. Wybrani to z kolei ci, „którzy słuchają słowa, przyjmują je i wydają owoc trzydziesto-, sześćdziesięcio- i stokrotny" (4,20)[23], a więc wymienieni w tekście uczniowie, uczestnicy nauczania „na osobności". Na czym polega „wydawanie owocu", wyjaśnia ujęcie tej przypowieści w szerszym kontekście.

Wariant drugi (kontekst szerszy) mówi o rozprzestrzenianiu się ewangelii o królestwie aż do czasów ostatecznych i uwzględnia, w sposób wyraźniejszy niż poprzedni wariant, sytuację bezpośrednich historycznych odbiorców dzieła Marka – wspólnotę zobligowaną do głoszenia ewangelii, ale znajdującą się w kryzysie, zagrożoną prześladowaniami, oraz sytuację każdego późniejszego lektora, identyfikującego się z uczniami. Po wypełnieniu zaplanowanego od początku świata dzieła zbawienia – a więc po męce, śmierci i zmartwychwstaniu Jezusa, które stanowią fundament *mysterionu* – uczniowie przejmują funkcję Jezusa jako głosiciela ewangelii – zasiewającego słowo, czyli realizują to, co mieści w sobie pojęcie μαθητής, stają się naśladowcami Jezusa. Ich świadectwo, podobnie jak wcześniej nauczanie Jezusa, również nie musi być tak skuteczne,

[19] S. Harężga, *Jezus i Jego uczniowie*, dz. cyt., s. 107.
[20] N. C. Burbules, *Jesus as Teacher*, dz. cyt.
[21] Inaczej np. Stanisław Harężga (zob. S. Harężga, *Jezus i Jego uczniowie*, dz. cyt., s. 105), który dookreśla postać siewcy.
[22] H. K. Lee, *Jesus Teaching Through Discovery*, „A Journal of the International Christian Community for Teacher Education", t. 1, nr 2, https://icctejournal.org/issues/v1i2/v1i2-lee/ [26.11.2015].
[23] Por. N. C. Burbules, *Jesus as Teacher*, dz. cyt.

jakby tego chcieli. O skuteczności świadectwa/nauczania można się jednak przekonać obserwując plon – sukcesywne rozprzestrzenianie się ewangelii, a tym samym królestwa Bożego, po świecie dzięki tym, którzy uwierzyli, stali się naśladowcami swoich nauczycieli i podjęli dzieło dalszego głoszenia dobrej nowiny. Poprzez niedookreśloność i otwartą interpretację postaci siewcy tekst przypowieści sugeruje też, że skuteczność zasiewu nie jest zależna od siejącego, raczej od rodzaju „podłoża"; kolejni siewcy zatem nie powinni przypisywać sobie zasług w zasianiu słowa na dobrym gruncie[24].

Jeśli przyjąć, że mowa programowa ma charakter edukacyjny (nauczający i wychowawczy), to wedle współczesnych szerokich definicji wychowania, cały inicjowany przez nią proces prowadzi do tego, aby uczniowie „pozyskali wiedzę i umiejętności, [...] nabyli trwałe orientacje wartościujące, [...] stabilne kompetencje do działania, [...] spójne [...] właściwości zachowania się w zmiennych sytuacjach w różnych okresach życia [...]"[25].

Weryfikacją wiedzy, umiejętności, kompetencji będą działania uczniów w odpowiedzi na mowę misyjną w Mk 16,15–18. Nie bez przyczyny ekskluzywne nauczanie Jezusa zostało ograniczone w właśnie ten sposób. Mowa misyjna jest bowiem podsumowaniem całej formacji uczniów, a jednocześnie pozwala na postrezurekcyjną reinterpretację mowy programowej, kiedy mysterion związane ze zbawczą śmiercią Jezusa jest już zrozumiałe, i na bardziej szczegółowe dookreślenie/aktualizację elementów, które występowały w Mk 4,15–20. Najlepiej ujmuje to forma tabelaryczna, która umożliwia też obserwację kongruencji tych elementów:

Tabela 1. Porównanie symboli przypowieści w Ewangelii Marka

	Elementy przypowieści	Mk 4,15–20	Mk 16,15–16
1.	Siewca	(niedookreślony) wariant 1 → Jezus wariant 2 → uczniowie	uczniowie
2.	Ziarno	słowo	ewangelia
3.	Sianie	głoszenie/świadectwo	głoszenie/świdectwo
4.	Droga	ci, do których przychodzi szatan i zabiera słowo	ci, którzy nie uwierzyli i będą potępieni
5.	Skalisty grunt	ci, którzy z radością przyjmują słowo, ale nie mają korzenia, są niestali, a gdy przychodzi ucisk lub prześladowanie ze względu na słowo, gorszą się	ci, którzy nie uwierzyli i będą potępieni

[24] Por. S. Harężga, *Jezus i Jego uczniowie*, dz. cyt., s. 105. Autor akcentuje, że „niepowodzeniom **nie jest winny** siewca, ale zły grunt. To nie Słowo jest nieskuteczne, ale często brakuje mu odpowiedniego przyjęcia" [pogr. – K. W.].

[25] Z. Kwieciński, *Przedmowa*, dz. cyt., s. 11.

	Elementy przypowieści	Mk 4,15–20	Mk 16,15–16
6.	Ziarno zasiane między cierniami	ci, którzy usłyszeli słowo, ale troski tego wieku i ułuda bogactw, i pożądanie innych rzeczy owładnęły nimi i zaduszają słowo tak, że nie wydaje ono plonu	ci, którzy nie uwierzyli i będą potępieni
7.	Ziarno zasiane na dobrej ziemi	ci, którzy słuchają słowa, przyjmują je i wydają owoc trzydziestokrotny, sześćdziesięciokrotny i stokrotny → świadectwo budzące wiarę u innych/następnych	ci, którzy uwierzyli, zostali ochrzczeni i będą zbawieni
8.	Zwielokrotniony plon	podjęcie działań siewcy przez uczniów/skuteczność zwiastowania przez nich ewangelii	podjęcie głoszenia ewangelii przez tych, którzy uwierzyli dzięki świadectwu uczniów

Źródło: opracowanie własne.

Powierzenie (danie) uczniom „tajemnicy królestwa Bożego" wiąże się zatem nie tylko z właściwym biernym zrozumieniem przypowieści, lecz także z przygotowaniem ich do roli, jaką mają odegrać w rozprzestrzenianiu się królestwa Bożego. W pełni przygotowani do podjęcia zasiewu będą dopiero po śmierci i zmartwychwstaniu Jezusa, a swoje świadectwo będą mogli włączyć w głoszenie ewangelii, zarówno tej, którą wcześniej głosił Jezus, jak i tej o Jezusie.

Bardzo dobrze tę binarność oddaje fraza z inicjalnego zdania Mk 1,1: εὐαγγέλιον Ἰησοῦ Χριστοῦ υἱοῦ θεοῦ z *genetivem obiectivem* i *genetivem subiectivem*. W całym Markowym utworze widać proces przekształcania się ewangelii (głoszonej przez) Jezusa w ewangelię o Jezusie Chrystusie, którą mają głosić uczniowie. Stopniowo więc zmienia się zakres treściowy zasiewanego *słowa* (ὁ λόγος). W mowie programowej było to zwiastowanie królestwa Bożego przez Jezusa. W Mk 6,7–13.30, kiedy uczniowie zostali wysłani po raz pierwszy, wyposażeni w moc podobną do Jezusowej, treść głoszonych przez nich nauk określona jest jako „wezwanie do nawrócenia" (Mk 6,12). Nie odbiega więc od tego, co głosił Jan Chrzciciel (Mk 1,4), ani od tego, czego publicznie nauczał Jezus (Mk 1,15). Można przypuszczać, że uczniowie w swoich wezwaniach do nawrócenia powoływali się na autorytet Jezusa jako nauczyciela i jako herolda nadchodzącego królestwa. Oznaczałoby to, że przy pierwszym rozesłaniu zasiewane przez uczniów *słowo* obejmuje zarówno nawoływanie do nawrócenia i zwiastowanie nadejścia królestwa Bożego, jak i wskazywanie na Jezusa jako tego, który o królestwie naucza z mocą, i tego, który ich posłał. Warto podkreślić, że w tym czasie uczniowie nie mieli jeszcze pełnej świadomości, kim jest Jezus. Będąc świadkami cudów dokonywanych publicznie i „na osobności",

zastanawiali się, kim jest taumaturg (Mk 4,41)[26]. Kompletny zakres treściowy zasiewanego *słowa* hagiograf zdaje się ujawniać dopiero w powielkanocnej mowie misyjnej, w której ekwiwalentem *słowa* staje się binarnie, jak wspomniano, rozumiana *ewangelia*. Poznana jest też zupełnie tożsamość Jezusa jako mesjasza i Syna Bożego.

Nakaz: „Idźcie na cały świat, głoście ewangelię każdemu stworzeniu" w Mk 16,15 stanowi zatem równoznacznik „zasiewania słowa" w Mk 4,14; przewidywania, że – dzięki głoszonej ewangelii i świadectwu – ten, kto „uwierzy i zostanie ochrzczony, będzie zbawiony" w Mk 16,16a, to paralela do padania słowa/ziarna na dobry grunt w Mk 4,20; zapowiedź: „kto nie uwierzy, będzie potępiony" w Mk 16,16b, to natomiast odpowiednik ziarna, które padło na złe podłoże i nie mogło wydać plonu w Mk 4,15–19. Skoro w Mk 4,20 dobry grunt i zwielokrotniony plon wiązały się z naśladowaniem Jezusa i podjęciem później zadania ewangelizacji, można przypuszczać, że Mk 16,16a również implikuje tę myśl – kolejni uczniowie/wierzący naśladują i Jezusa, i swoich nauczycieli, przejmują ich rolę i podejmują ich misję. W ten sposób ewangelia rzeczywiście rozprzestrzenia się po świecie, staje się inkluzywna – jest bowiem głoszona „każdemu stworzeniu", jak to zostało zaplanowane przez Boga od początku świata (*mysterion*), aby w czasach ostatecznych „wszystko połączyć w jedno w Chrystusie".

Na koniec warto dodać, jaka strategia edukacyjna towarzyszy tej ekskluzywnej nauce. Nauczanie ekskluzywne jest nauczaniem systematycznym, ściśle związanym z wychowywaniem, stopniowym formowaniem uczniów, w przeciwieństwie do okazjonalnego, przygodnego nauczania tłumów, których duży procent stanowią zupełnie przypadkowi, jednorazowi słuchacze, w mowie programowej określeni jako ci, którzy są „na zewnątrz". Dlatego w Ewangelii Marka przypowieści, w których konwencję gatunkową wpisana jest pewna niedookreśloność i dowolność interpretacyjna, są formą nauczania ogólnego, skierowanego do tłumów (4,1–9; 12,1–12). Każdy z odbiorców, opierając się często na własnym doświadczeniu i kompetencjach, miejsca niedookreślenia wypełnia własnymi treściami, różnie też rozkłada akcenty. Innymi słowy – nauczanie w przypowieściach bardzo dobrze wpisuje się w strategię problemową – jeśli zastosować klasyczną już klasyfikację kształcenia wielostronnego Wincentego Okonia – nauczanie przez odkrywanie, samodzielne dochodzenie do znaczeń i wiedzy[27]. Również treściowo to od początku inkluzywne nauczanie jest o wiele mniej związane z „tajemnicą królestwa Bożego" niż nauka

[26] Niektóre znaki – na przykład wskrzeszenie córki Jaira (Mk 5,22–24.35–43) – pozwalały częściowo domyślać się tożsamości cudotwórcy, jednak i przebieg zdarzenia, i domysły świadków musiały pozostać tajemnicą – Mk 5,43.

[27] H. K. Lee, *Jesus Teaching Through Discovery*, dz. cyt.

ekskluzywna. Często jest to też odpowiedź na konkretne pytania czy zarzuty i ustosunkowanie się do faryzejskiej interpretacji prawa (2,5–11.19–22.23–28; 3,22–30.32–35; 7,1–17; 8,11–13; 9,42–50; 10,1–12.17–22; 11,15–19; 12,13–17.18–27.28–34.38–40)[28]. Nauka dla wybranych wymaga konkretności i jednoznaczności, prawidłowego zrozumienia przekazywanych treści. Nie ma tu miejsca ani na „burzę mózgów", ani na samodzielne dochodzenie do prawdy, prawda jest objawiana (1,38; 7,17–23; 8,31; 9,12–13.31.35; 10,23–31.33–34.42–45; 11,22–26; 12,43–44; 13,2.5–37; 14,20–25.27–28.38)[29]. Nic dziwnego, że dominantę takiego nauczania stanowi strategia informacyjna, asocjacyjna. Wiedza transmitowana jest bezpośrednio od i przez nauczyciela i przyswajana w niezmienionej treści, a niejednokrotnie również w niezmienionej formie, przez uczniów, w przeciwieństwie bowiem do rozbudowanego nauczania inkluzywnego, nauczanie ekskluzywne w Mk ograniczone jest często do jednego lub dwóch zdań, które łatwo zapamiętać. Wielki nacisk położony jest na autorytet nauczyciela-siewcy słowa. Jezus jest niekwestionowanym autorytetem. Podobnymi autorytetami powinni stać się – przez odpowiednią formację/wychowanie – również późniejsi siewcy. Choć oczywiście w miarę inkuzywizacji i uniwersalizacji chrześcijaństwa akcent zostaje przesunięty z osoby siewcy/nauczyciela na słowo – treść przekazywanej nauki.

Bibliografia:

Broadhead E. K., *Naming Jesus: Titular Christology in the Gospel of Mark*, „Journal for the Study of the New Testament" 1999, Suplement Series, t. 175.

Broadhead E. K., *Teaching with Authority: Miracles and Christology in the Gospel of Mark*, „Journal for the Study of the New Testament" 1992, Supplement Series, t. 74.

Burbules N. C., *Jesus as Teacher*, [w:] *Spirituality and Ethics in Education: Philosophical, Theological and Cultural Perspectives*, red. H. Alexander, Sussex Academic Press, Brighton 2004, http://faculty.education.illinois.edu/burbules/papers/jesus.htm [27.11.2015].

Burridge R. A., *Cztery Ewangelie, jeden Jezus? Interpretacja symboliczna*, przekł. W. Fladziński, Wydaw. M, Kraków 2014.

Dillon J. T., *Jesus as a Teacher. Multidisciplinary Case Study*, International Scholars Publications, Bethesda 1995.

Ewangelia Judasza, wstęp, przekł. z koptyjskiego, komentarz W. Myszor, „Studia Antiquitatis Christianae. Series Nova" 2006, 3.

Harężga S., *Jezus i Jego uczniowie. Model chrześcijańskiej formacji w Ewangelii według św. Marka*, Wydaw. Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2006.

[28] Sigla odnoszą się tylko do nauczania werbalnego.
[29] Sigla odnoszą się tylko do nauczania werbalnego.

Horne H., *Jesus the Teacher: Examining His Expertise in Education*, Kregel Academic & Professional, Grand Rapids 1998.
Keith C., *Jesus' Literacy: Scribal Culture and the Teacher from Galilee*, Bloomsbury T&T Clark, London–New York 2011.
Kozyra J., *Nowa nauka Jezusa* – καινη διδαχη *w ewangeliach synoptycznych*, „Śląskie Studia Historyczno-Teologiczne" 2005, t. 38, z. 1.
Kwieciński Z., *Przedmowa*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2006.
Lee H. K., *Jesus Teaching Through Discovery*, „A Journal of the International Christian Community for Teacher Education", t. 1, nr 2, https://icctejournal.org/issues/v1i2/v1i2-lee/ [26.11.2015].
Mickiewicz F., *Wspólnota uczniów Jezusa. Powołanie – formacja – posłannictwo*, Apostolicum Wydaw. Księży Pallotynów Prowincji Chrystusa Króla, Ząbki 2008.
Naickanparampil M., *Jesus as Teacher in Mark. A Redaction-Critical Study of the Didactic Terminology in the Second Gospel*, Rome 1986.
Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Żak, Warszawa 1998.
Pazmiño R. W., *God with Us: Jesus, the Master Teacher*, [w:] R. W. Pazmiño, *God Our Teacher: Basics in Christian Education*, Baker Academic, Grand Rapids 2001.
Perkins P., *Jesus as Teacher*, Cambridge University Press, Cambridge 1990.
Riesner R., *Jesus as Preacher and Teacher*, [w:] *Jesus and the Oral Gospel Tradition*, red. H. Wansborough, Bloomsbury T&T Clark, London, New York 2004.
Robbins V. K., *Jesus the Teacher. A Socio-Rhetorical Interpretation of Mark*, Fortress Press, Minneapolis 1992.
Robertson A. T., *The Teaching of Jesus in Mark's Gospel*, „The Biblical World" 1918, t. 52, nr 1.
Rodd C. S., *The Teaching of Jesus in the Gospel According to St. Marc*. Ph. D. Thesis, King's College.
Romaniuk K., *Zagadnienie paulinizmów w ewangelii św. Marka*, *Zagadnienie paulinizmów w ewangelii św. Marka*, „Collectanea Theologica" 1975, 45/3.
Theissen G., *Jesus as an Itinerant Teacher: Reflections from social History on Jesus'Roles*, [w:] *Jesus Reasearch: An International Perspective*, red. J. H. Charlesworth, P. Pokorny, Eerdmans, Grand Rapids 2009.
Vena O. D., *Jesus, Disciple of the Kingdom. Mark's Christology for Community in Crisis*, Pickwick Publications, Eugene 2014.
Yueh-Han Yieh J., *One Teacher: Jesus' Teaching Role in Matthew's Gospel Report*, De Gruyter, Berlin, New York 2004.
Zuck R., *Teaching As Jesus Taught*, Wipf & Stock Pub, Eugene 2002.

Teaching for chosen few. Characterisation of exclusive teachings of Jesus in the Gospel according to Mark

Abstract: The article presents analysis of those fragments of Jesus' ministry in the Gospel of Mark that were directed exclusively to the addresses referred to as „Discples" and/or the Twelve. The frames for these teachings are contained in the Parable of the Sower (Mk 4:11–20) and in the Mission Speech (Mk 16:15–17). The parable and its explanation, that may be called Jesus' programme speech, assume their final and appropriate meanings when combined with the Mission Order. The Mission Order, on the other hand, interpreted in the light of explanation of the Parable of the Sower, takes into consideration variants of the Sower's identity present in the Parable, circumstances of Gospel preaching and reactions to the conveyed contents.

Keywords: authority, disciples, exclusivity, kingdom of God, Mark's Gospel, mission speech, parable of sower, teacher, teaching

Radosław Łazarz
Ewangelikalna Wyższa Szkoła Teologiczna we Wrocławiu

Ku prawdziwej rozkoszy. O możliwym wzorcu utrakwistycznego modelu wychowania kobiet

Abstrakt: Reformacja wprowadziła nowe koncepcje wychowania, w porównaniu do średniowiecza wzorcem aksjologicznym przestały być żywoty świętych, a stało się nim Pismo Święte. Nadrzędna rola Biblii stawała się widoczna również w środowiskach inspirujących się myślą reformacyjną. Należała do nich społeczność utrakwistyczna Czech w XVI wieku. Kościół ten wywodził się wprost z tradycji husyckiej i posiadał własne wzorce etyczne. W podzielonych wyznaniowo Czechach wczesnej nowożytności o jego specyfice decydował między innymi szeroki zasięg społeczny oraz znaczny udział klasy średniej. Egalitarny charakter utrakwizmu sprzyjał również popularności koncepcji wychowawczych i edukacyjnych, szczególnie dotyczących dobrego chrześcijańskiego życia. Jedną z nich jest traktat Adama Klemensa Pilzneńskiego skierowany do panien. Traktat dotyczy właściwego rozumienia rozkoszy oraz środków, za pomocą których można ją osiągać lub wzmacniać. Autor prawdziwą rozkosz utożsamia z odczuciami serca i duszy. Wzorzec wychowania utrakwistycznej panny oparty jest w znacznej mierze na znajomości Pisma świętego, niezależnie czy pochodzi ona ze słuchania czy z lektury własnej, pracowitości, skromności i unikania pokus zagrażających duszy. Dzięki temu „panny mądre" mogą liczyć na dobre życie z Chrystusem, zarówno doczesne, jak i po śmierci. Przeciwieństwem tego modelu wychowawczego są „panny głupie" przywiązane do rozkoszy ciała, które przez to nie mogą osiągnąć prawdziwej przyjemności.

Słowa kluczowe: Adam Klemens Pilzneński, edukacja moralna, literatura parenetyczna, utrakwizm, wychowanie

Johannes Burkhardt w prawie rewolucyjnych barwach przedstawia początki reformacyjnego zainteresowania zarówno pismem, słowem pisanym, jak i jego rozpowszechnianiem:

> Ostatecznie ta religia słowa pisanego opierała się na teologii medialnej, według której Bóg mówi do ludzi poprzez tekst, bez sakralno-ceremonialnego pośrednictwa. Wykładnia Pisma stała się najistotniejszym założeniem reformatora,

> które nie tylko obowiązywało i jego samego, ale i zaczęło się upowszechniać. Była ona najczęściej poruszanym tematem z zakresu teologii również w pismach innych autorów, które ukazały się w najlepszym dla druków ulotnych momencie i w dziewięćdziesięciu procentach dotyczyły kwestii religijnych. Cóż więc innego pozostało ekspertowi, który jak nikt inny napędzał ten proces? Aby udoskonalić religię słowa pisanego, trzeba było przygotować Pismo Święte do druku. Tak więc Luter przetłumaczył Biblię[1].

1. Wstęp

Niniejszy artykuł stanowi próbę przybliżenia czytelnikowi specyfiki części myśli o charakterze parenetycznym związanym z szeroko rozumianą reformacją XVI wieku. Autorzy przedstawianych w nim tekstów nie są jednak postaciami charakterystycznymi dla tego nurtu odnowy życia chrześcijańskiego. Wynika to przede wszystkim z przynależności wyznaniowej samych autorów. Zdecydowano się bowiem na przedstawienie postaci pochodzących z Kościoła utrakwistycznego. Kościół utrakwistyczny może być definiowany na różne sposoby, przede wszystkim w zależności od przyjmowanej chronologii. Można więc zakładać, że jego początki sięgają wyodrębnienia się w ramach ruchu husyckiego umiarkowanej politycznie i religijnie grupy określanej jako utrakwiści. Nazwa wywodzi się od jednego z głównych postulatów husyckich, czyli przyjmowania przez wiernych komunii pod dwiema postaciami (łac. *Sub utraque specie*). W zależności od przyjmowanej wówczas daty można proponować 1414 rok, czyli pierwsze udzielanie takiej komunii, dokonane w Pradze przez Jakubka ze Strzibra[2] lub początek wojen husyckich, czyli 1420 rok. W celu uzyskania większej precyzji terminologicznej, jak i zgodności ze stanem rzeczy przez „Kościół utrakwistyczny" będzie się tu rozumieć grupę wyznaniową powstałą w Czechach i istniejącą w okresie 1436–1620, to jest od soboru w Bazylei do rekatolizacji zapoczątkowanej przegraną bitwą na Białej Górze. W tym czasie istniała ona jako lokalne wyznanie w ramach Kościoła katolickiego, uznając zarówno katolicką naukę o sakramentach, jak i zwierzchność Rzymu. Elementem wyróżniającym była przede wszystkim praktyka komunijna oraz przyjmowanie święceń kapłańskich za pośrednictwem utrakwistycznego arcybiskupa Czech, Jana Rokycany, a po jego śmierci kontynuowanie tejże przez patriarchat Wenecji. Decyzję o umieszczeniu utrakwistów w obrębie nurtu reformacyjnego uzasadniają dwie przesłanki. Pierwszą jest pochodzenie z nurtu reformacji czeskiej, drugą zaś sympatie luterańskie żywione przez część utrakwistycznych księży

[1] J. Burkhardt, *Stulecie reformacji w Niemczech (1517–1617). Między rewolucją medialną a przełomem instytucjonalnym*, Warszawa 2009, s. 75.

[2] Jakoubek ze Stříbra, w niniejszym tekście używam spolszczonych zapisów czeskich imion, nazwisk i nazw miejscowych.

(zapewne również i wiernych). Związki utrakwistyczno-luterańskie zauważa na przykład David Perry:

> Wielu utrakwistów identyfikowało się z niemieckimi luteranami, podczas gdy Jednota bracka znajdowała większe teologiczne podobieństwo do reformowanych (kalwinistów), zachowując równocześnie pewien stopień własnej specyfiki wyznaniowej. Prawdopodobnie wiązało się to z wyjazdem Komeńskiego na studia do kalwinistycznych ośrodków w Herbornie i Heidelbergu, zamiast wybraniem neoutrakwistycznej, o luterańskim zabarwieniu, uczelni praskiej[3].

Wpływ luteranizmu charakterystyczny był zwłaszcza dla neo-utrakwistów. W przypadku tej grupy przenikał się również z wpływami nauk Taboru, czyli ideami powstałymi jeszcze w okresie wojen husyckich, jak i Jednoty braterskiej. Dyskusja wokół stopnia zależności i intelektualnych inspiracji właściwych neo--utrakwizmowi posiada w historiografii badań nad husytyzmem już długą tradycję[4]. Dla potrzeb niniejszego artykułu prześledzenie tego wątku pozostaje jednak marginalne. Ważnym pozostaje wyłącznie odnotowanie zależności między wpływami luterańskimi a działalnością pisarską części utrakwistów[5].

2. Utrakwizm, charakterystyka wyznania

W okresie 1436–1620 Kościół utrakwistyczny pozostawał w królestwie Czech wyznaniem większościowym, prawdopodobnie szczególnie popularnym w kręgach średnich i niższych stanów społecznych, jak i ściśle określonych obszarach Królestwa, na przykład w Czechach Wschodnich[6]. Był on równocześnie jed-

[3] D. Parry, *Exile, Education and Eschatology in the Works of Jan Amos Commenius and John Milton*, [w:] *Religious Diaspora in Early Modern Europe: Strategies of Exile*, red. T. G. Fahler, G. G. Kroeker, C. H. Parker, J. Ray, London, New York 2016, s. 49.

[4] Badania nad samym zjawiskiem neo-utrakwizmu oraz nad wewnętrznym podziałem utrakwistów z nim związanym zapoczątkował w 1912 roku Ferdynand Hejsa pracą *Česká konfesse: její vznik, podstata a dějiny*. Do problematyki podziału Kościoła utrakwistycznego i charakterystyki poglądów neo-utrakwistów i konserwatywnych utrakwistów nawiązywał później Josef Macek (zob. J. Macek, *Jagellonský věk v českých zemích. 1471–1526 Města – Venkovský lid, Národnostní otázka*, t. 3 i 4, Praha 2002), czy później Zdeněk V. David (zob. Z. D. David, *The Integrity of the Utraquist Church and the Problem of Neo-Utraquism*, [w:] *The Bohemian Reformation and Religious Practice*, Praha 2002, s. 329–351).

[5] Ilustrację siły owych oddziaływań stanowić mogą obszerne części monografii Davida *Finding the Middle Way. The Utraquists' Liberal Challenge to Rome and Luther* (Baltimor–London 2003). Korzystam z przekładu książki na język czeski: *Nalezení střední cesty. Liberální výzva utrakvistů Římu a Lutherovi* (Praha 2012), w której poszczególnym momentom i sposobom owych wpływów poświęca autor trzy odrębne rozdziały, nie wspominając o mniejszych fragmentach w innych częściach tekstu.

[6] Czechy Wschodnie to region rozpostarty wokół dwóch głównych miast, Hradca Kralove i Pardubic. Ze specyficzną sytuacją wyznaniową tego regionu w okresie późnego średniowiecza i wczesnej nowożytności będzie można już wkrótce zapoznać się szczegółowiej dzięki pracom

nym z dwóch, oprócz Jednoty braterskiej (Braci czeskich), wyznań wywodzących się z tradycji husyckiej. Pomiędzy oboma wyznaniami trwało bezustanne napięcie i daleko posunięta niechęć, co oczywiście nie przeszkadzało przepływowi intelektualnych prądów, szczególnie widocznemu w neo-utrakwiźmie. Metody prowadzenia sporów międzywyznaniowych, środki argumentacyjne stosowane szczególnie przez stronę utrakwistyczną stanowią interesujące pole badawcze, szczególnie w obszarze badań nad pamięcią i tożsamością wyznaniową. W kontekście dziejów myśli pedagogicznej nie odgrywają jednak większego znaczenia. Mniejszościowa grupa, jaką była społeczność Jednoty braterskiej, stała się też lepiej znana pod wspomnianym względem, szczególnie z racji zasług Jana Amosa Komeńskiego. Strona utrakwistyczna nie mogła nigdy szczycić się posiadaniem myśliciela tej rangi. Nie można jednak zarazem twierdzić, *że* poszczególni autorzy utrakwistyczni nie byli kwestiami wychowawczymi lub pedagogicznymi zainteresowani. Tym bardziej, że szczytowy okres funkcjonowania Kościoła utrakwistycznego przypadał na XVI wiek. W związku z samą popularnością literatury moralizatorskiej i parenetycznej w tym okresie trudno byłoby zakładać brak jakiegokolwiek zainteresowania aktywnych wówczas myślicieli z tematyką, częściowo nawet nawiązującą do zagadnień wychowawczych[7]. Zależność ta staje się lepiej widoczna przy zwróceniu uwagi na fakt, *że* autorzy utrakwistyczni są zazwyczaj czynnymi księżmi, tym samym zaś autorami kazań i zobowiązanymi do prowadzenia działalności wychowawczej. Prezentowane przez nich tendencje wychowawcze są wyraźnie ukierunkowane religijnie, czy to ze względu na tematykę czy dobór przykładów. Dodatkowo tendencja ta wzmocniona była faktem organizacji szkolnictwa na poziomie lokalnym przez związanie z kościołem. Mniejsze szkoły, bardziej dostępne dla ogółu ludności były przede wszystkim szkołami przykościelnymi. Pomimo tej zależności Jiři Hrubeš utrzymywał, że czeski model szkolnictwa w okresie przed Białą Górą w znacznie większej mierze związany był „z postulatami wielkich humanistów, jak Erazmus, Vives, czy później Piotr Ramus, niż z luterańskim modelem szkoły"[8]. Powyższe przedstawienie sytuacji może być wyrazem pewnej tendencji interpretacyjnej do lekceważenia oświaty wyznaniowej i podkreślania związków, niewątpliwych przecież, z europejskim humanizmem. Niechętne spojrzenie na szkolnictwo luterańskie może w tym przypadku wynikać również z faktycznego stanu rzeczy i pozostawaniem przykościelnych szkół we władzy innych środowisk wyznaniowych.

powstałym w ramach projektu „Východní Čechy jako nejsilnější utrakvistická zóna v zemi" prowadzonego pod kierunkiem prof. Martina Šandera.

[7] Szerzej kwestię szkolnictwa i humanizmu w Czechach porusza Zikmund Winter (por. Z. Winter, *Život a učení na partikulárních školách v Čechách v XV. a XVI. století. Kulturně-historický obraz*, Praha 1901).

[8] J. Hrubeš, *Vivesovo pedagogické dílo v předbělohorských Čechách*, „Pedagogika. Časopis pro vědy o vzdělávání a výchově" 1974, nr 2, s. 207.

3. Uwagi o utrakwistycznym wychowaniu

Postulat lektury, lub też znajomości, Pisma Świętego wysuwany przez Lutra, nieobcy również utrakwistom, oraz związany z reformacją skok techniczno-informacyjny spowodowały wzrost umiejętności czytania, jak też przyczyniły się do rozszerzenia samej koncepcji nauczania osób pochodzących spoza środowisk obejmowanych do tej pory edukacją. Jednym z elementów budujących nową, protestancką koncepcję edukacji było niemal arystotelesowskie przekonanie Filipa Melanchtona o przekształcaniu się aspiracji intelektualnych w dobre nawyki[9]. Dla specyfiki utrakwistycznego podejścia do wychowania istotne było ogólnoeklezjalne odnoszenie się do dzieci. W epoce, która jeszcze nie wypracowała ostatecznego rozumienia pojęcia „dzieciństwa", nastawienie to było jednym z charakterystycznych elementów, silnie zakorzenionych w husytyzmie[10]. Podstawowym przejawem owego nastawienia było praktykowanie komunii pod dwiema postaciami, udzielanej również bardzo małym dzieciom. Praktyka owa przekładała się na sposoby formułowania myśli eklezjologicznej i obecności wątku Kościoła-matki, która zajmuje się w szczególnie troskliwy sposób swoimi pociechami. Jan Bechyňka, ksiądz utrakwistyczny żyjący na przełomie XV i XVI wieku, przedstawiał to w następujący sposób:

> Temu, co w waszym rzymskim języku nazywacie *pax*, *pactum*, *compactata*, temu w naszym czeskim mówimy pokój, uspokojenie, złagodzenie. Jak też *pacta* i *compactata* mogą być pokojem w państwie, uspokojeniem dla dzieci, przygarnięciem niemowląt i pocieszeniem zasmuconych. Podobnie przygarnia niemowlęta i karmi dzieci społeczność całego świata chrześcijańskiego na sposób pierwotnej społeczności apostolskiej, czyli Kościoła, Pan, Jezus Chrystus, niczym miłościwa matka nakarmi, co jest drogą do prawdziwego pokoju, jak powiada się w Piśmie Świętym[11].

Bechyňka był jednym z utrakwistycznych autorów, który w ramach własnej działalności pisarskiej i duszpasterskiej rozwijał zagadnienia wychowania. Zajmował w tej kwestii stanowisko charakterystyczne dla średniowiecza, czego przykładem jest ujmowanie przez niego rodziny raczej jako instytucji ascetyczno-pokutnej, co odbiega od rozumienia renesansowego. Równocześnie jednak takiej interpretacji owej instytucji towarzyszy rozbudowana świadomość konieczności szczególnej troski roztaczanej wokół dzieci. Dawanie im wyrazu

[9] Por. G. R. Schmidt, *Foundations of Melanchton's Views of Education*, [w:] *Luther and Melanchthon in the Educational Thought of Central and Eastern Europe*, red. R. Golz, W. Mayrhofer, Münster 1998, s. 16–18.

[10] Zob. N. Rejchrtová, *Dětská otázka v husitství*, „Československý časopis historický" 1980, nr 1, s. 53–77.

[11] J. Bechyňka, *O upokojení jako dítěte Pešíkovi, 35v–36v*, [w:] *Sborník traktátů Jana Bechyňky (neuberský)*, Knihovna Národního Muzea v Praze IV H 45, www.manuscriptorium.com/apps/index.php#search [28.12.2015].

miłości w obrębie rodziny było obce średniowiecznym wyobrażeniom społecznym z nią związanym.

Tematem chętnie podejmowanym przez utrakwistycznych autorów było przedstawienie osobowego wzorca odpowiednich zachowań. Mieściło się to całkowicie w obrębie zainteresowań literatury parenetycznej i funkcjonującego w jej ramach gatunku, znanego jako *speculum*, zwierciadło. Jedną z cech owego gatunku była możliwość pominięcia refleksji nad modelowymi rozwiązaniami systemowymi dotyczącymi wychowania, a skoncentrowanie się wyłącznie na określonym odbiorcy danego traktatu. Mogła nim być osoba, lub dokładniej – wybitna pod pewnymi względami jednostka (przykładem tego zwierciadła jest *Książę* Niccolò Machiavellego) lub charakterystyczna grupa społeczna (*Il cortegiano* Baldassara Castiglione / *Dworzanin polski* Łukasza Górnickiego). Zwierciadło stanowi również literaturę adresowaną do osób lub grup, które nie są objęte systemem edukacji. Przede wszystkim do tych, które są dobrze sytuowane społecznie (bez względu na określoną przynależność stanową), ale w samym systemie nie uczestniczą.

4. „Prawdziwe rozkosze panien" według Adama Pilzneńskiego

W takim kontekście na progu epoki nowożytnej często pojawiają się kobiety. Nawet jeśli pochodzą z dobrych rodzin mieszczańskich lub szlacheckich, to modele edukacji myślane i tworzone w oparciu o szkoły ich nie obejmują. Jednym ze zwierciadeł przeznaczonych dla młodych kobiet jest w tym czasie traktat pióra utrakwistycznego księdza, proboszcza parafii św. Wacława w Nowym Mieście praskim, *Rozkoss a Zwule Panenská k zwlásstnijmu rozgijmánij, naučenij a potěssenij wssem poctiwým Pannám y giným pobožným obogjho pohľawj lidem, složená a wydaná Od Kněze Adama Klementa Plzenského Zpráwce Cýrkwe Božj v Swatého Wácslawa nad Zderazem w Nowém Městě Pražském*, Adama Klemensa Pilzneńskiego[12]. Po przedmowie adresowanej do szlachcianki Katarzyny Fink następuje wiersz przypominający o pannach mądrych oraz drugi, tym razem łaciński, wiersz dedykacyjny o pochwale panieństwa. Pilzneński następująco określa w nim odbiorcę dzieła: „przeznaczone jest dla panien, zadowolenie znajdą w nim i mężatki, może je czytać młody kawaler, starzec i mąż dojrzały", ostatecznie okazuje się być przeznaczony dla wszystkich wiernych chrześcijan,

[12] Zachowano oryginalną pisownię tytułu. Uwspółcześnione wydanie: *Rozkoš a zvule panenská*, [w:] *Nádoby mdlé, hlavy nemající? Diskursy panenství a vdovství v české literatuře raného novověku*, red. J. Ratajová, L. Storchová, Praha 2008.

którzy naśladują Chrystusa, Baranka, z panny urodzonego[13]. Po nim następują jeszcze trzy wierszowane wstępy, w których autor zdradza niewątpliwe inklinacje neołacińskie, jak i własne osadzenie w humanistycznej kulturze renesansowej. Świadczą o tym przede wszystkim napomnienia wysuwane pod adresem antycznych bogiń, Diany i Junony, by podziwiały nadejście pięknej i niewinnej Marii Panny[14].

Przedmiotem traktatu jest zagadnienie ujęte w termin, który w przekładzie na język polski można oddać jako *panieńska* lub *dziewicza rozkosz* czy też *przyjemność*. Pilzneński tworzy więc zwrot, który w kontekście chrześcijańskiej ascetyczności może zostać odebrany jako oksymoron. Odwołanie do hedonistycznego terminu *rozkosz/przyjemność* jest jednak zwodnicze. Już na samym początku zastrzega się bowiem, że przyjemność oraz samowola[15] związane są z sercem[16]. Argumenty dla poparcia swojego sądu czerpie Pilzneński z tekstów biblijnych. Wskazuje za nimi na fakt, że osadzone w ludzkim ciele serce jest ośrodkiem ludzkiego ciepła[17], w którym odczuwa się zarówno rozkosz, jak i samowolę oraz wesołość[18]. Zgodnie z wczesnowożytnym modelem erudycyjności odsyła czytelnika swojego dzieła do króla Dawida, twierdzącego, że raduje się serce szukających Pana (Ps 105,3) czy do Syracha (Syr 3,22). W odróżnieniu jednak od owego modelu w ograniczony sposób korzysta z przykładów zaczerpniętych z autorów greckich lub rzymskich, lecz pozostaje w ścisłym kręgu odniesień biblijnych. Wyznacza tym samym podstawę religijnego standardu wychowania dziewcząt, bezpośrednich adresatek traktatu. Najwyższą przyczynę rozkoszy utożsamia więc z samym Bogiem[19], który udziela jej za pośrednictwem trzech różnych środków. Należą do nich działanie Ducha Świętego oraz oddziaływania Bożej woli. Przy podkreśleniu wpływu trzeciej osoby Trójcy Świętej ucieka się zresztą Pilzneński do interpretacji słów Koheleta w duchu inkluzywnym, gdy podkreśla, że wspomniani w rozdziale 4. „synowie ludzcy"

[13] A. K. Plzneňsky, *Rozkoš a zvule panenská*, a2a, [w:] *Nádoby mdlé, hlavy nemající? Diskursy panenství a vdovství v české literatuře raného novověku*, red. J. Ratajová, L. Storchová, Praha 2008, s. 158–159. Wszystkie kolejne odwołania do traktatu Pilzneńskiego podaję według powyższego wzorca, gdzie litery po tytule odnoszą się do numeracji poszczególnych części tekstu w starodruku, liczba po przecinku oznacza zaś numer strony w przywoływanym wyżej wydawnictwie.

[14] Tamże, a2b, s. 160.

[15] Poprzez powiązanie przyjemności/rozkoszy z samowolą widoczny jest kontekst interpretacyjny terminu, czyli umieszczenie go w tradycji antyhedonistycznego dyskursu aksjologicznego.

[16] Obecne u Pilzeńskiego anatomiczne umieszczenie omawianych uczuć i powiązanie ich z sercem właśnie należy prawdopodobnie do starszych tego typu powiązań w literaturach europejskich okresu wczesnonowożytnego. Na przykład tradycja platońska część duszy związaną z odczuwaniem przyjemności umieszczała w obszarze pod przeponą i wiązała zazwyczaj z wnętrznościami, szczególnie jelitami. Czynności wolutatywne duszy natomiast powiązane były z sercem.

[17] Tamże, Bib, s. 164.

[18] Tamże.

[19] Biiiib, s. 166.

powinni być rozumiani jako „córki" zarazem[20]. Ostatnim ze środków jest przyjmowanie Komunii pod dwiema postaciami. Sam środek, jak i jego umiejscowienie w relacji do obu wcześniej wspomnianych, są widomym świadectwem konfesyjnej przynależności autora. Odwołanie do utrakwistycznej komunii ma na celu przede wszystkim utrwalenie własnej tożsamości wyznaniowej autora i odbiorców/odbiorczyń traktatu, co osiągane jest za pomocą krótkiej katechezy o historii sakramentu. Zgodnie z powielaną w środowiskach utrakwistycznych wersją, w początkach Kościoła powszechne było przyjmowanie go pod dwiema postaciami, co wzmacnia przywołaniem wypowiedzi zarówno uczonych, na przykład św. Augustyn, czy papieży, jak Leon I lub Gelazjusz I[21]. Cechą charakterystyczną tej katechezy jest również przemilczenie wprowadzenia Komunii pod jedną postacią, co dodatkowo ma wzmocnić w odbiorcach traktatu poczucie wspólnotowości oraz poprawności własnego postępowania. Mądrym pannom, które potrafią korzystać ze środków służących do osiągnięcia prawdziwej rozkoszy, przeciwstawia panny głupie, które ulegają podszeptom Szatana[22]. Wewnętrzne, skierowane ku sercu i duszy działanie posiada jednak, zdaniem Pilzneńskiego, bardzo wyraźne ślady zewnętrzne. Oczywistym jest chęć i pragnienie łamania przykazań, ale Pilzneński podaje również wiele innych zachowań przeciwnych związkowi człowieka z Bogiem. Należą więc do nich upodobanie biżuterii, fryzowanie włosów, szczególnie, gdy odbywa się w samotności i polega na długich godzinach spędzanych na trefieniu, staranne dobieranie czepców, ale też zarozumiałość, zuchwałość, nieczystość, czy rzeczy wskazujące na upodobanie cielesności. Skutkiem zaś wszystkich owych przewin jest niemożliwość odpowiedniego sprawowania pokuty, a w perspektywie ostatecznej – wykluczenie spośród grona zbawionych[23].

Skonsolidowanej społeczności współwyznawców proponuje Pilzneński model wychowania ku wiecznej rozkoszy, który stanowi połączenie pobożnościowych praktyk chrześcijańskich z pewnymi koncepcjami pedagogicznymi opartymi w znacznej mierze na przesłankach moralnościowych. Wzorzec wychowania zakładany przez autora polega więc na oddaniu dziewcząt pod opiekę tutorom, których zastąpić mogą jednak pobożne chrześcijańskie matrony[24]. Dobór opiekunów motywowany jest oczywiście celem przypisanym opiece. Wykształcenie jest nim w niewielkim tylko stopniu, w przeciwieństwie do właściwego, moralnego życia. Wskazania tutaj podawane, jakkolwiek bogate w przykłady, są jednak stosunkowo skromne i ogólnikowe. Przykładem jest znajomość literatury. Pilzneński twierdzi, że dobrze wychowywane panny

[20] Biiiiia, s. 166.
[21] Biiiib-Bvb, s. 166–167.
[22] Bvia, s. 168.
[23] Bvib, s. 168-169.
[24] Cia, s. 170.

powinny posiadać znajomość sztuki literackiej, ale nie podaje szczegółów programu kształcenia. Nie stwierdza również jednoznacznie, czy związane byłoby ono z umiejętnością samodzielnego czytania i pisania, czy też powinno być oparte na wyuczonej pamięciowo określonej ilości wzorców etycznych oraz podobnie opanowanej znajomości Pisma Świętego. Dla właściwego literaturze parenetycznej zilustrowania powołuje się choćby na przykład Zuzanny[25], która była dobrze zaznajomiona z Pismem Świętym, czy czterech córek Filipa z Cezarei, które również dobrze były przygotowane do uczenia o wiecznym błogosławieństwie. Przykłady stosowane przez Pilzneńskiego bardziej jednak niż umiejętności naukowych, czy wręcz podstawowej umiejętności czytania i pisania, dowodzą dobrego wyćwiczenia wspomnianych kobiet, jak i wielu innych, w odtwarzaniu usłyszanych opowieści biblijnych i budujących moralność wzorców osobowych. Wzmocnieniu moralizatorskiego przesłania służą również wspomnienia o Arete, córce Arystypa z Kyreny, która po śmierci ojca „szkołę szczęśliwie i z wielkim sukcesem panien i młodzieńców uczciwych prowadziła"[26], lub Arignote, uczennicy Pitagorasa. Przypadek pierwszej z wymienionych pogańskich filozofek jest szczególnie znaczący, gdyż wspomnianą szkołą była pierwsza starożytna szkoła hedonistyczna. Może więc to wskazywać na brak utożsamienia przez Pilzneńskiego antycznego hedonizmu cyrenaicko-epikurejskiego ze współcześnie przez niego potępianym upodobaniem do cielesności. Akcent położony na edukację aksjologiczną pozwala autorowi na podniesienie postulatu zatrudniania kobiet w charakterze nauczycieli. Oczywiście, kobiety te muszą wykazywać się odpowiednimi przymiotami i pobożnością. Niemniej to ich szczególnie potrzebuje ojczyzna autora dotknięta moralnym upadkiem[27]. Znajomości Pisma Świętego towarzyszyć powinny także rozmaite cnoty, przede wszystkim skromność i wstrzemięźliwość. Pobożna panna powinna zgodnie z tym zakrywać swoją twarz, wychodząc z domu, lub przynajmniej odwracać wzrok od przechodzących w jej pobliżu mężczyzn[28]. O skromności ma również świadczyć unikanie samotnych spacerów, uczęszczania do teatrów[29] i oddawania się tańcom[30].

Zły sposób życia i umiłowanie cielesności tak charakterystyczne dla głupich panien przekłada się na ich relację z Bogiem i oddalenie od zbawienia. Pilzneński jednak wzmacnia wymowę tego antywzorca również przy pomocy przedstawienia negatywnych konsekwencji, jakie niewłaściwa postawa wytwarza w życiu doczesnym. Należy do nich głównie niechęć i brak akceptacji ze strony

[25] Cib, s. 171.
[26] Ciiib, s. 173.
[27] Ciiiia, s. 173.
[28] Dviia, s. 183.
[29] Dviia, s. 182.
[30] Dviia, s. 182; Dviiib, s. 184.

innych osób: „dobrze wychowani ludzie obojga płci takich głupich panien, sybarytek i miłośniczek świata nienawidzą”[31].

5. Zakończenie

Traktat Adama Klemensa Pilzneńskiego jest jednym z wielu pism moralizatorskich i parenetycznych powstałych w środowisku utrakwistycznym. Treść dzieła skupiona wokół koncepcji panieństwa wykracza poza oczekiwania współczesnych autorowi czytelników. Zauważa to Jana Ratajová pisząc, że traktat poświęcony rozkoszy dotyczy głównie stanów serca i duszy oraz wbrew tendencjom epoki nie skupia się na oddawaniu negatywnego obrazu rozkoszy ciała[32]. Głównym celem działań wychowawczych staje się natomiast dążenie do osiągnięcia rozkoszy serca. Możliwe staje się ono w sensie ostatecznym dopiero po śmierci, jako zbawienie. W życiu doczesnym jest już odczuwalna owa rozkosz, zarówno w odpowiednim sposobie postępowania, jak i w stawaniu się kobietą związaną z Chrystusem[33]. Wyraźnie binarny układ wprowadzony przez Pilzneńskiego stanowi odwołanie do biblijnej przypowieści o pannach mądrych i głupich. Myśl ta przewija się przez cały traktat i pokazuje równocześnie tworzenie podziału na panny zbawione i potępione. Przeznaczeniu, jakie je czeka, jest również podporządkowana parenetyczna wykładania traktatu, gdzie pod adresem panien mądrych stosowane są rozbudowane pouczenia o pozytywnym, wzmacniającym charakterze, do panien głupich natomiast kierowane są uwagi naganne, często pobrzmiewające pesymizmem wobec możliwości poprawy ich zachowania.

Bibliografia:

Bechyňka J., *O upokojení jako dítěte Pešíkovi*, [w:] *Sborník traktátů Jana Bechyňky (neuberský)*, Knihovna Národního Muzea v Praze IV H 45, www.manuscriptorium.com/apps/index.php#search [28.12.2015], pobrano ze stron: http://www.manuscriptorium.com/cs.

Burkhardt J., *Stulecie reformacji w Niemczech (1517–1617). Między rewolucją medialną a przełomem instytucjonalnym*, przekł. J. Górny, Wiedza Powszechna, Warszawa 2009.

Hrubeš J., *Vivesovo pedagogické dílo v předbělohorských Čechách*, „Pedagogika. *Časopis* pro vědy o vzdělávání a výchově” 1974, nr 2.

[31] Jia, s. 212.

[32] J. Ratajová, *Panenstvi v dilé Adama Klementa „Rozkoš a zvule panenská” – dvojí panenský stav*, [w:] *Nádoby mdlé, hlavy nemající?*, dz. cyt., s. 547.

[33] A. K. Plzneňsky, *Rozkoš a zvule panenská*, dz. cyt., Fviiib-Hviib, s. 197–210.

Parry D., *Exile, Education and Eschatology in the Works of Jan Amos Commenius and John Milton*, [w:] *Religious Diaspora in Early Modern Europe: Strategies of Exile*, red. T. G. Fahler [i in.], London–New York 2016.

Plzneňsky A. K., *Rozkoš a zvule panenská*, [w:] *Nádoby mdlé, hlavy nemající? Diskursy panenství a vdovství v české literatuře raného novověku,* red. J. Ratajová, L. Storchová, Scriptorium, Praha 2008.

Ratajová J., *Panenstvi v dilé Adama Klementa „Rozkoš a zvule panenská" – dvojí panenský stav*, [w:] *Nádoby mdlé, hlavy nemající? Diskursy panenství a vdovství v české literatuře raného novověku,* red. J. Ratajová, L. Storchová, Scriptorium, Praha 2008.

Rejchrtová N., *Dětská otázka v husitství*, „*Československý časopis* historický" 1980, nr 1.

Schmidt G. R., *Foundations of Melanchton's Views of Education*, [w:] *Luther and Melanchthon in the Educational Thought of Central and Eastern Europe*, red. R. Golz, W. Mayrhofer, LIT Verlag, Münster 1998.

To true pleasure. The possible pattern of utraquist model of education of women

Abstract: The Reformation introduced new concepts of education, compared to the medieval axiological model of lives of the saints and became the Scripture. The main role of the Bible became evident also in environments inspired by the Reformation thought. Among them was the community of Utraquists in the Bohemia kingdom. This church is derived directly from the tradition of the Hussite and have their own ethical standards. In religiously divided the Bohemia of early modern of its specificity decided, among others, a wide range of social and significant share of the middle class. Egalitarian nature of utraquism favored the popularity the concept of education and learning, especially on good Christian life. One of them is the treaty Adam Clement Plznensky addressed to virgins. The Treaty applies to a proper understanding of pleasure and the means by which it can be achieved or enhanced. The author identifies a real pleasure with the feelings of the heart and the soul. The pattern of education of utraquists young ladiesis based largely on the knowledge of Scripture, whether it comes from listening to or reading from their own, diligence, modesty and avoiding temptations that threaten the soul. Thanks to this „Wise Virgins" can count on the good life with Christ, both temporal and after death. The opposite of this educational model is „Foolish Virgins" attached to the pleasures of the body, which therefore can not achieve real pleasure.

Keywords: Adam Clement Plznensky, education, moral education, parenetic literature, Utraquism