tożsamości młodzieży w środowiskach zróżnicowanych kulturowo, przy wykorzystaniu lub rozwinięciu procedur badawczych opracowanych i zweryfikowanych przez Janinę Urban.

Wiktor Rabczuk

Aniela Różańska:

Edukacja religijna młodzieży w warunkach pluralizmu religijnego w wybranych krajach Europy Środkowo-Wschodniej (Grupa Wyszehradzka: Polska, Czechy, Słowacja, Węgry) – studium porównawcze. Cieszyn – Toruń 2015, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, Wydawnictwo Adam Marszałek, ss. 521.

Pojęcie „edukacja religijna” ujęte w tytule tylko pozornie dedykuje książkę tym, którzy teoretycznie i praktycznie zajmują się wychowaniem i kształceniem religijnym. W rzeczywistości jest to obszerne studium na temat dialogu i tożsamości otwartej. Takie kwestie jak religia, religijność, edukacja religijna tworzą zaledwie egzemplifikację, na bazie której Aniela Różańska snuje swą wielowymiarową opowieść o warunkach, możliwościach i nie-możliwościach istnienia dialogu międzyreligijnego i/lub międzywyznaniowego czy – ujmując szerzej – dialogu międzykulturowego.

Metodologicznie książka obmyślona została w ten sposób, że cztery pierwsze

rozdziały konstruują perspektywę teoretyczną, na mocy której autorka przygotowuje narzędzie badawcze, a także dostarcza sobie metody interpretacji zgromadzonego materiału empirycznego. Rozdział metodologiczny jest typowy dla prac empiryczno-teoretycznych pisanych w podejściu ilościowym. Chcę jednak zwrócić uwagę na znaczący dla przyjętego postępowania badawczego zabieg metodologiczny. A mianowicie: Aniela Różańska sięga po wybrane aspekty Teorii Zachowań Tożsamościowych (TZT) Tadeusza Lewowickiego. Koncepcja „zachowań tożsamościowych” jest metodologicznie nośna, czego dowód dawali już naukowcy ze środowiska cieszyńskiego czy białostockiego. Autorka twórczo modyfikuje TZT na potrzeby swych badań i wykorzystuje teorię „zachowań tożsamościowych” na sposób metodologiczny co najmniej trzykrotnie: (1) jako strategię badawczą, organizującą proces konstruowania metody badań i metody zbierania danych, (2) jako metodę interpretacji pozyskanego materiału empirycznego, (3) jako kontekst pedagogiczny, za pomocą którego przedmiot badań nie traci swych walorów pedagogicznych i edukacyjnych. W trzeciej części książki (rozdział 10) autorka prowadzi rzetelną dyskusję komparatystyczną wokół uzyskanych wyników badań dla czterech badanych środowisk: Śląska Cieszyńskiego (Polska), Zaolzia (Republika Czeska), regionu preszowskiego (Słowacja) i regionu debreczyńskiego (Węgry).

W celach interpretacyjnych Aniela Różańska przygotowała dwa znaczące modele teoretyczne, idzie o wskazane

już (1) koncepcję dialogu i (2) koncepcję tożsamości otwartej. Oba modele skonstruowane są na znacznym poziomie ogólności, co pozwoliło badaczce zmienić je w użyteczne narzędzia interpretacyjne, dzięki czemu recenzowany tekst zmienia się w wielowarstwowe studium pedagogiczne, w którym edukacja religijna to zaledwie warstwa powierzchowna. Formuła recenzji zmusza mnie do subiektywnych wyborów i zaledwie szkicowania problematyki, dlatego zwrócę uwagę tylko na najważniejsze kwestie dotyczące wypracowanych ujęć dialogu i tożsamości otwartej.

W głębszej warstwie pracy Aniela Różańska sięga po filozofię dialogu i eksponuje jego procesualne, aksjologiczne i interczłowiecze atrybuty. Autorka uzmysławia czytelnikowi, że dialog jest nie tylko warunkiem koniecznym „użyskania” dojrzałości społecznej i kulturowej, ale dojrzałość społeczna i kulturowa obiektywizuje się w dialogu. Postawienie tego typu zwrotnej tezy wymaga przyjęcia otwartej formuły myślenia o dialogu. Jest to widoczne choćby w uwrażliwianiu czytelnika na takie przestrzenie dialogu jak „dialogowość” i „dialogiczność” – jakkolwiek ta pierwsza nie pojawia się deklaratywnie wprost. Dialogowość ujawnia się w tej przestrzeni rozważań, w której badaczka wiąże relacje człowieka z aksjologicznymi warunkami możliwości dialogu. Dialogiczność – to przestrzeń napięć, sporów, a nawet konfliktów, które wynikają nie tyle z ułomnej czy wybitnej natury człowieka, ale z tego, co kształtuje jego tożsamość i jego sposób bycia w świecie. Idzie zatem o taką

dialogowość, która rozpina się na wartościach, które konstruują swą konfliktowość na konfrontowaniu kulturowych zawartości. Myślenie Anieli Różańskiej przekonuje czytelnika, że dialogiczność to kulturowo uzasadniony stan normalności. Dialogiczność swoicie wymusza podejmowanie działań, których celem jest „dialogiczne poszukiwanie integrujących elementów wspólnych” i ich (z)rozumienie, a także (z)akceptowanie odmienności przy uznaniu miejsca kulturowego, z którego wchodzi się w dialog z Innym w warunkach różnicy. Idzie więc o swoistą atencję dla „własnej tożsamości kulturowej i religijnej” (s. 185–186) przy zachowaniu takiego samego szacunku dla Innej tożsamości kulturowej i religijnej. Uwypuklenie aspektu dialogiczności w tej pracy wynika z założenia, że różnica – jak za Tadeuszem Lewowickim przekonuje autorka – jest nieredukowalna (s. 186). Jeśli ująć dialog na sposób filozoficzny – a tak zdaje się czynić Aniela Różańska – to nie będzie szło tylko o dialog jako metodę pozyskania wiedzy, którą wykorzystać można na sposób instrumentalny, choćby dla celów administracyjnego „porządkowania świata”. Ale musi iść o to, że dialog jest jednym ze sposobów bycia w świecie, o czym przekonują rozważania autorki poparte zebraniem materiałem empirycznym. Stąd być może człowiek (pedagog, nauczyciel, katecheta, uczeń, wychowanek) musi być w świecie na sposób aktywny (s. 175), z tej przyczyny, że dialogiczne natury świata i człowieka konstruowane są na różnicy i wymagają aktywnego poszukiwania przestrzeni czasami transferowych, czasami agoni-

stycznych, a czasami jeszcze innych – trudnych do uchwycenia. Jest to ciągle poszukiwanie czasowych rozwiązań nawet dla tych sytuacji, które są nierozwiązywalne. Jest w tej pracy rozpoznawalna idea międzykulturowości jako sfera wielu rozumień, wielu wartości, wielu spotkań i wielu dialogów. Prezentowane badania po raz kolejny potwierdzają, że środowisko wymusza na edukatorach realizację tych treści kształcenia, które nie wynikają z ustawowych założeń, ale są wynikiem doświadczeń życiowych nauczycieli i uczniów. Nie jest tu istotny zakres ilościowy wiedzy, ale jej jakość treściowa i forma przekazu (s. 403). Im bardziej kulturowo zróżnicowany świat życia człowieka, tym większa szansa na jego mądrość, którą podpowiada życie, a nie książki. I jednocześnie – co ujawniają badania Anieli Różańskiej – ten sam kontekst i te same warunki wstępne mogą zmieniać to, co przychylne otwartości w to, co zamykające i nie-akceptujące. Okazuje się bowiem, że szczególna rola w konstruowaniu tożsamości otwartej albo tożsamości zamkniętej przypada nauczycielowi. To on ostatecznie decyduje, jakie treści zostają uczniom przekazane w procesach edukacyjnych i jak ujmowana jest w tym przekazie własna kultura (własna religia) na tle/ w pozycji do innych kultur (innych religii): czy na sposób elitarny i etnocentryczny, czy też jako „wartościowe” zaplecze, które wyposaża w aksjomaty, wiedzę i umiejętności przydatne dla konstruowania dialogu międzykulturowego (międzyreligijnego i/ lub międzywyznaniowego) (por. s. 431, 457, 464, 473).

Ukazana w książce autorska wersja filozofii dialogu staje się podstawą pedagogicznego ujęcia dialogu i buduje wątek teoretyczny, który ująć trzeba jako pedagogiczną teorię dialogu. Ta z kolei staje się kontekstem myślowym dla wspomnianej już teorii tożsamości otwartej.

Autorka osadza swą koncepcję tożsamości otwartej na formule tożsamości dialogicznej, czy też ujmując inaczej: „tożsamości na potrzeby dialogicznej natury świata”. Tożsamość otwarta jest tu wyzwaniem i jednocześnie zadaniem świata, którego logika konstruowana jest na wspomnianej już tezie nieredukowalnej różnicy kulturowej. To powoduje, że taka tożsamość – czego dowodzą również badania autorki – może się tworzyć tylko dzięki zwrotnej relacji człowieka z człowiekiem we wspólnie dzielonym świecie. Tożsamość otwarta to „projekt”, który nie zakłada gotowego wzoru człowieka, ale koncentruje się właśnie na relacjach, które ujmować trzeba na sposób edukacyjny. Tu tkwi sedno badań prowadzonych przez Anielę Różańską i wielki walor recenzowanej książki: edukacja konstruowana na fundamencie filozofii dialogu w kontekście myślowym pedagogiki dialogu nie może zmierzać do formowania człowieka, do administrowania jego osobowością i do kształtowania jego tożsamości, ale z konieczności – by nie zatracić swego dialogowego i dialogicznego charakteru – musi koncentrować się zaledwie na relacjach człowieka ze światem. Ujmując rzecz prościej: by edukacja nie zatraciła swego człowieczego charakteru, z konieczności musi się sku-

piąć zaledwie na relacjach człowieka ze światem, nawet wtedy – zwłaszcza wtedy – gdy świat ten konstruowany jest na nieredukowalnej różnicy.

Esencją tej książki jest więc opowieść o tym, jak człowiek jest z człowiekiem w świecie za pośrednictwem relacji edukacyjnych, których egzemplifikacją – w tej pracy – jest edukacja religijna. Jeśli każda tożsamość potrzebuje dostępu do dziedzictwa kulturowego, pamięci, obecności we wspólnocie i możliwości doświadczania tego wszystkiego, tak w *sacrum*, jak *profanum*, to wyjątkowość tożsamości otwartej wynika z tego, że potrzebuje ona szczególnych warunków. Potrzebuje ona relacji podmiotowych, ale przy zachowaniu tego swoistego Buberowskiego ujęcia, w myśl którego każde *Ja* potrzebuje *Ty*, by mogło się ukonstytuować człowieczeństwo *Ja*. Okazuje się bowiem, że bez *Ty*, żadne *Ja* nie stanie się ludzkie (por. 170–171, 187, 421, 471). Podmiotowość *Ja–Ty* zakłada także zwrotność tej relacji, gdyż każde *Ty* także potrzebuje *Ja*, by *Ty* ukonstytuować mogło swe człowieczeństwo (por. s. 421 i następ.).

Konkluzje, do których dochodzi Anieła Różańska, mogą (nie)napawać optymizmem, ale powinny skłonić do refleksji, tych wszystkich, którzy odpowiedzialni są za wychowanie (w tym kształcenie) młodego pokolenia nie tylko w obrębie edukacji religijnej, ale każdej edukacji. Jak przekonuje bowiem Romana Miller, relacje wychowawcze odzwierciedlają relacje międzyludzkie i jednocześnie relacje wychowawcze modelować mogą te międzyludzkie. Każde wychowanie jest

wielowarstwowe – jak dowodzi niniejsza książka – i trudno przewidzieć jego efektywność czy skuteczność. W procesie planowania i realizacji dostrzec można znaczące artefakty (jak rola nauczyciela, dogmatyczność ideologii, stopień otwarcia/zamknięcia najbliższej uczniowi wspólnoty, jakość pamiętania, dialog/monolog w zakresie konstruowania/przekazywania wiedzy), które w efekcie końcowym składać się będą na to, co Romana Miller nazywała „oczekiwaniem na nieoczekiwane” efekty wychowania. Te zaś na przekór doktrynom i programom edukacyjnym mogą zbliżać do idei „tożsamości otwartej” lub od niej oddalać. Idzie jednak o to, by upominać się krytycznie i umyślnie o wartościowe wychowanie, rozumiane jako wychowanie na rzecz świadomego uczestnictwa w życiu społecznym i kulturowym. Jednak takie wychowanie realizować się może tylko w idei tożsamości zaangażowanej (za Romaną Miller), czy ujmując rzecz inaczej: tożsamości otwartej (za Anielą Różańską).

Adela Kożyczkowska