



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Poczucie samowystarczalności barierą kształtowania otwartej tożsamości religijnej w „czasie marnym”

Author: Aniela Różańska

Citation style: Różańska Aniela. (2022). Poczucie samowystarczalności barierą kształtowania otwartej tożsamości religijnej w „czasie marnym”. "Edukacja Międzykulturowa" (2022), nr 2, s. 17-30. DOI: 10.15804/em.2022.02.01



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersytet ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego



Poczucie samowystarczalności barierą kształtowania otwartej tożsamości religijnej w „czasie marnym”

Streszczenie: Pedagogiczny namysł nad sposobami i kondycją kreowania otwartej tożsamości religijnej młodzieży autorka umieściła w perspektywie aktualnej sytuacji społecznej, raczej niesprzyjającej aktywnościom w obszarze religii, zwłaszcza noszącym znamiona otwartości na Inność. Sytuacja taka została nazwana przez filozofa i poetę, Friedricha Hölderlina „czasem marnym”. Dlatego autorka punktem wyjścia swojej refleksji uczyniła cytaty Friedricha Hölderlina i Rainera Rilkego stanowiące niezbędny filozoficzny kontekst refleksji.

W poszukiwaniu pełniejszego oglądu i deskrypcji otwartej tożsamości religijnej oraz uwarunkowań procesu jej kształtowania autorka zwraca uwagę tylko na wybrane kwestie, jak fundamentalizm religijny, poczucie samowystarczalności w wymiarze religijnym, refleksyjność i parezja, które w istotny sposób, pozytywny bądź negatywny, warunkują omawiany proces.

Słowa kluczowe: otwarta tożsamość religijna, fundamentalizm religijny, poczucie samowystarczalności, refleksyjność, parezja

*Z odległych, swobodnych przestrzeni
Zaciągnęli swego Boga i wtrącili
Przemocą w swój własny czas...
I siedzieli, i śpiewali na jego cześć,
Aż On w końcu niemal zniknął
Pogrążony w ich ciemnościach*

Rainer Maria Rilke

*Tymczasem jednak dość często
Myślę, że lepiej już spać, niż żyć tak w osamotnieniu
I wiecznie czekać; i nie wiem, co robić ani co mówić,
I w ogóle na co komu w tym marnym czasie poeci?*

Friedrich Hölderlin

Kilka dekad temu Karen Armstrong naszkicowała pesymistyczny scenariusz przyszłości religii, wskazując na wzrost fundamentalistycznych tendencji w ramach chrześcijaństwa, które przejawiają się w dosłownym traktowaniu przesłania religijnego i w całkowitym braku tolerancji wobec tych, których uważa się za „nieprzyjaciół Boga”, czyli przedstawicieli innych religii świata, zwłaszcza żydów, muzułmanów oraz religii wschodnich (Armstrong, 1993).

Przywódcy Rosyjskiego Kościoła Prawosławnego przekonują, że do „nieprzyjaciół Boga” należą przede wszystkim inne Kościoły chrześcijańskie zachodniej cywilizacji europejskiej, oskarżane o brak wartości i „diaboliczność”¹ – *nomen omen* przez tych, których czyny mają taki właśnie wymiar².

Sytuacja wojny w Ukrainie nie powinna być dla nas jedynie obiektem większego zainteresowania codziennymi doniesieniami medialnymi, ani nawet li tylko, pytając o jej możliwe uwarunkowania, przedmiotem – bezdyskusyjnie niezbędnych – polityczno-społecznych analiz. Jest ona przede wszystkim palącym wezwaniem do refleksji pedagogicznej – mającej, w co wierzę, konsekwencje prakseologiczne i edukacyjne.

Tragizm wojny i ludobójstwa w Ukrainie, ogrom cierpienia Ukraińców i „czas marny”³, w którym przyszło nam żyć, z pozoru niesprzyjający wsze-

¹ <https://www.ekai.pl/patriarcha-cyryl-oskarza-zachod-o-diabelskie-klamstwa/> (11.03.2022).

² Patriarcha Cyryl w liście przesłanym do Światowej Rady Kościołów, opublikowanym przez WCC w dniu 10.03.2022 r., nie potępia agresorów, lecz przyjmując rolę obrońcy „godności” Rosji, oskarża Zachód o „reedukację” Ukraińców i nastawienie ich przeciwko Rosji. <https://www.oikoumene.org/resources/documents/response-by-hh-patriarch-kirill-of-moscow-to-rev-prof-dr-ioan-sauca-english-translation> (12.03.2022).

³ Autorem tego pojęcia jest poeta Friedrich Hölderlin (1770–1843), prekursor klasyki weimarskiej i romantyzmu, który mimo doskonałego wykształcenia teologicznego i filozoficznego zrezygnował z kariery luterańskiego teologa i wybrał niełatwą drogę poety. Z potencjału filozoficznego twórczości poetyckiej Hölderlina korzystali m.in. Wilhelm Dilthey, Martin Heidegger, Theodor W. Adorno i Hans-Georg Gadamer. Czas marny według Hölderlina to okres dziejów trwający od śmierci Jezusa Chrystusa po dzień dzisiejszy. Następuje Noc Świata, ciemność. Czas marny – jak pisze Maria Bal-

lakiej otwartości, obudziły we mnie, autorce, której bliska jest problematyka badawcza tożsamości religijnej, zwłaszcza tożsamości otwartej (Różańska, 2015; 2017a; 2017b; 2018; 2020), usilną potrzebę odniesienia się do wzrastających fundamentalistycznych tendencji (przede wszystkim, choć nie tylko, w Rosji), a w związku z tym do niektórych kwestii związanych z (nie)kształtowaniem otwartej tożsamości religijnej. Niniejsza refleksja jest próbą ich ponownego odczytania i zaproszenia do dyskusji nad nimi.

Fundamentalizm religijny i jego społeczne implikacje

Alfons Nossol kilka dekad temu nazwał fundamentalizm religijny „upiołem” świata nowoczesnego i „chorobą ludową” współczesności (1994, ss. 28–29). Niepokój ten był w pełni uzasadniony, ponieważ fundamentalizm religijny może być przyczyną tego, czego aktualnie jesteśmy świadkami, a mianowicie powoduje, że religia przybiera antyspołeczny i destruktywny charakter. Fundamentalizm religijny, podatny na nadużycia i wykorzystanie go w celach politycznych, ma negatywny wymiar społeczno-polityczny, co więcej, stwarza bezpośrednio niebezpieczeństwo dla społeczeństwa. Fundamentalizm religijny prawosławia rosyjskiego w połączeniu z mocarstwowymi ambicjami Putina i władz Kremla jest quasi-religijnym źródłem i podłożem wojny w Ukrainie. Ponadto konflikty na tle religijnym pośrednio oddziałują na światową opinię publiczną, będąc wykorzystywane przez media w celu jej urabiania, co w konsekwencji pomniejsza efekty oddziaływań edukacyjnych dotyczących kontaktów międzykulturowych, dialogu międzyreligijnego i ekumenicznego oraz budowania postaw wzajemnego poszanowania i tolerancji. Z tego względu fundamentalizm religijny i jego społeczne implikacje powinny być przedmiotem refleksji nie tylko socjologów, religioznawców czy politologów, ale też pedagogów, zwłaszcza w kontekście edukacji obywatelskiej oraz międzykulturowej, w tym edukacji religijnej.

-Nowak (2013, s. 375) – „wyznacza nie tylko brak bogów, ale i wszelkie tego konsekwencje: zapominając Boga, człowiek zapomina także, czym jest boskość, także ta w nim kiedyś obecna. Czas marnieje tak bardzo, że nie rozpoznaje się w końcu nieobecności Boga jako braku właśnie. Nie rozpoznaje się także braku boskich przymiotów świata: »zapomina się« naturę dobra i zła, miłości, poczucia ładu”. Czas jest marny – dodaje Martin Heidegger – „nie dlatego jedynie, że Bóg umarł, lecz dlatego, że śmiertelni nieledwie już nie znają własnej śmiertelności i nie są w stanie jej podolać. Śmiertelni nie posiadli jeszcze własnej istoty. Śmierć chowa się w zagadkowość. Tajemnica bólu pozostaje nieodkryta. Miłości się nie nauczono” (Heidegger, 1977, ss. 173–174).

Fundamentalizm, jak podaje James A. Beckford, jest pojęciem mającym w naukach społecznych wiele znaczeń, stosuje się go w różnych kontekstach i trudno o jego precyzyjną definicję (2006, s. 178). Ogólnie jednak oznacza bardzo silne przywiązanie się do specyficznego, tradycyjnego w danej kulturze (religii, ideologii) zestawu wartości, posiadanie sztywnych przekonań oraz bezwarunkowe podporządkowanie się określonym zasadom i normom postępowania (Giddens, 2004, s. 374; Wnuk-Lipiński, 1994, ss. 3–4).

Fundamentalizm religijny wychodzi z założenia, że pewne źródła idei, na ogół tekst pism świętych danej religii, są nieomyłne i kompletne (Bruce, s. 22). Według Anthony'ego Giddensa (2004, s. 582) fundamentalizm religijny to „przyjmowana przez grupy religijne postawa polegająca na dosłownej interpretacji podstawowych pism lub tekstów religijnych i wierze, że wynikająca z takiej interpretacji doktrynę należy odnosić do wszystkich aspektów życia społecznego, gospodarczego i politycznego. Fundamentalisci wierzą, że tylko jeden światopogląd jest właściwy i że jest to ich światopogląd”. Oprócz ortodoksji, cechą wspólną ruchów fundamentalistycznych jest ortopraksja, czyli przekonanie, że słuszny program „naprawy” religijno-moralnej należy wprowadzać w życie różnymi środkami politycznymi (Doktor, 2001, s. 215).

Jakkolwiek fundamentalizm powstał w obrębie religii⁴ jako swoista reakcja środowisk tradycyjnie religijnych na tendencje modernistyczne w chrześcijaństwie, na odczarowanie, pluralizację i sekularyzację świata Zachodu, to brytyjski politolog Andrew Heywood zwraca uwagę na to, że współczesny fundamentalizm religijny jest rażącym przykładem o wiele szerszego zjawiska. Zdaniem tego badacza (2007, s. 306) „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”. Jest to propozycja alternatywnego światopoglądu, będącego odpowiedzią na podwójny kryzys: kryzys wartości oraz kryzys strukturalny.

⁴ Pierwotnie tendencje fundamentalistyczne pojawiły się na przełomie XIX i XX wieku w niektórych grupach religijnych amerykańskiego protestantyzmu jako forma obrony ich tożsamości religijnej w postaci obrony podstaw doktrynalnych i biblijnych treści religijnych przed krytyką modernistyczną (liberalną). Jednak wiadomo, że ruchy fundamentalistyczne mogą rozwinąć się w każdej religii i wyznaniu. Nie ma jednego fundamentalizmu, lecz wiele jego odmian, gdyż każda konkretna tradycja religijna radykalizuje w specyficzny dla siebie sposób (Bruce, 2006, s. 12; Banek, 2011, s. 264).

Martin Marty wyróżnia praktyczne cele fundamentalizmu, charakteryzując go jako: „proces wybiórczego odzyskiwania piękna i budowy od »podstaw« lub »fundamentów« religijnej tradycji dla zatrzymania erozji tradycyjnego społeczeństwa i powstrzymania wtargnięcia zsekularyzowanej nowoczesności” (1995, s. 6). Oznacza to, że fundamentalizm religijny nie ogranicza się tylko do sfery religii, ale dąży do zawładnięcia sferami życia, które w wyniku modernizacji zostały od religii oddzielone, takimi jak polityka, prawo, nauka, ekonomia, medycyna czy edukacja. Można przyjąć, że fundamentalizm religijny jest bardziej ideologią polityczną niż fenomenem religijnym.

Fundamentalizm religijny pojawia się zwykle tam, gdzie przyjętym zasadom ciasnego konfesjonalizmu towarzyszy brak otwartości na dialog z innymi. Przyczyn odradzających się ruchów fundamentalistycznych jest wiele, by wymienić niektóre z nich: poczucie zagrożenia, przekonanie o wyższości wyznawanych przez siebie i własną grupę wyznaniową wartości i przekonań nad wartościami wyznawanymi przez innych. Z uwagi na ograniczone ramy artykułu odwołałam się do wybranych ujęć teoretycznych i treści charakteryzujących fundamentalizm religijny (szerzej Włodarczyk, 2017). Niemniej sądzę, że niniejsze pobieżne odniesienie się do fenomenu fundamentalizmu sygnalizuje pejoratywne znaczenie tego zjawiska, ze względu na jego różnorodne konsekwencje społeczne.

Otwarta tożsamość religijna i jej kreowanie

Jak pisałam na początku artykułu, problematyka tożsamości religijnej i jej edukacyjnych kontekstów jest przedmiotem moich teoretycznych i empirycznych poszukiwań i dociekań badawczych od kilku dekad. Nie jest koniecznym, by ponownie przedstawiać całościowo treści odnoszące się do tej tematyki, ograniczę się zatem do przywołania spraw niezbędnych do rozumienia pojęcia otwartej tożsamości religijnej i do jej konceptualnego uprawomocnienia w teorii. Uważam natomiast, że przydatnym będzie zaakcentowanie wybranych wyznaczników otwartej tożsamości religijnej i uszczegółowienia niektórych kwestii, które sprawiają, że jej kształtowanie jest utrudnione bądź wręcz niemożliwe.

Tożsamość religijna jednostki powinna być rozważana zarówno w kontekście jej przynależności do grupy religijnej, jak i w kontekście osobistego doświadczenia wiary, gdyż w tych dwóch w obszarach zachodzi proces jej kształtowania. Tożsamość religijną pojmuję za Wacławem Hryniewiczem (1994, s. 7) jako „wieloaspektowy sposób rozumienia oraz kształtowania wła-

snej egzystencji, a także rozumienia otaczającej rzeczywistości przez pryzmat osobistego doświadczenia wiary i wspólnotowych sposobów jej wyrażania w obrzędach i przekazie, czyli religii, do której się przynależy” (Róžańska, 2015, ss. 130–131).

Jeśli tożsamość religijna nie ma nosić znamion zamkniętej tożsamości wyznaniowej, denominacyjnej (katolickiej, ewangelickiej, prawosławnej bądź jakiegokolwiek innej), to jej kształtowanie nie może ograniczać się jedynie do przygotowania do życia religijnego i praktyki we własnej wspólnocie wyznaniowej, lecz edukacja religijna, poprzez poznawanie i rozumienie własnej religii czy wyznania, powinna umożliwić jednostce właściwe postrzeganie i zrozumienie odmienności religijnej, zrozumienie i poszanowanie innych religii i ludzi je wyznających. Taki typ tożsamości religijnej nazwany został otwartą tożsamością religijną (Hryniewicz, 1994; Róžańska, 2017, ss. 172–181). Kształtowanie tożsamości religijnej otwartej na wartości płynące z innych wyznań w ramach religii chrześcijańskiej oraz innych religii jest szczególnie istotne w sytuacji pluralizmu religijnego, zróżnicowania religii lub wyznań w społeczeństwie, jak też w sytuacji pluralizmu postaw wobec religii i indyferencji religijnej.

Ponad dwie dekady temu Hans-Georg Ziebertz zadał pytanie (2001, s. 13): „W jaki sposób religie mają się uporać z pluralizmem, jeżeli każda z nich uważa, iż posiada pewnego rodzaju »monopol na prawdę«? Ażeby przedstawić warunki, jakie musi spełniać chrześcijańska dydaktyka edukacji religijnej, musimy zdecydować, jak mówić o Chrystusie jako o Zbawicielu wszystkich, podczas gdy jesteśmy skazani na różnorodność. Należy postrzegać wielość nie jako problem, ale bardziej jako zadanie, które trzeba rozwiązać i wyzwanie, któremu trzeba sprostać”. Edukacja religijna „skazana na różnorodność” nie może przebiegać w sposób arbitralny i ograniczać się do przygotowania do konkretnej praktyki religijnej, ale połączona z refleksją nad znaczeniem i wartością bycia chrześcijaninem, który urzeczywistnia i rozwija swoje człowieczeństwo, powinna umożliwiać młodym ludziom samodzielne i swobodne podjęcie decyzji w odniesieniu do wiary (nawet gdyby w grę wchodziło odrzucenie oferty przez ucznia), a następnie wspierać ich w kreowaniu tożsamości religijnej postrzeganej jako kompleksowe zadanie, wynikające i połączone z konkretnymi sytuacjami codziennego życia (por. Róžańska, 2015, s. 131).

Tożsamość religijna ma cechy tożsamości otwartej, jeśli jest kształtowana nie w opozycji do Innych religijnie, lecz poprzez rozumienie ich tożsamości jako źródła dopełnienia i wzbogacenia własnej. Jest to tożsamość niewynikająca z podziału na opozycyjne grupy My i Oni, której towarzyszy pozytywne

wartościowanie Swoich, przypisywanie tylko swoim ludziom cech pozytywnych, a negatywne postrzeganie Innych. Inni, obarczeni negatywną oceną i narzuconym wobec nich dystansem, stają się wówczas Obcymi.

Traktowanie tożsamości Innych religijnie jako wzbogacenie własnej, poprzez wzajemną wymianę wartości, prowadzi, zdaniem ekumenistów, do rozwoju pełnej i dojrzałej tożsamości chrześcijańskiej (Hryniewicz, 1994, s. 7), do scalania wartości duchowych, będących wspólnym dobrem chrześcijaństwa jako całości (Hryniewicz, 1997, ss. 167–168), a w kontekście różnych religii do mediacji między wartościami chrześcijańskimi i pozytywnymi wartościami innych religii.

Do przyjęcia horyzontu aksjologicznego i umieszczenia kreowania tożsamości religijnej w obszarze wartości zachęca Charles Taylor (2012, s. 58), podkreślając, że „nasza tożsamość pozwala nam określić, co jest dla nas ważne, a co nie”. Warto wybrać takie podejście zarówno jako podstawę do rozważań, jak i stosując się do niego w praktyce, gdyż odpowiedź na pytanie „kim jestem” człowiek może sformułować tylko w świecie faktycznie przeżywanym, w horyzoncie wartości, między którymi dokonuje świadomego wyboru.

Proces wychowania i sytuacje edukacyjne, poprzez które tworzona jest tożsamość osobowa w wymiarze religijnym, nie mogą być, co również podkreśla Ch. Taylor, monologiczne, zawsze muszą mieć wymiar dialogiczny, gdyż „powszechną cechą ludzkiej egzystencji jest jej fundamentalnie dialogiczny charakter” (2002, s. 37). Odkrywanie własnej tożsamości – egzystencjalne autopoznanie – jest możliwe tylko w horyzoncie dialogiczności i wymaga ciągłej wymiany wartości z Osobą/osobą – z osobowym Bogiem lub drugim człowiekiem. „Jeśli część tego, co cenię najbardziej – pisze Taylor – jest mi dostępne jedynie przez kontakt z osobą, którą kocham, to osoba ta staje się składnikiem mojej tożsamości” (2002, s. 39). Dialogiczne relacje, zwłaszcza z osobami znaczącymi, polegające na uznaniu, dowartościowaniu i poszanowaniu drugiej osoby, są warunkiem rzetelnego kształtowania własnej podmiotowości i tożsamości. Właściwe, owocne relacje międzyosobowe (Różańska, 2020, ss. 42–52) są niezbędne do budowania tożsamości w wymiarze religijnym, zaś niedialogiczne relacje interpersonalne, zwłaszcza zachodzące pomiędzy uczniem i nauczycielem-katechetą (Różańska, 2022), utrudniają bądź wręcz uniemożliwiają ten proces.

Poczucie samowystarczalności (czytaj: wyższości) w obszarze duchowym

Samowystarczalność zwykle postrzegana bywa – szczególnie, gdy rozważana jest w obszarze nauk przyrodniczych i ekologii – jako cecha pozytywna. Natomiast na gruncie nauk humanistycznych samowystarczalność osoby pojawiła się jako atrybut osoby wolnej i świadomej. W obszarze życia duchowego był to niezwykle nośny atrybut, wynikający z relacji osoby z Osobą, czyniący człowieka odpowiedzialnego jedynie przed Bogiem i własnym sumieniem. Ukoronowaniem tego oświeceniowego indywidualizmu była filozofia Kanta, który widział w każdej jednostce ludzkiej, wolnej i suwerennej, ucieleśnienie tego, co wspólne dla całej ludzkości, a jednocześnie wyabstrahowane ze społecznego kontekstu. Owo człowieczeństwo oderwane od kontekstu, od wspólnotowego społecznego tła postrzegano jako wartość najwyższą (Simmel, 2007, ss. 172–173).

Fenomen samowystarczalności dziś okazuje się mitem z różnymi negatywnymi konsekwencjami mitu. Samowystarczalność w sferze duchowej/religijnej ujawnia się zarówno w życiu poszczególnych ludzi, jest cechą indywidualną, jak też może dotyczyć instytucjonalnych Kościołów i grup wyznaniowych. Negatywne konsekwencje mitu o samowystarczalności przejawiają się m.in. w niechęci jednostki do wchodzenia w relacje dialogiczne, w relatywizowaniu prawdy i niechęci opowiadania się po jej stronie, ograniczeniu zdolności logicznego myślenia, zawężeniu pragnień do łatwo osiągalnych i związanych z przyjemnymi doznaniem. W wymiarze grupowym z poczucia samowystarczalności i wyższości wyznawanych przez własną grupę wyznaniową wartości i przekonań nad wartościami wyznawanymi przez Innych wynika przekonanie o posiadaniu pewnego rodzaju „monopolu na prawdę”, co może skutecznie hamować wchodzenie w dialog z innymi grupami religijnymi, a tym samym ograniczać kształtowanie otwartej tożsamości religijnej.

Refleksyjność

Antidotum, pewnego rodzaju mentalnym mostem ponad barierą, jaką tworzy poczucie samowystarczalności / wyższości w sferze duchowej może być umiejętność czynienia refleksji – refleksyjność.

O refleksyjności jako niezbędnym komponencie tożsamości religijnej pisałam już nieraz (m.in. Różańska, 2015; 2018). Refleksyjność odnosząca

się do kwestii tożsamości religijnej jest sposobem radzenia sobie z różnymi sytuacjami społecznymi i egzystencjalnymi w warunkach różnorodności kulturowej i religijnej, warunkach nienależących do łatwych, a nieraz rodzących napięcia i konflikty społeczne. Namysł nad tym, „kim jestem?” oraz „kim jest ten, który różni się ode mnie?” może pomóc w wypracowaniu takich wzajemnych stosunków, które umożliwią współżycie ludzi o odmiennych poglądach lub interesach i pozwolą jednostce/grupie nie tylko na zrozumienie Innego w jego odmienności religijnej, na zrozumienie wzajemnych racji, ale też na bardziej bezpieczną, bo opartą na racjonalnych przesłankach, koegzystencję ludzi w pluralistycznej rzeczywistości.

Za Margaret Archer pojmując refleksyjność jako umysłową zdolność do zastanawiania się nad sobą w odniesieniu do swojego społecznego kontekstu – kontekstu działania (2007, s. 4). Refleksyjność jest bowiem sytuacyjna – jest łącznikiem pomiędzy społecznym kontekstem a ludzką aktywnością. Refleksyjność jednostki rozwija się w kontekście sytuacji społecznej, w której ona działa, a zarazem jest warunkiem samoświadomości i wynikającego z niej sprawstwa jednostki. Takie rozumienie refleksyjności implikuje sposoby jej rozwijania – w im więcej edukacyjnie wartościowych sytuacji społecznych jednostka uczestniczy, im bardziej aktywnie i sprawczo, tym ma większe szanse do rozwijania i pogłębiania swojej refleksyjności.

Marek Rembierz, przywołując za Tadeuszem Lewowickim (2015) topos wieży Babel, zwraca uwagę na konsekwencje braku refleksyjności i refleksyjnych pedagogów (2019, s. 49):

Wśród zaangażowanych w budowę wieży Babel zabrakło refleksyjnego pedagoga, który wspólnie ze współdziałającym z nim – podnoszącym wątpliwości, stawiającym docieklive i niepokojące pytania – filozofem, odsłaniałby intelektualną słabość, duchową niedojrzałość i społeczny koszt budowy wieży Babel. W tym przypadku zabrakło – postulowanej przez Lewowickiego – aktywnej obecności refleksyjnego pedagoga, który potrafi wykazać, że wielkość człowieka – wielkość faktyczna, a nie złudna i iluzoryczna – kształtuje się i tworzy dzięki rzetelnej i długodystansowej edukacji, że czyni się to »od wewnątrz«, gdy człowiek – wsparty odpowiednimi działaniami pedagogicznymi – podejmuje długodystansową pracę nad samym sobą.

W kontekście wyników badań przeprowadzonych wśród młodzieży ze szkół średnich z wielokulturowych i wielowyznaniowych regionów krajów Europy Środkowo-Wschodniej (Różańska, 2015, ss. 453–459) zasadna jest konstatacja, że refleksyjne podejście do kwestii dotyczących religii nie za-

wsze jest uwzględniane w szkolnej edukacji religijnej. Nie można młodzieży oskarżać, że jest bezrefleksyjna, jeśli nie otrzymuje należynej pomocy w tym zakresie. Kiedy szkoła nie rozwija refleksyjności, może pojawić się u młodego człowieka bezmyślność. Szczególnie niebezpiecznym w obszarze tożsamości religijnej jest neoprymitywizm religijny z powierzchownym (czarno-białym) rozumieniem problemów, które wymagają głębszego oglądu i namysłu. Osoby „zarażone” neoprymitywizmem religijnym mogą być instrumentalnie wykorzystane przez ideologów i polityków, między innymi w celu radykalizacji i upolitycznienia przekonań religijnych, w służbie nienawiści i dążenia do władzy, czego coraz częściej jesteśmy świadkami. Zdawałoby się, że tożsamość religijna współczesnej młodzieży jest inna, że jakkolwiek jej postawy wobec religii i Kościoła są zróżnicowane, to nie grozi jej bezrefleksyjność, a w konsekwencji neoprymitywizm duchowy. Niemniej doniesienia najnowszych badań dotyczących tożsamości religijnej młodzieży akademickiej (Sobecki, 2021, ss. 205–209) nie są zbyt optymistyczne. Typ tożsamości społeczno-kulturowej w wymiarze religijnym, w którym słaba identyfikacja z religią powiązana jest z niskim poziomem kompetencji kulturowych w obrębie chrześcijaństwa, znalazł wśród studentów niemałą reprezentację (trzęcie miejsce w wyznaczonej przez autora hierarchii typów). Jeszcze większy niepokój budzi fakt, że studenci o silnej identyfikacji religijnej i dobrej znajomości tradycji chrześcijańskiej, którzy dominowali wśród badanych, nie wyróżniali się pozytywnymi postawami wobec odmienności religijnej.

Parezja – umiejętność na „czas marny”

Kolejną umiejętnością przydatną edukacji w „czasie marnym”, raczej rzadko spotykaną w rozważaniach pedagogów, jest parezja. Michel Foucault podaje (2018) brak umiejętności parezji jako jedną z barier skutecznej relacji interpersonalnej. Z tego względu przywołuję tę umiejętność zachęcając do możliwego zastosowania w edukacyjnych wysiłkach.

W dosłownym przekładzie *parezja* (gr. *parrësia*) oznacza „mówić wszystko”, stąd pojęcie parezji rozumiane jest jako wolność mówienia, prawdomówność, otwartość i szczerłość, swobodne mówienie. Jednak M. Foucault wskazuje, że parezja to prawdomówność połączona z konsekwencjami wynikającymi z mówienia prawdy (Foucault, 2018, s. 76). Parezja wymaga więc odwagi – mówiący może ponieść konsekwencje swojej szczerości. Jest to sytuacja, w której podmiot dobrowolnie decyduje się mówić prawdę, akceptując zarazem fakt, że owa prawdomówność może go wiele kosztować, na-

wet życie. W starożytności oznaczało, że mógł zostać zesłany na wygnanie lub zabity⁵. Parezja jako manifestacja prawdy wymaga ponadto, przywołując Martina Heideggera (1999, s. 72), pewnego obszaru odnoszenia (Otwartego), przestrzeni abstrakcyjnie rozumianej jako zestaw i ciągłość relacji.

Kto powinien mieć tę cnotę? – pyta Foucault. Ten, kto rządzi innymi w sensie rządu sumieniem, „kto kieruje sumieniem innych i pomaga im ustanowić relacje z samym sobą” (2018). Taką rolę do odegrania ma rodzic, wychowawca, nauczyciel. Mówienie prawdy pomimo ryzyka, które z sobą niesie, jest niezbędną kompetencją / cnotą nauczyciela w dialogicznej relacji z uczniami. W trakcie zajęć z edukacji religijnej katecheta spotyka wiele sytuacji edukacyjnych, trudnych rozmówców, treści i okoliczności, które domagają się, by katecheta był wyposażony w parezję. Współczesna sytuacja upolityczniania przestrzeni społecznej, też przestrzeni edukacji, zdaje się zwiększać aktualność posiadania przez nauczyciela umiejętności parezji jako odwagi mówienia prawdy.

Należy jeszcze za M. Foucault dodać, że parezja od czasów Sokratesa wymaga autoryzowania – już nie przez odebrane niegdyś wychowanie związane z odpowiednim pochodzeniem, ale przez konsekwentnie prowadzony sposób życia, który potwierdza prawdziwość mowy (Rudnicki, 2017, s. 174). Życie manifestujące takie cnoty jak odwaga czy mądrość dostarcza harmonii z formułowanym dyskursem.

Zamiast zakończenia

„Czas marny”, w którym – jak wyraził to przywołany w motto niniejszego tekstu Rainer Maria Rilke – „Bóg niemal zniknął pogrążony w naszych ciemnościach”, zdaje się zniechęcać do pedagogicznej aktywności, a zwłaszcza działań edukacyjnych w obszarze edukacji międzykulturowej wspomagających kreowanie otwartej tożsamości religijnej. Nasze myśli są „smutno-wycofane”. Patrząc na to, co dzieje się aktualnie na Ukrainie, pytanie: „Gdzie jest Bóg?” nie tylko zadają ludzie, którzy zawsze mieli je na podorędziu. Jako że trudno nam spojrzeć w obecnych doświadczeniach działania żywego Boga, pytanie to pojawia się w myślach nas wszystkich.

⁵ M. Foucault jako wzorcowy przykład parezji podaje, opisaną przez Plutarcha, sytuację Diona, szwagra i doradcy Dionizjosa, władcy Syrakuz, a zarazem wściekłego tyra-
na. Dion nie bał mu się wytknąć złego rządu i postępowania, za co został wygnany z Syrakuz. Dion, pomimo tego, że spodziewał się takiego obrotu sprawy, zdecydował się na „prawdo-mówność” i ryzyko z nią związane (2018, ss. 75–77).

Nie będzie jednak „czasu marnego”, jeśli pedagogiczna refleksja nad teorią i praktyką edukacyjną nie będzie marna: płytka, doraźna, dla potrzeby chwili. Wierzę, że wnikliwa refleksja jest potrzebna i nie jest na nią za późno. Parafrazując pytanie Hölderlina: „I w ogóle na co komu w tym marnym czasie poeci?”, na pytanie: „I w ogóle na co komu w tym marnym czasie pedagogicy?” – zachęcam do namysłu nad możliwościami i sytuacjami edukacyjnymi, jakie niesie z sobą „czas nie tak przecież marny”. Mam nadzieję, że niniejszy esej będzie Czytelnikom i podejmującym trud refleksji pedagogicznej chociaż w niewielkim stopniu przydatny.

Bibliografia

- Archer, M.S. 2007. *Making our way through the world*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Armstrong, K. 1993. *A History of God: The 4,000-Year Quest of Judaism, Christianity and Islam*. New York: Ballantine Books.
- Bal-Nowak, M. 2013. Kondycja czasu marnego według Friedricha Hölderlina i jej możliwe transformacje. *Argument*. 3 (2), ss. 373–381.
- Banek, K. 2011. *Religia w świecie człowieka*. Kraków: Zakład Wydawniczy „NOMOS”.
- Beckford, J. 2006. *Teoria społeczna a religia*. Kraków: Zakład Wydawniczy „NOMOS”.
- Bruce, S. 2006. *Fundamentalizm*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Doktor, T. 2001. New Age i fundamentalizm. W: Borowik, I. i Doktor, T. red. *Pluralizm religijny i moralny w Polsce*. Kraków: Zakład Wydawniczy „NOMOS”, ss. 201–226.
- Foucault, M. 2018. *Rządzenie sobą i innymi*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Giddens, A. 2004. *Socjologia*. Warszawa: PWN.
- Heidegger, M. 1977. *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*. Warszawa: Czytelnik.
- Heidegger, M. 1999. O istocie prawdy. W: idem. *Znaki drogi*. Warszawa: Wydawnictwo Spacja.
- Heywood, A. 2007. *Ideologie polityczne. Wprowadzenie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hölderlin, F. 2003. *Co się ostaje, ustanawiają poeci (wiersze wybrane w przekładzie Antoniego Libery)*. Kraków: Znak.

- Hryniewicz, W. 1997. *Pedagogia nadziei. Medytacje o Bogu, Kościele i ekumenii*, Warszawa: Verbinum.
- Hryniewicz, W. 1994. Tożsamość chrześcijańska dzisiaj. Od konfesjonalizmu do tożsamości otwartej. *Znak*. 5, ss. 5–28.
- Marty, M. and Appleby, S. 1995. *Fundamentalisms Comprehended*. Chicago: University of Chicago Press.
- Nossol, A. 1994. Ekumenizm zagrożony przez współczesny fundamentalizm religijny. W: Karski, K. red. *Nauka, Kościół, ekumenizm*. Warszawa: Wyd. Semper.
- Lewowicki, T. 2015. Wielokulturowość i globalizacja a strategie edukacji międzykulturowej. *Pogranicze. Studia Społeczne*. XXV, ss. 13–24.
- Rembierz, M. 2019. Między wielokulturowością wieży Babel a zróżnicowanymi kulturowo pograniczami. Pedagogiczne poszukiwania i idee Tadeusza Lewowickiego w zakresie edukacji kształtującej relacje międzykulturowe. *Edukacja Międzykulturowa*. 2 (11), ss. 40–56.
- Różańska, A. 2015. *Edukacja religijna młodzieży w warunkach pluralizmu religijnego w wybranych krajach Europy Środkowo-Wschodniej (Grupa Wyszehradzka: Polska, Czechy, Słowacja, Węgry) – studium porównawcze*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Różańska, A. 2017a. Edukacja religijna a otwarta tożsamość religijna. W: Humeniuk, M. i Paszenda, I. red. *Między ekskluzją a inkluzją w edukacji religijnej*. Wrocław: Uniwersytet Wrocławski, ss. 171–181.
- Różańska, A. 2017b. Międzykulturowe konteksty edukacji religijnej – problem otwartej tożsamości religijnej. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*. XXXVI. z. 3, ss. 49–59.
- Różańska, A. 2018. Rola refleksyjności w kształtowaniu otwartej tożsamości religijnej młodzieży. *Przegląd Religioznawczy – The Religious Studies Review*. 2 (268), ss. 97–112.
- Różańska, A. 2020. Bycie obok Innych / przeciw Innym / z Innymi / dla Innych – postrzeganie Innego i relacje międzyosobowe wyznacznikiem kondycji wielokulturowych społeczności. W: Koźyczkowska, A. i Szczepka-Pustkowska, M. red. *Mniejszości etniczne i ich pogranicza. Szkice tożsamościowe*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, ss. 42–52.
- Różańska, A. 2022. (Nie)dialogiczne relacje interpersonalne katecheta – uczeń. W: Szczepka-Pustkowska, M. i Ziejka, S. red. *Oblicza religijności i duchowości z perspektywy pedagogicznej: Od idei do empirii*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, ss. 265–289.

- Rudnicki, C. 2017. Parezja – o miejscu ujawniania prawdy w polityce. *Civitas. Studia z filozofii polityki*. **20**, ss. 161–176.
- Simmel, G. 2007. Dwie formy indywidualizmu. W: Simmel, G. *Filozofia kultury. Wybór esejów*. Kraków: Wydawnictwa UJ.
- Sobecki, M. 2021. *Tożsamość społeczno-kulturowa młodzieży akademickiej w wymiarze religijnym*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Taylor, Ch. 2002. *Etyka autentyczności*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Taylor, Ch. 2012. *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*. Warszawa: WN PWN.
- Wnuk-Lipiński, E. 1994. Fundamentalizm a pragmatyzm: dwa typy reakcji na radykalną zmianę społeczną. *Kultura i Społeczeństwo*. **1**, ss. 3–4.
- Włodarczyk, R. 2017. Wymiary fundamentalizmu religijnego w ujęciu teoretycznym. W: Humeniuk, M. i Paszenda, I. red. *Między ekskluzją a inkluzją w edukacji religijnej*. Wrocław: Uniwersytet Wrocławski, ss. 15–39.
- Ziebertz, H.-G. 2001. *Religijność i wychowanie w świecie pluralistycznym*. Kraków: Wydawnictwo WAM.

Sense of self-sufficiency as a barrier for forming the open religious identity in “destitute time”

Abstract: The pedagogical reflection on methods and condition of creating of an open religious identity of youth was presented by the author in the perspective of the current social situation, rather unfavourable towards activities in the field of religion especially bearing traits of the openness to the Otherness. Such a situation has been defined by the philosopher and poet Friedrich Hölderlin as the “destitute time”. Therefore, the author has made this quote of Friedrich Hölderlin and Rainer Rilke as necessary philosophical context of the reflection.

In a search of the complete overview and description of the open religious identity and determinants of the process of its forming, the author focuses on the selected questions such as religious fundamentalism, sense of self-sufficiency in religious dimension, reflectivity and parrhesia which in an essential way, positive or negative, determine the discussed process.

Keywords: the open religious identity, religious fundamentalism, sense of self-sufficiency, reflectivity, parrhesia

Translated by Aniela Różańska