

EWA ZALEWSKA

Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni
Wydział Nauk Humanistycznych i Społecznych
e-mail: e.zalewska@amw.gdynia.pl
ORCID: 0000-0002-8964-7286

Dialog jako podstawowy wymiar relacji w sferze sacrum i profanum w niemieckich podręcznikach do edukacji religijnej

Słowa kluczowe: dialog, religia, edukacja religijna, szkoła, Niemcy

Odnosząc się do roli i miejsca edukacji religijnej w obszarze kształcenia i wychowania do życia we współczesnym świecie (wyzwania i trudności wynikające z podejmowania przez szkołę tego zadania opisane zostaną poniżej), wskazać można na jej ogromny potencjał. Dla odpowiedzi na pytanie o możliwości urzeczywistnienia tego potencjału istotną staje się kwestia koncepcji edukacji religijnej. W prezentowanym artykule autorka opowiedziała się po stronie dialogicznego modelu edukacji religijnej¹.

Znaczenie edukacji religijnej (religii) dla funkcjonowania podmiotów i społeczeństw związane jest m.in. z jej orientacją na aksjologiczny oraz egzystencjalny wymiar życia jednostek i wspólnoty. Na jej gruncie podejmuje się pytania fundamentalne dla ludzkiego istnienia i relacji z Innym. To czyni edukację religijną także ważną sferą edukacji międzykulturowej i społecznej. Prymat pytań o sens istnienia, skupienie się na sferze ludzkiej duchowości („wzrastaniu w górę”) oraz

¹ Zob. J. Bagrowicz, *Dialog w edukacji religijnej*, „Paedagogia Christiana” 2010, T. 2, s. 215–232; A. Zellma, *Wychowanie do postawy dialogu w katechezie dzieci*, „Studia Oecumenica” 2015, T. 15, s. 397–412.

kształtowanie kompetencji moralnych (jako celów tej edukacji) uznać należy za alternatywę dla wartości i postaw kreowanych przez kulturę konsumpcjonizmu, a także dla „neoliberalnego uwikłania edukacji”², prowadzącego do instrumentalizacji kształcenia oraz zaniku refleksyjności jako wyznacznika relacji podmiotu ze światem (w tym refleksji natury etycznej, tak istotnej w wielowymiarowej przestrzeni współczesności, pozwalającej na wybór stylu życia i systemu wartości).

W sytuacji nieuchronności konfliktów i napięć wynikających z prawa do różnienia się między sobą, a zarazem zagubienia się jednostki w dynamicznie zmieniającym się świecie, dialog stwarza szansę na porozumienie się oraz wspólne poszukiwanie prawdy i sensu. Jak bowiem pisze Tadeusz Pikus, „u podstaw dialogu znajduje się kilka założeń: a) osobowy wymiar relacji międzyludzkich, b) ideał rodziny ludzkiej jako cel wszelkich dążeń człowieka, c) ograniczoność ludzkiego uczestnictwa w prawdzie, d) wspólne dążenie do pełniejszej prawdy”³.

W rozważaniach nad edukacją kategoria dialogu traktowana jest jako konstytutywna, zarówno jeśli chodzi o formę podmiotowej komunikacji (między nauczycielem a uczniem), jak i zadania szkoły – co uwidacznia się w hasłach „wychowanie przez dialog” i „wychowanie do dialogu”⁴. Opowiadając się po stronie pedagogiki dialogu, Jerzy Bagrowicz zwraca uwagę na jej trzy podstawowe cele: przygotowanie do życia w społeczeństwie pluralistycznym, wychowanie w tolerancji i stworzenie społeczeństwa braterskiego⁵. Zwolennicy idei dialogu w edukacji sięgają m.in. po argumenty natury etycznej, wskazując na podmiotowy status nauczyciela i ucznia, w tym ich prawo do samostanowienia (do własnych wyborów, poglądów, przekonań itp.). Jak jednak dowodzą krytycy współczesnej rzeczywistości szkolnej, mamy do czynienia z istotnym rozdźwiękiem między sferą deklaracji a sferą realizacji. W praktyce bowiem dominuje edukacja monologiczna, wyraźny jest dysonans między hasłami podmiotowości, kreatywności,

² Por. E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Kraków 2010.

³ T. Pikus, *Dialog religijny i jego obszary*, „Warszawskie Studia Teologiczne” 2007, T. 20, cz. 1, s. 232.

⁴ Zob. *Pytanie, dialog, wychowanie*, J. Rutkowiak (red.), Warszawa 1992.

⁵ J. Bagrowicz, *Dialog w edukacji...*, wyd. cyt., s. 221.

twórczości, otwartości, dialogiczności a naciskiem na efektywność i standaryzację kształcenia⁶.

Model edukacji religijnej, w którym idea dialogu stanowi (stanowiłaby) oś teologicznej i pedagogiczno-dydaktycznej konstrukcji, musi być postrzegany jako opozycyjny wobec wspomnianej edukacji monologicznej. Jak zauważa jednak Bogusław Milerski, „pedagogika religii uznając pluralizm za kontekst życiowy i edukacyjny ma starać się wykroczyć poza ową wielość, przez wskazanie na stałe punkty odniesienia, co implikuje dwa przeciwstawne ruchy – w stronę fundamentalizacji religii, albo w stronę zatarcia jej tożsamości”⁷. Należy przy tym pamiętać, że celem edukacji religijnej jest wspieranie wychowanka w „znalezieniu prawdy zbawczej”⁸ i formowanie go w zgodzie z określonym wzorem osobowym (typem tożsamości)⁹. Sytuacja ta implikuje pytanie o obecność dialogu oraz jego formy i granice w obszarze tej edukacji.

W pierwszej części artykułu autorka, podejmując próbę odpowiedzi na to pytanie, odwołała się do założeń i propozycji obecnych na gruncie teoretycznych rozważań dotyczących roli i miejsca dialogu w edukacji religijnej. W drugiej zaś części zajmie się wskazaniem niemieckich podręczników do nauczania religii jako egzemplifikacji realizacji tych postulatów w praktyce. Autorce nie chodzi tu o zachętę do bezkrytycznego przejmowania rozwiązań zastosowanych w analizowanych książkach. Przede wszystkim dlatego, że idea dialogu w edukacji (religijnej) jest organicznie związana z określonym łańcem publicznym, stanowi (lub nie) emanację jego przesłanek. Nie ma zatem możliwości jej technicznego wdrażania (odgórnego zadekretowania). Kontekstowe uwarunkowania nauczania religii w Niemczech są odmienne od polskich (gdzie mamy nadal do czynienia z hegemonią jednego dyskursu religijnego), w sferze społeczno-kulturowej i edukacyjnej zaznacza się współobecność i równoprawny status religii

⁶ Zob. D. Klus-Stańska, *Między przedszkolem a szkołą: od monologu do dialogu osób i znaczeń*, w: *Przestrzeń i czas dialogu w edukacji*, D. Waloszek (red.), Kraków 2011.

⁷ B. Milerski, *Cele edukacji religijnej w kontekście pluralizmu*, „*Paedagogia Christiana*” 2002, T. 2 (10), s. 14.

⁸ T. Pikus, *Dialog religijny...*, wyd. cyt.

⁹ M. Cackowska, P. Stańczyk, *Katecheza szkolna – między demokracją a teologią zstępującą*, „*Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*” 2012, nr 1, s. 19–38.

katolickiej i protestanckiej (a także islamu)¹⁰. Ponadto widoczne jest zaufanie do kompetencji poznawczych i etycznych dziecka (ucznia), co w polskiej szkole wydaje się nadal zjawiskiem marginalnym¹¹. Niemniej niemiecka koncepcja dialogicznej edukacji religijnej, którą zrekonstruowano na podstawie analizy wybranych podręczników do klas 1–6, może stanowić inspirację do własnych przemyśleń i poszukiwań¹².

Autorka artykułu, wybierając podręcznik jako obiekt empirycznych penetracji, kierowała się jego statusem w obszarze edukacji (społeczeństwa), gdzie pełni on funkcję środka intencjonalnej socjalizacji o masowym i długotrwałym oddziaływaniu, oraz faktem, że jest on specyficznym tekstem kulturowym, konstruowanym na podstawie określonych dyskursów społecznych, religijnych, politycznych i pedagogicznych (dydaktycznych). Co więcej, odgrywa on istotną rolę w transmisji i uprawomocnianiu owych dyskursów, zarówno wtedy, gdy służą one konserwacji, jak i wtedy, gdy przekształcają rzeczywistość¹³. Dlatego podręcznik szkolny stanowi dla badacza ważne źródło wiedzy – w tym przypadku – o koncepcji nauczania religii, którą za jego pośrednictwem przenosi się na grunt szkolnej codzienności.

Dialog jako idea współczesnej edukacji religijnej

Idea dialogu w obszarze religii i edukacji religijnej ma swe źródła zarówno w filozofii i kulturze greckiej (Sokrates, grecka tragedia), jak i w filozofii judeochrześcijańskiej – na jej szczególną rolę wskazywali m.in. Emmanuel Lévinas, Gabriel Marcel i Martin Buber. Podkreślali oni specyficzny charakter Ewangelii jako „narzędzia” dialogu

¹⁰ R. Chałupniak, *Niemiecki model nauczania religii katolickiej*, „Studia Katechetyczne” 2010, nr 7, s. 80–96.

¹¹ D. Klus-Stańska, *Od niechęci wobec dziecięcej samodzielności myślenia do przekazu fikcji społecznej, czyli edukacja dla niekompetencji*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne” 2009, nr 18, s. 15–29.

¹² Jest to odpowiednik polskich klas 1-5.

¹³ T. Hoehne, *Schulbuchwissen. Umriss einer Wissens- und Medientheorie des Schulbuches*, Frankfurt am Mein 2005.

Boga z człowiekiem, a M. Buber – nazywany nauczycielem dialogu – uważał stosunek wychowawczy za czysto dialogiczny¹⁴.

Ważną rolę w dostrzeżeniu znaczenia dialogu odegrała także hermeneutyka. Hans-Georg Gadamer pisze, iż uczestniczenie w dialogu „nie polega na samym tylko monologu i forsowaniu własnego stanowiska, lecz jest przemianą we wspólnotę, w której nie pozostaje się tym, czym się było”¹⁵. Jak zauważa Joanna Rutkowiak, szanse na tworzenie takiej wspólnoty myślowej, a zarazem jej potrzeba ujawniają się z całą mocą w sytuacji napięć, rozbieżności, wątpliwości, gdy „problematyczność jako najogólniejsza zasada doświadczenia wysuwa się na plan pierwszy”¹⁶.

W takiej perspektywie umieszczona zostaje koncepcja dialogicznego wychowania religijnego jako płaszczyzny formułowania pytań i poszukiwania odpowiedzi, a nie jedynie transmisji wartości i wiedzy. Chodzi zatem o pojmowanie dialogu jako newralgicznego punktu edukacji opartej na podmiotowym traktowaniu jej uczestników (nauczyciela i ucznia). Relacje dialogiczne wymagają bowiem partnerstwa poznawczego. Pamiętając o niebezpieczeństwie instrumentalizacji dialogu, „trzeba jeszcze odróżnić dialog jako pragmatyczną metodę, jako akt, roboczą czynność, przez którą wychowaniu udaje się osiągnąć określony efekt, od zasady dialogowości jako otwartego, procesualnego, krytycznego, wewnątrznie skontrastowanego sposobu myślenia”¹⁷.

W procesualnie pojmowanym dialogu kategorią podstawową staje się więc pytajność. Wyznacza ona specyficzny stosunek poznającego podmiotu do świata (religii), oparty na permanentnym poszukiwaniu sensu własnego istnienia. W takiej perspektywie tożsamość religijna traktowana być musi nie jako nadana, lecz jako zadana – uwikłana w proces nieustającej refleksji, sekwencję pytań i odpowiedzi.

Niestety, w warunkach szkolnych (typowo szkolnych) to zwykle nauczyciel zawłaszcza sobie zarówno prawo do zadawania pytań, jak i określa kryteria poprawności odpowiedzi. Pytajność ucznia zo-

¹⁴ J. Rutkowiak, *O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategorialne*, w: *Pytanie, dialog...*, wyd. cyt., s. 14–26.

¹⁵ H.-G. Gadamer, *Prawda i metoda. Zarys hermeneutyki filozoficznej*, B. Baran (tłum.), Kraków 1993, s. 351.

¹⁶ J. Rutkowiak, *O dialogu edukacyjnym...*, wyd. cyt., s. 28.

¹⁷ Tamże, s. 32.

staje zmarginalizowana, a treść nauczycielskich pytań nie inspiruje dziecka do mierzenia się z wieloznacznością i złożonością świata, nie uruchamiania jego wiedzy osobistej. Tymczasem „dopiero pytania, na które w odpowiedzi ujawniają się komplikacje, złożoność i wieloznaczność tego, czego próbujemy się uczyć, sygnalizują głębię i całościowość doświadczenia człowieka – świata”¹⁸. Wydaje się, że zwłaszcza edukacja religijna stanowi obszar, na którym pojawiają się (powinny się pojawiać) takie pytania.

Dorota Klus-Stańska, rekomendując edukację skoncentrowaną wokół idei dialogu, ostrzega nie tylko przed niebezpieczeństwem instrumentalizacji (opisanym powyżej), ale także przed banalizacją, wynikającą z nazywania dialogiem każdej rozmowy nauczyciela i ucznia, oraz relatywizacją wiedzy, która prowadzi do utraty przez uczniów „poczucia wspólnoty znaczeń wskutek uznania wszystkiego za umowne, chwilowe, skrajnie zindywidualizowane”¹⁹.

Powyższe rozważania wokół potrzeby i warunków zaistnienia dialogu w edukacji odnoszą się z całą mocą do edukacji religijnej. Znaczenie tej kategorii jako fundamentalnej dla jej modelu wynika z dwóch przesłanek: teologicznej i pedagogiczno-dydaktycznej. Przesłanka teologiczna dotyczy charakteru relacji człowieka z Bogiem i Ewangelią. Relacja ta przybiera formę spotkania, ponieważ „wiera ma charakter dialogiczny”. Z kolei przesłanka pedagogiczno-dydaktyczna odnosi się do równoprawnego statusu podmiotów edukacji i ich wolności decydowania o sobie.

Jeżeli chodzi o koncepcję (koncepcje) edukacji religijnej, to w procesie jej (ich) kształtowania doszło do swoistej ewolucji, którą można opisać jako przejście od modelu zamkniętego i jednowymiarowego do otwartego. Danuta Wajsprych wymienia trzy modele edukacji religijnej obecne w polskiej szkole: konfesyjno-katechumenalny (kerygmatyczny), ponadkonfesyjny i konfesyjno-dialogiczny²⁰.

Pierwszy z nich zakłada, że „podstawowym celem nauczania religii jest zwiastowanie Dobrej Nowiny o zbawianiu oraz kształtowanie świadomej przynależności do Kościoła, rozumianego jako Kościół

¹⁸ J. Rutkowiak, *O dialogu edukacyjnym...*, wyd. cyt., s. 23.

¹⁹ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2000, s. 85.

²⁰ D. Wajsprych, *Modele edukacji religijnej we współczesnej szkole*, „Forum Oświatowe” 2009, T. 2, s. 77–87.

wyznaniowy i powszechny zarazem”²¹, a sama lekcja religii postrzegana jest jako „forma misji Kościoła w środowisku szkolnym”²². Oceniając ten model, badaczka dostrzega jego anachroniczny charakter, który nie przystaje do warunków życia ucznia funkcjonującego w zlaicyzowanym i pluralistycznym świecie, operowanie językiem biblijnym (trudnym dla dziecka), a także opresyjność i oddalenie od problemów świata i człowieka.

Z kolei model ponadkonfesyjny wiąże się ze szczególnym naciskiem na proces wychowania. „Lekcje religii mają wtedy zmierzać do ukształtowania poglądów na życie z uwzględnieniem tradycji chrześcijańskiej”²³, a celem edukacji religijnej nadaje się wymiar ogólnoludzki.

Trzeci model edukacji religijnej trafnie charakteryzuje Anna Zellma. Badaczka wskazuje przede wszystkim na jego dwa zadania, takie jak: kształtowanie otwartości, podmiotowości i aktywności ucznia oraz „wspieranie katechizowanych w kształtowaniu stałej gotowości zrozumienia innych ludzi”²⁴.

Edukacja religijna jest procesem całościowym, obejmuje wszystkie obszary funkcjonowania człowieka i w tym sensie jest uniwersalna, zarówno w wymiarze wertykalnym, jak i horyzontalnym. Odnosi się ona bowiem do dwóch sfer: sacrum i profanum, najważniejszych płaszczyzn ludzkiego życia. Maja Koza-Granosz, podkreślając heterogeniczny charakter sacrum i profanum, wskazuje na funkcjonowanie dwóch nurtów definiowania tych pojęć: fenomenologicznego, w którym kładzie się nacisk na ich ontologiczną odmiennność, i socjologicznego (Peter Berger i Thomas Luckmann), w którym eksponuje się ich funkcję integracyjną i normotwórczą²⁵.

Dorota Mach zauważa, iż zwolennicy ujęcia heterogenicznego „przeciwstawiają sacrum (sakralność, świętość, życie religijne) – profanum (świeckości, powszechności, życiu świeckiemu)”²⁶. Traktuje się

²¹ Tamże, s. 73.

²² Tamże, s. 79.

²³ Tamże, s. 82.

²⁴ A. Zellma, *Wychowanie do...*, wyd. cyt., s. 398.

²⁵ M. Koza-Granosz, *Analiza pojęcia sacrum w sytuacji współczesnej sekularyzacji*, „Kultura i Historia” 2009, nr 16.

²⁶ D. Mach, *Miejsce sacrum w religii i kulturze*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Bibliothecarum Scientiam Pertinentia” 2009, nr 7, s. 201.

je zatem jako dwa różne sposoby ludzkiej egzystencji. „Sacrum objawia się zawsze jako realność całkiem innego porządku niż realność naturalna”²⁷. Wśród elementów składowych sacrum wymienia się osobę (święci), czas i przestrzeń. Czas oznacza, iż „osią regulacji życia ludzkiego stał się kalendarz religijny i rok liturgiczny. Ustanowił on cykl pracy i wypoczynku oraz dualizm czasu przyjemności, święta i czasu pracy – poprzez własne punkty węzłowe, którymi są święta religijne”²⁸. Czas religijny jest ponadhistoryczny i pozahistoryczny, skierowany ku wieczności. Jeżeli chodzi zaś o przestrzeń, to zauważamy, że możliwa jest dialogiczna relacja „wewnątrz” sacrum, na płaszczyźnie: Bóg–człowiek, jednostka–wartości religijne oraz między poszczególnymi postaciami sacrum. Ta ostatnia kwestia wiąże się z ideą dialogu międzyreligijnego.

W zależności od przyjętego stanowiska (w edukacji religijnej) między odmiennymi postaciami sacrum można wyznaczyć linię demarkacyjną, która oddzieli obcych od swoich, lub przekroczyć granice w poszukiwaniu tego, co wspólne oraz inspirujące dla własnego rozwoju. O ile w pierwszym przypadku trzeba dostrzec zagrożenie wynikające z narażenia wychowanka na totalizujący wpływ określonego dyskursu religijnego (problematyczny jest przy tym nie sam dyskurs, ale procedura ustanawiania relacji podmiotu z nim, wykluczająca wątpliwości i refleksyjność), o tyle w drugim przypadku należy liczyć się z niebezpieczeństwem (sygnalizowanym już powyżej) rozmycia własnej tożsamości religijnej, także konwersji. Ostrzegając przed takim zagrożeniem, J. Bagrowicz zauważa, że „uszanowanie partnera dialogu religijnego nie może prowadzić do rezygnacji z własnej tożsamości religijnej (...)”²⁹. Obecne w myśli niektórych katechetów przekonanie o konieczności przekazywania (transmisji) „właściwych” wartości i prawd objawionych stoi jednak w sprzeczności z samą ideą dialogu, który „żywi się wątpliwościami”³⁰.

²⁷ R. Otto, *Świętość. Elementy irracjonalne w pojęciu bóstwa i ich stosunek do elementów racjonalnych*, B. Kupis (tłum.), Warszawa 1968, s. 26.

²⁸ D. Mach, *Miejsce sacrum...*, wyd. cyt., s. 206.

²⁹ J. Bagrowicz, *Dialog w edukacji...*, wyd. cyt., s. 229.

³⁰ G. Cackowska, P. Stańczyk, *Katecheza szkolna...*, wyd. cyt., s. 26.

Kolonizacja świata życia jednostki przez bezkrytycznie zaaprobowane (narzucone) sacrum jawi się nam jako szczególnie niebezpieczna, gdy odwołamy się do socjologicznego ujęcia religii (P. Berger, T. Luckmann), w którym rozumiana jest ona jako swoiste uniwersum znaczeniowe, odgrywające pierwszoplanową rolę w konstruowaniu obrazu świata i kształtowaniu światopoglądu, który ma charakter obligatoryjny i kolonizuje cały świat życia jednostki. Podstawową funkcją religii jest podtrzymywanie określonego modelu społecznej rzeczywistości (edukacja religijna służy transmisji i legitymizacji tego modelu). Religijne uniwersum symboliczne, które odnosi się do sfery sacrum, uprawomocnia także sferę profanum. Dlatego „pojawianie się alternatywnego uniwersum stanowi zagrożenie, ponieważ samo jego istnienie wykazuje empirycznie, że nasze uniwersum nie jest jedynym możliwym”³¹. Takie podejście prowadzi nierzadko do konfrontacji wyznawców różnych religii oraz narastania konfliktów na tle religijnym.

Edukacja (religijna) promująca dialog międzyreligijny umożliwia redukcję dystansu i poczucia obcości, może też zapoczątkować proces uczenia się od outsidera³². Z samej etymologii słowa „dialog” (grecki przedrostek *dia* oznacza ‘jeden z drugim’) wyprowadzić można podstawowy cel spotkania jednego człowieka z drugim, jakim jest doprowadzenie do porozumienia między stronami. Tak rozumiany dialog, jak pisze Jolanta Nocoń:

- „1. zakłada wymianę idei, sądów, wartości,
2. motywowany jest chęcią poznania i zrozumienia (...),
3. zmierzać powinien do akceptacji odmienności (choć oczywiście nie bezwarunkowej),
4. w rezultacie dać efekt w postaci wzbogacenia kultur i podmiotów tych kultur”³³.

Edukacja religijna jest zatem obszarem kształtowania kompetencji ważnych w komunikacji międzykulturowej.

³¹ P. Berger, T. Luckmann, *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, J. Niżnik (tłum.), Warszawa 1983, s. 172–173.

³² *Uczenie się od outsidera. Perspektywa europejskiej współpracy edukacyjnej*, J. Rutkowiak (red.), Kraków 1997.

³³ J. Nocoń, *Dialog z tradycją w pewnym typie zadań dydaktycznych*, w: *Dialog kultur w edukacji*, B. Myrdzik, M. Karwatowska (red.), Lublin 2009, s. 288.

W przypadku wskazanej powyżej koncepcji uczenia się od outsidera należy zadać pytanie o możliwe typy relacji międzyludzkich generowanych przez taki dialog i o jego formy. Jak zauważa Tomasz Szkudlarek, wielokulturowość, migracje, pojawianie się wielu religii w przestrzeni społecznej „przyczyniają się wyraźnie do osłabienia uniwersalistycznego rozumienia stylów życia i wartości kultury”³⁴. Z drugiej jednak strony obecność innych religii (kultur) może stwarzać szansę na świadomą i refleksyjną identyfikację z własnym sacrum. Joanna Bazaniak konstatuje, iż „bez zrozumienia granic swojskości i obcości nie jesteśmy w stanie zrozumieć sensu ludzkich zachowań oraz konfiguracji postaw jednostkowych i zachowań grupowych, będących efektem tych postaw”³⁵.

Współczesna edukacja religijna musi się odnieść do istniejących różnic, a podejmując to wyzwanie, może się odwołać do stanowiska fundamentalistycznego (wykluczającego dialog) lub eksponować (wersja liberalna) tolerancję, zrozumienie i współdziałanie jako istotne składowe etycznego wymiaru relacji między odmiennymi postaciami sacrum a ich przedstawicielami. Jednocześnie, co jest istotne dla treści i celów dialogu między religiami (sacrum), pamiętać trzeba, że „ideał tolerancji opiera się na przekonaniu o podstawowej jednorodności ludzi mimo istniejących między nimi różnic, które są mniej istotne niż podobieństwa”³⁶.

Podsumowując, można przywołać typy dialogu międzyreligijnego wyodrębnione przez Dominique’a Maertena, a więc:

„– dialog życia – dążenie do pokojowego współbycia z osobami wyznającymi inną wiarę,

– dialog w działaniu – dążenie do wspólnego rozwiązywania istotnych problemów społecznych w imię szeroko pojmowanej solidarności międzyludzkiej,

³⁴ T. Szkudlarek, *Pedagogika międzykulturowa*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), Warszawa 2003, s. 417.

³⁵ J. Bazaniak, *Inność obiektem tolerancji. Kształtowanie postaw tolerancyjnych u dzieci w wieku wczesnoszkolnym w ich środowisku edukacyjnym*, „Poznańskie Studia Teologiczne” 2009, T. 23, s. 323.

³⁶ A. Grzegorzcyk, *Tolerancja – pokonanie własnej pychy*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1995, nr 7, dod. „Przygotowanie do Życia”, s. 2–3.

- dialog wokół dogmatów wiary – dążenie do dyskusji wokół istoty różnych wierzeń,
- dialog duchowy – dążenie do konstruktywnej wymiany własnych doświadczeń duchowych³⁷.

Ponadto trzeba pamiętać, że podstawowe zadania edukacji religijnej związane są z kształtowaniem relacji z wybranym sacrum. Katarzyna Olbrycht, wskazując na edukację religijną jako na wychowanie ku wartościom, stwierdza, iż można mu nadać szersze i węższe znaczenie. To pierwsze wiąże się z kształtowaniem kompetencji krytycznych i dojrzałości aksjologicznej jako składowych postawy wobec wszelkich wartości, to drugie zaś odnosi się do wychowania ku wartościom wskazanym, pożądanym z jakiegoś punktu widzenia. Co istotne, w edukacji religijnej jako cel socjalizacji uważa się kształtowanie tożsamości religijnej, która osadzona jest w chrześcijańskim systemie wartości. Bycie w zgodzie z tymi wartościami (z przesłankami własnego sacrum) wymaga swoistego dialogu z nimi, świadomego i refleksyjnego odwoływania się do nich we własnych działaniach w obszarze profanum³⁸. Jak pisze B. Milerski, „w wychowaniu religijnym nie chodzi bowiem w pierwszym rzędzie o transmisję doktrynalnych prawd, ale o wykształcenie religijnego sposobu samorozumienia, orientacji i działania”³⁹.

Argumentów za dialogicznym modelem edukacji (religijnej) dostarczają też przesłanki natury psychologiczno-dydaktycznej. Przedmiotem niniejszych rozważań są podręczniki do edukacji religijnej dla dzieci klas 1–6. Uczniowie w tym wieku postrzegani są przez wielu pedagogów jako osoby niekompetentne w sferze poznawczej i moralnej, a co za tym idzie – jako wymagające szczególnej kontroli, kierowania i „urabiania”. Tymczasem, jak stwierdza Beata Zamorska, nawiązując do koncepcji Jeana Piageta, zadanie nauczyciela polega na wspieraniu „naturalnego rozwoju dzieci poprzez stawianie im takich problemów, których rozwiązanie będzie wymagało zastosowania za-

³⁷ Tłum. wł.; D. Maerten, *L'apprentissage du dialogue interreligieux a l'école catholique, dans une société secularisée*, w: *Rola religii w edukacji międzykulturowej*, W. Korzeniowska, A. Murzyn, H. Lukašova-Kantorkova (red.), Kraków 2008, s. 195.

³⁸ K. Olbrycht, *Wychowanie do wartości. W centrum uwagi aksjologicznych dylematów współczesnej edukacji*, „*Paedagogia Christiana*” 2012, T. 1, s. 89–104.

³⁹ B. Milerski, *Pedagogika religii*, w: *Pedagogika...*, t. 1, wyd. cyt., s. 276.

równy procesów asymilacji, jak i akomodacji”⁴⁰. Chodzi tu o zasadę odpowiedniości, zgodnie z którą rozwój poznawczy, społeczny i moralny dziecka (twórcza adaptacja do wyzwań rzeczywistości) stymulowany jest przez konflikt poznawczy umożliwiający uruchomienie wiedzy osobistej, a zarazem stwarzający warunki do jej rekonstrukcji i zmiany. Koncepcja ta wiąże się z konstruktywistyczną orientacją w edukacji.

W dotychczasowych rozważaniach wskazano na kulturowe, teologiczne, teleologiczne i psychologiczne przesłanki dialogicznej edukacji religijnej oraz ich dydaktyczne implikacje. Rekonstrukcja ta, ze względu na złożony charakter zagadnienia, jest niepełna i podporządkowana zamiarowi zbudowania siatki kategorialnej umożliwiającej analizę niemieckich podręczników do edukacji religijnej w kontekście pytania o obecność dialogu (sposób jego konceptualizacji) w nauczaniu. Wybór podręcznika jako przedmiotu analizy wynika z przekonania o jego istotnej funkcji (zwłaszcza w odniesieniu do polskiego kontekstu) – może on zarówno konserwować, jak i zmieniać charakter szkolnych praktyk.

Konceptualizacja idei dialogu w niemieckich podręcznikach do edukacji religijnej

W tej części artykułu autorka podjęła próbę znalezienia odpowiedzi na pytanie o obecność i sposób konceptualizacji idei dialogu w niemieckich podręcznikach do edukacji religijnej przeznaczonych dla uczniów klas 1–6.

Konstatacja o organicznym związku idei dialogu z określonymi dyskursami publicznymi, politycznymi, kulturowymi i społecznymi (o których była mowa w pierwszej części artykułu) implikuje na wstępie potrzebę określenia kontekstowych uwarunkowań funkcjonowania tych podręczników. Kontekst ten ma bowiem wpływ zarówno na ich treść, jak i przyjęte w nich rozwiązania metodyczne.

Niemcy to państwo o zaawansowanej demokracji, co w obszarze praktyk edukacyjnych wpływa na partnerskie relacje nauczyciela i ucznia (tak istotne z punktu widzenia podmiotowego statusu

⁴⁰ B. Zamorska, *O mediacjach i dialogu w edukacji*, Wrocław 2012, s. 8.

uczestników dialogu). Zarazem w przestrzeni publicznej zaznacza się współobecność wielu religii (katolicyzmu, protestantyzmu, islamu, judaizmu), z których żadna nie ma pozycji hegemonalnej. Obecność Innego (wyznawcy innej religii) wpisana jest zatem w naturalny sposób w obszar doświadczeń ucznia. Osoby i instytucje odpowiedzialne za edukację religijną stają przed wyzwaniem kształtowania uczniowskich kompetencji do pokojowego współistnienia i prowadzenia dialogu międzyreligijnego, a jednocześnie zmagają się z niebezpieczeństwem konwersji swych wychowanków, którzy obcuja z wieloma postaciami sacrum, oraz z problemem konfliktów na tle religijnym i postępującą laicyzacją społeczeństwa. W tej sytuacji autorzy niemieckich podręczników do nauczania religii muszą sprostać niełatwemu zadaniu znalezienia kompromisu między celami nauczania a doświadczeniami i potrzebami uczniów. Pojawia się zatem pytanie: czy i w jaki sposób twórcy podręczników odwołują się do idei dialogu, a co za tym idzie – jaki ma to wpływ na wybór merytorycznej i metodycznej formuły ich książek?

Obiektem badań, których wyniki zamieszczono poniżej, były zarówno podręczniki do nauczania religii katolickiej, jak i ewangelickiej, adresowane do uczniów klas 1–6⁴¹. Granice ich empirycznej penetracji wyznaczały cztery pytania, które dotyczyły:

- statusu ucznia w procesie kształtowania tożsamości religijnej;
- obrazu sacrum związanego z tożsamością religijną i preferowanych form relacji z nim;
- obecności i sposobów prezentacji innych dyskursów religijnych;
- orientacji dydaktycznej „wpisanej” w metodyczną obudowę podręczników.

Podjęte penetracje empiryczne prowadzą do wniosku, iż w przypadku analizowanych podręczników mamy do czynienia z:

- podmiotowym statusem ucznia oraz zaufaniem do jego kompetencji poznawczych i etycznych;
- traktowaniem tożsamości religijnej jako zadanej, jako całościowego przedsięwzięcia wymagającego przyjęcia przez człowieka postawy refleksyjnej;

⁴¹ Przedmiotem badań były podręczniki: *Fragen – suchen – entdecken 1/2*; *Fragen – suchen – entdecken 3/4*; *Ich bin da 1/2*; *Ich bin da 3/4*; *Die Reli-Reise 1/2*; *Die Reli-Reise 3/4*; *Reli Plus 5/6*; *Spuren lesen 1/2*; *Spuren lesen 3/4*.

– „otwarcie” przestrzeni własnego sacrum (w granicach wyznaczonych przez obowiązujące dogmaty wiary) na uczniowskie interpretacje, a także z preferencjami dla uczniowskiego dialogu z Bogiem;

– ideą pluralizmu religijnego, o czym świadczy prezentowanie oprócz własnej religii także obrazu innych rodzajów sacrum (islamu, judaizmu, katolicyzmu i protestantyzmu); prezentacja ma postać dyskursu naukowego i pozbawiona jest jakichkolwiek negatywnych konotacji, a na plan pierwszy wysuwa się aspekt poznawczy przy jednoczesnym nacisku na poszukiwanie wartości uniwersalnych i podobieństw w zakresie dogmatów wiary oraz w sferze profanum generowanej przez ich przesłanki;

– konstruktywistyczną orientacją dydaktyczną oraz naciskiem na samodzielną i aktywną eksplorację rzeczywistości przez dziecko, w której istotna jest także obecność innych uczniów jako stron dyskusji.

Reasumując, można uznać, że wskazane założenia konstrukcyjne podręczników sprzyjają stosowaniu dialogicznego modelu edukacji religijnej. Poniżej przywołano szczegółowe rozwiązania wykorzystane w podręcznikach, dowodzące zasadności tej tezy.

Dialog możliwy jest tylko wtedy, gdy spełniony zostanie warunek równoprawnego statusu jego uczestników. Adresatem niemieckich podręczników do edukacji religijnej jest uczeń traktowany podmiotowo, jako istota wyjątkowa i niepowtarzalna. W rozdziale jednego z podręczników zatytułowanym *Jestem niepowtarzalny* zamieszczono wiersz *Kim jestem?*, w którym można przeczytać następujące słowa: „Nikt nie jest taki jak ty/ nikt w twoim kraju/ na twoim kontynencie/ nikt na trzeciej planecie tego Układu Słonecznego i Galaktyce/ którą nazywamy Drogą Mleczną/ Nikt, ponieważ jesteś niepowtarzalny?”⁴².

Naturalną konsekwencją afirmacji ludzkiej indywidualności jest przyznanie dziecku prawa do wyrażania własnych opinii i przekonań. Wolność stanowienia wiąże się jednak ze zobowiązaniami intelektualnymi i moralnymi. Postulaty te są jednakowo ważne zarówno wtedy, gdy chodzi o samopoznanie i kształtowanie własnego ja, jak i wtedy, gdy dotyczą roli członka ludzkiej wspólnoty oraz wyznawcy określonego dyskursu religijnego. Podręcznik, towarzysząc dziecku w od-

⁴² Jeśli nie wskazano inaczej, wszystkich tłumaczeń z języka niemieckiego dokonała autorka. O ile nie podano innego źródła, wszystkie cytaty pochodzą z analizowanych podręczników do nauczania religii, wymienionych w przypisie 41.

krywaniu natury tych zobowiązań, zachęca je do poszukiwania oraz zgłębiania uniwersalnych i fundamentalnych zasad i wartości stanowiących o braterstwie i jedności ludzi. Traktuje dojrzewanie do funkcjonowania w różnych przestrzeniach życia jako proces, w którym progres uzależniony jest od zdolności podjęcia dialogu (autodialogu), znalezienia kompromisu między sprzecznymi oczekiwaniami, różnorodnymi potrzebami i stanowiskami.

Wskazanym oczekiwaniom sprzyja zwłaszcza przewodnia idea nauczania religii i koncepcja podręcznika, którą można zawrzeć w słowach, że „najważniejsze w edukacji religijnej jest zadawanie pytań i poszukiwanie odpowiedzi”. Uczeń dowiadyuje się, iż „filozofować i rozmyślać o Bogu może każdy. Ty także”. Stwierdzenie to jest zarazem deklaracją wiary w kompetencje dziecka, podkreśla jego status poznawczy. Jak piszą autorzy jednego z podręczników, „punktem centralnym jest pytający, poszukujący i odkrywający uczeń”. Status edukacji religijnej jako obszaru stymulującego rozwój ucznia wynika z jej integrującego i uniwersalnego wymiaru (tj. płaszczyzny spotkania sfery sacrum i profanum). „Każdy rozdział podręcznika dotyczy podmiotu i jego świata życia, a zarazem traktuje o Bogu” (odkrywanie tej zależności jest wyzwaniem dla dziecka).

Warto przy tym zwrócić uwagę na to, że wskazuje się na aktywny i dialogiczny charakter relacji z własnym sacrum (z Bogiem) i ze sferą profanum (jako obszarem realizowania zasad i wartości związanych z sacrum). Za cel edukacji religijnej uznaje się pomoc w „poszukiwaniu Boga – doświadczeniu Boga”. Rozmowa ze Stwórcą jest nie tylko możliwa, ale i pożądana (w tytułach rozdziałów pojawia się fraza „rozmawiać z Bogiem”).

Zamiarem autorów podręczników jest wsparcie dziecka w znalezieniu własnej drogi, którą obrazują metaforycznie jako labirynt, podobnie jak drogę do Boga. Sformułowanie pytania pełni w tym procesie funkcję aktu inicjacyjnego, przy czym „ważna jest nie tyle ostateczna odpowiedź, ale jej poszukiwanie, to, że jest odpowiedzią naszą lub wspólnie zbudowaną”. Ponieważ „najczęściej możliwe są różne odpowiedzi na zadane pytanie, interesująca jest sama dyskusja nad nimi; im głębsza jest praca nad tematem, tym bardziej ugruntowane sądy powstają”. W autorskich deklaracjach dotyczących koncepcji nauczania religii (realizowanej za pomocą ich podręczników) pojawiają się (implicite i explicite) odniesienia do: prymarnego znaczenia

„pytajności” jako pożądanej postawy podmiotu wobec świata (sfery sacrum i profanum) oraz dyskursywności procesu konstruowania odpowiedzi. Troska o ich wysoką jakość jest istotna ze względu na niebezpieczeństwo banalizacji dialogu (sygnalizowanego w pierwszej części artykułu).

Zamysł koncepcyjny podręczników widoczny jest już w ich tytułach: *Spuren lesen* (Czytanie śladów), *Fragen – suchen – entdecken* (Pytanie – szukanie – odkrywanie) itd. Tytuły i podtytuły poszczególnych rozdziałów w podręcznikach kończą się znakiem zapytania. Chodzi zatem nie o transmisję wiedzy, ale o jej zgłębianie i poszukiwanie. Egzemplifikację stanowią tu ilustracje, które można znaleźć na stronach wszystkich analizowanych podręczników, dotyczące sytuacji dydaktycznych: postaciami pierwszoplanowymi są dzieci w konfiguracjach jednoznacznie wskazujących na interaktywny charakter relacji zachodzących między nimi (np. spotkanie w kręgu); rezultaty ich pracy prezentowane są w postaci map myśli, plakatów, tekstów i rysunków.

Najistotniejsza staje się inspirująca funkcja podręczników, w których zachęca się do poszukiwań poznawczych i moralnych oraz prowadzenia sporów i dyskusji. Wiedza osobista dziecka, a także jego doświadczenia i tworzone na ich podstawie podmiotowe koncepcje rzeczywistości traktowane są jako ważne elementy dialogu. Nie chodzi tu jednak o afirmatywny stosunek do nich, lecz o to, że obecność Innego tworzy okazję do analizy i dekonstrukcji tych koncepcji, refleksji nad nimi. Dialogiczny charakter relacji (z Bogiem, z samym sobą, z Innym) sprzyja tworzeniu strefy najbliższego rozwoju dziecka. Autorzy unikają niebezpieczeństwa infantylizacji, traktowania dziecka w sposób protekcyjny. Dowodzą tego pytania, z którymi uczeń musi się zmierzyć.

Pytajność stanowi centralną kategorię obudowy metodycznej podręczników. Ich autorzy podkreślają, iż w edukacji religijnej chodzi przede wszystkim o „wielkie pytania”. Być może więc najważniejszą metodą w nauczaniu religii jest zadawanie „wielkich pytań”. Pytania (zadania i polecenia) mają formę otwartą. Formułowane są z zamiarem ukazania dywergencyjnego charakteru odpowiedzi i ich problematyczności oraz odkrywania złożoności i wielowymiarowości świata. Konsekwentnie unika się moralizowania i dydaktyzmu, narzucania dzieciom interpretacji.

Najważniejsze są pytania natury religijnej, dotyczące własnego sacrum, istoty Boga i jego obecności w życiu człowieka: co to jest wiara? Kim jest Jezus? Kto to jest Bóg? Czy możemy Boga zobaczyć, usłyszeć, odczuć jego obecność? Dlaczego nie widzimy Boga? Gdzie mieszka Bóg? Czy Bóg rzeczywiście jest wszędzie? Kto urodził Boga? Co oznacza dla ciebie to, że Bóg stworzył cię na swoje podobieństwo? Czy Bóg w ogóle istnieje? A jeśli tak, to jak wygląda? Czy jest starym człowiekiem? Czy nosi pantofle? Nie lekceważy się doświadczeń dzieci i ich wątpliwości, dlatego pojawiają się pytania typu: dlaczego Bóg pozwała na wojny? Czy Bóg jest okrutny? Dlaczego Bóg zsyła na ludzi głód? W rozmowie ze Stwórcą nie ma kwestii nieważnych i drugorzędnych, jest tu zawsze miejsce na sprawy istotne z punktu widzenia aktualnych doświadczeń dziecka, w tym na pytanie: czy mój kot także pójdzie do nieba?

Praca nad tekstami biblijnymi staje się okazją do namysłu nad istotą relacji między Stwórcą a człowiekiem, jak np. w przypowieści o Abrahamie, który ma złożyć ofiarę z własnego syna. Zadanie uczniów (pracujących w grupach) polega na opracowaniu listy możliwych zachowań Abrahama i ich konsekwencji. Charakterystyczny jest zarówno tytuł rozdziału – *Czy Bóg Abrahama jest inny?* – jak i pytanie o to, jak Abraham mógł uwierzyć, że Stwórca żąda śmierci dziecka. Te i podobne pytania zamieszczone pod tekstami biblijnymi otwierają pole do dyskusji o autonomii i zarazem odpowiedzialności człowieka – istoty rozumnej i obdarzonej własną wolą, zobligowanej do krytycznej refleksji, a nie jedynie ślepego posłuszeństwa.

Dialog ze Stwórcą – do którego konsekwentnie zachęcają uczniów wszystkie analizowane podręczniki – ma formę osobistej rozmowy; dziecko jest jego pełnoprawnym uczestnikiem (tak jak bohaterka pięknego tekstu *Anna pisze do Pana Boga*). Podręczniki pomagają kształtować dialogiczną relację z Bogiem przez:

- działania inicjacyjno-motywacyjne, w których pomagają pytania typu: „Gdybyś mógł wysłać Bogu SMS, o co chciałbyś go zapytać?”, „Wyobraź sobie, że spotkałeś Boga. Co chciałbyś Bogu powiedzieć? O co chciałbyś Boga zapytać?”;
- doskonalenie umiejętności formułowania argumentów, aktywnego słuchania i krytycznego namysłu (szczególną rolę odgrywa tu praca w grupach).

Budowanie własnej tożsamości religijnej postrzegane jest jako proces, zadanie na całe życie. Wspierając dziecko w podejmowaniu wyzwań związanych z realizacją tego celu, autorzy podręczników eksponują dwie istotne kwestie: po pierwsze, integralny oraz interaktywny charakter sfery sacrum i profanum; po drugie, aktywność i samodzielność poznawczą podmiotu oraz jego zdolność do refleksji (szczególnie w wymiarze aksjologicznym). Stanowią one istotne przesłanki dla preferencyjnego traktowania procedur (metod) pozwalających dostrzec sygnalizowaną zależność oraz ujawnić pożądane zachowanie. Ważne jest to, aby pomóc dziecku zauważyć dyskursywny charakter relacji sacrum i profanum poprzez konfrontowanie wyzwań codzienności i związanych z nimi powinności natury moralnej z nakazami i wartościami religijnymi.

Przedmiotem rozważań ucznia stają się sytuacje z życia codziennego (opisane w podręczniku lub odnoszące się do bezpośrednich doświadczeń dziecka), z którymi wiąże się konflikt wartości i postaw, co więcej – które wymagają podjęcia decyzji, dokonania wyboru. Inspirujące są w takim przypadku polecenia typu: „Przedyskutujcie...”, „Rozważcie...”, „Zastanówcie się...”, „Zaproponujcie rozwiązanie...”. Trzeba tu jednak podkreślić, iż sfera sacrum tworzy zawsze kontekst dla uczniowskich poszukiwań, np. przypadki łamania praw ludzkich, przemocy i agresji omawiane są w odniesieniu do boskiego nakazu miłości bliźniego, jednak bez jakiegokolwiek próby ingerowania w dziecięce interpretacje. Gdy autorzy podręcznika pytają dziecko o to, dlaczego istnieją nieludzkie prawa, wówczas wskazują na przykład Martina Lutera Kinga jako orędownika sprawiedliwości, prosząc jednocześnie ucznia o napisanie własnej wersji słynnej przemowy, zaczynającej się od słów „Miałem sen...”. Sfera profanum obecna jest w podręczniku jako przestrzeń „praktykowania” nakazów wiary. Wszystkie wynikające z niej zobowiązania musi odkryć sam uczeń (podręcznik jedynie stwarza do tego okazję).

Progresywny charakter procesu budowania dialogicznej relacji podmiotu (ucznia) ze światem (jego świeckim i religijnym wymiarem) jest wynikiem stosowania zasady stopniowania trudności i korelacji treści podręcznika z potrzebami rozwojowymi dziecka (dzieci młodsze podejmują temat przyjaźni, w klasach starszych pojawia się problem miłości i seksualności człowieka, nastolatki zastanawiają się nad

takimi kwestiami, jak: „Co czyni mnie atrakcyjnym? Jak odczuwa się miłość? Dlaczego ludzie się rozwodzą?”).

Obiektem o szczególnym znaczeniu w prowadzonych debatach i sporach jest nasza planeta jako dzieło zarazem boskie i ludzkie. Wy różnić tu można dwie płaszczyzny problemu. Po pierwsze, poznawczą, związaną z pytaniem o powstanie świata (wszechświata). Kreationizm zostaje skonfrontowany z dyskursami współczesnej nauki. Przykładowo w rozdziale *Jak powstał świat?* przedstawione zostały różne koncepcje narodzin wszechświata i odkrycia w dziedzinie geologii, paleontologii, antropologii itp. (zachęca się ucznia do dalszych samodzielnych penetracji w tym zakresie). Autorzy podręczników zachowują postawę neutralną, przyznają dziecku prawo do formułowania własnego stanowiska (podjęcia rozmowy na ten temat z innymi uczniami). Dotyczy to także zagadnienia boskiej kreacji świata i formułowania pytań typu: „Czy można było w tym dziele coś pominąć lub z czegoś zrezygnować”, „Jakie byłyby konsekwencje takiej decyzji?”.

Drugą ważną sferą w budowaniu relacji z ziemią jako obszarem naszego istnienia jest płaszczyzna egzystencjalna (ze szczególnym odniesieniem do sfery wartości). Uczeń od pierwszej klasy poszukuje odpowiedzi na pytania o sens istnienia i własną tożsamość: „Rozważ, po co pojawiłeś się na świecie”, „Skąd przychodzę, dokąd idę, kim jestem, co jest dla mnie ważne?”. Proponuje się dziecku, by spytało o to samo dorosłych. Zwraca się także uwagę na odpowiedzialność: „Przedyskutujcie, jak można wziąć odpowiedzialność za świat”.

Szczególne miejsce w badanych podręcznikach zajmuje dialog międzyreligijny. We wszystkich podręcznikach różnica traktowana jest (i akceptowana) jako składowy element rzeczywistości (sfery sacrum i profanum), co generuje pytanie o sposoby współlistnienia podmiotów, o relację z Innym. W tym zakresie mamy do czynienia z:

- odniesieniami do kontekstowych historycznych, społecznych i kulturowych aspektów konstytuowania się dyskursów religijnych.
- orientacją na poszukiwanie tego, co wspólne, odwołaniem się do uniwersalnych wartości religijnych, ogólnoludzkich, wspólnych doświadczeń i przeżyć;
- rzetelną i profesjonalną prezentacją innych religii, w której dominuje wiedza nazewnicza i wyjaśniająca (dotycząca dogmatów wiary oraz ich wpływu na życie codzienne), i rezygnacją z sądów wartościujących.

W procesie zarówno tworzenia przez dziecko własnej wizji Boga, jak i określania statusu innych religii jako obszarów wyłaniania się jego (odmiennego) wizerunku istotne staje się ukazanie genezy tego zjawiska. W rozdziale zatytułowanym *Ewangelicki i katolicki* zadaje się dziecku pytanie o to, dlaczego właściwie są dwa rodzaje chrześcijan. W nawiązaniu do średniowiecznej wykładni Boga karzącego i powszechnej w tym czasie praktyki kupowania odpustów pojawia się pytanie „Czy sądzisz, że jest wolą Boga, by płacić za grzechy?”. Marcina Lutra ukazuje się jako reformatora podejmującego polemikę z obowiązującymi wówczas poglądami. Odkrywanie Boga traktowane jest jako proces nie tylko o wymiarze indywidualnym (o czym była już mowa powyżej), ale także o wymiarze historycznym. W tym celu autorzy podręczników odwołują się do genezy i ewolucji judaizmu, katolicyzmu, protestantyzmu oraz islamu, pozwalają zrozumieć, iż religie stanowią również dzieło ludzkie i jako takie wymagają namysłu, a także autodialogu – gdy w grę wchodzi nasza własna wizja Boga i interpretacja jego nakazów.

Rozważania na temat innych religii prowadzone są w podręcznikach wokół pytań o nasze reakcje na obcych oraz relacje z nimi. Pytanie „Co się dzieje, gdy pojawiają się obcy?” jest punktem wyjścia do opisanie tej sytuacji zarówno przez pryzmat związanych z nią negatywnych emocji, jak i tkwiącego w niej pozytywnego potencjału. W rozdziale *Spotykać obcego* zamieszczono wiersz pod wymownym tytułem *Obcy rodzi strach*, by pokazać, że nasz lęk wynika z niewiedzy i niepewności. Autorzy podręczników dokładają jednak wszelkich starań, by promować postawę tolerancji, byśmy „byli na siebie wzajemnie otwarci”. Co istotne, wskazują również na konsekwencje braku akceptacji i religijnego fundamentalizmu, nawiązując wymownie do problemu uchodźców (przy okazji przypowieści o Józefie). Uczniowie otrzymują polecenie stworzenia stosownego plakatu, którego przygotowanie poprzedzone jest poszukiwaniem potrzebnych informacji. Trzeba jednak nadmienić, że autorzy podręczników dają dzieciom pełną swobodę koncepcyjną (pozostaje kwestią otwartą, czy nie należałoby udzielić uczniom wskazówek umożliwiających dostrzeżenie złożoności tego zjawiska, eskalacji konfliktów na tle religijnym).

We wszystkich podręcznikach wyodrębnione zostały rozdziały dotyczące innych religii; zamieszczono w nich rysunki i fragmenty tekstów źródłowych (Biblii, Koranu i Tory). Autorzy uprzedzają dzieci, iż rozmowy na temat innych religii mogą być trudne, jednocześnie zachęcają do tego, by zastanowić się nad przyczynami poruszania tego tematu (np. „Właściwie dlaczego judaizm jest tematem omawianym na lekcji poświęconej religii katolickiej?”). Inicjatywa w zakresie konstruowania odpowiedzi należy do uczniów (pracujących w grupach).

Spotkanie z Innym przedstawiane jest w podręcznikach z jednej strony jako okazja do krytycznego namysłu nad własną postawą, rozważań na temat *Jak zachowujemy się wobec siebie?*, z drugiej zaś strony jako możliwość nauczenia się czegoś, stąd pytanie: „Czego możemy się nauczyć od obcych?”. Podstawą budowania relacji, niezależnie od istniejących różnic, jest to, co wspólne – zarówno w sferze sacrum, jak i w sferze ogólnoludzkich wartości.

Specyficzny wymiar dialogu międzyreligijnego tworzą liczne propozycje porównywania (nie konfrontowania) dogmatów wiary, symboliki, świąt i obyczajów; istotne jest to, co wspólne. W rozdziale *Avram – Abraham – Ibrahim: protoplasta wiary żydów, chrześcijan i muzułmanów* przywołane zostały stosowne fragmenty Tory, Biblii i Koranu, dotyczące tych (tej) postaci. Ich analiza pozwala dostrzec podobieństwa i różnice. Te pierwsze traktowane są jako bardziej znaczące, ponieważ „żyjemy we wspólnym świecie”.

Wyznawcy innej religii prezentowani są jako nasi bliźni, dzielący z nami sferę profanum. W tekstach omawia się nie tylko ich religię, ale także życie codzienne (*W co wierzą żydzi – jak żyją*). Uczniowie, opracowując rozdział o judaizmie, proszeni są o:

1. Przedstawienie podobieństw i różnic między szabasem u żydów a niedzielą u chrześcijan.
2. Opisanie swojej niedzieli i porównanie jej z niedzielą Racheli.
3. Poinformowanie o najbliższej synagodze i zamieszczenie jej zdjęcia.

Sposobem na pokonanie dystansu wobec Innego (obcego) jest podjęcie wysiłku intelektualnego zmierzającego do oswojenia (poznania) jego sacrum, zrozumienia motywów postępowania, dostrzeżenia w nim partnera, osoby, od której można się uczyć. Nawiązując do typologii dialogu międzyreligijnego D. Maertena, uznać można anali-

zowane podręczniki za pomoce wnoszące istotny wkład zwłaszcza w zakresie kreowania postaw otwartości i tolerancji (dialog życia), opartych jednak na solidnej wiedzy na temat wyznawanych przez nich religii (dialog wokół dogmatów wiary).

Reasumując, należy stwierdzić, że niemieckie podręczniki do edukacji religijnej stanowią interesujący przykład zastosowania idei dialogu zarówno w obszarze relacji z własnym sacrum, jak i w przestrzeni budowania więzi z Innym.

EWA ZALEWSKA

Polish Naval Academy

Faculty of Humanities and Social Sciences

e-mail: e.zalewska@amw.gdynia.pl

ORCID: 0000-0002-8964-7286

Dialogue as an essential dimension of the relation between sacrum and profanum in German school textbooks for religious education

In the article the author presents the dialogical model of religious education and its didactical implications as well as analyses the roles of this model in the process of students' religious identity development, creating their relations with other sacrum representatives and developing their ability to dialogue.

In the second part of the text the outcomes of the research concerning German school religion course books treating them as the examples of the model mentioned above. The empirical analysis enabled to point at positive potential of the course books as the tools of creating the attitude of openness towards other religions and their disciples among students as well as taking responsibility for the creation of their own religious identity.

Key words: dialog, religion, religion education, school, Germany