

Aniela Róžańska, *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, 2015, s. 521.

DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/PCh.2017.037>

Recenzowaną monografię cechuje przejrzysty układ i struktura pracy, pozwalające na swobodne korzystanie z wiedzy zebranej w dziesięciu rozdziałach, zwieńczonych zakończeniem i bibliografią. Merytoryczną część pracy poprzedza przedmowa i wstęp. Wykaz tabel i spis wykresów umieszczono po bibliografii, dając możliwość ich sprawnego odnalezienia. Bibliografia została zasadniczo poprawnie przedstawiona, niekompletna jest jednak jej część pod tytułem „Dokumenty kościelne”, w której przedstawiono wyłącznie publikacje Kościoła rzymskokatolickiego, choć w pracy mówi się dużo o działaniach innych wspólnot wiary. Akty normatywne w bibliografii mogłyby zostać uporządkowane według krajów ich pochodzenia, co ułatwiłoby skorzystanie ze zgromadzonych informacji. Poza tym konstrukcja pracy została dobrze przemyślana, jest spójna merytorycznie i pojęciowo. Cenne są umieszczone na końcu zbiory dzieł pod tytułem: „Edukacja Międzykulturowa”¹, przygotowywane przez Społeczny Zespół Badań Kultury i Oświaty Pogranicza oraz Zakład Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Śląskiego, Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie, do których należy Autorka.

W pracy naukowej kluczowe dla jej przejrzystości są założenia metodologiczne, które w przystępny sposób zostały opisane na wstępie tego dzieła. Praca dotyczy edukacji religijnej młodzieży w warunkach pluralizmu religijnego w Państwach Grupy Wyszehradzkiej². Temat ten, jak zauważyła Autorka, był przez lata pomijany w naukowym dyskursie, ale sytuacja zaczęła się zmieniać, gdyż „w rejonach pogranicznych Polski, takich jak Śląsk Cieszyński czy pogranicze polsko-ukraińskie, zróżnicowanie religijne należy do tra-

¹ weinoe.us.edu.pl/nauka/nauka-weinoe/serie-wydawnicze/edukacja-miedzykulturowa (dostęp: 5.11.2017).

² www.msz.gov.pl/pl/polityka_zagraniczna/europa/grupa_wyszehradzka/ (dostęp: 5.11.2017).

dycyjnych, charakterystycznych rysów lokalnych społeczności i trudno im odmówić pluralistycznego porządku społecznego i religijnego” (s. 17).

Obok miejsca zamieszkania i pracy Autorki w jednym z badanych regionów, bezpośrednią inspiracją do podjęcia badań był jej udział w międzynarodowej konferencji pt. „*Living together with The Other*” – *Education and Religion in a European Context*³. Dyskutowano tam o relacjach pomiędzy społeczeństwem, religią i edukacją w kontekście europejskim, postulując potrzebę takiej edukacji religijnej, która da młodym narzędzia do radzenia sobie z kulturową i religijną różnorodnością rzeczywistości. Owocem tej refleksji były pytania naukowe dotyczące edukacji religijnej: „Czy szkolna edukacja religijna wspomaga młodzież w jej poszukiwaniach? Czy stwarza okazje do krytycznej alfabetyzacji religijnej, wychowania do refleksyjności, do otwartości na Inność w aspekcie religijnym? Czy jest platformą wychowania do dialogicznego i pokojowego współżycia z Innymi w różnorodnym znaczeniu tego pojęcia?” (s. 19). Powyższe pytania oraz doświadczenia życia i pracy w środowisku „pogranicza” były przyczynkiem do rozpoczęcia procesu badania szkolnej edukacji religijnej i jej zadań w kontekście współczesnych wyzwań, związanych z przemianami społecznymi w krajach Europy Środkowo-Wschodniej.

Celem podjętych badań było sformułowanie postulatów dotyczących sposobu opracowania rozwiązań pomocnych w kształtowaniu tożsamości religijnej młodzieży. Wyprowadzono trzy główne cele, które Autorka sformułowała następująco: 1. ukazać specyfikę czynników historycznych, społeczno-politycznych, kulturowych i narodowych, warunkujących edukację religijną młodzieży w wybranych krajach Europy Środkowo-Wschodniej: w Polsce, Republice Czeskiej, na Słowacji i Węgrzech; 2. opisać i poddać analizie edukację religijną realizowaną w szkołach, postrzeganie jej przez młodzież oraz nauczycieli (katechetów) za nią odpowiedzialnych; 3. być głosem w dyskusji poszukującej odpowiedzi na pytanie, czy i w jakim zakresie szkolna edukacja religijna w krajach Europy Środkowo-Wschodniej ma charakter edukacji międzykulturowej (s. 22). Powyższe cele pozwoliły poznać problem krytycznej alfabetyzacji religijnej młodzieży z czterech różnych środowisk Europy Środkowo-Wschodniej⁴, a także problem ich wychowania do refleksyjności i otwartości na Inność w aspekcie religijnym.

³ “Living together with the Other” Education & Religion in a European Context Berlin, 5 to 8 October 2005; <http://www.cogree.com/conferences/berlin/Programme.pdf>.

⁴ Por. Lesław Krzyżak, „Nauczanie religii w krajach Grupy Wyszehradzkiej”, *Pedagogika katolicka* 18 (2016): 38–49.

Autorka słusznie ogranicza pole problemowe swojego badania, informując, iż w tym opracowaniu zajmuje się szkolną edukacją religijną, pomijając różne jej formy pozaszkolne. W rozprawie dają się wyróżnić dwa odrębne, złożone pola problemowe. Pierwszym jest teoretyczno-opisowe porównanie edukacji religijnej, jej założeń i umiejscowienia w systemie edukacyjnym w czterech państwach, a zagadnienia te znalazły w pracy rozwinięcie w części teoretycznej studium socjologiczno-pedagogicznego. Kolejnym jest empiryczne porównanie przebiegu edukacji religijnej – w opinii i ocenie jej głównych aktorów, uczniów i nauczycieli – w czterech wielokulturowych i wielowyznaniowych regionach, badanych w tej pracy. Podsumowując stronę formalną oraz założenia i cele pracy, należy uznać je za właściwe i zgodne z jej treścią.

Rozdział I jest wprowadzeniem do analiz zjawiska religii, dla którego pomocne okazały się zarówno przyjęcie czterech kategorii definicji religii (genetycznej, substancjalnej, funkcjonalnej i substancjalno-funkcjonalnej), jak i analiza różnych podejść do niej, od klasyków w osobach Emila Durkheima i Maxa Webera, poprzez polskich badaczy tej tematyki. Wartościowe są głębsze analizy definicji autorstwa Zofii Zdybickiej⁵ czy najszerszego rozumienia religii, które zaproponował Alfred Schütz, „nazywając ją symbolicznym uniwersum, leżącym u podstaw każdej cywilizacji, gwarantującym jej trwałość” (za: Różańska, s. 32). Cenne są uwagi na temat relacji religii i kultury, w tym opinia Vittoria Possentiego, iż w związku między religią a kulturą pierwszoplanowe jest znaczenie *religio*, poprzez jej zdolność do wiązania skończonego i nieskończonego⁶. Problemy nauk o wychowaniu i pedagogiki czepiącej z inspiracji chrześcijańskiej i jej pedagogii zostały wspomniane w przywołaniu Mariana Nowaka i jego tekstu: *Kulturowa inspiracja chrześcijaństwa a wychowanie*⁷. Moim zdaniem, to kluczowe dla edukacji religijnej zagadnienie mogłoby zostać w tej części pracy pogłębione, zamiast dosyć pobieżnego omówienia teorii socjologicznych.

Cenne było przedstawienie tez innych rodzimych badaczy: pedagoga rodziny, Józefa Wilka, czy Pawła Sochy w przestrzeni psychologii z jego ważną publikacją *Duchowy rozwój człowieka: fazy życia, osobowość, wiara*,

⁵ Por. Zofia Zdybicka, *Człowiek i religia. Zarys filozofii religii* (Lublin: TN KUL, 1994).

⁶ Por. Vittorio Possenti, *Filozofia i wiara* (Kraków: WAM, 2004).

⁷ Por. Marian Nowak, „Kulturowa inspiracja chrześcijańska a wychowanie”, w: *Wychowanie chrześcijańskie a kultura*, red. Marian Nowak, Tomasz Ożóg (Lublin: RW KUL, 2000), 42–43.

*religijność*⁸. Niewiele do dyskursu wnosi natomiast odwołanie do klasyka psychologii, Gordona W. Allporta. O wiele cenniejsze byłoby rozszerzenie tematyki duchowości, definiowanej przez Pawła Sochę w sposób alternatywny do ujęć obecnych w dyskursie naukowym i życiu społecznym⁹. W kolejnej części rozdziału omawiane są przemiany religii i religijności. Podsumowujące tę część dzieła stwierdzenie, iż „kompromisowe podejście do religii (pośrednie między relatywizmem i fundamentalizmem) ma również wymiar pedagogiczny” (s. 53), mogłoby być rozszerzone i oparte na istniejących i podanych w bibliografii pracy źródłach.

Cenna dla dysertacji z dziedziny nauk pedagogicznych jest kolejna część, opisująca przemiany społeczno-kulturowe i religijne u młodzieży, pełniącej funkcję „sejsmografu społecznego”. Według badaczy zagadnienia, religijność młodzieży jest wynikiem jej samodzielnych poszukiwań i pytań egzystencjalnych, czyli wartością świadomie przez nią wybieraną. Cechy ich religijności są tak odmienne od religijności tradycyjnie rozumianej, że nazywane bywają duchowością. Po raz kolejny mogłaby się pojawić głębsza analiza problemu na podstawie licznych głosów ze zbiorowej publikacji *Religijność i duchowość – dawne i nowe formy*¹⁰. Szersza refleksja na temat przejścia od religijności do duchowości byłaby przydatna, szczególnie w świetle słów kończących ten rozdział: „Szczególnie charakterystyczną cechą religijności młodzieży jest silna subiektywizacja religii, przyjmująca wymiar religijności wybiórczej, selektywnej, niespójnej, zmiennej, często pozakościelnej. Przejawia się ona w wybiórczej akceptacji podstawowych prawd wiary, wartości religijnych i norm moralnych, w niestosowaniu zasad nauczania kościelnego do sytuacji życia codziennego, w permisywizmie i relatywizmie moralnym” (s. 65–66).

W rozdziale II, dotyczącym społecznego kontekstu zróżnicowania religijnego, przeanalizowano go najpierw jako rzeczywistość *de facto*, a w kolejnej części omówiono jako pluralizm tradycyjny i nowoczesny. Autorka zauważa, iż nowoczesny typ pluralizmu odnosi się do różnorodnego klimatu intelektualnego późnego modernizmu czy postmodernizmu, ale może być widziany jako wartość: „pozytywna ocena różnorodności religijnej, w połą-

⁸ Por. *Duchowy rozwój człowieka. Fazy życia, osobowość, wiara, religijność*, red. Paweł Socha (Kraków: Wydawnictwo UJ, 2000), 15–44.

⁹ Por. Paweł M. Socha, *Przemiana. W stronę teorii duchowości* (Kraków: Nomos, 2014).

¹⁰ Por. *Religijność i duchowość – dawne i nowe formy*, red. Maria Libiszowska-Żółtkowska, Stella Grotowska (Kraków: Nomos, 2010).

czeniu z odpowiedzialnym podejściem do niej w praktyce dnia codziennego, czyni z niej pluralizm religijny” (s. 86). Za szczególną wartość tego rozdziału uważam przybliżenie koncepcji inkluzywnego pluralizmu religijnego w naukach o wychowaniu. Teoria autorstwa katolickiego teologa i długoletniego misjonarza Jacques’a Dupuis jest połączeniem inkluzywizmu z pluralizmem i pogodzeniem wyznawanej w Kościołach chrześcijańskich wiary w Jezusa Chrystusa jako jedynego Zbawiciela z pozytywnym znaczeniem innych religii, wynikającym z uznania zamiarów Boga wobec ludzkości. Różne religie nie tyle są poszukiwaniami Boga przez człowieka, co wskazują na różnorodne sposoby wychodzenia Boga naprzeciw człowiekowi¹¹. Autorka słusznie zauważa, iż te komplementarne ujęcia pluralizmu religijnego mogą być „przydatne dla edukacji religijnej, która zamierza brać pod uwagę pluralizm religijny jako jeden z podstawowych czynników warunkujących kształt, model, cele, treści i metody współczesnej edukacji religijnej młodzieży, w której jednym z ważnych zadań uwzględniono kształtowanie pozytywnych postaw wobec innych religii” (s. 101). Pluralizm religijny jako wartość powinien zaistnieć nie tylko jako kategoria teoretyczna, ale również – przede wszystkim – jako kategoria praktyki edukacyjnej.

„Szkolna edukacja religijna w obliczu współczesnych przemian społeczno-religijnych” to tytuł III rozdziału. Czynniki warunkujące organizacyjne modele szkolnej edukacji religijnej w krajach Unii Europejskiej, ukazanie różnych rozwiązań prawnych, organizacyjnych i dydaktycznych dla szkolnej edukacji religijnej w różnicowaniu kulturowym i religijnym badanych społeczeństw to dobry punkt wyjścia tej części pracy. Ważne są również czynniki ideologiczne i polityczne, związane z poziomem społecznej akceptacji religii w życiu społecznym. W konsekwencji wspólnoty religijne nie zawsze są traktowane jako równorzędni partnerzy w edukacji religijnej, a polityka oświatowa poszczególnych państw w różny sposób uwzględnia edukację religijną w programach nauczania w państwowym systemie edukacji. Postulatem i wyzwaniem dla edukacji religijnej jest poszerzenie tożsamości religijnej młodzieży o wymiar otwartości wobec Innego religijnie. Edukacja monokonfesyjna, obecna w Polsce i na Słowacji, wydaje się być zdaniem Autorki niewystarczająca do kształtowania się otwartej tożsamości pluralistycznej młodzieży. Edukacja religijna w krajach Europy Środkowo-Wschodniej staje przed trudnym problemem wspomagania procesu kreowania otwartej tożsamości religijnej oraz rozwijania postawy otwartości i goto-

¹¹ Por. Jacques Dupuis, *Christianity and the Religions. From Confrontation to Dialogue* (New York: Orbis Books, 2002).

wości obrony dobra wspólnego. Powinno dojść do rewizji dotychczasowych zadań edukacji religijnej, by uzyskała ona ekumeniczny i międzykulturowy charakter. Zależnie od swojego charakteru może wspomagać bądź zniechęcać młodego człowieka w jego usiłowaniach i poszukiwaniach, a „szkolna edukacja religijna powinna pełnić pozytywną, inspirującą rolę w tym procesie” (s. 155).

W IV rozdziale następuje prezentacja różnych ujęć pedagogicznych edukacji religijnej w kontekście wyzwań kulturowych, a wybrane koncepcje edukacji religijnej są ukazywane w warunkach wielokulturowości. W państwach, gdzie w systemie szkolnym obowiązuje monokonfesyjna forma nauczania religii, formy religioznawcze nie zyskały jeszcze akceptacji i są obecne w praktyce edukacyjnej w postaci elementów tych ujęć. Analiza głównych koncepcji edukacji religijnej i ich związku z kształceniem międzykulturowym ukazały ich potencjał edukacyjny, możliwy do wykorzystania we współczesnej szkole. Ponieważ wybór konkretnej pedagogii w szkolnej edukacji religijnej danego kraju wymaga uwzględnienia szeregu kontekstów, aprobaty społecznej i politycznej, pozytywnie oceniam opinię Autorki, która nie formułuje oceny i przydatności zaprezentowanych modeli edukacji religijnej. W tym rozdziale udało się zaprezentować koncepcje i modele edukacji religijnej, obecne w teorii pedagogiczno-religijnej, ukazując także międzykulturowość jako istotny wymiar nowocześnie rozumianej edukacji religijnej. Zgadzam się z podsumowującym ten rozdział zdaniem Autorki: „edukacja prowadząca do poznania, zrozumienia i nawiązania dialogu z ludźmi innej religii czy światopoglądu – to szansa na wspomaganie procesu kształtowania otwartej tożsamości religijnej młodych ludzi. To również edukacja stymulująca proces tworzenia bardziej otwartego, tolerancyjnego, demokratycznego i cechującego się aktywnością obywatelską społeczeństwa” (s. 183).

W V rozdziale pracy omówiono zagadnienia metodologiczne badań własnych: wyczerpująco zostały przedstawione opisy terenu badań, charakterystyki badanych grup, badanych regionów, a cała strategia badań została zaprezentowana poprawnie. Zasadniczym celem badawczym pracy była szkolna edukacja religijna w kulturowo i religijnie zróżnicowanych środowiskach, z zaakcentowaniem zadań edukacyjnych wynikających z potrzeby kształtowania otwartej tożsamości religijnej i pozytywnych postaw wobec Inności religijnej (por. s. 195–196). Rozdziały teoretyczne w sposób rzetelny przybliżyły zagadnienia, które poprzez badania własne, realizowane w 4 krajach, ukazują innowacyjne i wartościowe poznawczo porównanie istniejących systemów. Ze względu na charakter przygotowanych i prowa-

dzonych badań zostało przyjęte podejście ilościowo-jakościowe, stosowane z powodzeniem w naukach pedagogicznych, a uznane za niezbędne wobec bogactwa i wielowymiarowości zagadnień podjętych w procesie badawczym. Przygotowanie metodologiczne badań, sposób ich prowadzenia i prezentacji oceniam bardzo dobrze, doceniając rzetelność niełatwą do zachowania przy triangulacji metod i wielowątkowości badań. Wartości poznawcze i porządkujące wiedzę ma przeprowadzona solidnie w ramach tych badań charakterystyka badanych regionów jako środowisk zróżnicowanych religijnie. Od znajdującego się w Polsce Śląska Cieszyńskiego, poprzez Zaolzie – Ziemię Cieszyńską w Czechach, poprzez Ziemię Preszowską i Debreczyńską, Autorka z dużą kompetencją ukazuje historię i współczesność tych bogatych kulturowo i religijnie obszarów pogranicza¹², przekazując solidnie ugruntowaną wiedzę czytelnikom i badaczom tych zagadnień.

Kolejne cztery rozdziały (VI, VII, VIII, IX) zawierają szczegółowe opisy edukacji religijnej w systemie edukacyjnym w Polsce, w Republice Czeskiej, na Słowacji i na Węgrzech, uporządkowane tak, by umożliwić czytelnikowi porównanie badanych krajów. Prezentacje wszystkich czterech państw uwzględniają szczególne wydarzenia, mające wpływ na religijność i edukację religijną w każdym z badanych społeczeństw. Analizy pozwalają dostrzec, jak różna była sytuacja sąsiednich krajów w czasach istnienia systemu socjalistycznego w Europie Środkowo-Wschodniej. Te analizy, ugruntowane w danych z literatury przedmiotu, aktów prawnych i programów edukacji religijnej badanych państw, stanowią źródło rzetelnej wiedzy, będące z pewnością cennym wkładem autorskim w rozwój nauk o wychowaniu, ale także w przestrzeń socjologii, kulturoznawstwa, katechetyki czy tak bliskich całemu dorobkowi Autorki badań dotyczących pedagogiki pogranicza.

Rozdział X to licząca ponad 90 stron analiza wyników badań dotyczących postaw młodzieży ze szkół ponadgimnazjalnych wobec religii, edukacji religijnej i wobec inności religijnej w czterech regionach pogranicza. Przedstawiono w nim religijność i tożsamość religijną badanej młodzieży, a następnie jej tożsamość wyznaniową w świetle przeprowadzonych badań. Kolejnymi obszarami są opisy poczucia religijności młodzieży i ich wspólnotowego wymiaru tożsamości religijnej. W kolejnym etapie analizy wyników badań porównano refleksyjność badanej młodzieży i jej umiejętność dokonywania życiowych wyborów. Zaprezentowane wyniki są zilustrowane tabelami i wykresami, pomagającymi ogarnąć bogactwo zgromadzonych danych, poddanych analizie w tym rozdziale.

¹² Por. Krzyżak, „Nauczanie”, 38–49.

Na koniec dzieła sformułowano wnioski. Pierwszym z nich jest uznanie, iż w czterech badanych środowiskach dominuje szkolna edukacja religijna zorganizowana i realizowana według modelu konfesyjno-katechumenalnego. Podejście konfesyjno-dialogiczne, umożliwiające poprzez dialogiczny charakter lekcji przygotowanie jednostki na spotkanie z odmiennością kulturową i religijną, jest bardziej podkreślane w założeniach teoretycznych niż rzeczywiście obecne w praktyce edukacyjnej (por. s. 465). Kolejny wniosek ukazuje, że edukacja religijna pozytywnie warunkuje poczucie religijności uczestniczących w niej uczniów. Młodzież ze wszystkich czterech regionów uczęszczająca na lekcje religii w dużo większej mierze postrzega Kościół jako wspólnotę ludzi wierzących, ale udział w szkolnej edukacji religijnej nie warunkuje zaangażowania młodych ludzi we wspólnocie parafialnej. Trzeci wniosek dotyczy tożsamości religijnej badanej młodzieży, która przejawia cechy tożsamości otwartej na wymiar Inności religijnej, ale szkolna edukacja religijna w świetle badań w „niewielkim zakresie wspomaga kształtowanie otwartej tożsamości religijnej młodzieży” (s. 466). Ciekawie został zinterpretowany czwarty wniosek, omawiający otwartą tożsamość religijną badanej młodzieży. Badania ukazały, iż najbardziej w przypadku badanej grupy ze Śląska Cieszyńskiego: „otwartość na Inność młodzieży śląsko-cieszyńskiej w niewielkiej mierze jest rozwijana przez działania edukacyjne (...). Istotnymi czynnikami są społeczne wzorce pozytywnych relacji między ludźmi różnych wyznań obecne w wielowyznaniowej społeczności Śląska Cieszyńskiego, przekaz pokoleniowy pozytywnych doświadczeń i rozwijanie zachowań poprzez uczestniczenie młodzieży w różnorodnej działalności ekumenicznej” (s. 466). Zdaniem Autorki, szkolna edukacja religijna w większości wypadków nie rozwija w dostatecznej mierze refleksyjności i umiejętności dokonania wyborów życiowych przez młodzież. Ostatni wniosek kwestionuje obiektywność i neutralność wobec prezentowanych zagadnień dotyczących innych wyznań i religii. Mimo że jest deklarowana przez większość uczniów i nauczycieli, to zdaniem Autorki opierającej się na badaniach, stanowi bardziej deklaratywne niż rzeczywiste podejście nauczycieli katechetów, uznających własną religię jako jedyną prawdę, a w innych ukazujących głównie ich słabe strony lub fałszywe przesłanki.

W zakończeniu poddano ocenie modele szkolnej edukacji religijnej w odniesieniu do przyjętej Teorii Zachowań Tożsamościowych Tadeusza Lewowickiego¹³. Cechą wspólną badanych środowisk jest konfesyjna forma

¹³ Por. Tadeusz Lewowicki, „Cztery spojrzenia na wielokulturowość i edukację międzykulturową”, *Pogranicze. Studia Społeczne* 17 (2011): 28–35.

organizacyjno-dydaktyczna edukacji i tradycyjne, monowyznaniowe podejście do szkolnej edukacji religijnej. Wyjątkami są działania edukacji religijnej z otwartą na inne wyznania konfesyjno-dialogiczną strukturą programów nauczania. Najbardziej monowyznaniowe podejście do problematyki kształcenia religijnego reprezentują węgierskie programy katechezy. Tradycyjna, choć nieco w mniejszej mierze zamknięta, jest katecheza rzymskokatolicka w Polsce, a najlepiej z badanych programów wypadły założenia Kościoła rzymskokatolickiego na Słowacji. „W kontekście wyników przeprowadzonych przeze mnie badań nie można edukacji religijnej (...) nazwać edukacją międzykulturową” (s. 472). Problematyczne zdaniem Autorki jest pojmowanie dialogu religijnego w badanych społecznościach, a znane z przeszłości hegemoniczne zachowania Kościołów, ograniczające wolność religijną innowierców, są ciągle żywe w pamięci ludzi. Młodzi, będący przedmiotem uwagi badawczej, oczekują na inną edukację religijną, o czym świadczy zmiana rozumienia przez nich własnej religijności: nie w kategoriach instytucjonalnych, ale społecznościowych. Choć zdaniem Autorki dzieło nie oddaje pełnego obrazu szkolnej edukacji religijnej realizowanej w szkołach ponadgimnazjalnych w czterech wielokulturowych i wielowyznaniowych regionach państw Grupy Wyszehradzkiej, to z pewnością jest pierwszym na taką skalę zrealizowanym przedsięwzięciem badawczym w obszarze nauk pedagogicznych, zakończonym zachętą do dalszych badań teorii i praktyki międzykulturowej edukacji religijnej. Dzieło solidne metodologicznie i bardzo ważne poznawczo dla teoretyków i praktyków edukacji religijnej oraz studentów nauk społecznych.

*Piotr Krakowiak**

Bibliografia

- Duchowy rozwój człowieka. Fazy życia, osobowość, wiara, religijność*, red. Paweł Socha. Kraków: Wydawnictwo UJ, 2000.
- Dupuis, Jacques. *Christianity and the Religions. From Confrontation to Dialogue*. New York: Orbis Books, 2002.
- Krzyżak, Lesław. „Nauczanie religii w krajach Grupy Wyszehradzkiej”. *Pedagogika katolicka* 18 (2016): 38–49.

* Ks. dr hab. Piotr Krakowiak, prof. UMK, jest kierownikiem Katedry Pracy Socjalnej na Wydziale Nauk Pedagogicznych UMK w Toruniu. Adres: Wydział Nauk Pedagogicznych UMK, ul. Lwowska 1, 87-100 Toruń; e-mail: pkrakow@umk.pl.

- Lewowicki, Tadeusz. „Cztery spojrzenia na wielokulturowość i edukację międzykulturową”. *Pogranicze. Studia Społeczne* 17 (2011): 28–35.
- „Living together with the Other” Education & Religion in a European Context Berlin, 5 to 8 October 2005. <http://www.cogree.com/conferences/berlin/Programme.pdf>.
- Nowak, Marian. „Kulturowa inspiracja chrześcijańska a wychowanie”. W: *Wychowanie chrześcijańskie a kultura*, red. Marian Nowak, Tomasz Ożóg, 21–47. Lublin: RW KUL, 2000.
- Possenti, Vittorio. *Filozofia i wiara*. Kraków: WAM, 2004.
- Religijność i duchowość – dawne i nowe formy*, red. Maria Libiszowska-Żółtkowska, Stella Grotowska. Kraków: Nomos, 2010.
- Socha, Paweł M. *Przemiana. W stronę teorii duchowości*. Kraków: Nomos, 2014.
- Zdybicka, Zofia. *Człowiek i religia. Zarys filozofii religii*. Lublin: TN KUL, 1994.

Piotr Magier, *Esej postantypedagogiczny*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 2016, s. 290.

DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/PCh.2017.038>

Praca jest wynikiem studiów Autora nad anty- lub postpedagogiką, obecną w pedagogice współczesnej od początku lat siedemdziesiątych dwudziestego wieku. Wprawdzie, jak sam zauważa, „natężenie dyskusji wywołanej pojawieniem się antypedagogiki w Polsce osłabło (szczególnie zainteresowanie antypedagogiką przypada na przełom XX i XXI wieku)” (s. 8), to jednak w jego przekonaniu „problemy wówczas postawione nie zostały satysfakcjonująco rozwiązane” (tamże). Publikacja jest zatem potrzebna i stanowi konieczne dopełnienie naukowego dyskursu nad tym zjawiskiem („fenomenem”). Zawiera w sobie bardzo wnikliwą analizę podłoża, na którym wyrosło i z którego czerpało inspiracje, a także wielowątkową i szczegółową krytykę¹. Wprawdzie określeniem współwystępującym dla antypedagogiki

¹ Książka składa się z „Wprowadzenia” (s. 7–10), „Wstępu” (s. 11–24), dwóch części, opisowej (rozdz. 1–3) i polemicznej (rozdz. 4): Rozdz. 1: „Definityjna charakterystyka antypedagogiki” (s. 25–79); Rozdz. 2: „Paradygmat pedagogiki” (s. 81–143); Rozdz. 3: „Rekonstrukcja antropologicznych tez postpedagogiki” (s. 145–191); Rozdz. 4: „Postpedagogika we współczesnym dyskursie humanistycznym” (s. 193–248). Całość dopełnia „Zakończenie” (s. 249–254), bogata i umiejętnie podzielona „Bibliografia” (s. 255–278), streszczenie w języku angielskim (s. 279–281), „Indeks nazwisk” (s. 283–290).