

KS. PAWEŁ MAKOSA

WSPÓŁCZESNE UJĘCIA NAUCZANIA RELIGII W EUROPEJSKIM SZKOLNICTWIE PUBLICZNYM

W zdecydowanej większości państw europejskich, za wyjątkiem Francji (oprócz Alzacji i Lotaryngii), Białorusi, Bułgarii, Rosji, nauczanie religii odbywa się w ramach systemu oświaty publicznej¹, choć jego status jest różny. W większości krajów religia jest w szkołach publicznych przedmiotem obowiązkowym. Dzieje się tak zarówno w państwach, które uznają jedno z wyznań za religię państwową (np. Wielka Brytania, Dania, Finlandia, Norwegia, Grecja), jak i w innych, które takiej praktyki nie stosują (np. Niemcy, Belgia, Holandia, Austria, Irlandia, Cypr, Rumunia)².

System fakultatywny, polegający na tym, że nauczanie religii funkcjonuje jako przedmiot do wyboru (np. alternatywnie z etyką), obowiązuje m.in. we Włoszech, Hiszpanii, Portugalii, Szwecji, większej części Szwajcarii oraz w większości krajów postkomunistycznych³. W Polsce religia jest przedmiotem nadobowiązkowym. W praktyce oznacza to, że rodzice bądź uczniowie po uzyskaniu pełnoletności mogą wybrać religię, etykę lub nie wybrać żadnego z tych przedmiotów. Warto dodać, że etyka organizowana jest

Ks. dr hab. PAWEŁ MAKOSA – kierownik Katedry Katechetyki Psychologiczno-Pedagogicznej KUL; adres do korespondencji: ul. Radziszewskiego 7, 20-950 Lublin, e-mail: makosa@kul.pl

¹ A. Porcarelli. *Sguardo sintetico*. W: Conferenza Episcopale Italiana. *L'insegnamento della religione risorsa per l'Europa. Atti della ricerca del Consiglio delle Conferenze Episcopali d'Europa*. Red. Servizio nazionale per l'IRC. Torino 2008 s. 301; B. Milerski. *Religia a szkole. Status edukacji religijnej w szkole w ujęciu ewangelickim*. Warszawa 1998 s. 27; R. Chałupniak. *Wychowanie religijne w szkołach europejskich*. W: *Wybrane zagadnienia z katechetyki*. Red. J. Stala. Tarnów 2003 s. 176-177.

² Chałupniak. *Wychowanie religijne w szkołach europejskich* s. 175-201.

³ Zob. Z. Nosowski. *Lekcje religii w szkołach publicznych państw europejskich*. W: *Szkola czy parafia? Nauka religii w szkole w świetle badań socjologicznych*. Red. K. Kiciński, K. Koseła, W. Pawlik. Kraków 1995 s. 11-12; Zob. J. Bagrowicz. *Edukacja religijna współczesnej młodzieży. Źródła i cele*. Toruń 2000 s. 279-280; J. Charytański. *Lekcje religii w Europie*. „Ateneum Kapłańskie” 118:1992 s. 194-207.

jedynie w nielicznych szkołach. Problemem staje się zatem brak alternatywy: można wybrać religię lub pozostać bez edukacji w sferze norm etycznych czy moralnych, co jest wysoce szkodliwe z pedagogicznego punktu widzenia.

W obliczu dynamicznych przemian kulturowych, jakim podlegają współczesne społeczeństwa europejskie, coraz częściej podejmuje się dyskusję nad kształtem nauczania religii w publicznym systemie oświaty. Także w Polsce wciąż poszukuje się koncepcji nauczania religii w szkole i próbuje się określić jego relację do katechezy parafialnej. W tym kontekście wydaje się, że warto poddać analizie istniejące ujęcia nauczania religii w Europie⁴.

Celem badawczym podjętej refleksji będzie odpowiedź na pytania: jakie ujęcia nauczania religii funkcjonują najczęściej w Europie i jakie są ich cechy charakterystyczne? Biorąc pod uwagę kryterium konfesyjności, można wyróżnić ujęcia konfesyjne i niekonfesyjne⁵. Ze względu na stopień realizacji funkcji katechezy i funkcji szkoły pierwsze z nich można podzielić zasadniczo na dwie kategorie: katechetyczno-ewangelizacyjne i informacyjno-wychowawcze. Ujęcia niekonfesyjne z kolei należałoby usystematyzować w trzech grupach: chrześcijańskie – ponadkonfesyjne, religioznawcze oraz interreligijne, coraz częściej lansowane.

1. UJĘCIA KONFESYJNE

Najczęściej występującą praktyką w dziedzinie edukacji religijnej we współczesnej Europie jest nauczanie konfesyjne⁶, realizowane przez konkretny Kościół (lub związek wyznaniowy), który ma prawo określać treści

⁴ Na arenie międzynarodowej koncepcję nauczania religii w Polsce prezentuje obszernie A. Kiciński w serii następujących publikacji: *Tra parrocchia e scuola. L'evoluzione della catechesi in Polonia negli anni 1918-2001 (I parte)*. „Salesianum” 67:2005 nr 2 s. 331-366; *(II parte)*. „Salesianum” 67:2005 nr 3 s. 479-505; *(III parte)*. „Salesianum” 68:2006 nr 1 s. 101-127. Zob. także: M. Zając, P. Makosa. *Faithfulness to God and to people. Religious education in Poland*. W: *How teachers in Europe teach religion. An international empirical study in 16 countries*. Red. H.G. Ziebertz, U. Riegel. Berlin 2009 s. 169-180.

⁵ Na temat różnych propozycji modeli nauczania religii zob. R. Chałupniak. *Konfesyjność nauczania religii. Zarys problematyki*. „Paedagogia Christiana” 3:2000 nr 2 (6) s. 31-51.

⁶ Por. K. Misiaszek. *Nauczanie religii w szkole*. W: *Leksykon Teologii Pastoralnej*. Red. R. Kamiński, W. Przygoda, M. Fijałkowski. Lublin 2006 s. 540; K. Misiaszek, analizując szczegółowo sytuację Włoch, zauważa, że koncepcja włoska zakłada nauczanie religii „konfesyjne w treści, ale nie w celach” (K. Misiaszek. *Koncepcja nauczania religii katolickiej w publicznej szkole włoskiej po Konkordacie z 1984 roku*. Warszawa 1999 s. 166 n.).

i formy nauczania religii. Opracowuje on założenia programowe i podręczniki, a następnie przedstawia je do zatwierdzenia organom oświatowym. Ma także wpływ na zatrudnianie i zwalnianie nauczycieli religii, od których wymaga się konfesyjnego przygotowania teologicznego.

Konfesyjne ujęcia różnią się jednak znacznie między sobą, w różnym bowiem stopniu realizują funkcje eklezjalne, tzn. funkcje katechezy (nauczająca, wychowawcza i wtajemniczająca)⁷ oraz funkcje szkoły (dydaktyczna, wychowawcza, opiekuńcza). Różnice te związane są także ze stopniem podmiotowości wspólnoty wyznaniowej i szkoły. Jak już wspomniano, w zależności od przyjętych założeń można wyróżnić dwa główne ujęcia konfesyjnego nauczania religii: katechetyczno-ewangelizacyjne oraz informacyjno-wychowawcze, przy czym granice między poszczególnymi ujęciami są często płynne i trudno je jednoznacznie wyznaczyć.

1.1. UJĘCIE KATECHETYCZNO-EWANGELIZACYJNE

Ujęcie katechetyczno-ewangelizacyjne ma charakter ściśle konfesyjny i jest dość popularne w Europie. Głównym podmiotem odpowiedzialnym za nauczanie religii jest tutaj konkretna wspólnota wyznaniowa. To ona decyduje o celach, zadaniach, treściach oraz metodach. Deleguje nauczycieli religii, którzy mają być nie tylko przekazicielami wiedzy i wychowawcami, ale także świadkami wiary i przynależności eklezjalnej. Podmiotowość szkoły sprowadza się zasadniczo do kwestii organizacyjnych i wychowawczych. Charakterystyczne dla tego ujęcia jest realizowanie nauczania w obrębie jednego wyznania, a także ukierunkowanie na pogłębienie wiary i religijności wierzących uczestników lekcji religii oraz doprowadzenie do nawrócenia jeszcze niewierzących lub poszukujących. Z tego względu w ujęciu katechetyczno-ewangelizacyjnym podstawowymi treściami lekcji religii są depozyt wiary, zasady moralne i liturgia danej wspólnoty wierzących, celem zaś – osobiste i egzystencjalne przyjęcie tych treści przez uczestników. Natomiast w odniesieniu do niewierzących i poszukujących lekcje religii, mające prowadzić do nawrócenia, nawiązują do katechezy kerygmatycznej, w której orędzie zbawienia głoszone jest na sposób świadectwa, z wyraźnym apelem skierowanym do uczestników, domagającym się odpowiedzi wiary. Jak zauważa J. Bagrowicz, wówczas „katecheta jest nie tyle nauczycielem

⁷ Ewangelicki teolog B. Milerski, biorąc pod uwagę wymienione kryteria, wyróżnił następujące modele nauczania religii w szkole: konfesyjno-katechumenalny, ponadkonfesyjny i konfesyjno-dialogiczny.

religii, ile raczej heroldem ogłaszającym zbawienie w Jezusie Chrystusie; występuje w imieniu Kościoła, jest przez Kościół posłany, a lekcja religii przezeń prowadzona jest traktowana jako forma misji Kościoła w środowisku szkolnym”⁸.

W skrajnej postaci ujęcie to przeznaczone jest wyłącznie dla ludzi wierzących, którzy pragną pogłębić swoją wiarę i wówczas lekcje religii przyjmują postać katechezy w pełnym tego słowa znaczeniu, czyli wychowania w wierze realizowanego przez nauczanie doktryny chrześcijańskiej „dla wprowadzenia wierzących w pełnię życia chrześcijańskiego” (CT 18). Współcześnie jednak niezwykle rzadko wszyscy uczestnicy lekcji religii są ludźmi wierzącymi i systematycznie praktykującymi. Z tego względu próbuje się łączyć katechezę z ewangelizacją. Podejmowane są próby stworzenia modelu katechezy ewangelizacyjnej⁹. Model katechetyczno-ewangelizacyjny istnieje współcześnie przede wszystkim w szkolnictwie publicznym Austrii, Belgii, Bośni i Hercegowiny, Chorwacji, Czarnogóry, Czech, Finlandii, Litwy, Macedonii, Niemiec, Polski, Serbii, Słowacji, Węgier, a także w większości szkół katolickich na świecie.

Niewątpliwie dużą zasługą tego ujęcia jest „zwrócenie uwagi na potrzebę osadzenia nauczania i wychowania religijnego w podstawowych źródłach, którymi są Pismo Święte, liturgia i nauczanie Kościoła”¹⁰. Niezwykle istotny jest także wymiar personalistyczny tej koncepcji, stawiającej sobie za główny cel doprowadzenie ucznia do osobowego spotkania z Bogiem¹¹, a następnie pogłębienie jego osobistej wiary. Dzięki takiemu podejściu nauczanie religii staje się właściwie tożsame z katechezą, której głównym celem jest prowadzenie do komunii z Jezusem Chrystusem (DOK 80).

Powyższe ujęcie nauczania religii w szkole spotyka się współcześnie z dużą krytyką. Do najpoważniejszych zarzutów można zaliczyć jego nieprzystawalność do szkolnych realiów, nierespektowanie tożsamości szkoły oraz próbę zastąpienia wspólnoty wierzących w jej misji katechetycznej i ewangelizacyjnej. Podkreśla się także możliwość utracenia z „pola widzenia ucznia

⁸ B a g r o w i c z. *Edukacja religijna współczesnej młodzieży* s. 276.

⁹ Zob. A. O f f m a ń s k i. *Katecheza jako ewangelizacja. Ewangelizacyjna funkcja katechezy. „Horyzonty Wiary”* 7:1996 z. 3 s. 9-20; t e n ż e. *W kierunku katechezy ewangelizacyjnej. Polska katecheza młodzieżowa w latach 1945-2000*. Szczecin 2000; t e n ż e. *Model katechezy ewangelizacyjnej w dokumentach Kościoła* s. 61-72; t e n ż e. *Katecheza ewangelizacyjna odpowiedzią na wyzwania teraźniejszości i przyszłości. Inspiracje adhortacji Ecclesia in Europa*. W: *Katecheza w służbie wiary*. Red. M. Grendus. Przemysł 2004 s. 115-146.

¹⁰ B a g r o w i c z. *Edukacja religijna współczesnej młodzieży* s. 277.

¹¹ Tamże.

wraz z jego aktualnymi pytaniami, problemami i zainteresowaniami”¹². Ponadto – jak zauważa Flavio Pajer – ujęcie to jest niewykonalne w dzisiejszej szkole publicznej, „tak z teologicznego punktu widzenia, jak psychologicznego i szkolnego”¹³. Niektórzy z przedstawicieli ewangelickiej pedagogiki religijnej twierdzą wręcz, że tego rodzaju nauczanie religii jest „zmorą ciążącą na systemie szkolnym”¹⁴. Jakkolwiek powyższe sformułowania wydają się zbyt radykalne, o tyle trzeba przyznać, że nauczanie religii w tym modelu ma współcześnie niewielkie szanse powodzenia. Zdaniem J. Bagrowicza przyczyną, która doprowadziła do jego dezaktualizacji (za B. Milerskim nazywa go konfesyjno-katechumenalnym), jest przede wszystkim nieadekwatność wobec współczesnych przemian kulturowych, będących źródłem pluralizmu w życiu politycznym, ekonomicznym, społecznym i religijnym¹⁵. Skutkuje to obecnością na lekcjach religii nie tylko osób wierzących i praktykujących, ale również poszukujących czy niewierzących, dla których funkcja wtajemniczająca jest niezrozumiała i przedwczesna. Także ewangelizacja w sensie ścisłym podlega krytyce ze strony zarówno szkoły, mającej własne cele i zadania, jak również niektórych kościelnych podmiotów nauczania religii, które nie widzą w szkole możliwości głoszenia kerygmatu chrześcijańskiego w sposób wzywający do nawrócenia, co stanowi istotę ewangelizacji.

3.2. UJĘCIE INFORMACYJNO-WYCHOWAWCZE

Popularnym ujęciem konfesyjnego nauczania religii jest stosowane obecnie w wielu krajach ujęcie informacyjno-wychowawcze. Propagowane jest ono przez zwolenników dialogu pedagogiczno-teologicznego, który z jednej strony ma stać na straży własnej tożsamości wyznaniowej, z drugiej zaś uwzględniać współczesne przemiany kulturowe i kosmopolityczne nierzadko nastawienie uczestnika lekcji religii. W tym ujęciu kładzie się szczególny nacisk na kwestie informacyjne i wychowawcze. W ramach lekcji religii

¹² Milerski. *Religia a szkoła* s. 277.

¹³ F. Pajer. *Nauczanie religii*. W: *Słownik katechetyczny*. Red. J. Gevaert. Red. pol. K. Miśiaszek. Warszawa 2007 s. 632.

¹⁴ F.A.W. Diesterweg. *Konfessioneller Religionsunterricht in den Schulen oder nicht?* W: *Religionspädagogik. Texte zur evangelischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung seit der Reformation*. Red. K.E. Nipkow, Fr. Schweitzer. Gütersloh 1994 s. 88. Cyt. za: Milerski. *Religia a szkoła* s. 280. B. Milerski opisuje szczegółowo historię powstania modelu ponadkonfesyjnego (tamże s. 279-296).

¹⁵ Bagrowicz. *Edukacja religijna współczesnej młodzieży* s. 277-278.

omawia się zatem historię chrześcijaństwa, jego wpływ na kulturę Europy i danego kraju. Podejmuje się próbę kształtowania postaw w odniesieniu do Dekalogu i norm społecznych oraz rozwija się ducha tolerancji światopoglądowej i religijnej. Takie podejście do nauczania religii można spotkać współcześnie m.in. w Hiszpanii, Portugalii i we Włoszech.

W tym ujęciu nauczanie religii jest „wyznaniowe na poziomie treści materialnych, ale szanuje świeckość szkoły na poziomie celów i metody”¹⁶. Z tego powodu nie może być traktowane jako „forma delegowania na szkołę realizacji zadań misyjnych i wspólnotowych Kościoła. Edukacja religijna w szkole nie jest bowiem substytutem katechezy parafialnej”¹⁷.

Ujęcie informacyjno-wychowawcze nastawione jest zatem na realizowanie jednocześnie celów eklezjalnych i szkolnych, jednak bez popadania w skrajności. Nie zakłada się tu zastępowania katechezy parafialnej i ograniczania celów do wtajemniczania w wiarę oraz wzmocnienia przynależności do konkretnej wspólnoty wiernych, a z drugiej strony nie poprzestaje się na obiektywnej informacji o fenomenie religii i różnorodnych jej odmianach. Zostaje w nim „docenione zarówno znaczenie obiektywnych informacji, szczególnie w zakresie celów poznawczych kształcenia, jak i potrzeba dawania przez nauczyciela subiektywnego wyrazu własnym przekonaniom, co odgrywa znaczącą rolę w realizacji celów wychowawczych”¹⁸.

Jak stwierdza R. Chałupniak, w tym ujęciu nauczania prowadzi się „do tego, by uczniowie posiadli umiejętność analizowania religii oraz religijnych doświadczeń indywidualnych i społecznych, które znajdują swój określony wymiar w kulturze. Lekcja religii, otwierając się na inne dyscypliny i sektory ludzkiego życia (filozofię, literaturę, politykę, etykę, sztukę itd.) pragnie w szkole podejmować funkcję wychowawczą”¹⁹.

Jednakże również to ujęcie napotyka na dużą krytykę, przede wszystkim ze strony wspólnot wyznaniowych. Bardzo często oczekują one bowiem, że nauczanie religii będzie realizowane analogicznie do katechezy parafialnej, a zatem podejmie także funkcję inicjacyjną.

¹⁶ Pajer. *Nauczanie religii* s. 632; E. Alberich. *Catechesi e prassi ecclesiale*. Torino 1982 s. 217.

¹⁷ Milerski. *Religia a szkoła* s. 299.

¹⁸ Tamże s. 301.

¹⁹ Chałupniak. *Wychowanie religijne w szkołach europejskich* s. 188-189.

2. UJĘCIA NIEKONFESYJNE

W niektórych krajach Europy istnieje praktyka niekonfesyjnego nauczania religii w szkołach publicznych²⁰. Jak sama nazwa wskazuje, nie jest ono związane z żadnym konkretnym wyznaniem, a często nawet z żadną konkretną religią. Spośród tej grupy zasadniczo można wyróżnić chrześcijańskie ujęcie ponadkonfesyjne oraz ujęcie religioznawcze.

2.1. CHRZEŚCIJAŃSKIE UJĘCIE PONADKONFESYJNE

Za jedną z pierwszych prób wprowadzenia tego rodzaju nauczania religii można uznać powstanie w 1799 r. w Bremie przedmiotu o nazwie „historie biblijne”, którego treści miały być oparte na Biblii, jednak bez żadnych powiązań konfesyjnych²¹. W tym ujęciu z założenia kładzie się bowiem nacisk na przekazywanie ogólnej, choć chrześcijańskiej, wiedzy religijnej²². Żadna wspólnota religijna nie jest tu uważana za podmiot nauczania religii i nie ma wpływu na jego kształt. Treści i forma lekcji religii zależy jedynie od czynników państwowych czy samorządowych, odpowiedzialnych za szkołę²³. Ten rodzaj nauczania religii jest obecny przede wszystkim w Danii, Islandii, na Łotwie, w Rumunii i na Ukrainie.

Zacząto je wprowadzać powszechnie w XX wieku, bazując na ideach oświecenia i romantyzmu. Bezpośrednim motywem jego powstania była jednak przede wszystkim krytyka omówionego wyżej ujęcia katechetyczno-ewangelizacyjnego. Model ponadkonfesyjny najszybciej przyjął się w krajach o tradycji protestanckiej, a do jego znanych zwolenników należą m.in. G. Otto, J. Lott i przedstawiciele pedagogiki religijnej²⁴, jak również H. Halbfas, który twierdził, że szkoła nie jest właściwym miejscem na wyznawanie wiary i konfesyjne podziały²⁵. Konsekwentnie do tego główne

²⁰ Por. J. Krukowski. *Ochrona wolności religijnej w umowach międzynarodowych*. „Roczniki Nauk Prawnych” 1993 nr 3 s. 51.

²¹ Milerski. *Religia a szkoła* s. 279.

²² Tamże s. 282-283.

²³ H. Wrońska. *Katecheza a małe grupy szkole i parafialne*. Lublin 2007 s. 29.

²⁴ G. Otto. *Religion contra Ethik?* Neukirchen 1986; t e n ż e. *Allgemeiner Religionsunterricht – Religionsunterricht für alle*. W: *Religion – warum und wozu in der Schule?* Red. J. Lott. Weinheim 1992 s. 359-374; J. Lott. *Religion in der Schule*. W: *Religion – warum und wozu in der Schule?* Red. J. Lott. Weinheim 1992 s. 513-523. Za: Milerski. *Religia a szkoła* s. 285.

²⁵ H. Halbfas. *Religionspädagogisches Werkbuch*. Frankfurt a. M.–Berlin–München 1972 s. 9-12; t e n ż e. *Fundamentalkatechetik. Sprache und Erfahrung im Religionsunterricht*. Düsseldorf 1968 s. 10 n.

zadanie nauczania religii (i innych przedmiotów) dostrzegął on w udzielaniu pomocy w odnalezieniu odpowiedzi na pytania egzystencjalne, w tym pytanie o sens życia²⁶.

Współcześnie dyskutuje się potrzebę powszechnego wprowadzenia ujęcia ponadkonfesyjnego²⁷. Motywacją do jego upowszechniania ma być, z jednej strony, postępująca laicyzacja i dekonfesjonalizacja życia współczesnych Europejczyków, głównie chrześcijan różnych tradycji, z drugiej zaś kontrowersyjna teza o związku przyczynowym między wzmacnianiem tożsamości wyznaniowej a nietolerancją i agresją wobec osób innych wyznań. Trudno się zgodzić z drugim z motywów, ale fakt laicyzacji jest bezsprzeczny. Wystarczy wspomnieć, że tylko w Niemczech ok. 80% młodzieży deklaruje bezwyznaniowość, choć w większości uczęszcza na lekcje religii²⁸.

Pomimo tej argumentacji chrześcijańskie ujęcie ponadkonfesyjne spotyka się z falą krytyki. Wskazuje się przede wszystkim na niebezpieczeństwo zacierania różnic między wyznaniem chrześcijańskim i kształtowanie przekonania, że wszystkie one stanowią taką samą drogę do zbawienia. Takie podejście jest nie do przyjęcia głównie ze strony Kościoła katolickiego, który w deklaracji *Dominus Iesus* uznał, że pełnia środków zbawienia znajduje się tylko w Kościele katolickim (DI 21).

2.2. UJĘCIE RELIGIOZNAWCZE

Ujęcie religioznawcze koncentruje się przede wszystkim na przekazywaniu obiektywnych informacji dotyczących największych religii świata lub też obecnych w danym środowisku. Opis i analiza tych religii mają być dokonywane z perspektywy zewnętrznej tak, by żadna z nich nie znajdowała się na

²⁶ W r o ń s k a. *Katecheza a małe grupy szkolne i parafialne* s. 29.

²⁷ Zwolennikami takiego rozwiązania są przedstawiciele większości ośrodków akademickich uczestniczących w międzynarodowym projekcie „Teaching Religion in a Multicultural European Society”. Zob. M. Z a j ą c, P. M ą k o s a, *Europejskie spojrzenie na nauczanie religii w kontekście pluralizmu. Sprawozdanie z konferencji „Nauczanie religii w wielokulturowym społeczeństwie europejskim”*. Cluj (Rumunia), 14-17 czerwca 2007. „Katecheta” 51:2007 nr 11 s. 69-70.

²⁸ W 1992 r. Vereinigung Hamburger Religionslehrerinnen und -lehrer (Porozumienie ewangelickich nauczycieli w Hamburgu) ogłosiło dokument pt. *Memorandum zum Religionsunterricht*, w którym stwierdza się m.in., że „w czasach ruchu ekumenicznego i integracji kulturowej żaden Kościół, chociażby przynależało do niego 50% ludności danego kraju, nie może rościć sobie pretensji do dzielenia uczniów w szkole publicznej na grupy wyznaniowe. [...] Edukacja religijna, zmniejszając dystans kulturowy, realizuje tym samym cele edukacji międzyreligijnej i ekumenicznej, a szerzej – międzykulturowej, wpisując się w realizację idei społeczeństwa otwartego” (M i l e r s k i. *Religia a szkoła* s. 287-288).

pozycji uprzywilejowanej. Zasadniczo ujęcie to nie zakłada kształtowania postaw religijnych, ale przekazywanie informacji i wychowanie do tolerancji religijnej i światopoglądowej²⁹. Jego podstawą nie jest teologia, ale religioznawstwo. W konsekwencji od nauczycieli religii wymaga się znajomości największych religii świata, a ich przynależność wyznaniowa nie ma żadnego znaczenia. Na przykład w Anglii w ramach lekcji religii omawia się chrześcijaństwo, judaizm, islam, hinduizm, buddyzm i sikhizm. Ujęcie to stosowane jest zasadniczo tam, gdzie głównym podmiotem nauczania religii jest władza państwowa i samorządowa (Anglia, Norwegia, Szkocja, Szwecja, Walia)³⁰.

Za pozytywną cechę tego ujęcia można uznać jego wymiar kognitywny. Uzyskanie pogłębionej wiedzy na temat największych religii i wyznań stanowi niewątpliwie duże bogactwo. Wzajemnie poznanie wpływa także na wzrost tolerancji religijnej i światopoglądowej, przyczyniając się do pokojowego współistnienia różnych religii i poglądów.

Pomimo wielu argumentów za nauczaniem religii według ujęcia religioznawczego spotyka się ono z licznymi głosami krytyki, i to nie tylko na gruncie polskim. Zarzuca mu się przede wszystkim poprzestawanie na pluralistycznej informacji o wielości opcji wyboru bez udzielenia nauczycielowi religii prawa do przedstawienia własnych poglądów i wierzeń, co z kolei skutkuje ograniczeniem waloru poznawczego, a także zmniejszeniem bądź wyeliminowaniem wymiaru wychowawczego lekcji religii. W tym ujęciu bowiem nie respektuje się prawa rodziców do wychowania własnych dzieci w wyznawanej wierze³¹. Ponadto takie podejście do nauczania religii sprze-

²⁹ W Polsce również podejmowano próby wprowadzenia zajęć o charakterze religioznawczym. 30 maja 1984 r. ówczesny (komunistyczny) Minister Oświaty i Wychowania wprowadził przedmiot „religioznawstwo”. Według założeń przedmiot ten miał mieć charakter ponadkonfesyjny i informujący, a celem miało być przekazanie obiektywnych informacji o różnych religiach i światopoglądach. W praktyce przedmiot ten miał służyć ówczesnej władzy PRL jako narzędzie ateizacji. Sprzeciw Kościoła i znacznej części społeczeństwa spowodował rezygnację z tego przedmiotu. Na temat wprowadzenia religioznawstwa ateistycznego do polskiej szkoły szeroko zob. A. P o t o c k i. *Wychowanie religijne w polskich przemianach*. Warszawa 2007 s. 101-136.

³⁰ P. S c h r e i n e r. *Models of religious education in schools in Europe*. folk.uio.no/leirvik/oslocoalition/schreiner1202.doc [dostęp 02.06.2010].

³¹ „Uczniowie mają prawo uczyć się w szkole religii, do której należą. To ich prawo do głębszego poznania osoby Chrystusa i całość zbawczego nauczania przez Niego głoszonego, nie może pozostać bez odpowiedzi. Charakter wyznaniowy szkolnego nauczania religii, prowadzonego według różnych sposobów i w różnych formach w poszczególnych krajach jest zatem nieodzowną gwarancją dla rodzin i uczniów, którzy wybierają to nauczanie” (DOK 73-76). T. S t e n i c o. *Dizionario dei termini catechistici del Direttorio Generale per la Catechesi*. Città del Vaticano 2000 s. 86.

ciwia się samej naturze religii, której nie można sprowadzić jedynie do czystej informacji³².

B. Milerski uważa wręcz, że „traktowanie nauczania wyłącznie jako informowania, a zarazem pozostawienie całkowitej wolności uczniom w zakresie wyborów, oznacza wyrzeczenie się odpowiedzialności za procesy edukacyjne”³³. J. Bagrowicz podkreśla natomiast, że ujęcie ponadkonfesyjne jest „powrotem do koncepcji osiemnasto- i dziewiętnastowiecznych”³⁴.

3. PROPOZYCJA UJĘCIA INTERRELIGIJNEGO

W ostatnich latach pojawiły się w Europie propozycje wprowadzenia interreligijnego nauczania religii. Głównym argumentem przemawiającym za takim rozwiązaniem jest coraz większy pluralizm światopoglądowy i religijny istniejący we współczesnym świecie oraz konieczność pokojowego współistnienia różnych religii. Coraz częściej spotyka się także sytuacje, że do jednej szkoły czy klasy uczęszczają członkowie różnych wyznań chrześcijańskich, wyznawcy judaizmu, islamu, świadkowie Jehowy itp. Wobec takich realiów wysuwa się propozycję edukacji religijnej, która mogłaby być adresowana do bardzo zróżnicowanej pod względem religijnym grupy.

3.1. FUNDAMENTALNE ZAŁOŻENIA

Głównym celem nauczania religii w ujęciu interreligijnym jest rozwijanie dialogu między różnymi religiami i wyznaniem, który prowadziłby do tolerancji i pokojowego współżycia ludzi o różnej afiliacji religijnej³⁵. Co więcej, pluralizm postrzega się tutaj jako wartość, jako wzajemne wzbogacenie. Twierdzi się, że bez kontaktu z innymi religiami żadna religia sama w sobie

³² Por. P a j e r. *Nauczanie religii* s. 631-632.

³³ M i l e r s k i. *Religia a szkoła* s. 293.

³⁴ B a g r o w i c z. *Edukacja religijna współczesnej młodzieży* s. 280. P. Tomasik wymienia następujące koncepcje nauczania religii w ujęciu opozycyjnym do katechezy: religioznawcze, kulturowe i międzywyznaniowe, gdzie koncepcja religioznawcza oznacza przekazywanie bezstronnej wiedzy o różnych religiach, kulturowa sprowadza religię do faktu kulturowego, natomiast międzywyznaniowa łączy się z chrześcijaństwem pojmowanym ogólnie, bez związku z konkretnym wyznaniem. Zob. P. T o m a s i k. *Religia w dialogu z edukacją. Studium na temat korelacji nauczania religii katolickiej z polską edukacją szkolną*. Warszawa 2004 s. 36-37.

³⁵ Por. C. S t e r k e n s. *Interreligious Learning. The Problem of Interreligious Dialogue in Primary Education*. Leiden 2001 s. 63-64.

nie jest w stanie przetrwać, spotyka się bowiem z wciąż nowymi wyzwaniami, na które sama nie znajdzie odpowiedzi. Poprzez dialog z innymi religiami dana religia może uświadomić sobie własne braki i następnie je korygować³⁶.

Podstawowym założeniem tego ujęcia jest jednak dojrzała tożsamość wyznaniowa uczestników lekcji religii, która umożliwia poznawanie innych religii i kształtowanie prawdziwego dialogu między nimi. Zwolennicy nauczania interreligijnego twierdzą zatem, że ma ono wzmacniać świadomość przynależności wyznaniowej, a doświadczenie pluralizmu ma pomagać w pogłębieniu i internalizacji własnej religii³⁷.

Według C. Sterkensa w tym modelu można wyróżnić cztery fundamentalne założenia:

1. Unikanie antagonistycznego myślenia o religiach i podkreślenia różnic.
2. Uznanie, że kwestia prawdy może być rozwiązana tylko eschatologicznie. Zdystansowanie się zarówno od absolutyzmu, jak i relatywizmu oraz nakierowanie na szczery dialog oparty na egzystencjalnym zaangażowaniu we własną tradycję.
3. Prowadzenie dialogu w oparciu o osobiste przekonania.
4. Żadna religia czy wyznanie nie może twierdzić, że jest ostateczna i absolutna³⁸.

3.2. PRÓBA OCENY

Propozycja interreligijnego nauczania religii rodzi jednak szereg pytań i wątpliwości. Erik Eynikel w czasie swojego wystąpienia w Nijmegen w ramach europejskiego projektu badawczego TRES przedstawił trudności, jakie mogą towarzyszyć wprowadzaniu interreligijnego nauczania religii³⁹. Należą do nich następujące:

1. Określenie celów nauczania interreligijnego w zakresie wiedzy, umiejętności i postaw.
2. Określenie podstaw teologicznych. Jak pogodzić różne systemy (modele) teologiczne?
3. Tożsamość nauczycieli religii. Kim powinni być nauczyciele tego przedmiotu? Czy powinni to być nauczyciele przynależący aktywnie

³⁶ Tamże s. 63.

³⁷ E. E y n i k e l. *Interreligious Learning and Social Cohesion*. Mps s. 3-4.

³⁸ S t e r k e n s. *Interreligious Learning* s. 64.

³⁹ E y n i k e l. *Interreligious Learning* s. 3-4.

do określonej wspólnoty wyznaniowej? Czy raczej powinni to być obiektywni eksperci w odniesieniu do każdej religii?

4. Określenie adresatów takich zajęć. Kim byliby uczestnicy nauczania interreligijnego? Na ile ich religijna tożsamość byłaby dojrzała, żeby spotkać się z odmiennymi tradycjami? Czy nie doprowadzi to do pojęciowego zamętu i do synkretyzmu?
5. Określenie formalnego statusu. Jakie byłyby relacje między nauczaniem interreligijnym a tożsamością szkoły? Jakie byłyby relacje do konfesyjnej edukacji religijnej istniejącej w wielu państwach? Jaki będzie stosunek do rodziny i parafii?
6. Przyjęcie określonego modelu pedagogiki.
7. Ustalenie form i metod.
8. Określenie kryteriów ewaluacji. Jakie kwestie będą poddawane ewaluacji? Kto będzie jej dokonywał?

Wydaje się, że główne problemy związane z nauczaniem interreligijnym odnoszą się do wypracowania wspólnych dla wielu religii treści. W ujęciu konfesyjnym źródłem treści jest przede wszystkim konkretna wizja teologii, oparta na źródłach wiary i wypracowana w określonej tradycji (w Kościele katolickim głównym źródłem jest słowo Boże zawarte w Piśmie Świętym i Tradycji). Z tego powodu połączenie elementów teologicznych pochodzących z różnych religii wydaje się wręcz niemożliwe. Także w krajach odmawiających instytucjom religijnym prawa do wpływania na nauczanie religii wypracowanie tego typu treści wydaje się być zadaniem niezwykle skomplikowanym.

Z punktu widzenia Kościoła katolickiego interreligijne ujęcie nauczania religii jest tym bardziej nie do przyjęcia. Deklaracja *Dominus Iesus* nie pozostawia w tym względzie wątpliwości, mówiąc: „Nieustanne przepowiadanie misyjne Kościoła jest dzisiaj zagrożone przez teorie relatywistyczne, które usiłują usprawiedliwić pluralizm religijny nie tylko *de facto*, lecz także *de iure* (czyli jako zasadę). W konsekwencji uznaje się za przestarzałe takie na przykład prawdy, jak prawda o ostatecznym i całkowitym charakterze objawienia Jezusa Chrystusa, o naturze wiary chrześcijańskiej w odniesieniu do wierzeń innych religii, o natchnionym charakterze ksiąg Pisma Świętego, o osobowym zjednoczeniu między odwiecznym Słowem a Jezusem z Nazaretu, o jedności ekonomii Słowa wcielonego i Ducha Świętego, o jedności i zbawczej powszechności tajemnicy Jezusa Chrystusa, o powszechnym pośrednictwie zbawczym Kościoła, o nierozdzielności – mimo odrębności – Królestwa Bożego, Królestwa Chrystusa i Kościoła, o istnieniu w Kościele katolickim jedyne Kościoła Chrystusa” (DI 4).

W przeciwieństwie do nauczania interreligijnego największe szanse na skuteczność ma współcześnie konfesyjne ujęcie informacyjno-wychowawcze. Jest ono wyznaniowe „na poziomie treści materialnych, ale szanuje świeckość szkoły na poziomie celów i metody”⁴⁰.

ZAKOŃCZENIE

Nauczanie religii w Europie prowadzone jest według różnych ujęć. W niniejszym artykule omówione zostały zarówno te, które można określić mianem „konfesyjne”, jak i „niekonfesyjne”. Szczególną uwagę zwrócono na współcześnie lansowane ujęcie interreligijne, stawiające sobie za cel pogłębianie dialogu międzyreligijnego w obliczu coraz większego pluralizmu. W polskiej praktyce próbuje się realizować ujęcie katechetyczno-ewangelizacyjne, ale coraz częściej napotyka ono na problemy związane z laicyzacją. Z tego względu warto rozważyć wprowadzenie ujęcia informacyjno-wychowawczego, które jest już praktycznie obecne w wielu szkołach. Realizacja funkcji inicjacyjnej staje się bowiem coraz trudniejsza. Bez względu na przyjęty model nauczania religii w szkole nie można zapominać, że podstawowym środowiskiem wychowania wiary nie jest szkoła, lecz parafia⁴¹.

BIBLIOGRAFIA

- Alberich E.: *Catechesi e prassi ecclesiale*. Torino 1982.
- Bagro wicz J.: *Edukacja religijna współczesnej młodzieży. Źródła i cele*. Toruń 2000.
- Chałupniak R.: *Konfesyjność nauczania religii. Zarys problematyki*. „*Paedagogia Christiana*” 3:2000 nr 2 (6) s. 31-51.
- *Wychowanie religijne w szkołach europejskich*. W: *Wybrane zagadnienia z katechetyki*. Red. J. Stala. Tarnów 2003 s. 175-201.
- Char y t a ń s k i J.: *Lekcje religii w Europie*. „*Ateneum Kapłańskie*” 118:1992 s. 194-207.
- Conferenza Episcopale Italiana: *L'insegnamento della religione risorsa per l'Europa*. Atti della ricerca del Consiglio delle Conferenze Episcopali d'Europa. Red. Servizio nazionale per l'IRC. Torino 2008.
- K i c i ń s k i A.: *Tra parrocchia e scuola. L'evoluzione della catechesi in Polonia negli anni 1918-2001 (I parte)*. „*Salesianum*” 67:2005 nr 2 s. 331-366; *(II parte)*. „*Salesianum*” 67:2005 nr 3 s. 479-505; *(III parte)*. „*Salesianum*” 68:2006 nr 1 s. 101-127.

⁴⁰ Pajer. *Nauczanie religii* s. 632.

⁴¹ Chałupniak. *Wychowanie religijne w szkołach europejskich* s. 184.

- Milerski B.: Religia a szkoła. Status edukacji religijnej w szkole w ujęciu ewangelickim. Warszawa 1998.
- Misiażek K.: Koncepcja nauczania religii katolickiej w publicznej szkole włoskiej po Konkordacie z 1984 roku. Warszawa 1999.
- Offmański A.: Katecheza ewangelizacyjna odpowiedzią na wyzwania teraźniejszości i przyszłości. Inspiracje adhortacji *Ecclesia in Europa*. W: Katecheza w służbie wiary. Red. M. Grendus. Przemysł 2004 s. 115-146.
- Pajer F.: Nauczanie religii. W: Słownik katechetyczny. Red. J. Gevaert. Red. pol. K. Misiażek. Warszawa 2007 s. 632.
- Schreiner P.: Models of Religious Education in schools in Europe. www.folk.uio.no/leirvik/OsloCoalition/Schreiner1202.doc [dostęp 02.06.2010].
- Sterkens C.: Interreligious Learning. The Problem of Interreligious Dialogue in Primary Education. Leiden 2001.
- Tomasiak P.: Religia w dialogu z edukacją. Studium na temat korelacji nauczania religii katolickiej z polską edukacją szkolną. Warszawa 2004.
- Wróńska H.: Katecheza a małe grupy szkolne i parafialne. Lublin 2007.
- Zajac M., Makosa P.: Faithfulness to God and to people. Religious education in Poland. W: How teachers in Europe teach religion. An international empirical study in 16 countries. Red. H.G. Ziebertz, U. Riegel. Berlin 2009 s. 169-180.