

ks. prof. dr hab. Bogusław Milerski, prorektor Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie

## **Kształcenie międzykulturowe w szkole z perspektywy pedagogiki religii**

(referat wygłoszony podczas IV Ekumenicznego Forum Katechetycznego, Warszawa-Radość, 15-16 maja 2009 r.)

Idea kształcenia międzykulturowego stara się godzić postulaty emancypacji i upodmiotowienia jednostek i grup społecznych, doświadczenie pluralizmu społecznego i kulturowego z koniecznością tworzenia podstaw życia wspólnotowego – społeczeństwa, które mimo różnic, tworzy pewną całość. Istotnym obszarem postrzeganych i przeżywanych różnic są kwestie światopoglądowe i aksjologiczne, które w szczególny sposób manifestują się na gruncie odmienności religijnych. Z tego też względu jedną z form konkretyzacji kształcenia międzykulturowego powinna stać się edukacja religijna. Należy jednak podkreślić, że powiązanie kształcenia międzykulturowego i religijnego wyraża nie tylko swoisty interes społeczny, lecz również potrzebę egzystencjalną człowieka wynikającą z konieczności radzenia sobie z wielością sensów i wartości. Z tej perspektywy edukacja współczesna, także edukacja religijna, powinna w o wiele większym stopniu przygotowywać uczniów na spotkanie z odmiennością. W takiej edukacji metaforę nauczyciela jako „przewodnika drogi”, który miałby gwarantować wychowankom pewność, zastępuje wizja „tłumacza różnych możliwości wyboru”<sup>1</sup>. Mimo że w Polsce kwestie relacji pomiędzy kształceniem a religią są często interpretowane w sposób tradycjonalistyczny i konserwatywny należy pamiętać, że pedagogika religii jako subdyscyplina naukowa od dłuższego czasu wyznacza szkole i prowadzonej w jej murach edukacji religijnej zadania międzykulturowe. Podejście takie zostaje uprawomocnione na gruncie praktyki edukacji religijnej, przynajmniej w części państw zachodniego kręgu kulturowego. W niniejszym opracowaniu zostaną przybliżone wybrane doświadczenia w tym zakresie.

Rozpoczynając dociekania należy stwierdzić, że istotną rolę w uświadomieniu międzykulturowego wymiaru edukacji religijnej odegrała pedagogika religii, zwłaszcza sposób, w jaki analizowała ona fundamenty kształcenia. Podstawową jej cechą jest bowiem

---

<sup>1</sup> J. Bagrowicz, *Towarzyszyć wzrastaniu. Z dyskusji o metodach i środkach edukacji religijnej młodzieży*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2006, s. 140.

postrzeganie edukacji religijnej jako elementu całościowej edukacji humanistycznej i społecznej. Z tego też względu koncepcje pedagogiki religii wraz z rozwojem jej tożsamości jako subdyscypliny naukowej w coraz wyższym stopniu uwzględniały problematykę pluralizmu i wielokulturowości. Czyniły to każdorazowo z perspektywy przyjmowanych przesłanek teoretycznych. Można wręcz zaryzykować twierdzenie, że rozwój teoretyczny pedagogiki religii daje się opisać w kategoriach odkrywania poszczególnych fenomenów edukacyjnych stanowiących o współczesnym postrzeganiu edukacji religijnej jako formy kształcenia międzykulturowego. Zaliczyć można do nich uznanie znaczenia jednostkowego i egzystencjalnego charakteru rozumienia przekazu, w tym konfliktu interpretacji (koncepcje hermeneutyczno-egzystencjalne i dydaktyki symbolu), doświadczeń egzystencjalnych definiowanych indukcyjnie, a nie dedukcyjnie (koncepcje problemowe), emancypacji, upodmiotowienia, kształtowania społeczeństwa jako wspólnoty komunikacyjnej i ideologicznego uwikłania teorii i praktyki edukacyjnej (tzw. krytyczna pedagogika religii), narracyjnego charakteru tożsamości (koncepcje narracyjne), a wreszcie dowartościowanie wyzwań pluralizmu i globalizacji, co w konsekwencji otwarło pedagogikę religii na kwestie kształcenia ekumenicznego, międzykulturowego i międzyreligijnego. Z najnowszych dokonań w tym zakresie w literaturze anglosaskiej należałoby wymienić pozycję wydaną przez B. Wilkerson<sup>2</sup> czy też prace R. Jacksona<sup>3</sup>, a sięgając wstecz także przez nestora brytyjskiej pedagogiki religii – J. Hulla. Z prac niemieckojęzycznych na szczególną uwagę zasługuje obecnie wydawana seria książkowa pt. *Pedagogika w społeczeństwie pluralistycznym*, redagowana przez ekumeniczny zespół, który tworzą H.-G. Ziebertz, F. Schweitzer, R. Englert i U. Schwab<sup>4</sup>. Monografie poświęcone w całości zagadnieniu pluralizmu oraz międzykulturowemu wymiarowi edukacji religijnej opracowali m.in. współcześni przedstawiciele protestanckiej pedagogiki – K.E. Nipkow<sup>5</sup>, J. Lähnemann<sup>6</sup> czy H.-G.

---

<sup>2</sup> *Multicultural Religious Education*, red. B. Wilkerson, Religious Education Press, Birmingham (Alabama) 1997.

<sup>3</sup> R. Jackson, *Religious Education: An Interpretive Approach*, Hodder and Stoughton, London 1997; tegoż, *Rethinking Religious Education and Plurality*, RoutledgeFalmer, London 2004.

<sup>4</sup> *Religionspädagogik in pluraler Gesellschaft*, red. H.-G. Ziebertz, F. Schweitzer, R. Englert, U. Schwab, Chr. Kaiser, Gütersloher Verlagshaus, Freiburg 2002 i następne (dotychczas ukazało się 5 tomów).

<sup>5</sup> K.E. Nipkow, *Bildung in einer pluralen Welt*, t. 2: *Religionspädagogik im Pluralismus*, Ch. Kaiser, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 1998.

<sup>6</sup> J. Lähnemann, *Evangelische Religionspädagogik in interreligiöser Perspektive*, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 1998.

Heimbrock<sup>7</sup>. Z prac wydanych w języku polskim warto wskazać na przekład wykładów H.-G. Ziebertza<sup>8</sup> czy rozprawę M. Patalona<sup>9</sup>. Współczesna pedagogika religii, co potwierdzają ww. publikacje, będąc świadoma wyzwań wielokulturowości, nie tylko podejmuje refleksję w tym zakresie, lecz również zwraca się z apelem o uznanie faktu, że teoria i praktyka kształcenia międzykulturowego powinny uwzględniać problematykę religijną. Mimo że tego typu konstatacja wydaje się banalna, znając poziom zainteresowania pedagogiki akademickiej problematyką religijną, warto ją jednak powtórzyć. Z tego też względu w wydanej ostatnio komparatystyce dorobku pedagogiki religii czytamy: „Edukacja wielokulturowa w społeczeństwie religijnie pluralistycznym musi być ukierunkowana nie tylko na zróżnicowania kulturowe, lecz również religijne”<sup>10</sup>.

Relacja pomiędzy teorią i praktyką kształcenia ma charakter dwustronny. Z tego też względu nie można rekonstruować stanu teorii bez uwzględnienia rozwiązań dotyczących praktyki edukacji religijnej w szkole. Współcześnie religia jest przedmiotem kształcenia szkolnego w większości państw naszego kręgu kulturowego, aczkolwiek sposób jej obecności i realizacji dydaktycznej jest zróżnicowany<sup>11</sup>. Co do zasady, religia jest nauczana w kategoriach przedmiotu profilowanego konfesyjnie bądź ponadkonfesyjnego. W przypadku nauczania konfesyjnego możemy mieć do czynienia z modelem tradycjonalistycznym, niekiedy zwanym konfesyjno-katechumenalnym, bądź z modelem otwartym o charakterze konfesyjno-dialogicznym. Ze zróżnicowaniami mamy również do czynienia w odniesieniu do nauczania ponadkonfesyjnego, które może mieć charakter kształcenia wyłącznie religioznawczego bądź być formą nauczania o religiach ze szczególnym uwzględnieniem wybranej tradycji. Odmienne jest także postrzegana kwestia odpowiedzialności za realizację edukacji religijnej w szkole, związana z rozstrzygnięciami dotyczącymi kwestii

---

<sup>7</sup> H.-G. Heimbrock, *Religionsunterricht im Kontext Europa. Einführung in die kontextuelle Religionsdidaktik in Deutschland*, Verlag W. Kohlhammer, Stuttgart 2004.

<sup>8</sup> H.-G. Ziebertz, *Religijność i wychowanie w świecie pluralistycznym*, przekł. A. Białek, P. Łacny, Wydawnictwo WAM, Kraków 2001 (pol. wybór tekstów – wykładów).

<sup>9</sup> M. Patalon, *Pedagogika ekumenizmu. Procesualność jako paradygmat interkonfesyjnej i interreligijnej hermeneutyki Johna B. Cobba, Jr.*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2007.

<sup>10</sup> R.R. Osmer, F. Schweitzer, *Religious Education between Modernization and Globalization: New Perspectives on the United States and Germany*, William B. Eerdmans Publishing Company, Grand Rapids (Michigan), Cambridge (U.K.) 2003, s. 228.

<sup>11</sup> Informacji o statusie edukacji religijnej w poszczególnych krajach dostarcza obszerny raport wydany w formie publikacji książkowej: *Religious Education in Europe. Situation and current trends in schools*, red. E. Kuyk i inni, IKO Publishing House, Oslo 2007. Por. także: B. Milerski, *Religia a szkoła*, Wydawnictwo ChAT, Warszawa 1998, s. 17-58, 273-308.

programowych i kształcenia nauczycieli. W tym zakresie istnieją trzy modele: wyłącznej odpowiedzialności Kościołów i związków wyznaniowych, wspólnej odpowiedzialności Kościołów, związków wyznaniowych i państwa, wyłącznej odpowiedzialności państwa i jego agend. Generalizując można stwierdzić, że w przypadku nauczania konfesyjnego o charakterze tradycjonalistycznym mamy do czynienia z modelem wyłącznej odpowiedzialności Kościołów i związków wyznaniowych (np. Polska), w przypadku nauczania konfesyjnego o charakterze otwartym – modelem współodpowiedzialności Kościołów, związków wyznaniowych i państwa (np. Niemcy), w przypadku nauczania ponadkonfesyjnego – modelem współodpowiedzialności Kościołów, związków wyznaniowych i państwa (np. Dania) bądź modelem wyłącznej odpowiedzialności państwa i jego agend (np. Szwecja). Należy także pamiętać, że w niektórych krajach preferujących nauczanie ponadkonfesyjne dąży się także do jego uspołecznienia poprzez uwzględnienie w profilu kształcenia lokalnej specyfiki wyznaniowej i kulturowej (Anglia, Holandia).

Odnosząc powyższą prezentację do kwestii kształcenia międzykulturowego poprzez edukację religijną, należy stwierdzić, że w najwyższym stopniu zadania takie są realizowane w państwach, które przyjęły model otwarty o charakterze konfesyjno-dialogicznym bądź model ponadkonfesyjny, respektując zarazem zasadę współodpowiedzialności Kościołów, związków wyznaniowych i państwa bądź też zasadę wyłącznej odpowiedzialności państwa za edukację religijną w szkole. Z tej perspektywy edukacja religijna jest częścią ogólnej edukacji humanistycznej i społecznej, wpisując się w realizację jej podstawowych zadań, także o charakterze międzykulturowym. Zmianę optyki postrzegania zadań edukacji religijnej w szkole dobrze oddają stwierdzenia raportu „Kształcenie dla wszystkich”, opracowanego przez komisję ds. wychowania dzieci z mniejszości etnicznych przed blisko ćwierćwieczem, które markowały nowe rozwiązania wprowadzone w 1988 do systemu oświaty w Anglii (Education Reform Act). Mimo późniejszych zmian legislacyjnych i programowych, zawarte w raporcie twierdzenia pozostają aktualne do dzisiaj i są reprezentatywne dla stanowiska współczesnego. Stwierdza się w nim między innymi: „Podstawowym zadaniem w procesie przygotowywania wszystkich uczniów do harmonijnego życia w społeczeństwie pluralistycznym powinno być z całą pewnością kształtowanie rozumienia wielości poglądów i praktyk religijnych i dostarczenie wglądu w świat wartości i zainteresowań poszczególnych grup narodowych. (...) Wychowanie religijne dzieli z innymi przedmiotami zadanie pomagania uczniom w pozyskiwaniu przez nich sprawności, wiedzy i kompetencji społecznych koniecznych w rozwoju ich życia osobistego oraz społecznego. (...) Jesteśmy przekonani, iż podejście

fenomenologiczne do problematyki wychowania religijnego jest najlepszym i w gruncie rzeczy jedynym środkiem nie tylko zrozumienia wszystkich uczniów, niezależnie od ich pochodzenia i tradycji religijnej, lecz również doświadczenia wielości nurtów religijnych występujących obecnie w Anglii oraz ujęcia owej wielości w perspektywie istoty wiary i religijnego wymiaru ludzkich przeżyć. Jest to również najlepszy środek pomocy uczniom w docenieniu różnorodnych, często sprzecznych postaw życiowych, a zarazem uprawomocnienia własnych poglądów religijnych”<sup>12</sup>. Ten egzemplaryczny wywód, zwłaszcza w państwach zachodnioeuropejskich, staje się coraz bardziej reprezentatywny dla sposobu rozumienia zadań edukacji religijnej w szkole. Integracja europejska, wzrost mobilności społecznej, procesy migracyjne, zagrożenia płynące ze strony fundamentalizmów, często o proweniencji religijnej, a w ostatnim czasie terroryzm, którego ikoną stały się wydarzenia 11 września 2001, przyczyniły się do nowego spojrzenia zarówno na międzykulturowe zadania edukacji szkolnej, jak i na znaczenie edukacji religijnej. Co więcej, to właśnie edukację religijną w szkole coraz częściej uznaje się nie tylko za specjalny obszar kształcenia egzystencjalnego i hermeneutycznego, lecz również ekumenicznego, międzyreligijnego i międzykulturowego.

Analizując modele organizacji edukacji religijnej i ich związek z kształceniem kulturowym można przedstawić dwa główne typy interpretacji. Według pierwszego typu, który jest charakterystyczny dla modelu kształcenia otwartego o charakterze konfesyjno-dialogicznym podstawowym zadaniem szkoły, obok kształtowania kompetencji poznawczych, społecznych czy zawodowych, jest przygotowanie jednostki na spotkanie z odmiennością kulturową i religijną. Nie da się tego jednak zrealizować bez uprzedniego zakorzenienia w prymarnej dla jednostki kulturze, tradycji i wspólnocie. Wyraża się tym samym przekonanie, że tożsamość otwarta jest zarazem tożsamością zakorzenioną. Z tego też względu gotowość i umiejętność prowadzenia dialogu międzyreligijnego i międzykulturowego jest pochodną, a nie przeciwieństwem tożsamości zakorzenionej. Innymi słowy, kształtowanie tożsamości zakorzenionej i kształtowanie tożsamości otwartej to dwa uzupełniające się procesy, stanowiące podstawowy element działalności dydaktycznej szkoły. Uznając tradycję religijną za jedną z podstawowych form zakorzenienia, potwierdza się tym samym znaczenie edukacji religijnej w szkole. Nie może być to jednak edukacja tradycjonalistycznie konfesyjna. Po pierwsze, szkoła publiczna nie jest szkołą wyznaniową,

---

<sup>12</sup> M. Grimmitt, *Die gegenwärtigen Probleme der religiösen Erziehung in England*, „Jahrbuch der Religionspädagogik” t. 3: 1986, s. 196 i następane.

po drugie, do istoty kształcenia należy otwarcie i dialog, i – po trzecie – edukacja musi uwzględniać pluralistyczny konspekt życia społecznego. Z tego też względu edukacja religijna w szkole powinna być konfesyjna i zarazem otwarta i dialogiczna, wpisując się w realizację zadań kształcenia międzykulturowego.

Podjęcie takie jest dodatkowo wzmocnione wykładnią samego procesu wychowawczego. W kształceniu, a więc także kształceniu religijnym i międzykulturowym nie powinno się rezygnować z prawa do wyrażania podzielanych wartości i znaczeń. Kształcenia nie można bowiem zawęzić do przekazywania obiektywnych informacji i formowania wystandaryzowanych kompetencji. Kształcenie jest przecież formą dialogu, w którym uczestniczące strony nie tylko przekazują informacje, lecz również ujawniają i urzeczywistniają wobec siebie wartości. I właśnie dlatego należy się opowiedzieć po stronie takiej wizji edukacji, która – przekazując obiektywne informacje i kompetencje – nie rezygnuje z konfrontowania z wielością znaczeń, a jednocześnie wzmocnia tożsamość i wspomagająco kształtowanie poglądów uczniów.

Zaprezentowane powyżej ujęcie zyskało także legitymizację kościelną, zwłaszcza w tradycji protestanckiej. Istotną rolę odegrały w tym zakresie m.in. memoranda edukacyjne Kościoła ewangelickiego w Niemczech, obszerne dokumenty wyrażające stanowisko Kościoła w kwestiach nauczania i kształcenia szkolnego: *Tożsamość i porozumienie. Miejsce i perspektywy nauki religii w sytuacji pluralizmu* (1994)<sup>13</sup> oraz *Miara człowieczeństwa. Ewangelickie perspektywy dla edukacji w społeczeństwie wiedzy i nauczania* (2003)<sup>14</sup>. Mimo że memoranda są poświęcone odrębnym zagadnieniom szczegółowym, zawierają bezpośrednie odniesienia do problematyki kształcenia międzykulturowego.

W memorandum *Tożsamość i porozumienie* kwestie międzykulturowego wymiaru edukacji religijnej zostały omówione w rozdziałach zatytułowanych „Konfesyjność z perspektywy ewangelickiej i wzajemna zależność kulturowa tożsamości i porozumienia” oraz „Konfesyjna współpraca w szkole”<sup>15</sup>. W rozdziałach tych zaprezentowano zarówno teologiczne, jak i hermeneutyczno-pedagogiczne uzasadnienie międzykulturowości.

---

<sup>13</sup> *Identität und Verständigung. Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland*, wyd. Kirchenamt der EKD, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 1994.

<sup>14</sup> *Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift*, wyd. Kirchenamt der EKD, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 2003.

<sup>15</sup> *Identität und Verständigung*, dz. cyt., s. 61-72.

Uzasadnienie teologiczne odwołuje się do ewangelickiego rozumienia Kościoła w kategoriach wspólnoty ekumenicznej, wspólnoty wiary i wyznania, a nie instytucjonalnych rozgraniczeń. Argumentacja hermeneutyczno-pedagogiczna opiera się na przekonaniu, że problem konfesyjności należy postrzegać w kategoriach hermeneutycznego przedrozumienia, warunkującego postrzeganie rzeczywistości. Z tego względu edukacja religijna jako forma kształcenia ekumenicznego i międzykulturowego musi być zarazem połączona z alfabetyzacją konfesyjną. Konkluzja memorandum w tym zakresie brzmi następująco: „Wielostronna zależność pomiędzy tożsamością konfesyjną i porozumieniem ekumenicznym uświadamia nam, jakie zadanie w obliczu pluralizmu światopoglądowo-religijnego zostało przed nami postawione w zakresie porozumienia kulturowego i kształcenia pedagogicznego: wśród tego, co różne, wzmacniać to, co wspólne, w działaniu, które prowadzi poprzez różnicowania, a nie ponad nimi”<sup>16</sup>. Tak więc edukacja religijna, której zadaniem jest prowadzenie ucznia „w” i „poprzez” świat różnicowań i wielości jest formą kształcenia międzykulturowego.

Drugie memorandum *Miara człowieczeństwa* problematyce wielokulturowości poświęca rozdział pt. „Globalizacja wymaga kształcenia międzykulturowego i międzyreligijnego”<sup>17</sup>. Zjawiska globalizacji nie powinno się redukować do wymiaru politycznego czy gospodarczego. Globalizacja oznacza bowiem przede wszystkim „intensyfikację spotkania kultur, włączając kształcenie międzykulturowe jako formę uznania różnic i nauczania poprzez kontrast”<sup>18</sup>. Z perspektywy europejskiej podstawą globalizacji powinna stać się integracja europejska rozumiana nie tylko jako proces polityczny i gospodarczy, lecz również kulturowy i społeczny. Ujęcie takie implikuje określone wyzwania edukacyjne, przed którymi stoją nie tylko dysponenci oświaty, lecz również Kościoły i wyznania religijne. Jest to zadanie kształcenia ekumenicznego i międzyreligijnego. „Kształcenie, jakiego potrzebujemy, nie powinno być rozumiane wyłącznie jako reakcja na globalizację, ale jako inicjatywa globalizacji o innym obliczu. (...) Konieczne jest inicjowanie i wsparcie finansowe oferty służącej globalnemu nauczaniu i kształtowaniu świadomości ukierunkowanej na rozwój. W istocie jednak oczekuje nas (...) wyzwanie, którego strukturalny charakter zaledwie sobie uświadamiamy: interkulturowość jako wewnętrzne nastawienie w społeczeństwie. Zadanie to jest trudne, gdyż dotyka głębokich poziomów. (...) Nie jest bowiem łatwo odnosić się do innego w jego inności, do obcego w jego obcości,

---

<sup>16</sup> Tamże, s. 65.

<sup>17</sup> *Maße des Menschlichen*, dz. cyt., s.75-78

<sup>18</sup> Tamże, s. 75.

dopuszczając to, co odmienne”<sup>19</sup>. W świetle powyższego kształcenie ekumeniczne i międzyreligijne jako forma kształcenia międzykulturowego staje się istotnym zadaniem społeczeństwa i Kościołów, a podstawowym miejscem jego realizacji powinna być edukacja religijna w szkole.

Według drugiego typu, który jest charakterystyczny dla modelu ponadkonfesyjnego (religioznawczego), szkoła publiczna jest instytucją publiczną – przestrzenią nauki i życia osób, których faktycznością i prawem jest zróżnicowanie światopoglądowe, kulturowe i religijne. I tak jako od innych instytucji publicznych oczekujemy praktyk niesegregacyjnych, tego samego powinniśmy oczekiwać od szkoły jako instytucji publicznej. Innymi słowy, szkoła jako miejsce życia nie tyle powinna odzwierciedlać stan obecny wraz z jego podziałami, ile być ucieleśnieniem antycypowanego stanu przyszłego – społeczeństwa pluralistycznego i wielokulturowego. Tymczasem, prowadząc konfesyjne nauczanie religii, szkoła wprowadza na swój teren podziały, które nie powinny być determinujące dla życia wspólnotowego. Skoro celem rozwoju społecznego jest wspólnota upodmiotowionych i prowadzących dyskurs kulturowy i religijny jednostek, szkoła powinna gwarantować takie doświadczenie edukacyjne. Formą jego realizacji staje się edukacja religijna dla wszystkich. Przybiera ona postać religioznawstwa – uczenia się o religiach. W tym kontekście podkreśla się znaczenie edukacji religijnej jako formy alfabetyzacji w zakresie religii. Religia, jej symbole i znaczenia, będąc ważnym fenomenem jednostkowej egzystencji i życia społecznego, powinny być bowiem rozumiane. Jest to tym bardziej ważne w sytuacji, w której społeczeństwa doświadczyły, że religia może być niebezpieczna – może być instrumentalnie traktowana przeciwko światu pluralistycznemu. Edukacja religijna nie ma jednak wyłącznie charakteru kognitywnego. Oprócz przekazywania informacji o różnych religiach, ich doktrynie, kulcie, etosie, interpretacji człowieka i świata, edukacja religijna staje się formą doświadczenia wspólnoty „w” i „pomimo” różnic religijnych. W tym sensie jest ona formą międzykulturowego dialogu i kreacji nowej rzeczywistości społecznej.

W podejściu tym pod znakiem zapytania stawia się również przekonanie o możliwości kształtowania tożsamości współczesnego ucznia poprzez koncentrację na procesie zakorzenienia w prymarnej tradycji i wspólnocie rozumianej jako tradycja i wspólnota o charakterze religijnym. Podkreśla się bowiem, że – po pierwsze – w społeczeństwach zlaicyzowanych religia przestaje pełnić rolę prymarnego punktu odniesienia w procesie

---

<sup>19</sup> Tamże, s. 77-78.



kształtowania tożsamości, i – po drugie – w społeczeństwie (post)nowoczesnym trudno jest oprzeć proces kształtowania tożsamości na jednorodnym fundamencie. Punktem wyjścia staje się więc tożsamość fragmentaryczna i rozproszona, której w procesie edukacji staramy się nadać bardziej spójną postać. Edukacja religijna w szkole, służąc kształtowaniu spójnej tożsamości, powinna się opierać nie tyle na swoistym resentymencie konfesyjnym, ile na wizji przyszłości – na realizacji zadań ekumenicznych, międzyreligijnych i międzykulturowych.

Przekonania charakterystyczne dla tego typu myślenia leżą nie tylko u podstaw rozwiązań oświatowych w państwach preferujących ponadkonfesyjny model edukacji religijnej, lecz coraz częściej są wygłaszane w społeczeństwach, w których obowiązuje otwarty model nauczania konfesyjno-dialogicznego. Przykładem powyższego jest dyskusja wokół przedmiotu LER (Lebensgestaltung – Ethik – Religion = Kształtowanie życia – etyka – religia), wdrażanego do edukacji szkolnej w jednym z krajów związkowych Niemiec, a mianowicie w Berlinie-Brandenburgii. Zgodnie z ostatnim wyrokiem trybunału konstytucyjnego nie może on jednak rugować konfesyjnego nauczania religii. Kolejnym przykładem są najnowsze rozwiązania oświatowe w kantonie zuryskim w Szwajcarii, związane z wprowadzeniem nowego przedmiotu nauczania obowiązującego wszystkich uczniów, rozumianego jako forma kulturowej, religioznawczej alfabetyzacji problematyki religijnej. Postulaty tego typu są również formułowane przez niektóre środowiska nauczycielskie. Jednym z najgłośniejszych było memorandum hamburskie z 1992 wydane przez Porozumienie ewangelickich nauczycieli w Hamburgu. Edukację religijną ujmuje się w nim jako integralny element systemu oświaty publicznej, który umożliwia uczniom pozyskanie rozumienia różnych tradycji duchowych, określających życie człowieka. Edukacja koncentrująca się wyłącznie na jednej tradycji wyznaniowej rozmijałaby się bowiem z doświadczeniem współczesnego człowieka. Uznając, iż celem edukacji szkolnej jest zarówno przekaz wiedzy, jak i kształtowanie niezależnych sądów i ocen, powinna ona umożliwić krytyczny i zarazem konstruktywny osąd rzeczywistości. Edukacja religijna może spełnić powyższy warunek, o ile będzie w stanie zachować krytyczny dystans wobec samej religii. Dzięki niemu edukacja religijna może pozyskać ekumeniczny, międzyreligijny i międzykulturowy charakter. Brak takiego dystansu może natomiast prowadzić do instrumentalizacji edukacji religijnej jako formy apologii i propagowania jednej opcji konfesyjnej. Takie podejście jest oczywiście możliwe w szkole wyznaniowej bądź w parafii, nie powinno być jednak urzeczywistniane w szkole publicznej. Szkoła publiczna nie powinna

być bowiem miejscem utrwalania podziałów konfesyjnych. „Zadaniem edukacji nie jest bowiem propagowanie jakiejś określonej nauki wiary, lecz rozważenie „w co”, „jak” i „dlaczego” się wierzy. (...) Opierając się na powyższych przesłankach lekcje religii powinny być prowadzone ponadkonfesyjnie i w sposób otwarty ekumenicznie”<sup>20</sup>. Zgodnie z opisanym typem pojmowania edukacji religijnej, jej celem powinna być pomoc uczniowi w tematyzacji i alfabetyzacji tego, co inne i obce, a następnie – poprzez asymilację odmienności – poszerzenie własnej tożsamości i rozumienia świata. Tak pojmowana edukacja staje się zarazem formą kształcenia międzykulturowego.

W niniejszym opracowaniu nie formułujemy oceny zaprezentowanych typów bądź modeli interpretacyjnych. Wymagałoby to nie tylko bardziej wnikliwych dociekań, lecz również uwzględnienia kontekstu historycznego, społecznego i kulturowego kraju, do którego odnosiłyby się analizy. Naszym zamiarem było natomiast pokazanie z jednej strony międzykulturowości jako istotnego wymiaru nowocześnie rozumianej edukacji religijnej, z drugiej natomiast zaprezentowanie obecnych w refleksji pedagogiczno-religijnej typów argumentacji, które mogą mieć także znaczenie dla pedagogiki międzykulturowej. Akcentując wagę rozumienia edukacji religijnej jako formy kształcenia międzykulturowego, pragniemy również podkreślić, że takie ujęcie wyraża nie tylko świadomość współczesnej pedagogiki religii, lecz jest zgodne, przynajmniej częściowo, z wyobrażeniami społecznymi: „Społeczeństwo oczekuje, że edukacja religijna powinna stać się formą działalności rozwiązującej problemy w odniesieniu do konfliktów i przyczyniającej się do pokojowego współistnienia ludzi o różnym kontekście kulturowym i religijnym”<sup>21</sup>.

---

<sup>20</sup> *Memorandum zum Religionsunterricht (Hamburg 1992)*, „Der Evangelische Erzieher. Zeitschrift für Pädagogik und Theologie” t. 45: 1993 z. 1, s., s. 32.

<sup>21</sup> P. Schreiner, *Religious Education in the European Context*, w: *Religious Education in Europe*, dz. cyt., s. 14.