

Wychowanie do kultury dialogu w nauczaniu religii

Wykład pierwszy, czwartek, 21.04.2022

Sergio Cikatelli

1. Wstęp

Istnieją co najmniej dwa sposoby podejścia do tematu wychowania do kultury dialogu w nauczaniu religii (NR): rozważanie nad tym, jak to robić i dlaczego to robić. Pierwsze robocze założenie prowadzi do zaproponowania możliwych szkolnych przykładów kultury dialogu i ma głównie cel dydaktyczny; tym nie będziemy się zajmować w tym miejscu. Drugie zaś założenie może z kolei być wyrażone w podwójnej perspektywie: dlaczego *powinno się* wychowywać do kultury dialogu oraz dlaczego *można* to robić. W pierwszym przypadku wchodzi w grę cele szkoły, a w drugim sam charakter kultury dialogu. Dyskurs może się wtedy przekształcić w epistemologiczne badanie zmierzające do teoretycznego budowania dialogu w szkole i w religiach.

To właśnie w tej ostatniej perspektywie zamierzamy przedstawić poniższe refleksje, próbując zestawić relacje między trzema pojęciami: dialog, religia i szkoła. Dla każdego z nich zostanie podkreślone jego szczególne znaczenie mające na celu wytyczenie ścieżki - najlepiej jednolitej - która zawierałaby w sobie te trzy pojęcia w odniesieniu do specyfiki nauczania religii. Nauczanie to przedstawimy zasadniczo w uniwersalny sposób, ale z naciskiem na przyjrzenie się bliżej włoskiemu modelowi, który wydaje się nam oferować skuteczną tego syntezę. Po ustaleniu teoretycznej możliwości dialogu, łatwo będzie przenieść tę zasadę w dydaktyczną praktykę.

Najpierw, jako założenie i wstępny warunek każdego doświadczenia ludzkiego, stanowiącego wybór otwierania się na drugiego człowieka, należy przyjąć etyczne znaczenie dialogu. Po drugie, należy przyjąć możliwość prowadzenia takiego dialogu nie tylko między osobami, ale także między religiami lub religijnymi doświadczeniami. Następnie, całą dyskusję należy przenieść do kontekstu szkolnego, z którego wyłania się wymiar wychowawczy, przenikający całą naszą refleksję, oraz wynikająca z niego kategoria wolności, która w ramach specyficznej antropologii umożliwia dokonanie syntezy wszystkich kroków. Jest to kluczowy

postulat jakiegokolwiek etycznego i wychowawczego dyskursu. Możliwość prowadzenia dialogu w szkole i w nauczaniu religii znajdzie w końcu oparcie w tym, co można by nazwać przedwyznaniowym poziomem doświadczenia religijnego, będącym podłożem spotkania i rozwoju skutecznego i konstruktywnego dialogu.

2. Co oznacza dialog

Wychowanie do kultury dialogu zakłada najpierw pełne zrozumienie samego charakteru dialogu. Wydaje się zatem przydatne krótkie zastanowienie się nad jego wstępną definicją.

Pierwszą konstatacją, od której można zacząć, jest ta, że do prowadzenia dialogu trzeba co najmniej dwóch osób. Nie bez powodu wśród pierwszych i najważniejszych przykładów tego tak określonego stanu znajdują się dialogi Platona, w których Sokrates dyskutuje zazwyczaj pojedynczo z każdym z rozmówców.

Etymologia słowa odsyła nas do greckiego rzeczownika *diàlogos* i do czasownika *dialèghesthai*, którego głównym elementem jest *lògos* (przetłumaczalne jako słowo, ale także jako myśl lub rozum), które przechodzi z jednej strony na drugą (*dià*). Wśród różnych znaczeń, które przedrostek *dià* może przyjąć, bierzemy pod szczególną uwagę następujące dwa: przedrostek może wskazywać na ruch, który ma miejsce w określonej przestrzeni (*dià*), lub może wskazywać na przyczynę, z powodu której coś ma miejsce (*dià*). Przyjmując to drugie znaczenie jesteśmy skłonni zrozumieć dialog jako coś, co ma miejsce dzięki słowu (*lògos*), a mianowicie czynność przeważnie intelektualną. Naszym zdaniem należy preferować to pierwsze znaczenie, w którym dialog jest *przepływem* słów (i idei) przechodzących od jednego rozmówcy do drugiego. W drugim przypadku raczej podkreśla się jego wymiar logiczno-werbalny, ponieważ uwaga zatrzymuje się na *lògos* jako głównym narzędziu dialogu. W pierwszym kładzie się zaś większy nacisk na dynamiczny wymiar dialogu, który wydaje się nam ważniejszy dlatego, że jeżeli zabraknie ruchu słowa (czy to rozumu czy też myśli), to nie ma już dialogu.

Dialog, w znaczeniu, które zamierzamy preferować, *jest w głównej mierze czynem etycznym*, nie tylko intelektualnym, choć oczywiste jest, że posługuje się on logiczno-werbalnymi narzędziami. W swojej wartości etycznej dialog staje się narzędziem relacji, a zatem narzędziem sprzyjającym spotkaniom i jednocześnie zakładającym odpowiedzialność¹. U podstaw każdego dialogu znajduje się bowiem *wola* nawiązania dialogu, czyli aktywności, wychodzenia z siebie do innych; dialog jest zatem owocem decyzji, którą zamierza się realizować nieustannie, tj. aż do

¹ W tym temacie odniesienia stanowią mogą zarówno G. Calogero, *Filosofia del dialogo*, Edizioni di Comunità, Milano 1962, jak i M. Buber, *Il principio dialogico e altri saggi*, San Paolo, Cinisello Balsamo 1993.

wyczerpania powodów do dialogu. Warunkiem jednak jest założenie, że jest to możliwe, ponieważ dialog może stać się środkiem do nawiązania spotkania będącego celem samym w sobie, dla zwykłej przyjemności prowadzenia dialogu i spełniania się w nim.

Dlatego też dialog nie jest czynem intelektualnym, ale aktem moralnym, zarówno dlatego, że zakłada – jak za chwilę zobaczymy – określoną antropologię, jak i dlatego, że nawiązuje się w nim relację z drugim człowiekiem prowadzącą do pozytywnej i owocnej relacji: *chcę* prowadzić dialog, ponieważ drugi człowiek stanowi dla mnie wartość. W przeciwnym przypadku nie byłbym zainteresowany podjęciem dialogu. Ważne jest przede wszystkim osobiste nastawienie do otwarcia się na drugą osobę, a nie elokwencja czy pragnienie konfrontacji z innymi, żeby zdobyć ewentualne uznanie.

Dialog jest czymś więcej niż przekazywaniem wiadomości. W znanej definicji Arystotelesa człowiek jest zwierzęciem rozumnym (*zòon lògon èchon* = zwierzę z rozumem/słowem)², ale nie należy ograniczać znaczenia tego wyrażenia tylko do posiadania *lògos*, lecz do zdolności człowieka do jego wykorzystywania, czyli do komunikowania się, tj. do nawiązywania relacji. Bardziej niż zwierzęciem rozumnym, *człowiek jest zwierzęciem relacyjnym*, a dialog jest jedną z pierwszych i głównych form jego bytu, przybierając antropologiczną wartość, która będzie dla nas przydatna w dalszej części tej prelekcji.

Dialog jest absorbujący pod względem moralnym, ponieważ jest możliwy tylko między osobami, które mają podobną wolę spotykania się (nie można samemu prowadzić dialogu) i uznają się wzajemnie na tym samym poziomie (wzajemnie uznają, że mają równą godność). Nie ma dialogu z osobami, które uważamy, że są na niższym poziomie niż nasz: wtedy może istnieć tylko jednokierunkowa komunikacja. Tym samym nie mogę prowadzić dialogu z moim komputerem lub z moim telefonem komórkowym, a jeżeli to robię, to dlatego, że uznaję, że za tym narzędziem materialnym kryje się ktoś, a nie tylko coś³.

3. Dialog między religiami

W tak ogólnie wyznaczonej perspektywie dialog jest możliwy także między instytucjami, ponieważ są one wyrazem osób, z których są złożone. W takim przypadku dialog staje się *działaniem politycznym*, ponieważ prawdziwa polityka zaczyna się tylko tam, gdzie jest gotowość do dialogu lub przynajmniej do spotkania.

² Arystoteles, *Polityka*, 1253a 9-10.

³ Tutaj można by zatrzymać się, aby poruszyć temat sztucznej inteligencji, ale nie jest to miejsce, żeby omawiać to zagadnienie. Pamiętajmy jednak o nim jako tle dla wzbogacania etycznego znaczenia zaangażowania w dialog.

Pod takim względem dialog jest możliwy także między instytucjami religijnymi, między Kościołami, między religiami, ale u jego podstaw musi znajdować się owo wspomniane powyżej wzajemne uznanie, a nie zamiar (być może podświadomy lub niedeklarowany) wykorzystania drugiego człowieka, nawracania go lub korygowania jego błędów. Prawdziwy dialog zmierza do wyszukiwania tego co dobre w drugim, aby *razem dążyć do znalezienia prawdy*; w przeciwnym przypadku jest tylko mniej lub bardziej wyewoluowaną formą komunikowania się.

Jako przykład dialogu międzyreligijnego często cytowane jest spotkanie w Asyżu z 1986 roku, w którym Jan Paweł II zaprosił na modlitwę przedstawicieli głównych religii. W tym przypadku znakiem dialogu była po prostu *obecność* różnych wyznań w tym samym miejscu – nie było prawdziwej dyskusji, lecz tylko modlitwa – każdy na swój własny sposób tak, aby świadczyć o woli pokoju i spotkania. Celem nie była doktrynalna debata, ale modlitwa razem (co różni się od wspólnej modlitwy). Wtedy dialog nie był intelektualnym faktem, ale czynem, zwyczajną postawą, której świadectwem było przyjęcie zaproszenia, wyjściem, aby kogoś spotkać, co ewidentnie miało wartość dla każdego z przybyłych. I ten ktoś to nie wyłącznie Jan Paweł II (nie była to kwestia osobistej uprzejmości), ale każdy z przedstawicieli innych religii światowych. W tym przypadku znaczenie dialogu, prócz tego, że było otwarte równocześnie na wielość rozmówców, ukazało głównie metaforyczną chęć wyjścia naprzeciw innym, niezależnie od ich odpowiedzi.

Dla religii gotowość do dialogu powinna być faktem naturalnym i obowiązkiem. W Starym Testamencie przymierze jest wolą Boga do wyjścia naprzeciw człowiekowi. W logice chrześcijańskiej wcielenie się Boga ukazuje to, że zamierza On prowadzić dialog z człowiekiem. Z tego powodu stawia się na równi z nim. Ponadto Trójca Święta może stanowić przykład - mimo że nietypowy - dialogu wewnątrz samego Boga. W innych religiach natomiast pozostaje bezwzględna różnica między Bogiem a człowiekiem. Prawdopodobnie to czyni dialog trudniejszym, ponieważ ta dynamika wzajemnej obecności Boga i człowieka jest nieobecna w ich teologicznych fundamentach.

Gotowość do dialogu jest jednak głęboko zakorzeniona w każdej religii, choćby z powodu wspólnego doświadczenia *modlitwy*, która jest dialogiem między człowiekiem a Bogiem. Zwykle myślimy o modlitwie jako o jednokierunkowej komunikacji człowieka z Bogiem, ale Bóg także odpowiada na modlitwę wiernego, jeżeli tylko wierny potrafi przysposobić się do słuchania. Gdybyśmy wykluczali tę wzajemność komunikacji, sama istota modlitwy zostałaby anulowana (albo przynajmniej ograniczona).

Mówiąc bardziej ogólnie, nie tylko w sferze religijnej dialog przekształcił się z empirycznego/egzystencjalnego stanu (rozmowa między dwojgiem ludzi) w postawę otwartości do drugiego człowieka. Zatem, w celu zbudowania dialogu liczy się nie tyle znalezienie

odpowiedniego rozmówcy, ile *być* odpowiednim rozmówcą, który chętnie wychodzi naprzeciw innym i otwiera się na dialog.

W ten sposób dialog zostaje potwierdzony jako zadanie etyczne, a będąc takim, może i powinien być celem procesu kształcenia. Możemy więc popatrzeć teraz na szkołę, w celu sprawdzenia, czy jest w niej kultura dialogu i jakie zajmuje tam miejsce.

4. Charakter szkoły

Z racji swojego charakteru szkoła powinna być miejscem dialogu, ponieważ stanowi okazję do spotkania się różnych osób i kultur. Nie ma potrzeby wyobrażania sobie szkolnych klas z uczniami pochodzącymi z różnych stron świata, mówiących w różnych językach i wyznających różne religie. Tak naprawdę klasa składająca się z uczniów należących do tej samej kultury także stanowi miejsce spotkania kultur, dlatego, że każdy uczeń wnosi do niej własną kulturę rodzinną, osobistą wrażliwość oraz nie zawsze podzielane przez wszystkich wartości.

Szkoła ponadto jest miejscem spotkania kultur, przynajmniej dlatego, że to w niej następuje debata kultury dorosłych z kulturą młodzieży lub dzieci. Zadaniem szkoły jest stopniowe wprowadzanie do kulturowego systemu, do języka, do zbioru zasad, do zmian w których uczniowie będą również mieli swój wkład, często w sposób niezauważalny, wynikający z prostego powodu, że istnieją i wchodzi w interakcję z dorosłymi, mającymi za zadanie ich wychowanie.

W szkole jednak, w świetle wyżej omawianych założeń, relacja wydaje się nie sprzyjać prawdziwemu dialogowi, ponieważ jest ona zasadniczo asymetryczna: jeden-wielu (nauczyciel-uczniowie), z nauczycielem na pozycji władzy, jako że jest posiadaczem czegoś, co ma być przekazane uczniom. Zresztą, ponieważ szkoła jest formą wspólnoty (co najmniej dlatego, że składa się z wielu osób), stanowi wciąż potencjalną okazję do dialogu - nauczyciel oczekuje odpowiedzi od uczniów, a zatem podjęcia dialogu z nimi. Uczniowie też pewnie mają pytania do nauczyciela i chcieliby z kolei podjąć dialog z nim, ale w szkole przede wszystkim spotykają swoich rówieśników i mogą mieć niezliczone okazje do dialogu między równymi sobie, ułatwione przez kontekst wspólnego poszukiwania i dorastania.

Ponadto, właśnie z tego powodu, że szkoła nie ma wyłącznie zadania przekazywania wiedzy przedmiotowej (czytanie, pisanie i liczenie), dla której ta jednokierunkowa komunikacja wydawałaby się wystarczająca, ale także wychowywanie do wspólnych wartości, to właśnie w niej może rozwijać się ta kultura dialogu, którą każdy uczeń będzie mógł praktykować za każdym razem z innymi rozmówcami. Jej przeciwieństwo – tj. szkoła, która nie chciałaby uczyć dialogu – wydaje się być właściwie niemożliwa. Nawet w totalitarnym społeczeństwie, które dąży wyłącznie do

indoktrynacji młodych pokoleń, nauczyciele będą musieli znaleźć sposób wejścia w relacje ze swoimi uczniami, nie mogąc liczyć wyłącznie na skuteczność siły lub nakazu.

Tu wchodzi w grę sama koncepcja szkoły - bycie instytucją poświęconą wychowaniu lub edukacji⁴. W tym miejscu byłoby wskazane zatrzymanie się na chwilę, aby omówić pojęcia wychowania i edukacji, ale musimy się koniecznie zadowolić ich krótkim zarysem. Wychowanie dąży do formowania osoby jako całości (jest to system, *Bildung*, *paideia*). Edukacja zaś za każdym razem koncentruje się na jednej zdolności czy potencjalności osoby (uczenie się języka, systemu obliczania, poszczególnych dziedzin wiedzy). Przede wszystkim jednak należy się zastanowić nad tym, czy te dwa pojęcia – wychowanie i edukacja – są rzeczywiście alternatywne czy raczej komplementarne. Wydaje się bowiem trudne wychowanie bez nauczania, tak samo jak niemożliwe jest nauczanie czegoś, w jakiś wyizolowany sposób, bez angażowania osoby w proces ogólnego rozwoju. Innymi słowy, należy przyjąć, że *nie można nie wychowywać*, a zatem szkoła jest nieuchronnie i czasami niezależnie od swoich zamiarów instytucją wychowawczą ze wszystkimi składającymi się na nią czynnikami, czy trudnościami⁵.

Przedmiotem zamierzonego charakteru wychowawczego jest domyślny program nauczania, to znaczy ogół nieformalnych warunków nauczania, który w rzeczywistości definiuje szkołę o wiele bardziej niż treść jednoznacznych programów nauczania, a więc przestrzeganie zasad, kontakt z innymi osobami, uznawanie autorytetu, wartości wiedzy i wartości kultury itp. W takim kontekście przedmiotem zamierzonego charakteru wychowawczego są przede wszystkim *wartości*, które z trudnością mogą być wynikiem procesu czystej edukacji. Gdyby wystarczało wyjaśnienie co to jest uczciwość do tego, aby obywatele byli uczciwi, to od dawna mielibyśmy rozwiązanych wiele problemów.

Wychowanie, tj. złożony i niepewny rozwój osoby, powierzone także i przede wszystkim jej wolnemu wyborowi, jest jednym z nieodwołalnych działań szkoły, a wychowanie do wartości jest jednym z zadań, które szkoła przyjmuje na siebie właśnie dlatego, że musi ułatwić integrację nowych pokoleń z systemem kulturowym stworzonym nie tylko z materialnych przedmiotów, ale także z zasad, reguł, ocen i postaw. W te wartości dobrze może wpisywać się również dialog, bardziej jako postawa osobista do promowania i rozwijania w interesie wszystkich, czyli dla wspólnego dobra, aniżeli jako ćwiczenia retoryczne (ktoś, przynajmniej we Włoszech, nazywa go „*debate*” i zamierza proponować go jako zajęcie dydaktyczne).

⁴ Być może rozróżnienie nie jest łatwo zrozumiałe w innych językach, biorąc pod uwagę na przykład niejednoznaczne stosowanie słowa *education* w języku angielskim, gdzie może ono znaczyć zarówno wychowanie w szerokim znaczeniu, jak i edukację w znaczeniu ściśle szkolnym.

⁵ Ośmielam się odesłać w tym temacie do mojej publikacji *Educazione, scuola e fattore umano. Appunti in margine al paradosso di Böckenförde*, „Orientamenti pedagogici”, LIX, n. 3, luglio-agosto-settembre 2012, s. 435-55.

Jeżeli szkoła ma wprowadzać do społeczeństwa i do życia dorosłego, to musi koniecznie promować prospołeczne postawy, wśród których dialog znajduje słuszne i odpowiednie miejsce. Obecność religii w szkolnych programach nauczania należy odczytać stosując podobną logikę, jako narzędzie inkulturacji, kształcenia osobistego oraz socjalizacji, a nie indoktrynacji, czy też zwykłej informacji na temat treści jednej lub więcej religii. W tym względzie należałoby zauważyć, że europejska sieć Eurydice rejestruje wymiar etyczno-moralno-religijny (*Religion/Ethics/Moral Education*) w europejskich systemach szkolnictwa, wykazując jego obecność prawie we wszystkich krajach⁶. Poza danymi liczbowymi, interesującym jest kryterium łączenia materii etyki i religii, tj. obszaru wartości i obszaru relacji. Uwaga poświęcona temu wymiarowi potwierdzona jest poza tym obecnością wychowania obywatelskiego (lub wiedzy o społeczeństwie) prawie we wszystkich europejskich systemach szkolnictwa⁷.

5. Charakter religii

Przed chwilą powiedzieliśmy, że dla dialogu, który się toczy między osobami, konieczne jest przyjęcie pojęcia osoby jako podmiotu zdolnego do wejścia w relacje z innymi. Dla dialogu toczącego się między religiami musimy również jasno ustalić charakter religii, ale w tym miejscu nie ma możliwości podjęcia tak wymagającego tematu. Skądinąd, nie możemy też zadowolić się stwierdzeniem, że religie mogą prowadzić dialog między sobą, bo składają się z osób, które z kolei są zdolne do prowadzenia dialogu.

Po pierwsze, wydaje się być oczywistym, że musimy mówić o *religiach* koniecznie w liczbie mnogiej, gdyż inaczej brakowałoby powodu dialogu. Pluralizm religijny nie służy do określenia dialogu w kategoriach relatywistycznych, ale do uznania niezaprzeczalnego faktu istnienia wielu religii, wszystkich równie przekonanych o posiadaniu prawdy i wszystkich równie zmuszonych do wzajemnego uznania.

Poza różnicami w ich odpowiedziach na ostateczne pytania człowieka, właśnie te pytania stanowią wspólny grunt i możliwy punkt spotkania między różnymi religiami. Odpowiedzi się różnią, jednak pytania są identyczne, a ludzka zdolność zastanowienia się może być odczytywana na poziomie przedwyznaniowym, lub nawet przedreligijnym, w którym to charakter pytania sugeruje spotkanie, aby razem znaleźć odpowiedzi.

⁶ Por. European Commission/EACEA/Eurydice, 2019. *Recommended Annual Instruction Time in Full-time Compulsory Education in Europe - 2018/19*. Eurydice - Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

⁷ Por. Commissione europea/EACEA/Eurydice, 2017. *Citizenship Education at School in Europe 2017*. Rapporto Eurydice. Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. [*Raport Eurydice Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej*].

Stan ten prowadzi najpierw do religijnych wspólnot, które debatują wewnętrznie, aby ustalić najlepszy i najpełniejszy porządek doktrynalny własnej wiary (ustalenie wspólnego *sensus fidei*)⁸, ale powoduje także dialog między różnymi wspólnotami religijnymi, nie po to, by znaleźć razem prawdę, którą każdy uważa, że już posiadał, ale żeby karmić się tą wspólną religijnością, którą możemy postrzegać jako swego rodzaju antropologiczną uniwersalność, przesłankę każdej dyskusji religijnej⁹. W Ewangeliach Jezus wielokrotnie przypomina, że trzeba umieć używać uszu, żeby słuchać, bowiem to one są wstępnym warunkiem każdej ewangelizacji i każdej dyskusji religijnej. Dopiero po wysłuchaniu możemy wyrazić zgodę na otrzymane przesłania. Wychodząc od przenośni, uszy są poziomem przedwyznaniowym - wstępną gotowością do słuchania, która jest wyborem etycznym, ponad to, że jest stanem fizjologicznym.

Po tych powyższych stwierdzeniach możemy kontynuować temat, przyjmując oczywisty fakt, że religia jest silnie związana z tożsamością osoby i podstawą wspólnoty. Prawda ta otwiera drogę dwom możliwym stanom: konfliktowi lub dialogowi między różnymi faktami. W tym miejscu nie interesuje nas konflikt, ponieważ oddala nas od przedmiotu naszej dyskusji (dialogu), jak również oznaczałby „zwycięstwo” tylko jednej strony, a zatem anulowanie założenia wielości, na którym od samego początku opieraliśmy nasze rozważania.

Nie ulega wątpliwości, że w przeszłości spotkanie między religiami miało także charakter konfliktu (wystarczy pomyśleć o licznych stoczonych wojnach religijnych), lecz w dzisiejszych czasach wydaje się być możliwym i koniecznym podjęcie spotkania w kategoriach dialogu, poprzez przyjęcie jako wspólnego punktu odniesienia właśnie wspomnianego poziomu przedwyznaniowego otwierania się na sacrum.

Przed wszystkim jednak podstawą dialogu jest antropologia odniesienia, która w etycznie określonym obszarze - takim jaki omawiamy teraz - może opierać się niewątpliwie na kategorii *wolności*, ograniczając się jedynie w naszych analizach do jej religijnego zastosowania. Wolność religijna jest najważniejszą wolnością, a prawa do niej każdy człowiek musi domagać się dla siebie i dla innych. To gwarantuje dla każdej religii identyczny punkt wyjścia, opierający się na kategorii istotnej do określenia człowieka - nie ma człowieka, jeżeli on nie jest wolny i nie ma wolności, jeżeli nie jest ona udziałem wszystkich.

⁸ Por. Commissione Teologica Internazionale, *Il sensus fidei nella vita della Chiesa* [Międzynarodowa Komisja Teologiczna, *Sensus fidei w życiu Kościoła*], 2014.

⁹ We Włoszech działa grupa badawcza religijności jako kategorii ogólnej i wielowyznaniowej, która dotychczas opracowała kilka badań empirycznych i publikacji: M.T. Moscato - R. Gatti - M. Caputo (eds.), *Crescere tra vecchi e nuovi dei. L'esperienza religiosa in prospettiva multidisciplinare*, Armando, Roma 2012; F. Arici - R. Gabbiadini - M.T. Moscato (eds.), *La risorsa religione e i suoi dinamismi: Studi multidisciplinari in dialogo*, FrancoAngeli, Milano 2014; M.T. Moscato - M. Caputo - R. Gabbiadini - G. Pinelli - A. Porcarelli, *L'esperienza religiosa. Linguaggi, educazione, vissuti*, FrancoAngeli, Milano 2017.

Wylania się tutaj wyraźnie lekcja soborowa deklaracji w wolności religijnej *Dignitatis humanae*, która przynajmniej dla Kościoła katolickiego stanowi dzisiaj punkt wyjścia do jakiegokolwiek spotkania czy też dialogu międzyreligijnego. Jest prawdą, że «wierzymy, że ta jedyna prawdziwa religia istnieje w Kościele katolickim i apostolskim» (DWR 1), ale jest też prawdą, że «prawda narzuca się sumieniu tylko siłą samej siebie» (tamże). Prawda religijna, o której mówimy, nie jest tylko prawdą intelektualną, wynikiem doświadczenia lub rozumu, ale prawdą antropologiczną mającą na celu spełnienie człowieka.

Nasuwa się tutaj stwierdzenie Jezusa «poznacie prawdę, a prawda was wyzwoli» (J 8,32). Jeżeli prawda jest częścią człowieka i prawda pozwala być wolnym, to szukanie prawdy (religijnej i nie tylko) jest warunkiem do rozwoju naszego człowieczeństwa w sensie etycznym. I znowu może tu być przydatna lekcja soborowa: «Prawdy zaś należy szukać w sposób odpowiadający godności osoby ludzkiej i jej społecznej naturze, mianowicie przez wolne dociekania, przez nauczanie i wychowanie, wymianę myśli i dialog, przez co jedni drugim przedkładają prawdę, którą znaleźli albo sądzą, że znaleźli, by pomagać sobie nawzajem w jej zgłębianiu » (DWR, 3).

W takiej perspektywie wszystkie religie mogą jednakowo ubiegać się o prawdę i spotykać się, żeby odkrywać wciąż nowe aspekty prawdy, ponieważ «Kościół katolicki nie odrzuca niczego, co w tych religiach jest prawdziwe i święte» (Deklaracja o stosunku Kościoła do religii niechrześcijańskich *Nostra aetate*, 2), przynajmniej jeśli chodzi o katolickich wiernych, pod warunkiem właśnie, że jest to prawdziwe i święte.

6. Szkolne wychowanie religijne

Takie mogą być założenia nauczania religijnego w szkole, które na podstawie tego, co zostało przed chwilą powiedziane, nie kończy się na zwykłej edukacji religijnej, ale jest prawdziwym wychowaniem religijnym, nie wychowaniem rozumianym jako katecheza (ponieważ brakowałoby niektórych zasadniczych założeń), ale wychowaniem rozumianym jako nadanie sensu proponowanym treściom i treściom, które mogą być przedmiotem tylko dobrowolnego przyjęcia.

Na tym etapie nieuniknione jest odniesienie się do włoskiego modelu nauczania religii. Opiera on swoją podstawę prawną na Konkordacie między Włochami a Stolicą Apostolską z 1984 roku, w którym znamienity jest fakt stwierdzenia we wstępie strony kościelnej, że pamięta «deklaracje Soboru Watykańskiego II dotyczące wolności religijnej i stosunków pomiędzy Kościołem a wspólnotą polityczną oraz nowe przepisy prawa kanonicznego» (Preambuła). Nauczanie religii zgodnie z włoskim Konkordatem opiera się zatem, w kolejności, na deklaracji *Dignitatis humanae* i na konstytucji *Gaudium et spes*.

W szczególności odnośnie do nauczania religii, w art. 9.2 włoskiego Konkordatu zakłada się, żeby to nauczanie znajdowało się «pośród celów szkoły». Znamienny jest fakt, że nie ma tam mowy o celach Kościoła ani o celach państwa, które mogłyby się różnić lub być ze sobą sprzeczne. Cele szkoły są niezależne od jakiegokolwiek systemu, ponieważ szkoła musi mieć w centrum swojego działania jedynie dobro wszystkich uczniów. Po zidentyfikowaniu celów szkoły należy dostosować do nich także nauczanie religii.

Jeśli chodzi o Włochy, to we włoskim porządku prawnym głównym celem szkoły jest pełne kształcenie osoby¹⁰. Jest to potwierdzone przez liczne akty prawne, ale zasadę tę można uogólnić na poziomie całego świata także dlatego, że *Powszechna deklaracja praw człowieka* (1948) ustanawia, iż «celem nauczania jest pełny rozwój osobowości ludzkiej i ugruntowanie poszanowania praw człowieka i podstawowych wolności» (art. 26). Wśród tych podstawowych wolności figuruje także wolność religijna i «prawo to obejmuje swobodę zmiany wyznania lub wiary oraz swobodę głoszenia swego wyznania lub wiary bądź indywidualnie, bądź wspólnie z innymi ludźmi, publicznie i prywatnie, poprzez nauczanie, praktykowanie, uprawianie kultu i przestrzeganie obyczajów» (art. 18).

Włoska klauzula konkordatowa uwarunkowanego celami szkoły nauczania religii wydaje się być zatem możliwa do uczynienia go powszechnym, ponieważ jest wspierana przez zdrowy rozsądek i międzynarodowe prawodawstwo. To nie tylko wyklucza wszelkie formy prozelityzmu w edukacji szkolnej, ale narzuca też poprawne nadawanie znaczenia treściom każdego nauczania, które są zawsze tylko środkiem (dla pełnego rozwoju osoby) a nigdy celem, któremu osoba musiałaby się podporządkować. Przekazywana w nauczaniu szkolnym religia, na równi z innymi przedmiotami, staje się więc narzędziem rozwoju osobistego, całkowicie szanującą wolność wszystkich uczniów (jako warunek ich osobistych poglądów religijnych) i otwartą na wkład, który jakakolwiek inna wiedza, uczciwie dążąca do poszukiwania prawdy, będzie mogła zaoferować (jako konsekwencję postawy dialogu, który musi być właściwym dla religii).

7. Nauczanie religii i dialog międzyreligijny

Tego rodzaju nauczanie religii musi koniecznie być otwarte na dialog, traktowany nie jako ewentualną możliwość, lecz jako nierozzerwalny warunek praktykowania religii. Religia, która odrzucałaby dialog z innymi religiami, nie byłaby bowiem autentyczna. Zasadą, którą musimy się kierować w tym przypadku, jest to, że *religia jest dla ludzi, a nie ludzie dla religii*.

¹⁰ Por. S. Ciatelli, *Guida all'insegnamento della religione cattolica. Secondo le nuove Indicazioni*, La Scuola, Brescia 2015, s. 19-24.

Poprawne pod względem szkolnym i naukowym nauczanie religii musi uwzględniać istnienie innych religii, a zatem podejmować konstruktywne spotkanie z nimi, w postawie dialogu, a nie konfliktu.

Włoski model jest tego dobrym przykładem, ponieważ obowiązujące *Wskazówki dydaktyczne* (programy szkolne) są bardzo otwarte na spotkanie międzyreligijne. Pluralizm religijny pojawia się bowiem co najmniej 13 razy we *Wskazówkach* dla pierwszego cyklu edukacji, zaraz po tematach historyczno-kulturowych (*wirkungsgeschichtlich*) i tematach biblijnych, tyle samo razy co Kościół i więcej razy niż Bóg i Jezus. Podobna sytuacja ma miejsce w drugim cyklu edukacji, gdzie pluralizm religijny pojawia się na czwartym miejscu potencjalnego rankingu najczęstszych tematów, po Biblii, historii wydarzeń (*Wirkungsgeschichte*) i etyce. Przeglądając podręczniki szkolne też potwierdza się ta otwartość. Ponadto należy wziąć po uwagę, że wśród kryteriów zatwierdzania książek przez Konferencję Episkopatu Włoch znajduje się ekumenizm.

Włoski model nauczania religii jest w końcu modelem z *otwartą wyznaniowością*: może być uznawany wyłącznie jako wyznaniowy, ponieważ odnosi się tylko do religii katolickiej, ale chodzi w nim o wyznaniowość gotową do spotkania czy konfrontacji z innymi doświadczeniami religijnymi, właśnie z tego powodu, że wdrażane są w nim wyżej wymienione zasady soborowe.

Problematyczną kwestią może być wybór nauczania danej religii w szkole bez uwzględnienia pluralizmu religijnego i brak równie pluralistycznej propozycji dydaktycznej, oferując to miejsce przegląd poszczególnych religii w jakiejś formie porównawczej. Takie rozwiązanie jednak niesie za sobą kilka przeciwwskazań, które w tym miejscu możemy tylko krótko streścić:

- nie można mówić o religii w ogóle bez odniesienia do określonej religii. Dokonywałoby się wówczas synkretycznego lub „neutralnego” dyskursu, który de facto nie odpowiada żadnej rzeczywistej religii;

- przekształcanie nauczania religii w nauczanie historii religii spowodowałoby utratę ściśle religijnego charakteru jej treści, które byłyby obserwowane z zewnątrz, bez żadnej gwarancji udziału w nich i autentyczności;

- nauczanie pozbawione zakorzenienia wyznaniowego nie pozwalałoby na żaden dialog, ponieważ brakowałoby przesłanki do samego dialogu, to znaczy tożsamości prowadzących dialog; uczniowie nie mogliby doświadczyć dialogu religijnego, ale widzieliby go tylko jako postulat lub pobożny zamiar.

Nie byłby też dobrym rozwiązaniem wybór polegający na otwieraniu szkoły na wiele form nauczania religii - każda charakteryzująca się inną przynależnością wyznaniową - dlatego, że

zniknęłaby właśnie możliwość prowadzenia dialogu. Przestrzeń szkolnego dyskursu religijnego byłaby z zasady podzielona na różne formy przynależności, a w konsekwencji zamknięta na dialog.

Aby komunikować się, trzeba zacząć od danej sytuacji i stamtąd otwierać się na innych. Problem polega na określeniu pozycji wyjściowej, to znaczy zdecydowaniu, jakie wyznanie uprzywilejować w nauczaniu religii.

Włoski przypadek po raz kolejny może stanowić model. Wybór wyznania katolickiego jest związany z empirycznym faktem: według brzmienia Konkordatu z 1984 roku «zasady katolicyzmu są częścią dziedzictwa historycznego narodu włoskiego». Dla innych krajów okoliczności historyczne mogą się różnić i sugerować rozwiązania różniące się wyznaniowo, ale sam fakt odniesienia się do korzeni historyczno-kulturowych danego kraju wydaje się być rozsądnym kryterium, także w przypadku gdy propozycje religijne dotyczą dwóch lub więcej wyznań. W każdym razie, w przypadku Europy nie ulega wątpliwości konieczność zrozumienia własnych korzeni chrześcijańskich, gdzie cechy charakterystyczne poszczególnych wyznań mogą stanowić bardziej wzbogacenie niż utrudnienie.

8. Co oznacza „szkolne” nauczanie religii

W takim przypadku wchodzi w grę charakter szkoły, która musi służyć do wprowadzenia nowych pokoleń do kultury danego kraju (lub kontynentu), a która jest przesiąknięta nieodwołalnie zasadami i wartościami religijnymi. Ważne jest, by nauka religii (bo w szkole to należy robić - uczyć się) dokonywała się zgodnie z kategoriami właściwymi dla religii. Należy *rozmawiać religijnie o religii* i nie zadowalać się historycznymi, filozoficznymi, artystycznymi, literackimi, psychologicznymi, socjologicznymi i prawnymi dyskusjami o religii. Każda dyscyplina ma prawo przyjąć religię jako przedmiot nauki, ale może ona i musi być studiowana także *iuxta propria principia*, to znaczy zgodnie z kategoriami religii, w przeciwnym razie byłaby sprowadzana przez nas do czegoś innego i utracilibyśmy jej autentyczne znaczenie.

W konsekwencji, zasadna (i obowiązkowa) jest obecność nauczania religii w szkolnych programach nauczania, pod wszakże warunkiem przestrzegania celów i metodyki właściwych dla szkoły. Jeżeli szkoła musi wspierać rozwój osobowy, także nauczanie religii będzie musiało to robić, unikając przy tym wszelkich form indoktrynacji. Jeżeli szkoła jest miejscem spotkania różnych osób i kultur, nauczanie religii także będzie musiało być okazją do dialogu na delikatnym gruncie najgłębszych przekonań osobistych.

Szkoła, która wykluczałaby nauczanie religii w swoim programie, uchylałaby się od spełnienia jednego ze swoich kluczowych zadań, jakim jest wprowadzanie do kultury, ponieważ

proponowałaby niekompletny obraz kultury, pozbawionej właśnie jednego ze swoich najbardziej znaczących i problemowych aspektów. Sprawiałoby to wrażenie, że obawia się ona zapuszczać na zbyt niepewny grunt. W ten jednak sposób nie wyświadczyłaby dobrej przysługi swoim uczniom.

Na tym etapie ewidentne jest, że szkolne nauczanie religii musi charakteryzować się szczerą otwartością na dialog. Na tym polegałby charakter szkoły, ale także charakter religii, która bardziej składa się z pytań niż z odpowiedzi, a wręcz najpierw z pytań, a następnie z odpowiedzi. Gdybyśmy odwrócili ten porządek, niezrozumiana byłaby geneza doświadczenia religijnego, która najwyraźniej zaczyna się od pytań, tak żeby w konsekwencji dotrzeć do odpowiedzi.

Nie znaczy to wcale, aby odstępować od objawionego charakteru religii chrześcijańskiej (lub innych religii). Fakt, że działanie zaczyna się od Boga nie oznacza, że człowiek musi tylko biernie przyjąć objawienie. Z drugiej strony istnieje ryzyko wpadania w pułapkę jednego z dwóch niebezpieczeństw wypowiedzianych wielokrotnie przez papieża Franciszka - gnostycyzmu i neopelagianizmu¹¹: albo ograniczania religii do bycia intelektualnym doświadczeniem, albo przypisywania człowiekowi całej zasługi własnego zbawienia. Nauczanie, które mówiłoby religijnie o religii może pozwolić uniknąć tych dwóch niebezpieczeństw i zapewnić prawidłowe poszukiwanie prawdy, które aby było jej ciągłym poszukiwaniem musi być prowadzona w świetle prawdy.

Takie więc mogą być założenia kultury dialogu, która musi być częścią DNA szkoły, nie mniej niż DNA religii. Ścieżkę, którą staraliśmy się pokazać, może wspierać dążenie do takiego nauczania religii, które nie wyczerpuje się w przedstawieniu własnej tożsamości, lecz jest otwarte na wpływy pochodzące z wieloaspektowego i pluralistycznego kontekstu, w którym żyjemy. Spróbowaliśmy podkreślić etyczne znaczenie dialogu (prowadzenie dialogu zakłada istnienie *woli* dialogu), sprowadzając dialog do swoich antropologicznych podstaw, wśród których kategoria *wolności* odgrywa decydującą rolę. Nauczanie religii w szkole jest uprzywilejowaną okazją do zrozumienia sensu tego dialogu, ponieważ jego treść jest samoistnie otwarta na dialog i sprzyjająca tego rodzaju doświadczeniu.

Zważywszy na charakter wychowawczy szkoły i nauczania w niej religii, decydującą rolę do spełnienia ma nauczyciel religii, jako wiarygodny przedstawiciel kultury dialogu, w kształtowanie której należałoby zaangażować się w odpowiednim stopniu.

¹¹ Por. Papież Franciszek, Adhortacja apostolska *Evangelii gaudium*, 24 listopada 2013, nr 94.