

## **MIEJSCE RELIGII W WYCHOWANIU – NA RZECZ RELIGIJNEGO WYCHOWANIA W SZKOLE**

Celem naszego artykułu jest sprecyzowanie konieczności religijnego wychowania w nauczaniu. Aby ten cel osiągnąć, proponujemy najpierw definicję wychowania religijnego. Następnie pokusimy się o opisanie w zarysie sytuacji wychowania religijnego w szkołach Europy. Największą część artykułu poświęcimy kwestii, czy wychowanie religijne jest sprawą szkoły, a gdyby tak było, to jaki kształt należy nadać takiemu wychowaniu.

### **1. Wychowanie religijne: definicja**

Aby dojść do definicji wychowania religijnego, można najpierw zapytać, czym ono nie jest. Taki sposób stawiania problemu pozwala nam ustalić, że jest czymś zasadniczym nie sprowadzanie tego typu wychowania ani do *lekcji religii*, ani do *wyznaniowego czy świeckiego charakteru szkoły*. Redukcja taka zakładałaby bowiem, że wychowanie religijne polega jedynie na fakcie nauczania takiej czy innej religii w szkołach, czy też na głoszeniu, że przyjęto projekt wychowania, oparty na zasadach świeckości, lub religijnego wierzenia. Po drugie, wychowanie religijne nie jest tożsame z nauczaniem „faktu religijnego” Jest to tendencja obecna w pewnych krajach Europy, zwłaszcza we Francji. Wychowanie religijne jest czymś o wiele szerszym od takich zawężeń, chociaż stanowią one jego część składową.

Sformułowane pozytywnie: wychowanie religijne jest związane z całością wychowania szkolnego, to znaczy ze sposobem, w jaki

---

\* Johan Van der Vloet, 1959, doktor teologii, magister psychologii, diakon stały, ojciec czworga dzieci. Jest narodowym dyrektorem katechezy w Holandii, dyrektorem formacji w diecezji Roermond i dyrektorem Wyższego Instytutu Katechetycznego w Roermond. Naucza w różnych instytutach akademickich. Publikacje z dziedziny teologii dogmatycznej, katechezy, nauczania katolickiego i psychologii.

traktuje się religię i fakt religijny, jak również duchową przygodę człowieka. Chodzi innymi słowy o sposób, w jaki się naucza, uwzględnia, integruje kwestię tego, co „religijne”, w życiu instytucji, jej personelu i jej uczniów. Rozumiemy, dlaczego nie chodzi więc w pierwszej kolejności o kwestię: czy, tak lub nie, pewna religia jest nauczana w szkole. Zobaczymy później, że temat lekcji religii nie jest bez znaczenia. Tymczasem głównym zadaniem edukacji religijnej jest branie na poważnie religijnych i duchowych kwestii jednostki i ludzkości w procesie pedagogicznym. Dlatego w tej dziedzinie żadna szkoła nie może pozostać „neutralna”. Ta niemożność neutralności nie oznacza, że każda szkoła zobowiązana jest określić się jako katolicka, muzułmańska, humanistyczna, *New Age* czy tym podobnie. Konieczne jest, aby każda szkoła uznała, że to, co religijne, i to, co duchowe, stanowią konstytutywne wymiary człowieka. W łonie tego uznania lekcje religii czy faktu religijnego znajdują swoje prawdziwe miejsce.

## 2. Powrót tego, co religijne

Nawet najbardziej przekonany ateista przyzna, że w ostatnich latach dramatycznie się zmieniła sytuacja religijna i duchowa. Powraca to, co religijne. W Stanach Zjednoczonych jest to nawet spektakularne. Europa zdawała się stanowić tu wyjątek. Lecz nawet tu w ostatnich latach, zwłaszcza w miastach, stwierdzić można rozległy nurt ponownego odkrywania tego, co religijne i duchowe. Zauważa to wielu autorów (np. F. Lenoir). Jednak to nieoczekiwane ponowne odkrywanie charakteryzuje pewna dwuznaczność.

Debaty nad słowem „Bóg” czy „chrześcijanin” w Konstytucji Europejskiej świadczą o tym, że na samo wspomnienie tego, co religijne, wpływają często emocje, historia kraju, kultura i dominująca religia. Odnosi się wrażenie, że przynajmniej w kilku krajach starego kontynentu religię uważa się za zagrożenie dla demokracji. Co prawda, nurty fundamentalistyczne w islamie, a nawet pewnien chrześcijański wariant fundamentalistyczny w Stanach Zjednoczonych wpłynął na określoną postawę wobec religii i jej roli w polityce. Lecz jednocześnie powraca „to” co religijne. Zauważamy, że po pewnym okresie racjonalizmu i materializmu Zachód odnalazł wymiar raczej zaśniedziały swojego człowieczeństwa, tzn. aspiracje duchowe. Trzeba co prawda przyznać, że aspiracje te zaliczono do spraw indywidualnych, rodzących się często z potrzeby komfortu i duchowego pocieszenia. Niemniej człowiek początku XXI wieku jest religijny „z potrzeby”: Potrzebuje

wolnej przestrzeni, w której nieobecny jest „okrutny” świat ekonomii, konkurencji i praw globalizacji, nieobecna jest układność. W latach osiemdziesiątych rolę taką spełniała seksualność, ale wydaje mi się, że w tej ważnej dla człowieka dziedzinie zagnieździły się te same prawa podaży i układności. Sprawia to, że człowiek „ultranowoczesny” doznaje pewnego rozczarowania w sferze swojej seksualności, która obiecała mu raj, lecz nie daje dostępu do tak upragnionego Edenu. Czy religia lub raczej to, co religijne, mogłoby mu pomóc w tym jego poszukiwaniu szczęścia?

Wiadomo, że powrót tego, co religijne, zawiera w sobie paradoks, który pewni autorzy nie wahają się nazywać „nieznany”: Kościoły wcale na tym nie korzystają! To, co religijne, przybrało bowiem formę indywidualną, a nawet zindywidualizowaną. Paradoks ten przenika również debaty na temat edukacji religijnej w szkole.

### 3. Szkoły a powrót tego, co religijne

Ten krótki zarys powrotu religijności pomaga nam zrozumieć, dlaczego nie koresponduje on z powrotem tradycyjnych religii do szkół. Świadczy o tym<sup>1</sup> wielka dyskusja na temat „faktu religijnego” we Francji. Chociaż się dopuszcza, że pewna znajomość kwestii religijnych i różnorodnych religii jest konieczna, to niesłuchanie trudno jest szkołom niewyznaniowym stworzyć przestrzeń dla duchowości i dla faktu religijnego. Oczywiście, Kościoły mają skłonność przywłaszczania sobie tej nowej potrzeby poszukiwania relacji z tym, co religijne i duchowe. Jeśli jednak weźmie się pod uwagę wspomnianą dwuznaczność, wielkie konfesje mało mają powodów do radości. Zagrożenie szkół przez konfesjonalny podbój ze strony Kościołów jest znikome.

Ze swej strony szkoły mają do przewyciężenia jeszcze inne trudności. Gdy się popatrzy na sytuację edukacji religijnej w szkołach w Europie, to się dostrzeże, że stoimy w obliczu sytuacji rozbieżności, bo istnieją rzeczywiście dwie przeciwstawne tendencje. Pierwsza – to cichy raczej zanik edukacji religijnej w szkole. W rzeczywistości, znaczna część szkół w Europie deklaruje się jako pluralistyczne. Ten pluralizm jest często słabo zdefiniowany, bądź płynny i niewyraźny. Sam pluralizm ma zresztą różnorodne stopnie, przechodzące od pluralizmu pasywnego, który po prostu toleruje fakt istnienia różnorod-

<sup>1</sup> Zob. R. Nouaihat, *Enseigner le fait religieux: un défi pour la laïcité*, w: *Europe et Le Fait Religieux – Sources, Patrimoine, Valeurs*, Paris 2004.

nych opinii, do pluralizmu aktywnego, który stara się aktywnie wejść w dialog z innymi myślami i innymi systemami wartości, aby rozwinąć swoją własną tożsamość. Należy się lękać, że większość szkół nazywających siebie pluralistycznymi przyjmuje pasywną wizję pluralizmu. Moim zdaniem, pluralizm pasywny myli się często z neutralnością. Widzieliśmy już, że neutralność w tej dziedzinie nie istnieje. Problem pluralizmu pasywnego polega jednak na tym, że religie i wielkie nurty myślowe zakładają pewne zaangażowanie: trzeba wejść na drogę, aby gdzieś dojść. Właśnie to zaangażowanie uniemożliwiono myląc pluralizm z neutralnością. Neutralność w tym wypadku prowadzi do bezruchu. Człowiek nie pogłębia swojej duchowej tożsamości, popada bowiem w relatywizm, który uniemożliwia mu dokonanie wyboru. W takim klimacie nikt nie może się zaangażować w dziedzinie religijnej i duchowej, aby odkryć tu swoje możliwości. Charakter tego, co duchowe, zawiera właśnie w sobie wymaganie zaangażowania, emocję, doświadczenie i eksperymentowanie. Pluralizm bierny skazuje szkołę na banalną edukację religijną, a w ostateczności doprowadzi do zaniku tej religijnej edukacji. Jednym z najbardziej spektakularnych aspektów tego pluralizmu biernego jest zniesienie obowiązku uczestniczenia w lekcjach religii, jak to ma miejsce we Włoszech. Ten model zdobywa teren w Europie. W większości krajów zachowano jeszcze nauczanie religii w szkołach, przynajmniej w nauczaniu zorganizowanym przez państwo. Lecz czy taka sytuacja może jeszcze trwać długo?

W kilku krajach Europy szkoły wyznaniowe są jeszcze w większości i mają swobodę układania własnego programu edukacji religijnej. Jest to między innymi przypadek Belgii i Holandii. Zawsze niebezpieczne jest generalizowanie w tej dziedzinie, lecz kiedy się popatrzy na sytuację w terenie, dostrzeże się szybko, iż niemało szkół katolickich stało się również szkołami pluralistycznymi w znaczeniu pluralizmu pasywnego. W kraju takim, jak Holandia, katolickość szkoły nie jest już niekiedy nawet wyrażona w sposób bardziej otwarty. Przyczyna tego jest prosta: stwierdzono, że populacja szkół jest tak zróżnicowana, iż tożsamości katolickiej nie da się już utrzymać. Trzeba do tego dodać, że większość personelu miałaby wielką trudność ze sformułowaniem swojej własnej tożsamości katolickiej, a nawet chrześcijańskiej. Można też zakładać, że niemało tych dyrekcji i nauczycieli czuje się zaniepokojonych myślą o samej tylko „tożsamości religijnej”

Wywołuje to u pewnych wierzących tendencję do wzmocnienia religijnej tożsamości szkoły. Taką koncepcję widać też u władz kościelnych, lecz mniej jest podzielana na szczeblu personelu szkół katolic-

kich. Problemem jest to, że chociaż kilku odpowiedzialnych za szkoły bardzo chce uwydatnić religijną tożsamość szkoły, to przecież nie wiadomo, jak zrealizować takie przedsięwzięcie, kiedy kadry nauczające, uczniowie i rodzice, nie uważają chyba tego za rzecz interesującą. Tymczasem w krajach Europy Wschodniej, za wyjątkiem być może Polski, rządy próbowały zawsze doprowadzić do zniknięcia ze szkół wszelkiego odniesienia do religii, czy do edukacji religijnej. W tej sytuacji problem edukacji religijnej w tych krajach ogranicza się chwilowo do walki Kościołów o to, by uzyskać prawo prowadzenia lekcji religii w szkołach. W tym kontekście rozumiemy, dlaczego część muzułmanów chce organizować własne nauczanie, w którym życie szkolne jest prawie w całości edukacją religijną. Islamizm stawia więc ponownie kwestię świeckości, ale na sposób nowy, niespotykany, a nawet prowokujący dla zlaicyzowanych społeczeństw naszej epoki<sup>2</sup>.

#### 4. W stronę nowej idei edukacji religijnej?

Uprawnione jest więc zadawanie sobie pytania, czy w dziedzinie edukacji religijnej szkoły Europy nie idą w tym samym kierunku, tzn. ku mniej lub bardziej pasywnemu pluralizmowi (za wyjątkiem szkół islamistycznych). Hipoteza ta nie jest niemożliwa do wyobrażenia, skoro wektory aktualnej kultury wydają się do tego właśnie prowadzić: chociaż stwierdza się powrót tego, co religijne, jest on naznaczony indywidualizmem i prywatyzacją z powodu koncepcji świeckości, która wyklucza wpływ religii na politykę i na życie w społeczeństwie, oraz kryzysem tożsamości, jaki przeżywa obecnie nauczanie wyznaniowe. Oczywiście, szkoły wyznaniowe będą nadal istniały. Pragnienie rozwinięcia swojej własnej tożsamości wyznaniowej będzie nadal nurtować wierzących. Lecz w geografii szkolnej najbliższych dziesięcioleci można oczekiwać zmniejszania się takiego nauczania.

Co robić w takiej sytuacji? Jaka jest rola wielkich religii, zwłaszcza chrześcijaństwa, a jeszcze bardziej Kościoła katolickiego w tak zmieniającej się sytuacji? Uważam, że mamy profetyczne zadanie, które można by sprowadzić do dwóch elementów: wdrożenia refleksji i próby stworzenia ducha aktywnego pluralizmu. W tych dwóch aspektach mamy partnerów nieco nieoczekiwanych, jak psychologia, czy ci i te, którzy chcą zhumanizować aktualne społeczeństwo. To, co proponuję,

<sup>2</sup> Zob. R. Remond, *L'invention de la laïcité*, Paris 2005.

ma na celu uczynienie owocnym dialogu w środowisku nauczania niekonfesjonalnego. Jednak nasze wypowiedzi doprowadzą nas także do sformułowania propozycji odnośnie do przyszłości szkoły katolickiej.

#### 4. 1. *Wdrożyć refleksję*

Powrót religijności ukazuje, że człowiek jest bytem zdolnym do tego, co religijne i duchowe. Używamy słowa „zdolny”, bo ze stwierdzeniem religijnej zdolności człowieka wiąże się kilka zagrożeń. A. Vergote<sup>3</sup> twierdzi z pewną gwałtownością, że religii nie można sprowadzać do potrzeby, bo właśnie wtedy traci ona swój charakter religii<sup>4</sup>. Dla tego znanego autora religia jest czymś, co objawione, co przychodzi z zewnątrz. Jeśli rozpatruje się religię jako potrzebę, zdaje się ją na kaprysy wyobraźni, co czyni ją niebezpieczną, a nawet niszczącą. W tych ramach z ostrożnością należy traktować tak zwaną „neuro-teologię”, skoro może ona sprowadzać religię do procesu neurologicznego<sup>5</sup>. Neuro-teologia wyjaśnia bowiem religię jako coś, co ma swój początek w pewnych strefach mózgu. Jednak bardzo interesujące jest stwierdzenie, że nauki neurologiczne odkrywają pewien rodzaj możliwości religijnej i duchowej. Nawet jeśli jest rzeczywiście niebezpieczne używanie sformułowania Mircei Eliade, zgodnie z którym człowiek to *homo religiosus*, można przecież mówić o *homo capax religionis*, przez analogię do słynnego sformułowania Ojców Kościoła: *homo capax Dei*. W swojej neurofizjologii człowiek dysponuje możliwością doznawania doświadczeń religijnych, spełniania rytów, modlenia się, uprawiania teologii, poszukiwania sensu życia, stawiania sobie pytań na temat transcendencji... Zdolność ta jest porównywalna ze zdolnością posługiwania się językiem, który jest również potencjalną możliwością człowieka, którą, aby ją rozwijać, należy wciąż karmić. Zdolność ta ma również wymiar psychologiczny<sup>6</sup>. Badania w dziedzinie psychologii rozwoju religijnego odsłoniły, że człowiek ma psycho-

<sup>3</sup> *Explorations de l'espace théologique*, Leuven 1990.

<sup>4</sup> Zob. także D. Hutsebaut – J. Corvelijn (red.), *Over de grens. De religieuze behoefte kritisch onderzocht*, Leuven 1987.

<sup>5</sup> Zob. m. in. M. Persinger, *Neuropsychological Bases of God Beliefs*, New York 1987 (raczej redukcjonistyczne); J. B. Ashbrook – C. R. Albright, *The humanizing brain: where religion and neuroscience meet*, Ohio 1997; I. Pyysiäinen – V. Anttonen, *Current approaches in the cognitive science of religion*, London 2002; A. Newberg – E. D. D'Aquili – V. Rause, *Why God won't go away: Brain science and the biology of belief*, New York 2001.

<sup>6</sup> Zob. V. Saroglou – D. Hutsebaut, *Religion et développement humain. Questions psychologiques*, Paris 2001.

logiczną relację z „Transcendentnym”, nazwanym „Faith” przez J. Fowlera<sup>7</sup>, a „Ultime” przez F. Osera<sup>8</sup>. Obaj ci badacze<sup>9</sup> oparli swoje schematy rozwoju religijnego na teoriach J. Piageta. Zwłaszcza Oser omawia braki w religijnym rozwoju. W rzeczy samej większość ludzi rozwija bez problemu swoje zdolności poznawcze. Jednak w dziedzinie afektywnej i religijnej stwierdza się pewien niedorozwój. Weźmy przykład z F. Osera<sup>10</sup>. Ustala on w religijnym rozwoju pięć stadiów. Dwa pierwsze są typowe dla dziecka: najpierw postrzega ono „Ultime” jako rodzaj magika, następnie poszukuje dialogu z tym „Ultime”, który oparty jest na formule „do ut des”. W trzecim okresie dorastający człowiek odkrywa, że Bóg nie jest całkiem przewidywalny... Czasem odpowiada On na nasze modlitwy, innym razem nie. Nastolatek stoi wobec wyzwania: czy Bóg istnieje, czy nie, a dokładniej: czy Bóg ma relację ze światem i z człowiekiem, czy nie? Rozwiązaniem, które wypracowuje, jest oddzielenie Boga od dziedziny świata i człowieka. Można określić to stadium jako „deizm”, skoro Bóg nie odgrywa już żadnej roli. Wyzwaniem dla dorosłego jest nabycie drugiej naiwności, aby użyć tu szczęśliwego sformułowania P. Ricoeura. Niestety, zdarza się to rzadko... Większość ludzi pozostaje na stadium deistycznym. Istnieją inne jeszcze stanowiska wobec „Ultime”, świadczące o większej złożoności. Dla Osera, prawdziwym wyzwaniem wynikającym z religijnej zdolności człowieka jest zaproponowanie takiego wychowania religijnego, które zaprasza uczniów (i ich nauczycieli!) do osiągnięcia najwyższych stadiów religijnego rozwoju. Stadia te dają dostęp do większego zrozumienia innego człowieka i bardziej oczyszczonego życia moralnego. Według Osera, nie ma to nic wspólnego z pragnieniem zawłaszczenia przez jakąkolwiek religię czy Kościół. Jego punkt wyjścia jest ściśle pedagogiczny i psychologiczny. Jest on przekonany, że stymulacja rozwoju religijnego pomoże człowiekowi

<sup>7</sup> *Stages of Faith. The psychology of human development and the quest for meaning*, San Francisco 1981.

<sup>8</sup> *Wieviel Religion braucht der Mensch? Erziehung und Entwicklung zur religiösen Autonomie*, Gütersloh 2001.

<sup>9</sup> Bardzo dobry przegląd tych i innych jeszcze teorii znajduje się w: B. F. Hoffman, *Kognitions-psychologische Stufentheorien und religiöses Lernen. Zur Korrelationsdidactischen Bedeutung der Entwicklungstheorien von J. Piaget, L. Kohlberg und F. Oser*/P. Gmünder, Freiburg 1990.

<sup>10</sup> Por. F. Oser – H. Reich, *Wie Kinder und Jugendliche gegensätzliche Erklärungen miteinander vereinbaren*, w: G. Bitter i in., *Die religiöse Entwicklung des Menschen. Ein Grundkurs*, Stuttgart 2000, s. 216-225; F. Oser i in., *Psychological Studies on Spiritual and Religious Development. Being Human: The Case of Religion*, t. 2, Leipzig 1999.

lepiej zrozumieć i lepiej pokierować swą własną egzystencją, odkryć większą aktywną tolerancję względem innych religii i systemów wartości, krótko mówiąc: pomoże w większej humanizacji człowieka. Wsparcie rozwoju religijnego jest w służbie człowieka, skoro pozwala mu lepiej przeżywać jego życie indywidualne i wspólnotowe<sup>11</sup>

W małej, odważnej i przejrzystej książce, pedagog niemiecki F. Schweitzer<sup>12</sup> broni praw dziecka do religii. Dla niego, edukacja religijna stanowi część edukacji, a nawet praw dziecka.

Nadeszła chwila, w której badania psychologiczne i pedagogiczne nad tą dziedziną torują drogę na terenie pedagogicznym. Czy nie będzie zadaniem pedagogów chrześcijańskich dokonanie nowej syntezy w tej dziedzinie i zachęcenie do refleksji? Te współczesne odkrycia mogą doprowadzić do bardziej pozytywnego spojrzenia na zjawisko religijne w wychowaniu i do uznania ważności towarzyszenia młodym w ich duchowej przygodzie.

#### 4. 2. *W stronę aktywnego pluralizmu*

Wielkim pytaniem pozostaje oczywiście: gdzie i jak praktykować tę religijną edukację? Można się bowiem nie bez podstaw obawiać, że pejzaż szkół europejskich nie za bardzo temu sprzyja.

Trzeba najpierw, aby świat szkolnictwa zdał sobie sprawę z tego, że to, co religijne i duchowe, stanowi integralną część człowieka, i że sprzyjanie rozwojowi religijnemu przez stosowną edukację religijną wchodzi w zakres służby pedagogicznej. Wydaje mi się, że szkoła nie powinna szukać rozwiązania jedynie w istniejących, czy nie, lekcjach religii. Biorąc przykład Francji, można zauważyć, że idea faktu religijnego popada w pewną niejasność na poziomie operacyjnym. Jak już stwierdziliśmy, wielką trudność zdaje się stanowić to, że nauczanie tego, co religijne, nigdy nie może być neutralne. Wszelka edukacja, religijna czy nie, zakłada zajęcie stanowiska. To zajęcie stanowiska nie jest oczywiście dogmatyczne, bądź fundamentalistyczne, lecz zakłada określony punkt wyjścia i cel, aby zapoczątkować u uczniów refleksję, pomóc im zbadać własne idee odnośnie do egzystencji i sensu, wyrazić własne pytania, hipotezy, doprowadzić do zajęcia przez nich coraz bardziej pogłębianego wciąż stanowiska. Dlatego szkoła powinna wyznaczyć przestrzeń, która pozwoli uczniom i ich nauczycielom

<sup>11</sup> Zob. L. Aden – D. Benner – J. Ellens, *Christian Perspectives on Human Development*, Baker 1992.

<sup>12</sup> *Das Recht des Kindes auf Religion*, Gütersloh 2000.



odkrywać i rozwijać własną duchowość. Chodzi o przestrzeń, którą stanowią prawdziwe „pracownie”: miejsca, gdzie uczniowie uzyskują możliwość zauważenia swojego wymiaru duchowego. Te „duchowe pracownie” w szkołach pozwolą uczestnikom szkoły eksperymentować z tym, co religijne i duchowe. Ponadto dałoby się niewątpliwie ucieleśnić w formie lekcji pewien rodzaj „zjawiska religijnego”, które odpowiadałoby trochę temu, co w klasycznej teologii nazywa się „*preambulum* wiary”. Elementy filozofii i psychologii, jak również dane historyczne, mogłyby otworzyć pole do refleksji. Następnie, pracownie te pozwolą wejść w kontakt z życiem religii. Wydaje mi się, że lekcje religii tradycyjnych mogłyby znaleźć swoje miejsce na tym drugim etapie. Zakłada to, że lekcje te biorą pod uwagę dynamikę stworzoną przez taką religijną edukację. Mogłoby to zapoczątkować nowe ukonkretnienie „propozycji wiary w aktualnym społeczeństwie”! Ponadto, korzyścią tego systemu byłaby możliwość wyrażenia tożsamości chrześcijańskiej w programie religii, skoro dokonano już koniecznej eksploracji faktu religii. Nie grozi wtedy zagubienie na długiej drodze do tożsamości wiary chrześcijańskiej, nie dosięgając jądra tej tożsamości. W każdym razie Europa potrzebuje edukacji religijnej, godnej człowieka i jego zdolności. Jak mówi w dobitny sposób A. Fossion<sup>13</sup>: dobra edukacja religijna umożliwia prawdziwą wolność religijną, tak uwielbianą przez społeczność świecką. Bez edukacji religijnej nie wiadomo, o czym się mówi. Wolność nie może być sprawna bez poznania i bez zaangażowania. Jest to w równej mierze prawdziwe w wypadku religii, a jeszcze szerzej: edukacji religijnej. Wydaje mi się, że niemało trudności na płaszczyźnie religii ma za przyczynę źle poinformowaną wolność.

## 5. A szkoła katolicka w tym wszystkim?

Jeśli uda się nam zapoczątkować nowy twórczy dialog w dziedzinie nauczania, który mógłby zrewaloryzować edukację religijną w instytucjach państwowych, to trzeba będzie zastanowić się nad tym, co odróżnia szkołę katolicką od tych instytucji. I tu, jak się obawiam, nadeszła chwila prawdy. Jak o tym wspomiano, w krajach, gdzie istnieją uznane i subsydiowane przez państwo szkoły katolickie, zwłaszcza w Holandii i w Belgii, stoją one przed decydującym wyborem.

---

*Dieu toujours recommandé*, Bruxelles 1997. Zob. także J. Van der Vloet, *Meegaan om te zien. Godsdienstpedagogie op nieuwe wegen*, Kampen 2002.

Powinny zadać sobie pytanie: czy mogą jeszcze gwarantować swoją katolickość? Katolickości tej nie powinno się definiować jako rodzaju szkoły będącej swoistą filią Kościoła. Wielkim jednak wyzwaniem będzie ponownie wymyślenie szkoły katolickiej! Chrześcijańska wiara opiera się na Wcieleniu. Szkoła katolicka nie może się obyć bez tego, aby być, w takim czy innym stopniu, wcieleniem wiary chrześcijańskiej w życie samej instytucji. Jak i z kim można ustalić to „minimum” katolickości? Jest to wielkie pytanie – kwestia do dalszego rozpatrywania! – o tego typu szkołę katolicką.

### **Wnioski**

Zdaję sobie sprawę, że niniejszy artykuł jest raczej dającą do myślenia próbą rozwiązania problemu niż książką z gotowymi przepisami. Uważam, że aktualna sytuacja wiary i religii zachęca nas do wyznaczania nowych dróg, aby wejść w dialog z duchowym i religijnym poszukiwaniem ludzi nam współczesnych. Jest całkiem oczywiste, że różnice pomiędzy poszczególnymi krajami Europy uniemożliwiają zastosowanie wspólnych rozwiązań. Jestem jednak przekonany, że brak nam śmiałości w tej dziedzinie. Kościoły, a zwłaszcza Kościół katolicki, mają możliwość odgrywania roli profetycznej. Edukacja religijna w środowisku szkolnym naszych czasów jest w rzeczy samej służbą światu. Zaangażowanie się w refleksję, proponowanie nowych idei, nic nie tracące ze swojej własnej tożsamości, lecz jednocześnie nasycone otwartością, która szanuje wolność i opinię każdego: jest to wyzwanie dla naszej wspólnoty eklezjalnej. Mógłby się rozpocząć nowy rozdział w dziedzinie edukacji religijnej w szkole. Należy czasem schodzić z klasycznych dróg. Tak jest właśnie w omawianej przez nas dziedzinie!

tłum. **Maria Żerańska**