

ELŻBIETA OSEWSKA

Wydział Studiów nad Rodziną

Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego

Warszawa

POSZUKIWANIA KONCEPCJI EDUKACJI RELIGIJNEJ W SZKOLE W OBSZARZE JĘZYKA ANGIELSKIEGO

Wprowadzenie

Już samo wyjaśnienie angielskiego terminu „religious education” (edukacja religijna) rodzi wiele trudności, gdyż jego rozumienie ukształtowało się inaczej w Europie, a inaczej na terenie Ameryki Północnej. Różnica w ujęciu znaczenia określenia „religious education” jest w dużym stopniu uwarunkowana kontekstem historycznym, politycznym, społecznym, kulturowym oraz odmiennymi uwarunkowaniami edukacyjnymi w Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych Ameryki. W amerykańskim angielskim istnieją dwa główne znaczenia terminu „religion”: „religia” i „nauka o religii/religiologia”, gdzie drugie wskazuje, że religia jest przedmiotem badań, poszukiwań, dociekań, zwłaszcza w zakresie odkrycia „logosu” religii. Natomiast, kiedy w literaturze przedmiotu Amerykanie stosują słowo „religion” w brytyjskim angielskim, funkcjonuje termin „religious education”. Sytuację komplikuje dodatkowo fakt, że w szkołach katolickich w Anglii i Walii termin „religious education” jest bliższy zakresowo polskiemu rozumieniu terminu „katecheza” lub „formacja chrześcijańska” niż „religioznawstwo”¹. W niniejszym artykule zostaną zaprezentowane fragmenty toczącej się w krajach anglojęzycznych debaty nad rozumieniem terminu „religious education”, ze szczególnym uwzględnieniem sytuacji w Wielkiej Brytanii oraz odniesieniem do powstałych na bazie toczących się dyskusji nowych koncepcji edukacji religijnej.

¹ Por. E. Osewska, *Edukacja religijna w szkole katolickiej w Anglii i Walii w świetle „Living and Sharing Our Faith. A National Project of Catechesis and Religious Education”*, Tarnów 2008, s. 19-21.

1. Rys historyczny

Nauczanie religii w szkole jest, z jednej strony, wyrazem tradycji europejskiej kultury prawnej, z drugiej wynika z uznania wartości religii w życiu społecznym. W Wielkiej Brytanii zgodnie z aktem prawnym „The Education Act” z 1944 roku, wprowadzającym po II wojnie światowej edukację religijną do wszystkich szkół, przyjęto założenie, że „religious education” obejmuje dwa elementy: „worship” i „instruction”. Pierwszy wskazywał na wspólne uwielbienie Boga, celebrację, dziękczynienie, modlitwę, rodzaj apelu, którym rozpoczynał się każdy dzień w szkole. Z kolei drugi odwoływał się do samego nauczania zgodnego z założeniami kształcenia ogólnego. Warto jednak pamiętać, że edukacji religijnej nie rozumiano wyłącznie w kategoriach przedmiotu szkolnego, ale stanowiła ona pewien rodzaj płaszczyzny poszukiwań chrześcijańskich korzeni społeczeństwa angielskiego oraz odkrywania aspektów kultury wynikających ze źródeł biblijnych i teologicznych. W tym czasie rzadko używano samego terminu „religious instruction”, ponieważ ujmowano edukację religijną jako całościowy proces formacji chrześcijańskiej.

Do połowy lat sześćdziesiątych XX wieku zarówno w Wielkiej Brytanii, jak i Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, częściej pojawiał się, jako swoisty wyraz buntu przeciw rozwijającej się ekspansji terminu katecheza, termin „religious education” (edukacja religijna, wychowanie religijne). Wskazaną zmianę widać wyraźnie na przykładzie listów pastoralnych biskupów Stanów Zjednoczonych, którzy skupiali się przede wszystkim na potrzebie nauczania religii dzieci, stąd stosowali częściej termin „religious instruction” (nauczanie religijne) niż pojęcie „catechesis”. Natomiast w latach siedemdziesiątych XX wieku, w pracach nad nowym dyrektoriem, biskupi amerykańscy opisując zagadnienia katechezy i edukacji religijnej stosowali obydwa terminy zamiennie, poszerzając koncepcję edukacyjną o propozycje zgłoszone przez Ruch Katechetyczny. Znaczący dla rozwoju katechetyki w Ameryce Północnej dokument *National Catechetical Directory for Catholics of the United States*², który wrócił do założeń Ruchu Katechetycznego rozwijając raczej język katechezy niż edukacji religijnej. Jednak nie dokonano wówczas jasnego rozróżnienia między katechezą i edukacją religijną, a jedynie zasugerowano, że edukacja religijna powinna być rozpatrywana jako część katechezy i związana z dzieleniem się doświadczeniem wiary, liturgią i posługą.

Wydaje się, iż w trwających w Anglii dyskusjach nad nauczaniem religii częściej korzystano z osiągnięć europejskich niż bezpośrednio nawiązywano do Stanów

² National Conference of Catholic Bishops, *Sharing the Light of Faith. National Catechetical Directory for Catholics of the United States*, Washington 1979.

Zjednoczonych, chociaż ze względów językowych były one łatwiej dostępne. Środowiska protestanckie, szczególnie anglikańskie, nawiązywały raczej do publikacji protestanckich z terenu Niemiec, natomiast katolicy specjaliści odwoływali się najczęściej do opracowań przygotowanych w Irlandii.

Sytuacja w Anglii zmieniła się wraz z wydaniem nowego aktu edukacyjnego w 1988 roku. O ile wcześniej podkreślano, iż na edukację religijną składają się dwa wspomniane wyżej elementy: „worship” i „instruction”, o tyle od 1988 roku rozdzielono „worship” od „religious education”. Najważniejsza zmiana w ujęciu edukacji religijnej dotyczyła rozdzielania nauczania treści religijnych od procesu wychowania religijnego, wcześniej przede wszystkim chrześcijańskiego. W ten sposób termin „religious education” (edukacja religijna) stał się określeniem przedmiotu szkolnego, którego celem jest pomoc uczniowi w zrozumieniu największych religii i ich znaczenia dla współczesnego człowieka. Natomiast szczegółowe ujęcie zmieniało się w różnych rejonach Anglii w zależności od znaczenia przedstawicieli różnych religii w samorządach lokalnych (stąd odmiennosc sylabusów edukacji religijnej nawet w sąsiadujących ze sobą hrabstwach), aby ostatecznie w wielu szkołach państwowych przyjąć charakter edukacji multireligijnej lub religioznawczej.

Zmiany społeczno-polityczne, kulturowe i religijne, związane z napływem do Wielkiej Brytanii ludności reprezentującej różne grupy etniczne i religie, spowodowały uznanie praw ucznia szkoły publicznej do poznania obiektywnych i wyczerpujących informacji o religii i jej zadaniach w odniesieniu do zarówno jednostkowego, społecznego wymiaru życia, jak i o poszczególnych religiach. Uzyskanie wiedzy na temat różnych religii i praktyk religijnych wyznawców winno zdaniem specjalistów z zakresu edukacji zapewnić pokojowe współistnienie. Podsumowując można powiedzieć, iż w XX wieku w Wielkiej Brytanii nastąpiło przejście od ujęcia eklezjalnego edukacji religijnej do bardziej kulturowego, od chrześcijańskiego ujęcia religii do edukacji międzyreligijnej i poznania fenomenologicznego lub historycznego różnych religii. Stąd w wielu szkołach państwowych na terenie Anglii i Walii zaproponowano ponadwyznaniową edukację religijną, rozumianą jako nauczanie multireligijne i wielodyscyplinarne, pomagające w poznawaniu faktu religii w całym jego bogactwie kulturowym, ale również w jego wymiarze wychowawczym³.

2. Katecheza czy edukacja religijna – debaty w środowiskach katolickich

³ Por. M. Buchanan, *Pedagogical Drift: The Evolution of New Approaches and Paradigms in Religious Education*, „Religious Education” (2005) nr 1, s. 20-37.

Warto przyjrzeć się trwającym od dawna w kręgach anglojęzycznych licznym dyskusjom nad naturą i celem nauczania religijnego, które odróżniły świeckie nauczanie o religiach (nauczanie na temat religii lub o poszczególnych religiach/ studium religioznawcze) od procesów edukacyjnych mających na celu wzmocnienie zaangażowania religijnego. Pierwsze ujęcie jest charakterystyczne dla instytucji edukacyjnych finansowanych publicznie, drugie dla instytucji dotowanych przez wspólnoty wyznaniowe i religijne⁴.

Już w latach siedemdziesiątych XX wieku Berard Marthaler⁵ starał się dokonać rozróżnienia między katechezą a edukacją religijną, przypominając, że edukacja religijna jest przede wszystkim przedsięwzięciem akademickim, natomiast katecheza zawiera kerygmat, przygotowanie do sakramentów, jak również zaawansowane wskazania, w jaki sposób ma rozwijać i trwać w wierze wspólnota religijna i jednostka. Bardziej pozytywne ujęcie edukacji religijnej przedstawił Kevin Nichols, który zauważał, że świeccy teoretycy rozwinęli pojęcie edukacji religijnej bez odniesienia do zaangażowania religijnego, rozumiejąc je wyłącznie jako nabywanie wiedzy o religii lub religiach⁶. W jego rozumieniu katolickie ujęcie edukacji religijnej jest znacznie szersze – to szczególny typ katechezy szkolnej skierowanej do uczniów rozwijających swoje poznanie wiary. Jednak Nichols daleki był od zawężania edukacji religijnej do konfesyjnej lekcji religii, raczej postrzegał ją jako ekumeniczne otwarcie katechezy.

Inne ujęcie prezentował Graham Rossiter⁷, który podkreślał, iż teoria edukacji religijnej związała się zbyt mocno z katechetyką, co jest problematyczne zarówno dla edukacji, jak i katechetyki. Nie można przenosić koncepcji katechetycznych, celów, treści i metod pochodzących z dokumentów katechetycznych do szkoły, szczególnie szkoły publicznej. Wezwanie do rozwoju wiary jest skierowane do osoby dorosłej, a nie do małego dziecka⁸. Australijski katechetyk proponując przeformułowanie teorii katolickiej edukacji religijnej spowodował tzw. „twórczy rozłam” między katechezą a edukacją religijną. Po dokonaniu „czynności rozłamowych”, edukacja religijna nie jest już wyraźnie tak katechetyczna, ale lepiej funkcjonuje jako przedsięwzięcie edukacyjne⁹. Rossiter sugerował,

⁴ Por. R. M. Rummary, *Catechesis and Religious Education in a Pluralist Society*, Huntington 1975.

⁵ Por. B. Marthaler, *Catechetics in Context*, Huntington 1973.

⁶ Por. K. Nichols, *Cornerstone. Guidelines for Religious Education*, Slough 1978.

⁷ Por. G. Rossiter, *The Need for Creative Divorce between Catechesis and Religious Education in Catholic Schools*, „Religious Education” 77(1982) s. 21-40.

⁸ Por. tenże, *The Gap between Aims and Practice in Religious Education*, „Word in Life” 29(1981) nr 1, s. 24-28.

⁹ Por. tenże, *The Need for Creative Divorce between Catechesis and Religious Education*, „Religious Education” 77(1982) s. 21-40.

aby „education in religion” (edukacja w/do religii) służyła „education in faith” (edukacja wiary). Wyjaśniał, iż kiedy „edukacja w wierze” odnosi się do przekazu poszczególnej tradycji wiary, „edukacja/wprowadzenie do religii” opiera się wyłącznie na bazie naukowej, niezależnie od powiązań katechetycznych lub założeń danego wyznania. Warto zwrócić uwagę na fakt, że G. Rossiter nie sugeruje prostej zamiany, nadal odnosi się do wiary, ale jako pogłębianie wiary na fundamencie wiedzy teologicznej i religioznawczej. Jego zdaniem, dzięki temu zabiegowi wiara szuka zrozumienia i zyskuje wzmocnienie intelektualne. Dlatego biorąc pod uwagę cele, treści i metody, katecheza i edukacja religijna są różne, niemniej jednak dzielą szeroko pojęty cel rozwijania wiary w ich własny, oryginalny sposób¹⁰.

Do podawanych przez niego argumentów za rozróżnieniem katechezy i edukacji religijnej można dołączyć inne, podane przez brytyjskiego jezuitę Patricka Purnell, który, ujmując trwającą dyskusję bardziej od strony praktycznej, wskazywał, iż o ile celem katechezy jest wsparcie trwającego całe życie procesu dojrzewania wiary dokonującego się we wspólnocie wierzących¹¹, o tyle w edukacji religijnej niezbędne jest udzielenie uczniowi pomocy w pogłębieniu świadomości istnienia różnych wyznań i religii, w taki sposób, by nabył pełne respektu rozumienie innych religii. Edukacja religijna winna doprowadzić ucznia do świadomej decyzji wyboru lub przemyślanego odrzucenia chrześcijaństwa, z zachowaniem szacunku wobec wyznawców innych religii¹². Oczywiście należy przyjąć sytuację, iż głęboko wierzące dzieci odbiorą edukację religijną jako katechezę, a niewierzące jako ewangelizację. Jednak ani ewangelizacja, ani pogłębianie wiary nie są głównymi celami edukacji religijnej¹³.

Zarzuty pod adresem działalności ewangelizacyjnej na terenie szkoły podawał również Jim Gallagher. Przypominał, iż szkoła (nawet katolicka) tworzy w drugiej połowie XX wieku bardzo zróżnicowaną grupę uczniów i nauczycieli, a w społeczeństwie angielskim następuje gwałtowne przejście od wymiaru doktrynalnego chrześcijaństwa do coraz bardziej kulturowego, od konfesyjności do ponadwyznaniowości, od zgodności postaw społecznych sugerowanych przez Kościoły do autonomii decyzyjnej. Obserwując szkoły publiczne na terenie Anglii i Walii, które znacznie wcześniej wprowadziły edukację religijną rozumianą jako nauczanie międzyreligijne i wielodyscyplinarne pomagające w poznawaniu faktu religii w całym jego bogactwie kulturowym, ale również w znaczeniu wychowawczym, Gallagher

¹⁰ Por. J. Arthur, S. Gaine, *Catechesis and Religious Education in Catholic Theory and Practice*, w: *Research in Religious Education*, red. L. Francis, W. Kay, W. Campbell, Leominster 1996, s. 341.

¹¹ Por. P. Purnell, *Our Faith Story. Its Telling and Its Sharing. An Education in Faith*, London 1985, P. Purnell, *Looking at the Future, Primary Religious Education in Home, School and Parish*, London 1982, s. 2-5.

¹² Por. P. Purnell, *Our Faith Story*, dz. cyt., s. 123-128.

¹³ Por. J. Arthur, S. Gaine, *Catechesis and Religious Education in Catholic Theory and Practice*, w: *Research in Religious Education*, red. L. Francis, W. Kay, W. Campbell, Leominster 1996, s. 345-348.

szukał najlepszego rozwiązania dla szkół katolickich, aby mogły zachować swoją tożsamość, a jednocześnie właściwie przygotować ucznia do życia w społeczeństwie¹⁴. Według katolickich specjalistów w zakresie edukacji religijnej pełne aplikowanie zasad ewangelizacji w szkole publicznej jest nie tylko niemożliwe, ze względu na uwarunkowania szkoły, ale winno być poddane krytyce, ze względu na cele, założenia i zdania edukacji szkolnej.

Natomiast Geoffrey Turner¹⁵ przyjął za punkt wyjścia kryterium samodzielnego, wolnego wyboru chrześcijaństwa lub innej religii przez ucznia. Przy takim założeniu uczniowie szkół katolickich nie mogliby być traktowani jako uczestnicy katechezy, gdyż ich udział w prowadzonych zajęciach z edukacji religijnej jest obowiązkowy. Jego zdaniem edukacja religijna (używał określenia „theological education” [edukacja teologiczna]) musi być elastyczna, poddając wszystko refleksji i wyrażając zainteresowania uczniów. Celem edukacji religijnej było uświadomienie uczniom „religijnego wymiaru” życia i faktu istnienia ważnych pytań.

Pluralizm społeczny, kulturowy i religijny został jeszcze mocniej zaakcentowany przez autorów programu edukacji religijnej *Weaving the Web*¹⁶, autorstwa Richarda Lohan i Mary McClure, którzy uznali, że edukacja religijna winna być bardziej skoncentrowana na uczniu niż na treści, dostosowana do potrzeb wszystkich uczniów, niezależnie od ich przynależności religijnej, wzmacniając ich potencjał edukacyjny, życiowy i religijny. Natomiast nauczyciel religii ma być wychowawcą, wsparciem, współtowarzyszem pomagającym uczniowi w procesie rozpoznania, uznania oraz docenienia religijnego i duchowego wymiaru życia. Tam, gdzie pojawiały się problemy związane z celem i sensem życia, „edukacja religijna” oznaczała proces rozwoju religijnego wymiaru egzystencji, rozumiany jako uzdalnianie do podjęcia w sposób refleksyjny i odpowiedzialny problematyki religijnej w jej odniesieniu do życia. W ich wypowiedziach widać wpływy rozumienia edukacji religijnej jako odpowiedzi na potrzeby rozwojowe dziecka, która rozwinęła się wśród specjalistów protestanckich w Wielkiej Brytanii, stąd propozycje „teaching by life

¹⁴ Por. J. Gallagher, *Guidelines*, London 1986, s. 12; J. Gallagher, *Our Schools and Our Faith. A pastoral concern and challenge*, London 1988, s. 14-19.

¹⁵ Por. J. Arthur, S. Gaine, *Catechesis and Religious Education in Catholic Theory and Practice*, w: *Research in Religious Education*, red. L. Francis, W. Kay, W. Campbell, Leominster 1996, s. 344.

¹⁶ Por. R. Lohan, M. McClure, *Weaving the Web. A modular programme of Religious Education. Teacher's Book*, Collins, London 1988.

themes” – nauczania religijnego zgodnego z życiowymi tematami, przeżyciami i doświadczeniami egzystencjalnymi dziecka¹⁷.

3. Edukacja religijna czy edukacja multireligijna – debaty w środowiskach niekatolickich

Od lat osiemdziesiątych XX wieku w brytyjskich dyskusjach nad edukacją religijną¹⁸ następuje wyraźne wzmocnienie elementu edukacyjnego i minimalizowanie teologicznego, zarówno w określaniu celów, jak i treści. Dostosowując się do kryteriów i oczekiwań ówczesnego systemu szkolnictwa niekatolicki eksperci ds. edukacji religijnej proponowali koncepcję edukacji religijnej jako zaznajomienie się z podstawowymi zagadnieniami religijnymi (chrześcijaństwa, judaizmu, islamu, hinduizmu, buddyzmu), czyli z założeniami religii reprezentowanych w społeczeństwie brytyjskim, jak również jako ukazywanie życia religijnego wyznawców w jego konkretnym historyczno-społecznym kontekście.

Zdecydowanym propagatorem ujęcia edukacji religijnej jako edukacji multireligijnej, której celem jest dostarczenie wiedzy na temat różnych religii, był Ninian Smart¹⁹, który dzięki przeprowadzonym badaniom empirycznym nad rozwojem religijności wskazywał konieczność budowania edukacji religijnej na fundamencie filozofii religii i pedagogiki w ich ujęciu fenomenologicznym. Główną treścią tak ujętej edukacji religijnej był fenomen religijności ujmowany zarówno historycznie, jak i współcześnie. Przy czym sugerował, że względów pedagogicznych, zachowanie ujęcia egzystencjalnego, umożliwiającego uczniom

¹⁷ Por. R. Goldman, *Religious Thinking from Childhood to Adolescence*, London 1964; R. Goldman, *Readiness for Religion*, London 1965.

¹⁸ Por. D. N. Aspin, *Church schools, religious education and the multi-ethnic community*, „Journal of Philosophy of Education” 17(1983) nr 2, s. 229-240; N. Blake, *Church schools, religious education and the multi-ethnic community: a reply to David Aspin*, „Journal of Philosophy of Education” 17(1983) nr 2, s. 241-250; M. Chater, *Different approaches to religious education and Critical analysis of different approaches to religious education*, w: *Religion in Education*, t. 1, red. W. K. Kay, L. J. Francis, Leominster 1997, s. 257-288, 295-316; J. E. Greer, *Attitude to religion reconsidered*, „British Journal of Educational Studies” (1983) 31, s. 18-28; P. H. Hirst, *Education, catechesis and the church school*, „British Journal of Religious Education” 4(1981) nr 3, s. 85-93; J. Maybury, G. Teece, *Learning from what? A question of subject focus in religious education in England and Wales*, „Journal of Beliefs & Values” 26(2005) nr 2, s. 179-190; J. Astley, *Plurality, dialogue and religious education*, „International Journal of Education and Religion” 1(2000) nr 1, s. 198-216; J. M. Hull, *Studies in Religion and Education*, London 1984; *Religion in Education: 1*, red. W. K. Kay, L. J. Francis, Leominster 1997; *Religion in Education: 2*, red. W. K. Kay, L. J. Francis, Leominster 1998; *Religion in Education: 4*, red. W. K. Kay, L. J. Francis, K. Watson, Leominster 2003; R. Jackson, *Rethinking Religious Education and Plurality. Issues in diversity and pedagogy*, London 2004.

¹⁹ Por. N. Smart, *Secular Education and the Logic of Religion*, London 1968; N. Smart, *The Religious Experience of Mankind*, London 1971.

budowanie pozytywnego odniesienia do wyznawanej religii. Angielscy autorzy często podkreślali, że pluralizm etniczny, kulturowy oraz religijny społeczeństwa brytyjskiego niejako zmusza edukację do prezentowania religii obecnych w życiu społeczeństwa. W tym przypadku edukacja religijna, przyjmując neutralne stanowisko wobec każdej religii, miała wspomagać ucznia w nabywaniu swoistej ogłady kulturowej i religijnej.

W różnych środowiskach pojawiły się modyfikacje tak ujętej edukacji religijnej. Jedną z nich była edukacja religijna rozumiana jako kulturowa i hermeneutyczna wymiana informacji. Nauczyciel religii stawał się wówczas ekspertem, który bezpośrednio przekazywał wiedzę z fenomenologii nauk o religii i historii religii. Przy czym, o ile niektórzy przedstawiciele domagali się neutralności i doboru treści dostosowanego do możliwości percepcyjnych uczniów²⁰, pojawiły się także głosy, by edukacja religijna nie tylko wprowadzała w religie, ale również poddawała je krytyce. Jeszcze inni wskazywali, że należy bazować na szeroko rozumianym pojęciu religii i wprowadzać uczniów w głębszy wymiar rzeczywistości religijnej, zwłaszcza na poziomie językowym²¹. Takie ujęcie edukacji religijnej określano często alfabetyzacją religijną lub poznawaniem języka religii, wychodząc z założenia, że podstawowe pojęcia religijne są niezbędne dla lepszego funkcjonowania w społeczeństwie i zrozumienia wyznawców innych religii.

Pojawiły się także propozycje ujęcia edukacji religijnej jako orientacji życiowej ucznia, pomagające mu w odpowiedzi na fundamentalne pytania: kim jestem?, po co żyję?, jaki sens i cel ma moje życie? Wówczas celem edukacji religijnej byłoby wspólne (uczniowie i nauczyciel) odkrywanie i rozwiązywanie problemów odnoszących się do życia i funkcjonowania chrześcijanina w sekularyzującym się społeczeństwie²².

Inną zyskującą z wielu zwolenników propozycją była edukacja religijna rozumiana jako szczególna forma interpretacji. W tym ujęciu chodziło najbardziej o odczytanie rzeczywistości i odkrycie jej religijnego wymiaru oraz zrozumienia życia, doświadczeń i praktyk religijnych przedstawicieli różnych religii²³ i własnych. R. Jackson proponował nie tylko zewnętrzną interpretację religii jako zwartego systemu wierzeń, ale bardziej osobiste podejście umożliwiające każdej osobie bardziej indywidualną interpretację opartą na wcześniejszych doświadczeniach. Zaangażowanie ucznia i wzmocnienie jego własnej drogi interpretacji stanowiło jego zdaniem znaczącą część procesu uczenia się i prowadziło do

²⁰ Por. J. M. Hull, *Studies in Religion and Education*, London 1984; J. M. Hull, *Mishmash: Religious Education in Multi-Cultural Britain: A Study of Metaphor*, Derby 1991.

²¹ Por. A. Wright, *Religious Education in the Secondary School: Prospectus for Religious Literacy*, London 1993.

²² Por. D.J. Smith, *The Sleep of Reason*, London 1994.

²³ Por. R. Jackson, *Religious Education: An Interpretative Approach*, London 1997.

stworzenia metodologicznych podstaw samokrytycyzmu²⁴. Refleksja nad edukacją religijną prowadziła również do formułowania znaczących pytań: czy w edukacji religijnej należy przede wszystkim wzmacniać nauczanie/uczenie się, czy również wychowanie i kształtowanie postaw, czy wychowanie religijne winno być ukierunkowane na ostateczny jego cel czy wynik, czy winno koncentrować się na procesie wychowawczym?

Natomiast Clive i Erricker²⁵ poszli jeszcze dalej w rozwoju postmodernistycznego spojrzenia na edukację religijną. W oparciu o prowadzone badania empiryczne nad religijnością dzieci przyjęli jako podstawę relatywistyczne spojrzenie na religię. Troszcząc się o duchowy, moralny i religijny rozwój dzieci uznali, iż wiedza na temat religii, dostarczana podczas edukacji religijnej zgodnie z założeniami funkcjonujących sylabusów, utrudnia lub wręcz uniemożliwia im stosowanie wyobraźni i konstruowanie własnej wiedzy, a ostatecznie hamuje rozwój ich duchowości. Zatem zamiast edukacji religijnej, przekazującej uczniom doktryny i ideologie, należy ich zdaniem umożliwić im integrację ich intuicji, uczuciowości i doświadczeń. Natomiast dopiero na bazie osobistej „duchowości” będzie można odnosić się do etyki i relacji społecznych²⁶.

Pojawiały się również głosy specjalistów, aby „wprowadzić więcej chrześcijaństwa w edukacji religijnej w szkole”²⁷, przy czym często oznaczały one jedynie podkreślanie takich wartości, jak współczucie, odpowiedzialność, zaufanie, troska i szacunek, a więc nie mających bezpośrednich chrześcijańskich konotacji. Wszystkie one zakładają silne składniki emocjonalne, które musiałyby być w uczniach do pewnego stopnia wykształcone w trakcie uczenia się pokazującego ich chrześcijańskie rozumienie. Dodatkowo granica pomiędzy świecką a chrześcijańską edukacją religijną była zamazana przez fakt obecności w licznych programach edukacji religijnej w szkołach finansowanych ze środków publicznych jednego lub więcej z poniższych celów: zachęcanie uczniów do rozpoczynania własnych poszukiwań w swojej religii, wychowanie emocjonalne, formowanie postaw społeczno-moralnych, co nie pozwalało na wyodrębnienie typowo chrześcijańskich celów edukacyjnych. Powyższe działania mają bowiem na celu nie tylko rozwój zdolności ucznia do realnego oceniania

²⁴ Por. tenże, *Rethinking Religious Education and Plurality*, London 2004, s. 88-89.

²⁵ Por. C. i J. Erricker, *Reconstructing Religious, Spiritual and Moral Education*, London 2000.

²⁶ Por. R. Jackson, *Religious Education: an Interpretative Approach*, London 1997; tenże, *Rethinking Religious Education and Plurality. Issues in diversity and pedagogy*, London 2004, s. 59-64.

²⁷ J. Astley, *The place of understanding in Christian education and in education about Christianity*, „British Journal of Religious Education” 16(1994) nr 2, s. 90-101.

religii, emocji i postulatów etycznych, ale również ogólny rozwój w uczeniu tych cech, które są istotne do formacji postawy otwartości i szacunku wobec wszystkich religii²⁸.

Zakończenie

Poszczególne państwa europejskie, szanując podstawowe prawa człowieka do wolności sumienia i religii, powiązane z prawem do edukacji oraz prawem rodziców/opiekunów do religijnego i społeczno-moralnego wychowania dzieci zgodnie ze swymi przekonaniem, proponują edukację religijną w szkole publicznej. Przy czym bardzo odmiennie ujmują koncepcje edukacji religijnej, które należałoby na pierwszym miejscu rozumieć jako poszukiwanie dobrych relacji między państwem a związkami wyznaniowymi oraz troskę państwa o dobre funkcjonowanie społeczeństwa. Prawidłowe formowanie świadomości religijnej, zarówno ekumenicznej, jak i multireligijnej, jest znaczącym zadaniem społecznym sprzyjającym rozwojowi całego społeczeństwa i budowaniu kapitału społecznego. Mam nadzieję, iż krótka prezentacja debaty dotyczącej edukacji religijnej na gruncie anglojęzycznym przyczyni się do pogłębionej refleksji nad nauczaniem religii w polskiej szkole, także w jego doniesieniu do założeń i celów katechezy.

²⁸ Por. tamże, s. 98-99; H. Lombaerts, *The Impact of the Status of Religion in Contemporary Society upon Interreligious Learning*, w: *Interreligious Learning*, red. D. Pollefeyet, Leuven 2007, s. 54-86.