

SPORY RELIGIJNE A EDUKACJA. CZY WYMIANA KULTUROWA TO NOWA WIEŻA BABEL?

Dr hab. Mirosław Patalon, prof. UG

Uniwersytet Gdański

Wydział Nauk Społecznych

wnsmp@univ.gda.pl

Streszczenie

W wystąpieniu omówiono wybrane przykłady powiązania koncepcji teologicznych z systemem szkolnym ze szczególnym uwzględnieniem sytuacji w Irlandii Północnej. Wnioski i pytania odniesiono do polskiej rzeczywistości pedagogiczno-religijnej. Podstawowa refleksja zogniskowana jest wokół zagadnienia wymiany kapitału teologicznego oraz skutków tego procesu dla tożsamości religijnej.

Szkoła jest wyjątkowo ważną instytucją kształtującą życie społeczne. Jeśli przede wszystkim w relacjach rodzinnych formuje się charakter człowieka, to w rzeczywistości szkolnej następuje internalizacja i utrwalenie struktur społecznych, które w znacznej mierze funkcjonują w życiu dorosłym. Chodzi tu zarówno o treści, jak i o procedury kształcenia – to one wyznaczają wzorce twórczości bądź odtwórczości, samodzielności bądź poddania, otwartości bądź nieufności, szacunku dla różnorodności bądź potrzeby ujednolicania życia społecznego. W procesach tych znaczącą rolę odgrywa również religia. Jednak nie zawsze jest to rola pozytywna. Niektóre systemy teologiczne mają charakter wybitnie ekskluzywistyczny, przez co negatywnie nastawiają do tzw. świata, czyli całej rzeczywistości poza obszarem kierowanym przez instytucję reprezentującą daną religię. Bywa, że teologia prezentuje negatywną antropologię i całą uwagę skupia na życiu przyszłym, dezawuuując doczesność jako złą, grzeszną i przejściową. Oczywiście, że wiele jest również systemów religijnych, które *humanum* nie pogardzają i nie prowadzą do społecznych podziałów. Wierzenia religijne i praktyki eklezjalno-liturgiczne bezpośrednio przekładają się na procedury pedagogiczne, a niekiedy wpływają na całokształt zinstytucjonalizowanej edukacji.¹

Przed laty w Republice Południowej Afryki oficjalna ideologia przedstawiała ludzi czarnoskórych jako potomków Chama, przeznaczonych przez Boga do roli niewolników.² Tamtejszy rasizm odnajdywał zatem uzasadnienie w swojej interpretacji mitologii biblijnej. O podobnej zależności pomiędzy porządkiem społecznym a dyskursem

¹ Zob. Stevens D., "The Churches and Ten Years of the Peace Process", *Beyond Sectarianism*, vol. 1/2005, s. 9–11.

² Zob. Rdz 9, 18–29; Davidson B., *Africa in History. Themes and Outlines*, London 1985, s. 256–257.

religijnym można mówić w odniesieniu do sytuacji w południowych stanach USA w XIX w. oraz w pierwszej połowie XX w. W obu przypadkach mamy do czynienia z silnym związkiem rasizmu z religijno-biologicznym esencjalizmem, który wymianę kulturową przedstawia jako burzącą naturalne *status quo* wieżę Babel, podczas gdy Bożym zamiarem jest rzekomo społeczna hierarchizacja i separacjonizm, co z kolei ma swoje przełożenie na koncepcję edukacyjnego apartheidu. Co ciekawe, zwolennicy tego stanowiska bronili zasady społecznej różnorodności i argumentowali, że jest ona zakorzeniona w naturze. Wszelkie próby zakłócenia tego porządku nie są zatem zgodne z odwiecznym planem Stwórcy. Nicolas Diederichs, prezydent RPA w latach 1975–78, pisał, że *w odniesieniu do rodzaju ludzkiego Bóg zaplanował wielość i różnorodność narodów, języków i kultur. Zatem próby redukcji kolorów, dźwięków – wszystkiego w naturze do mętej monotonii należy uznać za pogwałcenie Bożego prawa naturalnego.*³ Z drugiej strony, historia zna wiele przypadków zgoła odmiennego postrzegania rzeczywistości inspirowanego również mitami biblijnymi, wymienię chociażby Martina Luthera Kinga i jego wizję społecznej różnorodności.

Inny przykład uwikłania edukacji religijnej w spory polityczne odnajdujemy w Irlandii Północnej, gdzie praktycznie od podziału wyspy istnieje oddzielny system szkolny dla protestantów i katolików. Po powstaniu odrębnej państwowości w Ulsterze protestancka większość zażądała, żeby w szkołach państwowych realizowano obowiązkowy kurs religii w oparciu o Biblię, co katolicy odebrali jako próbę narzucenia im protestanckiej ideologii. W efekcie powstała całkowicie odrębna sieć szkół wyznaniowych, finansowanych głównie przez Kościół rzymskokatolicki. Zbojkotowane szkoły państwowe stały się *de facto* szkołami dla protestantów. Ten edukacyjny apartheid niewątpliwie przyczynił się do zwiększenia napięcia pomiędzy obiema społecznościami i w konsekwencji do wybuchu otwartego konfliktu w 1968 r. Istnienie oddzielnych systemów szkolnych wzmacnia społeczne napięcia ze względu na pogłębiające się rozwarstwienie kulturowe (uczniowie przejmują odmienny kapitał kulturowy), społeczne (fizyczna separacja powoduje wzajemną ignorancję i podejrzliwość) oraz ekonomiczne (sektor dominujący i faworyzowany dysponuje większym potencjałem).

Problem szkolnictwa powszechnego w Irlandii Północnej polegał na tym, że uzależnione było ono od interesów poszczególnych Kościołów (szczególnie dotyczy to okresu po podziale wyspy). Liczne próby ideologicznego i politycznego uniezależnienia przynoszą powoli pożądane rezultaty, chociaż do dzisiaj system szkolny – finansowany przecież z publicznego budżetu – powiązany jest z instytucjami religijnymi. W latach 20. ubiegłego wieku specjalna rządowa komisja do spraw edukacji pod przewodnictwem Roberta Lynna opracowała dwa raporty, w których sugerowano, że szkoły powinny być finansowane przez państwo w takim stopniu, w jakim podlegają kontroli politycznych ośrodków władzy. W związku z tym, że społeczność katolicka traktowała rząd w Belfaście jako tymczasowy i *de facto* nie identyfikowała się z nim, ceną za autonomiczność szkół katolickich był brak ich finansowania przez państwo. Protestanci z kolei domagali się prawa do swobodnego kształtowania edukacji religijnej w szkołach publicznych, podczas gdy ustawodawstwo raczej zmierzało ku rozluźnieniu związków szkoły z Kościołami. Argumentowano, że szkoła nie może być świecka w państwie, które zostało utworzone w celu ochrony interesów irlandzkich protestantów. W szczególności, jak wspomniano wcześniej, chodziło tu o nauczanie Biblii (tzw. *Bible instruction*), kluczowego czynnika protestanckiej tożsamości. Lobbowano za dokonaniem szeregu poprawek do ustaw, w wyniku czego od początku lat 30. utrwalił się podział na finansowane przez państwo

³ Cytat za: Gallagher T., *Education in Divided Societies*, New York 2004, s. 106.

szkolnictwo protestanckie (*state schools*) i utrzymywane przez instytucję kościelną szkolnictwo katolickie (*voluntary schools*). Chociaż później ten drugi sektor uzyskiwał coraz większe wsparcie państwa, to ów nierówny status dwóch oddzielonych systemów pogłębiał podziały pomiędzy obu społecznościami. Teologiczno-ideologiczne uwikłanie szkolnictwa publicznego znacząco przyczyniło się zatem do wybuchu otwartego konfliktu pod koniec lat 60.⁴

W 1968 r. przyjęto kolejną ustawę dotyczącą szkolnictwa, która regulowała rolę Kościołów w ciałach nadzorczych szkół w Irlandii Północnej. Ustawa ta była tak przełomowa, że w jej efekcie Kościół katolicki zrezygnował z całkowitej autonomii prowadzonych przez siebie szkół i zgodził się na częściowe uczestnictwo w ich kierownictwie przedstawicieli państwa. Jednocześnie do 80% zwiększył się udział państwa w finansowaniu tych szkół. W ten sposób przekroczono pewną znaczącą barierę – edukacja powoli przestawała być domeną ekskluzywistycznie nastawionych instytucji religijnych i stawała się wspólną sprawą całej społeczności północnoirlandzkiej. Oczywiście daleko jeszcze było do działań na szeroką skalę na tym polu, jednak już w latach 70. zapoczątkowano dialog międzywyznaniowy także w odniesieniu do strategii edukacyjnej, co znacząco przyczyniło się do późniejszego sukcesu szkolnictwa zintegrowanego. Fakt to o tyle ciekawy, że nie towarzyszył mu sprzyjający klimat polityczny, w tamtym okresie bowiem mamy do czynienia z eskalacją działań militarnych i terrorystycznych. Jednak niewątpliwie to stopniowa zmiana klimatu wokół szkolnictwa wpłynęła na zmianę mentalności obywateli Irlandii Północnej oraz na ich gotowość do podjęcia rozmów pokojowych w latach 90.⁵

W roku 1971 główne Kościoły protestanckie (w tym Kościół prezbiteriański) wydały rezolucję wspierającą ideę szkolnictwa zintegrowanego. Punktem wyjścia było przekonanie, że wszelkie formy szkolnej segregacji wzmacniają społeczne podziały, co sprzeczne jest z istotą chrześcijaństwa. Chociaż Kościół katolicki początkowo nie był skory do podjęcia tego kierunku⁶, to późniejsza recepcja soborowej odnowy otworzyła go na dialog i współpracę z innymi wyznaniem. Trzeba dodać, że nie były to jedynie działania hierarchów lub teologów, lecz przede wszystkim szeregowych członków Kościołów, którzy zaczęli dostrzegać wartość wspólnego działania chrześcijan na rzecz pokoju i społecznej harmonii. I tak, w 1974 r. powstała inicjatywa o nazwie *All Children Together* (Wszystkie Dzieci Razem), będąca zaczątkiem szkolnictwa zintegrowanego w Irlandii Północnej. Idea ta zyskała popularność dopiero na przełomie wieków, wcześniej powszechnie realizowano program *Education for Mutual Understanding* (Edukacja dla Wzajemnego Zrozumienia). Okazało się bowiem, że po latach szkolnej segregacji obie społeczności postrzegały się wzajemnie przez pryzmat uprzedzeń i stereotypów. EMU nie likwidowało edukacyjnej odrębności, sprzyjało natomiast nawiązywaniu kontaktów przez szkoły katolickie i protestanckie, np. w realizacji wspólnych projektów społecznych, edukacyjnych i badawczych. Dotyczyło to nie tylko szkół podstawowych i średnich, lecz także wyższych. Współpracę rozpoczęły dwa kluczowe dla obu społeczności kolegia nauczycielskie: katolicki St. Mary's College i protestancki Stranmillis College. Instytucjonalnym kontaktom i wspólnie realizowanym projektom towarzyszyły rodzące się przyjaźnie katolików i protestantów. W czasie mojego pobytu w Belfaście w styczniu 2006

⁴ Por. Dunn S., *A historical context to education and church-state relations in Northern Ireland*, [w:] R. Osborne (red.), Aldershot, England 1993, s. 20–21.

⁵ Zob. Kelly K., *A View from Ireland*, [w:] McCollum A., Regan C., Sinclair S. (red.), *A Consultative Document on Core Issues. Development Education and Human Rights Education in Scotland, Wales, England and Ireland*, Birmingham 1998, s. 73–77.

⁶ Zob. np. Conway W., *Catholic Schools*, Dublin 1971.

roku mogłem to obserwować na przykładzie Nialla Colla z St. Mary's i Davida Armstronga ze Stranmillis – profesorów teologii, szukających teoretycznego i praktycznego porozumienia jako podstawy życia wspólnie mieszkających ludzi, bez względu na wyznawaną religię.

Rezultatem koncepcji *Education for Mutual Understanding* były również zmiany w programie nauczania istniejących szkół. Celem było wprowadzenie do treści nauczania elementów sprzyjających lepszemu kulturowemu poznaniu się zwaśnionych stron konfliktu oraz przekonanie, że sprzeczność interesów może być rozwiązana na drodze pokojowej. Z tego względu projekt EMU należy uznać za specyficzną odmianę edukacji międzykulturowej.⁷ Podejmowano również inicjatywy wspólnych spotkań i projektów realizowanych przez katolickich i protestanckich uczniów. Były to zarówno projekty szkolne, jak i wspólne spędzanie czasu wolnego (np. w ramach programu *Inter-School Links* funkcjonującego od 1986 r.). Jednak najdalej idącą inicjatywą było powołanie szkół integracyjnych, z zasady przeznaczonych dla przedstawicieli obu społeczności. Pierwszą szkołą tego typu był założony w roku 1981 Lagan College. Z finansowanego przez państwo szkolnictwa zintegrowanego (na różnych poziomach – od podstawowego do wyższego) korzysta dzisiaj blisko 20 tysięcy uczniów.⁸ Pomimo niewątpliwych sukcesów podjętych działań badacz problemu – Tony Gallagher wskazuje na pewne trudności. Jedną z nich jest wytworzenie się i powszechne funkcjonowanie niepisanej zasady, że w mieszanym towarzystwie nie porusza się drażliwych tematów z zakresu religii i polityki. Obowiązkiwanie tej zasady, z jednej strony stanowi gwarancję bezpieczeństwa we wzajemnych kontaktach, z drugiej natomiast powoduje, że nie dochodzi do rzeczywistego dialogu wokół ważnych tematów.⁹

Przywołane powyżej przykłady mogą być asumptem do refleksji na temat teologii i związanej z nią pedagogiki religii w naszym kraju. Na ile ma ona zamknięty i inkluzywistyczny charakter? Jaka jest tu rola teologii? Czy ma ona utwierdzać społeczne *status quo*, czy raczej powinna nieustannie wzruszać i twórczo kwestionować zastane wzorce, bynajmniej nie jako sztuka dla sztuki, lecz jako platforma służąca społecznemu rozwojowi. Czy ów rozwój możliwy jest w sytuacji wyraźnej jednowymiarowości polskiej teologii, pozostającej w granicach eklezjalnej poprawności oraz wyznaniowej homogeniczności Polaków? Czy twórczy spór teologiczny jest szansą, czy też raczej zagrożeniem dla Kościoła? Czy różnorodność religijna jest tylko politycznie poprawnym hasłem, które używane jest w sferze teorii, czy też powinna mieć przełożenie na rzeczywistość polskiej szkoły? Jak w zarysowanym kontekście zinterpretować działania i plany obecnego kierownictwa Ministerstwa Edukacji Narodowej (zero tolerancji, forsowanie wyznaniowo pojętej edukacji religijnej w szkołach, w tym ocen i wliczania ich do średniej)? Proponuję, żeby refleksja wokół tych pytań wzmocniona została kilkoma cytatami z ostatnich książek Tadeusza Bartosia i Stanisława Obirka – myślicieli kontrowersyjnych w naszym kraju, wnoszących jednak do teologicznego dyskursu wiele twórczego zamieszania:

Bóg pozostaje tajemnicą dla każdego człowieka, niezależnie od wykształcenia. Istotną zaś funkcją teologii apofatycznej jest strzeżenie granic rozumu. Wymaga to pokory. Rzeczywistość boska przerasta nas całkowicie. Nasze słowo nigdy nie będzie słowem ostatnim. Zawsze będzie jeszcze to Słowo – Logos. Świadomość ograniczeń języka skłania do ważenia słów. W tym sensie myśl apofatyczna jest uniwersalną

⁷ Zob. Robinson A., *The condition of education for mutual understanding*, [w:] tegoż (red.), *Education for Mutual Understanding. Roles and Responsibilities*, Belfast 1987, s. 8.

⁸ Gallagher T., *Education in Divided Societies*, New York 2004, s. 125–128.

⁹ Tamże.

zasadą krytyczną, jedną z najbardziej doniosłych krytycznych teorii. Głosi bowiem brak dostępu do całości, brak definitywności wiedzy. Jedność wszystkiego, jeśli istnieje, jest dla nas niedostępna. Zanurzeni jesteśmy w pluralistycznym, wielowątkowym świecie, którego całości i jedności nie ogarniamy, choć ją zakładamy. W kontekście naszej cywilizacji, zagubionej w nowożytnej obsesji poszukiwania absolutnej pewności, w XX wieku z mozolem odkrywał te stare prawdy m.in. Martin Heidegger, który mówił choćby o wrzuceniu człowieka w świat, opisywał ograniczenia ludzkiego bycia w świecie, jego historyczności, mówił o skrywaniu się prawdy itd. Na poziomie etycznym Emmanuel Lévinas przywracał po wiekach pychy absolutyzmów nowożytności świadomość ludzkiej transcendencji, gdy mówił, że drugi człowiek jest całkowicie Inny i nie może stać się jedynie funkcją naszego myślenia. Później ten kierunek pojmowania świata wyraził się w postmodernizmie, w Jean-François Lyotarda walce z metanarracją, w Odo Marquarda głoszeniu polimityczności czy w myśli innych krytyków współczesnej kultury. Teologia apofatyczna jest więc, choćby entymematycznie, obecna w tych krytycznych ruchach naszej współczesności. Niedostępność Boga pozwala skończoności, chwilowości, przemijalności ludzkiej odzyskać własne oblicze. W tym sensie apofatyka jest z ducha postmodernistyczna.¹⁰

Teologia negatywna owocuje tolerancyjnym nastawieniem wobec odmienności, uczy dialogu. Jeśli moje spojrzenie jest tylko fragmentaryczne, to z pewnością spojrzenie drugiego człowieka coś wniesie. Jest więc apofatyka dobrym wehikułem dialogu międzyreligijnego, dialogu ekumenicznego. Gdzie brakuje dialogu, najpierw trzeba pytać: 'gdzie jest wasza teologia apofatyczna?'. Ona nie pozwala na deklaracje: my mamy prawdę. Nawet gdy mamy jakiś do niej dostęp, to przecież jej nie posiadamy, nie jesteśmy jej właścicielami, bo nie potrafimy jej ani pojąć, ani wyrazić. Mamy więc prawdę, której w ogóle 'nie mamy', a jeśli już, to raczej ona nas ma w sobie. I wreszcie teologia apofatyczna ma istotną funkcję demitologizującą, uwalniającą od myślenia magicznego, a w tym sensie także sekularyzującą. Budowanie adekwatnego obrazu Boga uwalnia od myślenia o Nim w sposób magiczny; nie myli sił przyrody z boskim działaniem, gdyż troszczy się o jego transcendencję.¹¹

Być może ma to związek z samą naturą Kościoła, który przywykł tak dalece do 'nauczania', że z trudem potrafi się uczyć. A właśnie to jest ceną, jaką my wszyscy musimy płacić za demokrację – uczymy się od siebie nawzajem. Akurat taka zmiana pozycji przychodzi Kościołowi z największym trudem. Stąd być może spoglądanie w kierunku organizacji, które mają odpowiedzi i są pozbawione wahań, jak słynne *Opus Dei*, którego wpływ, jak się wydaje, w Polsce dopiero się zaczyna.¹²

Wartości chrześcijańskie urastają do miana absolutnych, oderwanych od rzeczywistości, w której żyjemy. Chrześcijaństwo w Polsce jest utożsamiane, i słusznie, z katolicyzmem. Jeżeli spokojnie się przypatrzymy temu katolicyzmowi, widać, że to jest dwuznaczne, bo konkretyzacja tych wartości może prowadzić do ekskluzywizmu – mówiąc ogólnie, a mówiąc wprost, do zachowań

¹⁰ *Ścieżki wolności*, z Tadeuszem Bartosiem OP rozmawia Krzysztof Bielawski, Kraków 2007, s. 24–25.

¹¹ Tamże, s. 25–26.

¹² *Przed Bogiem*, ze Stanisławem Obirkim rozmawiają Andrzej Brzezicki i Jarosław Makowski, Warszawa 2005, s. 23.

*nietolerancyjnych i bezwzględnych, nierespektujących podstawowych zasad demokracji. Nasuwa się słowo: totalitarnych.*¹³

*Jeżeli teolog katolicki, jezuita Walter Ong, powiada, że jednym z podstawowych warunków wchodzenia w dialog z innymi religiami i niewierzącymi jest to, by katolik również powiedział: nie wiem, dokąd nas ten dialog doprowadzi, muszę to konsekwentnie powiedzieć. Tak to czuję: nie wiem, dokąd mnie to zaprowadzi. Ta wątpliwość jest trochę kartezjańska, dotycząca metody. Wątpię dlatego, że chcę uzyskać pewność, a nie dla komfortu wątpienia. Jeżeli słyszę pytania od żydów czy niewierzących: 'Dlaczego ty ze mną prowadzisz dialog, chcesz mnie nawrócić?', zawsze mówię: 'Nie'. 'W takim razie, po co?' 'Zobaczmy, dokąd to nas zaprowadzi'.*¹⁴

Czy zatem musimy obawiać się odbudowy wieży Babel, o której mowa była na początku? Czy skazani jesteśmy na wybór pomiędzy samotnością jednostki i jej nieprzekraczalną odrębnością od innych jednostek a ujednoczeniem zbiorowości ludzkiej? Czy wymiana kulturowa, w tym wymiana kapitału teologicznego, skutkować musi redukcją specyficznego charakteru poszczególnych grup ludzkich? Czy w końcu spory religijne mogą być tak prowadzone, żeby ich efektem nie była wojna, lecz rozwój uczestników dialogu? Wydaje się to być wyzwaniem, przed którym stoi nie tylko polska pedagogika religii, lecz także cały zachodni system edukacyjny. *I rzekł Pan: Oto jeden lud i wszyscy mają jeden język, a to dopiero początek ich dzieła. Teraz już dla nich nic nie będzie niemożliwe, cokolwiek zamierzą uczynić. Przeto zstąpmy tam i pomieszajmy ich język, aby nikt nie rozumiał języka drugiego! I rozproszył ich Pan stamtąd po całej ziemi, i przestali budować miasto.*¹⁵

¹³ Tamże, s. 34.

¹⁴ Tamże, s. 229.

¹⁵ Rdz 11, 6-8 w przekładzie tzw. *Biblii Warszawskiej*, Brytyjskie i Zagraniczne Towarzystwo Biblijne, Warszawa 1976, s. 16.