



■ Czy mamy coś zadane z religii?*

Jürgen Kaube

Lekcje religii lokują się między Ustawą Zasadniczą, towarzyszeniem w życiu a mądrościami z ciasteczek z wróżbą. Powinny przybrać inny charakter – skromniejszy i ambitniejszy.

W niemieckich szkołach organizacja nauki religii należy do wspólnot religijnych. Zgodnie z Ustawą Zasadniczą może się ona odbywać tylko w porozumieniu z nimi. Tym samym religia wyróżnia się spośród wszystkich innych szkolnych przedmiotów. Za lekcje francuskiego nie odpowiadają bowiem francuskie ambasady, niemieckiego nie uczą pracownicy wydawnictw ani członkowie *PEN Clubu*, a zajęć z muzyki nie organizuje *Deutsche Gramophon* ani niemiecki związek zawodowy pracowników orkiestr.

Te porównania są ułomne – ale nie bardziej niż wszelkie porównania. Większości przedmiotów szkolnych nie wykładają mianowicie osoby bezpośrednio zainteresowane ich tematyką, lecz nauczyciele, którzy nie potrzebują innych kwalifikacji niż merytorycznych, naukowych. Natomiast lekcje religii mogą być udzielane tylko przez osoby dopuszczone przez daną wspólnotę religijną. Można to ująć również tak: celem nauczania religii w Niemczech wydaje się być wiara w religię, nie zaś wiedza o niej.

Uzasadnienie tego jest osobliwe. Państwo – jak się zakłada – jest neutralne światopoglądowo. Nie może więc samo ustalać treści lekcji religii i jest zdane na współpracę z Kościołami – albo, jeśli istnieją religie bez kościołów: z odpowiednimi organizacjami. Trzeba ten argument odnieść choćby do polityki, żeby zobaczyć, iż wtedy nie moglibyśmy się obejść bez nauczycieli wiedzy o społeczeństwie, licencjonowanych przez partie polityczne.

* Tekst ukazał się we „Frankfurter Allgemeine Zeitung” pt. *Haben wir was in Reli auf?* (8.01.2019, nr 6, s. 9). Jego tłumaczenie publikujemy za zgodą Wydawcy. © Alle Rechte vorbehalten. Frankfurter Allgemeine Zeitung GmbH, Frankfurt. Zur Verfügung gestellt vom Frankfurter Allgemeine Archiv.

Redakcja:

Radosław Grodzki

Jacek Kubera

(redaktor naczelny)

Piotr Kubiak

Krzysztof Malinowski

Korekta:

Hanna Różanek

Nr 3(377)/2019

31.01.19

ISSN 2450-5080

Biuletyny dostępne
także dzięki:
NEWSLETTER IZ
FACEBOOK
SCRIBD
LINKEDIN
TWITTER

Właściwie To, że neutralność światopoglądowa państwa powinna wykluczać nauczanie o religii w sposób neutralny światopoglądowo, może trafić do przekonania tylko tym, którzy utożsamiają lekcje religii z wprowadzeniem do przyjęcia jakiegoś wyznania. Nawet w wyznaniach chrześcijańskich już dawno odstąpiono od pojmowania lekcji religii jako „kościół w szkole”, ale bez wyciągnięcia z tego wniosku o dekonfesjonalizacji nauczania religii.

Dyskusja wokół lekcji religii w Niemczech jest jeszcze bardziej osobliwa niż uzasadnienie tego, że mają się one odbywać pod kościelnym nadzorem. Tu mianowicie zderzają się ze sobą stanowiska, które uważają wyznawanie danej religii przez nauczycieli za cenne ze względów pedagogicznych, z takimi, które chcą całkowicie zlikwidować nauczanie religii. Jedni mówią, że samo przekazywanie wiedzy za pośrednictwem religii nie wystarczy. Drudzy ripostują, że treści objawień nie dadzą się zweryfikować, zatem stanowią nie więcej, lecz mniej niż wiedzę i dlatego ich miejsce w ogóle nie jest w szkole. Jedni pytają, czy można sobie wyobrazić szkołę kształtującą serca, w której nie występuje religia. Drudzy uważają, że szkoła powinna trzymać się z daleka od wiary. Jedni powołują się na tak zwany paradoks Böckenfördego: świeckie państwo żywi się założeniami, których samo nie potrafi zagwarantować. Mają przez to na myśli założenia moralne, a w ostatecznym rozrachunku religijne. Na to przeciwnicy lekcji religii ripostują: do takich zagadnień wystarczą lekcje etyki.

Nie wystarczą, gdyż etyka bynajmniej nie wyczerpuje treści religii. Abstrahując od tego, że także „filozofie”, które na takich lekcjach etyki pojawiają się zamiast religii, nie poddają się weryfikacji tak, jak temperatura topnienia miedzi – czymże bowiem miałyby być „weryfikacja” imperatywu kategorycznego lub koncepcji sprawiedliwości jako uczciwości według Rawlsa? Niezależnie od tego zastąpienie religii przez etykę oznaczałoby ogromne zubożenie nauczania.

Czym bowiem jest religia? Jest ona, inaczej niż etyka, nie tylko zbiorem tekstów. Jest z pewnością więcej niż barwnie przystrojona forma nauki o dobrym działaniu, więcej niż zuchwałym czy poruszającym uzasadnieniem posiadania dobrej woli. W szkołach – jak się utrzymuje – ma być mowa o równości i przyjaźni, o szczęściu i śmierci. Chyba słusznie, ale do rozmowy o tym historia kultury wytworzyła określone formy, których znajomość może uchronić tę rozmowę przed przeistoczeniem się wyłącznie w *small talk*, paplaninę, głoszenie nieprzemyślanych poglądów. Te formy to fakty społeczne, wspólnoty, organizacje, przykazania, obrzędy i opowieści. W nich zapisała się historia, rozwijały się one i zmieniały w najróżniejszych dziejowych okolicznościach. Ich stroną praktyczną są nabożeństwa, modlitwy, życie społeczne wspólnot religijnych; stroną intelektualną zaś, wykraczającą daleko ponad to, co mogłoby kiedykolwiek osiągnąć „przekazywanie wartości” – teologia. Zupełnie abstrahując od tego, że „wartości”, jeśli w ogóle chcemy w ten sposób mówić, dają się lepiej przekazywać przez dawanie dobrego przykładu niż przez ugrzecznione dyskusje o pożytkach z nich płynących.

Religia jest czymś dawnym, co wbija się w naszą teraźniejszość; czymś, co od dziesiątków tysięcy lat odciska piętno na dziejach ludzkości. Nie są znane społeczeństwa bez religii, bez mitologii, obrzędów, wizji sacrum i opowieści o tym, co niewidzialne, chociaż są jednostki, które obywają się bez religii. Religia jest czymś, bez zrozumienia czego nie sposób pojąć całych epok, dzieł sztuki, codziennych praktyk i sposobów argumentacji. Ci sami ludzie, którzy uważają, że nasza orientacja w przyszłości będzie

zależec od posiadania przez nas „kompetencji cyfrowej”, rozumieją na zasadzie analogii, że nie mniejszą orientację daje choćby fragmentaryczna wiedza o tym, o co chodzi w Koranie i Nowym Testamencie, czym jest Kościół w odróżnieniu od sekty, z jakich powodów ludzie się modlą albo jakie argumenty są wysuwane, aby uzasadnić lub kwestionować istnienie zła w świecie.

Nie ma powodu, dla którego nie należy uczyć uczniów o takich zagadnieniach i takich faktach. Lekcje, które czynią z tego najważniejsze zadanie, są odbierane przez Kościoły jako zbyt zdystansowane, zbyt skoncentrowane na przekazywaniu materiału, a zbyt mało na religii jako polu doświadczeń samych uczniów. Ze wszystkich stanowisk Kościołów można wyczytać, że samo religioznawstwo to za mało i coś zbyt zimnego. Za mało? Byłoby pięknie, gdyby uczniowie w ogóle wiedzieli o religii coś, co nie jest im przekazywane przez media w formie relacji o konfliktach religijnych. „Gdzie mieszka papież?” – brzmiało kiedyś jedno z pytań w sondzie ulicznej w amerykańskim *talk-show* Jaya Leno, a najślynniejszą odpowiedzią było: „w Anglii”. A gdzie w Anglii? „No, w Paryżu”. Czy Kościoły są pewne, że wyznaniowe lekcje religii, dla których sama wiedza to o wiele za mało, a często zgoła nic, sprawiły, że takie odpowiedzi są w naszym kraju nieprawdopodobne? Wielu uczniom lekcje religii już dziś wydają się czymś szczególnym choćby dlatego, że ze swoich rodzin nie znają praktyk religijnych.

Jaki sens ma w takich okolicznościach wprowadzanie w życie kościelne, skoro Wielkanoc, Zielone Świątki i Wniebowstąpienie Pańskie to dla większości niewiele więcej niż miniferie? Później uczniowie mogą zaś bez żadnego uzasadnienia wypisać się z lekcji religii - także tylko dlatego, że mają one charakter wyznaniowy, czyli podlegają swego rodzaju zastrzeżeniu wyznawania wiary. Wiary z kolei nie można uczynić przedmiotem klasówek, chyba że na lekcjach zajęto by się interpretacjami jej pojęcia z punktu widzenia filozofii religii („credo quia absurdum”, „poczucie całkowitej zależności”, „Czy Grecy wierzyli w swoje mity?”), co wtedy jednak z kolei nie wiązałoby się z założeniem wyznawania wiary przez uczniów i nauczycieli. Ponadto trudno jest mówić w odniesieniu do samego wyznania o „postępach w nauce”.

Wszystkie te zastrzeżenia nie stanowią oceny rzeczywiście prowadzonych lekcji, które niekiedy ze swej strony biorą je pod uwagę w ten sposób, że nawet w ramach wyznaniowych zawierają elementy religioznawstwa. Często dzieje się tak raczej mimochodem, tak jakby historia religii, ich świat obrazów i argumentacji były tylko zbiorem porad dotyczących interesujących sytuacji, z którymi stykają się uczniowie w rzeczywistości społecznej. Odbywa się to – jeśli posłużyć się obecnym planem nauczania ewangelickich lekcji religii w Nadrenii-Palatynacie – na przykład tak: Od siódmej klasy zaczyna się dojrzewanie płciowe. Dojrzewanie płciowe jest „przełomem”. Co Stary Testament mówi o przełomach? Poszukaj tego, co w starotestamentowych tekstach jest związane ze słowem „droga”. Przełomy kojarzą się z tęsknotami, w słowie tęsknota [niem. Sehnsucht – przyp. tłum.] kryje się „uzależnienie” [niem. Sucht – przyp. tłum.], co pozwala wtrącić cykl lekcji poświęconych zapobieganiu uzależnieniom i skierowanych przeciwko okultyzmowi. Albo na temat spędzania wolnego czasu, gdyż „w kulturach młodzieżowych i gatunkach muzycznych młodzi ludzie demonstrują, z czym się identyfikują”.

Zapobieganie uzależnieniom dzięki czytaniu pism św. Jana, hip-hop jako identyfikacja – sytuacja życiowa młodych ludzi staje się tu lepe, za pośrednictwem którego

mają poznawać wybrane cytaty z żydowsko-chrześcijańskiego kanonu. Czym jest myślenie magiczne, ile go tkwi w religii i gdzie się z nim w religiach walczy, dlaczego wiele rozwiniętych religii ma nastawienie ascetyczne, krytycznie patrzące na przyjemności, albo o czym rzeczywiście opowiadają „przełomy” Starego i Nowego Testamentu – na pewno nie o przelomie prowadzącym do „gatunków muzycznych” – to wszystko jest traktowane jako sprawy drugorzędne. W pierwszej kolejności takie lekcje religii narzucają się uczniom jako pomoc życiowa, instrumentalizując w tym celu określone motywy z tekstów religijnych. Uczniowie mają nauczyć się rozumieć nie religię, lecz samych siebie, kiedy wymaga się od nich wypełniania kwestionariuszy zawierających takie informacje, jak „za rok zostanę...” czy „jestem super!”, kiedy mają ująć w formie tabeli to, czym różnią się od dorosłych, albo kiedy sugeruje się im odegranie scenki „rozprawa sądowa przeciwko przemysłowi tytoniowemu”. Jaki to z kolei ma związek z religią, pozostaje sprawą otwartą. To zresztą ci sami uczniowie, którym w szkole podstawowej kazano wklejać do zeszytów obrazki Lutra, opowiedziawszy im nieco o handlu odpustami i zasadzie „sola scriptura”, żeby zrozumieli, co właściwie znaczy „ewangelicki”.

Trudno sobie wyobrazić większe pomieszanie z poplątaniem. Ośmiolatki, którzy mają rozwijać „kompetencję pozwalającą z szacunkiem komunikować się z wyznawcami obcych religii” i „postrzegać własną samoświadomość i rozumienie świata”, dostają anegdoty o Lutrze. Natomiast trzynastolatkom oprócz filmów i kwestionariuszy zaleca się jeszcze także Stary Testament – jako medium pozwalające odnaleźć samego siebie – oraz dystans wobec narkotyków. I tak jedna godzina lekcyjna poświęcona problemom życiowym idzie za drugą – moja sieć relacji, kłótnia i przemoc, niepełnosprawność, odpowiedzialność za bliźniego, sumienie i wina – za każdym razem niezawodnie kończąc się wnioskiem, że nie tylko w materiałach pomocniczych i u Ericha Kästnera jest coś na ten temat, ale także w Starym i Nowym Testamencie. Odgrywanie scenek, robienie kolaży, dyskusje panelowe, ewaluacja przeglądów prasy, tańczone modlitwy, układanie puzzli – uczniowie mają przede wszystkim nauczyć się zajmowania się teraźniejszością i samymi sobą. A dodatkowo zajęcia z tekstami biblijnymi muszą być uzupełnione przymiotnikiem „kreatywny” („kreatywna praca z Biblią”), żeby nie nosiły stygmatu omawiania czegoś obcego – w pierwszej kolejności w celu jego zrozumienia.

Co by było, gdyby zastąpić to, *horribile dictu*, lekturą niekreatywną, na razie po prostu ogarniającą sens? Dlaczego Bóg stworzył drzewo poznania, jakie jest przesłanie tego, że posłuszeństwo Abrahama obejmowało nawet ofiarę z własnego syna, jak się do tego ma przypowieść o synu marnotrawnym i dlaczego nie jest to przypowieść o marnotrawnej córce – eksploracja zbioru takich religijnych paraboli i nakazów na poszczególnych przykładach byłaby zupełnie wystarczająca jako zadanie rozpoznawczej nauki religii. Chodzi tu o zbiór, do którego należą również parabole i wymogi stawiane przez wiarę w innych światowych religiach. Przyczyniając się do zrozumienia spraw czysto religijnych, takich jak obrzędy, święta, mity i dogmaty, lekcje te osiągnęłyby już niemało i mogłyby także rozbudzić poczucie powagi religii: czym jest cud? Dlaczego wierzone w czarownice, a dlaczego w świętych? Czy dobro to wiedza czy wola? Czy mnisi żyją w sposób bardziej podobający się Bogu niż my? Co się działo w Judaszu, a co w Tomaszu?

Zmysł pozwalający rozumieć historię i historie religii, jej podstawowe pojęcia i jej zaskakujące odpowiedzi, nie powstanie, dopóki religia będzie mówić w gruncie rzeczy tylko to, co jest zrozumiałe także bez jej udziału i jej szczególnego słownika. Tracimy z oczu fakt, że język religii przez całe tysiąclecia nie był „językiem wartości”, lecz językiem bardzo konkretnym, bardzo obrazowym i wymagającym pod względem pojęciowym, jeśli zachowujemy się tak, jakby prorokom, Jezusowi, św. Pawłowi, ojcom Kościoła i Lutrowi chodziło na przykład głównie o potwierdzenie utrwalonych elementów współczesnych uroczystych przemówień („brać odpowiedzialność”, „tolerancja”, „być sprawiedliwym”, „zachować wolność” *et cetera*) przez odniesienie do Boga.

Religia nie jest czymś zrozumiałym samo przez się. Mówi o rzeczach nieoczywistych, niewidzialnych, o sytuacjach paradoksalnych i skrajnych, o niepokojących i pocieszających komunikatach, a także o niedoskonałości świata i sytuacjach, które rzadko zdarzają się w życiu. To, że jej traktowanie jako poradnika w sprawach wartości odbywa się kosztem specyficznej treści poszczególnych wyznań, można by zignorować jako problem Kościołów. Kto czyta poradniki dla nauczycieli z zakresu pedagogiki religii, nie dziwi się, że religia, która jako przestanie lokuje się gdzieś między Ustawą Zasadniczą, towarzyszeniem w życiu a mądrościami z ciasteczek z wróżbą, traci uczniów. Natomiast to, że szkoła z taką nauką religii nie osiąga pułapu swoich możliwości, dotyczy wszystkich. Wskutek tego ulega bowiemubożeniu znajomość pewnej rzeczywistości i pewnego zestawu odpowiedzi na stawiane przez nią pytania ostateczne. Ma to tym większe znaczenie, im bardziej heterogeniczni są uczniowie właśnie pod względem przynależności religijnej. Powinni wiedzieć, w co starają się wierzyć – muzułmanie o chrześcijanach, a chrześcijanie o żydach, ci o tamtych i wszyscy o sobie nawzajem. Do tych „wszystkich” należy coraz większa liczba takich uczniów, którzy nie zaliczają się do zgoła żadnego wyznania, ale i tak są we wcale nie mniejszym stopniu otoczeni przez religię.

Alternatywą dla wprowadzania w wiarę nie jest więc ani „etyka”, ani zarys kulturowej historii religii, lecz zajęcie się jej problemami, przy czym te intelektualne, filozoficzne są tylko podzbiorem. To, co wolno jeść, należy bowiem do tej grupy problemów w równym stopniu, jak to, dlaczego siódmego dnia mamy odpoczywać oraz z jakiego powodu, od kiedy i jak obchodzimy Boże Narodzenie. Takie lekcje, ukierunkowane na sensory praktyk i dogmatów, kryłyby w sobie również szansę przezwyciężenia postaw nacechowanych uporem, polegających zarówno na braku zainteresowania religią, jak i na jej fanatycznym, można powiedzieć: ślepym przyswajaniu. Nie zaszkodzi po prostu wiedzieć, o czym się mówi i jakie zobowiązania się przyjmuje, także dlatego, że trudno jest gardzić czymś, czego się nie rozumiało.

Tłum. Adam Peszke

Tezy zawarte w tekście wyrażają jedynie opinie autora.