

Elzbieta Bednarz*

Współczesna pedagogika religii w inkluzji z Innym

Integralność współczesnej pedagogiki religii wynika z samego rozumienia jej istoty. Współczesną pedagogikę religii ujmuje się w kategoriach nauki zespolonej i komplementarnej, lub też nauki integracyjnej, charakteryzującej się podwójną (teologiczną i pedagogiczną) odpowiedzialnością i łączeniem zadań oraz podmiotu badań. Owa integralność ściśle koresponduje także z zagadnieniem inkluzji z Innym.

Zaznaczyć należy, że pedagogika religii jest także dyscypliną, która przyjmuje skonkretyzowane przesłanki aksjologiczne. Oznacza to, że odwołując się do określonej aksjologii religijnej, postrzega rzeczywistość wychowawczą jako obszar realizacji wartości. Wśród tych wartości na plan pierwszy wysuwa się postrzeganie i stosunek do drugiego człowieka w świecie. Pedagogika religii podkreśla bowiem całościowe wychowanie człowieka, z uwrażliwieniem na aspekty religijne oraz wychowawcze. Jednym z nich jest inkluzja z Innym. Zaznaczyć należy, że inkluzja w edukacji dotyczy w równym stopniu kształcenia ogólnego, i dotyka spotkania z Innym z uwagi na status społeczny, kulturowy, narodowość, czy możliwości intelektualne drugiej osoby.

Jednym z wyznaczników światowej pedagogiki religii jest tworzenie modeli inkluzyjnego kształcenia religijnego. Idea ta jest rozwijana szczególnie intensywnie od lat 80. XX w. (m.in. J. Hull, R. Jackson, J. Lähnemann, K.E. Nipkow, F. Schweitzer, B. Wilkerson, H.-G. Ziebertz). Inkluzję rozumie się jako ideę zdefiniowaną w kategoriach pedagogiki krytycznej, której cechą jest włączanie i integrowanie różnych grup

* Nota o autorze.

społecznych, zróżnicowanych kulturowo i religijnie. We współczesnym świecie spotkanie z Innym, z uwagi na różnorodność i odmienność, staje się coraz bardziej powszechne i naturalne, a dążenie do jedności pomimo istniejących różnic jest zadaniem m.in. pedagogiki religii.

Celem podjętych analiz w niniejszym artykule jest zaakcentowanie roli i istoty socjalizacji religijnej, w tym dowartościowania podmiotowości dla rozwoju inkluzyjnego kształcenia religijnego.

W niniejszym artykule pragnę przybliżyć idee współczesnej pedagogiki religii, z zaakcentowaniem nie tylko jej teologicznego i pedagogicznego charakteru, ale także socjalizacji religijnej w różnych środowiskach, w spotkaniu z Innym. Zasygnalizuję prawdę, że kształcenie religijne, służąc kształtowaniu spójnej tożsamości, powinno uwzględniać zadania ekumeniczne, międzyreligijne, międzykulturowe, społeczne i obywatelskie.

Swoje dociekania odniosę przede wszystkim do dorobku naukowego ewangelickiej myśli pedagogiczno-religijnej, której idee są bliskie koncepcjom rozwijanym przez Autorkę.

1. Podstawowe idee współczesnej pedagogiki religii

Pedagogika religii jako dyscyplina naukowa powstała na początku XX wieku. Wywodziła się z refleksji teologicznej, tym niemniej jej dalszy rozwój w coraz większym stopniu wiązał się z problematyką pedagogiczną. Wielu współczesnych przedstawicieli pedagogiki religii podkreśla jej interdyscyplinarny charakter, a niekiedy także – jej względną samodzielność¹. Przedmiotem badań pedagogiki religii są m.in. procesy kształcenia religijnego oraz socjalizacji religijnej w różnych środowiskach, zarówno domowych (rodziny), jak i we wspólnocie konfesyjnej (Kościele), szkole i społeczeństwie. Tak rozumiana teoria kształcenia religijnego, oprócz uznawanej normatywności teologicznej, przyjmuje także normatywność humanistyczną i społeczną. Koncepcje pedagogiki religii zakładają

¹ Zob. B. Milerski, *Pedagogika religii*, w: *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, t. 4, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2010, s. 50-54.

wielowymiarową orientację religijną. Podkreśla się m.in. egzystencjalną interpretację treści religijnych i kładzie silny akcent na dowartościowanie podmiotowości jednostki i jej emancypację.

Pedagogika religii jako dyscyplina naukowa przyjmuje określone założenia aksjologiczne o charakterze wartościującym, postrzegając zadania wychowawcze jako przestrzeń do realizacji wartości. Istotnym celem w kształceniu religijnym jest całościowe postrzeganie rozwoju i czynności życiowych człowieka, włączanie Innego do społeczności, a także dążenie do tego, co wspólne. Z perspektywy pedagogiki religii, edukacja religijna jest związana z wyzwaniem społeczeństwa pluralistycznego, ekumenicznego i obywatelskiego. Wreszcie, pedagogika religii, rozwijając kompetencje rozumienia i krytycznego myślenia stoi na straży postrzegania egzystencji ludzkiej w społeczno-kulturowym kontekście.

W niniejszym artykule zrekonstruujemy wybrane wyznaczniki pedagogiki religii ze szczególnym uwzględnieniem postulatów inkluzji z Innym, istotnym dla analizy tytułowego problemu artykułu. Celem jest zaprezentowanie pedagogiki religii jako procesu zorientowanego na drugiego człowieka, niezależnie od jego przynależności religijnej, czy kulturowej.

Termin „pedagogika religii” przed długie lata funkcjonował przede wszystkim w tradycji niemieckojęzycznej, pod nazwą „Religionspädagogik”. W kulturze anglosaskiej używano pojęcia „religious education”, zarówno w odniesieniu do praktyki kształcenia religijnego, jak też jej naukowej percepcji. We współczesnej polskiej literaturze przedmiotu termin „pedagogika religii” został upowszechniony w latach dziewięćdziesiątych XX w. w duchu niemieckojęzycznego pojęcia „Religionspädagogik”.

Rozumienie i postrzeganie pedagogiki religii jest zróżnicowane. W definiowaniu tej dyscypliny nauki przez polskich pedagogów religii dostrzega się uwzględnienie różnych relacji pomiędzy teologią i pedagogiką, zależnie od tradycji wyznaniowej, którą reprezentują. Ogólnie pedagogikę religii ujmuje się w „kategoriach nauki zespolonej i komplementarnej, bądź nauki integracyjnej, charakteryzującej się podwójną odpowiedzialnością i

konwergencją zadań oraz podmiotu badań”². Właściwym dla współcześnie pojmowanej pedagogiki religii w świecie jest ujęcie Friedricha Schweitzera: „Pedagogika religii jawi się coraz bardziej jako samodzielna dyscyplina, bez prymarnego przyporządkowania do jakiejś innej nauki. Patrząc z perspektywy historycznej i systematycznej [...], przynależy ona w sposób nieunikniony zarówno do teologii, jak i pedagogiki. Tezę tę należy rozumieć w ścisłym sensie: pedagogika religii przynależy w całości do teologii, a zarazem równie całościowo – do pedagogiki”³.

Zdaniem Cypriana Rogowskiego, pedagogika religii uwzględnia w swej istocie „wychowanie religijne, nauczanie religijne” oraz „przekaz treści religijnych”. Lekcja religii należy do najważniejszego przedmiotu zainteresowania tej nauki. Od strony praktycznej do systematycznych działań pedagogów religii należy także kształcenie nauczycieli religii. Zdaniem pedagoga, poza zadaniami z zakresu lekcji religii, należy pedagogikę religii postrzegać jako „teorię religijnego wychowania i kształcenia”⁴. C. Rogowski podkreśla również związek pedagogiki religii z teologią, a szczególnie katechetyką. Pedagogika religii podejmuje zadanie nauczania i wychowania religijnego dzieci i młodzieży, uwzględniając uwarunkowania ewangelizacji w perspektywie wyzwań XXI wieku⁵. Według przywołanej koncepcji, pedagogika religii w szerokiej mierze łączy się z przedmiotem badań w zakresie nauczania i wychowania religijnego z uwzględnieniem nauk teologicznych i katechetyki.

² Zob. B. Milerski (GWP), *Pedagogika religii*, w: *Pedagogika...*, dz. cyt., s. 53; Tegoż, *Pedagogika religii*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T 1., red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wyd. PWN, Warszawa 2011, s. 261 i następne.

³ F. Schweitzer, *Vor neuen Herausforderungen: Bilanz und Perspektiven von Religionspädagogik als Theorie*, „Jahrbuch der Religionspädagogik“ 1995, t. 12, s. 150, za: B. Milerski (GWP), *Pedagogika religii*, w: *Pedagogika...*, dz. cyt., s. 55.

⁴ C. Rogowski, *Pedagogika religii. Podręcznik akademicki*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2011, s. 51-52.

⁵ C. Rogowski, *Pedagogika religii*, w: *Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – koncepcje – perspektywy*, red. C. Rogowski, Warszawa 2007, s. 561-562.

Przedmiotem pedagogiki religii jako nauki, według Jerzego Bagrowicza, jest „całość procesów religijnego nauczania i wychowania, formacji religijnej pojętej całościowo, ukierunkowanej na życie według zasad chrześcijańskiej religii. Pedagogika religii jest więc teorią procesu religijnego nauczania i wychowania, zorientowaną na praktykę życia chrześcijańskiego. Pedagogika religii zaś jako kierunek w myśli pedagogicznej podkreśla znaczenie religii dla całościowego wychowania człowieka. Wypracowuje ona przeto podstawy i zasady edukacji religijnej człowieka, żyjącego w konkretnych uwarunkowaniach cywilizacyjnych i kulturowych”⁶. Tak rozumiana pedagogika religii syntetyzuje cele wychowania i nauczania, ukierunkowując proces kształcenia religijnego oraz zakładane jego efekty na pragmatykę chrześcijańskiej egzystencji. Bagrowicz podkreśla wagę edukacyjnego potencjału religii w całościowym rozwoju i wychowaniu człowieka.

Bogusław Milerski pojmuje pedagogikę religii jako „kierunek badań i dyscyplinę naukową o charakterze teologicznym i pedagogicznym, wytwarzająca wiedzę humanistyczną i społeczną oraz dodatkowo wiedzę stosowaną”. Pedagog podkreśla, że tak rozumiana pedagogika religii dąży do uwzględnienia w równym stopniu perspektywy teologicznej i pedagogicznej, akcentując potrzebę interdyscyplinarnego badania procesów edukacji religijnej. Oznacza to, że badanie rzeczywistości wychowawczej z perspektywy pedagogicznej musi zostać podporządkowane normatywności tej dyscypliny naukowej. Przedmiotem pedagogiki religii w powyżej zaprezentowanym ujęciu staje się „ogół procesów edukacji i socjalizacji religijnej w Kościele, rodzinie, szkole i społeczeństwie”⁷.

Pedagogika religii tym samym poszerza zakres badań pedagogiki, włączając do analizy rzeczywistości wychowawczej sensy i znaczenia o

⁶ J. Bagrowicz, *Trudności i szanse rozwoju pedagogiki religii w Polsce, Wprowadzenie*, w: *Edukacyjny potencjał religii*, red. J. Bagrowicz, J. Horowski, Wyd. Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2012, s. 17.

⁷ B. Milerski, *Pedagogika religii* (PWN), w: *Pedagogika...*, dz. cyt., s. 262-263.

charakterze religijnym. Z drugiej strony przenosi ona punkt ciężkości z zainteresowania katechezą na ogół procesów edukacji i socjalizacji religijnej.

Reasumując, współczesna pedagogika religii cechuje się wielością podejść teoretycznych, a jej wyznacznikiem jest uwzględnianie nie tylko znaczenia wartości i sensów religijnych, ale także pluralizmu, demokracji i ekumenizmu jako kontekstu edukacyjnego. Warto zasygnalizować, że od lat 70. XX w. w krajach niemieckojęzycznych pedagogika religii stała się uznaną dyscypliną wiedzy. W kolejnej dekadzie rozpoczął się proces umiędzynarodowienia pedagogiki religii. Jak wywodzi B. Milerski, z nauki niemieckojęzycznej stała się dyscypliną europejską⁸.

2. Edukacja religijna na drodze dialogu i integracji ekumenicznej oraz obywatelskiej

Religia jako przedmiot szkolny jest najczęściej prowadzona w formie katechezy konfesyjnej, w niektórych krajach europejskich posiada ona także charakter ponadkonfesyjny⁹. Nauczanie o charakterze konfesyjnym w mniejszym bądź większym stopniu opiera się na przekonaniu o wyróżnionej, ekskluzywnej pozycji konkretnego wyznania. Istotnym wyzwaniem staje się więc integracja ekskluzywnych, wyłączających przekonań religijnych, zwłaszcza w kontekście idei wspólnego społeczeństwa i szkoły publicznej. Jak wywodzi B. Milerski: „szkoła publiczna jest przestrzenią edukacyjną dla wszystkich, a jej zadaniem jest nie tylko wzmacnianie partykularnych tożsamości, lecz również promowanie dialogu i rozumienia różnych partykularizmów, także religijnych. W tym sensie nauczanie religii, zachowując profil konfesyjny, ma jednocześnie charakter dialogiczny i

⁸ Tamże, s. 265-268.

⁹ *Religious Education in Europe. Situation and current trends in schools*, red. Elza Kuyk i inni, IKO Publishing House, Oslo 2007. Przykładem prowadzonej religii niekonfesyjnej jest katecheza w Chrześcijańskiej Szkole Podstawowej i Gimnazjum Samuel w Warszawie dla uczniów z różnych Kościołów protestanckich i zawiązków wyznaniowych. Nosi ona miano katechezy ewangelicznej (nie konfesyjnej). Opiera się w głównej mierze na nauczaniu biblijnym, w perspektywie zagadnień egzystencjalnych. Religia ewangeliczna nie odnosi się do stanowiska doktrynalnego żadnego z Kościołów.

ekumeniczny”¹⁰. Dialogiczny i ekumeniczny charakter nauczania religijnego jest bezpośrednio związany z ideą inkluzji społecznej.

Pojęcie ekumenizmu w kontekście nauczania religii jest zróżnicowane poprzez same doktryny konfesyjne. W odmienny sposób interpretowany jest ekumenizm przez Kościoły protestanckie i Kościół katolicki. W Kościołach ewangelickich ekumenizm poszukuje dialogu interkonfesyjnego i „jedności w różnorodności”. Kościół katolicki widzi ekumenizm w „odnowieniu jedności” Kościoła Chrystusowego jako Kościoła katolickiego¹¹. Odmiennie modele doktrynalne leżące u podstaw rozumienia ekumenizmu warunkują znaczenie kształcenia ekumenicznego jako formy kształcenia inkluzyjnego. Nie tworzą one jednak radykalnych barier. W tym zakresie bardzo istotny jest status zasady podmiotowości. Wysoka ranga podmiotowości wspiera bowiem ideę inkluzji społecznej w ramach kształcenia religijnego.

W tym sensie kształcenie ekumeniczne staje się jednym ze współczesnych wyzwań stojących przed Kościołami, które organizują nauczanie religii w ramach systemu oświaty. B. Milerski przywołuje działania Światowej Rady Kościołów na rzecz uświadomienia ekumenicznej perspektywy w nauczaniu religii. Nie chodzi tutaj o to, aby koncentrować się jedynie na wiedzy o charakterze ekumenicznym, lecz aby umieścić problematykę ekumenizmu w szerokim kontekście wychowania do życia wspólnego. Jak podkreślają autorzy memorandum edukacyjnego Kościoła Ewangelickiego w Niemczech z 1994 „Identität und Verständigung” („Tożsamość i porozumienie”) konfesyjność w kształceniu należy rozumieć nie tyle jako barierę religijną i społeczno-kulturową, ile przede wszystkim w kategoriach hermeneutycznego przedrozumienia, które warunkuje postrzeganie rzeczywistości. W memorandum tym zaproponowano nauczanie

¹⁰ B. Milerski, *Ekumeniczny wymiar nauczania religii w szkole*. „Ateneum Kapłańskie” t. 156:2001, z. 3, s. 468.

¹¹ Zob. Tamże, s. 472-473. Por. U. Becker, *Notizen zur Vorgeschichte einer ökumenischen (und internationalen) Religionspädagogik*, „Jahrbuch der Religionspädagogik” t.21: 2005. s. 177-178. W polskiej literaturze znajdujemy: I. Lukas, *Nauczanie religijne w służbie ekumenizmu – doświadczenie ewangelickie*, „Paedagogia Christiana” t. 26:2010. z. 2, s. 251-265.

religii o charakterze konfesyjno-kooperacyjnym. Lekcje religii prowadzone w profilu konfesyjnym powinny być otwarte na wszystkich uczniów, niezależnie od ich przynależności konfesyjnej (oczywiście zgodnie z deklaracją rodziców lub samych pełnoletnich uczniów o chęci uczęszczania na te zajęcia). Lekcje religii powinny być bowiem miejscem tworzenia wspólnoty, mimo różnorodności i specyfiki konfesyjnej uczniów i nauczycieli¹². Kontynuacja dyskusji nad inkluzyjnym charakterem kształcenia religijnego miała miejsce w kolejnym memorandum edukacyjnym Kościoła Ewangelickiego w Niemczech „Maße des Menschlichen“ („Miara człowieczeństwa”), które zostało wydane w 2003 roku. Tym razem temat ekumenizmu i edukacji międzyreligijnej został poruszony w odniesieniu do globalizacji, która nie powinna być zawężona do wymiaru gospodarczego czy politycznego. Głoszono, że globalizacja prezentuje „intensyfikację spotkania kultur, włączając kształcenie międzykulturowe jako formę uznania różnic i nauczania poprzez kontrast”¹³.

Jednym z najważniejszych zagadnień we współczesnej pedagogice religii stało się kształcenie obywatelskie realizowane w ramach edukacji religijnej. „Kształcenie obywatelskie wykracza poza postulaty kształcenia narodowego, patriotycznego, państwowego, kulturowego czy religijnego. Nie wyklucza ono treści narodowych, patriotycznych, państwowych, kulturowych i religijnych, lecz nadaje im nową jakość, włączając je w realizację zadań w zakresie inkluzji, komunikacji i partycypacji społecznej obejmujących możliwie wszystkie jednostki życia społecznego”¹⁴. Kształcenie religijne jest

¹² *Identität und Verständigung, Standort und Perspektiven des Religionsunterrichts in der Pluralität. Eine Denkschrift der Evangelischen Kirche in Deutschland*, wyd. Kirchenamt der EKD, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 1994, s. 61-68.

¹³ *Maße des Menschlichen. Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft. Eine Denkschrift*, wyd. Kirchenamt der EKD, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh 2003, s. 75.

¹⁴ B. Milerski, *Kształcenie obywatelskie w perspektywie pedagogicznoreligijnej*, w: *Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscypliny*, red. Z. Szarota, F. Szlosek, Wyd. Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – BIP, Radom 2013, s. 657.

elementem europejskiej praktyki oświatowej. W modelach pedagogiki religii, o których wcześniej wspomniano, oprócz misji przekazu religijnego uwzględnia się egzystencjalny, społeczny, kulturowy i międzykulturowy kontekst życia i rozwoju człowieka. Podejście takie jest związane z przejściem odpowiedzialności nie tylko za dobro swojego partykularnego wyznania religijnego, lecz również za dobro jednostki i dobro wspólne. Tym samym pedagogika religii wiąże jednostkę ludzką i życie społeczne w całość. Człowiek poddany zostaje kształceniu nie w oderwaniu od drugiego człowieka, ale w kontekście analizy systemu społecznego. Wprowadzenie perspektywy odpowiedzialności za kształt systemu społecznego, a więc także życia publicznego sprawia, że poprzez edukację religijną mogą być także realizowane cele kształcenia obywatelskiego. Kształcenie to z natury rzeczy ma charakter inkluzyjny. W tym sensie nowoczesnie rozumiana edukacja religijna może być także edukacją włączającą Innego.

3. Edukacja religijna edukacją włączającą Innego

Z powyżej ujętych dociekań wyłania się myśl, że elementarną zasadą, którą stosuje się w pedagogice religii, jest zasada poszanowania i akceptacji drugiego człowieka, solidarnego włączania każdej zainteresowanej osoby, nie wykluczając jej odrębności. Wzorując się na postawie Chrystusa, zwraca się uwagę na budowanie jedności pomimo różnic religijnych, społecznych, kulturowych, ideologicznych, intelektualnych. Budowanie wspólnoty implikuje przeciwstawienie się przejawom segregacji. Zakłada się, że solidarna współpraca powinna inicjować i rozwijać te działania, które dotyczą „rzeczywistych wartości ludzkich”¹⁵.

Dowartościowując zasadę inkluzji, w odwołaniu m.in. do zasady podmiotowości w pedagogice religii, przeciwstawia się ją zjawisku segregacji społecznej. Zwraca się uwagę na uhonorowanie edukacji ekumenicznej i

¹⁵ C. Rogowski, *Pedagogika religii. Podręcznik akademicki*, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2011, s. 220, za B. Drożdż, *Wspieranie dzieł promujących międzyludzką solidarność*, w: *Teologia pastoralna*, red. R. Kamiński, t. II, Lublin 2002, s. 220.

obywatelskiej, o czym pisałam powyżej, wobec integracji ekskluzywnych, wyłączających przekonań religijnych.

Uświadomienie wspólnej tożsamości np. osób pełnosprawnych i niepełnosprawnych oraz uwzględnienie podmiotowego traktowania zarówno jednych jak i drugich staje się wymiarem wyższej świadomości społecznej, w której każdy człowiek jest istotą godną nadania jej równego statusu. Wykluczenie osób niepełnosprawnych z życia społecznego często jest następstwem postrzegania ich ograniczonej sprawności jako tragedii. Ludzie niepełnosprawni nie chcą być oceniani przez pryzmat swoich dysfunkcji, lecz być traktowani na równi z innymi, bez uprzedzeń i dyskryminacji. Koncepcja inkluzji osób niepełnosprawnych w jedno społeczeństwo zakłada tworzenie warunków sprzyjających indywidualnemu rozwojowi, orientacji na podmiot jednostki. Docenienie różnorodności w społeczeństwie, w którym żyjemy i wzajemne z niej korzystanie wnosić może wiele wartości i bogactwa do codziennej egzystencji, co postuluje m.in. współczesna pedagogika religii.

Podmiotowe postrzeganie osób o odmiennych poglądach, społecznym czy intelektualnym statusie, różnej religii czy kulturze stanowi podstawową koncepcję społecznej integracji. Skierowanie uwagi w życiu społecznym na personalizację Innej osoby świadczyć może o kulturze i moralności współczesnego społeczeństwa¹⁶. Koncepcja owa winna wpisywać się bezpośrednio w dydaktykę kształcenia religijnego, co postuluje Barbara Rozen, przywołując zasadę podmiotowości i indywidualizacji stosowaną podczas lekcji. Zasada ta wiąże się też ze światopoglądem chrześcijańskim, w którym podstawą godności osoby jest fakt stworzenia człowieka na obraz Boga. Podkreśla się przy tym, że człowiek jako osoba jest bytem najdoskonalszym i wyjątkowym. Godność, wartość i cel życia, zdaniem pedagog, stawiają go w centrum kształcenia i wychowania. Przytoczone idee B. Rozen łączy ściśle z poszanowaniem praw człowieka, z respektowaniem

¹⁶ Zob. D. Szarkowicz, *W poszukiwaniu sił...Osoba z niepełnosprawnością w rodzinie*, w: *Osoba z niepełnosprawnością. Opieka. Terapia. Wsparcie*, red. D. Baczała, J. Błaszczński, M. Żaorska, Toruń 2009, za: U. Bartnikowska, *Podmiotowość...*, dz. cyt., s 74.

np. niepełnosprawności, i z nią związaną specyfiką pracy z dzieckiem¹⁷. Każdy człowiek ma prawo do godności i szacunku, każdy też pragnie podkreślać i wyrażać swoją tożsamość, niezależnie od sprawności fizycznej czy intelektualnej.

Pedagogika religii podkreśla fakt, że stosunek człowieka, który deklaruje swoją wiarę w Boga, powinien być ściśle związany z jego postawą wobec drugiej osoby. Powinno się kształtować w sobie oraz w innych postawę społeczną. Wychowanie religijne nieodłącznie związane jest z formułowaniem tej postawy. Rozpoczęte nowe tysiąclecie skłania do głębszej refleksji związanej z integracją i włączaniem do życia społecznego i religijnego Innej osoby, np. o niższym poziomie funkcjonowania.. Inkluzja wymaga ukierunkowania wykraczającego poza Kościół i szkołę, do środowiska życia dzieci i dorosłych. To może kreować nowe wyzwania, ale i możliwości współpracy w tych środowiskach, pomiędzy szkołą i kościołem oraz różnymi instytucjami. Dziś jeszcze część środowisk chrześcijańskich postrzega własne zobowiązania np. wobec osób niepełnosprawnych głównie w formie działalności charytatywno-diakonijnej bądź posługi kościelnej. Niewątpliwie tego typu działalność stanowi nie tylko istotną pomoc, lecz również ważną postać socjalizacji religijnej. Konstytutywnym jednak zadaniem pozostaje dziś kompletna socjalizacja z ideą inkluzji społecznej nie wyłączając z niej żadnej istoty ludzkiej.

Zbigniew Marek osadza pedagogikę religii w głębokiej refleksji nad wielowymiarowością wiary, na którą poza czynnikami natury teologicznej, ważnych inspiracji dostarczają nauki pedagogiczne i psychologiczne. W znaczącej mierze dowartościowuje drugiego człowieka, niezależnie od tego, kim on jest. Pedagog wyznaje hasło: „wierność człowiekowi podstawą działalności katechetycznej”. Stwierdza też, że „w duchu założeń antropologii

¹⁷ B. Rozen zwraca uwagę na wymóg liczenia się z osobowością dziecka, z jego możliwościami i sprawnością rozwojową, z tempem pracy dziecka. Powyższe argumentuje słowami: „stoją przed sobą nie tyle wychowawca wobec wychowanka, co przede wszystkim człowiek w obliczu innego człowieka z zadaniem wzajemnego wspomaganie i rozwoju na drodze dialogu i współdziałania”¹⁷. B. Rozen, *Edukacja religijna osób...*, dz. cyt., s. 177-178.

chrześcijańskiej, która uznaje człowieka za istotę cielesno-duchową, wychowania nie można utożsamiać tylko z pielęgnacją życia biologicznego. Odmienne, podkreśla się konieczność podejmowania takich oddziaływań, które pozwolą człowiekowi w sposób wolny i odpowiedzialny tworzyć dobro służące rozwojowi zarówno jednostki, jak i społeczności. Dla osiągnięcia dojrzałej osobowości istotne znaczenie posiada sfera duchowa, w której jednak zarówno poszukiwanie sensu życia, jak i kierowanie się ku Transcendencji wymaga umiejętnego akceptowania w swojej bliskości innych osób¹⁸. Dlatego też, zdaniem Z. Marka, o pełnej dojrzałości człowieka decyduje jego dojrzałość intelektualna, emocjonalna i wolitywna. Te zaś ukierunkowane są, oprócz własnej osoby, na „harmonijne współistnienie i współdziałanie z innymi osobami”¹⁹.

Powyższe koresponduje z nowym definiowaniem humanizmu, którego idee postulują „okazywanie współczucia, pomocy, wspomaganie wobec słabszych, cierpiących, pozbawionych głosu i samodzielności radzenia sobie z trudnościami życia. „Humanizm”, zdaniem Zbigniewa Kwiecińskiego, oznacza odpowiedzialne rozumienie innych ludzi, ich świata życia i kultury, otwarcie na ich odmienność i wielogłosowość, na prawo każdego do pełni rozwoju, oznacza mądrość, jako zdolność do rozwiązywania trudnych zadań i praktyki życia własnego i innych, połączoną wysokimi kompetencjami intelektualnymi do rozwiązywania zadań poznawczych o wysokim stopniu złożoności”²⁰. Ta refleksja nad własną postawą człowieka, odnosząc ją do wierzącego, może przyczynić się do dążenia do inkluzji z osobami odrzucanymi przez innych, często pozbawionymi odpowiedniego wsparcia.

Warto wspomnieć, że istota wspólnoty z drugim człowiekiem wypływa ze znaczenia greckiego słowa „ekklesia” (Kościół), które tłumaczy się jako

¹⁸ Zob. Z. Marek, *Podstawy i założenia...*, dz. cyt., s. 126-131.

¹⁹ Tamże, s. 131. Podkreślić należy, że zasada wierności człowiekowi jest charakterystyczna także dla posoborowej katechetyki katolickiej.

²⁰ Z. Kwieciński, *Potrzeba kształcenia w humanistycznej mądrości*, w: „Edukacja, kultura, teologia”, Wyd. Naukowe UMK, Toruń 2003, s. 119.

społeczność (zgromadzenie) wywołanych bądź wezwanych²¹. „Biblijny obraz Kościoła bazuje wyraźnie na tym wszystkim, co dla ludu Bożego jest wspólne. Pozbawiony jest więc sankcji segregacyjnej”²². Jak stwierdza L. V. Toth, „każdy człowiek jest „chciany” przez Boga, również ten, który jest upośledzony. Każdy człowiek posiada, daną mu przez Boga, własną wartość. Wszyscy bowiem jesteśmy jednością, w której każdy z nas ma takie same prawo do życia. Przez Jezusa jesteśmy powołani do jedności, a nasze zewnętrzne i wewnętrzne różnice przezwyciężone i pojednane”²³. Kościół jest więc społecznością osób o zróżnicowanym statusie, w którym każdy człowiek winien być postrzegany podmiotowo i traktowany z szacunkiem, a przede wszystkim włączany w sposób naturalny do wspólnoty. Nie może w nim być miejsca na podziały i segregację, a podkreślane winno być znaczenie życia wspólnotowego. Redaktorzy i wydawcy podręcznika „Handbuch Integrative Religionspädagogik” A. Pithan, G. Adam i R. Kollmann we wprowadzeniu podkreślają, iż „każdy człowiek jest odbiciem Boga i każdemu przysługuje niepodzielna godność ludzka, z czego wynika, iż ludzie z niepełnosprawnością nie mogą być ograniczani...”²⁴.

D.K. Neuhaus (austriacka pedagog religii) przeciwstawiając się zjawisku segregacji głosi wręcz, że integracja jest zadaniem ewangelicznym. „Ewangelicka gotowość do integracji nie jest dogmatyczna. Typowo ‘po ewangelicku’ jest przyjmować ludzi, takimi jakimi są... Ewangelicyzm to jest

²¹ R. Popowski, *Wielki słownik grecko-polski Nowego Testamentu*, Warszawa 1997, s. 183.

²² E. Bednarz, *Edukacja religijna dziecka głębiej upośledzonego umysłowo z uwzględnieniem zielonoświątkowego profilu konfesyjnego*, „Studia i Dokumenty Zielonoświątkowe” z. 2, Wyd. Instytut Wydawniczy Agape, Warszawa 2006, s. 21.

²³ L. V. Toth, *Integrative kirchliche Einrichtungen w: Handbuch Integrative Religionspädagogik. Reflexionen und Impulse für Gesellschaft, Schule und Gemeinde*, red. A. Pithan, G. Adam, R. Kollmann, Gütersloh 2002, s. 318.

²⁴ Wprowadzenie do książki: *Einführung*, w: *Handbuch Integrative...*, dz. cyt., s. 14.

poszukiwanie wspólnej drogi respektującej wartość, którą jest (bez względu na wszystko) godność i szlachetność człowieka. Życie ewangelika to umiejętność życia w integracji”²⁵.

Wyrazem poważnego traktowania zagadnienia bycia razem w środowiskach ewangelickich w Austrii było zajęcie się tą kwestią przez Synod Generalny Kościoła. W 1996 r. sformułowano na nim dwa fundamentalne priorytety dla szkół ewangelickich: 1) uznania niezniszczalnej, pochodzącej od Boga wartości i godności każdego ucznia, oraz 2) konieczności integracji uczniów pełnosprawnych z niepełnosprawnymi intelektualnie, dziećmi obcokrajowców oraz z dziećmi z rodzin ubogich²⁶. Owe prymaty korespondują ściśle z nakreśloną w części wprowadzającej podrozdziału orientacją na podmiot i inkluzję w pedagogice religii.

Inkluzyjna pedagogika religii uprawiana w Niemczech postrzega włączanie wszystkich uczniów do wspólnego procesu kształcenia m.in. jako szansę rozwoju szkoły i każdego ucznia, z zauważeniem i rozwijaniem jego mocnych stron. Franz Feiner propaguje ideę, która postuluje nadanie zasadniczej funkcji pedagogice religii w procesie edukacji uczniów. Miałyby ona, przeciwstawiając się wykluczeniu niektórych uczniów z procesu edukacji religijnej, dostrzegać mocne strony każdego z nich i pomagać je rozwijać. Pedagog sięga tutaj po „Indeks dla inkluzji”, jako instrument rozwoju szkoły, oraz po koncepcję wszechstronnej inteligencji Howarda Gardnera, jako dostęp do indywidualnego wsparcia i zdolności²⁷. Ostateczna konkluzja F. Feinera

²⁵ D. Neuhaus, *Integration in evangelischen Tageseinrichtungen für Kinder*, w: *Handbuch Integrative Religionspädagogik*, dz. cyt., s. 283.

²⁶ L. V. Toth, *Integrative kirchliche Einrichtungen*, w: *Handbuch...*, dz. cyt., s. 317-322.

²⁷ F. Feiner w części swojej pracy, którą nazywa: „Od nauczania religii o orientacji diakonijnej do dostrzegania silnych i słabych stron”, odwołując się do uchwały synodu w Würzburgu z 1974 roku (w której jeszcze nie pojawia się pojęcie „inkluzji”) odnajduje pewne rozwiązania:

prowadzi do stwierdzenia, że musi być realizowana wzajemna relacja na tym samym poziomie. Pedagog przywołując przykład kształcenia uczniów zdolnych, konstatuje, że „wspieranie zdolności i zdolnych” ma sens, ponieważ wzmacnianie indywidualnych zdolności każdego pojedynczego dziecka jest istotnym celem pedagogiki inkluzyjnej²⁸.

Pedagogika religii badając problem inkluzji, uwzględnia jej szerokie pole oddziaływania. W słowie wstępnym do jednego ze współczesnych dzieł poświęconych inkluzyjnej pedagogice religii opracowanym przez redaktorów: Annabelle Pithan, Agnes Wuckelt, Christopha Beuersa, wskazuje się na inkluzję jako wizję społeczną, przeciwstawioną ekskluzji. Autorzy oddają przesłanie tej idei już w tytule pracy: „Inkluzyjna pedagogika religii... żeby wszyscy byli jedno. W polu napięć między ekskluzją i inkluzją”²⁹.

- „Przedmiot inkluzji” jest na synodzie wüzburgskim w pewnym stopniu poruszany, kiedy mówi się o trzech grupach uczniów, oraz, że nauczanie religii w swoich celach powinno sprostać wszystkim tym trzem grupom;

- Diakonijne nauczanie religii przedstawiane jest w Würzburgu jako istotna koncepcja nauczania religii. Kościół pełni decydującą służbę wobec człowieka, „niezależnie od tego, czy ludzie należą do niego czy nie”. Jest to w pewnym sensie myśl inkluzyjna, ponieważ ze zbawienia i służby Kościoła nikt nie może być wykluczony i ponieważ dla służby Kościoła nie ma żadnych warunków;

- Cenne w tej koncepcji jest to, że Kościół sam oddaje się tutaj do dyspozycji jako instytucja służebna w kontakcie szkoły;

- Problematyka tej koncepcji polega na tym, że kompetencje do działania tych, którym się służy, nie są brane pod uwagę, albo nie do końca „na serio”.

²⁸ F. Feiner, *Stärken wahrnehmen und entfalten – Inklusive Pädagogik als Chance*, w: *Und schuf dem Menschen*

ein Gegenüber...“ – *Im Spannungsfeld zwischen Autonomie und Angewiesensein*. Forum für Heil- und Religionspädagogik, Band 6, Comenius-Institut, Münster 2011, s. 88-112.

²⁹ *Inklusive Religionspädagogik... das alle eins seien*“ – *Im Spannungsfeld von Exklusion und Inklusion*, red. A. Pithan, A. Wuckelt, Ch. Beuers, Forum für Heil- und Religionspädagogik, Band 7, Comenius-Institut, Münster 2013, s. 5-7.

Inkluzyjna pedagogika religii uprawiana w Niemczech zmierza do równoprawnego udziału i współżycia wszystkich osób, oraz wspólnej nauki w różnorodności. Jej społeczne urzeczywistnienie, np. w szkole i w kościele, może się dokonać dzięki zaangażowanym osobom i innowacyjnym projektom. Inkluzyjne podejście zwraca uwagę z jednej strony na „normalność” różnorodności w aspekcie dualnych różnic, np. pomiędzy niepełnosprawnymi i pełnosprawnymi, miejscowymi i imigrantami, kobietami i mężczyznami, a równocześnie zauważa ograniczenia i wykluczenia społeczne, które wynikają z biedy, niepełnosprawności, barier edukacyjnych, norm dotyczących ciała i urody, definicji płci oraz płci społecznej, a także reguł komunikacyjnych³⁰.

Wilfried W. Steinert włączając się w dyskusję wokół inkluzyjnej pedagogiki religii kieruje uwagę na otoczenie społeczne, jako ważny czynnik w rozwoju inkluzyjnych struktur edukacyjnych. Jego zdaniem, inkluzja wymaga orientacji wykraczającej poza szkołę, do środowiska życia dzieci i

³⁰ Przywołana książka w centralnym punkcie zainteresowania umieszcza pole napięć pomiędzy ekskluzją i inkluzją. Teksty w niej zawarte pochodzą w dużej części z 7. Forum Pedagogiki Religii: „Heil- und Religionspädagogik zurück”, które odbyło się w dniach 18-19. kwietnia 2012 pod tytułem „... żeby wszyscy byli jedno – w polu napięć między ekskluzją i inkluzją” w Bad Honnef. Forum, zorganizowane przez Instytut Komeńskiego w Monachium, Niemiecki Związek Katechetów w Monachium, Akademię Katolicką NW, Oddział w Paderborn, i Instytut Katolicko-Społeczny w Bad Honnef, podejmuje zagadnienia z pogranicza pedagogiki religii i pedagogiki specjalnej, poświęcając szczególną uwagę dziedzinom życia i edukacji, za które odpowiada Kościół, a także zaangażowaniu Kościołów chrześcijańskich w społeczeństwie. Teksty w niej zawarte obejmują wiedzę jako punkt odniesienia, doświadczenia praktyczne oraz propozycje rozwiązań.

Zwraca się w nich uwagę, że inkluzja stawia przed Kościołami decydujące wyzwania. Autorzy postulują, by wstawiać się za równouprawieniem wszystkich, i jednocześnie dokonać krytycznej refleksji nad własną historią oraz rozwijać inkluzyjne struktury i kulturę w parafiach i innych instytucjach kościelnych. Częścią procesu inkluzji winna być decentralizacja dużych instytucji kościelnych. S. Ahrens i K. Wüst w przywołanej książce wskazują, jak inkluzja może się rozwijać w życiowej i społecznej przestrzeni Kościoła. Prezentują one przewodnik: *Da kann ja jede/r kommen [Tu każda / każdy może przyjść]*, który za pomocą pytań i odpowiedzi próbuje uruchomić otwarty proces zmian w parafiach i instytucjach kościelnych.

dorosłych. To tworzy nowe wyzwania, ale i możliwości współpracy w wielu środowiskach, pomiędzy szkołą i kościołem oraz różnymi instytucjami³¹. Konkluzje prowadzą do stwierdzenia, że inkluzja wymaga zarówno współpracy między różnymi grupami społecznymi i jednostkami oraz instytucjami wspierającymi, a także odpowiedniej postawy osób w niej zaangażowanych.

Inkluzja stawia przed Kościołami decydujące wyzwania. Kościół w Niemczech odpowiadając na te wyzwania podejmuje skonkretyzowane działania. Za sprawą takich osób jak: Dagmar Bickmann, Barbara Keiper, Veronika Schmidt i Jochen Straub proponowane są np. projekty współpracy podczas partnerskich rekolekcji dla młodzieży sprawnej i niepełnosprawnej³². Wilfried W. Steinert nakreśla wyzwania i możliwości współpracy we wspólnotach, pomiędzy szkołą i kościołem czy innymi instytucjami, na drodze do włączających wymiarów edukacji³³. Christhard Ebert opisuje

³¹W.W. Steinert, *Sozialraumorientierung als wichtiger Faktor in der Entwicklung inklusiver Bildungsstrukturen*, w: *Inklusive Bildung als evangelische Verantwortung*, red. V. Elsenbast, M. Otte, A. Pithan, Dokumentation einer Fachtagung vom 31. Januar bis 1. Februar 2013 in Hofgeismar, Evangelische Kirche in Deutschland, s. 33. Wilfried W. Steinert, były dyrektor szkoły Waldhofschule [specjalny niemiecki projekt edukacyjny „szkoły dla wszystkich”] w Templin i członek grupy eksperckiej: „Edukacja inkluzyjna” niemieckiej komisji UNESCO wspiera społeczności na tej drodze. Opisuje strategie rozwoju inkluzyjnych rejonów edukacji.

³² D. Bickmann, B. Keiper, V. Schmidt, J. Straub, *Partnerschaftliche Exerzitien – Tage zum Aufatmen für Jugendliche. Werkstattbericht eines inklusiven Projekts*, w: *Inklusive...dz. cyt.*, s. 217-226.

³³ W dalszej części Steinert zajmuje się problemem różnych form asysty dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością w aspekcie prawnym i strukturalnym. W kontekście przedszkola i szkoły proponuje on zamianę asystenta dla pojedynczej osoby na asystenta klasowego i omawia dokładniej założenia tej propozycji – zob. W.W. Steinert, *Vom Einzelfallhelfer zum Klassenassistenten – Pädagogische,*

formułowane reguły, które powstają w wyniku debat Kościoła Ewangelickiego w Niemczech. Budują one zasadniczą postawę w stosunku do osób niepełnosprawnych i są nacechowane wyznawaniem wartości, empatią i wyrozumiałością³⁴.

Inkluzyjne procesy kształcenia, zwłaszcza w odniesieniu do dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością, rozwijane są coraz intensywniej także w pastoralnej działalności Kościołów w Niemczech³⁵. Włączająca edukacja to zdaniem niemieckich pedagogów protestanckich ewangeliczna odpowiedzialność, stawiająca przed tymi, którzy patrzą na pedagogikę z perspektywy ewangelicznej, różne wyzwania. Postulują oni, aby impulsy i zobowiązania „Powszechnej deklaracji praw człowieka” Narodów Zjednoczonych w zakresie równych praw osób niepełnosprawnych włączyć do życia społecznego oraz obszarów edukacji kościelnej. Zdaniem Volker Elsenbast inkluzja ma na celu konstruktywne podejście do heterogeniczności w ogóle, i wymaga szczególnej uwagi, zwróconej na procesy wykluczenia i włączania, na przykład na gruncie warunków kulturowych i społecznych. Inkluzja wymaga przeorientowania własnej praktyki i współpracy na różnych płaszczyznach, aż do ustanowienia nowych struktur i zasad. Wnioskuje się, że głosy z debaty merytorycznej mogą poszerzyć horyzont związków i

rechtliche und strukturelle Herausforderungen in der inklusiven Bildung, w: Inklusive...dz. cyt., s. 211-217.

³⁴ Ch. Ebert, *Inklusion durch Kooperation, w: Inklusive Religionspädagogik - „...das alle eins seien“ – Im Spannungsfeld von Exklusion und Inklusion*, red. A. Pithan, A. Wuckelt, Ch. Beuers Forum für Heil- und Religionspädagogik, Band 7, Comenius-Institut, Münster 2013, s. 79-91.

³⁵ Inkluzyjne przygotowanie do sakramentów na przykładzie pierwszej komunii i konfirmacji opisują Martin Merckens i Bernhard Ossege. Patrz: M. Merckens, B. Ossege, *Inklusive Vorbereitung auf die Sakramente am Beispiel Erstkommunion und Firmung. Grundlagen und Bausteine w: Inklusive...dz. cyt., s. 226-243*. Dalszy wkład do tematu inkluzyjnego przygotowania konfirmacji oferuje broszura „Podobasz mi się”, którą na przykładzie poszczególnych elementów prezentuje Roland Weiß.

zależności, i równocześnie stworzyć możliwość analizy i opracowania poszczególnych obszarów działania³⁶.

Pewien zamysł inkluzji pojawił się podczas synodu Kościoła Katolickiego w Würzburgu (1974 rok). Wywodząc, że Kościół pełni decydującą służbę wobec człowieka, „niezależnie od tego, czy ludzie należą do niego czy nie” (2.6.1), powstała w pewnym sensie myśl inkluzyjna. Ze zbawienia i służby Kościoła nikt nie może być wykluczony, ponieważ nie stawia się tutaj żadnych warunków³⁷. Nie ma więc mowy o wyłączeniu jakiegokolwiek grupy społecznej.

Temat inkluzji ujmowany jest przez niemieckich naukowców także z perspektywy teologicznej. Teologiczne rozważania nad inkluzją uwzględniają interpretację praw człowieka, które łączą wszystkie religie, względnie są też uzasadnione bez odwołania do religii, w każdym razie nie stanowią z nimi sporu. W tym kontekście inkluzja jest „wyzwaniem z zewnątrz” i równocześnie „rdzennie własnym tematem” teologii. Katharina Kammeyer badając problem inkluzji z perspektywy teologicznej wskazuje linie inkluzyjne także w samej Biblii³⁸.

Inkluzyjna pedagogika religii uprawiana w Niemczech, teologiczne, kulturowe i społeczne impulsy uzupełnia praktycznymi wskazaniem inkluzyjnego kształcenia podczas lekcji religii. To zagadnienie omawiają m.in. pedagodzy: Anita Müller-Friese i Wolfhard Schweiker, odnosząc się do zasad powszechnej inkluzyjnej dydaktyki religii, warunków, w jakich można ją realizować, niezbędnych kompetencji nauczycieli, a także sposobów organizacji inkluzyjnego nauczania podczas lekcji religii. Autorzy próbują także odpowiedzieć na pytanie, w jaki sposób można wspierać w edukacji włączającej wszystkich uczniów, nie tylko niepełnosprawnych. Otwarty

³⁶ V. Elsenbast, M. Otte, A. Pithan, *Inklusive Bildung als evangelische Verantwortung, Einführung*, w: *Inklusive Bildung...*, dz. cyt., s. 4.

³⁷ F. Feiner, *Stärken wahrnehmen...*, dz. cyt., s. 88-89.

³⁸ K. Kammeyer, *Inklusion theologisch – Begründungen, Deutungen und Impulse*, w: *Inklusive Bildung als evangelische...*, dz. cyt., s. 14.

dyskurs teoretyczny, z przywołaniem praktycznych przykładów, a także w oparciu o koncepcję logiki rozwoju Georga Feusera oraz dydaktyki religii, np. elementaryzacji, ma na celu edukację inkluzyjną wszystkich uczniów³⁹.

Reasumując, postulat opozycji pedagogiki religii wobec zjawiska segregacji społecznej, a tym samym integracja ze wszystkimi członkami danej społeczności wynika z uznania wartości osoby ludzkiej, a także ze zrozumienia istoty społeczeństwa jako wspólnoty. Jego uprawomocnienie może mieć charakter zarówno humanistyczny, jak i religijny. Pamiętać należy, że Kościół nie jest tylko wspólnotą o charakterze religijnym, lecz również miejscem socjalizacji, wychowania i przekazu wartości. Godność każdej osoby w wymiarze religijnym ma swoje fundamenty w miłości Boga do człowieka i uznania człowieka godnym Jego zainteresowania. Inkluzja Innego, z orientacją na podmiot i godność jednostki, jest więc przedmiotem współczesnej pedagogiki religii.

Podsumowanie

Krótki rys idei, celów i zadań współczesnej pedagogiki religii skierował naszą uwagę na podjęty dyskurs w odniesieniu do inkluzji w spotkaniu z Innym. Socjalizacja religijna stała się istotnym czynnikiem w rozwoju m.in. inkluzyjnego kształcenia religijnego. Zadania o charakterze ekumenicznym, międzyreligijnym, międzykulturowym, społecznym i obywatelskim stanowią wyzwanie służące nowoczesnej pedagogice religii.

Jak jednak w niniejszym artykule zaznaczono, inkluzja społeczna o charakterze religijnym nie powinna być przedmiotem zainteresowania jedynie szkoły, czy szeroko pojętej edukacji religijnej, ale w równej mierze innych instytucji, w tym Kościoła. Kościół jako społeczność ludzi wierzących powinien dążyć do tego co wspólne, przeciwstawiając się ekskluzji. Powinien stanowić pomost nie tylko pomiędzy wierzącymi i niewierzącymi, ale pomiędzy różnymi grupami społecznymi, religijnymi i kulturowymi.

³⁹ A. Müller-Friese, W. Schweiker, *Inklusives Lernen im Religionsunterricht, w: Inklusive Bildung als evangelische...*, dz. cyt., s. 37.

Swoje rozważanie zakończę przesłaniem biblijnym: „Przeto przyjmujcie jedni drugich, jak i Chrystus przyjął nas, ku chwale Boga” (Rz 15,7).

Abstract

Lorem ipsum dolor sit amet, consectetur adipiscing elit, sed do eiusmod tempor incididunt ut labore et dolore magna aliqua. Ut enim ad minim veniam, quis nostrud exercitation ullamco laboris nisi ut aliquip ex ea commodo consequat. Duis aute irure dolor in reprehenderit in voluptate velit esse cillum dolore eu fugiat nulla pariatur. Excepteur sint occaecat cupidatat non proident, sunt in culpa qui officia deserunt mollit anim id est laborum.

