

EDUCAȚIA RELIGIOASĂ PENTRU MILENIUL TREI

Maria Pirău

Abstract

This paper proposes a reflection upon the religious education of the contemporary human. Beginning, particularly, with a few reflections upon the moral christian pedagogy and of his historical destiny, this work comes out on the principle belief that the decision concerning the place, the meaning and the way of achieving the religious education of the young generation it is today - all over the world - one of the most complex and sensible educational decisions.

Educația religioasă este una dintre cele mai problematice educații în contextul lumii în care trăim: o lume în care ideile generoase legate de interculturalitate, ecumenism și toleranță - ca valori subsumate idealului paideic contemporan - sunt grav bruiate de mesaje vindicative, de declarații de război asupra cărora planează - justificat sau nu - suspiciunea că ar avea un substrat confesional.

Educația religioasă este, în particular, una dintre cele mai complexe educații în contextul societății românești post-totalitare. În abordarea acestei educații - relativ la societatea românească - nu putem ignora astăzi educația al cărei produs sunt educatorii înșiși: este evident că ei sunt încă , în marea lor majoritate, formați la școala comunistă de orientare atee și că motivațiile și sentimentele lor religioase le-au fost modelate, eventual, în intimitatea mediului lor familial .

Educația comunistă a transmis constant, cu titlul de adevăr demonstrat științific, tocmai ceea ce este infierat în următorul text, aparținând lui J.Y.Leloup: “Ateul idiot nu-și pune întrebări. I se pare firesc să fie așezat pe o sferă de foc, acoperită de un înveliș subțire de noroi uscat, învârtindu-se în jurul ei cu o viteză supersonică și în jurul unui soi de bombă cu hidrogen antrenată în mișcarea giratorie a miliarde de lampioane de origine enigmatică și cu destinație necunoscută” (cf.R. de Lassus, 1999,pg.83).

Trecerea la cealaltă extremă poate fi la fel de periculoasă dacă subiectul acestei treceri – fie el individ sau o întreagă generație – comite aceeași eroare: de-a nu-și pune întrebări.

Din punctul de vedere al pedagogului (care prin însăși formația sa are vocația interdisciplinarității) educația religioasă ridică nu doar probleme de teoria educației, nu doar probleme metodice, ci și probleme epistemologice, psihologice și etice.

Lucrarea de față pornește de la câteva reflecții asupra pedagogiei morale cristice și a destinului său istoric și are la bază convingerea că astăzi *una dintre marile responsabilități ale educatorilor de pretutindeni este realizarea unui consens minimal cu privire la modul în care trebuie abordată educația religioasă a tinerei generații*. Dincolo de diferențele legitimate de tradiție, de specificul cultural, confesional sau ritualic, este imperios necesar ca educația religioasă a omului mileniul trei să devină o educație pentru toleranță și dialog interconfesional.

Modelul pedagogic al lui Iisus

Analizând lipsa de raționalitate a maselor, într-o lucrare bine cunoscută, G.Le Bon făcea, la începutul secolului trecut, observația că, din adâncul mormântului său, un simplu dulgher stăpânește lumea de două mii de ani (v.G.Le Bon,1934,pg.96).

Iisus a fost într-adevăr fiu de dulgher, dar și-a ales dintre toate profesiile pe cea de învățător. După opinia noastră, suntem datori ca pedagogi să ne întrebăm de ce Iisus a reușit timp de două milenii și reușește încă să educe moral oameni atât de diferiți din punctul de vedere al culturii lor, al condiției lor istorice sau al rasei lor. Chiar dacă,cum susține astăzi etica postmodernă, nu există nici legi și nici valori universale postulate de rațiune, nu putem nega că trebuie să existe un universal, poate ceva de altă natură decât rațiunea,ceva comun ce leagă anticul convertit la creștinism, cu medievalul trăind sub amenințarea fricii și a păcatului și cu omul contemporan căruia experiența zborului spre stele nu i-a diminuat totuși credința într-o divinitate la discreția căreia se află.

Zeu sau personaj istoric, Iisus a fost cu siguranță un dascăl și un reformator moral. Dacă grecii epocii clasice au atașat morala europeană politicii și rațiunii, Iisus a atașat-o religiei și sentimentului iubirii.Mai mult decât etica rațională a grecilor această morală a iubirii s-a bucurat de adeziunea maselor, s-a răspândit în spațiu și timp până la noi și, nu există nici o îndoială că, va trece dincolo de noi. A supraviețuit atât denaturărilor exagerate, iraționale în care o cufundase Evul Mediu cât și atacurilor rațiunii din ultimele secole. Azi, ca și altădată în ultimii două mii de ani, sunt mai mulți cei care cunosc morala creștină - măcar la nivelul virtuților, decalogului sau al păcatelor capitale - decât cei care cunosc dialogul Menon a lui Platon , sau tabela virtuților a lui Aristotel.

Iisus a propovăduit împărăția lui Dumnezeu sau a Binelui Absolut din care omul e chemat să facă parte cu condiția de-a-și recunoaște și ispăși imperfecțiunea (păcatul) și de-a se supune necondiționat lui Dumnezeu. Spre deosebire de Aristotel, Iisus propune o morală a excesului: *“Dacă te lovește cineva pe obrazul drept întoarce-i-l și pe celălalt. Cui vrea să te dea în judecată ca să-ți ia tunică, lasă-i și mantaua. Dacă te silește cineva la un drum de o milă, fă cu el două. Cui îți cere dă-i iar celui care vrea să dai cu împrumut, nu-i întoarce spatele*

“(Matei,5;40,41;42).Virtuțile supreme ale creștinismului sunt altruismul și iubirea, iar viciile sunt, în primul rând, opusele acestora. *Omul drept nu este cel care se supune cetății ci unui imperativ moral care e dincolo de orice cetate terestră: iubirea semenilor ca formă concretizată a iubirii de Dumnezeu.* Așa cum Dumnezeu face să răsară soarele atât pentru cel păcătos cât și pentru cel credincios, în mod similar omul e dator să-și trateze semenii ca egali. El trebuie să-și ierte dușmanii, să se roage pentru mântuirea lor și chiar să-i iubească.

Pedagogia lui Iisus este, ca și cea a lui Socrate, în primul rând, o pedagogie a *modelului*. Iisus se oferă în mod explicit pe sine ca exemplu de urmat. El spune adesea “v-am dat un exemplu” sugerând discipolilor să-l imite, le cere să se iubească între ei și adaugă: “așa cum v-am iubit eu pe voi”, își oferă, în sfârșit, propria viață și moarte ca model de slujire dezinteresată a celorlalți.

Ca și în cazul lui Socrate, educația morală practică de Iisus are ca obiectiv nu obținerea unui comportament de conformitate față de legi ci o prefacere interioară de natură spirituală care are drept corolar formarea virtuților. Legea, regula, porunca pot să ofere oamenilor conștiința păcatului dar nu le pot da forța necesară pentru a-l învinge. (Perca, A., 1993, pg.55). Această forță interioară vine pe o cale ocolită: ea trece prin sinceritatea *introspecției* care precede – obligatoriu - condamnarea celui alt, în baza rigorilor legii. *Numai cine ar putea ieși nevinovat dintr-un astfel de exercițiu de autojudecare ar fi îndrituit “să arunce cu piatra” în semenul său.* Astfel, iertarea, mila, solidaritatea fraternă dobândesc un temei psihologic profund în cunoașterea de sine, din care, individul iese smerit, capabil să se uite în ochii păcătosului și să-l recunoască ca frate.

Una dintre obiecțiile fundamentale pe care spiritul modern o poate formula educației morale promovate de Iisus este faptul că aceasta promovează o morală primitivă bazată pe răsplată și pedeapsă, ca o consecință a actului de justiție al divinității. Dar trebuie să observăm că Împărăția lui Dumnezeu ca răsplată finală pentru o viață trăită în conformitate cu valorile creștine, nu este o promisiune adresată individului singular. Ceea ce se promite este comunitatea poporului lui Dumnezeu în iubire, dreptate și pace. Ori iubirea, pacea și dreptatea sunt neconvingătoare dacă se adresează individului singular care, precum celebrul personaj a lui Sartre din piesa “*Cu ușile închise*” ar crede că-și este suficient sieși, câtă vreme “infernul sunt ceilalți”. Dimpotrivă, iubirea, pacea și justiția sunt, prin excelență, valori sociale, căci nimeni nu se poate bucura, *de unul singur*, de ele.

Promovând o etică a purificării prin sacrificiu, creștinismul promite o singură răsplată: armonia absolută cu semenii într-o viață fără de moarte. Dimpotrivă, răsplata obiectivată în puterea sau dominația asupra celorlalți, în bogăție sau glorie sunt străine ideologiei creștine.

După opinia noastră, longevitatea istorică a creștinismului dovedește cât de adâncă este natura socială a ființei umane. Altfel spus, dacă creștinismul a reușit să

se adreseze omului din toate timpurile și spațiile culturale este și întrucât fondatorul ei a intuit faptul că nevoile și aspirațiile sociale ale omului constituie un invariant al naturii umane.

Acest fapt sugerează că motivațiile care circumscriu natura socială a omului constituie un temelii psihologic peren pe care putem, principal, institui educația morală a ființelor umane.

*

În gândirea marilor dascăli morali ai antichității, din rândul cărora face parte și Iisus, putem identifica două orientări:

- o orientare intelectualistă promovată de gânditorii greci potrivit căreia a educa moral echivalează cu crearea unei armonii interioare bazate pe luarea în stăpânire de către rațiune a forțelor sufletești iraționale; după cum observă E.R.Dodds, cel puțin până în epoca elenistică exista deplina conștiință a forței iraționalului și a faptului că pe traseul devenirii morale nu toți indivizii puteau accede la aceleași performanțe; educația morală trebuia să înceapă cu modelarea emoțiilor inferioare, formarea deprinderilor prin exercițiu și urma un traseu ascendent până la desăvârșirea morală care era o fuziune armonică între ethos și logos; *stoicii au radicalizat intelectualismul în abordarea moralității cerând eliminarea pasiunilor. În mod paradoxal, pe acest teren, a avut, în cele din urmă, câștig de cauză, creștinismul care avea să pună în centrul moralității sentimentul;*

- o orientare opusă celei dintâi promovată de Iisus; linia directoare care stă la baza comportamentului creștin este că ceea ce conferă moralitate unui act este prezența sentimentului de iubire, toleranță și solidaritate umană. Potrivit acestei concepții a educa moral echivalează cu educația sentimentelor. În secolul XVIII Kant observa cu temelii că sentimentele nu pot fi poruncite și găsea în aceasta un argument pentru a întemeia morala exclusiv pe rațiune.

Totuși, dacă analizăm strategia pedagogică a lui Iisus trebuie să remarcăm că, în calitate de educator moral, acesta nu excludea valoarea rațiunii în educația morală. Mai mult, se folosea de ea. Ca dovadă, parabolele sale sunt provocări adresate intelectului. Dar travaliul intelectual este doar mijloc de a accede la un efect care nu este în primul rând rațional. *La capătul problematizării nu suntem în posesia unui argument logic ci a unei valori în care se simte căldura sentimentului.* În parabola fiului rătăcitor, de pildă, revolta fratelui cel mare este logic întemeiată, câtă vreme comportamentul tatălui este excesiv și irațional. Și, totuși, simțim că dreptatea nu este a rațiunii.

Dincolo de ceea ce le separă în plan ideologic cele două orientări amintite au, din perspectiva pedagogiei morale elemente fundamentale comune. Astfel:

a. ambele orientări au susținut existența unui Bine Absolut, obiectiv și transcendent;

b. ambele orientări au vizat ca obiectiv al educației morale nu simpla conformare la reguli ci formarea virtuții, ca excelență de caracter; invocând legea, grecii au în vedere fie legile cetății (v. Socrate, Platon, Aristotel) fie legile providenței (stoici); la rândul său, Iisus evocă legile divine dar accentuează, în repetate rânduri, că simpla conformitate exterioară a actelor noastre la aceste legi nu le conferă nici o valoare autentică. Această valoare constă în *trăirea* care însoțește împlinirea exigențelor legii și nu uită să avertizeze că *în această privință nimeni nu poate trișa*.

c. ambele orientări au promovat o “*pedagogie a mirării*” cum ar spune L.Legrand.

Dogmele sunt creația Evului Mediu. Atunci, nu numai învățătura lui Iisus ci și cea a lui Platon și Aristotel au slujit gândirii dogmatice.

Nici noi nu suntem, azi, scutiți de dogmatism. *Noi practicăm astăzi “cultul exclusiv al faptului” care, cum spune Legrand, “sterilizează” curiozitatea ducând la “o filosofie a Sfântului Toma”; atât în educația intelectuală cât și în cea morală “obiectivitatea exclusivă dezvoltă o gândire rudimentară, incapabilă să depășească faptul, incapabilă să-și pună întrebări asupra ei însăși ca și asupra propriilor ei limite, absolut încrezătoare în știința preconstituită și însușită în mod pasiv”* (Legrand, L.,1977, pg. 237).

d. ambele orientări au fost creația unor dascăli care se simțeau mai degrabă *formatori decât transmițători de cunoștințe; ei au folosit mirarea, îndoiala, punerea în chestiune, pentru a obține efecte formative*. Au folosit mirarea nu numai ca punct de plecare ci și ca punct de sosire al învățării, având grijă să cultive discipolului nevoia de-a căuta mai departe, pe cont propriu. Au promovat, cum spune Reboul, într-un pasaj din a sa „*Philosophie de l’éducation*” o “*pedagogie a secretului*”: “să ne amintim de culturile orale, de dascălii gândirii antice sau chiar de Christos : se regăsește pretutindeni același demers pedagogic, care este acela al secretului. Dascălul motivează nu etalându-și cunoștințele, ci ascunzându-le, arătând discipolilor că le va trebui mult timp și mult efort pentru a atinge secretul secretelor. Parabolele lui Christos îi intrigau pe discipoli și adesea ne intrigă încă (de exemplu parabola talanților). De asemenea, ceea ce ne fascinează încă la Platon este arta cu care el sugerează că există un adevăr transcendent (Binele dincolo de orice) fără a ne spune vreodată ce este acesta, lăsându-ne dorința de-a-l găsi noi înșine.” (Reboul,O.,1990,pg56).

Pedagogia secretului, crede Reboul, *s-ar putea aplica și astăzi, întregului învățământ*.

e. ideea de educație morală ca sarcină a instituției școlare este prima oară formulată în operele clasice ale antichității grecești. Platon și Aristotel afirmă nevoia

acestei educații din perspectiva unui principiu pe care îl vor formula, cu privire la copil însă, în mod explicit, pedagogii epocii moderne: acela al *conformității educației cu natura sufletului*. Acest principiu este subînțeles de către Platon pe tot parcursul dialogului “Republica”.

În Cartea a V a “Politicii” sale Aristotel va identifica, pentru fiecare dintre cele trei părți ale sufletului, câte o dimensiune a educației care îi corespunde: sufletului vegetal (pe care îl avem în comun cu plantele și animalele) îi corespunde educația fizică; *sufletului animal* (pe care îl avem în comun cu animalele) îi corespunde educația morală; iar sufletului rațional îi corespunde educația intelectuală. E evident că educația urmează îndeaproape structura sufletului. La acestea Aristotel va adăuga educația estetică pe care o concepea ca pe o pregătire în vederea timpului liber. Lista dimensiunilor educației cu care operăm astăzi era, astfel, aproape completă.

În “Legi” Platon preconizează introducerea unei educații religioase unitare în școli. Proiectul său va deveni realitate în Evul Mediu când învățământul se mută în mănăstiri, iar educația religioasă va subordona toate celelalte educații, inclusiv cea morală. Astăzi încă ne vine greu să detașăm educația religioasă de educația morală.

Totuși, faptul că educația morală putea fi atașată fie educației civice, ca la greci, fie educației religioase, ca în creștinism, sugerează, după opinia noastră, că de fapt, ea nu e legată în mod fatal de niciuna dintre ele.

Există, credem, o moralitate inerentă vieții de familie, o moralitate inerentă prieteniei, o moralitate a raporturilor de vecinătate, o moralitate a iubirii, o moralitate inerentă exercitării unei profesii, s.a.m.d., după cum există, evident, o moralitate a conviețuirii în cadrul mai larg al cetății, sau o moralitate pe care o împărtășesc cei pe care credința comună într-o divinitate îi integrează unei comunități.

Credem că, prin generalitatea ei, educația morală depășește cadrele specifice ale educației religioase și civice. *Ea ține de formarea omului ca ființă socială.*

Dincolo de conținuturile concret-istorice ale doctrinelor politice și religioase și de specificul instituțiilor pe care aceste doctrine le-au creat, există o nevoie de moralitate care le transcende și care apare ca un *invariant al conviețuirii oamenilor tuturor timpurilor și spațiilor culturale.*

Scopul educației morale nu este conformarea oamenilor la o organizație ci formarea unor capacități, abilități, priceperi, deprinderi care fac posibilă solidaritatea umană. Acest scop ar putea fi numit, sintetic, *convivialitate* și trebuie să-i dăm dreptate lui I. Illich când critică școala contemporană că neglijează această valoare pe care se întemeiază valorile civice .

Noi astăzi părem că substituim educația morală cu educația civică .

Educația civică este, după părerea noastră, una dintre “noile educații” revendicate de afirmarea democrației sclavagiste ateniene, un răspuns educațional la

exigențele unui mod de organizare socială care permitea accesul demosului la conducerea treburilor cetății. Rădăcinile sale se află în solidaritatea identitară a clanului, a ginții, a tribului manifestate în cultul virtuților eroice și în educația militară specifică epocii homerice. Căci, după cum apreciază, pe bună dreptate, H.I. Marrou cel care a fost primul mare educator al Greciei a fost Homer.

Credem că, dacă astăzi Homer reușește, încă, să intre în rezonanță cu sufletul omului contemporan european, exercitându-și influența modelatoare asupra noastră, mesajul la care suntem încă sensibili are la bază un substrat arhetipal de natură morală. Restul este curiozitate istorică, alternativa unei credințe revoluate și geniul unui artist. Dar, dincolo de întâmplările fabuliste ale unor eroi ireali și dincolo de evenimentele unei epoci cu care nu mai are nimic comun, cititorul contemporan simte că, în această poveste, ca în toate poveștile, este vorba *și despre el*.

Nefiind neapărat aceleași, originile religiei și originile moralității se pierd în negura timpurilor. Ambele corespund, după opinia noastră, unor structuri imanente ale psihicului omenesc - fie că e vorba despre locuitorul peșterii primitive, sau despre locuitorul unei mari metropole a secolului XXI.

Evul Mediu: de la pedagogia iubirii la pedagogia fricii

La început de Ev Mediu Sfântul Augustin va face apologia Cetății lui Dumnezeu înțeleasă ca imperiu al Bisericii creștine. Marcat de adeziunea din tinerețe la maniheism, Sfântul Augustin ajunge la concluzia că omul e sfâșiat între două forțe –Binele și Răul – că, pe de o parte, “ne naștem vinovați”, iar “concupiscenta eliberată de primul păcat ne determină să comitem greșeală după greșeală” (Delumeau,J.,1997,pg.307) și, pe de altă parte, suntem marcați de plenitudinea infinită a luminii divine. El vorbește despre Dumnezeu *ca legislator suprem, despre caracterul absolut al legii morale promulgate de divinitate* (Stere, E., 1998, pg.131)

Dacă Sfântul Augustin a asimilat platonismul creștinismului la celălalt capăt al Evului Mediu, Sfântul Toma va face o lectură creștină a operei lui Aristotel. Ca și Stagiritul, Toma d’Aquino va întocmi o tabelă a virtuților din care patru naturale – temperanță, curaj, înțelepciune, justiție și trei teologale - credință, caritate, speranță - (E.Stere, 1998, pg.137), propovăduiește Legea eternă, echivalentă cu înțelepciunea divină și socotește că legile umane sunt necesare pentru a sprijini virtutea, dar că pentru a-și îndeplini rostul, ele trebuie să concorde cu Legea eternă.

Operele celor doi gânditori rămân marile realizări ale Evului Mediu creștin. Preoții învățători și călugării mănăstirilor se vor face propagandiștii acestor idei, mai exact, al *modului în care ei înșiși le-au înțeles*. După cum rezultă dintr-un minuțios studiu asupra mentalității creștine din secolele XIII –XVIII realizat de J.Deloumeau Renașterea europeană găsisese discursul teologal profund culpabilizator, virtuțile

deveniseră tot mai intangibile omului de rând, viciul apare ca un dat fatalmente imanent naturii umane, iar modelul lui Iisus devine un model al mortificării; în sfârșit, regula, decalogul, legea divină, disciplina ascetică devin coordonatele educației moral-religioase (Deloumeau,J.,1997).

*

Născută ca un ethos al iubirii și toleranței, morala creștină se transformă, prin filtrul trăirilor și interpretărilor celor care au fost “directorii de conștiință” ai Evului Mediu – călugării dascăli – în opusul său: imaginea Părintelui iubitor care, în generozitatea sa, își sacrifică fiul pentru a oferi o nouă șansă de mântuire se estompează, făcând loc imaginii unui Tată justițiar și redutabil.

Cerințele moralei creștine, concepute de Iisus ca cerințe ale unei prefaceri interioare ce urmau să se convertească în virtuți, cum ar fi convivialitatea, fraternitatea, întrajutorarea, se transformă în cerințele *externe și extrem de autoritare* ale unei instituții – Biserica – care-și impune controlul, judecă, condamnă, amenință.

Morala creștină devine o morală austeră, eteronomă, bazată pe sentimente negative: vinovăție, disprețul de sine, frica terifiantă de o pedeapsă care amenință destinul fiilor lui Adam și care, întrece orice închipuire. Potrivit lui J.Delumeau, această antropologie a omului decăzut s-a menținut la nivelul mentalului colectiv mult dincolo de Evul Mediu. Acest autor identifică la nivelul secolelor XIII-XVIII simptomele unei *nevroze colective de culpabilitate* (Delumeau.,J.,1997, vol.I,pg.352-361), întreținute constant de o “*pedagogie a fricii*” (Delumeau, 1997,vol.II.,pg.208)

Iată un model de dialog dascăl - discipol care, ca multe altele de acest fel, ni s-au transmis prin intermediul unor “didactici”, numite “Predici pentru copii”:

“Întrebare: Spune-mi ce ai învățat din cele zece porunci?”

Răspuns: Am învățat că ducem o viață de osândă și păcat și că Dumnezeu nu poate găsi nimic bun în noi”.

Cele zece porunci, se spune în textul care redă răspunsul copilului, ne fac să vedem “ca într-o oglindă” ceea ce suntem fără harul divin adică: “niște idolatri, necredincioși, hulitori și pângăritori ai numelui sfânt al lui Dumnezeu, niște blestemați care furăm în templul lui sacru și necinstim cuvântul etern; și niște răzvrătiți care ne jignim părinții și ne ucidem copiii, niște dezmățați, adulteri, pungași, perfizi și înșelători, ipocriți, mincinoși, sperjuri, martori mincinoși, fanfaroni, netrebnici și nerușinați” (Delumeau,J., 1997,vol.II.,pg.207)

Astfel de conversație catehetică cuprinzând întrebări și răspunsuri învățate pe de rost și recitate de copii relevă o tehnică de îndoctrinare care nu mai are nimic comun cu strategia euristică a pedagogiei secretului; dimpotrivă, cum observă și I.Gh. Stanciu, “se revine la vechile metode de educație presocratică-memorizarea și imitația” (Stanciu,I.Gh,1977,pg.53).

Educația religioasă pentru mileniul trei

Secolul XXI, a spus A.Malraux, va fi religios sau nu va fi de loc - în contextul unui secol - al XX-lea - care debutase sub semnul punerii la îndoială a valorilor religioase, pe fondul afirmării puternice a științei experimentale.

Încă începând cu sfârșitul secolului XIX valorile religioase au fost supuse tirului criticii în Occident (A.Comte, Fr.Nietzsche, K.Marx, Fr.Engels, ș.a.) așa încât, la începutul secolului XX Durkheim, de pildă, își propunea să întemeieze tratatul său de educație morală exclusiv pe valori raționale, laice.

Aparent, acest proces de raționalizare al educației morale a fost desăvârșit de către guvernele fostelor state comuniste în care, suspendarea educației religioase a fost dublată, decenii de-a rândul, de o agresivă propagandă atee. Spunem “aparent” pentru că, în realitate, însăși ideologia comunistă, a avut toate caracteristicile unui fundamentalism religios. ”Educația ateist-științifică” a maselor în comunism a fost, în realitate, o îndoctrinare care pervertea sensul și valoarea inteligibilității și al cărei produs era - la limită - ceea ce J.Y.Leloup numește “ateul idiot care nu-și pune întrebări”.

Reintroducerea educației religioase în școlile românești, după 1989 a fost, în primul rând, *o decizie politică*. La vremea respectivă, articolele de lege referitoare la acest subiect au iscat - cum era de așteptat - numeroase controverse în parlament. Astăzi, educația religioasă este o realitate a școlii românești.

Tot o realitate a deceniului trecut au fost însă și disputele pentru lăcașurile de cult, degenerând, uneori, în violență.

În raportul “Învățământul românesc azi. Studiu de diagnoză” (1998, coord. A.Miroiu), V.Pasti consideră că unele schimbări introduse în sistemul de învățământ sunt prezentate “nejustificat drept reformă a învățământului”, deși ele nu sunt decât “obiective politice ce utilizează învățământul drept mijloc”. Între motivațiile care stau la baza acestor schimbări autorul enumeră tendința de extindere a propriei zone de influență din partea cultelor: “toate cultele religioase –scrie autorul- se află în ofensivă politică, cu intenția de a-și mări zonele de influență” (1998 ,pg. 22-23).

Punerea în chestiune a educației religioase din perspectivă pedagogică nu este un lucru simplu, dat fiind faptul că generația noastră de pedagogi nu numai că n-a fost pregătită în vederea abordării unei astfel de educații ci, a fost formată într-un context declarat potrivnic unui astfel de subiect.

Este meritul unor autori precum I.Bontaș, D.Salade, Gh.Bunescu, E.Istrate, și mai ales C.Cucoș de-a fi întreprins un efort de analiză pedagogică, în condițiile în care, practica –introducerea religiei în școli – reușise să devanseze teoria.

Nouă ni se pare important ca teoria educației să răspundă la patru întrebări fundamentale privind educația religioasă în condițiile lumii de astăzi :

1. dacă educația religioasă este o dimensiune distinctă a educației în raport cu cele cunoscute sau este o alternativă de educație morală, respectiv, estetică.

2. răspunsul la întrebarea precedentă este premisă pentru a răspunde la o alta și anume: dacă există argumente temeinice pentru a susține introducerea educației religioase în școala mileniului III sau dacă, dimpotrivă, fiind pusă în fața unei decizii politice pedagogia românească s-a văzut, ca de atâtea ori în trecutul său recent, obligată să-și adapteze discursul noii realități.

3. din punct de vedere epistemologic, este important să precizăm dacă educația religioasă transmite cunoștințe întemeiate obiectiv, având valoare de adevăr sau, dimpotrivă, opinii care fac obiectul unui consens grupal.

4. problema formulată mai sus are drept corolar faptul că dacă educația religioasă transmite opinii împărtășite de un grup mai mult sau mai puțin extins /restrâns ea poate îndotrina. În acest caz problema devine, din punct de vedere pedagogic și deontologic, următoarea : cum trebuie instituită educația religioasă a tinerilor fără a-i îndotrina?

În cele ce urmează nu facem decât ca, ordonând câteva argumente, să prezentăm punctul nostru de vedere în raport cu aceste probleme, având însă deplina conștiință a faptului că, fiind nou pentru generația noastră, domeniul la care ne referim, rămâne un spațiu al dezbaterii pedagogice.

1. Răspunsul la prima problemă trebuie să pornească de la criteriul care stă la baza clasificării dimensiunilor educației. Este știut că dimensiunile educației sunt clasificate în baza *dimensiunilor personalității* care constituie tot atâtea ținte ale educației. Rezultă că, dacă identificăm la nivelul psihismului uman structuri specifice religiozității, vom putea conchide că educația religioasă e o dimensiune distinctă a educației.

Una din cele mai subtile analize ale fenomenului religios i-o datorăm lui C.G.Jung. Psihologul elvețian a argumentat ideea că imaginea divinității reprezintă o structură arhetipală, prin urmare *trans-subiectivă*, a sufletului omenesc. Primele revelații cu caracter religios ale omului primitiv trebuie să fi fost reflectări ale propriilor forțe psihice : “înainte ca oamenii să învețe să producă gânduri, scrie Jung, gândurile veneau la ei” (C.G.Jung,1963,pg.363). Pe atunci primitivul “nu gândea doar percepea funcționarea sa mentală”. E posibil ca, neînțelegând forțele psihice care sălășluiau în el, acesta să le fi “personificat și numit duhuri, demoni sau zei” pentru ca, în continuare, să le fi dat “satisfacție prin rituri sacre sau magice”. După cum, e posibil ca imaginea divinității să fi existat dintotdeauna în el. Fapt este că *sentimentele religioase s-au născut odată cu primele licăriri ale conștiinței ivite din bezna inconștientului omului primitiv.*

În mod obiectiv, crede Jung, lunga devenire protoistorică a modelat acest “material” psihic primordial. Noi suntem și azi purtătorii unui strat arhaic al sufletului, pe care Jung îl numește inconștient colectiv și care este populat de arhetipuri primordiale. Creștinismul, relativ recent, n-a făcut decât să “înălțe o catedrală pe un templu păgân” (Jung,1963,pg.363). Ca și sufletul strămoșilor săi, sufletul omului contemporan este populat de zeități arhaice care sunt adevărate “puteri” ale sufletului. Astfel, sufletul omenesc e, potrivit unei metafore junghiene un “bârlog de demoni” (Jung,1963,pg.364). Acest strat arhaic al inconștientului a fost și rămâne suportul primar pe care experiența ontogenetică, unică și irepetabilă a indivizilor și-a țesut și își țese încă conținuturile specifice.

De aici rezultă câteva consecințe importante pentru subiectul dezbaterii noastre:

a. indiferent că ne declarăm religioși sau nu “*religiile cu tot ce sunt ele și cu tot ce ne spun*” sunt “*inerente sufletului*”;

b. din punct de vedere psihologic nu are sens să ne întrebăm dacă ideea că “Dumnezeu există” este logic adevărată sau falsă câtă vreme această idee *există ca fapt psihic*;

c. revelațiile religioase ale omului contemporan – ca și visele din timpul nopții –sunt comparabile cu experiența primară a strămoșilor noștri: ele reflectă activitatea spontană, autonomă a inconștientului;

d. raționalizarea și desacralizarea lumii la care a contribuit și psihologia secolului XX – au avut ca efect neglijarea conținuturilor arhaice ale sufletului, astfel încât, pe măsura succesului adaptării la lumea externă, omul contemporan pare tot mai inadapdat la propria sa lume internă;

e. *sfidarea propriilor noastre structuri psihice presupune un preț de plătit : ele irup periodic în stări de arierare psihică. Atunci când astfel de dezechilibre devin fenomene de masă desfășurarea lor este catastrofică.*

Cercetările psihologului elvețian l-au condus la concluzia că “religia este, după cum spune cuvântul latinesc religiere o observare minuțioasă și conștiincioasă a ceea ce Rudolf Otto a numit în mod adecvat “numinosum” și anume *o existență sau o acțiune dinamică ce nu se datorează vreunui liber arbitru*. Din contră, acțiunea cuprinde și domină subiectul uman care de fiecare dată este mai degrabă victima decât creatorul ei. *Indiferent de cauza sa, numinosul este o condiție a subiectului care este independentă de voința acestuia*” (.G.Jung,cf.Wehr,G.,1999,pg.64,s.n.).

Pe scurt, omul contemporan – ca și cel al tuturor timpurilor - are nevoie de religie. Iar cine “cutează să-și asume a fi propria sa totalitate” ar trebui să știe că aceasta este “o cruce de purtat” (Jung,1963,pg.389).

Să amintim că și alți psihanalisti au argumentat în sensul existenței unor structuri psihice inerente sufletului care revendică nevoia de religie. Astfel pentru A.Adler sensul vieții este realizarea perfecțiunii care este comuniunea cu semenii și

cu întregul comos. Această nevoie este înnăscută, inerentă aparatului psihic. Adler spune că a constatat prezența ei chiar la bolnavii psihici și la delicvenți, despre care, el crede că nu sunt decât semeni care au rătăcit drumul în căutarea sensului vieții. În sfârșit, în concepția fondatorului psihologiei individuale, ideea de Dumnezeu este expresia cea mai elocventă a nevoii general umane de perfecțiune.

La rândul său, deși din perspectivă declarat atee, S.Freud a văzut în religie un transfer al nevoii de protecție parentală sădită în individ din copilărie.

Concluzia la care ajunge M.Eliade, în urma cercetărilor sale de istoria religiilor, pare însă să confirme ideile lui C.G.Jung. După M.Eliade omul modern areligios, descinde din “homo religiosus”, deci el s-a constituit “pornind de la situațiile asumate de strămoșii săi”. Din acest motiv comportamentul său rămâne, chiar în lumea modernă, desacralizată, “camuflat” sau “degenerat” religios.

Ce consecință pedagogică implică această teorie susținută de Jung și confirmată de M.Eliade ?

După părerea noastră, aceea că nu ne- ar rămâne, în calitate de educatori, decât să decidem dacă e preferabil să creștem generații de “fani” care mistifică imaginea unor vedete de ale muzicii, sportului, cinematografului, micului ecran sau ale unor lideri politici fatalmente imperfecti, sau să cultivăm, în continuarea tradițiilor noastre, un model de perfecțiune transcendent, deci incognoscibil, lăsând astfel posibilitate fiecăruia să contribuie, prin propriile sale capacități de reprezentare, valorizare și intuiție, la crearea unui ideal de perfecțiune comun.

În lumina acestor argumente credem că există în noi o nevoie acută de religiozitate, că tocmai acestei nevoi îi răspunde educația religioasă și că ea este, în sfârșit, o dimensiune distinctă a educației.

2. Câtă vreme educația religioasă este o dimensiune distinctă a educației realizarea acestei educații în cadrul instituționalizat al școlii nu poate fi decât benefică. Dimpotrivă, neglijarea acestei educații de către școală lasă la latitudinea mediilor extraformale acele structuri psihice, specifice, pe care le modelează educația religioasă.

Trebuie să adăugăm însă că afirmarea nevoii noastre de religie este un argument necesar dar nu și suficient pentru a întreprinde corect, în mod practic, educația religioasă, într-o lume pluriculturală cum este a noastră.

3. A treia problemă din cele patru formulate mai sus pleacă de la o presuposiție tacită, larg împărtășită: conținutul privilegiat al educației trebuie să îl constituie cunoștințele raționale și valorile care fac obiectul unui consens cât mai larg cu putință (O.Reboul,1990,pg.107).

Ori, există mai multe religii.

Să plecăm de la o constatare repetată de-a lungul timpului de filosofi (v.de expl. “pariul” lui Pascal): afirmațiile cu privire la existența/inexistența divinității ca și cele referitoare la modul său de-a fi nu pot fi nici dovedite nici infirmate cu

argumente rationale. ”Nimeni – scrie, la rândul său, C. G.Jung – nu poate ști ce sunt adevărurile ultime. Prin urmare, trebuie să le luăm așa cum le experimentăm, așa cum le trăim.”Bazându-se pe trăire ,experiența religioasă este, în sens propriu, indiscutabilă: “Eu n-am avut o revelație” “Regret eu am avut” și discuția e încheiată –notează Jung.

În aceste condiții, trebuie să conchidem că educația religioasă, deși se bazează pe existența unor structuri psihice apriori – deci obiective - nu poate transmite, totuși, decât opinii care fac obiectul unui consens de grup, mai mult sau mai puțin extins. Prin urmare ori de câte ori mesajul educației religioase este pretenția că, singură, o anumită religie este în posesia adevărului absolut iar această afirmație se face în detrimentul sau chiar împotriva altor religii, ea îndoctrinează.

Regândirea sarcinilor educației religioase pentru mileniul III implică recunoașterea faptului că însăși condițiile istorice ale constituirii marilor religii contemporane au favorizat includerea în doctrina acestora a unor mesaje polemice la adresa religiilor mai vechi, în raport cu care, religia nouă încerca să se impună: ”prin logica lucrurilor, observă F.Schuon, tradiția posterioară este “condamnată” la o atitudine de superioritate în caz contrar fiind amenințată, am putea spune, cu inexistența” (Schuon,1994,pg.68). Așa, de pildă, creștinismul a fost oarecum condamnat istoric să dezvolte accente polemice în raport iudaismul, după cum, în alt spațiu cultural, asemenea atitudini dezvoltase budismul în raport cu brahmanismul, sau, mai târziu, a dezvoltat islamismul față de creștinism și iudaism.

4.Din cele de mai sus rezultă, credem, o concluzie fermă: incognoscibilitatea principială a divinității pe cale rațională legitimează pluralitatea religiilor. Și face nelegitimă orice pretenție de superioritate ca și orice imperialism cultural de tip religios. Credem că acesta ar trebui să fie unul dintre principiile fundamentale ale educației religioase în lumea contemporană.

Evident, un asemenea punct de vedere e expus la obiecții. Radicalizând lucrurile și, totodată, parafrazându-l pe O.Reboul se poate formula următoarea problemă: dacă nu știm precis că religia noastră e cea care relevă adevărul - și nu avem cum să știm - de ce am transmite- o copiilor noștri ? (În a sa “Philosophie de l’ Education” Reboul formulează această problemă cu privire la cultura națională)

În primul rând, pentru că, așa cum rezultă din analiza întreprinsă până aici, a renunța la educația religioasă nu înseamnă a suprima nevoia care o legitimează din punct de vedere psihologic. Dacă școala nu-și asumă educația religioasă mediile nonformale și informale o vor face în locul său. Spre deosebire de acestea din urmă școala este singura care are posibilitatea să limiteze alunecarea educației în îndoctrinare.

În al doilea rând, merită să transmitem propria noastră religie pentru că a nu o face înseamnă a lăsa să se piardă ceea ce ea are unic. Adică, a lăsa să se piardă

tocmai elementele prin care grupul cultural căruia îi aparținem îmbogățește repertoriul universal de reprezentări și intuiții cu privire la transcendență.

În al treilea rând, transmițând propria noastră cultură religioasă, conferim, o dată în plus, o identitate culturală copiilor noștri. A avea o identitate culturală e condiția intrării în dialog cu alte culturi. În sfârșit, doar printr-o astfel de raportare interculturală devenim conștienți de propriile noastre valori și limite. (O.Reboul, 1990,pg.101).

Rezultă că astăzi instituirea educației religioase implică o profundă responsabilitate morală din partea educatorilor. Implicațiile deontologice ale acestei educații, vizează personalitatea educatorului și ridică problema selecției celor în grija cărora societatea își încredințează copiii pentru a fi educați religios.

Faptul că educația religioasă interferează cu educația morală nu înseamnă că acest tip de educație substituie educația morală. Dimensiunile educației reprezintă abstracții cu vădită funcție teoretică. În practică, educatorul nu se poate adresa unei dimensiuni distincte a personalității elevului său ci, are totdeauna în față personalitatea acestuia ca întreg. Este motivul pentru care dimensiunile educației alcătuiesc un sistem în care părțile se intercondiționează și se susțin reciproc. Tabelul de mai jos redă, în manieră sintetică,specificul educației religioase și relația sa cu educația morală.

Educația religioasă		Relația cu educația morală
Informare	Formare	
<p>-transmiterea /asimilarea cunoștințelor cu privire la reprezentările și intuițiile prin care religia reflectă misterul existenței;</p> <p>--transmiterea/ asimilarea unor cunoștințe cu privire la imaginea despre lume a religiei,la viața legendară a fondatorilor marilor religii a valorilor și formelor de ritual specifice cultului propriu;</p>	<p>-formarea unor convingeri și aptitudini în concordanță cu valorile cultului propriu;</p> <p>-formarea capacității de reprezentare , imaginative și a intuiției;</p> <p>-formarea unor deprinderi de comportament legate de ritual și de normele de viață specifice cultului ;</p> <p>-formarea curiozității epistemice în raport cu alte reprezentări religioase posibile împărtășite în cadrul altor culturi, eventual de alți colegi</p> <p>-formarea sentimentelor pozitive legate de absolut și sacralitate;modelarea unor comportamente adecvate acestor aspirații;</p> <p>-cultivarea mirării în fața existenței a nevoii de-a-și explica misterul</p> <p>-dezvoltarea capacității de-a opera cu posibilul;dezvoltarea capacităților de reprezentare, potențarea performanțelor imaginative</p>	<p>-formarea unor deprinderi de conduită în spiritul moralei cultului respectiv,respectând exigențele normelor de comportament moral și concepția religiei respective cu privire la virtuți și vicii;</p> <p>--cultivarea aspirației spre perfecțiune și armonie ;</p> <p>- cultivarea unor sentimente și atitudini pozitive (iubire, toleranță, armonieă) vizând comuniunea individului cu semenii și cu întregul cosmos;</p> <p>-formarea unor atitudini și convingeri specifice privind raportarea echilibrată a individului la ceea ce scapă controlului rațiunii sale.</p> <p>-formarea unei atitudini de “smerenie epistemologică” în fața misterului care ne transcende și deschiderea pe această bază spre interculturalitate, dialog interconfesional și toleranță</p>

Concluzii

Educația religioasă este necesară dar ea n-a adus totdeauna pacea. Întemeierea speranței că ea ne-ar putea-o aduce în viitor presupune să convertim lecțiile istoriei într-un mod rațional de-a practica această educație .

Religia noastră nu e, în fond, decât o alternativă la alte religii și orice altă religie e o alternativă la a noastră. În acest domeniu adevărul este, în egală măsură, dincolo de noi și de ceilalți. Mai multe religii sunt tot atâtea căi de-a căuta *ceea ce nu știm*. Fără raportare la alte religii riscăm să confundăm calea spre adevăr, cu adevărul.

Acest mesaj de *smerenie și toleranță* e la fel de important în educația religioasă pentru mileniul III ca și transmiterea religiei.

În ce măsură un astfel de mesaj a fost transmis numeroșilor profesori de religie care au absolvit facultățile teologice în deceniul din urmă în țara noastră - în condițiile în care - *introducerea religiei în școli devansase reflecția pedagogică pe această temă* - nu putem ști. Putem doar constata că, în raport cu acești studenți și cu viitorii lor elevi, e vorba de forma cea mai profundă a educației lor moral-religioase, pentru mileniul III.

Căci, oricât de religios, fără toleranță interconfesională, secolul XXI - cel al copiilor noștri - e expus aceluiași risc despre care vorbea Malraux : de-a nu mai fi de loc.

Bibliografie

1. Adler, A. "Sensul vieții" Ed. IRI, 1995
2. Bon, G. Le "Psychologie des Foules" Librairie Felix Alcan, Paris, 1934
3. Bontaș, I., "Laturile educației și obiectivele acestora" în "Pedagogie" Ed. All, 1994
4. Bunescu, Gh., "Școala și valorile morale" EDP, Buc. 1998
5. Cucuș, C., "Educația religioasă. Repere teoretice și metodice" Polirom, Iași 1999
6. Delumeau, J. "Păcatul și frica în Occident. Culpabilitatea în Occident (secolele XIII-XVIII)", Polirom, Iași, 1997
7. Dodds, E. R. "Grecii și iraționalul" Polirom, Iași, 1998
8. Eliade, M., "Sacru și profanul", Humanitas, București, 1992
9. Freud, S., "Opere", vol. I, Ed. Științifică, București, 1991
10. Jung, C. G. "La voie vers Dieu" în "L'âme et la vie", Textes esentiel reunis et presentes par Jolande Jacobi, Ed. Buchet/Chastel, 1963
11. Jung, C. G. "Imaginea omului și imaginea lui Dumnezeu", Ed. Teora, 1997
12. Lassus, R. de, "Descoperirea Sinelui", Ed. Teora, 1999
13. Legrand, L. "Valoarea pedagogică a mirării" în Combon, J., Delchet, R., Lefevre, L., "Antologia pedagogilor francezi contemporani", EDP, Buc., 1977
14. Martini, M. C., Eco, U., "În ce cred cei ce nu cred", Polirom, Iași, 2001
15. Miroiu, A., "Învățământul românesc azi. Studiu de diagnoză", Polirom, Iași, 1998
16. Perca, V., "Teologia morală fundamentală", Tipografia "Presa Bună" Iași, 1993
17. Reboul, O., "Philosophie de l'éducation" PUF, Paris, 1990
18. Salade, D., "Educația moral religioasă" în "Educație și personalitate" Casa Cărții de Știință 1995
19. Schuon, F. "Să înțelegem Islamul. O introducere în spiritualitatea lumii musulmane", Humanitas, București, 1994
20. Stere, E., "Din istoria doctrinelor morale" Polirom, Iași, 1998
21. Stanciu, I., Gh., "O istorie a pedagogiei universale și românești pînă la 1900", EDP, Buc., 1977
21. Wehr, G., "C. G. Jung", Teora Universitas, 1999

Notă: Studiu redactat cu mai bine de un deceniu și jumătate în urmă, în cadrul tezei de doctorat. Publicat prima oară în Buletin Științific, Universitatea de Nord Baia Mare, seria A, Fascicula Pedagogie- Psihologie- Metodică, vol XII, 2002, pg. 72-87 ISSN 1454 – 9352. Republicat în cartea mea ”*Reforma din noi. Despre reforma morală și tranziția în educație*” Ed. Risoprint, Cluj Napoca, 2006. ***Din păcate, chiar mai actual azi, decât atunci când fusese scris.***