



© Copyright by
Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego
Warszawa 2010

Komitet Redakcyjny „Studiów Katechetycznych”

ks. prof. UKSW dr hab. Ryszard Czekalski

ks. prof. UKSW dr hab. Stanisław Dziekoński

ks. dr Dariusz Kurzydło

ks. prof. UKSW dr hab. Kazimierz Misiaszek SDB

ks. prof. dr hab. Roman Murawski SDB

ks. prof. UKSW dr hab. Piotr Tomasiak

Recenzenci: *ks. prof. dr hab. Zbigniew Marek SJ*

ks. prof. KUL dr hab. Marian Zajac

Projekt okładki: *Stanisław Stosiek*

Za zgodą Kurii Metropolitalnej Warszawskiej

ISBN 978 – 83 – 7072 – 659 – 1

Skład tekstu:

Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

01-815 Warszawa, ul. Dewajtis 5, tel. (22) 561-89-23; fax (22) 561-89-11

e-mail: wydawnictwo@uksw.edu.pl

www.wydawnictwo.uksw.edu.pl

Druk i oprawa:

Oficyna Wydawniczo-Poligraficzna „ADAM”

02-729 Warszawa, ul. Rolna 191/193

tel. (22) 843-37-23, (22) 843-08-79, tel./fax (22) 843-20-52





Spis treści

Wykaz skrótów	11
Wprowadzenie	15
Ks. RYSZARD CZEKALSKI	
„Studia Katechetyczne” w latach 1979-1987	17

NAUCZANIE RELIGII KATOLICKIEJ W SZKOŁACH EUROPY

Ks. ROMAN MURAWSKI SDB

Rys historyczny lekcji religii katolickiej w Europie	25
1. Zainteresowanie problemami wychowania i nauczania w okresie humanizmu	26
2. Przedtrydenckie inicjatywy katechetyczne – niedzielne szkoły katechizmu	27
3. Reformy soborowe	29
4. Szkolnictwo zakonne	31
5. Szkoły parafialne	34
6. Problemy katechetyczne u schyłku XVIII wieku	37
7. Wprowadzenie nauki religii do szkół publicznych	40

Ks. PIOTR TOMASIK

Nauczanie religii w szkołach publicznych w Europie	47
1. Wyznaniowe nauczanie religii	48
2. Poza- lub ponadwyznaniowa lekcja religii	52
3. Religia jako przedmiot pozaprogramowy	53
4. Dylematy usytuowania nauczania religii w europejskich systemach edukacyjnych	54

Ks. KAZIMIERZ MISIASZEK SDB

Włoski model nauczania religii katolickiej	58
1. Dyskusje i polemiki wokół natury nauczania religii katolickiej	58
2. Nauczanie religii katolickiej zgodne z celami szkoły	63
3. Nauczanie religii wierne doktrynie Kościoła	68



4. Fakultatywny charakter lekcji religii	70
5. Status nauczyciela religii	74

Ks. RADOSŁAW CHALUPNIAK

Niemiecki model nauczania religii katolickiej	80
1. Zabezpieczenie konstytucyjne	80
2. Oficjalne dokumenty dotyczące nauczania religii katolickiej w Niemczech	82
3. Uwarunkowania społeczno-polityczne	85
4. Geneza szkolnej lekcji religii	87
5. Lata 1945-2000. Coraz wyraźniejsza alternatywa: katecheza czy religioznawstwo?	88
6. Poszukiwanie optymalnego modelu lekcji religii	91

POLSKI MODEL NAUCZANIA RELIGII KATOLICKIEJ

Ks. RYSZARD CZEKALSKI

Rys historyczny lekcji religii katolickiej w Polsce	99
1. Wiek XI-XV	99
2. Wiek XVI-XVII	100
3. Wiek XVIII	105
4. Wiek XIX	108
5. Okres międzywojenny XX wieku	111
6. Polska Rzeczypospolita Ludowa (1945-1989)	117
7. Nauczanie religii po roku 1990	122

Ks. PIOTR TOMASIK

Nauczanie religii katolickiej w strukturze polskiej szkoły	126
1. Perspektywa katechetyczna lekcji religii	126
2. Kryzys szkoły – postulaty pedagogiczne – założenia reformy	128
3. Ramy prawne nauczania religii katolickiej w polskiej szkole	139
4. Korelacja nauczania religii z edukacją szkolną	143

Ks. STANISŁAW DZIEKOŃSKI

Wychowanie jako zadanie szkolnej lekcji religii katolickiej	149
1. Argumentacja uzasadniająca wychowawczy charakter szkolnej lekcji religii	149
2. Specyfika wychowania realizowanego w ramach szkolnej lekcji religii	152

3. Szkolna lekcja religii w wychowaniu do wartości ogólnoludzkich	154
4. Zadania związane z wychowaniem w wierze	158
5. Teologiczno-katechetyczny kontekst współczesnej nauki o wychowaniu realizowanym w ramach szkolnej lekcji religii	162

ELŻBIETA DZIWOSZ

Nauczanie jako zadanie szkolnej lekcji religii katolickiej	166
1. Istotne cechy nauczania religii w systemie szkolnym	166
2. Taksonomia celów i zadań ogólnego nauczania szkolnego w Polsce	167
3. Zadania szkolnej lekcji religii według polskiego <i>Dyrektorium katechetycznego</i>	169
4. Taksonomiczny układ celów i zadań w szkolnym nauczaniu religii	172
5. Nauczanie jako zadanie nauki religii dzieci i młodzieży	174

KS. RAFAŁ BEDNARCZYK

Wtajemniczenie jako zadanie szkolnej lekcji religii katolickiej	181
1. Funkcja wtajemniczania katechezy w świetle <i>Dyrektorium katechetycznego Kościoła katolickiego w Polsce</i>	182
2. W poszukiwaniu kształtu katechezy w Polsce	183
3. Praktyka katechetyczna w zakresie wtajemniczenia	185
4. Kryteria skuteczności realizacji funkcji wtajemniczenia w katechezie szkolnej	187
5. Wnioski	189

KS. ANDRZEJ OFFMAŃSKI

Ewangelizacja jako zadanie szkolnej lekcji religii katolickiej	192
1. Ewangelizacja istotną posługą Kościoła	192
2. Natura ewangelizacji	193
3. Drogi ewangelizacji	194
4. Nowa ewangelizacja	197
5. Ewangelizacja a katechizacja	200
6. Sytuacja kulturowa polskiej szkoły domagająca się ewangelizacji	201
7. Postmodernizm w systemie szkolnym	202
8. Mentalność informatyczna	203
9. Globalizacja kultury	203
10. Polska szkoła w dobie pluralizmu	204
11. Ewangelizacja zadaniem szkolnej lekcji religii	205
12. Inkulturacja i ewangelizacja kultury w szkole	206

13. Ewangelizacyjna lekcja religii szansą budzenia i kształtowania wiary dojrzałej 207
14. Ewangelizacyjny charakter nauki religii odpowiedzią na wyzwania współczesnej szkoły 208

NAUCZYCIEL RELIGII KATOLICKIEJ

Ks. ROBERT SZEWCZYK

- Osobowość nauczyciela religii 217
1. Dojrzałość podstawą osobowości nauczyciela religii 218
 2. Konstruktynna postawa wobec wyzwań świata 222
 3. Umacnianie więzi rodzinnych 223
 4. Szkolne nauczanie religii uczestnictwem w zbawczej misji Chrystusa 224
 5. Pogłębianie własnej relacji z Jezusem dzięki świadczeniu o Nim 226
 6. Otwartość i zrozumienie drugiej osoby 227
 7. Oparcie we wspólnocie Kościoła 229

Ks. JAN SZPET

- Formacja nauczycieli religii katolickiej w Europie 235
1. Adresaci i uwarunkowania kształtu formacji 236
 2. Środowiska formacji 238
 3. Cel i wymiary formacji 240
 4. Kształt formacji wstępnej 242
 5. Przygotowanie katechetów dzieci najmłodszych i katechezy parafialnej 242
 6. Przygotowanie katechetów do nauczania religii w szkole 244
 7. Formacja permanentna 249

Ks. TADEUSZ PANUŚ

- Formacja nauczycieli religii katolickiej w Polsce 252
1. Prezentacja dokumentów katechetycznych Kościoła na temat formacji ... 254
 2. Formacja katechetów w świetle *Dyrektorium katechetycznego Kościoła katolickiego w Polsce* 255
 3. Z doświadczeń formacji katechetów w archidiecezji krakowskiej 260
 4. Najważniejsze wnioski i postulaty 264

Ks. PIOTR TOMASIK

- Formacja kleryków do pracy nauczycieli religii 266
1. Dyrektywy odnoszące się do formacji katechetów 267

2. Wymiary formacji seminaryjnej a formacja katechetów	270
3. Formacja ludzka	271
4. Formacja duchowa	274
5. Formacja intelektualna	276
6. Formacja duszpasterska	280
7. Przygotowanie katechetyczno-pedagogiczne	282
8. Sposoby formacji katechetów w ramach formacji seminaryjnej	287
9. Pedagogia Chrystusa jako dyrektywa formacji nauczyciela religii	287
10. Pedagogia Chrystusa jako dyrektywa formacji seminaryjnej	288
 Ks. RADOSŁAW MAZUR	
Zadania nauczyciela religii katolickiej na terenie szkoły	294
1. Nauczyciel religii wobec systemu oświaty	295
2. Nauczyciel religii wobec grona pedagogicznego	297
3. Nauczyciel religii wobec uczniów	299
 Notki o autorach	 303





Wykaz stosowanych skrótów

- ChL Jan Paweł II, *Adhortacja apostolska „Christifideles laici”* (30 XII 1988)
- CT Jan Paweł II, *Adhortacja apostolska „Catechesi tradendae”* (16 X 1979)
- DCG Kongregacja ds. Duchowieństwa, *Ogólna instrukcja katechetyczna* (11 IV 1971)
- DM II Sobór Watykański, *Dekret o działalności misyjnej Kościoła „Ad gentes divinitus”* (7 XII 1965)
- DOK Kongregacja ds. Duchowieństwa, *Dyrektorium ogólne o katechizacji* (15 VIII 1997)
- DPK Kongregacja ds. Duchowieństwa, *Dyrektorium o posłudze i życiu kapłanów* (1994)
- DWCH II Sobór Watykański, *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim „Gravissimum educationis”* (28 X 1965)
- DWR II Sobór Watykański, *Deklaracja o wolności religijnej „Dignitatis humanae”* (7 XII 1965)
- EK *Encyklopedia katolicka KUL*
- EN Paweł VI, *Adhortacja apostolska „Evangelii nuntiandi”* (8 XII 1975)
- FeR Jan Paweł II, Encyklika *Fides et ratio* (14 IX 1998)
- KDK II Sobór Watykański, *Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym „Gaudium et spes”* (7 XII 1965)
- KK II Sobór Watykański, *Konstytucja dogmatyczna o Kościele „Lumen gentium”* (21 XI 1964)
- KKK *Katechizm Kościoła Katolickiego* (8 XII 1992)
- KO II Sobór Watykański, *Konstytucja dogmatyczna o Objawieniu Bożym „Dei Verbum”* (18 XI 1965)
- NMI Jan Paweł II, *List apostolski „Novo millennio ineunte”* (6 I 2001)
- PDK Konferencja Episkopatu Polski, *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce* (20 VI 2001)
- PDV Jan Paweł II, *Adhortacja apostolska „Pastores dabo vobis”* (25 III 1992)



- PNR Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, *Program nauczania religii* (20 IX 2001)
- POK *Pisma Ojców Kościoła*, Poznań 1924
- PPK Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce* (20 VI 2001)
- PSPN II Polski Synod Plenarny, *Potrzeba i zadania nowej ewangelizacji na przełomie II i III tysiąclecia chrześcijaństwa*
- RH Jan Paweł II, *Encyklika „Redemptor hominis”* (4 III 1979)
- RISP Kongregacja ds. Edukacji Katolickiej, *Ratio institutionis sacerdotalis pro Polonia* (26 VIII 1999)
- RMi Jan Paweł II, *Encyklika „Redemptoris missio”* (7 XII 1990)
- RS Kongregacja ds. Edukacji Katolickiej, *Ratio studiorum – Program studiów wyższych seminariów duchownych w Polsce*, w: *Zasady formacji kapłańskiej w Polsce*, Częstochowa 1999.
- SKSW Kongregacja ds. Wychowania Katolickiego, *Świecki katolik świadkiem wiary w szkole* (15 X 1982)
- SzR Jan Paweł II, *Szkoła i religia. Przemówienie do księży rzymskich* (5 III 1981)
- VS Jan Paweł II, *Encyklika „Veritatis splendor”* (6 VIII 1993)



KAZIMIERZ NYCZ
ARCYBISKUP
METROPOLITA WARSZAWSKI

Warszawa, dnia 3 listopada 2010 roku

Z radością witam inicjatywę katechetyków z Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego wznowienia – po latach przerwy – „Studiów Katechetycznych”. Seria ta, powstała z inicjatywy śp. ks. prof. Jana Charytańskiego SJ, przyczyniła się do popularyzacji osiągnięć pracowników i doktorantów Sekcji Katechetyki na ATK. Istnieje wciąż potrzeba takiej popularyzacji. Jednocześnie redaktorzy tomu VII zapowiadają zmianę formuły „Studiów”: mają być one rocznikiem, z jasno zarysowanym tematem, otwartym również na inne środowiska uniwersyteckie w Polsce. Przyjęcie takiej koncepcji jest godne poparcia, bowiem obecnie, gdy istnieje wiele ośrodków studiów i badań teologicznych w kraju, potrzeba tym bardziej agory katechetycznej, na terenie której dokonywać by się mogła swobodna wymiana myśli i pogłębienie refleksji nad katechezą.

Na podjęty trud błogosławię Wydziałowi Teologicznemu Uniwersytetu Kardynała Wyszyńskiego, jak również Redaktorom i Autorom „Studiów Katechetycznych”.

Abp Kazimierz Nycz
Metropolita Warszawski



Wprowadzenie

W roku 1979, czyli 30 lat temu, z inicjatywy ks. prof. Jana Charytańskiego, ówczesnego kierownika Sekcji Katechetyki na Wydziale Teologicznym ATK, rozpoczęto wydawanie „Studiów Katechetycznych”, zeszytów naukowych Sekcji. Celem tej inicjatywy było stworzenie forum upowszechniania wyników badań naukowych, prowadzonych przez pracowników Sekcji, a także dzielenie się osiągnięciami, których autorami byli doktoranci i magistranci. „Studia Katechetyczne” wyszły w sześciu tomach, a ich wydawania zaprzestano w roku 1987. Po ponad dwudziestu latach na Sekcji Katechetyki UKSW powrócił pomysł, by powrócić do tej cennej, choć przerwanej z różnych powodów, inicjatywy.

Powrót do wydawania „Studiów Katechetycznych” wiąże się ze zmianą formuły pisma. Redaktorzy pragną najpierw, by „Studia” stały się rocznikiem, na łamach którego pracownicy i doktoranci katechetyki mogliby podzielić się swoimi dokonaniem. Nie tylko zresztą pracownicy UKSW, ale również uznane autorytety katechetyczne z innych ośrodków. Ponadto zamiarem, ciekawe czy do zrealizowania, jest wydawanie corocznie numeru tematycznego, który mógłby posłużyć w pogłębianiu systematycznej wiedzy, z różnych, reprezentowanych obecnie przez cztery katedry Sekcji, działów katechetyki.

Niniejszy tom poświęcony jest nauczaniu religii w szkole. Artykuły dzielą się na trzy działy. W pierwszym dziale podjęty został temat nauczania religii w szkołach europejskich, naświetlony od strony historycznej i prawnej, a także przez opisanie dwóch modeli lekcji religii (włoskiego i niemieckiego) i wiele tematów znaczących dla polskiej dyskusji. W dziale drugim następuje przybliżenie polskiego modelu nauczania religii, wyznaniowego, oryginalnie łączącego wypełnianie funkcji katechezy z wymogami instytucji szkoły publicznej. Dział trzeci poświęcony jest formacji katechetów, z uwzględnieniem wymogów stawianych osobowości katechety i wynikających stąd zadań nauczyciela religii w szkole.

Wypada wyrazić nadzieję, że ten nowy tom wznowionych po latach „Studiów Katechetycznych” rozpocznie regularne wydawanie rocznika i że w tę pracę będą się włączać Koleżanki i Koledzy z innych ośrodków, tak chętnie i życzliwie współpracujący z Sekcją Katechetyki UKSW na innych polach.

Ks. Piotr Tomasiak, redaktor tomu VII



Ks. RYSZARD CZEKALSKI

„Studia Katechetyczne” w latach 1979-1987

Trzydzieści lat temu naukowe środowisko katechetyczne w ówczesnej Akademii Teologii Katolickiej w Warszawie zainicjowało wydawanie profesjonalnego pisma katechetycznego zatytułowanego „Studia Katechetyczne”. Ich redaktorem naczelnym został ks. prof. Jan Charytański, kierownik Katedry Katechetyki Wydziału Teologicznego ATK.

Na łamach „Studiów Katechetycznych” postanowiono publikować wybrane prace badawcze zarówno pracowników nauki, jak i studentów. Redaktor pisma we wprowadzeniu do I tomu, uzasadniając podjętą inicjatywę, napisał: *Pragniemy lepiej poznać historię polskiej katechetyki, aby głębiej zrozumieć naszą rodzimą tradycję. Równocześnie jednak jesteśmy zwróceniu ku teraźniejszości i przyszłości. Poddajemy więc analizie obecnie używane dokumenty twórczości katechetycznej zarówno od strony teologicznej, jak i dydaktycznej czy psychologicznej*¹. Zamiarem pomysłodawców było wydawanie, w miarę możliwości, jednotematycznych tomów. Miały one przybliżyć podjęte zagadnienie katechetyczne w sposób całościowy i pogłębiony. Dzielenie się badaniami naukowymi z katechetyki na łamach nowego pisma miało być także *jeszcze jedną formą (...) służby katechetykom i katechetom polskim*².

Podjęta inicjatywa w 1979 roku realizowana była przez osiem lat. W latach 1979-1987 łącznie wydano sześć tomów „Studiów Katechetycznych”. W każdym z nich publikowano obszernie artykuły, które często stanowiły owoc przeprowadzonych badań naukowych, podejmowanych podczas katechetycznych studiów magisterskich lub doktorskich. W sumie na łamach rocznika opublikowano 18 artykułów naukowych, nie licząc sześciu wprowadzeń do poszczególnych tomów, napisanych przez ks. prof. Jana Charytańskiego. Wykaz artykułów zamieszczam poniżej wraz z krótkim ich omówieniem, aby czytelnik mógł zorientować się nie tylko, jakie prace wówczas zostały opublikowane, ale także jakie badanie naukowe na przełomie lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych XX wieku podejmowano w ramach studiów z katechetyki w Akademii Teologii Katolickiej w Warszawie.

¹ J. Charytański, *Wprowadzenie*, „Studia Katechetyczne” 1979, t. 1, s. 9.

² Tamże.

I tom „Studiów Katechetycznych”, noszący tytuł *Z zagadnień psychologiczno-pedagogicznych w katechetyce*, ukazał się w 1979 roku. Tom składał się z trzech artykułów naukowych. Pierwszy z nich był autorstwa ks. Jana Koryckiego i dotyczył pedagogiczno-katechetycznego przygotowania kandydatów do kapłaństwa. Autor, wykorzystując materiał zawarty w swojej rozprawie doktorskiej, analizował dokumenty Urzędu Nauczycielskiego Kościoła w rozwoju historycznym. Najpierw w sposób syntetyczny ukazał wskazania w dziedzinie formacji katechetyczno-pedagogicznej kandydatów do kapłaństwa, znajdujące się w starszych dokumentach Kościoła, a następnie omówił wytyczne Stolicy Apostolskiej ogłoszone w XX wieku przed II Soborem Watykańskim, wreszcie przedstawił formację pedagogiczno-katechetyczną alumnów w nauce II Soboru Watykańskiego i w dokumentach posoborowych³. Drugi artykuł to fragmenty rozprawy doktorskiej ks. Władysława Kubika, gdzie autor zaprezentował wyniki przeprowadzonych badań eksperymentalnych nad koncentracją uwagi uczniów klas VI-VIII. W artykule, oprócz analizy aktualnej literatury psychologiczno-pedagogicznej na temat umiejętności koncentracji uwagi, autor zapoznał czytelnika z metodą badawczą oraz wynikami przeprowadzonych badań. Ponadto wskazał na konsekwencje dydaktyczno-katechetyczne, wynikające z opisanego poziomu umiejętności koncentracji uwagi u uczniów⁴. W I tomie umieszczono również pracę magisterską Kazimierza Jakóbik, która podjęła temat modlitwy w katechezie polskiej na podstawie obowiązującego programu szczegółowego. Autorka poddała analizie aspekty modlitw występujące w podręcznikach do nauki religii⁵.

II tom „Studiów Katechetycznych” ukazał się w 1980 roku. Składał się z dwóch artykułów naukowych. Pierwszy z nich był autorstwa ks. Stanisława Pawliny i dotyczył początków katechetyki jako nauki uniwersyteckiej wykładanej we Lwowie w latach 1701-1783⁶. Drugi artykuł napisała s. Eleonora Henschke, przybliżając osobę pedagoga-katechetki Zoi Bogolubow oraz jej działalność pedagogiczno-wychowawczą i religijną⁷.

³ J. Korycki, *Pedagogiczno-katechetyczne przygotowanie kandydatów do kapłaństwa w wypowiedziach Urzędu Nauczycielskiego Kościoła*, „Studia Katechetyczne” 1979, t. 1, s. 11-28.

⁴ W. Kubik, *Umiejętność koncentracji uwagi u uczniów klas VI, VII i VIII oraz jej konsekwencje dydaktyczno-katechetyczne*, „Studia Katechetyczne” 1979, t. 1, s. 29-200.

⁵ K. Jakóbik, *Modele wychowania do modlitwy w podręcznikach pierwszego i drugiego programu szczegółowego*, „Studia Katechetyczne” 1979, t. 1, s. 201-355.

⁶ S. Pawlina, *Kształcenie katechetyczne kleru obrządku łacińskiego we Lwowie od 1701 do 1783 roku*, „Studia Katechetyczne” 1980, t. 2, s. 9-192.

⁷ E. Henschke, *Nauczanie twórcze w działalności pedagogicznej Zoi Bogolubow (s. Jozafaty CR)*, „Studia Katechetyczne” 1980, t. 2, s. 193-367.

III tom „Studiów Katechetycznych”, noszący tytuł *Z zagadnień katechezy biblijnej w katechetyce*, ukazał się w 1984 roku. Tom składał się z dwóch artykułów naukowych, które stanowią fragmenty prac doktorskich. Pierwszy z nich jest autorstwa ks. Tadeusza Loski. Autor prezentuje tak zwaną *wiosnę biblijną* czyli odnowę egzegetyczno-hermeneutyczną katechezy biblijnej, dokonującą się w Niemczech w latach 1963-1970⁸. Drugi autor, ks. Gerard Kusz, zapoznawał czytelników z całokształtem twórczości Bruno Drehera, jednego z inicjatorów odnowy biblijnej w katechezie⁹.

IV tom „Studiów Katechetycznych” ukazał się również w 1984 roku. Tom składał się z trzech artykułów naukowych. Pierwszy z nich napisał ks. Tadeusz Chromik. W artykule ukazał rozwój katechezy młodzieżowej we Francji po II wojnie światowej na przykładzie twórczości i działalności katechetycznej P. Babina, znanego teoretyka i producenta środków audiowizualnych¹⁰. Kolejny artykuł autorstwa ks. Jana Koryckiego dotyczył formacji pedagogiczno-katechetycznej prowadzonej w polskich seminariach duchownych¹¹. Trzeci artykuł, ks. Kazimierza Mokwy, przybliżał czytelnikom wyniki badań nad historią katechezy w diecezji chełmińskiej. Autor omówił tzw. wczesną Komunię Świętą na początku XX wieku¹².

V tom „Studiów Katechetycznych” ukazał się w 1987 roku. Tom składał się z pięciu artykułów naukowych. Pierwszy z nich był autorstwa s. Margarity Czesławy Sondej. Autorka podjęła temat koleżeństwa i przyjaźni wśród uczniów z punktu widzenia katechetycznego¹³. W kolejnym artykule s. Eleonora Henschke ukazała działalność dydaktyczno-wychowawczą siostr zmartwychwstanków w okresie dwudziestolecia międzywojennego, porównując zasady wychowawcze, którymi posługiwały się siostry zmartwychwstanki, z ówczesnymi prądami pedagogicznymi i katechetycznymi¹⁴. Następne trzy artykuły

⁸ T. Loska, *Odnowa egzegetyczno-hermeneutyczna katolickiej katechezy biblijnej w Niemczech Zachodnich w latach 1963-1970*, „Studia Katechetyczne” 1984, t. 3, s. 11-231.

⁹ G. Kusz, *Koncepcja katechezy biblijnej według Bruno Drehera*, „Studia Katechetyczne” 1984, t. 3, s. 235-359.

¹⁰ T. Chromik, *Rozwój pedagogiki religijnej we Francji na przykładzie twórczości P. Babina*, „Studia Katechetyczne” 1984, t. 4, s. 11-220.

¹¹ J. Korycki, *Kształcenie pedagogiczno-katechetyczne w polskich seminariach duchownych w rozwoju historycznym*, „Studia Katechetyczne” 1984, t. 4, s. 221-261.

¹² K. Mokwa, *Wczesna Komunia Św. w diecezji chełmińskiej (w latach 1910-1939)*, „Studia Katechetyczne” 1984, t. 4, s. 263-306.

¹³ M. C. Sondej, *Koleżeństwo i przyjaźń jako problem katechetyczny*, „Studia Katechetyczne” 1987, t. 5, s. 11-155.

¹⁴ E. Henschke, *Twórczość i działalność pedagogiczna Siostr Zgromadzenia Zmartwychwstania Pańskiego w Polsce w latach 1918-1939*, „Studia Katechetyczne” 1987, t. 5, s. 157-292.

stanowią cenny materiał dla historii katechetyki i polskiej katechezy. Artykuły napisane zostały w okresie międzywojennym i opublikowane w austriackiej publikacji z zakresu katechetyki porównawczej. Nie były wcześniej publikowane w języku polskim. Dzięki staraniom ks. prof. J. Charytańskiego po latach ujrzały światło dzienne i przetłumaczone na język polski zostały uchronione od całkowitego zapomnienia. Były to artykuły ks. Józefa Roskwitalskiego o elementarnym nauczaniu religii w Polsce¹⁵, ks. Jana Ratysza o stanie elementarnego nauczania religii w obrządku grecko-katolickim w Polsce¹⁶ oraz ks. Justyna Hirniaka o problemie nauki religii na poziomie elementarnym na Ukrainie¹⁷.

VI tom „Studiów Katechetycznych” ukazał się w 1987 roku. Tom składał się z trzech artykułów naukowych. Pierwszy z nich autorstwa ks. Romana Harmacińskiego dotyczy przygotowania katechetów gorzowskiej administracji apostołskiej do pracy katechetycznej. Autor przeanalizował kursy katechetyczne, które odbyły się w latach 1949-1972 na terenie diecezji gorzowskiej¹⁸. W drugim artykule ks. Mieczysław Wykrota omówił wakacyjną katechezę prowadzoną przez alumnów w gorzowskiej administracji apostołskiej w latach 1950-1954¹⁹. Trzeci artykuł był próbą syntetycznego ujęcia twórczości katechetycznej ks. Wacława Kosińskiego z I połowy XX wieku. Autorem tego artykułu był ks. Wiesław Wilk²⁰.

W powyższej charakterystyce poszczególnych artykułów z łatwością można dostrzec wszechstronność i różnorodność tematyczną poszczególnych tomów „Studiów Katechetycznych”. Niektóre z nich opatrzone zostały dodatkowo podtytułem, aby zorientować czytelnika w zakresie prowadzonych badań. Większość z zamieszczonych artykułów może stać się również pomocna w prowadzonych dzisiaj badaniach naukowych z katechetyki. Warto więc zainteresować się nimi i teraz, gdyż przetrwały one niejako próbę czasu. Dobrze się stało, że podjęta inicjatywa sprzed lat znajduje swoją kontynuację w dobie obecnej. Można

¹⁵ J. Roskwitalski, *Elementarne nauczanie religii w Polsce*, „Studia Katechetyczne” 1987, t. 5, s. 293-326.

¹⁶ J. Ratysz, *Stan elementarnego nauczania religii w obrządku grecko-katolickim w Polsce*, „Studia Katechetyczne” 1987, t. 5, s. 327-344.

¹⁷ J. Hirniak, *Nauka religii na poziomie elementarnym na Ukrainie*, „Studia Katechetyczne” 1987, t. 5, s. 345-352.

¹⁸ R. Harmaciński, *Kursy przygotowujące katechetów w diecezji gorzowskiej w latach 1949-1972*, „Studia Katechetyczne” 1987, t. 6, s. 11-255.

¹⁹ M. Wykrota, *Wakacyjna katecheza prowadzona przez kleryków w Gorzowskiej Administracji w latach 1950-1954*, „Studia Katechetyczne” 1987, t. 6, s. 257-323.

²⁰ W. Wilk, *Pojęcie katechezy w pismach ks. Wacława Kosińskiego*, „Studia Katechetyczne” 1987, t. 6, s. 324-379.



wyrazić nadzieję, że i dzisiaj na łamach wznawianych – po ponad dwudziestu latach – „Studiów Katechetycznych” współczesny czytelnik zainteresowany katechetyką i katechezą znajdzie wiele ciekawych artykułów naukowych, które będą owocem prowadzonych badań naukowych, również w ramach specjalności katechetycznej na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.







Nauczanie religii katolickiej w szkołach Europy





Ks. ROMAN MURAWSKI SDB

Rys historyczny lekcji religii katolickiej w Europie

Przeniesienie w roku 1990 katechezy parafialnej do szkół i przekształcenie jej w lekcje religii było bardzo ważnym, w pewnym sensie przełomowym wydarzeniem w dziejach polskiej katechezy w okresie powojennym. Żeby uchwycić jego pełne znaczenie, trzeba spojrzeć na nie również od strony historycznej. Wpisuje się ono w pewien ciąg wydarzeń kształtujących obraz szkolnego nauczania religijnego od średniowiecza po czasy współczesne. Godzi się je poznać, żeby zobaczyć, jak wówczas, w innych uwarunkowaniach historycznych i duszpasterskich, kształtowała się postać katechetyczna Kościoła, i w jaki sposób próbował on rozwiązywać pojawiające się problemy. Niniejszy szkic ma ukazać najważniejsze momenty tej historii, koncentrując naszą uwagę na przemianach, jakie zachodziły w rozwoju szkolnej katechezy w Europie. Trzeba pamiętać, że polska katecheza, także ta szkolna, jakkolwiek ma własną historię i wykształciła własną tradycję, nie jest wyizolowana, stanowi integralną część europejskiej tradycji katechetycznej.

W historii katechezy dzieci i młodzieży można wyodrębnić dwa bardzo ważne dla jej rozwoju okresy. Pierwszy obejmuje z grubsza czasy po Soborze Trydenckim. Charakteryzuje go w ogóle zainteresowanie się Kościoła problemem katechetycznego nauczania dzieci i młodzieży. Następuje intensywny jego rozwój. Drugi okres zapoczątkowują przemiany, jakie przyniósł wiek oświecenia. W II połowie XVIII wieku powstają pierwsze publiczne szkoły pod nadzorem państwa, do których przeniesiona zostaje katecheza z parafii i przekształca się w lekcję religii.

W średniowieczu katechizowanie dzieci i młodzieży spoczywało głównie na rodzicach. Nie było wtedy jeszcze instytucjonalnej katechezy dla dzieci i młodzieży. Cały proces inicjacji chrześcijańskiej młodego pokolenia dokonywał się w rodzinie i przez rodzinę. Przybierał on jakąś formę rodzinnego katechumenatu. Naczelną zaś troską Kościoła było nauczanie i katechizowanie dorosłych, które dokonywało się głównie poprzez niedzielne i świąteczne kazania. Funkcjonujące wówczas szkoły katedralne, kapitulne, klasztorne i parafialne nie były zbyt liczne, jakkolwiek od XIII wieku zaczyna się już dość znacząco rozwijać sieć szkół parafialnych. Były one ponadto otwarte w znacznej mierze dla kandy-

datów do kapłaństwa¹. W XVI wieku dokonała się w tym względzie zasadnicza zmiana. Charakteryzuje i sygnalizuje ją cały szereg wydarzeń, spośród których wskażę tylko na kilka wybranych, moim zdaniem najważniejszych, pozwalających poznać i zrozumieć sens dokonujących się wówczas przemian na polu katechetycznego nauczania Kościoła dzieci i młodzieży.

1. Zainteresowanie problemami wychowania i nauczania w okresie humanizmu

Przez humanizm rozumiemy tutaj najogólniej prąd umysłowy i kulturalny epoki odrodzenia (renesansu), który, przeciwstawiając się teocentrycznej kulturze średniowiecznej, nawiązywał do ideałów starożytnej Grecji i Rzymu².

Humanizm przyniósł nową orientację. Odchodząc od nadprzyrodzonej wizji świata, tak charakterystycznej dla średniowiecza, podkreślał znaczenie wartości ludzkich i doczesnych. Ocena humanizmu jest bardzo różnorodna, w zależności od autorów. Są tacy, którzy zwracają uwagę na dominującą w nim tendencję areligijną, pogańską, inni znowu stwierdzają, że był bardziej religijny niż zwykle się uważa³. Nie brakowało bowiem wysiłków, prób, inicjatyw, zmierzających do przepojenia wartościami chrześcijańskimi tej nowej kultury, wytworzenia nowej syntezy chrześcijaństwa, akceptującej pozytywne wartości i bogactwa humanizmu. Na ogół jednak odróżnia się dwa kierunki humanizmu: pogański i chrześcijański⁴.

Humanizm wzbudził między innymi wielkie zainteresowanie problemami edukacyjnymi. Pedagodzy tego okresu przypisywali duże znaczenie wykształceniu umysłowemu, które wysuwano jako główny cel wychowania. Zmienia się treść kształcenia, przez wprowadzenie nowych przedmiotów: literatury, historii, geografii, mechaniki. Wprowadza się na nowo nauczanie języka greckiego, a łaciny naucza się w klasycznej postaci na utworach starożytnych pisarzy⁵. *Dotychczasowa organiza-*

¹ Zob. m.in.: R. Murawski, *Historia katechezy*, w: *Historia katechezy i katechetyka fundamentalna*, red. J. Stala, Tarnów 2003, s. 68-70, 78; L. Lentner, *Die religiöse Unterweisung in der Reformationszeit*, t. 2, Innsbruck–Wien–München 1959, s. 16-25; H. Kreutzwald, *Zur Geschichte des Biblischen Unterrichts und zur Formgeschichte des biblischen Schulbuches*, Freiburg 1957, s. 1-3; M. Owoc, *Katecheza Kościoła w dobie średniowiecza*, w: *Dydaktyka w służbie katechezy*, red. S. Dziekoński, Kraków 2002, s. 68-86.

² U. Ostrowska, *Humanizm*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 267; S. Litak, *Historia wychowania*, t. 1: *Do wielkiej rewolucji francuskiej*, Kraków 2004, s. 83n.

³ J. Delumeau, *Reformy chrześcijaństwa w XVI i XVII w.*, t. 1, Warszawa 1986, s. 34-38.

⁴ L. Csonka, *Storia della catechesi*, w: *Educare*, t. 3, red. P. Braido, Zürich 1964, s. 103n.

⁵ S. I. Możdżeń, *Historia wychowania do 1975*, Sandomierz 2006, s. 224, 226.

cja wychowania spotyka się z ostrą krytyką. Szkoły prowadzone przez duchowieństwo tracą zaufanie. Uniwersytety stają się celem ataków, jeśli nie zarzucają kierunku scholastycznego. Niechęć do istniejących form kształcenia objawia się najjaskrawiej w tym, iż dwory i sfery zamożne organizują u siebie wychowanie prywatne, w nowym duchu, poszukując humanistów jako wychowawców. (...) Największej zmianie uległ program kształcenia naukowego. Średnie wieki nie miały właściwie programu studiów ogólnych, przydatnego dla osób świeckich, chcących się kształcić, albowiem treść nauki szkolnej przystosowana była wyłącznie do potrzeb kleru. Teologia wraz z przygotowującą do niej filozofią stanowiły ośrodek studiów⁶.

Najwybitniejszym przedstawicielem myśli pedagogicznej humanizmu był Erazm z Rotterdamu (1467-1536). Każde prawie jego pismo zawiera jakieś pouczenia czy odniesienia do wychowania i nauczania⁷. Jest on ponadto autorem kilku pism ściśle pedagogicznych. Najważniejsze z nich to dziełko *O jak naj-wcześniejszym wychowaniu dzieci w duchu humanistycznym* (1529)⁸. Reprezentuje w nim pogląd, że wychowanie należy rozpocząć bardzo wcześnie, gdy dziecko zaczyna mówić. Występuje przeciw stosowaniu kar cielesnych w wychowaniu i nauczaniu, domaga się wprowadzenia do szkół atmosfery życzliwości i zaufania oraz dostosowania programu nauczania do wieku i uzdolnień uczniów. Za Arystotelesem głosi, że w wychowaniu potrzebne są trzy czynniki: *natura, ratio, exercitatio*. *Cała podstawa szczęścia ludzkiego zależy przede wszystkim od trzech czynników: natury, wykształcenia i ćwiczenia. Naturą nazywam głęboko wszczepione skłonności do tego, co zacne. Przez wykształcenie rozumiem naukę, która polega na upomnieniach i wskazówkach, Ćwiczenie to zastosowanie w życiu tego, co natura zaszczerpiła, a rozwinęło wykształcenie. Natura wymaga wykształcenia, ćwiczenie, jeśli nie kieruje nim nauka, jest wystawione na wiele niebezpieczeństw i błędów⁹.*

2. Przedtrydenckie inicjatywy katechetyczne – niedzielne szkoły katechizmu

Wzbudzone przez humanizm zainteresowanie problemami wychowania i nauczania znalazło bardzo szybko odbicie także na polu katechezy. Pojawiają się liczne i różnorodne inicjatywy katechetyczne. Wielką rolę w tym względzie za-

⁶ S. Kot, *Historia wychowania*, t. 1, Warszawa 1996, s. 201n.

⁷ Erazm z Rotterdamu jest również autorem dwóch katechizmów: małego i dużego. Zob. R. Padberg, *Erasmus als Katechet*, Freiburg 1956.

⁸ Zamieszczone w zbiorze: Erazm z Rotterdamu, *Pisma moralne. Wybór*, Warszawa 1970.

⁹ Tamże, s. 56; zob. także R. Murawski, *Historia katechezy*, dz. cyt., s. 80n.

częły odgrywać nowe zgromadzenia zakonne (jezuici, oratorianie, pijarzy, urszulanki itp.) oraz działalność gorliwych kapłanów, którzy w sposób szczególny poświęcali się apostołstwu szkolnemu. Nie bez znaczenia były działania podejmowane przez protestanckich reformatorów, którzy doceniali znaczenie szkół dla szerzenia własnej nauki. Pewne wyzwania natury duszpasterskiej wywołały także wielkie zarazy, które pod koniec XV i na początku XVI wieku nawiedziły zachodnią Europę, oraz liczne wojny, które spowodowały znaczny wzrost liczby bezdomnych, osieroconych dzieci. Trzeba było więc ich objąć jakąś opieką duszpasterską i katechetyczną. Wszystkie te okoliczności spowodowały, że zaczęły dosyć szybko powstawać różnego rodzaju szkoły, w których nauczano dzieci katechizmu. Wprawdzie już w średniowieczu funkcjonowały szkoły parafialne, podejmowane były też wówczas różne formy apostołstwa dzieci i młodzieży, ale nie były to działania zakrojone na tak szeroką skalę, co w XVI wieku¹⁰.

Pierwsze szkoły katechizmu pojawiły się w północnych Włoszech już pod koniec XV wieku. Najbardziej jednak znaną i najlepiej zorganizowaną inicjatywą szkolno-katechetyczną dla dzieci i młodzieży były tzw. *szkoły nauki chrześcijańskiej* (*scuole della dottrina cristiana*), które powstały w roku 1536 w Mediolanie z inicjatywy Castellino da Castello. Stały się one modelem dla wszystkich innych powstających później, również poza granicami Włoch, jak również inspiracją dla uchwał Soboru Trydenckiego, wprowadzających instytucjonalną formę katechezy parafialnej. Były to niedzielne szkoły katechizmu, otwarte dla wszystkich dzieci w wieku od 5. do 15. roku życia. Nauka odbywała się w niedzielne i świąteczne popołudnia w lokalach przyległych do kościołów parafialnych lub bractw pobożnych. Dzieci były podzielone na trzy grupy, stosownie do wieku, osobno chłopcy i dziewczęta. Oprócz regularnej lekcji katechizmu, która trwała około 2 godzin, dzieci pobierały także naukę czytania i pisania, aby mogły korzystać z tekstów katechizmowych, oraz wprowadzane były w życie modlitwne i liturgiczno-sakramentalne. Zachęcane były do comiesięcznej spowiedzi i Komunii św. Nauczały w znacznej mierze osoby świeckie, kobiety i mężczyźni, którzy objęci byli opieką duchową. W celu zapewnienia dobrej organizacji i sprawnego funkcjonowania tych szkół Castellino założył Stowarzyszenie Sług Dzieciątek w Miłości (*Compagnia dei Servi dei Puttini in Charità*), złożone z osób duchownych i świeckich, a także opracował dla członków tego stowarzyszenia specjalny regulamin, który miał zagwarantować ciągłość i jednolitość nauczania. Treść nauczania podawał i wyznaczał ułożony przez niego katechizm

¹⁰ L. Csonka, *Storia della catechesi*, dz. cyt., s. 112n; R. Murawski, *Historia katechezy*, dz. cyt., 78-79; por. także E. Paul, *Geschichte der christlichen Erziehung*, t. 2: *Barok und Aufklärung*, Freiburg–Basel–Wien 1995, s. 87-102.

(*Interrogatorio del maestro al discepolo per istruire i fanciulli e quelli che non siano nella via di Dio – Pytania nauczyciela do ucznia dla pouczenia dzieci i tych, którzy nie znają drogi Bożej*), ułożony w formie pytań i odpowiedzi, poprzedzony wstępem przeznaczonym dla nauczycieli. Składał się z trzech części: prawdy, które należy znać, przykazania, które należy zachowywać, modlitwy, które należy odmawiać¹¹.

Podobne inicjatywy zaczęły powstawać także w innych miastach Włoch, ale mediolańskie *szkoły nauki chrześcijańskiej*, dzięki sprawnej organizacji i dobrej strukturze, rozprzestrzeniły się najszybciej. Zakładano je we wszystkich większych miastach Włoch, również w Rzymie, gdzie powstało najpierw (1560) Towarzystwo Doktryny Chrześcijańskiej, zatwierdzone przez Piusa V, a następnie przekształcone przez Pawła V w Arcybractwo Nauki Chrześcijańskiej, traktowane przez trzy wieki jako urzędowy organ parafialnej katechezy Kościoła¹².

Do wielkiego rozkwitu tych szkół na terenie Lombardii doszło za czasów św. Karola Boromeusza (1538-1584), gdy został arcybiskupem Mediolanu. Wprowadzając w życie uchwały Soboru Trydenckiego (od 1565), zalecił organizowanie podobnych szkół we wszystkich parafiach swej archidiecezji. Zreorganizował Stowarzyszenie Szkół Nauki Chrześcijańskiej, nadając mu status prawny. Pod koniec życia św. Karola istniało w diecezji mediolańskiej 740 szkół, a zapisanych było do nich około 50 tysięcy dzieci. Bractwa i szkoły nauki chrześcijańskiej, głównie w formie nadanej im przez św. Karola Boromeusza, były przez następne wieki, ze zmiennymi losami, podstawową strukturą organizacyjną parafialnej katechezy Kościoła w wielu krajach¹³.

3. Reformy soborowe

Oddolnym inicjatywom towarzyszyły regulacje prawne, podejmowane przez Kościół powszechny na soborach, a przez Kościół lokalny – na synodach prowincjonalnych. Obie te sfery działań Kościoła na polu katechezy wzajemnie się

¹¹ L. Csonka, *Storia della catechesi*, dz. cyt., s. 113n; E. Paul, *Geschichte der christlichen Erziehung*, dz. cyt., s. 102-104; P. Braidò, *Lineamenti di storia della catechesi e dei catechismi. Dal „tempo delle riforme” all’età degli imperialismi (1450-1870)*, Torino 1991, s. 134-144; U. Gianetto, *Bractwo doktryny chrześcijańskiej*, w: *Słownik katechetyczny*, red. J. Gevaert, K. Misiaszek, Warszawa 2007, s. 121-123.

¹² U. Gianetto, *Bractwo doktryny chrześcijańskiej*, art. cyt., s. 121; L. Csonka, *Storia della catechesi*, dz. cyt., s. 114n.

¹³ U. Gianetto, *Bractwo doktryny chrześcijańskiej*, art. cyt., s. 121-123; L. Csonka, *Storia della catechesi*, dz. cyt., s. 115. Por. także L. Lentner, *Die religiöse Unterweisung in der Reformationszeit*, dz. cyt., 109-123.

wspierały, motywowały oraz wyzwalały nowe impulsy i inicjatywy. Pouczenie wiernych dorosłych w sprawach wiary zostało już w średniowieczu obwarowane pewnymi przepisami prawnymi. Natomiast nauczanie religijne dzieci i młodzieży otrzymało dopiero w XVI wieku stosowne normy prawne, najpierw na V Soborze Laterańskim, a potem na Soborze Trydenckim.

V Sobór Laterański (1512-1517). Szkoły ludowe nie są tworem reformacji, jak sądzą niektórzy, lecz istniały już wcześniej, funkcjonowały w mniejszym lub większym stopniu przez całe średniowiecze. W okresie reformacji nabrały one jedynie większego znaczenia. Nie wypełniały one jednak oczekiwań Kościoła w zakresie wychowania religijnego. Kładły większy nacisk na naukę czytania, pisania i rachowania niż na naukę wiary¹⁴. Do tych sytuacji nawiązuje V Sobór Laterański, gdy domaga się od wszystkich nauczycieli nauczających w szkołach, aby prócz przedmiotów świeckich wykładali także naukę wiary i zaprawiali swych uczniów do życia cnotliwego i pobożnego: *Postanawiamy i zarządzamy, że przełożeni szkół i nauczyciele powinni nauczać i odpytywać swoich chłopców czyli uczniów nie tylko w zakresie gramatyki, retoryki i pozostałych tego typu sztuk, a także będą zobowiązani nauczać tego, co dotyczy religii, jakie są przykazania Boże, artykuły wiary, święte hymny i psalmy, żywoty świętych, a w dni świąteczne nie mogą uczyć ich niczego innego, jak tylko rzeczy dotyczących religii i dobrych obyczajów. Są zobowiązani kształcić ich w nich, do nich zachęcać i nakłaniać, na ile mogą. Mają chodzić do kościołów nie tylko na msze, lecz także na nieszpory i słuchanie liturgii godzin, podobnie skłaniać uczniów do słuchania kazań i nauk, i nie mogą im wyklądać niczego przeciwko dobrym obyczajom ani co by prowadziło do bezbożności*¹⁵.

Sobór Trydencki (1545-1563). Bardzo ważne postanowienia w sprawach nauczania i głoszenia wydał Sobór Trydencki. Normowały one działania duszpasterskie Kościoła przez kilka następnych stuleci, prawie aż po nasze czasy. Dotyczyły one najogólniej dwóch spraw: nauczania dorosłych przez niedzielne i świąteczne kazania oraz katechizacji dzieci i młodzieży. Gdy chodzi o tę ostatnią kwestię, to Sobór wydał dwie uchwały. Na sesji V (1546) uchwalił obszerny *Dekret o nauczaniu i głoszeniu*, w którym między innymi zalecił także wykłady z Pisma św. w publicznych gimnazjach: tam, gdzie ich nie ma, należy je wprowadzić, a tam, gdzie zostały już wprowadzone, lecz zaniedbane, należy je odnowić¹⁶. Natomiast już pod koniec czasu trwania Soboru, na sesji XXIV (1563),

¹⁴ L. Lentner, *Die religiöse Unterweisung in der Reformationszeit*, dz. cyt., s. 10n.

¹⁵ V Sobór Laterański, sesja IX (5 V 1514), *Reforma kurii i innych [instytucji]*, w: *Dokumenty soborów powszechnych*, tom 4, opr. A. Baron, H. Pietras, Kraków 2005, s. 97-99.

¹⁶ Sobór Trydencki, sesja V (17 VI 1546), *Dekret o nauczaniu i głoszeniu*, w: *Dokumenty soborów powszechnych*, tom 4, dz. cyt., s. 245.

mając na uwadze pozytywne doświadczenia *szkół nauki chrześcijańskiej*, przepisał niedzielną i świąteczną naukę religii dla dzieci we wszystkich parafiach: *Biskupi zatroszczą się, aby przynajmniej w niedziele i w inne dni świąteczne dzieci w poszczególnych parafiach były pilnie nauczone podstaw wiary oraz posłuszeństwa wobec Boga i względem rodziców, przez tych, do których to należy, a których w miarę potrzeby biskupi mogą przymusić również za pomocą kar kościelnych, bez względu na przywileje i zwyczaje*¹⁷. W ten sposób niedzielna katecheza dzieci i młodzieży przestała być inicjatywą prywatną zakonów, bractw religijnych i gorliwych duszpasterzy, stała się natomiast urzędową formą katechezy Kościoła, wbudowaną w struktury duszpasterstwa parafialnego. Dekret ten spowodował też, że odtąd podstawowa odpowiedzialność rodziców za wychowanie i nauczanie religijne młodego pokolenia zaczęła coraz bardziej przesunąć się na parafię i szkołę¹⁸.

4. Szkolnictwo zakonne

W II połowie XVI wieku, obok funkcjonujących dotychczas w dość ograniczonym zakresie szkół parafialnych, katedralnych, kolegiackich i klasztornych, pojawiły się nowe, zakładane i organizowane przez nowe zgromadzenia zakonne, które w sposób szczególny nastawiły się na apostołstwo szkolne i traktowały je jako główny cel swej działalności. Stanowiło ono jakąś formę odpowiedzi na reformację i rozwój szkolnictwa innowierczego, zwłaszcza luterńskiego i kalwińskiego. Przewodzącą rolę odegrali tu głównie jezuita, oratorianie i pijarzy, a od XVII wieku – włączyli się w ten nurt także bracia szkolni. Dla naszych rozważań – w celu egzemplifikacji – wybraliśmy tylko dwa zakonne systemy szkolne: jezuicki i lasaliański (braci szkolnych).

Szkoły jezuickie. Jezuita od samego początku rozwinęli szeroką działalność misyjną i szkolno-wychowawczą. Cele wybitnie pedagogiczne wysuwały się na czoło podejmowanych przez nich dzieł apostołskich. Stali się w pewnym sensie zakonem szkolnym. Bulla papieska zatwierdzająca zakon (1540) zobowiązywała ich do pracy nauczycielskiej. W ciągu dwóch wieków (XVI-XVII) zdołali opanować w krajach katolickich niemal całe szkolnictwo średnie, a w poważnym stopniu także wyższe¹⁹. Przy każdej większej placówce jezuickiej powsta-

¹⁷ Sobór Trydencki, sesja XXIV (11 XI 1563), *Dekret o reformie*, kan. 4, w: *Dokumenty soborów powszechnych*, tom 4, dz. cyt., s. 743.

¹⁸ E. Paul, *Geschichte der christlichen Erziehung*, dz. cyt., s. 106.

¹⁹ S. Litak, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 131.

wała szkoła-kolegium, która uchodziła za klasyczny wzór szkoły humanistycznej, z łaciną jako głównym przedmiotem nauczania. Ostateczne i ujednoczone zasady nadało szkolnictwu jezuickiemu, po półwiecznym okresie doświadczeń, ogłoszone przez generała Klaudiusza Akwawię w 1599 roku *Ratio atque institutio studiorum Societatis Iesu (Ustawa szkolna Towarzystwa Jezusowego)*²⁰, obowiązujące w nieziennej formie przez blisko dwieście lat, aż do kasaty zakonu w 1773 roku. Zawarte w nim założenia przyczyniły się w dużej mierze do stworzenia w Europie jednolitego systemu szkolnego. Jasno sformułowane przepisy określały rozkład zajęć, programy i podręczniki nauczania, obowiązki nauczycieli i uczniów. Szkoły jezuickie stały na wysokim poziomie, zwłaszcza w XVI i w I połowie XVII wieku, i stanowiły wzór dla niemal całego szkolnictwa katolickiego²¹. *Od otwarcia pierwszej szkoły (1548) do śmierci Ignacego (1556), a więc w ciągu zaledwie kilku lat, powstało aż 40 kolegiów. W roku wydania „Ratio studiorum” było ich w samej tylko Europie ponad 200*²². W tymże samym roku Towarzystwo liczyło już 8272 członków. Większość spośród nich, jeśli nie na stałe, to przynajmniej przez kilka lat, pełniła obowiązki nauczycieli i wychowawców.

Szkoły jezuickie dzieliły się na klasy, cały zaś system szkolnictwa odznaczał się różnym stopniem organizacji: obejmowała ona kolegia niższe, o uproszczonym programie, oraz kolegia wyższe, realizujące pełny program nauczania. Bardzo duży nacisk kładziono w nich na wychowanie religijne, ale lekcje religii jako takie odgrywały niewielką rolę, a to z tej racji, że całe jezuickie nauczanie było ukierunkowane religijnie. Nauczyciel każdego przedmiotu, przy każdej sposobności, był zobowiązany pouczać swych uczniów o sprawach wiary. Lekcji religii udzielano w wymiarze półgodzinnym w tygodniu: niższe klasy gimnazjum miały w piątki lub w soboty naukę katechizmu, wyższe zaś klasy w zależności od potrzeby. Nauczanie to stawiało sobie za cel czysto intelektualny przekaz prawd wiary i stanowić miało podstawę dla innych oddziaływań wychowawczych. Oprócz nauki katechizmu wyższe klasy słuchały w niedziele i święta kazań i Pisma św. Uczniowie kolegium odmawiali codziennie rano i wieczorem pacierz oraz modlitwy przed i po lekcjach, ponadto uczestniczyli też codziennie we Mszy św., a raz w miesiącu przystępowali do spowiedzi. Wychowaniu religijnemu służyły także odgrywane przez młodzież misteria religijne oraz uczestnictwo w stowarzyszeniach religijnych, zwłaszcza w sodalicy mariańskiej²³. By

²⁰ *Ratio atque institutio studiorum SJ*, opr. K. Bartnicka, T. Bieńkowski, Warszawa 2000.

²¹ S. Litak, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 133.

²² L. Piechnik, *Powstanie i rozwój jezuickiej Ratio studiorum (1548-1599)*, Kraków 2003, s. 7.

²³ S. Litak, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 132n; S. I. Możdżeń, *Historia wychowania do 1975*, dz. cyt., s. 304n; E. Paul, *Geschichte der christlichen Erziehung*, dz. cyt., s. 29n.

dobrze zrozumieć wychowanie w szkole jezuickiej, należy pamiętać, że była ona „par excellence” wyznaniowa²⁴, tj. że nie tylko przewidywała nauczanie religii i wspólne praktyki religijne, ale całą naukę i całe w szkole wychowanie opierała na religii, religią miało być wszystko przepojone, religijna miała być atmosfera szkoły. We wszystkich podręcznikach metodyczno-wychowawczych znajdujemy całe rozdziały, podające wskazówki, jak przepajać naukę myślą religijną i etyczną. Wykład autora, ćwiczenia pisemne, uroczystości i święta, wypadki dnia, wszystko to miało być sposobnością do dyskretnego, taktownego wplatania pouczeń religijnych i etycznych²⁵.

Szkoły lasaliańskie. Wielkie zasługi na polu szkolnej katechezy posiada też św. Jan de la Salle (1651-1719) i założone przez niego Zgromadzenie Braci Szkół Chrześcijańskich. Powszechnie uważa się go za twórcę francuskiego szkolnictwa ludowego. W odróżnieniu do innych szkół zakonnych, które powstawały w XVI i XVII wieku, a które przeznaczone były raczej dla uczniów materialnie lepiej sytuowanych, zwłaszcza pochodzenia szlacheckiego, Jan de la Salle opowiedział się zdecydowanie za opcją nauczania dzieci ubogich.

Św. Jan de la Salle przyczynił się w znacznej mierze do odrodzenia szkolnictwa parafialnego. Wprawdzie próby w tym kierunku podejmowane były już wielokrotnie przed nim, ale nie przynosiły spodziewanych owoców, głównie z tego powodu, że brakowało nauczycieli z prawdziwego zdarzenia. Jego zasługi na polu szkolnictwa²⁶ polegają między innymi na tym, że wprowadził do nauczania system klasowy, dotąd w szkołach parafialnych rzadko stosowany, bezpłatne nauczanie (w szkołach lasaliańskich obowiązywała bezpłatność, przyjmowano do nich wszystkie dzieci, ale pierwszeństwo miały dzieci ubogie) oraz język ojczysty i przedmioty użytkowe (stąd uważany jest za twórcę szkół zawodowych i rzemieślniczych). Jeśli chodzi o katechezę, to św. Janowi de la Salle zawdzięczamy pierwsze systematyczne i organiczne wbudowanie lekcji religii w strukturę szkoły. W szkołach prowadzonych przez braci szkolnych nauka religii,

²⁴ Nie należy tego rozumieć w tym sensie, że kształciła tylko młodych katolików, przeciwnie, była także otwarta na innowierców.

²⁵ S. Bednarski, *Upadek i odrodzenie szkół jezuickich w Polsce. Studium z dziejów kultury i szkolnictwa polskiego*, Kraków 1939, s. 380.

²⁶ M. Suavage, *Catéchèse et laïcité*, Paris 1962; O. Würth, *La pédagogie de Jean-Baptiste de La Salle*, Fribourg 1972; S. R. Rybicki, *Pedagogika Jana de la Salle. Psychologiczne założenia lasaliańskiego systemu wychowawczego*, Kraków 1996; Tenże, *Jan de la Salle*, Kraków 1981; Tenże, *Patron nauczycielstwa*, „Katecheta” 1959, s. 18-23; zob. także S. Litak, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 191n; S. I. Możdżeń, *Historia wychowania do 1975*, dz. cyt., s. 321-324; E. Paul, *Geschichte der christlichen Erziehung*, dz. cyt., s. 146-150; Swój system pedagogiczny wyłożył św. Jan de la Salle w książce pt. *Prowadzenie szkół chrześcijańskich (Conduite des Écoles Chrètiennes)*.

która odbywała się codziennie w wymiarze półgodzinnym lub godzinnym, w zależności od dnia tygodnia, stanowiła pierwszy i najważniejszy przedmiot, podstawę i ukoronowanie całego pozostałego nauczania. Szczególnym jednak rysem, wyróżniającym koncepcję wychowania św. Jana de la Salle od innych założycieli zgromadzeń zakonnych, zajmujących się wychowaniem i nauczaniem, była jego idea brata-nauczyciela, nie przyjmującego święceń kapłańskich, lecz oddającego się bez reszty posłudze słowa Bożego w nauczaniu szkolnym. Jego podstawowym i głównym zajęciem i zadaniem było nauczanie religii w szkole. Aby bracia byli dobrze przygotowani do zawodu nauczycielskiego, kształcili się w specjalnych szkołach i to nie tylko teoretycznie, lecz także praktycznie, odbywając próbne lekcje, nad którymi potem dyskutowano. Podobne szkoły założył św. Jan de la Salle dla kształcenia nauczycieli świeckich, mających nauczać w szkołach wiejskich. Toteż uważa się go za twórcę pierwszych seminariów nauczycielskich.

5. Szkoły parafialne

Wraz z rozwojem chrześcijaństwa zaczęły powstawać szkoły chrześcijańskie. Ich rozwój był częstokroć spontaniczny i – przynajmniej w początkach – powiązany z misyjną działalnością Kościoła. Znana jest i dość dokładnie opisana przez Euzebiusza nauczycielska działalność św. Klemensa Aleksandryjskiego i Orygenesa w prowadzonej przez nich szkole w Aleksandrii, w początkach III wieku. Orygenes wyodrębnił w niej dwa poziomy, poziom niższy – katechetyczny, który zlecił swemu pomocnikowi Heraklesowi, i poziom wyższy, który zarezerwował dla siebie, na którym zajął się *kształceniem uczniów dalej posuniętych*²⁷. Owe szkoły były adresowane głównie do dorosłych. Po edyktie mediolańskim (313), od IV-V wieku, datuje się już stopniowy i nieskrępowany rozwój szkolnictwa chrześcijańskiego, obejmującego procesem kształcenia także dzieci i młodzież. Miejsce nauczycieli pogańskich zaczęli zajmować nauczyciele chrześcijańscy. Mimo że stawały się szkołami chrześcijańskimi, uczono w nich także nauk świeckich²⁸. Początkowo inicjatywa w sprawach wychowania i oświaty należała do władców, tj. królów i książąt, później, w miarę powstawania coraz sprawniejszej organizacji kościelnej, sprawy edukacji stawały się domeną insty-

²⁷ Euzebiusz z Cezarei, *Historia Kościelna*, przeł. A. Lisiecki, Kraków 1993, POK, t. 3, 219n. Zob. także R. Murawski, *Wczesnochrześcijańska katecheza (do edyktu mediolańskiego)*, Płock 1999, s. 141-144.

²⁸ S. Litak, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 46, 52.

tucji kościelnych²⁹. Do rozwoju szkół chrześcijańskich przyczyniły się w znacznej mierze zakony. Z potrzeby kształcenia przyszłych kapłanów powstały szkoły katedralne³⁰. Przy większych kościołach, posiadających kolegium kanoników, tworzono szkoły kolegiackie³¹. W związku z rozwojem kościołów parafialnych na prowincji zaczęły powstawać szkoły parafialne. W roku 529 synod w Voison (Galia) nakazał duchowieństwu otwieranie szkół parafialnych dla nauki czytania i pisania, tak dla świeckich, jak i dla kandydatów do kapłaństwa. Największy jednak swój rozwój zawdzięczają szkoły chrześcijańskie reformie systemu oświaty dokonanej przez Karola Wielkiego. Po kryzysie, jaki przeżyły te szkoły w VIII wieku, należało je na nowo odbudować. *Synod w Akwizgranie zwołany przez Karola Wielkiego w 789 roku, zobowiązywał biskupów i opatów do zakładania szkół katedralnych i klasztornych tam, gdzie ich dotąd nie było. W 797 roku nakazał utrzymywanie przy każdym kościele szkół dla chłopców chętnych do nauki, a w 802 roku nakazał każdemu ojcu posyłanie syna do szkoły, zaś nieposłusznych ojców rozkazał zmuszać postem i innymi karami do spełnienia tego obowiązku. Akt ten można uznać za pierwszy dokument wprowadzający obowiązek szkolny*³². W roku 853 Leon IV nakazał, aby szkoły istniały przy każdej parafii³³.

Nowym bodźcem dla rozwoju szkolnictwa kościelnego stały się uchwały III i IV Soboru Laterańskiego (1179 i 1215), które zarządziły upowszechnienie tych szkół oraz nakładały na kapituły katedralne obowiązek wyznaczenia specjalnego beneficjum dla magistra, by mógł za darmo nauczać niezamożnych uczniów: *Aby ubodzy, którzy nie mogą liczyć na pomoc z majątku rodziców, nie byli pozbawieni możliwości czytania i rozwoju, w każdym kościele katedralnym niech zostanie wyznaczone beneficjum, odpowiadające potrzebom nauczyciela, który bezpłatnie ma uczyć kleryków tego kościoła oraz ubogich uczniów. W ten sposób uczącemu zapewni się konieczne środki utrzymania, a uczącym się otworzy drogę do wiedzy. Także w innych kościołach czy klasztorach, w których już wcześniej funkcjonowało takie beneficjum, zostanie ono przywrócone*³⁴. Szkolnictwo parafialne na szerszą skalę zaczęło dopiero powstawać w XIII wieku, po IV Soborze

²⁹ S. I. Możdżeń, *Historia wychowania do 1975*, dz. cyt., s. 154.

³⁰ Tamże, s. 143n.

³¹ Tamże, s. 159.

³² Tamże, s. 151; por. także *Biskupi, mnisi, cesarze 610-1054*, red. G. Dagron, P. Riché, G. Troupeau, A. Vuachez, Warszawa 1999, s. 596.

³³ S. I. Możdżeń, *Historia wychowania do 1975*, dz. cyt., s. 154.

³⁴ III Sobór Laterański, kan. XVIII, w: *Dokumenty soborów powszechnych*, t. 2, opr. A. Baran, H. Pietras, Kraków 2004, s. 193. Zarządzenie to zostało powtórzone w konst. 11, *O nauczycielach szkolnych*, IV Soboru Laterańskiego, tamże, s. 247.

Laterańskim, tak że u schyłku średniowiecza istniała już w wielu krajach europejskich dość szeroko rozwinięta sieć szkół parafialnych, co oczywiście nie oznaczało powszechności nauczania³⁵. W początkach szkoły te powstawały głównie w miastach, z czasem zaczęły rozwijać się także na wsi. Szkoły w średniowieczu były w swych założeniach instytucjami kościelnymi, funkcjonowały z mandatu i pod kierownictwem Kościoła, kształciły dla potrzeb Kościoła, przygotowując przede wszystkim do przyszłej służby kościelnej, zwłaszcza kandydatów do stanu duchownego. Nie oznaczało to wyłączenia uczniów świeckich, stanowili oni jednak zdecydowaną mniejszość. Pomyślny rozwój tego szkolnictwa trwał przez cały XV wiek. Najnowsze badania ukazują, że, na przykład, w Polsce, na początku XVI wieku, jeszcze przed reformacją, szkoła parafialna była zjawiskiem prawie powszechnym, zarówno w mieście, jak i na wsi, co pod względem ilościowym dorównywało stanowi szkolnictwa w krajach Europy Zachodniej³⁶. W czasach po Soborze Trydenckim daje się zauważyć powolny, ale znaczący wzrost liczby uczniów świeckich, reprezentujących wszystkie stany, oraz przesunięcie akcentu w celach kształcenia. Przygotowanie do stanu duchownego zaczęło odgrywać w nich coraz mniejszą rolę, ponieważ Sobór zalecił tworzenie dla kandydatów do kapłaństwa odrębnych seminariów duchownych. Powstały one z przekształcenia szkół katedralnych.

Program szkoły średniowiecznej oparty był na siedmiu sztukach wyzwolonych, wywodzących się ze szkoły greckiej i rzymskiej, podzielonych na dwa stopnie: *trivium* i *quadrivium*, ale przystosowanych do nowych potrzeb (opisu i podziału dokonał w VI wieku Kasjodor). Stały się one podstawowym kanonem wykształcenia w wiekach średnich. Program *trivium* obejmował gramatykę (opanowanie języka łacińskiego) oraz retorykę i dialektykę, w ramach których uczeń przyswajał sobie umiejętności sporządzania dokumentów, pisania listów itp. W zakres programu *quadrivium* wchodziła arytmetyka (umiejętność liczenia), astronomia (obliczanie kalendarza kościelnego), geometria (wiadomości z geografii i przyrody) i muzyka (odczytywanie nut). Szkoły parafialne uczyły głównie czytania, pisania, początków gramatyki i lektur łatwiejszych tekstów. Pełny program *trivium* i *quadrivium* był w większym lub mniejszym stopniu realizowany raczej w szkołach katedralnych i po części także w szkołach klasztornych³⁷. Z biegiem czasu szkoły parafialne podzieliły się na dwa stopnie: wyższe w miastach, w których nauczano siedmiu sztuk wyzwolonych, i niższe po

³⁵ S. Litak, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 60n.

³⁶ Podaję za S. I. Możdżeń, *Historia wychowania do 1975*, dz. cyt., s. 250.

³⁷ I. Szybik, *Z dziejów szkoły*, w: *Sztuka nauczania. Szkoła*, red. K. Konarzewski, Warszawa 2005, s. 22; por. także S. I. Możdżeń, *Historia wychowania do 1975*, dz. cyt., s. 155-159.

wsiach i miasteczkach, gdzie ograniczano się do programu *trivium*³⁸. W szkołach parafialnych wychowanie religijne wysuwało się na pierwszy plan. Opierało się ono głównie na nauce katechizmu. Uczono w nich pacierza, prawd wiary, przykazań Bożych. Za elementarz służył bądź Psalterz, bądź katechizm³⁹. Nie należy przy tym zapominać, że przez cały okres średniowiecza wychowanie religijne było nie tyle domeną szkoły, co rodziny. Szkoły spełniały w tej dziedzinie rolę pomocniczą.

Wielki wpływ na rozwój szkolnictwa miała reformacja. Każde wyznanie zaczęło rozwijać na niespotykaną dotychczas skalę działalność nauczycielską. Reformatorzy byli przekonani, że zbawienie uzyskuje się przez dokładną i wyczerpującą znajomość prawd wiary. Stąd też podejmowano liczne i różnorodne inicjatywy, stawiające sobie za cel rozwój i udoskonalenie szkolnictwa. Tworzono odrębny system wychowawczy i szkolny, dostosowany do własnych potrzeb religijnych i duszpasterskich, i oparty na odmiennych zasadach teologicznych. Podstawą nauczania religii, a w pewnym sensie nauczania w ogóle, stał się katechizm. Bardzo często katechizm był jedynym podręcznikiem w szkolnictwie początkowym. Od połowy XVI wieku mamy do czynienia z niezwykle dynamicznym rozwojem twórczości katechizmowej. Stanie się on głównym i uprzywilejowanym środkiem duszpasterskim i dydaktycznym używanym przez Kościoły chrześcijańskie, najpierw w Europie, potem w krajach misyjnych. Do spopularyzowania katechizmu-podręcznika przyczynił się w znacznym stopniu Luter, którego katechizmy, wydane w 1529 roku, osiągnęły bardzo duży rozgłos⁴⁰. W ten nurt reformy po stronie katolickiej wpisują się, wspomniane wyżej, potrydenckie inicjatywy katechetyczne oraz szkolne apostołstwo nowych zgromadzeń zakonnych.

6. Problemy katechetyczne u schyłku XVIII wieku

Nauczanie katechetyczne Kościoła przebiegało do XVIII wieku na ogół dwutorowo: w ramach istniejących i funkcjonujących wówczas szkół, zarówno parafialnych, jak i zakonnych, oraz poprzez niedzielną katechezę parafialną. Pomyślny rozwój, jaki można było jeszcze zaobserwować na przestrzeni XVII wieku, uległ w XVIII wieku zahamowaniu i spowolnieniu. Pojawiły się nowe problemy,

³⁸ S. I. Możdżeń, *Historia wychowania do 1975*, dz. cyt., s. 199.

³⁹ Tamże, s. 160.

⁴⁰ S. Litak, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 111n; por. R. Murawski, *Historia katechezy*, dz. cyt., 76 n.; E. Paul, *Geschichte der christlichen Erziehung*, dz. cyt., s. 66-86.

którym trzeba było zaradzić, na które jednak nie od razu i nie zawsze zgodnie z duchem czasu potrafiiono znaleźć stosowne rozwiązania. Coraz częściej ujawniały się braki dotychczasowej katechezy, które wywoływały uczucie niezadowolonia, z drugiej zaś strony, coraz silniej dochodziła do głosu tendencja, związana z reformatorskimi dążeniami poszczególnych państw w zakresie oświaty, przeniesienia punktu ciężkości nauczania religijnego z katechezy kościelnej na szkolną lekcję religii⁴¹.

Katecheza pod koniec XVIII wieku miała jeszcze charakter ludowo-kościelny. Nauka religii udzielana w nielicznych wówczas szkołach odgrywała raczej drugorzędną rolę i polegała w gruncie rzeczy na memoryzacji tego, co zostało przekazane w kościelnej katechezie lub na niedzielnej Mszy św. Główny ciężar katechetycznego nauczania Kościoła spoczywał przede wszystkim na niedzielnym nauczaniu w kościele. Kościelna katecheza, przybierająca postać szeroko rozumianego katechumenatu parafialnego, stanowiła wówczas jedyną i jedynie wówczas możliwą formę nauczania katechetycznego Kościoła. O systematycznym nauczaniu religii w szkołach nie mogło być mowy, ponieważ chodzenie do szkoły nie było obowiązkowe, a lekcje odbywały się bardzo nieregularnie. Z tego też powodu katecheza prowadzona przy kościołach była niejednokrotnie jedynym miejscem pobierania nauki przez dzieci i młodzież. Katechumenat rodzinny jeszcze w jakimś zakresie funkcjonował, jednakże udział rodziców w procesie wychowania religijnego dzieci, w porównaniu ze średniowieczem, poważnie zmalał. Mimo występujących braków, ówczesna katecheza kościelna posiadała jeszcze wiele właściwości pozytywnych, których nie miała późniejsza szkolna nauka religii. Przede wszystkim zapewniała ona w jakimś stopniu łączność z życiem wspólnoty parafialnej. Różne formy życia parafialnego, w których uczestniczył młody człowiek, stanowiły cenny materiał poglądowy dla nauczania katechetycznego. Ponadto święte miejsce bardziej sprzyjało wykształceniu atmosfery religijnej. Również kontakt katechety z uczniami był bardziej bezpośredni niż nauczyciela na terenie szkoły. Poprzez oddziaływanie katechetyczne na dzieci i młodzież na terenie kościoła można było pośrednio wpływać również na dorosłych, którzy dzieciom niejednokrotnie towarzyszyli. W ten sposób parafialna katecheza – przynajmniej w jakimś zakresie – znajdowała swe przedłużenie w katechezie rodzinnej i ją w jakimś stopniu uzupełniała⁴².

⁴¹ J. Hofinger, *Geschichte des Katechismus in Österreich von Canisius bis zur Gegenwart. Mit besonderer Berücksichtigung der gleichzeitigen gesamtdeutschen Katechismusgeschichte*, Innsbruck–Leipzig 1937, s. 20-28; U. Krömer, *Johann Ignaz von Felbiger. Leben und Werk*, Freiburg–Basel–Wien 1966, s. 161 n.; zob. R. Murawski, *Historia katechezy*, dz. cyt., s. 95-97.

⁴² J. Hofinger, *Geschichte des Katechismus in Österreich*, dz. cyt., s. 20n; U. Krömer, *Johann Ignaz von Felbiger*, dz. cyt., s. 161n; R. Murawski, *Historia katechezy*, dz. cyt., s. 95n.

Ale obok wspomnianych wyżej pozytywów katecheza kościelna wykazywała poważne braki. J. I. Felbiger – wybitny reformator szkolnictwa na Śląsku, w Prusach i w Austrii – wymienia następujące⁴³:

Słabe uczestnictwo w katechezie kościelnej. Udział dzieci i młodzieży w katechezie parafialnej był na ogół bardzo słaby, zwłaszcza na wsi. Kościół nakazywał ją przeprowadzać w niedzielę, a inne dni tygodnia też nie wchodziły w rachubę, bowiem dzieci były zatrudniane w domu i na polu. Uczestniczenie w katechezie było ponadto dobrowolne. Kościół nie dysponował żadnymi środkami nacisku i przymusu. Sami też duszpasterze częstokroć ją zaniedbywali, ponieważ zajęci byli w niedzielę innymi posługami duszpasterskimi, które stawiali wyżej niż nauczanie katechizmu, co sprawiało, że praktycznie niewiele czasu można było na nie przeznaczyć.

Bezduszne i mechaniczne uczenie się na pamięć. Brak możliwości, aby nauczaniu katechetycznemu poświęcić więcej godzin, prowadził do przesadnego wyakcentowania memoryzacji, z pominięciem koniecznego wyjaśnienia przedłożonych prawd katechizmowych. Skargi na bezduszne powtarzanie niezrozumiałych dla dzieci prawd religijnych są w tym czasie prawie powszechne. Właśnie ta metoda i ten styl uprawiania katechezy wzbudzały opór i niechęć u ludzi bardziej oświeconych. Jakkolwiek stosowane już były w owym czasie drukowane katechizmy, nie każde dziecko dysponowało takim tekstem, nawet te dzieci, które umiały czytać. Stąd też większość wówczas używanych katechizmów była redagowana w formie zwięzłych pytań i odpowiedzi, aby umożliwić szybkie i łatwe przyswojenie ich treści. Nie dziwi więc, że katecheza polegała w znacznej mierze na powtarzaniu za katechetą odpowiedzi katechizmowych. Inny sposób prowadzenia katechezy, na przykład, z rozwinięciem i wyjaśnieniem prawd katechizmowych, wymagałby przeznaczenia na nauczanie większej ilości godzin, jak również odpowiedniego przygotowania katechetów. Oczywiście, byli katecheci, którzy mechanicznym uczeniem na pamięć nie zadowalali się, próbowali naukę katechizmu ożywić, ale nie stanowili oni większości.

Niedostateczne przygotowanie katechetów. Mimo że w owym czasie zaczęto już więcej uwagi zwracać na dobre przygotowanie nauczycieli do pracy szkolnej, niewiele troszczono się o formację przyszłych katechetów. Istniało przekonanie, że do prowadzenia katechezy w parafii przez osoby duchowne uzdalnia względna znajomość teologii.

Wspólna katecheza dla różnych grup wiekowych. Poważnym niedociągnięciem ówczesnej katechezy było gromadzenie na nauczaniu ludzi różnego wieku

⁴³ J. Hofinger, *Geschichte des Katechismus in Österreich*, dz. cyt., s. 20-28; U. Krömer, *Johann Ignaz von Felbiger*, dz. cyt., s. 161-164; R. Murawski, *Historia katechezy*, dz. cyt., s. 95-97; E. Paul, *Geschichte der christlichen Erziehung*, dz. cyt., s. 220n.

i stanu. Rozpiętość wieku była niekiedy rażąca: w tej samej grupie uczestniczyli uczniowie w wieku od 7 do 20 lat, nierzadko również dorośli. Przy większej frekwencji grupy stawały się zbyt duże. Problem ten próbowano niekiedy rozwiązać w ten sposób, że nauczaniem katechetycznym obejmowano tylko dzieci przygotowujące się do I Komunii św. Po jej przyjęciu, w wieku 13-15 lat, katecheza przestała praktycznie obowiązywać, choć zdarzały się przypadki, że prowadzono ją dalej. Mimo że bractwa szkół nauki chrześcijańskiej, tudzież szkoły różnych zgromadzeń zakonnych, wiele lat przed oświeceniem promowały wielostopniowe nauczanie katechetyczne, z podziałem na grupy wiekowe, nie była to praktyka powszechna, ponieważ w wielu regionach i parafiach takie bractwa w ogóle nie istniały. Toteż w zdecydowanej większości parafii katecheza była wspólna dla wszystkich grup wiekowych, a więc jednopoziomowa.

Brak dobrych katechizmów. Nie tylko metoda katechetyczna okazała się oporna na zmiany i niewrażliwa na wymagania czasu, pozostając w zasadzie taka sama od końca XVI wieku, lecz podobnie miała się rzecz z katechizmami, których sporo pochodziło z tego samego okresu. Wprawdzie od czasów reformacji, między innymi pod wpływem Lutera, katechizm postrzegany był jako podręcznik do nauki religii, a w niektórych katechizmach starano się wprowadzać pewne metodyczne ulepszenia, dostosowując choćby materiał katechetyczny do poziomu wieku i dzieląc go tematycznie, nie na wiele się to zdało. Równocześnie pojawiło się wiele innych katechizmów, które w znacznej mierze odbiegały od swoich prawzorów, tj. od poziomu i stylu katechizmów Kanizjusza i Bellarmina. Takie cechy, jak rzeczowość, prostota, przejrzystość i pogładowość, jakimi odznaczały się te stare XVI-wieczne katechizmy, zostały zagubione w nowych, a przez wprowadzenie katechetycznie nie przepracowanych treści z potrydenckiej scholastyki stały się mniej zrozumiałe i przydatne. Jak w sztuce baroku, dominującego w XVIII wieku, podobnie i w katechizmach tego okresu treści wiary przeładowywano różnymi dodatkami i drugorzędnymi szczegółami.

Zarysowany powyżej stan nauczania katechetycznego był niezadowolający i musiał budzić głęboki niepokój i wyzwalać troskę o przyszłe jego losy. Tym bardziej, że katecheza Kościoła musiała stawić czoła nowym wyzwaniom, jakie przyniósł wiek oświecenia.

7. Wprowadzenie nauki religii do szkół publicznych

Istotne zmiany w posłudze katechetycznej Kościoła, które zdecydowanie wpłynęły na jej kształt w następnych stuleciach, zaszły w epoce oświecenia. Oświecenie ma niejedno oblicze. Zdominowane zostało przez refleksję filozo-

ficzną, ale nazywane jest też *epoką pedagogiki* lub *wiekami pedagogicznym*⁴⁴. Jakkolwiek jego początków należy poszukiwać w Anglii i we Francji, to jednak, gdy chodzi o pedagogikę religijną i katechetykę, najczęściej impulsów i projektów wyszło z krajów języka niemieckiego⁴⁵. Oświecenie, dążąc do upowszechnienia wiedzy w szerokich rzeszach, rozbudziło duże zainteresowanie problemami nauczania i wychowania. Uważano, że przez wychowanie i naukę można zmienić świat i nadać inny kierunek rozwojowi ludzkości. Głoszono nową moralność, opartą nie tyle na religii, co na prawie natury. Ideałem wychowawczym tej epoki był *mąż uczciwy i dobry obywatel*. Pojawiła się, widoczna w całej Europie, silna tendencja zmierzająca do zmiany programów i oparcia organizacji szkolnictwa na nowych podstawach. Pod silną presją krytyki znalazło się szkolnictwo jezuickie. *Przewrót umysłowy, jaki w tym czasie dokonywał się w Europie, był przede wszystkim przewrotem w wychowaniu i szkolnictwie*⁴⁶. Tendencje reformatorskie w tym zakresie nabrały szczególnego tempa i nasilenia po kasacie zakonu jezuitów (1773), co zmusiło władze państwowe do zajęcia się szkolnictwem. Polityczne decyzje i rozstrzygnięcia na polu oświaty i towarzyszące im nowe katechetyczne impulsy upoważniają do tego, aby potraktować ten okres jako niezwykle ważny, w pewnym sensie fundamentalny, w dziejach katechezy⁴⁷.

W związku z organizowaniem przez monarchie oświecone publicznych szkół, zaistniała potrzeba gruntownej reformy dotychczasowego systemu szkolnictwa. W wielu państwach europejskich, zwłaszcza w II połowie XVIII wieku, wprowadza się za pomocą ustaw państwowych nową organizację szkolnictwa i powszechny obowiązek podstawowego nauczania. W Prusach tego rodzaju ustawy zostają wydane w roku 1717, w Austrii 1774; w ten sam nurt reform należy w Polsce wpisać działania podjęte przez Komisję Edukacji Narodowej (1773-1794).

Modelem wzorcowym dla wielu krajów staje się organizacja szkolnictwa wprowadzona w Austrii przez Marię Teresę, przy współpracy J. I. Felbigera⁴⁸.

⁴⁴ A. Läßle, *Kleine Geschichte der Katechese*, München 1981, s. 122; S. Litak, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 179.

⁴⁵ E. Paul, *Geschichte der christlichen Erziehung*, dz. cyt., s. 214.

⁴⁶ S. Litak, *Historia wychowania*, dz. cyt., s. 179-181.

⁴⁷ Tamże, s. 201n; A. Läßle, *Kleine Geschichte der Katechese*, dz. cyt., s. 128.

⁴⁸ J. I. Felbiger urodził się w 1724 roku w Głogowie. Studia teologiczne odbył na uniwersytecie we Wrocławiu, podczas których zaprzyjaźnił się z B. Strauchem. Po studiach wstąpił do zakonu kanoników regularnych św. Augustyna, przyjął święcenia kapłańskie, a w roku 1758 został opatem klasztoru w Żaganii. Odsunięty od szkolnictwa przez cesarza Józefa II, któremu nie podobały się jego religijne zasady pedagogiczne, został (1782) proboszczem w Bratysławie. Zmarł w 1788 roku [J. Sulowski, *Felbiger Jan Ignacy*, EK, t. 5, kol. 96n. Zob. U. Krömer, *Johann Ignaz von Felbiger*, dz. cyt., passim; J. Hofinger, *Geschichte des Katechismus in Österreich*, dz. cyt., passim; F. Weber,

J. I. Felbiger, jako opat klasztoru w Żaganiu, we współpracy z B. Strauchem⁴⁹, przeorem tego klasztoru, podjął się na polecenie króla Prus, Fryderyka II, najpierw reformy szkolnictwa na Śląsku, poczynając od szkoły klasztornej w Żaganiu. Jego reforma znalazła także uznanie u członków Komisji Edukacji Narodowej. Wkrótce jego działalnością reformatorską na polu oświaty zainteresowała się Maria Teresa i zaprosiła go w roku 1774 do Austrii dla przeprowadzenia reformy szkolnictwa w tym państwie. Przygotowany przez J. I. Felbigera w roku 1774 dokument pt. *Allgemeine Schulordnung (Regulamin szkolny)* tworzył jednolity system szkolnictwa, wprowadzał powszechność oświaty i obowiązek szkolny od 6. do 12. roku życia. Struktura szkolnictwa obejmowała trzy rodzaje szkół: w każdej prowincji dla kształcenia nauczycieli – czteroklasową szkołę *normalną*; w każdym większym mieście lub przynajmniej w powiecie, ewentualnie przy klasztorze – trzyklasową szkołę *główną*; w małych miejscowościach, na wsi – jednoklasową szkołę *trywialną*⁵⁰. Reformatorom z Żagania zawdzięczamy między innymi także: wprowadzenie systemu nauczania grupowego, podziału na klasy szkolne o różnych programach przystosowanych do wieku uczniów, większe zwrócenie uwagi na metodykę nauczania (prowadzenie lekcji metodą pogadanki lub urozmaiconego wykładu, tzw. metodą sokratyczną, zamiast pamięciowego nauczania), wprowadzenie przedmiotów praktycznych, jak np. nauki sadzenia drzew owocowych, przede wszystkim – potrzebę dostosowania procesu nauczania do rozwoju psychicznego dziecka⁵¹.

Największe jednak zasługi posiada J. I. Felbiger w reformie nauczania religii. W historii katechazy poświęca się jego reformatorskim działaniom w tej dziedzinie szczególnie dużo miejsca. Według niego, głównym zadaniem katechazy jest wyposażenie umysłu w wiedzę religijną, odpowiednio wyjaśnioną, oraz skłonie-

Geschichte des Katechismus in der Diözese Rottenberg von der Aufklärung bis zur Gegenwart. Mit einer Vorgeschichte über die schwäbischen Katechismen von Canisus bis Felbiger, Freiburg i. Breisgau 1939, s. 28n; R. Murawski, *Historia katechazy*, dz. cyt., s. 100].

⁴⁹ B. Strauch urodził się w 1724 roku w Żąbkowicach Śląskich. Studia teologiczne odbył na uniwersytecie we Wrocławiu; stąd datuje się jego przyjaźń z Felbigierem. Po ukończonych studiach wstąpił do klasztoru w Żaganiu, otrzymał święcenia kapłańskie, a po przyjęciu przez Felbigiera godności opata, został przeorem klasztoru. Po rezygnacji Felbigiera zostaje w roku 1778 opatem w Żaganiu. Zmarł w 1803 roku. Benedykt Strauch był najbliższym współpracownikiem Felbigiera. To od niego wyszła idea reformy szkoły w Żaganiu. On był też duszą i inspiratorem reformatorskich działań podejmowanych przez Felbigiera. Czasem trudno odróżnić i oddzielić to, co było dziełem Felbigiera, a co Straucha. [J. Hofinger, *Geschichte des Katechismus*, dz. cyt., s. 36n; R. Murawski, *Historia katechazy*, dz. cyt., s. 100].

⁵⁰ U. Krömer, *Johann Ignaz von Felbiger*, dz. cyt., s. 50n; S. I. Możdżeń, *Historia wychowania do 1975*, dz. cyt., s. 406n.

⁵¹ R. Murawski, *Historia katechazy*, dz. cyt., s. 100n.

nie woli do jej przyjęcia. Będąc przekonany, że znalazł do osiągnięcia tego celu odpowiednie metody i środki, usiłował punkt ciężkości nauczania religijnego przenieść z kościoła do szkoły. Punktem wyjścia jego reformatorskich zabiegów była szkoła klasztorna w Żaganiu. Najstarsze rozporządzenia dla żagańskiej szkoły z roku 1761 przewidywały 1 godzinę nauki katechizmu w tygodniu, prowadzonej przez osobę duchowną. W latach następnych program ten rozciągnięto najpierw na wioski wokół klasztoru, potem na cały Śląsk. Jednocześnie został powiększony wymiar nauki religii do 1½, a nawet 2 godzin tygodniowo. J. I. Felbiger był przekonany, że taki wymiar godzin nauki religii wystarczy, pod warunkiem, że zastosowane zostaną w nauczaniu nowe podręczniki i metody. Przewidziane pensum godzin nauki religii było rozłożone na cały tydzień. Nauczyciel miał dziennie do dyspozycji od ¼ do ½ godziny. Oprócz ścisłej nauki katechizmu dzieci spotykały się z religijnymi treściami również na lekcjach nauki czytania i pisania. Na Śląsku służyły temu celowi jako podręczniki: Ewangelie, historia religii, nauka moralna, ewentualnie duży katechizm. Dla dzieci w wieku od 8 do 11 lat dodatkowo w sobotę miało jeszcze miejsce wyjaśnienie biblijnych perykop z nadchodzącej niedzieli⁵².

W austriackich szkołach ludowych nauka katechizmu, prowadzona przez osobę duchowną, odbywała się raz w tygodniu. Na wsi wystarczyła 1 godzina, w bardziej rozbudowanych szkołach, posiadających własnego katechetę – 2 godziny. Ponadto w szkołach *normalnych* i *głównych* dodawano jeszcze w tygodniu po 1 godzinie historii biblijnej, nauki moralnej, lekcji i Ewangelii. Do klasy II włącznie cały materiał nauczania opierał się na tekstach religijnych, dopiero od klasy III, względnie IV, w zakres programu szkolnego wchodziły przedmioty świeckie⁵³.

W stworzonym przez J. I. Felbigera systemie szkolnym wychowanie religijne wysuwało się na pierwszy plan, a nauka religii zajmowała centralne miejsce. Podobnie miała się rzecz w relacjach kierownik szkoły – proboszcz. Według J. I. Felbigera kierownik szkoły jest pomocnikiem proboszcza. Jego naczelną troską winno być to, aby dzieci opanowały pamięciowo wyłożony przez proboszcza tekst katechizmu czy fragment Pisma św., tak, aby ten mógł go potem odpytać i wyjaśnić. Świecki nauczyciel spełniał więc rolę pomocniczą. Samodzielnego nauczania religijnego Felbiger raczej nauczycielom świeckim nie zalecał. Ale jednocześnie przestrzegał osoby duchowne, aby nie traktowali świeckich nauczycieli jak służących i nie obciążali ich zajęciami, które mogłyby im przeszkadzać w wypełnianiu nauczycielskiej posługi⁵⁴.

⁵² Podaję za U. Krömer, *Johann Ignaz von Felbiger*, dz. cyt., s. 164n.

⁵³ Tamże, s. 165.

⁵⁴ Tamże, s. 166n.

Jakie skutki przyniosło przeniesienie katechezy do szkół, wbudowanie jej w nowo powstający system szkolny, częstokroć zmonopolizowany przez państwo, i przekształcenie jej w przedmiot szkolny, w lekcję i naukę religii? Poważnym niebezpieczeństwem był szkolny monopol, jakiemu w absolutystycznych państwach zaczęły być poddawane powstające szkoły. Absolutne monarchie XVIII wieku usiływały regulować szkolnictwo, jak wszystkie inne dziedziny życia. Poprzez szkoły chciano nie tylko mieć wpływ na dzieci i młodzież, kształcić ich na lojalnych i oddanych państwu obywateli, lecz także osiągać określone cele polityczne, zwłaszcza umacniać podejmowane reformy. Szkoły w tych krajach stały się zależne od określonych organów państwowych, które ustalały programy i plany nauczania, nie wyłączając nauki religii, oraz zastrzegając sobie ich inspekcję. Monopol szkolny niektórych państw posuwał się niekiedy tak daleko, że dochodziło do narzucania tekstów katechizmowych, ingerencji w programy nauki religii i zatwierdzania nauczycieli religii, co powodowało często stan napięcia między Kościołem a państwem⁵⁵.

Wprowadzenie nauki religii do publicznych szkół przyniosło też wiele korzyści. Nauka religii zajęła zaszczytne miejsce wśród innych przedmiotów nauczania w szkole. Przedmiot nauki religii figurował nawet na pierwszym miejscu na świadectwie szkolnym. Na ogół Kościoły chrześcijańskie były wdzięczne i zadowolone, że nauka religii może odbywać się w szkole. Tym bardziej, że systematycznym nauczaniem w tym przedmiocie można było odtąd objąć wszystkie dzieci uczęszczające do szkół (dużo dzieci, zwłaszcza na wsi, do nich jednak nadal nie chodziło)⁵⁶. Najwięcej szkolne nauczanie religii zyskało od strony dydaktycznej i metodycznej. Pedagogika oświecenia żywo była zainteresowana metodyką nauczania. Wszelkie nowości w tym względzie, które przenikały do szkoły i wpływały na ulepszenie czy udoskonalenie procesu dydaktycznego w innych przedmiotach, przyjmowane były także chętnie przez nauczycieli religii. W miejsce nauczania mnemotechnicznego, polegającego na mechanicznym uczeniu się na pamięć gotowych formuł katechizmowych, starano się wprowadzać bardziej przystosowane do procesu nauczania, a sam proces tak kształtować, aby stymulować ucznia do zrozumienia przekazywanej mu treści. Służyła temu celowi bardzo rozpowszechniona i rozpropagowana w tym czasie, wspomniana wyżej, metoda sokratyczna (od Sokratesa). Mimo tych ulepszeń, nie udało się jednak całkowicie wyeliminować werbalizmu z nauczania⁵⁷.

⁵⁵ Zob. A. Läßle, *Kleine Geschichte der Katechese*, dz. cyt., s. 130.

⁵⁶ Tamże, s. 130n.

⁵⁷ Tamże, 132n. Por. F. X. Arnold, *Il ministero della fede. Le istanze più urgenti della pastorale d'oggi*, Roma 1953, s. 42.

Obok tych niewątpliwych korzyści, dały szybko znać o sobie pewne niebezpieczeństwa. Pod wpływem racjonalistycznego ducha epoki oświecenia zmieniać zaczęła się sama koncepcja katechezy. Dotychczas na ogół rozumiano przez katechezę przekaz nauki wiary, kościelne pouczenie w wierze. Od końca XVIII wieku, wraz z przeniesieniem katechezy do szkół, weszło w powszechne użycie określenie *nauka religii* jako równorzędne dla *katechezy*. Słowa *lekcja religii*, *nauka religii* brzmiały mniej zobowiązująco i bardziej tolerancyjnie. Do tego językowego zabarwienia przyczyniło się też faworyzowanie przez oświecenie naturalnej religii i rozumowe do niej podejście. Poprzez wyakcentowanie w nauczaniu katechetycznym elementu nauczania, określenia *szkolna lekcja* czy *nauka religii* bardziej pasowały do nowej rzeczywistości niż *katecheza*. W katechezie chodziło teraz już nie tyle o przekazywanie prawd wiary, ile o pouczenie w sprawach religii. W przepowiadaniu i nauczaniu wiary coraz bardziej zaczął dochodzić element ludzki. Zaczynano je rozumieć nie jako zdarzenie rozgrywające się w łonie społeczności kościelnej między Bogiem a człowiekiem, ale jako sprawę czysto ludzką, zachodzącą między uczniem a nauczycielem. Kościelne nauczanie wiary stało się przedmiotem szkolnym – nauką religii, która mogła być oceniana stopniem, a katecheta – nauczycielem religii⁵⁸.

Ponadto – aż do XVIII wieku – istniało względnie pomyślne współdziałanie w dziedzinie wychowania i nauczania religijnego trzech podstawowych środowisk wychowawczych: rodziny, Kościoła (parafii) i niezbyt wówczas jeszcze licznych szkół. Przez wprowadzenie katechezy do szkół zaczął dokonywać się powolny proces dystansowania się rodziny i parafii od swych katechetycznych obowiązków. Coraz bardziej zaczynał się utwierdzać w świadomości odpowiedzialnych za katechezę pogląd, że szkolne lekcje religii nie tylko są zdolne przejąć funkcje katechetyczne rodziny i parafii, lecz że potrafią je wypełnić w stopniu znacznie lepszym i skuteczniejszym. Wprawdzie w rodzinach chrześcijańskich powtarzano i memoryzowano jeszcze z dziećmi materiał katechetyczny wyłożony w szkołach, ale powoli rodzina zaczęła zwalniać się z odpowiedzialności za religijne wychowanie dzieci. Podobnie parafie zaczęły przenosić swą katechetyczną odpowiedzialność na szkoły i przestały organizować katechezę parafialną, która w najlepszym przypadku zaczęła ograniczać się do krótkiego kursu przygotowawczego dla dzieci przed I Komunią św. W ten sposób zaczął powoli dokonywać się rozpad katechezy rodzinnej i parafialnej, jak również katechezy dorosłych. Historyczne korzenie trudności dzisiejszej katechezy rodzinnej i parafialnej oraz totalnego prawie braku zainteresowania katechezą dorosłych tkwią

⁵⁸ A. Läßle, *Kleine Geschichte der Katechese*, dz.cyt., s. 130n; zob. także R. Murawski, *Historia katechezy*, dz. cyt., s. 98.

w przedstawionych wydarzeniach okresu oświecenia⁵⁹. Obecne dążenia, aby na nowo ożywić katechezę rodzinną i parafialną, a zwłaszcza katechezę dorosłych, nie tylko w naszym kraju, lecz także w wielu krajach europejskich, muszą liczyć się z tą powstałą w XVIII wieku i utrwaloną w następnych stuleciach praktyką katechetyczną i ukształtowaną mentalnością.

Nauczanie katechetyczne Kościoła podlegało w ciągu wieków, jak nietrudno zauważyć z przedstawionego szkicu, różnym przeobrażeniom. Istota jednak tego nauczania, pojmowanego jako pouczenie w wierze, pozostawała w zasadzie zawsze taka sama, mimo pewnych zachwiań, jakie zaszły w jego rozumieniu w okresie oświecenia. Z grubsza można by wyodrębnić trzy różne okresy: katechumenat rodzinny – w średniowieczu, katechumenat parafialny – od XVI wieku (po Soborze Trydenckim), katechumenat szkolny – od XVIII wieku, tj. od oświecenia. Wyszczególnione formy katechumenatu, rozumianego oczywiście bardzo szeroko, jakkolwiek powstały w określonych okresach czasu i były jakąś odpowiedzią duszpasterską i katechetyczną Kościoła na stawiane mu wówczas wyzwania, nie stanowiły pełnej katechezy, akcentowały jeden szczególny jej wymiar, związany z określonym miejscem, nie kwestionując pozostałych. Dzisiaj wymagane jest integralne spojrzenie na posługę katechetyczną Kościoła. Jak podkreślają najnowsze dokumenty katechetyczne Kościoła, zarówno rzymskie *Dyrektorium ogólne o katechizacji* (1997), jak i *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce* (2001), Kościół wykonuje swą posługę katechetyczną w różnych miejscach. Szkołę należy traktować tylko jako jedno z tych miejsc. Jest to miejsce bardzo ważne, ale nie należy go przeceniać. Katecheza, jeśli pragnie być pełną katechezą Kościoła, nie powinna zapominać o innych miejscach i środowiskach: o rodzinie i parafii, które szkolną katechezę winny uzupełniać. Wydaje się, że – zgodnie z obecnym rozumieniem katechezy przez Kościół, wyrażonym we wspomnianych wyżej dokumentach – należałoby dążyć do tego, aby ten porządek raczej odwrócić: to szkoła winna uzupełniać i dopełniać katechezę rodzinną i parafialną.

⁵⁹ A. Läßle, *Kleine Geschichte der Katechese*, dz. cyt., s. 131n; zob. także R. Murawski, *Historia katechezy*, dz. cyt., s. 99.

Ks. PIOTR TOMASIK

Nauczanie religii w szkołach publicznych w Europie

W wielu krajach europejskich tradycja nauczania religii w szkole trwa nieprzerwanie od ponad 200 lat. Celem niniejszego artykułu będzie rozważenie, w jaki sposób nauczanie to zostało usytuowane w europejskich systemach edukacyjnych. Postaram się pokazać równocześnie, jakie elementy tej tradycji przeszły próbę czasu, a które z nich są kwestionowane.

W prezentowaniu rozmaitych modeli nauczania religii w szkolnych systemach europejskich można posłużyć się podziałem zaproponowanym przez F. Pajera, który wyróżnia następujące sposoby traktowania lekcji religii: religia stanowi przedmiot obowiązkowy, religia jest przedmiotem fakultatywnym, nauczanie religii odbywa się poza szkołą lub ma charakter przedmiotu pozaprogramowego¹. Podział ten istnieje obok innego, zaproponowanego w polskiej literaturze przez J. Charytańskiego, który dzieli nauczanie religii na: szkolne konfesyjne (wyznaniowe), szkolne niekonfesyjne oraz pozaszkolne².

Widać, że jedynie ostatnia kategoria w podziale F. Pajera i J. Charytańskiego pokrywa się, natomiast kryterium podziału jest różne: w pierwszym podziale dokonany jest ze względu na miejsce nauczania religii w systemie szkolnym, drugi zaś za kryterium przyjmuje związek nauczania religii ze wspólnotą wyznaniową. Wydaje się, że w obecnych czasach, w związku przemianami i dyskusjami, jakie dotyczą lekcji religii, podział J. Charytańskiego jest bardziej użyteczny w usystematyzowaniu wiedzy o nauczaniu religii w publicznych szkołach europejskich, niemniej jednak fakt obowiązkowości lub fakultatywności nauczania religii zostanie każdorazowo zaznaczony. W niniejszym artykule pominię pełniejszy opis sytuacji nauczania religii w Polsce, Włoszech i Niemczech, gdyż jest to przedmiot pogłębionej analizy w innych artykułach niniejszego zbioru.

Podstawą do prezentacji warunków, na jakich odbywa się szkolne nauczania religii w szkołach publicznych państw europejskich, będą dane pochodzące z roku 2006, opracowane w ramach ankiety, którą rozesłało Biuro ds. Nauczania Religii Konferencji Episkopatu Włoch do swych krajowych odpowiedników

¹ F. Pajer, *Nauczanie religii w europejskich systemach oświatowych*, „Przegląd Powszechny” 1992, nr 6, s. 393nn.

² J. Charytański, *Lekcje religii w Europie*, „Ateneum Kapłańskie” 1992, z. 498, s. 196nn.

w krajach europejskich. Podsumowaniem tych badań był kongres przedstawicieli wszystkich krajów uczestniczących w projekcie, zorganizowany w Rzymie pod koniec roku 2007. Badania te odbywały się pod auspicjami Komisji Konferencji Episkopatów Europy³.

1. Wyznaniowe nauczanie religii

W **Niemczech** nauczanie religii w szkole odbywa się na mocy odpowiednich przepisów Konstytucji. Religia w większości landów może zostać wybrana jako przedmiot maturalny. Ponadto rodzice (lub uczniowie po ukończeniu 14. roku życia) mają prawo do rezygnacji z lekcji religii. Nauczyciele są formowani przez Kościół, a do prowadzenia lekcji otrzymują kościelną misję kanoniczną. We wspomnianej ankiecie wskazuje się, że nauczanie religii jednocześnie wypełnia pedagogiczne i edukacyjne zadania szkoły, ale też realizuje cel Kościoła,

³ Zagadnienie nauczania religii w szkołach europejskich posiada dość obfitą literaturę w języku polskim. Wymienić tu należy najpierw dwie monografie, poświęcone nauczaniu religii w szkole włoskiej [K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii katolickiej w publicznej szkole włoskiej po Konkordacie z 1984 roku*, Warszawa 1999] i niemieckiej [R. Chałupniak, *Między katechezą a religioznawstwem. Nauczanie religii katolickiej w szkole publicznej w Niemczech w latach 1945-2000*, Opole 2005]. Poza tymi monografiami i cytowanymi już artykułami, w odniesieniu do sytuacji sprzed kilku lub kilkunastu lat zob. także: R. Chałupniak, *Konfesyjność nauczania religii. Zarys problematyki*, „Paedagogia Christiana” 2000, nr 2, s. 31nn; R. Chałupniak, *Wychowanie religijne w szkołach europejskich*, w: *Wybrane zagadnienia z katechetyki*, red. J. Stala, Tarnów 2003, s. 175nn; J. Charytański, *Lekcje religii w Europie Środkowo-Wschodniej*, „Katecheta” 1992, nr 1, s. 1nn; A. Horton, D. Klus-Stańska, *Edukacja religijna po angielsku*, „Społeczeństwo Otwarte” 1994, nr 11, s. 33nn; E. Kantecka-Kolanowska, *Państwo demokratyczne a nauczanie religii w szkołach publicznych*, „Państwo i Prawo” 1991, z. 8, s. 34nn; E. Kantecka-Kolanowska, *Religia w szkole*, „Społeczeństwo Otwarte” 1991, nr 5, s. 47nn; K. Misiaszek, *Lekcja religii a katecheza parafialna w Kościele włoskim*, „Katecheta” 1991, nr 3, s. 135nn; W. Molinski, *Niemcy: dyskusja o nauczaniu religii w szkole*, „Katecheta” 1994, nr 2, s. 87nn; Z. Nosowski, *Lekcje religii w szkołach publicznych państw europejskich*, w: *Szkola czy parafia? Nauka religii w szkole w świetle badań socjologicznych*, red. K. Kiciński, K. Kosęła, W. Pawlik, Kraków 1995, s. 11nn; M. Nowaczyk, Z. Stachowski, *Konkordat z Włochami*, Warszawa 1989; W. Rabczuk, *Nauczanie religii i moralności świeckiej we Francji i krajach Beneluxu*, „Nowa Szkoła” 1991, nr 3, s. 154nn; W. Rabczuk, *Wychowanie religijne i moralne w szkole angielskiej*, „Nowa Szkoła” 1991, nr 5, s. 281nn; W. Rabczuk, *Nauka religii, moralności świeckiej i wychowania obywatelskiego w RFN, Włoszech i Hiszpanii*, „Nowa Szkoła” 1991, nr 7, s. 430nn; W. Rabczuk, *Edukacja religijna i obywatelska w Szkocji*, „Nowa Szkoła” 1992, nr 5, s. 298nn; J. Skarpetowski, *Szkolna lekcja religii a katecheza parafialna w dokumentach Kościoła po Soborze Watykańskim II i w dokumentach Synodu Niemieckiego z 1974 r.*, „Katecheta” 1991, nr 3, s. 141nn; P. Tomasiak, *Regulacje prawne nauczania religii w szkole*, w: *Wybrane zagadnienia z katechetyki*, red. J. Stala, dz. cyt., s. 73nn.

jakim jest głoszenie Ewangelii, zaznajamiając z wiarą katolicką i innymi wyznaniem⁴.

Nauczanie religii w **Austrii** uzasadniane jest kilkoma typami argumentów. Najpierw faktem, iż lekcje te mają na terenie tego kraju najgłębsze korzenie. Wskazuje się również na interes społeczny, polegający na tym, że kultura austriacka i europejska jest oparta przede wszystkim, chociaż nie wyłącznie, na chrześcijaństwie. Nauczanie religii zapewnia kontakt z Kościołem, chociaż nie jest to kontakt jedyny, a ponadto dla zrozumienia sensu życia konieczne jest poznanie propozycji religijnej. Lekcja religii odbywa się w wymiarze 2 godzin tygodniowo, w wielu – choć nie we wszystkich – szkołach przewidziana jest etyka jako przedmiot alternatywny. Nauczyciele religii nauczają na podstawie misji kanonicznej, wydanej przez biskupa. Inne wyznania mają możliwość nauczania religii na analogicznych warunkach. Ze względu na zmniejszanie się liczby katolików uczęszczających do szkoły przewiduje się w przyszłości przenoszenie lekcji religii na popołudnia oraz tworzenie wspólnych lekcji dla różnych wyznań⁵.

W **Alzacji i Lotaryngii**, w przeciwieństwie do reszty Francji, istnieje szkolna nauka religii, co sankcjonuje dekret z roku 1958⁶. Nauczanie to jest obowiązkowe, jednakże z możliwością zwolnienia, i stanowi integralną część programu szkolnego. Celem lekcji religii jest przekaz wiary katolickiej. Programy są zatwierdzane przez biskupa. Lekcje odbywają się w wymiarze 1 lub 2 godzin tygodniowo (w kolegiach i liceach, jeśli w klasie na religię uczęszcza ponad 15 uczniów)⁷.

Nauczanie religii we **Włoszech** jest przedmiotem fakultatywnym i wyznaniowym. Zasadniczym uzasadnieniem dla lekcji religii są racje kulturowe i historyczne. Programy zatwierdzane są przez władze oświatowe i kościelne. Nauczyciele religii otrzymują misję kanoniczną do nauczania religii katolickiej⁸.

W **Hiszpanii** szkoła ma obowiązek organizowania wyznaniowej nauki religii, zaś uczniowie lub ich opiekunowie podejmują decyzję o uczestnictwie w lekcjach. Uzasadnieniem lekcji religii jest przekazywanie w sposób systematyczny i krytyczny kultury. Lekcja ta realizuje prawo rodziców do wychowania we własnym poglądzie na świat, tworzy warunki dla zintegrowanej formacji ludzkiej, wreszcie pozwala wspólnocie kościelnej na wypełnianie jej posłannictwa

⁴ Opracowanie w archiwum BPK pod nrem KWEP-C-593/07.

⁵ Opracowanie autorstwa Ch. Mann w archiwum BPK pod nrem KWEP-C-584/07.

⁶ W. Rabczuk, *Nauczanie religii i moralności świeckiej we Francji i krajach Beneluxu*, art. cyt., s. 155.

⁷ Opracowanie w archiwum BPK pod nrem KWEP-C-591/07.

⁸ Opracowanie w archiwum BPK pod nrem KWEP-C-596/07.

wobec społeczności świeckiej. Programy nauczania religii są zatwierdzane przez władze kościelne. Dotychczasowy wymiar godzin został zmniejszone w ostatnich latach o 1/3 w szkołach średnich I stopnia. Wyznaniowa lekcja religii, choć zgodna z porządkiem prawnym, jest obiektem bezpardonowego ataku ze strony lewackiego rządu, który dąży zwłaszcza do ograniczenia wymiaru nauczania oraz do odsunięcia władz kościelnych od wpływu na politykę personalną odnośnie do nauczycieli religii⁹.

Nauczanie religii w **Belgii** ma charakter konfesyjny, każdy z uczniów ma możliwość wyboru jednego z kilku przedmiotów wyznaniowych, w tym katolickiego. Lekcje odbywają się w wymiarze 2 godzin tygodniowo. We francusko- i niemieckojęzycznej części kraju coraz silniejsze są żądania ponadwyznaniowego nauczania religii, zgodnie z rekomendacjami Komisji Europejskiej¹⁰.

W **Irlandii** lekcje religii są powszechne i wyznaniowe, przy czym należy wziąć pod uwagę specyfikę systemu szkolnego tego państwa. Szkoły w Irlandii są zasadniczo prywatne, choć dofinansowywane przez państwo. Stąd kwestia nauczania religii wiąże się z tym, jaki podmiot prowadzi daną szkołę. W większości są to kościelne osoby prawne. Istnieje natomiast sieć szkół, w których nauczanie religii nie jest przewidziane w siatce zajęć (chodzi zwłaszcza o dość ekspansywne szkoły typu *Educate Together*). Lekcje religii odbywają się w młodszych klasach w wymiarze pół godziny dziennie, a w starszych 2 godzin tygodniowo. Programy nauczania są aprobowane przez władze kościelne. Wpływ na programy szkolne nauczania religii na poziomie ponadpodstawowym mają również władze oświatowe, które ustalają wymagania dla certyfikatu (na poziomie polskiego sprawdzianu gimnazjalnego) i egzaminu maturalnego. Oba te egzaminy mają charakter ponadwyznaniowy¹¹.

Także lekcje religii w **Polsce** też są wyznaniowe i fakultatywne.

Lekcje religii w **Chorwacji** mają charakter wyznaniowy i fakultatywny. Odbywają się w wymiarze 2 godzin tygodniowo, wchodzą w siatkę godzin i są oceniane według normalnej skali szkolnej. Lekcje te są wypełnieniem misji głoszenia Ewangelii przez Kościół, a jednocześnie biorą pod uwagę warunki społeczeństwa demokratycznego i pluralistycznego, a także tradycję historyczną i kulturową kraju¹².

Na **Słowacji** nauczanie religii jest przedmiotem do wyboru, zamiennie z etyką. Lekcja ta ma charakter wyznaniowy. Programy nauczania są zatwierdzane

⁹ Opracowanie w archiwum BPK pod nrem KWEP-C-607/07.

¹⁰ Opracowanie w archiwum BPK pod nrem KWEP-C-585/07.

¹¹ Opracowanie autorstwa A. G. McGrady'ego w archiwum BPK pod nrem KWEP-C-594/07.

¹² Opracowanie autorstwa I. Pažina i A. Peranića w archiwum BPK pod nrem KWEP-C-588/07.

wspólnie przez władze kościelne i oświatowe. Kościół sprawuje nad nauczaniem religii nadzór merytoryczny i metodyczny. W analogiczny sposób mogą lekcje religii organizować inne wspólnoty wyznaniowe¹³.

W **Czechach** nauczanie religii ma charakter wyznaniowy i fakultatywny, odbywa się po zakończeniu zajęć z przedmiotów obowiązkowych. Zapisy na lekcje religii odbywają się co roku od nowa. Z zajęć tych wystawiane są oceny, istnieje także możliwość składania egzaminu maturalnego. Nauczyciele religii opłacani są przez państwo, są kierowani do pracy w szkole na podstawie *misji kanonicznej*¹⁴.

Na **Litwie** nauczanie religii ma charakter wyznaniowy. Obowiązkowy charakter posiada edukacja moralna (religia lub etyka). Lekcje religii mają na celu wypełnianie funkcji ewangelizacyjnej, a programowanie tych lekcji należy do władz kościelnych, przy czym wymagana jest zgoda władz oświatowych na publikację tych programów. Na zajęcia z religii uczniów zapisują opiekunowie, po ukończeniu 14. roku życia decyzja należy do samych uczniów. Lekcje religii odbywają się w wymiarze 1 godziny tygodniowo. Religia jest oceniana jak inne przedmioty, chociaż nie przewiduje się jej jako przedmiotu egzaminacyjnego¹⁵.

Lekcje religii w **Rumunii** mają charakter wyznaniowy i są organizowane dla tych wyznań, które w danej klasie mają przynajmniej 10 uczniów (w liceach – 15). Ponieważ katolicy stanowią niecałe 5% ludności, stąd nauczanie religii katolickiej w szkołach może być tylko szczątkowe. Programy nauczania są ustalane wspólnie przez władze oświatowe i kościelne i muszą być skorelowane z obowiązującym programem szkolnym¹⁶.

Lekcje religii w **Serbii** mają charakter wyznaniowy, każda ze wspólnot wyznaniowych ma prawo organizować tego rodzaju zajęcia. W szkołach publicznych lekcje mogą odbywać się w wymiarze 1 godziny tygodniowo. Wystawia się oceny w skali spłaszczonej w porównaniu z systemem oceniania w szkole. Zapisanie się na lekcje religii na początku cyklu edukacyjnego skutkuje tym, że religia staje się dla konkretnego ucznia przedmiotem obowiązkowym aż do zakończenia cyklu¹⁷.

W **Grecji** nauczanie religii przybiera postać prawosławnej lekcji wyznaniowej, z czego są zwolnieni nieliczni uczniowie¹⁸.

¹³ Opracowanie autorstwa M. Bubineca w archiwum BPK pod nrem KWEP-C-606/07.

¹⁴ Opracowanie w archiwum BPK pod nrem KWEP-C-602/07.

¹⁵ Opracowanie autorstwa R. Gudlinkisa w archiwum BPK pod nrem KWEP-C-598/07.

¹⁶ Opracowanie autorstwa C. Damiana w archiwum BPK pod nrem KWEP-C-603/07.

¹⁷ Opracowanie w archiwum BPK pod nrem KWEP-C-605/07.

¹⁸ F. Pajer, *Nauczanie religii w europejskich systemach oświatowych*, art. cyt., s. 393.

2. Poza- lub ponadwyznaniowa lekcja religii

W **Danii** lekcje religii mają charakter ponadwyznaniowy, zaś nauczanie ewangelicko-luterańskie jest traktowane jako baza dla nauczania religii chrześcijańskiej¹⁹.

W **Szwecji** nauczanie religijne stanowi część nauczania społecznego, obejmującego ponadto historię, geografę i wychowanie obywatelskie. Nauczanie wyznaniowe jest natomiast zakazane, a zakaz ten dotyczy nawet szkół wyznaniowych: tam lekcje religii mogą się odbywać jedynie jako fakultatywne i poza siatką godzin²⁰.

Lekcje religii w **Norwegii**, noszące nazwę nauczania chrześcijańskiego i religijnego, mają charakter religioznawczy i są obowiązkowe, z możliwością rezygnacji. Przepisy oświatowe precyzują, że programy nauczania tego przedmiotu podporządkowane są paradygmatowi treściowemu i winny zawierać 55% argumentów ze sfery chrześcijańskiej, 25% z tradycji niechrześcijańskich i 20% z filozofii i etyki. Zrozumiałe jest zatem, że treści nauczania chrześcijańskiego i religijnego odwołują się do inspiracji chrześcijańskiej, jednakże nie mają charakteru misyjnego czy ewangelizacyjnego²¹.

W **Finlandii** specjalny status posiadają Kościoły ewangelicko-luterański oraz prawosławny. Nauczanie religii jest obowiązkowe, a szkoły mają zaoferować nauczanie religii w wyznaniu większości swoich uczniów. Uczniowie bezwyznaniowi uczą się przedmiotu zwanego moralnością praktyczną i światopoglądami. Programy są tworzone na poziomie szkół. Zadaniem nauczania religii jest zapoznanie uczniów z własną religią, wprowadzenie ich w tradycję i kulturę fińską, przekazanie im rozumienia innych religii, pomoc w zrozumieniu ludzkiego i kulturowego znaczenia religii, kultywowanie wartości etycznych wynikających z religii²².

W **Islandii** nauczanie religii jest obowiązkowe i ponadwyznaniowe, uzupełnia je katecheza sakramentalna w parafiach. Zajęcia odbywają się w wymiarze 2 godzin tygodniowo, a nauczycieli religii mianują dyrektorzy szkół²³.

W **Anglii i Walii** nauczanie religii ma charakter obowiązkowy. Ich celem jest przekaz wiedzy o religiach bez elementu wartościowania, co ma pomagać zrozu-

¹⁹ Opracowanie w archiwum BPK pod nrem KWEP-C-589/07.

²⁰ Opracowanie autorstwa P. Maguire w archiwum BPK pod nrem KWEP-C-608/07.

²¹ Opracowanie autorstwa G. Høgha w archiwum BPK pod nrem KWEP-C-599/07.

²² Opracowanie w archiwum BPK pod nrem KWEP-C-590/07.

²³ Opracowanie autorstwa J. Gijnsena w archiwum BPK pod nrem KWEP-C-595/07.

mieniu innych religii i innych form wyrażania swojego poglądu na świat. W szkołach katolickich możliwe jest wyznaniowe nauczanie religii²⁴.

W **Szkocji** nauczanie religii ma charakter religioznawczy, niekatechetyczny, a jego celem jest prezentacja chrześcijaństwa i innych religii w kontekście poszukiwaniu sensu życia. Pewien wyjątek stanowią szkockie szkoły wyznaniowe, gdzie religia może być przedmiotem wyznaniowym²⁵.

W **Portugali** lekcja religii jest fakultatywna i przybiera postać wychowania etycznego i religijnego. Przedmiot ten ukazuje podstawy religii światowych i jest realizowany w sposób świecki. Wymiar godzinowy wynosi 1 godzinę tygodniowo w młodszych klasach i 2 godziny tygodniowo w starszych. Programy zatwierdzane są przez władze oświatowe i kościelne. Władze państwowe dążą współcześnie do wypracowania rozwiązań, które nie tylko treść, ale rozwiązania instytucjonalne umieściłyby na płaszczyźnie międzyreligijnej²⁶.

Na **Ukrainie** możliwe jest nauczanie fakultatywnego przedmiotu pod nazwą etyka religijna (alternatywny do niego nosi nazwę etyka), w wymiarze 1 godziny tygodniowo²⁷.

Na **Łotwie** uczniowie mogą uczęszczać w młodszych (dziewięciu) klasach na obowiązkowy przedmioty wybrany spośród trzech następujących: etyka i nauczanie chrześcijańskie, nauczanie chrześcijańskie, wiara wyznaniowa. W wyższych klasach przewidziany jest fakultatywny przedmiot pod nazwą historia religii. Programy zatwierdza komisja państwowa, w której zasiadają również przedstawiciele poszczególnych wyznań. Oceny z tych przedmiotów są opisowe. Zajęcia odbywają się w wymiarze 1 godziny tygodniowo. Nauczanie wszystkich przedmiotów jest w szkołach publicznych opłacane przez państwo²⁸.

3. Religia jako przedmiot pozaprogramowy

Krajem, który konsekwentnie traktuje religię jako przedmiot pozaprogramowy, jest **Francja** (oczywiście, bez Alzacji i Lotaryngii). Katechizacja odbywa się tam w dniu wolnym od zajęć szkolnych i nie jest subwencjonowana przez państwo²⁹. Istnieje jednakże możliwość organizowania lekcji religii na

²⁴ Opracowanie autorstwa J. A. Quigleya w archiwum BPK pod nrem KWEP-C-592/07.

²⁵ Opracowanie autorstwa M. McGratha i P. M. Conroy'ego w archiwum BPK pod nrem KWEP-C-604/07.

²⁶ Opracowanie w archiwum BPK pod nrem KWEP-C-601/07.

²⁷ Opracowanie w archiwum BPK pod nrem KWEP-C-609/07.

²⁸ Opracowanie w archiwum BPK pod nrem KWEP-C-597/07.

²⁹ J. Charytański, *Lekcje religii w Europie*, art. cyt., s. 198.

terenie szkoły przed innymi lekcjami lub po ich zakończeniu, zaś władze szkół średnich mają obowiązek uzgadniać tygodniowy podział zajęć z władzami religijnymi³⁰.

W **Holandii** nauczanie religii znajduje się w siatce zajęć, niemniej jednak szkoła udostępnia jedynie sale szkolne na konfesyjne lekcje religii³¹.

Na **Węgrzech** nauczanie religii jest przedmiotem wyznaniowym, znajdującym się poza siatką zajęć, organizowanym przez kościelne osoby prawne w wymiarze 2 godzin tygodniowo. Jednakże państwo opłaca nauczycieli religii. Z lekcji religii nie wystawia się ocen³².

W **Bułgarii** możliwe jest organizowanie lekcji religii prawosławnej w niektórych, zwykle wyznaniowych, szkołach. Kościół katolicki ma prawo prowadzić jedynie katechezę parafialną³³.

Nauczanie religii jest zakazane także na **Białorusi**.

4. Dylematy usytuowania nauczania religii w europejskich systemach edukacyjnych

Usytuowanie nauczania religii w systemie edukacyjnym wywołuje liczne dyskusje zarówno w środowiskach kościelnych, jak i wśród pedagogów. Rzeczą zauważalną jest zmiana tego umiejscowienia w porównaniu ze stanem z lat bezpośrednio powojennych. Według F. Pajera, przyczyn zmiany należy szukać w podejmowanych w latach siedemdziesiątych w krajach zachodniej Europy reformach szkolnych, jak i w nowych regulacjach konkordatowych³⁴.

Reformy edukacyjne dokonały przewartościowania nauczania religii w dotychczasowej hierarchii celów i zadań szkoły, powodując bądź to jego *marginalizację*, bądź *dostosowanie*, bądź też *wzmocnienie*. *Marginalizacja* nauki religii widoczna jest w reformie przeprowadzonej w Luksemburgu w postaci ograniczenia liczby tygodniowego wymiaru lekcji, jak i przeniesienia religii z grupy przedmiotów obowiązkowych do fakultatywnych. Z kolei reforma hiszpańska, zmniejszając liczbę godzin, zrezygnowała z wystawiania ocen oraz wykluczyła ze szkoły publicznej działalność kultową i duszpasterską. Pojęcie *dostosowania*

³⁰ W. Rabczuk, *Nauczanie religii i moralności świeckiej we Francji i krajach Beneluxu*, art. cyt., s. 155n.

³¹ Tamże, s. 159.

³² Opracowanie w archiwum BPK pod nrem KWEP-C-610/07.

³³ Opracowanie autorstwa S. Rimaca w archiwum BPK pod nrem KWEP-C-587/07.

³⁴ F. Pajer, *Nauczanie religii w europejskich systemach oświatowych*, art. cyt., s. 384.

nauki religii oznacza przyjęcie nowych uwarunkowań kulturowych wychowanków i nowego przedmiotu kultury religijnej. Oznacza to, na przykład, w Holandii odchodzenie od konfesyjnego modelu nauczania religii i propagowanie lekcji z pogranicza filozofii i religioznawstwa³⁵. Wreszcie pojęcie *wzmocnienia* oznacza dla F. Pajera *wzmocnienie kulturowej roli nauczania religii, zwłaszcza tam, gdzie zostało ono wyzwolone od konfesyjnych uwarunkowań typowych dla tradycyjnych „społeczeństw chrześcijańskich”*³⁶.

Drugim czynnikiem, który zmienił miejsce religii w systemie edukacyjnym państw europejskich, jest odnowa konkordatów. Stało się to zwłaszcza w Hiszpanii, Włoszech i na Malcie. Zmiany te miały na celu zwiększenie gwarancji wolności religijnej, bardziej zdecydowaną ochronę społeczną wolności Kościołów i grup mniejszościowych, a także budowanie *kultury równości religijnej*. Dlatego też konkordaty te podają nowe racje dla szkolnej nauki religii, wśród których wymienia się *uznanie przez państwo fundamentalnego prawa osoby do wychowania religijnego, uznanie wartości kultury religijnej w zakresie wychowawczych kompetencji szkoły, uznanie zasady jedności procesu wychowawczego*³⁷. Dodaje się ponadto, że katolicyzm stanowi w tych krajach część dziedzictwa narodowego.

Z powyższych rozważań F. Pajer wysnuwa wniosek, iż *Kościoły nie mogą już – ze względu na zasadę świeckiego charakteru szkoły - domagać się dzisiaj, by w programach szkoły publicznej znajdował się przedmiot o charakterze duszpasterskim. Z drugiej strony szkoła publiczna zauważa (...), że nie może wykluczać „kultury religijnej” ze swoich programów, skoro stanowi ona historycznie uznany zasadniczy element – a nawet jeden z kluczy do zrozumienia – kulturowego dziedzictwa większości europejskich narodów i całej kultury zachodniej*³⁸. Wydaje się, że wniosek ten ma bardzo duże znaczenie dla zrozumienia poglądów jego autora na temat ewolucji nauczania religii w systemie edukacyjnym. Zwłaszcza rozwiązania, które określa mianem *dostosowania* lub *wzmocnienia*, mają charakter redukujący naukę religii do przekazu elementów dziedzictwa kulturowego. Natomiast bezdyskusyjne przyjęcie postulatu *szkoły świeckiej* prowadzi do uznania katechetycznego wymiaru szkolnych lekcji religii jako istotnego ograniczenia, z którego należy się wyzwolić. Poglądy te zresztą wyrażały stan świadomości odnośnie do nauczania religii, adekwatny dla lat dziewięćdziesiątych.

³⁵ Tamże, s. 385n.

³⁶ Tamże, s. 386.

³⁷ Tamże, s. 387n.

³⁸ Tamże, s. 388.

Poza problematycznością zrównywania pojęć *szkoła publiczna* i *szkoła świecka*, istnieje jeszcze jeden dylemat, który pojawia się w dyskusjach na temat nauki religii w szkole. Dotyczy on mianowicie treści przekazywanych uczniom na lekcjach religii. Stawia się mianowicie pytanie, czy lekcje religii mają przypominać religioznawstwo, czy może mają mieć charakter akonfesyjny, czy wreszcie mają być lekcjami wyznaniowymi. Bez wątplenia lekcje religii, które są przekazem wiedzy o rozwiązaniach, jakie proponują poszczególne religie, nie będą atakowane jako forma ideologizacji. Problem ten poruszany jest w Niemczech, zwłaszcza po zjednoczeniu, jak i w krajach postkomunistycznych, w których obawa przed ideologizacją szkolną ciągle pozostaje żywa. Wszelako krytycy takiego postawienia sprawy zwracają uwagę, że szkoła obsesyjnie bojąca się ideologicznych wpływów Kościoła nie ustrzeże się przed atmosferą uprzedzeń wobec religii i ulegnie tendencjom laicyzującym, czy antyklerykalnym³⁹.

Z kolei akonfesyjna nauka religii, zdaniem F. Pajera, ma możliwość egzystencjalnego przybliżenia wartości religijnych, wychowania do wartości, czy wręcz wychowania do tolerancji⁴⁰. Krytycy tego stanowiska odpowiadają, że lekcje akonfesyjne uchylają prawo rodziców do tego, by szkoła publiczna wychowywała zgodnie z ich światopoglądem⁴¹. Krytyka ta, co warto zauważyć, kwestionuje również zasadę świeckości szkoły.

Wreszcie lekcje wyznaniowe, choć oskarżane o ideologizację, czynią zadość służebnej funkcji szkoły wobec rodziny⁴². Powstaje jednak problem, czy lekcje te winny być traktowane jako przekaz treści wiary, czy też mają zająć się przede wszystkim rozwiązywaniem problemów egzystencjalnych młodzieży⁴³. I dlatego wyznaniowe lekcje religii, jeśli mają spełniać funkcje formacji religijnej, stają przed inną ogromną trudnością, która wynika z faktu, że kryterium tworzenia klasy szkolnej nie jest kryterium wyznaniowym, a zatem uczniowie uczestniczący w tej samej lekcji religii mogą być na bardzo różnym poziomie religijnym. Dlatego Synod Niemiecki z roku 1974 orzekł, że lekcja religii ma cel zależny od słuchaczy: *uczniom wierzącym ma ona pomagać w umacnianiu ich wiary, uczniom o chwiejnej wierze ukazywać odpowiedzi religii i Kościoła na ich problemy, a uczniom niewierzącym służyć pomocą w rozstrzygnięciu problemów sensu*

³⁹ W. Molinski, *Niemcy: dyskusja o nauczaniu religii w szkole*, art. cyt., s. 88.

⁴⁰ F. Pajer, *Nauczanie religii w europejskich systemach oświatowych*, art. cyt., s. 399.

⁴¹ W. Molinski, *Niemcy: dyskusja o nauczaniu religii w szkole*, art. cyt., s. 90.

⁴² Tamże, s. 91.

⁴³ C. Rogowski, *Przekaz wiary w sytuacji współczesnego pluralizmu religijno-pedagogicznego*, „Ateneum Kapłańskie” 1994, z. 513-514, s. 194.

*świata i człowieka, w poszukiwaniu uzasadnień zajmowanej postawy, w rozwijaniu gotowości do ich zmiany*⁴⁴.

Znaczące się jest współczesne przesunięcie akcentów, jakie można zauważyć w wynikach badań z roku 2006, stanowiących podstawę do opracowania niniejszego artykułu. Otóż również w krajach, które przyjęły kulturowe uzasadnienie dla nauczania religii w szkole publicznej, coraz mocniej podkreśla się konieczność zerwania z kulturowym li tylko uzasadnieniem lekcji religii. Zwraca się uwagę na konieczność wykorzystania szansy ewangelizacji, zgodnie zresztą ze wskazaniem zawartym w adhortacji *Catechesi tradendae: W tych krajach (...), gdzie istnieje możliwość prowadzenia wychowania w wierze na terenie samej szkoły, Kościół ma obowiązek uczynić w tej sprawie wszystko, co tylko może. (...) Myślę równocześnie o tzw. szkole bezwyznaniowej i o szkole publicznej. Pragnę gorąco, by w uznaniu najoczywistszego prawa ludzkiej osoby i prawda rodziny, w imię poszanowania powszechnej wolności religijnej, dozwolono wszystkim uczniom katolikom robić postępy w formacji duchowej przy pomocy nauczania religijnego, uzależnionego od Kościoła*⁴⁵.

⁴⁴ J. Skarpetowski, *Szkolna lekcja religii a katecheza parafialna w dokumentach Kościoła po Soborze Watykańskim II i w dokumentach Synodu Niemieckiego z 1974 r.*, art. cyt., s. 144.

⁴⁵ CT 69.

Ks. KAZIMIERZ MISIASZEK SDB

Włoski model nauczania religii katolickiej

Obecny model nauczania religii katolickiej w publicznej szkole włoskiej zrodził się w wyniku długich dyskusji, polemik, sporów, jakie miały miejsce szczególnie w latach siedemdziesiątych XX wieku oraz w okresie bezpośrednio poprzedzającym zawarcie w 1984 roku Konkordatu między Republiką Włoską a Stolicą Apostolską. Doszło w nim do radykalnych zmian, w porównaniu z poprzednimi ustaleniami prawnymi, jakie widniały w zapisach tzw. Paktów Laterańskich z 1929 roku. Najbardziej widoczne reformy dotyczyły przede wszystkim relacji między lekcją religii a ogólnymi celami szkoły, wzajemnych uprawnień państwa i Kościoła w odniesieniu do nauczania religii katolickiej, formy udziału w nim uczniów oraz statusu nauczyciela religii.

1. Dyskusje i polemiki wokół natury nauczania religii katolickiej

Pierwsze debaty i polemiki wokół nauczania religii katolickiej w publicznej szkole włoskiej pojawiły się już bezpośrednio po zakończeniu II wojny światowej. Postulowano w nich nowy sposób wyrażania wiary i jej nauczania, bardziej odpowiadający zmieniającym się uwarunkowaniom społecznym, idący w kierunku pluralizmu i demokratyzowania się państwa. Nie znalazło to praktycznie żadnego odzwierciedlenia ani w programach szkoły średniej I stopnia (*scuola media inferiore*), ani w analogicznych programach dla szkoły średniej II stopnia (*scuola media superiore*), jakie pojawiły się w 1952 roku¹, ani też w programach szkoły podstawowej z 1955 roku². Wszystkie one zasadniczo powielały poprzedni schemat dydaktyczny z 1945 roku, co jest szczególnie widoczne w programach szkoły podstawowej.

Natomiast wyraźny postęp dokonał się w sferze organizacji, programowania i koordynacji działań katechetycznych na poziomie krajowym. W 1961 roku Episkopat Włoch powołał do istnienia Narodowe Biuro Katechetyczne (*Ufficio*

¹ Zob. G. Gozzer, *L'ora di religione. «Avvalersi o non avvalersi?»*, Roma 1986, s. 144, 152-153.

² Zob. *Programmi didattici per la scuola elementare*, DPR, 14 VI 1955, n. 503; G. Gozzer, *L'ora di religione*, art. cyt., s. 142-143.

Catechistico Nazionale). Wśród podstawowych celów jego działania wymienia się parafialny apostołat katechetyczny, szkolny, środowiskowy oraz koordynowanie działań w zakresie tworzenia programów *kultury religijnej*. Spośród przewidywanych w statucie trzech Narodowych Konsult, jedna miała się zajmować wprost *katechezą szkolną*³.

Kolejny etap zmian, co prawda, małych, ale istotnych w podejściu do lekcji religii w szkole, wiązał się z powstaniem nowej szkoły średniej (1962), która miała być bardziej przystosowana do rzeczywistości społecznej, politycznej i ekonomicznej Włoch⁴. Nauczanie religijne, jakkolwiek nadal zachowywało charakter katechetyczny, zostało jednak po raz pierwszy wyraźnie określone jako zgodne z celami szkoły⁵. W efekcie nie doszło do bardziej radykalnych zmian, z wyjątkiem zaakcentowania konieczności poznawania problemów ucznia, co wskazywało na bardziej personalne ukierunkowanie formacji religijnej.

Tymczasem w toczących się dyskusjach domagano się wyraźnego kulturowego ukierunkowania lekcji religii, uważając, że tym samym bardziej będzie odpowiadać celom szkoły. Dyskusje te wzmogły się pod wpływem rozpoczęcia oficjalnych prac w komisjach kościelnych i państwowych w 1968 roku, zmierzających do rewizji wciąż obowiązujących *Paktów Laterańskich*. Innym bodźcem do publicznych debat i polemik stały się kontestacje młodzieżowe, jakie w tym samym 1968 roku przetoczyły się przez całą niemalże Europę. Pojawiły w nich krytyczne akcenty pod adresem zarówno kształcenia i wychowania w szkole, jak i wychowania religijnego. Młodzież żądała wprost zmian całego systemu edukacji, w czym mieścił się także wymiar religijny. Nie mogło to pozostać bez wpływu na politykę edukacyjną państwa, gdyż kontestacja przybrała charakter ruchu radykalnego.

Nie przyniósł rozwiązania spornej kwestii dokument *Il rinnovamento della catechesi*, wydany 2 II 1970 roku przez Konferencję Episkopatu Włoch. Niemniej należy go uznać za jeden z pierwszych i bardziej znaczących tekstów na drodze poszukiwania nowego charakteru nauczania religii w szkole. I chociaż biskupi nadal określali lekcję religii jako *katechezę*, to jednak nadali jej już nową orientację, bardziej odpowiadającą szkolnym celom edukacyjnym. Uznając szkołę jako instytucję z natury przynależącą do struktur państwa, stwierdzili, że *w szkole katecheza ma charakteryzować się odniesieniem do celów i metod włas-*

³ Zob. G. Cravotta, *Professionalità nell'insegnamento della religione cattolica*, Torino 1991, s. 30.

⁴ Zob. T. Tomasi, *La scuola secondaria nella politica scolastica dall'Unità ai nostri giorni*, w: *La scuola secondaria in Italia (1859-1977)*, red. T. Tomasi i in., Firenze 1978, s. 21-28.

⁵ Zob. Ustawa z dnia 31 XII 1962, nr 1859, art. 1.

*ciwych nowoczesnej strukturze szkolnej. Po raz pierwszy też uznali wartości kulturowe za fundamentalne dla integralnej formacji ucznia, a samą kulturę za przestrzeń, w którą wpisuje się wychowanie religijne, rozumiane jako obowiązek i prawo osoby ludzkiej, która zmierza do pełnej wolności, i jako obowiązkowa postęga, którą społeczeństwo spełnia wobec wszystkich*⁶.

Bardziej radykalne propozycje rozwiązań ze strony kościelnej pojawiły się w *Uwagach na temat nauczania religijnego w szkole średniej II stopnia*, dokumencie wydanym 1 IX 1971 roku przez Narodowe Biuro Katechetyczne⁷. Nie było w nim jeszcze jasnego i szczegółowego obrazu, czym ma być nauczanie religii w szkole, ale z racji zrezygnowania z określenia lekcji religii jako katechezy i podania nowych ogólnych założeń i wskazań zostały uznane w historii tegoż nauczania i w piśmiennictwie za jego *Magna charta*, przynajmniej jeśli chodzi o lata siedemdziesiąte⁸. Były także punktem odniesienia dla wszystkich innych rodzajów i stopni szkół, chociaż dotyczyły bezpośrednio nauczania w szkołach średnich II stopnia. Stały się również odpowiedzią udzieloną wprost na problemy pojawiające się w ciągle trwającej debacie wokół problemów szkolnego nauczania religii, która ujawniała coraz powszechniejsze niezadowolenie z jej obowiązującego charakteru katechetycznego, jak również z konstytucyjnego zapisu, że jest ono *fundamentem i ukoronowaniem całego wychowania*, co w społeczeństwie demokratycznym i pluralistycznym przestawało być prawdą. *Uwagi* były dokumentem nie tyle określającym ostateczny charakter nauczania religii w szkole, ile raczej zaproszeniem do dalszej dyskusji. Kościół włoski okazał się w tym czasie otwarty na różne propozycje rozwiązań, jak i sam wychodził z wieloma inicjatywami w tym względzie. W początkach lat siedemdziesiątych przeprowadzone zostały szerokie badania socjologiczne w różnych częściach Włoch na temat sytuacji i perspektyw nauczania religii w szkole. Instytut Katechetyczny i Wydział Nauk o Wychowaniu Papieskiego Uniwersytetu Salezjańskiego zorganizowały w 1971 roku debatę na temat nauczania religii w szkole, w której wzięli udział przedstawiciele wielu orientacji ideologicznych, co pozwoliło na poznanie i sprecyzowanie stanowisk w aspekcie teologicznym, psychologicznym i pedagogicznym⁹. Tenże Instytut stał się także inicjatorem wydania dwuto-

⁶ Conferenza Episcopale Italiana, *Il rinnovamento della catechesi. Documento di base*, 154.

⁷ Ufficio Catechistico Nazionale, *L'insegnamento della religione nelle scuole secondary superiori*, Roma 1 IX 1971, w: *Enchiridion della Conferenza Episcopale Italiana. Decreti, dichiarazioni, documenti pastorali per la Chiesa italiana*, t. 1: 1954-1972, red. A. Arrighini-E. Lora, Bologna 1985, s. 1116-1128.

⁸ Zob. A. Arrighini, *L'insegnamento della religione nei documenti della Chiesa tra il vecchio e il nuovo concordato*, „Religione e scuola” 1984), nr 6, s. 260.

⁹ Zostały one opublikowane w książce *Dibattito sull'insegnamento della religione*, Zürich 1972.

mowego dzieła *Scuola e religione* (1971 i 1973), zawierającego międzynarodowy obraz nauczania religii w szkole, przydatny w Italii szukającej własnych na tym polu rozwiązań. W 1972 roku wydawnictwo *Queriniana* powołało do istnienia czasopismo „Religione e Scuola”, które okazało się jednym z ważniejszych periodyków poświęconych ściśle problematyce szkoły i nauczania religijnego. Począwszy od 1974 roku Instytut Katechetyczny Papieskiego Uniwersytetu Salezjańskiego rozpoczął organizowanie okresowych kursów letnich dla nauczycieli religii, służących doskonaleniu ich zawodowych kwalifikacji. Prezentowane treści zostały zebrane w dwa tomy i opublikowane w 1977 roku pod wspólnym tytułem *Insegnare religione oggi*. Aktywne w dyskusjach były: *Unione Cattolica Italiana Insegnanti Medii* oraz ruch *Communione e Liberazione*, który opowiadał się zdecydowanie za konfesyjnym charakterem nauczania religii w szkole, czemu przeciwne były środowiska skupione wokół czasopisma „Testimonianze”.

Pozycje zajmowane w toczących się dyskusjach i polemikach przez środowiska katolickie były zróżnicowane, chociaż łączyło je wspólne przekonanie o potrzebie dokonania zmiany czy udoskonalenia nauczania religijnego. Zwolennicy obrony dotychczasowego stanu prawnego postulowali dokonanie koniecznych udoskonaleń dydaktycznych, ale bez zmiany natury samego nauczania. Byli oni w szczególności przeciwni nadawaniu mu wymiaru jedynie historycznego czy kulturowego, obawiając się, że nie doprowadzi ono do pełnej dojrzałości w wierze. Inni żądali wprowadzenia deklaracji uczestnictwa w nauczaniu religii, co nadawałoby mu charakter opcjonalny¹⁰. Kolejne stanowiska reprezentowali autorzy poglądu, że należy odróżnić formację religijną od nauczania o charakterze kerygmaticznym. Formacja religijna nie dotyczyłaby wprost kerygmatu jako orędzia Bożego domagającego się odpowiedzi, ale przyjmowałaby formę procesu zmierzającego do odkrywania w orędziu chrześcijańskim aspektów doktrynalnych, egzystencjalnych i historycznych. Byłaby więc lekcją o kulturze, zarazem stawałaby się rodzajem pre-katechezy szkolnej, obowiązującej wszystkich, przygotowującej także do katechezy realizowanej już w łonie wspólnoty kościelnej¹¹. Katolicy skupieni wokół takich czasopism, jak „Testimonianze”, „Il Tetto”, „COM”, „IDOC”, zwani *katolikami niezgody*, opowiadali się raczej za kate-

¹⁰ Zob. E. Giammancheri, *Il sacerdote nella scuola: una presenza difficile*, w: *La scuola di religione oggi*, Milano 1970, s. 75-83; M. Reguzzoni, *L'educazione religiosa in una nuova struttura della scuola*, „La Rivista del Clero Italiano” 1972, nr 3, s. 183-188.

¹¹ Zob. np. G. C. Negri, *Questa difficile scuola di religione*, „Catechesi” 1970, nr 11, s. 2-12; Tenże, *Religione e scuola oggi*, „Pedagogia e Vita” 1971, s. 283-305; G. Goppo, *La Chiesa cattolica e la giustificazione dell'insegnamento religioso nella Scuola*, „Orientamenti Pedagogici” 1965, s. 802-831.

cheżą prowadzoną tylko we wspólnocie kościelnej. Wychodzili oni z założenia, że wyzwalający charakter orędzia chrześcijańskiego nie jest możliwy do ukazania w szkole, szczególnie niemożliwy wtedy, gdy Kościół wchodzi w porozumienie z instytucjami władzy cywilnej, opowiadając się tym samym za instytucjonalizacją nauczania, wyraźnie ograniczającą profetyczny jego charakter¹².

Udział w dyskusji wzięli także protestanci, reprezentowani głównie przez teologa V. Vinaya. Utrzymywał on, że nauczanie religii w szkole powinno posiadać charakter opcjonalny, jak również konfesyjny, biorąc pod uwagę, że jest ono prowadzone przez osobę wierzącą. Stawałoby się nauczaniem na temat Pisma Świętego i tradycji chrześcijańskiej, rodzajem informacji o rozwijającym się aż do dzisiaj przepowiadaniu ewangelicznym. Większa uwaga zwrócona byłaby w nim na teksty, a nie na formuły dogmatyczne. Metoda natomiast powinna być tak wybrana, aby nauczanie stawało się przede wszystkim uczeniem się i wychowaniem, a nie – jak określał – *popychaniem do decyzji*. Uczeń mógłby jednak podjąć decyzję, ale z założeniem, że zostanie mu pozostawiona możliwość wolnego wyboru¹³.

Propozycje przedstawione przez środowiska laickie nie były również jednorodne. Większość ich przedstawicieli, odwołując się do zasady państwa świeckiego i jego autonomii, nie widziała możliwości wprowadzenia nauczania religijnego do szkoły. Podkreślała zarówno niebezpieczeństwo dyskryminacji, jak i pogwałcenia wolności nauczania¹⁴. Niektórzy jednak opowiadali się za nauczaniem religijnym, którego przedmiotem byłaby tradycja żydowsko-chrześcijańska, postrzegana jednak jako fakt czysto kulturowy¹⁵. Inna grupa, skupiająca marksistów i komunistów, dostrzegała potrzebę obecności wychowania religijnego, ale widzianego w nowych kategoriach.

W II połowie lat siedemdziesiątych polemiki i dyskusje nieco ucichły, ożywając tylko w czasie zaprezentowania przez rząd pierwszego projektu *Konkordatu* (1976), w którym politycy zignorowali wskazywane postulaty odejścia od katechetycznego charakteru lekcji religii, a ponadto zaproponowali tylko jej cha-

¹² Zob. np. V. Benecchi, *Abolire il concordato*, „COM” 1972, nr 9, s. 3-4; R. Mocciano, *I cattolici contro la scuola confessionale*, Bologna 1972; D. Neri, *Sull'insegnamento religioso*, „Il Tetto” 1971, s. 270-276.

¹³ Zob. V. Vinay, wypowiedzi w *Dibattito sull'insegnamento*, art. cyt., s. 34-37, 176-177.

¹⁴ Zob. np. L. Borghi, *La scuola del concordato*, Milano 1971; Tenże, *Educazione religiosa ed istruzione confessionale*, w: *Cattolici e laici contro il concordato*, Milano 1970, s. 135-156; M. Bertini, *La morte di Dio*, Roma 1973.

¹⁵ Zob. np. U. Spirito, *Il fallimento della scuola italiana*, Roma 1971; S. Quinzio, *Laicità e verità religiosa. La religione nella scuola*, Roma 1970.

rakter fakultatywny. Dali w nim także wyraz tradycyjnemu raczej pogładowi o szkole jako miejscu spotkania się dwóch instytucji wychowawczych: państwa i Kościoła, gdzie ten ostatni mógłby kontynuować swoją misję wychowawczą w szkole, ale jedynie za pozwoleniem państwa. Napotkali jednak wyraźny sprzeciw hierarchów Kościoła, którzy już wtedy opowiadali się wyraźnie za nauczaniem religii w szkole, które byłoby zgodne z optyką kulturową, pedagogiczną i dydaktyczną, respektującą cele szkoły. Podpisany 18 II 1984 roku *Układ między Stolicą Apostolską i Republiką Włoską w sprawie rewizji „Konkordatu latekańskiego”* oraz tzw. *Protokół dodatkowy* z tego samego dnia, a także *Porozumienie między władzami szkolnymi i Konferencją Episkopatu Włoch w sprawie nauczania religii katolickiej w szkołach publicznych* (14 XII 1985) oddają zasadniczo w pełni postulowane pedagogiczno-dydaktyczne zorientowanie nauczania religii. Został tym samym oficjalnie zamknięty długi okres sporów co do roli i miejsca nauczania religii w szkole.

2. Nauczanie religii katolickiej zgodne z celami szkoły

Nowością, jaką przyniósł *Konkordat*, jest zapis stwierdzający, że nauczanie religii ma być zgodne z celami szkoły. Dotychczasowy bowiem jego wymiar w szkole włoskiej uwzględniał przede wszystkim cele ewangelizacyjno-katechetyczne Kościoła, przez co lekcja religii nie tylko odróżniała się od innych przedmiotów szkolnych, ale i była, jak już zostało wspomniane, powodem nieustannych kontrowersji, polemik, a nawet ataków. Ich autorzy zarzucali nauczaniu religijnemu, nie bez uzasadnionych racji, obcość w stosunku do natury wychowawczego środowiska szkolnego, którego cele – twierdzono – są dalekie od pastoralnych działań Kościoła. *Porozumienie* eliminowało więc kontrowersyjną praktykę katechezy szkolnej i wydawało się, że przyczyni się do usatysfakcjonowania środowisk społecznych niechętnych Kościołowi, tym bardziej, że ówczesny przewodniczący Konferencji Episkopatu Włoch, kard. U. Poletti, w deklaracji złożonej z okazji podpisania *Porozumienia* wyraźnie stwierdził: *Konferencja Episkopatu Włoch (...) utrzymuje, że nauczanie religii katolickiej przestrzega celów nie autokratycznej indoktrynacji, ale jest wykwalifikowanym prezentowaniem Ewangelii i chrześcijaństwa w optyce najszerzej rozumianej propozycji ze strony szkoły*¹⁶. Okazało się jednak, że niechętny nauczaniu religii w szkole

¹⁶ U. Poletti, *Dichiarazione del Presidente della CEI in occasione dell'intesa per l'insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica*, w: *Intesa tra Autorità scolastica e Conferenza Episcopale italiana per l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche*, „Gazzetta Ufficiale della Repubblica” 20 XII 1985, nr 299.

klimat społeczny nie tylko nie wygasł, ale trwał nadal. Tym razem jego przyczyną nie były sprawy organizacyjne i dydaktyczne, ile sama obecność w szkolnej edukacji kultury inspirowanej religią, obcej niektórym dzisiejszym tendencjom kulturowym w życiu narodu włoskiego¹⁷. W tej sytuacji zrodziła się szeroka dyskusja, mająca na celu ukazanie podstaw legitymizacji lekcji religii w szkole. Biskupi przypominali zarówno o zgodności nauczania religii z celami szkoły, jak i o wartościach wychowawczych obecnych w chrześcijaństwie¹⁸. W sposób najbardziej deklaracyjny wyrazili swoje stanowisko w liście pasterskim z 19 V 1991 roku, stwierdzając, że nauczanie religijne *ofiaruje swój specyficzny wkład w pełny rozwój osobowości ucznia, popierając rozwój kultury religijnej, według wymagań każdego stopnia i typu szkoły (...). Nie jest więc obcym ciałem czy czymś dołączonym, lub też zagadnieniem marginalnym w całym procesie edukacyjnym, ale harmonijnie włącza się w życie szkoły, respektując jej cele i doceniając obecne w niej metody*¹⁹. Stanowisko biskupów potwierdził również Jan Paweł II. W przemówieniu wygłoszonym podczas europejskiego sympozjum na temat nauczania religii katolickiej w szkole publicznej, zorganizowanym przez Radę Konferencji Episkopatów Europy w czerwcu 1991 roku, stwierdził jednoznacznie: *Byłoby czymś właściwym, aby nauczanie religii w szkole publicznej podjęło jeden wspólny cel: promowanie znajomości treści wiary chrześcijańskiej, zgodnie z celami i metodami właściwymi szkole, a więc jako faktu kulturowego. Nauczanie to ma doprowadzać do obiektywnego poznania, w formie udokumentowanej i w duchu dialogu, dziedzictwa chrześcijańskiego, respektując przy tym autentyczną i integralną naukę i interpretację, którą podaje Kościół katolicki. Ma ukazywać je w taki sposób, aby zagwarantować naukowy charakter szkolne-*

¹⁷ Zob. Z. Trenti, *La religione come disciplina scolastica. La scelta ermeneutica*, Torino 1990, s. 11; G. Malizia, V. Pieroni, Z. Trenti, *Una nuova identità per l'IR nella scuola italiana. Progetto di ricerca*, „Orientamenti Pedagogici” 1990, nr 2, s. 271.

¹⁸ Zob. Relacja kard. U. Poletiego z 9 I 1986 w: *Il Regno – Documenti*” 1986, nr 544, s. 78-81; stanowisko kard. C. Ruiniego, w: *L'insegnamento della religione cattolica oggi*, „Notiziario dell'Ufficio Catechistico Nazionale” 1989, nr 6, s. 18; także C. Ruini, *Servizio educativo e profilo professionale dell'insegnante di religione cattolica nella scuola secondaria*, w: Ufficio Catechistico Nazionale, *Insegnare religione nella scuola. Contributo di studio e indicazioni operative in vista della formazione dei responsabili dell'insegnamento religioso nelle diocesi*, Torino 1991, s. 10-11; relacja bpa E. Caporello, *Situazioni e prospettive dell'insegnamento della religione cattolica nella scuola*, „Notiziario dell'Ufficio Catechistico Nazionale” 1992 nr 2-3, s. 82; Orędzie biskupów włoskich skierowane do uczniów, rodzin i nauczycieli, w: „Notiziario della Conferenza Episcopale Italiana” 1995, nr 3, s. 84.

¹⁹ Conferenza Episcopale Italiana, *Insegnare religione oggi, Nota pastorale sull'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche*, 19 V 1991, 6, w: „Notiziario della Conferenza Episcopale Italiana” 1991, nr 4, s. 79.

go procesu dydaktycznego, jak również respektować sumienia uczniów, którzy mają prawo uczenia się prawdy o religii, którą żyją²⁰.

Zasadniczym argumentem strony katolickiej, który padał najczęściej w toczącej się dyskusji o celowości lekcji religii w szkole, było wskazanie na podstawowy fakt, że religia wchodzi do szkoły, gdyż jest obecna w kulturze. Głębszym uzasadnieniem, według Z. Trentiego, byłoby wskazywanie na prawdę, że religia jest również w pewnym sensie źródłem kultury, gdyż istotnym jej znamieniem jest poszukiwanie sensu i to sensu ostatecznego otaczającej człowieka rzeczywistości, która w ten sposób nabiera w pełni humanistycznych wymiarów²¹. Inaczej ujmując tę kwestię, można powiedzieć, że racją obecności nauczania religijnego w szkole jest fakt, że religia wiąże się z takimi pytaniami i odniesieniami do życia, które są decydujące. Od kiedy bowiem człowiek posiada świadomość siebie, własnej historii i tradycji, religia ciągle ma w tej mierze słowo decydujące, także dzisiaj. Religia od zawsze podawała, strzegła i przekazywała najgłębsze pytania człowieka. Ona także ożywiała kulturę. Gdzie kultura zastanawiała się nad najgłębszymi pytaniami, zawsze szukała odpowiedzi w religii. Kultura i religia, rozumienie natury ludzkiej i przeżycia religijnego, są ze sobą ściśle związane, oświecają się wzajemnie. Religia jest rozumiana i wykorzystywana jako źródło interpretacji egzystencji: pomijając je w szkole oznacza pozbawiać uczniów pełnego rozumienia życia²². Dlatego obowiązkiem szkoły jest, aby słuchała egzystencjalnych pytań ludzkich i podawała je weryfikacji.

Wyjaśniając znaczenie zapisu o zgodności nauczania religii z celami szkoły, uważa się za konieczne przyjęcie przynajmniej dwóch podstawowych założeń. Pierwsze dotyczy rozumienia doświadczenia, w tym także doświadczenia religijnego, które w systemie szkolnym winno być poszukiwane, analizowane i weryfikowane. Jeżeli bowiem religia lojalnie akceptuje swoje miejsce w szkole, pozwala tym samym na poddanie się właściwym jej procesom i środkom badawczym, a te noszą charakter krytyczno-interpretacyjny. Drugim założeniem jest przekonanie, że służba uczniowi, jako centralna idea wychowania szkolnego, musi za punkt wyjścia przyjąć i rozumieć jego realną sytuację oraz tak wyjaśniać doktrynę, aby doszło do pogłębiania doświadczenia życiowego. Przekraczając progi szkoły, Kościół płaci cenę tej decyzji: godzi się na ustawienie nauczania

²⁰ Giovanni Paulo II, *L'insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica*, 5, „Notiziario dell'Ufficio Catechistico Nazionale” 1991, s. 40.

²¹ Zob. Trenti, *La religione come disciplina scolastica. La scelta ermeneutica*, Torino 1990, s. 111.

²² Tamże, s. 9; Z. Trenti, *Legittimazione educativa dell'IRC*, „Insegnare Religione” 1989, nr 1, s. 4-7; L. Corradini, *Educazione e religione a scuola fra equivoci e speranze*, „Religione e Scuola” 1989, nr 1, s. 9-13.

religijnego w logice wychowania szkolnego, skoncentrowanego na uczniu i jego dojrzwaniu, a nie na orędziu i jego obiektywnych wartościach. Wolor humanistyczny orędzia jest jednak racją wystarczającą, aby Kościół nie zaniedbywał żadnego środowiska. Kościół i szkoła są dwiema autonomicznymi instytucjami, gdzie każda z nich ma swoją własną tożsamość: proponowane cele są różne, ale przyjmuje się, że mogą i muszą wejść w pokojową relację, tworząc jedną kompozycję²³. Dlatego zakłada się, że nauczanie szkolne weryfikuje, ale i wydobywa oraz analizuje siłę wychowawczą prawdy religijnej: przenosi ją na płaszczyznę egzystencjalną.

Religia, kiedy staje się przedmiotem szkolnym, przyjmuje za cel pomoc uczniowi w uzyskaniu pogłębionej świadomości i dojrzałości religijnej. Weryfikacja prawd dogmatycznych nie będzie się odbywać poprzez ich konfrontowanie z całościową doktryną Kościoła, ale z wiarygodnością i skutecznością wychowawczą. Doktryna ma pozostawać na służbie wychowania. I nie chodzi tu o redukcję czy fałszowanie doktryny, ale o przesunięciu akcentów²⁴.

Ujmując syntetycznie analizowane zagadnienia, można wskazać, że związek nauczania religijnego z celami szkoły oznacza, że²⁵:

Punktem centralnym jest formacja osoby, mająca na celu doprowadzenie jej do dojrzałości religijnej, czemu służy nabywanie przez ucznia postawy krytycznej i sukcesywne zdobywanie przez niego świadomości o egzystencjalnym znaczeniu religii chrześcijańskiej.

Wiara chrześcijańska jest analizowana rzetelnie i w sposób udokumentowany, jako fakt religijny o wyjątkowym znaczeniu historyczno-kulturowym, będący w stanie interpretować doświadczenie religijne wierzących, ale także poszukiwania osób niewierzących.

Analiza i interpretacja religii, szczególnie katolickiej, jest prowadzona przy pomocy środków metodycznych i dydaktycznych właściwych szkole, w celu doprowadzenia do wypełnienia i integracji programu edukacyjnego, w którym pragnie się uwzględnić wszystkie wymiary osoby i jej życia.

Nauczanie religii musi przyjąć również określone normy pedagogiczno-dydaktyczne, aby miało kształt przedmiotu szkolnego, a także ze względu na określony rodzaj analizowanych zagadnień: antropologicznych, historycznych, biblijnych itp. Zresztą programy nauki religii sugerują różne perspek-

²³ Z. Trenti, *Il convegno e i nodi da affrontare all'indomani dell'Intesa*, w: *Insegnamento concordatario della religione. Atti del Seminario Nazionale tenuto all'Istituto di Catechetica dell'Università Salesiana di Roma l'11-12 I 1986*, red. C. Bissoli, Z. Trenti, Roma 1986, s. 7-8.

²⁴ Z. Trenti, *La religione come disciplina*, art. cyt., s. 117-118.

²⁵ Tamże, s. 128.

tyw metodyczne, powiązane z sobą: fenomenologiczną, antropologiczną, biblijno-teologiczną, historyczno-kulturową, ekumeniczną, teologiczno-systematyczną. Żadna z nich nie jest absolutyzowana, gdyż jest to realistyczne podejście do nauki na tym poziomie szkoły, która jeszcze nie dokonuje specjalizacji²⁶.

Korelacja nauczania religijnego z celami szkoły jest wyrazem realistycznego stanowiska odnośnie do zakresu możliwości tej instytucji w dziele formacji religijnej ucznia. Może ona bowiem podejmować tę kwestię tylko w granicach swojego epistemologicznego statusu, a więc głównie nauczyć go krytycznego odniesienia do religii oraz formować świadomość i postawę otwartą na wartości chrześcijańskie. Nie jest natomiast w stanie zrealizować w pełni wszystkich założeń wychowania religijnego, które domaga się wtajemniczenia w misterium Boga, wiary, Kościoła, człowieka czy świata. Szkoła bowiem nie jest zainteresowana procesem zmierzającym do wzbudzenia aktu wiary i działaniami mającymi na celu jego podtrzymanie, które uznaje za najbardziej właściwe Kościołowi i podejmowanej w nim działalności duszpasterskiej czy misji ewangelizacyjno-katechetycznej²⁷. Nie może jednak kwestionować faktu, że uczeń pod wpływem lekcji religii może wybrać wiarę chrześcijańską jako sposób życia. Co do tego zagadnienia zauważa się zgodne stanowisko autorów. Jeżeli natomiast chciałby on pogłębiać swoją wiarę i włączyć się w życie Kościoła, ma zawsze do dyspozycji uczestnictwo w katechezie parafialnej. Przy czym katechezę traktuje się nie jako komplementarną w stosunku do nauczania religii w szkole, ale odwrotnie: to nauczanie religii w szkole jest komplementarne w stosunku do katechezy. Zdaniem episkopatu włoskiego, katecheza ma integrować nauczanie i wychowanie religijne w szkole, aby w ten sposób uczeń wierzący miał możliwość pełnej formacji chrześcijańskiej. Katecheza bowiem prowadzi do pełnego poznania wiary, o ile ją wyraża w doświadczeniu wiary w słuchaniu słowa Bożego, celebracji sakramentalnej, praktyce miłości w życiu wspólnoty i w zewnętrznym świadectwie. Zmierza także do udzielenia pomocy katechizowanemu, aby włączył się we wspólnotę wierzących²⁸.

²⁶ F. Pajer, *L'IRC tra teologia e scienze umane. Quale rapporto?*, „Insegnare Religione” 1989, s. 15.

²⁷ Nowy status epistemologiczny lekcji religii, różny od katechezy i ewangelizacji, nie znajduje zrozumienia u wielu rodziców, którzy nadal postrzegają nauczanie religii w szkole jako katechezę. Zob. G. Malizia, V. Pieroni, Z. Trenti, *La nuova identità per l'IR nella scuola italiana. Progetto di ricerca*, „Orientamenti Pedagogici” 1990, nr 2, s. 274.

²⁸ C. Bissoli, *Insegnamento della religione e catechesi. Senso e portata di una distinzione*, „Presenza Pastorale” 1986, nr 3-4, s. 129.

3. Nauczanie religii wierne doktrynie Kościoła

Według *Porozumienia* między Episkopatem a rządem, *nauczanie religii katolickiej jest udzielane, w poszanowaniu wolności sumienia uczniów, według programów, które mają być zgodne z doktryną Kościoła*²⁹. Zapis ten, w podobnie deklaratywnej formie, jest obecny w programach do szkoły podstawowej oraz średniej I i II stopnia.

Zapis o zgodności nauczania religijnego z doktryną Kościoła jest wskazaniem wprost na jego konfesyjny charakter. Należy dodać, że dotyczy to szkoły publicznej, w programach której deklaruje się jej laicki charakter. I właśnie z tego powodu w okresie po podpisaniu *Porozumienia* zrodziła się szeroka dyskusja, nie pozbawiona elementów polemiki, kontestacji, a nawet negacji oficjalnie przyjętego stanowiska. Szukano więc – pomimo dokonanych już ustaleń – innych, alternatywnych rozwiązań³⁰. Zaproponowano utworzenie niezbyt precyzyjnie określonego przedmiotu, który miałby zajmować się kwestiami religijnymi, byłby obowiązkowy dla wszystkich i możliwy do zaakceptowania przez uczniów i rodziców³¹. Proponowano także nauczanie religijne *neutralne*, jako rodzaj studium na temat nauk o religii czy Pisma Świętego, postrzeganego jako *wielki kod* w odczytywaniu i rozumieniu przeszłej i dzisiejszej kultury. Stanowisko to spotkało się jednak z zarzutem, że neutralność aksjologiczna jest nie do zaakceptowania w szkole, gdyż staje się w istocie studium *martwym*, a tymczasem szkoła ma proponować do analizy i interpretacji to, co jest żywe i znaczące dla osób uczących się³².

Środowisko katolickie prezentowało także zróżnicowane opcje. Najbardziej skrajne były te, które z jednej strony pragnęły aktualizować ewangelizacyjną i wychowawczą misję Kościoła w każdym środowisku kościelnym i społecznym³³, z drugiej, realizować ją tylko w parafii, a nie w szkole³⁴. Inni autorzy dostrzegali w konfesyjnym charakterze lekcji religii możliwość ryzyka, że lekcja

²⁹ *Intesa tra Autorità scolastica e Conferenza Episcopale italiana per l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche*, dok. cyt.

³⁰ Zob. np. artykuł redakcyjny w „Religione e Scuola” 1990, nr 10, s. 6.

³¹ Zob. S. De Carli, *Cultura religiosa: non basta il concordato*, „Religione e Scuola” 1988, nr 7, s. 305-308.

³² Por. C. Bissoli, *L'insegnamento della religione cattolica nella scuola oggi. Potenzialità e limiti della disciplina*, w: *Insegnare religione*, dz. cyt., s. 148-149.

³³ Zob. np. stanowisko bpa A. Ambrosiano w artykule *L'insegnamento della religione nelle scuole*, „Notiziario dell'Ufficio Catechistico Nazionale” 1985, nr 3, s. 92.

³⁴ Zob. wypowiedź kard. U. Polettiiego, *Dal Concordato all'Intesa: possibilità di attuazione e responsabilità educative*, „L'Osservatore Romano” 11 I 1986, s. 6.

ta dotyczyć będzie tylko wewnętrznego obszaru wiary i świata chrześcijańskiego, pozostając obcym ciałem w edukacji szkolnej, a nawet – jak się wyrażano – nieproszonym gościem, wręcz intruzem³⁵. Podobne stanowisko podzielali ci, którzy twierdzili, że lekcja religii rezerwuje problematykę religijną tylko dla nauczania religijnego, podczas gdy jest ona obecna także w innych przedmiotach szkolnych. Mogłoby wtedy dojść do jej zminimalizowania, gdyż ukazywana byłaby jako typowa tylko dla Kościoła³⁶. Nie brakło także zwolenników obrony aktualnych rozwiązań. Udowadniali oni, że treści związane z religią posiadają wewnątrznie ewangelizacyjny charakter, a każda prezentacja religii niesie ze sobą konieczny aspekt ewangelizacji. Obecny jest on także w szkolnej nauce religii, nie w pełnym zakresie, ale w fakcie pomocy uczniowi, aby ten nabył dostateczną umiejętność motywowania i uzasadniania religii w życiu człowieka i ludzkiej społeczności. Wtedy treści religijne są podawane uczniowi nie dla mobilizowania go, aby opowiedział się po stronie wiary, ale aby je analizował, interpretował i weryfikował. A konfesyjność w tym kontekście oznacza odkrycie znaczenia religii nie tylko dla Kościoła, ale i państwa, także dla nauczyciela i ucznia, którzy jako ludzie wierzący powinni wiedzieć, że respektuje się ich wiarę i sumienie, czy też, że respektuje się osoby niewierzące³⁷.

W końcu niektórzy pragnęli – w imię pluralistycznych założeń edukacji szkolnej – zarówno ubogacenia istniejących form nauczania religii, jak i łagodzenia zaistniałych konfliktów między różnymi orientacjami politycznymi i ideologicznymi. Część intelektualistów katolickich proponowała więc wprowadzenie nauczania mającego być rodzajem refleksji nad kulturą religijną, wyraźnie niekonfesyjnego, w którym zachowana byłaby jedna godzina w tygodniu na analizę doktryny katolickiej³⁸. Wysuwano także propozycję utworzenia lekcji historii i fenomenologii religii, uważanej za bardziej obiektywną i wolną od posądzeń o konfesyjność czy jakiś rodzaj ideologii kościelnej³⁹. Najbardziej jednak rozpowszechniona była propozycja L. Pazzaglii z Uniwersytetu *Sacro Cuore* w Mediolanie. Wychodząc z założeń konstytucyjnych państwa włoskie-

³⁵ Por. G. Colzani, *Teologia e insegnamento della religione cattolica*, w: *Insegnare religione*, dz. cyt., s. 119.

³⁶ Por. F. Pajer, *Il profilo dell'insegnamento della religione cattolica sul versante delle scienze pedagogico-didattiche*, w: *Insegnare religione*, dz. cyt., s. 133.

³⁷ Por. C. Bissoli, *L'insegnamento della religione cattolica nella scuola*, art. cyt., s. 148-149.

³⁸ Por. V. Telmon, *L'insegnamento della religione nella scuola secondaria superiore. Tra catechesi confessionale e contributo alla cultura dell'uomo*, w: *L'insegnamento della religione nella scuola italiana*, red. E. Catarsi, Milano 1989, s. 162.

³⁹ Zob. U. Bianchi, *IR come storia e fenomenologia della religione*, „Religione e Scuola” 1984/85, nr 10, s. 475; G. Magnani, *Apporti della fenomenologia storica – comparata della religione all'IR*, tamże, s. 476-477.

go o tolerancji oraz z zapisu konkordatowego o poszanowaniu wolności ucznia w kwestiach wyboru religii, proponował, z jednej strony, utworzenie przez państwo autonomicznej lekcji kultury religijnej jako obligatoryjnej dla wszystkich, z drugiej, wychowanie religijne typu konfesyjnego, prowadzone przez związki wyznaniowe i na wyraźne życzenie uczniów i rodziców⁴⁰. Projekt ten jednak został odrzucony w debacie parlamentarnej i nie zyskał aprobaty hierarchii kościelnej.

Oficjalne stanowisko hierarchii kościelnej pozostało niezmiennie. Kard. U. Poletti tłumaczył istotne racje na obecność religii w szkole: *Spoleczność ludzka nie jest dla Kościoła terenem do zdobycia. Jest raczej miejscem działania, w której mierzy się jego wierność misji otrzymanej od Chrystusa, by głosić Dobrą Nowinę o miłości Boga i ofiarować każdemu człowiekowi pomoc, w obliczu każdej konieczności, materialnej czy duchowej*⁴¹. Dlatego Kościół, uzasadnia G. Giachi, nie chce posługiwać się szkołą dla realizacji swoich celów, ale jej służyć. *Konkordat* natomiast nie jest przyznaniem przywilejów, ale środkiem na rzecz służby człowiekowi: wyraża wolę współpracy Kościoła i państwa na rzecz, jak stwierdzono w Konkordacie, promocji człowieka i dobra kraju⁴².

Wypowiedzi przedstawicieli hierarchii kościelnej idą więc konsekwentnie po linii konfesyjnego charakteru nauczania religijnego. Podobne stanowisko podzielają władze szkolne, także zainteresowane trwaniem dotychczasowego układu z Kościołem⁴³.

4. Fakultatywny charakter lekcji religii

Przed podpisaniem *Konkordatu* w 1984 roku, nauczanie religii katolickiej, a ściślej katecheza szkolna, była obligatoryjna dla wszystkich uczniów, z wyjątkiem ściśle określonych przypadków regulowanych przez odpowiednie ustawy. W wyniku przyjęcia aktualnie obowiązującego *Konkordatu* nastąpiła radykalna modyfikacja idąca w kierunku przyznaniu mu charakteru fakultatywnego. W art. 9, p. 2 *Układu między Stolicą Apostolską i Republiką Włoską w sprawie rewizji*

⁴⁰ Zob. L. Pazzaglia, *Per una cultura religiosa oltre il Concordato e secondo la Costituzione*, „Religione e Scuola” 1984/85, nr 10, s. 516-519.

⁴¹ U. Poletti, *Relazione*, 9 I 1986, „Il Regno – Documenti” 1986, s. 78-79.

⁴² G. Giachi, *L'insegnamento della religione cattolica e l'insegnamento della Chiesa in una realtà laica*, „Presenza pastorale” 1986, nr 3-4, s. 110, 105-106.

⁴³ Zob. *Dichiarazione del Ministro* oraz *Dichiarazione del Presidente della CEI w: Intesa tra Autorità scolastica e Conferenza Episcopale italiana per l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche*, dok. cyt.

Konkordatu Laterańskiego, przyjmuje się, że w poszanowaniu wolności sumienia i odpowiedzialności wychowawczej rodziców, zagwarantowane jest każdemu prawo wyboru co do pobierania lub niepobierania wspomnianego nauczania. Podaje się jednocześnie sposób jego wykonania: *W akcie zapisu uczniowie lub ich rodzice korzystają z tego prawa, na wniosek władz szkolnych, tak jednak, aby ich wybór nie był przyczyną jakiegokolwiek dyskryminacji*⁴⁴. Zostało to powtórzone w tekście *Porozumienia* (1, 1; 2, 1), z dodatkowym zastrzeżeniem, aby nie dochodziło do form dyskryminacji, nawet w wyborze kryteriów formowania klas, podczas jego (tj. nauczania) codziennej realizacji i w ogólnym jego usytuowaniu w planie lekcji szkolnej. Wybór ten obowiązuje przez cały rok szkolny, do którego się odnosi, oraz przez następne lata w przypadku, gdy jest przewidziany zapis urzędowy, jednakże przy obowiązującym nadal prawie wyboru lub rezygnacji z nauczania religii katolickiej. W przypadku dzieci niepełnoletnich prawo wyboru lekcji religii przysługuje rodzicom, podczas gdy uczniowie pełnoletni mogą sami decydować o jej wyborze lub rezygnacji.

Decyzja o fakultatywnym charakterze lekcji religii podawała zarazem podstawowe zasady jej wprowadzania: fundamentem, na którym opiera się nauczanie religijne są zasady katolicyzmu będące historycznym dziedzictwem narodu włoskiego. Wskazują one jednoznacznie, że lekcja religii jest związana ze szkołą wartościami obiektywnymi, których znajomość, rozumienie i interpretacja wydaje się wymogiem wszystkich obywateli, w tym także wszystkich uczniów. Jednak obok tej zasady istnieje inna, nieco w stosunku do niej konkurencyjna, a mianowicie postulat respektowania wolności sumienia. Wszystkie te zasady sprawiają, że już same zapisy prawne zrodziły napięcia: między obowiązkiem a wolnością, szczególnie w przypadku dzieci niepełnoletnich, niezdolnych jeszcze do podejmowania odpowiedzialnych decyzji. Próbuje się je złagodzić poprzez odwołanie się do rodziców i ich odpowiedzialności wychowawczej: to oni mają decydować o formacji swoich niepełnoletnich dzieci⁴⁵. Nie usunęło ono jednak wspomnianego napięcia, a decyzje prawne nadal pozostają w swoim charakterze nieprecyzyjne. Zostały one dostrzeżone i w dyskusji wyraźnie je podkreślano, twierdząc wręcz, że pomniejszają znaczenie wychowawcze lekcji religii. Religia bowiem, tak ważna z punktu widzenia kulturowego, winna być przedmiotem obligatoryjnym, obowiązującym wszystkich uczniów. W efekcie proponowane nauczanie religijne nie jest skierowane do wszystkich, konfesyjność i fakultatywność zawężają zakładaną perspektywę, a art. 9 *Konkordatu*

⁴⁴ „Gazzetta Ufficiale della Repubblica” 10 IV 1985, n. 85.

⁴⁵ Zob. R. Giannatelli, *Profili di carattere pedagogico e scolastico, con particolare riguardo ai programmi, ai libri di testo e alla qualificazione professionale dei docenti*, „Notiziario dell’Ufficio Catechistico Nazionale” 1985, nr 5, s. 258.

L. Prenna nazwał *artykułem lejka, który zawęża i odbiera szerokość i nowość, proponując rozwiązania częściowe i minimalne*⁴⁶. Nie wyrażają one też troski o ucznia, który nie wybrał nauczania religijnego, a tym samym został pozbawiony możliwości poznania wartości uniwersalnych oraz postawiony *a priori* w sytuacji wyboru między dobrem a ignorancją, czego przecież nie pragnęli autorzy *Porozumienia*. Kard. U. Poletti stwierdził bowiem jasno, że *Konferencja Episkopatu Włoch pozostaje przekonana, że najgłębsze doświadczenie wolności płynie ze znajomości, a nie z ignorancji wartości*⁴⁷. Wobec takiej sytuacji, szkoła nie oddziałuje w sposób humanizujący i pobudzający, gdy już w samych założeniach prawnych pomaga tylko niektórym (nawet jeżeli stanowią oni większość) rozumieć w sposób pogłębiony fakty religijne, a równocześnie, także na mocy tego samego prawa, przyczynia się do pogłębiania ignorancji, *uwalniając innych* – według G. Cravotta – od *ciężaru* formacji intelektualnej w tej dziedzinie⁴⁸.

Fakultatywność przyniosła także problemy natury organizacyjnej. Według ustaleń zawartych w *Porozumieniu, we wszystkich szkołach średnich I i II stopnia, z uwzględnieniem także liceów artystycznych i instytutów sztuk pięknych, nauczanie religii katolickiej jest organizowane w ramach tygodniowego rozkładu godzin, w czasie przewidzianym przez rozporządzenia dydaktyczne aktualnie obowiązujące. Jego umieszczenie w rozkładzie godzin jest dokonywane przez przełożonego szkoły (...), według zwyczajnych kryteriów, zakładających zrównoważony rozkład różnych przedmiotów w ciągu dnia i tygodnia dla całej szkoły i poszczególnych klas*. Podobna konstrukcja rozkładu zajęć szkolnych została polecona przez Ministerstwo Nauczania Publicznego odnośnie do przedszkoli i szkół podstawowych, w których lekcji religii, zgodnie z *Porozumieniem*, przysługują 2 godziny tygodniowo. Późniejsze modyfikacje *Porozumienia* z 1990 roku przyniosły zmianę organizacyjną w przedszkolu, gdzie pozwolono na umieszczenie w dowolnym czasie większej ilości godzin, która jednak nie może przekroczyć 60 godzin rocznie⁴⁹. Niezależnie jednak od obowiązującego *Porozumienia*, okólników Ministerstwa Nauczania Publicznego, postanowień w tym względzie Rady Państwa⁵⁰ oraz dwóch wyroków Trybunału Konstytucyjnego o umiejscowieniu lekcji religii w *curriculum* zajęć szkolnych i równorzędnym

⁴⁶ L. Prenna, *La destinazione scolastica dell'insegnamento di religione concordatario*, „Religione e Scuola” 1984, nr 1, s. 7.

⁴⁷ *Dichiarazione del Presidente della CEI*, dok. cyt.

⁴⁸ G. Cravotta, *Professionalità nell'insegnamento della religione cattolica*, Torino 1991, s. 52-53.

⁴⁹ *Intesa*, dok. cyt., I, 2,2.

⁵⁰ Por. Il Consiglio di Stato sull'IRC (decisione n. 1006/88), 7; „Insegnare Religione” 1989, nr 3, s. 61.

jej traktowaniu z innymi przedmiotami, pojawiły się tendencje do jej marginalizowania poprzez umieszczenie w planie zajęć na pierwszej lub ostatniej godzinie. Podstawową racją miało być umożliwienie uczniom, którzy się nie zapisali na lekcje religii, swobody organizacyjnej w zakresie własnego czasu. Taki jednak punkt widzenia oceniano jako wyraźnie dyskryminujący uczniów biorących udział w lekcji religii, gdyż wytwarzał klimat niezbyt poważnego jej traktowania, tym bardziej, że uczniowie nie zapisani na nauczanie religii nie mają w tym czasie innych zajęć szkolnych. Dlatego niektórzy twierdzą wręcz, że fakultatywność nie pozwoli nigdy na takie włączenie lekcji religii w ogólny plan zajęć, aby było ono wolne od różnych form dyskryminacji. Jeżeli bowiem będzie miało miejsce na pierwszej lub ostatniej godzinie, ci, którzy nie zapisali się na nią, będą mogli przyjść o godzinę później lub wyjść ze szkoły o godzinę wcześniej. Natomiast gdy będzie w środku planu, wtedy ci sami uczniowie mogą opuścić szkołę, gdyż nie mają w tym czasie innych zajęć⁵¹. Rodzi to z kolei trudności wychowawcze, w postaci braku kontroli wychowawców nad uczniami, do jakiej są zobowiązani w wyniku ustaleń prawnych. Trudność ta *de facto* bierze się stąd, że dotychczas szkoła nie wywiązała się z ministerialnych poleceń zorganizowania dla nich tzw. zajęć alternatywnych.

Obok kontrowersji i problemów istnieją także próby poszukiwania pozytywnych aspektów fakultatywności. Na ogół prawo wyboru do pobierania lub niepobierania nauczania religijnego, zadeklarowane przed władzami szkolnymi, traktowane jest jako narzędzie gwarantujące niewyznaniowy charakter lekcji religii, zarówno w tym sensie, że nie może być ona inicjacją do wiary chrześcijańskiej, jak i nie może wymagać, aby warunkiem uczestnictwa w niej musiała być deklaracja ucznia o swojej wierze. Nauczanie to jest więc w istocie otwarte dla wszystkich, którzy pragną w nim uczestniczyć. Takie też stanowisko zaprezentował kard. U. Poletti w imieniu Konferencji Episkopatu Włoch z okazji podpisania *Porozumienia*, gdy stwierdził: *Konferencja Episkopatu Włoskiego (...) utrzymuje, że nauczanie religii katolickiej (...) jest wykwalifikowaną prezentacją Ewangelii i chrześcijaństwa w optyce najszerzej rozumianej propozycji kulturowej ze strony szkoły, pragnie przeto tak opracować programy i metody tegoż nauczania, aby mogło być odpowiedzialnie ofiarowane wszystkim*⁵². Bardziej całościową wykładnię tego stanowiska podała Konferencja Episkopatu Włoch w liście pasterskim z 1991 roku. Odwołała się nie tylko do ogólnych racji szkolnych, ale

⁵¹ Zob. N. Galli, *I valori religiosi nella scuola dello stato laico*, w: *Quali valori nella scuola di Stato*, red. N. Galli, Brescia 1989, s. 269.

⁵² *Dichiarazione del Presidente della CEI*, art. cyt.; zob. *Uwagi Konferencji Episkopatu Włoch odnośnie do nauczania religijnego zawarte*, w: *L'insegnamento della religione cattolica nella scuola di stato*, „Notiziario della Conferenza Episcopale Italiana” 1984, s. 230-236.

i motywów zarówno natury wychowawczej, jak i kulturowej oraz społecznej⁵³. Odnośnie do racji wychowawczych, biskupi utrzymują, że nauczanie religii katolickiej służy pełnemu rozwojowi osoby, którego znaczna część dokonuje się w szkole, przez co pomaga tej instytucji w wypełnianiu pedagogicznych funkcji. Zmierza ono – zawsze zgodnie z celami i zadaniami szkoły – do wyrobienia w uczniu umiejętności dokonywania analizy i porównań, ważnych z punktu widzenia otwierania go na dialog, tolerancję i demokratyczne współżycie. Jednak przede wszystkim ofiaruje *możliwość poznania wartości, które są fundamentalne dla pełnej formacji osoby*, o ile pragnie się, aby była ona *bogata wewnątrznie, obdarzona w siłę moralną i otwarta na wartości sprawiedliwości, solidarności i pokoju, zdolna do dobrego wykorzystania własnej wolności*⁵⁴. Drugi rodzaj motywów związany jest z istotnym wkładem religii chrześcijańskiej zarówno w rozwiązywanie wielkich problemów ludzkich, w tworzenie i ubogacenie kultury i życia społecznego Włoch, jak i w uwrażliwianie osób współcześnie żyjących na szerokie rozumienie kultury, która ma być *ważna na religijny wymiar życia*⁵⁵.

5. Status nauczyciela religii

Przepisy prawne o nauczycielu religii zawarte w *Porozumieniu* odnoszą się do trzech szczegółowych kwestii. Pierwsza z nich, regulowana także w *Protokole dodatkowym do Konkordatu*, w punkcie dotyczącym zatrudnienia nauczycieli religii dotyczy kompetencji dwóch instancji: władz szkolnych i kościelnych. Ustala się, że władze szkolne mianują nauczyciela religii, zgodnie z odpowiednimi normami państwowymi, zawsze w porozumieniu z biskupem diecezjalnym, i tylko wtedy, gdy posiada on uprawnienia wydane przez ordynariusza miejsca i przez niego nie odwołane. Z kolei ordynariusz proponuje imiennie osoby uznane za zdadne i posiadające odpowiednie kwalifikacje zawodowe, po uprzednim powiadomieniu go przez szkołę o wymaganiach związanych z ilością godzin nauczania⁵⁶.

Drugie zagadnienie dotyczy określenia miejsca nauczyciela religii w gronie pedagogicznym. W odnośnym zapisie reguluje się, że *nauczyciele religii katolickiej wchodzić w skład rady pedagogicznej w każdej szkole, posiadając te same*

⁵³ Conferenza Episcopale Italiana, *Insegnare religione oggi*, dok. cyt., 5.

⁵⁴ Giovanni Paulo II, *L'insegnamento della religione cattolica*, dok. cyt., 4.

⁵⁵ Conferenza Episcopale Italiana, *Insegnare religione oggi*, dok. cyt., 7.

⁵⁶ *Intesa*, dok. cyt., I, 2, 5.

prawa i obowiązki, co inni nauczyciele. Druga jednak część tego artykułu podaje ustalenia, które *de facto* uszczuplają wcześniej przyznane prawa i przeczą zapisowi o równych z innymi nauczycielami prawach. Orzeka się bowiem, że *w przypadku posiedzeń rady pedagogicznej, która ocenia okresowe i końcowe wyniki, biorą w niej udział tylko wtedy, gdy oceniani są uczniowie zapisani na naukę religii katolickiej*⁵⁷. Przepis ten w odniesieniu do nauczycieli szkół podstawowych został zmodyfikowany *Porozumieniu z 13 VI 1990 roku: W końcowej ocenie, w przypadku gdy normy państwowe żądają większości grona nauczycielskiego, ocena wyrażona przez nauczyciela religii katolickiej, jeżeli miałaby być decydująca, ma być wyrażona na piśmie*⁵⁸.

W przypadku trzeciej kwestii, określa się szczegółowo kwalifikacje zawodowe nauczycieli religii. Stwierdza się, że nauczanie religii katolickiej w szkołach średnich I i II stopnia może być powierzone osobom legitymującym się jednym z następujących tytułów:

- stopień akademicki (bakalaureat, licencjat lub doktorat) w zakresie teologii czy innych dyscyplin kościelnych, potwierdzony przez Wydział Teologiczny uznany przez Stolicę Apostolską;
- zaświadczenie o ukończeniu studiów teologicznych w wyższym seminarium duchownym;
- dyplom magisterski w zakresie nauk religijnych, wystawiony przez instytut nauk religijnych zatwierdzony przez Stolicę Apostolską;
- dyplom doktorski, ważny z punktu widzenia przepisów włoskich, z jednoczesnym dyplomem ukończenia instytutu nauk religijnych uznanego przez Konferencję Episkopatu Włoch⁵⁹.

W przedszkolu i szkole podstawowej nauczanie religii katolickiej może być prowadzone przez nauczycieli, którzy ukończyli szkołę średnią II stopnia i mają odpowiednie przygotowanie do nauczania religii katolickiej albo są uznani za zdatnych przez ordynariusza diecezjalnego⁶⁰. W *Protokole dodatkowym* precyzuje się, że w tychże samych instytucjach nauczanie religii *może być prowadzone przez wychowawcę klasy, który został uznany za zdatnego przez władzę kościelną, jeśli jest gotów podjąć się takiego zadania*⁶¹.

⁵⁷ Tamże, I, 2, 7.

⁵⁸ Tamże, II, 2, 7.

⁵⁹ Tamże, I, 4, 3.

⁶⁰ Tamże, I, 4, 4.

⁶¹ *Ratifica ed esecuzione dell'accordo, con protocollo addizionale, firmato a Roma il 18 II 1984, che apporta modificazioni al Concordato lateranense, tra la Repubblica Italiana e la Santa Sede, Supplemento alla „Gazzetta Ufficiale” z 10 IV 1985.*

Przedstawione przepisy dotyczą nauczycieli, którzy są już członkami grona pedagogicznego danej szkoły. Gdyby jednak nauczanie religii miało być prowadzone przez inne osoby, mogą być zatrudnieni duchowni i diakoni, którzy posiadają odpowiednie kwalifikacje uznane przez Konferencję Episkopatu Włoch, zgodnie z kan. 804, par. 1 *Kodeksu Prawa Kanonicznego* i potwierdzone przez miejscowego ordynariusza. Mają prawo zostać nauczycielami religii również osoby, które posiadają ważny tytuł do nauczania w przedszkolach i szkołach podstawowych lub posiadają odpowiednie kwalifikacje lub też mają dyplom ukończenia innej szkoły średniej II stopnia z jednoczesnym dyplomem ukończenia nauk religijnych w instytucie zatwierdzonym przez Konferencję Episkopatu Włoch.

Decyzja o udziale w zatrudnianiu i mianowaniu nauczyciela religii dwóch podmiotów prawnych, jakimi są biskup diecezjalny i władze szkolne, napotkała problemy natury interpretacyjnej, szczególnie co do precyzyjnego określenia tożsamości zawodowej tegoż nauczyciela. Zasada bowiem zgodności nauczania religii z doktryną Kościoła odnosi się nie tylko do treści, ale i wskazuje na władzę mającą kontrolować nauczycieli. Są oni nie tylko uznawani za zdatnych przez władzę kościelną, ale i mianowani w porozumieniu z nią. Podlegają jednakże w kwestiach administracyjnych i dydaktycznych władzy szkolnej, z którą podpisali kontrakt o pracę. Uznanie zdatności leży w wyłącznej kompetencji władz kościelnych, podczas gdy mianowanie na stanowisko nauczyciela leży w gestii władz szkolnych. W tej optyce tożsamość nauczyciela religii posiada dwa źródła: uznanie zdatności i kwalifikacje pedagogiczne do wykonywania zawodu. Pierwsze jest związane z Kościołem, drugie z państwem. Uznanie zdatności nie wiąże się jednak automatycznie z posiadaniem kwalifikacji pedagogiczno-dydaktycznych. Są one tytułem do uzyskania kompetencji formalnych, a te muszą być wystawione przez państwo, podczas gdy kompetencje materialne, związane z nauczaniem przedmiotem, mogą być uznane tylko przez Kościół⁶². Ten stan nie wpływa pozytywnie na dokładne określenie statusu zawodowego nauczyciela religii, czego najbardziej wymownym przykładem jest brak działań w tej materii ze strony Ministerstwa Nauczania Publicznego, pomimo wcześniejszych deklaracji składanych przez minister F. Falcucci już w chwili podpisania „Porozumienia” o jego wypracowaniu⁶³, jak również licznych apeli bisku-

⁶² Zob. L. Prenna, *L'identità Professional*, art. cyt., s. 4-9; F. Costa, *Prospettive ecclesiologicalhe e pedagogiche della CEI e dell'UCN sull'insegnamento della religione cattolica nelle scuole*, w: *Insegnamento della religione e professionalità docente*, red. C. Bissoli, Z. Trenti, Torino 1988, s. 89-96.

⁶³ Zob. *Dichiarazione del Ministro*, dok. cyt.

pów⁶⁴. Konsekwencją jest uszczuplanie praw nauczycieli religii w szkole, szczególnie w kwestiach związanych z wpływem na promocję ucznia, poprzez niemożność końcowej jego oceny na posiedzeniach rady pedagogicznej⁶⁵, jak również z dużą mobilnością lekcji religii w ogólnym planie zajęć szkolnych czy wreszcie z faktem, że nie mogą być w przedszkolu i szkole podstawowej nauczycielami i wychowawcami konkretnej klasy, chociaż ma to już miejsce w szkole średniej II stopnia⁶⁶. Jednym z powodów trwania tej sytuacji może być praktyka wystawiania przez kurie biskupią zaświadczenia o zdatości tylko na jeden rok, co sprawia, że nauczyciel jest zatrudniony w szkole tylko na czas ograniczony, a tym samym trwa w poczuciu tymczasowości, z pewnością niepożądaną z punktu widzenia jego oddziaływania wychowawczego. Jest to tym bardziej niezrozumiałe, że zgodnie z umową między stroną kościelną a państwem zaświadczenia powyższe miały mieć charakter trwały, z wyjątkiem konkretnych przypadków związanych z koniecznością odwołania nauczyciela⁶⁷. Określił to także *Zbiorowy krajowy kontrakt na rzecz szkoły* na lata 1994-1997⁶⁸. W tej sytuacji państwo nadal zatrudnia nauczycieli religii tylko na jeden rok, chociaż posiadają oni wszystkie wymagane tytuły i stopnie, i nie czyni zasadniczo nic, aby tę sytuację prawnie uregulować⁶⁹. Stronie kościelnej zarzuca się także, że kwestię naboru nauczycieli religii traktuje z całkowitą dyskrecją, rezerwując dla siebie nieznaną szerszej opinii kryteria kwalifikujące daną osobę do pracy w szkole. Proponuje się więc, w celu likwidowania powstających na tym tle napięć społecznych, aby Kościół, za wzorem państwa, stosował przy zawieraniu umowy z nauczycielami formularze zawierające wykaz potrzebnych kwalifikacji oraz pozwolił państwu na jakiś rodzaj kontroli w tym względzie. Jak dotychczas drugi postulat nie wydaje się na razie możliwy do zrealizowania,

⁶⁴ Zob. Conferenza Episcopale Italiana, *Insegnare religione oggi*, dok. cyt., 21.

⁶⁵ Zob. F. Azzali, *Vincoli e risorse entro l'attuale normativa per il docente di religione*, „Notiziario dell'Ufficio Catechistico Nazionale” 1990, nr 1, s. 21-25.

⁶⁶ W przedszkolu i szkole podstawowej odróżnia się dwa typy nauczyciela religii: *nauczyciel zwykły*, nauczający już innego przedmiotu, który uzyskał z kurii biskupiej zaświadczenie o zdatości, oraz *nauczyciel specjalista*, uczący tylko religii, także na podstawie zaświadczenia o zdatości z kurii. Pierwszy jest pełnoprawnym nauczycielem, podczas gdy drugi ma status nauczyciela dodatkowego i nie jest związany, jak poprzedni, z klasą, ale tylko ze swoim przedmiotem. Jego pozycja jest uzależniona od rady pedagogicznej, a więc zawsze niepewna. Zob. S. Ciatelli, *Problemi del IRC nella scuola primaria*, „Religione e Scuola” 1992, nr 3, s. 67-68.

⁶⁷ Conferenza Episcopale Italiana, *Insegnare religione oggi*, dok. cyt., 21.

⁶⁸ Zob. S. Ciatelli, *L'insegnante di religione cattolica dopo il nuovo contratto della scuola*, „Notiziario dell'Ufficio Catechistico Nazioanle” 1995, nr 5, s. 229-235.

⁶⁹ Zob. relację bpa G. Giaviniego zawartą w *L'IRC oggi – situazione e prospettive*, „Notiziario dell'Ufficio Catechistico Nazionale” 1995, nr 1, s. 49-51.

gdyż nie uczyniono tego w sprzyjającym momencie, jakim była dokonana w 1991 roku rewizja *Porozumienia*. Natomiast niektóre diecezjalne Biura Katechetyczne, same odczuwając konieczność opracowania reguł zatrudnienia, stosują podobne do państwowych formularze⁷⁰.

Podwójne źródło tożsamości nauczyciela uwidacznia się także w przygotowaniu podstawowym i formacji ciągłej nauczycieli religii. W tej kwestii punkt 4 *Porozumienia* redukuje w praktyce profile kształcenia, wskazując jedynie na tytuły uznane przez władze kościelne, podobnie jak określa tylko kierowane przez Kościół typy szkół akademickich, które mogą je wystawiać. W praktyce oznacza to, że całą odpowiedzialność za formację nauczycieli bierze na siebie Kościół. Z drugiej jednak strony, nabywanie przez nauczyciela kwalifikacji potrzebnych do wykonywania zawodu oraz określenie jego statusu prawnego przynależy do zadań państwa. W tej sytuacji status nauczyciela religii, który ma być równy innym nauczycielom, w rzeczywistości jest nieco inny od zakładanego w dokumentach i wypowiedziach przedstawicieli Kościoła i państwa. Według Z. Trentiego, jest on wprost niejasny, podzielony. Nauczyciel bowiem stoi wobec, jak twierdzi, podwójnej inwestytury: jest reprezentantem określonego wyznania i równocześnie państwa określającego się jako laickie. Jego zawodowy profesjonalizm jest niepewny, a nawet podejrzany, gdyż z jednej strony jest wzywany do pozostawania świadkiem z racji przynależności kościelnej, z drugiej, ma być kompetentnym nauczycielem przedmiotu w imię celów szkoły, która go przyjmuje⁷¹. Sytuacja ta może rodzić w nim uczucie dyskomfortu wychowawczego, gdyż nie zawsze będzie wiedział, jak do końca rozumieć swój przedmiot. Może także znaleźć się wobec takiego faktu, że religia będzie bardziej krytykowana niż akceptowana i przyjmowana⁷². Również jego kompetencje są zróżnicowane: oczekuje się od niego, że będzie teologiem w stosunku do prezentowanych przez siebie treści, a wychowawcą w odniesieniu do celów, które pragnie realizować. Jego autorytet najczęściej bywa też podważany: może bowiem być z jednej strony, jak to określa Z. Trenti, *puszczony kantem przez uczniów*, którzy nie ponoszą za to żadnej odpowiedzialności, podczas gdy z drugiej, jest w nim silna świadomość, że ma wypełniać szczególnego rodzaju zadania wychowawcze⁷³. Tę złożoność i inność pozycji nauczyciela religii w szkole potwierdzają badania stanu nauczania religii przeprowadzone na początku lat dziewięćdziesiątych w Instytutach Katechetyki i Socjologii na Wydziale Nauk o Wychowaniu Papieskiego

⁷⁰ N. Veladiano, *L'insegnamento della religione in Italia negli anni ottanta*, „Orientamenti Pedagogici” 1990, nr 1, s. 55.

⁷¹ Zob. Z. Trenti, *La religione come disciplina*, art. cyt., s. 91.

⁷² Tamże, s. 109.

⁷³ Tamże, s. 91.

Uniwersytetu Salezjańskiego w Rzymie⁷⁴. Również sami nauczyciele zgłaszają istnienie trudności i konfliktów wynikających z *podwójnej wierności*. Domagają się także, aby norma konkordatowa była bardziej precyzyjna w określaniu kompetencji Kościoła i państwa. Odnosi się to szczególnie do *nauczycieli specjalistów* (nauczających tylko religii), którzy nie zostają, jak inni, zatrudnieni na podstawie przeprowadzanych konkursów, ale są skierowani przez biskupa na podstawie zaświadczenia o zdatności do nauczania tego przedmiotu⁷⁵.

Dyskusja na temat nauczania religii katolickiej w szkole włoskiej wciąż trwa, jednakże już nie w tak emocjonalnym klimacie, jak miało to miejsce w okresie zatwierdzania *Konkordatu* w 1984 roku. Podnoszone są nowe problemy, nowe aspekty, nie zawsze jednak do końca znajdujące swój finał w pojawiających się nowych ustaleniach prawnych. Wymagałyby też one odrębnego zaprezentowania, szczegółowego przeanalizowania i dokonania odpowiednich ocen.

⁷⁴ Z. Trenti, *La nuova identità dell'IR nella scuola italiana*, w: *Una disciplina in cammino. Rapporto sull'insegnamento della religione cattolica nell'Italia degli anni '90*, red. G. Malizia, Z. Trenti, Torino 1996, s. 26.

⁷⁵ Zob. S. Chistolini, *Insegnanti elementari e IRC*, w: *Una disciplina in cammino*, dz. cyt., s. 71.

Niemiecki model nauczania religii katolickiej

Pytanie o kształt szkolnej lekcji religii nie jest jedynie kwestią religijną, nie dotyczy również wyłącznie naszego kraju. Nauczanie religii w szkołach dokonuje się w wielu państwach Europy¹. Niemal każde z tych rozwiązań cechuje się swoją specyfiką, choć nie brak pewnych cech wspólnych, którym warto bliżej się przypatrzeć. Troska, z jednej strony, o większą skuteczność tego typu oddziaływań edukacyjnych, a z drugiej, o solidne i adekwatne do współczesnych społeczeństw uzasadnienie szkolnych lekcji religii, zachęca do analizy różnych koncepcji tych zajęć, jakie ukształtowały się w poszczególnych krajach. Generalnie jednak już na samym początku należy stwierdzić, że trzeba być bardzo ostrożnym z przenoszeniem i aplikowaniem na inny grunt konkretnych rozwiązań. Okazuje się bowiem, że określone koncepcje uzależnione są od wielu czynników, które nie zawsze i nie z tą samą intensywnością oddziałują w danym społeczeństwie.

Nauczanie religii w Niemczech uwarunkowane jest nie tylko podziałem konfesyjnym, jaki od blisko 500 lat tak silnie daje o sobie znać u naszych zachodnich sąsiadów, ale także historycznymi i politycznymi zależnościami, które wpływają na koncepcję i realizację tego przedmiotu w niemieckich szkołach. Zastanawiając się nad istotą i kształtem katolickiej lekcji religii w szkołach niemieckich, warto z całą pewnością odwołać się do *korzeni* i całą prezentację ustawić chronologicznie, posługując się metodą historyczną oraz analizą bogatych źródeł i opracowań. Taki układ umożliwi zarówno szerokie, jak i bardzo konkretne ujęcie modelu niemieckiej lekcji religii katolickiej².

1. Zabezpieczenie konstytucyjne

Po II wojnie światowej Republika Federalna Niemiec, określając siebie jako państwo neutralne wyznaniowo, wymagała organizacyjnego rozdziału instytucji państwowych i kościelnych. Przyjęta koncepcja wyraźnie różniła się od Stanów

¹ Por. m.in.: R. Chałupniak, *Katolickie wychowanie religijne w szkołach publicznych w jednocznej się Europie*, „Zeszyty Katechetyczne” 2007, nr 1, s. 7-38.

² W niniejszym artykule wielokrotnie odwołuję się do własnego opracowania: R. Chałupniak, *Między katechazą a religioznawstwem. Nauczanie religii katolickiej w szkole publicznej w Niemczech w latach 1945-2000*, Opole 2005.

Zjednoczonych Ameryki czy Francji, które określiły siebie jako laickie. Prawne regulacje RFN, jak również poszczególnych krajów związkowych, uwzględniały szerokie pola współpracy między państwem i wspólnotami religijnymi. Państwo gwarantowało wolność religijną zarówno w jej wymiarze indywidualnym, jak i grupowym.

Szkolne nauczanie religii, jako *res mixta* wzajemnych relacji państwa i Kościołów (oraz innych związków wyznaniowych), objęte zostało zarówno kościelnymi, jak i państwowymi uwarunkowaniami prawnymi. Jego obecność w szkole wiązała się z urzeczywistnieniem podstawowych, demokratycznych praw³. Przepisy prawne dotyczące szkolnego nauczania religii były wyrazem wzajemnej relacji między instytucjami państwowymi i przedstawicielami wspólnot religijnych. Układ prawny był jednocześnie rezultatem historycznych i społeczno-politycznych przemian, które dokonywały się przez długie lata i które często opierały się na wzajemnych kompromisach tak ze strony władz państwowych, jak również instytucji religijnych. Przepisy niemieckie miały swoje odniesienia w dawnych aktach prawnych⁴. Uregulowanie prawne dotyczące lekcji religii w publicznych szkołach niemieckich nie było związane z uprzywilejowaną pozycją jakiegokolwiek wspólnoty religijnej, w tym także Kościoła katolickiego.

Organizacja szkolnego nauczania religii w Niemczech opierała się na *Konstytucji Niemiec* oraz przepisach poszczególnych krajów związkowych. Ogólnie ujęte sformułowania *Ustawy zasadniczej* znalazły swe uszczegółowienie w prawie ogólnym i oświatowym konkretnych landów. Obowiązujące w danych krajach związkowych zasady prawne ujęte zostały w odrębnych konstytucjach, w przepisach szkolnych, w porozumieniach między władzami landu i przedstawicielami instytucji religijnych (Kościołów, wspólnot religijnych i światopoglądowych), mających postać konkordatów czy umów kościelno-państwowych. W niemieckich landach sytuacja religijnego wychowania w szkole publicznej różniła się szczegółowymi przepisami. Podstawowym jednak odniesieniem były zapisy *Ustawy zasadniczej* Republiki Federalnej Niemiec z 23 V 1949 roku oraz zawarta w niej koncepcja państwa niemieckiego oraz gwarancja wolności religijnej i innych swobód obywatelskich. Zasadnicze znaczenie posiadał art. 3 pkt 3, mówiący o wolności religijnej: *Nikt nie może być krzywdzonym lub faworyzowanym ze względu na płeć, pochodzenie, rasę, język, ojczyznę, wiarę, przekonania religijne i polityczne.*

³ Por. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, *Zur Situation des Katholischen Religionsunterrichts*, Bonn 1992, s. 18.

⁴ J. Ennuschat, *Religionsunterricht in Deutschland. 2. Rechtslage*, LexRP, t. 2, k. 1780.

Dla nauczania religii w szkołach niemieckich istotne znaczenie posiadały następujące kwestie: neutralność wyznaniowa państwa, wolność religijna uczniów i rodziców, prawo rodziców do wychowania dzieci, nadzór państwa nad oświatą oraz prawa wspólnot religijnych.

Gwarancja nauczania religii w niemieckiej szkole publicznej była czymś wyjątkowym w międzynarodowych regulacjach konstytucyjnych⁵. Lekcja religii w szkole niemieckiej była prawnie chroniona⁶. Podstawą i ostateczną gwarancją szkolnego nauczania religii była *Konstytucja Niemiec*, w której, w art. 7, znajdował się następujący zapis: *1. Całość szkolnictwa znajduje się pod nadzorem państwa. 2. Opiekunowie odpowiedzialni za wychowanie dzieci mają prawo decydowania o udziale dziecka w szkolnym nauczaniu religii. 3. Lekcja religii jest w szkołach publicznych, z wyjątkiem szkół bezwyznaniowych, zwyczajnym przedmiotem szkolnym. Nie ograniczając państwowego prawa nadzoru, zajęcia te prowadzone są zgodnie z podstawowymi zasadami określonych wspólnot religijnych. Żaden nauczyciel nie może być przymuszony do prowadzenia lekcji religii wbrew własnej woli.* Powyższe stwierdzenia powtórzone zostały dosłownie lub nieco inaczej sformułowane w poszczególnych konstytucjach krajów związkowych. Wyjątkiem pozostała Brema (tzw. *klauzula bremeńska*) oraz Berlin, Brandenburgia i Hamburg, posiadające osobne przepisy.

W większości niemieckich krajów związkowych uczniowie, którzy nie chcieli brać udziału w konfesyjnych lekcjach religii, mieli zagwarantowane zajęcia z innego przedmiotu (etyka, filozofia, religioznawstwo). Podczas tych zajęć podejmuje się także problemy religijne, m.in. zajmując się pytaniami dotyczącym Boga, religii świata, ateizmu, wyobrażeń na temat zbawienia.

2. Oficjalne dokumenty dotyczące nauczania religii katolickiej w Niemczech

Niemiecka literatura na temat szkolnej lekcji religii jest bardzo bogata. Ponieważ lekcja religii w Niemczech organizowana jest przez państwo, stąd istotne znaczenie mają oficjalne dokumenty państwowe. Dotyczy to przede wszystkim *Konstytucji* niemieckiej, poszczególnych orzeczeń Trybunału Konstytucyjnego,

⁵ J. Isensee, *Die Garantie des Religionsunterrichts im Grundgesetz*, w: *Religionsunterricht hat Zukunft*, red. G. Bitter, Bonn 2000, s. 19.

⁶ A. Heck, *Der Religionsunterricht im Spannungsfeld von Kirche und Staat*, rhs 1979, s. 262-264; A. Läßle, *Der Religionsunterricht im deutschen Recht*, rhs 1972, s. 24-30; W. Rees, *Der Religionsunterricht*, w: *Handbuch des katholischen Kirchenrechts*, red. J. Listl, H. Schmitz, Regensburg 1999, s. 737-741.

Konferencji Niemieckich Ministrów Oświaty (Kultusministerkonferenz), oficjalnych umów, zawartych między przedstawicielami władz państwowych i Kościoła katolickiego⁷. Podstawowe zasady szkolnego nauczania religii katolickiej zebrane są w adhortacjach Pawła VI *Evangelii nuntiandi* (1975) i Jana Pawła II *Catechesi tradendae* (1979) oraz w przygotowanym przez Kongregację ds. Duchowieństwa *Direktorium ogólnym o katechizacji* (1997). Z dokumentów Kościoła w Niemczech należy wymienić następujące: uchwała Synodu w Würzburgu *Der Religionsunterricht in der Schule* (1974)⁸, dokument biskupów niemieckich *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts* (1996) oraz dokumenty Komisji Episkopatu ds. Wychowania i Szkoły, dotyczące nauczyciela religii *Zur Spiritualität des Religionslehrers* (1987), *Zum Berufsbild und Selbstverständnis des Religionslehrers* (1983)⁹ oraz jego duchowości: *Zur Spiritualität des Religionslehrers* (1987)¹⁰. Istotne są dwa najnowsze dokumenty episkopatu, dotyczące katechezy i lekcji religii: *Katechese in veränderter Zeit* (2004) oraz *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen* (2005) Ważne są także wypowiedzi Centralnego Komitetu Niemieckich Katolików (ZDK) oraz Niemieckiego Związku Katechetów (DKV).

Istotnym materiałem źródłowym w odniesieniu do szkolnej lekcji religii są programy nauczania, będące podstawą do analizy proponowanych celów, zadań, treści i metod. W latach 1945-2005 do nauczania religii katolickiej przygotowano i wprowadzono kilka, obowiązujących kolejno, ramowych programów nauczania:

⁷ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, *Zur Situation des Katholischen Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland. Bericht des Kultusministerkonferenz vom 13 XII 2002*, Berlin (www.kmk.org/doc/publ/Bericht-Kath-Religionsunterricht.pdf – 5 XII 2004) oraz Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, *Organisation des Religionsunterrichts* (www.kmk.org/doc/publ/relig.pdf – 2 XII 2004).

⁸ Synode, *Der Religionsunterricht in der Schule. Ein Beschluß*, w: Synode, *Offizielle Gesamtausgabe*, t. 1, Freiburg–Basel–Wien 1976, s. 123-152. Jeden z niemieckich pedagogów religijnych nazywa ten dokument *Magna Charta* katolickiej lekcji religii – por. E. Feifel, *Religiöse Erziehung im Umbruch*, München 1995, s. 30. Por. także G. Lange, *Der Religionsunterricht in der Schule*, w: Synode – *Ende oder Anfang. Ein Studienbuch für die Praxis in der Bildungs- und Gemeindegemeinschaft*, red. D. Emeis, B. Sauer-Most, Düsseldorf 1976, s. 93-107; W. Nastainczyk, *Der Synodenbeschluß zum Religionsunterricht – Geschichte und Zukunft*, w: Sekretariat der DBK, *Religionsunterricht 20 Jahre nach dem Synodenbeschluß*, Bonn 1993, s. 13-28.

⁹ Sekretariat der DBK, *Zum Berufsbild und Selbstverständnis des Religionslehrers. Grundfragen des Berufsbildes und des Selbstverständnisses der Religionslehrer unter Berücksichtigung der heutigen Situation in Schule und Kirche. 22 VI 1983*, Bonn 1983.

¹⁰ Sekretariat der DBK, *Zur Spiritualität des Religionslehrers. Handreichung der Kommission für Erziehung und Schule der Deutschen Bischofskonferenz. 1 IX 1987*, Bonn 1987.

- bezpośrednio po wojnie korzystano z programu zwanego *Fuldaer Lehrplan* (1925)¹¹;
- na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych przygotowano ramowe programy nauczania dla klas I-X, dla gimnazjum, szkół specjalnych i uczniów głuchoniemych¹²;
- w latach siedemdziesiątych powstały podstawy programowe na bazie teorii *curriculum*, tzw. *Zielfelderplan* dla szkoły podstawowej (1978-1980)¹³ i *Sekundarstufe I* (1974)¹⁴;
- powyższe programy udoskonalano od początku lat osiemdziesiątych, czego rezultatem są tzw. programy ramowe dla szkół zawodowych (1980)¹⁵, poprawiony (2002)¹⁶; dla klas V-X (1984)¹⁷; dla szkół dla uczniów głuchoniemych (1987)¹⁸; dla szkół dla uczniów z trudnościami w nauce (1991)¹⁹; dla szkół

¹¹ Die katholische Bischöfe Deutschlands, *Lehrplan für den katholischen Religionsunterricht an der Volksschule*, Fulda 1925.

¹² Die katholische Bischöfe Deutschlands, der DKV, *Rahmenplan für die Glaubensunterweisung mit Plänen für das 1.-10. Schuljahr*, München 1967; Die katholische Bischöfe Deutschlands, der DKV, *Rahmenplan für die Glaubensunterweisung an Sonderschulen*, München 1967; DBK, Kommission Bund katholische Religionslehrervereinigung, *Rahmenplan für den Religionsunterricht an den Gymnasien in der Bundesrepublik Deutschland*, München 1969; Die katholische Bischöfe Deutschlands, DKV, *Rahmenplan für den Religionsunterricht an Gehörlosenschulen*, München 1970.

¹³ Bischöflichen Kommission für Erziehung und Schule von der Zentralstelle Bildung der DBK, *Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule: Grundlegung*, München 1977 oraz powiązane z nim pomoce: Bischöflichen Kommission für Erziehung und Schule von der Zentralstelle Bildung der DBK, *Hilfen zur Unterrichtsplanung für das 1., 2., 3., 4. Schuljahr*, t. 1-4, München 1978-1980.

¹⁴ Kommission des Deutschen Katecheten-Vereins e.V. in Zusammenarbeit mit der Bischöflichen Hauptstelle für Schule und Erziehung, *Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht der Schuljahre 5-10 (Sekundarstufe I): Grundlegung*, München 1973 oraz powiązane z nim pomoce: Kommission des Deutschen Katecheten-Vereins e.V. in Zusammenarbeit mit der Bischöflichen Hauptstelle für Schule und Erziehung, *Themenfeldskizzen der Schuljahre 5. und 6., 7. und 8., 9. und 10.*, t. 1-3, München 1974.

¹⁵ Zentralstelle Bildung der DBK, *Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht an Beruflichen Schulen*, München 1980.

¹⁶ Sekretariat der DBK, *Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht an Berufsschulen*, Bonn-München 2002.

¹⁷ Zentralstelle Bildung der DBK, *Lernfelder des Glaubens. Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht im 5.-10. Schuljahr. Revidierter Zielfelderplan*, München 1984.

¹⁸ Zentralstelle Bildung der DBK, *Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht an Gehörlosenschulen*, Köln 1987.

¹⁹ Zentralstelle Bildung der DBK, *Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht an Schulen für Lernbehinderte/Förderschulen*, München 1991.

podstawowych (1998)²⁰; dla szkół dla uczniów psychicznie upośledzonych (1999)²¹ oraz podstawa programowa dla wyższych klas gimnazjum bezpośrednio przed maturą (2003)²².

Wśród autorów, którzy kształtowali oblicze lekcji religii katolickiej w szkole niemieckiej należy wymienić przede wszystkim takie postaci, jak: H. F. Angel, G. Baudler, W. Bartholomäus, A. A. Bucher, D. Emeis, R. Englert, A. Exeler, H. Halbfas, U. Hemel, M. Jäggle, N. Mette, G. Miller, W. Nastainczyk, G. Lange, W. Langer, R. Sauer, W. Simon, K. Tilmann, W. Trutwin, H. G. Ziebertz. Od lat siedemdziesiątych XX wieku pedagogika religijna w Niemczech przyjmowała coraz silniej charakter ekumeniczny, zatracając przy tym konfesyjne powiązania. W takich sytuacjach trzeba nie tylko zwrócić baczniejszą uwagę na to zjawisko, ale także odwołać się do myśli pedagogów ewangelickich, którzy pośrednio kształtowali szkolną lekcję religii katolickiej.

3. Uwarunkowania społeczno-polityczne

Społeczeństwo niemieckie w okresie powojennym mocno się zróżnicowało pod względem religijnym, stając się na przełomie XX i XXI wieku wielokulturowe i wieloreligijne. Choć do chrześcijaństwa w dalszym ciągu oficjalnie przyznaje się dwie trzecie Niemców, to jednak mówienie o religii przestało być jednoznaczne. Wciąż wzrasta liczba osób utożsamiających się z inną, niż chrześcijańska, wiarą albo całkowicie dystansujących się wobec jakichkolwiek przejawów religijności. Sytuacja stała się jaskrawa w momencie zjednoczenia państwa niemieckiego, kiedy zdecydowana liczba Niemców ze wschodnich landów określiła siebie jako ateistów, od kilku generacji nie mających i nie chcących mieć kontaktu z żadną religią. Religijność Niemców na przełomie XX i XXI wieku coraz częściej określana jest przez takie terminy, jak: *synkretyzm religijny*, *odkościelnione chrześcijaństwo*, *odchrystianizowana wiara*, *kryzys przekazu tradycji czy prywatyzacja religii*.

Szkoła niemiecka, przechodząc różne przemiany, odzwierciedlała podziały i odniesienia wobec religii panujące w społeczeństwie. Podobnie szkolna lekcja religii, zwłaszcza jej uzasadnienie i kształt, zmieniały się wraz ze społeczne-

²⁰ Zentralstelle Bildung der DBK, *Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule*, Krefeld 1998.

²¹ Zentralstelle Bildung der DBK, *Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht an Schulen für Geistbehinderte*, München 1999.

²² Sekretariat der DBK, *Grundlagenplan für den katholischen Religionsunterricht in der gymnasialen Oberstufe/Sekundarstufe II*, Bonn–München 2003.

stwem. Nauczanie religii w szkole niemieckiej, mimo iż posiada konstytucyjne zabezpieczenia, musiało wciąż na nowo stawiać czoła kolejnym zarzutom, wy-suwany zarówno przez przedstawicieli środowisk wrogich lub obojętnych Kościołowi, jak również przez pedagogów religijnych, a także nauczycieli religii, rodziców i samych uczniów.

W okresie powojennym, zgodnie z regulacjami prawnymi, państwo niemieckie zajmowało się stroną organizacyjną, natomiast Kościół katolicki, nie korzystając z żadnych przywilejów w tym względzie i będąc traktowanym jak każda inna wspólnota religijna, określał cele i treści lekcji religii oraz delegował do tej pracy kompetentnych nauczycieli. Ze względu na zróżnicowanie systemu szkolnictwa w Niemczech w poszczególnych landach można było odnotować różnice w prowadzeniu tego przedmiotu. W dwóch landach, w Bremie i Brandenburgii, miały miejsce zajęcia o charakterze typowo religioznawczym, natomiast w większości niemieckich krajów związkowych (z wyjątkiem Bremy, Berlina, Brandenburgii i Hamburga) lekcje religii pozostały zwyczajnym przedmiotem szkolnym z możliwością rezygnacji z tych zajęć i wyboru przedmiotu alternatywnego. Według sprawozdania Konferencji Niemieckich Ministrów Oświaty z 2002 roku, nauczanie religii prowadzone było w sumie na wszystkich etapach edukacyjnych w liczbie od 772 do 888 godzin.

W badaniach empirycznych przeprowadzonych pod koniec XX wieku podkreślano korzystną zmianę w nastawieniu uczniów wobec tych zajęć, choć często kosztem minimalizacji wymagań i rezygnacji z ich katechetyczno-dusz-pasterskiego charakteru na rzecz opcji religioznawczej i kulturowej. Entuzjastyczna ocena, wynikająca z tych badań, wyraźnie różniła się od krytycznych określeń, jakie padały pod adresem szkolnych lekcji religii 30 lat wcześniej. Z jednej strony jednak – na co już rzadko zwracano uwagę – koniec lat sześćdziesiątych był silnie zdominowany generalnie krytycznym nastawieniem, wystąpieniem przeciw różnego rodzaju autorytetom i ówczesnemu, coraz bardziej konsumpcyjnemu, stylowi życia społeczeństwa. Z drugiej strony, badania dotyczące lekcji religii ani w latach wcześniejszych, ani na przełomie wieków, nie były na tyle szerokie, by ukazać faktyczny stan szkolnej lekcji religii katolickiej. Często w badaniach nie rozróżniano chrześcijańskich wyznań, uogólniając wnio-ski zarówno na nauczanie religii ewangelickiej, jak i katolickiej. Wyraźnie pozytywne oceny z ostatnich lat XX wieku, objawiające się m.in. małą liczbą ucz-niów, którzy wypisali się z lekcji religii, jak również wysokim współczynnikiem akceptacji tych zajęć, spotkały się z zadowoleniem wielu przedstawicieli Koś-cioła i pedagogiki religii. Tymczasem ten zachwyt wyraźnie kontrastował w Niemczech z opustoszałymi kościołami, zanikiem katechezy parafialnej, która została w głównej mierze sprowadzona do przygotowania przed przyjęciem ko-

lejných sakramentów, z bardzo rzadkim zaangażowaniem się młodych Niemców w działania związane z wiarą chrześcijańską, z dużą ignorancją religijną, z niezajomością chrześcijańskich prawd wiary i moralności, z zaniedbaniem modlitwy osobistej i wspólnotowej czy zdystansowaniem dużej części społeczeństwa wobec Kościoła.

4. Geneza szkolnej lekcji religii

Można powiedzieć, że nowoczesna szkoła *narodziła się*, albo lepiej: *odrodziła*, dzięki instytucjom religijnym. Jednym z istotnych powodów, dla których zakładano szkoły, była możliwość przekazywania w nich wiedzy religijnej. Proces usamodzielnienia się oświaty i uniezależnienia od wpływów kościelnych dokonał się na przełomie XVII i XVIII wieku²³. Od czasów oświecenia szkoła traciła coraz mocniej swój kościelny charakter, coraz bardziej wiążąc się z władzą, państwem i społeczeństwem.

Zasadne jest pytanie o początki lekcji religii, ponieważ uchwycenie jej początków byłoby równoznaczne z określeniem jej istoty. W literaturze niemieckiej przyjmuje się kilka możliwości. Niektórzy powstanie szkolnej lekcji religii wiążą wprost z utworzeniem szkoły jako miejsca, gdzie przekazuje się wiedzę, także – a może, jak było na początku, przede wszystkim – wiedzę o Bogu. W takim ujęciu lekcja religii i szkoła, w której ona miała miejsce, powstały równocześnie. Ponieważ szkoły były w zarządzie kościelnym, stąd nauczanie religii jako przedmiot podstawowy miało wyraźnie charakter szkolny. Niektórzy autorzy z kolei wiążą początki szkolnej lekcji religii z okresem reformacji i kontreformacji, kiedy nasiliły się wysiłki podzielonych odłamów chrześcijaństwa do intensywnej formacji religijnej. Konfesyjny podział nauczania religijnego zaznaczył się wówczas silnie i stanowił wyraźne kryterium podziału między różnymi wyznaniem chrześcijańskimi. Innym kryterium powstania szkolnej lekcji religii jest wprowadzenie powszechnego obowiązku szkolnego i przejęcie przez państwo zarządu nad szkołami publicznymi. Lekcja religii w takim wypadku była związana z określonym wyznaniem czy religią, ale prowadzona była na terenie szkoły, która bezpośrednio nie podlegała władzy kościelnej. Większość autorów przychyliła się do tego poglądu, widząc początek szkolnej lekcji religii

²³ Ch. Grethlein, *Religionspädagogik*, Berlin–New York 1998, s. 389; E. Ch. Helmreich, *Religionsunterricht in Deutschland. Von den Klosterschulen bis heute*, Hamburg 1966, s. 17; *Religionsunterricht an der öffentlichen Schule. Orientierungen und Entscheidungshilfen zum Religionsunterricht*, red. H. Kohler-Spiegel, A. Loretan, Zürich 2000, s. 51; H. Schiffler, R. Winkeler, *Tausend Jahre Schule. Eine Kulturgeschichte des Lernens in Bildern*, Stuttgart 1994.

w okresie oświecenia. Czwartym wreszcie, nie mniej uzasadnionym, przekonaniem byłoby stwierdzenie, że właściwa szkolna lekcja religii powstała dopiero w momencie oddzielenia jej od katechezy, czyli duszpastersko-ewangelizacyjnej działalności Kościoła. Przy takim ujęciu o szkolnym nauczaniu można mówić dopiero w XX wieku, kiedy nie tylko w poszczególnych wypadkach, ale koncepcyjnie, jako powszechne zjawisko, lekcja religii zaczęła funkcjonować jako działanie równoległe do katechezy parafialnej i rodzinnej.

Przyglądając się genezie i rozwojowi nauczania religii katolickiej w szkole niemieckiej do roku 1945, trudno nie ulec wrażeniu, że przedmiot ten stawał nieustannie w pewnym napięciu: między Kościołem i państwem, między teologią i pedagogiką, między przepowiadaniem i przekazem wiadomości, między Biblią i katechizmem, między dedukcją i indukcją, wreszcie – między szkołą i parafią. Im mocniej akcentowano pedagogiczno-szkolną stronę tych zajęć, tym częściej mówiono o *lekcji religii*, *nauczycielu religii*, *pedagogice religijnej*. Kiedy znowu silniejszy był akcent teologiczny, tym częściej operowano terminami: *katecheza szkolna*, *katecheta*, *katechetyka*²⁴. Rozwój koncepcji szkolnego nauczania religii w okresie powojennym wiązał się z próbą przewyciężenia tych alternatyw i odnajdywania rozwiązań skutecznych, odpowiadających nowej sytuacji społeczno-politycznej. Model nauczania religii katolickiej w szkole niemieckiej obciążony jest ruchem wahadła i pytaniem: *tylko uczyć czy aż wychowywać?*

5. Lata 1945-2000. Coraz wyraźniejsza alternatywa: katecheza czy religioznawstwo?

Alternatywa: katecheza – religioznawstwo ukazuje obszar, w jakim koncepcyjnie poruszało się po II wojnie światowej nauczanie religii katolickiej w szkole niemieckiej. Przez długi czas w odniesieniu do katolickiej edukacji religijnej dzieci i młodzieży (tak w szkole, jak i w parafii) terminy *katecheza* czy *lekcja religii* używane były zamiennie. Wyraźnie mówiono nawet o *katechezie szkolnej* (*schulische Katechese*). Katecheta był nauczycielem religii, lekcja religii – katechezą. Równoległe jednak do narastającego procesu sekularyzacji społeczeństwa (a tym samym coraz większego nacisku na instytucje publiczne, także na szkołę) coraz częściej rozgraniczano (przynajmniej teoretycznie) szkolną lekcję religii

²⁴ A. Exeler, *Religionsunterrichts zwischen Slogans und notwendigem Wandel*, w: *Umstrittenes Lehrfach: Religion*, red. A. Exeler, Düsseldorf 1976, s. 95-117; H. Horn, *Vom Elend der Alternativen im Religionsunterricht*, Dortmund 1974, s. 46-100.

od katechezy. W Niemczech zaostrenie sporu miało miejsce tuż po II Soborze Watykańskim. W niemieckiej literaturze katechetycznej tego okresu można zauważyć znaczne nasilenie dyskusji nie tylko co do treści bądź formy oddziaływań katechetycznych, lecz również (a z czasem coraz wyraźniej) odnośnie do miejsca, jakie przysługuje katechezie. Oficjalnie, po raz pierwszy tak wyraźnie w dokumentach kościelnych, rozróżnienie *katecheza (Katechese) – szkolna lekcja religii (Religionsunterricht)* wystąpiło podczas synodu biskupów w Würzburgu w latach siedemdziesiątych.

Jeśli na katechezę spojrzysz się integralnie, jako na *wychowanie w wierze*, obejmujące *przede wszystkim nauczanie doktryny chrześcijańskiej, przekazywane na ogół w sposób systematyczny i całościowy, dla wprowadzenia wierzących w pełnię życia chrześcijańskiego*²⁵, to wynikają stąd następujące konsekwencje:

- Chodzi o przekaz treści wiary (*fides quae*) zawartych w nauczaniu Kościoła (Biblia i Tradycja), dla których podstawowym jest odniesienie do teologii katolickiej, wtórnym, choć także istotnym, do nauk pomocniczych: pedagogiki, psychologii, dydaktyki, metodyki, socjologii itd.
- Celem katechezy jest dojrzała wiara osobista (*fides qua*) wyrażona w życiu (praktyka), a także wprowadzenie we wspólnotę religijną – socjalizacja kościelna.
- Katecheza jest działaniem rozumianym jako formacja bazująca na informacji.
- Nauczyciel-katecheta to osoba zaangażowana, człowiek wiary i Kościoła, świadek.
- Zasadniczą metodą katechezy jest przepowiadanie słowa Bożego przez nauczanie, osobiste świadectwo i wychowanie obejmujące całego człowieka.
- Katecheza dokonuje się w różnych środowiskach, wśród których zasadnicze znaczenie posiadają: rodzina, parafia, szkoła, ruchy religijne i media.
- Katecheza jest wyraźnie powiązana ze wspólnotą religijną – Kościołem katolickim.
- Uczeń winien być zaangażowany poznawczo, afektywnie i wolitywnie.
- Katecheza obowiązuje uczniów wierzących.
- Uzasadnienie katechezy jest przede wszystkim teologiczne (*Idźcie, nauczajcie, czyńcie* uczniów), jednak – mając na uwadze wartość wiary – nie wyklucza innych argumentów, na przykład, społecznych, kulturowych czy politycznych.

Powyższe elementy katechezy zbiera definicja, zaproponowana przez A. Exelea, jednego z najwybitniejszych niemieckich pedagogów religijnych ubiegłego stulecia: *Katecheza jest podstawowym pouczeniem, przekazywanym przez Koś-*

²⁵ CT 18.

ciół wierzącym i dotyczącym rzeczywistości naszego zbawienia. Jej zadaniem jest uformowanie wierzących na uczniów Chrystusa i takie zapoznanie ich z życiem Kościoła, by mogli oni – zgodnie z własnymi możliwościami – stać się jego aktywnymi członkami.

Termin *religioznawstwo* rozumiany jest wieloznacznie. Z jednej strony, pojęcie to używane jest na oznaczenie dyscypliny naukowej, z drugiej, jako forma przekazywania wiedzy na temat religii, jako *uczenie o religii albo religiach*, bez wyróżniania którejs z nich, bez próby tworzenia osobistych odniesień, traktująca religię wyłącznie horyzontalnie, jako fenomen związany z życiem człowieka, wychodząca z założeń racjonalistycznych, odnosząca się z dystansem do treści, które mogą dotyczyć jednej albo wielu religii²⁶. Cechy takiego nauczania religioznawczego są następujące:

- Nauczanie to przekazuje treści dotyczące religii: podstawowe jest tu odniesienie treści do nauk religioznawczych, do różnych dziedzin filozofii, socjologii, psychologii, pedagogiki, a także różnych sposobów uprawiania teologii. Ponieważ nie ma związku z określoną religią czy wyznaniem, pojęcie *religia* rozumiane jest szeroko, stąd szerokie jest spektrum poruszanych treści.
- Celem takiego nauczania jest wiedza dotycząca religii i ewentualna (niekonieczna) decyzja: za którąś z religii, którymś z wyznań lub postawą agnostyczną czy ateistyczną.
- Zadaniem religioznawstwa jest wprowadzenie w społeczeństwo pluralistyczne, w którym występują różne fenomeny religijne, odniesienia do różnych religii i – szerzej – światopoglądów.
- W istocie jest to informacja bez formacji.
- Nauczyciel winien być zdystansowanym, niezaangażowanym religioznawcą.
- Metoda to przekaz informacji (treści religijnych) – nauczanie religijne.
- Miejscem takich zajęć jest szkoła, określone grupy. Istotny jest brak powiązania z jakąkolwiek wspólnotą religijną.
- Uczeń winien być zaangażowany poznawczo.
- Zajęcia należy prowadzić obligatoryjnie dla wszystkich uczniów zgodnie z obowiązkiem szkolnym.

²⁶ Przykładem takich zajęć jest wprowadzony w Brandenburgii pod koniec XX wieku nowy przedmiot kształtowanie życia – etyka – religioznawstwo (LER: Lebensgestaltung, Ethik, Religionskunde). Dyskusja wokół LER zdominowała niemiecką literaturę pedagogiczno-religijną lat dziewięćdziesiątych. Pytanie, na ile neutralne wyznaniowo i światopoglądowo państwo może określić przekazywane podczas szkolnych zajęć wartości, wciąż budzi uzasadnione wątpliwości. Por. K. H. Menke, *Theologie als Bezugswissenschaft des Religionsunterrichts*, w: *Religionsunterricht hat Zukunft*, red. G. Bitter, Bonn 2000, s. 80n.

- Uzasadnienie zajęć: ogólnokształcące, kulturowe, historyczne, społeczne, polityczne, antropologiczne (humanistyczne), filozoficzne, etyczne.

O ile powyżej wskazano na zasadnicze akcenty i tym samym rozróznilo między katechezą i religioznawstwem, obecnie należy zastanowić się nad odniesieniem określonej koncepcji szkolnego nauczania religii do tych dwóch wykluczających się kategorii. W przytoczonym rozumieniu katecheza nie może być religioznawstwem, religioznawstwo nie jest katechezą. Poszczególne elementy, tj. cele, treści, charakter oddziaływań, zadanie nauczyciela, uzasadnienie czy krąg odbiorców, wyraźnie różnią się od siebie. Jedynym punktem styczności jest miejsce, gdzie może dojść do jednej lub drugiej formy oddziaływania religijnego – szkoła publiczna.

Pytanie, czy lekcja religii w Niemczech może zostać zredukowana do religioznawstwa²⁷, nie jest jedynie retoryczne czy czysto teoretyczne. W rzeczywistości szkoły niemieckiej i przemian, jakim ona nieustannie podlega, w obliczu coraz bardziej zsekularyzowanego społeczeństwa, takie pytanie nabiera istotnego znaczenia dla osób odpowiedzialnych za wychowanie religijne.

6. Poszukiwanie optymalnego modelu lekcji religii

Historycznie lekcja religii od samego początku związana była z działalnością katechetyczną Kościoła katolickiego. Obok wychowania religijnego w rodzinie i w parafii, stanowiła aż do XX wieku zasadniczą część katechezy kościelnej. Od czasów oświecenia, kiedy można było zauważyć coraz większe wpływy na edukację osób dystansujących się wobec instytucji religijnych, lekcja religii wielokrotnie stawała się źródłem sporów między przedstawicielami religijnej i laickiej koncepcji wychowania. W historii tych zajęć obok skrajnych rozwiązań (*przywilej Kościoła* albo *element państwowej indoktrynacji*) pojawiały się także pomysły, by lekcja religii częściowo rezygnowała ze swego konfesyjno-duszpasterskiego charakteru i, upodobniając się do innych przedmiotów szkolnych, przekazywała treści w sposób ściśle *naukowy i obiektywny*, podchodząc do wszystkich znanych religii, wyznań i światopoglądów z takim samym aparatem badawczym. Takie – jak twierdzili niektórzy pedagodzy – ściśle szkolno-pedagogiczne uzasadnienie miałyby służyć solidnej wiedzy, dotyczącej tematów religijno-swiatopoglądowych, bez apriorycznego zakładania, która z opcji jest

²⁷ Vorvort, w: *Wertorientierung im Wandel. Religionsunterricht und LER in der Diskussion*, red. M. Langer, A. Laschet, Kevelaer–Aachen 1998, s. 7.

prawdziwa. Do lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku nauczanie religii katolickiej skutecznie broniło się przed taką redukcją.

Bezpośrednio po 1945 roku rozwinęła się kerygmaticzna lekcja religii, korzystająca wiele z osiągnięć przedwojennej dydaktyki katechetycznej. Z czasem ta koncepcja spotykała się z coraz większą krytyką, powołującą się przede wszystkim na konieczność dostosowania tych zajęć do zmieniających się warunków społeczno-religijnych. Lata sześćdziesiąte i siedemdziesiąte przyniosły ożywione dyskusje na temat koncepcji szkolnej lekcji religii. Z takich postulowanych wówczas kierunków szkolnego nauczania religii, jak: hermeneutyczny, religioznawczy, zorientowany problemowo i korelacyjny, przedstawiciele Kościoła w Niemczech opowiedzieli się za ostatnim. Ich zdaniem w społeczeństwie zsekularyzowanym na szerokie uzasadnienie i skuteczność mogły liczyć tylko takie zajęcia, które opierały się na wzajemnym odniesieniu (korelacji) wiary i życia, zagadnień religijnych i doświadczeń ludzkich. Wyraźnie wskazano istotną rolę, jaką miała do odegrania szkolna lekcja religii na płaszczyźnie historyczno-kulturowej, antropologicznej i społecznej. Pedagogiczne uzasadnienie lekcji religii katolickiej – w odróżnieniu od sugestii autorów ewangelickich – łączono z argumentacją teologiczną, wiążącą szkolne zajęcia religii z Kościołem i jego nauczaniem, równocześnie zabezpieczając je przed redukcją do poziomu religioznawstwa.

Synod w Würzburgu, który dla lekcji religii katolickiej w Niemczech miał znaczenie przełomowe, opowiedział się za koncepcją lekcji religii jako korelacji między życiem i wiarą chrześcijańską. Dokument synodalny *Der Religionsunterricht in der Schule* nakreślił zasadnicze elementy koncepcyjne tych zajęć: ich podwójne, pedagogiczno-teologiczne uzasadnienie, cele i zadania oraz treści i metody. W dokumencie nie zabrakło także istotnych rozważań dotyczących statusu i roli nauczyciela religii, w którym dostrzegano lojalnego przedstawiciela Kościoła, świadka wiary i kompetentnego dydaktyka.

Od lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku w szkolnym nauczaniu religii w Niemczech położono silny akcent na cele edukacyjne i ich szczegółowe określenie w procesie dydaktycznym. Lekcja religii, podobnie jak pozostałe przedmioty, została podporządkowana celom szkoły, co, z jednej strony, służyło lepszej jakości dydaktycznej tych zajęć, z drugiej, stwarzało niebezpieczeństwo dopasowywania ich do *modnych*, lecz nietrwałych trendów edukacyjnych. Tworzenie zamkniętych zestawów celów sprowadzało wychowanie religijne jedynie do przekazu wiadomości i kształtowania określonych umiejętności. Akcent na sprawdzanie efektywności lekcji religii stworzył tak silną presję celów, że często pomijano cele ogólne, jak, na przykład, wiara, których nie można było w warunkach szkolnych w żaden sposób zweryfikować. Zajęto się tym, co bliskie i moż-

liwe, wprowadzając jednocześnie redukcję w rozumieniu efektywności szkolnych lekcji religii. Efektywność bywała często zastępowana efektownością, kiedy odwoływano się do wciąż nowych metod, które aktywizowały uczniów, jednocześnie często ze stratą dla przekazu wiedzy i całego procesu wychowania religijnego. Takie – jak nazywano – *odciążenie* lekcji religii sprawiło, że przepowiadanie ustępowało coraz wyraźniej na rzecz informowania i ewaluacji nauczycielskich dokonań. Szerokie określenie adresatów lekcji religii (wierzący, poszukujący, niewierzący) spowodowało konieczność minimalizacji zakładanych celów i coraz częstsze sięganie do zagadnień ogólnoludzkich, kosztem tematów religijnych. W niektórych sytuacjach wyraźnie zachwiano proporcję między zagadnieniami dotyczącymi człowieka i Boga, choć oficjalne programy wyraźnie opierały się na nauczaniu Kościoła, promując zasadę korelacji wiary i życia. W proponowanych przez pedagogów treściach coraz częściej można było spotkać silne akcenty religioznawcze, połączone także z krytyczną refleksją na temat chrześcijaństwa. Nierzadko dochodziło do przeakcentowania zagadnień dotyczących innych religii. Nacisk na wiedzę w wielu przypadkach szedł w kierunku poszukiwania coraz bardziej atrakcyjnych treści, w coraz szerszym ujęciu religii, na przykład, odwoływania się do religii pierwotnych, religii Indian czy też wyraźnie religioznawczych przedstawień wielkich religii świata. Uczniowie faktycznie poznawali nowe religie, gdy tymczasem znajomość katolickich prawd wiary i moralności pozostawała na słabym poziomie.

Warto jeszcze raz zwrócić uwagę, że wymagania wyraźnie katechetyczne zostały postawione wobec osób uczących religii katolickiej. W oficjalnych dokumentach kościelnych, jak również w wypowiedziach wielu pedagogów religijnych, obok zasadniczych kompetencji o charakterze dydaktyczno-pedagogicznym jasno wymagano od nauczyciela religii świadectwa wiary i lojalności wobec delegującego go do pracy Kościoła. Prowadzone pod koniec XX wieku badania ukazały jednak, że duża część nauczycieli religii katolickiej dystansowała się wobec nauczania Kościoła, pozostając również z daleka od jego duszpasterskiej aktywności. Łączność z Kościołem, opierająca się w dużej mierze na zaufaniu, w wielu przypadkach była zbyt słaba, by nauczyciele religii w istotny sposób mogli wpływać na religijność uczniów i pomagać im w podejmowaniu osobistych decyzji na rzecz wiary.

U progu XXI wieku wobec szkolnego nauczania religii katolickiej pozostały różne dylematy, z których najistotniejsze było odróżnienie lekcji religii od katechezy, często nie tylko katechezy parafialnej, ale wręcz katechezy kościelnej, oraz drugi istotny dylemat, dotyczący konfesyjnego charakteru tych zajęć.

Dyskusja pedagogów religijnych, odbywająca się na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych na temat kształtu szkolnej lekcji religii, przeniosła

się na grunt oficjalnych rozstrzygnięć kościelnych. Lekcja religii została odróżniona od działalności katechetycznej Kościoła. Choć trudno do końca wskazać istotę tego rozróżnienia, to jednak dla wielu pedagogów religijnych stało się ono fundamentem tworzenia nowej koncepcji szkolnego nauczania religii. Brak jasnych kryteriów sprawił, że niektórzy z nich wyraźnie oddzielali lekcje religii od katechezy, sugerując nawet odcięcie od wpływów Kościoła i ustawienie ich w opcji religioznawczej, inni z kolei domagali się ścisłej współpracy i uzupełniania się obu form edukacji religijnej. Przyjęte rozróżnienie szkolnego nauczania religii i katechezy parafialnej nie zaowocowało szerokim zainteresowaniem wśród chrześcijan i ich zaangażowaniem we własną formację na terenie parafii. Środowiska parafialne w Niemczech nie stały się miejscem systematycznej i całościowej katechezy dzieci, młodzieży i dorosłych. Na większą skalę nie rozwinęło się także duszpasterstwo szkolne. Natomiast lekcja religii, utraciwszy swe katechetyczne odniesienie, stała się polem różnego rodzaju eksperymentów pedagogiczno-religijnych, które często dalekie były od integralnego przekazu prawd wiary i moralności, głoszonych w Kościele katolickim. Dla pewnej grupy pedagogów religijnych i nauczycieli religii była to okazja do jeszcze większego zdystansowania się wobec Kościoła i jego nauczania. Rozróżnienie spowodowało, co prawda, iż łatwiej było uzasadnić obecność nauczania religii w szkole i wyraźnie odżegnać się od jakichkolwiek elementów indoktrynacji czy rekrutacji nowych wiernych, niemniej wyraźnie wpłynęło także na dezintegrację podstawowych środowisk katechetycznych.

Powstało swoiste zamknięte koło. Po pierwsze, słaba była katecheza rodzinna, gdyż rodzice nie posiadali na tyle wiedzy, przekonania i chęci, by przekazywać swym dzieciom podstawy wiary chrześcijańskiej i łatwo cedowali swe obowiązki na *czynniki profesjonalne*. Po drugie, lekcja religii, podczas której nie tylko powinno się przekazywać treści dotyczące religii i wiary, ale umożliwiać ich doświadczenie, przerzuciła w znacznej części tę odpowiedzialność na wspólnotę wiary, jaką winna być parafia. I wreszcie po trzecie, parafia, nie mając wsparcia w rodzinie i szkole, zdawała się zbyt słaba, by unieść ciężar wychowania wiary, więc ograniczała się tylko do tradycyjnych form przygotowania do sakramentów. W rezultacie brak współpracy między podstawowymi środowiskami sprawiał, że efekty edukacji religijnej były mizerne, co przekładało się na coraz mniejsze zainteresowanie sprawami wiary i Kościoła. Katecheza, wyparta ze szkoły, miała odnaleźć się na powrót w parafii i w rodzinie, tymczasem – jak się wydaje – nie znalazła w tych środowiskach podatnego gruntu. W tradycyjnym rozumieniu katecheza jako systematyczne i pełne wychowanie wiary na przełomie XX i XXI wieku nie istniała ani w parafii, ani w rodzinie, ani w niemieckiej szkole.

Poważne niebezpieczeństwo, wynikające z rozróżnienia lekcji religii i katechezy, łączyło się także z propozycją uprawiania pedagogiki religii jako nauki autonomicznej, która potrzebuje przestrzeni i możliwości, jakie daje naukowy dystans wobec dogmatów wiary i moralności oraz wskazań Kościoła. Niemały problem tworzyło przenikanie na grunt katolicki pomysłów zaczerpniętych z pedagogiki ewangelickiej. W takim ujęciu zupełnie inaczej podchodzono do zasadniczych kwestii, jakim jest rozumienie wiary i możliwości jej kształtowania, a także łączności ze wspólnotą Kościoła. Podobnie ukształtowane na przestrzeni 200 lat rozumienie katolickiej katechetyki jako dyscypliny teologicznej i jej rozwój, od metodyki nauczania religii przez dydaktykę nauczania religii i pedagogikę religijno-moralną, został nie tylko zatrzymany, ale nawet odwrócony. Pod koniec XX wieku coraz częściej mówiono w Niemczech o pedagogice lub o dydaktyce religii²⁸, przesuując często główny akcent z obszaru teologii na nauki religioznawcze. Choć w dalszym ciągu u progu XXI wieku w Niemczech katedry pedagogiki religii i katechetyki przynależały oficjalnie do wydziałów teologii katolickiej, można było zauważyć ich wyraźne otwarcie na pedagogikę ewangelicką i szeroko rozumiane religioznawstwo.

Drugim, zasadniczym dylematem szkolnego nauczania religii katolickiej w Niemczech była kwestia konfesyjności tych zajęć. Choć prawnie zajęcia te uznawane były wyłącznie jako powiązane z określonym wyznaniem, to jednak, w obliczu coraz swobodniejszego podchodzenia w społeczeństwie do problemu przynależności do danego Kościoła, zmniejszało się także zrozumienie i sens ich konfesyjnego podziału. Wielu Niemcom trudno było wyjaśnić, dlaczego lekcja religii – mimo szeroko propagowanego ekumenizmu – wciąż jeszcze była oficjalnie organizowana oddzielnie dla katolików i ewangelików. W niektórych przypadkach zagadnienie konfesyjności zajęć było banalizowane przez poszczególnych pedagogów religijnych. Oficjalne dokumenty Kościoła stanowczo broniły zasady konfesyjności lekcji religii, choć w praktyce coraz częściej można było spotkać już nie tylko próby współpracy, lecz nawet odbywające się regularnie wspólne zajęcia dla uczniów różnych wyznań. W obliczu społeczeństwa wielokulturowego i wieloreligijnego coraz bardziej przekonujące stawały się postulaty wprowadzenia zajęć o charakterze ekumenicznym czy wręcz ponadreligijnym. Przy realizacji takich pomysłów lekcje rezygnowały ze swego kościelnego odniesienia, stając się typowym nauczaniem o religii.

Synodalne podkreślenie, że lekcja religii ma być dla wszystkich uczniów (wierzących, poszukujących, niewierzących), spowodowało, że w wielu przy-

²⁸ Por. np. G. Hilger, W. H. Ritter, *Religionsdidaktik Grundschule. Handbuch für die Praxis des evangelischen und katholischen Religionsunterrichts*, München–Stuttgart 2006.

padkach traciły na tym uczniowie przekonani do wiary. Mimo wyraźnych wytycznych, zawartych w kolejnych dokumentach kościelnych, zajęcia te częściej przypominały lekcje o religii, brakowało możliwości odwołania się do wspólnych religijnych doświadczeń, gubił się ich charakter konfesyjny. Obawiając się, że lekcja religii zostanie posądzona o jakiś rodzaj manipulacji czy indoktrynacji, silnie akcentowano dobrowolność i ostrożność w jakiegokolwiek zewnętrznej ingerencji: to uczeń w swojej wolności sam miał wybrać opcję *za* albo *przeciw* wierze. Lekcja religii w Niemczech znalazła się w obliczu kolejnych niebezpieczeństw, które jawiły się jako następstwa oddzielenia wiedzy od doświadczenia, zrozumienia od wiary, krytyki od miłości.

U progu III tysiąclecia chrześcijaństwa lekcja religii w szkole niemieckiej jeszcze wyraźniej niż dotychczas stanęła wobec przyszłościowej alternatywy: albo stanie się na nowo jednym ze środowisk katechezy Kościoła (obok dwóch zasadniczych: rodziny i parafii) i tym samym ważnym elementem przeciwdziałania procesowi sekularyzacji, albo zostanie sprowadzona do lekcji religioznawstwa, gdzie do zagadnień religijnych będzie podchodziło się z właściwym naukowym zdystansowaniem, a wychowanie religijne zostanie zredukowane do przekazu wiadomości religijnych, zgodnie z powszechną tendencją współczesnej pedagogiki *ucieczki w nauczanie*.

Lekcja religii – co podkreślało wielu autorów – stała się dla wielu młodych Niemców jedynym miejscem spotkania z treściami religijnymi, gdzie nie tylko uczy się o Bogu, ale też powinno się umożliwiać i zachęcać do spotkania z Nim. Tymczasem wydaje się, że ta szansa – także z perspektywy katechetyczno-pastoralnej – nie została odpowiednio wykorzystana. W obliczu coraz bardziej zsekularyzowanego społeczeństwa nieporozumieniem wydaje się lekcja religii, która *przerzuca* odpowiedzialność za wychowanie religijne wyłącznie na katechezę parafialną. Wydaje się, że owo zagrożenie dostrzegli także biskupi niemieccy oraz niektórzy pedagodzy religijni, którzy zachęcają do ponownego odkrywania *katechetycznego wymiaru lekcji religii*²⁹.

²⁹ Por. M. Jäggle, *Katechetyczny wymiar nauczania religii. W świetle dokumentu biskupów niemieckich „Katechese in veränderter Zeit”*, mps – wykład podczas Krajowego Kongresu Katechetycznego, Poznań 25-26 IX 2007 i cały numer „Katechetische Blätter” 2007, nr 2.



Polski model nauczania religii katolickiej







Ks. RYSZARD CZEKALSKI

Rys historyczny lekcji religii katolickiej w Polsce

Szkolne nauczanie religii pojawiło się w Polsce wraz z pierwszymi szkołami, założonymi przez Kościół katolicki. Ulegało ono różnego typu przeobrażeniom w zależności od czasu oraz sytuacji eklezjalnej i społeczno-politycznej kraju. Zawsze jednak nauczanie religii katolickiej w Polsce, pomimo najróżniejszych przeszkód, nawet podczas zaborów, znajdowało się w wykazie szkolnych przedmiotów nauczania. Wyjątkiem był jedynie okres około 30 lat w PRL-u, gdy nauczanie religii katolickiej zostało *wyrzucone* z polskich szkół.

W niniejszej refleksji dokonamy przeglądu najbardziej charakterystycznych okresów dla polskiej katechezy, ze zwróceniem szczególnej uwagi na naukę religii katolickiej w szkole. Refleksję tę rozpoczniemy od początku istnienia państwa polskiego, a skończymy ją na XX wieku.

1. Wiek XI-XV

W Polsce, po przyjęciu chrześcijaństwa, nie dokonał się natychmiastowy proces przejścia wszelkich zdobyczy średniowiecznych istniejących w Europie, w tym znanych form szkolnictwa. Przez pierwsze dwa stulecia w chrześcijańskiej Polsce trudno doszukać się organizacyjnych form szkolnictwa, na wzór szkół parafialnych, klasztornych i katedralnych istniejących w zachodniej Europie. Pierwsze polskie szkoły zaczynają powstawać od XI wieku, głównie przy istniejących kapitułach katedralnych (w XIII wieku istniało 7 kapituł: gnieźnieńska, krakowska, wrocławska, poznańska, kamieńska, włocławska, płocka) oraz przy kapitułach kolegiackich (19 z nich powstało przed XIII wiekiem, zaś około 35 z nich powstało w okresie od XIII do XVI wieku). Największe zasługi w rozwoju szkolnictwa w pierwszej fazie organizacyjnej państwa polskiego posiadają trzy miasta: Gniezno, Kraków i Płock¹.

Zdecydowanie większy rozwój szkolnictwa w Polsce obserwuje się w XV wieku. Większość polskich miast i miasteczek, a nawet zamożniejsze parafie wiejskie, posiadały własną szkołę parafialną². W latach 1364-1510 można stwier-

¹ Zob. M. Rechowicz, *Początki i rozwój kultury scholastycznej (do końca XVI wieku)*, w: *Dzieje teologii katolickiej w Polsce*, t. 1, Lublin 1974, s. 36n.

² S. Kot, *Historia wychowania. Od starożytnej Grecji do połowy wieku XVIII*, t. 1, Warszawa 1996, s. 192.



dzić istnienie w Polsce ponad 600 szkół parafialnych (łącznie z kolegiackimi). Program nauki w tego typu szkołach był dość ubogi. Chodziło przede wszystkim o nauczenie chłopców pacierza i psalmów oraz nauczenie pisania i czytania. Podejmowano próby uczenia łaciny, śpiewu kościelnego i ministrantury³. Powstające szkoły przy katedrach i kolegiatach, a także w mniejszym zakresie przy klasztorach, oraz szkoły parafialne, przeznaczone były głównie dla osób przygotowujących się do stanu duchownego. Szkoły te pełniły taką rolę aż do końca XVI wieku, czyli do czasu, gdy zaczęły powstawać seminaria duchowne⁴. Należy jednak zaznaczyć, że szkoły parafialne, zgodnie z zaleceniami soborów, były dla wszystkich chętnych, bez względu na stan, miejsce zamieszkania czy wiek. Nie czyniono też zakazu korzystania z nauki dziewczętom. W praktyce jednak, jak już wspomniano, w nauce widziano przede wszystkim szanse awansu w stanie duchownym⁵. Jakkolwiek w okresie średniowiecza dostrzec można pierwsze formy organizacyjne szkolnictwa, to jednak trudno na tym etapie organizacyjnym mówić o dobrze funkcjonującym, powszechnym i zorganizowanym systemie nauczania. Trudno jednak sobie też wyobrazić, aby w istniejących wówczas szkołach, zakładanych przez Kościół, nie było nauki religii katolickiej.

2. Wiek XVI-XVII

Przełomowym okresem dla organizacji szkolnictwa, a tym samym nauki religii w szkołach, okazał się wiek XVI wraz z odpowiednimi zarządzeniami dwóch soborów powszechnych: V Soboru Laterańskiego (1512-1517) oraz Soboru Trydenckiego (1545-1563).

V Sobór Laterański domagał się m.in. większego dowartościowania nauki religii w istniejących szkołach. Ubolewano nad tym, iż w szkołach większą uwagę przywiązuje się do przedmiotów świeckich, a zbyt mało uwagi poświęca się nauczaniu prawd wiary. Zobowiązywano przełożonych szkół i nauczycieli, aby przykładali większą wagę do nauki religii. W jednym z dekretów soborowych czytamy: *Ponieważ „usposobienie człowieka jest złe już od młodości” i od dzieciństwa przyzwyczaiać się do dobrego jest wielkim dziełem i osiągnięciem, postanawiamy i zarządzamy, że przełożeni szkół i nauczyciele powinni nauczać i odpytywać swoich chłopców czyli uczniów nie tylko w zakresie gramatyki, retoryki*

³ M. Rechowicz, *Początki i rozwój kultury scholastycznej (do końca XVI wieku)*, art. cyt., s. 49n; por. S. I. Możdżeń, *Historia wychowania do 1795*, Kielce 2005, s. 201.

⁴ M. Rechowicz, *Początki i rozwój kultury scholastycznej (do końca XVI wieku)*, art. cyt., s. 30, 45, 48.

⁵ S. I. Możdżeń, *Historia wychowania do 1795*, dz. cyt., s. 200n.

i pozostałych tego typu sztuk, a także będą zobowiązani nauczać tego, co dotyczy religii, jakie są przykazania Boże, artykuły wiary, święte hymny i psalmy, żywoty świętych, a w dni świąteczne nie mają uczyć się niczego innego, jak tylko dotyczących religii i dobrych obyczajów. Są zobowiązani kształcić ich w nich, do nich zachęcać i nakłaniać, na ile mogą. Mają chodzić do kościołów nie tylko na msze, lecz także na nieszpory i słuchanie liturgii godzin, i podobnie skłaniać uczniów do słuchania kazań i nauk, i nie mogą im wyklądać niczego przeciwko dobrym obyczajom ani co by prowadziło do bezbożności⁶.

Zupełnie nowa sytuacja dla ówczesnej Europy pojawiła się wraz z reformacją i wystąpieniem Marcina Lutera (1483-1546). Podział, jaki wówczas dokonał się w Kościele katolickim, przyczynił się także do powstania nowej sytuacji edukacyjnej. Bez wątplenia przełomową rolę w dziejach Kościoła i szkolnictwa odegrał Sobór Trydencki, który przyczynił się do znacznych przemian w Kościele. W soborowym *Dekrecie o nauczaniu i głoszeniu* (1546) zobowiązano biskupów, aby w większych ośrodkach został zatrudniony nauczyciel, który będzie nauczał *gramatyki kleryków i innych ubogich uczniów, aby następnie (z Bożą pomocą) mogli oni przejść do studiów Pisma Świętego*⁷. Była to niewątpliwie zachęta do zakładania szkół parafialnych, przygotowujących młodych ludzi do dalszego kształcenia, szczególnie poznawania Pisma Świętego. Ponadto zobowiązywano, aby w nauczaniu religijnym w szkołach zakonnych i gimnazjach publicznych zdecydowanie bardziej uwzględniano i wykorzystywano Pismo Święte⁸.

Sobór nadto zobowiązywał do erylowania kolegiów [seminariów duchownych] przeznaczonych, jak czytamy w dekrecie soborowym, *dla młodych ludzi z danego miasta i diecezji albo danego kraju, jeżeli ich liczba jest niewielka. Tam mają być utrzymywani, nauczani zasad religii oraz kształceni w dziedzinie dyscypliny kościelnej. Do takiego zaś kolegium będą przyjmowani kandydaci w wieku przynajmniej dwunastu lat, urodzeni w prawowitym związku małżeńskim, umiejący dobrze czytać i pisać, którzy dają nadzieję, że są odpowiedni, i że mają wolę, aby zawsze służyć w Kościele*⁹. Powstawanie seminariów duchownych było nową formą organizacyjną szkolnictwa, torującą jednocześnie drogę do całkowitego oddzielenia kształcenia osób świeckich od osób przygotowujących się do stanu duchownego. Decyzja ta posiadała daleko idące konsekwencje w ówczesnej reorganizacji szkolnictwa. Otwierała ona bowiem przestrzeń do

⁶ V Sobór Laterański, *Reforma kurii i innych [instytucji]*, w: *Dokumenty soborów powszechnych*, t. 4, opr. A. Baran, H. Pietras, Kraków 2005, s. 97-99.

⁷ Sobór Trydencki, *Dekret o nauczaniu i głoszeniu*, w: *Dokumenty soborów powszechnych*, t. 4. dz. cyt., s. 243.

⁸ Tamże, s. 245.

⁹ Sobór Trydencki, *Dekret o reformie*, w: *Dokumenty soborów powszechnych*, t. 4. dz. cyt., s. 707.

nowych form organizacyjnych i kształcenia religijnego nie tylko osób pretendujących do stanu duchownego.

Powyzsze zarządzenia soborowe znalazły szybki odzew także w Polsce. Spośród wielu rewolucyjnych inicjatyw soborowych należy wskazać na reformę szkolnictwa elementarnego oraz inicjatywy związane z powstawaniem nowych sieci szkół, np. szkół prowadzonych przez jezuitów, którzy próbowali połączyć ówczesne humanistyczne oczekiwania społeczne z kształceniem charakterów w oparciu o praktyki religijne¹⁰. Także i inne zgromadzenia zakonne włączyły się w proces edukacji. Dużą rolę odegrali, obok jezuitów, także dominikanie, franciszkanie, karmelici oraz pijarzy¹¹.

Od XVI wieku szkoły parafialne funkcjonowały w większości parafii miejskich i wiejskich. Polska parafia bez szkoły była raczej zjawiskiem wyjątkowym. Szacuje się, że w początkach XVI wieku szkoły parafialne w diecezjach gnieźnieńskiej, krakowskiej czy włocławskiej funkcjonowały w ponad 90% parafii¹². W diecezji płockiej odsetek szkół parafialnych był jeszcze wyższy, na przykład, w archidiakonacie pułtuskim w 1530 roku wynosił on 97,43%¹³. Program nauczania w tych szkołach nie był zbyt wysoki. Obejmował naukę czytania i pisanie, naukę modlitw, zwłaszcza psalmów, łaciny i śpiewu kościelnego. Z nauki korzystała raczej niewielka ilość uczniów. Spośród wielu powodów na taki stan rzeczy składał się m.in.: brak powszechnej potrzeby kształcenia się, trudności z dotarciem do szkół, szczególnie na wsiach. Zdecydowanie wyższy poziom nauczania był w szkołach katedralnych, kolegiackich i zakonnych¹⁴.

W szkołach parafialnych, zgodnie z istniejącymi tendencjami posoborowymi, nauczano katechizmu. Ówczesne polskie synody prowincjonalne i diecezjalne dość jednoznacznie obligowały proboszczów, aby nie tylko zakładali tego typu szkoły w parafiach i troszczyli o dobrych nauczycieli, ale aby katechizm stał się głównym przedmiotem nauczania religii. Synod prowincjonalny prymasa Stanisława Karnkowskiego (1589) włączył naukę katechizmu do programu szkoły parafialnej, zaś synod prowincjonalny prymasa Bernarda Maciejowskiego (1607), opierając się na uchwałach synodu krakowskiego (1601), nakazywał nauczycielom szkół parafialnych uczenie chłopców katechizmu na pamięć. Natomiast synod prowincjonalny prymasa Jana Wężyka (1628) przypominał pro-

¹⁰ B. Natoński, *Szkolnictwo jezuickie w dobie kontrreformacji*, w: *Z dziejów szkolnictwa jezuickiego w Polsce*, Kraków 1994, s. 41.

¹¹ S. Wielgus, *Filozofie w Rzeczpospolitej*, Płock 2002, s. 38.

¹² S. Olczak, *Szkoły parafialne w archidiakonacie włocławskim w II połowie XVI i I XVII wieku*, „Studia Płockie” 1981, s. 156n.

¹³ E. Wiśniowski, *Diecezja płocka w progu czasów nowożytnych*, „Studia Płockie” 1975, s. 148n.

¹⁴ M. D. Knowles, D. Obolensky, *Historia Kościoła 600-1500*, t. 2, Warszawa 1988, s. 456n.

boszczom obowiązek utrzymania w parafii nauczyciela do nauczania katechizmu w szkole¹⁵. Podobne uchwały znaleźć można w synodach diecezjalnych. Zapisy takie odnajdujemy w XVII-wiecznych uchwałach synodalnych m.in. w uchwałach synodu krakowskiego, wileńskiego, łuckiego czy płockiego¹⁶. Oprócz zachęty do tego, aby proboszczowie troszczyli się o szkoły parafialne i nauczycieli religii, odnajdujemy konkretne wskazania, według jakiego katechizmu należałoby prowadzić zajęcia z religii. Znajdujemy też ciekawe uwagi metodyczne, na przykład, wspomniany synod krakowski (1601) polecał, aby efekta-
mi nauki religii uczniowie podzielili się także w kościele parafialnym. W niedziele i święta uczniowie szkoły parafialnej zobowiązani byli recytować katechizm na pamięć. Chodziło o to, aby przez dzieci wszyscy wierni przyswajali sobie prawdy wiary¹⁷. Podobny zapis odnajdujemy w uchwałach synodu łuckiego (1607). Bp Marcin Szyszkowski polecał, aby recytacja, trwająca przynajmniej kwadrans, posiadała formę dialogu: jeden z uczniów stawiał pytania, pozostali uczniowie udzielali odpowiedzi chóralnie¹⁸.

W szkołach parafialnych najczęściej obowiązującymi katechizmami w XVI wieku były dwa najstarsze przekłady autorstwa ks. Jakuba Wujka. Pierwszy z nich to przekład katechizmu Piotra Kanizjusza (1570), noszący tytuł *Maluczki katechizm Kościoła powszechnego*. Katechizm drugi to *Nauka chrześcijańska albo Katechizmik dla dzieciaków przez Jakuba Ledezma, teologa Zebrania Pana Jezusowego napisany, a teraz na polskie przełożony* (1570)¹⁹.

Oprócz szkół parafialnych, w których odbywało się nauczanie religii, istniały kolegia zakonne dla młodzieży męskiej. Jako pierwsi wprowadzili je jezuita, sprowadzeni do Polski przez kardynała Stanisława Hozjusza (1564). W programie najstarszego na ziemiach polskich kolegium, założonego w 1565 roku w Braniewie, umieszczona jest nauka religii, która integralnie wiązała się z nauką katechizmu. Podobne programy, z nauką religii, obowiązywały w innych kolegiach jezuitów: Pułtusk (1567), Wilno (1570), Poznań (1573), Jarosław (1577), Połock (1580), Lublin (1581), Nieśwież (1584), Gdańsk (1583), Kalisz (1584), Lwów (1583), Sandomierz (1612). Dość dynamicznie rozwijało się kolegium w Pułtusku (na początku XVII wieku posiadało ok. 1000 uczniów)

¹⁵ J. Z. Słowiński, *Katechizmy katolickie w języku polskim od XVI do XVIII wieku*, Lublin 2005, s. 238.

¹⁶ Tamże, s. 238n. Zob. też W. Góralski, *Reformistyczne synody płockie na przełomie XVI i XVII wieku*, Płock 1983, s. 71n, 111-116.

¹⁷ J. Z. Słowiński, *Katechizmy katolickie w języku polskim od XVI do XVIII wieku*, dz. cyt., s. 238n.

¹⁸ Tamże, s. 239.

¹⁹ Tamże, s. 240n.

i w Poznaniu (w 1624 roku do kolegium uczęszczało 1326 uczniów)²⁰. Wzorcowym katechizmem w kolegiach jezuickich był katechizm św. Piotra Kanizjusza i jego liczne tłumaczenia²¹.

Drugim zakonem, który odegrał istotną rolę w polskim szkolnictwie, a tym samym w nauczaniu religii, był Zakon Pijarów, sprowadzony do Polski w 1642 roku przez Władysława IV. Pijarzy zajmowali się głównie nauczaniem początkowym, które prowadzili bezpłatnie z myślą o biednej młodzieży. Pierwszą szkołę otworzyli w Warszawie (1658), a następnie w Rzeszowie (1658), Chełmie (1667), Łowiczu (1668), Piotrkowie (1675), Górze Kalwarii (1675), Radomiu (1688), Warężu (1690), Wieluniu (1691), Łukowie (1696)²². W programie nauczania w szkołach pijarskich, obok takich przedmiotów, jak języki obce, historia, geografia, matematyka, fizyka, astronomia, obowiązywała nauka religii, czyli katechizm²³.

Od XVII wieku dostrzegamy też coraz większe zaangażowanie zakonów żeńskich na rzecz szkolnictwa prowadzonego dla dziewcząt. Największe zasługi posiadają takie zakony żeńskie, jak: benedyktynki, szarytki, wizytki i sakramentki. Siostry zakonne oprócz ogólnego wychowania dziewcząt nauczały także religii, czyli katechizmu. Pierwszy katechizm dla potrzeb szkół dla dziewcząt wydały wizytki warszawskie w 1702 roku. Było to *Krótkie zebranie wiary katolickiej albo Nauka chrześcijańska na wzór katechizmu X. Piotra Kanizjusza*²⁴.

Reasumując można stwierdzić, że nauka religii katolickiej do końca XVII wieku odbywała się w istniejących wówczas szkołach. Były to szkoły parafialne oraz kolegia i szkoły zakonne, które istniały dzięki mecenatowi Kościoła katolickiego. Głównym przedmiotem nauczania religijnego we wszystkich ówczesnych szkołach dla dzieci i młodzieży stał się katechizm. To on wyznaczał treści nauczania religijnego. W XVII wieku istniało bardzo wiele katechizmów. Często były to jednak tłumaczenia najbardziej reprezentatywnych autorów włoskich. Jak pisze ks. Roman Murawski, z racji na wielość katechizmów, dochodziło do swego rodzaju *wojny katechizmów*²⁵. Zapoczątkowana po Soborze Trydenckim *era katechizmów* trwała niepodzielnie przez kolejne wieki.

²⁰ S. I. Możdżeń, *Historia wychowania do 1795*, dz. cyt., s. 310.

²¹ J. Z. Słowiński, *Katechizmy katolickie w języku polskim od XVI do XVIII wieku*, dz. cyt., s. 264n.

²² S. I. Możdżeń, *Historia wychowania do 1795*, dz. cyt., s. 320n.

²³ J. Z. Słowiński, *Katechizmy katolickie w języku polskim od XVI do XVIII wieku*, dz. cyt., s. 269-271.

²⁴ Tamże, s. 274n. Zob. też S. I. Możdżeń, *Historia wychowania do 1795*, dz. cyt., s. 325.

²⁵ R. Murawski, *Geneza i założenia Katechizmu Kościoła Katolickiego*, „Seminare” 1994, s. 38.

3. Wiek XVIII

Do II połowy XVIII wieku szkolnictwo polskie, podobnie jak i w innych krajach, prawie w całości znajdowało się pod kuratelą Kościoła katolickiego. Jak wspomnieliśmy, były to szkoły parafialne i zakonne. Ich dynamiczny rozwój utrzymał się jeszcze w XVIII wieku do kasaty jezuitów i powstania Komisji Edukacji Narodowej w 1773 roku.

W I połowie XVIII wieku dostrzec można znaczący rozwój szkolnictwa zakonnego. Najpotężniejszy Zakon Jezuitów posiadał największą ilość szkół-kolegiów. W 1773 roku jezuita mieli 67 kolegiów. Drugie miejsce zajmowali pijarzy z 27 kolegiami, następnie bazylianie z 9 kolegiami, Zgromadzenie Kleryckie Księży Życia Wspólnego („komuniści”) mieli 2 kolegia, a teatyni posiadali 1 kolegium²⁶.

Szczególną rolę w omawianym okresie odegrał Zakon Pijarów. Rozwój ten wiązał się z nurtem wielkich reform szkolnych, których prekursorem i propagatorem był ks. Stanisław Konarski (1700-1773). Odegrał on ważną rolę w reorganizacji polskiego szkolnictwa. Przyczynił się do powstania licznych i nowoczesnych kolegiów pijarskich. Najsłynniejszym z nich było *Collegium Nobilium*, powołane do życia w Warszawie w 1740 roku. W kolegiach tych kształciła się głównie ówczesna elita społeczna kraju. Reforma szkolna ks. Konarskiego polegała, najogólniej mówiąc, na zbliżeniu szkoły do życia, społeczeństwa i narodu. Jeśli szkoły dotychczasowe za główny cel stawiały sobie wychowanie pobożnego ludu, to zreformowane szkoły pijarskie wychowywały na ludzi uczciwych i dobrych obywateli. Szkoła miała się stać instytucją wychowującą obywateli znających najlepsze osiągnięcia narodu i patrzących krytycznie na rzeczywistość krajową²⁷. Nowe reformatorskie spojrzenie na ówczesne szkolnictwo nie spowodowało wykluczenia spośród przedmiotów nauczania lekcji religii. Wręcz przeciwnie, można powiedzieć, że w pewnym sensie dowartościowano nauczanie religii oraz całe wychowanie oparto na religii²⁸. Reformy ks. Konarskiego poniekąd zmusiły inne ówczesne szkoły do zreformowania się. Także jezuita w XVIII wieku zaczęli zmieniać wizerunek swoich szkół, akcentując bardziej niż dotychczas wychowanie patriotyczne i obywatelskie. W tym celu utworzyli elitarne kolegia obywatelskie dla dzieci szlacheckich, jak *Collegium Nobilium* we Lwowie (1749), w Wilnie (1751), Lublinie (1753), Poznaniu (1756), Warsza-

²⁶ S. Litak, J. Skarbek, *Kościół na ziemiach polskich 1715-1848*, w: L. J. Rogier, G. Sauvigny, J. Hajjar, *Historia Kościoła 1715-1848*, t. 4, Warszawa 1987, s. 437.

²⁷ S. I. Możdżeń, *Historia wychowania do 1795*, dz. cyt., s. 384.

²⁸ Tamże, s. 385.

wie (1753)²⁹. Także i w kolegiach jezuickich nauka religii znajdowała swoje właściwe miejsce wśród przedmiotów nauczania.

Bezprecedensowym wydarzeniem, mającym kolosalne skutki dla polskiego szkolnictwa, było powołanie do życia Komisji Edukacji Narodowej. Dzięki temu, jak zaznacza S. I. Możdżeń, Polska wysunęła się na czoło państw europejskich, tworząc nowoczesny system szkolnictwa. Bezpośrednią przyczyną powołania do życia nowej instytucji była kasata Zakonu Jezuitów. W dniu 14 X 1773 roku, na wniosek podkanclerza litewskiego Joachima Chreptowicza, na sejmie delegacyjnym, zatwierdzającym I rozbiór Polski, w warunkach terroru państw zaborczych, płatnych zdrajców, popleczników Rosji, uchwalono powołanie Komisji Edukacji Narodowej. Z uchwały wynikało, że wszystkie szkoły publiczne zostały wzięte pod nadzór państwowy. W ten sposób w Polsce powstała jedna z pierwszych władz edukacyjnych w Europie (po Wenecji i Austrii). Tym samym nauczanie i wychowanie przeszło, po wielu wiekach, spod kompetencji władz kościelnych pod kuratelę władz państwowych. Należy jednakże zaznaczyć, że powołanie nowej instytucji oświatowej dokonało się ze znacznym udziałem duchowieństwa, które uczestniczyło zarówno w przygotowaniach, jak i powstaniu Komisji Edukacji Narodowej. Pierwszym prezesem Komisji został biskup płocki Michał Poniatowski (1736-1794). Komisja Edukacji Narodowej, nawiązując do reform ks. Konarskiego, dążyła do wychowania dobrego człowieka – chrześcijanina i Polaka³⁰. Według projektu ks. Grzegorza Piramowicza w 1783 roku dokonano reformy szkół średnich. Podzielono kraj na wydziały szkolne: wielkopolski, małopolski, mazowiecki, wołyński i ukraiński. Na czele każdego wydziału stała jedna szkoła wydziałowa, składająca się z sześciu klas, z rocznym kursem nauki (w klasie V nauka trwała 2 lata). Powołano też szkoły podwydziałowe, realizujące ten sam program nauczania co w szkołach wydziałowych³¹.

Komisja Edukacji Narodowej dokonała zmian programowych. Plany nauczania szkół średnich uległy zmianom. Wprowadzono nowe przedmioty, jak historia narodowa, nauka moralna, prawo czy higiena. Doceniono nauczanie religii. Miało ona chronić młodzież przed szerzącym się libertynizmem i niedowiarstwem. Wydane instrukcje dla wizytatorów nakładały obowiązek sprawdzania, czy nauka chrześcijańska jest nauczana w szkole (ustalono, że ma być nauczana przez 3 lata w szkole i 4 lata w kościele). Z planu nauczania szkół wojewódzkich sześcioklasowych z 1783 roku wynika, że nauka religii widnieje w grupie nauk moralno-prawnych i jest nauczana według wspomnianego podziału oraz dodat-

²⁹ Tamże, s. 386n.

³⁰ Tamże, s. 389n.

³¹ Tamże, s. 393.

kowo są nauczane takie przedmioty, jak nauka moralna (po 1 godzinie tygodniowo przez pierwsze cztery lata), powtórzenie nauki moralnej z poprzednich lat (po 1 godzinie tygodniowo przez rok w klasie V); wypisy łacińskie do nauki moralnej (po 1 godzinie tygodniowo w klasie V); wypisy łacińskie do nauki moralnej i prawa (po 1 godzinie tygodniowo w klasie VI); moralna nauka i prawo (po 3 godziny tygodniowo w klasie V oraz 7 godzin tygodniowo w klasie VI)³². Z przytoczonego planu nauczania wynika dobitnie, jak wielkie znaczenie dla reformatorów miała nauka religii. Dali oni także temu wyraz w jednej ze swoich ustaw, w której czytamy, że *religia i prawdziwa pobożność (...) jest najistotniejszą częścią edukacji*³³.

Komisja Edukacji Narodowej poddała nadzorowi oświatowemu szkoły parafialne. Choć wprost szkoły parafialne nie należały do zakresu działalności Komisji, to jednakże udzielano licznych wskazówek programowych i dydaktycznych oraz zachęcano duchowieństwo i szlachtę do ich zakładania. Należy pamiętać, że od początku istnienia szkoły parafialne normowane były ustawodawstwem kościelnym, wydawanym przez synody prowincjalne i diecezjalne. Nadzór więc nad wychowaniem i nauczaniem dzieci w szkołach parafialnych zlecany był proboszczowi. Trudno dokonać całościowej oceny związanej z efektywnością nauczania religii w tych szkołach. Zapewne obok heroicznych duchownych, dzięki którym duch polski przetrwał próbę czasu, zdarzali się też tacy, których posługa nauczycielska pozostawiała wiele do życzenia. Krytycznie wypowiadał się na ich temat ks. Hugo Kołłątaj, który pisał: *Co zaś gorszego, że nawet katechizmy, ta najprostsza nauka wiary, nie były jednakże; sposób ich dawania tyle był przykry i niemiły ludowi, że bardzo rzadko gdzie chciano się go uczyć, rzadziej jeszcze można było co z tej nauki pojąć, a w każdej parafii szła ta nauka jak się plebanowi podobało. Człowiek, przeszedłszy z jednej parafii do drugiej, postrzegał, że nic prawie nie umiał dla odmienności i dziwactw w uczeniu*³⁴.

Szkoły parafialne podlegały wizytacji, której dokonywali wizytatorzy kościelni – biskupi lub ich wysłannicy. Przedmiotem takiej wizytacji był *zazwyczaj całokształt życia szkoły, a więc istnienie, uposażenie, nauczyciel, uczniowie, czas, kiedy odbywało się nauczanie, warunki oraz wyniki nauczania*³⁵. Z ówczesnych sprawozdań powizytacyjnych wynika, że szkoły parafialne były koedukacyjne. Ich istnienie uzależnione było od gorliwości i inicjatywy poszczególnych bisku-

³² Tamże, s. 394.

³³ Cyt. za: tamże, s. 395.

³⁴ H. Kołłątaj, *Pamiętnik o stanie duchowieństwa katolickiego polskiego i innych wyznań w połowie XVIII wieku*, Poznań 1840, s. 39.

³⁵ M. M. Grzybowski, *Szkolnictwo elementarne na Mazowszu Północnym na przełomie XVIII i XIX wieku w świetle wizytacji kościelnych (1764-1830)*, Płock 1987, s. 12.

pów. Szczególnie wyróżniającymi się biskupami, domagającymi się istnienia szkół parafialnych, byli: biskup wileński Ignacy Massalski oraz biskup płocki Michał Poniatowski³⁶. Ten ostatni, w *Liście pasterskim* (1775) usilnie zachęcał, aby proboszczowie zakładali szkoły parafialne, które – jak pisał – nie są jakąś nowością, ale praktyką znaną i stosowaną w Kościele od stuleci. W ramach szkoły parafialnej dzieci i młodzież powinna uczyć się zarówno katechizmu, jak i innych przedmiotów³⁷. Z podobnym apelem zwracał się do proboszczów diecezji wileńskiej biskup Massalski, który, odwołując się do postanowień Soboru Trydenckiego, przypominał o obowiązku zakładania szkół parafialnych³⁸. Zachęty wspomnianych biskupów w sprawie zakładania szkół parafialnych kierowane do proboszczów świadczą o tym, że szkolnictwo parafialne przeżywało swoisty kryzys, który poddyktowany był wieloma przyczynami. Jedną z głównych zapewne było pojawienie się nowej organizacji szkolnictwa wprowadzonej przez Komisję Edukacji Narodowej. Od jej powstania liczba szkół parafialnych znacząco zaczęła zmniejszać się. Przykładem może być diecezja wileńska, w której zaobserwować można szybki proces likwidacji szkół parafialnych (w 1777 roku istniało aż 330 szkół parafialnych, zaś w 1782 roku już tylko 251, a w 1791 roku zaledwie 10). W okresie działalności Komisji Edukacji Narodowej, jak zaznacza S. I. Możdżeń, funkcjonowało przez pewien czas około 420 szkół parafialnych, przy czym pomiędzy nimi zachodziły znaczące różnice. Widoczne one były szczególnie pomiędzy szkołami znajdującymi się w województwach zachodnich i wschodnich³⁹.

4. Wiek XIX

Pomimo trudnych i różnorodnych związanych z zaborami okoliczności historycznych idee Komisji Edukacji Narodowej odegrały istotną rolę w życiu i kulturze polskiego narodu także w kolejnym wieku. Znalazły one swe odzwierciedlenie w nauczaniu religii w XIX-wiecznym szkolnictwie, zarówno państwowym, jak i kościelnym. Wprawdzie zaborcy uzurpowali sobie prawo do kształtowania szkolnictwa według własnych wyobrażeń, to jednak pozwalano na ograniczoną działalność oświatową Kościoła. Mimo, że starano się Kościół katolicki podpo-

³⁶ Tamże, s. 12n. Por. S. I. Możdżeń, *Historia wychowania do 1795*, dz. cyt., s. 396n.

³⁷ Bp M. Poniatowski przypominał także o konieczności zakładania szkół parafialnych w zarządzeniu *Ordinationes generales* (1777). Zaznaczył w nim, że w szkołach parafialnych dzieci mają uczyć się prawd wiary, czytania, pisania, arytmetyki i innych pożytecznych wiadomości. Cyt. za: M. M. Grzybowski, *Szkolnictwo elementarne na Mazowszu Północnym na przełomie XVIII i XIX wieku*, dz. cyt., s. 14.

³⁸ S. I. Możdżeń, *Historia wychowania do 1795*, dz. cyt., s. 396.

³⁹ Tamże, s. 397.

rządkować i uczynić go jedną ze swych agend, to jednak nie chciano stworzyć państwa o całkowitym obliczu ateistycznym⁴⁰. Dlatego też nie usunięto nauczania religii z polskich szkół znajdujących się pod zaborami. Starano się mieć wpływ na to nauczanie, tak aby ono przynosiło wymierne korzyści panującemu zaborcy⁴¹. Należy też pamiętać, że na przestrzeni ponad stuletniej niewoli relacje z zaborcami nie były stałe. Szczególnie po zrywach narodowych, takich jak Powstanie Listopadowe (1831) czy Powstanie Styczniowe (1863), dostrzec można wzmoczoną walkę ze wszystkim tym, co kojarzyło się z polskością, w tym także z tym, co wiązało się z nauczaniem religii rzymskokatolickiej.

Wyjątkowo bolesne dla szkolnictwa polskiego okazały się bezwzględne działania zaborców rosyjskich i niemieckich. Rosja otwarcie podjęła zaprogramowane działania rusyfikacyjne na szeroką skalę, zakazując m.in. stosowania języka polskiego także w nauczaniu religijnym, oczywiście wprowadzając na jego miejsce język rosyjski, usiłując rusyfikować nabożeństwa katolickie, zamykając wiele szkół gimnazjalnych i powiatowych (zwłaszcza na Wołyniu i Podolu). Podobne restrykcje dotyczyły także szkolnictwa pijarskiego⁴². W zaborze pruskim szkolnictwo polskie poddano bezwzględnej germanizacji⁴³. Zastąpiono język polski językiem niemieckim we wszystkich obszarach życia, także w oświacie. Podjęto otwartą walkę z Kościołem katolickim, czego wyrazem był tzw. *kulturkampf*⁴⁴. Nauka religii odbywała się w języku niemieckim, co wywoływało bunt wśród ludności polskiej. Przybierał on formę strajków szkolnych, jak słynny strajk we Wrześni (1901). Wobec zbuntowanych uczniów, broniących języka polskiego w szkolnym nauczaniu, w tym nauczaniu religii, rząd pruski jeszcze bardziej wzmagał represje: bito uczniów strajkujących, wydalano ich ze szkół, więziono rodziców i księży, nakładano rujnujące kary pieniężne⁴⁵. W zaborze

⁴⁰ M. M. Grzybowski, *Szkolnictwo elementarne na Mazowszu Północnym na przełomie XVIII i XIX wieku*, dz. cyt., s. 62.

⁴¹ Józef Sonnenfels, działacz masoni, profesor Uniwersytetu Wiedeńskiego postulował, aby religia w życiu państwa stanowiła pierwszorzędną funkcję. Pisał on m.in.: *Jest ona najłagodniejszym obowiązkiem społecznym, poucza o cnocie przez czcigodne zasady, uzupełnia braki prawodawstwa. Panujący musi te lejce trzymać w swoich rękach, a jego troska musi być zwrócona ku temu, by u ludu religia zajęła miejsce wychowania*. Cyt. za: tamże.

⁴² Zob. E. Mitek, *Pedagogika dla teologów*, Opole 1995, s. 82n.

⁴³ Syntetycznie omówioną historię nauczania religii w zaborze pruskim w XIX wieku znaleźć można w: J. Myszor, *Duszpasterstwo parafialne na Górnym Śląsku w latach 1821-1914*, Katowice 1991, s. 88-106.

⁴⁴ *Duchowieństwo parafialne zdawało sobie doskonale sprawę, że katechizacja prowadzona w języku niemieckim zrodzi w efekcie indyferentyzm religijny wśród ludności Górnego Śląska i dawało temu wyraz w swych protestach w czasie i krótko po kulturkampfie* [tamże, s. 97].

⁴⁵ E. Mitek, *Pedagogika dla teologów*, dz. cyt., s. 84.

austriackim oświata także podlegała germanizacji. Stosowano rygorystyczne metody nauczania w języku niemieckim. Język ten obowiązywał także w nauczaniu religii i przyswajaniu sobie katechizmu. Uczenie religii w języku niemieckim wywoływało szczególny opór wśród uczniów, rodziców i nauczycieli. Proces germanizacji w zaborze austriackim nieco zmniejszył się po uchwałach Rady Szkolnej, która pozwalała na nauczanie w języku ojczystym (1866)⁴⁶.

Reasumując można stwierdzić, że podczas zaborów nauka religii rzymskokatolickiej odbywała się w istniejących szkołach, choć towarzyszyły jej szczególnie trudne okoliczności, związane z próbami rusyfikacji i germanizacji⁴⁷. Pomimo trudności ideowych, od połowy XIX wieku zdecydowanie większa liczba dzieci i młodzieży objęta była nauczaniem szkolnym. Najlepsza sytuacja pod tym względem była w zaborze pruskim, w którym około 85% dzieci objętych było nauczaniem na poziomie elementarnym. W Galicji sytuacja była gorsza, gdzie w tym samym czasie pobierało naukę około 28% dzieci. Najgorzej było w Królestwie Polskim, gdzie uczyło się niespełna 20% dzieci⁴⁸.

Analizując materiały źródłowe, trudno jednoznacznie ustalić, w jakim wymiarze godzin odbywała się nauka religii w ówczesnych szkołach. Biorąc pod uwagę różnorodne zaborcze okoliczności, należy stwierdzić, że sytuacja była dość zróżnicowana. Z zapisów protokołów wizytacyjnych wynika, że najczęściej nauka religii w szkołach odbywała się raz w tygodniu. Zdarzało się, że odbywała się częściej, na przykład, 2 razy w tygodniu, a nawet codziennie. Były jednak też szkoły, w których nauka religii nie odbywała się m.in. z tej racji, że księża mieli zakaz władz do nauczania religii, a nawet zakaz wstępu do szkół. Zdarzało się też, że sami księża rezygnowali z nauczania religii w szkole, twierdząc, że naukę religii najlepiej wyklada się w parafii⁴⁹.

⁴⁶ Tamże, s. 85.

⁴⁷ *Wśród przedmiotów szkolnych na pierwszym miejscu wymieniano religię. Przed powstaniem styczniowym uczyli księża, a po 1864 r. całkowicie odsunięto duchowieństwo od szkolnictwa początkowego. W 1876 r. warszawski generał gubernator przypominał, iż „sprawy szkół pod żadnym pozorem nie podlegają przewodnictwu lub jakiegokolwiek wpływowi duchowieństwa”. Dopiero w 1892 r. Petersburg przychylił się do próśb włościan i do niektórych szkół weszli księża. W większości szkół nadal uczyli nauczyciele, podobnie jak innych przedmiotów (...). Dopiero w 1906 r. księża weszli w pełni do szkół. Przed i po lekcjach dzieci odmawiały modlitwę, w której wymieniały imię cara.* [W. Jemielity, *Szkolnictwo w Guberni Łomżyńskiej*, Warszawa 1994, s. 95n].

⁴⁸ E. Walewander, *Wychowanie chrześcijańskie w nauczaniu i praktyce Kościoła katolickiego na ziemiach polskich w II połowie XIX wieku*, Lublin 1996, s. 38.

⁴⁹ M. M. Grzybowski, *Szkolnictwo elementarne na Mazowszu Północnym na przełomie XVIII i XIX wieku*, dz. cyt., s. 128; Tenże, *Materiały do dziejów szkolnictwa na Mazowszu. Wypisy z archiwaliów diecezjalnych XIX wieku*, t. 1, Warszawa–Łowicz 1995, s. 18-42.

5. Okres międzywojenny XX wieku

Odzyskanie niepodległości w 1918 roku było powiewem wolności także w polskim szkolnictwie. Przyszłością polskiej szkoły zainteresowany był szczególnie Kościół katolicki. W proces odnowy i tworzenia szkolnictwa czynnie włączyło się duchowieństwo. Jeszcze w latach bezpośrednio poprzedzających odzyskanie niepodległości biskup płocki, dziś błogosławiony, Antoni Julian Nowowiejski wydał rozporządzenie oświatowe, w którym polecał wiernym i księżom zakładanie szkół. Pisał: *Gdzie szkół jest za mało, należy ich liczbę pomnożyć, aby w parafii, gminie, wiosce nie było dziecka, które nie uczyłoby się czytać, pisać, rachować*⁵⁰. Zaangażowanie duchowieństwa znacząco wspierało odnowę polskiego szkolnictwa i niewątpliwie przyczyniło się do uregulowania polityki oświatowo-katechetycznej w nowo tworzącym się państwie. Polityka ta, z punktu widzenia prawnego, znalazła się w zdecydowanie korzystniejszym położeniu przede wszystkim dlatego, że sprawy Kościoła katolickiego wraz ze sprawami nauczania religii zostały uregulowane zapisem konstytucyjnym (1921) i *Konkordatem* zawartym między państwem a Stolicą Apostolską (1925). Obowiązek nauki religii dotyczył dzieci i młodzieży do lat 18⁵¹.

Uzgodnienia państwowe i kościelne regulowały w sposób zadowalający nauczanie religii w polskiej szkole. Od strony prawnej religia miała przysługujące jej miejsce wśród innych przedmiotów nauczania. Umieszczano ją na pierwszym miejscu w wykazie wszystkich przedmiotów⁵². Jednak z punktu widzenia

⁵⁰ A. J. Nowowiejski, *Słowo biskupie do kochanego ludu katolickiego diecezji płockiej w sprawie uruchomienia szkół*, „Miesięcznik Pastorski Płocki” 1915, nr 9, s. 96. W punkcie omawiającym okres międzywojenny fragmentarycznie wykorzystuję opracowanie: R. Czekalski, *Katecheza w diecezji płockiej w okresie międzywojennym (1918-1939)*, Warszawa 1996, s. 92-111.

⁵¹ Art. 120 Konstytucji: *W każdym zakładzie naukowym, którego program obejmuje kształcenie młodzieży poniżej lat 18, utrzymywanym w całości lub części przez państwo lub ciało samorządowe, jest nauka religii obowiązkowa. Kierownictwo i nadzór nauki religii w szkołach należy do właściwego związku religijnego, z zastrzeżeniem naczelnego prawa nadzoru dla państwowych władz szkolnych* [Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 1924, s. 41n]. Art. 13 *Konkordatu*: *1. We wszystkich szkołach powszechnych z wyjątkiem szkół wyższych nauka religii jest obowiązkowa. Nauka ta będzie dawana młodzieży katolickiej przez nauczycieli, mianowanych przez władze szkolne, które wybierać ich będą wyłącznie spośród osób, upoważnionych przez ordynariuszów do nauczania religii. Kompetentne władze kościelne nadzorować będą nauczanie religii pod względem jego treści i moralności nauczycieli. W razie, gdy ordynariusz odebrał nauczycielowi dane mu upoważnienie, ten ostatni będzie przez to samo pozbawiony prawa nauczania religii. 2. Dyplomy naukowe wystawiane przez wyższe seminaria będą wystarczały do nauczania religii we wszystkich szkołach publicznych, z wyjątkiem szkół wyższych* [Konkordat Polski ze Stolicą Apostolską, Lwów 1925, s. 46-48].

⁵² S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa 1964, s. 605.

praktycznej sytuacji była bardziej skomplikowana. Trudności stworzenia systemu oświatowego, pojawiające się różne tendencje i prądy wychowawcze, chcące ograniczyć wpływ katechezy na wychowanie młodego człowieka, budziły poważne zaniepokojenie u najwyższych przedstawicieli Kościoła w Polsce i na świecie⁵³. Tendencje te znalazły żywy oddźwięk w wielu ówczesnych publikacjach religijnych⁵⁴. Szczególną dyskusję wywołała ustawa z 11 III 1932 roku o ustroju szkolnictwa, w której, mówiąc o wychowaniu dzieci i młodzieży, nie precyzowano pojęcia wychowanie, zastąpiono go słowem *wyrobienie*. W omawianej ustawie nie mówiło się wprost o wychowaniu religijno-moralnym, wspominało się natomiast o wychowaniu fizycznym, psychicznym oraz o wychowaniu ogólnym⁵⁵. Obraz sytuacji oświatowej w interesującym nas okresie dobrze przedstawiają słowa E. Webera: *Żyjemy w czasach zatracenia celów pedagogicznych, niepewności w sprawach wychowania i ciągłego wahania się między najrozmaitszymi krańcowościami i relatywizmami, które usiłują się nawzajem obalić lub pozbawić wpływu*⁵⁶.

Batalia o polską szkołę i właściwe miejsce w niej nauki religii trwała przez cały okres międzywojenny. Wielu księży domagało się poszanowania religii w szkole i współdziałania w wychowaniu młodego pokolenia. Niemalże każde pojawiające się zjawisko negatywne spotykało się z natychmiastową reakcją polskiego duchowieństwa⁵⁷. Polscy biskupi apelowali do rodziców, chcąc uświadomić i uwrażliwić ich na katolickie wychowanie dzieci i młodzieży oraz na konieczność zakładania szkół wyznaniowych. Apele te szły po linii wezwań Stolicy Apostolskiej, a szczególnie zachęt zamieszczonych w encyklice Piusa XI *Divini illius magistri*⁵⁸. Prefekci zastanawiali się nad tym, jakimi środkami umacniać religię w szkole powszechnej i średniej. W tym celu powstały Koła Prefektów, które organizowały specjalne zjazdy szkoleniowe i sympozja kate-

⁵³ PIUS XI, *Encyklika o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży*, Warszawa 1932, s. 51-62; *Odezwa Episkopatu Polski w sprawie antyreligijnych wystąpień na Zjeździe Związku Nauczycieli Szkół Powszechnych w Krakowie w lipcu 1930*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 1930, s. 401-403; I Polski Synod Plenarny, „Miesięcznik Pastorski Płocki” 1938, nr 1, s. 21, 65-67.

⁵⁴ J. Ratyński, *O wychowanie młodego człowieka*, Płock 1937; S. Szydelski, *Z ostatnich walk o religijny charakter szkoły polskiej*, „Ateneum Kapłańskie” 1932, z. 180, s. 378-385, 492-497; S. Wszyński, *Przewodnie myśli encykliki o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży*, „Ateneum Kapłańskie” 1930, z. 150, s. 1-22; Tenże, *Z ostatnich walk o religijny charakter szkoły polskiej*, „Ateneum Kapłańskie” 1932, z. 181, s. 53-59.

⁵⁵ S. Wszyński, *Z ostatnich walk o religijny charakter szkoły polskiej*, art. cyt., s. 53-59.

⁵⁶ Cyt. za: B. Nawroczyński, *Współczesne prądy pedagogiczne*, Warszawa 1947, s. 4.

⁵⁷ S. Lubelski, *Interpelacja ks. p. Lubelskiego do p. Ministra WRiOP*, „Miesięcznik Pastorski Płocki” 1936, nr 1, s. 43-45.

⁵⁸ K.A.P., *Prawo rodziców do szkoły*, „Miesięcznik Pastorski Płocki” 1934, nr 10, s. 466n.

chetyczne⁵⁹. Podejmowano wiele trudu i wysiłku, aby poprzez przykład osoby i przez pracę katechetyczną pozytywnie oddziaływać na młode pokolenie. Te i podobne zagadnienia znalazły wyraz na łamach ówczesnych pism katechetycznych⁶⁰.

Konstytucja i *Konkordat* normowały organizację nauki religii w szkołach. Były jednak aktami o charakterze ogólnym, dlatego istniała konieczność uszczegółowienia niektórych przepisów ustawodawstwem rządowym lub ministerialnym⁶¹. Spośród wielu rozporządzeń wydanych w tamtym okresie na szczególną uwagę zasługuje ustawa z 17 II 1922 roku⁶² oraz *Statut publicznych szkół powszechnych siedmioletnich*, jako załącznik do rozporządzenia Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego z dnia 21 XI 1933 roku⁶³. W myśl tych rozporządzeń wszystkie dzieci zobowiązane były do uczęszczania do szkół przez siedem lat. Rozporządzenie to przewidywało możliwość tworzenia trzech stopni szkół powszechnych. Szkoła III stopnia posiadała 7 klas, II stopnia – 6 klas i I – 4 klasy. System ten jednak niósł pewne niebezpieczeństwa, jeśli chodzi o organizację nauki religii, bowiem z racji na łączenie klas zdarzało się, iż często zredukowano nauczanie religii do jednej godziny tygodniowo. Praktyce tej przeciwstawiły się władza diecezjalna i duchowieństwo⁶⁴. W sumie w Polsce międzywojennej (1924) istniało ok. 30.000 szkół powszechnych, w tym 1.200 szkół siedmioklasowych, reszta niższego typu organizacyjnego. W szkołach tych pobierało naukę religii ponad 3 miliony dzieci⁶⁵.

Konstytucja i *Konkordat* odnosiły się również do organizacji nauki religii w szkołach średnich. Podobnie jak przy organizacji katechezy w szkołach

⁵⁹ Zob. więcej: R. Czekalski, *Kola Księża Prefektów w II Rzeczypospolitej*, „Miesięcznik Pastorski Płocki” 1996, nr 11, s. 566-575; Tenże, *Prefekt w okresie międzywojennym*, „Miesięcznik Pastorski Płocki” 1997, nr 1, s. 28-33.

⁶⁰ Z. Choromański, *Wychowanie państwowe*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 1933, s. 29-38; A. Gerstmann, *O wychowaniu państwowym*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 1935, s. 226; J. Rychlicki, *Nasza organizacja - koniecznością dzisiejszych stosunków*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 1925, s. 172-184; por. R. Czekalski, *Czasopisma katechetyczne w Polsce w okresie międzywojennym*, „Miesięcznik Pastorski Płocki” 1997, nr 12, s. 543-550.

⁶¹ M. Pęcherski, M. Świątek, *Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917-1977*, Warszawa 1978, s. 25-37.

⁶² „Dziennik Urzędowy” 1922, poz. 143.

⁶³ „Dziennik Urzędowy Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego” 1933, poz. 194.

⁶⁴ *Organizacja szkoły powszechnej*, „Miesięcznik Pastorski Płocki” 1937, nr 5, s. 246n; *Katolicka myśl wychowawcza hasłem kursu diecezjalnego*, „Miesięcznik Pastorski Płocki” 1937, nr 1, s. 29.

⁶⁵ *Organizacja nauczycieli szkół powszechnych w Polsce*, „Miesięcznik Pastorski Płocki” 1924, nr 3, s. 60.

powszechnych, sprawę organizacji nauki religii w szkołach średnich regulowało ustawodawstwo rządowe i ministerialne oraz rozporządzenia diecezjalne i ogólnokościelne. Sprawę szkolnictwa średniego ostatecznie regulowała ustawa z 11 III 1932 roku⁶⁶. W myśl tej ustawy wprowadzono czteroletnie jednolite programowo gimnazja oraz dwuletnie licea o zróżnicowanym programie według grup przedmiotów. Szkoły zawodowe podzielono na szkoły kształcące, szkoły typu zasadniczego oraz szkoły przysposobienia zawodowego. Zapisy ogólne i szczegółowe zapewniały naukę religii we wszystkich typach szkół w wymiarze 2 godzin tygodniowo, według obowiązujących programów nauczania⁶⁷.

W okresie międzywojennym dla szkół powszechnych opracowano i wprowadzono w życie dwa programy nauki religii. Pierwszy jednolity szkolny program nauki religii zatwierdzony został przez biskupów polskich w 1919 roku⁶⁸. Funkcjonował on do roku 1935, kiedy to zatwierdzono nowy program nauki religii. Całość programu z 1919 roku oparto na zagadnieniach katechizmowych⁶⁹. Program w poszczególnych klasach szkoły powszechnej, pomijając pierwsze dwa lata nauki, które związane były z przygotowaniem do I Komunii św., można ująć

⁶⁶ S. Mauersberg, *Ustawa o ustroju szkolnictwa z 11 III 1932 roku*, w: *Historia wychowania wiek XX*, t. 1, red. J. Miąso, Warszawa 1984, s. 63-66; M. Pęcherski, M. Świątek, *Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917-1977*, dz. cyt., s. 37-47.

⁶⁷ J. Stroba, *Przepowiadanie i interpretacja*, Poznań 1981, s. 107.

⁶⁸ *Program nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych – religia rzymsko-katolicka*, Warszawa 1920.

⁶⁹ *Program klasy I obejmował katechezy biblijne, w których centralne miejsce zajmuje osoba Jezusa Chrystusa, a szczególnie Jego lata dziecięce oraz Jego Męka. W zakres programu wchodziły także nakazy moralne oraz pouczenia o modlitwie, słuchaniu Mszy świętej. Miał on także na uwadze dalsze przygotowanie do sakramentu pokuty i Eucharystii. Głównym celem i zadaniem nauki religii w klasie II było przygotowanie do I spowiedzi i Komunii św. Zaaprobowano wcześniejsze projekty ks. Z. Bielawskiego, który w jednym ze swych artykułów wskazywał na zakres treści nauczania w klasie II. Pisał on: „W I kwartale wziąć dziesięć przykazań, jako dalsze przygotowanie do I spowiedzi. Następnie Skład Apostolski z szczególnym uwzględnieniem życia publicznego P. Jezusa. Omawiać szczegółowo ustępy z historii biblijnej, które łatwo dadzą się zastosować do spowiedzi i Komunii św. Bezpośrednie przygotowanie w kwietniu i maju tak, żeby spowiedź i Komunia (razem) przypadła w maju. Unikac teoretycznych objaśnień. Poglębenie pozostawić na III rok nauki”. W klasie III, zgodnie z programem, należało raz jeszcze przekazać te same prawdy katechizmowe, a więc: przykazania, wiadomości na temat sakramentu pokuty i Eucharystii. Program klasy III był zatem powtórzeniem dotychczas przyswojonych treści katechizmowych. Podobnie jak w klasie II program klasy III zakładał realizowanie podjętych zagadnień w oparciu o opowiadania biblijne ze Starego i Nowego Testamentu. W klasie IV proponowano bogaty materiał historii biblijnej Starego i Nowego Testamentu, natomiast w klasie V - wykład wiary i moralności uwzględniający wiadomości liturgiczne. W następnych dwóch klasach: VI i VII program zakładał realizację materiału z historii Kościoła.* [R. Czekalski, *Katecheza w diecezji płockiej w okresie międzywojennym (1918-1939)*, dz. cyt., s. 150n].

w postaci zasadniczych pytań.: w klasie III – Co dla nas Bóg uczynił? (na tle wybranych opowiadań biblijnych); w klasie IV – Cośmy dla Boga uczynili?; w klasie V – Co Chrystus dla nas uczynił?; w klasie VI – Cośmy czynić powinni? (na tle historii Kościoła); w klasie VII – Co ludzkość w ostatnich dziewiętnastu wiekach pod wpływem nauki Jezusa Chrystusa rzeczywiście uczyniła?⁷⁰.

Po kilku latach funkcjonowania programu dostrzeżono trudności w jego realizacji. Trudności te związane były ze zbyt bogatym materiałem. Ówczesny Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, W. Jędrzejewicz, rozporządzeniem z dnia 1 X 1935 roku wprowadził w życie nowy program nauki religii w szkołach powszechnych⁷¹. Z racji trójstopniowego układu organizacyjnego szkół powszechnych, w następnych latach wydawano nowe rozporządzenia ministerialne, wprowadzające programy nauczania religii dla szkół I⁷² i II stopnia nauczania⁷³. Obydwa programy weszły w życie z dniem 1 IX 1938 roku⁷⁴. Programy te nie wносиły zasadniczych zmian co do treści nauczania. Uwzględniały jedynie inny układ materiału, ułatwiający nauczanie w klasach łączonych. Brały one pod uwagę także specyfikę I czy II stopnia organizacyjnego danej szkoły⁷⁵. W związku z wydaniem wyżej wymienionych programów szkolnych ukazało się specjalne rozporządzenie dla wszystkich nauczycieli szkół powszechnych, które

⁷⁰ P. Poręba, *Dzieje katechetyki*, w: *Dzieje teologii katolickiej w Polsce*, t. 3, cz. 2, Lublin 1977, s. 161.

⁷¹ Zob. *Program nauki religii rzymsko-katolickiej w publicznych szkołach powszechnych III stopnia z polskim językiem nauczania*, Lwów 1935, s. 2. Nowy program nauki religii obejmował następujący materiał nauczania. W klasie I – pogadanki wstępne i nauka pacierza. W klasie II – przygotowanie do I spowiedzi i Komunii świętej, w oparciu o opowiadania biblijne ze Starego i Nowego Testamentu. Materiał nauczania w klasie III obejmował przykazania Boskie i kościelne oraz powtórzenie wiadomości na temat sakramentu pokuty i Eucharystii z klasy II. W klasie IV chodziło o utrwalenie prawd wiary i zasad moralności chrześcijańskiej oraz poznanie innych sakramentów świętych, jak również zapoznanie z kilkoma miejscami kultu religijnego w Polsce. Materiał nauczania w klasie V obejmował znajomość głównych faktów z dziejów Objawienia Bożego w Starym Testamencie oraz dziejów Objawienia Bożego w Nowym Testamencie, aż do nauki Pana Jezusa o Królestwie Bożym. Podobnie w klasie VI, cały materiał nauczania, który obejmował Objawienie Boże w Nowym Testamencie, od nauki Pana Jezusa o Królestwie Bożym do końca Dziejów Apostolskich, miał być oparty o teksty Pisma św., uwzględniając tło zdarzeń, a więc miejsce, czas i obyczaje. Materiał nauczania klasy VII, który zatytułowany został „Życie parafialne”, zakładał znajomość: Mszy świętej i jej podstawowych części, sakramentów świętych i ich roli w życiu chrześcijanina, roku kościelnego, życia parafialnego [R. Czekalski, *Katecheza w diecezji płockiej w okresie międzywojennym (1918-1939)*, dz. cyt., s. 152n].

⁷² „Miesięcznik Pastorski Płocki” 1938, nr 9, s. 408.

⁷³ „Miesięcznik Pastorski Płocki” 1938, nr 9, s. 409.

⁷⁴ „Miesięcznik Pastorski Płocki” 1938, nr 10, s. 469-471.

⁷⁵ *Program nauki religii rzymskokatolickiej w publicznych szkołach powszechnych II stopnia z polskim językiem nauczania*, Lwów 1938, s. 5-34.

mówiło o obowiązku korelacji innych przedmiotów z nauką religii rzymsko-katolickiej. Minister pisał w rozporządzeniu m.in.: *Polecam nauczycielom szkół powszechnych (...) zaznajomić się z nowym programem nauki religii rzymsko-katolickiej, aby przy realizacji programów poszczególnych przedmiotów uwzględniali we właściwy sposób korelację z nauką religii rzymsko-katolickiej*⁷⁶.

Programy szkolne dotyczące szkół średnich przeszły podobne zmiany, jak programy odnoszące się do szkół powszechnych. Po odzyskaniu niepodległości pierwszym programem przeznaczonym dla szkół średnich był program pochodzący z 1919 roku. Drugi z 1935 roku powstał w wyniku ogólnej reformy szkolnictwa średniego w Polsce. Program dla szkół średnich z 1919 roku⁷⁷ w poszczególnych klasach zakładał realizację różnych przedmiotów. Przedmiotem nauczania w klasach niższych był katechizm, historia biblijna i liturgika, natomiast w klasach wyższych dogmatyka, nauka moralności i historia Kościoła⁷⁸. Po kilku latach ze względów dydaktycznych i metodycznych dogmatykę przesunięto do wyższych klas, a na jej miejsce, w klasie V, wprowadzono historię Kościoła⁷⁹. Domagano się także większego dowartościowania Pisma Świętego w przekazie nowego materiału nauczania⁸⁰.

Ustawa o ustroju szkolnym z 11 III 1932 roku⁸¹, wprowadzająca nowy podział klas w szkołach średnich, spowodowała konieczność opracowania nowego programu nauczania religii⁸². Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, W. Jędrzejewicz, stosownym rozporządzeniem sprawił, że nowy program nauki religii stał się obligatoryjny w roku szkolnym 1936/1937⁸³. Rozporządzenie Ministra odnosiło się do dwóch pierwszych klas gimnazjalnych, natomiast w pozostałych klasach, z pewną zmianą, nauczyciele religii zobowiązani byli do realizacji starego programu⁸⁴. Następne rozporządzenia odnosiły się do klas licealnych⁸⁵.

⁷⁶ „Miesięcznik Pastorski Płocki” 1938, nr 12, s. 572.

⁷⁷ Zob. *Programy naukowe szkoły średniej*, Warszawa 1919.

⁷⁸ Por. M. Rzędowski, M. Szmytkiewicz, *Zbiór ustaw i rozporządzeń*, Toruń 1932, s. 35.

⁷⁹ P. Poręba, *Dzieje katechetyki*, art. cyt., s. 161.

⁸⁰ Por. F. Marlewski, *Uwagi krytyczne nad Ks. Fr. Koniecznego „Programem nauki religii w gimnazjum żeńskim”*, „Miesięcznik Katechetyczny i Wychowawczy” 1925, s. 112.

⁸¹ „Dziennik Urzędowy Rady Państwa” 1932, nr 38, poz. 389.

⁸² Zob. *Program nauki religii rzymsko-katolickiej w gimnazjach państwowych z polskim językiem nauczania*, Warszawa 1935; *Program nauki w państwowym liceum ogólnokształcącym z polskim językiem nauczania. Religia rzymsko-katolicka*, Lwów 1938.

⁸³ „Miesięcznik Pastorski Płocki” 1936, nr 5, s. 198.

⁸⁴ „Miesięcznik Pastorski Płocki” 1937, nr 8, s. 377; 1938, nr 10, s. 469.

⁸⁵ „Miesięcznik Pastorski Płocki” 1938, nr 10, s. 469.

Nowy program nauki religii oparty był na kilku przedmiotach. Obejmował on następujący zakres materiału. W klasach gimnazjalnych: klasa I – Życie chrześcijanina z Chrystusem w Kościele i liturgii; klasa II – Nauka wiary i moralności; klasa III – Królestwo Boże na ziemi czyli historia Kościoła do czasów humanizmu; klasa IV – Dzieje Kościoła do XX wieku. W dwóch klasach licealnych program polecał realizować: w klasie I dogmatykę, w klasie II etykę⁸⁶. Obydwa programy dla szkół średnich zakładały układ materiału, który wyznaczony był przez określone przedmioty teologiczne. Miały one korelować z katechizmem. W sposób obrazowy tę korelację ujął ks. J. Łopot, pisząc: *Zarówno katecheza biblijna, jak liturgiczna, jak historyczna mają się skierować do katechizmu jako osi dydaktycznej. Można to wyrazić w pewnym porównaniu do budowy, w której elementem konstrukcyjnym jest katechizm, wypełnieniem konstrukcji jest katecheza biblijna, elementem dekoracyjnym jest historia Kościoła, a użytkowym – liturgia*⁸⁷.

Podsumowując należy stwierdzić, że niezależnie od pojawiających się trudności, nauka religii w szkole funkcjonowała w oparciu o ustawodawstwo państwowe i kościelne. Odbywała się najczęściej w wymiarze 2 godzin tygodniowo i obejmowała dzieci i młodzież do lat 18 oraz była realizowana według określonego programu nauczania. Do pozytywnych przejawów szkolnej katechezy należy zaliczyć: włączenie się duchowieństwa w reorganizację szkolnictwa, troskę o katechizację w szkołach powszechnych i średnich, szukanie rozwiązań z racji pojawiających się trudności organizacyjnych oraz nauczanie religii według zatwierdzonego przez Episkopat programu.

6. Polska Rzeczypospolita Ludowa (1945-1989)

Po zakończeniu II wojny światowej w Polsce zapanował *nowy ład*, który niestety dla nauczania religii rzymsko-katolickiej nie był zbyt łaskawy. Religię traktowano instrumentalnie, w zależności od potrzeby panującej władzy ludowej. W tzw. *odwilżach*, czyli wówczas, gdy chciano osiągnąć określone cele polityczne, religia znajdowała miejsce w szkole, natomiast, gdy nastąpiła, w pojęciu władzy, względna stabilizacja, wyrzucano ją z polskich szkół. W latach 1945-1990 sytuacja taka miała miejsce kilka razy. Trudno jednak wskazać konkretne daty powrotu czy usunięcia nauki religii ze szkół. Odbywało się to najczęściej w sposób podstępny, etapami, odnosiło się do wybranych szkół. Nie bez znaczenia była też lojalność nauczycieli religii wobec władzy ludowej lub jej brak.

⁸⁶ P. Poręba, *Dzieje katechetyki*, art. cyt., s. 161.

⁸⁷ J. Łopot, *Katechetyka*, Kielce 1947, s. 85.

Początkowy okres organizowania nowego ustroju szkolnego trwał do grudnia 1948 roku. Po zakończonej wojnie Kościół bezwzględnie domagał się, aby nauczanie religii odbywało się w szkołach⁸⁸. Było to tym bardziej konieczne, że ówczesna władza dawała od samego początku jasne sygnały, że budować będzie nowe państwo na wzór Związku Sowieckiego, gdzie nie będzie miejsca dla religii. Przykładem takiego myślenia było zerwanie *Konkordatu* ze Stolicą Apostolską 12 IX 1945 roku oraz kolejne działania zmierzające do wyeliminowania religii z życia oświatowego. Od tego momentu nauczanie religii w szkołach opierało się jedynie na ustawie zasadniczej (1921) i zarządzeniach ministerialnych, które wielokrotnie się zmieniały⁸⁹.

Wprawdzie w 1950 roku władze komunistyczne zawarły z Episkopatem porozumienie, które miało regulować szkolną naukę religii, nie dawało ono jednak żadnych gwarancji, że rzeczywiście kwestia ta będzie właściwie rozwiązana. Już w roku szkolnym 1950/1951 w zarządzeniu określającym organizację nowego roku szkolnego nie uwzględniono nauki religii. Oznaczało to, że organizowanie jej sprowadzono na poziom dyrektorów szkół i proboszczów. W roku szkolnym 1953/1954 zaprzestano nauczania religii w liceach pedagogicznych, szkołach zawodowych oraz zarządzono, że w pozostałych szkołach może ona odbywać się jedynie na ostatnich lekcjach. Restrykcje władz komunistycznych prowadzone wobec nauczania religii spowodowały, że w roku szkolnym 1955/1956 nauka religii odbywała się zaledwie w 30% szkół w Polsce⁹⁰. Protesty przedstawicieli Kościoła nie przynosiły efektów⁹¹.

Kościół katolicki w latach 1952-1956, pomimo dramatycznej sytuacji, rozpoczął intensywną pracę nad koncepcją nowego modelu katechezy i wypracował tzw. katechizację synchronizowaną. Odbywała się ona w obszarze parafii.

⁸⁸ Abp A. Sapięha pisał: *Obowiązkiem naszym jako Polaków i katolików jest stanowczo żądać, aby młodzież nasza była wychowywana i kształcona na zasadach katolickich, aby nauka wiary w szkołach należne i pierwszorzędne miejsce zachowała. Wszelkie niezgodne z tym zamiary musimy bezwzględnie odpierać* [List pasterski, „Tygodnik Powszechny” 1945, nr 22].

⁸⁹ A. Offmański, *W kierunku katechezy ewangelizacyjnej. Polska katecheza młodzieżowa w latach 1945-2000*, Szczecin 2000, s. 26n.

⁹⁰ A. Potocki, *Sekularyzacja systemu oświaty w Polsce po II wojnie światowej a katechetyczna praca Kościoła*, w: K. Misiaszek, A. Potocki, *Katecheta i katecheza w polskiej szkole*, Warszawa 1995, s. 56.

⁹¹ Bp Z. Choromański w dniu 22 V 1956 roku pisał do sekretarza KC PZPR F. Mazura: *Nauka religii w szkołach wbrew Porozumieniu jest nie tylko ograniczona, lecz i kasowana; na terenie Warszawy tylko jedna szkoła licealna, i to żeńska, ma naukę religii; setki szkół są przekształcone na szkoły bez nauki religii, a rodzice katolicy, którzy tego pragną, nie mają możliwości posyłania dzieci do szkół z nauczaniem religii, bowiem takowych nie ma; młodzieży przez władze szkolne są stawiane przeszkody w braniu udziału w praktykach religijnych poza szkołą*. Cyt. za: Tamże.

Wszystkich katechizowanych podzielono na trzy zasadnicze stopnie. I stopień (podstawowy) obejmował dzieci do klasy IV i przygotowywał do spowiedzi i Komunii św. II stopień (zasadniczy) dotyczył dzieci od V do VII klasy; na tym stopniu dzieci miały być zapoznane z głównymi zasadami nauki chrześcijańskiej. III stopień (uzupełniający) obejmował młodzież szkół średnich i młodzież pozaszkolną. Celem tego etapu nauczania było ukształtowanie i utrwalenie światopoglądu i życia katolickiego. Katecheza synchronizowana polegała na ścisłej korelacji pomiędzy niedzielnym kazaniem a prowadzonym w tygodniu nauczaniem religijnym⁹².

W 1956 roku nauka religii powróciła do szkół, ale na nieco innych warunkach. Nie była już przedmiotem obowiązkowym, tak jak w przeszłości. Nauka religii stała się przedmiotem fakultatywnym, nauczyciel religii zaś nie był członkiem rady pedagogicznej (mógł być jedynie zapraszany na obrady rady pedagogicznej z głosem doradczym). Rodzice deklarowali na piśmie udział ich dziecka w lekcjach religii. Lekcje religii mogły być organizowane jedynie na życzenie rodziców, a ich prowadzenie uzależnione było od zgody kierownictwa szkoły⁹³. Niedługo trzeba było czekać, aby przekonać się, że nowe ustalenia pomiędzy rządem W. Gomułki a Episkopatem niewiele znaczą. Już bowiem w 1957 roku rozpętało kolejną wojnę z nauką religii. Najpierw zarządzono, że ocena z religii nie może być wpisywana na świadectwo maturalne i ukończenia szkoły, następnie zakazano zatrudniać proboszczów i wikariuszy na zasadzie mianowania, a jedynie na roczną umowę o pracę. W 1958 roku podjęto kolejne restrykcyjne decyzje, takie jak wprowadzenie zakazu uczenia religii przez osoby zakonne, zwiększenie nauczycielom religii *pensum* dydaktycznego, rezygnacja z umieszczania oceny z religii na świadectwie szkolnym, zakaz organizowania przez szkoły praktyk religijnych, umieszczanie lekcji religii poza siatką zajęć szkolnych, polecenie usuwania emblematów religijnych ze szkół⁹⁴. W 1959 roku zlikwidowano wolne dni przeznaczone dla uczniów na rekolekcje oraz rozpoczęto z różnych racji wycofywać naukę religii ze szkół (w 1959 roku bez nauki religii było w Polsce 15% szkół, zaś w 1960 szkół takich było już 75%)⁹⁵.

W 1961 roku Sejm PRL uchwalił nową ustawę o systemie oświaty, w której zapisano zasadę świeckości szkoły. Konsekwencją tego zapisu były akty wykonawcze, zakazujące nauczanie religii w polskich szkołach. W tym samym roku i zapewne z racji na wspomniany zapis Kościół podjął się ogromnego i poniekąd

⁹² J. Doppke, *Katechizacja w Polsce 1945-1990*, Pelplin 1998, s. 81n.

⁹³ P. Tomasiak, *Nauczanie religii w publicznym liceum ogólnokształcącym wobec założeń programowych polskiej szkoły*, Warszawa 1998, s. 25.

⁹⁴ Tamże, s. 26; J. Doppke, *Katechizacja w Polsce 1945-1990*, dz. cyt., s. 95-97.

⁹⁵ J. Doppke, *Katechizacja w Polsce 1945-1990*, dz. cyt., s. 98.

pionierskiego wysiłku związanego z organizowaniem sieci punktów katechetycznych, do których *przeniesiono się* z nauczaniem religii. Lekcje religii odbywały się w kościołach, kaplicach, zakrystiach, na plebaniach, w pomieszczeniach gospodarczych i w domach prywatnych. Punkty katechetyczne organizowano nie tylko przy kościołach, ale w zasadzie w każdej miejscowości, w której znajdowała się szkoła⁹⁶.

Zarówno w latach sześćdziesiątych, jak i siedemdziesiątych, reżim komunistyczny próbował kontrolować nauczanie religii w punktach katechetycznych, stosując różnego rodzaju restrykcje wobec proboszczów, nauczycieli religii lub osób wspierających ich organizację⁹⁷. Dopiero w latach osiemdziesiątych dostrzec można pewne złagodzenie w tej sprawie, czego potwierdzeniem jest zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z 1981 roku w sprawie umożliwienia dzieciom i młodzieży szkolnej uczestnictwa w katechezie parafialnej. Z tej racji dyrektorzy szkół zobligowani zostali do uzgodnienia szkolnego planu lekcji z parafialnym planem katechetycznym. Ponadto, w tym samym roku, wyrażono zgodę na naukę religii w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich, a w 1982 roku wyrażono zgodę, aby nauka religii odbywała się dla dzieci i młodzieży przebywającej w sanatoriach w wymiarze dwóch godzin tygodniowo⁹⁸. Nauka religii odbywała się w punktach katechetycznych aż do polskich przemian ustrojowych 1989 roku. Obrady *okrągłego stołu* oraz późniejsze decyzje, państwowe i kościelne, zamknęły trudny komunistyczny okres dla nauczania religii w polskich szkołach i podejmowaną walkę o jej kształt.

W okresie PRL, niezależnie od wielorakich trudności i miejsca nauczania religii, nauczanie to odbywało się według określonego programu. Po 1945 roku bazowano na przedwojennych programach nauczania (w 1947 roku, a następnie w 1958 roku, zostały one zatwierdzone przez Ministerstwo Oświaty i wprowadzone do użytku szkolnego). Programy w swoich założeniach zasadniczo nie odbiegały od programu wprowadzonego po reformie oświaty przeprowadzonej w okresie międzywojennym⁹⁹. Programy te obowiązywały do 1 IV 1971 roku, gdy został zatwierdzony przez Konferencję Episkopatu Polski *Ramowy program*

⁹⁶ Tamże, s. 99-116.

⁹⁷ H. Konopka, *Religia w szkołach Polski Ludowej. Sprawa nauczania religii w polityce państwa (1944-1961)*, Białystok 1997, s. 284-288.

⁹⁸ P. Tomasiak, *Nauczanie religii w publicznym liceum ogólnokształcącym wobec założeń programowych polskiej szkoły*, dz. cyt., s. 28.

⁹⁹ J. Charytański, A. Offmański, *Program katechizacji młodzieżowej*, w: *Teoretyczne założenia katechezy młodzieżowej*, red. R. Murawski, Warszawa 1989, s. 279; por. R. Czekalski, *Przedmiot i programy nauczania katechetycznego w Polsce w I połowie XX wieku*, „Seminare” 2001, s. 66-72.

katechizacji w zakresie szkoły podstawowej (I-VIII) i *Ramowy program katechizacji w zakresie szkoły średniej (I-IV)*¹⁰⁰. Nowy program katechetyczny dla dzieci i młodzieży został podzielony na trzy cykle. Dwa pierwsze dotyczyły szkoły podstawowej: cykl I – eucharystyczny, cykl II – dojrzałości chrześcijańskiej (bierzmowanie), cykl III dotyczył szkoły ponadpodstawowej – chrześcijanin w świecie współczesnym¹⁰¹.

Ramowy program katechizacji był odzwierciedleniem posoborowych kierunków katechetycznych (kerygmatycznego i antropologicznego), rozwijających się na Zachodzie, a także uwzględniał niektóre wskazania zawarte w dokumentach II Soboru Watykańskiego, szczególnie w Konstytucji dogmatycznej o Objawieniu Bożym *Dei Verbum* i Konstytucji duszpasterskiej o Kościele w świecie współczesnym *Gaudium et spes*¹⁰². Kerygmatyczno-antropologiczne ukierunkowanie nowego programu szczególnie mocno wyakcentowane zostało we wprowadzeniu do III cyklu: *Nowy program odstępuje od podziału na przedmioty i łączy treści dogmatyczne, biblijne, moralne i historyczne ze sobą; usiłuje dosto-*

¹⁰⁰ *Ramowy program katechizacji w zakresie szkoły podstawowej (I-VIII)*, w: *Materiały pomocnicze do nauczania religii. Szkoła podstawowa*, Wrocław 1991, s. 17-28; *Ramowy program katechizacji w zakresie szkoły średniej (I-IV)*, w: *Materiały pomocnicze do nauczania religii. Szkoła średnia*, Wrocław 1991, s. 5-17.

¹⁰¹ Schemat programu był następujący: *Cykl I: eucharystyczny: Klasy I-II – Wprowadzenie w życie chrześcijańskie. Zbliżenie do osoby Jezusa Chrystusa – historycznego i żyjącego dziś w Kościele. Przygotowanie do pełnego uczestnictwa we Mszy św. i do sakramentu pokuty. Klasy III-IV – Dalsze pogłębianie życia religijnego jako świadomego uczestnictwa w życiu Kościoła przez bliższe poznanie Historii Zbawienia, stale urzeczywistniającej się w naszym życiu oraz szczególne pogłębienie uczestnictwa w Eucharystii i sakramencie pokuty. Cykl II: dojrzałości chrześcijańskiej (bierzmowanie): Klasy V-VI – Kształtowanie życia religijnego i przekonań przez głębsze poznanie prawd wiary, zbliżenie do liturgii oraz poszerzenie znajomości Pisma św. Wybrane zagadnienia – zilustrowane głównie postaciami – z dziejów Ludu Bożego Nowego Przymierza, szczególnie te, które mogą służyć do rozwiązania problemów aktualnie nurtujących dzieci. Klasy VII-VIII – Kształtowanie postaw chrześcijańskich, głównie w oparciu o Ewangelię. Społeczny charakter etyki chrześcijańskiej z uwzględnieniem zagadnień dotyczących rodziny i małżeństwa. Wybrane przykłady realizacji Ewangelii przez Lud Boży w historii i życiu współczesnym. Cykl III: chrześcijanin w świecie współczesnym: Klasa I – Spotkanie z Chrystusem. Przybliżenie młodzieży tajemnicy Chrystusa, Boga-Człowieka. Jego rola i znaczenie w Historii Zbawienia. Klasa II – Chrystus żyjący w swoim Kościele. Ukazanie perspektyw Kościoła przeszłości i teraźniejszości. Historia Kościoła i jego współczesność. Klasa III – Człowiek wobec problemów wiary. Współczesne problemy związane z wyznawaną wiarą. Pobudzenie młodzieży do dalszego pogłębiania wiary. Klasa IV – Chrześcijanin w świecie współczesnym. Poszerzenie wizji chrześcijaństwa i ukazanie go na tle współczesnych problemów świata [R. Czekalski, *Polskie dokumenty katechetyczne po Soborze Watykańskim II*, „Studia Theologica Varsaviensia” 2002, nr 2, s. 28-30].*

¹⁰² R. Murawski, *Program katechezy w szkołach ponadpodstawowych*, w: *Katecheza w szkole*, red. J. Krucina, Wrocław 1992, s. 93-106.

sować je do rozwoju psychicznego w danym okresie oraz obiera egzystencjalny, a nie ontologiczny punkt wyjścia nauczania. Tym samym przesuwając akcent wiedzy o prawdach religijnych i moralnych na osobiste zaangażowanie się młodzieży w wiarę, a więc z poznania rozumowego na decyzję woli i miłość jako odpowiedź na apel Boga. Tak pojęte nauczanie religii, a raczej wychowanie religijne młodzieży, ma stawiać jej przed oczyma nie tylko ideał, ale i rzeczywistość¹⁰³.

Zgodnie z zaleceniem Konferencji Plenarnej Episkopatu Polski do Ramowego programu mogły być opracowywane programy szczegółowe. Akceptację taką otrzymały następujące programy szczegółowe: dwie wersje dla szkół podstawowych: *jezuicka* i *warszawsko-kielecka* oraz dwie wersje dla szkół średnich: *poznajska* i *krakowska*, przy czym ta ostatnia została uzupełniona mutacją wydaną w diecezji łódzkiej¹⁰⁴. W następnych latach pojawiały się programy szczegółowe w innych diecezjach lub ośrodkach uniwersyteckich, jak, na przykład, na KUL-u. Dzięki rozróżnieniu na Program ramowy i programy szczegółowe, jak słusznie zauważa ks. J. Charytański, przybliżyliśmy się do rozwiązań katechezy francuskiej, z obowiązującym w niej *Fond obligatoire* oraz podręcznikami środowiskowymi¹⁰⁵. W Polsce program z 1971 roku obowiązywał przez 30 lat, aż do momentu zatwierdzenia nowego programu w 2001 roku.

Zgodnie z *Ramowym programem* i *programami szczegółowymi* rozpoczęła się praca związana z pisaniem katechizmów i podręczników katechetycznych dla uczniów szkół podstawowych i średnich oraz podręczników i materiałów katechetycznych dla katechetów. Od 1971 roku powstało wiele serii podręczników i pomocy katechetycznych¹⁰⁶.

7. Nauczanie religii po roku 1990

Nauczanie religii powróciło do polskich szkół w roku szkolnym 1990/1991. Powrót ten normowała najpierw *Instrukcja dotycząca powrotu nauczania religii do szkoły w roku szkolnym 1990/91* z dnia 3 VIII 1990 roku podpisana przez Ministra Edukacji Narodowej Henryka Samsonowicza, a następnie *Ustawa o systemie oświaty* z dnia 7 IX 1991 roku oraz *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 IV 1992 roku w sprawie warunków i sposobu organizowa-*

¹⁰³ *Ramowy program katechizacji w zakresie szkoły średniej*, dok. cyt., s. 5.

¹⁰⁴ J. Charytański, A. Offmański, *Program katechizacji młodzieżowej*, art. cyt., s. 281n; W. Koska, *Katechetyka*, Poznań 1993, s. 44.

¹⁰⁵ J. Charytański, *Zmagania o kształt katechezy w Polsce*, Kraków 2001, s. 75.

¹⁰⁶ Wykaz podręczników odnaleźć można w: *Bibliografia katechetyczna 1945-1995*, opr. R. Murawski, R. Czekalski, J. Tochmański, Warszawa 1999, s. 55-78.

nia nauki religii w szkołach publicznych, podpisane przez Ministra Edukacji Narodowej Andrzeja Stelmachowskiego.

W świetle wymienionych aktów prawnych oraz tych, które pojawiły się w późniejszym okresie¹⁰⁷, nauka religii stała się przedmiotem fakultatywnym, nauczaniem w wymiarze 2 godzin tygodniowo, nauczyciele religii stali się pełnoprawnymi członkami rad pedagogicznych, zatrudnionymi na podstawie misji kanonicznej, wydanej przez właściwego biskupa miejsca. Księża katecheci przez pierwsze siedem lat nie pobierali wynagrodzeń za wykonywaną pracę. Lekcje religii mogły być wizytowane przez wskazanych przez władzę kościelną wizytatorów nauki religii oraz przez władze oświatowe w zakresie metodyki nauczania. Uczniowie uzyskali możliwość korzystania z 3 dni wolnych od nauki w szkole w celu uczestniczenia w rekolekcjach wielkopostnych. W szkole mogła być prowadzona modlitwa oraz była akceptacja na zawieszenie krzyży¹⁰⁸.

Od strony prawnej należałoby stwierdzić, że po latach zniewolenia nauczanie religii wreszcie uzyskało właściwe miejsce w szkole i akceptację społeczną. Należy jednak zaznaczyć, że i w tym okresie nauka religii ciągle musiała walczyć o swoje miejsce. Nie brakowało jej zagorzałych przeciwników w 1990 roku i w latach następnych, którzy różnymi sposobami próbowali podważyć zarządzenia zezwalające na nauczanie religii w szkole.

Niezależnie od różnego typu trudności z nauczaniem religii i pojawiających się głosów sprzeciwu¹⁰⁹, nauka religii w polskich szkołach nauczana jest nieprzerwanie już osiemnasty rok. Uczestniczy w niej zdecydowana większość dzieci i młodzieży. Z danych statystycznych o katechizacji w Polsce w roku szkolnym 2004/2005 wynika, że w nauce religii uczestniczy: w przedszkolach 94,75% dzieci; w szkołach podstawowych 98,07% dzieci; w gimnazjach 97,18% młodzieży; w szkołach ponadgimnazjalnych ogólnokształcących 93,29% młodzieży; w technicach i szkołach zawodowych 92,67% młodzieży. W tym samym roku szkolnym zatrudnionych było w sumie 34.498 katechetów, wśród których księża diecezjalni stanowili 11.831 (34,29%); księża zakonni – 1.167 (3,38%); siostry zakonne – 2.893 (8,38%); świeccy – 18.607 (53,93%)¹¹⁰.

¹⁰⁷ Rozporządzenia państwowe i kościelne odnoszące się do nauki religii po 1990 roku znaleźć można w opracowaniu: *Aspekty prawne nauczania religii rzymskokatolickiej w polskim systemie oświatowym*, opr. S. Łabendowicz, Radom 2001.

¹⁰⁸ P. Tomasiak, *Nauczanie religii w publicznym liceum ogólnokształcącym wobec założeń programowych polskiej szkoły*, dz. cyt., s. 31.

¹⁰⁹ Zob. więcej na ten temat: A. Potocki, *Wychowanie religijne w polskich przemianach. Studium socjologiczno-pastoralne*, Warszawa 2007, s. 142-162.

¹¹⁰ S. Łabendowicz, *Sprawozdanie z działalności Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski w latach 1999-2004*, www.katecheza.episkopat.pl/sprawozd.htm [25 VII 2008].

Powrót nauki religii do szkół w 1990 roku przyczynił się do podjęcia przez Kościół katolicki w Polsce wielu istotnych decyzji i konkretnych działań katechetycznych, które korzystnie wpłynęły na rozwój zarówno refleksji katechetycznej na gruncie naukowym, jak i praktyki katechetycznej. Wyrazem tego jest przede wszystkim dobrze wykwalifikowana kadra katechetyczna, ale także wiele cennych opracowań z zakresu katechetyki¹¹¹, pierwsze dyrektorium katechetyczne, podstawa programowa i program nauki religii i wiele nowych podręczników i pomocy dydaktycznych do nauki religii. Zasygnalizowane jedynie osiągnięcia Kościoła katolickiego w zakresie katechetyki i katechezy ostatnich lat są niewątpliwym sukcesem, którym możemy poszczycić się także na gruncie europejskim. Co więcej, dla Europy Zachodniej i Wschodniej wiele obszarów polskiej działalności katechetycznej, zarówno naukowej, jak i praktycznej, może okazać się godne uwagi i stanowić dobrą inspirację do ubogacenia własnej aktywności katechetycznej.

Ks. prof. Roman Murawski w jednej ze swych publikacji napisał: *Gdy patrzymy na historię polskiej katechezy i jej ewolucję z perspektywy obecnego czasu, tj. końca lat dziewięćdziesiątych, to dostrzeżemy – z jednej strony – jej dramatyczne zmagania o przetrwanie, o dorównanie kroku europejskiej katechezie, z drugiej – niezwykłą dynamikę jej rozwoju... Mieliśmy też szczęście posiadać wybitnych twórców, których oryginalne rozwiązania zarówno w dziedzinie refleksji katechetycznej, jak i rozwiązań dydaktycznych czy instytucjonalnych (organizacyjnych), wycisnęły niezatarte znamię na polskiej myśli i praktyce katechetycznej*¹¹². Dokonany przegląd poszczególnych okresów działalności katechetycznej w Polsce w obszarze nauczania religii w szkołach najlepiej potwierdza przytoczone słowa Księdza Profesora, ale także skłania do sformułowania kilku wniosków końcowych. Po pierwsze, tysiącletnia historia poucza, że nauka religii od samego początku istnienia szkolnictwa w Polsce znajdowała się w obrębie zainteresowania Kościoła katolickiego. Po drugie, Kościół, jako założyciel pierwszych szkół w Polsce, nie ograniczał się jedynie do nauki religii, ale zawsze postrzegał ją w całokształcie procesu dydaktyczno-wychowawczego. Po trzecie, zarówno w niewoli, jak i w okresach wolności, znajdowali się ludzie, którym z racji ideologicznych nauka religii w szkołach przeszkadzała i którzy podejmowali różnego typu, nawet brutalne, działania, aby ją wyelimi-

¹¹¹ Zob. *Bibliografia katechetyczna 1945-1995*, opr. R. Murawski, R. Czekalski, J. Tochmański, dz. cyt.; *Bibliografia katechetyczna 1996-2000*, R. Murawski, R. Czekalski, Warszawa 2002.

¹¹² R. Murawski, *Stuletni bilans polskiej katechezy*, „Katecheta” 2000, nr 1, s. 4; por. *Słownik katechetyków polskich XX wieku*, red. R. Czekalski, Z. Marek, R. Murawski, Warszawa 2003.



nować ze szkoły. Niezależnie jednak od trudności społeczno-politycznych, za-
borów i zniewolenia totalitarnego, nauka religii od początku istnienia szkół
znajdowała się w wykazie nauczanych przedmiotów. Jedynym wyjątkiem był
okres reżimu komunistycznego po II wojnie światowej, który restrykcyjnie, nie
licząc się z wolą rodziców, dzieci i młodzieży oraz duchowieństwa, *wyrzucił*
naukę religii z polskich szkół.



Ks. PIOTR TOMASIK

Nauczanie religii katolickiej w strukturze polskiej szkoły

Lekcja religii jest stałą rzeczywistością w polskiej szkole, w której od lat prowadzona jest głęboka reforma systemowa¹. Mimo widocznego braku konsekwencji we wprowadzaniu zmian w oświacie, co jest skutkiem braku porozumienia ponad podziałami politycznymi wokół spraw edukacji, polska szkoła zyskuje nowe oblicze.

Temat niniejszego opracowania domaga się ukazania kolejno perspektywy katechetycznej wyznaniowej lekcji religii, omówienia podstawowych faktorów kryzysu szkoły i postulatów reformy systemu edukacji, następnie zaprezentowania ram prawnych, w których nauczanie religii w polskim systemie edukacji publicznej może służyć i szkole, i Kościołowi, wreszcie zarysowania problematyki korelacji nauczania religii z edukacją szkolną.

1. Perspektywa katechetyczna lekcji religii

Określenie perspektywy katechetycznej lekcji religii wymaga udzielenia odpowiedzi na pytanie, jak katechezę i nauczanie religii w szkole ujmują dokumenty Kościoła powszechnego i Kościoła polskiego.

Według określenia Jana Pawła II, *katecheza jest wychowaniem w wierze dzieci, młodzieży i dorosłych, a obejmuje przede wszystkim nauczanie doktryny chrześcijańskiej przekazywane na ogół w sposób systematyczny i całościowy, dla wprowadzenia wierzących w pełnię życia chrześcijańskiego*². Można zatem wyróżnić trzy funkcje, jakie katecheza ma realizować: nauczanie, wychowanie i inicjację. Katecheza, według *Dyrektorium ogólnego o katechizacji*, jest również *szczególną formą posługi słowa, która doprowadza do dojrzałości nawrócenie początkowe, aż do uczynienia z niego żywego, bezpośredniego i czynnego wyznania wiary*³. Jako *formacja integralna*, katecheza obejmuje *wszystkie elementy życia chrześcijańskiego*⁴.

¹ Na temat terminologii odnoszącej się do reformy zob. *Pedagogika. Leksykon*, red. B. Milerski, B. Śliwerski, Warszawa 2000, s. 180nn; B. Śliwerski, *Edukacja pod prąd*, Kraków 2001, s. 95nn.

² CT 18.

³ DOK 82.

⁴ DOK 84.

Ze względu na obronę bogactwa rzeczywistości katechezy *Dyrektorium ogólne o katechizacji* stwierdza, iż *relacja między nauczaniem religii w szkole i katechezą jest relacją zróżnicowania i komplementarności*. Według norm tego dokumentu, na terenie szkoły nauczanie religii *wymaga takiej samej systematyczności i organizacji jak inne przedmioty* oraz stanowi *element koniecznego dialogu interdyscyplinarnego*⁵. Zresztą odpowiedzialność szkoły za formację religijną nie może zostać sprowadzona jedynie do odpowiedzialności za szkolne nauczanie religii. Szkoła winna przekazywać treści religijne także w ramach innych przedmiotów⁶. Zadania szkoły realizują misję Kościoła, gdy przyczyniają się do wychowania kształtującego charakter i postawy oraz rozwijającego poczucie wartości⁷. Nauczyciele-katolicy winni czuć się, zdaniem Jana Pawła II, szczególnie odpowiedzialni za formację dzieci i młodzieży, a także za budzenie odpowiedzialności rodziców za wychowanie potomstwa⁸.

Polskie *Dyrektorium katechetyczne* za funkcję katechezy uznaje – poza wychowaniem, nauczaniem i wtajemniczeniem – ewangelizację⁹ oraz stwierdza, że *nauczanie religii w szkole i katecheza wzajemnie się uzupełniają*¹⁰. Dokument staje na stanowisku respektowania zadań własnych szkoły i wskazuje na konieczność takiego rozumienia nauczania religii, by wypełniało zarówno zadania szkoły, jak i Kościoła: *W szkolnym nauczaniu religii podmiotowy charakter zachowuje, obok Kościoła, szkoła. Szkolne nauczanie religii winno zatem wypełniać zarówno zadania postawione przez Kościół, jak i wybrane cele wyznaczone przez szkołę. Stosunek nauczania religii wobec szkoły wyrażają relacje zarówno podporządkowania, jak i autonomii. Podporządkowanie oznacza przede wszystkim włączenie nauczyciela religii w zakres odpowiedzialności za realizację planu wychowawczego i dydaktycznego szkoły. Nauczanie religii podlega rygorom, jakie stosuje się wobec innych przedmiotów w zakresie nadzoru pedagogicznego. Jednakże nauczanie religii cieszy się autonomią wobec instytucji szkoły. Wyraża się ona w fakcie, że programy nauczania i pomoce dydaktyczne nie podlegają zatwierdzeniu przez nadzór pedagogiczny, lecz winny być jedynie podane do jego wiadomości. Oznacza to, że nadzór merytoryczny nad nauczaniem religii w szkole sprawuje Kościół. To Kościół zatwierdza materiały dydaktyczne i kieruje nauczycieli religii do podjęcia pracy w szkole (misja kanoniczna), a także,*

⁵ DOK 73.

⁶ Por. K. Misiaszek, *Katecheza parafialna – nauczanie religijne w szkole*, w: K. Misiaszek, A. Potocki, *Katecheta i katecheza w polskiej szkole*, Warszawa 1995, s. 88.

⁷ SKSW 12.

⁸ SzR 5.

⁹ PDK 20.

¹⁰ PDK 82.

w ramach prac programowych, określa, które cele i zadania szkoły winny być realizowane na lekcjach religii. Tak ujęta lekcja religii umożliwia współdziałanie szkoły i Kościoła, a jednocześnie szanuje wzajemną autonomię obu tych podmiotów nauki religii¹¹. Nauczanie religii jest w ten sposób ujęte jako służba świadczona polskiej szkole¹², szkoła natomiast ma za zadanie, na mocy zasady pomocniczości, służyć rodzinie i społeczeństwu¹³.

Czym jest zatem perspektywa katechetyczna lekcji religii? Jest to przede wszystkim perspektywa służby. Nic, co dzieje się w szkole, nie może być nieważne dla katechetycznej posługi Kościoła, a personalnie – dla pracowników tej posługi.

2. Kryzys szkoły – postulaty pedagogiczne – założenia reformy

Powodem postulowanej przez wiele lat i realizowanej obecnie reformy edukacji jest kryzys szkoły, zwłaszcza kryzys polegający na tym, iż szkoła jest wychowawczo niewydolna. Winę za ten kryzys ponosi w wielkiej mierze marksistowska ideologizacja szkoły¹⁴. Ideologia wychowania marksistowskiego przyjmowała konieczność zuniformizowanych zachowań przez wszystkie elementy systemu edukacyjnego, który miał charakter radykalnie pionowy: zadaniem nauczycieli – lojalnych instruktorów *frontu ideologicznego*, było wpajanie uczniom wskazówek przekazanych z góry¹⁵. To podporządkowanie całego systemu edukacji, instrumentalizacja człowieka, który był realizatorem odgórznej polityki ośrodków władzy, prowadziło do manipulacji, u której podstaw stało traktowanie człowieka jako wartości utylitarnej¹⁶.

Manipulatorski charakter pedagogiki marksistowskiej ujawniał się w odniesieniu do uczniów, ponieważ celem podejmowanych działań było wychowanie ludzi posłusznych ośrodkom decyzyjnym, ludzi dyspozycyjnych wobec dyrektyw politycznych. Ten charakter manipulatorski ujawniał się także w odniesieniu do nauczycieli, wobec których stosowano całą gamę nacisków i perswazji. Ni-

¹¹ PDK 82.

¹² PDK 85.

¹³ PDK 83.

¹⁴ A. Bogaj, S. Kwiatkowski, M. Szymański, *System edukacji w Polsce. Osiągnięcia. Przemiany. Dylematy*, Warszawa 1997, s. 79.

¹⁵ A. Tjeldvoll, *Edukacja w Europie Środkowo-Wschodniej. Przemiany paradygmatu radykalno-strukturalistycznego na funkcjonalno-liberalny*, „Edukacja” 1993, nr 1, s. 22.

¹⁶ W. Kaczyńska, *Przedzałożeniowość myślenia i postępowania pedagogicznego*, Warszawa 1992, s. 239n.

skie zarobki nauczycieli powodowały zmęczenie psychiczne, odbierały motywację, a przez to zmuszały do posłuszeństwa. Wizytacje i kontrole, które sprawdzały procedurę postępowania, a nie rezultaty pracy pedagogicznej, pozbawiały nauczyciela poczucia podmiotowości, paraliżowały inicjatywę i wzmagaly lęk. Na studiach wyższych do specjalności nauczycielskich wprowadzono selekcję negatywną. W ten sposób pojawiło się wielu pedagogów biernych, dyspozycyjnych, pozbawionych inicjatywy i możliwości wprowadzania innowacji¹⁷.

Manipulatorski charakter systemu szkolnego ujawniał się również w programach i podręcznikach. Techniki manipulacji, szczególnie fragmentację, stosowano zwłaszcza w nauczaniu przedmiotów humanistycznych. Wprowadzano marksistowskie stereotypy do nauczania literatury i historii, dzieląc poszczególne epoki na postępowe i wsteczne, co prowadziło do utrwalania schematów uniemożliwiających uczniom samodzielność w myśleniu. Historia nauczana w szkole, traktująca zwłaszcza o starożytności, średniowieczu i czasach najnowszych, daleka była od wyników badań historycznych. W podręcznikach literatury dokonywano fałszerstw biograficznych, a wypisy redukowano, szczególnie przy utworach religijnych, do minimum, by uniemożliwić uczniowi kontakt z tekstem¹⁸.

W tym miejscu można postawić pytanie, po co przypominać to, co miało miejsce kilkanaście lat temu? Otóż wszyscy, którzy w jakiś sposób zetknęli się ze szkołą, zdają sobie sprawę, że przedstawiony opis pasuje do niektórych przynajmniej elementów działania współczesnej szkoły. Dziedzictwo marksizmu-leninizmu pozostaje tam nadal żywe: w nawykach działania, w sposobie myślenia, w sentymentach wielu nauczycieli.

Czy szkoła potrzebuje reformy? Z całą pewnością tak. Szkoła bywa niekochana, gdyż motywacja do pracy często zastępowana jest przez strach, nauczyciele bywają niegrzeczni, arogancy i pogardliwi wobec uczniów, zaś pomiędzy dziećmi dochodzi do aktów przemocy¹⁹. Przeciwdziałanie tej sytuacji przybiera często formę działań pozornych. Szkoła, miast wychowywać, mnoży rozmaite kodeksy ucznia, które dekretują niezliczoną ilość praw i przywilejów uczniowskich, a zupełnie nie zwracają uwagi na potrzebę kształtowania w wychowan-

¹⁷ Tamże, s. 243nn.

¹⁸ R. Mazurkiewicz, *Uwstecznione średniowiecze. Obraz epoki w programach i podręcznikach literackich lat 1949-1955*, w: *Wartości i manipulacje w podręcznikach szkolnych*, red. E. Stawowy, Warszawa 1995, s. 29nn; J. J. Pluta, *Matuszewski razy trzy, czyli od „głosu pana” do „demokratycznej debaty”*, w: tamże, s. 54; M. Śliwa, *Jak historia stawała się dziejami kłamstwa*, w: tamże, s. 63.

¹⁹ M. Braun-Gałkowska, *Środowisko wychowawcze: dom, szkoła, grupa rówieśnicza, parafia*, w: *Katecheza w szkole*, red. J. Krucina, Wrocław 1992, s. 59.

kach odpowiedzialności i obowiązkowości²⁰. Kodeksy te, wymierzone wprost w autorytet nauczyciela, stają się w praktyce szkolnej martwą literą, mogą jednak być użyte do zantagonizowania uczniów przeciwko nauczycielom. Są zatem zarzewiem rozbicia, konfliktu, czasem nawet szantażu.

Podobnie głęboko niewychowawczy charakter ma ciągle przypominanie o konieczności ochrony ucznia przed stresami i przejawianie troski jedynie o jego relaks. Prowadzi to do zaniku poczucia odpowiedzialności, czyni pustym sloganem stwierdzenie, że szkoła ma przygotowywać do dorosłych ról życiowych, a nadto utrudnia udział w kulturze.

Nie wolno jednakże zapominać, że kryzys szkoły jest mocno powiązany z kryzysem myśli pedagogicznej. Uprzednio wymienione symptomy kryzysu szkoły mają swoje źródło w problemach, jakie przeżywa pedagogika. Można by zaryzykować stwierdzenie, że źródło to wiąże się z dzisiejszym rozchwianiem filozofii, zwłaszcza filozofii człowieka, a co za tym idzie, filozofii wychowania²¹. Ideologiczne postulaty edukacyjne postmodernizmu bynajmniej nie ułatwiają szkole wyjścia z ideologizacji marksistowskiej. Uprawianie pedagogiki i filozofii wychowania bez uczciwego postawienia problemu prawdy i dobra powoduje, że szkoła na nowo otrzymuje zadania manipulatorskie. Jest to tym łatwiejsze, iż ideolodzy marksizmu szybko przeobrazili się w postmodernistów. W ten sposób praktyka zostaje wsparta przez teorię. Aby zatem reforma nie była pozorna, potrzebne jest szkole wsparcie ze strony filozofii wychowania mocno opartej na fundamencie prawdy i dobra²².

Najpierw wychowaniu należałoby nadać charakter moralny. Niezbędne są pamięć o prymacie wartości nad celami wychowania oraz ustalenie ideału osobowego, jaki chce się wychowankom przekazać.

W jaki sposób może dokonywać się proces wychowania moralnego na terenie szkoły? Można wyróżnić dwa zasadnicze procesy: proces rozwoju wartościowania i proces rozwoju prawidłowego poczucia winy. Poza tym *jawnym programem* wychowania moralnego mamy do czynienia z *programem ukrytym*. Wyraża się on w fakcie, iż podstawowymi wartościami wychowawczymi są nie tyle wartości deklarowane, co praktykowane, przekazywane życiem, wartości, o których wychowanek dzięki wychowawcy nie tyle dowiaduje się, co się z nimi

²⁰ I. Sławińska, *Autorytet nauczyciela?*, „Ethos” 1997, nr 1, s. 199.

²¹ S. Dziekoński, *Znaczenie wychowania i współczesnej kultury w realizacji powołania*, w: *Kościół niosący Ewangelię nadziei. Program duszpasterski Kościoła w Polsce na lata 2006-2010. Rok 2006/07: Przypatrzmy się powołaniu naszemu*, Katowice 2006, s. 191nn; P. Tomasik, *Nauczanie religii w publicznym liceum ogólnokształcącym wobec założeń programowych polskiej szkoły*, Warszawa 1998, s. 336nn.

²² Kwestię tę ujmuję szerzej w cytowanej w poprzednim przypisie książce na s. 409nn.

styka. Rzadko się przecież zdarza umiejętność transponowania wzniosłych zasad moralnych w realne wartości życiowe²³. I. Verhack nazywa to *przejrzystością wychowawcy*. Cecha ta jest potrzebna, ponieważ kultura i sposób patrzenia na problemy świata młodzieży i dorosłych są często bardzo różne. Utrudnia to przekaz światopoglądowy i dlatego tak istotne jest *zaufanie pozwalające młodszemu dostrzec w starszym egzystencjalny punkt odniesienia*. Konieczny jest dobry kontakt nauczyciela z uczniem w procesie przekazywania wartości, jednak *najbardziej głębokie i trwałe ślady pozostawiają nie słowa i argumenty, ale te chwile, kiedy ujawnia się powaga i głębia, z jakimi wychowawca realizuje swoje wewnętrzne przekonania*²⁴.

Czy nauczanie religii może pomóc szkole na gruncie wychowania moralnego? Oczywiście. Nie wolno wszelako zapomnieć o praktycznym problemie redukcji całego przekazu katechetycznego jedynie do funkcji wychowawczej i to w wymiarze moralnym. Oczekiwania ze strony szkoły idą niekiedy po tej linii, a to głównie dlatego, iż istnieje stereotyp odrywający twierdzenia religijne od kryterium prawdziwości i przeciwstawiający wiedzę wierze. Stąd też domaganie się, by lekcja religii była poszerzoną lekcją wychowawczą, może oznaczać chęć zrezygnowania z przekazu wiedzy religijnej jako zbędnej i niepewnej. Takie ujęcie, rzecz jasna, jest nie do przyjęcia, ponieważ wówczas katecheza i nauczanie religii tracą swoją tożsamość, odniesienie do wydarzenia Chrystusa, zaś zachowania religijne oderwane od prawdy o Bogu przestają mieć znaczenie motywujące wychowawczo²⁵.

Kolejnym postulatem jest dążenie do wielopodmiotowości wychowania. Chodzi tu zwłaszcza o upodmiotowienie relacji rodzina – szkoła i nauczyciel – uczeń. W obu tych relacjach pojawia się wiele problemów.

Pierwszym elementem upodmiotowienia relacji rodzina – szkoła było wprowadzenie w szerszym niż dotychczas zakresie czynnika społecznego do zarządzania szkołą. Po roku 1989 zmieniło się określenie szkoły z państwowej na publiczną, co jest rzeczą niebagatelną, bowiem szkołę państwową rozumie się jako szkołę, która ma wypełniać pewne dyrektywy ze strony państwa, natomiast szkoła publiczna podejmuje zadania edukacyjne na rzecz społeczeństwa. Stąd w prawie oświatowym pojawiają się instytucje społeczne: rada szkoły, a także rady oświatowe różnego szczebla. Wydaje się, że instytucje te są jeszcze nie

²³ E. Tomasiak, *Osobowość nauczyciela w aspekcie pedeutologii i deontologii*, w: Maria Grzegorzewska – pedagog w służbie dzieci niepełnosprawnych, red. E. Żabczyńska, Warszawa 1995, s. 105.

²⁴ I. Verhack, *Wychowywać, czyli wzbudzać poznanie własnego istnienia*, „Communio” 1992, nr 3, s. 19n.

²⁵ PDK 42.

dość wykorzystane w praktyce systemu oświaty. Główną przesłanką dla zrozumienia podmiotowości relacji rodzina – szkoła jest fakt widzenia szkoły w świetle zasady pomocniczości. Rodzina bowiem dzieli się swoim prawem – obowiązkiem do wychowania dzieci. Świadomość takiego właśnie fundamentu relacji rodzina – szkoła potrzebna jest zarówno rodzicom, jak i szkole: rodzicom, by zbyt łatwo nie pozbywali się swoich praw, choćby ze względu na rzekomy brak kompetencji; szkole, by niepotrzebnie nie przypisywała sobie funkcji władczych, antagonizując w ten sposób rodziców. Relacja między rodziną a szkołą jest z natury asymetryczna, bowiem każda z tych instytucji ma do spełnienia własne zadanie w procesie wychowania: szkoła przekazuje wiedzę uniwersalną, rodzina – określoną potrzebami, szkoła ma nauczyć rozumienia świata, rodzina – wychować moralnie²⁶. To dopiero sytuacja patologii, czy to w rodzinie, czy też w szkole, powoduje, że oba te podmioty mogą zostać sobie przeciwstawione.

Dążenie do upodmiotowienia relacji nauczyciel – uczeń ma za punkt wyjścia stwierdzenie, że każdy człowiek jest istotą autonomiczną, zdolną do postaw kreatywnych. Dotyczy to zarówno nauczyciela, jak i ucznia. Podmiotowość osoby oznacza także kompromis z podmiotowością drugiego człowieka. Podmiotowe traktowanie ucznia wiąże się z obciążeniem go pewnymi obowiązkami. Zasada podmiotowości oznacza partnerskie traktowanie ucznia i może dawać doskonałe wyniki, jeśli chodzi o budzenie świadomej motywacji kierowania własnym życiem²⁷. Podmiotowość oznacza, że nauczyciel – wychowawca powinien być przede wszystkim animatorem rozwoju. Zasada podmiotowości wyklucza manipulację osobą wychowanka. Nakazuje ona taki dobór materiału nauczania, by przede wszystkim uwzględniać interes dziecka i jego rozwój. Powstaje jednak problem, czy uznanie podmiotowości ucznia nie powinno oznaczać uznania za symetryczną relacji nauczyciel – uczeń. Relacja ta jest wszakże z istoty niesymetryczna, jako że inne są możliwości, a także powinności nauczyciela, a inne ucznia. Dowodzenie symetryczności tej relacji może być elementem manipulowania i usprawiedliwiania porzucenia młodzieży lub też zrzucenia na dziecko przez dorosłych odpowiedzialności za wychowanie²⁸. Powstaje tu tzw. *paradoks lekarza*, który nie może okazywać swojej empatii wobec pacjenta tak dalece, by mu zaszkodzić. Podobnie dobry nauczyciel-wychowawca powinien współczuć ze

²⁶ A. Folkierska, *Pedagogika a polityka*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1994, nr 4, s. 24-25.

²⁷ T. Kukołowicz, *Szkoła systemem społeczno-wychowawczym*, w: *Katecheza w szkole*, red. J. Krucina, dz. cyt., s. 37n; A. Tchorzewski, *Nauczyciel w sytuacji konfliktu wartości*, w: *Edukacja wobec dylematów moralnych współczesności*, red. F. Adamski, A. Tchorzewski, Kraków 1999, s. 36; I. Wojnar, *Kulturowy wymiar edukacji jako szansa i alternatywa*, w: *Szkoła i pedagogika w dobie przełomu*, red. T. Lewowicki, S. Mieszalski, M. Szymański, Warszawa 1995, s. 57.

²⁸ A. Folkierska, *Pedagogika a polityka*, art. cyt., s. 19n.

swymi wychowankami, ale jednocześnie poprzez wymagania motywować ich do trudnej i ciężkiej pracy nad sobą²⁹.

Kolejny postulat to powrót do etosu służby nauczycielskiej. Badania wykazują, że coraz większa liczba nauczycieli jest nastawiona raczej na dobrze płatny zawód aniżeli na postawę życiową³⁰. Tak sądzi przede wszystkim najmłodsze pokolenie nauczycieli. A przecież kwestia postawy nauczyciela wobec własnego powołania jest jedną z zasad fundamentalnych. Powołanie nauczycielskie wynika nie tylko z zainteresowań i świadomości zadań, ale domaga się zamiłowania i przeświadczenia o właściwym wyborze obranej drogi. M. Grzegorzewska w *Listach do Młodego Nauczyciela* wprowadza następującą typologię postaw nauczycielskich: *Będą tu więc ludzie pełni zapału i wiary w powodzenie swej pracy, ale będą także ci, którzy mają wątpliwości, czy im się uda, czy ich możliwości nie są zbyt nikłe. Są też osoby, które wchodzą na drogę nauczycielską przypadkowo, ale szukają swojej na niej roli. Inni z kolei – obojętni na istotę tej drogi – szukają jedynie powierzchownych wskazówek „jak pracować, aby na niej jakiś czas pozostać nie rażąc otoczenia”. Wreszcie są i tacy, którzy myślą tylko o sobie i swoich zarobkach*³¹.

Innym postulatem, jaki słusznie wysuwa się w odniesieniu do wychowania, jest przywrócenie autorytetu nauczyciela. Postulat ten jest w równym stopniu skierowany przeciw koncepcji szkoły skrajnie liberalnej, gdzie ideowo odrzuca się jakikolwiek autorytet, jak i przeciw koncepcji szkoły autorytarnej, gdzie autorytet jest pozorny, a relacja nauczyciel – uczeń służbowa. Autorytet potrzebny uczniom ma mieć charakter poznawczy, moralny i wyzwalający. Jest zatem bardzo istotne, by przeciwdziałać zjawiskom, które zabijają autorytet nauczycielski. Do zjawisk tych można zaliczyć *słabe wyposażenie intelektualne, niewielkie horyzonty naukowe i silne zainteresowania natury finansowej, (...) czynniki natury moralnej: pycha, samouwiełbienie nauczyciela, demonstrowana wyższość intelektualna, wszelkie formy poniżania ucznia*³². Autorytet nauczyciela wiąże się zarówno z podmiotowym traktowaniem ucznia, jak również z pod-

²⁹ L. Witkowski, *Podmiot jako humanistyczne wyzwanie dla pedagogiki (przeciw skrajnym podmiotowcom)*, w: *Odmiany myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Kraków 1995, s. 148.

³⁰ Por. W. Dróżka, *Wartości nadające sens i godność życiu i pracy nauczycieli*, w: *Problemy etyczno-deontologiczne zawodu nauczycielskiego w okresie przemian ustrojowych w Polsce*, red. A. Tchorzewski, Bydgoszcz 1993, s. 186; A. Wilkomirska, *Postawy nauczycieli wobec swojego zawodu*, w: Instytut Spraw Publicznych, *Nauczyciele wobec reformy edukacji. Raport z badań*, Warszawa 1999, s. 43nn.

³¹ E. Tomasiak, *Walory wychowawcze „Listów do Młodego Nauczyciela” Marii Grzegorzewskiej*, w: *Z dziejów edukacji narodowej i chrześcijańskiej*, red. M. J. Żmichrowska, z. 2, Niepokalanów 1998, s. 88-89.

³² I. Sławińska, *Autorytet nauczyciela?*, art. cyt., s. 198.

miotowym traktowaniem nauczyciela przez siebie samego, co domaga się wierności zasadom deontologii pedagogicznej. Atmosfera kłamstwa, nieetyczności prowadzi do braku zaufania wobec wychowawców, a ten brak zaufania w sposób nieuchronny wiedzie do odrzucenia autorytetu. Niesymetryczność relacji dziecko – dorosły powoduje, że wychowawca może stać się dla wychowanka autorytetem, o ile sam we własnych oczach za taki autorytet się uzna oraz będzie robił wszystko, by na to miano zasłużyć³³.

Ostatnim postulatem wobec wychowania jest nastawienie na dialog. Postawa dialogu daje uczestnikom relacji wychowawczej poczucie wolności. Człowiek jest istotą racjonalną i ułomną jednocześnie. Jako istota racjonalna człowiek poszukuje prawdy o czymś, co jest wyrazem chęci przekroczenia siebie. Jako istota ułomna poznaje tę prawdę częściowo, a poznanie to obarczone jest ryzykiem błędu³⁴. Dialog, jako metoda poszukiwania prawdy, poszerza spojrzenie człowieka na rzeczywistość poprzez poznanie punktu widzenia innych ludzi. W wychowaniu zatem dialog należy związać z wytrwałym, choć trudnym, poszukiwaniem prawdy.

Wszystkie te wskazania winien realizować każdy nauczyciel, również nauczyciel religii. Trudno wyobrazić sobie, by nauczyciel religii odstąpił od podmiotowego traktowania wychowanków. Przecież sama specyfika przedmiotu domaga się widzenia w uczniu osoby stworzonej na obraz Boga. To podmiotowe traktowanie ucznia nie oznacza, rzecz jasna, zdjęcia z wychowanka odpowiedzialności i obowiązków. Warto tu przywołać system prewencyjny św. Jana Bosko, gdzie *klimat miłości i dobroci nie wykluczał wymagań stawianych wychowankom*³⁵. Podobnie samo nauczanie religii jest wyrazem przywrócenia podmiotowości w relacji rodzina – szkoła. Szkoła, włączając się w wychowanie religijne dzieci i młodzieży, wypełnia zasadę pomocniczości wobec rodziny. Nauczyciel religii winien kierować się w sposób *wzorcowy* zasadami deontologii wychowawczej. Winien być świadkiem Chrystusa i Kościoła, co dla misji katechety ma znaczenie fundamentalne³⁶. Stąd w swojej działalności wychowawczej winien mieć jasne zrozumienie misji i powołania. Wychowanie religijne służy również przywróceniu autorytetu. Daje bowiem mocny fundament wychowaniu, zwłaszcza moralnemu, jakim są *Dekalog* i *Błogosławieństwa*. Należy dążyć do tego, by osobisty autorytet nauczyciela religii był autorytetem poznaw-

³³ A. Folkierska, *Pedagogika a polityka*, art. cyt., s. 19.

³⁴ A. Szostek, *Prawda i dialog: między relatywizmem a pluralizmem*, „Ethos” 1997, nr 1, s. 52n.

³⁵ K. Misiaszek, *System prewencyjny św. Jana Bosko w wychowaniu szkolnym*, w: *Wychowanie wobec zachodzących przemian*, red. K. Franczak, J. Niewęglowski, Warszawa 1996, s. 73.

³⁶ R. Szewczyk, *Tożsamość katechety w świetle dokumentów Kościoła 1965-1991*, Warszawa 1996, s. 176.

czym tak, aby szkolne nauczanie religii spełniło postulat *Dyrektorium ogólnego o katechizacji*, które przedstawia następującą sugestię: *Nauczanie religii w szkole nie sytuuje się obok [pozostałych] przedmiotów jako coś dodatkowego, ale jako element dialogu interdyscyplinarnego. (...) Takie przedstawienie orędzia chrześcijańskiego będzie wpływać na sposób, w jaki rozumie się początek świata i sens historii, podstawę wartości etycznych, funkcję religii w kulturze, przeznaczenie człowieka, relację z naturą. Nauczanie religii w szkole za pośrednictwem tego dialogu interdyscyplinarnego daje podstawy, umacnia, rozwija i uzupełnia działanie wychowawcze szkoły*³⁷. Wreszcie nastawienie na dialog w wychowaniu w sposób naturalny może być realizowane w wychowaniu religijnym. Szkoła nastawiona na dialog będzie wspomagać nauczanie religii w żmudnym, męczącym, ale przecież dającym wielką satysfakcję poszukiwaniu prawdy.

Czy założenia reformy edukacji uwzględniają problem wychowawczej niewydolności szkoły? Owszem, wszystkie wysiłki, podjęte przez autorów reformy, mają za punkt wyjścia przywrócenie szkole jej wychowawczej funkcji. Autorzy reformy deklarują, że w centrum działań edukacyjnych szkoły ma się znaleźć uczeń ze swoją osobowością, podmiotowością, indywidualną drogą rozwoju³⁸. I ze względu na ten podstawowy postulat wychowania reforma dąży do zintegrowania wiedzy szkolnej, zwrócenia większej niż dotychczas uwagi na kształtowanie umiejętności³⁹, zaleca *odchudzenie* programów, ich pluralizm i dostosowanie do potrzeb lokalnych⁴⁰. To są podstawowe założenia, zasadniczo słuszne, stanowiące szansę, ale i zagrożenie, ze względu na to, jaką treścią zostaną one wypełnione.

Pierwszy problem wiąże się z koncepcją wychowania. Ma zostać ona określona w szkolnym programie wychowawczym, przy czym dokumenty oświatowe dają stosunkowo dużą swobodę w określeniu pryncypiów tego programu. Program wychowawczy ma bowiem stać się *wizytówką szkoły* oraz stanowić *swoisty wyróżnik danej szkoły i podstawę jej tożsamości*⁴¹. Jest jednak problem związany z przekonaniem nauczycieli, często głęboko zinternalizowanymi postawami marksistowskimi, a więc wrogimi religii. Jak pogodzić tę kwestię z prawem rodziców do oczekiwania od szkoły, by, w duchu zasady pomocniczości, wychowywała ich dzieci w zgodzie z ich światopoglądem. To pytanie muszą zadawać też ci, którzy są odpowiedzialni za wychowanie religijne. Czy w szko-

³⁷ DOK 73.

³⁸ *Ministerstwo Edukacji Narodowej o wychowaniu w szkole*, „Biblioteczka Reformy” z. 13, red. K. Korab, Warszawa 1999, s. 39.

³⁹ Tamże, s. 50n.

⁴⁰ Tamże, s. 100nn.

⁴¹ *Ministerstwo Edukacji Narodowej o wychowaniu w szkole*, dz. cyt., s. 42.

le, gdzie nauczyciele podejmą uchwałę przestrzegania programu ateistycznego, znajdzie się miejsce dla nauki religii będącej nie religioznawstwem, ale częścią katechetycznego posłannictwa Kościoła? I nie chodzi tu jedynie o obronę praw Kościoła, co jest oczywiście ważne, ale o wierność koncepcji szkoły służącej społeczeństwu pluralistycznemu, a więc szkoły nie państwowej, nie *nauczycielskiej*, ale publicznej, pomocnej wobec rodziny.

Wychowaniu służy również reforma strukturalna, która oddziela dzieci od młodzieży wchodzącej w wiek dorastania. Dotychczasowa cezura (15 lat) była dużo mniej uzasadniona psychologicznie niż obecna (13 lat). Autorzy reformy mieli, jak się wydaje, nadzieję, że oddzielenie gimnazjum i szkoły podstawowej wyeliminuje, a przynajmniej zmniejszy skalę zachowań patologicznych pomiędzy uczniami starszymi i młodszymi. Reforma strukturalna stwarza również możliwość zerwania z zastałymi układami personalnymi. Jedną z przyczyn przedłużania się kryzysu szkoły polskiej jest bowiem fakt, że samorządność nie może przynieść pożądanych efektów tam, gdzie dobrały się zespoły pedagogów o niższym stanie moralnym i intelektualnym. Reforma strukturalna powoduje przerwanie zastoju w niektórych ośrodkach, zmuszenie części, zwłaszcza biernych, pedagogów do przemyślenia na nowo swojego powołania nauczycielskiego. Jednakże zagrożenie stanowi niekonsekwencja, jeśli chodzi o realizację reformy strukturalnej. Z obawy przed protestami społecznymi rozporządzenie ministra edukacji dopuściło możliwość tworzenia gimnazjów przy szkołach podstawowych oraz filii gimnazjów. W mniejszych ośrodkach oznacza to niekiedy, że szkoły podstawowe po prostu wydłużono o 1 rok, a wiek osób kończących takie szkoły przesunął się z 15 do 16 lat. Taka sytuacja stanowi poważne zagrożenie dla reformy, może doprowadzić do obniżenia poziomu wiedzy i umiejętności absolwentów gimnazjów.

Zreformowana szkoła ma również nie tylko przekazywać wiadomości, nie tylko kształcić umiejętności, ale również wyrabiać postawy. Wychowaniu mają służyć wszystkie przedmioty nauczania i wszystkie lekcje. Wychowawczy charakter ma też zerwanie z encyklopedyzmem na płaszczyźnie teorii doboru materiału nauczania. Krok ten oznacza bowiem nastawienie systemu edukacji na efekt kształcenia, jakim ma stać się uczeń samodzielny, przygotowany do twórczych poszukiwań⁴². Encyklopedyzm jest również związany z obciążającym polską szkołę balastem scjentyzmu. To jest bardzo ważne, by z tą właśnie za-

⁴² Trzeba koniecznie zastrzec, że przeciwstawianie sobie przekazu wiedzy i nabywania umiejętności, metod podających metodom aktywnym, nie ma większego sensu. W pewnych okolicznościach wynikających ze specyfiki tematu, grupy uczniowskiej itp. należy dokonać wyboru jednej z metod, która jest lepsza w danym kontekście [E. C. Wragg, *Trzy wymiary programu*, Warszawa 1999, s. 88].

szołością ideologiczną zerwać. Ważne ze względu nie tylko na nauczanie religii, ale przede wszystkim ze względu na potrzebę uczciwego poszukiwania prawdy. Jednakże określenie *encyklopedyzm* w dyskusjach oświatowych przybiera często wydźwięk sloganu ideologicznego. Bez wątpienia encyklopedyzmem nie można nazwać uzasadnionego dążenia, by uczniowie nabywali w trakcie działań edukacyjnych, poza umiejętnościami, również rzetelną wiedzę. Encyklopedyzm przyjmuje bowiem w istocie następującą regułę: *W materiale dydaktycznym należy zawrzeć możliwie najwięcej wiadomości (...) Zasadą regulującą praktykę programową jest tzw. addytywizm – poszerzenie programów jako jedyny skuteczny sposób utrzymania zgodności między szkolnym przedmiotem a macierzystą dyscypliną naukową. Twórcy programów nie dążą zatem do opracowania reguł redukcji materiału i są mało zainteresowani regułami strukturyzacji materiału*⁴³. Niemniej jednak można żywić obawy co do sposobu *odchudzania* programów. Istnieje niebezpieczeństwo, że przy zbyt radykalnym lub też nie do końca uświadomionym redukowaniu niektórych treści doprowadzi się do sytuacji, że uczeń, pozbawiony koniecznej wiedzy, podstawowych informacji, stanie się niezdolny do samodzielnych poszukiwań w danej dziedzinie. Co więcej, walka z encyklopedyzmem staje się ideologicznym hasłem w sytuacji, gdy w rekrutacji na wyższe uczelnie stosuje się coraz częściej testy, które sprawdzają jedynie *wykutą* wiedzę. Źle rozumiana walka z encyklopedyzmem na terenie nauczania religii może przynieść szkody, gdy przekaz wiedzy religijnej stanie się nieintegralny, przed czym przestrzegają zresztą dokumenty Kościoła⁴⁴.

Inną dyrektywą reformy edukacji jest konieczność zwrócenia uwagi na kształcenie umiejętności. Dyrektywa to słuszna, ponieważ wiedza nabywana przez uczniów w szkole winna być użyteczna, a dydaktyczna zasada powiązania teorii z praktyką jest silnie motywująca do zdobywania wiedzy⁴⁵. Niemniej jednak istnieje niebezpieczeństwo popadnięcia w skrajny pragmatyzm, uczenia tylko rzeczy bezpośrednio użytecznych. Wówczas zarówno religia, jak i przedmioty humanistyczne, zostaną zepchnięte na margines: użyteczne – w potocznym rozumieniu – są te umiejętności, które pozwalają *ustawić się*, dostosować do świata, podjąć dobrze płatną pracę. Krytykując pragmatyzm w filozofii wychowania, Jacques Maritain podkreśla, iż *działanie i praktyka zmiernają do celu, do determinującego finału, bez którego tracą kierunek i swą energię twórczą*.

⁴³ K. Kruszewski, *Program szkolny*, w: *Sztuka nauczania*, red. K. Konarzewski, t. 2: *Szkoła*, Warszawa 1998, s. 198n.

⁴⁴ CT 30; DOK 44.

⁴⁵ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1996, s. 181n.

*A również życie istnieje dla celu, który czyni je godnym przeżycia*⁴⁶. Na gruncie nauki religii pojawia się również inne niebezpieczeństwo. Niekiedy wśród umiejętności religijnych wymienia się umiejętność modlitwy. Niektórzy nauczyciele religii ulegają tendencji, aby przekaz wiedzy zastąpić spotkaniami modlitewnymi. Niewiele z tego wychodzi, jako że środowisko szkolne jest przecież w wielkim stopniu zlaicyzowane. Jednakże nawet tam, gdzie ten zabieg się udaje, popełnia się błąd, gdy pomija się lub przynajmniej lekceważy formację intelektualną. Wiedzieć, w co się wierzy – oto cel nauczania religii. Brak wiedzy, w co się wierzy – to prawdziwa bolączka ogromnej rzeszy polskich katolików, również wykształconych.

Reforma wprowadza też zasadę pluralizmu programowego. Zasada ta ma na celu danie nauczycielowi możliwości wyboru, a nawet konstruowania programów autorskich. W ten sposób nauczyciel ma szansę stać się, w większym niż dotychczas stopniu, twórcą tego, czego naucza. I jest to słuszna idea. Jednym z problemów, wspomnianych uprzednio, było od-podmiotowienie nauczyciela, ubezwłasnowolnienie go za pomocą ciasnego gorsetu przepisów programowych, które nie tylko wskazywały określony dokładnie cel, ale także przewidywały szczegółowe procedury. Nauczyciel w ten sposób stawał się odtwórcą, funkcjonariuszem systemu manipulacji. Obecnie ma się to zmienić. Zadaniem nauczyciela będzie tworzyć, a nie odtwarzać. Żeby jednak ta twórczość nie była zbyt wybujała, żeby programy były porównywalne, wprowadzono do systemu oświaty dokument o nazwie *podstawa programowa*. Problem *podstawy programowej* odsłania kwestię fundamentalną, mianowicie kwestię twórczości nauczyciela. Wdrażana reforma systemu edukacji zakłada, że nauczyciel jest twórczy, że będzie w stanie, po odpowiednim wykszoleniu, stać się twórcą programu. Jednocześnie przewiduje się zbyt słabe instrumenty kontroli tych programów. Trudno uznać za instrument kontroli programów pomiar dydaktyczny i standardy oceny, które (na przykład w nauczaniu języka polskiego) wywołują wiele uzasadnionych zastrzeżeń⁴⁷. Na przykład, nowe podręczniki do historii zawierają wersję zideologizowaną, niezgodną z podstawą programową, a jednak mają placet ministerialny dopuszczający je do użytku szkolnego⁴⁸. Pluralizm daje możliwość, ale może stać się pułapką. Również z tego powodu, że nie wszyscy nauczyciele są twórcami w tym tego słowa rozumieniu, że są w stanie przedstawić i zrealizować program nie tyle oryginalny, co skutecznie rozwijający uczniów.

⁴⁶ J. Maritain, *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*, w: *Człowiek – wychowanie – kultura. Wybór tekstów*, opr. F. Adamski, Kraków 1993, s. 68.

⁴⁷ S. Bortnowski, *Ukryty program reformy szkolnej*, „Znak” 1999, nr 3, s. 24-25.

⁴⁸ Szerzej na ten temat pisałem w książce pt. *Religia w dialogu z edukacją. Studium na temat korelacji nauczania religii katolickiej z polską edukacją szkolną*, Warszawa 2004, s. 299nn.

Twórcy reformy domagają się, by każdy nauczyciel był twórcą programu. Zakładają wręcz takie umiejętności i w ten sposób popadają w pewien idealizm. Niemniej jednak prawdą jest, że każdy nauczyciel winien być twórcą procesu dydaktycznego i wychowawczego, jaki ma miejsce w trakcie lekcji.

Kolejny problem wiąże się z trybem uzyskiwania awansu zawodowego przez nauczycieli. Twórcom reformy przyświecała myśl, by skłonić nauczycieli od kształcenia ustawicznego, podnoszenia przez nich kwalifikacji. Jednocześnie awans zawodowy ma przekładać się na gratyfikację materialną. Niemniej jednak przy okazji popełniono kolosalny błąd: rozwój nauczyciela nie został związany z badaniem efektów, ale z koniecznością zgromadzenia obfitej dokumentacji. Szlachetna myśl kształcenia ustawicznego została utopiona w morzu papierów, które mają sprawdzać biurokraci. Nieustające szkolenia nie tylko zakłócają normalny tryb pracy szkoły, ale nierzadko wiążą się z układem korupcyjnym, gdy metodyk jest jednocześnie organizatorem płatnego kursu i osobą oceniającą rozwój. Inna sprawa, że nikt nie sprawdza poziomu kursów, ich efektów: liczy się jedynie kolejne zaświadczenie, powiększające objętość teczek z dokumentami. Mamy tu do czynienia z powrotem do praktyki szkoły marksistowskiej, która nie sprawdzała efektów, lecz procedury. Bez obawy błędu można śmiało stwierdzić, że tryb uzyskiwania awansu zawodowego przez nauczycieli ostatecznie kompromituje reformę, a z nauczycieli czyni jej wrogów, podczas gdy zrozumiałe jest, że muszą oni być sojusznikami, jeśli reforma ma się udać. Na gruncie ściśle katechetycznym warto zauważyć, że nauczyciele religii są zobowiązani do brania udziału w doskonaleniu zawodowym⁴⁹, jednakże specyfika nauczania religii nakazuje utrzymanie ścisłego związku z duszpasterstwem⁵⁰. Nauczyciel religii nie może zaangażować się w zdobywanie kwalifikacji tak dalece, by stracić łączność z Kościołem i jego duszpasterstwem. Ta łączność to nie ograniczenie, to raczej życiodajna siła, skoro nauczanie religii stanowi element posługi katechetycznej i ewangelizacyjnej Kościoła⁵¹.

3. Ramy prawne nauczania religii katolickiej w polskiej szkole

Nauczanie religii jest przedmiotem regulacji prawnych, zawartych zarówno w państwowym prawie oświatowym, jak również w dokumentach kościelnych. Regulacje te wyrażają w jakiś sposób koncepcję lekcji religii, będącą wynikiem kompromisu oraz współdziałania społeczności kościelnej i świeckiej.

⁴⁹ PDK 152.

⁵⁰ PDK 91.

⁵¹ PDK 84.

Podstawowe akty prawne, które regulują status nauczania religii katolickiej w szkole publicznej, to: Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 IV 1997 roku (art. 53 ust. 4)⁵², Konkordat między Stolicą Apostolską a Rzeczpospolitą Polską (art. 12)⁵³, ustawa o systemie oświaty z 7 IX 1991 roku (art. 16)⁵⁴, rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków i sposobu organizowania lekcji religii w publicznych przedszkolach i szkołach z 14 IV 1992 roku (nowelizowane dwukrotnie)⁵⁵, porozumienie pomiędzy Ministrem Edukacji Narodowej i Konferencją Episkopatu Polski w sprawie kwalifikacji nauczycieli religii z 6 IX 2000 roku⁵⁶.

Od strony kościelnej nauczanie religii jest regulowane przepisami prawa kanonicznego oraz *Dyrektorium katechetycznego Kościoła katolickiego w Polsce*, wprowadzonego uchwałą Konferencji Episkopatu Polski 20 VI 2001 roku.

Zgodnie z przepisami wymienionych państwowych aktów prawnych, organizowanie lekcji religii w szkole publicznej dokonuje się na życzenie rodziców dzieci niepełnoletnich albo na życzenie młodzieży pełnoletniej. Obowiązek organizacji spoczywa na dyrekcji szkoły. Lekcje odbywają się w grupach o liczności minimum 7 osób (w grupach klasowych lub międzyklasowych) albo 3 osób (w grupach międzyszkolnych). Nauczanie religii w prawie państwowym traktowane jest jako fakultatywne, decyzja w tej kwestii nie musi być ponawiana rokrocznie, ale może być zmieniona nawet w trakcie roku szkolnego. Jednocześnie zapisanie się na lekcje religii obliguje ucznia do uczestnictwa w tych zajęciach, co winno być odnotowywane dzienniku lekcyjnym. Z kolei polskie *Dyrektorium katechetyczne* zobowiązuje katolików w sumieniu do zapisania dzieci lub zapisania się na szkolne lekcje religii⁵⁷. Obowiązek organizowania lekcji religii w szkołach powierzonych konkretnej parafii spoczywa – zgodnie z przepisami tegoż *Dyrektorium* – na miejscowym proboszczu⁵⁸.

Przedmiotem alternatywnym do religii jest etyka, z tym że możliwa jest rezygnacja z obu przedmiotów. Ocena z religii lub etyki umieszczania jest na świadectwie szkolnym, ale nie ujawnia się, na który z tych przedmiotów uczeń

⁵² „Dziennik Ustaw” 1997, nr 78, poz. 483.

⁵³ „Dziennik Ustaw” 1998, nr 51, poz. 318.

⁵⁴ „Dziennik Ustaw” 1991, nr 95, poz. 425.

⁵⁵ „Dziennik Ustaw” 1992, nr 36, poz. 155. Obowiązujący po nowelizacjach tekst rozporządzenia zob. „Dziennik Ustaw” 1999, nr 67, poz. 753.

⁵⁶ „Dziennik Urzędowy MEN” 2000, nr 4, poz. 20. Analogiczne do rozwiązań dotyczących lekcji religii katolickiej są przepisy odnoszące się do innych wyznań.

⁵⁷ PDK 87.

⁵⁸ PDK 83.

uczęszczał. W wypadku rezygnacji z obu przedmiotów na świadectwie umieszcza się tę informację.

Programy nauczania religii i podręczniki zatwierdza strona kościelna, podając ich treść do wiadomości Ministrowi Edukacji Narodowej. Tryb zatwierdzania programów i podręczników opisany jest w polskim *Dyktorium katechetycznym* i skonkretyzowany w specjalnym *Regulaminie*, zatwierdzonym przez Komisję Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski 20 IX 2001 roku⁵⁹. Obsługą tego procesu zajmuje się Biuro Programowania Katechezy, działające w strukturze Sekretariatu Episkopatu Polski od października 2001 roku. Do zadań Biura należy także prowadzenie sekretariatu Komisji Wychowania oraz wspomaganie Sekretariatu Episkopatu w kontaktowaniu się z władzami państwowymi w kwestiach odnoszących się do nauczania religii oraz kształcenia nauczycieli religii.

Ścieżki zatwierdzania programów i podręczników do nauczania religii w szkole są zasadniczo dwie. Pierwsza z nich odnosi się do materiałów ogólnokrajowych. Są one recenzowane przez dwóch rzeczoznawców powołanych przez Komisję Wychowania. W razie rozbieżności ocen powołuje się superrecenzenta, który wydaje opinię, pozwalającą przewodniczącemu Komisji Wychowania na dopuszczenie lub niedopuszczenie materiałów do użytku szkolnego. Druga ścieżka odnosi się do programów i podręczników diecezjalnych. Ich zatwierdzanie należy do kompetencji biskupa diecezjalnego, zaś Biuro Programowania Katechezy wydaje jedynie decyzję administracyjną o nadaniu numeru i pośredniczy w przekazaniu materiałów do wiadomości Ministra Edukacji Narodowej. Warto także pamiętać, że zatwierdzenie programu czy podręcznika do użytku ogólnokrajowego wcale jeszcze nie oznacza, iż będzie on używany w szkołach na terenie całej Polski. Wynikające z przepisów prawa kanonicznego uprawnienia biskupów diecezjalnych odnośnie do katechezy powodują, że biskup z materiałów ogólnopolskich może wybrać tylko niektóre, dołączając do nich także materiały diecezjalne. Jeśli takiego wyboru nie dokonuje, należy przyjąć, że na terenie diecezji obowiązują programy i podręczniki diecezjalne oraz wszystkie ogólnopolskie.

Nauczyciel religii podejmuje pracę w szkole lub przedszkolu, nawiązując stosunek pracy w taki sam sposób, w jaki czynią to inni nauczyciele, jednak z trzema dodatkowymi warunkami. Po pierwsze, dyrektor szkoły może zatrudnić nauczyciela religii, o ile ten ma skierowanie wystawione przez biskupa diecezjalnego. Po drugie, nauczyciel religii ma prawo do komasowania godzin

⁵⁹ *Regulamin* został opublikowany w: *W trosce o dobre podręczniki. Vademecum dla autorów i recenzentów podręczników katechetycznych*, red. P. Tomasiak, Kraków 2003, s. 11nn.

z różnych placówek i podpisywania umowy z jedną placówką. Po trzecie, kwalifikacje nauczycieli religii określa nie ustawa lub rozporządzenie ministerialne, ale porozumienie zawierane pomiędzy Ministrem Edukacji Narodowej i Konferencją Episkopatu Polski⁶⁰. Skierowanie nauczyciela religii wymienia nazwisko osoby skierowanej, nazwę placówki, w jakiej ma ona pracować, a także czas ważności skierowania, przy czym możliwe jest wydawanie skierowań na czas nieokreślony. Skierowanie może być wydane tylko wtedy, gdy dana osoba ma kwalifikacje lub uprawnienia do nauczania w danym typie szkoły. Skierowanie może być cofnięte, przy czym, jeśli nie ma podstaw do rozwiązania stosunku pracy, nauczyciel ma prawo do pobierania pensji do końca roku szkolnego, choć nie może już nauczać religii. W takim wypadku Kościół jest zobowiązany do opłacenia osoby zastępującej nauczyciela religii do końca zajęć w danym roku szkolnym.

Nauczyciel religii ma te same prawa i obowiązki, jakie przysługują nauczycielom innych przedmiotów szkolnych, jednakże z kilkoma wyjątkami. Jest to przede wszystkim zakaz podejmowania obowiązków wychowawcy klasy, o ile nauczyciel uczy jedynie religii. Ale z drugiej strony, nauczyciel religii ma prawo do organizowania dodatkowych zebrań z rodzicami oraz do nieodpłatnego prowadzenia na terenie szkoły organizacji lub stowarzyszeń społeczno-religijnych czy ekumenicznych. Polskie *Dyrektorium katechetyczne* zobowiązuje nauczycieli religii do utrzymywania łączności z parafią, a także do podejmowania formacji ściśle kościelnej⁶¹.

Nauczanie religii odbywa się w wymiarze dwóch godzin lekcyjnych lub zajęć przedszkolnych tygodniowo⁶². Zmniejszenie liczby godzin może odbyć się jedynie za pisemną zgodą biskupa diecezjalnego i wynika zwykle z braków kadrowych wśród nauczycieli religii. Jednakże z roku na rok sytuacja w tej dziedzinie się poprawia.

Ocena z religii wystawiana jest w skali sześciostopniowej. Umieszcza się ją na świadectwach promocyjnych i ukończenia szkoły, z tym, że świadectwo nie zawiera informacji, czy uczeń uczył się na etykę czy też na religię i jakiego

⁶⁰ W wypadku innych wyznań podmiotem porozumienia są analogiczne władze zwierzchnie związków wyznaniowych.

⁶¹ Warto zwrócić uwagę na pewną trudność, jaka wiąże się z ową podwójną zależnością od szkoły i od Kościoła. W literaturze niekiedy określa się ją jako zobowiązanie do *podwójnej wierności*. Określenie to jest nieprecyzyjne w tym sensie, że nie ukazuje specyfiki i zróżnicowania relacji nauczyciela religii, jaka łączy go z Kościołem i ze szkołą. Bardziej precyzyjne jest mówienie o wierności Kościołowi i lojalności wobec szkoły.

⁶² Godzina lekcyjna trwa 45 minut, zajęcia przedszkolne w grupie dzieci w 3. i 4. roku życia – 15 minut, w grupie dzieci w 5. i 6. roku życia – 30 minut.

wyznania. Niedostateczna ocena z przedmiotu religia/etyka nie powoduje niepromowania do następnej klasy. Polskie *Dyrektorium katechetyczne* ustala, iż ocenę z religii katolickiej należy stawiać za wiedzę religijną, aktywność, pilność i sumienność ucznia, natomiast nie powinno się tej oceny wystawiać za udział w praktykach religijnych⁶³. Ocena z religii, podobnie jak z zajęć nadobowiązkowych, od roku szkolnego 2007/08 jest wliczana do średniej ocen.

Uczniowie uczęszczający na lekcje religii mają prawo do zwolnienia z udziału w zajęciach szkolnych w okresie Wielkiego Postu, w celu wzięcia udziału w trzydniowych rekolekcjach. W trakcie ich trwania pieczę nad uczniami sprawują nauczyciele religii. W klasie szkolnej mogą wisieć krzyże, a lekcje wolno rozpoczynać i kończyć wspólną modlitwą uczniów i nauczycieli, przy czym obowiązuje tu wymóg delikatności wobec innych wyznań i światopoglądów oraz zachowanie norm tolerancji religijnej.

Nadzór nad nauczaniem religii w szkole podejmują zarówno wizytatorzy kościelni, jak i osoby reprezentujące administrację oświatową. Inny jest jednak zakres wizytacji jednych i drugich. Przedmiotem wizytacji kościelnych jest treść katechetyczna, metodyka nauczania oraz organizacja lekcji religii. Natomiast wizytacje kuratorskie i hospitacje dyrektora szkoły nie odnoszą się do treści katechetycznych, a jedynie do metodyki nauczania oraz zgodności z programem.

Od roku 2007 trwają też przygotowania do wprowadzenia do systemu oświaty egzaminu maturalnego z religii. Stan prac jest już tak zaawansowany, że egzamin ten absolwenci szkół średnich mogliby zdawać już w roku 2010. Kiedy to nastąpi, zależy od decyzji politycznej, gdyż Kościół jest do wdrożenia tego egzaminu przygotowany od strony merytorycznej. Projektuje się, że będzie to egzamin pisemny, dodatkowy, mający walor egzaminu wstępnego na wydziały teologiczne. Szczegóły tego egzaminu winny zostać opracowane przez poszczególne związki wyznaniowe wraz z przedstawicielami Centralnej Komisji Egzaminacyjnej.

4. Korelacja nauczania religii z edukacją szkolną⁶⁴

Korelacją nazywa się zespół zamierzonych działań zmierzających do wskazania wspólnych celów, zadań, treści i osiągnięć w ramach różnych przedmiotów nauczania oraz różnych środowisk wychowawczych. Definicja ta wskazu-

⁶³ PDK 83.

⁶⁴ Szerzej temat ten rozwinąłem w książce pt. *Religia w dialogu z edukacją*, dz. cyt., s. 139nn. Zwłaszcza warto zwrócić uwagę na dwa ostatnie rozdziały tej pozycji (s. 263nn), gdzie została określona treść korelacji nauczania religii z treściami poszczególnych przedmiotów szkolnych oraz działaniami wychowawczymi szkoły.

je, że korelacja dotyczy tego, co dzieje się w szkole, i tego, co dzieje się poza szkołą. Pojęcie korelacji dotyczy zatem nauczania religii jako przedmiotu mającego odniesienie do programu szkoły, jak i nauczania religii, która uzupełnia, a nawet jest ważnym i koniecznym elementem katechetycznej posługi Kościoła polskiego.

Jednakże trzeba pamiętać, że samo pojęcie korelacji na gruncie katechetycznym wywołuje odmienne skojarzenia aniżeli na gruncie pedagogicznym. Pedagogika rozumie korelację jako *łączenie ze sobą treści należących do różnych przedmiotów nauczania. Tradycyjne rozumienie korelacji w nauczaniu sprowadza się do synchronizacji zbliżonych do siebie treści różnych przedmiotów. (...) Bardziej współczesne rozumienie korelacji polega na merytorycznym wiązaniu ze sobą treści z różnych przedmiotów nauczania i tworzeniu układów integrujących w sobie treści tych przedmiotów*⁶⁵. Natomiast w katechetyce korelacja wiąże się tzw. katechezą korelacji. Jest ona próbą rozwiązania dylematu, jaki staje przed katechezą w związku ze stosunkiem Kościoła do współczesności: czy Kościół ma być bastionem, twierdzą oddzieloną wysokim murem od świata, czy też ma się w pełni przystosować⁶⁶. Katecheza korelacji poszukuje drogi pośredniej, komplementarnej⁶⁷. Proponuje ona, by *wychodzić, kiedy tylko jest to możliwe, od doświadczeń życiowych katechizowanych i do nich wracać, po naświetleniu i zinterpretowaniu ich światłem Objawienia Bożego*⁶⁸. Takie ujęcie zostało zaakceptowane przez polskie *Dyrektorium katechetyczne*⁶⁹.

Pojęcie korelacji jest obecne w dokumentach katechetycznych. O korelacji mówi się w związku ze szkolnym nauczaniem religii. *Dyrektorium ogólne o katechizacji* stwierdza, że nauczanie to *nie sytuje się obok przedmiotów [szkolnych] jako coś dodatkowego, ale jako element koniecznego dialogu interdyscyplinarnego*⁷⁰. Natomiast polskie *Dyrektorium katechetyczne* zachęca, by *dążyć, na ile zezwalają i umożliwiają to cele katechetyczne, do skorelowania treści nauczania religii z treściami pozostałych przedmiotów szkolnych*⁷¹. W tym drugim dokumencie użyte jest i zaakceptowane określenie korelacji w takim znaczeniu, w jakim ujmuje je terminologia pedagogiczna.

⁶⁵ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1995, s. 133.

⁶⁶ T. Panuś, *Główne kierunki katechetyczne XX wieku*, Kraków 2001, s. 153n.

⁶⁷ M. Majewski, *Aktualne wyzwania katechetyczne*, Kraków 1997, s. 81.

⁶⁸ R. Murawski, *Katecheza korelacji*, „Communio” 1983, nr 1, s. 104.

⁶⁹ PDK 65.

⁷⁰ DOK 73.

⁷¹ PDK 83.

Ważne jest udzielenie odpowiedzi na pytanie o uzasadnienie stosowania korelacji w odniesieniu do lekcji religii. Odpowiedź ta winna odnieść się do kilku typów argumentów. Ponieważ nauczanie religii w szkole stanowi uczestnictwo w katechetycznym zadaniu Kościoła, dlatego podstawowy sposób uzasadniania korelacji winien mieć charakter teologiczny. Nakaz misyjny, związany w dzisiejszych czasach z wezwaniem do nowej ewangelizacji, prowadzi do takiego przekazywania orędzia zbawienia, by było ono zrozumiałe. Skoro zwrot antropologiczny, uzasadniony teologicznie, dokonał się nie tylko na gruncie teologii przepowiadania, ale i na gruncie teologii spekulatywnej, to nauczanie religii winno korzystać ze wszystkich płaszczyzn doświadczenia życiowego adresatów. Na terenie szkoły, w ramach klasy, powstaje zwykle nowa płaszczyzna związana z przekazem wiedzy i wychowaniem w ramach rozmaitych lekcji, stanowiąc element egzystencjalnej sytuacji uczniów, element wspólny, lepiej lub gorzej przeżyty, zawsze domagający się jednak komentarza.

Ale nie tylko w odniesieniu do elementu egzystencjalnego można mówić o teologicznym uzasadnieniu korelacji. W podobny sposób uzasadnia korelację inkulturacja Słowa Bożego. Korelacja prawd wiary z kulturą dokonuje się w wypadku uczniów również poprzez wiadomości przekazywane w szkole. Chodzi tu zwłaszcza o wiadomości dotyczące literatury⁷². Drugi typ uzasadnienia łączy zarówno rozumowanie teologiczne, jak i pedagogiczne. Integracja wychowania i nauczania ogniskuje się wokół wartości prawdy. Bardzo ważne jest, by uczniowie zrozumieli istnienie prawdy absolutnej, do której człowiek zbliża się przez poznawanie prawd częściowych. Uczniowie, poznając metodologię właściwą dla poszczególnych dyscyplin wiedzy, uczą się samodzielności w poszukiwaniu prawdy. Jak zauważa Jan Paweł II, wielkość człowieka urzeczywistnia się, gdy *postanowi [on] zakorzenieć się w prawdzie, budując swój dom w cieniu Mądrości i w nim zamieszkując. Tylko w tym horyzoncie prawdy będzie mógł w pełni zrozumieć sens swojej wolności oraz swoje powołanie do miłowania i poznania Boga jako najdoskonalsze urzeczywistnienie samego siebie*⁷³. I na tym polega szczególne znaczenie wychowawcze korelacji: pozwala ona na samodzielność i wzbudza motywację w szukaniu prawdy. W takim ujęciu szkoła nie daje możliwości ideologizowania. Dzieje się tak, bowiem *prawda tylko siłą siebie samej ogarnia umysły łagodnie, ale zarazem zdecydowanie*⁷⁴. Korelacja może być wychowawczo uzasad-

⁷² Por. PDK 69.

⁷³ FeR 107.

⁷⁴ DWR 1.

niona w wypadku odniesienia jej do nauczania religii i przedmiotów szkolnych. Pozwala ona na ukazanie owej dwubiegunowości poznania za pomocą rozumu i wiary. Istotnie, to jest droga, by wychowankowie zauważyli, że *wiara i rozum są jak dwa skrzydła, na których duch ludzki unosi się ku kontemplacji prawdy*⁷⁵. W taki sposób dokonuje się również zintegrowanie nauczania i wychowania religijnego⁷⁶.

Wreszcie trzeci typ uzasadnienia korelacji odnosi się do samego nauczania. Zdaniem W. Okonia, korelacja *sprzyja transferowi wiedzy z jednego przedmiotu nauczania do innych, rozbudza i rozwija myślenie naukowe oraz pozwala zrozumieć, na czym polega wielorakie, teoretyczne i praktyczne, stosowanie wiedzy*⁷⁷.

Zaprezentowane uzasadnienie korelacji prowadzi do sformułowania ogólnej zasady korelacji lekcji religii z pozostałymi zajęciami edukacyjnymi. Jest to zasada autonomii, działająca na dwóch poziomach. Pierwszy z nich odnosi się do przedmiotu i metody dyscypliny podstawowej wobec danego przedmiotu szkolnego. To odniesienie jest istotne praktycznie, bowiem z dyscypliną podstawową wiąże się zasadnicze kryterium doboru i uszeregowania materiału nauczania. Przestrzeganie tej zasady chroni przed korelacją pozorną, polegającą na przekroczeniu granic metodologicznych poszczególnych dyscyplin. Ma to duże znaczenie w wychowaniu do samodzielnego poszukiwania prawdy. Jednocześnie korelacja winna szanować autonomię celów i zadań różnych przedmiotów. Rozwój dydaktyki poszczególnych przedmiotów ma charakter autonomiczny. W praktyce zatem winno się dążyć do sytuacji, w której ogólne cele szkoły są realizowane przez szczegółowe cele i zdania odrębnych przedmiotów. Korelacja oznacza możliwość zintegrowania przynajmniej niektórych celów i zadań (ale w pełnej wolności korelowanych przedmiotów) i konieczność ich niesprzeczności.

Przedstawiona zasada autonomii jako ogólna zasada korelacji winna być respektowana przez nauczanie religii, wprowadzając w życie to, co w soborowej Konstytucji *Gaudium et spes* nosi nazwę *autonomii spraw ziemskich*⁷⁸. Konkretyzując tę zasadę polskie *Dyrektorium katechetyczne* wyodrębnia trzy funkcje lekcji religii wobec pozostałych zajęć edukacyjnych: integrującą, uzupełniającą i polemiczną⁷⁹.

⁷⁵ FeR wstęp.

⁷⁶ W. Kubik, *Zarys dydaktyki katechetycznej*, Kraków 1990, s. 161.

⁷⁷ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, dz. cyt., s. 133.

⁷⁸ KDK 36.

⁷⁹ PDK 83.

Podstawową i najbardziej pożądaną funkcją nauczania religii wobec innych zajęć szkolnych jest funkcja integrująca. Integracja zachodzi, gdy każdy z przedmiotów przekazuje informacje, które wzajemnie się uzupełniają, czasem wręcz potwierdzają, i jest to zauważalne dla ucznia.

Jednakże niekiedy pewne zagadnienia nie są podejmowane w ramach innych przedmiotów, choć należą do nich treściowo lub metodologicznie. Przyczyny takiego stanu rzeczy mogą być zasadniczo dwie: albo nauczyciel lub program w sposób uprawniony dokonał selekcji materiału lub takiego jego uszeregowania, że funkcji integrującej podjąć nie sposób, albo też świadomie przemilcza pewne informacje, aby do integrowania treści z nauczaniem religii nie doszło. W pierwszym wypadku decyzja nauczyciela (lub programisty) winna być respektowana, w drugim wypadku wprowadza ona niepotrzebną kontrowersję. W obu jednak sytuacjach nauczanie religii winno podjąć funkcję uzupełniającą: na użytek danego tematu wynikającego z potrzeb lekcji religii należy uzupełnić wiedzę uczniów.

Wreszcie mogą się pojawić i, niestety, w praktyce pojawiają się nieścisłości, błędy i przekłamania w nauczaniu przedmiotów świeckich. Dokonuje się to na poziomie celów programowych, treści kształcenia, podręczników i praktyki nauczania. W trzech pierwszych sytuacjach możliwa jest odpowiedź ze strony nauczania religii na poziomie programu ogólnego, w ostatnim – na poziomie programu realizowanego przez konkretnego nauczyciela. Odpowiedzią na ten problem jest podjęcie przez nauczanie religii funkcji polemicznej.

Warto uzmysłowić sobie fakt, że granica między zakresami funkcji uzupełniającej i polemicznej bywa nieostra, podobnie jak granica między działaniem funkcji integrującej i uzupełniającej. Funkcja uzupełniająca przechyla się w kierunku integrowania, gdy napotyka na lukę w materiale przedmiotu nauczania wynikłą z konieczności naturalnej redukcji materiału. Funkcja uzupełniająca bliższa jest polemicznej, gdy luka staje się zamierzoną *białą plamą*, których niestety również nie brak we współczesnym nauczaniu przedmiotów szkolnych.

Lekcja religii w polskiej szkole jest trwałym elementem systemu edukacji i ważnym narzędziem ewangelizacji. Zmieniający się w szybkim tempie świat stawia przed szkołą i Kościołem wciąż nowe wyzwania. Istniejąca koncepcja nauczania religii w Polsce jest projektem otwartym na tego rodzaju zmiany: pozwala ewoluować lekcji religii wraz ze zmianami, jakie okażą się niedozwolone dla systemu szkolnego, jednocześnie zabezpiecza wykonanie głównego zadania Kościoła, jakim jest głoszenie Ewangelii. Jednak zasadnicza zgoda na przyjętą koncepcję lekcji religii nie może oznaczać uznania jej za ostateczną. Być może, za jakiś czas konieczne będzie wypracowanie nowej, bardziej ade-

kwatnej do sytuacji społecznej propozycji obecności lekcji religii w polskim systemie oświatowym. Ważne wszelako jest, by również te nowe projekty nie zaprzepaściły dorobku katechezy polskiej, który należałoby uznać za bezsprzeczny: służby na rzecz szkoły i rodziny, z zachowaniem podstawowego prawa do głoszenia Ewangelii. Być może, przyjdą czasy, że ta posługa okaże się znakiem sprzeciwu. Tym bardziej winna być wówczas broniona. W istocie bowiem kościelna lekcja religii w szkole to służba na rzecz człowieka, który ma prawo usłyszeć Dobrą Nowinę.

Wychowanie jako zadanie szkolnej lekcji religii katolickiej

W dyskusjach dotyczących polskiej szkoły od lat powraca temat wychowania. Wiele uwagi poświęcono przygotowaniu programów wychowawczych szkoły, przy czym nie były to jedynie teoretyczne rozważania, ale działania, które znalazły swój konkretny wyraz w praktyce¹. Opracowanie i realizację programów wychowawczych powierzono nauczycielom, silnie eksponując, że ich praca nie może ograniczać się jedynie do wymiaru dydaktycznego, ale ma mieć charakter wychowawczy. Wychowanie szkolne – wyjaśniano w materiałach Ministerstwa Edukacji Narodowej – do jakiego zobowiązany jest nauczyciel, winno być mądrym towarzyszeniem uczniowi na drodze jego pełnego rozwoju. W ten sposób dowartościowano właściwie rozumiane samowychowanie, które domaga się stworzenia dla ucznia odpowiedniego środowiska wychowawczego². Zamierzenia te są ważne dla kształtu szkolnej lekcji religii katolickiej, przy czym tak jednoznacznie brzmiące stwierdzenie domaga się wyjaśnień, związanych między innymi z argumentacją, uzasadniającą konieczność włączenia szkolnej lekcji religii katolickiej w wychowanie dzieci i młodzieży, oraz wskazania kierunków tego wychowania i zadań, jakie spoczywają na podmiotach odpowiedzialnych za kształt i realizację lekcji religii katolickiej. Te kwestie będą stanowiły główny przedmiot niniejszej refleksji.

1. Argumentacja uzasadniająca wychowawczy charakter szkolnej lekcji religii

Konieczność czynnego włączenia lekcji religii katolickiej w program wychowawczy szkoły jest argumentowana wieloma względami. Nie bez znaczenia jest fakt, że lekcja religii stanowi integralną część systemu edukacyjnego szkoły, której zadaniem jest nie tylko uczyć, ale też – jak podkreślono wyżej – wychowywać. W świetle obowiązujących przepisów ministerialnych i dokumentów katechetycznych Kościoła katolickiego, szkoła jest podmiotem szkolnego na-

¹ A. Potocki, *Wychowanie religijne w polskich przemianach*, Warszawa 2007, s. 199.

² *Ministerstwo Edukacji o programie wychowawczym szkoły*, „Biblioteczka Reformy” 2001, z. 37, s. 9.

uczania religii. Takie stanowisko zostało przedstawione w adhortacji apostołskiej o katechizacji w naszych czasach *Catechesi tradendae*. W dokumencie tym papież Jan Paweł II zwrócił uwagę, że nie tylko w szkole katolickiej, ale też publicznej czy bezwyznaniowej, winna być prowadzona formacja ściśle religijna, uwzględniająca różne uwarunkowania uczniów, zgodna z przykazaniami Boga i nakazami Kościoła. Każda bowiem osoba ludzka – wyjaśniał papież – posiada prawo do poszanowania wolności religijnej³. Wartość czy ważność argumentacji, uzasadniającej konieczność prowadzenia przez szkołę formacji religijnej czy pewnej formy katechezy, dostrzega się jeszcze bardziej przy analizie wypowiedzi papieża, poświęconych problematyce praw człowieka czy, szerzej rzecz ujmując, nauczaniu społecznemu. Wówczas widać wyraźniej, że prawo do wolności religijnej Jan Paweł II uznał za podstawę wszystkich praw należnych człowiekowi z samej natury. Dla Jana Pawła II respektowanie prawa do wolności religijnej jest gwarantem poszanowania wszystkich uprawnień należnych osobie. W tym też wyraża się *novum* społecznego nauczania papieża Jana Pawła II⁴.

W innym kontekście została przedstawiona nauka o szkole jako podmiocie odpowiedzialnym za nauczanie religii w *Dyrektorium ogólnym o katechizacji*. W dokumencie tym zostały poruszone przede wszystkim trzy kwestie: relacja nauczania religii do katechezy dzieci i młodzieży, własny czy specyficzny charakter nauki religii w szkole oraz relacja nauczania religii do innych przedmiotów⁵.

Między nauczaniem religii w szkole i katechezą zachodzi relacja zróżnicowania i komplementarności. Nauczanie religii i katecheza nie stoją wobec siebie w opozycji, ale nie można też postawić między nimi znaku równości, jakkolwiek treść szkolnego nauczania religii ma charakter katechetyczny przede wszystkim poprzez odniesienie dyskusji na tematy egzystencjalne do osoby Jezusa Chrystusa⁶. Szkolne nauczanie religii należy traktować jako część katechezy, co w sposób szczególny uwypukla idea komplementarności: *Szkolne nauczanie religii jako istotna część katechezy powinno wypełniać zadania postawione przez Koś-*

³ CT 69.

⁴ Takie stanowisko znajduje swe szersze i głębsze uzasadnienie, jeśli odniesie się naukę społeczną Jana Pawła II do wypowiedzi jego poprzedników. Przy bardzo syntetycznym czy schematycznym ujęciu trzeba stwierdzić, że gwarancją poszanowania podstawowych praw człowieka dla Jana XXIII był pokój, a dla Pawła VI – zapewnienie integralnego rozwoju [H. Skorowski, *Problematyka praw człowieka*, Warszawa 1996, s. 61n].

⁵ DOK 73.

⁶ P. Tomasiak, *Nauczanie religii w publicznym liceum ogólnokształcącym wobec założeń programowych polskiej szkoły*, Warszawa 1998, s. 165.

ciół i niektóre cele wyznaczone przez szkołę. Stosunek nauczania religii wobec szkoły wyznaczają relacje przyporządkowania i współpracy z jednej strony oraz autonomii z drugiej. Podporządkowanie oznacza włączenie się katechety szkolnego w zakres odpowiedzialności za realizację programu wychowawczego i dydaktycznego szkoły. Autonomia zaś oznacza, że ani programy, ani pomoce nie podlegają zatwierdzeniu przez nadzór pedagogiczny, a jedynie są podane do jego wiadomości⁷. Szczególną cechą czy specyficznym charakterem nauczania religii w szkole jest przenikanie na obszar kultury i wejście w relacje z innymi dziedzinami wiedzy. Poprzez nauczanie religii Ewangelia dociera do umysłów uczniów na terenie ich nauki. Dlatego też nauczanie religii w szkole wymaga takiej samej systematyczności i organizacji jak pozostałe przedmioty. Nie może być ono traktowane jako coś dodatkowego, ale jako konieczny element dialogu interdyscyplinarnego⁸.

Nauczanie religii włącza się zatem w szersze poszukiwanie prawdy. W tym kontekście wielkiej wagi nabiera korelacja między nauczaniem religii a przedmiotami szkolnymi, która dobrze wpisuje się w relacje autonomii i podporządkowania lekcji religii wobec szkoły. Korelując treści, nauczanie religii zachowuje równocześnie własny charakter i w odniesieniu do pozostałych przedmiotów pełni potrójną funkcję: integrująca, uzupełniająca, a czasem polemiczną⁹. W ten sposób nauczanie religii daje podstawy, umacnia, rozwija i uzupełnia działanie wychowawcze szkoły¹⁰.

Zakreślone wyżej treści przywołuje *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce*. Ważność tego faktu dostrzega się bardziej, jeśli uwzględni się, że dokument ten adaptuje wskazania *Dyrektorium ogólnego do rzeczywistości polskiej*. W *Dyrektorium katechetycznym Kościoła katolickiego w Polsce* zostały przedstawione nie tylko założenia teologiczno-katechetyczne czy strukturalno-organizacyjne dla opracowywanych programów duszpasterskich, ale też dydaktyczno-wychowawcze. W polskim *Dyrektorium* znalazły się zasadnicze kwestie relacji szkolnego nauczania religii do katechezy z uwzględnieniem zadań dydaktycznych i wychowawczych szkoły¹¹.

⁷ K. Nycz, *Szkoła miejscem katechezy?*, w: *Przesłanie dokumentów katechetycznych Kościoła w Polsce*, red. S. Dziekoński, Warszawa 2003, s. 17.

⁸ DOK 73.

⁹ P. Tomasik, *Koncepcja nauczania religii w nowych dokumentach katechetycznych Kościoła polskiego*, w: *Przesłanie dokumentów katechetycznych Kościoła w Polsce*, red. S. Dziekoński, dz. cyt., s. 243.

¹⁰ DOK 73.

¹¹ PDK 82-96.

2. Specyfika wychowania realizowanego w ramach szkolnej lekcji religii

Wychowanie jest rzeczywistością bardzo złożoną i trudną do jednoznacznie zdefiniowania. Mówiąc o wychowaniu jedni skupiają się na działaniach wychowawcy, inni na samorzutnym rozwoju wychowanka, czy też na wpływie okoliczności i bodźców na wychowanie lub na skutkach wychowania. Dlatego też w literaturze spotykamy wiele propozycji definiujących to pojęcie¹². Różnice w ujęciu wychowania oraz w rozwiązywaniu tych samych problemów w odmienny sposób mają swe źródło przede wszystkim w założeniach światopoglądowych i filozoficznych. Naczelna idea światopoglądu tworzy ideał i stanowi najwyższy cel dążeń i duchowych pragnień człowieka. W założeniach filozoficznych zaś podstawy danego światopoglądu ulegają racjonalizacji i są rozumowo uzasadniane.

W wychowaniu chrześcijańskim podstawę światopoglądową tworzy religia objawiona w pełni przez Chrystusa. Prawdy objawione przez Chrystusa i przekazane Kościołowi przez apostołów zostały ujęte w symbol apostolski – *Credo* i przez teologię usystematyzowane w postaci dogmatów. Wśród nich naczelnym miejscem zajmuje nauka o istnieniu i życiu Boga Trójosobowego, z której wynikają inne dogmaty, podstawowe dla wychowania chrześcijańskiego: o stworzeniu, odkupieniu i uświęceniu. Dogmat o stworzeniu głosi, że odwiecznie istniejący Bóg z nicości stworzył aniołów, świat i człowieka, obdarzonego duszą, posiadającego rozum i wolną wolę. Nie usłuchawszy Bożego nakazu, pierwszy człowiek zgrzeszył, a w konsekwencji utracił łaskę Bożą i stan nadprzyrodzonej szczęśliwości. Dogmat o grzechu pierworodnym wskazuje bezpośrednio na rozdarcie w naturze ludzkiej, skłócenie jej namiętności, osłabienie rozumu i skłonność do złego. Pojednanie człowieka z Bogiem i przywrócenie dziecięstwa Bożego dokonało się przez Chrystusa, Który – jak wyjaśnia dogmat o odkupieniu – przez wcielenie w naturę ludzką za przyzwoleniem swej Matki Maryi dokonał drogą ofiary krzyżowej odkupienia ludzkości z grzechu pierworodnego. Dogmat o uświęceniu mówi, że zmartwychwstały Chrystus zesłał Ducha Świętego, Który działa w Kościele uświęcająco przez łaskę udzielaną w siedmiu sakramentach świętych, odpowiadających potrzebom rozwojowym człowieka. Dla kształtowania życia i moralnego postępowania chrześcijanina ważne motywy stwarzają dogmaty eschatologiczne o rzeczach ostatecznych: o sądzie Bożym za dobre lub złe życie oraz o zmartwychwstaniu ciała i życiu wiecznym w szczęściu lub odrzuceniu od Boga.

¹² S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993, s. 165n.

Wychowanie oparte na wyszczególnionych wyżej dogmatach – jak zauważa Stefan Kunowski – ma charakter teo-, chrysto- i eklezjocentryczny. Osią centralną jest łaska Boża, wysłużona przez Chrystusa i udzielana przez Ducha Świętego, dzięki której człowiek zostaje dopuszczony do udziału w życiu nadprzyrodzonym. Dlatego też celem, a zarazem elementem wyróżniającym wychowania chrześcijańskiego jest współdziałanie z łaską Bożą nad ukształtowaniem chrześcijanina jako człowieka nadprzyrodzonego, naśladującego w swym życiu Chrystusa i karmiącego się mocą Jego sakramentów¹³.

Treść tak zapisanego ideału wychowania odnajdujemy w dokumentach Kościoła. W najbardziej reprezentatywnym przedsoborowym dokumencie poświęconym wychowaniu, w encyklice *Divini illius magistri* (1929), Pius XI pisał, że *właściwym i bezpośrednim celem wychowania chrześcijańskiego jest współdziałanie z łaską Bożą nad wyrobieniem człowieka na prawdziwego i doskonałego chrześcijanina, tj., żeby w ludziach, odrodzonych przez chrzest urobić i odtworzyć Chrystusa*¹⁴. W literaturze encyklika otrzymała nazwę *Magna Charta* wychowania katolickiego, między innymi z tego względu, że traktowała o wychowaniu w aspekcie wychowania chrześcijańskiego i zaprezentowała podstawy pedagogiki katolickiej. Był to dokument programowy, który miał mobilizować zwłaszcza katolików do przeciwstawienia się wszelkim próbom zlaicyzowania wychowania i nauczania w szkole¹⁵. W innej atmosferze była natomiast przygotowywana Deklaracja II Soboru Watykańskiego o wychowaniu chrześcijańskim *Gravissimum educationis*, w której znalazły swe ukonkretnienie soborowe idee odnowy *ad intra* i *ad extra*. W deklaracji zaprezentowano bardziej nowoczesne ustawienie wychowania, pozytywnie odnosząc się do całokształtu osiągnięć pedagogicznych i dowartościowując antropologiczny wymiar wychowania¹⁶. Uwy puklając wyraźnie element samowychowania, dano wyraz otwarciu się na te treści, które zyskały aprobatę w pedagogicznym dorobku ogólnoludzkim, czyli bardziej podmiotowo potraktowano wychowanka, wzięto pod uwagę jego wrodzone właściwości i dowartościowano znaczenie metody w wychowaniu¹⁷. Ta ewolucja myśli nie przeszkodziła jednak w jednoznacznym i bardzo wyraźnym wyartykułowaniu stanowiska, że celem wychowania chrześcijańskiego jest

¹³ Tamże, s. 94n.

¹⁴ Pius XI, *Encyklika o chrześcijańskim wychowaniu młodzieży* (31 XII 1929), Kielce 1947, s. 66.

¹⁵ S. Dziekoński, *Rozwój wychowawczej myśli Kościoła na przestrzeni wieków*, Warszawa 2004, s. 11n.

¹⁶ J. Tarnowski, *Człowiek – dialog – wychowanie. Zarys chrześcijańskiej pedagogiki personalno-egzystencjalnej*, „Znak” 1991, z. 436, s. 70.

¹⁷ J. Tarnowski, *Wprowadzenie do Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim*, w: Sobór Watykański II, *Konstytucje. Dekrety. Deklaracje*, Poznań 1968, s. 306.

osiągnięcie przez człowieka doskonałości na miarę wieku pełni Chrystusowej¹⁸. Pewne różnice dostrzega się tylko w sposobie osiągnięcia tego celu. W porównaniu ze stanowiskiem Piusa XI Ojcowie II Soboru Watykańskiego bardziej wyakcentowali inicjacyjny charakter pedagogiki chrześcijańskiej oraz jej charakter teocentryczny: Bóg sam jest wychowawcą swego ludu i nie ogranicza się tylko do okazania pomocy przez łaskę. Stąd też wobec zaprezentowanego ideału wychowania chrześcijańskiego sformułowany jest postulat osiągania przez wychowanka świadomości wiary. Równocześnie podkreśla się wielką rolę roku liturgicznego, który stanowi ważny czynnik procesów inicjacyjnych. Ten inicjacyjny i teocentryczny charakter wychowania chrześcijańskiego wskazuje także na konieczność posiadania przez wychowanka świadomości powołania i wynikającego stąd obowiązku dawania świadectwa nadziei, zaangażowania się w rozwój Kościoła i chrześcijańską przemianę świata¹⁹.

Postulat wychowania ukierunkowanego na Chrystusa, a nawet prowadzącego do głębszej z Nim zażyłości, wybrzmiał też w dokumentach bezpośrednio podejmujących kwestie katechezy. Wprost zostało to wyartykułowane w adhortacji Jana Pawła II *Catechesi tradendae* oraz w *Dyrektorium ogólnym o katechizacji*, którego zasadnicze treści i wskazania odnajdujemy w polskich dokumentach katechetycznych. W obu wymienionych dokumentach wyjaśniono, że ostatecznym celem katechezy, która jest *wychowaniem w wierze dzieci młodzieży i dorosłych, jest doprowadzić kogoś nie tylko do spotkania z Jezusem, ale do zjednoczenia, a nawet do głębszej z Nim zażyłości*²⁰. Realizacja tego ideału dokonuje się między innymi w ramach szkolnej lekcji religii, podczas której podejmuje się szereg bardziej szczegółowych zadań wychowawczych, ukierunkowanych na rozwój wiary, ale też uwzględniających osobowo-społeczny rozwój wychowanka. Istotnym rysem wychowania chrześcijańskiego jest bowiem integralność, która bierze pod uwagę wszystkie sfery rozwojowe wychowanka²¹.

3. Szkolna lekcja religii w wychowaniu do wartości ogólnoludzkich

Integralność wychowania chrześcijańskiego sprawia, że wśród zadań warunkujących pełny rozwój ucznia część będzie dotyczyła płaszczyzny ogólnoludzkiej, inne z kolei będą bezpośrednio związane z rozwojem wiary. W tym pierw-

¹⁸ DWCH 2.

¹⁹ J. Tarnowski, *Gravissimum educationis*, „Ateneum Kapłańskie” 1968, z. 359, s. 404.

²⁰ CT 5; także DOK 80.

²¹ M. Studenski, *Wychowanie chrześcijańskie wyzwaniem dla szkoły i katechezy*, w: *Wychowanie chrześcijańskie. Między tradycją a współczesnością*, red. A. Rynio, Lublin 2007, s. 760n.

szym przypadku będzie chodziło m.in. o wychowanie do wartości, które mają ogólnoludzki i niezmienny charakter. Teza o istnieniu tych wartości występuje we wszystkich klasycznych koncepcjach, które w nauce o człowieku akcentują równocześnie specyficzny związek ciała i duszy. Ciało umożliwia stronie duchowej związek ze światem zewnętrznym. Stopień rozwoju duchowego decyduje natomiast o głębszych możliwościach poznania i rozumienia wartości istniejących na niższych szczeblach hierarchii. W takim ujęciu cała rzeczywistość w jakiś sposób tkwi w człowieku, a on o tyle nad nią dominuje, o ile jest panem samego siebie. W klasycznych ujęciach wartości tworzą obiektywną wartość, człowiek ich nie tworzy, ale je odkrywa. Wartość zawsze jest powiązana z człowiekiem jako osobą²².

Znacznie nauczania religii w wychowaniu do wartości ogólnoludzkich jest podkreślone między innymi w polskich dokumentach katechetycznych, głównie w postulatach odnoszących się do wychowania moralno-społecznego na katechezie. *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce* zwraca uwagę, że już na poziomie przedszkola należy budzić w dziecku potrzebę rozwijania własnej dojrzałości, kształtować w nim poczucie odpowiedzialności za innych, za rozwój w nich życia wiary. Będzie to wymagało uczenia konkretnych form bycia we wspólnocie, przejmowania na siebie wynikających z tego obowiązków. Dziecko, na miarę swoich możliwości, ma również odkrywać Boży zamiar względem siebie oraz zdobywać umiejętność poznawania prawdy o sobie i innych ludziach. Problematyka ta jeszcze mocniej wybrzmiewa w programie katechezy realizowanej w klasach I-III, a więc wprowadzającej w rzeczywistość sakramentów pokuty i Eucharystii²³.

Na poziomie klas IV-VI szkoły podstawowej do wymienionych wyżej zadań dochodzą jeszcze inne²⁴:

- interpretacja własnego – ludzkiego życia w świetle wezwania Bożego;
- kształtowanie refleksyjnej postawy wobec różnych sytuacji życiowych i zobowiązań moralnych;
- nabywanie umiejętności odczytywania własnych zadań we wspólnocie rodzinnej, kościelnej, koleżeńskiej czy szkolnej.

Na II etapie edukacyjnym zachodzi korelacja nauczania religii między innymi z językiem polskim, historią i wiedzą o społeczeństwie, sztuką, wychowaniem do życia w społeczeństwie. Przedmioty te mniej lub bardziej wprowadzają

²² K. Kloskowski, *Antropologiczny kontekst korzystania z wyników nauk szczegółowych*, w: K. Kloskowski, *Zasady – edukacja – testament*, „Episteme” 2001, nr 11, s. 72n.

²³ PPK, s. 26n.

²⁴ PPK, s. 38n.

katechizowanego w obszar kultury. Dla przykładu, w wychowaniu do życia w społeczeństwie realizowane są następujące treści²⁵:

- elementy historii regionu i ich związki z historią i tradycją własnej rodziny;
- lokalne i regionalne tradycje święta, obyczaje i zwyczaje; życie w grupie (więzi, wartości, role, podejmowanie decyzji);
- jednostka, społeczeństwo, naród, państwo;
- wartości i normy życia społecznego, kultura społeczna i polityczna.

Wyjątkowe zadanie stawia się przed katechezą w gimnazjum, przede wszystkim ze względu na zachodzące w tym czasie zmiany rozwojowe ucznia, dotyczące między innymi sfery osiągnięć, niezależności i tożsamości. Jakkolwiek następują one wielorakich problemów wychowawczych, otwierają równocześnie na nowe możliwości w komunikacji wartości²⁶. Zostało to zauważone w *Podstawie programowej katechezy*, która kładzie nacisk na wprowadzanie młodego człowieka w przestrzeganie miłości w zakresie indywidualnym i wspólnotowym²⁷. W wychowaniu młodzieży gimnazjalnej zwraca się uwagę także na inne wartości: wolność, prawdę i tolerancję²⁸. W wymiarze wewnątrz-osobowym wolność jest uzdolnieniem człowieka powołanego do działania w prawdzie i miłości²⁹. Wolność stanowi konstytutywny składnik osoby, jest darem Boga, a równocześnie zadaniem³⁰. Podstawowym warunkiem autentycznej wolności jest szczerze otwarcie na prawdę, która pozwala zachować wolność nawet wobec władzy³¹. Bez prawdy wolność jest zakłamaną. Człowiek wolny używa swej wolności dla tego, co jest prawdziwym dobrem; jest odpowiedzialny, otwiera się na drugich, posiada prawe sumienie. Programy i podręczniki adresowane do młodzieży klas gimnazjalnych podejmują te kwestie nie tylko ogólnie, ale też rozpatrują szczegółowe tematy, dotyczące relacji między obywatelem a władzą publiczną w systemach totalitarnych, autorytarnych i demokratycznych. Omawiają klauzulę sumienia w kontekście prawa państwowego, odnoszą się do wolności religijnej, czy też stosunków między państwem i Kościołem. Rzecz ma się

²⁵ PPK, s. 44-47.

²⁶ Szczegółową charakterystykę tych zmian podaje R. Murawski, *Problematyka wieku dorastania*, w: *Teoretyczne założenia katechezy młodzieżowej*, red. R. Murawski, Warszawa 1989, s. 71-73.

²⁷ PPK, s. 49-53.

²⁸ P. Tomasiak, *Religia w dialogu z edukacją. Studium na temat korelacji nauczania religii katolickiej w polską edukacją szkolną*, Warszawa 2004, s. 330.

²⁹ J. Bajda, *Główne idee moralne w nauczaniu Jana Pawła II*, w: *Rodzina na przełomie wieków*, red. K. Majdański, Łomianki, s. 46.

³⁰ S. Chrobak, *Koncepcja wychowania personalistycznego w nauczaniu Karola Wojtyły – Jana Pawła II*, Warszawa 1999, s. 71.

³¹ VS 86n.

podobnie z wychowaniem do prawdy. Wiele uwagi poświęca się przybliżeniu zagadnień dotyczących wartości i umiłowania prawdy, jej obecności w życiu społecznym. W programach i podręcznikach do nauczania religii w gimnazjum docenia się znaczenie wychowania patriotycznego, wychowania do demokracji i tolerancji. Wychowanie patriotyczne realizowane jest przez wydobywanie biblijnych wątków społecznych i patriotycznych, przybliżanie takich pojęć, jak: naród, państwo, tożsamość narodowa, wierność tradycji narodowej, miłość ojczyzny. Oddzielną uwagę poświęca się problematyce demokracji, która domaga się, aby wartości były obecne w całej strukturze państwa. W przeciwnym razie demokracja może się przerodzić w totalitaryzm – jawny lub zakamuflowany. Obok demokracji wysuwa się postulat tolerancji, która jest rozumiana różnie. Jeśli wiąże się ją z szacunkiem do osoby, tolerancja otrzymuje wówczas zabarwienie chrześcijańskie. Bywa jednak, że przy problematyce tolerancji kwestionuje się istnienie wartości absolutnych. Zachodzi wówczas niebezpieczeństwo zanegowania wartości prawdy i przyzwolenia na znieczulicę wobec wartości innych religii, czy światopoglądów. Tolerancja zatem domaga się właściwego podejścia do kwestii tożsamości religijnej. Wobec tego jednym z głównych zadań szkolnego nauczania religii będzie pogłębianie i podtrzymywanie tożsamości, którą można uzgodnić z akceptacją istniejącego realnie pluralizmu religijnego. Podręczniki do nauczania religii, akcentując znaczenie tolerancji, wskazują równocześnie na główne przejawy jej zaprzeczania, zwłaszcza na antysemityzm, rasizm i fundamentalizm, oraz na konieczność obrony przed przemocą i wulgarnością³².

Wyszczególnione wyżej wartości są obecne i ważne dla życia społecznego, gospodarczego i rodzinnego, przy czym w katalogu wartości zapisanych przez programy i podręczniki do nauczania religii w gimnazjum występują jeszcze inne. Jeśli chodzi o grupę wartości związanych z życiem społecznym występują one w refleksji podejmowanej wokół zagadnień dotyczących relacji człowieka z różnymi społecznościami, znaczenia postaw moralnych w życiu społecznym, obowiązków człowieka jako członka społeczności i obywatela, zadań związanych ze społeczno-apostolskim zaangażowaniem chrześcijanina, wreszcie ułatwień i zagrożeń, jakie niesie dzisiejsze życie społeczne. Dodatkowo porusza się kwestie: solidarności, miłosierdzia, zaangażowania w wolontariat i społecznej wartości świętowania. Analiza tej problematyki jest podejmowana często z wykorzystaniem nauki społecznej Kościoła. W obszarze zagadnień związanych z wartościami w życiu gospodarczym występują: szacunek dla pracy, jej chrześcijański i etyczny wymiar, sposoby przeciwdziałania ubóstwu, wybór zawodu,

³² P. Tomasik, *Religia w dialogu z edukacją*, dz. cyt., s. 330-342.

uczciwość w reklamie. Przy wartościach ważnych dla życia rodzinnego zwraca się uwagę na miłość, odnosząc ją do różnych płaszczyzn życia. Podkreśla się również samą wartość rodziny i kształtowania w niej więzów rodzinnych, wyjaśnia się znaczenie modlitwy i liturgii sprawowanej w kontekście domu rodzinnego. W odniesieniu do III i IV przykazania Bożego wyjaśnia się sens szacunku dla rodziców oraz rodziny wymiar świętowania niedzieli.

Jeszcze inne zadania stoją przed nauczaniem religii realizowanym w szkołach ponagimnazjalnych. Młodzież będąca na tym etapie edukacji bezpośrednio przygotowuje się do podjęcia ról człowieka dorosłego, chce samodzielnie decydować o własnym losie, autonomicznie dokonywać wyborów w zakresie pracy zawodowej czy stanu życia. Naprzeciw tym dążeniom wychodzi nauczanie religii, które stawia sobie za cel pomóc młodemu człowiekowi w odnalezieniu swego miejsca w rodzinie, świecie i we wspólnocie Kościoła³³. Życie chrześcijańskie jest ukazywane jako droga ku doskonałości. Podkreśla się przy tym konieczność kształtowania w katechizowanych zdolności do samodzielnego analizowania zjawisk zachodzących w społeczeństwie i krytycznej ich oceny. Porusza się problem permanentnej formacji chrześcijanina oraz szczegółowe zagadnienia z zakresu etyki małżeńskiej i bioetyki, mass mediów i patologii życia społecznego. Oddzielną grupę zagadnień stanowią: praca, bezrobocie, sposoby życia w sytuacji braku pracy i szukanie realizacji powołania w służbie innym³⁴. W szkołach ponadgimnazjalnych na lekcjach religii jest rozwijana problematyka związana z kulturą. Przybliżane są treści dotyczące edukacji regionalnej (dziedzictwo kulturowe w regionie) i europejskiej czy też omawia się kulturę polską na tle kultury śródziemnomorskiej.

Szkolna lekcja religii katolickiej, jakkolwiek może odegrać ogromną rolę w wychowaniu do wartości ogólnoludzkich, podejmuje również szereg zadań związanych z wychowaniem w wierze chrześcijańskiej. Specyficzne dla takiego wychowania będą działania ukierunkowane na budzenie i rozwijanie świadomości wiary, inicjację w życie modlitwy i sakramentów oraz wychowanie do odpowiedzialności za rozwój Kościoła i chrześcijańską przemianę świata.

4. Zadania związane z wychowaniem w wierze

Budząc świadomość wiary, dąży się do tego, aby uczeń posiadał znajomość prawd religijnych i umiał je interpretować w świetle życia ludzkiego. Zadanie to w dużej mierze utożsamia się z rozwijaniem poznania wiary, które w *Podstawie*

³³ PNR, s. 107.

³⁴ PPK, s. 73.

programowej katechezy zostało wymienione wśród innych zadań współczesnej katechezy. Jego realizacja będzie przebiegała różnie, w zależności od poziomu rozwoju wychowanka czy etapu edukacyjnego. W nauczaniu przedszkolnym chodzi przede wszystkim o to, by dziecko nabywało doświadczeń religijnych ukazujących świat jako dar Boga, związki zachodzące pomiędzy Bogiem a człowiekiem, realne istnienie rzeczywistości niematerialnej, obecność Boga w życiu ludzi, sposoby nawiązywania kontaktów z Bogiem, znaki wrażliwe na własną religijność oraz źródła wartości i obowiązujących w życiu norm³⁵.

W klasach I-III dziecko rozwija w sobie świadomość dziecięctwa Bożego rozpoczętego na chrzcie świętym, zdobywa umiejętność odnajdywania śladów Boga w otaczającym świecie, uczy się dostrzegania związków pomiędzy wiarą a życiem, poznaje działania miłości Boga w historii świata i ludzi³⁶. Historia zbawienia jeszcze szerzej jest prezentowana w klasach IV-VI szkoły podstawowej. Na tym etapie edukacji katechizowany ma bowiem możliwość poznania podstawowych wiadomości o Piśmie św. i przygotowania się do samodzielnego odbioru tekstów biblijnych. Jest to niezwykle istotne w zdobywaniu umiejętności odczytania z Biblii wezwania, jakie Bóg kieruje do każdego człowieka. Uczniowie klas IV-VI poznają też życie i dzieła Jezusa Chrystusa, działanie Ducha Świętego w Kościele i życiu chrześcijanina, symbole wiary i religijne korzenie wybranych elementów kultury polskiej³⁷. Kontynuacja tych zadań ma miejsce w gimnazjum³⁸, przy czym budzenie świadomości wiary bardziej jest połączone z kwestią świadectwa, co jest zrozumiałe, jeśli uwzględni się, że program nauczania religii katolickiej ma na celu przygotowanie młodego człowieka do przyjęcia sakramentu bierzmowania. W szkole ponadgimnazjalnej silnie dochodzi do głosu temat powołania. Uczeń poznaje biblijną teologię powołania, drogę wiary osób powołanych przez Boga, przykłady osób realizujących swe powołanie w Kościele lokalnym, postawę chrześcijanina wobec zmieniającej się wizji świata. W grupie zagadnień poruszanych na tym etapie edukacji znajdują również kwestie dotyczące istnienia Boga i zmysłu wiary, przymiotów Boga, relacji między objawieniem Bożym i prywatnym, godności przywróconej człowiekowi przez Chrystusa, zmartwychwstania i życia wiecznego³⁹.

Niemniej istotne są zadania dotyczące inicjacji w życie modlitwy i sakramentów, które ze swej natury pogłębiają całe życie chrześcijańskie, pomagają

³⁵ PPK, s. 17n.

³⁶ PPK, s. 27.

³⁷ PPK, s. 36.

³⁸ PPK, s. 51.

³⁹ PPK, s. 72.

w autentycznym pójściu za Chrystusem i włączają we wspólnotę⁴⁰. Jakkolwiek parafia jest zwyczajnym środowiskiem rodzenia się i wzrastania wiary oraz najbardziej znaczącym miejscem dla formowania i życia wspólnoty chrześcijańskiej⁴¹, w inicjacji odpowiednią rolę odgrywa szkolna lekcja religii. Jej znaczenie dostrzega się przede wszystkim w katechezie prowadzonej przed i po przyjęciu sakramentów. Lekcja religii katolickiej może być włączona w katechezę, wyjaśniającą poszczególne elementy obrzędu i sposoby uczestniczenia w akcji liturgicznej, oraz w katechezę sakramentalną, która pozwala jeszcze pełniej zrozumieć sprawowaną liturgię, działanie sakramentalne, moc sprawczą znaku i narzędzia. W katechezie sakramentów bardziej uwydatnia się konieczność równowagi pomiędzy *ex opere operato* i *ex opere operantis*. Uświadomienie tej kwestii stanowi ochronę przed magicznym pojmowaniem sakramentów i zafałszowanymi sposobami uczestnictwa w liturgii. Całościowe ujęcie misterium Chrystusa jest warunkiem dostrzeżenia znaczenia sakramentu w powiązaniu z osobistym i rzeczywistym wszczęciem w Chrystusa⁴².

Znaczenie lekcji religii w inicjacji sakramentalnej uwzględniają dokumenty katechetyczne. W klasach I-III szkoły podstawowej szczególnie nacisk jest położony na inicjację w sakrament pokuty i pojednania oraz w Eucharystię⁴³. W klasach IV-VI dzieci są wprowadzane w pełniejsze przeżywanie roku liturgicznego w łączności poznawanymi prawdami biblijnymi i głębszym doświadczeniem rzeczywistości sakramentalnej. W gimnazjum więcej uwagi poświęca się teologii sakramentów, zwłaszcza Eucharystii, pokucie i pojednaniu, małżeństwu, przy czym główny nacisk jest położony na sakrament bierzmowania. W przygotowaniu do przyjęcia sakramentu bierzmowania zwraca się uwagę nie tylko na przekaz wiedzy religijnej, ale na kształtowanie postawy świadectwa danego Chrystusowi⁴⁴. W szkołach ponadgimnazjalnych nauka religii ma pomóc katechizowanemu zrozumieć, że liturgia jest drogą ku Bogu i pomaga w osiągnięciu doskonałości. Oprócz ukazywania uświęcającego wymiaru uczestnictwa w liturgii istotnym zadaniem nauczania religii jest zapoznanie z liturgią Kościoła domowego⁴⁵.

Określone etapy przechodzi także formacja modlitewna. Dzięki niej w nauczaniu przedszkolnym dziecko poznaje, że człowiek nawiązuje kontakt z Bo-

⁴⁰ PDK 51.

⁴¹ DOK 257.

⁴² A. Hajduk, *Wychowanie liturgiczne w katechezie*, w: *Katechetyka materialna*, red. J. Stala, Tarnów 2002, s. 102-107.

⁴³ PPK, s. 25.

⁴⁴ PNR, s. 75n.

⁴⁵ PPK, s. 72n.

giem, a swą religijność wyraża przy pomocy konkretnych znaków. Szczególnym sposobem okazywania Bogu czci, przywiązania do Niego i wdzięczności, jest modlitwa⁴⁶. W klasach I-III więcej uwagi zwraca się na budzenie w dziecku ducha skupienia, uczy się umiejętności wyrażania przeżyć i pomaga się w opanowaniu podstawowych modlitw⁴⁷. Pogłębienie sposobów i rodzajów modlitwy następuje w klasach IV-VI. Prezentowane są biblijne przykłady ludzi modlitwy. Dąży się do wyrobienia w dziecku umiejętności samodzielnego formułowania modlitw⁴⁸. Kolejna faza przypada na szkołę gimnazjalną, czyli na czas znaczących zmian rozwojowych, związanych z przechodzeniem z okresu dzieciństwa ku dorosłości i obejmujących sferę biologiczną, psychiczną i społeczną⁴⁹. W tym okresie kładzie się nacisk, aby młody człowiek pełniej dostrzegł bogactwo Modlitwy Pańskiej, w której zawarty jest program życia chrześcijańskiego. Wychowanie do modlitwy rozwija także w katechizowanym umiejętność samodzielnej lektury Pisma św.⁵⁰ Nowe zadania pojawiają się w szkole ponadgimnazjalnej. Modlitwa jest ukazywana jako miejsce, w którym człowiek odkrywa własną godność i powołanie oraz doświadcza działania Boga. W szkole ponadgimnazjalnej katechizowany powinien posiadać znajomość różnych form modlitwy i postrzegać ją jako centralny punkt swego życia⁵¹.

Wśród głównych zadań specyficznych dla wychowania w wierze jest kształtowanie odpowiedzialności za rozwój Kościoła i chrześcijańską przemianę świata. Wyjątkowość, a nawet konieczność realizacji tego zadania dostrzega się pełniej, jeśli uwzględni się kontekst społeczno-kulturowy i religijny życia współczesnego człowieka. Przybierająca na sile dechrystianizacja i laicyzacja, kryzys wartości i autorytetów, relatywizm moralny to tylko niektóre zjawiska, które stanowią wyzwanie dla chrześcijan. Kwestie te znalazły swoje odzwierciedlenie w programie katechezy polskiej, w którym wyraźnie zostało wyartykułowane, że wszyscy ochrzczeni mają przyczyniać się do wzrostu Mistycznego Ciała Chrystusa. Pierwszą i podstawową powinnością w tym względzie jest głęboko chrześcijańskie życie, świadectwo wiary, wyrażające się w gorliwej służbie Bogu i drugiemu człowiekowi na wszystkich płaszczyznach życia: społecznej, zawodowej, kulturowej i eklezjalnej⁵². Pełna realizacja tak zakreślonego ideału wymaga odpowiedniego przygotowania, przyjmującego różny charakter i formę

⁴⁶ PPK, s. 16.

⁴⁷ PPK, s. 25.

⁴⁸ PPK, s. 38.

⁴⁹ R. Murawski, *Problematyka wieku dorastania*, art. cyt., s. 21n.

⁵⁰ PPK, s. 53.

⁵¹ PPK, s. 74.

⁵² PDK 29.

w zależności od poziomu nauczania. W klasach I-III chodzi o budzenie w dziecku świadomości, że zadaniem uczniów Chrystusa jest dawać świadectwo Ewangelii. Trzeba troszczyć się, aby prawda o Chrystusie dotarła do każdego człowieka⁵³. W klasach IV-VI szkoły podstawowej najsilniej jest wyeksponowana konieczność dawania świadectwa we wspólnocie, w której katechizowany żyje⁵⁴. W gimnazjum młody człowiek jest przygotowywany do samodzielnego rozwiązywania problemów religijnych dotyczących np. przekazywania i podtrzymywania życia. Poznaje też różne formy apostołstwa i zasady katolickiej nauki społecznej⁵⁵. W szkołach ponadgimnazjalnych wychowanie jest ukierunkowane na przygotowanie do dawania świadectwa wiary w Jezusa Chrystusa *na współczesnych aeropagach* oraz do dialogu, zarówno społecznego, jak też międzyreligijnego⁵⁶.

5. Teologiczno-katechetyczny kontekst współczesnej nauki o wychowaniu realizowanym w ramach szkolnej lekcji religii

Dotychczasowa refleksja o zadaniach związanych z wychowaniem realizowanym w szkolnym nauczaniu religii została oparta przede wszystkim na analizie polskich dokumentów katechetycznych, jakie ukazały się w roku 2001. Pełne zrozumienie tych wskazań wymaga sięgnięcia jeszcze do innych źródeł, zwłaszcza do nauki Kościoła, zawartej w wypowiedziach II Soboru Watykańskiego i w dokumentach katechetycznych, adresowanych do Kościoła powszechnego. Uwaga ta jest bardzo istotna przede wszystkim w zrozumieniu, dlaczego współczesna katecheza, a w konsekwencji także nauczanie religii, mają silne ukierunkowanie antropologiczne i egzystencjalne. W tym względzie za istotny należy uznać fakt, że w aksjologii prezentowanej w dokumentach w *Vaticanum II* zostały zauważone kierunki filozoficzne, akcentujące niezmienność i obiektywny charakter wartości. Sobór zwrócił uwagę na konieczność formacji do istotnych wartości życia ludzkiego, w czym niepoślednią rolę odgrywa kultura, która została przedstawiona jako rzeczywistość realizująca osobowe możliwości i dyspozycje człowieka. Według uczestników Soboru jest ona świadomym i celowym przekształcaniem natury, jej humanizacją. W pojęciu kultury zaakcentowano całość dorobku osiągnięć ludzkich⁵⁷.

⁵³ PPK, s. 27.

⁵⁴ PPK, s. 39.

⁵⁵ PPK, s. 55.

⁵⁶ PPK, s. 75.

⁵⁷ J. Różański, *Inkulturacyja wśród ludów środkowego Sudanu*, Poznań 2004, s. 25.

Refleksja podejmowana przez chrześcijańskich filozofów i teologów oraz stanowisko zaprezentowane przez Ojców II Soboru Watykańskiego znalazły swoje odbicie w posoborowych wypowiedziach Kościoła, także w dokumentach odnoszących się do katechezy i nauczania religii. W *Directorium Catechisticum Generale*, pierwszym posoborowym dokumencie Kościoła, obejmującym prawie wszystkie zagadnienia współczesnej katechezy, zwrócono uwagę, że budowanie wiary religijnej musi być oparte na wolnej i osobowej decyzji człowieka. Podniesiono postulat unowocześnienia nauczania i wychowania religijnego, tak by było ono bardziej dopasowane do przemian zachodzących w świecie i człowieku. Według dokumentu słowo Boże głoszone na katechezie powinno oświecać konkretną sytuację ludzką, czyli uwzględniać antropologiczny wymiar nauczania religijnego. Chodzi o ukazywanie ścisłej więzi między tajemnicą Boga i Chrystusa a egzystencją ludzką. W części omawiającej głównie problematykę organizacji nauczania i wychowania religijnego uwypuklono między innymi potrzebę znajomości zasad dydaktycznych, współczesnych metod nauczania i wychowania⁵⁸.

Idee wyartykułowane w *Directorium Catechisticum Generale* zostały jeszcze szerzej i pełniej rozwinięte w dokumentach wstępnych Synodu Biskupów poświęconego katechezie w 1977 roku: *Lineamentach*, *Instrumentum laboris* i *Relatio*. Przedmiotem refleksji stał się człowiek. Ojcowie Synodu, zastanawiając się nad stosunkiem katechezy do życia ludzkiego, wzięli pod uwagę powiązania zachodzące między tradycją doktrynalną Kościoła a ludzkim postępem, katechezą a polityką, teologią a naukami humanistycznymi, katechezą a kulturą. Analizie poddano szczególne sytuacje odbiorcy katechezy. W odniesieniu do ludzi młodych zastanawiano się nad ich stosunkiem do istniejących struktur społecznych, ekonomicznych, politycznych, religijnych i kościelnych. Podjęto próbę naszkicowania sylwetki współczesnego młodego człowieka. Skoncentrowano się na celach i zadaniach związanych z przygotowaniem wychowanków do życia w dzisiejszym świecie. Za główne zadanie uznano kształtowanie ludzi wolnych i odpowiedzialnych. Osiągnięcie zamierzonych efektów miało się dokonywać na drodze analizy życia ludzkiego, dialogu jako zasadniczej formy pracy, porównywania różnych sytuacji życia ludzkiego, zdobywania zdolności właściwego rozróżniania i wartościowania⁵⁹. Wobec konieczności włączenia problemów egzystencjalnych do katechezy, przybliżenia jej do codziennego życia człowieka wypełnionego troskami i marzeniami, uwypuklono konieczność znalezienia odpowiedniego języka katechetycznego, dostosowanego do współczesnego czło-

⁵⁸ J. Bagrowicz, *Edukacja religijna współczesnej młodzieży. Źródła i cele*, Toruń 2000, s. 169-173.

⁵⁹ J. Charytański, *Synod 1977 a orientacja antropologiczna w katechezie*, w: *Katecheza po Soborze Watykańskim II w świetle dokumentów Kościoła*, red. W. Kubik, Warszawa 1985, t. 2, s. 79-83.

wieka. Zauważono też potrzebę pluralizmu form katechetycznych, dostosowanych do uwarunkowań kulturowych, społecznych, czy też wynikających z wieku i poziomu rozwoju odbiorców⁶⁰. Obok wymiaru indywidualistycznego i jednostkowego pojawił się też wymiar bardziej społeczny. Katecheza winna przygotowywać do chrześcijańskiej przemiany życia różnych grup. Założenia te niewątpliwie zdeterminowały treść katechezy. Nauka wiary, przekazywana na katechezie, winna stanowić światło dla wszystkich dziedzin życia chrześcijańskiego⁶¹.

Wyniki prac synodalnych miały wielkie znaczenie dla ogłoszenia w 1979 roku adhortacji *Catechesi tradendae*, zbierającej różne wypowiedzi synodalne zebranych ogólnych, wnioski grup roboczych i propozycje wysuwane na Synodzie⁶². Dokument nie ograniczył się tylko do ukazania sylwetki świata i katechizowanego, czy też do podkreślenia konieczności dostosowania katechezy do wszystkich uwarunkowań, ale zarysował głębsze więzy między katechezą a światem i człowiekiem. W świetle adhortacji objawienie nie jest oderwane od życia, ale dotyka najgłębszego sensu egzystencji. Konsekwentnie katecheza ma prowadzić do zrozumienia życia w Kościele i świecie, oświetlać Ewangelią chrześcijańskie działania w życiu i w świecie. Jest to szczególnie istotne w wychowaniu do pełnej wolności, solidarności międzyludzkiej i braterstwa. W porównaniu z wypowiedziami Synodu adhortacja poszerzyła zakres celu, zadań i treści katechezy o problemy ludzkie, które nie stanowią jedynie punktu wyjścia w przyjęciu prawd objawionych, ale stają się ważnym, a nawet nieodzownym wymiarem katechezy⁶³.

W 1997 roku zostało ogłoszone *Dyrektorium ogólne o katechizacji*. Zebrano w nim wiele ujęć poprzednich dokumentów, w tym *Katechizmu Kościoła Katolickiego* z 1992 roku, przy czym szerzej został zarysowany problem inkulturacji, która rodzi konieczność dostosowania katechizmów do lokalnych wymagań, to znaczy do pytań i problemów wynikających z różnych kultur⁶⁴. Szkolne nauczanie religii – jak podkreślono w *Dyrektorium* – również ma przenikać w obszar szeroko rozumianej kultury, określanej przez dziedziny wiedzy i wartości innych przedmiotów szkolnych⁶⁵. W katalogu wielkich wartości ludzkich wyszczególniono: wolność, sprawiedliwość, pokój, ochronę stworzenia⁶⁶. W świetle doku-

⁶⁰ W. Kubik, *Posynodalne wnioski na temat katechezy po Soborze Watykańskim II*, w: *Katecheza po Soborze Watykańskim II w świetle dokumentów Kościoła*, red. W. Kubik, dz. cyt., t. 2, s. 234.

⁶¹ J. Charytański, *Synod 1977 a orientacja antropologiczna w katechezie*, art. cyt., s. 85n.

⁶² W. Koska, *Katechetyka*, Poznań 1987, s. 44.

⁶³ J. Charytański, *Główne wątki Adhortacji apostoelskiej*, w: *Katecheza po Soborze Watykańskim II w świetle dokumentów Kościoła*, red. W. Kubik, dz. cyt., t. 2, s. 133-135.

⁶⁴ J. Bagrowicz, *Edukacja religijna współczesnej młodzieży*, dz. cyt., s. 192-194.

⁶⁵ DOK 73.

⁶⁶ DOK 157.

mentu wartości te na płaszczyźnie czysto ludzkiej są fundamentalne, przy czym ich lista została uzupełniona o bardziej szczegółowe kwestie: jedność, przyjaźń, braterstwo, uznanie osobiste, współodpowiedzialność, kreatywność, zainteresowanie problemami świata i Kościoła⁶⁷. *Dyrektorium ogólne o katechizacji* stało się ważnym punktem odniesienia dla przygotowania dyrektorium krajowych, w tym dla *Dyrektorium katechetycznego Kościoła katolickiego w Polsce*, które zostało ogłoszone w 2001 roku. Dokument ten sprecyzował zasygnalizowane w *Dyrektorium ogólnym* kwestie dotyczące obecnej sytuacji, metodologii i sposobów dostosowania katechezy do konkretnych miejsc i adresatów. Wśród wielu zagadnień zostały też omówione zadania dydaktyczne i wychowawcze katechezy w szkole, co miało zasadnicze znaczenie dla opracowania *Podstawy programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce* i *Programu nauczania religii*⁶⁸.

Pełne przedstawienie problematyki związanej z wychowaniem jako zadaniem szkolnej lekcji religii wymaga dogłębnego i obszernego studium. Niniejsza refleksja zbiera – zdaniem autora – jedynie najważniejsze kwestie, jakie zostały zasygnalizowane w tytule artykułu i prowadzi do następujących wniosków. Lekcja religii katolickiej może odegrać znaczącą rolę w pełnym i integralnie rozumianym wychowaniu. Właściwe zrozumienie specyfiki i zadań wychowania realizowanego w ramach szkolnej lekcji religii domaga się wniknięcia w przesłanie dokumentów Kościoła, podnoszących kwestie wychowania i katechezy – od *Vaticanum II* po współczesność. W założeniach programowych, realizowanych w ramach szkolnej lekcji religii, jest obecna zasada poszanowania autonomii, zarówno w odniesieniu do dziedzin czysto świeckich, jak i związanych z płaszczyzną religii i wiary. Przestrzeganie tej zasady jest istotnym warunkiem skuteczności wychowania, stanowiącego jedno z zasadniczych zadań nauczania religii katolickiej. Niemniej ważną kwestią jest unikanie ideologicznej agresji. Chodzi o to, by wartości ściśle religijne nie były przedmiotem szykan ze strony wychowania szkolnego.

⁶⁷ DOK 263.

⁶⁸ K. Nycz, *Wstęp*, w: PDK, s. 9n.

Nauczanie jako zadanie szkolnej lekcji religii katolickiej

*Nauczanie jest pojęciem współcześnie szeroko rozumianym i zasadniczo prawidłowo pojmowanym przez przeciętnego człowieka. Przez przeciętność będzie tutaj rozumiana ogólna znajomość świata i orientacja człowieka w istniejących przemianach cywilizacyjnych. O nauczaniu, podobnie jak i o uczeniu się, mówimy wtedy, gdy występuje ono w postaci czynności okazjonalnych i przypadkowych, jak i wówczas, kiedy staje się systematycznym, planowym i bezpośrednim kierowaniem procesem uczenia się¹. Nauczanie, zwłaszcza w sferze religijnej i etycznej winno iść w parze z kształceniem, uczeniem się, wychowywaniem, a nade wszystko wtajemniczaniem. W nauczaniu istotne jest określenie celów i zadań, gdyż to one służą prawidłowemu planowaniu nauczania i są podstawowymi składnikami każdego procesu dydaktyczno-wychowawczego. W nauczaniu religii – katechizowaniu *cel rozpatrywany jest od strony katechizowanego, zadania od strony katechizującego. Cele odpowiadają zadaniom, związane są one z doborem treści, decydują o wyborze metody, formy nauczania i uczenia się oraz środków dydaktycznych*².*

1. Istotne cechy nauczania religii w systemie szkolnym

Nauczanie jawi się wśród wielu zadań związanych z edukacją jako priorytet służący ogólnemu rozwojowi człowieka i jest nierozłączne z systemem szkolnym. Wśród szkolnych przedmiotów nauczania od kilkunastu lat zaistniała na nowo w Polsce lekcja religii. Wychodząc z parafialnych salek do sal szkolnych, powoli próbuje się ją przekształcić w formę nauczania katechetycznego na terenie szkoły, tak, aby spełniała ona oczekiwania zarówno wspólnoty Kościoła katolickiego, jak i kształcenia ogólnego, przyjętego w naszym kraju. *Nauka religii, pojmowana jako przedmiot i jedno z zadań szkoły, realizowane w procesie pracy nauczyciela z uczniami, o tyle posiada wymiar katechetyczny, o ile nauczyciel i uczniowie są szczerze zainteresowani sprawami wiary. Jeśli grupa szkolna, korzystająca z nauki religii, jest wyłącznie wspólnotą nauczania-uczenia się, nie*

¹ Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Warszawa 2002, s. 27.

² J. Szpet, *Cel i zadania katechezy*, w: *Dydaktyka katechezy*, red. J. Stala, Tarnów 2004, t. 1, s. 35.

zaś wspólnoty wiary, trudno mówić o wymiarze katechetycznym tego spotkania, a jeszcze trudniej utożsamić naukę religii z katechezą³. Coraz częściej jednak mówi się o obecności Kościoła w szkole i szkoły w Kościele, gdyż jest to ogromna szansa na pogłębioną współpracę w nauczaniu i wychowaniu nie tylko przez dołączenie jeszcze jednego przedmiotu do listy przedmiotów szkolnych, ale przez wpisanie się katechezy w system szkolny, głównie przez współpracę osób tworzących Kościół i szkołę. Warto również pamiętać, że ten sposób obecności Kościoła w szkole jest równie ważny, jak obecność katechezy i katechetów⁴.

W Rzeczypospolitej Polskiej największy procent wyznawców wśród różnych religii zajmuje religia katolicka, gdyż nadal ponad 98% Polaków deklaruje swoją katolickość. *Rocznik statystyczny* z 1992 roku podaje liczbę 35.894.538 wiernych na 38.300.000 mieszkańców⁵. W 2002 roku natomiast było 34.532.67 wiernych na 38.641.000 mieszkańców naszego kraju⁶. Już same te liczby wskazują na zasadność zajęcia się sprawą szkolnej lekcji religii i jej zadaniami w systemie nauczania. *Nauczanie religii to zespół działań mających związek z dziełem katechezy Kościoła, ale jednocześnie respektujących podmiotowy charakter szkoły*⁷. Ten respekt wyraża się w szanowaniu ogólnych celów i zadań nauczania, które podejmuje szkoła do realizacji.

2. Taksonomia celów i zadań ogólnego nauczania szkolnego w Polsce

Cz. Kupisiewicz za nadrzędny cel stawia zapewnienie wszystkim uczniom optymalnego rozwoju intelektualnego. Temu są podporządkowane cele podrzędne, takie jak⁸:

1. Zaznajomienie uczniów z podstawami usystematyzowanej wiedzy o przyrodzie, społeczeństwie, technice i kulturze w zakresie najważniejszych rzeczy, zjawisk, wydarzeń i procesów oraz operatywne posługiwanie się tą wiedzą

³ W. Kubik, *Zarys dydaktyki katechetycznej*, Kraków 1990, s. 76.

⁴ K. Nycz, *Szkoła miejscem katechezy?*, w: *Przesłanie dokumentów katechetycznych Kościoła w Polsce*, red. S. Dziekoński, Warszawa 2003, s. 15.

⁵ Główny Urząd Statystyczny, *Rocznik statystyczny*, Warszawa 1992, s. 41, 60.

⁶ Główny Urząd Statystyczny, *Mały rocznik statystyczny Polski*, Warszawa 2002, s. 111, 131.

⁷ P. Tomasik, *Katechetyka fundamentalna*, w: *Historia katechezy i katechetyka fundamentalna*, red. J. Stala, Tarnów 2003, s. 205.

⁸ Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, dz. cyt., s. 64nn.

- przy przekształcaniu fragmentów rzeczywistości, dostosowanymi do możliwości dzieci i młodzieży.
2. Rozpoznanie zainteresowań i zdolności poznawczych uczniów, a mianowicie ich krytycznego myślenia, uwagi, wyobraźni, pamięci, fantazji i różnorodnych umiejętności praktycznych.
 3. Kształtowanie u dzieci i młodzieży akceptowanego społecznie systemu wartości, systemu spójnych merytorycznie i logicznie poglądów i przekonań, wyznaczających stosunek do świata oraz ukierunkowujących ich postępowanie.
 4. Wdrażanie uczniów do samokształcenia.
 5. Zaznajomienie uczniów z ogólnymi podstawami produkcji i organizacji pracy w zakresie najważniejszych dziedzin wytwórczości oraz w umiejętności posługiwania się najprostszymi narzędziami i maszynami.

W. Okoń natomiast dzieli cele i zadania na dwie grupy zależne od stron oddziaływania: rzeczową i osobowościową. Strona rzeczowa wiąże się z poznawaniem świata obiektywnego i nabywaniem sprawności pomagających brać udział w jego kształtowaniu. Strona osobowościowa, zwana też podmiotową, wiąże się z poznawaniem samego siebie, kształtowaniem motywacji i zainteresowań oraz nabywaniem sprawności sprzyjających kształtowaniu samego siebie⁹. Trzy podstawowe cele kształcenia rozpatrywane od strony rzeczowej to:

1. Opanowanie podstaw wiedzy naukowej o przyrodzie, społeczeństwie, technice i sztuce.
2. Ogólne przygotowanie uczniów do działalności praktycznej.
3. Kształtowanie u uczniów przekonań i opartego na nich poglądu na świat jako swoistej całości.

Trzy cele podmiotowe obejmują natomiast:

1. Ogólny rozwój sprawności umysłowej i zdolności poznawczych (myślenia, obserwacji, wyobraźni, pamięci, uwagi).
2. Kształtowanie potrzeb, motywacji, zainteresowań i zamiłowań uczniów.
3. Wdrożenie do samodzielności przez opanowanie techniki samokształcenia i przyzwyczajanie do pracy samokształceniowej.

W dydaktyce ogólnej od dłuższego czasu mówi się o tzw. taksonomii celów, czyli klasyfikacji, i wyodrębnia w niej trzy dziedziny celów: poznawczą, emocjonalną, psychomotoryczną. Taksonomia dotyczy nie tylko procesu dydaktycznego, ale również projektowania i prowadzenia całej działalności edukacyjnej.

⁹ W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1996, s. 69nn.

Hierarchia taksonomiczna dotyczy różnych szczebli, od polityki oświatowej, którą podejmują politycy, poprzez zarządzanie oświatą aż po nauczycieli, którzy formułują cele operacyjne dla realizacji zadań programowych na konkretnych lekcjach. Dla pokazania taksonomii celów w dydaktyce ogólnej posłużymy się zestawieniem tabelarycznym, aby ukazać, jak szeroko jest ona pojmowana i porządkowana.

Sfera poznawcza	Sfera emocjonalna	Sfera psychomotoryczna
Wiadomości	Odbiór bodźców	Percepcja
Analiza	Działanie	Naśladownictwo
Synteza	Wartościowanie	Ćwiczenia
Rozumienie	Systematyzacja	Automatyzacja czynności
Zastosowanie	Wybór własnego stałego systemu wartości	Wykonywanie czynności z wprowadzaniem modyfikacji
Ocena		

Zadania mają różny stopień ogólności i konkretyzacji. Taksonomie formułują je dość ogólnie i kierunkowo. Wyraźniejszą konkretyzację uzyskują w praktyce dydaktycznej przy realizacji konkretnego przedmiotu w określonej klasie¹⁰. Jak wpisuje się szkolne nauczanie religii w tę ogólną taksonomię celów określonych przez dydaktykę ogólną, postaramy się pokazać w dalszych rozważaniach.

3. Zadania szkolnej lekcji religii według polskiego *Dyrektorium katechetycznego*

Zadania szkolnej lekcji religii są określone w polskim *Dyrektorium katechetycznym*. Poruszają wiele aspektów, dotyczących zarówno sfery osobistej, jak i społecznej człowieka, jego przyszłych wyborów, działań i odpowiedzialności za siebie i innych. Zadania te nie tylko są skierowane do uczniów objętych nauczaniem, ale poruszają wiele podmiotów odpowiedzialnych za szkolne nauczanie religii. Można je określić w następujących hasłach¹¹:

¹⁰ J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 1998, s. 52-55.

¹¹ Zawarte są one w PDK 83-85, skąd pochodzą cytaty i odwołania.

W zadaniach wynikających z **zasady pomocniczości** na miejsce czołowe wysuwa się respektowanie podstawowych praw człowieka, zwłaszcza prawa do wolności religijnej, prawa do wykształcenia (obejmującego nauczanie i wychowanie) oraz prawa rodziców do nauczania i wychowania swoich dzieci zgodnie z ich przekonaniami religijnymi.

Z powyższą zasadą nierozłącznie związane jest zadanie **wychowania chrześcijańskiego**. Nauczanie religii w szkole publicznej winno bowiem doprowadzić do umiłowania Boga i przyłgnięcia do Niego. *Lekcja religii jest także przedmiotem szkolnym, dlatego też domaga się takiej samej systematyczności i organizacji, co inne przedmioty szkolne. Nauczanie religii nie sytuuje się wobec tych przedmiotów jako coś dodatkowego, lecz stanowi element koniecznego dialogu interdyscyplinarnego. Z tego powodu należy dążyć, na ile zezwalają i umożliwiają to cele katechetyczne, do skorelowania treści nauczania religii z treściami pozostałych przedmiotów szkolnych. Korelacja ta może przyjmować formę integrowania treści i celów wychowawczych lub uzupełniania pomijanych treści. Tam, gdzie to konieczne, nauczanie religii w szkole winno także przyjąć wobec nich funkcję polemiczną. Osobny, ale jakże aktualny problem stanowią oceny szkolne na lekcji religii. Podstawą wystawiania oceny szkolnej w nauczaniu religii jest wiedza ucznia, jego umiejętności, a także aktywność, pilność i sumienność. Nie powinno się natomiast oceniać za udział w praktykach religijnych. Należy bowiem przyjąć zasadę, obecną też w katechezie parafialnej przed 1990 rokiem, że życie religijne jest przedmiotem osądu sumienia dokonywanego wobec Boga.*

Posługa słowa: *Nauczanie religii w szkole stanowi specyficzną i oryginalną formę posługi słowa. Jego charakter katechetyczny wyraża się w tym, że powinno mieć powiązanie ze wszystkimi działaniami katechetycznymi Kościoła i na miarę swych możliwości wypełniać wszystkie funkcje katechezy zwłaszcza w zakresie nauczania i wychowania, oraz być pogłębieniem intelektualnym i przygotowaniem do katechezy integracyjnej.*

Aby te działania odniosły właściwy skutek, muszą być osoby odpowiedzialne za organizację szkolnej lekcji religii. Stąd polskie *Dyrektorium katechetyczne* wskazuje na **proboszcza parafii**, na terenie której znajduje się szkoła, a który winien podjąć ściśle współdziałanie z rodzicami, szkołą i katechetą. *Proboszczowie winni dołożyć wszelkich starań, aby nieustannie pogłębiała i rozwijała się współpraca parafii i szkoły oraz by Dobra Nowina docierała bez przeszkód do wszystkich, którzy na terenie szkoły zechcą jej słuchać. Powinni też zadbać o dobry kontakt z radami pedagogicznymi, nie zaniedbując oczywiście takich zwyczajowych, ale i ważnych okazji, jak składanie wzajemnych życzeń z okazji Świąt Bożego Narodzenia i Wielkanocy, udział w przygotowaniu inauguracji i zakoń-*

czenia roku szkolnego oraz Dnia Edukacji Narodowej. Wyrazem troski parafii o szkołę winno być uzupełnianie, w miarę możliwości i potrzeb, religijnego księgozbioru bibliotek szkolnych.

Nowa ewangelizacja: Nauczanie religii w szkole otwiera nowe możliwości ewangelizacyjne. Zwiększa ono bowiem zasięg odbiorców Dobrej Nowiny, zarówno wśród uczniów, jak i nauczycieli. Dzięki temu Kościół ma możliwość przewyższania stereotypów dotyczących wiary i życia religijnego, zwłaszcza tych, które głoszą prywatność religii i nieuchronność konfliktu wiary i wiedzy. W ramach nauczania religii w szkole należy podejmować zadania nowej ewangelizacji lub pre-ewangelizacji wobec osób nieochrzczonych lub nie mających kontaktu z Kościołem.

Kształtowanie chrześcijanina odpowiedzialnego: Postawienie nowych wymogów nauczania religii w szkole powinno być traktowane jako szansa duszpasterska. Dotyczą one organizacji i systematyczności przekazu nauki chrześcijańskiej oraz przeformułowania efektów nauczania katechetycznego, które winno kształtować samodzielności w swych osądach chrześcijanina, odpowiedzialnego za siebie i świat.

Pomoc szkole ze strony katechezy szkolnej: Szkolne nauczanie religii jest służbą świadczoną polskiej szkole. Akcentuje ono pomocniczą funkcję szkoły wobec rodziny, pragnie przeciwdziałać stresogennemu charakterowi systemu edukacji oraz przywrócić temu systemowi właściwą płaszczyznę aksjologiczną.

Przygotowanie do życia wychowanków: Ma ono integrować kulturę i wiarę, prowadzić do internalizacji wartości i postaw chrześcijańskich, zaszczerpić tolerancję światopoglądową. Obecność w szkole katechetów, zwłaszcza kapłanów i siostr zakonnych, stanowi szansę dla rozwijania duszpasterstwa nauczycieli.

Praca duszpasterska Kościoła: Z tej racji biskup diecezjalny może skierować niektórych kapłanów do wyłącznej pracy katechetycznej. Posługa tych kapłanów, zwanych prefektami, na rzecz szkoły, ich związek z parafią, a także przepisy odnoszące się do ich utrzymania zawiera Regulamin posługi pasterskiej prefektów, stanowiący aneks do Dyrektorium.

Pomoc rodzinie: Nauczanie religii w szkole publicznej winno też być traktowane przez nauczających i odpowiedzialnych za to nauczanie jako szczególna pomoc świadczona rodzinie w wychowaniu chrześcijańskim. Nie można jednak zdejmować z rodziców całej odpowiedzialności za to wychowanie. Rodzice chrześcijańscy winni mieć świadomość, że to oni są pierwszymi wychowawcami swych dzieci, także w dziedzinie wychowania chrześcijańskiego. Uwrażliwieniu na te sprawy winny służyć indywidualne kontakty katechetów z rodzicami oraz

zebrania, w trakcie których podejmowane będą także działania pogłębiające formację religijną samych rodziców.

Zasady wynikające z polskiego dokumentu katechetycznego są zgodne z ogólnymi zadaniami, jakie stawia Kościół powszechny przed współczesnym człowiekiem, w jego dążeniu do szeroko pojętego rozwoju i życia w odpowiedzialności za przyszłość ziemi, następnych pokoleń i trwania w wierze w Boga. Są to konkretne zadania, które muszą mieć odzwierciedlenie również w praktyce kształcenia dzieci i młodzieży. Wymagają one uporządkowanego działania na poszczególnych poziomach nauczania. Takiemu planowemu działaniu może służyć stworzona przez dydaktykę ogólną taksonomia celów. Czy może mieć ona zastosowanie w dydaktyce katechetycznej, postaramy się wykazać w kolejnym punkcie naszych rozważań.

4. Taksonomiczny układ celów i zadań w szkolnym nauczaniu religii

Każde z zadań wynikających z *Dyrektorium katechetycznego* wpisuje się w ogólną taksonomię celów, choć jak przeanalizujemy dokument, nie tworzy jej w uporządkowany sposób. Wszystkie zadania jawią się jako priorytetowe w szkolnym nauczaniu religii.

Taksonomia celów w dydaktyce ogólnej, choć bierze pod uwagę całościowy rozwój człowieka, pomija tak ważną dla niego sferę, jaką jest sfera duchowa. W nauczaniu religii nie może zabraknąć tego aspektu w formułowaniu celów dydaktycznych. I tak też to czyni dydaktyka katechetyczna. Głównym odniesieniem taksonomii celów dydaktycznych w szkolnym nauczaniu religii jest sam Bóg, którego ma spotkać człowiek na swej drodze życiowej, którego ma *dotknąć* i żyć z Nim aż do ostatecznego zjednoczenia się w wieczności. To Bóg-Stwórca ma przenikać rozwój człowieka, niezależnie od tego, w jakim okresie życia człowiek Go spotka i czy ostatecznie zaprosi Go do współtworzenia swojego życia. Nawet człowiek, który deklaruje swą niechęć do Boga, wiary i Kościoła, spotyka się na różne sposoby z rzeczywistością religijną. Uczestnik szkolnej lekcji religii także dotyka tej rzeczywistości, stąd pomijanie w planowaniu rozwoju ucznia sfery duchowej byłoby niezaprzeczalnym błędem.

Próbując dostosować (celnie, ale w sposób niepełny, sformułowaną przez dydaktyków) dydaktyczną taksonomię celów do dydaktyki katechetycznej, może powstać następujący zakres celów i zadań, istotnych dla szkolnego systemu nauczania religii:

Bóg Stwórca Zbawiciel			
Człowiek i jego rozwój			
Sfera duchowa	Sfera poznawcza	Sfera emocjonalna	Sfera psychomotoryczna
Rozwój wiary i nauczanie modlitw	Wiadomości	Odbiór bodźców	Percepcja
Pomocniczość	Analiza	Działanie	Naśladownictwo
Posługa słowa i wychowanie liturgiczne	Synteza	Wartościowanie	Ćwiczenia
Nowa ewangelizacja i wprowadzenie do misji	Rozumienie	Systematyzacja	Automatyzacja czynności
Pomoc rodzinie i wychowanie do życia w rodzinie i wspólnoty	Zastosowanie	Wybór własnego stałego systemu wartości	Wykonywanie czynności z wprowadzaniem modyfikacji
Odpowiedzialność formacja moralna	Ocena		

W katechetycznej taksonomii celów winno pojawić się dodatkowe ogniwo (w stosunku do taksonomii ogólnej), jakim jest sfera duchowa, bez zapominania o innych sferach rozwoju człowieka. Stawiamy ją na pierwszym miejscu, gdyż uważamy, że w szkolnym nauczaniu religii jest ona priorytetowa. W praktyce szkolnej sfery te winny być traktowane równorzędnie i realizowane nierozłącznie. Wzajemne ich przenikanie i uzupełnianie się w formułowaniu celów szczegółowych może przynieść korzystne efekty w szkolnym nauczaniu religii, tak mocno wpisującym się w kształcenie ogólne. Bowiemy *szkolne nauczanie jako istotna część katechezy powinno wypełniać zarówno zadania postawione przez Kościół, jak i wybrane cele wyznaczone przez szkołę. Zadaniem nauczania religii w szkole jest przekaz nauki wiary i wychowanie chrześcijańskie tak, by doprowadzić do umiłowania Boga i przyłgnięcia do Niego*¹².

Zastosowanie taksonomii celów i zadań w nauczaniu szkolnym wynika z programów i tworzonych do nich podręczników szkolnych. Wśród zadań katechezy wynikających z *Dyrektorium ogólnego o katechizacji* wyszczególniono rozwijanie poznania wiary, wychowanie liturgiczne, nauczanie modlitwy, formację moralną, wychowanie do życia we wspólnoty oraz wprowadzenie do misji. Podział ten stanowi swoistą taksonomię, która nieco odbiega od przyjętej taksonomii celów i zadań w dydaktyce ogólnej. Mieści się w przyjętej przez nas do taksonomii celów katechetycznych, tzw. *sferze duchowej*.

Wedle *Podstawy programowej katechezy, działania zmierzające do realizacji celów katechetycznych przez nauczyciela i przedmiot (materiały, podręczniki i inne*

¹² K. Nycz, *Szkoła miejscem katechezy?*, art. cyt., s. 17.

pomoce naukowe), noszą nazwę *zadań nauki religii*¹³. Uszczegółowienie tych zadań znajdujemy w tym dokumencie, który stopniuje je odpowiednio do wieku ucznia, od nauczania przedszkolnego, poprzez szkołę podstawową i gimnazjum, aż do szkół ponadgimnazjalnych. Osobno traktuje o nauczaniu osób szczególnej troski.

5. Nauczanie jako zadanie nauki religii dzieci i młodzieży

W wieku przedszkolnym w nauczaniu religii kładzie się nacisk na odkrywanie przez dziecko Boga. Często bywa tak, że z Bogiem dziecko spotyka się dopiero na katechezie w przedszkolu. Rodzice, po doprowadzeniu dziecka do chrztu, często zapominają szybko o przyrzeczeniach chrzcielnych i nie pielęgnują w dziecku daru, jaki wówczas otrzymało. Idąc do przedszkola, dziecko nie potrafi prostymi słowami pomodlić się, uczynić prawidłowo znaku krzyża, nie zna kościoła jako miejsca szczególnego spotkania z Bogiem. O Bogu mówi mu się w domu właściwie tylko przy okazji Świąt Bożego Narodzenia i Wielkanocy, nie uczestnicząc przy tym nawet w liturgiach świątecznych w kościele. A i w przedszkolu najczęściej dziecko spotyka się z katechezą dopiero w wieku 6 lat, gdy rodzice przypominają sobie o konieczności przygotowania dziecka do szkoły i w dalszej perspektywie do I Komunii Świętej¹⁴.

¹³ PPK, s. 11.

¹⁴ Te stwierdzenia pochodzą z doświadczenia pracy autorki jako katechety w jednej z warszawskich parafii. Po powrocie katechety do szkół i przedszkoli zajęcia odbywały się na wszystkich poziomach nauczania przedszkolnego. Wraz z kolejnymi latami ubywało dzieci na katechezie przedszkolnej, aż do obecnego czasu, gdzie katechezą objęte są zazwyczaj tylko dzieci sześciolatnie. Co stało się zatem z katechezą przedszkolną na niższych poziomach? Powodów jest wiele. Jednym z nich była niechęć pokomunistycznego środowiska nauczycieli do wprowadzania zajęć dla małych dzieci i robiono wówczas wiele, aby takie zajęcia nie odbywały się. Na przykład, nie informowano rodziców o możliwości zorganizowania dzieciom nauki religii, często zniechęcając rodziców do zapisywania dzieci na lekcje religii, tłumacząc to jednocześnie brakiem czasu w grafiku zajęć lub brakiem kompetencji u prowadzącego zajęcia katechety. Ten drugi argument, niestety, często był słuszny, ponieważ katecheci do nauczania w przedszkolach nie byli odpowiednio przygotowani, a ci, którzy znaleźli swoje powołanie do nauczania małych dzieci, nie znaleźli swojego statusu jako katechety przedszkolnego. Do dziś sprawa etatu katechety przedszkolnego niestety nie jest do końca uregulowana. W latach 1990-1993 możliwa była praca na 14/20 etatu w 4 przedszkolach na terenie jednej parafii. Katecheta obejmował nauczaniem wszystkie dzieci tj. 16 grup od trzylatków do sześciolatków (ponad 400 dzieci), natomiast obecnie zdarzają się przypadki, że katecheta uczy w 12 przedszkolach, położonych na terenie 4 parafii, obejmując nauczaniem 23 grupy dzieci i ma wszystkie godziny zaliczone jako ¾ etatu. W niektórych parafiach, gdzie dzieci młodsze przestawały być objęte katechezą w przedszkolu, organizowano taką katechezę przy parafii. Autorka niniejszego artykułu katechizowała takie grupy przez około 15 lat. Bolesnym był jednak fakt, że na ponad 400 dzieci uczęszczających do przedszkoli na terenie para-

Podstawa programowa katechezy formułuje 18 zadań nauczania katechetycznego w przedszkolu¹⁵. Jak wspominaliśmy wyżej, za priorytet na tym etapie nauczania przyjęto odkrywanie Boga. Wszystkie zadania nauczania religii w przedszkolu wynikają z celów katechetycznych i są z nimi powiązane, zwracają uwagę na rozwój sfery duchowej dziecka¹⁶, sięgają do sfery poznawczej¹⁷ i sfery emocjonalnej¹⁸. Mniej brana jest pod uwagę sfera psychomotoryczna, a to przecież ona jest czynnikiem najbardziej wpływającym na rozwój dziecka w wieku przedszkolnym.

W nauczaniu wczesnoszkolnym *Podstawa programowa katechezy* zwraca uwagę na cele i zadania wynikające z okresu życia dziecka, połączonego z jego inicjacją w sakramenty pokuty i Eucharystii, nie zapominając przy tym o kształtowaniu świadomości przyjętego wcześniej chrztu świętego¹⁹. Na wczesnoszkolnym poziomie nauczania odnajdujemy zadania służące rozwojowi sfery duchowej²⁰, poznawczej²¹, emocjonalnej²², jak również psychomotorycznej²³.

fii (około 150 miało katechezę w przedszkolu; tzw. *zerówki* i niektóre pięciolatki), a na katechezę organizowaną przy parafii docierało tylko około 20-25 dzieci. Łatwo policzyć, że tracono wówczas ponad 200 dzieci w wieku przedszkolnym, które nie uczestniczyły w regularnym nauczaniu religii. Na efekty długo nie trzeba było czekać, gdyż w następnych latach narastał problem coraz większej grupy dzieci bez sakramentu chrztu, a pragnących przystąpić w klasie II do I Komunii św. W latach 1998-2006 średnio 5-7 dzieci z klas I i II należało najpierw przygotować do przyjęcia sakramentu chrztu, równolegle przygotowując do I Komunii św.

¹⁵ PPK, s. 18n.

¹⁶ *Odkrywać istoty więzów łączących Boga z człowiekiem oraz powody, dla których winno się trwać w łączności z Bogiem.*

¹⁷ *Odkrywać świat jako dar Boga dla ludzi, nazywać i interpretować rzeczywistość niematerialną, wprowadzać pojęcie Boga jako faktycznej istoty niematerialnej.*

¹⁸ *Poznawać źródło świata wartości i obowiązujących w życiu norm, przywoływać doświadczenia uświadamiające istnienie rzeczywistości niematerialnej.*

¹⁹ PPK, s. 28n.

²⁰ *Wprowadzać w religijny wymiar przeżywania świąt celem świadomego spotkania z Jezusem w wydarzeniach zbawczych, budzić ducha skupienia i uczyć prostego wyrażania wewnętrznych zapożyczonej w chrześcijaństwie na chrzcie świętym.*

²¹ *Zapoznać z wybranymi wydarzeniami z historii zbawienia (stworzenie świata, ludzi i aniołów; grzech ludzi; obietnica zbawienia; prorocy przekazicielami obietnicy; Jezus obiecany Zbawicielem; Kościół realizujący posłannictwo Chrystusa; Maryja Matką Chrystusa i naszą), uczyć podstawowych modlitw.*

²² *Zakorzeniać wiarę w sferze emocjonalnej i wolitywnej, rozwijać w uczniach zaciekawienie i postawę otwartości na poznanie Jezusa, pomagać w kształtowaniu właściwej postawy wobec własnego ciała.*

²³ *Wprowadzać uczniów do pełnego uczestnictwa we Mszy św., wychowywać do systematycznego korzystania z sakramentów pokuty i Eucharystii, zachęcać do uczestnictwa w nabożeństwach.*

Na poziomie szkolnego nauczania religii w klasach IV-VI szkoły podstawowej jako główne zadanie jawi się wprowadzenie uczniów w historię zbawienia. Temu też założeniu będą podporządkowane cele i zadania²⁴. Zadania określone na ten etap szkolnego nauczania religii w *Podstawie programowej* są już wyraźnie treściowo powiązane z realizacją innych przedmiotów. Wskazują na korelację z językiem polskim, historią i społeczeństwem, sztuką (plastyką i muzyką), przyrodą. Jest również powiązanie ze ścieżkami edukacyjnymi, takimi jak, edukacja prozdrowotna, edukacja ekologiczna, edukacja czytelnicza i medialna oraz wychowanie do życia w społeczeństwie²⁵. One to wspólnie winny wypływać z taksonomii celów i zadań dydaktyki ogólnej i katechetycznej. Analizując sformułowane przez *Podstawę programową* zadania, dostrzegamy dbałość o rozwój sfery duchowej²⁶, poznawczej²⁷, a także emocjonalnej²⁸. Wśród wymienionych zadań trudno jednoznacznie dostrzec te, które mogłyby wpływać na rozwój sfery psychomotorycznej uczniów klas IV-VI, chociaż niektóre z nich poniekąd wskazują w nieznacznym sposób na tę sferę²⁹.

Kolejny poziom nauczania szkolnego to gimnazjum. *Młodzież w tym okresie przeżywa kryzys tożsamości. Boi się pogardy, braku wiary w nią, oburza się na fałsz, hipokryzję, obojętność. Nosząc trud dorastania aktywność swą skierowuje na obronę, a jednocześnie oczekuje wsparcia w tworzeniu pozytywnego auto-*

²⁴ PPK, s. 40n.

²⁵ PPK, s. 44-47.

²⁶ *Pomóc w pogłębianiu przeżywania roku liturgicznego w łączności z podejmowanymi prawdami biblijnymi, pomóc w rozumieniu liturgii, a zwłaszcza Eucharystii, kształtować postawę odpowiedzialności oraz chrześcijańskiego sumienia, pogłębiać osobisty kontakt z Bogiem w modlitwie, kształtować postawę odpowiedzialności z akcentem na zadania wobec: rodziny, klasy, szkoły, grupy rówieśniczej, Kościoła – pomóc w odnajdywaniu własnego miejsca i zadań, rozwijać poczucie przynależności, kształtować postawę odpowiedzialności i podejmowania zadań w środowisku życiowym.*

²⁷ *Wprowadzać w lekturę Pisma Świętego, kształtować umiejętność odbioru tekstów biblijnych, zapoznać z wybranymi fragmentami Pisma Świętego Starego i Nowego Testamentu, wprowadzić w podstawowe prawdy wiary Kościoła w oparciu o teksty biblijne, kształtować umiejętność symbolizowania.*

²⁸ *Motywować uczniów do poznawania i przygotowywać do odbioru tekstów biblijnych, pomóc w przygotowaniu do przemian okresu dojrzewania i kształtować pozytywny stosunek do daru płciowości, budzić postawę szacunku i zaufania Bogu, wspierać prawidłowy rozwój emocjonalny i społeczny, prowadzić do dostrzegania potrzeby budowania własnej wiary w łączności z innymi – świadectwo życia.*

²⁹ *Kształtować umiejętność czynnego, świadomego i zaangażowanego włączania się w liturgię Kościoła, wskazywać chrześcijańskie motywy wyborów w codziennym życiu, kształtować refleksyjną postawę wobec różnych sytuacji życiowych i zobowiązań moralnych, pomóc w budowaniu systemu wartości opartego na wierze, otwierać na świat wartości stanowiących fundament relacji międzyludzkich.*

*rytetu*³⁰. Pomijamy dalszą, bogatą charakterystykę młodzieży w wieku gimnazjalnym, choć niezwykle ważną dla ustalenia celów nauczania w sferze religijnej. Zakładamy, że twórcy taksonomii celów dla poszczególnych grup wiekowych uczniów znają potrzeby i możliwości, czyli psychologię określonych grup wiekowych. W *Podstawie programowej katechezy* odnajdujemy zestaw 10 zadań katechezy i nauki religii na poziomie gimnazjalnym³¹. Na tym poziomie napotykamy zadania nauki religii sformułowane w sposób bardzo szeroki. W jednym zadaniu określonych jest kilka zadań pośrednich, wynikających z zadania głównego. W ustaleniu taksonomii celów będzie to zatem znaczyło umieszczenie w jednym zadaniu kilku sfer taksonomicznych. Na przykład, zadanie 10.³² przenika w sobie zarówno rozwój sfery duchowej, poznawczej, emocjonalnej i psychomotorycznej. Autorzy programu proponują korelację nauki religii z przedmiotami: język polski, historia, wiedza o społeczeństwie, sztuka (plastyka i muzyka), biologia i geografia. Włączają naukę religii w ścieżki edukacyjne: edukację filozoficzną, prozdrowotną, czytelnictwem i medialną, edukację regionalną – dziedzictwo kulturowe w regionie, edukację europejską i kulturę polską na tle tradycji śródziemnomorskiej³³. Te wszystkie elementy włączone do nauczania religii w szkole mają być pomocą w ukształtowaniu młodego człowieka i służyć jego dobremu przygotowaniu do podejmowaniu dalszych wyborów życiowych, zwłaszcza kierunku podejmowania dalszej drogi kształcenia i brania odpowiedzialności za te wybory. Powinny one służyć również do budowania pełnej świadomości dojrzałości chrześcijańskiej, przypieczętowanej przyjęciem sakramentu bierzmowania.

Kolejny poziom kształcenia to nauczanie w szkołach ponadgimnazjalnych. *Czas kształcenia ponadgimnazjalnego to okres dochodzenia do autentycznej religijności.(...) Proces ten dokonuje się najpierw przez odrzucenie świata religijności dziecięcej i odrzucenie praktyk religijnych (...), po czym następuje względna równowaga psychiczna sprzyjająca krystalizacji postaw religijnych. (...) Gdy jedni szukają głębszego sensu życia, znajdując upodobanie w modlitwie, inni*

³⁰ PPK, s. 49.

³¹ PPK, s. 56n.

³² Brzmi ono następująco: *Uświadomić motywy wiary chrześcijańskiej; przygotować do samodzielnego podejmowania i rozwiązywania problemów religijnych (w związku z przygotowaniem do przyjęcia sakramentu bierzmowania); ukazać odpowiedź Kościoła na istotne problemy związane z przekazywaniem życia i życiem społecznym oraz przygotować uczniów do udzielania przez innych – jako katolików świeckich – prawdziwej odpowiedzi, jaką daje Kościół na te problemy; wdrożyć do apostołstwa świeckich.*

³³ PPK, s. 61-68.

zapominają o Bogu i nie tęsknią za zbawieniem pochodzącym od Niego³⁴. Te sprzeczności stawiają przed szkolnym nauczaniem religii niemałe wyzwanie. Odpowiedzią na nie może być formułowanie celów i podejmowanie zadań adekwatnych do potrzeb człowieka na początku jego dorosłego życia. *Podstawa programowa* podaje zestaw 20 zadań do realizacji na tym poziomie nauczania³⁵. Analiza tych zadań ukazuje kompleksowość ujęcia zadań w odniesieniu do rozwoju sfery duchowej człowieka. Dostrzegamy, na przykład, zadania służące rozwojowi poznawania wiary, która wynika również z zadań rozwijających sferę poznawczą człowieka³⁶, wychowanie do modlitwy³⁷, wprowadzenie do misji³⁸. Wyraźnie zaznaczone są zadania dotyczące wychowania liturgicznego³⁹, formacji moralnej⁴⁰ oraz wychowania do życia we wspólnocie⁴¹. *Podstawa programowa katechezy* wskazuje na potrzebę korelacji nauki religii z takimi przedmiotami szkolnymi, jak: język polski, historia, wiedza o społeczeństwie, biologia, geografia, podstawy przedsiębiorczości. Na poziomie licealnym proponuje się również realizację ścieżek edukacyjnych, takich jak: uczestnictwo w kulturze, wychowanie do życia w rodzinie, edukacja filozoficzna, edukacja prozdrowotna, edukacja ekologiczna, edukacja czytelnicza i medialna, edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie, edukacja europejska. W szkole zawodowej propozycja ścieżek edukacyjnych dotyczy takich zagadnień, jak: blok humanistyczno-społeczny, podstawy przedsiębiorczości, wychowanie do życia w rodzinie⁴².

Szczególne miejsce w katechetyce i nauczaniu religii w szkole zajmuje praca dydaktyczno-wychowawcza z dziećmi i młodzieżą, posiadającymi specjalne po-

³⁴ PPK, s. 71.

³⁵ PPK, s. 75n.

³⁶ *Pogłębiać rozumienie i przyjąć prawdę o Chrystusie zmartwychwstałym, wprowadzić w rozumienie symboli, przy pomocy których wyrażamy w liturgii cześć Bogu, pogłębiać znajomość etyki małżeńskiej.*

³⁷ *Wprowadzić w rozumienie modlitwy jako wznoszenia swej duszy ku Bogu, szansy odkrycia swej godności i powołania, ukazywać modlitwę jako szansę odkrywania działania Boga w swoim życiu.*

³⁸ *Kształtować potrzebę świadczenia o wierze w Jezusa Chrystusa na współczesnych areopagach.*

³⁹ *Ukazać uświęcający wymiar uczestnictwa w liturgii, wprowadzać w liturgię Kościoła domowego, ukazać Eucharystię jako źródło miłości chrześcijańskiej.*

⁴⁰ *Ukazać Chrystusa przynoszącego orędzie prawdy i wolności, wzywającego do nawracania się, ukazać życie chrześcijanina jako drogę ku doskonałości, uczyć krytycznego spojrzenia na bieżące wydarzenia, ukazać Eucharystię jako źródło miłości chrześcijańskiej.*

⁴¹ *Ukazać trudności związane z podjęciem obowiązków dojrzałego członka społeczeństwa, uczyć krytycznego spojrzenia na bieżące wydarzenia.*

⁴² PPK, s. 84-96.

trzeby edukacyjne. *Podstawa programowa katechezy* osobną uwagę w formułowaniu celów i zadań nauczania religii poświęca osobom z niesprawnością intelektualną⁴³. Dla tej grupy uczniów niezbędne jest takie pokierowanie ich rozwojem, aby wesprzeć ich zaburzony rozwój, zwłaszcza intelektualny (sferę poznawczą), rozwojem innych sfer: emocjonalnej, duchowej i psycho-ruchowej, w zależności od możliwości percepcyjnych poszczególnych uczniów. Niezbędna jest tutaj szeroko pojęta indywidualizacja pracy, co stanowi dodatkowe wyzwanie dla nauczycieli-katechetów. Wymienione w dokumencie zadania są podstawą do formułowania celów i zadań szczegółowych nauki religii osób niepełnosprawnych intelektualnie⁴⁴. Zawierają one wiele wątków do podjęcia kształcenia sfer: duchowej⁴⁵, poznawczej⁴⁶, emocjonalnej⁴⁷ i psychomotorycznej⁴⁸. Należy tutaj, oczywiście, wziąć pod uwagę ograniczone możliwości percepcyjne uczniów, zwłaszcza umysłowe. Rozwijanie wszystkich sfer dostępnych dla danego dziecka i indywidualizacji z nim pracy, będzie warunkiem powodzenia dydaktycznego w nauczaniu religii w szkole specjalnej i specjalnej katechezy parafialnej.

Jednym z czołowych zadań szkolnej lekcji religii jest nauczanie. W szeroko pojętej taksonomii celów i związanych z nimi zadań nauczanie to odpowiedzialne jest za równomierny rozwój sfer: poznawczej, emocjonalnej i psychomotorycznej. Na lekcji religii pragniemy, aby młody człowiek rozwinął się też w sferze duchowej. Pełnia tego rozwoju będzie miarą *pełni człowieczeństwa* ukształtowanego przez szkołę człowieka, jego odpowiedzialności za losy swoje, bliskich, czy ogólnie pojętego świata. Ufamy, że przyszłość szkolnej lekcji religii nie będzie leżała w jej uprzedmiotowianiu, przeciwnie, będzie musiała coraz bardziej stawać się rzeczywistością spotkania z Bogiem, szeroko uzupełnianą katechezą parafialną. Współczesny kryzys lekcji religii leży w eksponowaniu i przecenianiu w niej roli nauczania, a przecież zależy nam na doprowadzeniu człowieka do Boga. Na plan pierwszy winno, obok nauczania, wchodzić, wychowanie i wtajemniczenie, czyli to, co do spotkania człowieka z Bogiem jest niezbędnie konieczne. Wiedza, niezwykle ważna do pogłębiania wiary, ma sta-

⁴³ PPK, s. 98-112.

⁴⁴ Por. PPK, s.108.

⁴⁵ *Ukazać Boga kochającego i przyjaznego człowiekowi, przygotować do przyjęcia sakramentów: pokuty, Eucharystii i bierzmowania, wprowadzić podstawowe modlitwy.*

⁴⁶ *Wyjaśnić pojęcia związane z podstawowymi prawdami wiary, wprowadzić pojęcia: dobro, zło, grzech, przebaczenie, przybliżyć przykazania Boże.*

⁴⁷ *Ukazać miłość bliźniego jako zasadę życia.*

⁴⁸ *Kształtować nawyk codziennej modlitwy, uczyć dawania świadectwa przynależności do Boga Ojca i Jezusa Chrystusa działającego mocą Ducha Świętego w Kościele.*



nowić ważny dodatek do kształtowania świadomego chrześcijanina, ale nie może być priorytetem w rozbudzaniu naturalnego dążenia człowieka do kontaktu z Bogiem. Zaczynając nauczanie religii od wczesnego dzieciństwa, poprzez kolejne etapy szkolnego nauczania, nie możemy zapominać o możliwościach percepcyjnych człowieka będącego na danym etapie rozwoju. Czerpiąc z doświadczeń przeszłości i bogatej historii rozwoju katechezy, wprowadzajmy takie jej nowe formy, aby służyły jak najbardziej człowiekowi i uczmy młodego człowieka otwierać się na działanie Boga.



Wtajemniczenie jako zadanie szkolnej lekcji religii katolickiej

W adhortacji *Catechesi tradendae* Jana Pawła II znajdujemy fundamentalne określenie katechezy. Katecheza jest wychowaniem w wierze dzieci, młodzieży i dorosłych, a obejmuje przede wszystkim nauczanie doktryny chrześcijańskiej, przekazywane na ogół w sposób systematyczny całościowy, dla wprowadzenia wierzących w pełnię życia chrześcijańskiego¹. Z treści tej definicji wynika, że do istoty katechezy należy funkcja inicjacyjna, czyli wprowadzania wierzących w głębię doświadczenia życia we wspólnocie uczniów Chrystusa. Czerpie ona z nauczania oraz wychowania i przenosi na poziom praktyki życia wiarą². Mając na myśli szerokie rozumienie katechezy, obejmującej całość wysiłków Kościoła, służących nauczaniu, wychowaniu i wtajemniczaniu, łatwo jest wskazać, że ta ostatnia funkcja spełnia się głównie we wspólnocie parafialnej. Celem tego artykułu jest próba odpowiedzi na pytanie, czy i ewentualnie w jakich warunkach może ona spełniać się w warunkach polskiej szkoły. Stąd termin katecheza będzie stosował w znaczeniu węższym, odnoszącym się do szkolnej lekcji religii.

Objaśnienia domaga się ponadto zastosowanie terminu *wtajemniczenie*, które jest ściśle powiązane z określeniem *inicjacja chrześcijańska*. Łacińskie *inireinitium* oznacza *wchodzić, wstąpić do wnętrza* i ma odniesienia do początku. W ten sposób pierwotne chrześcijaństwo określało zapoczątkowanie udziału człowieka w Bożym planie zbawienia przez pełne włączenie się we wspólnotę Kościoła i jego liturgię, a także życie chrześcijańskie lub jego nowy wymiar. Inicjacja oznaczała podjęcie zadań życiowych i kościelnych. Dokonuje się ona przez nawrócenie i wychowanie, do którego prowadzi przepowiadanie, przyjmujące w starożytności formę katechumenatu, a obecnie katechezy i kaznodziejstwa sakramentalnego³. Dla potrzeb artykułu termin *wprowadzenie w chrześcijaństwo*, a także funkcja wtajemniczania bądź inicjacyjna będą stosowane zamiennie na określenie tych działań, które w ramach szkolnej lekcji religii służą rozwojowi podstawowych wymiarów życia chrześcijańskiego.

¹ CT 18. Zob. także KKK5; PDK 18.

² S. Dziekoński, *Katecheza wtajemniczaniem w wiarę*, w: *Katechetyka i katecheza na progu XXI wieku*, red. A. Kiciński, Poznań 2007, s. 266.

³ R. Murawski, *Katechumenalny wymiar katechezy*, „Katecheta” 2008, nr 2, s. 5. Por. S. Janeczek, *Inicjacja. III. W chrześcijaństwie*, EK, t. 7, kol. 216.

1. Funkcja wtajemniczenia katechezy w świetle *Dyrektorium katechetycznego Kościoła katolickiego w Polsce*

Zatwierdzone przez Konferencje Episkopatu Polski w 2001 roku *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce* stanowiło ważny krok w kierunku porządkowania sposobów realizacji katechezy na odcinku szkolnym i parafialnym. Ten dokument trafił do duszpasterzy i katechetów w momencie, gdy mijało 10 lat od powrotu nauczania religii do szkół. Zebrane w tym czasie doświadczenia oraz podjęta nad nimi refleksja w świetle *Dyrektorium ogólnego o katechizacji* z 1997 roku zaowocowały opracowaniem dokumentu, który wyznaczył główne wytyczne dla katechezy w Polsce. W tym znaczeniu *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce* jest zasadniczym punktem odniesienia dla dalszej naszej refleksji nad możliwościami realizacji funkcji wtajemniczenia w polskiej lekcji religii.

Wymieniony powyżej dokument przypominał za *Dyrektorium ogólnym o katechizacji*, że *katecheza jest szczególnym i właściwym miejscem wtajemniczenia chrześcijańskiego*, a jednocześnie zaznaczył, że *katecheza inicjacyjna wiąże się przede wszystkim z sakramentami wtajemniczenia, zwłaszcza chrztem, „sakramentem wiary”, domagającym się wyznania tej wiary*. Tym samym znajdujemy tu ukierunkowanie na katechezę parafialną. W dalszej części jednak możemy znaleźć wskazanie, jaką rolę ma do spełnienia w tym zakresie katecheza szkolna: *Katechetyczna służba wtajemniczeniu chrześcijańskiemu jest „organiczną i systematyczną formacją wiary”, która jest czymś więcej niż nauczaniem; jest ona pogłębieniem całego życia chrześcijańskiego (...), które pomaga w autentycznym pójściu za Chrystusem oraz włącza we wspólnotę, która żyje wiarą, celebryje ją i o niej świadczy*⁴.

W kolejnych punktach polskiego *Dyrektorium katechetycznego* mowa jest o kształtowaniu świadomości sakramentalnej, która powinna zmierzać do aktu świadomego wyboru wiary. Właściwym miejscem finalizacji tego procesu może być przede wszystkim wspólnota, rodzina bądź grupa parafialna. Podkreślając rolę parafii w realizacji funkcji wtajemniczenia, *Dyrektorium* wskazuje wyraźnie potrzebę realizacji *inicjacyjnej katechezy parafialnej*, która będzie dopełnieniem szkolnego nauczania religii⁵.

Istotny postulat, jaki został sformułowany w treści *Dyrektorium*, dotyczy łączenia w sposób komplementarny katechezy szkolnej z katechezą parafialną w celu realizowania funkcji wtajemniczenia⁶. Wiązanie obydwu tych form kate-

⁴ PDK 51.

⁵ PDK 53.

⁶ PDK 13.

chezy służy wzajemnemu dopełnianiu. Należy też podkreślić stwierdzenie tego dokumentu, że szkoła nie jest właściwym miejscem inicjacji chrześcijańskiej, choć również ma swoją rolę do odegrania w tym procesie. Brak wyraźnych wskazań co do sposobów włączania się w zakres funkcji wtajemniczania katechezy szkolnej jest sygnałem, że ta przestrzeń jest otwarta dla poszukiwania właściwych rozwiązań ze strony teoretyków i praktyków katechezy.

2. W poszukiwaniu kształtu katechezy w Polsce

Koncepcja zaprezentowana w polskim *Dyrektorium katechetycznym* pozwoliła w znacznym stopniu uzgodnić stanowiska wśród katechetów Polski co do właściwego kierunku rozwoju katechezy. Należy w tym miejscu dodać, że była ona także odpowiedzią Kościoła w Polsce na wskazania, jakie biskupi polscy otrzymali od Jana Pawła II w czasie wizyt *ad limina Apostolorum* w roku 1993 i 1997⁷. W latach dziewięćdziesiątych, gdy katecheza powróciła na nowo do szkół, podjęta została dyskusja co do możliwości realizacji w jej obrębie wszystkich celów katechezy. Część katechetów stanęła na stanowisku, że nie jest możliwe realizowanie funkcji wtajemniczania i wprowadzania w życie chrześcijańskie na terenie szkoły. Dlatego też znaczny wysiłek Kościoła powinien skupić się na organizowaniu katechezy parafialnej, natomiast w szkole należy pozostawić przekaz wiadomości. Punktem odniesienia dla takiego poglądu była sytuacja katechezy na zachodzie Europy, gdzie Kościół już dawno ograniczono w możliwościach oddziaływania na sferę wychowania religijnego w szkole.

Większość katechetów prezentowała odmienny pogląd w tej sprawie. Biorąc pod uwagę sytuację Kościoła w Polsce postulowano, aby podjąć wysiłek realizacji funkcji wychowania i wtajemniczania chrześcijańskiego w ramach katechezy szkolnej dzieci i młodzieży w takim stopniu, w jakim tylko jest możliwe. Istnieją ku temu właściwe możliwości zwłaszcza na płaszczyźnie wypracowania zadań wychowawczych. W tym względzie polskie szkoły są szczególnie otwarte na współpracę z katechetami, co pozwala na realizację w tym obrębie także celów o charakterze religijnym. W warunkach społeczności lokalnych szkoła i parafia często stanowią główne ośrodki życia duchowego i kulturowego, co wpływa na łatwość podejmowania przez obydwa centra różnorodnej współpracy⁸.

⁷ R. Czekalski, *Korelacja nauczania religii w szkole i katechezą parafialną*, w: *Rodzina – szkoła – Kościół. Korelacja i dialog*, red. P. Tomasik, Warszawa 2003, s. 104.

⁸ Tamże, s. 104n. Por. K. Nycz, *Szkoła miejscem katechezy?*, w: *Przesłanie dokumentów katechetycznych Kościoła w Polsce*, red. S. Dziekoński, Warszawa 2003, s. 16n.

Na rozwiązanie zaistniałej kontrowersji zdecydowany wpływ miało stanowisko przewodniczącego Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, bpa Kazimierza Nycza, który postulował częściową realizację funkcji wtajemniczania na katechezie w szkole. Powołał się on na badania socjologiczne oraz doświadczenia katechetów, które wskazują, iż dla wielu młodych ludzi katecheza jest jedynym miejscem modlitwy. Chcąc, aby szkolna lekcja religii nie zeszała do poziomu jednego z wielu przedmiotów, należy ją ubogacać o *elementy duszpasterskie, ewangelizacyjne i inicjacyjne* oraz prowadzić uczniów *do bezpośredniego kontaktu z Bogiem w modlitwie, liturgii i sakramentach* poprzez katechezę parafialną⁹.

Efektom dyskusji, której centrum stanowił problem koncepcji praktyki katechetycznej, stało się przyjęcie stwierdzenia, że Kościół, jako właściwy podmiot katechezy, realizuje swoją misję zarówno na terenie szkoły, jak i parafii. Stąd nie można mówić o dwóch katechezach – szkolnej i parafialnej – ale o jednej katechezie, posiadającej dwie formy. Nie mniej znaczącym wnioskiem dyskusji jest stwierdzenie, iż, mimo różnych uwarunkowań obu form, w każdym wypadku mamy do czynienia z katechezą w jej właściwym znaczeniu. W konsekwencji także w warunkach szkolnych lekcja religii winna posiadać swoje właściwe cechy, do których należy realizacja choćby w wymiarze częściowym funkcji wtajemniczania¹⁰.

W wyniku podjętej w ten sposób wspólnej refleksji zwrócono także uwagę na potrzebę katechezy parafialnej. Dzięki temu zaczęto w wielu diecezjach wprowadzać odrębne, bardziej rozbudowane przygotowanie parafialne do przyjęcia sakramentów inicjacji chrześcijańskiej – uroczystości Pierwszej Komunii Świętej oraz do sakramentu bierzmowania. Pomimo podjętego wysiłku ze strony odpowiedzialnych za katechezę w Polsce, na tym odcinku pozostało jeszcze wiele do zrobienia. Potrzebne jest w tym jednak wsparcie osób odpowiedzialnych za kształt duszpasterstwa w Polsce, ponieważ wymaga to znacznego przeorientowania systemu pracy w parafii.

3. Praktyka katechetyczna w zakresie wtajemniczania

Punktem odniesienia dla badania skuteczności realizacji tej funkcji katechetycznej jest pobudzenie aktywności duchowej katechizowanych, zwłaszcza w obszarze dojrzałego korzystania z sakramentów¹¹. Z reguły jest to trudne do

⁹ K. Nycz, *Szkoła miejscem katechezy?*, art. cyt., s. 18. Por. K. Nycz, *Bilans dziesięciolecia*, „Znak” 2000, nr 9, s. 79-82.

¹⁰ R. Murawski, *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce*, w: *Katecheza wobec wyzwań współczesności*, red. R. Czekalski, Płock 2001, s. 75n.

¹¹ R. Czekalski, *Katecheza komunikacją wiary*, Płock 2006, s. 88.

stwierdzenia, ponieważ dotykamy tu wnętrza człowieka. Nie można zapomnieć, że wśród uczniów są osoby znajdujące się na różnych poziomach życia duchowego. Niejednokrotnie się zdarza, że w klasie kilkoro uczniów uczestniczący w spotkaniach grup i ruchów religijnych, a obok nich jest kilka osób znajdujących się na granicy ateizmu lub obojętności religijnej i reszta – praktykująca, ale traktująca swoją religijność bez szczególnego zaangażowania. Zróznicowanie poziomu świadomości religijnej katechizowanych stwarza poważne wyzwanie praktyczne dla katechety, który ma oddziaływać na rozwój duchowy wszystkich uczniów. Z tych powodów mówi się o potrzebie ewangelizacji, a nawet pre-ewangelizacji na lekcji religii¹².

W ramach jednostki lekcyjnej elementami, które w sposób naturalny mogą służyć procesowi duchowego aktywizowania uczniów, są: modlitwa, celebracje Słowa Bożego oraz celebracje liturgiczne. O ile są one dobrze przygotowane od strony metodycznej oraz właściwie połączone z przekazem treści na katechezie, mogą rozbudzać w uczniu doświadczenie spotkania z Bogiem. Właściwym momentem na lekcji religii, w którym powinno się to dokonywać, jest następująca po przekazie treści interioryzacja, czyli uwewnętrznienie poznanej prawdy w formie praktycznego jej zastosowania, modlitwy lub postanowienia¹³. Jest to możliwe o tyle, o ile katecheta potrafi wytworzyć atmosferę skupienia, wzbudzić poczucie *sacrum*, tzn. obecności Boga w sercach katechizowanych, oraz doprowadzić do wewnętrznego dialogu z Chrystusem¹⁴.

Odwołując się do podstawowego rozmiennienia praktyki inicjacyjnej w pierwotnym Kościele, nie można nie podkreślić wymiaru nawrócenia oraz wprowadzania w życie wspólnoty Kościoła. W odniesieniu do lekcji religii proces wtajemniczenia powinien nie tylko służyć wywołaniu poczucia *sacrum*, a nawet swego rodzaju doświadczenia religijnego, ale nade wszystko intensyfikować proces nawrócenia i przemiany człowieka. Istotną rolę spełnia w tym miejscu prowadzenie ucznia do dojrzałego spojrzenia na rolę sakramentu pokuty. Dzięki odpowiedzialnemu przedstawianiu problemów grzechu i nawrócenia można doprowadzić katechizowanych do przełamywania schematów życia religijnego, a tym samym do przechodzenia w kierunku kolejnych etapów rozwoju religijnego i moralnego¹⁵. Dla wprowadzania katechizowanych w życie Kościoła duże znaczenia ma to wszystko na lekcji religii, co stanowi korelację z konkretnymi przejawami życia wspólnoty parafialnej, diecezjalnej bądź Kościoła powszechnego. Na ogół polega

¹² K. Nycz, *Bilans dziesięciolecia*, art. cyt., s. 85n.

¹³ J. Kraszewski, *Katechizować, ale jak?*, Płock 1995, s. 65-73.

¹⁴ H. Słowińska, *Katecheza w szkole publicznej*, w: *Miejsca katechezy. Rodzina, parafia, szkoła*, red. S. Kulpaczyński, Lublin 2005, s. 49.

¹⁵ E. Alberich, *Katecheza dzisiaj*, Warszawa 2003, s. 133-139.

to na nawiązywaniu lub przygotowywaniu do obchodów świąt, ale też zdarzają się sytuacje, wokół których skupia się w danym momencie życie religijne danej wspólnoty, na przykład, wizyta papieska w Polsce, obchody jubileuszu, organizacja pomocy dla ludzi w szczególnej potrzebie itp.

Pewne możliwości wprowadzania uczniów w życie wiary Kościoła dają zajęcia pozalekcyjne prowadzone przez katechetów na terenie szkoły. Zaliczyć do nich można organizowane przez katechetów grupy szkolno-parafialne. Dla skuteczności działań o charakterze inicjacyjnym duże znaczenia ma systematyczność spotkań oraz posiadanie przez katechetę jasno określonego, przemyślanego programu formacyjnego. Powinny one służyć praktycznemu wykorzystywaniu poznawanej wiedzy, nabywaniu umiejętności związanych z życiem religijnym oraz wypracowywaniu postawy wiary. Dobrze to widać na konkretnych przykładach grup. Pośród uczniów szkół podstawowych dobrze rozwijają się grupy o charakterze misyjnym oraz modlitewnym (jak podwórkowe koła Żywego Różańca). Dla starszych uczniów propozycją mogą być już grupy biblijne, liturgiczne czy charytatywno-wolontariackie. Zarówno dzieci, jak i młodzież chętnie podejmują się udziału w grupach rozwijających ich zdolności artystyczne, jak scholki, koła lektorskie czy grupy teatralne¹⁶. Warto zauważyć, że każda z tych grup daje propozycje rozwoju religijnego ucznia z uwzględnieniem określonych zainteresowań: modlitewnych, apostoelskich, poznawczych, aktywności dobroczynnej lub artystycznej. Właściwe prowadzenie grupy, które jest nastawione na doświadczenie spotkania z Bogiem oraz zadań będących służbą Jemu, jest dobrym sposobem na realizację funkcji wtajemniczenia.

Powrót religii do szkół umożliwił także organizowanie i przeprowadzanie dorocznych szkolnych rekolekcji wielkopostnych. Jeśli są one we właściwy sposób programowane i realizowane, mogą wpływać na intensyfikację procesu wprowadzania uczniów w życie chrześcijańskie. Niewątpliwym plusem warunków szkolnych jest to, że uczniowie mogą tu wspólnie z nauczycielami wyrażać swoją wiarę. Dzięki temu w świadomości katechizowanych jest szansa na przełamanie przekonania, że wyznawanie wiary to jedynie sprawa prywatna, którą można manifestować wyłącznie w Kościele. Jednocześnie dzieci i młodzież uczą się, że możliwe jest doświadczenia wiary w przestrzeni życia publicznego i nie jest to bynajmniej czymś wstydliwym lub niestosownym.

Problemem, z jakim muszą się borykać organizatorzy szkolnych rekolekcji wielkopostnych, jest ich masowy charakter. Przy obecności całej szkoły (niekiedy liczącej kilkaset, a nawet ponad tysiąc uczniów) trudno, zwłaszcza poza koś-

¹⁶ R. Czekalski, *Duszpasterstwo szkolne – czy wykorzystana szansa?*, „Ateneum Kapłańskie” 2004, z. 571, s. 523n.

ciółem, osiągnąć pełne wyciszenie i skupienie. Stąd potrzebne jest poszukiwanie nowych form spotkań w większych i mniejszych grupach, dzięki którym treści przekazywane w ramach rekolekcji będą mogły być lepiej przyswojone. Rekolekcje, dobrze zaplanowane od strony wychowawczej i formacyjnej, mają dużą wartość w wymiarze inicjacyjnym. Właściwie zorganizowane rekolekcje, ze względu na ich znaczenie dla wychowania moralnego uczniów, są także wysoko oceniane przez instytucje oświatowe¹⁷.

Do okazjonalnych form katechetycznych obecnych w życiu szkoły, wzmacniających wymiar wtajemniczenia, można ponadto zaliczyć udział całej szkoły w Mszach św. związanych z uroczystościami szkolnymi, na przykład, z patronem szkoły, poświęceniem sztandaru, jubileuszem, z obchodami ku czci św. Stanisława Kostki, patrona młodzieży, bądź z modlitwą za zmarłych nauczycieli. Podobną funkcję dla życia duchowego uczniów mają przygotowane w ramach szkolnej wigilii inscenizacje jasełek, obchody Dnia Papieskiego i rocznicy śmierci Jana Pawła II. W ciągu roku szkolnego można wskazać wiele wydarzeń, w których przeżywanie można wprowadzić wymiar duchowy. O ile zostaną one dobrze przygotowane i przeprowadzone, będą również stanowić realizację katechetycznej funkcji wtajemniczenia. Szczególnie wartościową formą realizacji tego zadania są pielgrzymki szkolne lub zamknięte rekolekcje wyjazdowe dla uczniów¹⁸.

4. Kryteria skuteczności realizacji funkcji wtajemniczenia w katechezie szkolnej

Po zaprezentowaniu szerokiej palety działań katechetycznych, które w formie działań systematycznych i okazjonalnych służą realizacji funkcji wtajemniczenia, podejmę próbę określenia kryterium skuteczności tego procesu. Nie

¹⁷ M. Cogiel, *Strategie szkolnych rekolekcji wielkopostnych dla młodzieży w kontekście współczesnych wyzwań pedagogiki pastoralnej*, „Zeszyty Formacji Katechetów” 2005, nr 1, s. 6-10. Przejawem zainteresowania się władz oświatowych szkolnymi rekolekcjami wielkopostnymi może być choćby podjęta jesienią 2007 roku przez Mazowieckiego Kuratora Oświaty oraz Dyrektorów Wydziałów Katechetycznych z terenu województwa mazowieckiego inicjatywa opracowania 10 zasad dotyczących wspólnej ich organizacji. Treść owych zasad trafiła do szkół zarówno drogą kościelną, jak i w formie pisma Mazowieckiego Kuratora Oświaty. Por. *Komunikaty Wydziału Katechetycznego*, „Okólnik Kurii Diecezjalnej Płockiej” 2008, nr 3.

¹⁸ W diecezji płockiej już długą tradycję posiadają doroczne pielgrzymki maturzystów na Jasną Górę (wzięło w nich udział w roku 2008 około 80% wszystkich maturzystów) oraz rekolekcje dla maturzystów organizowane przez Wydział Katechetyczny (skupiły one w 2008 roku około 6% tej grupy [R. Czekański, *Duszpasterstwo szkolne*, art. cyt., s. 522-524].

można przy tym zapominać, że osiągnięcie pełnego wtajemniczenia w chrześcijaństwo nie jest możliwe w warunkach szkolnych. Właściwą przestrzenią, która pozwala na realizację tej funkcji, jest parafia. Nie można zatem zapominać, że, troszcząc się o poziom szkolnych działań katechetycznych w tej dziedzinie, mamy traktować je jako pomost w stronę katechezy parafialnej i życia w jej wspólnocie.

Na podstawie refleksji katechetyków, jak również badając praktykę katechetyczną jako podstawowe kryterium skuteczności realizacji funkcji wtajemniczenia w szkole, należy wskazać na duchowość i moralność katechety. Istnieje zależność pomiędzy poziomem życia religijnego nauczyciela religii a skutecznością wprowadzania uczniów w doświadczenie wiary. Prowadzone wśród uczniów ankiety i badania wskazują, że najwyżej cenią u katechety jego rozmodlenie, a dopiero dalej jego otwartość na uczniów. Zatem cechy związane z religijnością katechety, autentyczność jego modlitwy, sposób głębokiego odczytywania słów Pisma św., sięganie do argumentów duchowych w podejmowaniu trudnych zagadnień moralnych bądź światopoglądowych, wreszcie osobista postawa, są właściwym nośnikiem procesu wprowadzania w chrześcijaństwo¹⁹.

Wymienione powyżej cechy mogą być traktowane jako charakterystyczne dla katechety-świadka. W świetle tego sformułowania można dostrzec, że jego osobowość ma *czymś* się wyróżniać spośród innych, ma być zwiastunem innej rzeczywistości, nośnikiem tajemnicy. Na ile katecheta doświadcza w sobie obecności tajemnicy Boga, który sprawia, że dokonuje się w nim konkretne Boże działanie, na tyle również będzie on w stanie pomóc uczniom odkrywać obecność i działanie Boga w ich wnętrzu. Tylko katecheta doświadczający w sobie tajemnicy Boga może prowadzić uczniów do wtajemniczenia w życie chrześcijańskie. Jeśli będzie katechecie brakowało owego wymiaru głębi, poczucia wybrania przez Boga, będąc nawet znakomicie przygotowanym metodycznie, nie będzie on w stanie rozbudzić w wychowanku doświadczenia bliskości Boga.

Osobowość katechety-świadka może być narzędziem wtajemniczenia, jeśli on sam będzie łącznikiem uczniów z życiem parafialnym. Powinien być osobą widoczną w życiu parafii, a zwłaszcza obecną na Mszach św. i nabożeństwach z udziałem dzieci oraz młodzieży. Duże znaczenie ma także prowadzenie przez katechetę grup szkolno-parafialnych. Jeżeli katecheta uczestniczy w ten sposób wraz z uczniami w życiu parafialnym, to również na katechezie będzie dokony-

¹⁹ R. Czekalski, *Katecheza komunikacją wiary*, dz. cyt., s. 89n. W badaniach wśród studentów teologii najważniejszą cechą katechety jest świadectwo jego wiary. Por. S. Kulpaczyński, *Jaki katecheta dla młodzieży?*, w: *Katecheza młodzieży*, red. S. Kulpaczyński, Lublin 2003, s. 109n.

wał się proces wtajemniczenia chrześcijańskiego. Wówczas za sprawą osoby katechety katecheza szkolna i parafialna stanie się realnie jednością. Przecież to nie mury kościoła lub szkoły decydują o wymiarze wtajemniczania katechetycznego, lecz konkretni ludzie²⁰.

Przyjęcie osobowości katechety-świadka jako kryterium skuteczności procesu inicjacji pozwala na wypracowanie dalszych pochodnych tego probiezra. Poziom życia wewnętrznego katechety, połączony z jego wrażliwością i profesjonalizmem zawodowym, będzie przenosił się na jego działanie. Wskazując na jakość interioryzacji, refleksji nad Pismem św., celebracji liturgicznych na katechezie czy inscenizacji okolicznościowych oraz przeżywania wydarzeń roku liturgicznego, należy je traktować jako pochodne osobowości katechety. Każda idea, aby mogła stać się czymś realnym, potrzebuje materii. Podobnie na katechezie *idea*, która jest w osobie katechety, potrzebuje zmaterializowania w uczniach. Na katechezie szkolnej, a także parafialnej, nie wystarczy tylko *mówienie o Bogu i o miłości*, należy tworzyć warunki przeżywania w sposób konkretny tej prawdy. Dlatego proces wtajemniczania będzie dokonywał się wtedy, gdy stworzy się uczniom warunki do aktywnego realizowania wartości przekazywanych na katechezie przez konkretne zadania. Tworzenie wspólnot formalnych i nieformalnych, które zajmują się tego typu działaniami, będzie służyło dynamizowaniu procesu wtajemniczenia. Bez uaktywnienia uczniów w dziedzinie przeżywania wiary i tworzenia małych wspólnot na zasadzie grup szkolno-parafialnych wszelkie działania katechety pozostaną bardzo ograniczone. Działalność grup ma też duże znaczenie w rozwijaniu w uczniach świadomości eklezjalnej, prowadzącej do aktywnego włączania się w życie wspólnoty parafialnej²¹.

5. Wnioski

Podstawowym problemem artykułu była próba odpowiedzi na pytanie o możliwości realizacji w ramach szkolnej katechezy funkcji wtajemniczania. Dokumenty katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce wskazują wyraźnie, że właściwym miejscem realizacji tej funkcji jest wspólnota parafialna, gdzie powinna odbywać się katecheza parafialna przygotowująca do przyjęcia sakramentów inicjacji chrześcijańskiej. Te same dokumenty jednak podkreślają związek pomiędzy katechezą szkolną i parafialną, traktując je jako dwie formy jednej

²⁰ R. Czekalski, *Korelacja nauczania religii*, art. cyt., s. 113.

²¹ R. Czekalski, *Katecheza komunikacją wiary*, dz. cyt., s. 88n; J. Szpet, *Cel i zadania katechezy*, w: *Dydaktyka katechezy*, red. J. Stala, Tarnów 2004, cz. 1, s. 45-49.

katechezy. Oznacza to, że katecheza szkolna ma w wymiarze częściowym realizować funkcję wtajemniczania.

W katechezie szkolnej należy pamiętać o istotnych ograniczeniach, na które napotyka realizacja tego zadania. Warunki szkoły publicznej nigdy nie zastąpią parafii jako miejsca przyjmowania sakramentów, sprawowania liturgii oraz rozwijania życia chrześcijańskiego. Stąd wszelkie działania zmierzające do wprowadzania w życie chrześcijańskie winny kierować uczniów w stronę wspólnoty parafialnej. Inną przeszkodą, z którą muszą się zmierzyć nauczyciele na lekcjach religii, to zróżnicowany poziom uczniów w zakresie świadomości religijnej i życia duchowego. Niejednokrotnie mają do czynienia zarówno z ludźmi wątpiącymi lub obojętnymi na sprawy wiary, z ludźmi zaangażowanymi w życie parafialne oraz z praktykującymi okazjonalnie swoją wiarę. Choćby to uwarunkowanie sprawia, że podejmowanie działań służących wprowadzaniu w życie chrześcijańskie nie będzie w stanie skutecznie wpływać na wszystkich uczniów.

Sytuacja zróżnicowania doświadczenia religijnego uczniów, która utrudnia wpływanie na proces inicjacji chrześcijańskiej w ramach katechezy szkolnej, jest jednocześnie argumentem za jego realizacją. Ludziom, którzy z różnych powodów nie praktykują swojej wiary w obrębie wspólnoty parafialnej, katecheza może dać impulsy do wejścia na drogę nawrócenia i skierowania swojego życia ku Chrystusowi. Zasadniczym powodem, który domaga się podejmowania wysiłku realizowania funkcji wtajemniczania, jest troska o tożsamość katechezy. Bez elementów, które służą odkrywaniu przemawiania Boga do człowieka w ramach katechezy oraz wyznawaniu wiary, lekcja religii stanie się jednym z wielu przedmiotów szkolnych.

Poszukując fundamentalnego kryterium, które pozwoliłoby badać jakość realizacji tej funkcji katechezy, należy wskazać na osobowość katechety. Od dojrzałości jego życia duchowego będzie głównie zależało, czy katecheza szkolna okaże się w tym względzie skuteczna. Świadectwo jego wiary, modlitwy, karmienia się Słowem Bożym, życia sakramentalnego oraz wierność Ewangelii jest właściwym narzędziem wprowadzania ucznia w żywy kontakt z Chrystusem. Postawa wiary katechety, aby mogła przekładać się na dynamizowanie procesu inicjacji chrześcijańskiej uczniów, domaga się od niego profesjonalizmu dydaktycznego oraz umiejętności tworzenia małych grup, pogłębiających życie religijne.

Niezbędnym warunkiem właściwej realizacji funkcji wtajemniczania jest *skorelowanie* osoby katechety z parafią²². Od prawidłowego osadzenia katechety w środowisku parafialnym, na co ma wpływ także umiejętność współpracy

²² R. Czekalski, *Korelacja nauczania religii*, art. cyt., s. 113.



z duszpasterzami, będzie zależać wypracowywanie związków katechezy szkolnej z parafialną. Inicjacja chrześcijańska zmierzająca do pogłębiania świadomości sakramentalnej jest procesem obejmującym całe życie. Skoro katecheta ma realizować to zadanie w ramach działań katechetycznych, powinien także sam zmierzać do pogłębiania własnej świadomości co do znaczenia sakramentów inicjacji chrześcijańskiej na jego drodze rozwoju wiary.





Ks. ANDRZEJ OFFMAŃSKI

Ewangelizacja jako zadanie szkolnej lekcji religii katolickiej

Powrót nauki religii do polskiej szkoły po blisko 45 latach indoktrynacji materialistycznej w polskiej oświacie postawił przed Kościołem całkiem nowe zadania uformowania relacji: między nauczaniem religii a całym systemem edukacji szkolnej z poszanowaniem autonomii obu tych rzeczywistości, między wyznaniową lekcją religii a rozumieniem katechezy, a wreszcie rozwiązanie problemu, jak realizować korelację wszystkich środowisk wychowawczych, w których prowadzony jest proces katechizacyjny. Jednym z głównych zagadnień, które znalazły swoje odbicie w katechetycznych dokumentach Kościoła powszechnego, ale też i Kościoła w Polsce opublikowanych w tym czasie jest ewangelizacyjny charakter całego procesu katechetycznego, w tym również nauczania religii w szkole¹, dlatego, jak sądzę, nasze rozważania należałoby rozpocząć od uporządkowania kluczowych dla tych rozważań pojęć².

1. Ewangelizacja istotną posługą Kościoła

Problem ewangelizacji, dominujący przez wieki w pastoralnej realizacji mandatu Chrystusowego, powrócił z wielką mocą po II Soborze Watykańskim, gdy ewangelizowanie współczesnego świata, ulegającego procesowi laicyzacji i gubiącego swoje chrześcijańskie korzenie, stało się tematem Synodów Biskupów w 1974 i w 1977 roku oraz nauczania kolejnych papieży. W *Instrumentum laboris* poprzedzającym obrady synodu poświęconego ewangelizacji (1974) znalazła

¹ R. Chałupniak, *Konfesyjność nauczania religii. Zarys problematyki*, „Paedagogia Christiana” 2000, nr 2, s. 50.

² Problematykę tę mocno zaanonsował P. Tomasik. Podkreślając, że ewangelizacja we współczesnej polskiej katechezie nie jest problemem zamkniętym, sugeruje permanentne badanie relacji między katechezą, nauką w szkole i wychowaniem rodzinnym, ale też między katechezą i całą działalnością pastoralną Kościoła, która podlega nieustannej odnowie. Wymaga ona bowiem poszukiwania odpowiedzi na wyzwania, jakie stawiają przed wspólnotą wierzących sytuacja zewnętrzna i rozwój samoświadomości chrześcijańskiej [P. Tomasik, *Ewangelizacja – istotny wymiar wyznaniowej lekcji religii w polskiej szkole*, w: *Polska katecheza wobec pluralizmu jednoczącej się Europy*, red. A. Offmański, Szczecin 2004, s. 215-237].



się wnikliwa analiza zawartości terminu *ewangelizacja*, jako wszelkiej działalności Kościoła mającej na celu przekształcanie świata w Królestwo Boże, zgodnie ze zbawczym planem Boga³. Rozważania ojców synodalnych nie tylko pogłębiły rozumienie charakteru tej posługi, ale zwróciły też uwagę na konieczność odczytywania znaków czasu we współczesnym świecie, dopominających się nowej refleksji nad przekazem słowa Bożego, ukazującego głęboki sens i skłaniającego do podjęcia dialogu człowieka z Bogiem zatroskanym o zbawienie każdego, często zagubionego we współczesności, człowieka.

2. Natura ewangelizacji

W posynodalnej adhortacji o ewangelizacji we współczesnym świecie *Evangelii nunandi* (1975) Paweł VI stwierdza: *Ewangelizacja jest tym samym, co zanoszenie Dobrej Nowiny do wszelkich kręgów rodzaju ludzkiego, aby przenikając je swoją mocą od wewnątrz, tworzyła z nich nową ludzkość*⁴. Ewangelizacja nie jest jednak głoszeniem jakiegś, nawet wzniosłej, idei, lecz ukazaniem Chrystusa, który staje przed nie znającym go człowiekiem z propozycją *zostaw wszystko, co masz i pójdź za Mną* (Łk 19,21). Podjęcie tej ważnej życiowej decyzji zależy od wolnej woli człowieka, a osoba Chrystusa winna go tak zafascynować, by stała się mocną motywacją w dokonywaniu tego wyboru.

Dwa dyrektoria katechetyczne, które ukazały się na przełomie tysiącleci, ponownie podjęły się doprecyzowania kluczowych pojęć: *ewangelizacja, katechizacja, pre-ewangelizacja* czy *nowa ewangelizacja*. W dokumentach tych termin *ewangelizacja* jest rozumiany wieloznacznie. Zasadniczo można wyróżnić dwa jego zakresy: w sensie wąskim, sprowadzający ewangelizację do pierwszego głoszenia Ewangelii względem niewierzących (*ad gentes*) i zmierzający do zapoczątkowania w nich wiary oraz, w sensie szerszym, jako słowo skierowane do nierozbudzonych jeszcze w wierze, choć często obdarowanych łaską wiary na chrzcie świętym, a z różnych powodów nie żyjących nią.

Ewangelizacja przede wszystkim ma charakter kerygmataczny, tzn. budzący wiarę, ale też integralny, czyli prowadzący do życia w miłości i wolności, wpływający na odnowę świata i ludzkości⁵. W swojej pierwszej encyklice *Redemptor hominis* Jan Paweł II przypomniał i był konsekwentny temu przez cały swój

³ Por. *Schemat przygotowawczy do Synodu Biskupów 1974*, „Życie i Myśl” 1974, z. 2, s. 2.

⁴ EN 18.

⁵ Por. J. Przybyłowski, *Znaczenie nowej ewangelizacji dla duszpasterstwa młodzieży. Studium pastoralne*, Lublin 2001, s. 32-60.

pontyfikat, że *drogą Kościoła jest człowiek*⁶. Chrystus przyszedł z miłości Boga do ludzi i dla ich odkupienia, przywrócenia im pełnej godności dziecięstwa Bożego. Stąd dziedzictwo chrześcijańskiej tradycji kulturowej stanowi także bogactwo dróg, po których może zdążyć ewangelizacja.

3. Drogi ewangelizacji

Powszechne są dziś głosy, że we współczesnej rzeczywistości nie wystarczą stare drogi, po których zdążała Dobra Nowina ku człowiekowi czasów apostołskich, gdyż mentalność współczesnego człowieka jest całkiem inna i wymaga nowych środków, nowych metod i nowego języka przekazu ewangelii, by doszło nie tylko do jej akceptacji, ale i do pełnej interioryzacji wiary.

Osobiste świadectwo chrześcijanina stanowi pierwszą spośród dróg ewangelizacyjnych. By było jednak skuteczne, musi stanowić wyraz autentycznego przeżycia spotkania z Chrystusem, które w sposób głęboki przemienia życie człowieka, iż pragnie za Nim podążać i swoim życiem dać świadectwo, kim dla niego jest Chrystus. W świadectwie tym przejawia się wdzięczność za wszystko, co Chrystus uczynił dla ludzi. To ona przepęlnia człowieka i skłania, by szedł przez świat i rozgłaszał wielkie dzieła Bożego miłosierdzia. O tyle świadectwo to ma moc przekonywania, o ile dokonuje się w kontakcie interpersonalnym, oddziałującym różnymi kanałami komunikacji, i to w sprzężeniu zwrotnym, często mobilizującym samego świadka do poszukiwania nowych form wyrazu i nowego sposobu argumentacji. Ewangelizacja świadectwem życia jest skuteczniejsza wówczas, gdy pełniona jest czynami pełnymi radości i wdzięczności⁷.

Świat dzisiejszy spragniony jest żywych kontaktów międzypersonalnych, a nie anonimowych, przedmiotowych tylko, przekazów informacji. Technicyzacja różnych dziedzin życia powoduje zagubienie kontaktów interpersonalnych, wyobcowanie, osamotnienie i pociąga za sobą utratę widzenia konsekwencji tej technicznej dominacji. Warunkiem skuteczności dialogu osobowego jest otwarcie się na drugiego człowieka, spotkanie się z nim, a nawet uznanie jego odmienności. Wymaga to pewnej pokory, życzliwości, a zwłaszcza poszanowania godności każdego człowieka. To one stanowią płaszczyznę, na której może dokonać się pre-ewangelizacja⁸.

⁶ RH 14, 18.

⁷ EN 41; por. RMi 43.

⁸ EN 46.

Paweł VI oraz inni znawcy procesu ewangelizacji nie lekceważą jednak znaczenia słowa. Chrześcijańskie świadectwo życia potrzebuje bowiem wsparcia słowem, które może stanowić autentyczny komentarz do pełnionych czynów, objawiający często ich motywację i prawdziwe intencje. Winno ono w sposób precyzyjny i jasny, językiem zrozumiałym dla współczesnego człowieka, wskazywać na motywy ich podejmowania i wyraźnie wyrażać apel do współdziałania.

W procesie ewangelizacji szczególnego znaczenia nabiera odnowa posługi słowa, która winna prowadzić do spotkania z Jezusem, pobudzać do naśladowania Go i w konsekwencji do pójścia za Nim, czyli odnalezienia swojej drogi życiowej⁹. Jeśli przekaz orędzia Bożego stanowić ma głoszenie Ewangelii, winien wyrażać radość z tego, że Bóg miłuje każdego człowieka i jest obecny w jego życiu codziennym¹⁰.

Posługiwanie się żywym słowem zakłada zjawisko interakcji, której doskonałą formą jest dialog prowadzący do autoewangelizacji¹¹. Nie ma bowiem możliwości podjęcia dialogu, jeśli prowadzący dialog nie otworzą się życzliwie i nie wsłuchają się w przekaz bliźniego, a w konsekwencji nie podejmą próby wzajemnego porozumienia. Dialog bowiem prowadzi do zweryfikowania ocen rozmówcy, jakie istnieją w naszej świadomości, przyczynia się do zbliżenia płaszczyzn, na których może dojść do porozumienia i wyjaśnienia różnic, a nawet do podjęcia wspólnego poszukiwania prawdy¹². Monolog natomiast powoduje uśpienie i stagnację niszczącą dynamizm żywej wiary.

Ewangelizacja zakłada również wykształcenie dojrzałych wspólnot kościelnych, w których wiara objawia się i urzeczywistnia przez przyłgnięcie do Chrystusa w duchu miłości i służby bliźniemu. Cechami charakterystycznymi tych dojrzałych wspólnot jest: głęboka wiara, znajdująca swoją inspirację duchowo-religijną w stałej jedności z Bogiem, wielkoduszna dyspozycyjność Kościołowi w posłudze ewangelicznej i gorliwość w ożywianiu duchem Ewangelii wszystkich dziedzin życia¹³.

Dynamiczną drogę ewangelizacji o charakterze socjalizacyjnym jest tworzenie *kościelnych wspólnot podstawowych*, czyli grup chrześcijan, które na szczeblu rodzin czy niewielkiego grona rówieśniczego, także szkolnego, gromadzą się

⁹ J. Przybyłowski, *Znaczenie nowej ewangelizacji dla duszpasterstwa młodzieży*, dz. cyt., s. 216.

¹⁰ EN 10; por. EN 14, 17.

¹¹ J. Majka, *Świadectwo chrześcijańskie jako element ewangelizacji*, w: *Ewangelizacja*, red. J. Krucina, Wrocław 1980, s. 88; por. J. Przybyłowski, *Znaczenie nowej ewangelizacji dla duszpasterstwa młodzieży*, dz. cyt., s. 92-95.

¹² *Dokument o dialogu*, „Ateneum Kapłańskie” 1973, z. 80, 199nn.

¹³ KDK 43.

na modlitwę, czytanie i rozważanie Biblii, a dzieląc się problemami egzystencjalnymi, starają się przeświecić je Ewangelią w perspektywie zaangażowania w życie Kościoła i świata¹⁴.

Oparciem dla każdego współczesnego apostoła jest wspólnota w wierze. Podstawowe zadanie utwierdzenia braci w wierze przypada wspólnotom parafialnym, zrzeszeniom, nowo powstającym duchowym wspólnotom, jak Akcja Katolicka, Katolickie Stowarzyszenie Młodzieży, *Pustynia Miast*. W nich tkwi nadzieja zdynamiczowania całego ludu Bożego jako wspólnoty Chrystusowej¹⁵. W odniesieniu do omawianego zagadnienia rodzi się problem, czy zespoły klasowe mogą stać się takimi wspólnotami. Odpowiedź zależy od kilku warunków: na ile model katechezy przyjmie formę pracy dynamiki grup, gdzie młodzież odnajduje akceptację i szansę samorealizacji, na ile przedłuży on swoją realizację poza lekcje religii i wprowadzi korelację jako zasadę dialogu wiary z edukacją, na ile wspólnoty klasowe staną się znakiem Kościoła dla wątpiących, poszukujących czy zagubionych w wierze rówieśników.

Pod wpływem dynamicznego rozwoju środków społecznego przekazu może się też zwiększyć zakres ewangelizacji. Stawia to jednak przed nią konieczność uwzględniania narzędzi i metod, jakimi środki te się posługują. Pamiętać bowiem należy, iż pod wpływem mediów zmienia się mentalność ludzi, myślenie staje się konkretno-obrazowe, a nawet *modułowe*. Napotykać na zmienność przekazywanych obrazów, dzisiejszy odbiorca odzwyczaja się od koncentracji i głębszej medytacji treści przekazu. Środki społecznej komunikacji stwarzają jednak olbrzymią szansę dotarcia z Ewangelią na najdalsze krańce ziemi, ale złe korzystanie z nich może stanowić zagrożenie dla dojrzewającej psychiki. Zaniebdanie albo niewykorzystanie w głoszeniu Ewangelii mass mediów sprawia, że *rozdźwięk między Ewangelią a kulturą staje się bez wątpienia dramatem naszych czasów*¹⁶. W. Kasper stwierdza, że chrześcijanie nie mogą godzić się na rozdźwięk Ewangelii i kultury. Nowa ewangelizacja winna prowadzić przez mass media do *przywrócenia współczesnej Europie chrześcijańskiej duszy i budować*

¹⁴ RMi 51; por. K. Braun, *Wychowanie ku „cywilizacji miłości” poprzez zaangażowanie woluntarystyczne młodzieży*, w: *Wychowanie chrześcijańskie między tradycją a współczesnością*, red. A. Rynio, Lublin 2007, s. 139-150; B. Wolny, *Wychowanie chrześcijańskie wyzwaniem dla szkoły i katechezy*, w: *Wychowanie chrześcijańskie między tradycją a współczesnością*, red. A. Rynio, dz. cyt., s. 770-783.

¹⁵ T. Ożóg, *Wychowanie chrześcijańskie w kościelnych ruchach religijnych*, w: *Wychowanie chrześcijańskie między tradycją a współczesnością*, red. A. Rynio, dz. cyt., s. 953-963. Por. P. Skiba, *Katecheza ewangelizacyjna w nowych ruchach i wspólnotach kościelnych*, Lublin 2006.

¹⁶ EN 20.

cywilizację miłości¹⁷. Konieczne jest więc w tej sytuacji wypracowanie ascezy korzystania z informacji i budzenie odpowiedzialność za posługiwanie się mass mediami¹⁸.

4. Nowa ewangelizacja

W nauczaniu Jana Pawła II wielokrotnie spotykamy się również z terminem *nowa ewangelizacja*. Już w roku 1977 kard. K. Wojtyła otwierając symposium w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim na temat: *Katechizacja i ewangelizacja* stwierdził, że przemiany zachodzące we współczesnym świecie domagają się ponownej ewangelizacji ochrzczonej Europy, która odświeżyłaby i ożywiła dar wiary otrzymany na chrzcie św.¹⁹. Zaś jako papież precyzuje tę posługę, wyjaśniając, że: *realizacja naczelnego zadania duszpasterskiego, jakim jest nowa ewangelizacja, obejmująca cały lud Boży i domagająca się nowej gorliwości, nowych metod, nowego sposobu głoszenia i dawania świadectwa Ewangelii, dziś zwłaszcza potrzebuje kapłanów [i nie tylko], którzy bezwzględnie i w pełni przeżywają tajemnice Chrystusa i potrafią wypracować nowy styl życia*²⁰.

Nowość tej posługi nie dotyczy treści orędzia Ewangelii, które jest nienaruszalne i nie ulega zmianom, a przez publikację *Katechizmu Kościoła katolickiego* zostało światu przypomniane, lecz zasadza się na nowej gorliwości, nowym sposobie głoszenia Dobrej Nowiny i na nowych środkach wyrazu²¹. Nowa ewangelizacja zakłada głęboką wiarę tych, którzy głoszą orędzie zbawcze, wiarę umocnioną przez Ducha Świętego. Dlatego Papież apeluje do całego Kościoła o podjęcie ewangelizacji *ad intra* dla odnowienia wspólnoty Kościoła według zamierzeń Chrystusowych. Zaś ewangelizacja *ad extra* winna rodzić w słuchaczach zachwyt i niepowstrzymany entuzjazm, który doprowadzi do nawrócenia słuchaczy, wywoła w nich nową gorliwość i apostołski zapał do świadczenia o Chrystusie wobec świata. W encyklice *Redemptoris missio* Jan Paweł II określił tym mianem wszelkie działania Kościoła skierowane do osób, które utraciły żywy sens wiary, by obudzić ich dynamizm i ożywić rozwój wiary.

¹⁷ W. Kasper, *Kościół jako wspólnota*, „Communio” 1986, nr 4, s. 26-38.

¹⁸ EN 45.

¹⁹ K. Wojtyła, *Między ewangelizacją i katechizacją*, „Seminare” 1979, s. 7n.

²⁰ PDV 18.

²¹ *Neue Evangelisierung. Forderung des Menschen. Christliche Kultur. Schlussdokument der 4. Generalversammlung der lateinamerikanischen Bischöfe in Santo Domingo 12-28 X 1992*, w: *Stimmen der Weltkirche* 34. Bonn 1993, s. 63-66.

W koncepcji Jana Pawła II nowa ewangelizacja stanowi przepowiadanie, zawierające też propozycję moralności według głoszonej Ewangelii, skierowane do ochrzczonych, których wiara jest w uśpieniu. Proces ożywienia wiary dokonuje się nie tylko przez słowo głoszone, ale i przez *świadectwo życia*, do którego dawania skłania przyjęte słowo²². A poznawanie nowych obszarów prawdy, dobra i piękna, które roztacza słowo Boże, pozwala na odrodzenie chrześcijańskich korzeni kultury, tak ważne w kontekście ponowoczesności²³. W liście apostoelskim wydanym na zakończenie Wielkiego Jubileuszu 2000 roku Jan Paweł II zwrócił uwagę, że nowa ewangelizacja winna być prowadzona *z zachowaniem należącego szacunku dla niepowtarzalnego doświadczenia każdego człowieka oraz z wrażliwością na różne kultury, w których ma zostać zaszczipione chrześcijańskie orędzie*, co nie znaczy, by przesłanie ewangeliczne dostosowywać do różnych kultur z uszczerbkiem dla integralności prawdy, *nie ukrywając nigdy najbardziej radykalnych wymogów ewangelicznego orędzia, ale dostosowując się do szczególnych potrzeb każdego, do jego wrażliwości i języka*²⁴.

Na podstawie dokumentów soborowych i orzeczeń Kościoła posoborowego można się pokusić o sformułowanie fundamentalnych zasad realizacji nowej ewangelizacji. Zarówno dokumenty soborowe, jak i później wydany *Katechizm Kościoła katolickiego* oraz *Kompendium*, mające charakter kerygmatyczny, bardzo mocno podkreślają, że przybliżanie ewangelicznego orędzia zbawczego nie może ulec zmianom czy zniekształceniom, gdyż głosi ją sam Chrystus, przychodzący z Dobrą Nowiną dla każdego człowieka. Właśnie ze względu na Jego autorytet i wierność posłannictwu, które przekazał swoim uczniom, staje On sam w centrum ewangelizacji. Kolejne encykliki Jana Pawła II ukazują te związki Chrystusa z człowiekiem, z jego problemami egzystencjalnymi i z perspektywą eschatologiczną, dzięki czemu człowiek nie tylko ma możliwość odkryć sens swego życia, ale i nadprzyrodzony wymiar zaangażowania się w przemianę świata.

Nowa ewangelizacja jest głosem Dobrej Nowiny także współczesnemu młodemu człowiekowi. Akceptacja, a jeszcze bardziej fascynacja, w procesie ewangelizacyjnym dotyczy przede wszystkim osoby Jezusa Chrystusa, ale nie można pomijać wartości, które zawiera Jego Ewangelia. Wartości te są wartościami najwyższymi, dzięki przyjęciu ich człowiek odkrywać może sens wszelkich, nawet najtrudniejszych, poczyną. Nie dotyczą one tylko troski o egzystencję przyrodzoną, ale też ukazują perspektywę eschatologiczną codzienności.

²² VS 107. Por. M. Majewski, *Tożsamość katechezy integralnej*, Lublin 1995, s. 83.

²³ FeR 103.

²⁴ NMI 40.

Właśnie realizowanie tych wartości wymaga od człowieka pewnej ascezy, dzięki której człowiek będzie skupiony na tym, aby bardziej być, niż aby mieć²⁵. Źródłem podjęcia decyzji zaakceptowania tej ascezy jest miłość ucznia do Mistrza, dzięki której rodzi się wizja uszczęśliwiającego i najściślejszego związku Boga z człowiekiem²⁶.

Dzięki realizowaniu nowej ewangelizacji, przenikającej całe duszpasterstwo, Kościół jest w stanie przełamać narastające bariery między młodzieżą a instytucją. W nowej ewangelizacji jawi się Kościół jako wspólnota stojąca przy młodych i zatroskana o nich, co więcej, młodzi członkowie Kościoła widzą w niej swoje niezwykłe miejsce i możliwość pełnej realizacji. Chodzi o takie rozumienie katechezy, w którym to parafia jest podstawowym środowiskiem katechetycznym, a szkolne nauczanie religii ją dopełnia. Oczywiście, pomiędzy katechezą w parafii i w szkole istnieje relacja zróżnicowania i komplementarności. Obie formy katechezy Kościoła różnią się między sobą i obie są potrzebne: szkolna nauka religii potrzebuje katechezy parafialnej, katecheza parafialna potrzebuje nauki religii w szkole²⁷.

Nowa ewangelizacja jest koniecznością współczesnych czasów, bowiem *nadszedł moment zaangażowania wszystkich sił kościelnych* – głosił Jan Paweł II – *w nową ewangelizację i misję wśród narodów*²⁸. W wielu narodach od dawna ochrzczonych szerzy się obecnie zubożenie religijne, a nawet ateizm praktyczny, choć wiara chrześcijańska zachowała się jeszcze w niektórych tradycjach i obrzędach przez nich kultywowanych. Dzisiaj owemu dziedzictwu grozi skostnienie, a często nawet roztrwonienie, zwłaszcza na skutek wzmagającego się sekularyzmu, braku refleksji metafizycznej, a także rozwoju sekt i ruchów opartych o ponowoczesność²⁹. Rozdział I watykańskiego *Dyrektorium o katechizacji* ukazał właśnie uzasadnienie konieczności podjęcia nowej ewangelizacji w tej sytuacji także poprzez katechizację. Wielu znawców problematyki nowej ewangelizacji przyznaje, że istnieją fundamentalne różnice między ewangelizacją a katechizacją w odniesieniu do przedmiotu, treści, metody, i tych, którzy je realizują, a także ich celu i założeń. Równocześnie jednak, pomimo tych różnic, postrzegają je jako

²⁵ Jan Paweł II, *Przemówienie do młodzieży, Gdańsk-Westerplatte 12.06.1987*, w: *Jan Paweł II do młodzieży (1978-2005)*, Poznań 2005, s. 412.

²⁶ Por. J. Przybyłowski, *Znaczenie nowej ewangelizacji dla duszpasterstwa młodzieży*, dz. cyt., s. 230-232.

²⁷ K. Nycz, *Szkoła miejscem katechezy?*, w: *Przesłanie dokumentów katechetycznych Kościoła w Polsce*, red. S. Dziekoński, Warszawa 2003, s. 13-22.

²⁸ RMi 3.

²⁹ ChL 34.

formy posługi Słowa o charakterze komplementarnym. Wręcz można mówić o pewnej tendencji ewangelizacyjnej we współczesnej posłudze katechetycznej³⁰.

Jednym z kluczowych zadań współczesnego Kościoła stało się łączenie tych dwóch odrębnych form posługi Słowa w jedno, zwłaszcza w nauczaniu szkolnym religii, przy zachowaniu ich specyfiki³¹.

5. Ewangelizacja a katechizacja

Kiedy mówimy o relacjach katechizacji i ewangelizacji, musimy zwrócić uwagę na fakt, iż ewangelizacja w ścisłym tego słowa znaczeniu poprzedza katechezę, ale w dzisiejszej sytuacji daleko posuniętej laicyzacji winna stanowić część działań towarzyszących procesowi katechizacji³². W *Dyrektorium ogólnym o katechizacji* autorzy ujmują ewangelizację jako proces, przez który Kościół, poruszany przez Ducha Świętego, głosi i rozpowszechnia Ewangelię na całym świecie, a dokonuje jej także przez proces katechizacji, choć nie tylko, bowiem aspektami i środkami przekazywania Ewangelii, czyli elementami ewangelizacji, dokument ten określa też świadectwo życia, sakramenty, praktykę miłości bliźniego i czynienie słuchaczy uczniami Chrystusa³³. Ewangelizacja, dokonując się przez czyny i słowa, jest jednocześnie *świadectwem i głoszeniem, słowem i sakramentem, nauczaniem i zaangażowaniem*³⁴. W dokumencie tym można więc odczytać, że *posługa Słowa jest podstawowym elementem ewangelizacji oraz że przekazuje w ramach ewangelizacji objawienie za pośrednictwem Kościoła, posługując się słowami ludzkimi, mającymi zawsze odniesienie do dzieł Boga, które Bóg zrealizował i realizuje szczególnie w liturgii, do świadec-*

³⁰ Z. Narecki, *Katecheza i katechumenat rodzinny. Koncepcja ewangelizacji parafialnej*, „Studia Płockie” 1990, s. 77; R. Murawski, *Ewangelizacyjny charakter katechezy*, „Ateneum Kapłańskie” 1992, z. 498, s. 190.

³¹ Jeszcze w 1985 roku R. Murawski ma wątpliwość, czy można posługiwać się terminem *katecheza ewangelizacyjna*, jednak przyznaje, że są sytuacje, w których katecheza winna zatroszczyć się nie tylko o umocnienie wiary i jej nauczanie, ale z pomocą łaski także o stałe jej rozbudzenie: *W pewnych okolicznościach musi się po prostu przekształcić w ewangelizację* [R. Murawski, *Katecheza – ewangelizacja*, „Studia Theologica Varsoviensia” 1985, z. 2, s. 277].

³² Zob. A. Offmański, *Model katechezy ewangelizacyjnej w dokumentach Kościoła*, w: *Ewangelizować czy katechizować?*, red. S. Dziekoński, Warszawa 2002, s. 61nn; J. Szpet, *Ewangelizacyjny wymiar szkolnych lekcji religii*, w: *Katecheza ewangelizacyjna w rodzinie, parafii i szkole*, red. S. Dziekoński, Warszawa 2002, s. 185.

³³ DOK 46. Dyrektorium nawiązuje tu – jak stwierdza P. Tomasik – do struktury objawienia ukazanej w soborowej konstytucji *Dei Verbum*, gdzie znajdujemy wyraźne stwierdzenie, że *plan objawienia urzeczywistnia się przez czyny i słowa wewnątrznie ze sobą powiązane* (KO 2) [P. Tomasik, *Ewangelizacja – istotny wymiar wyznaniowej lekcji religii w polskiej szkole*, art. cyt., s. 225].

³⁴ DOK 39.

*twa życia chrześcijan i do ich działania w świecie*³⁵. Jakże wyraźnie w tym świetle jawi się realizacja współczesnej katechezy.

W polskim dyrektorium autorzy, omawiając naturę katechezy, starają się zwrócić uwagę, że misyjny mandat Chrystusa przekazany Kościołowi winien być realizowany przez całe duszpasterstwo, które musi mieć charakter ewangelizacyjny, a katecheza stanowi *istotny moment tego procesu*³⁶. Ograniczanie go tylko do posługi Słowa mogłoby prowadzić do jej zubożenia i pomniejszenia znaczenia, a przecież *Vaticanum II* starało się ukazać, że cały Kościół jest Słowem Bożym³⁷, przez które Bóg objawia swoją miłość ku człowiekowi i pobudza go do komunii w Trójcy Świętej. Powołując się na dyrektorium watykańskie, autorzy dyrektorium polskiego zwracają uwagę, że ewangelizacja dokonuje się poprzez świadectwo życia chrześcijańskiego, dialog i posługę miłości³⁸, przez głoszenie Ewangelii i wzywanie do nawrócenia³⁹, przez prowadzenie katechumenatu i procesu wtajemniczenia oraz formowanie ducha wspólnoty za pośrednictwem sakramentów i posług⁴⁰. Dopiero tak ujętą posługę można określić katechezą integralną o charakterze ewangelizacyjnym.

Autorzy obu dokumentów zwracają też uwagę na eklezjalny charakter tego procesu⁴¹. Ewangelizacja obejmuje bowiem całość posłannictwa Kościoła w jego wielowymiarowości, cel jednak i założenia są jedne i te same: by każdy ochrzczony doszedł do aktywnego i pełnego uczestnictwa w *posłannictwie prorockim, kapłańskim i królewskim Chrystusa*⁴². Udział w potrójnej misji Chrystusa wywodzi się *ze wspólnoty kościelnej i winien być realizowany i przeżywany we wspólnocie i dla wspólnoty*⁴³, dzięki czemu wspólnota Kościoła krzepnie i rozwija się.

6. Sytuacja kulturowa polskiej szkoły domagająca się ewangelizacji

Nauczanie religii w szkole nie może nie uwzględniać sytuacji środowiskowej, w której realizowana jest posługa katechetyczna. Autorzy polskiego dyrektorium katechetycznego we wprowadzeniu kreślą obraz sytuacji duszpa-

³⁵ DOK 50.

³⁶ PDK 15.

³⁷ Por. KK 8.

³⁸ ChL 34.

³⁹ DM 11n.

⁴⁰ DM 13n.

⁴¹ DOK 46; PDK 54.

⁴² PDK 75. Por. Jan Paweł II, *Przekroczyć próg nadziei*, Lublin 1994, s. 134.

⁴³ ChL 14.

stersko-katechetycznej w Polsce na przełomie wieków i wielokrotnie akcentują konieczność widzenia nowych wyzwań stojących przed nią, a zrodzonych przez pluralizm kulturowy i moralny społeczeństwa. Zagubienie jasnych koncepcji wychowawczych oraz niedocenywanie roli rodziny i Kościoła w procesie edukacyjnym, ale też konieczność odnalezienia sposobu realizacji posługi katechetycznej w nowej sytuacji edukacyjnej, domagają się stworzenia modelu, który potrafiłby odpowiedzieć na te wyzwania. Być może będzie to katecheza ewangelizacyjna⁴⁴.

7. Postmodernizm w systemie szkolnym

Postmodernistyczna filozofia oraz tzw. teorie bezstresowego wychowania, bazujące na materialistycznej wizji świata, upowszechniają pogląd, że wystarczy zmienić warunki ekonomiczne, polityczne, społeczne i prawne, by zapanował powszechny dobrobyt i poczucie bezpieczeństwa oraz pełny rozwój młodego pokolenia. Owe teorie, zrodzone pod koniec lat sześćdziesiątych XX wieku, przekonują, że każdy człowiek – już jako dziecko – powinien sam stworzyć sobie własny światopogląd. Przedstawiciele tych kierunków odwoływali się do antropologicznie fałszywego przekonania, że człowiek z natury jest dobry, tylko warunki cywilizacyjne czynią go złym, a błąd ten nadal dzisiaj jest powielany przez antypedagogikę⁴⁵. Nie wystarczy bowiem zmienić człowiekowi warunki życia, by uformował on w sobie osobowość na miarę swoich czasów. On sam musi najpierw się zmienić, a to wymaga długotrwałego procesu wychowania, konsekwentnego i ogarniającego nie tylko jego intelekt, lecz także sferę woli i emocjonalną.

Popularne na Zachodzie teorie wychowania przyniosły z końcem ubiegłego wieku do Polski zasiew totalnego kwestionowania wartości obiektywnych i celów wyższych aniżeli doraźne użycie i chwilowa przyjemność⁴⁶. Wywołuje to u wielu osób przekonanie, że obiektywna prawda nie istnieje. To zwątpienie pociąga za sobą głoszenie względności w zakresie etyki i moralności w ogóle, co

⁴⁴ Poniższe zagrożenia zostały wyakcentowane w opracowanym przez zespół synodalny Synodu Archidiecezji Szczecińsko-Kamieńskiej w 2003 roku [*Wychowanie katolickie jako propozycja ewangelizacyjna na nowe czasy. Dokument roboczy*, mps].

⁴⁵ B. Kiereś, *Kultura chrześcijańska wobec postmodernistycznej ideologii „anty” w pedagogice*, w: *Wychowanie chrześcijańskie między tradycją a współczesnością*, red. A. Rynio, Lublin 2007, s. 93-95.

⁴⁶ Por. B. Śliwerski, T. Szkudlarek, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 1991.

w konsekwencji powoduje w odniesieniu do norm moralnych kompletną dezorientację. Relatywizm moralny czyni wychowanie działaniem bezużytecznym, prowadzi do odrzucenia wszelkich autorytetów, dyscypliny, pracy nad charakterem i jakichkolwiek wymagań stawianych wychowankowi.

8. Mentalność informatyczna

Czas przełomu wieków jest czasem szybkiego obiegu informacji, ich gromadzenia i wykorzystywania do celów nierzadko destrukcyjnych. Przy całej wartości środków społecznej komunikacji są one – jak nazwał je Jan Paweł II – *współczesnymi areopagami*⁴⁷, które potrzebują ewangelizacji, bez niej wręcz stają się groźnym narzędziem manipulacji.

Łatwość docierania informacji do odbiorcy sprawia, że świat staje przed człowiekiem otworem. Media tworzą z całego świata globalną wioskę. Za pośrednictwem mediów każdy na bieżąco jest informowany o tym, co dzieje się gdzieś bardzo daleko od niego, ale, z drugiej strony, nie wie, co się dzieje w najbliższym otoczeniu. Do jego domu weszły rzeczy i sprawy dalekie, a bliższe się oddaliły. Wytworzył się też nowy sposób postrzegania rzeczywistości – oglądanie jej przez okulary mediów. Człowiek nie uczestniczy w ten sposób bezpośrednio w wydarzeniach.

Głównym nośnikiem informacji jest obraz, szczególnie obraz ruchomy. Intensywny kontakt człowieka z obrazem monitora telewizyjnego czy komputera, jaki ma miejsce często od najwcześniejszych lat życia, ma wpływ na upośledzenie innych rodzajów postrzegania i wpływa na zmianę percepcji. Dotychczasowa dominacja słowa, zwłaszcza słowa drukowanego, ustępuje przed dominacją obrazu. Powoduje to jakże groźne dla funkcjonowania człowieka w wymiarze indywidualnym i zbiorowym trudności w odróżnianiu świata realnego od świata fikcji.

9. Globalizacja kultury

Nieuchronną konsekwencją globalizacji światowej kultury, nie do końca przemyślanej propagandy na rzecz integracji Unii Europejskiej, bez względu na warunki w niej uczestnictwa, staje się unifikacja antychrześcijańskiego pojmowanie świata, prowadząca do identyfikacji jednostki z całą ludzkością, a równocześnie do zagubienia własnej tożsamości kulturowej o korzeniach chrześcijań-

⁴⁷ RMi 37c.

skich. Obawa przed taką perspektywą skłania wielu do podtrzymywania tradycji regionalnych, promocji regionalnej kultury, wrastania w *małą ojczyznę*. Natomiast wielu uważa, iż mówić nie wypada o tradycjach narodowych i współczesnym życiu narodu. Międzynarodowe pakti, porozumienia i układy, a także międzynarodowe firmy i koncerny przyczyniają się do zacierania granic. Wiele organizacji skutecznie zabiega o globalizację wszelkich działań. Narodowa racja stanu ukazywana jest jako czynnik wsteczny.

Miłość Ojczyzny była zawsze potężnym motywem zaangażowania się młodych ludzi w sprawy ponadjednostkowe, na rzecz dobra wspólnego. Obecnie obserwuje się wyraźne osłabienie aktywności dzieci i młodzieży w ramach różnych ruchów i organizacji o charakterze patriotycznym⁴⁸. Tego kryzysu nie można lekceważyć. W ramach nauki szkolnej często nie stwarza się sytuacji, których przeżycie stanowi ważny element procesu dojrzewania społecznego. Zastępowanie perspektywy państwowej i narodowej globalną eliminuje z wychowania formację patriotyczną.

O miejscu i roli danego kraju w świecie zadecyduje nie tyle umiejętność sprawnego posługiwania się komputerem czy językiem obcym przez większość jego obywateli, co rodzima myśl naukowo-techniczna. Ona bowiem pozwoli na wymianę informacji najcenniejszych, niedostępnych innym, wykreuje kraje przodujące, pozostawiając daleko za nimi te, które kształcą sprawnych i kompetentnych pracowników-odtwórców. Reforma edukacji winna stworzyć warunki i umożliwić dalekosiężny rozwój intelektualny i duchowy uczniom, którzy w przyszłości będą mieli szansę stać się twórcami-myślicielami.

10. Polska szkoła w dobie pluralizmu

Polska szkoła przełomu wieków znajduje się na etapie budowania własnej wizji wychowania. Na podłożu zróżnicowania filozoficznego i wielości przekonań panujących we współczesnym społeczeństwie zrodziła się różnorodność myśli wychowawczej. Wielość koncepcji pedagogicznych istnieje w świadomości rodziców i nauczycieli jedynie w postaci luźnych haseł. Sprzyja to rodzeniu się chaosu na polu oddziaływań wychowawczych.

K. Olbrycht, po przeprowadzeniu analizy potrzeb wychowawczych młodzieży, dochodzi do wniosku, że nieodzowne jest wsparcie ich poprzez wyrażanie i uzasadnianie akceptacji wobec nich, nawet wówczas, gdy nie zawsze podejmują właściwe decyzje; stwarzanie im szans na bliski kontakt i dojrzały dialog,

⁴⁸ K. Pawlina, *Jak pomóc temu pokoleniu?*, Warszawa 2001.

przez który odczytują poszanowanie ich godności, a wreszcie dostarczanie pozytywnych przykładów⁴⁹. W sytuacji transformacji kulturowo-wychowawczej wprost niezbędne wydaje się przedstawianie młodym personalistycznej koncepcji człowieka, podejmowanie z nimi działań prowadzących do poczucia tożsamości i integralności kulturowej o korzeniach chrześcijańskich, a wreszcie inicjowanie form *tak masowych, jak i kameralnych, gromadzących młodzież wokół pozytywnych wartości*⁵⁰.

U progu nowego tysiąclecia trzeba wyraźnie uświadomić ludziom wierzącym istnienie wielkich obszarów zagrożeń moralnych i zła, które z natury rzeczy będą utrudniały i hamowały zdrowe i ożywcze prądy wychowania katolickiego. Aprobata dla rozwiązłości, dewiacji, propaganda homoseksualizmu oraz zachęta do korzystania z pornografii, mistyfikacja seksu i jego promocja powodują, że coraz bardziej wkraczają one w życie społeczne i zatruwają prywatne więzi rodzinne. Legalizacja prostytucji, przemyt narkotyków, narastająca agresja i przestępczość stają się wymownym przejawem eskalacji zła⁵¹. Walka ze złem może mieć charakter bezpośredni i doraźny, być prowadzona przez różne wyspecjalizowane instytucje (sądownictwo, policja), ale bardziej skuteczna jest, gdy się ją podejmuje w sposób prewencyjny na polu edukacji i wychowania. I chociaż istnieją grupy ludzi, które nie realizują wychowania w ogóle, są obojętne wobec zabiegów formacyjnych lub celowo organizują działania antywychowawcze, albo też tworzą poszerzający się margines społeczny, który nie podlega wpływom wychowawczym (dilerzy, młodzież zdeprawowana, przestępcza), to jednak żyją wśród katolików i są ich wyrzutem sumienia.

11. Ewangelizacja zadaniem szkolnej lekcji religii

Biorąc pod uwagę wyzwania stojące przed młodym pokoleniem Polaków, ale też osiągnięcia pedagogiczno-dydaktyczne polskiej szkoły, polscy katechetycy stwierdzają, że szczególnym zadaniem współczesnego duszpasterstwa, a także nauczania religii w szkole *winno być przygotowanie wszystkich wierzących nie tylko do tego, aby potrafili rozwinąć w sobie umiejętności krytycznej oceny istniejącej rzeczywistości, ale także umieli wydobywać, rozwijać i udoskonalać pozytywne przejawy życia społecznego i kulturalnego oraz oczyszczać i usuwać*

⁴⁹ K. Olbrycht, *Jaka jest polska młodzież? Refleksje pedagoga*, w: *Z młodzieżą do Chrystusa*, red. H. Tomasik, Siedlce 2007, s. 70n.

⁵⁰ Tamże, s. 72-74.

⁵¹ J. Przybyłowski, *Znaczenie nowej ewangelizacji dla duszpasterstwa młodzieży*, dz. cyt., s. 282.

z nich to, co sprzeciwia się Ewangelii Jezusa Chrystusa⁵². Jest to długotrwały i wielopłaszczyznowy proces nowej ewangelizacji realizowany przez cały Kościół poprzez różne formy jego posługi.

12. Inkulturacja i ewangelizacja kultury w szkole

Zadaniem eksponowanym przez nauczanie religii w szkole jest doprowadzenie do odkrywania przez współczesnych chrześcijan *sacrum* w życiu codziennym, co w konsekwencji prowadzić będzie do ich obudzenia religijnego⁵³. Źródłem tego *sacrum* jest osoba Chrystusa. W cytowanym stwierdzeniu zauważamy, jak pozytywnie autorzy ujmują procesy ewangelizacji i inkulturacji, które winny prowadzić do wyposażenia chrześcijanina w umiejętności dostrzegania dobra, prawdy i piękna, z jednej strony, a usuwania zła i wszystkiego, co sprzeciwia się Ewangelii z życia społecznego i osobistego, z drugiej.

Od czasu Synodu Biskupów w 1977 roku upowszechnił się termin *inkulturacja* na określenie procesu będącego *odpowiedzią na współczesne kryzysy kultury*⁵⁴. Dzięki ewangelizacji, dokonującej się za pomocą języka danej kultury, Kościół przyjmuje, z jednej strony, wszystko, co w niej jest dobre, ale równocześnie od wewnątrz ją odnawia, dzięki czemu może dokonać się *przemiana ludzkich serc, które otworzą się na dobro i prawdę*⁵⁵. Proces inkulturacji w żadnym wypadku nie może być przystosowaniem orędzia zbawczego do kultury współczesnej, co groziłoby synkretyzmem, względnie uszczupleniem orędzia ewangelicznego. Tego typu zagrożenia zachodzą wówczas, gdy związki katechezy z kulturą polegać będą jedynie na adaptacji i dostosowaniu Ewangelii do istniejących warunków, a nawet uleganiu sytuacji kryzysowej współczesnej kultury. Dążeniem ewangelizacji względem kultury jest wprowadzenie różnych grup społecznych do wspólnoty Kościoła *z ich kulturami (...) przekazując im własne wartości*⁵⁶. Relacje między ewangelizacją a kulturą mają więc charakter sprzężenia zwrotnego. Głoszenie orędzia ewangelicznego powinno być wyrażane językiem danej kultury, ale też musi stanowić odpowiedź na pytania stawiane przez współczesną kulturę⁵⁷. Chodzi zatem nie tyle o zmianę pojęć i języka, co o *zwiastowanie osoby Jezusa Chrystusa, Jego słów i zbawczego*

⁵² PDK 4.

⁵³ ChL 4; por. PDK 7.

⁵⁴ PDK 70.

⁵⁵ PDK 70.

⁵⁶ RMi 52.

⁵⁷ PDK 71. Por. DOK 21.

*dziela*⁵⁸. Głoszenie orędzia zbawczego może zafascynować słuchacza i doprowadzić do zmiany postaw, a wręcz do odnowienia w duchu Ewangelii mentalności młodego pokolenia.

Dużą szansą dla inkulturacji jest korelacja nauki religii za innymi przedmiotami nauczania, pod warunkiem, że nie będzie to przeintelektualizowanie całego procesu uczenia-nauczania⁵⁹, lecz nauczanie wychowujące⁶⁰. Zachowując autonomię przedmiotów szkolnych i nauczania religii, korelacja z różnymi przedmiotami, ale i ze ścieżkami edukacyjnymi, pozwala na podjęcie przez nauczanie religii funkcji krytycznej, uzupełniającej, formacyjnej lub korygującej⁶¹, dzięki czemu może dojść do twórczego dialogu wiary i kultury.

13. Ewangelizacyjna lekcja religii szansą budzenia i kształtowania wiary dojrzałej

Dla wielu młodych Polaków lekcje religii w szkole są już *jedynym miejscem spotkania z Ewangelią, ze świadkami wiary, jakimi są katecheci i uczniowie głęboko wierzący, (...) gdzie mogą usłyszeć głos Kościoła i gdzie dokonać się może wyjaśniające wprowadzenie w liturgie i modlitwę*⁶². Autorzy polskiego dyrektorium zwracają jednak uwagę nie tylko na łatwiejsze w szkole dotarcie do uczniów i nauczycieli z Ewangelią, ale przede wszystkim na możliwość *przewyciężenia stereotypów dotyczących wiary i życia religijnego, [jak] prywatność religii i nieuchronność konfliktu wiary i wiedzy*⁶³.

G. Hansemann stwierdza, że *doświadczenie religijne stanowi istotny moment wiary jako spotkania dwóch osób – ludzkiego „ja” i Boskiego „Ty”*⁶⁴. Więc spotkanie z Chrystusem i zafascynowanie z Nim stanowi istotę nawrócenia i zdążanie do dojrzałości wiary osobowej, jako postawy będącej wyrazem harmonijnego rozwoju konstytutywnych cech wiary: poznawczej, afektywnej i działaniowej⁶⁵.

⁵⁸ PDK 75.

⁵⁹ P. Tomasiak, *Religia w dialogu z edukacją. Studium na temat korelacji nauczania religii katolickiej z polską edukacją szkolną*, Warszawa 2004, s. 173nn.

⁶⁰ M. Śnieżyński, *Nauczanie wychowujące*, Kraków 1995, s. 32-34.

⁶¹ B. Klaus, *Zadania katechezy w świetle założeń programowych polskiej szkoły*, w: *Teoretyczne założenia katechezy młodzieżowej*, red. R. Murawski, Warszawa 1989, s. 258-276. Por. P. Tomasiak, *Korelacja nauczania religii z przedmiotami szkolnymi*, w: *Rodzina – szkoła – Kościół. Korelacja i dialog*, red. P. Tomasiak, Warszawa 2003, s. 127-145.

⁶² PDK 57.

⁶³ PDK 84.

⁶⁴ G. Hansemann, *Katechese als Dienst am Glauben*, Freiburg–Basel–Wien 1960, s. 35.

⁶⁵ E. Alberich, *Katecheza dzisiaj*, Warszawa 2003, s. 140.

Nowa ewangelizacja zdążyła do objawienia, że Chrystus jest Tym, który przyszedł nie tylko po to, by objawić plan Boga względem ludzkości, ale by go wypełnić, a każdemu człowiekowi dać szansę odkrycia Bożego zatroskania o niego. Odpowiedzią na to religijne doświadczenie może być nawrócenie, dające głęboką interpretację przeżycia *tajemnicy i otwarcia się na transcendencję*⁶⁶ oraz dążenie do rozwoju wiary osobowej zawierzenia Boga.

Katecheza ewangelizacyjna w szkole ukazuje plan Boży nie jako doktrynę, ale jako fascynujące życie, w którym swoje miejsce ma młody człowiek – młody Kościół, który winien brać odpowiedzialność za ten Kościół i jego misję w tym pluralistycznym świecie. Chrześcijaństwa proponowanego przez katechezę ewangelizacyjną w szkole nie można stawiać obok innych światopoglądów, jako pewnej opcji, w której nie ma miejsca na wiarę, a jedynie na poznanie kulturowe. W takiej sytuacji szkolnej nauce religii groziłaby dominacja intelektualizmu, indywidualizmu i sprywatyzowania życia religijnego. Zaangażowanie chrześcijanina w rozwiązywanie problemów społecznych współczesnego świata, pozbawione świadomości wewnętrznego związku z Chrystusem i Kościołem, przestaje być realizowaniem chrześcijańskiego powołania, a staje się tylko czystym humanizmem⁶⁷. Właśnie stąd wypływa stwierdzenie, z jakim możemy się spotkać w polskim dyrektorium, że w szkole nie może dokonać się pełna ewangelizacja, że domaga się ona komplementarności szkolnego nauczania religii i katechezy parafialnej, zwłaszcza w zakresie wtajemniczenia i życia chrześcijańskiego, gdyż funkcje te w szkole mogą być realizowane jedynie częściowo⁶⁸.

14. Ewangelizacyjny charakter nauki religii odpowiedzią na wyzwania współczesnej szkoły

Biorąc pod uwagę aktualną sytuację, nauka religii w polskiej szkole domaga się uformowania katechezy o charakterze ewangelizacyjnym, która, wchodząc w kontakt z kulturą o charakterze pluralistycznym, podejmie twórczy dialog, prowadzący do korygowania niewłaściwych ujęć i postaw, uzupełnienia braków

⁶⁶ A. Fossion, *Dieu toujours recommencé. Essai sur la catéchèse contemporaine*, Bruxelles 1997, s. 83; por. E. Alberich, *Katecheza dzisiaj*, dz. cyt., s. 109.

⁶⁷ Taką sytuację przeżyła w okresie II Soboru Watykańskiego katecheza włoska (katechizm z Isolotto) i holenderska [por. *Glaubens Verkündigung für Erwachsene. Deutsche Ausgabe des Holländischen Katechismus*, Nijmegen–Utrecht 1968].

⁶⁸ PDK 13. Por. CT 20; DOK 60-72. II Polski Synod Plenarny jeszcze wyraźniej zaznacza, że *katecheza w szkole zakłada zarówno pierwszą katechizację [pre-ewangelizację] w domu rodzinnym, jak i jej nieodzowne dopełnienie przez duszpasterstwo dzieci i młodzieży w parafii* [PSPN 51].

w kształtowaniu obrazu świata i integracji treści pochodzących z różnych dziedzin, wyposażając w bogactwo kulturowe dorastającą młodzież. Dzięki temu stać się może formą przekształcania osobowości młodych chrześcijan i napelnienia ich mocą, która uzdolni do podejmowania odpowiedzialności za świat, zwłaszcza poprzez dawanie świadectwa, będącego ewangelizacją skierowaną *ad extra*.

W katechetyce ostatnich lat pojawiła się idea katechezy ewangelizacyjnej, która by miała być *nośnikiem silnych akcentów ewangelizacyjnych, tzn. miała pobudzać i karmić wiarę katechizowanych, i prowadzić do owocnego świadectwa życia*⁶⁹. Początkami sięga ona lat sześćdziesiątych XX wieku (II Konferencja Episkopatów w Medelin). Była ona przez biskupów Ameryki Łacińskiej pojmowana jako nieodzowna jakość autentycznej katechezy, bez której nie sposób uratować milionów ochrzczonych tego rejonu świata przed niewiarą. Prawie w 30 lat później *Dyrektorium ogólne o katechizacji* wprost stwierdza, że zachodzą współcześnie sytuacje, nawet w krajach od dawna ochrzczonych, że konieczna się staje katecheza przeniknięta duchem ewangelicznym i zmierzająca do *wychowania chrześcijan w poczuciu ich tożsamości jako ochrzczonych, wierzących i członków Kościoła, otwartych i prowadzących dialog ze światem*⁷⁰. Katecheza ta inspiruje adresatów do autentycznego nawrócenia, pogłębia w nich doświadczenie Boga i przekonuje o życiowej wartości orędzia chrześcijańskiego. Wielokrotnie stawia uczestników wobec konieczności wyboru i wspiera ich w odważnym podejmowaniu decyzji zgodnych z Ewangelią. Konsekwencją wprowadzania takiej katechezy w szkole jest dialog z otaczającym światem, wyposażanie młodzieży w nadprzyrodzoną motywację i odwagę w realizowaniu apostołskiego świadectwa oraz podejmowanie misji ewangelizowania świata⁷¹. Także w Polsce proces przekształcania katechezy w nauczanie religii ukierunkowane na ewangelizację znajduje swoją motywację w aktualnej sytuacji socjokulturowej. Wielu ochrzczonych deklaruje jeszcze przynależność do Kościoła, ale nie identyfikuje się z nim, bo nie poznało ożywiającej i odnawiającej mocy Ewangelii. W konsekwencji koniecznością wprost jest podjęcie katechezy ewangelizacyjnej, która odbudowywać będzie więzi między wolnym człowiekiem, poszukującym prawdy, a przynoszącym ją Chrystusem. Pomoże to człowiekowi podejmować właściwe decyzje i cieszyć się radością z przeżywania Ewangelii w swoim życiu na co dzień. *Dyrektorium ogólne o katechizacji* zwraca uwagę, że *często osoby, które uczestniczą w katechezie, w rzeczywistości potrzebują prawdziwego nawrócenia. Dlatego Kościół pragnie, by na ogół pierwszy etap*

⁶⁹ J. Kochel, *Katecheza ewangelizacyjna w nauczaniu C. M. Martiniego*, Opole 1999, s. 99; por. J. Gevaert, *Prima evangelizzazione. Aspetti catechetici*, Torino 1990, s. 38.

⁷⁰ DOK 194.

⁷¹ J. Kochel, *Katecheza ewangelizacyjna w nauczaniu C. M. Martiniego*, dz. cyt., s. 101.

*procesu katechetycznego był poświęcony zapewnieniu [im] nawrócenia*⁷². J. Bagrowicz, omawiając wskazania tego dokumentu, konkluduje, że w obecnej sytuacji polskiej młodzieży wprost nieodzowne jest podjęcie przez Kościół preaktechumenatu i prekatechezy⁷³.

Te formy posługi słowa wiążą się z procesem inkulturacji orędzia ewangelicznego, gdyż przemiany zachodzące we współczesnym społeczeństwie domagają się nowych, trafiających do młodzieży, metod, dróg, pobudzających ją do zainteresowania się przekazem ewangelicznym i podejmowania przez nią dialogu z Chrystusem, który doprowadzi ich do podjęcia właściwych wyborów. Przedstawiając naturę katechezy, polskie *Dyrektorium* wprost stwierdza, że katecheza *ma również wymiar ewangelizacyjny, [a wręcz] ewangelizacja staje się, obok wychowania w wierze i wtajemniczenia, konieczną funkcją katechezy w dzisiejszych czasach*⁷⁴.

Katecheza jako akt eklezjalny⁷⁵ jest podstawową działalnością ewangelizacyjną Kościoła, który jest prawdziwym podmiotem jej sprawowania. Realizowana w obecnej polskiej sytuacji w różnych środowiskach wychowawczych, musi spełniać – jak czytamy w polskim *Dyrektorium* – różne funkcje: pre-katechezy, stanowiącej propozycję Dobrej Nowiny dla tych, którzy zdradzają pewne zainteresowanie Ewangelią, katechezy w sensie ścisłym, realizującej wychowanie w wierze dla tych, którzy uwierzyli, zaś względem tych, którzy jeszcze nie są rozbudzeni w wierze, będzie pierwszym głosem orędzia zbawczego⁷⁶. W obydwu zaś dyrektoriami katechetycznych znajdujemy stwierdzenie, że pluralizacja i sekularyzacja, jakie na przełomie wieków dotyczą różnych społeczności o bogatej przecież przeszłości chrześcijańskiej, rodzą wręcz postulat katechezy ewangelizacyjnej, jeszcze przed kilku laty zdawałoby się nierealnej. Katecheza taka – według autorów polskiego *Dyrektorium* – winna zmierzać do *wychowania chrześcijan w poczuciu ich trojkiej tożsamości: jako ludzi ochrzczonych, wierzących i jako członków Kościoła*⁷⁷. Założenia te przeciwstawiają się procesowi sekularyzacji i ateizacji, stanowiącemu poważne zagrożenie współczesnego społeczeństwa⁷⁸. Proces ewangelizacyjny winien być budowany na

⁷² DOK 62.

⁷³ J. Bagrowicz, *Edukacja religijna współczesnej młodzieży. Źródła i cele*, Toruń 2000, s. 196.

⁷⁴ PDK 20.

⁷⁵ PDK 13; por. DOK 78.

⁷⁶ PDK 56; por. DOK 62.

⁷⁷ PDK 56; por. DOK 194.

⁷⁸ F. Kaufmann, omawiając proces przechodzenia od religijności do indyferentyzmu, a nawet praktycznego nihilizmu w warunkach pluralizmu społeczno-kulturowego, wyróżnia 4 fazy, a mianowicie: *odkościelnienie*, które jest zubożeniem wobec wszelkich norm, zasad i środków zba-

budzeniu świadomości w uczestnikach lekcji religii, że są ludźmi ochrzczeni, czyli zanurzeni w Chrystusa, w Jego zbawcze dzieło. Ale stało się to poza ich świadomością. Dlatego ciągle należy nawiązywać do faktu chrztu i odnajdywać skutki sakramentalnego spotkania ze Zbawicielem. I to jest następny etap ewangelizacji – prowadzić do osobowej decyzji wiary. Teraz już świadomie uczestnicy mają podjąć decyzję pójścia za Chrystusem jako Jego uczniowie, jako ludzie dojrzałe wierzący. Wówczas właśnie lekcja religii może stać się osobową komunikacją i intymnym dialogiem z Chrystusem, skutkiem którego będzie przyjęcie całkiem nowej postawy jako wyrazu nowej tożsamości dziecka Bożego. Wymaga to jednak – jak określa E. Alberich – odrzucenia dotychczasowej *logiki porządku światowego, a przyjęcia opcji na rzecz Chrystusa w Kościele*⁷⁹. Chodzi o obudzenie w uczestnikach nauki religii w szkole świadomości przynależenia do wspólnoty Kościoła, w którym mają swoje niezbywalne miejsce i powinni się włączyć na równych prawach z innymi w realizację Chrystusowej wizji Kościoła – wspólnoty ducha, słowa, świeżości i miłości⁸⁰.

Konstytutywnym postulatem autentycznej katechezy ewangelizacyjnej jest integralność treści. Przy uwzględnianiu nowych zapotrzebowań nadal charakterystyczną cechą ewangelizacji pozostaje jednak wierność radosnej nowinie przez głoszenie autentycznego kerygmatu⁸¹. Przedstawiając więc relacje między katechezą a ewangelizacją, autorzy polskiego *Dyrektorium* dążą do ukazania, że zarówno w katechezie, jak i w ewangelizacji, pierwszym i konstytutywnym elementem jest element biblijny, niosący to samo orędzie – Dobrą Nowinę zbawienia⁸². Również *Dyrektorium ogólne o katechizacji*, mówiąc o źródłach katechezy, przypomina rolę Pisma św. i *Katechizmu Kościoła katolickiego*⁸³.

wienia podawanych przez Kościół; *odchrześcijanienie* będące zubożeniem na chrześcijański system znaczeń; *indyferentyzm* wobec wszelkiej religii, jako zubożenie wobec zbiorowych systemów znaczeń i wartości; *agnostycyzm* i *niechęć* jako zubożenie na wszelkie zobowiązania tak kolektywne, jaki i indywidualne [F. Kaufmann, *Religion und Modernität. Sozialwissenschaftliche Perspektiven*, Tübingen 1989, s. 158-160].

⁷⁹ E. Alberich, *Katecheza dzisiaj*, dz. cyt. 136.

⁸⁰ Tamże, s. 193n.

⁸¹ *Nasze czasy wymagają – moim zdaniem – o wiele bardziej głoszenia bezpośredniego, zdecydowanego i ostrego – kerygmy takiej, jaką praktykował Chrystus i apostołowie, a zwłaszcza św. Paweł. Chodzi o bezpośrednie zwiastowanie zbawczej tajemnicy Chrystusa (...). Przepowiadanie takie doprowadza wprost do „kryzysu”: wywołuje reakcję taką, jaką widzimy u Żydów po przemowie Piotra: „Cóż mamy czynić bracia?” (Dz 2,37) [G. Danneels, *Kościół „drugiej” ewangelizacji*, „Communio” 1986, nr 4, s. 24].*

⁸² PDK 58; por. CT 26.

⁸³ DOK 95.

W dobie nowej ewangelizacji, biorąc pod uwagę, jak bardzo zróżnicowani pod względem rozwoju duchowego są adresaci szkolnego nauczania religii, kerygmat winien stać się centralną treścią katechezy ewangelizacyjnej i to w taki sposób, by zadziwił, zafascynował młodych ludzi i pozyskał ich dla wiary Chrystusowi⁸⁴. Polskie *Dyrektorium* przypomina, że główne kryteria integralności wszelkiej posługi katechetycznej, których katecheza ewangelizacyjna nie może być pozbawiona, jest chrystocentryzm o wymiarze trynitarnym, skoncentrowanie się na głoszeniu Dobrej Nowiny o królestwie Bożym z uwzględnieniem zasady inkulturacji, pełnienie misji Kościoła i w imieniu wspólnoty Kościoła, która troszczy się o organiczny charakter głoszonych prawd i o zachowanie ich hierarchii we współczesnej rzeczywistości⁸⁵. Katecheza ewangelizacyjna skupia się więc głównie na osobie Chrystusa, od którego, co prawda, nie musi się rozpoczynać głoszenie Ewangelii, ale z Niego musi czerpać swoją moc, a zwłaszcza do Niego musi prowadzić⁸⁶. W szczególności katecheza o charakterze ewangelizacyjnym powinna przypominać podstawowe prawdy wiary, inspirować do rzeczywistego nawrócenia, prowadzić do przekonania o prawdzie i o wartości orędzia chrześcijańskiego, zwłaszcza w obliczu zastrzeżeń zgłaszanych przez współczesny świat⁸⁷. Nie do przecenienia jest też założenie doprowadzenia wychowanka do osobowego aktu wiary, gdyż akcentuje ono godność człowieka w dokonywaniu wyboru i przeżywaniu Ewangelii na co dzień oraz docenia uzdolnienie go do racjonalnego uzasadnienia nadziei płynącej z wiary i odwagi w podejmowaniu misyjnego powołania świadczenia o Chrystusie.

Wyznaniowa lekcja religii w szkole winna prowadzić do integralnego widzenia wspólnoty wierzących jako środowiska wzrastania w wierze, prowadzącego do dokonywania wolnych i dojrzałych wyborów wiary w oparciu o zintegrowanie wiadomości religijnych z dziedzictwem kulturowym⁸⁸. Ze względu na pluralizm panujący w szkole i w całym społeczeństwie nauka religii w szkole winna

⁸⁴ Dokumenty nie sugerują, czy ma to być forma interpretacji problemów ludzkich, czy też promulgacji Słowa Bożego, ale powstające szkoły ewangelizacyjne zwracają uwagę na konieczność aktywizacji uczestników w odkrywaniu apelu Bożego i możliwości odpowiedzenia nań w bardzo złaicyzowanej rzeczywistości [J. Kochel, *Katecheza ewangelizacyjna w nauczaniu C. M. Martiniego*, dz. cyt., s. 177].

⁸⁵ PDK 36.

⁸⁶ PDK 75. Kard. Ch. Schönborn podczas sympozjum z okazji X-lecia polskiego wydania Katechizmu Kościoła Katolickiego stwierdził, że dzisiejszemu światu ponownie potrzeba kerygmy, która by obudziła zagubioną wiarę [Ch. Schönborn, *Idee przewodnie „Katechizmu Kościoła Katolickiego”*, w: *W co Kościół wierzy i z czego żyje*, red. T. Panuś, Kraków 2004, 39n].

⁸⁷ PDK 56; por. DOK 194.

⁸⁸ Por. A. Fosion, *La catéchèse dans le champ de la communication. Ses enjeux pour l'inculturation de la foi*, Paris 1990, s. 365

wychowywać do współżycia i dialogu⁸⁹, co w przyszłości może skutkować umiejętnością współpracy dla dobra wspólnego.

Mówiąc o nowych metodach ewangelizacyjnych, współcześni pastorałiści kładą akcent przede wszystkim na osobiste świadectwo głosiciela Słowa. Staje się ono poniekąd pieczęcią autentyczności głoszonego orędzia. Tylko głębokie przeżycie przyłgnięcia do Chrystusa i przyjęcia jego bezgranicznej miłości jest w stanie zainspirować do odważnego dawania świadectwa i nadać mu ewangeliczną świeżość, która może zachwycić świat. Szczególną zaś cechą nowych metod ewangelizacyjnych jest nowość środków wyrazu, jakimi należy się posłużyć w głoszeniu orędzia zbawczego. Chodzi o taki język przekazu Ewangelii, który będzie zrozumiany przez współczesnego człowieka, żyjącego w rzeczywistości przełomu tysiącleci. Świat współczesny wszedł w epokę, kiedy język oparty o słowo przestaje być uprzywilejowanym narzędziem porozumiewania się ludzi⁹⁰, dominuje obraz budzący wrażenia i skupiający niekiedy uwagę na szacie zewnętrznej. Obrazy zmieniające się w szybkim tempie wywołują wrażenia, ale nie pozwalają na głębszą refleksję, która pomogłaby odbiorcom odczytać ich symbolikę. Przekaz Dobrej Nowiny domaga się wyrażania całej głębi ewangelicznej w języku i formach czytelnych dla dzisiejszego świata oraz budzących w ludziach fascynację przekazywaną treścią. Szczególnie pożądane jest więc, aby w ewangelizacji uwzględniać mentalność i sposoby wzajemnego komunikowania się adresatów Ewangelii i jej przekazicieli. Dotychczasowe tradycyjne formy przekazu nadal mogą służyć tym, którzy poczuwają się do ścisłych związków z Kościołem. Do młodzieży jest w stanie przemówić język jej komunikacji. Rodzi się więc poważny problem katechetyczny, jak przełożyć na język młodych ludzi i ich mentalność odwieczne orędzie zbawcze.

W świetle *Dyrektorium ogólnego o katechizacji* można zauważyć, że realizacja takiej katechezy dokona się wówczas, kiedy w posłudze Kościoła zagwarantowane zostanie właściwe miejsce katechezie w całym procesie dojrzewania chrześcijańskiego, przyjmie ona ewangelizacyjny, dialogiczny charakter i permanentnie będzie prowadzona także z dorosłymi, a nie tylko na poziomie dzieci i młodzieży⁹¹. Wielu współczesnych znawców tego tematu nie tylko formułuje zasady, ale wprost opracowuje materiały do takiej formy katechetycznej, tworząc całe szkoły ewangelizacyjne⁹². Wymaga to odpowiedniej formacji nowych

⁸⁹ E. Alberich, *Katecheza dzisiaj*, dz. cyt., s. 248.

⁹⁰ K. Pawlina, *Nowa ewangelizacja i jej realizacja w Polsce po 1989 roku*, Warszawa 1995, s. 249.

⁹¹ Tamże, s. 102.

⁹² Do roku 2000 powołano do istnienia ponad 100 szkół nowej ewangelizacji na wszystkich kontynentach, z których trzydzieści tworzy Stowarzyszenie Koordynatorów Katolickich Szkół Ewangelizacji (ACCSE/2000 Europe). Jedne z nich mają charakter ewangelizacji ukierunkowanej do

nauczycieli-ewangelizatorów, przygotowania narzędzi nieodzownych do prowadzenia tego typu katechezy, a więc odpowiednich programów, podręczników i materiałów katechetycznych, uwzględniających mentalność młodzieży XXI wieku i sposób komunikacji bliski młodym ludziom tych czasów⁹³, a także wielkiego przygotowania modlitewnego. Podjęte dotychczas próby budzą pewne nadzieje, gdyż zauważamy w nich wielość źródeł katechezy, przy zachowaniu ich hierarchii⁹⁴, przesunięcie koncepcji procesu katechetycznego w kierunku hermeneutyczno-komunikatywnym, przy równoczesnym preferowaniu samodzielności w odkrywaniu prawdy i dokonywaniu wyborów. Dzięki samodzielnemu gromadzeniu materiałów stanowiących źródło motywacji młodzież może przeżyć radość z odkrywania prawdy. Właśnie te aspekty w podjętych przez polskich katechetów próbach opracowania programów i materiałów katechetycznych mogą zainicjować dialog między katechizowanymi, stopniowo stymulować postawę otwartości i prowadzić do mocnego poczucia tożsamości chrześcijańskiej⁹⁵.

W świetle powyższych rozważań można odnieść wrażenie, że wymiar ewangelizacyjny szkolnej lekcji religii jest na tym etapie wprost nieodzownym wymaganiem, jeśli nie ma to być szansa stracona, młodzież mogłaby odejść z tych lekcji niezaspokojona w swych oczekiwaniach. Nie można też odnieść wrażenia, że jest to już szczyt osiągnięć katechetycznych. Już bowiem podnoszą się głosy, by katecheza obok ewangelizacji podjęła proces katechumenatu⁹⁶, a więc od szkolnej ewangelizacji przeszła do kościelnego katechumenatu, a wówczas możliwe będzie korelowanie wszystkich ośrodków wychowawczych w celu kształtowania chrześcijanina na nowe czasy.

różnych grup wiekowych, inne różnią się charakterem (charytatywne, uliczne), jeszcze inne starają się ogarnąć działalnością globalną świat cały, na przykład, Lumen 2000 aktywizująca środki masowej komunikacji do radosnego głoszenia Dobrej Nowiny [K. Pawlina, *Nowa ewangelizacja i jej realizacja w Polsce po 1989 roku*, dz. cyt., s. 249].

⁹³ H. Lombaerts, *Komunikacja wiary dzisiaj*, w: *Komunikacja wiary w trzecim tysiącleciu*, red. S. Dziekoński, Olecko 2000, s. 39.

⁹⁴ J. Bagrowicz, *Podręcznik do nauki religii*, w: *W trosce o dobre podręczniki*, red. P. Tomasiak, Kraków 2003, s. 33-35.

⁹⁵ H. Lombaerts, *Komunikacja wiary dzisiaj*, art. cyt., s. 38.

⁹⁶ Por. DOK 90; J. Bagrowicz, *Inicjacja i katechumenat jako zasad i metoda edukacji religijnej młodzieży*, w: *Funkcja inicjacyjna katechezy w Kościele współczesnym*, red. K. Kantowski, Szczecin 2007, s. 177-198.



Nauczyciel religii katolickiej





Osobowość nauczyciela religii

Jan Paweł II w adhortacji *Catechesi tradendae* następująco określa katechezę: *Katecheza jest wychowaniem w wierze dzieci, młodzieży i dorosłych, a obejmuje przede wszystkim nauczanie doktryny chrześcijańskiej, przekazywane na ogół w sposób systematyczny i całościowy, dla wprowadzenia wierzących w pełnię życia chrześcijańskiego*¹. Określenie to ukazuje trzy podstawowe funkcje katechezy: wychowanie w wierze, nauczanie doktryny chrześcijańskiej oraz wtajemniczenie chrześcijańskie², z nich z kolei wynikają funkcje katechety, a zatem i nauczyciela religii, który ma być nauczycielem, wychowawcą i świadkiem³.

Warto spojrzeć na tę realizację zadania Kościoła przez pryzmat osobowości nauczyciela religii, czyli osoby bezpośrednio odpowiedzialnej za realizację lekcji religii na terenie szkoły. Refleksję na ten temat trzeba wciąż na nowo podejmować, tak aby wnioski z niej płynące jak najlepiej odpowiadały czasom współczesnym. Dlatego najpierw warto zastanowić się, jaka jest specyfika dzisiejszego nauczania religii, w jakim świecie przychodzi działać katechecie, jaka jest szkoła, w której pracuje, z jakimi problemami borykają się rodziny, z których pochodzą uczniowie, jakie oczekiwania ma wobec nauczyciela parafia, wspólnota Kościoła, a przede wszystkim, jakie wyzwania stawia konkretna osoba ucznia. Każda z tych osób i każde z tych środowisk stawiają katechecie, nauczycielowi religii pewne zadania, które mogą być ciężarem lub też szansą na wytyczenie właściwych kierunków działania, a także wyzwaniem, którego świadome podjęcie będzie wpływało na jego rozwój osobowy.

Kościół, podejmując refleksję na temat działalności katechetycznej w wielu aspektach, wypowiada się na temat osób za nią odpowiedzialnych. Opisuje ich powołanie, zadania, które powinny wykonywać, charakteryzuje ich odpowiedzialność wobec poszczególnych środowisk wychowawczych. Na początek warto przypomnieć, że skoro dziełu katechizacji poświęcają się osoby duchowne i świeckie, to znaczy, że powołanie katechetyczne jest czymś odrębnym od wyboru stanu życia, wynika z sakramentu chrztu i umocnienia w sakramencie bierz-

¹ CT 18.

² PDK 18.

³ DOK 237.

mowania. Ci, którzy odczuwają szczególne powołanie, aby być katechetami, otrzymują od Kościoła misję do wypełnienia tego zadania. *Jest ona z jednej strony wyrazem zaufania Kościoła, w imieniu którego nauczają, z drugiej znakiem powołania, by innych prowadzić do Chrystusa, dzieląc się swoją wiarą*⁴. Słowa te pozwalają nam uświadomić sobie, że katecheta, a więc i nauczyciel religii, to człowiek, który otrzymał i wypełnia szczególne i szczegółowe powołanie. Pamięć o tej misji wyznacza jego tożsamość.

Powołanie zawsze jest służbą komuś, czy czemuś, jest wezwaniem do wypełnienia jakiegoś konkretnego zadania, do *bycia dla*. Warto więc zastanowić się, jakie oczekiwania wobec katechety, w tym także nauczyciela religii, ma współczesny świat, Kościół, szkoła, parafia, rodzina. Charakterystyka tych miejsc, wspólnot oraz ich problemów pozwoli ujrzeć, że to, czego domagają się one od nauczyciela-katechety, jest nie tylko wyzwaniem, ale może w znacznym stopniu stać się wyznacznikiem jego rozwoju i szansą na owocne wypełnienie powołania i wzrastania ku pełni ludzkiej dojrzałości. Nauczyciel religii działa na płaszczyźnie kilku środowisk odpowiedzialnych za rozwój dzieci i młodzieży. Ten fakt wyznacza także jego tożsamość, wymaga odpowiednio ukształtowanej osobowości.

1. Dojrzałość podstawą osobowości nauczyciela religii

Skuteczność oddziaływania katechety-nauczyciela religii zależy od jego przymiotów ludzkich i chrześcijańskich jako nauczyciela i wychowawcy. Dlatego podstawą, fundamentem owocnej pracy, do takich kontaktów z innymi ludźmi, które będą kierowały w stronę prawdy, dobra i piękna, jest dojrzała osobowość, po prostu, dojrzałość ludzka.

Warto najpierw przypomnieć, czym jest osobowość. Psychologowie najczęściej wyróżniają następujące jej elementy: popędy i temperament, potrzeby, motywacje, postawy, wartości i charakter. Można powiedzieć, że osobowość to zespół warunków wewnętrznych, determinujących sposób, w jaki człowiek realizuje swoje stosunki z działającym na niego światem. Etymologia terminu *osobowość* wywodzi się od słowa *osoba*. Oznacza ono byt o rozumnej naturze, cechujący się odrębnością od innych bytów, posiadający świadomość własnego istnienia, wolę, własny charakter i system wartości. Można wyróżnić trzy obszary wzajemnie powiązane, według których osobowość to:

⁴ PDK 132.

- zbiór względnie stałych, charakterystycznych dla danej jednostki, cech i właściwości, które wyznaczają jej zachowania i pozwalają odróżnić ją od innych;
- zespół warunków wewnętrznych wpływających na sposób, w jaki człowiek przystosowuje się do otoczenia;
- zespół psychologicznych mechanizmów, jak tożsamość, mentalność, potrzeby, postawy, inteligencja, uznawane wartości, które powodują, że człowiek jest zdolny do kierowania własnym życiem, a jego zachowania są zorganizowane i względnie stałe.

Warto podkreślić, że wprawdzie cechy biofizyczne człowieka i zewnętrzne oddziaływanie są podstawą osobowości, ale jej nie determinują. Natomiast decydujący wpływ na kształtowanie się osobowości ma aktywność samej jednostki⁵. Dlatego w refleksji na temat osobowości nauczyciela religii nie wystarczy podanie cech, jakimi powinien się on charakteryzować, ale trzeba zwrócić uwagę na potrzebę budowania siebie jako nauczyciela, wychowawcy i świadka⁶. To budowanie odbywa się w konkretnym miejscu i konkretnych środowiskach, które przez swą specyfikę stawiają określone wymagania. Sprostanie im stanowi mobilizację dla nauczyciela, dla człowieka jest szansą na jego pełniejszy rozwój. Wielość postulatów Magisterium Kościoła wobec katechety sprawia, że może im sprostać tylko ktoś o dojrzałej osobowości.

Charakteryzując dojrzałą osobowość, psychologowie wymieniają następujące jej komponenty⁷:

- Osoba dojrzała odznacza się *rozszerzaniem* własnego *ja*, nie koncentruje się jedynie na własnych potrzebach i pragnieniach, uczestniczy twórczo w pracy, angażuje się w sprawy ogólniejsze: polityczne, społeczne, religijne itd.
- Osoba dojrzała jest społecznie przystosowana i charakteryzuje się pozytywnym, serdecznym nastawieniem do innych.
- Osoba dojrzała odczuwa emocjonalne bezpieczeństwo i akceptuje siebie. Człowiek taki przeżywa własne, przykre stany emocjonalne w taki sposób, że inni nie przestają dobrze się z nim czuć. Potrafi on także bez obawy wyrażać własne sądy i uczucia.
- Osoba dojrzała odznacza się realistyczną oceną otoczenia, postrzega rzeczy, sytuacje i ludzi takimi, jakimi są.

⁵ J. Reykowski, *Emocje, motywacja, osobowość*, w: *Psychologia ogólna*, red. T. Tomaszewski, Warszawa 1992, s. 115-130; H. Krzysteczko, *Osobowość*, w: *Psychologia dla teologów*, red. J. Maksełon, Kraków 1995, s. 177.

⁶ H. Krzysteczko, *Osobowość*, art. cyt., s. 177.

⁷ Z. Chlewiński, *Postawy i cechy osobowości*, Lublin 1987, s. 63nn.

- Osoba dojrzała jest zdolna do obiektywnego wglądu w siebie i do poczucia humoru.
- Osoba dojrzała posiada integrującą filozofię życia, łączy różne elementy własnej aktywności w sposób jasny, spójny i systematyczny, dostrzegając ich znaczenie we własnym życiu pod wpływem przyjętego systemu wartości.

Należy przede wszystkim zauważyć, że dążenie do dojrzałości, jakkolwiek wiąże się z wysiłkiem woli, z pracą nad sobą, musi być jednak ukierunkowane przez motywy zewnętrzne⁸, *filozofię życia* czy *system wyższych wartości*, który staje się motorem permanentnego działania. Dochodzenie do dojrzałości jest procesem długotrwałym, ogarniającym całe życie, niektórzy twierdzą nawet z całą stanowczością, iż nie jest to proces samorzutny. Dojrzałość osobowa nie jest bowiem stanem danym, który sam z siebie dochodzi do skutku. Jest człowiekowi zadana; domaga się ciągłego wysiłku podejmowanego i sterowanego przy pomocy wychowawczej innych ludzi. Pragnąc więc osiągnąć osobową dojrzałość, katecheta musi być świadomy konieczności współpracy z łaską Chrystusa i z innymi osobami, które stają się dlań wychowawcami.

Dopiero w relacjach z innymi ludźmi kształtuje się dojrzała osobowość katechety-nauczyciela religii. Dlatego też katecheta, także nauczyciel religii, powinien być człowiekiem dialogu, poszukiwaczem, badaczem, który doświadcza, tak jak katechizowani, radości odkrywania, przybliżania się do ukrytej tajemnicy⁹. Taka postawa dialogu, czyli wspólnego poszukiwania prawdy, to odpowiedź na postawy współczesnego człowieka, który nie przyjmuje prawd narzucanych autorytarnie, jest wyczulony na próby ograniczania swej wolności, niezależności, reaguje często pójściem w absurd wolności bez żadnych ograniczeń, czyli anarchii lub samowoli. Postawa dialogu to także szansa rozwoju dla samego nauczyciela, który, będąc człowiekiem wiary, też jest w drodze, też idzie na ostateczne spotkanie z Chrystusem, żyje obietnicą Królestwa Bożego¹⁰, stara się jak testament przekazać swą wiarę, *że jest Bóg i jest wieczność*¹¹.

Wydaje się, że najlepszym oparciem dla relacji wychowawczej oraz budowania modelu katechety-wychowawcy, także katechety-autorytetu, jest oparcie na dialogu. Młodzież uznaje autorytety nie z powodu nadania, etykiety, ale wtedy, gdy niosą one ze sobą przekonujące racje. Dlatego słucha osób, które nie tyle głoszą swe racje, ale zapraszają do dyskusji, proponują. Jest to możli-

⁸ Z. Chlewiński, *Dojrzałość; osobowość, sumienie, religijność*, Poznań 1981, s. 9.

⁹ M. Kowalczyk, *Inkulturacyja katechetyczna*, Gniezno 1998, s. 149.

¹⁰ Tamże, s. 150.

¹¹ D. Świądro, *Szkoła a katecheza*, w: *Dzisiejszy katecheta*, red. J. Stala, Kraków 2002, s. 381.

we, gdy katecheta umie słuchać¹², jest zainteresowany światem wartości młodzieży i dzieci. Nawet jeśli jest to tylko chaos wartości, to trzeba go poznać i starać się zrozumieć. Uczniom potrzeba przewodnika w dyskusji, skoro nie lubią moralizowania, a chcą dyskutować, potrzebują kogoś, kto ich w tym będzie prowadził. Katecheta ma szansę stać się wtedy także wzorem osobowym, świadkiem bardzo określonych wartości, po to przecież przychodzi do szkoły. Wreszcie katecheta, nauczyciel religii, wychowawca powinien starać się współdziałać z dziećmi i młodzieżą; jest to świetna lekcja wartości, które chce się przekazać, ale też daje to możliwość rozwoju relacji interpersonalnych, otwartości i zdolności przekazu tych prawd, które są dla nauczyciela ważne i najistotniejsze¹³.

W tej dojrzałości zawierają się wszystkie inne cechy katechety-nauczyciela religii, wymieniane i komentowane przez wielu autorów przymioty ludzkie, takie jak: dobre zdrowie, miły wygląd zewnętrzny, naturalna powaga, odpowiedni wzrost, bystry wzrok, dobry słuch, odpowiedni wyraz twarzy, zdolność obserwacji, piękny język, używanie symboli, zdolności artystyczne, świadomość ograniczonej własnej oceny, gotowość do zmiany swego zdania pod wpływem ważnych argumentów, stanowczość połączona z poczuciem humoru, zdolność do współpracy i dialogu, miłość do katechizowanych. W dojrzałości tej zawierają się przymioty chrześcijańskie, jak: żywa i mocna wiara, świadomość wielkości swej misji, zdolność do współpracy w poszukiwaniu wartości, niezatrzymywanie uwagi uczniów na sobie, płynące z wiary pokój, optymizm i zaangażowanie, doświadczenie w wierze, troska o dobro duchowe wychowanków, odpowiedzialność za ich relację z Jezusem, pokora, świadectwo. Dla katechety, jako nauczyciela i wychowawcy, istotna jest znajomość i miłość do wychowanków, umiejętność pozytywnego do nich podejścia, zdolność obserwacji, kontakto-wość, otwartość, życzliwość i takt pedagogiczny, autorytet, umiejętność przekazywania posiadanej prawdy, gruntowna wiedza i sprawność intelektualna, intensywne przeżywanie wartości i twórcze nastawienie do swej pracy, polegające na pełnym wysiłku poszukiwaniu najlepszych, oryginalnych, budzących zainteresowanie sposobów działania¹⁴.

Warto też w tym miejscu przypomnieć dydaktyczne powinności nauczyciela religii, umożliwiające interakcję z uczniami. Należy do nich zdolność utrzymania porządku, dążenie nie tylko do uczenia, ale i nauczania, umiejętność wyjaś-

¹² Tamże, s. 379.

¹³ A. Potocki, *Ewangelizacja w katechezie i kłopoty z autorytetem*, w: *Ewangelizować czy katechizować*, red. S. Dziekoński, Warszawa 2002, s. 85n.

¹⁴ J. Szpet, D. Jackowiak, *Lekcje religii szkolą wiary*, Poznań 1996, s. 67n.

niania rzeczy trudnych, interesujące prowadzenie zajęć, sprawiedliwość, przyjazne podejście do katechizowanych¹⁵.

Wszystkie te cechy osobowości, postulowane wobec katechety, są przedstawiane w perspektywie wyzwań stawianych przez współczesny świat, a zwłaszcza przez poszczególne środowiska wychowawcze. Warto jednak rozpatrywać je także jako swoistą szansę wzrastania katechety ku dojrzałości ludzkiej według pełni Chrystusa.

2. Konstruktywna postawa wobec wyzwań świata

Katecheza, jako jedna z uprzywilejowanych form posługi słowa w Kościele, głosząc ludziom Dobrą Nowinę o Bożej miłości, jednocześnie aktywnie uczestniczy w procesie wszechstronnego rozwoju człowieka. Nie może więc pomijać szerokiego kontekstu społecznego, kulturowego i politycznego, w którym żyją współcześni chrześcijanie. Jest on bowiem naturalnym miejscem nie tylko rozwoju ich wiary, ale i terenem wielorakiego zaangażowania, poprzez które pragną wypełnić swoje zobowiązania, wynikające z przyjętych sakramentów chrztu i bierzmowania, na rzecz tworzenia świata bardziej solidarnego i braterskiego¹⁶. Wskazania te zachęcają nauczyciela religii do poznawania uwarunkowań jeszcze szerszych aniżeli rodzinne, tzn. warunków społecznych, kulturowych i politycznych, w których żyją ich uczniowie, a także oni sami. Nieraz przecież trzeba dać odpowiedź współczesnemu światu, z którego reprezentantami w osobach uczniów, spotyka się na lekcjach¹⁷. Nauczyciel religii spotyka się ze swymi uczniami jakby w pewnym mikroświecie i te spotkania, jeśli będą owocnie przeżyte, dają możliwość odnalezienia się w szerszej rzeczywistości. Młodzi ludzie przynoszą pytania świata współczesnego, są reprezentantami kultury, dają szansę lepiej poznać, co jest ważne, nie dlatego, aby kultura ta była specjalnie atrakcyjna, ale z tego powodu, że znajomość pewnych nurtów myślowych, którymi jest przepojona, i mechanizmów jej działania uchronić może nauczyciela religii przed uleganiem negatywnemu wpływowi i manipulacjom.

Kolejnym zadaniem dzisiejszego katechety jest obrona i tworzenie kultury. Przedmiotem szczególnego zainteresowania duszpasterzy, katechetów i wychowawców chrześcijańskich powinien być świat kultury, jej rozwój i doskonalenie, zwłaszcza kultury rodzimej i ojczystej, co powinno stanowić specjalną troskę

¹⁵ Tamże, s. 69n.

¹⁶ PDK 1.

¹⁷ PDK 4-7.

zaniebýwanego dziś coraz bardziej wychowania patriotycznego. Kultura bowiem posiada swoją niezastąpioną rolę w wychowaniu osoby ludzkiej: (...) pierwszym i zasadniczym zadaniem kultury (...) jest wychowanie. W wychowaniu bowiem chodzi właśnie o to, ażeby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem – o to, ażeby bardziej „był”, a nie tylko więcej „miał” – aby więc poprzez wszystko, co „ma”, co „posiada”, umiał bardziej „być” nie tylko „z drugimi”, ale także i „dla drugich”¹⁸.

Jest to bardzo ważne we współczesnym świecie, w którym wiele dziedzin życia przepojonych jest postmodernizmem, kierunkiem myślowym nie uznającym żadnego kryterium prawdy i dobra, odrzucającym zasadność stawiania pytania o sens życia, cel swej drogi, służby i ofiarności, pozwalającym na wszystko, co jest wynikiem wolnego wyboru jednostki¹⁹. Dziś nauczyciel religii spotyka się z takim właśnie światem. Dzięki temu może kształtować w sobie postawę otwartości na pytania, jakie stawia, gotowości na to, że czasami problemem staje się niestety brak pytań, swoisty nihilizm, całkowita obojętność, brak punktu zaczepienia. Sytuacja taka daje szansę na odwołanie się i potwierdzenie w swym powołaniu, nie tylko jako nauczyciela religii, ale przede wszystkim jako człowieka wiary. Wtedy podstawą zdaje się świadomość swego powołania, swej tożsamości, pewność, Kogo się reprezentuje i Komu się uwierzyło. Taka dojrzałość religijna pozwoli odnaleźć się i odpowiedzieć na problemy współczesności.

3. Umacnianie więzi rodzinnych

Nauczyciel religii powinien zadać sobie trud współpracy z rodzinami swych uczniów, a to jest możliwe, gdy potrafi rozpoznać to środowisko, określić je i zdać sobie sprawę, czego ono potrzebuje. Polskie *Dyrektorium katechetyczne* zwraca uwagę na problemy współczesnych rodzin. Stan ten stawia konkretne zadania dzisiejszemu katechecie. W dokumencie tym czytamy: *Prawdziwym wyzwaniem dla wychowania chrześcijańskiego jest nie tylko dążenie do zagwarantowania rodzinie pierwszoplanowej roli w wychowaniu, także w wychowaniu religijnym, ale również przychodzenie jej z pomocą, aby była dzisiaj w stanie stawać się prawdziwą wspólnotą wychowującą i ewangelizującą, w której rozwijane będą wychowawcze zasady czerpiące swą siłę z żywego kontaktu z Bogiem, z Ewangelii, z ofiarnej i bezinteresownej miłości, roztropnie stawiającej także*

¹⁸ PDK 8.

¹⁹ Z. Sareło, *Postmodernistyczny styl myślenia i życia*, w: *Postmodernizm*, red. Z. Sareło, Poznań 1995, s. 14-16.

konieczne wymagania. Działania takie są potrzebne i poniekąd konieczne, ponieważ wiele wspólnot małżeńskich i rodzinnych przeżywa różnorodne trudności, którym same nie mogą sprostać; wiele jest też rodzin skonfliktowanych i zarazem konfliktogennych, niepełnych i rozbitych, sprawiających, że potomstwo jest praktycznie pozbawione miłości, wsparcia rodzicielskiego i wychowania. Stan ten jest pogłębiany tendencjami pomniejszania roli i znaczenia rodziny w życiu społecznym, co powoduje, że przestaje być ona postrzegana jako podstawowa wspólnota życia ludzkiego i jego rozwoju. Wszystko to przyczynia się do zaburzenia rozwoju osobowego członków rodziny, a szczególnie potomstwa. Jego przejawem są wielorakie frustracje, przejawiające się w nieumiejętności czy nawet w niemożności nawiązywania prawdziwie osobowych kontaktów, jak również takie zachowania patologiczne, jak przestępczość, narkomania, pijactwo itp., tak boleśnie dotykające nasze życie²⁰.

Katecheta-nauczyciel religii ma mieć zatem świadomość problemów, z jakimi borykają się jego uczniowie, a których to problemów oni sami nie są w stanie przezwyciężyć, gdyż najczęściej są to sytuacje, jakie zbudowali im dorośli. Trzeba umiejętnie diagnozować środowisko, czasem wręcz także podejmować rolę terapeuty²¹. Nauczyciel religii, chcąc odpowiedzieć na problemy i pytania współczesnych rodzin, poszerza swą wiedzę z dziedziny psychologii, socjologii, pedagogiki. Stanowi to szansę na głębszy rozwój intelektualny, ale i uwrażliwia serca na problemy drugiego człowieka, najczęściej ucznia lub jego bliskich. Może to służyć także budowaniu jego więzi rodzinnych i innych osobistych relacji międzyludzkich.

4. Szkolne nauczanie religii uczestnictwem w zbawczej misji Chrystusa

Katecheci winni spełniać odpowiednie wymogi, zarówno religijne i moralne, jak i merytoryczne. Powinni pamiętać, że są jednocześnie wychowawcami chrześcijańskimi, i dlatego winni być świadkami wiary. Ich tożsamość konstytuowana jest przez misję zleconą przez Kościół, niezbędną wiedzę, dojrzałą osobowość i pogłębioną duchowość²². W naszych rozważaniach trzeba pokazać specyfikę nauczyciela religii, a więc najpierw opisać relację między nauczaniem

²⁰ PDK 9.

²¹ W. Póltawska, *Nauczyciel jako terapeuta*, w: *W stronę dobra. Planowanie i integracja pracy wychowawczej w szkole*, red. S. Borowczyk, Poznań 2000, s. 161-163.

²² PDK 134.

religii w szkole a katechizacją. *Dyrektorium* mówi, że te dwie działalności wzajemnie się uzupełniają, szkolne nauczanie religii jest częścią katechezy, specyficzną jej formą, za jedną i drugą odpowiedzialny jest Kościół. W katechezie aktualizuje się on przez parafię, w szkolnym nauczaniu religii przez fakt udzielenia nauczającym religii misji kanonicznej.

Jednak w szkolnym nauczaniu religii podmiotowy charakter zachowuje, obok Kościoła, także szkoła. Dlatego szkolne nauczanie religii powinno wypełniać zarówno zadania postawione przez Kościół, jak i wybrane cele, wyznaczone przez szkołę. *Stosunek nauczania religii wobec szkoły* wyrażają relacje zarówno podporządkowania, jak i autonomii. *Podporządkowanie* oznacza przede wszystkim włączenie katechety szkolnego w zakres odpowiedzialności za realizację planu wychowawczego i dydaktycznego szkoły. *Nauczanie religii podlega rygorom, jakie stosuje się wobec innych przedmiotów w zakresie nadzoru pedagogicznego. Jednakże nauczanie religii cieszy się autonomią wobec instytucji szkoły. Wyraża się ona w fakcie, że programy nauczania i pomoce dydaktyczne nie podlegają zatwierdzeniu przez nadzór pedagogiczny, lecz winny być jedynie podane do jego wiadomości. Oznacza to, że nadzór merytoryczny nad nauczaniem religii w szkole sprawuje Kościół. To Kościół zatwierdza materiały dydaktyczne i kieruje katechetów do podjęcia pracy w szkole (misja kanoniczna), a także w ramach prac programowych określa, które cele i zadania szkoły winny być realizowane na lekcjach religii. Tak ujęta lekcja religii umożliwia współdziałanie szkoły i Kościoła, a jednocześnie szanuje wzajemną autonomię obu tych podmiotów nauki religii*²³.

Z tego podwójnego zapodmiotowania nauczania religii w szkole wynikają zadania, które ma ono wypełniać, a nauczyciel realizować.

*Zadaniem nauczania religii w szkole publicznej jest wychowanie chrześcijańskie i przekaz nauki wiary, tak by doprowadzić do umiłowania Boga i przyłgnięcia do Niego*²⁴.

*Posłannictwem katechetów jest przekazywanie orędzia zbawienia, dlatego powinni dolożyć wszelkich starań, aby przekazywać Ewangelię tym, którzy pragną powierzyć się Jezusowi Chrystusowi*²⁵.

Lekcja religii jest także przedmiotem szkolnym, dlatego też domaga się takiej samej systematyczności i organizacji, co inne przedmioty szkolne. Nauczanie religii nie sytuuje się wobec tych przedmiotów jako coś dodatkowego, lecz stanowi element koniecznego dialogu interdyscyplinarnego. Z tego powodu należy dążyć,

²³ PDK 82.

²⁴ PDK 83.

²⁵ PDK 150.

na ile zezwalają i umożliwiają to cele katechetyczne, do skorelowania treści nauczania religii z treściami pozostałych przedmiotów szkolnych. Korelacja ta może przyjmować formę integrowania treści i celów wychowawczych, uzupełniania pomijanych treści lub polemiki z treściami nieprawdziwie przekazywanymi. Kolejną konsekwencją szkolnego nauczania religii jest konieczność wystawiania ocen. Nauczyciel wystawia oceny za wiedzę ucznia, jego umiejętności, a także aktywność, pilność i sumienność. Ocenianiu nie podlega oczywiście udział w praktykach religijnych²⁶. Jeśli katecheta ma prowadzić dialog interdyscyplinarny, to oprócz wiedzy ogólnej, winien interesować się programami i podręcznikami nauczania innych przedmiotów, powinien mieć świadomość, z jakimi treściami musi polemizować, które uzupełniać czy integrować. Sprzyja temu praca w różnych szkolnych zespołach nauczycielskich, radach pedagogicznych, wspólne planowanie wychowawcze, itp.

Szkolne nauczanie religii to specyficzna i oryginalna forma posługi słowa²⁷. Nauczanie religii w szkole powinno mieć powiązanie ze wszystkimi działaniami katechetycznymi Kościoła, starać się w miarę możliwości wypełniać *wszystkie funkcje katechezy, zwłaszcza w zakresie nauczania i wychowania, oraz być pogłębieniem intelektualnym i przygotowaniem dla katechezy inicjacyjnej*²⁸.

5. Pogłębianie własnej relacji z Jezusem dzięki świadczeniu o Nim

Warto zwrócić uwagę, że chociaż samo nauczanie religii w szkole realizuje przede wszystkim funkcję nauczania i wychowania, to właśnie osoba nauczyciela, jego sposób życia, sumienność, punktualność, uczynność, służenie radą w rozwiązywaniu problemów uczniów, jednym słowem, sposób traktowania swej pracy widoczny w szkole, staje się szansą realizacji także funkcji inicjacyjnej o ile katecheta-nauczyciel staje się świadkiem²⁹. Jan Paweł II nazywa katechetę szczególnym pośrednikiem i świadkiem. Każdy katecheta wypełnia swą misję na tyle, na ile spowoduje spotkanie katechizowanego z Mistrzem, jedynym Nauczycielem, Jezusem Chrystusem³⁰. Wyznacza to określone przymioty katechety, a więc i nauczyciela religii: *Każdy katecheta, (...), musi troszczyć się usilnie, aby poprzez swe nauczanie i swój sposób życia przekazywać naukę i życie*

²⁶ PDK 83.

²⁷ DOK 73.

²⁸ PDK 83.

²⁹ M. Kowalczyk, *Inkulturacja katechetyczna*, Gniezno 1998, s. 150.

³⁰ E. Materski, *Od odpowiedzialność Kościoła za katechezę*, Radom 1993, s. 50.

Chrystusa. Niech nie zatrzymuje na sobie samym, na swoich osobistych poglądach i własnych postawach myślowych, ani uwagi, ani przywiązania umysłu i serca tego, kogo katechizuje, a zwłaszcza niech nie wpaja innym swych własnych opinii i zapatrywań w taki sposób, jak gdyby wyrażały one naukę Chrystusa i świadectwo Jego życia. Trzeba więc, aby do każdego katechety można było zastosować te niezgłębione słowa Jezusa: „Moja nauka nie jest moja, ale Tego, który mnie posłał”. To właśnie czyni św. Paweł, gdy omawia sprawę najwyższej wagi: „Otrzymałem od Pana to, co z kolei wam przekazałem” (...). Do jakże pilnego studiowania Słowa Bożego, przekazywanego przez Magisterium Kościoła, winien przykładać się katecheta; jak głęboka winna być jego zażyłość z Chrystusem i z Ojcem, jak wiele czasu powinien on poświęcać modlitwie i jak być oderwanym od siebie samego, aby mógł powiedzieć: „Moja nauka nie jest moja”³¹. Słowa wypowiedane przez katechetę, jego głoszenie, będą skuteczne, o ile będą spójne z jego życiem: Wielkość Chrystusa nauczającego oraz wewnętrzna spistość i siła przekonująca Jego nauki płynie stąd, że Jego słowa, przypowieści i rozprawy nie dają się nigdy oddzielić od Jego życia i osoby. W takim ujęciu życie Chrystusa okaże się nieustannym nauczaniem: Jego milczenie, cuda, modlitwa, miłość do ludzi, szczególnie troska o poniżonych i biednych, całkowite przyjęcie ofiary krzyżowej dla odkupienia ludzi, samo wreszcie zmartwychwstanie – są urzeczywistnieniem Jego słowa i wypełnieniem Objawienia. Dlatego też Ukrzyżowany stał się dla chrześcijan najwspanialszym i najbardziej znanym obrazem Chrystusa – Nauczyciela³². Katecheta więc głosi nie swoją naukę, ale tego, przez Kogo został posłany, co więcej, sam jest wezwany żyć tym, co głosi, czyli właśnie świadczyć.

Takie uświadomienie, w którym imieniu działa nauczyciel religii, powiązanie głoszonego słowa z własnym życiem, daje katechecie możliwość kształcenia postawy pokory, świadomości niewystarczalności, lecz konieczności zależności od Boga. Jest to także szansa na integrowanie jego własnej osobowości.

6. Otwartość i zrozumienie drugiej osoby

Skoro szkolne nauczanie religii jest służbą świadczoną polskiej szkole, zwraca uwagę na *pomocniczą funkcję szkoły wobec rodziny, pragnie przeciwdziałać stresogennemu charakterowi systemu edukacji oraz przywrócić temu systemowi właściwą płaszczyznę aksjologiczną. Ponadto szkolne lekcje religii winny przy-*

³¹ CT 6.

³² CT 9.

gotowywać wychowanków do życia, integrować kulturę i wiarę, prowadzić do internalizacji wartości i postaw chrześcijańskich, zaszczepiać tolerancję światopoglądową. Obecność w szkole katechetów, zwłaszcza kapłanów i siostr zakonnych, stanowi szansę dla rozwijania duszpasterstwa nauczycieli³³. Widać tu bardzo konkretne zadania dla nauczyciela religii. Sprostanie im jest możliwe dzięki dojrzałej osobowości nauczyciela religii. Katecheta może czuć się odpowiedzialny za kształtowanie klimatu dialogu i współpracy w szkole. *Skuteczność oddziaływania wychowawczego na ucznia uwarunkowana jest w znacznym stopniu ogólnym klimatem panującym w szkole. Zależy on od jakości kontaktów osobowych między nauczycielami oraz nauczycielami i uczniami. Katecheta, pragnąc kształtować postawy zgodne z duchem Ewangelii oraz tworzyć nowy typ kultury, sam powinien być wzorem człowieka dialogu i współpracy, bezinteresowności i poświęcenia, wspomagającego rozwój religijny i osobowy ucznia. Obce są mu więc poczucie wyższości, izolacja, przeświadczenie o samowystarczalności, postawy nacechowane duchem prozelityzmu itp.*³⁴ Nauczyciel religii staje wobec możliwości integrowania wokół wartości środowiska nauczycieli, czasem swojego leczenia tego obszaru, a także odpowiedzialności za duszpasterstwo nauczycieli: prowadzenia go albo informowania i zachęcania do udziału w inicjatywach organizowanych przez innych³⁵.

Z kolei soborowa *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim* zwraca uwagę na możliwości, jakie daje szkoła: *Między wszystkimi środkami wychowania, szczególne znaczenie ma szkoła, która mocą swego posłannictwa kształtuje z wytrwałą troskliwością władze umysłowe, rozwija zdolność wydawania prawidłowych sądów, wprowadza w dziedzictwo kultury wytworzonej przez przeszłe pokolenia, kształci zmysł wartości, przygotowuje do życia zawodowego, sprzyja dyspozycjom do wzajemnego zrozumienia się, stwarzając przyjazne współżycie wśród wychowanków różniących się charakterem i pochodzeniem: ponadto stanowi jakby centrum, w którego wysiłkach i osiągnięciach powinny uczestniczyć równocześnie rodziny, nauczyciele, różnego rodzaju organizacje rozwijające życie kulturalne, obywatelskie, religijne, państwowe i cała społeczność ludzka*³⁶. Ten fragment deklaracji najczęściej cytuje się, mówiąc o zadaniach szkoły. W tym miejscu naszych rozważań słowa te mogą pomóc ukazać możliwości i szanse, jakie stawia środowisko szkolne nauczycielowi religii. Lecz aby one mogły być wykorzystane, potrzeba człowieka odpowied-

³³ PDK 85.

³⁴ PDK 159.

³⁵ J. Mastalski, *Szkolne interakcje zaburzające skuteczne wychowanie*, Kraków 2005, s. 245nn.

³⁶ DWCH 5.

nio ukształtowanego. Kształtowanie władz umysłowych, zdolności mądrego oceniania rzeczywistości, akceptacji, zrozumienia, korzystania z dziedzictwa kultury, pielęgnacji wartości, wymaga od nauczyciela najpierw dojrzałej osobowości, dojrzałości w człowieczeństwie, potem bycia nauczycielem-wychowawcą, a skoro ma on głosić orędzie zbawienia, to także stawania się świadkiem wiary.³⁷

Nauczanie religii na terenie szkoły powoduje konieczność podporządkowania się pewnym wymogom właściwym temu miejscu i powinno być traktowane jako szansa duszpasterska. *Dotyczą one organizacji i systematyczności przekazu nauki chrześcijańskiej oraz przeformułowania efektów nauczania katechetycznego, które winno kształtować samodzielnelgo w swych sądach chrześcijanina, odpowiedzialnego za siebie i świat*³⁸. Te wymagania stawiane przez szkołę dają szansę rozwoju katechecie i nie powinny być uznawane za ciężar, a raczej odbierane jako pomoc i wyzwanie dla działalności szkolnego katechety. W tym miejscu należy wspomnieć procedury szkolnego awansu zawodowego nauczycieli. Wejście na ścieżkę awansu zawodowego jest obligatoryjne i niestety dla wielu osób nadal niezrozumiałe, trudne do zaakceptowania, czasem wiązane tylko z awansem w sferze uposażenia. Tymczasem świadomie i rozważnie podjęte może okazać się pomocą choćby w planowaniu swej pracy dydaktycznej i wychowawczej, własnego rozwoju na wielu płaszczyznach, doskonalenia warsztatu dydaktycznego i wychowawczego, porządkowaniu osiągnięć³⁹. Niechęć albo niemożność realizowania przez katechetę pełnej drogi doskonalenia profesjonalnego stwarzałaby niekorzystne warunki dla jego pełnego rozwoju osobowego, zawodowego i chrześcijańskiego, rodząc poczucie niepewności, tymczasowości, braku zaufania do odpowiedzialnych za nauczanie religii w szkole, co wpływa zawsze niekorzystnie na jakość jego pracy⁴⁰. Warto mieć świadomość, że do takiego osobistego rozwoju wzywają podstawowe dokumenty katechetyczne: *Katecheci powinni podnosić swoje kwalifikacje poprzez lekturę książek i czasopism katechetycznych, teologicznych i pedagogicznych, brać udział w przeznaczonych dla nich szkoleniach (kursach, konferencjach, sympozjach), nade wszystko zaś troszczyć się o swoje doskonalenie duchowe. Mają być bowiem na terenie szkoły również świadkami wiary*⁴¹.

³⁷ DOK 237.

³⁸ PDK 84.

³⁹ A Potocki, *Katecheta współczesny*, w: *Wokół katechety posoborowej*, red. R. Chałupniak, J. Kochel, J. Kistorz, W. Spyra, Opole 2004, s. 137. Por. też J. Pielachowski, *Rozwój i awans zawodowy nauczyciela*, Poznań 2000.

⁴⁰ PDK 158.

⁴¹ PDK 91.

Takie ustawienie sprawy pomoże wypełnić prośbę i zachętę Jana Pawła II, który do katechetów w Polsce powiedział: *Bardzo was proszę, byście nie żalowali trudu i pomysłowości, aby lekcje religii miały swój blask i świeżość, a także ten szczególny urok, jaki z natury objawienia Bożego jest im właściwy*⁴².

Nauczanie religii w szkole wymaga od katechety żywego współdziałania z Chrystusem – jedynym Nauczycielem. Jest to droga, która uchroni lekcje religii przed zeświecczeniem i sprowadzeniem ich do kolejnego przedmiotu szkolnego, a katechety – do sprawnie wykonującego swój zawód nauczyciela. Środowisko szkolne wymaga od katechety głównie postawy ludzkiej, pełnej życzliwości i miłości, dojrzałości duchowej, wyrażonej w czytelnej i zdecydowanej postawie wiary. Nauczyciel religii może wtedy stawać się świadkiem, to znaczy *żywym znakiem wiary widocznym w swoim życiu na co dzień*⁴³.

7. Oparcie we wspólnocie Kościoła

Drugą drogą, która uchroni lekcje religii przed zeświecczeniem, a nauczyciela religii przed sprowadzeniem do sprawnie działającego fachowca w dziedzinie edukacji, jest eklezjalność, powiązanie z Kościołem, parafią. *Katecheci szkolni podejmują pracę po otrzymaniu misji kanonicznej od biskupa diecezjalnego, a w okresie trwania zajęć szkolnych zobowiązani są do „świadczeń na rzecz parafii, która sprawuje pieczę nad szkołą: do przygotowania liturgii niedzielnej i świątecznej, do uczestnictwa w jednej Mszy świętej w niedzielę i święta z udziałem dzieci i młodzieży w tej parafii, gdzie znajduje się szkoła oraz do podjęcia opieki nad swoimi uczniami w czasie rekolekcji szkolnych*⁴⁴. Polskie Dyrektorium katechetyczne zwraca w ten sposób uwagę na konieczność zaangażowania na rzecz wspólnoty parafialnej, odpowiedzialność nauczyciela religii za pozostałe, obok szkoły i rodziny, środowiska odpowiedzialne za katechizację, miejsca, w którym najlepiej można realizować funkcję inicjacyjną katechezy.

*Katecheta winien być człowiekiem Kościoła, powinien umieć utożsamiać się z Kościołem, chcieć i być zdolnym do przekazywania orędzia Bożego w jego imieniu*⁴⁵. Katecheci szkolni winni pamiętać, że poprzez swą posługę katechetyczną wykonywaną na terenie szkoły uczestniczą w realizacji planu duszpaster-

⁴² Jan Paweł II, *Rodzice, katecheci i nauczyciele kładą fundament pod przyszłość człowieka, w: Bogu dziękujcie ducha nie gości!*, Watykan 1991, s. 185.

⁴³ S. Łabendowicz, *Formacja katechetów w dokumentach Kościoła i literaturze katechetyczno-dydaktycznej po Soborze Watykańskim II*, Lublin–Radom 1994, s. 84.

⁴⁴ PDK 90.

⁴⁵ DOK 235.

skiego parafii i diecezji, dlatego też powinni mieć wpływ nie tylko na jego wykonywanie, ale też współtworzenie⁴⁶. Poczucie odpowiedzialności nauczyciela religii za to, co dzieje się w parafii, we wspólnocie Kościoła, daje okazję do przeżywania, że jest jego częścią, reprezentantem, współtworzy go, realizując swe powołanie, buduje tę wspólnotę.

Dobrze wiadomo, że jedną z podstawowych zasad katechetycznych jest wierność Bogu i człowiekowi. Polskie *Dyrektorium katechetyczne* przypomina o wierności prawdziwemu depozytowi wiary, a jednocześnie nakłada na katechezę obowiązek wspierania człowieka w urzeczywistnianiu jego powołania chrześcijańskiego i odpowiadania na jego życiowe pytania i problemy. Zasada wierności Bogu i człowiekowi wynika wprost z nadrzędnego celu katechezy, którym jest doprowadzenie do komunii z Jezusem. Bóg w Jezusie przychodzi, by zbawić człowieka. Zasadę tę należy uwzględniać przy realizacji poszczególnych zadań katechezy, przekazuje treści, doborze metod⁴⁷. Wydaje się słusznym ukazanie, że zasada ta ma swe przełożenie jeśli chodzi o nauczyciela religii. Ma on nie tylko w zgodzie z nią nauczać, ale jej winien podporządkowywać kształtowanie swej osobowości.

Trzeba bowiem pamiętać, że osobowość nie jest tylko czymś statycznym, posagowym, jakby wykutym raz na zawsze. W tym, co fundamentalne, w odniesieniu do Jezusa Jedyne Nauczyciela powinna odznaczać się pewną stałością, zaś w tym, co dotyczy osób katechizowanych, powinna przekształcać się, tworzyć, odznaczać pewną dynamiką tak, aby odpowiadać na znaki czasu, potrzeby współczesnych katechizowanych. *Tymczasem nie tylko nowa sytuacja społeczna i polityczna społeczeństwa, ale także i moralna, domaga się odnowy i przystosowania, zgodnie zresztą z naturą Kościoła, który sam o sobie deklaruje, że ma obowiązek badać znaki czasów i wyjaśniać je w świetle Ewangelii, tak, aby mógł w sposób dostosowany do mentalności każdego pokolenia odpowiadać ludziom na ich odwieczne pytania dotyczące sensu życia obecnego i przyszłego oraz wzajemnego ich stosunku do siebie. (...) Do niewątpliwych znaków czasu, a także oczekiwań i dążeń współczesnego człowieka, należy pragnienie, aby każdy mógł być nie tylko dostrzeżony i dowartościowany, ale i czuł się twórczym i odpowiedzialnym podmiotem tych wspólnot, w których żyje. Odpowiada to duchowi nowych przeobrażeń, akcentujących osobiste zaangażowanie, przedsiębiorczość, odpowiedzialność, a także naturze Kościoła, który jest wspólnotą osób powołanych do wzrastania i dojrzewania w wierze i do brania odpowiedzialności zarówno za swój własny rozwój, jak i całej społeczności Ludu Bożego*⁴⁸.

⁴⁶ PDK 91.

⁴⁷ PDK 31.

⁴⁸ PDK 10n.

Słowa te dotyczą nie tylko społeczeństwa, szkoły, konkretnych uczniów, ale także samego katechety-nauczyciela religii. Dlatego w tym miejscu rozważań, po określeniu, że podstawą wszelkiej działalności katechetycznej nauczyciela religii jest dojrzała osobowość, opisaniu jego zadań jako nauczyciela, wychowawcy i świadka, określeniu relacji do środowisk wychowawczych, wypada jeszcze raz podkreślić konieczność osobistej relacji z Jezusem Chrystusem, najpierw na gruncie własnego człowieczeństwa, a potem szczegółowego powołania katechetycznego.

Człowiek nie może zrozumieć siebie bez Chrystusa, Chrystus-Odkupiciel *objawia w pełni człowieka samemu człowiekowi*⁴⁹, tym bardziej katecheta nie rozumie siebie i nie wypełni swego powołania, swych zadań, bez stałej troski o swój rozwój duchowy, który opiera się przede wszystkim na więzi z Jezusem Chrystusem, zapatrzeniu w Niego i rozwijaniu osobistej relacji z jedynym Nauczycielem: *Jeśli katecheta ma prowadzić katechizowanych do komunii z Jezusem Chrystusem, to sam powinien trwać w głębokiej zażyłości z Chrystusem i z Ojcem w Duchu Świętym*⁵⁰. Widać tu nieodzowność troski o własną duchowość, życie we wspólnocie z Bogiem.

*Katecheta katechizuje innych, gdy wpieryw katechizuje siebie. Ufne zawierzenie Bogu Ojcu, żywy związek z Chrystusem, poddanie się wyzwajającemu działaniu Ducha Świętego, pełne uczestnictwo w życiu sakramentalnym, głęboka modlitwa – są zawsze podstawowym warunkiem zarówno osobistego rozwoju, jak i skuteczności pracy katechetycznej. Tylko w oparciu o głębokie życie wewnętrzne nauczający prawd Bożych może stać się ich wiarygodnym świadkiem. Świadectwo to czerpie siły z Ducha Świętego, który jest dla każdego wiernego, a tym bardziej dla katechety, wewnętrznym Nauczycielem. On bowiem we wnętrzu sumienia i serca sprawia, że rozumie się to, co się wprowadzie usłyszało, ale czego nie można było pojąć. Dlatego katecheta, jako żywe i pojętne narzędzie Ducha Świętego, ma dążyć do tego, by ustawicznie wzywać tego Ducha, zawsze z Nim obcować i by usiłować zrozumieć Jego prawdziwe natchnienia*⁵¹. Taka permanentna troska o osobistą formację duchową powinna prowadzić do zapatrzenia na Jezusa – Katechetę i sposób, w jaki On nauczał. Zasadniczymi *elementami* Jezusowej katechezy spotkania i powołania są: odniesienie do ludzkiej wolności, ukierunkowanie ku egzystencji, patrzenie na człowieka z miłością (poszukiwanie w nim fundamentalnego dobra), tworzenie sytuacji dialogowej, stopniowe pogłębianie przekazywanych treści w oparciu o świadectwo życia, tworzenie *atmosfery* sprzyjającej wzrastaniu⁵².

⁴⁹ RH 10.

⁵⁰ PDK 150.

⁵¹ PDK 157.

⁵² Teologiczną analizę metod ewangelizacji Jezusa zob. w: R. Szewczyk, *Tożsamość katechety w świetle dokumentów Kościoła w latach 1965-1991*, Warszawa 1996, s. 22-56.

Warto zauważyć, iż owo stanowcze odwoływanie się do ludzkiej wolności, stanowi zarazem wezwanie do osobistego opowiedzenia się za lub przeciw Jezusowi. Bez tej osobistej decyzji człowiek nie może stać się świadomym uczestnikiem procesu ewangelizacji. Nie jest w stanie trwać na tej drodze, podporządkowywać się jej uwarunkowaniom, przyjmować jej poszczególnych etapów, ponieważ nie pozostaje w ścisłym związku z jej celem, czyli Jezusem Chrystusem. Możliwość podjęcia takiej świadomej wewnętrznej decyzji i *opowiedzenia się* za Jezusem w najpełniejszy sposób dają dodatkowo grupy i wspólnoty kościelne. Dlatego katecheta-nauczyciel religii, jeżeli nawet sam nie należy, czy nie animuje takich wspólnot, to, zdając sobie sprawę z niewystarczalności szkolnego nauczania religii, powinien kierować do nich swych uczniów, przypominać o szerokich możliwościach, jakie one niosą dla rozwoju religijnego i wychowawczego. Przystąpienie do grupy stwarza ogromne szanse podjęcia przez młodego człowieka świadomej, osobistej decyzji, przez którą opowiada się za Jezusem i dla Niego postanawia podjąć określone starania. Wydaje się to istotnym elementem wspierającym cały proces katechetyczny.

We współczesnym świecie właśnie wspólnota w szczególny sposób toruje drogę wyjściu Jezusa ku człowiekowi. Tutaj bowiem jej członkowie mają możliwość wspólnego działania, przeżywania, zbierania doświadczeń oraz dzielenia się emocjami. Często też w tym egzystencjalnym kontekście odczytywana jest Ewangelia. Takich możliwości nie daje katecheza szkolna czy nawet parafialna. Ewangelia daje świadectwa Jezusowemu skierowaniu się ku egzystencji człowieka. Z dynamizmem, właściwym dla całej tajemnicy wcielenia, wychodzi ku tym, którym ma głosić Dobrą Nowinę⁵³.

W dzisiejszej rzeczywistości uwarunkowania szkolne, czyli różny stosunek uczniów do katechezy, konieczność dyscyplinowania, wymóg oceniania, sprawiają, iż *spojrzenie z miłością*, od którego Jezus zawsze zaczynał spotkanie z człowiekiem, nie zawsze daje się odczytać jako pierwotne. A przecież Chrystusowe wejrzenie z miłością stanowi punkt wyjścia do dalszej rozmowy i do ewangelizacji. Choć wielu nauczycieli oraz katechetów podejmuje starania, by zauważać dobro w wychowanku i budować z nim pozytywną relację, to jednak grupa daje w tym względzie większe możliwości. Jest ona bowiem środowiskiem, w którym wychowawca zawsze ma możliwość odniesienia się do dwóch istotnych wartości: pozytywnego zaangażowania grupy (ma ona zawsze pozytywny cel) oraz pozytywnej decyzji wychowanka (o przystąpieniu do grupy). W tej atmosferze łatwiej jest zaświadczyć o Jezusowym *spojrzeniu z miłością*.

⁵³ Jan Paweł II, *Wierzę w Jezusa Chrystusa*, Vaticano 1990, s. 200.

Chrystus, wychodząc naprzeciw ludzkiemu doświadczeniu, angażuje wyobraźnię słuchaczy, którzy, rozumiejąc Jego przepowiadanie, stają się aktywni i zadają pytania. Powstaje w konsekwencji sytuacja dialogu, tak ważna, by każdy mógł otrzymaną naukę uczynić swoją. Wydaje się, że konieczność tworzenia sytuacji dialogowej nie jest niczym nowym dla katechezy szkolnej i parafialnej. Katecheci dokładają dziś starań, aby obrazy i symbole ewangeliczne zapadły w świadomość uczniów. Jednak właśnie we wspólnocie, która animuje członków do wzajemnej rozmowy i dzielenia się doświadczeniem, a zarazem ukierunkowuje ku Jezusowi, dialog z Ewangelią może na nowo odżyć i rzeczywiście się pogłębić. To właśnie *grupa* jest najbardziej, po rodzinie, predestynowanym środowiskiem do wytworzenia atmosfery sprzyjającej wzrastaniu. Jej członkowie bowiem przystępując do wspólnoty dobrowolnie, będąc obdarzonymi omawianym wcześniej *spojrzeniem z miłością*, a ponadto mając doświadczenie własnego wzrastania i zarazem własnych upadków, mogą stawać się swoistym *nośnikiem* Jezusowej cierpliwości i zrozumienia. To właśnie dla wzmocnienia swoich działań katecheta powinien współpracować z rodzicami uczniów, ale także z obecnymi w parafii grupami i organizacjami religijnymi, powinien troszczyć się o dialog między nimi⁵⁴. Coraz częściej zwraca się uwagę na potrzebę zaangażowania uczniów w grupy i ruchy religijne, dające im możliwość przeżycia wspólnotowości i prawdziwego doświadczenia wiary.

Wydaje się jednak, że także katecheta jako ten, który ma być najpierw dojrzałym człowiekiem, potem nauczycielem i wychowawcą, a wreszcie świadkiem wiary, potrzebuje trwania w relacjach z drugim człowiekiem, z ludźmi i z Bogiem, potrzebuje tego fundamentalnego doświadczenia miłości, które daje siłę stawiania czoła różnym problemom i wyzwaniom, jakie niesie dzisiejszy świat. Pełny rozwój nauczyciela religii, wypełnienie powołania katechetycznego, wymaga i umożliwia współtworzenie wspólnot, w nich bowiem człowiek nieustannie daje i otrzymuje, wzrasta i tworzy, uczy się miłości, pokonuje drogę ku świętości⁵⁵.

⁵⁴ A. Potocki, *Katecheta współczesny*, art. cyt., s. 138.

⁵⁵ B. Rozen, „*Oto ja, pošlij mnie*” (*Iz 6,8*) *Teologiczne i psychologiczne reguły realizacji powołania katechety we współczesnym świecie*, w: *Dzisiejszy katecheta*, red. J. Stala, dz. cyt., s. 334-336.

Formacja nauczycieli religii katolickiej w Europie

Każda działalność duszpasterska w swojej realizacji opiera się na osobach odpowiednio uformowanych i przygotowanych. Brak tego naraża na niebezpieczeństwo jakość duszpasterstwa. Narzędzia pracy nie mogą być rzeczywiście skuteczne, jeśli nie będą używane przez dobrze uformowanych katechetów¹. Niezmiernie ważna jest permanentnie podejmowana refleksja nad formacją katechetów. Nikt nie rodzi się specjalistą jakiegokolwiek dziedziny, potrzeba poznania, doskonalenia, podejmowania wysiłku, przewycięzania trudności².

Formacja to doświadczenie, poprzez które człowiek kształtuje się, staje się sobą, rozwija właściwą osobowość, wyrażające się przez dokonywane wybory, postawy, zachowania, styl życia. Katecheta winien być tak ukształtowany, by potrafił to zastosować, formując innych, którzy zostali jemu powierzani przez Kościół, by prowadził ich do dojrzałej wiary. Najogólniej można stwierdzić, że dojrzałość sprowadza się do dwóch celów: formowania dojrzałej osobowości chrześcijańskiej oraz nabywania odpowiednich kompetencji nieodzownych w procesie komunikacji wiary³.

Formacja katechety oznacza proces wychowawczy, który przygotowuje go do wypełnienia posługi oraz doskonali działanie. Proces ten zakłada wzrastanie i dojrzewanie, zdobywanie kompetencji oraz korygowanie nieuniknionych ograniczeń. W krajach języka niemieckiego, podnosząc podmiotowość procesu działań organizatora i kierującego procesem, wprowadza się pojęcie *towarzystwa*.

Podejmując refleksję nad zagadnieniem formacji katechety-nauczyciela religii w Europie, należy mieć na uwadze zróżnicowanie kultur, uwarunkowania społeczno-prawno-ekonomiczne oraz tradycję. Każdy z tych czynników wpływa na specyfikę, sposób rozumienia i podejmowania formacji. Inna jest bowiem sytuacja w krajach, które nieprzerwanie w swojej działalności edukacyjnej uwzględniały nauczanie religii i tych, jak, na przykład, w Europie Środkowo-Wschodniej, które dopiero tę tradycję tworzą.

¹ DOK 234.

² Badania socjologiczno-religijne przeprowadzone we Włoszech wskazują, że w środowisku katechetów odpowiedzialnych za katechezę parafialną dostrzega się braki w wykształceniu biblijnym, teologicznym, niedostateczną znajomość życia Kościoła i współczesnej kultury oraz słabą skuteczność stosowanych metod [G. Morante, V. Orlando, *Catechisti e catechesi all'initio dell' terzo millennio. Indagine socio-religiosa nelle diocesi italiane*, Torino 2004].

³ G. Morante, *Formare i catechisti per l'oggi della Chiesa*, „Catechesi” 2005, nr 4, s. 3-14.

W niniejszym opracowaniu zostanie podjęta analiza czynników, które warunkują określony kształt formacji, jej adresaci, cel i wymiary podejmowanych działań oraz próba przybliżenia realizacji formacji wstępnej, przygotowującej do podjęcia zdań nauczyciela religii, jak i trwającej podczas pełnienia misji, permanentnej.

1. Adresaci i uwarunkowania kształtu formacji

Przebieg formacji w wielu krajach w znacznym stopniu uzależniony jest od statusu prawnego katechety, a to z kolei od uregulowań prawnych między Kościołem a państwem, miejsca pełnienia posługi. W krajach, w których regulacje są stabilne, pozytywnie odbija się to na działaniu. Obok głównego rozróżnienia na katechetów-szkolnych nauczycieli religii i katechetów parafialnych należy mieć na uwadze zróżnicowanie katechetów zatrudnionych etatowo i nieurzędowych, zatrudnionych w pełnym wymiarze godzin i niepełnoetatowych. Wszystkie te elementy wpływają na przygotowanie do podjęcia zadań, wymagane kwalifikacje i permanentną formację.

Wpływ na kształt formacji wywierają różne uwarunkowania organizacyjne nauczania religii, miejsce oraz rozumienie katechezy i nauczania religii w całości kształcie życia Kościoła, ale też szkoły⁴, także postrzeganie przedmiotu tego działania, jego celu, adresatów, miejsca. Trzeba odróżnić formację wstępną, przygotowującą do podjęcia posługi, jak i tę podejmowaną podczas jej pełnienia. Zrozumiałą jest rzeczą dostrzeżenie specyfiki w odniesieniu do kapłanów, osób życia konsekrowanego czy osób świeckich. Dokumenty Kościoła, literatura oraz zaangażowanie dużo bogatsze są w odniesieniu do osób świeckich. Dostrzega się przy tym potrzebę większego zaangażowania kapłanów. Podejmują oni formację przede wszystkim na etapie przygotowawczym, natomiast jedynie w nikłym procencie są obecni w inicjatywach związanych z formacją w trakcie pełnienia posługi⁵. Efektem jest brak właściwych kompetencji oraz prawdziwej pasji katechetycznej. Szerzej podejmują działanie w parafii aniżeli w szkole⁶.

⁴ Por. G. Zaraziński, *Nauczanie religii w szkole. Praktyka europejska na przykładzie wybranych państw*, „Katecheta” 2006, nr 3, s. 70-76; R. Chałupniak, *Katecheza parafialna w wybranych parafiach Europy*, „Katecheta” 2006, nr 7-8, s. 19-28; R. Sauer, *Der Religionsunterricht im europäischen Vergleich. Ein Überblick*, „Religionpadagogische Beiträge” 2000, nr 44; *Wychowanie religijne u progu trzeciego tysiąclecia*, red. R. Chałupniak, J. Kistorz, Opole 2001.

⁵ G. Udvardy, *Rola kapłana w katechezie*, w: *Kapłani a katecheza w Europie*, Poznań 2003 s. 18; C. Sarnataro, *La formazione dei responsabili diocesani del'IRC: tra esperienze realizzate e prospettive per il futuro*, „Notiziario dell'Ufficio Catechistico Nazionale” 1992, nr 4, s. 161.

⁶ Zob. relacje z poszczególnych krajów w: *Kapłani a katecheza w Europie*, dz. cyt.

Troska o dobre przygotowanie katechetów, jak i permanentną formację, widoczna jest w Kościele powszechnym⁷ i w każdym z Kościołów lokalnych. Niektóre z krajów, takie jak Francja⁸, Włochy⁹, Hiszpania¹⁰, Niemcy¹¹, posiadają specjalne dokumenty regulujące tę kwestię. Dokumenty poszczególnych Kościołów lokalnych, relacje pochodzące z tych krajów, świadczą o zróżnicowaniu adresatów formacji.

Dyrektorium ogólne o katechizacji (1997) pierwszeństwo w diecezjalnym duszpasterstwie katechetycznym przyznaje formacji katechetów świeckich, choć uznaje, że jako element decydujący trzeba będzie zwrócić uwagę na katechetyczną formację presbiterów¹².

W przygotowaniu, jak i późniejszej permanentnej formacji katechetów, dominuje akcent położony na pracę wśród uczniów szkoły podstawowej i młodzieży. Jest to związane ze środowiskiem szkolnym, a w parafii, z przygotowaniem do sakramentów. Stosunkowo mało uwagi poświęca się katechetom dzieci przedszkolnych oraz dorosłych.

Grupę katechetów nieurzędowych, podejmujących działanie dobrowolnie na zasadzie wolontariatu, zatrudnionych na określony wymiar tygodniowy, stanowią katecheci dzieci najmłodszych: przedszkolnych lub przed I spowiedzią i I Komunią św. Są to najczęściej matki, które dobrowolnie katechizują dzieci przedszkolne. W Szwajcarii, Belgii, Francji katecheci ci nazywani są *catechistes de base*, w Niemczech *Tischmutter* czy tzw. *Krabbelstuben*. Zajęcia są przez nich prowadzone jeden raz w tygodniu po jednej godzinie. Wstępne przygotowanie przed podjęciem pracy odbywa się dla nich zasadniczo podczas kilku spotkań (czterech wieczornych sesji), które bywa później pogłębiane podczas comiesięcznych spotkań.

Coraz więcej krajów dostrzega potrzebę, a w ślad za tym podejmuje się poszukiwania sposobów formacji katechetów dla katechezy dorosłych. Żywe jest to m.in. w Niemczech, Anglii, Austrii, Szwajcarii, Włoszech, Hiszpanii, Francji,

⁷ M. C. Scaffardi, A. De Simone, *La formazione del presbitero nel magistero*, „Via Verita e Vita” 2002, nr 189, s. 42-48.

⁸ *Propositions pour la formation initiale des catechistes d'equipes d'enfants*, Paris 1991

⁹ Ufficio Catechistico Nazionale, *Orientamenti e itinerari di formazione dei catechisti*, Roma 1991; *La formazione dei catechisti nella comunità cristiana*, Roma 2006; S. Pintor, *La formazione catechetica del presbitero, oggi*, „Via Verita e Vita” 2002, nr 189, s. 8-10.

¹⁰ Konferencja Episkopatu Hiszpanii, *Program formacji kapłańskiej dla seminariów wyższych*, 1996.

¹¹ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, *Katechese in veränderter Zeit*, Bonn 2004.

¹² DOK 234.

Chorwacji, Czechach, Słowacji, Ukrainie i Polsce¹³. Kształt formacji uzależniony jest od szeregu czynników, zwłaszcza od środowiska, w jakim odbywa się katecheza, a dalej, od miejsca w misji duszpasterskiej. Dostrzegane zjawiska sekularyzacyjne oraz specyfika – kategorie osób dorosłych – powodują poszukiwania w ramach parafii, przygotowanie wyspecjalizowanych katechetów dla określonych kategorii osób, na przykład, osób starszych, zdystansowanych od Kościoła.

2. Środowiska formacji

Dyrektorium ogólne o katechizacji wskazuje na różne środowiska formacji katechetów, nazywając je drogami. Zakres odpowiedzialności i podejmowanych działań uzależniony jest od tego, co staje się przedmiotem działania, zadaniem, zakresem i miejscem, poziomem, na jakim się dokonuje¹⁴.

Środowiskami katechezy, a w ślad za tym formacji, są: wspólnota wierzących, rodzina, parafia i szkoła. Środowiska odbywania się katechezy wpływają na używane określenia zaangażowanych w to dzieło. Szczególne miejsce przygotowania przypada szkołom, które są organizowane na dwóch poziomach: *dla zwykłych katechetów* oraz *dla odpowiedzialnych za katechezę*¹⁵. Wyższe ośrodki dla specjalistów (wyższe instytuty duszpasterstwa katechetycznego) w dziedzinie katechezy organizowane na wzór uniwersytetów, w odniesieniu do struktury, czasu trwania studiów i warunków przyjęcia. Winny one, obok formacji kadry kierowniczej w katechezie, przygotowywać nauczycieli katechetyki dla seminariów, domów formacyjnych lub szkół dla katechetów¹⁶. Ich nazwy bywają różne.

Austria i Francja, wskazując na rodzinę jako środowisko katechetyczne, traktuje rodziców jako odrębną grupę katechetów. Podejmuje się w związku z tym pewne inicjatywy, celem przygotowania ich do tych zdań oraz towarzyszenia w podejmowanych działaniach. Każda rodzina w Niemczech może liczyć na wsparcie swojej działalności wychowawczej zorganizowanymi formami ze strony Kościoła¹⁷.

¹³ Zob. relacje z poszczególnych krajów w: *Kapłani a katecheza w Europie*, dz. cyt.

¹⁴ DOK 246-252.

¹⁵ DOK 248-250.

¹⁶ DOK 251.

¹⁷ W. Spyra, *Wychowanie religijne w Niemczech*, w: *Wychowanie religijne u progu trzeciego tysiąclecia chrześcijaństwa*, red. R. Chałupniak, J. Kostorz, dz. cyt., s. 60.

Analizując doświadczenie formacyjne w poszczególnych krajach Europy obserwuje się, iż przygotowanie nauczycieli religii odbywa się zasadniczo w szkołach o charakterze wyższej uczelni, również w uniwersytetach oraz innych instytutach katechetycznych. Dąży się, by wykładowcami byli ludzie kompetentni, specjaliści dyscypliny; warunki przyjęć, czas trwania nauki i wymagań były porównywalne. Realizację tego umożliwiają często programy wymiany profesorów i studentów. Szczegółowe rozwiązania zostaną ukazane poniżej.

Dla przygotowujących się do kapłaństwa miejscem przygotowania katechetycznego są w zasadzie seminaria duchowne, prowadzone przez diecezje i zakony¹⁸. Nieodosobnione jest spostrzeżenie zbyt powierzchownej i teoretycznej formacji katechetycznej w programie formacji seminaryjnej. Odbija się to niekorzystnie, ujawniając się w braku właściwych kompetencji i prawdziwej pasji katechetycznej wśród wielu młodych kapłanów¹⁹.

Realizując wskazania dokumentów Kościoła dotyczące katechezy, formacja katechetyczna podejmuje integrację nauk teologicznych z humanistycznymi z odniesieniem do praktyki katechetycznej. W kształceniu dąży się do interdyscyplinarnego powiązania wszystkich przedmiotów. W zakres programu studiów spośród nauk humanistycznych wchodzi nauki antropologiczne i pedagogiczne, w szczególności psychologia z jej działami, pedagogika z jej dziedzinami, socjologia, filozofia, dydaktyka, nauki o kulturze i komunikacji.

Wszystkie ośrodki podejmują wiele starań i troski o harmonijne powiązanie teorii z praktyką. Bywa, że postulowana równowaga między przedmiotami teologicznymi, humanistycznymi i pedagogicznymi jest przestrzegana. Niedoceniane są praktyki katechetyczne. Na uczelniach uniwersyteckich, po części i innych wyższych, jest to wynik położenia nacisku na przygotowanie teologów przy niewystarczająco wyraźnie określonej specjalizacji katechetyczno-pastoralnej. W ośrodkach kościelnych nastawionych na przygotowanie praktyków czy w seminariach duchownych bywa niedoceniony element przygotowania teologicznego. Po części jest to wynik nacisku na wymiar intelektualny, nieraz braku umiejętności po stronie wykładowców i odpowiedzialnych za formację. Formacja prowadzona w parafiach przez ośrodki kościelne zorientowana jest bardziej na praktykę.

¹⁸ P. G. Brodoloni, *Formacja katechetyczna w wyższych seminariach we Włoszech*, www.catechetic.it; Luksemburg: www.restena.lu; zob. też relacje zamieszczone w: *Quale formazione del presbitero all'annuncio e alla catechesi?*, „Via Verita e Vita” 2002, nr 189, s. 56-68.

¹⁹ B. Bissoli, *Obecność kapłana w katechezie. Sytuacja we Włoszech*, w: *Kapłani a katecheza w Europie*, dz. cyt., s. 30; G. Udvardy, *Rola kapłana w katechezie*, art. cyt., s. 18.

3. Cel i wymiary formacji

Określając podstawowe cele formacji katechetów, uwzględnia się w zasadzie wymiar tożsamości i pełnionych przez nich funkcji. Formacja katechetyczna osiąga swój szczyt i centrum, gdy zdobywa się odpowiedzialność i zdolność do przekazywania orędzia ewangelicznego²⁰.

Ośrodki przygotowania katechetów, jak i prowadzące formację permanentną, podejmują, w zależności od specjalności, wskazane przez dokumenty Kościoła trzy różne wymiary tej formacji: być, wiedzieć, umieć działać. Pierwszy zmierza do pełnej realizacji osobowości ludzkiej i chrześcijańskiej²¹. Oznacza integrację osobowości z wizją życia jako świadka w wierze, na fundamencie przyjęcia Jezusa Chrystusa jako najwyższej wartości i zasady życia. Dojrzałość ta pozwala katechecie z miłością, w dialogu z innymi, aktywnie uczestniczyć i budować wspólnotę Kościoła, a z nią wspólnotę ludzką. Jest to więc dojrzałość ludzka, chrześcijańska i apostołska²². Formacja ta, jak wskazują badania, mimo jasno określonych wymagań w dokumentach Kościoła i oświatowych, niekiedy nie jest profesjonalnie przygotowana, a jej uzasadnienia bywają różne. Formacja ludzka służy rozwojowi cech, bez których nie można kształtować dojrzałej osobowości i człowieczeństwa: wychowania do umiłowania prawdy, prawości, rzetelności, szacunku wobec drugiej osoby, poczucia sprawiedliwości, wierności, prawdziwego współczucia, konsekwentnego postępowania, zrównoważonego sądu i zachowania²³. Formacja duchowa uzdalnia do pogłębiania jedności z osobowym Bogiem i drugim człowiekiem w Kościele poprzez odkrywanie w swoim życiu wewnętrznym piękna Bożego obrazu i podobieństwa, poprzez rozważanie bogactwa słowa Bożego i Eucharystii jako źródła i szczytu życia.

Drugi wymiar zmierza do zagwarantowania organicznej i systematycznej znajomości orędzia chrześcijańskiego skoncentrowanego na Jezusie Chrystusie²⁴. Jako świadek w wierze winien być nauczycielem, który uczy wiary. Znajomość ta warunkowana jest w pierwszym rzędzie formacją biblijno-teologiczną. Formacja winna pomagać samemu katechecie dojrzeć w wierze, ale i uzdalniać do jej głoszenia innym. Formacja teologiczna powinna być bliska doświadczeniu ludzkiemu, zdolnemu do połączenia różnych aspektów orędzia chrześcijańskiego z życiem konkretnych ludzi. Obok formacji biblijno-teolo-

²⁰ DOK 235.

²¹ L. Soravito, *Katecheta (formacja)*, w: *Słownik katechetyczny*, red. J. Gevaert, K. Misiaszek, Warszawa 2007, s. 389-391.

²² DOK 239.

²³ A. De Silone, *L'umanita del presbitero catechista*, „Via Verita e Vita” 2002, nr 189, s. 34-41.

²⁴ DOK 239n.

gicznej ważna jest znajomość człowieka, przeżywanych doświadczeń, uwarunkowań społecznych. Stąd rola nauk humanistycznych, społecznych. Warunkiem skuteczności działania jest dobra znajomość uwarunkowań socjologicznych i psychologicznych, w jakich żyją dzisiejsi adresaci Bożej prawdy. Niezbędna jest znajomość współczesnego świata i człowieka w jego wymiarach społecznych i kulturowych²⁵ oraz oddziaływania pedagogicznego.

Trzeci wymiar koncentruje uwagę na umiejętności działania. Zakłada on gwarancję kompetencji pedagogicznej, metodycznej i dydaktycznej²⁶. Wspomniane płaszczyzny winny się wzajemnie ubogacać.

Formacja intelektualna ma charakter studiów wyższych i dokonuje się na wydziałach uniwersyteckich, instytutach, wyższych szkołach. Studenci biorą udział w wykładach, konwersatoriach, ćwiczeniach, seminariach, dyskusjach. Różnorodne wymiary przygotowania intelektualnego mają umożliwić wykształcenie, które pozwoli bez trudności poruszać się w intelektualno-kulturowym obszarze współczesności i skutecznie głosić w nim Ewangelię. Formacja ludzka, duchowa podejmowana jest w sposób szczególny podczas okresowych spotkań uczestników studiów i rozmów w małych grupach, dniach skupienia, rekolekcjach, zajęciach integracyjnych, modlitwie i adoracji. W wielu krajach podejmuje się przygotowanie do prowadzenia inicjatywy radykalnej ewangelizacji, którą zamierza się prowadzić w formie inicjacji chrześcijańskiej. Musi to odbijać się w formacji bezpośrednio odpowiedzialnych za katechezę²⁷.

Wśród istotnych elementów koniecznych do uwzględnienia w procesie formacji katechetów wymienia się: działania wychowawcy, które powinny oddziaływać na mentalność wychowanka (jego myśli, wybory, wartości); podjęcie takich działań, za pomocą których można przekazać idee i przekonania; katecheta, podobnie jak nauczyciel, który *zna* prawdę, przekazuje treści i doświadczenia wiary uczniowi, który dopiero jej doświadcza; zwrócić trzeba uwagę na stosowanie metod i technik typowych dla procesów komunikacji; trzeba pamiętać, że przekazywane idee, sugestie i doświadczenia przemyślane przez pewne osoby, są realizowane przez kogoś innego²⁸. Zadaniem katechety jest prowadzenie do dojrzałej wiary katechizowanych. Dojrzałość ta sprowadza się do dwóch celów: formowania dojrzałej osobowości chrześcijańskiej oraz nabycia odpowiednich

²⁵ DOK 242.

²⁶ DOK 244n.

²⁷ Konferencja Episkopatu Włoch, *Głosić Ewangelię w zmieniającym się świecie. Ukierunkowania duszpasterskie; Inicjacja chrześcijańska*, 1997, 1999, 2006.

²⁸ R. Paganelli, *Formare i formatori dei catechisti. Valori e itineraria sottesi al processo formativo*, Bologna 2002.

kompetencji nieodzownych w procesie komunikacji wiary²⁹. Kształtowanie dojrzałej wiary musi łączyć w jedno wszystkie doświadczenia składające się na życie osobiste, społeczne i duchowe człowieka³⁰.

4. Kształt formacji wstępnej

Jak wspomniano wyżej, odpowiedzialność za wstępne przygotowanie katechety-nauczyciela religii uzależnione jest zasadniczo od przewidywanego miejsca późniejszego zaangażowania. Przygotowanie kandydatów do prowadzenia katechezy w parafii spoczywa na wspólnocie wierzących i Kościele; przygotowanie kandydatów do katechezy w szkole odbywa się przy zaangażowaniu Kościoła i instytucji państwowych, w porozumieniu i współpracy.

5. Przygotowanie katechetów dzieci najmłodszych i katechezy parafialnej

Kandydatami są tu najczęściej kobiety, które w przyszłości będą katechizowały w parafiach w niepełnym wymiarze godzin, często w wymiarze 1 godziny.

W Belgii i Szwajcarii, po wstępnym przedstawieniu celu, zadań oraz polecanych metod, podczas kilku spotkań (najczęściej czterech) następują systematyczne spotkania raz w miesiącu, pogłębiające tę wstępną formację katechetyczną. Zadanie to spoczywa na proboszczu. Obok przygotowania katechetycznego, teologiczno-biblijnego i pedagogiczno-metodycznego, realizowana jest formacja ludzka i chrześcijańska.

Podobnie są przygotowywani kandydaci w Niemczech i Austrii, którzy mają zamiar jedynie na krótki czas (np. na 1 rok) włączyć się w przygotowanie dzieci do sakramentów. Celem ułatwienia działalność religijno-wychowawczej w rodzinie kładzie się nacisk na kulturę rozmów prowadzonych w rodzinie³¹, świade-

²⁹ M. K. Kubiak, *Formacja katechetów wobec aktualnych wyzwań stojących przed Kościołem*, „Katecheta” 2005, nr 9, s. 52; G. Morante, *Formare i catechisti per l'oggi della Chiesa*, art. cyt., s. 3-14.

³⁰ Conferenza Episcopale Italiana, Ufficio Catechistico Nazionale, *Orientamenti e itinerari di formazione dei catechisti*, Roma 1991.

³¹ W. Spyra, *Wychowanie religijne w Niemczech*, art. cyt., s. 53-68; D. Mieth, *Familiale Erziehung*, w: *Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, red. G. Bitter, G. Miller, München 1986, s. 192n.

ctwo wiary rodziców³² oraz pielęgnowanie zwyczajów i obrzędów religijnych w rodzinie³³.

W Hiszpanii oraz Szwecji istnieje także bardzo krótkie intensywne przygotowanie prowadzone w ramach parafii. Nieraz przedstawiciele kilku parafii łączą się celem odbycia wspólnych spotkań. Wobec braku odpowiednio przygotowanej kadry we wszystkich wspólnotach oraz celem dania doświadczenia wspólnoty dokonuje się przygotowanie w wymiarze ponadparafialnym. Dąży się, by prowadzili je odpowiednio przygotowani *odpowiedzialni* za katechezę w diecezji. Spotkania organizowane są w ośrodkach: diecezjalnych³⁴ – uczestniczą w nich przedstawiciele kilku parafii, międzydiecezjalnych (regionalnych) i ogólnokrajowych. Różnica organizacyjna i strukturalna odbija się na uzyskiwanych kwalifikacjach. Czas przygotowania jest bardzo różny. Bywają przygotowania stacjonarne i korespondencyjne. Obok kilkudniowych spotkań są kursy dwu- lub trzyletnie, proponujące systematyczne kształcenie, odbywające się raz lub 2 razy w tygodniu i trwające kilka godzin. Oprócz elementu intelektualnego przywiązuje się wagę do przygotowania duchowego. Stąd przedmiotem spotkań jest modlitwa i refleksja nad kondycją duchową, chrześcijańską.

We Francji na niższym poziomie nauczania za nauczanie religijne odpowiedzialny jest Kościół. W publicznych gimnazjach, kolegiach, liceach istnieje nieobowiązkowy dział edukacyjny, zwany *duszpasterstwem*. W jego ramach funkcjonuje lekcja religii, której organizatorem jest osoba świecka z dobranym zespołem; kapłan sprawuje jedynie opiekę. W szkołach prywatnych, obok powyższej formy, istnieje drugi przedmiot, zwany *kulturą religii*, prowadzony przez nauczyciela historii. Przedmiot ten jest obowiązkowy. Za przygotowanie prowadzących *duszpasterstwo* w szkołach katolickich odpowiedzialny jest Kościół diecezjalny, prowadzący systematyczną formację intelektualną, pedagogiczną i duchową. Zajęcia przeprowadzają wyspecjalizowani animatorzy podczas dwudniowych sesji przez okres 1 roku lub 2 lat. Podobnie za prowadzenie działu *duszpasterstwa* w szkołach państwowych odpowiedzialny jest Kościół. Podlega on jednak pod inny wydział kurialny aniżeli *odpowiedzialni* za szkoły katolickie. Wydział ten przygotowuje schematy wykładów, przekazywane przygotowującym się do prowadzenia zajęć. Poziom pracy i przygotowania nauczyciela jest niższy w szkołach państwowych. Praca w dziale duszpasterskim nie wymaga ukończenia studiów. Prowadzący tę formę są zapraszani, nie mają obowiązku uczestnictwa w organizowanych wykładach formacyjnych. Obowiązkowe

³² B. Grom, *Familie. Lernort des Glaubens*, Würzburg 1987, s. 24-48.

³³ W. Kasper, *Die Weitergabe des Glaubens in Ehe und Familie*, München 1990, s. 6-9.

³⁴ B. Grom, *Familie*, art. cyt. s. 68-75.

uczestnictwo dotyczy jedynie nauczycieli religii, którzy są opłacani. Reprezentują oni wyższy poziom i przejawiają większe zaangażowanie.

W Niemczech za katechezę parafialną odpowiedzialni są urzędowi katecheci i etatowi współpracownicy w posłudze duszpasterskiej³⁵. Są to księża, diakoni, referenci parafialni. Po ukończeniu studiów wyższych otrzymują przygotowanie duszpasterskie w diecezji, w ramach którego jest też przewidziane kształcenie katechetyczne. Czas trwania studium, jak i koncepcje programowo-dydaktyczne bywają różne w różnych diecezjach.

W Słowacji przygotowanie do prowadzenia katechezy parafialnej przez wolontariuszy, kapłanów i animatorów grup kościelnych różnego typu leży w gestii Kościoła³⁶. Jest ono na niższym poziomie aniżeli przygotowanie na fakultecie teologicznym w Trnawie.

W Szwajcarii istnieje zróżnicowane przygotowanie do zdobywania kwalifikacji zawodowych do katechizowania w szkole i parafii. Uzależnione jest ono częściowo od uregulowań prawnych kantonów. W części francuskojęzycznej osoby przygotowujące katechetów parafialnych są zatrudnione w różnej ilości godzin i opłacane przez Kościół. Muszą się one legitymować przynajmniej uniwersyteckim dyplomem licencjatu, co umożliwia Instytut *Romand de Formation aux Ministeres*, w którym studia trwają 3 lata. Podobnie wykształcenia na poziomie licencjatu wymaga się w części włoskojęzycznej. W części niemieckojęzycznej etatowo zatrudniony katecheta może zdobyć formację teologiczną i katechetyczną na Wydziale Teologicznym w Lucernie lub w Instytucie Katechetycznym.

6. Przygotowanie katechetów do nauczania religii w szkole

Odbywa się ono w kolegiach nauczycielskich, instytutach katechetycznych i na studiach uniwersyteckich. Czas trwania, nazwa uczelni, organizacja i struktura przygotowania są zróżnicowane. Uzależnione w zasadzie jest to od uczelni. Często w ramach przygotowania do nauczania religii w szkole dokonuje się także przygotowanie do katechezy parafialnej.

W Niemczech kwalifikacje zawodowe do nauczania religii w szkołach można zdobyć się na 14 istniejących tam wydziałach teologicznych (3 kościelnych i 11 państwowych), w 30 instytutach lub katedrach kształcenia nauczycieli

³⁵ R. Murawski, *Formacja katechetów w Europie*, „Seminare” 1997, s. 81.

³⁶ Konferencja Biskupov Slovenska, *Pastoraeny a evanjelizaeny plan Katolickej Cirkvi na SlovenSKU 2001-2006*, Bratislava–Presov 2001; R. Chałupniak, *Katecheza na terenie Słowacji*, Katecheta 2003, nr 3, s. 65-68.

religii. Kwalifikacje uzyskują także absolwenci uczelni diecezjalnych i zakonnych, po spełnieniu określonych warunków³⁷. Zakres i treść przygotowania zostały uzgodnione na podstawie odpowiednich porozumień między Konferencją Niemieckich Ministrów Oświaty i władzami kościelnymi. Nauczyciel religii to, z jednej strony, urzędnik państwowy, z drugiej zaś oddelegowany do pracy przedstawiciel Kościoła³⁸. Nauczyciel zarówno duchowny, jak świecki, musi, podobnie jak każdy inny, legitymować się kwalifikacjami merytorycznymi i dydaktycznymi do nauczania przynajmniej dwóch przedmiotów³⁹. Kościół dąży, by przygotowanie nauczyciela religii odpowiadało poziomowi wykształcenia nauczycieli pozostałych przedmiotów. Strona kościelna wymaga, by posiadał on podstawową orientację w teologii, umiejętności pedagogiczno-dydaktyczne, osobiste odniesienie do przekazywanych treści, aby przez osobisty styl życia, dzielił się wiarą, był świadkiem⁴⁰, żył w łączności ze wspólnotą Kościoła⁴¹, pozytywnie odnosił się do uczniów. Obok teologii winien posiadać znajomość zagadnień antropologicznych, socjologicznych i pedagogiczno-dydaktycznych. Mianowanie nauczycieli akademickich, odpowiedzialnych za przygotowanie uczących religii katolickiej, odbywa się przy wyrażeniu zgody przez upoważnione strony: państwową i kościelną.

Celem ujednoczenia struktury studiów, wymagań oraz nadania specyfiki kształceniu nauczyciela religii katolickiej, Konferencja Biskupów Niemieckich opublikowała specjalny dokument⁴². Zgodny jest on z prawem kościelno-państwowym. Mimo pojawiających się rozbieżności, wynikających z autonomii uczelni, określa on kanon przygotowania teologiczno-pedagogicznego. I etap kształcenia nauczycieli religii katolickiej, podobnie jak nauczycieli pozostałych przedmiotów, trwa 6-8 semestrów i kończy się pierwszym państwowym egzami-

³⁷ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, *Zur Situation des Katholischen Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland*, Berlin 2002, s. 23n.

³⁸ E. Feifel, *Religiose Erziehung im Unbruch*, München 1995, s. 205.

³⁹ J. Isensee, *Die Garantie des Religionsunterrichts im Grundgesetz*, w: *Religionsunterricht hat Zukunft*, red. G. Bittner, Bonn 2000, s. 23. Przygotowanie do przynajmniej dwóch przedmiotów miało ten pozytyw, że kiedy nauczyciel rezygnował z nauczania religii, nie wygasały jego uprawnienia zawodowe. Mógł nauczać innego przedmiotu.

⁴⁰ Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts. Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts*, Bonn 1996.

⁴¹ D. Emeis, *Grundriss der Gemeinde- und Sakramenten Katechese*, München 2001; J. Hofmeier, *Fachdidaktik Katholische Religion*, München 1994, s. 121.

⁴² Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, *Kirchliche Anforderungen an die Studiengänge für das Lehramt in Katholischer Religion an Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien und Beruflichen Schulen bzw. in der Sekundarstufe I und Sekundarstufe II*, Bonn 1982.

nem. Podstawowe wykształcenie opiera się na tzw. *czterech kolumnach nauczycielskich kompetencji*: wykształceniu pedagogicznym, obejmującym filozofię, pedagogikę, socjologię oraz psychologię; studium dydaktyki przedmiotowej (dla nauczycieli religii katolickiej będzie to katolicka pedagogika religijna); studium określonego przedmiotu (dyscypliny teologicznej); praktykach zawodowych (ciągłych i śródrocznych). Obok innych przedmiotów, student uczestniczy w zajęciach z teologii katolickiej. Po egzaminie następuje dwuletnia praktyka, po której ma miejsce kolejny egzamin. Równoległy do praktyki intensywny rok nauki obejmuje takie praktyczne zagadnienia, jak: podstawowe koncepcje szkolnej lekcji religii, opis sytuacji egzystencjalnych uczniów, cele i treści lekcji religii, programy, analiza, planowanie, realizacja i ewaluacja, różnego rodzaju hospitacje, analiza i ocena środków dydaktycznych, interakcje klasowe, formy i style nauczania, role nauczyciela itp. W egzaminach tych w niektórych krajach związkowych uczestniczyli przedstawiciele władz kościelnych⁴³.

Od nauczyciela religii wymaga się zawodowych kompetencji, otwartej komunikacji, dobrej współpracy i umiejętności pracy w zespole; wnoszenia metodycznych innowacji w działania szkolne, korelacji zajęć religii z innymi przedmiotami, kształtowania szkolnych świąt i uroczystości z wykorzystaniem bogactwa liturgii Kościoła⁴⁴.

W Austrii przygotowanie nauczycieli religii dla szkół państwowych: podstawowych i średnich odbywa się podczas trwających 6 semestrów studiów w specjalnych uczelniach – akademiach pedagogiki religijnej w 6 ośrodkach w głównych miastach Austrii⁴⁵, a także na Wydziale Teologicznym w Innsbrucku, Wiedniu, Grazu, Linzu, Wyższej Szkole Filozoficzno-Teologicznej w Heiligenkreuz i w St. Polten.

We Francji w ramach studiów uniwersyteckich niektórzy studium myślicy o zatrudnieniu w nauczaniu religii na zasadzie dobrowolności wybierają świadomie przedmiot przygotowujący do bycia nauczycielem religii, zwany *kulturą religii*. Nie wszyscy bowiem nauczający bywają do tego przygotowani. Przygotowanie uniwersyteckie musi podjąć jedynie osoba odpowiedzialna za organizację życia katechetycznego w diecezji i prowadząca przygotowanie katechetów dla parafii. Odbywa się ono w Wyższym Instytucie Duszpasterstwa Katechetycznego w Paryżu. Na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Katolickiego

⁴³ Przytaczam za: R. Chałupniak, *Między katechezą a religioznawstwem. Nauczanie religii katolickiej w szkole publicznej w Niemczech w latach 1945-2000*, Opole 2005, s. 270n.

⁴⁴ M. Pretenthaler, W. Weiner, *Schule als Feld kreativer Theologinnen* Desiderate zum Lehramtstudium nalasslich der Konzeption des „Lehrplans '99”, w: *Tragfähigkeit der Religionspädagogik*, red. F. H. Angel, Graz–Wien–Koln 2000, s. 54-57.

⁴⁵ Za: „Wiadomości KAI” 2007, nr 35, s. 22.

w Angers przygotowanie do działalności katechetycznej dokonuje się w trybie zaocznym. Wielu natomiast kapłanów z Belgii i Francji studiuje w *Lumen Vitae* w Belgii.

We Włoszech odpowiedzialność za formację katechetów leży w gestii Kościoła. Nabywanie kwalifikacji niezbędnych do wykonywania zawodu oraz określenie statusu prawnego nauczyciela religii należy natomiast do państwa oraz form organizowanych przez Kościół. Wymaga się, by nauczyciel religii był kompetentnym nauczycielem przedmiotu, ale jednocześnie winien on stawać się świadkiem z racji przynależności konfesyjnej⁴⁶. Oczekuje się od niego, że będzie przygotowanym teologiem w stosunku do prezentowanych treści, a wychowawcą w odniesieniu do celów, które winien zrealizować w szkole. Tworzy on swoją pozycję nie tylko na profesjonalizmie zawodowym, ale kieruje się motywacjami, ujmowanymi w kategoriach powołania, mającymi charakter kościelny⁴⁷. Od Kościoła otrzymuje zaświadczenie o zdatości i kompetencjach do nauczania o chrześcijaństwie i zasadach katolickich. Najnowszy dokument Episkopatu Włoch, poświęcony inicjacji chrześcijańskiej, domaga się uwzględnienia w programowaniu formacji powiększających się rozbieżności pomiędzy aktualną sytuacją kulturową społeczeństwa a tradycyjnymi wartościami chrześcijańskimi⁴⁸.

W profilu nauczyciela religii we Włoszech zakłada się nabycie umiejętności przedmiotowych (znajomość treści przedmiotu), formalnych (sprawność dydaktyczna) oraz organizacyjnych (poprawny kontakt z gronem pedagogicznym, rodziną, środowiskiem), a także przygotowanie kulturowe oraz posiadanie odpowiednich przymiotów moralnych. Profesjonalizm nauczyciela religii zakłada posiadanie i wykazywanie się takimi walorami, jak: zdolność programowania i oceny, umiejętność wchodzenia w kontakty osobowe, nabywanie ducha kreatywności, wola otwierania się na innowacyjność, rozmiłowania w poszukiwaniu prawdy⁴⁹, autentyczna wiara i walory pedagogiczne⁵⁰. Celem zapewnienia skuteczności i efektywności formacji dąży się, by nie zamierzała ona jedynie do zaspokojenia doraźnych potrzeb, ale była dziełem przemyśla-

⁴⁶ Z. Trenti, *La religione come disciplina scolastica. La scelta ermeneutica*, Torino 1990, s. 91.

⁴⁷ C. Ruini, *L'insegnamento della religione cattolica oggi*, „Notiziario dell'Ufficio Catechistico Nazionale” 1989, nr 6.

⁴⁸ Kwestię kwalifikacji nauczycieli szkoły włoskiej omawia w niniejszym zbiorze K. Misiaszek w artykule pt. *Włoski model nauczania religii katolickiej* – przyp. red.

⁴⁹ Conferenza Episcopale Italiana, *Nota pastorale circa l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche e circa il valore della vita umana*, Roma 1986, 19.

⁵⁰ K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii katolickiej w publicznej szkole włoskiej po Konkordacie z 1984 roku*, Warszawa 1999, s. 191.

nym i zaplanowanym. Winna podejmować aspekty antropologiczno-pedagogiczne, dydaktyczne i rozwój duchowy. Kierunki działań formacyjnych idą więc ku wymiarowi kulturowemu, eklezjalnemu, pedagogicznemu, dydaktycznemu, związanemu z nauczaniem przedmiotem, aby nauczyciel dokładnie poznał jego naturę, cele, treści, metody oraz potrafił osadzać go w obszarze potrzeb współczesnej kultury.

Formację akademicką zdobywa się w Instytucie Katechetyki Papieskiego Uniwersytetu Salezjańskiego, zakonnych ośrodkach katechizacji (salezjańskim, paulińskim, dehonjańskim), letnich kursach w Corvarze, krajowej szkole formacji katechetów w La Mendoli, na warsztatach katechetycznych w Weronie. Organizowane są też krajowe kursy dla nauczycieli religii, a w diecezjach, szkoły formacji dla przygotowania odpowiedzialnych za nauczanie religii w szkole. Inicjatywę taką podjęły osobno Konferencja Episkopatu Włoch, Organizacja na rzecz Przygotowania Zawodowego Nauczycieli w Uniwersytecie Katolickim w Mediolanie oraz Instytut Katechetyki Papieskiego Uniwersytetu Salezjańskiego⁵¹. Te wielorakie sposoby przygotowania powodują nieraz rozbieżności stanów kwalifikacji, wywołując napięcia i wątpliwości.

W Wielkiej Brytanii, gdzie w szkole publicznej świadomie rozgraniczono nauczanie treści religijnych od wychowania w określonej wierze, nauczyciel religii musi legitymować się takimi samymi kwalifikacjami, jak nauczyciel każdego innego przedmiotu, nie musi mieć jakichkolwiek powiązań z określoną wspólnotą religijną, nie musi być człowiekiem wierzącym. Wobec multireligijnej koncepcji angielskiej lekcji religii, opierającej się na informacji, a nie na formacji, dla wielu pedagogów i katechetyków rodzi się problem identyfikacji religijnej nauczyciela religii⁵². Powoduje to zapotrzebowanie na katechetów katechety parafialnej, przygotowanych przez Kościół.

W Holandii nauczyciele religii są przygotowani podczas czteroletnich studiów, odbywanych w kolegiach nauczycielskich.

Na Łotwie formacja wstępna odbywa się podczas czteroletnich studiów, obejmujących studium teoretyczne oraz roczną praktykę w Instytucie Katechetycznym w Rydze oraz jego filiach Rezekue i Liepaja.

W Słowenii miejscem czteroletniego przygotowania jest fakultet teologiczny w Ljubljanie.

Na Ukrainie dąży się, by katechizację prowadziły osoby z wykształceniem teologicznym, zarówno duchowni, jak i świeccy. Przygotowanie ich odbywa się

⁵¹ Tamże, s. 193.

⁵² R. Sauer, *Der Religionsunterricht im europäischen Vergleich. Ein Überblick*, „Religionpädagogische Beiträge” 2000, s. 142n; H. F. Angel, *Religionsunterricht in England*, „Lebendige Katechese” 2002, nr 2, s. 99n.

w ramach diecezjalnych kursów katechetycznych. Po wstępnym przygotowaniu do pracy kurs trwa od 2 do 4 lat. Organizowane są też miesięczne kursy letnie. Działają też uczelnie specjalistyczne: Iwano-Frankowska Akademia Teologiczna z pięcioletnimi studiami stacjonarnymi, Diecezjalny Instytut Katechetyczny w Drohobyczu z pięcioletnimi studiami zaocznymi, Instytut Katechetyczno-Pedagogiczny przy Lwowskiej Akademii Teologicznej⁵³.

7. Formacja permanentna

Zarówno władze kościelne, jak i państwowe, troszcząc się o solidne wykształcenie wstępne, przypominały i zobowiązywały katechetów do permanentnej formacji. Dąży się do tego, by wykształcenie odpowiadające poziomowi nauczycieli innych przedmiotów było kontynuowane na różnych poziomach i w różnych formach. Przypomina się o konieczności ciągłego pogłębiania osobistego życia religijnego, ale i studium teologii, zagadnień antropologicznych, socjologicznych i pedagogiczno-dydaktycznych. Sposoby formacji bywają bardzo różne, uzależnione od tradycji, możliwości i pomysłowości. Zasadniczo leży to w kompetencji władz kościelnych. Władze oświatowe zainteresowane są wówczas, jeśli w grę wchodzi podnoszenie kwalifikacji zawodowych nauczycieli religii. Wymiary formacji są identyczne z tymi z okresu przygotowania⁵⁴.

W Niemczech dla katechetów parafialnych formacja organizowana jest przez Kościół i w jego ramach, dla nauczycieli religii w szkołach natomiast na terenie placówek państwowych, chociaż jest możliwa też w diecezjalnych instytutach katechetycznych, szkolnych wydziałach kurialnych oraz w instytutach międzydiecezjalnych, współpracujących ze stowarzyszeniami nauczycieli⁵⁵. Celem podniesienia poziomu podejmowana jest też współpraca w stawianiu wymagań i warunków umożliwiających ich spełnienie między Kościołem i władzami oświatowymi. Wcześniej dokształcanie w instytucjach kościelnych było dobrowolne. Za zgodą władz oświatowych uczestnictwo w nim spełniało wymóg uczestnictwa w innych spotkaniach dla nauczycieli⁵⁶, które odbywały się w cza-

⁵³ S. Hurkina, H. Dobosz, *Problematyka religijnego nauczania w niepodległej Ukrainie*, w: *Wychowanie religijne u progu trzeciego tysiąclecia chrześcijaństwa*, red. R. Chałupniak, J. Kostorz, dz. cyt., s. 99-113.

⁵⁴ J. Bozanić, *Stala formacja kapłana w katechezie*, w: *Kapłani a katecheza w Europie*, dz. cyt., s. 18.

⁵⁵ Można wskazać tu następujące instytuty: Mulheim an der Ruhr, Gars am Inn, Main, Saarbrücken, Wiesbaden, Obermarchtal.

⁵⁶ Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister, *Zur Situation des Katholischen Religionsunterrichts*, dok. cyt., s. 24.

sie wolnym od zajęć szkolnych. Zagadnienia podejmowane w ramach tej formacji dotyczą wymiaru duchowego, osobowościowego, merytorycznego oraz działania dydaktycznego. Realizowane są następujące bloki tematyczne: dobór i zasady doboru treści w przekazie katechetycznym i szkolnym nauczaniu, kontekst działania w społeczeństwie wielokulturowym, cel, model i zadania lekcji religii w zmieniającej się rzeczywistości, poszukiwania dydaktyczno-metodyczne, rozwój kompetencji i umiejętności komunikacji oraz rozwój duchowy. Ważną rolę pełnią osobiste spotkania, wymiana doświadczeń, stąd spotkania odbywają się w mniejszych grupach, w formie konwersatoriów.

Inną zalecaną formą jest podjęcie studiów na kolejnym kierunku uniwersyteckim. Zaleca się zwłaszcza te, które służą pogłębieniu zawodowemu, a więc przygotowaniu do nauczania drugiego przedmiotu, bądź pracy z uczniami o obniżonych możliwościach intelektualnych lub innych niepełnosprawnościach. Jeszcze inną formę stanowią organizowane sympozja, konferencje, warsztaty. Do form zalecanych należy korzystanie z pomocy organizacji wsparcia⁵⁷ oraz specjalistycznych czasopism.

We Włoszech formacja permanentna stanowi przedmiot zainteresowania istniejącego w każdej diecezji Diecezjalnego Biura Katechetycznego z odrębnym wydziałem, podejmującym problemy szkolnego nauczania religii i formacji nauczycieli. Organizuje się sympozja, kursy formacyjne, spotkania; wydaje się materiały formacyjne⁵⁸. Działania formacyjne są otwarte, zwłaszcza na wymiar kulturowy, eklesjalny, pedagogiczny, dydaktyczny, związany z nauczaniem przedmiotem, aby nauczyciel dokładnie poznał jego naturę, cele, treści, metody oraz potrafił osadzać go w obszarze potrzeb współczesnej kultury. Podejmuje się badania nad nauczaniem religijnym i doskonaleniem programów oraz pomocy katechetycznych, odczytywaniem potrzeb katechizowanych i katechizujących, poszukiwaniem dróg skuteczniejszego oddziaływania i komunikacji. Za ważne uznaje się tworzenie grup nauczycieli dobrze przygotowanych, by stali się łącznikami z biurami diecezjalnymi, w celu zapewnienia stabilności studium, organizacji i doskonalenia zawodowego oraz żywotności struktur podejmujących koordynację, komunikację, wymianę doświadczeń⁵⁹. Podejmuje się też inicjatywę opieki nad młodszymi nauczycielami przez bardziej doświadczonych, celem niesienia pomocy w przezwyciężeniu pojawiających się proble-

⁵⁷ Deutscher Katecheten Verein; Bundeskonferenz der katholischen Religions-Lektoren-Berufsverbände; Der Bundesverband der katholischen Religionslehrer und -Lehrerinnen in der BRD; Der Verband der katholischen Religionslehrer an berufsbildenden Schulen e. V.

⁵⁸ S. Pintor, *La formazione permanente del clero. Orientamenti e percorsi*, Bologna 2001; S. Pintor, *La formazione catechetica del presbitero*, oggi, art. cyt. s. 9n.

⁵⁹ K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii katolickiej w publicznej szkole włoskiej*, dz. cyt. s. 194.



mów. Niesie się też pomoc nauczycielom przeżywającym zniechęcenie, zaniedbanie, *wypalenie*⁶⁰.

W Słowacji permanentna formacja podejmowana jest poprzez kursy katechetyczne, seminaria, warsztaty, rekolekcje i spotkania formacyjne⁶¹.

Przedstawione cele, zadania i modele formacji wstępnej kandydatów i permanentnej katechetów nie dają pełnego obrazu pojmowania i sposobów realizacji tego bardzo ważnego zadania Kościoła. Dostrzega się zróżnicowanie organizacyjne, wynikające z rangi uczelni, czasu trwania studium, częstotliwości i formy spotkań, celu, podejmowanego zakresu treściowego oraz kwalifikacji odpowiedzialnych i prowadzących zajęcia; zróżnicowania kultur, warunków społeczno-ekonomicznych i tradycji. Zgromadzone dane pozwalają jednak dostrzec przywiązywaną wielką wagę, wielość i różnorodność inicjatyw oraz zaangażowanie zarówno Kościoła, jak i odpowiedzialnych za formację ze strony oświatowej.

⁶⁰ M. Cortinovis, *Esperienze nella diocesi di Bergamo*, „Notiziario dell'Ufficio Catechistico Nazionale” 1992, nr 2-3, s. 110.

⁶¹ R. Chałupniak, *Katecheza parafialna w wybranych krajach Europy*, art. cyt., s. 23.



Formacja nauczycieli religii katolickiej w Polsce

Dzieło katechezy wymaga od Kościoła intensywnej formacji katechistów¹. Także na tym polu przyświeca nam przykład Chrystusa. Podczas swojej działalności Jezus zajmował się przede wszystkim formowaniem tych, którzy mieli głosić całemu światu Jego orędzie. Poświęcał wiele czasu na nauczanie rzesz, ale jeszcze więcej przeznaczył na formację swoich uczniów. Chciał, aby przebywali zawsze przy Nim, by wpoić im prawdę swojego orędzia nie tylko słowami, ale także poprzez przykład własnego życia (...). Idąc za przykładem Mistrza, Kościół przywiązuje wielką wagę do formacji tych, których zadaniem jest nauczanie prawdy objawionej². Takimi słowami Jan Paweł II rozpoczął rozważanie, wygłoszone w czasie śródowej audiencji generalnej, 6 III 1985 roku. Przemówienie to poświęcił w całości formacji katechetów, podkreślając jej potrzebę i konieczność, zwracając uwagę na istotne jej rysy. W świetle tych słów warto zastanowić się, przed jakimi wyzwaniem staje dzisiaj formacja katechetów, używając zaś języka prawa oświatowego – nauczycieli religii katolickiej.

We współczesnym świecie obserwujemy konieczność permanentnego doskonalenia się. Spowodowane jest to m.in. tym, że następuje wciąż niezwykle szybki rozwój techniki. Obejmuje on wszystkie dziedziny nauki i życia, nie pomijając samego człowieka. Człowiek dzisiejszy zmuszony jest do ciągłego doskonalenia, rozwoju, słowem kształcenia się. Nie może zatrzymać się w miejscu, jeżeli chce liczyć się w swoim środowisku zawodowym. Ciągłe pojawiają się nowe kierunki studiów, kursy, szkolenia, doskonalenia zawodowe, adresowane do ekonomistów, informatyków, nauczycieli różnych dziedzin. Rzeczywistość szybko się zmienia. Kiedyś człowiek uczył się do 20 roku życia i potem mocą zdobytej wiedzy mógł pracować całe życie. Dzisiaj jest to niemożliwe. Ot, taki zegarmistrz: kiedyś mechanik precyzyjny, dzisiaj musi się znać na elektronice, jeśli chce mieć klientów; ot mechanik samochodowy, dziś musi się znać na komputerach, ponieważ bez tej umiejętności nie wykona najprostszego przeglądu

¹ Katecheeci we Włoszech nazywani są katechistami – przyp. aut. Por. R. Murawski, *Katecheza w ujęciu Jana Pawła II*, red. J. Zimny, Sandomierz 2004, s. 11.

² Jan Paweł II, *Formacja katechistów. Katecheza śródowa (6 III 1985)*, w: Jan Paweł II, *Wierzę w Boga Ojca Stworzyciela*, Vaticano 1987, s. 30.

samochodu, który pełen jest elektroniki; ot taki fotograf, dziś bez umiejętności cyfrowej obróbki zdjęć nie jest w stanie pracować w swoim zawodzie. Szczególną grupą osób, których kształcenie, doskonalenie i rozwój osobowy nie może ominąć, są katecheci. Można nawet rzec, że są oni szczególnymi adresatami tego kształcenia. Szczególnymi, ze względu na wyjątkową misję, wszak katecheta to osoba, która w imieniu Kościoła dokonuje chrześcijańskiego wtajemniczenia, kształci i wychowuje, przeżywa i głosi doświadczenie Ewangelii, urzeczywistniające się w Kościele, jest świadkiem wiary Kościoła, a to wszystko w oparciu o odpowiednie przygotowanie teologiczno-pedagogiczno-dydaktyczne³. Przemiany dotyczące współczesnego człowieka sprawiają, że tym bardziej trzeba się doksztalać, aby umieć odwieczne prawdy głosić współczesnym językiem.

Potrzeba permanentnego kształcenia się ma, w przypadku katechetów, swój własny charakter. Wydaje się, że jak najbardziej uzasadnione jest stosowanie określenia specyficznego dla tej grupy osób, a mianowicie terminu *formacja*. Termin ten pochodzi od łacińskiego słowa: *formatio* oznaczającego *kształtowanie, utworzenie, wywieranie trwałych wpływów jednej osoby czy grupy na osobowość innego człowieka, w celu ukształtowania w nim określonych postaw i umiejętności*⁴. Mówiąc o postawie, należy mieć na myśli *coś, co istnieje przed działaniem, rozumianym jako gest zewnętrzny, czyli w pewien sposób je przygotowuje i poprzedza, wpływa na nadanie mu intencji i stylu zachowania*⁵. Zaś przez umiejętność należy rozumieć nabycie, poprzez właściwe studiowanie i ćwiczenia, wymaganej wiedzy i zdolności do realizowania jej w praktyce. Zatem opierając się na powyższej etymologii słowa *formacja*, można stwierdzić, że formacja katechety jest kształceniem w nim określonych postaw i umiejętności, niezbędnych do posługi katechetycznej w Kościele⁶. Uszczegółowienia definicji formacji katechety dostarcza ks. S. Kulpaczyński, który stwierdza, że jest to *proces zmierzający do ukształtowania osobowości katechety – dojrzałej, służebnej, dialogicznej, twórczej i zdolnej do wspólnotowej pracy katechetycznej*⁷. Zbadajmy zatem, czego Kościół w swych katechetycznych dokumentach naucza na temat formacji katechetów.

³ A. Kiciński, *Poszukiwanie tożsamości katechety osób szczególnej troski*, „Katecheta” 2005, nr 7-8, s. 11.

⁴ A. Kiciński, *Współczesna formacja katechetów*, „Roczniki Teologiczne” 2005, z. 6, s. 118.

⁵ A. Cencini, A. Manenti, *Psychologia a formacja*, Warszawa 2002, s. 77.

⁶ Por. M. Paluszkiwicz, *Katechizacja szkolna w diecezji siedleckiej w latach 1990-2005. Studium katechetyczne na podstawie badań wybranych grup katechetów*, Lublin 2007, mps, s. 25.

⁷ S. Kulpaczyński, *Formacja katechetów*, EK, t. 5, s. 389n.

1. Prezentacja dokumentów katechetycznych Kościoła na temat formacji

Pierwszym posoborowym dokumentem katechetycznym podejmującym zagadnienie formacji katechetów była *Ogólna instrukcja katechetyczna* (1971), w której czytamy, iż *formacja katechetów to zadanie niezmiernie ważne (...), a obejmuje wszystkich katechetów, zarówno świeckich, jak i osoby zakonne*⁸.

Wśród sześciu katechez Jana Pawła II o katechezie, wygłoszonych od 5 XII 1984 do 6 XII 1985 roku, stanowiących wprowadzenie do nowego cyklu rozważań katechetycznych, papież poruszył zagadnienie formacji katechetów. Stanowi ono uzupełnienie adhortacji *Catechesi tradendae*, w której brak jest odrębnego rozdziału na ten temat⁹. Formacja, o której mówi papież, powinna objąć duszpasterzy oraz tych wszystkich, którzy mają jakiś udział w kościelnej misji nauczania, zarówno tych, którzy tej posłudze oddają się w pełnym wymiarze, zawodowo, jak i tzw. wolontariuszy. Szczęólnego znaczenia nabiera formacja katechetów w krajach, gdzie brak jest kapłanów, a katechetom powierza się kierowanie wspólnotami kościelnymi. Papież wymienił w swym przemówieniu dwa rodzaje formacji: doktrynalną i metod pedagogicznych. Nie omówił bliżej tej ostatniej, natomiast wytyczył ogólne linie postępowania dla formacji doktrynalnej katechetów. Powinna ona zapewnić solidną znajomość doktryny wiary, przygotować do wiernego przekazywania orędzia wiary w świecie światopoglądowo pluralistycznym, pogłębiać własną wiarę katechety, rozwijać ducha misyjnego¹⁰.

W kolejnym dokumencie katechetycznym, jakim jest *Dyrektorium ogólne o katechizacji* (1997), znajdujemy cały rozdział poświęcony formacji katechetów. Jest on zatytułowany: *Formacja do posługi katechetycznej*. W dokumencie tym omówione zostało znaczenie, cele i natura formacji katechetów¹¹, wskazane są kryteria inspirujące formację katechetów¹², ponadto jej wymiary i środowiska¹³.

Zagadnienie formacji katechetów w polskiej rzeczywistości szeroko podejmuje *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce* (2001). Dokument omawia podstawowe wymiary formacji¹⁴, precyzuje odpowiedzialnych za

⁸ DCG 115.

⁹ R. Murawski, *Katecheza w ujęciu Jana Pawła II*, dz. cyt., s. 11.

¹⁰ Tamże, s. 14.

¹¹ DOK 234-236.

¹² DOK 237.

¹³ DOK 238-252.

¹⁴ PDK 149-152.

formację katechetyczną¹⁵, pogłębia istotne elementy tej formacji¹⁶ oraz określa wyzwania, jakie stoją przed katechetami w aspekcie awansu zawodowego i sytuacji prawnej w szkole¹⁷.

Zagadnienie formacji katechetów znalazło się w centrum uwagi wielu teologów, czego dowodem są liczne publikacje¹⁸.

Dyrektorium ogólne o katechizacji, wymieniając kryteria wpływające na formację katechetów, zauważa, że winna ona uwzględnić aktualne uwarunkowania duszpasterskie danej chwili¹⁹. Oznacza to, iż w formacji katechetów należy uwzględnić sytuację duszpastersko-katechetyczną danego kraju. Stąd trzeba nam teraz zatrzymać się nad formacją katechetów w polskiej rzeczywistości. Uczynimy to w świetle wskazań *Dyrektorium katechetycznego Kościoła katolickiego w Polsce*.

2. Formacja katechetów w świetle *Dyrektorium katechetycznego Kościoła katolickiego w Polsce*

Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego zwraca uwagę na potrzebę rzetelnego przygotowania katechetów do pełnienia posługi katechetycznej. Stanowisko wyrażone w tym dokumencie odnośnie do formacji katechetów cechuje personalizm, a więc *Dyrektorium* podkreśla, że skuteczność katechezy jest zależna od *osobowego oddziaływania*²⁰. Polskie *Dyrektorium*, w duchu *Dyrektorium ogólnego o katechizacji*, odcina się od pojmowania formacji jako doskona-

¹⁵ PDK 153n.

¹⁶ PDK 155-157.

¹⁷ PDK 158n.

¹⁸ Por. J. Bagrowicz, *Formacja katechetów w świetle dokumentów Kościoła*, „Ateneum Kapłańskie” 1994, z. 513-514, s. 215-226; *Formacja katechetów*, red. M. Majewski, Kraków 1990; A. Kiciński, *Poszukiwanie tożsamości katechety osób szczególnej troski*, art. cyt., s. 10-19; A. Kiciński, *Współczesna formacja katechetów*, art. cyt., s. 109-125; S. Łabendowicz, *Permanenna edukacja i formacja katechetów*, w: *Dydaktyka katechezy*, red. J. Stala, Tarnów 2004, cz. I, s. 303-337; S. Łabendowicz, *Formacja katechetów według Dyrektorium ogólnego o katechizacji*, w: *Katecheza Kościoła w świetle Dyrektorium ogólnego o katechizacji*, red. A. Hajduk, Kraków 1999, s. 133-154; S. Łabendowicz, *Formacja katechetów w dokumentach Kościoła i literaturze katechetyczno-dydaktycznej po Soborze Watykańskim II*, Sandomierz 1997; R. Szewczyk, *Tożsamość katechety w świetle dokumentów Kościoła w latach 1965-1991*, Warszawa 1996; P. Tomasik, *Formacja wychowawców katolickich. Uwagi o przygotowaniu kleryków do pracy nauczyciela religii*, „Katecheta” 2005, nr 3, s. 4-22.

¹⁹ DOK 237.

²⁰ PDK 149.

lenia narzędzi pracy²¹. Polskie *Dyrektorium*, podobnie jak *Dyrektorium ogólne o katechizacji* nie używa sformułowania, rozróżniającego formację podstawową katechetów od permanentnej, niemniej należy przyjąć, że wskazania *Dyrektorium* odnoszą się przede wszystkim do tych, którzy już są katechetami. Taki też jest cel naszej refleksji, w której chodzi o formację nauczyciela religii katolickiej.

Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce akcentuje dwa kierunki formacji, wywodząc je z zadań, które stoją przed katechezą, a są nimi: chrystocentryczny i eklezjalny wymiar formacji katechetycznej. Skoro katecheta ma prowadzić uczniów do głębokiej zażyłości z Chrystusem, to sam winien trwać z Nim w głębokiej zażyłości. Skoro zaś katecheta głosi Chrystusa nie w swoim imieniu, ale z mandatu Kościoła, to winien być człowiekiem Kościoła i utożsamiać się z nim²².

Polskie *Dyrektorium*, w duchu *Dyrektorium ogólnego o katechizacji*, precyzuje kryteria, które winny przenikać formację katechetów polskich. Pierwszą inspiracją wskazywaną przez polskie *Dyrektorium* jest formacja katechetów dla potrzeb ewangelizacyjnych w danej chwili historycznej, uwzględniająca jej wartości, wyzwania i braki. Aby Kościół i jego katecheza mogła sprostać tym zadaniom, potrzebni są katecheci obdarzeni głęboką wiarą, wyrazistą tożsamością chrześcijańską i eklezjalną. Drugą inspiracją ukazaną przez dokument jest uwzględnienie w formacji pojęcia katechezy, zgodnego z rozumieniem Kościoła. Należy bowiem tak formować katechetów, aby byli oni w stanie przekazać nie tylko nauczanie, lecz także integralną formację chrześcijańską, rozwijającą zadanie wtajemniczenia, kształcenia i wychowania. Należy zadbać, aby katecheci byli równocześnie nauczycielami, wychowawcami i świadkami. Trzecią inspiracją podawaną przez polskie *Dyrektorium* jest przygotowanie takich katechetów, którzy byliby w stanie przedstawić katechezę pełną i kompletną, łączącą harmonijnie ortodoksję z ortopraksją. Czwartą sugestią jest podkreślenie spójności między pedagogią ogólną formacji katechetów i pedagogią specyficzną dla posługiwania katechetycznego, gdyż dużą trudnością byłoby dla katechety zaprezentowanie wrażliwości, której wcześniej nie wypracowałby w trakcie własnej formacji²³.

Z powyższego przedstawienia kryteriów inspirujących formację katechetów, *Dyrektorium*, uwzględniając polskie uwarunkowania, zwraca uwagę na związek jakości i dynamizmu formacji katechetów z działaniami duszpasterzy, a zwłaszcza

²¹ Por. DOK 234.

²² PDK 150. Por. DOK 235.

²³ PDK 151.

cza proboszcza parafii. Podkreśla także, iż należy wypracować odpowiednie linie formacji katechetycznej dla poszczególnych kategorii katechetów: dzieci, młodzieży, osób niepełnosprawnych. Dla skutecznej formacji nie bez znaczenia jest stały przepływ informacji do katechetów, w zakresie ukazujących się aktów prawnych. Nieocenione wydają się tutaj wszelkiego rodzaju fachowe pisma katechetyczne, z „Katechetą” na czele, także biuletyny diecezjalne i strony internetowe. *Dyrektorium* wśród szczególnych elementów formacji katechetów polskich wspomina formację do podjęcia różnych form pracy katechetycznej w parafii²⁴.

Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce, podejmując zagadnienie podmiotów odpowiedzialnych za formację katechetów, wymienia oprócz Kościoła także szkołę. Może ona być pomocna dla formacji katechety poprzez działalność pedagogiczno-dydaktyczną. Dokument Episkopatu Polski wymienia tutaj osobę doradcy metodycznego w zakresie katechezy, jako tego, który sam uformowany dydaktycznie, teologicznie i katechetycznie, w imieniu Kościoła będzie współrealizował odpowiedzialność za formację katechetów²⁵. Jednak zasadnicza troska o formację katechetów według *Dyrektorium* spoczywa na Kościele. Omawiany dokument wyróżnia dwa miejsca realizacji tej odpowiedzialności: są nimi diecezja i parafia. Kościół diecezjalny powinien, w ramach wywiązywania się z odpowiedzialności za katechezę, podejmować, programować i koordynować stałą formację katechetów oraz poszukiwać jej nowych form. Każda diecezja winna mieć diecezjalny plan katechetyczny, którego istotnym elementem jest formacja stała katechetów²⁶. *Dyrektorium* wyróżnia też parafię jako miejsce formacji katechetów. Inspiratorami tej formacji, opartej o braterskie spotkania, odczyty, konferencje, nabożeństwa, dni skupienia, rekolekcje, winni być duszpasterze, a zwłaszcza proboszczowie. Dokument zwraca uwagę, że tego typu spotkania w parafii okazują się wręcz konieczne dla wspólnotowej formacji katechetów i pozwalają doświadczyć życia chrześcijańskiego²⁷.

Polskie *Dyrektorium*, za *Dyrektorium ogólnym o katechizacji* formację katechety ujmuje w trzech wymiarach: być, wiedzieć i umieć działać. *Dyrektorium* zauważa, że formacja katechetów powinna te trzy elementy uwzględnić i harmonijnie ze sobą łączyć. Stąd też cała formacja katechety powinna opierać się na owej triadzie i być jej podporządkowana²⁸.

²⁴ PDK 152.

²⁵ PDK 154.

²⁶ PDK 153.

²⁷ PDK 153.

²⁸ PDK 155.

Spośród trzech wymiarów formacji, polskie *Dyrektorium* podkreśla, iż najważniejszym jest *być* samego katechety, czyli jego wymiar ludzki i chrześcijański. Chodzi bowiem o to, aby formacja pomogła mu dojrzeć jako osobie, jako wierzącemu i jako apostołowi²⁹. Kolejnym aspektem formacji *być* jest pomoc w dojrzewaniu wiary katechety. Jak stwierdza *Dyrektorium ogólne o katechizacji*, celem formacji katechety w dziedzinie dojrzałości wiary powinna być troska o to, *aby katechizacja żywiła i karmiła wiarę katechety, sprawiając jego wzrost jako wierzącego*³⁰. Celem więc formacji katechety jest umocnienie katechety w wierze, którą będzie następnie przekazywał z autentycznym przekonaniem i zgodnie z nauką Kościoła. Ostatnim elementem składowym formacji *być* katechety, podawanym przez polskie *Dyrektorium*, jest ożywienie świadomości apostołskiej katechety. Dlatego powinien on znać i w miarę możliwości włączać się w plan ewangelizacyjny własnego Kościoła diecezjalnego i parafii³¹. Formacja katechety ma doprowadzić do zharmonizowania go ze świadomością, jaką Kościół ma odnośnie do swojej misji. Stąd też cała działalność katechety powinna być ukierunkowana na włączanie się i wypełnianie misji Kościoła w świecie.

Jednak dla wypełnienia tej doniosłej misji nie wystarczy, aby wybrana osoba osiągnęła jedynie dojrzałość ludzką. Musi ona posiadać odpowiedni zasób wymaganej wiedzy. Stąd też polskie *Dyrektorium* po wymiarze formacji *być* katechety wymienia wymiar *wiedzieć*. Ten aspekt formacji katechety jest konieczny, aby katecheta mógł wypełnić swoje zadanie, bowiem *musi on wiedzieć, to znaczy znać dobrze orędzie Boże, które przekazuje, adresatów, do których to orędzie kieruje oraz kontekst społeczny, w jakim przekaz katechetyczny ma miejsce*³². Formacja katechety, której celem jest gruntowne zapoznanie go z orędziem Bożym, dokonuje się poprzez formację biblijno-teologiczną. Ten rodzaj formacji ma dostarczyć katechecie organicznej znajomości orędzia chrześcijańskiego skupionego wokół centralnego misterium wiary, czyli Chrystusa³³.

Zadaniem formacji katechety jest również poznanie adresatów orędzia Bożego oraz kontekstu społecznego, w którym ma miejsce przekaz katechetyczny. Ten cel realizowany jest poprzez humanistyczną formację katechetów, a zwłaszcza znajomość psychologii i socjologii³⁴. Szerzej to zagadnienie rozwinięte jest

²⁹ PDK 155.

³⁰ DOK 239.

³¹ Por. DOK 239.

³² PDK 155.

³³ Por. DOK 240.

³⁴ PDK 155.

w *Dyrektorium ogólnym o katechizacji*, które wskazuje, że w przypadku psychologii wskazane jest, aby katecheta zapoznał się przynajmniej z dynamizmami psychologicznymi, które poruszają człowieka, ze strukturą osobowości, z potrzebami i najgłębszymi dążeniami serca ludzkiego, z psychologią rozwojową i etapami życia ludzkiego, z psychologią religijną, z doświadczeniami, które sprawiają, że człowiek otwiera się na misterium i na to, co święte. Poznanie zalecanej wiedzy psychologicznej sprawi, że katecheta potrafi umiejętnie motywować uczniów do wysiłku uczenia się i realizowania wartości z nimi związanych. Jego uczniowie będą zdolni samodzielnie wyrażać osobiste sądy i opinie. Będzie umiał konsekwentnie gratyfikować każde sukcesy edukacyjne uczniów, wspierać i dodawać otuchy uczniom w sytuacjach dla nich trudnych, jasno określać swoje oczekiwania, wymagania oraz kryteria oceniania za postępy w nauce i zachowaniu, scalać uczniów w jeden zgrany zespół, tworzyć klimat bezpieczeństwa, więzi grupowych, solidarności i lojalności. W przypadku zaś nauk społecznych *Dyrektorium ogólne o katechizacji* stwierdza, że zapewniają one poznanie kontekstu społeczno-kulturowego i zaznacza, że jest konieczne, aby w formacji katechety dokonano oceny warunków socjologicznych, kulturalnych i ekonomicznych po to, aby można było ustalić, w jakim zakresie te elementy życia społecznego mogą mieć wpływ na skuteczność ewangelizacji³⁵.

Trzecim wymiarem formacji katechetycznej, obok wymiarów *być* i *wiedzieć*, jest *umieć działać*. Co z tego, jeśli katecheta osiągnie wysoki poziom dojrzałości ludzkiej, w stopniu doskonałym przyswoi wymagany zakres wiedzy doktrynalnej, jeśli nie będzie potrafił właściwie przekazać wiedzy, podzielić się nią z katechizowanymi? Katechecie potrzebna jest umiejętność działania, dzięki której to, co osiągnął w procesie formacyjnym, może zaowocować pożytkiem dla innych. Stąd też w programie kształcenia katechety nie może zabraknąć elementu dydaktycznego³⁶. Polskie *Dyrektorium* przypomina, iż katecheza, jako akt komunikacji międzyludzkiej, wymaga od katechety zdobycia wiedzy z zakresu metod i środków komunikacji poprzez studium pedagogiki, dydaktyki i katechetyki³⁷. Komunikacja to dialog, dlatego formacja ma nauczyć umiejętności dialogu, ale również otwarcia na wartości, które partner dialogu przynosi. Nauki wychowania i komunikacji wprowadzają w wymiar *umieć działać* w formację

³⁵ DOK 242.

³⁶ M. Paluszkiwicz, *Katechizacja szkolna w diecezji siedleckiej w latach 1990-2005*. dz. cyt., s.154nn.

³⁷ PDK 155.

pedagogiczną, dzięki której katecheta stanie się pedagogiem, czyli tym, który ma wychowywać³⁸.

Formacja katechetów jest procesem złożonym i długotrwałym, wiąże się z dojrzałością osobową człowieka, która *nie jest nigdy zamknięta i stale wymaga doskonalenia*³⁹. Każda zdolność ludzkiego działania, aby była ciągle skuteczna, musi być stale doskonała i rozwijana. Dotyczy to również zdolności bycia dobrym katechetą. Formacja ta prowadzona w wymiarach *być, wiedzieć i umieć działać* osiąga swój szczyt, gdy katecheta, katechizując innych, najpierw katechizuje siebie⁴⁰, co oddaje istotę formacji stałej katechetów w sposób pełny.

Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce zaznacza, że za stałą formację katechetów, która powinna odznaczać się systematycznością, odpowiedzialna jest każda diecezja. Kościół diecezjalny, zgodnie z przysługującymi mu uprawnieniami, zobowiązany jest do podejmowania, programowania i koordynowania stałej formacji katechetów oraz do poszukiwania nowych form, które by uwzględniały aktualną sytuację nauki katechezy w szkole. *Dyrektorium* jest zdania, że każda diecezja winna mieć diecezjalny plan katechetyczny, którego istotnym elementem jest formacja stała katechetów⁴¹. Dlatego w duchu tych słów poniżej zostaną zaprezentowane doświadczenia Kościoła krakowskiego na temat formacji katechetów świeckich i siostr zakonnych.

3. Z doświadczeń formacji katechetów w archidiecezji krakowskiej

Powrót nauczania religii do polskiej do szkoły, który dokonał się 1 IX 1990 roku, spowodował, iż bardzo zwiększyła się liczba katechetów, zwłaszcza świeckich. W archidiecezji krakowskiej katechizacja była dobrze zorganizowana. Odbывała się we wszystkich parafiach. W roku szkolnym 1989/90 zajmowało się nią bezpośrednio 1455 katechetów, w tym 52 świeckich. Po 17 latach liczba świeckich katechetów wzrosła aż do 505 osób, co obrazuje poniższa tabela⁴²:

³⁸ Por. DOK 244.

³⁹ Por. Szewczyk, *Tożsamość katechety w świetle dokumentów Kościoła w latach 1965-1991*, dz. cyt., s. 81.

⁴⁰ PDK 157.

⁴¹ PDK 153.

⁴² *Perspektywy katechizacji na progu Nowego Tysiąclecia*, w: *Archidiecezja Krakowska na przelomie tysiącleci*, red. S. Koperek, S. Szczur, M. Leśniak, B. Mielec, Kraków 2004, s. 169.

Liczba katechetów w archidiecezji krakowskiej:

Rok szkolny	księża	siostry	świeccy	Razem
1989/1990	1091	312	52	1455
1990/1991	1023	272	68	1363
1992/1993 (po podziale archidiecezji)	814	258	218	1290
2006/2007	741	227	508	1476

Gwałtownemu zapotrzebowaniu szkół na katechetów, przygotowanych od strony intelektualnej przez Papieską Akademię Teologiczną w Krakowie, towarzyszyła świadomość, że tak, jak nie można wykształcić mechanika, malarza czy lekarza raz na całe życie, tak samo nie można raz na zawsze wykształcić katechety. Stąd dla nowych katechetów równolegle tworzone były struktury umożliwiające ich doksztalcenie i formację.

Początki troski Kościoła krakowskiego o katechetów – w zdecydowanej większości księży i sióstr – sięgają lat siedemdziesiątych, kiedy to zostały powołane *Kursy katechetyczne* – sierpniowe spotkania wszystkich katechizujących, dziś zwane *Sierpniowymi dniami katechetycznymi*.

Po powrocie religii do szkół te *Sierpniowe dni katechetyczne* pozostały jako punkt wyjścia formacji katechetów. Natomiast od roku szkolnego 1990/1991 wprowadzone zostały dla katechetów świeckich trzydniowe rekolekcje zamknięte, a od roku 1993/1994 – pierwsze dni skupienia z warsztatami dydaktycznymi. Po pięciu latach od powrotu religii do szkół bp K. Nycz wystosował do każdego katechety list, ustalając minimum formacyjne, którego archidiecezja oczekuje od każdego katechety świeckiego i siostry.

Aktualne wymagania odnośnie do formacji sióstr i katechetów świeckich⁴³ określa list kard. S. Dziwisza do katechetów, ustalający podstawowe zasady formacji katechetów w archidiecezji krakowskiej⁴⁴. Są one następujące:

- udział w *Sierpniowych dniach katechetycznych*, które mają na celu przygotowanie do roku szkolnego przez podejmowanie aktualnych wyzwań katechetycznych i wyznaczenie najważniejszych kierunków działań katechetycznych;

⁴³ Księża-katecheci mają od roku 1998 własną formację. Z osobami odpowiedzialnymi za formację duchownych katechetów ma miejsce ścisła współpraca. Formacja księży-katechetów ma charakter duchowo-dydaktyczny.

⁴⁴ Wydział Duszpasterstwa Dzieci i Młodzieży, *Komunikaty – rok szkolny 2007/2008*, Kraków 2007, s. 31n.

- udział w trzech dniach skupienia (jesienny, zimowy i wiosenny) realizowanych w ciągu roku. Celem tych dni skupienia jest integracja katechetów poprzez regularne spotkania w mniejszych grupach, tzw. *rejonu* (jest ich 8), wymiana doświadczeń, wspólna modlitwa;
- uczestniczenie w trzydniowych rekolekcjach zamkniętych.

Na owoce troski o formację katechetów w archidiecezji można zatem popatrzeć z perspektywy minionych kilkunastu lat. Pozwala to na sformułowanie wniosków w postaci pewnych osiągnięć, i niestety, także braków.

Niewątpliwie osiągnięciem jest głęboka świadomość potrzeby formacji i spotkań. Wielu katechetów, przyjeżdżając na rekolekcje, dzieli się wypowiedziami nauczycieli, którzy wyjazd katechety na rekolekcje komentują, że *wam to dobrze, ktoś o was myśli i coś dla was organizuje*. Ponadto w zdecydowanej większości parafii istnieją regularne spotkania katechetów i duszpasterzy. Niestety, najczęściej o charakterze raczej organizacyjnym, wokół trudności w pracy z młodzieżą, mniej ku pogłębieniu formacyjnemu, tak jak to sugeruje *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce*. Od kilku lat, w duchu polskiego *Dyrektorium*, organizowane są warsztaty i dni skupienia adresowane do poszczególnych katechetów, zwłaszcza do katechetów uczących w szkołach specjalnych. Współpraca Wydziału Duszpasterstwa Dzieci i Młodzieży z Małopolskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli oraz z Wydziałem Teologicznym Papieskiej Akademii Teologicznej w Krakowie uprawnia do wystawiania katechetom zaświadczenia o udziale w doksztalcaniu, co jest cenne dla ich awansu zawodowego.

Polskie *Dyrektorium* zwraca uwagę na znaczenie komunikacji z katechetami. Znakomity sposób przepływu informacji do katechetów zapewnia wydawany co miesiąc „Biuletyn Duszpasterski”, gdzie są zamieszczane aktualności katechetyczne. Otrzymuje go każdy katecheta. Raz w roku wydawane są tzw. *Komunikaty na rok szkolny*, zawierające wszystko to, co z katechetycznego punktu widzenia jest ważne dla katechetów (m.in. terminy formacji, warsztaty metodyczne, propozycje duszpasterskie na poszczególne etapy edukacyjne, pomoce dydaktyczne dla katechezy w szkole i parafii, dokumenty prawa oświatowego, propozycje planu awansu zawodowego na poszczególne stopnie, itd.). Niezwykle ważną rolę pełni w szybkim komunikowaniu z katechetami strona internetowa Wydziału.

Koordinacją formacji katechetów zajmuje się Wydział Duszpasterstwa Dzieci i Młodzieży, który został zobowiązany nie tylko do troski o szkolną katechezę, ale także do koordynowania wszystkich działań duszpasterskich, adresowanych do dzieci i młodzieży. U źródeł tego stoi idea, iż duszpasterstwa dzieci i młodzieży nie można ograniczyć do jednego środowiska, jakim jest

szkoła, ale należy dążyć do współdziałania wszystkich środowisk, w których dokonuje się wychowanie w wierze młodego pokolenia. Chcąc ożywić kontakty katechetów z parafią, określone zostało pewne minimum zaangażowania katechetów w duszpasterstwo w parafii, konieczne do aktualizacji misji kanonicznej⁴⁵.

Ważnym czynnikiem w dobrym funkcjonowaniu formacji jest jej dofinansowanie przez parafie tak, aby koszty związane z podnoszeniem kwalifikacji były w jak najmniejszym stopniu ponoszone przez katechetów. Należy się cieszyć, iż parafie w zdecydowanej większości odpowiadają pozytywnie na apele o dofinansowanie formacji katechetów.

Współpraca Wydziału Duszpasterstwa Dzieci i Młodzieży ze szkołami układa się dobrze. W celu pomocy katechetom w staraniach o uzyskanie zgody na udział w rekolekcjach, Wydział pisze pisma do dyrekcji szkół, prosząc o umożliwienie *udziału w doskonaleniu zawodowym*. Jest to podyktowane tym, iż ukształtowała się praktyka, że rekolekcje rozpoczynają się w czwartek wieczorem i trwają do niedzieli włącznie. Stąd jest ta prośba o zwolnienie ze szkoły. Powyższe prośby są przez szkoły respektowane. Dyrekcje szkół uznają logikę argumentacji, że historyk podnosi swe kwalifikacje idąc do muzeum, historyk sztuki na wystawę, nauczyciel wychowania fizycznego udając się na salę gimnastyczną, zaś katecheta uczestnicząc w rekolekcjach.

Dokształcanie katechetów w czasie rekolekcji realizowane jest w trzech wymiarach: *być* (formacja duchowa, wyjazd do ośrodka rekolekcyjnego), *wiedzieć* (wykłady, konferencje, prowadzone przez specjalistów, podejmujących jeden temat), *umieć działać* (warsztaty dydaktyczne).

Ważną rolę w formacji pełnią doradcy metodyczni w zakresie katechezy. W archidiecezji krakowskiej jest ich 8. Opiekują się katechetami (ok. 200) ze swojego rejonu. Zostali powołani w 1996 roku. Są to księża po podyplomowych

⁴⁵ W archidiecezji obowiązuje precyzyjne rozróżnienie: skierowania od misji kanonicznej, która jest wewnętrzną sprawą Kościoła i katechety. Natomiast dla szkoły wydawane są skierowania na czas określony bądź nieokreślony. Misję kanoniczną udziela się na rok, trzy lub pięć lat. Przykładowo, kryteria brane pod uwagę przy przedłużaniu misji na 5 lat są następujące: kwalifikacje – wykształcenie teologiczne, pedagogiczne, tytuł zawodowy, staż pracy (5 lat i więcej), rekolekcje, dni skupienia i dni katechetyczne, zaangażowanie w szkole (opinia dyrektora, umiejętność pracy z uczniami, udział w radach pedagogicznych, współpraca z gronem pedagogicznym i rodzicami, opłatek, gąbłotka, olimpiady i konkursy, jasełka, misterium, pielgrzymki, wycieczki), w parafii (opinia księdza proboszcza, udział w spotkaniach katechetycznych, przygotowanie i udział z dziećmi w liturgii Mszy św., nabożeństw, prowadzenie grup i wspólnot parafialnych) i w diecezji (opinia Wydziału Duszpasterstwa Dzieci i Młodzieży, pomoce dydaktyczne, katechezy, olimpiady). [Wydział Duszpasterstwa Dzieci i Młodzieży, *Komunikaty – rok szkolny 2007/2008*, dz. cyt., s. 62].

studiach specjalistycznych⁴⁶. Oprócz zadań związanych z doradztwem metodycznym pełnią oni funkcje wizytatorów⁴⁷.

Wśród zadań, które stoją aktualnie przed formacją katechetów archidiecezji krakowskiej, wymienić należy większą formację społeczną. Katecheta musi znać parafię i szkołę, ale również rodzinę, grupę rówieśniczą i sąsiedztwo, jako naturalne środowiska wychowujące jego uczniów. Studium nauk społecznych ma pomagać katechecie doskonalić warsztat posługi katechetycznej. Kolejne zadanie jest związane z formacją katechetów do katechezy przyparafialnej, do towarzyszenia w drodze ku bierzmowaniu i w przygotowaniu do odkrywania swego powołania. Kolejne zadanie związane jest z realizacją głębokiego życia duchowego, poprzez życie sakramentalne i kierownictwo duchowe. Ciągłe ważnym pozostaje postulat silniejszego wiązania katechetów z parafią, gdzie katechizują.

4. Najważniejsze wnioski i postulaty

Pierwszym postulatem, istotnym dla formacji Kościoła w Polsce, jest realizowanie zasady, że główny ciężar odpowiedzialności za formację katechetów musi spoczywać na Kościele. Z pewnością niektóre aspekty formacji można oddać szkole, w niektórych trzeba ze szkołą współpracować, jednak zasadnicza część formacji: duchowa, biblijna, teologiczna, muszą być realizowane przez Kościół

⁴⁶ Funkcjonowanie katechetycznego doradztwa w archidiecezji krakowskiej było przedmiotem badań. Por. U. Ściurka, *Katechetyczne doradztwo metodyczne w opinii katechetów i doradców metodycznych nauki religii archidiecezji krakowskiej*, Kraków 2006.

⁴⁷ Zakres obowiązków wizytatora rejonowego – doradcy metodycznego nauki religii: I. Zadania wynikające z tytułu pełnienia obowiązków wizytatora rejonowego: 1. Wizytacja katechetów (...); 2. Formacja katechetów: organizacja 3 spotkań formacyjno-dokształceniowych (dni skupienia) w ciągu roku szkolnego: jedno spotkanie formacyjne z wykładem; jedno spotkanie „oplatkowe”; jedno spotkanie wyjazdowe; współtworzenie rekolekcji dla katechetów. 3. Duszpasterstwo ponadparafialne i parafialne nauczycieli: inspiracje księży w zakresie animacji duszpasterstwa dzieci i młodzieży; organizacja oplatka i dni nauczyciela w większych ośrodkach; duszpasterstwo nauczycieli (...). 10. Ścisła współpraca z dekanalnymi animatorami duszpasterstwa dzieci i młodzieży w zakresie pracy pozakatechetycznej (m.in. rekolekcje dla maturzystów, uczestnictwo w przygotowaniu materiałów do bierzmowania, prowadzenie młodzieży do bierzmowania, organizacja pielgrzymki młodzieży do Kalwarii). II. Zadania wynikające z tytułu pełnienia obowiązków doradcy metodycznego nauki religii: 1. Prowadzenie zajęć „otwartych”; 2. Współpraca z dyrektorami szkół w dokonywaniu oceny pracy katechetów, koniecznego zwłaszcza do mianowania; 3. Organizowanie doradztwa metodycznego i merytorycznego we własnych rejonach oraz sprawowanie opieki nad katechetami rozpoczynającymi pracę; 4. Koncepcyjna praca nad sposobami aktywizacji katechezy, przygotowywanie materiałów katechetycznych; 5. Organizowanie katechez pokazowych dla katechetów. [Wydział Duszpasterstwa Dzieci i Młodzieży, *Komunikaty – rok szkolny 2007/2008*, dz. cyt., s. 34-36].

diecezjalny. Wynika to ze specyfiki katechezy, iż Kościół formuje i posyła katechetów z misją do nauczania religii – katechezy w szkole oraz na tych samych katechetów liczy jako na pracowników na niwie katechezy i duszpasterstwa parafialnego.

Wydaje się, że minimalnym wymiarem formacji duchowej i biblijno-teologicznej katechetów w diecezjach powinny być okresowe dni skupienia, połączone z wykładami i warsztatami z zakresu tematyki biblijnej, teologicznej, katechetycznej oraz rekolekcje zamknięte, w których uczestniczy każdy katecheta. Uwzględniając rozróżnienie na formację osób i narzędzi, biorąc pod uwagę chrystocentryczność i eklezjalność formacji, można za *Dyrektorium* mówić o trzech wymiarach formacji katechetów: formacja ku temu by *być*, ku temu by *wiedzieć* i ku temu by *umieć działać*.

Trzeci postulat dotyczy instytucjonalnych sposobów formacji katechetów w diecezjach, które winny dobrze funkcjonować i to na jak najwyższym poziomie.

Dyrektorium ogólne o katechizacji, mówiąc o celu, który ma do osiągnięcia katecheza, a którym jest komunია i zażyłość z Chrystusem, stwierdza, iż może to osiągnąć katecheza, mająca charakter formacji integralnej, nieredukowana do prostego nauczania, z natury związana z całym sprawowaniem liturgii i sakramentów. Pierwszorzędnym zadaniem Kościoła wobec katechezy jest troska o przygotowanie i formowanie katechetów o głębokiej wierze. Tak więc formacja katechetów jest czymś niezwykle ważnym, potrzebą czasu i pilną koniecznością.

Formacja kleryków do pracy nauczycieli religii¹

Zwracam się do was, bracia kapłani, i do wszystkich zaangażowanych w katechizację – otwierajcie na oścież drzwi Kościoła, aby z jego ogromnego duchowego skarbcza mogli czerpać obficie i skorzystać wszyscy, a zwłaszcza młode pokolenie. Kościół dzisiaj w naszym kraju może bez przeszkód prowadzić nauczanie religii w szkołach. Minęły czasy zmagania o swobodę katechizacji. Wielu z was wie, ile to kosztowało ofiar i odwagi społeczeństwo katolickie w Polsce. Została naprawiona jedna z krzywd, która spotkała ludzi wierzących w czasach systemu totalitarnego. To wielkie dobro, jakim jest nauczanie religii w szkole, domaga się szczerego i odpowiedzialnego zaangażowania. Winniśmy z tego dobra jak najlepiej skorzystać². Takimi słowami Jan Paweł II apelował do księży, by wspierali dzieło nauczania religii w szkole. W Polsce w większym stopniu niż w innych krajach nauczaniem religii zajmuje się znaczny procent kapłanów. Warto zatem postawić pytanie, w jaki sposób winni oni być przygotowywani do podjęcia zadań nauczyciela religii.

Tymczasem okazuje się, iż już kandydaci do kapłaństwa nie akceptują, albo przynajmniej traktują z rezerwą swoją przyszłą pracę nauczycielską³. Przyczyn takiego stanu rzeczy jest wiele i dlatego należy podjąć refleksję nad sposobem jego zmiany oraz nad sposobem takiej formacji alumnów seminariów duchownych, by chętnie i umiejętnie podejmowali zadania nauczycieli religii w polskiej szkole. Aby ten cel zrealizować, omówię ogólne dyrektywy zawarte w dokumentach katechetycznych, odnoszące się do formacji katechetów, następnie postaram się porównać poszczególne wymiary formacji seminaryjnej i formacji katechetów, aby sformułować propozycję reguł formacji katechetów w ramach wychowania seminaryjnego⁴.

¹ Artykuł stanowi preredagowaną wersję opracowania pt. *Formacja wychowawców katolickich. Uwagi o przygotowaniu kleryków do pracy nauczyciela religii*, „Katecheta” 2005, nr 3, s. 4-22.

² Jan Paweł II, *Homilia wygłoszona 14 VI 1999 r. w Łowiczu*, 3.

³ Zob. K. Pawlina, *Powołani na progu III tysiąclecia*, w: *Przypatrzcie się bracia powołaniu waszemu*, red. A. Baran, Lublin 2002, s. 21. Badania przeprowadzone wśród kleryków roku zerowego, jeszcze przed podjęciem jakiegokolwiek pracy formacyjnej, wskazują, że zaledwie 3% z nich chciałoby poświęcić się pracy nauczycielskiej.

⁴ Pomijam omawianie specyfiki nauczania religii w polskim systemie szkolnym, gdyż jest ona zaprezentowana w innych artykułach niniejszego opracowania, choć – rzecz jasna – pytanie o formację katechetów trzeba zacząć od postawienia problemu koncepcji katechezy [R. Murawski, *Przygotowanie katechetyczne alumnów wyższych seminariów duchownych w Europie*, w: *Nowy program wykładów z katechetyki*, red. R. Murawski, Płock 1998, s. 21].

1. Dyrektywy odnoszące się do formacji katechetów

Dokumenty Kościoła ukazują zasadnicze linie formacji katechetów. Ze względu na temat niniejszego opracowania zwrócę uwagę najpierw na normy odnoszące się do formacji katechetów w ogóle, zapisane w *Dyrektorium ogólnym o katechizacji* oraz w polskim *Dyrektorium katechetycznym*, następnie podejmę obecne w dokumentach kościelnych zagadnienie relacji między kapłanem a katechezą, ze szczególnym zwróceniem uwagi na specyfikę polską.

W *Dyrektorium ogólnym o katechizacji* cel formacji katechetów związany jest ściśle z chrystocentrycznym celem samej katechezy⁵. Ujęcie takie jest logiczne: skoro katecheza ma doprowadzić do zjednoczenia z Chrystusem, to katecheta winien być świadkiem owego zjednoczenia. Formacja ma zatem naturę eklezjalną⁶, co wcale nie oznacza skupienia się jedynie na formacji duchowej. Formacja bowiem, z jednej strony, winna być wielowymiarowa, z drugiej, ma odnosić się do aktualnych potrzeb katechetycznych i ewangelizacyjnych danego kraju.

Wielowymiarowość formacji określona jest trzema dyrektywami: *być, wiedzieć, umieć działać*. Pierwsza z tych dyrektyw dotyczy dojrzałości. Dojrzałość ludzka pozwala *katechecie wzrastać w równowadze uczuciowej, w umiejętności oceny, w jedności wewnętrznej, w zdolności do relacji i dialogu, w zdolności wchodzenia w relacje i prowadzenia dialogu*⁷. Z dojrzałości ludzkiej wynika dojrzałość duchowa, a także świadomość apostołska⁸. Świadectwo życia chrześcijańskiego i duch apostołstwa oprzeć się winny na mocnym fundamencie dojrzałej osobowości i prawidłowo przeżywanego człowieczeństwa⁹. Dyrektywa druga jest wezwaniem do podejmowania gruntownej formacji biblijno-teologicznej. Celem tego rodzaju formacji jest nie tylko syntetyczne przekazanie wiedzy koniecznej do głoszenia integralnego orędzia, ale także pomoc wobec katechety w dojrzewaniu własnej wiary i uzasadnianiu nadziei obecnej w misji katechetycznej¹⁰. Formacja biblijno-teologiczna katechetów winna ponadto być bliska doświadczeniu ludzkiemu, chodzi bowiem o to, by katecheta nauczył się

⁵ DOK 235.

⁶ DOK 236.

⁷ DOK 239. Tekst polski został poprawiony na podstawie wydania łacińskiego. Chodzi zwłaszcza o wyrażenia: *in facultate diiudicandi* oraz *in capacitate instituendi relationes et dialogum*.

⁸ Szerokiej analizy tych wymiarów dokonuje S. Łabendowicz, *Permanენტna edukacja i formacja katechetów*, w: *Dydaktyka katechezy*, red. J. Stala, Tarnów 2004, cz. 1, s. 311nn.

⁹ Na temat komponentów dojrzałej osobowości zob. R. Szewczyk, *Tożsamość katechety w świetle dokumentów Kościoła w latach 1965-1991*, Warszawa 1996, s. 79nn.

¹⁰ DOK 241b.

nie tylko przekazywać poprawnie orędzie ewangeliczne, ale także by skutecznie i umiejętnie przygotowywał katechizowanych na przyjęcie tego orędzia w sposób czynny¹¹. W ten sposób dyrektywa: *wiedzieć* łączy się z dyrektywą: *umieć działać*. Ale umiejętność działania domaga się także formacji humanistycznej, społecznej i pedagogicznej. Przygotowanie katechetów winno sięgać po najnowsze osiągnięcia tych nauk, ale jednocześnie odpowiedzialni za tę formację muszą pamiętać o ważnym kryterium, jakim jest *ewangeliczna ocena różnych tendencji lub szkół psychologicznych, socjologicznych i pedagogicznych: ich wartości i ograniczeń*¹². Chodzi zatem o takie ujęcie formacji do *umiejętnego działania*, by, z jednej strony, katecheza była nowoczesna, odpowiadająca potrzebom egzystencjalnym uczniów, metodycznie zintegrowana z innymi działaniami środowisk wychowawczych, zwłaszcza szkoły; z drugiej strony należy zadbać o *szacunek dla oryginalnej pedagogii wiary*¹³. Skutkiem tej formacji będzie wychowawcza dojrzałość katechety, który zachowuje swoją tożsamość jako nauczyciel, wychowawca i świadek wiary w Chrystusa w Kościele¹⁴.

Czy tak zarysowana formacja jest możliwa do zrealizowania? Owszem, o ile poszczególne jej elementy będą się wzajemnie wspierać, uzupełniać, o ile nie zostaną sobie przeciwstawione, lecz w planie formacji zostaną potraktowane w sposób komplementarny. Skutkiem formacji ma bowiem być dojrzałość wychowawcza katechety. Nie zostanie ona osiągnięta, jeśli osobowość katechety nie będzie zintegrowana (co ma stać się skutkiem formacji ludzkiej), jeśli formacja duchowa nie doprowadzi do dojrzałości religijnej, jeśli świadomość apostołska nie będzie ciągle podsycać motywacji do głoszenia, jeśli wreszcie nie będzie wystarczającej do nauczania wiedzy oraz koniecznych umiejętności dydaktycznych i wychowawczych. Dlatego słusznie dokumenty Kościoła mówią nie o *szkoleniu*, a o *formacji*, wielostronnej, wielowymiarowej, komplementarnej¹⁵.

Warto także spojrzeć na to zagadnienie przez pryzmat doświadczeń i potrzeb nauczania religii w polskiej szkole. Polskie *Dyrektorium katechetyczne* w rozdziale poświęconym formacji katechetów zasadniczo streszcza zawarte

¹¹ DCG 112; DOK 241c.

¹² DOK 243b.

¹³ DOK 244.

¹⁴ S. Łabendowicz, *Formacja katechetów w dokumentach Kościoła i literaturze katechetyczno-dydaktycznej po Soborze Watykańskim II*, Lublin–Radom 1994, s. 146nn; R. Szewczyk, *Tożsamość katechety w świetle dokumentów Kościoła w latach 1965-1991*, dz. cyt., s. 149nn.

¹⁵ S. Łabendowicz, *Formacja katechetów w dokumentach Kościoła i literaturze katechetyczno-dydaktycznej po Soborze Watykańskim II*, dz. cyt., s. 230.

w *Dyrektorium ogólnym* zasady. Nowością jest nieustanne przypominanie o możliwościach, jakie formacji katechetów daje szkolny system kształcenia nauczycieli. Dokument stwierdza bowiem, iż *odpowiedzialność za formację katechetyczną spoczywa dzisiaj zarówno na Kościele, jak i na szkole*¹⁶. Jednocześnie zasadnicza troska należy do Kościoła, zaś *szkoła uzupełnia formację katechetyczną zagwarantowaną przez Kościół, głównie w zakresie dokształcania pedagogicznego i dydaktycznego nauczycieli religii*¹⁷. Taki podział kompetencji jest odbiciem próby rozdzielenia kompetencji dwóch podmiotów nauczania religii: Kościoła i szkoły. Kościół odpowiedzialny jest za kwestie merytoryczne i metodyczne, szkoła – za metodyczne i organizacyjne. Kościół – idąc za myślą *Dyrektorium ogólnego* – jest odpowiedzialny za formację w duchu *pedagogii wiary*. Czyli – inaczej mówiąc – nie sposób wyłączyć strony kościelnej z procesu formowania nauczycieli religii w odniesieniu do formacji zarówno podstawowej (o jakiej traktuje niniejsze opracowanie), jak i stałej. Jednocześnie, co szczególnie warto zapamiętać, dokument przewiduje wspólną formację podstawową do nauczania religii, jak i duszpasterstwa katechetycznego w parafii. Niemniej jednak trzeba zwrócić uwagę na postulat formułowany w odniesieniu do katechetycznych studiów uniwersyteckich, by poszczególne przedmioty przygotowywały nie tylko do pracy w szkole, ale i do pracy z grupami w ramach duszpasterstwa parafialnego¹⁸.

Pozostaje jeszcze problem relacji pomiędzy kapłanem a katechezą. *Dyrektorium ogólne o katechizacji* odróżnia *formację katechetów świeckich i formację katechetyczną presbiterów*¹⁹. Dokument ten kapłanom przydziela funkcję *wychowawców w wierze*, zwracając uwagę, iż *presbiterzy pobudzają powołanie i pracę katechetów*²⁰. Stąd zadaniem presbiterów jest *wzbudzanie zmysłu wspólnej odpowiedzialności w stosunku do katechezy, troska o gruntowne przygotowanie katechezy i jej odpowiednie zaprogramowanie* (przy czym troska ta odnosi się do katechezy prowadzonej przez innych), *wzbudzanie powołań do posługi katechetycznej, integrowanie katechezy z programem ewangelizacji wspólnoty*

¹⁶ PDK 153. W PDK istnieje pewna nieścisłość terminologiczna, bowiem w cytowanym punkcie utożsamia się *formację katechetów z formacją katechetyczną*. Wydaje się, że w następnych wydaniach dokumentu należałoby ujednolicić tę terminologię.

¹⁷ PDK 154.

¹⁸ Por. K. Misiaszek, *Wykłady katechetyki w uczelniach teologicznych w obecnej sytuacji katechetycznej*, w: K. Misiaszek, A. Potocki, *Katecheta i katecheza w polskiej szkole*, Warszawa 1995, s. 140; R. Murawski, *Przygotowanie katechetyczne alumnów wyższych seminariów duchownych w Europie*, art. cyt., s. 21.

¹⁹ DOK 234.

²⁰ DOK 224.

i zapewnienie więzi katechezy we wspólnocie z diecezjalnymi programami duszpasterskimi²¹. Takie postawienie sprawy pojawiło się w opublikowanym w 1994 roku *Dyrektorium o posłudze i życiu kapłanów*. Dokument ten streszcza podstawowe zadanie księdza w odniesieniu do katechezy jako podejmowanie funkcji *katechety katechetów*²². Ujęcie to, co prawda, nie wyklucza bezpośredniego udziału kapłanów w katechezie ani w nauczaniu religii, jednakże zarysowuje pole ich zasadniczej odpowiedzialności za katechezę nie na terenie bezpośrednich działań katechetycznych czy ewangelizacyjnych, ale na terenie programowania i koordynacji.

Jednakże praktyka nakłada na wielu księży obowiązek nauczania religii w szkole²³. Stąd polskie *Dyrektorium katechetyczne*, z jednej strony, prezentuje zasady zawarte w *Dyrektorium ogólnym* oraz w *Dyrektorium o posłudze i życiu kapłanów*, z drugiej natomiast, wzywa kapłanów do przyjmowania odpowiedzialności za nauczanie religii i duszpasterstwo całej społeczności szkolnej²⁴. Formacja do podejmowania zadań katechetycznych w polskich seminariach duchownych winna zatem uwzględniać przygotowanie do obu tych zakresów odpowiedzialności.

2. Wymiary formacji seminaryjnej a formacja katechetów

Dla omawianego w niniejszym opracowaniu tematu niezwykle istotne jest – jak się wydaje – postawienie pytania o związek zaplanowanej przez dokumenty kościelne formacji seminaryjnej z przedstawionymi powyżej elementami formacji katechetów. Formacja seminaryjna, opisana w adhortacji Jana Pawła II *Pastores dabo vobis* oraz przystosowana do warunków polskich w *Ratio institutionis sacerdotalis pro Polonia*, składa się zasadniczo z czterech elementów formacji: ludzkiej, duchowej, intelektualnej i pastoralnej. W tym ostatnim typie formacji można, ze względu na omawiany temat, wyodrębnić dodatkowo przygotowanie katechetyczno-pedagogiczne.

²¹ DOK 225.

²² DPK 47.

²³ Na temat różnorodnych relacji między kapłanem a katechezą zob. *Kapłani a katecheza w Europie*, Poznań 2003. O sytuacji w Europie Środkowej pisze G. Udvardy, *Rola kapłana w katechezie*, s. 18nn. Prezentacja stanu katechezy w krajach środkowoeuropejskich nie przystaje do sytuacji polskiej i dlatego można mieć wątpliwości, czy napisanie raportu poprzedziło rzetelne zebranie danych.

²⁴ PDK 125.

3. Formacja ludzka

Celem formacji ludzkiej jest osiągnięcie przez alumnów osobowości zrównoważonej i silnej, zdolnej do utrzymywania trwałych więzi emocjonalnych, dojrzałej uczuciowo, mającej prawidłowo ukształtowane sumienie moralne, konsekwentnej w działaniu, miłującej prawdę²⁵. Wiele z tych wymogów jest kwestionowanych zarówno przez teoretyczne, jak i praktyczne nastawienie środowisk, z których pochodzą kandydaci do kapłaństwa. Chciałbym w tym miejscu zwrócić uwagę na kilka problemów.

Po pierwsze, w procesie wychowania młodzieży, zwłaszcza promowanym przez media, miejsce bohatera zajął idol. Stąd wiele młodych osób nie bardzo rozumie sens i potrzebę posiadania osobowości silnej i zrównoważonej oraz konsekwentnej. Takie ujmowanie zagadnienia jest podbudowywane przez psychologię selfizmu, skrajnie indywidualistyczną, nastawioną na realizację celów jednostkowych, nie tyle potrzeb osoby, co jej zachcianek. W ujęciu tym nie ma miejsca na *niezlomność*, wierność ideałom. Człowiek ma być zasadniczo wierny sobie, zaś własny system wartości jest wciąż *w stanie tworzenia*, podlega nieustannym zmianom. Trudno w takim ujęciu zdobyć się na decyzję *na zawsze*, wbrew okolicznościom, a także zrozumieć, czym jest ofiarność. W jaki sposób zatem budować relacje z innymi ludźmi, skoro człowiek pyta nie o to, co może dać, a jedynie o to, co może otrzymać?

Po drugie, z takiego podejścia wynika trudność w zrozumieniu pojęcia *prawidłowego sumienia moralnego*. Pojęcie to odnosi się bowiem do rzeczywistości moralnej istniejącej obiektywnie, niezależnej od subiektywnej świadomości. Kiedy jednak owa subiektywna świadomość uznana zostaje za ostateczne kryterium oceny działań, zanika potrzeba kształtowania prawidłowego sumienia. Taka sytuacja jest bardzo trudna, jeśli chodzi o praktykę formacji seminaryjnej. Nierzadko się zdarza, iż wymuszone sankcjami regulaminowymi zachowania są działaniami pozornymi, świadomie oddzielanymi przez alumnów od pojęć dotyczących dobra i zła. Praktyka takiej *dwutorowości* wartościowania i postępowania blokuje w sposób trwały możliwość kształtowania sumienia prawidłowego.

Po trzecie, negatywne procesy opisane powyżej współgrają z praktycznym brakiem szacunku dla prawdy. Ten brak szacunku występuje w mentalności wielu osób, stanowiąc smutną pozostałość systemu zakłamania. Taka sytuacja blokuje dialog społeczny i z przyzwyczajeniem braku tego dialogu do seminarium przychodzą kandydaci do kapłaństwa. Zdaniem A. Szostka, dialog jest blokowa-

²⁵ PDV 43n. Rozwinięcie tych postulatów zob. RISP 151nn.

ny przez swoistą zasadę solidarności, polegającą na ukrywaniu własnych słabości i łatwym rozgrzeszaniu się z ukrywania prawdy, założenie złej woli przeciwnika, przez przyzwyczajenie do łamania prawa, które było niesprawiedliwe w systemie komunistycznym, wreszcie nasycenie polityką i propagandą przekazu wiary oraz zastępowanie argumentów emocjami²⁶. Warto zdać sobie sprawę, że ostatnie lata pokazały, na jak niskim poziomie odbywa się *niby-dialog* między osobami należącymi do Kościoła, gdy sprawa dotyczy nie tyle wiary, co sposobów jej głoszenia albo środowiska społeczno-politycznego, w którym wierzący mają żyć i zwiastować Dobrą Nowinę. Kandydaci do kapłaństwa przychodzą do seminarium również z tym *świadcstwem zgorzenia*. I dlatego – między innymi – tak łatwo jest im rozgrzeszać się z braku umiłowania prawdy, uczynić to zagadnienie *zaimpregnowanym* na formację.

Po czwarte, przyczyną (albo przynajmniej *katalizatorem*) zasygnalizowanych powyżej zjawisk i przewartościowań jest dominacja w myśleniu teoretycznym i praktycznym nurtów postmodernistycznych, które można – w pewnym uproszczeniu – sprowadzić do twierdzenia, iż prawdy absolutnej nie tylko nie sposób poznać, ale jej po prostu nie ma. Na nic zatem wysiłek poznawania prawdy. Stąd brak szacunku dla prawdy, odrzucenie kategorii prawidłowego sumienia moralnego, stąd dominacja skrajnego indywidualizmu w patrzeniu na wychowanie człowieka. Ta sytuacja poniekąd *rozgrzesza* współczesnych ludzi i pozwala, by trwali w stanie kryzysu.

Warto także zwrócić uwagę na inną kategorię problemów, związanych nie tyle ze środowiskiem pochodzenia kandydatów do kapłaństwa, co z dotychczasową praktyką wychowania seminaryjnego, dostosowaną do innych czasów i przydatną w innej sytuacji społecznej. Seminaria duchowne są często prowadzone jak domy zakonne, do których powinni przychodzić ludzie, którzy chcą dostosować się do istniejącej reguły. Jednakże dziś do seminariów wstępują młodzi ludzie, którzy zachowali wszystkie pozytywne i negatywne przyzwyczajenia społeczeństwa żyjącego duchem postmodernizmu, którzy często chcą *spróbować*, czy da się żyć inaczej. Ponieważ w seminarium panuje względna stabilność życia, przyzwyczajają się do niej, lecz w trakcie formacji nie stawiają sprawy najważniejszej: wyboru *na zawsze*. Dla niektórych to, ku czemu dążą, wciąż pozostaje próbą. Co jest przyczyną takiego stanu rzeczy? Z jednej strony, te uwarunkowania kulturowe i społeczne, o jakich mowa była uprzednio. Ale także panujący niekiedy w seminariach werbalizm: mówi się, jak winna wyglądać formacja, ale uczy się przez słowo, nakaz regulaminu, a nie przez przykład. Papierkiem lakmusowym pozostaje tu największy problem dzisiejszej mentalno-

²⁶ A. Szostek, *Prawda i dialog: między relatywizmem a pluralizmem*, „Ethos” 1997, nr 1, 55nn.

ści, której niekiedy hołdują też wychowawcy: problem umiłowania prawdy. Nie sposób o prawdzie mówić, nauczać jej, należy nią żyć. W pedagogice cecha ta nosi nazwę *przejrzystości wychowawcy*. Jest ona potrzebna, ponieważ kultura i sposób patrzenia na problemy świata młodzieży i dorosłych są często bardzo różne. Utrudnia to przekaz światopoglądowy i dlatego tak istotne jest *zaufanie pozwalające młodszemu dostrzec w starszym egzystencjalny punkt odniesienia*. (...) *Najbardziej głębokie i trwałe ślady pozostawiają nie słowa i argumenty, ale te chwile, kiedy ujawnia się powaga i głębia, z jakimi wychowawca realizuje swoje wewnętrzne przekonania*²⁷.

Problemem jest także właściwe określenie relacji pomiędzy formacją a dotychczasowymi środowiskami i – co za tym idzie – stylem życia. Otóż, z jednej strony, mówi się dziś wiele o akceptacji dla dobra, jakie znajduje się w społeczności świeckiej. Z drugiej, w tejsze społeczności zauważane są tendencje szkodliwe. Albo też inaczej: jedne środowiska, z których pochodzą alumni, wspierają formację, inne ją ograniczają lub wręcz niweczą. Odpowiedzią bywa tu poszukiwanie rozwiązań generalnych. To wydaje się nie do końca uzasadnione. Chodzi raczej o indywidualizację w ocenianiu owych wpływów. I o unikanie niepotrzebnego *pseudo-radykalizmu*, w którym naturalne więzi zostają uznane przez formatorów za niestosowne, a więc powołany je albo zrywa, albo też ukrywa ich istnienie. W pierwszym wypadku pozostaje na swoistej *pustyni emocjonalnej*, w drugim – uczy się podwójnego życia. Trudno to wszystko pogodzić z postulatami zdolności do utrzymania więzi, dojrzałości uczuciowej, czy wychowania do prawdy.

Oczywiście, potrzebne jest pewne odizolowanie od dotychczasowej historii życia. Nie chodzi mi wcale o aprobatę dla modelu seminarium całkiem otwartego. Chcę jedynie podkreślić, że ocena środowisk, jakie oddziałują na kleryków, winna być zindywidualizowana. To jest trudniejsze niż zgoda na generalizowanie. Przede wszystkim formatorzy winni wystrzegać się w tym ocenianiu środowisk wszelkich stereotypów, o których tyle czyta się w rozmaitych popularnych publikacjach poświęconych formacji. Przykładowo, na powołanie nie zawsze negatywnie oddziałuje kontakt z rodziną zlaicyzowaną, bo środowisko osób kochanych, a nie znających Ewangelii, może być dodatkowym motywem dla szukania tożsamości kapłana-głosiciela Ewangelii. Podobnie dzieje się z oceną rodziny rozbitej, która wcale nie musi być dysfunkcyjna²⁸, podczas gdy niekiedy

²⁷ I. Verhack, *Wychowywać, czyli wzbudzać poznanie własnego istnienia*, „Communio” 1992, nr 3, s. 19n.

²⁸ Cytowane badania wskazują, iż 93% matek alumnów roku zerowego i 74% ojców to osoby wierzące. Jednak określenie *osoba wierząca* jest nieostry i różnie może być interpretowane przez ankietowych. Z całą pewnością dokładniejsze dane dotyczą rodzin rozbitych, z których pochodzi 9% badanych [K. Pawlina, *Powołani na progu III tysiąclecia*, art. cyt., s. 14].

rodzina pełna, ciesząca się pozytywną opinią duszpasterzy parafii pochodzenia alumna, może, na przykład, kultywować wzór kapłana – nieźle zarabiającego funkcjonariusza kultu i przez to niweczyć owoce formacji.

Formacja ludzka ma uczynić z kleryków księży, którzy byliby *ekspertami człowieczeństwa*²⁹. Stąd te zakresy są zbieżne – co nietrudno zobaczyć – z zakresami dojrzałości, jakie dla formacji katechetów formułuje *Dyrektorium ogólne o katechizacji*. Dobrze prowadzona formacja ludzka w seminarium w sposób – rzecz by można – *automatyczny* prowadzi do uformowania właściwego człowieczeństwa katechety. Przy czym to *prowadzenie* rozumiem nie tylko jako działanie wychowawców, ale także jako współdziałanie samych alumnów.

4. Formacja duchowa

Kategoria *współdziałania* prowadzi do kwestii zasadniczej dla omawianego tematu, mianowicie kwestii motywacji. Motywację tę właściwie można uformować i oczyścić przede wszystkim w ramach formacji duchowej. Dokumenty dotyczące formacji seminaryjnej zwracają uwagę na konieczność związku z Chrystusem i przyłgnięcia do Niego³⁰. Narzuca się tutaj podobieństwo do opisanego w dokumentach katechetycznych głównego celu katechezy, jakim jest nie tylko spotkanie czy zjednoczenie z Jezusem Chrystusem, ale głęboka z Nim zażyłość³¹. W odniesieniu do formacji kapłańskiej to przygotowanie do zażyłości z Chrystusem ma nieco inny charakter niż w wypadku formacji katechetów, skoro kapłan sprawujący liturgię ma występować *in persona Christi*. Ale przecież kapłan głosi Ewangelię. Zarówno dla formacji seminaryjnej, jak i formacji katechetów ważne jest podkreślenie konieczności dawania świadectwa, które będzie czytelne, o ile swoją moc będzie czerpać z przyłgnięcia do Chrystusa.

Drogami, jakie proponuje się w formacji duchowej alumnów, są modlitwa i czytanie Słowa Bożego, Eucharystia i pokuta, szukanie Chrystusa w ludziach, przygotowanie do celibatu oraz duchowość maryjna³². Wszystkie te działania mają widoczny związek z formacją katechetyczną. Celem formacji seminaryjnej jest kapłan posiadający tożsamość chrześcijańską i eklezjalną³³. Osiągnięcie tego celu ma znaczenie katechetyczne dwojakiego rodzaju. Po pierwsze, tak uformo-

²⁹ J. Bozanic, *Stala formacja kapłana w katechezie*, w: *Kapłani a katecheza w Europie*, dz. cyt., s. 64.

³⁰ PDV 45; DFK 45; RISP 160n.

³¹ CT 5; KKK 426; DOK 80.

³² PDV 47nn; RISP 163nn.

³³ J. Bozanic, *Stala formacja kapłana w katechezie*, art. cyt., s. 65.

wany kapłan będzie przekazywał nieskażony i integralny depozyt wiary. Po drugie, będzie rozumiał nieodzowność podejmowania działań ewangelizacyjnych. Praca katechetyczna w parafii czy nauczanie religii w szkole będą się mu jawić jako normalne zadania ewangelizacyjne, właściwe również stanowi kapłańskiemu, im trudniejsze, tym bardziej domagające się podjęcia.

I tutaj właśnie pojawia się zasygnalizowana powyżej kwestia motywacji. Niechęć do nauczania religii, ucieczka przed tym nauczaniem, to w istocie kryzys motywacji. Tego aspektu formacja seminaryjna nie może przeoczyć. Nie wystarczy formacja intelektualna i pastoralna, gdy nie będzie wśród księży zrozumienia dla konieczności podejmowania trudnej, bo niekiedy robiącej wrażenie niewdzięcznej, pracy w szkole. Jeśli ksiądz dobrze sprawdzający się w strukturach dla siebie bezpiecznych: w ruchach i wspólnotach religijnych, nie podejmuje wysiłku znalezienia się *na obcym terenie*, czyli w szkole, to – być może – nie rozumie potrzeby i nie ma determinacji, by głosić Ewangelię tym, którzy jej nie znają. I to jest problem nie tyle braku zdolności intelektualnych czy umiejętności pastoralnych, ale raczej niewystarczającej lub niewłaściwej motywacji, czyli braku, który wynika z problemów duchowych³⁴. Stąd kapitalne znaczenie miałyby zrozumienie przez wychowawców, że ważną częścią działalności młodego księdza jest nauczania religii, że jest to praca trudna, domagająca się motywacji i akceptacji, że się nie będzie wciąż *wygrywać*, że nie będzie się *rozumianym*, że w wielu wypadkach będzie rzeczywistym doświadczeniem ascetycznym. I że tym bardziej warto ją podejmować, jeśli się chce zachować wierność Temu, który powołuje.

Przy omawianiu kwestii podejmowania przez młodych, zwłaszcza księży, niełatwego zadania wychowania, jako podsumowanie zarówno formacji ludzkiej, jak i duchowej kleryków, warto przywołać wciąż aktualną diagnozę J. Bagrowicza, postawioną przed kilkunastoma laty: *W sytuacji zagrożenia laicyzacją i nowoczesnym materializmem wydaje się nam często, że ciągle trzeba szukać nowych „chwytów”, dzięki którym można by więcej młodych ludzi „przyciągnąć” do Kościoła. Takie pomnażanie zabiegów wokół zatrzymania tych, którzy są w Kościele i „skaptowania” innych jest działaniem pozornym. Mnogość inicjatyw i ciągle nowych akcji sprawia, że nie ma czasu na pracę organiczną. Należy głębiej i solidniej „wejść” w człowieka, a nie pośpiesznie przepychać dalej wózek mnożonych zajęć. Współcześni młodzi ludzie tęsknią za prawdziwą bliskością, potrzebują częstszych i głębszych kontaktów ze swoimi wychowawcami*³⁵.

³⁴ Szerzej na temat oczyszczania motywacji zob. Z. Kroplewski, *Oczyszczenie motywacji powołaniowej*, w: *Przypatrzenie się bracia powołaniu waszemu*, red. A. Baran, dz. cyt., s. 32nn.

³⁵ J. Bagrowicz, *Przyszłość Kościoła w Polsce*, „Znak” 1997, nr 1, s. 11.

5. Formacja intelektualna

Zagadnienie formacji intelektualnej zarówno kleryków, jak i katechetów, można rozważać na dwóch płaszczyznach. Pierwsza z nich zawiera konkretną wiedzę, konieczną dla sprawowania funkcji kapłańskich czy też dla głoszenia Słowa Bożego, nauczania. Skoro bowiem przekaz katechetyczny winien być integralny, katecheta – niezależnie, czy jest księdzem, czy nim nie jest – nie może być niedouczony. Druga płaszczyzna odnosi się natomiast do postaw zarówno katechety, jak i kapłana.

Adhortacja *Pastores dabo vobis* za zasadniczy cel formacji intelektualnej uznaje zdobycie mądrości, która uzdalnia i prowadzi człowieka do poznania Boga i przyłgnięcia do Niego. Widać tu wyraźnie skupienie się na płaszczyźnie postaw. Dokument podkreśla jednocześnie, iż formacja intelektualna winna być powiązana z formacją ludzką i duchową, bowiem *studia, które zajmują niemałą część czasu kandydata do kapłaństwa, nie są bynajmniej zewnętrznym i drugorzędnym składnikiem jego wzrastania w wymiarze ludzkim, chrześcijańskim i duchowym oraz w powołaniu*³⁶. Dopiero wskazanie na prymat postaw pozwala zrozumieć cel nauczania poszczególnych kategorii przedmiotów zawartych w seminaryjnych planach studiów. Filozofia jest nauczana nie tylko po to, by przygotować alumnów do rozumienia języka teologii spekulatywnej, ale przede wszystkim by *pogłębić [w nich] „kult wobec prawdy”, pewien rodzaj uwielbienia i miłości prawdy, co prowadzi do uznania, że to nie człowiek stwarza i wyznacza miarę prawdy, lecz że zostaje ona przekazana człowiekowi w darze przez najwyższą Prawdę, przez Boga*. Aby ta prawda nie wydawała się zbyt abstrakcyjna, dokument podkreśla również wartość nauk o człowieku, czyli socjologii, psychologii, pedagogiki, nauk ekonomicznych i politycznych oraz odnoszących się do środków przekazu. Nauki te *pomagają przyszłemu kapłanowi naśladować „osadzenie we współczesności”, które znamionowało ziemskie życie Jezusa*³⁷. Tak pojmowane studium filozofii i nauk o człowieku ma niebagatelne znaczenie dla wsparcia formacji ludzkiej, która boryka się z wymienionymi uprzednio problemami, związanymi ze współczesnym, postmodernistycznym kryzysem myślenia.

Teologia, studiowana w seminariach duchownych, winna mieć charakter formacyjny, znacznie przekraczający formację intelektualną. Teolog bowiem to *człowiek wiary, który zastanawia się nad własną wiarą, by osiągnąć głębsze jej zrozumienie*. W nauczaniu teologii te *obydwa aspekty – wiara i dojrzała refleksja*

³⁶ PDV 51.

³⁷ PDV 52.

– *ściśle się z sobą wiążą i splatają*. Tak studiowana teologia formuje duchowo i pastoralnie: *teologia ma głębokie wewnętrzne konotacje chrystologiczne i kościelne, które kandydat do kapłaństwa powinien świadomie przyjąć, nie tylko w tym, co odnosi się do jego osobistego życia, lecz i w tym, co dotyczy jego posługi pasterskiej*³⁸. Uporządkowanie wiedzy religijnej, jakie dokonuje się w ramach formacji intelektualnej, winno służyć własnemu życiu religijnemu kleryków, a przez to także umiejętności dawania świadectwa³⁹.

W takim ujęciu należy dostrzec kilka bardzo praktycznych wskazań. Pierwsze dotyczy metody studiowania teologii. Nie chodzi tu o sam wykład teologii, przekazujący pewne minimum wiedzy, ale o nauczanie kandydatów do kapłaństwa myślenia kategoriami teologicznymi. Potrzeba tu tym większego wysiłku, im bardziej jest zsekularyzowany współczesny świat. Drugie wskazanie dotyczy seminaryjnych profesorów teologii. Winni to być nie tylko dobrzy specjaliści, ale i świadkowie wiary. Po trzecie, należy wystrzegać się i przewycięzać tak nierzadkie w seminariach oddzielanie osób i zagadnień dotyczących *pionu duchowego i pionu naukowego*. Jan Paweł II podkreśla to bardzo mocno, stwierdzając, iż *formacja intelektualno-teologiczna i życie duchowe, zwłaszcza życie modlitwy, spotykają się i nawzajem umacniają, co nie pomniejsza ani powagi poszukiwań, ani duchowej głębi modlitwy*⁴⁰. Rozwój duchowy alumnów nie odbywa się przez mnożenie coraz to nowych dni skupienia odbywających się kosztem wykładów. Rozwój duchowy domaga się życia modlitwy, ale i solidnego studium. Również do formacji kapłańskiej odnosi się znaczące zdanie napisane przez Jana Pawła II w encyklice *Fides et ratio*: *Złudne jest mniemanie, że wiara może silniej oddziaływać na słaby rozum; przeciwnie, jest wówczas narażona na poważne niebezpieczeństwo, może bowiem zostać sprowadzona do poziomu mitu lub przesądu*⁴¹. Po czwarte, formacja teologiczna winna być jednocześnie chrystologiczna i kościelna. Wynika to ze związku Chrystusa i Kościoła w strukturze Objawienia. Jak zauważa J. Ratzinger, *wiara nie odnosi się po prostu do Księgi, która jako taka byłaby dla niej jedyną i ostateczną instancją. W centrum wiary chrześcijańskiej nie znajduje się Księga, lecz osoba – Jezus Chrystus, który sam jest żywym Słowem Bożym i interpretuje siebie samego poprzez słowa Pisma (...)* *Związek z Nim wymaga włączenia się w pielgrzymujący lud*⁴². Takie ujęcie dopełniają dwa, zaznaczone w adhortacji *Pastores dabo vobis*, kierunki refleksji

³⁸ PDV 53.

³⁹ Z. Kropiewski, *Nauczycielu, gdzie mieszkasz? Seminarium w dobie nowej ewangelizacji*, Warszawa 2001, s. 100.

⁴⁰ PDV 53.

⁴¹ FeR 48.

⁴² J. Ratzinger, *W drodze do Jezusa Chrystusa*, Kraków 2004, s. 164n.

teologicznej: *studium słowa Bożego, zapisanego w Świętej Księdze, otaczanego i przeżywanego w żywej Tradycji Kościoła, autentycznie interpretowanego przez Urząd Nauczycielski Kościoła, oraz skoncentrowanie się na człowieku, który rozmawia z Bogiem: człowieku powołanym, by wierzył, by żył, by przekazywał innym chrześcijańską wiarę i etos*⁴³. Stwierdzenia te posiadają ważne konsekwencje katechetyczne. Formacja jednocześnie chrystologiczna i eklezjologiczna, wierna Bogu i człowiekowi, pozwoli kapłanom nauczającym religii być otwartymi na problemy współczesnego człowieka świadkami Chrystusa i Kościoła. A sprawa świadectwa to nie kwestia nauczania się, ale wewnętrznego przeświadczenia. To dokonuje się w seminarium *na styku* człowieczeństwa, duchowości i intelektu.

Temat niniejszego opracowania każe zatrzymać się też nad problemem praktycznego wykorzystania studium teologii. Jest to zagadnienie nieco odrębne od formacji pastoralnej, bowiem dotyczy metody nauczania teologii. Formacja intelektualna winna mieć wciąż na uwadze praktyczny cel, jakim jest *ukształtowanie dobrych duszpasterzy, którzy nie tylko mają wiedzę teologiczną, lecz także osiągnęli mądrość bazującą na kompetencji oraz opanowali warsztat operowania zdobytą wiedzą i mądrością*⁴⁴. Jednym z kryteriów doboru treści i tworzenia struktury wykładów z biblistyki i teologii systematycznej winno być – oczywiście, poza podstawową strukturą samej dyscypliny teologicznej – pastoralne wykorzystanie tej wiedzy. Pamiętać trzeba jednak, iż *pastoralność teologii nie znaczy, że teologia jest mniej doktrynalna lub zostaje wręcz pozbawiona swego naukowego charakteru*⁴⁵. Dokumenty dotyczące formacji seminaryjnej bardzo mocno podkreślają wagę wysokiego poziomu studiów. Na związek tego poziomu z posługą katechetyczną szczególnie dobitnie zwrócił uwagę Jan Paweł II w adhortacji *Pastores dabo vobis: W obecnej sytuacji coraz bardziej potrzebni są nauczyciele zdolni stawić czoło złożonym problemom naszych czasów, a także odpowiedzieć w sposób kompetentny, jasny i głęboki na pytania o sens, stawiane przez współczesnych ludzi, na które jedynie Ewangelia Jezusa Chrystusa daje pełną i ostateczną odpowiedź*⁴⁶.

Współczesna teologia nastawiona jest mocno na dialog ze światem, stąd w samym materiale teologicznym można znaleźć takie zagadnienia, które bezpośrednio mogą zostać wykorzystane w formacji katechetycznej. Podkreślić tu

⁴³ PDV 54.

⁴⁴ R. Jaworski, *Problemy metodyki nauczania w seminariach duchownych w perspektywie nowego „Ratio studiorum”*, „Ateneum Kapłańskie” 1998, z. 537-538, s. 261.

⁴⁵ PDV 55. Por. także RISP 205.

⁴⁶ PDV 56. Myśl tę potwierdza RISP 201.

należy, przede wszystkim, tematykę katolickiej nauki społecznej, która należy do dziedziny teologii, zwłaszcza teologii moralnej⁴⁷.

Innym zagadnieniem, od strony formacyjnej mocno związanym z kształceniem intelektualnym, jest kwestia inkulturacji orędzia wiary i ewangelizacji kultur⁴⁸. Sprawa ta jest szczególnie ważna ze względu na podejmowanie przez księży zadań nauczycieli religii w szkole, gdzie jedną z zasad wprowadzania zagadnień religijnych w edukację szkolną jest korelacja. Zasada ta domaga się od nauczycieli religii orientacji w innych przedmiotach oraz podejmowania dialogu z nauczycielami i podręcznikami, z których wychowankowie uczą tych przedmiotów⁴⁹. Stąd potrzebne jest podjęcie w ramach formacji seminaryjnej trudu kształcenia kulturowego kleryków. Współczesne szkoły publiczne, z których alumni przychodzą do seminarium, często zaniżają w tej dziedzinie poziom⁵⁰. Kościół winien – zwłaszcza w obliczu kryzysu kultury – stać się jej krzewicielem. Stąd koniecznością staje się kulturowa formacja w seminarium. I ten postulat powinien być nie tyle zapisywany w statutach seminaryjnych jako hasło, co potrzebuje konkretyzacji w postaci obowiązkowych zajęć z literatury religijnej, kultury języka, antycznych korzeni kultury europejskiej czy historii sztuki chrześcijańskiej.

Ważne jest wreszcie – zarówno dla całości formacji seminaryjnej, jak i formacji katechetycznej kandydatów do kapłaństwa – wykorzystywanie tych umiejętności, z jakimi alumni przychodzą do seminarium. Chodzi tu, na przykład, o znajomość języków obcych oraz o posługiwanie się technikami komputerowymi. W odniesieniu do pierwszego zagadnienia zwykle w seminariach nie ma większych zastrzeżeń, umiejętność ta jest wykorzystywana choćby przy pisaniu pracy magisterskiej. Inaczej bywa z kompetencjami z zakresu technologii informacyjnej. W ramach formacji w niektórych seminariach oddziela się kleryków nawet na kilka lat od możliwości osobistego posługiwania się komputerami. Zwłaszcza w sytuacji, gdy nauczanie papieskie kładzie taki nacisk, by ewangelizować za pomocą nowoczesnych środków medialnych i przez Internet, bezrozumne jest takie *zakopywanie talentów* i trwonienie możliwości.

⁴⁷ SRS 41; PDV 54.

⁴⁸ PDV 55; RISP 206.

⁴⁹ Szerzej na temat korelacji i dialogu edukacji szkolnej z lekcją religii zob. P. Tomasik, *Religia w dialogu z edukacją*, dz. cyt., s. 159nn.

⁵⁰ Szerzej na ten temat zob. np. J. Bagrowicz, *Czy stoimy w obliczu zmiany modelu nauczania religijnego?*, „Znak” 2000, nr 9, s. 51nn; A. Borowski, *O wykształceniu humanistycznym duchownych*, „Ateneum Kapłańskie” 1998, z. 537-538, s. 165nn; K. Nycz, *Prości, mądrzy, święci. Rozmowa B. Łozińskiego*, „Wiadomości KAI” 2004, nr 9, s. 20n; M. Starowieyski, *Formacja kulturowa przyszłych kapłanów*, „Ateneum Kapłańskie” 1989, z. 481, s. 392nn.

6. Formacja duszpasterska

Formacja duszpasterska integruje całość formacji, wszystkie jej wymiary, ze względu na cel, dla którego zakłada się w diecezjach seminaria duchowne⁵¹. Z formacją duszpasterską bardzo często wiąże się postulat praktycznego nauczania rozmaitych *technik pastoralnych*. Ta kwestia – jak się wydaje – jest ważna i oczywista, ale błędem byłoby sprowadzenie formacji duszpasterskiej do wymiaru praktycznego czy *technicznego*. To właśnie do formacji duszpasterskiej odnosi się ważna dyrektywa adhortacji *Pastores dabo vobis*, aby w ramach całości programu wychowawczego w seminarium *zainicjować autentyczny proces kształtowania wrażliwości pasterskiej, przygotować do świadomego i dojrzałego przyjęcia odpowiedzialności, wpajać wewnętrzny nawyk oceniania problemów, ustalania priorytetów i wyboru rozwiązań w świetle jednoznacznych nakazów wiary i zgodnie z teologicznymi wymogami samego duszpasterstwa*⁵². Takie ujęcie nakazuje położenie szczególnego nacisku na teologię pastoralną, a także na dyscypliny współtworzące obraz formacji duszpasterskiej: katechetykę i homiletykę. Wszystkie te przedmioty winny być przyswajane przez alumnów na poziomie głębszym niż tylko techniczny⁵³. Do tej kwestii, w odniesieniu do katechetyki, trzeba będzie jeszcze powrócić.

Jeśli chodzi o praktyczny aspekt formacji duszpasterskiej, należy podkreślić, iż szczególnie uprzywilejowanym miejscem zdobywania doświadczenia duszpasterskiego jest parafia, *żywe środowisko, w którym przyszli kapłani staną wobec specyficznych problemów swej posługi w różnych dziedzinach i specjalizacjach*⁵⁴. Polskie *Ratio studiorum* przewiduje, iż praktyka ta dotyczy trzech wymiarów posługi alumnów⁵⁵:

- posługi liturgicznej, właściwej dla danego etapu formacji głoszenia Słowa i sprawowania kultu;
- posługi budowania wspólnoty, z uwzględnieniem podejmowania współpracy ze świeckimi i umiejętności korzystania ze środków przekazu;
- posługi diakonalnej, obejmującej opiekę nad chorymi oraz wieloma kategoriami osób dotkniętych rozmaitymi nieszczęściami.

Warto zwrócić uwagę na kwestię skorelowania formacji intelektualnej i duszpasterskiej. Odnośnie do tego zagadnienia posłużę się kilkoma przykładami.

⁵¹ PDV 57; RISP 207.

⁵² PDV 58.

⁵³ Por. RISP 210nn.

⁵⁴ PDV 58.

⁵⁵ RISP 218.

Zdarza się niekiedy, że w ramach praktyk pasterskich klerycy niższych lat podejmują zadania katechetyczne w zakładach opiekuńczych dla młodzieży. Zbyt wczesne rozpoczynanie tego rodzaju praktyki skutkować może dezorientacją samych wychowanków, gdyż ich młodzi *nauczyciele* są po prostu jeszcze mało kompetentni. Dodatkowym niebezpieczeństwem może być przekonanie alumnów, że do zadań katechetycznych nie potrzeba rzetelnej wiedzy teologicznej. Również skazywanie kleryków na porażkę na samym początku nauczania prowadzić może do późniejszych trudności w katechizowaniu.

Drugi przykład odnosi się także do praktyk duszpasterskich odbywanych poza seminarium, ale w czasie pobytu alumnów w domu formacyjnym. Zdarza się, że klerycy zmieniają grupy i środowiska co pół roku. Odpowiedzialni za ten stan rzeczy tłumaczą, iż alumni muszą zobaczyć jak najwięcej grup wiernych, którym jako kapłani będą w przyszłości nieść pomoc. Takie ujęcie wydaje się nieprawidłowe. Od strony kleryków błąd takiego rozwiązania polega na działaniu wręcz przeciwnym do wychowania zdolności do tworzenia trwałych więzi osobowych, co zostało opisane uprzednio, przy okazji formacji ludzkiej. Bowiem przez pół roku klerycy dopiero poznają owych podopiecznych. Gdy trochę ich znają, gdy ich pomoc może stawać się skuteczna, każe się ten kontakt zerwać, by nawiązywać nowy. W dzisiejszym świecie, tak silnie zatimizowanym, nawiązywanie kontaktów naskórkowych, nic nie znaczących jest wielką pokusą. Taki zabieg *pseudo-formacyjny* ową pokusę pogłębia. Warto na opisaną sytuację spojrzeć też od strony podopiecznych. W takim ujęciu praktyk pastoralnych traktuje się ich jak *króliki doświadczalne*, które mają być pomocą do przeszkolenia kleryków. Takie nastawienie jest głęboko nieetyczne. Wydaje się, że okres trwania praktyk powinien wynieść co najmniej dwa lata. Praktyki te winien programować, również personalnie, odpowiedzialny za nie przełożony, a nie jeden z wyznaczonych alumnów. Sprawa jest bowiem poważna. To prawda, że przy takim rozwiązaniu kleryk pozna mniej środowisk, ale nauczy się więcej. Ponadto przecież klerycy uczestniczą w praktykach stacjonarnych, gdy nie mieszkają w seminarium, ale w parafii. Wtedy istnieje możliwość uzupełnienia *spectrum* problemów duszpasterskich.

Trzeci przykład dotyczy doboru miejsc praktyk stacjonarnych. Parafie te winny być wzorcowo prowadzone, przedstawiać rzeczywistą różnorodność grup i problemów. Dobrze, gdy konkretny kleryk w ciągu kilku rozmaitych praktyk posługuje w innych parafiach. Ważne jest też zapewnienie takich miejsc praktyk, w których kontakty między duszpasterzami układają się prawidłowo.

Kolejny przykład odnosi się do samego *Ratio studiorum*. Otóż słusznie ukazuje się teologię pastoralną jako *naukową refleksję o codziennym wzrastaniu*

*Kościola, w mocy Ducha Świętego, w kontekście historii*⁵⁶. Można by zatem oczekiwać, iż realizowany w ramach teologii dogmatycznej kurs eklezjologii poprzedzi zajęcia z teologii pastoralnej. Tymczasem tak nie jest. *Ratio studiorum* dla Polski przewiduje zajęcia z eklezjologii na roku V, zaś zajęcia z teologii pastoralnej od roku IV, przy czym – co jak najbardziej jest uzasadnione – na początku omawia się zagadnienia dotyczące teologii pastoralnej fundamentalnej, jak *istota Kościoła, autorealizacja Kościoła we współczesności oraz działalność pastoralna i jej teologiczne podstawy*⁵⁷. Słuszny zatem wydaje się postulat zmiany tego ewidentnego niedopatrzenia.

Wreszcie warto zwrócić uwagę na związek formacji duszpasterskiej z uczeniem posługiwania się przez alumnów językiem komunikatywnym, poprawnym oraz bogatym. Ta kwestia wiąże się ze wspomnianymi problemami formacji humanistycznej. W seminarium duchownym winno się stworzyć warunki do nadrobienia odziedziczonych po systemie szkolnym zaniedbań kulturowych, z jakimi wступują kandydaci do kapłaństwa. Ta sprawa wiąże się nie tylko z przygotowaniem katechetycznym, ale pastoralnym i homiletycznym.

7. Przygotowanie katechetyczno-pedagogiczne

Do formacji duszpasterskiej, ale w sposób bardzo specyficzny, odnoszą się również zajęcia rozstrzygające od strony formalnej i merytorycznej o przygotowaniu katechetyczno-pedagogicznym alumnów.

Kwestia formalnego przygotowania do pracy nauczyciela religii jest regulowana polskim prawem oświatowym, konkretnie *Porozumieniem pomiędzy Konferencją Episkopatu Polski a Ministrem Edukacji Narodowej z 6 IX 2000 roku*. Przewiduje ono, iż wszyscy absolwenci wyższych seminariów duchownych mają kwalifikacje do nauczania religii we wszystkich typach szkół oraz że przygotowanie pedagogiczno-katechetyczne obejmuje 270 godzin zajęć z psychologii, pedagogiki, dydaktyki i katechetyki oraz 150 godzin pozytywnie zaliczonych praktyk katechetycznych.

Jednocześnie obecnie obowiązujące *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 7 IX 2004 roku o standardach kształcenia nauczycieli* przewiduje, iż przygotowanie pedagogiczne realizowane na jednolitych studiach magisterskich obejmuje 330 godzin zajęć z psychologii, pedagogiki, dydaktyki przedmiotowej oraz przedmiotów uzupełniających oraz 150 godzin pozytywnie

⁵⁶ RISP 212. Jest to cytata z PDV 57.

⁵⁷ RS, s. 189; por. także s. 174.

zaliczonych praktyk pedagogicznych. Przedmioty uzupełniające to emisja głosu, a także zajęcia z zakresu prawa oświatowego, organizacji i funkcjonowania systemu oświaty, zasad bezpieczeństwa, udzielania pierwszej pomocy i odpowiedzialności prawnej opiekuna, wreszcie takie przedmioty, jak: etyka, kultura języka, historia i kultura regionu, sztuka i wiedza o sztuce. Przy okazji zaznacza się, iż zestaw tych przedmiotów ustala szkoła wyższa, w zależności od jej możliwości i zainteresowań studentów. *Novum* tej regulacji prawnej stanowi dołączenie do standardów kształcenia nauczycieli obowiązkowych zajęć z technologii informacyjnej oraz poświadczoną odpowiednim egzaminem znajomości języka obcego. Jednocześnie standardy określają minimalny wymiar poszczególnych przedmiotów składających się na przygotowanie pedagogiczne: z psychologii i pedagogiki – po 75 godzin, z dydaktyki przedmiotowej – 120 godzin, z przedmiotów uzupełniających – 60 godzin, w tym 30 godzin z emisji głosu. Odnośnie do technologii informacyjnych zawarto dość ogólny przepis, iż nauczanie tego przedmiotu odbywa się w *wymiarze uzależnionym od posiadanej przez studentów wiedzy i umiejętności oraz potrzeb wynikających z zakresu kształcenia, zapewniającym przygotowanie do posługiwania się technologią informacyjną, w tym jej wykorzystywania w nauczaniu przedmiotu (prowadzeniu zajęć)*. Standardy określają też sylwetkę absolwenta studiów nauczycielskich oraz tematyczny zakres przedmiotów stanowiących o przygotowaniu pedagogicznym.

Rozporządzenie podaje również dość precyzyjne przepisy odnośnie do praktyk pedagogicznych. Celem praktyk jest poznanie organizacji pracy różnych typów szkół i placówek oraz nabycie następujących umiejętności: planowania, prowadzenia i dokumentowania zajęć, prowadzenia obserwacji zajęć i jej dokumentowania, analizy pracy nauczyciela i uczniów podczas wspólnego omawiania praktyk przez opiekunów praktyk i studentów, wreszcie analizowania własnej pracy i jej efektów oraz pracy uczniów. Dokument wymienia następujące formy praktyk: wizyty w szkołach i placówkach, obserwowanie zajęć, asystowanie nauczycielowi prowadzącemu zajęcia, prowadzenie zajęć wspólnie z nauczycielem, samodzielne prowadzenie zajęć, planowanie i omawianie zajęć prowadzonych przez siebie i innych studentów. W trakcie praktyk pedagogicznych co najmniej 30 godzin zajęć powinno być realizowanych w powiązaniu z kształceniem w zakresie psychologii i pedagogiki. Przewiduje się, iż zajęcia prowadzone przez studenta powinny stanowić co najmniej 30% czasu przeznaczanego w programie studiów na praktyki pedagogiczne, zaś co najmniej 40% czasu praktyk powinno być realizowanych podczas ostatniego roku kształcenia nauczycielskiego. Udział studenta w zajęciach objętych praktykami pedagogicznymi jest dokumentowany. Praktyki pedagogiczne podlegają ocenie z uwzględnieniem opinii opiekuna praktyk w szkole.

Przywołanie przepisów *Rozporządzenia o standardach kształcenia nauczycieli* jest o tyle istotne, iż panuje ogólna, racjonalna tendencja do dostosowania standardów kształcenia nauczycieli religii do ogólnych standardów kształcenia, a to ze względu na potrzebę przystawalności kwalifikacji nauczycieli i nauczycieli religii. Porównanie tych wymogów z polskim *Ratio studiorum* prowadzi do kilku wniosków oraz postulatów, które postaram się w skrócie zaprezentować.

Psychologia w polskim *Ratio studiorum* ujęta jest w szerszym zakresie godzinowym (120 godzin⁵⁸), jak i tematycznym. Zagadnienia formacji kapłańskiej obejmują nie tylko problematykę psychologii rozwojowej i osobowości, ale także istotne zagadnienia z zakresu psychologii pastoralnej⁵⁹.

Zajęcia z pedagogiki w seminaryjnym *Ratio studiorum* przewidywane są w wymiarze 60 godzin, a więc mniejszym niż zakładają to standardy kształcenia nauczycieli. Ponadto *Ratio studiorum* przewiduje, iż w programie studiów seminaryjnych zagadnienia z dydaktyki winny być omawiane w ramach wykładu pedagogiki⁶⁰. Zalecenie to jest zgodne z propozycją programu pedagogiki zawartą w standardach kształcenia nauczycieli, gdzie zagadnienia z dydaktyki ogólnej znalazły się w ramach kursu pedagogiki. Należy jednakże dążyć do tego, by dostosować *Ratio studiorum* do standardów kształcenia nauczycieli przez zwiększenie zajęć z pedagogiki (wraz z dydaktyką ogólną) o 15 godzin. Może się to dokonywać poprzez wyodrębnienie z katechetyki zagadnień dydaktyki katechetycznej i połączenie ich z tematami dydaktyki ogólnej w ramach jednego przedmiotu, noszącego nazwę dydaktyka (czy dydaktyka ogólna i katechetyczna), w większym jednakże wymiarze niż 15 godzin.

Dydaktyka przedmiotowa zapisana w standardach kształcenia nauczycieli oznacza – w pewnym uproszczeniu – w przekładzie na kategorie używane w kształceniu katechetów wszystkie przedmioty katechetyczne. W *Ratio studiorum* przewiduje się zajęcia z katechetyki w wymiarze co najmniej 120 godzin, przy czym część wykładów na roku VI ma dotyczyć dydaktyki ogólnej i katechetycznej⁶¹. Takie rozwiązanie jest nominalnie zgodne ze standardami kształcenia nauczycieli, jednakże pojawia się pytanie, czemu ma służyć powtarzanie materiału z dydaktyki ogólnej, zwłaszcza w ostatnim roku studiów, gdy studenci odbyli już przynajmniej część praktyk. Nietrudno zresztą zauważyć, iż polskie

⁵⁸ Stosuję przelicznik: 1 godzina tygodniowo przez semestr = 15 godzin w semestrze. Użyty przez autorów przelicznik 1 godzina przez semestr = 14 godzin w semestrze, nie jest zgodny z przepisami polskiego prawa oświatowego.

⁵⁹ RS, s. 200nn.

⁶⁰ RS, s. 204n.

⁶¹ RS, s. 206nn.

Ratio studiorum różni się dość zasadniczo od propozycji, jakie zawarli wykładowcy katechetyki w czasie sympozjum poświęconego ocenie projektu tego dokumentu⁶². Ujęcie materiału nauczania z katechetyki domaga się gruntowniejszej reformy. Chodzi zatem o przeniesienie zagadnień dotyczących dydaktyki katechetycznej w początkowe części kursu, na czas przed rozpoczęciem praktyk. Zagadnienia programów nauczania winny być – jak się wydaje – omówione po, a nie przed kursem katechetyki materialnej.

Polskie *Ratio studiorum* zostawia natomiast pewną dowolność odnośnie do praktyk katechetycznych. Przewiduje się, iż praktyki takie mają miejsce na roku V i polegają na hospitowaniu różnych lekcji (nie tylko religii), a także na przygotowywaniu i prowadzeniu lekcji pod kierunkiem wykładowcy katechetyki. Dokument przewiduje również ćwiczenia odnoszące się do analizy podręczników katechetycznych, zaś w ogólnym zestawieniu (nie mającym odniesienia do reszty dokumentu) przewiduje się aż 210 godzin ćwiczeń i praktyk. Należy domniemywać, że autorom *Ratio studiorum* chodziło o praktyki katechetyczne w ramach praktyk parafialnych⁶³. Takie ujęcie – choć rodzi pewne wątpliwości – pozwala na swobodniejsze tworzenie siatki godzin w poszczególnych seminariach. Niemniej jednak trzeba zadbać, by regulacje te czyniły zadość państwowym wymogom formalnym i merytorycznym, koniecznym dla uzyskania przygotowania pedagogicznego w ramach studiów seminaryjnych. Ważne jest także, by praktyki katechetyczne były udokumentowane dzienniczkiem praktyk i podsumowane opinią ich opiekuna. Warto także formy praktyk dostosować do państwowej regulacji prawnej⁶⁴.

Jeśli chodzi o naukę języków obcych w seminariach duchownych, to należałoby pytać, na ile prowadzone lektoraty są skuteczne. To pytanie dotyczy nie tylko seminariów, ale i innych wyższych uczelni. Jeśli chodzi zaś o nauczanie technologii informacyjnej, warto byłoby zastanowić się, czy nie przenieść przedmiotu *Elementy informatyki* (może z nową nazwą) z grupy przedmiotów fakultatywnych do grupy przedmiotów obowiązkowych⁶⁵. Z całą pewnością przedmiot ten znacznie by wspomagał zajęcia proseminaryjne. Należałoby się również zastanowić nad istniejącym w niektórych seminariach duchownych zakazem po-

⁶² Materiały z tego sympozjum zob. w: *Nowy program wykładów z katechetyki*, red. R. Murawski, dz. cyt.

⁶³ RS, s. 147, 149, 208, 210, 218nn.

⁶⁴ O formach ćwiczeń i praktyk katechetycznych i pedagogicznych zob. szerzej M. Owoc, *Ćwiczenia, hospitacje i praktyki katechetyczne*, w: *Nowy program wykładów z katechetyki*, red. R. Murawski, dz. cyt., s. 65nn; J. Szpet, *Wykłady z katechetyki. Sytuacja aktualna – propozycje zmian*, „Ateneum Kapłańskie” 1994, z. 513-514, s. 252n.

⁶⁵ Por. RS, s. 143.

siadania przez alumnów komputerów osobistych. Zrozumiały jest sprzeciw położonych wobec niewłaściwego używania komputerów, ale, z drugiej strony, trzeba pamiętać, że formacja seminaryjna nie powinna lekceważyć biegłego posługiwania się technikami informacyjnymi, tak ważnej przecież umiejętności, z jaką wielu kandydatów do kapłaństwa przekracza furkę seminaryjną. Jeśli poważnie mówi się o wykorzystaniu tych technik na rzecz nowej ewangelizacji, to w tym zakresie należałoby działać bardziej racjonalnie.

Przedmioty uzupełniające są w seminariach duchownych zwykle wykładane w wystarczającym wymiarze. Chodzi tu o obecną w planach studiów fonetykę lub dykcję (być może, warto by było dostosować nomenklaturę i nazwać przedmiot emisją głosu). Inne przedmioty, jak historia Kościoła, historia sztuki, znajdują się w grupie przedmiotów obowiązkowych lub fakultatywnych.

Ważne zagadnienie, które wiąże się z przygotowaniem pedagogicznym przyszłych nauczycieli religii, a na które należałoby zwracać baczną uwagę w trakcie formacji seminaryjnej, stanowi ogólna zachęta zawarta w dokumentach kościelnych, by korzystać z osiągnięć nauk społecznych, zwłaszcza psychologii i pedagogiki. Oczywiście, procesy formacji chrześcijańskiej, nauczania religii, katechezy i ewangelizacji, powinny być wspierane całkiem świeckimi umiejętnościami. Należy oczekiwać od katolickiego wychowawcy, by był kompetentny. W nauczaniu psychologii i pedagogiki należy widzieć nie tylko wymóg formalny, ale także szansę zwiększenia skuteczności oddziaływań. Jest jednak pewne zasadnicze ograniczenie, jakie nieustannie dokumenty kościelne powtarzają, jeśli chodzi o korzystanie z nauk społecznych. Chodzi tu o konieczność dokonywania wspomnianej uprzednio *ewangelicznej oceny różnych tendencji lub szkół psychologicznych, socjologicznych i pedagogicznych*⁶⁶. Innymi słowy, chodzi o badanie przedzałożeń antropologicznych, jakie leżą u podstaw pewnych idei pedagogicznych i związanych z nimi koncepcji psychologicznych⁶⁷. Stąd słuszną intuicję mieli autorzy polskiego *Ratio studiorum*, gdy do zajęć pedagogizacyjnych dołączyli wykład z antropologii filozoficznej⁶⁸. Ewangeliczna ocena idei pedagogicznych i szkół psychologicznych winna bowiem zaczynać się od badania koncepcji człowieka, jaka stanowi przedzałożenie owych rozstrzygnięć. I tego należy nauczyć alumnów, by nie przyjmowali bezrefleksyjnie wszelkich nowości nauk społecznych, by życzliwie, ale i krytycznie oceniali propozycje tych nauk, by umieli w tych

⁶⁶ DOK 243b.

⁶⁷ Szerzej na ten temat zob. W. Kaczyńska, *Przedzałożeniowość myślenia i postępowania pedagogicznego*, Warszawa 1992; J. Szpet, *Wykłady z katechetyki*, art. cyt., s. 251n; P. Tomasik, *Religia w dialogu z edukacją*, dz. cyt., s. 55nn.

⁶⁸ RS, s. 148.

propozycjach znaleźć to, co prawdziwe, i rozpoznać to, co jest fałszywe. Wychowawca katolicki winien szukać prawdziwego dobra wychowanka, mieć na uwadze jego osobową godność.

8. Sposoby formacji katechetów w ramach formacji seminaryjnej

Ostatnie zagadnienie, jakie należy rozważyć, to kwestia takiego sposobu formowania alumnów, by jednocześnie mieli oni szansę stać się dobrymi katechetami. W związku z tym zagadnieniem warto omówić najpierw problem ogólniejszy, mianowicie możliwość zastosowania pedagogii Chrystusa w odniesieniu do nauczania religii, a następnie przejść do szczegółowych zagadnień, związanych z zadaniami osób odpowiedzialnych za formację alumnów oraz z regulaminem wspólnoty seminaryjnej.

9. Pedagogia Chrystusa jako dyrektywa formacji nauczyciela religii

Opisane w *Dyrektorium ogólnym o katechizacji* zasady pedagogii Chrystusa można sprowadzić do następujących zasad⁶⁹:

- przyjęcie drugiego człowieka, zwłaszcza ubogiego, nic nie znaczącego w oczach ludzkich, grzesznika, jako miłowanego przez Boga;
- szczerze głoszenie Królestwa Bożego;
- styl delikatnej i silnej miłości, wyzwalającej od zła i rozwijającej życie;
- naglące zaproszenie do życia ukierunkowanego przez wiarę w Boga, nadzieję Królestwa, miłość bliźniego;
- wykorzystanie bogactw komunikacji międzyosobowej, jak słowo, milczenie, metafora, obraz.

Można postawić pytanie, czy zasady te mogą zostać zastosowane w procesie nauczania religii. Odpowiedź jest dość prosta i twierdząca. Owszem, wszystkie te dyrektywy są jak najbardziej zgodne z koncepcją lekcji religii w polskiej szkole, zwłaszcza z jej celem ewangelizacyjnym.

Jest jednak pewien problem, niezwykle doniosły, który trzeba wydobyć i podkreślić, a który dotyczy szczególnego związku pomiędzy wychowaniem i formacją przyszłych wychowawców religijnych. Otóż wpojenie prawidłowych reguł wychowawczych polega nie tylko na przekazaniu pewnej wiedzy i technik, ale

⁶⁹ DOK 140.

również na dawaniu przykładu właściwego stosunku do wartości, do godności wychowanka i do samego wychowania. Innymi słowy, formacja wychowawców polega też na dawaniu przykładu, jak wychowywać. Jest to sprawa bardzo istotna zwłaszcza w ramach formacji odbywającej się w zamkniętym środowisku formacyjnym (czy wychowawczym), jakim jest seminarium duchowne. I tu dopiero pojawia się bardzo zasadnicze pytanie, czy wychowanie seminaryjne dokonuje się zgodnie z regułami pedagogii Chrystusa. Czy przykład formatorów potwierdza, że stosowanie tych zasad pedagogii Chrystusa jest możliwe, czy też owa pedagogia jest ujmowana jako idealna, ale odległa od praktyki zasada, której nie da się wcielić w życie? Czy wreszcie szczególnie odpowiedzialni za formację domownicy seminarium, czyli przełożeni zewnętrzni i ojcowie duchowni, chętnie w seminarium przebywają – jak Chrystus ze swymi uczniami? Czy swoją zwykłą obecnością przekażą przyszłym księżom, że w wychowaniu szkolnym bardzo dużo zależy od tego, że nauczyciel jest w szkole, jest dostępny dla swoich uczniów, a nie przychodzi do pracy i po niej już nie ma czasu?

Z dokonanej uprzednio prezentacji dokumentów dotyczących formacji kapłańskiej wynika, iż formacja ta jest zgodna ze specyficzną pedagogią wiary, mającą źródło w pedagogii Chrystusa, która przyjmuje następujące cele⁷⁰:

- popieranie syntezy pełnego przylgnięcia człowieka do Boga (*fides qua*) oraz treści orędzia (*fides quae*);
- rozwijanie wszystkich aspektów wiary, czyli poznawania, celebrowania, przeżywania i medytowania;
- kierowanie osoby ku temu, by powierzyła się Bogu oraz by poznała swe powołanie.

10. Pedagogia Chrystusa jako dyrektywa formacji seminaryjnej

Pytania o możliwość zastosowania zasad pedagogii Chrystusa i pedagogii wiary trzeba odnieść do formacji seminaryjnej, konkretnie do szczegółowych rozwiązań, dotyczących zadań osób odpowiedzialnych za formację kleryków oraz zasad zapisanych w regulaminie seminaryjnym.

Pierwsza kwestia wiąże się z podstawową dyrektywą formacji, którą można by określić mianem urzeczywistniania człowieczeństwa. Chodzi mianowicie

⁷⁰ DOK 144. W polskim tłumaczeniu używa się określenia *właściwa pedagogia wiary*. Tekst łaciński używa tu co prawda terminu: *paedagogia singularis fidei*, lecz zarówno tłumaczenie włoskie tłumaczy to jako *pedagogia originale della fede*, jak i angielskie jako *the original pedagogy of faith*. Wydaje się zatem, że chodzi tu o oryginalną, specyficzną pedagogię, a nie tylko właściwą.

o przeciwstawienie się kolektywizmowi, o zachowanie podmiotowości wychowanka, przy jednoczesnej wierności prawdzie jako kryterium obiektywnego zarówno dla wychowawcy, jak i dla sumienia wychowanka. Takie z gruntu personalistyczne ujęcie przeciwstawia się rozwiązaniom selfizmu, czyli popularnych dziś kierunków psychologicznych, nazywających siebie humanistycznymi, a stanowiących fundament wychowania liberalnego⁷¹. Problem selfizmu polega nie tylko na pewnej *modzie* w dziedzinie teorii, ale na praktycznym stosowaniu jego rozwiązań oraz ogólnym nastawieniu, które ma wpływ na pedagogię zarówno szkoły, jak i mediów. Sprowadza on się przede wszystkim do przyjęcia optyki skrajnego indywidualizmu, do *ubóstwienia* wyborów osobistych. Praktyczny problem formacyjny stanowią zachowania osób zbyt wpatrzonych w swoje przeżycia, celebrytujących swoje stany ducha i psychiki, skupienie się na indywidualnej, własnej, odrębnej od reszty drodze rozwoju.

Takie podmiotowe nastawienie domaga się, by przełożeni i pozostali wychowawcy ze sobą uczciwie współpracowali oraz by z odpowiedzialnością otwierali się na problemy kleryków. W wychowaniu seminaryjnym potrzebna jest atmosfera prawdy. Stąd ważną jest rzeczą, by wszyscy wychowawcy seminaryjni budowali uczciwe relacje, cenili prawdę i nie pozwalali na tworzenie sytuacji zafałszowania. Sprzyjać temu będzie z całą pewnością statut seminarium, który by w sposób precyzyjny rozdzielał zakres odpowiedzialności i kompetencje poszczególnych przełożonych i wychowawców. Konieczna spójność pracy wychowawców⁷² wiąże się zarówno z umiejętnością podejmowania przez nich lojalnej współpracy, jak i z możliwością wypowiedzenia się przez nich na zebraniach zarządu czy sesjach profesorskich w sposób szczerzy. Nie służy tworzeniu atmosfery prawdy sytuacja, gdy przełożeni i wychowawcy podejmują krytykę swoich poczynań wobec wychowanków. Źle jest też, gdy ich poglądy, osobowość, temperament są tłamszone przez autorytarnego rektora, ucinającego wszelkie dyskusje. Problemem może być także takie ustawienie pracy grona wychowawczego, które bym określił mianem *zabawy w złego i dobrego policjanta*: jedni przełożeni grają wobec alumnów rolę liberalnych, inni autorytarnych. Takie zafałszowanie relacji z alumnatem może w jakiś sposób być wyrazem spójności dążeń przełożonych, ale w sposób nieunikniony wprowadza do życia wspólnoty seminaryjnej atmosferę zakłamania.

Odnosnie do spójności działań wychowawczych wobec alumnów należy podkreślić bardzo istotne zagadnienie, jakie wiąże się z relacjami w seminariach

⁷¹ Na temat selfizmu i jego skutków wychowawczych zob. W. K. Kilpatrick, *Psychologiczne uwięzienie*, Poznań 1997, s. 37nn; P. Vitz, *Psychologia jako religia. Kult samouwielbienia*, Warszawa 2002, s. 77nn.

⁷² Z. Kroplewski, *Nauczycielu, gdzie mieszkasz?*, dz. cyt., s. 130n.

duchownych tzw. *pionu zewnętrznego* oraz *wewnętrznego (duchowego)*, czyli przełożonych zewnętrznych i ojców duchownych. Konieczne jest takie sformułowanie planu wychowawczego seminarium, aby jego cele były realizowane we wszystkich czterech wymiarach formacji seminaryjnej. Dotyczy to również tematyki rekolekcji i dni skupienia oraz osób, które te ćwiczenia będą prowadzić⁷³. Potrzebne jest chronienie pewnego oddzielania między wychowawcami zewnętrznymi i ojcami duchownymi, zwłaszcza odnośnie do przepływu informacji. Jednakże zbyt ostre oddzielenie *pionu duchowego* może doprowadzić do sytuacji, że wymiar formacji duchowej zostanie całkiem wyodrębniony z całości formacji i przeciwstawiony innym jej wymiarom. Sprawa ta jest dodatkowo istotna dla formacji kleryków jako przyszłych katechetów. W sytuacjach szkolnych czy parafialnych ksiądz-nauczyciel religii spełnia zarówno zadania nauczyciela, jak i księdza, niekiedy kierownika duchowego czy spowiednika. W seminarium musi *odczuć*, że sprawy duchowe i sprawy całkiem zewnętrzne stanowią w życiu człowieka i w wychowaniu pewną całość.

Kolejna kwestia, która wiąże się bardzo ściśle z spistością oddziaływań wychowawczych, to zrozumienie, że wykładowcy winni być prawdziwymi wychowawcami kleryków, winni nie tylko przekazywać wiedzę, ale również wpływać na formację duchową, dawać przykład chrześcijańskiego i kapłańskiego życia, wreszcie działać w jedności, by stać się dla wychowanków przykładem wspólnoty kościelnej⁷⁴. To zrozumienie wychowawczej roli wykładowców winno towarzyszyć zarówno przełożonym, jak i samym wykładowcom. Ważne jest zatem, by byli to księża, którzy swoim postępowaniem będą budować kleryków. Chodzi tu zarówno o dyspozycje moralne, jak i pedagogiczne. Jan Paweł II w adhortacji *Pastores dabo vobis* podkreślił, iż *skuteczność formacji w dużej mierze zależy od silnej i dojrzałej osobowości wychowawców, ocenianej z punktu widzenia ludzkiego i ewangelicznego*⁷⁵. Jednocześnie nie powinni się oni czuć gośćmi, ale domownikami seminarium. Dlatego też *Ratio institutionis sacerdotalis pro Polonia* wzywa ich do brania pełnego udziału w życiu wspólnoty seminaryjnej, uczestniczenia w spotkaniach i w rekreacji w seminarium, spożywania wspólnie z alumnami posiłków. Innymi słowy, wykładowcy staną się dla kleryków wychowawcami, jeśli nie ograniczą się do przekazywania wiedzy, ale będą dzielić się własną osobowością, bogactwem swego wnętrza. Jeśli będą dzielić się z seminarzystami obecnością⁷⁶.

⁷³ Tamże, s. 114.

⁷⁴ PDV 67; RISP 116n.

⁷⁵ PDV 66.

⁷⁶ RISP 122nn. Zob. także Z. Kroplewski, *Wolność w wychowaniu seminaryjnym*, „Pastores” 2001, nr 2, s. 45.

Wychowanie seminaryjne winno być zaprogramowane, jednakże należy pamiętać, iż *praca wychowawcza ze swej natury polega na towarzyszeniu konkretnym osobom, żyjącym w konkretnym momencie historycznym, w ich dążeniu do wyboru i realizacji określonych ideałów życiowych*. Stąd konieczne jest, by umiejętnie godzić jasne przedstawienie celu, ku któremu się idzie, wymóg zdecydowanego dążenia ku niemu i troskę o „podróżnika”, (...) *brać pod uwagę cały zespół sytuacji, problemów i trudności, różnych rytmów wędrówki i wzrastania. Wymaga to mądrej elastyczności, co wcale nie oznacza kompromisu ani co do wartości, ani co do świadomego i wolnego zaangażowania, ale prawdziwą miłość i szczerą szacunek dla osobistych uwarunkowań tego, który dąży do kapłaństwa*⁷⁷. Ta kwestia odnosi się zwłaszcza do regulaminu seminaryjnego. Z jednej strony potrzebny jest konkretny program, ściśle ramy działania wspólnoty, z drugiej natomiast należy uwzględniać indywidualne potrzeby i predyspozycje kleryków. Regulamin winien tak formułować zadania wspólnoty, by stała się ona miejscem wychowania⁷⁸. Należy pamiętać, iż regulamin odnosi się do ludzi dorosłych i tym większa jest potrzeba wyjaśniania celów, jakie się chce osiągnąć za pomocą konkretnych postanowień dyscyplinarnych.

Wystrzegać się należy zatem zarówno przesadnego rygoryzmu, jak i liberalizmu w kwestiach dyscyplinarnych. Ta sprawa dotyczy szerszej kwestii koncepcji seminaryjnej jako miejsca wychowania, więcej: wiąże się z nauczaniem przyszłych księży, jaki typ szkoły winni akceptować, jak postrzegają w tym kontekście zagadnienie autorytetu. W spojrzeniu na seminarium jako szkołę, jak i w spojrzeniu na szkołę w ogólności, można wyodrębnić dwa skrajne typy: szkołę autorytarną i szkołę liberalną.

W systemie szkoły autorytarnej autorytet ma charakter pozorny. Relacja nauczyciel–uczeń jest tam relacją przedmiotową, służbową jedynie. Pozorny autorytet, nie wyzwalający, lecz zniewalający, uniemożliwia wychowankowi nabycie umiejętności wolnego i odpowiedzialnego wyboru⁷⁹. W szkole autorytarnej nie widzi się też potrzeby wyjaśniania przepisów. Prowadzi to albo do wykształcenia zachowań konformistycznych, albo też fanatycznych.

Natomiast w systemie szkoły liberalnej dochodzi do całkowitego świadomego odrzucenia pojęcia autorytetu. Przyjmuje się za pewnik w dziedzinie wychowania

⁷⁷ PDV 61.

⁷⁸ Szerzej na ten temat zob. K. Dyrek, M. Kozuch, K. Trojan, *Powołanie, rozeznanie i rozwój. Aspekt psychologiczny*, Kraków 1993, s. 59nn.

⁷⁹ Z. Kropiewski, *Nauczycielu, gdzie mieszkasz?*, dz. cyt., s. 48n; S. Nalaskowski, *Humanizm i podmiotowość w wychowaniu na przykładzie szkolnych systemów wychowania w Polsce*, Toruń 1992, s. 10.

twierdzenie, iż autorytet ogranicza naturalny rozwój jednostki⁸⁰. To dostrzegane w wychowaniu liberalnym *obrzydzenie autorytetem kryje w istocie zwykłą bezradność intelektualną (...), jak być życiodajnym w relacji wychowawczej*⁸¹. W seminarium prowadzonym na wzór szkoły liberalnej alumn traci rozeznanie kierunku formacji i motywację pracy nad sobą⁸². Szkoła liberalna albo prowadzi do relatywizowania wszelkich postanowień regulaminowych (jeśli w ogóle takie się formułuje), albo też brnie w ciągłe uzasadnianie i oczekiwanie zgody wychowanków na takie lub inne przepisy. System szkoły liberalnej nie uczy ponadto stałości wyboru⁸³.

Jeszcze raz chcę podkreślić myśl, która wciąż towarzyszy niniejszemu opracowaniu: Klerycy uczą się być wychowawcami poprzez to, jak są wychowywani. Trudno zatem oczekiwać, że będą skutecznie wychowywać, gdy ich doświadczenie wolności i autorytetu zostanie wypaczone przez dryl seminarium autorytarne lub niemoc i pogardę dla prawdy, jakie towarzyszą wychowaniu liberalnemu. Potrzebne jest przyjęcie perspektywy wychowania do wolności, szanującego autorytet, ustanawiającego podmiotowe traktowanie i wychowanka, i wychowawcy.

Chciałbym zwrócić uwagę na pewien szczegółowy problem, który jest niezwykle ważny dla rozumienia regulaminu jako instrumentu wychowania i formacji wychowawców. Chodzi mianowicie o takie sformułowanie jego postawień, aby były one możliwe do wypełnienia. Gdy bowiem regulamin zawiera przepisy anachroniczne, nieżyciowe, takie, które nie będą przestrzegane, oznacza to zgodę na nieprzestrzeganie przepisów, co jest głęboko niewychowawcze⁸⁴. A to rodzi u przyszłych wychowawców postawę niekonsekwencji. Stąd należy sformułować postulat, aby w seminariach następowało ciągłe przystosowywanie regulaminów do istniejących potrzeb. Nie chodzi tu w żadnym wypadku o relatywizację celów, ale o skuteczną ich realizację, o doskonalenie narzędzia formacji, jakim jest regulamin⁸⁵. Przepisy regulaminu winny nie tylko skupiać się na zakazach, ale uczyć korzystania z dobrodziejstw techniki, również środków komunikacji społecznej. Zwłaszcza, że technika ta i owe środki mają stać się w rękach księdza narzędziem: służby ewangelizacji⁸⁶.

⁸⁰ Tamże, s. 14.

⁸¹ L. Witkowski, *Podmiot jako humanistyczne wyzwanie dla pedagogiki (przeciw skrajnym podmiotowcom)*, w: *Odmianny myślenia o edukacji*, red. J. Rutkowiak, Kraków 1995, s. 148.

⁸² Z. Kroplewski, *Nauczycielu, gdzie mieszkasz?*, dz. cyt., s. 49.

⁸³ Z. Kroplewski, *Doświadczenie wolności i posłuszeństwa w seminarium duchownym. Refleksja psychologiczna*, „Ateneum Kapłańskie” 1998, z. 537-538, s. 206n.

⁸⁴ Tamże, s. 198.

⁸⁵ Por. RISP 144.

⁸⁶ Zob. K. Nycz, *Prości, mądrzy, święci*, art. cyt., s. 19. K. Nycz podejmuje w tej rozmowie sprawę telewizji, Internetu, również telefonów komórkowych.

Formacja seminaryjna nie jest sprawą łatwą, podobnie jak trudna jest współczesna formacja katechetów. Celem niniejszego opracowania było wskazanie, jak wiele jest punktów wspólnych pomiędzy tymi dwoma typami formacji. Starałem się ukazać, że precyzyjne określenie celów formacji i jej metod wychodzi na dobre zarówno kształceniu przyszłych księży, jak i przyszłych nauczycieli religii. Należy tak właśnie patrzeć na program formacji: pod kątem przyszłych zadań kapłańskich i pod kątem motywacji do podejmowania posługi. Ta myśl winna towarzyszyć przełożonym i pozostałym wychowawcom seminaryjnym. Ta myśl ważna jest dla samych kleryków. Stąd niniejsze rozważania kończę wciąż aktualnymi słowami Jana Pawła II, jakie skierował on niegdyś do alumnów polskich seminariów duchownych: *Każde pokolenie niesie w sobie specyficzne wartości, ale też napotyka na wielorakie trudności. Wasze pokolenie często odczuwa lęk przed „zawierzeniem siebie”. Zamyka się w sobie. Musicie to przelamywać, by mocą wiary i dynamizmu powołania zdobyć się na całkowite pójście za Chrystusem, bez szukania „własnych zabezpieczeń”, na służbę Chrystusowi w Jego Kościele... Wasze pokolenie odczuwa, może bardziej niż inne, głód prawdy, a zarazem trudność pełnego otwarcia się na prawdę, otwarcia się „w prawdzie”, trudność „zaufania sile prawdy”. Jakby czasem brakowało wystarczającej wiary w moc dobra, jaka jest w was samych, w człowieku, w ludzkim środowisku, w moc dobra obecną w konkretnym środowisku seminaryjnym i kapłańskim, wspieraną skuteczną łaską powołania i sakramentu. Otwórzcie się na Prawdę, jaką jest Chrystus, by nieść Jego prawdę i chrześcijańską nadzieję światu*⁸⁷.

⁸⁷ Jan Paweł II, *Kazanie do kleryków w czasie poświęcenia kamienia węgielnego pod budowę WSD w Szczecinie 11 VI 1987 r.*, 8.

Zadania nauczyciela religii katolickiej na terenie szkoły

18 lat temu katecheza powróciła do polskich szkół. Stało się to przy prawie powszechnej aprobacie rodziców, dzieci i młodzieży. Sondaże CBOS-u wskazywały, że za nieobowiązkową lekcją religii w szkole opowiadało się 45% badanych, a za obowiązkową 28%, tak więc 73% respondentów była za powrotem religii do szkół¹. W powrocie nauczania religii do polskich szkół widziano akt sprawiedliwości społecznej (wszak wielu jeszcze pamiętało, w jakich okolicznościach religia została ze szkół usunięta), owoc przemian, dokonujących się w Polsce, docenienie wartości moralnych religii jako podstawowych w wychowaniu narodu oraz możliwość objęcia katechezą tych, dla których dojazd do salek parafialnych był utrudniony². Z powrotem tym wiązano także pewne obawy, zarówno ze względu na obronę tożsamości katechezy i misji Kościoła, jak i ze względu na strach przed Kościołem. W trosce o tożsamość katechezy zastanawiano się, czy przez powrót nauki religii do szkoły rodzina nie zdyspensuje się zbyt łatwo z obowiązku wychowania religijnego, wiązano także obawy, czy słabe w tamtym czasie notowania szkoły jako instytucji nie zainfekują podejścia do lekcji religii, a jednocześnie, czy wejście religii do klas szkolnych nie zdesakralizuje jej nauczania, nie oddali uczniów od parafii oraz czy Kościół jest w stanie unieść ciężar związany z tą katechetyczną rewolucją. Ci, którzy bali się obecności Kościoła w szkole, podnosili argumenty, że nauczanie to narusza prywatność życia religijnego, stwarza trudne sytuacje dla rodziców i dzieci niewierzących, generuje niebezpieczeństwo nietolerancji. Martwiono się również, czy cele i metodologia nauk religijnych i przedmiotów szkolnych nie są sprzeczne, czy dodatkowe lekcje nie pogłębią kłopotów organizacyjnych szkoły, wydłużając czas jej pracy, obciążając budżet państwa. Pytano też, czy szkolna lekcja religii nie narusza neutralności światopoglądowej państwa, czy wprowadzenie zmian odbyło się niezgodnie z prawem oraz dowodzono, że skoro religia jest sprawą prywatną, więc nie należy jej nauczać w szkole³.

Czas pokazał, że wiele z obaw przed szkolnymi lekcjami religii było nieuzasadnionych, inne udało się przezwyciężyć. Jako przykład może tu służyć obawa

¹ J. Szpet, *Przyszłość lekcji religii w polskiej szkole*, Poznań 2002, s. 12n.

² Tamże, s. 13.

³ A. Potocki, *Polemiki wokół powrotu religii do państwowego systemu oświaty*, w: K. Misiaszek, A. Potocki, *Katecheta i katecheza w polskiej szkole*, Warszawa 1995, s. 74-83.

przed nietolerancją: okazało się, że szkoła z lekcją religii stała się właśnie szkołą tolerancji, dostrzeżenia i szacunku dla inaczej wierzących, a często i twórczego z nimi dialogu czy wspólnie podejmowanych inicjatyw. Zarówno dokumenty katechetyczne, refleksja teologiczno-pedagogiczna, jak i doświadczenia krajów całej Europy, nie pozostawiają cienia wątpliwości: w szkole jest miejsce dla nauczania religii, które jest szansą nie tylko dla Kościoła, ale i dla szkoły. Jak słusznie zauważył bp K. Nycz, *po roku 1990, gdy katecheza znalazła na powrót swoje miejsce w szkole, często skrótowo mówimy, że Kościół powrócił do szkoły. Rządziej używamy sformułowania o szkole, która wróciła do Kościoła*⁴.

Skoro jest w szkole miejsce dla nauczania religii to jest w niej także miejsce dla katechety. Rola katechety wobec szkoły jest specyficzna, dlatego nie możemy tu mówić o wykonywaniu jedynie zawodu, ale o misji, powołaniu, czy właśnie o służbie. Potrzeba tu z jednej strony przekonania o ważności miejsca katechezy, jednego ze *współczesnych areopagów*, jakim jest szkoła, co przekładać się powinno na konkretne zaangażowanie. Konieczna jest także świadomość o posłaniu przez Kościół, które sprawia, że służba na rzecz szkoły nie może zmienić się w służalczość, także wobec celów i zadań, które nie są do pogodzenia z misją katechetyczną. Taka sytuacja może mieć miejsce, gdy szkoła staje się miejscem lansowania ideologii. Aby zastanowić się nad konkretnymi przejawami służby katechety wobec szkoły, przyjrzyjmy się zadaniom katechety wobec systemu oświaty, wobec grona pedagogicznego w konkretnej szkole oraz wobec uczniów.

1. Nauczyciel religii wobec systemu oświaty

Obecność nauczania religii w szkole regulują zarówno przepisy państwowe, jak i dokumenty kościelne. Szkolne nauczanie religii wpisane jest do *Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej* (art. 53 ust. 4), do *Konkordatu* (art. 12) oraz do *Ustawy o systemie oświaty z 7 IX 1991 roku*. Przepisy ustawy konkretyzuje rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 14 IV 1992 roku z późniejszymi zmianami. Dwukrotnie orzeczenie w sprawie nauczania religii wydał także Trybunał Konstytucyjny. W myśl obowiązujących przepisów szkoła *organizuje* lekcje religii, co oznacza, że lekcja religii jest istotnym elementem systemu edukacji⁵.

⁴ K. Nycz, *Szkoła miejscem katechezy?*, w: *Przesłanie dokumentów katechetycznych Kościoła w Polsce*, red. S. Dziekoński, Warszawa 2003, s. 13.

⁵ P. Tomasik, *Regulacje prawne nauczania religii*, w: *Wybrane zagadnienia z katechetyki*, red. J. Stala, Tarnów 2003, s. 89.

Dyrektorium ogólne o katechizacji podkreśla, że między nauczaniem religii w szkole i katechezą jest relacja różnicowania i komplementarności.(...) Tym, co nauczaniu religii w szkole nadaje szczególną cechę, jest fakt, że jest ono wezwane do przeniknięcia na obszar kultury oraz wejścia w relacje z innymi dziedzinami wiedzy⁶. Dyrektorium katechetyczne Kościoła w Polsce precyzuje: zarówno w katechezie, jak i w szkolnym nauczaniu religii podmiotem działającym jest Kościół. W katechezie aktualizuje się ono przez parafię, w szkolnym nauczaniu religii przez fakt udzielenia nauczającym religii misji kanonicznej (...) W szkolnym nauczaniu religii podmiotowy charakter zachowuje, obok Kościoła, także szkoła⁷.

Stosunek nauczania religii do zadań szkoły wyznaczają relacje przyporządkowania i współpracy oraz autonomii. Podporządkowanie nakłada na katechetę obowiązek włączenia się w zakres odpowiedzialności za realizację planu dydaktycznego i wychowawczego szkoły. Autonomia oznacza merytoryczną kompetencję Kościoła nad programami, podręcznikami i pomocami do nauczania religii⁸. Te dwie zasady wymagają od katechetów w praktyce zrozumienia i pewnej przejrzystości. Chodzi o to, żeby nie zaniechać twórczej i koniecznej współpracy w imię źle rozumianej autonomii, ale także o to, by nie stosować relacji podporządkowania, gdzie autonomia jest konieczna i jest wyrazem wierności misji, wykonywanej w imieniu Kościoła.

Jakie są konkretne zadania lekcji religii, a co z tego wynika, także tych, którzy jej uczą, wobec systemu oświaty? Nauczanie religii stanowi miejsce koniecznego dialogu interdyscyplinarnego – wszystko po to, żeby dać możliwie pełną odpowiedź na pytania o *początek świata, sens historii, podstawę wartości etycznych, funkcje religii w kulturze, przeznaczenie człowieka, relacje z naturą*⁹. Jawi się tu więc postulat integracji treści kształcenia religii z treściami innych przedmiotów, który nie tylko od autorów programów i podręczników, ale i od katechetów wymaga kompetencji, otwartości, ale także umiejętności krytycznej i ewangelicznej oceny osiągnięć i hipotez naukowych, prezentowanych na innych przedmiotach.

Nauczanie religii posiada też specyficzne zadania wychowawcze. Cel katechezy, jakim jest poznanie Boga i przyłgnięcie do Niego, zakłada także odpowiedzialne postawy wobec drugiego człowieka oraz integrację własnej osobowości. W tym zakresie nie sposób przecenić postawy katechety jako prawdziwego chrześcijanina, świadka wiary, a więc takiego stylu jego życia, który potwierdzałby wartości

⁶ DOK 73.

⁷ PDK 82.

⁸ K. Nycz, *Szkoła miejscem katechezy?*, art. cyt., s. 17; por. PDK 82.

⁹ DOK 73.

głoszone katechizowanym¹⁰. W obszarze kształcenia katecheta ma także obowiązek przekazać pewną wiedzę, wiarygodność, ale też umiejętność doboru środków i metod pomocnych w przekazie treści jest tu bardzo ważna¹¹.

Z powyższych stwierdzeń wynika, że katechetę obowiązuje zasada podwójnej wierności: Kościołowi i szkole¹². Katecheta zobowiązany jest do zwyczajnej pracy na rzecz szkoły, także do podnoszenia swoich kwalifikacji. Obowiązek ten dotyczy także księży i osób zakonnych. Jednak awans zawodowy nie może być rozpatrywany w oderwaniu od formacji duchowej, która również powinna być nieodłącznym punktem pracy katechety¹³.

*Szkolne nauczanie religii jest służbą świadczoną polskiej szkole*¹⁴. Konkretnym przejawem tej służby jest troska o integralność zdobywanej wiedzy, zaangażowanie wychowawcze, a także pomoc w uwiarygodnieniu misji oświatowej, przez obecność wartości chrześcijańskich.

2. Nauczyciel religii wobec grona pedagogicznego

Mówienie o roli katechety wobec systemu oświaty naznaczone jest pewną ogólnością i z konieczności odbywa się w sferze teorii, choć oczywiście bardzo istotnej. W rzeczywistości zawsze mamy do czynienia z konkretnym katechetą i konkretną szkołą i to w tej płaszczyźnie podejmowane są pewne wybory i zadania, które decydują w dużej mierze o skuteczności lub braku skuteczności w szkolnym nauczaniu religii.

Tutaj znowu warto odwołać się do omówionych już wcześniej zasad podporządkowania oraz autonomii, nakreślonych przez *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce*. To właśnie pokój nauczycielski oraz relacja z dyrekcją są swoistym poligonem, gdzie sprawdza się, na ile katecheta potrafi współpracować z wychowawcami swoich katechizowanych, wspólnie podejmować pewne inicjatywy wychowawcze, czy włączać się, gdy te inicjatywy są po-

¹⁰ B. Rozen, *Nauczyciele i wychowawcy w wierze w świetle Dyrektorium katechetycznego Kościoła w Polsce*, w: *Przesłanie dokumentów katechetycznych Kościoła w Polsce*, red. S. Dziekoński, dz. cyt., s. 97-99.

¹¹ J. Szpet, *Przyszłość lekcji religii w polskiej szkole*, dz. cyt., s. 23-25.

¹² K. Misiaszek, *Prawne i dydaktyczno-wychowawcze problemy nauczania religii katolickiej w publicznej szkole polskiej*, „Horyzonty Wiary” 2000, nr 4, s. 46-50.

¹³ P. Tomasiak, *Koncepcja nauczania religii w nowych dokumentach katechetycznych Kościoła polskiego*, w: *Przesłanie dokumentów katechetycznych Kościoła w Polsce*, red. S. Dziekoński, dz. cyt., s. 244.

¹⁴ PDK 85.

dejmowane przez innych. Ważna jest tu współpraca w zespołach wypracowujących programy wychowawcze, profilaktyczne czy naprawcze szkoły, czynny udział w radach pedagogicznych, chętnie podejmowanie się zadań, które przełamują bariery i czasem nieuzasadnione uprzedzenia ze strony pozostałych nauczycieli.

Istotną wskazówkę odnajdujemy w *Dyrektorium ogólnym o katechizacji*. Czytamy tam: *jest więc konieczne, by nauczanie religii w szkole jawiło się jako przedmiot, który wymaga takiej samej systematyczności i organizacji jak inne przedmioty*¹⁵. Uwaga ta podpowiada, że dobrze przygotowane lekcje, także od strony metodycznej i dydaktycznej, są świadectwem ważności przedmiotu i to zarówno wobec uczniów, jak i wobec kadry pedagogicznej.

Innym zagadnieniem, którego nie można pominąć, jest postawa wiary katechety w pokoju nauczycielskim. Sama obecność katechety *zwiększa zasięg odbiorców Dobrej Nowiny*¹⁶, również wśród nauczycieli. Jest to szansa na twórczy dialog, przezwyciężenie stereotypów i uprzedzeń dotyczących wiary. Oczywiście musi to być dialog w wolności. Unikać należy wszelkich prób indoktrynacji grona pedagogicznego, ponieważ działania takie nie szanują przekonań innych oraz, zazwyczaj, odnoszą skutek odwrotny do zamierzonego. Nauczyciel religii powinien wносить nowego ducha do pokoju nauczycielskiego. Ma być tym, który pociąga za sobą, rozbudza entuzjazm, skłania ku poszukiwaniu wspólnych wartości. Otwarta postawa katechety, szacunek i świadectwo wiary, brak lęku, wynikający ze świadomości swojej tożsamości, sprzyja zaufaniu, przyjaźniom, a także może stać się początkiem spotkania na gruncie wiary¹⁷.

Mówiąc o relacji katechety z gronem pedagogicznym, trzeba wspomnieć jeszcze o dwóch sprawach, które jawią się jako szansa na dobrą współpracę wszystkich pedagogów. Pierwszą szansą są szkolne rekolekcje wielkopostne. Zaangażowanie nauczycieli we współtworzenie spotkań rekolekcyjnych jest niełatwe, a trudności wynikają zarówno z nastawienia części kadry pedagogicznej, jak i z podejścia strony kościelnej, która często udział nauczycieli w rekolekcjach chce widzieć instrumentalnie, sprowadzając go do roli porządkowej i dyscyplinującej. Doświadczenia tych, którzy spróbowali przełamać ten schemat, angażując nauczycieli w przygotowanie spotkań w grupach, przedstawień rekolekcyjnych czy innej formy przeżywania tego czasu, napawają nadzieją oraz ujawniają duży potencjał wychowawczy, organizacyjny oraz siłę świadectwa

¹⁵ DOK 73.

¹⁶ PDK 84.

¹⁷ K. Durnaś, „Otwórz serce dla ucznia i daj mu schronienie w nim...” *Tożsamość katechety w rzeczywistości szkoły*, „Katecheta” 2005, nr 7-8, s. 94n.

wiary nauczycieli, którzy pomagają lepiej przeżyć rekolekcje. Wiele na tym polu zależy od katechetów, którzy, w porozumieniu z proboszczami parafii oraz zaproszonymi rekolekjonistami, są moderatorami przygotowującymi kształt spotkań rekolekcyjnych¹⁸.

Drugą szansą jest postulat korelacji nauki religii z pozostałymi przedmiotami szkolnymi. Korelację tę postulują dokumenty katechetyczne¹⁹, wspomniano już o tej zasadzie przy okazji mówienia o relacji katechety i systemu oświaty. Jednak trzeba wspomnieć o niej i w tym miejscu, gdyż, poza korelacją programów i podręczników, potrzebny jest dialog pomiędzy nauczycielami religii oraz innych przedmiotów, zwłaszcza języka polskiego, historii, wiedzy o społeczeństwie, biologii, geografii, języków obcych. Decydujący jest tu czynnik ludzki, który warunkuje albo współpracę i szacunek dla metodologii i zakresu kompetencji poszczególnych przedmiotów, albo też nieufność i wzajemne *podkopywanie* autorytetu²⁰.

3. Nauczyciel religii wobec uczniów

Uczniowie mają prawo do prawdziwego i pewnego uczenia się religii, do której przynależą. To ich prawo do głębszego poznania osoby Chrystusa i całości przekazanego przez Niego orędzia zbawczego nie może być pomniejszane. Charakter wyznaniowy nauczania religii w szkole, prowadzonego przez Kościół zgodnie ze sposobami i formami ustalonymi w poszczególnych krajach, jest więc nieodzowną gwarancją daną rodzicom i uczniom, którzy wybierają takie nauczanie²¹. Dyrektorium wspomina dalej, że nauczanie to skierowane jest zarówno do uczniów wierzących, po to by umocnić ich wiarę, do wątpiących i poszukujących, aby rozwiązać ich wątpliwości, oraz do uczniów niewierzących, jako głoszenie misyjne czyli prowadzenie do wiary²². Z tych podstawowych wskazań wynikają konkretne zadania dla katechetów. Pierwszym jest prawdziwe i pewne przekazywanie prawd wiary: szkolna lekcja religii nie jest miejscem rozstrzyga-

¹⁸ W. Janiga, *Formy ewangelizacji środowiska szkolnego*, w: *Miejsca katechezy. Rodzina, parafia, szkoła*, red. S. Kulpaczyński, Lublin 2005, s. 323-328.

¹⁹ DOK 73, PDK 83.

²⁰ P. Tomasik, *Korelacja nauczania religii z przedmiotami szkolnymi*, w: *Rodzina – Szkoła – Kościół. Korelacja i dialog*, red. P. Tomasik, Warszawa 2003, s. 129-136. Szerzej na ten temat: P. Tomasik, *Religia w dialogu z edukacją. Studium na temat korelacji nauczania religii katolickiej w polską edukacją szkolną*, Warszawa 2004.

²¹ DOK 74.

²² DOK 75.

nia wątpliwości teologicznych i szukania kompromisów moralnych. Kolejnym zadaniem jest otwarcie się nauczyciela religii na wszystkich uczniów, aby wspierać rozwój ich wiary lub, w przypadku niewierzących, do tej wiary prowadzić.

Wśród przymiotów, które pomagają katechecie w pracy dydaktycznej i wychowawczej, należy uwzględnić²³:

- stronę fizyczną – chodzi tu nie tylko o wygląd, ale także o przejawiające się zewnętrznie nastawienie, pogodę ducha;
- miłość – niezbędny warunek efektywności zabiegów wychowawczych;
- dobrą pamięć – pomaga w znajomości uczniów, a także w oderwaniu się od przygotowanych materiałów w przekazywaniu treści;
- znajomość wychowanków – chodzi tu zarówno o rozumienie sytuacji poszczególnych uczniów, jak i mechanizmów działających w grupie;
- zdolność obserwacji – pomaga w dostrzeżeniu, jak przyjmowane są słowa katechety;
- umiejętność pozytywnego podejścia – pomaga rozładować sytuacje konfliktowe i pobudzić katechizowanych do uwagi;
- kontaktowość – zdolność nawiązywania kontaktu z uczniami;
- takt pedagogiczny – pomaga nawiązać przyjacielską więź, jednak bez *kumplostwa*;
- autorytet – wynika z wiedzy, cech charakteru i doświadczenia katechety, a nie z samego faktu, że jest on nauczycielem;
- umiejętność przekazu posiadanej wiedzy – twórcze wykorzystaniu sposobów przekazu wiedzy, które pomoże wychowankom w jej przyjęciu;
- poczucie humoru – wzmacnia poczucie bezpieczeństwa i wnosi atmosferę zaufania;
- gruntowną wiedzę – umożliwia stosowanie posiadanej wiedzy oraz dobór odpowiednich środków do osiągnięcia założonych celów;
- panowanie nad mową – kultura języka zakłada jego piękno, ale też żywość i brak monotonii w przekazie;
- intensywne przeżywanie wartości – katecheta dobrze przekazać może jedynie to, w co sam głęboko wierzy;
- nastawienie twórcze – poszukiwanie najskuteczniejszych, a nie najłatwiejszych, sposobów działania.

W tym obszarze służby katechety na rzecz szkoły również warto wskazać na dwie szanse, które pomagają zrozumieć katechizowanych i nawiązać z nimi kontakt. Pierwszą z nich są dyżury na szkolnych korytarzach. Często są one okazją do rozmów z uczniami o ich sprawach, problemach i trudnościach. Mogą

²³ J. Szpet, D. Jackowiak, *Lekcje religii szkolą wiary*, Poznań 1996, s. 66-69.

rozwijać treści przekazane na katechezie, ponieważ zapewne w każdej klasie są tacy uczniowie, którzy wychodzą z lekcji religii z pewnym niedosytem. Niezrozumiałe więc i ze strony organizacji pracy szkoły, i ze strony wykorzystania tej szansy wychowawczej jest zwalnianie się niektórych nauczycieli religii z obowiązku dyżurowania.

Drugą szansą lepszych relacji nauczyciela religii z uczniami są organizowane wycieczki. Możliwości jest tu wiele, warto wspomnieć o wyjazdach do miejsc kultu religijnego, sanktuariów, także do miejsc, gdzie można doświadczyć praktykowania miłości chrześcijańskiej, jak domy *Caritasu*, ośrodki dla niepełnosprawnych, uzależnionych, wyjazdy, związane z wydarzeniami religijnymi (jak cieszące się dużą popularnością wyjazdy do Lednicy na czuwanie przed uroczystością Zesłania Ducha Świętego) czy dni skupienia organizowane przed przyjęciem sakramentu bierzmowania. Nie bez znaczenia jest także udział katechety w wycieczkach klasowych, który zapewnia inną atmosferę tych wyjazdów, a także pomaga wpleść w zwiedzanie i wypoczynek elementy religijne. Katecheci, którzy podejmują się trudu organizacji i udziału w wycieczkach, doświadczają nie tylko zainteresowania młodzieży, ale również łatwiejszego z nią kontaktu – nie tylko w czasie wyjazdu, ale i po nim.

Nauczanie religii zadomowiło się w polskiej szkole. Nikt już nie podważa sensowności tej obecności, choć pojawiają się nowe problemy, wymagające doprecyzowania (wliczanie ocen do średniej, matura z religii). Bardzo wiele uczyniono w tym czasie, aby współpraca katechetów i szkoły była twórcza i owocna. Trzeba tu wspomnieć zarówno troskę Kościoła o permanentną formację katechetów, zdobywanie i podnoszenie kwalifikacji, zdobywanie umiejętności efektywnego i twórczego głoszenia orędzia zbawienia, jak i rolę szkoły, która również mobilizuje katechetów do rozwoju, choćby poprzez procedurę awansu zawodowego. Przed szkolnym nauczaniem religii staje jednak ciągle wiele nowych wyzwań. Jednym z pilniejszych zdaje się postulat ściślejszej współpracy środowisk katechetycznych, a więc rodziny, szkoły i Kościoła (parafii), wszystko po to, by katecheza dzieci i młodzieży była integralna i w pełni prowadziła do dojrzałego życia chrześcijańskiego²⁴.

²⁴ J. Szpet, *Przyszłość lekcji religii w polskiej szkole*, dz. cyt., s. 109n.





Ks. RAFAŁ BEDNARCZYK, dr katechetyki, pracownik Wydziału Katechetycznego Kurii Biskupiej w Płocku; prowadzi zajęcia zlecone na Wydziale Teologii UKSW.

Ks. RADOSŁAW CHALUPNIAK, dr hab. katechetyki, adiunkt w Katedrze Katechetyki, Pedagogiki i Psychologii Religii UO, rzeczoznawca ds. oceny programów i podręczników katechetycznych Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, członek Rady Programowej Miesięcznika „Katecheta”.

Ks. RYSZARD CZEKAŁSKI, dr hab. katechetyki, prof. UKSW, prodziekan Wydziału Teologicznego UKSW, kierownik Katedry Katechetyki Materialnej UKSW, rzeczoznawca ds. oceny programów i podręczników katechetycznych Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, członek Zespołu Komisji Wychowania Katolickiego Episkopatu ds. egzaminu maturalnego z religii, wieloletni dyrektor Wydziału Katechetycznego Kurii Diecezjalnej Płockiej.

Ks. STANISŁAW DZIEKOŃSKI, dr hab. katechetyki, prof. UKSW, dziekan Wydziału Teologicznego UKSW, kierownik Katedry Psychologiczno-Pedagogicznych Podstaw Katechetyki UKSW, konsultor Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski i jej rzeczoznawca ds. oceny programów i podręczników katechetycznych.

ELŻBIETA DZIWOŚZ, dr katechetyki, adiunkt w Katedrze Dydaktyki Katechetycznej UKSW, rzeczoznawca ds. oceny programów i podręczników katechetycznych Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski.

Ks. RADOSŁAW MAZUR, dr katechetyki, dyrektor Wydziału Katechetycznego Kurii Diecezjalnej w Koszalinie.

Ks. KAZIMIERZ MISIASZEK, dr hab. katechetyki, prof. UKSW, kierownik Sekcji Katechetycznej i Katedry Dydaktyki Katechetycznej UKSW, wiceprzewodniczący Sekcji Wykładowców Katechetyki w Polsce, rzeczoznawca ds. oceny programów i podręczników katechetycznych Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski.

Ks. ROMAN MURAWSKI, profesor teologii w zakresie katechetyki, emerytowany kierownik Katedry Katechetyki Fundamentalnej i Historii Katechezy UKSW, honorowy przewodniczący Sekcji Wykładowców Katechetyki w Polsce, konsultor Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski i jej rzeczoznawca ds. oceny programów i podręczników katechetycznych.

Ks. ANDRZEJ OFFMAŃSKI, dr hab. katechetyki, prof. USz, kierownik Katedry Katechetyki i Homiletyki USz, rzeczoznawca ds. oceny programów i podręczni-





ków katechetycznych Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, członek Zespołu Komisji Wychowania Katolickiego Episkopatu ds. egzaminu maturalnego z religii, dyrektor Wydziału Katechetycznego Kurii Metropolitalnej w Szczecinie.

KS. TADEUSZ PANUŚ, dr hab. katechetyki, prof. PAT, kierownik Katedry Katechetyki PAT, konsultor Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski i jej rzeczoznawca ds. oceny programów i podręczników katechetycznych, dyrektor Wydziału Katechetycznego Kurii Metropolitalnej w Krakowie.

KS. ROBERT RAFAŁ SZEWCZYK, dr katechetyki, adiunkt w Katedrze Katechetyki PWTW, prowadzi zajęcia na UKSW, rzeczoznawca ds. oceny programów i podręczników katechetycznych Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, wieloletni dyrektor Wydziału Katechetycznego Kurii Biskupiej w Warszawie-Pradze.

KS. JAN SZPET, profesor teologii w zakresie katechetyki, dziekan Wydziału Teologicznego UAM, kierownik Zakładu Katechetyki UAM, konsultor Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski i jej rzeczoznawca ds. oceny programów i podręczników katechetycznych, członek Rady Programowej Miesięcznika „Katecheta”, dyrektor Wydziału Katechetycznego Kurii Metropolitalnej w Poznaniu.

KS. PIOTR TOMASIK, dr hab. katechetyki, prof. UKSW i PWTW, prodziekan Wydziału Teologicznego UKSW, kierownik Katedry Katechetyki Fundamentalnej i Historii Katechezy UKSW, koordynator Biura Programowania Katechezy przy Konferencji Episkopatu Polski, konsultor Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski i jej rzeczoznawca ds. oceny programów i podręczników katechetycznych, przewodniczący Zespołu Komisji Wychowania Katolickiego Episkopatu ds. egzaminu maturalnego z religii, członek Rady Programowej Miesięcznika „Katecheta”.

