

Gabrielle Miller, Andrzej Spławski, Władysław Kubik

Biuletyn katechetyczny

Collectanea Theologica 51/1, 89-106

1981

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

BIULETYN KATECHETYCZNY

Zawartość: PRZEGLĄD KONCEPCJI RELIGIJNO-PEDAGOGICZNYCH OSTATNICH 50 LAT: 1. Katechetyka neoscholastyczna. — 2. Koncepcja materialno-kerygmaticzna. — 3. Orientacja antropologiczna. — 4. Nauka religii w dokumentach synodu RFN*.

GABRIELE MILLER, TYBINGA

WKŁAD „NOWEJ PEDAGOGIKI RELIGIJNEJ” W UGRUNTOWANIE WIARY

Dążenia pedagogiki religijnej ostatnich lat spotykają się z mniej lub bardziej otwartą krytyką, i to głównie ze strony społeczności parafialnej¹. Rodzą się pytania, czy obecna pedagogika religijna przyczynia się w jakiś sposób do ugruntowania wiary? Czy ona w ogóle wnosi coś do wiary młodej generacji?

Zarzuty godzą zwykle najpierw w konkretne lekcje religii w określonej miejscowości. Następnie przedmiotem ataku są ci wszyscy, którzy za określone nauczanie są odpowiedzialni: twórcy podręczników, planów nauczania, pedagodzy religijni. Nie można przecież winy składać na poszczególnych nauczycieli religii. Założenia i plany nie są lepsze. To właśnie one, twierdzą niektórzy, nie zawierają niczego, co by gruntowało wiarę, nie wnosząc nic do wychowania wiary. Uczniowie nie uczą się nawet *Ojciec nasz*. Materiały pomocnicze (książki dla ucznia i nauczyciela), po części zatwierdzone przez zachodniemieckich biskupów lub przez powołane komisje, spotykają się z taką samą krytyczną oceną. Ten obrachunek może dziwić człowieka, który wie, ile wysiłku, zaangażowania, czasu, a także sił duchowych, zainwestowano w ostatnich latach w ten przedmiot nauczania szkolnego (w RFN nauka religii odbywa się nadal w szkole).

O co właściwie tu chodzi? Dlaczego krytykę i liczne zastrzeżenia wypowiada się dzisiaj zwłaszcza pod adresem nauczania religii? Podejmując odpowiedź, musimy się cofnąć nieco wstecz. Nie można się zadowolić spojrzeniem na rozwój pedagogiki religijnej tylko ostatniego dziesięciolecia. Nauka religii odzwierciedla na pewno najlepiej ogólną sytuację w Kościele. Jest niejako barometrem czy bardzo czułym sejsmografem. Problemy po-

* Redaktorem niniejszego biuletynu jest ks. Władysław Kubik SJ, Warszawa-Kraków.

¹ Niniejszy artykuł jest przepracowanym manuskryptem referatu wygłoszonego 5.9.1977 w Paderborn. Nosił on tytuł: *Czy nowa pedagogika religijna przyczyniła się do ugruntowania wiary?* Załączony w artykule *Przegląd koncepcji religijno-pedagogicznych ostatnich 50 lat* został wydrukowany w ramach krótkiego artykułu (G. Miller, *Geschichte ist Gegenwart*) w *Katechetische Blätter* 1977, 913—918. Jego treść została wykorzystana w niniejszym opracowaniu.

jawiające się na terenie teologii odbijają się wyraźnym echem w nauczaniu religii. Dochodzące do głosu różnice poglądów dają o sobie znać także w nauczaniu religii! Dyskusje prowadzone przez tzw. konserwatystów i progresistów uderzają w nauczanie religii. A ponadto w żadnym miejscu oddziaływania Kościoła nie gromadzą się razem tak licznie ochrzczeni, jak właśnie na lekcjach religii. Szeroka rozpiętość krytyki odpowiada złożonej rzeczywistości nauczania religii.

Badając omawiane zagadnienie łatwo można dostrzec, że wszystkie podstawowe koncepcje nauczania religii, o jakich czyta się w podręcznikach, uważane za dawno przebrzmiałe i przestarzałe, a więc należące do przeszłości, są nadal żywe i praktykowane w nauczaniu religii². Teorie nie są zastępowane przez nowe teorie. Wymierają dopiero z ich twórcami i zwolennikami i wypadają z obiegu dopiero wraz z ostatnim egzemplarzem materiałów do nauczania, które konkretyzują daną teorię. Oznacza to, że koncepcje pedagogiki religijnej ostatnich 50 lat, pomimo przełomów i burzliwego rozwoju, nadal kształtują teraźniejszość. Wszystkie te koncepcje istnieją obok siebie jeszcze dziś w nauczaniu religii, przenikają się wzajemnie i bywają nazbyt często sprzedawane pod fałszywą etykietką. Rodzą się zatem pytania, jakie teorie, w postaci jakiej mieszanki występują w dzisiejszym nauczaniu religii? Czy nauczyciele religii zdają sobie sprawę, jakie teorie kształtują ich praktykę, co chcieli twórcy pewnych nowych koncepcji wnieść do ugruntowania wiary, a co z tych zamierzeń przetrwało?

Chcąc poznać teraźniejszość musimy spojrzeć w przyszłość. Pomoże nam w tym umieszczony poniżej przegląd koncepcji religijno-pedagogicznych.

PRZEGLĄD KONCEPCJI RELIGIJNO-PEDAGOGICZNYCH OSTATNICH 50 LAT

Neoscholastyka (1) od końca XIX w.	I. Katechetyka neoscholastyczna (2) (<i>Einheitskatechismus</i> 1925) („biblicyzm”) (3) Ruch metody (4) (metoda wiedeńska) (7) (metoda monachijska) (8)	nauka według stopni formalnych (5) (J. F. Herbart, T. Ziller, ostatni wiek)
Ruch liturgiczno-kerygmacyjny (10) (J. A. Jungmann, lata trzydzieste)	II. Koncepcja materialno-kerygmacyjna (9) lata pięćdziesiąte i sześćdziesiąte (<i>Reich-Gottes-Bibel-Ecker-Revision</i> (11) 1960, <i>Rahmeuplan</i> 1967, KKBD (13).	Pedagogika protestancka (6) (E. Key, P. Petersen, <i>Landerziehungsheime</i> , początek XX w.)
Teologia dialektyczna (15) (K. Barth 1866—1968)	„Nauczanie ewangeliczne” (14)	

² Przegląd tych koncepcji religijno-pedagogicznych znajduje się poniżej. W tekście artykułu odwołujemy się do poszczególnych koncepcji umieszczając w tekście odpowiednie cyfry objęte nawiasem. Celem przeglądu jest podanie przejrzystego schematu, porządkującego wiadomości. Przy tego rodzaju skrócie trzeba się liczyć z nieuchronnymi uproszczeniami i nieścisłościami, szczególnie gdy chodzi o spojrzenie na teologię (lewa kolumna) i pedagogikę (prawa kolumna). Podejmujemy ryzyko uproszczeń, aby móc w krótkim zarysie unaocznnić nadal aktualne koncepcje religijno-pedagogiczne.

„Wiosna biblijna” (17)
(Nowe wyjaśnienie Pi-
sma św.)

Sobór Watykański II
(18) (1962—1965)

Teologia ukierunkowana
antropologicznie (22) (K.
Rahner)

P. Tillich (29)
(1886—1965)

Teologia polityczna (36)

(D. Sölle, J. B. Metz)

Synod RFN (37)
(1972—1974)

Katecheza biblijna lat
sześćdziesiątych (16) (Ko-
mentarze do nowych
wypisów biblijnych dla
użytku szkół)

III. Orientacja antropo- logiczna.

Dydaktyka indukcyjna
(19)

(lata sześćdziesiąte, B.
Dreher, E. Gruber) *gla-
uben-leben-handeln*
1969 (20)

Nauka religii — nauka
o życiu (21) (nauka reli-
gii w szkołach zawodo-
wych)

Nauka religii hermene-
utyczna (23) (1966—68:
M. Stallmann, G. Otto,
H. Halbfas)

Nauka „wymiaru reli-
gijnego” (24) (H. Halb-
fas, W. G. Esser, S. Vier-
zig)

Nauka religii ukierun-
kowana na problemy
1968 (28) (H. B. Kauf-
mann, K. E. Nipkow)

Nauka religii ukierun-
kowana na cele naucza-
nia 1970 (30) (G. Stachel,
S. Vierzig, H. Heine-
mann. — R. F. Mager,
program nauczania)

Nauczanie religii tera-
peutyczne (33) (D. Sto-
odt od 1969)

Nauka religii „społecz-
no-krytyczna” (34)
(nauka religii jako wy-
chowanie polityczne —
G. Otto, S. Vierzig, H.
Halbfas)

IV. Nauka religii w do- kumentach synodu RFN (36)

Nauka religii w szkole
a katecheza parafialna.
Dydaktyka korelacji (38)
(*ZFP Sek. I.* 1973, *ZFP
Grundschule* 1977)

Dydaktyka teorii kształ-
cenia (26)

(Kształcenie kategoriał-
ne 1959—1963 W. Klaf-
ki)

Dydaktyka teorii nau-
czania „szkoły berliń-
skiej” (27) (P. Heimann,
G. Otto, W. Schulz od
1960 r.)

Teoria *curriculum* (29)
(S. B. Robinsohn, D.
Knab: 1969)

Dydaktyka teorii infor-
macji (31)

(„cybernetyka”)

Dydaktyka teorii komu-
nikacji (32)

(„interakcja”)

I. Katechetyka neoscholastyczna (2)

Zacznijmy od *Einheitskatechismus* z roku 1925 (2)³. Każdy, kto ma dziś więcej niż 38 lat, uczył się z tego katechizmu. Trudno dziś nazywać dydaktyką koncepcję, która była podstawą tego typu podręczników. Dopiero w naszych czasach doszliśmy do rzeczywistych projektów religijno-dydaktycznych. Dotychczas mieliśmy do dyspozycji tylko zbiór interesujących i pomysłowych metod nauczania religii. Przy ich pomocy usiłowaliśmy przyswoić odbiorcy ujęcia teologiczne. Istniała więc teologia i metody katechetyczne. Nie posiadaliśmy jednak żadnej koncepcji dydaktycznej. W dalszym przebiegu naszych rozważań będziemy szerzej uzasadniać tę właśnie tezę.

Zwróćmy uwagę na koncepcję a także funkcję dawnego tzw. „klasycznego katechizmu”. Co charakteryzowało „neoscholastyczną katechezę” (2)⁴, która przecież do dziś oddziałuje i u wielu wzbudza zaufanie. Teologia, a więc suma naukowych refleksji nad wiarą, nad jej podstawami, suma naukowych dociekań, była systematyzowana, dostosowywana do potrzeb nauczania, zapamiętania, a następnie wpajana dzieciom w uproszczonej formie za pomocą tłumaczenia i wyjaśniania. „Wyuczone” dzieci miały realizować podane prawdy we własnym życiu. Jeśli dziś bierzemy taki katechizm do ręki, pytamy się, jak w ogóle tego typu książki mogły trafić do dzieci. Nie należy w swoim osądzie być niesprawiedliwym. Podręczniki szkolne do innych przedmiotów tamtego okresu były w porównaniu z obecnymi wymaganiem również suche i ubogie w słowach i obrazach.

Zmieniona funkcja podręczników szkolnych

Istotna różnica w ujmowaniu dzisiejszych podręczników szkolnych nie polega na zmianie ich zewnętrznego wyglądu. Do głosu dochodzą dziś odmienny sposób myślenia i inne rozumienie roli podręczników szkolnych⁵. We wszystkich zakresach i we wszystkich dziedzinach życia nie wychodzimy dziś od wyników, lecz pytamy o drogę prowadzącą do wyników. To znaczy: wychodzimy nie od jakiegoś uporządkowanego systemu, którego logikę potem stopniowo wyjaśniamy i przenikamy, lecz obserwujemy wielość zjawisk i usiłujemy uporządkować je w pewną całość. Tą drogą myślenia usiłujemy postępować także w nauczaniu. W czasie lekcji więc nie wyklada się dziś i nie wyjaśnia pewnego gotowego wyniku. Usiłuje się raczej przykładowo zarysować w czasie lekcji drogę, która wiedzie do wyniku. Konsekwentnie funkcja podręcznika szkolnego musi być dzisiaj inaczej widziana. Taki typ podręcznika jak katechizm klasyczny miał za zadanie omawiane zagadnienia zebrać razem i utrwalić. Podręcznik podawał więc wynik nauczania, do którego nauczyciel powinien dążyć; w żadnym wypadku nie szkicował on procesu nauczania — nawet nie chciał go w ogóle szkicować. Na tym pole-

³ Chodzi tu o *Einheitskatechismus* Th. Mönningh'sa, wprowadzony w roku 1925 w niemieckich diecezjach *ad experimentum*. Katechizm ten utrzymuje schemat: pytanie — odpowiedź. Odpowiednikiem jego w katechezie ewangelickiej jest nauczanie biblijne, nastawione na z góry narzucony tekst Pisma Świętego — „biblicyzm” (3). Sytuacje powstawania tych tekstów, jak i możliwość rozumienia ich przez uczniów nie były uwzględniane.

⁴ Ta świadomość „konserwatywna” („strzegąca” tradycji) neoscholastyka (1) chce przez logiczne i możliwie kompletne przedstawienie nauki kościoła przeciwstawić się wzrastającej sekularyzacji końca XIX i początku XX wieku.

⁵ Na temat funkcji podręczników szkolnych zobacz artykuł: Herbert Hagstedt, *Planungshilfe oder Planungersatz Überlegungen zum didaktischen Standort des Schulbuchs*, *Katechetische Blätter* 1977, 191—203.

ga istotna różnica w stosunku do dzisiejszych podręczników do religii (i do podręczników szkolnych w ogóle). Dzisiejsze podręczniki dostarczają materiału, który może być wykorzystany w toku nauczania. Nie ukazują gotowych wyników, lecz przynoszą materiał do wykorzystania w procesie nauczania. Sam proces może przebiegać w różnorodnej formie. Nauczyciel sam, a często również uczniowie, przez swą wiedzę i nastawienia mają rozstrzygnąć, na jakiej drodze chcą osiągnąć swój cel. Jeśli chciałoby się krótko ująć różnicę między dawnymi i obecnymi podręcznikami, należałoby ją określić jako różnicę między procesem a produktem, czyli wynikiem, jako różnicę między materiałem dla procesu w drodze do celu a materiałem, który te wyniki zabezpiecza.

Znajomość wiary i zainteresowanie uczniów

Uczeń i jego zainteresowania nie stały dawniej w punkcie centralnym religijno-pedagogicznych rozważań. Chodziło raczej o zabezpieczenie wiedzy religijnej, tej wszystkich obowiązującej znajomości wiary. Wystąpiło tu określenie, które jest istotne dla naszych dalszych rozważań: wiedza religijna. Co zatem mamy na myśli pytając, czy dzisiejsze nauczanie religii wnosi coś do wiary? Czy rozumiemy pod tym określeniem znajomość prawd wiary i to możliwie precyzyjne i dokładne? Czy to byłoby dla nas wystarczające?

Gdy ówczesne nauczanie religii za element istotny i właściwy uważało przekaz wiedzy o wierze, mogło ono ten wynik zapewnić. Mogło się w tym specjalizować, gdyż dzieci na długo przedtem, obok i poza nauką religii, nauczyły się, przeżyły i doświadczyły, co oznacza być chrześcijaninem. Były one bowiem objęte kościelną socjalizacją. Nauka religii mogła się koncentrować na uporządkowaniu i objęciu refleksją tego, co wpraw jako wiara było znane i przeżyte.

Ten rodzaj postępowania miał jeden interesujący, pozytywny, dziś przez nas często za mało dostrzegany, efekt uboczny. Podręcznik do religii był przezjrzyście podzielony według powszechnie znanych kryteriów budowy. Przyswajany w czasie studiów system teologiczny znajdował nauczyciel religii nie tylko w spisie zawartości swego podręcznika, lecz także w podziale książek do religii u swoich uczniów. Każdy mógł się bez wysiłku i szybko orientować. Materiał nauczania był w nim ustalony i wszystkim znany. Dziś sytuacja całkowicie się zmieniła. Dlatego biorąc do ręki nowy podręcznik do nauki religii trzeba poznać przynajmniej jego podstawy, aby nie tkwić w błędzie.

Metoda monachijska — krok w kierunku ucznia

W katechezie pozostającej pod wpływem neoscholastyki (1) uczeń nie pozostawał w centrum zainteresowania. Pod wpływem pedagogiki protestanckiej (6) z początku XX wieku, coraz szersze uznanie zdobywają przedstawiciele tzw. ruchu metody (4). W Niemczech kierunek ten przyjmuje się jako tzw. metoda monachijska (8)⁶. Ukształtowała ona całe generacje nauczycieli religii i kształtuje je do dnia dzisiejszego.

Nie treści (te uchodziły za znane) były teraz głównym przedmiotem badania, lecz przebieg nauczania i to z metodycznego punktu widzenia. Poza pedagogiką protestancką (6) metoda monachijska pozostawała przede wszystkim pod wpływem teorii stopni formalnych Herbarta i Zille-

⁶ Obok metody monachijskiej znana była przede wszystkim „metoda wie-deńska” (7). Jest ona mniej określona przez psychologiczne badania niż metoda monachijska.

ra (5), — autorów schyłku poprzedniego stulecia. Następstwo stopni było jeszcze decydujące dla „zielonego katechizmu” z roku 1955 (KKBD)⁷, przynajmniej jeśli chodzi o zewnętrzną budowę poszczególnych jednostek lekcyjnych (13).

Zwrócenie się ku metodzie oznacza już nieśmiało uwzględnienie roli uczniów. Dostrzegamy to przede wszystkim w stopniu „nawiązania” i w stopniu „zastosowania”. Metoda monachijska dostrzegała, że uczenie się dokonuje się w pewien określony sposób. Przeczyła jednak, że przebiegu uczenia się w procesie nauczania nie da się generalizować. Metoda monachijska, pomimo uwzględniania uczniów, przechodziła jednak — według naszych dzisiejszych kryteriów — mimo poszczególnych uczniów.

Metoda monachijska dała jednak początek temu, co rozwinęło się później. Ponieważ proponuje ona przejrzystą i przekazywalną strukturę, liczni nauczyciele jej ufają albo tylko nie zauważają, że jeszcze dziś są od niej zależni i swe nauczanie konstruują według jej stopni. Stosowanie metody monachijskiej nie jest również i dzisiaj błędem religijno-pedagogicznym, jeśli jest odpowiednio rozumiane jako „metoda” stosowana wspólnie z innymi sposobami. Błędem byłoby natomiast uznawanie tej określonej możliwości metodycznej za podstawę rozumienia nauczania religii w ogóle.

Na to rozróżnienie między jednym z możliwych sposobów postępowania a koncepcją ogólną naszego sposobu pracy należy zwrócić dużą uwagę. Ten punkt stanowi jedno z zadań niniejszych rozważań. Nie trzeba „wyrzucać za burtę” wszystkich występujących w szkicu koncepcji nauki religii — jeśli się je tylko odpowiednio podporządkuje określonemu ogólnemu rozumieniu nauczania religii. Powstaje tylko pytanie, jak powinna wyglądać ta całościowa koncepcja?

II. Koncepcja materialno-kerygmacyjna (9)

Pamiętając o dotychczasowym stosowaniu gdzieś tam metody stopni formalnych przejdźmy do koncepcji następujących po metodzie monachijskiej.

Podczas gdy ruch metody (4) zajmował się bardziej przebiegiem nauczania, w krótkim czasie do głosu doszedł kierunek przeciwny. Przeciw formalizmowi metody monachijskiej (8) na polu teologicznym, a jeszcze bardziej przeciw neoscholastyce (1) występuje tzw. koncepcja materialno-kerygmacyjna (9) — materialna w przeciwstawieniu do formalnej. W treści przepowiadania dostrzega się zapowiedź zbawczą, a nie materiał nauczania. Ewangelia nie jest pouczeniem, ale zapowiedzią zbawienia. Ktoś, kto doświadczył tego zbawienia, głosi je dalej. Przekazuje je dalej, gdyż nie może milczeć o tym, co widział, co słyszał i rozpoznał, czego doświadczył. Dostrzegamy więc opozycję wobec martwej, już nieskutecznej formy teologii scholastycznej. Dochodzimy zarazem do punktu istotnego dla całego duszpasterstwa.

Nauka religii jako przepowiednie

Katechezę w omówionym okresie pojmuje się jako „służbę dla wiary” (F. X. Arnold). Natrafiamy więc na koncepcję istotną dla naszego pytania o wkład w doświadczenie wiary. Katechezę rozumie się jako proces przepowiadania⁸. Dużo mniej mówi się teraz o materiale nauczania.

W krytyce skierowanej przeciwko dzisiejszej szkolnej nauce religii, dostrzegamy ciągle nawiązywanie do dwu uprzednio omówionych kierunków: domagania się bardziej nauczającej (a więc bardziej neoscholastycznej) albo

⁷ *Katolischer Katechismus der Bistümer Deutschlands* (KKBD, Freiburg 1955; tłum. polskie: ks. St. Bizuń, *Katechizm katolicki*, Katowice 1957.

bardziej przepowiadającej (a więc kerygmatycznej) nauki religii. Często krytycy są w swych pozycjach niezdecydowani. Ponadto zachodzi pytanie, czy przedstawiciele obu orientacji, mówiąc o wierze i przekazywaniu wiary, myślą o tej samej rzeczywistości.

Jedno jest pewne, że do ugruntowania wiary koncepcja kerygmatyczna wniosła więcej niż koncepcja neoscholastyczna, jeśli się wiary nie chce ograniczyć do refleksji nad wiarą i ustalania prawd wiary. Koncepcja kerygmatyczna jest również bardziej zakorzeniona w podłożu biblijnym niż neoscholastyczna.

Dla nas współczesnych koncepcja kerygmatyczna nie stanowi problemu jako koncepcja pastoralna. Stanowi natomiast problem jako całościowa koncepcja religijno-pedagogiczna. Chodzi nam właśnie o owe rozumienie nauczania religii. Po jasnym określeniu całościowym koncepcji możemy spokojnie od czasu do czasu powracać do zasad materialno-kerygmatycznych i pytać, w jakim zakresie i okolicznościach wydają się one użyteczne i do przyjęcia także dla dziesiętsetego nauczania religii.

„Plan ramowy” z r. 1967⁹

Koncepcja kerygmatyczna, jak to choćby uwidoczniło się w „Planie ramowym” z 1967 r. (12)¹⁰, widzi w nauczaniu religii ową formę kościelnej katechezy, która ma miejsce w obrębie szkoły publicznej. Rozróżnienia między nauczaniem religii a katechezą parafialną ten okres jeszcze nie zna. Miarą każdego postępowania katechetycznego — czy to wewnątrz, czy to poza szkołą — są wyłącznie centralne treści Dobrej Nowiny chrześcijańskiej, przepowiadanie zbawienia.

Najbardziej przekonującym wyrazem tej koncepcji jest już wymieniony „Plan ramowy” dla klas szkolnych 1—10. Jednakże nie omieszkał on, bardzo obszernie i krytycznie, poddać refleksji sytuację ówczesnej parafii i szkoły. Niektórym dzisiejszym pedagogom przydałoby się przeczytać podstawowe założenia *Rahmenplan*. Mówi on wyraźnie, że nosicielem katechezy jest parafia¹¹, a szkoła może wypełnić tylko część tego, co stanowi zadanie parafii. Jasno uświadamiano sobie, że nauczyciel religii stoi na straconej pozycji, jeśli mówi o sprawach, których uczniowie nie znają i nie doświadczali. Widziano wyraźnie deficyt doświadczeń wiary i wspólnoty parafialnej u uczniów. W tym *Rahmenplan* jest trzeźwiejszy niż wiele późniejszych wypowiedzi. Co prawda *Rahmenplan* nie odróżnia jeszcze szkolnej lekcji religii od katechezy parafialnej, jakkolwiek dostrzega już problem. Wyciąga jednak jednoznaczna konsekwencję: nauka religii w szkole musi stworzyć pole „wćwiczenia się”, aby uczniowie przeżyli w szkole, czego w domu,

⁹ Według materialno-kerygmatycznej koncepcji nauczanie religii stanowi formę kościelnej katechezy w ramach szkoły publicznej. Materialno-kerygmatyczna odnowa powinna się dokonać w oparciu o historiozbawczą (por. budowę *Reich-Gottes-Bibel* — 11) i liturgiczno-mystagogiczną (por. wćwiczenie przez nabożeństwo katechetyczne w *Rahmenplan* 1967 — 12) koncepcję. Celem nauczania jest umożliwienie uczniowi życia wiary i pełnego życia chrześcijańskiego.

¹⁰ *Rahmenplan für die Glaubensunterweisung, hrsg. von den katholischen Bischöfen Deutschlands durch den Deutschen Katecheten-Verein, München* 1967.

¹¹ *Tamże*, s. 8—10.

¹² Przez katechezę rozumiemy „posługę słowa” (Dz 6,4), która dokonuje się w różnych formach nauczania i ćwiczenia (*tamże*, 7). „Stopniowe wćwiczenie w życie z wiary otrzymuje w katechezie szczególne znaczenie” (*tamże*, s. 12).

a także i w parafii, już teraz nie doświadczają. Nauka religii powinna więc zapłacić lukę i zastąpić w części parafię. *Rahmenplan* był na tym odcinku ostatnim konsekwentnym usiłowaniem, z którym warto i dziś się liczyć. Co prawda z sytuacji, którą zastajemy w szkole, wyciągamy inne religijno-pedagogiczne konsekwencje. Sama jednak sytuacja zaostrza się w stosunku do ówczesnej.

Dalszą ciekawą paralelę do dzisiejszych rozważań wydają mi się ówczesne usiłowania przeciwstawiania się kognitywnemu nauczaniu przez włączenie elementów emocjonalnych. I ten więc nowy problem nie wydaje się być tak zupełnie nowy, nawet jeśli się wtedy innych używało określeń. Dostrzegamy więc jeszcze raz, jak istotne jest śledzenie intencji różnych kierunków, aby wyraźniej wystąpiły elementy porównywalne, a pozornie nowych nie przeciwstawiać nierozważnie starym.

Rahmenplan usiłował poprzez „wéwczenie”, „nabożeństwo katechetyczne”, „nabożeństwo paraliturgiczne” włączyć rodziców w zadania katechezy. Twórcy planu nie rozpoznali jeszcze wtedy swojej słabości. Obudzenie nastąpiło niedługo.

Spojrzenie na ewangelicką pedagogikę religijną

Z katolicką koncepcją materialno-kerygmaticzną (9) można porównać pedagogikę religijną tzw. „nauczanie ewangeliczne” (14). Chce ono, jeszcze przy zaniedbaniu badań historyczno-krytycznych i socjologicznego podłoża klasy szkolnej wyrwać naukę religii utartej w szkole formacji myślenia i konfrontować uczniów z całą „powagą decyzji wiary chrześcijańskiej” (H. Kittel)¹².

W następnych latach historii pedagogiki religijnej prawie nie da się więcej traktować rozdzielnie, wyznaniowo. Jakkolwiek wyniki rozwoju mają zupełnie odmienne cechy, stawianie problemu i dyskusje w ostatnich dziesięciu latach przebiegały podobnie na terenie obu wyznań.

Burzliwe lata sześćdziesiąte

Rahmenplan (12) wyprzedził nowe bible szkolne z lat sześćdziesiątych i KKBD tzw. „zielony katechizm” (13), najbardziej znaczące świadectwa orientacji materialno-kerygmaticznej. Przygotowały one drogę tzw. katolickiej „wiośnie biblijnej” (17) lat sześćdziesiątych i bardzo wpłynęły na nauczanie biblii (16)¹³. Dokonywało się to niekiedy z wyraźną tendencją biblicystyczną. Zapoznawano uczniów ze specjalistyczną wiedzą biblijną, która ich ani nie interesowała, ani nie miała rozstrzygającego wpływu na nich i ich środowisko wiary.

Na ten okres przypada Sobór Watykański II (18) ze wszystkimi swymi impulsami i innowacjami. Niektóre elementy refleksji teologicznej związanej z „zielonym katechizmem” (KKBD) — (13) doszły do głosu na forum powszechnego Kościoła i zostały systematycznie przemyślane. *Konstytucja pastorałna o Kościele w świecie współczesnym* dała kościelno-urzędowe uprawnienie wysiłkom religijno-pedagogicznym w dostosowaniu przepowiadania do adresatów.

Na koniec lat sześćdziesiątych przypada szereg koncepcji i impulsów,

¹² Ten kierunek znajduje się pod teologicznym wpływem dialektycznej teologii K. Bartha (15).

¹³ Por. Wolfgang Langer, *Kerygma und Katechese. Theologische und didaktische Neubegründungen des Bibelunterrichts*, München 1966; Gabriele Miller, *Biblische Schulbücher — Schulbibeln — Auswahlbibeln*, Katechetische Blätter 1975, 738—749.

którym zabrakło czasu do pełnego wydania owoców. Tu należy dydaktyczna koncepcja indukcyjna (19), pewien typowo katolicki projekt¹⁴. Kierunek ten jest szeroko rozpowszechniony aż do dnia dzisiejszego. Jednak indukcyjnemu ukierunkowaniu brak było pełniejszego teologicznego ugruntowania w tej formie, w jakiej ono weszło do dzisiejszych koncepcji. Nie umiano uzasadnić, dlaczego tyle uwagi poświęcono uczniowi i jego zainteresowaniom? W nauce w szkole zawodowej wyraziła się koncepcja indukcyjna w formie nauki religii nauczającej o życiu (21). Również plan na 9 i 10 klasę w *Rahmenplan* 1967 (12) ukazuje wyraźnie, co się rozumie pod indukcyjnym punktem wyjścia¹⁵.

Dydaktyce indukcyjnej z innego jednak powodu nie była dana szansa rozwinięcia się. Jej postulaty zostały najpierw przytłumione przez falę *curriculum* (29), a potem — aczkolwiek w innym ujęciu i szerszym dydaktycznym konspencie — na nowo podjęte.

Przeróbka z roku 1968 „zielonego katechizmu” (*glauben-leben-handeln* — 20)¹⁶ pozostaje jednoznacznie pod wpływem dydaktyki indukcyjnej. Zwłaszcza jednostki lekcyjne w trzeciej części (*Chrześcijanin w świecie*) są ułożone „indukcyjnie”¹⁷. Jeszcze bardziej niż w „zielonym katechizmie” przebija się w zrewidowanym katechizmie język kerygmacyjny: „My wierzymy”, „Jezus jest naszym Panem”. Moim zdaniem *glauben-leben-handeln* jest jedynym podręcznikiem do religii dla wspomnianego wieku uczniów, który konsekwentnie posługuje się językiem kerygmacyjnym.

III. Zwrot teologiczny. Orientacja antropologiczna

Przy wszystkich dalszych rozważaniach należy pamiętać, że w nadchodzącym czasie przełomów w polityce kształcenia i nowych punktów wyjścia w pedagogice religijnej, a zarazem niezależnie od nich, dokonuje się zwrot w kierunkach teologicznego myślenia. Przywykło się ten zwrot łączyć z nazwiskiem Karola Rahnera. Krótko i upraszczając mówi się o tzw. teologii ukierunkowanej antropologicznie (22). Teologiczne myślenie nie koncentruje się na nauce o Bogu w ścisłym znaczeniu, a więc wokół pytań: kim jest Bóg, jakie są Jego właściwości? W klasycznych katechizmach na przykład stwierdzenia o właściwościach Boga stanowiły centralną część nauki o Bogu, podsuwanej pamięci. Teologia ukierunkowana antropologicznie mocniej podkreśla czyny zbawcze Boga. Od Rahnera pochodzi zdanie: „My wiemy coś o Bogu samym w sobie tylko dzięki temu, czego On dokonuje w historii zbawienia”. Troska o człowieka w teologii wysuwa się więc znów bardziej na pierwszy plan. Jakimi argumentami można usprawiedliwić nowe ujęcie? Można by zacytować jedno zdanie z Nowego Testamentu: „szabat został ustanowiony dla człowieka, a nie człowiek dla szabatu” (Mk 2, 27). Można się także powołać na to stare zdanie z wyznania wiary, że wszystko, co Bóg uczynił, dokonało się „dla nas i dla naszego zbawienia”.

Zapowiada się pewien zwrot pedagogiczny

W czasie, którym się teraz zajmujemy, zwalczały się koncepcje religijno-pedagogiczne. Ujawniano słabości kierunku kerygmacyjnego (9), a jeszcze

¹⁴ Indukcyjne ukierunkowanie ma swe korzenie z jednej strony w ruchu metody (4) i pedagogice protestanckiej (6), a z drugiej — w katolickiej nauce o łasce. Z tego też powodu nie zostało wzięte pod uwagę przez ewangelicką pedagogikę religijną i nie zostało zaadaptowane.

¹⁵ *Rahmenplan*, dz. cyt., s. 74—84.

¹⁶ *glauben-leben-handeln. Arbeitsbuch zur Glaubensunterweisung*, hrsg. von den deutschen Bischöfen, Freiburg 1969.

¹⁷ Zewnętrzna budowa jednostek lekcyjnych na polecenie biskupów została formalnie zachowana według metody monachijskiej (8).

bardziej tzw. „nauczania ewangelicznego” (14). Zarzucano tym kierunkom, że nie uwzględniają socjologicznego uwarunkowania dzisiejszej szkoły i społeczeństwa, że zupełnie przeoczono psychologiczne uwarunkowania i możliwości percepcyjne konkretnej grupy uczniów, a nadto nie uwzględniano nowszych osiągnięć biblijnych. Przede wszystkim jednak poszukiwano przekonywającego uzasadnienia nauki religii jako przedmiotu szkolnego, oraz właściwej dydaktyki. Pozostawało ciągle otwarte zasadnicze pytanie: co oznacza w tych okolicznościach przekazywać wiarę? jaka jest w ogóle sytuacja naszych uczniów? jakie są ich warunki życia? jak wygląda ich nastawienie do wiary i Kościoła? czy są oni w ogóle w stanie słuchać Dobrej Nowiny?

Odkrycie wymiaru religijnego

Naprzeciw tym pytaniom wychodzi tzw. hermeneutyczne (23) nauczanie religii. Chciało ono służyć samoznalezieniu się ludzi oraz interpretacji, tłumaczeniu życia (hermeneutyka). Celem jest tu z jednej strony zrozumienie objawionej wiary, a z drugiej — zrozumienie samego siebie w świetle wiary na podstawie wykładanych tekstów, a więc za pośrednictwem mowy. Możemy dziś żałować, że te założenia do końca lat sześćdziesiątych nie zostały głębiej przemyślane przez nauczycieli religii i pedagogów religijnych. Szereg problemów, z którymi dziś po curricularnej fali wciąż musimy się borykać, przysparzałyby nam mniej trosk, gdybyśmy się wtedy, przed 10 laty nimi zajęli¹⁸.

Brak dyskusji nad powyższym zagadnieniem był u nas związany częściowo z faktem, że przytoczone wyżej pytania wyłoniły się najpierw w obozie ewangelickim. W świadomości katolickich nauczycieli religii koncepcja hermeneutycznej nauki religii wiąże się natomiast z nazwiskiem Huberta Halbfasa¹⁹. Z jego nazwiskiem łączy się też pewna specjalna forma hermeneutycznej nauki religii: popierana przez niego i innych nauka „wymiaru religijnego” (24)²⁰. Zapuszczamy się tu w trudny teren. Czym właściwie jest „wymiar religijny”? Ową „naukę wymiaru religijnego” miesza się często z pewną religioznawczą, w pełni neutralną, nie wyznaniową nauką religii. Cały szereg znanych pedagogów religijnych nie przyczynił się na tym odcinku do wyjaśnienia pojęć. A przecież byłoby to konieczne, gdyż chodzi o znaczące i doniosłe aspekty, które są także nie do omińnięcia przez odpowiedzialne katolickie nauczanie religii.

Jest w pełni zasługą Huberta Halbfasa²¹, iż wniósł on do katolickiej pedagogiki religijnej pytanie o religijny wymiar ludzkiej egzystencji. Jednak Halbfas (i inni, którzy go cytują) nie wyświadczył sobie dobrej przysługi, gdy na wielu miejscach nie precyzuje, czy poprzestaje na obudzeniu

¹⁸ Porównaj już w roku 1967 opublikowany w książce Güntera Stachela: *Der Bibelunterricht* (Einsiedeln) rozdział o hermeneutyce, który w 1968 r. (München) ukazał się jako osobny tomik pod tytułem: *Die neue Hermeneutik. Ein Überblick*. Tu Stachel wykazuje dydaktyczne znaczenie teologicznej hermeneutyki.

¹⁹ Chodzi przede wszystkim o jego książkę i z nią związaną szeroką dyskusję: *Fundamentalkatechetik Sprache und Erfahrung im Religionsunterricht* (Düsseldorf 1968). Dla poznania dyskusji z koncepcją Halbfasa warto przejrzeć wydany przez G. Stachela zbioreczny tom: *Existentielle Hermeneutik*, Benziger Zürich — Einsiedeln-Köln 1969.

²⁰ Można wypracowane przez H. Halbfasa i W. G. Essera (przebrane przez S. Vierziga) nauczanie „wymiaru religijnego” (czasami nazywane również „nauczaniem religii”) określić jako pewną specjalną formę nauczania hermeneutycznego.

²¹ Por. przede wszystkim *Fundamentalkatechetik*.

zmysłu religijnego (w naszych czasach częściowo zaniedbanego). Nowsze wypowiedzi Halbfasa pozwalają odkryć, że on w tym — jak się mówi za ewangelickim teologiem Paulem Tillichem (25) — szerokim pojęciu religii w pełni wyróżnia specyfikę wiary chrześcijańskiej. Na temat religijnego wymiaru życia chrześcijańskiego można również cytować innych „ojców Kościoła” jako świadków koronnych, nawet jeśli nie są oni pedagogami religijnymi. Dzieło Romano Guardiniego stanowi niewyczerpaną kopalnię dla wydobycia religijnych form wyrazu, przez które nasze życie bywa określane. Odkrycie tego wymiaru jest właśnie dziś szczególnie konieczne. Wobec określonego przez fakty, daty i liczby pozytywistycznego rozumienia rzeczywistości staje się koniecznością wykazać, że rzeczywistość życia wykracza poza przeliczalność w liczbach. Owe dziś, bardziej niż dawniej rozpowszechnione, rozumienie rzeczywistości sprawia, że dydaktyka określona tylko przez systematyczno-teologiczne myślenie, nastawione na definicje (jak choćby te z neoscholastyki), prowadziłaby dziś do dużo większego i niebezpieczniejszego zawężenia niż w owych czasach, gdy katecheza w wydaniu neoscholastycznym była na porządku dziennym. Dlatego dla przekazywania i przyjęcia wiary odkrycie religijnego wymiaru istnienia jest dziś bardziej niezbędne niż kiedykolwiek. Nie może ono zastępować wiary, lecz ją o wiele bardziej umożliwić, czynić wrażliwym na nią (o ile to w ogóle jest możliwe do zaplanowania).

Nowe *Zielfelderpläne* (38)²² obok wymiaru wiary zawierają wymiar religijny. *Zielfelderplan* na *Sekundarstufe I* uwzględnia ten wymiar, uwzględniając obok wiary kościoła osobny dział *Religia i religie*²³. *Zielfelderplan* na *Grundschule* zajął się tym problemem jeszcze gruntowniej. Rozważania Güntera Lange o wielowymiarowości rzeczywistości, które przed kilkoma laty były opublikowane w „*Katechetische Blätter*”²⁴, zostały włączone do planu na *Grundschule* i miały decydujący wpływ na dalszą dyskusję religijno-pedagogiczną. Szczegółowe zajęcie się *Zielfelderpläne* i ich koncepcją dydaktyczną²⁵ ukazuje wyraźniej, w jakiej mierze sprawdza się teza, którą postawiliśmy w tym przeglądzie: „dawne koncepcje religijno-pedagogiczne stanowią terazniejszość”. Właśnie rozróżnienie religii i wiary wniosło do pracy religijno-pedagogicznej i do postawionego przez nas pytania o „wkład do wiary” pewien bardziej różnicujący sposób patrzenia.

Nauka religii ukierunkowana na problemy

Dyskusja na temat istoty religii i odpowiedniego nauczania (24) dokonywała się w kontekście szybko następujących po sobie nowych ukierunkowań. W latach 1968—70 te różne kierunki impulsów są prawie nie do rozróżnienia. Trudno się było w nich zorientować nawet ludziom pracującym tu u podstaw.

²² *Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht der Schuljahre 5—10 (Sekundarstufe I) — Grundlegung, erarbeitet von einer Kommission des Deutschen Katecheten-Vereins in Zusammenarbeit mit der Bischöflichen Hauptstelle für Schule und Erziehung, München 1973; Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht in der Grundschule, Teil I: Grundlegung herausgegeben in Auftrag der Bischöflichen Kommission für Erziehung und Schule von der Zentralstelle für Bildung der Deutschen Bischofskonferenz, München 1977.*

²³ *Zielfelderplan* na *Sekundarstufe I* wskazuje ogólnie cztery „dziedziny doświadczenia”. Są to: I) Własne życie, II) Życie z innymi, III) Religia i religie, IV) Kościół.

²⁴ Günter Lange, *Religion und Glaube. Erwägungen zum Gegenstand des Religionsunterrichts*, *Katechetische Blätter* 1974, 733—750.

²⁵ Patrz niżej: „Pewna nowa koncepcja”.

Paralelnie do wyżej przedstawionych rozważań bieży zupełnie inne rozwiązania. W roku 1968 dwaj ewangelicy pedagogowie religijni: Hans Bernhard Kaufmann²⁶, wówczas pracujący w Loccum, i pedagog z Rybingi Karl Ernst Nipkow²⁷, zupełnie niezależnie od siebie wnieśli na „rynek religijno-pedagogiczny” nowy typ nauki religii (28). Krytyka hermeneutycznej nauki religii (23), stawiającej w centrum rozważań tradycję z równoczesnym zdegradowaniem obowiązującej dotąd dydaktyki ogólnej, przyniosła już przed falą *curriculum* (29) nowe koncepcje. Nazwy ich nie mają dziś większego znaczenia. Nipkow „z nauczaniem o byciu chrześcijaninem i byciu człowiekiem” i Kaufmann z tzw. „tematycznym (tzn. niebiblijnym) nauczaniem” zapoczątkowują naukę religii ukierunkowaną na problemy. Obu (i niektórym innym również)²⁸ chodzi o ten sam problem: dzięki jakim zagadnieniom, które nas „koniecznie obchodzą” (P. Tillich — 25), staje się wyraźnym znaczenie przekonań płynących z wiary dla postępowania w obecnych i przyszłych sytuacjach życiowych. W takim nauczaniu religii (28) Pismo Święte (jeśli jest jeszcze dla niego miejsce) staje się tylko potencjalnym środkiem przy rozwiązywaniu problemów ludzkich. Zatraca się jego własne znaczenie. Koncepcja ta mniej zajmuje się specyfiką nauki religii, a większy nacisk kładzie na wykazanie wkładu nauki religii w wychowanie w ogóle (24). Takie ustawienie wywiera zasadniczy wpływ na wybór materiału i w ogóle na planowanie nauki religii²⁹.

Fala curriculum

Szybko rozprzestrzeniające się domaganie nauczania religii ukierunkowanego na problemy ucznia doprowadziło do postawienia pytania o wartość dotychczasowych planów nauczania. Danie odpowiedzi stało się prawdziwą koniecznością, gdy z pytaniem: „czego muszą się dziś uczniowie nauczyć, by być zdolnymi do życia”, połączyły się wyniki anglosaskiej teorii *curriculum* (29). Jest interesujące, że pytania te w dziedzinie religijno-pedagogicznej dawały znać o sobie, zanim rozwinęła się dyskusja o *curriculum* we właściwym znaczeniu. Nie było jednak szczęśliwym dla katolickiego nauczania religii, że dyskusja o nauczaniu religii ukierunkowanym na problemy (28) została pod wpływem ewangelickiej pedagogiki religijnej, gdzie problemy te wystąpiły o wiele wcześniej. Przy czym dyskusja o treściach istotnych dla nauczania religii po stronie ewangelickiej wypływała z zupełnie innej sytuacji.

²⁶ Hans Bernhard Kaufmann, *Zum thematischen Unterricht*, w: Klaus Wegenst, *Religionsunterricht unterwegs*, Hamburg² 1972, 41—42; a przedtem w artykule: *Muss die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen*, w: Gert Otto — Hans Stock, *Schule und Kirche vor den Aufgaben der Erziehung*, Hamburg 1968, 79 n.

²⁷ Karl Ernst Nipkow, *Christlicher Glaubensunterricht in der Säkularität*, *Der Christliche Erzieher* 1968, 169—189.

²⁸ Np. Hans Stock, *Religionsunterricht in der kritischen Schule*, Gütersloh 1968.

²⁹ Dwie dydaktyczne koncepcje, mianowicie: dydaktyka teorii kształcenia (26) (Wolfgang Klafki) oraz dydaktyka teorii nauczania szkoły berlińskiej (27) (P. Heimann, G. Otto, W. Schulz) nie mogą być bliżej zgłębiane w tym artykule, jakkolwiek miały one decydujący wpływ na dalszy rozwój pedagogiki religijnej. W pedagogice religijnej doprowadziły one do przełomu w związku z następującą teraz dyskusją na temat dydaktycznej struktury treści i stosunku celów do treści. Zobacz do całości zagadnienia: Georg Hilger, *Der Religionslehrer im Erwartungshorizont didaktischer Entwürfe*, *Katechetische Blätter* 1978, 126—127.

Wielka wyrwa

Jeśli się rozważy, że w roku 1969 przeróżne religijno-pedagogiczne nieporozumienia i znaczne braki dydaktyczne spotykały się z tendencjami zupełnego usunięcia nauki religii ze szkoły, jeśli się weźmie pod uwagę, że dążenie do ugruntowania szkolenia uprawomocnionego nauczania religii musiało się rozprawić z superkrytycznie uprzedzonym społeczeństwem, wtedy stanie się zrozumiałym, dlaczego nie było możliwe spokojne i rzeczowe wyjaśnianie rozmaitych tendencji. Ten brak odczuwamy do dziś. Niestety zdają się tego nie dostrzegać krytycy obecnej sytuacji w nauczaniu religii.

Poza tym należy pamiętać, że po niecałych dwóch latach nowy, wówczas rewolucyjnie nowy, „Plan ramowy” (12), jak i ukazujący się przerobiony katechizm (*glauben-leben-handeln*), który z opóźnieniem wnosił do szkoły język kerygmacyjny, szybko przeszedł do lamusa, a także, że w środowisku społecznym im towarzyszącym stawiano pytanie o prawo nauczania religii jako „przedłużonego ramienia Kościoła”. Dziś zapomina się o tej skrajnie niebezpiecznej sytuacji, która mogła być opanowana tylko z największym wysiłkiem. W spokojniejszej atmosferze chce się odwrócić bieg wydarzeń.

Pierwsze wnioski

Wnet zostały podjęte wysiłki, zmierzające do uczynienia teorii *curriculum* owocną dla nauczania religii. Ze strony katolickiej przede wszystkim Günter Stachel³⁰ był tym, który rozpalil wśród pedagogów religijnych dyskusję na temat celu nauczania (30). W potocznym pojęciu nauczanie religii ukierunkowane na problemy i ukierunkowane na cele nauczania wydaje się być prawie tym samym, jakkolwiek jak to zaznaczyliśmy, powstały one na bardzo różnych podstawach. Ponieważ jednak oba kierunki liczyły się z sytuacją uczniów bardziej aniżeli wszystkie poprzednie koncepcje nauczania religii, wielu utożsamiało je. Przetwarzając pewne treści, tworzone nowe „ukierunkowane na cele nauczania” modele. Wraz z dodatkami o charakterze indukcyjnym i moralnymi zastosowaniami z religijno-pedagogicznego „repertuaru” zostały zbudowane z przesadnym użyciem obcych słów modele „sytuatywne”³¹.

Teoretycznie zgadzano się, że obok „istoty” bardziej niż dotychczas powinna być uwzględniana obecna i przyszła sytuacja uczniów, jak również społeczne uwarunkowania. W praktyce natomiast, jednomyslność nie była zbyt wielka. Toteż w powiązaniu z założeniami nauczania ukierunkowanego na problemy (28), tworzone wciąż nowe modele, a jednocześnie podejmowano

³⁰ Günter Stachel, *Lernziele und Religionsunterricht*, w: Horst Heinemann, Günter Stachel, Siegfried Vierzig, *Lernziele und Religionsunterricht*, Zürich-Einsiedeln-Köln 1970, 24—56 (por. także *Katechetische Blätter* 1970, 343—359).

³¹ W rozwoju modeli nauczania zyskały pewne znaczenie także elementy dydaktyki teorii informacji (31) (przede wszystkim w modelach o charakterze nauczania programowanego). Przez sterowanie wszystkimi procesami i czynnikami, mającymi wpływ na nauczanie, chce ten kierunek osiągnąć możliwie duży efekt nauczania (por. przypisy 30 i 32). Ponieważ treści odgrywają tu ograniczoną rolę i celem tego kierunku jest sterowność tymi czynnikami nauczania, nazwanie „technologią nauczania” byłoby trafnym określeniem tej dydaktyki („dydaktyka cybernetyczna”). Z tej koncepcji wychodzą pewne (niekiedy nie przemyślane) impulsy dla nauczania religii ukierunkowanego na cele nauczania (30).

próby tworzenia całościowego *curriculum* dla nauczania religii. Pedagogikę religijną wzbogacił ten okres pogłębioną dyskusją o celach nauczania³².

Projekty dydaktyczne przeróżnych kierunków religijno-pedagogicznych pojawiały się wyprawdzie w przepisach naukowych rozpraw, ale na katolickie nauczanie religii miały mniejszy wpływ. Ani nauczanie terapeutyczne Dietera Stoodta (33) — reakcja przeciw zbyt niemu uszkolnieniu nauczania religii³³, ani nauka religii społeczno-krytyczna (34) nie doszły po stronie katolickiej do głosu³⁴. W rzeczy samej miało to także negatywny skutek. Katolicką pedagogikę religijną spotyka ciągle zarzut braku socjalnego zaangażowania. Problem ten ulega dalszemu zaostreniu, gdy na skutek braku ze strony katolickiej odpowiednich projektów, za którymi można by się opowiedzieć, wielu nauczycieli religii o społeczno-krytycznym zaangażowaniu stanie się ofiarą bardzo problematycznych produktów reprezentujących, zdaniem wielu, „czysty horyzontalizm”. W konsekwencji nie tylko w istocie problematyczne usiłowania, lecz także inne, bardziej odpowiedzialne i przemyślane formy dzisiejszego nauczania religii, spotka wyrok potępiający w imię horyzontalizmu.

Niektórych bowiem ludzi niezrozumiałe ujęcie świata w dzisiejszych wysiłkach religijno-pedagogicznych czyni ich całkowicie nieufnymi wobec wszelkich poszukiwań i nowych rozwiązań. Ten stan rzeczy stanowi na pewno negatywne działanie uboczne dla pracy religijno-pedagogicznej i wzajemnego zrozumienia między przedstawicielami różnych orientacji.

³² Tomik Roberta F. Magera (I wydanie już w 1965 r.), *Lernziele und programmierter Unterricht*, Weinheim-Berlin-Basel⁹ 1969, odbił się rozstrzygająco na rozumienie celu przez wielu nauczycieli religii, podczas gdy inni wobec tej „nowej mody” pozostali bardzo sceptyczni! Druga część tytułu została widocznie przeoczona. Tu zostało w jednoznaczny sposób — jako program nauczania! — przekazane, jak precyzyjnie muszą być sformułowane cele, jeśli one mają przysłużyć się dla programu nauczania. Nie powinno się tego uogólniać! Dla dalszego wyjaśnienia tego problemu por. Günter Stachel, *Religions—unterricht—kognitiv und oder affektiv?*, *Katechetische Blätter* 1971, 281—296, 349—366; tenże, *Operation—Operationalisierung—Praxisbezug*, *Katechetische Blätter* 1973, 536—548.

³³ To od roku 1969 przez Stoodta reprezentowane nauczanie religii terapeutyczne może być widziane jako antypozycja do modnego trendu *curriculum* (29) (ściślej mówiąc do pewnego jednostronnie testowo dokładnego, na cybernetyczne modele ukierunkowanego nauczania), które niesie pomoc pewnej odhumanizowanej, nastawionej na rezultaty szkole. Nauczanie religii jest rozumiane jako interakcja, jako doprowadzenie do socjalizacji, jako terapia przeciw niedorozwojowi lub błędnemu rozwojowi przede wszystkim w dziedzinie emocjonalnej. Nie od Biblii trzeba było wychodzić, aby dojść do dzisiejszych problemów uczniów, lecz ludzkie problemy w procesie socjalizacji powinny być przepracowane z pomocą tradycji biblijnej: Biblia i tradycja służą więc antropogenezie. Ekonomiczno-polityczne mechanizmy będą reflektowane, konflikty przepracowane. Formą organizacyjną jest praca w małych grupach, odpowiednie do tego są metody dynamiki grupy.

³⁴ To będące pod wpływem teologii politycznej (35) i prądów przez nią faworyzowanych społeczno-krytyczne nauczanie religii krytykuje tradycyjne nauczanie religii jako za bardzo jednostronne indywidualistyczne i egzystencjalne. Wnosi ono bardziej niż wcześniejsze koncepcje do gry ten często przeoczany wymiar ludzko-społecznej egzystencji i bardziej przyczynia się do politycznego zaangażowania się chrześcijan. Niektórym formom tej koncepcji zarzucano ideologizowaną krytykę religii i zbytnią jednostronność. Tego rodzaju projekty pomieszane z antywyznaniowymi tendencjami nauczania o religii nie mogą oczekiwać kościelnego poparcia.

Cel nauczania religii w szkole

Dyskusja na temat celu doprowadziła nie tylko do bogatych poszukiwań w dziedzinie celów szczegółowych, lecz także umożliwiła zetknięcie się z rozmaitymi koncepcjami pedagogiki i szkoły w ogóle. Długotrwałe pytanie o zadanie w szkole reprezentowanego przez Kościół przedmiotu, prowadzono po stronie katolickiej do intensywnych rozważań nad celem nauczania religii. Zastanawiano się, o co nam właściwie chodzi w szkolnym nauczaniu religii, czy może ono jeszcze realizować cel nakreślony w *Rahmenplan* (12), a więc być przepowiadaniem Kościoła w szkole? Jaką rację bytu ma ten przedmiot w szkole utrzymywanej i kształtowanej przez dzisiejsze pluralistyczne społeczeństwo?³⁵

Nieszczęsna alternatywa, którą zaproponowano jako rozwiązanie problemu — nie przepowiadanie, lecz informacja jest właściwością nauki religii — przyniosła niezliczone spory słowne i polaryzację³⁶. Uderza przy tym fakt, że żaden teoretyk informacji (31) nie posiadał tak płytkiego pojęcia informacji, jak ścierający się z sobą katolicycy pedagogowie.

O co chodziło w tym ścieraniu się wzajemnym? Wielu pedagogom religijnym stało się jasne, że nauka religii jako przedmiot szkolny w szkole dla wszystkich w takim społeczeństwie jak dzisiejsze nie może mieć takiego samego celu, jak pastoralne planowanie pracy w parafii. W parafii istnieją dobrowolne grupy. Przepowiadanie może domagać się decyzji wiary (zwłaszcza gdy jest ukierunkowane na dorosłych), jak jej domagało się ewangeliczne nauczanie (14) i to jeszcze wyraźniej niż koncepcja kerygmaticzna (9) katolickiej pedagogiki religijnej. Doszły jednak do głosu także i takie orientacje, które domagały się neutralnego nauczania o charakterze bezkonfesyjnym, nauczania o religii albo także nauczania wymiaru religijnego (24).

Czasy przełomu i ogólnej niepewności były trudne dla poszczególnych nauczycieli religii. Stare plany zachowały wprawdzie oficjalnie swoją ważność, ale nie odpowiadały ani temu, czego domagała się dyskusja dydaktyczna i polityczno-kształceniowa, ani też nie pomagały w konkretnej szkolnej sytuacji. Nie było jeszcze nowych podręczników, a ze starymi nie można się było (dosłownie biorąc) pokazywać wśród uczniów, jeśli siebie samego wraz z przedmiotem, który się reprezentowało, nie chciało się narazić na „ośmieszenie”. Niektórzy nauczyciele religii wybrali prostą dewizę: „przeżyć”. Dlatego tylko ten może załamywać ręce, kto od długiego czasu nie przeżył „od wewnątrz” sytuacji religii w klasie, a w najlepszym wypadku spotyka się z młodzieżą w wyjątkowych sytuacjach. Dlaczego sytuacja tak się przedstawia? Można argumentować, że właśnie tak mało umacniające wiarę nauczanie religii (jak się ono przedstawia w naszkicowanych przełomach w dydaktyce i polityce kształcenia) jest odpowiedzialne za pozbawienie młodzieży zainteresowań problematyką wiary. Czy nie miesza się jednak przy owej argumentacji przyczyny i skutku? Rzeczywistość przedstawia się odwrotnie. Nauka religii zna sytuację i nastawienia młodzieży, próbuje je uwzględnić, by móc do niej przemówić i w ogóle być przez nią słuchana. Tym samym jednak ściągą na siebie niejedną krytykę. Stąd konieczna była w latach 1972—1974 dyskusja nad ustawieniem celu przedmiotu, jakim jest w szkole nauczanie religii.

³⁵ Na temat stanu ówczesnej dyskusji patrz: Georg Baudler, *Der Religionsunterricht an der deutschen Schule. Eine erste Bilanz*, München 1971.

³⁶ Na temat tej jednoznacznej orientacji „nauki religii jako przepowiadania” porównaj książkę, która już w roku 1961 ukazała się właśnie pod tym tytułem: *Religionsunterricht als Verkündigung* (Braunschweig) napisaną przez Güntera Webera. Adolf Exeler dyskutuje w artykule *Religionsunterricht im Spannungsfeld zwischen Kirche und Schule* (*Katechetische Blätter* 1969, 540—555) z tymi zbyt jednostronnymi ujęciami.

IV. Nauka religii w dokumentach synodu RFN

Dokument synodu na temat nauki religii (30)³⁷ i już wcześniejsze sformułowanie tego zagadnienia przez Konferencję Episkopatu RFN³⁸ stworzyły pewną bazę porozumienia i określiły, jak powinno wyglądać ze strony Kościoła nauczanie religii jako przedmiotu w szkole publicznej. Znaczna część problematyki, jak to pokazują ostatnie ujęcia projektu przyjętego i zatwierdzonego przez synod³⁹, musi być rozwiązywana przez nauczycieli religii. Nic więc dziwnego, że jesienne posiedzenie Zachodniemieckiego Związku Katechetów (DKV) w roku 1978 zajęło się właśnie tematyką nauczyciela religii. Wyniki spotkania zapełniają podwójny numer „Katechetische Blätter”⁴⁰. Podkreśla się w nich, że nauczycielu religii opiera się i przez niego upada nauczanie religii. To właśnie rozpoznanie pozwala dokonać przesunięcia postawionego w naszym rozważaniu pytania: czy bowiem właściwe jest pytanie o nauczanie religii i jego wkład w ugruntowanie wiary? czy nie należałoby bardziej ukierunkować tego pytania na nauczyciela religii?

Pozostańmy jednak przy poprzednim zagadnieniu. Otóż rozwój pedagogiki religijnej przebiegał od dyskusji nad celem nauczania konsekwentnie ku nowym planom nauczania. W następstwie omawianych rozważań wchodzi w roku 1973 na rynek wydawniczy cytowany już *Zielfelderplan* (38) dla katolickiej nauki religii na poziomie *Sekundarstufe I*⁴¹. Cztery lata później (1977) ukazuje się plan dla *Grundschule*⁴². Wydany zostaje cały szereg nowych podręczników do nauki religii, które te plany wzmacniały i im towarzyszyły.

Pewna nowa koncepcja

Co nowego znajduje się w tych *Zielfederpläne*? Czy przynoszą one, w porównaniu do wcześniejszych, tylko na nowo i precyzyjniej sformułowane cele? Jest ta nowa koncepcja dydaktyczna, wynik długich dydaktycznych, a także teologicznych rozważań. Jeszcze wyraźniej niż w planie dla *Sekundarstufe I* znalazło to swój wyraz w planie dla *Grundschule*⁴³. Tam została rozwinięta i skonkretyzowana dydaktyka korelacji (38)⁴⁴. Dydaktyka ta wychodzi od wzajemnego powiązania, jakie istnieje między sytuacją ludzką i Nowiną Ewangelii.

Czyż nie widziano zawsze tego powiązania? Przyglądnięcie się historii lub współczesnemu nauczaniu religii pokazuje, że problem przekazywania wiary nie jest nowym problemem. Warto tu zwrócić uwagę na artykuł Gottharda Fuchsa, w którym autor przedstawił⁴⁵, jakie miejsce w teologii

³⁷ *Der Religionsunterricht in der Schule. Ein Beschluss der Gemeinsamen Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland* (20—24. Nov. 1974), w: *Gemeinsame Synode, Freiburg-Basel-Wien 1976*, s. 113—152. Realistyczne spojrzenie na warunki, w jakich ten przedmiot jest udzielany, proowadzi do odgraniczenia szkolnej nauki religii od katechezy parafialnej.

³⁸ Posiedzenie Konferencji Episkopatu RFN z 22—23 listopada 1972.

³⁹ 26—30 września 1977 r. w Salzburgu.

⁴⁰ Zeszyt 2—3 (1978).

⁴¹ Por. wyżej przypis 25.

⁴² Por. przypis 25.

⁴³ Por. art. cyt., 13—20, 53—61.

⁴⁴ Por. Gabriele Miller, *Der Zielfelderplan für die Primarstufe. Versuch einer Didaktik der Korrelation*, *Katechetische Blätter* 1977, 380—382; Rudolf Becker, *Korrelation—Grundbegriff einer Didaktik des Religionsunterrichts?* w: *Fach Religion*, *Mein Werk* 31 (1977) 169—179.

⁴⁵ Gotthard Fuchs, *Glaubhaft ist nur Liebe*, *Katechetische Blätter* 1977, 371—377.

przypada dydaktyce korelacji. Jego wywody wpłynęły istotnie na ostateczne ujęcie planu *Grundschule*.

Czego chce ta dydaktyka, to nauczanie religii, które mówi o wzajemnym powiązaniu między sytuacją i wiarą? Co nowego jest w tej koncepcji? W przedmowie do nowego podręcznika szkolnego do nauki religii na 7 i 8 rok nauczania *Zielfelder ru 7/8*, autorzy piszą, że przez tę książkę pragną osiągnąć zafascynowanie ucznia podręcznikiem, a tym samym nauką religii — ostatecznie samą „sprawą”. Nauczaniu religii musi zawsze zależeć na tym, „by jasniej widzieć, jakie wiara chrześcijańska ma znaczenie dla naszego życia i dla świata, oraz czym jest Kościół i czego pragnie”⁴⁶.

Niewątpliwie dzisiejsze nauczanie religii uwzględnia i rozwija w szerszym stopniu tematy ludzkie, które dawniej w najlepszym wypadku służyły wyłącznie wzbudzeniu zainteresowania uczniów⁴⁷. Stąd rodzą się wątpliwości, czy nie lekceważy się tego, co istotne? Zapytujemy więc, co to jest to „istotne”? Kto w sposób nieuprzedzony przebada Ewangelię, może się dziwić, ile ludzkiej tematyki wprowadza Jezus do swego przepowiadania o nadchodzącym Królowaniu Boga. Gdy Go pytano o wolę Boga w naszych kontaktach z bliźnimi, opowiedział historię człowieka, który wpadł między zbójców. Powinien był mówić o miłosierdziu Bożym, tymczasem rozpoczyna informować o pewnym synu, który opuścił swego ojca i z dala od domu roztrwonił cały majątek, a pomimo to został przyjęty przez ojca z otwartymi ramionami. Opowiadając te codzienne wydarzenia Jezus głosił to, co „istotne”. Całe życie człowieka, jego radości i troski włączył w swoje przepowiadanie i w ten sposób ukazywał Boży zamiar wobec człowieka. O współżyciu między ludźmi, ich problemach w życiu prywatnym i społecznym należy więc mówić w nauce religii nie dlatego przede wszystkim, by budzić zainteresowanie uczniów. Sytuacje życiowe i środowisko mają stanowić tematykę nauki religii, ponieważ dziś bardziej niż dawniej w przepowiadaniu nowiny chrześcijańskiej chce się ukazywać, że między codziennymi doświadczeniami a doświadczeniami wiary chrześcijańskiej nie zachodzi sprzeczność. Wiara i życie nie są dwoma odrębnymi światami. Bóg objawił się właśnie w konkretnej historii ludzkiej. Przez ludzi wniósł swą Dobrą Nowinę na świat, poczynając od wczesnej historii Izraela, poprzez pełnię ukazaną przez Syna do dziś oddziałuje przez ludzi w naszym świecie. Nasza historia jest polem doświadczenia i próby. Dlatego też współczesna dydaktyka religijna tak bardzo podkreśla rolę ludzkiego doświadczenia i ludzkich sytuacji w przekazywaniu wiary. Jednocześnie ukazuje, w jaki sposób wiara nadaje naszemu życiu pewien nowy pełniejszy wymiar.

W tym procesie dzielenia się i przyswajania sobie chrześcijańskiego przekazu wiary, jako jedynej i niepowtarzalnej perspektywy życia współpracują w nauczaniu religii nauczyciel i uczeń spełniając każdy różne funkcje i zadania⁴⁸. Mogą oni przy tym wychodzić od swych własnych pytań i już znalezio-

⁴⁶ *Zielfelder ru 7/8*, München 1977, 3.

⁴⁷ Por. stopnie metody monachijskiej (8).

⁴⁸ W tym miejscu rozważań spójrzmy jeszcze raz na koncepcje dydaktyczne z zakresu religijno-pedagogicznego: Komunikatywne porozumienie jest nieodzowne pod szkicowanymi założeniami dla każdego postępowania religijno-pedagogicznego. Gdy jeszcze szkoła berlińska (27) stała w niebezpieczeństwie, by rozpatrywać czynniki określające izolowane wzajemnie odnauczania, tak będą one teraz widziane w ich kompleksowym związku strukturowym, w jakim one się znajdują, już zanim my je rozpatrujemy i określamy. Stąd także nauczanie religii nie może być generalne z góry zaplanowane, por. przeciwko temu pewne kierunki nauki religii nastawione na cele nauczania (30), a przede wszystkim dydaktykę teorii informacji (31). Taka jest pozycja dydaktyki teorii Komunikacji (32). Na podstawie tego rozumienia stoi ona w pewnej pozycji przeciwnej do poprzednio wymienionych koncepcji.

nych odpowiedzi, by potem zwrócić się ku przekazywanym sformułowaniom, wiary chrześcijańskiej (droga indukcyjna). Mogą jednak również wyjść od skarbcza doświadczeń tych, którzy przed nimi żyli i wierzyli, i na tej podstawie rozważać problemy dzisiejsze (droga dedukcyjna). Oznacza to, że nauczyciel i uczeń muszą być czujni wobec potrzeb i nadziei wynikających z ich własnej sytuacji; jak również historycznych uwarunkowań. Równocześnie powinni w najwyższym stopniu być wiernymi przekazowi objawionej wiary. Tak rozumiane katolickie nauczanie religii musi być jednocześnie ukierunkowane na sytuację, koncentrować się na istocie wiary i jej przekazu⁴⁹.

Takie całościowe rozumienie nauczania religii zawarte jest w słowie „korelacja”: chrześcijański przekaz interpretowany w czasie i konkretnej sytuacji.

Zakończenie

Rozważania nasze rozpoczęliśmy od tezy, że dawniejsze koncepcje pedagogiki religijnej nie stanowią przeszłości, lecz — jeśli nawet rzadko w czystej formie — wszystkie jeszcze są teraźniejszością. Uczyniony przegląd pokazuje, że owe rozmaite projekty nie mogą i nie muszą być rozpatrywane oddzielnie. Ponieważ jednak swój punkt ciężkości przenosiły na stronę metodyki, potrzebują odpowiedniego uzupełnienia. Dydaktyka korelacji chce przejąć funkcję swego rodzaju zwornika. Jeśli uwzględni się różnicę między podstawowym traktowaniem nauczania religii, które — teologicznie biorąc — nie podlega innemu prawom niż przekazywaniu wiary w ogóle i metodycznemu postępowaniu w poszczególnym przypadku, należy zauważyć, że wiele postulatów wynikających z różnych koncepcji pedagogicznych z wielkim pożytkiem można uwzględnić. Dydaktyka korelacji zostawia postępowaniu metodycznemu liczne możliwości — wręcz mu sprzyja. Dopuszcza zasadniczo każdy sposób postępowania, jeśli on jest do przyjęcia odnośnie do tematyki, ustawienia celu i grupy adresatów. Wreszcie daje ona wielką szansę, gdyż stwarza możliwość rzeczywistego wprowadzenia ucznia w proces nauczania. Uwzględnia ona również w jednakowej mierze nauczyciela i jego osobiste walory. Dlatego dydaktyka korelacji może być pomostem porozumienia między najprzeróżniejszymi religijno-pedagogicznymi modelami — pod warunkiem, że żaden z nich nie domaga się dla siebie wyłączności.

Pozostaje nam na koniec odpowiedź na pytanie, którym rozpoczęliśmy nasze rozważania: czy i na ile współczesne nauczanie religii pozostawia miejsce dla wiary?

Rozważania nad dydaktyką ukazują taki właśnie jej cel: stworzenie możliwości, by uczeń i nauczyciel wspólnie stanęli wobec pytań wiary i równocześnie pytań życia, by uczyli się w ten sposób siebie włączać w proces historii ludzi spotykających się ze swym Bogiem. Jest to niekiedy żmudna droga. Gdy jednak nauczyciel religii wie dokładnie, w jakim kierunku powinien zmierzać jego zamysł lekcyjny (dlatego kładzie się dziś tak wielki nacisk na sformułowanie celów nauczania) i gdy zechce go świadomie realizować, wtedy ten nowy — w porównaniu z dawniejszym tak odmienny — styl nauczania religii musi prowadzić do rzeczywistych wyników.

Tekst polski przygotował ks. Andrzej Sptawski SJ, Warszawa.

Antropologiczne stosunki nie stanowią więcej tylko założenia dla nauczania, lecz będą także obiektem nauczania (tzw. „metanauczania”).

⁴⁹ Por. na temat tego wywodu również w nowym *Grundlagenplan für Berufliche Schulen* część I, rozdział C, uwagi do teologicznego punktu wyjścia i do koncepcji dydaktycznej. Manuskrypt z wiosny 1978 r.