

# Radosław Mazur, Elżbieta Dziwosz, Piotr Tomasik

---

## Biuletyn katechetyczny. Cz. 92

---

Collectanea Theologica 76/4, 153-177

---

2006

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](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

## BIULETYN KATECHETYCZNY (92)

**ZAWARTOŚĆ:** I. Formacja katechetów. Symposium studentów katechetyki, Lublin, 26 IV 2006; II. Wgląd w historię podręcznika do nauki religii; III. Koncepcja i treść nauczania religii w szkole średniej w Polsce i we Włoszech\*.

### I. FORMACJA KATECHETÓW

#### Symposium studentów katechetyki KUL i UKSW, Lublin, 26 IV 2006

Już po raz 33. odbyło się coroczne symposium organizowane przez profesorów i studentów katechetyki KUL i UKSW. Jego głównym tematem była formacja katechetów. W przygotowanych referatach i w dyskusji panelowej można było dostrzec pewien schemat: najpierw poruszono temat formacji katechetów w świetle Magisterium Kościoła, w drugim wystąpieniu scharakteryzowano pomoc uczelni w formacji, natomiast trzeci referat i dyskusja dotyczyły kwestii praktycznych związanych z omawianymi zagadnieniami.

#### Urszula Mysiak (KUL)

##### *Współczesna formacja katechetów*

Zarówno dokumenty Kościoła, jak i wyzwania współczesności domagają się formacji katechetów. Polskie *Dyrektorium katechetyczne* wspomina nawet o współodpowiedzialności za tę formację ośrodków lokalnych oraz proboszczów. Aby dobrze uformować katechetów, trzeba zapytać, kim jest katecheta dzisiaj. U. Mysiak przypomniała, że w Kościele partykularnym katechetą jest nie tylko biskup diecezjalny, ale również księża, rodzice oraz katecheci świeccy. Także w przypadku tych ostatnich można i trzeba mówić o specyficznym powołaniu do katechizowania. W formacji katechetów nie można pominąć spraw związanych z wymaganiami stawianymi przez prawo oświatowe oraz funkcji, które katecheta powinien spełniać, a więc przekazywania Ewangelii, nauczania swoim życiem i świadectwem. Te dwa

---

\* Redaktorem Biuletynu katechetycznego jest ks. Piotr Tomasiak, Warszawa.

nurty formacji, a więc kształtowanie umiejętności bycia dobrym nauczycielem i bycia świadkiem, powinny być ze sobą ściśle związane.

Po wprowadzeniu w tematykę U. Mysiak podjęła rozważanie nad celem i naturą formacji katechetów – procesu zmierzającego do ukształtowania osobowości katechetów. Wyraźnym rysem formacji powinien być jej chrystocentryzm. Formacja ma być ukierunkowana na to, aby być, widzieć i umieć działać. Tak rozumiane kształcenie katechetów musi zawierać treści teologiczne, biblijno-liturgiczne, ale również elementy nauk humanistycznych, zwłaszcza psychologii, pedagogiki i socjologii.

**Ks. Krzysztof Hołowczak (UKSW)**

*Formacja katechetów w ramach studiów uniwersyteckich  
(studia magisterskie i doktoranckie)*

Jednym z miejsc formacji katechetów są studia uniwersyteckie, zarówno na etapie studiów magisterskich, jak i doktoranckich. Prelegent w swoim wystąpieniu podjął próbę scharakteryzowania kształtu formacji katechetycznej, opierając się na danych z UKSW, KUL-u oraz Uniwersytetu Opolskiego, a także dokonał oceny systemu formacji uniwersyteckiej w konfrontacji z rzeczywistością katechetyczną.

Dokumenty katechetyczne nie podają programu studium katechetyki, jednak na ich bazie ks. Mieczysław Majewski stworzył taki program. Przewidywał on zajęcia z historii katechezy, współczesnych kierunków katechetycznych, ewolucji katechetyki jako nauki, teologicznych i antropologicznych podstaw katechezy, struktury katechezy oraz reprezentatywnych modeli katechezy i współczesnych metod katechizacji. Zajęcia powinny trwać co najmniej trzy lata, a równoległe z nimi powinny się odbywać ćwiczenia katechetyczne. Kolejnym, wspomnianym przez ks. K. Hołowczaka planem studiów z katechetyki, był program przedstawiony przez uniwersyteckich i seminaryjnych wykładowców tego przedmiotu na sympozjum w Częstochowie w 1997 r. Program ten zakłada 90 godzin wykładów i 60 godzin ćwiczeń, jest uzupełniony listą publikacji z poszczególnych działów katechetyki, umożliwiających przygotowanie i pogłębienie wykładów. Analizując plan zajęć UKSW, KUL-u i Uniwersytetu Opolskiego, można odnieść wrażenie, że wiele propozycji postulowanych w programie z 1997 r. jest realizowanych na tych uczelniach.

Bardzo ciekawe są wnioski wysunięte w wyniku analizy programów poszczególnych uczelni: okazuje się, że poza zagadnieniami fundamentalnymi, podejmowanymi wszędzie, każdy z ośrodków ma pewną specjalizację. Na KUL-u podejmuje się np. wykłady z następujących zagadnień: współczesne przemiany społeczne a duszpasterstwo, katechetycy polscy XX w., duszpasterstwo rodzin, kształtowanie

postaw religijnych, doradztwo metodyczne oraz duszpasterstwo nadzwyczajne. Specyficzne dla Uniwersytetu Opolskiego są zajęcia na temat wzorów osobowych w katechezie, aktualnych problemów katechetycznych, a także gier i zabaw we współczesnej katechezie. Dla UKSW charakterystyczne są wykłady: język w katechezie, programy i podręczniki katechetyczne, komunikacja w katechezie, wychowanie w nauczaniu Kościoła oraz katecheza i kultura.

W drugiej części referatu prelegent podjął próbę oceny systemu formacji uniwersyteckiej w konfrontacji z rzeczywistością katechetyczną. W tym celu zarysował newralgiczne momenty, wywołujące kryzys katechezy: słaby, nieudolny kontakt z młodzieżą, niekomunikatywny język, moralny intelektualizm oraz nieuzasadniony optymizm co do stanu wiary katechizowanych. Wobec tych problemów uznał za konieczne *inne rozłożenie akcentów w formacji katechetów*, tak by mogli oni postrzegać katechezę jako spotkanie z katechizowanym w jego sytuacji życiowej oraz jako preewangelizację, czyli położenie fundamentu wiary, nawet kosztem przesunięcia niektórych tematów czy rezygnacji z nich.

Na koniec ks. Hołowczak zaproponował kilka konkretnych postulatów, dotyczących formacji katechetycznej w ramach studiów uniwersyteckich, opartych na wnioskach sformułowanych niegdyś przez ks. prof. R. Murawskiego. Sugerował mianowicie, by funkcję katechetyczną powiązać ściśle z całokształtem studiów, wskazał na potrzebę nie tylko teoretycznej, ale także życiowej i praktycznej znajomości orędzia Bożego oraz na konieczność uwzględniania zdobyczy ruchu odnowy katechetycznej. Zdaniem prelegenta, program wykładów katechetyki powinien w większym stopniu uwzględniać zmiany zachodzące we współczesnym świecie oraz wykorzystywać najnowocześniejsze media i tworzyć nowe formy przekazu wiary.

### **Ks. Dariusz Zalewski (KUL)**

#### *Formacja katechetów w archidiecezji lubelskiej*

Współczesna działalność katechetyczna wysuwa zapotrzebowanie na katechetów, którzy są wykształceni i uformowani wszechstronnie, zdobyli wystarczającą wiedzę i umiejętności z teologii, psychologii, pedagogiki. Katecheci są współczesnymi apostołami, realizującymi posłannictwo Kościoła, z tego wynika troska o formację komplementarną, której owocem ma być nie tylko przekazywanie wiedzy i umiejętności, ale nade wszystko prowadzenie do głębokiej wiary.

Pierwszym polem formacji katechetów jest przygotowanie dydaktyczne i duchowe. W ramach archidiecezji lubelskiej obejmuje ono ćwiczenia z katechetyki – dydaktyki szczegółowej, konferencje metodyczne, organizowane u progu każdego roku szkolnego, sympozja naukowe, lekcje koleżeńskie, spotkania parafialne osób

odpowiedzialnych za katechezę i katechizujących, możliwość skorzystania z pomocy Centrum Katechetycznego oraz rekolekcje dla katechetów.

Następnie prelegent omówił formację pedagogiczno-katechetyczną. Realizowana jest ona przez warsztaty, prezentujące szeroką gamę metod aktywizacyjnych lub poświęcone wybranym metodom, warsztaty poświęcone określonej tematyce (np. liturgii mszy św. czy przygotowaniu do życia w rodzinie), warsztaty dla katechetów pracujących na określonym poziomie nauczania, warsztaty rozwijające umiejętność konstruowania i realizacji scenariuszy oraz warsztaty rozwijające umiejętności wychowawcze.

Trzecią omawianą płaszczyzną kształcenia katechetów jest formacja pastoralno-katechetyczna. Realizuje się ona przez skoordynowane działania, mające na celu przygotowanie do sakramentów, a także gorliwy udział katechetów w duszpaństwie dzieci, młodzieży, archidiecezjalnej *Caritas*, pielgrzymkach oraz konkursach i olimpiadach.

Na koniec swojego referatu ks. D. Zalewski zaprezentował słuchaczom strukturę i zadania Wydziału ds. Wychowania Katolickiego, odpowiedzialnego za podejmowane i scharakteryzowane wyżej działania na terenie archidiecezji lubelskiej. Referat był ubarwiony przez wykorzystanie prezentacji multimedialnej, w której każdy wysiłek podejmowany wobec katechetów przyrównany był do kwiatu. Wszystkie one, ułożone i pielęgnowane, tworzą razem piękny ogród.

\* \* \*

Ostatnim akordem sympozjum była dyskusja panelowa, moderowana przez ks. M. Idzikowskiego (UKSW), w której zachętą do refleksji były wystąpienia studentki V roku UKSW Anety R a y z a c h e r, katechetki rozpoczynającej pracę Olgi Grz y m s k i e j (UKSW), katechety z pięcioletnim stażem Krzysztofa C h u d z i k a (KUL) i katechetki z piętnastoletnią praktyką Elżbiety C z a r n o t y (KUL). Uczestnicy panelu przedstawili się i pokrótce scharakteryzowali specyfikę swojej pracy i doświadczenia katechetycznego. W trakcie dyskusji zwrócono uwagę na rolę formacji w pogłębianiu osobistej wiary katechety, wiary, którą może potem dzielić się z katechizowanymi. Doceniono także pomoc w katechizowaniu, jaką daje wszechstronne wykształcenie humanistyczne, zwłaszcza znajomość psychologii rozwojowej, filozofii i pedagogiki. Sami uczniowie bywają również źródłem i bodźcem formacji katechetów, dlatego katecheci muszą się nieustannie dokształcać, aby sprostać potrzebom katechizowanych. Formacja pomaga katechetom stać się odbiorcami katechezy Jezusa Chrystusa. Pojawił się również ciekawy głos, mówiący o promocji ruchów i stowarzyszeń katolickich w ramach katechezy, która to promocja byłaby ofertą dla katechizowanych, szukających swojego miejsca w Kościele.

Podjęto również próbę zastanowienia się, dlaczego katecheta nie zawsze potrafi wejść w dobre relacje z gronem pedagogicznym. Wskazano na potrzebę otwartości i życzliwości dla nauczycieli, także tych, którzy mają dość luźny związek z Kościołem.

Dyskusja skończyła się z powodu braku czasu, a nie wyczerpania zagadnień i spraw, które można by jeszcze poruszyć. Bardzo cenna podczas sympozjum okazała się obecność grona profesorskiego obu uczelni. Wiele poruszanych kwestii dotyczyło bowiem form kształcenia katechetów, zwrócono uwagę na konieczność podejmowania nowych wyzwań, także w ramach formacji uniwersyteckiej. Wszystkie po to, by jeszcze lepiej kształtować katechetów do głoszenia orędzia zbawienia współczesnemu człowiekowi.

*ks. Radosław Mazur, Warszawa-Koszalin*

## II. WGLĄD W HISTORIĘ PODRĘCZNIKA DO NAUKI RELIGII

Głoszenie orędzia Bożego dokonywało się w historii na różne sposoby. W Nowym Testamencie znajdujemy następujące terminy określające głoszenie orędzia: „ewangelizować, głosić, obwieszczać, katechizować, nauczać”<sup>1</sup>. Katecheza będzie zatem rzeczywistością, która pozwoli na rozbrzmiewanie nauki Boga w sercu człowieka, na spotkanie z Jego nauką i miłością<sup>2</sup>. Przekazywanie tej nauki dokonywało się poprzez katechizmy, czyli podręczniki do nauki wiary.

W historii katechezy odnajdujemy wiele śladów tworzenia podręcznika do nauki wiary<sup>3</sup>. W początkowych okresach rozwoju katechezy nie ma podręczników bezpośrednio kierowanych do różnych adresatów. Jednak charakter przekazywanych treści i sposób ich przekazania wskazuje na osoby, które posługują się piśmem i potrafią czytać. Już w okresie poapostolskim, który charakteryzuje się krystalizowaniem się drogi inicjacji chrześcijańskiej, czyli wyodrębnianiem się elementów katechumenalnych<sup>4</sup>, spotykamy się z takimi tekstami jak *Didache*<sup>5</sup>

<sup>1</sup> R. Murawski, *Katecheza chrzcielna w procesie wtajemniczenia chrześcijańskiego czasów apostołskich*, Warszawa 1990, s. 14-41.

<sup>2</sup> *Tamże*, s. 25-36.

<sup>3</sup> Tenże, *Historia katechezy*, w: J. Stala (red.), *Historia katechezy i katechetyka fundamentalna*, Tarnów 2003, s. 17-106.

<sup>4</sup> R. Murawski, *Wczesnochrześcijańska katecheza (do edyktu mediolańskiego – 313 r.)*, Płock 1999, s. 67.

<sup>5</sup> *Didaché* jest najstarszym modlitewnikiem chrześcijańskim, odkrytym pod koniec XIX w., przypominającym qumrańską *Regułę Wspólnoty*. Jego tytuł brzmi: *Nauka Pańska przekazana chrześcijanom pochodzenia pogańskiego przez dwunastu Apostołów*; por. R. Murawski, *Wczesnochrześcijańska katecheza*, s. 68-75; M. Banaszak, *Historia Kościoła Katolickiego*, Warszawa 1986, t. 1, s. 50.

oraz *Apologia I św. Justyna*<sup>6</sup>. Św. Augustyn w swoim dziele *De catechisandis rudibus* streszcza i zbiera doświadczenia katechetyczne pierwszych wieków. Służyło ono za pomoc do nauki i przy nauczaniu<sup>7</sup>. Ciekawym dziełem tego autora jest *Enchiridion ad Laurentium sive de fide, spe et caritate*. Książka ta, napisana ok. 421 r., miała służyć pewnemu człowiekowi świeckiemu. Sam św. Augustyn wspomina, że taki rodzaj książki Grecy nazywają podręcznikiem (gr. *enchiridion* – „to, co jest pod ręką”)<sup>8</sup>. Natomiast w II księdze traktatu *De doctrina christiana* św. Augustyn podaje program studium potrzebnego do zgłębienia i zrozumienia mądrości zawartych w Piśmie Świętym<sup>9</sup>.

W kolejnych wiekach rozwoju chrześcijaństwa doskonalono podręcznik, który miał przekazywać wiarę, by stawała się ona dojralsza i obejmowała coraz większe kręgi ludzi. Chodziło o to, by, uwzględniając rozwój teologii i wiary, docierać do coraz większych rzesz ludzi z orędziem Bożym.

Średniowiecze było czasem powstania pierwszych podręczników katechetycznych, pouczających o życiu chrześcijańskim i przygotowujących do takiego życia. Zawierały one sumaryczny wykład nauki chrześcijańskiej<sup>10</sup>, obok pouczenia ustnego w sprawach wiary, stawały się bardzo ważnym czynnikiem w rozwoju katechezy. Podręczniki ówczesne zawierały przeważnie pytania i odpowiedzi, zalecano metodę zwaną memoryzacją, czyli uczeniem się pewnych formuł katechizmowych na pamięć<sup>11</sup>.

Zanim jednak doszło do stworzenia właściwych podręczników, katechizmów do nauki religii, pojawiły się pewne tendencje i fakty, które pośrednio wpłynęły na ukształtowanie się podręcznika do nauki religii. W dobie humanizmu zainteresowano się szczególnie katechezą dziecięcą i młodzieżową oraz zaczęto ujmować katechezę w sposób historyczny. W XVI w. pojawiają się katechizmy przeznaczone dla ogółu wiernych oraz dzieci i młodzieży. Nie bez znaczenia był tutaj wpływ katechizmów Erazma z Rotterdamu i Marcina Lutra. Dochodzi do powstania podręczników katolickich, które stały się najbardziej powszechnie w na-

<sup>6</sup> *Apologia św. Justyna* jest dziełem, w którym autor dosyć szczegółowo opisuje przygotowanie do chrztu i sposób jego udzielania; por. B. Kumor, *Historia Kościoła*, cz. 1: *Starożytność chrześcijańska*, Lublin 1973, s. 71-73; Z. J. Kraszewski, *Justyn*, w: J. M. Szymusiak, M. Starowieyski (red.), *Słownik wczesnochrześcijańskiego piśmiennictwa*, Poznań 1971, s. 238n.

<sup>7</sup> Św. Augustyn, *De catechisandis rudibus*, XV, w: tenże, *Pisma katechetyczne*, Warszawa 1952.

<sup>8</sup> Tenże, *Enchiridion ad Laurentium sive de fide spe et caritate*, XVI; w: tamże.

<sup>9</sup> Tenże, *De doctrina christiana*, w: tamże; por. J. Wolny, *Z dziejów katechezy*, w: M. Reichowicz (red.), *Dzieje teologii katolickiej w Polsce*, t. 1: *Średniowiecze*, Lublin 1974, s. 157.

<sup>10</sup> H. Daniel-Rops, *Kościół wczesnego średniowiecza*, Warszawa 1969, s. 674. Szerokiej prezentacji wczesnych katechizmów dokonał R. Murawski, *Historia katechezy*, s. 19-102.

<sup>11</sup> R. Murawski, *Historia katechezy*, s. 74.

uczaniu prawd wiary. Były to *Katechizm Rzymski*, katechizmy św. Piotra Kanizjusza i św. Roberta Bellarmina<sup>12</sup>.

Historia podręczników do nauczania religii jest pasjonująca i wiele w niej jeszcze nieodkrytych kart. Przedstawiając ją tutaj krótko, chcemy pokazać, jak cennym środkiem dydaktycznym w katechezie był podręcznik do nauki religii i jak ciągle ulegał doskonaleniu i dostosowywaniu do współczesnych mu wymagań. Ciekawe jest również to, że właściwie pierwszymi podręcznikami, jakie zaistniały, były właśnie podręczniki do nauki religii. Później dopiero powstawały, obok nich, także podręczniki do innych dziedzin nauki. „Podręcznik – pisze T. Parnowski – stał się książką, tzn. wyrazem słownym i edytorskim określonego zespołu myśli i intencji przekazania go i spowodowania odpowiednich procesów poznawczych i sprawczych”<sup>13</sup>. Stał się również „książką szkolną”, która zawiera wybór najważniejszych wiadomości o przedmiotach pewnej dziedziny wiedzy i jest ściśle związana z kursem i programem nauczania danego przedmiotu<sup>14</sup>.

Podobnie wygląda w XX w. historia powojenna podręcznika do nauki religii, kiedy to w latach 1945-1952 narastała tendencja do podmiotowego i personalistycznego ujmowania celów i treści nauczania. W katechetyce dojrzewał coraz bardziej nurt odnowy materialno-kerygmaticznej, który doprowadził w Niemczech do gruntownej zmiany w dziedzinie tworzenia podręczników. Na miejsce biblijnych opowiadań i pytań-odpowiedzi, wprowadzono dwie książki dla stopnia wyższego (10-14 lat). Wprawdzie znane jeszcze były wydania *Małego katechizmu*, ale coraz bardziej były one wypierane przez nowe książeczki, jak *Książeczka religijna*; opowieści biblijne, wiedza o służbie Bożej, rok kościelny lub życie Chrystusa itp.<sup>15</sup>

W pierwszej połowie XX w. J. Łapot zauważył również, że „katechizm musi się zmieniać wraz z postępem dydaktyki, w zależności od potrzeb środowiska, a także doskonalenia językowych form. Dlatego problem, jak powinien wyglądać katechizm, którego pomagają się nasze czasy, a domagać się też będą czasy przyszłe, albo jaki ma posiadać układ, formę, język, ilustracje, itd., będzie stale problemem otwartym”<sup>16</sup>.

„Próby polskich katechetów – jak pisze W. Kubik – szły w kierunku dowartościowania samodzielnej pracy uczniów, liczenia się z ich potrzebami psy-

<sup>12</sup> Tamże, s. 76-89.

<sup>13</sup> T. Parnowski, *Na drodze rozwoju teorii podręcznika*, w: tenże (red.), *Z warsztatu podręcznika szkolnego*, Warszawa 1973, s. 21.

<sup>14</sup> R. Ingarden, *O roli podręcznika w nauczaniu w szkole średniej*, Muzeum 2/1939, s. 49.

<sup>15</sup> W. Kubik, *Rozwój myśli dydaktycznej w polskiej literaturze katechetycznej w latach 1895-1970*, Warszawa 1987, s. 122.

<sup>16</sup> J. Łapot, *Katechetyka*, s. 83n.



chicznymi i ich doświadczeniami”<sup>17</sup>. Katechetycy uwzględniali te założenia zwłaszcza przy tworzeniu podręczników dla uczniów. Zasadniczy przełom, jak zauważa W. Kubik, zaznaczył się jednak dopiero pod koniec lat 60. XX w.<sup>18</sup>, mianowicie w podręcznikach dla uczniów, wydrukowanych pod koniec lat 60. (*Katechizm Religii Katolickiej i Bóg z nami*)<sup>19</sup> natrafiamy na pierwsze symptomy zmian, świadczących o otwarciu się na wymagania II Soboru Watykańskiego, a także nurtu odnowy materialno-kerygmaticznej i nurtu antropologicznego w katechezie<sup>20</sup>.

Koniec XX i początek XXI w. narzucił autorom podręczników nowe wymagania, za którymi jeszcze nie do końca nadążają, gdyż nie jest jeszcze wyraźnie określona w dydaktyce katechetycznej „teoria podręcznika do nauki religii”<sup>21</sup>.

Przywołujemy jedynie w tym miejscu jeden z najważniejszych, i do dziś aktualnych, akapitów adhortacji apostołskiej o katechizacji w naszych czasach, gdzie Jan Paweł II określił naszą powinność względem konstruowania nowych podręczników dla katechezy. W dokumencie tym znajdujemy m.in. słowa, że „jednym z najważniejszych sposobów odnowy katechetycznej jest nowe opracowanie podręczników katechetycznych”. Adhortacja podpowiada nam w pewnym sensie istotne normy, jakie powinny uwzględniać podręczniki katechetyczne dla ucznia. Wylicza je w kilku punktach, które zawsze należy przytoczyć, gdyż są one wiążące dla budowania podstaw teorii podręcznika do nauki religii<sup>22</sup>:

– „niech będą, podręczniki – czytamy w dokumencie – związane z konkretnym życiem tych ludzi, dla których są przeznaczone i których wewnętrzne troski, pytania, walki i nadzieje mają być bezpośrednio uwzględnione;

– niech się starają używać języka zrozumiałego dla współczesnych ludzi;

– niech się troszczą o przekazywanie całego Orędzia Jezusa Chrystusa i Jego Kościoła, nie pomijając i nie zniekształcając niczego, lecz wykładając wszystko z zastosowaniem pewnych metod i formuł podkreślających rzeczy istotne;

<sup>17</sup> W. Kubik, *Rozwój myśli dydaktycznej w polskiej literaturze katechetycznej w latach 1895-1970*, s. 96n.

<sup>18</sup> *Tamże*, s. 296.

<sup>19</sup> P. Bednarczyk, J. Charytański, S. Bizuń, M. Wolniewicz, A. Kotlarski (red.), *Katechizm Religii Katolickiej*, Warszawa 1971, cz. 1-4; *Bóg z nami*, Warszawa 1971.

<sup>20</sup> W. Kubik, *Rozwój myśli dydaktycznej w polskiej literaturze katechetycznej w latach 1895-1970*, s. 296.

<sup>21</sup> Próby stworzenia kompendium wiedzy na temat teorii podręcznika do nauki religii i badania służące do jej określenia dokonano w pracy doktorskiej, która nie została opublikowana, E. Dziwosz, *Zasady tworzenia podręcznika katechetycznego dla ucznia w świetle teorii podręcznika szkolnego*, mps w Bibliotece UKSW, Warszawa 2000.

<sup>22</sup> CT nr 49.

– niech rzeczywiście poruszają swoich czytelników, aby w nich rodziło się pełniejsze poznanie Tajemnic Chrystusowych, z których płynie prawdziwe nawrócenie, a potem życie bardziej zgodne z wolą Bożą”.

Przy tworzeniu podręcznika do nauki religii winno się zatem zwrócić uwagę na wiele powyższych kryteriów, jak również na te, które wypracowała teoria podręcznika szkolnego. Wśród nich zwraca się szczególną uwagę na typologię, funkcje podręcznika, rolę, jaką ma spełnić, dobór treści, jakie ma przekazać, i formę, która będzie czyniła go przydatnym w praktyce szkolnej<sup>23</sup>. Te wszystkie czynniki powinna dopełniać pełna wiedza na temat obudowy metodycznej podręcznika, ukazująca szczegółowo wszystkie elementy struktury zewnętrznej i wewnętrznej podręcznika.

W kontekście pracy nad tworzeniem podręcznika do katechezy, dobierając poszczególne elementy, powinniśmy czynić to uwzględniając również charakterystykę ucznia, którego rozwój psychofizyczny jest bardzo złożony. Zmieniające się warunki szkolne, dydaktyczne i katechetyczne domagają się bieżącego przekształcania sposobów docierania z orędziem zbawienia do człowieka, zatem domagają się również ciągłego doskonalenia podręcznika do nauki religii.

*Elżbieta Dziwosz, Warszawa*

### **III. KONCEPCJA I TREŚĆ NAUCZANIA RELIGII W SZKOLE ŚREDNIEJ W POLSCE I WE WŁOSZECH**

Procesy zjednoczeniowe w Europie, a także postępująca globalizacja i przekraczanie barier przestrzennych na skutek rozwoju technik komunikacji powodują, że porównywalność wykształcenia, standaryzacja osiągnięć i umiejętności stają się koniecznością. Dotyczy to również nauczania religii. W tym przypadku proces standaryzacji ułatwiony jest przez fakt, iż punkt odniesienia dla wiedzy religijnej zawarty jest współcześnie w jednym obszernym dokumencie, jakim jest *Katechizm Kościoła Katolickiego*. Porównanie poszczególnych programów czy szerzej: koncepcji nauczania religii w poszczególnych krajach może – jak się wydaje – zaowocować, z jednej strony, stworzeniem systemu porównywalnych standardów, z drugiej natomiast, przyczynić się do ukazania związku między koncepcją lekcji religii a kształtem standardów.

Niniejsze opracowanie, służące zarysowanemu powyżej celowi, powstało w ramach badań własnych prowadzonych przeze mnie w Katedrze Katechetyki Funda-

---

<sup>23</sup> J. Szpet, *Dydaktyka katechezy*, Poznań 1999, s. 244-260.

mentalnej i Historii Katechezy Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, zatytułowanych: *Europejskie standardy edukacji religijnej (katolickiej) na poziomie maturalnym – w wybranych krajach*. Badania prowadzone w 2005 r. dotyczyły Polski i Włoch. Wybór obu tych krajów nie jest przypadkowy. Jest wiele podobieństw w sytuacji edukacji. I w Polsce, i we Włoszech katolicyzm jest religią dominującą. Lekcja religii w systemach szkolnych obu państw ma charakter fakultatywny. Oba systemy edukacyjne przeżywają czas zasadniczej reformy. Dlatego w obu krajach nastąpiło odnowienie programów i podręczników do nauczania religii. Jednocześnie koncepcja lekcji religii i w Polsce, i we Włoszech doczekała się próby systematyzacji<sup>1</sup>.

W opracowaniu tym postaram się odpowiedzieć kolejno na następujące pytania:

– Jak kształtują się standardy edukacyjne w polskiej szkole średniej II stopnia, biorąc pod uwagę sytuację prawną i koncepcję edukacji religijnej, a także programy i wybrane podręczniki do nauczania religii w Polsce?

– Jak kształtują się standardy edukacyjne we włoskiej szkole średniej II stopnia, biorąc pod uwagę sytuację prawną i koncepcję edukacji religijnej, a także programy i wybrane podręczniki do nauczania religii we Włoszech?

– Jakie wnioski wynikają z tego porównania odnośnie do związku programu nauczania i koncepcji lekcji religii oraz możliwości stworzenia wzajemnie przystających standardów nauczania w obu krajach?

– Jakie dalsze problemy do rozwiązania sugeruje analiza zaprezentowanych badań?

Przed udzieleniem odpowiedzi na powyższe pytania, zapewne warto byłoby najpierw zastanowić się nad założeniami katechezy młodzieżowej, jednakże temat ten jest już opracowany, więc w tym miejscu odsyłam do literatury<sup>2</sup>.

W niniejszym opracowaniu, opierając się na przywołanej już podstawowej literaturze dotyczącej koncepcji lekcji religii w Polsce i we Włoszech, postaram się dokonać analizy dokumentów (polskich i włoskich), związanych z prowadzonymi pracami na rzecz odnowienia nauczania religii.

<sup>1</sup> Odnośnie do Polski zob. A. Offmański, *W kierunku katechezy ewangelizacyjnej. Polska katecheza młodzieżowa w latach 1945-2000*, Szczecin 2000; tenże, *Nauczanie religii w publicznym liceum ogólnokształcącym wobec założeń programowych polskiej szkoły*, Warszawa 1998; P. Tomasiak, *Religia w dialogu z edukacją. Studium na temat korelacji nauczania religii katolickiej z polską edukacją szkolną*, Warszawa 2004, s. 21-52. Odnośnie do Włoch zob. przede wszystkim fundamentalne opracowanie: K. Misiaszek, *Koncepcja nauczania religii katolickiej w publicznej szkole włoskiej po Konkordacie z 1984 roku*, Warszawa 1999.

<sup>2</sup> Zob. np. J. Bagrowicz, *Edukacja religijna współczesnej młodzieży. Źródła i cele*, Toruń 2000; A. Offmański, *Katecheza młodzieżowa na poziomie szkół ponadgimnazjalnych*, w: J. Stala (red.), *Katechetyka szczegółowa*, Tarnów 2003, s. 169-214; P. Tomasiak, *Nowy program nauczania religii w szkołach ponadgimnazjalnych*, w: R. Czekański (red.), *Katecheza wobec wyzwań współczesności*, Płock 2001, s. 97-99.

## Sytuacja w Polsce

Nauczanie religii w reformowanej szkole

Założenia reformy edukacji, która rozpoczęła się w 1999 r., zmierzały do rozwiązania problemu wychowawczej niewydolności szkoły. Wszystkie wysiłki, podjęte przez autorów reformy, przyjęły za punkt wyjścia przywrócenie szkole jej wychowawczej funkcji. Autorzy reformy deklarowali, że w centrum działań edukacyjnych szkoły ma się znaleźć uczeń ze swoją osobowością, podmiotowością, indywidualną drogą rozwoju<sup>3</sup>. I ze względu na ten podstawowy postulat wychowania reforma dążyła do zintegrowania wiedzy szkolnej, zwrócenia większej niż dotychczas uwagi na kształtowanie umiejętności<sup>4</sup>, zalecała „odchudzenie” programów<sup>5</sup>, ich pluralizm<sup>6</sup> i dostosowanie do potrzeb lokalnych<sup>7</sup>. To były podstawowe założenia, zasadniczo słuszne, stanowiące szansę, ale i zagrożenie, ze względu na to, jaką treścią zostaną one wypełnione.

Pierwszy problem wiązał się z koncepcją wychowania. Miała ona zostać określona w szkolnym programie wychowawczym, przy czym dokumenty oświatowe dawały stosunkowo dużą swobodę w określeniu pryncypiów tego programu. Program wychowawczy miał bowiem stać się „wizytówką szkoły” oraz stanowić „swowisty wyróżnik danej szkoły i podstawę jej tożsamości”<sup>8</sup>. Pojawiał się jednak problem związany z przekonaniami nauczycieli, często głęboko zinternalizowanymi postawami marksistowskimi, a więc wrogimi religii. Jak można było 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 musieli zadawać też ci, którzy byli odpowiedzialni za wychowanie religijne.

Wychowaniu służyła 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 między uczniami starszymi i młodszymi<sup>9</sup>. Reforma strukturalna stworzyła również możliwość zerwania z zastanymi układami personalnymi. Jedną z przyczyn przedłużania się kryzysu

<sup>3</sup> K. Korab (red.), *Ministerstwo Edukacji Narodowej o wychowaniu w szkole*, Biblioteczka Reformy z. 13, Warszawa 1999, s. 39.

<sup>4</sup> *Tamże*, s. 50-51.

<sup>5</sup> *Reforma systemu edukacji. Projekt*, Warszawa 1998, s. 106.

<sup>6</sup> *Tamże*, s. 108.

<sup>7</sup> *Tamże*, s. 100.

<sup>8</sup> *Ministerstwo Edukacji Narodowej o wychowaniu w szkole*, s. 42.

<sup>9</sup> Por. J. Zawadowska, *Dlaczego reforma oświaty w Polsce jest niezbędna?* Znak 3/1999, s. 33.

szkoły polskiej był bowiem fakt, że samorządność nie mogła przynieść pożądaných efektów tam, gdzie dobrały się zespoły o niższym poziomie moralnym i intelektualnym. Reforma strukturalna spowodowała przerwanie zastoju w niektórych ośrodkach, zmusiła część, zwłaszcza biernych, pedagogów do przemyślenia na nowo swojego powołania nauczycielskiego.

Zreformowana szkoła miała nie tylko przekazywać wiadomości i kształcić umiejętności, ale również wyrabiać postawy. Wychowaniu miały służyć wszystkie przedmioty nauczania i wszystkie lekcje. Wychowawczy charakter miało zerwanie z encyklopedyzmem na płaszczyźnie teorii doboru materiału nauczania. Krok ten oznaczał bowiem nastawienie systemu edukacji na efekt kształcenia, jakim winien być uczeń samodzielny, przygotowany do twórczych poszukiwań<sup>10</sup>.

Reforma wprowadziła 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 programu, według którego naucza. I jest to słuszna idea. Żeby jednak twórczość programowa nie była zbyt wybujała, by programy były porównywalne, wprowadzono do systemu oświaty dokument pt. *Podstawa programowa*. Odsłania on kwestię fundamentalną, mianowicie kwestię twórczości nauczyciela. Reforma systemu edukacji zakładała, że nauczyciel będzie twórczy, że będzie w stanie, po odpowiednim wyszkoleniu, stać się twórcą programu.

Na tym tle należy ukazywać koncepcję nauczania religii w Polsce. Ma ono charakter fakultatywny. Jego zadaniem jest zarówno służba szkole, jak i Kościołowi, co dość szczegółowo rozwija polskie *Dyrektorium katechetyczne*. Programy i podręczniki są zatwierdzane przez kompetentne władze kościelne i przekazywane do wiadomości ministrowi właściwemu dla oświaty i wychowania. Lekcja religii w polskiej szkole – służąc katechezie – stanowi ważny element *nowej ewangelizacji*. Poniżej można stwierdzić, że właśnie podejmowanie przez lekcje religii działań ewangelizacyjnych, wypełnianie funkcji ewangelizacji, uzasadnia i uprawomocnia fakt istnienia lekcji religii w systemie edukacji<sup>11</sup>.

Można w tym miejscu postawić pytanie, na ile i czy wystarczająco programy i podręczniki realizują ową funkcję ewangelizacyjną. Kwestia ta nie jest jednakże zagadnieniem przeznaczonym do rozwiązania w niniejszych badaniach. Wystarczy stwierdzenie, iż taka możliwość się pojawia oraz że w jakimś stopniu jest ona aktualizowana.

<sup>10</sup> 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. W r a g g, *Trzy wymiary programu*, Warszawa 1999, s. 88.

<sup>11</sup> Szerzej P. T o m a s i k, *Religia w dialogu z edukacją*, s. 45-51.

## Programy i wybrane podręczniki do liceum

Polskie programy do nauczania religii bazują na *Podstawie programowej katechezy*, zatwierdzonej przez Konferencję Episkopatu Polski w 2001 r. Obecnie w użytku ogólnopolskim znajdują się właściwie dwa programy do nauczania religii dla liceum, z czego jeden – zatwierdzony przez Komisję Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski w 2001 r. – wyraźnie dominuje, gdyż na jego podstawie opracowano lub opracowuje się aż cztery serie podręczników ogólnopolskich, nie licząc propozycji lokalnych w diecezjach<sup>12</sup>. Program ten jest podzielony na trzy klasy. Tekst programu dla poszczególnych klas zawiera najpierw charakterystykę tematyki i, w ramach poszczególnych działów, wyszczególnia cele katechetyczne, treści, zadania nauczyciela religii, korelację z innymi przedmiotami szkolnymi oraz ścieżkami edukacyjnymi. Istotne uzupełnienie programu stanowią wskazania do realizacji programu zawierające opis wymiaru egzystencjalnego, biblijnego i doktrynalnego, funkcji ewangelizacyjnej oraz założeń metodycznych. W każdej klasie opisane są też zamierzone osiągnięcia uczniów odnoszące się zarówno do wiedzy, jak i umiejętności.

Program nauczania religii w liceum przewiduje, że katecheza świadectwa wiary w liceum dotyczy świadectwa składanego w Kościele, w świecie i w rodzinie. Katecheza i nauka religii ma pomóc młodemu chrześcijaninowi w wyznawaniu wiary w Kościele, w świadczeniu o nadziei chrześcijańskiej wobec świata, ma wreszcie przygotować go do odnalezienia drogi powołania i założenia rodziny – wspólnoty miłości. W ten sposób program odnosi świadectwo ucznia Chrystusa do trzech obszarów życia chrześcijanina: Kościoła, świata i rodziny.

Program nauczania religii w klasie I nosi tytuł: *Świadek Chrystusa w Kościele*. Uczniowie w tym czasie znajdują się w szczególnej sytuacji z co najmniej dwóch powodów. Pierwszy wiąże się ze zmianą środowiska: nowa szkoła, nowe otoczenie to sytuacja z jednej strony ciekawa, choć wywołująca zagubienie. Potrzeba jest jakiegoś zakorzenienia i przemyślenia na nowo własnej tożsamości. Z drugiej strony, niedawno przeżyte bierzmowanie nakłada specjalne zadania do spełnienia w Kościele. Dlatego też tematyka lekcji religii dla klasy I licealnej wiąże się ze świadectwem dawanym Chrystusowi w Kościele. By móc świadczyć o Chrystusie w świecie i rodzinie, trzeba najpierw odnaleźć swoje miejsce, miejsce świadka Chrystusa w Kościele.

Program nauczania religii w klasie I zaczyna się od postawienia ważnego egzystencjalnie pytania: *Kim jestem?* (dział I). Na to pytanie uczniowie winni so-

<sup>12</sup> Nosi on symbol AZ-4-01/1 i został wydany w Krakowie w 2001 r. Dane na ten temat zob. tenże (oprac.), *Programy i podręczniki do nauczania religii obowiązujące w roku szkolnym 2005/06 (stan na 25 VII 2005)*, Katecheta 9/2005, s. 70n.

bie odpowiedzieć, szukając punktów odniesienia w świecie bliższym i dalszym, we wspólnocie ojczyznej oraz kościelnej. Następnie program odnosi się do zagadnienia wyznania wiary w Boga Trójjedynego (dział II: *Taka jest nasza wiara*) i w Kościół, który jest Ludem Bożym i działającym Chrystusem (dział III: *Oto Ja jestem z wami*) oraz do zasad działania moralnego (dział IV: *Co mam czynić?*) i modlitwy (dział V: *Gdy się modlicie*). Mogłoby się wydawać, że takie ustawienie tematów jest nieco zbyt statyczne, zamyka na działanie, które winno charakteryzować świadka Chrystusa. Tak jednak nie jest. Świadek to ten, który przeżywa wiarę, działa uczciwie, spotyka się ze swoim Panem na modlitwie i w sakramentach, nie po to, by ludziom się pokazać. Świadectwo wobec świata i rodziny ma być skutkiem „przyłgnięcia do Chrystusa, a nawet głębokiej z Nim zażyłości”<sup>13</sup>. Nie można więc oddzielić świadectwa od głębokiego i wewnętrznego zaangażowania się w sprawy Kościoła, od przeżywania w Kościele wiary, nadziei i miłości. Układ programu kl. I ma stanowić przypomnienie o konieczności identyfikacji z Kościołem i unikania aktywizmu, czyli podejmowania działań dla samego działania. Ostatni dział (*Rok Kościoła*) zawiera tematy wprowadzające w liturgię roku kościelnego, w tajemnicę żywego Kościoła, a także w zwyczaj Kościoła lokalnego.

Świadek Chrystusa, który znajduje swoje zakorzenienie w Kościele – żyjącym Chrystusie, jest posłany do świata. Dlatego w klasie II liceum program nosi tytuł: *Świadek Chrystusa w świecie*. Dokument zwraca uwagę z jednej strony na to, jaki jest świat w zamyśle Boga, z drugiej, jak wydarzenie Chrystusa ma kształtować świadectwo Jego ucznia wobec świata. W dziale I (*Na początku stworzył Bóg niebo i ziemię*) podjęte zostają zasadnicze zagadnienia relacji między Bogiem a światem: świat mówi o Bogu, Bóg mówi o świecie, świat szuka Boga. Uczniowie winni uzmysłowić sobie fakt, że dzieło stworzenia, które wciąż trwa, jest wyrazem miłości Boga. Świadectwo chrześcijan wobec świata nie może zatem dotyczyć tylko dzieła Odkupienia, ale również stworzenia. Zrozumienie, że Bóg stworzył świat z miłości, że świat stworzony przez Boga był dobry, prowadzi do motywacji, by przywrócić świat Bogu. Jednocześnie postawa taka wiedzie do zasadniczej zgody na świat, do odrzucenia pokusy odgródnienia się od świata i uznania go za królestwo szatana. Ten stworzony z miłości świat, dotknięty grzechem pierworodnym, został przez Chrystusa odkupiony, bowiem „Bóg umiłował świat tak bardzo, że Syna swego Jednorodzonego dał” i to nie po to, by świat potępił, lecz zbawił. Dział II (*Tak Bóg umiłował świat*) kontynuuje tę logikę akceptacji świata, bo mimo że rozpoczyna się od przedstawienia zagadnień związanych z grzechem świata, to jednocześnie przypomina o Nowym Przymierzu zawartym w Chrystusie

<sup>13</sup> Por. CT nr 5.

i przez Chrystusa. Chrystus działa w swoim Kościele, zwołanej przez siebie wspólnocie uczniów, którym mówi: *Królestwo Boże w was jest* (dział III). To wierzący – świadkowie Chrystusa muszą, tkwiąc w wydarzeniu Chrystusa, budować królestwo, które Chrystus założył. Królestwo buduje się przez wierność Chrystusowi, a osiągnie ono swoją pełnię dopiero wtedy, gdy jego Założyciel „przyjdzie sądzić żywych i umarłych” (dział IV: *Ku nowym niebiosom i nowej ziemi*). Ostatni dział (*Póki mego życia, chcę śpiewać Panu*) zawiera tematy wprowadzające w liturgię roku kościelnego, ze szczególnym odniesieniem chrześcijańskiego świętowania do tajemnicy stworzenia.

Świadek Chrystusa, umocniony wiarą Kościoła i poszukujący rozwiązań problemów świata, żyje w rodzinie i w rodzinie ma również dawać świadectwo chrześcijańskie. Problematyka rodziny i powołania życiowego jest szczególnie nośna właśnie w klasie maturalnej, gdy młodzież kończy ważny etap edukacji i zastanawia się nad wyborem drogi. Na problemy małżeństwa i rodziny patrzy się wówczas o wiele poważniej niż dotychczas, stają się one istotne i aktualne, zaś dodatkowym argumentem za omawianiem tej problematyki właśnie w klasie maturalnej jest fakt, że towarzysząca nauczaniu religii katecheza parafialna ma w szkole ponadgimnazjalnej charakter bliższego przygotowania do zawarcia małżeństwa i założenia rodziny chrześcijańskiej.

Program nauczania, noszący w klasie III tytuł: *Świadek Chrystusa w rodzinie*, podejmuje najpierw problematykę powołania życiowego i konieczności rozeznania go. Powołanie jest określane, za psalmistą, mianem ścieżki życia, którą ma Pan ukazać, a która jest drogą miłości, a więc domaga się wspólnoty (dział I: *Ty ścieżkę życia mi ukazesz*). Miłość objawiła się w Chrystusie, który przyszedł odnowić obraz Boga w człowieku, dlatego na Chrystusie, jak na skale, chrześcijanin buduje dom swego życia (dział II: *Zbudować dom na skale*). Rodzina i małżeństwo są zamierzone przez Boga i potwierdzone przez Chrystusa, dlatego nauka o przymiotach małżeństwa sięga zarówno do dzieła stworzenia, jak i do nauki Chrystusa (dział III: *Co Bóg złączył, tego człowiek niech nie rozdziela*). Rodzina jest służbą życiu, dlatego problematyka etyki małżeńskiej i wychowania dzieci omawiana jest łącznie i zostaje odniesiona do słów Chrystusa: „Pozwólcie dzieciom przyjść do Mnie” (dział IV pod takim samym tytułem). Wreszcie program zwraca uwagę na konflikty i trudności w życiu małżeńskim oraz na pomoc ze strony Chrystusa i konieczność budowania na Nim Kościoła domowego (dział V: *Bądźcie poddani sobie, kierując się nawzajem bojaźnią Chrystusa*). Ostatni dział (*Napominajcie siebie samych przez pieśni pełne ducha, pod wpływem łaski śpiewając Bogu w waszych sercach*), wprowadzający w liturgię, ukazuje związek życia rodzinnego z modlitwą i życiem Kościoła. Jest zatem przypomnieniem myśli obecnej w ramach całego programu dla klasy III, że rodzina jest Kościołem domowym.



Podręczniki do nauczania religii w liceum na podstawie zaprezentowanego programu można podzielić na dwa rzuty:

– Podręczniki pierwszego rzutu to te, które uzyskały zatwierdzenie od razu jako materiały ogólnopolskie. Należy do nich seria poznańska<sup>14</sup> i krakowska<sup>15</sup>.

– Podręczniki drugiego rzutu to te, które najpierw były w użytku diecezjalnym (chodzi o podręcznik do jednej z klas etapu edukacyjnego), a po roku uzyskały zatwierdzenie jako materiały ogólnopolskie. Należy do nich seria radomska<sup>16</sup> i lubelska<sup>17</sup>.

Podręczniki serii krakowskiej i radomskiej dla liceum zasadniczo nie odbiegają od konwencji tych samych serii dla gimnazjum. Podręczniki serii poznańskiej i lubelskiej dla liceum przyjęły podobny jak w serii krakowskiej schemat jednostki. Schemat jednostki lekcyjnej różni przede wszystkim serię krakowską, poznańską i lubelską z jednej strony oraz serię radomską z drugiej. Główna różnica polega na tym, iż w podręcznikach serii radomskiej jest mniej tekstu odautorskiego. Jednakże ogólnie ma się wrażenie, że autorzy przywiązują jakby mniejszą wagę do aktywizowania uczniów w trakcie lekcji. Przeważa warstwa informacyjna, a szata graficzna, choć urozmaicona, przeważnie barwna, bywa trochę nieczytelna, ze względu na brak różnicowania czcionki poszczególnych sekcji w jednostkach. Autorzy rezygnują też z poleceń do wykonania w domu, co chyba nie jest najlepszym rozwiązaniem.

Ważne jest też zauważenie różnic między podziałem materiału nauczania w poszczególnych podręcznikach dla liceum. Postaram się to ukazać na postawie podręcznika krakowskiego i poznańskiego. W klasie I w podręczniku poznańskim zauważalna jest wyraźna przewaga liczby jednostek odnoszących się do materiału dogmatycznego, zaś w krakowskim – do materiału moralnego i związanego z modlitwą. W klasie II podręcznik poznański ma znacznie więcej jednostek poświęco-

---

<sup>14</sup> Seria, powstała pod redakcją J. Szpety i D. Jackowiak, obejmuje następujące podręczniki wydane przez Księgarnię św. Wojciecha: *Świadek Chrystusa w Kościele*, Poznań 2002; *Świadek Chrystusa w świecie*, Poznań 2003; *Świadek Chrystusa w rodzinie*, Poznań 2004. Tytuły te przejęte są wprost z programu nr AZ-4-01/1.

<sup>15</sup> Seria, powstała pod redakcją Z. Marka, nosi tytuł *Drogi świadków Chrystusa* i obejmuje następujące podręczniki wydane przez Wydawnictwo WAM: kl. I: *Jestem świadkiem Chrystusa w Kościele*, Kraków 2002; kl. II: *Jestem świadkiem Chrystusa w świecie*, Kraków 2003; kl. III: *Jestem świadkiem Chrystusa w rodzinie*, Kraków 2004.

<sup>16</sup> Seria, powstała pod redakcją S. Łabendowicza, obejmuje na razie podręcznik dla klasy maturalnej pt. *Świadectwo miłości*, wydany przez Wydawnictwo Ave i Wydawnictwo Diecezjalne w Sandomierzu. W przygotowaniu są podręczniki do pozostałych klas liceum oraz technikum.

<sup>17</sup> Seria, powstała pod redakcją R. Lisa, obejmuje podręczniki wydane przez Wydawnictwo Gaudium: do kl. I: *Na drogach poznawania Chrystusa*, Lublin 2003; do kl. II liceum i II-III technikum: *W świetle Chrystusa – Prawdy*, Lublin 2004; do kl. III liceum i IV technikum: *Z Chrystusem na drogach życia*, Lublin 2005.

nych rokowi liturgicznemu, krakowski zaś – zagadnieniom religioznawczym i moralnym. W klasie III w podręczniku poznańskim więcej mówi się o zagadnieniach związanych z wychowaniem dzieci, zaś w krakowskim – o tematach moralnych i liturgicznych. Okazuje się zatem, iż realizacja tego samego programu pozwala na zupełnie inne rozłożenie akcentów, dostosowanie do różnych potrzeb katechetycznych w różnych środowiskach.

### Sytuacja we Włoszech<sup>18</sup>

Nauczanie religii w reformowanej szkole

Były dwa zasadnicze powody rozpoczęcia trwającej od połowy lat 90. ubiegłego wieku reformy szkoły włoskiej. Pierwszy powód wiąże się ze względami ekonomicznymi, wynika ze zmian w gospodarce oraz innych niż dotychczas zapotrzebowań na kwalifikacje zawodowe. Na to nakłada się fakt przynależności Włoch do Unii Europejskiej. Drugi powód przeprowadzenia reformy stanowiły uwarunkowania społeczno-polityczne. Chodziło o dostosowanie do zmieniającej się sytuacji edukacji, która by gwarantowała pełny rozwój osoby ludzkiej. Taki zapis zresztą jest wymieniony w prawie włoskim wśród celów szkoły<sup>19</sup>.

Reforma, której nazwę wiąże się z nazwiskami dwojga ministrów edukacji, Berlinguera i Moratti, miała na celu przejście od modelu szkoły dla niektórych do modelu szkoły dla wszystkich. W zakładanych rozwiązaniach kładzie się nacisk na zrozumienie wiadomości, a nie tylko ich wyuczenie się, na dostosowanie programu szkolnego do potrzeb konkretnego ucznia oraz do warunków lokalnych i oczekiwań mniejszych społeczności, proponuje się formację duchową i moralną oraz obywatelską w duchu neohumanizmu<sup>20</sup>.

W ramach tak zarysowanego planu reformy szkolnej Konferencja Episkopatu Włoch podjęła decyzję, by po przeprowadzeniu eksperymentu narodowego przygotować nowe programy i podręczniki, spójne z założonymi przez szkołę celami. Powołany przez przewodniczącego Konferencji Episkopatu oraz ministra edukacji

---

<sup>18</sup> W prezentowaniu sytuacji nauczania religii w szkole włoskiej posługuję się następującymi materiałami: *Sperimentazione nazionale biennale sui programmi di religione cattolica nella prospettiva dell'autonomia scolastica e di nuovi programmi di religione cattolica*, Notiziario – Ufficio Catechistico Nazionale 2/1999, *Documento conclusivo della sperimentazione nazionale sull'IRC per la formazione dei docenti di religione della Scuola dell'Infanzia, della Scuola elementare e della Scuola media inferiore e della Scuola secondaria superiore*, Notiziario – Ufficio Catechistico Nazionale 3/2001, G. Malizia, Z. Trenti, S. Cicatelli (red.), *Una disciplina in evoluzione. Terza indagine nazionale sull'insegnate di religione cattolica nella scuola della riforma*, Torino 2005.

<sup>19</sup> *Una disciplina in evoluzione*, 23-25.

<sup>20</sup> *Tamże*, s. 31-36.

Włoch zespół opracował kwestionariusz w celu weryfikacji eksperymentu, adresowany do nauczycieli religii, uczniów, rodziców oraz dyrektorów szkół, narzędzie do oceny ankiet dla nauczycieli-eksperymentatorów oraz wyznaczył tychże nauczycieli z różnych regionów i typów szkół na terenie Włoch<sup>21</sup>.

Programy i wybrane podręczniki do szkoły średniej II stopnia

Ukazywanie programów i wybranych podręczników do nauczania religii w szkole włoskiej należy – zgodnie z tym, co zostało powiedziane uprzednio – rozpocząć od prezentacji dwuletniego narodowego eksperymentu z lat 1998-2000. Obejmował on wszystkie typy szkół, w tym szkoły średnie I stopnia (dwie klasy, tzw. *biennio*, młodzież w wieku 13-15 lat) i II stopnia (trzy klasy, tzw. *triennio*, młodzież w wieku 15-18 lat).

Celem, jaki przyświecał eksperymentowi, miało być ukazanie „postaci i dzieł Jezusa Chrystusa, wedle świadectwa Biblii i wiary Kościoła, jako zasady podstawowej dla interpretacji rzeczywistości ludzkiej i historycznej, która głębiej naznaczyła kulturę narodu włoskiego i Europy”<sup>22</sup>. Deklaracja ta bardzo wyraźnie ukazuje, iż założeniem eksperymentu jest zachowanie dotychczasowej koncepcji nauczania religii w szkole włoskiej, z jednoczesnym dostosowaniem jej do nowej logiki szkoły oraz odnowieniem materii przedmiotu. Autorzy proponują, by dokonano się to w ramach następujących pięciu zakresów tematycznych<sup>23</sup>:

- I. Tajemnica życia: pytania o sens, pytanie religijne, religie.
- II. Objawienie Boga Jezusa Chrystusa: historia zbawienia w Piśmie Świętym.
- III. Tożsamość ludzka i boska Jezusa.
- IV. Kościół założony przez Jezusa: lud Nowego Przymierza.
- V. Życie w Duchu Świętym: wartości chrześcijańskie.

Przeformułowanie wymienionych zakresów tematycznych winno w szkole podstawowej zwracać uwagę przede wszystkim na następujące elementy<sup>24</sup>:

Do I: Zrozumienie, porównanie, krytyczna i jasna ocena, tolerująca istnienie innych systemów znaczeń i innych religii w środowisku życiowym ucznia.

Do II: Motyw Przymierza między Bogiem a człowiekiem w historii Izraela, Jezusa i Kościoła.

Do III: Jezus Chrystus wypełnieniem Nowego Przymierza i zbawieniem.

Do IV: Pogłębienie tożsamości i funkcji Kościoła w odniesieniu do jego znaczenia teologicznego, społecznego, kulturowego i historycznego.

<sup>21</sup> Zob. *Sperimentazione nazionale biennale*, s. 169nn.

<sup>22</sup> *Tamże*, s. 66.

<sup>23</sup> *Tamże*, s. 67.

<sup>24</sup> *Tamże*.

Do V: Krytyczne omówienie (rozpracowanie) etycznych wyborów życiowych, w łączności z propozycją chrześcijańską.

Natomiast w szkole średniej (I i II stopnia) proponuje się realizację następujących celów<sup>25</sup>:

Oдноśnie do I zakresu tematycznego: Zdolność do opracowania osobistego planu życia na podstawie zrozumienia własnej tożsamości osobowej oraz aspiracji, porównanych z propozycją chrześcijańską, a także innymi systemami rozumienia i religiami obecnymi w społeczeństwie.

Oдноśnie do II zakresu tematycznego: Zdolność do rozumienia znaczenia chrześcijaństwa w historii Włoch i Europy oraz w doświadczeniu religijnym.

Oдноśnie do III zakresu tematycznego: Świadomość centralności Chrystusa w historii zbawienia i uniwersalnej wartości Jego nauczania o miłości dla wierzących i wszystkich ludzi.

Oдноśnie do IV zakresu tematycznego: Prawidłowe rozumienie tajemnicy Kościoła i jego wkładu w życie społeczeństwa, kultury i historii Włoch i Europy.

Oдноśnie do V zakresu tematycznego: Dojrzałość, polegająca na współzależności przekonań osobistych z postawami żywymi, odnoszona do propozycji chrześcijańskiej oraz pochodzącej z innych systemów rozumienia i religii obecnych w społeczeństwie.

Sformułowanie powyższych celów – jak się wydaje – ukazuje, iż autorzy eksperymentu nie zamierzali poprzestać na funkcji informacyjnej nauczania religii; ważna dla nich była również kwestia motywacji chrześcijańskiej, jaką wierzący kierują się w rozmaitych aspektach swego życia. Dlatego propozycji tej bez wątpienia nie można określić mianem religioznawczej. Z drugiej jednak strony, widoczna w propozycji dbałość o tolerancję, zbliżająca się niebezpiecznie do kano-nów politycznej poprawności, czyli do propozycji ideologicznej, powoduje niebezpieczeństwo rozmywania chrześcijaństwa jako jednej z wielu religii. Takie ujęcie na pewno nie służy ewangelizacji, od czego zresztą *a priori* odżegnuje się dokument, co więcej – może ono dość skutecznie blokować ewangelizację prowadzoną na gruncie kościelnym.

Wymienione zakresy tematyczne zostały następnie podzielone na kilka tematów, które miały być zrealizowane w szkołach poddanych eksperymentowi, z uwzględnieniem typu szkoły średniej II stopnia. W ten sposób wyodrębniono propozycje dla liceów klasycznych, realnych, pedagogicznych i językowych, artystycznych techników handlowych, przemysłowych, instytutów zawodowych i rolniczych. Tematy z kolei obejmowały zagadnienia podstawowe oraz zagadnienia fakultatywne, związane ze specyfiką placówki dydaktycznej, w której przeprowadza-

<sup>25</sup> *Tamże*, s. 69.

ny był eksperyment. Eksperyment polegał, m.in. na przetestowaniu poszczególnych tematów w rozmaitych układach w różnych klasach. Na przykład, temat obowiązkowy 1a (*Życie jako projekt: w drodze ku spełnieniu*) proponowany był zarówno na początku klasy I (najczęściej), jak i II oraz III (rzadko). Temat 4a (*Kościół sakramentem i sakramenty Kościoła*) był zwykle proponowany dla klasy II, ale w niektórych typach szkół został zalecony dla klasy III. Z kolei temat 3a (*Relacja między królestwem Bożym, Kościołem i światem w świetle II Soboru Watykańskiego*) w połowie szkół objętych eksperymentem miał być omawiany w klasie II, zaś w połowie – w klasie III. Nie mniej znaczące jest przejrzanie tematów fakultatywnych, które były realizowane w niektórych jedynie typach szkół. Eksperyment nie objął 13 tematów. Najmniej opuszczeń dotyczy zagadnień kulturowo-egzystencjalnych i moralnych, najwięcej – odnoszących się do szeroko rozumianej eklezjologii. W tym ostatnim przypadku pominięto dokładniejsze omówienie poszczególnych sakramentów i powołań w Kościele, co w sposób ogólny istotnie może być zasygnalizowane w tematach obowiązkowych tego zakresu tematycznego. Pewne kontrowersje może również budzić przydzielenie niektórych tematów do eksperymentu w ramach konkretnych typów szkół. Oto szczególnie rzucające się w oczy przykłady (które jednocześnie uzupełniam komentarzem uzasadniającym zaliczenie ich do grupy kontrowersyjnych):

– Temat 1c3 (*Znaczenie cielesności, wychowanie seksualne, wychowanie do miłości*) ma duże znaczenie, gdy chodzi o rozumienie wychowania. Nie było go w eksperymencie adresowanym do liceów pedagogicznych.

– Temat 1c4 (*Relacje między wiarą, nauką i postępem technologicznym: chrześcijaństwo wobec wyzwania modernizmu i postmodernizmu*) był testowany w liceach realnych i technikach przemysłowych, podczas gdy zagadnienie postmodernizmu ma zasadniczy wpływ na rozumienie współczesnej kultury i filozofii wychowania. Dlatego zatem zabrakło go tego tematu w eksperymencie obejmującym licea klasyczne, pedagogiczne czy artystyczne?

– W liceach klasycznych nie zaproponowano do eksperymentu tematów, które w sposób naturalny nadawałyby się do korelacji z innymi przedmiotami tego typu szkoły. Chodzi tu zwłaszcza o następujące tematy: 1c5 (*Główne religie politeistyczne w starożytności i dzisiaj*), 1c6 (*Śmierć i życie pozagrobowe: teorie, przekonania religijne w porównaniu z chrześcijaństwem*), 2c5 (*Wyjście: rekonstrukcja historyczna i wartość teologiczna*), 3c3 (*Dyskusja nad tajemnicą Chrystusa i Trójcy Świętej w pierwszych wiekach: sobory w Nicei, Konstantynopolu, Efezie i Chalcedonie*), 4c6 (*Język świadectwa: święci i ich wkład w rozwój kultury*).

– To samo zjawisko pominięcia tematów nadających się do korelacji z innymi przedmiotami tego typu szkoły można dostrzec w liceach artystycznych w odniesieniu do tematów, jak: 2c7 (*Święta, rytu, miejsca kultu żydowskie i chrześcijańskie*),

3c6 (*Chrystus w pobożności ludowej*), 3c7 (*Tajemnica Chrystusa w sztuce, muzyce, filmie i środkach komunikacji*), 4c5 (*Chrześcijaństwo w historii: wkład w formowanie się kultury europejskiej*), 4c6 (*Język świadectwa: święci i ich wkład w rozwój kultury*), 4c7 (*Kościół w sztuce, muzyce, filmie i kinie*).

Można stawiać pytanie, dlaczego podjęto takie decyzje przy ustalaniu tematów do eksperymentu. Wydaje się, że odpowiedzi mogą być dwie, zależne od rodzaju zasygnalizowanych powyżej problemów. Po pierwsze, usiłowano jako treści fakultatywne przetestować te zagadnienia, które nie są skorelowane w sposób naturalny z typem szkoły. Ponieważ korelacja jest jednym z zadań przeprowadzanej reformy całego systemu edukacji, można mniemać, że wskazane zakresy tematyczne będą wykorzystane do tej naturalnej korelacji. Po drugie, w odniesieniu do zagadnień prowadzących do kontrowersji między chrześcijaństwem a współczesnymi prądami myślowymi, jak ocena postmodernizmu czy ustalenie zasad wychowania seksualnego, wycofanie się z tematyki w szkołach, w których skądinąd daje się uczniom narzędzia krytycznego osądu w tych kwestiach, może, niestety, oznaczać ucieczkę przed dyskusją. Może tu chodzić, innymi słowy, o tak daleko posunięte respektowanie celów i zadań szkoły, by nie przykładać do nich kryterium prawdy i wzbraniać się przed ich ewangelicznym osądem. Taka hipoteza nasuwa się, gdy zważy się deklarowane uzasadnienie lekcji religii w szkole włoskiej.

W wyniku tego eksperymentu opracowano w 2001 r. *Dokument podsumowujący*, który można potraktować w dużej części jako program nauczania religii. W odniesieniu do szkoły średniej, zwłaszcza II stopnia, dokument ten jest bardzo drobiazgowy. Każdy z omawianych tematów zawiera następujące sekcje: *Życie i jego pytania* (element egzystencjalny), *Odniesienie do innych zakresów i dyscyplin* (korelacja wewnątrz- i międzyprzedmiotowa), *Treści specyficzne* (element specyficznie religijny), *Podstawowa synteza* (odnosząca się do zależności elementów kulturowych i religijnych). Warto zauważyć dwa istotne szczegóły, które różnicują *Dokument eksperymentalny i podsumowujący*. Po pierwsze, proponowane wstępnie określenie „Odniesienia treściowe do kultury ogólnej” zostały zamienione na „Odniesienie do innych zakresów i dyscyplin”, zaś sformułowanie „Wyznaniowe odniesienia treściowe” na „Treści specyficzne”. W zmianie tej widać chęć modyfikacji koncepcji dualistycznej, w której kwestie kultowe jasno odcina się od elementu wyznaniowego. Po drugie, w *Dokumencie podsumowującym* dodano pięć tematów: 1c7 (*Dialog międzyreligijny*), 1c9 (*Architektura sakralna ludów starożytnych: od pogaństwa do chrześcijaństwa*), 2c8 (*Dialog między narodem żydowskim i Kościołem katolickim po II Soborze Watykańskim*), 2c9 (*Sztuka żydowska*), 4c9 (*Malarstwo religijne średniowiecza i odrodzenia – porównanie*) oraz zmieniono sformułowanie tematu 4b w szkole I stopnia z *Droga Kościoła w historii: od czasów apostołskich do dzisiejszych* na: *Droga Kościoła w historii: od czasów poapostołskich*

do dzisiejszych. Ostatnia zmiana ma charakter redakcyjny, natomiast dodane tematy rozszerzają tematykę fakultatywną przede wszystkim na zagadnienia dotyczące dialogu Kościoła z narodem żydowskim (a nie tylko judaizmem) oraz dialogu międzyreligijnego.

Powyższa prezentacja przemiany programu nauczania religii w szkole włoskiej winna zostać pogłębiona przez analizę podręczników. Porównanie to będzie dotyczyło starych podręczników dla szkół I i II stopnia sprzed omawianego eksperymentu: *Cristianesimo*<sup>26</sup> oraz *Progetto uomo nuovo*<sup>27</sup>, podręcznika dla szkoły II stopnia, wydanego w czasie trwania eksperymentu, *Il Dio della vita*<sup>28</sup>, a także odnowionego podręcznika dla szkoły II stopnia *Nuovi confronti*<sup>29</sup>. Z analizy spisów treści tych materiałów wynika jasno, w jakim kierunku następuje ewolucja: od tradycyjnego podziału materiału na działy nauczania (w dwóch pierwszych pozycjach), przez opowiedzenie się za klasycznym programem spiralnym (podręcznik *Il Dio della vita*), aż po podręcznik, w którym treści poszczególnych zakresów tematycznych mogą być realizowane w rozmaitych klasach i w rozmaitym porządku, zgodnie z zasadami zreformowanego systemu edukacji (*Nuovi confronti*).

Szczególnie warto przyjrzeć się układowi dwóch ostatnich podręczników. W książkach pt. *Il Dio della vita* przewiduje się w ramach konkretnej klasy cyklu realizację po jednym module z każdego zakresu tematycznego. Tematy modułów pokrywają się z obowiązkowymi tematami zawartymi w *Dokumentie eksperymentalnym*. Dodane do zakresów tematycznych jednostki do wyboru mogłyby zostać zrealizowane w ostatniej klasie szkoły II stopnia. Ścisłe – można powiedzieć, że schematyczne – ujęcie spiralne treści podręczników *Il Dio della vita* pozwala na zachowanie równowagi między poszczególnymi elementami programu. Również schemat modułu jest jednakowy w całym cyklu. Moduł zaczyna się od wprowadzenia, w którym autorzy przepisują tekst wskazań programowych dla tematu obowiązkowego z *Dokumentu eksperymentalnego*. Następnie w sekcji *Problem* ukazują związek między poszczególnymi elementami modułu. Sformułowane również zostają pytania egzystencjalne i teologiczne, związane z przetwarzaniem tematem oraz umiejętności ucznia. W kolejnej sekcji zatytułowanej *Treści* tekst przeznaczony dla ucznia wyraźnie odróżnia *Odniesienia kulturowe* oraz *Odniesienia specyficzne* (wyznaniowe). Moduł kończy się uwagami egzystencjalnymi, wskazaniami do pracy w grupach oraz do oceny wiadomości uczniów oraz przedstawieniem świadectwa.

<sup>26</sup> T. Bosco, *Cristianesimo*, Torino 1998.

<sup>27</sup> P. Bartolini, P. Damu, *Progetto uomo nuovo*, Torino 1989-1990 (podręczniki), 1999 (poradnik metodyczny).

<sup>28</sup> F. Sereni i in., *Il Dio della vita*, Torino 2002.

<sup>29</sup> M. Contadini, A. Marcuccini, A. P. Cardinali, *Nuovi confronti*, Torino 2005.

Z kolei tematyka podręczników *Nuovi confronti* podzielona jest na moduły odpowiadające mniej więcej zakresom tematycznym z *Dokumentu podsumującego*. Tematy zaproponowane w podręczniku nie mają tak ścisłego związku z owym dokumentem, jak poprzedni podręcznik z *Dokumentem eksperymentalnym*. Widoczne jest bardziej autorskie potraktowanie programu przez twórców podręczników *Nuovi confronti*. W podręcznikach tych tematy obejmują zagadnienia do realizacji w ramach kilku jednostek lekcyjnych. Na początku stawiane są pytania, które mają na celu wprowadzenie elementu egzystencjalnego. Następnie, w formie kilku szczegółowych tematów, wyjaśniane są zasadnicze zagadnienia, jakie składają się na zakres tematu głównego. Podsumowanie stanowią sekcje zatytułowane: *Świadkowie*, *Mapa* (ukazanie związku między poszczególnymi tematami modułu), *Do refleksji i studium* (pytania, mające pobudzić do refleksji nad omawianym tematem), *Laboratorium* (tematy do dyskusji między uczniami), *Do sprawdzenia* (pytania sprawdzające wiedzę) oraz *Desktop* (propozycje filmów i książek odnoszących się do omawianych tematów oraz wykaz słów kluczowych).

Porównanie podręczników *Il Dio della vita* oraz *Nuovi confronti* pozwala zauważyć, że w nauczaniu religii we Włoszech następuje odchodzenie od schematycznie rozumianej wierności treści programowej, a jednocześnie podejmuje się starania, by zintegrować ze sobą wymiar kulturowy i ściśle religijny. Ten drugi rys jest bardzo wyraźny. Co prawda, autorzy odnowionych podręczników działają w ramach dotychczasowej koncepcji lekcji religii, co jest właściwe i jak najbardziej uzasadnione. Na przykład, przy omawianiu sakramentów społecznych nie ma wymienionej kategorii „powołanie”, która ma wydźwięk ewangelizacyjny. Jednakże warto zauważyć i docenić fakt, że autorzy podręczników *Nuovi confronti* usiłują przewyciężyć zauważany w poprzednich materiałach wyraźny rozdział między tym, co kulturowe, a tym, co wyznaniowe.

### **Wnioski i problemy do rozwiązania w przyszłości**

Uwaga, która musi poprzedzić podsumowanie wniosków z zaprezentowanych powyżej badań, dotyczy zasadniczej różnicy koncepcji między nauczaniem religii w Polsce i we Włoszech. Powodem tej różnicy jest pewien szczegółowy przepis prawny. W Polsce nadzór merytoryczny, łącznie z decydowaniem o programach i podręcznikach, należy do strony kościelnej. Oczywiście, polska lekcja religii realizuje cele szkoły, nie wszystkie, lecz wybrane, właśnie przez stronę kościelną. Pozwoliło to biskupom polskim na ukazanie w krajowym *Dyrektorium katechetycznym* oraz w *Podstawie programowej katechezy* ewangelizacji jako celu nauczania religii w szkole. We Włoszech z kolei programy i podręczniki zatwierdzane są na wniosek władz kościelnych przez ministra edukacji, zaś cel lekcji religii – kulturo-



wy – zapisany jest w umowach między państwem a Kościołem. W tym ujęciu ewangelizacja jest niemożliwa, zaś lekcja religii winna wypełniać wszystkie cele stawiane przed szkołą. Z tej zasadniczej różnicy należy sobie zdawać sprawę, gdy porównuje się polską i włoską lekcję religii.

Powyższe przedstawienie sytuacji nauczania religii oraz podręczników dla szkół średnich II stopnia w Polsce i we Włoszech pozwala na sformułowanie kilku wniosków.

Po pierwsze, istnieje ścisły związek między koncepcją nauczania religii a koncepcją programu i celami podręcznika. Jest to zrozumiałe i uzasadnione, jednakże stanowi ograniczenie pełnej porównywalności standardów edukacyjnych. Koncepcja lekcji religii wpływa bowiem wprost na zakres i rodzaj realizowanych treści. Chodzi tu zwłaszcza o kwestię, która różnicuje polskie i włoskie lekcje religii, tj. o możliwość lub brak możliwości podejmowania działań ewangelizacyjnych w procesie edukacji religijnej w szkole publicznej.

Po drugie, negatywna odpowiedź na pytanie o możliwość stworzenia w pełni spójnego systemu standardów edukacyjnych w obu krajach wcale nie oznacza, iż niemożliwe jest wykorzystanie pewnych rozwiązań włoskich w ramach nauczania religii w Polsce. Takie możliwości stwarza zwłaszcza koncepcja eksperymentu narodowego, badania podręczników, opinii uczestników relacji edukacyjnej: nauczycieli religii, uczniów, rodziców i dyrektorów szkół, wreszcie odnowienie formy podręczników do religii. Katecheza polska wchodzi obecnie w nowy etap, jako że przed nowo wybraną Komisją Wychowania Katolickiego (kadencja 2005-2010) postawiono zadanie ewaluacji programów i podręczników zatwierdzonych w latach 2001-2005. Ukazane narzędzia badania wartości tych materiałów wypracowane we Włoszech mogą się okazać przydatne – oczywiście po odpowiednim dostosowaniu – również w Polsce.

Po trzecie, warte przemyślenia przy ewentualnej odnowie programów i podręczników w Polsce jest bardzo logiczne wyodrębnienie zakresów tematycznych we włoskim programie nauczania religii. Oczywiście, nie chodzi o powrót do nauczania religii wedle działań teologii, jak to miało miejsce przed 1971 r., lecz o to, by programy miały swoją logikę i by nie zaniedbywały żadnego z wymiarów.

Po czwarte, w zatwierdzonych przez włoskie władze oświatowe programach znajduje się coraz więcej elementów poprawności politycznej. Lekcja religii winna służyć tolerancji i przeciwdziałać wykluczeniu, jednakże nie może się to dokonywać z pominięciem prawdy jako naczelnej zasady wychowania, a wychowania religijnego w szczególności. W tym miejscu warto zwłaszcza zwrócić uwagę na niestosowność uczenia religii w taki sposób, jakby propozycja chrześcijańska była jedną z wielu możliwych opcji. Wiara jest bowiem nawróceniem, a nie wyborem jednej z wielu opcji, na podstawie własnych upodobań.

Po piąte, polskie dokumenty katechetyczne oraz programy i podręczniki do nauczania religii są całkiem nieznanne we Włoszech (i w ogóle za granicą). Dopóki tak się dzieje, polska katechetyka nie jest w stanie – ze względu na barierę językową – wywrzeć wpływu na kształt katechezy przynajmniej europejskiej. Potrzebne zatem byłoby przetłumaczenie przynajmniej części tych zasadniczych dokumentów. Wydaje się, że myśl zawarta w *Dyrektorium* krajowym i w programach warta jest upowszechnienia. Jeśli się proces ten nie dokona, polska katechetyka będzie narażona na marginalizację oraz na próby – dokonywane najczęściej przez nie-katechetyków – wprowadzenia do polskiej szkoły materiałów, które są co prawda zagraniczne i ciekawe formalnie, jednakże nie przystają do warunków miejscowych i nie realizują dyrektyw polskiego episkopatu.

Zaprezentowane w niniejszym opracowaniu wyniki badań stanowią jedynie przyczynek dla szerokiego tematu badawczego *Europejskie standardy edukacji religijnej (katolickiej) na poziomie maturalnym – w wybranych krajach*. Wnioski z tych fragmentarycznych badań prowadzą do wskazania dwóch kierunków dalszej refleksji.

Po pierwsze, należałoby pogłębić analizę dokonań autorów programu włoskiego, zawartych w *Dokumentie eksperymentalnym* i *podsumowującym*. Analiza ta może okazać się przydatna – przy zachowaniu opisanych we wnioskach zastrzeżeń – do odnowy treściowej polskich programów i podręczników.

Po drugie, na tle powyższych rozważań wciąż rysowała się relacja między nauczaniem religii w szkole i duszpasterstwem katechetycznym w parafii, że zastosuję terminologię użytą w polskim *Dyrektorium katechetycznym*. Problem ten dotyczy zarówno Polski, jak i Włoch. Okazuje się, że we Włoszech, na zlecenie Konferencji Episkopatu, opracowano kilka katechizmów dla katechezy parafialnej, dostosowanych do wieku adresatów. Zachowując szacunek dla rozwiązań koncepcyjnych nauczania religii w szkole, należałoby – jak się wydaje – przybliżyć polskiej katechetyce koncepcję i treść katechezy parafialnej we Włoszech. Opracowanie bowiem spójnego programu duszpasterstwa katechetycznego w Polsce pozostaje wciąż wielkim wyzwaniem.

ks. Piotr Tomasiak, Warszawa