

Józef Budzyński

Podstawowe pojęcia religijne w języku maturzystów : na wybranych przykładach testów z lat 1993-2005

Język - Szkoła - Religia 1, 33-46

2006

Artykuł został 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.

Józef Budzyński
Katowice

**PODSTAWOWE POJĘCIA RELIGIJNE
W JĘZYKU MATURZYSTÓW
(NA WYBRANYCH PRZYKŁADACH TESTÓW
Z LAT 1993–2005)**

Wypowiedź, maksymalnie skrócona z powodu ograniczeń wydawniczych, musi przybrać charakter jedynie suchego sprawozdania z obserwacji, poczynionych przeze mnie w okresie minionego dwunastolecia na podstawie testów językowych, przeprowadzanych z początkującymi studentami dwóch wyższych uczelni, w Katowicach i w Częstochowie. Pierwotnie chodziło mi o wstępne rozpoznanie językowego stanu przygotowania świeżych maturzystów do studiów humanistycznych, czyli o zebranie praktycznych spostrzeżeń dla bieżących potrzeb naukowo-dydaktycznych. W tym też celu w latach 1993–2005 zbierałem w formie pisemnych wypowiedzi odpowiedni materiał źródłowy, przeprowadzając co roku specjalne testy językowo-rzeczowe w kilkudziesięciu grupach początkujących studentów I roku na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach i w Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie (dawniej: WSP), liczących łącznie ponad trzystu respondentów.

Jakkolwiek nie były to programowe i w pełni fachowe badania socjologiczne, wydaje się wszakże, że zestaw odpowiedzi, wybrany z dość obszernego materiału źródłowego, jest na tyle interesujący i wiarygodny, iż może stanowić konkretny i autentyczny przyczynek informacyjny także dla obrazowania zjawiska kształtowania się świadomości religijnej młodzieży szkół średnich, podejmującej po maturze dalsze kształcenie się. Oczywiście nawiązywanie przy tej okazji do nauczania religii w szkole średniej nie może pomijać, choćby tylko na drugim planie, także katechezy kościelnej i rodzinnej, a generalnie trzeba nadto pamiętać, że wszystkie spostrzeżenia i końcowe wnioski mogą dotyczyć tylko ak-

tualnej w danym momencie wiedzy religijnej maturzystów, a nie stanu ich religijności¹.

Dla przejrzystości prezentowane rozważania zostały zogniskowane wokół takich istotnych zagadnień doktryny chrześcijańskiej, które wydają się symptomatyczne dla naszego dzisiejszego chrześcijaństwa, a nader wyraźnie uobecniają się także w szkole. Problematyka ta stanowi przy tym czytelną paralelę do ogólniejszej tematyki badań podejmowanych przez socjologów², a zebrana została w trzech rozdziałach: 1) Religia i dogmat; 2) *Biblia* a mit; oraz 3) Kościół i „Ewangelia Życia”.

A. Religia i dogmat

Do podstawowych pojęć religijnych należy niewątpliwie rozumienie sensu dogmatu wiary, szczególnie ważne we współczesnym pluralistycznym środowisku światopoglądowym i wyznaniowym. Warto też pamiętać, że wyraz „dogmat” w obiegu potocznym jest terminem wyjątkowo niejednoznacznym. Dlatego za podstawę rozumienia hasła „dogmat” i zarazem za kryterium oceny prawidłowości jego definicji trzeba przyjąć ogólniejsze słownikowe określenie, zawierające w sobie dwa niejako równoważne odpowiedniki: dogmat – to niepodważalna zasada wiary lub autorytatywna opinia przyjmowana za pewnik. Chodzi bowiem o to, żeby

¹ Na potrzebę rozróżniania wiedzy religijnej od religijności ludzi wierzących, pojęć zbliżonych wprawdzie ze sobą, ale nie tożsamy, zwracają uwagę zarówno religioznawcy, jak i katoliccy socjologowie, np. ks. prof. Janusz Mariański (KUL) w swojej niedawno opublikowanej książce pt. *Religijność społeczeństwa polskiego w perspektywie europejskiej. Próba syntezy socjologicznej*, Kraków 2004, s. 249-320 (w *Rozdziale IV: Wiedza i wierzenia religijne*); zob. tamże s. 251-252: „Wiedza religijna nie jest tym wymiarem, który precyzyjnie określa postawy jednostki wobec religii. Często masowo deklarowany pozytywny stosunek do religii nie znajduje równie silnego odbicia w wiedzy religijnej. Wysoki poziom wiedzy religijnej może wskazywać na udaną socjalizację religijną w domu rodzinnym lub na lekcjach religii. Niski stan tej wiedzy nie wyklucza intensywne zaangażowania religijnego wierzących”.

² Tamże, s. 251: „W ramach parametru intelektualnego (poznawczego) religijności Polaków zwraca się uwagę na takie wybrane kwestie, jak: znajomość imion Trójcy Św., życia pozagrobowego, dogmatów maryjnych i chrystologicznych, znaczenie sakramentów, ważność przykazań Dekalogu, wiedza o ‘Biblii’, wiedza o imionach Ewangelistów, znajomość ważniejszych dat i wydarzeń z życia Kościoła i parafii oraz źródła wiedzy religijnej”.

tym szerszym zakresem znaczeniowym można było objąć nie tylko pojęcie religijne dogmatu, lecz również popularne ujęcia świeckie lub mieszane, jakie zresztą powszechnie dochodzą do głosu także w studenckich odpowiedziach. Dogmat jest bowiem dzisiaj, tak jak wiele innych pojęć wywodzących się z chrześcijaństwa, pojęciem polisemicznym i nie zawsze powiązaniem z religią. Nas tutaj naturalnie interesuje przede wszystkim pojęcie religijne tego terminu (i do tego jeszcze w ujęciu katolickim), ale nie można przecież nie zauważać jego oblicza laickiego, gdyż dopiero zestawienie konfesyjnych odpowiedzi z niekościelnymi czy tzw. mieszanymi ujęciami ukazuje pełny obraz zjawiska.

Termin „dogmat” należał niezmiennie do mojego zestawu haseł tzw. medialnych, czyli obecnych nagminnie w radiu, telewizji i w prasie, a podawanych przeze mnie corocznie najmłodszym studentom do rozwiązania. W klasyfikacji zaś poszczególnych odpowiedzi, głównie dla celów dydaktycznych, niezależnie od wspomnianych trzech kategorii rozumienia hasła „dogmat” – tzn. pojęcia świeckiego, religijnego lub mieszanego – przyjąłem cztery rodzaje kategorii jakości otrzymanych odpowiedzi, rozróżniając: 1) odpowiedzi prawidłowe; 2) odpowiedzi nieprecyzyjne; 3) odpowiedzi nieprawidłowe; oraz 4) brak odpowiedzi. Wprawdzie zaklasyfikowanie niektórych odpowiedzi do którejś z pierwszych trzech grup sprawia czasami pewien kłopot, gdyż przy „otwartych zadaniach” możliwości urozmaiconych odpowiedzi są wprost nieograniczone i często nieostre, ale kategorie te są niezbędne dla przeprowadzenia wspomnianych zestawień porównawczych. Naturalnie w praktyce szkolnej, przy opracowywaniu osobowej skali znajomości haseł (jakkolwiek jedynie przy pomocy anonimowych pseudonimów respondentów), ze względów dydaktycznych drobniejsze uchybienia i niejasności w odpowiedziach zalicza się z reguły na korzyść odpowiadających studentów, ale przy generalnej ocenie wyników tego zadania trzeba je uważać jedynie za częściowo tylko właściwą odpowiedź.

A oto ogólny obraz odpowiedzi początkujących studentów I roku, pokazujący na specjalnej tabeli w skali procentowej stopień znajomości interesującego nas hasła „dogmat”, wyjętego z obszerniejszego testu językowego, przeprowadzonego kolejno we wspomnianych dwóch ośrodkach akademickich – na Uniwersytecie Śląskim i w Akademii Częstochowskiej, łącznie na przestrzeni minionego trzynastolecia 1993–2005.

Tab. 1. STOPIEŃ ZNAJOMOŚCI HASŁA DOGMAT (w %):
a) studentów UŚ w Katowicach w latach 1993–1999;
b) studentów WSP-AJD w Częstochowie w latach 2000–2005.

Ucz.	Rok (N = resp.)	I. Kategoria odpowiedzi				II. Kategoria pojęcia		
		prawidł.	nieprec.	niepraw.	brak	świeckie	religijne	mieszane
Uniwersytet Śląski (Katowice)	1993 (N=25)	56,00	24,00	4,00	16,00	40,00	24,00	20,00
	1994 (N=12)	50,00	25,00	16,67	8,33	66,67	25,00	0,0
	1995 (N=10)	40,00	20,0	30,00	10,00	30,00	40,00	10,00
	1996 (N=15)	33,33	41,67	25,00	0,0	50,00	16,67	33,33
	1997 (N=11)	27,27	54,54	9,09	9,09	36,36	27,27	27,27
	1998 (N=10)	70,00	30,00	0,0	0,0	20,00	60,0	20,00
	1999 (N=14)	60,00	20,00	20,00	0,0	40,00	40,0	20,00
	Średnia >	48,09	30,74	14,97	6,20	40,43	33,28	18,66
WSP/Akad.J.D. (Częstochowa)	2000 (N=29)	75,86	17,24	3,44	3,44	27,59	48,28	20,69
	2001 (N=40)	22,50	25,00	40,00	12,50	60,00	15,00	12,50
	2002 (N=21)	42,86	9,52	28,57	19,05	28,58	47,62	4,76
	2003 (N=56)	55,36	25,00	14,29	5,36	33,93	48,21	12,50
	2004 (N=34)	21,21	27,27	27,27	24,24	36,36	21,21	18,18
	Średnia I >	43,56	20,81	22,71	12,92	37,29	36,06	13,73
	2005 (N=33)	93,94	6,06	0,0	0,0	6,06	93,94	0,0
Średnia II >	51,96	18,35	18,93	10,76	32,09	45,71	11,44	

Prosta do odczytania wydaje się rubryka: *brak odpowiedzi* – po lewej stronie tabeli w pierwszej grupie kolumn jako *Kategoria odpowiedzi*; zwłaszcza jeśli bezpośrednio dowodzi zera wiadomości na podany temat. W jednostkowej jednakże interpretacji, przy kilku lub kilkunastu procentach niewiedzy, także może kryć swoiste tajemnice: czy to się bierze z rzeczywistej ignorancji ludzi „bez dogmatu”, czy też z powodu tylko niejasnej lub niepewnej świadomości religijnej. Ale niewątpliwie zaskakujący to fakt, że tak absolutnie udokumentowana niewiedza dochodzi czasami aż nawet do blisko 25% (zob. w pewnej współczesnej nam grupie respondentów z 2004 roku); być może z powodu nieznajomości jedynie samego terminu „dogmat”?

Co ponadto łatwo można zauważyć w tabeli przedstawionych wyników:

1) widoczna jest dynamika procesu znajomości terminu w obu grupach, jakkolwiek nie można ich bezpośrednio porównywać ze sobą, bo nie są to grupy jednorodne;

2) interesująca wydaje się fluktuacja rozumienia pojęcia dogmatu – z nieznaczną przewagą treści świeckich nad religijnymi, łączonych z tym hasłem.

Generalnie zatem próba interpretacji tych wyników zdaje się przede wszystkim wskazywać na dwie dość istotne cechy:

Po pierwsze – że prawidłowe odpowiedzi, niezależnie od ich charakteru światopoglądowego, oscylują wokół 50%, ze znacznymi rozrzutami w poszczególnych grupach: od 27,27–70,00% w grupie dawniejszej (katowickiej) lub od 21,21–75,86 w grupie współczesnej (częstochowskiej); świadczy to niewątpliwie o znacznym obszarze niewiedzy czy przynajmniej niejasności w tej dziedzinie.

Po drugie – że dawniej odpowiedzi świeckie przeważały z reguły nad religijnymi, inaczej niż w grupach bardziej współczesnych, kiedy teraz częściej dochodzi do głosu koncepcja katolicka dogmatu. Czyżby jednak był to wpływ dłuższej z latami trwającej i lepszej katechizacji? Być może byłaby to rzecz do rozważenia na szerszym tle badawczym i w bardziej jednorodnym środowisku, mimo że oba ośrodki należą do tego samego województwa śląskiego.

Na pełniejszy wgląd w przypuszczalny rozwój zjawiska pozwoliłaby oczywiście zawartość treściowa samych odpowiedzi. Niestety, trzeba tym razem skwitować stan rzeczy jedynie przykrym ogólnikowym stwierdze-

niem, że dawane odpowiedzi dalekie są nawet od potocznego rozumienia „dogmatu”, nie mówiąc już o definicji katechizmowej katolickiego „dogmatu religijnego” jako „prawdy wyraźnie przez Boga objawionej, a przez Kościół katolicki uroczystie do wierzenia podanej”³. W tym drugim przypadku chodziłoby zatem o pojęcie tzw. metadogmatu, pod którego postacią wierzący ma pewne pojęcie o prawdziwości ogółu treści religii i także poszczególnych jej twierdzeń⁴. A na tym polu pojawiają się rzeczy po prostu alarmujące.

Na przykład nieprawdopodobnie częstym błędem okazuje się przekonanie młodocianych respondentów, że dogmat religijny jest jakimś twierdzeniem nieracjonalnym, nie podpadającym w ogóle pod logiczne rozumowanie i dyskusję, czyli dochodzi do mylenia dwóch cech, wynikających z faktu jego objawienia: jego zrozumiałej niepodważalności z rzekomą irracjonalnością. Jeszcze większa jest niewiedza co do historii dogmatów chrześcijańskich i orzeczeń Kościoła w tej dziedzinie, połączonych zwłaszcza z niewłaściwym rozumieniem nieomyłności papieskiej, zresztą nie tylko wśród studentów, lecz także wśród nauczycieli i profesorów akademickich, jakby żywcem wziętych z negatywnej grupy analfabetów czy półanalfabetów religijnych, skądinąd przecież wybitnych częstokroć specjalistów w swoich dziedzinach naukowych.

Ignorancja zaś lub niekompletna znajomość rzeczy dotyczy dogmatów maryjnych, np. mylenie dogmatu *Niepokalanego Poczęcia NMP* (ogłoszonego w Kościele katolickim w 1854 roku) z *Dziewiczym Poczęciem* i *Zrodzeniem Jezusa przez Maryję* i ogólniej z niezdogmatyzowaną jeszcze tajemnicą jej *Wieczystego Dziewictwa*. Jeszcze większe trudności mają świeżo upieczeni studenci i przyszli inteligenci z takimi podstawowymi dogmatami chrystologicznymi, jak sam termin i tajemnica *Wcielenia* czy *Odkupienia*, nie mówiąc o takich „drobiazgach”, jak mylenie *Wniebowstąpienia* (dom. *Pańskiego*) z *Wniebowzięciem* (dom. *NMP*, ogłoszonym jako dogmat przez papieża Piusa XII w 1950 roku), czy *Zmartwychwstania ze wskrzeszeniem* itp.

³ Por. określenie *Katechizmu Kościoła Katolickiego*, Pallottinum, Poznań 1994, s. 35 (*Dogmaty. wiary. 88-89*).

⁴ Por. J. M. Bocheński OP, *Sens życia i inne eseje*, Kraków 1993, s. 160 i nast.

B. Biblia a mit

Poza ogólnikową wiedzą początkujących studentów o *Piśmie Świętym* całkiem niedobrze jest z jego lekturą, bo takiego przyzwyczajenia nie wynoszą niestety z rodzinnego domu. Dlatego na pierwszym roku polonistyki bardzo trudno przychodzi uzupełnić ewidentne braki w tej dziedzinie, choć przepisują to niektóre bardziej wymagające programy akademickie⁵. Wiele alarmującego materiału dostarczają prace ćwiczeniowe, kolokwia czy (jak w moim przypadku) coroczne pisemne testy biblijno-mitologiczne, przeprowadzane w ramach obowiązującej lektury jako niezbędne wprowadzenie do studium historii literatury. Metodologiczną zaś podstawą takich ćwiczeń jest programowe założenie humanistycznej edukacji literackiej, że klasyczny antyk grecko-rzymski i *Biblia* judeo-chrześcijańska – to dwa główne źródła i nurty kultury śródziemnomorskiej, które musi koniecznie znać, rozumieć i doceniać historyk literatury polskiej, w szczególności znawca piśmiennictwa epoki staropolskiej. A do tego winno jeszcze dojść zrozumienie kulturotwórczej roli obu tych źródeł, w tym zwłaszcza dwojakiej funkcji – sakralnej i literackiej – *Pisma Świętego* jako uniwersalnego „wielkiego kodu” kultury europejskiej, jak to się modnie dzisiaj określa⁶.

Zadane do samodzielnego opanowania minimum programowe obejmuje zwykle jedynie generalne zagadnienia z mitologii grecko-rzymskiej, a z *Biblii* takie przynajmniej wybrane księgi, jak *Księga Rodzaju*, *Pieśń nad pieśniami*, *Psalmy*, *Księga Hioba*, któraś *Ewangelia*, „Hymn o miłości” św. Pawła (z *Listu do Koryntian* I 13,1-13) oraz *Apokalipsa św. Jana*. Wolno przy tym zakładać, że samodzielne przyswojenie przez studentów niezbędnej wiedzy w obu tych dziedzinach stanowi w jakimś stopniu przynajmniej częściowe powtórzenie i pogłębienie dawniejszych wiadomości o *Biblii* i mitologii, a więc i probierz poziomu nauczania szkoły średniej oraz kultury religijnej środowiska rodzinnego i kościelnego, z którego maturzyści dopiero co wyszli.

⁵ Por. Instytut Filologii Polskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego, *Spis lektur Filologia polska i teatrologia*, Kraków 1997, s. 8.

⁶ Zob. przykładowo polskie opracowania: 1) *Biblia a literatura*, pod red. S. Sawickiego i J. Gotfryda, TN KUL, Lublin 1986; 2) *Biblia a kultura Europy*, t. 1-2, UŁ, Łódź 1992. Zob. także interesujący przykład dzieła angielskiego, Northrop Frye, *Wielki Kod. Biblia i literatura*, przekład A. Fulińska, przekład przejrzał i wstępem opatrzył M. P. Marowski, Bydgoszcz 1998.

Wiadomo, jak bardzo interesujący jest sam styk pewnej problematyki mitologicznej z biblijną, a to także z tego powodu, że i samo pojęcie mitu bywa trudne, jeśli się go na sposób oświeceniowego racjonalizmu nie utożsamia jedynie z przykładowymi opowiastkami rzekomych antycznych baśni⁷. O podobnych przecież problemach, jak istnienie Boga i istota bóstwa, stworzenie świata i dzieje dawnych ludzi, mówi zarówno *Biblia*, jak i mitologia, więc zaraz u początków studiów akademickich nadarza się okazja do pogłębionego porównania i oświetlenia tego żywotnego zagadnienia wzajemnych relacji owych dwóch równie starożytnych zespołów kulturowych. Wielu maturzystów przychodzi bowiem na studia wyższe nie tylko z niepewnym lub niejasnym przeświadczeniem o wyjątkowej odmienności *Biblii*, ale często ze wstydliwie i nieśmiało skrywanym przeświadczeniem, że przekaz biblijny – to także jakiś swoisty zbiór mitów-baśni, tyle że „żydowskich” lub judeochrześcijańskich, co zdają się dość pospolicie i tendencyjnie sugerować ujęcia niektórych nowszych podręczników szkolnych z kręgu tzw. „Nowej Matury”⁸.

A wszystko się rozbija, mówiąc w popularnym skrócie, o przyjęte założenia historycznokulturowe, tj. o rozumienie używanych w dyskursie szkolnym takich podstawowych pojęć, jak mit, symbol, archetyp, topos; zwłaszcza że dla mitu nie ma w ogóle jakiejś jednej uniwersalnej definicji, gdyż zależy ona bezpośrednio od danej dziedziny naukowej, która się tym terminem posługuje. Przede wszystkim więc trzeba i na gruncie literaturoznawczym dobrze i jasno określić, co to jest „mit” i pochodna od niego „mitologia”. Jeśli się bowiem mit pojmie jako przedfilozoficzne i przedteologiczne tłumaczenie świata na sposób religijno-symboliczny,

⁷ O trudnym pojęciu mitu bardzo przystępnie pisze na przykład w swoich książkach wybitna hellenistka warszawska prof. Anna Świderkówna, zwłaszcza w opracowaniu przeznaczonym dla nauczycieli i akademików pt. *Prawie wszystko o 'Biblii'* (wyd. „Stentor”, Warszawa 2002, s. 42-45), stanowiącym znakomitą naukowo-dydaktyczną syntezę współczesnej problematyki biblijnej.

⁸ Przykładem może być podręcznik katowicki, zatytułowany *Śródziemnomorskie kożenie. Podręcznik do kształcenia kulturowo-literackiego oraz językowego dla klasy I liceum ogólnokształcącego, liceum profilowanego, technikum (zakres podstawowy i rozszerzony)*, Goleiszów 2002, opracowany przez zespół autorów pod redakcją naukową J. Ryby. Por. jego *Cykl 1. W poszukiwaniu początków*, ujętych równorzędnie według mitologii i *Biblii*, wprawdzie *Biblia* nie jest jeszcze określona jako semicki zbiór mitów, ale Chrystus jest ustawiony w równym szeregu wśród innych założycieli religii światowych, konkretnie pomiędzy Buddą a Mahometem (tamże, s. 75).

to w takim sensie biblijne archetypy można też niejako uznawać za swego rodzaju mityzujące symbole interpretacyjne, jakkolwiek oparte na najdawniejszych treściach nadprzyrodzonego monoteistycznego objawienia. *Biblia* bowiem nie jest przecież mitologią judaistyczną, bo judaizm miał swój świat mitów odrębny i odmienny od kanonicznych ksiąg biblijnych. Niestety wykształcony „z dawna” nauczyciel może się o tym dowiedzieć dopiero z nowszych i uczciwszych podręczników, jak np. z książek wielkiej hellenistki prof. Anny Świderkówny⁹. Do takiej lektury i do takiego rozumienia mitów i *Biblii* trzeba więc kierować już w szkole średniej także zainteresowanych tą problematyką uczniów, a tym bardziej później studentów, zalecając im na studiach wyższych obok obowiązkowej lektury także najnowszą naukową bibliografię w tym zakresie¹⁰.

Na tym tle przytaczać by można sporo problemów, związanych z nowatorskimi laickimi metodami interpretacji *Pisma Świętego*, jak np. zastosowanie, bez żadnych ograniczeń i zastrzeżeń, metody tzw. mityzacji i demityzacji do analizy rzeczywistości ukazanej w *Biblii* lub w dziełach literackich czy innych artystycznych wytworach ją naśladowujących lub do niej nawiązujących. Natomiast rzetelne i właściwe zrozumienie mitów i ich relacji do *Księgi ksiąg* może znakomicie pomóc i ułatwić zrozumienie charakteru Bożego Objawienia, jakim posługuje się religia chrześcijańska, uwzględniająca w swym nurcie katolickim dwojakie źródło tej Bożej Nauki – *Pismo Święte* i *Tradycję*.

Dopiero po właściwym zrozumieniu pierwotnego charakteru mitów, które przy pomocy rozmaitych gatunków czy form literackich, przekazanych nam na kartach pism antycznych autorów, próbują odkrywać strukturę rzeczywistości, niedostępną empiryczno-racjonalnym zdolnościom poznawczym człowieka, można również łatwiej pojąć bardziej uniwer-

⁹ A. Świderkówna, dz. cyt., s. 44 i nast.

¹⁰ Np. o tym, że mit niejedno ma imię, przypomniał ostatnio filozof Leszek Kołakowski, *Obecność mitu*, Warszawa 2005 (na podst. wyd. Paryż 1972), s. 7, 142, passim: próbując umiejscowić „produkcję mitotwórczą w kulturze ze względu (jak to określa) na strukturalne cechy świadomości ludzkiej”, ani razu nie definiuje pojęcia „mit”, pozostawiając jego sens do wyłowienia jedynie z całości wywodu. Zob. także interesujące uwagi o historycznych i współczesnych teoriach mitograficznych krakowskiego filologa klasycznego Stanisława Stabryły, podane we *Wstępie* do książki pt. *Mit. Człowiek literatura*, WN PWN, Warszawa 1922, s. 5-12, ukazujące mit w jego wymiarze humanistycznym i literackim.

salny i absolutnie odmienny przekaz religijno-moralnej nauki *Biblii*. Wtedy dopiero można już bezpiecznie porównywać opowieści mitologiczne z przekazami biblijnymi, tak o pochodzeniu oraz istocie świata, człowieka i bóstw, jak o grzechu pierworodnym, potopie i tym podobnych sprawach prehistorii ludzkości.

Od początkujących studentów I roku polonistyki wymaga się jedynie rzeczy podstawowych i prostych – znajomości i rozumienia tego, co czytają. Sprawdzianem tej wiedzy mogą być na ćwiczeniach właśnie testy, które mogą przykładowo polegać w jednym zestawie na rozwiązywaniu wybranych haseł mitologiczno-biblijnych, a w drugim – na wyjaśnianiu tzw. frazeologizmów, z którymi uczniowie musieli się zetknąć już w szkole średniej. Taka popularna wiedza i choćby przeciętne obycie kulturowe są po prostu niezbędne, żeby kandydaci na przyszłych polonistów mogli zrozumieć i przyswoić sobie elementarz z dziedziny historii literatury i dziejów języka polskiego, nie mówiąc już o jakiejś niezbędnej fundamentalnej humanizacji umysłu i ducha.

Tymczasem nawet przy rozwiązywaniu popularnych testów z zakresu podstawowej terminologii religijno-biblijnej stwierdza się powszechnie wprost zatrważającą wśród niedawnych maturzystów nieznamość nawet *Evangelii*, nie wspominając już o takich detalach, jak jej realia geograficzne i historyczno-kulturowe, np. podstawowa topografia Palestyny, dla chrześcijan przecież Ziemi Świętej jako ziemskiej ojczyzny Jezusa Chrystusa. A cóż jeszcze mówić o porażających brakach w dziedzinie historii biblijnej *Starego Testamentu*, mimo że już są łatwo dostępne i niedrogie specjalnie dla szkoły opracowane antologie biblijne¹¹.

C. Kościół i „Ewangelia Życia”

Wiedza religijna, choć nie jest absolutnym wykładnikiem religijności, stanowi przecież – a dzisiaj w szczególności – jej niezbędny fundament i zarazem intelektualny wymiar¹². Chodzi bowiem o znajomość

¹¹ Por. przykładowo: 1) *Biblia. Stary Testament wypisy dla szkół*, Wybór i opracowanie ks. Marian Wolniewicz, „Księgarnia Świętego Wojciecha”, Poznań 1999; 2) *‘Biblia’ Wypisy z Księgi*, wybór i opracowanie Alicja Badowska, „Siedmioróg”, Wrocław 2000.

¹² Por. Mariański, dz., cyt., 252/253: „W katolicyzmie tradycyjnym brak głębszego uświadomienia religijnego nie stanowił takiego zagrożenia jak we współczesnych przemianach społeczno-kulturowych. Obecnie bowiem ignorancja religijna nie gwarantuje

i rozumienie treści wiary, jej głównych tzw. artykułów i podstaw, wartości i norm religijno-moralnych, reguł i norm eklezjalnych i liturgicznych, a nadto o znajomość ważniejszych faktów i dat z życia Kościoła. Dlatego w ramach badania tegoż poznawczego parametru religijności zwraca się baczna uwagę na ważność przykazań *Dekalogu*, a w praktyce sondażowej na przykazania dotyczące ochrony życia i czystości etyki seksualnej¹³. A oto mój wybrany porównawczy przykład pt. *Hasło: „aborcja” i co z niego wynika...*

Wstępna próba interpretacji tych wyników rozumienia pojęcia aborcji jest bardzo czytelna: 1) znajomość hasła jest powszechna, bliska 100% ogółu respondentów; ale 2) z bardzo dużą przewagą świeckiego rozumienia aborcji nad religijnym.

Stan ten musi niewątpliwie budzić wielkie zaniepokojenie, bo „Ewangelia życia” jest miernikiem chrześcijańskiego traktowania Boskiego daru życia, szanowania go i chronienia „od poczęcia do naturalnej śmierci”. Liczniejsze odpowiedzi laickie niż religijne pomaturalnych respondentów, pochodzących przecież ze środowisk właśnie chrześcijańskich, dawane jako objaśnienie tego pojęcia, zdają się wskazywać na sukces antyreligijnej propagandy i zlaicyzowanej medialnej indoktrynacji w umysłach młodych ludzi. W uzyskanych odpowiedziach zdecydowanie przeważa bowiem zlaicyzowane określanie aborcji, np. jako „przerywanie ciąży” lub „usuwanie płodu czy zarodka życia (z macicy kobiety” itp., czasami jeszcze jako „poronienie”, a dość często jako „zabieg chirurgiczny lub ginekologiczny...” itp. Katolickie określenie aborcji jako np. „zabicie dziecka nienarodzonego” bywa wprawdzie czasami dookreślone także

*jednolite odpowiedzi podstaw światopoglądowych w formie znaczącej obiektywnie i psychologicznie wiedzy religijnej, pomocnej w rozwiązywaniu problemów, jakie wynikają z konfrontacji z postindustrialną cywilizacją i postmodernistyczną kulturą. Może stać się przyczyną narastających wątpliwości religijnych, a w konsekwencji prowadzić do indyferentyzmu religijnego, nie dając podstaw odpowiedniego uzasadnienia wiary, grozi fideizmem”. Zob. także fragment dotyczący dyktatury współczesnego relatywizmu z Homilii na rozpoczęcie konklawe wygłoszonej 18 IV 2005 r. przez Josepha Kardynała Ratzingera, zamieszczonej w książeczce: *Ojciec Święty Benedykt XVI, U progu pontyfikatu*, Kraków 2005, s. 43; oraz wcześniejszą wypowiedź:*

Kardynał Joseph Ratzinger, *Relatywizm zagrożeniem dla Kościoła*. Z wywiadu przeprowadzonego dla „Rzeczpospolitej” przez Grzegorza Górnego, Pawła Lisickiego i Rafała Smoczyńskiego w 1999 roku, przedr. „Rzeczpospolita” 19 kwietnia 2005, s. 6.

¹³ Mariański, dz. cyt., s. 250 i nast.

Tab. 2. STOPIEŃ ZNAJOMOŚCI HASŁA ‘ABORCJA’ (w %):
a) studentów UŚ w Katowicach w latach 1993–1999;
b) studentów WSP-AJD w Częstochowie w latach 2000–2005.

Ucz.	Rok (N = resp.)	I. Kategoria odpowiedzi				II. Kategoria pojęcia		
		prawidł.	nieprec.	niepraw.	brak	świeckie	religijne	mieszane
Uniwersytet Śląski (Katowice)	1993 (N=26)	88,46	0,0	11,54	0,0	69,23	3,85	26,92
	1994 (N=12)	83,33	0,0	16,67	0,0	75,00	25,00	0,0
	1995 (N=11)	81,82	9,09	9,09	0,0	72,73	18,19	9,09
	1996 (N=15)	86,67	0,0	13,33	0,0	73,33	13,33	13,33
	1997 (N=11)	90,91	9,09	0,0	0,0	100,00	0,0	0,0
	1998 (N=10)	100,00	0,0	0,0	0,0	60,00	30,00	10,00
	1999 (N=14)	100,00	0,0	0,0	0,0	80,00	20,00	0,0
	Średnia >	90,17	2,60	7,23	0,0	75,76	15,77	8,48
WSP/Akad.J.D. (Częstochowa)	2000 (N=29)	100,00	0,0	0,0	0,0	62,07	24,14	13,79
	2001 (N=40)	100,00	0,0	0,0	0,0	82,50	7,50	10,00
	2002 (N=21)	90,48	9,52	0,0	0,0	66,67	19,05	4,76
	2003 (N=56)	98,21	1,79	0,0	0,0	55,36	23,21	21,43
	2004 (N=35)	94,29	5,71	0,0	0,0	71,43	14,29	14,29
	Średnia I >	96,60	3,40	0,0	0,0	67,61	17,64	12,85
	2005 (N=34)	91,18	8,82	0,0	0,0	64,71	17,65	17,65
Średnia II >	95,69	4,31	0,0	0,0	67,12	17,64	13,65	

jako „grzech śmiertelny”, nawet „powodujący ekskomunikę”, ale to jedynie wyjątki. Spory odsetek stanowią odpowiedzi tzw. mieszane, zadowolające zarówno dość popularną opinię świecką, jak i obiegowy zmysł katolicki.

Te same testy, powtórzone w drugim semestrze, przynosiły podobne wyniki, co zdaje się świadczyć o wyrobionych już prawie na stałe zlaicyzowanych poglądach akademickiej młodzieży w dziedzinie etyki prenatalnej. Z poszanowaniem zaś prawa do życia nienarodzonych (i prawa ludzi starych do naturalnej śmierci) łączy się przecież cała wielka i ważna problematyka humanizmu chrześcijańskiego, jak ją kiedyś za *Ewangelią* określał Jan Paweł II: *Wszystkie drogi Kościoła prowadzą do człowieka – człowiek jest drogą Kościoła* (nb. encyklika *Redemptor hominis*). Kluczem zaś niezmiennym tego uniwersalnego chrześcijańskiego humanizmu jest tajemnica Wcielenia Chrystusa, kontynuowana przez Kościół i przekazywana w jego dogmatach i przykazaniach, tak wczoraj, jak i dziś¹⁴. Ku temu celowi winna prowadzić nauka religii przede wszystkim w szkole, w kościele i w domu rodzinnym, bo na wyższej uczelni może już nie być na to ani miejsca, ani czasu; a co mówić o młodzieży, która swoją edukację kończy na maturze lub nawet jeszcze przed maturą?

Pora zatem wypunktować **wnioski końcowe**:

1. Wyniki przeprowadzonych testów językowych wskazują na symptomatyczne luki w zakresie wiedzy religijno-dogmatycznej absolwentów szkoły średniej, podejmujących wyższe studia humanistyczne.

2. Przeprowadzone badania potwierdzają również znaczny niedostatek wiedzy biblijnej oraz historycznej, dotyczącej zwłaszcza chrześcijaństwa, widoczny nie tylko u studentów I roku studiów filologicznych, lecz i u studentów starszych lat.

3. Zebrane informacje, uzupełnione także przez inne ogólniejsze obserwacje i relacje, zdają się przede wszystkim świadczyć o niedosta-

¹⁴ Por. J. Ratzinger, *Homilia na rozpoczęcie konklawe...*, dz. cyt., s. 43 i nast.: „My natomiast mamy inną miarę wielkości: Syna Bożego, prawdziwego Człowieka. To On jest wyznacznikiem prawdziwego humanizmu: Wiara ‘dorosła’ nie idzie z prądem mód i nowinek; wiara dorosła i dojrzała jest głęboko zakorzeniona w przyjaźni z Chrystusem. Ta przyjaźń otwiera nas na każde dobro, dając nam zarazem kryterium rozeznania prawdy i fałszu, odróżnienia ziarna od plew. Do tej dorosłej wiary musimy dojrzewać, ku niej powinniśmy prowadzić Chrystusową trzodę”.

tecznym stanie katechezy prowadzonej w szkole średniej i w ogóle w nauczaniu kościelnym.

4. Poczynione spostrzeżenia i konstatacje dowodzą również poważnych niedociągnięć dydaktycznych w nauczaniu przedmiotów humanistycznych, prowadzonych w szkole prawdopodobnie przez nauczycieli mało kompetentnych, choć nie zawsze z powodu ich winy osobistej, a to mianowicie:

- z racji ich anachronicznego i niewłaściwego wykształcenia oraz także przestarzałego przygotowania pedagogicznego do zawodu nauczycielskiego;
- jak również z powodu posługiwania się przez nich i przez ich uczniów niewłaściwymi podręcznikami lub przygodnymi pomocami szkolnymi (np. opracowaniami typu „Victor” w gimnazjum oraz „Cogito” w liceum).

5. Wreszcie nasuwa się generalny postulat edukacyjny wprowadzenia do szkoły średniej najpierw pilnej i programowej korelacji nauczania przynajmniej wszystkich przedmiotów humanistycznych, a następnie na tym fundamencie potrzeba bardziej rzetelnego i na wyższym poziomie prowadzonego kształtowania świadomości językowo-kulturalnej i religijno-społecznej uczniów;

6. Nade wszystko zaś potrzeba jednolitej współpracy domu, szkoły i Kościoła w dobrze zaprogramowanej i zorganizowanej edukacji młodzieży.