

# Piotr Tomasik

---

## Nauczanie religii katolickiej w strukturze polskiej szkoły

---

Studia Katechetyczne 7, 126-148

---

2010

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.

## **Nauczanie religii katolickiej w strukturze polskiej szkoły**

Lekcja religii jest stałą rzeczywistością w polskiej szkole, w której od lat prowadzona jest głęboka reforma systemowa<sup>1</sup>. Mimo widocznego braku konsekwencji we wprowadzaniu zmian w oświacie, co jest skutkiem braku porozumienia ponad podziałami politycznymi wokół spraw edukacji, polska szkoła zyskuje nowe oblicze.

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

### **1. Perspektywa katechetyczna lekcji religii**

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

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

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

<sup>2</sup> CT 18.

<sup>3</sup> DOK 82.

<sup>4</sup> DOK 84.

Ze względu na obronę bogactwa rzeczywistości katechezy *Dyrektorium ogólne o katechizacji* stwierdza, iż *relacja między nauczaniem religii w szkole i katechezą jest relacją zróżnicowania i komplementarności*. Według norm tego dokumentu, na terenie szkoły nauczanie religii *wymaga takiej samej systematyczności i organizacji jak inne przedmioty* oraz stanowi *element koniecznego dialogu interdyscyplinarnego*<sup>5</sup>. Zresztą odpowiedzialność szkoły za formację religijną nie może zostać sprowadzona jedynie do odpowiedzialności za szkolne nauczanie religii. Szkoła winna przekazywać treści religijne także w ramach innych przedmiotów<sup>6</sup>. Zadania szkoły realizują misję Kościoła, gdy przyczyniają się do wychowania kształtującego charakter i postawy oraz rozwijającego poczucie wartości<sup>7</sup>. Nauczyciele-katolicy winni czuć się, zdaniem Jana Pawła II, szczególnie odpowiedzialni za formację dzieci i młodzieży, a także za budzenie odpowiedzialności rodziców za wychowanie potomstwa<sup>8</sup>.

Polskie *Dyrektorium katechetyczne* za funkcję katechezy uznaje – poza wychowaniem, nauczaniem i wtajemniczeniem – ewangelizację<sup>9</sup> oraz stwierdza, że *nauczanie religii w szkole i katecheza wzajemnie się uzupełniają*<sup>10</sup>. Dokument staje na stanowisku respektowania zadań własnych szkoły i wskazuje na konieczność takiego rozumienia nauczania religii, by wypełniało zarówno zadania szkoły, jak i Kościoła: *W szkolnym nauczaniu religii podmiotowy charakter zachowuje, obok Kościoła, szkoła. Szkolne nauczanie religii winno zatem wypełniać zarówno zadania postawione przez Kościół, jak i wybrane cele wyznaczone przez szkołę. Stosunek nauczania religii wobec szkoły wyrażają relacje zarówno podporządkowania, jak i autonomii. Podporządkowanie oznacza przede wszystkim włączenie nauczyciela religii w zakres odpowiedzialności za realizację planu wychowawczego i dydaktycznego szkoły. Nauczanie religii podlega rygorom, jakie stosuje się wobec innych przedmiotów w zakresie nadzoru pedagogicznego. Jednakże nauczanie religii cieszy się autonomią wobec instytucji szkoły. Wyraża się ona w fakcie, że programy nauczania i pomoce dydaktyczne nie podlegają zatwierdzeniu przez nadzór pedagogiczny, lecz winny być jedynie podane do jego wiadomości. Oznacza to, że nadzór merytoryczny nad nauczaniem religii w szkole sprawuje Kościół. To Kościół zatwierdza materiały dydaktyczne i kieruje nauczycieli religii do podjęcia pracy w szkole (misja kanoniczna), a także,*

<sup>5</sup> DOK 73.

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

<sup>7</sup> SKSW 12.

<sup>8</sup> SzR 5.

<sup>9</sup> PDK 20.

<sup>10</sup> PDK 82.

w ramach prac programowych, określa, które cele i zadania szkoły winny być realizowane na lekcjach religii. Tak ujęta lekcja religii umożliwia współdziałanie szkoły i Kościoła, a jednocześnie szanuje wzajemną autonomię obu tych podmiotów nauki religii<sup>11</sup>. Nauczanie religii jest w ten sposób ujęte jako służba świadczona polskiej szkole<sup>12</sup>, szkoła natomiast ma za zadanie, na mocy zasady pomocniczości, służyć rodzinie i społeczeństwu<sup>13</sup>.

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

## 2. Kryzys szkoły – postulaty pedagogiczne – założenia reformy

Powodem postulowanej przez wiele lat i realizowanej obecnie reformy edukacji jest kryzys szkoły, zwłaszcza kryzys polegający na tym, iż szkoła jest wychowawczo niewydolna. Winę za ten kryzys ponosi w wielkiej mierze marksistowska ideologizacja szkoły<sup>14</sup>. Ideologia wychowania marksistowskiego przyjmowała konieczność zuniformizowanych zachowań przez wszystkie elementy systemu edukacyjnego, który miał charakter radykalnie pionowy: zadaniem nauczycieli – lojalnych instruktorów *frontu ideologicznego*, było wpajanie uczniom wskazówek przekazanych z góry<sup>15</sup>. To podporządkowanie całego systemu edukacji, instrumentalizacja człowieka, który był realizatorem odgórnej polityki ośrodków władzy, prowadziło do manipulacji, u której podstaw stało traktowanie człowieka jako wartości utylitarnej<sup>16</sup>.

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

---

<sup>11</sup> PDK 82.

<sup>12</sup> PDK 85.

<sup>13</sup> PDK 83.

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

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

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

skie zarobki nauczycieli powodowały zmęczenie psychiczne, odbierały motywację, a przez to zmuszały do posłuszeństwa. Wizytacje i kontrole, które sprawdzały procedurę postępowania, a nie rezultaty pracy pedagogicznej, pozbawiały nauczyciela poczucia podmiotowości, paraliżowały inicjatywę i wzmagaly lęk. Na studiach wyższych do specjalności nauczycielskich wprowadzono selekcję negatywną. W ten sposób pojawiło się wielu pedagogów biernych, dyspozycyjnych, pozbawionych inicjatywy i możliwości wprowadzania innowacji<sup>17</sup>.

Manipulatorski charakter systemu szkolnego ujawniał się również w programach i podręcznikach. Techniki manipulacji, szczególnie fragmentację, stosowano zwłaszcza w nauczaniu przedmiotów humanistycznych. Wprowadzano marksistowskie stereotypy do nauczania literatury i historii, dzieląc poszczególne epoki na postępowe i wsteczne, co prowadziło do utrwalania schematów uniemożliwiających uczniom samodzielność w myśleniu. Historia nauczana w szkole, traktująca zwłaszcza o starożytności, średniowieczu i czasach najnowszych, daleka była od wyników badań historycznych. W podręcznikach literatury dokonywano fałszerstw biograficznych, a wypisy redukowano, szczególnie przy utworach religijnych, do minimum, by uniemożliwić uczniowi kontakt z tekstem<sup>18</sup>.

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

Czy szkoła potrzebuje reformy? Z całą pewnością tak. Szkoła bywa nie lubiana, gdyż motywacja do pracy często zastępowana jest przez strach, nauczyciele bywają niegrzeczni, aroganccy i pogardliwi wobec uczniów, zaś pomiędzy dziećmi dochodzi do aktów przemocy<sup>19</sup>. Przeciwdziałanie tej sytuacji przybiera często formę działań pozornych. Szkoła, miast wychowywać, mnoży rozmaite kodeksy ucznia, które dekretują niezliczoną ilość praw i przywilejów uczniowskich, a zupełnie nie zwracają uwagi na potrzebę kształtowania w wychowan-

<sup>17</sup> Tamże, s. 243nn.

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

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

kach odpowiedzialności i obowiązkowości<sup>20</sup>. Kodeksy te, wymierzone wprost w autorytet nauczyciela, stają się w praktyce szkolnej martwą literą, mogą jednak być użyte do zantagonizowania uczniów przeciwko nauczycielom. Są zatem zarzewiem rozbicia, konfliktu, czasem nawet szantażu.

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

Nie wolno jednakże zapominać, że kryzys szkoły jest mocno powiązany z kryzysem myśli pedagogicznej. Upřednio wymienione symptomy kryzysu szkoły mają swoje źródło w problemach, jakie przeżywa pedagogika. Można by zaryzykować stwierdzenie, że źródło to wiąże się z dzisiejszym rozchwianiem filozofii, zwłaszcza filozofii człowieka, a co za tym idzie, filozofii wychowania<sup>21</sup>. Ideologiczne postulaty edukacyjne postmodernizmu bynajmniej nie ułatwiają szkole wyjścia z ideologizacji marksistowskiej. Uprawianie pedagogiki i filozofii wychowania bez uczciwego postawienia problemu prawdy i dobra powoduje, że szkoła na nowo otrzymuje zadania manipulatorskie. Jest to tym łatwiejsze, iż ideolodzy marksizmu szybko przeobrazili się w postmodernistów. W ten sposób praktyka zostaje wsparta przez teorię. Aby zatem reforma nie była pozorna, potrzebne jest szkole wsparcie ze strony filozofii wychowania mocno opartej na fundamencie prawdy i dobra<sup>22</sup>.

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

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

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

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

<sup>22</sup> Kwestię tę ujmuję szerzej w cytowanej w poprzednim przypisie książce na s. 409nn.

styka. Rzadko się przecież zdarza umiejętność transponowania wniosków zasad moralnych w realne wartości życiowe<sup>23</sup>. I. Verhack nazywa to *przejrzystością wychowawcy*. Cecha ta jest potrzebna, ponieważ kultura i sposób patrzenia na problemy świata młodzieży i dorosłych są często bardzo różne. Utrudnia to przekaz światopoglądowy i dlatego tak istotne jest *zaufanie pozwalające młodszemu dostrzec w starszym egzystencjalny punkt odniesienia*. Konieczny jest dobry kontakt nauczyciela z uczniem w procesie przekazywania wartości, jednak *najbardziej głębokie i trwałe ślady pozostawiają nie słowa i argumenty, ale chwile, kiedy ujawnia się powaga i głębia, z jakimi wychowawca realizuje swoje wewnętrzne przekonania*<sup>24</sup>.

Czy nauczanie religii może pomóc szkole na gruncie wychowania moralnego? Oczywiście. Nie wolno wszelako zapomnieć o praktycznym problemie redukcji całego przekazu katechetycznego jedynie do funkcji wychowawczej i to w wymiarze moralnym. Oczekiwania ze strony szkoły idą niekiedy po tej linii, a to głównie dlatego, iż istnieje stereotyp odrywający twierdzenia religijne od kryterium prawdziwości i przeciwstawiający wiedzę wierze. Stąd też domaganie się, by lekcja religii była poszerzoną lekcją wychowawczą, może oznaczać chęć zrezygnowania z przekazu wiedzy religijnej jako zbędnej i niepewnej. Takie ujęcie, rzecz jasna, jest nie do przyjęcia, ponieważ wówczas katecheza i nauczanie religii tracą swoją tożsamość, odniesienie do wydarzenia Chrystusa, zaś zachowania religijne oderwane od prawdy o Bogu przestają mieć znaczenie motywujące wychowawczo<sup>25</sup>.

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

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

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

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

<sup>25</sup> PDK 42.

dość wykorzystane w praktyce systemu oświaty. Główną przesłanką dla zrozumienia podmiotowości relacji rodzina – szkoła jest fakt widzenia szkoły w świetle zasady pomocniczości. Rodzina bowiem dzieli się swoim prawem – obowiązkiem do wychowania dzieci. Świadomość takiego właśnie fundamentu relacji rodzina – szkoła potrzebna jest zarówno rodzicom, jak i szkole: rodzicom, by zbyt łatwo nie pozbywali się swoich praw, choćby ze względu na rzekomy brak kompetencji; szkole, by niepotrzebnie nie przypisywała sobie funkcji władczych, antagonizując w ten sposób rodziców. Relacja między rodziną a szkołą jest z natury asymetryczna, bowiem każda z tych instytucji ma do spełnienia własne zadanie w procesie wychowania: szkoła przekazuje wiedzę uniwersalną, rodzina – określoną potrzebami, szkoła ma nauczyć rozumienia świata, rodzina – wychować moralnie<sup>26</sup>. To dopiero sytuacja patologii, czy to w rodzinie, czy też w szkole, powoduje, że oba te podmioty mogą zostać sobie przeciwstawione.

Dążenie do upodmiotowienia relacji nauczyciel – uczeń ma za punkt wyjścia stwierdzenie, że każdy człowiek jest istotą autonomiczną, zdolną do postaw kreatywnych. Dotyczy to zarówno nauczyciela, jak i ucznia. Podmiotowość osoby oznacza także kompromis z podmiotowością drugiego człowieka. Podmiotowe traktowanie ucznia wiąże się z obciążeniem go pewnymi obowiązkami. Zasada podmiotowości oznacza partnerskie traktowanie ucznia i może dawać doskonałe wyniki, jeśli chodzi o budzenie świadomej motywacji kierowania własnym życiem<sup>27</sup>. Podmiotowość oznacza, że nauczyciel – wychowawca powinien być przede wszystkim animatorem rozwoju. Zasada podmiotowości wyklucza manipulację osobą wychowanka. Nakazuje ona taki dobór materiału nauczania, by przede wszystkim uwzględniać interes dziecka i jego rozwój. Powstaje jednak problem, czy uznanie podmiotowości ucznia nie powinno oznaczać uznania za symetryczną relacji nauczyciel – uczeń. Relacja ta jest wszakże z istoty niesymetryczna, jako że inne są możliwości, a także powinności nauczyciela, a inne ucznia. Dowodzenie symetryczności tej relacji może być elementem manipulowania i usprawiedliwiania porzucenia młodzieży lub też zrzucenia na dziecko przez dorosłych odpowiedzialności za wychowanie<sup>28</sup>. Powstaje tu tzw. *paradoks lekarza*, który nie może okazywać swojej empatii wobec pacjenta tak dalece, by mu zaszkodzić. Podobnie dobry nauczyciel-wychowawca powinien współczuć ze

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

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

<sup>28</sup> A. Folkierska, *Pedagogika a polityka*, art. cyt., s. 19n.



swymi wychowankami, ale jednocześnie poprzez wymagania motywować ich do trudnej i ciężkiej pracy nad sobą<sup>29</sup>.

Kolejny postulat to powrót do etosu służby nauczycielskiej. Badania wykazują, że coraz większa liczba nauczycieli jest nastawiona raczej na dobrze płatny zawód aniżeli na postawę życiową<sup>30</sup>. Tak sądzi przede wszystkim najmłodsze pokolenie nauczycieli. A przecież kwestia postawy nauczyciela wobec własnego powołania jest jedną z zasad fundamentalnych. Powołanie nauczycielskie wynika nie tylko z zainteresowań i świadomości zadań, ale domaga się zamiłowania i przeświadczenia o właściwym wyborze obranej drogi. M. Grzegorzewska w *Listach do Młodego Nauczyciela* wprowadza następującą typologię postaw nauczycielskich: *Będą tu więc ludzie pełni zapału i wiary w powodzenie swej pracy, ale będą także ci, którzy mają wątpliwości, czy im się uda, czy ich możliwości nie są zbyt nikłe. Są też osoby, które wchodzą na drogę nauczycielską przypadkowo, ale szukają swojej na niej roli. Inni z kolei – obojętni na istotę tej drogi – szukają jedynie powierzchownych wskazówek „jak pracować, aby na niej jakiś czas pozostać nie rażąc otoczenia”. Wreszcie są i tacy, którzy myślą tylko o sobie i swoich zarobkach*<sup>31</sup>.

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

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

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

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

<sup>32</sup> I. Sławińska, *Autorytet nauczyciela?*, art. cyt., s. 198.

miotowym traktowaniem nauczyciela przez siebie samego, co domaga się wierności zasadom deontologii pedagogicznej. Atmosfera kłamstwa, nieetyczności prowadzi do braku zaufania wobec wychowawców, a ten brak zaufania w sposób nieuchronny wiedzie do odrzucenia autorytetu. Niesymetryczność relacji dziecko – dorosły powoduje, że wychowawca może stać się dla wychowanka autorytetem, o ile sam we własnych oczach za taki autorytet się uzna oraz będzie robił wszystko, by na to miano zasłużyć<sup>33</sup>.

Ostatnim postulatem wobec wychowania jest nastawienie na dialog. Postawa dialogu daje uczestnikom relacji wychowawczej poczucie wolności. Człowiek jest istotą racjonalną i ułomną jednocześnie. Jako istota racjonalna człowiek poszukuje prawdy o czymś, co jest wyrazem chęci przekroczenia siebie. Jako istota ułomna poznaje tę prawdę częściowo, a poznanie to obarczone jest ryzykiem błędu<sup>34</sup>. Dialog, jako metoda poszukiwania prawdy, poszerza spojrzenie człowieka na rzeczywistość poprzez poznanie punktu widzenia innych ludzi. W wychowaniu zatem dialog należy wiązać z wytrwałym, choć trudnym, poszukiwaniem prawdy.

Wszystkie te wskazania winien realizować każdy nauczyciel, również nauczyciel religii. Trudno wyobrazić sobie, by nauczyciel religii odstąpił od podmiotowego traktowania wychowanków. Przecież sama specyfika przedmiotu domaga się widzenia w uczniu osoby stworzonej na obraz Boga. To podmiotowe traktowanie ucznia nie oznacza, rzecz jasna, zdjęcia z wychowanka odpowiedzialności i obowiązków. Warto tu przywołać system prewencyjny św. Jana Bosko, gdzie *klimat miłości i dobroci nie wykluczał wymagań stawianych wychowankom*<sup>35</sup>. Podobnie samo nauczanie religii jest wyrazem przywrócenia podmiotowości w relacji rodzina – szkoła. Szkoła, włączając się w wychowanie religijne dzieci i młodzieży, wypełnia zasadę pomocniczości wobec rodziny. Nauczyciel religii winien kierować się w sposób *wzorcowy* zasadami deontologii wychowawczej. Winien być świadkiem Chrystusa i Kościoła, co dla misji katechety ma znaczenie fundamentalne<sup>36</sup>. Stąd w swojej działalności wychowawczej winien mieć jasne zrozumienie misji i powołania. Wychowanie religijne służy również przywróceniu autorytetu. Daje bowiem mocny fundament wychowaniu, zwłaszcza moralnemu, jakim są *Dekalog* i *Błogosławieństwa*. Należy dążyć do tego, by osobisty autorytet nauczyciela religii był autorytetem poznaw-

<sup>33</sup> A. Folkierska, *Pedagogika a polityka*, art. cyt., s. 19.

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

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

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

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

Czy założenia reformy edukacji uwzględniają problem wychowawczej niewydolności szkoły? Owszem, wszystkie wysiłki, podjęte przez autorów reformy, mają za punkt wyjścia przywrócenie szkole jej wychowawczej funkcji. Autorzy reformy deklarują, że w centrum działań edukacyjnych szkoły ma się znaleźć uczeń ze swoją osobowością, podmiotowością, indywidualną drogą rozwoju<sup>38</sup>. I ze względu na ten podstawowy postulat wychowania reforma dąży do zintegrowania wiedzy szkolnej, zwrócenia większej niż dotychczas uwagi na kształtowanie umiejętności<sup>39</sup>, zaleca *odchudzenie* programów, ich pluralizm i dostosowanie do potrzeb lokalnych<sup>40</sup>. To są podstawowe założenia, zasadniczo słuszne, stanowiące szansę, ale i zagrożenie, ze względu na to, jaką treścią zostaną one wypełnione.

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

<sup>37</sup> DOK 73.

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

<sup>39</sup> Tamże, s. 50n.

<sup>40</sup> Tamże, s. 100nn.

<sup>41</sup> *Ministerstwo Edukacji Narodowej o wychowaniu w szkole*, dz. cyt., s. 42.

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

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

Zreformowana szkoła ma również nie tylko przekazywać wiadomości, nie tylko kształcić umiejętności, ale również wyrabiać postawy. Wychowaniu mają służyć wszystkie przedmioty nauczania i wszystkie lekcje. Wychowawczy charakter ma też zerwanie z encyklopedyzmem na płaszczyźnie teorii doboru materiału nauczania. Krok ten oznacza bowiem nastawienie systemu edukacji na efekt kształcenia, jakim ma stać się uczeń samodzielny, przygotowany do twórczych poszukiwań<sup>42</sup>. Encyklopedyzm jest również związany z obciążającym polską szkołę balastem sejentyzmu. To jest bardzo ważne, by z tą właśnie za-

<sup>42</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. Wragg, *Trzy wymiary programu*, Warszawa 1999, s. 88].

szłością ideologiczną zerwać. Ważne ze względu nie tylko na nauczanie religii, ale przede wszystkim ze względu na potrzebę uczciwego poszukiwania prawdy. Jednakże określenie *encyklopedyzm* w dyskusjach oświatowych przybiera często wydźwięk sloganu ideologicznego. Bez wątpienia encyklopedyzmem nie można nazwać uzasadnionego dążenia, by uczniowie nabywali w trakcie działań edukacyjnych, poza umiejętnościami, również rzetelną wiedzę. Encyklopedyzm przyjmuje bowiem w istocie następującą regułę: *W materiale dydaktycznym należy zawrzeć możliwie najwięcej wiadomości (...) Zasadą regulującą praktykę programową jest tzw. addytywizm – poszerzenie programów jako jedyny skuteczny sposób utrzymania zgodności między szkolnym przedmiotem a macierzystą dyscypliną naukową. Twórcy programów nie dążą zatem do opracowania reguł redukcji materiału i są mało zainteresowani regułami strukturyzacji materiału*<sup>43</sup>. Niemniej jednak można żywić obawy co do sposobu *odchudzania* programów. Istnieje niebezpieczeństwo, że przy zbyt radykalnym lub też nie do końca uświadomionym redukowaniu niektórych treści doprowadzi się do sytuacji, że uczeń, pozbawiony koniecznej wiedzy, podstawowych informacji, stanie się niezdolny do samodzielnych poszukiwań w danej dziedzinie. Co więcej, walka z encyklopedyzmem staje się ideologicznym hasłem w sytuacji, gdy w rekrutacji na wyższe uczelnie stosuje się coraz częściej testy, które sprawdzają jedynie *wykutą* wiedzę. Źle rozumiana walka z encyklopedyzmem na terenie nauczania religii może przynieść szkody, gdy przekaz wiedzy religijnej stanie się nieintegralny, przed czym przestrzegają zresztą dokumenty Kościoła<sup>44</sup>.

Inną dyrektywą reformy edukacji jest konieczność zwrócenia uwagi na kształcenie umiejętności. Dyrektywa to słuszna, ponieważ wiedza nabywana przez uczniów w szkole winna być użyteczna, a dydaktyczna zasada powiązania teorii z praktyką jest silnie motywująca do zdobywania wiedzy<sup>45</sup>. Niemniej jednak istnieje niebezpieczeństwo popadnięcia w skrajny pragmatyzm, uczenia tylko rzeczy bezpośrednio użytecznych. Wówczas zarówno religia, jak i przedmioty humanistyczne, zostaną zepchnięte na margines: użyteczne – w potocznym rozumieniu – są te umiejętności, które pozwalają *ustawić się*, dostosować do świata, podjąć dobrze płatną pracę. Krytykując pragmatyzm w filozofii wychowania, Jacques Maritain podkreśla, iż *działanie i praktyka zmierzają do celu, do determinującego finału, bez którego tracą kierunek i swą energię twórczą*.

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

<sup>44</sup> CT 30; DOK 44.

<sup>45</sup> W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1996, s. 181n.

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

Reforma wprowadza też zasadę pluralizmu programowego. Zasada ta ma na celu danie nauczycielowi możliwości wyboru, a nawet konstruowania programów autorskich. W ten sposób nauczyciel ma szansę stać się, w większym niż dotychczas stopniu, twórcą tego, czego naucza. I jest to słuszna idea. Jednym z problemów, wspomnianych uprzednio, było od-podmiotowienie nauczyciela, ubezwłasnowolnienie go za pomocą ciasnego gorsetu przepisów programowych, które nie tylko wskazywały określony dokładnie cel, ale także przewidywały szczegółowe procedury. Nauczyciel w ten sposób stawał się odtwórcą, funkcjonariuszem systemu manipulacji. Obecnie ma się to zmienić. Zadaniem nauczyciela będzie tworzyć, a nie odtwarzać. Żeby jednak ta twórczość nie była zbyt wybujała, żeby programy były porównywalne, wprowadzono do systemu oświaty dokument o nazwie *podstawa programowa*. Problem *podstawy programowej* odsłania kwestię fundamentalną, mianowicie kwestię twórczości nauczyciela. Wdrażana reforma systemu edukacji zakłada, że nauczyciel jest twórczy, że będzie w stanie, po odpowiednim wykszoleniu, stać się twórcą programu. Jednocześnie przewiduje się zbyt słabe instrumenty kontroli tych programów. Trudno uznać za instrument kontroli programów pomiar dydaktyczny i standardy oceny, które (na przykład w nauczaniu języka polskiego) wywołują wiele uzasadnionych zastrzeżeń<sup>47</sup>. Na przykład, nowe podręczniki do historii zawierają wersję zideologizowaną, niezgodną z podstawą programową, a jednak mają placet ministerialny dopuszczający je do użytku szkolnego<sup>48</sup>. Pluralizm daje możliwość, ale może stać się pułapką. Również z tego powodu, że nie wszyscy nauczyciele są twórcami w tym tego słowa rozumieniu, że są w stanie przedstawić i zrealizować program nie tyle oryginalny, co skutecznie rozwijający uczniów.

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

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

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

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

Kolejny problem wiąże się z trybem uzyskiwania awansu zawodowego przez nauczycieli. Twórcom reformy przyświecała myśl, by skłonić nauczycieli od kształcenia ustawicznego, podnoszenia przez nich kwalifikacji. Jednocześnie awans zawodowy ma przekładać się na gratyfikację materialną. Niemniej jednak przy okazji popełniono kolosalny błąd: rozwój nauczyciela nie został związany z badaniem efektów, ale z koniecznością zgromadzenia obfitej dokumentacji. Szlachetna myśl kształcenia ustawicznego została utopiona w morzu papierów, które mają sprawdzać biurokraci. Nieustające szkolenia nie tylko zakłócają normalny tryb pracy szkoły, ale nierzadko wiążą się z układem korupcyjnym, gdy metodyk jest jednocześnie organizatorem płatnego kursu i osobą oceniającą rozwój. Inna sprawa, że nikt nie sprawdza poziomu kursów, ich efektów: liczy się jedynie kolejne zaświadczenie, powiększające objętość teczek z dokumentami. Mamy tu do czynienia z powrotem do praktyki szkoły marksistowskiej, która nie sprawdzała efektów, lecz procedury. Bez obawy błędu można śmiało stwierdzić, że tryb uzyskiwania awansu zawodowego przez nauczycieli ostatecznie kompromituje reformę, a z nauczycieli czyni jej wrogów, podczas gdy zrozumiałe jest, że muszą oni być sojusznikami, jeśli reforma ma się udać. Na gruncie ściśle katechetycznym warto zauważyć, że nauczyciele religii są zobowiązani do brania udziału w doskonaleniu zawodowym<sup>49</sup>, jednakże specyfika nauczania religii nakazuje utrzymanie ścisłego związku z duszpasterstwem<sup>50</sup>. Nauczyciel religii nie może zaangażować się w zdobywanie kwalifikacji tak dalece, by stracić łączność z Kościołem i jego duszpasterstwem. Ta łączność to nie ograniczenie, to raczej życiodajna siła, skoro nauczanie religii stanowi element posługi katechetycznej i ewangelizacyjnej Kościoła<sup>51</sup>.

### 3. Ramy prawne nauczania religii katolickiej w polskiej szkole

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

<sup>49</sup> PDK 152.

<sup>50</sup> PDK 91.

<sup>51</sup> PDK 84.

Podstawowe akty prawne, które regulują status nauczania religii katolickiej w szkole publicznej, to: Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 IV 1997 roku (art. 53 ust. 4)<sup>52</sup>, Konkordat między Stolicą Apostolską a Rzeczpospolitą Polską (art. 12)<sup>53</sup>, ustawa o systemie oświaty z 7 IX 1991 roku (art. 16)<sup>54</sup>, rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie warunków i sposobu organizowania lekcji religii w publicznych przedszkolach i szkołach z 14 IV 1992 roku (nowelizowane dwukrotnie)<sup>55</sup>, porozumienie pomiędzy Ministrem Edukacji Narodowej i Konferencją Episkopatu Polski w sprawie kwalifikacji nauczycieli religii z 6 IX 2000 roku<sup>56</sup>.

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

Zgodnie z przepisami wymienionych państwowych aktów prawnych, organizowanie lekcji religii w szkole publicznej dokonuje się na życzenie rodziców dzieci niepełnoletnich albo na życzenie młodzieży pełnoletniej. Obowiązek organizacji spoczywa na dyrekcji szkoły. Lekcje odbywają się w grupach o liczebności minimum 7 osób (w grupach klasowych lub międzyklasowych) albo 3 osób (w grupach międzyszkolnych). Nauczanie religii w prawie państwowym traktowane jest jako fakultatywne, decyzja w tej kwestii nie musi być ponawiana rokrocznie, ale może być zmieniona nawet w trakcie roku szkolnego. Jednocześnie zapisanie się na lekcje religii obliguje ucznia do uczestnictwa w tych zajęciach, co winno być odnotowywane dzienniku lekcyjnym. Z kolei polskie *Dyrektorium katechetyczne* zobowiązuje katolików w sumieniu do zapisania dzieci lub zapisania się na szkolne lekcje religii<sup>57</sup>. Obowiązek organizowania lekcji religii w szkołach powierzonych konkretnej parafii spoczywa – zgodnie z przepisami tegoż *Dyrektorium* – na miejscowym proboszczu<sup>58</sup>.

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

<sup>52</sup> „Dziennik Ustaw” 1997, nr 78, poz. 483.

<sup>53</sup> „Dziennik Ustaw” 1998, nr 51, poz. 318.

<sup>54</sup> „Dziennik Ustaw” 1991, nr 95, poz. 425.

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

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

<sup>57</sup> PDK 87.

<sup>58</sup> PDK 83.



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

Programy nauczania religii i podręczniki zatwierdza strona kościelna, podając ich treść do wiadomości Ministrowi Edukacji Narodowej. Tryb zatwierdzania programów i podręczników opisany jest w polskim *Dyrektorium katechetycznym* i skonkretyzowany w specjalnym *Regulaminie*, zatwierdzonym przez Komisję Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski 20 IX 2001 roku<sup>59</sup>. Obsługą tego procesu zajmuje się Biuro Programowania Katechezy, działające w strukturze Sekretariatu Episkopatu Polski od października 2001 roku. Do zadań Biura należy także prowadzenie sekretariatu Komisji Wychowania oraz wspomaganie Sekretariatu Episkopatu w kontaktowaniu się z władzami państwowymi w kwestiach odnoszących się do nauczania religii oraz kształcenia nauczycieli religii.

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

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

---

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

z różnych placówek i podpisywania umowy z jedną placówką. Po trzecie, kwalifikacje nauczycieli religii określa nie ustawa lub rozporządzenie ministerialne, ale porozumienie zawierane pomiędzy Ministrem Edukacji Narodowej i Konferencją Episkopatu Polski<sup>60</sup>. Skierowanie nauczyciela religii wymienia nazwisko osoby skierowanej, nazwę placówki, w jakiej ma ona pracować, a także czas ważności skierowania, przy czym możliwe jest wydawanie skierowań na czas nieokreślony. Skierowanie może być wydane tylko wtedy, gdy dana osoba ma kwalifikacje lub uprawnienia do nauczania w danym typie szkoły. Skierowanie może być cofnięte, przy czym, jeśli nie ma podstaw do rozwiązania stosunku pracy, nauczyciel ma prawo do pobierania pensji do końca roku szkolnego, choć nie może już nauczać religii. W takim wypadku Kościół jest zobowiązany do opłacenia osoby zastępującej nauczyciela religii do końca zajęć w danym roku szkolnym.

Nauczyciel religii ma te same prawa i obowiązki, jakie przysługują nauczycielom innych przedmiotów szkolnych, jednakże z kilkoma wyjątkami. Jest to przede wszystkim zakaz podejmowania obowiązków wychowawcy klasy, o ile nauczyciel uczy jedynie religii. Ale z drugiej strony, nauczyciel religii ma prawo do organizowania dodatkowych zebrań z rodzicami oraz do nieodpłatnego prowadzenia na terenie szkoły organizacji lub stowarzyszeń społeczno-religijnych czy ekumenicznych. Polskie *Dyrektorium katechetyczne* zobowiązuje nauczycieli religii do utrzymywania łączności z parafią, a także do podejmowania formacji ściśle kościelnej<sup>61</sup>.

Nauczanie religii odbywa się w wymiarze dwóch godzin lekcyjnych lub zajęć przedszkolnych tygodniowo<sup>62</sup>. Zmniejszenie liczby godzin może odbyć się jedynie za pisemną zgodą biskupa diecezjalnego i wynika zwykle z braków kadrowych wśród nauczycieli religii. Jednakże z roku na rok sytuacja w tej dziedzinie się poprawia.

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

---

<sup>60</sup> W wypadku innych wyznań podmiotem porozumienia są analogiczne władze zwierzchnie związków wyznaniowych.

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

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

wyznania. Niedostateczna ocena z przedmiotu religia/etyka nie powoduje niepromowania do następnej klasy. Polskie *Dyktorium katechetyczne* ustala, iż ocenę z religii katolickiej należy stawiać za wiedzę religijną, aktywność, pilność i sumiennosc ucznia, natomiast nie powinno się tej oceny wystawiać za udział w praktykach religijnych<sup>63</sup>. Ocena z religii, podobnie jak z zajęć nadobowiązkowych, od roku szkolnego 2007/08 jest wliczana do średniej ocen.

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

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

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

#### 4. Korelacja nauczania religii z edukacją szkolną<sup>64</sup>

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

<sup>63</sup> PDK 83.

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

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

Jednakże trzeba pamiętać, że samo pojęcie korelacji na gruncie katechetycznym wywołuje odmienne skojarzenia aniżeli na gruncie pedagogicznym. Pedagogika rozumie korelację jako *łączenie ze sobą treści należących do różnych przedmiotów nauczania. Tradycyjne rozumienie korelacji w nauczaniu sprowadza się do synchronizacji zbliżonych do siebie treści różnych przedmiotów. (...) Bardziej współczesne rozumienie korelacji polega na merytorycznym wiązaniu ze sobą treści z różnych przedmiotów nauczania i tworzeniu układów integrujących w sobie treści tych przedmiotów*<sup>65</sup>. Natomiast w katechetyce korelacja wiąże się tzw. katechezą korelacji. Jest ona próbą rozwiązania dylematu, jaki staje przed katechezą w związku ze stosunkiem Kościoła do współczesności: czy Kościół ma być bastionem, twierdzą oddzieloną wysokim murem od świata, czy też ma się w pełni przystosować<sup>66</sup>. Katecheza korelacji poszukuje drogi pośredniej, komplementarnej<sup>67</sup>. Proponuje ona, by *wychodzić, kiedy tylko jest to możliwe, od doświadczeń życiowych katechizowanych i do nich wracać, po naświetleniu i zinterpretowaniu ich światłem Objawienia Bożego*<sup>68</sup>. Takie ujęcie zostało zaakceptowane przez polskie *Dyrektorium katechetyczne*<sup>69</sup>.

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

<sup>65</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1995, s. 133.

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

<sup>67</sup> M. Majewski, *Aktualne wyzwania katechetyczne*, Kraków 1997, s. 81.

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

<sup>69</sup> PDK 65.

<sup>70</sup> DOK 73.

<sup>71</sup> PDK 83.

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

Ale nie tylko w odniesieniu do elementu egzystencjalnego można mówić o teologicznym uzasadnieniu korelacji. W podobny sposób uzasadnia korelację inkulturacja Słowa Bożego. Korelacja prawd wiary z kulturą dokonuje się w wypadku uczniów również poprzez wiadomości przekazywane w szkole. Chodzi tu zwłaszcza o wiadomości dotyczące literatury<sup>72</sup>. Drugi typ uzasadnienia łączy zarówno rozumowanie teologiczne, jak i pedagogiczne. Integracja wychowania i nauczania ogniskuje się wokół wartości prawdy. Bardzo ważne jest, by uczniowie zrozumieli istnienie prawdy absolutnej, do której człowiek zbliża się przez poznawanie prawd częściowych. Uczniowie, poznając metodologię właściwą dla poszczególnych dyscyplin wiedzy, uczą się samodzielności w poszukiwaniu prawdy. Jak zauważa Jan Paweł II, wielkość człowieka urzeczywistnia się, gdy *postanowi [on] zakorzenie się w prawdzie, budując swój dom w cieniu Mądrości i w nim zamieszkując. Tylko w tym horyzoncie prawdy będzie mógł w pełni zrozumieć sens swojej wolności oraz swoje powołanie do miłowania i poznania Boga jako najdoskonalsze urzeczywistnienie samego siebie*<sup>73</sup>. I na tym polega szczególne znaczenie wychowawcze korelacji: pozwala ona na samodzielność i wzbudza motywację w szukaniu prawdy. W takim ujęciu szkoła nie daje możliwości ideologizowania. Dzieje się tak, bowiem *prawda tylko siłą siebie samej ogarnia umysły łagodnie, ale zarazem zdecydowanie*<sup>74</sup>. Korelacja może być wychowawczo uzasad-

<sup>72</sup> Por. PDK 69.

<sup>73</sup> FeR 107.

<sup>74</sup> DWR I.

niona w wypadku odniesienia jej do nauczania religii i przedmiotów szkolnych. Pozwala ona na ukazanie owej dwubiegunowości poznania za pomocą rozumu i wiary. Istotnie, to jest droga, by wychowankowie zauważyli, że *wiara i rozum są jak dwa skrzydła, na których duch ludzki unosi się ku kontemplacji prawdy*<sup>75</sup>. W taki sposób dokonuje się również zintegrowanie nauczania i wychowania religijnego<sup>76</sup>.

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

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

Przedstawiona zasada autonomii jako ogólna zasada korelacji winna być respektowana przez nauczanie religii, wprowadzając w życie to, co w soborowej Konstytucji *Gaudium et spes* nosi nazwę *autonomii spraw ziemskich*<sup>78</sup>. Konkretyzując tę zasadę polskie *Dyrektorium katechetyczne* wyodrębnia trzy funkcje lekcji religii wobec pozostałych zajęć edukacyjnych: integrującą, uzupełniającą i polemiczną<sup>79</sup>.

---

<sup>75</sup> FeR wstęp.

<sup>76</sup> W. Kubik, *Zarys dydaktyki katechetycznej*, Kraków 1990, s. 161.

<sup>77</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, dz. cyt., s. 133.

<sup>78</sup> KDK 36.

<sup>79</sup> PDK 83.

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

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

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

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

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

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