

Cyprian Rogowski

Integracyjna pedagogika religii wobec nowych wyzwań

Studia Katechetyczne 8, 360-377

2012

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

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

INTEGRACYJNA PEDAGOGIKA RELIGII WOBEC NOWYCH WYZWAŃ

1. Wprowadzenie w problematykę i stosowaną terminologię

Na samym początku pragnę zaznaczyć, że w niniejszym opracowaniu nie chodzi o wyczerpujące rozważanie i dogłębne analizy wokół tematu zawartego w tytule. Obszar badań dotyczący tej problematyki wymaga niewątpliwie o wiele szerszego spojrzenia. Niemniej, autor ma nadzieję, że dywagacje tu zawarte zainspirują do konstruktywnych analiz przedstawicieli podmiotów wychowawczych, którzy zajmują się edukacją osób z niepełnosprawnością.

Kościół już od starożytności zawsze wzywał do solidarnej troski o drugiego człowieka i tę misję łączył z wezwaniem do rozwoju doskonałości osobowej, będącej istotą powołania chrześcijańskiego. Czasy współczesne, uwarunkowania społeczno-polityczne i gospodarcze, w tym też odnowa Kościoła w duchu soborowym, zainspirowały potrzebę nowych form apostołstwa społecznego. Głos idei solidarności propagowany przez ruchy wolnościowe, przede wszystkim ze strony środowisk pozakościelnych zaczął korelować z miłością i solidarnością, rozumianą w świetle wiary chrześcijańskiej¹. Jak stwierdza papież Jan Paweł II: „wynaturzone mechanizmy i struktury grzechu (...) mogą zostać przezwyciężone jedynie poprzez praktykowanie ludzkiej i chrześcijańskiej solidarności, do której Kościół zachęca i którą niestrudzenie popiera”². W encyklikach papieskich pojęcie *solidarność* określane jest między innymi jako podlegająca ocenie etycznej „postawa społeczna”, „dopominanie się o dobro słabszych”³. Solidarne współdziałanie ludzi, według nauczania Kościoła, powinno inicjować i rozwijać te dzieła, które dotyczą rzeczywistych wartości ludzkich⁴. Chodzi o dzieła podejmowane

¹ Por. B. DROŻDŻ, *Wspieranie dzieł promujących międzyludzką solidarność*, w: *Teologia pastoralna*, t. 2, red. R. Kamiński, Lublin 2002, s. 551-562.

² SRS, nr 40.

³ SRS, nr 50. Cyt. za: P. WORONIECKI, *Solidarność*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, red. C. Rogowski, Warszawa 2007, s. 727-732.

⁴ S. WIELGUS, *Postmodernizm*, „Keryks” 7 (2008), s. 35-56; R. HAJDUK, *Kościół w służbie wartości, czyli o aksjologii postmodernizmu i jej pastoralnych implikacjach*, „Keryks” 7 (2008), s. 305-326. Autor zaznacza, że „za przykładem Chrystusa terapeutyczne duszpasterstwo bierze

indywidualnie bądź zespołowo, przez instytucje kościelne i państwowe, również w obszarze edukacji religijnej osób niepełnosprawnych, czy potrzebujących resocjalizacji. W okresie systemu totalitarnego obszar ten pod względem edukacyjnym i infrastruktury był szczególnie zaniedbany. Dlatego też pytania dotyczące tej grupy osób i wyzwania z tym związane są niezwykle ważne, zwłaszcza w kontekście ekologicznym i technik medycznych. Istotna kwestia w tej materii, to także integracja pedagogiczna jako pytanie dotyczące rozumienia człowieka i sposobu jego definiowania. *Pedagogice integracyjnej* zagraża ciągle to, iż może ona stać się nową formą *pedagogiki specjalnej*. Relewantne są tu pytania zwłaszcza dla etyki, która powinna podjąć te wyzwania i szukać rozwiązań. *Tolerancja i integracja* powinny społeczeństwa humanizować. Procesy integracyjne w wymiarze antropologicznym ulegają często zniekształceniom, szczególnie wtedy, gdy obraz człowieka poddawany zostaje od strony naukowo-technicznej i ustawicznego rozwoju medycyny interesom dynamiki ekonomicznej. W tym kontekście pojawia się również problem od strony teologicznej, stanowiący nowe wyzwanie dla Kościoła. Nie bez znaczenia są tu też nowe zadania dla integracyjnej pedagogiki religii, jak również komunikatywnej dydaktyki religii, w tym też ortodydaktyki i jej zasad w nauczaniu religii⁵.

2. Od czego zależy owocność i skuteczność integracyjnej pedagogiki religii?

O owocności i skuteczności integracyjnej pedagogiki religii decyduje przede wszystkim przestrzeganie najważniejszych zasad ortodydaktyki, która zajmuje się ustalaniem celów, prawideł i przebiegu nauczania osób niepełnosprawnych (upośledzonych). Do jej zadań należy adaptacja procesu nauczania do indywidualnych możliwości i potrzeb psychofizycznych jednostek odchylonych od normy.

Nauczający religii w szkołach specjalnych, czy ośrodkach wychowawczych powinni pamiętać, iż istnieje określony kanon kryteriów, który obowiązuje ich niemalże bezwzględnie, zwłaszcza w wymiarze praktycznym. Chodzi tu o zasadę bezwarunkowej akceptacji; pierwszeństwa wychowania przed nauczaniem; ścisłej współpracy ze środowiskiem (rodziną, wychowawcami); indywidualnego,

pod opiekę tych, którzy sami obronić się nie mogą przed niesprawiedliwością i odrzuceniem przez ludzi”, s. 323.

⁵ Por. Ch. BIZER, R. DEGEN, R. ENGLERT, H. KOHLER-SPIEGEL, N. METTE, F. RICKERS, F. SCHWEITZER (red.), *Menschen Bilder im Umbruch – Didaktische Impulse*, JRP 20 (2004), Neukirchen 2004.

zycziwego, pozytywnego podejścia („każdy jest inny, każdy kochany”); zróżnicowania treści i metod nauczania; aktywizacji wychowanków.

Aby sprostać tym wszystkim wyzwaniom, integracyjna pedagogika religii nie może w swych rozważaniach pozostawać obojętna na osiągnięcia różnych nauk pomocniczych (medycznych, psychologicznych, społecznych i prawnych), bowiem to właśnie one mogą być bardzo często motorem postępu. Podstawowym odniesieniem pozostaje jednak zawsze pedagogika specjalna.

3. Edukacja religijna osób niepełnosprawnych z perspektywy integracyjnej pedagogiki religii

Dokumenty Soboru Watykańskiego II ciągle inspirują Kościół do działalności religijno-edukacyjnej w różnych jego obszarach. Istotne są tu zwłaszcza impulsy wynikające z Konstytucji Duszpasterskiej *Gaudium et spes* nawiązujące do wspomnianej już solidarności Kościoła ze światem⁶.

Projekty dotyczące tej materii, uwzględniają kontekst zmian ustrojowych i wyzwań cywilizacyjnych XXI wieku oraz kierują uwagę na właściwe kształtowanie świadomości społecznej w tym obszarze.

Na Zachodzie szkolna lekcja religii dla osób niepełnosprawnych ma swoją długoletnią tradycję. Opracowano wiele podręczników i różnego rodzaju pomocy metodycznych. Szkoła i Kościół nie mogą nie dostrzegać tego, jakże wrażliwego, problemu w kontekście społecznym. Wielką wagę do godności człowieka, do jego cielesności, jak i duchowości, przywiązywał w swoim nauczaniu błogosławiony Jan Paweł II. Na szkole i Kościele ciąży odpowiedzialność za tę grupę osób, które potrzebują szczególnej opieki, zwłaszcza w wymiarze rozwoju intelektualnego i duchowego. W obecnej „cywilizacji powszechnego stresu”⁷, naukowcy coraz częściej dostrzegają potrzebę wskazywania na rozwój duchowości integracyjnej⁸, mającej na celu jedność psychosomatyczną człowieka, nie wyłączając z tego obszaru osób niepełnosprawnych. Odrębnym zagadnieniem jest tu oczywiście kwestia zdolności percepcyjnych tych osób⁹.

⁶ KDK, nr 1.

⁷ Określenie autora.

⁸ Por. D. WAGNER, *Fortbildung der Religionslehrer/Innen und Katechet/Innen als Teil der Erwachsenen Katechese – Spirituelle Anstöße*, w: *Katecheza dorosłych w teorii i w praktyce. Impulsy – wyzwania – perspektywy*, red. C. Rogowski, Lublin Olsztyn 2001, s. 69-70.

⁹ C. ROGOWSKI, *Wymiar społeczno-eklezyjalny edukacji osób z niepełnosprawnością*, w: *Wielowymiarowość edukacji osób z niepełnosprawnością*, red. Cz. Kosakowski, C. Rogowski, Olsztyn 2005, s. 15-22.

3.1. Aspekt teologiczny

Myśl teologiczna, zawarta w tekstach soborowych czerpie z teologii nadziei i koresponduje z obszarem edukacji osób niepełnosprawnych rozumianej wielowymiarowo. W tym kontekście trzeba jeszcze raz podkreślić, że obszar ten był ciągle niedostrzegany w wymiarze życia społecznego, a nawet zaniedbywany. Natomiast wobec nowych wyzwań, jakie niosą ze sobą spektakularne przeobrażenia w polskim społeczeństwie, problematyka edukacji osób z niepełnosprawnością powinna być traktowana jako bardzo ważny element życia społecznego¹⁰.

Przed społecznością europejską, Rada Unii Europejskiej postawiła następujące cele jako priorytetowe:

- obrona przed dyskryminacją,
- promowanie równych szans w życiu społecznym,
- prawo do równości i dostępności do edukacji,
- współpraca niepełnosprawnych z rządami, organizacjami społecznymi, prywatnymi i wolontariuszami¹¹.

Warto tu zaznaczyć, że inicjatywy te zainspirowały w dużym stopniu nowe impulsy w tej materii. Telewizja, radio i prasa coraz częściej podejmują problematykę osób niepełnosprawnych, a to powoduje, że sprawy ważne docierają do szerokiej opinii publicznej. Zauważa się też coraz więcej programów i fachowych pism dla osób niepełnosprawnych. Doświadczenia z życia osób niepełnosprawnych inspirują także dziennikarzy, a środki masowego przekazu zmieniają stopniowo świadomość społeczeństwa i coraz częściej występują w roli rzeczniczka, czy instrumentu nacisku.

3.2. Uwarunkowania prawno-instytucjonalne

Nawiązując do myśli Rady Unii Europejskiej, a zwłaszcza do jej priorytetowych celów, które wyżej przytoczono, można łatwo zauważyć, jak ważny jest kontekst nie tylko społeczny, ale i prawno-instytucjonalny edukacji osób

¹⁰ L. KULD, *Compassion – soziale Verantwortung lernen. Eine Initiative katholischer Privatschulen in Europa*, w: *Wielowymiarowość edukacji osób z niepełnosprawnością*, dz. cyt., s. 43-48. Autor nawiązuje do projektu społecznego uczenia się solidarności z tymi, którzy zdani są na pomoc innych. Praktyka ta jest obowiązkowa w katolickich szkołach w Niemczech, których uczniowie w roku szkolnym poświęcają 2 lub 3 tygodnie na prace w instytucjach społecznych. Uczy ona *bycia człowiekiem dla innych* (s. 48).

¹¹ Por. www.integracja.org/labeo/app/cms/3t/2213 (z 7 VIII 2004).

niepełnosprawnych, ich równe szanse w życiu społecznym¹². Wynika to przede wszystkim z zasad prawa naturalnego. Każdy człowiek ma prawo do rozwoju, aż do osiągnięcia pełnej dojrzałości¹³. Do tego powinna się przyczyniać nie tylko rodzina, ale również społeczeństwo, zwłaszcza zaś jego struktury polityczne, czyli państwo. Zasadniczą rolę w tej mierze spełniają jednak pedagodzy, nauczyciele religii/katecheci oraz duszpasterze. Duszpasterstwo osób niepełnosprawnych to specjalny obszar pastoralnej działalności Kościoła, stanowiący zasadniczo część duszpasterstwa chorych, osób potrzebujących opieki.

W każdym czasie swojego istnienia Kościół starał się otaczać takich ludzi szczególną troską, zakładał dla nich instytucje opiekuńcze, a nawet bractwa, które miały zadania nie tylko religijno-moralne, ale także bytowe. Nieraz musiał się przy tym przeciwstawiać panującym w danym okresie pojęciom etycznym oraz istniejącym warunkom gospodarczym, kulturalnym i technicznym¹⁴. Kościół, uznając w pełni osobową godność człowieka, był pionierem w dziedzinie edukacji osób niepełnosprawnych.

3.3. Aspekty doktrynalne nauczania Kościoła

Podstawowym źródłem jest nauka Chrystusa zawarta w Ewangelii. Chrystus odnosił się ze szczególną miłością do wszystkich cierpiących:¹⁵ uzdrawiał, dawał im radość życia i przywracał do życia w społeczeństwie. Starał się budzić w nich wiarę w swoje bóstwo i zbawcze posłannictwo¹⁶. Wiele miejsca problematyce cierpienia poświęca Katechizm Kościoła Katolickiego, zwłaszcza w części pierwszej, w „Wyznaniu wiary. Jezus Chrystus umęczon pod Ponckim Piłatem, ukrzyżowan, umarł i pogrzebion” – „Misterium Paschalne Krzyża i Zmartwychwstania Chrystusa znajduje się w centrum Dobrej Nowiny, którą Apostołowie, a za nimi Kościół, powinni głosić światu. Zbawczy zamysł Boga wypełnił się «raz jeden» (Hbr 9,26) przez odkupieńczą śmierć Jego Syna Jezusa Chrystusa”¹⁷.

¹² Por. B. RÖDEL, *Bildung als Aufgabe der Sozialen Arbeit? – Bemerkungen zu den vergessenen Zusammenhängen*, Theorie und Praxis der Sozialen Arbeit. 3 (2004), s. 57-62. Również bardzo istotne refleksje od strony fenomenu społecznego i kulturowego poruszanej materii: T. MELEGHY, *Soziologie als Sozial-, Moral- und Kulturwissenschaft*, Berlin 2001, s. 374-652.

¹³ Por. G. FEUSER, *Erkennen und handeln – Integration – eine conditio sine qua non humaner menschlicher Existenz*, „Behindertenpädagogik” 2 (2004), s. 115-135.

¹⁴ L. BOPP, *Der blinde Mensch in der Sorge und Sendung der Kirche*, Freiburg n.B 1958, s. 15.

¹⁵ Łk 5,31

¹⁶ Por. Mk 7,32; Mt 11,5; Mk 9,25; Mt 20,30-34; Mt 21,14; Mk 8,22-26; Mk 10,46-52; Łk 18,35-43; Łk 4,18; Łk 7,21-22; J 5,3.

¹⁷ KKK, nr 571.

Posłannictwo Chrystusowe płynące z Ewangelii daje wyraźnie do zrozumienia, że nie ma życia bezwartościowego¹⁸. Każdy człowiek ma prawo do życia, co implikuje niezaprzeczalny obowiązek jego obrony¹⁹. Wszelkiego rodzaju dyskryminacja osób niepełnosprawnych jest niezgodna z duchem nauki Chrystusowej.

Spośród dokumentów Kościoła na szczególną uwagę zasługuje adhortacja apostolska *Evangelii nuntiandi* papieża Pawła VI²⁰, która oprócz tego, że należy do najważniejszych dokumentów katechetycznych Kościoła, w sposób bardzo klarowny przedstawia pojęcie ewangelizacji rozumiane jako całokształt działalności Kościoła²¹. W dokumencie tym papież Paweł VI mówi o zaangażowaniu na rzecz apostołstwa poprzez dawanie świadectwa. Przykładem mogą tu być osoby opiekujące się ludźmi niepełnosprawnymi²². Są to nie tylko duszpasterze i nauczyciele, ale także rodzice, pracownicy instytucji charytatywnych, lekarze, pedagodzy. W ich gestii leżą odpowiedzialne decyzje, które bez osobistego odniesienia do chrześcijańskich treści mogą oddziaływać negatywnie. Chrześcijańskie zobowiązani są dawać świadectwo swoim codziennym życiem, jako jednostki lub wspólnoty, okazując sobie wzajemne zrozumienie. Świadectwo życia prawdziwie i ściśle chrześcijańskiego winno zajmować pierwsze miejsce wśród środków ewangelizacji.

Oprócz ogólnokościelnych dokumentów soborowych i nauczania papieży istnieją przepisy, instrukcje i zalecenia synodalne, które ujmują działalność duszpasterską w ramy prawne i zachęcają do jej rozwijania. I tak np. dla Kościoła katolickiego w Niemczech głównym inicjatorem posoborowej refleksji dotyczącej duszpasterstwa specjalnego był Synod Diecezji Niemieckich (1975 r.). Dokumenty końcowe tego synodu zawierają katechetyczne wskazania dla działalności duszpasterskiej²³, przepisy dotyczące nauczania religii w szkole i permanentnego kształcenia²⁴,

¹⁸ Zob. rozważania w obszarze pedagogiki specjalnej, w których autor szeroko reflektuje zagadnienia związane z problematyką edukacji osób niepełnosprawnych i objęcia ich szczególną troską: H. HANSELMANN, *Einführung in die Heilpädagogik*, Zürich 1970.

¹⁹ *Orędzie Papieża i Synodu Biskupów o prawach człowieka*, „Tygodnik Powszechny” (1974) nr 47 (7348), z dn. 24.11.

²⁰ EN.

²¹ H. RZEPKOWSKI, *Der Welt verpflichtet. Text und Kommentar des Apostolischen Schreibens Evangelii Nuntiandi über die Evangelisierung in der Welt von heute*, Sankt Augustin 1976.

²² C. ROGOWSKI, *Młodzież i ewangelizacja w środowisku katolickim i protestanckim w Niemczech, w: Młodzież a ewangelizacja w perspektywie wyzwań XXI wieku*, red. W. Nowak, Olsztyn 2000, s. 89-111.

²³ Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, *Arbeitspapier: Das katechetische Wirken der Kirche*, Freiburg 1977 s. 37-97.

²⁴ Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, *Beschluss: Schwerpunkte kirchlicher Verantwortung im Bildungsbereich*, w: L. Bertsch i in., *Gemeinsame Synode*, s. 518-548;

dokumenty na temat przekazu wiary²⁵, opracowania pomocnicze odnoszące się do cnót chrześcijańskich²⁶ oraz przepisy regulujące sprawowanie nabożeństw²⁷.

Każde spotkanie osób niepełnosprawnych, w którym jest miejsce na refleksję o Bogu, krótką modlitwę oraz na wspólną wymianę myśli, czy również na pomoc charytatywną, może być początkiem drogi wiary w Kościele i z Kościołem²⁸.

W kontekście omawianej problematyki z perspektywy polskiej dołączenie do Wspólnoty Europejskiej oznacza najpierw wdrażanie standardów i jednocześnie ustawiczną pracę różnych instytucji wychowawczych nad zmianą świadomości całego społeczeństwa oraz usuwanie wszelkich barier w kontaktach międzyludzkich²⁹. Warto tu przytoczyć dwie bardzo wymowne sentencje: *Barriere czy granice egzystują tylko w ludzkich umysłach* oraz *Miłość, respekt i czas to trzy istotne elementy pedagogiki respektu*³⁰.

3.4. Aktualność problematyki

Odwołując się jeszcze raz do nauki Soboru Watykańskiego II, wypada zaznaczyć, że do posłannictwa Kościoła należy wskazywanie dróg zbawienia wszystkim ludziom bez wyjątku. Analiza problematyki edukacji osób niepełnosprawnych

Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, *Beschluss: Der Religionsunterricht in der Schule*, w: L. Bertsch i in., *Gemeinsame Synode*, s. 123-152; Na temat możliwości nauczania religii w szkołach specjalnych w Niemczech por. Ch. DOHMEN-FUNKE, *Möglichkeiten des Religionsunterrichts an Sonderschulen in Deutschland*, w: *Wielowymiarowość edukacji osób z niepełnosprawnością*, dz. cyt., s. 49-55.

²⁵ Diözesan-Synode Rottenburg-Stuttgart, *Beschluss: Weitergabe des Glaubens an die kommende Generation der Diözesan-Synode Rottenburg-Stuttgart 1985/86*.

²⁶ Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, *Beschluss: Unsere Hoffnung. Ein Bekenntnis zum Glauben in dieser Zeit*, w: L. Bertsch i in., *Gemeinsame Synode*, s. 71-111.

²⁷ Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, *Beschluss: Schwerpunkte heutiger Sakramentenpastoral*, w: L. Bertsch i in., *Gemeinsame Synode*, s. 238-275.

²⁸ Por. rozważania dotyczące założeń pedagogicznych, pedagogicznoreligijnych i teologicznych poruszanej materii: S. LEIMGRUBER, *Schulischer Religionsunterricht mit behinderten Kindern*, RpB 39 (1997), s. 141-149 (szczególnie s. 144-146).

²⁹ Por. J. MOOSECKER, „Selbstbestimmung” in *anthropologischem und pädagogischem Blickwinkel: Welches relationale Verhältnis zeigt sich zu einer „Ethik der Anerkennung”?*, „Sonderpädagogik” 2 (2004), s. 107-116; por. także E. SPIEGEL, *Phänomen, Theologie und Didaktik der Solidarität*, w: *Wielowymiarowość edukacji osób z niepełnosprawnością*, dz. cyt., s. 23-29. Autor mówi: „Bóg jest obecny w naszej solidarności – jeśli szukamy drugiego człowieka, to jednocześnie przyjmujemy Boga”, s. 29.

³⁰ Projekt muzyczny Rieder Jazzband Together, w: *Behinderte in Familie. Schule und Gesellschaft* 3/4 (2002), s. 9 oraz W. SCHNEIDER, *Verhaltensstörungen gibt es nicht*, „Behinderte” 3/4 (2004), s. 34-43.

pozwała stwierdzić, że Kościół w Polsce ma dobrze zorganizowaną posługę i duszpasterstwo na rzecz osób niewidomych i niesłyszących. Szczególnej jednak opieki duszpasterskiej potrzebują osoby z niepełnosprawnością intelektualną, które nie zawsze są objęte stosowną troską.

Nasuują się tu następujące pytania: Jaka jest aktualnie kondycja Kościoła w zakresie edukacji religijnej osób z niepełnosprawnością intelektualną? Czy Kościół w Polsce spełnia swoją misję i realizuje prawo osób z niepełnosprawnością intelektualną do pełnego uczestnictwa w życiu liturgicznym i sakramentalnym? Z jakiego dorobku korzysta i na jakim doświadczeniu się opiera? Nie ulega wątpliwości, że odpowiedzi na te pytania mogą być produktywne i przysłużyć się do dalszego rozwoju teorii i praktyki edukacyjno-religijnej tej grupy osób³¹.

Perspektywa polityki edukacyjnej Unii Europejskiej napawa optymizmem, że dalsza transformacja w Polsce doprowadzi do konstruktywnych rozwiązań na rzecz rozwoju edukacji osób niepełnosprawnych, w tym też osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Nie ulega wątpliwości, że wiele trudności, na które napotykają nauczyciele religii czy katecheci, wynika z zasłóci ustrojowej, co sprawia, że budowanie infrastruktury edukacyjno-religijnej, zwłaszcza pod kątem osób z niepełnosprawnością intelektualną, jest wyzwaniem priorytetowym. W ten proces powinny się włączyć, jeszcze intensywniej niż dotychczas, takie podmioty, jak: państwo, szkoła, organizacje pozarządowe, a także Kościół ze wszystkimi projektami społecznymi.

W polskim prawodawstwie znajdują się dwa dokumenty dotyczące edukacji osób niepełnosprawnych. W pierwszym czytamy: „System oświaty zapewnia w szczególności: (...) Możliwość pobierania nauki we wszystkich typach szkół przez dzieci i młodzież niepełnosprawną oraz niedostosowaną społecznie, zgodnie z indywidualnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi oraz z predyspozycjami”³². W drugim zaś: „Dla dzieci i młodzieży upośledzonych umysłowo bez względu na stopień upośledzenia organizuje się naukę i zajęcia rewalidacyjno-wychowawcze, w szczególności w przedszkolach, szkołach, placówkach opiekuńczo-wychowawczych, ośrodkach rehabilitacyjno-wychowawczych, w domach pomocy społecznej i zakładach opieki zdrowotnej, a także w domach rodzinnych”³³.

W dokumentach i przepisach prawodawstwa polskiego nie ma jednak odrębnych odniesień do nauczania religii osób niepełnosprawnych. Odnoszą się do nich te same przepisy, które dotyczą wszystkich uczniów.

³¹ B. ROZEN, *Edukacja religijna osób z niepełnosprawnością intelektualną. Studium pedagogiczno-religijne*, Olsztyn 2008.

³² Ustawa o systemie oświaty z dn. 9.09.1991r., (Dz. U. z 1996 Nr 67, poz. 329 – tekst ujednolicony), art. 1, par. 5.

³³ Ustawa o ochronie zdrowia psychicznego z dn. 18.08.1994 (Dz. U. Nr 111, poz. 535), art. 7, par. 1.

4. Ku nowemu profilowi integracyjnej pedagogiki religii

W rozwoju pedagogiki religii na przełomie wieków XX i XXI można wskazać na podejmowanie w badaniach naukowych bardzo istotnych problemów – nie tylko w wymiarze teoretycznym, ale również i empirycznym. Zwłaszcza tych ostatnich jest ciągle za mało i dlatego empiryczna pedagogika religii stoi przed nowymi wyzwaniami.

Bardzo ważne kwestie, jakie podejmują znawcy omawianej materii, również w ramach integracyjnej pedagogiki religii, to między innymi: nauczyciel religii jako znawca zasad hermeneutyki; nauczanie religii a język; dydaktyka symboli; wychowawczy wymiar symbolu; kształcenie estetyczne; aspekty socjo-teologiczne relacyjnej pedagogiki religii; trudności przekazu religijnego, których znaczenie zostanie krótko naświetlone.

4.1. Nauczyciel religii jako znawca zasad hermeneutyki

Patrząc od strony metodologicznej, przekaz treści teologicznych łączy się ściśle z osobą nauczyciela religii, przede wszystkim jego kompetencją teologiczną i dydaktyczną, o czym częściowo była już mowa. Jego zadanie i rola wymaga wiele cierpliwości w bardzo trudnej pracy hermeneutycznej. Można powiedzieć wprost, że powinien on być dobrym znawcą zasad hermeneutyki, w tym też hermeneutyki egzystencjalnej. Wymaga to naturalnie z jego strony zaangażowania i dużego wysiłku intelektualnego w przygotowaniu każdej jednostki lekcyjnej. Tłumaczenie języka teologii na język, jaki powinien być stosowany w ramach szkolnej lekcji religii jest zadaniem niezwykle trudnym i odpowiedzialnym. Przy każdej jednak interpretacji tekstów biblijnych powinien on pamiętać o ich kompletnym sensie znaczeniowym, zgodnie z intencjami autora natchnionego i przekazać je w nowej formie tak, aby zachowując w pełni istotne przesłanie, były one zrozumiałe dla słuchacza i czytelnika. Jeśli w ten sposób nauczyciel religii podejrze do przekazu treści, to tym samym zdoła osiągnąć zamierzony cel, jakim jest jego służebna rola względem uczniów i teologii jako takiej. Ważny jest tu proces tzw. elementaryzacji³⁴, która nie polega li tylko na uproszczeniu myśli teologicznej zawartej w tekstach biblijnych, ale zakłada też wiele samodzielnych i kreatywnych czynności nauczyciela religii³⁵. Może to być przykładowo poszukiwanie

³⁴ Por. K. E. NIPKOW, *Das Problem der Elementarisierung der Inhalte des Religionsunterrichts*, w: *Lehrplanarbeit im Prozeß. Religionspädagogische Lehrplanreform*, red. G. Biemer, D. Knab, Freiburg/Br. 1982, s. 73-95. (Cytuję za: U. HEMEL, *Religionspädagogik im Kontext von Theologie und Kirche*, Düsseldorf 1986, s. 140).

³⁵ Por. U. KROPAČ, *Biblisches Lernen*, w: *Religionsdidaktik, Ein Leitfadens für Studium, Ausbildung und Beruf*, red. G. Hilger, S. Leimgruber, H. G. Ziebertz, München 2001, s. 391-393.

odpowiedniej formy języka w tym celu, aby przekaz treści religijnych w ramach konkretnej jednostki lekcyjnej był zrozumiały dla adresatów³⁶.

4.2. Nauczanie religii a język

Przekazując treści teologiczne na lekcjach religii, powinno się zwracać szczególną uwagę na uwarunkowania społeczne, w jakim kontekście historycznym teksty te powstały i jak należy je czytać i interpretować obecnie.

Powyższe ujęcie, jak słusznie zaznacza H. Zirker, wskazuje na wzajemny stosunek podawanego tekstu i uwarunkowań jego recepcji³⁷. Ma to niewątpliwie istotne znaczenie dla dydaktyki religii wtedy, gdy zainteresowania pedagogiki religii ogniskują się wokół trzech zasadniczych potrzeb. Są nimi: refleksyjne podejście do językowej postaci wiary, usunięcie wszelkich przeszkód dotyczących sfery komunikatywności i rozszerzenie kompetencji religijnego porozumiewania się³⁸.

W nauczaniu religii ważny jest zarówno wymiar antropologiczny, jak i teologiczny języka. Słowo jest istotnym narzędziem prorockiej działalności i z jednej strony ma charakter boski, ponieważ pochodzi od samego Boga i zostało włożone przez Niego w usta proroków, z drugiej zaś ma charakter ludzki, gdyż zostało przyjęte i oznajmione przez proroka. Cała historia zbawienia świadczy o stwórczym charakterze Słowa Bożego³⁹. Istotne znaczenie w nauczaniu religii ma też wymiar ludzki słowa, ponieważ ma ono swoją siłę w mocy konkretnej osoby (nauczyciela religii/katechety), która w ten sposób wyraża i uzewnętrznia siebie, co nie pozostaje bez znaczenia dla interakcji nauczyciel-uczeń.

4.3. Dydaktyka symboli

Analizując przypowieści Jezusa, akcentuje się w nich charakter językowy jako przenośni (metafor), odzwierciedlających w Jego życiu i działalności nadejście Królestwa Bożego. Spozstrzega się w nich właśnie proces zdarzeń i zjawisk

³⁶ K. E. NIPKOW, *Elementarisierung*, w: *Neues Handbuch theologischer Grundbegriffe*, red. G. Bitter, R. Englert, G. Müller, K. E. Nipkow, München 2002, s. 451-456.

³⁷ Por. H. ZIRKER, *Lesarten von Gott und Welt. Kleine Theologie religiöser Verständigung*, Düsseldorf 1979; zob. też: F. NIEHL, *Sprache/Hermeneutik*, w: *Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, t. II, red. G. Bitter, G. Müller, München 1986, s. 450-459.

³⁸ H. ZIRKER, *Sprachwissenschaft*, w: *Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe*, dz. cyt., s. 595-599.

³⁹ G. WITASZEK, *Słowo (wymiar antropologiczny i teologiczny)*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, dz. cyt., s. 712-714.

rozumianych jako symbole, które mają pomagać w rozpoznawaniu Królestwa Bożego, pogłębianiu świadomości i kształtowaniu odpowiedzialnej postawy chrześcijańskiej. W związku z tak analizowanym zagadnieniem pedagogika religii stawia sobie jako główne zadanie przekład wiary objawionej i pojmowanej kerygmatycznie w splot symboli wiary, które mogą być sensownie interpretowane z równoczesnym odnoszeniem ich do doświadczeń życiowych człowieka. H. Zwergel, jeden z niemieckich pedagogów religii kładzie akcent przede wszystkim na egzystencjalny charakter symboli⁴⁰. Stosowanie symboli w nauczaniu religii nie jest bowiem celem samym w sobie, lecz służy wykładni egzystencji i przyczynia się do autentycznego życia⁴¹. W ten sposób dydaktyka symboli otrzymuje jednocześnie egzystencjalne zakotwiczenie w kluczowych problemach – tak poszczególnych społeczeństw, jak i całej społeczności ludzkiej, w aspekcie teraźniejszości i przyszłości⁴². Należy pamiętać, że konsekwencją rozumienia symbolu w wymiarze egzystencjalnym jest jego wymiar wychowawczy. Nie można zatem zrezygnować z niego w działalności edukacyjno-religijnej wszystkich podmiotów wychowawczych. Jeśli przyjmiemy, że z pojęciem *wychowania do symbolu* wiąże się niejednokrotnie ukryta wyobraźnia, dwójaki sens itd., jak również skojarzenia związane z przekazem chrześcijańskich symboli, to w tym kontekście można mówić niejako o *estetycznym kształceniu religijnym*⁴³.

4.4. Kształcenie estetyczne

Korelacyjna dydaktyka symboli, łączy się ściśle z kształceniem estetycznym. W ujęciu niemieckiego filozofa, Alexandra Baumgartena, zagadnienia piękna i sztuki stanowią tylko część zakresu estetyki, a poznanie poprzez sztukę zajmuje pozycję pośrednią między percepcją a apercpcją, tj. poznaniem rozumowym, będącym przedmiotem logiki, czyli gnozeologii wyższej. Poglądy estetyczne Baumgartena rozwinął w sposób systematyczny jego uczeń G. F. Meier.

⁴⁰ H. A. ZWERGEL, *Paul Ricoeur: Hermeneutik der Symbole und die Frage nach dem Subjekt. Ein Nachvollzug in religionspädagogischer Absicht*, RpB 23 (1989), s. 17-37.

⁴¹ Tamże, s. 37.

⁴² Por. tamże, s. 35 n.; zob. też: O. BETZ, *Symbol und Alltagserfahrung*, RpB 23 (1989), s. 38-48; G. STACHEL, *Präsentative Symbole – Symbole, die „sich zeigen“* (Susanne K. Langer), RpB 23 (1989), s. 49-69; U. HEMEL, *Ist eine religionspädagogische Theorie des Symbols möglich? Zum Verhältnis von Symboldidaktik und religionspädagogischer Theoriebildung*, RpB 25 (1990), s. 145-176.

⁴³ C. ROGOWSKI, *Symbol i implikacje pedagogicznoreligijne*, w: *Czynem i prawdą. Księga pamiątkowa na siedemdziesiąte piąte urodziny Księdza Arcybiskupa Warmińskiego Edmunda Piszczka*, red. C. Rogowski i in., Olsztyn 2004, s. 377-384.

W polskiej literaturze filozoficznej przedmiot estetyki w sposób najbardziej precyzyjny został określony przez Marię Gołaszewską, która opisuje estetykę jako naukę zajmującą się tzw. *sytuacją estetyczną*. W ramy sytuacji estetycznej wchodzi artysta (twórca), proces twórczy, dzieło sztuki, odbiorca, proces percepcji sztuki oraz wartości estetyczne. Do zadań estetyki filozoficznej należy opisanie relacji zachodzących pomiędzy poszczególnymi elementami *sytuacji estetycznej*⁴⁴.

Nas interesuje jednak przede wszystkim kontekst pedagogiczno-religijny tego pojęcia. E. Feifel zwraca szczególną uwagę na zasady dydaktyki, kategorie poznania i estetyki, które są wiążące dla teologii praktycznej, ponieważ kryją w sobie aspekty działaniowe⁴⁵.

Kształcenie estetyczne jest w pewnym sensie bramą do „wewnętrznego świata” i umożliwia religijne postrzeganie, również pod względem zmysłowego doświadczenia rzeczywistości. Prowadzi to do głębszego rozumienia pytań dotyczących wiary i jej sensu, a także pobudza do podejmowania nowych wyzwań. W dosłownym sensie *kształcenie estetyczne* oznacza zdolność postrzegania rzeczywistości za pomocą zmysłów i ukierunkowane jest na pogłębianie, ale i na rozwijanie umiejętności krytycznego postrzegania.⁴⁶

Patrząc na kształcenie estetyczne pod kątem wieloaspektowym, istotną rolę w sensie hermeneutycznym odgrywają tu trzy pojęcia: *poznawanie*, *estetyka* i *praktyka*. Ta ostatnia jest czymś więcej niż li tylko zastosowaniem w praktyce tego, co zostało poznane. Praktyka stanowi bazę dla rozumienia fenomenu religii i jest punktem wyjścia dla religijnego procesu nauczania w ogóle. Wobec powyższego powstaje też pytanie: czym jest praktyka dla procesu poznawczego i estetyki i w jakim celu praktyce potrzebne są te dwa pozostałe wymiary religijnego nauczania? Praktyka żywej wiary stanowi konieczną bazę dla procesu poznawczego w takim celu, aby religię uczynić zrozumiałą, ponieważ nauczanie religijne potrzebuje konkretnego miejsca. Natomiast dla estetyki praktyka pełni służebną rolę poprzez różne formy wyrazu, co umożliwia przejście od postrzegania zewnętrznego do przeżywania wewnętrznego⁴⁷. Nauczanie religijne nie pozostaje więc bez skutków. Nasuwa się też pytanie: w jakim celu praktyka potrzebuje estetyki i sfery poznawczej? Patrząc od strony struktury postrzegania zmysłowego, jawi się ono jako warunek *sine qua non*, bowiem przybliży człowiekowi obrazy

⁴⁴ M. GOŁASZEWSKA, *Zarys estetyki*, Warszawa 1983.

⁴⁵ E. FEIFEL i in. (red.), *Handbuch der Religionspädagogik*, t. I – III, Zürich-Einsiedeln-Köln 1973-1975.

⁴⁶ G. HILGER, *Ästhetisches Lernen*, w: *Religionsdidaktik...*, dz. cyt., s. 305-318.

⁴⁷ J. SZYMOŁON, *Analiza porównawcza przeżyć estetycznych i religijnych*, „Keryks” 4 (2005) 2, s. 127-143.

nieznane. Zatem nauczanie religijne nie dzieje się bez udziału zmysłów. Natomiast sfera praktyczna przeżywanych doświadczeń wymaga refleksji podmiotowej, co oznacza, że religijne nauczanie odbywa się na płaszczyźnie rozumowej⁴⁸.

W powyższym kontekście ważne jest nawiązywanie w nauczaniu religii do doświadczenia estetycznego, ponieważ ma ono na celu działanie kreatywne, ćwiczenie się w krytycznym i wolnym odbiorze, rozpoznanie estetyki jako *locus theologicus*. W kwestii odnoszącej się do estetyki i pedagogiki religii szczególne znaczenie ma aspekt uwrażliwiania na przyjmowanie Objawienia Bożego⁴⁹.

Dotykając problematyki różnych form przekazu wiary, warto podkreślić, iż świadome postrzeganie estetycznego wymiaru rzeczywistości wpływa na jakość indywidualnego i społecznego życia. Refleksja teologiczna i pedagogiczna tego problemu sprowadza się m.in. do pytania: jakie miejsce powinna zajmować sztuka w szkole i Kościele.

Jeśli mówi się o dziełach sztuki z teologicznego punktu widzenia, to refleksje te łączą się niemal automatycznie z problematyką samego obrazu i sposobów jego odczytywania⁵⁰. Z perspektywy pedagogiki religii interpretacja dzieł sztuki zakłada procesy w kierunku rozwoju wiary o charakterze estetycznym, religijnym i wychowawczym⁵¹.

Inne zagadnienie to aspekt pedagogiczny wynikający z relacji zachodzących między sztuką a religią⁵². Doświadczenia estetyczne mają fundamentalne znaczenie w przebiegu procesów wychowawczych i kształceniowych. Chociaż wszelkie pytania dotyczące zagadnień estetycznych nie prowadzą do ostatecznych

⁴⁸ Por. H. MENDLL, *Woher, wie und wohin? Praxis – Dreh- und Angelpunkt von Ästhetik und Kognition*, RpB 62 (2009), s. 27-33 (tu s. 33).

⁴⁹ Por. K. J. WAWRZYNÓW, *Teologiczno-komunikacyjne i estetyczne kompetencje katechety/nauczyciela religii wyrazem otwartej na przyszłość kultury nauczania i uczenia się*, „Keryks” XII (2011), s. 254-257. Autorka podkreśla, że zorientowana estetycznie edukacja religijna jest kulturą uczenia się, która – nawiązując do estetyki biblijnej – urzeczywistnia się w procesie dydaktycznym, uwzględniającym trzy klasyczne wymiary doświadczenia estetycznego: Aisthesis, Poiesis i Katharsis.

⁵⁰ Zob. H. SCHWILLUS, „Religion ausstellen” – *Religion, Christentum und Kirche im Gefüge musealer Kommunikation in der kulturellen Öffentlichkeit*, „Keryks” XII (2011), s. 214-217. Autor dzieli się wynikami przeprowadzonych analiz w ramach projektu, którego celem jest stworzenie podstaw teoretycznych, fachowa pomoc i rozwój różnych koncepcji podejścia do religii w sferze publicznej komunikacji, jakimi są *muzeum* oraz *wystawa*. Twierdzi on, że z jednej strony religia spotyka się z dużym zainteresowaniem w sferze pozakościelnej, z drugiej jednak oferty typowo kościelne mają małą siłę przebicia w publicznym obszarze kultury. Stąd też rozwój i analiza inscenizacji odnoszących się do religii, wiary i Kościoła w aspekcie kulturowym, stanowią główny temat tego projektu badawczego.

⁵¹ Por. M. L. GOECKE-SEISCHAB, *Kreatives Arbeiten mit Werken grafischer Kunst*, KatBl 126 (2001), s. 31-36.

⁵² J. KRÓLIKOWSKI, *Sztuka i religia. Uwagi metodologiczne*, „Keryks” 4 (2005) 2, s. 43-62.

odpowiedzi, to przyczyniają się jednak do nowych pytań, do procesu, który ma wielkie znaczenie kulturowe, zarówno od strony pedagogicznej, jak również interdyscyplinarnej.

5. Aspekty socjo-teologiczne relacyjnej pedagogiki religii

Analizując aktualne projekty badawcze z zakresu pedagogiki religii, warto zwrócić uwagę na interesujący projekt jednego z czołowych pedagogów religii obszaru języka niemieckiego – E. Spiegela. Jego projekt może mieć zastosowanie także w integracyjnej pedagogice religii. Ukazuje on w sposób socjo-teologiczny i społeczno-praktyczny rangę pytania o Boga reflektowanego na tle wspomnianej już wyżej dydaktyki symboli⁵³. Pedagogika religii, zarówno pod kątem szkolnej lekcji religii, jak i katechezy rozumianej w sensie ścisłym, stawia pytanie o Boga w ramach założeń dydaktyki symbolicznej, czy też dydaktyki korelacyjnej. Według niego pytanie o Boga dotyczy w głównej mierze relacji międzyludzkich, jak również wielowarstwowej korelacji doświadczeń aktualnych i przedstawianych w Biblii. W pojęciu *teologii relacji* można wskazać na początek dydaktyki symbolicznej i korelacyjnej (jako korelatywnej dydaktyki symbolu). Autor podkreśla, że to właśnie relacje międzyludzkie, aktualne, jak i opisane w Biblii, stanowią najlepszy przykład wzajemnych związków, które w oparciu o założenia dydaktyki symbolicznej, mogą być analizowane w głębszym wymiarze. Takiej opcji sprzyja też sam fakt, że relacje międzyludzkie mają wymiar egzystencjalny. Również i zagadnienia poruszane w Biblii mają swoje osadzenie w większym stopniu w symbolice podmiotowej, niż przedmiotowej⁵⁴.

Wydaje się, że projekt badawczy Spiegela ma szansę zaowocować dalszym rozwojem dydaktyki symbolicznej, ponieważ tak ukierunkowana dydaktyka korelacyjna może stawiać pytanie o Boga w sposób bardziej jednoznaczny. Trzeba też podkreślić, że i socjo-praktyczny sens tego pytania może mieć szczególne znaczenie w problematyce dotyczącej aspektów pokojowo-politycznych. Tematyka wychowania do pokoju, poruszana na lekcjach religii wymaga, szerokiej konsekwencji: w wymiarze wertykalnym, co znaczy, że powinna być realizowana przez wszystkie lata nauki, i horyzontalnym, tzn. realizowana w szkołach w ramach wszystkich przedmiotów, czyli w wymiarze interdyscyplinarnym⁵⁵.

⁵³ Por. E. SPIEGEL, *Soziotheologische Grundlagen und didaktische Konsequenzen einer Religionspädagogik der Beziehung*, „Keryks” XII (2011), s. 226-229.

⁵⁴ Tamże.

⁵⁵ Por. E. SPIEGEL, *Wychowanie do pokoju*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, dz. cyt. 854-857.

Wychowanie do pokoju powinno zakładać nie tylko przekaz wiedzy, ale zmierzać do urzeczywistniania codziennego życia wolnego od przemocy⁵⁶. Chodzi więc o wprowadzanie zasad, strategii i metod działania wolnego od przemocy (w duchu nauki Chrystusowej, przez Gandhiego aż do Martina Luthera Kinga czy doświadczeń związanych z ruchem „Solidarności” w Polsce). Kształcenie w zakresie wychowania do pokoju jest nie tylko głównym zadaniem pedagogów, ale także wszystkich odpowiedzialnych w Kościele i państwie. Zasadnicza postawa etyczna w duchu chrześcijańskim i wiedza praktyczna (działanie wolne od przemocy) wzajemnie się warunkują i umacniają⁵⁷. Nie ulega wątpliwości, że przygotowywanie konkretnych materiałów dydaktycznych dla pedagogów w obszarze wychowania do pokoju jest szczególnym wyzwaniem.

6. Trudności przekazu religijnego

Trudności związane z różnymi formami religijnego przekazu, nie mogą stanowić bariery absolutnej. Przy zastosowaniu różnych środków czy metod można je przezwyciężyć. W szkolnym nauczaniu religii, również w ramach integracyjnej pedagogiki religii, trudności te związane są najczęściej z przekazem treści i mają one na ogół podłoże teologiczne i pedagogiczno-religijne⁵⁸.

⁵⁶ Zob. A. NIERMANN, *Spiegelneuronen – sozialetische Dimensionen*, „Keryks” XII (2011), s.172-175. Autorka w swoim projekcie badawczym ukazuje zasięg oddziaływania neurologicznego zjawiska w sferze interakcji międzyludzkich. Jak podkreśla, fascynujące są o wymiarze społeczno-praktycznym konsekwencje działania neuronów lustrzanych, które mogą być wykorzystane w problematyce wychowania do pokoju. W ramach pedagogiki religii, projekt ten jest próbą stworzenia prototypu takiej koncepcji.

⁵⁷ Por. następujące publikacje na temat zagadnień związanych z wychowaniem do pokoju: S. BETTING, *Die Kultur des Friedens im Religionsunterricht*, Essen 2005; W. EYKMAN, *Friedensverkündigung und Friedenserziehung*, Würzburg 1991; B. HÄRING, *Die Heilkraft der Gewaltfreiheit*, Düsseldorf 1986; Th. NAUERTH (red.), *Handbuch christlicher Friedenstheologie*, Berlin 2004 (Digitale Bibliothek); G. SHARP, *The Politics of Nonviolent Action*, Boston 1973; E. SPIEGEL, *Gewaltverzicht. Grundlagen einer biblischen Friedenstheologie*, wyd. 2, Kassel 1987; tenże, *Friedenserziehung heute. Terminologische Differenzierungen – didaktische Problematisierung – soziotheologische Orientierung – praktische Konsequenzen*, w: *Frieden als Gabe und Augabe. Beiträge zur theologischen Friedensforschung*, red. N. Ammermann, B. Ego, H. Merkel, Göttingen – Osnabrück 2005; tenże, *Religiosität/Religion und Bildung – eine soziotheologische Orientierung aus bildungstheoretischem Interesse*, w: *Zukunft Bildung: Wirtschaft – Ästhetik – Religion*, red. G. Wilhelms, Münster 2005, s. 33-55; tenże, *Bez przemocy przeciw przemocy. Impulsy pedagogii pokoju*, „Keryks” 2 (2003) 2, s. 163-177.

⁵⁸ K. BOEHME, *Erhebliche Gefährdungen. Der Religionsunterricht und seine Probleme*, „Herder Korrespondenz” 64 (2010) 9, s. 460-464. Autorka podejmuje problemy szkolnej lekcji religii i wskazuje, że dla większości dzieci i młodzieży w Niemczech sprawia ona trudności, które wynikają

- Z doświadczenia wynika, że problemy związane z przekazem treści dotyczą w pierwszym rzędzie trudności merytorycznych⁵⁹. Jeśli zdarza się, że w praktyce szkolnego nauczania religii, uczniowie mają trudności z przyjmowaniem niektórych religijnych treści, niezależnie od osoby nauczyciela religii, to znaczy, że poważnej przyczyny należy upatrywać w niedostatecznym zrozumieniu zagadnień teologicznych. Trudności te można rozwiązać przykładowo przez pogłębione studium teologiczne w ramach dokształcania nauczycieli religii w określonym zagadnieniu⁶⁰. Mogą jednak też pozostawać poza zasięgiem ludzkiego rozumu jako nierozwiązywalne. Przykładem może tu być zagadnienie z teodycei, dotyczące usprawiedliwienia wobec niezliczonego cierpienia i niesprawiedliwości w świecie⁶¹.
- Inny problem związany z religijnym przekazem, to pojawiające się dość często trudności językowe. Według Hemela mogą być trzy przyczyny takiego stanu rzeczy: niewystarczające opanowanie języka religijnego; niewystarczające opanowanie języka uczniów; brak odpowiednich zdolności do zrozumiałego przekazu⁶².
- Bardzo istotny aspekt dotyczący trudności religijnego przekazu, to różnica między przeżywanymi doświadczeniami pod względem czasowym. Ta różnica czasowa ludzkich i religijnych doświadczeń odnosi się do rozumiałej komunikacji między nauczycielem religii/katechetą i uczniami⁶³. Podczas lekcji nauczyciel religii nie może i nie powinien wyłączać swojego egzystencjalnego zaangażowania. Winien się jednak liczyć z tym, że jego doświadczenia religijne niekoniecznie muszą się pokrywać z doświadczeniami życiowymi

z braku łączności z Kościołem i kryzysu wiary w ogóle. Lekcja religii staje się wtedy przedmiotem nie wzbudzającym większego zainteresowania.

⁵⁹ B. GRÜMME, *Alteritätstheoretische Erfahrung: ein Ausweg aus korrelationsdidaktischen Schwierigkeiten?*, „Keryks“ 2 (2004), s. 258-259. Autor, omawiając zagadnienia związane z trudnościami przekazu religijnego, przy zastosowaniu dydaktyki korelacyjnej, wprowadza swoje pojęcie doświadczenia opartego na teorii inności. Próbuje opracować takie pojęcie doświadczenia, które w równym stopniu zorientowane jest zarówno na podmiot, jak i treść orędzia biblijnego.

⁶⁰ D. WAGNER, *Permanentne kształcenie katechetów – aspekty duchowe problematyki*, w: *Katecheza dorosłych w teorii i praktyce...*, dz. cyt., s. 75-91.

⁶¹ C. ROGOWSKI, *Problematyka cierpienia w refleksji pedagogicznoreligijnej*, w: *Servo Veritatis*, red. S. Koperek, S. Szczur, Kraków 2003, s. 661-677. Autor zwraca m. in. uwagę na zadania pedagogicznoreligijne i pastoralne wobec cierpienia. Skupia się też wokół tzw. doświadczeń ekstremalnych.

⁶² U. HEMEL, *Religionspädagogik...*, dz. cyt., s. 160.

⁶³ R. CZEKALSKI, *Komunikacja w katechezie (model katechezy komunikacyjnej)*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, dz. cyt., s. 326-328. Autor zaznacza, że każdy akt przekazu treści religijnych „nie może zostać zredukowany jedynie do wymiaru socjotechniki i umiejętności korzystania z komunikacyjnych środków wyrazu, które – choć przydatne – nie zastąpią przekazu zasadniczych prawd wiary chrześcijańskiej” (por. s. 327).

uczniów.⁶⁴ Chociaż trudno jest o systematyczne studium w tej materii, to jednak na przykładzie indywidualnych przeżyć, jak również sprawozdań osób trzecich można wyciągnąć wniosek, że dość często przekaz dydaktyczny odnosi swój pozytywny skutek dopiero po wielu latach.

- Pozostając jeszcze przy problematyce trudności związanych z doświadczeniami uczniów, warto nawiązać do doświadczeń ekstremalnych, inaczej mówiąc krańcowych czy traumatycznych. Pojęcie doświadczeń ekstremalnych jest traktowane w pedagogice religii jako jeden z nowych tematów w szeroko pojętej refleksji przekazu religijnego. Problem ten został podjęty po raz pierwszy w 1999 roku przez autorów zachodnioeuropejskich, zwłaszcza obszaru języka niemieckiego⁶⁵. Pojawia się on szczególnie w perspektywie religijnego kształcenia dorastającej młodzieży i dorosłych, a także pytań egzystencjalnych: co jest dla nich w życiu najważniejsze i co stanowi najgłębszy sens ich życia? Tak sformułowane pytania są jeszcze bardziej istotne, jeśli uwzględni się doświadczenia ekstremalne typu: „Jestem nieuleczalnie chory”, „Biorę narkotyki”, „Jestem bez pracy”, „Jestem niezdolny, nikt mnie nie akceptuje”, „Obrazy ofiar katastrof i kataklizmów nie schodzą mi z oczu” itp. Nie ulega wątpliwości, że tego typu doświadczenia pozostawiają ślady w ludzkich biografiach, często traumatyczne, które mogą (ale nie muszą) stać się impulsem do odkrywania innej rzeczywistości (transcendentnej). Pedagogika religii traktuje doświadczenia ekstremalne jako nową koncepcję w perspektywie hermeneutycznej i teologicznej, jak również w szeroko pojętej edukacji religijnej, także dla osób niepełnosprawnych, w ramach integracyjnej pedagogiki religii.
- W przekazie religijnym trzeba uwzględnić i te trudności, które związane są ze sferą komunikatywności jako takiej. Dotyczą one trudności porozumiewania się w wymiarze możliwości poznawczych i woliwnych⁶⁶. Ten aspekt jest niezwykle ważny w edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną.
- Trudności religijnego przekazu wiążą się też niejednokrotnie z problemami osobistymi nauczyciela religii/katechety. Jeśli chodzi o teologiczną i dydaktyczną kompetencję nauczyciela religii, to pewne braki w tej materii są możliwe do uzupełnienia, a trudności z tym związane do pokonania. Umiejętność

⁶⁴ J. MARIĄSKI, *Doświadczenie religijne z perspektywy socjologicznej* i C. ROGOWSKI, *Doświadczenie religijne z perspektywy pedagogiczno-religijnej*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, dz. cyt., s. 110-116. Por. w tym kontekście również C. ROGOWSKI, *Teologia korelatywna w szkolnym nauczaniu religii*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, dz. cyt., s. 793-796.

⁶⁵ Por. P. BIEHL, Ch. BIZER, R. DEGEN, N. METTE, F. RICKERS, F. SCHWEITZER (red.), *Schlüsselerfahrungen*, JRP t. 16 (1998), Neukirchen-Vluyn 1999.

⁶⁶ Z. KROPLEWSKI, *Myślenie religijne (aspekt rozwojowy)*, w: *Leksykon pedagogiki religii*, dz. cyt., s. 427-429.

dydaktyczną może on po pewnym czasie nabyć, natomiast braki co do kompetencji teologicznej może uzupełnić, czy to przez lekturę, dodatkowe studium, czy też dokształcanie proponowane nauczycielom religii⁶⁷. Także trudności rodzinne, mogą płaszczyznę zawodową nauczyciela religii hamować, co jednak ma na ogół charakter przejściowy.

Reasumując, warto zauważyć, że trudności związane z religijnym przekazem w ramach lekcji religii dotyczą zarówno teorii, jak i praktyki. Można powiedzieć, że przenikają się one nawzajem. Lekcja religii jako przedmiot szkolny i teologia mają wspólny horyzont, a mianowicie, Kościół ma adekwatny wpływ na wiarę, która jest refleksyjna zarówno w teologii, jak i w szkolnym przekazie wiary.

Podsumowanie

Na Kościele ciąży również odpowiedzialność za przekaz religijny w szkole. Lekcja religii jako przedmiot uwarunkowana jest wprawdzie obszarem szkoły, ale stoi ona, także w ścisłej łączności z Kościołem jako przestrzenią życiową wiary. Nauczyciel religii pełni w szkole służebną funkcję nie tylko jako pracownik oświaty, ale również z upoważnienia Kościoła naucza religii na podstawie specjalnej misji *Missio canonica*. On sam jest też na mocy przyjętego sakramentu chrztu chrześcijaninem i członkiem Kościoła, co sprawia, jak w przypadku pedagogów religii, czy teologów, że ciąży na nim podobnie odpowiedzialność za wymiar eklezjalny szkolnej lekcji religii. Relacji zachodzących między Kościołem i szkolnym nauczaniem religii nie można traktować jako stanu trwałego. Trzeba pamiętać, że Kościół jako wspólnota wierzących jest ustawicznie w drodze do Jezusa Chrystusa i potrzebuje ciągłej odnowy, stosownie do ducha czasu. Kościół zmienia się wspólnie z drogą, którą kroczy na spotkanie z Bogiem. Droga Kościoła jest więc równocześnie drogą wiary. Stąd też trzeba zauważyć, że w ostatnim czasie zmieniło się znacznie spojrzenie Kościoła na szkolną lekcję religii, ale i tej na Kościół.

Poszukując odpowiedzi na pytanie o skuteczność i owocność nauczania religii w ramach integracyjnej pedagogiki religii, należy ustawicznie szukać nowych pomysłów na rozwiązywanie problemów nurtujących zarówno nauczycieli religii/katechetów, jak i uczniów.

⁶⁷ Por. D. WAGNER, *Fortbildung der Religionslehrer/Innen und Katechet/Innen als Teil der Erwachsenen Katechese – Spirituelle Anstöße*, w: *Katecheza dorosłych w teorii i w praktyce. Impulsy – wyzwania – perspektywy*, dz. cyt.