

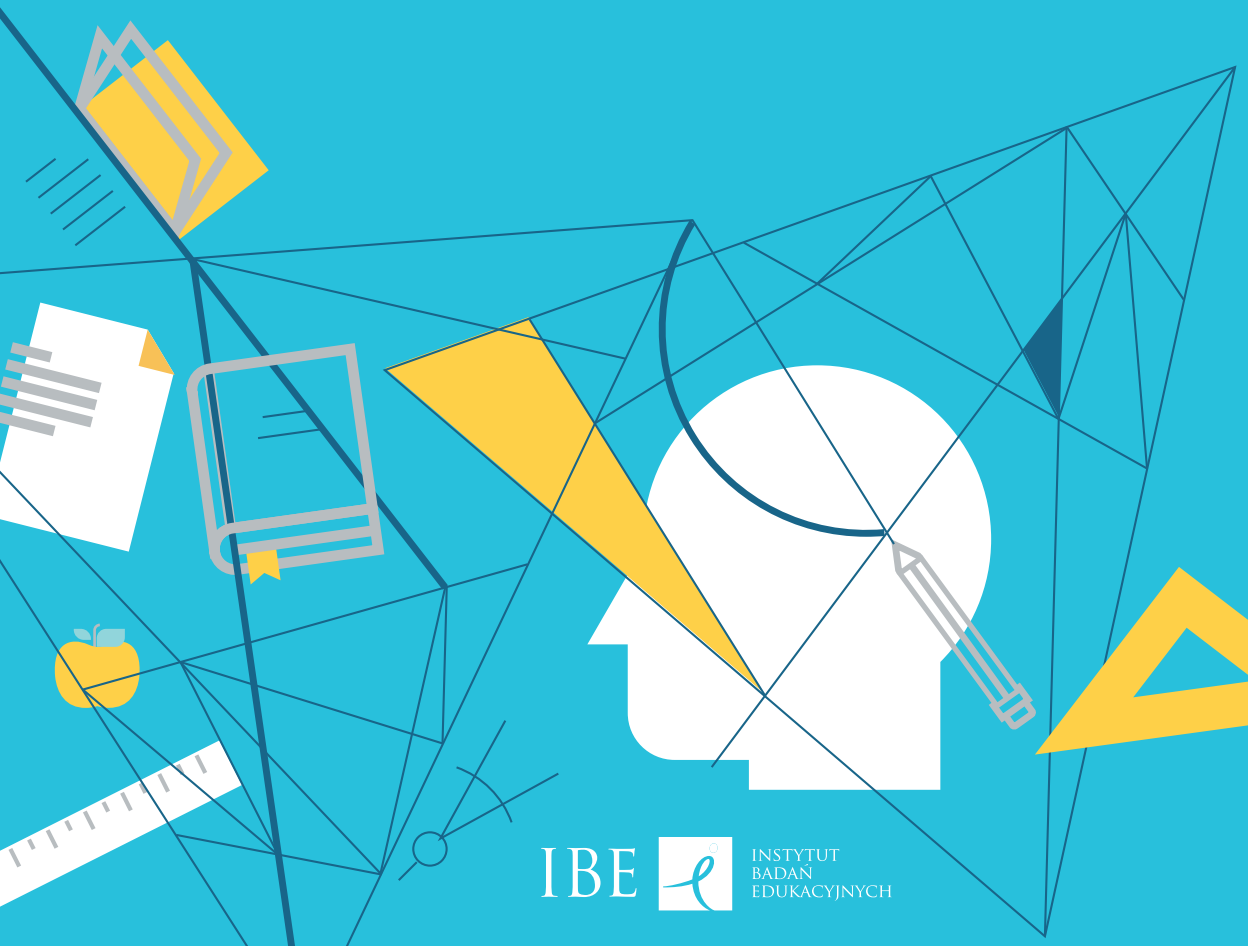
1_2023

KWARTALNIK 2023, 1(164)
ISSN 0239-6858
INDEKS 357278
cena 13,00 zł (w tym 8% VAT)

KWARTALNIK EDUKACJA

Temat numeru:

Nauczanie religii w szkole – ku wychowaniu integralnemu



IBE



INSTYTUT
BADAN
EDUKACYJNYCH

1_2023

KWARTALNIK 2023, 1(164)

KWARTALNIK NAUKOWY
EDUKACJA

Temat numeru:

Nauczanie religii w szkole – ku wychowaniu integralnemu

Redakcja kwartalnika

EDUKACJA

Redakcja kwartalnika
EDUKACJA

© INSTYTUT BADAŃ EDUKACYJNYCH Warszawa 2023
Kwartalnik EDUKACJA
ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa
e-mail: kwartalnikedukacja@ibe.edu.pl

Redaktor naczelny
ARKADIUSZ JABŁOŃSKI

Członkowie redakcji

JAROSŁAW CHARCHUŁA SJ

TOMASZ PECIAKOWSKI – sekretarz redakcji

IWONA SZEWCZAK

Redakcja naukowa numeru

KAMILLA FREJUSZ

Redaktorzy tematyczni

BOGUSŁAWA DOROTA GOŁĘBNIAK (pedagogika, pedeutologia)

AGNIESZKA GROMKOWSKA-MELOSİK (pedagogika, socjologia edukacji)

AGNIESZKA CHŁON-DOMIŃCZAK (ekonomia, statystyka)

BEATA JACHIMCZAK (pedagogika, pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, systemy edukacji)

JOANNA KOBOSKO (psychologia, rehabilitacja)

JOANNA MINTA (pedagogika społeczna, poradownictwo)

DOROTA PODGÓRSKA-JACHNIK (psychologia, pedagogika, logopedia)

MICHAŁ SITEK (socjologia)

HANNA SOLARCZYK-SZWEC (pedagogika dorosłych)

BOŻENA STAWOSKA-JUNDZIŁŁ (dydaktyka)

MARTA WIECZOREK (pedagogika kultury fizycznej)

KATARZYNA WIEJAK (psychologia)

Redakcja i korekta

MAŁGORZATA STEPUCH (język polski), BARBARA PRZYBYLSKA (język angielski)

Redaktor statystyczny

JACEK HAMAN

Rada naukowa

MARIA BUJNOWSKA-FEDAK (Uniwersytet Medyczny im. Piastów Śląskich we Wrocławiu)

AMRITA CHATURVEDI (Saint Louis University, Kashi School)

DARIUSZ DOLIŃSKI (SWPS Uniwersytet Humanistycznospołeczny)

HENRYK DOMAŃSKI (Instytut Filozofii i Socjologii Polskiej Akademii Nauk, IBE)

YAHYA DON (Universiti Utara Malaysia)

VLATKA DOMOVIĆ (University of Zagreb)

BARBARA KLIMEK (Arizona State University)

MAREK KONOPCZYŃSKI (Uniwersytet w Białymstoku)

BEATRICE M. LATAVIETZ (Wichita State University)

PIOTR MAGIER (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II)

ELGRID MESSNER (University College of Teacher Education Styria)

JEAN PATTERSON (Wichita State University)

MOJCA PEČEK (University of Ljubljana)

BOGUSŁAW ŚLIWERSKI (Uniwersytet Łódzki)

MARIUSZ ZEMŁO (Uniwersytet w Białymstoku)

Spis treści

- 5 SŁOWO WSTĘPNE
- 8 RADOSŁAW MAZUR
Kształtowanie otwartej tożsamości religijnej jako szansa dla edukacji religijnej wobec współczesnych wyzwań
- 18 ALBERT WOŁKIEWICZ
Strategie edukacyjne w polskich programach nauczania religii
- 27 DARIUSZ KURZYDŁO
Po co (nam) lekcja religii? Stosunek młodzieży do nauczania religii w szkole
- 41 ŁUKASZ SIMIŃSKI
Formy organizacyjne nauczania religii na podstawie badań własnych
- 57 JOANNA STANIŚ-RZEPKA
Nowe oblicze lekcji religii – nauczanie zdalne w czasie pandemii
- 68 KAMILLA FREJUSZ
*Korelacja nauczania religii z innymi przedmiotami szkolnymi w nauczaniu przed-
szkolnym oraz klas I–IV szkoły podstawowej*
- 79 ANETA RAYZACHER-MAJEWSKA
Współpraca nauczycieli religii na rzecz uczniów w spektrum autyzmu
- 87 O AUTORACH

Słowo wstępne

Nauczanie religii w szkole – ku wychowaniu integralnemu

Nauczanie religii w szkole jest kwestią, która wywołuje wiele kontrowersji i dyskusji. Obecne od początku szkolnictwa polskiego, ulegało licznym przemianom. W 2023 roku mijają 33 lata odkąd przedmiot o nazwie religia powrócił do polskich szkół, po prawie 30 latach „banicji”, spowodowanej działaniami totalitarnych władz komunistycznych. Ten powrót odbywał się w atmosferze licznych polemik, niepozbawionych ideologicznych, a nawet populistycznych akcentów. Współczesna debata nad nauczaniem religii w szkole ma podobne znamiona. Prezentowany przez media obraz nauczania religii rzymskokatolickiej w szkole w większości przypadków jest negatywny. Przeciwnicy obecności nauczania religii w szkole, nierzadko prowokowani przez media i polityków, przywołują różne argumenty przemawiające za swoim stanowiskiem. Jednak pośród argumentów pojawia się wiele fałszywych informacji i oskarżeń. Dotyczą one najczęściej poziomu nauczania religii, programów i podręczników, rzekomej niezgody społeczeństwa na obecność nauczania religii w szkole czy też niechęci samych katechizowanych. Krytyka ta w większości przypadków jest niesprawiedliwa i nieuzasadniona. Nie jest prawdą, że nauczyciele religii posiadają niższe kwalifikacje, niż nauczyciele innych przedmiotów. Nauczanie religii oparte jest na konkretnej podstawie programowej oraz zgodnym z nią programie nauczania. Przez ostatnie dziesięciolecia udało się przygotować i wypracować liczne dokumenty dotyczące nauczania religii w szkole. Ośrodki uniwersyteckie oraz wydziały teologiczne przy współpracy katechetyków i katechetów przygotowały szeroką gamę pakietów edukacyjnych, które swoim poziomem dydaktycznym i merytorycznym nie ustępują pozostałym podręcznikom i pomocom szkolnym. Niemniej współczesna krytyka nauczania religii w szkole może mieć pewną wartość i posłużyć do podnoszenia poziomu nauczania religii. Skłania bowiem do nieustannego przyglądania się i poddawania ocenie metod i sposobów realizacji kluczowych założeń. W artykułach niniejszego numeru przeprowadzono analizę kilku wybranych aspektów związanych z nauczaniem religii w szkole. Nie stanowią one apologii nauczania religii w szkole. Mądra apologetyka wymaga przede wszystkim rzetelności i dogłębnego rozumienia zagadnień. Stąd też tematyka poszczególnych artykułów obejmuje zagadnienia dotyczące obecnego stanu nauczania religii w szkole, a także postulaty jego doskonalenia.

Pierwszy artykuł zatytułowany *Kształtowanie otwartej tożsamości religijnej jako szansa dla edukacji religijnej wobec współczesnych wyzwań* podejmuje kwestię kształtowania otwartej tożsamości religijnej jako inspiracji dla edukacji religijnej, odpowiadającej czasom współczesnym. Jego autor, Radosław Mazur, prezentuje współczesne konteksty edukacji religijnej oraz wyzwania, które przed nią stają. Elementy kształtowania otwartej tożsamości religijnej ukazuje jako wskazania do skutecznej i adekwatnej do aktualnych potrzeb edukacji religijnej, zwłaszcza do tego jej komponentu, który związany jest z nauczaniem religii w szkole.

Kolejny artykuł pt. *Strategie edukacyjne w polskich programach nauczania religii* to próba znalezienia odpowiedzi na pytanie, w jakiej mierze główne idee polskich programów katechetycznych wpisują się w reguły szerszych zmian edukacyjnych. Jak słusznie argumentuje autor artykułu Albert Wołkiewicz, nauczanie religii rzymskokatolickiej w polskich szkołach, odbywające się w ramach systemu oświaty, podlega w większości tym samym prawom i obowiązkom, co inne przedmioty. Podlega zatem także ogólnooświatowym transformacjom. Wytyczne raportu Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Delors'a (*Edukacja – jest w niej ukryty skarb*) stanowią pewien wyznacznik kierunków tych zmian. Artykuł zawiera omówienie wspomnianego raportu i w jego świetle ukazuje główne idee katechetyczne.

W artykule zatytułowanym *Po co (nam) lekcja religii? Stosunek młodzieży do nauczania religii w szkole* Dariusz Kurzydło udziela odpowiedzi na często stawiane pytanie przeciwników nauczania religii w szkole: Dlaczego nie uczyć religii tylko w obrębie związków wyznaniowych zamiast szkole? Swą odpowiedź konstruuje, odwołując się zarówno do argumentów wynikających z prawa do wolności religijnej, którą gwarantuje demokratyczne państwo, jak i do wypowiedzi młodzieży (licealistów), którzy sami uzasadniają potrzebę spotkania z religią na terenie szkoły, gdzie poznają świat razem ze swoimi rówieśnikami. Autor dokonuje analizy wypowiedzi licealistów i wyciąga kilka istotnych wniosków, które z jednej strony wskazują na fakt, że młodzież ma świadomość potrzeby religijnego wychowania, z drugiej – ujawniają warunki, jakie powinny być spełnione, aby młodzi ludzie chcieli uczestniczyć w takich lekcjach.

Kolejne dwa artykuły dotyczą bezpośrednio form nauczania religii w szkole. Łukasz Simiński, autor pierwszego z nich, zatytułowanego *Formy organizacyjne nauczania religii na podstawie badań własnych* prezentuje wyniki swoich badań, przeprowadzonych na grupie nauczycieli religii diecezji pelplińskiej, dotyczących form, za pomocą których prowadzone są lekcje religii w szkole. Z kolei Joanna Staniś-Rzepka w artykule pt. *Nowe oblicze lekcji religii – nauczanie zdalne w czasie pandemii* ukazuje nauczanie zdalne w ramach lekcji religii rzymskokatolickiej w czasie pierwszej fali pandemii koronawirusa COVID-19. Czas ten, jej zdaniem, ukazał nowe oblicza lekcji religii. Od strony dydaktycznej ujawnił rozwój kompetencji kluczowych, możliwości wykorzystania nowych narzędzi IT i metody stosowane przez nauczycieli religii. Od strony formacyjnej otworzył nową przestrzeń środowiska ewangelizacyjnego.

Ostatnie dwa artykuły dotyczą tematu korelacji nauczania religii z innymi przedmiotami oraz współpracy nauczycieli religii na rzecz uczniów w spektrum autyzmu. Pierwszy z nich *Korelacja nauczania religii z innymi przedmiotami szkolnymi w nauczaniu przedszkolnym oraz klas I–IV szkoły podstawowej*, autorstwa niżej podpisanej, prezentuje obszary i treści konkretnych przedmiotów szkolnych, do których odnoszą się najważniejsze dokumenty katechetyczne postulujące zasadę korelacji. Z kolei Aneta Rayzacher-Majewska w artykule pt. *Współpraca nauczyciela religii na rzecz uczniów w spektrum autyzmu*, w odniesieniu do wybranych dokumentów oświatowych i kościelnych uzasadnia konieczność współpracy nauczycieli religii z innymi nauczycielami, szkolnymi specjalistami oraz rodzicami na rzecz uczniów w spectrum autyzmu.

Z artykułów zebranych w tym numerze wyłania się wizja nauczania religii ukierunkowanego na integralne wychowanie i rozwój człowieka w wierze. Autorzy artykułów pokazują, że nauczanie religii w szkole to także forma ciągłego dialogu Kościoła ze współczesnym człowiekiem. Na ile trwający dialog okazuje się być znaczący i skuteczny,

a na ile powinien ulec modyfikacjom, pozostawiam Państwa ocenie. Mam nadzieję, że pewną pomocą w tej refleksji będzie lektura niniejszego numeru.

Kamilla Frejusz
redaktor naukowy wydania

Kształtowanie otwartej tożsamości religijnej jako szansa dla edukacji religijnej wobec współczesnych wyzwań

RADOSŁAW MAZUR*

Uniwersytet Szczeciński, Szczecin, Polska

Sytuacja rzeczywistości zmieniającej się pod wpływem pluralizacji, cyfryzacji oraz globalizacji rodzi konieczność poszukiwania nowych dróg edukacji religijnej, które mogłyby adekwatnie odpowiedzieć na pojawiające się wyzwania i problemy. Artykuł podejmuje kwestię kształtowania otwartej tożsamości religijnej jako inspiracji dla edukacji religijnej, odpowiedniej na dzisiejsze czasy oraz bardzo zbliżonej do propozycji Kościoła katolickiego zaprezentowanej w Dyrektorium o katechizacji. Po zarysowaniu współczesnych kontekstów edukacji religijnej, ukazaniu wyzwań, które przed nią stają, elementy kształtowania otwartej tożsamości religijnej zostały przedstawione jako wskazania do skutecznej i adekwatnej do aktualnych potrzeb edukacji religijnej, zwłaszcza do tego jej komponentu, który związany jest z nauczaniem religii w szkole.

SŁOWA KLUCZOWE: dyrektorium, edukacja religijna, katecheza, otwarta tożsamość religijna.

Forming an open religious identity as an opportunity for religious education in the face of contemporary challenges

The situation of reality changing under the influence of pluralization, digitalization and globalization raises the necessity to search for new ways of conducting religious education that can adequately respond to these challenges and problems. This article addresses the formation of an open religious identity as an inspiration for religious education, appropriate for today's times and very close to the proposal of the Roman Catholic Church presented in the Directory for Catechesis. After outlining the contemporary contexts of religious education, pointing out the challenges it faces, the elements of the formation of an open religious identity are shown as indications for an effective and adequate religious education for today's needs, especially for that component of it which is related to the teaching of religion at school.

KEYWORDS: catechesis, directory, open religious identity, religious education.

*E-mail: radoslaw.mazur@usz.edu.pl

ORCID: 0000-0001-8240-7792

Wprowadzenie

Czasy trudne czy przełomowe charakteryzują się koniecznością refleksji nad zachodzącymi przemianami, szukaniem rozwiązań, sięganiem po nowe pomysły. W obliczu obserwowanego kryzysu edukacji religijnej, przejawiającego się chociażby w coraz częstszej i coraz wcześniejszej rezygnacji z uczestnictwa dzieci i młodzieży w lekcjach religii (bądź niepodejmowaniem tej aktywności od samego początku; Kobeszko, 2021), należy pytać również o możliwości jej ożywienia, tak aby nie tracąc nic ze swej istoty, stawała się bardziej czytelna i, jeśli można użyć takiego stwierdzenia, bardziej atrakcyjna dla potencjalnych adresatów. W artykule poruszono kwestię kształtowania w ramach edukacji religijnej otwartej tożsamości religijnej jako wartości i kompetencji, które wydają się odpowiadać wyzwaniom współczesności coraz bardziej zglobalizowanej, spluralizowanej, scyfryzowanej oraz scjentystycznej. Najpierw scharakteryzowane zostanie tło współczesnej edukacji religijnej, opisane przede wszystkim z perspektywy katolickiej, w oparciu o powstałe w 2020 r. Dyrektorium o katechizacji, jednak ze świadomością, że wiele ogólnych myśli w nim zawartych może mieć walor ponadkonfesyjny, następnie wskazane zostaną wyzwania stojące dzisiaj przed edukacją religijną oraz elementy kształtowania otwartej tożsamości religijnej jako propozycja odpowiedzi i perspektywy współczesnej edukacji religijnej.

1. Współczesny *Areopag*

Odnowione niedawno Dyrektorium o katechizacji (Papieska Rada ds. Krzewienia Nowej Ewangelizacji [PE], 2020) obok nakreślenia koncepcji katechezy, jej treści, źródeł, celów, zadań czy scharakteryzowania odbiorców, dokonuje też diagnozy „świata”, w którym dokonuje się obecnie edukacja religijna (Offmański, 2021). Odwołując się do tytułu podrozdziału, dobre rozeznanie owego kontekstu daje nadzieję na zaciekawienie adresatów, wejście w ich świat, tak jak miało to miejsce na początku przemowy św. Pawła w Atenach (zob. Dz 17, 22–28)¹, natomiast zignorowanie tych uwarunkowań sprawia, że przekaz nie może być przyjęty – tak stało się z nowiną o zmartwychwstaniu, na którą Grecy nie byli przygotowani (zob. Dz 17, 29–30). Biblijny przykład pokazuje, jak krótka jest nieraz droga od zainteresowania do „posłuchamy o tym innym razem” (Dz 17, 32). Jak słusznie zauważa Marcel Debyser (2019), ta trudność w dostosowywaniu się do kultury i mentalności adresatów jest stale obecna w Kościele. Jako charakterystyczne cechy współczesnego *Areopagu* autorzy Dyrektorium wymieniają: pluralizm i złożoność współczesnych społeczeństw, coraz większą cyfrowość kultury oraz mentalność naukową, a obok nich wskazują też na wyzwania, wobec których staje współczesna edukacja religijna, takie jak wybrane kwestie bioetyczne, integralność osoby ludzkiej, ekologia, opcja na rzecz ubogich, zaangażowanie społeczne czy świadectwo w miejscu pracy (PE, 2020).

Pluralizm i złożoność współczesnych społeczeństw biorą się z tego, że w wyniku globalizacji oraz powszechnego dostępu do mediów „wzrosła liczba połączeń i wzajemnych zależności pomiędzy kwestiami i obszarami, które w przeszłości można było rozpatrywać osobno, a dziś wymagają podejścia całościowego” (PE, 2020, p. 320). Pluralizm nie jest zjawiskiem nowym, jednak obecnie, choćby ze względu na wspomniane powyżej procesy, stał

¹ Wszystkie odnośniki do tekstu biblijnego oraz skróty nazw ksiąg biblijnych na podstawie: *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu w przekładzie z języków oryginalnych* [Biblia Tysiąclecia]. Wyd. 5 popr., Poznań: Pallottinum, 2014.

się zjawiskiem powszechnym i globalnym (Mazur, 2021b). Można go określić jako sytuację, w której grupy etniczne lub religijne współistnieją w warunkach spokoju społecznego i utrzymują wzajemne kontakty społeczne (Draguła, 2020).

Przyczynami pluralizmu i złożoności, także religijnej, są również procesy urbanizacyjne intensyfikujące kontakty wzajemne, rosnąca wiedza o innych kulturach, religiach i stylach życia oraz bezprecedensowa skala migracji i podróży międzynarodowych (Berger, 2007). Zasygnalizowane procesy doprowadzają do sytuacji, w której mamy do czynienia ze swobodnym rynkiem idei, światopoglądów, moralności czy wierzeń (Draguła, 2020), a spluralizowane stają się również społeczeństwa dotychczas jednorodne, co jest dobrze widoczne na przykładzie Polski.

Polska na tle innych państw europejskich przez długi czas wydawała się państwem dosyć jednolitym religijnie. Ta jednolitość nie stanowiła jednak skutecznej zapory przed tendencjami sekularyzacyjnymi. Jeszcze w 2009 r. odsetek uczniów uczęszczających na lekcje religii rzymskokatolickiej przekraczał 90% w każdym typie szkoły. W tym samym roku 96,21% ludności Polski stanowili katolicy (Instytut Statystyki Kościoła Katolickiego [ISKK], Główny Urząd Statystyczny [GUS], 2014). W roku 2018 badania przeprowadzone przez PEW research wskazały na Polskę jako na najszybciej sekularyzujący się kraj, przynajmniej gdy chodzi o młode pokolenie². W roku szkolnym 2020/21 na lekcje religii we wszystkich typach placówek edukacyjnych uczęszczało 85,7% uczniów, przy czym w archidiecezji wrocławskiej było to już 69,5%. W liceach ogólnokształcących w lekcjach religii uczestniczyło 69,5% młodzieży (ISKK, 2021). W roku 2020 jako osoby wierzące i głęboko wierzące (bez uwzględnienia religii czy wyznania) deklarowało się 91% badanych. Już tylko te dane wskazują, że Polska dołączyła do społeczeństw spluralizowanych i funkcjonujących, również w przestrzeni religijnej, w dużej złożoności.

Na złożoność sytuacji związanej z pluralizmem religijnym wpływa również fakt coraz większego zróżnicowania wewnątrz religii lub wyznań, co w przypadku Kościoła katolickiego uwidacznia się na przykład w nurtach charyzmatycznym czy tradycjonalistycznym, które same w sobie też są jednorodnymi fenomenami (Draguła, 2020). Można zatem mówić o pluralizmie interorganizacyjnym (między różnymi grupami) oraz pluralizmie intraorganizacyjnym (wewnątrz poszczególnych grup; Mariański, 2016; Sproncel, 2022). Zauważalny jest także coraz większy indywidualizm, który wywiera wpływ na kształt religijności współczesnego człowieka, dystansując go często od macierzystych wspólnot religijnych (Różańska, 2015; Twenge, 2019). Nasila się także zjawisko tak zwanej transreligijności, to znaczy funkcjonowania pomiędzy oficjalnymi komponentami poszczególnych religii (Pankalla i Wieradzka, 2014). Nie bez znaczenia pozostają również zjawiska tworzące tzw. kulturę tymczasowości, której główną wartością jest konsumpcjonizm, a jedynym pewnikiem zmiana (Sproncel, 2022).

Dyrektorium, charakteryzując powyższe fenomeny, używa sformułowania o wielościennym charakterze rzeczywistości, która stanowi kontekst przekazywania wiary, dodaje również, że ważne jest, aby „Kościoł, który pragnie każdemu człowiekowi ofiarować piękno wiary, był świadom tej złożoności i wypracował pogłębione i bardziej światłe spojrzenie na rzeczywistość” (PE, 2020, p. 321). Zaproponowany przez papieża Franciszka (2013) w adhortacji *Evangelii gaudium* i implementowany do Dyrektorium model wielościannu ma za zadanie odzwierciedlić położenie wszystkich jednostkowych elementów

² Zob. <https://www.pewresearch.org/religion/2018/06/13/young-adults-around-the-world-are-less-religious-by-several-measures/>.

względem siebie i względem całości. Zadaniem katechetycznym jest „zebranie w takim wielościanie tego, co najlepsze w każdym. [...] Nawet osoby, które mogą być krytykowane za swoje błędy, mają coś do wniesienia, co nie powinno być zaprzepaszczone” (Franciszek, 2013, p. 236). Opisywana rzeczywistość wzmacnia konieczność synodalnego modelu ewangelizacji, a zatem również takiego modelu edukacji religijnej, który szanuje podmiotowość adresata, a przez to coraz bardziej kreatywnego uczestnika procesu edukacyjnego (Willey i White, 2021).

Kontekst współczesnej edukacji religijnej związany jest również nieuchronnie z coraz większą cyfryzacją kultury, w której dokonuje się zmiana języka, kształtowanie nowej mentalności oraz przemiany w hierarchii wartości (PE, 2020). Ta nowa cyfrowa kultura, obecna w życiu ludzi w sposób zwyczajny i stały, charakteryzuje się ambiwalentnością, widoczną przemianą antropologiczną (podział na cyfrowych tubylców i cyfrowych imigrantów), relatywizacją postrzegania świata (obraz przedkładany jest nad słowo, a narracja nad argumentację), a także nadawaniem tej kulturze cech czyniących ją substytutem życia religijnego (Mazur, 2021b). Ambiwalentność kultury cyfrowej przekłada się na trudność jej jednoznacznej oceny, przestrzeń cyfrowa może bowiem stać się i często staje się forum inicjatyw i aktywności duszpasterskich i katechetycznych, szczególnie atrakcyjnych dla ludzi młodych, ale jednocześnie niesie ze sobą ryzyko uzależnienia, izolacji czy stopniowego wycofania się z realnej rzeczywistości (Willey i White, 2021).

Papież Franciszek (2020) w swojej encyklice poświęconej braterstwu i przyjaźni społecznej zwraca uwagę na fakt, że kultura cyfrowa stwarza często złudzenie komunikacji, a także sprzyja bezwstydnemu agresywności, która nie ma swojego odpowiednika w świecie realnych relacji. Powyższe ostrzeżenia nie mają służyć demonizowaniu zastanej rzeczywistości, ale większej świadomości szans i zagrożeń, które się z nią wiążą, aby wzmacniać to, co dobre i kształtować umiejętność poruszania się w przestrzeni wirtualnej poprzez kompetentną edukację medialną (Betlej, 2017). Działania te wpisują się również, jak trafnie zauważa Grzegorz Łęcicki (2011), w szeroko pojętą edukację religijną.

W odniesieniu do mentalności naukowej autorzy Dyrektorium zauważają, że staje się ona źródłem pytań o możliwość korelacji nauki i wiary, co zostało już wielokrotnie podjęte przez dokumenty Kościoła (PE, 2020). Pewnym realnym niebezpieczeństwem jest scjentyzm sprowadzający człowieka wyłącznie do sfery materialnej i przeczący istnieniu rzeczywistości duchowej, etycznej i religijnej jako niemożliwych do empirycznej weryfikacji. Odpowiedzialnych za edukację religijną zachęca się do studiowania dokumentów Magisterium, które mówią o relacjach między wiarą a rozumem oraz między teologią a innymi dziedzinami nauk (Willey i White, 2021).

2. Wyzwania stojące przed edukacją religijną

Na opisanie docelowego stanu, do którego ma doprowadzić edukacja religijna używa się dwóch pojęć: cele i zadania. Cel to pojęcie niejednoznaczne, również w edukacji, zwłaszcza w kontekście perspektywy czasowej. Cele mogą być formułowane pod kątem jednostki lekcyjnej, działu tematycznego, semestru, etapu edukacyjnego. W niniejszym opracowaniu chodzi jednak o tzw. cel nadrzędny edukacji religijnej, który jest ostatecznym celem wychowania religijnego (Tomasik, 2003). Cel edukacji religijnej w rozumieniu Kościoła katolickiego ujmowany jest dwojako: w perspektywie osobowej jako głęboka zażyłość z Chrystusem oraz w perspektywie treściowej jako dojrzałość w wierze (Zając, 2021).

Zadania natomiast konkretyzują cele, stanowią konkretne sposoby czy płaszczyzny ich osiągnięcia i w myśl odnowionego Dyrektorium są nimi: prowadzenie do poznania wiary, wtajemniczenie w sprawowanie Misterium, formowanie do życia w Chrystusie, nauka modlitwy oraz wprowadzenie do życia wspólnotowego (PE, 2020). Zadania zatem są pewnymi czynnościami służącymi realizacji określonych celów, są im zatem podporządkowane (Rayzacher-Majewska, 2021). Właściwe odczytanie zadań i umiejscowienie ich w opisanych wcześniej kontekstach stanowi sposób na to, by edukacja religijna była odpowiedzią na pytania i potrzeby rodzące się w jej obecnych adresatach.

Pierwsze z zadań kładzie nacisk na poznawanie i pogłębianie orędzia chrześcijańskiego, jednocześnie przestrzegając przed pokusą przeciwstawienia treści doświadczeniu wiary, ponieważ i jedno, i drugie jest potrzebne w integralnym rozwoju wiary. Rzetelne poznawanie treści wiary stanowi jednocześnie pomoc w konfrontacji ze stereotypami dotyczącymi chrześcijaństwa czy Kościoła katolickiego, uproszczeniami czy wiedzą „internetową”, która często nie jest adekwatna do stanu faktycznego. Właściwe realizowanie tej funkcji jest również istotne wobec zasygnalizowanych wcześniej kontekstów pluralizmu i złożoności, kultury cyfrowej czy wąsko rozumianej mentalności naukowej. Pozwala ono odkryć, że „konflikty” między wiarą a rozumem są najczęściej pozorne i biorą się z niedostatecznej wiedzy religijnej bądź z nieszanowania kompetencji i metodologii poszczególnych nauk.

Wtajemniczenie w sprawowanie Misterium ma wspierać czynny i świadomy udział w liturgii i, jak trafnie zauważa Aneta Rayzacher-Majewska (2021), w odnowionym dokumencie zadanie to przyjmuje wyraźny charakter inicjacyjny. Sprawdzonym sposobem na realizację tak wskazanego zadania jest świadome przeżywanie roku liturgicznego, nazwanego w dokumencie prawdziwym nauczycielem wiary, a także niedzieli jako Dnia Pańskiego. Wydaje się, że to przypomnienie jest dzisiaj szczególnie ważne, bowiem kryzys praktykowania wiary zwłaszcza w młodym pokoleniu dotyka tych obu rzeczywistości i ich niezrozumienia.

Formowanie do życia w Chrystusie zostało wprost nazwane „uczeniem naśladowania Pana” (PE, 2020, n. 83), co jest o tyle istotne, że rozszerza rozumienie formacji moralnej poza optykę przepisów, wprowadzając ją w perspektywę relacji i zrozumienia natury szczęścia płynącego z bliskości z Bogiem, a wyrażającego się w życiu według błogosławieństw, Dekalogu i przykazania miłości (Willey i White, 2021; Tomasiak³, 2021). Do właściwej realizacji tego zadania niezbędne jest również permanentne kształtowanie sumienia oraz odczytanie własnego życia w perspektywie powołania (Szmulewicz, 2006).

Nauka modlitwy jako zadanie katechezy czy edukacji religijnej również odnosi nauczanych do Jezusa Chrystusa, aby modlić się z Nim i tak jak On. Jako wzór modlitwy autorzy Dyrektorium, podobnie jak wcześniej uczyniono to w Katechizmie Kościoła Katolickiego (2002), wskazują modlitwę *Ojciec nasz*, a więc tę, której Jezus nauczył swoich uczniów (Mt 6, 7–15). Uformowania wymaga zarówno sztuka modlitwy osobistej, liturgicznej, jak i wspólnotowej (PE, 2021).

Ostatnie z zadań przypomina, że człowiek realizuje swoją wiarę we wspólnocie. Ta perspektywa uzdalnia do wyjścia z własnego egoizmu ku empatii i zrozumieniu drugiego człowieka. Jak zauważają autorzy dokumentu: „dostrzeganie w drugim przede wszystkim tego, co pozytywne, traktowanie go jako daru Bożego, pomaga odeprzeć egoistyczne pokusy, z których rodzą się współzawodnictwo, karierowiczostwo, nieufność

³ Autor zauważa, że Dyrektorium o katechizacji, mimo że wskazuje domyślnie na Dekalog kilkakrotnie, jednak konsekwentnie nie używa tego terminu.

i zawiść” (PE, 2020, n. 88). W kontekście edukacji religijnej jako szczególna wspólnota jawi się Kościół i również poczucie przynależności eklezjalnej ma być kształtowane w ramach tego zadania.

3. Kształtowanie otwartej tożsamości religijnej

Tożsamość religijna jest częścią tożsamości osobistej i odwołuje się do sfery komunikacji oraz socjalizacji osoby z grupą bądź tradycją religijną, a obejmuje wiedzę, wartości, normy moralne, symbole, zwyczaje, rytuały oraz działania (Jeżowski, 2013). Można przez nią rozumieć autoidentyfikację człowieka z rzeczywistością nadprzyrodzoną, która powstaje w wyniku dynamicznego procesu integracji indywidualnego i społecznego wymiaru religijności (Bartczuk, Rydz i Wieradzka-Pilarczyk, 2017), bądź jako „wieloaspektowy sposób rozumienia oraz kształtowania własnej egzystencji, a także otaczającej rzeczywistości przez pryzmat osobistego doświadczenia wiary i wspólnotowych sposobów jej wyrażania w obrzędach i przekazie, czyli religii, do której się przynależy” (Róžańska, 2015, s. 130–131). Dojrzała tożsamość religijna uzdalnia do odpowiedzi na pytanie o to „kim jestem?” w perspektywie nadprzyrodzonej (Pankalla i Wieradzka, 2016). Jeżeli jest ona przeżywana świadomie i głęboko, nadaje pełniejszy sens ludzkiemu życiu oraz rodzi postawę dzielenia się (Dyczewski, 2015).

Wskazuje się dzisiaj na potrzebę kształtowania tzw. otwartej tożsamości religijnej, która polega na dogłębnej znajomości własnej tradycji religijnej i utożsamianiu się z nią, ale i na otwarciu się na innych, możliwości dialogu i wspólnych działań. Tożsamość otwarta to także umiejętność łączenia bogactwa tego, co było (przeszłości), z nadzieją na to, co będzie (przyszłość) oraz umiejętnego odczytywania tego, co jest (teraźniejszość; Hryniwicz, 1994). Chodzi zatem o tożsamość umożliwiającą dyfuzję kulturową, wzbogacanie własnej religijności bez obaw zagubienia czy rozmycia własnej tożsamości. Do ciekawych wniosków prowadzą wyniki badania religijności młodzieży, z których wynika, że im większa jest akceptacja i świadomość własnej tożsamości, tym większa otwartość i zrozumienie „Innego” religijnie (Róžańska, 2015). Tożsamość zamknięta, która jest przeciwieństwem postulowanych powyżej postaw, często łączy się z niewystarczającą wiedzą na temat własnej tożsamości, a jednocześnie z silnym komponentem emocjonalnym w stosunku do niej, co owocuje lękiem przed dyskusją, dialogiem czy wspólnym działaniem z osobami o innej tożsamości religijnej bądź niewierzącymi (Róžańska, 2017).

W owym otwarciu na drugiego, które jest postulatem otwartej tożsamości religijnej, nie chodzi jednak o jakiś rodzaj sztucznej i odgórnej uniformizacji, religijnego patchworku czy też transreligijności, a o odkrywanie, że głębsze zakorzenienie w swojej tradycji religijnej i afirmacja własnej tożsamości religijnej prowadzi do znalezienia powodów do patrzenia na drugiego człowieka jak na brata, a nie jak na rywala czy wroga.

Zachęta do autorefleksji związanej z tożsamością religijną może przyczynić się do przekroczenia twierdzenia wybitnego polskiego socjologa i filozofa Zygmunta Baumana, który zauważał, że „posiadanie tożsamości jest jednoznaczne z brakiem potrzeby zastanawiania się nad nią” (2000, s. 146). Inaczej postrzega to Tadeusz Paleczny (2008), który twierdzi, że to właśnie tożsamość, można dodać, właściwie ukształtowana, umożliwi poruszanie się w świecie kultur, religii, języków, systemów normatywnych, wartości, obyczajów, narodów czy cywilizacji. Pozwala na właściwe funkcjonowanie w złożonym układzie zależności społecznych, co wydaje się być szczególnie pożądane w czasach pluralizmu i złożoności.

Istotnym elementem kształtowania tożsamości religijnej jest edukacja, która, jeśli chce patrzeć na człowieka kompleksowo i holistycznie, a także kompetentnie opisywać procesy „stawania się człowiekiem”, nie może pomijać przestrzeni otwierania się człowieka na transcendencję. Uzasadnieniem wagi obecności komponentu religijnego w procesach edukacyjnych jest dążenie człowieka do poznawania prawdy, a zatem i pewna aksjologia czy system wartości uniwersalnych (Marek, 2014).

W kontekście potrzeby kształtowania otwartej tożsamości religijnej można określić, za Anielą Różańską, następujące zadania i wyzwania stojące przed edukacją religijną. Pierwszym z nich jest kształtowanie własnej tożsamości religijnej obejmujące zarówno przekazywanie wiedzy o własnej religii, jak i kształtowanie postaw związanych z daną religią (Różańska, 2015). Odpowiada to zadaniu określonym w Dyrektorium o katechizacji jako prowadzenie do poznania wiary. Jak zauważają jego autorzy „brak treści uniemożliwiłby dojrzewanie w wierze, które pozwala wprowadzić w istotę Kościoła i przeżywać spotkanie oraz wymianę myśli z innymi” (PE, 2020, p. 80). Zadanie to umożliwia także oczyszczanie rozumienia własnej wiary z uproszczeń i stereotypów, również dotyczących wyznawców innych religii, odkrywanie różnic między tym, co niezmiennie i istotowe dla danej religii, a tym, co jest związane z konkretnym kontekstem tego, co prawdziwie i ponadczasowo duchowe, od tego, co może być uwikłane ideologicznie czy politycznie, a przez co utrudnia prawdziwy dialog.

Kolejnym zadaniem edukacji religijnej jest wychowanie ku wartościom religijnym, czyli uwrażliwienie uczniów na transcendentny wymiar życia człowieka (Różańska, 2015). Chodzi tu o propagowanie zarówno wartości ogólnoludzkich, które są ponadkonfesyjne, jak i związanych z konkretną religią (Broda, 2019). Zadanie to sprzyja kształtowaniu szacunku dla religijności samej w sobie, przewyciężając scjentystyczne spojrzenie na człowieka i podejrzliwość wobec duchowości i jakiegokolwiek formy transcendencji. Można dostrzec jego związek z zadaniem katechezy, jakim jest wprowadzenie w Misterium, a także z formacją moralną (Mazur, 2021a).

W kształtowaniu otwartej tożsamości religijnej niezbędne jest także zdobywanie rzetelnej wiedzy o innych religiach i wyznaniach, która przewycięża strach i uprzedzenia bazujące często na analfabetyzmie religijnym (Różańska, 2015). Patrząc z perspektywy konfesyjnego nauczania religii katolickiej, zaleca się wzrastanie w rozeznaniu co do innych religii, ze szczególnym zwróceniem uwagi na to, co w nich wartościowe i bliskie, nie skupiając się jedynie na kwestiach spornych i drażliwych. Wreszcie zaleca się wierzącym współdziałanie ze wszystkimi, zwłaszcza w obronie godności człowieka oraz udział w konstruktywnym dialogu (PE, 2020). Dobrym przykładem, który może być również inspiracją edukacyjną, jest obchodzony co roku przez różne wspólnoty chrześcijańskie w Polsce tydzień modlitw o jedność chrześcijan⁴, który poprzedzony jest Dniem Judaizmu, a po którym następuje dzień Islamu. W tym kontekście należy docenić wagę studiów ekumenicznych, zarówno biblijnych, jak i teologicznych oraz wspólne inicjatywy modlitewne i służące wzajemnemu poznaniu.

Następnym z zadań jest kształtowanie wrażliwości i poszanowanie odmienności religijnej, odnoszące się zarówno do pluralizmu w ramach jakiegoś wyznania czy religii (obrzędki, tradycje duchowe, formy pobożności), jak i do działań interkonfesyjnych, tak by inność nie przeradzała się w obcość czy wrogość. Obejmuje ona zarówno element

⁴ Zob. <https://ekumenia.pl/aktualnosc/tydzien-modlitw-o-jednosc-chrzescijan-2022/>;
<https://www.ekai.pl/zbliza-sie-tydzien-modlitw-o-jednosc-chrzescijan/>

poznawczy, emocjonalny, jak i praktyczny. Tu znowu można zauważyć wyraźną zależność między poczuciem własnej tożsamości religijnej i rozumieniem dla wierzącego inaczej lub niewierzącego (Róžańska, 2015). Tak rozumiane zadanie wpisane jest również w kształtowanie tzw. osobowości wrażliwej, która jest w stanie przewyżczyć postawy obojętności i izolacji (Broda, 2019).

Z poprzednim zadaniem wiąże się również promowanie właściwych postaw wobec odmienności religijnej, takich jak zrozumienie, poszanowanie i akceptacja, bazujących na odkrywaniu tego, co wspólne oraz na wykroczeniu poza różnice i kształtowaniu zdrowego zaciekawienia odmiennością religijną (Róžańska, 2015). W tym zadaniu można dostrzec korelację z wprowadzeniem do życia wspólnotowego, które obok socjalizacji eklezjalnej ma również uczyć życia we wspólnotach szerszych i bardziej zróżnicowanych.

Następne z zadań to umiejętność prowadzenia dialogu międzyreligijnego, który będzie twórczym spotkaniem osób (Róžańska, 2015). Nawiązując wprost do relacji z wyznawcami islamu, autorzy Dyrektorium konstatują, że właśnie propozycja edukacyjna i formacyjna Kościoła katolickiego powinna sprzyjać wzajemnemu poznawaniu się i spotkaniu, są one bowiem najlepszymi narzędziami chroniącymi przed powierzchownymi i nieuprawnionymi generalizacjami (PE, 2020). Warto w tym miejscu przypomnieć myśl, że owa otwartość na drugiego, ciekawość i pozytywne spojrzenie, mają zakorzenienie w rozumieniu własnej tożsamości, natomiast jej brak, rozmycie bądź niedookreślenia będą źródłem uprzedzeń, lęków i stereotypów. Przykładem spotkań, które sprzyjają wzajemnemu poznaniu się i rozumieniu, są Europejskie Spotkania Młodych organizowane przez ekumeniczną wspólnotę z Taize⁵ czy chociażby akcja Wigilijne Dzieło Pomocy Dzieciom organizowane w Polsce przez katolicką Caritas, Prawosławny Ośrodek Miłosierdzia Eleos oraz Diakonię Kościoła Ewangelicko-Reformowanego⁶. Edukacja religijna jest i może być istotnym kanałem informacji o tego typu spotkaniach i projektach czy nawet środowiskiem zachęty potencjalnych uczestników bądź wolontariuszy.

Kształtowaniu otwartej tożsamości religijnej służy również promowanie wartości uniwersalnych, wspólnych dla różnych kultur i religii, takich jak tolerancja, godność życia ludzkiego, miłość, a także wolność, pokój, prawo do godnego życia, demokracja, podmiotowość. Są to wartości akceptowane i pożądane niemal powszechnie. Warto zauważyć, że najwyższą z tych wartości jest obecne we wszystkich tradycjach religijnych *sacrum*, które jest niezbędnym kontekstem promocji wartości uniwersalnych (Róžańska, 2015).

Ostatnie z zadań to umiejętność dokonywania wyborów i podejmowania decyzji, szczególnie istotna w paradygmacie pluralizmu (Róžańska, 2015). Współczesny kontekst kulturowy wymaga specyficznego modelu kształtowania tożsamości religijnej, chociażby z tego powodu, że masowe migracje, mające różne źródła i motywy, sprawiają, że tereny do tej pory mniej zróżnicowane kulturowo i religijnie stają się przestrzeniami spotkania i współistnienia wielu kultur i religii (PE, 2020). Między wieloma kwestiami i obszarami, które wcześniej były od siebie niezależne, wzrosła ilość zależności i wzajemnych oddziaływań, w taki sposób, że dzisiaj wymagają one integralnego podejścia (PE, 2020).

⁵ Na przełomie 2021/22 r. ze względu na sytuację epidemiczną spotkanie to odbywa się w formie on-line. Więcej informacji: https://www.taize.fr/pl_article32907.html.

⁶ Zob. <http://wigilijnedzielo.caritas.pl>

Wnioski

Przybliżone zadania mające na celu kształtowanie otwartej tożsamości religijnej wydają się wartościową propozycją dla edukacji religijnej wobec współczesnych wyzwań. Pomagają one bowiem głębiej zrozumieć zastaną i ewoluującą rzeczywistość, zachęcają do dialogu i współdziałania, ale także umacniają własną tożsamość, również w odniesieniu do życia religijnego. Istotna i inspirująca dla edukacji religijnej wydaje się konkluzja zauważająca daleko idącą odpowiedniość pomiędzy kształtowaniem otwartej tożsamości religijnej a zadaniami katechezy katolickiej, określonymi w odnowionym Dyrektorium. Można z niej wyciągnąć wniosek, że jeżeli katolicka edukacja religijna nie jest edukacją kształtującą otwartą tożsamość religijną, to jednocześnie nie spełnia ona kryteriów, które wyznacza jej katechetyczny dokument Kościoła katolickiego. Wskazane w artykule zadania otwierają jednocześnie praktyczne możliwości związane chociażby z lekcjami religii w szkole, katechezą parafialną (także katechezą dorosłych) oraz z formacją rodziców, którzy podejmowaliby później omówioną tematykę w rozmowach z dziećmi. Kształtowanie otwartej tożsamości religijnej to nie tylko wymaganie czasu, w którym żyjemy, ale i znak wierności Ewangelii i Tradycji, zwłaszcza jej najpiękniejszym kartom szacunku, dialogu i współpracy, które oparte są na świadomości godności każdego człowieka. Na zakończenie warto przywołać raz jeszcze słowa papieża Franciszka, który zachęca do tak rozumianego kształtowania i umacniania własnej tożsamości religijnej: Nie chodzi o to, aby uczynić nas wszystkich bardziej *light*, czy o ukrywanie własnych przekonań, do których jesteśmy przywiązani, abyśmy mogli się spotkać z innymi o odmiennych poglądach. [...] Ponieważ im głębsza, silniejsza i bogatsza jest tożsamość, tym bardziej ubogaci innych swoim szczególnym wkładem (2020, p. 282).

Bibliografia

- Bartczuk, R., Rydz, E. i Wieradzka-Pilarczyk, A. (2017). Tożsamość religijna a gotowość do wejścia w dialog międzyreligijny. *Przegląd religioznawczy*, 2(264), 143–157.
- Bauman, Z. (2000). *Ponowoczesność jako źródło cierpienia*. Warszawa: Sic!
- Berger, L. (2007). Między relatywizmem a fundamentalizmem. *W drodze*, 9(409), 4–20.
- Betlej, A. (2017). Edukacja medialna w społeczeństwie sieci. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 4(22), 309–314.
- Broda, D. (2019). Edukacja religijna wobec globalizacji obojętności. W: P. Mąkosa (red.), *Edukacja religijna wobec przemian kulturowych* (s. 115–127). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Debysier, M. (2019). *Biblia dla moich parafian. Jak czytać, aby rozumieć*, t. 2 *Dobra Nowina*. Przeł. J. Grosfeld. Poznań: Święty Wojciech.
- Draguła, A. (2020). *Kościół na rynku. Eseje pastoralne*. Warszawa: Więź.
- Dyczewski, L. (2015). Tożsamość religijna. W: L. Dyczewski i K. Jurek (red.), *Tożsamość religijna w nowoczesności* (s. 9–27). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Franciszek (2013). *Adhortacja apostolska Ewangelii gaudium o głoszeniu Ewangelii we współczesnym świecie*. Częstochowa: Edycja św. Pawła.
- Franciszek (2020). *Encyklika Fratelli tutti. O braterstwie i przyjaźni społecznej*. Kraków: Wydawnictwo M.
- Hryniewicz, W. (1994). Tożsamość chrześcijańska dzisiaj. Od konfesjonalizmu do tożsamości otwartej. *Znak*, 5(468), 4–14.
- Instytut Statystyki Kościoła Katolickiego, Główny Urząd Statystyczny (2014). *Kościół katolicki w Polsce 1991–2011. Rocznik statystyczny*. Warszawa: ISKK.
- Instytut Statystyki Kościoła Katolickiego (2021). *Annuario statisticum Ecclesiae in Polonia. Dane za rok 2020*. Warszawa: ISKK.
- Jeżowski, M. (2013). Tożsamość. Aspekt religijny. W: S. Wilk (red.), *Encyklopedia Katolicka*, (t. XIX, kol. 946–947). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

- Katechizm Kościoła Katolickiego (2002). Poznań: Pallotinum.
- Łęcicki, G. (2011). Edukacja medialna w służbie katechezy. *Kultura – Media – Teologia*, 4, 72–81.
- Kobeszko, Ł. (2021). *Coraz mniej uczniów uczęszcza na lekcje religii. Czy da się powstrzymać tę tendencję?* Pobrano z: <https://pl.aleteia.org/2021/09/22/coraz-mniej-uczniow-uczeszcza-na-lekcje-religii-czy-da-sie-powstrzymac-te-tendencje/>
- Mariański, J. (2016). Religia i religijność w zsekularyzowanych społeczeństwach. *Zeszyty naukowe KUL*, 59, 4, 3–26.
- Marek, Z. (2014). *Religia – pomoc czy zagrożenie dla edukacji?* Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Mazur, R. (2021a). Katecheza w sytuacji pluralizmu i złożoności według Dyrektorium o katechizacji. *Studia Katechetyczne*, 17, 173–188.
- Mazur, R. (2021b). Kultura cyfrowa jako kontekst współczesnej katechezy. *Colloquia Theologica Ottoniana*, 37, 149–167.
- Offmański, A. (2021). Koncepcja katechezy w dyrektoriatkach z lat 1971–2020. *Studia Katechetyczne*, 17, 31–43.
- Palczyński, T. (2008). *Socjologia tożsamości*. Kraków: Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne, Oficyna Wydawnicza AFM.
- Pankalla, A. i Wieradzka, A. (2014). Ponowoczesna tożsamość religijna młodych Polaków z perspektywy koncepcji Jamesa Marcii i Koena Luyckxa. *Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis, Studia Sociologica*, 6, vol. 1, 163–177.
- Papieska Rada ds. Krzewienia Nowej Ewangelizacji (2020). Dyrektorium o katechizacji. Kielce: Jedność. *Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu w przekładzie z języków oryginalnych* [Biblia Tysiąclecia]. Wyd. 5 popr. Poznań: Pallotinum, 2014.
- Róžańska, A. (2015). *Edukacja religijna młodzieży w warunkach pluralizmu religijnego w wybranych krajach Europy Środkowo-Wschodniej (Grupa Wyszehradzka: Polska, Czechy, Słowacja, Węgry) – studium porównawcze*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Róžańska, A. (2017). Międzykulturowe konteksty edukacji religijnej – problem otwartej tożsamości religijnej. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 36(3), 49–58.
- Sprongel, P. (2022). *Kultura tymczasowości jako wyzwanie dla duszpasterstwa Kościoła w świetle nauczania papieża Franciszka*. Kraków: Scriptum.
- Szmulewicz, H. (2006). Powołanie do życia doczesnego i wiecznego. W: W. Piotrowski (red.), *Powołanie człowieka. Katecheza dorosłych* (s. 57–101). Tarnów: Biblos.
- Tomasik, P. (2003). Katechetyka fundamentalna. W: J. Stala (red.), *Historia katechezy i katechetyka fundamentalna* (s. 201–326). Tarnów: Biblos.
- Twenge, J. (2019). *iGen*. Przeł. O. Dziedzic. Sopot: Smak Słowa.
- Willey, P. i White, J. D. (2021). *Companion to the Directory for catechesis*. Huntington: Our Sunday Visitor.
- Zając, M. (2022). Cele katechetyczne. W: J. Kochel i J. Kostorz (red.), *Leksykon katechetyczny* (s. 46–49). Kielce: Jedność.

Strategie edukacyjne w polskich programach nauczania religii

ALBERT WOŁKIEWICZ*

Wyższe Seminarium Duchowne Towarzystwa Salezjańskiego w Krakowie

Artykuł porusza problematykę głównych strategii edukacyjnych obecnych w wybranych polskich programach nauczania religii. Celem jest znalezienie odpowiedzi na pytanie, w jakiej mierze główne idee polskich programów katechetycznych wpisują się w reguły zmian edukacyjnych. Skoro nauczanie religii rzymskokatolickiej w polskich szkołach odbywa się w ramach systemu oświaty i podlega w większości tym samym prawom i obowiązkom, którym podlegają inne przedmioty, to, chcąc nie chcąc, podlega ono ogólnooświatowym transformacjom. Wytyczne raportu Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Delorsa (*Edukacja – jest w niej ukryty skarb*) stanowią pewien wyznacznik kierunków tych zmian. Artykuł zawiera omówienie wspomnianego raportu i w jego świetle analizuje główne idee katechetyczne. Okazuje się, że wraz ze wzrostem częstotliwości wprowadzania nowych podstaw programowych nauczania religii wzrasta także stopień spójności strategii edukacyjnych i katechetycznych.

SŁOWA KLUCZOWE: edukacja, podstawa programowa, program nauczania, strategie edukacyjne.

Educational Strategies in Polish Religious Instruction Curricula

The article addresses the issues of the main educational strategies present in selected Polish religious instruction curricula. The aim is to find an answer to the question: to what extent do the main ideas of Polish catechetical curricula reflect the changes in education? Since the teaching of the Roman Catholic religion in Polish schools takes place within the framework of the educational system and is subject, for the most part, to the same rights and obligations as the other subjects, then, willingly or unwillingly, it is also subject to the transformations occurring worldwide. The guidelines in the Report of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, chaired by Jacques Delors (*Learning – The Treasure Within*), constitute a certain indicator of the directions of these changes. The article contains a review of the aforementioned report and analyses the main ideas of religious instruction in its light. It turns out that as the frequency of the introduction of new core curricula for teaching religion increases, so does the degree of consistency in educational and catechetical strategies.

KEYWORDS: core curriculum, curriculum, education, educational strategies.

Wprowadzenie

Wnikliwi obserwatorzy współczesnej rzeczywistości coraz częściej powtarzają, że nie żyjemy dziś tylko w „epoce zmian”, ale w prawdziwej „zmianie epoki”. Ta transformacja nie pozwala dostrzec wyraziście przyszłości naszego świata,

*E-mail: awolkiewicz@diecezja.pl

społeczności, w której będą musiały żyć współczesne dzieci i młodzież. Sytuacja przyśpieszonych i nieustannych zmian sprawia, że niezwykle skomplikowane staje się zadanie przekazywania wiedzy, umiejętności i postaw wychowawczych nowym pokoleniom. Rozwój nowoczesnych technologii daje szeroki dostęp do informacji każdemu mieszkańcowi cyberprzestrzeni (informacja jest powszechnie dostępna, lecz informacja nie jest równoważna z wiedzą). Współczesny nauczyciel nie jest już jedynym źródłem wiedzy dla ucznia, a szkoła nie jest tylko miejscem zdobywania wiedzy (uczniowie nie przychodzą do szkoły tylko po to, aby zdobywać wiedzę). Przeobrażeniom uległ także status modeli komunikacyjnych (w obliczu nadmiaru informacji komunikacja problemów naukowych staje się zagadnieniem bardzo złożonym). Zmienia się także podejście do programów nauczania w szkole. Zamiast podejścia od strony nauczyciela, częściej proponuje się podejście od strony ucznia (Wołkiewicz, 2019). Na drodze poszukiwań modeli edukacji jutra pojawiają się pewne kierunkowskazy. Powstają wytyczne dla organów oświatowych. Opracowuje się strategie edukacyjne. Nauczanie religii rzymskokatolickiej w polskich szkołach odbywa się w ramach systemu oświaty i podlega w większości tym samym prawom i obowiązkom, które dotyczą także innych przedmiotów. Wytyczne raportu Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Delorsa (*Edukacja – jest w niej ukryty skarb*) stanowią wyznacznik kierunków ogólnooświatowych transformacji w obszarze edukacji.

Celem niniejszego opracowania jest znalezienie odpowiedzi na pytanie, w jakiej mierze główne idee polskich programów katechetycznych wpisują się w reguły zmian edukacyjnych? Na ile twórcy polskich programów nauczania religii nawiązywali do wytyczonych strategii edukacyjnych? Z tymi pytaniami spróbuję zmierzyć się w trzech etapach. Po przedstawieniu istotnych założeń wspomnianego raportu oraz przybliżeniu różnych stanowisk dotyczących definicji programu nauczania, przedstawię główne idee ogólnopolskich programów nauczania religii, które zostały opracowane po opublikowaniu dokumentu Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Delorsa.

1. Edukacja – jest w niej ukryty skarb

Powyższy podtytuł niniejszego artykułu nie przez przypadek nawiązuje do raportu przygotowanego dla UNESCO przez Międzynarodową Komisję do Spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Delorsa zatytułowany właśnie: *Edukacja – jest w niej ukryty skarb* (Międzynarodowa Komisja do Spraw Edukacji dla XXI wieku [MKSE], 1996). Cztery filary edukacji, które zostały przedstawione w raporcie, choć zostały opracowane w końcu lat 90. ubiegłego wieku, nie doczekały się ogólnooświatowych znaczących korekt. Potwierdza to tylko dalekosiężne edukacyjne intuicje członków komisji, w której pracach brało udział także dwoje Polaków.

Pierwszy filar edukacji: „uczyć się, aby wiedzieć”, tzn. aby zdobyć i poznać narzędzia wspomagające rozumienie, zwraca uwagę na to, że uczenie się zdobywania wiedzy wymaga umiejętności koncentracji, ćwiczenia uwagi, pamięci i myślenia oraz wykorzystania uprzednio posiadanej wiedzy. To antidotum na zalew migawkowymi informacjami i pomoc w kształtowaniu asocjacyjnej zdolności zapamiętywania. Ćwiczenie myślenia, łączące metodę indukcyjną z dedukcyjną, ma pomagać w przechodzeniu od konkretnego do abstrakcji i na odwrót. Celem uczenia się jest osiągnięcie radości z rozumienia, odkrywania i posiadania wiedzy.

Filar drugi: „uczyć się, aby działać”, jest nierozdzielny od pierwszego. Autorzy raportu zaznaczają, że edukacja nie może zmierzać tylko do kształtowania odpowiednich kwalifikacji. Coraz bardziej wyraźnie zwraca się uwagę na nieodzowność kształtowania u uczniów kompetencji XXI wieku. Zawierają one w sobie trzy elementy: umiejętność bycia, wiedzę i umiejętność działania. Należy posiadać umiejętność wykorzystania wiedzy w praktyce. Uczyć się współdziałania oraz komunikacji po to, aby człowiek umiał radzić sobie w nieprzewidzianych sytuacjach, pracować w zespołach i twórczo kształtować nie tylko swoją przyszłość. Uczestnictwo w tworzeniu przyszłości jest zarezerwowane dla „aktorów zmiany” wyposażonych w taki właśnie zbiór kompetencji.

Trzeci filar edukacji: „uczyć się, aby żyć wspólnie” mówi o takim projektowaniu edukacji, która pozwoliłaby unikać konfliktów lub rozwiązywać je na drodze pokojowej, poprzez wzbogacanie wiedzy o innych, ich kulturze czy duchowości. Każdy rodzaj edukacji – rodzinnej, środowiskowej, szkolnej – ma być pomocą w odkrywaniu samego siebie, po to, aby rozwijać ducha empatii i przeciwdziałać nauczaniu opartemu na dogmatyzmie. Należy poszerzać wiedzę o innych społeczeństwach, historii, tradycji, duchowości, tolerancji oraz uczyć się współdziałania i rozwiązywania konfliktów.

Autorzy raportu, opisując czwarty filar edukacji: „uczyć się, aby być”, zwracają uwagę na to, że edukacja powinna przyczyniać się do integralnego rozwoju jednostki jako osoby. Powinna troszczyć się o rozwój niezależnego myślenia, zdolności krytycznego osądu, uczuć i fantazji, bez tego światu może grozić odhumanizowanie. Chodzi o doskonalenie umysłu i ciała, kształtowanie inteligencji i wrażliwości, poczucia estetyki, osobistej odpowiedzialności i duchowości. Może się to dokonywać dzięki stałemu dostarczaniu drogowskazów intelektualnych, które pomogą każdemu zrozumieć otaczający świat i czuć się jego odpowiedzialnym i rzeczywistym uczestnikiem.

Cztery filary edukacji przedstawione w raporcie wyznaczają strategię, które należy brać pod uwagę przy tworzeniu podstaw programowych oraz programów nauczania w edukacji nie tylko szkolnej, ale ustawicznej. Raport ukazuje, że edukacja powinna objąć wszelkie działania, które umożliwią człowiekowi poznanie dynamiki świata, innych ludzi oraz samego siebie. Podkreśla również znaczenie jakościowych zmian kształcenia w okresach dynamicznych przemian społeczno-gospodarczych.

2. W poszukiwaniu definicji programu nauczania

„Definicji programu jest tyle, ilu twórców, praktyków czy teoretyków zajmujących się tym zagadnieniem” (Ładyżyńska, 2005, s. 15). Programy nauczania można postrzegać z różnych płaszczyzn. Hanna Komorowska (1995, s. 15–16) prezentuje siedem definicji programu szkolnego: „1. Program jako lista treści nauczania (lista haseł i tematów przeznaczonych do realizacji). Tego typu programy pisze się dla szkół dla dorosłych, gdzie kształcenie kończy się egzaminem wg kryteriów treściowych. 2. Program jako zestaw planowanych czynności pedagogicznych. Metoda bywa tu ważniejsza od treści. Ten typ programów ma zastosowanie w placówkach wychowawczych. Istotne w tym programie są: treści (ich układ, proporcja i interpretacja), metody i techniki nauczania, sposoby motywowania. 3. Program jako zestaw zamierzonych efektów pedagogicznych, czyli lista zamierzonych rezultatów w procesie dydaktycznym. Ma on zastosowanie w nauczaniu języków obcych, nacisk kładzie na opanowanie umiejętności. 4. Program jako zestaw pojęć i zadań do wykonania. Stosowany

jest w przygotowaniu zawodowym, treningu. Program w tym sensie to lista zadań do wykonania, ma on charakter behawioralny, ukierunkowany jest na zachowania ucznia. 5. Program jako rejestr doświadczeń edukacyjnych ucznia, ceniący indywidualizację. Stosują go instytucje terapeutyczne, szkoły społeczne. 6. Program jako reprodukcja kultury, zachowawczy, utrwalający istniejący ład społeczny, stosowany w konstruowaniu makroprogramów szkolnych poszczególnych przedmiotów. 7. Program jako restrukturyzacja kultury wiąże się z makroprogramem edukacyjnym, np. w kształceniu nauczycieli, szkołach społecznych. Ukierunkowany jest na rozwój, dąży do całkowitej zmiany wzorców kulturowych. Pierwsze cztery definicje ujmują program z pozycji nauczyciela, piąta – z pozycji ucznia, szósta i siódma – odwołują się do społeczeństwa” (Komorowska, 1995, s. 15–16). Dla Wincentego Okonia (1996, s. 228) „każdy program nauczania ma spełniać założone funkcje kształtujące, tj. umożliwić uczniom zdobywanie wiedzy i odpowiednich sprawności oraz rozwinięcie zdolności i zainteresowań, jak również funkcje wychowawcze, tj. sprzyjać wszechstronnemu rozwojowi osobowości”. Czesław Kupisiewicz, zwrócił uwagę na to, że „program nauczania ustala, jakie wiadomości, umiejętności i nawyki o trwałych walorach poznawczych i wychowawczych oraz w jakiej kolejności mają sobie uczniowie przyswoić” (Kupisiewicz, 2000, s. 93). Znacznie szerzej pojęcie programu nauczania prezentują Allan C. Ornstein i Francis P. Hunkins. Wyróżniają oni cztery płaszczyzny:

1. Program to plan działań wskazujący strategię osiągnięcia założonych celów, zapisany w postaci dokumentu. Obejmuje początek, koniec i proces prowadzący od początku do końca [...].
2. Program to całość doświadczeń uczniów przeżywanych pod kierunkiem szkoły [...].
3. Program to system zajmowania się ludźmi i procesami [...].
4. Program to pole badań (Ornstein i Hunkins, 1999, s. 93).

Koncepcja liniowa programu (zaprezentowana jako pierwsza) jest akceptowana przez zwolenników podejścia behawiorystycznego i systemowego. Humanisci przychylają się do drugiej definicji. Zwolennikom nurtu menedżerskiego bliższe jest rozumienie programu jako systemu zajmowania się ludźmi i procesami. Pogląd na programy nauczania jako swego rodzaju pole badań akceptują wyznawcy podejścia akademickiego i teoretycznego. Bardziej praktyczne spojrzenie na programy nauczania prezentują Decker F. Walker i Jonas F. Soltis. Program w ich ujęciu to przede wszystkim „cele, materiał, czynności i organizacja wplecione w plan szkoły, prezentowane przez nauczycieli w klasie” (Walker i Jonas, 2000, s. 10). Musiał on zawierać listę przedmiotów, które szkoła miała do zaoferowania uczniom. Miał także w zwięzły sposób prezentować przyjętą filozofię i ideały pedagogiczne. Edward C. Wragg zauważa, że „program szkolny obejmuje to, co jest aktywnie wspierane lub w inny sposób uznawane przez szkołę i nauczycieli bez względu na to, czy znajduje swoje odbicie w rozkładzie zajęć” (Wragg, 1999, s. 11). W programie nauczania można zasadniczo wyodrębnić dwie warstwy: formalną i nieformalną. Pierwsza opiera się na treściach, przedmiocie i materiale nauczania, metodach nauczania. Wskazuje także na podmiot, który odpowiada za cały proces edukacyjny. Warstwa nieformalna odwołuje się do specyfiki danej szkoły, jej misji. Powstaje w przestrzeni wzajemnych relacji między nauczycielami a uczniami. Podsumowując powyższe teorie i przesłanki, należy stwierdzić, że definicja programu nauczania podana przez Jolantę Ładyżyńską wydaje się najbardziej kompletna i przejrzysta: „Program nauczania to dokument tworzony indywidualnie

lub zespołowo, prezentujący system wartości i koncepcje pedagogiczne autora, uwzględniający podstawę programową, cele, treści i metody kształcenia, wymagania programowe, sposoby ewaluacji osiągnięć uczniów, warunki i wyniki wdrażania programu” (Ładyżyńska, 2005, s. 18).

3. Polskie programy nauczania religii a nowe strategie edukacyjne

Po przeanalizowaniu większości ogólnopolskich programów katechetycznych (Wołkiewicz, 2018) na potrzeby tego opracowania skupię się na tych programach, które ukazały się po opublikowaniu raportu Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Delorsa (*Edukacja – jest w niej ukryty skarb*) i osiągnęły zasięg ogólnopolski. Kontekst przedstawionych czterech filarów edukacji staje się kluczowy w ich analizie.

3.1. Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce Konferencji Episkopatu Polski z 20 czerwca 2001 r. i Program nauczania religii Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski z 20 września 2001 r.

Konferencja Episkopatu Polski (KEP) podczas swojego 313. zebrania plenarnego, które odbyło się w Łowiczu w dniu 20 czerwca 2001 r., przyjęła Podstawę programową katechezy Kościoła katolickiego w Polsce. Dokładnie trzy miesiące później, 20 września, Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski (KWKKEP) zaaprobowła w Radomiu kolejny ważny dokument: Program nauczania religii, który wyznaczał drogę tworzenia innych wersji programowych i opracowywania nowych podręczników do nauczania religii. Kluczem do zrozumienia pierwszego z tych dokumentów, Podstawy programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce, jest opracowanie, które zostało przyjęte przez KEP dokładnie w tym samym dniu. To Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce. Te dwa dokumenty miały przede wszystkim normować katechezę i nauczanie religii w Polsce. Zarówno Dyrektorium, jak i Podstawa programowa nie dotyczyły tylko samego procesu nauczania religii katolickiej w szkole, ale zamierzeniem twórców obu tych dokumentów było: dać całościowe spojrzenie na działalność katechetyczną, która jest realizowana nie tylko w szkole, ale także w parafii i rodzinie. Zgodnie z ideą autorów, Podstawa programowa adresowana jest w pierwszym rzędzie do twórców programów nauczania. To przed nimi stoi zadanie skonkretyzowania założeń przyjętych w tym dokumencie. Zostały one sformułowane we *Wprowadzeniu*:

- wprowadzenie w życie religijne (przedszkole),
- inicjacja w sakrament pokuty, pojednania i Eucharystii (klasy I–III),
- przedstawienie historii zbawienia (klasy IV–VI),
- prowadzenie do rozumnego wyznania wiary i wspieranie procesu wiary (gimnazjum),
- dawanie świadectwa życia chrześcijańskiego (szkoły ponadgimnazjalne).

Podstawa programowa odnosi się do poszczególnych etapów edukacji szkolnej i omawia szczegółowo następujące zagadnienia:

- charakterystyka psychologiczna dzieci i młodzieży na danym etapie edukacji,
- treść Podstawy programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce,
- korelacja ze szkolnymi przedmiotami ogólnokształcącymi i ścieżkami edukacyjnymi,
- propozycje współpracy między środowiskami katechetycznymi.

Natomiast struktura programu nauczania odzwierciedla podział na trzyletnie okresy zgodne ze szkolnymi etapami edukacyjnymi oraz etapami rozwojowymi ucznia. Każdą z części Programu nauczania religii otwiera wprowadzenie do właściwego etapu. Została w nim nakreślona wizja zamierzeń oraz podany szczegółowy rozkład treści dla poszczególnych klas, którym odpowiadają tytuły nadane dla kolejnych lat nauczania religii. W dokumencie podano także wskazania odnoszące się do współpracy środowisk: parafii i rodziny. Program nauczania religii zawiera następujące elementy składowe powtarzane przy treściach dla każdej klasy: tytuł roku – wstęp – bloki tematyczne (cele katechetyczne, treści, zadania nauczyciela religii, korelacje z innymi przedmiotami, korelacje ze ścieżkami edukacyjnymi) – wskazania do realizacji programu – zamierzone osiągnięcia – współpraca środowisk katechetycznych. Cały Program nauczania religii jest ukierunkowany chrystocentrycznie. Można w nim wyróżnić cztery zasadnicze idee:

1. Jezus Chrystus w centrum nauczania,
2. Uczeń podmiotem nauczania,
3. Integralność procesu nauczania,
4. Dialog w korelacji.

Próbując doszukać się jakichkolwiek odniesień do strategii edukacyjnych zawartych w raporcie J. Delorsa, należy stwierdzić, że omawiane dokumenty programowe akcentują pierwszy i trzeci filar edukacji. Przekazują dość obszerny materiał wiedzy nie tylko religijnej. Uczeń, według autorów podstawy programowej i programu nauczania, ma uczyć się, aby wiedzieć, jakie decyzje podejmować w odniesieniu do Osoby Jezusa Chrystusa. Jego nauczanie stanowi dla ucznia źródło wiedzy i podejmowania życiowych decyzji. Po raz pierwszy w dokumentach zaakcentowano korelację z innymi przedmiotami szkolnymi, aby wychowanek uczył się żyć wspólnie. Odnajdywał wspólny język z uczniami o odmiennych przekonaniach religijnych, szukając podobieństw na przedmiotach niereligijnych. Te dwie strategie edukacyjne znajdują swoje miejsce w omawianych dokumentach.

3.2. Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce Konferencji Episkopatu Polski z 8 marca 2010 r. i Program nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski z 9 marca 2010 r.

Po 10 latach obowiązywania Podstawy programowej z 2001 r. zmiany, jakie zaszły w strukturze świeckich programów nauczania, wymusiły konieczność opracowania nowej Podstawy programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce. Została ona przyjęta podczas 351. zebrania plenarnego KEP w Warszawie w dniu 8 marca 2010 r. Trzy miesiące później, podczas posiedzenia KWKKEP w Białymstoku w dniu 9 czerwca 2010 r. przyjęto Program nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach. Bezpośrednią przyczyną tych zmian było wprowadzenie w polskiej oświacie Podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego. Dokument ten w swojej warstwie programowej określił na nowo treści kształcenia, czyli ściśle zdefiniowany zakres wiedzy i umiejętności. Ten zabieg miał pomóc uczniom w bardziej efektywnym przygotowaniu się do egzaminów na koniec każdego etapu edukacyjnego (ostatni rok nauki w szkole podstawowej, egzamin gimnazjalny i egzamin maturalny). Zmianie uległa także, zwłaszcza na poziomie licealnym, ramowa struktura nauczanych przedmiotów. Od strony wychowawczej autorzy nowej podstawy zwrócili szczególną uwagę na precyzję zapisów i ich realną realizację w szkolnym programie wychowawczym. Oprócz korzyści,

jakie wynikają z dokładnego określenia zakresu wiadomości i umiejętności podanych w języku efektów kształcenia, celem nowej podstawy stała się poprawa jakości kształcenia, dostosowanego do możliwości indywidualnych ucznia. Podstawa programowa z 2010 r. podaje charakterystykę psychologiczną uczniów, cele katechetyczne (wymagania ogólne), zadania nauczyciela religii, treści (wymagania szczegółowe), zalecane warunki i sposoby realizacji, wykaz treści (wymagań szczegółowych innych przedmiotów szkolnych, które służą korelacji nauczania religii z edukacją szkolną) oraz wskazania do współpracy podstawowych środowisk katechetycznych (rodziny i parafii).

Każda część programu nauczania religii z 2010 roku zbudowana jest według tego samego schematu. Zawiera następujące części składowe: tytuł roku, wstęp, bloki tematyczne (w każdym z nich są podane cele katechetyczne, treści, wymagania, korelacja z edukacją szkolną) oraz wskazania do realizacji programu. Autorzy programu są świadomi tego, że to parafia stanowi pierwszoplanowe miejsce katechezy, dlatego każdy etap edukacyjny tego programu został wyposażony w propozycję tematów spotkań parafialnych, które połączone ideowo z lekcjami religii szkolnej miałyby być ich naturalną kontynuacją. Główne cechy omawianych dokumentów można streścić w trzech punktach:

1. Nowa jakość planowania wymagań edukacyjnych,
2. Nowa formuła korelacji w edukacji szkolnej,
3. Egzystencjalny wymiar katechezy.

Wobec tego, że zmiana programowa w stosunku do poprzedniej z 2001 r. miała głównie charakter dydaktyczny i metodyczny, nie wprowadziła zasadniczego przełomu w realizacji przytaczanych głównych strategii edukacyjnych. Podkreślenie egzystencjalnego wymiaru katechezy otwiera ucznia na to, aby uczył się być (IV filar edukacji). Dokumenty programowe podkreślają bogactwo i różnorodność talentów i osobowości uczniów. Zachęcają do troski o rozwój wyobraźni i kreatywności.

3.3. Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce Konferencji Episkopatu Polski z 8 czerwca 2018 r. i Program nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski z 19 września 2018 r.

Wokół dokumentów programowych do nauczania religii z czerwca i września 2018 r. rozgorzała dość burzliwa dyskusja (Wołkiewicz, 2020). Była ona pokłosiem decyzji władz polskiej oświaty decydującej o zmianie organizacji szkolnictwa. Wydłużenie nauki w szkole podstawowej i w szkołach ponadpodstawowych spowodowane było likwidacją gimnazjów. Takie rozwiązanie miało swoje konsekwencje także w obszarze nauczania religii i wiązało się z przygotowaniem nowych dokumentów programowych. Nowa koncepcja edukacji, wyrażona w szczególności w zadaniach szkoły oraz celach kształcenia, odzwierciedla kluczowe cele i założenia nowej reformy oświaty. Oprócz szczegółowych celów stawianych takim przedmiotom nauczania jak: język polski, języki obce, historia, przedsiębiorczość, biologia, chemia, fizyka i geografia opracowano cele ogólne. Do najważniejszych można zaliczyć: położenie większego nacisku na kształcenie kompetencji kluczowych, powrót do spiralnego (przyrostowego) układu treści nauczania/ wymagań edukacyjnych umożliwiających przetwarzanie, utrwalanie i poszerzanie materiału na kolejnych, wyższych etapach nauczania oraz zastąpienie idei integracji przedmiotowej korelacją przedmiotową (w ramach przedmiotów humanistycznych oraz przedmiotów przyrodniczych i ścisłych). Wymienione założenia zostały odzwierciedlone w strukturze podstawy programowej, która w znacznie

szerszym niż obecnie zakresie odnosi się do zadań szkoły, ogólnych celów kształcenia na danym etapie edukacyjnym i celów kształcenia w przypadku poszczególnych przedmiotów.

Podczas 379. zebrania plenarnego KEP w Janowie Podlaskim w dniu 8 czerwca 2018 r. biskupi zatwierdzili nową Podstawę programową katechezy Kościoła katolickiego w Polsce. A trzy miesiące później przyjęto nowy program nauczania religii. Nowe dokumenty prezentują przebudowany podział edukacyjny: trzy etapy po cztery klasy. Klasy I–IV to cykl przygotowujący do Pierwszej Komunii, sakramentu pokuty i pojednania oraz etap pokomunijny. Klasy V–VIII to najpierw dalsze, a potem bliższe przygotowanie do bierzmowania. Szkoła ponadpodstawowa to z kolei wychowanie do dorosłości chrześcijańskiej, pogłębienie znajomości Biblii i Tradycji, kształtowanie tożsamości kościelnej połączone z podejmowaniem przygotowania działań apostołskich. Naczelne idee nowych dokumentów programowych można ująć w czterech punktach:

1. Wprowadzenie w życie religijne,
2. Inicjacja w Sakramenty pokuty i pojednania oraz Eucharystii,
3. Mistagogiczny wymiar katechezy, wprowadzający w historię zbawienia,
4. Kształtowanie tożsamości chrześcijańskiej.

W kontekście strategii edukacyjnych ostatnie dokumenty programowe Kościoła kładą większy nacisk na kształtowanie chrześcijańskiej samoświadomości ucznia. Uczeń ma uczyć się, aby działać (II filar edukacji) jako osoba wierząca w Boga. Uczeń katechizowany jest przede wszystkim uczniem Chrystusa. Dobre poznanie Jego Osoby i nauki ma pomóc wykształcić „kompetencje chrześcijańskie”. Edukacja religijna przyczynia się nie tylko do integralnego rozwoju jednostki jako osoby, ale także do osobowej zażyłości z Chrystusem. Zasada podana w raporcie MKSE, mówiąca o tym, że kompetencje to suma trzech składowych: umiejętność bycia, wiedza i umiejętność działania, wydaje się, że jest najpełniej realizowana w ostatnich dokumentach katechetycznych.

Wnioski

Strategie edukacyjne zawarte w wytycznych raportu MKSE pod przewodnictwem J. Delorsa są obecne w programach nauczania religii w Polsce. Każdy z kościelnych programów nauczania (2001, 2010, 2018) realizuje, świadomie bądź nie, zadanie lub kilka wytycznych ogólnościwiatowego raportu. Paradoksalnie, im bardziej szkolne nauczanie religii otwiera się na współczesne oczekiwania człowieka, często żyjącego w świecie, który jeszcze niektórzy nazywają wirtualnym, tym bardziej człowiek ów, zdaje się pogrążyć w kulturze samowystarczalności. Sama zmiana programów nauczania często okazuje się być niewystarczająco przekonująca dla współczesnego młodego człowieka. Ostatnia pandemia przyspieszyła tylko epokową zmianę, która dotyka także sektora edukacyjnego. Czy nie jest to najwyższy czas, aby zaktualizować ogólnościwiatowe i partykularne strategie edukacyjne?

Bibliografia

- Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski (2001). Program nauczania religii. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski (2010). Program nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski (2018). Program nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach. Częstochowa: Edycja Świętego Pawła.

- Komorowska, H. (1995). *Konstrukcja, realizacja i ewaluacja programu nauczania*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Konferencja Episkopatu Polski (2002). *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Konferencja Episkopatu Polski (2010). *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*. Nowe wydanie. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Konferencja Episkopatu Polski (2018). *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*. Częstochowa: Edycja Świętego Pawła.
- Kupisiewicz, C. (2000). *Dydaktyka ogólna*. Warszawa: Graf-Punkt.
- Ładyżyńska, J. (2005). *Autorskie programy nauczania w szkołach ponadgimnazjalnych*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Międzynarodowa Komisja do Spraw Edukacji dla XXI wieku (1998). *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem J. Delorsa. Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich. Pobrano z https://www.unesco.pl/fileadmin/user_upload/pdf/4_Filary_Raport_Delorsa.pdf
- Ornstein, A. C. i Hunkins, F. P. (1999). *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Walker, D. F. i Soltis, J. F. (2000). *Program i cele kształcenia*. Przeł. K. Kruszewski. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Wołkiewicz, A. (2018). *Główne idee polskich programów katechetycznych*. Kraków: Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie. Wydawnictwo Naukowe.
- Wołkiewicz, A. (2019). Relacje mistrz-uczeń a programy nauczania. Poszukiwania modelu idealnego. W: J. R. Paško (red.), *Nauczyciel i uczeń we współczesnej szkole* (s. 81–92). Tarnów: Wydawnictwo Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie.
- Wołkiewicz, A. (2020). „Program nauczania” czy „program do uczenia się” religii? W: A. Bałoniak (red.), *Wokół nowej podstawy programowej i programu nauczania religii*. Częstochowa: Edycja Świętego Pawła.
- Wragg, E. C. (1999). *Trzy wymiary programu*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Po co (nam) lekcja religii? Stosunek młodzieży do nauczania religii w szkole

DARIUSZ KURZYDŁO*

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa, Polska

Nauczanie religii w szkole jest przedmiotem dyskusji: dlaczego nie uczyć religii raczej w obrębie konkretnych związków wyznaniowych niż w szkole? Autor, odpowiadając na to pytanie, odwołuje się zarówno do argumentów wynikających z prawa do wolności religijnej, którą gwarantuje demokratyczne państwo, jak i do wypowiedzi uczniów (liceum), którzy sami uzasadniają potrzebę spotkania z religią na terenie szkoły, gdzie poznają świat razem ze swoimi rówieśnikami. Autor dokonał analizy wypowiedzi licealistów i wyciągnął kilka istotnych wniosków, które z jednej strony wskazują na świadomość młodzieży w zakresie ich religijnego wychowania, z drugiej – ujawniają warunki, jakie powinny być spełnione, aby młodzi ludzie chcieli uczestniczyć w takich lekcjach. Podjęcie dialogu z młodzieżą przy ustalaniu tematyki zajęć wydaje się konieczne, jeśli ich obecność traktowana jest poważnie.

SŁOWA KLUCZOWE: katecheza, lekcja religii, młodzież, wolność religijna.

Why (do we need) classes in religion? The attitude of young people towards teaching religion in school

Teaching religion in school is the subject of debate: why not teach religion within specific religious denominations rather than in school? In answering this question, the author refers both to the arguments arising from the right to religious freedom, which is guaranteed by a democratic state, and to the statements of young people (high school students) who themselves justify the need to meet religion on school grounds, where they learn about the world together with their peers. The author analysed the statements of high school students and drew several important conclusions, which on the one hand indicate the awareness of young people regarding their religious upbringing, and on the other hand, reveal the conditions that should be met for young people to want to participate in such lessons. Engaging in a dialogue with young people in determining the topics of classes seems necessary if their presence is taken seriously.

KEYWORDS: catechesis, religious education in school, religious freedom, young people.

Wprowadzenie

Obecność religii w szkole stanowi przedmiot licznych kontrowersji i debat (Głuszek-Szafraniec, 2017). Z jednej strony głośno wybrzmiewa głos społeczeństwa, domagający się zaprzestania finansowania lekcji, którą uznaje się za niepotrzebną, bo uprzywilejowującą konserwatywne wartości, z drugiej toczy się – w różnych obszarach humanistyki

*E-mail: d.kurzydlo@uksw.edu.pl

ORCID: 0000-0002-1777-8746

– intelektualny dyskurs o tym, w jaki sposób religia może lub nawet powinna być obecna w przestrzeni kultury i edukacji, a także jaki model obecności (i nauczania) byłby właściwy czy skuteczny, tzn. przynoszący rzeczywiste owoce w postaci większej dojrzałości osobowościowej czy relacyjnej poszczególnych jednostek i grup społecznych. Poniższy tekst stanowi próbę włączenia się w ten dyskurs; siłą rzeczy nie da się tu przedstawić całości złożonych argumentów, pozwalających dostrzec wartość obecności religii w tak ważnej instytucji dla państwa, jaką jest szkoła. Toteż skupimy się na tych wątkach, które z punktu widzenia pożytku społecznego wydają się ważne dla młodzieży – zwłaszcza w sytuacji rozpadu więzi społecznych i zaufania społecznego.

Nakreślmy więc najpierw zarys sytuacji, w jakiej znajduje się współczesny dyskurs o lekcji religii w szkole, by potem odpowiedzieć na pytanie postawione w tytule: po co lekcja religii? Zaimek „nam” został wprowadzony po to, by od razu zaznaczyć, że w dyskursie dzisiaj – oprócz ekspertów zajmujących się tym zagadnieniem naukowo – uczestniczą również sami zainteresowani: adresaci, do których kierowane jest zaproszenie do uczestnictwa w lekcji religii. Ich głos – choćby ze względu na wskazania Magisterium Kościoła – został w pełni upodmiotowiony. Kościół, choć ma świadomość normatywności nauczania, coraz bardziej szuka rzeczywistego dialogu z człowiekiem w środowisku jego życia i próbuje wsłuchać się w potrzeby i krytykę odbiorców jego posługi. W owo „zasłuchanie” wpisuje się niniejsza publikacja, w której dokonamy analizy wypowiedzi licealistów, zapytanych o ich stosunek do lekcji religii, w której uczestniczą.

1. Lekcja religii prawem człowieka

Jeśli pominąć różne ideologiczne hasła, domagające się tzw. świeckości szkoły, ale także hasła zwalczające ów głos, stajemy wobec bardzo interesującego pytania o obecność religii w doświadczeniu człowieka. Niewątpliwie, religia jest częścią ludzkiej egzystencji – chyba że z jakiegoś powodu ignoruje się jej fakt (na zasadzie pomijania rzeczy realnie nieistniejących, np. latającego potwora spaghetti¹). Nawet jeśli religia – w jakimś elemencie jej funkcjonowania – posiada destrukcyjny wpływ na życie człowieka, stanowi ważny komponent ludzkiej aktywności, gdyż zawiera w sobie zwyczajne odniesienie nie tylko do rzeczywistości transcendentnej, ale przede wszystkim – paradoksalnie – doczesnej, codziennej (przynajmniej tak postrzega siebie chrześcijaństwo). Jeśli istnieje też destrukcyjny wpływ, to wynika on najczęściej z niedojrzałego przeżywania religii (religijności) lub wykorzystywania jej do egoistycznych, a czasami ukrytych celów. Mówiąc wprost: religia posiada ogromny potencjał dobra (choć czasami postrzegany zbyt idealistycznie), który łatwo zmarnować – jeśli zamiast służyć budowaniu szczęścia, staje się pretekstem do tworzenia podziałów. Oczywiście, religia – ze względu na swoje odniesienie do rzeczywistości transcendentnej – stawia człowiekowi określone wymagania, które mają mu także pomóc zrozumieć, jak przekroczyć własną ograniczoność. Stąd wynika wiele nieporozumień, które bierze się za próbę ograniczania wolności jednostki. Te nieporozumienia właśnie stanowią ważny element dyskusji między zwolennikami i przeciwnikami obecności religii w szkole (Chałupniak, 2012; Gwiazda, 2016; Jedynek, 2018; Jedynek, 2019; Mariański, 2016; Tomasik, 2010b; Tomasik, 2010c; Zellma, 2017).

¹ Religioznawcy uznają pastafarianizm za parodię religii, a Latającego Potwora Spaghetti za karykaturę bóstwa, parodiującego religię chrześcijańską (Globler, 2014).

Obecność religii w szkole uzasadnia się wolnością religijną, którą uznaje się za jeden ze wskaźników poziomu demokracji (Hucał, 2012; Więcek, 2013). Jeśli więc państwo przyznało to prawo związkom wyznaniowym, wolność religijna oznacza możliwość realizowania tego prawa w sposób, który przynosi mu jakieś – i wymierne, i niewymierne – korzyści. Przestrzenią do korzystania z tego prawa jest szkoła². Ponieważ w szkole uczniowie nie tylko dowiadują się ważnych rzeczy o świecie, ale próbują zrozumieć, jak one „są i funkcjonują”, to w odniesieniu do religii – nie tylko dowiadują się, że istnieje takie „zjawisko” (posiadające swoją historię), lecz również mają okazję zrozumieć je wewnątrz, angażując się w doświadczenie oddziaływania rzeczywistości transcendentnej na człowieka. Ze względu na ów wewnętrzny wymiar poznania, realizują właśnie prawo do wolności religijnej, które gwarantuje im możliwość bezpiecznego obcowania z tajemnicą człowieka, postrzeganego przez religię w szerszym wymiarze niż biologiczny i psychiczny. Tę gwarancję otrzymują najpierw rodzice, a potem dzieci/młodzież – od szkoły, która pozwala związkom religijnym na organizowanie lekcji (o) religii, ale nie w formie religioznawstwa, by uniknąć przekazywania samej encyklopedycznej wiedzy o religii (te elementy są obecne na innych lekcjach w szkole), lecz umożliwić zrozumienie zjawiska, które po prostu stanowi część ich świata (o ile rodzice rzeczywiście traktują własną religijność poważnie i czerpią z niej – w różnym stopniu – określone korzyści). W praktyce więc państwo wyraża zgodę na nauczanie religii przez osoby, które posiadają nie tylko wiedzę czy umiejętności służące zrozumieniu religii, ale także odpowiednie kompetencje społeczne niezbędne do wtajemniczenia w doświadczenie religijne (poświadczone poprzez tzw. misję kanoniczną). Konsekwencją owej zgody na nauczanie przedmiotu „religia” jest więc zarówno szacunek dla wolności religijnej ucznia (rodziny)³, jak również wyraz zaufania do prawdziwych kompetencji nauczyciela religii. W tym sensie państwo (szkoła) powinno realizować prawo do wolności religijnej nie poprzez dążenie do pomniejszania roli religii w szkole (np. w dialogu międzyprzedmiotowym), a poprzez wymaganie od nauczycieli religii jak najwyższych kwalifikacji pedagogicznych oraz kompetencji religijnych (zaangażowania w życie własnej religii jako autentyczny świadek dobra; Misiaszek, 2010).

Warto wspomnieć o jeszcze jednej kwestii. Soborowa Deklaracja o wolności religijnej (nr 5) stwierdza, że do działań niezgodnych z ideą poszanowania wolności religijnej należy włączyć sytuację, gdy rodzicom narzuca się jeden model wychowania, wykluczający całkowicie formację religijną. Wygląda na to, że współcześnie taki model jest efektem jednostronnego rozwoju ludzkiej cywilizacji, który kładzie nacisk na techniczną stronę funkcjonowania świata. Zdecydowana większość ludzi nie rozumie, jak świat „działa” – dzieci coraz rzadziej obcują z naturą, a nad czasem spędzaniem w świecie wirtualnym nie mają właściwie żadnej kontroli ani one, ani rodzice. Tymczasem sens życia przestał się właściwie liczyć albo ogranicza się do „doznawania” przyjemności (unikania tego, co

² Dodatkowo, odwołując się do zasady pomocniczości względem rodziny, która jest podstawową komórką społeczną – tzn. że do niej odnosi się wolność religijna – uznaje się prawo do wychowania dzieci zgodnie ze wskazaniem rodziców (Sobczyk, 2008).

³ Wybór „religii” w szkole nie może oznaczać deprecjonowania innych wyborów – na tym wszakże zasadza się idea wolności, która każe tego wyboru dokonać (choćby oznaczał on odmowę uczestnictwa w lekcji). Na tym też polega charakter fakultatywny lekcji religii: nie ma obowiązku na nią uczęszczać. Oczywiście, idealną jest sytuacja, kiedy w szkole można wybrać przedmiot odpowiadający wyznawanym wartościom danego ucznia (jego rodziny). W tym sensie także uczniowie niewierzący powinni mieć prawo do wolności światopoglądowej i możliwość wyboru ich „religii” (w znaczeniu wartości wspólnej dla ich społeczności).

trudne, wymagające itp.). W takiej zredukowanej rzeczywistości obowiązuje jeden model wychowania – w którym pojęcie dyscypliny wewnętrznej oznacza najczęściej po prostu pokonanie niedogodności. Z tego bierze się krytykowana przez nauczycieli „roszczeniowość” rodziców oraz coraz częstsze próby wymuszania przez dzieci rezygnacji z tego, co trudne (roszczenia rodziców dotyczą głównie domniemanego utrudniania przez nauczycieli szczęścia ich dzieci). Obecność religii w szkole zmienia tę sytuację, o ile model wychowania, jaki na religii (niekoniecznie rzymskokatolickiej) się preferuje, stwarza okazję do rzeczywistego kształtowania charakteru i budowania w człowieku zdolności do przekraczania własnych wad i nawyków⁴. W procesie wychowania szkolnego religia więc może okazać się sprzymierzeńcem i podwyższać motywację uczniów do pracy na innych niż religia zajęciach. W ten sposób religia spełnia też rolę służby wobec szkoły (rodziców); stanowi dzielone przez państwo i Kościół dobro wspólne. W tym sensie nauczanie religii uczy zaangażowania i aktywności w obrębie danej wspólnoty (szkolnej), czyli podejmowania współpracy w wypracowywaniu wspólnych wartości – co jest niezbędne dla prawidłowego funkcjonowania państwa demokratycznego w warunkach pluralizmu poglądów oraz wyzwań związanych z budowaniem więzi międzyludzkich (Dłuska, 2017).

2. Model lekcji religii

Aby mówić o modelu/modelach lekcji religii, należy wziąć pod uwagę bardzo istotne rozróżnienie – które dla wielu osób (także w samym Kościele) wydaje się niejasne (Kępińska-Walczak, 2017; Misiaszek, 2002)⁵. Chodzi o różnicę między nauczaniem religii w szkole a katechezą. Podstawą dla Kościoła jest tu paradygmat zawarty w Dyrektorium katechetycznym z 1997 r., w którym zestawia się obie formy formacji w relacji „zróżnicowania i komplementarności” (Kongregacja ds. Duchowieństwa [KD], 1997). Lekcja religii⁶ odpowiada działaniom edukacyjnym mającym umieścić zjawisko religii jako pewien aspekt rzeczywistości, którą w postaci różnych „przedmiotów” poznaje się w szkole. Mowa jest więc o dialogu z tymi przedmiotami (dialogu kulturowym), ale także – ze względu na charakter transcendujący religii – o integrowaniu wszystkich przedmiotów (kultury) wokół Ewangelii, wskazującej na podstawowy cel życia człowieka. Jakkolwiek więc jednym z najważniejszych zabiegów metodologicznych jest korelacja nauczania religii z edukacją szkolną, to jednocześnie – zwłaszcza w okresie młodości – uczniowie dzięki religii mają otrzymać przestrzeń kształtowania osobowości wolnej (nieprzywiązanej do tego, co przemija) w procesie nabywania krytycznego myślenia i rozeznawania drogi życia (Tomasik, 2010a; Zellma i Czupryński, 2020). Na lekcji religii często polega to na odwoływaniu się do autorytetu Pisma św. i wielowiekowej Tradycji rozeznawania (umieszczonej w Katechizmie), które uznaje się za źródła prawdziwej mądrości, inspirowane natchnieniem Boga. Może to rodzić wrażenie, że przesłanie Kościoła jest przestarzałe lub nierealne, niedostosowane do warunków dzisiejszego świata. Tymczasem chrześcijańska opowieść o „Człowieku,

⁴ Nie oznacza to, że jedynie lekcja religii ukazuje pozytywny model wychowania (bywa przecież, że i ona idzie w tym względzie „na łatwiznę”). Akcentując jednak znaczenie religii, wskazujemy na jej unikalny charakter: preferując dążenie do przekraczania natury, zarazem pokazuje ona *par excellence* wartość „wysiłku ludzkiego”.

⁵ Kazimierz Misiaszek uważa wręcz, że brak tego rozróżnienia wiedzie do konfliktu, a zarazem odwleka rozwiązania systemowe w postaci realnej katechez (parafialnej) i efektywnej korelacji w szkole.

⁶ W polskim Dyrektorium katechetycznym zwana katechezą szkolną (Konferencja Episkopatu Polski, 2001).

który zmartwychwstał” stanowi tak naprawdę bardzo rzeczowy punkt odniesienia dla wszelkich ludzkich ideologii i przemijających (choć na swoje czasy nowoczesnych) wizji życia – który wzięty pod rozwagę nie zagraża wcale ludzkiej wolności, ale stawia jej istotne pytania. Na lekcji religii te pytania są również oczekiwane ze strony uczniów, zanurzonych w życiu współczesnej cywilizacji.

Czym wobec tego jest katecheza? Niefortunność sformułowania „szkolna katecheza” polega na tym, że z jednej strony łatwo oskarżyć Kościół o szerzenie jakiejś ideologii, a z drugiej – i dotyczy to nauczycieli religii – pojawia się pokusa, by narzucić słuchaczom „jedynie słuszną” naukę Kościoła. Jeśli w dokumentach Kościoła używa się pojęcia „dialog”, a w nowym Dyrektorium katechetycznym pojęć „słuchanie” czy „towarzyszenie” – to nadużyciem są zachowania, które z lekcji religii czynią przedmiot indoktrynacji lub „nawracania”. Mimo że lekcja religii pozostaje „oryginalną formą posługi słowa” (KD, 1997, s. 73), uobecniającą ducha Ewangelii w środowisku szkolnym, dopiero katecheza przyjmuje postać „wzrastania w wierze”, pozwalającą na wejście w sakramentalną rzeczywistość wspólnoty, pośród której dokonuje się dzieło wtajemniczenia. Trzeba pamiętać, że szkoła – poza nielicznymi wyjątkami, ale nawet wtedy warto oddzielić funkcję szkoły od funkcji parafii – jest miejscem, gdzie spotykają się uczniowie pochodzący z różnych rodzin i o różnym stopniu rozwoju wiary (KD, 1997). W szkole nie tylko nie ma warunków, by tworzyć środowisko sakramentalne, a zadaniem szkoły nie jest budowanie tego środowiska – bardziej chodzi o tzw. środowisko ewangelizacyjne, w którym rówieśnicy mogą prowadzić rozmowy o własnym doświadczeniu Boga, o nie pytać, nim się dzielić i szukać motywacji do zaangażowania się w głębszy rozwój duchowy (Chałupniak, 2012; Kiciński, 2018; Mąkosza, 2014; Misiaszek, 2002). Szkolna lekcja religii powinna bardziej odwoływać się do rozumu i szukać wartości religii w dialogu z doczesną rzeczywistością życia ludzkiego, katecheza – celebrować doświadczenie Boga we własnym życiu (sercu i wspólnocie) i stale je rozwijać. Przyjmując formę katechumenatu (inspirując się katechumenatem), katecheza jest drogą (procesem) stawania się chrześcijaninem w obliczu zła/grzechu, niesprawiedliwości czy nieprawdy (Offmański, 2017). Jest dzięki temu permanentnym odkrywaniem obecności Boga. Katecheza nie jest lekcją ani przekazem wiadomości, jest odkrywaniem własnego człowieczeństwa w bliskości z Chrystusem (stąd dążenie do jedności z Nim) – jako wartości nadrzędnej w życiu. Szkolna lekcja religii nie idzie tak daleko, ale – zgłębiając ludzką naturę i chcąc ją przekroczyć – wskazuje na wspólnotę chrześcijańską/eklezyjalną jako właściwe środowisko inicjacji i mistagogii (Misiaszek, 2010).

We współczesnych systemach oświaty wyszczególnia się pięć różnych podejść do nauczania religii w szkole: podejście wyznaniowe (konfesyjne), oparte na neutralności światopoglądowej, liberalne, separatystyczne i sekularystyczne (Brzozowski, 2020; Mrozek, 2016; Tomasiak, 2010c; Zwierzdzyński, 2016). Realnie w Polsce funkcjonują dwa modele: ponadkonfesyjny (nauczanie zintegrowane) oraz konfesyjny (nauczanie równoległe). Paweł Mąkosza, bardziej niuansując, wskazuje na trzy modele: konfesyjny poprzez ujęcie katechetyczno-ewangelizacyjne, konfesyjny poprzez ujęcie informacyjno-wychowawcze oraz niekonfesyjny (ujęcie religioznawcze; Mąkosza, 2011). Pierwszy z wyżej wymienionych – zdaniem Mąkosy – ma niewielkie szanse powodzenia, ze względu na „nieadekwatność wobec współczesnych przemian kulturowych, będących źródłem pluralizmu w życiu politycznym, ekonomicznym, społecznym i religijnym”. Dla większości uczniów „funkcja wtajemniczenia jest niezrozumiała i przedwczesna”, a głoszenie kerygmatu na terenie szkoły jest nie do przyjęcia (Mąkosza, 2011, s. 127). Z kolei ujęcie

religioznawcze⁷ – choć próbuje rozwijać dialog między religiami – jest zbyt oderwane od autentycznego rozumienia, co naprawdę oznacza wierzyć w obrębie określonej religii (taka powierzchowna wiedza raczej oddala od prawdy niż do niej zbliża). Najbardziej realistyczne zatem wydaje się ujęcie informacyjno-wychowawcze, które – nie przyjmując opisanej powyżej postaci katechezy – jest „wyznaniowe na poziomie treści materialnych, ale szanuje świeckość szkoły na poziomie celów i metody” (Pajer, 2007, s. 632). Mąkosa dodaje: „nie zakłada się tu zastępowania katechezy parafialnej i ograniczania celów do wtajemniczania w wiarę oraz wzmocnienia przynależności do konkretnej wspólnoty wiernych, a z drugiej strony nie poprzestaje się na obiektywnej informacji o fenomenie religii i różnorodnych jej odmianach” (Mąkosa, 2011, s. 128). Taki model nauczania religii prowadzi do tego,

by uczniowie posiadli umiejętność analizowania religii oraz religijnych doświadczeń indywidualnych i społecznych, które znajdują swój określony wymiar w kulturze. Lekcja religii, otwierając się na inne dyscypliny i sektory ludzkiego życia (filozofię, literaturę, politykę, etykę, sztukę itd.) pragnie w szkole podejmować funkcję wychowawczą” (Chałupniak, 2003, 188–189; Kopiczko, 2021; Simiński, 2018; Tomasik, 2008).

Prawidłowy model nauczania religii gwarantuje zatem „naukowy charakter szkolnego procesu dydaktycznego” (Misiaszek, 2010, s. 65); działalność nauczyciela religii jest przede wszystkim zgodna z celami i metodami właściwymi szkole (stąd powtarzany często slogan, że lekcja religii nie różni się od innych przedmiotów szkolnych). Ponieważ religia jest jednym ze źródeł kultury – jej zadaniem jest poszukiwanie sensu (i to sensu ostatecznego), stanowi istotny wymiar interpretacji egzystencji, którego pomijanie w przestrzeni szkoły – zwłaszcza jeśli chce się rozumieć własne dziedzictwo kulturowe – znacznie zubaża pełne rozumienie życia w jego wielorakich obszarach. Kazimierz Misiaszek celnie pointuje: jeśli więc religia „lojalnie akceptuje swoje miejsce w szkole, pozwala tym samym na poddanie się właściwym jej procesom i środkom badawczym, a te noszą charakter krytyczno-interpretacyjny” (Misiaszek, 2010, s. 65). Co więcej,

służba uczniowi jako centralna idea wychowania szkolnego, musi za punkt wyjścia przyjąć i rozumieć jego realną sytuację oraz tak wyjaśniać doktrynę, aby doszło do pogłębiania doświadczenia życiowego. Przekraczając progi szkoły, Kościół płaci cenę tej decyzji: godzi się na ustawienie nauczania religijnego w logice wychowania szkolnego, skoncentrowanego na uczniu i jego dojrzeniu, a nie na orędziu i jego obiektywnych wartościach (Misiaszek 2010, s. 65–66; Kopiczko, 2021).

Jednak trzeba pamiętać, że właśnie w tym ujęciu naturalność aksjologiczna prowadziłaby do „zamordowania” tego, czym religia jest w istocie, a więc jej zwrócenia się w kierunku Boga, który wykracza poza ten świat. *Logos* nauczania szkolnego nie może więc wyeliminować *mythosu* religijnego podejścia do rzeczywistości (Kurzydło, 2020).

⁷ Piotr Tomasik dzieli je dalej na podejście religioznawcze, kulturowe i międzywyznaniowe; wszystkie charakteryzuje przekaz bezstronnej wiedzy o religiach, co sprowadza religię do faktu kulturowego i nie wprowadza uczniów w autentyczne doświadczenie zjawiska (Tomasik, 2004). Zarzut ten nie dotyczy jedynie religii rzymskokatolickiej czy chrześcijańskiej, ale wielu autorów zwraca uwagę na przykład na redukcyjne podejście do buddyzmu czy islamu. Współczesny Europejczyk, mimo że z dumą wypowiada się o tych religiach, niewiele naprawdę z nich rozumie, nawet gdy – po „europejsku” – próbuje praktykować ich zasady (Sakowicz, 2019).

3. Stosunek młodzieży do lekcji religii: raport z badań

Czy w podobny sposób myśli młodzież (oczywiście uwzględniając różnicę metodologiczną)? Spróbujmy zanalizować ich wypowiedzi na temat obecności religii w szkole oraz treści, które ich zdaniem powinny towarzyszyć takim zajęciom. Niestety, nie dysponujemy ogólnopolskimi badaniami na ten temat; w ostatnim czasie przedstawia się raczej ogólne dane o liczbie uczniów uczęszczających na lekcje religii, wskazując na zmniejszające się statystyki. Z kolei nauczyciele religii wskazują na działania samorządów, utrudniające udział w lekcjach religii, głównie poprzez umieszczanie jej w planie bardzo wcześnie lub bardzo późno. By zająć się głębiej zjawiskami, zwróciliśmy się do uczniów, prosząc ich o ustosunkowanie się do obecności religii w szkole, ale nie na zasadzie „plebiscytu” (*czy ma być, czy nie lub co ci się podoba, a co nie*). Metodologia badania opiera się na wywiadach pogłębionych, przeprowadzonych z młodzieżą jesienią 2022 r. To uczniowie jednego z renomowanych liceów warszawskich⁸. W sumie wypowiedziały się 134 osoby (N = 134; w tym 24 uczniów z klasy pierwszej, 24 z klasy drugiej, 29 z klasy trzeciej i 57 z klasy czwartej). To prawie jedna piąta wszystkich uczniów tej szkoły i ponad jedna trzecia wszystkich uczęszczających na lekcje religii. Warto zauważyć, że największa ilość wypowiedzi najstarszych uczniów (maturzystów) koreluje z najdłuższymi wypowiedziami, które ujawniają spojrzenie najbardziej z dystansu, najbardziej przemyślane: ponieważ mają już właściwie drogę edukacji w liceum za sobą, być może potrafią bardziej wnikliwie ocenić, co zyskali, a także – poprzez swą wypowiedź – niejako „doradzić” młodszym koleżankom i kolegom czy nauczycielom religii.

Uczniowie w tym badaniu zostali poproszeni o wypowiedź na temat sensu obecności lekcji religii w szkole: czy potrzebna jest ta lekcja z punktu widzenia ucznia, a także jakie treści uważają za najbardziej wartościowe dla nich w związku z obecnością religii w szkole. Należy uściślić, że w badaniu wzięli udział wyłącznie uczniowie uczęszczający na lekcję religii – uwzględnieni jako ci, którzy są w stanie ocenić „przydatność” tych lekcji w ich życiu.

Zacznijmy od wypowiedzi negujących potrzebę lekcji religii w szkole. Nie było ich wiele – należy domniemywać, że osoby, które negują sens uczęszczania na te zajęcia, po prostu na nie się nie zapisały. Okazuje się jednak, że prawie 18% uczniów – więcej niż tych, którzy negują obecność religii w szkole – uczęszcza na zajęcia tylko dlatego, że są przekonani, iż taki jest wymóg szkoły bądź dlatego, że tak im kazali rodzice. Jeden z uczniów stwierdził: „nikt nie powinien być zmuszany przez szkołę czy rodziców do uczęszczania”. Inny: „duży odsetek osób chodzących na religię nie robi tego ze względu na to, że chce, tylko dla oceny lub przez przymus rodziców. Gdyby osoby chodzące na lekcje religii mogły bez żadnych konsekwencji (np. bez stracenia dobrej oceny) wybrać, czy chcą na taką lekcję uczęszczać, to jestem przekonany, że na taką lekcję chodziłoby zdecydowanie mniej osób”. Według osób podzielających tę opinię na lekcje religii powinni chodzić tylko ci, którzy szczerze deklarują, że wierzą w Boga i potrzebują umocnienia w wierze. Jednocześnie nie dostrzegają możliwości wyboru, co więcej – widzą sprzeczność w fakcie, że są uczniowie, którzy chodzą, ale nie wierzą. Jedna z uczennic stwierdziła: „przez to właśnie negatywnie nastawiają się na ten przedmiot i mimo że może go potrzebują, nic z niego nie wyniosą”. Z kolei najwięcej wypowiedzi o charakterze warunkowym dotyczyło sugestii, by lekcje religii były tylko dla chętnych – ale w szkole.

W jaki sposób uzasadniają uczniowie opinię dotyczącą tego, że lekcja religii jest w szkole niepotrzebna? Na pierwszym miejscu pojawia się argument o przemęczeniu ilością nauki:

⁸ Ze względu na mały zasięg badania, traktujemy to badanie jako pilotażowe.

„obecny system edukacji sprawia, że mamy dużo nauki, i jeśli chcemy zagłębiać się w naszej wierze, możemy robić to na własną rękę, bądź chodząc do kościoła”. Częściowym rozwiązaniem według rozmówców mogłoby być zredukowanie lekcji do jednej tygodniowo, ale znacznie częściej licealiści optują za nieobecnością religii w ogóle – i by znaleźć dobry argument, sięgają po popularne hasła, w stylu „przecież religia to prywatna sprawa”, „jesteśmy w wieku, gdy nie potrzebujemy, by ktoś nam mówił, jak mamy żyć”, „religia to zbiór domysłów, które nie wytrzymują krytyki ze strony nauki” czy „konstytucja gwarantuje świeckość szkoły”. Argumentacja tych osób zazwyczaj opiera się na ich osobistych potrzebach, wśród których nie znajdują potrzeby religii. Uznają, że współczesna młodzież jest mało wierząca, a jeśli już szuka odpowiedzi na pytania religijne, powinna zwrócić się z tym do księży (w kościele lub w salkach katechetycznych). Ważne, iż ci uczniowie w większości nie negują potrzeby religii, a jedynie sprzeciwiają się – w ich przekonaniu – nadmiernej ingerencji w życie duchowe młodzieży („lekcje religii są potrzebne dopiero wtedy, gdy dana osoba tak uważa – ale tym miejscem nie jest szkoła”; „najwięcej się traci, gdy pojawia się przymus ze strony szkoły, a wszyscy wiedzą, że to już dla nich za dużo”; „potrzebujemy możliwości wyboru, a straszy się nas, że to [niechodzenie na religię] będzie miało swoje konsekwencje”). Trzeba pamiętać, że takich głosów nie jest dużo, ale poziom lęku czy irytacji w tych wypowiedziach jest stosunkowo wysoki (być może pod wpływem impulsu, złego samopoczucia czy zmęczenia tą sytuacją – bo jednak w większości ci uczniowie regularnie, jak się okazuje, uczęszczają na lekcje religii). Warto zaznaczyć, że te argumenty – przynajmniej w jakiejś części – wynikają z niedostatecznej informacji na temat celów i zadań nauczania religii. Jak się bowiem za chwilę okaże, sprzeczne w stosunku do nich zdanie innych uczniów nie w pełni potwierdza obraz przymusu czy nudy.

Tabela 1. Uzasadnienie argumentu, że lekcja religii jest niepotrzebna w szkole

1. Przemęczenie ilością nauki
2. Brak motywacji religijnej
3. Ingerencja w życie intymne młodzieży
4. Przymus narzucony przez szkołę lub rodziców
5. Hasła polityczne

Źródło: badania własne.

Zdecydowana większość młodzieży uczęszczającej na lekcje religii dostrzega wymierne korzyści z obecności na tych zajęciach. Jak zaznaczono wyżej, bardziej rozbudowane wypowiedzi pochodzą od maturzystów, którzy wskazują na wartość religii samej w sobie, ale także widzą sens lekcji religii w związku z całą edukacją szkolną, a przede wszystkim zwracają uwagę na możliwość „odpoczynku od szkolnego kieratu” czy „umacniania więzi z innymi” – są to wszystko bardzo istotne kategorie ze względu na korzyści, jakie zyskuje cała społeczność szkolna dzięki obecności religii. By otrzymać całościowy obraz tego, jak i dlaczego licealiści uznali lekcje religii za potrzebne i korzystne w ich życiu i życiu szkoły, wyodrębniono z ich wypowiedzi 12 głównych kategorii: „Tradycja” (możliwość zgłębiania i rozumienia dziedzictwa kulturowo-religijnego); „Wiara” (możliwość pogłębiania więzi z Bogiem); „Wiedza” (możliwość zdobycia wiedzy o Bogu, religii i skorygowania błędów i niejasności); „Moralność” (możliwość rozwijania wartości etycznych i światopoglądu w sytuacji chaosu

aksjologicznego); „Więzi” (możliwość pogłębiania relacji z rówieśnikami); „Świadectwo” (możliwość dzielenia się wiarą oraz swoimi przemyśleniami oraz wątpliwościami z innymi); „Odpoczynek” (wythchnienie od innych lekcji i pędu za wszystkim, co przemija); „Wsparcie” (doświadczenie troski ze strony nauczyciela i innych uczniów); „Rozwój duchowy” (możliwość podjęcia pracy nad sobą); „Nasze sprawy” (możliwość rozmowy o sprawach, które dotyczą codziennego życia); „Interpretacja” (możliwość rozmowy o tym, co dzieje się na świecie) oraz „Dialog” (możliwość konfrontacji różnych argumentów, spierania się o wyznawane wartości i uzasadniania własnych przekonań). Należy traktować te kategorie jako sposób uzasadniania potrzeb, o których wspominają licealiści.

Młodzież dość skrupulatnie próbowała tłumaczyć to, co ich motywuje do udziału w lekcji religii. Zastanawiająco często uczniowie uciekali się do stwierdzenia, że potrzebują zrozumieć własną wiarę, gdyż rodzice ani nie potrafią im przekazać wystarczającej wiedzy w domu, ani nie chcą z nimi rozmawiać na temat religii („rodzicom bardzo ciężko jest mówić na tematy związane z wiarą i odpowiadać na pytania dziecka dotyczące religii, gdyż nie mają odpowiedniego wykształcenia”; „w domach rzadko poświęca się uwagę rozwojowi wiary – nawet jeśli są to domy ludzi wierzących”). Co więcej, traktują tę lekcję jako okazję do rozmowy o religii z rówieśnikami – by utwierdzić się w przekonaniu, że inni wierzą podobnie („nie wiemy, co pomyślą o nas rówieśnicy, a lekcje religii pomagają w uświadomieniu sobie, że wielu młodych jest wierzących i nie trzeba się tego wstydzić”; „w innym miejscu nie ma możliwości spotkań o takim charakterze w gronie rówieśników, a one są nam bardzo potrzebne”; „dzięki lekcji religii młodzież wierząca spotyka się i może porozmawiać z ludźmi w swoim wieku o Bogu – spotykamy się więc w swoim naturalnym środowisku – z osobami, które jak my mają różne wątpliwości”). Przychodzą więc na lekcję religii, aby „wiedzieć, w co się wierzy”; „nauczyć się dobrze postępować”; „podejmować współczesne, trudne tematy”; „dzielić się swoimi problemami, żeby nie iść na terapię”; „wyciszyć się między lekcjami i dostać energię do działania”; „wypowiedzieć swoje wątpliwości związane z wiarą i decyzjami Kościoła i poznać odpowiedzi na te wątpliwości”; w okresie buntu i wielu zmian „uzyskać pokrzepienie i wsparcie”; „poznać siebie i odkryć swoje duchowe słabości i pracować nad nimi”; „lepiej poznać innych i zintegrować klasę”. Udział w lekcji religii jest zarazem „próbą pokazującą, czy szczerze się wierzy w Boga”, jak i „czasem zatrzymania, czy naprawdę chce się podążać za Bogiem”. Pewien uczeń zaznaczył, że ponieważ „świat oferuje całą gamę różnych przyjemności, [...] a życie daleko od Boga przedstawia jako życie pełnią siebie, religia może być kołem ratunkowym dla młodzieży tonącej w problemach”. Ogólnie, lekcja religii stanowi dla tych uczniów bardzo wartościowy czas wspomagający zarówno ich emocjonalność, potrzeby intelektualne i społeczne, jak i duchowe. To bardzo szeroki wachlarz spełnianych podczas lekcji potrzeb, czego chyba nigdzie indziej w szkole nie mogą otrzymać. Oczywiście – jak zaznaczają licealiści – wszystko jeszcze zależy od tego, kto uczy religii („mamy na szczęście nauczyciela, który jest w stanie pomóc, poradzić, pocieszyć”; „dobry nauczyciel może nam dobrze przekazać coś, czego nie wyjaśnił ksiądz na mszy”; „jeśli nauczyciel dobrze prowadzi lekcję, wiedzę zdobytą tutaj jestem w stanie zastosować w swoim życiu⁹), a także w jaki sposób realizuje jednostkę lekcyjną („w liceum nie powinny być poruszane banały”; „niektóre treści są zbyt infantylne, do młodzieży trzeba mówić inaczej”; „najważniejsze, by lekcje religii były dobrze prowadzone, utrzymane w dobrej atmosferze. Nawet gdy poruszane są trudne tematy, należy pilnować,

⁹ Nawet w wypowiedzi najbardziej krytykującej obecność religii w szkole, na sugestię, dlaczego zatem chodzi na religię, uczeń odpowiedział: „ta nauczycielka jest naprawdę fantastyczna”.

aby wszyscy zachowali szacunek do innych”; „lekcja religii powinna być prowadzona z sensem, co się rzadko zdarza”). Konkludując, należy uznać, że deklaracje młodzieży wyraźnie wskazują na potrzebę uczestnictwa w lekcji religii, na której prowadzący potrafi wyjść naprzeciw ich różnorodnym potrzebom, realizowanym w różny sposób. Pomijając młodzieżowy idealizm, należy stwierdzić, że takie podejście do lekcji wymaga od nauczycieli religii bardzo wysokich kompetencji – i to bardziej w obszarze psychologiczno-pedagogicznym niż teologicznym. Jednocześnie braki teologiczne w wykształceniu mogłyby doprowadzić do sytuacji, w której lekcja religii stałaby się po prostu lekcją wychowawczą – a przecież zgody wśród badanych na to nie ma.

Tabela 2. Uzasadnienie decyzji o uczęszczaniu na lekcje religii

1. Możliwość zgłębiania dziedzictwa kulturowo-religijnego
2. Możliwość pogłębiania więzi z Bogiem
3. Możliwość poznawania Boga, własnej religii oraz korygowania błędów na ten temat
4. Podtrzymywanie więzi z rówieśnikami, kierującymi się w życiu podobnymi wartościami
5. Możliwość zrozumienia wartości moralnych w obcym aksjologicznie świecie
6. Możliwość dzielenia się własnymi przemyśleniami i wątpliwościami
7. Możliwość wytchnienia od kieratu szkolnego oraz pędu życia poza szkołą
8. Doświadczenie zrozumienia i wsparcia ze strony nauczyciela oraz innych uczniów
9. Monitorowanie pracy nad własnym charakterem oraz jej uzasadnianie
10. Możliwość rozmowy o „naszych sprawach”, o których nie ma gdzie rozmawiać
11. Możliwość rozmowy o tym, co dzieje się na świecie (także w świetle wiary)
12. Konfrontacja własnych poglądów z innymi, nauka uzasadniania wyborów etycznych

Źródło: badania własne.

4. Lekcja religii: przestrzeń rozmowy o życiu młodzieży

Jakich zatem treści poszukują młodzi na lekcji religii? O czym chcieliby rozmawiać, licząc na realizację ich wielorakich potrzeb, o których tak obszernie się rozwodzą? Okazuje się, że jak wiele jest potrzeb, na które wskazują, tak wiele jest również tematów, które chcieliby poruszać na lekcji religii. W większości wypowiedzi powtarza się jednak pewien warunek: „jeśli lekcja religii ma mieć sens, powinna zajmować się nami, a nie sprawami, które są dla nas nieważne”. I jeszcze jeden: „na religii nie powinno być sprawdzianów i sztywnego siedzenia w ławkach. Dla młodzieży ważne są dyskusje i rozmowy”¹⁰. Młodzież liczy na to, że treści będą dostosowane nie tylko do ich potrzeb, ale także do ich możliwości – że będą prowadzone w zrozumiały sposób i że każdy będzie mógł w nich uczestniczyć – nie zmuszany do wypowiedzi, jeśli nie jest na to gotowy. W tym module badań wyszczególniono

¹⁰ Przy okazji powraca pytanie o ocenę z religii – czy w takiej sytuacji można ocenić udział w dyskusji? Czy nie wystarczyłoby samo „zaliczenie”?

dziewięć kategorii (kategorie zostały uszeregowane względem częstości występowania): „Biblia” (chcemy nauczyć się, jak interpretować Biblię samodzielnie); „Bóg/wiara” (chcemy wiedzieć, jak Bóg jest obecny w naszym świecie, jak z Nim nawiązać relację, jak być samodzielnym w wierze); „Nasza codzienność” (chcemy rozmawiać o tym, co dzieje się w naszym życiu, o naszych problemach); „Tematy trudne” (dotyczące moralności i spraw kontrowersyjnych dzisiaj w życiu społecznym); „Ważne dla młodzieży” (chcemy dyskutować o tym, co wiąże się z wchodzeniem w dorosłość, o naszych rozterkach, dylematach); „Życie Kościoła” (chcemy lepiej rozumieć, dlaczego nauka Kościoła jest taka, a nie inna, ale też poznać życie świętych i znaczenie sakramentów); „Religie” (chcemy dowiedzieć się, jak wierzą ludzie innych religii); „Kryzys wiary” (chcemy nauczyć się radzić sobie w sytuacji zwątpienia, niesłusznych oskarżeń i problemów z wiarą); „Inne” (w tej kategorii znajdują się pojedyncze kwestie, tak jak: wychowanie, seksualność, małżeństwo, sekty, relacja nauki i wiary, ruchy katolickie czy bierzmowanie). Mogłoby się wydawać, że te ostatnie tematy są bardzo ważne, a jednak zostały wspomniane jakby mimochodem, pewnie trochę wskutek skupienia się na kwestiach bardziej absorbujących młodzież w tej chwili, a trochę dlatego, że one i tak są obecne w jakiś sposób na lekcji religii.

Tabela 3. *Tematyka, którą uczniowie są najbardziej zainteresowani na lekcji religii*

Biblia	w jaki sposób samodzielnie czytać i analizować Pismo św.
Bóg/wiara	jak być samodzielnym w wierze i odkrywać obecność Boga
Codziennosc	jak radzić sobie z codziennymi problemami
Tematy trudne	związane z moralnością, życiem społecznym i politycznym
Młodzież	co to jest dorosłość, co z seksualnością, jak zbudować udany związek
Życie Kościoła	dlaczego Kościół ma takie poglądy; święci; sakramenty
Inne religie	jak wierzą inni ludzie
Kryzys wiary	jak radzić sobie z kryzysem wiary, z wątpliwościami, pogardą innych
Inne	m.in. małżeństwo, sekty, ruchy katolickie, bierzmowanie

Źródło: badania własne.

Młodzi balansują między tym, co kontrowersyjne (LGBT+, aborcja, rozwody, homoseksualizm czy *in vitro*), a tym, co daje im poczucie bezpieczeństwa (nieporuszanie kwestii, które łatwo zamieniają się w kłótnię). Wielu z nich domaga się rzetelnego przekazu wiedzy o Kościele i jego wymaganiach, inni zaś kwestionują sens uczenia się o nauczaniu Kościoła, uważając je za „zbyt abstrakcyjne”. Z jednej strony sceptycyzm młodzieży dotyczy sensu nauczania o doktrynie chrześcijańskiej („po co dyskutować na wątpliwe dla młodzieży pytania, po co uczyć życia Jezusa i nakłaniać młodzież do wiary w Boga czy chodzenia do kościoła”), z drugiej wskazują na kłopoty z podporządkowaniem się tej doktrynie („każdy ma prawo mieć własne indywidualne poglądy”; „Bóg i wiara są dla każdego i nie musi się zmieniać wszystkich poglądów, aby zasłużyć na miłosierdzie i wpasować w kanon chrześcijaństwa”). Licealistom wydaje się, że najlepszym kompromisem byłoby uzgadnianie tematyki z młodzieżą – tak, aby rozmawiać o sprawach, które ich rzeczywiście interesują, a ponadto spełnią marzenia o idealnej lekcji (a właściwie

będą realizacją postulatów, które wyrazili w odniesieniu do potrzeb, na jakie lekcja religii ich zdaniem miałyby odpowiedzieć; „najbardziej bym chciała, żeby co jakiś czas nauczyciel pytał, o czym chcielibyśmy mówić na religii”; „czasem warto poruszyć temat, który zaproponuje uczeń i poszukać odpowiedzi w Biblii”. Choć te wypowiedzi mogą wydawać się dość nierealistyczne – przypomnijmy, że lekcja religii, jak każda inna lekcja, musi kierować się założeniami dydaktyki szkolnej – warto wsłuchać się w ich głębsze znaczenie, które może wskazywać na szukanie w tej lekcji sposobu na zastosowanie religii w codzienności (można tu zauważyć pewien pragmatyzm życiowy). Młodzi bowiem wychodzą z założenia, że skoro mają już taką sposobność (a może obowiązek), by uczestniczyć w lekcji oferującej im odkrycie rzeczywistości nadprzyrodzonej w ich życiu – która dałaby im szansę na odnalezienie sensu w tym wszystkim, co ich spotyka na co dzień lub co dzieje się w świecie – to oczekują od nauczyciela, że nauczy ich, jak efektywnie to robić („dobrze, gdyby były wyjaśnienia różnych rzeczy dotyczących naszej wiary, np. dlaczego w coś wierzymy, dlaczego mamy jakiś dogmat, czym są różne rzeczy, osoby, w które wierzymy, a których nie pojmujemy. Chciałabym je rozumieć, na ile człowiek jest do tego zdolny. Poza tym o jakichś problemach w życiu chrześcijanina, jak sobie z nimi radzić; na lekcji moglibyśmy więcej rozmawiać o wierze, żeby każdy mógł osobiście przemyśleć, jaką rolę pełni Bóg w jego życiu”; „nacisk powinien być kładziony na wiarę w życiu codziennym oraz zastosowanie praktyczne”). Poza tym młodzież wyraźnie „cierpi”, słysząc, że ktoś im narzuca zasady, których – w ich mniemaniu – sam nie przestrzega, a każe dostosować się do nich innym; nie rozumieją, dlaczego coś jest ważne, skoro inni – wybierając inne wartości – wcale na tym nie tracą („nie są to łatwe tematy, ale gdzie mamy o tym rozmawiać? Dlatego potrzebne są nam tematy, które dotyczą współczesnych sytuacji, aby wyjaśnić niektóre sprawy, które dla jednych są nie do wyobrażenia, a przez innych mogą być akceptowane”; „powinno się nam pozwolić krytykować niektóre działania Kościoła”; „jeśli na lekcjach nie możemy mówić, co naprawdę myślimy, to wiele osób traktuje je jako luźne lekcje, na których nic się nie dzieje”).

Nie ulega wątpliwości, że badani licealiści przejawiają głód religii – oczekują od niej naprawdę bardzo wiele. To bardzo ważne, jednak należy pamiętać, że zbawienie, które głosi religia, młodzieży kojarzy się dość magicznie: często pojmują zbawiającego Boga jak „kierownika”, który zarządza grą komputerową. W tym sensie lekcja religii w ich wyobrażeniu miałyby rozwiązać ich życiowe problemy i dać proste rady. Być może „włącza się” tu młodzieńczy idealizm, dlatego, oceniając bardziej realistycznie, można uznać, że młodzi z jednej strony chcą, żeby wyposażyć ich w wystarczającą wiedzę, niezbędną do rozumienia własnych decyzji, zgodnie z którymi będą ludźmi wierzącymi, z drugiej – dać im poczucie, że jest to wybór racjonalny, prowadzący do szczęścia. Inne spostrzeżenie: młodzi nie przejawiają zazdrości względem niewierzących ani agresji względem tych, którzy atakują Kościół. Można by uznać, że świadczy to o tym, iż nie zależy im na Kościele – i byłoby to prawdą, gdyby definiować Kościół tylko jako instytucję kultury; tymczasem młodzi postrzegają Kościół jako wybór aksjologiczny (np. poprzez uczęszczanie na lekcje religii) – jako miejsce, które proponuje – mimo wszystko – dosyć atrakcyjne wartości. Na pewno zależy to od wychowania w rodzinie lub udziału w spotkaniach religijnych w parafii (np. poprzez udział w ruchach czy wspólnotach), nie można też pomijać zaangażowania nauczyciela, a przede wszystkim rówieśników, którzy – skoro dołączyli do lekcji religii – to właśnie dlatego, że czekają również na ich odpowiedzi dotyczące wyboru życia wiarą. Konkludując, warto zauważyć, że najwięcej energii generują tematy, które bezpośrednio związane są z ich codziennością, ale zarazem włączają w nią kwestię wiary. Konkretniej,

dotyczą poszukiwania drogi życia, (nie)obecności Boga, problemów z rodziną, samymi sobą czy szkołą. Niektórzy, wyraźnie skarżąc się niemal na cały świat, w religii szukają adekwatnego wsparcia.

5. Lekcja religii: z młodzieżą (podsumowanie)

Na pierwszy rzut oka wypowiedzi młodzieży „nie kłócą się” z takim rozumieniem lekcji religii, jakie zostało przedstawione wcześniej. Trzeba jednak pamiętać, że nie zawsze koncepcja tutaj przywołana jest łatwa do zrealizowania, co wynika zarówno z jakości przygotowania nauczycieli do zawodu, jak i z ogólnej atmosfery towarzyszącej obecności religii w szkole. Dlatego tak ważny jest głos młodzieży. Badania potwierdziły, że licealiści – przynajmniej ci, których przepytano na potrzeby tej refleksji – w większości bardzo życzliwie odnoszą się do religii, a także cenią to, że mogą z niej korzystać, by budować w swoim życiu dobry świat, w którym chcą mieszkać. Z wypowiedzi licealistów wynika, że ich stosunek do nauczania religii w szkole nie jest konsekwencją zmuszania ich do uczenia się rzeczy, których nie lubią (choć nie brakuje głosów podważających sens takiego myślenia), ale że zależy im na takiej formie lekcji, która pozwoli im zdobyć solidne podstawy intelektualne dla wyznawanej wiary, ale też – i to dotyczy treści nauczania – że potrzebują rozmowy o znaczeniu religii w ich życiu.

Bibliografia

- Brzozowski, W. (2020). Nauczanie religii w szkole publicznej w świetle orzecznictwa Europejskiego Trybunału Praw Człowieka. W: P. Sobczyk i P. Steczkowski (red.), *Człowiek – państwo – Kościół* (s. 95–117). Lublin: Wydawnictwo Academicon.
- Chałupniak, R. (2003). Wychowanie religijne w szkołach europejskich. W: J. Stala (red.), *Wybrane zagadnienia z katechetyki* (s. 175–201). Tarnów: Wydawnictwo Biblos.
- Chałupniak, R. (2012). Katecheza w szkole czy poza szkołą? *Paedagogia Christiana*, 29(1), 163–178.
- Dłuska, K. (2017). Nauka religii w szkole publicznej – kościelny przywilej czy służba demokracji? *Nurt SVD*, 51(2), 336–353.
- Globler, A. (2014). Hermeneutyka Poppera a problem niejednomyślności. *Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria*, 4(92), 183–192.
- Głuszek-Szafraniec, D. (2017). Nauczanie religii w szkole w Polsce – analiza wybranych debat medialnych. *Politeja*, 14(1/46), 265–282.
- Gwiazda, M. (2016). Religia w szkole – uczestnictwo i ocena. W: *Młodzież 2016. Raport z badań. Centrum Badań Opinii Społecznej* (s. 141–152). Warszawa: Krajowe Biuro ds. Przeciwdziałania Narkomanii.
- Hućał, M. (2012). *Wolność sumienia i wyznania w orzecznictwie Europejskiego Trybunału Praw Człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck.
- Jedynak, W. (2018). Nauczanie religii w polskich szkołach – sukces czy porażka? *Poznańskie Studia Teologiczne*, 32, 207–228.
- Jedynak, W. (2019). Nauczanie religii w szkole w opiniach i ocenach polskiego społeczeństwa. *Roczniki Nauk Społecznych*, 3, 79–101.
- Kępińska-Walczak, Z. (2017). Wyzwania stojące przed nauczaniem religii we współczesnej szkole. *Warszawskie Studia Pastoralne*, 2, 45–55.
- Kiciński, A. (2018). Katecheza a nauczanie religii katolickiej w Polsce. *Roczniki Teologiczne*, 65(11), 17–34.
- Konferencja Episkopatu Polski (2001). *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce*.
- Kongregacja ds. Duchowieństwa (1997). *Dyrektorium Ogólne o Katechizacji*.
- Kopiczko, T. (2021). *Wychowanie do służby w szkolnym nauczaniu religii Kościoła katolickiego w Polsce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW.

- Kurzydło, D. (2020). *Pedagogia przejścia. Wprowadzenie do metodologii katechetyki skoncentrowanej na dorastaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe UKSW.
- Mariański, J. (2016). *Megatrendy religijne społeczeństw ponowoczesnych. Studium socjologiczne*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mąkosa, P. (2011). Współczesne ujęcia nauczania religii w europejskim szkolnictwie publicznym. *Roczniki Pastoralno-Katechetyczne*, 3(58), 123–136.
- Mąkosa, P. (2014). Szkolna lekcja religii istotnym elementem wychowania w szkole. W: R. Chałupniak, T. Michalewski i E. Smak (red.), *Wychowanie w szkole: od bezradności ku możliwościom* (s. 351–361). Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Misiaszek, K. (2002) Potrzeby i możliwości wprowadzenia elementów ewangelizacji do nauczania religii w szkole. W: S. Dziekoński (red.), *Katecheza ewangelizacyjna w rodzinie, parafii, szkole* (s. 173–184). Warszawa: Wydawnictwo Verbinum.
- Misiaszek, K. (2010). *Koncepcja nauczania religii katolickiej w publicznej szkole polskiej. Próba oceny*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Misiaszek, K. (2010). Włoski model nauczania religii katolickiej. *Studia Katechetyczne*, 7, 58–79.
- Mrozek, J. J. (2016). System obligatoryjnego nauczania religii katolickiej w Niemczech, Austrii i Portugalii. *Civitas et Lex*, 2, 33–54.
- Offmański, A. (2017). Katechumenat pochrzcielny wzorcem nauczania religii i katechezy ewangelizacyjnej. W: A. Walulik i J. Mółka (red.), *Septuaginta pedagogiczno-katechetyczna* (s. 696–722). Kraków: Wydawnictwo Ignatianum.
- Osiat, W. (2012). Misja wychowawcza lekcji religii w szkole. *Warszawskie Studia Teologiczne*, 2, 275–279.
- Pajer, F. (2007). Nauczanie religii. W: J. Gevaert i K. Misiaszek (red.), *Słownik katechetyczny* (631–633). Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Papieska Rada ds. Krzewienia Nowej Ewangelizacji (2020). Dyrektorium o katechizacji. Kielce: Jedność.
- Sakowicz, E. (2019). Badania nad hinduizmem w Polsce. *Nurt SVD*, 1, 92–106.
- Simiński, Ł. (2018). Wychowawczy wymiar nauczania religii w opinii katechetów. W: P. Mąkosa (red.), *Wychowanie i katecheza w służbie Polakom w kraju i na emigracji* (s. 20–42). Lublin: Wydawnictwo Naukowe KUL.
- Sobczyk, P. (2008). Wolność religijną a nauczanie w szkole. *Prawo Kanoniczne*, 51(1–2), 211–227.
- Sobór Watykański II (1962). Deklaracja o wolności religijnej.
- Tomasik, P. (2004). *Religia w dialogu z edukacją. Studium na temat korelacji nauczania religii katolickiej z polską edukacją szkolną*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Tomasik, P. (2008). Nauczanie religii w szkole jako podstawa formacji chrześcijańskiej. *Studia Gdańskie*, 23, 179–190.
- Tomasik, P. (2010). Możliwości ewangelizacji w szkolnym nauczaniu religii. W: P. Mąkosa (red.), *Katecheza ewangelizacyjna. Poszukiwania koncepcji* (s. 63–80). Lublin: Wydawnictwo Polihymnia.
- Tomasik, P. (2010). Nauczanie religii katolickiej w strukturze polskiej szkoły. *Studia Katechetyczne*, 7, 126–148.
- Tomasik, P. (2010). Nauczanie religii w szkołach publicznych w Europie. *Studia Katechetyczne*, 7, 47–57.
- Więcek, K. (2013). Nauczanie religii katolickiej w polskiej szkole publicznej w kontekście prawa rodziców do wychowania religijnego dzieci – aspekty historyczne i wybrane aktualne problemy. *Studia z Prawa Wyznaniowego*, 16, 185–211.
- Zellma, A. (2017). Nauczanie religii w kontekście reformy systemu edukacji. *Studia Pastoralne*, 13, 98–108.
- Zellma, A. i Czupryński, W. (2020). Korelacja nauczania religii z katechezą parafialną we współczesnym dyskursie polskich katechetyków. *Teologia i Człowiek*, 49(1), 87–107.
- Zwierzdżyński, M. K. (2016). Modele edukacji religijnej w szkole. W: I. Borowik, A. Górny i W. Świątkiewicz (red.), *Globalny i lokalny wymiar religii. Polska w kontekście europejskim* (s. 203–213). Kraków: Wydawnictwo Nomos.

Formy organizacyjne nauczania religii na podstawie badań własnych

ŁUKASZ SIMIŃSKI*

Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń, Polska

Rodzina jest pierwszą i podstawową jednostką społeczną, gdzie rozpoczyna się i jest nieustannie prowadzony proces wychowawczy dzieci oraz młodzieży. W środowisku rodzinnym dokonuje się również wychowanie religijne młodego pokolenia. Proces ten jest wspierany zarówno przez wspólnotę eklezjalną, jak i środowisko szkolne. Podstawową formą kształcenia religijnego w polskim systemie oświaty jest lekcja religii, realizowana za pomocą różnorodnych form. To nauczyciel religii decyduje, w jaki sposób będą prowadzone zajęcia i spotkania z katechizowanymi. Od jego osobistych zdolności i talentów w dużej mierze będzie zależało, która forma interakcji z uczniami będzie dominowała. Celem zweryfikowania, w jakiej formie najczęściej nauczyciele religii prowadzą zajęcia lekcyjne, przeprowadzone zostały badania empiryczne. Niniejszy artykuł prezentuje wyniki badań ankietowych przeprowadzonych na grupie nauczycieli religii diecezji pelplińskiej.

SŁOWA KLUCZOWE: badania empiryczne, edukacja religijna, formy nauczania, kompetencje dydaktyczne, nauczyciel religii.

Organizational forms of teaching religion based on research

The family is the first and fundamental group of people where the educational process of children and adolescents begins and is continuously conducted. The religious education of the younger generation also takes place in the family. This process is supported by both the ecclesiastical and school communities. The basic form of religious instruction in the Polish education system is religion classes, implemented through a variety of forms. The religion teacher decides how the classes and meetings will take place with those being catechised. The dominant forms of interactions with students largely depend on the teacher's abilities and talents. Empirical studies were conducted in order to determine the forms in which religion teachers most often held their classes. This article presents the results of the survey research of a group of religion teachers from the Diocese of Pelplin.

KEYWORDS: empirical research, forms of teaching, religion teacher, religious education, teaching competences.

Wprowadzenie

Podstawową formą kształcenia religijnego w polskim systemie oświaty jest lekcja religii. Przyjęła ona charakter konfesyjny, co tym samym zakłada jej dwupodmiotowość. Oznacza to, że nauczanie religii w publicznym systemie oświaty w Polsce podlega kościelnym i państwowym uregulowaniom prawno-organizacyjnym (zob. Konferencja

*E-mail: lukasz.siminski@umk.pl

ORCID: 0000-0002-8566-568X

Episkopatu Polski, 2001). W związku z tym powinno ono wypełniać zarówno zadania postawione przez Kościół, jak i wybrane cele wyznaczone przez szkołę. W takim ujęciu nauczanie religii jest działaniem konkretnej wspólnoty wyznaniowej realizowanym w środowisku szkolnym, przy jednoczesnym zachowaniu obowiązującego prawa oświatowego i zasad dydaktyki szkolnej (Simiński, 2022). Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej w sprawie warunków i sposobu organizowania nauczania religii z dnia 14 kwietnia 1992 roku z późniejszymi zmianami w § 4 wskazuje, że nauczanie religii odbywa się na podstawie programów opracowanych i zatwierdzonych przez właściwe władze Kościołów i innych związków wyznaniowych, przedstawionych ministrowi edukacji narodowej do wiadomości. Te same zasady stosuje się wobec podręczników do nauczania religii.

Organizacja nauczania religii katolickiej, z punktu widzenia dydaktyki szkolnej, jest określona celami i zadaniami kształcenia, liczbą uczniów objętych oddziaływaniem dydaktycznym, specyfiką posługi katechetycznej, miejscem i czasem pracy oraz wyposażeniem szkoły w pomoce dydaktyczne. Jako przedmiot szkolny musi odznaczać się taką samą systematycznością i uporządkowaniem jak nauczanie innych przedmiotów. Konieczne jest, aby zadania nauczania religii były realizowane zgodnie z celami instytucji edukacyjnej oraz według kierunków polityki oświatowej Państwa (por. Kongregacja ds. duchowieństwa, 1997; Papieska Rada ds. Krzewienia Nowej Ewangelizacji, 2020).

1. Formy organizacyjne nauczania religii

Nauczanie religii jest procesem wielopłaszczyznowym, długotrwałym, systematycznym i zamierzonym. Opiera się on na nieustannie powiększającym się zasobie informacji, przeżyć i doświadczeń, argumentacji i motywacji. Dokonuje się również za pomocą różnorodnych form (Szpet, 2004). Procesowi nauczania towarzyszą różnego rodzaju elementy dydaktyczne, do których można zaliczyć sposoby przekazu treści, rodzaj pracy nauczyciela i uczniów w czasie zajęć, formy organizacyjne, tok nauczania, a także metody oraz środki nauczania, które warunkują przebieg pracy dydaktycznej (Twardzicki, 2001). To katecheta decyduje, w jaki sposób będzie prowadził zajęcia i spotkania z uczniami. Od jego osobistych zdolności i talentów w dużej mierze będzie zależało, która forma interakcji ze słuchaczami będzie dominowała.

Nauczanie religii będzie na tyle skuteczne, na ile będzie zakładało korzystanie z różnorodnych form i metod nauczania. Literatura z zakresu dydaktyki nauczania w sposób niejednoznaczny określa terminy forma i metoda. Niektórzy autorzy publikacji z zakresu teorii nauczania terminu forma używają na określenie całościowo i ogólnie pojętego sposobu nauczania, a termin metoda rozumieją jako konkretnie stosowany w danym przypadku zespół czynności dydaktycznych (Szpet, 2004). Inni natomiast przyjmują znaczenie odwrotne. Przez formę rozumieją właściwie dobrane i stosowane czynności dydaktyczne, a metodę traktują jako zbiór teoretycznych zasad dotyczących sposobu nauczania.

Sam termin metoda wywodzi się z greckiego *μέθοδος* (*methodos* – poznawanie, badanie, metoda, sposób; Abramowiczówna, 1958) i oznacza drogę i sposób dochodzenia do prawdy, sposób jej poszukiwania bądź osiągnięcie zamierzonego celu. Zdaniem Wincentego Okonia metoda nauczania to sprawdzony i systematycznie stosowany sposób pracy nauczyciela z uczniami, umożliwiający uczniom opanowanie wiedzy wraz z umiejętnością stosowania jej w praktyce, jak również rozwijanie zdolności i zainteresowań (Okoń, 2007).

Termin forma natomiast pochodzi od łacińskiego słowa *forma* oznaczającego postać, kształt, rodzaj, ustalony sposób postępowania według pewnej zasady (Korpanty, 2001). Pojęcie forma kształcenia oznacza czasowo-przestrzenną, organizacyjną stronę procesu dydaktycznego, która określa sposób pracy nauczycieli i uczniów. Obejmuje ona zewnętrzne warunki kształcenia, a więc dobór uczniów i nauczycieli, łączenie ich w odpowiednie grupy, współpracę grup i jednostek ze sobą, rodzaj zajęć oraz warunki miejsca i czasu pracy dydaktycznej (Okoń, 2007).

Czesław Kupisiewicz zauważa, że o ile metody odpowiadają na pytanie, jak nauczać w określonych warunkach, np. na lekcji w systemie klasowym, w warsztatach szkolnych, na wycieczce krajoznawczej lub w świetlicy, o tyle formy stanowią o organizacyjnej stronie pracy dydaktycznej i wskazują, jak organizować tę pracę adekwatnie do tego, kto, gdzie, kiedy oraz w jakim celu ma być kształcony (Kupisiewicz, 2005).

W dawniejszych podręcznikach poruszających zagadnienia dydaktyki można się spotkać z opisem takich form organizacyjnych nauczania jak indywidualne (jednostkowe), zindywidualizowane, masowe (zbiorowe), grupowe, *ex cathedra*, wzajemne (monitorialne), lekcyjne i pozalekcyjne, szkolne i pozaszkolne. W nowszych opracowaniach wymienia się ponadto nauczanie klasowo-lekcyjne, lekcyjno-gabinetowe oraz brygadowo-produkcyjne (Kupisiewicz, 2005). Podstawę tych podziałów stanowią różne kryteria, a mianowicie: liczba uczniów uczestniczących w procesie kształcenia, miejsce uczenia się dzieci i młodzieży, a także czas prowadzenia zajęć dydaktycznych (Kupisiewicz i Kupisiewicz, 2009). Ze względu na liczbę uczniów można wyróżnić pracę jednostkową (indywidualną), pracę binarną (dwójkową, partnerską), pracę grupową oraz pracę zbiorową (frontalną). Przyjmując za kryterium miejsce uczenia się dzieci i młodzieży, wyróżnia się zajęcia szkolne oraz pozaszkolne (prace domowe, wycieczki, zajęcia w innych obiektach, pielgrzymki). Dodatkowo wśród zajęć szkolnych rozróżnia się zajęcia lekcyjne (zajęcia edukacyjne, klasowo-lekcyjne, laboratoryjno-lekcyjne w klasach i laboratoriach, warsztatowo-lekcyjne, wycieczki dydaktyczne) oraz pozalekcyjne (zajęcia wyrównawcze, świetlicowe, koła zainteresowań, imprezy szkolne). Natomiast, gdy za punkt odniesienia przyjmie się czas trwania zajęć lekcyjnych, to rozróżnia się zajęcia lekcyjne (odbywające się na lekcjach) oraz zajęcia pozalekcyjne (w czasie nieobjętym lekcjami), które mogą być organizowane zarówno w szkole, jak i poza nią (Korgul, 2022).

Przepisy prawa państwowego z zakresu oświaty, w Ustawie z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe w art. 109 pkt 1 i 2 wskazują, iż podstawowymi formami działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły są:

- 1) obowiązkowe zajęcia edukacyjne, do których zalicza się zajęcia edukacyjne z zakresu kształcenia ogólnego i z zakresu kształcenia w zawodzie, a w przypadku szkół artystycznych – zajęcia edukacyjne artystyczne;
- 2) dodatkowe zajęcia edukacyjne, do których zalicza się zajęcia z języka obcego nowożytnego innego niż język obcy nowożytny nauczany w ramach obowiązkowych zajęć edukacyjnych oraz zajęcia, dla których nie została ustalona podstawa programowa, lecz program nauczania tych zajęć został włączony do szkolnego zestawu programów nauczania;
- 3) zajęcia rewalidacyjne dla uczniów niepełnosprawnych;
- 4) zajęcia prowadzone w ramach kwalifikacyjnych kursów zawodowych;
- 5) zajęcia prowadzone w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej;

- 6) zajęcia rozwijające zainteresowania i uzdolnienia uczniów, w szczególności w celu kształtowania ich aktywności i kreatywności;
- 7) zajęcia z zakresu doradztwa zawodowego;
- 8) zajęcia edukacyjne z zakresu nauczania religii organizowane na wniosek rodziców;
- 9) organizowane na wniosek rodziców zajęcia edukacyjne umożliwiające uczniom podtrzymywanie poczucia tożsamości narodowej, etnicznej, językowej i religijnej, a w szczególności naukę języka oraz własnej historii i kultury;
- 10) zajęcia edukacyjne z zakresu wiedzy o życiu seksualnym człowieka, zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, wartości rodziny, życia w fazie prenatalnej oraz metodach i środkach świadomej procreacji.

Na skuteczność pracy dydaktyczno-katechetycznej nauczyciela religii wpływa wiele czynników. Wśród nich są również formy organizacyjne procesu dydaktycznego, które zawsze powinny być właściwie dobrane i umiejętnie wkomponowane w pełny zakres czynności katechetycznych. Ostatecznie jednak to katecheta pozostaje odpowiedzialny za działania edukacyjne, a zatem za metodologiczne i praktyczne wybory, które uważa za najbardziej odpowiednie do osiągnięcia założonych celów.

2. Organizacja i przebieg badań własnych

Przeprowadzone badania miały na celu pozyskanie informacji, w jakiej formie nauczyciele religii najczęściej prowadzą zajęcia lekcyjne. Do zebrania danych użyto formularza ankiety. Badaniem zostali objęci nauczyciele religii z terenu diecezji pelplińskiej czynnie posługujący w środowisku szkolnym. W roku szkolnym, w którym prowadzone były badania na terenie diecezji pelplińskiej pracowało 765 katechetów. Ponad 700 ankiet w formie papierowej zostało rozprowadzonych wśród nauczycieli religii podczas spotkań formacyjnych. Dodatkowo do każdego katechety, za pośrednictwem poczty elektronicznej, została wysłana ankieta w formacie pdf. Ze wszystkich ankiet przekazanych badanym wypełnionych zostało 210 kwestionariuszy, z których do analizy zakwalifikowano 206. Na pytania umieszczone w kwestionariuszu ankiety, w sposób nadający się do analizy, odpowiedziało 27% całej populacji nauczycieli religii. Pozyskane z ankiet dane zostały wprowadzone do arkusza kalkulacyjnego Microsoft Excel i za jego pomocą przeanalizowane. W opracowaniu danych zebranych za pomocą ankiet wykorzystano przede wszystkim metody, takie jak analiza tekstu, tabelaryczna oraz graficzna wizualizacja danych. Ostateczne wyniki analiz zaprezentowane zostały w postaci tabel oraz wykresów.

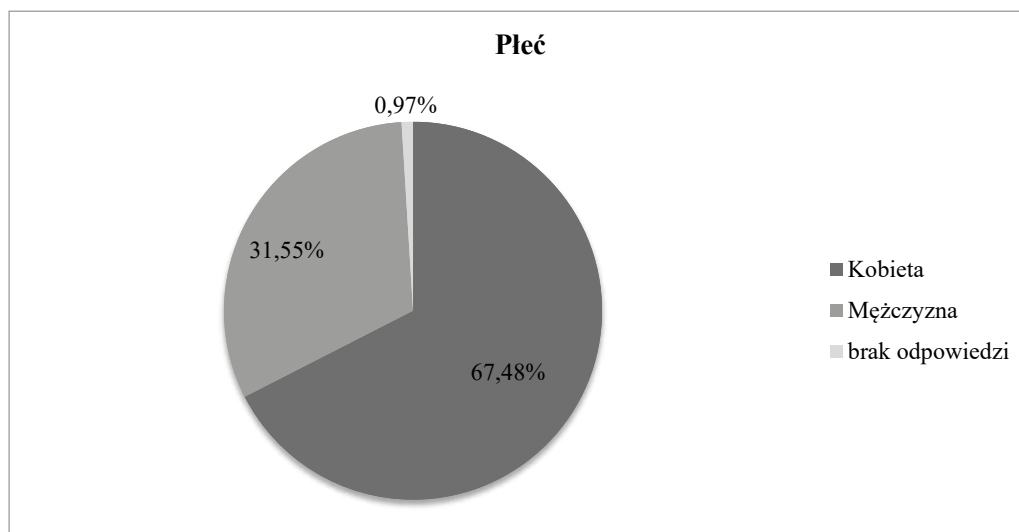
3. Charakterystyka grupy badawczej

Badaniem objęto nauczycieli religii pracujących w szkołach na terenie diecezji pelplińskiej, która leży w obrębie województwa pomorskiego i kujawsko-pomorskiego. Respondenci stanowili grupę 206 osób, z czego 139 (67,48%) to kobiety, a 65 (31,55%) mężczyźni. Dwie osoby (0,97%) nie określiły w ankiecie swojej płci. Udzielone odpowiedzi zostały zestawione w Tabeli 1 oraz na Rysunku 1.

Tabela 1
Płeć respondentów

Płeć	Ilość	Odsetek
Kobieta	139	67,48%
Mężczyzna	65	31,55%
brak odpowiedzi	2	0,97%

Źródło: badania własne.



Rysunek 1. Płeć respondentów.

Źródło: badania własne.

Kolejną kwestią charakteryzującą ankietowane osoby był rodzaj realizowanego osobistego powołania (Tabela 2). Niemal $\frac{3}{4}$ katechetów w badanej grupie to osoby świeckie (73,30%), a 25,73% to osoby duchowne. W grupie 151 świeckich nauczycieli religii znajdowały się dwie katechetki świeckie konsekrowane. Wśród nauczycieli będących osobami duchownymi najliczniejszą grupę stanowili księża diecezjalni w liczbie 48, następnie cztery siostry zakonne oraz jeden ksiądz zakonny. Pozyskane dane zostały umieszczone w Tabeli 2.

Tabela 2
Realizowane powołanie badanych katechetów

Realizowane powołanie	Ilość	Odsetek
katechetka świecka	132	64,08%
katecheta świecki	17	8,25%

Realizowane powołanie	Ilość	Odsetek
katechetka świecka konsekrowana	2	0,97%
Razem	151	73,30%
ksiądz diecezjalny	48	23,30%
siostra zakonna	4	1,94%
ksiądz zakonny	1	0,49%
brat zakonny	0	0,00%
Razem	53	25,73%
brak odpowiedzi	2	0,97%

Źródło: badania własne.

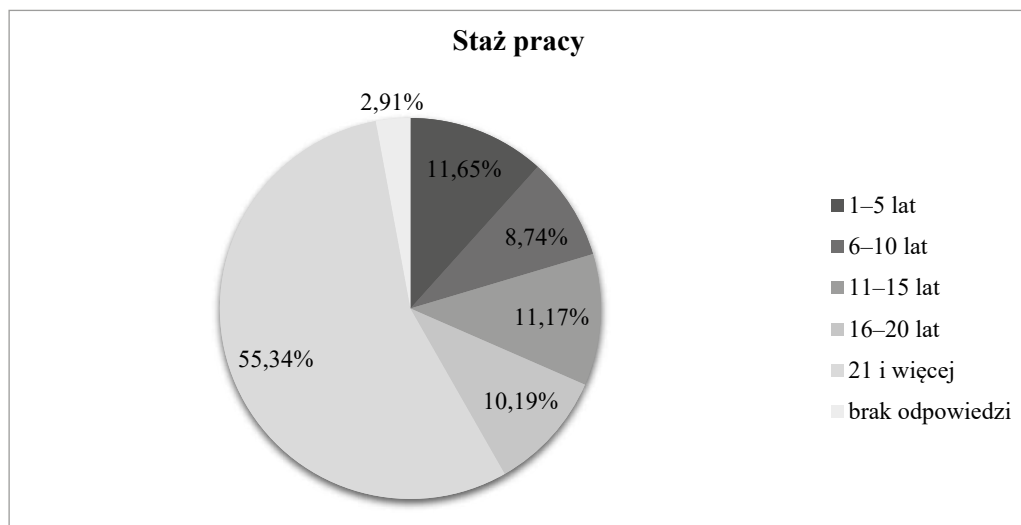
Swoistym wyznacznikiem posiadanych kompetencji jest staż pracy, który wiąże się z doświadczeniem w dziedzinie nauczania religii. Dlatego też zapytano katechetów, od jak dawna pełnią tę posługę. Z badania jednoznacznie wynika, że ankietowani nauczyciele religii to osoby z długim stażem pracy. Ponad 55% z nich pracuje 21 lat i więcej, 10% badanej populacji może pochwalić się stażem pracy zawierającym się w przedziale między 16 a 20 lat, natomiast ponad 11% z nich stażem pomiędzy 11 a 15 lat. Nauczyciele pracujący dłużej niż sześć lat i krócej niż 10 lat stanowią 8,74% badanych, a osoby ze stażem poniżej pięciu lat 11,65% badanych. Autodeklaracje katechetów prezentuje Tabela 3 oraz Rysunek 2.

Tabela 3

Staż pracy katechetów

Staż pracy	Ilość	Odsetek
1–5 lat	24	11,65%
6–10 lat	18	8,74%
11–15 lat	23	11,17%
16–20 lat	21	10,19%
21 lat i więcej	114	55,34%
brak odpowiedzi	6	2,91%

Źródło: badania własne.



Rysunek 2. Staż pracy katechetów.

Źródło: badania własne.

4. Omówienie wyników badania

Podczas prowadzonych badań zwrócono się do ankietowanych z prośbą o odpowiedź na pytanie, z jaką częstotliwością posługują się poszczególnymi formami prowadzenia zajęć dydaktycznych. Wśród zaproponowanych form w formularzu ankiety znalazły się następujące: wykład, dyskusja, warsztaty, forma łączona (dyskusja, praca z podręcznikiem, aktywizacje) oraz brak ściśle określonej formy. Ankietowani zostali poproszeni o wskazanie, w jakiej formie najczęściej prowadzą lekcje religii. Otrzymane wyniki zostały umieszczone w Tabeli 4.

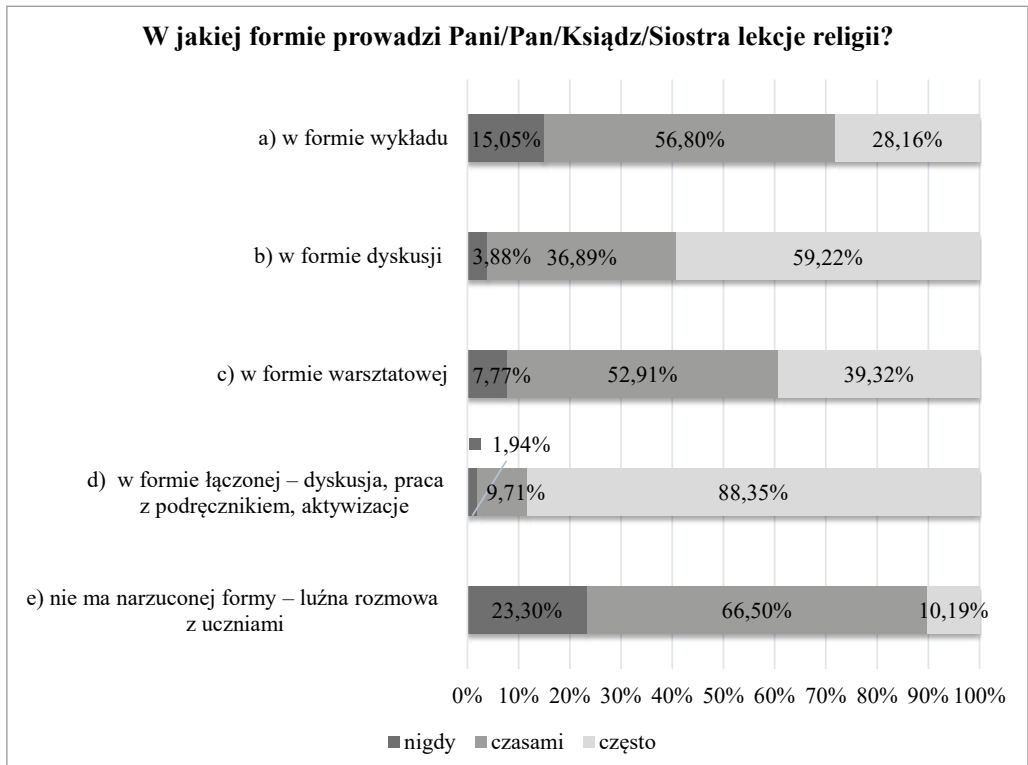
Tabela 4

Sposób prowadzenia lekcji religii

W jakiej formie prowadzi Pani/ Pan/Ksiądz/Siostra lekcje religii?	Ilość			Odsetek		
	nigdy	czasami	często	nigdy	czasami	często
w formie wykładu	31	117	58	15,05%	56,80%	28,16%
w formie dyskusji	8	76	122	3,88%	36,89%	59,22%
w formie warsztatowej	16	109	81	7,77%	52,91%	39,32%
w formie łączonej – dyskusja, praca z podręcznikiem, aktywizacje	4	20	182	1,94%	9,71%	88,35%
nie ma narzuconej formy – luźna rozmowa z uczniami	48	137	21	23,30%	66,50%	10,19%

Źródło: badania własne.

Jak wynika z udzielonych odpowiedzi, zdecydowana większość nauczycieli religii najczęściej prowadzi swoje lekcje, wykorzystując połączenie różnych form dydaktycznych: dyskusji, pracy z podręcznikiem i aktywizacji (88,35%). Badani nauczyciele religii często posługują się również formą samej dyskusji (59,22%). 56,80% ankieterowanych czasami wykorzystuje formę wykładu, choć jednocześnie jest to najrzadziej stosowana metoda (15,05% badanych nie używa jej nigdy). Forma warsztatowa przez ponad połowę nauczycieli religii (52,91%) jest używana czasami, a prawie 40% deklaruje, że stosuje ją często. Prawie 70% katechetów przyznaje, że czasami lekcje religii nie mają zorganizowanej struktury i przybierają postać luźnej rozmowy z uczniami (66,50%). W formie wizualnej autodeklaracji katechetów przedstawia Rysunek 3.



Rysunek 3. Sposób prowadzenia lekcji religii.

Źródło: badania własne.

Z punktu widzenia dydaktyki religii ważnym elementem pracy katechety jest korzystanie z różnorodnych form pracy, a także ich umiejętne łączenie. Wiąże się to z poszukiwaniem optymalnych rozwiązań, a tym samym również z podnoszeniem efektywności lekcji religii (Ceglarek, 2011). Wielce zadowalającym jest fakt, że niespełna 90% ankieterowanych deklaruje częste prowadzenie zajęć w formie łączonej, w której pojawiają się dyskusja, praca z podręcznikiem i różnego rodzaju aktywizacje. Tym samym badani nauczyciele wykazali umiejętność właściwego stosowania form dydaktycznych w procesie katechetycznym. Zróżnicowanie stosowanych form wskazywane przez respondentów świadczy o chęci zainteresowania katechizowanych

treściami wiary w sposób ciekawy i urozmaicony. Warto jednak popracować jeszcze nad tymi osobami, które deklarowały częste prowadzenie zajęć w formie wykładu (28,16%). Przemiany kulturowe oraz rozwojowe sprawiły, że obecnie dzieci i młodzież nie są w stanie przez dłuższy czas słuchać w skupieniu monologu nauczyciela. Bardzo szybko się rozpraszają i nudzą, dlatego też potrzebują częstych urozmaiceń. Skoro ponad ¼ katechetów prowadzi często lekcje religii w formie wykładowej, to można przypuszczać, że uczniowie mogą być niezainteresowani kwestiami wiary. Pomocą w zmianie nastawienia tych katechetów oraz poprawieniu ich skuteczności mogą okazać się warsztaty i szkolenia z zakresu nowych form dydaktycznych oraz skutecznego prowadzenia zajęć.

W Tabelach 5 i 6 oraz na Rysunkach 4 i 5 zaprezentowano zestawienie wyników dotyczących form prowadzenia zajęć przez katechetów w zależności od ich powołania. Wśród osób świeckich najpopularniejszymi formami prowadzenia zajęć wykorzystywanymi przez nich często są forma łączona – 94%, forma dyskusji – 60% oraz forma warsztatowa – 45%. Formy prowadzenia zajęć wykorzystywane przez ankietowanych czasami to zajęcia w postaci rozmowy z uczniami – 71%, w formie wykładu – 60% oraz warsztatów – 50%. Jednocześnie 23% świeckich nauczycieli religii deklaruje, że nigdy nie prowadzi zajęć bez narzuconej formy, a 17% z nich nie prowadzi lekcji w formie wykładów. Jeśli chodzi o katechetów duchownych, to podobnie jak katecheci świeccy najczęściej prowadzą zajęcia w formie łączonej – 74% oraz w formie dyskusji – 58%. Inaczej jest z trzecią często wykorzystywaną formą, gdyż wśród duchownych jest to wykład – 51%.

Tabela 5

Forma prowadzenia przez katechetów zajęć z religii w zależności od powołania (osoba świecka)

W jakiej formie prowadzi Pani/Pan/Ksiądz/Siostra lekcje religii?	Ilość			Procent		
	nigdy	czasami	często	nigdy	czasami	często
w formie wykładu	26	94	31	17,22%	62,25%	20,53%
w formie dyskusji	6	55	90	3,97%	36,42%	59,60%
w formie warsztatowej	8	75	68	5,30%	49,67%	45,03%
w formie łączonej – dyskusja, praca z podręcznikiem, aktywizacje	1	8	142	0,66%	5,30%	94,04%
nie ma narzuconej formy – luźna rozmowa z uczniami	34	107	10	22,52%	70,86%	6,62%

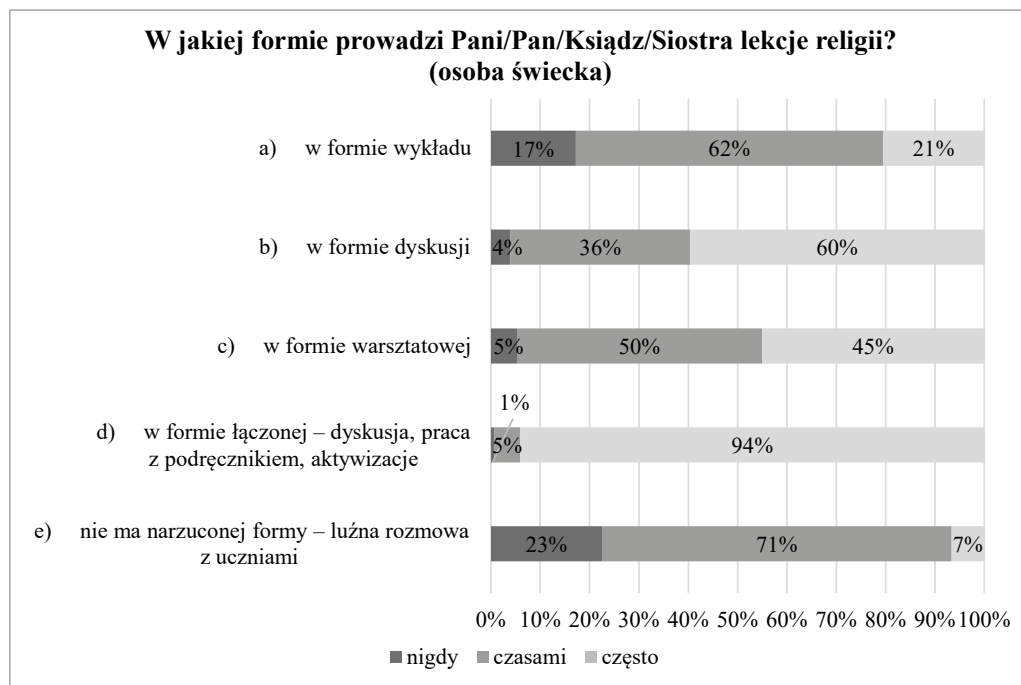
Źródło: badania własne.

Tabela 6

Forma prowadzenia przez katechetów zajęć z religii w zależności od powołania (osoba duchowna)

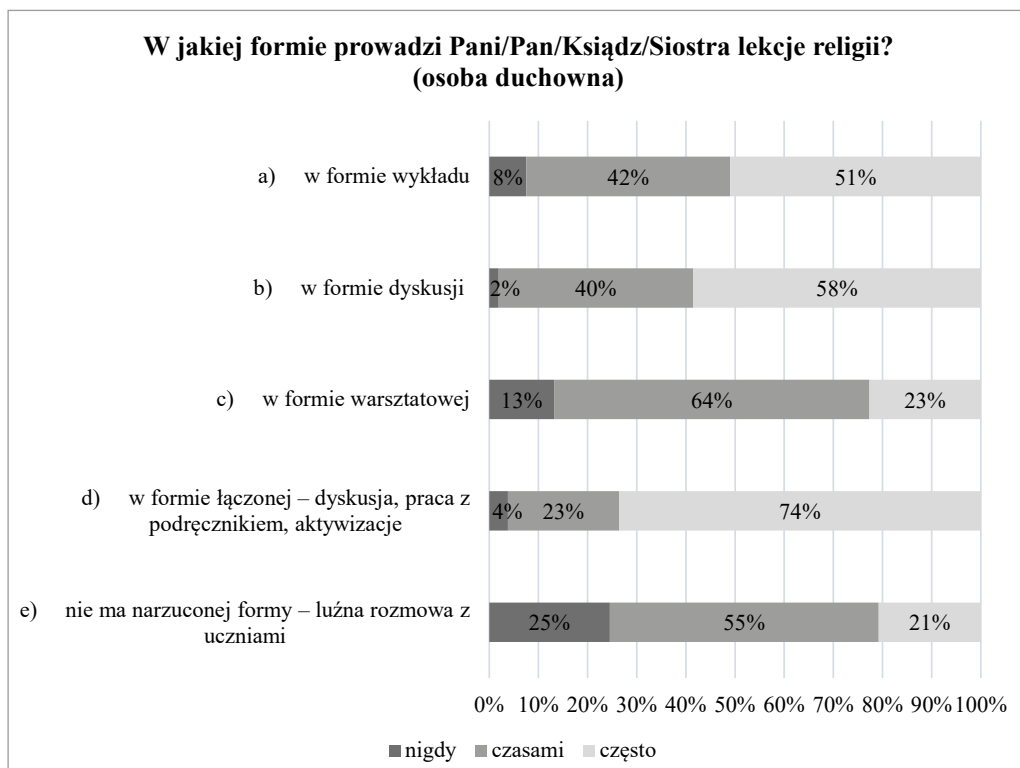
W jakiej formie prowadzi Pani/Pan/Ksiądz/Siostra lekcje religii?	Ilość			Procent		
	nigdy	czasami	często	nigdy	czasami	często
w formie wykładu	4	22	27	7,55%	41,51%	50,94%
w formie dyskusji	1	21	31	1,89%	39,62%	58,49%
w formie warsztatowej	7	34	12	13,21%	64,15%	22,64%
w formie łączonej – dyskusja, praca z podręcznikiem, aktywizacje	2	12	39	3,77%	22,64%	73,58%
nie ma narzuconej formy – luźna rozmowa z uczniami	13	29	11	24,53%	54,72%	20,75%

Źródło: badania własne.



Rysunek 4. Forma prowadzenia przez katechetów zajęć z religii w zależności od powołania (osoba świecka).

Źródło: badania własne.



Rysunek 5. Forma prowadzenia przez katechetów zajęć z religii w zależności od powołania (osoba duchowna).

Źródło: badania własne.

Trzeba jednoznacznie zauważyć, iż świeccy nauczyciele religii częściej niż duchowni stosują różnorodne formy prowadzenia zajęć dydaktycznych. Osoby duchowne częściej korzystają z formy wykładowej, która w nikłym stopniu angażuje uczniów, a jedynie sprawia, że są biernymi odbiorcami treści. Tym samym można stwierdzić, że osoby świeckie poprzez stosowanie urozmaiconych form prowadzenia zajęć, zwłaszcza w formie warsztatowej, wielostronnie aktywizują uczniów. Może to wpływać na skuteczniejsze zapamiętywanie przekazywanego materiału.

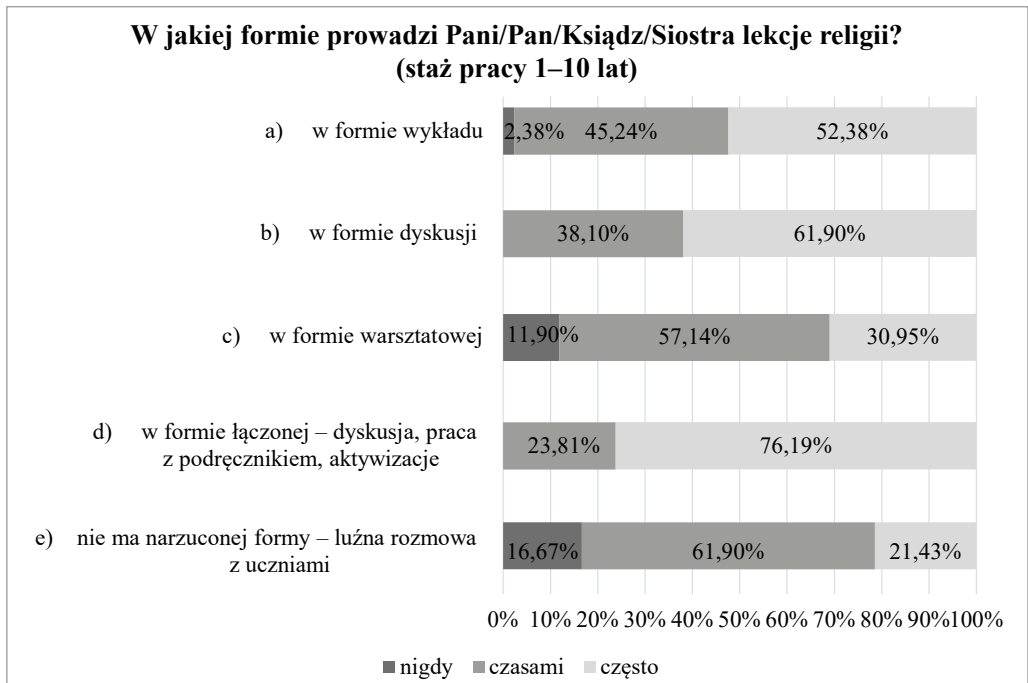
W ramach badań przeprowadzonych na potrzeby niniejszej pracy przeanalizowano również formę prowadzenia przez katechetów zajęć z religii w zależności od ich stażu pracy. W grupie nauczycieli ze stażem od jednego roku do 10 lat najpopularniejszymi formami prowadzenia zajęć wybieranymi przez prowadzących często znalazły się forma łączona (dyskusja, praca z podręcznikiem, aktywizacje) – 76,19%, dyskusja – 61,9% oraz wykład – 52,38%. Wśród form prowadzenia zajęć wybieranych przez ankietowanych czasami największą popularnością cieszyły się natomiast zajęcia niemające narzuconej formy – 61,9%, warsztaty – 57,14% oraz wykład – 45,24%. W grupie katechetów z najniższym stażem pracy najczęściej odrzucanymi formami prowadzenia zajęć były zajęcia niemające narzuconej formy – 16,67%, warsztaty – 11,9% oraz wykłady – 2,38%. Udzielone odpowiedzi zostały zestawione w Tabeli 7, a w graficznej formie zaprezentowane na Rysunku 6.

Tabela 7

Forma prowadzenia przez katechetów zajęć z religii w zależności od ich stażu pracy (1–10 lat)

W jakiej formie prowadzi Pani/Pan/Ksiądz/Siostra lekcje religii?	Ilość			Procent		
	nigdy	czasami	często	nigdy	czasami	często
w formie wykładu	1	19	22	2,38%	45,24%	52,38%
w formie dyskusji	0	16	26	0,00%	38,10%	61,90%
w formie warsztatowej	5	24	13	11,90%	57,14%	30,95%
w formie łączonej – dyskusja, praca z podręcznikiem, aktywizacje	0	10	32	0,00%	23,81%	76,19%
nie ma narzuconej formy – luźna rozmowa z uczniami	7	26	9	16,67%	61,90%	21,43%

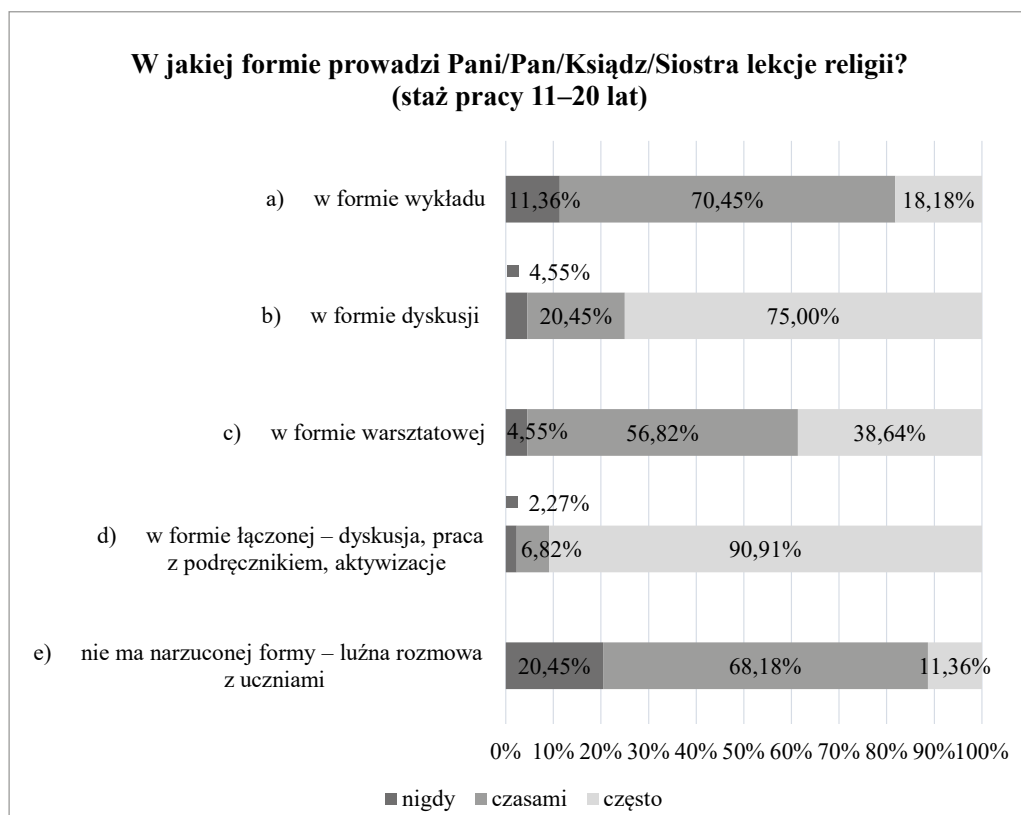
Źródło: badania własne.



Rysunek 6. Forma prowadzenia przez katechetów zajęć z religii w zależności od ich stażu pracy (1–10 lat).

Źródło: badania własne.

W grupie stażowej od 11 do 20 lat, podobnie jak we wcześniejszej grupie katechetów, najchętniej wybieranymi formami prowadzenia zajęć, wśród form wybieranych często, były forma łączona – 90,91% oraz dyskusja 75%. Oprócz nich ankietowani często wskazywali również formę warsztatową – 38,64%. Jeśli chodzi o formy prowadzenia zajęć wybierane czasami przez nauczycieli ze średnim stażem pracy to najwyższy odsetek wskazań uzyskały wykład – 70,45%, zajęcia niemające narzuconej formy – 68,18% oraz warsztaty – 56,82%. Najczęściej odrzucanymi przez katechetów z tej grupy stażowej formami prowadzenia lekcji były natomiast zajęcia niemające narzuconej formy – 20,45%, wykłady 11,36% oraz *ex-aequo* dyskusja i warsztaty, które uzyskały wskazania na poziomie 4,55%. Zebrane odpowiedzi w formie tabelarycznej i graficznej prezentują Tabela 8 i Rysunek 7.



Rysunek 7. Forma prowadzenia przez katechetów zajęć z religii w zależności od ich stażu pracy (11–20 lat).
Źródło: badania własne.

Tabela 8

Forma prowadzenia przez katechetów zajęć z religii w zależności od ich stażu pracy (11–20 lat)

W jakiej formie prowadzi Pani/Pan/Ksiądz/Siostra lekcje religii?	Ilość			Procent		
	nigdy	czasami	często	nigdy	czasami	często
w formie wykładu	5	31	8	11,36%	70,45%	18,18%
w formie dyskusji	2	9	33	4,55%	20,45%	75,00%
w formie warsztatowej	2	25	17	4,55%	56,82%	38,64%
w formie łączonej – dyskusja, praca z podręcznikiem, aktywizacje	1	3	40	2,27%	6,82%	90,91%
nie ma narzuconej formy – luźna rozmowa z uczniami	9	30	5	20,45%	68,18%	11,36%

Źródło: badania własne.

Wśród najbardziej doświadczonych nauczycieli religii, ze stażem powyżej 20 lat, preferencje w zakresie formy prowadzenia zajęć wybieranej często były identyczne jak w grupie katechetów ze średnim stażem, przy nieco innym odsetku wskazań. W grupie stażowej powyżej 20 lat formę łączoną wskazało 92,98%, dyskusję 51,75%, a warsztaty 43,86% ankietowanych. Jeśli chodzi o formy prowadzenia zajęć wybierane czasami przez nauczycieli ze stażem pracy powyżej 20 lat, to największą popularnością cieszyły się zajęcia niemające narzuconej formy – 66,67%, wykład – 57,02% oraz warsztaty – 50%. W grupie tej bardzo podobnie jak w poprzedniej wyglądała również kwestia form pracy najczęściej wskazywanych jako nigdy niestosowane. 27,19% najbardziej doświadczonych katechetów zadeklarowało, że nigdy nie prowadzi zajęć niemających narzuconej formy, 21,05% zadeklarowało, iż nigdy nie prowadzi wykładów, a 6,14% wskazało, że nigdy nie prowadzi warsztatów. Udzielone przez respondentów odpowiedzi zostały zawarte w Tabeli 9 oraz zaprezentowane na Rysunku 8.

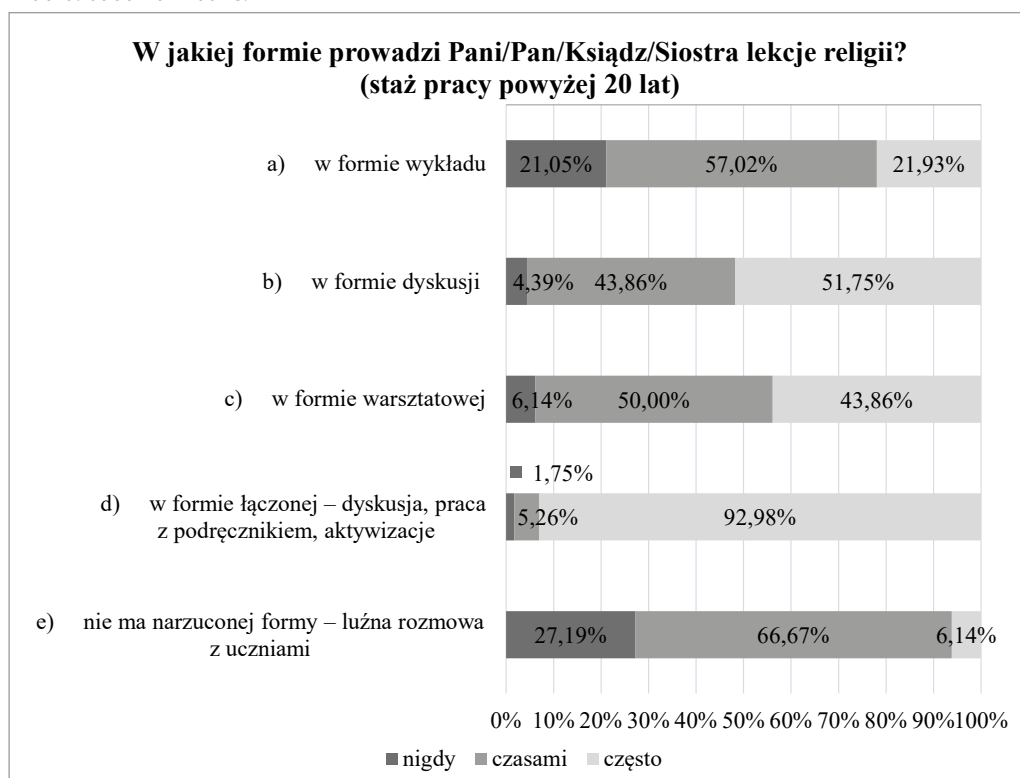
Tabela 9

Forma prowadzenia przez katechetów zajęć z religii w zależności od ich stażu pracy (powyżej 20 lat)

W jakiej formie prowadzi Pani/Pan/Ksiądz/Siostra lekcje religii?	Ilość			Procent		
	nigdy	czasami	często	nigdy	czasami	często

W jakiej formie prowadzi Pani/Pan/Ksiądz/Siostra lekcje religii?	Ilość			Procent		
w formie wykładu	24	65	25	21,05%	57,02%	21,93%
w formie dyskusji	5	50	59	4,39%	43,86%	51,75%
w formie warsztatowej	7	57	50	6,14%	50,00%	43,86%
w formie łączonej – dyskusja, praca z podręcznikiem, aktywizacje	2	6	106	1,75%	5,26%	92,98%
nie ma narzuconej formy – luźna rozmowa z uczniami	31	76	7	27,19%	66,67%	6,14%

Źródło: badania własne.



Rysunek 8. Forma prowadzenia przez katechetów zajęć z religii w zależności od ich stażu pracy (powyżej 20 lat).

Źródło: badania własne.

Wnioski

Szkolne nauczanie religii domaga się różnorodnych form organizacyjnych. Właściwe ich zastosowanie powinno zmierzać do ukształtowania u dzieci i młodzieży określonych cech osobowości oraz przekazania niezbędnej wiedzy. Korzystanie na lekcji z różnych form pracy lub z różnych wariantów ich połączenia jest ze wszech miar pożądane i podnosi atrakcyjność prowadzonych zajęć. Tym samym wpływa również na wszechstronne aktywizowanie uczniów. Ich zastosowanie na lekcji religii wpisuje się w dążenie nauczycieli religii do ulepszania skuteczności edukacji religijnej (Ceglarek, 2011). Różnorodność form pracy jest ważnym elementem z punktu widzenia dydaktyki religii. Jak wykazały przeprowadzone badania nauczyciele religii objęci badaniem są tego świadomi. Natomiast, gdy chodzi o formy organizacyjne nauczania religii najczęściej przez nich stosowane, to niespełna 90% ankietowanych deklaruje częste prowadzenie zajęć w formie łączonej, w której pojawia się dyskusja, praca z podręcznikiem oraz różnego rodzaju aktywizacje. Tym samym badani nauczyciele religii wykazali umiejętność właściwego stosowania form dydaktycznych w procesie katechetycznym. Stosowanie różnorodnych form prowadzenia zajęć świadczy również o tym, że starają się zainteresować uczniów treściami wiary, a także że próbują robić to w sposób ciekawy i urozmaicony. W ramach prowadzonej permanentnej formacji katechetów należałoby jednak szczególnie zająć się osobami, które deklaruje częste prowadzenie zajęć wyłącznie w formie wykładu, zwłaszcza osobami duchownymi. W zmianie nastawienia tych osób oraz poprawieniu skuteczności ich działań dydaktyczno-wychowawczych pomocne mogą być warsztaty i szkolenia z zakresu nowych form dydaktycznych oraz skutecznego prowadzenia zajęć.

Bibliografia

- Abramowiczówna, Z. (red.). (1958). *Słownik grecko-polski* (t. 1). Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Ceglarek, R. (2011). Formy organizacyjne pracy młodzieży na katechezie. *Roczniki Pastoralno-Katechetyczne*, 58(2), 227–245.
- Konferencja Episkopatu Polski (2001). *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce*.
- Kongregacja ds. Duchowieństwa (1997). *Dyrektorium ogólne o katechizacji*.
- Korgul, M. (2022). *Dydaktyka dla katechetów*. Świdnica–Legnica: Diecezjalne Centrum Edukacyjne.
- Korpanty, J. (red.). (2001). *Słownik łacińsko-polski* (t. 1). Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Kupisiewicz, Cz. (2005). *Podstawy dydaktyki*. Warszawa: Wydawnictwo WSiP.
- Kupisiewicz, Cz. i Kupisiewicz, M. (2009). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Okoń, W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Papieska Rada ds. Krzewienia Nowej Ewangelizacji (2020). *Dyrektorium o katechizacji*.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (1992). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w publicznych przedszkolach i szkołach (Dz. U. z 1992 r., nr 36, poz. 155, z późn. zm.).
- Simiński, Ł. (2022). Dwupodmiotowość nauczania religii. W: J. Kochel i J. Kostorz (red.), *Leksykon katechetyczny* (s. 98–100). Kielce: Wydawnictwo Jedność.
- Szpet, J. (2004). Organizacyjne formy kształcenia religijnego. W: J. Stala (red.), *Dydaktyka katechezy* (część I, s. 175–248). Tarnów: Biblos.
- Twardzicki, B. (2001). *Katechetyka formalna w służbie wiary*. Przemyśl: Wydawnictwo Archidiecezji Przemyskiej.
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz. U. z 2021 r. poz. 1082 oraz z 2022 r. poz. 655, 1079, 1116, 1383, 1700 i 1730).

Nowe oblicze lekcji religii – nauczanie zdalne w czasie pandemii

JOANNA STANIŚ-RZEPKA*

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań, Polska

Artykuł poświęcony jest zagadnieniu nauczania zdalnego w ramach lekcji religii rzymskokatolickiej w czasie pierwszej fali pandemii koronawirusa COVID-19. Celem nadrzędnym tego artykułu jest ukazanie nowego oblicza religii – od strony dydaktycznej: rozwoju kompetencji kluczowych, wykorzystania nowych narzędzi IT i metod przez nauczycieli religii; a od strony formacyjnej: ukazania nowej przestrzeni – środowiska ewangelizacyjnego.

SŁOWA KLUCZOWE: kompetencje, lekcja religii, narzędzia i metody IT, nauczanie zdalne, nowe oblicze.

The new face of religion lessons – remote teaching during the pandemic

This article focuses on the distance learning of Roman Catholic religious education during the first wave of the COVID-19 coronavirus pandemic. The overall aim of this article is to show the new face of religion – from the didactic side: the development of key competencies, use of new IT tools and methods by religion teachers; and from the formative side: showing a new dimension – the environment of evangelism.

KEYWORDS: competencies, distance learning, IT tools and methods, new dimension, religious education, skills.

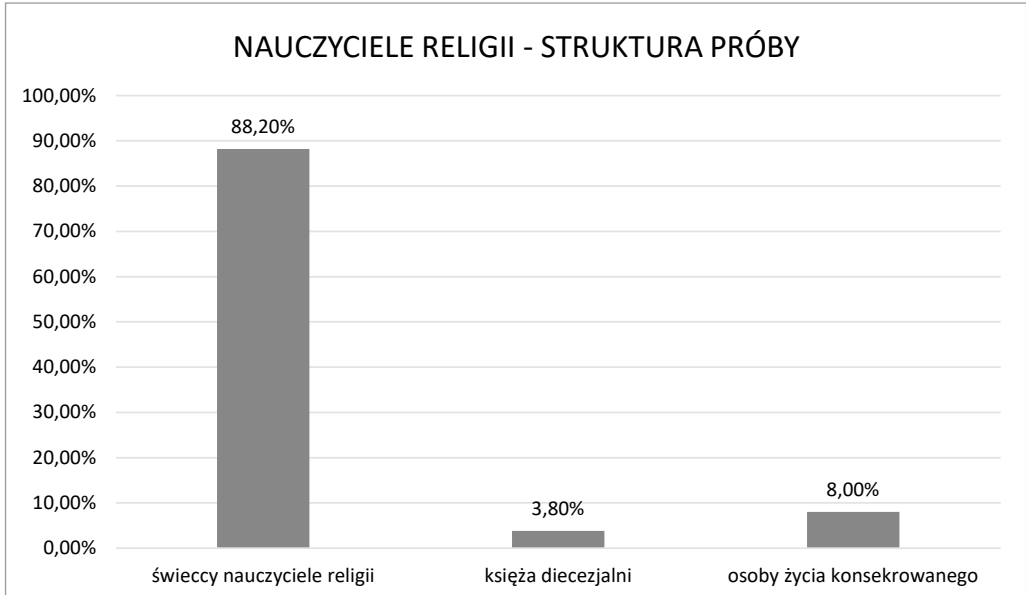
Wprowadzenie

Sytuacja pandemii koronawirusa COVID-19 stała się ogromnym wyzwaniem dla wszystkich instytucji, w tym także dla instytucji oświatowych. W związku z pandemią, w pierwszej jej fazie, od dnia 12 marca 2020 r. w szkołach i przedszkolach zawieszono stacjonarne zajęcia dydaktyczno-wychowawcze, a od 25 marca wprowadzono obowiązek realizowania zadań edukacyjnych za pomocą metod i technik kształcenia na odległość. Kształcenie to realizowane było do zakończenia zajęć dydaktycznych, a więc do 26 czerwca 2020 r. (Ministerstwo Edukacji Narodowej [MEN], 2020c). Już na początku pandemii wielu pedagogów i dydaktyków stawiało pytanie o kondycję i jakość edukacji, ale też o możliwości techniczne, przygotowanie i zaangażowanie nauczycieli i uczniów, a także podejmowaną współpracę pomiędzy środowiskami wychowawczymi: szkoła – rodzina – Kościół (w przypadku nauczania religii). Dlatego też w bardzo krótkim czasie badaniem empirycznym objęto także nauczycieli religii rzymskokatolickiej z całej Polski (Szpet i Staniś-Rzepka, 2020). W badaniach wzięło udział 2676 osób z 40 diecezji z Polski. Ze względu na precyzję

*E-mail: jrzepka@onet.pl

ORCID: 0009-0004-6114-745X

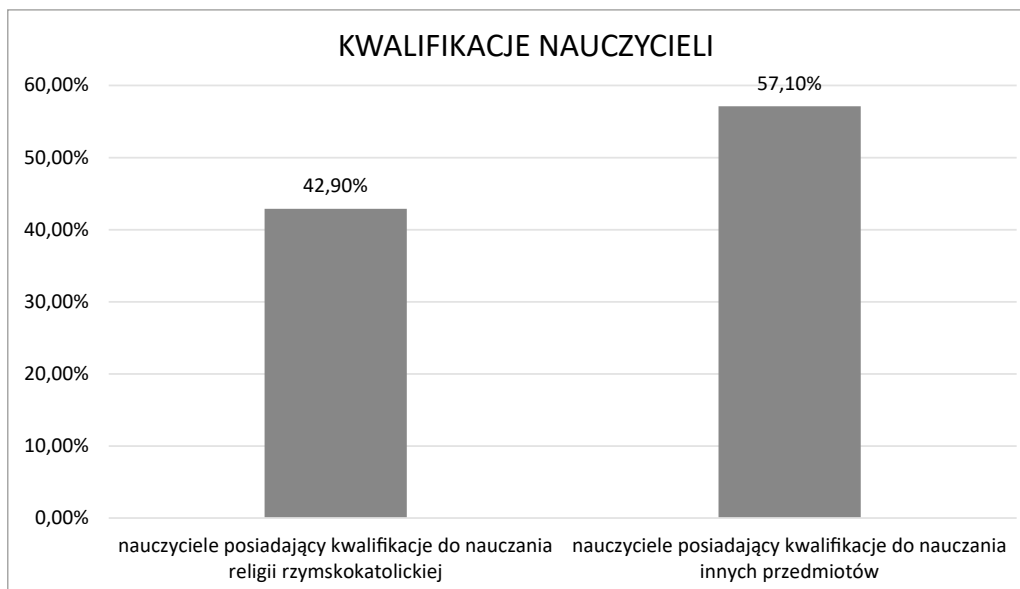
udzielanych odpowiedzi uwzględniono do analizy 1052 odpowiedzi. Spośród wypowiadających się: 928 (88,2%) to osoby świeckie, 84 (8%) to osoby życia konsekrowanego oraz 40 (3,8%) to kapłani diecezjalni. Zilustrowano to na Rysunku 1.



Rysunek 1. Nauczyciele religii rzymskokatolickiej – struktura próby.

Źródło: oprac. własne.

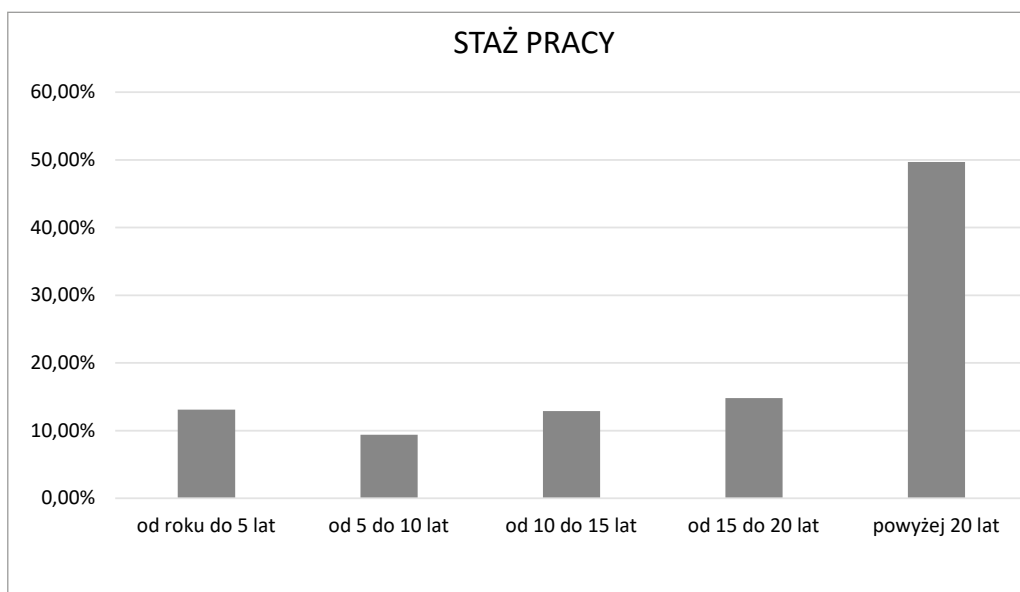
Zdecydowana większość nauczycieli – 846 osób (80,4%) była zatrudniona w szkole podstawowej, 166 (15,8%) w szkole ponadpodstawowej i 40 (3,8%) w przedszkolu. Po uwzględnieniu stopnia awansu zawodowego, ustalono, że aż 634 nauczycieli (60,3%) posiadało stopień nauczyciela dyplomowanego, 247 (23,5%) stopień nauczyciela mianowanego, 148 (14,1%) było nauczycielami kontraktowanymi, a 23 (2,2%) stażystami. Na szczególną uwagę zasługuje fakt, iż w tej grupie respondentów 601 (57,1%) osób miało kwalifikacje do nauczania oprócz religii także innych przedmiotów ogólnokształcących. Dane przedstawiono na Rysunku 2.



Rysunek 2. Kwalifikacje nauczycieli religii rzymskokatolickiej.

Źródło: oprac. własne.

Podejmując zagadnienie nowego oblicza religii rzymskokatolickiej, nie można pominąć faktu, iż zdecydowana większość respondentów to nauczyciele ze stażem pracy powyżej 20 lat (Rysunek 3).



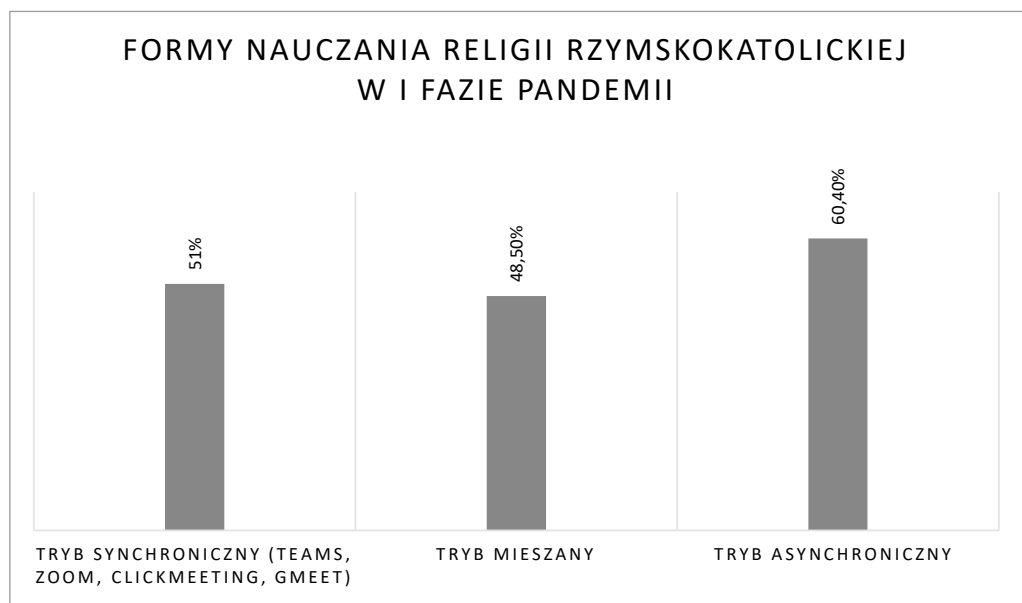
Rysunek 3. Staż pracy nauczycieli religii rzymskokatolickiej.

Źródło: oprac. własne.

Wyniki tych badań ukazały nowe zagadnienia w dydaktyce nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolu, szkole podstawowej i ponadpodstawowej czy katechetyce materialnej, szczegółowej; szczególnie w obszarach takich jak: organizacja i sposoby prowadzenia lekcji w okresie pandemii, wykorzystywanie IT na lekcji religii rzymskokatolickiej, pozytywne i negatywne aspekty tej formy prowadzenia zajęć, kompetencje informatyczne nauczyciela religii w kontekście nauczania zdalnego.

1. Nowe oblicze lekcji religii – kompetentny nauczyciel

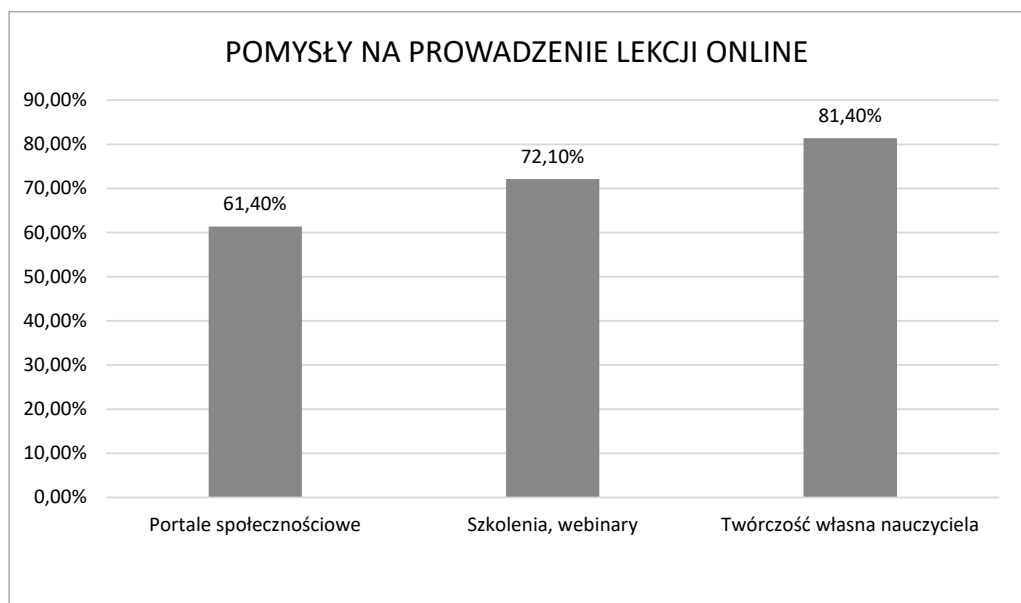
Wraz z wprowadzeniem do polskich szkół nauczania zdalnego, nauczyciele religii stanęli w obliczu wyzwania, jakim było nauczanie w nowej wirtualnej rzeczywistości. Pomimo że dla wielu z nich *e-learning* stanowił edukacyjne i informatyczne tabu, nauczyciele religii w ekspresowym tempie szkolili się w zakresie wykorzystywania IT w edukacji i w ten sposób przygotowywali się do prowadzenia kształcenia na odległość. Dzięki zdobywaniu nowych kompetencji, w bezpośredni sposób przyczynili się do tworzenia nowego oblicza lekcji religii. Organizując nauczanie lekcji religii w czasie pandemii COVID-19, nauczyciele religii stosowali tryb synchroniczny, polegający na łączeniu się z uczniami w realnym czasie za pomocą wideokonferencji MS Teams (Office 365), Zoom, ClickMeeting, Google Meet; tryb mieszany oraz tryb asynchroniczny. W tym ostatnim część nauczycieli religii kontaktowała się z uczniami za pomocą e-maili czy poczty w dzienniku elektronicznym Librus, Vulcan, wysyłając materiały i ćwiczenia interaktywne do wykonania przez uczniów w dowolnym dla nich czasie. W pierwszej fazie pandemii od marca do czerwca 2020 r. 51% nauczycieli prowadziło lekcje religii za pomocą zdalnych platform wykorzystywanych w edukacji synchronicznej, np. Teams, ClickMeeting, Zoom, Google Meet. 48,5% wysyłało uczniom materiały, które wcześniej zostały przez nich przygotowane i nagrane. Zilustrowano to na Rysunku 4.



Rysunek 4. Formy nauczania religii w czasie I fazy pandemii.

Źródło: oprac. własne.

Dzięki gotowości nauczycieli religii do zdobywania nowych kompetencji IT w procesie nauczania religii rzymskokatolickiej na odległość zwrócono pośrednio uwagę na fakt, iż dzięki nowemu obliczu e-lekcji nauczyciele religii chętniej uczestniczyli w licznych szkoleniach, kursach IT, webinarach, tworzyli grupy zadaniowe na portalach społecznościowych; dzielili się wiedzą, doświadczeniem i przygotowanymi prezentacjami, filmami itp. Nowe oblicze e-lekcji wymagało od nauczycieli religii oprócz kompetencji informatycznych, profesjonalizmu, zaangażowania, kreatywności oraz pasji. Już w pierwszych miesiącach pandemii nauczyciele religii z krótszym czy dłuższym stażem angażowali się, tworzyli interaktywne materiały i udostępniali je na portalach społecznościowych czy konkretnych aplikacjach. Powstawały sieci współpracy, a także grupy nauczycieli religii, np. na Facebooku. 81,4% respondentów potwierdziło, że podczas e-lekcji religii wykorzystywało własne propozycje – materiały przygotowane w aplikacjach, takich jak np. Genially czy Kahoot.



Rysunek 5. Pomysły na prowadzenie lekcji online.

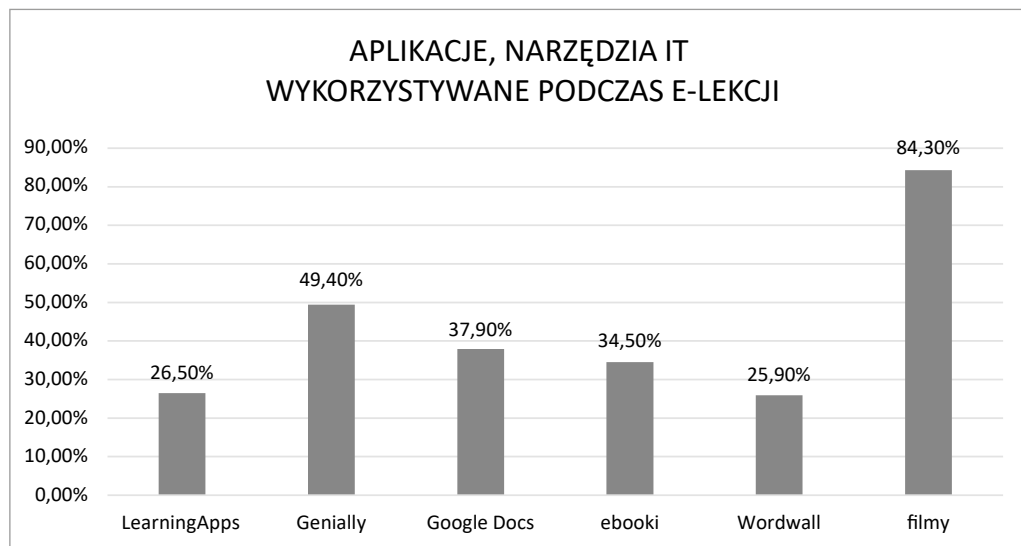
Źródło: oprac. własne.

Dzięki zastosowaniu wybranych aplikacji nauczyciel religii wprowadzał nową jakość na lekcjach. Do najczęściej wykorzystywanych przez nauczycieli religii aplikacji w pierwszej fazie pandemii należy zaliczyć:

- MS Teams, Zoom, ClickMeeting, Google Meet – do prowadzenia lekcji w trybie synchronicznym,
- Padlet lub Trello – do gromadzenia treści z lekcji religii przez nauczyciela oraz uczniów,
- LearningApps, Wordwall, QR code – do tworzenia ćwiczeń interaktywnych, kodów,
- Messenger, Snapchat – do kontaktu i współpracy między uczniami; nauczycielem i uczniami.

279 nauczycieli (26,5%) korzystało z aplikacji LearningApps, 520 (49,4%) z Genially i 272 (25,9%) z Wordwall. Przeważająca liczba ankietowanych nauczycieli proponowała swoim

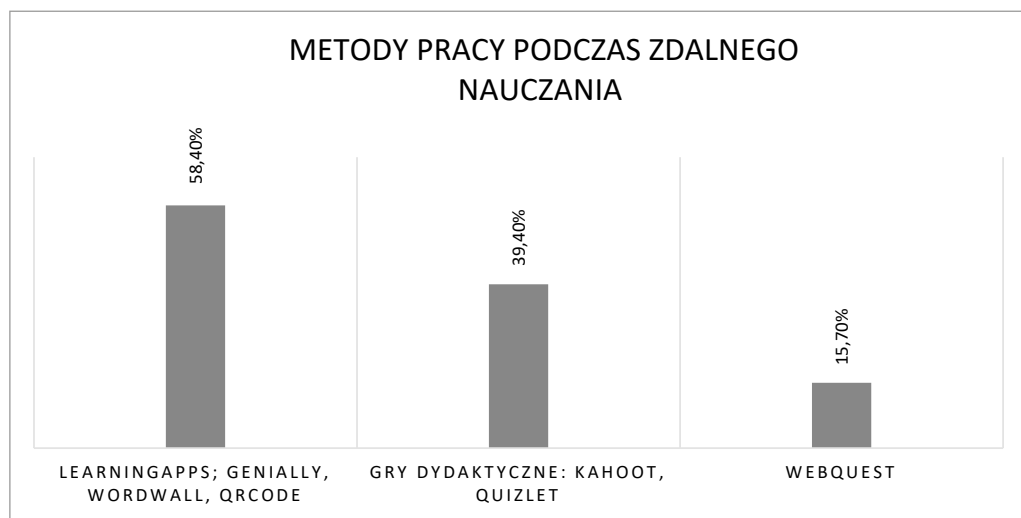
uczniom pogłębienie wiedzy religijnej poprzez obejrzenie prezentacji multimedialnej – 827 (78,6%) czy filmików – 887 (84,3%).



Rysunek 6. Aplikacje i narzędzia IT wykorzystywane podczas e-lekcji.

Źródło: oprac. własne.

Nowe oblicze lekcji religii to także nowa jakość osiągnięta dzięki stosowaniu podczas e-lekcji metod pracy z wykorzystaniem IT, np. LearninApps, Wordwall, QR code, Genially; gier dydaktycznych, takich jak Kahoot czy Quizlet czy zastosowaniem WebQuestu oraz metody Escaperoom online.



Rysunek 7. Metody pracy podczas zdalnego nauczania.

Źródło: oprac. własne.

Dzięki wykorzystywaniu podczas e-lekcji religii metod i narzędzi IT, nauczyciele przyczynili się do wprowadzenia innowacyjności w nauczaniu; poprzez personalizację materiałów w większym stopniu dostosowywali je do potrzeb i indywidualnych możliwości uczniów. Dzięki tej formie nauczania uczniowie mieli lepszy dostęp do różnorodnych interaktywnych materiałów; zajęcia były bardziej atrakcyjne i wzbudzały zainteresowanie uczniów.

2. Nowa jakość e-lekcji– nowe wyzwanie ewangelizacyjne

Dla nauczycieli religii nowe technologie mają dodatkowy walor.

Kościół zdaje sobie sprawę, że stosowanie nowoczesnych technik i technologii przekazu społecznego jest integralną częścią jego misji w trzecim tysiącleciu. Świadomość tego sprawia, że społeczność chrześcijańska poczyniła znaczne postępy w wykorzystywaniu środków społecznego przekazu w takich dziedzinach jak informacja religijna, ewangelizacja i katecheza (Jan Paweł II, 2005).

Korzystanie z nowych technologii jest nieodłącznym elementem nowoczesnej katechezy. Nowe formy komunikowania się z uczniami stały się jednocześnie nowymi przesłaniami do proklamacji Słowa Bożego. Już kilka lat wcześniej zwrócił na to uwagę papież Franciszek w Orędziu na 50. Światowy Dzień Środków Społecznego Przekazu:

Także e-maile, sms-y, sieci społecznościowe, czaty mogą być w pełni ludzkimi formami komunikacji. To nie technologia określa, czy komunikacja jest autentyczna, czy też nie, ale serce człowieka i jego zdolność do dobrego wykorzystania środków, jakimi dysponuje. Sieci społecznościowe mogą ułatwiać relacje i promować dobro społeczeństwa, ale mogą również prowadzić do dalszej polaryzacji i podziałów między ludźmi i grupami. Środowisko cyfrowe jest placem, miejscem spotkań, gdzie można wyrazić sobie serdeczność albo zadać rany, nawiązać pożyteczną dyskusję lub dokonać linczu moralnego. [...] Także w sieci buduje się prawdziwe społeczeństwo obywatelskie. Dostęp do sieci cyfrowych pociąga za sobą odpowiedzialność za drugiego, którego nie widzimy, ale który jest realny, posiada swoją godność, która musi być respektowana. Sieć może być dobrze używana, aby spowodować rozwój zdrowego społeczeństwa, otwartego na dzielenie się z innymi (Franciszek, 2016).

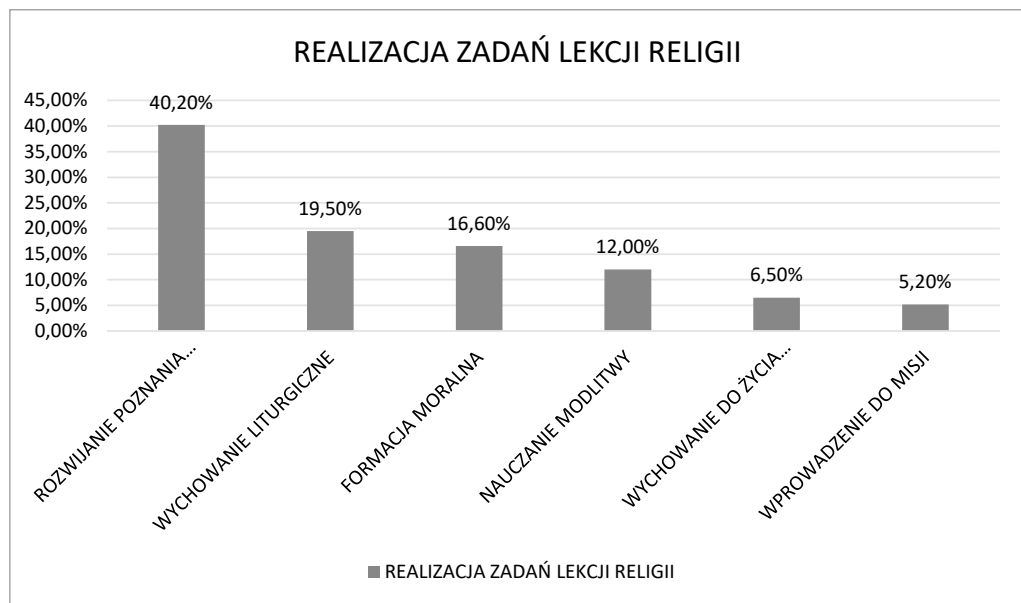
Te nowe zadania to dla nauczycieli religii niezwykle ważne wyzwania. W pierwszym okresie pandemii wymagały odrzucenia stereotypów nauczania, towarzyszenia uczniowi poprzez słuchanie, świadectwo życia i głoszenie także w przestrzeni wirtualnej. Wielu podjęło się tworzenia autorskich filmików, podcastów, vlogów promujących chrześcijańskie wartości i przekazujących prawdy wiary.

Wielu nauczycieli religii wskazywało uczniom zasoby internetowe zawierające dokumenty dotyczące tematyki religijnej i nauczania Kościoła, przybliżając w ten sposób katolicką naukę społeczną, postaci świętych i błogosławionych.

Podsumowując, stwierdzić można, że z trzech podstawowych funkcji katechezy, zdaniem nauczycieli religii, lekcje online najpełniej sprzyjały wychowaniu w wierze. Tego zdania jest 959 nauczycieli, co stanowiło 91,2% wypowiedziujących się. Natomiast 745, a więc 70,8% uznało wtajemniczenie chrześcijańskie, 709 osób, a więc 67,4%, nauczanie doktryny chrześcijańskiej.

W odniesieniu do realizacji celu katechezy, dokonując hierarchizacji, uznano, że lekcje online służyły: rozwijaniu poznania wiary – 40,2%, wychowaniu liturgicznemu – 19,5%,

formacji moralnej – 16,6%, nauczaniu modlitwy – 12%, wychowaniu do życia wspólnotowego – 6,5%, wychowaniu do misji – 5,2%.



Rysunek 8. Realizacja zadań lekcji religii.

Źródło: oprac. własne.

Według nauczycieli religii uczestniczących w badaniu prowadzenie lekcji na odległość również dawało owoce wynikające z głoszenia słowa Bożego. Zdecydowana większość nauczycieli podkreślała w swych wypowiedziach, że uczniowie pogłębiali swoją wiarę i dzielili się nią podczas e-lekcji czy na vlogach i blogach.

Wielu nauczycieli wskazywało również, iż zmieniło się podejście uczniów do lekcji religii. Byli bardziej zaangażowani i otwarci, zwłaszcza uczniowie słabsi i nieśmiali. Przygotowywali dodatkowe zadania i chętnie prezentowali wyniki swoich prac na forum. Otwartość, chęć do rozmów dotyczących wiary, dołączenie do lekcji uczniów wcześniej niezapisanych na religię, którzy poczuli się zachęcani, widząc atrakcyjną formę przekazu treści – to kolejne ważne owoce głoszenia i świadczenia o Chrystusie w okresie pandemii.

3. Nowe oblicze lekcji religii. Nauczanie zdalne – szanse i zagrożenia

Ostatnie dwa lata edukacji pokazały, że wykorzystywanie technologii informacyjnych to nieodłączny element dzisiejszej szkolnej rzeczywistości. Uczniowie już od wczesnego dzieciństwa korzystają z tych technologii i tworzą społeczeństwo informacji (Tadeusiewicz, 2002). Stanowią pokolenie zakorzenione w wirtualnym świecie. Dlatego też istotne jest, by również podczas lekcji religii nauczyciele wykorzystywali narzędzia cyfrowe. Obecnie w środowisku edukacyjnym wykorzystywanie e-narzędzi „staje się [...] naturalnym etapem w rozwoju nowoczesnej edukacji” (Dziedzic, 2015, s. 45). Należy jednak zwrócić uwagę na kilka ważnych kwestii związanych z wykorzystywaniem IT w nauczaniu religii. Jedną z nich jest troska o ortodoksyjny przekaz nauczania

Kościoła. Do najważniejszych zadań nauczania religii zalicza się: rozwijanie poznania wiary, wychowanie liturgiczne, formację moralną, nauczanie modlitwy, wychowanie do życia wspólnotowego i wprowadzenie do misji (Kongregacja ds. Duchowieństwa, 1997). Gwarancją realizacji tych zadań dają media katolickie, a przede wszystkim administratorzy chrześcijańskich sieci, blogerzy, duszpasterze i nauczyciele religii. W świecie wirtualnym dokonuje się wymiana myśli, poglądów dotyczących wiary czy głoszenie świadectwa. Technologie informacyjne służą rozwijaniu poznawania wiary czy wychowaniu liturgicznemu, przekazują zasady moralne, m.in. poprzez ukazywanie życiorysów świętych i błogosławionych czy świadectw osób, które doświadczyły nawrócenia. Pełnią również funkcję wspomagającą nauczanie religii w obszarze nauczania modlitwy czy wychowywania do misji ewangelizacyjnej.

Z jednej strony nowe technologie informacyjne stanowią źródło wiedzy, nowe drogi komunikacji z uczniami biegłymi w IT oraz szansę na dialog, a z drugiej mogą być zagrożeniem także w nawiązywaniu relacji czy głoszeniu Słowa. Do najczęstszych zagrożeń zalicza się te związane ze sprzętem i jego oprogramowaniem, ergonomią korzystania z technologii, a przede wszystkim z mentalnym podejściem do wykorzystywania nowych technologii. Zdecydowana większość dzieci i młodzieży spędza znaczną część wolnego czasu przed komputerem czy smartfonem, niejednokrotnie uzależniając się od Internetu. Podczas pierwszej fali pandemii można było zaobserwować u dzieci i młodzieży objawy uzależnienia polegające m.in. na zaniedbywaniu obowiązków szkolnych i domowych, odizolowaniu od najbliższych, rodziny i przyjaciół, a także stany depresyjne.

Do największych jednak zagrożeń z tego okresu zalicza się nawiązywanie kontaktów z nieznanymi z sieci czy też kontakt dziecka i młodego człowieka z niepożądanymi treściami. Przyczyną mógł być tzw. pseudoautorytet w sieci. Dostrzega się także, nie tylko u dzieci i młodzieży, wzrost zaufania do treści, które nie zawsze były prawdziwe czy też zawierały aktualne dane, a znajdowały się w Internecie. Wymagało to od nauczycieli religii krytycyzmu wobec treści teologicznych, a w szczególności katechetycznych oraz permanentnej kontroli aplikacji off- i online wykorzystywanych do tworzenia materiałów w zakresie głoszonego Słowa. Innym powodem mógł być brak dostatecznej wiedzy na temat wartościowych zasobów sieciowych, brak odpowiednich kompetencji informacyjnych, a co za tym idzie umiejętności wyszukiwania i wykorzystywania tych informacji.

Fragmentaryzm, akreatywność oraz arefleksyjność to kolejne zagrożenia czyhające na młode pokolenie. Dzieci i młodzież z jednej strony szybko poznawały nowe technologie i wykorzystywały je, a z drugiej strony miały trudności z dokonaniem analizy i syntezy przyswajanych treści.

Nauczyciele uczestniczący w badaniu wskazywali także na trudności wynikające z braku bezpośredniego kontaktu z uczniami; zdarzały się sytuacje, podczas których uczniowie mieli wyłączone kamery i mikrofony, co utrudniało prowadzenie zajęć z religii, nawiązywanie kontaktów i budowanie relacji. Szczególnie z problemem tym borykali się nauczyciele pracujący z młodzieżą w szkołach ponadpodstawowych. Pojedynczy nauczyciele zwracali uwagę także na fakt, iż niektórzy rodzice reprezentowali nieodpowiedni stosunek do przedmiotu.

Innym czynnikiem była presja czasu. Na początku pandemii nauczyciele borykali się z brakiem wystarczającego czasu na przygotowanie się do zajęć online, poznanie aplikacji, narzędzi IT; udzielenie odpowiedzi na e-maile. Zdecydowana większość badanych wskazała także, iż trudnością było ograniczenie pracy w grupach, z wykorzystaniem metody projektu czy twórczych metod pracy. W 2020 r. częstym problemem zgłaszanym przez nauczycieli

była także zbyt mała oferta e-booków do nauczania religii czy materiałów dydaktycznych zamieszczanych na stronach wydawnictw katolickich. To uległo radykalnej zmianie w późniejszym okresie.

Wnioski

Nowe oblicze lekcji religii online w okresie COVID-19 to przede wszystkim zdobywanie lub rozwijanie nowych kompetencji przez nauczycieli oraz budowanie relacji z uczniami w ich przestrzeni, środowisku. Paradoksalnie dzięki zdalnemu nauczaniu nauczyciele religii zdobyli zupełnie nowe kompetencje informatyczne. W tak krótkim czasie po pierwsze poznali od kilku do kilkunastu narzędzi czy aplikacji służących do tworzenia materiałów dydaktycznych do lekcji religii, a po drugie na portalach i stronach www o tematyce katechetycznej tworzyli autorskie materiały dydaktyczne: prezentacje, filmiki, ćwiczenia interaktywne.

Poza tym dzięki przefiltrowaniu do wirtualnego świata nauczyciele religii poznali tych uczniów, którzy na co dzień byli niedostępni, zagubieni, zamknięci. Nauczanie zdalne ośmieliło dzieci nieśmiałe, z trudnościami w nauce. Nabraly one odwagi i pewności siebie. Podczas lekcji online były aktywne. Możliwe, że wynikało to ze świadomości mówienia tylko do nauczyciela, a nie do całej klasy.

Innym ważnym atutem zdalnego nauczania religii była ewangelizacja dzieci, młodzieży, ale także rodziców, zwłaszcza dzieci młodszych, którzy pośrednio uczestniczyli w zajęciach online; wspomagali dzieci w wykonywaniu zadań. Jak naucza Papież Franciszek

Ważna jest czujność i obecność Kościoła w świecie komunikacji, aby rozmawiać ze współczesnym człowiekiem i prowadzić go na spotkanie z Chrystusem: Kościół towarzyszący w drodze potrafi wyruszyć z każdym. W tym kontekście rewolucja środków przekazu i informacji jest wielkim i ekscytującym wyzwaniem, wymagającym nowej energii i nowej wyobraźni, by przekazywać innym piękno Boga. [...] Dobra komunikacja pomaga nam być bliżej siebie oraz lepiej poznawać siebie nawzajem. [...] Kultura spotkania wymaga, abyśmy byli skłonni nie tylko dawać, ale także otrzymywać od innych. Media mogą nam w tym pomóc, zwłaszcza dzisiaj, kiedy sieci ludzkiej komunikacji osiągnęły bezprecedensowy rozwój. Zwłaszcza Internet może zaferować większe możliwości spotkania i solidarności między wszystkimi, a jest to rzecz dobra, jest to Boży dar (Franciszek, 2014).

Franciszek konsekwentnie głosi, że

otwarcie drzwi kościołów oznacza także otwieranie ich w środowisku digitalnym, zarówno po to, aby ludzie mogli wejść, niezależnie od tego, w jakiej sytuacji życiowej się znajdują, jak i po to, aby Ewangelia mogła przekroczyć próg świątyni i wyjść na spotkanie wszystkich (Franciszek, 2014).

W sytuacji zamknięcia szkół, a także ograniczenia działalności duszpasterskiej w parafiach, nauczanie zdalne było nie tylko jedyną formą kontaktu nauczycieli religii z uczniami, ale także duszpasterzy z dziećmi i młodzieżą w ramach spotkań formacyjnych grup duszpasterskich.

Czas pandemii paradoksalnie przyczynił się do rozwoju kompetencji nauczycieli religii; wpłynął także na nową jakość nauczania: wykorzystywanie metod i narzędzi IT podczas

lekcji religii, indywidualizację nauczania, atrakcyjność zajęć. Przede wszystkim jednak dzięki zdalnemu nauczaniu nauczyciele religii doświadczyli, jak ważna jest znajomość wirtualnego świata – środowiska digitalnego, w którym funkcjonują ich uczniowie. Nowe oblicze religii to nowa szansa na to, by dotrzeć do szerszego grona młodych ludzi z pokolenia IT.

Bibliografia

- Buchner, A. i Wierzbička, M. (2020). *Edukacja zdalna w czasie pandemii*. Pobrano z https://centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/sites/16/2020/11/Raport_Edukacja-zdalna-w-czasie-pandemii.-Edycja-II.pdf
- Centrum cyfrowe (2020). *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport z badań*. Pobrano z https://centrumcyfrowe.pl/wp-content/uploads/sites/16/2020/05/Edukacja_zdalna_w_czasie_pandemii.pptx-2.pdf
- Dziedzic, M. (2015). Wybrane aspekty stosowania technologii mobilnych w edukacji językowej. *Społeczeństwo. Edukacja. Język*, 3, 45–51.
- Franciszek (2014). „Przekaz w służbie autentycznej kultury spotkania”. *Orędzie na 48. Dzień Środków Społecznego Przekazu*. Pobrano z <https://www.paulus.org.pl/219,48-dzien-srodkow-spolecznego-przekazu-2014>
- Franciszek (2016). „Komunikacja i miłosierdzie – owocne spotkanie”. *Orędzie na 50. Dzień Środków Społecznego Przekazu*. Pobrano z <https://www.paulus.org.pl/217,50-dzien-srodkow-spolecznego-przekazu-2016>
- Jan Paweł II (2005). *Szybki rozwój. List apostołski Jana Pawła II do odpowiedzialnych za środki społecznego przekazu*. Pobrano z https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/listy/szybkir_24022005.html
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2020a). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz. U. 2020 poz. 492).
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2020b). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 20 marca 2020 r. w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz. U. 2020 poz. 493).
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2020c). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 marca 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 (Dz. U. 2020 poz. 530).
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2020d). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 maja 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19. (Dz. U. 2020 poz. 872).
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2020e). Raport Ministra Edukacji Narodowej. Zapewnienie funkcjonowania jednostek systemu oświaty w okresie epidemii COVID-19. Warszawa: MEN.
- Kongregacja ds. Duchowieństwa (1997). Dyrektorium ogólne o katechizacji.
- Pyżalski, J. i Walter, N. (2021). *Edukacja zdalna w czasie pandemii COVID-19 w Polsce – mapa głównych szans i zagrożeń*. Pobrano z https://operon.pl/Edukacja_zdalna_w_czasie_pandemii_COVID-19.pdf
- Szpet, J. i Staniś-Rzepka, J. (2020). *Nauczanie religii w okresie epidemii COVID-19*. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza. Wydział Teologiczny.
- Tadeusiewicz, R. (2020). *Społeczność Internetu*. Warszawa: Akademicka Oficyna Wydawnicza Exit.

Korelacja nauczania religii z innymi przedmiotami szkolnymi w nauczaniu przedszkolnym oraz klas I–IV szkoły podstawowej

KAMILLA FREJUSZ*

Akademia Katolicka w Warszawie, Collegium Bobolanum, Warszawa, Polska

Korelacja, jako jedna z zasad dydaktycznych, poddawana jest badaniom i naukowej refleksji na gruncie edukacji. Zasada ta odnosi się także do nauczania religii. Celem niniejszego artykułu jest ukazanie obszarów, konkretnych przedmiotów szkolnych oraz zawartych w nich treści, do których odnoszą się najważniejsze dokumenty katechetyczne postulujące zasadę korelacji. Analiza tych treści odniesiona została do dwóch etapów edukacyjnych: nauczania przedszkolnego oraz klas I–IV szkoły podstawowej. Dla pełniejszej analizy podejmowanego tematu najpierw sprecyzowane zostało samo pojęcie korelacji, jego rozumienie w pedagogice i katechetyce. Następnie ukazano funkcje i wymiary korelacji. Dalej zaprezentowano obszary i przedmioty (jak i konkretne treści), na które wskazują najnowsze dokumenty katechetyczne w kontekście korelacji nauczania religii z innymi przedmiotami. W końcu sformułowano konkretne wnioski oraz postulaty powstałe na kanwie przeprowadzonej analizy.

SŁOWA KLUCZOWE: dokumenty katechetyczne, korelacja, nauczanie religii, nauczyciele religii.

The correlation between religious education and other school subjects in pre-primary education and grades I-IV of primary school

Correlation, as one of the didactic principles, lends itself to research and scientific reflection in the field of education. This principle also applies to the teaching of religion. The aim of this article is to show the areas, specific school subjects and their content, which are referred to in the most important catechetical documents postulating the principle of correlation. The analysis of this content relates to two educational stages: pre-school teaching and I-IV grades of primary school. First, the concept of correlation itself, and its understanding in pedagogy and catechetics, is defined for a more complete analysis. Second, the functions and dimensions of correlation are demonstrated and are followed by the presentation of the areas and subjects (as well as specific content) indicated in the most recent catechetical documents with respect to the correlation between the teaching of religion and other subjects. Finally, conclusions and recommendations are formulated as a result of the analysis.

KEYWORDS: catechetical documents, correlation, religious education, teachers of religion.

*E-mail: kamifrejusz@gmail.com

ORCID: 0000-0001-7620-6599

Wprowadzenie

Nauczanie religii w szkole podlega wielu zmianom programowym regulowanym rozporządzeniami Ministra Edukacji i Nauki, podstawami programowymi Konferencji Episkopatu Polski [KEP], programami nauczania religii Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski [KWKKEP] oraz licznymi dokumentami katechetycznymi. We wszystkich tych dokumentach odnajdujemy postulat korelacji nauczania religii z innymi przedmiotami szkolnymi. Niektóre z nich przedstawiają konkretne propozycje realizacji w odniesieniu do poszczególnych przedmiotów. Propozycje te są zróżnicowane w zależności od etapów edukacyjnych. Celem niniejszego artykułu jest ukazanie obszarów, konkretnych przedmiotów szkolnych oraz zawartych w nich treści, do których odnoszą się najważniejsze dokumenty katechetyczne, postulując zasadę korelacji na dwóch etapach edukacyjnych: nauczania przedszkolnego oraz klas I–IV szkoły podstawowej. Dla pełniejszej analizy podejmowanego tematu najpierw sprecyzowane zostanie samo pojęcie korelacji, jego rozumienie w pedagogice i katechetyce. Następnie ukazane zostaną funkcje i wymiary korelacji. W końcu zaprezentowane zostaną obszary i przedmioty (jak i konkretne treści), na które wskazują najnowsze dokumenty katechetyczne w kontekście korelacji nauczania religii z innymi przedmiotami oraz konkretne wnioski powstałe na kanwie przeprowadzonej analizy.

1. Korelacja jako kategoria pedagogiczna

Korelacja jest zarówno kategorią pedagogiczną, jak i katechetyczną. Jednak samo pojęcie korelacji (łac. *cum* współ-, *relatio* zależność), jak słusznie podkreśla Piotr Tomasik, w nieco odmienny sposób rozumiane jest w literaturze pedagogicznej i katechetycznej (Tomasik, 2004). W naukach pedagogicznych pojęcie korelacji ma długą historię. Korelacja, choć różnie określana, była jednym z wymogów skutecznego nauczania już w dziełach klasyków pedagogiki (Sztobryn, 2015). I tak już Jan Amos Komeński, opisując projekt systemowego procesu uczenia, podkreślał konieczność związania tego procesu z życiem (Komeński, 1956). Johann Heinrich Pestalozzi zwracał uwagę na potrzebę kształtowania w umyśle wychowanka struktur treściowych poprzez scalone obrazy rzeczywistości otaczającej go. Johann Friedrich Herbart wskazywał na ideę rozwijania zainteresowań. Literatura przedmiotu dotycząca korelacji wiele uwagi poświęca wpływowi koncepcji Johna Deweya na rozwój pojęcia i zrozumienie potrzeby korelacji (Duraj-Nowakowa, 1997, za: Tomasik, 2004). Dewey uważał, że nauczanie powinno ściśle łączyć współoddziaływanie szkolne z innymi pozaszkolnymi doświadczeniami. Nauka szkolna ma za zadanie zapewnienie ciągłości i jednorodności z tym, co uczeń przyswaja poza szkołą (Melosik, 2003). Célestin Freinet kładł nacisk na nauczanie poprzez pracę i zabawę. Pierwszym terminem, jaki pojawia się w połączeniu z dzisiejszym rozumieniem korelacji w pedagogice, jest integracja. Spośród najbardziej znanych sposobów rozumienia tego pojęcia podaje się: integrację wiedzy (tworzenie spójnej całości w danej dziedzinie), integrację zabiegów edukacyjnych (w celu pełnego rozwoju ucznia we wszystkich sferach jego osobowości), integrację środowisk wychowawczych (polegającą na współdziałaniu szkoły z rodziną i środowiskiem lokalnym w celu stworzenia jak najlepszych warunków dla edukacji wychowanków). Inne pochodne określenia to rozwiązania instytucjonalne w postaci kształcenia zintegrowanego, nauczania zintegrowanego czy przedmiotów zintegrowanych (Tomasik, 2004).

Współcześnie w pedagogice korelację w nauczaniu określa się jako łączenie ze sobą treści, które zawarte są w różnych przedmiotach nauczania. Zdaniem Wincentego Okonia tradycyjne rozumienie korelacji w nauczaniu

sprowadza się do synchronizacji w nauczaniu zbliżonych do siebie treści różnych przedmiotów, a więc np. wyprzedzanie lub zbieżność pewnych tematów z historii z odpowiednimi tematami z historii literatury czy tematów z matematyki z tematami z geografii lub fizyki. Bardziej współczesne rozumienie korelacji polega na merytorycznym wiązaniu ze sobą treści z różnych przedmiotów nauczania i tworzeniu układów integrujących w sobie treści tych przedmiotów. Taka 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 (Okoń, 2001, s. 182).

2. Korelacja jako kategoria katechetyczna

Po raz pierwszy w sposób wyraźny pojęcie korelacji w odniesieniu do nauczania religii zastosowane zostało podczas Ogólnopolskiego Synodu Biskupów Niemieckich, który w 1976 r. podjął decyzję oparcia odnowy nauczania religii w szkole na zasadzie korelacji. Rok później zasada ta została uznana za podstawową zasadę katechizacji w niemieckich szkołach (Kiciński, 2011). Pojęcie korelacji w katechetyce pojawiło się wtórnie. Zaczepnięto je z teologii systematycznej Paula Tillicha (Tillich, 1997). Korelacja rozumiana jest tutaj jako zasada pomagająca przedstawić katechizowanym egzystencjalny wymiar wiary, ułatwiająca zrozumienie sytuacji życiowej człowieka w świetle orędzia biblijnego oraz prawa Bożego. Stawianie pytań o charakterze egzystencjalnym (charakterystyczne dla tej metody) ma na celu większe zrozumienie treści wiary. Powiązanie tych treści z rzeczywistością i problemami człowieka wpływa na proces dojrzewania w wierze oraz na procesy uspołecznienia, jak i interakcji uczniów (Kusz, 2002). Jednak podkreślenie egzystencjalnego wymiaru katechezy, konieczności odniesienia jej do sytuacji życiowej wychowanka, to nie jest jedyne rozumienie korelacji w katechetyce.

Korelacja w katechezie rozważana jest na dwóch płaszczyznach. Jan Szpet, podejmując rozważania nad znaczeniem korelacji w katechezie, dostrzegł z jednej strony potrzebę stosowania korelacji między doświadczeniem ludzkim a orędziem Objawienia, z drugiej natomiast potrzebę dokonania integracji wiedzy w określonej dziedzinie (korelacja jako jedna z zasad dydaktycznych). W odniesieniu do nauczania religii wyróżnił on dwie płaszczyzny korelacji: płaszczyznę korelacji wewnętrznej (integrującą różne wymiary katechetyczne: biblijny, doktrynalny, liturgiczny, moralny, egzystencjalny) oraz płaszczyznę korelacji zewnętrznej (tzw. korelacji międzyprzedmiotowej wynikającej z faktu, że nauczanie religii jest jednym z wielu przedmiotów szkolnych; Szpet, 1999; Tomasiak, 2004). Pierwsza z płaszczyzn (w nawiązaniu do teologii systematycznej) obejmuje refleksję nad korelacją oznaczającą przede wszystkim „wzajemny proces współzależności ludzkiej egzystencji i orędzia chrześcijańskiego w konkretnym historycznym wcieleniu Słowa Bożego” (Kiciński, 2022, s. 382). Już w adhortacji z 1979 r. odnajdujemy sprzeciw wobec katechezy bazującej na samej doktrynie, jak i na samym doświadczeniu. Jan Paweł II przestrzega, we wspomnianym dokumencie, przed przeciwstawianiem

katechezy wychodzącej od życia, katechezie tradycyjnej, która jest doktrynalna i ma swoje określone drogi i strukturę. Prawdziwa katecheza jest zawsze uporządkowanym i systematycznym wprowadzeniem w Objawienie [...]. Objawienie to nie jest jednak ani oderwane od życia, ani mu jak gdyby sztucznie przeciwstawiane (Jan Paweł II, 22, 1979).

Aspekt ten podkreślony jest szczególnie przez autorów Dyrektorium o katechizacji. Fakt, że tajemnica wcielenia stanowi inspirację dla pedagogii katechetycznej ma swoje konsekwencje dla metodologii katechezy, która musi odnosić się do Słowa Bożego, odpowiadając jednocześnie autentycznym ludzkim doświadczeniom. Zasadę wierności Bogu i człowiekowi należy przeżywać tak, aby nie przeciwstawiać sobie metod i treści, nie rozdzielać ich czy też traktować jako niezależnych od siebie. W najnowszym dyrektorium odnajdujemy jednoznaczną wskazówkę dotyczącą wyboru metodologii. Zdaniem jego autorów, treści katechezy nie mogą być poddawane jakiegokolwiek dowolnie obranej metodzie. Wybrana metoda ma odzwierciedlać naturę ewangelicznego orędzia wraz z jego źródłami, ma uwzględniać konkretne uwarunkowania wspólnoty oraz poszczególnych jej członków. Wychowawczy cel katechezy determinuje wybór odpowiedniej metodologii. Niemniej, warto pamiętać, że katecheza nie opiera się wyłącznie na jednej metodzie, lecz jest otwarta na korzystanie z różnych metod (czerpiąc z pedagogiki, dydaktyki). Co więcej, jak stwierdzają autorzy wspomnianego dokumentu, historia pokazuje, że „wartościowe dla katechezy mogą okazywać się zarówno te ścieżki metodologiczne, które koncentrują się na wydarzeniach życia, jak i skierowane głównie na orędzie wiary. Zależy to od konkretnej sytuacji osób, będących podmiotami katechezy” (Papieska Rada ds. Krzewienia Nowej Ewangelizacji [PE], 2020, s. 196).

Druga płaszczyzna korelacji podejmowana jest w dokumentach katechetycznych w związku z nauczaniem religii w szkole. Polega ona na korelacji z przedmiotami szkolnymi (Kiciński, 2011) bądź z wiadomościami ze źródeł pozaszkolnych (Czupryński i Zellma, 2020). Realizacja zasady korelacji w takim ujęciu wymaga „zainteresowania się nauczyciela religii materiałem programowych przedmiotów pokrewnych, [realizuje się przez] pozostawanie w bezpośrednim kontakcie z nauczycielami tych przedmiotów, a także na bieżącym śledzeniu, co dzieje się w świecie naukowym” (Szpet, 1999, s. 116). Właśnie ten aspekt, z racji podjętego tematu, zasługuje na przybliżenie oraz analizę poprzez ukazanie konkretnych przykładów korelacji nauczania religii z innymi przedmiotami na etapie nauczania przed-szkolnego oraz klas I–IV.

W Polsce, w latach od 1999 do 2009 postulat korelacji w nauczaniu religii dotyczył zarówno przedmiotów szkolnych, jak i ścieżek edukacyjnych (Zellma, 2011b; Wołkiewicz, 2018). Program nauczania religii z 2001 r. zawierał korelację ze szkolnymi przedmiotami ogólnokształcącymi, ścieżkami edukacyjnymi oraz z katechezą parafialną i rodzinną. Program nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach z 2010 r. znacznie rozszerzył propozycję korelacji od wychowania przedszkolnego, poprzez całą edukację szkolną, zarówno w szkołach ogólnodostępnych, jak i specjalnych (Kiciński, 2011). W dokumencie tym korelacja na lekcji religii obejmowała odwołanie się do przedmiotów szkolnych. Autorzy tych dokumentów słusznie określili ją jako korelację z edukacją szkolną (Zellma, 2011b). Potwierdzili jednocześnie prawdę, zawartą w Dyrektorium katechetycznym Kościoła katolickiego w Polsce, że nauczanie religii nie sytuuje się wobec pozostałych przedmiotów nauczania jako coś dodatkowego, ale „stanowi element koniecznego dialogu interdyscyplinarnego. Z tego powodu należy dążyć, na ile zezwalają i umożliwiają to cele katechetyczne, do skorelowania treści nauczania religii

z treściami pozostałych przedmiotów szkolnych” (KEP, 2001, s. 69). W podobny sposób tematykę korelacji podejmują autorzy najnowszej Podstawy programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce. Czytamy w niej, że „korelacja nauczania religii z edukacją szkolną ma uwzględniać te treści przedmiotów nauczania, które są istotne z punktu widzenia celów katechetycznych nauczania religii” (KEP, 2018, s. 14). Dlatego m.in. Podstawa programowa Kościoła katolickiego w Polsce zawiera syntezę analogicznego dokumentu prawa szkolnego, przyjmuje pojęcia i sformułowania zrozumiałe dla autorów programów oświatowych, którzy z pozycji innych przedmiotów szkolnych, chcieliby zaproponować nauczaniu religii integrowanie treści.

3. Funkcje korelacji

Powszechne rozumienie korelacji najczęściej sprowadza się do jej funkcji integrującej. Niezmiernie ważną w tym kontekście jest uwaga, że korelacja nauczania religii z całością edukacji szkolnej oznacza, „w zależności od konkretnego kontekstu szkolnego, nie tylko podejmowanie funkcji integrującej, ale niekiedy uzupełniającej lub polemicznej” (KEP, 2001, s. 14). Pierwsza z tych funkcji, zdaniem Tomasika, stanowi najbardziej podstawową i pożądaną funkcję nauczania religii wobec innych zajęć. Ma ona miejsce wówczas, kiedy każdy z przedmiotów przekazuje informacje, które wzajemnie się uzupełniają, a nawet potwierdzają. Co więcej, jest to zauważalne dla ucznia. Kolejna z funkcji, uzupełniająca, powinna zostać podejmowana w nauczaniu religii wtedy, kiedy pewne zagadnienia nie są podejmowane w ramach innych przedmiotów, choć należą do nich metodologicznie lub treściowo. W takiej sytuacji (bez względu na to, czy nauczyciel lub program w sposób uprawniony dokonał selekcji materiału, czy też świadomie przemilcza pewne informacje) nauczanie religii powinno podjąć funkcję uzupełniającą (wynikająca z potrzeb danego tematu). Nauczyciel religii powinien uzupełnić wiedzę uczniów. Ostatnia z funkcji – polemiczna – jest odpowiedzią na problem pojawienia się nieścisłości, błędów i przekłamań w nauczaniu innych przedmiotów. Może to się dokonywać na poziomie celów programowych, treści kształcenia, podręczników czy też praktyki nauczania. W kontekście wymienionych funkcji ważnym jest uzmysłowienie sobie, że granice między zakresami poszczególnych funkcji nie zawsze są widoczne (Tomasik, 2003).

Funkcja uzupełniająca przechyla się w kierunku integrowania, gdy napotyka na lukę w materiale przedmiotu nauczania wynikłą z konieczności naturalnej redukcji materiału. Funkcja uzupełniająca bliska jest polemicznej, gdy luka staje się zamierzoną białą plamą, których również nie brak we współczesnym nauczaniu przedmiotów szkolnych (Tomasik, 2003, s. 13).

4. Wymiary korelacji

Zgodnie z najnowszą podstawą programową katechezy, stosowanie korelacji międzyprzedmiotowej posiada potrójny wymiar. Jest ono potrzebne zarówno ze względów katechetycznych (łączy bowiem doświadczenie życia z wiarą chrześcijańską), dydaktycznych (pozwala łatwiej przyswoić te same treści omawiane w różnych aspektach na poszczególnych lekcjach), jak i wychowawczych (pozwala ukazać uczniom jedność prawdy i szacunek do niej; KEP 2018). Względy katechetyczne wydają się być szczególnie istotne w kontekście badań przeprowadzonych w 2022 r. na temat powodów odchodzenia Polaków z Kościoła. Ich autorzy podają, że wśród motywów i powodów rezygnacji z praktyki religijnych

najczęściej deklarowano różnie wyrażany brak potrzeby, obojętność (17%). [...] Badani częściej deklarowali obojętność niż brak wiary (11%). Jeszcze rzadziej deklarowali zmianę światopoglądu, wyznania (3%), ateizm (3%) lub agnostycyzm (1%). Najrzadziej zaś odrzucali religię jako bujdy, zabobon i narzędzie oglupiania społeczeństwa (1%). Warto zauważyć, że równie rzadkie (1%) jest opowiedzenie się po stronie nauki przeciwstawionej religii” (Centrum Badania Opinii Społecznej, 2022, s. 5).

Trudno mówić o poczuciu łączności doświadczenia życia z wiarą (katechetyczny wymiar korelacji) przy jednoczesnej postawie obojętności, braku potrzeby uczestniczenia w praktykach religijnych. Stąd też właśnie katechetyczny wymiar korelacji wydaje się szczególnym wyzwaniem współczesności wobec nauczania religii w szkole. O ile istnienie wymiaru dydaktycznego (pozwalającego łatwiej przyswoić te same treści omawiane w różnych aspektach na poszczególnych lekcjach) i wychowawczego (pozwalającego ukazać uczniom jedność prawdy i szacunek do niej) wydaje się w jakiejś mierze potwierdzone w przedstawionych badaniach, o tyle wymiar katechetyczny jawi się jako najmniej dostrzegalny.

5. Korelacja nauczania religii w nauczaniu przedszkolnym oraz klas I–IV szkoły podstawowej

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego (Minister Edukacji Narodowej [MEN], 2017), obowiązująca od 2017 roku, za cel wychowania stawia wsparcie całościowego rozwoju dziecka. Wsparcie to realizowane powinno być „przez proces opieki, wychowania i nauczania-uczenia się, co umożliwi dziecku odkrywanie własnych możliwości, sensu działania oraz gromadzenie doświadczeń na drodze prowadzącej do prawdy, dobra i piękna. W efekcie takiego wsparcia dziecko osiąga dojrzałość do podjęcia nauki na pierwszym etapie edukacji” (MEN, 2017, s. 2). Jako pierwsze z zadań, koniecznych do realizacji na tym etapie edukacyjnym, autorzy dokumentu przedstawiają „wspieranie wielokierunkowej aktywności dziecka poprzez organizację warunków sprzyjających nabywaniu doświadczeń w fizycznym, emocjonalnym, społecznym i poznawczym obszarze jego rozwoju” (MEN, 2017, s. 2). W nawiązaniu do tych obszarów również autorzy Podstawy programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce w ramach korelacji nauczania religii z wychowaniem przedszkolnym wymieniają poszczególne zadania (KEP, 2018). Są one sformułowane w odniesieniu do treści nauczania religii także w najnowszym Programie nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach. Na tym etapie edukacyjnym założeniem tematycznym nauczania religii jest wprowadzenie w życie religijne. I tak w obszarze rozwoju fizycznego autorzy programu podkreślają wykorzystanie zabaw ruchowych, konstrukcyjnych, jak i ćwiczeń kształtujących nawyk utrzymywania prawidłowej postawy ciała podczas inscenizacji wydarzeń biblijnych. W obszarze rozwoju emocjonalnego uwypukla się rozpoznawanie podstawowych emocji, radzenia sobie z ich przeżywaniem w poszczególnych sytuacjach na katechezie oraz adaptację związaną z pierwszymi doświadczeniami w przedszkolu w kontekście poznawanych wydarzeń biblijnych i liturgicznych. W obszarze rozwoju społecznego autorzy programu kładą nacisk na budowanie poczucia wartości własnej osoby i innych osób w oparciu o poznawaną rzeczywistość religijną, nawiązywanie relacji rówieśniczych w duchu wartości inspirowanych Bożym objawieniem, poczucie przynależności do rodziny, narodu, grupy przedszkolnej

oraz innych, odkrywanie przyjaźni z Panem Jezusem, rozwijanie nawyków stosowania zwrotów grzecznościowych i religijnych, współdziałanie z innymi dziećmi i dorosłymi na podstawie poznawanych treści religijnych. W obszarze rozwoju poznawczego podkreślone zostają: wspomaganie w odróżnianiu elementów rzeczywistości materialnej od duchowej, umiejętność odpowiadania na pytania oraz ustalania kolejności poznawanych zdarzeń, przyporządkowanie podstawowych pojęć związanych ze zjawiskami przyrodniczymi do świąt roku liturgicznego (KWKKEP, 2018). Wszystkie te elementy znajdują swoje odzwierciedlenie w tematyce poszczególnych lekcji religii.

W odniesieniu do kolejnego etapu edukacyjnego (dla autorów Podstawy programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce są to klasy I–IV szkoły podstawowej, w Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej drugi etap edukacyjny obejmuje klasy I–III szkoły podstawowej) Podstawa programowa kształcenia ogólnego wymienia edukację polonistyczną, matematyczną, społeczną, muzyczną, plastyczną, techniczną, informatyczną oraz języka obcego nowożytnego (Podstawa ogólna). Do każdego z tych typów edukacji nawiązują szczegółowo autorzy programu nauczania religii. Najwięcej odniesień odnajdujemy do edukacji polonistycznej (klasy I–III) oraz języka polskiego (klasy IV). Autorzy programu wymieniają następujące elementy korelacji z edukacją szkolną: słownictwo i dobieranie odpowiednich słów do wypowiedzi, przykłady bohaterów lektur lub filmów (prezentujących: postawę miłości bliźniego; zachowujących bądź nie przykazania Boże; konkretne relacje i emocje, przykłady przyjaźni i poświęcenia, władców i królów, odpowiedzialność za siebie i innych, postawy przeproszenia i przebaczenia w relacjach z ludźmi, postawy słuchania i nieposłuszeństwa, wdzięczności i niewdzięczności), pisanie wielką i małą literą (pojęcie Kościoła i kościoła, świąt religijnych), analiza tekstów (modlitw, biblijnych), czytanie ze zrozumieniem, znajomość zwyczajów regionalnych, znajdowanie epitetów i porównań. W nawiązaniu do edukacji społecznej, w programie nauczania religii wymieniane są następujące komponenty: zabawy integracyjne mające na celu zapoznanie z zespołem klasowym i katechetą, zasady zachowania się w szkole i na podwórku, postawa szacunku wobec innych, prawa i obowiązki we wspólnotach, w których żyje uczeń, wzajemne relacje w poszczególnych wspólnotach ludzkich, znajomość zwyczajów świątecznych, pojęcie odpowiedzialności, potrzeba norm społecznych, dobro wspólne, odpowiedzialność za wspólnoty, w których żyje uczeń, wzajemna pomoc. W ramach edukacji muzycznej podkreślony zostaje przede wszystkim wspólny śpiew oraz znajomość wybranych pieśni związanych z danym tematem, umiejętność rozpoznawania głosów z otoczenia, postawa ciszy. W nawiązaniu do edukacji plastycznej oraz informatycznej autorzy programu wymieniają: omawianie obrazów lub zdjęć związanych z tematyką lekcji, rysowanie i kolorowanie, wycinanie, tworzenie plakatu, rozpoznawanie i nazywanie dziedzin sztuk plastycznych, wypowiadanie się na temat oglądanych dzieł sztuki plastycznej, przedmiotów, obiektów, opis dzieła sztuki. W odniesieniu do edukacji przyrodniczej w programie nauczania religii odnajdujemy następujące jej elementy: obserwacja przyrody, nazywanie roślin i zwierząt, szacunek wobec przyrody, stosunek do zwierząt, opieka nad zwierzętami, odpowiedzialność za świat, funkcjonowanie ciała człowieka, dojrzewanie, rozpoznawanie zachowań prowadzących do uzależnień, potrzeby fizyczne i psychiczne człowieka. Odnośnie do obcego języka nowożytnego korelacja dotyczy przede wszystkim znajomości słownictwa religijnego oraz modlitw. Choć w Podstawie programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce w ramach korelacji z edukacją informatyczną (w klasach I–IV) odnajdujemy zapis dotyczący właściwego korzystania

z narzędzi i mediów elektronicznych oraz przestrzegania prawa i bezpieczeństwa w sieci, to niestety w Programie nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach nie znajdujemy takiego odniesienia (które wydaje się ważne, np. w tematach dotyczących szacunku wobec innych, dekalogu itp.). Również w nawiązaniu do edukacji matematycznej na omawianym etapie edukacyjnym wymieniane są tylko treści dotyczące znaku krzyża (orientacja przestrzenna, lewa i prawa strona własnego ciała, pion i poziom). Żadnych odniesień, na tym etapie edukacyjnym, nie odnajdziemy także do wychowania fizycznego ani etyki. W kwestii wychowania fizycznego, jak słusznie anonsuje Marian Zając, nietrudno odnaleźć liczne wspólne obszary treściowe i wychowawcze. Należą do nich m.in. tematy związane z piątym przykazaniem (podkreślającym troskę o zdrowie i życie), odpowiedzialność za własne ciało i jego kondycję, pogłębienie wiedzy i umiejętności dotyczącej przygotowania organizmu do funkcjonowania w konkretnym środowisku i klimacie, wyrabianie nawyków niezrażania się porażkami (Zając, 2011).

Jeszcze mniej zrozumiałą jest brak korelacji w odniesieniu do lekcji etyki. Temat korelacji lekcji religii z etyką bardzo rzadko jest podejmowany w polskich opracowaniach. Jak słusznie apeluje Jerzy Kostorz, konieczna jest refleksja nad korelacją lekcji religii z etyką. Choć obecny status prawny etyki i nauczania religii sprawia, że często uczniowie albo wybierają tylko jeden z wymienionych przedmiotów szkolnych, albo całkowicie rezygnują z udziału w jednych i drugich zajęciach (mogą bowiem nie wybrać żadnego z wymienionych przedmiotów szkolnych, co oznacza, że w ogóle nie muszą uczestniczyć w lekcjach religii i etyki) to jednak etyka od dawna jest obecna w ramowych planach i programach kształcenia ogólnego w polskim systemie edukacyjnym (Kostorz, 2018). Co więcej, najnowsze doniesienia prasowe sygnalizują, że Ministerstwo Edukacji i Nauki planuje obligatoryjnie wprowadzić zajęcia z etyki. Uczniowie byłiby zobowiązani do uczestnictwa bądź w lekcjach etyki, bądź religii albo obydwu z nich. W tym kontekście szczególnie istotnym zadaniem wydaje się podjęcie tematu korelacji etyki z nauczaniem religii. Korelacja ta

pozwoliłaby przede wszystkim uzupełnić dyskusje na temat norm i zasad moralnych oraz wartości wyznawanych przez człowieka w ramach zajęć z etyki. Pomogłaby też w poszerzaniu kryteriów oceny postępowania człowieka o odwołanie do tekstów biblijnych, nauczania Kościoła i życia świętych. Jest to ważne, gdyż chroni przed fragmentaryczną wiedzą czy też przed jej zafałszowaniem oraz przed subiektywizmem, pragmatyzmem i relatywizmem moralnym. Jednocześnie mogłaby pomóc uczniom w rozpoznawaniu wartości i ich interioryzowaniu oraz w kształtowaniu postaw społecznych (Kostorz, 2018, s. 97).

Korelacja ta jest szczególnie istotna w kontekście kontrowersyjnych treści, uwzględniających różne koncepcje filozoficzne oraz życie w ponowoczesności. Podstawowe pojęcia związane z oceną moralną (zło, dobro, cnota, wada, sumienie, prawo stanowione, prawo naturalne, godność, prawa człowieka i wiele innych) rozpatrywane na etyce w powiązaniu z doświadczeniem uczniów podlegających wpływowi kultury ponowoczesności i interpretujących je według narzucanych zasad życia społecznego i indywidualnego, wymagają uzupełnienia w ramach lekcji religii o naukę Kościoła. Ważną byłaby tutaj także polemika z treściami poznawanymi na lekcjach etyki a dotykającymi tzw. tematów delikatnych, jak np. zagadnień bioetycznych. Lekcje etyki nie stanowią żadnej konkurencji dla nauczania religii. Przeciwnie, stanowią szansę na korelację w jej funkcji uzupełniającej, polemicznej i integrującej. To z kolei, jak słusznie podkreśla Kostorz, pozwala nie tylko poszerzać wiedzę uczniów, ale również uzdalnia ich do postępowania zgodnego z poznawanymi wartościami oraz obowiązującymi normami życia społecznego (Kostorz, 2018).

Wnioski

Wstępna analiza korelacji międzyprzedmiotowej w nauczaniu religii w przedszkolu oraz klasach I–IV szkoły podstawowej pozwala na sformułowanie następujących wniosków. Po pierwsze, należy zauważyć, że proponowane, zarówno w podstawie programowej, jak i programie nauczania religii, treści dotyczące odniesień do innych przedmiotów są równomiernie rozłożone. Autorzy katechetycznych dokumentów we wszystkich obszarach rozwoju (fizycznym, emocjonalnym, społecznym i poznawczym) proponują konkretne odniesienia, nawiązania, inspiracje. W edukacji wczesnoszkolnej oraz klas IV odniesienia do treści innych przedmiotów rozkładają się już w sposób dużo bardziej zróżnicowany. Najwięcej odwołań w zakresie korelacji odnajdujemy w kontekście edukacji polonistycznej. Większość z tych elementów dotyczy przywołania przykładów bohaterów lektur lub filmów, prezentujących określone postawy w kontekście proponowanych tematów. Nieco mniej odwołań odnajdujemy do edukacji społecznej, przyrodniczej, muzycznej, plastycznej czy technicznej. W kontekście edukacji matematycznej dokumenty katechetyczne odnoszą się tylko do jednej kwestii. Korelacja z obcym językiem nowożytnym dotyczy znajomości słownictwa religijnego oraz modlitw. Analizując obowiązujący program nauczania religii na tym etapie edukacyjnym, można dostrzec brak bezpośredniej korelacji z wychowaniem fizycznym oraz informatyką (Podpora, 2011), choć podstawa programowa, również je zaleca. W żadnym z dokumentów katechetycznych, w odniesieniu do edukacji przedszkolnej oraz klas I–IV szkół podstawowych, autorzy nie podjęli treści dotyczących korelacji z etyką. Na kolejnych etapach edukacyjnych odniesienia do wychowania fizycznego oraz informatyki (jak i innych przedmiotów) znajdują swoje miejsce zarówno w podstawie programowej, jak i programie. Brak w nich korelacji z etyką, choć na etapie szkół ponadpodstawowych odnajdujemy korelację z filozofią (Wróblewski, 2011). Nie jest to równoznaczne z całkowitym pomijaniem celów, zadań i treści z zakresu etyki. Autorzy podstawy programowej katechezy nawiązują do zagadnień, które w podstawie programowej kształcenia ogólnego zostały zaplanowane w ramach przedmiotu etyka. Niemniej uwzględnienie korelacji nauczania religii z etyką wydaje się być pożądane, zwłaszcza w kontekście zapowiadanych zmian związanych z obligatoryjnością tego przedmiotu.

Po drugie, istotną kwestią podjętego tematu jest jednokierunkowość korelacji nauczania religii z pozostałymi przedmiotami. Jak zauważa Anna Zellma, „w dokumentach programowych kształcenia ogólnego brakuje korelacji z nauczaniem religii. Tak więc zadanie korelacji treści nauczania religii z przedmiotami kształcenia ogólnego wydaje się jednowymiarowe. Jest ono planowane tylko w dokumentach programowych dotyczących nauczania religii” (Zellma, 2011b, s. 9). Pojęcie korelacji w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego występuje tylko trzy razy (w kontekście plastyki, edukacji dla bezpieczeństwa oraz edukacji ucznia z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym). Wszędzie tam odnajdujemy krótką wzmiankę o konieczności korelacji z innymi przedmiotami.

Po trzecie, aby mówić o korelacji, która będzie spełniać swoje zadania i funkcje, konieczna jest odpowiednia formacja nauczycieli religii w zakresie znajomości podstawowych informacji z innych przedmiotów. Postulat, jaki w jednym z artykułów wysunęli Edward Wiszowaty i Anna Zellma, w odniesieniu do korelacji nauczania religii z edukacją dla bezpieczeństwa ma jednak uniwersalne znaczenie (Wiszowaty i Zellma, 2012). Nauczyciele religii potrzebują odpowiedniego doskonalenia merytorycznego w zakresie

tematyki poszczególnych przedmiotów. Szczególnie istotne wydaje się doskonalenie w zakresie przedmiotów, wobec których korelacja pełni funkcję kompensacyjną czy nawet polemiczną. Do takich wniosków prowadzą aktualne potrzeby edukacyjne w zakresie podejmowania m.in. problemów bioetycznych i ekologicznych. Jak zauważa Zellma, tego rodzaju zagadnienia wzbudzają współcześnie liczne kontrowersje i zainteresowania uczniów. Podejmowanie ich w toku lekcji religii nie tylko przyczynia się do aktywizowania uczniów, ale także do motywowania ich w procesie poszukiwania prawdy. „Powstaje zatem potrzeba, by z aktualnych problemów bioetycznych i ekologicznych uczynić przestrzeń dialogu interdyscyplinarnego, angażującego uczestników lekcji religii” (Zellma, 2011a, s. 97). Podobnie rzecz ma się z korelacją nauczania religii z historią. W wielu podręcznikach tego przedmiotu niektóre tematy (kryzys w Kościele X i XI w., inkwizycja czy wyprawy krzyżowe) przedstawione są tylko z jednej perspektywy, a czasem nawet w sposób błędny. Przy czym, jak słusznie zauważa Paweł Mąkosa,

nikt nie oczekuje od podręczników historii przedstawiania faktów w perspektywie teologicznej. Obowiązkiem jednak każdej dziedziny wiedzy jest obiektywizm rozumiany także, jako pełny, a nie wybiórczy obraz rzeczywistości. W przeciwnym razie korelacja od strony nauczania religii musi podejmować funkcję kompensacyjną czy wręcz polemiczną. Optymalnym rozwiązaniem byłoby jednak uniknięcie takiej konieczności i skoncentrowanie się na pogłębieniu wymiaru religijnego omawianych kwestii (Mąkosa, 2011, s. 79).

Poza odpowiednim doskonaleniem merytorycznym nauczycieli religii w kwestii korelacji warto także podkreślić taką potrzebę w odniesieniu do nauczycieli innych przedmiotów. Praktyka kształcenia nauczycieli skupiona jest przede wszystkim na przygotowaniu w obszarze konkretnych specjalizacji nauczycielskich. Bardzo nieliczne praktyczne oddziaływania w obszarze korelacji międzyprzedmiotowej związane są z interdyscyplinarnymi projektami edukacyjnymi oraz przedszkolami i szkołami specjalnymi, które stosują autorskie rozwiązania (Kiciński, 2022). W tym też kontekście warto byłoby poszerzyć ofertę doskonalenia zawodowego (zarówno na poziomie studiów, jak i kształcenia ustawicznego) dla wszystkich nauczycieli poszczególnych przedmiotów.

W *Encyklopedii Pedagogicznej* czytamy, że „korelacja to jedna z tych dydaktycznych zasad, która czeka na swój renesans” (Kulpa, 1996, s. 291). Niestety wciąż stanowi ona wyzwanie, zwłaszcza w odniesieniu do podstawy kształcenia ogólnego. W porównaniu z tą podstawą, program nauczania religii oraz podstawa programowa katechezy zawierają bardzo obszerną propozycję korelacji międzyprzedmiotowej. Dotyczy to w szczególności wyższych etapów edukacyjnych, choć i w nauczaniu przedszkolnym, jak i klas I–IV szkoły podstawowej propozycja ta zawiera konkretne odniesienia treści i zadań. Na ile jednak propozycje te odzwierciedlone zostały w podręcznikach do nauczania religii, pozostaje kwestią otwartą na kolejne badania i analizy.

Bibliografia

- Centrum Badania Opinii Społecznej (2022). Komunikat z badań. *Dlaczego Polacy odchodzą od Kościoła?* Warszawa: Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej.
- Duraj-Nowakowa, K. (1997). *Modelowanie systemowe w pedagogice*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Jan Paweł II (1979). *Adhortacja apostolska Catechesi tradendae o katechizacji w naszych czasach*. Pobrano z https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/adhortacje/catechesi.html

- Kiciński, A. (2011). Wstęp. W: A. Kiciński (red.), *Korelacja nauki religii katolickiej z edukacją szkolną* (s. 7-14). Lublin: Wydawnictwo Natan.
- Kiciński, A. (2022). Korelacja w katechezie. W: J. Kochel i J. Kistorz (red.), *Leksykon katechetyczny* (s. 382–384), Kielce: Jedność.
- Komeński, J. A. (1956). *Wielka dydaktyka*. Wrocław: Zakład Imienia Ossolińskich. Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski (2018). Program nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach. Częstochowa: Edycja Świętego Pawła.
- Konferencja Episkopatu Polski (2001). Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce. Konferencja Episkopatu Polski. (2018). Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce. Częstochowa: Edycja Świętego Pawła.
- Kistorz, J. (2018). Korelacja lekcji religii z etyką – sens czy bezsens? *Teologia praktyczna*, 19, 91–101.
- Kulpa, J. (1993). Korelacja. W: W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*. Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Kusz, G. (2002). Korelacja w katechetyce. W: *Encyklopedia Katolicka* (kol. 849). Lublin: TN KUL.
- Mąkosza, P. (2011). Korelacja nauczania religii z historią w pierwszej klasie gimnazjum. W: A. Kiciński (red.), *Korelacja nauki religii katolickiej z edukacją szkolną* (s. 71–80). Lublin: Wydawnictwo Natan.
- Minister Edukacji Narodowej (2017). Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej. Pobrano z <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000356/O/D20170356.pdf>
- Melosik, Z. (2003). Pedagogika pragmatyzmu. W: Z. Kwieciński i B. Śliwerski (red.), *Pedagogika* (t. 1, s. 307–323). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Papieska Rada ds. Krzewienia Nowej Ewangelizacji (2020). Dyrektorium o katechizacji. Kielce: Jedność.
- Podpora, R. (2011). Korelacja nauki religii katolickiej z informatyką. W: A. Kiciński (red.), *Korelacja nauki religii katolickiej z edukacją szkolną* (s. 153–169). Lublin: Wydawnictwo Natan.
- Szpet, J. (1999). *Dydaktyka katechezy*. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Sztobryn, S. (2015). Historia wychowania. W: B. Śliwerski (red), *Pedagogika* (t. 1, s. 1–77). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Tillich, P. (1987). *Dynamika wiary*. Przeł. A. Szostakiewicz. Poznań: W drodze.
- Tomasik, P. (2003). Korelacja nauczania religii z edukacją szkolną. *Katecheta*, 7–8, s. 9–15.
- Tomasik, P. (2004). *Religia w dialogu z edukacją. Studium na temat korelacji nauczania religii katolickiej z polską edukacją szkolną*. Warszawa: Wydawnictwo Salezjańskie.
- Wiszowaty, E. i Zellma, A. (2012). Korelacja nauczania religii z edukacją dla bezpieczeństwa w gimnazjum i w szkołach ponadgimnazjalnych. *Studia Redemptorystowskie*, 10, 362–378.
- Wołkiewicz, A. (2018). *Główne idee polskich programów katechetycznych*. Kraków: Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie. Wydawnictwo Naukowe.
- Wróblewski, Z. (2011). Pośrednicząca funkcja filozofii w katechezie. W: A. Kiciński (red.), *Korelacja nauki religii katolickiej z edukacją szkolną* (s. 171–185). Lublin: Wydawnictwo Natan.
- Zając, M. (2011). Korelacja nauczania religii z wychowaniem fizycznym. W: A. Kiciński (red.), *Korelacja nauki religii katolickiej z edukacją szkolną* (s. 117–124). Lublin: Wydawnictwo Natan.
- Zellma, A. (2011a). Korelacja nauki religii katolickiej z biologią na podstawie nowych założeń programowych. W: A. Kiciński (red.), *Korelacja nauki religii katolickiej z edukacją szkolną* (s. 81–99). Lublin: Wydawnictwo Natan.
- Zellma, A. (2011b). Nowa formuła korelacji w edukacji szkolnej i jej realizacja w nauczaniu religii. *Katecheta*, 5, 5–16.
- Zellma, A. i Czupryński, W. (2020). Korelacja nauczania religii z katechezą parafialną we współczesnym dyskursie polskich katechetyków. *Teologia i Człowiek*, 49, 1, 87–107.

Współpraca nauczycieli religii na rzecz uczniów w spektrum autyzmu

ANETA RAYZACHER-MAJEWSKA*

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa, Polska

Niniejszy artykuł dotyczy współpracy nauczycieli religii na rzecz uczniów w spektrum autyzmu. Celem artykułu jest przybliżenie i uzasadnienie potrzeby tej współpracy z innymi osobami, ukierunkowanej na wspieranie uczniów rozwijających się według innego modelu. Punktem odniesienia dla prowadzonej refleksji są obowiązujące wybrane akty prawa oświatowego i kościelnego oraz stosowna literatura przedmiotu. Analiza źródeł wykazała zasadność współpracy katechetów z innymi nauczycielami i jej wpływ na podniesienie efektywności działań. Dotyczy to zarówno osób uczących innych przedmiotów, jak i nauczycieli współorganizujących kształcenie w danej klasie. Wykazano również konieczność dobrej współpracy katechetów ze szkolnymi specjalistami – między innymi psychologiem, pedagogiem – która przekłada się na lepszą znajomość spektrum autyzmu oraz umiejętną analizę zachowania ucznia, co w konsekwencji umożliwia adekwatne reagowanie na konkretne sytuacje. Pomaga także w realizacji zaleceń wskazanych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego. Potwierdzono także konieczność dobrej współpracy nauczyciela religii z rodzicami dzieci i młodzieży w spektrum, jako osobami posiadającymi największą wiedzę na temat danego ucznia, co jest istotne z punktu widzenia spójności oddziaływań środowisk wychowawczych. Współpraca nauczyciela religii z innymi osobami zaangażowanymi w proces dydaktyczno-wychowawczy nie jest opcjonalna, ale stanowi obowiązek wynikający z zatrudnienia na określonym stanowisku. Dla katechetów ma ona dodatkowy walor, bowiem owoce tej współpracy mogą przelożyć się na lepsze oddziaływanie katechetyczne w parafii.

SŁOWA KLUCZOWE: katecheci, nauczanie religii, uczeń w spektrum autyzmu, współpraca nauczycieli.

Cooperation of religion teachers for the benefit of students on the autism spectrum

This article addresses the collaboration of religion teachers on behalf of students on the autism spectrum. The aim of the article is to present and justify the need for this cooperation with others, aimed at supporting students who are developing in accordance with a different model. Selected, required educational and church documents as well as relevant literature on the subject serve as the reference point for the conducted reflections. The analysis of the sources showed the legitimacy of cooperating with other teachers and its impact on increasing the effectiveness of activities. This applies to both teachers of other subjects and teachers co-organising the education of a given class. The necessity of good cooperation between catechists and school specialists has also been demonstrated – including the psychologist and pedagogue, which translates into better knowledge of the autism spectrum and a skilful analysis of the student's behaviour, in turn enabling an

*E-mail: arayzacher@op.pl

ORCID: 0000-0003-2540-0273

adequate response to specific situations. It also helps in implementing the recommendations indicated in a given child's special needs certification. The necessity of good cooperation between the religion teacher and the parents of children and adolescents on the spectrum, as those who have the greatest knowledge about a given student, was also confirmed, which is important from the point of view of the consistency of the influence of the educational environments. The cooperation of the religion teacher with other persons involved in the didactic and educational process is not optional, but is an obligation arising from being employed in a specific position. For catechists, it has an additional value, as the fruits of this cooperation can translate into a better catechetical impact in the parish.

KEYWORDS: catechists, religious instruction, student on the autism spectrum, teacher cooperation.

Wprowadzenie

Od kilku lat nauczanie religii powróciło do szkół, nauczyciele tego przedmiotu z każdym kolejnym rokiem szkolnym doskonalili swoje umiejętności pracy z uczniami. Obecnie ich przygotowanie odpowiada ministerialnym standardom kształcenia nauczycieli, zaś na samych katechetach spoczywają analogiczne obowiązki jak na reszcie grona pedagogicznego. Dotyczy to również zobowiązań wynikających z Rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych szkołach i placówkach oraz z Rozporządzenia w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym. Powyższe przepisy mają zastosowanie m.in. względem uczniów ze spektrum autyzmu. Przedmiotem niniejszego artykułu będzie uzasadnienie potrzeby współpracy nauczycieli religii z innymi nauczycielami, szkolnymi specjalistami oraz rodzicami uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na zdiagnozowane spektrum autyzmu, w sposób szczególny dzieci i młodzieży z zespołem Aspergera. Zostaną również wskazane konkretne możliwości tego współdziałania. Źródłem dla niniejszej refleksji będą obowiązujące akty prawa oświatowego oraz dokumenty katechetyczne, skomentowane przy użyciu adekwatnej literatury przedmiotu.

1. Nauczyciel religii wobec spektrum autyzmu

Z każdym rokiem wzrasta w szkołach liczba uczniów z orzeczeniem o potrzebie kształcenia specjalnego. W wyniku przeprowadzanych diagnoz powiększa się grono uczniów z zespołem Aspergera, czy też szerszej ujmując – w spektrum autyzmu¹ (Czarnocka, 2022). To obliuguje nauczycieli do poznawania specyfiki tego odmiennego modelu rozwoju, nade wszystko zaś – potrzeb i możliwości konkretnego ucznia. Zadanie to spoczywa także na nauczycielach religii, o czym przypomniano w najnowszej Podstawie programowej katechezy Kościoła katolickiego. Katecheza osób ze spektrum autyzmu wymaga stałego przygotowywania i modyfikowania indywidualnych programów katechetycznych. Istotne jest, aby katecheci – na miarę swych możliwości – dobrze poznali

¹ Aktualnie polska terminologia pozostaje zgodna z Międzynarodową Statystyczną Klasyfikacją Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD 10, zatem zespół Aspergera wyróżnia się wśród kilku innych całościowych zaburzeń rozwoju. Wprowadzie od 1 stycznia 2022 r. obowiązuje 11 rewizja tejże klasyfikacji i brak jest w niej zespołu Aspergera, a w jego miejsce pozostawiono spektrum autyzmu. Jednak do czasu oficjalnego tłumaczenia dokumentu (czyli do 30 czerwca 2023 r.) aktualne pozostają wcześniejsze rozstrzygnięcia. Polska – podobnie jak inne kraje – ma pięć lat na to, by wdrożyć nową klasyfikację ICD-11 i postępować według niej.

specyfikę spektrum autyzmu (Konferencja Episkopatu Polski, 2018). Powinności katechetów – zarówno pracujących w szkole na stanowisku nauczycieli religii, jak i posługujących w parafii – jeszcze mocniej wybrzmiały w komunikacie Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski wobec katechezy dzieci i młodzieży z autyzmem. Podkreślono, iż praca z każdym uczniem pozostaje dla katechety zadaniem, by poważnie potraktować jego trudności, odnaleźć mocne strony i na nich budować współpracę (Komisja Wychowania Katolickiego [KWK], 2019).

O ile osoby zaangażowane w katechezę parafialną, np. przygotowujące do sakramentów lub prowadzące parafialne grupy, ruchy i stowarzyszenia mają ograniczone możliwości w tym względzie, bowiem często nawet nie mają świadomości diagnozy posiadanej przez dzieci i młodzież, o tyle nauczyciel religii uczący w szkole ma w tym względzie nieporównywalnie więcej możliwości. Potwierdzenie diagnozy u ucznia powinno mieć dobry wpływ na postawę jego kolegów i koleżanek, nauczycieli oraz innych pracowników szkoły. Nauczyciel może szukać pomocy w książkach i odpowiednich programach. Jeśli sam pozna i zrozumie spektrum autyzmu, może też wyjaśniać pozostałym uczniom i pracownikom szkoły, dlaczego uczeń inaczej zachowuje się i myśli (Attwood, 2022).

Katecheta jako członek rady pedagogicznej oraz klasowych zespołów wychowawczych, ma nie tylko prawo, ale wręcz obowiązek zapoznania się z treścią orzeczenia o potrzebie kształcenia specjalnego dla danego ucznia. Wraz z pozostałymi nauczycielami winien przeprowadzić wielospecjalistyczną ocenę poziomu funkcjonowania ucznia oraz włączyć się w opracowanie indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego. Szczególnym zadaniem, którego realizacja spoczywa na nauczycielu religii, jest opracowanie dostosowania wymagań edukacyjnych dla każdej osoby z orzeczeniem. Dostosowanie wymagań z religii nie jest bowiem obowiązkiem czysto dokumentacyjnym i formalnym, ale fundamentem całorocznej pracy z danym uczniem.

Przygotowanie katechetów do pracy z uczniami w spektrum autyzmu winno przebiegać na wszystkich trzech płaszczyznach formacji – bycia i umiejętności bycia z... , wiedzy oraz umiejętności działania (Papieska Rada ds. Krzewienia Nowej Ewangelizacji, 2020). Bycie z uczniem w spektrum autyzmu to pierwszy krok do udanej współpracy. Drugim krokiem będzie fachowa wiedza na temat spektrum w ogólności, ale i znajomość danego ucznia – jego zainteresowań, fascynacji. To będzie podstawą umiejętnego postępowania na lekcjach religii i poza nimi (Rayzacher-Majewska, 2022). Poszerzanie wiedzy na temat zaburzeń rozwojowych winno dokonywać się zarówno poprzez specjalistyczną lekturę, jak i warsztaty czy konferencje poświęcone temu zagadnieniu (KWK, 2019). W zdobywaniu tej wiedzy warto poszukać pewnych źródeł, które przedstawią rzetelne informacje na temat ucznia w spektrum autyzmu i pracy z nim. Zdarzają się publikacje i szkolenia powielające stereotypy na temat tych osób, a co za tym idzie – utrwalające błędne oddziaływanie na podopiecznych². Nie brak również źródeł, które wprowadzie nieco przybliżają zagadnienie, jednak posługują się niewłaściwym językiem i definiują spektrum autyzmu jako chorobę lub zaburzenie. Zarówno w świetle dostępnej wiedzy, jak i wystąpień samorzeczników, podkreśla się dziś, że spektrum autyzmu jest przejawem neuroróżnorodności i stanowi odmienny od powszechnego wzorec rozwoju (Ławicka, 2016).

² Przykładem takich materiałów może być plakat, którego treść sprostował na swoim blogu K. Tokarski, *Asperger mierzy się z plakatem o zespole Aspergera* (2020). <http://zycieaspergera.blogspot.com/2020/02/asperger-mierzy-sie-z-plakatem-o.html>

2. Współpraca nauczyciela religii z innymi nauczycielami

Niezależnie od rodzaju placówki, do której uczęszcza uczeń w spektrum autyzmu, ma on prawo do realizacji zaleceń zawartych w orzeczeniu. To prawo jest jednocześnie obowiązkiem dla wszystkich nauczycieli uczących w danej klasie, by respektowali zapisy z tego dokumentu oraz opracowali program, w którym określą zakres i sposób dostosowania wymagań edukacyjnych do indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych ucznia, w szczególności przez zastosowanie odpowiednich metod i form pracy z uczniem (Minister Edukacji Narodowej [MEN], 2017; MEN, 2020). W tym celu konieczne jest najpierw rozpoznanie tychże potrzeb i możliwości. Zdarza się, iż nauczyciel religii ma mniejsze doświadczenie w tym względzie od pozostałych. Z różnych względów nawet katecheci z wieloletnim stażem nie zawsze mieli okazję uczestniczyć w pracach klasowych zespołów wychowawczych. Istotne będzie więc uświadomienie im, że i oni mają prawo i obowiązek uczestniczyć w posiedzeniach wspomnianych zespołów. Szczególnie, iż funkcjonowanie ucznia na religii może różnić się od tego, jak daje się on poznać innym nauczycielom. Głos katechety w tej kwestii będzie cennym uzupełnieniem do sporządzenia wielospecjalistycznej oceny poziomu funkcjonowania ucznia. Ważne jest także włączenie nauczyciela religii do opracowania indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego. Aby spełnił on swoje zadania w tym względzie, musi wpieryw poznać treść orzeczenia danego ucznia, by dostosować wymagania edukacyjne ze swojego przedmiotu do zawartych tam zaleceń. To zadanie również wymaga współpracy z innymi nauczycielami, by oddziaływanie względem ucznia było spójne. Nie jest dopuszczalne szukanie przez katechetę gotowych rozwiązań w Internecie. Nawet jeśli diagnoza opisanego w sieci ucznia brzmi identycznie, jak w przypadku jego własnego podopiecznego, to potrzeby i możliwości mogą różnić się diametralnie. W konsekwencji posiłkowanie się materiałami znalezionymi w sieci może utrudnić uczniowi funkcjonowanie bądź sprawić mu trudności spowodowane niewłaściwym doбором metod i form pracy, warunkami pracy i organizacją zajęć, sposobem egzekwowania wiedzy, motywowania i oceniania czy zadań domowych. Konieczność udziału katechety w posiedzeniach zespołu wychowawczego i opracowywaniu dokumentów wynika również z zawartych w nich zintegrowanych działaniach nauczycieli i zakresie współpracy nauczycieli i specjalistów z rodzicami dziecka. Może bowiem okazać się, iż funkcjonowanie ucznia na religii wymaga przydzielenia na te lekcje nauczyciela współorganizującego kształcenie. Nie da się jednak ustalić tego, jeśli zabraknie głosu samego katechety w omawianiu pracy z danym uczniem. Zdarzają się również sytuacje odwrotne, w których nauczyciel współorganizujący kształcenie jest przypisany na religię, choć nie ma takiej potrzeby, bo np. uczeń lubi przedmiot, jest zainteresowany jego treściami, a katecheta z powodzeniem realizuje zalecenia z orzeczenia. Obecność nauczyciela współorganizującego kształcenie na danej lekcji zawsze powinna wynikać z realnych potrzeb. Jeśli dzieje się inaczej, konieczne jest poruszenie tego tematu na posiedzeniu zespołu wychowawczego.

Regulacje prawne określające warunki organizowania kształcenia i wychowania osób m.in. ze spektrum autyzmu zakładają zintegrowane działania nauczycieli i specjalistów prowadzących zajęcia z uczniem (MEN, 2017). Niezależnie od posiedzeń zespołów wychowawczych, potrzebny jest stały kontakt pracowników szkoły pracujących z dzieckiem i wymiana myśli. Niezwykle ubogacające dla katechety – zwłaszcza

początkującego lub niemającego doświadczenia pracy z uczniem potrzebującym kształcenia specjalnego – będzie korzystanie z wiedzy i umiejętności koleżanek i kolegów nauczycieli. Szczególnie cenne będą dobre praktyki i sprawdzone sposoby pracy z danym uczniem. Dotyczy to zwłaszcza nauczycieli, których przedmiot nauczany jest w większym wymiarze godzinowym w tygodniu, dzięki czemu mogą oni lepiej znać ucznia. Warto też, by pozostali nauczyciele – zwłaszcza wychowawcy – przekazywali katechecie informacje ważne dla jego funkcjonowania, np. preferencje zajmowania miejsca w sali lekcyjnej, sposoby wyciszenia lub rozpoznawanie sygnałów nadchodzących trudności i napięć. Przydatne katechecie będą również wszelkie wskazówki płynące od nauczyciela współorganizującego kształcenie, który – poza wychowawcą edukacji wczesnoszkolnej – spędza z uczniem najwięcej czasu. Pomocna może być także wymiana zdań z nauczycielem, którego przedmiot w planie lekcji poprzedza religię. Jeśli bowiem na wcześniejszych zajęciach wydarzyło się coś, co wyprowadziło ucznia z równowagi czy naruszyło jego komfort, na kolejnej lekcji może nastąpić odregulowanie tamtej sytuacji.

Jeśli rodzice ucznia w spektrum autyzmu pozytywnie wypełnili deklarację odnośnie do uczęszczania dziecka na religię, ważne jest uszanowanie ich woli i w razie trudności z funkcjonowaniem na zajęciach warto rozważyć inne możliwości, jak np. realizowanie zajęć indywidualnie z uczniem lub w grupie do pięciu osób (MEN, 2017). Nie jest to raczej popularne rozwiązanie, ale przewidziane prawem. Podobnie w sytuacji, w której uczeń w spektrum autyzmu otrzymuje orzeczenie o potrzebie nauczania indywidualnego. W przypadku dziecka zapisanego na religię, w ramach przyznanych godzin należy wówczas zaplanować także ten przedmiot.

3. Współpraca nauczyciela religii ze szkolnymi specjalistami

Dla prawidłowości i efektywności pracy z uczniem w spektrum autyzmu, katecheta winien współpracować nie tylko z innymi nauczycielami, ale także ze szkolnymi specjalistami – zwłaszcza psychologiem i pedagogiem. Mogą to być również logopedzi, doradcy zawodowi i terapeuci pedagogiczni. Jeśli na terenie szkoły organizowane są dodatkowe zajęcia – rewalidacyjne, resocjalizacyjne i socjoterapeutyczne oraz inne, odpowiednie ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne ucznia (MEN, 2020), to również cenny będzie kontakt z prowadzącymi je. Wszystkie te osoby posiadają stosowne kwalifikacje do pracy, zatem można założyć, że ich wiedza, umiejętności i kompetencje są odpowiednie, by to z nimi konsultować planowane działania, omawiać sytuacje napotkane na religii czy zasięgać opinii w kwestiach związanych z uczniami w spektrum. Analiza zachowania w gronie specjalistów może pomóc w jeszcze lepszym zrozumieniu ucznia, a w przypadku zachowań trudnych – może przyczynić się do zapobiegania podobnym sytuacjom w przyszłości. Innym walorem tej współpracy jest lepsza orientacja w zakresie spektrum autyzmu, co jest niezwykle istotne, by np. nie wymagać odpowiedzialności ucznia za to, co wynika ze spektrum, a nie jest wynikiem zlej woli czy celowego działania (Rayzacher-Majewska, 2018).

Wspierającym działaniem dla katechety ze strony szkolnych specjalistów może być również wskazywanie odpowiednich źródeł – lektur, czasopism, stron w Internecie czy propozycji szkoleń i konferencji, dzięki którym katecheta powiększy swój zasób wiedzy i świadomość odnośnie do uczniów ze spektrum autyzmu. Wyrazem troski katechety o podnoszenie kompetencji w pracy ze wspomnianymi uczniami będzie również

zaproszenie szkolnych specjalistów na lekcje religii, z prośbą o ocenę funkcjonowania dzieci czy młodzieży na lekcji, a także wskazania do pracy, by przebiegała ona jak najlepiej i z korzyścią dla uczniów. Dla całego personelu będzie istotne, by utrzymywać stały kontakt – ze sobą wzajemnie, by lepiej zrozumieć uczniów, nie interpretować opacznie tego, co robią oraz wspierać ich (Winter, 2011).

4. Współpraca nauczyciela religii z rodzicami ucznia w spektrum autyzmu

Niezależnie od poziomu wiedzy i kompetencji nauczycieli i szkolnych specjalistów w pracy z uczniem ze spektrum autyzmu, nie ulega wątpliwości, iż najczęściej do powiedzenia na temat konkretnej osoby mają jego bliscy. Z tej racji katecheta, który chciałby wspierać ucznia we wszechstronnie rozumianym rozwoju i prawidłowo prowadzić zajęcia z jego udziałem, winien pozostawać w kontakcie z rodzicami. Już na początku roku warto ustalić częstotliwość indywidualnych spotkań, w starszych klasach zaś całego zespołu nauczycieli z rodzicem. Dobrze również jest mieć z rodzicami kontakt telefoniczny lub e-mailowy do wykorzystania w sytuacjach awaryjnych (Borkowska, 2016).

Współpraca z rodzicami jest niezbędna choćby do tego, by uczeń wywiązywał się ze swoich obowiązków. Może się zdarzyć, iż będzie on zapominał o zadaniach domowych czy zaplanowanych sprawdzianach. W związku z tym warto przekazywać informacje o nich dwutorowo – samemu uczniowi, ale także rodzicom czy opiekunom, by w razie potrzeby przypominali oni o ich wykonaniu. Dobry, regularny kontakt z rodzicami będzie cenny dla zachowania systematyczności uczenia się wychowanka. Katecheta winien zadbać o dobrą atmosferę tego kontaktu, zatem cenne będą kompetencje komunikacyjne, aby rodzice nie wahali się zgłaszać mu wszelkich trudności czy prosić o zredukowanie zadanego materiału bądź wydłużenie czasu na wykonanie zadań. Jeżeli weryfikacja wiedzy na religii odbywa się w ustalony sposób, np. przez regularne odpytywanie ustne przy całej klasie lub przez kartkówki, forma ta winna być zmodyfikowana dla ucznia w spektrum, jeśli sugerują to jego indywidualne potrzeby lub możliwości.

Mimo pewnych informacji zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego oraz spostrzeżeń członków zespołu wychowawczego, uczeń w spektrum autyzmu – podobnie jak inni uczniowie – może mieć różny stosunek do poszczególnych przedmiotów szkolnych oraz nauczycieli. Czasem więc katecheta będzie tym, z którym uczeń ma dobry kontakt, innym zaś razem właśnie na religii będą pojawiały się trudności w funkcjonowaniu ucznia (co również może mieć różne przyczyny). Dlatego też potrzebny jest stały przepływ informacji pomiędzy katechetą i rodzicami, by na bieżąco omawiać wszelkie sytuacje i analizować je. Zdarza się też, że uczeń przez cały czas pobytu w szkole maskuje swoje prawdziwe potrzeby i uczucia, a nawet może ukrywać pewne wydarzenia, których nie zaobserwował żaden z nauczycieli. Kiedy zaś wraca do domu, czuje się już bezpiecznie i opowiada o wszystkim, czego doświadczył – zarówno ze strony rówieśników, jak i nauczycieli, którzy często pozostają nieświadomi np. tego, jak zostały odebrane przez ucznia ich komentarze, uwagi czy polecenia. Aby uniknąć takich sytuacji, warto by nauczyciel religii czasem pytał rodziców, jak postrzegane są jego lekcje. Jeśli okaże się, że nie tak pozytywnie, jak do tej pory mogło mu się wydawać, słuszne będzie przeanalizowanie zasłyszanych sytuacji i staranie, by do nich więcej nie doszło. W tym również mogą pomóc rodzice, jeśli przekażą katechecie nieco więcej informacji na temat funkcjonowania ich dzieci w szkole – preferowanych metod i form pracy oraz szczególnie trudnych praktyk nauczycieli.

Rodzice ucznia w spektrum autyzmu zwykle mają bogate doświadczenie w angażowaniu się w szkolne sprawy swoich dzieci³. Nie zawsze spotyka się to ze zrozumieniem np. członków ich rodzin czy innych rodziców, a nawet pracowników szkoły. Jednak w trosce o dobro swych dzieci nie szczędzą czasu i sił, by zapewnić im jak najlepsze warunki do rozwoju. Bywa, iż katecheta – z racji specyfiki nauczanego przedmiotu – jest postrzegany przez nich jako osoba, która zrozumie ich starania i udzieli wsparcia – nade wszystko uczniom, ale także rodzicom. Warto spełnić te oczekiwania, podchodząc do nich z empatią, zaś do dzieci i młodzieży – z jak największym zaangażowaniem. Szczególnie, iż dobre relacje katechetów i rodziców uczniów w spektrum przyniosą dobre owoce każdej ze stron tej współpracy. Szczególnie ważne będzie to w kontekście przygotowania do sakramentów, które jedynie w części realizowane jest w ramach szkolnych lekcji religii. Katecheta uczący w szkole – znający ucznia w spektrum autyzmu i jego specyfikę – będzie nieoceniony w prowadzeniu katechezy parafialnej. Z kolei jeśli przygotowaniem do sakramentów w parafii zajmuje się inna osoba, katecheta może stanowić dla niej wsparcie, a w razie potrzeby – także pośredniczyć pomiędzy rodzicami i duszpasterzem czy animatorem. Swą wiedzą i kompetencjami może uświadamiać w zakresie pracy z uczniem w spektrum autyzmu pozostałych członków wspólnoty parafialnej, odpowiedzialnych za prowadzenie katechez czy formację w ramach grup i ruchów. Wiedza i umiejętności zdobyte w celu należytego spełniania obowiązków wynikających z pracy w szkole oraz jego relacje z innymi osobami profesjonalnie świadczącymi tam wsparcie uczniom w spektrum uczynią go kompetentnym rzecznikiem tych uczniów w parafii. A i ta kwestia jest niezmiernie istotna, bowiem nie należą do wyjątków sytuacje, w których rodzice zrezygnowali z przygotowywania dzieci i młodzieży do sakramentów w ogóle bądź we własnej parafii, ze względu na brak osób, które by rozumiały odmienny model rozwoju ich dzieci i uszanowały go.

Wnioski

Rzetelna wiedza na temat autyzmu, znajomość obowiązków względem uczniów w spektrum autyzmu oraz umiejętność pracy z tymi uczniami winna charakteryzować wszystkich nauczycieli – również nauczycieli religii. Jeśli w ramach studiów wyższych katecheta nie został w taki sposób przygotowany, to powinien uzupełnić braki we własnym zakresie – przez udział w różnorodnych formach doskonalenia lub na drodze samokształcenia. Niezależnie od tych możliwości, winien on podejmować współpracę z innymi nauczycielami, szkolnymi specjalistami oraz rodzicami uczniów. Współpraca ta może być najbardziej efektywna, bowiem skupia się na konkretnych osobach, nie zaś encyklopedycznych opisach spektrum czy potencjalnych zachowaniach. Co więcej, współpraca ze wskazanymi osobami zapewnia spójne oddziaływanie, co ma doniosłe znaczenie zarówno dla samego wychowanka, jak i jego opiekunów i nauczycieli, którzy nie są osamotnieni w swym zaangażowaniu, a jednocześnie nie muszą zmagać się z konsekwencjami działania innych.

Mimo wzrastającej świadomości i wiedzy nauczycieli religii na temat uczniów w spektrum autyzmu i pracy z nimi, należy stwierdzić, iż wciąż znajdują się oni na początku drogi. Zaangażowanie i troska o to, by należyście rozpoznawać potrzeby wspomnianych uczniów i reagować na nie, winno być dla nich priorytetem, skoro w swej posłudze wzorują się oni

³ Przekonanie to autorka opiera na wypowiedziach rodziców należących do grupy wsparcia na portalu społecznościowym Facebook „Razem zrozumiemy ASy” oraz referatów i dyskusji podczas konferencji organizowanych przez Fundację ALEKlasa.

na jedynym Nauczycielu – Jezusie Chrystusie. Odpowiedzialność za rozwój kompetencji sprzyjających pracy z uczniem w spektrum spoczywa w pierwszej kolejności na samych katechetach. Efektywność tych starań będzie nieporównywalnie większa, jeśli katecheci podejmą współpracę z innymi nauczycielami, szkolnymi specjalistami, a także rodzicami uczniów.

Bibliografia

- Attwood, T. (2022). *Zespół Aspergera. Kompletny przewodnik*. Gdańsk: Harmonia Universalis.
- Borkowska, A. (2016). *Zrozumieć świat ucznia z zespołem Aspergera*. Warszawa: Wydawnictwo Harmonia.
- Czarnocka, M. (2022). *Czy od 1 stycznia 2022 r. poradnie muszą uwzględnić Międzynarodową Klasyfikację ICD 11*. Pobrano z <https://www.portaloswiatowy.pl/pomoc-psychologiczno-pedagogiczna/czy-od-1-stycznia-2022-r.-poradnie-musza-uwzlednic-miedzynarodowa-klasyfikacje-icd-11-21057.html>
- Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski (2019). *Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski wobec katechezy dzieci i młodzieży z autyzmem*. Pobrano z <https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WE/komisje/kwk/autyzm.html>
- Konferencja Episkopatu Polski (2018). *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*. Częstochowa: Edycja św. Pawła.
- Ławicka, J. (2016). *Nie jestem kosmitą. Mam zespół Aspergera*. Opole: Fundacja Prodeste.
- Minister Edukacji Narodowej (2017). *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym* (Dz. U. 2017 poz. 1578). Pobrano z <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001578>
- Minister Edukacji Narodowej (2020). *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 lipca 2020 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz. U. 2017 poz. 1591). Pobrano z <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20200001280/O/D20201280.pdf>
- Papieska Rada ds. Krzewienia Nowej Ewangelizacji (2020). *Dyrektorium o katechizacji* (wyd. polskie). Kielce: Jedność.
- Rayzacher-Majewska, A. (2022). *Katecheza osób z zespołem Aspergera*. W: J. Kochel i J. Kostorz (red.), *Leksykon katechetyczny* (s. 310–313). Kielce: Jedność.
- Rayzacher-Majewska, A. (2018). *ASy z klasy – młodzież z zespołem Aspergera na lekcjach religii*. W: P. Ochotny, M. J. Tutak i T. Wielebski (red.), *Duszpasterstwo młodzieży w Polsce wobec współczesnych przemian* (s. 361–385). Warszawa: Wydawnictwo i Księgarnia Gotów.
- Tokarski, K. (2020). *Asperger mierzy się z plakatem o zespole Aspergera*. Pobrano z <http://zycieaspergera.blogspot.com/2020/02/asperger-mierzy-sie-z-plakatem-o.html>
- Winter, M. (2011). *Zespół Aspergera. Co nauczyciel wiedzieć powinien*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

O autorach

FREJUSZ KAMILLA

- doktor teologii oraz nauk społecznych w zakresie pedagogiki, adiunkt w Katedrze Teologii Duchowości i Teologii Pastoralnej Akademii Katolickiej w Warszawie (Collegium Bobolanum). Dyplomowany nauczyciel religii w szkole podstawowej. Rzeczoznawca do spraw oceny programów nauczania religii i podręczników katechetycznych przy Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski. Autorka artykułów naukowych o tematyce katechetycznej i pedagogicznej oraz monografii *Religie niechrześcijańskie i dialog międzyreligijny w wybranych polskich podręcznikach do nauki religii dla młodzieży (2019)*, *Wychowanie jako „dialog i spotkanie” w myśli pedagogicznej Janusza Tarnowskiego. Studium hermeneutyczno-krytyczne (2020)*.

ORCID: 0000-0001-7620-6599

KURZYDŁO DARIUSZ, ks.

- doktor habilitowany nauk teologicznych, psycholog; adiunkt w Zakładzie Teologii Praktycznej Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Zajmuje się badaniami w zakresie antropologii teologicznej dotyczącej dorastania oraz dojrzałości religijnej. Jest autorem monografii *Rytuały przejścia a bierzmowanie. Próba zastosowania psychologii antropologicznej do katechezy młodzieży (2015)* oraz *Pedagogia przejścia. Wprowadzenie do metodologii katechetyki skoncentrowanej na dorastaniu (2020)*.

ORCID: 0000-0002-1777-8746

MAZUR RADOSŁAW, ks.

– kapłan diecezji koszalińsko-kołobrzeskiej, doktor, adiunkt w Katedrze Teologii Praktycznej Instytutu Nauk teologicznych Uniwersytetu Szczecińskiego, wykładowca katechetyki, członek Stowarzyszenia Katechetów Polskich, Konsultor Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, członek zespołu rzeczoznawców ds. oceny programów nauczania i podręczników katechetycznych, autor podręczników do nauczania religii w szkołach ponadpodstawowych oraz publikacji z zakresu nauczania religii.

ORCID: 0000-0001-8240-7792

RAYZACHER-MAJEWSKA ANETA

– doktor, adiunkt w Katedrze Katechetyki Fundamentalnej i Materialnej na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, nauczyciel religii w przedszkolach. Zajmuje się m.in. dydaktyką katechetyczną i formacją nauczycieli religii. Autorka programów i podręczników do religii oraz materiałów katechetycznych, artykułów naukowych i szkoleń, współorganizatorka i uczestniczka konferencji naukowych z zakresu katechetyki i edukacji.

ORCID: 0000-0003-2540-0273

SIMIŃSKI ŁUKASZ, ks.

– doktor teologii, prezbiter diecezji pelplińskiej, pracownik Wydziału Katechetycznego Kurii Diecezjalnej w Pelplinie, opiekun duchowy parafii pw. Podwyższenia Krzyża Świętego w Dąbrówce, katecheta w Technikum nr 1 im. Noblistów Polskich w Zespole Szkół Ekonomicznych w Starogardzie Gdańskim, diecezjalny duszpasterz Nauczycieli i Wychowawców, członek Zespołu ds. prewencji ochrony dzieci i młodzieży w Diecezji Pelplińskiej, wykładowca katechetyki fundamentalnej, materialnej i szczegółowej, dydaktyki religii w Wyższym Seminarium Duchownym w Pelplinie, wykładowca katechetyki w ramach podyplomowego studium w zakresie teologiczno-katechetycznym dla nauczycieli organizowanego przez Wydział Teologiczny Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, członek Stowarzyszenia Katechetyków Polskich. Zainteresowania naukowe: edukacja religijna, formacja młodzieży, dydaktyka katechezy, formacja katechetów, preewangelizacja, ewangelizacja.

ORCID: 0000-0002-8566-568X

STANIŚ-RZEPKA JOANNA

- doktor teologii, prowadzi wykłady i ćwiczenia z dydaktyki nauczania religii rzymskokatolickiej, podstaw dydaktyki i pedagogiki, katechetyki na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu; a także warsztaty katechetyczno-pastoralne w Szkole Katechistów; członek Archidiecezjalnej Rady Katechetycznej, członek Stowarzyszenia Katechetyków Polskich; doradca katechetyczny Archidiecezji Poznańskiej; nauczyciel religii i informatyki.

ORCID: 0009-0004-6114-745X

WOŁKIEWICZ ALBERT, ks.

- doktor nauk teologicznych w zakresie katechetyki, wykładowca katechetyki (Wyższe Seminarium Duchowne Towarzystwa Salezjańskiego w Krakowie, Wyższe Seminarium Duchowne Ojców Bernardynów w Kalwarii Zebrzydowskiej) oraz pedagogiki i dydaktyki (Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Tarnowie), rzeczoznawca ds. oceny programów nauczania religii i podręczników katechetycznych, badacz mediów edukacyjnych i komunikacji naukowej (m.in. z wykorzystaniem japońskiego Sorobanu), autor/współautor kilkunastu artykułów w czasopismach naukowych i monografiach w tym zakresie, wicerektor Wyższego Seminarium Duchownego Archidiecezji Krakowskiej.

ORCID: 0000-0002-5375-0636

Prenumerata:
Ruch S.A.
Garmond Press
Kolporter S.A.
oraz
Instytut Badań Edukacyjnych

Cena egzemplarza – 13 zł

Skład i łamanie
WOJCIECH MACIEJCZYK

Projekt okładki
MARCIN BRONISZEWSKI
ANNA NOWAK

Wydawca
INSTYTUT BADAŃ EDUKACYJNYCH
ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa
tel. 22 24 17 100; e-mail: ibe@ibe.edu.pl; www.ibe.edu.pl

Druk
DRUKARNIA SOWA
ul. Raszyńska 13
05-500 Piaseczno

Nakład 300 egz.