

KS. MARCELI COGIEL

SZKOLNE NAUCZANIE RELIGII W PROCESIE WYCHOWANIA W DOBIE KRYZYSU WARTOŚCI

MOTTO:

„...Musimy zostać artystami wiary i nieustannie tę wiarę zdobywać (...)
Każda rutyna i każda maniera są śmiercią sumienia.
O, daj nam, Panie, natchnienie do wiary!”

R. Brandstaetter, *Księga modlitw*

WPROWADZENIE

Głębokie transformacje systemowe dokonujące się w naszym kraju rodzą pytania o terażniejszość i przyszłość młodego pokolenia. W warunkach postępującego zróżnicowania społecznego dokonują się przemiany w religijności i moralności młodych Polaków. Władze oświatowe sądzą, że największy problem dotyczy podwyższenia standardów w postępach szkolnych uczniów. Ten problem jest niczym w porównaniu z coraz bardziej pogłębiającym się kryzysem duchowym młodzieży szkolnej.

Jeżeli dopuścimy do zniszczenia chrześcijańskiego dziedzictwa narodowego, to poniesiemy nieuchronne fiasko w dziedzinie wychowania. To dziedzictwo musi zostać przywrócone i włączone na nowo – w takiej czy innej formie – do programów szkolnych poprzez wprowadzoną reformę edukacji. Program wychowania ma uwrażliwiać i wprowadzać w takie wartości, bez których człowiek zatracą swoją tożsamość i godność dziecka Bożego. Nauka religii jest nośnikiem podstawowych wartości w procesie wychowania. Wnosi do wychowania kryteria moralne, a to jest niezwykle ważne i potrzebne.

I. OBRAZ SYTUACJI SPOŁECZNO-WYCHOWAWCZEJ MŁODEGO POKOLENIA

Brutalizacja zachowań, wzrost agresji i nasilanie się przestępczości w ostatnich latach – to również wynik braku wychowania w rodzinie, w szkole. Podważanie autorytetu Kościoła w życiu narodu oraz deprecjonowanie jego funkcji kulturotwórczej i edukacyjnej pogłębia społeczną „zapaść”, która jest najpoważniejszym problemem Trzeciej Rzeczypospoli-

tej. Zdewastowane „środowisko społeczne” dostaliśmy w spadku po komunizmie. Ale jak widać, wszystkie złe procesy cywilizacyjne i obyczajowe pogłębiły się w ciągu kilku minionych lat i dotknęły przede wszystkim młodego pokolenia.

Rolą dorosłych jest przekazywanie doświadczeń, wychowywanie, kształtowanie postaw życiowych dzieci. W tym także ochrona przed deprawacją – i w tym celu w kilku miastach zainicjowano akcję „Małolat”, ograniczającą możliwość przebywania niepełnoletnich w godzinach nocnych na ulicy bez ich opiekunów. Jednak okazało się, że te oczywiste kwestie w Polsce wymagają dodatkowych wyjaśnień¹. Stawianie wymagań dzieciom i młodzieży staje się zabronione i traktuje się jako przestępstwo popełnione na młodym człowieku. Wmawia się mu, że jego wolność jest zagrożona, rzadko zaś słyszy o fałszywej wartości propagowanego luzu.

Z pojęciem wychowania zaczęto ostatnimi czasy wiązać określenie „bezsstresowe”, rozumiane jako pozwalanie dziecku na wszystko. Model takiego wychowania zakłada odrzucenie autorytetu, dyscypliny, pracy nad charakterem i stawianiem jakichkolwiek wymagań wychowawczych. Tymczasem autentyczny rozwój osobowości młodego człowieka wymaga nie tylko możliwości do ekspresyjnej samorealizacji, ale potrzebuje drogowskazów i barier zaporowych. Praca formacyjna nie jest synonimem drylu. Owszem, tkwi w tym element tego, co przed I wojną w potocznej polszczyźnie określano jako *kindersztube*².

Formować jednostkę to tyle, co przekazywać jej, poprzez wyraźne, choć elastyczne wymagania, poczucie wspólnoty (społecznej, kulturowej, religijnej), w ramach której zrealizuje się jej jednostkowe powołanie. Nadmiar wolności bez wysiłku, nadmiar wysiłku narzuconego bez wolności prowadzą do analogicznego rezultatu, braku równowagi, braku proporcji obu tych elementów. Wysiłek i wolność są dla wychowania tak samo żywotnie potrzebne jak skurcz i rozkurcz serca dla krążenia krwi, dla prądu elektrycznego i życia emocjonalnego.

Można to zilustrować „przypowieścią o trzech gołąbkach”. Słynny jest gołąbek Kanta, wyobrażający sobie, że latałby swobodniej w próżni, bez męczącego oporu, jaki stawia powietrze jego skrzydłom. To obraz utopii – wychowania nadto swobodnego. Inna utopia to gołąbek „zaprogramowany”, a w każdym bądź razie uwarunkowany odruchami Pawłowa. Nie musi co chwila zadawać sobie pytań: co robić? Dokąd lecieć? Wszystko zostało z góry zaplanowane przez system. Wreszcie gołąbek, nazwijmy go „swojski”: wie on, że aby latać, potrzeba pewnego oporu, jaki stawia powietrze, choć nie otrzymał niezmiennego programu, musi nieustannie

¹ Tymczasem nawet w liberalnej Ameryce prezydent Clinton, przemawiając w Nowym Orleanie do związku zawodowego nauczycieli, podkreślił konieczność wprowadzenia dyscypliny w szkole, ograniczenie uczniowskich pyskówek i zachęcał do wprowadzenia ograniczeń w poruszaniu się uczniów po zmroku („Życie” 1998, nr 170 z 22 VII, s. 2).

² J. K i e n i e w i c z, *Artes liberales i perspektywa reformy edukacyjnej*, „Przegląd Powszechny” 1998, nr 5, s. 154.

wybierać. Prawdę powiedziawszy, przygotowano go tylko do tego, aby „latał o własnych skrzydłach”

Innym zagrożeniem, obok odrzucania autorytetu i potrzeby samodyscypliny, w wychowaniu zauroczonym postmodernizmem i pragmatyzmem jest kwestionowanie klasycznego pojęcia prawdy jako wartości ponadczasowej, a jedynym rozsądnym dla niej kryterium jest skuteczność naszego działania. Coś, co prowadzi do działania skutecznego, zasługuje na określenie, że jest prawdziwe. Na takiej filozofii w sposób niekontrolowany zaczyna funkcjonować, zwłaszcza od początku lat 90. w społeczeństwie polskim nowy „system” wychowania młodego pokolenia. Jego charakterystyczne cechy to: nastawienie na efektywność działania, które przyniesie osobisty sukces i zapewni karierę, oraz prawo do nieograniczonego wyciągnięcia się człowieka. Jest to model edukacji utylitarystycznej, „użytecznościowej” Kształcenie nie jest ujmowane w optyce „bycia”, „stawiania się” Uczeń postrzegany jest przede wszystkim w optyce „funkcjonowania”

II. ZAMIERZENIA PLANOWANEJ REFORMY EDUKCJI W DZIEDZINIE WYCHOWANIA, A PROBLEMY AKSJOLOGICZNE

W maju 1998 r. Ministerstwo Edukacji Narodowej opublikowało *Projekt* reformy edukacji, który jest uszczegółowieniem przedstawionej już w styczniu koncepcji wstępnej systemu kształcenia i wychowania, opieki i profilaktyki. Jednocześnie pokazano, jak będzie zorganizowane kształcenie zawodowe, specjalne, ustawiczne oraz doskonalenie nauczycieli. Projektodawcy zapraszają wszystkich zainteresowanych do wzięcia udziału w dyskusji, ponieważ nadsyłane opinie mogą wpłynąć na ostateczne decyzje w fazie działań legislacyjnych³

W tym opracowaniu odwołuję się tylko do czwartej części projektu zatytuowanej: „Wychowanie i kształcenie” Podkreśla się tutaj, że są dwa aspekty tej samej rzeczywistości, jaką jest edukacja, i powinny stanowić w pracy szkoły integralną całość, przy zachowaniu właściwej proporcji między przekazem informacji a rozwijaniem umiejętności i wychowaniem. Podmiotem wychowania i kształcenia jest uczeń, stąd punktem wyjścia procesu edukacji powinny być potrzeby rozwojowe wychowanka, a nie wymogi przedmiotów szkolnych. Uczeń powinien mieć w szkole możliwości pełnego rozwoju sfer swojej osobowości: rozwijać się fizycznie, kształtować zmysły, uczyć się kierowania emocjami, nabywać sprawności intelektualnych, rozwijać moralnie, ćwiczyć wolę i rozwijać duchowo⁴.

³ Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Projekt*, „Magazyn Szkolny” Dwutygodnik Kuratorium Oświaty w Katowicach 1998, nr 21–22 z 20 VI.

⁴ Tamże, s. 13–14.

W dodatkowych opracowaniach MEN zapowiada przedstawienie w najbliższym czasie pełnej wersji wychowania w szkole oraz pakietu propozycji przykładowych działań w zakresie podejmowanych funkcji wychowawczych, a także dokonanie przeglądu istniejących programów wychowawczych, które mogą stanowić pomoc dla wychowawców. Najcenniejszymi z już istniejących są te, które cechuje szerokie spektrum spojrzenia na młodego człowieka, programy wielotematyczne, związane wspólną myślą (takim kryterium odpowiadały między innymi programy wyróżnione w konkursie organizowanym przez MEN w 1993 r.)⁵ Niestety, przegrane wybory parlamentarne jesienią 1993 r. i dojście do władzy postkomunistów i całej formacji SLD zastopowały wdrażanie reformy edukacji na kolejne cztery lata.

Przez ten zmarnotrawiony okres obraz wychowania w Polsce okazał się jeszcze bardziej niejednolity, jako efekt formalnego odejścia od pedagogiki socjalistycznej i opowiedzenia się za wizją szkoły demokratycznej, a nawet zgłaszania pomysłów na tzw. szkołę neutralną światopoglądowo. Jest to wynik dezorientacji pedagogicznej samych nauczycieli, ulegających bezmyślnie pajdocentryzmowi oraz różnym psychologizującym i socjologizującym kierunkom pedagogiki społecznej i kultury.

Zdaniem prof. Stanisława Nalaskowskiego, pedagogikę można pojmować jako teorię umiarkowanie obiektywną. Zgodnie z nią nauczanie i wychowanie muszą mieć określony cel, na który składają się dwie strony: potrzeby zewnętrzne wysuwane przez społeczeństwo oraz potrzeby wewnętrzne podyktowane odmiennością psychiczną jednostki. Proces zaś rozwojowy wychowanka jest pojmowany jako struktura złożona z wartości i powinności, z praw psychologicznych i socjologicznych, przy czym priorytet przysługuje tym pierwszym. Korzystny rozwój osobowości zakłada, że prawa i wartości zaczynają zajmować stopniowo coraz ważniejszą pozycję w strukturze procesu wychowania, ograniczając coraz bardziej wpływ uwarunkowań psychologicznych i socjologicznych na zachowanie jednostki⁶

Nowoczesne państwo demokratyczne powinno zapewnić edukację na odpowiednim poziomie i wychowanie w ramach szkolnictwa publicznego (stwarzając równocześnie podstawy prawne do rozwoju szkolnictwa niepublicznego). Inaczej mówiąc, wprowadzanie młodych w rzeczywistość pewnej kultury, ich uspołecznienie związane jest ze swej natury z jakimś systemem wartości, z jakąś filozofią życia. „W sposób jawny lub nie – zauważono w cytowanym już projekcie reformy systemu edukacji – wychowanie styka się ze światopoglądem. Szkoła nie pominie tego trudnego problemu; nawet niechęć do dokonywania wyborów w tym zakresie stanie się wyborem. Jedynym rozwiązaniem jest czytelne odślanianie podstaw

⁵ Tamże, s. 15.

⁶ S. N a l a s k o w s k i, *Przeciw tzw. „nowoczesnemu” wychowaniu*, „Wychowanie na co-dzień” 1998, nr 4–5, s. 13.

światopoglądowych, na których szkoła buduje swój program (zob. *Projekt*, cz. IV, Aksjologiczne podstawy wychowania).

W Polsce istotną rolę odgrywają dwa nurty światopoglądowe: chrześcijański i laicki, wpływające w znaczący sposób na kształt życia społecznego, które obok siebie współistnieją, choć synteza tych nurtów w znaczeniu epistemologicznym nie jest możliwa. Jawność światopoglądowa i dialog ułatwiają zrozumienie innych. Zatajanie przekonań, usuwanie ich ze sfery życia społecznego ku życiu prywatnemu nie daje takiej szansy, rodzi napięcia. Pełna neutralność światopoglądowa państwa, jego władz, jest fikcją, a w rzeczywistości szkodliwą utopią.

Według modelu francuskiego neutralność w dziedzinie edukacji sprowadza się do eliminacji nauki religii z programów szkolnych, wartości religijnych z wychowania – religia jest traktowana jako wyraz pewnego intelektualnego niedorozwoju. Model ten wprowadzono do szkół we Francji na przełomie XIX i XX w. W rzeczywistości mamy tu do czynienia nie z neutralnością, lecz dominacją jednego ze światopoglądów na rzecz innego światopoglądu⁷

Uznając zasady państwa demokratycznego i opierając koncepcję wychowania w szkole na podstawach antropologicznych, w określonym kręgu cywilizacyjnym możliwe jest przyjęcie analogicznych wartości humanistycznych, pomimo inspiracji czerpanych z odmiennych światopoglądów pluralistycznego społeczeństwa. Dlatego stawianie przed uczniem wymogu „co powinien zrobić”, nie może pozostawać bez odpowiedzi na pytanie: „dlaczego powinien?” Podstawy wychowania powinny być określone podmiotowo, z uwzględnieniem cech osobowych ucznia. Celowość w wychowaniu jest rzeczą konieczną i jeżeli będzie przez ucznia akceptowana przynajmniej w zakresie poznawalnym dla jego poziomu rozwoju osobowego, to wychowanie ma szansę przechodzenia w autoformację.

Program „szkoły przeszłości” proponowany w projekcie reformy systemu edukacji niesie w istocie przesłanie formacyjne: młody człowiek ma w nim znaleźć możliwość kształcenia się, czyli kształtowania charakteru, budowania osobowości. Stawiając wyraźnie na świadomy wysiłek, a nie na model „pobierania” nauk. Reformę muszą poprzeć rodzice i sami nauczyciele. Bez zrozumienia i zaakceptowania przez nich działań reformatorskich sukces jest niemożliwy. Trzeba więc z racjonalną argumentacją docierać do tych ludzi i spowodować, by nie obawiali się jej skutków.

III. W OCZEKIWANIU NA NOWE PROGRAMY NAUCZANIA RELIGII W SZKOLE

Dyskusja o reformie edukacji prowadzi do szukania odpowiedzi na pytanie: czego mogą spodziewać się i oczekiwać uczniowie w wieku 7–

⁷ W. C h r z a n o w s k i, *Neutralność, czyli cenzura*, „Życie” 1998, nr 147 z 26 VI. s. 11.

12, a więc w okresie rozwoju dziecięcego, oraz młodsza młodzież w wieku 13–16 lat? Otóż w projekcie ramowego planu nauczania na etapie edukacji wczesnoszkolnej, w klasach I–III szkoły podstawowej, nie będzie się wyodrębniało żadnych przedmiotów, nauczanie będzie w pełni zintegrowane. Projekt planu nauczania dla etapu drugiego, w klasach IV–VI, przewiduje częściowo zintegrowane nauczanie blokowe. Po ukończeniu sześcioletniej podstawówki wszyscy pójdą do trzyletniego gimnazjum ogólnokształcącego. Przedłużenie wspólnej edukacji do lat 16 wiąże się z przesunięciem o rok decyzji o różnicowaniu drogi edukacyjnej.

Dalsze szczeble edukacji przewidziane w nowym systemie to: trzyletnie licea profilowane, zwieńczone maturą, lub dwuletnie szkoły zawodowe. Po szkole zawodowej będzie można uzupełnić wykształcenie w dwuletnim liceum. Zreformowane zostaną także studia wyższe. Oprócz tradycyjnych, magisterskich, pojawią się wyższe szkoły zawodowe (licencjat). Utrzymane, choć zreformowane, zostaną szkoły policealne i kolegia.

Do ukończenia gimnazjum *Projekt* przewiduje dwie godziny tygodniowo nauczania religii – etyki, zaznaczając, że liczba godzin religii nie wchodzi do ogólnej puli i jest regulowana innym aktem prawnym. Nauczanie religii jako dyscyplina szkolna powinna towarzyszyć uczniom, którzy zdeklarują chęć uczestniczenia w takich zajęciach, aż do ukończenia trzyletniego liceum, czyli aż do matury lub aż do ukończenia dwuletniej szkoły zawodowej, to znaczy do 18–19 roku życia.

Reforma systemu edukacji wymaga przygotowania podstawowego pakietu nowych programów nauczania religii dla poszczególnych rodzajów szkół, odpowiednio do założeń wychowawczo-kształceniowych nowego ustroju szkolnego. Jest bowiem konieczne, jak stwierdzono w „Dyrektorium Ogólnym o Katechizacji” z dnia 15 VIII 1997 r., by nauczanie religii jawiło się jako dyscyplina szkolna, która wymaga takiej samej systematyzacji i organizacji jak inne dyscypliny (DOK 73). Inspirowanie i pilotowanie tego przedsięwzięcia, a wreszcie jego zatwierdzenie pozostaje w gestii Komisji Wychowania Katolickiego Episkopatu Polski, a w praktyce Rady Programowej ds. podręczników i pomocy do nauki religii.

Zreformowana szkoła będzie wymagała nowych podręczników do nauczania religii zgodnie z nowym obowiązującym programem. Modelowego opracowania wymagają standardy podręczników i zasady oceniania ich przydatności w procesie wielostronnego kształcenia: „nauczania – uczenia się” Od 21 V 1996 r. obowiązuje znowelizowane zarządzenie w sprawie warunków i trybu dopuszczania do użytku szkolnego podręczników, zalecania środków dydaktycznych oraz wykazu tych podręczników i środków (Dz.Urz. MEN Nr 4, poz. 16). Autorzy i recenzenci podręczników katechetycznych w zakresie formalno-prawnym muszą stosować się do zawartych tam wymogów dla zachowania pozycji i statusu nauczania religii w szkole w zreformowanym systemie edukacji. Przy braku należytych programów i właściwych podręczników na lekcjach niejednokrotnie – jak twierdzą chcący się uczyć uczniowie – mówi się o tym samym. Mimo nie-

raz najlepszych chęci uczącego, lekcje zamieniają się czasem w spory (niekiedy złośliwe) i dyskusje od religii odległe. Powoduje to zniechęcenie i obawy katechetów przed zajęciami, zwłaszcza że są takie zespoły klasowe, w których zamiast nauczycieli przydaliby się kwalifikowani pogromcy – tak daleko posunęła się demoralizacja młodych ludzi⁸.

IV. ŚRODOWISKO SZKOLNE MIEJSCEM ZETKNIĘCIA SIĘ WIARY I KULTURY

Nauczanie religii w szkole odbywa się w ramach ewangelizacyjnej i katechetycznej misji Kościoła. Adhortacja apostolska *Catechesi Tradendae* poświęca wiele uwagi „możliwościom nie do pogardzenia, jakie oferuje szkoła dla katechizacji” (CT 68). Nauka religii w szkole powinna być prowadzona w duchu służby, w celu wprowadzenia katechizowanych w systematyczny wykład wiary chrześcijańskiej, opartej na wewnętrznej zwartości, która umożliwi zharmonizowanie, w świetle Ewangelii, wiedzy oraz wartości moralnych i kulturalnych (CT 69). W ten sposób szkoła może stać się miejscem wcielenia orędzia chrześcijańskiego w konkretne środowisko społeczno-kulturowe.

W dalszym ciągu mocną stroną naszej religijności jest zakorzenienie w tradycji, nie tylko narodowej, ale także religijnej, wreszcie w tradycji rodzinnej. Jest to doniosły fakt, który bardziej należy uwzględnić w katechezie. Tradycyjną wiarę należy uznać za wielki skarb, ponieważ staje się on punktem wyjścia wiary przyjętej świadomie i praktykowanej z osobistego przekonania wewnętrznego. Sam krytycyzm katechety to zbyt mało, by pomóc człowiekowi w przezwyciężeniu niedojrzałości religijnej. Potrzebna jest nam pokora przyjęcia naszej niedojrzałości w wierze i uszanowania niedojrzałości wiary naszych bliźnich. Słabość wiary należy odczytywać raczej jako wezwanie i zaproszenie do rozwoju, nie zaś odrzucenia, rezygnacji i krytyki. Tradycyjna wiara to jakby ziarno gorczycy, które ma szansę stać się poprzez katechezę i świadectwo życia innych wielkim krzewem wiary; jak zaczyn może przemienić całego człowieka⁹.

Nauczanie religii ma umożliwić zrozumienie, przyjęcie lub pogłębienie wiary, bez narzucania jej komukolwiek. Nauczanie religijne pomaga uczniom wierzącym określić się w sposób bardziej świadomy w ramach wyznawanej wiary i zarazem uniknąć niedojrzałości lub obojętności w dziedzinie religijnej. Uczniom poszukującym wiary daje możliwość poznania odpowiedzi, jakie Kościół przynosi w interesujących ich kwestiach, składając ich do refleksji. Uczniom niewierzącym, o ile uczestniczą w tym nauczaniu, daje okazję konfrontacji swojej pozycji w odniesieniu do sta-

⁸ Z. Z m i g r o d z k i, *Meandry nowej wiary, czyli inwazja katolewicy*. Komorów 1998, s. 233.

⁹ J. A u g u s t y n, *Dojrzewanie wiary*, „Przegląd Powszechny” 1998, nr 2, s. 135.

nowiska Kościoła. Można mówić o trzech zasadniczych zadaniach nauczania religijnego w szkole: systematyczną informację na tematy wyznawanej religii; formację, która ma doprowadzić do świadomego wyboru Boga oraz wychowanie do współistnienia i dialogu w społeczeństwie pluralistycznym. Realizacja tych zadań pozwala na stworzenie możliwej syntezy między wiarą a kulturą¹⁰.

Katecheza współczesna ma podstawę w personalistycznej koncepcji teologii; w jej centrum znajduje się problem osoby ludzkiej, a wyraża się w formie dialogu. Katecheza egzystencjalna jest otwarta na życie człowieka, podejmuje problemy egzystencjalne, które noszą w sobie katechizowani. Interesuje ją życie dziecka, młodzieży, w ich środowisku rodzinnym, szkolnym i kościelnym. Zwraca uwagę na modlitwy i liturgię, ale bierze pod uwagę także pracę i rozrywkę, nadzieje i lęki. Problemy te bowiem mają fundamentalne znaczenie dla życia ludzkiego i odniesienie do ostatecznego celu człowieka. Wszystkie problemy egzystencjalne stają się właściwie problemami wiary, a przez to także centralnymi problemami katechetycznymi. Katecheci stają zaś wobec problemów współczesnego świata i skomplikowanej egzystencji każdego człowieka z zadaniem odniesienia ich do ewangelicznego orędzia¹¹.

V. ROLA DOŚWIADCZENIA W WYCHOWANIU DO PRZEŻYWANIA WARTOŚCI

Nie da się sensownie mówić o wychowaniu poza wartościami. Jeśli założymy personalistyczne rozumienie tego pojęcia jako „wartości osobowe”, to myślimy o godności człowieka, jego rozumności, wolności i odpowiedzialności, miłości i współnocie, ukierunkowujących człowieka ku prawdzie, dobru, pięknu, a według personalizmu chrześcijańskiego – ostatecznie ku świętości. Zaś w szkole przyszłości, w której pragnie się kulturować te wartości, najwyższymi dobrami powinny być: nauka, prawo i moralność. Prawo obowiązujące w szkole wyklucza przemoc i nadużywanie władzy, moralność każe w drugim (nauczycielu i uczniu) widzieć człowieka, a nauka prowadzi do odkrywania i umiłowania prawdy.

Jednak istota problemów aksjologicznych w pedagogice nie skupia się tylko wokół wiedzy o wartościach, ale przede wszystkim wokół sposobu ich przekazu. Problem pedagogiczny tkwi w metodologicznym – jak? Czyli dotyczy przejścia od pedagogiki normatywnej do nauki doświadczalnej i praktycznej. Kluczem, po który trzeba sięgać, jest doświadczenie człowieka. Pedagog spotyka w swej pracy już istniejące w doświadczeniu wychowanka pewne ślady wartości. W swojej pracy nawiązuje do tych śladów, pamiętając o wynikających z tych doświadczeń ograniczeniach.

¹⁰ M. K o w a l c z y k, *Inkulturacyja katechetyczna*, Gniezno 1998, s. 64–65.

¹¹ Por. S. Ł a b e n d o w i c z, *Formacja katechetów*, Lublin–Radom 1994, s. 135–140.

Pedagoga interesuje relacja, jaka zachodzi pomiędzy wiedzą o wartościach – możliwościach ich realizacji – a ludzkim doświadczeniem¹². Czyli w jaki sposób rozpoznana wartość winna być zrealizowana w konkretnej sytuacji ze względu na podstawowy cel wychowania, jakim jest wspieranie rozwoju osoby wychowanka i zapobieganie jego destrukcji.

Łaciński termin „*experientia*” oznacza: umiejętność nabytą doświadczeniem, biegłość, znajomość czegoś¹³. W naukach empirycznych (przyrodniczych) terminem „doświadczenie” określa się obserwację naukową i eksperyment. Potocznie za „doświadczenie” przyjmuje się ogół wiedzy, nawyków, umiejętności, jakie człowiek nabywa kontaktując się ze światem i które wyznaczają w ogromnej mierze jego zachowanie. Ogólnie rzecz biorąc, „doświadczenie” oznacza bezpośrednie zetknięcie się z rzeczywistością. Cechuje je przeżyciowe uczestnictwo w dokonujących się zdarzeniach. Doświadczenie osobowe jest nierozzerwalnie związane z kontaktem i interpretacją.

W tym miejscu pragnę przytoczyć za siostrą prof. Z. Zdybicką zdefiniowanie doświadczenia religijnego. Jej zdaniem jest to proces bezpośredniego uzyskiwania informacji o religijnej rzeczywistości; odnosi się do religijnych aktów, stanów, zachowań, a także do ich wytworów oraz przedmiotów odniesienia (np. Bóg, bóstwo), których syntezą jest sacrum; bywa często utożsamiane z przeżyciem religijnym lub z aktem religijnym; szczytową formą doświadczenia religijnego stanowi doświadczenie mistyczne¹⁴.

Psycholodzy chętnie podejmują temat doświadczenia religijnego, uważając je za źródło religijności. Podkreśla się, że doświadczenie religijne odnosi się do kontaktu bezpośredniego, wewnętrznego, subiektywnego, przeważnie o charakterze afektywnym z bóstwem (sacrum, Bóg). Doświadczenie religijne od strony psychologicznej zostało bardzo obszernie opisane przez W. Jamesa¹⁵. Uporządkował on i psychologicznie wyjaśnił różnego rodzaju doświadczenia. Autor mocno akcentuje to, iż doświadczenie Boga dokonuje się często z zaskoczenia i jest nieopisywalne. Pokazał także, jak doświadczenie Boga ubogaca człowieka, wyzwala energię ducha.

Nauczanie religii oparte na doświadczeniach osobowych i religijnych katechety i katechizowanych prowadzi do odkrycia potencjału duchowego człowieka, zachęca do dogłębnej analizy ludzkich pragnień. Forma narracji stosowana w katechezie doświadczenia jest wierna „stylowi” Jezusa z Nazaretu. Wiązanie historii życiowej słuchającego, nauczającego i Chrystusa jest nieodzowne w drodze do Boga, uwzględniające mentalność dzi-

¹² K. A b l e w i c z, *Doświadczenie i urzeczywistnienie wartości w wychowaniu*, [w:] *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, T. Kukulowicz, M. Nowak (red.), Lublin 1997, s. 343–345.

¹³ M. P l e z i a (red.), *Słownik łacińsko-polski*, t. 2, Warszawa 1962, s. 435.

¹⁴ Z. Z d y b i c k a, *Doświadczenie religijne*, [w:] *Encyklopedia katolicka*, t. 4, 1983, k. 156.

¹⁵ W. J a m e s, *Doświadczenie religijne*, tłum. J. Hempel, Warszawa 1958.

siejszego człowieka oraz specyfikę życia we współczesnym świecie. Katecheza doświadczenia jest otwarta na świat, wychodzi z niego, uczestniczy w jego życiu i tworzy w nim nowe wartości. Katecheza ta, licząc się z tradycją, „spogląda” w przyszłość, utrzymując związek z Kościołem, wiąże się ze szkołą, pamięta o przedmiocie przekazu wiary, utożsamia się w sposób esencjalny z jego podmiotem¹⁶. Nasza przygoda wiary zachodzi na horyzoncie egzystencjalnych doświadczeń. Pewne przeżycia czynią nas bliższymi Boga, inne – oddalają. Przy czym niebagatelną rolę odgrywa tutaj interpretacja tych doświadczeń. Chodzi o to, aby zachować otwartość i optymizm, unikając stereotypów i uprzedzeń.

W tym miejscu przypomina mi się pewien dowcip. Jak to zwykle, dowcipy i anegdoty zawierają uproszczoną wizję rzeczywistości. Wymyślona historyjka ukazuje jednak trafnie trzy różne postawy wobec siebie i świata, trzy różne obrazy o świecie, które kształtują tożsamość dziecka przez matkę, przez taką, a nie inną wzajemną relację. Otóż podczas konkursu, dziewięcioletniej dziewczynce, kandydatce do pierwszej nagrody, grającej na skrzypcach, w pewnym momencie pęka struna. Matka – Polka towarzysząca dziewczynce podbiega do niej i woła: „Coś ty mi zrobiła! Inaczej zachowuje się matka – Żydówka: podchodząc do córki, obejmuje ją i mówi: „Co oni nam zrobili! Tyle miesięcy ciężkiej pracy” Jeszcze inaczej reaguje matka – Amerykanka: podnosi do góry rękę i zwraca się do małej skrzypaczki: „Kochanie masz nowe doświadczenie” Nie wchodząc w szczegółową analizę psychologiczną tych trzech przypadków, poprzestaną na ogólnej konkluzji. Rolą każdej oświeconej matki będzie pomóc dziecku, aby nie było bezradne wobec uczuć złości lub bólu powstałych w efekcie rzeczywistej straty. Musi to jednak czynić z wycuciem, dzięki któremu, nie ingerując w wewnętrzny świat swojej córki, pozostawia dziecku możliwość osobistego przeżycia tej sytuacji, unikając uproszczenia i prymitywizacji życia duchowego¹⁷

VI. WYCHOWANIE MORALNE WOBEC KRYZYSU TOŻSAMOŚCI

Wychowanie moralne stanowi istotny element wychowania realizowanego w nauczaniu religii. Istnieje wiele koncepcji definicyjnych ujęć problematyki wychowania moralnego, jednak ich głównym składnikiem są kategorie aksjologiczne dobra i zła, a ściślej autentyczne rozróżnienie tychże rzeczywistości. Kształtowanie moralności człowieka odnosi się do jego czynności poznawczych, ale przede wszystkim uwidacznia się w sferze emocjonalnej.

¹⁶ S. Chrost, *Doświadczenie egzystencjalne wymiarem współczesnej katechezy*, Radom 1998, s. 120–121.

¹⁷ Cytuje za: J. Santorski, *Zacznij od siebie*, Warszawa 1997 s. 11–13.

Intelektualne poznanie nie gwarantuje faktycznego postępowania moralnego, jednostka musi samodzielnie przyjąć daną wartość do swojej osobistej hierarchii wartości, aby stała się częścią struktury osobowościowej i urzeczywistniała się w praktycznym działaniu. Funkcje interioryzacji zachowań moralnie wartościowych, a później proces ich internalizacji stanowią nadrzędne kwestie wychowania i autoformacji.

Wśród wielu aspektów diametralnych zmian, jakie nastąpiły na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych w naszym kraju, jest zasadniczy problem kryzysu tożsamości człowieka. Tożsamość, według L. Witkowskiego¹⁸, jest to centrum identyfikacji działań i myśli jednostki odzwierciedlających ukształtowaną i uświadomioną strukturą własnego „ja”. Tożsamość jest zagrożona, kiedy jednostka nie jest w stanie samodzielnie zidentyfikować własnej indywidualności na tle dynamicznie dokonywujących się przemian społeczno-kulturowych.

Szczególnie jest to uwidocznione w niedostatecznym 'poczuciu świadomości moralnej młodzieży, braku własnej tożsamości. Młody człowiek nie potrafi zidentyfikować się z hierarchią wartości preferującą pozytywne normy moralne, społeczne, mające zasadniczy wpływ na harmonijne współżycie międzyludzkie. Prawdopodobnie uzna je w przyszłości, jednak proces ten będzie opóźniony i niejednokrotnie okupiony sytuacjami łamania norm i obowiązujących zasad, występowaniem czynnej agresji, łamaniem prawa itp.

Istnieją określone sposoby wychowanie moralnego, oparte na czynnym poszukiwaniu, odkrywaniu wartości moralnych, na ich samodzielnym odczuwaniu i rozumowaniu. Metoda „rozumowania moralnego” Kohlberga jest pewnym sposobem dyskusji, konwersacji w obszarze dylematów moralnych. W metodzie tej istotne są argumenty opisujące dane konflikty czy wartości moralne. Występują w niej następujące elementy strukturalne:

- prezentacja dylematu moralnego;
- poszukiwanie jego rozwiązań;
- określenie wartości ukrytych w rozważanym dylemacie;
- podkreślenie tych wartości, które świadczą o wyższym poziomie rozwoju moralnego;
- zastosowanie przyjętych rozwiązań¹⁹

Oczywiście nie ma prostych recept, w jaki sposób odkrywać normy, zasady, wartości moralne w oddziaływaniach wychowawczych, aby stawały się one faktycznie integralną częścią struktury osobowości człowieka i mogły urzeczywistnić się we współżyciu społecznym? Nauczenie wzorców etycznych nie daje jeszcze dostatecznej siły, aby żyć moralnie. Pozostaje przemożne oddziaływanie, często destruktywne mass mediów, negatywny wpływ subkultury młodzieżowej i najbliższego otoczenia oraz

¹⁸ L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia: Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Toruń 1989, s. 14.

¹⁹ Por. M. Łobocki, *W sprawie wychowania moralnego w szkole*, „Edukacja” 1995, nr 2, s. 34.

wszelkiego rodzaju pokusy: bogactwa, władzy, użycia. Tradycyjna moralność została podminowana wraz z rozbiciem rodziny. Prawo moralne można uznać tylko wtedy, gdy doświadczy się nowej siły, nowej energii zdolnej obdarować miłością. W katechezie nie chcemy zatrzymać się na odkrywaniu systemu moralnego, ale prowadzić do przeżycia duchowego – spotkania z Osobą, Wcieloną Miłością. I to jest najbardziej intrygujące wezwanie, przed jakim stają: katecheta i katechizowani.

Mam tu na myśli również samorealizację potencjału ludzkiego, sprowadzającego się do czynnego i wartościowego uczestnictwa we wspólnocie, poczucia zobowiązań w stosunku do społeczności. Przede wszystkim poprzez wczuwanie się w sytuację drugiego człowieka, akceptację i ufność, a także uczestniczenie w jego przeżyciach. Carl Rogers zwraca uwagę na konieczność występowania swoistego „sprzężenia zwrotnego”: stosunek empatyczny występuje, gdy nie tylko ktoś „wczuwa się” w wewnętrzne przeżycia drugiej osoby, ale również druga osoba spostrzega to i ocenia, jako potrzebną jej pomoc. „Jeśli (...) ktoś jest w stanie wczuć się we mnie, wejść w moją skórę (...), wtedy mogę kwitnąć i rozwijać się w tej atmosferze”²⁰.

VII. W KATECHEZIE CHODZI O CIEBIE

Najpierw małe wyjaśnienie. Czy chodzi o Boga, czy o człowieka? Otóż Bóg i człowiek to w katolickiej refleksji teologicznej nie jest alternatywa rozłączna. Trzeba odróżnić Boga od człowieka, ale nie można Go od człowieka oddzielić – i to nie tylko w Jezusie Chrystusie (aczkolwiek właśnie ze względu na to, co stało się dla nas rzeczywistością poprzez Wcielenie i Jego Osobę). Każda autentyczna katecheza jest chrystocentryczna. Jest to chrystocentryzm ze swej natury trynitarny (CT 5; DOK 99).

Orędzie Jezusa o Bogu jest dobrą nowiną, które ukazuje wielkie konsekwencje, jakie wynikają z niej dla człowieka (DOK 101). Z tego wybitnie chrystologicznego powodu katecheza w przedstawieniu orędzia chrześcijańskiego winna się troszczyć o to, by nauczyć ludzi doceniać własne doświadczenie tak osobiste, jak i społeczne, tak aby obudzić w ludziach słuszne pragnienie doskonalenia własnego życia (DOK 117). Ostatecznie więc w katechezie chodzi o człowieka (chodzi o Ciebie), o katechizowanego.

W centrum uwagi całego procesu edukacyjnego pozostaje nauczyciel – wychowawca. To on ostatecznie określa kierunek i cel działań pedagogicznych. Pedagog staje się tutaj bezpośrednim źródłem wartości, jeśli odślania prawdę, dobro, piękno i pociąga wychowanków do urzeczywist-

²⁰ S. Rogers, *Uczyć się jak być wolnym*, [w:] *Przełom w psychologii*, Warszawa 1978, s. 301.

nienia tych podstawowych wartości. Droga do urzeczywistnienia tych oczekiwań wiedzie poprzez stawanie się nauczycielem refleksyjnym, odpowiedzialnym za własny system wartości. Efekt podejmowanych działań edukacyjnych zależy od jakości komunikacji wychowawcy z wychowanymi.

Pomiędzy uczniem a nauczycielem mogą wystąpić różne odmiany dialogu:

- dialog pozorowany, będący maskowaniem rzeczywistego monologu;
- dialog dydaktyczny, wynikający z potrzeby rzeczowego porozumienia się w procesie przekazu wiedzy lub zdobywania umiejętności;
- dialog duchowy między osobami, który wyklucza bezosobowe instrumentalne odniesienia.

Dialog między nauczycielem a uczniem jest tym, co się wydarza między nimi. Polega na wymianie obietnicy: „chcę, żebyś był (sobą), jesteś dla mnie wartością (samą w sobie), chcę odpowiadać za ciebie (i za siebie, za moje reakcje względem ciebie). W relacji ontycznej, zwanej duchowym dialogiem osób, uczeń jest zatroskany, czy nauczyciel akceptuje go takim, jaki jest, a nauczyciel całym sobą daje odpowiedź: tak. To „zapytanie” i „odpowiadanie” dwóch osobowych duchowości rodzi między nimi więź duchowych przeżyć wartości moralnych. Tak powstaje wspólnota międzyosobowa. W przeciwnym wypadku zastępuje ją instytucja formalnych związków²¹.

Jeżeli wydarzył się dialog duchowy między uczniem a nauczycielem, to uczeń pragnie wspólnie z nim coś przeżyć, pragnie wypowiedzieć siebie i przyjąć do siebie. Oto osobliwe koło hermeneutyczne w tym co nazywamy „pomiędzy” osobami. To „pomiędzy” jest tym, co dzieje się z osobami, a nie członkami grupy społecznej. Owo „pomiędzy” wyklucza relacje: władanie i manipulacja. Trudno o taki charakter relacji pomiędzy nauczycielem a uczniem w szkole gigancie: 800–1000 uczniów, zespół nauczycielski 50–60 osób, nauczyciel uczący jednego przedmiotu w 15–20 klasach, klasy mające 30 uczniów (bo nie może być inaczej z przyczyn obiektywnych). Nie znaczy to, że o taki dialog międzyosobowy nie należy zabiegać i usilnie się starać. Wspólnotę osobową szkolną można przypisać potencjalnie tylko ludzkiej duchowości, a nie strukturom zewnętrznym, organizacyjnym czy przedmiotom.

Przecież relacja uczeń – nauczyciel czy student – profesor, jeżeli jest oparta tylko na intelekcie i wiedzy, jest „kulawa”, niepełna, formalna. Inaczej mówiąc, miłość pedagogiczna jest naturalnym i koniecznym dopełnieniem sytuacji wychowawczej, często decyduje o wartościach wychowania. Miłość w pedagogii to – dodajmy – akceptacja, sympatia. To widzenie w drugim człowieku podmiotu²². W tym miejscu wracamy do punktu wyjścia tej refleksji: w katechezie chodzi o Ciebie!

²¹ M. S a w i c k i, *Hermeneutyka pedagogiczna*, Warszawa 1996, s. 106–108.

²² W. T h e i s s e n, *Wychowanie – rzeczywistość i dążenie*, [w:] *Rozmowy edukacyjne*, S. J.

VIII. WYTYCZNE DO PROWADZENIA DIALOGU PEDAGOGICZNO-RELIGIJNEGO

U podstaw problematyki dialogu, a przede wszystkim jego praktykowania wybijają się myślenie na wskroś personalistyczne: niezbywalna godność każdego człowieka i niezbywalny szacunek dla jego osobowej wolności²³. Paweł VI w encyklice *Ecclesiam suam* (1964) poświęconej dialogowi, zwracając uwagę na postawę „otwartości” i „jasność”, uwydatnia pedagogiczny wymiar tej formy wymiany myśli. W oczach uczniów ideałem jest nauczyciel umiejący swe sądy formułować zrozumiale, uczeń zaś stara się wyrażać bez zawilości. „Należy go [dialog] przecież uważać jakby za przekazywanie myśli, bo jest niemal wezwaniem do rozwijania i ujawniania wyższych władz duszy i umysłu. Już sama ta właściwość wystarcza, by dialog zaliczyć do najwznioślejszych rzeczy, jakich dokonują ludzka przedsiębiorczość i inteligencja. Równocześnie ta pierwsza i nieodzowna cecha dialogu (jasność) wystarcza, byśmy wszyscy, którzy kierujemy się zapałem apostołskim, zbadali formy naszego posługiwania się słowem, czy mianowicie są one zrozumiałe, przygotowane do poziomu ludzi i ładne?” (nr 31).

Idąc tym razem za sugestiami ks. prof. A. Skowronka²⁴, można sformułować pewne wytyczne, których przestrzeganie usprawni dialog pedagogiczny.

1. Wyłóż swoje karty otwarcie na stół! – Tylko wówczas jesteśmy w stanie zrozumieć duchowość innych ludzi, gdy jesteśmy gotowi do jasnego zaprezentowania naszej własnej pozycji.

2. Nie karykaturuj! – Nie wolno tworzyć sobie fałszywych obrazów o wierze innych.

3. Nazywaj rzeczy po właściwym ich imieniu! – Zarówno wymijająca uprzejmość, jak i tępa agresywność po prostu nie trafiają w sedno rzeczy. Otwarta szczerość jest jedynie możliwą drogą. Sięgaj po argumenty, lecz nie zniesławiaj!

4. Respektować nie koniecznie znaczy akceptować – respektuj prawa twego bliźniego do jego własnych przekonań, tak jak oczekujesz, że on będzie respektował twoje. Nie oznacza to, iż musisz akceptować jego przekonania, podobnie jak i on nie musi akceptować twoich.

5. Czcij swoich duchowych rodziców! – Ten szacunek rozciągać się musi również na duchowych rodziców innych ludzi. Nie wszyscy ludzie mają dobrych rodziców, ale ich mają. Nie do nas należy zadanie rozwiązywania tego problemu.

Żurek (red.), Lublin 1998, s. 29–30.

²³ A. Skowronek, *Ku pedagogii dialogu*, „Pedagogia Christiana” 1997, nr 1, s. 70.

²⁴ Tamże, s. 71–72.

6. Ludzi więcej łączy między sobą niż dzieli i różni. – Mimo powagi niektórych kontrowersji fundamentalne ludzkie elementy w s p ó l n e zawsze zachowują większe znaczenie.

7. Prawda jest zawsze trudna i wymagająca. – Od prawdy nie możemy się jednak dyspensować. Manipulacje nazywać należy po imieniu.

8. Nie kradnij! – Nawet religia może być użyta jako pozór i osłona do finansowego wyzysku i kłamstwa. Praktyk takich w żadnym wypadku nie możemy tolerować.

9. Mamy prawo do osądu autoprezentacji innych. – Prezentacja na zewnątrz niejednokrotnie jaskrawo różni się od właściwej wewnętrznej rzeczywistości. A to nie jest już tylko problem drugich!

10. Wzajemna krytyka religijna jest konieczna; jest służbą, którą świadczyć może jedna religia drugiej. – Uczmy się lepszego poznawania naszej własnej religii. Na gruncie tej wzajemności możliwy i owocny staje się prawdziwy dialog.

ZAKOŃCZENIE

Pragnąłem poprzez całościowy obszar myślenia o wychowaniu, wpływający z chrześcijańskiej wiary, z nauk antropologicznych, z wiedzy zdroworozsądkowej i realistycznej pedagogiki, zwrócić uwagę, że w nauczaniu religii należy nieustannie odwoływać się do właściwej hierarchii wartości, określać sens ludzkiej egzystencji, prowadząc wychowanków do odkrywania odpowiedzi nie tylko na pytanie kim jest człowiek, ale także, kim może się stawać?

Tak realizowane zadania katechetyczne wpisują się w planowaną reformę systemu edukacji „szkoły przyszłości” Model katechezy personalistyczno-egzystencjalnej opiera się na trzech fundamentalnych zasadach: na koncepcji człowieka, aksjologicznych podstawach wychowania oraz integralnej metodzie – interpretacji doświadczenia i dialogu pedagogicznego.

W przepowiadaniu katechetycznym potrzeba przede wszystkim odniesienia do tego fundamentu, jakim jest Bóg, do tego najbardziej konkretnego przykładu, jaki został nam dany w osobie Jezusa Chrystusa. Uczestnicząc w Chrystusowym dziele zbawczym, mamy przynosić z sobą powiew innej rzeczywistości, nadprzyrodzonej, dając nadzieję, w tym często nieludzkim świecie, na ujrzenie rzeczy w ich właściwych wymiarach.

Nauczanie religii w szkole należy dziś w większym niż kiedykolwiek stopniu do najważniejszych zadań Kościoła w Polsce. Traktowanie katechezy szkolnej w kategoriach uciążliwego, dodatkowego zajęcia duszpasterskiego byłoby nieporozumieniem. W systemie wychowania i kształcenia młodego pokolenia narodu w przeważającej mierze wyznania rzymskokatolickiego nauka religii stanowi ważny czynnik w dziele wszechstronnej edukacji całego społeczeństwa i istotny element kultury pluralistycznej współczesnej cywilizacji.

RELIGIONSUNTERRICHT IN DEN SCHULEN IM ERZIEHUNGSPROZEß DER JUNGEN GENERATION IN DER ZEIT DER WERTKRISE

Z u s a m m e n f a s s u n g

Ich wollte durch komplexes das Erziehungswesen betreffendes Denkgebiet, das aus dem christlichen Glauben, den anthropologischen Wissenschaften, dem gesunden Menschenverstand und der realistischen Pädagogik fließt, darauf hinweisen, daß es beim Religionsunterricht unentbehrlich ist, sich ständig auf die richtige Werthierarchie zu berufen, den Sinn des Menschenlebens zu bestimmen, die Zöglinge zum Entdecken von Antworten zu führen nicht nur auf die Frage, was der Mensch ist, sondern auch auf die Frage, was der Mensch werden kann.

Die so realisierten katechetischen Aufgaben schalten sich in die geplante Reform des Bildungssystems der „Schule der Zukunft“ ein. Das Model der personalistisch-existenziellen Katechese stützt sich auf drei fundamentale Grundsätze: die Konzeption des Menschen, die axiologischen Erziehungsgrundlagen und die integrale Methoden der Erfahrungsinterpretation und des pädagogischen Dialogs.

In der Katechese ist vor allem die Berufung auf Gott als allumfassendes Fundament nötig, auf jenes am meisten konkrete Beispiel, das uns in der Person Jesu gegeben wurde. An dem Erlösungswerk Christi teilnehmend sollen wir den Hauch einer anderen, übernatürlichen Wirklichkeit mit uns bringen und damit die Hoffnung, in dieser oft unmenschlichen Welt die Dinge in ihren richtigen Ausmaßen zu erblicken.

Der Religionsunterricht in den Schulen gehört heute in höherem Grad als je zu den wichtigsten Aufgaben der Kirche in Polen. Die Behandlung der Katechese als einer lästigen, zusätzlichen seelsorgerischen Tätigkeit ist ein Mißverständnis. In dem Bildungs- und Erziehungssystem der jungen Generation, die der Nation des überwiegend römisch-katholischen Bekenntnisses angehört, bildet der Religionsunterricht einen wichtigen Faktor im Werk universaler Edukation der ganzen Gesellschaft und ein wesentliches Element pluralistischer Kultur der heutigen Zivilisation.