

Cyprian Rogowski

**PRZYSZŁOŚĆ NAUKI RELIGII W POLSKIEJ SZKOLE
SZANSE I ZAGROŻENIA
STUDIUM PEDAGOGICZNORELIGIJNE**

Lublin 2025

Recenzenci:

Prof. dr hab. Janusz Mariański

Prof. dr hab. Helena Słotwińska

© Copyright by Akademia Nauk Społecznych i Medycznych w Lublinie

Wydawca:

Akademia Nauk Społecznych i Medycznych w Lublinie

ul. Zamojska 47, 20-102 Lublin, tel. +48 81 531 85 56

www.ansim.pl

Lublin 2025

ISBN 978-83-964965-9-1

Druk i oprawa

Zet.Ka Lublin

Spis treści

Egon Spiegel - <i>Przyszłość nauki religii w polskiej szkole jako zaproszenie – słowo zachęty z doświadczeń i perspektyw niemieckiego sąsiedztwa</i> - wersja polska	9
Egon Spiegel - <i>Przyszłość nauki religii w polskiej szkole jako zaproszenie – słowo zachęty z doświadczeń i perspektyw niemieckiego sąsiedztwa</i> - wersja niemiecka	17
Egon Spiegel - <i>Przyszłość nauki religii w polskiej szkole jako zaproszenie – słowo zachęty z doświadczeń i perspektyw niemieckiego sąsiedztwa</i> - wersja angielska	26
Od autora - wersja polska	37
Od autora - wersja niemiecka	56
Od autora - wersja angielska	77
Rozdział I. <i>Śladami Soboru Watykańskiego II – wyzwania dla teologii i Kościoła w XXI wieku</i>	99
1.1. Recepcja i potencjał Soboru Watykańskiego II	102
1.2. Zagadnienie stosunku Kościoła do świata	105
1.3. Jak rozumieć określenie „świat współczesny”	106
1.4. Kościół jako <i>znak wiary</i> dla świata	110
1.5. Ponowny proces samookreślenia Kościoła	113
1.6. Konkluzje.....	116
Rozdział II. <i>Dydaktyka nauczania religii w kontekście Soboru Watykańskiego II</i>	121
2.1. Wpływ odnowy soborowej na dydaktykę nauczania religii	123
2.2. Funkcja służebna Kościoła w nauczaniu religii	127
2.3. Eklezjalny wymiar lekcji religii w szkole	132
2.4. Rola Kościoła i teologii w szkolnym nauczaniu religii	136
2.5. Lekcja religii – wspólna odpowiedzialność Kościoła i państwa	143
2.6. Konkluzje	148
Rozdział III. <i>Sekularyzacja i jej konsekwencje dla szkolnej lekcji religii</i>	155
3.1. Rozumienie terminów „sekularyzacja” i „sekularyzm”	157
3.2. Religia i globalizacja	165
3.3. Religia z perspektywy socjologicznoreligijnej	171
3.4. Szkolne nauczanie religii w świetle dyskursu sekularyzacji i desekularyzacji ...	180
3.5. Konkluzje	186

Rozdział IV. <i>Katolicka i ewangelicka lekcja religii w Niemczech</i>	193
4.1. Zasady katolickiej lekcji religii	194
4.2. Zasady ewangelickiej lekcji religii	199
4.3. Zadania i cele katolickiej lekcji religii	204
4.4. Wytyczne Episkopatu niemieckiego dla lekcji religii	210
4.5. Relewantne przykłady dla szkolnej lekcji religii w Polsce	215
4.6. Szkolna lekcja religii i katecheza parafialna	221
4.7. Konkluzje	236
Rozdział V. <i>Adekwatne orientacje koncepcyjne dla lekcji religii w szkole</i>	245
5.1. Performatywne nauczanie religii w szkole	247
5.2. Wyjaśnienie pojęć „performatywność” i „performatywny”	250
5.3. Performatywna dydaktyka religii z perspektywy ewangelickiej	253
5.4. Performatywna dydaktyka religii z perspektywy katolickiej	259
5.5. Estetyczny wymiar w performatywnym nauczaniu religii	267
5.6. Konkluzje	271
Rozdział VI. <i>Przekształcanie dydaktyki religii</i>	281
6.1. Czy zmiana kierunku dydaktyki religii?	283
6.2. Pytanie o prawdę w nauczaniu religii	293
6.3. Polityczny wymiar nauczania religii	308
6.4. Wkład lekcji religii w budowanie społeczeństwa obywatelskiego	318
6.5. Potencjał i ryzyka nowych mediów w nauczaniu religii	333
6.6. Konkluzje	346
Rozdział VII. <i>Kairologiczny wymiar „dobrej lekcji religii”</i>	353
7.1. Wymiary i poziomy komunikatywnego teologizowania	356
7.2. Językowo wrażliwe nauczanie religii	360
7.3. Relacyjny charakter lekcji religii	369
7.4. Inkluzyjna lekcja religii	381
7.5. Profil i szanse religii w szkole przyszłości	391
7.6. Kontrowersyjne tematy w szkolnym nauczaniu religii	398
7.7. Lekcja religii w szkole wobec zagrożeń	404
7.8. Konkluzje	411
Zakończenie	419
Zusammenfassung	427
Summary	437
Wykaz skrótów	445
Bibliografia	447
Strony Internetowe	491

**Die Zukunft des Religionsunterrichts in der polnischen Schule
Chancen und Risiken
Religionspädagogische Studie**

INHALT

Einleitung	37
Kapitel I. <i>Auf den Spuren des Zweiten Vatikanums</i> – Herausforderungen für die Theologie und die Kirche im 21. Jahrhundert	99
1.1. Rezeption und Potenzial des Zweiten Vatikanums	102
1.2. Die Frage des Verhältnisses der Kirche zur Welt	105
1.3. Wie man den Begriff „moderne Welt“ versteht	106
1.4. Die Kirche als Zeichen des Glaubens für die Welt	110
1.5. Erneuter Prozess der Selbstbestimmung der Kirche	113
1.6. Fazit	116
Kapitel II. <i>Religionsdidaktik im Kontext des Zweiten Vatikanums</i>	121
2.1. Einfluss des Konzils auf die Religionsdidaktik	123
2.2. Die dienende Funktion der Kirche im Religionsunterricht	127
2.3. Der ekklesiale Aspekt des Religionsunterrichts in der Schule	132
2.4. Die Rolle der Kirche und der Theologie im schulischen Religionsunterricht ..	136
2.5. Religionsunterricht – gemeinsame Verantwortung von Kirche und Staat	143
2.6. Fazit	148
Kapitel III. <i>Säkularisierung und ihre Konsequenzen für den Religionsunterricht in der Schule</i>	155
3.1. Verständnis der Begriffe „Säkularisation“ und „Säkularismus“	157
3.2. Religion und Globalisierung	165
3.3. Religion aus der religionssoziologischen Perspektive	171
3.4. Religionsunterricht im Licht des Diskurses über Säkularisierung und Desäkularisierung	180
3.5. Fazit	186

Kapitel IV. <i>Katholischer und evangelischer Religionsunterricht in Deutschland</i>	193
4.1. Grundsätze des katholischen Religionsunterrichts	194
4.2. Grundsätze des evangelischen Religionsunterrichts	199
4.3. Aufgaben und Ziele des katholischen Religionsunterrichts	204
4.4. Richtlinien der Deutschen Bischofskonferenz für den Religionsunterricht ..	210
4.5. Relevante Beispiele für den Religionsunterricht in Polen	215
4.6. Religionsunterricht und kirchliche Katechese	221
4.7. Fazit	236
Kapitel V. <i>Angemessene konzeptionelle Orientierungen für den Religionsunterricht in der Schule</i>	245
5.1. Performatives Lehren von Religion in der Schule	247
5.2. Erklärung der Begriffe „Performativität“ und „performativ“	250
5.3. Performative Religionsdidaktik aus evangelischer Perspektive	253
5.4. Performative Religionsdidaktik aus katholischer Perspektive	259
5.5. Der ästhetische Aspekt im performativen Religionsunterricht	267
5.6. Fazit	271
Kapitel VI. <i>Umgestaltung der Religionsdidaktik</i>	281
6.1. Gibt es einen Richtungswechsel in der Religionsdidaktik?	283
6.2. Die Frage nach der Wahrheit im Religionsunterricht	293
6.3. Politische Dimension des Religionsunterrichts	308
6.4. Der Beitrag des Religionsunterrichts zum Aufbau einer Zivilgesellschaft ..	318
6.5. Potenzial und Risiken neuer Medien im Religionsunterricht	333
6.6. Fazit	346
Kapitel VII. <i>Der kairologische Aspekt eines „guten Religionsunterrichts“</i>	353
7.1. Dimensionen und Ebenen des kommunikativen Theologisierens	356
7.2. Sprachlich sensibles Religionsunterricht	360
7.3. Der relationale Charakter des Religionsunterrichts	369
7.4. Ein inklusiver Religionsunterricht	381
7.5. Profil und Chancen der Religion in der Schule der Zukunft	391
7.6. Kontroversielle Themen im schulischen Religionsunterricht	398
7.7. Der Religionsunterricht in der Schule im Angesicht von Bedrohungen ...	404
7.8. Fazit	411
Abschluss	419

**The Future of Religion in Polish Schools
Opportunities and Risks
Religious Education Study**

CONTENT

Introduction	9
Chapter I. <i>In the Footsteps of the Second Vatican Council – Challenges for Theology and the Church in the 21st Century</i>	99
1.1. Reception and Potential of the Second Vatican Council	102
1.2. The Question of the Church's Relationship to the World	105
1.3. Understanding the Term „Modern World”	106
1.4. The Church as a Sign of Faith for the World	110
1.5. Renewed Process of the Church's Self-Determination	113
1.6. Conclusions	116
Chapter II. <i>Religious Didactics in the Context of the Second Vatican Council</i>	121
2.1. Influence of the Council on Religious Didactics	123
2.2. The Servant Function of the Church in Religious Education	127
2.3. The Ecclesial Aspect of Religious Education in Schools	132
2.4. The Role of the Church and Theology in School Religious Education ...	136
2.5. Religious Education – Shared Responsibility of Church and State	143
2.6. Conclusion	148
Chapter III. <i>Secularization and its Consequences for Religious Education in Schools</i>	155
3.1. Understanding the Terms „Secularization” and „Secularism”	157
3.2. Religion and Globalization	165
3.3. Religion from a Sociological Perspective	171
3.4. Religious Education in Light of the Discourse on Secularization and Desecularization	180
3.5. Conclusion	186

Chapter IV. <i>Catholic and Protestant Religious Education in Germany</i>	193
4.1. Principles of Catholic Religious Education	194
4.2. Principles of Protestant Religious Education	199
4.3. Tasks and Goals of Catholic Religious Education	204
4.4. Guidelines of the German Bishops' Conference for Religious Education ..	210
4.5. Relevant Examples for Religious Education in Poland	215
4.6. Religious Education and Church Catechesis	221
4.7. Conclusion	236
Chapter V. <i>Appropriate Conceptual Orientations for Religious Education in Schools</i>	245
5.1. Performative Teaching of Religion in Schools	247
5.2. Explanation of the Terms „Performativity” and „Performative”	250
5.3. Performative Religious Didactics from an Evangelical Perspective	253
5.4. Performative Religious Didactics from a Catholic Perspective	259
5.5. The aesthetic dimension in performative religious education	267
5.5. Conclusion	271
Chapter VI. <i>Redesign of Religious Education</i>	281
6.1. Is there a shift in religious education?	283
6.2. The Question of Truth in Religious Education	293
6.3. Political Dimension of Religious Education	308
6.4. The Contribution of Religious Education to the Development of a Civil Society	318
6.5. Potential and Risks of New Media in Religious Education	333
6.6. Conclusion	346
Chapter VII. <i>The Kairological Aspect of a „Good Religious Education”</i>	353
7.1. Dimensions and Levels of Communicative Theologizing	356
7.2. Linguistically Sensitive Religious Education	360
7.3. The Relational Character of Religious Education	369
7.4. Inclusive religious education	381
7.5. Profile and Opportunities of Religion in the School of the Future	391
7.6. Controversial Topics in School Religious Education	398
7.7. Religious Education in Schools in the Face of Threats	404
7.8. Conclusion	411
Summary	419

Egon Spiegel

Przyszłość nauki religii w polskiej szkole jako zaproszenie – słowo zachęty z doświadczeń i perspektyw niemieckiego sąsiedztwa

Kiedy na wykładach na Wydziale Teologii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie przepowiadałem społeczną utratę znaczenia Kościoła katolickiego w Polsce, także i przede wszystkim w odniesieniu do nauczania religii w szkołach, od wielu ówczesnych kandydatów do kapłaństwa otrzymywałem zmęczony, niezrozumiały uśmiech. Inaczej reagowały studentki, które przygotowywały się do zawodu nauczycielki w szkołach publicznych. One już potrafiły coś wynieść z mojej troski i przestrogi. Być może obecna sytuacja w Polsce jeszcze raz przypomni im moje przewidywania. Seminarium duchowne, które jeszcze wtedy notowało roczny przyrost kandydatów do kapłaństwa w dobrym dwucyfrowym przedziale, stopniowo pustoszeje lub już opróżniło się do tego stopnia, że roczne liczby przyjęć są tylko w najniższym jednocyfrowym przedziale (czasem nawet nie mieszczą się w tym przedziale) – co potwierdza odpowiedni spadek święceń i zbliżające się dalsze zamknięcie niektórych seminariów. Co więcej, podejrzewam, że wielu kandydatów z tamtych czasów w międzyczasie zdecydowało się nie zostać księżmi i zmieniło swoją drogę życiową.

Mój pogląd na wydarzenia w Polsce w tamtym czasie był pod silnym wpływem wydarzeń w Niemczech. Na tak zwanym Synodzie Würzburskim (1971-1975) – który pod względem czasu i treści nastąpił po Soborze Watykańskim II – było już jasne, że sytuacja ulegnie zasadniczej zmianie. W tym kontekście wydano deklarację, że lekcja religii w szkołach nie powinna być już rozumiana jako rodzaj katechezy: każdy, kto stara się – nadal – wykorzystywać lekcję religii w szkołach jako ramy dla nauczania katechetycznego, będzie musiał dostrzec i znieść fakt, że społeczeństwo coraz częściej nie tylko nie będzie w stanie zaakceptować takiego rozumienia, ale także odmówi tolerowania (i finansowania) lekcji religii jako przedmiotu w dłuższej

perspektywie, który jest niczym innym jak „Kościołem w szkole” i – nie tylko, ale centralnie – służy specjalnym (rekrutacyjnym) interesom określonej grupy społecznej. W swojej uchwale z 1975 roku w sprawie lekcji religii Synod w Würzburgu dokonał wyraźnego rozróżnienia między *katechezą parafialną* (z jej miejscem w Kościele) a *lekcją religii* (z jej miejscem w szkole). Fakt, że będą w tym przypadku obszary częściowo nakładające się, nie tylko nie zostało wykluczone, ale wręcz było zamierzone.

W trakcie rozróżniania między tymi dwoma obszarami (katechezą z jednej strony i lekcją religii z drugiej) dokonano również rozróżnienia między obojętnością kościelną i religijną: każdy, kto nie chciał (lub już nie chce) umiejscowić się w Kościele, nie musi być zaraz określany jako obojętny religijnie. Z drugiej strony, każdy, kto utożsamia obojętność kościelną z obojętnością religijną, nie tylko dokonuje antropologicznie i kategorialnie błędnego osądu, ale także dydaktycznie blokuje ostateczną ścieżkę, aby doprowadzić z powrotem do kościelnej konotacji na podstawie uznania możliwości istnienia religijności poza kościelnie określoną lub urzeczywistnioną. Kto ulega błędnemu przekonaniu, że obojętność wobec Kościoła oznacza także obojętność religijną, żegna się nie tylko z tymi, którzy są obojętni wobec Kościoła, ale i z tymi pojmującymi swoją religijność inaczej, a którzy powinni być adresatami ewangelizacji.

W sensie rozróżnienia między obojętnością kościelną i religijną oczywiste jest też rozróżnienie między rozumieniem katechezy i szkolnej lekcji religii. Lekcja religii – uwolniona od katechetycznego zawężenia, staje się coraz bardziej – ostatnią – szansą na doprowadzenie do wspólnoty kościelnej tych, do których można (tylko) jeszcze dotrzeć poprzez ten właśnie przedmiot. Każdy, kto w interesie Kościoła chce utrzymać lekcję religii jako katechezę, użyje łomu, aby ją uśmiercić, tj. usunąć ją z kanonu przedmiotów szkolnych.

W Niemczech Wschodnich, po upadku bloku komunistycznego i wprowadzeniu nauczania religii do szkół publicznych po zjed-

noczeniu Niemiec, kierowano różne zarzuty wobec tego nauczania, twierdząc, że spowodowało ono dystans wobec Kościoła. Pogląd ten całkowicie pomijał fakt, że odejście od Kościoła nie tylko nastąpiło pod wpływem zupełnie innych czynników (w tym kryzysu tradycji w skali globalnej), ale że lekcja religii, która rozwinęła się z dala od „katechezy w Kościele” – wbrew nadrzędnemu trendowi społecznemu – nadal otwiera ostatnią szansę na utrzymanie lub poszukiwanie nowego związku z Kościołem poprzez tematyzację „religijności” i „religii”.

W międzyczasie wyzwanie stało się jeszcze bardziej dotkliwe. Zainteresowanie młodych ludzi w Niemczech katechezą poza kontrolą społeczną jest coraz mniejsze. Chociaż lekcja religii nadal istnieje w szkołach publicznych, to w Niemczech Wschodnich od czasu jej wprowadzenia po otwarciu granicy w 1989 roku tylko kosztem łączenia uczniów z różnych klas (w celu stworzenia grupy edukacyjnej z określoną minimalną liczbą uczniów).

Fakt wprowadzenia muzułmańskiej lekcji religii i utworzenia odpowiednich instytutów teologicznych na uniwersytetach z pewnością pomógł w utrzymaniu szkolnej religii w Niemczech, zwłaszcza w obliczu malejącego popytu. Zgodnie z polityczną poprawnością, muzułmańska lekcja religii, dopiero co wprowadzona, nie może być na razie kwestionowana, podobnie jak katolicka czy ewangelicka lekcja religii. W rezultacie wcześniej uprzywilejowana lekcja religii wyznań chrześcijańskich może liczyć na chwilę wytchnienia. Jednak zmiany postępują (prędzej czy później wpłyną również na społeczność muzułmańskich meczetów, a tym samym na muzułmańską lekcję religii) i lekcja religii traci niestety najwyraźniej na poparciu. W obliczu spadku liczby odbiorców i ogólnej obojętności religijnej w społeczeństwie (ewangelickie) kościoły regionalne i (rzymskokatolickie) diecezje w Dolnej Saksonii połączyły siły i podjęły decyzję, która jeszcze niedawno była zupełnie nie do pomyślenia, o wprowadzeniu i wdrożeniu „chrześcijańskiej lekcji religii”, za którą odpowiedzialne są oba wyznania. Aby uratować nauczanie religii w szkołach publicznych, nietrud-

no przewidzieć, że nie potrwa taki stan długo i ustanowiona zostanie tak zwana „lekcja religii dla wszystkich”, jak ma to już miejsce pod tą nazwą w kraju związkowym Hamburg, za wyraźną zgodą Archidiecezji Hamburskiej. W zajęciach tych biorą udział nie tylko członkowie religii chrześcijańskich, ale wszystkich religii (obecnie jest około 100 religii w Hamburgu).

Opisany tutaj rozwój rzuca światło na przyszłe wydarzenia w Polsce w tym zakresie. Jest bardzo mało prawdopodobne, że zostaną one odwzorowane jeden do jednego z góry, ale też ich nie wyklucza. Jeśli chodzi o moje wcześniejsze prognozy, to w dużej mierze się potwierdziły, w tym te, które, wskazując na zamknięty i wszędzie taki sam system, odnosiły się do wprowadzenia nie zaskakujących, ale jednak szokujących ujawnień związanych z przemocą seksualną w Kościele. Chciałbym, żeby zarzucano mi, że się myliłem w moich przecuciach, i życzyłbym Kościołowi w Polsce czegoś innego.

Najpierw boleśnie, ale potem wyzwalająco, musiałem się ponadto nauczyć, że tak bardzo „opłakiwana” sekularyzacja ze strony Kościoła – przynajmniej w sposobie, w jaki jest postrzegana – nie jest niczym więcej niż *widmem* (por. Spiegel Egon (2022), *The spectre of secularisation: against equating church indifference with religious indifference*, w: *Metamorphoses of Religion and Spirituality in Central and Eastern Europe*, red. Sławomir H. Zaręba, Maria Sroczyńska, Roberto Cipriani, Marcin Choczyński, Wojciech Klimski, Routledge, London and New York, s. 143-158). Za jej przerażającym dla wielu obliczem kryje się – co może początkowo budzić zdziwienie – rzeczywistość, która pod wieloma względami nie tylko odzwierciedla wczesne wartości chrześcijańskie, ale także ma w nich znaczną część swoich korzeni. Dotyczy to nie tylko poniższych przykładów (fakt, że często wynikają one z działań podmiotów, które nie określiłyby się jako religijne, nie powinno być irytujące), jak: konwencje dotyczące praw człowieka lub praw dziecka, inicjatywy emancypacyjne na rzecz równości kobiet i mężczyzn, antykolonialne lub antyimperialistyczne ruchy wyzwoleń-

cze, ekologiczne modele kształtowania świata (w tym ochrona zwierząt przejawiająca się w wegetariańskim lub wegańskim stylu życia), pacyfistyczne działania na rzecz rozwiązywania konfliktów, programy inkluzji (w tym kompleksowe orzecznictwo na rzecz azylu i osób ubiegających się o azyl), nie tylko prawo do samostanowienia w zakresie seksualności każdego człowieka. Wszystkie te ruchy są nie do pomyślenia bez Jezusowego rozumienia człowieczeństwa: Jego pionierskiego podejścia do kobiet i dzieci, do osób niepełnosprawnych, do przyrody „*praedicate evangelium omni creaturae*”, („*głosicie Ewangelię wszelkiemu stworzeniu*”, Mk 16,15), do nieprzyjaciół, Jego własnego doświadczenia jako uchodźcy i prześladowanego, jako osoby oddanej woli Ojca i tym samym rozumieniu królestwa Bożego, który wyrzekł się wszelkich form dominacji i przemocy.

Nawet jeśli nie jest to postrzegane w ten sposób przez tych, którzy określiliby się jako świeccy i tych, którzy określiliby się jako religijni, procesy sekularyzacji do dziś przejęły wiele z tego, co zamierzał Jezus i nadały temu charakter działaniowy, a które z pewnością należy postrzegać i oceniać w kontekście eschatologicznym. Jeśli Kościół jest prawdziwie i szczerze zainteresowany kairologiczną aktualizacją światopoglądu i praktyki życiowej Jezusa, to nie będzie ani zaprzeczał, ani czuł niechęci do pierwotnej chrześcijańskiej wartości tego, co zostało osiągnięte przez sekularyzację, będzie wspierał wyżej wymienione ruchy i uznawał przynajmniej częściową realizację ich celów w rozumieniu Jezusa. Co więcej, zaakceptuje fakt, że sekularyzacja – świadomie czy nieświadomie ze wspólnych żydowsko-chrześcijańskich lub ogólnie religijnych motywacji – pojmuje i dąży do kształtowania życia i świata w duchu Jezusa, tak samo wrażliwym sejsmograficznie, a czasem nawet w awangardowym duchu. Wiele z tego było i nadal jest propagowane poza Kościołem, a nierzadko także wbrew oporowi Kościoła. Nie tylko niepotrzebnie marnuje się zasoby i energię na czasem konfrontacyjny dyskurs z fenomenami, które są wynikiem zjawisk

sekularyzacji, ale jednocześnie marnuje się cenny czas na rzecz relevantnych procesów wzajemnego uczenia się i rozwoju.

Co więcej, w odniesieniu do oceny procesów sekularyzacyjnych i zjawisk z nimi związanych liczy się skuteczność woli i działania, a nie *explicite* przynależność do wspólnoty uczniów Jezusa (Mk 9, 38-42; Mt 12, 48-50): nie może być uważane za naganne, a tym bardziej odrzucane to, co pojawia się w kontekście sekularyzacji i jest pozytywne w sensie nauki Jezusa czy chrześcijańskim rozumieniu. Zrelaksujmy się z samym Jezusem: wbrew otaczającym Go racjonalistom i wątpiącym, cieszy się drogocennym dobrodziejstwem z rąk kobiety i pozwala, aby ta – daleka od dyskusji, czy nie można by było przeznaczyć wartości pieniężnej na rzecz ubogich – wylała Mu na głowę całe naczynie pełne oleju (Mk 14, 3-9).

Gdyby Kościół był gotów dostrzegać i uznawać tę dynamikę w procesach sekularyzacyjnych, którą chrześcijanie w swoim religijnym języku ojczystym określają słowem „Bóg”, mógłby wykorzystać te procesy nawet na swoją korzyść poprzez samokrytykę i w ten sposób – w wyniku znacznie bardziej przychylnego wizerunku zewnętrznego – uwolnić się od ciężaru, że poza Kościołem nie ma zbawienia „extra ecclesiam nulla salus”. Kościół nie jest doskonały, co po raz kolejny dało o sobie znać w ostatnich dniach. W pewnych okolicznościach dokładnie to, co nie udaje się lub udaje się tylko w ograniczonym stopniu w samym Kościele, dzieje się poza nim. Mówiąc śmiało i ilustrując to przykładem: świeccy wegetarianie nie tylko wypełniają jedno z przykazań, w jeden dzień tygodnia (piątek) lub roku (Wielki Piątek), ale 365 dni w roku; ci, którzy przyjmują osoby ubiegające się o azyl, pamiętają o ratującym życie azylu Jezusa w Egipcie; ci, którzy potrafią zrozumieć decyzję Jezusa o pozostaniu bezżennym w świecie, w którym tylko ci, którzy są żonaci i mają rodzinę, są „prawdziwymi” mężczyznami, również zaakceptują prawo bliźniego do samostanowienia w wymiarze seksualności – i to nie tylko ze współczucia; każdy, kto podziela uznanie Jezusa dla Samarytanina, który jako wróg narodu żydowskiego

pierwszy spieszy z pomocą napadniętemu Żydowi, zrozumie również, co Jezus ma na myśli, wzywając do kochania swojego wroga.

Lekcja religii, która w sposób przedstawiony tutaj potrafi radzić sobie z fenomenami życia, zasługuje na to, aby nie tylko była postrzegana jako platforma egzystencjalnej konfrontacji z wyzwaniami współczesności, ale wręcz domaga się takiej interpretacji. W ostatecznym rozrachunku spełni również jeden ze swoich ukrytych celów, jakim jest zbliżenie się do istoty chrześcijańskiej katechezy. Nauczanie tego rodzaju wzbudza niewątpliwie ciekawość. Jak nie można siłą zaprowadzić królestwa Bożego (Mt 5, 5), tak też nie można wymusić miłości do Kościoła, której pragną jego przedstawiciele, poprzez katechezę narzuconą w szkole, ale już niedocenianą przez uczniów (a często także przez ich rodziców i nauczycieli). Miłość, prawdziwa miłość i nieodłączne uczucie z nią związane może się urzeczywistnić jedynie poprzez zaproszenie. Lekcja religii konceptualizowana przez Synod w Würzburgu wiele o tym wie.

Autor niniejszej monografii dotyczącej przyszłości nauczania religii w szkole, w jej przeszłych i obecnych warunkach w Polsce również wiele o tym wie. Jego zaletą jest to, że zna rozwój sytuacji w Niemczech i wie, jak tamtejsza lekcja religii radzi sobie z różnorodnymi wyzwaniami społecznymi, może dokonać porównań z rozwojem sytuacji w Polsce i sprawić, że pozytywne wnioski płynące z rozwoju sytuacji w Niemczech będą owocne dla lekcji religii w polskiej szkole. Inspirując się w dużej mierze wspomnianą uchwałą Synodu w Würzburgu, a przede wszystkim jego imponująco dalekowzroczną propozycją soborową, Cyprian Rogowski nie po raz pierwszy podejmuje – z niezbędną wrażliwością – próbę wysoce profesjonalnego i adekwatnego nauczania religii w Polsce. Lekcja religii zawdzięcza mu nie tylko pierwszy na gruncie polskim „Leksykon pedagogiki religii”, ale także odpowiedni pierwszy „Podręcznik pedagogiki religii”, a nawet więcej: unikalną platformę dwujęzycznego, międzynarodowego czasopisma pedagogicznoreligijnego KERYKS. Przez dziesięciolecia starał

się tam, a także w licznych artykułach książkowych i czasopismach, urzeczywistnić realizację, która w końcu pojawia się zbyt późno na szerszym horyzoncie edukacji religijnej: *formalne oddzielenie* katechezy i lekcji religii z jednej strony oraz nieuniknione *wewnętrzne zazębianie się* lekcji religii, która stawia i zajmuje się pytaniami egzystencjalnymi na płaszczyźnie teologicznej w swoich ramach, a katechezą, która ma swoje własne specjalne odpowiedzi w tym zakresie w wymiarze eklezjalnym z drugiej strony.

Nikt nie jest w stanie lepiej niż Cyprian Rogowski wyjaśnić to szczegółowo i uzmysłowić wartość wzajemnego oddziaływania tych dwóch dziedzin. Udowadnia to po raz kolejny w tym tomie, podsumowując rozumienie lekcji religii, które od dziesięcioleci jest głównym przedmiotem jego badań naukowych.

Egon Spiegel

Die Zukunft des Religionsunterrichts in Polen als Einladung – ein Wort zum Geleit aus Erfahrungen und Perspektiven in deutscher Nachbarschaft

Als ich in meinen Vorlesungen an der Theologischen Fakultät der Ermländisch-Masurischen Universität in Olsztyn einen gesellschaftlichen Erdrutsch der katholischen Kirche in Polen, auch und gerade im Hinblick auf den Religionsunterricht in der Schule, voraus sagte, erntete ich von vielen unter den damaligen Priesteramtskandidaten ein müdes, verständnisloses Lächeln. Anders reagierten die Studentinnen, die sich auf eine Zukunft als Lehrerin in der öffentlichen Schule vorbereiteten. Sie konnten meiner Sorge und Warnung bereits einiges abgewinnen. Vielleicht erinnern sie sich unter den gegenwärtigen Umständen in Polen einmal mehr an meine Vorhersage. Das Priesterseminar, das zu dieser Zeit noch einen jährlichen Zuwachs von Priesteramtskandidaten im guten zweistelligen Bereich zählte, ist dabei, sich sukzessive zu leeren, bzw. hat sich bereits so weit geleert, dass sich die jährlichen Eintrittszahlen nur noch im untersten einstelligen Bereich (bisweilen nicht einmal in diesem) bewegen – bestätigt durch den entsprechenden Rückgang von Priesterweihen und die drohende oder vollzogene Schließung von Priesterseminaren. Viele Kandidaten von damals dürften sich überdies, meiner Vermutung nach, in der Zwischenzeit gegen eine priesterliche Existenz entschieden und beruflich neu orientiert haben.

Mein damaliger Blick auf Entwicklungen in Polen war stark durch die Entwicklungen in Deutschland als Vorzeichen geprägt. Auf der sogenannten Würzburger Synode (1971-1975) – sie folgte zeitlich und inhaltlich dem Zweiten Vatikanischen Konzil – wurde bereits deutlich gesehen, dass sich die Verhältnisse (grundlegend) ändern werden. Vor diesem Hintergrund wurde die Warnung laut, nicht mehr unter dem Religionsunterricht in der Schule eine Art Katechese

zu verstehen: Wer den Religionsunterricht in der Schule – weiterhin – als Rahmen für katechetische Unterweisung zu nutzen bestrebt ist, der wird mit ansehen und es aushalten müssen, dass die Gesellschaft diesem Verständnis zunehmend nicht nur nichts abgewinnen kann, sondern es auf Dauer ablehnen wird, einen Religionsunterricht als Unterrichtsfach zu dulden (und zu finanzieren), der nichts anderes ist als „Kirche in der Schule“ und – zwar nicht nur, aber zentral – dem speziellen (Rekrutierungs-)Interesse einer bestimmten gesellschaftlichen Gruppierung dient. Die Würzburger Synode zog in ihrem Beschluss zum Religionsunterricht 1975 die Konsequenz und unterschied deutlich zwischen Gemeindekatechese (mit ihrem Ort in der Kirche) und Religionsunterricht (mit seinem Ort in der Schule). Dass es dabei Überlappungsfelder geben würde, wurde selbstverständlich nicht nur nicht ausgeschlossen, sondern gewollt.

Im Zuge der Unterscheidung der beiden Unternehmen (Katechese auf der einen Seite und Religionsunterricht auf der anderen) wurde auch zwischen kirchlicher und religiöser Indifferenz unterschieden: wer sich nicht (mehr) kirchlich verorten wollte, der muss deshalb nicht als religiös gleichgültig bezeichnet werden. Wer hingegen kirchliche Indifferenz und religiöse gleichsetzt, der urteilt nicht nur anthropologisch wie kategorial unsauber, sondern verbaut sich auch didaktisch eine letzte Schiene, um auf der Basis einer Anerkennung der Existenzmöglichkeit von Religiosität außerhalb einer kirchlich bestimmten bzw. realisierten wieder zu einer kirchlich konnotierten hinzuführen. Wer dem Irrglauben unterliegt, dass mit einer Gleichgültigkeit bezogen auf Kirche auch eine religiöse gegeben sei, der verabschiedet sich nicht nur selbst vom kirchlich Indifferenten, aber gleichsam Religiösem, sondern diesen auch als Adressaten der Evangelisierung.

Im Sinne der Unterscheidung von kirchlicher und religiöser Differenz liegt es nahe, zwischen Katechese und Religionsunterricht zu unterscheiden und den von der katechetischen Enge befreiten Re-

ligionsunterricht als eine zunehmend – letzte – Chance zur Rückführung bzw. Hinführung der (gerade) noch über den Religionsunterricht Erreichbaren in die kirchliche Gemeinschaft zu begreifen. Wer mit der Brechstange den Religionsunterricht als Katechese im Interesse der Kirche aufrechterhalten will, der wird ihn mit genau dieser erschlagen, d.h. aus dem Orchester der schulischen Fächer entfernen.

In Ostdeutschland wurde nach dem Zusammenbruch des kommunistischen Blocks und der mit der Wiedervereinigung Deutschlands gegebenen Einführung des Religionsunterrichts in der öffentlichen Schule diesem verschiedentlich angelastet, eine die Kirche betreffende Abständigkeit verursacht zu haben. Diese Sichtweise hat völlig verkannt, dass die Wegbewegung von Kirche nicht nur ganz anderen Einflüssen (u.a. einer Tradierungskrise globalen Ausmaßes) folgte, sondern der sich von der „Katechese in der Kirche“ wegentwickelnde Religionsunterricht – gegen den übergreifenden gesellschaftlichen Trend – noch eine letzte Chance eröffnete, über die Schiene der Thematisierung von „Religiosität“ und „Religion“ eine Verbindung zur Kirche aufrechtzuerhalten bzw. neu zu suchen.

Mittlerweile hat sich die Herausforderung noch verschärft. Das Interesse der jungen Menschen in Deutschland an Katechese außerhalb der sozialen Kontrolle von Verwandtschaft oder dörflichen Gemeinschaften an Katechese läuft zunehmend gegen null. Noch gibt es den Religionsunterricht in der öffentlichen Schule, in Ostdeutschland seit seiner Einführung nach Öffnung der Grenze 1989 nur um den Preis der Zusammenlegung von Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Klassen (mit dem Ziel, überhaupt eine Lerngruppe mit der vorgegebenen Mindestanzahl zustande zu bringen).

Seiner nicht auszuschließenden Verabschiedung in Deutschland vor dem Hintergrund nachlassender Nachfrage kam sicherlich entgegen, dass der islamische Religionsunterricht eingeführt wurde und entsprechende theologische Institute an Universitäten etabliert wurden. Der Political Correctness folgend kann der islamische Religi-

onsunterricht, soeben eingeführt, zunächst nicht in Frage gestellt werden und mit ihm auch nicht mehr der katholische bzw. evangelische. Von daher dürfte sich der bislang privilegierte Religionsunterricht der christlichen Konfessionen zunächst einmal über eine Verschnaufpause freuen. Indes gehen die Entwicklungen weiter (sie werden über kurz oder lang auch die muslimische Moscheegemeinde treffen und damit auch den islamischen Religionsunterricht): der Religionsunterricht verliert, offensichtlich unaufhaltsam, an Zustimmung. Mit Blick auf die Abnahme der Rezipienten und eine allgemeine religionsferne Stimmung in der Gesellschaft haben sich – in nicht zu verkennender Verzweiflung – (evangelische) Landeskirchen und (römisch-katholische) Diözesen in Niedersachsen zusammengetan und den kurz vorher noch völlig undenkbaren Entschluss gefasst, einen von beiden Konfessionen verantworteten „Christlichen Religionsunterricht“ einzuführen und zukünftig durchzuführen. Um den Unterricht in Religion an öffentlichen Schulen überhaupt noch zu retten, wird – die Vorhersage fällt nicht schwer – die Praxis nicht mehr lange auf sich warten lassen, einen sogenannten „Religionsunterricht für alle“ zu etablieren, wie er bereits im Bundesland Hamburg unter dieser Bezeichnung mit ausdrücklicher Zustimmung des Erzbistums Hamburg durchgeführt wird. An ihm nehmen nicht nur Angehörige der christlichen Religionen, sondern Angehörige aller Religionen (in Hamburg ca. 100 Religionen) teil.

Die hier skizzierte Entwicklung wirft ein Schlaglicht auf diesbezügliche zukünftige Entwicklungen in Polen. Sie bildet diese höchstwahrscheinlich nicht eins zu eins im Vorhinein ab. Sie schließt diese aber auch nicht aus. Was meine früheren Voraussagen betrifft, so haben sich diese im Großen und Ganzen bestätigt, einschließlich derjenigen, die sich unter Hinweis auf das geschlossene und überall selbe System Kirche auf die zwar nicht überraschenden, dennoch schockierenden Enthüllungen im Zusammenhang sexueller Gewalt im Raum Kirche bezogen. Ich hätte mir gerne den Vorwurf gefallen

lassen, in meinen Vorahnungen unrecht gehabt zu haben, und der polnischen Kirche anderes gewünscht.

Zunächst schmerzlich, sodann aber befreiend, musste ich überdies lernen, dass die kirchlicherseits vielbeklagte Säkularisierung – jedenfalls in der Weise, in der sie wahrgenommen wird – nicht viel mehr ist als ein Gespenst (vgl. Spiegel Egon (2022), *The spectre of secularization: against equating church indifference with religious indifference*, in: *Metamorphoses of Religion and Spirituality in Central and Eastern Europe*, eds., Sławomir H. Zaręba, Maria Sroczyńska, Roberto Cipriani, Marcin Choczyński, Wojciech Klimski, Routledge, London and New York, S. 143-158). Hinter ihrem für viele furchterregenden Gewand verbirgt sich – die Ansicht mag zunächst befremden – eine Wirklichkeit, die in vielerlei Hinsicht nicht nur urchristliche Werte widerspiegelt, sondern in ihnen einen Großteil ihrer Wurzeln hat. Das stimmt nicht nur für die folgenden Beispiele (dass sie sich häufig Aktivitäten von Akteurinnen und Akteuren verdanken, die sich selbst nicht als religiös bezeichnen würden, darf nicht irritieren): Menschenrechts- bzw. Kinderrechtskonventionen, emanzipatorische Initiativen zur Gleichstellung der Frau mit dem Mann, antikoloniale bzw. antiimperialistische Befreiungsbewegungen, ökologische Weltgestaltungsmodelle (einschließlich eines sich in vegetarischer bzw. veganer Lebensweise niederschlagenden Tierschutzes), pazifistisches Konfliktlösungshandeln, Inklusionsprogramme (einschließlich eines umfassenden Eintretens für Asyl und Asylsuchende), nicht zuletzt das Recht auf sexuelle Selbstbestimmung eines jeden Individuums. Sie alle sind nicht denkbar ohne das jesuanische Menschenverständnis: Jesu wegweisender Umgang mit Frauen und Kindern, mit dem behinderten Menschen, mit der Natur („praedicate evangelium omni creaturae“, Mk 16, 15), mit dem Feind, seine eigene Erfahrung als Asylsuchender und Verfolgter, als dem Willen des Vaters und damit einem Reich-Gottes-Verständnis Verpflichteter, der jeder Art von Herrschaft und Gewalt abgeschworen hat.

Wenn es sowohl von jenen, die sich als säkular, als auch von jenen, die sich als religiös verorten würden, so nicht gesehen wird, Säkularisierungsprozesse haben bis heute vieles von dem, was Jesus intendiert hat, aufgenommen und Realisierungen, die sicherlich unter eschatologischem Vorbehalt zu sehen und zu beurteilen sind, zugeführt. Ist es der Kirche wirklich und ehrlich an der kairologischen Aktualisierung jesuanischer Weltsicht und Lebenspraxis gelegen, dann wird sie der Säkularisierung, so sie den oben erwähnten Bewegungen Vorschub leistet, den urchristlichen Wert des Erreichten weder absprechen noch neiden, sondern das sicherlich immer nur partielle Verwirklichen jesuanischer Zielsetzungen in ihr und mit ihr feiern. Mehr noch: sie wird es akzeptieren, dass Säkularisierung – wissend, unwissend aus den gemeinsamen jüdisch-christlichen bzw. allgemeinen religiösen Wurzeln – ebenso seismographisch sensibel wie bisweilen sogar avantgardistisch Lebens- und Weltgestaltung im Sinne Jesu konzipiert und betreibt. Vieles wurde und wird außerhalb von Kirche und nicht selten gegen den Widerstand von Kirche vertreten. In der teilweise militanten Auseinandersetzung mit Phänomenen, die mit Säkularisierungsprozessen zusammengesehen werden, werden nicht nur unnötigerweise Ressourcen und Energie vergeudet, es verstreicht auch kostbare Zeit im Hinblick auf darauf bezogene Lern- und Entwicklungsprozesse.

Was überdies hinsichtlich der Beurteilung von Säkularisierungsprozessen und der mit ihnen einhergehenden Phänomenen zählt, ist die Effizienz des Wollens und Handelns, nicht die explizite Mitgliedschaft in der Jüngergemeinde Jesu (Mk 9, 38-42; Mt 12, 48-50): wenn das, was im Rahmen von Säkularisierung daherkommt, im jesuanischen bzw. christlichen Sinn positiv ist, kann dieses nicht als verwerflich angesehen und erst recht nicht abgelehnt werden. Entspannen wir uns mit Jesus selbst: Gegen die Rationalisten und Bedenkensträger um ihn herum genießt er eine kostbare Wohltat durch die Hände einer Frau und lässt es geschehen, dass diese – fernab der

Diskussion, ob man den geldlichen Gegenwert nicht für die Armen verwenden könnte – ein ganzes Gefäß voller Öl über sein Haupt ergießt (Mk 14, 3-9).

Wenn Kirche dann noch hinter und in Säkularisierungsprozessen jene Dynamik, die Christen in ihrer religiösen Muttersprache „Gott“ nennen, zu erkennen und anzuerkennen bereit wäre, dann kann sie jene Prozesse sogar für sich selbst im Hinblick auf ein durch Selbstkritik geprägtes Wachstum nutzen und sich dabei – mit der Folge einer weitaus sympathischeren Außendarstellung – von der Last des cyprianischen „extra ecclesiam nulla salus“ befreien. Die Kirche, das bekommt diese in diesen Tagen einmal mehr widergespiegelt, ist alles andere als vollkommen. Unter Umständen geschieht außerhalb der Kirche genau das, was in ihr selbst nicht oder nur begrenzt gelingt. Plakativ gesprochen und exemplarisch verdeutlicht: der säkulare Vegetarier realisiert eines der (Kar-)Freitagsgebote nicht nur an einem einzigen Tag in der Woche (Freitag) bzw. im Jahr (Karfreitag), sondern an 365 Tagen im Jahr; wer Asylsuchende aufnimmt, erinnert Jesu lebensrettendes Asyl in Ägypten; wer die Entscheidung Jesu nachvollziehen kann, in einer Welt unverheiratet zu sein, in der nur der ein „richtiger“ Mann ist, der verheiratet und ein Familienvater ist, der wird auch das sexuelle Selbstbestimmungsrecht seines Mitmenschen – nicht nur aus Barmherzigkeit – akzeptieren; wer Jesu Wertschätzung des Samariters, der ausgerechnet als Nationalfeind der Juden dem überfallenen Juden zu Hilfe eilt, teilt, der versteht auch, was Jesus mit seiner Aufforderung zur Feindesliebe meint.

Ein Religionsunterricht, der inhaltlich in der hier exerzierten Art mit Phänomenen des Lebens umzugehen versteht, verdient es, nicht nur als Plattform einer existentiellen Auseinandersetzung mit den Herausforderungen des Lebens angesehen, sondern geradezu als solcher gefordert zu werden. Am Ende wird er auch einem seiner impliziten Ziele, für die Relevanz christlicher Katechese aufzuschließen, entsprechen. Ein Unterricht dieser Art weckt Neugierde. So wenig,

wie es möglich ist, das Reich Gottes mit Gewalt zu errichten (Mt 5, 5), so wenig kann die von den Repräsentanten der Kirche gewünschte Liebe zur Kirche durch etwa schulisch verordnete, aber von Schülerinnen und Schülern (nicht selten auch ihren Eltern und Lehrkräften) nicht mehr goutierte Katechese herbeigezwungen werden. Liebe, wahre Liebe und die ihr inhärente Zuneigung können nur das Resultat einer Einladung sein. Der von der Würzburger Synode konzipierte Religionsunterricht weiß darum.

Viel davon weiß auch der Autor der hier vorliegenden Draufsicht auf den Religionsunterricht unter seinen vergangenen wie aktuellen Bedingungen in Polen. Sein Vorteil: er kennt die Entwicklungen in Deutschland und den Umgang der Religionspädagogik dort mit den vielfältigen gesellschaftlichen Herausforderungen, kann Vergleiche ziehen mit Entwicklungen in Polen und die den Entwicklungen in Deutschland abzugewinnenden positiven Lehren für die polnische Religionspädagogik fruchtbar werden lassen. Wesentlich inspiriert vom oben genannten Beschluss der Würzburger Synode und vor allem seiner beeindruckend weitsichtigen konziliaren Vorlage ist es nicht das erste Mal, dass Cyprian Rogowski – mit dem nötigen Feingefühl – den Religionsunterricht in Polen hochprofessionell zu justieren versucht. Ihm verdankt die Religionspädagogik minutiös in Polen nicht nur das „Lexikon für Religionspädagogik“, sondern auch ein entsprechendes Lehrbuch, mehr noch: die einzigartige Plattform der bilingualen, internationalen religionspädagogischen Fachzeitschrift KERYKS. Seit Jahrzehnten ist er dort und in zahlreichen Buch- und Zeitschriftenbeiträgen bemüht, eine Erkenntnis fruchtbar werden zu lassen, die sich viel zu spät endlich auch am weiteren Horizont der religionspädagogischen Religionspädagogik abzeichnet: die *formale Trennung* von Katechese und Religionsunterricht auf der einen Seite und ihre unweigerliche *innere Verzahnung* von einem Religionsunterricht, der in seinem Rahmen auf theologisch professioneller Basis existentielle Fragen aufwirft und behandelt, und einer Katechese, die

im großen Konzert diesbezüglicher Stimmen ihre eigenen, spezielle Antworten bereithält, auf der anderen Seite.

Das minutiös durchzubuchstabieren und den Wert im Zusammenspiel beider deutlich werden zu lassen, das kann kein anderer besserer als Cyprian Rogowski. Er stellt dieses mit diesem Band einmal mehr unter Beweis und fasst damit ein Verständnis von Religionspädagogik zusammen, das nachzuvollziehen, ihm seit Jahrzehnten ein zentrales Anliegen seines wissenschaftlichen Wirkens ist.

Egon Spiegel

**The future of religious education in Poland as an invitation
– a word of encouragement from experiences and perspectives in
the German neighborhood**

When I predicted a social „decline” of the Catholic Church in Poland in my lectures at the Faculty of Theology of the University of Warmia and Mazury in Olsztyn, also and especially with regard to religious education in schools, I received a tired, uncomprehending smile from many of the candidates for the priesthood at the time. The female students who were preparing for a future as public-school teachers reacted differently. They were already able to gain something from my concern and warning. Perhaps the current circumstances in Poland will remind them once again of my prediction. The seminary, which at that time still had an annual increase in candidates for the priesthood in the good double-digit range, is gradually emptying, or has already emptied to such an extent that the annual entry figures are only in the lowest single-digit range (sometimes not even in this range) – confirmed by the corresponding decline in ordinations and the impending or completed closure of seminaries. Moreover, I suspect that many of the candidates from back then have in the meantime given up their aspirations of becoming a priest and have reoriented themselves professionally.

My view of developments in Poland at the time was strongly influenced by the developments in Germany as an omen. At the so-called Würzburg Synod (1971-1975) – which followed the Second Vatican Council in terms of time and content – it was already clear that the situation would change (fundamentally). Against this background, a warning was issued that religious education in schools should no longer be understood as a kind of catechesis: Anyone who strives to – continue to – use religious education in schools as a framework for catechetical instruction will have to watch and endure the

fact that society will increasingly not only not be able to accept this understanding, but will also refuse to tolerate (and finance) religious education as a subject in the long term, which is nothing other than „Church in school” and – not only, but centrally – serves the special (recruitment) interests of a particular social group. In its 1975 resolution on religious education, the Würzburg Synod drew a clear distinction between parish catechesis (with its place in the church) and religious education (with its place in schools). The fact that there would be areas of overlap was, of course, not only not ruled out, but was intended.

In the course of differentiating between the two enterprises (catechesis on the one hand and religious education on the other), a distinction was also made between ecclesiastical and religious indifference: anyone who did not (or no longer) want to locate themselves in the church does not therefore have to be described as religiously indifferent. Anyone who equates ecclesiastical indifference and religious indifference, on the other hand, is not only making an anthropologically and categorically incorrect judgement but is also didactically obstructing a final track in order to lead back to an ecclesiastically connoted religiosity on the basis of a recognition of the possibility of the existence of religiosity outside of an ecclesiastically determined or realized one. Anyone who succumbs to the mistaken belief that indifference to the Church also implies religious indifference is not only saying goodbye to those who are indifferent to the Church, but also to the religious, as it were, but also to them as the addressees of evangelization.

In the sense of the distinction between ecclesiastical and religious difference, it is obvious to differentiate between catechesis and religious education and to understand religious education, freed from the catechetical narrowness, as an increasingly – last – chance to return or lead those who can (just) still be reached through religious education back into the ecclesial community. Anyone who wants to main-

tain religious education as catechesis in the interests of the Church with a crowbar will beat it to death with precisely this crowbar, *i.e.* remove it from the list of school subjects.

In East Germany, after the collapse of the communist bloc and the introduction of religious education in public schools following the reunification of Germany, the latter was blamed in various ways for having caused the Church to become distant. This view completely failed to recognize that the movement away from the Church not only followed completely different influences (including a crisis of tradition on a global scale), but that religious education, which developed away from „catechesis in the Church” – against the overarching social trend – still opened up a last chance to maintain or seek a new connection to the Church through the thematization of „religiosity” and „religion.”

In the meantime, the challenge has become even more acute. The interest of young people in Germany in catechesis outside the social control of relatives or village communities is increasingly dwindling. Religious education still exists in public schools, in East Germany since its introduction after the opening of the border in 1989 only at the cost of combining pupils from different classes (with the aim of creating a learning group with the specified minimum number of pupils).

The fact that Islamic religious education was introduced and corresponding theological institutes were established at universities certainly helped its inevitable adoption in Germany against a backdrop of declining demand. In line with political correctness, Islamic religious education, which has just been introduced, cannot be called into question for the time being, nor can Catholic or Protestant religious education. As a result, the previously privileged religious education of the Christian denominations should be able to enjoy a breather for the time being. However, developments are continuing (sooner or later they will also affect the Muslim Mosque community and therefore also Islamic religious education): religious education is losing ap-

proval, apparently inexorably. In view of the decline in recipients and a general mood in society that is distant from religion, the (Protestant) regional churches and (Roman Catholic) dioceses in Lower Saxony have joined forces – in an unrecognizable desperation – and made the decision, which was completely unthinkable a short time ago, to introduce and implement „Christian religious education” for which both denominations are responsible. In order to save the teaching of religion at public schools at all, it will not be long before the practice of establishing so-called „religious education for all”, as is already being carried out in the federal state of Hamburg under this name with the express approval of the Archdiocese of Hamburg, is introduced. Not only members of the Christian religions, but members of all religions (around 100 in Hamburg) take part in these classes.

The development outlined here sheds light on future developments in Poland in this regard. In all likelihood, it does not reflect them one-to-one in advance. But it does not rule them out either. As far as my earlier predictions are concerned, they have been largely confirmed, including those that referred to the unsurprising but shocking revelations of sexual violence in the Church, with reference to the closed and universal Church system. I would have gladly accepted the accusation that I was wrong in my premonitions and wished the Polish Church different.

At first painfully, but then liberatingly, I also had to learn that the much-lamented secularization on the part of the Church – at least in the way it is perceived – is not much more than a *spectre* (cf. Spiegel Egon (2022), *The spectre of secularization: against equating church indifference with religious indifference*, in: *Metamorphoses of Religion and Spirituality in Central and Eastern Europe*, eds., Sławomir H. Zaręba, Maria Sroczyńska, Roberto Cipriani, Marcin Choczyński, Wojciech Klimski, Routledge, London and New York, pp. 143-158). Behind what many consider to be its fearsome guise lies a reality that in many respects not only reflects early Christian values, but also has a large

part of its roots in them. This is not only true for the following examples (the fact that they are often due to the activities of actors who would not describe themselves as religious should not be a cause for confusion): Human rights or children's rights conventions, emancipatory initiatives for the equality of women with men, anti-colonial or anti-imperialist liberation movements, ecological world shaping models (including animal protection reflected in vegetarian or vegan lifestyles), pacifist conflict resolution action, inclusion programs (including comprehensive advocacy for asylum and asylum seekers), not least the right to sexual self-determination of every individual. They are all inconceivable without Jesus' understanding of humanity: Jesus' pioneering treatment of women and children, of disabled people, of nature („praedicate evangelium omni creaturae", Mk 16, 15), of the enemy, his own experience as an asylum seeker and persecuted person, as someone committed to the will of the Father and thus to an understanding of the Kingdom of God, who renounced all forms of domination and violence.

Even if it is not seen in this way by those who would locate themselves as secular and those who would locate themselves as religious, secularization processes have to this day taken up much of what Jesus intended and given it realizations that are certainly to be seen and judged with eschatological reservations. If the Church is truly and honestly interested in the kairological actualization of the Jesus world view and life practice, then it will neither deny nor envy the original Christian value of what has been achieved by secularization, if it encourages the above-mentioned movements, but will celebrate the certainly always only partial realization of Jesus objectives in it and with it. Moreover, it will accept the fact that secularization – knowingly, unknowingly from the common Jewish-Christian or general religious roots – conceives and pursues the shaping of life and the world in the spirit of Jesus in an equally seismographically sensitive and sometimes even avant-garde manner. Much of this was and is represented out-

side the Church and often against the resistance of the Church. Not only are resources and energy unnecessarily wasted in the sometimes militant confrontation with phenomena associated with secularization processes, but precious time is also wasted with regard to related learning and development processes.

Moreover, what counts with regard to the assessment of secularization processes and the phenomena associated with them is the effectiveness of the will and action, not the explicit membership in Jesus' community of disciples (Mk 9, 38-42; Mt 12, 48-50): if what comes along in the context of secularization is positive in the Jesus or Christian sense, it cannot be regarded as reprehensible and certainly not rejected. Let us relax with Jesus himself: Against the rationalists and doubters around him, he enjoys a precious benefit at the hands of a woman and allows it to happen that she – far from discussing whether the monetary equivalent could not be used for the poor – pours a whole vessel full of oil over his head (Mk 14, 3-9).

If the Church were then prepared to recognize and acknowledge the dynamics behind and within secularization processes that Christians call „God” in their religious mother tongue, then it could even use these processes for its own benefit in terms of growth shaped by self-criticism and – with the result of a far more sympathetic external image – free itself from the burden of the „extra ecclesiam nulla salus”. The Church is anything but perfect, as has been reflected once again these days. Under certain circumstances, exactly what does not succeed, or only to a limited extent, within the Church may happen outside of it. To put it boldly and to illustrate it by way of example: the secular vegetarian does not only fulfill one of the (Holy) Friday commandments on a single day of the week (Friday) or year (Good Friday). The secular vegetarian realizes one of the (Good) Friday commandments not just one day a week (Friday) or one day a year (Good Friday), but 365 days a year; those who take in asylum seekers remember Jesus' life-saving asylum in Egypt; those who can understand

Jesus' decision to be unmarried in a world in which only those who are married and a family man are „real” men will also accept their fellow man's right to sexual self-determination – and not just out of compassion; Anyone who shares Jesus' appreciation of the Samaritan, who, as the national enemy of the Jews of all people, rushes to the aid of the assaulted Jew, will also understand what Jesus means by his call to love one's enemy.

Religious education that knows how to deal with the phenomena of life in the way practiced here deserves not only to be seen as a platform for an existential confrontation with the challenges of life, but also to be demanded as such. In the end, it will also fulfill one of its implicit goals of opening up the relevance of Christian catechesis. Teaching of this kind arouses curiosity. Just as it is not possible to establish the kingdom of God by force (Mt 5, 5), the love for the Church desired by the representatives of the Church cannot be forced through catechesis that is prescribed by the school but no longer appreciated by the pupils (often also by their parents and teachers). Love, true love and the affection inherent in it can only be the result of an invitation. Religious education as conceived by the Würzburg Synod is aware of this.

The author of this overview of religious education under its past and current conditions in Poland also knows a lot about this. His advantage: he knows the developments in Germany and how religious education there deals with the diverse social challenges, can draw comparisons with developments in Poland and make the positive lessons to be learned from the developments in Germany fruitful for Polish religious education. Largely inspired by the above-mentioned resolution of the Würzburg Synod and, above all, its impressively far-sighted conciliar proposal, this is not the first time that Cyprian Rogowski has attempted – with the necessary sensitivity – to adjust religious education in Poland in a highly professional manner. Religious education in Poland owes him not only the „Dictionary of

Religious Education”, but also a corresponding textbook, and even more: the unique platform of the bilingual, international religious education journal KERYKS. For decades, he has endeavored there and in numerous book and journal articles to make fruitful an insight that is finally emerging far too late on the broader horizon of religious education: the *formal separation* of catechesis and religious education on the one hand and their inevitable *inner interlocking* of religious education, which raises and deals with existential questions on a theologically professional basis within its framework, and catechesis, which has its own special answers in the large concert of relevant voices, on the other.

No one is better than Cyprian Rogowski at meticulously spelling this out and making the value of the interplay between the two clear. He proves this once again with this volume, summarizing an understanding of religious education that has been a central concern of his academic work for decades.

Zwracam się do was, Bracia kaptani i do wszystkich zaangażowanych w katechizację – otwierajcie na oścież drzwi Kościoła, aby z jego ogromnego duchowego skarbcza mogli czerpać wszyscy, a zwłaszcza młode pokolenie. Kościół dzisiaj w naszym kraju może bez przeszkód prowadzić nauczanie religii w szkołach. Minęły czasy zmagania o swobodę katechizacji. Wielu z was wie, ile to kosztowało ofiar i odwagi społeczeństwo katolickie w Polsce. Została naprawiona jedna z krzywd, która spotkała ludzi wierzących w czasach systemu totalitarnego. To wielkie dobro, jakim jest nauczanie religii w szkole, domaga się szczerego i odpowiedniego zaangażowania. Winniśmy z tego dobra jak najlepiej skorzystać. Dzięki katechezie Kościół może prowadzić swoją działalność ewangelizacyjną z jeszcze większą skutecznością i w ten sposób poszerzać zasięg swojej misji.

**(Z homilii Ojca Świętego Jana Pawła II podczas Mszy św.
w Łowiczu - 14.06.1999 roku).**

Od Autora

Najpierw skieruję uwagę na różnorodność religijną w Polsce, która zasadniczo odbiega od tej na Zachodzie, ponieważ polskie społeczeństwo (razem z około 50 000 członkami obrządku greckokatolickiego) przynależy w absolutnej większości do Kościoła katolickiego. W 2022 roku Kościół prawosławny liczył około 500.000 członków, Kościoły protestanckie z łączną liczbą ponad 150 000 członków, a także około 115 000 Świadków Jehowy (European Commission, 2022). W Polsce mieszka też około 35 000 muzułmanów (Statistics Poland 2020) i około 10 000 Żydów. Warto podkreślić, że w przeddzień II wojny światowej w Polsce mieszkało ponad trzy miliony Żydów i było to centrum życia żydowskiego w Europie i druga co do wielkości społeczność żydowska na świecie (World Jewish Congress).

Wspólnoty religijne mieszkające na terenie Rzeczypospolitej Polskiej działają na mocy przepisów konstytucyjnych. Na gruncie polskiego prawa konstytucyjnego w drodze długiego procesu utrwalona została i obowiązuje Konstytucja z 1997 roku. Art. 53. Konstytucji brzmi: (1) „Każdemu zapewnia wolność sumienia i religii”. (2) „Wolność religii obejmuje wolność wyznawania lub przyjmowania religii według własnego wyboru oraz uzewnętrzniania indywidualnie, lub z innymi, publicznie lub prywatnie, swojej religii przez uprawianie kultu, modlitwę, uczestniczenie w obrzędach, praktykowanie i nauczanie. Wolność religii obejmuje także posiadanie świątyń i innych miejsc kultu w zależności od potrzeb ludzi wierzących oraz prawo osób do korzystania z pomocy religijnej tam, gdzie się znajdują”. (3) „Rodzice mają prawo do zapewnienia dzieciom wychowania i nauczania moralnego i religijnego zgodnie ze swoimi przekonaniem. Przepis art. 48 ust. 1 stosuje się odpowiednio”. (4) „Religia kościoła lub innego związku wyznaniowego o uregulowanej sytuacji prawnej może być przedmiotem nauczania w szkole, przy czym nie może być naruszona wolność sumienia i religii innych osób”. Trzeba też zaznaczyć, że na mocy art.

25 ust. 1 „kościół i inne związki wyznaniowe są równouprawnione”. Oznacza to, że żaden z kościołów i związków wyznaniowych nie cieszy się pozycją uprzywilejowaną w państwie. Zgodnie z art. 25 ust. 2 „władze publiczne w Rzeczypospolitej Polskiej zachowują bezstronność w sprawach przekonań religijnych, światopoglądowych i filozoficznych, zapewniając swobodę ich wyrażania w życiu publicznym”. Art. 30. Konstytucji zapewnia, że „przyrodzona i niezbywalna godność człowieka stanowi źródło wolności i praw człowieka i obywatela. Jest ona nienaruszalna, a jej poszanowanie i ochrona jest obowiązkiem władz publicznych”.

W rozwoju religijnym Polski i zachodniej Europy po II wojnie światowej doszło do wyraźnej rozbieżności. Społeczeństwa na zachodzie Europy przechodziły ciągle proces sekularyzacji i w związku z tym mówi się obecnie o postchrześcijańskiej Europie. W tym samym czasie katolicyzm w Polsce przeżywał ku zaskoczeniu Zachodu niezwykle ożywienie religijne. Wszystkie zabiegi totalitarnego reżimu komunistycznego, aby doprowadzić do zlaicyzowania społeczeństwa polskiego, nie przyniosły oczekiwanego efektu. Z góry założone strategie sekularyzacji były skuteczne w dawnym Związku Radzieckim i krajach Europy Środkowo-Wschodniej, natomiast w Polsce wszelkie próby uzależnienia Kościoła katolickiego od aparatu władzy komunistycznej, stosowanie represji, resocjalizacji społeczeństwa katolickiego na bazie systemu socjalistycznego, wypchnięcie religii z publicznej przestrzeni do sfery prywatnej, czy nawet całkowitego jej wyrugowania – wszystko okazało się bezskuteczne. Nadzieją był rząd Edwarda Gierka z jego rzekomym postępem gospodarczym, który miał skutkować w Polsce procesem sekularyzacyjnym podobnym do zachodniego, co również okazało się posunięciem nieskutecznym. Nie spełniły się wszelkie plany reżimu komunistycznego, które miały doprowadzić do zerwania więzi narodu z Kościołem. Co więcej, dane socjologiczne wskazywały na jeszcze większe przywiązanie społeczeństwa do Kościoła.

Rok 1966 w polskim katolicyzmie stanowi szczególny okres z okazji przeżywanych uroczystości 1000-lecia chrztu Polski. Ówczesny kardynał Stefan Wyszyński, Prymas Tysiąclecia, obecnie błogosławiony, jeszcze wcześniej, bo w 1956 roku oddał naród w opiekę Królowej Polski – Pani Jasnogórskiej Częstochowskiej w uroczystym akcie i do milenijnych uroczystości odbywały się co roku Wielkie Nowenny, dziewięciodniowe nabożeństwa.

Należy też podkreślić, że ówczesna władza komunistyczna, aby osłabić autorytet Kościoła, zamierzała zorganizować własne obchody z okazji tysiąclecia państwa polskiego, co także zakończyło się kompletną porażką. Może wydawać się dziwne, że wszystkie uroczystości religijne w Polsce obserwowane na Zachodzie, postrzegane były z tamtej perspektywy jako anachroniczne. Wreszcie nastąpił rok 1978 i zaskakujący wybór kardynała Karola Wojtyły z Krakowa na Papieża, który jako Jan Paweł II przybył do Polski z pierwszą pielgrzymką w 1979 roku. Dla Polaków była to dziejowa chwila nie tylko w wymiarze religijnym, ale i społeczno-politycznym, co zaowocowało rok później ruchem Solidarności, a w konsekwencji doszło do upadku radzieckiego komunizmu w 1989 roku i końca zimnej wojny. Tak też zakończył się ostatecznie podział geopolityczny Europy na Wschód i Zachód, a konkretnie z chwilą ponownego zjednoczenia Niemiec, po przystąpieniu dawnej Niemieckiej Republiki Demokratycznej do Republiki Federalnej Niemiec z dniem 3 października 1990 roku.

Nie można mieć żadnych wątpliwości, że Kościół katolicki w Polsce pod przewodnictwem kardynała Stefana Wyszyńskiego i później Papieża Jana Pawła II był ostoją dla wiernych w zachowaniu tożsamości narodowej i religijnej. Wielka osobowość tych postaci jest nadal głęboko czczona w społeczeństwie. Papież Jan Paweł II nie tylko przyczynił się do upadku reżimu komunistycznego pielgrzymkami do Ojczyzny i swoim międzynarodowym autorytetem, ale miał także ogromny wpływ na działalność opozycyjnego ruchu „Solidarność” w dążeniu do niepodległości i suwerenności kraju.

Mogłoby się wydawać, że po ponad 40-letnim reżimie totalitarnego systemu w Polsce, kiedy Kościół wobec opresyjnej władzy był jedyną instytucją, która umożliwiała schronienie dla katolickiej społeczności i nie tylko, wyraźne ożywienie religijne będzie procesem trwałym. Okazuje się jednak, że wraz z przemianami społeczno-politycznymi, zwłaszcza w trzeciej dekadzie XXI wieku stajemy w Polsce, podobnie jak w Europie Zachodniej, przed faktem przyspieszonego procesu sekularyzacji oraz wzrastającej globalizacji i pluralizacji życia religijnego społeczeństwa.

Sądzę, że z perspektywy czasu można podzielić opinię Władysława Piwowarskiego, który twierdził, że Kościół katolicki w Polsce po II wojnie światowej – w przeciwieństwie do krajów rozwiniętych – zachował wysoką pozycję, ale jako Kościół ludowy. Z pewnością było to spowodowane komunistycznym totalitaryzmem i brakiem jawnego pluralizmu społeczno-kulturowego. W tej sytuacji Kościół w Polsce był jedyną siłą opozycyjną oddziałującą na globalne społeczeństwo. Można powiedzieć, że był to Kościół ludowy, którego model wypracowali Max Weber i Ernst Troeltsch. Z cech tego rodzaju Kościoła w odniesieniu do Polski na uwagę zasługują następujące: (1) *Nastawienie uniwersalne*. Przejawiało się ono w otwarciu na wszystkich Polaków, niezależnie od religii. Kościół w Polsce był organizacją religijno-narodową. (2) *Masowość oddziaływania*. Kościół prowadził duszpasterstwo masowe, które było skierowane do typowych katolików. Mało się interesował duszpasterstwem wyspecjalizowanym, które uwzględniałoby potrzeby i problemy różnych kategorii zawodowych i grup społecznych. (3) *Hierarchiczność na niekorzyść wspólnotowości*. Prowadzenie wiernych wyrażało się w posłuszeństwie władzy kościelnej. Zaangażowanie laikatu było równoznaczne z aktywnością duchową. Nawet po Soborze Watykańskim II było trudno zaakceptować wspólnoty religijne katolików świeckich. (4) *Duchowość*. Powszechna religijność polska była zawsze kształtowana przez Kościół, co czyni ją trudną do zrozumienia dla ludzi z Zachodu. Nie chodzi tylko o maryjność, ale

także o głębokie doświadczenie religijne, które ujawnia się szczególnie w sytuacjach, gdy dobro narodu jest zagrożone. (5) *Rytualizm*. Ukie-
runkowany był na utrzymywaniu mas przy religii i patriotyzmie, co
wynikało z tradycyjnej obecności Kościoła w narodzie, a także z ko-
nieczności zachowania religijności wyrażonej w życiu publicznym, co
prowadziło do wzrostu więzi narodowych i religijnych (Piwowski,
2012: s. 20-21).

Jak stwierdził Piwowski, wymienione cechy Kościoła były
jego siłą w społeczeństwie tradycyjnym i totalitarnym, ale jego słaboś-
cią w społeczeństwie pluralistycznym, w którym Kościół wspólnotowy
zyskuje większe znaczenie i zmienia się jego rola w społeczeństwie (Pi-
wowski, 2012: s. 21).

Obserwując zjawiska społeczno-kulturowe i polityczne, Europa
Zachodnia coraz wyraźniej przestaje być centrum chrześcijańskiej cy-
wilizacji. Procesy te inspirują przede wszystkim do refleksji nad miej-
scem Polski w globalnej Europie, jak również do postawienia pytania
o przyszłość katolicyzmu i kondycję moralną społeczeństwa, zwłaszcza
dzieci i młodzieży. Po obaleniu komunizmu w 1989 roku, w Polsce
ukształtowały się w miarę pozytywnie relacje między Kościołem a pań-
stwem. Kościół katolicki wykorzystał proces transformacji ustrojowej
i konsekwentnie realizował swoją misję (np. zawarcie konkordatu i po-
wrót nauczania religii w szkołach). Niestety, obecnie w społeczeństwie
polskim zauważalny jest wyraźny proces sekularyzacji w obszarze prak-
tyk religijnych, młodzież emigruje z Kościoła, brakuje nowych powo-
łań do kapłaństwa oraz życia zakonnego żeńskiego i męskiego, spada
zainteresowanie katolickim nauczaniem religii w szkole. Zmniejszyło
się również zaufanie do instytucji Kościoła, zwłaszcza w obliczu zmiany
pokoleniowej i nadużyć seksualnych wśród duchownych.

W ciągu ostatnich 30 lat, jak podaje w wywiadzie dla Katoli-
ckiej Agencji Informacyjnej Mirosława Grabowska, wskaźnik regular-
nie praktykujących w najmłodszym pokoleniu Polaków spadł z 69%
do 23%, podczas gdy wskaźnik niepraktykujących wzrósł z 8% do

40%. Zarówno przekazywanie postaw religijnych między rodzicami a dziećmi, jak i świadome kształtowanie wiary w rodzinie wyraźnie słabnie. To, co można zaobserwować na poziomie parafii i rodziny, dowodzi, że procesy sekularyzacyjne nie zwalniają. Z badań socjologiczno-religijnych wynika, że na sekularyzację społeczeństwa polskiego mają wpływ procesy modernizacyjne i wzrost dobrobytu w połączeniu z wykształceniem. Mniej religijni są ci z wyższym wykształceniem, bardziej zasobni finansowo i mieszkający w dużych miastach. Na taki stan duży wpływ ma kondycja religijna współczesnej rodziny. Można wskazać tu na prosty przykład: jeśli matka jest praktykująca i preferuje wartości religijne, to z dużym prawdopodobieństwem również dziecko będzie wierzące i praktykujące, co przełoży się także na jego dorosłe życie. Socjalizacja rodzinna ma tu zasadnicze znaczenie, wpływ na rozwój religijności i kształtowanie światopoglądu. Trzeba też mieć na uwadze, że poza uwarunkowaniami w skali ogólnospołecznej – makro i rodzinnej – w skali mikro jest jeszcze szkoła. Niestety, edukacja religijna w szkole nie jest dobrze oceniana i jak wynika z danych statystycznych, w roku 2021 tylko 52% uczniów ostatnich klas szkół ponadpodstawowych brało udział w lekcjach religii. Zachodzi zatem pytanie, czy odmeldowywanie się z lekcji religii to fenomen wyłącznie wielkomiejski, czy też ma wymiar ogólnopolski i czy nie jest on związany także z sekularyzacją rodziców akceptujących takie zjawisko? W kontekście tak postawionych pytań, trzeba stwierdzić, że jest to zjawisko ogólnopolskie, które przede wszystkim ma miejsce w dużych aglomeracjach miejskich. W ramach badań CBOS stawiane są relewantne pytania, zwłaszcza uczniom ostatnich klas szkół ponadpodstawowych w wieku 17-19 lat, na czym zależy ich rodzicom w szczególności i okazuje się, że wśród oczekiwań na pierwszym miejscu wymieniają zdobywanie przez nich dobrego wykształcenia, dobrej pracy zarobkowej i aby rozwijały swoje życie kulturalne, natomiast nie przywiązują większej wagi do praktyk religijnych. Badania dotyczące sekularyzacji

w Polsce wskazują na powolny, ale systematyczny proces, który przyspieszył w ostatnim czasie, ale i bieżące wydarzenia mają znaczący wpływ (Grabowska, 2022).

Jak wspominałem, ogromną rolę na funkcjonowanie Kościoła i życie religijne Polaków miał pontyfikat Jana Pawła II, potem śmierć i jego nieobecność w sensie fizycznym. Podczas swojej misji apostołskiej, między innymi przybywał wielokrotnie do Polski z konkretnym przesłaniem ewangelicznym. Trudno jest ocenić, w jakim stopniu nauczanie Papieża Jana Pawła II – dzisiaj świętego, ma przełożenie na aktualną sytuację i funkcjonowanie Kościoła w Polsce. Niemniej jego nauczanie jest ciągle wiążące i zobowiązujące, jak sam często upominał się o zachowanie tożsamości religijnej Polaków, zwłaszcza w kontekście przystąpienia Polski do Unii Europejskiej w 2004 roku, którego sam był orędownikiem. Znamienne są tu słowa amerykańskiego socjologa religii Petera L. Bergera, który powiedział, iż Polska, przystępując do Unii Europejskiej, kupiła cały „pakiet” eurosekularyzmu obejmującego zarówno zamierzone, jak i niezamierzone wpływy na sekularyzację. Z pewnością procesy te nie dzieją się z dnia na dzień, ale dzisiaj po dwóch dekadach od przystąpienia Polski do struktur unijnych, można już stwierdzić, że procesy sekularyzacyjne będą postępować (Grabowska, 2022).

W powyższym kontekście warto przywołać relewantne treści przemówień Papieża Jana Pawła II podczas pielgrzymek do Ojczyzny, w których zwracał się nie tylko do wiernych, ale uwrażliwiał i ostrzegał też Kościół hierarchiczny w Polsce przed nowymi trendami sekularyzacyjnymi płynącymi z Zachodu. Swoje stanowisko wobec sekularyzacji wyraził między innymi w adhortacji apostołskiej *Ecclesia in Europa*, podkreślając, iż „wielu współczesnych Europejczyków sądzi, że wie, co to jest chrześcijaństwo, ale w rzeczywistości go nie zna. Często nawet podstawy i najbardziej zasadnicze pojęcia chrześcijaństwa nie są już znane. Wielu ochrzczonych żyje tak, jakby Chrystus nie istniał; powtarza się gesty i znaki związane z wiarą, zwłaszcza w praktykach

religijnych, ale nie odpowiada im rzeczywista akceptacja treści wiary i przyłgnięcie do Osoby Jezusa. Miejsce pewności wielkich prawd wiary u wielu ludzi zajęło niejasne i mało zobowiązujące uczucie religijne; szerzą się różne formy agnostycyzmu i praktycznego ateizmu, które przyczyniają się do pogłębienia rozdzwiewu między wiarą a życiem; wielu uległo duchowi immanentystycznego humanizmu, który osłabił ich wiarę, prowadząc niestety często do jej całkowitego porzucenia; jesteśmy świadkami swego rodzaju sekularystycznej interpretacji wiary chrześcijańskiej, która powoduje jej erozję i z którą wiąże się głęboki kryzys sumienia i praktyki moralności chrześcijańskiej. Wielkie wartości, które w znacznej mierze były inspiracją dla kultury europejskiej, zostały oddzielone od Ewangelii, przez co utraciły swą najgłębszą duszę, zostawiając miejsce dla licznych wypaczeń” (nr 47).

Wcześniej Papież Paweł VI w adhortacji apostołskiej *Evangelii nuntiandi* z 1975 roku wypowiedział się wobec powyższego zjawiska, zaznaczając, że dzisiaj częstokroć „wiara staje naprzeciw „sekularyzmowi”, a także wojującemu ateizmowi. Jest wystawiona na próby i zagrożenia, co więcej, jest osaczona i otwarcie zwalczana. Istnieje też obawa, żeby nie została zduszona i by nie zamarła, jeśli by nie była stale żywiona i umacniana. Tak więc ewangelizacja bardzo często wymaga, żeby dostarczać wiernym tego koniecznego pokarmu i umocnienia, zwłaszcza za pomocą katechezy, nasyczonej sokiem ewangelicznym i sporządzonej w języku przystosowanym do czasu i osób” (EN nr 54).

Papież, podkreślając oczywistą doniosłość sensu ewangelizacji, jednocześnie wskazuje na wielkie znaczenie sposobów i środków, jakimi się posługuje. Sprawa ta „pozostaje stale aktualna, bo sposoby ewangelizowania zmieniają się w zależności od okoliczności czasu, miejsca i kultury ludzi. Te różnice domagają się od nas ich odkrycia i przystosowania. Przede wszystkim na nas, Pasterzach Kościoła, ciąży obowiązek odważnego, mądrego i wiernego względem treści zawartej w ewangelizacji szukania nowych sposobów, jak najbardziej przydat-

nych i skutecznych w niesieniu ludziom współczesnym ewangelicznej nowiny” (EN nr 40).

Wobec powyższych rozważań nasuwa się pytanie, jak powinien zatem zareagować na zjawisko sekularyzacji przede wszystkim Kościół katolicki w Polsce, czy jest jeszcze szansa na uratowanie tej młodzieży, która odeszła od Kościoła, aby do niego powróciła?

Były przewodniczący Konferencji Episkopatu Polski Abp Stanisław Gądecki, wygłaszając przemówienie 12 czerwca 2024 roku o stanie Kościoła katolickiego w Polsce, na spotkaniu z młodzieżą z *Instituto Tertio Millennio Adveniente* stwierdził, że w pierwszym dziesięcioleciu po przełomie 1989 roku – przeżywanym pod znakiem transformacji ustrojowej od komunizmu do demokracji – mieliśmy do czynienia z czymś w rodzaju „eksplozji katolicyzmu”. W drugim okresie, trwającym do dziś, przeżywanym pod znakiem tzw. spontanicznej sekularyzacji, obserwujemy spadkowe tendencje w statystykach kościelnych, przy czym swoje piętno wycisnął na nich także COVID-19, a przede wszystkim obecne dziś silnie w kulturze Zachodu nurty sekularystyczne (<https://serwiskai.pl/depesza/650763/>).

Myślę, że taką konstatację można podzielić tylko częściowo, ponieważ wnikliwi obserwatorzy i prowadzący badania na temat procesów sekularyzacyjnych na Zachodzie prognozowali, a nawet ostrzegali w dobrej wierze, że przemiany społeczno-kulturowe, polityczne i związane z pluralizmem religijnym wpłyną negatywnie na kondycję moralną i religijną społeczeństwa polskiego, a Kościół katolicki znajdzie się w trudnym kryzysie. Na ten kryzys złożyło się niewątpliwie wiele czynników, które omówione zostały szerzej w prezentowanej monografii. I nie chodzi tu, aby obciążać odpowiedzialnością bezpośrednio Kościół instytucjonalny za zaistniały stan faktyczny, choć trzeba przyznać, że w ostatnim okresie postawy moralne niektórych duchownych nie przysparzają mu splendoru. Wyjaśnienia wymaga też określenie dotyczące tzw. spontanicznej sekularyzacji, które użyte w powyższym kontekście wydaje się niefortunne.

Pouczające tu i inspirujące mogą być słowa, które podczas pielgrzymki do Kanady wypowiedział Papież Franciszek o sekularyzacji, na spotkaniu z duchowieństwem 29 lipca 2022 roku w Quebecu. Sekularyzacja, podkreślił Papież, która rozpoczęła się pod koniec lat sześćdziesiątych XX wieku, dokonała niezwykłego spustoszenia. Przestrzegł jednak przed pesymizmem i „spojrzeniem negatywnym” na świat, zachęcając do „spojrzenia rozeznającego”, do postrzegania świata niejako oczyma Boga. Franciszek zauważył, że „jeśli poddamy się spojrzeniu negatywnemu i będziemy osądzać w sposób powierzchowny, grozi nam wysyłanie niewłaściwego komunikatu, tak jakby za krytyką sekularyzacji kryła się nasza nostalgia za światem zsakralizowanym, za społeczeństwem minionych czasów, w którym Kościół i jego duszpasterze mieli więcej władzy i znaczenia społecznego”. Taka perspektywa jest błędna – stwierdził Papież. Mówiąc o sekularyzacji jako wyzwaniu, która ogarnia świat współczesny, Papież zwrócił uwagę, że to nie wiara przeżywa kryzys, lecz pewne formy i tradycyjne sposoby, za pomocą których ją głosimy. I wyjaśnił dalej, że sekularyzacja jest nie tylko wyzwaniem dla naszej wyobraźni duszpasterskiej, ale jest też okazją do przebudowy życia duchowego w nowe formy, a także do nowych sposobów życia. Wyjaśnił, że chodzi tutaj o nową pasję ewangelizacyjną, poszukiwanie nowych języków, zmianę niektórych priorytetów duszpasterskich, aby przejść do spraw zasadniczych. Podkreślił, że radość wiary przekazuje się przede wszystkim poprzez świadectwo swojego życia (Papież Franciszek, 2022).

Analizując problemy sekularyzacji na Zachodzie i obecnie wyraźnie przyspieszoną laicyzację w Polsce, uważam, że wskazywanie wyłącznie zewnętrznych przyczyn tych procesów, poza Kościołem instytucjonalnym, jest niewystarczające. Tu z ubolewaniem należy podkreślić, że Kościół katolicki w Polsce, po powrocie lekcji religii do szkoły, nie potrafił odnaleźć się w diametralnie odmiennej sytuacji. Trwanie z uporem tylko przy jednej opcji o charakterze ściśle katechetycznej, która miałaby się sprawdzić w środowisku szkoły, było założe-

niem błędnym. Dlatego Kościół, aby wyhamować proces odmeldowywania się dzieci i młodzieży z lekcji religii, powinien na nowo określić zadania i cele szkolnego nauczania religii i katechezy parafialnej.

Podobny proces miał miejsce w Niemczech na początku lat 70. ubiegłego wieku i wtedy zarówno Kościół katolicki i ewangelicki zareagował odważnie, wydał dwa odpowiednie dokumenty kościelne i określił domenę nauczania religii w szkole oraz katechezy parafialnej. Dla obszarów tych ze względu na ich różne miejsca nauczania wyartykułowano odmienne zadania i cele, ale zaznaczono, że mają się wzajemnie uzupełniać. W Polsce takiego podejścia nie uwzględniono, zakładając zapewne, że przedmiot lekcji religii w szkole spełni jednocześnie również cele ściśle katechetyczne, co okazało się bardzo złudne. Od momentu powrotu lekcji religii do szkoły, bardzo często w swoich publikacjach zwracałem uwagę na konieczność uprawiania na poziomie uniwersyteckim nie tylko katechetyki, ale przede wszystkim pedagogiki religii z kairolologicznym spojrzeniem, ponieważ nowa konstelacja nauczania religii w szkole wymaga otwarcia na przestrzeń szkoły i nie może ono funkcjonować na zasadzie „Kościół w szkole”. W tym kontekście okazuje się, że od 1990 roku po powrocie lekcji religii do szkoły, parafie w Polsce nie zagospodarowały przestrzeni po katechezie dzieci i młodzieży, nie funkcjonuje szeroko rozumiana katecheza parafialna (katecheza dorosłych czy religijne kształcenie dorosłych), a jeśli to tylko w szczątkowym wymiarze.

Już w samym tytule monografii można dostrzec, że centrum uwagi stanowi przede wszystkim kwestia przyszłości lekcji religii w polskiej szkole. Korzystając z wieloletniego doświadczenia europejskiego, zwłaszcza z obserwacji funkcjonowania lekcji religii w szkołach publicznych i katolickich obszaru języka niemieckiego (Austria, Szwajcaria i Niemcy), jak również osobistych wieloletnich doświadczeń jako wykładowca pedagogiki religii na Uniwersytecie w Vechcie (Niemcy), postanowiłem przybliżyć polskiemu czytelnikowi aktualny

stan realizowania misji pedagogicznoreligijnej, spektrum badań interdyscyplinarnych, a nawet transdyscyplinarnych z tamtej perspektywy.

W obliczu trwających obecnie kontrowersyjnych dyskusji na temat nauczania religii w polskiej szkole obraz wyznaniowej lekcji religii w obszarze języka niemieckiego może być inspirującym przykładem dla Kościoła katolickiego w Polsce, a także wzajemnych relacji kościelno-państwowych w rozwiązywaniu nie zawsze łatwych problemów edukacyjnych w społeczeństwach pluralistycznych pod względem społeczno-kulturowym i religijnym.

Na strukturę publikacji (poza wstępem, zakończeniem i wykazem bibliografii) składa się siedem rozdziałów.

Pierwszy rozdział zatytułowany: *Śladami Soboru Watykańskiego II – wyzwania dla teologii i Kościoła w XXI wieku* to punkt wyjścia dla zagadnień, które suponuje już sam tytuł publikacji. Myśl soborowa stanowi tu źródło dla dyskursu pedagogicznoreligijnego, relacji między Kościołem, teologią, pedagogiką religii i szkolną lekcją religii. Treści zawarte w dokumentach soborowych są rozważane jako wyzwanie dla teologii i Kościoła oraz jako bardzo istotne impulsy dla eklezjalnego charakteru uprawiania pedagogiki religii. Sobór właściwie zobowiązał teologię i Kościół oraz wskazał równocześnie zadania i nową drogę w realizowaniu odpowiedzialnej misji przekazu religijnego przyszłym pokoleniom. Chociaż Kościół poszukuje ciągle adekwatnych odpowiedzi na postępujące procesy sekularyzacyjne w wymiarze globalnym, trudności i kryzysy religijne, to kontrowersyjne kwestie pozostają nadal do rozwiązywania. Kościół jako wspólnota wierzących potrzebuje niewątpliwie ciągłej odnowy, stosownie do ducha czasu i mądrości odczytywania znaków czasu. W szczególności w szkolnym nauczaniu religii recepcja soborowa – teologiczna i eklezjalna – powinna znaleźć swoje odzwierciedlenie.

W drugim rozdziale rozważana jest: *Dydaktyka nauczania religii w kontekście Soboru Watykańskiego II*. Co do treści, chodzi o wpływ odnowy soborowej na dydaktyczne podejścia w naucza-

niu religii, jakim jest środowisko szkoły. Ukazany jest tu obraz konsekwencji w sensie bezpośrednim i pośrednim, jakie wynikają z nauczania Soboru i jego pozycji teologicznych dla dydaktyki religii. Trudności nauczycieli religii związane z przekazem religijnym w warstwie merytorycznej, cały proces nauczania i uczenia się to problem teologiczny i dydaktycznoreligijny, który nie może stanowić bariery absolutnej. Deficyty szkolnego nauczania religii ze strony dzieci i młodzieży mogą też wynikać z braku łączności z Kościołem i różnych kryzysów natury egzystencjalnej, co sprawia, że lekcja religii staje się wówczas przedmiotem, który nie wzbudza większego zainteresowania. Przy zastosowaniu adekwatnych środków i metod, trudności te mogą być oczywiście przezwyciężone, ale istotne jest tu, aby nauczyciel religii nie próbował na siłę rozwiązywać problemów, ponieważ nie na wszystkie pytania można z perspektywy wiary w sposób prosty odpowiedzieć. Trzeba pamiętać, że wiara i teologia potrafią wprowadzić człowieka często w odpowiednim momencie jego życia w zdumienie. W rozdziale tym zwrócono uwagę przede wszystkim na te zagadnienia w dokumentach soborowych, które zawierają implikacje aspektów dydaktycznych lekcji religii, opisując równocześnie ich relewantne elementy odnoszące się do koncepcji pedagogicznoreligijnych w sensie teoretycznym i praktycznym. Z teologiczno-dydaktyczno-praktycznego punktu widzenia Sobór Watykański II nadal oferuje potencjał do produktywnego i kreatywnego myślenia oraz działania.

W rozdziale trzecim dotyczącym *Sekularyzacji i jej konsekwencji dla szkolnej lekcji religii* poszczególne paragrafy przybliżają rozumienie teorii sekularyzacji i na tej podstawie wyjaśniają zachodzące procesy społeczne i kulturowe, socjalizacyjne i jaki wpływ mają one na nauczanie lekcji religii w szkole. Skierowana jest tu uwaga zwłaszcza na kontekst socjologicznoreligijny tego nauczania, ponieważ badania empiryczne wskazują, że w nadchodzących dekadach sekularyzacja i pluralizm religijny będą obok religijnej indywidualizacji wyznaczać nowe trendy rozwoju religijnego. Sekularyzacja powoduje, że takie

pojęcia, jak „kościelność” i „religijność” nie są już równoznaczne. Zatem refleksja socjologiczna w tym kontekście w relacji do religii i Kościoła powinna uwrażliwiać w szczególny sposób nauczycieli religii i być ostrzeżeniem z powodu coraz większego braku zaufania także do Kościoła instytucjonalnego. Wobec tego trzeba się liczyć również z tym, co potwierdzają badania, że wskutek postępujących procesów sekularyzacyjnych słabnie też socjalizacja religijna w rodzinie i uczniowie wykazują wtedy tylko niewielką zdolność do nawiązywania religijnej komunikacji. Dlatego lekcja religii na te procesy musi być na nowo odpowiednio przemyślana i przygotowana, uwzględniając specyficzne potrzeby i problemy religijne różnych grup i środowisk społecznych. Zrozumiały przekaz treści religijnych wiąże się przede wszystkim z kompetentnym warsztatem hermeneutycznym i komunikacji interpersonalnej, aby skutecznie przeciwdziałać emigracji młodzieży z Kościoła.

Rozdział czwarty: *Katolicka i ewangelicka lekcja religii w Niemczech* analizuje dokumenty związane ze szkolną lekcją religii i katechezą parafialną zarówno Kościoła katolickiego i ewangelickiego jako przykład dla aktualnej sytuacji w Polsce. W poszukiwaniu rozwiązań dla skuteczności przekazu religijnego na terenie szkoły i parafii swoją aktywność zaznacza zarówno Kościół katolicki jak i ewangelicki, wskazując na charakter, zadania i cele tegoż przekazu z różnych perspektyw pluralizmu religijnego, a także społeczno-kulturowych i politycznych. Dokumenty Kościoła katolickiego określa i wyjaśnia episkopat niemiecki (*Deutsche Bischofskonferenz – DBK*), natomiast ewangelickiego (*Evangelische Kirche in Deutschland – EKD*). Są to w istocie wytyczne dla wspomnianych środowisk edukacyjnych. Bardzo istotny aspekt w nich zawarty, to kontekst gwałtownie zachodzących procesów sekularyzacyjnych, które wpływają na wzrastającą obojętność religijną społeczeństwa, a w szczególności dzieci i młodzieży. Ważne jest też, że obydwa Kościoły swoje główne stanowiska odnoszące się do lekcji religii w szkole, jak i katechezy parafialnej wyjaśniają w kooperacji z innymi wspólnotami religijnymi.

Dokumenty Kościołów katolickiego i ewangelickiego w Niemczech stanowią relewantny wkład w aktualną debatę wokół systemu oświaty na różnych stopniach, zarówno dla ogółu społeczeństwa w wymiarze polityki edukacyjnej, jak i dla wewnętrznego funkcjonowania największych Kościołów i ich struktur. Lekcja religii w przestrzeni szkoły jest uzasadniona teologicznie i pedagogicznie, wpisując się zarówno w tradycję racjonalności, jak i humanistyczne projekty antropologiczne, z personalizmem chrześcijańskim włącznie, opartym na antropologii zakorzenionej w Biblii, ponieważ człowieczeństwo ma swoje najgłębsze źródło w Boskiej naturze.

Rozdział piąty zatytułowany: *Adekwatne orientacje koncepcyjne dla lekcji religii w szkole* opisuje przykłady różnych opcji w pedagogice religii obszaru języka niemieckiego, zarówno w wymiarze teoretycznym, jak i empirycznym. Chodzi o nowe rozwiązania koncepcyjne dla skuteczności lekcji religii w środowisku szkolnym. Bogata literatura przedmiotu czołowych pedagogów religii, gruntowna analiza źródeł wskazuje na ich istotne znaczenie i wydaje się, że doświadczenia z tamtego obszaru mogą być pomocne w zweryfikowaniu dotychczasowych trendów na gruncie polskim. Wśród wielości rozwiązań koncepcyjnych, interesujące jest tu przede wszystkim podejście performatywne w szkolnym nauczaniu religii. Jest ono znane zarówno w katolickim i ewangelickim środowisku, ponieważ ich reprezentanci pedagogiki religii poszukują ciągle nowych rozwiązań dla lekcji religii, aby uczynić ją bardziej atrakcyjną i akceptowalną przez dzieci i młodzież. Trudności w nauczaniu lekcji religii wynikają z tego, że dzieci bez wcześniejszej socjalizacji religijnej w rodzinie nie są w stanie zrozumieć, czym ona jest, jeśli przekaz religijny ma tylko wymiar intelektualny. Od dłuższego czasu performatywna koncepcja dydaktyki religii zapewnia lepsze zrozumienie treści lekcji religii dla dzieci i młodzieży. Wyniesienie jej do poziomu w sensie performatywnego rozumienia tworzy równowagę między doświadczaniem rzeczywistości a refleksją (opcja katolicka), między inscenizacją a refleksją (opcja ewangelicka). Dotychczasowe doświadczenia dowo-

dzą, że zróżnicowane modele performatywne z perspektywy katolickiej i ewangelickiej sprawdzają się w szkolnym nauczaniu religii.

W szóstym rozdziale: *Przekształcanie dydaktyki religii*, mowa jest o konieczności dostosowania przekazu religijnego do ducha czasu. Wymóg ten podyktowany jest nie tylko zmieniającymi się uwarunkowaniami społeczno-kulturowymi, ale i tym, że procesy te mają zakorzenienie w historii życia każdego ucznia. Takie podejście określane jest jako zadanie „kairologii pedagogicznoreligijnej”. W edukacji religijnej dzieci i młodzieży jest to niezwykle istotne, ponieważ powinna ona zmierzać wyraźnie do kształtowania świadomości dotyczącej specyficznych uwarunkowań stawania się chrześcijaninem. Proces ten polega na tym, że „Świadomość wiary (*Glaubens-Bewußtsein*) i świadomość kairoso (*Kairos-Bewußtsein*) kształtują się we wzajemnej zależności” (Rudolf Englert), innymi słowy mamy tu do czynienia z tzw. sprzężeniem zwrotnym. A zatem „wiara powinna się dopełniać w kontekście życia, a życie powinno być rozumiane w świetle wiary”. Stąd też dydaktyka jako dyscyplina naukowa o nauczaniu i uczeniu się we wszystkich formach i na wszystkich stopniach rozwoju osobowego człowieka (zgodnie z zasadami psychologii rozwojowej), odnosi się do wszelkich rodzajów nauczania, w tym także do procesu uczenia się wiary.

Obserwując przemiany religijności w społeczeństwie polskim w wyniku procesów sekularyzacyjnych, należałoby dokonać wielowarstwowych przekształceń pedagogicznoreligijnych, w tym dydaktycznych. Z historycznego punktu widzenia, takie działania są uzasadnione, ponieważ wszelkie instytucje funkcjonujące w społeczeństwie demokratycznym z pluralizmem szeroko pojętym podlegają również zmianom, które mogą mieć różne formy i charakter, mogą występować powolnie, a czasem bywa tak, że są bardzo dynamiczne. Wśród tych instytucji, które realizują swoją działalność w ciągle zmieniającym się społeczeństwie, szkoła w szczególności ma obowiązek reagować na nowe wyzwania współczesności, a w jej strukturach także lekcja religii włączona do kanonu przedmiotów szkolnych. Zmiana perspektywy

dydaktyki religii powinna koncentrować się na hermeneutyce przekazu treści religijnych oraz hermeneutyce umiejętności przyswajania tychże treści przez uczniów, uwzględniając równocześnie hermeneutykę egzystencjalną, która bierze pod uwagę interpretację tekstu w szerokim kontekście społecznym i kulturowym. Takie właśnie podejście ułatwia nie tylko komunikację w relacjach interpersonalnych, ale uwrażliwia ucznia na otaczającą go rzeczywistość, na świat norm i uniwersalnych wartości. Konstruktywny dialog odnośnie do podjęcia koniecznych przekształceń pedagogicznoreligijnych, powinien być poprzedzony uzasadnieniem w transparentny sposób przyjętych priorytetów.

Ostatni rozdział siódmy: *Kairologiczny wymiar „dobrej lekcji religii”*, ściśle koresponduje z poprzednim, w którym jest mowa o przekształceniach pedagogicznoreligijnych w nauczaniu religii stosownie do ducha czasu. Rozważania w paragrafach tego rozdziału dotyczą „dobrej lekcji religii”, która powinna wzbudzać zainteresowanie uczniów tematami religijnymi i jednocześnie udzielać adekwatnych odpowiedzi na nurtujące ich pytania natury egzystencjalnej oraz wyjaśniać doświadczenia przez nich przeżywane w wymiarze kairologicznym. To krótkie sformułowanie jest do pewnego stopnia definicją, w której zawiera się istota dobrej lekcji religii, co nie znaczy, że w całości wyczerpuje jej zadania i cele jako przedmiotu w przestrzeni szkolnej. Religia jako przedmiot szkolny obejmuje zakres edukacji w szerokim znaczeniu i ma na celu w społeczeństwie wielowyznaniowym nauczanie zasad konkretnego wyznania religijnego. Bogate doświadczenie uznanych pedagogów religii, także ich specjalistyczne badania nad jakością lekcji religii nie dają jednak wyczerpujących odpowiedzi, ponieważ jest to skomplikowana materia wymagająca wielokontekstowych analiz zarówno ze strony nauczycieli religii, jak i uczniów. Odgrywają tu istotną rolę również kwestie dydaktycznoreligijne, związane z teologią systematyczną, z zagadnieniami eklezjologicznymi i szerokim spektrum teologii praktycznej. W rozmowach z nauczycielami religii dowiadujemy się, że jakość lekcji religii w dużej mierze zależy między innymi

od wrażliwości na tematy religijne i etyczne, komunikacji, relacyjnego charakteru nauczania, podejmowania tematów kontrowersyjnych, a w szczególności językowo wrażliwego nauczania. Przekaz treści religijnych nie może ograniczać się tylko do suchej wiedzy teoretycznej, ale muszą one być skorelowane z doświadczeniami uczniów i wyjaśniane w różnych kontekstach pedagogicznoreligijnych. Przebieg tego procesu może ułatwić w znacznym stopniu kulturowo-hermeneutyczne podejście, aby przesłanie Ewangelii uczniowie mogli interpretować w kontekście swoich sytuacji życiowych i w perspektywie dialogu rozpoznać miejsce i rolę jako ochrzczonych członków Kościoła.

Podsumowując, czytelnik niniejszej monografii z pewnością zauważy, że bardzo bogata obcojęzyczna literatura przedmiotu z dominacją bibliografii niemieckojęzycznej, nie pomijając również polskiej, stanowi recepcję myśli zachodnioeuropejskiej, która od dziesięcioleci jest dobrze znana autorowi. Nie sposób nie docenić doświadczenia i ogromnego dorobku pedagogów religii obszaru języka niemieckiego na przestrzeni ponad 100-letniej ciągłości uprawiania tej dyscypliny, z której starsze pokolenie polskich katechetów obficie czerpało.

W obecnej rzeczywistości Kościoła katolickiego w Polsce, w kontekście postępujących procesów sekularyzacyjnych, zwłaszcza wśród młodzieży, krytyczne spojrzenie na nauczanie religii w ramach kanonu przedmiotów szkolnych od 1990 roku, wymaga niewątpliwie konstruktywnych przemyśleń i tym bardziej wydaje się uzasadnione bliższe zapoznanie się z podobnymi trendami, jakie miały miejsce na zachodzie Europy. Dzisiaj te trendy w polskim społeczeństwie nie odbiegają od zachodnich i dlatego Kościół stoi przed bardzo trudnym wyzwaniem. Ten ciężar odpowiedzialności niezwykle trafnie określił Papież Benedykt XVI: „Kościół musi otworzyć się na pytania współczesnego człowieka i nie może w pierwszym rzędzie zajmować się samym sobą, ale powinien adekwatnie odczytywać znaki czasu, stosownie do zmieniających się uwarunkowań kulturowych, społecznych

i ekonomicznych oraz na tę drogę dać człowiekowi nadzieję” (<https://www.c-f-g.de/die-dimensionen-des-religionsunterrichts/>).

Przedstawione we wprowadzeniu zagadnienia, autor niniejszej monografii, opisuje je szerzej z nadzieją, iż treści w niej zawarte zainspirują odpowiedzialnych za podmioty edukacyjne do adekwatnych rozwiązań i działań.

Vom Autor

Zunächst werden wir auf die religiöse Vielfalt in Polen hinweisen, die sich grundlegend von der im Westen unterscheidet, da die polnische Gesellschaft (neben etwa 50.000 Mitgliedern des griechisch-katholischen Ritus) überwiegend der katholischen Kirche angehört. Im Jahr 2022 hatte die orthodoxe Kirche etwa 500.000 Mitglieder, die protestantischen Kirchen insgesamt über 150.000 Mitglieder und es gab etwa 115.000 Zeugen Jehovas. (European Commission, 2022). In Polen gibt es auch etwa 35.000 Muslime (Statistik Polen 2020) und etwa 10.000 Juden. Es ist erwähnenswert, dass kurz vor dem Zweiten Weltkrieg über drei Millionen Juden in Polen lebten, was es zum Zentrum des jüdischen Lebens in Europa und zur zweitgrößten jüdischen Gemeinde der Welt machte (World Jewish Congress).

Religiöse Gemeinschaften, die auf dem Gebiet der Republik Polen existieren, handeln nach verfassungsrechtlichen Bestimmungen. Auf der Grundlage des polnischen Verfassungsrechts wurde die Verfassung von 1997 durch einen langen Prozess erlassen und ist in Kraft. Art. 53 der Verfassung lautet: (1) „Jeder hat das Recht auf Freiheit des Gewissens und der Religion“. (2) „Die Religionsfreiheit umfasst das Recht, eine Religion seiner Wahl zu bekennen oder anzunehmen und diese individuell oder in Gemeinschaft mit anderen, öffentlich oder privat, im Gottesdienst, im Unterricht, in der Praxis und im Brauchtum zu bekennen“. Die Religionsfreiheit umfasst auch den Besitz von Tempeln und anderen Orten der Anbetung gemäß den Bedürfnissen der Gläubigen und das Recht der Einzelnen, überall religiöse Unterstützung zu erhalten. (3) „Eltern haben das Recht, ihren Kindern eine moralische und religiöse Erziehung und Unterweisung gemäß ihren Überzeugungen zu gewährleisten“. Die Bestimmung des Art. 48 Abs. 1 findet entsprechende Anwendung. (4) „Der Religionsunterricht einer Kirche oder einer anderen Religionsgemeinschaft mit einem geregelten Rechtsstatus kann in der Schule unterrichtet werden, sofern

die Freiheit des Gewissens und der Religion anderer Personen nicht verletzt wird". Es ist auch zu betonen, dass gemäß Artikel 25 Absatz 1 „Kirchen und andere Religionsgemeinschaften gleichberechtigt sind". Das bedeutet, dass keine Kirche oder Religionsgemeinschaft eine privilegierte Stellung im Staat genießt. Laut Artikel 25, Absatz 2, „halten die öffentlichen Behörden der Republik Polen in Fragen religiöser, ideologischer und philosophischer Überzeugungen Unparteilichkeit und gewährleisten die Freiheit, diese im öffentlichen Leben auszudrücken". Art. 30 der Verfassung gewährleistet, dass „die angeborene und unveräußerliche Würde des Menschen die Quelle der Freiheit und der Rechte des Menschen und des Bürgers bildet". Sie ist unverletzlich, und ihr Respekt und Schutz ist die Pflicht der öffentlichen Behörden.

Im religiösen Entwicklung Polens und Westeuropas nach dem Zweiten Weltkrieg kam es zu einer deutlichen Divergenz. Die Gesellschaften im Westen Europas durchliefen einen kontinuierlichen Prozess der Säkularisierung, und daher spricht man heute von einem postchristlichen Europa. Zur gleichen Zeit erlebte der Katholizismus in Polen zum Erstaunen des Westens eine außergewöhnliche religiöse Belebung. Alle Bemühungen des totalitären kommunistischen Regimes, die polnische Gesellschaft zu säkularisieren, blieben ohne den erwarteten Erfolg. Die vorab festgelegten Säkularisierungsstrategien waren im ehemaligen Sowjetunion und in den Ländern Mittel- und Osteuropas erfolgreich, während in Polen alle Versuche, die katholische Kirche von der kommunistischen Machtapparatur abhängig zu machen, Repressionen anzuwenden, die katholische Gesellschaft auf der Grundlage des sozialistischen Systems zu resozialisieren, die Religion aus dem öffentlichen Raum in den privaten Bereich zu drängen oder sogar vollständig zu verdrängen – alles erwies sich als erfolglos. Hoffnung war die Regierung von Edward Gierek mit ihrem angeblichen wirtschaftlichen Fortschritt, der in Polen zu einem säkularen Prozess führen sollte, ähnlich dem westlichen, was sich ebenfalls als erfolglos erwies. Alle Pläne des kommunistischen Regimes, die darauf

abzielten, die Bindung der Nation an die Kirche zu lösen, erfüllten sich nicht. Darüber hinaus wiesen soziologische Daten auf eine noch stärkere Bindung der Gesellschaft an die Kirche hin.

Das Jahr 1966 stellt im polnischen Katholizismus einen besonderen Zeitraum dar, da die Feierlichkeiten zum 1000-jährigen Jubiläum der Taufe Polens begangen wurden. Der damalige Kardinal Stefan Wyszyński, der Primas des Jahrtausends und heute Seliger, übergab das Volk bereits 1956 in einem feierlichen Akt der Obhut der Königin Polens – der Mutter Gottes von Jasna Góra in Tschenstochau, und zu den Millennium-Feierlichkeiten fanden jedes Jahr die Großen Neun-Tage-Andachten statt.

Es ist auch zu betonen, dass die damalige kommunistische Regierung, um die Autorität der Kirche zu schwächen, plante, eigene Feierlichkeiten zum Millennium des polnischen Staates zu organisieren, was ebenfalls in einem völligen Misserfolg endete. Es mag seltsam erscheinen, dass alle religiösen Feierlichkeiten in Polen, die im Westen beobachtet wurden, aus dieser Perspektive als anachronistisch wahrgenommen wurden. Schließlich kam das Jahr 1978 und die überraschende Wahl des Kardinals Karol Wojtyła aus Krakau zum Papst, der 1979 als Johannes Paul II. mit seiner ersten Pilgerreise nach Polen kam. Für die Polen war es ein geschichtlicher Moment, nicht nur im religiösen, sondern auch im sozialpolitischen Sinne, was ein Jahr später zur Solidarność-Bewegung führte und schließlich zum Fall des sowjetischen Kommunismus im Jahr 1989 und zum Ende des Kalten Krieges. So endete schließlich die geopolitische Teilung Europas in Ost und West, konkret mit der Wiedervereinigung Deutschlands, nach dem Beitritt der ehemaligen Deutschen Demokratischen Republik zur Bundesrepublik Deutschland am 3. Oktober 1990.

Es kann keinen Zweifel daran geben, dass die katholische Kirche in Polen unter der Führung von Kardinal Stefan Wyszyński und später Papst Johannes Paul II. eine Stütze für die Gläubigen bei der Bewahrung ihrer nationalen und religiösen Identität war. Die große

Persönlichkeit dieser Figuren wird in der Gesellschaft weiterhin tief verehrt. Papst Johannes Paul II. trug nicht nur durch seine Pilgerfahrten in die Heimat und sein internationales Ansehen zum Fall des kommunistischen Regimes bei, sondern hatte auch einen enormen Einfluss auf die Aktivitäten der oppositionellen Solidarność-Bewegung im Streben nach Unabhängigkeit und Souveränität des Landes.

Es könnte scheinen, dass nach über 40 Jahren eines totalitären Regimes in Polen, als die Kirche gegenüber der unterdrückerischen Macht die einzige Institution war, die der katholischen Gemeinschaft und nicht nur ihr Zuflucht bot, eine deutliche religiöse Belegung ein dauerhafter Prozess sein würde. Es stellt sich jedoch heraus, dass wir in Polen, ähnlich wie in Westeuropa, mit den gesellschaftlich-politischen Veränderungen, insbesondere im dritten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts, vor der Tatsache eines beschleunigten Prozesses der Säkularisierung sowie einer zunehmenden Globalisierung und Pluralisierung des religiösen Lebens der Gesellschaft stehen.

Aus der heutigen Perspektive kann man die Meinung von Władysław Piwowarski teilen, der behauptete, dass die katholische Kirche in Polen nach dem Zweiten Weltkrieg – im Gegensatz zu den entwickelten Ländern – eine hohe Stellung beibehielt, aber als Volkskirche. Zweifellos war dies durch den kommunistischen Totalitarismus und das Fehlen eines offenen sozial-kulturellen Pluralismus bedingt. In dieser Situation war die Kirche in Polen die einzige oppositionelle Kraft, die auf die globale Gesellschaft einwirkte. Man könnte sagen, dass es sich um eine Volkskirche handelte, deren Modell von Max Weber und Ernst Troeltsch entwickelt wurde. Von den Merkmalen dieses Typs von Kirche in Bezug auf Polen verdienen die folgenden Beachtung: (1). *Universelle Einstellung*. Es zeigte sich in der Offenheit gegenüber allen Polen, sowohl Gläubigen als auch Ungläubigen. Die Kirche in Polen war eine religiös-nationale Organisation, genauer gesagt, eine Kirche für die gesamte Nation. (2). *Die Massenwirkung*. Die Kirche betrieb eine Massenpastoral, die auf den durchschnittlichen

Katholiken ausgerichtet war. Er interessierte sich wenig für die spezialisierte Seelsorge, die die Bedürfnisse und Probleme verschiedener sozialer Gruppen und Berufsgruppen berücksichtigen würde. (3). *Hierarchizität zum Nachteil der Gemeinschaftlichkeit*. Dies äußerte sich in der Lenkung der Gläubigen, im Uniformismus im Denken und Handeln sowie in einer Einheit, die auf dem Gehorsam gegenüber der kirchlichen Autorität basierte. Den Aktivitäten des Klerus ging die Passivität des Laienapostolates voraus. Religiöse Gemeinschaften der katholischen Laien wurden selbst nach dem Zweiten Vatikanum nur schwer toleriert. (4). *Spiritualität*. Die Kirche hat immer eine gewisse Spiritualität der polnischen Religiosität geprägt, die für Menschen aus dem Westen schwer zu verstehen ist. Hierbei handelt es sich nicht nur um Marienverehrung, sondern auch um eine spezifische Dimension der religiösen Erfahrung, die sich besonders in Situationen zeigt, in denen das Wohl der Nation bedroht ist. (5). *Ritualismus*. Er war darauf ausgerichtet, die Massen an Religion und Patriotismus zu binden. Dafür sprach sowohl die traditionelle Präsenz der Kirche im Volk als auch die Notwendigkeit, die Religiosität, die im öffentlichen Leben manifestiert wird, aufrechtzuerhalten, und damit die nationale und religiöse Bindung (Piwowarski, 2012: s. 20-21).

Die genannten Merkmale der Kirche, wie Piwowarski zusammenfasste, waren ihre Stärke in der traditionellen und totalitären Gesellschaft, während sie in der pluralistischen Gesellschaft eine Schwäche darstellen, in der die gemeinschaftliche Kirche besondere Bedeutung gewinnt und sich ihre Rolle in der Gesellschaft verändert (Piwowarski, 2012: s. 21).

Bei der Beobachtung der soziokulturellen und politischen Phänomene wird immer deutlicher, dass Westeuropa nicht mehr das Zentrum der christlichen Zivilisation ist. Diese Prozesse inspirieren vor allem zu Überlegungen über Polens Platz in einem globalen Europa sowie zur Frage nach der Zukunft des Katholizismus und dem moralischen Zustand der Gesellschaft, insbesondere der Kinder und

Jugendlichen. Nach dem Sturz des Kommunismus im Jahr 1989 entwickelten sich in Polen relativ positive Beziehungen zwischen der Kirche und dem Staat. Die katholische Kirche nutzte den Prozess des Systemwandels und setzte ihre Mission konsequent um (z.B. den Abschluss des Konkordats und die Rückkehr des Religionsunterrichts in die Schulen).

Leider ist in der polnischen Gesellschaft derzeit ein deutlicher Prozess der Säkularisierung im Bereich der religiösen Praktiken zu beobachten, die Jugend verlässt die Kirche, es mangelt an neuen Berufungen zum Priestertum sowie zum weiblichen und männlichen Ordensleben, und das Interesse am katholischen Religionsunterricht in der Schule nimmt ab. Das Vertrauen in die Institution Kirche hat ebenfalls abgenommen, insbesondere im Angesicht des Generationenwechsels und sexueller Missbrauchsfälle unter Geistlichen.

In den letzten 30 Jahren ist, wie in einem Interview mit der Katholischen Nachrichten-Agentur von Mirosława Grabowska angegeben, der Anteil der regelmäßig praktizierenden jüngsten Generation der Polen von 69% auf 23% gesunken, während der Anteil der nicht praktizierenden von 8% auf 40% gestiegen ist. Sowohl die Weitergabe religiöser Haltungen von den Eltern an die Kinder als auch die bewusste Gestaltung des Glaubens in der Familie schwächt sich deutlich ab. Was auf der Ebene der Pfarrei und der Familie beobachtet werden kann, beweist, dass die Säkularisierungsprozesse nicht nachlassen. Aus den soziologischen und religiösen Studien geht hervor, dass die Säkularisierung der polnischen Gesellschaft durch Modernisierungsprozesse und den Anstieg des Wohlstands in Verbindung mit Bildung beeinflusst wird. Weniger religiös sind diejenigen mit höherer Bildung, größerem finanziellem Wohlstand und Wohnsitz in großen Städten. Auf diesen Zustand hat der religiöse Zustand der modernen Familie einen großen Einfluss. Man kann hier ein einfaches Beispiel anführen: Wenn die Mutter praktizierend ist und religiöse Werte bevorzugt, wird mit großer Wahrscheinlichkeit auch das Kind

gläubig und praktizierend sein, was sich auch auf sein Erwachsenenleben auswirken wird. Die familiäre Sozialisation spielt hier eine wesentliche Rolle, sie beeinflusst die Entwicklung der Religiosität und die Bildung der Weltanschauung. Man muss auch bedenken, dass es neben den gesellschaftlichen Bedingungen - makro und familiär - auf der Mikroebene auch noch die Schule gibt. Leider wird der Religionsunterricht in der Schule nicht gut bewertet, und wie die statistischen Daten zeigen, nahmen im Jahr 2021 nur 52% der Schüler der letzten Klassen der weiterführenden Schulen am Religionsunterricht teil. Es stellt sich daher die Frage, ob das Abmelden vom Religionsunterricht ein Phänomen ist, das ausschließlich in Großstädten vorkommt, oder ob es einen landesweiten Charakter hat und ob es nicht auch mit der Säkularisierung der Eltern zusammenhängt, die dieses Phänomen akzeptieren.

Im Kontext solcher Fragen muss festgestellt werden, dass es sich um ein landesweites Phänomen handelt, das vor allem in großen städtischen Agglomerationen vorkommt. Im Rahmen der CBOS-Studien werden relevante Fragen gestellt, insbesondere an Schüler der letzten Klassen der weiterführenden Schulen im Alter von 17-19 Jahren, worauf ihren Eltern besonders Wert gelegt wird. Es stellt sich heraus, dass unter den Erwartungen an erster Stelle der Erwerb einer guten Bildung, einer guten Erwerbsarbeit und die Entwicklung ihres kulturellen Lebens genannt werden, während religiöse Praktiken weniger Bedeutung beigemessen wird. Untersuchungen zur Säkularisierung in Polen zeigen einen langsamen, aber systematischen Prozess, der in letzter Zeit an Fahrt gewonnen hat, wobei auch aktuelle Ereignisse einen erheblichen Einfluss haben (Grabowska, 2022).

Wie erwähnt, hatte das Pontifikat von Johannes Paul II., dann sein Tod und seine physische Abwesenheit, eine enorme Rolle für das Funktionieren der Kirche und das religiöse Leben der Polen. Während seiner apostolischen Mission kam er unter anderem mehrfach nach Polen mit einer konkreten evangelischen Botschaft. Es ist schwer zu

beurteilen, inwieweit die Lehren von Papst Johannes Paul II. – heute heiliggesprochen – auf die aktuelle Situation und das Funktionieren der Kirche in Polen Einfluss haben. Dennoch bleibt seine Lehre weiterhin bindend und verpflichtend, wie er selbst oft auf die Bewahrung der religiösen Identität der Polen bestand, insbesondere im Kontext des Beitritts Polens zur Europäischen Union im Jahr 2004, dessen Befürworter er selbst war. Bemerkenswert sind hier die Worte des amerikanischen Religionssoziologen Peter L. Berger, der sagte, dass Polen beim Beitritt zur Europäischen Union das gesamte „Paket“ des Eurosektarismus erworben hat, das sowohl beabsichtigte als auch unbeabsichtigte Einflüsse auf die Säkularisierung umfasst. Zweifellos geschehen diese Prozesse nicht von heute auf morgen, aber heute, nach zwei Jahrzehnten seit dem Beitritt Polens zu den EU-Strukturen, kann man bereits feststellen, dass die Säkularisierungsprozesse fortschreiten werden (Grabowska, 2022).

In diesem Kontext sind die Inhalte der Reden von Papst Johannes Paul II. während seiner Pilgerreisen in die Heimat relevant, in denen er sich nicht nur an die Gläubigen wandte, sondern auch die hierarchische Kirche in Polen vor den neuen säkularen Trends warnte und sensibilisierte, die aus dem Westen kamen. Seine Haltung zur Säkularisierung äußerte er unter anderem im apostolischen Schreiben *Ecclesia in Europa*, indem er betonte, dass „viele europäische Zeitgenossen meinen zu wissen, was das Christentum ist, kennen es jedoch nicht wirklich. Häufig sind sogar die wesentlichen Elemente und Grundbegriffe des Glaubens nicht mehr bekannt. Viele Getaufte leben so, als ob Christus nicht existierte: Man wiederholt, insbesondere durch die kirchlichen Bräuche, die Gesten und Zeichen des Glaubens, aber es entspricht ihnen keine tatsächliche Annahme des Glaubensinhalts und kein Festhalten an der Person Jesu. An die Stelle der großen Gewissheiten des Glaubens ist bei vielen ein vages und wenig verbindliches religiöses Gefühl getreten. Es verbreiten sich verschiedene Formen von Agnostizismus und praktischem Atheismus, die zur

Verschärfung der Kluft zwischen Glaube und Leben beitragen. Viele haben sich vom Geist eines innerweltlichen Humanismus anstecken lassen, der ihren Glauben geschwächt und sie leider oft dazu geführt hat, ihn ganz aufzugeben. Wir erleben eine Art säkularistischer Auslegung des christlichen Glaubens, die ihn aushöhlt und mit der eine tiefe Krise des Gewissens und der christlichen Moralpraxis einhergeht. Die großen Werte, die die europäische Kultur weitreichend inspiriert haben, sind vom Evangelium abgetrennt worden und haben so ihr tiefstes Wesen verloren und Raum gelassen für nicht wenige Verirrungen” (nr 47).

Früher äußerte sich Papst Paul VI. im apostolischen Schreiben *Evangelii nuntiandi* von 1975 zu diesem Phänomen und betonte: „Dieser Glaube ist heute fast immer mit der Säkularisierung, ja sogar mit dem militanten Atheismus konfrontiert: es ist ein Glaube, der Prüfungen und Gefahren ausgesetzt ist; mehr noch, ein Glaube, der angegriffen und bekämpft wird. Er droht erstickt oder ausgezehrt zu werden, wenn er nicht täglich genährt und gestützt wird. Die Evangelisierung muß sehr häufig darin bestehen, dem Glauben der Gläubigen diese notwendige Nahrung und Stärkung zuteil werden zu lassen, insbesondere durch eine katechetische Unterweisung, die ganz erfüllt ist vom echten Geist des Evangeliums und in ihrer Sprache der Zeit und den Menschen angepaßt ist” (EN nr 54).

Der Papst, der die offenkundige Bedeutung des Inhalts der Evangelisierung betont, weist gleichzeitig auf die große Bedeutung der Methoden und Mittel hin, die dabei verwendet werden. „Auch diese Frage bleibt stets aktuell, denn die Weisen der Evangelisierung sind verschieden, je nach den unterschiedlichen Umständen der Zeit, des Ortes und der Kultur. Diese Unterschiede sind eine ganz bestimmte Herausforderung an unsere Entdeckungs- und Anpassungsfähigkeit. Insbesondere uns, den Hirten in der Kirche, ist die Sorge aufgetragen, kühn und umsichtig und zugleich in unbedingter Treue zum Inhalt die geeignetsten und wirksamsten Weisen zur Mitteilung der Botschaft

des Evangeliums an die Menschen unserer Zeit neu zu entdecken und in die Tat umzusetzen. Bei diesen Überlegungen hier soll es uns genügen, auf einige Wege aufmerksam zu machen, die aus dem einen oder anderen Grund von entscheidender Bedeutung sind” (EN nr 40).

Ansichts der obigen Überlegungen stellt sich die Frage, wie die katholische Kirche in Polen auf das Phänomen der Säkularisierung reagieren sollte, und ob es noch eine Chance gibt, die Jugend, die von der Kirche weggegangen ist, zurückzugewinnen? Der ehemalige Vorsitzende der Polnischen Bischofskonferenz, Erzbischof Stanisław Gądecki, erklärte in einer Rede am 12. Juni 2024 über den Zustand der katholischen Kirche in Polen bei einem Treffen mit Jugendlichen des *Instituts Tertio Millennio Adveniente*, dass wir im ersten Jahrzehnt nach dem Umbruch von 1989 – geprägt durch den Systemwechsel vom Kommunismus zur Demokratie – etwas wie eine „Explosion des Katholizismus“ erlebt hätten. Im zweiten Zeitraum, der bis heute andauert und unter dem Zeichen der sogenannten spontanen Säkularisierung steht, beobachten wir rückläufige Tendenzen in den kirchlichen Statistiken, wobei auch COVID-19 seine Spuren hinterlassen hat, und vor allem die heute stark in der westlichen Kultur präsenten säkularistischen Strömungen.

Es scheint, dass diese Feststellung nur teilweise geteilt werden kann, da aufmerksame Beobachter und Forscher der Säkularisierungsprozesse im Westen in gutem Glauben prognostizierten und sogar warnten, dass die soziokulturellen, politischen und mit dem religiösen Pluralismus verbundenen Veränderungen sich negativ auf den moralischen und religiösen Zustand der polnischen Gesellschaft auswirken würden und die katholische Kirche sich in einer schwierigen Krise befinden würde. Auf diese Krise haben zweifellos viele Faktoren eingewirkt, die in der vorliegenden Monografie ausführlicher behandelt werden. Und es geht hier nicht darum, die institutionelle Kirche direkt für den bestehenden Sachverhalt verantwortlich zu machen, obwohl man zugeben muss, dass die moralischen Haltungen einiger

Geistlicher in letzter Zeit ihr Ansehen nicht fördern. Es bedarf auch einer Erklärung des Begriffs der sogenannten „spontanen Säkularisierung“, der im obigen Kontext unglücklich erscheint.

Lehrreich und inspirierend können hier die Worte sein, die Papst Franziskus während seiner Pilgerreise nach Kanada über die Säkularisierung bei einem Treffen mit dem Klerus am 29. Juli 2022 in Quebec äußerte. Die Säkularisierung, betonte der Papst, die Ende der sechziger Jahre des zwanzigsten Jahrhunderts begann, hat außergewöhnliche Verwüstungen angerichtet. Er warnte jedoch vor Pessimismus und einem „negativen Blick“ auf die Welt und ermutigte zu einem „unterscheidenden Blick“, um die Welt gewissermaßen mit den Augen Gottes zu sehen. Franziskus bemerkte, dass „wenn wir uns dem negativen Blick hingeben und oberflächlich urteilen, uns die Gefahr droht, eine falsche Botschaft zu senden, als ob hinter der Kritik an der Säkularisierung unsere Nostalgie nach einer sakralisierten Welt, nach einer Gesellschaft vergangener Zeiten stecken würde, in der die Kirche und ihre Seelsorger mehr Macht und gesellschaftliche Bedeutung hatten“. Diese Sichtweise ist falsch, stellte der Papst fest. Wenn der Papst von der Säkularisierung als Herausforderung spricht, die die moderne Welt erfasst, weist er darauf hin, dass nicht der Glaube selbst in der Krise ist, sondern bestimmte Formen und traditionelle Wege, wie wir ihn verkünden. Und er erklärte weiter, dass die Säkularisierung nicht nur eine Herausforderung für unsere pastorale Vorstellungskraft ist, sondern auch eine Gelegenheit zur Umgestaltung des geistlichen Lebens in neue Formen sowie zu neuen Lebensweisen. Er erklärte, dass es hier um eine neue evangelisierende Leidenschaft, die Suche nach neuen Sprachen und die Veränderung einiger pastoraler Prioritäten gehe, um zu den wesentlichen Dingen überzugehen. Er betonte, dass die Freude des Glaubens vor allem durch das Zeugnis des eigenen Lebens weitergegeben wird (Papst Franziskus, 2022).

In Anknüpfung an die Äußerungen von Papst Franziskus neigt der Autor dieser Veröffentlichung, bei der Analyse der mit der Säu-

larisierung im Westen und derzeit deutlich beschleunigten in Polen verbundenen Fragen, zu der Behauptung, dass es nicht ausreicht, nur auf äußere Ursachen dieser Prozesse hinzuweisen – die nur außerhalb der institutionellen Kirche wahrgenommen werden. Hier muss bedauert werden, dass die katholische Kirche in Polen nach der Rückkehr des Religionsunterrichts in die Schule nicht in der Lage war, sich in der grundlegend veränderten Situation zurechtzufinden. Hartnäckiges Festhalten an nur einer Option mit streng katechetischem Charakter, die sich im Schulumfeld bewähren sollte, war eine falsche Annahme. Deshalb sollte die Kirche, um den Prozess des Abmeldens von Kindern und Jugendlichen vom Religionsunterricht zu stoppen, die Aufgaben und Ziele des schulischen Religionsunterrichts und der pfarrlichen Katechese neu definieren.

Ein ähnlicher Prozess fand in Deutschland Anfang der 70er Jahre des vergangenen Jahrhunderts statt, und sowohl die katholische als auch die evangelische Kirche reagierten mutig, veröffentlichten zwei entsprechende kirchliche Dokumente und bestimmten den Bereich des Religionsunterrichts in der Schule und der Pfarrkatechese. Für diese Bereiche wurden aufgrund ihrer unterschiedlichen Lehrorte unterschiedliche Aufgaben und Ziele formuliert, wobei jedoch betont wurde, dass sie sich gegenseitig ergänzen sollen. In Polen wurde ein solches Vorgehen nicht berücksichtigt, da man vermutlich annahm, dass der Religionsunterricht in der Schule gleichzeitig auch die strengen katechetischen Ziele erfüllen würde, was sich als sehr trügerisch erwies. Seit der Rückkehr des Religionsunterrichts in die Schule hat der Autor dieser Monografie in seinen Publikationen nicht selten die Notwendigkeit betont, auf universitärer Ebene nicht nur Katechetik, sondern vor allem Religionspädagogik mit einem kairologischen Blickwinkel zu betreiben, da die neue Konstellation des Religionsunterrichts in der Schule eine Öffnung für den Raum der Schule erfordert und nicht nach dem Prinzip „Kirche in der Schule“ funktionieren kann. In diesem Kontext stellt sich heraus, dass seit 1990, nach der

Rückkehr des Religionsunterrichts in die Schulen, die Pfarreien in Polen den Raum nach der Katechese für Kinder und Jugendliche nicht genutzt haben, und dass eine weit gefasste Pfarrkatechese (Erwachsenenbildung oder religiöse Erwachsenenbildung) nicht existiert, oder wenn doch, dann nur in rudimentärer Form.

Wie der Titel der Monografie andeutet, steht vor allem die Frage der Zukunft des Religionsunterrichts in der polnischen Schule im Mittelpunkt unserer Aufmerksamkeit. Der Autor, der auf langjährige europäische Erfahrungen zurückgreift, insbesondere auf die Beobachtung des Religionsunterrichts in öffentlichen und katholischen Schulen des deutschsprachigen Raums (Österreich, Schweiz und Deutschland), sowie auf persönliche langjährige Erfahrungen als Professor für Religionspädagogik an der Universität Vechta (Deutschland), möchte dem polnischen Leser den aktuellen Stand der Umsetzung der religionspädagogischen Mission sowie interdisziplinärer und sogar transdisziplinärer Forschung aus dieser Perspektive näherbringen.

Angeichts der derzeit laufenden kontroversen Diskussionen über den Religionsunterricht in der polnischen Schule kann das Bild des konfessionellen Religionsunterrichts und nicht nur im deutschsprachigen Raum eine inspirierende Vorlage für die katholische Kirche in Polen sowie für die gegenseitigen kirchlich-staatlichen Beziehungen bei der Lösung nicht immer einfachen Bildungsproblemen in pluralistischen Gesellschaften im soziokulturellen und religiösen Sinne sein.

Die Struktur der Veröffentlichung besteht, neben dem Vorwort, dem Schluss und dem Literaturverzeichnis, aus sieben Kapiteln.

Das erste Kapitel mit dem Titel: *Auf den Spuren des Zweiten Vatikanums – Herausforderungen für die Theologie und die Kirche im 21. Jahrhundert* bildet den Ausgangspunkt für die Themen, die bereits der Titel dieser Monografie impliziert. Das Zweite Vatikanische Konzil bildet hier die Grundlage für den religionspädagogischen Diskurs, die Beziehungen zwischen der Kirche, der Theologie, der Religionspä-

dagogik und dem schulischen Religionsunterricht. Die in den Konzilsdokumenten enthaltenen Inhalte werden als Herausforderung für die Theologie und die Kirche sowie als sehr wichtige Impulse für den ekklesialen Charakter der Religionspädagogik betrachtet. Das Konzil hat die Theologie und die Kirche tatsächlich verpflichtet und gleichzeitig Aufgaben und einen neuen Weg zur Umsetzung der verantwortungsvollen Mission der religiösen Übermittlung an zukünftige Generationen aufgezeigt. Obwohl die Kirche weiterhin nach angemessenen Antworten auf die fortschreitenden Säkularisierungsprozesse im globalen Maßstab, religiöse Schwierigkeiten und Krisen sucht, bleiben dennoch weiterhin kontroverse Fragen zu klären. Die Kirche als Gemeinschaft der Gläubigen benötigt zweifellos eine ständige Erneuerung im Einklang mit dem Zeitgeist und der Weisheit, die Zeichen der Zeit zu deuten. Insbesondere im schulischen Religionsunterricht sollte die rezeptionsgeschichtliche – theologische und ekklesiologische – Perspektive ihren Niederschlag finden.

Im zweiten Kapitel wird erörtert: *Didaktik des Religionsunterrichts im Kontext des Zweiten Vatikanums*. Was den Inhalt betrifft, geht es um den Einfluss der konziliaren Erneuerung auf die didaktischen Ansätze im Religionsunterricht, in einem Umfeld wie der Schule. Hier wird das Bild der direkten und indirekten Konsequenzen dargestellt, die sich aus der Lehre des Konzils und seinen theologischen Positionen für die Religionsdidaktik ergeben. Die Schwierigkeiten der Religionslehrer im Zusammenhang mit der religiösen Vermittlung auf der inhaltlichen Ebene, der gesamte Lehr- und Lernprozess, erscheinen als theologisches und religionsdidaktisches Problem, das kein absolutes Hindernis darstellen kann. Probleme des schulischen Religionsunterrichts seitens der Kinder und Jugendlichen können auch aus dem Mangel an Verbindung zur Kirche und verschiedenen existenziellen Krisen resultieren, was dazu führt, dass der Religionsunterricht zu einem Fach wird, das kein großes Interesse weckt. Bei Anwendung angemessener Mittel und Methoden können diese Schwierigkeiten

natürlich überwunden werden, aber es ist wichtig, dass der Religionslehrer nicht versucht, die Probleme mit Gewalt zu lösen, da nicht alle Fragen aus der Perspektive des Glaubens einfach beantwortet werden können. Man muss daran denken, dass der Glaube und die Theologie den Menschen oft in einem passenden Moment seines Lebens in Staunen versetzen können. In diesem Kapitel wurde insbesondere auf die Fragen in den Konzilsdokumenten hingewiesen, die Implikationen für die didaktischen Aspekte des Religionsunterrichts enthalten, während gleichzeitig ihre relevanten Aspekte in Bezug auf die religionspädagogischen Konzepte im theoretischen und praktischen Sinne beschrieben wurden. Aus theologischer, didaktischer und praktischer Sicht bietet das Zweite Vatikanische Konzil weiterhin Potenzial für produktives und kreatives Denken sowie Handeln.

Im dritten Kapitel *über die Säkularisierung und ihre Konsequenzen für den Religionsunterricht in der Schule* nähern sich die einzelnen Absätze dem Verständnis der Säkularisierungstheorie und erklären auf dieser Grundlage die stattfindenden sozialen und kulturellen Prozesse sowie deren Einfluss auf den Religionsunterricht in der Schule. Hierbei wird besonders auf den religionssoziologischen Kontext des Religionsunterrichts geachtet, da empirische Studien darauf hinweisen, dass in den kommenden Jahrzehnten die Säkularisierung und der religiöse Pluralismus neben der religiösen Individualisierung neue Trends in der religiösen Entwicklung bestimmen werden. Die Säkularisierung bewirkt, dass die Begriffe „Kirchlichkeit“ und „Religiosität“ nicht mehr gleichbedeutend sind. Daher sollte die soziologische Reflexion in diesem Kontext in Bezug auf Religion und Kirche insbesondere Religionslehrer sensibilisieren und eine Warnung vor dem zunehmenden Vertrauensverlust auch in die institutionelle Kirche sein. Deshalb muss man auch mit dem rechnen, was die Forschung bestätigt, dass infolge der fortschreitenden Säkularisierungsprozesse auch die religiöse Sozialisation in der Familie nachlässt und die Schüler dann nur eine geringe Fähigkeit zur religiösen Kommunikation aufweisen. Deshalb

muss der Religionsunterricht auf diese Prozesse neu durchdacht und vorbereitet werden, wobei die spezifischen Bedürfnisse und religiösen Probleme verschiedener Gruppen und sozialer Umfelder berücksichtigt werden müssen. Ein verständlicher Vermittlungsprozess religiöser Inhalte hängt vor allem mit einem kompetenten hermeneutischen und interpersonellen Kommunikationswerkzeug zusammen, um wirksam der Abwanderung von Jugendlichen aus der Kirche entgegenzuwirken.

Kapitel vier: *Der katholische und evangelische Religionsunterricht in Deutschland* analysiert Dokumente, die mit dem schulischen Religionsunterricht und der Gemeindekatechese sowohl der katholischen als auch der evangelischen Kirche verbunden sind, als Beispiel für die aktuelle Situation in Polen. Auf der Suche nach Lösungen für die Wirksamkeit der religiösen Vermittlung in Schulen und Gemeinden betätigen sich sowohl die katholische als auch die evangelische Kirche, indem sie auf den Charakter, die Aufgaben und Ziele dieser Vermittlung aus verschiedenen Perspektiven des religiösen Pluralismus sowie der sozial-kulturellen und politischen Aspekte hinweisen. Die Dokumente der katholischen Kirche werden von der *Deutschen Bischofskonferenz (DBK)* festgelegt und erklärt, während die der evangelischen Kirche von der *Evangelischen Kirche in Deutschland (EKD)*. Es handelt sich dabei im Wesentlichen um Richtlinien für die genannten Bildungseinrichtungen. Ein sehr wesentlicher Aspekt, der darin enthalten ist, ist der Kontext der rasch ablaufenden Säkularisierungsprozesse, die die zunehmende religiöse Indifferenz der Gesellschaft, insbesondere von Kindern und Jugendlichen, beeinflussen. Wichtig ist auch, dass beide Kirchen ihre Hauptstandpunkte zu Religionsunterricht in der Schule sowie zur Pfarrkatechese in Zusammenarbeit mit anderen Religionsgemeinschaften erläutern. Die Dokumente der katholischen und evangelischen Kirchen in Deutschland stellen einen relevanten Beitrag zur aktuellen Debatte über das Bildungssystem auf verschiedenen Ebenen dar, sowohl für die gesamte Gesellschaft im Bereich der Bildungspolitik als auch für das interne Funktionieren

der größten Kirchen und ihrer Strukturen. Der Religionsunterricht im schulischen Raum ist sowohl theologisch als auch pädagogisch gerechtfertigt, da er sich sowohl in die Tradition der Rationalität als auch in die humanistischen anthropologischen Projekte einschließlich des christlichen Personalismus einfügt, der auf einer in der Bibel verwurzelten Anthropologie basiert, weil die Menschlichkeit ihre tiefsten Wurzeln in der göttlichen Natur hat.

Kapitel fünf mit dem Titel: *Angemessene konzeptionelle Orientierungen für den Religionsunterricht in der Schule* beschreibt Beispiele verschiedener Optionen in der Religionspädagogik des deutschsprachigen Raums, sowohl im theoretischen als auch im empirischen Bereich. Es geht um neue konzeptionelle Ansätze zur Wirksamkeit des Religionsunterrichts im schulischen Umfeld. Die umfangreiche Fachliteratur führender Religionspädagogen und die gründliche Analyse der Quellen weisen auf deren wesentliche Bedeutung hin und es scheint, dass die Erfahrungen aus diesem Bereich hilfreich sein könnten, um die bisherigen Trends im polnischen Kontext zu überprüfen. Unter den zahlreichen konzeptionellen Lösungen ist hier vor allem der performative Ansatz im schulischen Religionsunterricht von Interesse. Es ist sowohl im katholischen als auch im evangelischen Umfeld bekannt, da deren Vertreter der Religionspädagogik ständig nach neuen Lösungen für den Religionsunterricht suchen, um ihn für Kinder und Jugendliche attraktiver und akzeptabler zu machen. Die Schwierigkeiten beim Religionsunterricht ergeben sich daraus, dass Kinder ohne vorherige religiöse Sozialisation in der Familie nicht verstehen können, was er ist, wenn die religiöse Botschaft nur einen intellektuellen Aspekt hat. Seit einiger Zeit sorgt das performative Konzept der Religionsdidaktik für ein besseres Verständnis der Inhalte des Religionsunterrichts für Kinder und Jugendliche. Die Erhebung auf die Ebene des performativen Verstehens schafft ein Gleichgewicht zwischen der Erfahrung der Realität und der Reflexion (katholische Option), zwischen Inszenierung und Reflexion (evangelische Option). Bisherige

Erfahrungen zeigen, dass unterschiedliche performative Modelle aus katholischer und evangelischer Perspektive im schulischen Religionsunterricht erfolgreich sind.

Im sechsten Kapitel: *Die Umgestaltung des Religionsunterrichts* wird die Notwendigkeit angesprochen, die religiöse Botschaft dem Zeitgeist anzupassen. Diese Anforderung ist nicht nur durch die sich verändernden sozio-kulturellen Bedingungen bedingt, sondern auch durch die Tatsache, dass diese Prozesse in der Lebensgeschichte jedes Schülers verwurzelt sind. Ein solches Vorgehen wird als Aufgabe der „kairologischen religionspädagogischen Bildung“ bezeichnet. In der religiösen Bildung von Kindern und Jugendlichen ist dies äußerst wichtig, da sie eindeutig darauf abzielen sollte, das Bewusstsein für die spezifischen Bedingungen des Christwerdens zu formen. Dieser Prozess besteht darin, dass „das Bewusstsein des Glaubens (*Glaubens-Bewusstsein*) und das Bewusstsein des Kairos (*Kairos-Bewusstsein*) in wechselseitiger Abhängigkeit geformt werden“ (Rudolf Englert), mit anderen Worten, wir haben es hier mit einer sogenannten Rückkopplung zu tun. Und so „sollte der Glaube im Kontext des Lebens vervollständigt werden, und das Leben sollte im Licht des Glaubens verstanden werden“. Daher bezieht sich die Didaktik, als wissenschaftliche Disziplin über das Lehren und Lernen in allen Formen und auf allen Stufen der persönlichen Entwicklung des Menschen (gemäß den Prinzipien der Entwicklungspsychologie), auf alle Arten des Unterrichts, einschließlich des Prozesses des Glaubenslernens. Die Beobachtung der Veränderungen der Religiosität in der polnischen Gesellschaft infolge der Säkularisierungsprozesse erfordert mehrschichtige religionspädagogische Transformationen, einschließlich didaktischer. Aus historischer Sicht sind solche Maßnahmen gerechtfertigt, da alle Institutionen, die in einer demokratischen Gesellschaft mit weit gefasstem Pluralismus funktionieren, ebenfalls Veränderungen unterliegen, die unterschiedliche Formen und Charaktere annehmen können, langsam auftreten oder manchmal sehr dynamisch sein können. Un-

ter diesen Institutionen, die ihre Tätigkeit in einer sich ständig verändernden Gesellschaft ausüben, hat die Schule insbesondere die Pflicht, auf die neuen Herausforderungen der Gegenwart zu reagieren, und in ihren Strukturen auch den Religionsunterricht, der in den Kanon der Schulfächer aufgenommen ist. Die Veränderung der Perspektive der Religionsdidaktik sollte sich auf die Hermeneutik der Übermittlung religiöser Inhalte sowie die Hermeneutik der Aneignung dieser Inhalte durch die Schüler konzentrieren, wobei gleichzeitig die existenzielle Hermeneutik berücksichtigt werden sollte, die die Interpretation des Textes im breiten sozialen und kulturellen Kontext einbezieht. Solch ein Ansatz erleichtert nicht nur die Kommunikation in zwischenmenschlichen Beziehungen, sondern sensibilisiert den Schüler auch für die ihn umgebende Realität, für die Welt der Normen und universellen Werte. Ein konstruktiver Dialog über die notwendigen religionspädagogischen Veränderungen sollte durch eine transparente Begründung der festgelegten Prioritäten eingeleitet werden.

Das letzte Kapitel, das siebte: *Der kairologische Aspekt des „guten Religionsunterrichts“*, steht in engem Zusammenhang mit dem vorhergehenden, in dem es um die religionspädagogischen Umgestaltungen im Religionsunterricht entsprechend dem Zeitgeist geht. Die Überlegungen in den Absätzen dieses Kapitels betreffen den „guten Religionsunterricht“, der das Interesse der Schüler an religiösen Themen wecken und gleichzeitig angemessene Antworten auf ihre existenziellen Fragen geben sowie die von ihnen erlebten Erfahrungen im kairologischen Dimension erklären sollte. Diese kurze Formulierung ist bis zu einem gewissen Grad eine Definition, die das Wesen eines guten Religionsunterrichts umfasst, was jedoch nicht bedeutet, dass sie vollständig die Aufgaben und Ziele als Fach im schulischen Raum erschöpft. Religion als Schulfach umfasst den Bereich der Bildung im weitesten Sinne und hat zum Ziel, in einer multireligiösen Gesellschaft die Prinzipien einer bestimmten Religionsgemeinschaft zu lehren. Die reiche Erfahrung anerkannter Religionspädagogen sowie

ihre spezialisierten Forschungen zur Qualität des Religionsunterrichts geben jedoch keine erschöpfenden Antworten, da es sich um ein komplexes Thema handelt, das vielschichtige Analysen sowohl von Seiten der Religionslehrer als auch der Schüler erfordert. Auch die religionsdidaktischen Fragen, die mit der systematischen Theologie, den ekklesiologischen Fragestellungen und dem breiten Spektrum der praktischen Theologie verbunden sind, spielen hier eine wesentliche Rolle. In Gesprächen mit Religionslehrern erfahren wir, dass die Qualität des Religionsunterrichts in hohem Maße unter anderem von der Sensibilität für religiöse und ethische Themen, der Kommunikation, dem relationalen Charakter des Unterrichts, der Behandlung kontroverser Themen und insbesondere von sprachlich sensibler Lehre abhängt. Die Vermittlung religiöser Inhalte darf sich nicht nur auf trockene theoretische Kenntnisse beschränken, sondern muss mit den Erfahrungen der Schüler korreliert und in verschiedenen religionspädagogischen Kontexten erklärt werden. Der Verlauf dieses Prozesses kann in erheblichem Maße durch einen kulturhermeneutischen Ansatz erleichtert werden, damit die Schüler die Botschaft des Evangeliums im Kontext ihrer Lebenssituationen interpretieren und in der Perspektive des Dialogs ihren Platz und ihre Rolle als getaufte Mitglieder der Kirche erkennen können.

Zusammenfassend wird der Leser dieser Monografie sicherlich feststellen, dass die sehr umfangreiche fremdsprachige Fachliteratur mit einer Dominanz der deutschsprachigen Bibliographie, ohne die polnische zu vernachlässigen, eine Rezeption des westeuropäischen Denkens darstellt, das dem Autor seit Jahrzehnten gut bekannt ist. Es ist unmöglich, die Erfahrung und das enorme Werk der Religionspädagogen im deutschsprachigen Raum über einen Zeitraum von mehr als 100 Jahren kontinuierlicher Ausübung dieser Disziplin nicht zu schätzen, aus der die ältere Generation der polnischen Katecheten reichlich schöpfte.

In der gegenwärtigen Realität der katholischen Kirche in Polen, im Kontext der fortschreitenden Säkularisierungsprozesse, insbesondere unter Jugendlichen, erfordert ein kritischer Blick auf den Religionsunterricht im Rahmen des Kanons der Schulgegenstände seit 1990 zweifellos konstruktive Überlegungen und umso mehr scheint es gerechtfertigt, sich näher mit ähnlichen Trends auseinanderzusetzen, die im Westen Europas stattgefunden haben. Heute weichen diese Trends in der polnischen Gesellschaft nicht von den westlichen ab, und deshalb steht die Kirche vor einer sehr schwierigen Herausforderung. Diese Last der Verantwortung hat Papst Benedikt XVI. äußerst treffend beschrieben: Die Kirche muss sich den Fragen des modernen Menschen öffnen und darf sich nicht in erster Linie mit sich selbst beschäftigen, sondern sollte die Zeichen der Zeit angemessen deuten, entsprechend den sich verändernden kulturellen, sozialen und wirtschaftlichen Bedingungen, und auf diesem Weg dem Menschen Hoffnung geben (<https://www.c-f-g.de/die-dimensionen-des-religionsunterrichts/>).

Der Autor reflektiert unter anderem diese Probleme ausführlicher in der vorliegenden Monografie in der Hoffnung, dass die darin enthaltenen Inhalte die Verantwortlichen für Bildungseinrichtungen zu angemessenen Lösungen und Maßnahmen inspirieren.

By the author

First, we will point out the religious diversity in Poland, which fundamentally differs from that in the West, as Polish society (in addition to about 50,000 members of the Greek Catholic rite) predominantly belongs to the Catholic Church. In 2022, the Orthodox Church had about 500,000 members, the Protestant Churches collectively had over 150,000 members, and there were about 115,000 Jehovah's Witnesses. (European Commission, 2022). In Poland, there are also about 35,000 Muslims (Statistics Poland 2020) and about 10,000 Jews. It is worth noting that shortly before the Second World War, over three million Jews lived in Poland, making it the center of Jewish life in Europe and the second-largest Jewish community in the world (World Jewish Congress).

Religious communities existing within the territory of the Polish People's Republic operate according to constitutional provisions. Based on Polish constitutional law, the Constitution of 1997 was enacted through a lengthy process and is in force. Article 53 of the Constitution states: (1) „Everyone has the right to freedom of conscience and religion”. (2) „Freedom of religion includes the right to profess or adopt a religion of one's choice and to manifest it individually or in community with others, publicly or privately, in worship, teaching, practice, and observance.” Freedom of religion also includes the ownership of temples and other places of worship according to the needs of the believers and the right of individuals to receive religious support anywhere. (3) „Parents have the right to provide their children with moral and religious education and instruction in accordance with their beliefs”. The provision of Article 48, paragraph 1, applies accordingly. (4) „Religious education of a church or another religious community with a regulated legal status can be taught in schools, provided that the freedom of conscience and religion of other persons is not violated.” It should also be emphasized that according

to Article 25, Paragraph 1, „churches and other religious communities are equal”. This means that no Church or religious community enjoys a privileged position in the state. According to Article 25, paragraph 2, „the public authorities of the Republic of Poland maintain impartiality in matters of religious, ideological, and philosophical beliefs and ensure the freedom to express these in public life”. Article 30 of the Constitution guarantees that „the inherent and inalienable dignity of the human being is the source of freedom and the rights of the human being and the citizen”. It is inviolable, and its respect and protection is the duty of public authorities.

In the religious development of Poland and Western Europe after World War II, there was a significant divergence. The societies in Western Europe underwent a continuous process of secularization, and therefore today one speaks of a post-Christian Europe. At the same time, Catholicism in Poland experienced an extraordinary religious revival, to the astonishment of the West. All efforts by the totalitarian communist regime to secularize Polish society failed to achieve the expected success. The pre-established secularization strategies were successful in the former Soviet Union and in the countries of Central and Eastern Europe, while in Poland, all attempts to make the Catholic Church dependent on the communist power apparatus, to apply repression, to resocialize the Catholic society based on the socialist system, to push religion from the public sphere into the private sphere, or even to completely eradicate it – all proved to be unsuccessful. The hope was the government of Edward Gierek with its alleged economic progress, which was supposed to lead to a secular process in Poland, similar to the Western one, which also proved to be unsuccessful. All the plans of the communist regime aimed at loosening the nation's bond with the Church did not come to fruition. Moreover, sociological data indicated an even stronger bond of society with the Church.

The year 1966 represents a special period in Polish Catholicism, as it marked the celebrations of the 1000th anniversary of the Baptism of Poland. The then Cardinal Stefan Wyszyński, the Primate of the Millennium and now Blessed, had already entrusted the people in a solemn act in 1956 to the care of the Queen of Poland – the Mother of God of Jasna Góra in Czestochowa, and every year during the Millennium celebrations, the Great Nine-Day Devotions took place.

It should also be emphasized that the then-communist government, in order to weaken the authority of the Church, planned to organize its own celebrations for the millennium of the Polish state, which also ended in complete failure. It may seem strange that all religious celebrations in Poland, observed in the West, were perceived as anachronistic from this perspective. Finally, the year 1978 came and the surprising election of Cardinal Karol Wojtyła from Kraków as Pope, who came to Poland in 1979 as John Paul II with his first pilgrimage. For the Poles, it was a historic moment, not only in a religious sense but also in a socio-political sense, which a year later led to the Solidarity movement and ultimately to the fall of Soviet communism in 1989 and the end of the Cold War. Thus, the geopolitical division of Europe into East and West finally ended, specifically with the reunification of Germany, following the accession of the former German Democratic Republic to the Federal Republic of Germany on October 3, 1990.

There can be no doubt that the Catholic Church in Poland, under the leadership of Cardinal Stefan Wyszyński and later Pope John Paul II, was a support for the faithful in preserving their national and religious identity. The great personalities of these figures continue to be deeply revered in society. Pope John Paul II not only contributed to the fall of the communist regime through his pilgrimages to his homeland and his international reputation, but he also had an enormous influence on the activities of the opposition Solidarity movement in the pursuit of the country's independence and sovereignty.

It might seem that after over 40 years of a totalitarian regime in Poland, when the Church was the only institution offering refuge to the Catholic community and beyond against the oppressive power, a significant religious revival would be a permanent process. However, it turns out that in Poland, similar to Western Europe, we are facing the fact of an accelerated process of secularization, as well as increasing globalization and pluralization of the religious life of society, especially in the third decade of the 21st century, due to socio-political changes. From today's perspective, one can share the opinion of Władysław Piwowarski, who claimed that the Catholic Church in Poland after World War II – unlike in developed countries – maintained a high position, but as a people's Church. Undoubtedly, this was due to communist totalitarianism and the absence of open socio-cultural pluralism. In this situation, the Church in Poland was the only opposing force that influenced global society. One could say that it was a people's Church, whose model was developed by Max Weber and Ernst Troeltsch.

Among the characteristics of this type of church in relation to Poland, the following deserve attention: (1) *Universal attitude*. It was evident in the openness towards all Poles, both believers and non-believers. The Church in Poland was a religious-national organization, more precisely, a church for the entire nation. (2) *The mass effect*. The Church practiced a mass pastoral care aimed at the average Catholic. He was little interested in specialized pastoral care that would take into account the needs and problems of various social groups and professions. (3) *Hierarchy to the detriment of community*. This manifested in the guidance of the faithful, in uniformity of thought and action, as well as in a unity based on obedience to ecclesiastical authority. The activities of the clergy were preceded by the passivity of the lay apostolate. Religious communities of Catholic laypeople were only reluctantly tolerated even after the Second Vatican Council. (4) *Spirituality*. The Church has always shaped a certain spirituality of Polish

religiosity, which is difficult for people from the West to understand. This is not only about the veneration of Mary, but also about a specific dimension of religious experience that particularly manifests in situations where the well-being of the nation is threatened. (5) *Ritualism*. It was aimed at binding the masses to religion and patriotism. This was supported by both the traditional presence of the Church among the people and the necessity to maintain the religiosity manifested in public life, thereby ensuring national and religious unity (Piwowarski, 2012: s. 20-21).

The aforementioned characteristics of the Church, as Piwowarski summarized, were its strength in traditional and totalitarian societies, while in pluralistic societies they represent a weakness, where the communal Church gains particular importance and its role in society changes (Piwowarski, 2012: s. 21).

When observing socio-cultural and political phenomena, it becomes increasingly clear that Western Europe is no longer the center of Christian civilization. These processes primarily inspire reflections on Poland's place in a global Europe, as well as questions about the future of Catholicism and the moral state of society, especially among children and adolescents. After the fall of communism in 1989, relatively positive relations developed between the Church and the state in Poland. The Catholic Church took advantage of the process of system change and consistently pursued its mission (e.g., the conclusion of the Concordat and the return of religious education to schools).

Unfortunately, there is currently a noticeable process of secularization in Polish society in the area of religious practices; the youth are leaving the Church, there is a lack of new vocations to the priesthood as well as to female and male religious life, and interest in Catholic religious education in schools is declining. Trust in the institution of the Church has also decreased, especially in the face of generational change and cases of sexual abuse among clergy. In the last 30 years, as indicated in an interview with the Catholic

News Agency by Mirosława Grabowska, the proportion of the youngest generation of Poles who regularly practice has decreased from 69% to 23%, while the proportion of non-practicing individuals has increased from 8% to 40%. Both the transfer of religious attitudes from parents to children and the conscious shaping of faith in the family are clearly weakening. What can be observed at the parish and family level proves that the processes of secularization are not diminishing. Sociological and religious studies indicate that the secularization of Polish society is influenced by modernization processes and the increase in prosperity associated with education. Less religious are those with higher education, greater financial prosperity, and residence in large cities. The religious condition of the modern family has a significant influence on this situation. One can give a simple example here: If the mother is practicing and prefers religious values, it is highly likely that the child will also be faithful and practicing, which will also affect their adult life. Family socialization plays a crucial role here; it influences the development of religiosity and the formation of world-view. One must also consider that, in addition to societal conditions - macro and familial - there is also the school on the micro level. Unfortunately, religious education in schools is not well regarded, and as statistical data shows, in 2021 only 52% of students in the final years of secondary schools attended religious classes. The question then arises whether opting out of religious education is a phenomenon that occurs exclusively in large cities, or whether it has a nationwide character and is not also related to the secularization of parents who accept this phenomenon.

In the context of such questions, it must be noted that it is a nationwide phenomenon, occurring primarily in large urban agglomerations. Within the framework of CBOS studies, relevant questions are asked, particularly to students in the final years of secondary schools aged 17-19, regarding what their parents particularly value. It turns out that among the expectations, the acquisition of a good

education, a good job, and the development of their cultural life are mentioned first, while religious practices are given less importance. Studies on secularization in Poland show a slow but systematic process that has recently gained momentum, with current events also having a significant impact (Grabowska, 2022).

As mentioned, the papacy of John Paul II, then his death and his physical absence, played an enormous role in the functioning of the Church and the religious life of the Poles. During his apostolic mission, he came to Poland several times, among other things, with a specific evangelical message. It is difficult to assess to what extent the teachings of Pope John Paul II – canonized today – influence the current situation and functioning of the Church. Nevertheless, his teachings remain binding and obligatory, as he often insisted on the preservation of the Polish religious identity, especially in the context of Poland's accession to the European Union in 2004, which he himself supported. Noteworthy are the words of the American sociologist of religion, Peter L. Berger, who said that Poland, upon joining the European Union, acquired the entire „package” of Eurosecularism, which includes both intended and unintended influences on secularization. Undoubtedly, these processes do not happen overnight, but today, after two decades since Poland's accession to EU structures, it can already be observed that the processes of secularization will continue (Grabowska, 2022).

In this context, the content of the speeches by Pope John Paul II during his pilgrimages to his homeland is relevant, in which he not only addressed the faithful but also warned and sensitized the hierarchical Church in Poland about the new secular trends coming from the West. His stance on secularization was expressed, among other things, in the apostolic letter *Ecclesia in Europa*, in which he emphasized that „Many Europeans today think they know what Christianity is, yet they do not really know it at all. Often they are lacking in knowledge of the most basic elements and notions of the faith. Many

of the baptized live as if Christ did not exist: the gestures and signs of faith are repeated, especially in devotional practices, but they fail to correspond to a real acceptance of the content of the faith and fidelity to the person of Jesus. The great certainties of the faith are being undermined in many people by a vague religiosity lacking real commitment; various forms of agnosticism and practical atheism are spreading and serve to widen the division between faith and life; some people have been affected by the spirit of an immanentist humanism, which has weakened the faith and often, tragically, led to its complete abandonment; one encounters a sort of secularist interpretation of Christian faith which is corrosive and accompanied by a deep crisis of conscience and of Christian moral practice. The great values which amply inspired European culture have been separated from the Gospel, thus losing their very soul and paving the way for any number of aberrations” (nr 47).

Earlier, Pope Paul VI addressed this phenomenon in the apostolic letter *Evangelii nuntiandi* of 1975 and emphasized: „This faith is nearly always today exposed to secularism, even to militant atheism. It is a faith exposed to trials and threats, and even more, a faith besieged and actively opposed. It runs the risk of perishing from suffocation or starvation if it is not fed and sustained each day. To evangelize must therefore very often be to give this necessary food and sustenance to the faith of believers, especially through a catechesis full of Gospel vitality and in a language suited to people and circumstances” (EN nr 54).

The Pope, who emphasizes the obvious importance of the content of evangelization, also points out the great significance of the methods and means used in the process. „This question of ‘how to evangelize’ is permanently relevant, because the methods of evangelizing vary according to the different circumstances of time, place and culture, and because they thereby present a certain challenge to our capacity for discovery and adaptation. On us particularly, the pastors

of the Church, rests the responsibility for reshaping with boldness and wisdom, but in complete fidelity to the content of evangelization, the means that are most suitable and effective for communicating the Gospel message to the men and women of our times. Let it suffice, in this meditation, to mention a number of methods which, for one reason or another, have a fundamental importance” (EN nr 40).

Given the above considerations, the question arises as to how the Catholic Church in Poland should respond to the phenomenon of secularization, and whether there is still a chance to win back the youth who have distanced themselves from the Church? The former chairman of the Polish Bishops’ Conference, Archbishop Stanisław Gądecki, stated in a speech on June 12, 2024, about the state of the Catholic Church in Poland at a meeting with young people from the *Tertio Millennio Adveniente Institute*, that in the first decade after the upheaval of 1989 – marked by the transition from communism to democracy – we experienced something like an „explosion of Catholicism”. In the second period, which continues to this day and is marked by the so-called spontaneous secularization, we observe declining trends in church statistics, with COVID-19 also leaving its mark, and above all the secularist currents that are now strongly present in Western culture.

It seems that this observation can only be partially shared, as attentive observers and researchers (known to the author as well) of the secularization processes in the West in good faith predicted and even warned that the sociocultural, political, and religious pluralism-related changes would negatively impact the moral and religious condition of Polish society and that the Catholic Church would be in a difficult crisis. Undoubtedly, many factors have influenced this crisis, which are discussed in more detail in the present monograph. And it is not about directly holding the institutional Church responsible for the existing situation, although it must be admitted that the moral attitudes of some clergy have not enhanced its reputation recently.

It also requires an explanation of the term „spontaneous secularization”, which appears unfortunate in the above context. Instructive and inspiring can be the words spoken by Pope Francis during his pilgrimage to Canada about secularization at a meeting with the clergy on July 29, 2022, in Quebec. Secularization, the Pope emphasized, which began in the late sixties of the twentieth century, has caused extraordinary devastation. However, he warned against pessimism and a „negative view” of the world and encouraged a „discerning view” to see the world, so to speak, with the eyes of God. Francis noted that „if we give in to a negative outlook and judge superficially, we risk sending a false message, as if behind the criticism of secularization lies our nostalgia for a sacralized world, for a society of past times, in which the Church and its ministers had more power and social significance”. This view is wrong, the Pope stated. When the Pope speaks of secularization as a challenge that the modern world faces, he points out that it is not faith itself that is in crisis, but certain forms and traditional ways in which we proclaim it. And he further explained that secularization is not only a challenge for our pastoral imagination but also an opportunity to reshape spiritual life into new forms and new ways of living. He explained that it is about a new evangelizing passion, the search for new languages, and the change of some pastoral priorities to move on to the essential things. He emphasized that the joy of faith is primarily transmitted through the testimony of one’s own life (Papst Franziskus, 2022).

In connection with the statements of Pope Francis, the author of this publication, when analyzing the issues related to secularization in the West and currently significantly accelerated in Poland, tends to assert that it is not enough to point only to the external causes of these processes – which are only perceived outside the institutional Church. It must be regretted here that the Catholic Church in Poland, after the return of religious education to schools, was unable to find its way in the fundamentally changed situation. Persistent adherence to only

one option with a strictly catechetical character, which was supposed to prove itself in the school environment, was a false assumption. Therefore, in order to stop the process of children and adolescents withdrawing from religious education, the Church should redefine the tasks and objectives of school religious education and parish catechesis. A similar process took place in Germany in the early 1970s, and both the Catholic and Protestant Churches responded boldly, publishing two corresponding Church documents and defining the scope of religious education in schools and parish catechesis. For these areas, different tasks and goals were formulated based on their different teaching locations, with an emphasis on the fact that they should complement each other. In Poland, such an approach was not considered, as it was presumably assumed that religious education in schools would simultaneously fulfill the strict catechetical goals, which turned out to be very misleading.

Therefore, in order to stop the process of children and young people dropping out of religious education, the Church should redefine the tasks and objectives of school religious education and parish catechesis. A similar process took place in Germany in the early 1970s, and both the Catholic and Protestant Churches responded boldly, publishing two corresponding Church documents and defining the scope of religious education in schools and parish catechesis. For these areas, different tasks and goals were formulated based on their different teaching locations, with an emphasis on the fact that they should complement each other. In Poland, such an approach was not considered, as it was presumably assumed that religious education in schools would simultaneously fulfill the strict catechetical goals, which turned out to be very misleading. Since the return of religious education to schools, the author of this monograph has often emphasized in his publications the necessity of conducting not only catechetics but especially religious pedagogy at the university level with a kairological perspective, as the new constellation of religious education in schools

requires an opening to the space of the school and cannot function according to the principle of „Church in the school.”

In this context, it turns out that since 1990, after the return of religious education to schools, parishes in Poland have not utilized the space after catechesis for children and adolescents, and that a broadly defined parish catechesis (adult education or religious adult education) does not exist, or if it does, then only in a rudimentary form.

As the title of the monograph suggests, the main focus of our attention is the question of the future of religious education in Polish schools. The author, drawing on extensive European experience, particularly the observation of religious education in public and Catholic schools in the German-speaking world (Austria, Switzerland, and Germany), as well as personal long-term experience as a professor of religious education at the University of Vechta (Germany), aims to provide the Polish reader with an insight into the current state of the implementation of the religious educational mission and interdisciplinary and even transdisciplinary research from this perspective.

Given the currently ongoing controversial discussions about religious education in Polish schools, the model of confessional religious education, not only in the German-speaking world, can serve as an inspiring template for the Catholic Church in Poland as well as for the mutual church-state relations in addressing not always simple educational problems in pluralistic societies in the socio-cultural and religious sense.

The structure of the publication consists, in addition to the preface, the conclusion, and the bibliography, of seven chapters.

The first chapter, titled: *In the Footsteps of the Second Vatican Council – Challenges for Theology and the Church in the 21st Century*, serves as the starting point for the topics that the title of this monograph already implies. The Second Vatican Council forms the basis here for the religious education discourse, the relationships between

the Church, theology, religious education, and school religious instruction. The contents contained in the council documents are considered a challenge for theology and the Church, as well as very important impulses for the ecclesial character of religious education. The Council has indeed committed theology and the Church while simultaneously outlining tasks and a new path for the implementation of the responsible mission of religious transmission to future generations. Although the Church continues to seek appropriate responses to the advancing processes of secularization on a global scale, religious difficulties, and crises, there remain controversial questions to be clarified. The Church, as a community of believers, undoubtedly requires constant renewal in accordance with the spirit of the times and the wisdom to interpret the signs of the times. In particular, the reception-historical – theological and ecclesiological – perspective should be reflected in school religious education.

The second chapter discusses: *Didactics of Religious Education in the Context of the Second Vatican Council*. Regarding the content, it addresses the influence of the conciliar renewal on the didactic approaches in religious education, in an environment such as the school. Here, the picture of the direct and indirect consequences that arise from the Council's teachings and its theological positions for religious didactics is presented. The difficulties faced by religious education teachers in connection with religious transmission on the content level, the entire teaching and learning process, appear as a theological and religious didactic problem that cannot present an absolute obstacle. Problems in school religious education among children and adolescents can also result from a lack of connection to the church and various existential crises, which leads to religious education becoming a subject that does not generate much interest. With the application of appropriate means and methods, these difficulties can certainly be overcome, but it is important that the religion teacher does not try to solve the problems forcefully, as not all questions can be simply an-

swered from the perspective of faith. One must remember that faith and theology can often leave people in awe at a suitable moment in their lives. In this chapter, particular attention was drawn to the questions in the council documents that contain implications for the didactic aspects of religious education, while simultaneously describing their relevant aspects in relation to religious pedagogical concepts in both theoretical and practical terms. From a theological, didactic, and practical perspective, the Second Vatican Council continues to offer potential for productive and creative thinking and action.

In the third chapter *on secularization and its consequences for religious education in schools*, the individual paragraphs approach the understanding of secularization theory and explain, on this basis, the ongoing social and cultural processes as well as their influence on religious education in schools. Particular attention is paid to the religious sociological context of religious education, as empirical studies indicate that in the coming decades, secularization and religious pluralism, alongside religious individualization, will determine new trends in religious development. Secularization causes the terms „churchliness” and „religiosity” to no longer be synonymous. Therefore, sociological reflection in this context regarding religion and the Church should particularly sensitize religious educators and serve as a warning about the increasing loss of trust in the institutional church. Therefore, one must also take into account what research confirms: that as a result of the advancing processes of secularization, religious socialization within the family is also declining, and students then exhibit only a limited ability for religious communication. Therefore, religious education must be rethought and prepared for these processes, taking into account the specific needs and religious issues of different groups and social environments.

An understandable process of conveying religious content is primarily linked to a competent hermeneutic and interpersonal communication tool to effectively counteract the exodus of young people from the church.

Chapter four: *The Catholic and Protestant religious education in Germany* analyzes documents related to school religious education and parish catechesis of both the Catholic and Protestant Church, as an example of the current situation in Poland. In search of solutions for the effectiveness of religious education in schools and communities, both the Catholic and Protestant churches engage by highlighting the character, tasks, and goals of this education from various perspectives of religious pluralism as well as social, cultural, and political aspects. The documents of the Catholic Church are established and explained by the German Bishops' Conference (DBK), while those of the Protestant Church are provided by the Protestant Church in Germany. (EKD). It is essentially about guidelines for the aforementioned educational institutions. A very essential aspect included in it is the context of the rapidly progressing secularization processes, which influence the increasing religious indifference of society, especially among children and adolescents. It is also important that both Churches explain their main positions on religious education in schools as well as parish catechesis in collaboration with other religious communities. The documents of the Catholic and Protestant Churches in Germany represent a relevant contribution to the current debate about the education system on various levels, both for society as a whole in the field of education policy and for the internal functioning of the largest churches and their structures. Religious education in the school context is both theologically and pedagogically justified, as it fits into the tradition of rationality and the humanistic anthropological projects, including Christian personalism, which is based on an anthropology rooted in the Bible, because humanity has its deepest roots in divine nature.

Chapter five, titled: *Appropriate Conceptual Orientations for Religious Education in Schools*, describes examples of various options in religious pedagogy in the German-speaking world, both in the theoretical and empirical domains. It is about new conceptual approaches to the effectiveness of religious education in the school environment.

The extensive specialized literature of leading religious educators and the thorough analysis of the sources indicate their essential importance, and it seems that the experiences from this field could be helpful in reviewing the previous trends in the Polish context. Among the numerous conceptual solutions, the performative approach in school religious education is of particular interest here. It is well-known in both Catholic and Protestant circles, as their representatives in religious education are constantly searching for new solutions for religious instruction to make it more attractive and acceptable for children and adolescents. The difficulties in religious education arise from the fact that children without prior religious socialization in the family cannot understand what it is if the religious message only has an intellectual aspect. For some time now, the performative concept of religious didactics has been ensuring a better understanding of the content of religious education for children and adolescents. The elevation to the level of performative understanding creates a balance between the experience of reality and reflection (Catholic option), between staging and reflection. (Protestant option). Previous experiences show that different performative models from Catholic and Protestant perspectives are successful in school religious education.

In the sixth chapter: *The Restructuring of Religious Education*, the necessity of adapting the religious message to the spirit of the times is addressed. This requirement is not only due to the changing socio-cultural conditions but also to the fact that these processes are rooted in the life history of each student. Such an approach is referred to as the task of „kairological religious education”. In the religious education of children and adolescents, this is extremely important, as it should clearly aim to shape awareness of the specific conditions of becoming a Christian.

This process consists of „the awareness of faith (faith-awareness) and the awareness of Kairos (Kairos-awareness) being shaped in mutual dependence” (Rudolf Englert), in other words, we are dealing

with a so-called feedback loop. And so „faith should be completed in the context of life, and life should be understood in the light of faith”. Therefore, didactics, as a scientific discipline concerning teaching and learning in all forms and at all stages of human personal development (according to the principles of developmental psychology), applies to all types of instruction, including the process of learning faith. The observation of changes in religiosity in Polish society as a result of secularization processes requires multi-layered religious educational transformations, including didactic ones. From a historical perspective, such measures are justified, as all institutions functioning in a democratic society with broad pluralism are also subject to changes that can take different forms and characters, occurring slowly or sometimes very dynamically. Among these institutions that operate in a constantly changing society, the school has a particular duty to respond to the new challenges of the present, and to include religious education, which is part of the school curriculum, in its structures. The change in the perspective of religious didactics should focus on the hermeneutics of transmitting religious content as well as the hermeneutics of students appropriating this content, while also considering existential hermeneutics, which involves interpreting the text within the broad social and cultural context. Such an approach not only facilitates communication in interpersonal relationships but also sensitizes the student to the surrounding reality, to the world of norms and universal values. A constructive dialogue about the necessary religious pedagogical changes should be initiated by a transparent justification of the established priorities.

The last chapter, the seventh: *The Kairological Aspect of „Good Religious Education”* is closely related to the previous one, which deals with the religious pedagogical transformations in religious education in accordance with the spirit of the times. The considerations in the paragraphs of this chapter concern the „good religious education,” which should spark students’ interest in religious topics while simul-

taneously providing appropriate answers to their existential questions and explaining the experiences they have encountered in the kairological dimension. This brief formulation is to some extent a definition that encompasses the essence of good religious education, but this does not mean that it fully exhausts the tasks and goals of the subject in the school context. Religion as a school subject encompasses the field of education in the broadest sense and aims to teach the principles of a specific religious community in a multi-religious society. The rich experience of recognized religious educators and their specialized research on the quality of religious education, however, do not provide exhaustive answers, as it is a complex topic that requires multifaceted analyses from both the perspective of religious teachers and students. The questions of religious didactics, which are connected with systematic theology, ecclesiological issues, and the broad spectrum of practical theology, also play a significant role here. In conversations with religious education teachers, we learn that the quality of religious instruction is largely dependent, among other things, on sensitivity to religious and ethical issues, communication, the relational character of the teaching, the handling of controversial topics, and particularly on linguistically sensitive teaching. The imparting of religious content must not be limited to dry theoretical knowledge but must be correlated with the students' experiences and explained in various religious educational contexts. The course of this process can be significantly facilitated by a cultural hermeneutic approach, so that students can interpret the message of the Gospel in the context of their life situations and, from the perspective of dialogue, recognize their place and role as baptized members of the Church.

In summary, the reader of this monograph will certainly notice that the very extensive foreign-language specialist literature, with a dominance of German-language bibliography, without neglecting the Polish, represents a reception of Western European thought, which has been well known to the author for decades. It is impossible not to

appreciate the experience and the enormous work of religious educators in the German-speaking world over a period of more than 100 years of continuous practice of this discipline, from which the older generation of Polish catechists has drawn abundantly.

In the current reality of the Catholic Church in Poland, in the context of the ongoing processes of secularization, particularly among the youth, a critical look at religious education within the framework of the canon of school subjects since 1990 undoubtedly requires constructive considerations, and it seems all the more justified to delve deeper into similar trends that have occurred in Western Europe. Today, these trends in Polish society do not differ from those in the West, and therefore the Church faces a very difficult challenge. This burden of responsibility was described extremely aptly by Pope Benedict XVI: The Church must open itself to the questions of modern man and should not primarily concern itself with itself, but should appropriately interpret the signs of the times, according to the changing cultural, social, and economic conditions, and in this way give hope to humanity (<https://www.c-f-g.de/die-dimensionen-des-religionsunterrichts/>).

The author reflects on these problems in more detail in the present monograph, hoping that the content contained therein will inspire those responsible for educational institutions to find appropriate solutions and measures.

Ostatnie wydarzenie tego roku, o którym chciałbym wspomnieć przy tej okazji, to obchody czterdziestolecia zakończenia Soboru Watykańskiego II. Ta rocznica nasuwa pytanie: Jakie były rezultaty Soboru? Czy Sobór został właściwie przyjęty? Co było dobre w recepcji Soboru, a co niewystarczające lub błędne? Co pozostaje jeszcze do zrobienia? Nikt nie może zaprzeczyć, że w wielu częściach Kościoła recepcja Soboru następowała z niemałym trudem, nawet jeśli nie chcemy odnieść do wydarzeń ostatnich lat tego, co napisał wielki Doktor Kościoła św. Bazyli o sytuacji w Kościele po Soborze Nicejskim. Bazyli porównuje ją do bitwy morskiej pośród mrocznej nawałnicy. Píše między innymi: «Ochryple wrzaski tych, którzy skłóceni występują przeciw sobie; niezrozumiała gadanina, bezładny zgiełk krzyczących bez ustanku wypełnił już cały Kościół, zniekształcając — przez nadgorliwość lub uchybienia — prawdziwą naukę wiary» (De Spiritu Sancto, XXX, 77; PG 32, 213 A; SCh 17bis, pag. 524). Nie chcę odnosić tego dramatycznego opisu do sytuacji po Soborze, niemniej częściowo odzwierciedla on to, do czego doszło. Powstaje pytanie: dlaczego recepcja Soboru w wielu częściach Kościoła dokonywała się do tej pory z tak wielkim trudem? Otóż wszystko zależy od właściwej interpretacji Soboru lub też — jak powiedzielibyśmy dzisiaj — od jego prawidłowej hermeneutyki, od właściwego klucza do zrozumienia i wprowadzania w życie jego postanowień.

(Z przemówienia Papieża Benedykta XVI podczas spotkania z Kurią Rzymską, 22.12.2005 roku).

Rozdział I

Śladami Soboru Watykańskiego II **– wyzwania dla teologii i Kościoła w XXI wieku**

Sobór Watykański II zakończył się 8 grudnia 1965 roku w uroczystość Niepokalanego Poczęcia Najświętszej Maryi Panny. Dlatego ponad dwustu teologów z całego świata reprezentujących wszystkie dyscypliny teologiczne przybyli w 2015 roku do Monachium na międzynarodowy kongres z okazji Jubileuszu 50-lecia zakończenia obrad soborowych. Okres 50 lat (obecnie niemal 60 lat), odzwierciedla zmiany polityczne, społeczne, gospodarcze, techniczne, a także kulturowe. Te zmiany i procesy, jakie nastąpiły podczas sześciu dekad, których Sobór nie mógł jeszcze dokładnie przewidzieć, dzisiaj dla teologii i Kościoła są nowymi wyzwaniami. Myśl teologiczna zawarta w dokumentach soborowych zobowiązuje do poszukiwania odpowiednich rozwiązań i adekwatnych odpowiedzi wybiegających w przyszłość.

W związku z tym tytuł Międzynarodowego Kongresu w dniach 6-8 grudnia 2015 roku brzmi do pewnego stopnia prowokacyjnie i kontrowersyjnie, mianowicie: ‚Das Konzil eröffnen’ (‚Otworzyć Sobór’). Należy tu zdecydowanie zaznaczyć, że zgromadzonemu intelektualistom z zakresu różnych dyscyplin teologicznych nie chodziło o całkowitą nową interpretację treści zawartych w poszczególnych dokumentach, ale określenie „Eröffnen” („Otworzyć”) ma być rozumiane perspektywicznie i to w dwojaki sposób:

Po pierwsze Sobór Watykański II zobowiązał teologię i Kościół oraz wskazał zadania, nową drogę, które były wprawdzie podejmowane, ale nie znaczy, że zostały one w pełni zrealizowane, ponieważ nadal pozostają kontrowersyjne kwestie do przedyskutowania:

- jak wyglądają relacje Kościoła powszechnego i Kościołów lokalnych oraz jakie wynikają z tego implikacje dla teologicznego statusu narodowych episkopatów?
- jak wygląda w kontekście ekleziologicznym na obecnym etapie życia Kościoła kwestia Prymatu Piotra i jego Następców dyskutowana podczas I Soboru Watykańskiego oraz jakie wynikają z tego szanse dla rozwoju ekumenizmu?
- w jakiej relacji teologicznej znajduje się Kościół katolicki do innych niechrześcijańskich religii?
- jakie przestrzenie są możliwe, mając na uwadze dialogiczne rozumienie Objawienia w kontekście teologii kontekstualnej?

Zapewne listę tych zagadnień można by jeszcze bardziej poszerzyć, zwłaszcza w kontekście trudności i kryzysów, z jakimi Kościół musi się mierzyć. Dlatego podstawowe pytanie kongresu monachijskiego jest następujące: jakie wyzwania jawią się dla teologii i Kościoła w XXI wieku, jeśli ma być podejmowany dyskurs w sposób świadomy z teraźniejszym społeczeństwem na rzecz odpowiedzialnego kształtowania przyszłości.

W międzyczasie na podstawie doświadczeń i zmienionych w wielu wymiarach uwarunkowań należałoby skierować uwagę na następujące kwestie:

- jakie konsekwencje wynikają z wyznawania religii i wolności sumienia dla rozumienia wolności Kościoła, jego struktur, jak również uwzględniając stosunek do wolności kultury?
- jak dalece, wychodząc od profetycznej misji całego Ludu Bożego i sensu wiary wszystkich wierzących, synodalne i kolegialne struktury istotnie należą do życia kościelnego tak, że zagwarantowany jest współudział i głos wszystkich?
- jak funkcjonuje dialog ze światem, a także z innymi niechrześcijańskimi religiami, aby narastająca pluralizacja społeczna, światopo-

gładowa, która często prowadzi do ekstremalnej polaryzacji i gotowości przemocy, może być teologicznie uporządkowana?

- jak realizowane jest soborowe przyzwolenie na rzecz autonomii nauki w odniesieniu do teologii i jej relacji do Urzędu Nauczycielskiego Kościoła? Co znaczy w szczególności wyjątkowy stosunek judaizmu i chrześcijaństwa dla interreligijnego dialogu? (Böttigheimer, Dausner, Hünemann, 2016: s.13-16).

I tu też zapewne bez trudności można by tę listę jeszcze o inne zagadnienia poszerzyć.

Wspomniana dwuosobowa grupa teologów reprezentujących ośrodki uniwersyteckie ze wszystkich kontynentów, postawiła sobie za cel na międzynarodowym kongresie w Monachium, aby impulsy Soboru Watykańskiego II potraktować jako zadanie dla katolickiej teologii obszaru języka niemieckiego w XXI wieku. W kongresie tym Polskę reprezentował autor niniejszej publikacji z referatem na temat: „Glaube und Bildung in der säkularen Welt. Überlegungen aus polnischer Sicht” (Rogowski, 2016: s. 526-537; 2016a: s. 185-2008). Może dziwić, dlaczego nikt z polskich teologów nie odpowiedział na zaproszenie organizatorów kongresu.

Artykuły 60 autorów udokumentowane zostały w bardzo obszernym dziele (795 stron), nakładem renomowanego wydawnictwa Herder: (2016), *Vaticanum 21. Die bleibenden Aufgaben des Zweiten Vatikanischen Konzils im 21. Jahrhundert. Dokumentationsband zum Münchner Kongress „Das Konzil eröffnen”*, red. Christoph Böttigheimer, René Dausner i inni, Herder Verlag, Freiburg – Basel – Wien.

To wyjątkowe spotkanie teologów podczas obrad kongresu i proces produktywnych i twórczych przemyśleń przyczynił się do dynamiki dialogu i różnorodności dyskursu. W ten sposób uczczono jubileusz Soboru Watykańskiego II i pełną wdzięczność za to, co Kościół otrzymał, a zadania, które przed nim stoją, są wyzwaniem w dalszej drodze jego odpowiedzialnej misji.

Warto przywołać tu niezwykle wymowną myśl wybitnego teologa Karla Rahnera, którą podzielił się 12 grudnia 1965 roku, cztery dni po zakończeniu obrad Soboru Watykańskiego II, podczas uroczystego aktu w Sali Herkulesowej w Monachium: „Oczywiście, trzeba będzie długo czekać, zanim Kościół, któremu Bóg podarował Sobór Watykański II, stanie się Kościołem Soboru Watykańskiego II” (Böttigheimer, Dausner, Hünermann, 2016: s. 16).

Chociaż, jak nadmienilem, organizatorzy kongresu w zasadzie skierowali uwagę na zadania teologii katolickiej obszaru języka niemieckiego, to bez wątpienia podjęta problematyka jest również bardzo aktualna dla Kościoła katolickiego w Polsce, zwłaszcza w kontekście obecnych dyskusji na temat perspektywy nauczania religii w szkole.

1.1. Recepcja i potencjał Soboru Watykańskiego II

Proces recepcji Soboru Watykańskiego II ciągle pozostaje w pewnym stopniu dylematem. Świadczyć o tym może na przykład określenie występujące w literaturze teologicznej – Das Zweite Vatikanische Konzil: „Der Anfang eines neuen Anfangs” (Sobór Watykański II: „Początek nowego początku”).

Kiedy twierdzi się, że dopiero na Soborze Watykańskim II Kościół katolicki naprawdę postrzegał siebie jako Kościół w wymiarze światowym, jest to częściowo spowodowane tym, że po raz pierwszy uczestniczyli w nim Ojcowie Soborowi ze wszystkich regionów świata. Z pewnością więc, gdy pytamy o dziedzictwo Soboru Watykańskiego II dzisiaj, kontekstualizacja jest jednym z głównych zadań i ważne jest, aby dowiedzieć się, jak podobne wyzwania są podejmowane w różnych kontekstach na całym świecie.

Jest jednak jeszcze jeden powód, by twierdzić, że Kościół katolicki po raz pierwszy postrzegał siebie jako Kościół powszechny. Sobór ten nie postrzegał różnych diecezji jako okręgów Kościoła rzymskiego z Papieżem jako biskupem świata, ale wyraźnie jako „ecclesiae particu-

laris”, jako poszczególne Kościoły, które są Kościołami w całym znaczeniu tego słowa, mają głos i mogą być słyszane we własnym imieniu.

Po Soborze nie doszło jednak do rzeczywistego przewyciężenia centralizmu. Wręcz przeciwnie, niektórzy biskupi zachowują się „jak kierownicy oddziałów międzynarodowej korporacji, od których oczekuje się bezwarunkowego przestrzegania ogólnych dyrektyw” - cytując Thomasa Reese’a, *In the Interior of the Vatican*.

W tym kontekście wydaje się, że jest to spóźniona recepcja Soboru Watykańskiego II, kiedy Papież Franciszek pisze w *Evangelii gaudium*: „Nie uważam też, że od papieskiego Magisterium należy oczekiwać ostatecznego lub pełnego oświadczenia we wszystkich kwestiach dotyczących Kościoła i świata. Nie jest właściwe, aby Papież zastępował lokalnych biskupów w osądzaniu wszystkich kwestii, które pojawiają się na ich terytoriach. W tym sensie odczuwam potrzebę pójścia naprzód w kierunku <zbawiennej decentralizacji> (EG nr 16).

Taka decentralizacja wymaga „reorientacji, które sprzyjają tworzeniu Kościołów o charakterze podmiotowym”. Właśnie decydującym słowem kluczowym, które Hervé Legrand wprowadził do dyskusji już w 1982 roku, są „Kościoły o charakterze podmiotowym”. Podmiotowy charakter jest związany z pozycją Kościoła partykularnego (*ecclesia particularis*) i jego biskupa w stosunku do innych Kościołów partykularnych i Kościoła powszechnego, i to w ramach eklezjologii komunii.

Sobór Watykański II pozostaje punktem odniesienia *par excellence*: dla pokoleń katolików, zarówno świeckich, jak i duchownych. Konstytucje, dekrety i deklaracje tego Soboru – oraz duch, który je wypełnia – były i nadal są miarą, według której mierzy się rozwój Kościoła na poziomie duszpasterskim, doktrynalnym i decyzyjnym. Tym pilniejsza staje się kwestia recepcji Soboru dzisiaj i jego historii w przyszłości! Niezbędne jest nie tylko konceptualizowanie takiej recepcji w sposób retrospektywny, ale przede wszystkim pytanie, w jaki sposób Sobór może być najlepiej realizowany w przyszłości.

Jednak to nie wystarczy! Interpretacja Soboru w przyszłości nie może w żadnym wypadku polegać wyłącznie na rejestrowaniu sukcesów i porażek ostatnich prawie 60 lat recepcji Soboru. Dziś staje się coraz bardziej jasne, że współczesna recepcja Soboru Watykańskiego II na całym świecie wkracza w nową fazę, tworząc nowy początek: podczas gdy wcześniej jednym z głównych pytań była realizacja Soboru, dziś jest oczywiste, że teologowie akademicy i hierarchowie kościelni wspólnie pytają: Jakie impulsy i inspiracje zapewnia Sobór Watykański II, aby sprostać nowym wyzwaniom, zwłaszcza na poziomie globalnym? Niektóre pytania są dziś inne, ponieważ zmieniły się uwarunkowania! Często nie możemy znaleźć dla nich rozwiązania i oczekiwać bezpośredniej odpowiedzi w tekstach soborowych. Zamiast tego musimy szukać tam zasad i podstawowych linii, które mogą być realizowane w duchu Soboru (także w napięciu między duchem a literą!). Główne pytanie na przyszłość mogłoby zatem brzmieć: Czego możemy nauczyć się od Soboru?

Słowo „aggiornamento”, trudne do przetłumaczenia i często nadużywane, nie oznacza jedynie dostosowania do współczesności. „Odnowa” w sensie *aggiornamento* nie jest zwykłą innowacją, ale oznacza odnowę w duchu powrotu do korzeni, powrót do Ewangelii, która jest nie tylko znana, ale także wiecznie nowa. To właśnie ten horyzont, w który Sobór Watykański II włącza tradycję Kościoła, podsumowuje Papież Jan XXIII, opisując Sobór jako duszpasterski: „Jedną bowiem rzeczą jest treść tradycyjnego nauczania depozytu wiary, inną zaś sformułowanie, w jakim jest ona przedstawiona. Do tego ostatniego należy przywiązywać wielką wagę – z cierpliwością, jeśli to konieczne – badając wszystko w ramach i za pomocą Magisterium o charakterze przede wszystkim duszpasterskim”. Czy zatem „duszpasterski” oznacza mniej wiążący – czy też, jak pytał Wolfgang Beinert, „jedynie duszpasterski czy dogmatycznie wiążący”? (Mayer, 2016: s. 651-654).

1.2. Zagadnienie stosunku Kościoła do świata

We wprowadzeniu do Konstytucji duszpasterskiej o Kościele *Gaudium et spes* czytamy: „Obecność i misja Kościoła w świecie, w rzeczywistości ludzkiej, podlegającej geograficznym i historycznym przemianom, stawiała zawsze przed nim i stawia obecnie problem jego stosunku do świata. Zagadnienie jest tak stare, jak Kościół, który przecież zawsze w świecie istniał i działał, ale jest ono równocześnie zawsze nowe, bo musi być stale na nowo analizowane i badane w świetle tego, co Sobór (GS nr 4) za Janem XXIII nazywa *znakami czasów*, opierając się jednak na zasadach nauki ewangelicznej i nie bez oglądania się na wcześniejsze rozwiązania i praktykę w tej dziedzinie” (Majka, 1967: s. 521). Z zagadnieniem stosunku Kościoła do świata spotykamy się już na kartach Ewangelii, gdzie pojawiają się różne znaczenia tego określenia. Nawiązując do aktu stworzenia, mowa jest o świecie stworzonym przez Boga. Jest to świat widzialny, trwający w czasie i się skończy. Ale Chrystus takiej interpretacji świata przeciwstawia Królestwo niebieskie, niebiosów, z których przyszedł i do których powróci (J 1, 9. 10; 6, 14; 11, 27; 12, 25; 17, 24; 21, 25). Dalej mówi o świecie przyszłym, który będzie istniał po skończeniu tego świata, to znaczy, że chodzi tu o świat zbawionych (Mt 12, 32; 24, 3; 28, 20; Mk 10, 30; Łk 11, 50). Drugie znaczenie świata odnosi się do całej ludzkości wszystkich czasów, która została odkupiona przez Chrystusa, a w szczególności ci, których On nauczał (J 8, 26; 12, 19; 18, 20). Trzeci sens pojmowania świata w Ewangelii, to ten, gdy jest mowa o złym świecie, który odrzuca Chrystusa i Jego nauczanie. Świat ten jest pod wpływem szatana i zniewala Jego uczniów, tego świata należy się wystrzegać, ponieważ pochodzi od złego (Mt 13, 22; Łk 12, 30; 16, 8; J 7, 4; 7, 7; 12, 31; 14, 17. 27. 30; 15, 18; 17, 14).

Trzeba pamiętać, że między drugim i trzecim znaczeniem świata nie zawsze zachodzi ostry rozdział, ponieważ świat zły może być również pojmowany jako ten, który jeszcze nie przyjął i nie zrozumiał Ewangelii Chrystusowej, co niekoniecznie musi automatycznie

oznaczać, że z nią walczy. Z Ewangelii jednak wynika, że obok świata zbawionych istnieje też świat, który świadomie pozostaje poza Kościołem, jest mu wrogi, a nawet z nim walczy i dlatego będzie osądzony (Majka, 1967: s. 521).

Kościół na przestrzeni swojej historii zawsze odgrywał dużą rolę w wymiarze społecznym, a nawet politycznym, nie zawsze jednak proces ten był od razu zauważalny. Pomimo trudności, jakie pojawiły się w rozwoju teologii, papieże XIX wieku podejmowali w swoim nauczaniu, przy różnych okazjach, problemy społeczne i polityczne. Dopiero w drugiej połowie XIX wieku, zarówno odrodzenie religijności, jak i symptomy nowego rozwoju teologii umożliwiły Kościołowi spojrzeć na zagadnienie jego stosunku do świata w innym świetle. Warto wskazać tu, chociażby na ogromny dorobek doktrynalny Papieża Leona XIII, który w swoim nauczaniu zawarł wiele aspektów społecznych, politycznych, gospodarczych, jak również kwestii związanych z funkcjonowaniem świata w wymiarze kultury ogólnoludzkiej. To właśnie Leon XIII zainicjował niezwykle ważny proces wyzwolenia myśli chrześcijańskiej z izolacji spowodowanej okresem oświecenia. Tą drogą poszli następni papieże, a mianowicie św. Pius X, który stworzył podstawy Akcji Katolickiej i Pius XI, który wyznaczył cele i metody działalności Kościoła w świecie. Na podkreślenie zasługuje tu znane hasło *consecratio mundi* związane z uświęceniem współczesnego świata. Kwestie łączenia Ewangelii z różnymi przejawami życia ludzkiego absorbowały także i Papieża Piusa XII. W swoim nauczaniu podejmował nawet najtrudniejsze tematy, co sprawiło, że przygotował grunt do procesu reform, które potem zapoczątkował Papież Jan XXI-II, zwołując Sobór Watykański II (Majka, 1967: s. 524).

1.3. Jak rozumieć określenie „świat współczesny”

W większości historycy przyjmują, że współczesna historia świata rozpoczęła się po zakończeniu II wojny światowej w 1945 roku,

która spowodowała dramatyczne zmiany w warunkach politycznych i społecznych oraz położyła podwaliny pod przyszły postęp naukowy i technologiczny. Nie ulega wątpliwości, że rozumienie teraźniejszości będzie się zmieniać w czasie, ale możliwe jest zidentyfikowanie ważnych trendów i wydarzeń, które bezpośrednio wpłynęły na dzisiejszy świat.

Niestety od 1946 roku świat jest uwikłany w trwające wojny i utrzymujące się napięcia oraz ciągłe konflikty polityczne. Początki tych konfliktów są różne, ale ich wspólną cechą jest to, że opierają się na silnych przekonaniach i pragnieniach, czy to politycznych, społecznych czy religijnych. Nawet jeśli niektórym z tych konfliktów można przypisać konkretne daty rozpoczęcia i zakończenia, ich konsekwencje są odczuwalne do dziś. Rewolucja cyfrowa zrewolucjonizowała każdy aspekt życia i dała każdemu możliwość natychmiastowej komunikacji. Dzisiejszy świat jest połączony w sposób, który był niewyobrażalny w 1946 roku.

Pojęcie „świat współczesny”, jego rozumienie najlepiej można przybliżyć, odwołując się zwłaszcza do Konstytucji *Gaudium et spes* Soboru Watykańskiego II. Główne myśli tej Konstytucji zostały poprzedzone wykładem wprowadzającym, w którym zawarta jest idea rozumienia współczesnego świata. Należy tu jednak zaznaczyć, że charakterystyka ukazana w tym dokumencie nie jest pełna i dlatego jego autorzy dążą do uzupełnienia treści, odnoszących się do wszelkich uwarunkowań i zachodzących ustawicznie przemian we współczesnym świecie, które to kwestie odnotowane są w encyklikach Papieża Jana XXIII. Warto podkreślić, że Sobór zwraca jednocześnie uwagę na to, iż nie wystarczy odwoływanie się w tym kontekście tylko do wielowiekowej tradycji i doświadczeń Kościoła (Majka, 1967: s. 525).

Charakterystyka współczesnego świata przedstawiona jest również w encyklikach *Mater et Magistra* i *Pacem in terris* Papieża Jana XXIII oraz we wspomnianej Konstytucji *Gaudium et spes*. Te trzy opisy różnią się między sobą, przede wszystkim rozłożeniem poszcze-

gólnych akcentów. Pierwszy dokument *Mater et Magistra* podkreśla znaczenie zachodzących przemian dla życia społecznego; *Pacem in terris* koncentruje się na skutkach tych przemian dla życia politycznego i stosunków międzynarodowych; *Gaudium et spes* natomiast ukazuje zagadnienie zmieniających się uwarunkowań społeczno-kulturowych z perspektywy ich wpływu na egzystencję człowieka.

Wobec powyższego warto przywołać tu nauczanie Ojca Świętego Jana Pawła II, który zaznacza, że Kościół powinien tak działać, aby naród mógł skutecznie oprzeć się tendencjom współczesnej cywilizacji, proponującej odejście od wartości duchowych na rzecz nieograniczonej konsumpcji, czy też porzucenia tradycyjnych wartości religijnych i moralnych dla kultury laickiej i etycznego relatywizmu. Również Papież Benedykt XVI, mówiąc o kryzysie wiary, zaznacza, iż relatywizm postrzegany jest jako pewnego rodzaju dogmat. Dochodzi do tego, że społeczeństwo żyjące w kulturze relatywizmu, czyni z niego bardzo często wartość nadrzędną. Chrześcijanie w dobie ciągłych przemian i ustawicznie zmieniającej się rzeczywistości stoją przed koniecznością dokonywania wyborów między wartościami i tzw. pseudowartościami. Trzeba tu jasno podkreślić, że brak światła wiary w społeczeństwie przyczynia się do powstawania różnych wątpliwości, z pytaniem o sens ludzkiego życia włącznie.

Istotne są tu myśli Ignacego Deca, Biskupa diecezji świdnickiej, który odniósł się do pontyfikatu Papieża Benedykta XVI, podkreślając, że była to dla niego niezwykle trudna misja z powodu szczególnej sytuacji, jaka od kilku dziesięcioleci panuje w Europie i na świecie. Otóż w tym czasie proces stopniowej laicyzacji uległ coraz większemu pogłębieniu. Można zaobserwować rosnącą wrogość i agresję wobec Kościoła i chrześcijaństwa. Szczególnie wyraźnie dały o sobie znać pewne antychrześcijańskie ruchy, które pokazują, że Europa jest dzisiaj najbardziej zlaicyzowanym kontynentem. Te trendy znalazły już odzwierciedlenie w polityce Unii Europejskiej, dlatego Papież Jan Paweł II opowiadał się za wyraźnym uwzględnieniem elementów

chrześcijańskich w zasadniczych dokumentach unijnych. Arcybiskup Józef Życiński, idąc za myślą Jana Pawła II, podkreślał, że „przemiany społeczne i polityczne ostatnich lat idą w parze z głębokimi przekształceniami kulturowymi, które muszą stać się przedmiotem chrześcijańskiej refleksji, jeśli nie chcemy ignorować Chrystusowej Ewangelii” (Życiński, 1997: s. 7-15). Niestety, ale później te antychrześcijańskie tendencje jeszcze bardziej się nasiliły i Papież Benedykt XVI musiał stawić czoła tym przeciwnościom. On, broniąc prawdy o Europie i Kościele, wielokrotnie pokazywał, że życie bez Boga – życie społeczne i narodowe, które nie jest kształtowane przez Boskie prawo – nieuchronnie ulega deformacji.

Pontyfikat Papieża Benedykta XVI wyrażał się w sformułowaniu: „Gdzie jest Bóg, tam jest przyszłość”. Podkreślił to w szczególny sposób podczas swojej pielgrzymki do Niemiec i w Bundestagu zacytował słowa św. Augustyna, według których te rządy i prawodawcy, którzy lekceważą prawo naturalne jako prawo objawione przez samego Boga, ostatecznie są tylko bandami rabunkowymi. To było bardzo mocne i wymowne ostrzeżenie! Dla Papieża Benedykta XVI bardzo ważna była walka z wszelkimi formami relatywizmu moralnego. Ponieważ obecnie dominujący liberalizm stawia wszystkie religie na równi i przypisuje im tę samą wartość – moralność zależy całkowicie od danej sytuacji. A przecież wiemy, że to nie człowiek, lecz Bóg decyduje w objawionym przez siebie prawie, co jest dobre, a co złe. Człowiek jest jedynie lektorem, ale nie twórcą tego prawa i może je jedynie właściwie interpretować. Niestety jesteśmy świadkami, jak poszczególne parlamenty próbują poddać dyskusji prawdę i na nowo ją określić, zamiast ją autentycznie interpretować. To jest bardzo niebezpieczne i dlatego Benedykt XVI dążył do tego, aby jak najbardziej ograniczyć relatywizm moralny.

Jego pontyfikat charakteryzuje się także wielką troską o dobro rodziny, szczególnie w obliczu nieustannych dyskusji na temat związków nieformalnych i homoseksualnych, aborcji i zapłodnienia in vitro.

Papież robił wszystko, co w jego mocy, aby chronić świętości rodziny – także jako instytucji twierdząc, że rodzina jest nawet starsza niż sam Kościół, ponieważ sięga początków stworzenia (Dec, 2013: s. 1-2).

1.4. Kościół jako *znak wiary dla świata*

Jeden z teologów pastoralistów obszaru języka niemieckiego Dieter Emeis, nawiązując do wyżej sformułowanej myśli w tytule paragrafu, dzieli się następującą refleksją: Prawdopodobnie każdy z nas doświadcza w życiu czegoś takiego, że wprowadzie zna teologiczne, socjologiczne lub historyczne przemyślenia, pogląd czy określoną kategorię, z którą się do pewnego stopnia identyfikuje w sensie kognitywnym, ale ściślej mówiąc, nie potrafi (a może nie jest jeszcze w stanie) odnaleźć się w tej nowej przestrzeni, od której zależy pełne postrzeganie rzeczywistości. Snując w dalszym ciągu swoją myśl, Autor przybliża krótką historię, można powiedzieć sytuację, która miała miejsce podczas jego działalności duszpasterskiej. Przygotowując z rodzicami w parafii grupę młodzieży do przyjęcia sakramentu bierzmowania, ustalono wspólnie, że uroczystość ta odbędzie się tylko z tymi, którzy rzeczywiście odnaleźli się w naszej wspólnocie wiary i wzięli udział w jej życiu. Wobec tak postawionych warunków pojawiły się naturalnie różne pytania, zwłaszcza związane z celowością przygotowania tej grupy młodzieży do zaplanowanego przyjęcia sakramentu bierzmowania. Po przemyśleniu tychże pytań, Emeis postawił kolejne, mianowicie: czy nie warto zastanowić się głębiej nad istotą doświadczenia, które Kościół obecnie przeżywa. I tu formułuje zasadniczy problem, pytając: czy troska duszpasterska ma polegać jedynie na przekazie wiary jako takiej, czy może o wiele sensowniej byłoby zapytać inaczej, jaką wiarę w ogóle mamy aktualnie do przekazania? W tak skonstruowanym pytaniu Emeisowi chodzi zwłaszcza o stopień dojrzałości wiary.

Aby odpowiedzieć na powyższe pytanie, nie wystarczy pośilkować się li tylko prawdami zaczerpniętymi z Objawienia Bożego.

Nie wystarczą też fascynujące biografie chrześcijan, by odpowiedzieć na pytanie o kondycję mojej wiary osobistej. Wspólnota wiary ma to do siebie, iż przejawia się nie tylko we wzajemnym dzieleniu się prawdami wiary (nauką), lecz również sprowadza się i do tego, a może w sposób szczególny, abyśmy wspólnie potrafili odnaleźć drogę wiodącą do Boga.

W historii Kościoła katolickiego znane są takie Sobory, które zajmowały się przede wszystkim nauką wiary i jej służyły. Punktem wyjścia były najczęściej niejasności albo poróżnienia w nauce katolickiej. Zgromadzenie Soboru Watykańskiego II koncentrowało się także na nauce wiary, ale jego szczególnym znakiem było wspólne poszukiwanie tych dróg i rozwiązań, które prowadziłyby do posłuszeństwa wierze. Nie ulega wątpliwości, iż zachodzi ścisły związek między nauką wiary (*Glaubenslehre*) i poszukiwaniem na nią odpowiedzi (*Glaubensantwort*). Tu jednak należy dokonać pewnego rozróżnienia: trzeba przyjąć, że są wspólnoty wiary, które akceptują w pełni nauczanie Kościoła, i troszcząc się nawet o nie, jednocześnie są narażone na wiele niebezpieczeństw czy zagrożeń, co sprawia, że czasem pozostają winni bezkompromisowej odpowiedzi, jakiej oczekuje od nich sam Bóg. Tylko w tym kontekście, jak podkreśla Emeis, można lepiej zrozumieć jego myśl płynącą z wyżej przytoczonego przykładu. Zatem, podziеляjąc stanowisko Autora, nasza główna troska nie powinna sprowadzać się li tylko do przekazu wiary jako takiej, lecz w sposób szczególny do naszej wiary osobistej. Takie podejście do niej może w konsekwencji prowadzić do jej ustawicznego wzrostu i mieć jednocześnie pozytywny wpływ na wzrost wiary w wymiarze wspólnotowym. Kościół jako *znak wiary dla świata* potrzebuje zaangażowanych i odpowiedzialnych chrześcijan za życie wspólnotowe w poszczególnych parafiach, a także działających w różnych organizacjach kościelnych (Emeis, 1991: s. 186-199).

W Kościołach na Zachodzie dochodzi obecnie do ostrych dyskusji i stawiane są pytania, jak chrześcijanie powinni się zachowywać

wobec wyzwań nowoczesnego świata. Zauważa się bardzo często tendencje, które prowadzą nawet do personalnych animozji, co sprawia, że merytoryczny dialog staje się niemożliwy. Jako przykład można przytoczyć tu, chociażby kwestię *memorandum teologów*, która wywołała wyraźnie ożywioną dyskusję, doprowadzając nawet do wzajemnej pogardy. W Kościołach w Niemczech, jak zaznacza Ralph Sauer, trudno jest o rozsądną kulturę dialogu i rozwiązywanie sporów. Niestety, swój udział (nie zawsze pozytywny), mają w tych konfliktowych sytuacjach także sprawujący odpowiedzialne funkcje w Kościele (Sauer, 2012: s. 91-95). Kto dystansuje się od świata, ten jednocześnie, zamiast przyczyniać się do ożywiania tradycji poprzez jej ubogacanie, czyni krok wstecz i zamyka się na wspólnotę Kościoła. Przed taką postawą ostrzega nas św. Paweł w liście do Rzymian: „Nie bierzcie więc wzoru z tego świata, lecz przemieniajcie się przez odnawianie umysłu, abyście umieli rozpoznać, jaka jest wola Boża: co jest dobre, co Bogu przyjemne i co doskonałe” (Rz 12, 2). Św. Paweł Apostoł nawołuje do tego, abyśmy nie utożsamiali się ze światem, tzn. nie podążali za dyktatem mody i upodabniali się do nowych trendów, lecz powinniśmy raczej wszystko weryfikować i to co, dobre zachowywać (1Tes 5, 21).

Wobec powyższego trzeba mieć na uwadze to, iż musimy starannie rozróżniać między *duchem czasu* (*Zeitgeist*) i *znakami czasu* (*Zeichen der Zeit*). Sobór Watykański II postawił właśnie „znaki czasu” w centrum i uczynił z nich program obrad i końcowych dokumentów. Stąd też „Kościół zawsze ma obowiązek badać znaki czasów i wyjaśniać je w świetle Ewangelii, tak aby mógł w sposób dostosowany do mentalności każdego pokolenia odpowiadać ludziom na ich odwieczne pytania dotyczące sensu życia obecnego i przyszłego oraz wzajemnego ich stosunku do siebie. Należy zatem poznawać i rozumieć świat, w którym żyjemy, a także jego nieraz dramatyczne oczekiwania, dążenia i właściwości” (GS nr 4).

1.5. Ponowny proces samookreślenia Kościoła

W Kościele katolickim na przestrzeni jego dziejów miało miejsce 20 Soborów. Pierwszy obradował w Nicei koło Konstantynopola od 19 do 25 lipca 325 roku, natomiast przedostatni, wspomniany już wyżej Sobór Watykański I obradował od 1869 do 1870 roku w Rzymie. Podczas tego zgromadzenia Ojców Soboru zdefiniowano kwestie dotyczące prymatu Papieża. Według Papieża Jana XXIII konieczne było zwołanie nowego Soboru i chociaż zdawał sobie sprawę z tego, że jest w podeszłym wieku, to jednak zmierzył się z tym ogromnym i niezwykle odpowiedzialnym wyzwaniem. Początkowo po wyborze na Papieża nie zdradzał bezpośrednio swoich planów, ponieważ liczył się z tym, że może spotkać się z głosami odradzającymi mu to wyjątkowe przedsięwzięcie. Kilka miesięcy po objęciu Urzędu na Stolicy Św. Piotra, ogłosił oficjalnie zebrany kardynałom 25 stycznia 1959 roku, w ostatnim dniu tygodnia modlitw o zjednoczenie chrześcijan w Bazylice Św. Pawła za Murami, iż ma w planie trzy sprawy: po pierwsze, zwoła Sobór, po drugie, Synod w diecezji rzymskiej i po trzecie, podjąć reformę Kodeksu Prawa Kanonicznego (*Codex Iuris Canonici*). W związku z tym należało naturalnie najpierw Sobór przygotować i dlatego wszyscy biskupi świata, katolickie uniwersytety i inne organizacje kościelne zostały poproszone o włączenie się do tych zadań (Bettazzi, 2012: s. 23-33). Chodziło przede wszystkim o zaproponowanie tematów, którymi Sobór miałby się konkretnie zająć. W zwołaniu tego Soboru nie chodziło o dokończenie obrad I Soboru Watykańskiego, który został przerwany, lecz o coś całkowicie nowego i dlatego mówiono o II Soborze Watykańskim. Ostatecznie został on otwarty 11 października 1962 roku.

Otwarcie się Soboru na świat i człowieka stanowi fundamentalną zmianę. Taki obraz Kościoła, zwłaszcza w wymiarze antropologicznym wysuwa się na czoło właśnie w analizowanej Konstytucji *Gaudium et spes*. Kościół nawiązał tym dokumentem dialog z tymi, którzy instytucjonalnie do niego nie należą. Zawarte są w nim dwie

prawdy o istotnym znaczeniu dla przyszłości Kościoła w ogóle. Dokument ten mówi między innymi o „autonomii rzeczy ziemskich” w następujących słowach: „Jeżeli przez autonomię w sprawach ziemskich rozumiemy to, że rzeczy stworzone i społeczności ludzkie cieszą się własnymi prawami i wartościami, które człowiek ma stopniowo poznawać, przyjmować i porządkować, to tak rozumianej autonomii należy się domagać; nie tylko bowiem domagają się jej ludzie naszych czasów, ale odpowiada ona także woli Stwórcy. Wszystkie rzeczy bowiem z samego faktu, że są stworzone, mają własną trwałość, prawdziwość, dobroć i równocześnie własne prawa i porządek, które człowiek winien uszanować, uznawszy właściwe metody poszczególnych nauk czy sztuk” (GS nr 36).

W tej konstatacji soborowej przejawia się prawda, że kompetencja Kościoła i teologii nie jest jedyna w kwestiach odnoszących się do świata stworzonego. Dalej dokument ten mówi: [...] „badanie metodyczne we wszystkich dyscyplinach naukowych, jeżeli tylko prowadzi się je w sposób prawdziwie naukowy i z poszanowaniem norm moralnych, naprawdę nigdy nie będzie się sprzeciwiać wierze, sprawy bowiem świeckie i sprawy wiary wywodzą swój początek od tego samego Boga” (GS nr 36).

Wobec powyższego należy jasno podkreślić, że takie obszary, jak: państwo, społeczeństwo, polityka, kultura i gospodarka nie mogą pozostawać dla Kościoła i teologii obojętne, przeciwnie – ich udział w rozwoju tych właśnie dziedzin życia powinien być znaczący. Mają one wpływ na zachodzące procesy socjalizacyjne i wzajemne relacje tychże obszarów. Kościół i teologia muszą uwzględniać również inne dyscypliny naukowe i ich rozwój. Tym procesom podlegają też inne instytucje edukacyjne jak: przedszkole, szkoła i uniwersytet. Odniesienie się do osiągnięć innych nauk, w tym humanistycznych musi być oparte na solidnych podstawach w sensie teologicznym i eklezjalnym, i to zarówno *explicite*, jak i *implicite*. Z nauki Soboru „o autonomii rzeczy ziemskich” można wyprowadzić wnioski silnej motywacji z po-

głębszym uzasadnieniem dla działalności edukacyjno-religijnej Kościoła w ogóle.

Z Konstytucji *Gaudium et spes* wynika i inny wniosek, mianowicie ten, że Kościół solidaryzuje się ze światem. Wyraźnie mówi o tym początek dokumentu: „Radość i nadzieja, smutek i trwoga ludzi współczesnych, zwłaszcza ubogich i wszystkich cierpiących, są też radością i nadzieją, smutkiem i trwogą uczniów Chrystusowych; i nie ma nic prawdziwie ludzkiego, co nie miałooby oddźwięku w ich sercu” (GS nr 1).

W cytowanym dokumencie uwypatniają się także inne motywy teologiczne, podejmując społeczno-polityczny wymiar chrześcijańskiej wiary. Chodzi tu przykładowo o przemyślenia zawarte w teologii politycznej czy teologii nadziei. Dzisiaj trzeba zastanowić się jeszcze bardziej niż dotychczas nad tym, w jaki sposób nauczanie chrześcijańskie może być przez wszystkich na nowo przyjęte, oczywiście bez uszczerbku co do jego istoty. Czym innym jest *depositum fidei* i prawdy zawarte w nauce Kościoła, i czym innym umiejętność i sposób ich przekazywania w procesie dydaktycznym, w niezmienionym sensie i znaczeniu (Rogowski, 1999: s. 393-403; Kubik, 1990). O tym przypomina sam Papież Jan XXIII w słowach: nauka katolicka – winna być przekazywana w sposób „czysty, bez uszczerbku i zniekształcenia”. To właśnie w pojęciu *aggiornamento* zawiera się nowe spojrzenie na problemy związane z działalnością pastoralną Kościoła, które to określenie odbiło się szerokim echem. Papież Benedykt XVI, jeszcze jako kardynał Josef Ratzinger stwierdził, że pomimo pastoralnego charakteru Soboru, pojęć „pastoralny” i „dogmatyczny” nie wolno interpretować przeciwstawnie. Według Papieża słowo „pastoralny” wyraża w szczególności sposób pozytywną troskę o współczesnego człowieka i rozwiązywanie jego problemów, w czym konieczny jest dynamiczny i żywotny przekaz treści biblijnych, zawartych w Objawieniu Bożym. Punktem zatem zasadniczym powinno być skupienie uwagi na tych

wszystkich motywach, które mogą prowadzić do łaski wiary (Benedikt XVI, Papst und Joseph Ratzinger, 1963: s. 45).

1.6. Konkluzje

Podsumowując refleksje zawarte w pierwszym rozdziale niniejszej publikacji, warto przede wszystkim podkreślić, że czwarta wielka konstytucja, konstytucja duszpasterska *Gaudium et spes*, porusza temat Kościoła w dzisiejszym świecie. Już sam tytuł, jak zaznacza kardynał Walter Kasper, jest bardzo ważny. Nie brzmi on: *Kościół i świat dzisiaj*, lecz: *Kościół w świecie dzisiaj*. Kościół i świat nie stoją naprzeciwko siebie jak dwa bloki. Kościół żyje w świecie, a świat również wkracza do Kościoła. Dlatego Kościół, jak mówi się już w pierwszym zdaniu tego dokumentu, pragnie dzielić się radością i nadzieją, smutkiem i lękiem ludzi, szczególnie ubogich i uciskanych wszelkiego rodzaju. Dzięki tej solidarności Kościół traktuje świat poważnie. Chce zatem uznać i szanować autonomię kultury, nauki, gospodarki i polityki. To oznaczało koniec długiej konstantyńskiej epoki jedności Kościoła i państwa (Kasper, 2015).

To był niewątpliwie początek nowej epoki w historii Kościoła. Jednak to był tylko początek. Sobór jest darem Ducha Świętego, który zostawił bogate dziedzictwo, ale również pozostawił pytania bez odpowiedzi, a szybko zmieniający się świat z postępującymi procesami sekularyzacji wkrótce zaskoczył nowymi pytaniami. W czasie Soboru Watykańskiego II działo się tak, jak podczas każdego innego przed nim. Każdy Sobór jest nie tylko punktem końcowym, ale zawsze także punktem wyjścia dla dalszego rozwoju i zazwyczaj następuje dość skomplikowany proces recepcji. Może przebiegać różnie w zależności od różnych sytuacji w lokalnych Kościołach. Ostatecznie recepcja, podobnie jak sam sobór, jest pneumatologiczną rzeczywistością. Ona jest dziełem Ducha Świętego, który został obiecany Kościołowi, aby Kościół pozostał w Objawieniu, które zostało dane raz na zawsze; jed-

nocześnie Duch Święty ma wprowadzać go na nowo w pełnię prawdy (J 14,26; 15,26; 16,13).

Jak podkreślono na początku tego rozdziału, w związku z rocznicą zakończenia II Soboru Watykańskiego 8 grudnia 1965 roku, w grudniu 2015 roku odbył się międzynarodowy kongres poświęcony wyzwaniom dla teologii i Kościoła w XXI wieku. W ten sposób uzyskuje się wszechstronny wgląd w recepcję Soboru oraz otwierają się perspektywy na tematy, które są dziś kluczowe dla teologii i Kościoła.

Ogólnie rzecz biorąc, Sobór Watykański II stanowi poważną innowację, jak żaden inny dokument XX wieku, ponieważ Kościół po raz pierwszy w całości systematycznie reflektuje swoje relacje ze światem. Szczególnie w tym jest to, że nowoczesny świat, w którym żyje dwa tysiące lat, Kościół jest akceptowany i doceniany za swoje mocne strony. To jest znaczący krok w kierunku modernizacji teologii i oferuje wierzącym katolikom możliwość pozytywnego potwierdzenia świata, w którym żyją, z perspektywy własnej wiary, także w XXI wieku. Teraz Sobór sugeruje, że ta relacja powinna być kształtowana przez stały dialog ze światem. Tak też biskupi na Soborze Watykańskim II zażądali od teologii „nowych badań” i wezwali do szukania odpowiedniejszego sposobu, aby przekazać ludziom ich czasów naukę wiary.

Chociaż Kościół przyczynił się w znacznym stopniu do postępu kultury, to z doświadczenia wiadomo, że z powodów przygodnych uzgadnianie kultury z nauką chrześcijańską nie zawsze szło bez trudności. Sobór podkreśla, że „trudności te niekoniecznie przynoszą szkodę życiu wiary, lecz nawet pobudzać mogą umysł do dokładniejszego i głębszego jej rozumienia. Nowsze bowiem badania i odkrycia w dziedzinie nauk ścisłych oraz historii i filozofii nasuwają nowe zagadnienia, które niosą ze sobą życiowe konsekwencje, a także domagają się nowych dociekań od teologów. Poza tym zachęca się teologów, żeby przy zachowaniu metod i wymogów właściwych nauce teologicznej, wciąż szukali coraz to bardziej odpowiedniego sposobu podawania doktryny ludziom sobie współczesnym; bo czym innym jest sam depozyt wiary,

czyli jej prawdy, a czym innym sposób jej wyrażania przy zachowaniu jednak tego samego sensu i znaczenia. W duszpasterstwie należy uznawać i stosować w dostatecznej mierze nie tylko zasady teologiczne, lecz także zdobycze nauk świeckich, zwłaszcza psychologii i socjologii, tak żeby również i wiernych prowadzić do rzetelnego i dojrzalszego życia wiary” (GS nr 62).

Na Kościół można patrzeć w świetle teologii z różnych płaszczyzn. Teologia z kolei ma swoje odzwierciedlenie w przestrzeni Kościoła, gdzie znajduje swój mniejszy lub większy rezonans. Trzeba tu też jednak zaznaczyć, że teologia nie może się ograniczać li tylko do wymiaru uniwersyteckiego i badań naukowych, lecz przenika ona w pewnym sensie każdą działalność kościelną. Tu z kolei działalność pedagogicznoreligijna należy do szczególnie wrażliwych obszarów Kościoła, ponieważ dotyczy sfery duchowej tych, którzy przynależą do jego wspólnoty. Istotne jest przy tym, aby działalności tej towarzyszyła teologiczna odpowiedzialność, ponieważ w innym razie może skutkować to całkowitą dowolnością bez żadnych kryteriów czy reguł. To samo dotyczy także i teologii, ponieważ zobowiązana jest do odpowiedzialności przed całym Kościołem i w tym sensie nie może pozwolić sobie na dowolność. Dlatego też relacje między Kościołem, teologią, pedagogiką religii i szkolną lekcją religii są niezwykle ważne. Zwłaszcza zagadnienie dotyczące eklezjalnego charakteru pedagogiki religii, w powiązaniu z teologią w Kościele, zasługuje na szczególną refleksję w wielopłaszczyznowym ujęciu.

Antropologiczny zwrot w teologii i pedagogice religii jest ściśle związany z Soborem Watykańskim II. Do połowy XX wieku wewnątrz Kościoła dominowało przekonanie o homogenicznym społeczeństwie chrześcijańskim oraz związane z tym dedukcyjne rozumienie katechezy. Religijne nauczanie miało charakter informujący o prawdziwej wierze i prowadzeniu do Kościoła. Uczniowie byli postrzegani jako adresaci prawdy, która jest ponadczasowa, niezmienna i ujęta w formuły katechizmowe. W dokumentach Soboru Watykańskiego II natomiast w wieloraki sposób widać wyraźne, kontekstualnie zarysowane rozumienie Kościoła i wiary. W postmodernistycznym pluralizmie bezkrytyczne nauczanie byłoby niewystarczającym podejściem w edukacji religijnej; wnioski z pedagogiki religii kulminują w zwięzłej formule tego paradygmatu zmiany, że nie chodzi już o zwykłe „postuszeństwo”, lecz o „wiarę polegającą na jej rozumieniu”. Rozumienie religii staje się zatem głównym celem szkolnych lekcji religii, a uczeń jako podmiot jest w centrum tego procesu nauczania.

(Hans Mendl).

Rozdział II

Dydaktyka nauczania religii w kontekście Soboru

Watykańskiego II

Sobór Watykański II nie wydał żadnego dokumentu, w którym byłaby mowa bezpośrednio na temat zagadnień z zakresu dydaktyki religii. Właściwie można przytoczyć jedynie Deklarację o wychowaniu chrześcijańskim (*Gravissimum educationis*), w której przemyślenia dydaktyczne, dotyczące sposobów otwierania się na sam proces wiary, mają na uwadze szkolną lekcję religii. Chociaż Ojcowie Soboru tym obszarem nie zajmowali się bezpośrednio, to nie znaczy, że rozważanie tych dwóch płaszczyzn, Soboru Watykańskiego II i dydaktyki religii, musi dokonywać się sztucznie. W tym bowiem przejawia się bardziej pytanie, jakie konsekwencje w sensie bezpośrednim i pośrednim wynikają z intencji Soboru i jego pozycji teologicznych dla dydaktyki religii. Chcąc uzyskać dokładny obraz tego zagadnienia, należałoby przebadać szczegółowo wszystkie konstytucje, dekryty i deklaracje soborowe i zwrócić uwagę na zawarte w nich implikacje aspektów dydaktycznych nauczania religii.

W niniejszym rozważaniu ukazę najistotniejsze kontury dydaktyczne wynikające z głównych założeń Soboru, jego teologicznych wypowiedzi odnoszących się do koncepcji pedagogiczno-religijnych w sensie teoretycznym i praktyki nauczania religii. Zanim przejdę do omawiania zarysowanego zagadnienia, należy wcześniej podkreślić, że Sobór Watykański II miał na celu – z jednej strony zachowanie wierności Tradycji, a z drugiej – chodziło o prawdziwy przełom, właściwe odczytanie znaków czasu, jak to przedstawiono wyżej. Sobór nie był tylko organem ustanawiającym dokumenty, ale szczególnym wydarzeniem, ruchem, w którym Kościół winien się na nowo określić (Vorgrimler, 1991: s. 25-53). Gdy mówi się o hermeneutyce II Sobo-

ru Watykańskiego, jak zaznacza kardynał Karl Lehmann, dzisiaj lepiej rozumiemy jego zwołanie przez Papieża Jana XXIII. Wynika to częściowo z odkrycia nowych źródeł, zwłaszcza dzienników soborowych znaczących teologów. Ponadto dysponujemy bardzo dokładnymi badaniami poszczególnych teologów, jakich dotąd nie mieliśmy. Na podkreślenie zasługuje wkład Karla Rahnera w eklezjologię II Soboru Watykańskiego (*Innsbrucker Theologische Studien* 59, Innsbruck 2001). Dzisiaj jest także dość jasne, dzięki badaniom Giuseppe Alberigo (Story of Vatican Council II. Società Editrice Il Mulino, 1999), że Papież Jan XXIII zwołał ten Sobór przede wszystkim z myślą o przyszłości Kościoła. Już w przemówieniu z 25 stycznia 1959 roku Papież uznał zwołanie Soboru za celowe, ponieważ Kościół miał wejść w historyczną fazę o wyjątkowym znaczeniu. Później mowa jest o „granicznej linii do nowej epoki” (Lehmann, 2004).

Wspomniane soborowe pojęcie *aggiornamento*, w swej interpretacji odbiło się szerokim echem, co z kolei łączy się też z charakterem wybitnie pastoralnym wszystkich obrad Soboru. Zasadniczo rozumienie tego pojęcia polega na szerszym kontekstualizowaniu w celu znalezienia odpowiednich sposobów na przemyślenie i sformułowanie na nowo podstawowych stwierdzeń chrześcijańskiej wiary. „Wiara powinna się dopełniać w kontekście życia, a życie powinno być rozumiane w świetle wiary” (*Der Religionsunterricht in der Schule*, nr 2.4.2.).

Trzeba zaznaczyć, że chociaż samo pojęcie „korelacja” nie znajduje jeszcze zastosowania, to jednak ukazana jest tu pośrednio zależność zachodząca między Objawieniem Bożym i teraźniejszym doświadczeniem. Otóż proces, w którym treści wiary będą tak przekazywane, że człowiek współczesny poczuje się poruszony pod wpływem Dobrej Nowiny, można nazwać w sensie dalszym zjawiskiem dydaktycznym. Dlatego też dydaktyka jako nauka zajmująca się procesami uczenia się i nauczania, mająca związek z procesami nauczania na różnych stopniach, w nauczaniu religii ma związek również z procesem uczenia się wiary (Dolch, 1965: s. 45).

2.1. Wpływ odnowy soborowej na dydaktykę nauczania religii

Zmiany, które nastąpiły na Soborze Watykańskim II, miały istotny wpływ na dydaktykę nauczania religii. Sobór i dydaktykę łączy niewątpliwie stosunek zależności, zwłaszcza w kontekście potrójnego dialogu, na jaki Kościół się zdecydował podczas obrad soborowych. Chociaż właściwych kierunków nie da się radykalnie rozdzielić, to jednak opierając się na dokumentach soborowych, można wskazać na pewne punkty ciężkości tego dialogu. I tak dialog ze światem podjęty został w Konstytucji *Gaudium et spes*, dialog wewnątrzkościelny zaś zaznacza się wyraźnie w Konstytucji *Lumen gentium*. Na trzeci dialog wskazuje przede wszystkim Dekret o ekumenizmie – *Unitatis redintegratio*, a także Deklaracja o wolności religijnej – *Dignitatis humanae*, która swoją treścią przekracza wszelki dialog, ponieważ ukazana jest w niej jasno wolność wiary, religii i sumienia. Należy zatem zapytać, jak dalece wpłynął ten potrójny dialog na dydaktykę nauczania religii w sensie teoretycznym i praktycznym.

W lekcji religii zwrócono uwagę na uwarunkowania miejsca nauczania i rozróżniono przede wszystkim wewnętrzną i zewnętrzną strukturę. Wewnętrzną określają intencje, treści, metody i środki nauczania, natomiast do zewnętrznej należą czynniki wpływające na sam przebieg procesu tego nauczania. Jako determinanty lekcji religii wymieniane są: uczeń – szkoła – społeczeństwo – Kościół – nauka. Co się tyczy tego ostatniego, to wskazuje się na nauki teologiczne, religioznawcze, pedagogiczne i humanistyczne. Zadaniem dydaktyki nauczania religii jest troska o integrację wszystkich determinantów, jak również adekwatna reakcja na zachodzące przemiany, które mają wpływ na procesy nauczania. Przemiany uwarunkowań zewnętrznych wpływają niewątpliwie na wewnętrzną strukturę *curricularną*. Przykładem tego może być taka sytuacja, gdy socjalizacja religijna uczniów maleje, ponieważ rodzice nie są w stanie temu zapobiec lub też nie wykazują w tym kierunku żadnego zainteresowania. Przemiany w dziedzinie życia społecznego, preferowanie pewnych wartości mają wpływ na proces

nauczania religii (Weidmann, 1988: s. 32-60). Odnosi się to także do teologii, a wypada podkreślić tu, chociażby rolę teologii biblijnej, jako jednej z nauk teologicznych, w której metoda historyczno-krytyczna wywarła pozytywny wpływ na powstanie hermeneutycznej koncepcji lekcji religii. Właściwie wszystkie koncepcje dotyczące dydaktyki religii zawdzięczają swoje powstanie i rozwój przemianom uwarunkowań na przestrzeni czasu i ich wpływu na proces nauczania religii.

W tym kontekście daje się zauważyć, że Sobór Watykański II w swojej odnowie zdecydowanie otworzył się na problemy chrześcijan, co w rzeczywistości spowodowało nową myśl teologiczną w sensie wspomnianego potrójnego dialogu. Podstawowa zmiana w refleksji teologicznej, jak zaznacza Edward Schillebeeckx, wiąże się z odejściem od panującego wcześniej sposobu myślenia, odpowiadającego abstrakcyjnemu pojęciu prawdy, do orientacji bardziej historyczno-egzystencjalnej. Dlatego też podkreślony tu został jaśniej sam historyczny wymiar Objawienia Bożego i antropologiczne odniesienie. Warto zaznaczyć, że w tamtym czasie Schillebeeckx uchodził za kontrowersyjnego teologa i dlatego ze strony „Świętego Oficjum” nie otrzymał zgody na oficjalnego eksperta (*peritus*), niemniej biskupi podkreślili jednak inicjatywy wiernych oraz odnowicielskie impulsy teologii jako oznaki żywej wiary i w konsekwencji otrzymał on zgodę na prace w odpowiedniej podkomisji nad *Gaudium et spes*. W tym czasie staje się poszukiwanym teologiem na całym świecie, co pokazuje jego rozległa działalność publikacyjna w wielu językach. Po Soborze Schillebeeckx wspólnie z Karlem Rahnerem uczestniczy w założeniu czasopisma *Concilium*, dla którego w pierwszym numerze stwierdza: „Tak więc ludzkie doświadczenie istnienia, gdziekolwiek się znajduje, jest rzeczywiście locus theologicus”.

Niezbędnym elementem teologii Schillebeeckxa jest ostatecznie pojęcie doświadczenia, które wprowadza on we wspomnianej korelacji z teologią Objawienia. Zdecydowanie potwierdza to następujący cytat: „Współczesne nowe doświadczenia mają hermeneutyczne,

to znaczy, wspierające znaczenie dla własnej chrześcijańskiej treści doświadczeń i poznania, jak i odwrotnie specyficznie chrześcijańskie doświadczenia i ich interpretacje, które znalazły wyraz w Biblii i długiej tradycji doświadczenia chrześcijańskiego, mają swoją pierwotną moc, aby krytycznie i twórczo odkrywać nasze ogólnoludzkie doświadczenia w świecie” (Schillebeeckx, 1979: s. 140). Te rozważania można odczytać jako późniejsze rozwinięcie refleksji Schillebeeckxa nad „teologią i kulturą”.

Konstatując, nie można jednak nie docenić umysłu „teologa stulecia”, jak Schillebeeckx w jego ówczesnym kontekście, a obecnie dla dzisiejszej teologii europejskiej. Bez jego zasady korelacji doświadczenia ludzkiego i Objawienia Bożego trudno byłoby sobie wyobrazić kreatywne nauczanie religii i działalność pedagogiczno-religijną na różnych płaszczyznach.

Teologia jako nauka otworzyła się bardziej na nauki humanistyczne i konkretną sytuację człowieka w zmieniającej się ciągle społeczności. Ponieważ determinanty „Kościoła” i „teologia” wpływają na dydaktykę nauczania religii w sensie teoretycznym i praktycznym, przejdę więc w dalszej refleksji do przebadania przemian procesu soborowego i jego oddziaływania na myślenie teologiczne i obraz Kościoła. Analizy zawężone zostaną tu do dialogu między Kościołem i światem oraz do refleksji wewnątrzkościelnej. I choć ekumeniczny dialog pozostanie pominięty, to nie dlatego, że może on być mniej istotny dla lekcji religii. Przeciwnie, zbiegają się tu różnorakie problemy i ich analizowanie przekraczałoby ramy omawianej tematyki.

Obserwując działalność Kościoła najpierw od zewnątrz, można zauważyć, że otwarcie się Soboru na świat i na człowieka stanowi fundamentalną zmianę. Taki obraz przedstawia przede wszystkim Konstytucja *Gaudium et spes* i tym dokumentem, jak wspomniano, Kościół nawiązał dialog z tymi, którzy instytucjonalnie do niego nie należą. W dialogu tym chodzi o gotowość słuchania i wzajemnego poznawania się. Jest tu zawarte nauczanie, mające podstawowe znacze-

nie również i dla dydaktyki religii, ponieważ na szkolno-pedagogiczne uzasadnienie lekcji religii należy patrzeć w kontekście przytoczonych już słów z *Gaudium et spes* o „autonomii rzeczy ziemskich”. Krótko mówiąc, w opiniach odnoszących się do określonych dziedzin życia Kościół i teologia muszą uwzględniać także inne dyscypliny wiedzy. Również i zachodzące procesy socjalizacyjne, wzajemne relacje, wynikające z takich instytucji, jak: państwo, społeczność, gospodarka, kultura i związana z nimi sekularyzacja nie mogą być obojętne Kościołowi i teologii (Kaufmann, 1979). Franz-Xaver Kaufmann przedłuża tu swoją myśl i badania naukowe, które nakreślił wcześniej w pozycji w 1973 roku zatytułowanej *Theologie in soziologischer Sicht*. Dokonuje on socjologicznej analizy sytuacji chrześcijaństwa w społeczeństwie nowoczesnym na przykładzie Republiki Federalnej Niemiec. Z jego badań wynikają nowe perspektywy i impulsy dla lepszego zrozumienia i zarazem przezwyciężenia sytuacji kryzysowej Kościoła. Przemyslenia Kaufmanna (do nich wrócę jeszcze w rozdziale trzecim) dotyczące procesów sekularyzacyjnych są również relewantne dla sytuacji, w jakiej znalazł się Kościół katolicki w Polsce.

Tym procesom podlegają oczywiście i podmioty edukacyjne jak szkoła. I ponieważ od 1.09.1990 roku lekcja religii w Polsce odbywa się w przestrzeni szkolnej, tym samym podlega ona wręcz automatycznie wpływom tegoż środowiska. Przepowiadanie Ewangelii, przekazywanie treści religijnych w nowym środowisku wymagają niewątpliwie ponownej refleksji dydaktycznej. To z kolei powinno oznaczać, że o celach, treści, metodach i środkach, które tworzą strukturę *curriculumą* lekcji religii, decydują nie tylko Kościół i teologia, ale czyścić to powinny w łączności z pozostałymi determinantami, którymi są: uczniowie, szkoła, społeczność i inne dyscypliny wiedzy (Rogowski, 1995: s. 236-326). Z tego wynika, że należałoby zabiegać w szkolnym nauczaniu religii o konsekwencję merytoryczną, tzn. skoncentrowanie się na środowisku, w którym żyją uczniowie tj. szkole, a tym samym na psychologii nauczania i osiągnięciach nauk humanistycznych. Odnie-

sienie się do tych nauk musi być jednak solidne w sensie teologicznym i kościelnym, zarówno *explicite* jak i *implicite*. Właśnie z konsekwencji nauki Soboru „o autonomii rzeczy ziemskich” wynika, jak podkreślono, konieczność uzasadnienia szkolno-pedagogicznego lekcji religii (Rogowski, 1992: s. 125-134; Majewski, 1992: s. 135-143).

2.2. Funkcja służebna Kościoła w nauczaniu religii

Z Konstytucji duszpasterskiej o Kościele *Gaudium et spes* wynika także impuls dla dydaktyki religii polegający na solidarności Kościoła ze światem i gotowość jej urzeczywistnienia (GS nr 1). Natomiast w Konstytucji dogmatycznej o Kościele – *Lumen gentium* wyrażona została podobna myśl: „A że Kościół jest w Chrystusie niejako sakramentem, czyli znakiem i narzędziem wewnętrznego zjednoczenia z Bogiem i jedności całego rodzaju ludzkiego, przeto podejmując naukę poprzednich Soborów, pragnie on wyjaśnić dokładniej swoim wiernym i całemu światu naturę swoją i powszechne posłannictwo. Warunki naszej epoki nadają temu zadaniu Kościoła szczególnie pilny charakter; chodzi o to, aby wszyscy ludzie, złączeni dziś ściślej więzami społecznymi, technicznymi, kulturalnymi, osiągnęli pełną jedność również w Chrystusie” (LG nr 1).

W związku z powyższym należy więc zapytać, jakie powiązanie mają te treści bezpośrednio z lekcją religii w szkole? Otóż niektóre aspekty można przybliżyć, jeśli porówna się kierunek czysto kerygmataczny w nauczaniu religii, który wcześniej lansowano w przepowiadaniu wiary dzieciom i młodzieży, z kierunkiem antropologicznym oraz spojrzysz na szanse i możliwości, jakie płyną z tego ostatniego dla lekcji religii (Charytański, 1974: s. 222-246; Murawski, 1974: s. 196-20; Blachnicki, 1970). Z zagadnieniami tymi wiąże się ściśle przywoływana zasada korelacji polegająca na łączeniu treści Objawienia Bożego z doświadczeniami uczniów. To łączenie ma nie tylko znaczenie teoretyczne, lecz zawiera się w nim także wymiar praktyczny.

Zrealizowanie dydaktyki korelacji jako celu jest możliwe tylko wtedy, gdy w społeczeństwie pluralistycznym aspekty teraźniejszych doświadczeń uczniów będą konstruktywnie interpretowane, na płaszczyźnie dialogu, w świetle Objawienia Bożego (LG nr 1).

Wymaga to naturalnie takiej koncepcji lekcji religii, w której korelacja doświadczenia i Objawienia przedstawiona zostanie dynamicznie i efektywnie. Szczególnie w świecie postępującej sekularyzacji zasada korelacji może być istotnym przyczynkiem do teologii fundamentalnej i pastoralnej, do pełnej sensu artykulacji wiary (Rogowski, 1995: s. 273-360). Takie spojrzenie na przekaz treści we współczesnym pluralizmie religijnym ma też charakter kairolologiczny i wydaje się całkowicie zgodne z nauczaniem soborowym. Kairologia dotyczy w istocie rzeczy aspektu, który jest czymś decydującym w religijnych procesach nauczania i kształcenia (Englert, 1985). Właśnie lekcja religii w szkole jest jedną z form urzeczywistniania służebnej posługi na rzecz młodego pokolenia. Kościół powołując się na osobę Jezusa Chrystusa, spełnia w nauczaniu religii wzniosłą funkcję służebną „bycia tu i teraz dla innych” (*Der Religionsunterricht in der Schule*, nr 2.6.1.).

Słusznie twierdzi Franz Wendel Niehl, że w obecnej cywilizacji o postępującej sekularyzacji myśli i sposobów postępowania, szkoła jest najbardziej wskazanym miejscem dla misji Kościoła. W szkole właśnie nauczyciele religii mają sposobność wyjaśniania centralnych prawd wiary, założeń i intencji etyki chrześcijańskiej grupom uczniów, którzy w swojej formacji nie zawsze mają dostateczne podłoże religijne (Niehl, 1989: s. 215). Dlatego religia w szkole jest dla Kościoła, w kulturze podlegającej coraz większej laicyzacji, szczególnym wyzwaniem. Konieczność takiej misji w środowisku pozakościelnym może mieć też pozytywny wpływ na samą teologię i Kościół (Rogowski, 1995: s. 273-360).

Konstytucja *Gaudium et spes* wyraźnie wskazuje, że „spośród licznych spraw, które dziś budzą powszechną troskę, należy rozpatrzyć przede wszystkim następujące: sprawy małżeństwa i rodziny, kultury

ludzkiej, życia gospodarczo-społecznego oraz politycznego, solidarności rodziny ludzkiej i pokoju” (GS nr 46).

Egon Spiegel podkreśla, że wychowanie do pokoju opiera się w istocie na zasadniczej postawie religijnej, mianowicie na niepodzielnym zaufaniu do konkretnego, pośredniczącego między poszczególnymi stronami konfliktu i na tej drodze wprowadzającego pokój działania „Trzeciej Mocy” (wierze w Boga w sensie zaufania do Niego). Przekonanie to powinno stać się przedmiotem refleksji społeczno-teologicznej i należy je przyjąć jako podstawę wychowania do pokoju w formacji młodzieży i dorosłych, podczas katechezy i na lekcjach religii. Tam, gdzie zostanie rozpoznany i uznany związek między pokojowym działaniem i zaufaniem do Boga (pokój jako dar Boga), samo działanie pokojowe można ujmować jedynie jako proces zorientowany na rozwiązywanie konfliktów. Jeżeli w konflikcie stworzy się przestrzeń dla zaskakującego działania boskiej „Trzeciej Mocy” (np. w ramach medytacji), współistnienie nabiera charakteru procesu i nie ma już w nim miejsca na przemoc. Wychowanie do pokoju w ramach korelacyjnej dydaktyki symbolicznej jest wartością dodaną polegającą nie tylko na tym, że aktualne i zobowiązujące dawniej i teraz żądanie pokojowego postępowania wzajemnie się objaśniają, lecz również na tym, że bardziej wyraźnie ukazuje ono głębszą – religijną – strukturę pokojowego działania (to, że zawdzięczamy je Bogu). Problematyka wychowania do pokoju podejmowana na lekcjach religii wymaga szerokiej konsekwentności: wertykalnej w tym sensie, że jest realizowana podczas wszystkich lat nauki, horyzontalnej dzięki temu, że jest realizowana w szkołach w ramach wszystkich przedmiotów i tym samym interdyscyplinarnie. Wychowanie do pokoju jest czymś więcej niż jedynie nauką o pokoju (tzn. przekazywaniem wiedzy o zadaniach i warunkach pokojowego działania). Zmierza ono do urzeczywistnienia wolnego od przemocy współistnienia, poprzez zasady, strategie i metody działania w duchu tradycji sięgającej od Jezusa, przez Gandhiego aż do Martina Luthera Kinga czy doświadczeń ruchu „Solidarności”

w Polsce. Stawanie się biegłym czy ekspertem w tej dziedzinie w sensie przygotowania i gotowości do ponoszenia odpowiedzialności za teoretyczne kształcenie w zakresie wychowania do pokoju (choćby na podstawie dostępnej i obfitej literatury), jest nie tylko głównym zadaniem pedagogów, lecz również np. wszystkich odpowiedzialnych w Kościele i państwie. Zasadnicza postawa etyczna (właściwa Jezusowi postawa rezygnacji z przemocy) i praktyczna wiedza (nauka o działaniu wolnym od przemocy) wzajemnie się warunkują i umacniają. Pod adresem nauczycieli Spiegel kieruje apel: jeżeli w ogóle ma sens przygotowywanie konkretnych materiałów dydaktycznych, to bez wątpienia w zakresie wychowania do pokoju (Spiegel, 2007: s. 854-857; Niermann, 2012).

Ojcowie Soboru podkreślają, że każdą z trudnych spraw, niech „rozjaśniają zasady i promienie światła pochodzące od Chrystusa; niech one prowadzą chrześcijan i oświecają wszystkich ludzi w poszukiwaniu rozwiązania tylu powikłanych problemów” (GS nr 46). Sobór, podnosząc wymiar społeczno-polityczny chrześcijańskiej wiary (przykładowo teologii politycznej, teologii nadziei), przyczynił się do tego, że ta bowiem myśl teologiczna miała znaczący wpływ na nauczanie religii o profilu problemowym. Według tej koncepcji nie tylko treści nauczania, jak to miało miejsce w kierunku kerygmatycznym i hermeneutycznym, lecz również istotną rolę odgrywa uwzględnianie teraźniejszości i sytuacji życiowej uczniów (Kaufmann, 2003: s. 145-151). Choć w koncepcji problemowej może zachodzić obawa zbyt-niego akcentowania tematów dotyczących życia społecznego, wojny i pokoju czy sprawiedliwości społecznej, z niedostatecznym jednocześnie uwzględnianiem problemów samego ucznia, to jednak nie ulega żadnej wątpliwości, że orientacja problemowa w nauczaniu, łączenia wymiaru teologicznego z ludzkim doświadczeniem i życiem społecznym, prowadzi w konsekwencji do zdynamizowania całego procesu dydaktyki nauczania religii.

Wobec powyższych rozważań warto wskazać na znaczący waleor w zaprojektowaniu lekcji religii, które to nauczanie według synodu niemieckiego znajduje się na styku uzasadnień pedagogicznych i teologicznych, jako zadanie szkoły publicznej oraz zadanie Kościoła. Przedmiot ten wnosi ważny wkład w realizację niezbędnych celów szkoły dla zrozumienia świata i jego interpretacji, dla odnajdywania sensu i tożsamości, dla rozwoju umiejętności krytycznego myślenia i odpowiedzialności osobistej. Przy takim rozumieniu celów i realizacji zadań szkoły, przedmiot lekcji religii jest w niej niezbędny (*Deutsche Bischofskonferenz*, 2015: s. 123-152).

Dla przykładu, w Niemczech – w empirycznych badaniach dotyczących nauczania religii w Dolnej Saksonii oraz w badaniu nauczycieli katolickich przeprowadzonym przez Instytut Allensbacha stwierdzono, że zdecydowana większość nauczycieli preferuje nauczanie problemocentryczne, które to podejście jest akceptowane przez uczniów. Chętnie poruszane są zatem tematy z zakresu etyki społecznej i antropologii, nawet jeśli wśród nauczycieli nie zawsze występują wyraźne rozróżnienia między tymi podejściami (Hahn, 2007: s. 79-93).

Sobór i dialog wewnątrzkościelny zainspirował bez wątpienia sferę dydaktycznoreligijną nauczania, co ma odzwierciedlenie w Konstytucji dogmatycznej *Lumen gentium*. Odnowa myśli soborowej Kościoła dotyczy przede wszystkim problematyki eklezjologicznej, związanej ściśle z ideą biblijną „ludu Bożego”. W wypowiedziach łączących się z tym centralnym pojęciem Konstytucji dogmatycznej *Lumen gentium*, chodzi o zasadnicze znaczenie fundamentalnej równości wszystkich przynależących do Kościoła z racji chrztu św. i drugoplanowe co do zróżnicowanych zadań i posług kościelnych. Duch Święty działa nie tylko przez sprawujących władzę, lecz wszyscy członkowie ludu Bożego biorą udział w prorockiej funkcji Jezusa Chrystusa. Przy pomocy Ducha Świętego Kościół nosi znamię nieomylności, ponieważ wszyscy chrześcijanie obdarzeni zostali nadprzyrodzonym zmysłem

wiary, a zatem świadectwo wiary każdego ma konstruktywne znaczenie dla wspólnoty wiary.

Od Soboru Watykańskiego II zaczęto bardziej akcentować obraz Kościoła jako „ludu Bożego”, podkreślając wspólną godność wszystkich wiernych, zakorzenioną w chrzcie św., uniwersalne powołanie do świętości oraz pielgrzymujący charakter tego ludu, który znajduje się pośród świata. W ostatnich dziesięcioleciach od strony dydaktycznej nauczanie kładzie nacisk na „wspólnotę”, gdy mowa jest o tajemnicy Kościoła. W Konstytucji dogmatycznej o Kościele czytamy: „Wierni, przez chrzest wcieleni do Kościoła, dzięki otrzymanemu znamieniu przeznaczeni są do uczestnictwa w kulcie religii chrześcijańskiej i odrodzeni jako synowie Boży, zobowiązani są wyznawać przed ludźmi wiarę, którą otrzymali od Boga za pośrednictwem Kościoła” (LG nr 11).

W pojęciu „lud Boży” przejawia się historyczno-dynamiczny aspekt Kościoła, ale Duch Święty działa również poza Kościołem, wśród chrześcijan różnych wyznań i wspólnot, niechrześcijan i wszystkich ludzi dobrej woli. Stąd też, wszystkie wymienione pozycje soborowej eklezjologii sugerują istotne pytanie, mianowicie, jak odnieść je do dydaktyki nauczania religii w szkole, o czym poniżej.

2.3. Eklezjalny wymiar lekcji religii w szkole

Kościół ma nie tylko papieski i episkopalny charakter, ale jako *communio* potrzebuje struktur synodalnych. Jak w przeszłości głoszenie i przekaz wiary zastrzeżone było wyłącznie dla Urzędu Nauczycielskiego Kościoła – papieża i biskupów, tak teraz należy podkreślić, że w procesie poszukiwania prawdy i rozwoju nauki wiary – poza specyficzną funkcją sprawujących władzę w Kościele – uczestniczą wszyscy chrześcijanie. Tym samym dotychczasowy podział na *Kościół nauczający* – z jednej strony – i *Kościół słuchający* z drugiej, stracił na znaczeniu. W procesie poszukiwania prawdy i rozwoju nauki wiary chodzi

o otwarty dialog, który winien mieć miejsce w sensie hermeneutycznym, jak argumentowano wyżej, między Objawieniem Bożym i doświadczeniem człowieka. Podstawą tego procesu jest właśnie charyzmatyczna struktura Kościoła. A z kolei na podstawie zmysłu wiary, wszyscy chrześcijanie mają kompetencję w sprawach wiary i życia chrześcijańskiego. Stąd też ze szczególną uwagą należy odnieść się do świadectwa wiary świeckich. Wiara chrześcijańska, jej przekaz łączy się nie tylko ze znajomością abstrakcyjnych prawd teologicznych, ale chodzi tu bardziej o wiedzę pomagającą w życiowej drodze każdego chrześcijanina. Właśnie „od dołu”, przez doświadczenie osób świeckich Kościołowi ofiarowane są ważne impulsy dla życia chrześcijańskiego. Z tego mogą wynikać również i nowe perspektywy wiary dla naszej teraźniejszości.

Johann Baptist Metz snuje zatem refleksję o podmiotowym rozumieniu Kościoła: „Wierzący to nie przedmioty, lecz przede wszystkim podmioty, nie tylko adresaci, ale nosiciele wiary. Już sam autorytet wierzących ma swoją wagę i właśnie od Soboru można mówić, obok Urzędu Nauczycielskiego Kościoła, także o autorytecie nauczania wierzących w Kościele. W rozumieniu Kościoła jako ludu Bożego Sobór zaakcentował jasno aktywną rolę wierzących w rozwoju wiary i podkreślił jednocześnie, że autorytet Urzędu Nauczycielskiego Kościoła bazuje na świadectwie wiary całego Kościoła” (Metz, 1987: s. 46). Te przemyślenia pozwalają zwrócić też uwagę na istotne znaczenie roli nauczyciela religii dla Kościoła w ogóle. On jest właśnie tym, który utrzymuje kontakt „oddolny” z młodym pokoleniem, od którego zależy przyszły charakter Kościoła i obecność chrześcijaństwa w społeczeństwie. Zadaniem właśnie nauczyciela religii jest łączyć treści Objawienia Bożego z doświadczeniami ludzi młodych. O wierze winien tak mówić, ażeby uczniowie mogli się w tej rzeczywistości odnaleźć i wiary doświadczyć jako pomocnej w życiu. Taka lekcja religii jest naturalnie i wyzwaniem, mającym na celu planowanie i przeprowadzenie danej jednostki właśnie z uczniami. Musi to być lekcja religii o orientacji uwzględniającej

aktualne problemy, którymi żyją uczniowie. Uczeń musi mieć świadomość, że jest podmiotem w religijnym procesie nauczania. Korelatywny charakter przekazu treści nie musi być zaraz ze szkodą dla chrześcijańskiej wiary. Wręcz przeciwnie, zarówno tożsamość, jak i znaczenie Ewangelii może być jeszcze bardziej akcentowane i strzeżone. W takim procesie nauczania religii stwarza się uczniom możliwość przemyślenia chrześcijańskiej wiary, widzianej z perspektywy ich własnego środowiska i sytuacji życiowych. Proces ten prowadzi niewątpliwie do dalszego rozwoju wiary, ponieważ wiara i życie łączą się ze sobą w sposób twórczy (Schlodoth, 1978: s. 942-947).

Jeśli zważymy, że w korelatywnym procesie nauczania uczniowie są współautorami i w pewnym sensie źródłem wiary, to wychodzenie od ich problemów, oczekiwań i doświadczeń winno stanowić podstawowy element warunkujący skuteczność procesu nauczania religii (Hemmerle, 1994: s. 304-311). Nauczyciel religii dzięki solidnemu przygotowaniu konkretnej jednostki lekcyjnej, opierając się na zasadach adekwatnej dydaktyki religii, może z pewnością osiągnąć zamierzony cel. Przejmuje on też bardzo ważną rolę w procesie przekazu treści wiary i przede wszystkim przez niego nauczanie religii w szkole może być centralnym miejscem kościelnego nauczania z respektowaniem oczywiście kryteriów i celów szkolno-pedagogicznych. Musi on także wszystkie doświadczenia, związane z jego działalnością pedagogicznoreligijną przenosić na wspólnotę celem kształtowania w niej świadomości wiary. Przez jego doświadczenia i impulsy wspólnota może się ubogacać i może wzrastać właśnie jej świadomość wiary.

Religia i wiara stanowią centralny obszar ludzkiego życia. Wśród młodzieży można dostrzec szeroki wachlarz stanowisk w kwestiach wiary. Niemniej jednak nie można tego kwestionować, że większość prognoz z ostatnich dziesięcioleci dotyczących roli religii okazała się błędna. Z pewnością rola Kościołów w Europie zmieniła się i w wielu obszarach w procesie sekularyzacji straciły one swoją

bezpośrednią władzę decyzyjną. Jednak historia wpływu Ewangelii trwa nadal i wiadomość o Bożej łasce jest głoszona, ludzie opierają swoje życie na wierze i dają się inspirować do czynów miłości, a myśl o chrześcijańskiej wolności działa również tam, gdzie brakuje odniesienia do jej korzeni. Myśl o prawach człowieka, kształtowanie demokratycznego państwa, ukierunkowanie działań społecznych na sprawiedliwość i solidarność oraz idea Europy pojednania i pokoju zawdzięczają istotne impulsy chrześcijańskiej wierze i z nią związanej tradycji starotestamentalnej.

Dziś coraz wyraźniej widać, że związek między wiarą a rozumem staje się ponownie tematem publicznym. Przykładowo w dialogu między Benedyktem XVI a Jürgenem Habermasem rozciąga się łuk dyskusji taki, że ludzie w naszych szerokościach geograficznych postrzegają siebie w nowy sposób jako istoty samotranscendentne. Za interesowania religijne ożywają, choć często w niejasnej formie. Kościół znów jest pytany, choć czasami w dziwny sposób. W Niemczech przykładowo niemal trzy czwarte społeczeństwa obecnie uważa, że religia pozostanie ważnym tematem lub zyska na znaczeniu. Tylko jedna czwarta ma przekonanie, że znaczenie religii maleje (Huber, 2006).

Niewątpliwie Sobór Watykański II swoją odnową myśli, kairologicznym spojrzeniem na przyszłość Kościoła dał impulsy dla dydaktyki pedagogicznoreligijnej. Nowe podejście do nauczania religii jest konieczne ze względu na zachodzące przemiany społeczno-kulturowe i postępującą laicyzację społeczeństwa polskiego, zwłaszcza młodego pokolenia (Rogowski, 1999: s. 45-48). Wobec tych zjawisk należy zdynamizować nie tylko samą teorię, ale przede wszystkim praktykę pedagogicznoreligijną.

Reasumując to rozważanie, należy jeszcze raz podkreślić, że refleksje wynikające z dwóch podstawowych dokumentów soborowych: Konstytucji duszpasterskiej o Kościele *Gaudium et spes* i Konstytucji dogmatycznej *Lumen gentium*, zarysowują obraz Kościoła służebnego i nauczającego. Jeden i drugi wymiar ma swoje miejsce w edukacji

religijnej dzieci i młodzieży, ponieważ w szkolnej lekcji religii realizuje się służebna funkcja Kościoła i jego eklezjalny charakter nauczania.

2.4. Rola Kościoła i teologii w szkolnym nauczaniu religii

Obecnie w dyskusjach teologicznych podkreśla się, że w myśli soborowej zawarte są dwie wizje Kościoła: w pierwszej wizji chodzi o eklezjologię hierarchiczno-jurydyczną, w drugiej zaś, nowszej, Kościół pojmowany jest jako *communio*. Bazując na nauce św. Pawła, mówi się coraz częściej nie tyle o powołaniu, co o łasce darów, które są realizowane w Kościele przez osoby świeckie i duchowne. Są jednak środowiska, w których narasta niepokój z powodu przejmowania przez świeckich obowiązków osób duchownych i jednocześnie zarzuca się im często brak odpowiednich kompetencji. Podobnie słyszy się też głosy, że to duchowni mają „monopol na wiarę”.

Kościół jako wspólnota wierzących stanowi bez wątpienia przestrzeń życiową wiary. Jak wspomniano, wizja Kościoła jako *communio* jest charakterystyczna dla Soboru Watykańskiego II. W dokumentach odnowiono starożytną samoświadomość Kościoła: *communio sanctorum*. Rozumienie Kościoła jako *communio* oznacza wspólnotę w sensie biblijnej koinonii, a więc najpierw jako wspólnoty każdego wierzącego z Bogiem Ojcem przez Jezusa Chrystusa w Duchu Świętym, a następnie jako wspólnoty między wierzącymi. Idea *communio* jest centralną w dokumentach soborowych (Siemieniowski, 2007: s. 34-341; Marczewski, 2003: s. 28-51). Oznacza to, że na Kościół trzeba patrzeć nie tylko w wymiarze doczesnym, lecz przede wszystkim w wymiarze nadprzyrodzonym. Dlatego też, relacje zachodzące między Kościołem i naukami teologicznymi są bardzo istotne, zwłaszcza w sferze eklezjalnej. Skuteczny i owocny przekaz religijny łączy się ściśle z odpowiedzialnością Kościoła i teologii. Tę odpowiedzialność można bardziej zrozumieć tylko w ujęciu wielopłaszczyznowym, ponieważ są aspekty, które odgrywają zasadniczą rolę. Chodzi szczególnie

o zagwarantowanie eklezjalności przez reprezentantów uprawiających nauki teologiczne; o motywację, cele, uwarunkowania i założenia teologicznej działalności, które to czynniki należy rozumieć w wymiarze służebnym na rzecz wiary i wspólnoty wierzących w Kościele; eklezjalne treści poszczególnych dyscyplin teologicznych powinny być nieodłączne w relacji do posłannictwa Kościoła; pełnienie służby w Kościele przez upoważnionych teologów wynika w końcu z misji kanonicznej (Hemel, 1986: s. 167-189).

Wymienione aspekty, samoczynnie nie gwarantują teologii charakteru eklezjalnego, ponieważ kształtuje się on w różnych wymiarach i płaszczyznach. Na Kościół można patrzeć w świetle teologii z różnych płaszczyzn. Teologia z kolei ma swoje odzwierciedlenie w przestrzeni Kościoła, gdzie znajduje swój mniejszy lub większy rezonans. Spełnia zatem swoją funkcję w Kościele, której towarzyszy Urząd Nauczycielski Kościoła na czele z papieżem, biskupami i prezbiterami. Z jednej strony, jak zaznaczono, funkcja teologii ma charakter służebny, tzn. inspiruje, uzasadnia, stawia pytania, potwierdza, krytykuje, towarzyszy i motywuje wszelkie działania Kościoła Urzędowego. Z drugiej zaś teologia powinna jednocześnie zabiegać o swój permanentny rozwój, ponieważ eklezjalność stanowi o wewnętrznej jakości teologii w ogóle (Hemel, 1986: s. 169).

Trzeba tu też podkreślić, że teologia nie może się ograniczać li tylko do wymiaru uniwersyteckiego i badań naukowych, lecz przenika ona do pewnego stopnia każdą działalność pastoralną Kościoła. Istotne jest przy tym, aby działalności tej zawsze towarzyszyła teologiczna odpowiedzialność, ponieważ w innym razie może skutkować to całkowitą dowolnością bez kontrolowanych kryteriów czy reguł. To samo dotyczy również i teologii, bowiem zobowiązana jest do odpowiedzialności przed całym Kościołem i w tym sensie nie może pozwolić sobie na jakąkolwiek dowolność. Bardzo często słyszy się, zwłaszcza ze strony intelektualistów, że dzisiaj trudno jest mówić o Bogu zarówno w Kościele, jak i w naszym społeczeństwie, które konfrontowane jest z postępującą

sekularyzacją. Takie twierdzenie jest zapewne uzasadnione, zwłaszcza wobec narastającego kryzysu, jaki dotyka nauczanie religii w szkole, ale ten stan, aby uniknąć jednostronnych opinii, wymaga niewątpliwie głębszych przemyśleń i refleksji. Bóg przemawia do wszystkich ludzi i każdy może czuć się zaproszony do budowania lepszego świata. Jeśli skorzystamy z tego zaproszenia, to mamy okazję ku temu, aby wkroczyć na nową drogę, wiodącą właśnie do spotkania z Bogiem. Wszystkie spotkania o charakterze religijnym już same w sobie są szansą doświadczenia Boga, Jego uzdrawiającej i przebaczącej mocy.

Warto zwrócić tu uwagę na fakt, iż zanim nauczający podejmują swoje posłannictwo, Bóg pierwszy zajął już swoje miejsce w człowieku, który jako istota rozumna jest obrazem Boga, a nie dopiero wówczas, kiedy stanie się chrześcijaninem. Bóg zaplanował dla każdego człowieka jego własną historię i w każdym ludzkim życiu można odczuć działanie miłości Bożej. W spotkaniach religijnych nauczający mają właśnie poszukiwać śladów miłości Bożej w historii człowieka. Co więcej, w spotkaniach tych ważniejsze są postawy i zachowania, odpowiadające zamierzeniom Boga, aniżeli rozmaite plany, środki i metody. Metodą i drogą dla nauczającego jest zawsze Bóg i On jest najważniejszym punktem orientacyjnym (Schmitt, 2000: s. 302-306; Rogowski, 2011: s. 192). Każde spotkanie i związane z nim doświadczenie – nie tylko religijne – jest szczególnym fenomenem.

Posłużę się tu bardzo wymownym przykładem: Młody intelektualista, wychowany ateistycznie, napisał w swoim *kulturalnym revue* otwarty list do Pana Boga. W liście tym przedstawił dwie ważne sprawy: Moi rodzice mówili mi zawsze, że wierzyć należy tylko nauce. Ale nauka na moje najważniejsze pytanie nie jest w stanie mi odpowiedzieć, chodzi bowiem o zagadnienie śmierci. Wszyscy mówią, że Bóg rzeczywiście jest. Ja osobiście doświadczam, iż mam z tym niemały problem, nie mogę zaakceptować śmierci, chcę po prostu żyć. I pisze ten młody człowiek dalej: *Boże, Ty musisz istnieć, abym ja mógł żyć*. Drugie pytanie, które go nurtuje brzmi następująco: Kto jest w stanie

mnie zrozumieć? Moja żona? Moje dziecko? Moja matka? Mój ojciec? Nikt nie jest w stanie mnie zrozumieć i ja sam siebie rozumiem najmniej. Jedynie Bóg może mnie zrozumieć. On sam zna moje życie od początku. *Boże, Ty musisz istnieć, abym ja mógł Ciebie kochać.* Tak odczuwał swoją tęsknotę za Bogiem młody ateistyczny intelektualista. Jest dużo trudnych pytań i krańcowych doświadczeń w życiu ludzkim, wobec których człowiek staje się bezsilny i tylko, ufając Bogu, może zrozumieć siebie i innych.

Kościół zmienia się wspólnie z drogą, którą kroczy na spotkanie z Bogiem. Droga Kościoła jest więc równocześnie drogą wiary. Stąd też trzeba zauważyć, że w ostatnim czasie zmieniło się w znaczny sposób spojrzenie Kościoła na szkolną lekcję religii, ale i tej na Kościół. Dzisiaj, przywoływane już wyżej, rozróżnienie między *Kościółem nauczającym* i *Kościółem słuchającym* napotyka na coraz większą krytykę ze strony wierzących. W procesie wiary nie akceptują jednostronnego podejścia, jakoby tylko wyłącznie Kościół Urzędowy z papieżem i biskupami na czele miał monopol na rozwój nauki wiary. Coraz częściej słyszy się wołanie chrześcijan o ich współudział w urzeczywistnianiu się Kościoła w duchu odnowy soborowej. Jest to oddolny głos Kościoła, który nie kwestionuje normatywności głoszonych prawd, lecz pragnie uczestniczyć w przestrzeni określonej jako normatywność w wymiarze wspólnotowym. Chodzi tu o wspólne słuchanie prawdy objawionej i wspólne doświadczenie, prowadzące do autentycznego przekonania w wierze (Haarsma, Kasper, Kaufmann, 1970: s. 53; Schladoth, 1991: s. 215).

Dokonując istotnych zmian, Sobór skoncentrował się zarówno na dziedzinie pastoralnej, jak i doktrynalnej. Jan Paweł II w liście apostolskim *Ecclesia Dei* pisał o „nieprzerwanej ciągłości” pomiędzy Soborem a Tradycją. Benedykt XVI z kolei w przemówieniu do Kurii Rzymskiej mówił, że „hermeneutyka odnowy w ciągłości” dotyczy poziomu spraw z istoty historycznie zmiennych, ciągłość zaś zachodzi na poziomie zasad wiary (*Benedykt XVI, przemówienie podczas spotkania z Kurią Rzymską, 22.12.2005*).

Problemy z recepcją myśli soborowej, jak zaznacza Benedykt XVI, pojawiły się dlatego, „że doszło do konfrontacji i przeciwstawienia sobie dwóch sprzecznych hermeneutyk i sporu na tym tle. Jedna wywołała zamieszanie, druga zaś – w sposób dyskretny, ale coraz bardziej widoczny – zaczęła przynosić i nadal przynosi owoce. Z jednej strony istnieje interpretacja, którą nazwałbym «hermeneutyką nieciągłości i zerwania z przeszłością»; nierzadko zyskiwała ona sympatie środków przekazu, a także części współczesnej teologii. Z drugiej strony istnieje «hermeneutyka reformy», odnowy zachowującego ciągłość jedyne go podmiotu – Kościoła, który dał nam Pan; ten podmiot w miarę upływu czasu rośnie i rozwija się, zawsze jednak pozostaje tym samym, jedynym podmiotem – ludem Bożym w drodze” (*Benedykt XVI, przemówienie podczas spotkania z Kurią Rzymską, 22.12.2005*). Wiele miejsca poświęcił w nim też osobie Jana Pawła II oraz problematyce Soboru Watykańskiego II.

Na Kościele ciąży obowiązek wskazywania dróg, zwłaszcza młodym ludziom, które umożliwią im kształtowanie własnego rozumienia wiary (*Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, 1974: s. 85*). Każda wspólnota, poprzez swoje doświadczenia i impulsy, może się niewątpliwie nawzajem wspierać i ubogacać w wierze.

Nie można mieć wątpliwości, że przemiany społeczno-kulturowe, gospodarcze i polityczne, dotyczą także fenomenu religii (Rogowski, 2004: s. 123-129; 2004a: s. 146-150). Przenosząc tę myśl na grunt polski, można stwierdzić, że w miarę urzeczywistniania się demokratyzacji życia, pojawia się również pozytywny klimat, sprzyjający wzrostowi pluralizmu religijnego. Jeśli chodzi o siłę oddziaływania tradycji i wymiar instytucjonalny Kościoła na społeczeństwo w Polsce, to diagnozy socjologów co do prognoz i dynamiki tego procesu są dość ostrożne. Problematyka dotycząca szkolnej lekcji religii w dyskusji prowadzonej wśród reprezentantów nauk społecznych, obarczona jest subiektywizmem i niepozbawiona podejścia emocjonalnego. Jeśli uwzględni się fenomen religijności i religijnego wychowania w świecie

pluralistycznym, to najpierw należy stworzyć konkretne teoretyczne podstawy, właściwe dla kształcenia i religii w ogóle. Pluralizacja życia potrzebuje otwarcia się na zachodzące przemiany społeczno-kulturowe, zgodnie z duchem czasu. Procesy socjalizacyjne, pedagogiczne i religijne nie mają charakteru jednotorowego, lecz posiadają charakter interaktywny (Mariański, 1987: s. 62). Przykładowo, jeśli uwzględnimy, że multikulturowy charakter krajów Europy Zachodniej nabiera na znaczeniu (ten proces od dłuższego czasu jest również zauważalny w Polsce), to wydaje się, że odpowiedzią pedagogiki religii na tę multikulturową rzeczywistość społeczeństwa może być wychowanie do tolerancji w różnorodności (Rogowski, 2004: s. 435-440).

Jest to kwestia, która ma istotne znaczenie w świetle sformułowania *tolerancja a edukacja*, na co zwraca uwagę Mirosław Patalon, stawiając słuszne pytania, zwłaszcza z perspektywy problematyki kulturowej otwartości, praw mniejszości społecznych, pedagogiki ekumenizmu oraz dialogu międzyreligijnego. Między innymi chodzi o następujące pytania: *jak kontrolować procesy, które mogą prowadzić do szkodliwego wykluczania jednych grup przez drugie? Jak promować otwartość i poszanowanie dla inności w szerokim jej wymiarze – filozoficznym, obyczajowym, religijnym, narodowym, etnicznym. Jak uczyć odpowiedzialnie, by inaczej żyjący człowiek nie był postrzegany jako zagrożenie, lecz jako szansa dla własnego rozwoju? Gdzie są granice akceptacji i tolerancji dla inności? Czy istnieją wartości absolutnie niepodważalne i niepodlegające społecznym konwencjom?* (Patalon, 2008: s. 11-13).

Myślę, że adekwatnej odpowiedzi na tak postawione pytania należy szukać w otwartej koncepcji edukacyjnej uwzględniającej przemiany społeczne i nadającej tym procesom konkretną orientację (Ziebertz, 2001: s. 111-135). Wychowanie do tolerancji w różnorodności winno wychodzić od pojęcia *kultura* rozumianego bardzo szeroko, ale jednocześnie trzeba pamiętać, że do wzajemnych relacji nie dochodzi poprzez kultury, lecz tworzą je konkretni ludzie, którzy odzwierciedlają część własnej kultury (Kohler-Spiegel, 1996: s. 19-42). Istotne są

tu interkulturowe aspekty w pedagogice religii, która – jako nauka – ma za zadanie z jednej strony reagować na wyzwania społecznych przemian zachodzących w szkole, a z drugiej – szukać rozwiązań, aby kontakty interkulturowe w społeczeństwie przynosiły owoce.

Egon Spiegel zaznacza, że warunkiem dialogu międzyreligijnego jest rozróżnienie między takimi kategoriami, jak: *indyferentyzm kościelny* i *indyferentyzm religijny*. Na rozróżnienie tych pojęć na gruncie polskim w swoich badaniach zwraca także uwagę Janusz Mariański, który analizując religijność młodzieży polskiej w warunkach zmian społecznych, dokonuje syntezy socjologicznej w swoich publikacjach cytowanych w niniejszej monografii. Postawy obojętności wobec Kościoła nie można utożsamiać z obojętnym stosunkiem do tego, co religijne. Trzeba nawet założyć, że osoby, które pozornie mogą wydawać się religijnie obojętne, zachowują więź religijną, czego być może nie są nawet świadome. Najwyraźniej zarysowuje się to w sporach czy dyskusjach między osobami bardziej lub mniej zaangażowanymi w Kościele, krytycznie, a nawet wrogo, nastawionymi do niego albo osobami w ogóle nie zainteresowanymi sprawami Kościoła. Dlatego warunkiem każdego poważnego i szczerego dialogu jest tolerancja, a ta z kolei wynika ze wzajemnego zaufania, które porządkuje wzajemne relacje (Spiegel, 2007: s. 32-37).

Kościół współczesny boryka się niewątpliwie z wielorakimi problemami wynikającymi z lansowanego dzisiaj w różnych środowiskach, zwłaszcza liberalnych, narastającego pluralizmu, w tym też religijnego. Stąd też ciągłe analizowanie tych zjawisk jest uzasadnione, a nawet konieczne, zwłaszcza w kontekście działalności pastoralnej Kościoła, która odpowiadałaby na wszystkie pytania nurtujące dzisiejszego człowieka. Powyższe analizy skłaniają do zasadniczego wniosku: pedagogika religii nie jest w stanie sprostać tym wyzwaniom, jeśli nie wyjdzie najpierw od pojęcia *globalizacja* i jego zinterpretowania w interdyscyplinarnym, a nawet transdyscyplinarnym wymiarze.

2.5. Lekcja religii – wspólna odpowiedzialność Kościoła i państwa

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

Sądzę, że w odniesieniu do uzasadnienia lekcji religii w szkołach publicznych zachodzi konieczność rozróżnienia między warunkami a powodami lub argumentami na rzecz nauczania religii. Do warunków należy jego umocowanie jako przedmiotu nauczania w zawartych umowach między państwem i Kościołem. Natomiast w sferze argumentów pojawiają się one przykładowo w dyskusji z osobami, które z ateistycznych motywów krytycznie oceniają nauczanie religii w szkole. Wobec tego należy zapytać, jaką rolę odgrywa nauka religii w kontekście edukacji szkolnej – w sensie specyfiki, która nie jest gwarantowana przez inne przedmioty? Ponadto istnieją argumenty, które nie są specyficzne tylko

dla nauczania religii, a w kontekście których jednak odgrywa ono ważną rolę. Lekcja religii jest ze względu na swoją strukturę merytoryczną ściśle powiązana z innymi przedmiotami i dyscyplinami. Jej problematyka obejmuje integrację zagadnień historycznych, geograficznych, medycznych, socjologicznych lub nauk przyrodniczych i jest z samej swojej struktury przedmiotem interdyscyplinarnym. Celem lekcji religii jest ukazanie uczniom struktury sensu rzeczywistości w taki sposób, aby znaczący kontekst był dostrzegalny. Nauczanie interdyscyplinarne nie jest wprawdzie łatwe do wdrożenia, ale mimo to stanowi bardzo ważną opcję dla lekcji religii (https://www.rpi-ekkw-ekhn.de/fileadmin/templates/rpi/normal/material/RPI_Info/RPI_Info-_Gruende_fuer_den_RU_.pdf).

Z Ustawy Zasadniczej dla Republiki Federalnej Niemiec wynika, że gwarantuje ona prawo do wolności religijnej. W ten sposób szanowane są religijne przekonania poszczególnych osób i prawo do swobodnego wyznawania religii jest zapewnione. Religijna neutralność państwa służy realizacji wolności wyznania i sumienia obywateli. Lekcja religii jako przedmiot musi jednak w sposób odpowiedzialny wpisywać się w ogólny cel edukacyjny szkoły.

Fundamentalne prawo do edukacji obejmuje również prawo do edukacji religijnej. Istnieją różne drogi dostępu do świata, które wzajemnie się uzupełniają w postrzeganiu i rozumieniu rzeczywistości, ale nie mogą się nawzajem zastępować. Według Jürgena Baumerta, można mówić o czterech drogach (sposobach) spotkania ze światem i jego odkrywania: *normatywno-ewaluacyjnej*, *kognitywno-instrumentalnej*, *estetyczno-ekspresyjnej* i *filozoficzno-religijnej* (Baumert, 2008). Baumert jako wiceprezydent *Max-Planck-Gesellschaft* opracował tę „podstawową strukturę ogólnego wykształcenia” na potrzeby międzynarodowego badania porównawczego PISA. Nawiązuje on do humboldtowskiego pojęcia humanistycznego ideału edukacji, w którego centrum stoi jednostka i jej rozwój osobowości. Humboldt rozumiał język jako kategorię pomiędzy światem zewnętrznym a wewnętrznym

człowieka. Słowa powstają z naturalnego uczucia mówiącego i są rozumiane przez naturalne uczucia słuchacza.

Niżej przedstawię krótki opis każdej z czterech dróg odkrywania świata według interpretacji Baumerta:

Droga *normatywno-ewaluacyjna* (polityka / prawo) polega na analizie relacji między gospodarką a społeczeństwem. Podstawowe pytanie brzmi: Jak należy wiążąco porządkować świat społeczny? Ten tryb modeluje ogólne zasady, odnosząc dane do wartości, z których wyprowadza ogólnie wiążące normy i konkretne instrukcje działania. Metodycznie osiąga się to poprzez analizę i abstrakcję.

Droga *kognitywno-instrumentalna* (nauki przyrodnicze) polega na modelowaniu świata. Podstawowe pytanie brzmi: Jak się masz? Celem tego trybu jest statystyczny opis materialnych zależności, aby móc modelować ich regularność i/lub technicznie-instrumentalnie je kontrolować. Metodyka to abstrahowanie od wszystkich określeń, które są bez znaczenia dla związków przyczynowo-skutkowych i ich matematycznego opisu.

Droga *estetyczno-ekspresyjna* (sztuka) polega na spotkaniu i kształtowaniu. Podstawowe pytanie to: Jak spotykam rzeczywistość? Jak mogę wyrazić rzeczywistość? W języku/literaturze, muzyce, malarstwie/sztukach wizualnych oraz ekspresji fizycznej ten tryb materiału ma na celu podmiotowe interpretowanie i odsłanianie rzeczywistości z akcentem na indywidualne przeżycia i odczucia. Formalne obiekty to wszystkie zmysłowe możliwości doświadczenia oraz ich twórcze uobecnienie.

Droga *filozoficzno-religijna* (religia / filozofia) charakteryzuje się egzystencjalnymi pytaniami. Chodzi o kwestie konstytutywnej racjonalności. Podstawowe pytanie filozoficzne brzmi: Co jest naprawdę? i religijne: Po co tu jestem? Filozofia bada elementarne, konstytutywne zasady bytu, starając się uchwycić istotne cechy tego, co dane, poprzez ich abstrahowanie. Religia (chrześcijańska) stawia pytanie o sens

rzeczywistości, uwzględniając osobę oraz jej podmiotowe możliwości *poznawcze, decyzyjne i działania* w sytuacjach o egzystencjalnym znaczeniu. W przeciwieństwie do filozofii, nie chodzi jej o abstrahowanie od osoby, lecz o poznanie i podejmowanie decyzji przez osobę tu i teraz, która stoi przed obliczem Boga (Absolutu). Dopiero pod tym względem wartość i godność człowieka stają się widoczne. Formalne obiekty to filozoficzne metody i drogi poznania osoby (*Offenbarung und Glaube / Objawienie i wiara*). To wymaga intensywnego ćwiczenia w rozpoznawaniu, podejmowaniu decyzji i działaniu (Baumert, 2008).

W powyższym świetle nasuwa się pytanie: Co Baumert rozumie przez te cztery sposoby postrzegania i odkrywania świata? Według niego istnieją różne formy racjonalności, z których każda w szczególny sposób przejawia się w ludzkim działaniu. Kognitywna racjonalność jest tylko jedna. Sztuka, literatura, muzyka i ćwiczenia fizyczne, wykonywane dla siebie, podążają za własną logiką, która nie pokrywa się z poznawczo-instrumentalnym modelowaniem świata, charakterystycznym dla matematyki, nauk przyrodniczych czy techniki. Dzielą raczej specyficzną racjonalność estetyczno-ekspresyjną. Z kolei różni się od tego logika pytań ewaluacyjno-normatywnych, które poruszają kwestie prawa, gospodarki lub społeczeństwa. Podobnie pytania finalne – czyli o to, skąd, dokąd i po co jest ludzkie życie – należy traktować inaczej niż problemy matematyczne i naukowe. Różne formy racjonalności otwierają własne horyzonty rozumienia świata, które są fundamentalne dla edukacji szeroko pojętej i nie są wzajemnie wymienne. „Szkoły nowoczesnych społeczeństw instytucjonalizują refleksyjne spotkanie z każdą z tych różnych form ludzkiej racjonalności” (Baumert, 2008).

Myślę, że przede wszystkim czwarta droga (*filozoficzno-religijna*) w rozumieniu Baumerta, w ramach której dochodzi do postrzegania i odkrywania świata w różnych wymiarach, edukacja szkolna powinna umożliwić uczniom korzystanie z ich prawa do wolności sumienia i religii. W ten sposób stają się oni zdolni do oceny i dialogu

w kwestiach religijnych. Obok siebie znajdują się lekcje religii różnych wspólnot religijnych oraz etyka i filozofia, co odzwierciedla religijno-światopoglądowy pluralizm i pokazuje jednocześnie, że w społeczeństwie pluralistycznym istnieją różne odpowiedzi na podstawowe pytania egzystencjalne człowieka. Religia jako istotny element społeczny, znajduje swoje miejsce w instytucjonalnie ugruntowanej lekcji religii, która jest traktowana jako przedmiot nauczania. Dzięki nauczycielom religii z wykształceniem uniwersyteckim zapewniona jest strona merytoryczna adekwatnego przekazu treści religijnych uczniom, jak również krytyczne podejście do danej religii, a także ćwiczenie umiejętności dyskursu dotyczącego podstawowych przekonań religijnych w konfrontacji z innymi religiami i światopoglądami oraz w relacji ze społeczeństwem i polityką. Lekcje religii różnych wspólnot religijnych, a także etyka i filozofia, przyczyniają się do prowadzenia pluralistycznego dyskursu na temat etycznych podstaw życia społecznego i politycznego na równych zasadach. Ten dyskurs musi być nieustannie prowadzony z uwagi na zmieniające się wyzwania społeczne oraz dla zachowania wolnościowo-demokratycznych struktur. Dlatego „światopoglądowo neutralne” państwo uwzględnia różnorodne religie, jak i inne światopoglądy.

Zadaniem państwa jest utrzymanie otwartych przestrzeni, w których wszystkie religie i światopoglądy, które czują się zobowiązane do wolnego, demokratycznego państwa i praw podstawowych, mogą w dyskursie wypracować etyczne konsensusy, na których opierają się przepisy prawne i życie społeczne. Lekcje religii, obok etyki i filozofii, odzwierciedlają tę potrzebę w edukacji szkolnej i przygotowują do niej uczniów (https://www.rpi-ekkw-ekhn.de/fileadmin/templates/rpi/normal/material/RPI_Info/RPI_Info_-_Gruende_fuer_den_RU_.pdf).

Najważniejszym zadaniem nauczania religii jest umożliwienie uczniom spotkania z biblijnym przesłaniem i jego historią oddziaływania. Zarówno treść chrześcijańskiej wiary, jak i podstawowe pyta-

nia egzystencjalne uczniów oraz społeczeństwa powinny kształtować to nauczanie w formie wzajemnego dialogu. Odpowiedzialność edukacyjna Kościoła i państwa jest od siebie zależna, jeśli chce umożliwić jednostce wolność w społeczeństwie.

2.6. Konkluzje

Podsumowując drugi rozdział, w którym skierowałem uwagę na zagadnienie dydaktyki w nauczaniu religii, należy podkreślić, że Sobór chociaż nie wydał odrębnego dokumentu, to swoim nauczaniem dał impulsy do nowego spojrzenia na edukację religijną w szkole. Często cytowane zdanie: „Radość i nadzieja, smutek i trwoga ludzi współczesnych, zwłaszcza ubogich i wszystkich cierpiących, są też radością i nadzieją, smutkiem i trwogą uczniów Chrystusowych” (GS nr 1), otwierające konstytucję *Gaudium et spes* w skrócie oddaje troskę Soboru Watykańskiego II, jaką jest otwarcie na świat, aktualizacja (*aggiornamento*) wiary oraz przede wszystkim solidarność z potrzebującymi. Rzadziej cytowane jest drugie zdanie konstytucji: „I nie ma nic prawdziwie ludzkiego, co nie miałoby oddźwięku w ich sercu.” Nie ulega wątpliwości, że można z niego wyciągnąć dydaktyczną zasadę dla głoszenia wiary i dla nauczania religii. Wypowiedź ta suponuje, aby szukać tego, co prawdziwie ludzkie i następnie wsłuchać się, jaki odzew to wywołuje w sercach uczniów Chrystusa. Wiara jest doświadczana i interpretowana w słuchaniu świadectw współczesnych ludzi. Dydaktyka religii prowadzi do pytania: Jakie treści wiary są istotne w określonych etapach życia dzieci i młodzieży, lub inaczej mówiąc, gdzie wiara może stać się szczególnym wydarzeniem w ich rzeczywistości życiowej?

Można naturalnie odwrócić kierunkowość tak stawianych pytań, w których przeżywane doświadczenie wymaga interpretacji przez wiarę. Takie podejście jest obecnie coraz częściej przyjmowane przez teoretyków edukacji. W czasach programów nauczania zorientowa-

nych na kompetencje, uwaga skupia się na istotnych aspektach procesu edukacyjnego i na czym szczególnie nauczanie religii ma polegać. Dlatego nauczyciele religii powinni zawsze mieć świadomość wyjątkowej relewancji merytorycznej i formacyjnej przedmiotu lekcji religii. W integralnym kształceniu nauczycieli religii istotne są teologiczno-komunikacyjne i estetyczne kompetencje, które rozwijają się w kulturze ewangelicznej. Powinni oni zwracać uwagę zwłaszcza na podmiotowość uczących się i motywować ich do rozwoju religijnej zdolności *postrzegania, kreatywności i osądzania*, ale jednocześnie sami jako nauczający winni unikać racjonalistycznego zawężania edukacji religijnej do dystansująco-obiektywizującej transmisji wiedzy (Wawrzynów, 2011: s. 254-257). Wawrzynów podkreśla dalej, że „zorientowana estetycznie edukacja religijna jest kulturą uczenia się, która nawiązując do estetyki biblijnej, urzeczywistnia się w procesie dydaktycznym uwzględniającym trzy klasyczne wymiary doświadczenia estetycznego: *Aisthesis, Poiesis, i Katharsis*” (Wawrzynów, 2011: s. 254-257).

Ludzka wiedza o świecie pozostałaby deficytowa, gdyby na przykład nie dostrzegano różnicy między opisem świata a jego interpretacją. Człowiek sam w sobie nie byłby świadomy swojej prawdziwej wielkości, gdyby nie zadawano pytania o sens, pytania o to, skąd pochodzi i dokąd zmierza. Konstytucja soborowa formułuje to następująco: „Kościół zawsze ma obowiązek badać znaki czasów i wyjaśniać je w świetle Ewangelii, tak aby mógł w sposób dostosowany do mentalności każdego pokolenia odpowiadać ludziom na ich odwieczne pytania dotyczące sensu życia obecnego i przyszłego oraz wzajemnego ich stosunku do siebie. Należy zatem poznawać i rozumieć świat, w którym żyjemy, a także jego nieraz dramatyczne oczekiwania, dążenia i właściwości. Niektóre zaś ważniejsze cechy dzisiejszego świata dadzą się naszkicować w następujący sposób: Dziś rodzaj ludzki przeżywa nowy okres swojej historii, w którym głębokie i szybkie przemiany rozprzestrzeniają się stopniowo na cały świat. Wywołane inteligencją człowieka i jego twórczymi zabiegami, oddziałującą ze swej strony na

samego człowieka, na jego sądy i pragnienia indywidualne i zbiorowe, na jego sposób myślenia i działania zarówno w odniesieniu do rzeczy, jak i do ludzi. Tak więc możemy już mówić o prawdziwej przemianie społecznej i kulturalnej, która wywiera swój wpływ również na życie religijne” (GS nr 4).

Punktem wyjścia i ramą odniesienia lekcji religii jest świat doświadczeń uczniów. Treści tradycji religijnej są korelacyjnie zestawiane ze sobą, tak że z jednej strony rzeczywistość życiowa uczniów zyskuje interpretację z perspektywy wiary, z drugiej strony jednak treść wiary otwiera się na współczesną interpretację. Wiara staje się zrozumiała dopiero w zetknięciu ze światem. Wierność tradycji wiary rozumie się jako zaufanie, że w przekazie wiary zawarty jest dodatkowy sens, który ujawnia się i rozwija dopiero w miarę postępu ludzkiej historii w coraz to nowych kontekstach postrzegania świata. Impulsy, jakie dał Sobór Watykański II dla dydaktyki religii łączą się też z antropologicznym podejściem w teologii, co powinno mieć przełożenie na wymiar praktyczny nauczania religii.

Współczesne zrozumienie Kościoła zostało ugruntowane na Soborze Watykańskim II, w kontekście dydaktyki historii Kościoła. W odróżnieniu od dotychczas dominującej hierarchicznej perspektywy, która surowo rozdzielała duchownych jako nauczycieli i pozostałych wiernych jako słuchaczy, Konstytucja *Lumen gentium* (LG) z 1964 roku przywołuje w odniesieniu do wczesnochrześcijańskiej eklezjologii Kościół jako wspólnotę wierzących i lud Boży. Rozróżnienie między klerem a laikatem w żaden sposób nie zostało zniesione, ale zostało umieszczone w szerszym kontekście eklezjologii *communio*, która podkreśla tę samą godność wszystkich członków oraz równość w odniesieniu do działalności na rzecz budowy Kościoła jako Ciała Mistycznego Chrystusa. Kościołowi z jego samorozumienia przysługuje zarówno boski, jak i ludzki wymiar. Jako ludzka wspólnota założona przez Jezusa Chrystusa ma wymiar społeczny, natomiast w wymiarze nadprzyrodzonym jest dziełem Bożym. Konstytucja mówi

tu wprost: „A że Kościół jest w Chrystusie niejako sakramentem, czyli znakiem i narzędziem wewnętrznego zjednoczenia z Bogiem i jednością całego rodzaju ludzkiego, przeto podejmując naukę poprzednich Soborów, pragnie on wyjaśnić dokładniej swoim wiernym i całemu światu naturę swoją i powszechne posłannictwo. Warunki naszej epoki nadają temu zadaniu Kościoła szczególnie pilny charakter, chodzi o to, aby wszyscy ludzie złączeni dziś ściślej więzami społecznymi, technicznymi, kulturalnymi, osiągnęli pełną jedność również w Chrystusie” (LG nr 1). Mowa o sakramencie sygnalizuje, że Kościół nie jest celem samym w sobie, lecz ma być „narzędziem zbawienia” (LG nr 9), które w sposób symboliczny ukazuje i przekazuje Bożą obecność w życiu człowieka. To wyjaśnia, dlaczego dla wiernych przynależność do Kościoła, związek z nim oraz uczestnictwo w nim, w jego liturgii i sakramentach, ma fundamentalne znaczenie dla ich tożsamości. Jest to niewątpliwie odpowiedzialna rola religijno-edukacyjna Kościoła, przede wszystkim w kontekście szkolnej lekcji religii i katechezy w sensie ścisłym.

Chociaż odpowiedzialność za lekcję religii ciąży przede wszystkim na Kościele, to jednak nauczyciel religii pełni w szkole służebną funkcję jako pracownik oświaty i z upoważnienia Kościoła na podstawie specjalnej misji *Missio canonica*. A zatem i na władzy państwowej spoczywa obowiązek i odpowiedzialność za nauczanie religii w szkole. Lekcja religii jest „wspólną sprawą” (*res mixta*) państwa i Kościoła (wspólnot religijnych). Dlatego wspólnoty religijne są odpowiedzialne za treści swojego nauczania religii, niezależnie od prawa nadzoru państwowego. W przypadku katolickiej lekcji religii w szkole, każdy nauczyciel religii musi mieć pozwolenie miejscowego biskupa diecezjalnego. Coraz częściej jednym z argumentów w sferze publicznej jest lansowany pogląd, iż państwo i Kościół powinny zostać ostatecznie rozdzielone i że bez religii szkoła miałaby znacznie mniej problemów. Tego typu opinie i jej podobne słyszy się przede wszystkim ze strony przeciwników Kościoła. Wiążące rzeczywiście i prawnie istotne są

w końcu umowy, które zawierane są między państwem a wspólnotami religijnymi. Te kwestie szczegółowo określają relacje między państwem a Kościołem katolickim w Polsce i innymi wspólnotami religijnymi. Jest to wyraz szczególnej i wzajemnej współpracy. Należy podkreślić, że Kościół katolicki w Polsce przyjmuje oferty porządku prawnego i konstytucyjnego oraz działa w ramach przepisów państwowych i konkordatowych na rzecz realizacji swojego zadania w społeczeństwie. Oprócz zasad nauczania religii w szkole w ramach szeroko rozumianej edukacji, ważnym obszarem działalności chrześcijańskiego zaangażowania jest również służebna sfera Kościoła w wymiarze społeczno-charytatywnym. Tutaj państwo powinno uznawać i pielegnować zasadę subsydiarności oraz wspierać aktywne siły w społeczeństwie.

Oslabienie zaufania do Kościoła katolickiego w Polsce będzie w przyszłości prawdopodobnie jednym z czynników generujących kryzysy religijne, obojętność i niewiarę (swoisty „eklezyjalny” ateizm), a także odchodzenie ku pozainstytucjonalnym formom religijności (religijność prywatna, zderegulowana, płynna, pozakościelna). Dyskusje nad pozycją i rolą Kościoła katolickiego w społeczeństwie polskim trwają, dalecy jesteśmy od jednoznacznych diagnoz, tym bardziej od zrozumienia i zaakceptowania modelowego funkcjonowania Kościoła w demokratycznym i pluralistycznym społeczeństwie. Finalne odpowiedzi mieszczą się w sferze hipotez i przypuszczeń. Być może Kościół katolicki nie będzie w społeczeństwie polskim tak masowy, jak dotychczas, ale przy relatywnych stratach pozostanie silny wolnymi i świadomymi decyzjami swoich wyznawców. Społeczne kształty Kościoła w przyszłości będą stawać się coraz bardziej pluralistyczne. Trudno jest mówić o jednym modelu sekularyzacji, zwłaszcza w skali całego świata. Różne są odmiany zjawiska sekularyzacji, a ponadto procesom sekularyzacji towarzyszą ustawicznie różnorodne procesy kontrsekularyzacji i desekularyzacji. W przyszłości bardziej prawdopodobne jest nasilenie procesów „odkościelnienia” (osłabienie więzi z Kościołem) niż sekularyzacja rozumiana jako rozstanie się z Transcendencją. Lekcje religii w szkole w skali masowej podtrzymywały i pobudzały motywacje religijne w biografjach religijnych Polaków wydarzenia z udziałem tzw. czynnika papieskiego, wielkiego autorytetu Jana Pawła II. Obecnie młodzież szkolna szczególnie przeżywa kryzys tożsamości, w tym także kryzys tożsamości religijnej i moralnej. Zaznaczający się na przełomie drugiej i trzeciej dekady XXI wieku przyspieszony odpływ młodzieży z lekcji religii w szkole (niemal exodus) domaga się zarówno diagnoz socjologicznych, jak i refleksji pedagogicznoreligijnej nad tym fenomenem kulturowym.

(Janusz Marianański).

„Widmo strachu sekularyzacji. Przeciwno utożsamianiu obojętności kościelnej z obojętnością religijną”. *Teza ta koncentruje się na próbie pozytywnej interpretacji zjawiska sekularyzacji: Pomimo ponurych warunków i wydarzeń na świecie, postępuje ona – z humanitarnych względów – w kierunku wzrostu człowieczeństwa. To również tam, gdzie zauważamy procesy zeświecczenia lub sekularyzacji. Wzrastająca, przejawiająca się masowymi odejściami z Kościoła (w Niemczech) obojętność religijna nie może być utożsamiana z religijnością jako taką. Z socjo- i relacyjnoteologicznego punktu widzenia można nawet przypuszczać, że religijność rzeczywiście – w sposób mało widoczny – wzrasta. Próby określenia procesów sekularyzacyjnych pod względem treści nasuwają pytanie, czy nie opisują one – w analitycznie trzeźwej analizie i apokaliptyczno-wierzącej perspektywie – nie tylko nieodpowiednich dróg, ale wręcz wskazują drogi do „Miasta bez Świątyni” (Apk 21,22-24). Przynajmniej wyzwalają wewnętrzkościelne samokrytyczne refleksje i dają nadzieję na kreatywne opcje działania. Jeśli Kościoły chrześcijańskie stawia czoła tym wyzwaniom, będą mogły na nowo wypełniać swoje społeczne zadanie w duchu Paula Ricoeura „drugiej naiwności”.*

(Egon Spiegel).

Sekularyzacja i jej konsekwencje dla szkolnej lekcji religii

Z socjologicznego punktu widzenia, sekularyzacja jest wielowarstwowym pojęciem, który ogólnie rzecz ujmując, oznacza drogę od poziomu religijnego do świeckiego. Można mówić o wielu rodzajach sekularyzacji, z których większość nie prowadzi do ateizmu i braku religii. Sekularyzacja ma różne konotacje polegające na różnicowaniu sfer świeckich od religijnych, marginalizacji religii w tych sferach, a także może oznaczać transformację religii w wyniku jej przekształcenia. Teza sekularyzacji wyraża przekonanie, że przez pryzmat europejskiego oświecenia, modernizacji i racjonalizacji, połączonych z rozwojem nauki i technologii, autorytet religijny maleje we wszystkich aspektach życia społecznego. Dlatego też socjologowie przez dziesięciolecia przedstawiali relację między religią a nowoczesnością jako relację napięcia i traktowali rozwój religii i Kościoła w warunkach nowoczesnych form życia społecznego jako scenariusz kryzysowy. Zakładali oni, że wraz z rozprzestrzenieniem się tychże form, urbanizacją, industrializacją, racjonalizacją i pluralizacją, religia w wymiarze społecznym i rola Kościoła będzie malała, a religijne światopoglądy coraz bardziej będą zastępowane przez naukowo uzasadnione, racjonalizowane, świeckie interpretacje świata.

Należy tu jednak wyraźnie zaznaczyć, że w ostatnich latach powyższa teza o sekularyzacji została podważona z powodu niektórych globalnych badań wskazujących, że populacja niereligijna na świecie może maleć w stosunku do całej populacji, ponieważ w przeciwieństwie do krajów religijnych, kraje niereligijne mają wskaźniki urodzeń poniżej poziomu zastępowalności pokoleń. Aby to zjawisko opisać, chrześcijański socjolog Peter L. Berger wprowadził termin *desekularyzacja* (Berger, 1999). Ponadto wskaźniki sekularyzacji zatrzymują się lub wracają w niektórych krajach/regionach, jak kraje byłego ZSRR

czy duże miasta w świecie zachodnim ze znaczną liczbą religijnych imigrantów. Nie ma jakiegoś szczególnego monolitycznego kierunku ani trendu w sekularyzacji, ponieważ nawet w Europie trendy w historii religii i demograficzne miary religijne (np. wiara, przynależność itp.) są zróżnicowane, co czyni ten region wyjątkiem w porównaniu do innych części świata. Nawet globalne badania pokazują, że wiele osób, które nie identyfikują się z żadną religią, wciąż ma przekonania religijne i uczestniczy w praktykach religijnych, co dodatkowo komplikuje sytuację.

Jednak nie można mieć wątpliwości, że stopniowy zanik religijnej socjalizacji wśród młodzieży w Polsce obejmuje kurczenie się wiedzy religijnej, co prowadzi do utraty znaczenia religii w codziennym życiu. Ponadto badania wskazują, że coraz mniej młodzieży wyraża gotowość na socjalizację religijną. To z kolei utrudnia zdolność w obszarze komunikacji religijnej i myśleniu religijnym, ale ułatwia niestety w nowoczesnym społeczeństwie coraz większe oddalanie się od religii. Takie zjawisko prowadzi do tego, że zwłaszcza młodzież i młodzi dorośli zastępują utraconą tradycyjną religijność formami religijności indywidualnej. Tak więc procesy *indywidualizacji*, które podkreślają wolność wyboru jednostki w prawie wszystkich dziedzinach życia, przyczyniają się do sekularyzacji w kolejnych pokoleniach. Niektórzy stają się wierzącymi w sensie światopoglądowej mieszanki lub religii złożonej z różnych elementów, większość jednak traci zainteresowanie religijnością i sprawami religijnymi, nie odrzucając ich całkowicie.

Oczywiste jest natomiast, że religia jako temat powróciła w Polsce do publicznej debaty, ponieważ kwestie te stają się coraz bardziej kontrowersyjne w kontekście religijnej pluralizacji i postępującej laicyzacji. Poniżej przybliżona zostanie właśnie problematyka związana z tymi procesami i konsekwencjami dla nauczania szkolnej lekcji religii.

3.1. Rozumienie terminów „sekularyzacja” i „sekularyzm”

Sięgając w głąb historii, dawno temu, jak zaznacza Charles Taylor, wybitny kanadyjski filozof społeczny w swoim monumentalnym dziele *Ein säkulares Zeitalter* (Taylor, 2009), opcja niewiary nie istniała, przynajmniej nie dla mas ludzi, bowiem żyli oni w religijnie zorganizowanej społeczności bez opcji świeckiej. Taylor w swojej publikacji stawia pytanie, jak zmieniają się formy doświadczenia religijnego, gdy możliwe jest dobre życie bez Boga? Dywaguje on wokół tego i innych pytań na podstawie bogatego materiału intelektualnego i kulturowo-historycznego, w sumie bardziej o charakterze narracyjnym niż argumentacyjnym. W przedmowie sam prosi czytelnika, aby czytał jego książkę „nie jako ciągłą, ułożoną argumentacyjnie narrację, ale jako serię przeplatających się esejów, które objaśniają się nawzajem i tworzą kontekst wzajemnego znaczenia” (Taylor, 2009). Stąd też nic dziwnego, że wiele wątków pozostaje „luźnych” w tym monumentalnym dziele, jak zauważył socjolog z Erfurtu Hans Joas, analizując eseje Taylora. Warto zaznaczyć, że po opublikowaniu amerykańskiego oryginału, Niemiecki *Journal of Philosophy* omówił jego interesujące tezy dotyczące sekularyzacji.

Charles Taylor otwiera jako rezonującą przestrzeń swojej publikacji i opowiada w niej o stopniowej *dekarnacji* Boga („odcieśnieniu się Boga”), od okresu średniowiecza do czasów współczesnych. Analizuje on różnorodne religijne formy doświadczenia w oparciu o fenomenologię Williama Jamesa i pozostawia czytelnika ze zmienioną perspektywą.

To tylko przypadek, że nie żyjemy w średniowieczu, mówi Taylor. I nagle znowu potrzebne jest wyjaśnienie, dlaczego ktoś wierzy lub nie wierzy. Wyrzywa on ideę Boga z dyskursu akademickiego i dyskusji politycznych, w których kwestia wiary pojawia się tylko jako temat łączony z innymi kategoriami ludzkiej egzystencji, jak: wiara i przemoc, wiara i prawa człowieka, wiara i badania nad mózgiem czy wiara i zdrowie. Kwestia dotycząca rzeczywistego aktu wiary i pytanie

czym ona jest, jak powstaje i w jaki sposób dochodzi do jej zaniku – problemy te zazwyczaj pozostają niewyjaśnione, gdy mówimy przykładowo o nowym szczególnym zainteresowaniu religią.

Przemyślenia Taylora koncentrują się na monoteistycznej wierze w Boga i pyta, jak zmieniła się ona pod wpływem różnych fal sekularyzacji. Co to znaczy, że żyjemy dziś w czasach zeświecczenia społeczeństwa? Co zmieniło się w tkance społecznej i w codziennym życiu ludzi żyjących w przeszłości – a dniem dzisiejszym? Taylor w imponujący sposób śledzi rozwój świadomości religijnej w epoce nowożytnej. Dzieło jego to prawdziwie monumentalna książka, klasyczne *opus magnum*. Psychologiczną konsekwencją jest to, że kwestia Boga pojawia się tutaj w blasku bezprecedensowości. Nagle niewiara przestaje być *oczywista*, a historia postępu sekularyzacji staje się historią *kruchości* wiary w Boga. Nie oznacza to jednak osłabienia samej wiary, ale raczej zjawiska nawrócenia, jej wzmocnienia nawet poprzez konfrontację z jej krytykami, jej zaprzeczeniem, sekularyzmem. Zaznaczyć należy tu, że terminy *sekularyzacja* i *sekularyzm* są często używane w tym samym znaczeniu. Taylor omawia trzy znaczenia sekularyzacji:

1. Oddzielenie państwa i Kościoła (różne obszary społeczeństwa są pozbawione religii).
2. Spadek wiary religijnej (wiara jest mniej praktykowana, ludzie coraz bardziej odwracają się od Boga).
3. Mnożenie się opcji (wiara w Boga nie jest już czymś oczywistym, ale jedną z wielu opcji, ale też nie zniknęła całkowicie).

Koncentrując się na „łacińskim chrześcijaństwie”, dominującej wierze w Europie, Taylor rekonstruuje niemal w najdrobniejszych szczegółach decydujące linie rozwoju nauk przyrodniczych, filozofii, teorii politycznej i prawnej oraz sztuki. Przeciwstawia się słynnemu dyktatowi naukowo-technicznego „odczarowania świata” i innym zakorzenionym teoriom sekularyzacji tezą, że to sama religia doprowadziła do laicyzacji

i rozwija złożoną historię mentalności współczesnego podmiotu, który dziś znajduje się na ziemi niczyjej między wiarą a ateizmem.

Nie ma wątpliwości, że we wcześniejszych wiekach przykazania i zakazy kościelne dyktowały ludziom, jak powinni żyć. Dopiero gdy pod koniec XVII wieku w Europie pojawił się ruch oświecenia, rozpoczęła się *sekularyzacja*, odwracanie się od religii i Kościoła. Dziś sekularyzacja jest ogólnie rozumiana jako oznaczająca, że szeroka część populacji w świecie zachodnim nie ma już bliskiego związku z Kościołem i religią. Obecna fala sekularyzacji, to nic innego jak czas, w którym popularny staje się ekskluzywny humanizm. W związku z tym instytucje państwowe nie powinny podlegać wpływom religii i powinny być całkowicie neutralne w kwestiach religijnych.

Sekularyzacja rozumiana jako „zeświecczenie” dotyka sfery „świeckości państwa”, które nie opiera się na określonych przekonaniach religijnych. Państwo nie może być ani chrześcijańskie, ani żydowskie, ani muzułmańskie, ani buddyjskie. Kościoły czy wspólnoty religijne i państwo funkcjonują oddzielnie. Mówimy przykładowo o „świeckich Żydach” i rozumiemy przez to, że ta osoba jest Żydem, który nie praktykuje swojej religii. Podobnie może być i w przypadku innych denominacji występujących w religioznawstwie, naukach politycznych i prawie anglosaskim, które posiadają odrębną podmiotowość określoną przez własną nazwę, naukę i strukturę.

Przykładowo Stany Zjednoczone są państwem świeckim od czasu uchwalenia konstytucji w 1776 roku. W przeciwieństwie do rozprzestrzeniania się ateizmu w Europie, religijność była tu wysoko ceniona i doprowadziła do powstania dużej liczby reformowanych wspólnot kościelnych. Przez długi czas Amerykanie byli znacznie bardziej religijni niż Europejczycy. Obecnie miejsca kultu w USA również pustoszeją. Chociaż mniej niż połowa Amerykanów nadal należy do Kościoła, to sekularyzacja, która rozpoczęła się znacznie wcześniej w Europie, obecnie przyspiesza także w Stanach Zjednoczonych. Według sondażu Gallupa tylko 47 procent obywateli jest członkami Koś-

cioła, synagogi lub meczetu. Jest to najniższy wskaźnik od czasu, gdy organizacja sondażowa zaczęła przeprowadzać te badania 80 lat temu. W 1999 roku 70% nadal należało do Kościoła lub innego miejsca kultu.

W dyskursie pojawia się też często określenie „świeckie myślenie”, rozumiane w ten sposób, że argumenty religijne są nieistotne w interpretacji rzeczywistości świata i istot ludzkich. Odniesienia metafizyczne lub transcendentalne idee nie odgrywają tu żadnej roli. Termin sekularyzacja jest również używany do interpretacji rozwoju historii intelektualnej i kulturowej, w szczególności emancypacji ludzi z ograniczeń religijnych. Jako termin socjologiczny, odnosi się zarówno do malejącego znaczenia religii i wycofywania się religii do sfery prywatnej, jak i do wyzwolenia obszarów społecznych spod bezpośredniej kontroli religijnej.

Niemiecki socjolog religii Franz-Xaver Kaufmann określa sekularyzację jako zjawisko:

- Nieustannej utraty wagi religii. Tę utratę znaczenia religii można wytłumaczyć z perspektywy krytyki kultury i dążeń emancypacyjnych społeczeństwa do wyzwolenia się z różnych zależności.
- Sekularyzacja oznacza usunięcie władzy Kościoła ze sfery życia świeckiego. Jest to powszechnie znany element przemian zachodzących w nowożytności, które były już widoczne w procesie rozróżnienia władzy duchownej od świeckiej.
- Sekularyzacja oznacza jednocześnie zachowanie i utratę osiągnięć chrześcijaństwa przez społeczność świecką. Chodzi tu głównie o pojęcie wolności i równości wszystkich ludzi, zgodnie z prawami człowieka zawartymi w nowożytnych konstytucjach, a także o to, aby państwo zapewniało opiekę i ochronę biednym i słabym.
- Sekularyzacja jako konsekwencja demitologizacji wiary i „uduchowienia życia świeckiego” (Ernst Troeltsch). Teologia dialektyczna najbardziej zauważyła i przemyślała istnienie napięcia między treściami orędzia judeo-chrześcijańskiego a stosunkami na płaszczyźnie życia świeckiego.

- Sekularyzacja oznacza dechrystianizację społeczeństwa i uwolnienie go od wpływu Kościoła. Wcześniejsze wnioski dotyczyły głównie szeroko rozumianych związków religii i kultury lub Kościoła i społeczeństwa. Jednak tu na pierwszy plan wysuwają się konkretne problemy socjologiczne w mikroskali, takie jak spadek udziału Kościoła i brak orientacji chrześcijańskiej w postawach i zachowaniach społecznych oraz w dziedzinie nauki (Mariański, 2007: s. 703-710).

W ramach krytyki teorii sekularyzacji warto nawiązać do poglądów Petera L. Bergera, który za błędne uważa twierdzenie, że modernizacja społeczna z konieczności prowadzi do upadku religii zarówno w społeczeństwie, jak i w świadomości ludzi (Mariański, 2021: s. 70). „Sekularyzacja na płaszczyźnie społecznej nie zawsze łączy się z sekularyzacją na płaszczyźnie świadomości indywidualnej. Niektóre instytucje kościelne utraciły siłę i wpływy w wielu społeczeństwach, ale zarówno dawne, jak i nowe przekonania religijne oraz praktyki trwały nadal w życiu jednostek, czasami przybierając nowe formy instytucjonalne, czasami prowadząc nawet do wielkich eksplozji gorliwości religijnej. I odwrotnie, instytucje identyfikowane jako religijno-kościelne mogą odgrywać pewną rolę społeczną i polityczną nawet wtedy, jeśli niewielu ludzi wierzy lub praktykuje religię, którą te instytucje reprezentują. Relacja religii i nowoczesności jest dość złożona, a świat dzisiejszy nie jest bynajmniej zsekularyzowany. Sekularyzacja powoduje silne ruchy kontrsekularyzacyjne” (Mariański, 2021: s. 70-71).

Jak zaznacza dalej Mariański: „Berger mówi o międzynarodowej subkulturze, złożonej z ludzi posiadających wyższe wykształcenie typu zachodniego, w naukach humanistycznych, a zwłaszcza w socjologii, która jest rzeczywiście zsekularyzowana. Subkultura ta stanowi ważny nośnik „postępowych” i „oświeceniowych” wartości i przekonań. Jej członkowie są w społeczeństwach mniejszością, ale wywierają znaczący wpływ na innych, ponieważ kontrolują instytucje dostarczające „oficjalnych” definicji rzeczywistości poprzez system edukacyjny,

prawny i poprzez media masowego komunikowania. Mamy tu do czynienia ze zglobalizowaną kulturą elitarną. Wiarygodność teorii sekularyzacji zawdzięcza wiele tej międzynarodowej subkulturze” (Mariański, 2021: s. 71).

Trzeba przyznać, że w kontekście przemysłów Bergera, słuszne i relewantne pytanie stawia Mariański z socjologicznego punktu widzenia, mianowicie, jak ta intelektualna subkultura będzie działać w coraz bardziej globalizującym się świecie?

Laicyzm europejski stanowi jedno z najciekawszych zagadnień współczesnej socjologii religii. Poglądy socjologa amerykańskiego Petera L. Bergera ukazują drogę jego przejścia od teorii sekularyzacji do wspomnianej teorii desekularyzacji, której od lat dziewięćdziesiątych XX wieku uchodzi za twórcę i gorącego propagatora tego paradygmatu. Desekularyzacja oznacza utrzymującą się silną obecność religii we współczesnym świecie lub jako proces społeczny odwrotny od sekularyzacji. Według Bergera współczesna socjologia religii powinna zająć się badaniem wzajemnych oddziaływań zarówno sił sekularyzacyjnych, jak i antysekularyzacyjnych (Mariański, 2021: s. 71-72).

Na uwagę zasługuje tu także podejście dotyczące duchowości w kontekście socjologicznym według Huberta Knoblaucha. Podkreśla on, że duchowość przejawia się nie tylko jako „etnokategoria”, lecz również jako kategoria socjologiczna, posiadająca cały szereg szczególnych właściwości, związanych z pojmowaniem transcendencji (Knoblauch, 2006: s. 91-111). Trudno jest jeszcze przewidzieć, czy socjologia duchowości na stałe znajdzie swoje uzasadnienie w przyszłości. Zależy to od dalszego rozwoju samego fenomenu religii. Wydaje się jednak z dużą dozą prawdopodobieństwa, że zarówno wewnątrz obszaru religijnego, jak i poza nim, może mieć swoją rację bytu.

Wobec powyższych analiz, warto też zwrócić uwagę na pogłębianą refleksję nad naturą ruchu New Age, którego genezę, główne założenia doktrynalne, kult i organizację oraz innowacyjną rolę w sferze religijnej i społeczno-kulturowej opisuje Stanisław Wargacki. Twier-

dzi on, że aspekt innowacyjności tego ruchu nie był w dotychczasowych badaniach socjologicznych szerzej rozwinięty i pogłębiany, a jest jednak kluczowy dla zrozumienia roli ruchu New Age jako wehikułu tychże zmian społeczno-kulturowych i religijnych. Wargacki analizuje ten ruch jako reakcję na gwałtowne zmiany społeczno-kulturowe i odczarowanie świata spowodowane nowoczesnością i neoliberalnymi ideologiami. Wówczas człowiek zwraca się ku swemu wnętrzu – duchowej jaźni, stąd też nie można zrozumieć ruchu New Age bez właściwego zrozumienia koncepcji jaźni. Ruch New Age i związana z nim „nowa duchowość” poprzez wprowadzanie innowacji jest odpowiedzią na kryzys tożsamości, przywracając człowiekowi poczucie sensu (Wargacki, 2016).

Definiując religię i obserwując jej dynamikę rozwoju, Irena Borowik konstatuje, że „obecnie za dominujący problem należy uznać zatarcie się granicy pomiędzy religią i nie religią, czy inaczej rozszerzenie rozumienia religii na takie jej formy, które parę dekad wcześniej nie byłyby widziane „w związku” z religią. Przy czym najważniejsze jest to, iż nie stanowi to tylko problemu terminologicznego dla socjologów religii. Chodzi o to, że rzeczywiście w warunkach ponowoczesności *sacrum* przybiera rozmaite formy, które trudniej niż religie tradycyjne poddają się konceptualizacjom i które także jest trudniej badać. Takie frazy, jak *believing without belonging*, *patchwork* religijny, religijność koktajlowa itp. oddają tę formę religii, która coraz częściej jest – jak w metaforze Luckmanna – niewidzialna. [...].

W większości krajów postkomunistycznych, dominujący jest swoisty eklektyzm religijny i brak przywiązania do tradycyjnej religijnej aktywności. Dobrym przykładem tego typu zjawisk jest to wszystko, co w swoim czasie socjologowie umieszczali pod wspólnym mianownikiem New Age. Z jednej strony można twierdzić, że New Age to, czasem nawet wyrafinowana, nauka, z drugiej, że to różne formy terapii i treningi, z trzeciej – że magia, a z czwartej – no właśnie – że religia, która w sobie te wszystkie elementy mieści. Jednak, jeśli religia,

to zupełnie inaczej zorganizowana niż religie tradycyjne, co właśnie dobrze wyraża dylemat granicy demarkacyjnej między tym, co religią jeszcze jest, a co nią już nie jest” (Borowik, 2019: s. 107-108).

Uważam, że przytoczona analiza Wargackiego i Borowik stanowi trafną charakterystykę zróżnicowanej sytuacji religijnej, gdzie z jednej strony w Europie ma miejsce eklektyzm religijny, dezinstytucjonalizacja, nowe społeczne formy religijne, z drugiej natomiast publiczne religie czerpią swoje znaczenie z innych zasobów – nie tylko z subiektywnej religijności, ale także z potencjału tradycji i znaczenia instytucji religijnych w życiu społecznym.

Można podzielić też słuszność opinii Borowik, że „socjologia religii po ponad stu latach rozwoju w pewnym sensie wraca do punktu wyjścia – religijna różnorodność świata, konieczność zwrócenia uwagi na inne niż chrześcijaństwo tradycje, żywotność islamu, odmienność organizacyjna niechrześcijańskich religii, współistnienie <chłodnego> religijnie zachodu Europy z <gorącą> religijnie resztą świata – wszystko to stawia przed socjologią religii nowe wyzwania” (Borowik, 2019: s. 108).

A zatem, jak słusznie zaznacza Mariański, sekularyzacja na płaszczyźnie społeczeństwa nie musi być powiązana z sekularyzacją dotyczącą świadomości jednostkowej, ponieważ zagadnienia dotyczące relacji pomiędzy religią i nowoczesnością są bardzo skomplikowane (Mariański, 2007: s. 703-710).

Cytowany Franz-Xaver Kaufmann w swoich socjologicznych analizach „religii”, „chrześcijaństwa” i „Kościoła” korzysta z różnych podejść teoretycznych, jak antropologia społeczna, teoria systemów, teorie różnic społecznych, socjologia organizacji, socjologia wiedzy itd., w zależności od obszaru problemowego. W odróżnieniu od istniejących podejść, jego zdaniem, niewystarczające jest jedynie fenomenologiczne uchwycenie form i wymiarów tego, co jest istotne dla „religii”, czy też pytanie tylko o funkcjonalne osiągnięcia, jakie „religie” oferują, lub krytyczno-teoretyczne określenie „religii” w zależności od uwarunkowań społecznych, a zwłaszcza ekonomicznych. Wzrok

powinien być również skierowany na treściowe zrozumienie danej religii oraz na to, jak normuje ono praktyki religijne, a także na to, jak obie te kwestie zmieniały się w toku historycznego rozwoju i wciąż są w procesie przemiany. Podejście, które Kaufmann stopniowo rozwijał, można określić jako „teoretyczno-kulturowe”. Jako cechy charakterystyczne jego religioznawczych ujęć można wymienić: zwrócenie uwagi na precyzyjną terminologię, podkreślenie społecznego wymiaru religii oraz jej historyczności, a tym samym zmienności, której historyczna rekonstrukcja ma na celu lepsze zrozumienie jej obecnej sytuacji, rozróżnienie różnych poziomów społecznych form religijnych oraz socjologiczna analiza teologii jako medium samorefleksji religii (Mette, 2017: s. 507-517).

Współcześnie pomimo procesów sekularyzacyjnych, zauważa się jednocześnie nowe przejawy religijności. Można je różnie interpretować, ale wydaje się, że – mimo ich dynamiki – nie stanowią one dominującej formy w ponowoczesnych społeczeństwach, bowiem Kościoły chrześcijańskie i tradycyjne wspólnoty religijne zachowują wciąż wyraźne możliwości religijnego oddziaływania. Według Kaufmanna renesans religijny w krajach zachodnioeuropejskich przybierze formę nowych ruchów religijnych (Kaufmann, 2003: s. 21-37). Na potwierdzenie jego tezy, obecnie można już zaobserwować wspomniane przez niego trendy.

3.2. Religia i globalizacja

Współczesny świat jest obecnym okresem historii i obejmuje dzisiejszy krajobraz społeczny, polityczny, gospodarczy, kulturowy i technologiczny, dla którego charakterystyczna jest przede wszystkim globalizacja: bezprecedensowe wzajemne powiązania między narodami, które promują integrację gospodarek, kultur i społeczeństw w skali globalnej. Analizując fachową literaturę na temat globalizacji, z łatwością można dostrzec ewolutywny charakter tego terminu. Chociaż po

raz pierwszy spotyka się to określenie w 1961 roku w angielskojęzycznym leksykonie, to wcześniej pojawiały się już inne pojęcia, oznaczające podobną rzeczywistość. Niektórzy znawcy, zajmujący się tą problematyką, opisują ten proces jako denacjonalizację w celu ukazania utraty władzy i znaczenia państwa narodowego w czasie globalizacji.

Źródła podają, że globalizacja rozwinęła się pierwotnie już w późnym średniowieczu. Świadczy o tym chociażby działalność augsburskiego kupca Jakoba Fuggera, który zbudował imperium biznesowe i finansowe sięgające poza granice, w którym rozpoznano pierwsze oznaki globalizacji (Steinmetz: 2016). A więc, zanim ten termin w ogóle się w literaturze pojawił, problematyka globalizacji była podejmowana i dyskutowana już przez długi czas. Na przykład Karl Jaspers użył określenia kosmologicznego w swojej publikacji: *Kulturkritik. Die geistige Situation der Zeit* (1932), w której patrząc krytycznie na kulturę, jednocześnie zastanawiał się nad duchowym wymiarem czasu. Według niego, w czasie rozwoju techniki i ekonomii, wszystkie problemy wydają się mieć wymiar „planetarny”. Globalizacja jego czasów różni się od innych. Ziemia nie tylko stała się zależna od stosunków gospodarczych, ale wojna światowa była pierwszą wojną, w którą zaangażowana była cała ludzkość.

Termin „globalizacja” spopularyzował amerykański badacz trendów John Naisbitt, który w swojej książce: *Megatrends* (1982) opisał sposób działania globalizacji na przykładzie przemysłu samochodowego. Autor ten uważany jest za twórcę pojęcia globalizacja, a proces unaukowania tego określenia rozpoczął Theodore Levitt (1925-2006), niemiecki emigrant i były profesor *Harvard Business School*, który w 1983 roku opublikował artykuł *The Globalization of Markets* w czasopiśmie *Harvard Business Review*. W tytułach monografii w języku niemieckim zaobserwowano upowszechnianie tego pojęcia zwłaszcza w okresie od 1986 do 2000 roku.

Zgodnie z definicją w wymiarze ekonomicznym, globalizacja obejmuje proces zwiększania integracji rynków krajowych i gospoda-

rek oraz tworzenie tzw. rynków światowych. Wynika to z wynalazków technicznych i innowacji, silnego wzrostu populacji od początku XIX wieku, postępu w zakresie logistyki i transportu oraz prawodawstwa, które zostało w znacznej mierze zliberalizowane. Nie można jednak pominąć faktu, że proces globalizacji obejmuje również elementy społeczne, jak: rozprzestrzenianie się języka angielskiego jako globalnego medium komunikacji, umożliwiającego dotarcie do każdego miejsca na świecie, co w konsekwencji przyczynia się do wzrostu powiązań międzynarodowych (Rogowski, 2018: s. 32).

Trzeba też niestety podkreślić, że globalizacja jest terminem mało precyzyjnym, ponieważ badacze ciągle go inaczej definiują. Ponadto, trudności w definiowaniu tego pojęcia wynikają z przyjmowania różnych punktów widzenia i dlatego niełatwo jest o kompleksową definicję. A zatem, określenie to nie może być definiowane wyłącznie z ekonomicznej, politycznej, kulturowej i ekologicznej perspektywy, ponieważ procesy globalizacji zachodzą niemal jednocześnie, zarówno na płaszczyźnie indywidualnej, społecznej, instytucjonalnej i państwowej.

Różnoraki pluralizm cechujący współczesne społeczeństwa, w tym zwłaszcza pluralizm kulturowy i religijny, stanowi permanentne wyzwanie w sferze szeroko pojętej edukacji. Zaznaczyć należy, jak podkreślają znawcy poruszanego zagadnienia, że globalizacja pomogła przekształcić też samą religię i zmieniła jej strategię w celu rozwiązywania problemów. Globalizacja wywarła różnorodny wpływ na religię w sposób, który jest sprzeczny z przewidywanym upadkiem religii promowanym chociażby przez zwolenników teorii sekularyzmu. Procesy globalizacji skierowały debatę socjologiczną na temat religii w ostatnich dekadach XX wieku i obecnym stuleciu w nowym kierunku (Robertson, Chirico, 1985: s. 219-242; Robertson, Garrett, 1991; Beyer, 1994; 2001; 2005) a także poza diagnozę sekularyzacji, która jest nadal bardzo istotna dla społeczeństw europejskich (Pollack, 2017: s. 21-43).

Wobec powyższego warto zwrócić uwagę również na zagadnienie dialogu interkulturowego i interreligijnego, który towarzyszył nauczaniu św. Jana Pawła II. On go w Kościele powszechnym praktycznie zainicjował, a Jego następcy Benedykt XVI i Papież Franciszek to dzieło kontynuują. Jak już nadmieniono, droga ta, otwarcia się Kościoła na inne religie niechrześcijańskie, została nakreślona już w dokumentach Soboru Watykańskiego II, zwłaszcza w Konstytucji duszpasterskiej o Kościele w świecie współczesnym *Gaudium et spes* i Deklaracji o stosunku Kościoła do religii niechrześcijańskich *Nostra aetate*, w której czytamy: „Kościół katolicki nic nie odrzuca z tego, co w religiach owych prawdziwe jest i święte. Ze szczerym szacunkiem odnosi się do owych sposobów działania i życia, do owych nakazów i doktryn, które chociaż w wielu wypadkach różnią się od zasad przez niego wyznawanych i głoszonych, nierzadko jednak odbijają promień owej Prawdy, która oświeca wszystkich ludzi. [...]” (*Nostra aetate*: nr 2). Nasuwa się tu pytanie, jak można określić społeczne miejsce religii, co ją charakteryzuje, jak może być rozumiana relacja między *profanum* a *sacrum* i konceptualizowana w różnych kontekstach partykularnych na całym świecie.

Trzeba zwrócić uwagę i na taki fakt, że kultura współczesna również odnosi się do aktualnych, wspólnych tematów, przekonań i wartości w społeczeństwie. Obejmuje ona bieżące praktyki, trendy oraz przekonania polityczne i społeczne. Zrozumienie współczesnej kultury jest kluczem do rozpoznania przyszłych trendów i wartości. Pod pewnymi względami kultura tradycyjna i nowoczesna są do siebie podobne. Każda kultura jest systemem wyuczonych i wspólnych znaczeń. Ludzie uczą się i dzielą rzeczami z pokolenia na pokolenie i dlatego proces ten nazywamy kulturą. Kultura tradycyjna i nowoczesna funkcjonują podobnie, ponieważ obie są sposobami myślenia, sposobami odnoszenia się do ludzi i wszechświata.

Nowoczesna kultura rozwinęła się w niektórych regionach świata wraz z rozwojem społeczeństw ludzkich. Organizacja masowa

w jakiejś formie – najpierw rozwój dużych sił roboczych i armii, a później rozwój zmechanizowanych środków produkcji – była ważną siłą napędową w transformacji kultury tradycyjnej w kulturę nowoczesną. Przejście od życia na wsi do życia w mieście leży u podstaw rozwoju nowoczesnej kultury. Chociaż kultura tradycyjna i współczesna, jak zaznaczono, mogą być pod pewnymi względami podobne, to jednak różnią się one od siebie w sposób zasadniczy. Tradycyjna kultura, którą cieszyli się nasi przodkowie, była utrzymywana przez relacje między ludźmi – najbliższą rodzinę, dalszą rodzinę, klan i plemię. Wszyscy żyli w bliskim sąsiedztwie. Każdy wiedział, jak pasuje do tej mieszanki, ponieważ relacje i związane z nimi zachowania były jasno określone. „Brat” to ktoś, wobec kogo muszę zachowywać się jak brat. „Wujek” to ktoś, od kogo oczekuję określonego zachowania. Jeśli naruszę te oczekiwania, wszyscy się o tym dowiedzą i być może będą tego poważne konsekwencje.

Sobór Watykański II, mając na uwadze problemy współczesnego świata, doszedł do wniosku, iż konieczne jest gruntowne prze-myślenie roli, zasad i sposobów realizowania misji Kościoła w świecie, zwłaszcza w relacji do współczesnego człowieka żyjącego w kulturze nowoczesnej. Takie myślenie ma obecnie swoją relewancję, obserwując szczególnie rozwój wydarzeń na wszystkich kontynentach globu ziemskiego o zróżnicowanych uwarunkowaniach kulturowych, a także w kontekście niezwykłych osiągnięć technicznych, które nie idą równolegle ze wzrostem duchowym. I tu rodzi się problem, bowiem współczesny człowiek utracił właściwą hierarchię wartości. Dzieje się nawet tak, że nie jest on w stanie odnaleźć wspólnej płaszczyzny w kontaktach interpersonalnych. Pomimo tych negatywnych zjawisk, w człowieku jednak odzywa się ciągle tęsknota za stawianiem fundamentalnych pytań o sens życia, praw i wartości ponadczasowych.

Wokół problematyki dotyczącej ery globalizacji, w której przychodzi żyć współczesnemu człowiekowi, toczą się coraz głębsze dyskusje, niepokojące świat i – jak twierdzą uznani socjologowie – niesie

ona ze sobą nie tylko aspekty pozytywne, ale również poważne zagrożenia. Nie ulega wątpliwości, że społeczeństwo informacyjne, patrząc od strony socjologicznej i innych dyscyplin naukowych, nabiera coraz większego tempa. Z jednej strony jesteśmy świadkami wręcz błyskawicznego przepływu informacji, z drugiej zaś – zaniku bezpośredniej komunikacji interpersonalnej.

Dyskusja wokół pojęcia *globalizacja* i jego rozumienia nasiliła się wśród socjologów w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia. Termin ten został spopularyzowany przez wspomnianego już Ronalda Robertsona i pozwolił na bardziej plastyczne obrazowanie istoty nowych jakościowo procesów społeczno-kulturowych. Można powiedzieć, że pojęcie to wypiera mniej popularne i uważane za nazbyt wieloznaczne określenie *postmodernizm*. Pojęcie *globalizacja* pojawia się w wielu kontekstach, i chociaż jego aspekt kulturowy nie jest dominujący, to jednak w sferze gospodarki i polityki, także społecznej, znajduje swoje odzwierciedlenie. Globalizacja w ponowoczesnym świecie jest zjawiskiem, które przyjmuje różnorodne formy internacjonalizacji. W te formy włączone są do współpracy regiony i państwa. Proces ten, który można określić zespołem megatendencji w skali makro, powoduje, że ludzkość włączona jest w jedno globalne społeczeństwo.

Konstatując, trzeba stwierdzić, że religia jest centralnym aspektem rzeczywistości globalizacji. Nie jest to jednak oparte na procesie standaryzacji, ale raczej na wielu globalnych zmianach i transformacjach, w których podmioty religijne, formy organizacyjne i społeczne są zintegrowane i które je wytwarzają (Winkel, 2019: s. 1-7). Obejmuje to różnorodne współzależności i wzajemne powiązania między religią a innymi obszarami sfery społecznej oraz między kontekstami lokalnymi a poziomem globalnym. Pod tym kątem, globalizacja sygnalizuje, że religia nadal stanowi istotny horyzont działania i znaczenia.

3.3. Religia z perspektywy socjologiczno-religijnej

Na podstawie prowadzonych dywagacji wokół religii i globalizacji, można wyciągnąć wniosek, że teoria globalizacji nie tylko poszerza spojrzenie na zjawiska religii w perspektywie globalnej. Może również zainicjować metodologiczną zmianę perspektywy i pomóc uwidocznic etnocentryzm nieodłącznie związany z teorią sekularyzacji. W tym sensie Roland Robertson reflektuje na przykład zakres podejść sekularyzacyjnych z perspektywy zdecydowanie globalizacyjno-teoretycznej. Argumentuje on, że sekularyzacja jako cecha charakterystyczna historii kultury zachodniej nie jest zbyt użyteczną kategorią analityczną z perspektywy globalnej. Robertson krytykuje fakt, że modernizacja jest nadal utożsamiana z sekularyzacją i zamiast tego opowiada się za prowincjonalizacją koncepcji sekularyzacji (Robertson, 2007: s. 54-66). Wniosek płynie z tego taki, że związek między religią a polityką nie może być automatycznie analizowany z perspektywy sekularyzacji, ponieważ jest ona szczególna pod względem historii kultury i idei (Winkel, 2017: s. 69-97).

Religia może przybierać bardzo różne formy, mając zwłaszcza na uwadze różnorodność systemów wierzeń religijnych i form społecznych. Biorąc przykładowo pod uwagę wielość religii, to różnią się one pod względem instytucjonalnym i lokalizacji społeczno-kulturowej (Casanova, 2007: s. 322–351). W kategoriach teorii globalizacji, religia może być też rozumiana jako globalne zjawisko społeczne i w tej perspektywie staje się ona rozpoznawalna jako siła napędowa i centralny element globalnego systemu społecznego. Jednak należy tu podkreślić, że nie jest to proces bezkonfliktowy, ponieważ rosnąca świadomość i doświadczenie globalności jest odbierane jako społecznie problematyczne, także z perspektywy globalizacyjno-teoretycznych analiz samych religii (Kippenberg, 2008).

W tym kontekście ostatecznie pojawia się konieczność zmiany koncepcji religii, która nie może być uznawana za wyizolowaną rze-

czywistość *sui generis*, ale raczej pod względem jej powiązań, współzależności i kooperacji z innymi wymiarami i aspektami rzeczywistości społecznej. Cytowany Peter Beyer sugeruje zatem silniejsze rozumienie religii jako integralnego wymiaru szerokich procesów społecznych. Odnosi się to ponownie do koncepcji sekularyzacji i religii jako interpretacji współczesnej historii (Matthes, 1967: s. 75-88).

Beyer podkreśla też dalej, w jaki sposób koncepcja religii i związane z nią religijne koncepcje porządku były traktowane jako dobro eksportowe i wykorzystywane „w służbie Zachodu” w kontekście dominacji kolonialnej i imperialnej. Transfer religijnych koncepcji porządku w odniesieniu do płci, seksualności i kobiecości w ramach misji – a w drugiej połowie XX wieku także w obszarze ekumenizmu – są paradygmatycznymi przykładami (Winkel, 2014: s. 305–326; 2018: s. 71-84).

Systematyczna globalizacyjno-teoretyczna ekspansja socjologii religii z perspektywy dekolonialnej może okazać się korzystna dla analizy relacji religijnych w społeczeństwach europejskich w kontekście migracji i rosnącej pluralizacji religijnej. Trzeba tu jednak mieć na uwadze, że pluralizacja religijnych stylów życia jest jednocześnie pluralizacją zróżnicowanych relacji dystansu do religii, które wahają się od odrzucenia, sprzeciwu i obojętności do religijnego dystansu kosztownego lub życzliwego dystansu do religii. Proces pluralizacji religijnej jest obecnie jednym z najważniejszych i najbardziej dynamicznych zjawisk w dziedzinie religii. Opisuje on zarówno procesy różnicowania się grup społecznych o różnej religijności w ramach religii, jak i rosnące zróżnicowanie religii w społeczeństwach. Największe znaczenie dla kształtowania się społeczeństw ma obecnie wzajemne postrzeganie i ocena grup tożsamości religijnej. Kwestie te będą zapewne jednym z głównych wyzwań dla socjologii religii w przyszłości.

Po analizach źródłowych, można skonstatować, że religia stanowi obszar kultury o wielkiej złożoności i różnorodności przejawów. Badania teoretyczno-metodologiczne prowadzone przez socjologów

w oparciu o substancjalne (treściowe), bądź funkcjonalne podejście do religii dowodzą, że są oni zgodni, iż wiarę religijną należy ujmować „[...] jako fakt empiryczny, doświadczany i przeżywany przez wierzących, jako fakt istniejący w świadomości członków grupy religijnej – zgodnie z metodologią <współczynnika humanistycznego>” (Sroczyńska, 2000: s. 253-270). Niełatwo jest dostrzec sposoby strukturalizacji i odcienie znaczeniowe takich terminów, jak: *religia*, *religijność*, *kultura religijna*. Wiele wątpliwości powstaje też w wyniku mieszania aspektu podmiotowego z przedmiotowym oraz jego rodzajów i gatunków. Instytucjonalny, a zarazem społeczno-kulturowy charakter religii akcentowali w swoich badaniach socjologowie francuscy. Aspekt *żywołności religijnej* (*vitalité religieuses*) był dla nich właściwym przedmiotem zainteresowań (Sroczyńska, 2000: s. 254). Wśród polskich socjologów najbardziej zdecydowanym zwolennikiem tego poglądu okazał się Stefan Czarnowski, którego zdaniem religia to nie tylko system wierzeń i praktyk, ale i jeden z istotnych wyznaczników stylu życia (Sroczyńska, 2000: s. 254-255).

Dyskurs dotyczący rozumienia religii z perspektywy socjologiczno-religijnej koncentruje się na sposobie, w jaki ludzie interpretują swoje doświadczenia religijne. Podkreśla się, że wierzenia i praktyki nie są święte, jeśli ludzie nie postrzegają ich jako takich. Gdy zostaną zaś uznane za święte, nabierają szczególnego znaczenia i nadają szczególny cel życiu ludzi. Dla praktyki pedagogiczno-religijnej nie wystarczy jedynie interpretacja teologiczna perspektywy ludzkiej religijności, której istotnym elementem jest personalna relacja człowieka do Boga.

Obserwując zachodzące współcześnie zjawiska społeczno-kulturowe, można wskazać na rozmaite formy religijności, które przenikają się nawzajem i stanowią w pewnym sensie orientację dla działań pedagogiczno-religijnych. Warto tu wskazać na bardzo interesującą publikację Janusza Mariańskiego, kierowaną do pedagogów religii, katechetów oraz zainteresowanych szeroko rozumianą edukacją religijną dzieci i młodzieży. Przyznam z satysfakcją, że już sam tytuł ob-

szernego dzieła: *Religijnosocjologiczne wyzwania dla pedagogiki religii*, jak na polskie uwarunkowania funkcjonowania edukacji religijnej jest bardzo odważny, zwłaszcza, że nie tak dawno samo pojęcie *pedagogika religii* wzbudzało niechęć u wielu katechetyków. Jeszcze i dzisiaj są tacy autorzy, którym trudno jest się odnaleźć w nowej rzeczywistości uprawiania badań naukowych w wymiarze interdyscyplinarnym, nie mówiąc o transdyscyplinarnym i dlatego w stosowanej terminologii w ramach różnych dyscyplin naukowych zauważa się wiele nieścisłości (Rogowski, 2021: s. 9-15).

Na Zachodzie w literaturze pedagogicznoreligijnej przekraczanie granic wśród dyscyplin naukowych postrzegane jest jako naturalny proces badawczy, szczególnie w dobie zachodzącej globalizacji. Badania socjologicznoreligijne mogą być dla pedagogiki religii bardzo pomocne i nie można ich pomijać. Nauczyciele religii, katecheci często dzielą się swoimi doświadczeniami, że przekazywanie wiary chrześcijańskiej nie jest już dziś rzeczą oczywistą. Szczególnie młode pokolenie coraz bardziej oddala się od Kościoła, a ich znajomość prawd wiary jest zwykle bardzo płytka. Pomimo tych negatywnych zjawisk, początkujący nauczyciele religii, katecheci, wychowawcy młodzieży są zmotywowani do przekazywania wiedzy religijnej i Tradycji Kościoła. Przygotowując się podczas studiów do przyszłych zadań zdają sobie sprawę, że w czasach szybkich przemian nie wystarczy przepowiadanie i nauczanie tylko metodami tradycyjnymi. Aby przekazywać wiarę chrześcijańską młodzieży dystansującej się od Kościoła w sposób odpowiedni i odpowiedzialny, zachodzi potrzeba nowego podejścia i zrozumiałego języka. Dlatego oprócz wiedzy teologicznej i pedagogicznej konieczna jest wiedza o przemianach społeczno-kulturowych i zmieniających się uwarunkowaniach funkcji religii w społeczeństwie (Rogowski, 2021: s. 10-11).

Dyscyplina naukowa, jaką jest socjologia religii operuje złożonymi teoriami i metodami badawczymi, które wcześniej należy poznać i zrozumieć. Wtedy dopiero, odczytując właściwie zjawiska społecz-

ne, nauczyciele religii będą w stanie zinterpretować je adekwatnie na płaszczyźnie pedagogicznoreligijnej. Nie jest to łatwe zadanie, można powiedzieć nawet więcej, że jest to dla nauczającego prawd wiary niebagatelne wyzwanie. Pamiętać też należy, że nie od razu można zrozumieć terminologię socjologiczną, jak: *zróznicowanie funkcjonalne*, *kapitał kulturowy* czy z zakresu socjologii religii, takie pojęcia, jak: *religia*, *religijność*, *kultura religijna*, *radzenie sobie z transcendencją*. A są to przecież określenia, za którymi otwiera się świat złożonych koncepcji teoretycznych wyjaśniających rzeczywistość społeczną. Bez opanowania nowego języka z zakresu socjologii i socjologii religii może się zdarzyć, że zostaną pomieszane porządki myślowe. Socjologiczny pogląd na religię wymaga zasadniczej zmiany z wewnętrznej perspektywy teologiczno-kościelnego myślenia na zewnętrzną perspektywę religii i Kościoła (Rogowski, 2021: s. 11).

Zajmowanie się teoriami, metodami i odkryciami w ramach badań socjologii religii nie zawsze jest ekscytujące i ich praktyczne znaczenie nie zawsze jest oczywiste. Wreszcie socjologia religii nie daje też gotowych instrukcji działania. Jej praktyczna wartość jest pokazana tam, gdzie może rzucić światło na społeczne uwarunkowania i procesy ramowe: sytuację i zmiany funkcji religii we współczesnym społeczeństwie, sposób, w jaki jednostki radzą sobie z religią, funkcje wspólnot religijnych, wpływ migracji na religię, pojawienie się fundamentalizmów itd. Wiedza ta w wymiarze praktycznym umożliwia osobom odpowiedzialnym za przekaz religijny – podejście refleksyjne i zorientowane na cel, ponieważ praktyka pedagogicznoreligijna odbywa się właśnie w tych specyficznych warunkach ramowych. Należy przyjąć, że pomimo różnych trudności adaptacyjnych, wartość dodana socjologii religii w nauczaniu religii jest bezsporna i warto, zwłaszcza z jej empirycznych osiągnięć w uprawianiu pedagogiki religii korzystać. Równocześnie socjologia religii oferuje także i inną pomoc: dobrze poinformowani praktycy wiedzą, że nie wszystko, co dzieje się w ich praktyce zawodowej, jest jedynie konsekwencją ich własnych

działań. W uprawianiu empirycznej pedagogiki religii nie wystarczy jedynie interpretacja teologiczna perspektywy ludzkiej religijności, której istotnym elementem jest niewątpliwie personalna relacja człowieka do Boga. Obserwując zachodzące współcześnie zjawiska społeczno-kulturowe, zauważa się różne przenikające się nawzajem formy religijności, które stanowią w pewnym sensie orientację dla działań pedagogicznoreligijnych (Rogowski, 2021: s. 11-12).

W tym kontekście istotny jest aspekt doświadczenia religijnego, reflektowany w badaniach naukowych z perspektywy pedagogiki religii. Chociaż ma ono charakter osobowy, to nie może być wyizolowane z całokształtu doświadczeń ludzkich, lecz jest jednym z jego elementów i jest przez nie współkształtowane. Z perspektywy socjologicznej zaś, doświadczenie religijne rozumiane jest jako określona forma wyrazu naturalnego kontaktu człowieka z Bogiem. Nie jest natomiast analizowane jako niedostrzegalny czynnik obecny w naturze człowieka. Pedagogikę religii interesują natomiast oba wymiary. Wymaga ona jednak ustawicznych i konstruktywnych dyskursów naukowych, w szczególności w relacji do prowadzonych badań w zakresie socjologii czy socjologii religii (Rogowski, 2021: s. 9-15).

Mariański w swojej publikacji zwraca uwagę na bardzo relevantny aspekt: socjologia jako nauka opisująca zjawiska społeczne, w dostarczaniu wiedzy pedagogice religii ma też swoje ograniczenia. Nie może przykładowo rozstrzygać w kwestiach teologicznych czy ideologicznych i nie może dawać recept o charakterze egzystencjalnym, na dobre lub złe życie człowieka. Patrząc od strony teologicznej, wiara religijna ma wymiar nadprzyrodzony, jest dziełem łaski Bożej. W pedagogice religii, praktycznie chodzi o osadzenie tematów nauczania i intencji tego nauczania dokładnie na przecięciu ludzkich doświadczeń życiowych i chrześcijańskiego przesłania wiary. Chociaż socjologiczne ujęcia pojmowania religijności z teologicznego punktu widzenia mogą być zakwestionowane jako nie w pełni adekwatne, to jednak nie można podważyć tezy, że religijność w tym zakresie, w jakim jest

ona zależna od warunków społeczno-kulturowych, zmienia się też w następstwie dokonujących się przemian i procesów społeczno-kulturowych. Może być ona definiowana w kategoriach instytucjonalnych i pozainstytucjonalnych (Mariański, 2021).

Mariański, postulując potrzebę, a nawet konieczność współpracy socjologii, zwłaszcza socjologii religii i pedagogiki religii, zachowuje też zrozumiały i umiarkowany dystans. Powstrzymuje się od powinnościowych sądów, jak to czynią niektórzy socjologowie, którzy czasem przekraczają granice kompetencji dyscypliny naukowej, którą sami reprezentują. W tym kontekście akcentuje odrębność teoretyczną i metodologiczną każdej z tych dyscyplin i przeciwny jest chociażby socjalizacji pedagogiki religii, który to pogląd należy w całej rozciągłości podzielić. I chociaż diagnoza społeczna rzeczywistości religijno-moralnej od strony socjologicznej jest dla pedagoga religii istotna i może okazać się przydatna, to ten ostatni idzie jeszcze dalej, ponieważ jego funkcja ma charakter edukacyjno-religijny. Pedagog religii nie może ulegać sugestywnym stwierdzeniom lub wynikom badań socjologicznych, bez podejmowania rzetelnej oceny rzeczywistości religijnej, co czasem może się zdarzyć. Niemniej jednak, zwłaszcza empiryczna socjologia religii w ramach swoich badań może uwrażliwiać wszystkie podmioty edukacyjne na nowe zjawiska religijne i kościelne.

W swojej publikacji, Mariański w rozdziale siódmym (nauka religii w szkole i katecheza w parafii) odnosi się do niepokojącego zjawiska, które dało o sobie znać na przełomie drugiej i trzeciej dekady XXI wieku. Jest nim odmeldowywanie się (*niemal exodus*) młodzieży z lekcji religii w szkole i dlatego słusznie postuluje, że zaistniały fenomen kulturowy należałoby zdiagnozować zarówno pod kątem socjologicznym, jak i pedagogicznoreligijnym. Według Mariańskiego, szkolną lekcję religii będą opuszczać zwłaszcza ci, którzy brali w niej udział z przyzwyczajenia, konformizmu środowiskowego, „dla świętego spokoju”, a więc z motywacji społeczno-kulturowych. Pandemia koronawirusa jeszcze spotęgowała ten negatywny proces. Nasilają się

też żądania środowisk lewicowo-liberalnych, aby wyprowadzić nauczanie religii ze szkół i równocześnie towarzyszą temu w mediach coraz częściej pojawiające się właśnie informacje o masowych rezygnacjach młodzieży z lekcji religii w szkole. W kontekście aktualnej sytuacji społeczeństwa polskiego, które dotyka kryzys religijny w postaci silnych procesów sekularyzacyjnych (np. odkościelnienie, kryzys przekazu wiary), co uzasadnia on sam w swojej książce i wielu innych opracowaniach – zwłaszcza młodzież polska znajduje się w polu napięć pomiędzy sekularyzacją i ewangelizacją.

Mariański zaznacza, że Polska jest w przeważającej mierze krajem katolickim, o dominacji katolicyzmu tradycyjnego, z naciskiem na rytuał i obrzędowość, mniej zaś na osobiste i świadome przeżywanie wiary i jej praktykowanie na co dzień. Chociaż większość Polaków określa siebie jako wierzących, to jednak zaznacza się wyraźna zmiana przechodzenia od religijności zinstytucjonalizowanej (kościelnej), do religijności na nowo kształtowanej, tzw. religijności selektywnej, wybiórczej. Przyjmowane są te prawdy wiary, które jednostce odpowiadają. Zjawisko to, jak sam podkreśla, zwykło się określać jako proces deregulacji religii kościelnej, czy przejście od „silnego” do „słabego” modelu religijności. Nie wydaje się, jak pisze dalej, że kryzys ten uda się szybko przezwyciężyć, ma on bowiem znamiona zjawiska „długiego trwania”. Nasilające się w społeczeństwie procesy dezinstytucjonalizacji, pluralizacji i indywidualizacji mają to do siebie, iż wywierany jest na Kościół spontaniczny i oddolny nacisk zmierzający do tego, aby pozostawić jednostkom decyzję określenia znaczenia religijności w sferze egzystencjalnej i w sposobie jej przeżywania na co dzień.

Podjęcie wyzwań socjologiczno-religijnych, na które wskazuje Mariański, może przyczynić się w znacznym stopniu do wyhamowania obecnych tendencji spychania Kościoła katolickiego w Polsce do stanu defensywy, co ciągle próbują czynić różne siły zewnętrzne, a którym zależy na tym, aby katolicyzm przestał odgrywać główną rolę czynnika polskiej tożsamości narodowej (Mariański, 2021). Tu nieste-

ty trzeba skonstatować ze smutkiem, że również sam Kościół boryka się w ostatnim czasie z różnymi problemami natury moralnej. Ujawnione przypadki pedofilii wśród osób duchownych, również wysoko postawionych w hierarchii kościelnej nie tylko w Polsce, przyczyniły się do załamania autorytetu moralnego Kościoła. Zgodzić się tu trzeba z ogólną opinią, że Kościół katolicki nigdy przedtem nie stracił tyle ze swojej substancji wiary.

Podzielając przemyślenia Mariańskiego i jego głębokie analizy, sądzę, że w projektach edukacyjnych należałoby zwrócić szczególną uwagę na eklezjalny wymiar pracy z młodzieżą i kształcenie dorosłych, jak również odkrywać nowe pola związane z przekazem pedagogiczno-religijnym. W kontekście ustawicznie zachodzących przemian społecznych, relewantne jest adekwatne spojrzenie na fenomen religii, chrześcijaństwa i Kościoła w kulturowej sferze publicznej. Jest to niewątpliwie zadanie priorytetowe dla wszystkich podmiotów edukacyjnych (Rogowski, 2021: s. 9-15).

Powyższy obraz przemyśleń socjologiczno-religijnych zakłada bardzo relewantne dla pedagogiki religii obszary badawcze. Można wymienić tu między innymi:

- problematykę dotyczącą religijności społeczeństwa polskiego, ze szczególnym uwzględnieniem religijności dzieci, młodzieży szkół średnich, studentów, oraz uwarunkowań społeczno-kulturowych,
- praktyki religijne jednorazowe i powtarzane, obowiązkowe i nadobowiązkowe, łącznie ze statystyką uczestnictwa w niedzielnej Mszy św. i przyjmowania Komunii,
- procesy sekularyzacji i prywatyzacji religijności,
- miejsce i rola Kościoła oraz parafii w społeczeństwie pluralistycznym,
- przemiany funkcji religijnych w rodzinie,
- sens życia świadomości zbiorowej,

- lekcja religii w szkole i katecheza parafialna,
- socjalizacja, wychowanie religijne i moralne,
- nowe ruchy religijne,
- procesy konwersji.

Nowoczesne uprawianie pedagogiki religii wymaga niewątpliwie ustawicznych i konstruktywnych dyskursów naukowych, zwłaszcza w relacji do prowadzonych badań socjologicznych i psychologicznych w wymiarze empirycznym. Refleksja pedagogicznoreligijna powinna być osadzona w konkretnych realiach społeczno-kulturowych określonego społeczeństwa.

Można powiedzieć, że empiryczna socjologia religii i empiryczna pedagogika religii zmierzają do pewnego stopnia w tym samym kierunku. Badania pedagogicznoreligijne i ich wyniki mogą z kolei być pożyteczne dla socjologa, bowiem pozwalają one na głębszą interpretację opisywanych przez niego fenomenów religijności w wymiarach społecznych. Zaś empiryczna pedagogika religii może wskazywać też na problemy, których socjologowie nie zawsze dostrzegają w swoich badaniach.

3.4. Szkolne nauczanie religii w świetle dyskursu sekularyzacji i desekularyzacji

Na podstawie prowadzonych analiz w ramach zachodzących procesów sekularyzacyjnych w społeczeństwie polskim, zwłaszcza dwóch ostatnich dekad, można zauważyć wyraźne przyspieszenie tychże procesów. Wydaje się, że społeczne procesy sekularyzacji i desekularyzacji powinny również dotyczyć szkolnego nauczania religii, ponieważ jest ono częścią publicznego systemu edukacji. Można przypuszczać, że dzisiejszą lekcję religii w polskiej szkole czeka coraz silniejsze ukształtowanie przez stopniową różnorodność religijną obecnego społeczeństwa i w dużej mierze dostosowanie jej do zasad uczestnictwa

religii w publicznej debacie. W nowoczesnym społeczeństwie, jak już podkreślano, można zaobserwować zarówno procesy sekularyzacji, jak i desekularyzacji.

Aby ocenić wpływ tych procesów na nauczanie religii, warto odnieść się najpierw do podstawowych konturów sekularyzacji i desekularyzacji; do miejsca nauczania religii, jakim jest szkoła i pierwszego wskaźnika społecznych efektów sekularyzacji i desekularyzacji, jak również do profesjonalnego rozumienia dzisiejszych nauczycieli religii jako drugiego wskaźnika możliwych efektów oraz do sekularyzacji jako indywidualizacji religijnej i desekularyzacji. W ponowoczesnych społeczeństwach jednostki poprzez własne decyzje poszukują nowych rozwiązań życiowych, które to zjawisko Piotr Sztompka opisuje jako „podkreślanie znaczenia jednostki, wolnej od narzuconych więzi grupowych i uzależnień, obdarzonej godnością i niezwykłymi prawami nie tylko jako obywatel, członek społeczeństwa, ale jako osoba ludzka, decydującej samodzielnie o kształcie swojej biografii, mającej do dyspozycji wiele wzorów życia czy kariery, a także ponoszącej wyłączną odpowiedzialność za swoje sukcesy czy porażki” (Sztompka, 2012: s. 646). Z kolei Monika Mazurek twierdzi, że indywidualizacja religijności jest równie ważnym procesem, jak i sekularyzacja. Religijność Polaków przechodzi od kilku lat daleko idącą transformację, o czym świadczą badania, że znaczna większość Polaków to osoby, których wiara uindywidualniła się i nie jest silnie związana z instytucją Kościoła katolickiego. Ponadto ich ocena moralna nie jest związana z religijnością, ponieważ ludzie żyją – używając terminów Maxa Webera – w odczarowanym świecie, w którym nie potrzebują duchownych jako interpretatorów rzeczywistości (Mazurek, 2019: s. 31-43).

Jak już zaznaczono, koncepcja sekularyzacji należy do rdzenia współczesnych teorii socjologii religii, opisując utratę społecznego znaczenia religii w nowoczesnych społeczeństwach (Pickel, 2011: s. 137-178). Głównymi przedstawicielami tej koncepcji w obszarze anglosaskim są Peter L. Berger (1967), David Martin (1978), Bryan Wilson (1982) oraz Steve

Bruce (2002), w Niemczech przede wszystkim Gert Pickel (2010) i Detlef Pollack (2012). W publicznej debacie słyszy się głosy, zwłaszcza na Zachodzie, że nauczanie religii w nowoczesnym społeczeństwie coraz bardziej traci na znaczeniu, ponieważ nie spełnia wymagań, jakie nowoczesność stawia mentalności współczesnego człowieka. W rezultacie dochodzi do ciągłej erozji religijności, a w konsekwencji instytucje religijne, działania i świadomość tracą na relewancji w wymiarze społecznym (Wilson, 1982, S. 49). W obszarze chrześcijaństwa maleje poparcie dla tradycyjnych przekonań, czego dowodem jest przykładowo systematyczny spadek uczestnictwa w nabożeństwach, zwłaszcza młodych osób. Ten trend jest coraz bardziej widoczny w ostatnich latach także w społeczeństwie polskim.

W Niemczech rośnie liczba osób, które odchodzą z Kościoła katolickiego i ewangelickiego, a obecność obu Kościołów w życiu publicznym jest akceptowana głównie tam, gdzie angażują się w działalność charytatywno-społeczną (Pollack, 2012). Dramatyczna sytuacja z punktu widzenia Kościołów, według socjologa religii Detlefa Pollacka, który zasiadał w Radzie Naukowej KMU, Kościoły same niewiele mogą zrobić, aby odzyskać utracone zaufanie, mogą jedynie punktowo przeciwdziałać temu zjawisku. Każda próba poprawy własnego wizerunku jest natychmiast postrzegana przez opinię publiczną jako forma samousprawiedliwienia. „Tutaj Kościoły wydają się mieć związane ręce“, ale jednak nie oznacza to, że są one całkowicie bezsilne: Mogą przecież prowadzić duszpasterstwo, mogą pełnić zadania socjalno-diakonijne, oferować dobrą pracę z młodzieżą i lekcje religii. W ten sposób zwiększą się szanse, że ludzie poczną, iż mogą zaufać pracownikom kościelnym. Mimo to, możliwości wpływu Kościołów są ograniczone, ponieważ wielu ludzi w ogóle nie zna już ofert kościelnych (<https://www.katholisch.de/artikel/48668-dramatische-zahlen-so-steht-es-um-glaube-und-kirche-in-deutschland>). Co ciekawe, również wśród muzułmanów mieszkających w Europie widać wyraźne symptomy początku sekularyzacji (Göle, 2016; Roy, 2006).

Jednakże koncepcja sekularyzacji nigdy nie była bezsporna. Już wcześniej zauważono, procesy sekularyzacji w Europie, podczas gdy religia w reszcie świata wciąż odgrywa centralną rolę w życiu publicznym i prywatnym. (Casanova, 1994; Davie, 2002). Ponadto koncepcji sekularyzacji przeciwstawiono koncepcję indywidualizacji religijnej (Pickel, 2011, S. 178-197; Gabriel, 1996; Knoblauch, 2009). Koncepcja religijnej indywidualizacji diagnozuje wprawdzie erozję zinstytucjonalizowanej religijności, ale zauważa także duchowe nowości, które częściowo zachodzą w obrębie spektrum uznawanych religii, a częściowo w opozycji do nich. Takie wydarzenia, które emocjonalnie prezentują religię (np. Światowe Dni Młodzieży), cieszą się równie dużym zainteresowaniem, jak charyzmatyczne wspólnoty chrześcijańskie. Ponadto ukształtowało się szerokie pole alternatywnych duchowości, których wspólną cechą jest stawianie subiektywnego dobrostanu ponad odniesieniem do transcencji (Heelas & Woodhead, 2007). W sumie te obserwacje wskazują mniej na proces sekularyzacji, a bardziej na religijną indywidualizację, w której subiektywny dostęp do religii jest ważniejszy niż instytucjonalne wytyczne. W wyniku tego procesu pole religijne staje się bardziej zróżnicowane, ale w nowoczesnych społeczeństwach pozostaje w zmienionej formie (Cipriani, 2017).

W końcu pojawiają się także głosy, jak już zaznaczono, że religijność powraca w nowoczesnych społeczeństwach (Graf, 2004; Gross, 2008; Kortner, 2006; Meyer, 2005). Zjawiska te są coraz częściej omawiane w kontekście socjologii religii pod hasłem wzmiarkowanej już desekularyzacji (Berger, 1999), albo resakralizacji (Davie, 2010). Zgodnie z tym, wbrew wielu prognozom, instytucje religijne mają również w nowoczesnych społeczeństwach duży wpływ na życie publiczne, a wiele osób zwraca się w poszukiwaniu sensu lub pocieszenia do tradycyjnych ofert religijnych (Riegel, 2021: s. 48-59). Warto też zaznaczyć, że jednocześnie rośnie liczba muzułmanów i chrześcijan prawosławnych w wyniku różnych fal migracyjnych, dla których religia jest naturalną częścią życia i którzy swoją religijność również manifestują w codzien-

nym życiu (Stonawski, Skirbekk, Kaufmann i Goujon, 2015). Wbrew wcześniejszym prognozom, religia pozostaje zatem obecna w nowoczesnych społeczeństwach, a nawet staje się coraz ważniejsza w publicznym dyskursie.

Wobec tego zjawiska, wydaje się zasadne pytanie, czy z pewnością większe zainteresowanie religią w ostatnich latach prowadzi również do renesansu praktykowanej religijności w przestrzeni prywatnej i publicznej? (Pollack, 2016). Obecnie w socjologii religii przeważa jednak perspektywa, według której zarówno prywatne, jak i publiczne życie codzienne nowoczesnych społeczeństw w dużej mierze podlega świeckiej opcji, opartej na naukach racjonalności (Taylor, 2009). Na wyzwania codzienności najbardziej solidne odpowiedzi dostarczają przede wszystkim nauki przyrodnicze, historia, psychologia oraz socjologia. Religijna postawa jest możliwa w ramach tego, co uważane jest za oczywiste, ale na początku uznawana jest za nierozsądną i dziwaczną. Kto swoje życie opiera na religijnych przekonaniach, musi albo pozostać w swoim gronie, albo umieć racjonalnie udowodnić swoją opcję religijną. Zgodnie z analizą przywoływanego już Charlesa Taylora, w czasach sekularyzacji religia jest możliwa także w nowoczesnych społeczeństwach, ale musi być sensownie uzasadniona. Aby mogła coś zmienić w życiu publicznym, musi zaakceptować zasady gry nowoczesnego społeczeństwa obywatelskiego (Habermas, 2001).

Lekcje religii w szkole w dobie sekularyzacji opisanej przez Charlesa Taylora, można uzasadnić, jak wzmiankowano wyżej, w oparciu o tzw. *res mixta* w punkcie przecięcia odpowiedzialności państwowej i kościelnej (Meckel, 2011). Zgodnie z Ustawą Zasadniczą dla Republiki Federalnej Niemiec i umową konkordatową nauczanie religii podlega nadzorowi państwowemu i jest zatem zobowiązane do ogólnych celów edukacyjnych typu szkoły, w której się odbywa. Jednocześnie zgodnie z zasadami za treści tego przedmiotu odpowiadają wspólnoty religijne. W nauczaniu religii istotny jest niewątpliwie wspomniany aspekt profesjonalności nauczycieli religii i poczucie ich

tożsamości, co ma decydujące znaczenie dla przebiegu zajęć, ponieważ przekładają oni instytucjonalne wytyczne na konkretne oferty edukacyjne i moderują merytoryczne zaangażowanie uczniów w te oferty. Szczególnie na lekcjach religii nauczycielowi przypisuje się kluczową rolę w tych zadaniach. W modelu wyznaniowym lekcji religii, nauczyciel religii postrzegany jest za gwaranta podejmowania tematu lekcji religii z perspektywy egzystencjalnej oraz jako wzór, jak można sprostać wymaganiom danej konfesji lub religii w życiu (Schambeck, 2013).

Jak zaznaczyłem na początku tego paragrafu, pozostaje jeszcze do omówienia kwestia, w jakim stopniu procesy społeczne sekularyzacji i desekularyzacji (resakralizacji) znajdują odzwierciedlenie w szkolnej lekcji religii. W nauczaniu religii wyznaniowej, a o taki jej charakter chodzi w polskich warunkach, nauczyciele religii w swojej pracy realizują pedagogiczne cele i refleksyjnie włączają swoją własną duchowość oraz konfesyjny kontekst nauczania w przebieg lekcji. W dyskusjach, różnorodność religijna jest akceptowana jako rzeczywistość w nauczaniu religii. W jakim stopniu ten bilans odzwierciedla procesy sekularyzacji i desekularyzacji, zależy w dużej mierze od punktu odniesienia. Biorąc pod uwagę sytuację lekcji religii od jej powrotu w 1990 roku do szkoły, można zauważyć stopniową sekularyzację tego przedmiotu. Nawet, jeśli spojrzymy na ostatnie 34 lata nauczania religii w szkole, widać wiele oznak społeczeństwa świeckiego w rozumieniu Charlesa Taylora (2009). Różnorodność religijna społeczeństwa odzwierciedla się – z zastrzeżeniem możliwości organizacyjnych – w spektrum wyznaniowej edukacji religijnej. Zamiast faworyzowania konkretnej tradycji religijnej, w koncepcji Taylora obowiązuje równe traktowanie różnych tradycji religijnych. Polscy nauczyciele religii postrzegają zazwyczaj różnorodność religijną w środowisku szkolnym z otwartością i tolerancją, a sekularyzacja społeczna nie jest tu rozumiana jako opozycja wobec wszystkiego, co religijne, lecz w sensie Taylora jako ramy odniesienia dla wszelkiej orientacji światopoglądowej.

Z analiz dotyczących nauczania religii w polskiej szkole wynika, że trudno będzie znaleźć jakiegokolwiek dowody na desekularyzację (resakralizację), które mogłyby rościć sobie prawo do ogólnej ważności. Obserwowane procesy sekularyzacji nie pasują do założeń radykalnych interpretacji tej tezy. Lekcje religii wydają się zarówno pod względem formy, jak i zgodnie z profesjonalnym poczuciem tożsamości nauczycieli, dostosowane do możliwości edukacji religijnej w przestrzeni publicznej w warunkach społeczeństwa pluralistycznego (Rogowski, 2012: s. 57-76). Wobec powyższych przemyśleń można skonstatować, oczekując z nadzieją, że udział religii w publicznym dyskursie oraz zachodzące procesy w związku z różnorodnością religijną w Polsce, będą miały pozytywny wkład w budowanie społeczeństwa demokratycznego.

3.5. Konkluzje

Podsumowując trzeci rozdział na temat sekularyzacji i konsekwencji dla nauczania religii, zwróciłem uwagę przede wszystkim na kontekst socjologicznoreligijny tego nauczania. Na pierwszy rzut oka może się wydawać, że edukacja religijna w szkole nie jest bezpośrednio związana z socjologią religii. Jednak sformułowanie: *lekcje religii między sekularyzacją a pluralizmem religijnym*, jak najbardziej odpowiada perspektywie socjologicznoreligijnej. Trzeba też tu zaznaczyć, że samo nauczanie religii rzadko pojawia się w rozważaniach i analizach religioznawców, natomiast z perspektywy socjologii religii nie jest to zaskakujące, ponieważ subdyscyplina ta w dużej mierze koncentruje się na naukowym badaniu religii, religijnych form społecznych oraz religijności w społeczeństwie (Pickel, 2011: s. 11-15). Socjologowie religii, analizując – częściowo zmieniające się – formy religii w społeczeństwie, starają się wyjaśnić i zrozumieć te zmiany, odwołując się do ogólnych teorii oraz wspierać powstające w ten sposób koncepcje dostępnym materiałem empirycznym. Chodzi też przy tym natural-

nie o ich rzetelną weryfikację. Socjologia pozwala spojrzeć na rozwój społeczny z intersubiektywnego, a niemal obiektywnego punktu widzenia. Ta „obiektywność” i wykluczenie osądów wartościujących w analizie są dla wielu socjologów centralnym markerem dystansu socjologii od teologii czy filozofii.

Teologia z perspektywy socjologów przyjmuje normatywny punkt widzenia na religię, co czasami ogranicza obiektywny ogląd rzeczywistości. Jeśli teologia zajmuje się istotą religii, to socjologia koncentruje się na współczesnej formie społecznej religii w jej różnorodnych kształtach i przejawach. Patrząc z zewnątrz, należy przeanalizować rozwój sfery religijnej w kontekście zmian warunków społecznych oraz rozważyć ich wzajemne oddziaływanie. Lekcje religii mają dla socjologów religii istotne znaczenie jako instancja socjalizacji. Szkoły, obok rodziny i grup rówieśniczych, odgrywają istotną rolę w przekazywaniu lub zmianie wartości. A zatem znaczenie socjalizacji i zmiany wartości staje się widoczne w socjologii religii w kontekście teorii sekularyzacji (Pickel, 2022). Dlatego w paragrafach niniejszego rozdziału starałem się w oparciu o teorię sekularyzacji wyjaśnić procesy społeczne, socjalizacyjne i ich wpływ na nauczanie religii. To, że szkoły odgrywają w tym obszarze znaczącą rolę wystarczy wsłuchać się w głosy uczniów, którzy w dobie współczesnej sekularyzacji coraz częściej jako kluczową instancję socjalizacyjną dla ich religijności wskazują nie ojca czy matkę, ale nauczyciela religii. Proces socjalizacji w szkole i w grupach rówieśniczych przyczynia się do zmiany w postawach jednostek wobec religii i jej znaczenia dla członków społeczeństwa. Uczniowie uczą się w ten sposób zrozumienia swojej religii i odnoszenia jej do otoczenia, w którym żyją.

Nie można mieć wątpliwości, że sekularyzacja lub sekularne otoczenie ma istotne znaczenie zarówno dla własnej religijności, jak i środowiska społecznego. W tym labiryncie religijnych przemian, jak: sekularyzacja, indywidualizacja religijna i pluralizacja religijna, wydaje się, że pierwsza z wymienionych tendencji, czyli sekularyzacja, jest

najsilniejszym zjawiskiem. A zatem nauczanie religii, w warunkach sekularyzacji i pluralizacji, powinno koncentrować się na współczesnych tematach społecznych, które mają relewantne znaczenie dla osobistego życia uczniów. Osobiste tematy są punktem wyjścia dla współczesnej edukacji religijnej, a ważne kontrowersje społeczne sięgają od społeczeństwa do jednostek, co wymaga określenia relacji własnej religijności do rozwoju społecznego.

Można przypuszczać, a na to wskazują najnowsze badania, że w XXI wieku będą zaznaczać się procesy przyspieszonej, może radykalnej sekularyzacji i indywidualizacji, podobne do tych, jakie zaistniały w wysoko rozwiniętych społeczeństwach zachodnich. Na podstawie danych, według sondażu ogólnopolskiego zrealizowanego w listopadzie i grudniu 2022 roku oraz w styczniu 2023 roku 73,4% badanej młodzieży szkolnej należało do Kościoła katolickiego (12,6% – nienależący do żadnego wyznania religijnego); za głęboko wierzących lub wierzących uważało się 45,7% ankietowanych, za wierzących w Boga zdecydowanie i umiarkowanie – 51,2%; 45,2% badanych uznało, że byli bardziej religijni dawniej, 10,2% – że obecnie, 23,3% – bez zmian i 15,4% – trudno powiedzieć; 21,3% – to praktykujący w każdą niedzielę, 26,2% – praktykujący nieregularnie, 25,3% – praktykujący okazjonalnie i 17,5% – w ogóle niepraktykujący; 53,5% – to przystępujący przynajmniej raz w roku do spowiedzi i komunii wielkanocnej; 20,3% – modli się przynajmniej raz dziennie (Mariański, Słotwińska, Mąkosa, Buk-Cegiełka, 2024: s. 51-75).

Z kolei wyniki ogólnopolskiego sondażu społecznego, zrealizowanego w latach 2022-2023 wśród młodzieży ze szkół ponadpodstawowych z klas pierwszych i czwartych, dotyczące katolickiej moralności małżeńsko-rodzinnej są tak znaczne, że w tym obszarze zachodzi niemal rewolucja. „Wielu młodych Polaków czuje się bardziej kreatorami niż adresatami wartości i norm moralnych. Zróżnicowany jest poziom aprobaty dla katolickich norm moralności małżeńsko-rodzinnej w różnych środowiskach społecznych. Wśród młodzieży

ze szkół ponadpodstawowych z klas pierwszych i czwartych 75,0% ankietowanych uznało za dozwolone współżycie seksualne w okresie oficjalnego narzeczeństwa; 11,2% – to zależy; 5,1% – niedozwolone i 8,7% – nie umiem powiedzieć; zdrada małżeńska (odpowiednio) – 3,8%, 10,0%, 78,3%, 8,0%; rozwody – 53,0%, 33,7%, 6,1%, 7,2%; stosowanie środków antykoncepcyjnych – 75,5%, 10,4%, 6,0%, 8,0%; przerywanie ciąży – 40,3%, 33,3%, 17,3%, 9,1%. Przeciętny wskaźnik przyzwolenia na pięć analizowanych spraw („dozwolone”) kształtował się na poziomie 49,5%, przyzwolenia częściowego („to zależy”) – 19,7%, dezaprobaty („niedozwolone”) – 22,6% i niezdecydowania („trudno powiedzieć”) – 8,2%. [...]. Można szacować, że w środowiskach młodzieży ze szkół ponadpodstawowych w Polsce około 20% badanych aprobuje wartości i normy katolickiej etyki małżeńskiej i rodzinnej, około 40% prezentuje postawy selektywne i około 40% całkowicie odeszło od tej moralności” (Mariański, Słotwińska, Mąkosa, Buk-Cegiełka, 2024: s. 131-148). Według potwierdzonych badań socjologicznych widać niewątpliwie znaczące zmiany w moralności małżeńsko-rodzinnej młodego pokolenia Polaków, które podlega procesom indywidualizacji i sekularyzacji.

Jeżeli chodzi o badania w ramach projektu pt. *Edukacja religijna młodzieży polskiej – stan obecny, szanse i wyzwania* w celu ukazania opinii młodzieży szkół średnich na temat skuteczności nauczania religii w szkole w kwestiach przekazu wiedzy religijnej i pogłębiania wiary w Boga, analiza wyników pokazuje, że „ponad połowa (57,5%) młodzieży uczęszczającej regularnie na lekcje religii dostrzega ich wpływ na poszerzanie wiedzy religijnej, ale tylko około jednej trzeciej regularnych uczestników lekcji religii (32,3%) dostrzega ich pozytywny wpływ na wiarę. W odniesieniu do uczniów nieregularnie uczęszczających na lekcje religii odsetki te są dużo niższe. Oprócz analizy wyników badań określono także wyzwania, jakie niosą one dla działalności katechetycznej. Dotyczy to zwłaszcza niewystarczającej formacji

religijnej poprzez edukację religijną w szkole” (Mąkosa, Słotwińska, Mariański, Buk-Cegiełka, Rybarski, 2024: s. 113-138).

Jest oczywiste, że lekcja religii w szkole nie spełni zadań ściśle katechetycznych. Na ten aspekt należało zwrócić uwagę zaraz na początku powrotu nauki religii do szkoły i dostrzec z jednej strony różnicę co do zadań i celów przekazu religijnego, jakim jest miejsce szkoły i parafii, z drugiej zaś strony rozłożyć akcenty tegoż przekazu tak, aby obszary te mogły się wzajemnie uzupełniać.

Wobec zachodzących procesów sekularyzacyjnych, nowoczesna lekcja religii musi przyjąć odpowiednią strategię, zwłaszcza pod kątem komunikacji dyskursywnej, dotyczącej interakcji z uczniami, którzy mają jedynie ograniczoną zdolność do komunikacji religijnej. Ważne jest, aby nauczyciele religii w sposób kompetentny i odważny podejmowali tematy aktualne i nie wykluczali ich z lekcji. Bez wątpienia, tematy, które będą omawiane, mogą być trudne i na pierwszy rzut oka mogą wydawać się sprzeczne z obrazem apolitycznych lekcji religii. Ale trzeba pamiętać, że pominięcie tych tematów może mieć odwrotny skutek, ponieważ w publicznej dyskusji i tak dotrą one do uczniów, co może jedynie przyczynić się do większej niewiarygodności, a być może nawet zbędności lekcji religii z ich perspektywy. Podejmowanie trudnych tematów w nauczaniu religii nobilituje ten przedmiot i co więcej, zdobywa samodzielną i istotną pozycję społeczno-polityczną w konkurencji innych przedmiotów szkolnych.

Edukacja ogólna ma społeczne miejsce w przestrzennej, ukształtowanej przez tradycje wspólnoty kulturowej. Taka wspólnota kulturowa, w której człowiek zdobywa swoją ogólną wiedzę, jest określona przez konkretne wyobrażenia wspólnego życia. Ona nie jest uniwersalnym społeczeństwem światowym. W tej wspólnoty kulturowej jednak rośnie uniwersalna zdolność komunikacji i etyka uniwersalnej solidarności. Nie ma „wielokulturowej tożsamości“. Ale istnieje własna tożsamość kulturowa, która potrafi porozumiewać się z innymi tożsamościami kulturowymi. Ta umiejętność jest dzisiaj relewantnym elementem edukacji i obecnie należy do podstawowej wiedzy ogólnej. Powinna być rozumiana jako umiejętność komunikacji wykraczająca poza własną regionalną kulturę. Do tej ogólnej wiedzy należy w aktualnej sytuacji społecznej przede wszystkim uznanie odmienności drugiego człowieka – jego szczególnej kulturowej determinacji. Porozumienie i uznanie drugiego człowieka są możliwe tylko poprzez wzajemne przyjęcie perspektywy, która stała się czymś w rodzaju głębokiej struktury ogólnej edukacji.

(Dokument: Die bildende Kraft des Religionsunterrichts, nr 2.2.).

Rozdział IV

Katolicka i ewangelicka lekcja religii w Niemczech

W Niemczech w poszukiwaniu rozwiązań dla skutecznego nauczania religii w szkole swoją aktywność zaznacza zarówno Kościół katolicki i ewangelicki. Charakter i zadania lekcji religii w szkole z perspektywy Kościoła katolickiego określa i wyjaśnia Konferencja Episkopatu Niemieckiego (*Deutsche Bischofskonferenz – DBK*), natomiast ewangelickiego (Ewangelicki Kościół w Niemczech (*Evangelische Kirche in Deutschland – EKD*)). Należy też podkreślić, że obydwie Kościoły swoje podstawowe poglądy na lekcję religii w szkole wyjaśniają przy współpracy z innymi wspólnotami religijnymi.

Najpierw postaram się przybliżyć spojrzenie obydwu Kościołów na szkolną lekcję religii na podstawie uchwały Konferencji Ministrów Edukacji i Kultury z dnia 13 grudnia 2002 roku w wersji z dnia 15 czerwca 2023 roku (*Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2002 in der Fassung vom 15.06.2023*).

W tym kontekście sensowne wydaje się wyjaśnienie najpierw nazewnictwa *Kultusministerium*. Otóż w Niemczech Ministerstwo Kultury jest tradycyjnie określane jako najwyższy organ administracyjny państwa niemieckiego w zakresie szkół i edukacji – a czasem także uniwersytetów i spraw kulturalnych. Słowo *Kultus* (od łacińskiego *cultus*) pierwotnie oznaczało sprawy religijne, które były pod nadzorem państwa przed rozdzieleniem Kościoła i państwa i zwykle były połączone z systemem szkolnictwa w jednym ministerstwie. Obecnie, wbrew jego faktycznemu znaczeniu, termin *Kultus* jest często używany i rozumiany jako synonim edukacji (zwłaszcza szkół, czasem także uniwersyte-tów). Oficjalnie jednak termin *Ministerstwo Kultury* jest używany tylko w około jednej trzeciej wszystkich krajów związkowych (Badenia-Wirtembergia, Bawaria, Hesja, Dolna Saksonia i Saksonia); w tych krajach stosunki państwa z Kościołami i wspólnotami religijnymi nadal należą do

kompetencji Ministerstwa Kultury i są obsługiwane przez odpowiednie jednostki organizacyjne. W innych krajach związkowych departament odpowiedzialny za edukację jest zwykle określany jako Ministerstwo Edukacji. Ze względu na ich rosnący zakres, obszary odpowiedzialności są często podzielone między kilka ministerstw o zmieniających się nazwach. Obecnie termin *Ministerstwo Edukacji i Spraw Kulturalnych* jest zatem rozpoznawany przede wszystkim przez opinię publiczną w formie Stałej Konferencji Ministrów Edukacji i Spraw Kulturalnych (*Kultusministerkonferenz*).

4.1. Zasady katolickiej lekcji religii

Na podstawie art. 7 ust. 3 GG, nauczanie religii „odbywa się zgodnie z zasadami wspólnot religijnych”. Katolicka nauka religii podlega prawu kanonicznemu zgodnie z kan. 804 § 1 CIC, ustalana przez Konferencję Episkopatu, z zachowaniem jurysdykcji odpowiedniego biskupa diecezjalnego. Konferencja Episkopatu Niemiec przedstawiła te zasady w kilku deklaracjach: *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts* (Edukacyjna moc lekcji religii. O wyznaniowym charakterze katolickiej lekcji religii) / (1996); *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen* (Lekcja religii wobec nowych wyzwań) / (2005) oraz *Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts* (Przyszłość konfesyjnej lekcji religii. Zalecenia dotyczące współpracy katolickiej i ewangelickiej lekcji religii) / (2016). Deklaracje te odwołują się także do Uchwały Wspólnego Synodu Diecezji Republiki Federalnej Niemiec z 1974 roku. Opublikowano wtedy doniosły dokument: *Der Religionsunterricht in der Schule* (2012: s. 123-152).

W ramach misji edukacyjnej szkoły nauczanie religii, jak zaznaczono wyżej, zajmuje się między innymi „zagadnieniami konstytutywnej racjonalności” (J. Baumert), pytaniami o skąd, dokąd i dla czego dotyczącymi człowieka i świata. W społeczeństwie pluralistycznym religijnie i ideologicznie na te pytania udzielane są różne odpowiedzi

– religijne i świeckie. W związku z tym w szkole dostępnych jest wiele przedmiotów w ramach edukacji religijnej. Zgodnie z nauką Kościoła katolickiego, odkrywanie rzeczywistości świata jest możliwe tylko w ramach szkolnego nauczania religii (*Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, 2005: s. 7).

Jednocześnie katolicka lekcja religii przekazuje tradycję chrześcijańską, pod której wpływem jest historia i kultura Europy aż do codziennego życia włącznie (np. siedem dni w tygodniu, święta, budowle sakralne, projektowanie przestrzeni społecznych, ikonografia artystyczna itp.). W ten sposób przyczynia się do adekwatnego odczytywania świata kulturowego i społecznego, w którym uczniowie żyją. Jako lekcja religii o charakterze konfesyjnym, nauczanie ma wymiar nie tylko opisowy, ale także normatywny, bowiem przekazuje to, w co się wierzy, ale także to, w co wierzy się z umotywowanych pobudek. Katolicka lekcja religii umożliwia wiarę oraz praktykę wiary Kościoła z perspektywy wewnętrznej lub uczestniczącej. Nauczyciele religii należący do Kościoła katolickiego zdobywają kwalifikacje pedagogiczne w ramach studiów teologii katolickiej i jak wspomniano, otrzymują od władzy kościelnej misję kanoniczną (*missio canonica*). Oczekuje się od nich, aby w ramach przedmiotu lekcji religii przekazywali nie tylko jedynie informacje na temat wiary chrześcijańskiej i innych religii, ale także w sposób dydaktyczny przedstawiali swoje przekonania religijne i moralne (*Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13. 12. 2002 in der Fassung vom 15. 06. 2023*: s. 18).

Katolicka lekcja religii pomaga w rozwoju religijnym i moralnym uczniów poprzez zdolność zdobywania orientacji osobistej i społecznej. Ponadto w drodze krytycznego podejścia do znaczenia wiary chrześcijańskiej w swoim życiu, mogą dalej rozwijać własne przekonania religijne i moralne. Edukacja religijna w szkole wspiera zatem zdolność i chęć rozwijania i reprezentowania przekonań religijnych, a także zdolność i chęć komunikowania się z ludźmi innych wyznań i niewierzącymi. Tylko ten, kto ma własne przekonania, może na-

wiązać znaczący dialog z innymi. I odwrotnie, prawdą jest również, że własne przekonania kształtują się i rozwijają w dialogu z innymi. Odnosi się to do silnej formy tolerancji uznającej odmienność innych i traktującej poważnie także swoje przekonania (*Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts*, 2016: s. 10-11).

W dydaktyce religii zasada dialogu ma fundamentalne znaczenie. Lekcja religii otwiera wiarę chrześcijańską na dialog z doświadczeniami i przekonaniami uczniów, z wiedzą i spostrzeżeniami dotyczącymi innych tematów, z aktualnymi zagadnieniami kształtowania życia i świata, ze stanowiskami innych wyznań, religii i światopoglądów. Centralne zadanie katolickiej lekcji religii polega na wspieraniu umiejętności uczniów w zakresie dialogu religijnego i osądu, przekazywania podstawowej wiedzy o wierze chrześcijańskiej i innych religiach oraz refleksyjnego kształtowania form życia opartego na wierze. Te trzy zadania tworzą profil szkolnego przedmiotu katolickiej lekcji religii (*Der Religionsunterricht in der Schule*, 2012: s. 123-152).

Trzeba zaznaczyć, że Kościół katolicki jest również otwarty na współpracę z Kościołem ewangelickim i innymi podmiotami. Różnorodność przedmiotów edukacji religijnej umożliwia nauczanie ekumeniczne i międzyreligijne, które jest dydaktycznie zaprojektowane i wspierane przez nauczycieli religii jako ekspertów określonego wyznania lub religii. Konferencja Episkopatu Niemiec uważa, że współpraca z religią judaistyczną lub muzułmańską na określone tematy, na przykład w ramach projektów interdyscyplinarnych lub w ograniczonych czasowo fazach nauczania, jest pożądane. Dotyczy to również kooperacji w ramach zajęć z filozofii i etyki (*Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts*, 2016: s. 30).

Ze względów teologicznych i religijno-demograficznych współpraca z ewangelicką lekcją religii ma szczególne znaczenie. Nawet jeśli jeszcze nie wszystkie różnice teologiczne zostały przezwyciężone, na przykład w rozumieniu Kościoła, czy w sprawach podstawowych prawd wiary, jak kwestie chrystologiczne. Z perspektywy katolickiej

te i inne podobieństwa w wierze i praktyce wiary uzasadniają rozszerzoną współpracę między tymi dwoma podmiotami, która obejmuje również tworzenie wspólnych zespołów edukacyjnych. W niektórych regionach takie formy edukacyjne mają również sens z racji religijno-demograficznych, ponieważ nie zawsze jest możliwe ze względu na niewielką liczbę uczniów katolickich lub ewangelickich utworzenie oddzielnych grup. Warunki prawne i organizacyjne szkół oraz pedagogicznoreligijne dla rozszerzonej współpracy między tymi dwoma przedmiotami, które muszą być przestrzegane z perspektywy kościelnej, są określone w umowach państwowych między odpowiednimi (archi)diecezjami i ewangelickimi Kościołami lądowymi. Umowy te opierają się na odpowiednich zaleceniach Niemieckiej Konferencji Biskupów (*Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts*, 2016: s. 25-37).

Zważywszy jednak na to, że liczba uczniów uczestniczących w lekcjach religii maleje i uczestniczą w niej często również nieochrzczone lub innego wyznania dzieci, które mają małe lub żadne doświadczenie z wiarą chrześcijańską, zachodzi pytanie, jak nauka religii może stawić czoła tym wyzwaniom i być kształtowana obecnie i w przyszłości? Dla konserwatywnych kręgów kościelnych odpowiedź jest jasna, że w przeciwdziałaniu sekularyzacji społeczeństwa konieczna jest katecheza we wspólnotach parafialnych, czyli wprowadzenie w praktykę wiary, ponieważ ten cel nie jest wyraźnie częścią szkolnej lekcji religii. Biskupi ustalili to już na synodzie w Würzburgu, że można oceniać, czego uczniowie się nauczyli, jak różnorodnie argumentują i jak bardzo zajmują się tematami, ale pytanie, czy i jak bardzo wierzą, wymyka się wszelkim ocenom, na co zwraca uwagę Susanne Orth (Brüwer, 2019). Autorka zgadza się z wieloma pedagogami religii, że w przyszłości konieczna będzie większa współpraca w szkołach podstawowych między nauczycielami religii katolickiej i ewangelickiej, ale jak podkreśla dalej, taki rodzaj kooperacji nie jest wszędzie możliwy. Potrzebna jest mniej więcej równa liczba uczniów ewangelickich

i katolickich, aby móc współpracować na równych zasadach. Również formy autentycznego spotkania z innymi wspólnotami religijnymi są sensowne, na przykład wizyta w meczecie lub synagodze, ale trwałe formy współpracy lub wspólnie prowadzona nauka nie jest w tych przypadkach możliwa. Tutaj wspólne cechy są mniej wyraźne niż w przypadku wyznań chrześcijańskich.

Ogólnie rzecz ujmując, aby zapewnić lekcjom religii przyszłość, jak twierdzą zgodnie eksperci: Monika Tautz, Stefan Altmeyer i Susanne Orth, potrzebna jest niewątpliwie sensowna współpraca. Monika Tautz i Stefan Altmeyer, pedagodzy religii z uniwersytetów w Kolonii i Moguncji, idą jeszcze o krok dalej, mianowicie: w kierunku przyszłości lekcji religii nie tylko konfesyjno-kooperacyjnej, ale i inne wspólnoty religijne, jak muzułmanie, a także osoby bezwyznaniowe, powinny być równoprawnie zaangażowane we współpracę poprzez przedmiot etyki czy filozofii. Jeśli kompetencje w zakresie osądu religijnego mają być promowane w pluralistycznym społeczeństwie, konieczne jest ćwiczenie się w dyskursie z różnymi światopoglądami, a do tego należą również światopoglądy niereligijne, podkreśla Tautz, a z kolei Altmeyer twierdzi, że nie podejmowanie takiej współpracy oznaczałoby, że wszyscy uczniowie zostaliby podzieleni według religii, przygotowanie do dialogu odbywałoby się oddzielnie, a jego realizacja dopiero później. Już można zaobserwować wady tego modelu i nie należy od razu uznawać tej ponadkonfesyjnej współpracy za regułę dla wszystkich, zaznacza Altmeyer (Brüwer, 2019) i opowiada się za dostosowaniem lekcji religii do danego kontekstu i znalezieniem odpowiedniej formy, ponieważ tam, gdzie jest wiele religii, formy kooperacyjne powinny być oczywiste. W szkołach z jednorodną grupą uczniów – jeśli na przykład przeważają uczniowie katoliccy – nauczanie religii wyznaniowej nadal jest odpowiednie. Ponadto potrzebny jest czas na wdrożenie tych koncepcji, które są jeszcze „muzyką przyszłości”, zaznacza Altmeyer, podkreślając jednocześnie, że niemal we wszystkich szkołach brakuje odpowiedniej liczby wykwalifikowanych

nauczycieli z różnych wspólnot religijnych, aby naprawdę współpracować na równych zasadach. Wzywa on zatem, żeby wprowadzić konsekwentnie zapewnienie jakości w formie szkoleń dla wszystkich nauczycieli, którzy uczą w tym modelu. Potrzebne jest doświadczenie w dialogu i dogłębna wiedza na temat treści wiary innych religii. Szkoły powinny również przedstawić własny koncept, aby udowodnić, że rzeczywiście dążą do współpracy. Tylko w sytuacji kryzysowej, gdyby zajęcia z religii musiały zostać odwołane, powinno dojść do połączenia lekcji religii kooperatywno-wyznaniowej. Altmeyer patrzy jednak optymistycznie, twierdząc, że tam, gdzie lekcje religii pokazują, iż są one naprawdę silnym wkładem w edukację szkolną i niezbędne dla życia szkolnego, nie dadzą się one zepchnąć na boczny tor. Ma też nadzieję, że wkrótce więcej maturzystów dostrzeże, iż religia jest prawdziwie przyszłościowym przedmiotem (Brüwer, 2019).

Konkludując, warto zwrócić też uwagę na sens interdyscyplinarnych projektów edukacyjnych. Chodzi o współpracę tematyczną z innymi przedmiotami (np. język niemiecki, historia, nauki społeczne/polityka, sztuka, biologia), która powinna się koncentrować na kwestiach etycznych lub kulturowych i na historycznym znaczeniu chrześcijaństwa.

4.2. Zasady ewangelickiej lekcji religii

Kościół ewangelicki w Niemczech (EKD) opisał swoje zasady nauczania religii w szkole w różnych tekstach, w szczególności w oświadczeniu dotyczącym kwestii konstytucyjnych lekcji religii (EKD 1971) oraz w memorandumach: *Identität und Verständigung* (*Tożsamość i zrozumienie. Miejsce i perspektywy edukacji religijnej w pluralizmie*) (EKD 1994) oraz *Religiöse Orientierung gewinnen* (*Zdobywanie orientacji religijnej. Ewangelicka lekcja religii jako wkład w szkołę zdolną do pluralizmu*) / (EKD 2014). Lekcja religii służy, podobnie jak inne przepisy niemieckiego prawa państwowo-kościelnego w realizacji podstawowego

prawa do wolności wyznania. Dzieci, młodzież i młodzi dorośli powinni być w stanie swobodnie i niezależnie orientować się w swojej religii.

Zdobycie orientacji religijnej staje się dzisiaj coraz ważniejsze i jednocześnie trudniejsze. Dzieci i młodzież od najmłodszych lat stykają się z różnorodnością religijną i światopoglądową, która zdaje się jeszcze bardziej wzrastać. Przynoszą ze sobą różne pochodzenia, uwarunkowania i orientacje. Do dzisiejszej dyskusji na temat szkoły i nauczania, w której słusznie podkreśla się heterogeniczność, od samego początku dołącza również różnorodność religijna i światopoglądowa. Chodzi o to, aby wyraźnie pokazać, że nauka religii jako przedmiot szkolny, który w sposób centralny zajmuje się tą pluralizacją, odnosi się do podstawowych zadań szkoły i edukacji oraz może wnieść istotny wkład w ich realizację. Dywagując nad pluralizmem, należy kierować się poszukiwaniem wspólnoty jako tego, co łączy mimo wszelkiej różnorodności, oraz gotowością do akceptacji różnic, które nie dają się rozwiązać. Obie zasady są zarówno pedagogicznie, jak i teologicznie uzasadnione. Zdolność konstruktywnego zmierzenia się z pluralizmem religijnym i światopoglądowym opiera się na dostrzeganiu wspólnych cech, które obejmują wszystkich ludzi, ale także na świadomości trwałego znaczenia różnych orientacji życiowych i przekonań religijnych. Podwójne ukierunkowanie na wspólnotę i różnicę odpowiada celowi edukacyjnemu, jakim jest zdolność do pluralizmu, która wymaga wyraźnie zarysowanej edukacji religijnej. Radzenie sobie z zadaniami związanymi z różnorodnością religijną i światopoglądową wykracza koniecznie poza lekcje religii, ponieważ dotyka ona zawsze życia w środowisku szkolnym, rozwoju i profilu szkoły. Szkoła i nauczanie religii stoją tutaj przed wspólnymi zadaniami. O religii w szkole nie można już dzisiaj mówić, nie odnosząc się do całej szkoły – i odwrotnie. Lekcja religii jest tutaj rozumiana w ten sposób, że przyczynia się do kształtowania umiejętności językowych i orientacyjnych w zakresie religii. Wspiera nabywanie kompetencji

interreligijnych i międzykulturowych oraz związek między racjonalnością a religią. Dzięki temu dociera również do dzieci i młodzieży z rodzin, które zazwyczaj mają niewielki kontakt z Kościołem lub wspólnotami religijnymi (*Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland* (EKD), 2014: s. 11-12).

W ramach swojej misji edukacyjnej, lekcja religii otwiera religijny wymiar rzeczywistości, a tym samym specyficzny sposób spotkania ze światem, który należy rozumieć jako integralną część edukacji ogólnej. W centrum tego przedmiotu znajdują się pytania egzystencjalne, które określają własny plan życia, własną interpretację rzeczywistości i indywidualne możliwości działania. Lekcja religii zajmuje się tymi fundamentalnymi pytaniami oraz wielością religijnych i filozoficzno-ideologicznych odpowiedzi w społeczeństwie. Głównym celem ewangelickiej lekcji religii jest promowanie kształcenia religijnego. Z punktu widzenia Kościoła ewangelickiego sprawdza ona, w warunkach nauczania szkolnego zdolności językowe, wsparcie, tolerancję i dialog wiary chrześcijańskiej. Otwiera uczniom ich własny horyzont rozumienia świata, co jest ważne dla indywidualnego procesu wychowania, który jest niezbędny w kształtowaniu tożsamości i zdolności do komunikowania się w pluralistycznym społeczeństwie. Pod tym względem znacznie różni się od zwykłego poznawania religii. Uczniowie zdobywają na zajęciach wiedzę, umiejętności, postawy i zachowania, które są nieodzowne do radzenia sobie z samym sobą oraz z orientacjami etycznymi i społecznymi, z wiarą chrześcijańską oraz z innymi religiami i światopoglądami. Ponadto inne programy edukacji religijnej, jak duszpasterstwo lub szkolna praca socjalna, przyczyniają się do życia szkolnego i humanitarnej kultury szkolnej (*Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13. 12. 2002 in der Fassung vom 15. 06. 2023*: s. 13-14).

Ewangelicka lekcja religii związana jest z konkretną formą i fundamentem wiary chrześcijańskiej w jej ewangelickiej formie. Zasadniczo charakteryzuje się ono rozumieniem człowieka i jego rzeczywistości, które ma swoje źródło w biblijnie poświadczonej historii Boga z ludzkością.

Zrozumienie to opiera się na fundamentalnym doświadczeniu, które w tradycji reformacyjnej można określić jako usprawiedliwienie przez samą wiarę. Wyraża to fakt, że człowiek zawdzięcza powód, sens i cel swojego istnienia wyłącznie Bogu. Bezwarunkowa akceptacja Boga uwalnia człowieka od przymusu samousprawiedliwienia. Ta wolność jest powierzona człowiekowi i umożliwia mu życie w odpowiedzialności. Ewangelicka lekcja religii ma na celu zapewnienie uczniom kształcenia religijnego, które ma wpływ na wszystkie obszary życia społecznego, osobistego i stanowi niezbędny wymiar ludzkiej edukacji. Ta religijna edukacja promowana jest poprzez różnorodne procesy uczenia się.

Zasada dialogu w ewangelickiej lekcji religii ma na celu zdobycie własnych przekonań poprzez komunikatywną wymianę z innymi. W ten sposób lekcje te promują uczenie się w wymiarze społecznym i są tematyzowane w wielu przejawach i aspektach. Poprzez otwarty dialog przedmiot ten przyczynia się do zróżnicowanej zdolności osądu i krytycznej tolerancji wobec prawdziwych twierdzeń. W ten sposób wspiera międzykulturowe i międzyreligijne uczenie się. W dialogu z podstawami biblijnymi i tradycjami wiary chrześcijańskiej z jednej strony, a z drugiej z pluralistycznymi religijnymi stylami życia i interpretacjami świata – uczniowie zyskują perspektywy dla własnego życia i orientacji w świecie. Pod wieloma względami kultura, w której żyjemy, opiera się na przekonaniach chrześcijańskich. Dlatego w edukacji religijnej centralne treści i elementy chrześcijańskiej tradycji w pamięci kulturowej są przywoływane, odkrywane i wyjaśniane. Tutaj, bardziej niż na jakimkolwiek innym przedmiocie, uczniowie mogą zastanowić się nad pytaniem dotyczącym Boga i reflektować znaczenie tych treści dla fundamentalnych kwestii ludzkiego życia (*Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13. 12. 2002 in der Fassung vom 15. 06. 2023*; s. 14).

Przedmiot lekcji religii oferuje także możliwość w miejscach pozaszkolnych, poznanie form wiary i życia chrześcijańskiego, a tym samym zdobycie własnego horyzontu doświadczeń w pracy pedagogicznej. Uczniowie radzą sobie z wyzwaniem etycznymi w różnych

obszarach aktywności społecznej, jak kultura, nauka, polityka i gospodarka. W obszarach tych mogą uczyć się rozumienia życia codziennego i odpowiedzialności, a tym samym spotykają się z etosem miłosierdzia i sprawiedliwości. Praktykowanie elementarnych form myślenia teologicznego umożliwia uczniom uczestnictwo w dyskursie społecznym na temat wiary i życia w sposób argumentacyjny i kompetentny.

Trzeba też podkreślić, że Kościół ewangelicki wyraźnie mówi o gotowości współpracy z katolicką lekcją religii i innymi podmiotami edukacyjnymi. Ewangelicka lekcja religii jest otwarta także na uczestnictwo w niej uczniów innych wyznań i religii oraz bezwyznaniowych. W takich ramach organizacyjnych, lekcja religii stwarza warunki do podejmowania różnorodnych tematów i dialogicznego oraz krytycznego charakteru nauczania. Chodzi o takie spojrzenie na lekcję religii, która odkrywa i wzmacnia podobieństwa, ale także rozpoznaje i różnicuje oraz bierze je pod uwagę. Dotyczy to przede wszystkim współpracy wyznaniowej ewangelickiej i katolickiej lekcji religii. Obydwa Kościoły wyczerpująco wyjaśniły swoje uzasadnienie teologiczne i ponadto uwzględniono też prawosławną lekcję religii i współpracę międzyreligijną, mając na uwadze judaistyczną lub muzułmańską edukację religijną.

Różnorodność przedmiotów nauczania religii otwiera możliwości ekumenicznego i międzyreligijnego kształcenia. Wspierane są one przez nauczycieli jako ekspertów określonego wyznania lub religii na zasadzie towarzyszenia i zaprojektowania pod względem dydaktycznym. Nie zacierając wyraźnych różnic pomiędzy obydwoma podmiotami, lekcje religii i etyki należy postrzegać jako partnerów do wzajemnego dialogu, tak aby pożądana była współpraca między tymi przedmiotami w zakresie indywidualnych i nadrzędnych tematów. W ten sposób można ograniczyć uprzedzenia i wykorzystać dodatkowe możliwości w procesach religijnego uczenia się. Ponadto poprzez profilowanie podobieństw, jak różne perspektywy i umiejętności uczniów w zakresie pluralizmu można te możliwości ogólnie wzmocnić

(*Beschluss der Kultusministerkonferenz* vom 13. 12. 2002 in der Fassung vom 15. 06. 2023: s. 15).

W uchwale (*Beschluss der Kultusministerkonferenz*) podkreśla się też wyrażnie, że interdyscyplinarna współpraca w obszarach tematycznych z innymi przedmiotami szkolnymi (np. język niemiecki, nauki społeczne/polityka, sztuka, biologia) ma w pełni sens. W coraz bardziej skomplikowanym świecie uczniowie potrzebują pomocy co do orientacji w kwestiach etycznych, moralnych i religijnych.

4.3. Zadania i cele katolickiej lekcji religii

Zanim przejdę do omówienia zadań i celów katolickiej lekcji religii, podkreślić należy, że reforma szkolnictwa i zmieniająca się sytuacja religijna dzieci i młodzieży to wyzwania, na które lekcja religii w szkołach musi znaleźć nowe odpowiedzi. Wskazania Episkopatu niemieckiego dostarczają impulsów do dalszego jej rozwoju i apelują o większą współpracę między szkołami a Kościołem w obszarze pedagogicznoreligijnym. Treści przywoływanego dokumentu *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen* (*Lekcja religii przed nowymi wyzwaniami*) są właściwie kontynuacją uchwały synodalnej w Würzburgu z 1974 roku *Der Religionsunterricht in der Schule* (*Lekcja religii w szkole*) i proklamacji biskupów *Die bildende Kraft des Religionsunterrichts* (*Edukacyjna moc lekcji religii*) z 1996 roku.

W obliczu wyzwań cywilizacyjnych, niniejszy dokument ma na celu ponowne rozważenie zadań i celów katolickiej lekcji religii. Chodzi tu jednak w mniejszym stopniu o edukacyjną teorię samego przedmiotu, którą podsumowano w 1996 roku, bowiem pozostaje ona aktualna nawet w zmienionych warunkach. Biskupi zaznaczają, że dziś konieczne jest raczej bardziej konkretne opisanie zadań i celów katolickiej lekcji religii, a tym samym określenie jej profilu w programie szkolnym.

Episkopat zwraca się przede wszystkim do nauczycieli religii, ponieważ są oni ważnymi partnerami dialogu dla swoich uczniów w kwestiach wiary i życia na lekcjach religii, a często także poza nimi. W ten sposób pełnią oni rolę służebną dla szkoły i Kościoła. Dokument ma na celu wsparcie pracy nauczycieli i inspirację do dalszego rozwoju nauczania religii w szkole. Dlatego biskupi zwracają się w tym dokumencie do tych, którzy są zaangażowani w kształcenie nauczycieli religii, w szczególności do profesorów i wykładowców pedagogiki religii. Jakość lekcji religii zależy w decydującym stopniu od zdolności i umiejętności nauczycieli, którzy mają odpowiedzieć na nowe wyzwania w sposób teologicznie i pedagogicznie kompetentny. Swoimi wskazaniem chcą oni również dać impuls w dziedzinie badań pedagogiczno-religijnych, jak również kształcenia nauczycieli religii.

Jeśli chodzi o teologiczną i dydaktyczną kompetencję nauczyciela religii, jak słusznie podkreśla Dieter Wagner, to pewne zaległości w tej materii są możliwe do uzupełnienia, a trudności z tym związane do pokonania. Umiejętność dydaktyczną może on nabyć po pewnym czasie, podczas gdy wiedzę teologiczną może uzupełniać poprzez czytanie, dodatkowe studia lub szkolenia. Także trudności rodzinne, mogą płaszczyznę zawodową nauczyciela religii hamować, co jednak ma na ogół charakter przejściowy. Dochodzi też i do takich sytuacji, że trudności religijnego przekazu spowodowane osobistymi warunkowaniami nauczyciela religii, mogą przyjąć postać długotrwałego ciężaru. Wskazują one wtedy, patrząc z perspektywy teologicznej i pedagogiki religii, na niedyspozycyjność nauczyciela religii zarówno w obszarze religijnego przekazu, jak i ludzkiego życia w ogóle (Wagner, 2001: s. 47-91).

W zmieniających się warunkach społeczno-kulturowych – nauczyciel religii konfrontowany jest niejednokrotnie z różnymi trudnościami, które swoje podłoże mają dość często w transformacji współczesnej rodziny. Procesy transformacyjne w rodzinie mają powiązanie z modernizacją współczesnych społeczeństw w ogóle. Stąd też wszel-

kie doświadczenia negatywne, jakie przeżywa osobiście, chociażby z racji dysfunkcji rodziny, przekładają się na relacje nauczyciel-uczeń. Podstawowym zatem wyzwaniem jest troska o kulturę życia, który to obszar należy niewątpliwie do działalności duszpasterskiej Kościoła (Marianksi, 2007: s. 680-685).

Trzeba jednocześnie zwrócić uwagę na to, że trudności związane z religijnym przekazem w ramach lekcji religii dotyczą zarówno teorii, jak i praktyki. Można powiedzieć, że przenikają się one nawzajem. Lekcja religii jako przedmiot szkolny i teologia mają wspólny horyzont, mianowicie, Kościół ma adekwatny wpływ na wiarę, która jest reflektowana zarówno w teologii, jak i w szkolnym nauczaniu religii.

Również szkoła jako środowisko edukacyjne nie może uniknąć kompetentnego radzenia sobie ze zjawiskiem religii, ponieważ przekonania ideologiczne i religijne są zawsze w niej obecne. Pluralizm religijny istniejący w społeczeństwie niesie ze sobą nieunikniony wymóg edukacyjny, z którym szkoła musi się zmierzyć. Co więcej, będąc podmiotem edukacyjnym ma obowiązek zrozumieć swój wkład w konstruktywne podejście do lekcji religii jako różnorodnego i ambiwalentnego zjawiska (Lehner-Hartmann, Peter, Stockinger, 2022). Podjęcie refleksji nad złożonymi niejednokrotnie problemami w celu ich adekwatnego rozwiązywania powinno zapewnić właściwą orientację i otwierać perspektywy działania.

Wobec powyższego trzeba wyraźnie zaznaczyć, że procesy edukacyjne odbywają się – mówiąc metaforycznie – od wewnątrz na zewnątrz i są one w równym stopniu zależne od interakcji społecznych, jak i przez nie przeniknięte. Tylko gotowość i zmiana percepcji pozwalają (wcześniej) teoretycznym przemyśleniom urzeczywistnić się, to znaczy nadać im wymiar praktyczny. Angażowanie się w refleksje, które dekoncentrują zakorzenione poglądy na siebie i świat, oznacza zwracanie uwagi na elementy zaufania, zdumienia, uwagi i kontemplacji w celu otwarcia percepcji. Tylko takie spojrzenie pozwala realizować transformacyjne procesy edukacyjne w spiralnym ruchu od

wewnątrz na zewnątrz, zamiast jedynie je odzwierciedlać (Stroß, 2021; 2007: s. 348-353). Takim podejściem można niewątpliwie edukację szeroko pojętą, również religijną maksymalnie zoptymalizować zarówno pod kątem socjalizacji, jak i uczenia się.

Episkopat niemiecki wskazuje na przekazywanie uporządkowanej i odnoszącej się do życia podstawowej wiedzy na temat wiary Kościoła oraz zapoznanie z formami wiary przeżywanej, jak również na promowanie dialogu i rozeznania religijnego. Biskupi podkreślają też, że jednym z ważnych, ale i trudnych zadań szkoły jest integracja uczniów z różnych środowisk społecznych, etnicznych i kulturowych. Lekcja religii prowadzi i promuje dialog i zrozumienie wykraczające poza granice własnej przynależności wyznaniowej. W ten sposób przyczynia się do realizacji zadania szkoły polegającego na uczeniu się i ćwiczeniu, jak radzić sobie z różnicami w taki sposób, aby własny punkt widzenia i szacunek dla innych były możliwe w tym samym czasie.

Cele lekcji religii obejmują *wiedzę, umiejętności i postawy*. Chodzi o promowanie postaw, które nie są wyłącznie chrześcijańskie, ale mają duże znaczenie dla wiary chrześcijańskiej. W dokumencie *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen (Lekcja religii przed nowymi wyzwaniami)* wymienione są następujące kwestie: relewancja pytań ostatecznych, radość życia, wdzięczność za własne życie i całe stworzenie, wrażliwość na cierpienie innych, nadzieja na pojednanie w obliczu śmierci, docenianie wiary Kościoła katolickiego. Nie chodzi tylko o „wiedzę” na temat samej religii i wiary, ale zawsze także o umożliwienie samej religii i wiary. Wzmocnienie podstawowej wiedzy w ramach lekcji religii opiera się również na uzasadnieniu pedagogiczno-religijnym, kształceniu pewności własnych przekonań, przekazywaniu podstawowej wiedzy na temat Boga i prawdy oraz wychowaniu do tolerancji. Dogłębna podstawowa wiedza na temat wiary w ustrukturyzowanej formie umożliwia połączenie jej z innymi przedmiotami i oferuje młodym ludziom możliwość argumentowania własnych przekonań w kontekście społecznym. Oznacza to jednak również, że zaj-

mowanie się wiarą może przyczynić się do jej głębszego zrozumienia. Wychowanie religijne ma sens tylko w powiązaniu z własnym życiem, w przeciwnym razie przeradza się w indoktrynację! Biskupi przywołują tu znaną i przywoływaną już zasadę korelacji polegającą na łączeniu treści Objawienia Bożego z ludzkim doświadczeniem. Już w końcu lat siedemdziesiątych ubiegłego stulecia różne koncepcje pedagogicznoreligijne zostały wchłonięte przez korelatywną dydaktykę symboliczną. Jej podstawą jest potrzeba znalezienia równowagi między własnym, aktualnym doświadczeniem z jednej strony a biblijnie przekazanym doświadczeniem z drugiej strony (dydaktyka korelacyjna). Oparte na doświadczeniu założenie, że Bóg objawia się w konkretnym doświadczeniu, sprowadza się do stwierdzenia, że można mówić o Nim tylko symbolicznie, tzn. wychodząc od fenomenów doświadczenia (dydaktyka symboliczna). Im bardziej kompleksowa w tym sensie jest dydaktyka korelacyjna, tym mocniej przemawiająca może być związana z nią dydaktyka symboliczna. Chcąc jednym terminem określić owo przenikanie się obydwu dydaktyk, mówimy o korelacyjnej dydaktyce symbolicznej (Spiegel, 2004: s. 253-254; 2005: s. 165-189).

Biskupi wskazują też na cel lekcji religii polegający na przyswojeniu treści w kontekście biografii i świata życia. Należy jednak zachować ostrożność przy przedwczesnym określaniu znaczenia treści wiary dla życia. Takie próby mogą zakończyć się funkcjonalnym zawężeniem wiary do strategii radzenia sobie z życiem. Treść wiary zawiera prawdę jako całość i wykracza poza aktualny horyzont pytań i doświadczeń uczniów.

Lekcja religii, która chce umożliwić uczniom rozumiejące podejście do wiary, nie może zadowalać się przekazywaniem wiedzy o wierze, to znaczy, że lekcja religii nie może być tylko lekcją katechizmu! Powinna ona wzmocnić odniesienie do praktyki wiary i uczynić ją drogowskazem. Chodzi o charakter profetyczny Tradycji Kościoła. Poprzez odniesienie do praktyki wiary Kościoła można wyjaśnić współczesne znaczenie tradycji wiary dla jednostki i społeczeństwa.

Odkrywanie i rozwijanie praktyki wiary może odbywać się poprzez zapoznanie się z językiem i formami wyrażania wiary (Biblia, modlitwa, celebracje liturgiczne, gesty liturgiczne, znaki i symbole itp.). Aby dalej zgłębiać praktykę wiary w Kościele, można zbadać sposoby obserwowania żywej wiary (wydarzenia i projekty parafialne, dekanalne i diecezjalne). Zaangażowanie społeczne i praktyki zawodowe w organizacjach charytatywnych mogą motywować uczniów do pracy po ukończeniu szkoły. Przykładowo projekt *Compassion (Współczucie)*, który został opracowany w szkołach katolickich, jest z powodzeniem nadal realizowany od kilku lat.

Lekcja religii promuje zdolność uczniów do angażowania się w dialog religijny i osąd. Chodzi tu o argumentacyjne wyjaśnienie i racjonalną odpowiedzialność za decyzję wiary, o refleksję nad „powodem naszej nadziei” będącej częścią praktyki wiary. Wiara, której brakuje rozumu, może przestać być uniwersalną ofertą. Dlatego, roszcząc sobie prawo do racjonalności, wiara Kościoła dystansuje się zarówno od fundamentalizmu, jak i od relatywistycznego, arbitralnego pluralizmu. Nauczanie religii nie może stać się miejscem niewiążącej wymiany opinii, które nie są kwestionowane co do ich prawdziwości, a jedynie co do ich autentyczności.

Lekcja religii jest miejscem zabiegania o poznanie prawdy. Kieruje się pewnym rozumieniem prawdy. Prawda nie jest własnością, której ktoś się pozbawia, ale roszczeniem. To roszczenie do prawdy – a nie jej relatywizacja czy rezygnacja z pytania o prawdę – jest podstawą otwartości w dialogu religijno-światopoglądowym. Nie można bowiem wykluczyć, że w dialogu tym można zdobyć spostrzeżenia i wiedzę, które oczyszczają, poszerzają i pogłębiają własne rozumienie wiary chrześcijańskiej. Orędzie powierzone Kościołowi bierze początek z samego Boga. Wiedzy, którą pragnie przekazać człowiekowi, Kościół nie uzyskał w drodze samodzielnych przemyśleń, choćby najwznioślejszych, ale dzięki przyjęciu z wiarą Słowa Bożego.

Uważam, że w okresie szybkich i złożonych przemian, zwłaszcza młode pokolenie może czuć się pozbawione autentycznych punktów odniesienia. Dlatego też potrzeba odpowiedniego fundamentu, na którym można zbudować życie osobiste i społeczne. W refleksji pedagogicznoreligijnej warto zatem odwoływać się do filozofii, która ze względu na swą wielką odpowiedzialność za kształtowanie myśli i kultury winna nieustannie wzywać do szukania prawdy.

4.4. Wytyczne Episkopatu niemieckiego dla lekcji religii

Treści zawarte w dokumenie Biskupów niemieckich *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen* (*Lekcja religii przed nowymi wyzwaniami*), rozumiane są jako wytyczne dla nauczania religii. Punktem wyjścia dla tych wytycznych jest przedstawiona na początku tego dokumentu sytuacja postępującej sekularyzacji, która prowadzi wyraźnie do zrywania z tradycją chrześcijańską. Oprócz przekazywania wiedzy o wierze, lekcja religii musi zatem również „zaznajamiać uczniów z formami żywej wiary i umożliwiać im posiadanie własnych doświadczeń z wiarą i Kościołem. Bez przynajmniej podstawowego zapoznania się z formami wiary w praktyce, wprowadzenie do form wiedzy o wierze w klasie nie będzie miało trwałego efektu. Dotyczy to przede wszystkim nauczania na poziomie podstawowym” (*Die deutschen Bischöfe*, 2005: s. 24).

Państwo, które jest neutralne pod względem religii i ideologii, nie może udzielić odpowiedzi na ostateczne pytania ludzkości. Dlatego współpracuje z Kościołami i wspólnotami religijnymi, które są odpowiedzialne za cele i treści edukacji religijnej (por. art. 7 ust. 3 GG).

Państwo zapewnia edukacji religijnej ramy prawne i organizacyjne. Gwarantowana konstytucyjnie lekcja religii w szkole jest sprofilowaną wyznaniowo i ma na celu umożliwienie odpowiedzialnego myślenia i zachowania w odniesieniu do religii i wiary, ma pomóc w kształtowaniu tożsamości zdolnej do dialogu, prowadzić

konkretnie do doświadczania religii i uczyć umiejętności komunikowania się poza własną kulturą regionalną oraz prowadzić do kultury „uznawania innych”.

A zatem katolicka lekcja religii, która ma na celu umożliwienie uczniom podejmowania wolnych decyzji i rozwijania własnego punktu widzenia, promuje również cnotę tolerancji. Tylko ci, którzy mają własny punkt widzenia, mogą być tolerancyjni. Lekcja religii jest miejscem dialogu i powinna być zaprojektowana w taki sposób, aby mogła przeciwdziałać stale obecnemu zagrożeniu społeczną i intelektualną izolacją Kościoła. Może być rozumiana jako aktywna korespondencja ze wspólnotą kulturową w celu kompetentnego uczestnictwa (z własnym punktem widzenia, własnymi pytaniami itp.) w życiu publicznym. Jest najlepiej realizowana w korespondencji z konkretną, denominacyjnie scharakteryzowaną wspólnotą wyznaniową. Jednak wyznaniowość nie może być mylona z samozachowawczością, rozgraniczeniem i samoizolacją. Katolickie rozumienie konfesyjności obejmuje raczej fundamentalną otwartość na inne wyznania chrześcijańskie i niezbędną gotowość do zaangażowania się w dialog. Zasada konfesyjności w żaden sposób nie wyklucza form współpracy konfesyjnej w lekcji religii. Przykłady ekumenicznego i wieloreligijnego doświadczenia wspólnotowego można znaleźć w duszpasterstwie szkolnym i w dialogu międzyreligijnym.

Badania empiryczne pokazują, że lekcja religii w Niemczech jest wysoko ceniona przez uczniów, rodziców i nauczycieli. Jest ważną częścią edukacji szkolnej. Rozwój edukacji religijnej jako cel uwzględnienia orientację na podmiocie, jakim jest uczeń i kształcenie zdolności do zachwyty, wrażliwej percepcji oraz umiejętności językowych i interpretacyjnych uczniów. Katolicka nauka religii otwiera własny dostęp do rzeczywistości, którego nie można zastąpić żadnym innym sposobem doświadczania świata (*Die deutschen Bischöfe*, 2005: s. 7). Na obszarach diaspory dość liczna grupa uczniów bezwyznaniowych bierze udział w katolickich zajęciach lekcji religii. W diecezjach co

roku na początku roku szkolnego składana jest duża liczba wniosków o przyjęcie dzieci bezwyznaniowych na lekcję religii.

Biskupi wskazują na bardzo ważny aspekt, mianowicie: zmienioną sytuację religijną dzieci i młodzieży. Nie mają prawie żadnego doświadczenia żywej wiary, budynek kościelny i niedzielna liturgia są nieznane, działalność charytatywna i misyjna Kościoła jest w większości także nieznana. Brak wychowania religijnego w rodzinie, niepewność wiary i religijna bezmyślność wielu rodziców przyczyniają się do obojętności wiary. Ze względu na dostrzegane braki w socjalizacji religijnej uczniów, na lekcjach religii mają oni możliwość do nadawania treści językowi symboli chrześcijańskiej wiary i dostrzegania symboli w ich wielowymiarowości. Tutaj uczniowie odkrywają świat i codzienne rzeczy na nowo i głębiej, co pozwala im uzyskać dostęp do transcendencji i Boga.

Nierozwiązane doświadczenia ze złymi formami wychowania religijnego, w których wiara i Kościół były nadużywane do celów dyscyplinarnych, mogą uniemożliwić rodzicom wychowanie własnych dzieci w sposób chrześcijański. Dlatego biskupi podkreślają, że brak religijnego wychowania nie powinien być po prostu rozumiany jako brak zainteresowania religią ze strony rodziców. Wiele osób ma raczej tendencję do pozostawiania wychowania religijnego swoich dzieci „profesjonalistom” w społeczności i w szkole.

Pomimo przystąpienia do Pierwszej Komunii dla większości dzieci i młodzieży najważniejszym miejscem spotkania z wiarą chrześcijańską jest szkoła. Tutaj mogą przez lata zapoznawać się z podstawowymi pytaniami życia; odpowiedziami wiary chrześcijańskiej i innych religii przez lata. Podstawowa wiedza, którą należy przekazywać na lekcjach religii katolickiej, opiera się na wyznaniu Kościoła wobec Jezusa Chrystusa. Jego świadectwo stoi w centrum chrześcijańskiej wiary. Podstawowa wiedza obejmuje przede wszystkim rozumienie różnych form językowych i wyrazowych religijnego doświadczenia świata: symbole, obrazy, biblijne opowieści i formy modlitwy oraz wartości i

wskazówki dotyczące kształtowania życia. Wiedza ta obejmuje również znajomość różnych wyznań i innych religii, zwłaszcza judaizmu i islamu. Celem jest skierowanie uczniów do kompetentnego, opartego na wiedzy działania. W tym kontekście katolicka lekcja religii otwiera różne, także performatywne, podejścia do treści przedmiotu.

Edukacja religijna szanuje godność każdej osoby jako ukończonej przez Boga, niezależnie od jej funkcjonalności i użyteczności. W kontekście chrześcijańskim ma na celu urzeczywistnienie przeznaczenia człowieka do wolności zamierzonej przez Boga. Również przekazuje szacunek dla stworzenia i tym samym uzasadnia odpowiedzialne i zrównoważone podejście do podstaw życia. W tym kontekście uczniowie są między innymi kierowani do uzasadnionego oceniania kwestii religijnych i etycznych. Ponadto uczniowie zdobywają umiejętność uczestniczenia w dialogu religijnym i argumentacyjnego przedstawiania swojego stanowiska. Dlatego ważne jest, aby uczniowie w wieku szkolnym mieli zrozumiały dostęp do religijnych interpretacji świata i sposobów życia, pielęgnowali pytanie o Boga oraz stopniowo rozwijali odpowiedzialne myślenie i zachowanie w kontekście religii i wiary. To udaje się tylko wtedy, gdy chrześcijańskie przesłanie i wiara w Boga i Jezusa Chrystusa w duchu zasady dydaktycznej korelacji są wprowadzane w relację z rzeczywistością życia, doświadczeniami i pytaniami uczniów. W tym kontekście przed przedmiotem katolickiej nauki religii stoją trzy centralne zadania: przekazywanie istotnej nauki Kościoła katolickiego oraz innych wyznań i religii, umożliwianie spotkań z formami żywej wiary oraz rozwijanie i wspieranie umiejętności religijnego dialogu i osądu uczniów (*Die deutschen Bischöfe*, 2016: s. 13).

Według biskupów niemieckich, w ramach ogólnego zadania edukacyjnego i wychowawczego szkoły, nauczanie przedmiotu katolickiej lekcji religii wspiera rozwój świadomej i społecznie odpowiedzialnej osobowości, która stoi na straży pokojowego i wolnego od dyskryminacji współżycia. Przedmiot ten wnosi również wkład

w interdyscyplinarne zadania przekrojowe w szkole i nauczaniu, do których należą między innymi: edukacja w obszarze praw człowieka, wychowanie do wartości, edukacja polityczna i demokratyczna, edukacja medialna i edukacja cyfrowa, edukacja konsumencka i zrównoważonego rozwoju, edukacja wrażliwa na płeć oraz edukacja kulturowa i międzykulturowa.

Trzeba mieć na uwadze, że dzieci i młodzież żyje w środowisku kulturowego i religijnego pluralizmu, który polega nie tylko na kontakcie z różnymi religiami i wyznaniami żyjącymi razem, ale także cechuje go religijność „patchworkowa” (sfragmentaryzowana, niekoherentna, zdecentralizowana) lub „bricolage” (hybrydowa, synkretyczna). Można ją rozumieć jako indywidualne połączenie różnych, nawet sprzecznych religijnych i świeckich idei i praktyk. Religia jest rozumiana i przeżywana jako subiektywna sprawa bez odniesienia do wspólnoty i jej tradycji. Dlatego biskupi w ramach wytycznych dla lekcji religii stanowczo podkreślają, aby nauczyciele religii byli nie tylko kompetentnymi teologami, ale także świadkami wiary w szkole. Na wszystkich etapach kształcenia i doskonalenia zawodowego konieczny jest rozwój trwałej i przekonującej duchowości. To jest również istotne w kontekście studiów teologicznych. Obok odpowiedniego kształcenia i pogłębiania wiedzy, ogromne znaczenie ma formacja duchowa przyszłych nauczycieli religii. Biskupi są świadomi tego zadania, aby właśnie wspierać i towarzyszyć im na tej drodze.

Dzięki tym wytycznym, jak zaznaczają dalej biskupi, mają zostać stworzone odpowiednie warunki dla studiujących kierunek nauczycielski w ramach teologii katolickiej. Wybór tematów zachowuje pewną elastyczność w ich przyporządkowaniu do grup przedmiotowych i pozostawia miejsce na lokalne uzupełnienia i konkretyzacje dotyczące różnych typów i poziomów szkół, a także na współpracę interdyscyplinarną. Jakie formy nauczania i uczenia się będą wykorzystywane do przekazywania treści i w jakim wymiarze godzinowym będą one przekazywane oraz które treści zostaną powierzone samo-

dzielnej nauce, pozostaje w gestii lokalnych regulaminów studiów i egzaminów. „Wymagania kościelne” nie określają zatem planu studiów, lecz wskazują treści, które muszą być przekazywane w trakcie studiów w sposób możliwy do zweryfikowania i w zakresie wymaganym przez przedmiot.

Współpraca merytoryczna z innymi przedmiotami i obszarami nauczania, a także nauka poza szkołą i współpraca z partnerami spoza szkoły, mogą przyczynić się zarówno do osiągnięcia i pogłębienia celów przedmiotowych, jak i do realizacji zadań ogólnych. Program nauczania powinien pozostawiać przestrzeń na pogłębienie, projekty szkolne oraz uwzględnianie bieżących wydarzeń. Wdrożenie obowiązkowych wytycznych programowych w regulaminach szkolnych leży w gestii – i obowiązku – konferencji przedmiotowych oraz pedagogicznej odpowiedzialności nauczycieli.

W warunkach rosnącego pluralizmu i indywidualizmu religijnego w społeczeństwie, oferta duchowa i społeczna Kościoła musi być coraz bardziej zróżnicowana. Nie rezygnując zbyt pochopnie i pośpiesznie z oferty dla mas, należy rozwijać zindywidualizowane formy, uwzględniające specyficzne potrzeby i problemy religijne różnych grup i środowisk społecznych.

4.5. Relewantne przykłady dla szkolnej lekcji religii w Polsce

Myślę, że permanentna debata w Niemczech zarówno w Kościele katolickim, jak i ewangelickim na temat poszukiwania adekwatnych rozwiązań koncepcyjnych dla nauczania religii w szkole, powinna być podejmowana też na gruncie polskim, zwłaszcza w kontekście zmieniających się uwarunkowań społeczno-kulturowych i politycznych. Spojrzenie komparatystyczne w wymiarze międzynarodowym na procesy edukacyjno-religijne zachodzące w innych krajach może być korzystnym doświadczeniem dla naszej sytuacji, w jakiej znajduje się obecnie Kościół katolicki. Wokół poruszanej problematyki ścierają

się dzisiaj różne poglądy i stanowiska, które wymagają szerszego spojrzenia i merytorycznych wyjaśnień. Kontrowersyjne dyskusje co do roli Kościoła w społeczeństwie polskim, w ostatnim czasie mają przede wszystkim na celu wyrugowanie lekcji religii ze szkoły. Takie podejście środowisk liberalno-lewicowych jest oczywiście bezzasadne. Do istotnych aspektów, które uzasadniają lekcję religii w kanonie przedmiotów szkolnych, jest jej wielkie znaczenie dla samej szkoły. Szkoła powołana do życia w historii powinna też podtrzymywać historię, a w niej kształtować mentalność, że społeczeństwo i kultura współczesna (chodzi tu przede wszystkim o Europę) uformowały się na bazie tradycji chrześcijańskiej i wciąż zawierają jej istotne wartości. W systemie edukacji wychowanie ku wartościom powinno zmierzać „do korzeni myśli europejskiej, w której centralne miejsce zajmuje holistyczna wizja człowieka, jego osobowy i integralny wymiar, eksponowany w chrześcijańskim nauczaniu i wychowawczej praktyce” (Chałas, 2016: s. 14). Skoro szkoła, jak wynika z obserwacji, w wielu przypadkach zaniedbuje te zadania, to powinny one być realizowane w ramach przedmiotu lekcji religii.

Nasilające się procesy sekularyzacyjne w Europie, a w ostatnim czasie także w polskim społeczeństwie, sprawiają, że człowiek współczesny czuje się zagubiony, traci sens życia i w konsekwencji brakuje mu trwałego zadowolenia. Szkoła, stając się coraz bardziej techniczna i zawodowa, nie czuje się powołana do takich zadań, a przecież ich realizacja jest relewantna tak dla jednostek, jak i grup społecznych żyjących współcześnie. Te egzystencjalne problemy wołają właśnie o nauczanie religii w szkole. W środowisku szkolnym, przedmiot lekcji religii, korzystając z bogatych narzędzi, zadania takie może efektywniej realizować.

Życie i owocna praca w społeczeństwie demokratycznym polega w istocie na rozwijaniu godności, duchowości, solidarności i odpowiedzialności człowieka. Praca jest dobrem wszystkich i powinna być dostępna dla każdego, kto jest do niej zdolny. Każdy ustrój eko-

onomiczny powinien być ukierunkowany na sprawiedliwość i dobro wspólne, jak to jest opisane w *Kompendium nauki społecznej Kościoła: Zdolność do realizacji zamierzeń społeczeństwa ukierunkowanego na dobro wspólne i otwartego na przyszłość mierzy się także – i przede wszystkim – na podstawie perspektyw pracy, jakiej jest ono w stanie zaofერować*. Wysoki wskaźnik bezrobocia, przestarzałe systemy oświaty i ciągle trudności w dostępie do wykształcenia oraz do rynku pracy stanowią, głównie dla wielu młodych, poważną przeszkodę na ich drodze do ludzkiej i zawodowej realizacji. Ten, kto jest bezrobotny albo zatrudniony w niepełnym wymiarze, doświadcza bowiem głęboko negatywnych skutków, jakie ta sytuacja wywiera na osobowość i wystawia go na niebezpieczeństwo znalezienia się na obrzeżach społeczeństwa, stania się ofiarą społecznej marginalizacji. Jest to dramat, który zazwyczaj, oprócz młodych, dotyka kobiety, pracowników mniej wyspecjalizowanych, niepełnosprawnych, emigrantów, byłych więźniów, analfabetów, wszystkie podmioty, które napotykać największe trudności w poszukiwaniu i odnalezieniu się w świecie pracy” (KNSK, nr 289).

A zatem, jeśli praca ma służyć godności osoby ludzkiej, jak podkreślił Papież Franciszek podczas audjencji generalnej 1 maja 2013 roku, to zwłaszcza bezrobocie wśród ludzi młodych jest zjawiskiem społecznym o charakterze destrukcyjnym i destabilizującym ich egzystencję. Jest to nie tylko ważna kwestia społeczna w wymiarze strukturalnym, ale i ogromnym problemem moralnym dla człowieka jako osoby, której przynależy przyrodzona i niezbywalna godność stanowiąca źródło wolności i praw człowieka i obywatela, a jej poszanowanie i ochrona jest obowiązkiem władz publicznych (Leśniak-Moczuk, 2010: s. 194-205).

Dzięki niezbywalnym wartościom przynależnym człowiekowi, może być on sobą, kierować sobą i działać samodzielnie. Te wartości zaś może kształtować przede wszystkim nauka religii w szkole i przy pomocy szkoły jest w stanie je szczególnie zdynamizować. Trzeba zaznaczyć, że uczeń może się też nauczyć na lekcji religii właściwej

postawy krytycznej podczas adekwatnego ustosunkowywania się do różnych faktów, zjawisk i procesów.

W kontekście istniejącego współcześnie pluralizmu społecznego, kulturowego i religijnego, potrzebą naszych czasów jest otwierać się na innych, współpracować z innymi i być tolerancyjnym wobec innych. W pluralizmie rozwija się też współczesna szkoła i podczas gdy jej przypisane są zadania i wyzwania wynikające z zachodzących procesów, to do edukacji religijnej należy integrowanie środowiska szkolnego. I wtedy dopiero, gdy w zróżnicowaniu dokonuje się integracja, można mówić o poprawnym pluralizmie. Lekcja religii łączy szkołę z życiem dzieci i młodzieży. Ona łączy społeczne formy zachowań, relacje międzyludzkie i świat dorosłych z kontekstem życia religijnego i w konsekwencji przyczynia się do tego, że uczniowie potrafią odnaleźć się w pluralistycznej różnorodności możliwych wzorców życia. Lekcja religii, pomagając im zdobyć własne punkty widzenia i wartości, wspiera rozwój osobowości dzieci i młodzieży oraz kładzie fundamenty dla odpowiedzialnego uczestnictwa w życiu społecznym (*Evangelische Kirche in Deutschland*, 2023: s. 5). Rozwój integralny człowieka dotyczy wszystkich głównych aspektów jego życia fizycznego, umysłowego, osobowościowego, religijnego i duchowego z ukierunkowaniem na „dążenie do bycia indywidualnością i specyficzną osobą integrującą się w celu uzyskania optymalnego dla siebie stopnia funkcjonowania i adaptacji do środowiska” (Rynio, 2016: s. 448-453).

Nie można zatem kwestionować obecności lekcji religii w szkole, ponieważ jej uzasadnione miejsce w tym środowisku wypływa z celów i zadań nauczania religijnego oraz nauki Kościoła i teorii pedagogicznoreligijnej. Obecność lekcji religii w szkole to nie przypadek, ale normalne zjawisko w cywilizowanym świecie. Gdy nauka religii stała się faktem, po jej ponownym wprowadzeniu w 1990 roku do polskiej szkoły w wyjątkowych i bezprecedensowych warunkach, to trzeba dla niej ciągle poszukiwać nowych koncepcyjnych rozwiązań i udoskonalać praktykę zgodnie z duchem czasu.

Jak zaznaczyłem, przemyslenia z perspektywy niemieckiej mogą być relewantne dla sytuacji szkolnej lekcji religii na gruncie polskim, zwłaszcza w świetle radykalnych głosów w środowiskach liberalno-lewicowych. W toku kampanii wyborczej w wystąpieniach polityków lewicowych kwestionowano nauczanie religii w szkole, a obecnie usiłuje się realizować ten plan, wbrew zapisom konstytucyjnym odnośnie do wolności religijnej w szczególności. Próbuje się ewidentnie dezawuować rangę lekcji religii i sens jej obecności jako przedmiotu w szkole. Obserwując wypowiedzi niektórych polityków w mediach, społeczeństwo polskie jest bardzo często wprowadzane w błąd, ponieważ w Europie tylko w czterech państwach: Francji, Słowenii, Luksemburgu i Bułgarii edukacja religijna odbywa się poza szkołą.

Nawiązując do przywoływanych oświadczeń Kościoła ewangelickiego i Kościoła katolickiego, w Niemczech nie kwestionuje się lekcji religii w szkole. Biskupi akcentują, co wynika też z badań empirycznych, że przedmiot ten, jak już nadmieniałem, jest wysoko ceniony przez uczniów, rodziców i nauczycieli, jak również jest ważną częścią edukacji szkolnej w ogóle. Co więcej, ma on charakter obligatoryjny i w randze zrównany jest z innymi przedmiotami. Wystarczy tylko zatroszczyć się o jakość nauczania religii, a tu relewantną rolę do spełnienia w państwie demokratycznym ma właśnie z jednej strony państwo, które jest prawnie zobligowane do zagwarantowania takiej edukacji, a z drugiej strony za teologiczny wymiar nauczania lekcji religii odpowiada Kościół (*Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2002 in der Fassung vom 15.06.2023*).

W Polsce w ostatnich latach obserwuje się, jak opisałem wyżej, przyspieszone procesy sekularyzacyjne w kręgach młodego pokolenia. Młodzież izoluje się od Kościoła, co prowadzi do dysfunkcji międzypokoleniowej. Kryzys religii nie oznacza tu w żadnym wypadku jej zaniku. Lekcja religii jednak, formułując nieco obrazowo, nie może na terazniejsze pytania udzielać odpowiedzi z dnia wczorajszego. Dotyczy to właśnie ludzi młodych, którzy stawiają odważnie pytania religijne,

domagające się odpowiedzi i decyzji wyboru między dobrem i złem, pytania egzystencjalne dotyczące sensu życia, pytania finalne (Rogowski, 2013: s. 95-118; 2014: s. 123-134; 2016: s. 526-537).

Stąd też dochodzi do rezygnacji młodzieży, zwłaszcza w dużych miastach z lekcji religii i zjawisko to przynagla odpowiedzialnych za jej nauczanie, przede wszystkim Kościół do konstruktywnych rozwiązań koncepcyjnych i odejścia od li tylko katechizmowego przekazu, tzn. tendencji rozumienia jej w szkole jako katechezy w sensie ścisłym. Wydaje się, że Episkopat Polski wyjdzie naprzeciw żądaniom, aby lekcje te upodobniły się, naturalnie z zachowaniem przynależnej im tożsamości, do innych przedmiotów szkolnych. Ostatnio w tej sprawie wypowiedział się arcybiskup Stanisław Gądecki, podkreślając, że bez lekcji religii „nie zrozumiemy naszej właściwej osobowości i znajdziemy się jakby poza kontekstem”. Słusznie też jednocześnie przyznaje, że „trzeba będzie zmienić jej ton, żeby nie była wykładem katechizmu w szkole, lecz wprowadzeniem w kulturę chrześcijańską. Zrozumieć to, co chrześcijaństwo wniosło w samą myśl filozoficzną, co wniosło w zrozumienie literatury, co wniosło w sztukę, w historię. To wszystko jest takim bogactwem, które mogłoby być łatwiej zrozumiane przez samych uczniów. Dalej przyznał, że obecnie największą troską Kościoła w Polsce jest przyszłość lekcji religii w szkole” (<https://wydarzenia.interia.pl/kraj/news-abp-gadecki-o-religii-w-szkolach-zapowiada-zmiany-w-nauczaniuId,7383171>).

Kościół katolicki i inne związki wyznaniowe i religie, korzystają z prawa do edukacji religijnej, promującego wolność ludzi (w tym wolność religijną). Autonomia w sprawach religii, a także ich godność zapisana w Konstytucji RP, w kontekście lekcji religii w szkole nie może być tylko dodatkiem, ale odpowiada ogólnym podstawom edukacyjnym i odpowiedzialnemu kształtowaniu tego przedmiotu w systemie szkolnym przez całe społeczeństwo.

Lekcja religii w polskiej szkole stoi niewątpliwie przed nowymi wyzwaniami. Spojrzenie na nią z perspektywy międzynarodowej

ma swoje uzasadnienie, ponieważ można się odnieść chociażby do doświadczeń obszaru języka niemieckiego, z których polskie środowiska teologiczne wcześniej w wymiarze akademickim korzystały i nawiązywały często w publikacjach do tamtejszych osiągnięć. Ośrodki akademickie w Niemczech, Szwajcarii i Austrii na przestrzeni lat szukały rozwiązań koncepcyjnych dla szkolnej lekcji religii, aby odpowiadała ona na nurtujące pytania młodych ludzi i przyczyniała się do ich wzrostu wiary.

4.6. Szkolna lekcja religii i katecheza parafialna

Na samym początku tego paragrafu zwrócę uwagę przede wszystkim na to, że rozróżnienie między szkolnym nauczaniem religii a katechezą w parafii pozostawia wiele pytań otwartych. Nadal nie udaje się precyzyjnie określić celów tychże obszarów edukacji religijnej.

Wyraźnie trzeba zaznaczyć, że szkolna lekcja religii nie zastępuje katechezy parafialnej i na odwrót. Obszary te mają swoje specyficzne znaczenie poprzez określone zadania – i moim zdaniem – należy się wystrzegać błędnego ich interpretowania, nie można traktować ich w sposób alternatywny. Różnice, jakie istnieją między tymi obszarami, można sprowadzić do trzech elementów: *różne punkty wyjścia, różni adresaci i specyficzne zadania* (*Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*, 1976: s. 37-97). Odnośnie do pierwszego elementu – szkolną lekcję religii, jeśli znajduje się ona nawet w sferze odpowiedzialności Kościoła, trzeba pojmować jako jeden z przedmiotów szkolnych, wchodzący w zakres zadań szkoły, podczas gdy katecheza z równą konsekwencją powinna opierać się na zadaniach wynikających z funkcjonowania wspólnoty parafialnej. Odnośnie do drugiego elementu, który dotyczy kręgu adresatów – należy stwierdzić, że w obu przypadkach są to liczne grupy, ale zróżnicowane wiekowo. Szkolna lekcja religii ma za odbiorców wyłącznie uczniów, natomiast katecheza parafialna kierowana jest do wszystkich grup wie-

kowych, a zwłaszcza do dorosłych. Odnosnie do trzeciego elementu, którym są specyficzne zadania katechezy, trzeba podkreślić, że katecheza parafialna powinna się skoncentrować na tych obszarach, których nawet dobrze prowadzona lekcja religii w szkole nie jest w stanie osiągnąć. Oczywiście istnieje wiele tematów, ważnych dla wierzących, życia Kościoła i jego działalności w społeczeństwie, które z różnych przyczyn, chociażby światopoglądowych, nie mogą być uwzględnione w szkole, dlatego też powinny znaleźć swe miejsce w ramach katechezy parafialnej (*Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland*, 1976: s. 37-97).

W procesie pedagogicznoreligijnego nauczania i uczenia się spektrum celów znacznie przekracza cele *kognitywne* i *afektywne*. Odnoszą się one głównie do lekcji religii w szkole, ale również do katechezy rozumianej w sensie ścisłym i innych rodzajów zajęć pedagogicznoreligijnych. Egon Spiegel wylicza sześć głównych kategorii celów (Spiegel, 2007: s. 32-37; 2010: s. 460-471):

- *jednostka lekcyjna* (podanie tematu, zestawienie pytań, krytyczna ocena lekcji przez wszystkich uczestników, z myślą o stałym jej doskonaleniu.
- *przyswojenie treści* (zapoznanie się z religijnie ważnymi zagadnieniami, podjęcie ich, zbadanie i rozwinięcie, refleksja nad życiem religijnym, przeżycia religijne – uczestnictwo w Eucharystii,
- *biegłość* (umiejętność kognitywna i pragmatyczna, przetwarzanie informacji religijnych i wiedzy religijnej, posługiwanie się nimi i ich zastosowanie),
- *nastawienie* (otwarcie się na przyjmowanie religijnych treści, wzbudzenie w sobie entuzjazmu, odczucie wewnętrzne i ocena etyczna, szacunek dla osób i poglądów),
- *prospołeczność* (działalność w organizacjach, w tym również religijnych, podejmowanie interakcji, także konfliktowych,

w zaufaniu do Boga jako swego rodzaju Trzeciej Siły kształtującej relacje),

- *duchowość* (kontemplacja – podejmowanie medytacji, postu, modlitwy, muzyki i milczenia; świętowanie – celebracja obrzędów).

Zwrócić trzeba zatem uwagę, aby cele szkolnej lekcji religii nie były redukowane z uwagi na to, że reszta ma być realizowana w ramach katechezy parafialnej. Istnieje również niebezpieczeństwo, że szkolnemu nauczaniu religii nie będzie już poświęcana należąca mu uwaga i wysiłek, ponieważ praca w małych grupach parafialnych z wybranymi osobami jest często łatwiejsza i w przypadku pewnej krótkowzroczności duszpasterskiej wydaje się bardziej obiecująca. Z drugiej strony wspólnoty parafialne powinny najpierw nauczyć się dostrzegać, że katechetyczna działalność poza lekcjami religii jest konieczna i nie może ograniczać się tylko do katechezy sakramentalnej.

Katecheza rozumiana w sensie ścisłym ma na celu wprowadzenie młodych i dorosłych ludzi w wiarę i życie Kościoła. Jest to bardzo ważne w obecnej rzeczywistości, w której chrześcijaństwo znalazło się w kryzysie. Przede wszystkim postępująca laicyzacja sprawia, że młodzi ludzie coraz bardziej dystansują się od Kościoła instytucjonalnego. W takiej sytuacji, jak podkreśla Papież Franciszek w adhortacji apostoelskiej *Ewangelii gaudium*, katecheza ma ogromne znaczenie, będąc „centrum działalności ewangelizacyjnej i wszelkich wysiłków na rzecz odnowy” (EG nr 164). Z kolei kardynał Walter Kasper określa katechezę jako klucz do przyszłości Kościoła. Ostrzegł podczas Kongresu Eucharystycznego przed zbyt dużą ilością rozmów o Kościele i możliwych reformach. Należy raczej skupić się na ponownym postawieniu pytania o Boga w centrum uwagi. Wezwania do reform w Kościele katolickim mają już swoją historię. Wiele z tych postulatów zostało zrealizowanych w Kościele ewangelickim, zaznaczył kardynał Kasper. Ale czy protestantom jest lepiej, jeśli chodzi o przekazywanie Ewangelii? Niestety nie. Przyszłość chrześcijaństwa nie może być uzależniona

od postulatów. Kościół zawsze był Kościołem grzeszników i nieustannie potrzebował oczyszczenia i odnowy. Jednak ta reforma zaczyna się od każdego z nas (Kasper, 2013).

W odróżnieniu do katechezy, której głównym miejscem jest parafia, lekcja religii w szkole skierowana jest nie tylko do wierzących, ale także do uczniów poszukujących i wątpiących, a także tych, którzy uważają się za niewierzących. Uczenie kompetencji religijnych w ramach szkolnego przedmiotu lekcji religii różni się w sposób zasadniczy od przygotowania do przyjęcia sakramentów, jak chrzest, pierwsza komunія święta i bierzmowanie. Niemniej jednak nauczanie religii i katecheza parafialna powinny się wzajemnie uzupełniać. Współpraca między nauczycielami religii z jednej strony i osobami pracującymi w duszpasterstwie z drugiej strony powinno być również w interesie wspólnoty parafialnej. Duszpasterstwo parafialne, które poważnie traktuje swoją działalność katechetyczną, jak również dobrą lekcję religii w szkole, będzie zachęcać i motywować młodych ludzi do własnych doświadczeń z wiarą i Kościołem oraz do życia jako chrześcijanie. Jak można z łatwością zauważyć, istnieje wyraźny związek, a jednocześnie i różnica między szkolną lekcją religii a katechezą. Lekcja religii staje przed specyficznym wyzwaniem „szkoły”. To tutaj uczniowie stykają się z kulturą, która jest określana przez treści i wartości przedmiotów szkolnych. W tym kontekście lekcja religii wysuwa na pierwszy plan przesłanie wiary i rozwija jego znaczenie dla całej sfery kulturowej, co oznacza, że jest ona zawsze (*implicite*) częścią dialogu interdyscyplinarnego (<https://www.katechese.at/religionsunterricht>).

Uczniowie mają prawo do rzetelnego poznania swojej religii. W centrum wiary chrześcijańskiej znajduje się osoba Jezusa Chrystusa i Jego przesłanie o zbawieniu, które przyniósł. Jednakże warunki ramowe danej szkoły mają decydujący wpływ na to, co jest możliwe w edukacji religijnej. W szkołach katolickich lekcja religii może być częścią kompleksowego programu duszpasterstwa szkolnego, w ramach którego możliwe są również nabożeństwa i inne oferty

religijne. Tam, gdzie nie ma wyznaniowej lekcji religii, to ma ona przede wszystkim charakter ekumeniczny i kształtuje świadomość interreligijną. W innych przypadkach lekcja religii jest ukierunkowana bardziej na poznawanie wymiaru kulturowego. Taka opcja jest reakcją na zjawisko postępującego pluralizmu społeczno-kulturowego i religijnego stwarzającego nową sytuację dla kształcenia i wychowania religijnego.

Pluralizm stał się niewątpliwie zjawiskiem powszechnym, wiąże się z możliwościami rozwoju osobistego, ale i z wieloma zagrożeniami, które wynikają między innymi z hedonistycznej wizji życia. W rezultacie współczesny człowiek często rezygnuje z troski o własną godność. Czasami w imię fałszywie rozumianej demokracji pomija się zasady etyczne w życiu publicznym. Ateizm i sekularyzacja, które pojawiają się w społeczeństwach konsumpcyjnych z charakterystycznym relatywizmem etycznym, są charakterystyczne dla pluralizmu społeczno-kulturowego. W procesie edukacji religijnej – uczniowie bez wątpienia mogą się przygotować do życia i funkcjonowania w społeczeństwie pluralistycznym, ale wychowując ich w duchu tolerancji i dialogu z wyznawcami innych religii i współpracy z niewierzącymi, uszanowania ich prawa do niewiary – jednocześnie nie można zaniedbywać troski o ich tożsamość religijną. Religia może i powinna odgrywać ważną i inspirującą rolę, ponieważ Ewangelia sama w sobie zawiera treści humanizujące i krytyczne w stosunku do samego społeczeństwa. Mogą one pełnić rolę, którą obecnie nazywa się *diakonią kulturową*, przeciwstawiając się niewłaściwym przejawom życia społecznego (Bagrowicz, 2005: s. 248).

W procesie edukacji interkulturowej i interreligijnej, jak słusznie zaznacza z kolei Marek Rembierz, chodzi o poszukiwanie wartości mających wymiar uniwersalny oraz kształtowanie umiejętności komunikowania międzykulturowego. Wymaga to jednak przekraczania granic własnej kultury i wychodzenia na pogranicza zróżnicowania religijnego i kulturowego, a także pluralizmu światopoglądowego.

„Formując kategorię międzykulturowości, intensywnie nasycy się ją na gruncie edukacji międzykulturowej przede wszystkim takimi treściami egzystencjalnymi i aksjologicznymi, aby wyraźnie wskazywała na dynamikę wzajemności w relacjach między różnymi światami wartości, w których odnajduje się także to, co wspólne, na dynamikę wzajemnego <uczenia się> w kształtowaniu kultury duchowej otwartej na to, co odmienne i na to, co wspólne w różnych światach wartości, na rozwijające kulturę duchową ćwiczenie się w umiejętności uczestnictwa w relacjach między odmiennymi kulturami i różniącymi się światami wartości” (Rembierz, 2018: s. 96).

Mając na uwadze kształtowanie świadomości interreligijnej, istotne znaczenie dla tego procesu ma wychowanie ekumeniczne interpretowane jako konieczna forma i rozwój perspektywistyczny wychowania wyznaniowego w sensie wiążącym, ale otwartym ekumenicznie. Wychowanie ekumeniczne jest w swej istocie zagadnieniem złożonym i łączy się z dużym napięciem emocjonalnym, zwłaszcza w kontekście pastoralnym (Rogowski, 1996: s. 95-99. Problem ten nabiera tym większego natężenia w sensie pastoralnym, jeśli uwzględni się tu wymiar pluralizmu wyznaniowego i związaną z nim pedagogię działalności duszpasterskiej Kościoła. W sensie teoretycznym i praktycznym wychowanie ekumeniczne i wychowanie chrześcijańskie w ogóle żywią się przede wszystkim natchnieniem Bożym, z którego wypływa też wszelkie działanie. Konkretnie oznacza to, że wychowanie ekumeniczne winno zapewnić najpierw umożliwienie ekumenicznych doświadczeń w duchu soborowym, na co wskazuje w adhortacji apostolskiej *Catechesi tradendae* Ojciec Święty Jan Paweł II (CT nr 32).

W ramach nauczania religii, jak również w wymiarze pastoralnym należałoby intensyfikować konkretne przedsięwzięcia w sferze wychowania ekumenicznego. Cały proces wychowawczy winien przebiegać na zasadzie wzajemnej korelacji, tzn. wzajemnego oddziaływania między nauczającymi i uczącymi się. Podkreślić należy tu wyraźnie

wartość „uczenia się we wspólnocie” w wymiarze pedagogicznoreligijnym (Rogowski, 2007: s. 859-861).

Interkulturowe i interreligijne kształcenie i wychowanie oznacza zmaganie się z własną kulturą i przynależnością religijną, jak również spotykanie się z innymi religiami w dialogu i z szacunkiem, aby dzieci i młodzież mogła zapoznawać się z różnorodnymi światopoglądami, wartościami i wyobrażeniami. Takie spotkania pozwalają dostrzegać i doceniać różnorodność przekonań i praktyk religijnych, a także nabywać umiejętność odpowiedniego podejścia do osób z innych tradycji religijnych. Interreligijne wychowanie opiera się na zrozumieniu chrześcijańskiej wiary, które nie tylko rości sobie prawo do prawdy religijnej, ale także uznaje ją w innych religiach (Sakowicz, 2007: s. 876-890).

Współcześnie wychowanie religijne, rozumiane jako kategoria globalna można odnieść do różnorodności praktyk dotyczących nie tylko wszystkich tradycji chrześcijańskich, ale i religii świata. Podejmowane „w konkretnych warunkach historyczno-społecznych daje człowiekowi spójną wizję świata i życia oraz prowadzi go do odkrycia rzeczywistości, przekraczającej ten świat i jego samego” (Kiciński, 2016: s. 1436-1438).

Fenomen religii służy niewątpliwie rozjaśnianiu ludzkiej egzystencji. Dotyczy to szczególnie ludzi młodych, niezależnie od pochodzenia i kultury, stawiających odważne pytania natury religijnej, kwestii wyboru między dobrem a złem, jak również pytania egzystencjalne i ostateczne. Problem ten jest o tyle ważny, ponieważ spojrzenie na inne kultury i religie świata oraz z nim związane nauczanie międzyreligijne sprawia, iż wiara chrześcijańska i bycie chrześcijaninem wymaga dzisiaj od swoich wyznawców coraz częściej publicznego wyznania wiary (Gergont, 2008).

Warto zaznaczyć, jak wynika z dokumentów biskupów niemieckich, że lekcja religii w szkole powinna uwzględniać różne sytu-

acje uczniów. W miarę możliwości winna mieć na uwadze konkretne cele i dążyć do ich osiągnięcia:

- pomagać uczniom wierzącym lepiej zrozumieć ich wiarę,
- uczniom poszukującym pomagać w lepszym zrozumieniu ich własnych decyzji poprzez analizę przesłania Jezusa Chrystusa i odpowiedzi Kościoła,
- w odniesieniu do uczniów niewierzących, lekcja religii powinna mieć charakter misyjny, być pierwszym głoszeniem wiary i chociaż nie może liczyć na zainteresowanie uczniów od samego początku, to jednak winna ich do tego motywować,
- wraz z rodziną i wspólnotą parafialną, lekcja religii powinna przyczyniać się do chrześcijańskiego wychowania dzieci i młodzieży.

Dla całego duszpasterstwa istotna jest także forma prowadzenia katechumenatu w parafiach, ponieważ chodzi w nim o wzrost wiary. Droga wiary osób nieochrzczonych może być kształtowana w krótszym okresie czasu. Dotyczyć to może również osób powracających, nawróconych i które zostały ochrzczone, ale uczą się wiary po raz pierwszy jako dorośli. Droga katechumenatu może także inspirować do przygotowania do sakramentów Eucharystii (pierwszej komunii świętej) i bierzmowania oraz do pierwszej spowiedzi (sakramentu pokuty).

W ramach katechezy dorosłych, słuszna wydaje się koncepcja zmierzająca do religijnego kształcenia rozumianego jako „nauka stawania się chrześcijaninem”. Religijne kształcenie dorosłych nie może ograniczać się jedynie do praktykowania form religijnych, lecz chodzi o bardziej poszerzony horyzont światopoglądowy, o tematyzowanie podstawowych zagadnień dotyczących ludzkiego życia i jego sensu. Proponowane wszelkiego rodzaju kościelne spotkania w ramach formacji dorosłych mogą się przyczynić do odbudowania „tożsamości wiary w pluralistycznym świecie” (Leimgruber, 1997: s. 6; 1999: s. 7).

Skoro wiara ludzi dorosłych ulega zachwianiu, to zaangażowanie Kościoła na rzecz kształcenia dorosłych powinno być priorytetem w działalności duszpasterskiej. W czasach postmodernizmu należy zabiegać przede wszystkim o takie działania, które przyczyniałyby się do rozumienia wiary jako możliwej opcji i koncepcji życia. Tam, gdzie duży nacisk kładzie się na edukację religijną dzieci, trzeba też zwrócić na nowo szczególną uwagę na zadania dotyczące religijnego kształcenia dorosłych (Ball, Kaune, Koch, 1999). W niemieckich parafiach (na przykładzie diecezji Hildesheim), gdzie trudno jest o kapłana, wierni przejmują wiele obowiązków i uczestniczą na różny sposób w przekazie wiary. Nie są to profesjonaliści, a mimo to prezentowane przez nich ujęcia sposobów prowadzenia katechezy dorosłych są często niemal profesjonalne. Tamta praktyka może być interesująca i inspirowająca także w środowisku polskim.

Trzeba jednak mieć na uwadze i to, że religijne kształcenie dorosłych, w odróżnieniu od nauczania religii w szkole, ma charakter dobrowolny i wiąże się z osobistą decyzją zainteresowanej osoby i jej gotowością do podjęcia tego zadania. Poza tym w religijnym kształceniu dorosłych mamy do czynienia przede wszystkim z ludźmi poszukującymi i pytającymi. Istnieje wiele i bardzo różnorodnych postulatów dotyczących zadań i celów religijnego kształcenia dorosłych. Ma ono na celu przede wszystkim towarzyszenie chrześcijanom w ich drodze życia i wiary. Wiara nie może być jedynie „przekazywana”, „wpajana” ani „osiągana”. Wiara nie może być ani nauczana, ani uczona, ponieważ jest zawsze niezasłużonym darem Bożym. Jednocześnie trzeba mieć jednak świadomość, że wiara zawsze zachodzi w procesach społecznych: wzrasta dzięki przykładowi innych, którzy wierzą, ale może być też ograniczana przez nieudane komunikacje. Dla religijnego kształcenia dorosłych tworzyć trzeba odpowiednie środowiska edukacyjne, sprzyjające wierze i życiu z wiary (Leimgruber, 2008: s. 2-5).

W ramach katechezy parafialnej można rozumieć też wszystkie niespecjalistyczne oferty dotyczące treści przekazu wiary w ramach

kształcenia dorosłych. Mogą to być katechetyczne oferty w formie kursów wiary czy seminariów. Na etapie dorosłości formacja religijna dorosłych ma charakter dobrowolny i wiąże się z osobistą decyzją podjęcia tego zadania. W kształceniu dorosłych mamy przede wszystkim do czynienia z ludźmi poszukującymi i pytającymi, ponieważ wiara nie jest żadnym gotowym budulcem. Jako proces permanentny wymaga ustawicznej pracy nad sobą, ukierunkowanej na ciągły wzrost duchowy. Perspektywa „stawania się chrześcijaninem w procesie religijnego kształcenia dorosłych” ma wymiar ściśle praktyczny. Na zagadnienie to należy patrzeć przez pryzmat doświadczeń i potrzeb, nie zawężając zarazem substancji wiary (Rogowski, 1997: s. 143-165).

Odnosi się wrażenie, że wypowiedzi biorących udział w spotkaniach religijnego kształcenia dorosłych dają jasny obraz obecnej rzeczywistości wiary i życia (Ball, Kaune, Koch, 1999: s. 9nn). Bardzo słuszne wydaje się twierdzenie, że stawanie się chrześcijaninem dzisiaj nie może zadowolić się jedynie pamięciowym przyswojeniem treści katechizmowych, ale proces ten od samego początku powinien ogarniać całego człowieka. Katechizm wobec komunikatywnych form uczenia się wiary odgrywa rolę pomocniczą, podczas gdy doskonalenie siebie i umacnianie nabiera znaczenia w przeciwstawianiu się „błędnemu nauczaniu” (Leimgruber, 1997: s. 71n).

Wyzwaniem dla pedagogiki religii w obecnej rzeczywistości jest przede wszystkim skoncentrowanie się na zagadnieniu treści i jej przekazu w relacji do zachowania tożsamości chrześcijańskiej. W praktyce oznacza to, że religijne wychowanie i kształcenie, zwłaszcza wobec sekularyzmu, jest niemożliwe bez dokładnego określenia przekazywanych treści i samego przekazu (*traditio*) w najbardziej pozytywnym tego słowa znaczeniu, jak istotnie czyni to Kościół (Rogowski, 1995: s. 27-37).

Należy pamiętać, że w ramach uczenia się wiary nadrzędne znaczenie przypisuje się uczestnictwu we mszy świętej i wysłuchaniu Słowa Bożego. Ponowne odkrywanie wartości liturgii w życiu Kościo-

ła, chociaż dla wielu ludzi stała się dziś obca, to z drugiej strony zauważa się równocześnie tęsknotę za obrzędami i świętowaniem w życiu. Wskazując na Eucharystię jako centrum życia chrześcijańskiego, warto uwrażliwiać w nauczaniu na liturgię, kult i obchodzenie świąt, co może służyć przezwyciężaniu istniejącej przepaści między służbą Bożą i życiem (Sauer, 1996). W liturgii człowiek spotyka się z symboliką, twórczym rozważaniem biblijnych perykop, czy też z otaczającą go rzeczywistością, widzianą w wymiarze transcendentnym. Istotne jest tu rozumienie obrazów religijnych jako dróg prowadzących do Boga, ponieważ wskazują one na to, że życie także w obecnej rzeczywistości może być widziane i interpretowane w kontekście nadprzyrodzonym (Werbick, 1992: s. 50-78).

Można więc powiedzieć, że proces stawania się chrześcijaninem przejawia się w pierwszym rzędzie w świadectwie osób i w dialogu z nimi. Wiara związana jest niewątpliwie z otoczeniem i wiarygodnymi świadkami, później zaś dopiero wymaga osobistej decyzji i nawrócenia. Pismo Święte i treści katechizmowe dają oczywiście impulsy i natchnienie w procesie uczenia się wiary, jako takie nie wystarczą jednak w procesie stawania się chrześcijaninem. Okazuje się, że bardzo pomocne może być religijne kształcenie dorosłych o orientacji symbolicznej. Symbole, angażując wszystkie zmysły człowieka, mogą służyć za punkt wyjścia doświadczeń religijnych i momenty ludzkiej egzystencji, które nie są wolne od kryzysów, powinny być normalizowane przez symboliczne rozumienie świata i symbolom należy przypisywać funkcję *rozpoznawczo – orientacyjną* (Rogowski, 1999: s. 180nn).

Wobec powyższego trzeba pamiętać o dialektycznym napięciu zachodzącym między wiarą jako darem łaski i jej związku z procesem uczenia się w wymiarze społecznym. I tu nasuwa się zasadnicze pytanie, jak dalece można mówić o uczeniu się wiary i stawaniu się chrześcijaninem i jaka rola przypada w tym procesie grupie oraz co oznacza uczenie się wiary dzisiaj (*Glauben-Lernens*), rozumiane jako korelacja. W prawdziwej korelacji chodzi o stosunek wiary do form, stadiów i faz

ludzkiej tożsamości, jak też o stosunek tejże tożsamości do treści wiary chrześcijańskiej (Rogowski, 1997: s. 151nn; 1997a).

Przywoływany niejednokrotnie synod ogólnoniemiecki podkreślał, że „wiara powinna się dopełniać w kontekście życia, a życie powinno być rozumiane w świetle wiary” (*Gemeinsame Synode*, 1976: s. 123-152). Kształcenie religijne dorosłych nie może się więc ograniczyć tylko do przekazu wiedzy, lecz musi obejmować proces osobowego rozwoju człowieka (Zulehner, 1993: s. 533-556).

Proces stawania się chrześcijaninem w religijnym kształceniu dorosłych w warunkach społeczeństwa polskiego stoi niewątpliwie przed szerokimi horyzontami pluralistycznego religijnie i zróżnicowanego kulturowo świata. Mówiąc o kształceniu religijnym dorosłych, należy zwrócić uwagę przede wszystkim na najbliższe świadectwo chrześcijańskiego przesłania, które przekazują rodzice (i rodzeństwo). Rodzinny przykład życia jest pierwszą, najważniejszą i najbardziej wiarygodną „katechezą”, jeszcze zanim zacznie się mówić o „rzeczach religijnych”. Życie religijne rodziny samo w sobie jest drogą wiary i chrześcijańską szkołą życia. Rodzice dają swoim świadectwem przykład dziecku i tym samym zbliżają je do Boga. Doświadczenia religijne w środowisku rodzinnym pozostawiają bardzo często decydujący ślad na całe życie dziecka. To konkretne świadectwo rodziców pomaga dzieciom naśladować rodzinną praktykę, a także zrozumieć chociażby sens niedzielnej mszy świętej, wieczornej wspólnej modlitwy czy czytanie Biblii. W tym kontekście katecheza parafialna i lekcja religii w szkole mogą się uzupełniać. Katecheza dla dorosłych skierowana specjalnie do rodziców ma duże znaczenie, ponieważ mogą oni pełnić rolę pierwszych katechetów swoich dzieci.

W sytuacji zachodzących obecnie procesów sekularyzacyjnych, można wskazać na cenną rolę do spełnienia, jaką ma katecheza o wymiarze społecznym zgodnie z katolicką nauką społeczną Kościoła. Forma i wpływ społeczeństwa mogą wspierać lub utrudniać doświadczenia religijne. W sytuacjach społecznych o nasilonej laicyzacji, prze-

słanie Ewangelii ma trudności z dotarciem do adresatów. Katolicka nauka społeczna wyjaśnia związek między rzeczywistością społeczną a powołaniem ludzi do spotkania z Bogiem.

W nauczaniu społecznym Kościoła chodzi o zasady moralne, które powinny być fundamentem każdego programu gospodarczego, politycznego i społecznego. Wszystkie projekty w tych obszarach winny być przyjazne człowiekowi ze względu na personalizizm, dobro wspólne, subsydiarność i solidarność. Te zasady Kościół ma na uwadze i rozwija je, opierając się na dwóch źródłach, jakim jest ludzki rozum i przesłanie płynące z Ewangelii. Dlatego budowanie pomostów w komunikacji międzypokoleniowej jest szczególną wartością, zwłaszcza w przełamywaniu różnych barier językowych i mentalnych, co ma duże znaczenie dla szeroko rozumianego rozwoju osobowego zarówno osób młodszych, jak i starszych przede wszystkim w dziedzinie współczesnych technologii informatycznych (Bednarczyk, 2023: s. 171-196).

Stąd też wypowiedzi nauki społecznej Kościoła są w zasadzie otwarte dla wszystkich – także poza Kościołem katolickim. Mogą to być również zainteresowani z innych Kościołów i wspólnot chrześcijańskich, a także z innych religii i światopoglądów. Trzeba jednak mieć tu na uwadze, iż zasady te i podstawowe orientacje muszą być na nowo interpretowane i dostosowywane do konkretnej praktyki, ponieważ rozwój gospodarczy i społeczny podlega szybkim zmianom i wymaga od Kościoła podejmowania nowych inicjatyw. Nauka społeczna Kościoła katolickiego nie pozostaje abstrakcyjną teorią, ale wdrażana jest w praktykę. Wszyscy chrześcijanie powinni się angażować i współpracować ze wszystkimi ludźmi dobrej woli. Zaangażowanie społeczne i katecheza społeczna powinny być głównym celem całego Kościoła, a nie tylko domeną małych grup kościelnych. Droga całego Kościoła brzmi: „Być w drodze z ludźmi” (<https://www.katechese.at/sozialkatechese>). Kardynał Peter Kodwo Appiah Turkson pochodzący z Ghany, którego Papież Franciszek mianował w 2022 roku kanclerzem Papieskiej Akademii Nauk i Papieskiej Akademii Nauk Społecznych,

twierdzi, że „nauka społeczna powinna być postrzegana jako środek ewangelizacji“.

Reasumując, trzeba jednak zaznaczyć, że poza katechezą sakramentalną dla dzieci, po ponownym wprowadzeniu lekcji religii do szkoły w 1990 roku, nie zdołano właściwie stworzyć odpowiedniego profilu dla katechezy parafialnej. Nawet zachęta Papieża Polaka Jana Pawła II, Benedykta XVI i Papieża Franciszka do ponownego nadania priorytetu ewangelizacji w reformie Kościoła spotkała się z niewielkim odzewem.

Lekcja religii w przestrzeni szkoły funkcjonuje w diametralnie odmiennych uwarunkowaniach podyktowanych przede wszystkim środowiskiem, które odbiega całkowicie od ściśle kościelnego charakteru. Nie powinno zatem dziwić, że na lekcjach religii pojawia się pytanie, czy wiara może być w ogóle nauczana jako przedmiot. Szkoła jako miejsce nauczania postawiła lekcję religii w kanonie innych przedmiotów szkolnych przed nowymi wyzwaniem. I tu okazuje się, że Kościół nie do końca trafnie odczytał w wymiarze kairolologicznym znaki czasu. Zwykle przeniesienie katechezy do szkoły, która miała miejsce w salkach katechetycznych przy kościele, nie mogło się w prosty sposób sprawdzić bez uwzględnienia szerokiego kontekstu nowego miejsca nauczania. Dlatego też Kościół powinien obecnie weryfikacji dotychczasowej praktyki nauczania religii w szkole w wielu płaszczyznach pedagogiczno-religijnych, zwłaszcza w kontekście przyspieszonej laicyzacji społeczeństwa polskiego. Ciągłe zmiany społeczno-kulturowe i polityczne mają szczególne znaczenie w wymiarze edukacyjnym, również wobec toczących się dyskusji różnych opcji politycznych. Kategorie, jak wolność wyznania i sumienia oraz umiejscowienie konstytucyjnie gwarantowanej edukacji religijnej w katalogu praw podstawowych sprawia, że wizerunek własny i praktyka wdrażania tejszej misji w szkołach odnosi się materialnie do ogólnego edukacyjnego charakteru przedmiotu z jednej strony, a z drugiej do zasady swobodnej i odpowiedzialnej orientacji w kwestiach nauczania religii (Rogowski, 2024: s. 24).

Uważam, że skonfrontowanie tego nauczania z nowymi wyzwaniami wydaje się konieczne w celu poszukiwania adekwatnych rozwiązań koncepcyjnych dla szkolnej lekcji religii w przyszłości. Należy wskazać na kilka fundamentalnych kwestii, którymi pedagogika religii powinna zajmować się w swoich badaniach. Chodzi między innymi o bardzo ważne obszary, mianowicie o:

- rekonstrukcję pedagogiki religii w kierunku nowoczesnych modeli przekazu wiary, z uwzględnieniem perspektywy interdyscyplinarnych powiązań;
- empiryczne badania socjologiczno-religijne nad postawami i zachowaniami moralnymi społeczeństwa, istotne są tu tzw. prognozy ostrzegawcze;
- transformację ustrojową w Polsce i jego wpływ na procesy aktualnie zachodzące w szkole i polityce oświatowej oraz na tożsamość nauczycieli i uczniów;
- spojrzenie na przedmiot szkolnej lekcji religii w kontekście zmieniających się uwarunkowań;
- uporządkowanie i usystematyzowanie zagadnień pedagogiczno-religijnych w kontekście społeczno-kulturowym, eklezyjalnym i metodologicznym;
- podejmowanie zagadnień chrystologicznych w wymiarze pedagogicznym i dydaktycznym; dydaktykę religii i jej zadania w procesach religijnego nauczania i uczenia się;
- postrzeganie estetycznego wymiaru rzeczywistości – miejsce sztuki w szkole i Kościele („pedagogika kościelna”), pedagogiczno-religijną interpretację dzieł sztuki w perspektywie rozwoju wiary;
- w perspektywie jednoczącej się Europy i procesów globalizacji, zintensyfikowanie badań z zakresu metodologii porównawczej pedagogiki religii w wymiarze międzynarodowym;

- przemyslenie na nowo wymiaru ekumenicznego i interreligijnego pod kątem wychowania ekumenicznego (Rogowski, 2004: s. 231-251).

Mając na uwadze cele i zadania dyscypliny naukowej, jaką jest pedagogika religii, w badaniach należy poszukiwać sposobów niesienia człowiekowi pomocy i towarzyszenia mu w jego dążeniach do wyznaczonych sobie celów. Jednym z ważniejszych jej walorów jest wspieranie osoby w dojrzewaniu do człowieczeństwa i odpowiedzialności (Marek, 2017: s. 192), jak również „za jej pośrednictwem zdobyte kompetencje uczą interpretować sprawy ludzkiego życia zarówno w wymiarze empirycznie poznawanych zasad życia, jak i zasad oraz treści religijnych” (Marek, Walulik, 2020: s. 10).

Omówione wyżej obszary należałoby potraktować intensywniej niż dotychczas, zwłaszcza pod kątem kairolologicznym zarówno w wymiarze teoretycznym, jak i praktycznym.

4.7. Konkluzje

Z analiz dokumentów Kościoła katolickiego i ewangelickiego, które zajmują się nauczaniem religii w szkole, jak również bogatych w treść publikacji pedagogów religii wynika, że przewija się w nich wyrażnie myśl o wzajemnej współpracy, której celem jest poszukiwanie adekwatnych rozwiązań dla skuteczności edukacji religijnej dzieci i młodzieży w społeczeństwie pluralistycznym pod względem kulturowym i religijnym w Niemczech. Troska przedstawicielstwa tych Kościołów o lekcję religii w szkole i katechezę kościelną inspirowana jest przede wszystkim gwałtownymi zmianami społeczno-kulturowymi i postępującą sekularyzacją społeczeństwa.

Jeśli Kościół katolicki w powyższym kontekście mówi o ewangelizacji, to przede wszystkim ma na myśli najpierw samoewangelizację Kościoła w procesie nieustannego odnowienia, bez którego wiarygodna ewangelizacja świata nie jest możliwa. Celem ewangelizacji

jest odnowa ludzkości we wszystkich jej obszarach życia i kulturach poprzez wewnętrzną przemianę. W tym jednak konieczne jest zwyciężenie „rozłamu między Ewangelią a kulturą” (EN nr 18-21). Może to być zrealizowane tylko wtedy, gdy ewangelizacja poważnie potraktuje kulturowe zakorzenienie ludzi. Te kwestie powinny być dzisiaj omawiane zwłaszcza w wymiarze inkulturacji chrześcijaństwa oraz kontekstualności. Ewangelizacja zaczyna się od świadectwa w życiu, od „świadectwa bez słów” (EN nr 21).

Lekcja religii i wychowanie w miejscu, jakim jest szkoła dotyczy przede wszystkim osobistych relacji wśród uczniów i nauczycieli religii, co stanowi ważny impuls dla działań w zakresie pedagogiczno-religijnym. Stąd też dokumenty Kościoła katolickiego i ewangelickiego wskazują na swoisty charakter lekcji religii w szkole, która rozumiana jest jako przedpole dla katechezy kościelnej. A więc relacja szkolnej lekcji religii do katechezy określana jest jako „relacja rozróżnienia i wzajemnego uzupełniania” (*Direktorium*, 1997: nr 73-75).

Lekcje religii roszczą sobie prawo do bycia przedmiotem szkolnym o takiej samej randze i systematyce, jak każdy inny. Jego specyficzny wkład w działalność edukacyjną szkoły polega na wspieraniu interdyscyplinarnego dialogu między przedmiotami, który jest przede wszystkim zaplanowany w taki sposób, aby świat i człowiek mogli być postrzegani w świetle wiary. Podobnie jak w uchwale synodalnej dotyczącej nauczania religii z 1974 roku, w *Dyrektorium katechetycznym* wyróżnia się uczniów wierzących, poszukujących, wątpiących oraz niewierzących, do których nauczanie religii powinno być w sposób adekwatny kierowane. Nie należy zatem oczekiwać od tego dokumentu daleko idących impulsów dla nauczania religii, ponieważ jego głównym zainteresowaniem jest katecheza w sensie ścisłym, która z kolei w odniesieniu do adresatów dotyczy przede wszystkim dorosłych, a w odniesieniu do miejsca przepowiadania dotyczy wspólnoty parafialnej.

W dokumencie Kościoła ewangelickiego: *Die Denkschrift Identität und Verständigung – Standort und Perspektiven des Reli-*

gionsunterrichts in der Pluralität (EKD, 1994) / („Tożsamość i komunikacja – miejsce i perspektywy nauczania religii w pluralizmie”) chodzi o określenie pozycji dzisiejszej lekcji religii, która jest punktem wyjścia do poszukiwania współczesnych koordynatów nauczania religii. Określenie: *Tożsamość i komunikacja* wskazuje na dwa cele współczesnych działań edukacyjnych: pomoc w odnajdywaniu tożsamości oraz rozwijanie umiejętności komunikacyjnych wśród młodych ludzi. Są to kluczowe pojęcia, które mają sponować rozwój i argumentację nauczania religii w szkole. Podstawowy zarys tego nauczania postrzegany jest jako wzajemna zależność tożsamości wyznaniowej i ekumenicznego porozumienia.

Z obserwacji wynika, że kwestia religii dla młodzieży jest trudnym tematem, ale wbrew wszelkim tendencjom sekularyzacyjnym – w młodym pokoleniu istnieje potencjał pytań o sens i granice, który stanowi wyzwanie zarówno dla szkoły, jak i dla Kościoła. Podkreślona jest podwójna funkcja szkoły jako „miejsca edukacji” i jako „przestrzeni życiowej” (EKD, 1994: nr 22). Dokument kładzie nacisk na konieczność „nowego ogólnego kształcenia”, które w swoim indywidualnym ukierunkowaniu powinno mieć na uwadze odnajdywanie tożsamości, a w wymiarze uniwersalnym zdolności do porozumiewania się (EKD, 1994: nr 10 n). Sens i zadania nauczania religii dostrzega się w tym, że z jednej strony wnosi ono wkład w osobistą orientację religijną młodych ludzi oraz ich indywidualne kształcenie, a z drugiej strony jest niezbędne dla szkoły jako całości, jeśli ma ona wypełnić swoje zadania wychowawcze i edukacyjne (EKD, 1994: nr 36).

Teologiczne uzasadnienie podkreśla współodpowiedzialność Kościoła za przyszłość młodego pokolenia, która polega na współkształtowaniu szkoły i edukacji. To zaangażowanie rozumiane jest jako konkretna służba dla uczniów, którzy z chrześcijańskiej tradycji mają czerpać impulsy i wskazówki do orientacji w swoim obecnym i przyszłym życiu. Warto w tym miejscu też zaznaczyć, że silna pozycja

prawna nauczania religii w art. 7. 3 GG nie jest zbyt podkreślana w dokumencie, ponieważ długoterminowo jego istnienie może być zapewnione jedynie przez akceptację społeczną, a nie przez odwołanie się do sytuacji prawnej (Kropač, 2010).

Dokument opublikowany przez Konferencję Episkopatu Niemieckiego (1996) koncentruje się na wyznaniowej lekcji religii w szkole. Biskupi wskazują na znaczenie konfesyjności i ekumenicznej otwartości, która stanowi niezastąpiony wkład w edukacyjny obowiązek szkoły. W tym kontekście uwydatnia się apel Episkopatu Niemieckiego o nauczanie religii związane z wyznaniem poprzez zestawienie perspektyw teoretycznych dotyczących edukacji samej w sobie oraz teologii. Ze stanu prawnego wynika jednak dodatkowe uzasadnienie, które ustępuje miejsca wcześniej przedstawionej argumentacji. Dokument argumentuje zrozumieniem idei kształcenia, w którym moment samodzielności stoi w centrum. Pojęcie *ksztalcie się* ma na celu ogólną edukację, a nie tworzenie skarbnicy wiedzy. Chociaż wiedza ogólna jest związana z konkretną wspólnotą kulturową, to jednak nie powinna zamykać się na komunikację z innymi tożsamościami kulturowymi. Do tego należy przede wszystkim gotowość do otwarcia się na perspektywę drugiego człowieka. Ta umiejętność jest w pewnym sensie „głęboką strukturą ogólnej wiedzy” (DBK, 1996: nr 2. 2.).

Do potencjału edukacyjnego katolickiego nauczania religii należy to, że stwarza ono okazję, aby uczniowie uczyli się przyjmować inne perspektywy i rozwijać jednocześnie swoją samodzielność. To gwarantuje im sens życia, wprowadza ich w doświadczenie „bycia dla innych” i wspiera ich osobistą tożsamość. W tym procesie szczególną rolę do spełnienia mają nauczyciele religii, którzy są zakorzenieni w wierze i powinni być jej świadkami. Biskupi opowiadają się za kwalifikowanym przedmiotem nauczania, obowiązkowym dla wszystkich uczniów, którzy nie chcą uczestniczyć w lekcjach religii. Dostrzegają w wprowadzeniu przedmiotu zastępczego szansę na to, że wyznaniowa

nauka religii wyostreży swój własny profil (Kropač, 2010). Jak podkreśla Ulrich Kropač, kryzys niemieckiego systemu edukacji z jednej strony oraz zamiar przeciwdziałania (ekonomicznie) ograniczonemu rozumieniu edukacji z drugiej strony były okazją do wydania dokumentu Kościoła ewangelickiego: *Die Denkschrift »Maße des Menschlichen – Evangelische Perspektiven zur Bildung in der Wissens- und Lerngesellschaft«* (EKD, 2003) / „Miary człowieczeństwa – Ewangelickie perspektywy edukacji w społeczeństwie wiedzy i uczenia się”). Dokument EKD stanowi istotny wkład w debatę edukacyjną, zarówno dla ogółu społeczeństwa zajmującego się polityką edukacyjną, jak i dla wewnętrznego życia Kościoła – niezależnie od tego, czy jest to Kościół ewangelicki, czy katolicki. Jest on teologicznie uzasadniony i wpisuje się w tradycję racjonalności oraz humanizmu. Ponieważ edukacja ma związek z obrazami człowieka, wyjaśnienie to odzwierciedla pytanie o człowieka i nawiązuje do antropologii opartej na Biblii. To pozwala na zrozumienie edukacji, które opiera się na człowieczeństwie mającym najgłębsze źródło w Boskiej naturze.

Trzeba podkreślić, że 30 lat po opublikowaniu dokumentu *Das katechetische Wirken der Kirche* (*Katechetyczna działalność Kościoła*) przez synod w Würzburgu (1974), niemieccy biskupi 22 czerwca 2004 roku przedstawili nowy dokument w formie deklaracji *Katechese in veränderter Zeit* (2004) / (*Katecheza w zmieniającym się czasie*). Deklaracja ta ma na celu przekształcenie całej katechezy w odpowiedzi na głębokie zmiany w społeczeństwie i Kościele. Zasadnicze punkty programu zawarte w dokumencie, to misyjne odkrywanie wiary, dostosowanie katechezy do katechumenatu oraz położenie akcentu na priorytet katechezy dla dorosłych.

W kontekście różnorodnych zmian w społeczeństwie i szkole, biskupi niemieccy opublikowali w 2005 roku kolejny dokument *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen* (*Lekcja religii przed nowymi wyzwaniami*), w którym zawarte jest zalecenie, aby na nowo przemyśleć zadania i cele katolickiego nauczania religii oraz opi-

sać jego znacznie konkretniej niż dotychczas, wzmacniając jego profil w kanonie przedmiotów szkolnych (2005: nr 5). Należy stwierdzić, że w dokumencie tym, biskupi odnosząc się w sposób teologicznie wyważony do współczesnej lekcji religii, kładą akcent konkretnie na zadania i cele katolickiego nauczania religii.

Reasumując pozostaje zaznaczyć, że zarówno w Kościele katolickim i ewangelickim publikowane dokumenty mają relewantny walor tak w obszarze szkolnego nauczania religii, jak i katechezy parafialnej.

W przeciwieństwie do zewnętrznej orientacji na kompetencje w dydaktyce religii dyskusja na temat performatywnej lekcji religii (ewangelickiej i katolickiej) rozwinęła się całkowicie z wewnętrznej percepcji pedagogicznoreligijnej współczesnej rzeczywistości, a mianowicie z obserwacji, że dzieci i młodzież w wyniku braku socjalizacji religijnej w rodzinie i społeczeństwie nie są dziś zaznajomieni z formami przeżywania religijności. Dlatego ze względu na ten deficyt, szkolne nauczanie religii powinno poprzez odpowiedzialne i refleksyjne podejście wprowadzać dzieci i młodzież w praktyki religijne. Tylko w ten sposób uczniowie mają szansę doświadczania żywej religijności niemal od wewnątrz, ponieważ adekwatna dyskusja i rozważanie na temat przeżyć religijnych jest możliwe, jeśli się je naprawdę zna. Zasada performatywnej lekcji religii polega na procesie przechodzenia od perspektywy zewnętrznej postrzegania religii, do perspektywy wewnętrznego przeżywania praktyk religijnych. W procesie performatywnej lekcji religii ma zastosowanie teoria aktów mowy, która z jednej strony przy pomocy wypowiedzi językowych nie tylko przekazuje informacje, ale jednocześnie wskazuje na działania (akty), a z tego wynika, że rozkazy, nadawanie imion, przysięgi, obietnice, ostrzeżenia, obelgi itp. są aktywnymi zmianami rzeczywistości. Z drugiej zaś strony poprzez performance, jako działanie artystyczne osadzone w różnych dziedzinach ekspresywnej estetyki, w rozumieniu cielesno-przestrzennej inscenizacji. W kontekście koniecznej współpracy między refleksyjnymi fazami a zmysłowo-estetycznymi działaniami w lekcjach religii, podejście performatywne jest zdecydowanie zgodne z celem orientacji na kompetencje: również kompetencje religijne można aktualizować i obrazować tylko w sytuacjach performatywnych. Również do podejść dydaktycznosymbolicznych istnieją wyraźne linie łączące, ponieważ dotyczą one dydaktycznego ujęcia symboli jako autentycznych form wyrazu doświadczenia religijnego, które transcendują informacyjną, deskryptywną formę językową.

(Klaus Peter Sajak, Rainer Möller).

Adekwatne orientacje koncepcyjne dla lekcji religii w szkole

W rozważaniach zawartych w niniejszym rozdziale skieruję uwagę na orientacje koncepcyjne dla nauczania religii w szkole. Posłużę się tu przede wszystkim przykładami bogatej literatury przedmiotu czołowych pedagogów religii z obszaru języka niemieckiego. Na przełomie wieku XX i XXI można wskazać tam na badania naukowe wokół bardzo istotnych problemów pedagogicznoreligijnych – nie tylko w wymiarze teoretycznym, ale i empirycznym w poszukiwaniu nowych rozwiązań koncepcyjnych dla szkolnej lekcji religii. Od 35 lat dobrze znając środowisko akademickie niemieckich pedagogów religii, ich bogaty dorobek naukowy, wydaje się, że skorzystanie z tego doświadczenia może być owocne dla rzeczywistości polskiej i jednocześnie może pozwolić na zweryfikowanie dotychczasowych trendów (Rogowski, 2024: s. 93-121).

Najpierw nadmienię, że w Niemczech nie ma ścisłego rozdziału Kościoła od państwa. Ustawa Zasadnicza dla Republiki Federalnej Niemiec, art. 4 (1) mówi: Wolność wyznania, wolność sumienia oraz wolność przekonań religijnych i światopoglądowych są nienaruszalne. (2) Gwarantuje się niezakłócone praktykowanie religii. Możliwe jest zatem zapewnienie przedmiotu lekcji religii w szkołach publicznych, a pod pewnymi warunkami jest to również wymagane przez Konstytucję. Ustawa Zasadnicza dla Republiki Federalnej Niemiec, art. 7 (1) brzmi: Cały system szkolny podlega nadzorowi państwa. (2) Opiekunowie prawni mają prawo do decydowania o uczestnictwie dziecka w lekcjach religii. Zgodnie z art. 140 Ustawy Zasadniczej w związku z art. 136 ust. 4 Konstytucji, nikt nie może być zmuszany do uczestnictwa w praktykach religijnych. W związku z wolnością religii i sumienia, opiekunowie prawni (zazwyczaj rodzice) mogą zatem decydować o uczestnictwie dziecka w praktykach religijnych. Nikt nie powinien

być zmuszany do wyznawania określonej religii i dotyczy to również własnych dzieci. Od 14 roku życia każdy może sam decydować, w co chce wierzyć. Bez względu na to, co mówią rodzice.

Wobec powyższego zasadne jest pytanie, jakie są granice wolności religijnej? Otóż każde prawo ma swoje granice. Dotyczy to również wolności religijnej. Kończy się ona tam, gdzie styka się z innymi wolnościami. Lekcja religii w Niemczech w rozumieniu Ustawy Zasadniczej to nauczanie religii w szkołach publicznych. Ponadto wspólnoty religijne mogą swobodnie oferować nauczanie religii poza szkołą.

Lekcja religii jest jedynym przedmiotem, który jest zagwarantowany w Ustawie Zasadniczej jako obligatoryjny przedmiot w szkołach publicznych (art. 7 ust. 3), ale nie oznacza to jednak, że z powodu zachodzących procesów przemian społecznych i kulturowych taki stan rzeczy nie będzie powodem do zadawania zasadniczych pytań o przyszłość przedmiotu religii w szkole. Obecnie w Niemczech istnieje wyraźny podział między północą i południem kraju. Na południu, zwłaszcza w Bawarii, problematyka dotycząca kwestii przyszłości lekcji religii jest właściwie przemilczana, to po drugiej stronie Menu już od dłuższego czasu rozważany jest alternatywny model wobec konfesyjnego nauczania religii. Na taki ewentualny model ma wpływ specyficzna sytuacja, mianowicie: wzrost popularności laickiej wizji społeczeństwa, multiwyznaniowość i multireligijność, jak również ciągły spadek uczestnictwa w praktykach religijnych. Można oczywiście zauważyć też obawy o utratę dotychczasowego statusu nauczania religii w szkole i z drugiej strony wyraźną niechęć wobec założeń religioznawczych. Dlatego też przyszła organizacyjna postać nauczania religii w szkole będzie musiała uwzględnić wiele uwarunkowań prawnych, organizacyjnych, społecznych i dydaktycznych. Dotyczyć to będzie także problemów dydaktycznych na poziomie uniwersyteckim. Jak podkreślają eksperci, jedna z kwestii, która jest poruszana, a nie ma dla niej na obecnym etapie rozwiązań, dotyczy tego, że za kilka lat już tylko 50% obywateli Niemiec będzie deklarować chrześcijańską przynależ-

ność wyznaniową. Skutki takiej sytuacji znajdują niewątpliwie swoje odzwierciedlenie w szkołach niemieckich (Schröder, 2014).

Nowe spojrzenie na zmieniające się uwarunkowania społeczno-kulturowe, a zwłaszcza postępujące procesy laicyzacji społeczeństwa przynaglają niewątpliwie do rekonstrukcji myślenia w perspektywie edukacji religijnej. Stąd też w bogatej literaturze pedagogicznoreligijnej obszaru języka niemieckiego, od pewnego czasu wiele uwagi poświęca się performatywnej koncepcji nauczania religii. Myśl katolickich i ewangelickich pedagogów religii zajmujących się tą koncepcją jest wdrażana przede wszystkim w wymiarze dydaktycznoreligijnym. Przybliżenie jej polskim podmiotom edukacyjno-religijnym może okazać się ważne i pożyteczne, zwłaszcza w dobie pluralizmu kulturowego i religijnego.

5.1. Performatywne nauczanie religii w szkole

W katolickiej i ewangelickiej pedagogice religii opracowano różne modele performatywnego nauczania religii, które różnią się znacznie pod względem hermeneutyki i praktycznej realizacji. Na pierwsze modele podejścia performatywnego ewangelickich pedagogów religii zareagował Episkopat Niemiecki w omawianym wyżej dokumencie *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*. Był to pierwszy katolicki wariant dotyczący performatywności szkolnej lekcji religii, którego wyjaśnienia pod względem argumentacji sięgają wstępnie do ewangelickiej myśli, ale w niektórych aspektach wykraczają poza nią i wykorzystują własne spojrzenie i własną hermeneutykę.

Z obserwacji wynika, że sekularyzacja prowadzi do zrywania z tradycją chrześcijańską i odchodzenia od Kościoła instytucjonalnego. Takie jest również tło współczesnej lekcji religii. Większość dzieci, jak nadmieniano wyżej, nie ma już żadnego związku z religią wyznaniową. Socjalizacja religijna nie ma już miejsca w rodzinie, jak to było w poprzednich pokoleniach, a zatem religia staje się czymś obcym

i niezrozumiałym tematem dla większości dzieci. Dlatego też większość dzieci słyszy o religii dopiero w szkole (Mendl, 2022: s. 19). Trudność wynikająca z tego dla lekcji religii polega na tym, że dzieci bez wcześniejszego doświadczenia religijnego w rodzinie nie są w stanie zrozumieć, czym ona jest, jeśli przekaz religijny ma tylko wymiar intelektualny. Aby zapewnić, że lekcja religii nie pozostanie niezrozumiała, a tym samym bezowocna w treści dla dzieci, należy ją podnieść do poziomu w sensie *performatywnej dydaktyki religii, która tworzy równowagę między doświadczeniem a refleksją, między inscenizacją a refleksją* (Mendl, 2022: s. 15).

Stąd też w środowisku katolickim i ewangelickim poszukuje się ciągle nowych rozwiązań dla szkolnej lekcji religii, aby uczynić ją bardziej atrakcyjną i akceptowalną przez dzieci i młodzież. Dlatego w ostatnich latach powstało wiele teorii, które próbują narastające problemy rozwiązywać. Od dłuższego czasu słyszy się głosy w Niemczech, że performatywne koncepcje lekcji religii w szkole należy traktować poważnie i nie można dopuścić do równania katechezy i szkolnej lekcji religii, trzeba dążyć do zmiany paradygmatu. Lekcja religii powinna przejść od koncepcji misyjnej, w której Kościół i szkoła współpracowały ze sobą w bezpośrednim wzajemnym procesie, do koncepcji służebnej, w której Kościół z jednej strony przyczynia się do pomocy młodym ludziom w odnalezieniu ich tożsamości, a z drugiej promuje humanizację szkoły. Nauka religii nie może już zatem polegać tylko na egzystencjalnym prowadzeniu uczniów do wiary i na konfesyjnej socjalizacji lub wprowadzeniu do wspólnoty parafialnej, ale ma raczej umożliwiać odpowiedzialne myślenie i zachowanie w odniesieniu do religii i wiary (Mendl, 2022: s. 24).

Podejście performatywnej dydaktyki religii próbuje właśnie to zrealizować w odniesieniu do faktu, że czysto poznawcze nauczanie religii w sensie religioznawstwa nie jest wystarczające dla adekwatnego przekazu religijnego w szkole. Cytowany Hans Mendl, prof. katolickiej pedagogiki religii na uniwersytecie w Passau, jest zdania, że

lekcja religii, która zaniedbuje performatywne, tj. zorientowane na działania elementy lekcji, nie jest zrównoważona, ponieważ nie udaje jej się już odpowiednio wprowadzić przedmiot na adekwatny poziom dydaktyczny (Mendl, 2022: s. 15). Biskupi niemieccy podkreślają, że dechrystianizacja społeczeństwa postępuje szybko i pojawia się przepaść między religią obiektywną (wyznaniową) a subiektywną, ale jednocześnie zaznaczają, że edukacja religijna w szkole jest najważniejszym miejscem spotkania z wiarą chrześcijańską. Wiara jest możliwa dzięki nauczaniu, które umożliwia uczniom wgląd w katolicką wiarę, zapoznając ich przynajmniej w pewnym stopniu z praktyką wiary i przekazując im rzetelne zrozumienie treści dotyczących wiary (*Die deutschen Bischöfe* nr 85, 2006: s. 13n). Wobec tego zachodzi konieczność, szczególnie ze względu na indywidualne potrzeby religijne, jak pokazuje również badanie Shell z 2006 roku, iż zasadne jest podejście do lekcji religii, które zachowuje tradycję religii chrześcijańskiej, promuje kompetencje religijne uczniów poprzez aktywne uczestnictwo w religii, a tym samym „chroni w szczególności religię subiektywną przed brakiem historii, bezmyślnością i konsekwencjami społecznymi” (Englert, 1988: s. 4–12).

W kontekście wypowiedzi cytowanych pedagogów religii i biskupów niemieckich, z socjologicznego punktu widzenia, na uwagę zasługuje także argumentacja przywoływanego już Janusza Mariańskiego, że „w warunkach rosnącego pluralizmu i indywidualizmu religijnego w społeczeństwie oferta duchowa i społeczna Kościoła musi być coraz bardziej zróżnicowana. Nie rezygnując zbyt pochopnie i pośpiesznie z oferty dla mas, należy rozwijać zindywidualizowane formy, uwzględniające specyficzne potrzeby i problemy religijne różnych grup i środowisk społecznych” (Mariański, 2001: s. 127).

Powyższym kwestiom postaram się przyrzeć krytycznie w dalszych przemyśleniach, najpierw jednak wyjaśnię niektóre stosowane pojęcia.

5.2. Wyjaśnienie pojęć „performatywność” i „performatywny”

Termin *performatywność* (niemieckie słowo *Performativität*) został wprowadzony przez Johna Langshawa Austina i jest różnie interpretowany w różnych kontekstach (Austin, 1972). Jest pojęciem używanym w teorii aktów mowy i opisuje szczególną relację między mową a działaniem. Normalne połączenie między mową a działaniem jest określane jako akt mowy – co tłumaczy, że „mówienie” jest aktem intencjonalnym. Akt mowy jest performatywny, gdy jest wykonywany lub konkretyzowany (przykłady: robienie tego, co się mówi lub nazywanie określonego punktu decyzyjnego w czasie). Performatywność odnosi się zatem do wykonania lub konkretyzacji słowa mówionego.

Przenosząc to pojęcie na grunt nauczania religii, należy podkreślić, że performatywna dydaktyka religii jest silnie nacechowana podstawowym znaczeniem słowa „performatywny”. Według słownika *Duden* oznacza ono: wykonywanie czynności opisanej przez wypowiedź językową w tym samym czasie. W odniesieniu do aktów kultu przykładami są chrzest (chrzczę cię) lub błogosławieństwo (błogosławię cię). W dydaktyce religii oznacza to, że uczniowie powinni być wprowadzani w wiarę z jednej strony poprzez meta-dyskusje na temat wiary, a z drugiej strony poprzez aktywne „wykonywanie” / doświadczanie.

Na podstawie przemyśleń dotyczących kairologii pedagogiczno-religijnej, trzeba zdecydowanie podkreślić, iż przekazując treści teologiczne na lekcjach religii, powinno się zwracać szczególną uwagę na uwarunkowania społeczne, w jakim kontekście historycznym teksty te powstały i jak należy je czytać i interpretować obecnie (Rogowski, 2011: s. 361-363). Takie ujęcie wskazuje na wzajemny stosunek podawanego tekstu i uwarunkowań jego recepcji (Zirker, 1979). Ma to niewątpliwie istotne znaczenie dla dydaktyki religii wtedy, gdy zainteresowania pedagogiki religii ogniskują się wokół trzech zasadniczych potrzeb. Są nimi: refleksyjne podejście do językowej postaci wiary, usunięcie wszelkich

przeszkód dotyczących sfery komunikatywności i rozszerzenie kompetencji religijnego porozumiewania się (Zirker, 1986: s. 595-599).

W nauczaniu religii znaczenie języka dla każdego ucznia jest czynnikiem decydującym – zwłaszcza w procesie uczenia się. Również charakter i trwałość religijnej socjalizacji zależy w dużej mierze od opanowania języka. Zauważa się tu związki, jakie zachodzą między religijnymi formami języka a odkrywaniem i przekazem wiary w nauczaniu religii. To, że różnorodność religijnych form językowych jest szczególnie ważna dla zrozumienia wiary, ujawnia się w literackim charakterze chrześcijańskich przekazów.

W tym miejscu szczególnie godne uwagi są wyniki badań narracyjnych. Warto nawiązać przede wszystkim do roli narracji w pedagogice religii, które to inspiracje przejęte zostały z teologii systematycznej, o czym świadczą publikacje wskazujące na ważne związki zachodzące między narracją a kształtowaniem symboli (Baudler, 1977). W poglądach Georga Baudlera zauważa się, że autor kładzie nacisk na stronę duchową opowiadań i niezbędność narracji, jak też na fakt, że opowiadania rzeczywistość współczesniąją i mogą wspomagać przekaz chrześcijańskiej tradycji biblijnej (Bettelheim, 1979).

Wśród najważniejszych cech językowych tekstów o wymiarze religijnym wymienia się takie, jak: obecność słownictwa skupionego na duchowości człowieka, rytualność (posługiwanie się gotowymi utrwalonymi przez tradycję „kliszami” językowymi), ekspresywność, hieratyczność (przejawiająca się obecnością słownictwa podniosłego, przestarzałych form gramatycznych i archaizmów leksykalnych), symboliczność, metaforyczność, brak jednoznaczności, specjalna sfera znaczeń konotacyjnych, stosowanie paradoksów, powtórzenia jako zasada budowy tekstów. Teksty religijne przyjmują różny kształt gatunkowy, np. modlitwa, świadectwo, kazanie, homilia, encyklika. Realizują one w obrębie życia religijnego urozmaicone funkcje szczegółowe. Chodzi tu o wypowiedzi uobecniające *sacrum*, wypowiedzi sprawcze mocą *sacrum*, do których zalicza się akty sakramentalne i wypowiedzi

adresowane do *sacrum*. Adresatem wypowiedzi o funkcji religijnej jest sam Bóg, przede wszystkim w różnych modlitwach. Można wyodrębnić dwa podstawowe typy modlitwy: ustaloną (modlitwy liturgiczne i modlitwy zawarte w modlitewnikach, które poleca wiernym Kościół do odmawiania wspólnotowego lub indywidualnego) oraz modlitwę osobistą. Znaną są też wypowiedzi, w których *sacrum* jest przedmiotem kontemplacji. W tej grupie chodzi zazwyczaj o teksty teologiczne czy poetyckie o tematyce religijnej, zaś na szczególną uwagę zasługują świadectwa religijne (Zdunkiewicz-Jedynak, 2007: s. 250-252).

Wobec powyższych rozważań warto zaznaczyć, że w nauczaniu religii ważny jest zarówno wymiar antropologiczny, jak i teologiczny języka. Słowo jest istotnym narzędziem prorockiej działalności i z jednej strony ma charakter Boski, ponieważ pochodzi od samego Boga i zostało włożone przez Niego w usta proroków, z drugiej zaś ma charakter ludzki, gdyż zostało przyjęte i oznajmione przez proroka. Cała historia zbawienia świadczy o stwórczym charakterze Słowa Bożego (Witaszek, 2007: s. 712-714). Istotne znaczenie w nauczaniu religii ma też wymiar ludzki słowa, ponieważ ma ono swoją siłę w mocy konkretnej osoby (nauczyciela religii), która w ten sposób wyraża i uzewnętrznia siebie, co nie pozostaje bez znaczenia dla interakcji nauczyciel-uczeń.

Analizując niemieckojęzyczną literaturę na temat dyscypliny pedagogiki religii na przestrzeni czasu, należy zaznaczyć, że jej sukcesywny rozwój nacechowany jest zarówno w wymiarze ilościowym, jak i jakościowym wielością różnych teorii i koncepcji pedagogicznoreligijnych. Mówi się, że wielopłaszczyznowość w pedagogice religii jest naturalną pochodną osobowościowego, kulturowego i społecznego rozwoju człowieka, zmian w mentalności i postawach tak wobec świata, jak też Kościoła jako ludu Bożego, włączając w to również zasadę pluralizmu pedagogicznoreligijnego (Rogowski, 1999: s. 10-11).

Jak zaznaczyłem we wprowadzeniu, w centrum naszego zainteresowania jest problematyka koncepcji performatywnej dydaktyki religii żywo dyskutowanej od dłuższego czasu w obszarze języka niemie-

ckiego. Zapoznanie bliżej z tą teorią czytelnika polskiego wydaje się być słuszne, zwłaszcza w kontekście nasilonych dyskusji wokół lekcji religii w polskiej szkole, przede wszystkim w środowiskach liberalno-lewicowych, które chciałyby ją usunąć z murów szkolnych.

5.3. Performatywna dydaktyka religii z perspektywy ewangelickiej

Najpierw skieruję uwagę na profil performatywnej dydaktyki religii z perspektywy ewangelickiej, ponieważ to reprezentanci ewangelickiej pedagogiki religii pierwsi starali się zapewnić teoretyczne podstawy dla performatywności szkolnej lekcji religii (Dressler, 2002: s. 11-19; Klie i Leonhard, 2008). Autorzy ci powołują się na dydaktykę znaków, poststrukturalistyczną pedagogikę religii i pedagogikę jako źródła, z których czerpie idea inscenizacji (*Gestaltpädagogik*). Takie pojęcia, jak podmiot, działanie, rozum, różnica i tożsamość należą do centralnych tematów poststrukturalizmu i koncepcji nauk o wychowaniu. W kontekście poststrukturalistycznym doświadczają one jednak przesunięcia i nowego określenia, co umożliwia alternatywne objaśnienia, odczytania i interpretacje koncepcji pedagogiczno-religijnych i sposobów myślenia. Dla budowania kompetencji działania w edukacji religijnej poststrukturalistyczne myśli przewodnie są również istotne, ponieważ doświadczenia nie odbywają się w próżni, lecz zawsze w znaczących przestrzeniach i wstępnie ustrukturyzowanych zróżnicowanych porządkach.

Performatywna dydaktyka religii zorientowana na efektywność wynika z faktu, który prezentowany jest w dydaktyce symboli Petera Biehla i potwierdzonego w jej semiotycznej rewizji (Meyer-Blanck, 2002), że znaczenie symboli nie jest wolne od kontekstu, ale ma być określone modalnie, to znaczy między innymi w zależności od komunikacyjnych kontekstów użycia. Jednakże, zwłaszcza po znacznej utracie socjalizacji religijnej uczniów, nie można z góry zakładać, że wiedza i doświadczenie na tematy omawiane podczas lekcji religii są dostępne, zanim zostaną poddane krytycznej refleksji. Religia w pew-

nym sensie musi być najpierw zademonstrowana w klasie. Określenie „pokazywanie religii” (*Religion zeigen*) ma na celu rozwój religii jako praktyki, tj. w odniesieniu do jej form realizacji jako kultury komunikacji symbolicznej (Dressler/Meyer-Blanck, 1998). Religia chrześcijańska może być rozumiana jedynie jako religia narracyjna, zorganizowana i celebrowana. Trzeba przyznać, że Peter Biehl odnosi się w licznych publikacjach do symbolu i dydaktyki symbolicznej, wskazując na interdyscyplinarny wymiar badań dotyczących teorii symbolu, jej podstawy filozoficzne, jakie spotykamy u Paula Tillicha czy Paula Ricoeura (Biehl, 1980: s. 37-122).

W chrześcijaństwie chodzi o te centralne symbole i rytę, które przekazywane są w tradycji biblijnej: Trójca Święta, świat stworzony, Krzyż i Zmartwychwstanie, Królestwo Boże, grzech i usprawiedliwienie, chrzest i Eucharystia. Należy tu zaznaczyć, że Peter Biehl na określenie Eucharystii używa pojęcia *Abendmahl*, które stosowane jest powszechnie w Kościele ewangelickim. Chrześcijaństwo obejmuje w punkcie wyjściowym przekaz biblijny Izraela aż do przekazu biblijnego zawartego w Nowym Testamencie. Dekalog i Kazanie na Górze kształtowały i kształtują chrześcijańskie formy życia. Bez odniesienia się do wymiaru historycznego religijny świat symboli jest zagrożony, może bowiem być rozumiany jako czysta fikcja bądź jako jedynie ludzki twór (Biehl, 1996: s. 202). Patrząc zaś z drugiej strony, symbole ukazują wielkie znaczenie historyczne Osoby Jezusa Chrystusa. W tym kontekście zaznaczyć trzeba, że bez odniesienia do konkretnych sytuacji życiowych – rzeczywistości symbolicznej grozi niebezpieczeństwo, może się bowiem zamknąć całkowicie w sferze li tylko wewnętrznej. Jeśli natomiast to odniesienie istnieje, symbole reprezentują fundamentalną pewność doświadczeń, które uprzedzają etycznie odpowiedzialne działanie. Trzeba wyjść z założenia, że w życiu religijnym charakter fundamentalny mają trzy kategorie: *symboliczna*, *historyczna* i *etyczna* (Biehl, 1996: s. 202). Konstytutywnym wymiarem dla lekcji religii są symbole i rytę, jak również podstawowe przekazy

biblijne i wskazania etyczne, które kształtują formy życia codziennego i ukierunkowują działanie człowieka.

Na związek między wiarą i Dekalogiem wskazuje Papież Franciszek w Encyklice *Lumen fidei*, iż wiara jest drogą, która zaczyna się od spotkania z Bogiem żywym. „Dekalog nie jest zbiorem zakazów, ale zawiera konkretne wskazania, pozwalające wyjść z pustyni «ja», będącego dla siebie punktem odniesienia, zamkniętego w sobie i nawiązać dialog z Bogiem, dać się ogarnąć Jego miłosierdziu, aby nieść Jego miłosierdzie. W ten sposób wiara wyznaje miłość Boga, daje się prowadzić tej miłości, prowadzącej do podążania ku pełni komunii z Bogiem. Dekalog jawi się jako droga wdzięczności, odpowiedzi miłości, możliwa dlatego, że przez wiarę otwarliśmy się na doświadczenie przemieniającej miłości Bożej względem nas. Nowym światłem na tej drodze jest to, czego Jezus naucza w Kazaniu na Górze (por. Mt 5-7)” (LF nr 46).

Chociaż Dekalog stanowi podstawowy, niezmienny depozyt wiary chrześcijańskiej i każde jego przykazanie odnosi się do następnego z pozostałych i do wszystkich razem, to współcześnie w społeczeństwach ponowoczesnych wzbudza pewne kontrowersje i wywołuje zakłopotanie i sceptycyzm oraz powoduje niejednokrotnie trudności w jego akceptacji. Maria Libiszowska-Żółtkowska zaznacza, że „rola Dekalogu jako życiowego drogowskazu we współczesnym świecie powoli traci swoją moc wiążącą, niepodważalną i jednowymiarową. Bezwarunkową akceptację zakłócają sceptycyzm sytuacyjny, relatywizm znaczeń oraz interpretacyjny subiektywizm w ocenie zachowań. Przykazania są traktowane jako niezgodne z mentalnością człowieka preferującego niczym nieograniczoną wolność w dążeniu do realizacji własnych pragnień” (Libiszowska-Żółtkowska, 2015: s. 104). Również w społeczeństwie polskim nasilają się procesy kwestionowania moralności Dekalogu, wielu ludzi współczesnych odchodzi od świata transcendentnego i zamyka się w wymiarze doczesności, swoją moralność kształtuje niezależnie od religii.

Z badań socjologicznych wynika, że religii nie można pojąć w sposób rzeczowy, jeśli nie podejmie się wpierw krytycznej dyskusji wokół przytoczonych wyżej trzech fundamentalnych kategorii, którym można także z łatwością przyporządkować trzy dydaktyczne struktury w historii pedagogiki religii (Biehl, 1996: s. 202-216).

Pierwsza struktura to *nauczanie hermeneutyczne* i sięgające do tradycji (lata 1945-1948). W tym czasie Kościoły stały się jedyną instytucją, w której szukano orientacji życiowej, ażeby „przetrwać” zwłaszcza biedę, smutek i spowodowane wojną poczucie winy. Zarówno szkoła, jak i społeczeństwo podążały w jednym kierunku, aby odbudowywać wszystko na chrześcijańskich wartościach.

Druga struktura to *orientacja problemowa* w nauczaniu religii, w której od około 1966 roku zaczęto stopniowo poszerzać zadania hermeneutyczne i w lekcji religii uwzględniać sytuacje życiowe i problemy społeczne. Droga prowadziła od *hermeneutyki egzystencjalnej* do *politycznej hermeneutyki Ewangelii* (Moltmann, 1964). Jürgen Moltmann, jeden z najważniejszych współczesnych teologów na świecie, opisuje rozwój swojej teologii jako podróż odkryć i eksploracji teologicznych, które wpłynęły na wiele centralnych tematów teologii XX wieku i później. Teologia nadziei Moltmann’a z 1964 roku, była ważnym punktem odniesienia dla różnych teologii wyzwolenia w różnych częściach świata. Jego przemyślenia o Ukrzyżowanym Bogu pokazują jasno, że nadzieja w sensie chrześcijańskim zawsze obejmuje głębokie teologiczne ujęcie cierpienia. Uważał za istotne, aby w czasach silnie zdominowanych przez racjonalną nowoczesność zbudować most między rozumem a wiarą. Dla niego równie ważne było też, aby nie tylko opierać się na nadziei na życie wieczne, ale także nadziei na Królestwo Boże dostrzegalne w doczesnym życiu, które już teraz się urzeczywistnia.

Trzecia struktura pedagogicznoreligijna to *dydaktyka symbolu*, w której zadanie hermeneutyczne zostało znowu poszerzone – o codzienne mity i symbole, symbole kulturowe, religijne i biblijno-chrześcijańskie. Dla Biehla istotna jest kontynuacja dydaktyki korelacji lub

w pierwszym rzędzie jej spłót ze strukturą problemową. Dialog z antropologicznymi dyscyplinami wiedzy przesunął się od nauk socjologicznych w stronę estetyki, nauk o języku, literatury i kultury, które to tendencje można zaobserwować również w pedagogice ogólnej.

Odnosnie do opcji dydaktycznosymbolicznej Biehla, to trzeba podkreślić, że rozwinął on tzw. „krytyczną koncepcję symbolu” (Biehl, 1996: s. 212n), w której pedagogiczna konieczność wynika, według niego, z ambiwalentnych działań, przekazywanych symboli ukształtowanych w drodze socjalizacji i w otaczającym nas świecie (Biehl, 1980: s. 58). Jej ukierunkowanie polega na tym, aby te ambiwalentne działania krytycznie przemyśleć i momenty prawdy danych symboli wzmocnić w drodze samoczynnego i kreatywnego obcowania z symbolami chrześcijańskimi. Dopiero w tym właśnie procesie przekazywane symbole stają się symbolami uniwersalnymi, ponieważ mogą być one wykorzystane do objaśniania doświadczeń i przezwyciężania trudnych czy nawet konfliktowych sytuacji życiowych. Z analizy wynika, że Biehl jest zwolennikiem tezy, w której doświadczenie i samo rozumienie symbolu nawzajem się warunkują. Rozwój kryteriów dydaktycznych, które służą budowie krytycznej koncepcji symbolu, jak również przekazowi symbolicznemu i doświadczeniu (Biehl, 1980: s. 48-62), ukazują podstawową formę naszkicowanej struktury dydaktycznosymbolicznej.

Obok wspierającej funkcji wyrazu, symbol pełni przede wszystkim funkcję dydaktyczną i jest jakby pomostem (Biehl, 1996: s. 215). Aby symbole tę funkcję pomostu, tzn. porozumienia między światem dzieci i młodzieży oraz światem religii, mogły optymalnie rozwinąć, procesy nauczania powinny uwzględniać następujące wskazania dydaktycznosymboliczne:

- Spontaniczne całościowe podejście umożliwia pełne podziwu postrzeganie codziennych fenomenów i werbalizowanie doświadczeń młodych ludzi z symbolem.

- Przez naświetlenie działania symbolu, codzienne doświadczenia koncentrują się na podstawowych doświadczeniach ludzkich.
- Przez samoczynne obcowanie z symbolem można dojść do głębszych pokładów religijnego wymiaru ludzkich doświadczeń.
- Przez kreatywne obcowanie z symbolem i odpowiednie środki uczący się mogą w antropologicznym i religijnym sensie symbolu odkryć też sens specyficznie teologiczny. Kreatywne konstrukty uczących się są w historyczno-krytycznej interpretacji konfrontowane z biblijno-chrześcijańskim przekazem, aby wspierać z kolei elementarne osądy teologiczne.

Doświadczenia i kompetencje zdobyte w procesie nauczania są transferowane na płaszczyznę działaniową (Biehl, 1996: s. 216).

Podsumowując refleksje o „krytycznej koncepcji symbolu” Biehla, można stwierdzić, że w opcji tej chodzi o społeczno-krytyczny wymiar nauczania religii, jak również o dydaktykę korelacji, która jest możliwa do zrealizowania jedynie jako dydaktyka symbolu.

A zatem zrozumienie religijne nie opiera się wyłącznie na formach werbalnych. Teksty, zwłaszcza te, które są wykorzystywane do celów religijnych lub w których religia staje się tematem, są związane z pewnymi sytuacjami życiowymi i tylko w takich kontekstach umożliwiają zrozumienie. Każde sformułowanie, każda metafora, każda przypowieść ma miejsce w życiu, w którym pojawia się jako forma religii. Przekaz religijny, jeśli nie jest związany z usytuowaną symboliczną komunikacją, napotyka na trudności jego rozumienia. Praktyka chrześcijaństwa stanowi niewątpliwie odpowiedni horyzont języka i zrozumienia. Lekcja religii nie może polegać na li tylko zwykłym przekazie treści w ramach określonego tematu, ale musi się przyczyniać do jego zrozumienia i otwierać komunikację symboliczną.

Ewangeliccy pedagodzy religii wskazują na konieczność projektowania takiego profilu performatywnej lekcji religii, który ukierunkowany jest na działanie. W dydaktyce przedmiotu lekcji religii chodzi o:

- formy, poprzez które metodycznie uczniowie wprowadzani są – przysłowiowo mówiąc, w *grę*;
- formy, w jakich przedmiot lekcji religii nabiera kształtu w klasie;
- formy, w jakich religia prezentuje się samym nauczycielom (Klie, 2003: s. 171-177).

Jak autorzy zaznaczają, w warunkach obserwowanej estetyzacji świata życia te wszystkie trzy zmienne istotne dla każdej formy nauczania religii w szkole jest najłatwiej powiązać ze sobą. Wniosek ten jest oczywisty, gdy dokonuje się przeglądu publikacji z ostatnich lat i jeśli analizowane są one w ramach ujęć performatywnych. Religia ewangelicka jest oczywiście aktualna dydaktycznie, gdy jest postrzegana jako zjawisko sceniczne, którego zewnętrzne strony są dostrzegalne. Nabiera właściwego kształtu, gdy jest rozumiana jako gra form oraz odpowiednio kształtowana i traktowana. Takie spojrzenie na performatywną lekcję religii z perspektywy ewangelickiej jest zgodne z definicją nauki o komunikacji (komunikologii) zajmującej się badaniem, opisywaniem lub wyjaśnianiem procesów komunikacyjnych. Pojęcie „performatywny”, jak zaznaczyłem, odnosi się do aktu mowy i przede wszystkim, „performans” jest generalnie rodzajem aktu ekspresyjnego.

Poniżej przejdę do rozważań wokół performatywnej dydaktyki religii z perspektywy katolickiej.

5.4. Performatywna dydaktyka religii z perspektywy katolickiej

Należy zaznaczyć, że w ostatnich latach dyskusja na temat performatywnej dydaktyki religii wzbudzała i nadal wzbudza zainteresowanie zarówno ze strony ewangelickich, jak i katolickich pedagogów religii. W międzyczasie dostępna jest wielość podejść performatywnych, których analiza porównawcza ujawnia bardzo różne cele dydaktyczne. Performatywnej dydaktyce religii z perspektywy katolickiej poświęca się wiele uwagi, co znajduje odzwierciedlenie w licznych

publikacjach pedagogicznoreligijnych. Na uwagę zasługują interesujące przemyślenia cytowanych już autorów, jak Rudolf Englert czy Hans Mendl. Koncepcja performatywna lekcji religii ma na celu uczynienie jej namacalną i możliwą do doświadczenia. Chodzi w niej o inspirowanie uczniów do zachowań religijnych, ale nigdy nie ma ona wprost charakteru misyjnego. Termin ten wprowadził Rudolf Englert, który sformułował go jako termin *parasolowy* dla nowszych osiągnięć w katolickiej pedagogice religii (Englert, 2008: s. 3-16).

Obrazując szczegółowiej podejście performatywne w nauczaniu religii katolickiej, zatrzymam się na analizie pięciu interesujących tez, jakie wysunął Hans Mendl na temat performatywnej dydaktyki religii (Mendl, 2023: s. 14-28).

Pierwsza teza brzmi: trzeba najpierw doświadczyć religii, aby zrozumieć ją we wszystkich jej wymiarach. Wyłącznie dyskursywne uczenie się nie wystarczy, aby stać się kompetentnym religijnie. Teza ta może być uzasadniona *socjologicznie*, *teologicznie* oraz w kategoriach *teorii uczenia się*.

Uzasadniając tę tezę *socjologicznie* (pod względem warunków ramowych podmiotu uczącego się), Mendl zaznacza, że tylko mniejszość dzieci i młodzieży jest dziś nadal socjalizowana religijnie w rodzinach. Utrata tradycji oznacza, że wiele przejawów (rytuały, modlitwy, formy liturgiczne, miejsca aktywności społecznej i diakonijnej) oraz wiedza (święta w roku kościelnym i ich znaczenie) nie są już częścią codziennego życia. Aby móc zrozumieć obszary kulturowo ukształtowanej religii w ich konkretnych praktycznych realizacjach, nie wystarczy spojrzeć na nie z dystansu. Jeśli celem szkoły publicznej jest nie tylko umożliwienie interpretacji świata, ale także radzenie sobie z nim (Benner, 2004: s. 5-19), pojawia się pytanie, w jaki sposób poszerzenie doświadczenia może mieć miejsce na samych lekcjach religii. Odpowiadając na tak postawione pytanie, Rudolf Englert postuluje, że można je poszerzyć poprzez konsekwentne otwieranie własnych doświadczeń religijnych dzisiejszych uczniów w aktywnym przyswajaniu

i przekształcaniu danych form ekspresji religijnej, zwłaszcza z tradycji judeochrześcijańskiej (Englert, 2002: s. 32–36.).

Uzasadnienie *teologiczne* z kolei polega na tym, że religia jest czymś więcej niż wiedzą o wierze ujętą w określone formuły. Charakteryzują ją formy praktyki społecznej i wspólnotowej. Każdy, kto chce zrozumieć związaną z formą naturę religii objawionej i związaną z nią praktykę religijną, jest zależny od „scenicznego i gestycznego, fizycznego i przestrzennego reprezentacji” (Klie, Leonhard, 2003: s. 14). Sam przekaz doktryny nie wystarczy, ponieważ religia ukazuje się „w formie”, a tej formy nie można jedynie oglądać z zewnątrz, ale należy jej również doświadczyć w konkretny sposób, poprzez bezpośrednie doświadczenie przestrzenne, np. zwiedzanie obiektów sakralnych: kościołów chrześcijańskich jako miejsc akcji liturgicznych, poznawania tradycji chrześcijańskiej i wiary społeczności związanej z nią, a także meczetu lub synagogi z ich historią (Rogowski, 2018: s. 237-239).

Uzasadnienie w *kategoriach teorii uczenia się* polega na zrównoważeniu różnych domen uczenia się, które powinny być ze sobą inteligentnie powiązane. Celem nie może być tylko przyswajanie czystej wiedzy. Zrozumienie i zapamiętywanie mogą być promowane, gdy ukryte i deklaratywne elementy wiedzy są dydaktycznie powiązane. Zabieganie o znaczenie zorientowanych na działanie i związanych z fizycznym wymiarem performatywnych form uczenia się – okazuje się również zgodne ze „zwrotem performatywnym” w kulturoznawstwie, w naukach humanistycznych i pedagogicznych (Wulf, Zirfas, 2007). Na przykład wgląd poznawczy w dziękczynienie za życie i aktywne doświadczenie wspólnej celebracji w święto dziękczynienia (*Erntedankfest*), może zapewnić głębsze zrozumienie tego święta w roku kościelnym (Mendl, 2022: s. 158-167).

Druga teza dotyczy modeli ukierunkowania na kompetencje, które stanowią szczególne wyzwanie dla przedmiotu lekcji religii. Dzięki modelom orientacji kompetencyjnej, zadania procesu kształcenia wykraczają poza treści religijne i zdobywanie wiedzy (*kompetencje*

pojęciowe): uczenie się religii jest raczej ściśle powiązane z innymi podstawowymi sposobami ludzkiego rozumienia świata, a także odnosi się do wrażliwości religijnej (kompetencje percepcyjne), rozeznania (*kompetencje osądu*) i zdolności do komunikacji religijnej (*kompetencja dialogu*). W sposób szczególny obszary kompetencji religijnych zachowań ekspresyjnych (*kompetencje ekspresyjne*) i religijnie motywowanego stylu życia (*kompetencje partycypacyjne*) wpływają na obszar kompetencji performatywnych. Nie ulega wątpliwości, że do obszarów uczestnictwa i ekspresji można podejść odpowiedzialnie tylko wtedy, gdy nauczyciele religii mają refleksyjne zrozumienie projektowania performatywnych procesów nauczania i uczenia się.

Trzecia teza zakłada, że w ewangelickiej i katolickiej pedagogice religii opracowano różne modele performatywne, które różnią się znacznie pod względem hermeneutyki i praktycznej realizacji. W tym samym czasie, co się tyczy treści wspomnianego dokumentu biskupów niemieckich, ale argumentacyjnie niezależnie, a także w przeciwieństwie do modelu inscenizacji inspirowanego po stronie ewangelickiej, swoje podejście performatywne po stronie katolickiej przedstawił właśnie cytowany Hans Mendl w różnych publikacjach. Performatywne formy nauczania zasadniczo charakteryzują się zaproszeniem i dobrowolnością (Mendl, 2017: s. 13). Zaproszenie do udziału w praktykach religijnych powinno również charakteryzować się możliwością nadania takiemu doświadczeniu podmiotowego znaczenia. Uczniowie mogą sami zdecydować, czy chcą przyjąć rolę uczestnika, czy pozostać na poziomie obserwatora. Należy zważyć, że istnieje też wiele innych odcieni przypisywania znaczeń pomiędzy nimi! To podmiotowe przypisywanie znaczenia w wykonywaniu aktu religijnego jest uzasadnione odwołaniem się do obrazowanej wyżej teorii aktu mowy (Mendl, 2017: s. 42-43) i powinno być również rozpatrywane w kontekście fundamentalnego konstruktywistycznego rozumienia uczenia się (Sander, 2011). To, co ktoś robi, mówiąc coś, jest tym, co wspomniany już John Austin nazywa aktem *illokucyjnym* – kontekst

i intencja mówiącego są decydujące w tym, jak wyobraża on sobie udany akt mowy. To, co faktycznie osiąga wypowiedź, jest określane jako *perlokucyjny* akt mowy; rzeczywisty efekt jest poza kontrolą mówcy (Austin, 1972: s. 122-136).

Dla zobrazowania można posłużyć się przykładem wziętym z życia codziennego: Chcę zażartować, ale moi partnerzy w dialogu odbierają to zupełnie inaczej. Przenosząc z kolei na grunt lekcji religii: wspólne działanie może być indywidualnie wypełnione znaczeniem i interpretowane na bardzo różne sposoby; intencja (*illokucyjna*) nauczyciela nie musi być identyczna z faktycznym (*perlokucyjnym*) wpływem na uczniów i ich interpretacją. Przyjmijmy, że różni uczniowie uczestniczą w uczącej się grupie i każdy z nich przypisuje bardzo różne znaczenie swoim działaniom w akcie mowy „modlitwy”: jeden przyjmuje rolę uczestnika, drugi pozostaje w zdystansowanej obserwacji lub w ogóle nie uczestniczy, trzeci myśli już o następnej lekcji. W tym modelu decyzja o tym, czy akt mowy jest „autentyczny”, czy jest zabawnym eksperymentem, czy „prawdziwym” występem, jest pozostawiona autonomicznej decyzji podmiotu uczącego się. Jednak ta możliwość zróżnicowanego zachowania z ofertą performatywną i indywidualnym przypisaniem znaczenia musi być również przygotowana i opracowana w przejrzysty dydaktyczny sposób.

Czwarta teza dotyczy krytycznych zastrzeżeń wobec koncepcji performatywnej, które odnoszą się do cech i ograniczeń systemu szkolnego, do autonomii przekonań uczniów i do godności praktyk religijnych. Chodzi przede wszystkim o takie zagadnienia, jak: akty spowiedzi, modlitwy, liturgii i akty dotyczące rytuałów błogosławieństwa. Zastrzeżenia te w mniejszym stopniu zaś dotyczą uczenia się zorientowanego na działanie, doświadczenie i ciało w kontekście uczenia się biblijnego, historycznego lub etycznego. Hans Mendl twierdzi, że szkoła nie jest właściwym miejscem na urzeczywistnianie autentycznych praktyk religijnych (Mendl, 2017: s. 61-62). Krytycy obawiają się rekatechizacji lekcji religii, jeśli taka forma będzie praktykowana

w szkole. Chodzi tu o autonomię wiary uczniów. W zwykłym przedmiocie nauczania religii, w którym uczestniczą nie tylko uczniowie religijni, każdemu należy zagwarantować wolność wyznania i nikt nie może być zmuszany do wykonywania aktów religijnych wbrew swojej woli. Nie można zakładać, że wszyscy uczniowie podzielają przedstawione powyżej rozumienie modlitwy jako oddania czci Bogu. Jest to argument, który wielokrotnie krytykowano w odniesieniu do mających miejsce takich praktyk w szkołach podstawowych. Jeśli akty religijne, które mają swoje pierwotne miejsce w parafii i rodzinie, są praktykowane w klasie w zabawny i transformujący sposób, może to zagrozić powadze i godności tych religijnych form (Porzelt, 2016: s. 186-201). Krytyka ta odnosi się również do ograniczeń performatywnego podejścia do rytuałów innej religii (np. postaw modlitewnych w islamie).

Według autorów, aby poważnie potraktować przedstawione wyżej zastrzeżenia, a przede wszystkim zapewnić uczniom autonomię przekonań, niezbędne wydają się ramy dydaktyczne, które łączą elementy doświadczenia z elementami zakotwiczenia poznawczego (lokalizacja w ramach tematu programu nauczania i przejrzyste przygotowanie do wymiaru empirycznego), a zwłaszcza refleksji. Uczniowie muszą być informowani o tym, jakie działania są planowane i jak mogą się podczas nich zachowywać. Należy ich również zachęcać do refleksji nad tym, czego doświadczyli, aby mogli tworzyć własne interpretacje i doświadczenia. Na podstawie tych rozważań stworzono formalny model planowania (Mendl, 2016: s. 2019-221). Powinien on być rozumiany jako idealny i typowy, a nie dogmatyczny. Istnieją scenariusze dydaktyczne, w których nie bez powodu rezygnuje się z dyskursywnego wprowadzenia i nie zawsze musi istnieć natychmiastowa autorefleksyjna ocena. Najważniejsze jest to, że pod auspicjami uczenia się w szkole każda forma doświadczania religii musi być osadzona w ramach dyskursu i refleksji. Horyzontem docelowym performatywnego uczenia się jest zrozumienie działań, kontekstów i wydarzeń religijnych, zapoznanie się z nimi, a nie rekatechizacja.

Poniżej tabela projektu performatywnego lekcji religii (Mendl, 2016: s. 220).

Układ performatywny

Osadzenie tematyczne i wprowadzenie

Kontekst tematyczny, ramy poznawcze

Opis:

Sposobu doświadczenia, ograniczeń czasowych i przestrzennych

Oczekiwania uczniów, opcje habitusu

Zdolność do rozróżniania kodów (postaw, interpretacji)

Doświadczenie performatywne

Skoncentrowane tematycznie wymiary doświadczenia

Formy otwarte > subiektywne przypisanie znaczenia

Elementy refleksji pośredniej > Możliwość zdystansowania się

Refleksja i kontynuacja

Subiektywne pozycjonowanie

(doświadczenie + refleksja = doświadczenie)

Wymiana subiektywnych sposobów doświadczenia („co to było?”)

i subiektywnych konstrukcji doświadczenia („co to znaczy?”)

Dalsza praca dyskursywna

Warto zwrócić też uwagę na obrzędy błogosławieństwa, które w ostatnich latach przeżywają swój renesans i zmaterializowały się również w odpowiedniej literaturze dydaktycznej. Temat ten pojawia się w kontekście biblijnych narracji o błogosławieństwach lub w związku z sakramentami i sakramentaliami. Tu można podać dwa charakterystyczne przykłady, mianowicie: po procesie refleksji nad znaczeniem i aktem błogosławieństwa, dzieci są zapraszane do ceremonii błogosławieństwa, w której mogą powiedzieć sobie nawzajem coś dobrego lub pobłogosławić się nawzajem. Należy zaakceptować też sytuację, jeśli zdarzy się, że niektóre dzieci nie wezmą udziału, należy zważyć, że przyczyniają się one również do późniejszej refleksji z pozycji obserwatorów (Mendl, 2022: s. 114-115). Ogólnie rzecz ujmując, uczniowie są bardzo otwarci na ćwiczenia performatywne i wykazują wysoki poziom gotowości do angażowania się w ćwiczenia medytacyjne, duchowe lub religijne.

Należy jeszcze podkreślić, że obrzędy błogosławieństw, zwłaszcza błogosławieństw osób ubogacają przekaz religijny i zajmują szczególne miejsce wśród sakramentaliów ustanowionych przez Kościół dla formacji duchowej ludu Bożego. Czynności liturgiczne związane z błogosławieństwami prowadzą wiernych do uwielbienia Boga i przygotowują do przyjęcia głównego skutku sakramentów, jak również uświęcają sytuacje życiowe wiernych (Słotwińska, 2007).

Piąta teza, którą wysunął Hans Mendl na temat performatywnej dydaktyki religii, sprowadza się do tego, że w dyskursie na temat możliwości i ograniczeń performatywnych form uczenia się dostrzegane jest rozchodzenie się praktyki i teorii. Podczas gdy ograniczenia systemowe i przedmiotowe są wyraźniej identyfikowane w uniwersyteckiej pedagogice religii, w szkołach wielu nauczycieli religii nie rozumie podnoszonych zastrzeżeń i podkreśla potrzebę wspierania uczniów w ich umiejętnościach ekspresyjnych i partycypacyjnych. Nawet jeśli istniejąca praktyka nie może być normatywna w sensie naturalistycznego błędu, pojawia się jednak pytanie, czy podniesione obawy nie

powinny być wyraźniej zróżnicowane na tle badań prakseologicznych. Jak wspomniano, zakres i ograniczenia podejść performatywnych są już badane w kontekście międzyreligijnych procesów uczenia się. Pytanie to można sformułować jeszcze inaczej, mianowicie: w jaki sposób podejście performatywne może odnieść sukces w radykalnie zmienionych warunkach społeczno-kulturowych (socjologicznych)? Jakie są możliwości w ramach jasnych badań i opartych na dialogu koncepcji lekcji religii? W jaki sposób performatywne uczenie się może mieć miejsce, gdy coraz więcej osób niereligijnych bierze udział w szkolnej lekcji religii?

W projekcie performatywnym lekcji religii, jak twierdzą niektórzy autorzy, wątpliwe i kontrowersyjne może być to, jak szeroko lub wąsko należy rozumieć pojęcie performatywu, które ostatecznie stanowi próbę podsumowania bardzo różnych tendencji w dydaktyce religii. Z szerokiego rozumienia wynikają również zorientowane na działanie formy prowadzonych lekcji, za pomocą których należy uchwycić estetyczny wymiar głębi i znaczenie religii, natomiast z wąskiego rozumienia przede wszystkim te, w których praktyka przeżywanej religii, na przykład „fragmenty liturgiczne”, „sakramenty” lub „kazalia” (Husmann, Klie, 2005: s. 5) znajdują bezpośrednie lub przekształcone zaimplementowanie w nauczaniu religii.

Krytyczna analiza rozważań na temat dydaktyki religii katolickiej, pozwala skonstatować, że dokument Episkopatu Niemieckiego *Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen* (2005) wyznacza jasny kierunek dla performatywnej koncepcji lekcji religii.

5.5. Estetyczny wymiar w performatywnym nauczaniu religii

Mając na uwadze performatywny charakter nauczania religii, warto zwrócić uwagę na estetyczny wymiar głębi i znaczenie religii w badaniach Kurta Zieslera, który zajmuje się estetyką w refleksji teologicznej, a także wskazuje na konkretne impulsy dla samej pedago-

giki religii. Nawiązuje do fascynacji sztuką i otwierania się na nią za pomocą zmysłów, do doświadczenia estetycznego, które ma na celu działanie kreatywne, ćwiczenie się w krytycznym i wolnym odbiorze, rozpoznanie estetyki jako *locus theologicus*. Chodzi oczywiście zarówno o treść, jak i formę. Zisler zwraca uwagę przede wszystkim na takie istotne aspekty, jak: wrażliwość na Objawienie Boże, kreatywność, wrażliwość i zaangażowanie na rzecz słabszych i uciśnionych w świecie, trudności w wierze (Zisler, 1996: s. 43-60). Podczas lekcji religii, obcowanie ze sztuką może wzmocnić zaufanie do własnych możliwości interpretacyjnych. Przykładowo, obrazy nie od dziś stanowią bardzo ważną część podręczników do nauki religii, przede wszystkim ze względu na ich walor estetyczny. Najpierw jednak, to nauczyciele religii powinni nauczyć się pracy z obrazem i traktowania go jako elementu, który może stać się dla uczniów inspiracją i zainicjować proces uczenia się (Burrichter, Gärtner, 2014).

W ramach estetycznego wymiaru nauczania religii trzeba mieć na uwadze także bardzo ważne medium, jakim jest muzyka młodzieżowa. Stanowi ona od dawna zjawisko masowe w świecie i towarzyszy niezliczonym tłumom ludzi w codziennym życiu. Wielu muzyków jest przekonanych, że dzięki swojej osobowości i popularności są w stanie zmienić świat lub wpłynąć na kształtowanie świadomości. Zaznaczyć przy tym należy, że chrześcijański rock i pop nie są już tylko medium młodzieży, ale także wielu dorosłych, zwłaszcza w nowoczesnych kręgach. Muzyka ta może pełnić rolę środka komunikacji zarówno w nauczaniu religii i katechezie. Analizy i przemyslenia doświadczonych nauczycieli religii dowodzą, że jeśli chce się zrozumieć dzisiejszą młodzież, nie jest to możliwe bez odniesienia do muzyki, z którą żyją na co dzień, ponieważ w niej odzwierciedlają się jej zainteresowania i potrzeby. Muzyka ta pochłania młodzież i powinna być traktowana jako świadectwo ich religijności. Kto jako nauczyciel religii nie zna ani nie traktuje poważnie muzyki swoich uczniów, całkowicie omija ich życie (Depta, 2016). Do określonych jednostek lekcyjnych można

wykorzystać niektóre utwory rockowe i popowe zarówno w szkolnym nauczaniu religii, jak i w pracy katechetycznej w parafii. Taka aktywność wymaga od nauczyciela religii jednocześnie osobistego zaangażowania oraz adekwatnych przemyśleń tematycznych. Ogólnie rzecz biorąc, chodzi przede wszystkim o tematy egzystencjalne, w tym na przykład: wcielenie Boga aż po teodyceę; obraz człowieka – pytanie o sens, miłość i partnerstwo; pytanie o Boga; Ojciec Nasz; nauczanie o Królestwie Bożym; praca biblijna z dziećmi i młodzieżą (jak odkrywać Jezusa) czy temat dotyczący praw dziecka.

Jak trafnie zauważa Harald Schwillus, nauczanie religii nie może ograniczać się jedynie do wewnątrzkościelnego wymiaru komunikacji religijnej. Z obserwacji wynika, że duże zainteresowanie religią ma miejsce również w sferze pozakościelnej, ponieważ typowo kościelne oferty mają często zbyt małą siłę przebicia w publicznej sferze kultury. Dlatego też rozwój i analiza inscenizacji odnoszących się do religii, wiary i Kościoła w sferze kulturowej powinny być ważnym elementem edukacji religijnej (Schwillus, 2011: s. 214-217).

Kazimiera Joanna Wawrzynów, pasjonatka dobrego i wartościowego filmu twierdzi, że „sztuka współczesna, przynajmniej w niektórych jej głównych nurtach, podejmuje kontrowersyjne zjawiska społeczne, ukazując często człowieka w kontekście zagrożeń – tak, jak gdyby wołał o wybawienie spod presji przemocy, która go otacza. Przykładów dostarczają wszystkie rodzaje ekspresji artystycznej prezentowane podczas przeglądów szeroko pojętej sztuki, które stanowią oryginalne artystyczne świadectwo czasu. Sztuka przedstawia świat postmodernistyczny oraz ludzi zamieszkujących i kształtujących go. Przemoc, ucisk, społeczne niedomagania, osamotnienie, zakłócenia komunikacji międzyludzkiej – to stałe tematy, które podejmują często artyści” (Wawrzynów, 2011: s. 149-167). W tym kontekście słusznie podkreśla dalej, że „zorientowana estetycznie edukacja religijna jest kulturą uczenia się, która nawiązując do estetyki biblijnej, urzeczywistnia się w procesie dydaktycznym uwzględniającym trzy klasycz-

ne wymiary doświadczenia estetycznego: *Aisthesis*, *Poiesis*, i *Katharsis* (Wawrzynów, 2011: s. 254-257).

Kościół doceniając rosnącą popularność sztuki filmowej i kinematografii poświęca jej wiele uwagi. W instrukcji *Communio et progressio* czytamy: „Wiele filmów niezwykle sugestywnie przedstawia treści, które wybitnie sprzyjają postępowi ludzkości i podnoszą ducha. Takie realizacje filmowe zasługują na sygnalizowanie i poparcie. Instytucje katolickie, specjalizujące się w zagadnieniach kinematografii, powinny polecać najlepsze filmy i dopomagać ich twórcom. Warto przy tym przypomnieć, że wiele filmów, powszechnie uznanych za arcydzieła, podejmuje tematykę religijną. Świadczy to o wielkich możliwościach kinematografii w przedstawianiu podobnych treści, co z kolei jest zachętą dla twórców do podejmowania tematów tego rodzaju” (CP nr 144).

Dla człowieka naszych czasów, jak słusznie akcentuje Marek Sokołowski, „film jest najpowszechniejszą, wręcz podstawową formą obcowania ze sztuką, a także dostarcza mu zwykłej codziennej rozrywki. Sprawia to, iż wpływ filmu na osobowość odbiorcy stał się ogromny, a jego udział w życiu duchowym człowieka trudno przeceniać” (Sokołowski, 2007: s. 155). Ten sam Autor podkreśla dalej, że „pedagogizacja i ewangelizacja poprzez film oznacza w praktyce sięgnięcie po bardziej skuteczne narzędzie pozwalające docierać do szerokich rzesz ludzkich i przemawiać do nich prostym, sugestywnym językiem obrazów i dźwięków” (Sokołowski, 2007: s. 160).

W związku z powyższym prace opublikowane pod etykietą performatywności obejmują również przykłady dydaktyczne w wymiarze praktycznym z tekstami biblijnymi lub zmysłowego doświadczania przestrzeni kościelnych. Chodzi tu o elementy kultury uczenia się w wymiarze cielesności, a także procesy uczenia się skoncentrowane na osobie i różnych sposobach nauczania religii, które odpowiadają cielesnej symbolice (Leonhard, 2006: s. 208-237).

Kształtowanie relacji jako model aranżacji performatywnej wydaje się również odpowiedni dla interpersonalnych procesów uczenia

się, zwłaszcza tych, które mają miejsce w kontekście międzyreligijnym. Jednak celem nie powinno być tutaj podążanie za rytuałami innych religii, ale raczej poznawanie doświadczeń osób, które należą do innej religii. Performatywne doświadczenie innych religii ma również miejsce, jeśli jest odpowiednio zainscenizowane dydaktycznie, w uważnym słuchaniu świadectw świadków wiary lub w uczestniczącej obserwacji elementów rytualno-liturgicznych o estetycznym wymiarze. Takie podejście wymaga naturalnie odpowiednich podstawowych postaw w dialogu międzyreligijnym (Kalbheim, 2021: s. 266-275).

5.6. Konkluzje

Dokonując gruntownej analizy w ramach performatywnej dydaktyki religii z perspektywy niemieckiej, należy przede wszystkim podkreślić, że w przeciwieństwie do koncepcji ewangelickich, biskupi Kościoła katolickiego zakładają, iż uczniowie są uczestnikami katolickiej lekcji religii, której legitymizacja opiera się na ich sakramencie chrztu świętego. Dla zrozumienia własnej religii konieczne jest także odniesienie pod względem religijnym i kościelnym ukształtowanych doświadczeń do form ekspresji religii kościelnie zinstytucjonalizowanej. Sformułowanie, że lekcja religii powinna zaznajamiać uczniów z formami przeżywanej wiary, wywołało wiele podejrzeń i krytyki, o czym świadczą badania odzwierciedlone w analizowanych publikacjach pedagogiczno-religijnych. Jeśli we wstępnym przeglądzie różnych ujęć performatywnych dokonano rozróżnienia między podejściem ewangelickim, o którym mówi się, że jest bardziej transformacyjne, to pojęcie „transformacja” jest wszechobecne między innymi w kontekście zmian społecznych (Rogowski, Spiegel, Stroß, Lehner-Hartmann, Mariański, 2015-2018).

Analizując, bardzo różnorodne i heterogeniczne przykłady „transformacji”, wyłaniają się określone paradygmaty, jak: transformacja formy, transformacja społeczeństwa (zmiana społeczna), samo-

doskonalenie/doskonalenie życia, zmiany w tekstach i ich przekazywaniu. W kontekście lekcji religii zaś chodzi o jej systematyczne cele. Trzeba zaznaczyć, że koncepcja „struktur dydaktycznych” opracowana przez Petera Biehla i Martina Rothgangel opiera się na fakcie wyodrębnienia istotnych elementów w procesie dydaktycznym lekcji religii, które nie są już możliwe do utrzymania. Rothgangel uważa trzy kategorie za kluczowe, przynajmniej dla chrześcijaństwa, judaizmu i islamu, z których każda jest adekwatnie urzeczywistniana w odrębnej strukturze dydaktycznej. W odniesieniu do tradycji podstawowej (Biblia, Koran), struktura hermeneutyczna okazuje się być rytuałami i symbolami, strukturą symboliczno-dydaktyczną i dyrektywami moralnymi odnoszącymi się do Kazania na Górze i Dekalogu, które są strukturą zorientowaną na poruszany problem (Rothgangel, 2012: s. 73-91). To z kolei oznacza transformacje od dydaktyki do „społeczeństwa” (szkoły). Wniosek płynie więc taki, że w tym przypadku – transformacje między (transformującymi) zmiennymi kategoriami „religia” i „społeczeństwo” można rozróżnić w procesie dydaktycznym. Dwie wiodące dyscypliny dla tematu transformacji w kontekście religii i społeczeństwa to nauki społeczne (socjologia, nauki polityczne, religioznawstwo) i teologia.

We wszystkich koncepcjach pedagogiki religii zaznaczają się – mniej lub bardziej wyraźnie – powiązania z naukami społecznymi, szczególnie zaś z socjologią religii. Być może lepiej – a w każdym razie bezpieczniejszej – byłoby mówić o powiązaniach pedagogiki religii z socjologią lub o pedagogice religii w kontekście społecznym, niż o socjologicznych podstawach pedagogiki religii (Mariański, 2021: s. 27-65). Obydwie dyscypliny naukowe mają swoją własną problematykę, posługują się własnymi pojęciami, teoriami i metodami badań. Socjologia zajmuje się opisem i wyjaśnianiem rzeczywistości społeczno-religijnej, nie mówi, jak być powinno, lecz jak jest, oraz wyjaśnia tę rzeczywistość poprzez hipotezy i teorie (Mariański, 2021: s. 27-65). Pedagogika religii z kolei jest nauką nie tylko opisową, ale i wartościującą

(normatywną). Zajmuje się nauczaniem i wychowaniem religijnym dzieci i młodzieży, przekazem treści religijnych, a także uwarunkowaniami ewangelizacji w warunkach społeczno-kulturowych. Zajmuje się człowiekiem i jego związkiem z rzeczywistością transcendentną, bada religię i religijność jako proces dochodzenia do wiary, katechetykę zaś interesuje problem personalnej decyzji wiary. Wskazuje się na konieczność obu form edukacji religijnej. Szkolnej nauce religii przypisuje się zadanie przekazywania religijnych informacji, natomiast katecheza parafialna ma charakter ściśle formacyjny (Rogowski, 2004: s. 232-233).

Podjęcie katolickie performatywnej dydaktyki religii określa-
ne według Rudolfa Englerta jako *kompensacyjne* (Mendl, 2016: s. 20-24), odnosi się częściowo do argumentacji zawartej w dokumencie biskupów niemieckich *Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*. Podczas gdy wersja ewangelicka, jak zaznaczyłem, ma na celu nadanie tradycjom religijnym kształtu i można ją nazwać strategią transformacji, tak katolickie podejście charakteryzuje strategia kompensacji. W rezultacie podejście to, przynajmniej w wersji katolickiej, jest często konfrontowane z twierdzeniem, że powraca do starego modelu katechetycznej lekcji religii. Tu należy skonkludować, że podejście performatywne nie może zrekompensować tego, co nie jest już osiąganego gdzie indziej, nie ma na celu praktykowania religii, ale służy wyłącznie jej zrozumieniu. Taki zróżnicowany model performatywny wydaje się również pilnie potrzebny w kontekście orientacji na kompetencje (lekcja religii zorientowana na kompetencje), ponieważ wszystkie dostępne katalogi kompetencji dla ewangelickiej i katolickiej lekcji religii wdrażają obszary refleksywnych kompetencji ekspresyjnych lub partycypacyjnych, które wymagają szczególnie przemyślanego i pełnego szacunku projektu. Model performatywny wymaga zatem również określonych kompetencji nauczycieli religii (Mendl, 2017: s. 82-85).

Według wskazań Episkopatu Niemieckiego w publikowanych dokumentach wymaga się od nauczycieli religii tolerancji dla różnic. Nauczyciele powinni postrzegać siebie jako orędowników szacunku

i intymności, zwłaszcza w przypadku elementów empirycznych, które są duchowo zaprojektowane i indywidualnie wymagające, oraz działać uważnie zarówno w planowaniu, jak i refleksji (Mendl, 2017: s. 167-168; 176).

Warto też przywołać Mirjam Schambeck, która widzi możliwość, że performatywna lekcja religii może otworzyć przestrzeń do refleksji i doświadczenia chrześcijańskiej wiary i opisuje opracowany przez siebie model mistagogicznego uczenia się jako konkretyzację uczenia się performatywnego (Schambeck, 2007: s. 61-80). W obliczu zjawiska, że chrześcijańska religia staje się dla wielu czymś obcym, należy mieć na uwadze, iż nauczaniu religii w szkole przyjdzie zmierzyć się z trudnymi pytaniami uczniów w wymiarze egzystencjalnym. Dyskurs dotyczący mistagogicznego uczenia się, poprzez analizę *teologiczno-historycznych* i *systematyczno-teologicznych* podstaw mistagogii (mistagogia w starożytnym Kościele, u św. Bonawentury, u Karla Rahnera, w ignacjańskiej teologii ćwiczeń duchowych) oraz akcentów pedagogicznoreligijnych, umożliwia szerokie spektrum podejść i jednocześnie daje impulsy, jak wdrożyć ten projekt, również w kontekście lekcji religii. Mistagogiczne uczenie się uświadamia uczniom prawdy chrześcijańskiej wiary, ale także ma na celu „wyrażenie” ich poprzez refleksję, działanie i zachowanie oraz poprzez estetyczne drogi (Schambeck, 2006).

Zarówno w ewangelickiej lekcji religii (Klie/Leonhard, 2003; Leonhard, 2006; Husmann/Klie, 2005; Klie/Leonhard, 2008; Dressler/Klie/Kumlehn, 2012), jak i w katolickiej (Mendl, 2016: s. 219-224), osoby odpowiedzialne za koncepcję performatywną opracowały i przetestowały praktyczne modele lub zebrały, przedstawiły i przeanalizowały przykłady praktyczne. Pokazują one, w jaki sposób performatywna lekcja religii może odnieść sukces. Przykłady te są o tyle optymistyczne, że poza kilkoma wyjątkami nie można zaobserwować często przywoływanego niebezpieczeństwa ponownej katechety w ramach szkolnej lekcji religii poprzez podejście performatywne.

Zróznicowane modele tu opisane, z ich jasno określonymi granicami, prowadzą praktyków do zmiany świadomości i rozwiązywania problemów związanych z radzeniem sobie i szacunkiem do projektów performatywnej lekcji religii. Dyskusja nadal koncentruje się na szczególnie wrażliwych obszarach nauczania w wymiarze duchowym i liturgicznym – modlitwa, kult, błogosławieństwo (Mendl, 2016). Ogólnie rzecz biorąc, podejście performatywne nie twierdzi, że reprezentuje globalny model edukacji religijnej, ale raczej znajduje się na poziomie zasady, która obrazuje konkretną optykę percepcyjną i opcję działania dla lekcji religii, która może być uzupełniana i łączona z innymi. To, co jest nowe, a także niespotykane w ewangelickiej performatywnej lekcji religii to fakt, że polega ona na „eksponowaniu wiary” jako „inscenizacji”, a tym samym jako otwartym wydarzeniu religijnym, które w kontekście katolickim nie jest możliwe w takim samym stopniu – być może z powodów dogmatycznych. Tu należy oczekiwać raczej „performatywności” niż „inscenizacji”.

Na czym polega zatem ta obiecująca koncepcja performatywnej dydaktyki religii i zorientowanej na nią lekcji religii? Po pierwsze, łatwo jest zgodzić się z punktem wyjścia, który spowodował zwrot w kierunku performatywności. Lekcja religii powinna być czymś więcej niż tylko rozdawaniem skopiowanych tekstów, czytaniem ich i rozmawianiem na odpowiednie tematy religijne w nich zawarte. Warto jeszcze raz podkreślić za przywoływanym wielokrotnie dokumentem biskupów niemieckich, że nauczanie o wierze nie może być skuteczne bez odniesienia do wiary przeżywanej, dlatego też lekcja religii, która chce otworzyć się na rozumiejące podejście do wiary, nie może zadowalać się li tylko wymiarem intelektualnym (wiedzą) o wierze, ale musi również zaznajamiać uczniów z formami wiary przeżywanej i umożliwiać im własne doświadczenia z wiarą i Kościołem (*Die deutschen Bischöfe*, 2005: s. 24).

W 2008 roku Rudolf Englert przeanalizował to performatywne podejście w periodyku „Zeitschrift für Pädagogik und Theologie”

– niejako z „neutralnej” perspektywy – i w wyraźny sposób wykazał różnice wyznaniowe w odniesieniu do performatywnej lekcji religii (klasy 4-10). Podczas gdy po stronie katolickiej performatywna lekcja religii jest rozumiana jako uczestnictwo w praktyce kościelnej i zakłada, że adresaci nadal podzielają założenia dotyczące znaczenia tego wymiaru, po stronie ewangelickiej założenie to nie jest już zakładane, tak że uczniowie są wyniesieni do roli reżyserów nowego produktu, ponieważ performatywna lekcja religii jest rozumiana jako ich własne „nadawanie kształtu” treściom religijnym.

Podczas gdy katolickie rozumienie koncentruje się bardziej na rzeczowej kompensacji i próbach przezwyciężenia braku socjalizacji religijnej lub kościelnej, ewangelickie rozumienie dotyczy transformacji, sytuacji, której ostatecznie nie można naprawić. Englert słusznie obawia się, że ewangelickie spojrzenie na performatywną lekcję religii może sprofanować treść, ale postrzega też katolickie spojrzenie jako grożące prozelityzmem – obu niebezpieczeństwom należy przeciwdziałać poprzez dopracowanie performatywnej dydaktyki religii.

W świetle dyskusji prowadzonych przez ewangelickich reprezentantów pedagogiki religii do wyjaśnienia pozostaje nadal kwestia rozumienia „performatywności” w nie nowym już terminie, jakim jest właśnie „performatywna lekcja religii”. W relacji do nauk o sztuce i teatrze pojęcie to może wymagać doprecyzowania. Kwestia tego, czy rozdzźwięk między „nauczana” a „przeżywaną religią”, do czego odnoszą się z kolei niemieccy biskupi w swoim oświadczeniu, może być rzeczywiście wypełniony przez performatywną dydaktykę religii, również pozostaje do wyjaśnienia, ponieważ miejsca uczenia się: szkoła i wspólnota parafialna nie mogą być rozdzielone, ale jednak muszą być wyraźnie od siebie odróżnione.

Wskazać trzeba jeszcze i na ten aspekt, że nauczanie religii jest pomyślane jako nabywanie poszczególnych kompetencji i tym samym zorientowane *output* pod warunkiem spełniania ściśle określonych standardów kształcenia. Jeśli, jak to z reguły do tej pory bywało, naj-

pierw kognitywnie określa się cele nauczania religii, to od pewnego czasu prowadzona dyskusja wiedzie w innym kierunku: chodzi w niej o to, aby nauczania religii nie ujmować (jedynie) z punktu widzenia treściowych celów, lecz ze względu na zdobywanie odpowiednich kompetencji. Chodzi o kompetencje w zakresie przedmiotu i metod, kompetencje indywidualne i społeczne, o wrażliwość religijną, religijne umiejętności wyrazu, zdolności do religijnego komunikowania się oraz zdolność i gotowość do religijnie umotywowanego kształtowania życia, a także o to, w jaki sposób kompetencje te można osiągać. W celu zapewnienia możliwości ich osiągnięcia nie tylko formułuje się tzw. standardy kształcenia (*Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards für den katholischen Religionsunterricht und den Jahrgangsstufen 5-10 / Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss)*), lecz również ocenia się sposoby ich realizacji w ramach określonych jednostek lekcyjnych. Okazuje się jednak, że przy próbach określenia kształcenia, które odpowiadałoby pewnym standardom, pojawiają się znaczne problemy. W tym sensie standardy są wciąż zależne od kształcenia i należy je traktować jako mu podporządkowane (Spiegel, 2007: s. 32-37).

Dydaktyczna rekonstrukcja lub transformacja przedmiotu nauczania jest jednym z głównych zadań, które nauczyciele religii muszą opanować w swojej codziennej pracy. Chociaż w refleksji naukowej aspekt ten odgrywa mniejszą rolę, to jednak w praktyce edukacyjnej jest bardzo ważny. Rekonstrukcja dydaktyki religii w procesie nauczania i uczenia się ma ogromne znaczenie, ponieważ nie występuje w innych dydaktykach przedmiotowych. W badaniach pedagogicznoreligijnych analizuje się, czy i w jakim stopniu specyficzny profil przedmiotu lekcji religii oraz jego niepowtarzalny charakter mają znaczenie w konstruowaniu tematów lekcji i jakie istotne czynniki i elementy należy wziąć pod uwagę. Chodzi przede wszystkim o orientację naukową, orientację praktyczną, orientację uczniów i orientację w wymiarze egzystencjalnym. W tym zakresie istnieje znaczne zapotrzebowanie na badania, które mogłyby pomóc w istotnej poprawie efektywności nauczania religii. Różnorodne aspekty dotyczące obszaru tematycznego (Bóg, obrazy Boga, doświadczenia z Bogiem) oraz teorie odniesienia (np. dyskurs na temat kompetencji edukacji religijnej, kompetencji w wymiarze duchowym) są znaczące wyłącznie w obszarze pedagogiki religii.

(Hartmut Lenhard, Mirjam Zimmermann).

Rozdział VI

Przekształcanie dydaktyki religii

Jeśli mówi się o dydaktyce religii zgodnej z duchem czasu, to mamy na myśli nie tylko zmieniające się uwarunkowania społeczno-kulturowe, lecz także odpowiednie zakorzenienie tych procesów w historii życia. Takie podejście do przekazu treści religijnych postrzegane jest jako zadanie wspomnianej już wcześniej „kairologii pedagogiczno-religijnej”. Owa teza ma na celu rozwinięcie wyraźnej świadomości dotyczącej specyficznych uwarunkowań stawania się chrześcijaninem, w odniesieniu do historii ludzkości i chrześcijaństwa. Proces ten Rudolf Englert interpretuje następująco: świadomość wiary (*Glaubens-Bewußtsein*) i świadomość kairosu (*Kairos-Bewußtsein*) kształtują się we wzajemnej zależności. Wskazuje on na to, że pedagogika religii winna traktować poważnie historyczno-społeczne uwarunkowania wpływające na rozwój świadomości wiary. W przeciwnym razie może ona ulec niekontrolowanemu działaniu dialektyki, zachodzącej między uwarunkowaniami społeczno-kulturowymi a rozwojem świadomości wiary (Englert, 1985: s. 16-17). Słusznie więc postrzega on dotychczasową pedagogikę religii jako część praktyki, w której oddziaływanie zmieniających się uwarunkowań społeczno-kulturowych na zachodzące procesy pedagogiczno-religijne stanowi jeden z istotnych elementów.

Nie ulega wątpliwości, że dydaktyka religii stworzyła w czasie pandemii koronawirusa głęboki paradoks w nowoczesnym systemie edukacji. Projekt pedagogiczny stracił swój kierunek, ponieważ zaistniała sytuacja zmusiła nauczycieli religii do nietypowych sposobów nauczania dzieci i młodzieży. Zaczęto pytać o cel i znaczenie edukacji, jaki obraz dobrego życia inspiruje nasze wysiłki, jaki obraz człowieka kieruje naszą pracą. Pandemia zmusiła podmioty edukacyjne do zmierzenia się z faktami i do zaangażowania się w pedagogikę w nowy sposób jako globalnego projektu.

Ale jaką ścieżkę należałoby obrać po okresie postpandemicznym, takie stawiano pytanie w szkołach. Czy radykalne przerwanie tego, co znane, zintensyfikowanie ważnych spostrzeżeń z przeszłości lub przyspieszenie cyfrowych kroków, których nauczono się podejmować w czasie kryzysu, może przynieść pozytywne rozwiązania dla edukacji religijnej? Pedagogika i dydaktyka religii mają trudności, ponieważ nauczyciele tego przedmiotu i osoby pracujące w obszarze kształcenia nauczycieli nie mają czasu na zatrzymanie się i zmianę orientacji w chaosie różnych alternatyw. Jedno jest pewne i nie można dalej zakładać, że nic się nie stało. Niestety po pandemii staliśmy się innymi ludźmi – między nadzieją a strachem – nasza edukacja religijna w wielu wymiarach bardzo ucierpiała. Zarówno pod względem oceny pandemii, jak i konsekwencji pedagogicznych, nie możemy poruszać się po omacku i bez perspektywy. Słusznie konstatuje swoje przemyślenia Bert Roebben, że doświadczenie pustyni, na którą wprowadzone zostały dzieci i młodzież, wbrew naszemu lepszemu osądowi, musimy je z niej wydostać, świadomie i lepiej (Roebben, 2020: s. 98-105).

Roebben podkreśla, że nauczyciele zrobili wszystko, co w ich mocy, aby dzielić życie dzieci i młodzieży, być blisko nich w podwójnym paradoksie edukacyjnej stagnacji i komunikacyjnego dystansu. Można powiedzieć, że dokonali niemożliwego. Jednym z pierwszych przedmiotów szkolnych, które zostały odwołane w wielu szkołach podczas pierwszej fali koronawirusa (wiosna 2020), była religia. Podobnie jak sport i muzyka, okazała się ona nieistotna dla systemu i mogła zostać po cichu usunięta z programu nauczania. W drugiej fali (jesień 2020) ogólny nacisk na lekcjach został położony na uczenie się w niekorzystnej sytuacji, a religia również musiała zostać włączona do kanonu przedmiotów jako przedmiot czysto teoretyczny. Wielu nauczycieli (akademickich), przeszło do kontrofensywy i szukało kontaktu ze swoimi uczniami i studentami za pośrednictwem *Zoom* i podobnych kanałów, ale w każdym przypadku w celu skupienia się na spotkaniach edukacyjnych lub „uczeniu się w obecności innych”

(Roebben, 2016: s. 13–21). Niezależne uczenie się zostało ponownie powiązane z uczeniem się twarzą w twarz (być może w szkole i/lub wirtualnie), a procesy uczenia się w drodze były traktowane priorytetowo w stosunku do produktów końcowych. W trzeciej fali (wiosna 2021 roku) w prasie pojawiły się głosy, aby po prostu pominąć procesy uczenia się w szkole, zaoferować dzieciom i młodzieży przestrzeń do relaksu psychicznego, a tym samym przekształcić szkołę w centrum odnowy biologicznej. Była to pokusa ponownego przekształcenia przedmiotu lekcji religii w przedmiot bełkotu. Oczywiście dla wielu nauczycieli religii była to na szczęście alternatywa nie do przyjęcia (Roebben, 2022: s. 229-230).

6.1. Czy zmiana kierunku dydaktyki religii?

Jeśli przyjrzymy się w obecnej chwili lekcji religii w polskiej szkole i dyskusji wokół niej, to trzeba przyznać, że są to bardzo złożone problemy. Z jednej strony Kościół i społeczeństwo ma za zadanie stawiać czoła i utrzymać *status quo* nauczania religii w szkole i z drugiej strony zatroszczyć się o jej efektywność na przyszłość. Trzeba jednak postawić zasadnicze pytanie, dokąd naprawdę chcemy zmierzać?

Jeśli chodzi o rozumienie lekcji religii w szkołach, uważam, że należy zacząć od podstaw. W czasach niepewności, w których żyjemy, jesteśmy zmuszeni powrócić do istoty sprawy i bardziej niż kiedykolwiek podjąć te nowe wyzwania wraz z naszymi dziećmi i młodzieżą. Przedmiotem lekcji religii są wspólne procesy poszukiwania i ważne informacje o ludzkiej egzystencji i transcendencji – lub innymi słowy, o byciu osobą i o ostatecznej rzeczywistości (Paul Tillich) tej osobowości, nawet w czasach kryzysu (Roebben, 2020: s. 389–393). Uczeń jest wezwany do wniesienia wkładu w społeczność jako osoba i do nauczania się określania swojej pozycji w polu napięcia między immanencją a transcendencją w sposób krytyczny i na podstawie odpowiednich źródeł. Jest to specyficzny (głęboki i szeroki) teologiczny wymiar

przedmiotu, który jest częścią zadania edukacyjnego współczesnej szkoły (Englert, 2013: s. 36-50).

Główne religie i niereligijne światopoglądy rzucają światło na tę kwestię. Dzieci i młodzież mają pedagogiczne prawo do różnych spostrzeżeń. Dziś bardziej niż kiedykolwiek, w dobie sekularyzacji, nauczyciele religii powinni podjąć wspólnie z dziećmi i młodzieżą to niełatwe zadanie, aby w sposób satysfakcjonujący dla wypełniania ich posłannictwa położyć fundamenty na drodze do osiągnięcia celu. Aby móc precyzyjniej sformułować to wyzwanie w całej rozciągłości i złożoności, może być tu pomocny trójdzielny podział dydaktyki religii, który zaproponował nieżyjący już holenderski teolog Johannes A. van der Ven w swojej monografii *Kritische Godsdiensdidactiek* z 1982 roku.

Zdaniem tego autora:

- po pierwsze, podstawowa dydaktyka przedmiotowa powinna przedstawić taki krajobraz, w którym dzieci i młodzież uczą się radzić sobie z pytaniami dotyczącymi egzystencji i transcencji w danym czasie,
- po drugie, ogólna dydaktyka przedmiotowa dostarcza pojęć, które służą jako pomoc w orientacji w celu zrozumienia tego krajobrazu. Przyczyniają się one do tego, że ścieżka kształcenia staje się zrozumiała,
- po trzecie, specyficzna dydaktyka przedmiotowa dotyczy konkretnych środków i treści, które nauczyciele mają metodologicznie do dyspozycji, aby faktycznie podążać ścieżką uczenia się ze swoimi uczniami (van der Ven, 1982).

Według van der Vena fundamenty dydaktyki religii są zakotwiczone w świadomości emancypacyjnej: dobra lekcja religii winna przyczyniać się do kształtowania lepszego świata dla wszystkich. Ta podstawowa intuicja pedagogiczna (zapożyczona między innymi od filozofów edukacji Hansa-Jochena Gamma i Klausa Mollenhauera) została połączona przez van der Vena na początku lat osiemdziesią-

tych XX wieku z teologią wyzwolenia i ideą Królestwa Bożego, do tego stopnia, że według niego dobra lekcja religii powinna być również krytyką burżuazyjnego chrześcijaństwa. Etyka biblijna, jak podkreśla van der Ven, jest pedagogicznym drogowskazem dla dobrego życia jednostki i wspólnego życia, a także powinna kierować ogólnymi i konkretnymi działaniami zawodowo-dydaktycznymi. Można tu zapytać, czy takie pedagogiczne podstawy profesjonalnej dydaktyki są nadal realne, czy też definitywnie należą do przeszłości.

Dyskurs dydaktyczny na temat znaczenia religii w szkołach i społeczeństwie jest w ostatnich latach pod silnym wpływem podmiotów zewnętrznych. Odegrały w tym rolę wszelkiego rodzaju cele zewnętrzne: przedmiot powinien przyczyniać się do edukacji politycznej, pełnej szacunku interakcji z innymi przekonaniami, umiejętności religijno-literackich, przywrócenia socjalizacji religijnej, nawet kościelnej lub rozwoju szkoły opartej na dialogu, by wymienić tylko kilka przykładów. Te instrumentalne cele zostały wyraźnie określone z zewnątrz przez społeczność lokalną, politykę, instytucje edukacyjne, Kościoły, czy w końcu przez społeczność globalną. Główne instytucje edukacyjne często dały się uwieść tej grze, czasami tracąc z oczu rzeczywisty cel dobrej lekcji religii: w szczególności w obszarze napięcia między immanencją a transcendencją, jeśli idzie o prawo młodych ludzi do zadawania pytań egzystencjalnych, a tym samym „przemyślenia” życia na swój własny sposób (Roebben, 2016; s. 13–21).

W ciągu ostatnich dziesięcioleci dwa złożone zjawiska społeczne odegrały ważną rolę w rozwoju krajobrazu religijnego, a tym samym edukacji religijnej: z jednej strony *odtradycjonalizowanie* religii w społeczeństwie, a z drugiej pojawienie się nowych (i często sprzecznych) przypadków jej znaczenia w społeczeństwie. Kryzys tradycji w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych doprowadził do zerwania z tradycją i jej transformacji. Pluralizacja twórców znaczeń w sferze publicznej doprowadziła do tego, że wiele osób straciło orientację: skąd chcemy czerpać inspirację (tradycja jako przeszłość) i do czego

chcemy tę inspirację wykorzystać (pluralizm jako przyszłość)? Na tle zmieniających się tradycji ideologicznych dobra edukacja religijna stara się nadać kształt *polifonicznym tożsamościom* uczniów z perspektywy egzystencji i transcendencji pośród złożonych kontekstów społecznych. Fakt, że w Europie nastąpił gwałtowny wzrost różnych koncepcji, ma również związek z kluczowymi postaciami w regionalnych debatach edukacyjnych. Z grubsza można powiedzieć, że wpływowo niemieckojęzyczne dialekty religijne koncentrowały się przede wszystkim na temacie zerwania z tradycją i próbowały wypełnić lukę między przyczyną a osobą. Anglojęzyczna dydaktyka religii była szczególnie aktywna w dzisiejszych pluralistycznych kontekstach edukacyjnych i opracowała modele międzykulturowego i międzyreligijnego uczenia się (Roebben, 2022: s. 233).

Obie tradycje dydaktyki przedmiotowej wchodziły ze sobą w coraz większy kontakt poprzez wymianę doświadczeń (za pośrednictwem badań, konferencji i publikacji), a w rozwoju koncepcji pojawiały się naczynia połączone. Zewnętrzne lub wewnętrzne perspektywy w pozycji nauczyciela, transfer wiedzy lub rozwój osobisty jako cel dla uczniów, informacje religijno-naukowe lub interpretacja teologiczna jako treść przedmiotu były coraz częściej omawiane w sposób uzupełniający wymianę międzynarodową. Inne instytucje krajowe na całym świecie zaczęły dołączać do tego dyskursu. Trzeba wyjść z założenia, że wspólny proces ponownej oceny dydaktycznej jest dziś bardziej potrzebny niż kiedykolwiek wcześniej. Chodzi o to, aby usiąść razem, uczyć się od innych i wspólnie opracować nowy fundamentalny horyzont dydaktyczny, choć z różnicami regionalnymi, ale w każdym razie synergiczny w swoim opracowaniu i perspektywie. Warto zastanowić się, jakie tematy *generatywne* (Paulo Freire) pojawiły się w ostatnich latach w obszarze napięcia między dydaktyką podstawową i ogólną dydaktyką specjalistyczną oraz w ramach różnic regionalnych w Europie? W jaki sposób pole pedagogiczne zareagowało – praktycznie i teoretycznie – na wyzwania społeczne i jak zdefiniowało teolo-

giczną perspektywę egzystencji i transcendencji w zwierciadle faktycznej edukacji religijnej?

Zainteresowanie może wzbudzać *siedem generatywnych idei*, które pojawiły się w literaturze akademickiej i w polu praktyki oraz które omawiano na forach międzynarodowej wymiany i transferu wiedzy. Mogą posłużyć tutaj jako pomoc w orientacji w teraźniejszym złożonym krajobrazie badań nad dydaktyką nauczania religii (Roeben, 2022: s. 234).

Wydaje się, że te generatywne idee mogą być pomocne w złożoności problemów związanych z lekcją religii we współczesnej szkole. Niżej przybliżę kolejno znaczenie tych generatywnych idei dla nauczania religii, rozpoczynając od podstawowej zasady, jaką jest dla lekcji religii wzmiankowana – *korelacja*, w której chodzi o dialog ludzkiego doświadczenia i Objawienia Bożego.

Zasada ta wywodzi się z teologii korelacyjnej Paula Tillicha, Karla Rahnera i Edwarda Schillebeeckxa. Pytania dotyczące życia dzieci i młodzieży były wprowadzane w korelację lub krytyczną interakcję z elementami tradycji biblijnej i kościelnej. Model ten zakładał początkową socjalizację religijną w domu lub we wspólnocie parafialnej, na której szkoła mogła następnie bazować. W czasach postępującej sekularyzacji odchodzenia od tradycji ten warunek nie jest już tak spełniany, jak to miało miejsce wcześniej w rodzinach. Stąd też trudno jest o budowanie pomostu między dwoma filarami, doświadczeniem i Objawieniem Bożym. Od tego czasu pojawiło się wiele nowych podejść dydaktycznych, między innymi tak zwany model *hermeneutyczno-komunikatywny*, który znosi tradycyjną *monokorelację* i proponuje model *multikorelacyjny* (Herman Lombaerts i Didier Pollefeyt). Ten model oznacza, że dzieci i młodzież uczą się swobodnie pozycjonować siebie w odniesieniu do różnych planów życiowych, zawsze z tradycją chrześcijańską jako punktem odniesienia. Dydaktyk religii Jan Woppowa, opisuje to „konfesyjne” stanowisko jako „wrażliwe na różnorodność i świadome wyznaniowo” (Woppowa, 2016: s. 41-49).

Kolejny temat generatywny rozumiany jest jako *inkluzyja*, ponieważ dydaktyczny krajobraz religii ma wymiar dynamiczny i nie może pozostawać nie wrażliwy także na aktualne procesy „post-migranckie”. Mnogość tekstów i tradycji, kontekstów i socjalizacji, biografii i tożsamości dają o sobie znać wewnątrz młodych ludzi w jednej i tej samej klasie. Co więcej, można mieć wątpliwości, czy jeden chrześcijańsko-konfesyjny punkt widzenia, względem którego dzieci i młodzież mogą mierzyć się wrażliwie i konfesyjnie, jak wspomniano w poprzednim temacie generatywnym, nadal istnieje. Pojawia się również pytanie, czy tak zwani inni, są tak jednoznaczni w swojej przynależności religijnej, jak często myślimy. „Skupianie się na różnorodności religijnej może łatwo doprowadzić do przeoczenia faktu, że religia staje się płynna w ramach różnorodności, zmieniając się ze sztywnej tradycji w osobiste i kreatywne podejście do życiowych pytań” – mówi holenderski pedagog Tom Geurts (Roebben, 2022: s. 236). Inkluzyjna lekcja religii ma to do siebie, że opiera się na otwartej przestrzeni hermeneutycznej i w niej uczniowie mogą się swobodnie poruszać w oparciu o własne historie życiowe, uczyć się z odmienności religii innych (i własnej!) oraz uczyć się uzasadniać swoje twierdzenia o prawdzie. Taki model dydaktyczny uczenia się polega na opuszczeniu przez chwilę własnej bezpiecznej przestrzeni religijnej i zatrzymaniu się w odważnej przestrzeni tzw. namiotu spotkania, a następnie powrocie do siebie i zmianie myślenia oraz nowego spojrzenia na rzeczywistość pluralizmu religijnego. Ten model dydaktyczny ma swoje uzasadnienie w teologii porównawczej i sprawdził się także w interreligijnych procesach uczenia się. Potwierdzają to również badania empiryczne, zwłaszcza w odniesieniu do deficytów socjalizacji religijnej lub ateistycznego nastawienia adresatów. Również model ten sprawdza się w odniesieniu do tego, jak nauczyciele religii potrafią poradzić sobie ze złożonością światopoglądową, z pluralizmem religijnym i kryzysem religijnych tradycji (Roebben, 2022: s. 236).

Relevantnym generatywnym tematem we współczesnej dydaktyce religii jest *interpretacja* otaczającej nas rzeczywistości. Faktem jest, że nowe społeczeństwo nacechowane pluralizmem społeczno-kulturowym i religijnym wymaga integracyjnego spojrzenia na te procesy (Kliemann, 2019: s. 53). Jest to oczywiście bardzo trudne zadanie i wyzwanie dla podmiotów edukacyjnych. Łączy się ono z transreligijnymi ramami koncepcyjnymi, które zakorzenione są w prywatnych tradycjach umożliwiających młodym ludziom rozwijać krytyczne umiejętności interpretowania współczesnych przejawów tych tradycji. Lekcja religii w tym wymiarze wyposaża uczniów w umiejętności dzielenia się odpowiednimi informacjami na temat religii i światopoglądów, w celu przewycięzania wzajemnych uprzedzeń i stereotypów. Te aspekty zostały uwzględnione również w kilku dokumentach Wspólnoty Europejskiej dotyczących edukacji międzykulturowej i obywatelskiej, takich jak: *Wytoczne i Drogowskazy z Toledo* (Roebben, 2022: s. 237).

Następnym tematem generatywnym, którego znaczenie eksponuje Bert Roebben w edukacji moralnej, jest *charakter*. W swojej pracy doktorskiej w 1994 roku napisał, że kształcenie charakteru jest ważnym warunkiem wstępnym dobrego i szczęśliwego życia w zglobalizowanym społeczeństwie (Roebben, 2001: s. 248-274). Od tego czasu wyzwania te nabrały jeszcze bardziej na znaczeniu i złożoności problematyki edukacyjnej. Pedagodzy, idąc śladami Emmanuela Lévinasa, opracowali wspaniałe koncepcje edukacji moralnej, które polegają na potrójnej zdolności do *myślenia*, *odczuwania* i *działania*. W tym kontekście, jak zaznacza Roebben, interesujące byłoby przeprowadzenie badań, w jaki sposób teoria i praktyka mogą się wzajemnie ubogacać w tym zakresie. Chociaż szkoły odgrywają tu tylko podrzędną rolę w nauczaniu kategorii cnót, to jednak mogą tworzyć interesujące powiązania między zachowaniem moralnym a myśleniem etycznym, wskazując przede wszystkim na nauczyciela religii jako wzór do naśladowania (Roebben, 2022: s. 238).

Kolejnym tematem generatywnym według Roebbena jest *narracja*. Kształtowanie tożsamości moralnej i religijnej nie jest możliwe bez adekwatnej interpretacji rzeczywistości świata. Przykłady narracyjne podczas lekcji religii, chociaż nie są oczywiste (Paul Ricœur), to jednak powinny być uczniom oferowane. Historia życiowa uczniów może przecież każdego z nich na swój sposób inspirować lub irytować. Dlatego dydaktyka biblijna jest tu bardzo ważnym instrumentem, ponieważ pomaga spowolnić proces uczenia się i pogłębić go dzięki „alfabetyzacji nadziei” (Baldermann, 1990: s. 370-374). W tym kontekście, należy tu uwzględnić przede wszystkim zagrożenia związane z terroryzmem, zanieczyszczeniem środowiska, katastrofami atomowymi, poważnymi chorobami, utratą bliskiej osoby oraz brakiem stabilnego zatrudnienia. Są to niewątpliwie obszary życia, które wzbudzają największe lęki u współczesnej młodzieży. Dzisiejsza młodzież dorasta w skali globalnej, której szanse na przetrwanie są zagrożone w sposób, jakiego nie doświadczano wcześniej. Ta „alfabetyzacja nadziei” według Ingo Baldermanna oparta na biblijnych doświadczeniach jest do pewnego stopnia rodzajem gramatyki, ale wtedy ma bardziej muzyczny, poetycki lub proroczy charakter. Psalmi dauidowe oferują bogactwo doświadczeń, które nie są obce dzieciom i młodzieży, ponieważ bardzo często są konfrontowani z różnymi sytuacjami życiowymi. Przykłady z psalmów mogą inspirować uczniów do stawiania pytań także w wymiarze istnienia i transcendencji. Nawiązując przykładowo do historii wojennych, pamięci o Holokauście, narracje takie mają edukacyjny wymiar dla uczniów, ponieważ uświadamiają im ambiwalentny świat dobra i zła. W oparciu o takie przykłady można niewątpliwie ukierunkowywać dzieci i młodzież na permanentne działania, aby świat, w którym żyją, stawał się dla nich coraz lepszy (Roebben, 2022: s. 239).

Kolejnym generatywnym tematem w dydaktyce religii, na który wskazuje Roebben, jest *efektywność* (performanz) lekcji religii. Jeśli język podlega zmianie, a kluczowe pytania życiowe uczniów pozostają,

to rodzi się pytanie, co dzieje się z substratem (podłożem) doświadczenia religijnego kryjącym się za językiem, czy on również się zmienia? A jeśli tak, to co można zrobić, aby wzmocnić, przywrócić i rzucić wyzwanie substratowi, aby znów stał się kreatywny? Odpowiedź na to pytanie daje nowe podejście dydaktyczne, reflektowane wyżej, tzw. uczenie się performatywne, które oferuje konkretne doświadczenia z religią, skondensowane w narracji historycznej, a następnie wyjaśnione pojęciowo w formie powszechnej wiedzy religijnej. Istotny jest tu jednak aspekt dotyczący programu kształcenia nauczycieli religii, ponieważ przyszli nauczyciele już nie zawsze wiedzą, jakie doświadczenie religijne kryje się za danym pojęciem. Należy pamiętać przy tym, że w podejściach performatywnych uczniowie są wprowadzani w formy żywej wiary, które im towarzyszą codziennie w świętych miejscach, rytuałach i tekstach biblijnych. To z kolei przyczynia się do inspirujących rozmów na temat tego, jak religia wpływa na rozwój osobowości dzieci i młodzieży (Roebben, 2022: s. 239-240).

Siódmym generatywnym tematem, który według Roebbena odgrywa bardzo ważną rolę w dydaktyce religii, jest kwestia *duchowości*, podstawowych elementów duchowej postawy dzieci i młodzieży wobec życia, jak: zdumienie i pobożność oraz wątpliwości i krytycyzm u młodych ludzi. Jak wyżej podkreślono, doświadczenia religijne uczniów inspirują do bardzo interesujących rozmów i dywagacji na tematy związane z religią. Okazuje się, że obecnie wobec postępujących procesów sekularyzacyjnych tradycyjna wiedza na temat treści religijnych nie może być już traktowana jako coś oczywistego w nowszych programach kształcenia nauczycieli religii. Przemyślenia nad doświadczeniami i horyzontami interpretacyjnymi z perspektywy egzystencji dzieci i młodzieży oraz ich odniesień do transcendencji dochodzi w procesie uczenia się do odkrywania w pewnym sensie „nowej teologii”. Uwzględniając oczywiście ich kryteria rozwojowe i percepcyjne, mogą w pełni uczestniczyć w procesie uczenia się, ponieważ nie są oni tylko odbiorcami teologii, ale także jej twórcami. Należy pamięć-

tać o szczególnym zaufaniu nauczyciela religii do procesu uczenia się, w którym jest inspirowany przez Ducha Świętego, aby doświadczenie i język mogły się rozwijać w tym procesie (Roebben, 2022: s. 240).

Podsumowując tych siedem generatywnych tematów (idei), można wyciągnąć wniosek, iż stanowią one punkty orientacyjne bardzo złożonego spektrum dzisiejszej lekcji religii w szkole. Są one wyraźnie ze sobą organicznie powiązane i mają przełożenie na praktyczny wymiar nauczania. Trzeba naturalnie podzielić stanowisko Roebbena, że te punkty odniesienia powinny być przywrócone do świadomości, aby można było się na nich oprzeć w nauczaniu religii, zwłaszcza po pandemii koronawirusa. Nie znaczy to, że należy zaczynać od zera. Z rewolucji cyfrowej podczas pandemii koronawirusa, zapamięta się szczególnie możliwości w zakresie dostarczania produktów informacyjnych. Szybko można było jednak dojść do wniosku, że kształcenie na odległość jest niewystarczające jako medium dla procesów komunikacyjnych. Lekcja religii, rozumiana jako rozwój osobowości, także w otwartej perspektywie transcendentalnej, odbywa się przede wszystkim w obecności konkretnego drugiego człowieka. Wartościowe informacje mogą być oczywiście przekazywane za pośrednictwem ekranu, ale cenne praktyki, jak te wspomniane wyżej, wymagają jednak procesów poszukiwawczych, które muszą być przeprowadzane wspólnie (w kontakcie bezpośrednim: nauczyciel – uczeń) i na miejscu bardziej niż kiedykolwiek.

Z pewnością w erze postpandemicznej, w której wszyscy zaangażowani (uczniowie, nauczyciele, rodzice, opiekunowie i dyrekcja szkoły) spotykają się ponownie i konfrontują się ze sobą z relevantnymi pytaniami natury egzystencjalnej, na lekcję religii należy spojrzeć bardziej od strony systemowej niż kiedykolwiek – a nawet więcej niż to – przełamując system w kierunku nowej wrażliwości ukierunkowanej na wspólne kształtowanie rzeczywistości (Roebben, 2022: s. 241).

6.2. Pytanie o prawdę w nauczaniu religii

W nauczaniu religii pytanie o prawdę jest bardzo istotne, zwłaszcza w kontekście relatywizowania rzeczywistości, w której żyje współczesny człowiek. Poszukiwanie prawdy nurtuje człowieka od zarania historii ludzkości i w całym swoim osobowym istnieniu jest on ukierunkowany na prawdę. Stawiając pytanie, czym jest prawda, w dyskusjach widać, że pojęcie to obejmuje różnorodność wymiarów, a także poziomów znaczeniowych. W poszukiwaniu prawdy nie można się ograniczyć jedynie do pytania o poprawność naukowych odkryć czy stwierdzeń, ponieważ ma ono również wymiar egzystencjalny. W pytaniach dotyczących na przykład prawdziwego życia czy prawdy o życiu, chodzi o kwestie stylu życia i postawy człowieka – o jego właściwe podejście do samego siebie oraz do innych ludzi, a w końcu o jego stosunek do rzeczywistości jako całości. Jednakże dostrzeganie różnych, konkurujących ze sobą, a częściowo nawet wzajemnie wykluczających się roszczeń do prawdy prowadzi do pytania, czy w ogóle może istnieć prawda i jak można ją znaleźć lub uzasadnić. Z perspektywy indywidualnego stylu życia ludzi, rezygnacja z pytania o prawdę nie odpowiadałaby osobistej odpowiedzialności i godności człowieka, który z istoty dąży do prawdy. W dzisiejszych czasach coraz bardziej uwaga skupia się na innej formie obcowania z prawdą. W życiu publicznym bardzo często dochodzi do manipulacji prawdą, świadomego oszustwa, przekazu fałszywych informacji (Witsch, 2020: s. 3-4).

Manipulacyjne podejście do prawdy nie jest nowe, istniało w historii od zawsze. Nowe są jednak wymiary, w jakich się to dziś odbywa. Należy zwrócić uwagę na prędkość i zasięg, z jakimi dzisiaj w sieciach społecznościowych można świadomie rozpowszechniać fałszywe lub wprowadzające w błąd wiadomości. Postawa wyrażająca się w takich świadomych i mających na celu oszustwo fałszywych zeznaniach w sposób rażąco sprzeciwia się wymaganiu prawdy i szczerości w relacjach międzyludzkich. Takie podejście narusza i lekceważy prawo człowieka do prawdy oraz do zachowania jego godności osobi-

stej. W duchu chrześcijańskiego obrazu człowieka, jak to sformułował Sobór Watykański II, godność ludzkiej osoby zostaje naruszona, gdy pytanie i dążenie do prawdy jest człowiekowi utrudniane lub jest on po prostu świadomie oszukiwany i wprowadzany w błąd.

Na pytanie o prawdę w szkolnym nauczaniu religii należy spojrzeć z różnych perspektyw. Rudolf Englert w swoich analizach wokół pytania o prawdę zastanawia się, jak w obecnych warunkach w ogóle można jeszcze postawić pytanie o prawdę na lekcjach religii. Podejście to rozważa w rozumieniu wiary religijnej jako opcji, tzn. jako nie-przymusowej, ale uzasadnionej decyzji, aby dostrzegać w tym świecie porządek i podstawę do istnienia (Englert, 2020: s. 31-35). Jak podkreśla, właśnie z powodu tego opcjonalnego charakteru otwierają się możliwości i potrzeba, aby nieustannie analizować wiarę pod kątem prawdy i trwałości. Englert, wskazując na wagę lekcji religii w poznawaniu prawdy, nawiązuje do oświadczenia niemieckich biskupów, w którym czytamy: „Lekcje religii w szkole nie mogą stać się miejscem nieformalnej wymiany poglądów, które nie są oceniane pod kątem ich prawdy, lecz jedynie pod względem ich autentyczności”. „Zmaganie o poznanie prawdy” – brzmi to wspaniale refleksyjnie, zaangażowanie, wspólnotowo w dyskursie i „otwarte na przyszłość”. Ale byłoby ono bezsensowne, jeśli nie dałoby się „dojść do rzeczywistej prawdy”. „Pełne poznanie prawdy”, to wielka obietnica! Ale czy można to zrealizować na lekcjach religii i w oparciu o jakie kryteria należałoby odpowiedzieć na pytanie o prawdę, zapytuje Englert? Pytania te stają się jeszcze bardziej skomplikowane, gdy zostają umieszczone w szerszym kontekście socjologii religii. Wtedy staje się jasne, że to, co w przekazie religijnych treści w ramach lekcji religii może być przede wszystkim prawdziwe lub fałszywe, nie jest już dla współczesnych ludzi, w tym również dla osób religijnych, tak ważne. Sposób odbioru i akceptowania treści religijnych uległ zmianie. Zwłaszcza wśród młodszych osób, utożsamianie się z określonym systemem przekonań religijnych lub prawd wiary odgrywa coraz mniejszą rolę (Englert, 2020: s. 31-35).

Badania socjologiczno religijne pokazują, że szczególnie religijnie wrażliwa młodzież często poszukuje bardziej otwartych, wręcz „płynnych” reprezentacji transcendencji, boskości i religijności. Z tego powodu wiara, która przyjmuje formę zobowiązującego wyznania, często nie jest postrzegana jako pomoc w osobistym procesie poszukiwania religijnego, lecz jako narzucenie. I tu pojawia się pytanie, w jakim stopniu poznawanie prawdy jest w ogóle interesujące dla dzisiejszych uczniów? Dlatego też trzeba zastanowić się nad tym, czy przez pracę i wysiłki, gdzie często prywatne interesy górują nad wszystkim, można rzeczywiście dojść do „prawdziwego poznania prawdy”, jak to jest sformułowane w dokumencie biskupów niemieckich o lekcji religii w szkole.

W kontekście przybliżonych tu myśli, warto przytoczyć scenę z materiałem dydaktycznym autorstwa Englerta dla klasy szóstej w jednej ze szkół w Essen. Materiał ten dotyczy właśnie pytania o Boga i nosi tytuł: *Bóg – iluzja czy rzeczywistość?* Projekt ten ma na celu, aby na końcu wszyscy uczniowie, niezależnie od tego, jak się postrzegają, poczuli, że lepiej zrozumieli teologiczny problem. Okazało się, że lekcja przebiegała zupełnie inaczej, niż się spodziewano. Nie udało się naprawdę zaangażować uczniów w intelektualnie wymagającą dyskusję na temat rzeczywistości lub istnienia Boga. Dlaczego nie? Przede wszystkim obraz opinii na temat Boga w tej klasie był znacznie bardziej jednorodny, niż się spodziewano. Wszyscy uczniowie byli zdania, że Bóg z pewnością nie jest tylko iluzją. Grupa ucząca się, pochodząca z uznawanego za trudne środowisko społeczne, w pewnych momentach przypominała krąg modlitewny.

Teraz, aby nie ułatwiać sprawy zwolennikom Boga, wprowadzono do serii lekcji postać komiksową o imieniu „Ferdie Feuerbach”. Ten Ferdie wygłasza krótką przemowę do klasy, w której przedstawia uproszczoną wersję teorii projekcji Feuerbacha. On mówi: Bóg istnieje tylko w waszych wyobrażeniach. Ale co się dzieje? Ferdie staje się w tej klasie niemal postacią budzącą nienawiść i Bóg zostaje zdecydo-

wanie obroniony przeciwko Feuerbachowi. Wyobraźmy sobie teraz, że w pewnym momencie wchodzimy do tej klasy i uczniowie są proszeni o podanie powodów, dla których zgadzają się, lub nie z twierdzeniem „Bóg istnieje”! Okazuje się, że w wielu przypadkach uczniowie nie reagują na to jednak podając powody, lecz istotne są dla nich wyznania. Lina mówi na przykład: „Bóg istnieje, ponieważ każdy ma swoje zdanie, a ja na pewno wierzę w Boga”. A Paula doprowadza to do skrajności i formułuje swoje zdanie: „Bóg istnieje dla mnie, ponieważ po prostu Bóg istnieje dla mnie”. To brzmi na pierwszy rzut oka dość trywialnie. Ma to jednak również głęboką komponentę. W gruncie rzeczy oznacza to, że Bóg nie daje się „obiektywnie” potwierdzić z zewnątrz, lecz jako jednostka można Go doświadczyć tylko wewnętrznie.

Niektórzy uczniowie idą jeszcze dalej w subiektywizacji myśli o Bogu, jak na przykład Fynn, który mówi: „Boga nie trzeba widzieć, wystarczy sobie Go wyobrazić”. Z perspektywy Fynna „wyobrażenie sobie Boga” nie jest więc gorszym sposobem poznania w porównaniu do widzenia, lecz odpowiednią formą poznania Boga. To przypomina nieco słowa żydowskiego filozofa Franza Rosenzweiga, który pisze: „Poprzez to, że dusza [...] wyznaje i świadczy o istnieniu Boga, Bóg [...] zyskuje [...] swoje istnienie”. Oświadczenie takie, jak to Fynna, podkreśla Englert, niemal zawstydziły nas jako konstruktorów tego dzieła, a w każdym razie bardzo skłoniły do refleksji, ponieważ: Czy nie pozostajemy zbyt powierzchowni, gdy religijne pytania, tak jak to zrobiliśmy tutaj, stają się przedmiotem argumentacyjnych za i przeciw: Istnienie Boga – tak czy nie? Czy uczniowie nie odrzucili słusznie założenia, że na takie pytania można udzielić jednej, prawdziwej odpowiedzi, która byłaby ważna dla wszystkich? Z drugiej strony, jeśli w obszarze religijnym mogą istnieć jedynie całkowicie osobiste, indywidualne prawdy, to czy nie powinien każdy wierzyć, że jego wiara jest równie dobra jak każda inna? Czy myśl o prawdzie religijnej nie rozmywa się wtedy w jednolitej szarości indywidualnych objawień prywatnych?

A co powinno się, jeśli nie będzie się trzymać prawdziwości religijnych przekonań, uczyć na lekcjach religii oprócz wiedzy o religiach?

W ocenie wiary religijnej, często spotyka się dwie postawy, na co zwraca uwagę Englert, i wydaje się, że nie można temu zaprzeczyć. Pierwsza postawa sprowadza się do tego, że to w co wierzymy, jest krytycznie postrzegane jako iluzja i po ludzku zrozumiałe, ale racjonalnie właściwie nieakceptowalne podejście, aby dostrzec w tym świecie porządek i podstawowy sens. Druga postawa polega na tym, że to w co wierzymy, jest dogmatycznie rozumiane jako nadprzyrodzony fakt, jako prawda Objawiona, jako pierwsza pewność: na przykład, że Bóg istnieje, że przyjął ludzką naturę w Jezusie Chrystusie, że jest Trójjedyny itd. Ale czy to, o czym mówi nam wiara, można naprawdę rozumieć tylko jako iluzję lub fakt, jako wynalazek lub odkrycie? Czy nie są w rzeczywistości obie perspektywy niezadowolające? Zatem Englert nakreśla jeszcze trzecią możliwość, a mianowicie rozumienie wiary jako opcji.

Postrzeganie wiary jako opcji oznacza traktowanie jej jako jednej z wielu możliwości interpretacji tego świata i naszego w nim funkcjonowania, jako sposobności odczytywania świata i znaczących w nim znaków, sensownych śladów i symboli umożliwiających odkrywanie głębszych znaczeń, za pomocą których można dostrzec przestrzeń rezonansu żywego Boga i z pełną świadomością interpretować rzeczywistość w zupełnie inny sposób. To, co szczególne w opcji Englerta polega na tym, że człowiek decyduje się na nią świadomie, bez żadnych przymuszających argumentów i że do tej decyzji istnieją szanowane alternatywy, ale także w wyraźnym odczuciu, że nie podejmuje się jej całkowicie arbitralnie, lecz że istnieją ku temu bardzo konkretne przesłanki i powody. To jest właśnie ten moment, w którym religia skłania do refleksji, zwłaszcza w warunkach pluralizmu religijnego. I to jest również powód, dla którego potrzebna jest taka oferta edukacyjna, jak lekcje religii w szkole. Stąd też powinniśmy być świadomi znaczenia tego, czy interpretujemy życie w ten, czy inny sposób, a także,

jakie konsekwencje ma moje zrozumienie opcjonalnego charakteru wiary. Czy zatem postrzegam Boga nie jako subiektywną iluzję, ani jako obiektywnie dostępną rzeczywistość, lecz jako tajemnicę świata, jako uosobienie prawdy, która się nam ludziom objawia, ale także pozostaje nam wciąż niedostępna? Można powiedzieć, że kto postrzega wiarę jako opcję, ten wciąż na nowo będzie pytał o prawdę i trwałość tej wiary, nawet jeśli przeczuwa, że w tym życiu nigdy nie otrzyma ostatecznej odpowiedzi (Englert, 2020: s. 31-35).

Wobec przedstawionych wyżej analiz, warto nawiązać do przemówienia Papieża Jana Pawła II podczas trzeciej pielgrzymki do Polski w czerwcu 1987 roku, w którym wyraźnie podkreślił znaczenie prawdy. Można odnieść je zdecydowanie do nauczania religii i środowiska szkolnego w ogóle: „Służąc prawdzie z miłości do prawdy i do tych, którym ją przekazujemy, budujemy wspólnotę ludzi wolnych w prawdzie, tworzymy wspólnotę ludzi zjednoczonych miłością do prawdy i miłością wzajemną w prawdzie, wspólnotę ludzi, dla których miłość prawdy stanowi zasadę jednoczącej ich więzi” (Jan Paweł II, 1987: s. 42). Poszukiwanie i poznanie prawdy musi łączyć się z wiernością Bogu, który jest Prawdą i który pragnie pełnej jedności między ludźmi. Człowiek prawdy nie tworzy, lecz może ją tylko odkrywać. Prawda uznana przez refleksję filozoficzną i prawda Objawienia nie są identyczne, ani też jedna nie czyni drugiej zbędną. Wiara należy do innego porządku niż wiedza filozoficzna, która opiera się na postrzeganiu zmysłowym i doświadczeniu i dla której rozum jest jedynym światłem. Pomimo różnych metod i treści, przedmiotem badań zarówno filozofii, jak i teologii jest ostateczny cel osobistej egzystencji. To nie przypadek, że filozofowie w obliczu faktu śmierci wielokrotnie podejmowali ten problem, a wraz z nim pytanie o sens życia i nieśmiertelność. Nikt nie może uciec od tych pytań, ani filozof, ani zwykły człowiek, a decydujący etap poszukiwań zależy od odpowiedzi na nie: czy możliwe jest osiągnięcie uniwersalnej i absolutnej prawdy. Hipotezy, według Ojca Świętego Jana Pawła II mogą fascynować, ale nie przynoszą satysfak-

cji. W życiu każdego człowieka jest taki moment, w którym – niezależnie od tego, czy się do tego przyznaje, czy nie – odczuwa potrzebę oparcia swojej egzystencji na prawdzie uznanej za ostateczną i dającej mu pewność, która nie podlega już wątpliwościom (Rogowski, 2005).

Filozofia, która oznacza „umiłowanie mądrości”, ma bezpośredni udział w formułowaniu pytania o sens życia i w poszukiwaniu odpowiedzi na nie oraz ukazuje na różne sposoby i w wielu formach, że pragnienie prawdy stanowi nieodłączny element ludzkiej natury (Lauster, 1987, Nowak, 2016: s. 572-575). Zarówno na Wschodzie, jak i na Zachodzie filozofia wywarła silny wpływ na ukształtowanie i rozwój kultur, w których żyje człowiek, jak również na sposoby pojmowania egzystencji. W encyklice Papieża Jana Pawła II *Fides et ratio*, czytamy, że „każdy naród posiada bowiem swoją pierwotną, oryginalną mądrość, stanowiącą prawdziwy skarb kultury, która dąży do wyrażenia się w sposób dojrzały także w formach ściśle filozoficznych. Prawdziwość tego stwierdzenia potwierdza fakt, że pewną podstawową formę wiedzy filozoficznej, istniejącą także w naszej epoce, spotykamy nawet w postulatach, którymi inspirowane jest prawodawstwo różnych krajów oraz prawo międzynarodowe określające reguły życia społecznego” (FR nr 3). W niniejszej encyklice Jan Paweł II kontynuuje tę myśl, skupiając się na zagadnieniu samej *prawdy* oraz na jej *fundamencie* w relacji do *wiary*. W okresie szybkich i złożonych przemian, zwłaszcza młode pokolenie może czuć się pozbawione autentycznych punktów odniesienia. Dlatego też potrzeba odpowiedniego fundamentu, na którym można zbudować życie osobiste i społeczne (Kwieciński, 1990: s. 5-11; Kwieciński, 2004: s. 42-66).

W refleksji pedagogicznoreligijnej warto zatem odwoływać się do filozofii, która ze względu na swą wielką odpowiedzialność za kształtowanie myśli i kultury winna nieustannie wzywać do szukania prawdy (Rogowski, 2000: s. 51-63). Kiedy mówimy o różnych formach prawdy, warto wskazać, że najliczniejsze są te, które opierają się na bezpośrednio dostępnych dowodach lub które można potwier-

dzić eksperymentalnie. Są to prawdy występujące w życiu codziennym i w badaniach naukowych. Prawdy filozoficzne znajdują się na innym poziomie, a człowiek dochodzi do nich za pomocą spekulatywnego rozumu. W końcu istnieją prawdy religijne, które do pewnego stopnia mają swoje korzenie w filozofii. Są one zawarte w odpowiedziach, jakich różne tradycje religijne udzielają na fundamentalne pytania. To naturalne, że każdy człowiek ma swoje własne koncepcje filozoficzne, które kształtują jego życie. W ten czy inny sposób kształtuje swój światopogląd i udziela sobie odpowiedzi na pytanie o sens własnego życia.

Jak podkreśla Ojciec Święty Jan Paweł II, człowiek znajduje się na ścieżce poszukiwań, której nie można zakończyć ludzkimi wysiłkami: Szuka prawdy i szuka osoby, której może się zwierzyć. Wiara chrześcijańska prowadzi ludzi do uczestnictwa w tajemnicy Chrystusa, który jest prawdą. W swoich rozważaniach filozoficznych Jan Paweł II bardzo często odwołuje się do myśli św. Tomasza z Akwinu, który nie zapomina, że istnieją dwie komplementarne formy poznania: mądrość filozoficzna, która opiera się na zdolności rozumu do zgłębiania rzeczywistości w granicach wyznaczonych przez jej naturę, oraz mądrość teologiczna, która opiera się na Objawieniu i zgłębia treść wiary, wnikając w tajemnicę samego Stwórcy (Rogowski, 2005). Jeśli przypomnimy sobie nauczanie Jana Pawła II, lepiej zrozumiemy, dlaczego Magisterium Kościoła wielokrotnie podkreśla zalety myśli św. Tomasza z Akwinu i przedstawia go jako przewodnika i wzór dla wszystkich poszukiwaczy prawdy. W jego rozważaniach bowiem wymagania rozumu i moc wiary łączą się w najwznioślejszej syntezie, jaką kiedykolwiek stworzyła ludzka myśl.

Orędzie powierzone Kościołowi bierze początek z samego Boga (2 Kor 4,1-2). Wiedzy, którą pragnie przekazać człowiekowi, Kościół nie uzyskał w drodze samodzielnych przemyśleń, choćby najwznioślejszych, ale dzięki przyjęciu z wiarą słowa Bożego (1 Tes 2,13). Najgłębsza prawda o Bogu i o zbawieniu człowieka, jak naucza Sobór Watykański II, jasnieje w osobie Jezusa Chrystusa, który jest zarazem

pośrednikiem i pełnią całego Objawienia (DV nr 2). Prawda, którą Bóg powierzył człowiekowi, objawiając mu samego siebie i swoje życie, jest wpisana w czas i historię. Konstytucja *Dei Verbum* stwierdza to w bardzo wymownych słowach: „Skoro zaś już wielokrotnie i na wiele sposobów Bóg mówił przez Proroków, «na koniec w tych czasach przemówił do nas przez Syna» (por. Hbr 1,1-2). Zesłał bowiem Syna swego, czyli Słowo odwieczne, oświecającego wszystkich ludzi, by zamieszkał wśród ludzi i opowiedział im tajemnice Boże (por. J 1,1-18). Jezus Chrystus więc, Słowo Wcielone, «człowiek do ludzi» posłany, «głosi słowa Boże» (por. J 3, 34) i dopełnia dzieła zbawienia, które Ojciec powierzył Mu do wykonania (por. J 5, 36; 17, 4). Dlatego Ten, którego gdy ktoś widzi, widzi też i Ojca (por. J 14,9), przez całą swoją obecność i okazanie się przez słowa i czyny, przez znaki i cuda, zwłaszcza zaś przez śmierć swoją i pełne chwały zmartwychwstanie, a wreszcie przez zesłanie Ducha prawdy, objawienie doprowadził do końca i do doskonałości” (DV nr 4). Trzeba jednak pamiętać, na co wskazuje wyraźnie encyklika *Fides et ratio*, że Objawienie pozostaje pełne tajemnic i idąc za nauczaniem Soboru „Bogu objawiającemu należy okazać «posłuszeństwo wiary»” (DV nr 5).

Człowiek z gruntu rzeczy nie opiera swego życia na czymś nieokreślonym, na niepewności albo na kłamstwie, gdyż takie życie byłoby nieustannie nękane przez lęk i niepokój. Człowieka zatem można określić jako *tego*, który szuka prawdy i dąży do jej poznania. Dlatego jest nie do pomyślenia, aby poszukiwanie tak głęboko zakorzenione w ludzkiej naturze było całkowicie bezcelowe i pozbawione sensu. Już sama zdolność poszukiwania prawdy i stawiania pytań podsuwa pierwszą odpowiedź. Pragnienie prawdy jest tak głęboko w sercu człowieka, że gdyby musiał się go wyrzec, prowadziłoby to do kryzysu egzystencjalnego. Stąd też w refleksji dotyczącej edukacji szeroko pojętej relevantny jest jej rozwój egzystencjalno-kognitywny, zwłaszcza w kontekście nabierającego na znaczeniu pluralizmu społecznego

i religijnego w jednoczącej się Europie oraz konstruktywnych dyskusji pedagogicznoreligijnych (Michalski, 2004).

Obecnie zauważa się, że jednym z najbardziej znamiennych aspektów wielu perspektyw poznawczych, również pedagogicznoreligijnych, jest „kryzys sensu” (Michalski, 2004). W przezwyciężaniu tego kryzysu trzeba zwrócić uwagę na wartości, które pełnią wiele znaczących funkcji w życiu człowieka. Wartości będące niewątpliwie azymutem orientacji życiowych, nadają sens i kierunek myśleniu, preferencjom, dokonywanym wyborom i sposobom działania, jakie człowiek podejmuje w ciągłym doskonaleniu siebie. W konsekwencji tylko w oparciu o mocny i ściśle określony fundament aksjologiczny realizuje się sens jego życia (Baniak, 2019: s. 14-19; Zemło, 2018: s. 41).

Trzeba pamiętać, że różne wizje pedagogiczne implikują ideę obrazu człowieka. Odnosi się to do możliwości inicjowania procesów edukacyjnych i rozwojowych, a także do nieuniknionej dialektyki w procesie humanizacji społeczeństw. Należy wykluczyć tu naiwne interpretacje, a zamiast tego dostrzec szanse i zagrożenia we wszystkich tych procesach. Wizje pedagogiczne, postrzegane zarówno retrospektywnie, jak i prospektywnie, wydają się również mieć nieodłączny potencjał, który może i powinien być wykorzystywany przez współczesnych badaczy społecznych i humanistycznych, na przykład poprzez przekraczanie granic, przypominanie zapomnianych dyskursów i otwieranie nowych horyzontów poprzez myślenie interdyscyplinarne, a nawet transdyscyplinarne, nie ignorując krytycznego, edukacyjnego i społeczno-politycznego osadzenia horyzontów otwartych w tym kontekście (Stroß, Carlsburg, 2021: s. 15-21).

Warto tu jednak przywołać wypowiedź Ojca Świętego Jana Pawła II, który twierdzi, że fragmentaryzacja wiedzy sprawia wiele trudności w poszukiwaniu sensu i „jest to zjawisko jeszcze bardziej dramatyczne – w tym gąszczu informacji i faktów, wśród których żyjemy i które zdają się stanowić samą treść życia, wielu zastanawia się, czy ma jeszcze sens samo pytanie o sens. Wieleś teorii, które prześcigają się

w próbach rozwiązania tego problemu, a także różne wizje i interpretacje świata i ludzkiego życia pogłębiają tylko tę zasadniczą wątpliwość, która łatwo może stać się źródłem sceptycyzmu i obojętności albo też różnych form nihilizmu. W konsekwencji, podkreśla dalej Papież, „duch ludzki zostaje często opanowany przez jakąś bliżej nie określoną formę myślenia, wiodącą go do jeszcze większego zamknięcia się w sobie, w granicach własnej immanencji, bez żadnego odniesienia do transcendencji. Filozofia, która nie stawiałaby pytania o sens istnienia, byłaby narażona na poważne niebezpieczeństwo, jakim jest sprowadzenie rozumu do funkcji czysto instrumentalnych oraz utrata wszelkiego autentycznego zamiłowania do poszukiwania prawdy” (FR nr 81). [...] „Filozofia, która podważałaby możliwość istnienia ostatecznego i całościowego sensu, byłaby nie tylko nieprzydatna, ale wręcz błędna” (FR nr 81).

Prawda jako światło ludzkiego rozumu – kwestia ta jest bardzo istotna zwłaszcza w kontekście zdobywania wiedzy przez uczniów podczas szkolnej lekcji religii, ponieważ należy ona do sfery ludzkiego ducha i jej poszukiwanie powinno być podstawowym celem, szczególnie w obliczu narastającego relatywizmu, jaki dzisiaj przeżywa Europa. Również Papież Benedykt XVI, mówiąc o kryzysie współczesnej edukacji, zaznacza, iż relatywizm postrzegany jest jako pewnego rodzaju dogmat. Dochodzi do tego, że społeczeństwo żyjące w kulturze relatywizmu, czyni z niego bardzo często wartość nadrzędną. W encyklice *Caritas in veritate* Papież zwraca szczególną uwagę na znaczenie znajomości prawdy o człowieku w procesie edukacji. „Prawdy trzeba szukać, znajdować ją i wyrażać w «ekonomii» miłości, a miłość z kolei musi być pojmowana, uwierzytelniana i wprowadzana w życie w świetle prawdy. W ten sposób nie tylko przysłużymy się miłości, oświeconej przez prawdę, ale przyczynimy się do uwiarygodnienia prawdy, ukazując jej moc nadawania autentyczności i przekonywania w konkretności życia społecznego. Nie jest to bez znaczenia dzisiaj, w kontekście społecznym i kulturowym relatywizującym prawdę, często nie liczącym się z nią i jej niechętnym” (CV nr 2).

Trzeba tu wyraźnie zaznaczyć, że brak światła wiary przyczynia się do powstawania różnych wątpliwości, z pytaniem o sens ludzkiego życia włącznie. Wobec takich zjawisk wszystkie podmioty wychowawcze, poczynawszy od rodziny, stoją przed ogromnym wyzwaniem, inaczej bowiem zauważalny kryzys wychowania może spowodować dalsze załamanie się podstawowych wartości. Dlatego Kościół, jak podkreśla dalej Benedykt XVI: „musi wypełniać w każdym czasie i okolicznościach misję prawdy na rzecz społeczeństwa na miarę człowieka, jego godności i powołania. Bez prawdy wizja życia staje się empiryczna i sceptyczna, niezdolna wznieść się ponad *praxis*, ponieważ nie szuka wartości – a czasem nawet znaczenia – które pozwoliłyby ją ocenić i ukierunkowywać. Wierność człowiekowi wymaga *wierności prawdzie*, która jako jedyna *gwarantuje wolność* (por. J 8, 32) i *możliwość integralnego rozwoju ludzkiego*. Dlatego Kościół jej szuka, niezmordowanie głosi ją i rozpoznaje, gdziekolwiek się pojawia. Tej misji prawdy Kościół nie może się wyrzec. Jego nauka społeczna stanowi szczególnie element tego głoszenia: jest ona służbą prawdzie, która wyzwala. Otwarta na prawdę, niezależnie od tego, z jakiego źródła wiedzy pochodzi, nauka społeczna Kościoła przyjmuje ją, scala w jedno fragmenty, w jakich często ją odnajduje i ją wyraża we wciąż nowym życiu społeczności ludzi i narodów” (CV nr 9).

Obserwując postępujący relatywizm moralny w polskim społeczeństwie, zwłaszcza wśród młodzieży, kard. Zenon Grocholewski zwrócił uwagę na bardzo istotną kwestię w wychowaniu do prawdy, mianowicie, że problem leży w niedostatecznym zaangażowaniu się podmiotów edukacyjnych na rzecz jej poszukiwania i poznania. Dlatego też należy uczyć się żyć według prawdy i uznać ją jako imperatyw moralny. Poszukiwanie prawdy nie jest tylko jednym z koniecznych elementów dojrzałości człowieka, ale stoi ono w centrum tego, co ludzkie w ogóle i dotyczy zarówno życia indywidualnego, jak i społecznego (Grocholewski, 2010: s. 79-80; Rogowski, 2005: s. 203-218).

Błogosławiony ksiądz Jerzy Popiełuszko, którego 40 rocznicę męczeńskiej śmierci uczczono w podniosłej religijnej atmosferze 19 października 2024 roku, wzywał wszystkich do zachowania wierności prawdzie: „Tylko ten może zwyciężyć zło, kto sam jest bogaty w dobro, kto dba o rozwój i ubogacenie siebie tymi wartościami, które stanowią o ludzkiej godności dziecka Bożego. Pomnażać dobro i zwyciężać zło, to dbać o swoją ludzką godność. Życie trzeba godnie przeżyć, bo jest tylko jedno! Trzeba dzisiaj bardzo dużo mówić o godności człowieka, aby zrozumieć, że człowiek przerasta wszystko, co może istnieć na świecie, prócz Boga. Przerasta mądrość całego świata. Zachować godność, by móc powiększać dobro i zwyciężać zło, to pozostawać wewnętrznie wolnym, nawet w warunkach zewnętrznego zniewolenia, pozostać sobą w każdej sytuacji życiowej. Zwyciężać zło dobrem, to zachować wierność prawdzie” (19 października 1984 – przesłanie z ostatniego kazania).

Warto też podkreślić, że były prezydent USA Donald Trump poinformował w mediach społecznościowych o spotkaniu w Chicago z bratankiem księdza Jerzego Popiełuszki – Markiem, który wręczył prezydentowi książkę z kazaniami duchownego oraz „inne piękne pamiątki upamiętniające życie tego niezwykłego człowieka o heroicznych cnotach”. Trump podkreślił, że to „prawdziwie wielki katolicki kapłan, który w latach 80. był źródłem ogromnej duchowej siły dla polskiej Solidarności, a nawet całego narodu polskiego”. W dokumencie upamiętniającym rocznicę można przeczytać między innymi, że „w swoim męczeństwie ksiądz Jerzy przyczynił się do obalenia komunizmu w Europie i wyzwolenia nie tylko swoich rodaków, ale także milionów ludzi we wszystkich zniewolonych krajach Europy, w tym wielu odważnych duchownych, kapelanów i świeckich, którzy odmówili zgięcia kolan przed złowrogimi kłamstwami i oszustwem marksizmu”.

„Każdy patriota, każdy miłośnik wolności, każdy badacz historii i każda dusza wiary, która chce zrozumieć, w jaki sposób ateistyczny komunizm został pokonany w Europie i jak zło zwyciężać dobrem,

powinien pamiętać imię i pielęgnować nieśmiertelną historię księdza Jerzego Popiełuszki”. Swoim męczeństwem błogosławiony ksiądz Jerzy Popiełuszko dał świadectwo prawdzie, czego wyrazem są też wypowiedziane przez niego słowa: „Najważniejsze w procesie wyzwolenia człowieka i narodu jest przezwyciężenie strachu... Boimy się cierpienia. Boimy się utraty wolności lub naszej pracy. A wtedy działamy wbrew naszemu sumieniu, dusząc prawdę. Możemy pokonać strach tylko wtedy, gdy zaakceptujemy cierpienie w imię większej wartości. Jeśli prawda stanie się dla nas wartością godną cierpienia i ryzyka, to pokonamy strach” (Źródło: niezalezna.pl, truthsocial.com).

W nauczaniu religii w szkole, reflektując zagadnienie prawdy należy odwoływać się do Objawienia Bożego i korzystając z hermeneutyki biblijnej można uczniom poruszane kwestie bliżej wyjaśnić. Takie podejście wynika z prostej listy ważnych wersetów dotyczących tematu prawdy. Bóg wysoko ceni uczciwość i prawdę, traktując je jako integralną część naszego życia i wierności wobec Niego. Prawo możeszowe nakazuje, aby lud Boży nie kłamał ani nie oszukiwał siebie nawzajem (Kpł 19,11), ani nie składał fałszywych świadectw o innych (Wj 20,16). Psalmista opisuje osobę, której styl życia jest nienaganny i sprawiedliwy, jako kogoś, kto mówi prawdę z serca (Ps 15, 2). Nowy Testament odzwierciedla to, łącząc uczciwość i prawdę z nowym życiem wierzącego w Chrystusie (Kol 3, 9). Jedną z pierwszych manifestacji wierzącego, który zrzuca z siebie starego człowieka i przyjmuje nowego w Chrystusie, jest zobowiązaniem do uczciwości (Ef 4, 24-25). Cnota uczciwości opiera się ostatecznie na charakterze Boga – to znaczy, powinniśmy być uczciwi, ponieważ Bóg jest uczciwy. Bóg nigdy nie kłamie, jak mówi Biblia (Tyt 1, 2), a zarówno Jezus, jak i Duch Święty są określani jako prawda (J 14, 6; 16,13). Również słowo Boże nazywane jest prawdą. (Ps 119,142, J 17,17).

Analizując przytoczone przykłady biblijne pod względem teologicznym, uczciwość jest cnotą, ponieważ jest zakorzeniona w naturze Boga, tak jak wszystkie cnoty. Starożytni Grecy, na czele z Arystotele-

sem i stoikami, potem w chrześcijaństwie św. Augustyn, św. Grzegorz Wielki czy wreszcie św. Tomasz z Akwinu i inni, sformułowali koncepcję adekwatnego wychowania, będącego zmierzaniem do ideału cnoty. Obecnie słowo „cnota” znowu zaczyna być zauważane, chociaż do pełnej jego rehabilitacji jeszcze daleko (Mróz, 2007: s. 74-79). Wiele w tym kierunku zrobił Max Scheler, wydając książkę pod znamennym tytułem: „Zur Rehabilitierung der Tugend” (Scheler, 1950).

Według św. Tomasza z Akwinu – prawdomówność jest cnotą, gdyż przekaz prawdy jest czynnością dobrą, a cnota jest sprawnością, która czyni dobrym tego, kto ją posiada i sprawia, że jego działanie jest dobre. Dlatego powinniśmy cenić prawdę i wierzyć, że rzeczy są takie, jakie są naprawdę. Mówienie prawdy to zasada moralna, której należy przestrzegać, ponieważ Bóg jest uczciwy, a my jesteśmy wezwani, aby Go naśladować. Bóg nakazuje ludziom również mówić prawdę, przede wszystkim w przykazaniach zawartych w Dekalogu, które zostały zapisane w Księdze Wyjścia: „Nie będziesz mówił fałszywego świadectwa przeciwko swemu bliźniemu” (Wj 20,16) oraz w Księdze Kapłańskiej, gdzie jest to potwierdzone: „Nie będziecie się nawzajem okłamywać” (Kpł 19,11). Przysłowia mówią nam, że mówienie prawdy w dłuższej perspektywie prowadzi do najlepszych rezultatów: „Słowa prawdziwe trwają na wieki, ale język kłamliwy trwa tylko chwilę” (Prz 12,19). A zatem należy wyraźnie podkreślić, że mówienie prawdy jest biblijną normą we wszystkich obszarach codziennego funkcjonowania człowieka, a w nauczaniu religii orientacja uczniów wokół tematu prawdy powinna być jednoznaczna.

W tym bardzo ważnym temacie, jednym z najważniejszych, bez względu na to, jak na tę kwestię spojrzymy, biblijne oczekiwanie jest takie, że mówimy prawdę. Szczerość jest przede wszystkim cnotą, ponieważ jest zakorzeniona w naturze Boga, tak jak wszystkie cnoty. Mówienie prawdy jest zasadą moralną, której należy przestrzegać, ponieważ Bóg jest prawdą, a my chcemy mieć bliską relację z Bogiem. Jedynym sposobem, aby zbliżyć się do prawdy, jest bycie szczerym,

niezakłamanym. Inaczej mówiąc, Boże prawo nie tylko nakazuje – Bóg mówi nam, abyśmy mówili prawdę – ale także opisuje – Bóg określa siebie jako prawdę. Jeśli prawa Boże są dla nas postrzegane jako opis tego, jak zostaliśmy stworzeni, aby być w relacji z Nim i ze sobą nawzajem, to oszustwo zaprzecza naszemu człowieczeństwu, naszej godności i redukuje nas do mniej niż to, do czego Bóg nas stworzył, i szkodzi nam samym oraz innym. Podstawową postawą ludzkiej wiary jest: „Bądźmy prawdziwi w miłości, by wszystko rośło ku temu, który jest Głową, ku Chrystusowi” (Ef 4, 15). „Nie możemy niczego dokonać przeciwko prawdzie, lecz [wszystko] dla prawdy” (2 Kor 13, 8).

Papież Benedykt XVI w swojej ostatniej adhortacji *Ecclesia in Medio Oriente* pisze: „Dobrze wiemy, że prawda poza Bogiem nie istnieje jako «sama w sobie». Byłaby wówczas bożkiem. Prawda może się rozwijać tylko w inności, która otwiera na Boga, która pozwala poznać swoją odmienność poprzez moich braci w człowieczeństwie i w nich. Dlatego niewłaściwe jest twierdzenie w sposób wykluczający: «posiadam prawdę». Prawda nie jest czyjąś własnością, lecz zawsze jest darem, który wymaga wysiłku do coraz głębszego przyswajania prawdy. Prawdę można poznawać i żyć nią tylko w wolności, dlatego nie możemy narzucić prawdy drugiej osobie; objawia się ona tylko w spotkaniu, które przenika miłość” (EMO nr 27).

Poznanie i głoszenie prawdy o Chrystusie, to niewątpliwie wyzwanie dla nauczycieli religii i wszystkich środowisk wychowawczych. Przekazywanie treści dotyczących wiary i prawdy to dzisiaj nadrzędny cel nauczania religii w przestrzeni szkoły.

6.3. Polityczny wymiar nauczania religii

W literaturze niemieckojęzycznej i nie tylko podkreśla się, że lekcja religii w szkole ma wymiar polityczny i powinna być polityczna. Jest wciągnięta w polityczne relacje władzy, a także ma niezamierzone konsekwencje polityczne. Jeśli jest to świadomie przemyślane, naucza-

nie religii może być zorganizowane w taki sposób, że przyczynia się do edukacji demokratycznej. Jest to szczególnie skuteczne, jeśli promuje edukację religijną i otwiera pozycjonowanie związane z religią. Te podstawowe tezy są rozwijane i omawiane w dialogu z historią pedagogiki religii i innymi dyscyplinami akademickimi, jak dydaktyka polityczna (Herbst, 2022). Ich docelową perspektywą jest konkretna praktyka nauczania: w jaki sposób można zajmować się tematami religijnymi w sposób politycznie refleksyjny? Jak lekcje powinny reagować na populistyczne komentarze? I jaką rolę odgrywają ruchy społeczne, projekty i działania w programie nauczania religii, którego wymiar polityczny jest świadomie odzwierciedlany i kształtowany?

Niezbędną cechą nauczania religii powinna być edukacja obywatelska. Takie kategorie, jak: poczucie odpowiedzialności, swobody obywatelskie, media, zaangażowanie, uczestnictwo, globalizacja, cyfryzacja, tolerancja, konsensus, godność ludzka, normy, migracja, wartości, prawa człowieka, demokracja, Europa, ustawa zasadnicza (konstytucja), można znaleźć na okładce broszury ISB (*Das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung*, München) poświęconej ogólnej koncepcji edukacji obywatelskiej w bawarskich szkołach. Wybór ilustruje wiele sposobów, jak edukacja obywatelska może być postrzegana w kanonie przedmiotów szkolnych, a wynika to z faktu, że jest ona jednym z 15 obowiązkowych celów edukacyjnych i interdyscyplinarnych. Nie jest to z pewnością wyczerpująca prezentacja wszystkich ważnych aspektów i tematów. Przedmiot lekcji religii jest również w to zadanie włączony. Uczniowie powinni zajmować się etycznymi uzasadnieniami i interpretacjami działań politycznych oraz przyswajać sobie demokratyczne wartości i postawy, które reprezentują, żyją nimi i w razie potrzeby również ich bronić (Faßbender, 2021).

Aby zdefiniować warunki wstępne niezbędne do uczestnictwa w życiu politycznym i społecznym, a tym samym zadań i celów edukacji obywatelskiej, konieczne jest najpierw scharakteryzowanie tego pojęcia. Politykę można rozumieć jako przestrzeń, w której społeczeń-

stwo organizuje procesy wspólnotowe i społeczne niezbędne do jego współistnienia. Opisuje ona daną podstawę działania i ramy orientacji, w których zachodzą procesy negocjacji społecznych. Z jednej strony są to konstytucja, państwo, system polityczny i instytucje, ale także kultura polityczna jako niepisana konstytucja, która definiuje „politycznie istotne wartości, zachowania i ogólną orientację społeczeństwa” (Faßbender, 2021). Polityka opisuje materialny wymiar, tj. konkretne inicjatywy polityczne lub cele, które mają zostać osiągnięte. Wobec tego ważne jest, aby rozważyć te problemy społeczne, które są przedmiotem debaty politycznej. Obejmuje to również różne opracowywane programy, zazwyczaj oparte na interesach i wartościach, które odzwierciedlają wiele możliwych alternatyw. Ostatecznie chodzi o kwestie wyboru preferowanego wariantu. W ramach tego procesu różne podmioty wprowadzają w życie swoje podejścia w celu rozwiązywania problemów. Czyniąc to, mogą polegać na legitymizacji, szukać kompromisów i próbować osiągnąć decyzje większościowe lub dojść zwyczajnie do konsensusu. Odbyna się to przy użyciu „różnych zasobów władzy”, takich jak „władza społeczna i ekonomiczna”, rozgłos, prestiż, pieniądze, potencjał gróźb i publicznie skuteczne podstawy legitymizacji” (Faßbender, 2021).

W zakresie kształcenia politycznego uczniów, zadania szkoły odnoszą się również do nauczania religii. Dlatego pedagogika religii powinna stawiać pytanie, jaki wkład może wnieść w osiągnięcie tego transdyscyplinarnego celu edukacyjnego i wychowawczego. W tym miejscu należy jednocześnie wyjaśnić, dlaczego kształcenie polityczne jest nie tylko zadaniem podejmowanym z zewnątrz, ale także jest uzasadnione co do treści i celów nauczania religii i jakie priorytety procesów kształcenia politycznego należy w tym nauczaniu uwzględnić. Warto przywołać tu wypowiedź Karla Gabriela, który mówi o pluralizacji społecznych podsystemów, jak religia, sztuka, gospodarka, polityka i nauka, o wertykalnej różnorodności poziomów rzeczywistości społecznej oraz o pluralizacji form kodu kulturowego (Gabriel, 2005: s. 21-30).

Bernhard Grümme twierdzi, że nic w ostatnim czasie nie wpłynęło na debaty wokół nauczania religii tak dynamicznie, jak ich polityczne i edukacyjne podejście. Nie tylko to, że nauczanie religii stało się sporem wewnątrz Kościoła, w szczególności w sporze na temat lekcji religii konfesyjno-kooperacyjnej np. w NRW (*North Rhine-Westphalia*), na podstawie którego różne stanowiska profilowały się i oddzielały od siebie. Również politycznie staje się coraz bardziej oczywiste, że rozbieżne stanowiska polityczne wpływają na podejście do nauczania religii. Z drugiej strony wykształcenie religijne świadczy o dynamice politycznej. Czy to z punktu widzenia krytycznie emancypacyjnej pedagogiki religii (Herbst, 2022; Herbst 2023), czy to z perspektywy politycznej, która lokalizuje nauczanie religii w kontekście walki o demokrację i demokratyczne formy życia, nie podważając naturalnie korelacji mistyki i polityki (Grümme, 2023).

W tym wszystkim jedno staje się w każdym razie jasne, że nauczanie religii w szkole jest uzasadnione politycznie, społecznie i cywilno-religijnie. Koncepcja Grümme lekcji religii odpowiada zarówno teoretycznemu spektrum edukacyjnemu, procesom współczesności, jak i politycznemu profilowi wiary chrześcijańskiej. Trzeba wyraźnie zaznaczyć, że chrześcijaństwo wnosi więcej niż ogólny wkład w politykę. W teorii chrześcijaństwo wpływa na demokrację poprzez ewangeliczne przesłanie dotyczące sprawiedliwości, wyzwolenia, współczucia, walki z uciskiem i zaangażowanie na rzecz pokoju oraz tych, którzy nie mają głosu w społeczeństwie. W rezultacie wiara chrześcijańska nie może być upolityczniona, ale powinna ujawniać się w swoim krytycznym stosunku do społeczeństwa i ideologii, nie dając się przy tym zawłaszczyć, aby nie straciła swojej siły. Dokładnie wtedy chrześcijaństwo w sensie publicznej religii aktywnie uczestniczy w dyskursywnej konfrontacji dotyczącej podstawowych orientacji, wartości i praktyk z różnymi światopoglądami, religiami i polityką (Grümme, 2009).

Z politycznego wymiaru wiary chrześcijańskiej wynika, że lekcja religii ma wewnętrznie uzasadnione zainteresowanie nauką

o polityce. W przeciwieństwie do głównych przedmiotów edukacji obywatelskiej, nauczanie religii wnosi do dyskursu na temat kwestii społecznych inny punkt widzenia, ponieważ nie tylko rozpatruje je z perspektywy podstaw działania rozumianych w wymiarze politycznym oraz społecznego kontekstu, ale w szczególny sposób z punktu widzenia Ewangelii – zawartej w niej chrześcijańskiego przesłania. Treści politycznego uczenia się, podobnie jak w przypadku edukacji politycznej, są uzależnione od tego, co jest aktualnie istotne społecznie. Tutaj pedagogika religii może skorzystać z zasług wzmiankowanej dydaktyki korelacyjnej, która łączy wiarę i doświadczenie, tradycję oraz subiektywny świat życia. Nauka religii ma na celu umożliwienie uczącym się zastosowania podstawowej wiedzy religijnej w odniesieniu do pytań i wyzwań życia osobistego i społecznego.

Dla nauczania religii w wymiarze politycznym istotne jest, aby nie została ona narażona na niebezpieczeństwo, że wszystkie problemy społeczne będą rozpatrywane z perspektywy przesłania Jezusa w sensie nauki społecznej, która skupia się jedynie na relacjach międzyludzkich i indywidualnym działaniu. Polityczny wymiar nauczania religii leży raczej w analizie odpowiednich mechanizmów na poziomie polityki. Przedmiot lekcji religii powinien opierać się na modelu kompetencji strukturalnych nauczania związanego z procesem: postrzegać, rozumieć, komunikować, oceniać, tworzyć i uczestniczyć, ponieważ kryteria te można bez trudności pogodzić z kluczowymi kompetencjami edukacji politycznej. Szczególnie w kontekście kompetencji uczestnictwa wyraźnie widać, że nauczanie religii dąży do spotkania i konfrontacji z strukturami i systemami społecznymi i politycznymi. Ten udział ma na celu przyswojenie, kształtowanie i dalszy rozwój sensownych i odpowiedzialnych możliwości działania w tychże strukturach i systemach. Opiera się on również na wyobrażeniu komunikowalności i sensowności uczestnictwa. Warunkiem umożliwienia uczestnictwa jest sprawiedliwość w rozumieniu równego i odpowiedzialnego współudziału oraz współtworzenia takiego procesu. Decydujące dla

nauczania religii jest stanowisko, z którego patrzy się na struktury i procesy społeczne oraz polityczne (Grümme, 2009).

Zaangażowanie Kościołów chrześcijańskich i ich członków w kwestie społeczne nie ogranicza się do indywidualnej lub zorganizowanej dobroczynności i opieki, zawsze chodzi w tym o sprawiedliwe struktury. „Jeśli chcesz kochać Boga i bliźniego, nie możesz zostawiać polityki na zewnątrz! Jeśli ktoś jest w potrzebie, muszę zapytać, jak można tę potrzebę przezwyciężyć”, podkreśla Heinrich Bedford-Strohm, przewodniczący Rady EKD, w czasopiśmie „Chrismon” (listopad 2013). Chrześcijaństwo motywuje zatem również do podejmowania działań społecznych i politycznych w społeczeństwie, na co zwrócono uwagę już wyżej. Chociaż związek między chrześcijańskim charakterem a zaangażowaniem politycznym nie może być określony ilościowo, warto postawić pytanie, czy wysoki odsetek chrześcijan w obecnych rządach krajowych w Europie to przypadek. Zapewne nie można tak sądzić (Dutzmann, 2015).

Po stronie kościelnej zaangażowanie polityczne jest niezwykle różnicowane i czasami również polifoniczne. „Z kilkoma wyjątkami, jak wyraził to Nikolaus Schneider, były przewodniczący Rady EKD. Słowo Boże nie daje nam politycznych instrukcji działania. Ewangelia działa jak kompas, a nie jak nawigacja!” Zadaniem biur, które funkcjonują w Brukseli oraz w siedzibach rządów krajowych, jest ciągle zwracanie uwagi decydentów politycznych na ten kompas. Służba ta jest zobowiązaniem na trzech poziomach. Po pierwsze, chodzi o bycie Kościołem w polityce – z nabożeństwami, opieką duszpasterską, wydarzeniami edukacyjnymi i wieloma innymi. Po drugie, móc wpływać na kształtowanie opinii politycznej i konsekwentnie wprowadzać na agendę perspektywę słabszych i najbardziej bezbronnych. Wreszcie, zapewniać ochronę instytucjonalnych interesów Kościoła. W szczególności przedstawiciele ci zabierają głos, gdy dostrzegają nieporozumienie w relacjach między państwem a Kościołem – zgodnie z ustawą za-

sadniczą państwo, które jest neutralne pod względem ideologicznym, ma neutralność wspierającą wobec Kościołów (Dutzmann, 2015).

Trzeba też podkreślić w kontekście powyższych analiz, że wkład chrześcijaństwa we wspieranie współczesnej społeczności jest egzystencjalnie spleciony również z jej demokratycznym charakterem. Demokratyczna forma rządów odpowiada chrześcijańskiemu spojrzeniu na człowieczeństwo. Zgodnie z chrześcijańskim rozumieniem, Bóg obdarzył każdego człowieka niezbywalną i niezniszczalną godnością. Godność ta jest niezależna od tego, co dana osoba myśli, wierzy lub czyni. Jednocześnie człowiek jest obarczony odpowiedzialnością za całe stworzenie i ma być zarządcą Bożym na ziemi (Rdz 1,26-28). Tak człowiek został stworzony i powołany, aby jako cielesne, rozumne, odpowiedzialne stworzenie żyć w relacji ze swoim Stwórcą, z innymi ludźmi oraz wszystkimi stworzeniami. To jest to, co się ma na myśli, gdy mówi się o człowieku jako osobie i o jego jedynej w swoim rodzaju i niezbywalnej godności jako osoby (*Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit*, 1997). Nauka społeczna Kościoła katolickiego i ewangelickiego w Niemczech z 1997 roku opisuje, że zgodnie z chrześcijańskim rozumieniem: wolność, sprawiedliwość i solidarność są podstawowymi cechami porządku państwa i społeczeństwa (Dutzmann, 2015).

Mając na uwadze powyższe wywody, można skonstatować, że lekcja religii włącza się bez wątpienia na swój sposób w zadanie szkoły dotyczące edukacji politycznej jako międzyprzedmiotowego celu edukacyjnego i wychowawczego, nie będąc jednocześnie wiodącym przedmiotem edukacji politycznej. Zaznaczyć jednak tu trzeba, że w ramach lekcji religii poruszane tematy polityczne są trudne, a nawet do pewnego stopnia kontrowersyjne i dlatego główna rola w ich wyborze należy do nauczyciela religii jako osoby wierzącej i wzoru do naśladowania, a także będącej w silnym związku z Kościołem. Jednakże zakaz przymusu nie opiera się na byciu nauczyciela neutralnym, lecz podkreśla jedynie, że nie przedstawia on jako dopuszczalne tylko te opinie uczniów, które są przez niego pożądate. W związku z tym można stwier-

dzić na podstawie uchwały synodu w Würzburgu dotyczącej nauczania religii, na który to dokument powoływałem się już wielokrotnie w niniejszej publikacji, że nauczyciel religii, mimo swojego własnego stanowiska, jest zobowiązany nie tylko w pełni szanować osobistą wolność uczniów, ale także być gotowym, i otwartym na ich osobiste doświadczenia. A zatem konieczne jest też to, aby nauczyciele zadawali pytania i angażowali się osobiście w przebieg zajęć. Chociaż wyznania, religijne lub światopoglądowe uwarunkowania uczniów są różne, przykład nauczyciela religii przedstawiającego swoją własną orientację wyznaniową w sposób autentyczny sprawia, że zajęcia stają się lekcją wyznaniową. W ten sposób uczniowie mogą samodzielnie zmierzyć się z autentycznym stanowiskiem nauczyciela, nie czując się przy tym przytłoczeni.

Nauczyciel religii ma zmierzać do towarzyszenia im i umożliwienia zrozumienia treści religijnych, aby uczniowie z kolei mogli w ten sposób rozwinąć własne stanowisko. Uczniowie nie mogą być zachęcani do przejmowania pozycji nauczyciela, ponieważ w świadomej akceptacji, krytycznej weryfikacji lub uzasadnionej negacji rozwijają swoje własne przekonania. W odniesieniu do zasady kontrowersyjności istnieje w równym stopniu paralela do konfesyjnej nauki religii oraz pozycji nauczyciela. Nauczyciel, który jest zakorzeniony w swojej konfesji, jest z jednej strony w stanie włączyć do dyskursu również te punkty, które w kontekście religii w Kościele i społeczeństwie są kontrowersyjne. Jednocześnie potrafi ukazać różne aspekty własnej konfesji. Zasada kontrowersyjności zabrania zatem „ograniczonego pozycjonowania treści”, jednocześnie umożliwiając i wymagając „transparentnego stanowiska nauczyciela, z którego uczniowie mogą się uczyć. Z drugiej strony do ich obowiązków należy również wprowadzenie do nauczania religii perspektyw tych, którzy znajdują się na „marginesach społeczeństwa”, chodzi o biednych, małych i wykluczonych (*Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen*, 2005).

Przywołam tu myśl św. Augustyna, który akcentuje, że społeczeństwo chrześcijańskie w większym stopniu gwarantuje ład, porzą-

dek, sprawiedliwość i harmonię. Wszystkich członków tej wspólnoty łączy relacja do Boga i to, że kształtują współzycie w wymiarze społecznym i politycznym według Jego prawa. Fundamentalnym zaś prawem Boga jest miłość, która pozwala przewyżczać nierówności i konflikty. W takiej społeczności – cały jej porządek przeniknięty jest obecnością Boga. Tę harmonię w wymiarze społecznym św. Augustyn obrazuje, odnosząc ją do tej, która właściwa jest człowiekowi, jako istocie cielesno-duchowej, w jego wewnętrznej i zewnętrznej strukturze. Wobec tego zaznaczyć trzeba, że występujące u biskupa z Hippony pojęcia państwo Boga (*civitas Dei*) i państwo diabła (*civitas diaboli*) ukazują, jak trudny jest do przewyciężenia konflikt dobra i zła (Szpyrka, 2015: s. 331-342). Ciągłe jesteśmy świadkami istniejących konfliktów, których źródłem jest upadły człowiek wskutek grzechu pierworodnego, co z kolei przekłada się na jego ziemski wymiar egzystencji. Nie ma wątpliwości, że w tym dualizmie właściwym niemal dla każdej religii, państwo ze swoim aparatem władzy permanentnie staje się polem napięć (Cheng, Spiegel, 2015). Stąd też zachodzi pytanie o miejsce państwa (*civitas terrena*) w relacji do Boga i w jaki sposób możliwe jest rozładowanie tego napięcia, między tym co Boże i tym, co ziemskie (Mt 22, 21). Wymiar polityczny nauczania religii ma tu zatem także swoje uzasadnienie.

Podkreślić należy, że nauczanie religii wnosi swój własny wkład w międzyprzedmiotowy cel edukacyjny i wychowawczy w zakresie wspomnianej edukacji obywatelskiej, co potwierdza jego miejsce w kanonie przedmiotów szkolnych. Stąd też pożądana jest dalsza interdyscyplinarna współpraca, w której ten specyficzny wkład może być owocnie rozwijany w dialogu z innymi przedmiotami. W tym celu konieczna jest ściślejsza kooperacja i odniesienie się do poszczególnych dydaktyk w dyskursie naukowym, a także podejmowanie tematu międzyprzedmiotowych celów wychowawczych i edukacyjnych oraz ich wdrażania w szkołach w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli. Wymagana jest tu niewątpliwie kompetencja nauczycieli do podejmowa-

nia zadań interpretacyjnych między religią a polityką, co stanowi istotny element, nad którym w przyszłości należałoby się bardziej pochylić.

Wyjaśnienie relacji między nauczaniem religii a polityką jest przede wszystkim zadaniem teoretycznym w obszarze edukacji wchodzącej w zakres pedagogiki religii, która powinna uzasadnić i wykazać, że lekcja religii w swojej politycznej głębi jest elementarnym składnikiem edukacji w ogóle i istotnie kształtuje kompetencje uczniów. Pedagogika religii ma także za zadanie odpowiedzieć na pytanie, jakie relacje łączą lekcje religii z polityką? Opracowanie stosownej koncepcji lekcji religii w tym zakresie, wydaje się konieczne, ponieważ odpowiada zarówno teoretycznym wymaganiom edukacyjnym, procesom nowoczesności, jak i politycznemu profilowi chrześcijańskiej wiary, zgodnie z duchem czasu.

Obserwując rozwój społeczeństw demokratycznych, również społeczeństwa polskiego, zauważa się, iż podporządkowują się one zdecydowanie wewnętrznej logice subsystemu, o której nie można powiedzieć inaczej niż to, że współcześnie system gospodarczy odgrywa główną rolę w życiu dzisiejszego człowieka. Jak destrukcyjnie takie patrzenie wpływa na porządek innych subsystemów w społeczeństwie, widać nie tylko na przykładzie systemu edukacji, ale także i opieki zdrowotnej. Fakt, że dobrobyt ludzki ostatecznie musi znajdować się w centrum wysiłków wszystkich subsystemów społecznych, powoduje, że w prowadzonych dyskursach pomijane są bardzo często aspekty duchowe (niematerialne) będące elementami kultury, którą człowiek tworzy. Nie można zapominać o tym, że to one są wiążące dla szeroko rozumianego humanizmu i jego rozwoju.

Sądzę, że to, co dzieje się aktualnie w placówkach oświatowych, pozostaje wyzwaniem dla pedagogiki religii, o ile jest ona gotowa traktować siebie poważnie jako naukę krytyczną. Konieczne jest tu refleksyjne spojrzenie na wszystkie problemy związane z szeroko pojętą edukacją. Korzystanie z instrumentu hermeneutycznego w rozwoju myśli teologicznej w sensie krytycznym jest nieodzowne. Przemiany ustrojo-

we, a także społeczne i kulturowe, oddziałują w dużym stopniu na religię i funkcjonowanie Kościoła. Kościół nie może pozostawać obojętny wobec instytucji politycznych, gospodarczych, naukowych i edukacyjnych, które dystansują się coraz bardziej od jego wpływów, co sprawia, że doświadcza on w nowoczesnym i spluralizowanym społeczeństwie osłabienia autorytetu moralnego (Rogowski, 2020: s. 467-484).

Kościółowi stawia się bardzo często bezpodstawny zarzut, że miesza się do polityki. Na potwierdzenie zasadności obecności Kościoła w życiu społeczno-politycznym nawiążę do stanowiska kardynała Reinharda Marxa, który w swojej publikacji, dotyczącą bardzo drażliwego tematu „Kościół i polityka”, przeciwstawia się zdecydowanie rugowaniu Kościoła z życia publicznego. Kościół katolicki ma obowiązek głosić orędzie społeczno-etyczne, które wypływa z samej Ewangelii. Tak to przedstawiali papieże, zwłaszcza ostatniego stulecia i rozwinęli tę myśl szczególnie w swoich encyklikach i wypowiedziach. Jeśli chodzi o hierarchię wartości i zasady etyczne w życiu społecznym, to Kościół musi się zaangażować w ich obronę, nawet podejmując ryzyko ostrej krytyki (Marx, 2009: s. 41-69).

Uważam, iż w odniesieniu do sytuacji w Polsce, powyższe przeświadczenia dotyczące politycznego wymiaru nauczania religii w szkole wymagają głębszych analiz, bowiem nie można kwestionować zasadności podejmowania takich tematów. Należą one z natury chrześcijaństwa do posłannictwa Kościoła, a szkoła jest właściwym podmiotem edukacyjnym do budowania społeczeństwa obywatelskiego, do którego to zagadnienia przejdę poniżej.

6.4. Wkład lekcji religii w budowanie społeczeństwa obywatelskiego

Kościół w Polsce stoi przed wielkim wyzwaniem wobec kryzysu, który związany jest z zachodzącymi przemianami społeczno-kultu-

rowymi i sekularyzacją w różnych postaciach. Mamy tu do czynienia zwłaszcza z radykalnym pluralizmem indywidualnych postaw i stylów życia, o czym już niejednokrotnie wzmiankowano. W powyższym kontekście, dla pedagogiki religii, bardzo aktualnym jest ciągle pytanie: co znaczy uczyć się stawać chrześcijaninem w czasach postmodernizmu. Społeczeństwa Zachodu, jak zaznaczano, dystansują się coraz bardziej od Kościoła instytucjonalnego (Zulehner, 1993: s. 533-556). Spostrzeżenia te można odnieść także do społeczeństwa w Polsce, zwłaszcza od 1989 roku po obaleniu komunizmu. Komunistyczny system totalitarny przerodził się w wielu obszarach w nowy totalitaryzm – liberalizm, stanowiący dla społeczeństwa, zwłaszcza dla jego postaw moralnych, nie mniejsze zagrożenie niż totalitaryzmy stare.

Trzecia dekada trzeciego tysiąclecia odzwierciedla spektakularne przeobrażenia zarówno w społeczeństwie, jak i w Kościele, na co szczególną uwagę zwraca Janusz Mariański. Snując refleksje dotyczące kryzysu religijnego sensu życia w społeczeństwie ponowoczesnym, nawiązuje również do sytuacji w Europie Zachodniej, do prądów sekularyzacyjnych, przybierających wiele kształtów, ale mówi też w tym kontekście „o nowych szansach dla religii i Kościołów w epoce ponowoczesnej, o tendencjach odnowy religijnej jako jednym ze *znaków czasu* postmodernistycznego przełomu kulturowego. Renesans tego, co religijne, dokonuje się raczej w przestrzeni pozakościelnej, w ruchach religijnych i parareligijnych o charakterze pozakościelnym, luźno powiązanych lub niezwiązanych z modelem obowiązującym w oficjalnej doktrynie Kościoła” (Mariański, 1998: s. 62-91).

Cała ta metamorfoza w otaczającej nas rzeczywistości, nie ogranicza się przy tym tylko do jakiegoś jednego wątku życia, ale dotyczy niemal wszystkich jego dziedzin, zwłaszcza systemu wartości i dotyczy bodaj wszystkich grup wiekowych obojga płci. Rzeczywistość tę dobrze ilustrują przemiany, jakie dokonują się na przykład w instytucji małżeństwa, które przeszło istotną metamorfozę – od klasycznej formuły wspólnego życia uświęconego czy usankcjonowanego

umową małżeńską do niesformalizowanego, wolnego związku z wieloma wariantami wspólnego pożycia (Mariański, 1998: s. 68).

Jak podkreśla również Wojciech Świątkiewicz, „w epoce nowoczesności zanika potrzeba transcendentnego uzasadniania ładu moralnego. Ludzie odkrywają, że mogą żyć moralnie w sposób bardziej zindywidualizowany, niezależnie od struktur kościelnych czy nawet chrześcijaństwa jako systemu aksjologicznego. Legitymizowane religią katolicką wartości i normy moralne podlegają relatywizacji i marginalizacji, są kwestionowane i odrzucane. Rozmiary przejawów sekularyzacji życia społecznego oraz skala procesów laicyzacji mentalności jednostek, zwłaszcza należących do młodszych pokoleń, co przede wszystkim odnosi się do sfery praktyk życia codziennego oraz moralności życia małżeńskiego i rodzinnego, wydaje się sygnaturą współczesnej kultury” (Świątkiewicz, 2018a, s. 32; Adamczyk, 2023, s. 5-25).

Postmodernistycznym przemianom podlega także szkoła, która musi dostosowywać się do fluktuujących oczekiwań ze strony społeczeństwa: dzieci i ich rodziców, również zmuszonych stawiać czoło wyzwaniom gwałtownie zmieniającej się rzeczywistości (Leimgruber, 1997: s. 6). Kościół nie jest już niestety rzeczywistością w pełni tożsamą ze społeczeństwem, lecz jako jego część partycypuje w procesie ciągłych przemian. Na płaszczyźnie instytucjonalnej jest wprawdzie jeszcze wiele pól spójnych, ale patrząc na życie religijne chrześcijan, zauważa się postępującą erozję (Leimgruber, Langer, 1995: s. 11-59). Normy etyczne, które uważane były za niezmiennie, przeżywają dzisiaj kryzys, a wiara religijna jako taka straciła w dużej mierze swoją oczywistość i społeczną akceptację. Maleje liczba wiernych biorących czynny udział w życiu Kościoła. Młodzież izoluje się od Kościoła, co prowadzi do dysfunkcji międzypokoleniowych (Bagrowicz, 2000; Żerel, 2006: s. 193-211). Dowodem narastającego kryzysu są, szczególnie w Niemczech i nie tylko, liczne w ostatnim czasie wystąpienia ochrzczonych z Kościoła. W przeważającej części są to ludzie młodzi, którzy świadomie rezygnują z przynależności do Kościoła (Rogowski, 2000:

s. 89-111). Kryzys ten dotyka również społeczeństwo polskie i negatywnie wpływa na funkcjonowanie szkolnej nauki religii, która wymaga przeprofilowania i dostosowania jej do nowych uwarunkowań.

Analizując literaturę o tematyce pedagogicznoreligijnej, w tym także podręczniki i inne pomoce dydaktyczne, warto zastanowić się głębiej nad znaczeniem szkolnego nauczania religii w procesie stawania się chrześcijaninem. Odnosząc tę kwestię do sytuacji w Polsce, relevantny wydaje się tu aspekt dotyczący problematyki kształtowania postaw prospołecznych, co rzutuje na kondycję moralną społeczeństwa w ogóle. Literatura socjologicznoreligijna uwzględnia te zagadnienia zwłaszcza w kontekście budowania społeczeństwa obywatelskiego.

Z perspektywy pedagogiki religii problem ten jest o tyle ważny, ponieważ sytuacja krajów Europy Wschodniej, w tym Polski, zmieniła się właśnie diametralnie po roku 1989. Badania empiryczne wskazują, że od tamtego czasu zmienia się także ustawicznie obraz szkoły i całego społeczeństwa, pluralizm nabiera coraz bardziej na znaczeniu. Powstaje zatem pytanie: na ile nauczanie religii w szkole odpowiada na nurtujące problemy dzieci i młodzieży? Czy koresponduje z duchem czasu? Chodzi tu o kairologiczny wymiar szkolnego nauczania religii. Rodzi się też i inne pytanie: czy istniejący model nauczania religii w sposób konstruktywny i produktywny przyczynia się do budowania społeczeństwa obywatelskiego? Zachodzące procesy religijne w społeczeństwie polskim, co potwierdzają badania socjologiczne nie napawają zbytnim optymizmem. Trzeba sobie też otwarcie powiedzieć, że Kościół w Polsce nie cieszy się już tak wielkim autorytetem, jak to miało miejsce w czasach totalitarnego systemu, kiedy przyszło mu funkcjonować w okresie powojennym w tzw. społeczeństwie zamkniętym. Kościół wtedy był jedyną instytucją broniącą wartości chrześcijańskich. Współcześnie – w dobie cywilizacji technicznej – nasila się coraz bardziej kryzys autorytetu instytucjonalnego w ogóle. Papież Paweł VI w adhortacji *Evangelii nuntiandi* naucza, że przepowiadanie wiary powinno dokonywać się drogą świadectwa życia. „Człowiek

naszych czasów chętniej słucha świadków aniżeli nauczycieli, a jeśli słucha nauczycieli, to dlatego, że są świadkami” (EN nr 21-24).

Ocena ilościowa obecnego stanu nauczania religii w Polsce świadczy o zmniejszającej się frekwencji zwłaszcza młodzieży w dużych miastach, równocześnie pociąga za sobą pytanie o jego stan jakościowy. Odpowiedź na to pytanie wymaga niewątpliwie szerszego spojrzenia na rzeczywistość, a zwłaszcza wieloaspektowego przeanalizowania jego miejsca w szkole, a także celów, zadań i treści oraz związków z Kościołem.

Szkolna lekcja religii ze swoim potencjałem może mieć istotny udział i znaczący wkład na rzecz kształtowania chrześcijańskiego systemu wartości i w konsekwencji budowania społeczeństwa obywatelskiego. Cytowany wielokrotnie uznany socjolog religii, Janusz Mariański, przeprowadzając głębokie analizy wokół zagadnienia: społeczeństwo i moralność w kontekście katolickiej nauki społecznej, ukazuje obraz Kościoła jako instytucji proobywatelskiej. Nawiązuje on do ważnej tezy: Kościół powstrzymujący się od bezpośredniej ingerencji w funkcjonowanie społeczeństwa politycznego, może aktywnie uczestniczyć w publicznej sferze społeczeństwa obywatelskiego (Mariański, 2008: s. 173). Sama szkolna lekcja religii, której przypisano zadania zarówno wychowawcze, jak i pastoralne, nie jest w stanie zagwarantować pomocy uczniom w prowadzeniu życia chrześcijańskiego, inaczej mówiąc – w procesie stawania się chrześcijaninem. W całościowym wychowaniu religijnym mają swój udział zarówno szkolna lekcja religii, katecheza pozaszkolna, jak i środowisko rodzinne (Exeler, 1969: s. 540-555).

Do obowiązków Kościoła należy udzielanie rodzicom odpowiedniego wsparcia w wypełnianiu ich zadań. Chodzi tu przede wszystkim o kształtowanie sumienia, wypełnianie praktyk religijnych i wprowadzanie w liturgiczne i sakramentalne życie Kościoła. „W każdej rodzinie chrześcijańskiej powinny być odzwierciedlone różne aspekty i funkcje życia całego Kościoła: posłanie, katecheza, świadectwo, modlitwa, itd.” (Czekalski, 2006: s. 232). W ten sposób może

dokonywać się w Kościele – rozumianym jako lud Boży – przemiana od instytucji do wspólnoty. Niejednokrotnie pojawia się w literaturze socjologicznej zarzut przeinstytucjonalizowania struktur Kościoła. Ustawiczny rozwój i działanie Kościoła ma swój głęboki sens wówczas, gdy struktury odgrywają rolę podrzędną, a wiara osobista i miłość wspólnotowa mogą wzrastać (Exeler, 1971: s. 714-727).

Nawiązując do dokumentu Synodu Niemieckiego na temat lekcji religii w szkole i przedstawionych wyżej przemyśleń, warto zatrzymać się nieco dłużej na sferze socjalizacyjnej. W procesie budowania społeczeństwa obywatelskiego rola szkoły i Kościoła wydaje się wręcz nieodzowna. Szkoła jako miejsce nauczania religii, wprowadza uczniów w życie społeczne. Także społeczno-krytyczna funkcja lekcji religii łączy się ściśle z zagadnieniem społeczeństwa obywatelskiego, a co za tym idzie – trzeba też podkreślić konieczność wzmacniania jego kondycji i permanentnego rozwoju. Pod tym kątem wiele uwagi poświęcają socjologowie świadomości społecznej i jej kształtowaniu się w okresie transformacji, zarówno od strony pozytywnej, jak i negatywnej (Marianiński, 2002). W świetle poruszanych tu kwestii chodzi głównie o zagadnienia etyczne, z którymi związana jest przede wszystkim problematyka kształtowania chrześcijańskiego systemu wartości. W programach nauczania religii zauważa się deficyt tematów o profilu społeczno-etycznym. Dlatego też zachodzi potrzeba podejmowania dyskursu naukowego w tym obszarze (Keryks, VII/2008).

Okazuje się, co potwierdzają badania socjologiczne, że współcześnie pojęcie „wartość”, czy też „wartości” jest jednym z najbardziej wieloznacznych określeń. Istnieje też wiele jego definicji i klasyfikacji. Analizy socjologiczno-religijne dowodzą, że i pedagogika religii nie może pomijać tychże palących problemów. W związku z tym w ostatnim czasie powyższa kwestia staje się również ważna w tzw. empirycznej pedagogice religii (Porzelt; Güth, 2000). Naukowcy reprezentujący różne dyscypliny naukowe, zwłaszcza przedstawiciele nauk humanistycznych i społecznych, nie wyłączając naturalnie re-

fleksji filozoficzno-teologicznej, podejmują dialog na temat społeczeństwa obywatelskiego. Pojawia się też coraz więcej publikacji nie tylko na Zachodzie, ale również i w Europie Środkowo-Wschodniej. Do tego trendu również w Polsce przyczyniły się gwałtowne przemiany społeczne, gospodarcze i ustrojowe. Bez wątpienia poziom świadomości społecznej kształtuje się pod wpływem specyficznych doświadczeń wynikających między innymi z uwarunkowań historycznych. Bardzo ważnym źródłem są badania empiryczne dotyczące wartości w głównych nurtach refleksji nad problematyką społeczeństwa obywatelskiego. Chodzi tu o nurt liberalistyczny, republikańsko-komunitarystyczny i pośredni nurt, interpretowany w różnych krajach odmiennie, nazywany socjaldemokratycznym (Szymczak, 2008: s. 123-145).

W nurcie liberalnym obywatel jest w szczególności podmiotem gospodarczym, natomiast w republikańsko-komunitarystycznym określany jest przez przynależność do konkretnej wspólnoty etycznej i kulturowej, której tradycję reprodukuje się aktywną partycypacją społeczną i polityczną. Trzeba tu jednak zaznaczyć, że nie oznacza to redukcji wolności czy swobód obywatelskich. W nurcie tym odniesienie do wartości tradycji i kultury, jeśli chodzi o udział obywatela w życiu społecznym, najwyraźniej odpowiada wymogom wolności i podmiotowości obywateli. Centralnymi zatem wartościami w komunitaryzmie są partycypacja i wspólnotowość, które skupiają się wokół tradycji i przynależności do określonej grupy społecznej. Partycypacja jako wartość jest więc warunkiem konstytutywnym powyższej koncepcji i jednocześnie społeczeństwa obywatelskiego i demokracji. Uwidacznia się to zwłaszcza w zestawieniu z opcją liberalną, w której partycypacja interpretowana jest raczej jako li tylko konieczny warunek formalny społeczeństwa obywatelskiego.

W powyższym kontekście warto zwrócić uwagę na najnowsze badania dotyczące poziomu partycypacji młodzieży w inicjatywach zaliczanych do działań w społeczeństwie obywatelskim, społecznościach lokalnych, na terenie szkoły i poza nią. Na podstawie przeprowadzo-

nych analiz, jak podkreśla Wioletta Szymczak, należy stwierdzić, że poziom partycypacji badanej młodzieży jest z jednej strony znacząco niski, podejmowane aktywności częściej mają charakter incydentalny niż systematyczny, a z drugiej istnieje potencjał tkwiący w jej pozytywnym wartościowaniu różnych form zaangażowania oraz w gotowości do działań ukierunkowanych na pomoc innym w przyszłości (Szymczak, 2022: s. 3-28).

W świetle analiz omawianej problematyki zauważa się, że definiowanie społeczeństwa obywatelskiego w Europie Środkowo-Wschodniej, także i w Polsce, wynika z innych przesłanek, niż na zachodzie Europy. Gwałtownie zachodzące zmiany społeczno-polityczne, jak również gospodarcze w Polsce rozumiane są jako proces uwalniania się od systemu totalitarnego. Wartości, jak: wolność, autonomia, pluralizm, dobrowolna partycypacja, zaufanie i solidarność, wysuwają się na pierwszy plan. Ich poziom – jak zaznaczają naukowcy – świadczy o kondycji społeczeństwa obywatelskiego. Z badań wynika, że w Polsce partycypacja jako wartość pozostaje, niestety, wciąż wyzwaniem. Fakt, że 77% respondentów nie podejmowało działań w różnego rodzaju organizacjach, nie wyłączając kościelnych i ten sam wskaźnik nieprzynależności do żadnej z nich świadczy o niskim poziomie zaangażowania obywatelskiego. Partycypacja nie jest więc traktowana jako przejaw obywatelskiej odpowiedzialności czy solidarności z innymi, jak to miało miejsce przykładowo w okresie Solidarności. Jak już zaznaczono, system totalitarny pozbawił obywateli aktywności i odpowiedzialności. Wszystkie wymienione wyżej wartości, odzwierciedlające poziom społeczeństwa obywatelskiego, są niewątpliwie motorem wszelkich działań prospołecznych (Szymczak, 2008: s. 123-145).

Papież Benedykt XVI zwracał szczególną uwagę na takie wartości, jak: sprawiedliwość i dobro wspólne, które mają specjalne znaczenie dla rozwoju społeczeństw w globalizującym się świecie. „Przed wszystkim sprawiedliwość. *Ubi societas, ibi ius*: każde społeczeństwo wypracowuje własny system sprawiedliwości. *Miłość jest większa od*

sprawiedliwości, ponieważ kochać to znaczy dawać, ofiarować coś *mojego* drugiemu; ale nie ma nigdy miłości bez sprawiedliwości, która nakazuje, by dać drugiemu to, co jest *jego*, co mu się należy dlatego, że istnieje i działa. Nie mogę drugiemu «dać» czegoś od siebie, jeżeli mu nie dam w pierwszym rzędzie tego, co mu się sprawiedliwie należy. Kto kocha z miłością bliźniego, jest przede wszystkim sprawiedliwy wobec innych. Sprawiedliwość nie tylko nie jest obca miłości, nie tylko nie jest drogą alternatywną albo paralelną w stosunku do miłości: sprawiedliwość jest nieodłącznie związana z miłością, jej towarzyszy. [...] Trzeba także wysoko cenić dobro wspólne. Kochać kogoś, znaczy pragnąć jego dobra i działać skutecznie w tym kierunku. Obok dobra jednostek istnieje dobro związane z życiem społecznym osób: dobro wspólne. Jest to dobro «nas-wszystkich», czyli poszczególnych osób, rodzin oraz grup pośrednich, tworzących wspólnotę społeczną. Nie jest to dobro poszukiwane dla niego samego, ale ze względu na osoby, które należą do wspólnoty społecznej i które tylko w niej mogą rzeczywiście i bardziej skutecznie osiągnąć swoje dobro. Pragnienie *dobra wspólnego* i działanie na jego rzecz *stanowi wymóg sprawiedliwości i miłości*” (CV nr 6 i 7).

Jak słusznie zaznacza Edward Walewander, dzisiaj pojęcie wartość jest zużyte i „niemal wszyscy mówią o wartościach, nie precyzując jednak, jak rozumieją ich znaczenie. Powinno się mówić o wartościach i celach, które stoją przed nami, a wymagają konkretnego wysiłku, aby wyrobić w sobie dobre nawyki. Wychowawca, nauczyciel, rodzic powinien mówić językiem adekwatnym do możliwości percepcyjnych wychowanka, przekazywać mu zarówno zdrową zasadę, jak i dobry wzór. Należy sięgać do zasad fundamentalnych, w których nigdy nie ma pustych słów. Wystarczy wskazać na Dekalog” (Walewander, 2011: s. 250-253; Witaszek, 2022).

Można stwierdzić, że nauka religii w szkole, jak i sama szkoła, mogą mieć swój znaczący udział w procesie budowania społeczeństwa obywatelskiego. W kontaktach z nauczycielami religii, jak i studenta-

mi, słyszy się pytania o funkcjonowanie przedmiotu religii w szkole (Bizer i inni, 2006). Z doświadczenia Rudolfa Englerta ze studentami i jego pytań kierowanych do nich: dlaczego decydują się na zawód nauczyciela religii?, wynika, że chodzi im głównie o przekaz wartości. Dalej podkreśla on, że dorastający powinni rozwijać religijne kompetencje celem dzielenia z innymi ich „świata”, ponieważ żaden człowiek nie może żyć tylko w swoim własnym świecie (Englert, 2009: s. 50-58).

Często w powyższym kontekście pojawia się pytanie o znaczenie lekcji religii dla kształtowania społeczeństwa obywatelskiego? Każdy, kto zadaje to pytanie, zakłada, że religia jest oczywiście ważna w społeczeństwie. Sporo osób widzi to jednak inaczej i dlatego mniej lub bardziej głośno twierdzi, że religia jest sprawą prywatną. Należy temu zdecydowanie zaprzeczyć. Otóż nie ma religii, która nie miałaby konsekwencji dla sposobu i stylu życia jej członków. Pod tym względem każda religia wpływa nie tylko na życie prywatne, ale także publiczne (Papież Franciszek, 2023).

Chociaż religia jest sprawą wysoce osobistą, to ma ona szeroki wpływ na społeczeństwa tego świata. Niestety religia jest dziś po prostu nadużywana i instrumentalizowana na potrzeby polityki władzy. Instrumentalizacja ta miała miejsce przez cały czas. Nie oznacza to jednak, że religie – a raczej ich przedstawiciele – nie są również odpowiedzialni za to, co dzieje się w imię ich wiary (Dutzmann, 2015). Wkład religii w odniesieniu do kwestii politycznych i społecznych, powinien polegać na zapobieganiu konfliktom lub ich rozwiązywaniu. Nie jest to przypadek, że Kościoły odegrały centralną rolę w pokojowej rewolucji 1989 roku, a w szczególności nie można zapominać o ruchu „Solidarności” w Polsce, który był wspierany na wielu płaszczyznach przez Kościół katolicki. Mówi się też, że bez pielgrzymki Papieża Jana Pawła II w dniu 3 czerwca 1979 roku w Warszawie nie byłoby tej „Solidarności” i późniejszego obalenia ustroju komunistycznego. Pobyt Papieża Polaka miał ścisły związek z późniejszymi, demokratycznymi zmianami w Polsce i Europie Środkowo-Wschod-

niej. Rok po tej pielgrzymce, powstał właśnie Niezależny Samorządny Związek Zawodowy „Solidarność”, który wkrótce zrzeszał blisko 10 milionów Polaków. Kolejne pielgrzymki Ojca Świętego do ojczyzny miały miejsce w 1983 roku i szczególnie ta trzecia w 1987 pod hasłem „Do końca ich umiłował”. Pomimo wielu środków zapobiegawczych podejmowanych przez komunistów, msza święta na Skwerze Kościuszki w Gdyni okazała się wówczas wielką manifestacją „Solidarności”. Charakterystycznym podsumowaniem tych trzech pielgrzymek z czasów reżimu komunistycznego w Polsce są słowa Jana Pawła II wypowiedziane w 1991 roku w polskim Sejmie – wtedy już wolnym, kiedy przypominał, iż demokracja pozbawiona wartości zamienia się w totalitaryzm większości, w dyktaturę większości (Błazewicz, 2023).

Chrześcijaństwo może najlepiej rozwinąć swoją skuteczność religijno-edukacyjną w strukturach społeczeństwa demokratycznego, które to struktury muszą zostać zachowane, a w razie potrzeby zmodyfikowane. W tym kontekście warto wskazać na bardzo konstruktywne wypowiedzi zawarte w dokumencie z 2006 roku *Demokratie braucht Tugenden* (*Demokracja potrzebuje cnót*) sygnowanym przez Konferencję Episkopatu Niemiec i Rady Kościoła Ewangelickiego (EKD). Wspólny tekst Kościołów zwraca uwagę na etyczne postawy obywateli w procesie kształtowania woli politycznej. Słowo „demokracja potrzebuje cnót” ma na celu przyczynienie się do wartościowej orientacji polityki, w której centrum znajduje się godność każdego człowieka, poszanowanie praw człowieka i dążenie do dobra wspólnego. Jakie oczekiwania się z tym wiążą, tekst precyzuje w odniesieniu do czterech grup, które odgrywają istotną rolę w procesie demokratycznym: obywateli, polityków, dziennikarzy i przedstawicieli stowarzyszeń. Kościoły wnoszą swoje przekonania religijne w proces orientacji społecznej i kształtowania wartości. W ten sposób przyczyniają się do odnowy i dalszego rozwoju podstawowych postaw, bez których w szczególności demokracja nie może istnieć. Jako źródła etosu, który „jednoczy” społeczeństwo, przyczyniają się do stabilności państwa.

Oczywiście religia chrześcijańska nie jest jedynym źródłem wartości wspierających demokrację. Ale jest niezbędna. Religia z założenia powinna bronić „wiarygodnie” takich zasad, jak: sprawiedliwość, prawdomówność, brak przemocy czy równość w prawdziwym tego słowa znaczeniu (Dutzmann, 2015).

Odpowiedzialność za wspieranie i ochronę demokratycznego państwa spoczywa na wszystkich obywatelach danej społeczności – niezależnie od ich przynależności religijnej. Świadomość tej odpowiedzialności nie jest jednak wrodzona, lecz trzeba się jej nauczyć. Zadaniami rodzin, przedszkoli, szkół i innych podmiotów edukacyjnych jest odpowiednie kształtowanie postaw dorastających pokoleń na rzecz kształtowania społeczeństwa obywatelskiego.

Kościół katolicki w Polsce i inne wyznania chrześcijańskie jako instytucje kościelne mogą i powinny odgrywać kluczową rolę w tej misji edukacyjnej. Kościoły chrześcijańskie prowadzą na szeroką skalę ośrodki charytatywne opieki hospicyjnej, szkoły i inne. Lekcje religii w szkole są również szczególnie ważne, ponieważ przynoszą korzyści nie tylko katolickim uczniom polskiego społeczeństwa. Zwłaszcza w obecnym czasie napływu uchodźców do Polski, przede wszystkim podczas trwania wojny w Ukrainie, nauczanie religii nabiera coraz większego znaczenia. W szczególności szkoły muszą znaleźć odpowiedź na pytanie, w jaki sposób różnorodność pochodzenia i światopoglądów można zintegrować z nauką i wspólnym życiem. Motywowany religijnie autentyczny wkład nauczycieli religii w stwarzanie atmosfery zrozumienia i tolerancji w szkole staje się nieodzowny.

Wolność wyznania, neutralność ideologiczna państwa i samostanowienie wspólnot religijnych, wynika z ustawy zasadniczej, zapisów Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej. Państwo wobec wspólnot religijnych ma obowiązek wspierania ich, to znaczy, że sens współpracy między Kościołem a państwem polega na zabezpieczeniu interesów obywateli. Przykłady te obejmują między innymi nauczanie religii w szkole, funkcjonowanie wydziałów teologicznych na uniwersytetach

państwowych, czy opiekę duszpasterską w siłach zbrojnych RP i zakładach karnych. Do istotnych zagadnień należy także kwestia kształcenia duchownych w seminariach i nauczycieli religii, aby odbywało się to w rzetelnej współpracy między państwem a przedstawicielami wspólnot religijnych, które mają określoną strukturę i reprezentują dużą część wiernych – a zatem także ich wiarę. Podkreślić też trzeba, że do niechrześcijańskich wspólnot religijnych nie można stosować innych standardów niż do Kościołów chrześcijańskich (Dutzmann, 2015).

Wypowiedzi Martina Dutzmanna można w całej rozciągłości odnieść do sytuacji w Polsce i potraktować je jako kluczowe dla spójności pluralistycznego społeczeństwa, jakim coraz wyraźniej staje się Polska. Dlatego Kościół katolicki w Polsce powinien być otwarty na uczestnictwo we wszystkich debatach celem poszukiwania adekwatnych rozwiązań dla budowania społeczeństwa obywatelskiego.

Wzajemny szacunek i odrzucenie wszelkich form przemocy w celu osiągnięcia celów religijnych są warunkami wstępnymi pokojowego współistnienia w coraz bardziej pluralistycznym społeczeństwie oraz – patrząc poza granice państw – pokoju między narodami, kulturami i religiami. Edukacja na rzecz pokoju w ramach pedagogiki religii powinna należeć do priorytetowych zagadnień, jeśli zważymy na współczesne niepokoje i konflikty międzynarodowe. Edukacja religijna w szkole ma obowiązek stawiać czoła wyzwaniom życia w społeczeństwie, które jest nieustannie zagrożone przemocą i strukturami przemocy na wszystkich poziomach (od rodziny, przez szkołę, aż po politykę). Aby móc sprostać zadaniu edukacji na rzecz pokoju, potrzebne jest wszechstronne teologiczne i dydaktyczne ukierunkowanie. Dlatego w ramach takich projektów należy m.in. przeanalizować podstawy egzegetyczne i biblijno-teologiczne, zbadać deklaracje kościelne oraz wydobyć religijną głębię struktury działania bez przemocy. Ponadto należy omówić możliwości realizacji kulturowych impulsów pokojowych UNESCO oraz Rady Europy w programach nauczania. W kontekście praktyki pedagogicznoreligijnej należy wskazać kon-

kretnie sposoby pokojowego rozwiązywania konfliktów oraz sprawdzić odpowiednie media i materiały pod kątem ich przydatności w nauczaniu religii (Spiegel, 2005: s. 49-57), kształtującej społeczeństwo obywatelskie.

Z powyższymi przemyśleniami Egona Spiegela koresponduje publikacja Dietricha Dolla dotycząca obszaru bardzo trudnych pytań o sens życia, problem wartości i religii. Ogólnie rzecz ujmując, są to pytania o charakterze antropologiczno-egzystencjalnym. Jako profesor medycyny i ordynator Kliniki Proktochirurgii w St. Marienhospital w Vechcie w Niemczech, Doll jest uznanym na całym świecie specjalistą, przez wiele lat był chirurgiem wojskowym w niemieckich siłach zbrojnych i sam brał udział w licznych misjach zagranicznych. Po powrocie z tych misji zamierzył podzielić się tymi jakże często drastycznymi doświadczeniami i dlatego podjął badania z traumatologii na Uniwersytecie w Vechcie, które zwieńczył doktoratem, przeprowadzając gruntowne analizy nad zmianami osobowości spowodowanymi przemocą wojskową. Takie właśnie zagadnienia z pogranicza, zagadnienia metafizyki, należą do obszaru badań Dolla, które pozwalają stwierdzić, że problemy te są istotne nie tylko dla specjalistów z zakresu medycyny i psychologii, ale dla całego społeczeństwa obywatelskiego. Duszpasterstwo wojskowe jako specjalne pole działania teologii praktycznej jest tutaj w przyszłości wyraźnie wymagane. Chodzi najpierw o podjęcie działań, które obejmują opiekę i kontakt z osobami, aby pomóc również młodszym powracającym z misji wojennych i stać przy ich boku, gdy trudny powrót i reintegracja muszą zostać zrealizowane. Dotknięci traumą żołnierze powinni być profesjonalnie wspierani, weterani nie mogą być pozostawieni sami z ich strasznymi doświadczeniami wojennymi. Jednocześnie należy dalej badać, czy poprzez zajmowanie się traumami wojennymi można stworzyć nowe podstawy do rozwiązywania konfliktów. Czy zmiana zbiorowej świadomości doprowadziłaby do pojednania, a tym samym do lepszego współżycia różnych narodów (Doll, 2018), na rzecz budowania społeczeństwa obywatelskiego.

Nie ulega wątpliwości, że każde społeczeństwo bez wyjątku potrzebuje religii. U podstaw wiary chrześcijańskiej leży przekonanie, że godność ludzka, prawa człowieka, a tym samym wolność religijna, należą się wyznawcom wszystkich religii.

Oczywiście nakreślenie idealnego obrazu szkolnej lekcji religii nie jest łatwe, ale nie zwalnia to od ustawicznego poszukiwania coraz lepszych rozwiązań. Jak już wspomniano wyżej, warto przeanalizować pod kątem kształtowania świadomości prospołecznej uczniów przede wszystkim aktualne podręczniki do nauczania religii.

Na proces kształtowania świadomości prospołecznej należy niewątpliwie spojrzeć w sposób wielowymiarowy. Główną rolę odgrywa w nim doświadczenie. To dzięki niemu – na podstawie negatywnych przeżyć – młody człowiek uczy się nie powtarzać wcześniejszych zachowań. Poprzez doświadczenia wyciąga wnioski z przeżyć, które miały miejsce wcześniej, aby jego postępowanie mogło ulec zmianie na lepsze. W procesie kształtowania świadomości prospołecznej trzeba zwrócić uwagę na stronę *kognitywno-intelektualną, emocjonalną i działaniową*. Również ważna jest tu płaszczyzna językowa, bowiem wcześniejsze wzory językowe mogą być zastępowane przez nowe, mające bardziej adekwatne znaczenie (Rogowski, 2001: s. 159-178).

Podkreślić należy także to, że w szkole i na lekcji religii proces kształtowania świadomości prospołecznej może przebiegać według założonych celów. Nowoczesna dydaktyka rozwinęła w ostatnim czasie całą gamę nowych form kształtowania świadomości człowieka w sposób integralny, z jego sferą przeżyciową i różnymi doświadczeniami. Dlatego na spektrum tego procesu należy spojrzeć kompleksowo, ponieważ przejawia się on w interakcjach człowieka jako istoty społecznej, z innymi ludźmi i otoczeniem (Rogowski, 2009: s. 253-269).

6.5. Potencjał i ryzyka nowych mediów w nauczaniu religii

Patrząc w kontekście globalizacji, trudno sobie wyobrazić funkcjonowanie współczesnych społeczeństw bez mediów. W obecnej dobie dostęp do świata jest w większości przedstawiany przez media i coraz mniej oparty na bezpośrednich doświadczeniach. W ogólnym użyciu językowym media rozumiane są jako (masowe) media, takie jak: telewizja, gazeta czy radio, od których odróżnia się „nowe media”. W szerszym sensie media są jednak zasadniczo „pośrednikami” czegoś nieobecnego. Dopóki obiekt lub osoba jest obecna, nie ma potrzeby korzystania z mediów. Jeśli jednak ich brakuje, potrzebne są słowa, obrazy, modele i wiele innych rzeczy, które je przekazują i reprezentują (Gärtner, 2015). Przez media „w sferze komunikacyjnej potencjalne znaki są przy technicznym wsparciu odbierane, wytwarzane i przekazywane, przechowywane, odtwarzane lub przetwarzane oraz prezentowane w formie obrazowej lub symbolicznej” (Tulodziecki, Herzig, Grafe, 2010: s. 31).

Wobec nowych zjawisk społecznych należy postawić podstawowe pytania, a mianowicie, czym są media w ogóle, jaka jest ich konstruktywno-krytyczna kompetencja, w jaki sposób mogą się one przyczyniać do kształtowania tożsamości dzieci i młodzieży i czy są pomocne w poszukiwaniu sensu życia? Szczególnie ważne jest tu zagadnienie dotyczące Internetu, rozpatrywane w kontekście kryteriów dydaktycznych (Podpora, 2006). Możliwości tzw. nowych mediów w kontekście nauczania religii są różnorodne i ich zastosowanie może mieć miejsce na etapie przygotowania lekcji, jej przebiegu i ogólnie w przedmiocie nauczania.

Najpierw jednak wyjaśnię pojęcie „potencjał” i „ryzyko”. Otóż użyte tu określenie „potencjał” w przypadku lekcji religii oznacza możliwość polegającą na tym, co uczniowie mogą z niej uczynić. Media więc pozwalają na różne formy ich wykorzystania w celu osiągnięcia odpowiednich wyników. Natomiast określenie „ryzyko” zawsze

jest tylko potencjalnym ryzykiem. Pozytywnie sformułowane, każde ryzyko to wyzwanie, któremu należy stawić czoła. Czytelny jest tu przykład homilii Papieża Franciszka w Dżakarcie w dniu 5 września 2024 roku podczas pielgrzymki do Indonezji, w której nawiązał do cudotwórczej interwencji Jezusa o obfitym połowie ryb opisaną w Ewangelii św. Łukasza. Chrystus powiedział do Piotra: „*Wypłyn na głębię i zarzuć sieć na połów*”. *A Szymon odpowiedział: „Mistrzu, całą noc pracowaliśmy i nicśmy nie ułowili. Lecz na Twoje słowo zarzucę sieć*. Skoro to uczynili, zagarnęli tak wielkie mnóstwo ryb, że sieci ich zaczynały się rwać” (Łk 5, 1-11). Słowa Jezusa nie są tylko nakazem, lecz konkretnym zadaniem życiowym dla każdego z nas. Słowami: „wypłyn na głębię” wzywa każdego z nas do odwagi, do pokonania w nas istniejącej często bariery niepewności (ryzyka), aby całkowicie Mu zawierzyć i pójść za Nim (<https://www.ekai.pl/dokumenty/homilia-papieza-franciszka-podczas-mszy-na-stadionie-gelora-bunga-karno-w-dzakarcie-5-wrzesnia-2024/>).

Ze względu na to, że potencjał nowych (cyfrowych, interaktywnych) mediów jest niemal nieograniczony, słusznie proponuje się wcześniejsze ich przesortowanie lub dokonanie odpowiedniej kategoryzacji. Wtedy dopiero w przypadku nauczania religii mogą być one przypisane do klasycznych faz lekcji oraz do przygotowania przed i po zajęciach. Należy tu jednak podkreślić, że potencjały mediów nie mogą być wyraźnie od siebie oddzielone i nawet nie powinny, ponieważ oferują one zbyt wiele możliwości, aby mogły odzwierciedlać tylko jedną. Zatem wskazana jest tu ostrożność i umiejętność nauczyciela religii, bowiem w konsekwencji wiele mediów, portali, ofert jest również odpowiednio rozbudowanych i czasami trudnych do zrozumienia. Dokładny dobór tych mediów jest bardzo ważnym elementem tak dla prowadzących zajęcia, jak i uczniów (Gielians, www.lehren-und-lernen.ch).

Nadal spotyka się wśród nauczycieli religii oraz pedagogów religii, którzy zajmują się stroną dydaktyczną przekazu treści taki po-

gład, że zajmowanie się mediami w nauczaniu religii należy do sfery metodologicznej. Stawiane jest zatem pytanie, w jaki sposób media mogą być wykorzystywane jako środki dydaktyczne. Manfred L. Pirner uważa, że takie podejście nie dostrzega podstawowego znaczenia mediów dla nauczania religii i przedstawia swoje stanowisko, wyjaśniając je w czterech wymiarach: *antropologicznym, teorii religii, teorii kultury i teorii socjalizacji*.

Najpierw podkreśla on, że z antropologicznego punktu widzenia media – w szerokim znaczeniu – od zawsze należą do człowieka, ponieważ jest on z natury istotą kulturową, a zatem „homo medialis”, który za pomocą mediów języka, obrazów i symboli kształtuje rzeczywistość i jest w nią wpleciony.

W kontekście teorii religii media są jej niezbędnymi elementami, szczególnie wielkich religii świata: judaizmu, chrześcijaństwa i islamu. Ponieważ boskiej rzeczywistości człowiek nie jest w stanie bezpośrednio doświadczyć zmysłowo, tj. ona przede wszystkim przedstawiana medialnie, czyli za pomocą (także językowych) obrazów, symboli lub rytuałów. Jednakże media (zwłaszcza święte pisma), w chrześcijaństwie *Pismo Święte* odgrywa kluczową rolę w przekazie doświadczeń biblijnych. Szczególnie media religijne powinny być wykorzystywane w nauczaniu religii ze względu na ich unikalną tożsamość w celu osiągnięcia zamierzonych celów edukacyjnych.

Przez wieki znaczenie mediów wielokrotnie stawalo się istotnym przedmiotem refleksji teologicznej. Dlatego też, nie może dziwić, że obok słowa wyrażanego w tekstach, obrazy, rytuały, symbole, architektura i wiele innych stały się mediami komunikacji religijnej i tradycji. Zaznaczyć też trzeba, że jednocześnie chrześcijaństwo często było motorem rozwoju medialnego. Opierając się w swojej strukturze na Objawieniu Bożym, jest już w gruncie rzeczy medialnie ukonstytuowane. Zatem zgodnie z tym, sedno chrześcijańskiego przekazu rozumiane jako przesłanie już jest samo w sobie medium. Tak więc zarówno zrozumienie samoobjawienia Boga w Jezusie Chrystusie, jak

i Jego przesłanie skierowane do człowieka można interpretować jako zmaganie z medialnymi konstrukcjami. Teoretyczne dywagacje dotyczące mediów są zatem głęboko związane z chrześcijaństwem. Chodzi tu w zasadzie mniej o pytanie, że media, a właściwie medialna oprawa, mają swoje miejsce w tradycji i przekazie chrześcijańskim, a bardziej o to, jak są one konstruowane i interpretowane. Teologicznie odpowiedzialne mówienie o medialności Objawienia Bożego zawsze implikuje również konieczność adekwatnego podejścia do rozumienia mediów oraz poszukiwania odpowiednich środków do jego komunikacji (Gärtner 2015).

Z perspektywy *teorii kultury* można zauważyć, że dzisiejsza kultura medialna jest silnie przeniknięta tradycjami i elementami religijnymi. Na przykład wiele filmów ma strukturę religijną, a symbole lub motywy religijne często pojawiają się w filmach, reklamach czy teledyskach. Ponadto kultura medialna częściowo przejęła funkcje, które tradycyjnie przypisywane były religii w takich obszarach, jak: poszukiwanie sensu, tematyzacja wielkich pytań egzystencjalnych, umożliwienie doświadczeń transcendentnych czy orientacja etyczna. Poszukiwanie odpowiednich mediów do komunikacji religijnej i procesów edukacyjnych w ramach lekcji religii nie może jednak opierać się tylko na rozważaniach teologicznych, ale także na pedagogicznych. Relewantne cechy orientacyjne pedagogika religii czerpie z pedagogiki mediów. To oznacza, że media w kontekstach pedagogiczno-religijnych nigdy nie są jedynie *metodologiczno-dydaktycznym narzędziem*, ale same muszą stać się przedmiotem lub tematem nauczania. W takim rozumieniu, pedagogika mediów ma na celu, aby media, które mają istotny wpływ na współtworzenie dzisiejszej kultury były stosowane w ramach lekcji religii i w innych środowiskach edukacyjnych świadomie i przy zachowaniu społecznej odpowiedzialności. Dzieje się to poprzez rozwijanie kompetencji medialnych. Celem pedagogiki mediów jest więc to, aby podmioty edukacyjne samodzielnie przyswajały media i wspierały ten proces jako krytycznie refleksyjny (Gärtner 2015).

Z perspektywy *teorii socjalizacji* widać, że ciągły kontakt z mediami w procesie interakcji wpływa na postrzeganie rzeczywistości świata, ludzi oraz samego siebie przez dzieci i młodzież, a tym samym także na ich wyobrażenia i postawy religijne (Pirner, 2012: s. 159-172). Ważną rolę odgrywają tu przede wszystkim wspomniane, „kompetencje medialne” nauczycieli religii, ale również i rozwijanie ich przez uczniów, które stają się jednocześnie centralnym celem i kluczowym pojęciem nie tylko pedagogiki mediów, ale również w wymiarze pedagogicznoreligijnym. Pomyślność tego procesu zależy niewątpliwie od zdolności nauczycieli religii, na ile w oparciu o uporządkowaną, całościową wiedzę oraz etycznie uzasadnioną ocenę medialnych form i treści, potrafią kompetentnie korzystać z tych narzędzi w sposób krytyczny, z przyjemnością i refleksyjnie się z nimi obchodzić oraz kształtować je według własnych treściowych i estetycznych wyobrażeń, z odpowiedzialnością oraz na rzecz twórczej socjalizacji religijnej uczniów (Gärtner 2015).

Podzielając pogląd Manfreda L. Pirnera i jego słuszne spojrzenie na rolę mediów, należy podkreślić przede wszystkim to, że nie można tych nowoczesnych narzędzi ignorować w nauczaniu religii, ponieważ ich wykorzystanie w sposób odpowiedzialny może służyć doskonaleniu człowieczeństwa uczniów. Dlatego w nowoczesnym społeczeństwie technicznym zastosowanie mediów w dydaktyce powinno należeć do podstawowych zadań nauczania religii, ponieważ edukacja medialna jest jego niezbędnym elementem. Lekcja religii może w ten sposób wnieść istotny i samodzielny wkład w ogólnoszkolną edukację medialną.

Nauka religii w szkole łączy w sobie kilka walorów, które sprawiają, że jest to szczególnie odpowiedni przedmiot dla edukacji medialnej. Ma szeroki zakres tematyczny, ponieważ poza prezentacją religii, poruszane są kwestie *etyczne* i *egzystencjalne*, ale także aspekty *kulturowo-historyczne*. Przedmiot lekcji religii ma również szeroki zakres celów i stosowanych metod oraz jest w sposób wyjątkowy zorientowany na ucznia. To z kolei sprawia, że również programy nauczania

zapewniają podejmowanie dodatkowych tematów istotnych dla danej grupy uczniów.

Uważne i interpretacyjne wykorzystanie tekstów, obrazów, sztuki, symboli i muzyki zawsze było jednym z centralnych punktów nauczania religii. Stąd też refleksyjne podejście dydaktyczne do mediów, uczenie się z możliwością korzystania z narzędzi medialnych odgrywa tu relevantną rolę.

Z perspektywy chrześcijańskiej hermeneutyka teologiczna przyczynia się przede wszystkim do wyjaśniania wymienionych wyżej wymiarów: antropologicznych, religijnych, kulturowych i związanych z postrzeganiem rzeczywistości świata. Przy tej okazji istnieje możliwość weryfikacji, na ile realna jest rzeczywistość medialna w porównaniu z rzeczywistością religijną? Jaką w tym rolę odgrywają media i jak uczniowie radzą sobie z problemami życiowymi? Aktualnie podjęcie dyskusji teologicznej i pedagogicznoreligijnej wokół dyskursu roli mediów w nauczaniu religii, może dostarczyć cennych orientacji, zwłaszcza na temat radzenia sobie z rzeczywistością medialną w sposób, który promuje życie w ogóle. Bardzo ważnym zagadnieniem jest też temat radzenia sobie z przemocą medialną, który należy interpretować w świetle Biblii i sztuki chrześcijańskiej. Lekcja religii z jej szczególnym podkreśleniem kształtowania rzeczywistości, edukacji kulturalnej, etycznej i rozwoju osobowego uczniów, nawet bez wyraźnego odniesienia do dzisiejszego świata mediów – wnosi fundamentalny wkład w edukację ogólną, także w innych dziedzinach życia (Pirner, 2012a: s. 193-207).

Zważywszy, że świat życia dzieci i młodzieży w ostatnich dziesięcioleciach XX i XXI wieku uległ niewyobrażalnej zmianie, młode pokolenie staje się coraz bardziej cyfrowe i przy tym również rzeczywistość nabiera złożoności, przedmiot lekcji religii – wbrew szerzącym się negatywnym opiniom – ma szczególne znaczenie, między innymi także w zakresie przekazywania refleksyjnej i dostosowanej do wieku edukacji medialnej. Z obserwacji wynika, że uczniowie są konfronto-

wani „z możliwościami i zagrożeniami zglobalizowanego i zdigitalizowanego świata”, w którym potrzebują orientacji i wzmocnienia swojej indywidualności, aby móc przejąć odpowiedzialność w społeczeństwie. (https://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/LS/BP2016BW_ALLG_GS_RRK_IK_3-4_07).

Znakomita przydatność nowoczesnych technologii niesie jednak i zagrożenia, jak słusznie zauważa Stanisław Dziekoński, twierdząc, że „duża dostępność do informacji i łatwość ich zdobycia sprawia, że wiele osób – zwłaszcza młodych – nie widzi potrzeby i nie rozumie celu krytycznej analizy przyjmowanych treści. Jest to szczególnie niebezpieczne, jeśli przekazywany materiał zawiera nieprawidłowy obraz świata i człowieka. W niektórych przypadkach młodzi ludzie tracą ciekawość świata, mając go <na wyciągnięcie ręki> w internecie. Unikają nawiązywania relacji w świecie realnym, zamieniając je na rozbudowanie grupy znajomych z globalnej sieci. Większą wagę przywiązują do liczby znajomych, niż do budowania więzów przyjaźni. Bezrefleksyjne korzystanie z zasobów Internetu osłabia poczucie bycia częścią społeczeństwa. W konsekwencji może dojść nawet do załamania więzi rodzinnych i rówieśniczych” (Dziekoński, 2022: s. 93-102; Such-Pyrgiel, 2019: s. 271-272).

Wobec powyższego należy zatem zwracać uwagę, aby nauczyciele religii poruszali i refleksjonowali etyczne implikacje cyfryzacji w kontekście chrześcijańskiego obrazu człowieka. Chociaż nowe technologie odgrywają niewątpliwie istotną rolę w programie nauczania religii i na lekcjach uczniowie zdobywają wiedzę orientacyjną, która ułatwia im dostrzec, jak media wpływają na ich własne życie oraz na rozwijanie odpowiedzialnego do nich podejścia, to cały proces edukacyjny w tym obszarze wymaga odpowiednich kompetencji i czujności ze strony nauczających.

Analizując zagadnienie nowych mediów, ich znaczący wator edukacyjny w dobie „cywilizacji cyfrowej”, nie można pominąć również kwestii tzw. *panoptiki medialnej* refleksjonowanej z perspektywy

teorii krytycznej pedagogiki religii. Obserwując zmiany społeczno-kulturowe w globalnym świecie, ośmielałem się sformułować takie stanowisko, że *panoptika medialna* ściśle związana jest z modelem władzy charakterystycznym dla *społeczeństwa panoptycznego*. Otóż panoptyzm (z greckiego *panoptes* „wszechwidzący”) to termin wprowadzony przez francuskiego filozofa Michela Foucaulta (1926–1984), który był francuskim filozofem, psychologiem, historykiem i socjologiem (Foucault, 1994: s. 699-702). Według niego *panoptyzm* polega na monitorowaniu mechanizmów nadzoru i kontroli oraz wynikającego z tego społecznego konformizmu jednostki w rozwoju społeczeństwa zachodniego. Foucault jest uważany za jednego z najbardziej wpływowych teoretyków społecznych. W swojej twórczości koncentrował się też między innymi na określeniach *dyskurs* i *dyspozycja*, które stały się podstawowymi pojęciami socjologicznymi.

Dzisiaj wszyscy mogą być obserwowani przez wszystkich i paradoksalnie rzecz ujmując, każdy nawet chce być obserwowany. Rozwój internetu doprowadził do powstania nowego poziomu struktury społecznej. Użytkownicy dobrowolnie przesyłają zdjęcia i filmy do sieci w celu zwrócenia na siebie uwagi i akceptacji. Uczni w ramach badań *video* w internecie zajmowali się między innymi pracą Michela Foucaulta pt. *Überwachen und Strafen (Nadzorować i karać)*, która ukazała się w 1975 roku (Foucault, 1975). Jest to istotne, ponieważ główny przedmiot praktyki nadzorczej Foucaulta w społeczeństwie można optymalnie przenieść na dzisiejszą erę środków masowego przekazu i jej konsekwencje związane z funkcjonowaniem współczesnego społeczeństwa.

W dobie globalizacji podmiotom edukacyjnym przychodzi się zmierzyć z wyzwaniami, które wcześniej byłyby nie do pomyślenia. Jak potwierdzają badania, model władzy w tzw. społeczeństwie panoptycznym ewoluuje w kierunku *panoptiki medialnej*, co w konsekwencji może prowadzić do wielu nadużyć, zwłaszcza w wymiarze etyczno-moralnym. Wystarczy tu tylko wskazać na pojawiające się

coraz częściej w sieci nieprawdziwe informacje i oszustwa, tzw. fejk niusy (*fake news*). Mają one zazwyczaj na celu uzyskanie korzyści finansowych, politycznych i prestiżowych. Dochodzi tu niemal do festiwalu kłamstw i oszczerstw na różnych szczeblach władzy życia publicznego w celu dyskredytowania przeciwnika za wszelką cenę. W wielu przypadkach *fake newsy* stanowią też narzędzie propagandy za pomocą specjalnie stworzonych stron internetowych (*fake news websites*). Ośrodek badawczy *Kantar Public* przeprowadził w 2018 roku badanie ankietowe na temat fałszywych wiadomości w Polsce. Okazało się, że ankietowani mają styczność codziennie lub prawie codziennie (75%) ze zmanipulowanymi informacjami; w pozostałych przypadkach przynajmniej raz w tygodniu (27%), kilka razy w miesiącu (7%), rzadko lub nigdy (14%), nie wiem (4%). Okazało się też, że 79% badanych uważa problem fałszywych wiadomości jako zagrożenie dla demokracji i jednocześnie 71% respondentów odpowiedziało, że jest w stanie rozpoznać czy informacja, z którą mają styczność, jest prawdziwa czy nie (Dwornik, 2018).

Mając na uwadze rolę mediów w edukacji religijnej, fundamentalnym zagrożeniem jest postawa każdego dziennikarza. Podstawą etyki dziennikarskiej jest odniesienie do prawdy stawiającej wymagania wobec każdego człowieka, a w szczególności dziennikarza. Chodzi o to, aby *myśleć w prawdzie, mówić prawdę i działać w prawdzie*. Można mówić też o pewnych zagrożeniach, jeśli zważymy, że prawda (na co już zwrócono uwagę wyżej), bardzo często narażona jest na manipulację i instrumentalizację. W lawinie podawanych informacji przez środki masowego przekazu przeciętnemu człowiekowi trudno jest niejednokrotnie rozróżnić między dobrem a złem i dlatego w tym względzie zdaje się on na intelektualne autorytety. Autorytetem moralnym dla wielu staje się najczęściej chociażby ekspert zapraszany do telewizji lub polityk, działacz czy dziennikarz, wykreowany przez dane środowisko. Wolność wypowiedzi czy przekazywania informacji, z natury powinna być nieograniczona – naturalnie poza sytuacjami ściśle

określonymi przez prawo. Bardzo często ignoruje się jednak fakt, że na każdym dziennikarzu – bez względu na jego światopogląd – ciąży odpowiedzialność, która sama w sobie jest wielką wartością moralną i nie może być całkowicie zależna od opinii publicznej. Do najważniejszych zasad etycznego przekazu, obok prawdy, należą dobro i piękno, które to kategorie posiadają ścisły związek z warsztatem dziennikarskim. Relevantny jest tu też związek pomiędzy przekazem medialnym a dobrem wspólnym. Aktywność dziennikarska na rzecz dobra wspólnego ma niebagatelne znaczenie dla współtworzenia kultury uniwersalnej (Czuba, 2007). Jeśli poważnie podejmiemy się wyzwania wynikające z zachodzących przemian społeczno-kulturowych, to zdolność korzystania z mediów można rozpatrywać wyłącznie w kontekście „nowej kultury uczenia się”. „Społeczeństwo cyfrowe” będzie zatem „społeczeństwem uczącym się” (*Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung. Orientierungsrahmen Medienbildung in der Schule*, 2015: s. 30).

Nowe media widziane jako pedagogiczna „wartość dodana” dotyczą przede wszystkim funkcjonowania i rozwoju szkoły, a więc adekwatnych zmian w projektach nauczania, roli nauczycieli zarówno w programie nauczania i ramach szkolno-organizacyjnych. Tylko w kontekście „nowej kultury uczenia się” nowe media okazują się narzędziami, które mogą tworzyć i ułatwiać różnorodne możliwości zróżnicowanego, motywującego, kreatywnego i nowego uczenia się nie tylko w sektorze zawodowym i prywatnym, ale także w szkole i innych instytucjach edukacyjnych.

Umiejętność korzystania z nowych mediów zarówno przez uczniów, jak i nauczycieli jest podstawowym warunkiem udanych procesów edukacyjnych. Innymi słowy, postawy i zachowania człowieka jako istoty *społecznej, indywidualnej, kulturowej, moralnej, ekonomicznej i politycznej* zależą od umiejętności korzystania z mediów cyfrowych (*Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung. Orientierungsrahmen Medienbildung in der Schule*, 2015: s. 29-30).

W powyższym kontekście warto też wyraźnie podkreślić, że zdolność korzystania z tychże mediów w edukacji szeroko pojętej, w tym pedagogicznoreligijnej, stanowi sumę wiedzy, która jest przydatna człowiekowi w zdobywaniu zdolności motywacyjnych i woli-tywnych, jak również umiejętności przysługujących osobie ludzkiej. Człowiek jako istota rozumna powinien odpowiednio reagować na różnorodne wyzwania świata mediów i aktywnie na nie wpływać, ponieważ mają one ogromną siłę oddziaływania nie tylko na poszczególne jednostki, ale i na kształtowanie świadomości społecznej.

W ostatnich latach i w naukach o wychowaniu próbuje się wrócić do modeli panoptycznych. Zakłada się, że ich wykorzystanie może służyć zwiększeniu osiągnięć edukacyjnych uczniów w sposób reformatorsko-pedagogiczny (Pongratz, 2010: s. 63-74). Odnosząc się krytycznie do powyższych opinii, wydaje się, że takie podejście, zwłaszcza z perspektywy *teorii krytycznej* pedagogiki religii jest bardzo wątpliwe, ponieważ nie koresponduje z monoteistycznym, skoncentrowanym na Bogu światopoglądzie, który indukuje system sprawiedliwości, czerpiąc absolutną relewancję od swego Boga Stwórcy (Rogowski, 2020: s. 467-484). Aby jednak głębiej wniknąć w struktury funkcjonowania władzy w społeczeństwie panoptycznym, relewantna jest tu analiza krytyczna jej najistotniejszych obszarów, a zwłaszcza tych, które dotyczą kompetencji edukacji medialnej.

Teoria krytyczna pedagogiki religii wobec panoptycznych struktur władzy staje przed niebagatelnym wyzwaniem, jakim są nowoczesne media i ich wpływ na kształtowanie świadomości i postaw młodego pokolenia. Podczas prowadzonych wykładów w Niemczech, na Uniwersytetach w Vechcie i Halle-Wittenberg, zapoznałem się i przeanalizowałem właśnie problematykę dotyczącą kompetencji edukacji medialnej, pięć istotnych obszarów wymienianych przez *Instytut Związkowy Dolnej Saksonii*. Można sądzić, iż relewantna jest tu krytyczna analiza podczas korzystania z nowoczesnych środków przekazu, zwłaszcza w sieci i funkcjonujących w niej różnych portali społecz-

nościowych. Koncepcja szkolnej edukacji medialnej zorientowana na kompetencje kieruje uwagę na następujące obszary:

- działanie i zastosowanie;
- informacje, badania, ankiety;
- komunikacja i współpraca;
- produkcja i prezentacja;
- analiza, krytyka medialna i refleksja etyczna (*Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung. Orientierungsrahmen Medienbildung in der Schule*, 2015: s. 39-45).

Pierwszy obszar – *działanie i zastosowanie* jest podstawową kompetencją dla rozwoju umiejętności stosowania mediów i stanowi podstawowy warunek korzystania z rozszerzających się technicznych możliwości informacji, komunikacji i współpracy w zglobalizowanym świecie. Dzieci i młodzież dorastają w świecie ukształtowanym przez media elektroniczne, żyjąc w sposób całkiem naturalny dzięki technologii mediów i ich potencjalnym zastosowaniom. Współczesne nauczanie obejmuje receptywne i produktywne korzystanie z mediów w różnych sytuacjach uczenia się, jak również aspekty związane z tworzeniem sieci i kontekstami, które dotyczą praktycznej aplikacji oraz poszerzania praktycznej wiedzy i umiejętności radzenia sobie ze sprzętem i oprogramowaniem (przedmiotowym). Tak interpretowana edukacja medialna wspiera nauczanie zorientowane na działanie, które przyczynia się do podnoszenia kompetencji i rozwoju osobowości uczniów poprzez naukę w mediach i za ich pośrednictwem.

Obszar drugi – *informacje, badania, ankiety* polega na tym, że media cyfrowe są głównym narzędziem do zbierania, badania i rozpowszechniania informacji w dzisiejszym społeczeństwie. Media konstruują rzeczywistość, przybliżają zagraniczne informacje, przenoszą je w coraz szerszym i coraz bardziej wyspecjalizowanym społeczeństwie wiedzy oraz otwierają różnorodne możliwe reprezentacje. Nowoczesne nauczanie wykorzystuje zaawansowane możliwości współczesnych

mediów do pozyskiwania, przetwarzania i rozpowszechniania informacji oraz przekazuje niezbędne umiejętności i wiedzę.

Trzeci obszar – *komunikacja i współpraca* wskazuje na fakt, iż media są integralną częścią komunikacji. W czasach ciągle postępującego rozwoju technologicznego media cyfrowe przenikają do życia prywatnego i zawodowego społeczeństw. Dzieci i młodzież żyją naturalnie kulturą medialną. Oprócz otwartego korzystania z mediów cyfrowych, interaktywne i komunikacyjne korzystanie z nich stanowi centralny element kultury młodzieżowej i kultury medialnej, przy czym w szczególności mobilne urządzenia odgrywają relewantną rolę. Kompleksowa edukacja szkolna obejmuje zatem również naukę języka mediów i wykorzystuje komunikacyjne możliwości w projektowaniu procesów uczenia się. Ponadto wspólna praca stanowi podstawę dla wielu zorientowanych na praktykę obszarów edukacji medialnej, a jednocześnie jest przez nich promowana.

W czwartym obszarze – *produkcji i prezentacji*, pozostałe kompetencje są włączone w procesy uczenia się, które zorientowane są na działanie i produkt. Umiejętności w zakresie komunikacji i pracy w zespole są również warunkiem wspólnego rozwoju produktów medialnych, takich jak: wiedza w zakresie obsługi i zastosowania. Jednocześnie subkompetencje tych głównych obszarów kompetencji w zakresie produkcji są dalej rozwijane, a umiejętność refleksji nad procesem pracy i prezentacji jest utrwalana. Jednocześnie produkty medialne stanowią również rozszerzenie opcji rozwoju i prezentacji dla poszczególnych przedmiotów, które przeprojektowują procesy uczenia się i umożliwiają opracowywanie nowych zadań edukacyjnych.

Piąty obszar kompetencji – *analiza, krytyka medialna i refleksja etyczna* polega na krytycznej analizie i refleksyjnym badaniu mediów i produktów medialnych pod względem etycznym. Stanowi to nie tylko ważne wzbogacenie procesów uczenia się na poziomie technicznym, ale jest również postrzegane jako społecznie istotne zadanie kompleksowego mandatu edukacyjnego. Świadome wykorzystanie efektów

badań, ofert, produktów i treści występujących w mediach wnosi znaczący wkład w rozwój osobowości dzieci i młodzieży we współczesnym społeczeństwie medialnym (Rogowski, 2020: s. 467-484).

W oparciu o powyższe analizy należy skonstatować, że w debacie publicznej umiejętność korzystania z mediów jest dziś zwykle określana jako kluczowa kwalifikacja do funkcjonowania w tzw. „społeczeństwie informacyjnym”, które przyjęto tak współcześnie określać. W związku z tym wymagania dotyczące edukacji medialnej, które dotychczas koncentrowały się głównie na wykorzystaniu mediów w sektorze rozrywki, obecnie są coraz bardziej przenoszone w obszar gospodarczy.

Wobec tego trzeba zaznaczyć, że umiejętność korzystania z mediów często sprowadza się do pewnego rodzaju *prawa jazdy na posługiwanie się komputerem i prawa jazdy na korzystanie z internetu*. Myślę, że w dłuższej perspektywie nie można jednak zakładać, że popyt na zdobywanie umiejętności korzystania z mediów miałby polegać jedynie na dostosowaniu się do wymogów w obszarze gospodarczym. Z obserwacji życia codziennego wynika coś z gołą odmiennego, a mianowicie to, iż w „społeczeństwie cyfrowym” krytyczne postrzeganie mediów w ich sposobie działania nabiera coraz większego znaczenia we wszystkich rolach społecznych, a w wymiarze pedagogicznoreligijnym jest niezbędne.

6.6. Konkluzje

Patrząc z perspektywy historycznej, należy stwierdzić jednoznacznie, że wszelkie instytucje funkcjonujące w społeczeństwie ulegają zmianom. Zmiany te mogą mieć różne formy i charakter, mogą występować stopniowo, a czasem bywa tak, że następują bardzo dynamicznie. Nie można mieć wątpliwości, że i edukacja religijna pod wpływem zachodzących przemian społeczno-kulturowych i procesów sekularyzacyjnych wymaga przekształceń pedagogicznoreligijnych, w tym dydaktycznych. Na zachodzące zmiany społeczne i kulturowe powinna być szczególnie wrażliwa lekcja religii w szkole. Wynika to też

z tego, że jest ona także pod wpływem instytucji, które same realizują swoją działalność w ciągle zmieniającym się społeczeństwie. Dotyczy to naturalnie instytucji szkoły jako miejsca nauczania religii i Kościoła, na którym ciąży między innymi odpowiedzialność merytoryczna za kształt lekcji religii, zgodnie z jego wytycznymi. Wiązą się z tym oczywiście również różne wyzwania, którym winny sprostać przede wszystkim państwo, wspólnoty religijne i rodziny zaangażowane w ten obszar edukacyjny. Trzeba jednak mieć na uwadze to, co Karl Gabriel (1996: s. 43) trafnie opisuje, jak podkreśla z kolei Hans Mendl, za pomocą głównych pojęć pluralizacji i indywidualizacji. „Indywidualizm nie jest już determinowane przez tradycyjne więzi (rodzinę, środowisko pochodzenia, religię itp.), lecz zostało od nich uwolnione, co daje mu możliwość wyboru między różnymi opcjami życia i wartościami. Ogólne i uniwersalne wzorce interpretacji świata i życia uznawane są za odczarowane; jednostkom otwierają się zupełnie różne drogi kształtowania życia” (Mendl, 2018: s. 18).

Pedagogika religii na Zachodzie przechodziła w swojej historii różne momenty a wraz z nią i nauczyciele religii. Nie zawsze był to okres korzystny dla rozwoju tej dyscypliny, ale zawsze szukano adekwatnych rozwiązań dydaktycznoreligijnych dla przedmiotu lekcji religii. Dla pedagogiki religii zawsze jednak były inspirujące takie dyscypliny, jak: pedagogika ogólna, socjologia i psychologia. Analizując literaturę pedagogicznoreligijną, można z łatwością zauważyć, że psychologia stanowi obecnie główny obszar dominujący nad wszystkimi innymi dyscyplinami w pedagogice religii.

Obserwując przemiany religijności wśród polskiej młodzieży, w odniesieniu do autodeklaracji wyznaniowych, praktyk religijnych, zasad moralnych, zachodzi niewątpliwie konieczność wypracowania przez Kościół odpowiedniego profilu ewangelizacyjnego jako odpowiedzi na wyzwania sekularyzacyjne (Mariański, 2021). Również pedagogika religii jest zmuszona myśleć o konfrontacji z horyzontami interpretacyjnymi i ofertami odkrywania na nowo chrześcijaństwa,

przede wszystkim w wymiarze podmiotowym. Jeśli religia w polskich warunkach jest fakultatywnym przedmiotem wyboru, który jest warunkowany socjalizacją oraz biografią uczniów, to z konieczności należy dokładniej uchwycić funkcje indywidualnych sposobów rozwoju i poznania dla akceptacji religijnych wartości, niż miało to miejsce w poprzednich dekadach. Jest to szczególnie ważne, jeśli spojrzymy perspektywicznie na wyzwania stojące przed nauczaniem religii. Psychologia rozwojowa może zapewne dostarczyć w tym zakresie niezbędnych narzędzi, a także wyniki badań empirycznych w ramach socjologii religii mogą okazać się bardzo pomocne.

Zmiana perspektywy dydaktyki religii powinna mieć na celu obok hermeneutyki przekazu treści religijnych również *hermeneutykę umiejętności* przyswajania tychże treści przez uczniów. Istotną rolę odgrywa tu hermeneutyka egzystencjalna, która bierze pod uwagę treść tekstu oraz szeroki kontekst kulturowy (Gadamer, 1986). Komunikacja otwiera ucznia również na świat norm i wartości, która realizuje się w codziennych kontaktach międzyosobowych. Reakcja danej osoby na kierowany do niej komunikat zawiera coś więcej niż tylko odpowiedź na konkretną wiadomość zawartą w tym komunikacie. Wyraża ona między innymi uczucia odbiorcy i wywołuje u niego konkretną reakcję (Zwergel, 1994: s. 40-60). W tej perspektywie trzeba jednak mieć na uwadze, że procesy te łączą się z odpowiednią strukturą interpretacji, ponieważ religia i wiara są doświadczane jako proces samorefleksji.

Zarówno zrozumiały przekaz treści religijnych i ich przyswajanie przez uczniów odzwierciedlają przede wszystkim osobowe relacje w działaniu pedagogicznym i obie te kwestie w kontekście szkoły nie mogą być rozpatrywane bez wyraźnego odniesienia do treści merytorycznych oraz bez wcześniejszego namysłu nad konkretnymi warunkami uczenia się. Religijne procesy uczenia się, muszą wyjaśnić i uwzględnić kontekstualne warunki, ponieważ odbywają się one w określonej sytuacji społecznej. Obecny świat życia dzieci i młodzieży warunkuje zatem zarówno nauczanie religii, jak i wychowanie. Teologicznie taki

model religijnego uczenia się jest uzasadniony antropologicznym zwrotem w teologii, który związany jest z Soborem Watykańskim II i doprowadził do empirycznie ukierunkowanej pedagogiki religii.

W postmodernistycznym pluralizmie społeczno-kulturowym i religijnym nie wystarczy podejście do pracy edukacyjnej w zakresie nauczania religii polegającym na zwykłym pouczeniu uczniów. Wniosek pedagogicznoreligijny płynie z tego taki, że nauczyciel religii powinien posiadać kompetencję teologiczną i dydaktyczną. Jego zadanie i rola wymaga cierpliwości w bardzo trudnej pracy hermeneutycznej, ma on być dobrym znawcą zasad hermeneutyki, w tym też hermeneutyki egzystencjalnej (Rogowski, 2011: s. 283). Wymaga to z jego strony zaangażowania i dużego wysiłku intelektualnego w przygotowaniu każdej jednostki lekcyjnej, kierując szczególną uwagę na tłumaczenie języka teologicznego na język zrozumiały dla dzieci i młodzieży. Jest to też w dużym stopniu i indywidualna droga nauczyciela religii, bowiem pozostawia mu w pewnym sensie wolną przestrzeń na interpretację treści teologicznych. A zatem zrozumienie treści wiary powinno być głównym celem nauczania religii w szkole. Szkoda, że za mało jest nadal publikacji z hermeneutycznym podejściem w dydaktyce religii, które jest niezbędne w nowoczesnym nauczaniu religii, zwłaszcza w odniesieniu do wiedzy teologicznej, pedagogicznej, humanistycznej, kulturowej i społecznej, ponieważ w ten sposób można skorelacjonować tak specyficzną dziedzinę, jaką jest religia w ogóle, a przy tym dydaktycznie rekonstruować przekaz religijny w ramach przedmiotu nauki religii w szkole (Lindner, 2020: s. 61).

Takie podejście umożliwia określić i uzasadnić cele oraz strukturę nauczania, a także zająć się odpowiedzialnie podmiotami religijnego uczenia się i udzielaniem adekwatnych odpowiedzi na nurtujące pytania uczniów w wymiarze egzystencjalnym. Ponadto należy zaznaczyć, że metoda hermeneutyczna i empiryczna w badaniach dydaktyki religii nie może ograniczać się jedynie do rozwoju koncepcji, lecz powinna charakteryzować się cyklicznym przebiegiem, w którym

opracowane projekty nauczania są testowane i pod względem metodologicznym transparentnie oceniane. Nacisk należy położyć nie tylko na dobre wyniki w nauce, ale szczególnie na proces uczenia się z jego przeszkodami i szansami (Gärtner, 2018: s. 24).

Pedagogika religii, analizując stawiane pytania i zadania od strony hermeneutycznej w procesie nauczania, idzie za postulatami nauczania wychowującego. W swoich przemyśleniach na ten temat, zajmując się problemem wzajemnych relacji zachodzących między interpretacją a nauczaniem, nauczanie nie powinno zawężać się tylko do interpretacji, lecz odnosić się do wszystkich sposobów rozumienia świata. W rozwijaniu teorii kształcenia humanistycznego i religijnego za istotny element należy uznać koncepcję pedagogiki hermeneutycznej według Bogusława Milerskiego. Jest to pedagogiczna teoria rozumienia i interpretacji sensów i wartości obecnych w wytworach kulturowych, w ekspresjach i zachowaniach ludzkich. „Refleksyjny kontakt z rzeczywistością wyznaczany jest, z jednej strony, normami danej kultury, z drugiej poszanowaniem jednostkowej indywidualności. Pedagogika bada ten stan rzeczy, a zarazem wskazuje drogę kształcenia” (Milerski, 2011: s. 79). Chociaż Milerski skupia uwagę głównie na zjawisku kształcenia i jego podstawach, to jednak można dostrzec też w jego pedagogice hermeneutycznej orientację metodologiczną specyficznego charakteru i warunków badania rzeczywistości edukacyjnej oraz jako teorii hermeneutycznych podstaw edukacji.

Dokonując koniecznych przekształceń dydaktyki pedagogiczno-religijnej, przed podjęciem adekwatnej decyzji trzeba się zastanowić, czy skłaniamy się bardziej ku tezie sekularyzacji, czy transformacji lub na jakim pojęciu religii się opieramy (Mendl, 2018: s. 11-16). Takie podejście jest zasadne, ponieważ ma ono wpływ na koncepcyjne wyobrażenia o dobrej lekcji religii. Transparentne uzasadnienie przyjętych priorytetów wydaje się niezbędne, aby na tej podstawie rozpocząć konstruktywny dialog na temat odpowiednich zmian nauki religii w środowisku szkolnym w Polsce.

Wykorzystanie doświadczeń z każdej przeprowadzonej lekcji religii może być przyczynkiem do dalszej optymalizacji tego procesu. Stan dyskusji z zakresu pedagogiki religii sprawia, że poza własnymi doświadczeniami coraz częściej można wykorzystywać wyniki badań empirycznych do takich optymalizacji, co w pewnym sensie jest wręcz konieczne. Ale trzeba mieć też na uwadze to, że nie wszystko, co wpływa na jakość lekcji religii, można empirycznie zweryfikować. Dla badań z zakresu pedagogiki religii pojawia się w każdym razie szerokie pole do dyskusji normatywnych podstaw i badań empirycznych w związku z pytaniem o dobrą lekcję religii. Ostatecznie dobra lekcja religii to coś więcej niż suma poszczególnych zmiennych. Rudolf Englert twierdzi, że nauczanie ma oczywiście coś w rodzaju „charakteru formy”. Poprzez różne indywidualne cechy „musi zmierzać do wewnętrznej spójności, takiej jakości, która integruje poszczególne cechy w coś całościowego. Tutaj nie bez znaczenia jest również nauczyciel religii z odpowiednim osobistym profilem, który odgrywa kluczową rolę.

(Gottfried Adam, Martin Rothgangel, Rudolf Englert).

Rozdział VII

Kairologiczny wymiar „dobrej lekcji religii”

Ponowne wprowadzenie nauczania religii do szkoły sprawiło, że zmieniły się diametralnie uwarunkowania tegoż nauczania. Szkoła jest złożonym i niejednoznacznym środowiskiem, które różni się pod względem funkcji i celów od innych instytucji w obszarze edukacji i nie można utożsamiać lekcji religii w przestrzeni szkoły z tradycyjną katechezą, która miała miejsce przy parafii do 1990 roku. Wymagania względem lekcji religii jako przedmiotu szkolnego są bardzo wysokie i powinny odpowiadać duchowi czasu, być zorientowane na *kompetencje, wymiar dialogowy i inkluzyjny*. Nauczanie religii w szkole publicznej oraz szkoła jako instytucja publiczna są w podobny, ale wyraźnie odmienny sposób konfrontowane z różnorodnością orientacji religijnych i światopoglądowych. Podczas gdy w przypadku lekcji religii istnieje możliwość zwolnienia z uczestnictwa, szkoła opiera się na obowiązku każdego dziecka i młodzieży uczestniczenia w edukacji społecznie obowiązującej. Również poza lekcjami religii w szkole musi być zapewniona zarówno pozytywna, jak i negatywna wolność religijna, oczywiście w inny sposób dla nauczycieli, a inny dla uczniów. Dzieci i młodzież naturalnie przynoszą różne przekonania i stanowiska religijne w przestrzeń szkoły i nie mogą unikać różnorodności religijnej i światopoglądowej, lecz muszą się z nią zmierzyć i nauczyć się odpowiednio z nią obchodzić. W obliczu różnorodności religijnej w społeczeństwie, która znajduje powoli odzwierciedlenie także w szkole na gruncie polskim, podstawowym zadaniem wychowawczym szkoły jest ćwiczenie tolerancyjnego współżycia uczniów z ich różnorodnymi orientacjami religijnymi i światopoglądowymi oraz promowanie szacunku dla przekonań ludzi innego pochodzenia, religii i światopoglądu.

Według wcześniejszych przewidywań postulowałem, że Kościół katolicki w Polsce i inne wspólnoty wyznaniowe powinien dokonać w wielu warstwach pedagogicznoreligijnych rekonstrukcji nauczania religii i uwzględnić zdecydowanie uwarunkowania szkoły, które nie są tożsame z katechezą rozumianą w sensie ścisłym. Pomocne mogą być tu wyniki moich wieloletnich badań w zakresie metodologii porównawczej pedagogiki religii, jej rozwoju w okresie posoborowym do obecnej chwili w Polsce i w Niemczech. W ramach swojej pracy doktorskiej i habilitacyjnej, doszedłem do wniosku, że zachodzi wyraźnie potrzeba na gruncie polskim, nie tylko uporządkowania stosowanej terminologii, lecz także uzupełnienia dotychczasowej refleksji o aspekt szkolny oraz pedagogikę religii. Dlatego zainicjowałem w 2002 roku wydawanie najpierw w Polsce międzynarodowego periodyku pedagogicznoreligijnego „Keryks” (międzynarodowy, interkulturowy i interdyscyplinarny) w języku niemieckim, angielskim i polskim, a potem w LIT Verlag w Niemczech. W 2007 roku opublikowałem z kolei pierwszy polski *Leksykon pedagogiki religii*, dzięki któremu dyscyplina ta miała w Polsce okazję określić stan swojego rozwoju i dostosować go do zmieniających się uwarunkowań społeczno-kulturowych. Autorami haseł są przedstawiciele międzynarodowych środowisk naukowych, którzy reprezentują także pokrewne dyscypliny wiedzy, co sprawia, że *Leksykon* ma charakter interdyscyplinarny. Kilka lat później w 2011 roku, opublikowałem również pierwszy podręcznik akademicki w Polsce poświęcony pedagogice religii, który karmi się dialogiem z naukami teologicznymi, społecznymi i humanistycznymi, szczególnie zaś z naukami o wychowaniu. W ten sposób udało się stworzyć poprzez dalsze liczne publikacje platformę, aby na bazie aktualnego dyskursu naukowego móc połączyć obszary działania z ich specyfiką i odpowiednimi teoriami pedagogicznoreligijnymi.

Myślę, że nowe spojrzenie na obecną sytuację nauczania religii w szkole, aktualne stanowisko Konferencji Episkopatu Polski i ówczesnego przewodniczącego arcybiskupa Stanisława Gądeckiego, w reakcji na

zmiany społeczno-kulturowe i w konfrontacji z postulatami „ekspertów” o rozdzieleniu nauczania religii w szkołach publicznych z jednej strony, a katechezy parafialnej z drugiej – w przyszłości jako miejsce, gdzie nie (jak dotąd) katechizm, lecz wprowadzenie do kultury chrześcijańskiej będzie w centrum uwagi, może wyhamować te negatywne procesy odmel-dowywania się młodzieży z lekcji religii. Wydaje się, że od dziesięcioleci, w kontekście badań teologicznych, a szczególnie pedagogicznoreligijnych, dla polskich warunków, decyzja *Episkopatu* może być przełomowa i zaczyna dzisiaj – w końcu – znajdować swoje miejsce w oficjalnym krajobrazie pedagogiki religii, zarówno w wymiarze teoretycznym, jak i praktycznym. Jest to niewątpliwie w interesie efektywności lekcji religii i zachowania jej w przestrzeni szkoły.

Ogólnie mówiąc, zmiana miejsca nauczania, jakim jest szkoła, przy wykorzystaniu wszystkich adekwatnych środków wpływa zdecydowanie na jakość tegoż nauczania. „Dobra lekcja religii” powinna zmierzać do zainteresowania uczniów tematami religijnymi oraz do nawiązywania przeżywanych przez nich doświadczeń i stawianych pytań w wymiarze *kairologicznym*. W tym krótkim sformułowaniu kryje się do pewnego stopnia kwintesencja definicji dobrej lekcji religii, ale nie znaczy to, że takie ujęcie wyczerpuje w całości zagadnienie nauczania religii jako przedmiotu w szkole. Po pierwsze, nauka religii jako przedmiot dotyczy edukacji w szerokim tego słowa znaczeniu i po drugie, ma na celu nauczanie zasad określonego wyznania religijnego.

Analizując literaturę przedmiotu i wsłuchując się w głosy praktyków, okazuje się, że pytanie o *kairologiczny wymiar dobrej lekcji religii* i odpowiedź na nie jest dość skomplikowana i można odnieść wrażenie, że nawet tym, którzy posiadają w tym względzie bogate doświadczenie pedagogicznoreligijne, trudno jest udzielić wyczerpującej odpowiedzi, ze wskazaniem adekwatnych kryteriów. Także badania naukowe specjalistów nad jakością nauczania religii nie prowadzą do prostych i jednoznacznych odpowiedzi. To wszystko sprawia, że odpowiedź na pytanie o jakość szkolnej lekcji religii wymaga wieloaspek-

towego podejścia i różnorodnej perspektywy – zarówno ze strony nauczycieli, jak i adresatów. Również zagadnienia związane z dydaktyką religii, teologią systematyczną i refleksją pedagogicznoreligijną odgrywają tu, jak już podkreślano, relewantne znaczenie.

Wymiar jakościowy lekcji religii łączy się też niewątpliwie ze zróżnicowanymi obszarami nauczania, do których można zaliczyć między innymi: wrażliwość na tematy religijne i etyczne (sprawiedliwość społeczna w kontekście globalizacji), językowo wrażliwe nauczanie religii, relacyjny charakter tego nauczania, czy też podejmowanie tematów kontrowersyjnych w nauczaniu religii itp. (Lienkamp, 2008: s. 81-89).

W pytaniu o jakość lekcji religii, należy mieć na uwadze, że pewne tematy angażują uczniów bardziej, ponieważ związane są z ich codziennymi doświadczeniami, inne natomiast traktowane są przez adresatów li tylko jako suchy przekaz wiedzy. Analiza tych zagadnień może posłużyć jako impuls w szukaniu pomysłów na rozwiązywanie problemów nurtujących zarówno nauczycieli religii, jak i uczniów. Dlatego też w tym rozdziale rozważone zostaną te właśnie kwestie w różnych kontekstach pedagogicznoreligijnych.

7.1. Wymiary i poziomy komunikatywnego teologizowania

Prowadząc wykłady w ramach pedagogiki religii na Wydziale Teologii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie i na Uniwersytecie w Vechcie w Niemczech, nawiązywałem między innymi do ciągle aktualnej i interesującej koncepcji *teologii komunikatywnej*, która sprawdza się w dobrze zaplanowanej jednostce lekcji religii. Koncepcja ta opiera się na podstawowej strukturze teologii komunikatywnej, która w rzeczywistym procesie nauczania religii łączy różne wymiary i poziomy:

- wymiar osobistego doświadczenia życiowego i wiary,
- wymiar doświadczenia wspólnotowego/kościelnego,

- wymiar biblijnych świadectw w ich życiowej interpretacji oraz innych tradycji religijnych,
- wymiar kontekstu społecznego/doświadczenia rzeczywistości świata.

Uwzględniając te cztery wymiary, podstawowa struktura może się konkretyzować w procesach komunikatywno-teologicznych na trzech różnych poziomach w różnorodny sposób. Te trzy poziomy to:

- poziom bezpośredniego zaangażowania,
- poziom doświadczenia i interpretacji,
- poziom teologicznej refleksji.

W transformujących wymiarach i poziomach, w teologii komunikatywnej obok „działania” zawsze ma miejsce także kontemplacja, która przejawia się między innymi w modlitwie, celebracji i mistagogii (Hilberath, Hinze, Scharer, 2007: s. 59-93).

Znaczenie tych trzech poziomów i czterech wymiarów ma swoje odzwierciedlenie przede wszystkim w ich *wartości heurystycznej*. Sens tego modelu nie polega na tym, aby wszystkie teologiczne figury myślowe były wciśnięte w wąski hermeneutyczny koncept, ale model ten ma na celu pomóc w procesach poznawczych co do przekazu treści teologicznych, aby nic istotnego nie umknęło uwadze nauczyciela religii. Takie podejście ma niewątpliwie bardzo ważne znaczenie dla dynamicznego procesu przebiegu lekcji religii z perspektywy pedagogicznoreligijnej.

Co wyróżnia dobrą lekcję religii w oparciu o przedstawiony model? Model ten stawia w pierwszym rzędzie bardzo wymagające zadania nauczycielom religii, optymalnego przygotowania zarówno pod względem merytorycznym, jak i metodologicznym.

Pytanie o jakość nauczania religii ma nieuchronnie wymiar normatywny, dlatego należy wskazać odpowiednie kryteria oraz ich uzasadnienie. Zgodnie z wyżej przedstawionym modelem teologii komunikatywnej w wymiarze pedagogicznoreligijnym od strony dydak-

tycznej, kryteria oceny jakości nauczania religii można wyprowadzić z trzech perspektyw: *nauczanie religii jako dobre nauczanie, jako dobre nauczanie przedmiotowe oraz jako przedmiot o szczególnym profilu*. Oczywiście możliwe są jeszcze i inne perspektywy, ale ten potrójny opiera się przynajmniej na teoretycznie uzasadnionej systematyce i jest szeroko akceptowalny (Schweitzer, 2020). Kolejnym warunkiem określenia kryteriów jest dokładniejsze wyjaśnienie tego, co jest nauczane i co powinno być nauczane na lekcjach religii. Bez wyraźnej odpowiedzi na to pytanie, stwierdzenia na temat jakości nauczania są praktycznie pozbawione sensu, ponieważ brak odpowiednich wyjaśnień może być powodem, dla którego rozwój jakości nauczania religii nie będzie możliwy (Schweitzer, 2024).

Wobec powyższego warto przywołać zwięzłe wyliczenie cech „dobrej lekcji religii” autorstwa Hilberta Meyera, który twierdzi, że „dobra lekcja to taka, podczas której w ramach demokratycznej kultury nauczania, na podstawie zadania wychowawczego i z celem osiągnięcia udanej współpracy dokonuje się sensownego ukierunkowania oraz wkładu w zrównoważony rozwój kompetencji wszystkich uczniów” (Meyer, 2004: s. 13).

Chociaż wymienione przez Meyera kryteria są przekonujące, to można na przykład jeszcze zapytać, czy i w jakim stopniu wszystkie kryteria wymienione przez niego muszą być spełnione w równym stopniu, jeśli zajęcia mają charakteryzować się jak najwyższą jakością. Wydaje się, że należałoby zbadać, czy od strony pedagogicznej wysokiej jakości nauczanie charakteryzuje się również odpowiednią skutecznością w zakresie uczenia się uczniów. Nie mniej ważny jest tu również rozwój kompetencji uczniów, który w podejściu Meyera pozostaje jeszcze nieokreślony w kontekście fachowych kryteriów (Schweitzer, 2024).

W pedagogice religii, jak podkreśla Schweitzer, jednym z pierwszych był Anton A. Bucher, który w ramach ankiety dotyczącej nauczania religii przedstawił własny katalog kryteriów dobrej lekcji

religii w postaci pięciu tez: (1) dobra lekcja religii przynosi uczniom radość, umożliwia samodzielną aktywność uczniów, (2) jest postrzegana przez uczniów jako istotna dla życia, (3) porusza w sposób wyraźny tematy religijne, zwłaszcza ukierunkowane na Boga, (4) dąży do wyznaczonych mu celów, (5) osiąga je przynajmniej częściowo (Bucher, 2001: s. 27-32).

Anton A. Bucher, austriacki pedagog religii w Salzburgu, po przeprowadzeniu badań empirycznych stwierdził, że większość uczniów szkół podstawowych uwielbiała lekcje religii i była przekonana, że nauczyli się wiele o Bogu, Jezusie i o swoim życiu. Ta wysoka akceptacja w wyższych klasach, w których ogólnie wzrasta niechęć do lekcji religii, podobnie jak to wynika z obserwacji w społeczeństwie polskim, nie może się utrzymać. Ale także tutaj akceptacja zdecydowanie przeważa nad odrzuceniem i gotowością do rezygnacji. Większość uczniów potwierdza, że lekcje religii wnoszą istotny wkład w ogólne wykształcenie i umożliwiają samodzielne myślenie o wierze. Z pewnością nie może to nigdy w pełni zrekompenzować tego, co osiągalne jest w innych miejscach religijnej socjalizacji, takich jak rodzina. Zaangażowanym nauczycielom religii udaje się jednak wzbudzić zainteresowanie religią nawet wśród uczniów, którzy w swoich domach rodzinnych nie doświadczyli religijnego wychowania.

Przy kryteriach, które proponuje Bucher, widać, że stwierdzenia i wymagania dotyczące jakości nauczania religii są niemal niemożliwe do sformułowania bez odniesień do merytorycznych treści i aspektów dydaktycznych. A zatem, jakość nauczania religii powinna być oceniana zarówno pod kątem merytorycznym, jak i dydaktycznym. „Dobra lekcja religii” winna udostępniać treści stosownie z aktualnym stanem wiedzy naukowej, a także wyraźnie zaznaczyć otwarte lub kontrowersyjne pytania zgodnie z zasadą kontrowersyjności (Herbst, 2021).

Wyduje się, że debata i badania nad „dobrą lekcją religii” w obszarze języka niemieckiego mogą być przydatne dla środowisk

religijno-edukacyjnych w Polsce, zwłaszcza w perspektywie komparatystycznej i w odniesieniu do kontekstów toczących się tu burzliwych dyskusji w różnych płaszczyznach. Ważne jest, aby nie tylko myśleć o badaniach teoretycznych, ale także włączyć rozwój jakości nauczania religii jako zagadnienie praktyczne. Ponadto należy mieć na uwadze różne etapy kształcenia, które z kolei powinny być badane i rozwijane z perspektywy jakości nauczania.

Na podstawie powyższych analiz trzeba podkreślić, że nauczanie religii w środowisku szkolnym w dużej mierze zależy od autorytetu i świadectwa nauczycieli, którzy zadbają, aby następne pokolenie wyniosło z lekcji religii podstawową wiedzę religijną i nie zapominało o korzeniach chrześcijańskiej kultury Europy. Zatem ważne jest, aby w pedagogice religii przywiązywano większą wagę do permanentnego kształcenia nauczycieli religii.

7.2. Językowo wrażliwe nauczanie religii

Z doświadczenia nauczyciele religii wiedzą, że lekcje religii stawiają wysokie wymagania językowe uczniom, którym muszą sprostać zarówno w mowie, jak i w piśmie. Obok Biblii, która dzisiaj w dużej mierze jest postrzegana jako tekst hermetyczny, istnieje wiele rodzajów tekstów, które dzieci muszą poznać i zrozumieć na lekcjach religii (Pietz, Volke, Voßen, 2012). Język jest istotnym medium wszystkich religii, a umiejętność posługiwania się językiem religijnym jest kluczowym celem nauczania religii. Trzeba jednocześnie przyznać, że w obliczu procesów transformacji społecznej język religijny staje się coraz bardziej językiem obcym. Z zajęć w ramach lekcji religii wynika, że przede wszystkim w kontekście pytań o sens i orientację zauważa się, zwłaszcza u dzieci braki w języku religijnym lub bariery językowe. Narasta też różnorodność językowa w szkole, co często postrzegane jest jako wyzwanie, jednak rzadko traktowane jako szansa. Aby pobudzać

procesy edukacyjne, potrzebna jest zdolność do refleksji i komunikacji, która nie jest możliwa bez umiejętności językowych.

Wobec powyższego postaram się najpierw wyjaśnić sformułowanie: „językowo wrażliwe nauczanie religii”. Dzisiejszym dzieciom i młodzieży doby cyfryzacji i świata wirtualnego należy otworzyć przestrzeń językowe i zrozumienia w kwestiach religijnych, wspólnie z nimi odkrywać drogi do interpretacji tradycyjnego języka teologicznego oraz współczesnych doświadczeń i postaw (Altmeyer, Grümme i inni, 2021).

Język jest złożonym systemem znaków werbalnych i niewerbalnych (mowa ciała) i służy, jak już zaznaczono, jako medium ludzkiego porozumienia i komunikacji. Jako podstawowa ludzka forma wyrazu, język jest wykorzystywany w rozmaitych obszarach życia na różny sposób. Gry językowe, rymy i dowcipy słowne zapewniają przyjemność i rozrywkę, ale są wyrazem własnej tożsamości i wewnętrznej wielojęzyczności. Język wspiera również emocje i buduje relacje społeczne, zmieniając świat. Dziecku w akcie chrztu przypisuje się bliskość Boga oraz przyjęcie do wspólnoty wierzących. Relevantne jest też to, że język pomaga w myśleniu i osadzony jest w konkretnej praktyce życiowej. W ten sposób zyskuje swoje antropologiczne znaczenie jako wyraz, w interpretacji i odkrywaniu życia i świata oraz konstrukcji rzeczywistości. Nasuwa się w tym kontekście pytanie, jakie związki mają nowoczesne zjawiska: emotikony, z kulturą językową? Jakie znaczenie mają pominięcia w wiadomościach SMS w komunikacji cyfrowej? Te oraz inne pytania są badane w wielu naukach zajmujących się językiem: w językoznawstwie, literaturoznawstwie i innych (Schulte, 2020).

Jak zwróciłem już uwagę na relewancję języka religijnego we wcześniejszych częściach niniejszej publikacji, w tym paragrafie chcę poszerzyć to rozważanie, ponieważ znaczenie języka w teologii i pedagogice religii jest niezaprzeczalne. Podczas lekcji religii stawiane są pytania antropologiczno-teologiczne o możliwość mówienia o Bogu w historii i teraźniejszości. I tu spotykamy się z hermeneutycznym

kontekstem problemu językowego w mowie o Bogu. Wobec istniejących religijnych dyspozycji w kulturze i społeczeństwie, chodzi z jednej strony o to, aby teologicznie mówić o możliwościach ludzkiej mowy o Bogu oraz rozwijać podejścia do opisu języka religijnego w szybko zmieniającym się społeczeństwie doby globalizacji. Z drugiej strony chodzi o to, aby w kontekście pedagogicznoreligijnym ukazać potencjały edukacyjne i możliwości uczenia się związane z mówieniem o Bogu, do Boga i na temat Boga (Schulte, 2020).

Pamiętać jednak należy, że język religijny już sam w sobie ma charakter specjalistyczny i może stwarzać dzieciom różne zawiłości. Dlatego jego rozumienie powinno opierać się najpierw na wprowadzeniu uczniów w tę przestrzeń, ale nie można zapominać i o odkrywaniu nowego świata językowego, który istnieje również poza granicami języka religijnego i ten obszar winien być wykorzystany w sposób twórczy. Tu potrzebna jest właśnie językowo wrażliwa wiedza przedmiotowa, która jednak wymaga uwzględnienia różnorodności. Heterogenność w nauczaniu języka w ramach lekcji religii jest kluczowa dla rozwijania kompetencji językowych w religijnie zróżnicowanym kontekście. Aby sprostać heterogenicznym warunkom nauczania religii, należy poważnie potraktować wyzwanie związane z językiem religijnym i mówieniem o religii w sposób refleksyjny. Takie podejście sprzyja niewątpliwie kompetencjom językowym, które umożliwiają uczniom poruszanie się jako aktywni uczestnicy w heterogenicznych światach językowych, zarówno religijnych, jak i niereligijnych, oraz zmagania się ze słowami w taki sposób, aby mogli odnaleźć własny język (Tacke, 2022: s. 101-110).

W nauczaniu religii można zaobserwować różne formy i poziomy języka religijnego. W modelu Stefana Altmeyera, który to model analizuje Lena Tacke, ukazane są relacje zachodzące między językiem a religią. W kontekście szkolnej lekcji religii wprowadza on dwa kluczowe rozróżnienia między podmiotowym a przedmiotowym biegunem języka i mówienia. Rozróżnia więc między językiem religii

a językiem dla rzeczy religijnych. W języku religii skupia się na jego rozumieniu i interpretacji oraz tradycji religijnej, podczas gdy język dotyczący tego co religijne, bardziej koncentruje się na językowym wyrazie indywidualnej religijności. Ekwiwalent rozróżnia między religijnym mówieniem a mówieniem o religii. Religijne mówienie ma na celu przede wszystkim celowe użycie języka religijnego w komunikacji z samym sobą i innymi, podczas gdy mówienie o religii bardziej koncentruje się na zdolności do dialogu i komunikacji z innymi religiami i światopoglądami (Tacke, 2022: s. 103).

Christian Danz wymienia przede wszystkim trzy aspekty, które przyczyniają się do odpowiedniego zrozumienia treści religijnych:

- zależność od przekazywanych symbolicznych form, które są komunikowane w danej kulturze. Systematyczna funkcja Biblii w religii chrześcijańskiej polega na ukazaniu zależności wiary od już wcześniej określonej treści komunikacji religijnej,
- indywidualne przyswajanie języka religijnego,
- przedstawienie wzajemnego rozumienia poprzez schematy interpretacyjne, media i formy symboliczne, które kultura udostępnia.

Rozumienie religii jako komunikacji, której językowa autocharakterystyka zawsze podlega historycznym zmianom, oznacza dla języka religijnego, że jest on w ciągłym procesie przekształcania. W pluralistycznej kulturze XXI wieku religia jest komunikowana w najróżniejszy sposób i w różnych formach, które stoją obok siebie bez jakiegokolwiek nadrzędnej jedności. Ta sytuacja prowokuje pytania dotyczące transformacji języka religijnego w nowoczesnej kulturze, roli nauczania religii w systemie edukacji oraz wynikających z tego wymagań wobec lekcji religii. Wysoka dynamika zmian w komunikacji w społeczeństwie, związana z szybkim rozwojem mediów komunikacyjnych, w szczególności dotyczy języka religijnego. W związku z tym rosną wymagania wobec nauczycieli religii i jest wysoce zale-

cane, aby posiadali solidne wykształcenie teologiczne i kontynuowali permanentne doksztalcanie (Danz, 2018: s. 21-38).

Mając na uwadze podstawowe zadania pedagogiki religii, Georg Langenhorst słusznie podkreśla, że mówienie o Bogu w sposób zrozumiały stawia nauczyciela religii każdorazowo przed trudnym wyzwaniem. Umiejętność prowadzenia przez niego dyskusji w rozmowach oraz umożliwienie innym odpowiedzialnego podejścia do życia zależy od jego zdolności stosowania adekwatnego języka religijnego. W przeciwieństwie do tego mamy przykłady kryzysu religii w postmodernizmie, ponieważ język religijny najwyraźniej nie ma już nic do powiedzenia współczesnemu człowiekowi. W języku i systemie myślowym teologia i pedagogika religii, jak zaznacza dalej Langenhorst, pozostają w ramach „teotopu”, w swoim własnym obszarze teologicznego krajobrazu. Wobec tego nasuwa się tym bardziej zasadne pytanie o charakter języka, który mógłby zachować „prawdę wiary”, ale jednocześnie odpowiadać na różnorodne współczesne potrzeby komunikacyjne. Istotne jest tu zatem pytanie, jak dzieci, młodzież i dorośli mogą postrzegać, przyswajać i rozwijać język religijny, aby mogli go produktywnie stosować dla siebie i w komunikacji z innymi?

Szukając właściwej odpowiedzi na tak postawione pytanie, warto odwołać się do poezji, zwłaszcza liryki, która staje się miejscem dyskursu poszukiwania odpowiedniego języka religijnego. Poezja i narracja są adekwatnymi formami językowymi religijnej i refleksyjnej teologicznej mowy. Wprowadzenie w logikę poezji i narracji religijnej jest jednym z głównych zadań pedagogiki religii. Teksty z poezji współczesnej wyraźnie pokazują, że w obszarze teraźniejszej kultury toczy się swoista walka o odpowiedni język dotyczący pytania o Boga. Język poetycki pozostaje wieloaspektowy, okrężny, sugerujący, wskazujący. W oparciu o te teksty w wyjątkowy sposób pobudzany jest zmysł możliwości zbliżenia się do Boga, przynajmniej w pewnym sensie. Należy jednak pamiętać, że język ten nie jest codziennym językiem dzisiejszych dzieci i młodzieży, ani też większości dorosłych. Dlatego

celem pedagogiki religii powinno być z jednej strony ponowne ujęcie tradycji „Theotops” w sposób językowy, zarówno wewnętrzny, jak i zewnętrzny, w nadziei na stworzenie lepszych możliwości do empatii i nawiązania ścieżek refleksji. Z drugiej strony, młodzież powinna być w stanie rozwijać istniejący w wielu przypadkach jedynie w zarysie lub w sposób rudymenarny „religijny język użytkowy” przynajmniej w kierunku poetycko wrażliwej wersji „refleksyjnego języka użytkowego” (Langenhorst, 2018: s. 91-114).

Język religijny, język wiary, należy rozumieć w kontekście całego życia człowieka. Według Ludwiga Wittgensteina, jak zaznacza Hans-Peter Großhans, sens i znaczenie słów oraz zdań można określić poprzez ich użycie, które jest osadzone w określonej formie życia. „Gra językowa” jest częścią formy życia i jest osadzona w kulturze. Dlatego też możliwa jest krytyka języka religijnego oraz nawiązanie związku religii z całością życia. Język chrześcijańskiej wiary jest częścią formy życia, a treść wiary wchodzi w interakcję z jej kontekstem społecznym, politycznym, ekonomicznym i kulturowym. Wobec tego Großhans zapytuje, w jakim stopniu jest zasadne mówić o języku religijnym, a konkretnie o języku wiary chrześcijańskiej, jako o „grze językowej”? Język religijny wykorzystuje rodzaje słów i zdań z codziennego języka i języka potocznego. Różnica polega na użyciu słowa „Bóg” oraz terminologii, która jest tym słowem określona. Filozoficzne badania Wittgensteina oraz inne przykłady tekstów pozwalają określić język religijny jako „grę językową”, ale z tym zastrzeżeniem, że język religijny, język chrześcijańskiej wiary, należy jednak utrzymać w formie zrozumiałej, co oznacza, iż różnorodne aspekty ludzkiego życia powinny być zintegrowane w jej refleksji i praktyce wiary. W tym przypadku różne opisy ludzkiego życia i doczesnej rzeczywistości nie są kwestionowane przez teologię i religię, ale oceniane w świetle chrześcijańskiego Objawienia. Wiara chrześcijańska oraz teologia oferują przede wszystkim nową drogę interpretacji treści biblijnych (Großhans, 2018: s. 177-190). Nie ulega wątpliwości, że „głos Boga musi zatem korzystać z całego arsenału na-

szych językowych możliwości wyrazu, w tym także z języka etycznego, estetycznego, a szczególnie z języka personalnego i performatywnego, i jednocześnie zawsze być świadomym, że jest tylko jednym z wielu dostępu do boskiej tajemnicy.” [...] „Każdą mowa Boża pozostaje <drugą najlepszą podróżą>” (Tiefensee 2018: s. 115-136).

W świetle powyższych rozważań, warto jeszcze nawiązać do interesujących badań dotyczących własnej (religijnej) kompetencji językowej, które przedstawili nauczyciele szkół podstawowych oraz studenci kierunków nauczycielskich w Niemczech. Nauczyciele religii twierdzą, że ogólnie rzecz biorąc, trudno jest dokonać własnej oceny. Studenci natomiast podkreślają, że studia wraz z praktykami pomogły im w rozwijaniu ich religijnej kompetencji językowej. Badania takie mogą motywować do postulowania o rosnącą wrażliwość na język w nauczaniu religii. Wsparcie (religijnej) kompetencji językowej nauczycieli religii oraz ich zdolności językowej i informacyjnej dotyczącej własnego (religijnego) języka jest integracyjnym i kooperacyjnym zadaniem wszystkich etapów kształcenia nauczycieli (Henschel, 2018: s. 161-176). Ostatecznie długoterminowo i w sposób zrównoważony wyodrębnia profil szkolnego nauczania religii i z tego względu konieczne są dalsze projekty badawcze w tym obszarze.

Z analizy polskiej literatury w tym zakresie wynika, że brak jest opracowań dotyczących (religijnej) kompetencji językowej nauczycieli religii. W tym kontekście przytoczę badania, jakie przeprowadziła Anna Podemska-Kałuża z Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu na przykładzie czytania obrazu malarskiego w szkole „Sąd Ostateczny” Hansa Memlinga. Reprodukacja tego arcydzieła jest w podręcznikach do nauczania języka polskiego, które są przeznaczone dla uczniów szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Autorka mówi o trudnościach w kształtowaniu kompetencji odbiorczych języka religijnego podkreślając, że „w przestrzeni edukacyjnej sztuka czytania obrazu, zwłaszcza w perspektywie odbioru języka religijnego, należy do najtrudniejszych procedur analityczno-interpretacyjnych” (Podemska-Kałuża, 2011:

s. 269-270). Przyczyny związane z trudnościami czytania obrazu religijnego tkwią w fakcie, że „uczniowie wykazują brak znajomości elementarnych atrybutów przypisanych poszczególnym postaciom, zwłaszcza Michałowi Archaniołowi i apostołom. Nieczytelnymi stają się dla nich znaczenia takich atrybutów, jak: wieża, harfa, kwiat lilii, klucz. Jeszcze trudniejszymi dla deszyfracji sensów są miecz zakończony krucyfiksem i waga. Coraz częściej problemy odbiorcze tego typu stanowią konsekwencję słabej znajomości Pisma Świętego. Na podkreślenie zasługuje fakt, iż sytuacja ta prawie nie ma miejsca w szkołach katolickich, gdzie wymaga się od ucznia lektury fragmentów Biblii i poddaje się je egzegezie, gdzie Pismo Święte jest jednym z podstawowych kontekstów kulturowych, stale obecnym w szkolnych dydaktykach szczegółowych (Podemska-Kałuza, 2011: s. 279).

Dalej zaznacza ona, że „niezwykłe bogactwo symboli powinno wprowadzić gimnazjalistę czy licealistę w znaczeniowy labirynt, po którym należy się poruszać, wykorzystując wiedzę i myślenie kontekstualne. Tymczasem trudno wymagać od ucznia choćby gotowości do zrozumienia sensu biblijnego, gdy nie dysponuje on podstawowymi wiadomościami. Szkolni poloniści sygnalizują w ankietach problem braku korelacji treści nauczania w podstawach programowych z języka polskiego i religii. W ocenie refleksyjnych nauczycieli języka polskiego z poziomu gimnazjum fakt wychowywania w wierze chrześcijańskiej nie oznacza znajomości jej symboliki. Jeżeli Memling odwołał się do wielu symboli religijnych w malarskim przedstawieniu Sądu Ostatecznego, ich odczytanie wymaga szczegółowej znajomości konkretnych ksiąg Pisma Świętego oraz przynajmniej podstawowej orientacji w zagadnieniach ikonografii. Brak umiejętności <czytania> symbolicznego alfabetu, choć jest to działanie teoretycznie nieobce uczniom gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej, stanowi największą barierę odbiorczą” (Podemska-Kałuza, 2011: s. 280).

Na podstawie przykładów z aktualnej obserwacji, Manfred L. Pirner w swoich przemyśleniach na temat edukacji religijnej

w kontekście nauki języka i rozumienia w perspektywie pedagogiczno-religijnej podkreśla, że nauczanie religii jest obecnie ponownie kwestionowane. Z tym wiąże się problem, który można opisać za pomocą kluczowego pytania o znaczenie tradycji chrześcijańskich i innych tradycji religijnych oraz ich języków w dzisiejszym społeczeństwie zsekularyzowanym i pluralistycznym.

W kontekście poruszanej problematyki: „językowo wrażliwej lekcji religii”, trzeba podzielić opinię Pirnera, iż krytyczne pytania dotyczące obecnego nauczania religii są więcej niż poważne. To twierdzenie można zdecydowanie odnieść także do sytuacji przedmiotu lekcji religii w polskiej szkole. Dlatego warto opowiadać się za nauczaniem religii, które potrafi pokazać, jak pozorne polaryzacje pojawiających się poglądów mogą współlistnieć: otwartość na pluralizm i orientacja na wspólne dobro, orientacja religijno-światopoglądowa i odpowiedzialność społeczna, silne dążenie do prawdy i tolerancja, tożsamość i porozumienie (Pirner, 2018: s. 55-70). Impulsy z dyskursów socjologicznych, filozoficznych i teologicznych dotyczące słuszności nauczania religii w szkole wydają się w tym przypadku wnieść istotny wkład do dyskusji na temat przyszłości szkolnej lekcji religii w Polsce.

Jeśli nawet twierdzi się, że język religijny jest trudny, to warto zapytać, czy zawsze tak musi być? Otóż w ramach lekcji religii stosowane są różne koncepcje ułatwiające, aby w jak najbardziej zrozumiały sposób tłumaczyć dzieciom i młodzieży pojęcia religijne. Teksty w prostym języku mają na celu łatwą zrozumiałość, bezwarunkowy dostęp dla wszystkich uczniów, nawet tych z trudnościami percepcyjnymi. Szczególnie język religii i wiary, Kościoła i teologii często postrzegany jest jako przestarzały i skomplikowany, wymagający i sformalizowany. Dlatego nauczyciele religii powinni zabiegać, aby uczniowie tłumaczyli język religijny i koncepcje teologiczne na prosty dla nich przekaz. Powinni zachęcać uczniów, aby spróbowali samodzielnie wyjaśnić pojęcia takie, jak: miłość bliźniego, zmartwychwstanie, modlitwa, sumienie itp., jak najbardziej zrozumiale i własnymi

słowami. Forma zachęty może brzmieć: po prostu powiedz to sam, na swój sposób! Jest to projekt, który można samodzielnie realizować w ramach lekcji religii i katechezy (Kraft, Altmeyer, 2017: s. 281-283).

7.3. Relacyjny charakter lekcji religii

Mając na uwadze relacyjny charakter lekcji religii, należy podkreślić, że samo pojęcie „relacja/relacje” jest kluczowym określeniem zarówno w teologii, jak i w pedagogice religii. Teologicznie człowiek jest rozumiany jako istota relacyjna, stworzona przez Boga. Bóg nie jest po prostu czymś dla mnie, „Bóg nie jest mój, lecz nasz” (Heyward, 1986: s. 30). JHWH jako Stwórca uzasadnia tę wzajemną relację z człowiekiem, która charakteryzuje się miłością. „Bóg jest twórczą mocą, mocą, która w historii wprowadza sprawiedliwość – sprawiedliwą relację. Bóg jest więzią, która łączy nas w taki sposób, że każdy z nas staje się zdolny do wzrastania, pracy, zabawy, miłości i bycia kochanym. Bóg stwarza tę sprawiedliwość, naszą sprawiedliwość. Ludzki akt miłości, zawierania przyjaźni i wprowadzania sprawiedliwości jest naszym aktem, aby uczynić Boga obecnym w świecie” (Heyward, 1986: s. 49-52).

Człowieczeństwo dziecka kształtuje się w relacjach, w relacjach z Bogiem i w relacjach z innymi dziećmi. Im bardziej intensywne są relacje nauczyciela religii z dziećmi, tym większe możliwości realizacji intencji wychowawczych. Dla lekcji religii kryterium dydaktycznym powinno być nawiązywanie relacji między dzieckiem, jego dzisiejszymi doświadczeniami oraz doświadczeniami świadectw z tradycji biblijnej, aby w ten sposób zaoferować mu adekwatną orientację. Świat widzialny i świat nadprzyrodzony, te dwie rzeczywistości różnią się wprawdzie, ale w żaden sposób nie ma między nimi rozłamu, co więcej – widzialny świat stworzony jest odzwierciedleniem obrazu rzeczywistości boskiej, która może być rozpoznana w stworzeniach, takich jak przykładowo kamień, kwiat czy drzewo, ale także w relacjach międzyludzkich, cho-

ciażby w geście wzajemnego objęcia się. Bez wątpienia, Bóg z nami jako istotami zmysłowymi może komunikować się tylko za pomocą „pomostu” zmysłów (Rogowski, 1999: s. 231-232). W holistycznym podejściu należy angażować wszystkie zmysły dziecka w obcowanie z biblijnymi narracjami, ponieważ w życiu codziennym spotykają one ludzi z ich podstawowymi doświadczeniami (np. radość, smutek, strach, bezpieczeństwo, poczucie przynależności, samotność, zaufanie, potrzeba, szczęście). Jeśli w lekcjach religii uda się zidentyfikować te ludzkie pierwotne doświadczenia, dzieci mogą zarówno na bezpośrednim poziomie działania (np. w odgrywaniu ról, pantomimie, podejściach bibliodramatycznych), jak i refleksyjnie w próbach interpretacji (np. w rozmowach lekcyjnych lub niewerbalnie w kreatywnych formach wyrazu) połączyć te ludzkie pierwotne i religijne doświadczenia z własnym życiem i dotychczasowymi przeżyciami (<https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/tooltip.php?id=348>).

Biograficzne uczenie się ma na celu umożliwienie uczniom refleksji nad ważnymi etapami życiowej drogi oraz ich interpretacji z perspektywy wiary. Przede wszystkim Biblia, która jest nie tylko dokumentem wiary, ale także zbiorem ludzkich doświadczeń i historii życia, może być ważnym dostępem do uczenia się biograficznego i budowania relacji w ramach lekcji religii lub podczas katechezy (Sajak, 2013: s. 115). A zatem dla procesów edukacyjnych związanych z religią w szkole istotne jest być uważnym wobec biografii uczniów i wspierać ich w przejmowaniu kontroli nad własną biografią. Lekcje religii mogą umożliwić przestrzeń, aby życiu uczniów towarzyszyło Boże błogosławieństwo poprzez uwzględnienie różnych biografii w biblijnej tradycji i historii ludzi (Zieberts, 2010: s. 374). Tak zrozumiane i zrealizowane uczenie się na lekcjach religii tworzy trwałe relacje.

Dydaktyka religii zorientowana na relacje ma istotne znaczenie w edukacji religijnej na tle procesów wstrząsów społecznych i społeczno-kulturowych oraz kryzysów transformacyjnych w pluralistycznym świecie. Relacyjne uczenie się jest odpowiednim sposobem radzenia

sobie z różnymi problemami życiowymi. Reinhold Boschki przedstawił konsekwentny projekt w ramach dydaktyki religii, ukierunkowany na kluczowe pojęcie kategorii relacji. Dla teologii, która od początku opiera się na komunikatywnym pojęciu wolności, jego koncepcja jest zatem szczególnie interesująca, ponieważ może ona liczyć na dobrze przystosowalne praktyczne wdrożenie swoich intencji. Przedstawia ona teologiczne podstawy, a następnie bada konsekwencje dydaktyczne z perspektywy hermeneutyki pedagogicznoreligijnej i praktyki z uwzględnieniem wniosków teoretyczno-naukowych dla pedagogiki religii. Teologia relacji w wymiarze pedagogicznoreligijnym, antropologia, teologia Objawienia i Chrystologia nie mogą być adekwatnie teologicznie sformułowane bez kategorii relacji. W nawiązaniu do nowszych podejść do teologii relacji (zwłaszcza podejścia Dorothei Sattler), Boschki odkrywa implikacje antropologiczne i teologiczne (Boschki, 2003). Wobec tego nauka religii musi być czymś więcej niż nauczaniem czysto teoretycznym. Dotyczy to szczególnie pedagogiki religii, ponieważ chodzi tu o uczenie się wiary, a więc relacji z Bogiem, a nie o abstrakcyjną wiedzę na jego temat. Relacja jest zatem ważna, ponieważ w procesie nauczania i uczenia się przybiera formę prawdziwego dialogu między nauczającymi i uczącymi się. W związku z tym nauczyciel religii, jego samoświadomość, wzorce działania oraz intencje edukacyjne, powinny znaleźć się w centrum teorii pedagogiki religii (Dressler, 2009: s. 116). Rozwój człowieczeństwa, a także sukces uczenia się w procesach edukacyjnych, nie mogą zaowocować bez relacji między ludźmi. To obejmuje wymiar wzajemnej akceptacji i uznania między nauczycielem religii a uczniami.

Pojęcie relacji implikuje podstawowe wymiary ludzkiej społeczności, kompetencji komunikacyjnych i tożsamości. Uczenie się religii ma związek z tymi wymiarami z perspektywy teologicznej. Ten teologiczny poziom relacji między człowiekiem a Bogiem łączy mono-teistyczne religie: chrześcijaństwo, islam i judaizm. Pod tym względem przewodnia kategoria relacji może być ważna dla międzyreligijnego

uczenia się. Trzeba wyjść z założenia, że młodzi ludzie jako grupa docelowa lekcji religii są „poszukiwaczami sensu”. Uczniowie, którzy spotykają się z nauczycielami w różnych klasach w ramach lekcji religii w codziennym życiu szkolnym, muszą radzić sobie z różnymi zadaniami rozwojowymi specyficznymi dla wieku. Chodzi np. o odkrywanie tożsamości, znalezienie wiążących wartości, utrwalenie postaw w kontekstach społecznych, zrozumienie i rozwiązywanie problemów typowych dla wieku (np. dojrzewanie). Pod tym względem szkoła ma ogromne znaczenie dla nastolatków jako przestrzeń działań istotnych dla codziennego życia i jako miejsce osobistych relacji. Obok rodziny i kręgu przyjaciół, szkoła jest przykładem socjalizacji i ludzko-ekologiczną przestrzenią działania, w której młodzi ludzie stają przed społecznie wiążącymi wyzwaniem, współpracują z rówieśnikami, uczą się razem i są prowadzeni i towarzyszą im przygotowani do tych zadań kompetentni nauczyciele.

Szkoła jest raczej polem działania, w którym młodzi ludzie mogą komunikować się i wchodzić w interakcje, rozwijać swoje umiejętności dyskursu i – oprócz zdobywania wiedzy – budować i testować szereg kompetencji (samokompetencja, kompetencje społeczne, umiejętności przewidywania i uczestnictwa, kompetencje działania, radzenie sobie ze złożonymi problemami itp.) W tych obszarach nauczyciele mają za zadanie towarzyszyć młodym ludziom i wspierać ich, aby umożliwić osiągnięcie dojrzałości, która jest podstawą indywidualizacji nastolatków. Nauczyciele są zatem nie tylko „eksperdami przedmiotowymi” w swoich obszarach, ale zawsze są również w dużej mierze odpowiedzialni za nauczanie tak zwanych kluczowych kwalifikacji. Promują społeczne procesy uczenia się w klasie, promują współpracę, pracę zespołową, empatię, współczucie i uczciwość wśród uczniów, a w tym celu muszą zapewnić klimat społeczny i edukacyjny wolny od strachu i przemocy wśród młodych ludzi. Takie pole relacji między podmiotami zaangażowanymi w proces uczenia się nie tylko przyczynia się do głównego celu, jakim jest rozwijanie autorefleksyj-

nego i krytycznego myślenia, ale jest także konstytutywne dla promowania kreatywnych procesów uczenia się. W różnicach oraz w dialogu z innymi i z samym sobą na temat własnej niepewności uczymy się nawzajem (Schellhammer, 2017: s. 10-15).

Trzeba podkreślić, że „tak jak w przeszłości istniały liczne systemy religijne, tak również w dobie współczesnej świat charakteryzuje się multireligijnością, czyli wielością religii i sposobów przeżywania religijności. [...]. Multireligijność zakłada specyfikę doktryny, kultu, moralności oraz instytucji poszczególnych religii. Stanowi dziedzictwo kulturowe ludzkości” (Sakowicz, 2007: s. 418-422. Dlatego szkoła, która chce stworzyć przestrzeń dla współistnienia i współpracy, ale także dla zderzenia kultur i religii, potrzebuje adekwatnych koncepcji pedagogicznych, które przygotowują grunt, aby ludzie mogli się otworzyć. Jednak ważne jest, aby nie chować się za metodami i „narzędziami”, lecz nieustannie stawiać na szali samego siebie, jak to wyrażał Martin Buber: „Wszystkie środki są przeszkodami. Tylko tam, gdzie wszystko się rozpada, dochodzi do spotkania” (Buber, 1995: s. 12).

W poszukiwaniu dróg do dialogu z różnorodnością kultur i religii, również w ramach nauczania religii, warto wskazać na niezwykle edukacyjny wymiar projektu „szkoła w podróży”, który wychowuje do postaw etycznych, jak również do dialogu i tolerancji. Projekt ten powinien być postrzegany jako szczególnego rodzaju szansa w kształtowaniu kultury szkoły jako kultury życia, przede wszystkim z perspektywy pedagogiki szkolnej, jak i właśnie pod kątem pastoralnym (Spiegel, 2013: s. 29-33). Projekt „szkoła w podróży” jest jednym z istotnych obszarów edukacyjnych rozumianych kompleksowo. Obecnie niezwykle popularnością cieszą się masowe *eventy*, mające religijny charakter. Należą do nich festiwale i spotkania, jak: Światowe Dni Młodzieży, czy spotkania młodzieży w Taizé o charakterze eklezjalnym lub pielgrzymkowym do miejsc kultu religijnego (Zduńiak, 2015: s. 201-207).

Ogromna jest tu rola edukacyjno-religijna sakroturyzmu, który łączy się ściśle z kulturotwórczą działalnością człowieka, wykracza poza wysiłki o materialną egzystencję i wyraża się w jego dążeniach duchowych, dostrzegalnych w dziełach ludzkich. Sakroturyzm postrzegany jest coraz bardziej jako czynnik integracji międzykulturowej, zwłaszcza w kontekście globalizacji, transkulturowości, sekularyzacji i indywidualizacji. Sakroturyzm definiuję w sposób następujący: *Sakroturyzm jako jedna z form desekularyzacji w globalnym świecie, to taki rodzaj indywidualnego lub grupowego turizmu do miejsc kultu religijnego, podczas którego dochodzi do odkrywania i przeżywania sfery sacrum w dialogu transkulturowym i transreligijnym* (Rogowski, 2018: s. 301-305; 2021: s. 391-414). Podając tę definicję, ukazuję sferę *sacrum* jako przestrzeń pedagogiki religii, jako przestrzeń fenomenu spotkania, historii, sztuki i muzyki, które to kategorie pojęciowe wpisują się w szeroko pojmowaną przestrzeń duchowości człowieka, niezależnie od różnorodności kultur i religii, w tym też duchowości ekologicznej o charakterze integralnym.

Na kanwie powyższych refleksji, odnosząc je do sakroturyzmu postrzeganego jako *przestrzeń ekologii integralnej*, idąc tokiem rozumowania Papieża Franciszka, myśli zawartej w Jego encyklice ekologicznej *Laudato si'*, należy podkreślić, iż tylko kompleksowe spojrzenie na główne problemy związane z ochroną środowiska, może być skuteczne w przeciwdziałaniu wszelkim zagrożeniom prowadzącym do degradacji dziedzictwa przyrodniczego. Człowiek jako istota rozumna i świadoma swoich działań ponosi pełną odpowiedzialność za stan środowiska i przyrody: nie będzie przyrody, nie będzie człowieka (Papież Franciszek, 2015).

Stanisław Zięba z kolei zaznacza, że „istnieje ścisły związek między religią i ekologią, choć każda z tych dziedzin życia ludzkiego należy do innej sfery aktywności ludzkiej i zawiera sobie właściwy ładunek emocjonalny i intelektualny. Rozwój teologii ziemskiej przyczynił się do ukazania kosmosu i życia w nim jako dzieła Boga, tym sa-

mym zabiegi ekologiczne przeciw degradacji życia zyskały dodatkowy argument. Przyjmujemy tezę, że religia i ekologia (ściślej: implikacje wynikające z ekologii przyrodniczej) budują kontekst kulturowy życia ludzkiego. Religia pełni rolę kulturową i społeczną. Oprócz wymiaru transcendentnego jest elementem kulturowym, odgrywa znaczną rolę w odniesieniu do społecznej i historycznej egzystencji ludzkiej. Wymiar egzystencjalny zawiera element środowiskowy. Dostrzegamy w nim zbieżność między ekologią a religią. Egzystencja ludzka może się realizować tylko w konkretnych warunkach fizycznych, biologicznych, psychicznych i społecznych”. [...]. Dalej ten sam Autor konstatuje, że „rolą religii w aktualnym stanie zagrożenia jest przywrócenie sakralności świata. Sacrum przyrody wypływa z uznania jej za dzieło Stwórcy. Chrześcijaństwo rozwija całościową wizję przyrody. Przyroda jest dobrem wspólnym, dobrem całej ludzkości. Z tekstów Pisma Świętego wynika, że dzieło, które Bóg powołał do istnienia, było dobre, miało sens. Akt stworzenia uzewnętrznia się w formie porządku odzwierciedlającego myśl Boga. Z relacji między Bogiem a człowiekiem i przyrodą wynika, że rzeczywistość ma dwa wymiary – *sacrum* i *profanum*. Sakralizacja świata jest obiektywna. Szczególnie życie w swym misterium rozwoju i różnorodności świadczy o relacji świata do Boga” (Zięba, 2007: s. 143-147).

Wobec powyższego należy podkreślić, że nauczanie religii w szkole pełni relevantną rolę w kształtowaniu świadomości ekologicznej dzieci i młodzieży. Antropocentryczny paradygmat podejścia do środowiska przyrodniczego powinien być postrzegany jako wielka wartość ze wskazaniem na moralny wymiar i współodpowiedzialność człowieka w doskonaleniu aktu stworzenia (Horowski, 2011: s. 138-141; Degórski, 2023: s. 95-109). Biblia jest księgą natchnioną przez Boga dla nas, ludzi. Pomaga nam lepiej zrozumieć i doświadczyć Boga, a także daje cenne wskazówki, jak w zrównoważony sposób obchodzić się z naszym środowiskiem. Przepisy zapisane w Biblii świadczą o tym, że Izraelici już ponad 2000 lat temu mieli niesamowite ekologiczne,

biologiczne i zrównoważone zrozumienie, ponieważ wiedza ta była inspirowana przez Boga. Chrześcijanie powinni chronić i zachować środowisko, ale swoją nadzieję winni pokładać jednak nie w ludzkich wysiłkach, lecz w samym Bogu. Tematy ekologiczne w nauczaniu religii powinny być podejmowane w celu budowania właściwych relacji między człowiekiem i przyrodą, która go otacza i z której obficie korzysta.

Warto też tu nawiązać do innej wypowiedzi Papieża Franciszka, który mówi o trzech podstawowych aspektach mających inspirujący motyw dla dialogu interreligijnego: „Zobowiązanie do zachowania tożsamości, odwaga do inności i szczerść intencji”. Ten trójdźwięk jest niezbędny, aby dialog odbywał się na równym poziomie i nie stracił napiętej równowagi – to znaczy, że nie zdradza się własnej sprawy i nie godzi na fałszywe kompromisy, ani nie stawia się zbyt twardych warunków, które uniemożliwiają porozumienie. Papież zwrócił się do przedstawicieli wspólnot religijnych we Francji podkreślając, że dialog religijny nie może prowadzić do synkretyzmu, lecz musi się opierać na zachowaniu własnej tożsamości i poszanowaniu różnic. „W duchu otwarcia dajecie też świadectwo o tym, że religie są w stanie uczestniczyć w debacie publicznej w zsekularyzowanym społeczeństwie. Dzięki łączącym was więzom braterstwa pokazujecie ponadto, że dialog między wyznawcami różnych religii jest niezbędnym warunkiem budowania pokoju w świecie. Wiecie bowiem dobrze, że prawdziwe braterstwo można przeżywać jedynie w tej postawie otwarcia na innych, która nie dąży nigdy do pojednawczego synkretyzmu, lecz przeciwnie szczerze stara się ubogacić różnicami, chcąc je zrozumieć, by lepiej je szanować. Dobro każdego spoczywa bowiem w dobru wszystkich. Zachęcam was zatem, abyście jakością waszych relacji dawali świadectwo, że religia nie jest problemem, lecz wkładem w jego rozwiązanie” (Papież Franciszek, 2023).

Przenosząc to przesłanie Papieża Franciszka na grunt szkoły, należy pamiętać przede wszystkim o tym, że pytania dotyczące wiary są intymnymi pytaniami – od nich zależy wiele, a czasem nawet

wszystko. Dlatego ważne jest, aby promować przyjazną religijnie, otwartą kulturę szkolną, która traktuje krytyczne pytania jako szansę i znajduje język, który nie utknie w symbolach ani w powierzchownych wymianach zdań, lecz sięga głębiej i umożliwia doświadczenie wspólnych wartości w dyskusji o sensie i znaczeniu. Należy jednak jasno zaznaczyć, że nie to, aby zrozumieć drugiego, ale niewygodna świadomość, że inny jest inny i nie do końca rozumiały, musi stać się punktem wyjścia dialogu – właśnie wtedy rozumiemy coś, co sięga głębiej niż wszystkie nasze uprzedzenia czy uproszczone typologie. Tylko w ten właśnie sposób dochodzi do spotkania i wzajemnego zrozumienia.

Dydaktyka religii mająca dialogowy charakter, zorientowana na relacje, koncentruje się na rzeczywistości życia uczniów oraz ich codziennych problemach i wyzwaniach. W ten sposób wyzwała formy eksploracyjnego, opartego na badaniach i uczenia się, ukierunkowując wszystkie procesy nauczania na konkretnego ucznia. Wykorzystując swoją interdyscyplinarną strategię heurystyczną, warto zaznaczyć, że dydaktyka religii zorientowana na relacje różni się pod jednym względem od klasycznego hierarchicznego układu nauczania i uczenia się, a mianowicie tym, że łączy faktyczny i relacyjny poziom procesu nauczania, umożliwia uczenie się oparte na dialogu w sensie wspólnego poszukiwania odpowiedzi i próbuje realizować relacyjne uczenie się na poziomie treści i w klasie uczącej się.

Mając na uwadze relacyjny charakter lekcji religii, warto wskazać tu również na interesujący projekt jednego z czołowych pedagogów religii obszaru języka niemieckiego – Egona Spiegela. Ukazuje on w sposób socjoteologiczny i społeczno-praktyczny rangę pytania o Boga reflektowanego na tle symboli (Spiegel, 2011: s. 226-229). Pedagogika religii, zarówno pod kątem szkolnej lekcji religii, jak i katechezy rozumianej w sensie ścisłym, stawia pytanie o Boga w ramach założeń dydaktyki symbolicznej, czy też dydaktyki korelacyjnej, przywoływanej już w moich rozważaniach. Według niego pytanie o Boga dotyczy w głównej mierze relacji międzyludzkich, jak również

wielowarstwowej korelacji doświadczeń aktualnych i przedstawianych w Biblii. W pojęciu *socjoteologii* czy też *teologii relacji* można wskazać na początek dydaktyki symbolicznej i korelacyjnej (jako korelatywnej dydaktyki symbolu). Spiegel podkreśla, że to właśnie relacje międzyludzkie, aktualne jak i opisane w Biblii, stanowią najlepszy przykład wzajemnych związków, które w oparciu o założenia dydaktyki symbolicznej, mogą być analizowane w głębszym wymiarze. Takiej opcji sprzyja też sam fakt, że relacje międzyludzkie mają wymiar egzystencjalny dotyczący wszystkich ludzi i główne tematy poruszane w Biblii określane są w większym stopniu poprzez symbolikę odnoszącą się do działania w relacjach niż symbolikę przedmiotową (Spiegel, 2011: s. 226-229; 2010: s. 425-459).

W nauczaniu religii o charakterze relacyjnym niezwykle ważny jest wymiar dialogiczny. Nie sposób go przedstawić bez odwołania się do postaci Janusza Korczaka (22.07.1878 – 5.08.1942), lekarza i pedagoga, który zmierzał przez całe życie do zintegrowania wychowanków z wychowawcą ku wspólnemu dobru. Dom Sierot w Warszawie stał się dla Korczaka miejscem codziennej, pogłębionej obserwacji rozwoju psychofizycznego dziecka. Jego pedagogika, rozwinięta w duchu wspólnoty, znajduje swój wyraz także we współczesnej pedagogice religii. Wiara w Boga była dla niego koniecznością, wypływającą z potrzeby serca. Mówił: „Bez wiary nie można żyć” (Korczak, 1957/1958: s. 578; Chlewicka, 2008). Pedagogika Korczaka wskazuje na ogromne znaczenie zagadnienia autoedukacji. Przez samowychowanie pragnął on uczyć swe dzieci twardego prawa życia, aby pięć się wzwyż mogło „szczebel po szczebłu”. Pozwalał nawet dzieciom błędzić, ale w tym celu, by radośnie dążyły do poprawy życia. Nie hamował najmniejszego przejawu samodzielnego wychowywania się i dawał każdemu dziecku możliwość wolnego wyboru. Wychowanie nie może ograniczać samorozwoju, ale nie może też pozostawiać rozwoju człowieka przypadkowi (Tarnowski, 1990).

Badania wskazują też na świadectwo i moralną postawę Korczaka, która do dziś wzbudza powszechny szacunek. Urzeka on wychowawców zarówno swoją pedagogiką miłości do dziecka, jak i niespotykaną osobowością. Na szczególną uwagę zasługuje jego autentyzm i zaangażowanie w pracy pedagogicznej. Warto zaznaczyć, że w wymiarze dydaktyczno-pedagogicznym rozróżnia się trzy rodzaje dialogu: *rzeczowy*, *personalny* i *egzystencjalny*. Dialog rzeczowy Korczaka przejawiał się we wzajemnym uczeniu się dorosłych i dzieci, czego dowodem jest pismo *Mały Przegląd*, redagowane przez niego razem z dziećmi (1926-1930). Według Korczaka dialog personalny ukazuje wyższość moralną dziecka w stosunku do człowieka dorosłego. Z kolei dialog egzystencjalny Korczaka wyraził się bezgranicznym poświęceniem dzieciom aż do wspólnej z nimi śmierci w Treblince (Głowacki, 2007: s. 107-109). W duchu odpowiedzialności wobec Boga i ludzi, Korczak wypełniał do końca obowiązki wychowawcy. Jego działalność wychowawcza i męczeńska śmierć wraz powierzonymi mu dziećmi znalazła swoje odzwierciedlenie w chrześcijańskiej myśli pedagogicznej (Werbiński, 2015: s. 268-282). Po ogłoszeniu świętym męczennika z Auschwitz, Ojca Maksymiliana Kolbego, Papież Jan Paweł II wspominał też ofiarę życia Janusza Korczaka, który dla dzisiejszego świata jest symbolem religii i moralności (Chlewicka, 2008; 2011: s. 106-109).

Istotnym brakiem, jaki zauważa się w obszarze wychowania, jest nieumiejętność dostrzegania dobra w drugim człowieku – zwłaszcza w tym sprawiającym trudności pedagogiczne. Fenomen wychowania polega na umiejętności budowania sytuacji dialogicznej, w której druga osoba odczuwa własną wartość i godność. Rodzi to naturalnie obustronne zaufanie. Istotą dialogicznego charakteru edukacji jest zatem nieustanne wchodzenie w relacje z dziećmi i młodzieżą, postrzeganie ich jako całości, jedności i niepowtarzalności. Według Korczaka wychowanie należy rozumieć jako wyzwalanie człowieka z jego destrukcyjnych uwarunkowań środowiskowych i zahamowań w rozwoju osobowości. W konsekwencji powinno prowadzić do samodzielności i odpowiedzial-

ności. Myśl pedagogiczna Korczaka, jej aktualność może niewątpliwie inspirować w zakresie wychowania dzieci i młodzieży do dialogu i tolerancji.

W związku z powyższym należy mieć też na uwadze to, że lekcja religii w szkole wymaga od nauczyciela gotowości do dostrzegania i zdolności postrzegania religijnych wymiarów w życiu dzieci i młodzieży (Dressler, 2009: s. 120). W lekcji religii o charakterze relacyjnym aktorami są nauczyciel-uczeń i uczeń-uczeń. A zatem nasuwa się istotne pytanie, co powinni wiedzieć nauczyciele religii, realizując swoje posłannictwo? Nigdzie katalogi tego, kim ktoś powinien być, nie są tak obszerne, jak w przypadku nauczycieli religii. Niektórzy mówią o rzemiośle zawodu nauczyciela, inni o sztuce nauczania, jeszcze inni przypominają nam o wzorcowej funkcji nauczycieli, a w przypadku nauczycieli religii zawsze pojawia się dodatkowe twierdzenie, że są budowniczymi mostów wiary, a nawet świadkami wiary. Stąd też należy postawić jeszcze inne pytanie, a mianowicie, w jaki sposób relacja między religią przeżywaną a nauczaną kształtuje działania dydaktyczne nauczycieli religii, jak oceniane są motywacje do studiowania, profile zawodowe i etapy ich profesjonalizacji? Z kolei warto także zapytać, jak nauczyciele religii oceniają koncepcje dydaktyczne i formy organizacji nauczania religii? Bez odwołania się do nauk pedagogicznych i rozważań w innych specjalistycznych dydaktykach nie dokonamy żadnego postępu w dydaktyce religii. Nie wystarczy sformułować, co czyni dobrego nauczyciela religii w stylu „chciałby”, „mógłby” lub „powinien”. Potrzebujemy empirycznie wiarygodnych mierników, które pomogą określić, co jest kluczowe dla nauczyciela religii, aby uczniowie mogli zaangażować się w zrozumienie procesów uczenia się.

Model zorientowany na kompetencje konkretyzuje główne warunki działań nauczycieli. Tak zwane profesjonalne podejście biograficzne, jest nadal istotne dla oceny skutecznych zachowań nauczycieli religii. Nie jest oczywiście łatwo dokładnie określić, co charak-

teryzuje dobrego i profesjonalnego nauczyciela religii, ale nie jest to jednak niemożliwe.

W dyskusjach należy zwrócić uwagę na potrójną operacjonalizację koncepcji profesjonalizacji w kontekście zawodu nauczyciela religii, która stanowi solidną podstawę. Ta trójwymiarowa koncepcja profesjonalizacji składa się z następujących powiązanych ze sobą poziomów stanowiących solidną podstawę: *początkowy i permanentny rozwój zawodowy; samodzielna organizacja zawodowa i polityka zawodowa; oraz wiedza zawodowa* (Simojoki, Schweitzer, Henningsen, Mautz, 2021). Wydaje się też, że zarówno perspektywa historyczna, jak i porównawcza w wymiarze międzynarodowym może otworzyć możliwości badawcze dotyczące zawodu nauczyciela religii i dostęp, do szerszego zrozumienia warunków ich profesjonalizmu. Można oczekiwać, że wyniki takich badań mogą dostarczyć nowej i solidniejszej podstawy dla podejmowanych dyskusji, identyfikując strukturalne i instytucjonalne wymagania profesjonalizmu, które często są pomijane przez podejścia ignorujące historyczne i międzynarodowe perspektywy.

7.4. Inkluzyjna lekcja religii

Zanim przejdę konkretnie do rozważań dotyczących inkluzyjnej lekcji religii, najpierw zwrócę uwagę na samo pojęcie „inkluzja” i postaram się odpowiedzieć, co ono znaczy w kontekście edukacyjnym. Określenie inkluzja oznacza, że osoby z niepełnosprawnościami nie muszą już dostosowywać swojego życia do istniejących struktur, lecz wprost przeciwnie, społeczeństwo jest wezwane do stworzenia takich struktur, które umożliwią każdemu człowiekowi – także osobom z niepełnosprawnościami – od samego początku funkcjonować w sposób pełnowartościowy w społeczeństwie. Zaznaczyć przy tym trzeba, że inkluzja to coś więcej niż integracja. Główną ideą inkluzji jest to, że osoby z niepełnosprawnościami i bez nich mogą wspólnie żyć

i decydować o swoim życiu we wszystkich obszarach społecznych: počawszy od prostych potrzeb, jak codzienne zakupy, w miejscu pracy, w szkole, na różnych eventach, w stowarzyszeniach czy w gronie rodziny. Każdy ma być akceptowany przez społeczeństwo takim, jakim jest i może prowadzić życie bez barier. Integracja natomiast wymaga, aby osoba z niepełnosprawnością w dużej mierze dostosowała się do istniejących warunków. W ramach inkluzji zaś osoby z niepełnosprawnościami mogą uczestniczyć w życiu społecznym, gospodarczym, kulturalnym i politycznym. Egzystowanie w sposób samodzielny oznacza kształtowanie własnego życia bez zależności od innych. Chociaż osoby z niepełnosprawnością nadal potrzebują wsparcia w codziennym życiu, to jednak powinni sami móc decydować o funkcjonowaniu w życiu społecznym. Takie podejście do osób z niepełnosprawnościami sprawia, że ludzie ci mają większą swobodę w podejmowaniu decyzji i braniu odpowiedzialności za swoje życie. W ten sposób wyrażają lepiej swoją osobowość i tym samym podnoszą jakość indywidualnego życia.

W okresie systemu totalitarnego w Polsce obszar ten pod względem edukacyjnym i infrastruktury był szczególnie zaniedbany. Dlatego też pytania dotyczące osób z niepełnosprawnościami i wyzwania z tym związane są niezwykle ważne, zwłaszcza w kontekście ekologicznym i technik medycznych. Istotny jest tu wymiar etyczny tych zagadnień, przede wszystkim pytanie dotyczące rozumienia człowieka i sposobu jego definiowania. Podejmowanie wyzwań i szukanie rozwiązań w tym obszarze powinno zmierzać do humanizowania społeczeństwa. Procesy inkluzyjne w wymiarze antropologicznym ulegają często zniekształceniom, szczególnie wtedy, gdy obraz człowieka poddawany zostaje od strony naukowo-technicznej i ustawicznego rozwoju medycyny interesom dynamiki ekonomicznej. W tym kontekście pojawia się również problem od strony teologicznej, stanowiący nowe wyzwanie dla Kościoła. Nie bez znaczenia są tu też nowe zadania dla inkluzyjnej, jak również komunikatywnej dydaktyki religii (Rogowski, 2011: s. 221).

Dokumenty Soboru Watykańskiego II ciągle inspirują Kościół do działalności pedagogicznoreligijnej w różnych obszarach. Istotne są tu zwłaszcza impulsy wynikające z Konstytucji *Gaudium et spes* nawiązujące do solidarności Kościoła ze światem (GS nr 1). Kierując uwagę na właściwe kształtowanie świadomości społeczeństwa w tym obszarze, szkoła i Kościół nie mogą nie dostrzegać tego bardzo wrażliwego problemu w kontekście społecznym. Wielką wagę do godności człowieka, do jego cielesności, jak i duchowości, przywiązywał w swoim nauczaniu Ojciec Święty Jan Paweł II. Na szkole i Kościele ciąży odpowiedzialność za tę grupę osób, które potrzebują szczególnej opieki, zwłaszcza w wymiarze rozwoju intelektualnego i duchowego (Rogowski, 2005: s. 15-22).

Inkluzja w Niemczech jest celem społecznym i politycznym. Stąd też od 1994 roku w Ustawie Zasadniczej jest zapisane: „Nikt nie może być dyskryminowany z powodu swojej niepełnosprawności” (Art. 3). Państwo nie może traktować osób z niepełnosprawnościami inaczej niż wszystkich innych obywateli. Osoby o różnych umiejętnościach, pochodzeniu i potrzebach powinny być od samego początku włączane we wszystkie obszary życia społecznego. Warto przywołać tu również przykład niemiecki z marca 2009 roku o ratyfikacji Konwencji ONZ o prawach osób z niepełnosprawnościami. Chodzi także o prawo do uczestnictwa w edukacji i nauki inkluzyjnej w szkołach ogólnych, razem z uczniami „nie” z niepełnosprawnościami. Debata, która od tego czasu toczy się na wielu poziomach, dotyczy również nauczania religii.

Wspólna edukacja dzieci i młodzieży z niepełnosprawnościami i bez nich zyskuje w Niemczech coraz większą akceptację i dlatego szkoły i nauczanie stają przed nowymi wyzwaniami. Dotyczy to tak programu nauczania, jak i życia szkolnego jako całości, a także poszczególnych lekcji. Heterogeniczność grup uczniowskich, podobnie jak różne plany edukacyjne, sprawia, że zachodzi konieczność dostosowania oferty edukacyjnej do odpowiednich warunków grupy oraz

poszczególnych uczniów. Jak każdy inny przedmiot, lekcje religii są również dotknięte tymi zmianami i wiele kwestii diskutowanych w kontekście pedagogicznym, odnoszą się także do podstawowych zagadnień pedagogicznoreligijnych. Chodzi tu przede wszystkim o dostrzeganie jednostki w jej wyjątkowości, szanowanie ucznia jako podmiotu, o traktowanie się nawzajem z powagą i tolerancją wobec obcych, zwracanie się ku słabszym, pomoc i przyjmowanie pomocy oraz wiele innych przypadłości codziennego życia. Aby wspólny proces nauczania różnych grup był udany, konieczna jest również stopniowa przebudowa systemu edukacji. To niesie ze sobą nie tylko szanse, ale także zagrożenia. Jednym z zagrożeń jest to, że szkoła dla wszystkich, czyli szkoła inkluzyjna, stanie się modelem oszczędnościowym i utraci swoje walory wspierające. Kolejnym zagrożeniem jest to, że wspólne nauczanie jest realizowane bez zapewnienia niezbędnych warunków ramowych na różnych poziomach.

Z badań socjologicznych wynika, że w zglobalizowanym, wielokulturowym i multireligijnym świecie procesy polaryzacji i wykluczenia rosną. Pytanie o spójność społeczną staje się również bardziej wyraźne w wymiarze edukacyjnym. Procesy nauczania i uczenia się muszą być tak zaprojektowane, aby umożliwiały wspólne uczenie się oraz nabywanie kompetencji do pokojowego współżycia w różnorodności. Prawo do pełnej i skutecznej inkluzji, zagwarantowane we wspomnianej *Konwencji Organizacji Narodów Zjednoczonych* o prawach osób z niepełnosprawnościami, powinno być realizowane we wszystkich dziedzinach życia. Inkluzja jest procesem, który z prawnego punktu widzenia koncentruje się na różnorodności wszystkich ludzi, umożliwia coraz większą partycypację i zmniejsza dyskryminacyjną ekskluzję we wszystkich sferach życia. W celu umożliwienia tego, państwa sygnatariusze Konwencji ONZ zobowiązały się do zapewnienia inkluzyjnego systemu edukacji na wszystkich poziomach (Art. 24). Jako realizowany proces odgórny, nowa sytuacja prawna, która obecnie znajduje odzwierciedlenie w nowelizacjach ustaw oświa-

towych, generuje różnorodne napięcia. Są to między innymi antynomie między powinnością po stronie prawnej a rzeczywistością istniejącymi warunkami nauczania, postawami i profesjonalizmem po drugiej stronie (Schweiker, 2017).

Procesy nauczania i uczenia się w transformacji systemu edukacji opierają się na prawie człowieka do inkluzji, które należy krytycznie i refleksyjnie analizować (Pemsel-Maier, Schambeck, 2014). Obie strony, uczący się i nauczyciele, mają prawo do uczestnictwa w tych procesach. Nie można nikogo wykluczać ani dyskryminować w procesie wspólnego uczenia się z powodu jakichkolwiek cech. Patrząc na sposoby użycia słowa inkluzja w debatach publicznych, widać, że w mowie o niej w dużej mierze chodzi o odnowienie demokratycznych kultur komunikacyjnych. Inkluzja jest w wielu aspektach empatycznie używanym pojęciem, które wiąże się z systemami wartości i normami, odnoszącymi się w najszerszym sensie do indywidualnych praw zawartych w Ustawie Zasadniczej (Nord, Luthe, 2015: s. 14). Obowiązują zasady pedagogiki inkluzyjnej, w której chodzi o uniwersalną ważność i równość dla wszystkich ludzi, normalność heterogeniczności, różnorodność jako ubogacenie, a także przezwyciężenie myślenia w kategoriach dwóch grup oraz modelu gotowości, który formułuje minimalne wymagania dotyczące partycypacji (Pithan, 2015). Nie bez znaczenia jest to, że wszyscy uczestnicy – pomimo nieuniknionej asymetrii relacji między nauczycielami a uczniami – kierują się „egalitarną różnicą”, czyli równą akceptacją różnic (Prenzel, 2006).

Rozpoznawanie i formułowanie podobieństw i różnic, ta podstawowa zdolność ludzkiego myślenia, wpływa na zachowanie społeczne bardziej, niż nam się wydaje. Dla tożsamości form wspólnoty – od grupy po naród – kluczową rolę odgrywają wspólne doświadczenia historyczne, wspólne interesy i cele. Teoria praw człowieka oparta na prawie naturalnym oraz koncepcja społeczeństwa obywatelskiego w europejskiej nowożytności przyczyniły się do odkrycia nowego wymiaru myślenia o równości. Chodzi tu o ideę uniwersalnej równości

wszystkich ludzi w ich prawie do życia oraz ich godności jako ludzi, a także koncepcję nowoczesnej demokracji, która opiera się na równości wszystkich członków narodu, zakorzenionej w prawach człowieka. W ten sposób „równość” mogła stać się najwyższą wartością w katalogach praw człowieka i obywatela, które stanowią podstawę nowoczesnych konstytucji państwowych. Każda grupa społeczna, która walczyła o swoje równe prawa, mogła się na to powołać. Żaden inny kluczowy termin nie był tak odpowiedni jak pojęcie równości do przełamywania tradycyjnych struktur społecznych, kwestionowania przywilejów i legitymizowania ruchów emancypacyjnych (Dann, 2006: s. 7-9). Nie ulega wątpliwości, że społeczeństwo obywatelskie powinno funkcjonować jako solidarna wspólnota, która zapewnia swoim członkom i grupom zarówno równość, jak i uznanie ich odmienności.

Podstawowe refleksje z zakresu inkluzji pedagogicznoreligijnej można obecnie znaleźć w wiedeńskiej publikacji *Inklusion in/ durch Bildung? (Inkluzja w/dzięki edukacji?)* / (Lehner-Hartmann i in., 2018). Impulsy w niej zawarte zachęcają do problemowego, jak i do perspektywicznego zrozumienia praktyki inkluzyjnej. Rozważania ujęte są w kontekście nauk o wychowaniu, teologii, antropologii oraz pedagogiki religii. Badania ukazują znaczenie edukacji inkluzyjnej oraz praktyczne wyzwania w różnych kontekstach oraz konsekwencje dla szkoły, nauczania religii i dydaktyki religii. Na uwagę zasługuje także inna publikacja: *Heterogenität und Inklusion (Heterogeniczność i inkluzja)* / (Lindner, Tautz, 2018). Kategorie te stanowią obecnie wielkie wyzwania w planowaniu, kształtowaniu i ocenie procesów edukacyjnych. Dotyczy to również dyskursu z zakresu pedagogiki religii. Publikacja ta odnosi się do aktualnego stanu badań i omawia społeczne, pedagogiczne oraz teologiczne napięcia związane z tym zagadnieniem z perspektywy empirycznej, historycznej, politycznej, kulturowej hermeneutyki, mediów oraz dydaktyki religii.

Inkluzja jest uzasadniana teologicznie na różne sposoby, przede wszystkim przez nauczycieli religii w kontekście teologii stworze-

nia, antropologii, chrystologii, eklezjologii oraz teologii trynitarniej, a jednocześnie stawia teologiczną i religijną teorię oraz praktykę pod krytycznym znakiem zapytania (Pithan, 2015). Teologiczną podstawą inkluzji człowieka jest inkluzja Boga. Relacja pochodząca od Boga jako kategoria przewodnia pedagogiki religii stanowi punkt wyjścia dla społecznego włączenia, a tym samym teologiczną podstawę dla inkluzyjnych procesów nauczania i uczenia się oraz dyskursu inkluzyjnego w pedagogice religii (Boschki, 2003; Schweiker, 2017). Inkluzyjne procesy nauczania i uczenia się wymagają nie tylko refleksji pedagogiczno-religijnych dotyczących postaw nauczycieli, ale także adekwatnych badań empirycznych. Inkluzyjna dydaktyka religii jest pilnie potrzebna na podstawie aktualnych podejść do ogólnej dydaktyki inkluzyjnej oraz istniejących elementów dydaktyki religii (Reich, 2014). W tym kontekście należy uwzględnić nie tylko zasady pedagogiki inkluzyjnej, ale także aspekty w oparciu o dowody „inkluzjonistycznej diagnostyki wspierającej w lekcjach religii”. Wiąże się to jednak z szeregiem zasadniczych pytań, które są bardzo istotne również w dydaktyce religii.

Oliver Reis, ekspert od problematyki inkluzji w ramach katolickiej pedagogiki religii, wskazując na różne opcje dyskusyjne omawiane szczególnie w ogólnej dydaktyce, jednocześnie przedstawia jako pierwszy podejście inkluzjonistycznej diagnostyki wspierającej w nauczaniu religii – opartej na dydaktyce religii. Po wyjaśnieniu podstawowych kwestii i podjęciu decyzji, inkluzyjno-dydaktyczne prześmyślenia wyprowadza z inkluzyjnej koncepcji pedagogicznej, a ostateczną diagnozę przedstawia jako element orientacji ukierunkowanej na kompetencje i inkluzję, ale nie z perspektywy pedagogiki specjalnej. Reis bazuje na modelu *Response-to-Intervention* (RTI), strategii edukacyjnej stosowanej w szkołach w celu zapewnienia skutecznego i wysokiej jakości nauczania. Model ten polega na monitorowaniu postępów wszystkich uczniów, aby upewnić się, że rozwijają się zgodnie z oczekiwaniami, a także na zapewnieniu dodatkowego wsparcia ucz-

niom mających trudności. Model ten uważany jest również za odpowiedni w rozważaniach nad dydaktyczną strukturą dla diagnozowalnej, inkluzyjnej lekcji religii (Reis, 2018: s. 179-202).

Na gruncie polskim w oparciu o sondaż diagnostyczny (techniką – ankieta, natomiast narzędziem badawczym – kwestionariusz ankiety) starano się poznać opinie nauczycieli na temat edukacji inkluzyjnej. Okazuje się, że wyniki te są na ogół pozytywne, ich doświadczenie w pracy z uczniami z niepełnosprawnością sprzyja akceptacji inkluzji edukacyjnej. Natomiast wyższy poziom kształcenia i kontakty z młodzieżą starszą nie sprzyjają akceptacji inkluzji edukacyjnej. Najbardziej negatywny stosunek do badanych kwestii wykazali nauczyciele liceum. Budowanie postaw proinkluzyjnych, kształcenie nauczycieli i pogłębianie przez nich wiedzy na temat różnorodnych potrzeb uczniów, może niewątpliwie wpłynąć na efektywność działań w tym obszarze (Mudło-Głagolska, Lewandowska, 2018: s. 202-2014).

Edukacja inkluzyjna powinna wynikać z posłannictwa każdego nauczyciela (Pańka, 2018). Takie wartości, jak empatia, wzajemna pomoc, tolerancja powinny być w szczególny sposób wdrażane w środowisku szkolnym. Nie powinno zatem dziwić włączanie do edukacji dzieci i młodzieży także tych, które mają trudności powiązane z wszelkiego rodzaju niepełnosprawnościami. Jak zaznaczono wyżej, wydaje się jednak oczywiste, że w ramach edukacji inkluzyjnej trzeba się liczyć i z kontrowersyjnymi obszarami tego nauczania, ale nie mogą to być przeszkody absolutne (wykluczające taką edukację).

Powyższe analizy suponują, iż „problematyka inkluzji i ekskluzji niewątpliwie wzbudza refleksje nad możliwościami przekształcania szkolnej kultury i mentalności, aby przyjmowane postanowienia ustawodawcze gwarantowały nam wszystkim równouprawnienie zarówno w szkole, jak i w społeczeństwie. Do zaistnienia takiego projektu niezbędna wydaje się promocja działań na rzecz zwiększania uczestnictwa dzieci, młodzieży i dorosłych w kulturowo różnych, niekiedy wręcz ambiwalentnych aktywnościach. Nie bez znaczenia jest także widzenie

różnorodnych potrzeb edukacyjnych, bowiem wszyscy znajdujemy się w odmiennych i wielorakich kontekstach życia rodzinnego, społecznego czy kulturalnego. Niezależnie jednak od licznych odmienności, każdy ma prawo być traktowany jako podmiot oddziaływań społeczno-politycznych” (Obrycka, Dąbrowski, 2018: s. 2-17).

Analizując polską literaturę przedmiotu w zakresie pedagogicznoreligijnym, należy podkreślić, że problematyka edukacji inkluzyjnej potrzebuje wielopłaszczyznowych przemyśleń. Pedagogika inkluzyjna stawia sobie za cel bycie odpowiedzią na pełną różnorodność wszystkich dzieci. Dlatego też na pojęcie inkluzji, jej rozumienie w polskiej pedagogice religii, trzeba spojrzeć przede wszystkim z odpowiednią wrażliwością, ponieważ dotyczy osób z niepełnosprawnościami, które mają równe prawa i możliwości realizowania wspólnie z wszystkimi ludźmi swojego człowieczeństwa. To podejście sprzeciwia się wszystkim perfekcjonistycznym wizjom człowieka oraz tendencji do degradacji ludzi do roli obiektu. Takie traktowanie osób z niepełnosprawnościami jako godnych współczucia, które stają się obiektem „charytatywnych” inicjatyw nie ma nic wspólnego z właściwym rozumieniem inkluzji w wymiarze pedagogicznoreligijnym. Niestety, ten punkt widzenia można znaleźć do dziś w niektórych materiałach edukacyjnych i dlatego w związku z tym zachodzi potrzeba, a nawet konieczność odpowiednich materiałów „wrażliwych na inkluzję i różnorodność” do nauczania religii, szczególnie z myślą o osobach z niepełnosprawnościami.

Interesujące przemyślenia dotyczące inkluzyjnej edukacji w przestrzeni akademickiej przybliży Paweł Prüfer, słusznie twierdząc, że „krytyczne spojrzenie na retrospektywny obraz badań nad niepełnosprawnością wymaga cykliczności, aby móc wyłonić konieczność zastępowalności pewnych nieadekwatnych ujęć takimi, które z racji choćby podmiotowości i waloryzacji jednostkowej powinny znaleźć zupełnie inny (przeciwny) klucz hermeneutyczny. Uczelnie wyższe i obecne na nich osoby z niepełnosprawnościami (ujęcie aktualne) są wyjątkowo

dobrze skorelowanym problemem, który oczywiście ma wiele nieakceptowanych i dziś aporii, lecz tworzy zupełnie inną perspektywę. Wydaje się ona szczególnie rozwojowa (linearno-cykliczna; maturacjonizm in moto). Maturacjonizm to idea, w kontekście której można spojrzeć na dojrzewanie i rozwój społeczeństwa oraz jednostki. Pojęcie to jest uzupełniane i wyjaśniane dwoma istotnymi intuicjami: cyklicznością i linearnością. Struktury edukacyjne na poziomie uczelnianym są w jakimś sensie odzwierciedleniem idei universitas, a więc tej, która konstytuuje samą istotę tejże instytucji. Obejmuje zatem cały repertuar czynników, kontekstów, idei, ale przede wszystkim osób, dla których je powołano i stworzono. Cenną realizacją tej idei jest fakt, że z powodu naturalnie powstałych przeszkód dla wielu potencjalnych i pozostających w uczelnianej cyrkulacji osób, stwarza się, zwłaszcza ostatnio, wręcz rewolucyjne możliwości, by mogła się realizować idea universitas. Ma się tutaj na myśli przede wszystkim osoby z niepełnosprawnościami, które w rzeczywistości uczelnianej takimi pozostają, pomimo zaangażowanych czynników wspierających. Osoby z niepełnosprawnościami z powodu jakiegoś wydarzenia lub wydarzeń patogennych doznały pewnego braku (całkowitego lub częściowego pozbawienia integralności struktury lub funkcji anatomicznych, fizycznych lub psychicznych). Można by stwierdzić, iż odmiennność, różnorodność i braki (z racji niepełnosprawności) nie są na uczelni rzeczywistymi brakami. Są okazją do „wymieszania” różnorodności, która konstytuuje i wzmacnia byt uczelniany” (Prüfer, 2016: s. 137-155).

Osoby z niepełnosprawnościami mogą wpływać na budowanie pozytywnej atmosfery i dojrzałej świadomości indywidualno-społecznej, ale jest to długotrwały proces i nie można uważać go za zakończony. Jest jeszcze niewątpliwie wiele do zrobienia, ponieważ pojawiają się zawsze nowe i nowoczesne elementy, mechanizmy i instrumenty wspierające te procesy w kierunku rozwoju podstawowych („nieskończonych”) zasad i wartości życia ludzkiego rozumianego w szerokim kontekście społeczno-kulturowym.

Trzeba też zaznaczyć, że w stosowanej terminologii odnoszącej się do omawianego zagadnienia brakuje konsekwencji, inkluzja i integracja na gruncie polskim powinny być w sposób czytelny wyjaśnione, na co słusznie zwraca uwagę Szymon Dąbrowski. W publikacjach bardzo często są one używane zamiennie, mylone lub mieszane (Dąbrowski, 2022: s. 16-23).

Konkludując, wydaje się, że powyższe przemyślenia w tym obszarze mogą przyczynić się do nowego spojrzenia na edukację inkluzyjną z perspektywy pedagogicznoreligijnej w polskich szkołach.

7.5. Profil i szanse religii w szkole przyszłości

Przez długi czas, od 1990 roku lekcje religii w polskiej szkole uważane były za naturalną przestrzeń socjalizacji religijnej dzieci i młodzieży. Jednak w międzyczasie wyraźnie rysuje się trend, że nauczanie religii oraz ogólnie Kościół katolicki w Polsce jako instytucja traci na znaczeniu w rzeczywistości życiowej młodych ludzi. W związku z tym nasuwają się między innymi następujące pytania: Jakie zadania stają przed pedagogiką religii? Jak można ponownie wzmocnić zainteresowania, a także potrzeby dzieci i młodzieży w obszarze pracy dydaktycznej?

Wobec tak postawionych pytań, trzeba najpierw powiedzieć, że zarówno Kościół i społeczeństwo stoi przed niezwykle złożonymi wyzwaniami. Dzieci i młodzież od zawsze odgrywają znaczącą rolę we wspólnotach parafialnych. Wystarczy tu wymienić chociażby przygotowanie do pierwszej komunii czy bierzmowania, jak również spotkania grupowe, grupy ministrantów oraz różnorodne aktywności rekreacyjne, które dopełniały tradycyjną strukturę parafialną. W ostatnim czasie katolickie organizacje młodzieżowe uznawane są za krytyczny głos młodego pokolenia w Kościele. U wielu dzieci i młodzieży także lekcje religii w szkole nie wzbudzają większej motywacji. Często dzieje się tak, że przy bezrefleksyjnej akceptacji rodziców rezygnują z nauki

religii. A przecież na końcu tej drogi, w dużym stopniu zorganizowanej przez dorosłych, stał – wydawało się – dojrzały chrześcijanin i katolik, który rozważa nad swoim chrześcijaństwem w życiu prywatnym i społecznym, czyni je wyznacznikiem swojego postępowania i jest w stanie przekazać tę wiarę następnemu pokoleniu. Nie jest tajemnicą, że ten ogólny pakiet chrześcijańsko-kościelnej edukacji ma swoje pęknięcia i że wielu dzieciom i młodzieży, z różnych powodów, dostęp do tego świata, pozostaje zamknięty lub w ogóle nie stanowi dla nich opcji. Dla odpowiedzialnych podmiotów edukacyjnych jest to szczególne zadanie, ale i brzemień jednocześnie.

Pytanie, w jakim stopniu wychowanie religijne i edukacja mogą przyczynić się do dobra dzieci i młodzieży, będzie można odpowiedzieć tylko wtedy, gdy uwzględnione zostaną cele tych procesów. Oprócz zarysowanych tradycyjnych celów, należy poszukiwać też takich, które w większym stopniu położą nacisk na znaczenie życia zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i odpowiedzialności wobec innych ludzi i stworzeń.

Lekcje religii w szkole to łatwo dostępna oferta dla dzieci i młodzieży, daje szansę na skonfrontowanie ich z religijnym światopoglądem oraz umożliwiają one podjęcie przez nich otwartej dyskusji. Na pewno tego wszystkiego nie brakowało w minionych dziesięcioleciach, ale aktualnie zachodzi konieczność, aby te obszary bardziej świadomie wysunąć na pierwszy plan, ponieważ to, co zostało przyswojone w procesach uczenia się, powinno też sprawdzić się w laickim społeczeństwie (Pruchniewicz, 2020). W tym kontekście teologia stoi przed dwoma kluczowymi wyzwaniem: z jednej strony należałoby się zastanowić, w jakim stopniu dzieciom i młodzieży przysługuje własna teologiczna godność? Czy dzieci i młodzież są postrzegane jedynie jako etap przejściowy do dorosłego życia, w którym przede wszystkim ważne są religijne podwaliny, czy udaje się umocnić je duchowo i na czym to umocnienie powinno polegać? Z drugiej strony, Kościół w wymiarze instytucjonalnym jest niewątpliwie zaangażowany na

rzecz wychowania religijnego dzieci i młodzieży. Ale niestety, od momentu ujawnienia skandalu związanego z nadużyciami seksualnymi wśród duchowieństwa, wielu ludzi odchodzi z Kościoła porażonych i zgorszonych tuszowaniem przypadków pedofilii. I to nie są jedyne przyczyny odejść, wśród nich są też nadużycia ekonomiczne. Dotykając tych problemów, Papież Franciszek zwrócił się między innymi do dziennikarzy: „Dziękuję wam także za to, że opowiadacie i o tym, co w Kościele nie idzie dobrze, że pomagacie nam nie ukrywać tego pod dywanem i za głos, jaki dalsie ofiarom nadużyć” (<https://deon.pl/tagi/skandale-w-kosciele,4141>). Nie można temu zaprzeczyć, że Kościół znajduje się obecnie w poważnym kryzysie zaufania. Ostatecznie problem ten powinien być również rozwiązany teologicznie, jeśli Kościół chce nadal w sposób odpowiedzialny wypełniać swoją edukacyjną misję. Sobór Watykański II w deklaracji *Gravissimum educationis* wypowiada się w następujący sposób:

„W szczególny wreszcie sposób obowiązek wychowawczy należy do Kościoła nie tylko dlatego, że winno się go uznać również za społeczność ludzką zdolną do pełnienia funkcji wychowawczej, lecz nade wszystko dlatego, że ma on zadanie wskazywania wszystkim ludziom drogi zbawienia, a wierzącym udzielania życia Chrystusowego i wspomagania ich ustawiczną opieką, aby mogli osiągnąć pełnię tego życia. Tym więc swoim dzieciom obowiązany jest Kościół jako Matka dawać takie wychowanie, dzięki któremu całe ich życie byłoby przepełnione duchem Chrystusowym, równocześnie zaś udzielać swej pomocy wszystkim ludziom do zdobywania pełnej doskonałości ludzkiej osoby, do dobra również ziemskiej społeczności i w budowaniu świata bardziej ludzkiego” (GE nr 4).

Być może, pomimo nieco przestarzałego języka, tekst ten, który ma obecnie prawie 60 lat, wciąż ma wiele do powiedzenia w odniesieniu do poruszanych tu zagadnień. Kiedy *Gravissimum educationis* mówi o „pełni życia”, „doskonałości ludzkiej osobowości” i „świecie, który musi być bardziej ludzki”, nie są to puste słowa, ale nakreślają

zadanie, które ma być realizowane wciąż na nowo w duchu Soboru i musi być mierzone w odniesieniu do „znaków czasu” (GS nr 4).

Wymaga to wychowania i edukacji religijnej, która jest początkowo rozumiana jako słuchanie. Należy koncentrować się na pytaniu, jak dzieci i młodzież postrzegają świat. Ich podejście do życia i świata, komentarze i krytyczny dystans do doświadczeń muszą zostać podjęte przez pedagogikę religii i teologię. Dzieci i młodzież powinny doświadczać wiary jako zachęty do niezależnego życia, nie tylko na lekcji religii jako przestrzeni do krytycznego postrzegania świata, ale i w obliczu nie zawsze uzasadnionych żądań świata dorosłych. Jest niewątpliwie wiele do zrobienia, ponieważ badania empiryczne pokazują, że coraz więcej młodych ludzi zaprzecza religijnemu wymiarowi swojego życia lub dokonuje wyraźnego rozróżnienia między swoją osobistą wiarą a tym, co odrzucają jako zinstytucjonalizowaną religię pod terminem „religijny”. Szczególnie zastanawiające jest w tych analizach to, że nie postrzegają treści i oferty instytucjonalnej jako wzbogacającej życie, ale raczej jako przeszkodę w ich osobistym rozwoju (Schweitzer, 2018).

Ten „znak czasu” postrzegany jest również wyraźnie przez polskich socjologów religii (Mariański, 2007: s. 232-236). Lekcja religii jako wciąż instytucjonalnie zakorzeniona, poprzez uczestnictwo uczniów w tych zajęciach tworzy środowisko, które może wnieść istotny wkład w rozwój osobowości w szerszym kontekście edukacji szkolnej. Teologiczna opcja w programach nauczania katolickiej lekcji religii dzieci i młodzieży powinna być wyraźniej wyrażana, zwłaszcza jeśli chodzi o solidną teologię dziecka. Dzieci i młodzież powinny postrzegać wiarę jako zachętę. Jeśli Kościół ma mieć przyszłość, musi dołożyć wszelkich starań, aby otworzyć dzieciom i młodzieży drogę do samostanowienia o przyszłości. Nauczanie religii i szeroko rozumiana edukacja są tego ważnymi filarami. Wobec zjawiska wyraźnie postępującej sekularyzacji, której ulega polska młodzież, Kościół katolicki i inne

wspólnoty religijne powinien ten negatywny trend z ekspertami w tej dziedzinie na nowo przemyśleć.

Badania i przeprowadzone analizy zawarte w przywołanej publikacji Schweizera na temat: „Młodzież – Wiara – Religia” może stanowić także porównawcze spojrzenie na młodzież w Polsce, koncentrując się na religii w okresie dojrzewania. Zostało ono przeprowadzone jako reprezentatywne badanie ilościowe w jednym z krajów związkowych (Badenia-Wirtembergia) i przeanalizowane dogłębnie w badaniu jakościowym. Przy wybranym podejściu zastosowano kilka innowacyjnych perspektyw: zróżnicowane rozumienie wiary i religii w okresie dojrzewania, rejestrowanie zmian za pomocą wielokrotnej ankiety, włączenie uczniów zarówno z lekcji religii, jak i etyki o różnych przynależnościach religijnych oraz analizy, które różnicują szkoły (gimnazjum ogólne i zawodowe oraz szkoła zawodowa). W ten sposób po raz pierwszy możliwe są systematyczne porównania między uczniami dwóch przedmiotów „religia” i „etyka” oraz między członkami różnych wyznań i religii. Wyniki przeprowadzonego badania oferują liczne punkty odniesienia dla każdego, kto pracuje z młodymi ludźmi w szkole lub poza nią. W szczególności w odniesieniu do lekcji religii i etyki, zawierają one impulsy, które wskazują kierunek projektowania przedmiotu lekcji religii w szkole (Schweitzer, 2018). W lekcjach religii, dzieci i młodzież mają szansę nie tylko nauczyć się etycznych zasad, takich jak odpowiedzialność, solidarność, tolerancja, umiejętność oceny i krytyki, ale także nadać tym postawom i umiejętnościom głębszy sens, wywodzący się z chrześcijańskiej wiary, chronić ich treść przed dowolnymi interpretacjami oraz nie relatywizować ich znaczenia w życiu. Państwo powinno być zainteresowane wkładem Kościoła katolickiego i wspólnot religijnych w tworzenie wspólnego systemu wartości, nadawanie sensu i udzielanie orientacji. W tym kontekście warto przywołać wymowną treść Bawarskiej Konstytucji, która podkreśla, że szczególnie lekcje religii mają zdolność ożywienia najwyższych celów edukacyjnych: „czci przed Bogiem, szacunku dla

przekonań religijnych i godności człowieka, samokontroli, poczucia odpowiedzialności i chęci do działania, gotowości do pomocy oraz otwartości na wszystko, co prawdziwe, dobre i piękne, a także świadomej odpowiedzialności za naturę i środowisko” (Art. 131 ust. 2).

Nauka religii w szkole stwarza możliwość dyskusji na temat egzystencjalnych pytań młodzieży, nadając tym samym szkole charakter w jej wychowawczej misji. Trzeba zaznaczyć, że lekcja religii stawia duże i odpowiedzialne pytania w swoich tematach związanych z życiem i wiarą. Daje możliwość zastanowienia się nad własną tożsamością i tym, jak jest ona osadzona w religii, kulturze, społeczeństwie i świecie. Współczesne czasy charakteryzują się różnymi kryzysami, co sprawia, że zjawiska te wpływają także na funkcjonowanie Kościołów w wymiarze instytucjonalnym. Będąc pod naporem krytyki czynników zewnętrznych i wewnętrznych, ta negatywna atmosfera zdecydowanie wpływa również na aurę lekcji religii w szkołach. Należy jednak przyznać, że często jej rola religijno-edukacyjna jest niedoceniana w społeczeństwie. Szczególnie właśnie w czasach kryzysu ważna jest przestrzeń do refleksji nad pytaniami i problemami istotnymi dla teraźniejszości, nad podstawowymi kwestiami dotyczącymi znaczenia i orientacji. W trosce o swoje dzieci, przede wszystkim rodzice powinni nawiązać dialog z jak największą liczbą osób ze świata polityki i społeczeństwa. Jako pierwsi wychowawcy powinni zaprotestować w szczególności przeciwko brutalizacji życia politycznego i wulgaryzacji języka w wystąpieniach publicznych, które nie służą edukacji ich dzieci, co więcej, w konsekwencji zjawisko to przyczynia się do szerzenia wzajemnej nienawiści w społeczeństwie i rezonuje w sposób negatywny na podmioty edukacyjne zajmujące się rozwojem osobowym młodego pokolenia Polaków.

Ostatnio planowany przedmiot jako obowiązkowy przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, pod poprawnym wydawałoby się tytułem: *edukacja zdrowotna* sprowadza się właściwie do kategorii seksualizacji dzieci. Przedmiot ten miałby zastąpić dotychczas fakul-

tatywny: *wychowanie do życia w rodzinie*, który według rodziców spełnia swoją rolę. Dlatego rodzice zorganizowali 1 grudnia 2024 roku w Warszawie protest w obronie praw rodzicielskich do wychowania swoich dzieci zgodnie z ich światopoglądem. Art. 48 (1) Konstytucji RP stwierdza: „Rodzice mają prawo do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniem. Wychowanie to powinno uwzględniać stopień dojrzałości dziecka, a także wolność jego sumienia i wyznania oraz jego przekonania”.

Z kolei w *Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka* w art. 26 (2) czytamy: „Rodzice mają prawo pierwszeństwa w wyborze rodzaju nauczania, którym objęte będą ich dzieci”, a w *Europejskiej Karcie Praw i Obowiązków Rodziców* jest zapis: „Rodzice mają prawo wyboru takiej drogi edukacji dla swoich dzieci, która jest najbliższa ich przekonaniom i wartościom uznawanym za najważniejsze dla rozwoju ich dzieci. Rodzice mają obowiązek dokonania świadomego wyboru drogi edukacyjnej, jaką ich dzieci powinny zmierzać. Rodzice mają prawo wpływać na politykę oświatową realizowaną w szkołach ich dzieci. Rodzice mają obowiązek osobiście włączać się w życie szkół ich dzieci i stanowić istotną część społeczności lokalnej. Rodzice i ich stowarzyszenia mają prawo wydawania opinii i przeprowadzania konsultacji z władzami odpowiedzialnymi za edukację na wszystkich poziomach ich struktur. Rodzice mają obowiązek tworzyć demokratyczne, reprezentatywne organizacje na wszystkich poziomach. Organizacje te będą reprezentowały rodziców i ich interesy”.

Kościół i społeczeństwo polskie ma także obowiązek wzywać odpowiedzialnych polityków do tego, aby nie deprecjonować znaczenia lekcji religii w szkołach, wręcz przeciwnie, zdecydowanie je wspierać. Zwłaszcza rodzice powinni wpływać na pedagogiczne priorytety w szkołach i kształtowanie polityki oświatowej. Podejmowanie niezrozumiałych i kontrowersyjnych decyzji przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w sprawie nauczania religii w szkole świadczy ewidentnie o marginalizowaniu tego przedmiotu. Zredukowanie nauczania religii

do jednej godziny tygodniowo jest pogwałceniem wszelkich umów, zwłaszcza konkordatowych. Łączenie klas młodszych dzieci ze znacznie starszymi jest destrukcyjne zarówno dla tych dzieci, jak i nauczycieli religii. Wiąże się to faktycznie z utratą jakości, ponieważ połączenie różnych klas oznacza stratę czasu, powoduje trudności dyscyplinarne i wypycha lekcje religii na godziny końcowe. Dlatego nie powinno dziwić narastające niezadowolenie społeczne, przede wszystkim wśród nauczycieli religii, którym grozi utrata pracy.

Te drastyczne posunięcia Ministerstwa Edukacji Narodowej bez zaproszenia do rozmów przedstawicieli Kościoła katolickiego prowadzi do tego, że z neutralności światopoglądowej państwa i zasady tolerancji czyni się własną światopoglądową doktrynę, która traktuje kwestie religijne jako drugorzędne. Tolerancja jest raczej zasadą współżycia między światopoglądami i religiami, które na ostateczne pytania udzielają różnych odpowiedzi. Dlatego szkoła nie może ograniczać się do abstrakcyjnego „nauczania tolerancji”, lecz potrzebuje lekcji religii, która jednocześnie uczy szacunku dla osób o innych wierzeniach, w kontekście własnego wyznania. Tolerancja i szacunek dla innych przekonań religijnych mogą być oczekiwane i praktykowane przede wszystkim przez kogoś, kto sam zna (swoją) religię, kto uczy się i docenia swoją własną wiarę oraz – odnosząc się do katolickiej większości polskiego społeczeństwa – przyjmuje chrześcijański obraz Boga i człowieka.

7.6. Kontrowersyjne tematy w szkolnym nauczaniu religii

W społeczeństwach kulturowo i religijnie pluralistycznych, a takim zwłaszcza od przystąpienia do Unii Europejskiej stopniowo staje się Polska, istnieją różne, a przez to z natury kontrowersyjne punkty widzenia, wartości i przekonania religijne. Jako wkład w produktywnie i pokojowe współżycie w szkole i społeczeństwie, lekcje religii mają na celu stworzenie przestrzeni do nauki i refleksji.

sji, w których uczniowie poprzez odpowiedzialne i uzasadnione formułowanie osądów osiągają swoją dojrzałość. Takie zrozumienie oznacza również możliwość rozwijania opinii i stanowisk, które nie zawsze są zgodne z tymi, jakie na przykład reprezentują ich nauczyciele. Punkty widzenia, które są postrzegane jako kontrowersyjne, należy nauczyć się akceptować i uznawać w kontekście celu edukacyjnego, jakim jest zdolność do pluralizmu. Umiejętność uczniów radzenia sobie z kontrowersjami można osiągnąć jedynie wtedy, gdy w ramach lekcji religii również zostanie odzwierciedlona wartość pluralizmu (Tuna, 2021: s. 48). Lekcje religii powinny zatem między innymi ukierunkowywać uczniów do samodzielnego i refleksyjnego podejmowania decyzji, a tym samym do zdolności oceny pluralizmu jako wartości z poszanowaniem różnicowań społecznych, kulturowych i religijnych.

Przedmiot lekcji religii w szkole, jak wynika z obserwacji, obok nauki o polityce, jest najbardziej dotknięty sporami w społeczeństwie. Coraz częściej debaty społeczne, na przykład na tematy, jak migracja, polityka zdrowotna czy interwencje wojskowe, prowadzone są w gorącej atmosferze. To ma również wpływ ogólnie na edukację szkolną. Na przykład w lekcjach religii te tematy są częściowo omawiane w sposób *explicite*, a uczniowie stwarzają podczas tych zajęć atmosferę napięcia – poprzez konstruktywne pytania lub prowokujące komentarze. Brzemień kontrowersyjności ujawnia się zatem w kontekście treści nauczania religii oraz samego przedmiotu, który z pewnością nie jest bezsporny i wymaga ciągle nowych rozwiązań i adekwatnych form przekazu (np. Gärtner, 2015).

Kontrowersyjność opisuje jako zasadę, fundament i postawę, jak kontrowersje – afirmatywnie lub negatywnie – są postrzegane i traktowane. W kontekście (religijnego) nauczania chodzi o afirmatywną, „potwierdzającą” zdolność uczniów do produktywnego radzenia sobie z kontrowersjami i ich znoszenia. *Kontrowersje* są epistemiczne, społeczne i/lub polityczne, ale także subiektywnie uzasadnione, wzajem-

nie sprzeczne – lub postrzegane jako sprzeczne – punkty widzenia. W literaturze badawczej można znaleźć różne definicje pojęcia kontrowersyjności. Wspólne dla nich jest to, że chodzi o przedstawienie „uzasadnionych” kontrowersji – rozumianych jako przeciwstawne, wzajemnie niezgodne poglądy. Z tego wynika pytanie, kiedy i w jakich warunkach można mówić o niezgodnych ze sobą poglądach, perspektywach, światopoglądach – czyli o kontrowersjach (Tuna, 2021: s. 49-50).

Aktualność tego tematu jest również widoczna w tym, że w obszarze pedagogiki religii i kościelnym coraz częściej podejmowane są dyskusje. W centrum wysiłków związanych z pedagogiką religii znajduje się, co nie jest zaskoczeniem, sformułowanie zasady kontrowersyjności, która odpowiada fachowej logice wyznaniowej nauki religii. Aby wnieść wkład w te dyskursy, w dalszej części przedstawię koncepcyjne podstawy dla takiej zasady oraz jej empiryczne uzasadnienie. Z tego wynikają jednocześnie pewne luki badawcze, którymi przyszłe projekty powinny zająć się, aby rozwijać tematykę w dyskursie na poziomie fachowości.

Przykładowo programy nauczania dla wyznaniowej lekcji religii w Niemczech nie unikają kontrowersyjnych tematów. W trakcie zajęć omawiane są pytania problemowe, które w kontekście demokracji nie mają jednoznacznych odpowiedzi naukowych lub politycznych oraz są traktowane kontrowersyjnie w społeczeństwie. Jak widać niżej na grafice (Herbst, 2022: s. 352-369) dla zobrazowania problemu, przedstawione są podstawy koncepcyjne potrójnej kontrowersyjności. Obszary nauczania religii mogą być kontrowersyjne z punktu widzenia *społeczno-politycznego* (GPK), *kościelno-politycznego* (KPK) i *teologicznego* (TK).



Ogólnie rzecz ujmując, w kontekście społecznym kontrowersje wzbudzają (np. teraźniejsza „migracja”), polityki kościelnej (np. „ce-libat”), czy w kontekście teologicznym (np. „krytyka religii”). Są też tematy kontrowersyjne, jak „aborcja” czy „LGBTIQ”. W odniesieniu do takich obszarów tematycznych uznaje się, że sprawdzone są standardy dydaktyki politycznej, zarówno w kontekście pedagogicznoreli-gijnym, jak i częściowo ze strony kościelnej (np. Hiller/Münch-Wirtz, 2021: s. 135–139).

W dyskursie podkreśla się szczególnie tzw. *obowiązek kon-trowersyjności*. To znaczy, że kontrowersyjne tematy powinny być nauczane w sposób otwarty, z różnych perspektyw i w sposób nie-

dyrektywny. Trzeba argumentować ze względu na relewancję pedagogiczno religijną i ważność samej zasady kontrowersyjności, między innymi z uwagi na jej dydaktyczną moc orientacyjną (np. radzenie sobie ze spontanicznymi sytuacjami w nauczaniu lub przygotowanie złożonych cykli lekcyjnych) oraz udowodnione wzmocnienie celów kształcenia religijnego i demokratycznego. Metodyczne podejście do kontrowersyjnych tematów omawianych podczas lekcji religii polega na umiejętności uczniów oceny kwestii religijnych (Muth, 2021: s. 37) oraz tolerancji poprzez zmianę perspektywy (Pace, 2019: s. 228).

W pedagogice religii obszaru języka niemieckiego brak jest projektu, który badałby rolę „kontrowersyjności” w praktyce nauczania. Istnieje wprawdzie wiele badań z innych dziedzin i kontekstów krajowych. Jednakże nie można ich bezpośrednio przenieść na sytuację w zakresie pedagogiki religii, ponieważ tylko nieliczne badania są reprezentatywne, a kontrowersyjność jest uwarunkowana kontekstem i specyfiką danej dziedziny.

Badania wskazują przynajmniej na kilka potencjalnych trudności:

- Pojawia się wyzwanie, że mało profesjonalni nauczyciele mają tendencję do traktowania skrajnie ekstremistycznych stanowisk na równi i tym samym je uznają.
- W nauczaniu można zauważyć napięcie, że nauczyciele religii z jednej strony chcą zapewnić uczniom jak największą swobodę w dyskusji, a z drugiej strony jako osoby z misją kanoniczną Kościoła nie mogą ani nie powinni być w tej dyskusji neutralni.
- Badania pokazują, że nauczyciele mają ogromne trudności z nauczaniem kontrowersji. Wydaje się, że to wyzwanie może dotyczyć przede wszystkim nauczycieli religii (Anker/Lippe, 2018). Powody tego to brak przygotowania w zakresie nauk społecznych lub obawa przed krytyką/sankcjami ze strony wspólnot religijnych.

Wiele dyskursów naukowych wprawdzie zajmuje się „kontrowersyjnością” na poziomie teoretycznym, ale rzadko uwzględnia codzienne realia szkoły czy klasy szkolnej. Według Roberta Stradlinga wyzwanie dla nauczania przedmiotowego, a także dla nauczycieli, nie polega na nauczaniu „o” epistemicznie uzasadnionych kontrowersji, rozumianych jako „nauczanie o” („to teach about”) tematach, które generują przeciwstawne, oparte na dowodach poglądy, lecz na nauczaniu, podejmowaniu tematów i refleksji nad zagadnieniami, które z powodu alternatywnych systemów wartości i światopoglądów prowadzą do przeciwstawnych, spornych wyjaśnień i podejść, głęboko dzieląc środowisko szkolne i klasę (Stradling, 1984: s. 121).

W nauczaniu religii w społeczeństwie pluralistycznym należy mieć na uwadze różne formy kontrowersyjności oraz kontrowersji i możliwe strategie radzenia sobie z nimi w praktyce nauczycieli oraz w teorii. Trzeba jednak przy tym wyraźnie zaznaczyć, że kontrowersyjność w kontekście nauczania religii lub edukacji nie powinna ograniczać się do jedynie przedstawiania uczniom różnych (kontrowersyjnych) perspektyw i w każdym przypadku oferowania lub opracowywania rozwiązań konsensualnych – nawet jeśli zarówno uczniowie, jak i nauczyciele mają takie oczekiwania. Istota podejścia do tego problemu polega na tym, że jest to nauczanie, uczenie się, przyswajanie, ćwiczenie i przyzwyczajanie się do kontrowersyjności w celu znoszenia sprzeczności i innych perspektyw, uświadamianie sobie własnej subiektywności/perspektywiczności oraz przekształcanie jedynie opinii i (przed-)sądów najpierw w „niewiedzę”, a następnie w uzasadnione osądy (Tuna, 2021: s. 56).

Ze względu na czynniki specyficzne dla danego obszaru i kontekstu, które należy wziąć pod uwagę przy omawianiu tematów kontrowersyjnych, takie badania powinny być przeprowadzane również na gruncie polskim nauczania religii. Można to powiązać z różnymi badaniami z zakresu pedagogiki religii na temat „pozycji nauczycieli religii”. Jako dalszy krok można tu wskazać program badawczy *Su-*

biektywnych Teorii (Kindermann, 2017), w ramach którego szczególnie nauczyciele i ich przekonania mogą być badane pod względem jakościowym. Można by połączyć w tym przypadku wywiady i dyskusje grupowe (Burkard, 2021; Lehner-Hartmann, 2014: s. 267–286). Zapewne badania tego typu wypełniłyby luki w tym zakresie i jednocześnie wpłynęły na efektywność przedmiotu lekcji religii.

7.7. Lekcja religii w szkole wobec zagrożeń

W Polsce nasilają się opinie, zwłaszcza w kręgach liberalno-lewicowych, jak zaznaczałem wyżej, aby lekcję religii w szkole maksymalnie zmarginalizować, a właściwie to ją całkowicie usunąć z kanonu przedmiotów szkolnych. Takie głosy zapewne zawsze będą się w przestrzeni publicznej pojawiać, ale od dojrzałości społeczeństwa obywatelskiego będzie zależało, czy władza państwowa na takie posunięcia otrzyma przyzwolenie. Uważam, że nie powinno być zgody większości katolickich rodziców społeczeństwa polskiego, na ingerowanie w prawa rodzicielskie w obszarze wychowywania i edukacji religijnej ich dzieci, co w oczywisty sposób wynika z przywoływanych zapisów konstytucyjnych i konkordatowych.

Warto uwzględnić w powyższym kontekście cenne przemyslenia uznanego pedagoga na gruncie polskim Bogusława Śliwerskiego, który słusznie zauważa, że cały system edukacyjny kolejnych rządów po 1989 roku obarczony jest dużą dozą krytycyzmu i potrzebą demaskacji polityki oświatowej w Polsce. W jego ocenie współczesne władze łamią demokratyczne reguły praworządności, co sprawia, że z edukacji czynią jeszcze jedno pole politycznych rozgrywek i eksperymentów (Śliwerski, 2015). Podzielić należy w pełni też i inną wypowiedź Śliwerskiego, że „reformy edukacji w Polsce są nieszczęściem dla polskiej szkoły, ponieważ każdy kolejny minister edukacji patrzy na nie w sposób ideologiczny. W ten sposób odbijamy się od ściany do ściany. Widać to np. po listach lektur, które konstruowane są właś-

nie przez ideologiczne okulary” (<https://www.impulsoficyna.com.pl/blog/zapraszamy-z-prof-boguslawem-sliwerskim-b296.html>). I jeszcze inna myśl Śliwerskiego zaczerpnięta ze wstępu do jego książki pt. *Szkolne rewolucje*, że „edukacja przebiega w częściowo toksycznych dla dzieci, młodzieży i nauczycieli warunkach szkolnych. Rozwój filozofii krytycznej i geografii humanistycznej uwrażliwia nas na zjawiska, które związane są z miejscem i przestrzenią uczenia się młodych pokoleń” (Śliwerski, 2024).

Zamiast tych bezproduktywnych dyskusji w kręgach politycznych, zarówno Kościół katolicki i inne wspólnoty wyznaniowe powinny przy wsparciu rodziców zatroszczyć się o przyszłość lekcji religii i konieczne zmiany w projektowaniu zadań i celów, zgodnie z duchem czasu. Duch religijny, mówiąc przysłówiowo, nie „wyparował” z polskiego społeczeństwa, ale w postmodernistycznym społeczeństwie zmieniło się i to bardzo funkcjonowanie religii. Tego świadomość ma również Kościół. Edukacja religijna nie polega na prozelityzmie lub kształceniu dzieci, aby stały się „pobożnymi wierzącymi”. W dzisiejszych czasach chodzi bardziej o zrozumienie i doświadczanie religii, a następnie kształtowanie opinii na ich temat bez nietolerancji wobec ludzi innych wyznań.

Pogląd o nietraktowaniu lekcji religii wyłącznie jako przekazu wiedzy jest z pewnością słuszny – w przeciwnym razie cel państwa polegający na zapewnieniu społeczeństwu fundamentów, których samo państwo nie może i nie powinno kłaść, nie zostałby zrealizowany. Lekcja religii nie może być profilowana ani w stronę orientacji religioznawczej, ani kaznodziejskiej, a takie podejście potencjalnie zawsze jej zagraża. Nauczyciel religii ma za zadanie nauczać wiary z osobistej perspektywy członka wspólnoty religijnej. Wartości i postawy, takie jak: tolerancja, wolność, odpowiedzialność, samostanowienie, empatia i zaangażowanie społeczne powinny być częścią nauczania religii. Nadal jednak niełatwo jest te aspekty religijno-edukacyjne w pełni zrealizować.

Pierwszym zadaniem nauczyciela religii jest przedstawienie nauczania Kościoła katolickiego w sposób, jak najbardziej autentyczny i to nie w sensie osobistej autentyczności (takie zagrożenie może mieć miejsce), ale w sensie autentyczności kościelnej. Dla wielu księży uczących w szkole, teologów i świeckich nauczycieli religii trudnym zadaniem pozostaje przede wszystkim zidentyfikowanie autentycznego nauczania Kościoła. Krytyczne spory są znacznie łatwiejsze do znalezienia niż neutralna prezentacja tego, co jest krytykowane.

Wiedza ta nie może być najpierw nauczana, a następnie prze-myślana – zadaniem nauczyciela religii jest raczej przedstawienie tego, co katolickie, w sposób zrozumiały i wiarygodny. Krytyczna dyskusja, analiza, adaptacja lub odrzucenie mogą mieć miejsce tylko wtedy, gdy zrozumiemy, czym właściwie jest katolicyzm – jest to wymóg dla nauczyciela religii w okresie poprzedzającym przygotowanie danej lekcji. Oprócz nauczania, zadaniem nauczyciela religii jest stymulowanie dyskusji i stawianie pytań, wplatanie możliwych odpowiedzi ze strony Kościoła – oraz zainteresowanie uczniów dalszymi przemyśleniami i pytaniami. Podczas nauczania religii (przez związanego wyznaniowo nauczyciela religii) i próby przeniknięcia jej ze zrozumieniem, ma miejsce tak zwane „szkolno-pedagogiczne wychowanie”.

Zadaniem nauczyciela religii nie jest bezpośrednie przekazywanie uczniom wartości, postaw i osobistych stanowisk – czy to w celu przekonania ich do przyjęcia nauki Kościoła, czy też zniechęcenia ich do tego. Jest to jedynie kwestia przekazania niezbędnych narzędzi do rozwijania własnego stanowiska w dialogu z nauczaniem Kościoła. Należy jednak pamiętać, że uczniowie uczą się tych narzędzi nie tylko na lekcjach religii, ani nawet nie tylko w szkole. Ważne jest, aby uczniowie odnosili to, czego się nauczyli, do własnego świata doświadczeń. Równie konieczne jest jednak krytyczne przeanalizowanie własnego świata doświadczeń w świetle przedmiotu. Doświadczenia, zwłaszcza o charakterze religijnym, nigdy nie są samodzielne.

Na przykład: nie powinniśmy najpierw konceptualizować „medytacji” jako oddzielnej serii lekcji religii, a następnie mówić o modlitwie chrześcijańskiej w oderwaniu od tego. Zamiast tego, poznawanie modlitwy chrześcijańskiej (w szczególności „kontemplacji” jako formy modlitwy) obejmuje również praktyczne podejście do medytacji, które powinno być analizowane i interpretowane właśnie w odniesieniu do modlitwy chrześcijańskiej.

Albo inny przykład: ćwiczenia zaufania i działania w grupie (w parku linowym) mają duchowy sens tylko wtedy, gdy zostały wcześniej zrozumiane jako podstawowe postawy teologiczne (na przykład w relacji między Bogiem Ojcem a Jezusem Chrystusem). Bez znajomości kryteriów wiarygodności, zwykłe doświadczenia zaufania są zwodnicze i niebezpieczne.

Zauważyłem, biorąc udział w dyskusjach ze studentami i z wieloma nauczycielami religii, że mają problem z twierdzeniem, czy są autentyczni, gdy mają przekazywać katolickie poglądy, z którymi sami mają trudności. To napięcie nie ogranicza się wyłącznie do przedmiotu lekcji religii. Również na lekcjach historii ważne jest, aby najpierw autentycznie przedstawić historycznie umiejscowiony pogląd i zrozumieć go z perspektywy tamtych czasów. Nauczania lekcji religii dotyczy to – nie tylko ze względu na przekonania religijne nauczającego, ale także ze względu na samą uczciwość zawodową. Przedstawienie doktryny i jej zrozumienie jest pierwszym, niezbędnym krokiem – opracowanie stanowiska na jej temat jest drugim krokiem, który powinien być wyraźnie oddzielony od pierwszego.

Jeśli nauczyciel religii stara się przedstawić stanowisko Kościoła w możliwie niezakłócony sposób i zrozumieć je z katolickiej perspektywy, jest zarówno wzorem i nauczycielem dla uczniów. Osobisty kryzys przekonań nauczycieli religii, którzy nie rozumieją już własnej wiary jako „wiary Kościoła”, co ma miejsce od dłuższego czasu na Zachodzie, niech będzie przestrogą dla sytuacji Kościoła w Polsce. Tam czasami rodzice oczekują, aby nie „indoktrynować dzieci w katolicy-

zmie” (przy czym każde przedstawienie wiary jest już interpretowane jako indoktrynacja). Czasami i dyrekcja interweniuje z obawy, że prezentacja katolickich przekonań może zaszkodzić reputacji szkoły i sprawiać wrażenie zbyt konserwatywnej. Czasami rozumienie wiary jest już przekazywane podczas kształcenia nauczycieli religii, co stawia wszelkie jednoznaczne sformułowania prawd religijnych pod ogólnym podejrzeniem „średniowiecznego rozumienia prawdy”. Pożądana równowaga między „przekazywaniem doświadczeń pedagogicznoreligijnych” a „informowaniem o wierze katolickiej” jest i pozostaje niestabilna i zagrożona.

Zagrożeniem dla autentyczności lekcji religii jest pozbawianie jej pierwszoplanowych i tym samym podstawowych treści teologicznych, przez co może dochodzić do wybiórczego traktowania tematów i skupiania się nauczyciela religii na własnych poglądach. Takie podejście do przekazu treści religijnych jest w sensie moralnym ewidentnym nadużyciem. Wartości, które dana osoba nazywa własnymi, przywłaszcza i zamienia w wytyczne do działania, nie mogą być częścią treści lekcji religii.

Prawo do edukacji religijnej w szkołach państwowych jest wysokim standardem. Jako Kościół nie spełniamy go, jeśli lekcja religii koncentruje się na nauczaniu kluczowych umiejętności pedagogicznych, a także uważamy, że jest ona jedynym przedmiotem, który jest w stanie to zrealizować. Ważniejsze jest umieszczenie przekazu doktryny katolickiej (nawet w kontrowersyjnych tematach) w centrum nauczania. Szczególnym wyzwaniem dla nauczycieli religii jest uczynienie wewnętrznego uzasadnienia doktryny katolickiej przejrzystym, ponieważ sami są członkami tej wspólnoty wiary. Nauczanie takie rozwija się dzięki autentycznemu wewnętrznemu spojrzeniu nauczyciela religii. Oczywiście powinno być też to, że krytyka i osobisty dystans do poszczególnych punktów doktryny mogą być również wyrażone w pogłębieniu tematu.

Produktywne nauczanie religii, ma miejsce właśnie wtedy, gdy uczniowie zmagają się ze stanowiskami, które są dla nich bardzo obce i starają się je zrozumieć. Chodzi zatem o promowanie rozwoju w kierunku własnej pozycji w wolności, odpowiedzialności za siebie i godności. Wobec powyższych przemyśleń należy też wskazać na re-lewantny aspekt w nauczaniu religii, jakim jest zadanie kategoryzacji wymiaru pedagogicznego z perspektywy szkoły, który można łatwo rozwiązać, jeśli spojrzymy nie tylko na lekcję religii, ale i na nauczanie innych przedmiotów, które przecież nie ogranicza się do zwykłego przekazywania wiedzy. Ani nauczanie religii, ani innych przedmiotów humanistycznych (a także nauczanie języków obcych, a nawet nauk przyrodniczych) nie ogranicza się do dokumentalnej prezentacji wiedzy. Pytania, wątpliwości i praktyka życiowa uczniów muszą mieć do powiedzenia tyle samo, co doktryna wiary i krytyczne dociekanie. Korzystanie z doświadczeń innych przedmiotów, zwłaszcza historii, może wspomagać proces nauczania religii, ale nie można lekcji religii odmawiać szczególnej roli w tym zakresie.

Jeśli przyjrzymy się zjawisku „religii” i uznamy, że jej konkretnym przejawem w naszej kulturze europejskiej jest chrześcijaństwo, a także jeśli weźmie się pod uwagę zadania szkoły, to istnieją trzy linie argumentacyjne uzasadniające lekcję religii w szkołach: *kulturowo-historyczna*, *antropologiczna* i *społeczna*. Zgodnie z tym, w szkole muszą być lekcje religii, ponieważ powinny one zapoznawać młodych ludzi z tradycjami duchowymi, które ukształtowały naszą sytuację kulturową, oraz dlatego, iż chrześcijaństwo w swoich wyznaniach jest jedną z naszych formacyjnych tradycji duchowych. Każda z tych trzech linii argumentacji ma swoją specyficzną wagę. Kiedy są ze sobą powiązane, rezultatem jest konieczność nauczania religii w szkołach publicznych. Opierając się na tych trzech niezbędnych celach szkół, można stwierdzić, że są one osiągalne przede wszystkim za pomocą lekcji religii. Bez niej całe obszary tych celów w zakresie rozumienia i interpretowania świata, odnajdywania sensu i tożsamości, zdolności krytycznych i oso-

bistej odpowiedzialności pozostają niespełnione. Szkoła potrzebuje zatem lekcji religii, aby móc dać uczniom to, co chce im dać. Wymagają tego niewątpliwie cele pedagogiczne (Volz, 1976: s. 113-122).

Aby specyficzny charakter lekcji religii został zachowany, bardzo ważnym kryterium są zadania i cele teologiczne do zrealizowania. Tak rozumiane nauczanie religii znajduje się na przecięciu uzasadnień pedagogicznych i teologicznych, misji szkoły publicznej i misji Kościoła. Ze względu na zbieżność tych motywów taka koncepcja lekcji religii powinna być wspomagana zarówno ze strony władz oświatowych, jak i kościelnych zgodnie z ich kompetencjami.

Czy lekcja religii nie jest jedynym przedmiotem, w ramach którego uczniowie mogą pogłębiać własną wiedzę i decydować o sobie? Żadna lekcja etyki nie zastąpi nauki o różnicach w społeczeństwie, spotkaniach kulturowych i konfliktach, a te zjawiska są częścią naszej historii. Lekcje etyki wykorzystują fakty i liczby, aby wyjaśnić uczniom, że istnienie człowieka jest przemijające i że po śmierci nie ma już nic. Ludzie, którzy są nieco wrażliwi na ten fakt, opowiadają się zatem za lekcją religii, aby złagodzić swój lęk przed kryzysem egzystencjalnym. Nie jest to jednak wystarczająca motywacja, aby kierować się tylko takimi pobudkami przy wyborze przedmiotu lekcji religii.

Ważne jest to, że szkoły ponoszą odpowiedzialność wychowawczą. Uczniowie stykając się z różnymi religiami, mają szansę zapoznać się z ich treścią przede wszystkim na lekcjach religii, mają prawo zajmować się kwestiami wiary, wyznania i sumienia, także w klasie. Powinni krytycznie przyglądać się religiom, aby móc oceniać działania. Lekcja religii zajmuje się pytaniami o sens istnienia i uczniowie mają prawo oczekiwać adekwatnych odpowiedzi, co jest ważne dla procesu samopoznania. Odkrywanie siebie to istotny proces, przez który przechodzi każdy człowiek. Jednak niektórzy ludzie w międzyczasie tracą z oczu własne potrzeby i cele. Nowy etap w życiu, zrządzenie losu lub przytłoczenie codziennością często sprawiają, że zastanawiamy

się: kim tak naprawdę jestem? Czy żyję życiem, jakiego pragnę? I czy w ogóle jestem szczęśliwy?

Pytania egzystencjalne w ramach nauczania religii należą do priorytetowych, ponieważ dotyczą poszukiwania sensu życia. Zwłaszcza młodzież jest na takim etapie dojrzałości osobowej, dla której odkrywanie sensu życia wiąże się z ciągłością autorefleksji i samopoznania. Wewnętrzny dialog z samym sobą ma ogromne znaczenie dla wzrostu duchowego, aby znaleźć spełnienie w życiu. Ciągły rozwój osobisty jest niezbędny do satysfakcjonującej egzystencji. Również przyjazne relacje między uczniami i nauczycielami religii wpływają znacząco na atmosferę w środowisku szkolnym. Lekcja religii może niewątpliwie pomóc w znalezieniu wyższego celu lub misji w życiu uczniów, aby mogli oni odkryć swoje miejsce w świecie. Istotnym aspektem jest także wdzięczność okazywana sobie nawzajem w odnajdywaniu sensu i pokonywaniu wszelkich trudności i przeszkód w codziennym życiu.

Rozpoznawanie zagrożeń i pokonywanie wyzwań związanych z nauczaniem religii w szkole, zwłaszcza w kontekście zmieniających się ustawicznie uwarunkowań społeczno-kulturowych oraz pogłębiających się procesów laicyzacyjnych w społeczeństwie polskim, powinno być traktowane bardzo poważnie przez wszystkie podmioty edukacyjne. Nauczyciele religii nie powinni się zniechęcać, jeśli nie mogą znaleźć *ad hoc* prostej odpowiedzi na wyżej przytaczane pytania – oznacza to tylko, że należy kontynuować poszukiwania i że nasza podróż religijno-edukacyjna jest daleka od zakończenia. Ostatecznie chodzi przecież o to, by dzieciom i młodzieży uczęszczanie na lekcje religii sprawiało satysfakcję z życia przepełnionego miłością i radością ewangeliczną.

7.8. Konkluzje

Trudno jest o jakąś receptę na natychmiastowe uzdrowienie obecnego stanu kryzysowego, w jakim znajduje się nauczanie religii w szkole i katecheza kościelna. Warto jednak w przyszłości zwrócić

przede wszystkim uwagę na zagadnienia związane z dydaktyką religii, teologią systematyczną i refleksją pedagogicznoreligijną, które to obszary mogą mieć istotne znaczenie dla opracowania nowoczesnego modelu nauczania religii, trafiającego bardziej do współczesnego człowieka. Szkolna lekcja religii jest w pierwszym rzędzie miejscem umożliwiającym wieloletnie spotkanie nauczyciela religii i ucznia. Ponadto jest również nie tylko wspólnotą nauczania – uczenia się, ale i częścią wychowania religijnego (Łabendowicz, 2007: s. 444-446). Należy wyjść z założenia, że większości nauczycieli religii zależy nie tylko na formalnym przekazie treści religijnych, ale także na partycypacji w życiu uczniów. Chodzi o rozwiązywanie trudnych sytuacji życiowych uczniów, o rolę, jaką nauczyciele religii odgrywają, czy mogą odgrywać w mediacjach między rodzicami i nauczycielami, w sytuacjach zagrożenia, w momentach agresji i lęku, w osobistych sytuacjach konfliktowych uczniów i w sytuacjach związanych z życiem środowiska szkolnego.

Warto zwrócić uwagę i na to, że lekcja religii może przyczyniać się również do spotkań z innymi, stwarzać możliwości kontaktów, które w rzeczywistości mogą prowadzić do głębszych relacji interpersonalnych (Schmitt, 1989: s. 856-863). Szukając inspiracji do stworzenia kultury dialogu edukacyjnego, jak podkreśla Kazimiera Wawrzynów, bardzo inspirująca jest filozoficzna i teologiczna antropologia Edith Stein, która stanowi podstawę pracy edukacyjnej. Jej koncepcja empatii, „stawianie się w sytuacji innych”, otwiera szeroki wachlarz możliwości budowania prawdziwych relacji międzyludzkich opartych na godności człowieka, dla którego Bóg jest źródłem dialogu. Święta Teresa Benedykta od Krzyża wskazuje światło na edukacyjnej drodze, którą jest refleksja naukowa i osobiste świadectwo życia (Wawrzynów, 2019: s. 2019-230).

Jeśli chodzi o odpowiedź na pytanie dotyczące poziomu nauczania religii, to nie ulega wątpliwości, że wymaga ono kompleksowego spojrzenia. Sądzę, że kwestia osoby nauczyciela religii jest tu

pierwszoplanowa i warto zadać pytanie: co to znaczy być dobrym nauczycielem religii? Obszar życia i nauki, jakim jest szkoła, stanowi dla nauczyciela religii źródło osobistych wyzwań i duchowych poszukiwań. W szkole postrzegany jest on bardzo często jako przedstawiciel Kościoła, dlatego też obarcza się go niejednokrotnie odpowiedzialnością za wszystkie deficyty. Aby znosić te napięcia i równocześnie sprawować służbę na rzecz przekazu wiary, nie wystarczą w tym względzie tylko wiadomości merytoryczne. Należałoby również przeanalizować praktyczną stronę doksztalcania nauczycieli religii. Nie chodzi tu jedynie o wymiar merytoryczny, ale umiejętność dostrzegania przez nich problemów jakości szkoły i jakości lekcji religii. Treści teologiczne i dydaktyczne powinny się tak łączyć z osobowością nauczyciela religii, aby miał on świadomość przyswajania nie tylko wiedzy fachowej, ale i tej, która będzie dla niego przydatna w realizacji jego powołania zawodowego (Wagner, 2001: s. 75-91). Na jakość nauczania lekcji religii może mieć wpływ także w sposób znaczący perspektywa dydaktyczna, religijna i cały religijny proces kształcenia (Mette, 2007: s. 124-127). Dydaktyka religii jako dyscyplina naukowa musi uwzględniać nowe odkrycia, reagować na nowy rozwój i zadawać sobie pytanie, jak w zmieniającym się świecie można konstruować i legitymizować nauczanie religii. Istotne jest postrzeganie religii w przestrzeni publicznej, aby móc poszukiwać duchowych podstaw życia, integrować młodych ludzi o różnorodnym pochodzeniu w społeczeństwie, pomagać uczniom rozwiązywać ich kryzysy egzystencjalne, motywować ich do dialogu ekumenicznego i interreligijnego (Hilger, Leimgruber, Ziebertz, 2001: s. 13-14).

Jerzy Bagrowicz słusznie podkreśla, że „w coraz bardziej pluralistycznym świecie dialog staje się podstawowym narzędziem poszukiwania właściwego kształtu życia społecznego oraz prawdy o człowieku”. Współczesny człowiek odczuwa coraz bardziej potrzebę bezpośredniego kontaktu z innymi ludźmi, ponieważ doświadcza on psychicznego wyobcowania w wyniku gwałtownej industrializacji

i urbanizacji, co prowadzi do syndromu samotności w tłumie. Proces ten powoduje coraz większą polaryzację społeczeństw pod względem ideologicznym, społecznym i politycznym; ludzie żyją w różnych grupach społecznych, które nie są jednak wspólnotami. Człowiek, który jest samotny i anonimowy w tłumie, tęskni za autentycznymi kontaktami. Pomysł, że można dialogować z różnymi aspektami cywilizacyjnymi, daje uczniom szansę opracować własne, wyjątkowe zasady życia w tolerancji. Tolerancja w dyskusji jest szczególnie ważna dla uczniów, gdy konfrontują się z różnymi zjawiskami kulturowymi. Zrozumienie i odkrycie wartości kulturowych jest ważniejsze w nauczaniu skoncentrowanym na kulturze niż opisanie tych różnych zjawisk. Szczególnie ważny jest tu dialog między różnymi światowymi religiami i wyznaniem. Jest to możliwe i skuteczniejsze w naszej epoce, przede wszystkim dlatego, że ludzkość, doświadczona wojnami i nienawiścią z powodów religijnych, szuka *modus vivendi* poprzez dialog. Potrzeba dialogu i liczne wysiłki ekumeniczne w tym zakresie mają ogromne znaczenie. W dzisiejszych czasach tolerancja jest postrzegana jako połączenie dwóch perspektyw: dialogicznej i ekumenicznej. Polega ona nie na zwalczaniu tych, którzy mają inne poglądy i wyznają inną religię, ale na miłości, która przejawia się w twórczej współpracy z nimi i świadczeniu im dobra w strukturach narodu, państwa czy Kościoła (Bagrowicz, 2007: s. 848-851). To są tylko niektóre z wyzwań dla nauczania religii w szkole i wychowania religijnego w ogóle.

Uważam, że wskazane byłoby odkrycie na nowo sensu i znaczenia ciągle aktualnej dydaktyki korelacyjnej (Keryks, III/2004/2). Dobrze się dzieje, że młode pokolenie pedagogów religii w obszarze języka niemieckiego uczestniczy w dyskursie naukowym i podejmuje konstruktywną dyskusję z dydaktyką korelacyjną, stawiając nowe akcenty w refleksji pedagogicznoreligijnej. Taki dyskurs naukowy powinien być podejmowany i na gruncie polskim (Rogowski, 2010: s. 269-277; 2011: s. 196-199).

Nawet pogłębiona analiza jedynie niektórych problemów bez uwzględnienia całości życia chrześcijańskiego, nie może zaowocować w rezultacie dojrzałą postawą wiary. Model korelacyjny może wnieść istotny wkład w rozwój myśli pedagogicznoreligijnej poprzez podkreślanie w szczególności sposobu zależności ludzkiej egzystencji i chrześcijańskiej tradycji. Poza wszelką wątpliwość można stwierdzić, że dydaktyka korelacyjna umożliwiła wiele metodycznych działań. Takie linie badawcze, jak: dydaktyka symboli, nauczanie religii a język (językowo wrażliwa lekcja religii), feministyczna pedagogika religii, nauczanie otwarte (zdolność przyjmowania nowych impulsów dydaktycznych wobec zmieniających się zadań szkoły i nauki religii), otwarcie się pedagogiki religii na Kościół powszechny i ekumenizm (wychowanie w duchu ekumenicznym), rozszerzają spektrum teologicznych i dydaktycznych poglądów w ramach szeroko rozumianego przekazu wiary.

Pedagogika religii jako nauka pedagogiczna i teologiczna zarazem jest dyscypliną o podwójnej wartości (Słotwińska, 2019: s. 94; 2016), ma interdyscyplinarny charakter, swoistość i względną samodzielność, bez instytucjonalnego podporządkowania jednej dyscypliny drugiej. Dlatego, zajmując się procesami socjalizacji religijnej w ramach różnych podmiotów edukacyjnych, w interesie pedagogicznoreligijnej kaiologii leży inicjowanie i realizacja tych procesów również w szkolnym nauczaniu religii (zorientowanych na podmiot i hermeneutykę doświadczenia) oraz ich znaczenie w kontekście „postmodernistycznego” społeczeństwa.

Zamiast szukać powierzchownej satysfakcji i odgrywać rolę przed innymi, najlepiej jest pozwolić, aby pojawiły się pytania, które mają znaczenie: kim naprawdę jestem, czego szukam, jaki sens chcę nadać swojemu życiu, moim wyborom czy działaniom, dlaczego i w jakim celu jestem na tym świecie, jak będę oceniać moje życie, gdy dobiegnie ono końca, jakie znaczenie chciałbym, aby miało wszystko, co przeżywam, kim chcę być wobec innych, kim jestem przed Bogiem. Te pytania prowadzą mnie do mojego serca.

(Z Encykliki „Dilexit nos” Ojca Świętego Franciszka o miłości ludzkiej i Bożej Serca Jezusa Chrystusa, nr 8).

Zakończenie

Jak zaznaczyłem we wstępie, dla szerokiego spektrum rozważań pedagogicznoreligijnych i analiz w tej monografii, Sobór Watykański II ze swoim *aggiornamento* w opublikowanych dokumentach, między innymi *Gaudium et spes* stanowi zasadniczy punkt odniesienia przeprowadzonych badań. Inspirująca myśl przewodnia dla całości treści niniejszej publikacji zawiera się już w sformułowaniu pierwszego rozdziału *Śladami Soboru Watykańskiego – konsekwencje dla teologii i Kościoła*, który jednocześnie koresponduje z tytułem prezentowanej pracy. Oceniając funkcjonowanie lekcji religii w systemie szkolnym z perspektywy niemal 35 lat w zmieniających się uwarunkowaniach, Kościół katolicki w Polsce i inne wspólnoty religijne stoi niewątpliwie przed nowymi wyzwaniami.

Sobór Watykański II w swoim nauczaniu odnosi się z jednej strony do postępu naukowego z otwartością i bardzo dużym uznaniem – podkreślając, że przemiany społeczno-kulturowe, polityczne i ekonomiczne w demokratycznym ustroju państwowym mogą sprzyjać rozwojowi społeczeństwa, ale też stanowić zagrożenia w różnych obszarach, mając zwłaszcza na uwadze jego kondycję w sferze moralnej i duchowej. Tutaj należy zatem kierować się etycznymi zasadami dobra jednostki, dobra wspólnego i wartościami uniwersalnymi. Postępujące procesy sekularyzacyjne w społeczeństwie polskim, podobne do tych na Zachodzie, stwarzają poważne zakłopotanie nie tylko dla Kościoła instytucjonalnego, ale także wszystkich podmiotów edukacyjnych. Konstytucja *Gaudium et spes* mówi o dwóch płaszczyznach kulturowych, o „podwójnym porządku poznania”, wskazując na kulturę nowoczesnej wiedzy, w której każda z nauk odnosi się do swoich specyficznych obszarów poznawczych i obowiązujących określonych kryteriów badawczych – „autonomicznych”, co znaczy, że każda nauka w swoim obszarze stosuje własne metody badań. Drugi zaś porządek poznania dotyczy kultury wiedzy związanej z religią i wiarą, i należy do obszaru badań, którymi

zajmują się teologia i jej dyscypliny. Również ta humanistyczna kultura wiedzy dysponuje własnymi metodami badawczymi, aby poznawać i zgłębiać rzeczywistość związaną z religią czy religiami. Konstytucja *Gaudium et spes* (z łac. *Radość i Nadzieja*) – stanowiąca obszerny wykład nauki społecznej Kościoła, jako jeden z ważniejszych dokumentów Soboru Watykańskiego II podkreśla, „jeśli słowom «autonomia rzeczy doczesnych» nadaje się takie znaczenie, że rzeczy stworzone nie zależą od Boga, a człowiek może ich używać bez odnoszenia do Boga, to każdy uznający Boga wyczuwa, jak fałszywymi są tego rodzaju zapatrywania. Stworzenie bowiem bez Stworzyciela zanika. Zresztą wszyscy wierzący, jakkolwiek wyznawaliby religię, zawsze w mowie stworzeń słyszeli głos i objawienie Stwórcy. Co więcej, samo stworzenie zapada w mroki przez zapomnienie o Bogu” (GS nr 36).

Te dwie wspomniane kultury, kultura poszczególnych nauk i nowoczesnych technologii oraz kultura wiary, nigdy nie będą sobie przeciwstawne, ponieważ rzeczy przyrodzone i sprawy wiary mają swoje źródło w tym samym Bogu i są osadzone w teonomii opartej na teologii stworzenia. Jeśli dochodzi do tego, że wymiar teologii stworzenia jest lekceważony, to człowiek jest wręcz automatycznie narażony na akceptację ateistycznych poglądów, a ateizm, jak zaznacza *Gaudium et spes*, jest jednym z „najpoważniejszych zjawisk” współczesnego świata, który w zmieniających się uwarunkowaniach społeczno-kulturowych posiłkuje się kontrowersyjną interpretacją nowoczesnego rozumienia rzeczywistości świata i w konsekwencji prowadzi do nihilizmu.

Wobec powyższego należy podkreślić, że współczesne zjawisko ateizmu nie jest niczym nowym i dlatego Sobór podchodzi do niego z teologiczną konsekwencją, aby poddać go gruntownej analizie nie z perspektywy epistemologicznej, ale przede wszystkim antropologicznej. Papież Benedykt XVI jeszcze jako kardynał zwracał uwagę na to, aby kwestię ateizmu omawiać dogłębnie w kontekście pytania o człowieka, ponieważ w świetle wiary chodzi w nim przede wszystkim o jego godność, wolność i autonomię. Ze względu na to, że ateizm

nie jest zjawiskiem jednolitym, Sobór wymienia różne jego formy od agnostycyzmu przez pozytywizm logiczny (wszystko można poznać w drodze obserwacji), naturalizm, relatywizm, ateistyczny humanizm, uznawanie transcendencji bezosobowej, indyferentyzm religijny, aż po nowoczesne formy idolatrii polegającej na tym, że człowiek chce zastąpić Boga i uczynić świat podobnym do siebie.

W Konstytucji *Gaudium et spes* czytamy: „Wyrazem ateizm oznacza się zjawiska różniące się bardzo między sobą. Kiedy bowiem jedni przeczą wyraźnie istnieniu Boga, inni uważają, że człowiek w ogóle nic pewnego o Nim twierdzić nie może; a inni znów zagadnienie Boga poddają badaniu taką metodą, żeby ono wydawało się bez sensu. Wielu, niewłaściwie przekroczywszy granice nauk pozytywnych, usiłuje albo wszystko tłumaczyć tylko drogą naukowego poznania, albo też przeciwnie, nie przyjmuje istnienia żadnej w ogóle prawdy absolutnej. Niektórzy tak bardzo wywyższają człowieka, że wiara w Boga staje się jakby bezsilna i więcej im chodzi, jak się zdaje, o afirmację człowieka aniżeli o przeczenie istnieniu Boga. Inni znów tak sobie Boga wymyślają, że twór ten, odrzucany przez nich, żadną miarą nie jest Bogiem Ewangelii. Inni nie przystępują nawet do zagadnień dotyczących Boga, ponieważ zdają się nie odczuwać niepokoju religijnego i nie pojmują, dlaczego mieliby troszczyć się o religię” (GS nr 19).

W kontekście przeprowadzonych analiz w ramach niniejszej monografii warto też zwrócić uwagę, o czym jest właśnie mowa w *Gaudium et spes*, że ateizm współczesny przedstawiany jest przez jego wyznawców bardzo często w formie usystematyzowanej tak daleko, że postulat autonomii człowieka, jego wolność ma polegać na tym, aby był sam sobie celem i jedynym sprawcą i demiurgiem własnej historii, „a to jak mniemają – nie daje się pogodzić z uznaniem Pana, sprawcy i celu wszystkich rzeczy, lub co najmniej czyni takie twierdzenie zupełnie zbytecznym. Tej doktrynie sprzyjać może poczucie potęgi, jakie daje człowiekowi dzisiejszy postęp techniki. Wśród form dzisiejszego ateizmu nie nale-

ży pominąć tej, która oczekuje wyzwolenia człowieka przede wszystkim drogą jego wyzwolenia gospodarczego i społecznego. Temu wyzwoleniu, twierdzi, religia z natury swej stoi na przeszkodzie, gdyż budząc nadzieje człowieka na przyszłe, złudne życie, odstręcza go od budowy państwa ziemskiego. Stąd zwolennicy tej doktryny, gdy dochodzą do rządów w państwie, gwałtownie zwalczają religię, szerząc ateizm, przy stosowaniu, zwłaszcza w wychowaniu młodzieży, również tych środków nacisku, którymi rozporządza władza publiczna” (GS nr 20).

Z podobnym zjawiskiem w ostatnim czasie mamy do czynienia w Polsce. Współpraca między państwem i Kościołem w kwestiach dotyczących przyszłości lekcji religii jako przedmiotu w systemie szkolnym pozostawia wiele do życzenia. Kwestionowanie zasadności religii w środowisku szkoły jest nie tylko niezrozumiałe, ale ma wydźwięk czysto ideologiczny. Nie można zapominać, że religia pełni bardzo ważną w społeczeństwie funkcję, przekazuje interpretacje doświadczeń życiowych, historii (początek i cel istnienia człowieka, sens życia) oraz natury (stworzenie, porządek świata). Dla ludzi religijnych religia oferuje możliwość zrozumienia świata i odnalezienia się w życiu. W nabożeństwach i modlitwach, przez różne formy medytacji, śpiew, taniec i wiele innych ceremonii, ludzie wyrażają swoje religijne przeżycia. Kościoły określają treść w ramach nauczania wyznaniowego i mają wpływ na nauczycieli zatrudnianych na zasadach państwowych. Nauczyciele religii słusznie oczekują od instytucji Kościoła i państwa większego zaangażowania i wsparcia w zakresie przeprowadzania i zapewnienia szkolnych lekcji religii. Z ich punktu widzenia, ponadto, parafie i ich przedstawiciele oraz oferta praktyk religijnych w życiu szkolnym mają ogromne znaczenie. Osobiste zaangażowanie nauczycieli religii jest bardzo ważne, ale należy wykluczyć taki pogląd, że przyszłość lekcji religii spoczywa wyłącznie na ich barkach i zależy tylko od ich – zwiększonego wysiłku.

Lekcja religii pomaga uczniom kształtować swoją tożsamość religijną, brać odpowiedzialność za swoje życie, a także poznawać

chrześcijańskie i kulturowe korzenie społeczeństwa, w którym żyją. Nauczanie religii jest z jednej strony kluczem do odkrywania zasobów kultury i poznawania historii, ale służy również rozwojowi ducha. Jako przedmiot szkolny tworzy uczniom przestrzeń do poznawania siebie, a ponadto wiele wnosi do etycznych zasad funkcjonowania państwa demokratycznego. Lekcja religii powinna być postrzegana perspektywnie jako wielka szansa dla dzieci i młodzieży oraz jako znacząca oferta edukacyjna w szkołach, ponieważ jej istotny wkład polega na kształtowaniu orientacji religijnej uczniów, rozwoju człowieczeństwa i zdolności do komunikacji międzyosobowej w pluralistycznym społeczeństwie. Rozwój osobowości, wychowanie do zaangażowania społecznego, życia w społeczności i wychowanie religijne, to relewantne obszary, które obrazują podstawowe relacje według chrześcijańskiego obrazu Boga i człowieka.

Człowiek jako istota społeczna nie może żyć i realizować się bez wspólnoty i bez relacji międzyludzkich, ponieważ tylko w społeczności może doskonalić swoją osobowość. Społeczna natura osoby ludzkiej skłania się ku życiu w społeczności. „W pojęciu *zasady życia społecznego* zawiera się nakaz rozumu praktycznego tworzenia wspólnych wartości jako środków służących rozwojowi osoby ludzkiej” (Borutka, 2007: s. 173-177). Człowiek stworzony na obraz Boga, obdarzony talentami i zdolnościami, także słabościami, jako jedyny w swoim rodzaju, potrzebuje wsparcia od instytucji Kościoła i państwa (szkoła), które mają obowiązek i ciężary na nich odpowiedzialność, aby umożliwić młodym ludziom rozwijanie ukrytych w nich talentów i zdolności, aby stali się tym, czym są z natury. Należy jednak wyraźnie odróżnić to od tendencji do samodoskonalenia, która często kończy się przymusem, a chodzi przecież o ich integralny rozwój w wolności danej i zadanej.

Jeśli Polska jako kraj Unii Europejskiej staje się pod wpływem procesów globalizacyjnych coraz bardziej religijnie i światopoglądowo pluralistycznym społeczeństwem, to lekcje religii wnoszą niezwykle

cenny wkład, ponieważ w takiej sytuacji można rozwiązywać problemy tylko wtedy, gdy ma się ugruntowaną najpierw własną tożsamość w kwestiach religijnych i światopoglądowych – bez której dialog i tolerancja nie są możliwe. Troska o ukształtowaną tożsamość dzieci i młodzieży w polskim społeczeństwie staje się wielkim wyzwaniem naszych czasów. Trzeba jednak w tym kontekście podkreślić, że prawdziwa tożsamość kształtuje się w wieloletnim procesie, ponieważ się rozwija i stopniowo dojrzewa. Co więcej, potrzebuje intelektualnego i emocjonalnego zmagania się z egzystencjalnymi sytuacjami żywymi, pytaniami finalnymi dzieci i młodzieży oraz udzielaniem na nie adekwatnych odpowiedzi przez nauczycieli religii. Zwrócić uwagę należy też na to, że w chrześcijańskim rozumieniu edukację w szkole poprzedzają lata wczesnego dzieciństwa socjalizacji religijnej w rodzinie i w przedszkolu. Ten okres w dużym stopniu rzutuje właśnie na etap szkolny, na lata studiów, decyzji odnośnie do zakładania rodziny, pracy zawodowej aż po okres jej zakończenia. W każdej fazie życia chodzi o podejmowanie na nowo zadań związanych z szeroko pojętą edukacją religijną zakorzenioną w chrześcijańskim wymiarze rozumienia personalistycznej koncepcji człowieka. Kształcenie religijne jest więc procesem permanentnym, które powinno być z jednej strony rozważane jako dar, z drugiej zaś jako ustawiczne zadanie wspierane poprzez kościelne oferty edukacyjne na różnych etapach *stawania się chrześcijaninem* rozumianym jako proces całego życia.

Z badań socjologiczno-religijnych wynika, że jednym z największych wyzwań dla lekcji religii jest wpływ sekularyzacji, nowoczesnej kultury laickiej na jej funkcjonowanie. W procesach tych istotne jest zrozumienie instytucjonalnych i kulturowych transformacji z jednej kultury do drugiej. Dlatego lekcje religii powinny poruszać przede wszystkim podstawowe pytania związane z definiowaniem religijności i religii jako zjawisk funkcjonujących w życiu społecznym, które są analizowane i wyjaśniane z różnych perspektyw i w różnych kontekstach: *egzystencjalnych, psychologiczno – emocjonalnych i kulturo-*

wo – społecznych. Żaden inny przedmiot nie jest w stanie w szkołach publicznych zagwarantować takiego pakietu treści przekazu dotyczącego religii i świata wartości uniwersalnych jak lekcja religii. Episkopat polski powinien zatem postulować wyniesienie lekcji religii do rangi przedmiotu obowiązkowego.

Już w 1990 roku zabierałem głos, aby Kościół wystąpił zdecydowanie o obligatoryjność lekcji religii i zrównanie jej w randze z innymi przedmiotami. Zapewne byłoby to z korzyścią dla uczniów, szkoły i społeczeństwa. Niestety negatywne następstwa zawartego wówczas kompromisu rzutują do dzisiaj na sytuację, w jakiej znajduje się przedmiot lekcji religii w przestrzeni szkolnej. Nie można też oczywiście bezpośrednio stwierdzić, że obowiązkowy wymiar przedmiotu lekcji religii byłby *panaceum* na wszystkie problemy, z którymi Kościół boryka się obecnie i przychodzi mu z nimi się zmierzyć. Docierają do mnie informacje, że w Niemczech przykładowo w ostatnim czasie rezygnuje się w niektórych szkołach z organizowania lekcji religii, ponieważ z powodu odmeldowywania się dzieci i młodzieży z tychże zajęć, brakuje odpowiedniej liczby uczniów na stworzenie grupy. Nauczyciele religii z tego powodu podejmują studium przygotowawcze, aby przykładowo w ramach swoich kompetencji prowadzić zajęcia z etyki czy filozofii. Na takie przypadki można wskazać już między innymi w landzie związkowym Północnej Westfalii. Przykład ten może być ostrzeżeniem w kontekście toczących się dyskusji o przyszłość przedmiotu lekcji religii w polskich uwarunkowaniach społeczno-kulturowych i politycznych.

Nie ma wątpliwości, że Kościół w modernizującym się polskim społeczeństwie musi na nowo zdefiniować swoje stanowisko zarówno wobec instytucji życia publicznego, jak i w odniesieniu do poszczególnych grup społecznych. Oczywiście, najpierw pojawia się ważne pytanie, czy Kościół jest w stanie zaangażować się w te wszystkie trudne problemy, które niesie ze sobą nieustannie zmieniający się świat. A po drugie, wiele zależy od tego, jak Kościół w Polsce zareaguje na

wyzwania procesów modernizacji społecznej polegającej na całkowitej zmianie mentalności człowieka, a w konsekwencji na transformacji tradycyjnego społeczeństwa w kierunku społeczeństwa nowoczesnego i zarazem świeckiego. Na przyszłość religii i Kościoła wpływ mogą mieć nie tylko siły sekularyzacyjne, ale także jakość adekwatnych form ewangelizacji – nie w konfrontacji z kulturą postmodernistyczną, lecz w dialogu z nią, przy zachowaniu chrześcijańskiej tożsamości.

W kontekście relacji między (szkolnym) nauczaniem religii a (kościelną) katechezą należy dodać, że przy licznych zbieżnościach treściowych konieczne jest rozróżnienie między nauczaniem religii w przestrzeni szkoły a katechezą parafialną oferowaną przez Kościół. Jest to niewątpliwie dla Kościoła poważne wyzwanie, aby na nowo przemyśleć skuteczną strategię ewangelizacyjną.

Zusammenfassung

Die Zukunft des Religionsunterrichts in der polnischen Schul

Chancen und Risiken

Religionspädagogische Studie

Für das breite Spektrum an religionspädagogischen Überlegungen und Analysen in dieser Monografie stellt das Zweite Vatikanische Konzil mit seinem *aggiornamento* in den veröffentlichten Dokumenten, unter anderem *Gaudium et Spes*, einen wesentlichen Bezugspunkt der durchgeführten Forschungen dar. Der inspirierende Leitgedanke für den gesamten Inhalt dieser Publikation ist bereits in der Formulierung des ersten Kapitels – *Auf den Spuren des Zweiten Vatikanums – Konsequenzen für die Theologie und die Kirche* – enthalten, der gleichzeitig mit dem Titel der vorliegenden Arbeit korrespondiert. Bei der Bewertung der Funktionsweise des Religionsunterrichts im Schulsystem aus der Perspektive von fast 35 Jahren in sich verändernden Bedingungen steht die katholische Kirche in Polen und andere Religionsgemeinschaften zweifellos vor neuen Herausforderungen. Das Zweite Vatikanische Konzil bezieht sich in seiner Lehre einerseits mit Offenheit und großer Anerkennung auf den wissenschaftlichen Fortschritt – und betont, dass sozial-kulturelle, politische und wirtschaftliche Veränderungen in einem demokratischen Staatswesen die Entwicklung der Gesellschaft fördern können, aber auch in verschiedenen Bereichen Risiken darstellen, insbesondere im Hinblick auf ihren Zustand im moralischen und spirituellen Bereich. Hierbei sollte man sich daher an den ethischen Prinzipien des Wohls des Einzelnen, des Gemeinwohls und universellen Werten orientieren. Die fortschreitenden Säkularisierungsprozesse in der polnischen Gesellschaft, ähnlich wie im Westen, bereiten nicht nur der institutionellen Kirche, sondern auch allen Bildungseinrichtungen ernsthafte Schwierigkeiten.

rigkeiten. Die Verfassung *Gaudium et spes* spricht von zwei kulturellen Ebenen, von einer „doppelten Ordnung des Wissens“, und weist auf die Kultur des modernen Wissens hin, in der sich jede Wissenschaft auf ihre spezifischen Erkenntnisbereiche und geltenden bestimmten Forschungskriterien bezieht – „autonom“, was bedeutet, dass jede Wissenschaft in ihrem Bereich eigene Forschungsmethoden anwendet. Die zweite Ordnung des Wissens betrifft die Kultur des Wissens, die mit Religion und Glauben verbunden ist, und gehört zu dem Forschungsbereich, mit dem sich die Theologie und ihre Disziplinen beschäftigen. Auch diese humanistische Wissenskultur verfügt über eigene Forschungsmethoden, um die mit Religion oder Religionen verbundene Realität zu erkennen und zu vertiefen. *Gaudium et spes* (lat. *Freude und Hoffnung*) – als umfassende Darlegung der Soziallehre der Kirche, betont als eines der wichtigsten Dokumente des Zweiten Vatikanums: „Wird aber mit den Worten *Autonomie der zeitlichen Dinge* gemeint, daß die geschaffenen Dinge nicht von Gott abhängen und der Mensch sie ohne Bezug auf den Schöpfer gebrauchen könne, so spürt jeder, der Gott anerkennt, wie falsch eine solche Auffassung ist. Denn das Geschöpf sinkt ohne den Schöpfer ins Nichts. Zudem haben alle Glaubenden, gleich, welcher Religion sie zugehören, die Stimme und Bekundung Gottes immer durch die Sprache der Geschöpfe vernommen. Überdies wird das Geschöpf selbst durch das Vergessen Gottes unverständlich“ (GS nr 36).

Diese beiden genannten Kulturen, die Kultur der einzelnen Wissenschaften und modernen Technologien sowie die Kultur des Glaubens, werden sich niemals widersprechen, da die natürlichen Dinge und die Angelegenheiten des Glaubens ihre Quelle im selben Gott haben und in einer Theonomie verankert sind, die auf der Theologie der Schöpfung basiert. Wenn die Dimension der Schöpfungstheologie vernachlässigt wird, ist der Mensch geradezu automatisch der Akzeptanz atheistischen Denkens ausgesetzt, und der Atheismus, wie *Gaudium et spes* betont, ist eines der „ernsthaftesten Phänomene“ der modernen

Welt, das sich in sich verändernden sozio-kulturellen Bedingungen einer umstrittenen Interpretation des modernen Verständnisses der Realität der Welt bedient und folglich zum Nihilismus führt.

Im obigen Kontext ist hervorzuheben, dass das zeitgenössische Phänomen des Atheismus nichts Neues ist und dass der Konzil ihm daher mit theologischer Konsequenz begegnet, um es einer gründlichen Analyse nicht aus epistemologischer, sondern vor allem aus anthropologischer Perspektive zu unterziehen. Papst Benedikt XVI. wies bereits als Kardinal darauf hin, dass die Frage des Atheismus im Kontext der Frage nach dem Menschen gründlich behandelt werden sollte, da es im Licht des Glaubens vor allem um seine Würde, Freiheit und Autonomie geht. Da der Atheismus kein einheitliches Phänomen ist, nennt das Konzil verschiedene Formen von ihm, von Agnostizismus über logischen Positivismus (alles kann durch Beobachtung erkannt werden), Naturalismus, Relativismus, atheistischen Humanismus, Anerkennung einer unpersönlichen Transzendenz, religiöse Indifferenz bis hin zu modernen Formen der Idolatrie (des Götzendienstes, bei dem der Mensch Gott ersetzen und die Welt ihm ähnlich machen will).

In der Konstitution *Gaudium et spes* lesen wir: „Mit dem Wort Atheismus werden voneinander sehr verschiedene Phänomene bezeichnet. Manche leugnen Gott ausdrücklich; andere meinen, der Mensch könne überhaupt nichts über ihn aussagen; wieder andere stellen die Frage nach Gott unter solchen methodischen Voraussetzungen, daß sie von vornherein sinnlos zu sein scheint. Viele überschreiten den Zuständigkeitsbereich der Erfahrungswissenschaften und erklären, alles sei nur Gegenstand solcher naturwissenschaftlicher Forschung, oder sie verwerfen umgekehrt jede Möglichkeit einer absoluten Wahrheit. Manche sind, wie es scheint, mehr interessiert an der Bejahung des Menschen als an der Leugnung Gottes, rühmen aber den Menschen so, daß ihr Glaube an Gott keine Lebensmacht mehr bleibt. Andere machen sich ein solches Bild von Gott, daß jenes

Gebilde, das sie ablehnen, keineswegs der Gott des Evangeliums ist. Andere nehmen die Fragen nach Gott nicht einmal in Angriff, da sie keine Erfahrung der religiösen Unruhe zu machen scheinen und keinen Anlaß sehen, warum sie sich um Religion kümmern sollten” (GS nr 19).

Im Kontext der durchgeführten Analysen im Rahmen dieser Monografie ist es auch wichtig zu beachten, worum es in *Gaudium et spes* geht: „Der moderne Atheismus stellt sich oft auch in systematischer Form dar, die, außer anderen Ursachen, das Streben nach menschlicher Autonomie so weit treibt, daß er Widerstände gegen jedwede Abhängigkeit von Gott schafft. Die Bekenner dieses Atheismus behaupten, die Freiheit bestehe darin, daß der Mensch sich selbst Ziel und einziger Gestalter und Schöpfer seiner eigenen Geschichte sei. Das aber, so behaupten sie, sei unvereinbar mit der Anerkennung des Herrn, des Urhebers und Ziels aller Wirklichkeit, oder mache wenigstens eine solche Bejahung völlig überflüssig. Diese Lehre kann begünstigt werden durch das Erlebnis der Macht, das der heutige technische Fortschritt dem Menschen gibt. Unter den Formen des heutigen Atheismus darf jene nicht übergangen werden, die die Befreiung des Menschen vor allem von seiner wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Befreiung erwartet. Er behauptet, daß dieser Befreiung die Religion ihrer Natur nach im Wege stehe, insofern sie die Hoffnung des Menschen auf ein künftiges und trügerisches Leben richte und ihn dadurch vom Aufbau der irdischen Gesellschaft abschrecke. Daher bekämpfen die Anhänger dieser Lehre, wo sie zur staatlichen Macht kommen, die Religion heftig und breiten den Atheismus aus, auch unter Verwendung, vor allem in der Erziehung der Jugend, jener Mittel der Pression, die der öffentlichen Gewalt zur Verfügung stehen” (GS nr 20).

Mit einem ähnlichen Phänomen haben wir in letzter Zeit in Polen zu tun. Die Zusammenarbeit zwischen Staat und Kirche in Fragen der Zukunft des Religionsunterrichts als Fach im Schulsys-

tem lässt zu wünschen übrig. Das Infragestellen der Berechtigung des Religionsunterrichts im schulischen Umfeld ist nicht nur unverständlich, sondern hat auch einen rein ideologischen Unterton. Man darf nicht vergessen, dass Religion eine sehr wichtige Funktion in der Gesellschaft erfüllt, indem sie Interpretationen von Lebenserfahrungen, Geschichte (Anfang und Ziel der menschlichen Existenz, Sinn des Lebens) und Natur (Schöpfung, Ordnung der Welt) vermittelt. Für gläubige Menschen bietet die Religion die Möglichkeit, die Welt zu verstehen und im Leben ihren Platz zu finden. In Gottesdiensten und Gebeten, durch verschiedene Formen der Meditation, Gesang, Tanz und viele andere Zeremonien, drücken Menschen ihre religiösen Erfahrungen aus. Die Kirchen bestimmen den Inhalt des konfessionellen Unterrichts und haben Einfluss auf die Lehrer, die nach staatlichen Richtlinien eingestellt werden. Religionslehrer erwarten zu Recht von den Institutionen der Kirche und des Staates ein größeres Engagement und Unterstützung bei der Durchführung und Bereitstellung von Schulstunden für Religionsunterricht. Aus ihrer Sicht haben zudem die Pfarreien und ihre Vertreter sowie das Angebot religiöser Praktiken im Schulleben eine enorme Bedeutung. Das persönliche Engagement der Religionslehrer ist sehr wichtig, aber die Ansicht, dass die Zukunft des Religionsunterrichts ausschließlich auf ihren Schultern lastet und nur von ihrem – erhöhten – Einsatz abhängt, sollte ausgeschlossen werden.

Der Religionsunterricht hilft den Schülern, ihre religiöse Identität zu formen, Verantwortung für ihr Leben zu übernehmen und die christlichen und kulturellen Wurzeln der Gesellschaft, in der sie leben, kennenzulernen. Der Religionsunterricht ist einerseits der Schlüssel zur Entdeckung der kulturellen Ressourcen und zur Erkundung der Geschichte, dient aber auch der Entwicklung des Geistes. Als Schulfach schafft es den Schülern Raum zur Selbstentdeckung und trägt zudem viel zu den ethischen Grundsätzen der Funktionsweise eines demokratischen Staates bei. Der Religionsunterricht sollte

perspektivisch als große Chance für Kinder und Jugendliche sowie als bedeutendes Bildungsangebot in Schulen betrachtet werden, da sein wesentlicher Beitrag in der Formung der religiösen Orientierung der Schüler, der Entwicklung der Menschlichkeit und der Fähigkeit zur zwischenmenschlichen Kommunikation in einer pluralistischen Gesellschaft besteht. Die Persönlichkeitsentwicklung, die Erziehung zu sozialem Engagement, das Leben in Gemeinschaft und die religiöse Erziehung sind relevante Bereiche, die die grundlegenden Beziehungen gemäß dem christlichen Bild von Gott und Mensch veranschaulichen. Der Mensch, geschaffen nach dem Bild Gottes, ausgestattet mit Talenten und Fähigkeiten, aber auch mit Schwächen, als einzigartiges Wesen, benötigt Unterstützung von den Institutionen der Kirche und des Staates (Schule), die die Pflicht und Verantwortung haben, den jungen Menschen zu ermöglichen, ihre verborgenen Talente und Fähigkeiten zu entwickeln, damit sie das werden, was sie von Natur aus sind. Man muss jedoch klar zwischen diesem und der Tendenz zur Selbstverbesserung unterscheiden, die oft in Zwang endet, während es doch um ihre integrale Entwicklung in gegebener und geforderter Freiheit geht.

Wenn Polen als Land der Europäischen Union unter dem Einfluss der Globalisierungsprozesse zu einer zunehmend religiös und weltanschaulich pluralistischen Gesellschaft wird, dann leisten Religionsunterricht und Religionsunterricht einen äußerst wertvollen Beitrag, denn in einer solchen Situation können Probleme nur gelöst werden, wenn man zunächst eine gefestigte eigene Identität in religiösen und weltanschaulichen Fragen hat – ohne die Dialog und Toleranz nicht möglich sind. Die Sorge um die geformte Identität von Kindern und Jugendlichen in der polnischen Gesellschaft wird zu einer großen Herausforderung unserer Zeit. Es muss jedoch in diesem Kontext betont werden, dass die wahre Identität in einem langjährigen Prozess geformt wird, da sie sich entwickelt und allmählich reift. Darüber hinaus erfordert es intellektuelle und emotionale Auseinan-

dersetzung mit existenziellen Lebenssituationen, den letzten Fragen von Kindern und Jugendlichen sowie die angemessene Beantwortung dieser Fragen durch Religionslehrer. Es sollte auch darauf hingewiesen werden, dass im christlichen Verständnis der Schulbildung Jahre der frühen Kindheit mit religiöser Sozialisation in der Familie und im Kindergarten vorausgehen. Dieser Zeitraum hat in hohem Maße Einfluss auf die Schulzeit, die Studienjahre, die Entscheidungen bezüglich der Gründung einer Familie, der beruflichen Tätigkeit bis hin zu deren Beendigung. In jeder Lebensphase geht es darum, erneut Aufgaben im Zusammenhang mit der weit gefassten religiösen Bildung zu übernehmen, die im christlichen Verständnis der personalistischen Konzeption des Menschen verwurzelt ist. Religiöse Bildung ist also ein permanenter Prozess, der einerseits als Geschenk betrachtet werden sollte, andererseits aber auch als ständige Aufgabe, die durch kirchliche Bildungsangebote auf verschiedenen Stufen des Werdens eines Christen unterstützt wird, verstanden als ein lebenslanger Prozess.

Aus den religionssoziologischen Studien geht hervor, dass einer der größten Herausforderungen für den Religionsunterricht der Einfluss der Säkularisierung, der modernen säkularen Kultur auf dessen Funktionieren ist. In diesen Prozessen ist das Verständnis der institutionellen und kulturellen Transformationen von einer Kultur zur anderen von wesentlicher Bedeutung. Deshalb sollten Religionsstunden vor allem grundlegende Fragen behandeln, die mit der Definition von Religiosität und Religion als Phänomene verbunden sind, die im gesellschaftlichen Leben funktionieren und aus verschiedenen Perspektiven und in verschiedenen Kontexten analysiert und erklärt werden: existenziellen, psychologisch-emotionalen und kulturell-sozialen. Kein anderes Fach kann in öffentlichen Schulen ein solches Paket an Inhalten über Religion und die Welt der universellen Werte garantieren wie der Religionsunterricht. Der polnische Episkopat soll-

te daher fordern, dass der Religionsunterricht den Status eines Pflichtfaches erhält.

Der Autor dieser Monografie hat bereits im Jahr 1990 gefordert, dass die Kirche sich entschieden für die Pflicht von Religionsunterricht und dessen Gleichstellung mit anderen Fächern einsetzt. Es wäre sicherlich von Vorteil für die Schüler, die Schule und die Gesellschaft. Leider wirken sich die negativen Folgen des damals geschlossenen Kompromisses bis heute auf die Situation des Fachs Religionsunterricht im schulischen Raum aus. Man kann natürlich auch nicht direkt feststellen, dass der verpflichtende Umfang des Religionsunterrichts ein Allheilmittel für alle Probleme wäre, mit denen die Kirche derzeit konfrontiert ist und sich ihnen stellen muss. Es erreichen den Autor dieser Veröffentlichung Informationen, dass in Deutschland beispielsweise in letzter Zeit in einigen Schulen auf die Organisation von Religionsunterricht verzichtet wird, da aufgrund der Abmeldung von Kindern und Jugendlichen von diesem Fach nicht genügend Schüler vorhanden sind, um eine Gruppe zu bilden. Religionslehrer nehmen aus diesem Grund ein vorbereitendes Studium auf, um beispielsweise im Rahmen ihrer Kompetenzen Ethik- oder Philosophieunterricht zu erteilen. Auf solche Fälle kann man unter anderem im Bundesland Nordrhein-Westfalen hinweisen. Dieses Beispiel kann als Warnung im Kontext der laufenden Diskussionen über die Zukunft des Religionsunterrichts in den polnischen soziokulturellen und politischen Bedingungen dienen.

Es besteht kein Zweifel, dass die Kirche in der sich modernisierenden polnischen Gesellschaft ihre Position sowohl gegenüber den Institutionen des öffentlichen Lebens als auch gegenüber den einzelnen sozialen Gruppen neu definieren muss. Natürlich stellt sich zunächst die wichtige Frage, ob die Kirche in der Lage ist, sich mit all diesen schwierigen Problemen auseinanderzusetzen, die die sich ständig verändernde Welt mit sich bringt. Und zweitens hängt viel davon ab, wie die Kirche in Polen auf die Herausforderungen der Prozesse

der sozialen Modernisierung reagiert, die eine vollständige Veränderung der Mentalität des Menschen und folglich die Transformation der traditionellen Gesellschaft in eine moderne und zugleich säkulare Gesellschaft mit sich bringen. Für die Zukunft von Religion und Kirche können nicht nur säkularisierende Kräfte, sondern auch die Qualität angemessener Formen der Evangelisierung von Bedeutung sein – nicht in Konfrontation mit der postmodernistischen Kultur, sondern im Dialog mit ihr, unter Wahrung der christlichen Identität.

Im Kontext der Beziehungen zwischen dem (schulischen) Religionsunterricht und der (kirchlichen) Katechese sollte hinzugefügt werden, dass trotz zahlreicher inhaltlicher Übereinstimmungen eine Unterscheidung zwischen dem Religionsunterricht im schulischen Raum und der von der Kirche angebotenen Pfarrkatechese notwendig ist. Es ist zweifellos eine ernsthafte Herausforderung für die Kirche, eine effektive Evangelisierungsstrategie neu zu überdenken.

Summary

The Future of Religion in Polish Schools

Opportunities and Risks

Religious Education Study

For the broad spectrum of religious pedagogical considerations and analyses in this monograph, the Second Vatican Council with its aggiornamento in the published documents, including *Gaudium et Spes*, represents a crucial reference point for the conducted research. The inspiring guiding idea for the entire content of this publication is already contained in the formulation of the first chapter – *In the Footsteps of the Second Vatican Council – Consequences for Theology and the Church* – which corresponds with the title of the present work. In evaluating the functioning of religious education in the school system from the perspective of almost 35 years in changing conditions, the Catholic Church in Poland and other religious communities undoubtedly face new challenges.

The Second Vatican Council, in its teachings, refers with openness and great appreciation to scientific progress on the one hand – and emphasizes that socio-cultural, political, and economic changes in a democratic state can promote societal development, but also pose risks in various areas, particularly regarding their condition in the moral and spiritual realm. In this regard, one should therefore be guided by the ethical principles of the well-being of the individual, the common good, and universal values. The ongoing processes of secularization in Polish society, similar to those in the West, pose serious challenges not only to the institutional Church but also to all educational institutions. The *Gaudium et spes* constitution speaks of two cultural levels, of a „double order of knowledge”, and points to the

culture of modern knowledge, in which each science refers to its specific areas of cognition and applicable specific research criteria – „autonomous” meaning that each science applies its own research methods within its field. The second order of knowledge pertains to the culture of knowledge associated with religion and faith, and belongs to the research area that theology and its disciplines engage with. This humanistic culture of knowledge also has its own research methods to recognize and deepen the reality associated with religion or religions.

Gaudium et spes (Latin: *for Joy and Hope*) – as a comprehensive exposition of the Church’s social doctrine, emphasized as one of the most important documents of the Second Vatican Council: „But if the expression, the independence of temporal affairs, is taken to mean that created things do not depend on God, and that man can use them without any reference to their Creator, anyone who acknowledges God will see how false such a meaning is. For without the Creator the creature would disappear. For their part, however, all believers of whatever religion always hear His revealing voice in the discourse of creatures. When God is forgotten, however, the creature itself grows unintelligible” (GS nr 36).

These two mentioned cultures, the culture of individual sciences and modern technologies as well as the culture of faith, will never contradict each other, as natural things and matters of faith have their source in the same God and are anchored in a theonomy based on the theology of creation. If the dimension of creation theology is neglected, humanity is almost automatically exposed to the acceptance of atheistic thinking, and atheism, as *Gaudium et spes* emphasizes, is one of the „most serious phenomena” of the modern world, which, under changing socio-cultural conditions, resorts to a controversial interpretation of the modern understanding of the reality of the world and consequently leads to nihilism.

In the above context, it should be emphasized that the contemporary phenomenon of atheism is nothing new and that the Council

therefore addresses it with theological consistency, subjecting it to a thorough analysis not from an epistemological but primarily from an anthropological perspective. Pope Benedict XVI, already as a cardinal, pointed out that the question of atheism should be thoroughly addressed in the context of the question of man, as it is primarily about his dignity, freedom, and autonomy in the light of faith. Since atheism is not a uniform phenomenon, the Council identifies various forms of it, ranging from agnosticism and logical positivism (everything can be known through observation), naturalism, relativism, atheistic humanism, recognition of an impersonal transcendence, religious indifference, to modern forms of idolatry (the worship of false gods, where man seeks to replace God and make the world similar to Him).

In the Constitution *Gaudium et spes*, we read: „The word atheism is applied to phenomena which are quite distinct from one another. For while God is expressly denied by some, others believe that man can assert absolutely nothing about Him. Still others use such a method to scrutinize the question of God as to make it seem devoid of meaning. Many, unduly transgressing the limits of the positive sciences, contend that everything can be explained by this kind of scientific reasoning alone, or by contrast, they altogether disallow that there is any absolute truth. Some laud man so extravagantly that their faith in God lapses into a kind of anemia, though they seem more inclined to affirm man than to deny God. Again some form for themselves such a fallacious idea of God that when they repudiate this figment they are by no means rejecting the God of the Gospel. Some never get to the point of raising questions about God, since they seem to experience no religious stirrings nor do they see why they should trouble themselves about religion” (GS nr 19).

In the context of the analyses conducted within this monograph, it is also important to note what *Gaudium et spes* is about: „Modern atheism often takes on a systematic expression which, in addition to other causes, stretches the desires for human independ-

ence to such a point that it poses difficulties against any kind of dependence on God. Those who profess atheism of this sort maintain that it gives man freedom to be an end unto himself, the sole artisan and creator of his own history. They claim that this freedom cannot be reconciled with the affirmation of a Lord Who is author and purpose of all things, or at least that this freedom makes such an affirmation altogether superfluous. Favoring this doctrine can be the sense of power which modern technical progress generates in man. Not to be overlooked among the forms of modern atheism is that which anticipates the liberation of man especially through his economic and social emancipation. This form argues that by its nature religion thwarts this liberation by arousing man's hope for a deceptive future life, thereby diverting him from the constructing of the earthly city. Consequently when the proponents of this doctrine gain governmental power they vigorously fight against religion, and promote atheism by using, especially in the education of youth, those means of pressure which public power has at its disposal" (GS nr 20).

We have recently been dealing with a similar phenomenon in Poland. The cooperation between the state and the Church regarding the future of religious education as a subject in the school system leaves much to be desired. Questioning the legitimacy of religious education in the school environment is not only incomprehensible but also has a purely ideological undertone. One must not forget that religion fulfills a very important function in society by providing interpretations of life experiences, history (the beginning and end of human existence, the meaning of life), and nature (creation, the order of the world). For believers, religion offers the opportunity to understand the world and find their place in life. In worship services and prayers, through various forms of meditation, singing, dancing, and many other ceremonies, people express their religious experiences. The churches determine the content of confessional education and have an influence on the teachers who are hired according to state guidelines. Religious

education teachers rightly expect greater commitment and support from the institutions of the Church and the State in the implementation and provision of school hours for religious education. From their perspective, parishes and their representatives, as well as the provision of religious practices in school life, also hold immense significance. The personal commitment of religious education teachers is very important, but the view that the future of religious education rests solely on their shoulders and depends only on their increased efforts should be excluded.

Religious education helps students shape their religious identity, take responsibility for their lives, and get to know the Christian and cultural roots of the society in which they live. Religious education is, on the one hand, the key to discovering cultural resources and exploring history, but it also serves the development of the spirit. As a school subject, it provides students with space for self-discovery and also contributes significantly to the ethical principles of the functioning of a democratic state. Religious education should be viewed as a great opportunity for children and adolescents, as well as a significant educational offering in schools, since its essential contribution lies in shaping students' religious orientation, developing humanity, and fostering the ability for interpersonal communication in a pluralistic society. The development of personality, education for social engagement, living in community, and religious education are relevant areas that illustrate the fundamental relationships according to the Christian image of God and humanity. Human beings, created in the image of God, endowed with talents and abilities, but also with weaknesses, as unique beings, require support from the institutions of the Church and the State (school), which have the duty and responsibility to enable young people to develop their hidden talents and abilities so that they can become what they are naturally meant to be. However, one must clearly distinguish between this and the tendency towards

self-improvement, which often ends in coercion, while the aim is their integral development in given and required freedom.

If Poland, as a country of the European Union, is becoming an increasingly religiously and ideologically pluralistic society under the influence of globalization processes, then religious education and religious instruction make an extremely valuable contribution, because in such a situation, problems can only be solved if one first has a solidified personal identity in religious and ideological matters – without which dialogue and tolerance are not possible. The concern for the shaped identity of children and adolescents in Polish society is becoming a major challenge of our time. However, it must be emphasized in this context that true identity is shaped over a long process, as it develops and gradually matures. Furthermore, it requires intellectual and emotional engagement with existential life situations, the ultimate questions of children and adolescents, as well as the appropriate answers to these questions by religious educators. It should also be noted that, in the Christian understanding of education, the years of early childhood with religious socialization in the family and kindergarten precede school education. This period has a significant impact on school years, university years, decisions regarding starting a family, professional activities, and even their conclusion. At every stage of life, it is about taking on tasks related to the broadly defined religious education, which is rooted in the Christian understanding of the personalistic conception of the human being. Religious education is therefore a permanent process that should be regarded, on the one hand, as a gift, and on the other hand, as a constant task, supported by church educational offerings at various stages of becoming a Christian, understood as a lifelong process.

From the sociology of religion studies, it emerges that one of the greatest challenges for religious education is the influence of secularization, the modern secular culture, on its functioning. In these processes, understanding the institutional and cultural transforma-

tions from one culture to another is of essential importance. Therefore, religious education classes should primarily address fundamental questions related to the definition of religiosity and religion as phenomena that operate in social life and are analyzed and explained from various perspectives and in different contexts: existential, psychological-emotional, and cultural-social. No other subject can guarantee such a package of content about religion and the world of universal values in public schools as religious education. The Polish episcopate should therefore demand that religious education be given the status of a compulsory subject.

The author of this monograph has already demanded in 1990 that the Church should decisively advocate for the compulsory nature of religious education and its equal status with other subjects. It would certainly be advantageous for the students, the school, and society. Unfortunately, the negative consequences of the compromise reached back then continue to affect the situation of religious education in schools to this day. Of course, one cannot directly state that the mandatory scope of religious education is a panacea for all the problems the Church is currently facing and must address. The author of this publication has received information that in Germany, for example, in recent times some schools have given up organizing religious education classes, as there are not enough students to form a group, due to the withdrawal of children and young people from this subject. For this reason, religion teachers are taking preparatory courses in order to teach ethics or philosophy classes, for example, within the framework of their competencies. Such cases can be pointed out, among others, in the state of North Rhine-Westphalia. This example can serve as a warning in the context of the ongoing discussions about the future of religious education in Polish socio-cultural and political conditions.

There is no doubt that the Church must redefine its position in the modernizing Polish society, both towards public life institutions and towards individual social groups. Of course, the important ques-

tion arises first: is the Church capable of dealing with all these difficult problems that the ever-changing world brings? And secondly, much depends on how the Church in Poland responds to the challenges of the processes of social modernization, which bring about a complete change in human mentality and consequently the transformation of traditional society into a modern and at the same time secular society. For the future of religion and the Church, not only secularizing forces but also the quality of appropriate forms of evangelization can be significant – not in confrontation with postmodern culture, but in dialogue with it, while maintaining Christian identity.

In the context of the relationship between (school) religious education and (church) catechesis, it should be added that despite numerous content-related agreements, a distinction between religious education in the school setting and the parish catechesis offered by the church is necessary. It is undoubtedly a serious challenge for the Church to rethink an effective evangelization strategy.

Wykaz skrótów

- CIC** – *Codex Iuris Canonici* (Kodeks Prawa Kanonicznego).
- CP** – Papież Paweł VI, *Communio et progressio*. Instrukcja Duszpasterska o Środkach Społecznego Przekazu (1971).
- CT** – Papież Jan Paweł II, Adhortacja apostolska *Catechesi tradendae* (1979).
- CV** – Papież Benedykt XVI, Encyklika *Caritas in veritate* (2009).
- DBK** – Deutsche Bischofskonferenz, Bonn.
- DN** – Papież Franciszek, Encyklika *Dilexit nos* (2024).
- DV** – Konstytucja dogmatyczna o Objawieniu Bożym (1965).
- EG** – Papież Franciszek, Adhortacja apostolska *Evangelii gaudium* (2013).
- EKD** – Evangelische Kirche in Deutschland.
- EMO** – Papież Benedykt XVI, Adhortacja posynodalna *Ecclesia in Medio Oriente* (2012).
- EN** – Papież Paweł VI, Adhortacja apostolska *Evangelii nuntiandi* (1975).
- FR** – Papież Jan Paweł II, Encyklika *Fides et ratio* (1998).
- GE** – Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim *Gravissimum educationis* (1965).
- GG** – Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland (Ustawa Zasadnicza Republiki Federalnej Niemiec).

- GS** – Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym *Gaudium et spes* (1965).
- ISB** – Das Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, München.
- KMU** – Kirchenmitgliedschaftsuntersuchung. Długoterminowy programem badawczy z zakresu socjologii religii Kościoła Ewangelickiego w Niemczech (EKD).
- KNSK** – Kompendium nauki społecznej Kościoła, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2005.
- LF** – Papież Franciszek, Encyklika *Lumen Fidei* (2013).
- LG** – Konstytucja dogmatyczna o Kościele *Lumen gentium* (1966).
- LS'** – Papież Franciszek, Encyklika *Laudato SI'* (2015).
- NRW** – North Rhine-Westphalia.
- PISA** – Programme for International Student Assessment)
– międzynarodowe badanie koordynowane przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju.
- RPZ** – Das Religionspädagogische Zentrum in Bayern, München.
- RTI** – Response to Intervention (strategia edukacyjna stosowana w szkołach dla zapewnienia skutecznego i wysokiej jakości nauczania).
- WAM** – Wydawnictwo Apostolstwa Modlitwy, Kraków.

Bibliografia

- **Adamczyk Tomasz** (2023), Przemiany religijności młodzieży maturalnej w Polsce. Analiza socjologiczna, Zeszyty Naukowe KUL, s. 5-25.
- **Allgemeines Direktorium für die Katechese** (1997), Kleruskongregation.
- **Altmeyer Stefan, Grümme Bernhard, Kohler-Spiegel Helga, Naurath Elisabeth, Schroder Bernd, Schweitzer Friedrich** (2021), Sprachsensibler Religionsunterricht, Jahrbuch der Religionspädagogik, Vandenhoeck / Ruprecht Verlag, Göttingen.
- **Anker Trine, Lippe Marie v. d.** (2018), Controversial Issues in Religious Education: How Teachers Deal with Terrorism in their Teaching, w: Researching Religious Education: Classroom Processes and Outcomes, red. Friedrich Schweitzer, Reinhold Boschki, Waxmann Verlag, Münster, s. 131–144.
- **Austin John Langshaw** (1972), Zur Theorie der Sprechakte (How to Do Things with Words), Philipp Reclam jun., Stuttgart, s. 122-136.
- **Bagrowicz Jerzy** (2000), Edukacja religijna współczesnej młodzieży. Źródła i cele, Wydawnictwo UMK, Toruń.
- **Bagrowicz Jerzy** (2004), Pedagogika religii, w: Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, t. 4, red. Tadeusz Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, s. 242-248.
- **Bagrowicz Jerzy** (2007), Wychowanie do dialogu i tolerancji, w: Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – koncepcje – perspektywy, red. Cyprian Rogowski, Verbinum Wydawnictwo Księży Werbistów, Warszawa, s. 848-851.

- **Baldermann Ingo** (1990), Das Alphabet der Hoffnung buchstabiere: gegen falsche Alternativen christlicher Padagogik, Lutherische Monatshefte, nr 8, s. 370-374.
- **Ball Matthias, Kaune Matthias, Koch Ulrich** (1999), Erwachsenenkatechese. Katechese im Spannungsfeld zwischen anhängers- und kundenorientierter Verkündigung, Bernward bei Don Bosco Verlag, München.
- **Baniak Józef** (2019), Wpływ religii na kształtowanie postawy opartej na uczciwości, moralności, poczuciu sensu życia i szczęścia w świadomości polskiej młodzieży, Przegląd Religioznawczy, nr 3, s. 3-30.
- **Baudler Georg** (1977), Wahrer Gott als wahrer Mensch. Entwürfe zu einer narrativen Christologie, Kösel Verlag, München.
- **Bednarczyk Rafał** (2023), Potrzeby religijne seniorów przed i po pandemii COVID-19 w świetle wyników badań socjometrycznych przeprowadzonych w wybranych gminach na terenie województwa mazowieckiego, w: Pandemia a seniorzy. Wyzwania – działania – rozwiązania, red. Elżbieta Bojanowska, Ryszard Czekalski, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa, s. 171-196.
- **Benedikt XVI.**, Papst und Joseph Ratzinger (1963), Die Erste Sitzungsperiode des Zweiten Vatikanischen Konzils. Ein Rückblick, Bachem Verlag, Köln.
- **Benner Dietrich** (2004), Bildungsstandards und Qualitätssicherung im Religionsunterricht, Religionspädagogische Beiträge, nr 53, s. 5–19.
- **Berger Peter L.** (1999), The Desecularization of the World. Resurgent Religion and World Politics, Grand Rapids, Michigan.
- **Beschluss der Kultusministerkonferenz** (2002 in der Fassung vom 2023), Zur Situation des Evangelischen und Katholischen Religionsunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland, Köln.

- **Bettazzi Luigi** (2012), Das Zweite Vatikanum. Neustart der Kirche aus den Wurzeln des Glaubens. Übersetzt aus dem Italienischen von Barbara Häußler, Echter Verlag, Würzburg, s. 23-33.
- **Bettelheim Bruno** (1979), Kinder brauchen Märchen, Deutscher Taschenbuch Verlag, München.
- **Beyer Peter** (1994), Religion and Globalization, Sage Publications, London.
- **Beyer Peter** (2005), Religia i globalizacja, przeł. Tomasz Kunz, Wydawnictwo Nomos, Kraków.
- **Beyer Peter** (2001), Religion im Prozeß der Globalisierung, Ergon Verlag, Würzburg.
- **Biehl Peter** (1980), Erfahrungsbezug und Symbolverständnis. Überlegungen zum Vermittlungsproblem in der Religionspädagogik, w: Erfahrung – Symbol – Glaube. Grundfragen des Religionsunterrichts, Peter Biehl, Georg Baudler, Deutsche Bibel Gesellschaft, Frankfurt a. M.
- **Biehl Peter** (1996), Didaktische Strukturen des Religionsunterrichts. Christoph Bizer gewidmet. Religionspädagogik seit 1945. Bilanz und Perspektiven, Jahrbuch der Religionspädagogik, Neukirchen, nr 12, s. 197-223.
- **Bizer Christoph, Degen Roland, Englert Rudolf, Kohler-Spiegel Helga, Mette Norbert, Rickers Folkert, Schweitzer Friedrich** (2006), Was ist guter Religionsunterricht?, Jahrbuch der Religionspädagogik, nr 22, Neukirchener Verlag, Neukirchen-Vluyn .
- **Blachnicki Franciszek** (1970), Katechetyka fundamentalna, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- **Błazewicz Paweł** (2023), Jan Paweł II. Papież, który pomógł obalić komunizm w Polsce.

- **Borowik Irena** (2019), Od sekularyzacji do powrotu religii na scenę publiczną: trendy rozwojowe światowej socjologii religii z uwzględnieniem dorobku lubelskiej szkoły socjologii religii w Polsce, *Roczniki Nauk Społecznych*, 11(47), nr 4, s. 93-110.
- **Borutka Tadeusz** (2007), *Etyka społeczna*, w: *Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – koncepcje – perspektywy*, red. Cyprian Rogowski, Verbinum Wydawnictwo Księży Werbistów, Warszawa, s. 173-177.
- **Boschki Reinhold** (2003), „Beziehung” als Leitbegriff der Religionspädagogik. Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik, Schwabenverlag, Ostfildern.
- **Brüwer Christoph** (2019), *Wie sieht der Religionsunterricht der Zukunft aus?*
- **Buber Martin** (1995), *Ich und Du*, Reclam, Philipp, jun. GmbH, Verlag, Stuttgart.
- **Bucher Anton A.** (2001), *Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe: Eine empirische Untersuchung zum Religionsunterricht zwischen Lernfach und Lebenshilfe: Eine empirische Untersuchung zum katholischen Religionsunterricht in der Bundesrepublik Deutschland*, Kohlhammer Verlag, Stuttgart.
- **Burrichter Rita, Gärtner Claudia** (2014), *Mit Bildern lernen. Eine Bilddidaktik für den Religionsunterricht*, Kösel Verlag, München.
- **Carlsburg Gerd-Bodo, Stroß Annette M.** (2021), *(Un)pädagogische Visionen für das 21. Jahrhundert / (Non-) Educational Visions for the 21st Century. Geistes- und sozialwissenschaftliche Entwürfe nach dem Ende der ‚großen‘ Menschheitsgeschichte / Humanities and Social Science Concepts after the End of the, Great, History of Mankind*, Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften, Berlin, Bern, Bruxelles, New York.

- **Casanova José** (2007), Die religiöse Lage in Europa, w: Säkularisierung und die Weltreligionen, hrsg., Hans Joas, Klaus Wiegandt, Fischer Verlag, Frankfurt a. M., s. 322–351.
- **Chafas Krystyna** (2016), Wprowadzenie. Człowiek – wartości – wychowanie – aksjologia pedagogiczna, w: Encyklopedia aksjologii pedagogicznej, red. Krystyna Chafas, Adam Maj, POLWEN Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, Radom, s. 11-15.
- **Charytański Jan** (1974), Katechetyka a teologia praktyczna, Ateum Kapłańskie, nr 66, z. 391, s. 222-246.
- **Cheng Liu, Spiegel Egon** (2015), Peacebuilding in a Globalized World. An Illustrated Introduction to Peace Studies, People's Publishing House, Beijing, China.
- **Chlewicka Beata** (2008), Teoria i praktyka pedagogicznoreligijna Janusza Korczaka w kontekście współczesnych wyzwań, Olsztyn (rozprawa doktorska na Wydziale Teologii UWM w Olsztynie).
- **Chlewicka Beata** (2011), Aktualność pedagogiki Janusza Korczaka. Die Aktualität der Pädagogik von Janusz Korczak, w: Aktuelle problemy badawcze polskiej i niemieckiej pedagogiki religii. Aktuelle Forschungsschwerpunkte der deutsch-polnischen Religionspädagogik, red. Cyprian Rogowski, Egon Spiegel, Annette M. Stroß, Bogusław Śliwerski, Keryks, nr XII, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 106-109.
- **Czekalski Ryszard** (2006), Katecheza komunikacją wiary. Studium z katechetyki fundamentalnej, Płocki Instytut Wydawniczy, Płock.
- **Czuba Krystyna** (2007), Katolickie podstawy etyki dziennikarskiej, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Kultury Społecznej i Medialnej, Toruń.

- **Dann Otto** (2006), Vorwort, w: Pädagogik der Vielfalt Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, hrsg., Annedore Prengel, VS Verlag für Sozialwissenschaften/GWV Fachverlage GmbH, Wiesbaden.
- **Danz Christian** (2018), Sprache, Kommunikation, Religionsunterricht. Theologische Annäherungen, w: Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht. Gegenwärtige Herausforderungen religiöser Sprachbildung und Kommunikation über Religion im Religionsunterricht, hrsg., Andrea Schulte, Evangelische Verlagsanstalt GmbH, Leipzig.
- **Dąbrowski Szymon** (2022), Polska pedagogika religii – w stronę pedagogiki inkluzyjnej. Zarys problematyki, Niepełnosprawność i Rehabilitacja, nr 3, 87, s. 16-23.
- **DBK** (1996), Das Bischofswort „Die bildende Kraft des Religionsunterrichts – Zur Konfessionalität des katholischen Religionsunterrichts“, Bonn.
- **DBK** (2004), Das Bischofswort „Katechese in veränderter Zeit“, Bonn.
- **Dec Ignacy** (2013), Er kämpfte gegen die Diktatur des Relativismus, Nasz Dziennik, 19.02.2013, s.1-2.
- **Degórski Marek** (2023), Suburbanizacja a środowisko – kontekst dobrostanu człowieka, w: Suburbanizacja. Człowiek – zmiana – przestrzeń, red. Mirosław Grochowski, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa, s. 95-109.
- **Depta Klaus** (2016), Rock – und Popmusik als Chance. Impulse für die praktische Theologie, Springer VS, Wiesbaden.
- **Der Religionsunterricht in der Schule** (1976), w: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland. Offizielle Gesamtausgabe I, hrsg., Ludwig Bertsch i inni, Herder Verlag, Freiburg im Breisgau, s. 123-152.

- **Der Religionsunterricht in der Schule** (2012), w: Gemeinsame Synode der Bistümer der Bundesrepublik Deutschland, Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe. I. Neuauflage, Herder Verlag, Freiburg – Basel – Wien, s.123 – 152.
- **Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen** (2005), hrsg., Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Die deutschen Bischöfe, nr 80, Bonn.
- **Die deutschen Bischöfe** (2017), Der Religionsunterricht vor neuen Herausforderungen, Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, hrsg., Bonn, nr 80, 6., überarb. Aufl.
- **Die Dimensionen des Religionsunterrichts** – Carl-Friedrichs-Gauß Gymnasium. Schwandorf.
- **Die Zukunft des konfessionellen Religionsunterrichts. Empfehlungen für die Kooperation des katholischen mit dem evangelischen Religionsunterricht** (2016), hrsg., Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Die deutschen Bischöfe, nr 103, Bonn.
- **Dolch Josef** (1965), Grundbegriffe der pädagogischen Fachsprache, Ehrenwirth Verlag, München.
- **Doll Dietrich** (2018), Kriegstraumata. Eine anthropologische Herausforderung, Uni-Vechta, Vechta.
- **Dressler Bernhard** (2002), Darstellung und Mitteilung. Religionsdidaktik nach dem Traditionsabbruch, Religionsunterricht an höheren Schulen, nr 45, s.11-19.
- **Dressler Bernhard, Meyer-Blanck Michael**, (1998), Religion zeigen. Religionspädagogik und Semiotik, LIT Verlag, Münster.
- **Dressler Bernhard** (2009), Was soll eine gute Religionslehrerin, ein guter Religionslehrer können?, Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik, nr 2/8, s. 115-127.

- **Dutzmann Martin** (2015), Welche Bedeutung hat die Religion für die Gesellschaft? Vortrag am Studieninstitut des Landes Niedersachsen.
- **Dwornik Bartłomiej** (2018), Fake news w Polsce i w Europie – badanie kanar public. „reporterzy.info”, 23.04.2018.
- **Dziekoński Stanisław** (2022), Edukacja w dobie transformacji cyfrowej, w: Etos ludzi nauki, red. Wojciech Witkiewicz, Wrocławskie Towarzystwo Naukowe, Wrocław, s. 93-102.
- **Emeis Dieter** (1991), Glaubensgehorsam angesichts der Zeichen der Zeit, w: Das Konzil war erst der Anfang. Die Bedeutung des II. Vatikanums für Theologie und Kirche, red. Klemens Richter, Grünewald Verlag, Mainz, s. 186-199.
- **Englert Rudolf** (1988), Der Religionsunterricht nach der Emigration des Glauben-Lernens. Tradition, Konfession und Institution in einem lebensweltlich orientierten Religionsunterricht, Katechetische Blätter, nr 123, s. 4–12.
- **Englert Rudolf** (1985), Glaubensgeschichte und Bildungsprozess. Versuch einer religionspädagogischen Kairologie, Kösel Verlag, München.
- **Englert Rudolf** (2002), „Performativer Religionsunterricht?” Anmerkungen zu den Ansätzen von Schmid, Dressler und Schoberth, Religionsunterricht an höheren Schulen, nr 45, s. 32–36.
- **Englert Rudolf** (2008), Performativer Religionsunterricht – eine Zwischenbilanz, Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, nr 60, s. 3-16.
- **Englert Rudolf** (2009), Was sich im Religionsunterricht lernen lässt, Katechetische Blätter, nr 134, s. 50-58.
- **Englert Rudolf** (2013), Religion gibt zu denken. Eine Religionsdidaktik in 19 Lehrstücken, Kösel Verlag, Stuttgart.

- **Englert Rudolf** (2020), Kann Religion denn wahr sein? Eine Szenenfolge, Religionsunterricht heute, nr 1, s. 31-35.
- **Exeler Adolf** (1969), Religionsunterricht im Spannungsfeld zwischen Kirche und Schule, Katechetische Blätter, nr 94, s. 540-555.
- **Exeler Adolf** (1971), Kirchenreform, Religionsunterricht, Katechese. Eine Auseinandersetzung mit dem Buch von H. Halbfas „Aufklärung und Widerstand“, Katechetische Blätter, nr 96, s. 714-727.
- **Faßbender David** (2021), Politische Bildung im Religionsunterricht. Überlegungen zum Beitrag des konfessionellen Religionsunterrichts zu einem fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungsziel, RPZ-Impulse. Zeitschrift des Religionspädagogischen Zentrums in Bayern, München (RPZ in Bayern).
- **Foucault Michel** (1994), Autobiographie, Deutsche Zeitschrift für Philosophie, nr 4, s. 699-702.
- **Foucault Michel** (1975), Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses, Suhrkamp-Taschenbuch/Wissenschaft, Frankfurt am Main.
- **Für eine Zukunft in Solidarität und Gerechtigkeit** (1997), hrsg., Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland und Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Hannover/Bonn.
- **Gabriel Karl** (2005), Pluralisierung und Individualisierung in Gesellschaft, Religion und Kirche, w: Christliche Identität in pluraler Gesellschaft. Reflexionen zu einer Lebensfrage von Theologie und Kirche heute, hrsg., Hans J. Münk, Michael Durst, Paulus Verlag, Freiburg, s. 21-58.
- **Gabriel Karl** (1996), Religiöse Individualisierung oder Säkularisierung? Biographie und Gruppe als Bezugspunkte moderner Religiosität, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh.

- **Gadamer Hans Georg** (1986), Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik, Mohr Siebeck Verlag, Tübingen.
- **Gądecki Stanisław** (2024), O religii w szkołach. Zapowiada zmiany w nauczaniu (online).
- **Gärtner Claudia** (2015), Art. Medien, w: Wissenschaftlich Religionspädagogisches Lexikon im Internet (www.wirelex.de).
- **Gärtner Claudia** (2018), Einführung in die Fachdidaktische Entwicklungsforschung aus religionsdidaktischer Perspektive, w: Religionsdidaktische Entwicklungsforschung. Lehr-Lernprozesse im Religionsunterricht initiieren und erforschen, hrsg., Claudia Gärtner, Kohlhammer Verlag, Stuttgart, s. 11–30.
- **Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland** (1976), Arbeitspapier: Das katechetische Wirken der Kirche, hrsg., Ludwig Bertsch SJ i inni, Herder Verlag, Freiburg, Basel, Wien, s. 37-97.
- **Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland** (1976), Beschluß: Der Religionsunterricht in der Schule, hrsg., Ludwig Bertsch SJ i inni, Herder Verlag, Freiburg, s. 123-152.
- **Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland** (1974), Ergänzungsband: Arbeitspapiere der Sachkommissionen, hrsg., Ludwig Bertsch SJ i inni, Herder Verlag, Freiburg.
- **Gergont Kazimierz** (2008), Działalność edukacyjno-religijna Kościoła Katolickiego w Ghanie w latach 1957-2005. Studium pedagogicznoreligijne, Verbinum Wydawnictwo Księży Werbistów, Warszawa.
- **Gielians Elena** (2019), (www.lehren-und-lernen.ch).

- **Głowacki Dariusz** (2007), Dialog pedagogiczny, w: Leksykon pedagogiki religii. Podstawy-koncepcje-perspektywy, red. Cyprian Rogowski, Verbinum Wydawnictwo Książy Webistów, Warszawa, s. 107-109.
- **Grabowska Mirosława** (2022), Sekularyzacja nie wyhamuje, Wiadomości Pielgrzyma, 16.12.2022.
- **Grocholewski Zenon** (2010), Universitatea azi. Universität heute, Buletin bibliografic anual, Cluj-Napoca, s. 79-80.
- **Großhans Hans-Peter** (2018), »Was ich erfinde, sind neue Gleichnisse« (L. Wittgenstein). Transformation religiöser Sprache in die Gegenwart – Herausforderungen und Chancen, w: Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht. Gegenwärtige Herausforderungen religiöser Sprachbildung und Kommunikation über Religion im Religionsunterricht, hrsg., Andrea Schulte, Evangelische Verlagsanstalt GmbH, Leipzig.
- **Grümme Bernhard** (2009), Religionsunterricht und Politik. Bestandsaufnahme – Grundsatzüberlegungen – Perspektiven für eine politische Dimension des Religionsunterrichts. Kohlhammer Verlag, Stuttgart.
- **Grümme Bernhard** (2023), Öffentliche Politische Theologie: Ein Plädoyer, Herder Verlag, Freiburg.
- **Haarsma Franz, Kasper Walter, Kaufmann Franz-Xaver** (1970), Kirchliche Lehre – Skepsis der Gläubigen, Herder Verlag, Freiburg, s. 53.
- **Hahn Matthias** (2007), Religionslehrerinnen und Religionslehrer (Da)sein – Person und Beruf, w: Ökumenisches Arbeitsbuch Religionspädagogik, hrsg., Harry Noormann, Ulrich Becker, Bernd Trocholepczy, Kohlhammer Verlag, Stuttgart, s. 73-93.

- **Hemel Ulrich** (1986), Religionspädagogik im Kontext von Theologie und Kirche, Patmos Verlag, Düsseldorf.
- **Hemmerle Klaus** (1994), Der Religionsunterricht als Vermittlungsgeschehen. Überlegungen zum Korrelationsprinzip, Katechetische Blätter, nr 119/5, s. 304-311.
- **Henschel Dorina** (2018), Lehrerinnen und Lehrer reflektieren ihre Sprache im Religionsunterricht. Ergebnisse einer Masterarbeit, w: Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht. Gegenwärtige Herausforderungen religiöser Sprachbildung und Kommunikation über Religion im Religionsunterricht, hrsg., Andrea Schulte, Evangelische Verlagsanstalt GmbH, Leipzig.
- **Herbst Jan-Hendrik** (2021), Braucht religiöse Bildung eine Beutelsbacher Konsens? Philosophiedidaktische Impulse für die religionspädagogische Debatte, Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik, nr 20, s. 321-338. DOI: <https://doi.org/10.23770/tw0226>.
- **Herbst Jan-Hendrik** (2022), Die politische Dimension des Religionsunterrichts. Religionspädagogische Reflexionen, interdisziplinäre Impulse und praktische Perspektiven, Brill Schoeningh Verlag, Paderborn.
- **Herbst Jan-Hendrik** (2022), Kontroverse Themen im Religionsunterricht. Konzeptionelle Grundlagen, empirische Ergebnisse und zukünftige Forschungsperspektiven, Theo-Web, nr 21, s. 352-369.
- **Herget Ferdinand, Pfeufer Matthias, Rößner Bernhard, Weidinger Norbert** (2008), Die vier Modi der Weltbegegnung und –erschließung nach Jürgen Baumert. Eine Grundstruktur der Allgemeinbildung und des (Bildungs-)Kanons, München.
- **Heyward Carter** (1986), Und sie rührte sein Kleid an – eine feministische Theologie der Beziehung, Kreuz Verlag, Stuttgart.

- **Hilberath Bernd Jochen, Hinze Bradford E., Scharer Matthias** (2007), Kommunikative Theologie – interdisziplinär / Communicative Theology – Interdisciplinary Studies. Selbstvergewisserung des Forschungskreises Kommunikative Theologie zur spezifischen Kultur des Theologietreibens, LIT Verlag, Wien, Berlin.
- **Hilger Georg, Leimgruber Stephan, Ziebertz Hans-Georg** (2001), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, Kösel Verlag, München.
- **Hilger Georg, Leimgruber Stephan, Ziebertz Hans-Georg** (2010), Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, Kösel Verlag, München.
- **Hiller Simone, Münch-Wirtz Julia** (2021), ‚Neutral‘ unterrichten? Eine Lektüre des Beutelsbacher Konsenses hinsichtlich der Positionalität von Politik- und Religionslehrpersonen, Österreichisches Religionspädagogisches Forum, nr 29/1, s. 124–141.
- **Horowski Jarosław** (2011), Wymiar ekologiczny w edukacji religijnej, w: Aktualne problemy badawcze polskiej i niemieckiej pedagogiki religii. Aktuelle Forschungsschwerpunkte der deutsch-polnischen Religionspädagogik, red. Cyprian Rogowski, Egon Spiegel, Annette M. Stroß, Bogusław Śliwerski, Keryks, nr XII, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 138-141.
- **Huber Wolfgang** (2006), Zukunft gestalten – Erwartungen an Religion und Glaube – Vortrag beim Advents – Empfang der Kirchenleitungen im Freistaat Sachsen in Dresden.
- **Husmann Bärbel, Klie Thomas** (2005), Gestalteter Glaube. Liturgisches Lernen in Schule und Gemeinde, Vandenhoeck/Ruprecht Verlag, Göttingen.
- **Jan Paweł II** (1987), Do końca ich umiłowiał. Trzecia wizyta duszpasterska w Polsce 8-14 czerwca, Watykan.

- **Kalbheim Boris** (2021), *Performatives Lernen*, w: *Studienbuch Religionsdidaktik*, hrsg., Eva Stögbauer-Elsner, Konstantin Lindner, Burkard Porzelt, Julius Klinkhardt Verlag, Heilbrunn.
- **Kasper Walter** (2013), *Katechese beim Eucharistischen Kongress in Köln*.
- **Kasper Walter** (2015), *Vaticanum II – Intention, Rezeption, Zukunft*, Rom.
- **Kaufmann Franz-Xaver** (1979), *Kirche begreifen. Analysen und Thesen zur gesellschaftlichen Verfassung des Christentums*, Herder Verlag, Freiburg – Basel – Wien.
- **Kaufmann Franz-Xaver** (2003), *Die Entwicklung von Religion in der modernen Gesellschaft*, w: *Religion – Kirche – Islam. Eine soziale und diakonische Herausforderung*, hrsg., Klaus D. Hildegmann, Evangelische Verlagsanstalt, Leipzig, s. 21-37.
- **Kaufmann Hans-Bernhard** (2003), *Muß die Bibel im Mittelpunkt des Religionsunterrichts stehen?*, w: *Thematisch-problemorientierter Religionsunterricht. Aufbruch – Bewährung in der Praxis – Impulse*, hrsg., Folkert Rickers, Bernhard Dressler, Neukirchener Verlag, Neukirchen-Vluyn, s. 145-151.
- **Kempny Marian, Woroniecka Grażyna** (2003), *Wymiary globalizacji kulturowej*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Informatyki i Ekonomii Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Olsztyn.
- **Keryks** (2008), *Międzynarodowy Przegląd Pedagogicznoreligijny. Internationale Religionspädagogische Rundschau*, nr VII.
- **Keryks** (2004), *Międzynarodowy Przegląd Pedagogicznoreligijny. Internationale Religionspädagogische Rundschau*, nr III/2.
- **Kiciński Andrzej** (2016), *Wychowanie religijne*, w: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, red. Krystyna Chałas, Adam Maj, POLWEN Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, Radom, s. 1436-1438.

- **Kindermann Katharina** (2017), Subjektive Theorien von Lehrkräften über außerschulisches Lernen, transcript, Bielefeld.
- **Kippenberg Hans** (2008), Gewalt als Gottesdienst. Religionskriege im Zeitalter der Globalisierung, Beck Verlag, München.
- **Kirchliche Richtlinien zu Bildungsstandards** (2006), hrsg., Sekretariat der Deutschen Bischofskonferenz, Bonn.
- **Klein Stephanie** (2000), Gottesbilder von Mädchen. Bilder und Gespräche als Zugänge zur kindlichen religiösen Vorstellungswelt, Kohlhammer Verlag, Stuttgart.
- **Klie Thomas** (2003), Performativer Religionsunterricht. Von der Notwendigkeit des Gestaltens und Handelns im Religionsunterricht, Religionspädagogisches Magazin für Schule und Gemeinde, nr 4, s. 171-177.
- **Klie Thomas, Leonhard Silke** (2008), Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis, Kohlhammer Verlag, Stuttgart.
- **Klie Thomas, Leonhard Silke** (2003), Schauplatz Religion. Grundzüge einer Performativen Religionspädagogik, Evangelische Verlagsanstalt, Leipzig.
- **Kliemann Peter** (2019), Tübingen, Europa und zurück. Religionsunterricht im internationalen Kontext, Calver Verlag, Stuttgart.
- **Knoblauch Hubert** (2006), Soziologie der Spiritualität, w: Handbuch Spiritualität. Zugänge, Traditionen, interreligiöse Prozesse, red. Karl Baier, Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt, s. 91-111.
- **Kohler-Spiegel Helga** (1996), Interreligiöses Lernen (am Beispiel des Religionsunterrichts), Religionspädagogische Beiträge, nr 38, s. 19-42.
- **Korczak Janusz** (1957-1958), Pamiętnik, w: Wybór pism, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, t. 4, Warszawa.

- **Kraft Julia, Altmeyer Stefan** (2017), Sag's doch einfach! ... In deinen eigenen Worten, Katechetische Blätter, nr 142, s. 281-283.
- **Kropač Ulrich** (2010), Exkurs: Wie verstehen Dokumente der evangelischen und katholischen Kirche religiöse Bildung?, Kösel Verlag, München.
- **Kubik Władysław** (1990), Zarys dydaktyki katechetycznej, Wydział Filozoficzny Towarzystwa Jezusowego, Kraków.
- **Kwieciński Zbigniew** (1990), Pedagogika i edukacja wobec wyzwania kryzysu i gwałtownej zmiany społecznej, w: Ku pedagogii pogranicza, red. Zbigniew Kwieciński, Lech Witkowski, Wydawnictwo UMK, Toruń, s. 5-11.
- **Kwieciński Zbigniew** (2004), Doctor Honoris Causa Universitatis Opoliensis, (wykład „Pedagogiczne zero. Zastosowania problemowe, epistemiczne i magiczne), Opole, s. 42-66.
- **Langenhorst Georg** (2018), Bemüht »um das Finden von neuen Bildern« (Silja Walter). Sprachfähig werden in Sachen Religion, w: Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht. Gegenwärtige Herausforderungen religiöser Sprachbildung und Kommunikation über Religion im Religionsunterricht, hrsg., Andrea Schulte, Evangelische Verlagsanstalt GmbH, Leipzig.
- **Lauster Peter** (1989), Der Sinn des Lebens, Econ Verlag, Düsseldorf – Wien – New York.
- **Lehmann Karl** (2004), Hermeneutik für einen künftigen Umgang mit dem Konzil. Vortrag beim Theologischen Forum der Otto-Friedrich-Universität Bamberg am 22. Januar 2004 in Bamberg.
- **Lehner-Hartmann Andrea, Krobath Thomas, Peter Karin, Jäggle Martin** (2018), Inklusion in/durch Bildung? Religionspädagogische Zugänge, V&R unipress GmbH, Göttingen.
- **Lehner-Hartmann Andrea, Peter Karin, Stockinger Helena** (2022), Religion betrifft Schule. Religiöse Pluralität gestalten, Kohlhammer Verlag, Stuttgart.

- **Leimgruber Stephan** (1997), Christsein – Lernen in postmoderner Zeit. Einführung in die Erwachsenenbildung. Mit Photographien von Joseph De Pretto, „KAGEB Erwachsenenbildung. Zeitschrift der Katholischen Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung der Schweiz und Lichtensteins“, nr 9-10, Luzern, s. 6.
- **Leimgruber Stephan** (2008), Neue Wege der religiösen Erwachsenenbildung? Zugänge zum Glauben. Erwachsenenbildung, Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis, nr 1, s. 2-5.
- **Leimgruber Stephan, Langer Michael** (1995), Erich Feifel, Religiöse Erziehung im Umbruch, Kösel Verlag, München, s. 11-59.
- **Leonhard Silke** (2006), Leiblich lernen und lehren. Ein religionsdidaktischer Diskurs, Kohlhammer Verlag, Stuttgart.
- **Leśniak-Moczuk Krystyna** (2010), Dwie dekady lokalnego bezrobocia (na przykładzie powiatu mieleckiego na Podkarpaciu, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów.
- **Libiszowska-Żółtkowska** (2015), Dekalog, w: Leksykon socjologii moralności. Podstawy – teorie – badania – perspektywy, red. Janusz Mariański, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków, s. 100-105.
- **Lienkamp Christoph** (2008), Ungerechtigkeit wahrnehmen und sich für Gerechtigkeit einsetzen. Zur Bedeutung eines Sinns für Ungerechtigkeit im Horizont ethisch-religiöser Bildungsprozesse, Religionspädagogische Beiträge, nr 60, s. 81-89.
- **Lindner Heike, Tautz Monika** (2018), Herausforderungen für die Religionspädagogik. Theorieband, LIT Verlag, Münster.
- **Lindner Konstantin** (2020). Hermeneutische Konzeptentwicklung in der Religionsdidaktik, TheoWeb. Zeitschrift für Religionspädagogik, 19/1, s. 53–68.
- **Łabendowicz Stanisław** (2007), Nauczanie religii w systemie szkolnym, w: Leksykon pedagogiki religii. Podstawy-koncepcje-perspektywy, red. Cyprian Rogowski, Verbinum Wydawnictwo Książki Webistów, Warszawa, s. 444-446.

- **Majewski Mieczysław** (1992), Krytyka katechezy szkolnej, w: *Katecheza w szkole*, red. Mieczysław Majewski, Wydawnictwo KUL, Lublin, s. 135-143.
- **Majka Józef** (1967), Wprowadzenie do Konstytucji Duszpasterskiej o Kościele w świecie współczesnym, w: *Sobór Watykański II. Konstytucje, dekryty, deklaracje. Tekst polski*, Wydawnictwo Pallottinum, Poznań.
- **Marczewski Marek** (2003), Eklezjologia komunii a pedagogika pastoralna, w: *Pedagogika pastoralna*, red. Marek Marczewski, Wydawnictwo Polihymnia, Lublin, s. 28-51.
- **Marek Zbigniew** (2017), *Pedagogika towarzyszenia. Perspektywa tradycji ignacjańskiej*, Wydawnictwo Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków.
- **Marek Zbigniew, Walulik Anna** (2020), Wprowadzenie, w: *Słowniki społeczne. Pedagogika religii*, red. Zbigniew Marek, Anna Walulik, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków, s. 9-10.
- **Mariański Janusz** (1987), Wprowadzenie do socjologii moralności, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin, s. 62.
- **Mariański Janusz** (1998), Między nadzieją i zwątpieniem. Sens życia w świadomości młodzieży szkolnej, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin, s. 62-91.
- **Mariański Janusz** (2001), Pluralizm religijny szansą czy zagrożeniem dla Kościoła, *Wrocławski Przegląd Teologiczny*, nr 1 (9), s. 113-127.
- **Mariański Janusz** (2002), Kondycja moralna społeczeństwa polskiego, Wydawnictwo WAM, Kraków.
- **Mariański Janusz** (2007), Indywidualizacja religijna, w: *Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – koncepcje – perspektywy*, red. Cyprian Rogowski, Verbinum Wydawnictwo Księży Werbistów, Warszawa, s. 232-236.

- **Mariański Janusz** (2007), Rodzina, w: Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – koncepcje – perspektywy, red. Cyprian Rogowski, Verbinum Wydawnictwo Księży Werbistów, Warszawa, s. 680-685.
- **Mariański Janusz** (2007), Sekularyzacja, w: Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – koncepcje perspektywy, red. Cyprian Rogowski, Verbinum Wydawnictwo Księży Werbistów, Warszawa, s. 703-710.
- **Mariański Janusz** (2008), Społeczeństwo i moralność. Studia z katolickiej nauki społecznej i socjologii moralności, Wydawnictwo Biblos, Tarnów.
- **Mariański Janusz** (2021), Petera L. Bergera przejście od teorii sekularyzacji do teorii desekularyzacji, Humaniora. Czasopismo Internetowe, nr 1 (33), s. 69–97.
- **Mariański Janusz** (2021), Religijnosocjologiczne wyzwania dla pedagogiki religii. Studium socjologiczne, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- **Mariański Janusz** (2021), Scenariusze przemian religijności i Kościoła katolickiego w społeczeństwie polskim. Studium diagnostyczno-prognostyczne, Wydawnictwo Wyższa Szkoła Nauk Społecznych z siedzibą w Lublinie, Lublin.
- **Mariański Janusz, Słotwińska Helena, Mąkosa Paweł, Buk-Cegiełka Marta** (2024), Młodzież wobec katolickiej moralności małżeńsko-rodzinnej. Analiza ilościowa w kontekście przemian religijności, Teologia i Moralność, nr 1 (35), s. 131-148.
- **Mariański Janusz, Słotwińska Helena, Mąkosa Paweł, Buk-Cegiełka Marta** (2024), Religijność młodzieży szkolnej Anno Domini 2022, Przegląd Religioznawczy 1(291), s. 51-75.
- **Marx Reinhard** (2009), Kapitał. Mowa w obronie człowieka, Przekład: Janusz Serafin CSsR, Wydawnictwo Homo Dei, Kraków. (Tytuł oryginału w języku niemieckim: Das Kapital. Ein Plädoyer für den Menschen, Pattloch Verlag, München 2008).

- **Matthes Joachim** (1967), Zur Geschichte des Begriffs Säkularisierung. Die Säkularisierungsthese als zeitgeschichtliches Interpretament, w: Religion und Gesellschaft. Einführung in die Religionssoziologie, Bd. I. Rowohlt Verlag, Reinbek, s. 75–88.
- **Mayer Annemarie C.** (2016), Das Zweite Vatikanische Konzil: „Der Anfang eines neuen Anfangs“, w: Vaticanum 21. Die bleibenden Aufgaben des Zweiten Vatikanischen Konzils im 21. Jahrhundert. Dokumentationsband zum Münchner Kongress „Das Konzil eröffnen“, hrsg., Christoph Böttigheimer, René Dausner i inni, Herder Verlag, Freiburg – Basel – Wien, s. 651-654.
- **Mazurek Monika** (2019), Sekularyzacja czy może pluralizm i indywidualizacja? Rozważania o charakterze religijności Polaków (na przykładzie badań), Przegląd Religioznawczy, nr 3, s. 31-43.
- **Mąkosa Paweł, Słotwińska Helena, Mariański Janusz, Marta Buk-Cegielka, Rybarski Radosław** (2024), Wpływ nauczania religii na religijną wiedzę i wiarę uczniów. Analiza opinii młodzieży, Collectanea Theologica, nr 2, s. 113–138.
- **Mendl Hans** (2016), Religion zeigen, Religion erleben, Religion verstehen. Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht, Kohlhammer Verlag, Stuttgart.
- **Mendl Hans** (2022), Religion erleben. Praxisbuch für die Grundschule. Unterrichtsbeispiele – Analysen – Materialien, Grünewald Verlag, Ostfildern.
- **Mendl Hans** (2017), Religion erleben. Ein Arbeitsbuch für den Religionsunterricht. 20 Praxisfelder (3. Auflage), Kösel Verlag, München.
- **Mendl Hans** (2018), Religionsdidaktik kompakt Für Studium, Prüfung und Beruf, Kösel Verlag, München.
- **Mendl Hans** (2023), Performative Religionsdidaktik, w: Religionsunterricht weiterdenken: Innovative Ansätze für eine zukunftsfähige Religionsdidaktik, hrsg., Bernhard Grümme, Manfred L. Pirner, Kohlhammer Verlag, Stuttgart.

- **Mette Norbert** (2007), Dydaktyka religii jako nauka, w: Leksykon pedagogiki religii. Podstawy-koncepcje-perspektywy, red. Cyprian Rogowski, Verbinum Wydawnictwo Księży Werbistów, Warszawa, s. 124-127.
- **Mette Norbert** (2017), Die religiöse Brisanz des Christentums: Das religionssoziologische Oeuvre von Franz-Xaver Kaufmann, Stimmen der Zeit, nr 142, s. 507-517.
- **Metz Johann Baptist** (1987), Ein neues Gemeindebild? – Inspirationen aus dem Erbe des Konzils, w: Dimensionen der Glaubens Vermittlung. In Gemeinde, Erwachsenenbildung, Schule und Familie, hrsg., Bernhard Nacke, Pfeiffer Verlag, München, s. 46.
- **Meyer Hilbert** (2004), Was ist guter Unterricht?, Cornelsen Verlag, Berlin.
- **Meyer-Blank Michael** (2002), Vom Symbol zum Zeichen. Symboldidaktik und Semiotik, 2., überarb. u. erw. Aufl., CMZ Verlag, Rheinbach.
- **Michalski Jarosław** (2004), Edukacja i religia jako źródła rozwoju egzystencjalno-kognitywnego. Studium hermeneutyczno-krytyczne, Wydawnictwo UMK, Toruń.
- **Milerski Bogusław** (2011), Hermeneutyka pedagogiczna. Perspektywy pedagogiki religii, Wydawnictwo Naukowe CHAT, Warszawa.
- **Moltmann Jürgen** (1964), Theologie der Hoffnung. Untersuchungen zur Begründung und zu den Konsequenzen einer christlichen Eschatologie, Chr. Kaiser Verlag, München.
- **Mróz Mirosław** (2007), Cnota jako kategoria pedagogiczna, w: Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – koncepcje – perspektywy, red. Cyprian Rogowski, Verbinum Wydawnictwo Księży Werbistów, Warszawa, s. 74-79.
- **Mudło-Głagolska Karolina, Lewandowska Marta** (2018), Edukacja inkluzyjna w Polsce, Przegląd Pedagogiczny, nr 2, 202-214.

- **Murawski Roman** (1974), Katecheza wierna Bogu i człowiekowi, Katecheta, nr 18, s. 196-201.
- **Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung.** Orientierungsrahmen Medienbildung in der Schule, s. 30. [Arbeitsfassung – Stand: 30.10.2015].
- **Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung.** Orientierungsrahmen *Medienbildung in der Schule*, s. 29-30. [Arbeitsfassung – Stand: 30.10.2015].
- **Niehl Franz Wendel** (1989), Was ist uns der Religionsunterricht wert?, Katechetische Blätter, nr 114, s. 215.
- **Niermann Anja** (2012), Gewaltfrei in die Zukunft – die friedenspädagogische Relevanz der Spiegelneuronen, LIT Verlag, Berlin.
- **Nord Ilona, Swantje Luthe** (2015), Einleitung, w: Inklusion im Studium. Evangelische Theologie. Grundlagen und Perspektiven mit einem Schwerpunkt im Bereich von Sinnesbehinderungen, hrsg., Ilona Nord, Evangelische Verlagsanstalt GmbH Verlag, Leipzig.
- **Nowak Marian** (2016), Mądrość, w: Encyklopedia aksjologii pedagogicznej, red. Krystyna Chałas, Adam Maj, POLWEN Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, Radom, s. 572-575.
- **Obrycka Małgorzata, Dąbrowski Szymon** (2018), Pedagogika religii jako subdyscyplina nauk o edukacji – między inkluzją a ekskluzją w badaniach edukacyjnych, Karto-Teka Gdańska, nr 1(2), s. 2-17.
- **Pańska Urszula** (2018), Edukacja inkluzyjna, Refleksje, nr 2.
- **Papież Benedykt XVI** (2012), Adhortacja Ecclesia in Medio Oriente.
- **Papież Franciszek** (2013), Encyklika Lumen Fidei (Światło wiary).
- **Papież Franciszek** (2015), Encyklika Laudato si'. W trosce o wspólny dom, Wydawnictwo M, Kraków.

- **Papież Franciszek** (2022), Do duchowieństwa w Kanadzie: to nie wiara przeżywa kryzys, ale sposoby, w jaki ją głosimy.
- **Papież Franciszek** (2023), Papież do przedstawicieli wspólnot religijnych we Francji.
- **Papież Franciszek** (2023), O zjawisku migracji: historia wzywa do wstrząsu sumienia.
- **Papież Franciszek** (2024), Encyklika „Dilexit nos”. O miłości ludzkiej i Bożej Serca Jezusa Chrystusa, Libreria Editrice Vaticana.
- **Papież Paweł VI** (1975), Encyklika Evangelii nuntiandi.
- **Patalon Mirosław** (2008), Wstęp, w: Tolerancja a edukacja, red. Mirosław Patalon, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk, s. 11-13.
- **Pemsel-Maier Sabine, Schambeck Mirjam** (2014), Inklusion!? Religionspädagogische Einwürfe, Herder Verlag, Freiburg i. Br.
- **Pickel Gert** (2011), Religionssoziologie. Eine Einführung in zentrale Themenbereiche, Springer VS Verlag, Wiesbaden.
- **Pickel Gert** (2022), Religionsunterricht zwischen Säkularisierung und religiöser Pluralisierung. Ein religionssoziologischer Kommentar, transcript Verlag.
- **Pietz Sabrina, Volke Saskia, Voßen Nina** (2012), Sprache und Glaube? Eine Herausforderung für den Religionsunterricht, Duisburg-Essen.
- **Pirner Manfred L.** (2012), Medienweltorientierte Religionsdidaktik, w: Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven für den Religionsunterricht (Religionspädagogik Innovativ), hrsg., Bernhard Grümme, Hartmut Lenhard, Manfred L. Pirner, Kohlhammer Verlag, Stuttgart, Bd.1, s. 159-172.

- **Pirner Manfred L.** (2018). Religiöse Bildung zwischen Sprachschulung und Übersetzung im Horizont einer Öffentlichen Religionspädagogik, w: Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht. Gegenwärtige Herausforderungen religiöser Sprachbildung und Kommunikation über Religion im Religionsunterricht, hrsg., Andrea Schulte, Ev. Verlagsanstalt, Leipzig, s. 55-69.
- **Pirner Manfred L.** (2012), Medienbildung und religiöse Bildung. Grundlagen und Perspektiven einer medienweltorientierten Religionsdidaktik, w: Religionsunterricht und der Bildungsauftrag der öffentlichen Schule. Begründung und Perspektiven des Schulfachen Religionslehre, hrsg., Ulrich Kropač, Georg Langenhorst, Lusa Verlag, Babenhausen, s. 193-207.
- **Pithan Annebelle** (2015), Art. Inklusion, w: Das wissenschaftlich-religionspädagogische Lexikon im Internet (www.wirelex.de).
- **Piowowski Władysław** (2012), Wprowadzenie, w: Socjologia religii. Antologia tekstów, Wybór i wprowadzenie Władysław Piowowski, Zakład Wydawniczy Nomos, Kraków, s. 9-27.
- **Podemska-Kaluża Anna** (2011), O trudnościach w kształtowaniu kompetencji odbiorczych języka religijnego na przykładzie Sądu Ostatecznego Hansa Memlinga, Język – Szkoła – Religia, nr 6, s. 269-284.
- **Podpora Ryszard** (2006), E-learning w katechetyce formalnej, Wydawnictwo Archidiecezji Lubelskiej Gaudium, Lublin.
- **Pollack Detlef** (2017), Die Vielfalt der Säkularisierungstheorien und ihr unverzichtbarer Kern. In Religion soziologisch denken. Reflexionen auf aktuelle Entwicklungen in Theorie und Empirie, hrsg., Heidemarie Winkel, Kornelia Sammet, Springer Verlag, Wiesbaden, s. 21–43.
- **Pongratz Ludwig A.** (2010), Einstimmung in die Kontrollgesellschaft. Der Trainingsraum als gouvernementale Strafpraxis, Pädagogische Korrespondenz, nr 41, s. 63-74.

- **Porzelt Burkard** (2016), *Performativer Religionsunterricht. Fluch oder Segen für die Zukunft religiöser Bildung an der Schule?*, w: *Religion zeigen, Religion erleben, Religion verstehen. Ein Studienbuch zum Performativen Religionsunterricht*, hrsg., Hans Mendl, Kohlhammer Verlag, Stuttgart.
- **Porzelt Burkard, Güth Ralph** (2000), *Empirische Religionspädagogik. Grundlagen-Zugänge-Aktuelle Projekte*, LIT Verlag, Münster.
- **Pruchniewicz Stephan** (2020), *Religionsunterricht als Chance. Zur religiösen Selbstartikulierung von Kindern und Jugendlichen*, Kinderschutz, nr 6.
- **Prüfer Paweł** (2016), *Linearne i cykliczne procesy formacyjno-socjalizacyjne w społeczeństwie i w środowisku akademickim a niepełnosprawność*, w: *Wielowymiarowość integracji społeczno-zawodowej studentów z niepełnosprawnością*, red. Bernadeta Szczupół, Katarzyna Kutek-Sładek, Wydawnictwo Naukowe Logos, Kraków, s. 137–155.
- **Reis Oliver** (2018), *Inklusionsbezogene Förderdiagnostik im Religionsunterricht! – Aber wie kann diese aussehen?*, w: *Inklusion in/durch Bildung? Religionspädagogische Zugänge*, hrsg., Andrea Lehner-Hartmann, Thomas Krobath, Karin Peter, Martin Jäggle, V&R unipress GmbH, Göttingen, s. 179-202.
- **Religiöse Bildung und Evangelischer Religionsunterricht in der Grundschule. Ein Orientierungsrahmen** (2023), hrsg., Evangelische Kirche in Deutschland, Hannover.
- **Religiöse Orientierung gewinnen. Evangelischer Religionsunterricht als Beitrag zu einer pluralitätsfähigen Schule. Eine Denkschrift des Rates der Evangelischen Kirche in Deutschland** (2014), hrsg., Kirchenamt der Evangelischen Kirche in Deutschland EKD, Gütersloher Verlagshaus, Gütersloh, s. 11-12.

- **Rembierz Marek** (2018), Edukacja międzykulturowa jako ćwiczenie duchowe. Pedagogiczne wymiary kształtowania kultury duchowej i rozumienia wartości ponadkulturowych w kontekście zróżnicowania religijnego i pluralizmu światopoglądowego, *Edukacja Międzykulturowa*, nr 2 (9), s. 90-130.
- **Riegel Ulrich** (2021), Der Religionsunterricht angesichts der öffentlichen Debatte um gesellschaftliche Säkularisierung und Re-Sakralisierung, *Zeitschrift für Pädagogik*, nr 1 (67), s. 48-59.
- **Robertson Roland, JoAnn Chirico** (1985), Humanity, Globalization, and Worldwide Religious Resurgence: A Theoretical Exploration. *Sociological Analysis*, nr 46, s. 219–242.
- **Robertson Roland, White Kathleen E.** (2007), What Is Globalization?, w: *The Blackwell Companion to Globalization*, hrsg., George Ritzer, Blackwell Publishing Ltd, Malden – Oxford – Victoria, s. 54-66.
- **Robertson Roland, William R. Garrett** (1991), Religion and Global Order, Paragon House, New York.
- **Roebben Bert** (2001), Moralpädagogische Überlegungen im Hinblick auf die Entwicklung christlicher Identität im Kulturwandel, w: *Christwerden im Kulturwandel. Analysen, Themen und Optionen für Religionspädagogik und Praktische Theologie. Ein Handbuch*, hrsg., Thomas Schreijäck, Herder Verlag, Freiburg, Basel, Wien.
- **Roebben Bert** (2016), Theology Made in Dignity. On the Precarious Role of Theology in Religious Education, *Louvain Theological and Pastoral Monographs*, nr 44, Leuven, Paris, Bristol, s. 13–21.

- **Roebben Bert** (2020), »What if God was one of us?« Über die Theologizität religiöser Bildung in der Schule, w: Von semiotischen Bühnen und religiöser Vergewisserung. Religiöse Kommunikation und ihre Wahrheitsbedingungen (Festschrift für Michael Meyer-Blanck), hrsg., Daniel Bauer, Thomas Klie, Martina Kumlehn, Andreas Obermann, Berlin, Boston, s. 385–401.
- **Roebben Bert** (2020), Religiöse Bildung in Europa – Quo vadis? Unkonventionelle Gedanken in unkonventionellen Zeiten, Religionspädagogische Beiträge, nr 83, s. 98-105.
- **Roebben Bert** (2022), Religionsunterricht? Systemrelevant? Generative Themen im aktuellen religionsdidaktischen Diskurs, w: Fachkulturen in der Lehrerbildung weiterdenken, hrsg., Roland Ißler, Rainer Kaenders, Stephan Stomporowski, V&R unipress Verlag, Bonn.
- **Rogowski Cyprian** (1992), Uzasadnienie uczenia religii w szkole, w: Katecheza w szkole, red. Mieczysław Majewski, Katolicki Uniwersytet Lubelski, Lublin, s.125-134.
- **Rogowski Cyprian** (1995), Die Entwicklung der katholischen Religionspädagogik in Polen und in der Bundesrepublik Deutschland nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil. Eine vergleichende Untersuchung, Bonifatius Verlag, Paderborn.
- **Rogowski Cyprian** (1995), Katechizm Kościoła Katolickiego z pedagogicznoreligijnego punktu widzenia, „Horyzonty Wiary”, nr 6, s. 27-37.
- **Rogowski Cyprian** (1996), Wychowanie ekumeniczne jako problem teologiczny, Warmińskie Wiadomości Archidiecezjalne, nr 21-22, s. 95-99.
- **Rogowski Cyprian** (1997), Koncepcje katechetyczne po Soborze Watykańskim II, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin.

- **Rogowski Cyprian** (1997a), Die katechetische Unterweisung in Polen nach dem II. Vatikanischen Konzil, Bonifatius-Verlag, Paderborn.
- **Rogowski Cyprian** (1999), Hermeneutyczno-dydaktyczny wymiar symbolu i implikacje pedagogicznoreligijne. Studium pedagogicznoreligijne w wymiarze interdyscyplinarnym, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin.
- **Rogowski Cyprian** (1999, Sobór Watykański II i jego znaczenie dla dydaktyki katechetycznej, *Studia Warmińskie*, t. 34, s. 393-403.
- **Rogowski Cyprian** (1999), Die Religiosität vom Vorschulalter bis zur Adoleszenz - Herausforderungen für die religionspädagogische Praxis, *Lupe*, nr 2, s. 45-48.
- **Rogowski Cyprian** (2000), Młodzież i ewangelizacja w środowisku katolickim i protestanckim w Niemczech, w: *Młodzież a ewangelizacja w perspektywie wyzwań XXI wieku*, red. Władysław Nowak, Poligrafia SQL, Olsztyn, s. 89-111.
- **Rogowski Cyprian** (2000), Moralno-eklezyjalny wymiar kultury, *Paedagogia Christiana*, nr 5, s. 51-63.
- **Rogowski Cyprian** (2001), Uczyć się stawać chrześcijaninem w czasach postmodernizmu – wyzwanie dla Kościoła współczesnego, w: *Katecheza dorosłych w teorii i w praktyce. Impulsy-wyzwania-perspektywy*, red. Cyprian Rogowski, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin.
- **Rogowski Cyprian** (2004), Die Zukunft der Religion im sich vereinigenden Europa aus polnischer Sicht, w: *Bibel und Liturgie*, nr 2, s. 123-129.
- **Rogowski Cyprian** (2004), Jak uprawiać pedagogikę religii, *Keryks*, nr 3/2, s. 231-251.
- **Rogowski Cyprian** (2004), Neue Möglichkeiten für religiöse Bildung und Erziehung. Zur Situation der Katholischen Kirche in Polen, *Diakonia*, nr 6, s. 435-440.

- **Rogowski Cyprian** (2004a), Religionspädagogik und Globalisierung. Eine Reflexion aus polnischer Sicht, w: Religionspädagogische Perspektiven. Kirche, Theologie, Religionsunterricht im 21. Jahrhundert, hrsg., Karl J. Lesch, Egon Spiegel, Butzon & Bercker, Kevelaer, s. 146-150.
- **Rogowski Cyprian** (2005), W poszukiwaniu prawdy - refleksje z perspektywy filozoficzno - teologicznej i pedagogicznoreligijnej, w: Dzielność i troska: studia zadedykowane prof. Eugenii Malewskiej, red. Alicja Kicowska, Zbigniew Kwieciński, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Olsztyn, s. 203-218.
- **Rogowski Cyprian** (2005), Rozważania uniwersyteckie papieża Jana Pawła II, Wiadomości Uniwersyteckie, nr 5, Olsztyn.
- **Rogowski Cyprian** (2005), Wymiar społeczno-eklezyjny edukacji osób z niepełnosprawnością, w: Wielowymiarowość edukacji osób z niepełnosprawnością, red. Czesław Kosakowski, Cyprian Rogowski, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn, s. 15-22.
- **Rogowski Cyprian** (2007), Wychowanie ekumeniczne, w: Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – koncepcje – perspektywy, red. Cyprian Rogowski, Verbinum Wydawnictwo Księży Werbistów, Warszawa, s. 859-861.
- **Rogowski Cyprian** (2009), Model szkolnego nauczania religii a budowanie społeczeństwa obywatelskiego, Keryks, nr VIII, s. 253-269.
- **Rogowski Cyprian** (2010), Ewolutywność myśli pedagogicznoreligijnej na łamach międzynarodowego czasopisma Keryks, w: Między socjologią i teologią. Pola zainteresowań i badań naukowych Janusza Mariańskiego, Księga pamiątkowa z okazji jubileuszu ks. prof. Janusza Mariańskiego, red. Józef Baniak, Wydawnictwo Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań, s. 269-277.

- **Rogowski Cyprian** (2011), Dyskurs naukowy pedagogiki religii, w: Aktualne problemy badawcze polskiej i niemieckiej pedagogiki religii. Aktuelle Forschungsschwerpunkte der deutsch-polnischen Religionspädagogik, red. Cyprian Rogowski, Egon Spiegel, Annette M. Stroß, Bogusław Śliwowski, Keryks, nr XII, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 196-199.
- **Rogowski Cyprian** (2011), Pedagogika religii. Podręcznik akademicki, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- **Rogowski Cyprian** (2012), Chrześcijananie i muzułmanie w Polsce. Christen und Muslime in Polen. Christians and Muslims in Poland, Keryks, nr 13, s. 57-76.
- **Rogowski Cyprian** (2013), Religiöse Bildung an Schulen in Polen, w: Religiöse Bildung an Schulen in Europa, Teil 1: Mitteleuropa, hrsg., Martin Jäggle, Martin Rothgangel, Thomas Schlag, V&R unipress, Vienna University Press, Göttingen, Wien, s. 95-118.
- **Rogowski Cyprian** (2014), Religionsunterricht in Polen nach 1989, w: Katholischer Religionsunterricht in Europa. Unterschiedliche Kontexte, ein gemeinsames Ziel? (Religionspädagogik im Kontext), hrsg., Gudo Meyer, Harald Schwillus, Logos Verlag, Berlin, s. 123-134.
- **Rogowski Cyprian** (2016), Glaube und Bildung in der säkularen Welt. Überlegungen aus polnischer Sicht, w: Vaticanum 21. Die bleibenden Aufgaben des Zweiten Vatikanischen Konzils im 21. Jahrhundert. Dokumentationsband zum Münchner Kongress „Das Konzil eröffnen“, hrsg., Christoph Böttigheimer, René Dausner i inni, Herder Verlag, Freiburg-Basel-Wien.
- **Rogowski Cyprian** (2016a), Religious education in Polish schools, w: Religious education at Schools Europe, Part 1: Central Europe, hrsg., Martin Jäggle, Martin Rothgangel, Thomas Schlag, V&R unipress, Vienna University Press, Göttingen, Wien 2016, s. 185-208.
- **Rogowski Cyprian** (2018), Sakroturyzm w dobie globalizacji. Studium transdyscyplinarne, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.

- **Rogowski Cyprian, Spiegel Egon, Lehner-Hartmann Andrea, Mariański Janusz** (2019), Keryks. Religious-Pedagogical Forum – Religionspädagogisches Forum – Forum Pedagogisch-noreligiöses, Gender, LIT Verlag, Berlin.
- **Rogowski Cyprian** (2020), Zdeformowany model władzy w społeczeństwie panoptycznym. Spojrzenie z perspektywy teorii krytycznej pedagogiki religii, w: Dyscyplina rozumu i uczciwość serca. Ks. Ireneusza Mroczkowskiego (1949-2020) sposób uprawiania teologii moralnej, red. Andrzej Derdziuk, Wojciech Kućko, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin, s. 467-484.
- **Rogowski Cyprian** (2021), Przedmowa, w: Religijnosocjologiczne wyzwania dla pedagogiki religii. Studium socjologiczne, Janusz Mariański, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 9-15.
- **Rogowski Cyprian** (2021), Sakrotourismus – eine neue Form des Tourismus, w: (Un)pädagogische Visionen für das 21. Jahrhundert / (Non-)Educational Visions for the 21st Century. Geistes- und sozialwissenschaftliche Entwürfe nach dem Ende der ‚großen‘ Menschheitsgeschichte / Humanities and Social Science Concepts after the End of the ‚Great History of Mankind‘, hrsg., Gerd-Bodo Carlsburg, Annette M. Stroß, Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften, Berlin, Bern, Bruxelles, New York.
- **Rogowski Cyprian** (2024), Performatywne nauczanie religii w szkole z perspektywy niemieckiej, Zeszyty Naukowe Akademii Nauk Społecznych i Medycznych w Lublinie – Akademii Nauk Stosowanych, nr 1 (13), s. 93-121.
- **Rogowski Cyprian** (2024), Przedmowa, w: Janusz Mariański, Godność ludzka, praca, bezrobocie i braterstwo w nauczaniu społeczno-moralnym Papieża Franciszka, Janusz Mariański, Akademia Nauk Społecznych i Medycznych w Lublinie, Lublin, s. 9-25.

- **Rothgangel Martin** (2012), Religionspädagogische Konzeptionen und didaktische Strukturen, w: Religionspädagogisches Kompendium, hrsg., Martin Rothgangel, Gottfried Adam, Rainer Lachmann, Vandenhoeck/Ruprecht Verlag, Göttingen.
- **Rynio Alina** (2016), Integralny rozwój człowieka, w: Encyklopedia aksjologii pedagogicznej, red. Krystyna Chałas, Adam Maj, POLVEN Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, Radom, s. 448-453.
- **Sajak Claus P.** (2013), Religion unterrichten. Voraussetzungen, Prinzipien, Kompetenzen, Kallmeyer Verlag, Seelze.
- **Sakowicz Eugeniusz** (2007), Multireligijność, w: Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – koncepcje – perspektywy, red. Cyprian Rogowski, Verbinum Wydawnictwo Księży Werbistów, Warszawa, s. 418-422.
- **Sakowicz Eugeniusz** (2007), Wychowanie w religiach świata, w: Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – koncepcje – perspektywy, red. Cyprian Rogowski, Verbinum Wydawnictwo Księży Werbistów, Warszawa, s. 876-890.
- **Sander André** (2011), Erfahrungen sind der Stoff unserer Wirklichkeiten – Systemisch-konstruktivistische Perspektiven auf eine Performative Religionsdidaktik (Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt für die Sekundarstufe I), Essen: Universität Duisburg-Essen.
- **Sauer Ralph** (1996), Die Kunst, Gott zu feiern. Liturgie wiederentdecken und einüben, Kösel Verlag, München.
- **Sauer Ralph** (2012), Glauben in einer glaubensfernen Zeit, Bibelwerk Verlag, Stuttgart, s. 91-95.
- **Schambeck Mirjam** (2006), Mystagogisches Lernen: Zu einer Perspektive religiöser Bildung, Echter Verlag, Würzburg.

- **Schambeck Mirjam** (2007), Religion zeigen und Glauben lernen in der Schule? Zu den Chancen und Grenzen eines performativen Religionsunterrichts, Religionspädagogische Beiträge, nr 58, s. 61– 80.
- **Scheler Max** (1950), Zur Rehabilitierung der Tugend, Arche Verlag, Zürich.
- **Schellhammer Barbara** (2017), Dialogfähigkeit. Zwischen selbstsorge und Fremdsorge, w: Religiöse und kulturelle Vielfalt in Schulen, hrsg., Thomas Gandlau, Wolfram Schneider, Matthias Wörther, Bayerischer Lehrer und Lehrerinnenverband (BLLV), München, s. 10-15.
- **Schillebeeckx Edward** (1979), Die Auferstehung Jesu als Grund der Erlösung: Zwischenbericht über die Prolegomena zu einer Christologie (Quaestiones disputatae; 78), Herder Verlag, Freiburg i. Br.
- **Schladoth Paul** (1978), Überlegungen zur didaktischen Struktur des Synodenbeschlusses. „Unsere Hoffnung“, Katechetische Blätter, nr 103, s. 942-947.
- **Schladoth Paul** (1991), Das II. Vatikanum und seine Bedeutung für die Religionsdidaktik, w: Das Konzil war erst der Anfang. Die Bedeutung des II. Vatikanums für Theologie und Kirche, hrsg., Klemens Richter, Grünewald Verlag, Mainz, s. 200-220.
- **Schmitt Karl Heinz** (1989), Religionsunterricht und Evangelisierung, Katechetische Blätter, nr 114, s. 856-864.
- **Schmitt Karl Heinz** (2000), Berufsmotivation. Was bedeutet Katechese heute?, Katechetische Blätter, nr 125, s. 302-306.
- **Schröder Bernd** (2014), Religionsunterricht – wohin? Modelle seiner Organisation und didaktischen Struktur, Neukirchener Verlag, Neukirchen-Vluyn.
- **Schulte Andrea** (2020), Sprache, Deutsche Bibelgesellschaft, Stuttgart.

- **Schulte Andrea** (2018), Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht. Gegenwärtige Herausforderungen religiöser Sprachbildung und Kommunikation über Religion im Religionsunterricht, Evangelische Verlagsanstalt GmbH, Leipzig.
- **Schweiker Wolfhard** (2017), Prinzip Inklusion. Grundlagen einer interdisziplinären Metatheorie in religionspädagogischer Perspektive, Vandenhoeck & Ruprecht Verlag, Göttingen.
- **Schweitzer Friedrich** (2020), Religion noch besser unterrichten. Qualität und Qualitätsentwicklung im RU, Vandenhoeck/Ruprecht Verlag, Göttingen.
- **Schweitzer Friedrich** (2024), Lernen im Religionsunterricht. Was der RU leisten kann und wie er seine Ziele erreicht, Vandenhoeck/Ruprecht Verlag, Göttingen.
- **Schweitzer Friedrich i inni** (2018), Jugend – Glaube – Religion. Eine Repräsentativstudie zu Jugendlichen im Religions- und Ethikunterricht (Glaube – Wertebildung – Interreligiosität 13), Waxmann Verlag, Münster.
- **Schwillus Harald** (2011), Religion ausstellen – Religion, Christentum und Kirche im Gefüge musealer Kommunikation in der kulturellen Öffentlichkeit. Ekspozycja religii – Religia, chrześcijaństwo i Kościół w strukturze komunikacji muzealnej w kulturowej sferze publicznej, w: Aktualne problemy badawcze polskiej i niemieckiej pedagogiki religii. Aktuelle Forschungsschwerpunkte der deutsch-polnischen Religionspädagogik, red. Cyprian Rogowski, Egon Spiegel, Annette M. Stroß, Bogusław Śliwerski, Keryks, nr XII, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 214-217.
- **Seifner Erich** (2014), Religionsunterricht und Katechese. Eine Info-Seite des Österreichischen Pastoralinstituts.

- **Siemieniewski Andrzej** (2007), Kościół jako communio, w: Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – koncepcje – perspektywy, red. Cyprian Rogowski, Verbinum Wydawnictwo Księży Werbiistów, Warszawa, s. 340-341.
- **Simojoki Henrik, Schweitzer Friedrich, Henningsen Julia, Mautz Jana Raissa** (2021), Professionalisierung des Religionslehrerberufs. Analysen im Schnittpunkt von Lehrerbildung, Professionswissen und Professionspolitik, Brill Schöningh Verlag, Paderborn.
- **Słotwińska Helena** (2007), Błogosławieństwa osób w katechezie. Studium katechetyczno-liturgiczne w świetle rytuału: Obrzędy błogosławieństw dostosowane do zwyczajów diecezji polskich, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- **Słotwińska Helena** (2016), Pedagogika religii w relacjach z dyscyplinami teologicznymi, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- **Słotwińska Helena** (2019), Pedagogiczny wymiar życia sakramentalnego. Studium z pedagogiki religii, Wydawnictwo KUL, Lublin.
- **Sokołowski Marek** (2007), Kultura. Media. Komunikacja wiary, Wydawca Algraf, Olsztyn.
- **Spiegel Egon** (1987), Gewaltverzicht. Grundlagen einer biblischen Friedenstheologie, Weber, Zucht (WeZuCo), Kassel.
- **Spiegel Egon** (2004), Zuordnung von Korrelations - und Symboldidaktik, Keryks, nr 3, s. 253-254.
- **Spiegel Egon** (2005), Friedenserziehung heute. Terminologische Differenzierung – didaktische Problematisierung – soziotheologische Orientierung – praktische Konsequenzen, w: Frieden als Gabe und Aufgabe. Beiträge zur theologischen Friedensforschung (FS Reinhold Mokrosch), hrsg., Norbert Ammermann, Beate Ego, Helmut Merkel, V+R Unipress Verlag, Göttingen, s. 49-57.
- **Spiegel Egon** (2005), Induktive Gott-Rede. Skizze einer korrelativen Symboldidaktik, Keryks, nr 1 (4), s. 165-189.

- **Spiegel Egon** (2007), Cele pedagogicznoreligijne, w: Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – koncepcje – perspektywy, red. Cyprian Rogowski, Verbinum Wydawnictwo Księży Werbistów, Warszawa, s. 32-37.
- **Spiegel Egon** (2007), Wychowanie do pokoju, w: Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – koncepcje – perspektywy, red. Cyprian Rogowski, Verbinum Wydawnictwo Księży Werbistów, Warszawa, s. 854-857.
- **Spiegel Egon** (2010), Współczesne problemy i perspektywy pedagogiki religii, w: Barwy Nauki. Nowoczesne technologie ICT w upowszechnianiu osiągnięć nauki, red. Sławomir Nowosad, Bożena Żurek, Wydawnictwo Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II i Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin, s. 425-471.
- **Spiegel Egon** (2010), Pytanie o Boga – wymiar społeczno-pedagogiczny, w: Barwy Nauki. Nowoczesne technologie ICT w upowszechnianiu osiągnięć nauki, red. Sławomir Nowosad, Bożena Żurek, Wydawnictwo Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II i Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin, s. 429-445.
- **Spiegel Egon** (2010), Podstawowe założenia korelatywnej dydaktyki symbolu, w: Barwy Nauki. Nowoczesne technologie ICT w upowszechnianiu osiągnięć nauki, red. Sławomir Nowosad, Bożena Żurek, Wydawnictwo Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II i Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin, 446-459.
- **Spiegel Egon** (2010), Lekcje religii w szkole i katecheza parafialna (elementy wspólne i różnicujące), w: Barwy Nauki. Nowoczesne technologie ICT w upowszechnianiu osiągnięć nauki, red. Sławomir Nowosad, Bożena Żurek, Wydawnictwo Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II i Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin, s. 460-471.

- **Spiegel Egon** (2011), Soziotheologische Grundlagen und didaktische Konsequenzen einer Religionspädagogik der Beziehung. Socjoteologiczne podstawy i dydaktyczne konsekwencje relacyjnej pedagogiki religii, w: Aktualne problemy badawcze polskiej i niemieckiej pedagogiki religii. Aktuelle Forschungsschwerpunkte der deutsch-polnischen Religionspädagogik, red. Cyprian Rogowski, Egon Spiegel, Annette M. Stroß, Bogusław Śliwerski, Keryks, nr XII, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 226-229.
- **Spiegel Egon** (2013), Schulfahrten. Wegweisende Idee, gigantische Praxis, sozialpraktische Relevanz, Anzeiger für die Seelsorge, Zeitschrift für Pastoral und Gemeindepraxis, nr 3, s. 29-33.
- **Spiegel Egon** (2024), Gewaltverzicht. Grundlagen einer biblischen Friedenstheologie, hrsg., Peter Burger, Edition pace, Bd. 28, Verlag: BoD - Books on Demand.
- **Sroczyńska Maria** (2000), Fenomen religijności ludowej w Polsce – ciągłość i przeobrażenia, w: Kościół i religijność Polaków 1945-1999, red. Witold Zdaniewicz, Tadeusz Zembrzusi, Instytut Statystyki Kościoła Katolickiego SAC, Warszawa, s. 253-270.
- **Steinmetz Greg** (2016), Der reichste Mann der Weltgeschichte: Leben und Werk des Jakob Fugger, FinanzBuch Verlag, München.
- **Stradling Robert** (1984), The Teaching of Controversial Issues: an evaluation, Educational Review 2 (36), s. 121–129.
- **Stroß Annette M.** (2021), Zur Einführung, w: (Un)pädagogische Visionen für das 21. Jahrhundert / (Non-)Educational Visions for the 21st Century. Geistes- und sozialwissenschaftliche Entwürfe nach dem Ende der ‚großen‘ Menschheitsgeschichte / Humanities and Social Science Concepts after the End of the ‚Great‘ History of Mankind, hrsg., Gerd-Bodo von Carlsburg, Annette M. Stroß, Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, s. 15-21 (razem z Gerd-Bodo von Carlsburg).

- **Stroß Annette M.** (2007), Kształcenie, w: Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – koncepcje – perspektywy, red. Cyprian Rogowski, Verbinum Wydawnictwo Książy Werbistów, Warszawa, s. 348-353.
- **Such-Pyrgiel Małgorzata** (2019), Człowiek w dobie cyfrowej transformacji, Studium socjologiczne, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- **Szpyrka Mateusz** (2015), Civitas Dei i civitas terrena kategorią mistyczną zmagania dobra ze złem w myśli św. Augustyna, Humanistyka i Przyrodoznawstwo, nr 21, s. 331-342.
- **Sztompka Piotr** (2012), Socjologia. Analiza społeczeństwa, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- **Szymczak Wioletta** (2008), Wartości w społeczeństwie obywatelskim, Keryks. Międzynarodowy Przegląd Pedagogicznoreligijny. Internationale Religionspaedagogische Rundschau, nr VII, s. 123-145.
- **Szymczak Wioletta** (2022), Partycypacja społeczna młodzieży i jej wartościowanie. Analiza socjologiczna, Zeszyty Naukowe KUL, (65), nr 2, s. 3-28.
- **Śliwerski Bogusław** (2003), Problemy wychowania w procesie globalizacji, w: Edukacja. Kultura. Teologia, red. Krzysztof Konecki, Ireneusz Werbiński, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń, s. 165-169.
- **Śliwerski Bogusław** (2015), Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej, Wydawnictwo Impuls, Kraków.
- **Śliwerski Bogusław** (2024), Szkolne rewolucje, Wydawnictwo Impuls, Kraków.

- **Świątkiewicz Wojciech** (2018), Chrześcijański Dekalog: między akceptacją a marginalizacją, w: Między konstrukcją i dekonstrukcją uniwersum znaczeń. Badania religijności młodzieży akademickiej w latach 1988-1998-2005-2017, red. Sławomir H. Zaręba, Marcin Zarzecki, Warszawskie Wydawnictwo Socjologiczne, Warszawa, s. 29-50.
- **Tacke Lena** (2022), Das Entdecken neuer Sprachwelten – Grundlinien einer heterogenitätssensiblen Sprachbildung im Religionsunterricht, Religionspädagogische Beiträge, nr 1 (45), s. 101-110.
- **Tarnowski Janusz** (1990), Janusz Korczak dzisiaj, Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa.
- **Taylor Charles** (2009), „Ein säkulares Zeitalter”. Aus dem Englischen von Joachim Schulte. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main.
- **Tiefensee Eberhard** (2018), Im Reden über Gott überanstrengt sich Sprache endgültig. Vom Sprechen an den Grenzen des Sagbaren, w: Sprache. Kommunikation. Religionsunterricht. Gegenwärtige Herausforderungen religiöser Sprachbildung und Kommunikation über Religion im Religionsunterricht, hrsg., Andrea Schulte, Evangelische Verlagsanstalt GmbH, Leipzig.
- **Tulodziecki Gerhard, Herzig Bardo, Grafe Silke** (2010), Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele, Julius Klinkhardt Verlag, Bad Heilbrunn.
- **Tuna Mehmet Hilmi** (2021), Kontroversität: Notwendigkeit und Herausforderung in der Praxis des (islamischen) Religionsunterrichts, Zeitschrift für Religionskunde | Revue de didactique des sciences des religions, nr 9, s. 48-58.
- **Ven Johannes A. van der** (1982). Kritische Godsdienstdidactiek, Kok Verlag, Kampen.

- **Volz Ludwig** (1976), Einleitung. Der Religionsunterricht in der Schule, w: Gemeinsame Synode der Bistümer in der Bundesrepublik Deutschland, Beschlüsse der Vollversammlung. Offizielle Gesamtausgabe I, hrsg., Ludwig Bertsch i inni, Herder Verlag, Freiburg – Basel – Wien, s. 113-122.
- **Vorgrimler Herbert** (1991), „Vom Geist des Konzils”, w: Das Konzil war erst der Anfang. Die Bedeutung des II. Vatikanums für Theologie und Kirche, hrsg., Klemens Richter, Grünewald Verlag, Mainz, s. 25-53.
- **Wagner Dieter** (2001), Permanentne kształcenie katechetów – aspekty duchowe problematyki, w: Katecheza dorosłych w teorii i w praktyce. Impulsy-wyzwania-perspektywy, red. Cyprian Rogowski, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin-Olsztyn, s. 75-91.
- **Wagner Dieter** (2001), Fortbildung der ReligionslehrerInnen und KatechetInnen als Teil der Erwachsenen Katechese - Spirituelle Anstöße, w: Katecheza dorosłych w teorii i praktyce. Impulsy, wyzwania, perspektywy, red. Cyprian Rogowski, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin – Olsztyn, s. 47-91.
- **Walewander Edward** (2011), Wartości w wychowaniu, w: Aktualne problemy badawcze polskiej i niemieckiej pedagogiki religii. Aktuelle Forschungsschwerpunkte der deutsch-polnischen Religionspädagogik, red. Cyprian Rogowski, Egon Spiegel, Annette M. Stroß, Bogusław Śliwerski, Keryks, nr XII, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 250-253.
- **Wargacki Stanisław** (2016), Innowacje religijne i społeczno-kulturowe w ruchu New Age. Studium socjologiczne, Katolicki Uniwersytet Jana Pawła II, Lublin.
- **Wawrzynów Kazimiera Joanna** (2019), Myśl i postawa Edyty Stein inspiracją do budowania edukacyjnej kultury dialogu, Studia Koszalińsko-Kołońskie, nr 26, s. 219-230.

- **Wawrzynów Kazimiera Joanna** (2011), Sztuka wyzwaniem dla Kościoła i teologii, Wrocławski Przegląd Teologiczny, nr 1 (19), s. 149-167.
- **Wawrzynów Kazimiera Joanna** (2011), Teologiczno-komunikacyjne i estetyczne kompetencje katechety/nauczyciela religii wyrazem otwartej na przyszłość kultury nauczania i uczenia się, w: Aktualne problemy badawcze polskiej i niemieckiej pedagogiki religii. Aktuelle Forschungsschwerpunkte der deutsch-polnischen Religionspädagogik, red. Cyprian Rogowski, Egon Spiegel, Annette M. Stroß, Bogusław Śliwerski, Keryks, nr XII, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 254-257.
- **Weidmann Fritz** (1988), Religionsunterricht in Vergangenheit und Gegenwart, w: Didaktik des Religionstnterrich, red. Fritz Weidmann, Auer Verlag, Donauwörth, s. 32-60.
- **Werbick Jürgen** (1992), Bilder sind Wege. Eine Gotteslehre, Kösel Verlag, München, s. 50-78.
- **Werbiński Ireneusz** (2015), Aktualność duchowego przesłania Janusza Korczaka, w: Ateneum Kapłańskie, nr 2, t. 164, s. 168-282.
- **Winkel Heidemarie** (2014), Identität, Geschlecht und Mission im Nahen Osten, w: Individualisierung durch christliche Mission?, hrsg., Wolfgang Reinhard, Antje Linkenbach, Martin Fuchs, Harrassowitz Verlag, Wiesbaden, s. 305–326.
- **Winkel Heidemarie** (2017), Religionssoziologie jenseits des methodologischen Säkularismus. Multiple religiosities and religiöse Wissensproduktion am Beispiel arabischen Reformdenkens, w: Religion soziologisch denken. Reflexionen auf aktuelle Entwicklungen in Theorie und Empirie, hrsg., Heidemarie Winkel, Kornelia Sammet, Springer Verlag, Wiesbaden, s. 69–97.

- **Winkel Heidemarie** (2018), Religion, Orientalism and the Colonial Body of Gender Knowledge, w: Religion im Kontext. Handbuch für Studium und Wissenschaft, hrsg., Annette Schnabel, Melanie Reddig, Heidemarie Winkel, Nomos Verlag, Baden-Baden, s. 71–84.
- **Winkel Heidemarie** (2019), Religion, Globalisierung und lokale Dynamiken. Eine abschließende Verhältnisbestimmung, Beitrag zum Plenum 6 »Komplexe Dynamiken globaler und lokaler Entwicklungen«, Deutsche Gesellschaft für Soziologie, Bd. 39, s. 1-7.
- **Witaszek Gabriel** (2007), Słowo (wymiar antropologiczny i teologiczny), w: Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – koncepcje – perspektywy, red. Cyprian Rogowski, Verbinum Wydawnictwo Księży Werbistów, Warszawa.
- **Witaszek Gabriel** (2022), Dziesięć słów Dekalogu. Dar życia w wolności, Wydawnictwo Homo Dei, Kraków.
- **Witsch Norbert** (2020), Editorial, Religionsunterricht heute, nr 1, s. 3-4.
- **Woppowa Jan** (2016), Differenzsensibel und konfessionsbewusst lernen. Multiperspektivität und Perspektivenverschränkung als religionsdidaktische Prinzipien, Österreichisches Religionspädagogisches Forum, nr 2 (24), s. 41–49.
- **Woroniecka Grażyna** (2007), Procesy globalizacji a religia, w: Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – koncepcje perspektywy, red. Cyprian Rogowski, Verbinum Wydawnictwo Księży Werbistów, Warszawa, s. 621-623.
- **Wulf Christoph, Zirfas Jörg** (2007), Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven, Beltz-Verlag, Weinheim.
- **Zduniak Agnieszka** (2015), Event a moralność, w: Leksykon socjologii moralności. Podstawy – teorie – badania – perspektywy red. Janusz Mariański, Zakład Wydawniczy NOMOS, Kraków, s. 201-207.

- **Zdunkiewicz-Jedynak Dorota** (2007), Język religijny, w: Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – koncepcje – perspektywy, red. Cyprian Rogowski, Verbinum Wydawnictwo Księży Werbistów, Warszawa, s. 250-252.
- **Zemło Mariusz** (2018), Wartości w ocenie młodzieży szkół ponadpodstawowych. Analiza modalnościowo-eksplikacyjna, Kwartalnik Edukacyjny, nr 1, s. 40-64
- **Ziebertz Hans-Georg** (2001), Religijność i wychowanie w świecie pluralistycznym, Wydawnictwo WAM, Kraków, s. 111-135.
- **Ziebertz Hans-Georg** (2010), Biographisches Lernen, w: Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, hrsg., Georg Hilger, Stephan Leimgruber, Hans-Georg Ziebertz, Kösel Verlag, München.
- **Zięba Stanisław** (2007), Ekologia, w: Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – koncepcje – perspektywy, red. Cyprian Rogowski, Verbinum Wydawnictwo Księży Werbistów, Warszawa, s. 143-147.
- **Zirker Hans** (1979), Lesarten von Gott und Welt. Kleine Theologie religiöser Verständigung, Patmos Verlag, Düsseldorf.
- **Zirker Hans** (1986), Sprachwissenschaft, w: Handbuch religionspädagogischer Grundbegriffe, hrsg., Gottfried Bitter, Gabriele Miller, Kösel Verlag, München.
- **Zisler Kurt** (1996), Ästhetik und Religionspädagogik, Religionspädagogische Beiträge, nr 38, s. 43-60.
- **Zulehner Paul M.** (1993), Die Lage des Christentums in Europa: Konsequenzen für die neue Evangelisierung, Katechetische Blätter, nr 118, s. 533-556.
- **Zwergel Herbert A.** (1994), Emotionale Verankerung religiöse Lernprozesse, Religionspädagogische Beiträge, nr 33, s. 40-60.

- **Żerel Emilia** (2006), Kondycja moralna maturzystów lubelskich, w: *Moralność współczesnego społeczeństwa polskiego. Założenia i rzeczywistość*, red. Józef Baniak. Uniwersytet im. Adama Mickiewicza Wydział Teologiczny – Redakcja Wydawnictw, Poznań, s. 193-2011.
- **Życiński Józef** (1997), Perspektywa wielkiej integracji, w: *Europa i Kościół*, red. Helmut Juros, Fundacja Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa, s. 7-15.

Strony Internetowe

<https://wydarzenia.interia.pl/kraj/news-abp-gadecki-o-religii-w-szkolach-zapowiada-zmiany-w-nauczaniuId,7383171>, [dostęp 09.08.2024].

<https://publikationen.sozioologie.de › download>, [dostęp 17.08.2024].

<https://jedynka.polskieradio.pl/artykul/3189466,Jan-Pawe%C5%82-II-Papie%C5%BC-kt%C3%B3ry-pom%C3%B3g%C5%82-obali%C4%87-komunizm-w-Polsce>, [dostęp 31.08.2024].

<https://www.ekd.de/27002.htm>, [dostęp 31.08.2024].

<https://www.vaticannews.va/pl/papiez/news/2023-09/franciszek-o-zjawisku-migracji-historia-wzywa-do-wstrzasu-sumie.html>, [dostęp 31.08.2024].

https://www.bildungsplaene-bw.de/,Lde/LS/BP2016BW_ALLG_GS_RRK_IK_3-4_07, [dostęp 03.09.2024].

<https://naszdzienik.pl/die-kirche-in-gottes-hand/24486,er-kaempfte-gegen-die-diktatur-des-relativismus.html>, [dostęp 7.09.2024].

<https://bistummainz.de/organisation/ehemalige-mainzer-bischoefe/kardinal-lehmann/texte-predigten/a-blog/Hermeneutik-fuer-einen-kuenftigen-Umgang-mit-dem-Konzil/>, [dostęp 8.09.2024].

https://www.ekd.de/061211_huber_dresden.htm, [dostęp 10.09.2024].

https://www.rpi-ekkw-ekhn.de/fileadmin/templates/rpi/normal/material/RPI_Info/RPI_Info_-_Gruende_fuer_den_RU_.pdf, [dostęp 12.09.2024].

https://www.katholischeelternschaft.de/fileadmin/user_upload/ked/Themen/Die_vier_Modi_der_Weltbegegnung_RPZ.pdf, [dostęp 12.09.2024].

https://www.unidue.de/imperia/md/content/prodaz/pietz_volke_vossen_sprache_und_glaube.pdf, [dostęp 19.09.2024].

<https://www.feinschwarz.net/edward-schillebeeckx-leben-und-denken>, [dostęp 9.09.24].

<https://www.die-bibel.de/ressourcen/wirelex/1-wissenschaftstheorie-forschungsmethoden/sprache>, [dostęp 20.09.2024].

<https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/tooltip.php?id=348>, [dostęp 19.09.2024].

<https://deon.pl/tagi/skandale-w-kosciele,4141>, [dostęp 19.09.2024].

<https://www.vaticannews.va/pl/papiez/news/2018-06/papiez-francja-dialog-miedzyreligijny-laickosc.html>, [dostęp 20.09.2024].

<https://www.relpaed.kath.theologie.uni-mainz.de/sags-doch-einfach/>, [dostęp 22.09.2024].

<https://www.kardinal-kasper-stiftung.de/de/aktuelles/vortraege/vortragstexte/vaticanum-ii-intention-rezeption-zukunft/>, [dostęp 24.09.2024].

<https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783839457801-008/html?lang=de>, [dostęp 28.09.2024].

<https://www.katechese.at/religionsunterricht>, [dostęp 2.10.2024].

<https://www.zyciezakonne.pl/wiadomosci/swiat/papiez-franciszek-do-duchowienstwa-w-kanadzie-to-nie-wiara-przezywa-kryzys-ale-sposoby-w-jaki-ja-glosimy-122373/>, [dostęp 13.10.2024].

<https://www.c-f-g.de/die-dimensionen-des-religionsunterrichts/>,
[dostęp 17.10.2024].

<https://www.medienzentrum-harburg.de/wp-content/uploads/2017/05/Orientierungsrahmen-Medienbildung-in-der-Schule-Arbeitsfassung.pdf>, [dostęp 3.11.2019].

https://nauka-polska.pl/#/profile/scientist?id=275610&_k=lsn7t8,
[dostęp 7.11.2024].

<https://www.impulsoficyna.com.pl/blog/zapraszamy-z-prof-boguslawem-sliwerskim-b296.html>, [dostęp 12.11.2024].

<https://www.katholisch.de/artikel/48668-dramatische-zahlen-so-steht-es-um-glaube-und-kirche-in-deutschland>, [dostęp 16.12.2024].

<https://serwiskai.pl/depesza/650763/> [dostęp 19.12.2024].

<https://pielgrzym.pelplin.pl/wiadomosci/29697-prof-miroslaw-grabowska-sekularyzacja-nie-wyhamuje/> [dostęp 19.12.2024].

<https://www.ekai.pl/dokumenty/homilia-papieza-franciszka-podczas-mszy-na-stadionie-gelora-bung-karno-w-dzakarcie-5-wrzesnia-2024/>
[dostęp 27.12.2024].

<https://www.katholisch.de/artikel/23757-wie-sieht-der-religionsunterricht-der-zukunft-aus>.

<https://voado.uni-vechta.de/handle/21.11106/174>, [dostęp 27.12.2024].

Fragmenty z recenzji wydawniczych

W sytuacji trwających obecnie kontrowersyjnych dyskusji na temat nauczania religii w polskiej szkole obraz wyznaniowej lekcji religii z obszaru języka niemieckiego może być inspirującym przykładem dla Kościoła katolickiego w Polsce, a także dla wzajemnych relacji kościelno-państwowych w rozwiązywaniu nie zawsze łatwych problemów edukacyjnych w społeczeństwach pluralistycznych pod względem społeczno-kulturowym i religijnym. Należy zgodzić się z Autorem recenzowanej książki, że treści w niej zawarte zainspirują odpowiedzialnych za podmioty edukacyjne do adekwatnych rozwiązań i działań. Oceniając funkcjonowanie lekcji religii w systemie szkolnym z perspektywy ponad 30 lat w zmieniających się uwarunkowaniach, Kościół katolicki w Polsce stoi niewątpliwie przed nowymi wyzwaniami. Książka „Przyszłość nauki religii w polskiej szkole. Szanse i zagrożenia. Studium pedagogicznoreligijne” będzie cieszyć się z pewnością ogromnym zainteresowaniem i to nie tylko w środowiskach profesjonalnych pedagogów religii, socjologów religii i teologów pastoralistów, ale i tych wszystkich, którzy w naszym kraju interesują się szkolnym nauczaniem religii. Cyprian Rogowski jako jeden z czołowych pedagogów religii w naszym kraju przedstawia w sposób wieloaspektowy i wielopłaszczyznowy, a przede wszystkim w sposób obiektywny problemy nauki religii w polskiej szkole, szanse i zagrożenia szkolnej edukacji religijnej. W swoich rozważaniach uwzględnia nie tylko pedagogicznoreligijny punkt widzenia, ale także teologiczny i socjologicznoreligijny. Przede wszystkim wykorzystał bogatą literaturę przedmiotu pedagogiki religii z obszaru języka niemieckiego, z prowadzonych od wielu lat badań naukowych wokół istotnych problemów pedagogicznoreligijnych w wymiarze teoretycznym i praktycznym, w poszukiwaniu nowych rozwiązań koncepcyjnych dla szkolnej nauki religii. Skorzystanie z doświadczeń niemieckich pedagogów religii może okazać się bardzo owocne dla rozpoznania problemów polskiej rzeczywistości i pozwoli zweryfikować dotychczasowe trendy w szkolnej edukacji religijnej w Polsce.

Z recenzji ks. prof. dr. hab. Janusza Marianańskiego

Książdż Profesor Cyprian Rogowski umiejętnie przedstawia przyszłość nauki religii w Polsce w szerokim kontekście współczesnych problemów edukacyjnych. Jestem pełna uznania dla merytorycznej wartości recenzowanej monografii. Na szczególne uznanie zasługują Konkluzje zamieszczone na końcu w każdym z rozdziałów. Są to bardzo dobre podsumowania, które zawierają dodatkowe wyjaśnienia, uzupełnienia i wnioski, zmuszające do refleksji. Kolejnym atutem recenzowanej monografii jest język, w jaki Autor się wypowiada, poza precyzją naukową, charakteryzuje go jasność i przejrzystość, co znacząco ułatwia rozumienie wcale nie łatwej terminologii, zważywszy na zakres pojęciowy i interdyscyplinarny charakter omawianych zagadnień. Wnikliwa znajomość życia społecznego, religijnego i politycznego zarówno w Polsce, jak i Niemczech oraz rzetelność warsztatu naukowego pozwala Autorowi płynnie poruszać się w trudnych zagadnieniach i wielopłaszczyznowych problemach. Inspirują one do namysłu i refleksji nad trudnym, ale zarazem jakże ważnym zagadnieniem dla przyszłych pokoleń dotyczącym przyszłości nauki religii w polskiej szkole. Stąd z jednej strony publikacja ta wpisuje się w debatę naukową i polityczną, z drugiej natomiast jest pomocą dla teologów, pedagogów i socjologów religii w zrozumieniu pewnych zależności, zagrożeń i wyzwań w odniesieniu do szeroko rozumianej edukacji religijnej. Przemyślenia, wskazówki i wnioski zawarte w książce Ks. Profesora Rogowskiego uderzają swoją aktualnością, bogactwem rozwiązań i realizmem. Omawiana praca stanowi cenną inspirację dla dalszej refleksji naukowej nad problemem, w jakim kierunku powinna podążać nauka religii w Polsce i jednocześnie jest kopalnią wiedzy dla wykładowców, doktorantów z różnych dyscyplin naukowych, którym rozwój i dobro młodego pokolenia Polaków leży głęboko na sercu.

Z recenzji prof. dr hab. Heleny Słotwińskiej

Krótki opis książki

Tytuł niniejszej monografii pozwala dostrzec, że zawarte w niej analizy pedagogicznoreligijne dotyczą niezwykle istotnych i bardzo aktualnych zagadnień związanych z przyszłością nauki religii w polskich szkołach. W kontekście postępujących procesów sekularyzacyjnych, zwłaszcza wśród młodzieży, krytyczne spojrzenie na lekcję religii w ramach kanonu przedmiotów szkolnych od 1990 roku wymaga niewątpliwie konstruktywnej refleksji w poszukiwaniu kairologicznych rozwiązań koncepcyjnych. Bliższe przyjrzenie się podobnym tendencjom, które miały miejsce w Europie Zachodniej, wydaje się nie tylko uzasadnione, ale i wskazane. Autor, czerpiąc z wieloletnich doświadczeń europejskich, zwłaszcza z obserwacji funkcjonowania lekcji religii w szkołach publicznych i katolickich na obszarze niemieckojęzycznym (Austria, Szwajcaria, Niemcy), a także z osobistych, długoletnich doświadczeń jako wykładowca pedagogiki religii na UWM w Olsztynie i na Uniwersytecie w Vechcie (Niemcy), przybliży polskiemu czytelnikowi obecny stan realizacji misji pedagogicznoreligijnej, spektrum badań interdyscyplinarnych, a nawet transdyscyplinarnych z tej perspektywy. Analizując problemy sekularyzacji na Zachodzie i współcześnie wyraźnie przyspieszonej laicyzacji w Polsce niewystarczające jest wskazywanie jedynie na zewnętrzne przyczyny tych procesów, poza Kościołem instytucjonalnym. Po przywróceniu lekcji religii do szkół Kościół katolicki nie do końca przewidział diametralnie różne uwarunkowania dotyczące miejsca przekazu treści religijnych. Nowe podejście do nauczania religii w szkole wymaga otwarcia na przestrzeń szkoły. Powstało mylne przekonanie, że w środowisku szkolnym sprawdzi się *stricte* katechetyczna opcja, znana jako „Kościół w szkole”. Zdaniem autora, aby zahamować proces wypisywania się dzieci i młodzieży z lekcji religii, należałoby odpowiednio przededefiniować zadania i cele zarówno szkolnego nauczania religii, jak i katechezy parafialnej. Jest to poważne wyzwanie dla Kościoła, aby na nowo przemyśleć skuteczne formy ewangelizacji – nie w konfrontacji z kulturą postmodernistyczną, lecz w dialogu z nią, przy zachowaniu chrześcijańskiej tożsamości.