

KORELACJA

NAUKI RELIGII KATOLICKIEJ
Z EDUKACJĄ SZKOLNĄ

Red. Andrzej Kiciński

KORELACJA

NAUKI RELIGII KATOLICKIEJ
Z EDUKACJĄ SZKOLNĄ

NATAN
WYDAWNICTWO

Opracowanie komputerowe
COLLAGE Przemysław Gąbka

Projekt okładki
Agnieszka Smreczyńska-Gąbka

© Copyright by Andrzej Kiciński

ISBN 978-83-932010-2-0

Wydawnictwo NATAN
ul. Junoszy 45 m 28
20-058 Lublin
wydawnictwo@natan.pl
www.natan.pl

Druk i oprawa
elpil
ul. Artyleryjska 11
08-110 Siedlce
info@elpil.com.pl

Spis treści

Kiciński Andrzej	
Wstęp	7
Goliszek Piotr Tomasz	
Znaczenie korelacji międzyprzedmiotowej w nauczaniu religii katolickiej.	
Próba interpretacji personalistycznej	15
Słotwińska Helena	
Lekcje wychowawcze w oparciu o wzory osobowe	27
Sadurski Ireneusz	
Korelacja nauczania religii i historii w trzyletnim liceum ogólnokształcącym	
w zakresie rozszerzonym	55
Mąkosa Paweł	
Korelacja nauczania religii z historią w pierwszej klasie gimnazjum	71
Zellma Anna	
Korelacja nauki religii katolickiej z biologią na podstawie nowych założeń programowych	81
Ruszel Magdalena Ewa	
Korelacja nauki religii katolickiej z językiem angielskim	101
Zajac Marian	
Korelacja nauczania religii z wychowaniem fizycznym	117
Płaczek Paweł	
Korelacja nauki religii katolickiej w szkole z turystyką	125
Wrońska Halina	
Korelacja nauki katolickiej z wychowaniem do życia w rodzinie	139
Podpora Ryszard	
Korelacja nauki religii katolickiej z Informatyką	153
Wróblewski Zbigniew	
Pośrednicząca funkcja filozofii w katechezie	171
Pek Kazimierz	
Ikona i obraz święty w przekazie orędzia chrześcijańskiego	187

Wstęp

Aktualne są słowa prof. Romana Murawskiego SDB, który już w 1983 r. podkreślał niezwykle dynamiczną ewolucję katechezy w Polsce, podkreślając jak katecheci szybko wchodzi na kolejne etapy rozwoju katechezy¹. Także dzisiaj w ciągle zmieniających się realiach nauczania religii katolickiej w szkole katecheci są tymi nauczycielami, którzy odważnie wchodzi w złożone procesy realizacji założeń współczesnej edukacji np. korelacji. Świadczy o tym także mail, który dostaliśmy od siostry Angeli (naszej zeszłorocznej absolwentki) z 4.10.2011 r. „Ja powoli zabieram się za szukanie jasełek, a teraz doszły jeszcze projekty klas drugich gimnazjum. Ja dostałam projekt do koordynacji na temat: Jak powstają i skąd się biorą pioruny?☺ I pani dyrektor widzi to tak, żeby moja grupa zajęła się piorunami w mitologii, w Biblii i w malarstwie. I ma z tego w sumie powstać album. Także nie nudzę się w szkole i nie mogę narzekać na brak wrażeń☺”. Nie jest łatwo realizować te wszystkie pomysły. Czy mają one wspólny cel wszystkich zaangażowanych nauczycieli i uczniów? Czy one pomagają ukazać uczniom egzystencjalny wymiar wiary? Czym naprawdę jest korelacja i jak ją można realizować w szkole? Na te pytania odpowiada ta książka.

Korelacja (łac. cum współ-, relatio zależność) w katechezie to wzajemny proces współzależności ludzkiej egzystencji i orędzia chrześcijańskiego w konkretnym historycznym wcieleniu Słowa Bożego. To wierność katechezy tajemnicy wcielenia, gdzie żyje się prawdą, że Jezus Chrystus qui propter nos homines et propter

¹ R. Murawski. *Katecheza korelacji*. „Communio” 3:1983 nr 1 s. 99.

nostram salutem descendit de caelis et incarnatus est oraz że człowiek jest capax Dei. Za *Dyrektorium Ogólnym o Katechizacji*² trzeba podkreślić, że relacja orędzia chrześcijańskiego z doświadczeniem ludzkim nie jest prostą kwestią metodologiczną, ale rodzi się z samego celu katechezy, który zmierza do doprowadzenia osoby ludzkiej do komunii z Jezusem Chrystusem. Katecheza działa na rzecz tej tożsamości ludzkiego doświadczenia między Jezusem Nauczycielem i uczniem oraz uczy myśleć jak On, działać jak On, kochać jak On (DOK 116). Także PDK stwierdza, że wprowadzenie w proces przekazu wiary elementu egzystencjalnego wynika z zasady korelacji, inspirującej współczesną katechezę Kościoła, która mówi, że życie ludzkie i orędzie Boże nie wykluczają się, lecz istnieje między nimi stosunek współzależności, ponieważ urzeczywistnianie orędzia wiary dokonuje się zawsze w konkretnym życiu ludzkim i że chcąc współczesnemu człowiekowi mówić o Bogu, trzeba również mówić o człowieku, a także odwrotnie: kto chce powiedzieć o człowieku coś istotnego, musi opowiadać o Bogu i Jego wielkich dziełach (PDK 66).

Andrzej Rogalski podkreśla, że w teologii systematycznej – korelacja znalazła zastosowanie zwłaszcza dzięki P. Tillichowi, który korelację przedstawiał jako metodę teologii systematycznej, uznawaną nie tyle za narzędzie metodyczne, ile podstawowe założenie systemu teologicznego, gdzie metoda korelacji umożliwia wyjaśnienie treści wiary za pomocą egzystencjalnych pytań i teologicznych odpowiedzi we wzajemnym powiązaniu. Według Tillich’a korelacja w teologii występuje jako: odpowiedniość między symbolem religijnym a symbolizowaną przezeń rzeczywistością, związek między pojęciami odnoszącymi się odpowiednio do rzeczywistości boskiej i ludzkiej oraz szczególny związek egzystencjalny między Bogiem a człowiekiem. Koncepcja korelacji została sprecyzowana i rozpowszechniona przez książkę J. Robinsona „Honest to God”, a później przez H. Halbfasa zwłaszcza w książce „Fundamentalkatechetik”³. Najpełniej jednak uczynili to K. Rahner i E. Schillebeeckx⁴.

Biskup Gerard Kusz zauważa, że w Katechetyce pojęcie korelacji zostało przejęte z teologii systematycznej Tillich’a i stosowane jest jako zasada pomagająca ukazać katechizowanym egzystencjalny wymiar wiary, które ułatwia zrozumienie

² *Dyrektorium* ma charakter normatywny. Zob. więcej: A. Kiciński. *Dyrektorium Ogólne o Katechizacji*. W: *Słownik Katechetyczny*. Red. J. Gevaert, K. Misiaszek. Warszawa: Wyd. Salezjańskie 2007 s. 233-235.

³ A. Kiciński. *Linguaggio ed esperienza nell'insegnamento della religione secondo Hubertus Halbfas*. Roma: UPS 1998 mps s. 166-174; 355-361.

⁴ A. Rogalski. *Korelacja w teologii systematycznej*. W: *Encyklopedia Katolicka TN KUL*. T. 9. Lublin 2002 kol. 848.

sytuacji życiowej człowieka w świetle orędzia biblijnego i prawa Bożego. Dzięki stawianiu pytań o charakterze egzystencjalnym, treść wiary staje się łatwiejsza do wyjaśnienia, a powiązanie rzeczywistości i problemów człowieka z treściami objawienia (wzajemna zależność wyznania wiary i historycznego doświadczenia) wpływa nie tylko na właściwy przebieg procesu dojrzewania w wierze, ale również na procesy uspołecznienia i interakcje uczniów. Wymaga to zachowania integralności depozytu wiary, a także takich metod przekazu treści wiary, aby uczniowie byli traktowani podmiotowo a nie przedmiotowo. Korelacja umożliwia również przezwyciężenie tendencji do oddzielania wiary od życia, wynikających z lęku przed zdeformowaniem wiary, jak i do uzależniania orędzia zbawienia od oczekiwań ludzkich, co uniemożliwia zbawczą konfrontację ze słowem Bożym. Pojęcie korelacji zostało zastosowane po raz pierwszy, w sposób wyraźny, podczas Ogólnego Synodu Biskupów Niemieckich, który podjął w 1976 roku decyzję oparcia odnowy katechezy szkolnej na zasadzie korelacji. W 1977 została ona uznana za podstawową zasadę katechizacji w szkołach w Niemczech (*Zielfelderplan für den katholischen Religionsunterricht*)⁵.

W Polsce już program nauczania religii katolickiej z 2001 r. zawierał korelację ze szkolnymi przedmiotami ogólnokształcącymi i ścieżkami edukacyjnymi oraz propozycję korelacji z katechezą rodzinną i parafialną⁶. Obecny program z 2010 r. znacznie rozszerzył propozycję korelacji już od wychowania przedszkolnego, przez całą edukację szkolną zarówno w szkole ogólnodostępnej, jak i specjalnej⁷.

Według Piotra Tomasika we współczesnej polskiej sytuacji korelacją nazywamy zespół zamierzonych działań zmierzających do wskazania wspólnych celów, zadań, treści i osiągnięć w ramach różnych przedmiotów nauczania oraz różnych środowisk wychowawczych⁸. Nowe polskie dokumenty katechetyczne wprowadzają korelację przedmiotową i uwzględniają te treści przedmiotów nauczania, które są interesujące z punktu widzenia celów katechetycznych (edukacyjnych) nauki religii.

⁵ G. Kusz. *Korelacja w katechetyce*. W: *Encyklopedia Katolicka TN KUL*. T. 9. Lublin 2002 kol. 849. Zob. Także. G. Baudler. *Korrelationsdidaktik: Leben durch Glauben erschließen. Theorie und Praxis der Korrelation von Glaubensüberlieferung und Lebenserfahrung auf der Grundlage von Symbolen und Sakramenten*. Paderborn-München-Wien-Zürich 1984; J. Gevaert. *La dimensione esperienziale della catechesi*. Leumann (Torino) 1984; A. Kiciński. *L'intimo rapporto tra la perdita della cultura narrativa e la distruzione dell'esperienza propria della nostra società secondo Hubertus Halbfas*. „Salesianum” 2003 nr 65 s. 49-89; P. Tilich. *Systematische Theologie*. T. 3. Stuttgart 1956; *Rodzina-Szkoła-Kościół. Korelacja i dialog*. Red. P. Tomasik. Warszawa 2003

⁶ Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski. *Program nauczania religii*. Kraków: WAM 2001 s. 44n.

⁷ Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski. *Program nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach*. Kraków: WAM 2010 s. 27n.

⁸ P. Tomasik. *Religia w dialogu z edukacją*. Warszawa: Wyd. Salezjańskie 2004 s. 167.

Dokumenty te zawierają propozycje zaczerpnięte z analogicznych dokumentów prawa szkolnego. Przyjęły one sformułowania zrozumiałe dla tych programistów oświatowych, którzy z pozycji innych przedmiotów szkolnych chcieliby zaproponować nauce religii integrowanie treści. Jednocześnie przypominają one, że korelacja nauki religii z programami pozostałych przedmiotów oznacza, w zależności od konkretnego kontekstu szkolnego, nie tylko podejmowanie funkcji integrującej, ale niekiedy uzupełniającej lub polemicznej. Zgodnie ze wskazaniami zawartymi w DOK dokumenty katechetyczne zwracają szczególną uwagę na następujące zagadnienia: początek świata i sens historii; podstawę (fundament) wartości etycznych; funkcje religii w kulturze; przeznaczenie człowieka i relację z naturą (DOK 73). Zwracają również uwagę na to, że stosowanie korelacji międzyprzedmiotowej jest pożądane zarówno ze względów dydaktycznych (łatwiejsze przyswojenie tych samych treści, które omawia się w różnych aspektach na różnych lekcjach), jak i wychowawczych (ukazanie jedności prawdy oraz szacunku do niej).

W obszarze pedagogicznym w Polsce, w którym znajduje się nauka religii w szkole, trzeba odnotować, że według Wincentego Okonia korelacja w nauczaniu to łączenie ze sobą treści należących do różnych przedmiotów nauczania. Tradycyjne rozumienie korelacji w pedagogice sprowadzało się do synchronizacji w nauczaniu zbliżonych do siebie treści różnych przedmiotów, a więc np. wyprzedzanie lub zbieżność pewnych tematów z historii z odpowiednimi tematami z historii literatury czy tematów z matematyki z tematami z geografii lub fizyki. Bardziej współczesne rozumienie korelacji polega na merytorycznym wiązaniu ze sobą treści z różnych przedmiotów nauczania i tworzeniu układów integrujących w sobie treści tych przedmiotów. Wg Okonia taka korelacja sprzyja transferowi wiedzy z jednego przedmiotu nauczania do innych, rozbudza i rozwija myślenie naukowe oraz pozwala zrozumieć, na czym polega wielorakie, teoretyczne i praktyczne, stosowanie wiedzy⁹.

Trzeba jednak podkreślić, że zasada korelacji w katechezie nigdy nie powinna być absolutyzowana i posiada pewne ograniczenia. Podstawową prawdą, którą uwzględnia katecheza jest fakt absolutnie bezinteresownej i nieograniczonej inicjatywy zbawczej Boga. Plan zbawienia nie jest niczym uwarunkowany. Korelacja w katechezie posiada więc dużo ograniczeń i jest adekwatna do scharakteryzowania tylko w części relacji, które zachodzą w różnych elementach przekazu katechetycznego. Korelacja bazuje na wzajemnych stosunkach zależności, we wzajemnej

⁹ W. Okoń, «Korelacja», *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Żak 2001 s. 182.

autonomii i wkładu każdego z elementów. Możemy ją stosować na katechezie, pamiętając jednak, że Bóg w każdym momencie życia człowieka, ze Swojej całkowitej darmowej inicjatywy i bez żadnego pytania, czy zamiaru człowieka może się objawić i udzielić siebie.

Zachęcam do przeczytania 12 inspirujących tekstów, w których autorzy w sposób twórczy ukazują tajniki współczesnej korelacji.

Piotr Goliszek dokonał próby personalistycznej interpretacji znaczenia korelacji międzyprzedmiotowej w nauczaniu religii katolickiej. Autor podkreśla, że dla katechizowanych korelacja nauki religii z edukacją szkolną jest swoistym teatrum – dowodem dialogu wiary z rozumem, religii z nauką, chrześcijaństwa ze współczesnością. Przerzuca pewien pomost pomiędzy czasem a objawieniem. Dla katechezy korelacja jest pomocna, o ile wspiera takie wyposażenie podmiotowości człowieka, dzięki któremu jego zbawczy kontakt z udzielającym się mu Bogiem jest rozumny, krytyczny, autonomiczny i praktyczny. Dzięki temu relacja katechizowanego z Bogiem staje się bardziej osobowa i przez to bardziej chrześcijańska.

Helena Słotwińska wnosi cenny wkład w liczne możliwości opracowania lekcji wychowawczych w oparciu o wzory osobowe. Autorka zauważa, że w wychowywaniu, którego podstawowym zadaniem jest niesienie pomocy wychowankowi w zapoczątkowaniu i rozwoju życia w całej pełni, poznania jego sensu, prawdziwej hierarchii wartości, wzory osobowe odgrywają rolę wspomagającą. Dlatego też, korzystanie z wzorów osobowych w czasie lekcji wychowawczej, dla zilustrowania omawianego tematu, czy problemu i powiązanie go z życiem konkretnych ludzi, którzy żyjąc w różnych, czasem wręcz niesprzyjających warunkach, mimo to osiągnęli wysoki poziom moralny – jest niezwykle cenne i ubogacające.

Ireneusz Sadurski z pozycji historyka oryginalnie ukazuje korelację nauczania religii i historii w trzyletnim liceum ogólnokształcącym w zakresie rozszerzonym. Dla historyków i katechetów jest to bezcenne opracowanie ukazujące ile elementów religijnych jest poruszanych na lekcjach historii, które warto skorelować z religią.

Natomiast **Paweł Mąkosa** z pozycji katechetyka opracował korelację nauczania religii z historią. Krytycznie ukazał, że niektóre tematy są interpretowane tylko w sensie polityczno-społecznym. Pomijanie motywacji religijnej w dążeniu do odnowy Kościoła wydaje się być niewłaściwe nawet z perspektywy historycznej. Autor podkreśla m.in., że w zamieszczonym, w sposób wybiórczy, cytacie z „Dyktatu papieskiego” Grzegorza VII pominięte zostały postulaty odnowy duchowo-moralnej.

Anna Zellma przeprowadziła analizę korelacji nauki religii katolickiej z biologią na podstawie nowych założeń programowych. Z tych analiz wynika, że nauka religii

i biologia mają wiele wspólnych założeń programowych – nie tylko w zakresie celów opisanych w kategoriach wymagań ogólnych, ale również treści zapisanych w formie wymagań szczegółowych. Zakładane w dokumentach programowych biologii wiadomości i umiejętności odnoszą się do kwestii z zakresu rozwoju człowieka i jego funkcjonowania w środowisku, a także do bioetyki i ekologii.

Magdalena Ruszel analizując korelację nauki religii katolickiej z językiem angielskim na podstawie badań własnych sama jest zaskoczona, że zarówno korelacja jak i nasilenie wartości w przypadku wartości osobowych w podręcznikach do nauki religii i języka angielskiego występowała na poziomie średnim, zaś wartości osobowościowych na poziomie raczej niskim. Jest to tym godne podkreślenia, iż wartości osobowe związane są ze sferą duchową. Jeśli chodzi o wartości wychowawcze to, tu korelacja była raczej wysoka, a nasilenie średnie.

Marian Zajac dostarcza nam wielu przemyśleń o korelacji nauczania religii z wychowaniem fizycznym. Ukazuje, że dotychczasowy środek wychowawczy, jakim był sport traci swój blask oraz swój duchowy autorytet. W sporcie tak jak w życiu zaczyna się liczyć jednostka bardziej bezwzględna oraz wyzuta z zasad moralnych. Afery dopingowe w sporcie pokazują hegemonię zysku finansowego nad szlachetną rywalizacją. Nie ma miejsca na osoby słabsze: dzieci niepełnosprawne, dzieci mające kłopoty w nauce czy problemy rodzinne, socjalno-bytowe czy psychiczne. Zauważa on, że problem od strony etycznej jest o wiele bardziej skomplikowany i prawdopodobnie nie istnieje żaden złoty środek, który mógłby tę sytuację uzdrowić. Dlatego też postuluje, aby wychowanie (edukacja moralna inspirowana zasadami ewangelicznymi) była częścią obowiązków każdego nauczyciela, trenera, opiekuna i wychowawcy przedszkolnego. Powinna rozpoczynać się wystarczająco wcześnie, aby wyposażać dzieci i młodzież we własny kodeks wartości moralnych zanim zdecydują się na rozwijanie własnych zainteresowań w innym środowisku, do którego dostęp będzie trudny albo bez takich umiejętności nawet niemożliwy.

Paweł Płaczek odkrywa nowe możliwości korelacji nauki religii katolickiej w szkole z turystyką. Prawo oświatowe daje każdej placówce możliwości stworzenia jak najlepszych programów wycieczkowych. Autor podkreśla, że żadne biuro turystyczne nie ma monopolu na wyłączną organizację wyjazdów szkolnych w Polsce. Touroperator może jedynie pomóc w stworzeniu programu, w przebiegu wycieczki, całej logistyki wyjazdu, w ubezpieczeniu grupy, realizując i akcentując założenia merytoryczne wyznaczone przez szkołę. Wiele szkół tak właśnie współpracuje. Rola biur podróży jest pomocnicza względem placówek oświatowych. Cenne jest udokumentowanie, że system oświaty stwarza warunki do rozwoju zainteresowań

i uzdolnień uczniów przez organizowanie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz wolnego czasu (art.1, ust. 15 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004r. Nr 256, poz. 2572, ze zmianami). Turystyka może być zatem w świetle prawa oświatowego organizowana w ramach zajęć lekcyjnych, pozalekcyjnych oraz pozaszkolnych. Działalność turystyki może przybierać różne formy: jako wycieczki przedmiotowe, wycieczki krajoznawczo-turystyczne, wycieczki turystyki kwalifikowanej i obozy wędrownie, imprezy krajoznawczo-turystyczne, tj.: biwaki, konkursy, turnieje, które kształtują kulturę wypoczynku dzieci i młodzieży oraz imprezy wyjazdowe, które związane są z realizacją programu nauczania, np. zielone szkoły, które służą między innymi poprawie stanu zdrowia dzieci i młodzieży z terenów zagrożonych ekologicznie. Warto dodać, że wszystkie wymienione formy turystyki mogą być także realizowane poza granicami kraju.

Halina Wrońska porusza szczegółowo zagadnienie korelacji nauki katolickiej z wychowaniem do życia w rodzinie. Wychowanie do życia w rodzinie, stanowiące część programu wychowawczego szkoły, regulowane jest na kilku poziomach za pomocą przepisów instytucji odpowiedzialnych za działalność wychowawczą i edukacyjną szkoły. Autorka wskazuje wiele konkretnych tematów do poruszenia na różnych poziomach nauczania.

Ryszard Podpora rozpatrując problem korelacji nauki religii katolickiej z Informatyką czyni to w kontekście wyzwań doby postmodernistycznej. Autor zbiera również i przedstawia założenia korelacji w zakresie zajęć komputerowych i Informatyki w znowelizowanej *Podstawie programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*.

Zbigniew Wróblewski analizuje miejsce samej filozofii w edukacji szkolnej i zauważa jej „rozmyty” status. Autor podkreśla, że fakultatywny charakter tego przedmiotu oraz tendencje do przerzucania problematyki filozoficznej do ścieżek międzyprzedmiotowych, w praktyce prowadzi do marginalizacji wiedzy filozoficznej. Etyka jako dyscyplina filozoficzna posiada wprawdzie zagwarantowane miejsce na wszystkich poziomach edukacji szkolnej jako alternatywna względem katechezy, ale w praktyce okazuje się, że realizacja tego przedmiotu jest także obciążona wieloma trudnościami (brak zainteresowanych, wykwalifikowanych nauczycieli).

Kazimierz Pek w swoim tekście „Ikona i obraz święty w przekazie orędzia chrześcijańskiego” zaprasza nas do namysłu nad ilustracjami, obrazkami, czy obrazami (ikonami) używanymi w nauczaniu katechetycznym i kaznodziejskim lub w wychowaniu do modlitwy. Refleksją obejmuje również sprawę dekorowania świętymi obrazami mieszkań, kapliczek i kaplic. Wyśłek teologiczny autora,

inspiruje do tego, by wierności dziedzictwa modlitewnego, kaznodziejskiego i katechetycznego nie pojmować w sposób zawężony.

Dziękując wszystkim autorom zwracam się z uprzejmą prośbą do katechetów, aby te teksty trafiły do dyrekcji szkół, do nauczycieli historii, angielskiego, biologii, informatyki, etyki i do wszystkich wychowawców.

ks. Andrzej Kiciński

Lublin, 7 listopada 2011

Znaczenie korelacji międzyprzedmiotowej w nauczaniu religii katolickiej. Próba interpretacji personalistycznej

Korelacja nauki religii z edukacją szkolną jest twórczością o charakterze integrującym, dialogicznym, współdziałaniowym, uzupełniającym lub korygującym. Połączenie treści objawienia i wiedzy z zakresu innych przedmiotów szkolnych stanowi propozycję interpretacji rzeczywistości stworzonej i niestworzonej jednocześnie w świetle wiary i nauki. Przy czym w kształtowaniu wiary treściom szkolnych przedmiotów trzeba przyznać rolę zewnętrzną i pośrednią. Mogą one i powinny interpretować oraz wyjaśniać prawdy objawione pomocniczo. Katechetyczna rola nauki religii w szkole spełnia tu natomiast funkcję hermeneutyczną. Czuwa, aby prawdy objawione i treści wiary oraz nauka Kościoła nie zostały podporządkowane wynikom nauk świeckich. W przeciwnym razie *scjentyzm* mógłby zniekształcić objawienie i doprowadzić do religii wyłącznie naturalnej. Błędem jest też próba niekompetentnego „zapanowania” nauką teologiczną nad treściami nauk szczegółowych. Wówczas *fideizm* prowadziłby do błędów obiektywnych. Dlatego tak istotna w edukacji jest współpraca i synteza nauki wiary zarówno z naukami ścisłymi, jak i humanistycznymi. Treści nauczania religii i treści innych szkolnych przedmiotów należy łączyć, uzupełniać lub korygować, tak, aby wspomagały kształcenie i wychowanie ucznia. Nie powinno się treści poszczególnych przedmiotów utożsamiać ani też całkowicie rozdzielać czy też podporządkowywać wzajemnie. Trzeba zachować i respektować autonomię dziedzin, dążąc do ich twórczego i harmonijnego powiązania. Religia, a zatem i katecheza nie jest ucieczką od rzeczywistości, lecz jest istotną więzią osoby ludzkiej ze światem i Bogiem. Więż ta ma charakter prozopoiczny należący do świata wewnątrzsobowego.

I. Korelacja w edukacji szkolnej

Pojęcia korelacja i ścieżka edukacyjna stały się bardziej bliskie katechetom po wprowadzeniu *Podstawy programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce¹* i *Programu nauczania religii²* w 2001 roku. Wcześniej wykorzystanie wiedzy z różnych przedmiotów w katechezie szkolnej zależało bardziej od intuicji i spontanicznej decyzji nauczyciela religii. Ostatnie reformy w polskiej oświacie przyniosły nową *Podstawę programową kształcenia ogólnego³*. Na tej podstawie została znowelizowana *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce⁴*, a także został zmieniony *Program nauczania religii w przedszkolach i szkołach⁵*. Jak wyjaśnia Piotr Tomasik, koordynator Biura Programowania Katechezy⁶, „zrozumiałe jest zatem, że bardzo zasadnicza zmiana *Podstawy programowej kształcenia ogólnego* musi pociągać za sobą zmianę *Podstawy programowej katechezy⁷*”.

W realizowanej od roku szkolnego 2009/2010 nowej *Podstawie programowej kształcenia ogólnego* „jakość korelacji w edukacji szkolnej uległa zmianie jedynie od strony formalnej (wszystkie treści o istotnym znaczeniu poznawczym i wychowawczym (...) zostały – odpowiednio do tematyki – rozpisane w programach poszczególnych przedmiotów szkolnych). Zakres problematyki w jej zasadniczej części pozostał bez zmian⁸ – podkreśla Anna Zellma. Nadal zadaniem korelacji jest wzbogacenie wiedzy ucznia treściami, które przyporządkowane są do różnych przedmiotów nauczania szkolnego. Nie chodzi tu jednak tylko o samą wiedzę. Anna Zellma, analizując *Rozporządzenie MEN w sprawie podstawy programowej*, wymienia wiele jeszcze innych korzyści. Uczeń w wyniku korelacji zdobywa umiejętność integrowania wiedzy z poszczególnych przedmiotów, a także wykorzystywania jej do rozwiązywania problemów pojawiających się w czasie innych zajęć czy zadań edukacyjnych. Zintegrowana wiedza z różnych przedmiotów pozwala uczniom również poznawać i interpretować poszczególne elementy rzeczywistości

¹ Konferencja Episkopatu Polski. *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*. Kraków 2001.

² Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski. *Program nauczania religii*. Kraków 2001.

³ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*. Dz. U. z 2003 nr 4 poz. 17.

⁴ Konferencja Episkopatu Polski. *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*. Kraków 2010.

⁵ Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski. *Program nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach*. Kraków 2010.

⁶ Biuro Programowania Katechezy przy Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski.

⁷ P. Tomasik. *Informacja na temat przewidywanych zmian w programach i podręcznikach katechetycznych*. „Katecheta” 53:2009 nr 6 s. 72.

⁸ A. Zellma. *Nowa formuła korelacji w edukacji szkolnej i jej realizacja w nauczaniu religii*. „Katecheta” 55:2011 nr 5 s. 6.

z punktu widzenia innych dyscyplin. W całościowym ujmowaniu wiedzy uczniowie wspierani są przez nauczycieli, którzy nie tylko przekazują treści poszczególnych przedmiotów, ale rozwijają umiejętności i kształtują postawy, które wynikają z poznanej prawdy. Istotą korelacji edukacji szkolnej jest nie tyle spójność programowa i wielopredmiotowa znajomość treści, lecz także „wspieranie uczniów we wszechstronnym rozwoju, obejmującym całą osobowość, m.in. intelekt, emocje, postawy, przekonania, zainteresowania, talenty, charakter, temperament, uzdolnienia”⁹. Ten zintegrowany proces przekazywania wiedzy, biorący również pod uwagę predyspozycje uczniów danej grupy, ma prowadzić do harmonijnego i wszechstronnego rozwoju uczniów¹⁰. Interdyscyplinarna wiedza i zintegrowane treści oraz spójność programów nauczania, programów wychowawczych, programów profilaktyki, wdrożenie indywidualnych i zespołowych pakietów edukacyjnych z zastosowaniem technologii informacyjnej będzie wspierać uczniów w całokształcie ich rozwoju¹¹. Integralność wiedzy z pewnością posłuży również spójnemu wychowaniu dzieci i młodzieży w sposób najbardziej odpowiadający naturze osoby ludzkiej.

2. Korelacja w nauczaniu religii

Dokumenty Kościoła katolickiego o katechizacji w wielu miejscach mówią o wzajemnych związkach zachodzących między edukacją szkolną a nauczaniem religii. Adhortacja apostolska Jana Pawła II *Catechesi tradendae* wymaga, by nauczanie religii w szkole „nawiązywało do pozostałych dziedzin nauki i wykształcenia, w tym mianowicie celu, by Ewangelia docierała do umysłu uczniów”¹², tak aby nauka, kultura i wiedza spotykały się w świetle wiary. *Dyrektorium ogólne o katechizacji* przypomina, że nauczanie religii w szkole powinno zmierzać do „wejścia w relacje z innymi dziedzinami wiedzy”¹³, przy czym nie jako jeden z przedmiotów dodatkowych, lecz jako miejsce dialogu interdyscyplinarnego i konieczny element wychowania integralnego¹⁴. Omawiając nauczanie religii w szkole, *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce* stwierdza, że powinno ono „wypełniać zarówno zadania

⁹ Tamże s. 7.

¹⁰ Co warto wiedzieć o reformie programowej. W: <http://www.konferencje.men.gov.pl/images/stories/reforma.pdf> [dostęp: 06.09.2011].

¹¹ Por. A. Zellma. Nowa formuła korelacji w edukacji szkolnej i jej realizacja w nauczaniu religii s. 7-8.

¹² CT 69.

¹³ DOK 73.

¹⁴ Por. DWCH 70.

postawione przez Kościół, jak i wybrane cele, wyznaczone przez szkołę¹⁵. Dokument zachęca również do powiązania – zgodnej z celami katechetycznymi – „treści nauczania religii z treściami pozostałych przedmiotów szkolnych”¹⁶. Zalecana korelacja winna zachować funkcję integracyjną, uzupełniającą bądź polemiczną wobec treści i celów wychowawczych. Jeśli chodzi o zakres korelacji nauczania religii z edukacją szkolną – tę kwestię podejmuje znowelizowana *Podstawa programowa katechezy*, która wyjaśnia, że korelacja „ma uwzględniać te treści przedmiotów nauczania, które są istotne z punktu widzenia celów katechetycznych nauczania religii”¹⁷. Nowy program katechetyczny zgodnie z założeniami *Podstawy programowej kształcenia ogólnego* rezygnuje z tzw. ścieżek edukacyjnych, przedmiotowych i międzyprzedmiotowych, a proponuje łączenie, uzupełnianie i scalanie treści z zakresu nauczania religii z innymi przedmiotami oraz blokami edukacyjnymi¹⁸. Anna Zellma słusznie widzi kwestię korelacji na płaszczyźnie katechetycznej funkcji nauczania i wychowania. Nauczanie religii winno zatem uzupełniać i scalać treści oraz integrować cele wychowawcze. Ciekawym spostrzeżeniem Autorki jest również fakt, że o korelacji nauki religii z innymi przedmiotami szkolnym mówi tylko *Podstawa programowa katechezy*. Widać w tym uniwersalizm Kościoła i jego otwartą naturę. Natomiast *Podstawa programowa kształcenia ogólnego* pamiętała tylko o korelacji „świeckich” przedmiotów. Nie znajdujemy w niej zapisu o korelacji przedmiotów szkolonych z nauczaniem religii¹⁹.

Dla katechetów to wielka mobilizacja, zobowiązanie i odpowiedzialność. Winni oni dobrze zapoznać się z nowym programem kształcenia ogólnego, jak również z zaleceniami nowego programu katechezy. Katecheci zatem muszą posiadać szeroką wiedzę, którą by następnie mogli odpowiednio łączyć i przekazywać. Ponadto potrzebna jest współpraca wszystkich nauczycieli w szkole, by określać wspólnie zakres korelacji przedmiotów.

3. Hermeneutyczna rola korelacji

Hermeneutyka najczęściej jest rozumiana jako sztuka tłumaczenia, wyjaśniania, interpretacji wszelkich znaków posiadających jakikolwiek sens i znacze-

¹⁵ PDK 82.

¹⁶ PDK 83.

¹⁷ Konferencja Episkopatu Polski. *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*. Kraków 2010.

¹⁸ Por. M. Gogolik. *Istotne zmiany w „Podstawie programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce”*. „Katecheta” 55:2011 nr 6 s. 8.

¹⁹ Por. A. Zellma. *Nowa formuła korelacji w edukacji szkolnej i jej realizacja w nauczaniu religii* s. 8-9.

nie. Zajmuje się głównie interpretacją tekstów, pism, języka oraz poprawnością, mechanizmami oraz skutkami zawartości poznanej²⁰. Ponadto należy rozumieć ją, jako praktykę interpretacji, prowadzącą do rozumienia nie tylko tekstów, ale również jako zdolność rozumienia dziejów i całości zjawisk kulturowych pojętych jako ekspresje życiowe²¹.

Jeśli chodzi o zagadnienie hermeneutycznej roli korelacji, to zasadniczo odnosi się ona do faktu poznania (wiedzy, treści) postrzeganego w relacji do osoby ludzkiej. Wskazując na hermeneutyczną rolę korelacji, chcemy w niej widzieć nie tylko proces kumulacji treści w umyśle katechizowanego czy zintegrowanych czynności edukacyjno-wychowawczych, ale pewną sztukę interpretacji tej wiedzy w celu samopoznania i samowychowania. Niewątpliwie zintegrowana wiedza i programy wychowawcze umożliwiają wysoką umiejętność samokształcenia i współdziałania w środowisku szkolnym. Na pierwszym miejscu winna jednak znaleźć się umiejętność rozumienia człowieka, czyli zdolność do samopoznania i samorozumienia. W związku z tym osoba stanowi tu punkt wyjścia do rozumienia i interpretacji poznanych treści. Jest to założenie hermeneutyki personalistycznej, w której osoba pełni kluczową rolę w interpretacji jako swoisty kod rozumienia i pojmowania oraz jest podmiotem całego procesu poznawczego. To osoba poznaje, rozumie i scala wiedzę, wydarzenia, doświadczenia i fakty. Warto też dodać, że poznanie racjonalne i pozaracjonalne, język i świat poznawczy skupiają się również w osobie²².

Korelacja zatem nie istnieje poza osobą, tak jak nie istnieje wiedza bez osoby. Wiedza jest dziełem człowieka – to człowiek odkrywa, tworzy, a przez to dochodzi do prawdy. Wprawdzie wiedza – z jednej strony – pomaga człowiekowi zrozumieć siebie samego oraz wiele aspektów życia i świata, ale ostatecznie to osoba jest interpretatorem tej wiedzy, czyli jest jej hermeneutą. Z drugiej strony wiedza nie jest tylko i wyłącznie interpretacją człowieka lub dyskursem o nim, lecz jest również tworzeniem i transformacją. Przy czym osoba posiada zdolność do transcendowania wiedzy. Istnieje zatem prymat osoby przed wiedzą.

W związku z głębokim zapodmiotowaniem wiedzy w osobie należy stwierdzić, że nie można również mówić o korelacji treści bez osoby²³. Korelacja, której funkcją

²⁰ Por. M. Wojciechowski. *Hermeneutyka*. W: *Leksykon pedagogiki religii*. Red. C. Rogowski. Warszawa 2007 s. 222-226; P. Pasterczyk. *Hermeneutyka filozoficzna*. w: *Leksykon teologii fundamentalnej*. Red. M. Rusecki, K. Kaucha, I. S. Ledwoń, J. Mastej. Lublin-Kraków 2002 s. 467-475.

²¹ A. Bronk. *Hermeneutyka*. W: *Encyklopedia Katolicka* t. VI k. 770.

²² Por. K. Guzowski. *Hermeneutyka personalistyczna*. „Akcent” 16:1995 nr 3-4 s. 199-203.

²³ Chodzi tu zarówno o osobę katechety, który posiada kompetencje korelowania wiedzy, jak i o osobę katechizowanego, który posiada umiejętność scalania wiedzy przy wsparciu nauczycieli i katechetów.

jest integrowanie nauczania i wychowania w środowisku szkolnym, zyskuje sens w osobie. Zarówno nauczanie, jak i wychowanie to dzieła osoby/osób, które są skierowane również do osoby/osób. W tym kontekście procesy integrujące, uzupełniające lub korygujące treści mają przede wszystkim służyć człowiekowi, który ze swej natury jest dociekliwy i dąży ku poznaniu. Poznanie ludzkie natomiast jest „całoosobowe”. Nie ogranicza się tylko do sfery intelektualno-racjonalnej. Proces poznania polega na wewnętrznej korelacji przedmiotu (w tym wypadku wiedzy, treści) i podmiotu w osobie. To kognitywna pozytywna relacja podmiotu i przedmiotu zachodząca w osobie²⁴. Przy czym umysł rozumie w sensie nadrzędnym, osoba rozumie w sensie finalnym (ostatecznym). W przypadku korelacji transferowanie wiedzy z różnych przedmiotów i łączenie jej z treściami wiedzy religijnej pozwala człowiekowi odkryć swoją tajemniczą niezwykłość w myśli, świadomości, poznawaniu oraz przez rozum otwierać drogę do bycia sobą i drogę do Boga. Nawet objawienie religijne dane jest najpierw rozumowi – nie zaś uczuciu lub doświadczeniu – i wchodzi ono w życie osobowe przez rozum. Korelacja może więc pozytywnie organizować życie intelektualne katechizowanego i osobiste poznanie religijne; może porządkować naukowo całą świadomość chrześcijańską.

Osoba nie poznaje dla zabawy ani dla samej wiedzy. Poznaje przede wszystkim dla odnalezienia sensu osobowego. Dla pełnego spełnienia i realizacji swojego człowieczeństwa. Podobnie wiedza i wszelkie procesy integrujące ją w umyśle ucznia oraz twórczość wychowawcza służą osobie oraz jej dynamicznemu istnieniu. Pełniąc funkcję integrującą, uzupełniającą lub polemiczną, korelacja niejako wywołuje zjawisko heremenutyczne, czyli rozumienie i interpretowanie przez katechizowanego (z pomocą nauczycieli) powiązanych i poznawanych treści. Polega to na twórczym spotkaniu się trzech płaszczyzn: wiedzy – sensu – osoby.

Korelacja dla samej kumulacji zintegrowanej wiedzy jest niewystarczająca. Najpierw musi służyć samemu człowiekowi, czyli jego samopoznaniu i autointerpretacji, a następnie samorealizacji osobowości chrześcijańskiej w dziedzinie poznawczo-intelektualnej. Musi również służyć Kościołowi²⁵ – przez rzetelną naukową informację, tworzenie komunikacji wspólnoty, krystalizowanie pojęć i terminów, dostarczanie umiejętności do przenikania misterium chrześcijaństwa intelektem, rozumem i sercem.

²⁴ Zob. K. Wojtyła. *Teoria – praxis: temat ogólnoludzki i chrześcijański*. W: *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*. Red. T. Styczeń, W. Chudy, J. W. Gałkowski, A. Rodziński, A. Szostek. Lublin 2000 s. 463-475.

²⁵ Por. Konferencja Episkopatu Polski. *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*. Kraków 2010 s. 14.

Ogólnym celem korelacji w nauczaniu religii jest twórczość intelektualno-personalistyczna, stopniowo prowadząca katechizowanego do rozwijania umiejętności i kształtowania postaw służących urzeczywistnianiu swojego człowieczeństwa przez trwałe odniesienie do Osoby Chrystusa. Człowiek ma szansę wiele się nauczyć, jeśli przyjmie zarówno dane rozumu, jak też światło Objawienia. Stąd tak ważnym źródłem jest nauka i Osoba Jezusa Chrystusa. To On jest pierwszym Interpretatorem, głównym Hermeneutą i Katechetą. W Nim również Bóg i człowiek schodzą się w jeden byt osobowy.

Ostatecznie wszelkie działania zmierzające do integrowania nauczania i wychowania w szkolnej nauce religii winny dokonywać się w świetle tej Osoby, która „objawia w pełni człowieka samemu człowiekowi i odsłania przed nim jego najwyższe powołanie”²⁶. W ten sposób można powiedzieć, że dokonuje się „korelacja chrystyczna”. Odpowiada ona nadrzędnemu celowi katechezy. Pomaga katechizowanemu przy zastosowaniu wiedzy interdyscyplinarnej jeszcze bardziej i pełniej zrozumieć siebie w odniesieniu do Osoby Chrystusa. I tak korelacja może służyć katechezie, wzbogacając ją o wiadomości z zakresu nauk szczegółowych. Katecheza zaś służy „korelacji chrystycznej”, prowadząc do głębokiej zażyłości i zespolenia osoby katechizowanego z Osobą Chrystusa.

4. Pragmatyka korelacji

Katecheza z natury swojej bardziej skupia się na osobie niż na wiedzy – chociaż nie deprecjonuje ani wiedzy teologicznej ani powszechnej²⁷. Można powiedzieć, że „przebiega” ona w osobie i dotyka jednocześnie misterium Boga i człowieka. W ten sposób ma pomóc człowiekowi w odkryciu pełnego spektrum bycia osobą ludzką. Nauczanie i wychowanie prowadzi katechizowanego do samopoznania w świetle Boga, tak aby w trudzie samowychowania – jak uczył Jan Paweł II – „w pełni wyraziło się jego człowieczeństwo – ażeby się ono urzeczywistniło”²⁸ i realizowało „według miary daru Chrystusowego” (Ef 4, 7)²⁹. Jest to proces prowadzący wychowanków do całoosobowego zjednoczenia z Bogiem, który udziela się w różnych relacjach osobowych, najpełniej zaś w przepowiadanym słowie, poprzez które „Bóg

²⁶ KDK 22.

²⁷ Por. S. Chrost. *Model katechezy hermeneutycznej*. W: *Aktualne wyzwania katechetyczne*. Red. M. Majewski. Kraków 1997 s. 89.

²⁸ Jan Paweł II. *List do rodzin Gratissimam sane z okazji Roku Rodziny 1994* nr 9.

²⁹ Por. DOK 56.

jako osoba staje przed człowiekiem”³⁰, oraz w sakramentach, które uobecniają dzieło zbawcze i Osobę Chrystusa.

Spotkanie, które ma miejsce w katechezie nie jest spotkaniem z ideą, wiedzą, zdaniem teologicznym, lecz jest spotkaniem z Osobą. Taka jest natura chrześcijaństwa, które Jan Paweł II oraz Benedykt XVI wyrażają w formule: „chrześcijaństwo jest Osobą”. Ta myśl i osadzona na niej personalistyczna interpretacja chrześcijaństwa uświadamiają, że bez żywej więzi z Jezusem Chrystusem nie ma wiary i życia chrześcijańskiego. Wychowanie w wierze i wprowadzenie w osobowy związek z Chrystusem nie dokonuje się na katechezie przez prosty przekaz wiedzy, nawet najdokładniej sprawdzonej i pobożnej, lecz przez dostosowanie się i podporządkowanie się Prawdzie, „która nie jest ideą, ideologią czy sloganem, ale Osobą, Chrystusem, Bogiem”³¹.

Wyjątkowość rzeczywistości chrześcijańskiej nie leży w systemie etycznym ani nawet w sztuce wyjaśniania istoty życia. Cały depozyt wiary, system podstawowych wartości moralnych w oderwaniu do Osoby Chrystusa jest co najwyżej wiedzą pozytywną. „Chrześcijaństwo nie jest jakimś rodzajem kultury czy ideologii, systemem wartości czy zasad, nawet bardzo wzniosłych. Chrześcijaństwo to Osoba, obecność, oblicze: to Jezus, który daje człowiekowi sens i pełnię życia” – wyjaśniał młodzieży Jan Paweł II³². Osoba Chrystusa określa byt, działanie i naukę chrześcijańską. „Chrześcijaństwo to Chrystus! To Osoba, to On Żywy”³³. Istotą chrześcijaństwa nie jest zatem idea ani kodeks norm i wartości, lecz Osoba. Kontynuator myśli Jana Pawła II – papież Benedykt XVI wyjaśnia: „Chrześcijaństwo jest bowiem przede wszystkim Wydarzeniem, Osobą. I dopiero w Osobie odkrywamy bogactwo treści”³⁴. Dynamizmem chrześcijaństwa nie jest również samo działanie człowieka ani sama jego moralna świadomość. „Chrześcijaństwo nie jest jakimś moralizatorstwem, zwykłym systemem etycznym. Chrześcijaństwo jest przede wszystkim darem: Bóg daje się nam – daje nam nie coś, lecz samego siebie”³⁵. Jest to całoosobowe darowanie się Boga człowiekowi.

³⁰ F. Blachnicki. *Katechetyka fundamentalna* (Pisma Katechetyczne 2). Warszawa 2006 s. 84.

³¹ Benedykt XVI. *Powitanie uczestników Światowych Dni Młodzieży na placu Cibeles*. Madryt 18.08.2011 r. w: <http://ekai.pl/biblioteka/dokumenty/x1215/powitanie-uczestnikow-sdm-na-placu-cibeles-sierpnia> [dostęp: 19.08.2011].

³² Jan Paweł II. *Przemówienie podczas spotkania z młodzieżą na krytym lodowisku. Wstań, słuchaj, ruszaj w drogę!*. Berno 05.06.2004. DZ t. 11: *Homilie i przemówienia z pielgrzymek – Europa* (cz. 3) s. 344.

³³ Jan Paweł II. *Orędzie na XVIII Dzień Młodzieży 2003 r.* nr 5.

³⁴ Benedykt XVI. *Z wielką miłością do Chrystusa i Kościoła. Na zakończenie spotkania z duchowieństwem diecezji rzymskiej*. 13.05.2005. OsRomPol 26:2005 nr 7-8 s. 15.

³⁵ Benedykt XVI. *Chrześcijaństwo jest przede wszystkim darem*. Msza św. Wieczerzy Pańskiej. Rzym 20.03.2008 r. OsRomPol 29:2008 nr 5 s. 8.

Mówiąc o poznawaniu i przyswajaniu wiedzy podczas katechezy nie można rozdzielać nauki i osoby, czyli treści i jaźni poznawczej. Poznaje cała osoba, a poznana treść komponuje ją i tworzy, nie tylko wzbogaca lub wyposaża w większą lub głębszą wiedzę. Połączone w wyniku korelacji treści nie mogą zakłócić relacji z Bogiem. Raczej mają posłużyć lepszemu i pełniejszemu poznaniu Osoby Chrystusa, w którym nauka i Osoba to jedno. „On się tak utożsamiał ze swoim słowem, że «ja» i «słowo» nie dają się odróżnić: On jest Słowem”³⁶. Dlatego pierwszoplanowym zadaniem katechezy jest „uporządkowane poznanie Osoby i nauki Chrystusa, naszego Pana” (CT 19). W praktyce oznaczałoby to większą wierność Bogu i człowiekowi niż ściśle określonym przepisom edukacyjnym. To nie system czy program edukacyjny, nawet najbardziej dowiedziony naukowo, czyni człowieka bardziej człowiekiem, ale rozumiejąca refleksja nad samym sobą. Tajemnicy, która kryje się w człowieku, nie można ogarnąć nawet najbardziej wykształconym rozumem. Zbliżania się do tajemnicy nie da się sprowadzić do metod, celów, planów wychowawczych i edukacyjnych, schematów i definicji naukowych. Wszystkie one jedynie pomagają odsłonić jakiś aspekt owej tajemnicy, którą jest człowiek. Nie chodzi tu o degradację rozumu ludzkiego czy lęk przed naukami świeckimi, ale o pasję odkrywania nowych możliwości i horyzontów jakie drzeją w człowieku. Edukacja zależy zatem od koncepcji człowieka i jego przeznaczenia, a więc rozumienia, kim on jest sam w sobie. Jej sukcesem jest nie tyle wydajność i skuteczność, ile zrozumienie egzystencjalnego projektu każdej osoby i odkrycie jej osobistych możliwości integralnego rozwoju. Katecheza, włączając się w edukacyjny proces uczenia i wychowania, z jednej strony musi przytaczać argumenty racjonalne, z drugiej zaś – musi trwać w wierze Kościoła, którą przekazuje, skoncentrowana na Bogu, zakorzeniona w modlitwie, oparta na doświadczeniu miłości i braterstwa.

Człowiek ma zawsze skłonność do łączenia swoich wiadomości; także poznanie Boga odbywa się na sposób systematyczny i organiczny, przez powiązanie wielu treści, przeżyć oraz doświadczeń. Bóg jest Podmiotem i objawia się oraz daje się poznać tylko w relacji między osobami. Ten rodzaj poznania należy do istoty osoby. Jednakże rozum oświecony prawidłową wiarą i poprawną wiedzą głębiej otwiera się na to, co Boskie, a kierując się umiłowaniem prawdy, poznaje Boga z bliska. W tym względzie poprawności wiedzy i jej interpretacji ma służyć korelacja w katechezie. Jej zadaniem jest między innymi kształtowanie precyzyjnego rozumienia prawd wiary i przestrzeganie przed interpretacjami błędnymi.

³⁶ J. Ratzinger. *Wprowadzenie w chrześcijaństwo*. Tłum. Z. Włodkowa. Kraków 1996 s. 195.

Ponadto kształcenie skorelowane uczy szacunku do innych osób czy grup, które reprezentują odmienne stanowisko. Tak powiązana wiedza uwalnia od uprzedzeń i pospiesznych sądów, a uczy zrozumienia i akceptacji drugiego człowieka. Chodzi tu zawsze o dobro drugiej osoby.

Integrowanie wiedzy i wychowania w szkole poprzez korelację nauczania religii z edukacją szkolną jest przerzuceniem pomostu pomiędzy rozumem i wiarą. Pozwala też przekładać, na ile to możliwe, prawdy wiary na prawdy rozumu i nauki. Prowadzi do kształtowania umiejętności i postaw wynikających z wiary. Tym samym buduje pewien łuk komunikacyjny pomiędzy objawieniem a nowymi czasami.

W rzeczywistości chrześcijańskiej, której dotyczy katecheza, zachodzi też pewna korelacja Logosu Chrystusa z logosem człowieka. „Jeśli Chrystus jest Logosem, prawdą, człowiek musi odpowiedzieć Mu swoim logosem, swoim umysłem”³⁷. Im pozyskana wiedza jest większa i głębsza, tym dyscyplina i porządek rozumu jest pełniejszy i chroni przed zaślepieniem oraz zwiększa ostrość widzenia prawdy. Prawda zaś staje się drogą, którą człowiek dociera do Chrystusa, otwierając się tym samym na stwórczy Rozum, od którego pochodzi jego własny rozum i który jest jego punktem odniesienia.

Korelacja nauki religii z edukacją szkolną jest o tyle cenna, o ile pozwala dotrzeć człowiekowi do siebie samego i do Chrystusa drogą prawdy. Przeakcentowanie znaczenia korelacji dla poszerzenia samej wiedzy może spowodować, że nauczanie religii będzie tylko nauką pozytywnie użyteczną, a Słowo wiary pozostanie nieme. Może nawet zaistnieć coś w rodzaju *violencia rationis* – despotyzm rozumu. Katecheza stałaby się wtedy zbiorem treści konwencjonalnych i doraźnie utylitarnych, zaś nauka katolicka zostałaby zredukowana do recepcji psychicznej. Słusznie zatem podkreśla Andrzej Kiciński, że korelacja w katechezie nie powinna być absolutyzowana. „Podstawową prawdą, którą uwzględnia katecheza, jest fakt absolutnie bezinteresownej i nieograniczonej inicjatywy zbawczej Boga”³⁸. Nadzieją na wypośrodkowanie okazuje się być osoba, która scala w sobie *fides et ratio*. Stąd osoba winna wyznaczać magistralę korelacji – winna być jej metodą. Korelacja zaś winna służyć integralnemu rozwojowi osoby.

³⁷ Benedykt XVI. *Rozum, który kieruje się wiarą, wypełnia swoje powołanie*. Przemówienie podczas uroczystości wręczenia Nagrody im. Ratzingera. Rzym 30.06. 2011 r. *OsRomPol* 32:2011 nr 8-9 s. 37.

³⁸ A. Kiciński. *Korelacja w katechezie*. W: *Wokół katechezy posoborowej*. Red. R. Chałupniak, J. Kochel, J. Kostorz, W. Spyka. Opole 2004 s. 263.

Dla katechizowanych korelacja nauki religii z edukacją szkolną jest swoistym teatrum – dowodem dialogu wiary z rozumem, religii z nauką, chrześcijaństwa ze współczesnością. Przerzuca pewien pomost pomiędzy czasem a objawieniem. Dla katechezy korelacja jest pomocna, o ile wspiera takie wyposażenie podmiotowości człowieka, dzięki któremu jego zbawczy kontakt z udzielającym się mu Bogiem jest rozumny, krytyczny, autonomiczny i praktyczny. Dzięki temu relacja katechizowanego z Bogiem staje się bardziej osobowa i przez to bardziej chrześcijańska. Korelacja może więc: pomóc zwalczać w zjawisku religijnym fanatyzm, determinizm, fatalizm i negatywne aspekty irracjonalności; służyć integracji międzyludzkiej, wspierać samoświadomość eklezjalną, umożliwiać przekaz nauki Kościoła w sposób intelektualno-racjonalny, przyczyniać się do rozwoju socjalizacji i personalizacji społecznej w szkole; koordynować komunikację ze światem jako sposób wcielania się chrześcijaństwa w całość życia współczesnego, zwłaszcza w życie duchowe i kulturalne i wspierać rozwój świata; odgrywać rolę w apologii Kościoła, zwłaszcza w dialogu z ateizmem, i przyczyniać się do ewangelizacji środowisk i społeczeństw. Wreszcie korelacja może rozwijać katechezę, wiążąc ją z nowymi propozycjami dydaktycznymi, programami wychowawczymi, systemami edukacyjnymi, z technologią informatyczno-dydaktyczną, przemysłem wydawniczym, piśmiennictwem, literaturą czy bibliotekarstwem. Cały zaś proces korelacji winien być powiązany z samą istotą bytu ludzkiego, czyli z osobą, i przynosić adekwatną odpowiedź o charakterze wychowawczym. Przyjęcie bowiem aksjomatu, że człowiek jest osobą, jako horyzontu rozumienia procesu korelacji nauki religii z edukacją szkolną daje nam gwarancję, że nie zostanie pominięty żaden istotny element w praktycznym integrowaniu nauczania i wychowania w szkole.

Lekcje wychowawcze w oparciu o wzory osobowe

Szkoła przed reformy ustrojowej, prowadząca narzuconą jej i zorganizowaną indoktrynację, w swoich programach kładła nacisk na dydaktykę, a zbyt mało uwagi poświęcała wychowaniu. Stąd młodemu człowiekowi trudno było znajdować w takiej szkole pomoc dla nasuwających się mu trudnych pytań dotyczących wartości i sensu życia czy własnej tożsamości. W nowej polskiej rzeczywistości, każdy komu przyszłość naszego Narodu i Ojczyzny leży na sercu zadaje sobie pytanie, jak należy wychowywać, aby młode pokolenie stanęło na właściwej drodze dla osiągnięcia swojego oraz społecznego dobra. Ponadto, pojawiający się wraz z transformacją ustrojową kryzys autorytetów, kryzys rodziny, władzy, wzrastająca narkomania, alkoholizm, rozboje i morderstwa dokonane nawet przez małoletnich, zagrożenia ze strony różnych sekt i grup nieformalnych, stanowią wielkie wyzwanie dla wychowawców. Dobrym miejscem dla omawiania najważniejszych zagadnień dotyczących wychowywania są lekcje wychowawcze, a doskonałą ilustracją omawianych na nich tematów są odpowiednie wzory osobowe. Stąd powyższe zagadnienia stanowią treść niniejszego artykułu.

I. Istota wychowania i programy wychowawcze

Wychowanie – według Uniwersalnego Słownika Języka Polskiego - to „całościowy kształt zabiegów mających na celu ukształtowanie człowieka pod względem fizycznym, moralnym i umysłowym oraz przygotowanie go do życia w społeczeństwie,

dających mu wykształcenie w określonym kierunku”¹. Leksykon Pedagogiki Religii podaje, że pojęcie „wychowanie” oznacza „promowanie podstawowych możliwości i zdolności ludzkich, celem przeżywania ich w sposób wolny i odpowiedzialny, zarówno w sensie własnego rozwoju, jak też w relacji z innymi, wraz z upływem czasu i zmieniającymi się okresami życia, w złożonym układzie wzajemnych relacji międzyludzkich i w życiu społecznym, w jego konkretnych uwarunkowaniach historycznych”². Wincenty Okoń w „Nowym Słowniku Pedagogicznym” określa wychowanie jako „świadomie organizowaną działalność społeczną, opartą na stosunku wychowawczym między wychowankiem, a wychowawcą, której celem jest wywoływanie zamierzonych zmian w osobowości wychowanka”. Wyjaśnia też, że zmiany te obejmują zarówno sferę poznawczo-instrumentalną, jak i stronę emocjonalno-motywacyjną. Na jakość i głębokość zmiany składa się między innymi jakość norm, klarowność ich przekazu, stopień dokładności odbioru, zgodność lub niezgodność z dotychczasowymi przekonaniem jednostki, siła i trwałość przeżycia osobistego tych norm oraz ich życiowe zastosowanie. Autor wymienionego Słownika dodaje również, że do podstawowych składników wychowania zalicza się: wychowanie umysłowe, moralne, religijne, obywatelskie (społeczne), estetyczne i fizyczne. Ze względu zaś na ogromne znaczenie aktywności własnej wychowanka należałoby całość wychowania pojmować jako wychowanie przez własną działalność umysłową, społeczną, wytwórczą (pracę), artystyczną i zdrowotną³. Wybitny polski pedagog Stefan Kunowski stwierdza, że wychowanie oznacza wszelkie celowe oddziaływanie ludzi dojrzałych (wychowawców) przede wszystkim na dzieci i młodzież (wychowanków), aby w nich kształtować określone pojęcia, uczucia, postawy, dążenia. Dlatego działanie wychowawcze zawiera w sobie opiekę, wychowanie fizyczne oraz umysłowe, a także nauczanie i szkolenie⁴.

W „Leksykonie Duchowości Katolickiej” zapisano, że wychowanie, to „całościowy kształt procesów społecznych, w toku których jednostka rozwija swoje zdolności, postawy, kształtuje formy zachowania, mające pozytywną wartość dla społeczeństwa. Z punktu widzenia potrzeb obiektywnego świata jest to przygotowanie ludzi do podejmowania coraz trudniejszych zadań, związanych z rozwojem cywilizacji i społeczeństwa. Natomiast z punktu widzenia wychowanka jest to niezbędna pomoc w indywidualnym rozwoju, ponieważ w procesie wychowania dokonuje się

¹ Red. S. Dubisz, t. 4, Warszawa 2003 (odrząd: USJP) s. 562.

² M. Nowak, Wychowanie, Leksykon Pedagogiki Religii, red. C. Rogowski, Verbinum-Wydawnictwo Księży Werbistów, Warszawa 2007 s. 839.

³ W. Okoń, Nowy Słownik Pedagogiczny, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001 s. 445.

⁴ S. Kunowski, Podstawy współczesnej pedagogiki, Warszawa 2001 s. 19.

socjalizacja. Polega ona na przyswajaniu przez jednostkę norm i zasad postępowania, hierarchii wartości, celów życiowych, postaw społecznych w wyniku oddziaływania rodziny, środowiska szkolnego, grup rówieśniczych oraz środków masowego przekazu”⁵. Znacznie rozbudowaną definicję wychowania podaje Słownik Teologiczny. Określa je jako „całokształt zabiegów mających na celu uformowanie człowieka pod względem fizycznym, moralnym, religijnym i umysłowym oraz przygotowanie go do życia wśród innych: w rodzinie, w ojczyźnie, w świecie. Jest więc procesem doprowadzenia kogoś do dojrzałości osobowej, do umiejętności życia w poszanowaniu dziedzictwa ojców, decyzji, dzieł twórczych”⁶. I dodaje, że wychowanie różni się od hodowania, od tresury, nie jest też identyczne z wykształceniem, a odnosi się tylko do człowieka i zmierza do ukształtowania w nim zachowań rozumnych, godnych i ambitnych, umiejętności dokonywania słuszných wyborów światopoglądowych, moralnych, politycznych, do przyjmowania postaw jednoznacznych i przejrzystych w oderwaniu od wszystkiego, co pomniejsza istotę ludzką i kompromituje ją. Ponadto, pojęcie wychowania obejmuje proces formowania kogoś oraz siebie samego przez całe życie, czyli świadomie ukierunkowane jest na własny rozwój osobowy. W miarę upływu lat zwiększa się rola samowychowania⁷.

Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim określa wychowanie jako dążenie do „kształtowania osoby ludzkiej w kierunku jej celu ostatecznego, a równocześnie dla dobra społeczności, których człowiek jest członkiem i w których obowiązkach, gdy dorośnie, będzie brał udział. Należy więc zgodnie z postępowaniem nauk psychologicznych, pedagogicznych i dydaktycznych dopomagać dzieciom i młodzieży do harmonijnego rozwijania właściwości fizycznych, moralnych i intelektualnych” (DWCH 1). Niniejsza definicja kładzie akcent na kilka istotnych elementów w wychowaniu. Po pierwsze, podkreśla, iż najgłębszą istotą wychowania chrześcijańskiego jest doskonalenie człowieka jako osoby. Następnie, ukazuje płaszczyzny wychowania, na których powinno ono przebiegać tzn. na płaszczyźnie fizycznej, intelektualnej, moralnej, duchowej itp. Kolejny istotny element soborowej definicji wychowania chrześcijańskiego ukazuje tzw. kierunek, ku któremu zmierzać winno wychowanie. Kierunkiem tym jest kształtowanie człowieka jako osoby, które jest konieczne po to, aby człowiek mógł zrealizować swoje ludzkie cele, w tym przede wszystkim cel ostateczny. Ponieważ jednak realizacja celu ostatecznego dokonuje się

⁵ I. Niewiadomska, Wychowanie, w: *Leksykon Duchowości Katolickiej*, red. M. Chmielewski, Wydawnictwo „M”, Lublin-Kraków 2002 s. 926.

⁶ T. Sikorski, Wychowanie, w: *Słownik Teologiczny*, red. A. Zuberbier, wyd. II, Księgarnia św. Jacka, Katowice 1998 (odtąd: ST) s. 657.

⁷ Tamże, s. 657.

przez udział człowieka w konkretnej rzeczywistości społecznej w całym procesie chrześcijańskiego wychowania, chodzi o kształtowanie osoby ludzkiej w kierunku jej celu ostatecznego, ale również dla dobra społeczności, której człowiek jest członkiem i w której żyje i działa⁸. Wychowanie chrześcijańskie koncentruje się na rozwoju wolności i formowaniu odpowiedzialności. Sobór podkreślił, że młodzi ludzie mają prawo do tego, aby ich pobudzano do oceny wartości moralnych według prawidłowego sumienia i do przejmowania tych wartości przez osobisty wybór, a także do coraz doskonalszego poznawania i miłowania Boga. Obowiązek ten, wynikający ze wspomnianych już praw, ciąży przede wszystkim na rodzicach, ale musi być spełniany pomocniczo przez całą społeczność⁹. Wychowanie chrześcijańskie dokonuje się dzięki rozwojowi potencji cielesno - duchowych, wiery, nadziei i miłości, dzięki darom Ducha Świętego, cnotom moralnym i sakramentom. Człowiek rozwija dary otrzymane podczas chrztu św. i staje się nowym stworzeniem powołanym do rozwoju całej społeczności wierzących. Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim nie opowiada się ściśle za konkretnym kierunkiem pedagogicznym. Można powiedzieć, że preferuje uniwersalizm, czyli ujęcie wychowania jako całości składającej się z wielości. Pragnie wykorzystać w wychowaniu wartości humanistyczno - religijne. Nie pomniejsza znaczenia środowiska naturalnego, kulturalnego oraz szkolnego. Szczegółne zaś znaczenie przypisuje jednak rodzinie. Za pierwszy środek wychowania uważa katechizację, gdyż „ona to oświeca i wzmacnia wiarę, karmi życie według ducha Chrystusowego, doprowadza do świadomego i czynnego uczestniczenia w misterium liturgicznym i pobudza do działalności apostołskiej” (DWCH 4). Propozycje pedagogiczne Deklaracji zaadresowane są nie tylko do wierzących, lecz także do ludzi obojętnych, a nawet niewierzących. Kościół bowiem pragnie wychowywać wszystkich¹⁰. U podstaw chrześcijańskiego systemu wychowawczego znajdują się tak ważne dogmaty, jak dogmat o stworzeniu, odkupieniu i uświęceniu. Ukazują one prawdę o człowieku, który został stworzony przez Boga, odkupiony w Jezusie Chrystusie i uświęcony mocą Ducha Świętego. Prezentowana Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim, podając swoje wskazania wychowawcze, cechuje się wielością i jednością idei pedagogicznych¹¹. Wychowanie

⁸ H. Skorowski, Wychowanie do postaw etycznych w społeczeństwie demokratycznym, „Seminare” 1994 s. 119-120; por. J. Majka, Wychowanie chrześcijańskie – wychowaniem personalistycznym, „Chrześcijanin w świecie” 1976 nr 4-5 s. 51.

⁹ Por. DWCH 3.

¹⁰ H. Słotwińska, Kształtowanie postaw religijnych na katechezie, Wyd. KUL, Lublin 2004 s. 210.

¹¹ S. Kunowski, Podstawowe zasady wychowania w Deklaracji, „Ateneum Kapłańskie” 60(1968) nr 359 s. 414-424.

opiera na wyposażeniu wrodzonym, zmierza do wyrobienia odpowiedzialności i współdziałania w życiu rodzinnym i społecznym. Dąży do zharmonizowania wartości świeckich i religijnych. Wyraża pogląd, że również systemy świeckie zawierają w sobie wiele wartości. Chodzi o pełny rozwój osobowości, który może realizować się w wychowaniu dynamicznym, otwartym na świat i twórcze wartości kulturalno-religijne. Podmiotem wychowania jest człowiek rozwijający się w społeczeństwie, środowiskiem – cały współczesny świat, treściami – wszelkie dobra kultury i wartości religijne, a metodami – różne sposoby oddziaływania, wypracowane przez Kościół i pedagogikę świecką¹².

Dyrektorium Ogólne o Katechizacji podejmując zagadnienie wychowania w sposób szczególny akcentuje wychowanie w kontekście praw ludzkich¹³, chrześcijańskiego wychowania w rodzinie¹⁴, a także wychowania przez ewangelizację¹⁵.

Z przytoczonych definicji wychowania wynika, że wśród różnych jego dziedzin trzeba wyszczególnić: wychowanie fizyczne, umysłowe, moralne, społeczne, estetyczne i religijne¹⁶. Specyfiką wychowania religijnego w odniesieniu do wychowania w ogóle jest to, że dzięki możliwościom ukazywania najgłębszego i ostatecznego (religijnego) sensu i znaczenia odkrywanej i poznawanej przez wychowanka rzeczywistości, posiada szerszy zakres oraz bogatsze możliwości motywacyjne. Podstawowy zaś cel wychowania religijnego i wychowania w ogóle jest taki sam – inspiracja i wspomaganie osoby w stawianiu się w pełni człowiekiem¹⁷. Wychowanie religijne ostatecznie zmierza jednak do trwałego zespolenia dziecka z Bogiem, czyli do życia w łasce, poprzez coraz głębsze poznanie Go, uczuciowe przeżywanie w miłości i dawanie o Nim świadectwa życia¹⁸.

Specyfika danej szkoły, jej cele wychowawcze oraz wartości w nim preferowane są uzależnione od przyjętego przez poszczególne szkoły programu wychowawczego, a idąc jeszcze dalej – od przyjętej definicji wychowania. W Programie wychowawczym XLII Liceum Ogólnokształcącego im. M. Konopnickiej w Warszawie zapisano, że „celem społeczności szkolnej jest wszechstronna pomoc wychowankowi

¹² S. Kulpaczynski, Samowychowanie, „Seminare”, Kraków 1979 s. 206; A. Merdas, Chrześcijańska refleksja nad wychowaniem, „Wychowawca”, nr 2(14), Kraków 1994 s. 7-8.

¹³ Por. DOK 18.

¹⁴ Por. DOK 76.

¹⁵ Por. DOK 147.

¹⁶ Por. T. Celińska-Mysław, Wychowywać, ale jak?, „Wychowawca”, nr 3(75), Kraków 1999 s. 26-28.

¹⁷ Z. Marek, Wychowanie religijne i rozwój człowieczeństwa, w: W służbie człowiekowi. Studium duszpastersko-katechetyczne, red. Z. Marek, Kraków 1991 s. 81.

¹⁸ P. Poręba, Wychowanie religijne w rodzinie, w: Wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej, red. F. Adamski, Warszawa 1973 s. 189.

(jako osobie i podmiotowi żyjącemu w świecie) w osiągnięciu dojrzałej osobowości. Wszystkie działania wychowawcze winny służyć kształtowaniu i wypracowaniu przez wychowanka coraz pełniejszej wewnętrznej harmonii jego sfery fizycznej, emocjonalnej, intelektualnej i duchowej”. I zaraz dodano, że „dojrzałą osobowością cechuje się wychowanek, który w swoim postępowaniu zdolny jest otwierać się na innych ludzi, zachowując podstawową kontrolę własnych uczuć i dbając o ich rozwój, oraz jest zdolny realistycznie oceniać swoje możliwości”¹⁹. Cele globalne nauczania wychowującego wyznaczone w Programie wychowawczym Szkoły Podstawowej im. Mikołaja Kopernika w Jaworznej, są następujące: wychowanie ku wyższym wartościom ogólnoludzkim, zwanych chrześcijańskimi (prawda, dobro, piękno, miłość, sprawiedliwość, wolność); pomoc w zrozumieniu siebie, innych ludzi i otaczającego świata; wdrożenie do pracy nad własnym rozwojem (samowychowanie); budowanie rzetelnych podstaw logicznie uporządkowanej i powiązanej wiedzy, rozbudzenie pasji poznawczych i zainteresowań; pokazywanie wpływu codziennych decyzji, wyborów, stawianych celów i dróg ich osiągnięcia na zjawiska zachodzące w najbliższym otoczeniu (rodzina, szkoła, miejscowość, kraj), aż po skalę globalną; pomoc w zrozumieniu złożoności zagrożeń współczesnej cywilizacji, wskazanie przyczyn tego stanu, szukanie dróg wyjścia; wdrażanie do podejmowania świadomych i odpowiedzialnych decyzji sprzyjających: zachowaniu zdrowia oraz życia w harmonii z otaczającym środowiskiem przyrodniczym i społecznym (aktywny udział w życiu rodziny, grupy, klasy, szkoły, środowiska, kraju); zapoznanie z dziedzictwem kulturowym miejscowości, regionu, kraju, Europy i świata²⁰.

Cele wychowania określone w „Programie wychowawczym dla szkół katolickich”, takie jak: wychowanie do wiary i osobistej więzi z Bogiem; wychowanie do samowychowania, krytycznej oceny siebie i umiejętności pracy nad sobą; wychowanie do wartości ewangelicznych; wychowanie do odpowiedzialności za własne życie i własny wzrost; wychowanie do szacunku dla wartości intelektualnych i krytycznego spojrzenia na rzeczywistość; wychowanie do wspólnoty i dla wspólnoty, do świadomego uczestnictwa w życiu społecznym, do podejmowania zadań i odpowiedzialności w rodzinie, społeczności lokalnej, w Kościele, ojczyźnie, świecie – odpowiadają przyjętej we wspomnianym „Programie” definicji wychowania. Zapisano w niej bowiem, że „wychowanie to proces zmierzający do takiego

¹⁹ Program Wychowawczy XLII Liceum Ogólnokształcącego im. Marii Konopnickiej w Warszawie, „Wychowawca”, nr 7-8(31-32), Kraków 1995 s. 49-52.

²⁰ Program Wychowawczy Szkoły Podstawowej im. Mikołaja Kopernika w Jaworznej, „Wychowawca”, nr 7-8(91-92), Kraków 2000 s. 24.

ukształtowania wychowanka, by odkrył on prawdę o Bożej Miłości i umiał na nią odpowiedzieć, by zrozumiał Boży plan wobec swego życia i pozwolił prowadzić się Słowu Boga, by odnalazł swoje miejsce pośród innych ludzi w świecie i w Kościele, by umiał im służyć, by był dobrym chrześcijaninem i obywatelem. Wychowanie to pomoc niesiona wychowankom w ich rozwoju, w procesie odkrywania siebie, drugiego człowieka, świata, Boga²¹. Konsekwentnie do definicji wychowania, zadaniem wychowawcy jest „pomaganie dziecku w trudzie poznawania i poznania siebie, w tworzeniu nowego człowieka według myśli Bożej, w odkrywaniu jego życiowego powołania²². Niniejszy program stwierdza, że realizację wyznaczonych sobie celów wychowawczych może zapewnić tylko wychowanie integralne, to jest: wychowanie religijne, moralne, wychowanie sfery emocjonalnej, wychowanie do życia wartościami, wychowanie woli, estetyczne i kulturowe, patriotyczne, społeczne oraz fizyczne²³.

2. Wymogi stawiane nauczycielowi-wychowawcy przez wychowanków

W społeczeństwie demokratycznym koncepcja wychowania ma swoje korzenie w starożytnej Grecji, a jej reprezentantem był Sokrates. Koncepcję tę na grunt chrześcijański przeniósł św. Augustyn, a można ją oddać przez metaforę rodzenia, w którym główna rola przypada rodzicom. Wychowawca jednak nie jest ani ojcem ani matką, ale jedynie położną, która tylko pomaga małemu dziecku, aby mogło się urodzić²⁴.

Katecheta - nauczyciel - wychowawca jest człowiekiem misji i dlatego powinien mieć świadomość że reprezentuje kogoś, kto go posłał i nieustannie go posyła oraz, że działa w jego imieniu, jest jego świadkiem i jest ambasadorem „innej” rzeczywistości²⁵. Każdy wychowawca podejmując trud wychowania dzieci czy młodzieży musi najpierw dokonać refleksji nad sobą. Musi postawić sobie pytanie: kim ja jestem? Jaka jest moja osobowość? Z czego wyrasta moja tożsamość? Czy utożsamiam się ze swoją misją? Czy daję ze siebie tyle na ile mnie stać? A wychowawca katolicki

²¹ Komisja ds. Wychowania przy Konsulcie Przełożonych Wyższych Zgromadzeń Zakonnych Żeńskich, Program wychowania dla szkół katolickich, „Wychowawca”, nr 7-8(91-92), Kraków 2000 s. 56.

²² Tamże.

²³ Tamże, s. 56-59.

²⁴ M. Śnieżyński, Od monologu dialogu edukacyjnego (cz. 2), „Wychowawca”, Nr 12(72), Kraków 1988 s.10.

²⁵ M. Rusiecki, Nauczyciel człowiekiem misji, „Wychowawca”, nr 7-8(67-68), Kraków 2000 s. 4-7; K. Gorzełok, Autentyczna pomoc wychowawcza, „Wychowawca”, nr 7-8(67-68), Kraków 2000 s. 44-45; M. Rusiecki, Nauczyciel-wychowawca we współczesnej Polsce, „Wychowawca”, nr 2(14), Kraków 1994 s. 9-12; nr 3(15), Kraków 1994 s. 10-13; E. Janiak, Posłannictwo wychowawcy, „Wychowawca”, nr 9(57), Kraków 1997 s. 5-7.

musi zapytać jeszcze siebie wprost: czy wierzę w Ewangelię i czy wszystkie prawdy ewangeliczne wcielam w życie swoje oraz w życie swoich wychowanków? Pozostałe pytania dotyczą podmiotowego traktowania uczniów. Chodzi tutaj między innymi o umiejętność ich akceptowania, rozumienia empatycznego, bycia autentycznym, umiejętność porozumienia się z uczniami, umiaru swobody i przymusu²⁶.

Uczniowie wielką wagę przywiązują do procesu wychowawczego oraz do postępowania swoich wychowawców, których chcieliby naśladować. Podkreślają, że zawdzięczają swoim nauczycielom nie tylko wiedzę, którą im przekazują, ale także przykład, jak należy żyć. Bardzo sobie cenią u nauczycieli zainteresowanie, jakie im okazują. Spełnieniu wielu oczekiwań swoich wychowanków podoła jedynie ten nauczyciel, któremu są oni bliscy. Tylko w życzliwym i kochającym uczniów wychowawcy, widzą oni swojego prawdziwego przyjaciela, który zawsze pomoże w trudnych chwilach i doradzi wtedy, gdy trzeba podjąć ważną decyzję, którego nie lękają się spytać o radę i któremu nie boją się przyznać, że czegoś nie rozumieją. Koniecznym warunkiem właściwego współżycia w szkole jest wzajemny szacunek nauczycieli i uczniów. Szacunek, jakiego uczniowie oczekują od nauczycieli wyrażać się powinien w ich kulturalnym sposobie bycia wobec nich, a także w ich kulturze osobistej. Ta z kolei przejawia się między innymi w wyglądzie zewnętrznym, w zadbanie i przyjemnym wizerunku, a także właściwym w poczuciu humoru. Pedagog nie może wyśmiewać się z czyjegoś nazwiska czy wyglądu. Powinien być uśmiechnięty, wprowadzać na lekcjach przyjazną i życzliwą atmosferę, która zapobiega stresom i nerwicom. Ta życzliwa i swobodna atmosfera nie powinna jednak doprowadzać na lekcjach do bałaganu i zmarnowania przeznaczonego na lekcję czasu. Uczniowie bowiem cenią nauczycieli za ich wiedzę fachową oraz sumienność w wykonywaniu swoich obowiązków. Cenią ich także za prowadzenie lekcji w sposób ciekawy oraz interesujący, a nawet za umiejętność zaskoczenia ich oryginalnymi sposobami organizowania zajęć. Bardzo ważne dla uczniów są nie tylko interesujące wykłady, ale także inicjowane przez nauczycieli dyskusje uczące ich samodzielnie myślenia i śmiałego wypowiadania własnych sądów. Uczniowie chcą, aby każdy nauczyciel był entuzjastą swojego przedmiotu. Wychowawca ma prawo wiele wymagać od uczniów – w miarę ich możliwości – ale jedynie w takim przypadku, jeżeli dużo wymaga od siebie. Musi równocześnie absolutnie kierować się

²⁶ M. Łobocki, Podmiotowe traktowanie uczniów, „Wychowawca”, nr 7-8(67-68), Kraków 2000 s. 36-37; T. Ruciński, Autorytet kwestionowany czy poszukiwany?, „Wychowawca”, nr 2(74), Kraków 1999 s. 8-10; Tenże, Nauczycielu, jaki jesteś?, „Wychowawca”, nr 1(121), Kraków 2002 s. 10-11; J. Hajduga, Wytyczne dla pracy wychowawcy klasy, „Wychowawca”, nr 2(122), Kraków 2003 s. 22-23..

sprawiedliwością, która jest konieczną cechą pedagoga. Uczeń nie może otrzymywać lepszych stopni za nazwisko, za stanowisko i pozycję jego rodziców, albo być oceniany według posiadanego w danym dniu humoru przez wychowawcę, czy też zakodowanego schematu, bez szans na lepszą notę mimo lepszego opanowania materiału. Nie może też jeden uczeń być wywoływany po imieniu, a drugi po nazwisku lub jako numer w dzienniku lekcyjnym. Nauczyciel chcąc być sprawiedliwy powinien także sprawiedliwie oceniać samego siebie, czyli odważnie przyznawać się do popełnionych błędów, pomyłek, umieć przyznać się, że czegoś nie wie, ponieważ w danej dziedzinie jest nie kompetentny. Uczniowie stawiają znak równości pomiędzy sprawiedliwością nauczyciela - wychowawcy a jego uczciwością. Uczciwy wychowawca, to jest wychowawca z powołania, a nie z przypadku, wychowawca, który kocha to, co robi, nie da się nikomu i niczym przekupić. Uczniowie, od nauczycieli-wychowawców, od których nie tylko czerpią wiedzę, ale także których postępowanie pragną naśladować, w końcu wymagają, aby nieustannie dążyli do doskonałości, które u człowieka wierzącego jest niczym innym jak dążeniem do świętości²⁷.

Niniejsze wymogi stawiane nauczycielowi - wychowawcy przez wychowanków odpowiadają w ogólności obrazowi nauczyciela doskonałego, będącego wzorem osobowym, którego opisał były dyrektor Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego w Tarnowie, w miesięczniku „Wychowawca”. Obraz ten ujmuje u nauczyciela jego cechy zewnętrzne, intelektualne, usposobienie, cechy woli, postawę ideową, pedagogiczną, postępowanie oraz uzdolnienia pedagogiczne. Zgodnie z tym obrazem, nauczyciela winno cechować: schludny wygląd; wysoki poziom wiedzy; duża sprawność intelektualna; opanowanie, zrównoważenie; aktywność, ruchliwość, energia; ambicja; konsekwencja, stanowczość, zdecydowanie; umiejętność pokonywania trudności; jednoznaczna postawa ideowa; talent pedagogiczny; skromność osobista; prawdziwość wewnętrzna; sprawiedliwość; takt; odwaga; ostrożność w działaniu, upór w dobre; uzdolnienia i umiejętności pedagogiczne; umiejętności techniczne²⁸.

²⁷ M. Andres – M. Piotrowicz, Nauczyciel w oczach swoich wychowanków. Analiza ankiety przeprowadzonej w roku 1993/94, „Wychowawca” nr 1(25), Kraków, styczeń 1995 s. 11-13; zob. Danuta Ł., Wychowawcom, którzy zgubili drogę, „Wychowawca”, nr 12(36), Kraków 1995 s. 9; T. Biernat, Okazywanie miłości – zasada mądrego wychowania, „Wychowawca”, nr 12(36), Kraków 1995 s. 15; T. Pikula, Modlitwa wychowawcy, „Wychowawca”, nr 10(82), Kraków 1999 s. 27; K. Golas, Ocenianie zachowania uczniów, „Wychowawca”, nr 12(84), Kraków 1999 s. 22-24; M. Andres, O potrzebie pedagogiki uśmiechu, „Wychowawca”, nr 1(1), Kraków 1993 s. 24-25; T. Ruciński, Twórcza miłość wychowawcy (cz.1) czyli o wychowaniu do wolności, miłości i ... samowychowania, „Wychowawca”, nr 4(52), Kraków 1997 s. 6-7.

²⁸ B. Paluch, Wzór osobowy nauczyciela, „Wychowawca”, nr 4(16), Kraków 1994 s. 10-12.

3. Rola lekcji wychowawczych w wychowaniu

Prowadzenie lekcji wychowawczych jest znacznie trudniejsze od lekcji dotyczących poszczególnych przedmiotów. Lekcje te bowiem wymagają od wychowawcy przede wszystkim języka komunikatywnego. A jest on mu potrzebny, aby mógł spełniać rolę drogowskazu, który pomaga uczniowi w rozwoju jego indywidualności, w wyborze drogi właściwego postępowania, aby jego czyny były moralnie dobre, czyli mające wartość obiektywną, a nie tylko „przyjemne” dla niego.

Tematem lekcji wychowawczych powinny być zarówno zagadnienia stanowiące przedmiot dyskusji w mediach, jak np. wychowanie prorodzinne i zagrożenia dla rodziny²⁹, wychowanie ku wartościom³⁰, wychowanie religijne³¹, patriotyzm³²,

²⁹ F. Adamski, Dokąd zmierzasz rodzino?, „Wychowawca”, nr 12(24), Kraków 1994 s. 8-9; J. Mijakowska, Rodzina Polsce – Polska Rodzinie, „Wychowawca” 12(36), Kraków 1995 s. 10-12; K. Ostrowska, Aksjologiczne podstawy edukacji prorodzinnej, „Wychowawca”, nr 2(74), Kraków 1999 s. 28-30; A. Urbaniak, Podstawowe cele wychowania do życia w rodzinie, „Wychowawca”, nr 1(13), Kraków 1994 s. 7-9; Tenże, Zasady wychowania prorodzinnego, „Wychowawca”, nr 12(48), Kraków 1996 s. 4-5. 11; Tenże, Wychowanie prorodzinne w szkole (cz. 1), „Wychowawca”, nr 5(53), Kraków 1997 s. 12-15; A. Święch, Program wychowawczy wspierający rodzinę, „Wychowawca”, nr 1(121), Kraków 2002 s. 24-27; T. Król – G. Węglarczyk, Propozycja programu wychowania prorodzinnego w klasie IV, „Wychowawca”, nr 5(17), Kraków 1994 s. 14-15; T. Król, O wychowaniu prorodzinnym – ciąg dalszy, „Wychowawca”, nr 9(57), Kraków 1997 s. 28-32.

³⁰ Zob. B. (brak danych), Uproszczenia i niebezpieczeństwa edukacji ku wybranym wartościom: Tolerancja, Równość i Wolność, „Wychowawca”, nr 12(24), Kraków 1994 s. 6-7; M. Rusiecki, Nasz udział w kształtowaniu wolności, „Wychowawca”, nr 11(35), Kraków 1995 s. 8-9; Tenże, Zatrważenie o prawdziwą wolność własną, dzieci i młodzieży, „Wychowawca”, 12(36), Kraków 1995 s. 4-5; D. Olszewski, Wartości chrześcijańskie w kulturze renesansu, „Wychowawca”, nr 12(36), Kraków 1995 s. 24-25; J. Homplewicz, Charakter kształtujących człowieka wartości, „Wychowawca”, nr 2(74), Kraków 1999 s. 7; S. Sławiński, Wychowanie ku wartościom, „Wychowawca”, nr 2(74), Kraków 1999 s. 38-39; M. Chymuk, System wartości nauczycieli i wychowawców, „Wychowawca”, nr 3(75), Kraków 1999 s. 40-41; P. Nitecki, Wychowanie do odpowiedzialnego korzystania z wolności, „Wychowawca”, nr 10(82), Kraków 1999 s. 8-9; A. Wierzbicki, Uniwersalizm wartości chrześcijańskich, „Wychowawca”, nr 1(85), Kraków 2000 s. 6-9; A. Merdas, Chrześcijańska refleksja nad wychowaniem, „Wychowawca”, nr 3(15), Kraków 1994 s. 7-9; A. Zwoliński, Obecność wartości chrześcijańskich, „Wychowawca”, nr 4(64), Kraków 1998 s. 30-32.

³¹ J. Zawitkowski, Co to znaczy wychowanie religijne?, „Wychowawca”, nr 12(36), Kraków 1995 s. 27-29.

³² J. Pyrek, Polski patriotyzm, „Wychowawca”, nr 5(89), Kraków 2000 s. 26-28; L. Wójcik, Patriotyzm czy internacjonalizm?, „Wychowawca”, nr 5(89), Kraków 2000 s. 34; J. Zawitkowski, Patriotyzm polski jaki jest – jaki być powinien?, „Wychowawca”, nr 10(82), Kraków 1999 s. 26-27; L. Maryniak – H. Ćwieka, „A mury runą...” (scenariusz akademii z okazji Narodowego Święta Niepodległości), „Wychowawca”, nr 10(82), Kraków 1999 s. 38-42; K. Ryczan, Nauczanie patriotyzmu, „Wychowawca”, nr 4(124), Kraków 2003 s. 8-11; A. Lepa, O patriotyzmie w mediach, „Wychowawca”, nr 4(124), Kraków 2003 s. 12-15; T. Wójcik, Aktywny patriotyzm, „Wychowawca”, nr 4(124), Kraków 2003 s. 16-17; A. Brzózka, Kształtowanie postawy patriotycznej, „Wychowawca”, nr 4(124), Kraków 2003 s. 22-23; W. Hausner, Wychowanie do patriotyzmu, „Wychowawca”, nr 4(52), Kraków 1997 s. 13-15.

środowisko³³, media³⁴, aborcja³⁵, eutanazja, pornografia³⁶, alkoholizm³⁷, narkomania³⁸, AIDS³⁹, agresja⁴⁰, sekty⁴¹, ale również cnoty⁴², a także wady, szczególnie te, które są bardzo dokuczliwe w życiu młodzieży⁴³. Ponadto czymś ważnym jest przybliżanie uczniom postaci wielkich pedagogów⁴⁴. Przebieg każdej lekcji wychowawczej powinien mieć trzy etapy: widzieć – ocenić – działać.

W jednym z numerów „Wychowawcy” zamieszczono „propozycję lekcji wychowawczej na temat <dokuczania>”⁴⁵. Autorka najpierw stwierdza, że daje się zaobserwować u wielu uczniów postawy napastliwości i wrogości wobec innych, czego przejawem jest krytyka słowna, gesty niesmaku, stronienie od kogoś, wydalanie z grupy. Tego rodzaju dokuczanie, jest skierowane przeciwko uczniom,

³³ A. Ganiek, Zatrute środowisko, „Wychowawca”, nr 5(113), Kraków 2002 s. 5-6; W. Fijałkowski, Człowiek i ekosystem, „Wychowawca”, nr 5(113), Kraków 2002 s. 6-7; G. Zaleska, Edukacja ekologiczna, „Wychowawca”, nr 5(113), Kraków 2002 s. 16-17.

³⁴ A. Urbaniak, Multimedia a wychowanie, „Wychowawca”, nr 6(90), Kraków 2000 s. 8-11; Wychowywać do mediów cierpliwie i skutecznie, „Wychowawca”, nr 6(90), Kraków 2000 s. 12-14.

³⁵ M. Nieniewska, Życie człowieka rozpoczyna się w momencie poczęcia – to fakt biologiczny, medyczny, niepodważalny, „Wychowawca”, nr 2(14), Kraków 1994 s. 17-18.

³⁶ W. Półtawska, Pornografia, „Wychowawca”, nr 11 (35), Kraków 1995 s. 14-15; nr 12(36), Kraków 1995 s. 6-7; J. Kirk, Szkodliwość pornografii, „Wychowawca”, nr 7-8(67-68), Kraków 2000 s. 70-72; S. Korzonek, Pornografia a dzieci i młodzież, „Wychowawca”, nr 10(82), Kraków 1999 s. 30-32.

³⁷ E. Kosińska, Dlaczego młodzi piją?, „Wychowawca”, nr 12(36), Kraków 1995 s. 8.

³⁸ J. Mijakowska, Plaga narkomanii, „Wychowawca”, nr 7-8(31-32), Kraków 1995 s. 14.

³⁹ W. Półtawska, AIDS i wychowanie, „Wychowawca”, nr 5(17), Kraków 1994 s. 7-8.

⁴⁰ Renata, Czy muszę być agresywny?, „Wychowawca”, nr 10(82), Kraków 1999 s. 28-29.

⁴¹ G. Skoczek, Czy działalność sekt stanowi zagrożenie dla współczesnej rodziny?, „Wychowawca”, nr 7-8(67-68), Kraków 2000 s. 32-33; A. Zwoliński, Sekta w szkolnym mundurku, „Wychowawca”, nr 2(50), Kraków 1997 s. 50-52.

⁴² I. Okarmus, Cnota miłości, „Wychowawca”, nr 5(89), Kraków 2000 s. 4-5; S. Hunia, Czy miłość zawsze znaczy to samo?, „Wychowawca”, nr 5(89), Kraków 2000 s. 38-40; T. Ruciński, Kochać to służyć (o Edmundzie Bojanowskim i siostrach Służebniczkach), „Wychowawca”, nr 5(89), Kraków 2000 s. 41-43; J. Sokołowski, Lekcja pokory, „Wychowawca”, nr 10(82), Kraków 1999 s. 22; I. Okarmus, Chrześcijańska cnota męstwa, „Wychowawca”, nr 12(84), Kraków 1999 s. 4-6; Tenże, Cnota umiarkowania, „Wychowawca”, nr 1(85), Kraków 2000 s. 4-6; J. Bajda, Droga do małżeństwa, „Wychowawca”, nr 3(15), Kraków 1994 s. 23-25; Tenże, Ślubuję ci miłość..., „Wychowawca”, nr 4(16), Kraków 1994 s. 21-22; Tenże, Ślubuję ci wierność, „Wychowawca”, nr 5(17), Kraków 1994 s. 21-23; E. Kosińska, Wychowywać do radości, „Wychowawca”, nr 9(57), 1997 s. 33.

⁴³ A. Zwoliński, Kult zła, „Wychowawca”, nr 3(15), Kraków 1994 s. 28-29.

⁴⁴ Zob. B. Matyjas, Kazimierz Lisiecki (1902-1978) – wzór człowieka i wychowawcy, „Wychowawca”, nr 4(16), Kraków 1994 s. 14-16; J. Kucie, Jordanova koncepcja wychowania dzieci i młodzieży, „Wychowawca”, nr 5(17), Kraków 1994 s. 9-11; M. Andres, Maria Kownacka i jej pedagogiczna działalność, „Wychowawca”, nr 12(24), Kraków 1994 s. 14-15; J. Makowska, Nasza kochająca, „Wychowawca”, nr 12(36), Kraków 1995 s. 13-14; D. Fryc-Piętak, Wzorem Księdza Bosko, „Wychowawca”, nr 7-8(67-68), Kraków 2000 s. 65-66; A. Balon, Nauczycielka z Poronina, „Wychowawca”, nr 1(13), Kraków 1994 s. 14; R. Rybicki, Patron Rybicki, „Wychowawca”, nr 1(13), Kraków 1994 s. 16-19; S. Dobrzański, Charyzmatyczny wychowawca, „Wychowawca”, nr 11(35), Kraków 1995 s. 10-11, 13...

⁴⁵ M. Tota, Propozycja lekcji wychowawczej nt. „dokuczania”, „Wychowawca”, nr 1(25), Kraków, styczeń 1995 s. 16.

którzy się wyróżniają odmiennymi cechami fizycznymi (ułomność, inna barwa skóry czy włosów), pilnością, ambicją, dobrymi wynikami w nauce. W takim przypadku stanowisko nauczyciela-wychowawcy powinno być jednoznaczne, a mianowicie uświadomienie uczniom szkodliwości takich zachowań oraz ich likwidowanie. To trudne zadanie, Autorka – powołując się na przerabiany temat „dokuczania” na warsztatach w ramach Międzynarodowej Konferencji o agresywności dzieci i młodzieży w Holandii – proponuje rozwiązać na różne sposoby. Pierwszy polega na usadowieniu uczniów w kręgu, odczytaniu listu, który napisała uczennica uczyniona „kozłem ofiarnym”, po przeniesieniu się do innej szkoły (zamiast listu można wykorzystać odpowiedni obraz z TV, będący wywiadem z ofiarami dokuczania), po czym następuje stawianie refleksyjnych pytań dotyczących własnych doświadczeń uczniów z tej dziedziny oraz zachowań „ofiary” dokuczania. Drugi sposób proponuje na kanwie takiego listu lub innego tekstu przygotowanie „psychodramy” – scenki, w której aktorami będą uczniowie dokuczający i „ofiara”. Tutaj również na koniec następuje rozmowa w kręgu będąca analizą postaw i zachowań uczniów (aktorów). Pod koniec rozmowy wszyscy szukają rozwiązań problemu dokuczania, oceniając je jako zjawisko negatywne⁴⁶.

Za bardzo cenne należy uznać przekazany zapis o prowadzonych godzinach wychowawczych przez jednego z pedagogów, który jako motto wybrał sobie słowa Jana Pawła II, wypowiedziane w Krakowie, dnia 8 czerwca 1997 roku: „Opatrzność stawia nam teraz nowe zadanie: miłować i służyć. Miłować czynem i prawdą... aby nie ustała w nas radość”⁴⁷. Wspomniany nauczyciel-wychowawca pisze, że przygotowując program Godzin wychowawczych, które sam nazwał „Przygotowanie do życia wartościowego”, przez dziesięć miesięcy, najpierw nastawiał się na wychowanie, na właściwą komunikację, dialog i owocne spotkania osób, gdyż on i uczniowie powinni „razem, a nie w pojedynkę docierać do siebie, budując mosty komunikacji i dialogu”. Zrozumiał także, że do tego konieczne jest „nawiązywanie i utrzymywanie szczególnych więzi opartych na akceptacji, zaufaniu i przyjaźni”. Następnie wymienia jako coś konieczne w nastawieniu na wychowanie: zachęcanie do pracy nad sobą, prowadzenie i udział w dyskusjach, pomoc w rozwiązywaniu konfliktów drogą dialogu i negocjacji, konieczność pocucia humoru, umiejętność radzenia sobie ze stresem i z emocjami w sytuacjach przykrych, umiejętność autentycznego przebaczenia sobie wzajemnie rozmaitych win i zranień. W końcu przedstawia „Wątki zajęć <Przygotowania do życia wartościowego>

⁴⁶ M. Tota, j.w., s. 16.

⁴⁷ M. Pisarski, *Moje godziny wychowawcze w klasie I szkoły średniej czyli o przygotowaniu do życia wartościowego*, „Wychowawca”, nr 11(59), Kraków 1997 s. 24.

w roku szkolnym 1996/97 w klasie I LO przy Filii UW w Białymstoku". W nim zaś na początku jest „Poznanie siebie samych i siebie nawzajem” (1), następnie: „Zajęcia integracyjne; zabawy ruchowe i intelektualne, wspólne wyprawy poza szkołę sprzyjające pogłębianiu kontaktu i więzi (2); „Zajęcia dotyczące uczuć i potrzeb” (3); „Zajęcia dotyczące sytuacji konfliktowych, sytuacji pełnych napięć. Stres w naszym życiu i jak sobie z nim radzić. Jak odnaleźć własną pełnię” (4). W podsumowaniu, Autor niniejszego programu pisze: „Udało nam się zawiązać grupę ludzi, którym na sobie zależy; grupę, która już chyba czuje, że podstawą naszego współdziałania jest wymóg czynienia miłości, służby i przebaczenia oraz, że wszystko, co zbudowaliśmy, jest i pozostanie kruche i może się rozsypać, jeżeli nie będziemy z uporem i konsekwentnie... wierzyli w sens pracy nad sobą, sens tej szkoły i tej klasy oraz potrzebę twórczej życiowej obecności”⁴⁸.

4. Wzory osobowe jako ilustracja zagadnień w lekcjach wychowawczych

Wzorem osobowym może być zarówno pojedynczy człowiek jak i grupa osób żyjących we wspólnocie, które są wzorem odpowiedniego postępowania i stanowią pewien „punkt odniesienia”, względnie „drogowskaz” wskazujący, w jaki sposób można swoje życie uczynić bardziej wartościowym. Każdy wzór osobowy, jest zjawiskiem o charakterze społecznym, zawsze występując w relacji do kogoś. I jest także kimś, z czym zdaniem, lub postępowaniem ktoś inny się liczy⁴⁹. Osoba będąca wzorem osobowym staje zawsze przed kimś drugim, jako osoba respektująca jego wolny wybór⁵⁰. Wzór osobowy posiada dojrzałą osobowość, czyli normę psychiczną i wypełnia pozytywnie wszystkie warunkujące ją kryteria⁵¹. Równocześnie jednak tę normę przewyższa, pociągając innych swoim przykładem, a nawet „niejako przymuszając” ich do zajęcia stanowiska wobec reprezentowanej przez siebie pewnej, narzucającej się wartości. Wzór uosabia pewne pożądane przymioty, wzór się naśladuje, w przeciwieństwie do ideału, do którego się dąży. Ponadto, wzór osobowy dotyczy konkretnej osoby (jej konkretnego życia), w której określone wartości się ujawniają, w niej żyją i przez nią są reprezentowane⁵². Zawiera

⁴⁸ Tamże, s. 24-27.

⁴⁹ Por. W. Stróżowski, Mała fenomenologia autorytetu, „Ethos” 10(1997) nr 1 s. 32.

⁵⁰ Z. Dymkowski, Wzory osobowe Katechizmu Kościoła Katolickiego w katechezie współczesnej, Płock-Lublin 1999 s. 10.

⁵¹ Por. A. J. Nowak, Kryteria dojrzałej osobowości i dojrzałej wiary, „Collquium Salutis” 8(1976) s. 223-226.

⁵² Dymkowski, jw., s. 11; por. M. Ossowska, Etos rycerski i jego odmiany, Warszawa 1973 s. 13; H. Słotwińska, Wychowawcza wartość wzorów osobowych, Wyd. KUL, Lublin 2008 s. 460 nn.

w sobie przede wszystkim wymiar „bycia osobą” i ukazuje wzorową osobę wśród różnych sytuacji i uwarunkowań⁵³. Wzór osobowy, oprócz posiadania wymiaru osobowego i reprezentowania sobą pewnych wartości, ma także wymiar społeczny, tzn. jest powiązany zarówno z tą społecznością, w której dojrzewał, jak i z tą, którą formuje nawet po swojej śmierci. Poza tym, ma także wymiar kulturowy. Określa się zatem wzór osobowy jako realna lub fikcyjna osoba, która przez swoją osobową doskonałość wzbudza w innych, będących z nią w interpersonalnej komunikacji, osobisty „pociąg” do naśladowania jej oraz identyfikacji z przeżywanymi i urzeczywistnianymi przez nią wyższymi duchowo-moralnymi wartościami⁵⁴.

Wzorem osobowym, nie staje się więc człowiek z powodu swoich zdolności intelektualnych (np. wielki naukowiec), artystycznych (np. utalentowany muzyk), czy też władczych (władca lub polityk), ale ze względu na swoje życie odznaczające się dojrzałością moralną⁵⁵. Oprócz tego istnieje zależność oddziaływania wzoru osobowego od emocjonalnego, intelektualnego i wolitywnego przylgnięcia („duchowe pokrewieństwo”) danej osoby do swojego wzoru osobowego⁵⁶.

Nauczyciel-wychowawca, chcąc zilustrować omawianą prawdę na lekcji wychowawczej, odpowiednie wzory osobowe znajdzie w Biblii, w hagiografii, a także wśród ludzi żyjących aktualnie w świecie i realizujących w trudnych sytuacjach życiowych wszystkie wymagania dotyczącej moralności i prawa naturalnego, a w przypadku ludzi wierzących – wszystkie wymagania Ewangelii Chrystusowej.

4.1. Jezus Chrystus idealnym wzorem osobowym dla wszystkich

Jezus Chrystus jako Postać historyczna, dla każdego człowieka, który szuka prawdziwych wartości oraz ideałów – bez względu na jego światopogląd i stosunek do chrześcijaństwa – może być idealnym wprost wzorem osobowym⁵⁷. Jest

⁵³ Ryłko, jw. s. 387.

⁵⁴ Por. J. Walczak, Wzorotwórcze potrzeby psychiczne dorastającej młodzieży, „Katecheta” 7(1963) nr 6 s. 253.

⁵⁵ M. Majewski, Pedagogiczno – dydaktyczne wartości katechezy integralnej, Kraków 1995 s. 76-77.

⁵⁶ Por. H. Słotwińska, Wychowawcza wartość wzorów osobowych, Lublin 2008 s. 459-723.

⁵⁷ K. Gorzelok, Jezus jako ideał i mistrz, „Wychowawca”, nr 10(82), Kraków 1999 s. 7; E. Staniek, Pedagogiczne zasady Mistrza z Nazaretu: 1. Wolność, „Wychowawca”, nr 1(1), Kraków 1993 s. 4; 12. Mądrze wierzyć, „Wychowawca”, nr 1(13), Kraków 1994 s. 4; 13. Jak mówić w przypowieściach, „Wychowawca”, nr 2(14) Kraków 1994 s. 4; 14. Umiejętność dyskusowania, „Wychowawca”, nr 3(15), Kraków 1994 s. 4; 15. Wdzięczność, „Wychowawca”, nr 5(17), Kraków 1964 s. 4; D. Frączek, Pedagogika Jezusa, „Wychowawca”, nr 12(168), Kraków 2006 s. 8-9.

On bowiem wzorem wszelkiej doskonałości. Natomiast dla człowieka wierzącego czymś najbardziej istotnym jest nie tylko poznanie Jezusa jako idealnego wzoru, ale przede wszystkim zjednoczenie się z Nim, a nawet głęboka z Nim zażyłość⁵⁸. Chrystus oddziaływał i kształtował osobowość swoich uczniów zarówno słowem jak i swoim postępowaniem.

Na Jezusa Chrystusa, jako na idealny wzór osobowy wskazują wielcy święci i pisarze kościelni. Św. Ignacy Antiocheński (+ ok. 107)⁵⁹, w „Liście do Fildelfian”, wzywał swoich adresatów, aby naśladowali Chrystusa, tak jak Chrystus naśladował swego Ojca⁶⁰. Do naśladowania Chrystusa, będącego wzorcem osobowym dla chrześcijan, oraz do wiernego zachowania depozytu wiary, a także praktykowania cnót chrześcijańskich, szczególnie miłosierdzia, wzywa św. Polikarp biskup ze Smyrny i męczennik (+ 155)⁶¹, uczeń św. Jana Apostoła, w swoim „Liście do Filipin”⁶². Chrystusa jako wzór cierpliwości ukazuje Tertulian (+ po 220), w dziele „De patientia”⁶³. To samo czyni św. Cyprian (+250)⁶⁴, biskup Kartaginy i męczennik, w swoim dziele „O pożytku cierpliwości”⁶⁵. Dla św. Grzegorza z Nazjanzu (+390), celem ludzkiego życia jest upodobnienie się do Chrystusa – idealnego wzoru, co realizuje się etapami. Pierwszym jest bojaźń Boża, która służy do przestrzegania przykazań, a przez to oczyszcza człowieka. Oczyszczenie z kolei ułatwia poznanie i nabycie mądrości. Mądrość zaś przewycięża strach i wynosi chrześcijanina na wyżyny miłości, do stanu przyjaciół i synów Bożych⁶⁶. Chrystusa, jako wzór, którego naśladowanie prowadzi do zdobycia doskonałości, ukazuje także św. Grzegorz z Nyssy (+394), w swoim ascetycznym dziele „O doskonałości”⁶⁷. Św. Ambroży (+397), ukazuje Chrystusa jako idealny wzór różnych cnót, a szczególnie: pokory i posłuszeństwa⁶⁸. Św. Jan Chryzostom (+407), wiele razy wzywając

⁵⁸ Por. KK 7, 40; CT 5, 19, 20, 30.

⁵⁹ Mszał Rzymski dla diecezji polskich, Pallottinum, Poznań 1986 (dalej: MR 1986) s. 210'-211'; LG III s. 1277-1779 (17.10).

⁶⁰ F. Drączkowski, *Patrologia*, Pelplin – Lublin 1998 (dalej: Drączkowski) s. 35-41.

⁶¹ MR 1986 s. 25'-26'; LG II s. 1267-1270; Drączkowski, s. 41-43.

⁶² Przekład polski: POK 1 s. 257-268; OŻ VIII s. 191-200.

⁶³ Polski przekład: E. Stanula, PSP 5 s. 155-174.

⁶⁴ MR 1986 s. 180'; LG IV s. 1178-1179 (16.09).

⁶⁵ Z dzieła św. Cypriana, biskupa i męczennika, *O pożytku cierpliwości* (rozdz. 13 i 15): LG I s. 117-118.

⁶⁶ Mowa 4,113; Mowa 1,5; polski przekład dziewięciu spośród 45 zachowanych mów św. Grzegorza: J. M. Szymysiak, *Grzegorz Teolog*, Poznań 1965 s. 257-393.

⁶⁷ Drączkowski, s. 243.

⁶⁸ Św. Ambroży, *Wybór pism dogmatycznych*, w: *Pisma Ojców Kościoła*, oprac. L. Gładyszewski, t. 26, Poznań 1970 s. 16. 43. 65. 89. 137.

do naśladowania Chrystusa twierdził, że jest On dla chrześcijan pierwszym i najlepszym wzorem⁶⁹.

Ewangelia potwierdza, że sam Jezus Chrystus wskazywał na Siebie jako na wzór, wzywając równocześnie, aby Go naśladować⁷⁰. Ponadto same dzieła i czynności dokonywane przez Chrystusa, ukazują Go jako wzór godny naśladowania. Wystarczy wymienić tutaj Jego stosunek do utrudzonych⁷¹, chorych⁷², grzeszników⁷³, wobec niesłusznie oskarżanych i krzywdzonych⁷⁴ oraz wobec swoich krzywdzicieli⁷⁵. Dla wszystkich, posiadających nawet najwyższe władze i urzędy, Chrystus zostawił wzór miłości i pokory w czasie Ostatniej Wieczerzy, umywając Apostołom nogi⁷⁶. Nic zatem dziwnego, że św. Paweł rozważając problem przeznaczenia do chwały tych, którzy miłują Boga, stwierdza wyraźnie, że zostali oni przeznaczeni na to, „by się stali na wzór obrazu jego Syna, aby On był pierworodnym między wielu braćmi” (Rz 8,29).

4.2. Najświętsza Maryja Panna wzorem wiary, modlitwy, posłuszeństwa, pokory

Oprócz Jezusa Chrystusa, wśród pozostałych wzorów osobowych naczelną miejsce zajmuje Najświętsza Maryja Panna⁷⁷. Maryja, jako Ta, która uwierzyła, że się spełnią słowa powiedziane Jej przez Boga⁷⁸, jest przede wszystkim wzorem wiary. Jezus Chrystus podkreślając u Maryi-swojej Matki uważne słuchanie słowa Bożego i zachowywanie go w swoim sercu⁷⁹, stawia nam Ją jako wzór modlitwy kontemplacyjnej. Oprócz wiary i głębokiej refleksyjnej modlitwy, Maryja jest także

⁶⁹ Św. Jan Chryzostom, *Homilie i kazania wybrane*, Warszawa 1971.

⁷⁰ Mt 16,24; Mk 8,34; Łk 9,23.

⁷¹ Mt 14,13-21; 15,32-39; Mk 6,34-44; 8,1-10; Łk 9,12-17; J 6,1-15.

⁷² Mt 8,14-17; 9,1-8. 18-26. 27-31. 32-36.

⁷³ Mt 9,9-13; Mk 2,13-17; Łk 5,27-32; J 8,1-11.

⁷⁴ Mt 26,10.

⁷⁵ Łk 23,33-34.

⁷⁶ J 13,1-20.

⁷⁷ Por. CT 73; EN 82.

⁷⁸ Łk 1,45.

⁷⁹ Łk 2,51.

wzorcem posłuszeństwa⁸⁰ i pokory⁸¹. Wybrana na Matkę Zbawiciela świata, uważa się – w swojej niezwyklej pokorze - jedynie za służebnicę Pańską⁸².

4.3. Pozostałe postacie biblijne jako wzory osobowe

Oprócz Jezusa Chrystusa i Najświętszej Maryi Panny, Biblia ukazuje wiele innych wzorów osobowych. Należy zauważyć, że już św. Paweł w swoim Liście do Tymoteusza podkreślił znaczenie Biblii w procesie wychowawczym⁸³. Stary Testament to wprost nie do wyczerpania skarbiec wzorów osobowych⁸⁴. Znajdujemy tutaj albo wprost wskazania autorów natchnionych na konkretne postacie, jako na wzory, które zasługują na to by być naśladowane, albo ukazane jest cnotliwe życie pewnych osób biblijnych, które świadczy o nich, że są godne nazwy wzoru osobowego.

Przykłady znakomitych przodków - jak zapisano w Pierwszej Księdze Machabejskiej - miały współczesnych zobowiązywać do heroicznych czynów: „Pamiętajcie o tym, jak postępowali ojcowie, co czynili za swojego życia, a zdobędziecie wielką chwałę i imię wasze wiecznie (wspominać będą)” (1 Mch 2,51). Matatiasz przed swoją śmiercią, wzywając swoich synów do bezwzględnej wierności Bogu, nawet za cenę utraty życia, wskazał na cały szereg wzorów osobowych, takich jak:

⁸⁰ Św. Justyn (+ok. 165) w swoim dziele „Dialog z Żydem Tryfonem” (100,4-6), twierdził, że właśnie przez posłuszeństwo Dziewica Maryja stała się Matką Tego, który zniszczył dzieło węża i uwolnił wierzących od śmierci. Posłuszeństwo i wiarę Maryi jako wzór do naśladowania wymienia także św. Ireneusz. W swoim dziele „Adversus haereses” (przekład Pol. fragm. A. Bober, *Światła Ekumeny. Antologia Patrystyczna*, Kraków 1966: dalej: AP s. 30-56) III 22,4; por. F. Drączkowski, *Patrologia*, Pelplin-Lublin 1998 s. 108-109), twierdził, że Maryja Dziewica naprawiła błąd Ewy – dziewicy, tak jak Chrystus naprawił błąd Adama. „Dlatego też Maryja Dziewica jest posłuszna, gdy mówi <Oto służebnica Twoja, Panie, niech mi się stanie według słowa Twego. Ewa zaś nieposłuszna – nie posłuchała bowiem, będąc jeszcze dziewicą. Albowiem jak tamta... stała się przez swe nieposłuszeństwo i dla siebie samej, i dla całego rodzaju ludzkiego przyczyną śmierci, tak i Maryja będąc... posłuszną stała się i dla siebie, i dla całego rodzaju ludzkiego przyczyną zbawienia... Tak więc i węzeł nieposłuszeństwa został rozsuptany przez posłuszeństwo Maryi. Co bowiem Ewa dziewica przez niewiarę zawiązała, to dziewica Maryja rozwiązała przez wiarę”. Św. Ireneusz rozwija paralelę Ewa – Maryja w całym szeregu podobieństw i przeciwstawieństw. I tak: Ewa dziewica nieposłuszna, zaślubiona Adamowi, jest przyczyną śmierci całego rodzaju ludzkiego i przez niewiarę zawiązała węzeł nieposłuszeństwa. Natomiast Maryja dziewica posłuszna, zaślubiona Józefowi, stała się przyczyną zbawienia całego rodzaju ludzkiego i przez wiarę rozwiązała węzeł nieposłuszeństwa.

⁸¹ S.C. Napiórkowski, *Spór o Matkę*, Lublin 1988 s. 46-47.

⁸² Łk 1,26-38.

⁸³ „Ty natomiast trwaj w tym, czego się nauczyłeś. Od lat bowiem niemowlęcych znasz Pisma święte, które mogą cię nauczyć mądrości wiodącej ku zbawieniu przez wiarę w Chrystusie Jezusie. Wszelkie Pismo od Boga natchnione (jest) i pożyteczne do nauczania, do przekonywania, do poprawiania, do kształcenia w sprawiedliwości – aby człowiek Boży był doskonały, przysposobiony do każdego dobrego czynu” (2 Tm 3,14-17).

⁸⁴ J. Walczak, *Wartość wychowawcza wzorów osobowych Starego Testamentu*, „Katecheta” 6(1962) nr 1 s. 49.

Abraham, Józef, Finees, Jozue, Kaleb, Dawid, Elias, Chananiasz, Azariasz, Miszael i Daniel. Równocześnie przy każdym z tych wzorów podał charakterystyczne dla niego cechy, które spowodowały, że spodobał się Bogu. Dla Abrahama taką cechą była wierność Bogu, dla Józefa zachowanie Bożego przykazania mimo wystawienia go na wielką próbę, dla Fineesa – gorliwość, dla Jozuego – zachowanie Bożego polecenia, dla Kaleba – świadectwo dane Bogu wobec ludu izraelskiego, dla Dawida – pobożność, dla Eliasza – wielka gorliwość o Boże Prawo, dla Chananiusza, Azariasza i Miszaela – wiara, a dla Daniela – zachowanie niewinności⁸⁵.

Księga Mądrości Syracha wymienia wielkie postacie ze Starego Testamentu, będące wzorcami osobowymi. Są to: Henoch, Noe, Abraham, Izaak i Jakub, Mojżesz, Aaron, Pinchas, Jozue i Kaleb, Sędziowie (nie wyszczególnia), Samuel, Natan i Dawid, Salomon, Roboam, Elias, Elizeusz, Ezechiasz i Izajasz, Jozjasz, ostatni królowie i Jeremiasz, Ezechiel, Zorobabel i Jozue, Nehemiasz, patriarchowie: Henoch, Józef, Sem i Set i Adam, a na końcu arcykapłan Szymon⁸⁶. Ukazując te wielkie postacie, najwięcej miejsca przyznano Aaronowi⁸⁷, Jozuemu i Kalebowi⁸⁸, Natanowi i Dawidowi⁸⁹, Salomonowi⁹⁰, Eliaszowi⁹¹ oraz arcykapłanowi Szymonowi⁹².

Syrach wzywając do wychwalania „mężów sławnych i ojców”, zdecydowanie podkreślił, że to „Pan sprawił (w nich) wielką chwałę, i wspaniałą swą wielkość od wieków” (Syr 44,2). Byli oni zatem narzędziami w ręku Boga; są jednak godni pochwały za to, że swoją rolę wypełnili doskonale, zdając egzamin z wierności Bogu. Mędrzec najpierw ogólnie tylko wymienił te przymioty owych sławnych mężów, dzięki którym zasłynęli i godni są wychwalania: „Jedni panowali w swoich królestwach, byli mężami sławnymi z potęgi, doradcami dzięki swemu rozumowi, którzy się wypowiadali w prorocत्वach. Byli panującymi nad krajami dzięki rozstrzygnięciom i władcami dzięki swej przenikliwości, mądrymi myślicielami przez swą uczoność, a w służbie swej rządcami. Byli twórcami melodii muzycznych i pisali poezję; mężami bogatymi, obdarzonymi potęgą, zażywającymi pokoju w swych domach” (Syr 44,3-6). Spośród zaś cnót, jakimi odznaczały się już wymienione z imienia, konkretne starotestamentowe wzory osobowe, wyszczególniono: doskonałość

⁸⁵ 1 Mch 2,50-60.

⁸⁶ Syr 44,16-50,21.

⁸⁷ Syr 44,6-22.

⁸⁸ Syr 46,1-10.

⁸⁹ Syr 47,1-11.

⁹⁰ Syr 47,12-22.

⁹¹ Syr 48,1-11.

⁹² Syr 50,1-21.

(Noe), świętość (Mojżesz, Aaron), uwielbianie i wychwalanie Boga (Dawid), zachowywanie Bożego Prawa (Abraham), gorliwość o Bożą chwałę (Eliasz, Jozjasz), bojaźń Bożą (Pinchas), posłuszeństwo względem Boga (Kaleb, Elizeusz, Ezechiasz), sprawiedliwość (Noe, Samuel), wierność w doświadczeniach (Abraham, Mojżesz), przykład nawrócenia (Henoch), miłosierdzie (Mojżesz), łagodność (Mojżesz), mądrość (Salomon), odwagę (Pinchas) i męstwo (Jozue, Dawid)⁹³.

Najważniejsze starotestamentalne wzory wierności Bogu: Abrahama, Izaaka i Jakuba wymienia także Księga Judyty⁹⁴. Tych patriarchów - jak stwierdza Judyta - Bóg „niegdyś doświadczał... w ogniu, próbując ich serc”. Ten stan zaś, jaki obecnie przeżywają Izraelici - kontynuuje swoją wypowiedź ta dzielna niewiasta - nie jest karą Bożą, ale jedynie chłostą wymierzoną tym, „którzy zbliżają się do Niego, aby się opamiętali” (Jdt 8,27).

Wiele postaci starotestamentowych, jako wzory wiary, wymienia Księga reprezentująca Nowy Testament, a mianowicie: List do Hebrajczyków. Są nimi: Abel, Henoch, Noe, Abraham, Sara, Izaak, Jakub, Józef, Mojżesz, nierządnicza Rachab, Gedeon, Barak, Samson, Jefte, Dawid i Samuel⁹⁵.

W tych wymienionych katalogach wzorów osobowych ze Starego Testamentu, brakuje jednak kilku postaci, które, z całą pewnością, są idealnymi wprost wzorami osobowymi. I tak: Eleazar jest wzorem wierności Bożemu prawu⁹⁶, Ezdrasz - wzorem gorliwości o zachowywanie Bożego Prawa i należyte sprawowanie kultu⁹⁷, Tobiasz - to wzór człowieka pobożnego, prawego i zatroskanego o czystość kultyczną⁹⁸, Melchizedek - wzór oddania się Bogu Najwyższemu⁹⁹, Ezechiel - wzorem wierności w przepowiadaniu Bożego orędzia¹⁰⁰, Ozeasz - jest wzorem gorliwości w przekazywaniu woli Bożej względem Izraela¹⁰¹, Michał¹⁰², Rafał¹⁰³ i Gabriel¹⁰⁴ są wzorami posłuszeństwa woli Bożej i spełniania Bożych poleceń, Hiob - wzorem cierpliwości, gotowości na pełnienie woli Bożej i bezwzględnego

⁹³ Zob. Syr 44,16-50,21.

⁹⁴ Zob. Jdt 8,26.

⁹⁵ Hbr 11,4-33.

⁹⁶ 2 Mch 6,18-31.

⁹⁷ Ezd 7-10; Ne 8.

⁹⁸ Tb 1-13.

⁹⁹ Rdz 14,17-20; por. Ps 110,4.

¹⁰⁰ Ez 3,16-21; 6,1-14; 13; 14; 21; 22-39.

¹⁰¹ Oz 4-14.

¹⁰² Dn 10,13; 12,1.

¹⁰³ Tb 5-12.

¹⁰⁴ Dn 8,15-26; 9 21-27.

zaufania do Boga¹⁰⁵, Anna, matka Samuela – wzorem człowieka modlitwy i zawierzenia Bogu¹⁰⁶, matka Machabeuszów i jej synowie są wzorem wiary i męstwa¹⁰⁷, Uriasz Chetyta, mąż Batszeby – wzorem męstwa i sprawiedliwości¹⁰⁸, Debora i Barak – wzorem wrażliwości na głos Boży i męstwa¹⁰⁹, Estera – wzorem bohaterstwa i poświęcenia dla ratowania swego narodu¹¹⁰, Judyta – wzorem męstwa, bohaterstwa i sprawiedliwości¹¹¹, Zuzanna – wzorem niewinności i prawości¹¹², Abigail – wzorem roztropności¹¹³, Lot – to wzór sprawiedliwości¹¹⁴, Rut – wzór troskliwości o człowieka w podeszłym wieku (Noemi)¹¹⁵, Jonatan – wzór człowieka prawego i prawdziwego przyjaciela¹¹⁶, Józef Egipski – wzór przebaczenia wyrządzonych krzywd¹¹⁷, królowa Saby – wzór człowieka poszukującego prawdy i mądrości¹¹⁸.

Nowotestamentowe wzorce osobowe, które jako takie wskazuje swoim słuchaczom sam Chrystus, to: św. Jan Chrzciciel¹¹⁹, kobieta kananejska¹²⁰, kobieta cierpiąca wiele lat na krwotok¹²¹, uboga wdowa¹²², Maria – siostra Łazarza¹²³, nawrócona grzesznica¹²⁴, ubogi Łazarz¹²⁵, Samarytanin uzdrowiony z trądu¹²⁶, pokorny celnik¹²⁷, celnik Zacheusz¹²⁸, niewidomy spod Jerycha¹²⁹, Dobry Łotr¹³⁰, Setnik

¹⁰⁵ Hi

¹⁰⁶ 1 Sm 1,1 nn; 2,1-10.

¹⁰⁷ 2 Mch 7,1-41.

¹⁰⁸ 2 Sm 11,2-26.

¹⁰⁹ Sdz 4,4-5,31.

¹¹⁰ Est 1-10.

¹¹¹ Jdt 1-16.

¹¹² Dn 13,1-64.

¹¹³ 1 Sm 25; 2 Sm 3,3; por. Encyklopedia Biblijna, red. P.J. Achtemeier, Warszawa 1999 (dalej: EB) s.7.

¹¹⁴ Rdz 11,27-31; 13; 14; 19.

¹¹⁵ Rt 1,6-22.

¹¹⁶ 1 Sm 13; 14; 18-23; 31; 2 Sm 1,17-27; 9.

¹¹⁷ Rdz 43-45.

¹¹⁸ 1 Krl 10,1-13.

¹¹⁹ Mt 11,7-15; Łk 7,24-30.

¹²⁰ Mt 13,21-28; Mk 7,24-30.

¹²¹ Mt 9,18-22; Mk 5,21-34; Łk 8,40-48; Łk 10,38-42.

¹²² Mk 12,41-44; Łk 21,1-4.

¹²³ Mt 26,6-13; Mk 14,3-9; J 12,1-8.

¹²⁴ Łk 7,36-50.

¹²⁵ Łk 16,19-31.

¹²⁶ Łk 17,11-19.

¹²⁷ Łk 18,9-14.

¹²⁸ Łk 19,1-10.

¹²⁹ Mt 9,27-31; Łk 18,35-43.

¹³⁰ Łk 23,39-43.

z Kafarnaum¹³¹, Natanael¹³². Wzory te, podobnie jak ich poprzednicy ze Starego Testamentu, charakteryzuje i wyróżnia mocna wiara, bezwzględne zaufanie Bogu, miłość bliźniego, pokora, żal za grzechy i nawrócenie.

Oprócz tych wzorców wskazanych przez Jezusa Chrystusa, w Piśmie świętym Nowego Testamentu, znaleźć można jeszcze wiele postaci zasługujących na naśladowanie. Są nimi między innymi: św. Józef – wzór miłości, zatroskania o Świętą Rodzinę i gotowości na pełnienie woli Bożej¹³³, Apostołowie – wzory oddania się Chrystusowi i Jego zbawczemu dziełu¹³⁴, starzec Symeon – wzór sprawiedliwości i pobożności¹³⁵, prorokini Anna – wzór wdowy, służącej „Bogu w postach i modlitwach dniem i nocą” (Łk 2,37), Nikodem – wzór poszukiwacza prawdy¹³⁶, czy Józef z Arymatei – wzór dobroci i sprawiedliwości¹³⁷.

Cechą charakterystyczną wszystkich nowotestamentalnych wzorców osobowych jest ich odniesienie do Chrystusa, będącego wzorem jedynym i niepowtarzalnym, a równocześnie będącego dla nich źródłem mocy i wezwaniem do naśladowania.

4.4. Święci i błogosławieni wzorami wychowawczymi

Święci i błogosławieni, prawdziwe wzory osobowe wzywając do naśladowania nikogo nie zniewalają, tylko proponują iść przez życie tymi śladami, którymi oni idąc doszli do doskonałości, a w konsekwencji do wiecznego szczęścia. Każdy, kto odczuwa duchowe pokrewieństwo z jakimś świętym z grona męczenników, pasterzy, doktorów Kościoła, dziewic, pełniących dzieła miłosierdzia czy wychowawców, wypływające z własnych duchowo-moralnych potrzeb i dążeń, stara się o rozwijanie u siebie cnót i przymiotów charakterystycznych dla konkretnego świętego czy dla wielu świętych z odpowiedniej kategorii.

4.4.1. Świętymi, którzy mogą być wzorami osobowymi dla wszystkich, bez względu na wiek i wykształcenie, są przede te osoby, które pełniły dzieła miłosierdzia. Święci i błogosławieni, ukazani w tekstach liturgicznych są odbierani jako ludzie doskonali pod względem moralnym. Teksty te przedstawiają ich jako,

¹³¹ Mt 8,5-13; Łk 7,1-10

¹³² J 1,43-51.

¹³³ Mt 1,20-25.

¹³⁴ Mt 10,1-4; Mk 3,13-19; Łk 6,12-16.

¹³⁵ Łk 2,25.

¹³⁶ J 3,1-21.

¹³⁷ Łk 23,50.

miłujących Boga i bliźnich, co jednak związane jest także z życiem wiarą i nadzieją, posiadaniem cnót ludzkich, zwłaszcza czterech cnót kardynalnych i darów Ducha Świętego. Teksty liturgiczne zawierają wiele słów wypowiedzianych przez Boga, które wzywają do pełnienia dzieł miłosierdzia. Przez proroka Izajasza, Bóg skierował do ludzi bardzo konkretne wezwanie: „Dziel swój chleb z głodnym, wprowadź w dom biednych tułaczy;... Gdy ujrzysz nagiego, przyodziej go i nie odwracaj się od twoich bliźnich” (Iz 58,7-8)¹³⁸. Również przez Tobiasza i Stracha, Bóg, wzywał i wzywa także obecnie: „Jak ci tylko sił starczy, według swojej zasobności daj hojną jałmużnę. Jeżeli będziesz miał wiele, daj więcej, jeżeli będziesz miał mało, daj mniej, ale nie wzbraniaj się dawać jałmużny nawet w niewielkiej ilości...” (Tb 4,8; Syr 35,8. 10)¹³⁹.

Wszyscy święci, którzy pełnili dzieła miłosierdzia, w sposób bardzo konkretny odpowiedzieli na te Boże wezwania. Odpowiedział z całą pewnością św. Marcin z Tours, który gdy spotkał Pana drążącego z zimna i ludzkiej wzgardy, okrył Go połową płaszcza i ogrzał sercem¹⁴⁰. Również św. Jan Kanty „wśród mrozu okrył płaszczem biedaka”, a także karmił głodnych i podawał napój spragnionym¹⁴¹. Nie tylko wszystko swoje, ale i siebie samego pragnął oddać ubogim Chrystusa, św. Kazimierz, Królewicz. A czynił to tak gorliwie, że nazywano go wprost „obrońcą biednych”¹⁴². Całkowicie oddała się posługiwaniu chorym i ubogim św. Elżbieta Węgierska¹⁴³, ponieważ podobnie jak św. Kamil de Lellis¹⁴⁴ i św. Wincenty a Paulo¹⁴⁵, czciła w nich obecnego Chrystusa. Taką samą posługę podjęła św. Franciszka Rzymianka¹⁴⁶, św. Joanna Franciszka de Chantal¹⁴⁷. Święty Jan Boży spełniał dzieła miłosierdzia, ponieważ głęboko wierzył, że miłosierdzie jest w wielkiej cenie u Boga oraz, że nagrodą za nie jest zbawienie¹⁴⁸.

Podjęcie dzieł miłosierdzia przez świętych było wyrazem ich wiary w słowo Boga, przekazane przez św. Pawła Apostoła, zapewniające, że miłość, która jest „cierpliwa, łaskawa,... nie zazdrości, nie szuka pokłasku, nie unosi się pychą, nie dopuszcza się bezwstydu, nie szuka swego, nie unosi się gniewem, nie pamięta złego, nie cieszy się z niesprawiedliwości, lecz współweseli się z prawdą, przewyż-

¹³⁸ LG III s. 1149: Św. Jana Bożego, zakonnika: Godzina czytań, Responsorium; s. 1298: Św. Elżbiety Portugalskiej: Godzina czytań, Responsorium.

¹³⁹ LG IV, s. 1079: Św. Stefana Węgierskiego: Liturgia godzin, Responsorium.

¹⁴⁰ LG IV, s. 1336-1337.

¹⁴¹ LG IV, s. 1292-1296.

¹⁴² LG III, s. 1142-1143.

¹⁴³ LG IV, s. 1364.

¹⁴⁴ LG III, s. 1318-1319.

¹⁴⁵ LG IV, s. s. 1208-1210.

¹⁴⁶ LG III, s. 1152.

¹⁴⁷ LG I, s. s. 991.

¹⁴⁸ LG III, s. 1148-1149.

sza wszystkie charyzmaty. One bowiem w ostatecznym wymiarze staną się czymś drugorzędnym, a miłość, jako „największa” pozostanie na zawsze¹⁴⁹.

Święty, który pełnił dzieła miłosierdzia jako wzór osobowy jest wyzwaniem do naśladowania przez wszystkich bez wyjątku. Dzieła miłosierdzia bowiem, to owoce, które wyrastają na najbardziej szlachetnym pniu, jakim jest miłość Boga i bliźnich. To zaś przykazanie jest pierwszym i najważniejszym w chrześcijaństwie, którego realizacja jest najkrótszą i najpewniejszą drogą do zbawienia. Ponieważ do zbawienia, czyli do świętości powołani są wszyscy, to tym samym wszyscy są powołani do życia według przykazania miłości Boga i bliźnich, a tym samym do spełniania dzieł miłosierdzia. A skoro tak, to każdy powinien z tego zakresu znaleźć dla siebie wzór osobowy.

4.4.2. Dla nauczycieli, którzy są nie tylko nauczycielami, ale przede wszystkich wychowawcami i formatorami postaw moralnych i religijnych u młodzieży, idealnymi wprost wzorami osobowymi są święci wychowawcy. Powołanie wychowawcy, czyli „wezwanie do kształcenia chłopców, głoszenia im Ewangelii, wychowywania ich w duchu religijnym”, bardzo sobie cenił św. Jan Chrzyciel de la Salle, nazywając je „wielkim darem Boga” oraz „świętym urzędem”. I zalecał, aby ten „urząd” wykonywać „w nieobłudnej miłości i prawdziwej troskliwości”. Ponadto podkreślał, że solidna realizacja powołania wychowawcy jest wyrazem miłości do Kościoła, który jest Ciałem Chrystusa. Miłość bowiem do wychowanków jest miłością do tych, których powierza wychowawcom Chrystus na wzór Jego miłości do Kościoła¹⁵⁰. Prawdę o godności wychowawcy oraz o miłości jako fundamencie w pracy wychowawczej głosił i potwierdził swoim życiem, wielki wychowawca i przyjaciel młodzieży, św. Jan Bosko¹⁵¹. W jednym ze swoich listów wyznał: „Dla nich pracowałem zawsze z miłością, dla nich uczyłem się, sprawowałem posługę kapłańską...”¹⁵².

„Ci, którzy podejmują się nauczania jako stałego zadania, powinni odznaczać się wielką miłością, najwyższą cierpliwością, a zwłaszcza głęboką pokorą” – podkreślał św. Józef Kalasanty¹⁵³. Prawdziwy wychowawca, kochający swoich wychowanków, to ten, który może do nich mówić, powtarzając słowa św. Pawła Apostoła: „Będąc pełni życzliwości dla was, chcieliśmy wam dać nie tylko naukę Bożą, lecz nadto dusze nasze. Tak bowiem staliście się nam drodzy”¹⁵⁴.

¹⁴⁹ LG III, s. 1614-1615: Teksty wspólne o świętych, którzy pełnili dzieła miłosierdzia: Godzina czytań, I Czytanie: Z Pierwszego Listu św. Pawła Apostoła do Koryntian (12,31-13,13).

¹⁵⁰ LG II, s.1335-1336: Z *Rozważań* św. Jana Chrzyciela de la Salle, kapłana.

¹⁵¹ LG III, s. 1082-1083: Z listów św. Jana Bosko.

¹⁵² LG III, s. 1082-1083: Godzina czytań: Z listów św. Jana Bosko; Hymn.

¹⁵³ LG IV, s. 1105: Z Pism św. Józefa Kalasantego, kapłana.

¹⁵⁴ LG IV, s.1105: Responsorium.

Wyraźnym znakiem naśladowania świętego wychowawcy, jako wzoru osobowego będzie odważne i konsekwentne „wskazywanie młodzieży drogi zbawienia”, dawanie świadectwa o Bożej miłości oraz ukazywanie „sercem i uczynkami światła Bożej prawdy i wzrastanie w bratniej miłości”¹⁵⁵.

4.4.3. Uczniowie, ludzie młodzi, pełni ideałów i pragnień związanych z realizacją swoich wielkich marzeń, znajdując się w świecie, w którym kwestionuje się nawet ogólnoludzkie zasady moralne i wartości, szukają jako fundamentu prawdziwej mądrości. Kościół odpowiadając na to ich zapotrzebowanie proponuje im jako wzory osobowe świętych doktorów Kościoła, czyli takich ludzi, którzy wykazali się prawdziwą mądrością w swoim życiu i otrzymali nagrodę od Boga. Święty doktor Kościoła to przede wszystkim człowiek, który przyjął za prawdę fakt, że źródłem prawdziwej mądrości - jest Bóg¹⁵⁶. Św. Bernard, dlatego „promieniuje wiarą i nauką na cały Kościół”, ponieważ został „oświecony blaskiem wiekuistego Słowa”¹⁵⁷. Prawdziwa mądrość, którą otrzymał doktor Kościoła, a następnie ją głosił, to „mądrość zstępująca z góry” – od Boga. Taką mądrość bez trudu można rozpoznać, gdyż ma ściśle określone pozytywne cechy: „jest przede wszystkim czysta, dalej, skłonna do zgody, uступliwa, posłuszna, pełna miłosierdzia i dobrych owoców, wolna od względów ludzkich i obłudy”¹⁵⁸.

Bożą mądrością i Bożą mocą, którą głoszoną święci doktorzy Kościoła, jest Chrystus Ukrzyżowany¹⁵⁹. Tej mądrości przeciwstawia się mądrość świata, głosząca kult siły, ciała, pieniądza. Ta mądrość prowadzi jednak na wieczne potępienie. Natomiast mądrość, którą jest Chrystus Ukrzyżowany, prowadzi przez krzyż do chwały zmartwychwstania. Św. Tomasz z Akwinu, napełniony Bożą mądrością, wskazywał na krzyż, jako na wzór wszelkich cnót. Twierdził, że Męka Chrystusa będąca przede wszystkim ratunkiem przeciw wszelkiemu złu, jeżeli będzie pobożnie rozważana, to także „zdolna jest dogłębnie przemienić nasze życie. Ktokolwiek pragnie wieść życie doskonałe, powinien odrzucić to, co Chrystus odrzucił na krzyżu, a dążyć do tego, do czego Chrystus dążył”¹⁶⁰. Chrystusa Ukrzyżowanego, jako mądrość i moc Bożą ukazuje św. Albert Wielki, pouczając o Eucharystii, że „Sakrament ten jest owocem Drzewa życia”, czyli krzyża Chrystusowego. W tym

¹⁵⁵ MR 1986, s. 59”: Kolekta, Modlitwa nad darami, Modlitwa po Komunii.

¹⁵⁶ LG I, s. 1183: Teksty wspólne o doktorach Kościoła: Wezwanie, Antyfony.

¹⁵⁷ LG IV, s. 1089-1090: Św. Bernarda, opata i doktora Kościoła: Jutrznia, Ant. do pieśni Zachariasza; por. Jutrznia, Hymn, Modlitwa.

¹⁵⁸ LG I, s. 1183: Teksty wspólne o doktorach Kościoła: I Nieszpory, Czytanie (Jk 3,17-18).

¹⁵⁹ MR 1986, s. 43”: Msza o doktorze Kościoła, Ant. na Komunię (1 Kor 1,23-24).

¹⁶⁰ LG III, s. 1079-1080: Św. Tomasza z Akwinu, kapłana i doktora Kościoła: Godzina czytań, II Czytanie: Z rozpraw św. Tomasza z Akwinu, kapłana.

sakramencie, Chrystus dał nam siebie na pokarm, abyśmy posilając się Nim, mogli żyć na wieki¹⁶¹. Chrystus Ukrzyżowany był Bożą mądrością i mocą również dla św. Jana od Krzyża, którego Bóg obdarzył „niezwykłą miłością krzyża i zupełnego wyrzeczenia się siebie”. W swojej „Pieśni duchowej”, św. Jan pouczał o niezastąpionej roli, jaką ma do odegrania „ucisk i cierpienia wewnętrzne i zewnętrzne” w procesie wchodzenia duszy ludzkiej w głębię tajemnic – „wszystkich skarbów mądrości i wiedzy” – ukrytych w Jezusie Chrystusie¹⁶².

Doktorzy Kościoła rozumieli doskonale, że zdobywając mądrość i ubogacając duchowo siebie, będą także bardziej wartościowi dla drugich, a zwłaszcza dla tych, którzy poszukują mądrości i sensu życia. I dlatego otrzymaną jako dar Boży mądrość i następnie zgłębioną, żaden z nich nie zatrzymywał egoistycznie dla siebie, ale przekazywał ją innym¹⁶³.

Każdy, kto pragnie w wybranym w świętym doktorze Kościoła mieć swój wzór osobowy, musi wprowadzać w swoje życie te prawdy, które on głosił i którymi żył. Ponadto musi pamiętać, aby będąc wiernym „jego pouczeniom”, oddał się Bogu „całkowicie razem z ofiarą uwielbienia”, składną z Ciała i Krwi Chrystusa¹⁶⁴ oraz „zawsze składał dziękczynienie za otrzymane dary”¹⁶⁵. Powinien także „za przykładem” świętego doktora Kościoła szukać „Bożej prawdy”, wiernie strzec „nauki, którą głosił”, świadczyć o niej „przez dzieła miłości”¹⁶⁶ i bronić jej także przeciw różnym błędom.

4.4.4. Wśród młodych idealistów na pewno nie brakuje takich, którzy pragną iść za Chrystusem bezkompromisowo, bowiem w swoim postępowaniu są radykalni. Im Kościół proponuje jako wzory osobowe też radykalnych naśladowców Chrystusa – świętych męczenników, którzy dali świadectwo Chrystusowi przelewając za Niego swoją krew. Przy tym należy się wyjaśnienie, że w czasach i w krajach, gdzie Kościół cieszy się wolnością, na równi z męczennikami są stawiani „męczennicy miłości”, czyli chrześcijanie bezwzględnie walczący z grzechami – „aż do przelania krwi”.

¹⁶¹ LG IV, s. 1349: Św. Alberta Wielkiego, biskupa i doktora Kościoła: Godzina czytań, II Czytanie: Z komentarza św. Alberta Wielkiego, biskupa, do Ewangelii św. Łukasza.

¹⁶² LG I, s. 994-995: Św. Jana od Krzyża, kapłana i doktora Kościoła: Godzina czytań, II Czytanie: Z „Pieśni duchowej” św. Jana od Krzyża; Modlitwa.

¹⁶³ LG I, s. 1184-1185: Teksty wspólne o doktorach Kościoła: Godzina czytań, I Czytanie: Z Księgi Mądrości (& 7-16, 22-30); s. 1190: Jutrznia, Czytanie (Mdr 7,13-14)

¹⁶⁴ MR 1986, s. 41: Msza o doktorze Kościoła, por. Modlitwa nad darami.

¹⁶⁵ MR 1986, s. 43: Msza o doktorze Kościoła, por. Modlitwa po Komunii.

¹⁶⁶ MR 1986, s. 42: Msza o doktorze Kościoła, por. Modlitwa po Komunii; por. Kolekta; LG I, s. 1183: Teksty wspólne o doktorach Kościoła: Modlitwa.

Młody człowiek, obierający męczennika jako wzór osobowy dla siebie, musi zaakceptować prawdę, że rozpoczyna bardzo trudną pracę nad udoskonalaniem siebie pod względem moralnym. Poza tym zbywając pewne pozytywne przymioty, nie może je trzymać w ukryciu, ale ma je objawiać na zewnątrz, aby było wiadome, że nie tylko je posiada, ale je także uosabia (np. jest „chodzącą dobrocią”, albo „żywą Ewangelią”). Nie należy jednak tego czynić z poczuciem wyższości wobec innych, ale zawsze z pokorą, pozostając w cieniu Boga - Głównego Sprawcy odniesionego zwycięstwa. Kierując się wiarą musi ten młody człowiek pamiętać, że Bóg nie dopuści na niego doświadczeń ponad jego siły i że On będzie zawsze dla niego źródłem siły. Ponadto w doświadczeniu nie wolno rozmyślać o jego wielkości, ale należy je potraktować jako „próbę miłości” i wierności „przymierzu” zawartemu z Bogiem na chrzcie świętym.

Wielkimi historycznymi postaciami dla narodu polskiego i wzorami osobowymi są przede wszystkim święci biskupi i męczennicy: św. Wojciech¹⁶⁷, oraz św. Stanisław¹⁶⁸, oraz przedstawiciel męczenników II wojny światowej, św. Maksymilian Maria Kolbe¹⁶⁹. Niekwestionowanym nawet dla ludzi niewierzących wzorem osobowym jest współczesny nam, bł. Jan Paweł II¹⁷⁰. Jako wzór osobowy dla poszczególnych uczniów jest proponowany szczególnie ten święty czy błogosławiony, który jest ich patronem¹⁷¹, lub patronem ich szkoły¹⁷².

¹⁶⁷ D. Olszewski, Święty Wojciech w kulturze Europy, „Wychowawca”, nr 4(52), Kraków 1997 s. 39-40; M. Andres, Ku czci św. Wojciecha, „Wychowawca”, nr 2(50), Kraków 1997 s. 20-21.

¹⁶⁸ B. Przybyszewski i inni (red.), Św. Stanisław biskup i męczennik, Rzeszów-Łańcut 2005.

¹⁶⁹ A. Wojtczak, Ojciec Maksymilian Maria Kolbe, Wyd. OO. Franciszkanów, Niepokalanów 2008; J. A., Książek, W. K. Kaczmarek (redaktorzy), Konferencje świętego Maksymiliana Marii Kolbego, Wyd. OO Franciszkanów, Niepokalanów 2009; P. Sotowski (red.), Św. Maksymilian Maria Kolbe, Pisma, Wyd. OO Franciszkanów, Niepokalanów 2007; C. R. Foster, Rycerz Maryi. Misja i męczeństwo św. Maksymiliana Marii Kolbego, WY. OO Franciszkanów, Niepokalanów 2007.

¹⁷⁰ Zob. G. Weigel, Świadek nadziei. Biografia papieża Jana Pawła II, Wydawnictwo ZNAK, Kraków 2000; B. Lecomte, Pasterz, Wydawnictwo ZNAK, Kraków 2006; T. Szulc, Papież Jan Paweł II. Biografia, Przełożył Z. Uhrynowska-Hanasz i M. Wroczyński, Wyd. PRIMA, Warszawa 1996; J. Mastalaski, Wskazania wychowawcze i moralne w nauczaniu Jana Pawła II, „Wychowawca”, nr 1(121), Kraków 2002 s. 14-17; Tenże, Implikacje wychowawcze papieskiego nauczania dogmatycznego skierowanego do młodzieży, „Wychowawca”, nr 2(122), Kraków 2003 s. 16-20; Tenże, Wskazania dla wychowawców płynące z nauczania społecznego Jana Pawła II, „Wychowawca”, nr 3(123), Kraków 2003 s. 12-15.

¹⁷¹ Zob. R. Gustaw (red.), Hagiografia polska. Słownik bio-bibliograficzny, Księgarnia św. Wojciecha, Poznań-Warszawa-Lublin, t. I i II, 1971-1972; H. Fros, F. Sowa, Twoje imię. Przewodnik onomastyczno-hagiograficzny, WAM, Kraków 1975; H. Misztal, Doskonali w miłości. Świecy święci i błogosławieni, KUL, Lublin 1992; W. Zaleski, Święci na każdy dzień, Wydawnictwo Salezjańskie, Warszawa 1989; J. Misiurek, Polscy święci i błogosławieni. Życie – duchowość – przesłanie, Wyd. Św. Pawła, Częstochowa 2009; F. Koneczny, „Święci w dziejach narodu polskiego, Wyd. ANTYK: Reprint: Towarzystwo św. Michała Archanioła, Miejsce piastowe 1937; L. Juszczyszyn, Wzorce osobowe świętych polskich kanonizowanych przez Jana Pawła II, Wyd. UNUM, Kraków 2001.

¹⁷² Patron – wzorem, „Wychowawca”, nr 4(64), Kraków 1998 s. 42-43.

Podsumowując należy stwierdzić, że w wychowywaniu, którego podstawowym zadaniem jest niesienie pomocy wychowankowi w zapoczątkowaniu i rozwoju życia w całej pełni, poznania jego sensu, prawdziwej hierarchii wartości, wzory osobowe odgrywają rolę wspomagającą. Dlatego też, korzystanie z wzorów osobowych w czasie lekcji wychowawczej, dla zilustrowania omawianego tematu, czy problemu i powiązanie go z życiem konkretnych ludzi, którzy żyjąc w różnych, czasem wręcz niesprzyjających warunkach, mimo to osiągnęli wysoki poziom moralny – jest niezwykle cenne i ubogacające.

Korelacja nauczania religii i historii w trzyletnim liceum ogólnokształcącym w zakresie rozszerzonym

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie całego skomplikowanego procesu korelacji nauczania religii i historii w trzyletnim liceum ogólnokształcącym w zakresie rozszerzonego materiału. Stanowi ono pierwszą część zaplanowanej przez nas analizy treści religijno-historycznych. Ze względu na obfitość materiału (4 podręczniki) na tym etapie zajmiemy się tylko podręcznikiem dotyczącym Średniowiecza. Obejmuje on zarówno materiał Historii Polski i historii powszechnej.

Obecnie uczeń liceum ogólnokształcącego klas I – III ma do dyspozycji różne podręczniki. Korzysta z tych, które zaleca mu nauczyciel. Dla naszych rozważań wzięliśmy według powszechnej opinii najlepsze zdaniem fachowców podręczniki do nauki historii w szkole średniej. W ocenie historyków zasługuje na uwagę podręcznik¹, którego autorką jest Halina Manikowska znany badacz dziejów średniowiecza, autorka cennych licznych prac z tego okresu. W tym podręczniku materiał nauczania historii dotyczący zakresu rozszerzonego. Obejmuje on chronologicznie okres od źródeł historii średniowiecza do 1492 r. Materiał historyczny, który ma opanować uczeń obejmuje różnorodne zagadnienia: polityczne, gospodarcze, społeczne, kulturowe, a także, co nas szczególnie interesuje z zakresu szeroko rozumianej religii (historii Kościoła, Papieństwa, doktryn kościelnych (archeologii biblijnej, Starego Testamentu itp.).

Z kolei poświęcimy teraz uwagę poruszonej problematyce zawartej w tym podręczniku. Podstawowym zagadnieniem, jakie zostało przez nas postawione jest odpowiedź na pytanie, czego i w jakim stopniu dowiaduje się uczeń na interesujący nas temat w sprawach związanych z religią. Aby na to pytanie odpowiedzieć przyjęliśmy metodę

¹ H. Manikowska. Historia dla maturzysty. Średniowiecze. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN 2005.

policzenia liczby stron dotyczących korelacji zagadnień kościelnych i porównanie go z ogólnym materiałem historycznym danej epoki zawartej w podręczniku. W zamyśle autora niniejszego tekstu jest to, aby uczeń szkoły średniej znalazł uzupełnienie wielu tendencji przy badaniu historii dziejów chrześcijaństwa na linii Historia-Religia, z którymi ma do czynienia w toku lekcji. Dlatego też celem, który został postawiony jest próba ukazania historii Kościoła katolickiego w korelacji historyczno-religijnej.

W podręczniku dotyczącym historii powszechnej Średniowiecza zastosowany został podział na wczesne i późne Średniowiecze. Szczegółowej analizie, co ilustruje tabela 1 poddaliśmy zabiegom problematykę kościelną. Chodzi tu o wydobycie szeroko rozumianej problematyki kościelno-religijnej oraz pokazanie ilości stron jej poświęconych. W ramach ich centralne zagadnienia stanowią cztery główne działy: pierwszy – Władza i polityka, drugi – Dzieje polityczne w XIV i XV wieku, trzeci – Kultura i duchowość, czwarty – Europa łacińska a inne cywilizacje. Poprzedzone są podrozdziałem dotyczącym źródeł pisanych (roczniki, kroniki, żywoty świętych, dokumenty) oraz ujęć Europy obszarów romańskiej, germańskiej i słowiańskiej dla tego okresu.

Tabela 1. Problematyka kościelna w dziale: Władza i polityka

WŁADZA I POLITYKA							
Problematyka ogólna	Liczba stron	Liczba stron – kwestie religijne	%	Źródła ikono-graficzne	Mapy	Teksty źródłowe	Ogółem
1. Źródła do historii średniowiecza	10-20 (10)	4	40	3	1	-	
2. Średniowiecze w dziejach Europy	23-40 (18)	6	33,3	8	-	- (2)	
RAZEM	28	10	35,71	11	1	-	
3. Wędrówka ludów	43-46 (4)	1	25	1	-	- (1)	
4. Królestwo sukcesyjne na Zachodzie	46-50 (5)	2	40	3	2	- (1)	
5. Młoda Europa w X wieku	53-57 (5)	miej niż 1	20	2	1	-	
6. Systemy władzy we wczesnym średniowieczu	64-69 (6)	1,6	26,6	4	-	1 (1)	
7. Konflikty Papiestwa z Cesarstwem	72-76 (5)	5	100	5	-	1 (1)	
8. Wyprawy krzyżowe	76-81 (5)	5	100	1	-	1 (1)	
9. Systemy władzy – stosunki feudalne	84-96 (12)	1,8	15	8	1	1 (2)	
RAZEM	42	16,9	40,23	24	4	4 (8)	
OGÓŁEM	70	26,9	38,42	35	5	8	

Odnosnie tematyki poświęconej kronikarstwu średniowiecznemu obejmującemu łącznie 10 stron tekstu książki możemy stwierdzić, że stan badań dla problematyki kościelnej wyniósł 40%. W kronikarskich wywodach omawianego okresu odnajdujemy wzmianki o *Historii kościelnej narodu angielskiego Bedy Czcigodnego*, *Historii Longobardów Pawła Diakona* czy ślady najstarszej polskiej kroniki *Galla Anonima*. Wśród źródeł historiograficznych zwraca uwagę hagiografia związana z męczeńską działalnością św. Wojciecha i żywotami kanonizowanych św. Stanisława i św. Jadwigi śląskiej. Z dokumentacji watykańskiej odnajdujemy rejestry *Dagome iudex* oraz *Kodeks dyplomatyczny katedry krakowskiej* odnoszący się do instytucji kościelnej. Całość analizy uzupełniają trzy źródła ikonograficzne w wśród nich fragmenty *kazań świętokrzyskich* i mapa ukazująca rozpowszechnienie się pisma łacińskiego w Europie.

Zwróciliśmy także uwagę na kilka kwestii w epoce dotyczącej dziejów Średniowiecznej Europy, na którą składa się osiemnaście stron tekstu. Po analizie materiału możemy stwierdzić, że na problematykę związaną z Kościołem przypadło sześć stron, co daje 33,3% informacji. Poza samym tekstem składa się na nią tematyka ośmiu źródeł ikonograficznych dotycząca m.in. gotyckiej architektury kościelnej (katedra św. Wita w Pradze, katedra w Beauvais), rękopisów zawierających teksty Biblii czy fresków przedstawiające IV sobór Chalcedoński w kościele św. Piotra i Pawła w Tyrnowie. Wiele miejsca poświęcono „Wieży Babel” oraz wspólnocie chrześcijan. Podkreślono konieczność istnienia dwóch Kościołów: rzymskiego i wschodniego bizantyjskiego. Ukazano ruch pielgrzymkowy do sanktuariów (Rzym) i Ziemi Świętej, zaś na strojach pielgrzymów szczególnie na nakryciu głowy widzimy wyraźne odniesienie do muszli i wizerunku Chrystusa. W postępującej ewangelizacji uwidoczniło się „Sąd Ostateczny” na zmianę wyobrażenia chrześcijan o ich życiu pozagrobowym. Sumując powyższe spostrzeżenia można stwierdzić, że na łączną liczbę 28 stron z problematyki ogólnej prawie 36% odnosi się do cywilizacji chrześcijańskiej kręgu rzymskiego i bizantyjskiego oraz 11 fragmentów źródeł ikonograficznych oraz mapa.

Jak wynika z tabeli 1 w ramach poszczególnych okresów występują działy z problematyką ogólną. Pierwszy „władza i polityka” poświęcony wczesnemu średniowieczu obejmuje 42 stron. Łącznie podzielony został na siedem podrozdziałów z problematyką szczegółową: Wędrówka ludów, Królestwo sukcesyjne na Zachodzie, młodsza Europa w X w., Systemy władzy we wczesnym średniowieczu, Konflikty Papiestwa z Cesarstwem, Wyprawy krzyżowe oraz

Systemy władzy – Stosunki feudalne. Przy bliższym spojrzeniu uderza nas fakt, że przyjęte zostały pewne ścisłe zasady w zakresie ilości stron. Każdy z sześciu pierwszych podrozdziałów liczy w zasadzie 5 stron tylko siódmy ma ich aż 12.

W podrozdziale „Wędrówka ludów” uwzględnione zostały okręgi cywilizacyjne chrześcijaństwa wschodniego i zachodniego, a także islam oraz religia (mitologia Germanów). Problematyka ta zajmuje około pół strony spośród czterech całego działu. Do tego dołączone jest źródło ikonograficzne, co powoduje, że problematyka ta ma więcej niż pół strony. W takim wypadku sprawy kościelne w tym dziale zajmują blisko 25%.

W zagadnieniu dotyczącym „Królestwa sukcesyjnego na Zachodzie” liczącym 5 stron napotkaliśmy głównie tematykę poświęconą historii państwa Franków (chrzest Chlodwiga, stosunki Karolingów z Papiestwem, Kościół i jego struktury diecezjalne) oraz powstanie Państwa Kościelnego. Występują ponadto trzy bardzo bogate źródła ikonograficzne, (dwa ukazujące wnętrze kościoła San Vitale w Rawennie i kaplicy pałacowej w Akwizgranie oraz scena przedstawiająca Chrystusa na Ołtarzu Rachtisa), i dwie mapy, co łącznie stanowi ponad 40% tematyki kościelnej we wczesnym średniowieczu.

W tematyce „Młodsza Europa w X wieku” liczącym także 5 stron problematyka związana z Kościołem łacińsko-rzymskim stanowi niewiele mniej niż 1 stronę (20%). Są to tylko lakoniczne wzmianki dotyczące postępującej emancypacji Kościoła, dotarcie chrześcijaństwa do Skandynawii (Dania) i krajów Słowiańskich Europy Środkowo-wschodniej (Węgry, Ruś, Księstwo Wielkomorawskie z misją chrystianizacyjną Cyryla i Metodego) oraz ekspansji Niemiec na kraje słowiańskie, którą wspierał Kościół niemiecki). Tekst wzbogacony jest ponadto o dwa źródła ikonograficzne przedstawiające cesarza Ottona III i zabójstwo św. Wacława, a także mapę poświęconą Cesarstwu Rzymskiemu w czasach dynastii halickiej na przełomie X i XI wieku.

Biorąc pod uwagę 6 stron tematyki kościelnej poświęconej „Systemom władzy we wczesnym średniowieczu” ponownie mamy odniesienie do tematyki monarchii karolińskiej (reorganizacja domeny kościelnej, synody, immunitet, struktura administracji (diecezje), która obok ideologii monarchii chrześcijańskiej (monarcha z łaski Boga, święci patroni) stanowi 26,6% całości. Występują cztery źródła ikonograficzne oraz mapa i tekst źródłowy traktujący o sprawach religijnych.

Spośród wszystkich podrozdziałów zdecydowanie dominują dwa. Widać wyraźnie, że zarówno „Konflikty Papiestwa z Cesarstwem” i „wyprawy krzyżowe”,

liczące po 5 stron obejmują 100% analizy tekstu. Decydujący jest tu pogląd dotyczący stosunku Kościoła do władzy świeckiej na Zachodzie w okresie XI-XIII wieku. W tej części znajdujemy informacje dotyczące walki podjętej przez chrześcijan z Turkami Seldżukami w Ziemi Świętej. Tematyka koncentruje się wokół konfliktów papiestwa z cesarstwem o przodownictwo w świecie chrześcijańskim. Podkreślono rywalizację między współczesnymi potęgami jeszcze przed reformą gregoriańską. Sporo miejsca poświęcono sporowi o inwestyturę w tym, reformie Kościoła opactwa z Cluny i pontyfikacie Grzegorza VII, w którym papież domagał się wolności Kościoła od władzy świeckiej. Dla wyraźniejszego uchwycenia kierunku zmian zaprezentowano dekret o obiorze papieża z 1059 r. oraz deklarację papieską „*Dictatus papae*”, której fragmenty odnajdujemy w tekście źródłowym. Z innych spraw kościelnych wskazać jeszcze należy konkordat wormacki i sobór laterański I. Podniesiona została rola pontyfikatu Innocentego III, który jak podkreślono przyczynił się do sformułowania dominium mundi, sakralnego charakteru cesarstwa, kodyfikacji prawa kanonicznego oraz teokracji. Wskazano na pontyfikaty Grzegorza IX i Innocentego IV, które przyczyniły się do zwycięstwa nad cesarskim uniwersalizmem.

Jeśli chodzi o epokę wypraw krzyżowych, rysuje się ona wyraźnie w obrazie ruchu krzyżowego, który nadał specjalne piętno całemu omawianemu okresowi. W wielu kołach politycznych, wojskowych, gospodarczych, społecznych i naukowych uważano, że pójście dla wyzwolenia Grobu Chrystusowego było najlepszym sposobem odkupienia win. Ich realizacja nastąpiła z końcem XI stulecia. Dane z tabeli 1, pozwalają stwierdzić, że uchwycono hasło krucjaty papieża Urbana II na synodzie w Clermont 1095 r. Z fragmentami pierwszej wyprawy krzyżowej możemy się zapoznać w tekście źródłowym. Ukazano i poddano charakterystyce dzieje wszystkich ośmiu krucjat. Ponadto wskazano przyczyny i załamania ich idei poprzez czwartą krucjatę skutkiem, której było złupienie Konstantynopola i założenie Cesarstwa Łacińskiego na Wschodzie w 1204 r., które trwało ponad pół wieku. Uwzględniono także bilans wypraw krzyżowych poddając go krótkiej analizie. Dodać tu jeszcze trzeba o zakonach rycerskich, (templariusze, joannici, krzyżacy), o których wiadomości są skąpe.

Całość tekstu uzupełniają źródła ikonograficzne w liczbie pięciu dotyczące: m. in. zabójstwa arcybiskupa Canterbury św. Tomasza Becketa, koronacji papieża Bonifacego w 1295 r. oraz dwie miniatury: XI-wieczną poświęconą koronacji Henryka II i XIII-wieczną ukazującą wypędzenia papieża Grzegorza VII z Rzymu.

Odnosić należy tylko dwa teksty źródłowe, i po jednym źródle ikonograficznym i mapie z tego okresu.

Ostatni dziewiąty podrozdział „Systemy władzy – stosunki feudalne”, jak już zostało wspomniane liczy najwięcej 12 stron, co w ogólnym bilansie daje 15% omawianej tematyki. Poruszona w nim została kwestia sieci kościołów parafialnych, immunitetów nadawanych dobrom kościelnym oraz sakralizacja zachodnich monarchii europejskich. Zajmując się powyższymi zagadnieniami pierwszego działu możemy stwierdzić, że emancypacja Kościoła i nurt jego reformy, a także walka z poganami wyniosły prawie 39% całości tekstu tej części.

Drugi dział „Dzieje polityczne w XIV i XV wieku” liczy łącznie 47 stron i podzielony jest na osiem podrozdziałów. Przedstawia to poniższa tabela nr 2.

Tab. 2. Problematyka kościelna w dziale: Dzieje polityczne w XIV i XV wieku

DZIEJE POLITYCZNE W XIV I XV WIEKU							
Problematyka ogólna	Liczba stron	Liczba stron – kwestie religijne	%	Źródła ikonograficzne	Mapy	Teksty źródłowe	Ogółem
1. Monarchie narodowe we Francji i Anglii	114-116 (2)	2 wiersze		1	-	-	
2. Luksemburgom i Andegawenom o w Europie Środkowej	116-118 (2)	10 wierszy		1	-	-	
3. Kurczenie się cesarstwa	118-119 (2)	6 wierszy		2	-	1 (1)	
4. Papięstwo w dobie wielkiej schizmy i koncyliarizmu,	119-121 (3)	3 wiersze	100	2	-	2 (2)	
5. Systemów władzy monarchii stanowej	121-126 (6)	18 wierszy		2	-	1 (1)	
6. Rolnictwo i wieś na Zachodzie	157-168 (12)	22 wiersze		2	-	-	
7. Gospodarka i społeczeństwa miejskiego w Europie	176-191 (16)	2,5	2,5	2	-	-	
8. Gospodarki i społeczeństwa miejskiego w Europie	198-201 (4)	-		-	-	-	
RAZEM	47	6.8	14,46	12	-	5	

Na jej podstawie można stwierdzić, że w pięciu podrozdziałach występuje wąskie ujęcie niektórych zagadnień religijno-kościelnych. Wyraźnie waha się ono jak widać

w tabeli w granicach od dwóch do dwudziestu dwóch wierszy treści w przedziale pomiędzy dwoma a dwunastoma stronami tekstu. Poczynając od monarchii narodowych we Francji i Anglii”, dwa wiersze traktują o młodej mistyczce Joannie d’Arc, w zagadnieniu „kurczenie się cesarstwa” sześć dotyczy Złotej Bulli Karola IV, która wprowadzała ściśle reguły elekcji królewskich, w tym przedstawicieli duchowieństwa. W tematyce poświęconej znaczącym dynastiom Luksemburgom i Andegawenom w Europie Środkowej występuje tylko wzmianka o powstaniu husyckim licząca dziesięć wierszy tekstu. W średniowiecznych początkach systemów władzy monarchii stanowej, która obejmuje osiemnaście wierszy wiadomości, omawiana tematyka koncentruje się wokół takich zagadnień jak: koncyliaryzm, status duchowieństwa w Anglii i Wielkiej Karty Leonu w hiszpańskich Kortezech. Dwadzieścia dwie wiersze występują w podrozdziale „rolnictwo i wieś na Zachodzie”, gdzie natrafiamy na kwestię ascezy, wielkich majątków klasztornych, okręgów i kościołów parafialnych w okresie późnego średniowiecza. Łącznie na 24 strony problematyki ogólnej, daje to niewiele ponad 1 stronę omawianej tematyki kościelnej (5%).

Na szczególną uwagę zasługuje podrozdział Papiestwo w dobie wielkiej schizmy i koncyliaryzmu, który liczy trzy strony tekstu. Skupia się ona na niewoli awiniońskiej oraz na próbach przezwyciężenia schizmy papieskiej poprzez nurty soborowe (w Konstancji, w Bazylei). Może w tym zakresie źródło jest skąpe, jeśli chodzi o Kościół gallikański. Stoimy na stanowisku, że problemowi temu powinno się poświęcić więcej miejsca. Problematyka odnosząca się do Papiestwa obejmuje 100% analizy kryzysu religijnego w Kościele przełomu XIV i XV wieku. Całość uzupełniają trzy źródła ikonograficzne, dwa teksty źródłowe i dwie mapy.

W zagadnieniu dotyczącym gospodarki i społeczeństwa miejskiego w Europie Zachodniej między XI a XIII wiekiem sprawy kościelno-religijne zajmują 15,6% na liczbę 16 stron. Oznacza to, że 2,5 strony tekstu dotyczy chrześcijaństwa, które w grodach stawało się religią miejską z racji siedziby władcy, urzędników i biskupów. Najbardziej rozwinięte średniowieczne miasta stawały się wielkim placem budowy katedr, klasztorów i szkół kościelnych. Zwraca uwagę zupełny brak danych w tematyce regionów gospodarczych Europy. Po przebadaniu pełnej tematyki dziejów politycznych na przełomie XIV i XV wieku sprawy kościelne zajęły ok. 15% ogólnego tekstu.

Interesującego przykładu informacji dostarcza dział trzeci „Kultura i duchowość”, który stanowi 35 stron problematyki. Ilustruje to tabela 3.

Tab. 3 Problematyka kościelna w dziale: Kultura i duchowość

KULTURA I DUCHOWOŚĆ							
Problematyka ogólna	Liczba stron	Liczba stron – kwestie religijne	%	Źródła ikono-graficzne	Mapy	Teksty źródłowe	Ogółem
1. Narodziny Zachodu Chrześcijaństwa	206-214 (9)	9	100	7	1	1 (1)	
2. Duchowość Średniowiecza	214-223 (10)	10	100	8	2	1 (1)	
3. Dziedziny twórczości	226-241 (16)	16	100	20	4	2 (2)	
RAZEM	35	35	100	35	7	4	

Wzięto w nim pod uwagę trzy podrozdziały: Narodziny zachodniego Chrześcijaństwa, Duchowość średniowiecza i dziedziny twórczości. Zestawienie danych wyraźnie wskazuje, że według statystyki liczba stron podrozdziałów pierwszego (obejmuje kolejno 9), drugiego (10) i trzeciego (16), stanowi 100% omawianej tematyki. Zgodność ta jest z powodowana treścią różnego stopnia szczegółowych informacji dotyczących Kościoła powszechnego. Tematyka pierwszego podrozdziału podkreśla uniwersalizm chrystianizacji Europy do X wieku, kult świętych i rolę misjonarzy, zwraca uwagę na doniosłą rolę ruchu monastycznego w organizacji średniowiecznego Kościoła. Wskazuje na głównych założycieli dziedzictwa antycznego (Boecjusz, Kasjodor, Benedykt z Nursji, Grzegorz Wielki, Izydor z Sewilli, Beda Czcigodny). Ponadto uwypukla tendencje izolaniczne cesarstwa bizantyjskiego oraz wykazuje powrót do łaciny klasycznej o odrodzenie antycznych gatunków literackich w renesansie karolińskim. Całość podkreślmy to – zawiera osiem źródeł ikonograficznych, w tym poświęcona tej problematyce mapa Rzymu z XV w., a nadto tekst źródłowy.

Charakteryzując badaną zbiorowość informacji drugiego podrozdziału można powiedzieć, że wyraźnie dzieli się ona na dwie grupy. Na pierwszym planie pod tym względem dominują opactwa (klasztory) cysterskie, zakony franciszkańskie w Europie w końcu XIII w., w których rozwój przedstawiają mapy oraz bractwa religijne XV w. Z naszej analizy wynika, że druga, na którą składają się luźne wzmianki poświęcona jest średniowiecznym herezjom. Łącznie i w tym przypadku występuje 8 źródeł ikonograficznych i jeden tekst źródłowy.

Dziedzictwo literackie i kulturowe składa się na tematykę trzeciego podrozdziału poświęconego elementom kultury średniowiecznej. Zdecydowanie przeważają utwory o treści religijnej, gesty i symbole liturgiczne, język nabożeństw lingua franca, traktaty dewocyjne, czy metoda interpretacji Pisma Świętego. Sporo miejsca

obejmują instytucje kształcenia: zarówno szkołom jak i uniwersytetom, którym to też poświęcona jest mapa ukazująca rozwój sieci uczelni u schyłku XV w. Kształtowanie postaw religijnych związane było z egzegezą Pisma Świętego oraz metodami scholastyki św. Tomasza z Akwinu. Zwraca uwagę znaczna liczba źródeł ikonograficznych przeznaczona na sztukę romańską i sztukę gotycką.

Czwarty rozdział Europa łacińska a inne cywilizacje liczący 19 stron, co w pełni potwierdzają dane zawarte w tabeli 4. Składa się on z pięciu podrozdziałów, których tematykę religijno-kościelną wyraźnie możemy podzielić na dwie części. Do pierwszej o szerszym zasięgu informacji liczącym 70% zaliczymy historię państwa bizantyjskiego. Zarówno na rolę Żydów wśród Chrześcijan oraz na islam i świat arabski omawiana tematyka objęła 100%. Natomiast w drugiej mamy odwrotne zjawisko, bowiem ogólna problematyka dotyczy zagrożenia mongolskiego i horyzontu geograficznego Europejczyków, których tematyka wahała się od 33 do 16 wierszy tekstu. Generalnie możemy stwierdzić, że zagadnienie związane z Kościołem wyniosły 83,15%, w tym piętnaście źródeł ikonograficznych, trzy mapy i dwa teksty źródłowe.

Tab. 4 Problematyka kościelna w dziale: Europa łacińska a inne cywilizacje

EUROPA ŁACIŃSKA A INNE CYWILIZACJE							
Problematyka ogólna	Liczba stron	Liczba stron – kwestie religijne	%	Źródła ikonograficz.	Mapy	Teksty źródłowe	Ogółem
1. Bizancjum	260-265 (5)	3,5	70	6	1	2 (2)	
2. Żydzi wśród chrześcijan	265-266 (1)	1	100	1	-	-	
3. Świat Islamu	267-276 (10)	10	100	7	2	-	
4. Zagrożenie mongolskie	277-279 (2)	33 wiersze		-	1	-	
5. Horyzont geograficzny Europejczyków	279-280 (1)	16 wiersze		1	-	-	
RAZEM	19	15,8	83,15	15	3	2	

Wyniki naszych badań oparte na wszystkich czterech działach podręcznika do historii powszechnej Średniowiecza prowadzą do zaskakującego wniosku, że aż 52,09% dotyczy zarówno samego Kościoła jak i tematyki religijno-kościelnej.

Kontynuując nasze badania nad problematyką kościelno-religijną w Polsce w podręczniku dotyczącym historii powszechnej Średniowiecza występuje ona

w trzech głównych działach: Władza i polityka, Gospodarka i społeczeństwo oraz Kultura i duchowość. Dane zawarte w poszczególnych działach, opracowane metodą statystyczną pozwoliły ukazać korelacje między nimi. (tab.5)

Tab. 5. Problematyka kościelna w działach: Władza i polityka, Gospodarka i społeczeństwo, Kultura i duchowość.

WŁADZA I POLITYKA							
Problematyka ogólna	Liczba stron	Liczba stron – kwestie religijne	%	Źródła ikono-graficz.	Mapy	Teksty źródłowe	Ogółem
1. Początki państwa polskiego	58-62 (4,5)	1,5	33,3	2	1	1 (1)	
2. Polska w X-XIII wieku	99-110 (11)	3,5	31,8	9	-	1 (2)	
3. Królestwo Polskie w XIV i XV wieku	130-152 (23)	3,5	15,2	9	-	1(3)	
RAZEM	38,5	8,5	22,07	20	1	3 (6)	
GOSPODARKA I SPOŁECZEŃSTWO							
1. Gospodarka wiejska w Polsce	168-173 (6)	11 w		-	1	2 (2)	
2. Miasta i gospodarka miejska w Polsce	191-198 (7)	27 w		1	3	1 (2)	
RAZEM	13	mniej niż 1	7,69	1	4	3 (4)	
KULTURA I DUCHOWOŚĆ							
1. Kultura średniowiecznej Polski	244-257 (14)	12	85,71	16	-	2 (2)	
OGÓŁEM	65,5	21,5	32,82	37	5	8 (12)	

Zestawienie danych w tabeli wskazuje, że w zakresie pierwszego działu „Władza i polityka” liczącym 38,5 stron na problematykę kościelną w Polsce przeznaczono 8,5 strony tekstu, co stanowi 22,07%. Dział podzielony jest na trzy podrozdziały: początki Państwa Polskiego, Polska w X-XIII w i Królestwo Polskie w XIV i XV w. Z naszej analizy wynika, że w tematyce poświęconej państwu gnieźnieńskiemu Mieszko I szczególne miejsce zajmuje kwestia przyjęcia chrześcijaństwa w 966 r., co dało początek Kościołowi katolickiemu na ziemiach polskich dotąd objętych pogaństwem. W grupie pierwszych misjonarzy została wydobyta postać biskupa Jordana i uzyskanie przez Kościół piastowski swojego pierwszego biskupstwa 968 r. Na łączną liczbę 4,5 stron, tematyka związana z religią zajęła 1,5 strony (33,3%). Stosunkowo sporo miejsca poświęcono

„*Dogome iudex*” Mieszka I., powierzającego państwo polskie papieżowi. Ponadto występują dwa źródła ikonograficzne oraz po jednej mapie i tekście źródłowym, który poświęcony jest przyjęciu chrztu przez Mieszka I.

Podrozdział Polska w X-XIII wieku dotyczy okresu od śmierci Mieszka I (992 r) do przemian ustrojowych w dobie rozbitcia dzielnicowego w XIII w. Liczy 11 stron, z czego na organizację kościelną w państwie wczesnopiastowskim przeznaczono 3.5 stron tekstu (31.8%). Analizując ten okres, można wskazać na utworzenie suwerennej metropolii kościelnej w państwie Bolesława Chrobrego, która swoje powstanie zawdzięczała pielgrzymce cesarza Ottona III do Gniezna i utworzeniu tam arcybiskupstwa. Podkreślono postać świętego Wojciecha, którego osobowość została wydobyta na jednym z dziewięciu źródeł ikonograficznych omawianego okresu. Chrześcijaństwo przenikało w postaci utworzenia czterech biskupstw w Krakowie, Wrocławiu, Kołobrzegu i Poznaniu tworząc tym samym prowincję kościelną (metropolię). Informacje o sprawach kościelnych po 1025 r., czyli po śmierci Chrobrego dotyczą dezintegracji państwa i upadku organizacji kościelnej w Polsce. Przypada to na okres rządów Mieszka II, kiedy wystąpił w kraju wzrost nastrojów pogańskich, a zniszczeń dopełnił najazd księcia czeskiego Brzetysława, który wywiózł z Gniezna zwłoki św. Wojciecha, i inne relikwie.

Natomiast odczuwa się pewien niedosyt informacji na podjętą przez Kazimierza Odnowiciela próbę odbudowy państwa i struktur Kościoła polskiego. Sumując informacje dotyczące organizacji kościelnej można stwierdzić, że pełna jej odbudowa i stabilizacja nastąpiła dopiero w czasach Bolesława Śmiałego, na którą poświęcono nie, co więcej miejsca. Podkreślono bliskie związki księcia Śmiałego z obozem papieskim, które odegrały kluczową rolę i znalazły swoje odbicie w reaktywowaniu metropolii w Gnieźnie. W ślad za moralnymi korzyściami pojawiły się i materialne w formie przywrócenia trzech starych diecezji w Poznaniu, Krakowie i Wrocławiu oraz utworzenia nowej biskupstwa w Płocku. Stosunek kleru krajowego do władzy w państwie Piastów przechodził rozmaite fazy. Jednym z najważniejszych wydarzeń tego okresu podkreślony w podręczniku był konflikt biskupa Stanisława z królem Bolesławem Śmiałym zaś z drugiej strony przywrócenie pełnej niezależności polskiej organizacji kościelnej za Bolesława Krzywoustego. W okresie rozbitcia dzielnicowego napotykamy na lakoniczne wzmianki o zjeździe łęczyckim traktującemu o tym jednym tekstem źródłowym.

Kolejną grupę materiału źródłowego stanowią ikonografia i mapy. Dominują wyraźnie źródła ikonograficzne w liczbie 9. Poza wspomnianym ikonoklazmem św. Wojciecha możemy odnotować obraz ukazujący kaźń biskupa Stanisława oraz

monety z czasów Bolesława Chrobrego i Bolesława Krzywoustego. Cała treść monety denarowej wyrażała się na jednej stronie w rysunku świątyni lub kaplicy i napisie imienia władcy bez tytułu książęcego na drugiej w rysunku równoramiennego krzyża z drobnymi ozdobami. Monety z czasów Chrobrego podkreślały przynależność władcy do grona monarchów chrześcijańskich a wizerunek ptaka symbolizował Chrystusa. Natomiast moneta z okresu panowania Krzywoustego upamiętniała ważne wydarzenie przedstawiające m. in. św. Wojciecha, który błogosławi księcia. Oprócz tego mamy jeszcze inny przekaz, który stanowią teksty źródłowe.

Trzeci podrozdział poświęcony Królestwu Polskiemu w XIV i XV wieku łącznie liczy 23 strony, z czego na tematykę kościelną przypada 3.5 strony, co stanowi 15,2%. Omawiana problematyka kościelna rozpoczyna się synodami prowincjonalnymi (Łęczyca 1285) oraz kanonizacją nowego patrona Polski, św. Stanisława, biskupa krakowskiego (1253), zaś kończy się na osobie króla Kazimierza Jagiellończyka (1492). Po wstępnej fazie możemy stwierdzić, że w przemianach całokształtu państwowego i religijnego w XIII w., tak pojmowany kult świętych powiązany był z ideą zjednoczenia kraju. Było to bardzo optymistyczne nastawienie biorąc pod uwagę trwający okres rozbitcia dzielnicowego. Widać to także na przykładzie metropolity gnieźnieńskiego, abp Jakuba Świnki, który położył ogromne zasługi dla sprawy odrodzenia państwa polskiego. Jego walka ku wskrzeszeniu państwa na tle antyniemieckich uczuć była inspirowana koronacją Przemysława II oraz koronacją Wacława II. Przy nieco głębszej analizie problematyki Kościoła w Polsce za ostatnich Piastów daje się zauważyć, że jest ona niezmiernie zubożała. Odnosi się ona tylko do uroczystej koronacji Władysława Łokietka w katedrze krakowskiej dokonanej przez arcybiskupa gnieźnieńskiego oraz poparcia udzielonego przez Papieństwo Piastom w konflikcie z Zakonem Krzyżackim.

W naszych rozważaniach można stwierdzić, że dopiero kwestia początków chrześcijaństwa i samego chrztu Litwy budzi większe zainteresowanie. Śledząc przenikanie chrześcijaństwa na Litwie (chrzest Mendoga) głównymi kwestiami do interesującej na problematyki są przede wszystkim realizacja projektów chrystianizacji Litwy przez Kazimierza Wielkiego, przyjęcie chrztu przez Jagiełłę w obrządku łacińskim i chrystianizacja całej Litwy, co zostało podkreślone w traktacie *„władzy papieża i cesarza w stosunku do pogan”* Pawła Włodkowica. W nowo powstałym państwie Jagiellonów tworząca się organizację kościelną na Litwie włączono do arcybiskupstwa gnieźnieńskiego. Podkreślono prestiż młodego państwa Jagiellonów, który rósł w siłę dzięki polityce wybitnego męża stanu, biskupa krakowskiego Zbigniewa

Oleśnickiego. W latach dwudziestych widać to na przykładzie niechęci do ruchu husyckiego w czterdziestych XV w na polityce węgierskiej, która miała doprowadzić do unii Kościoła greckiego z rzymskim. Ostatecznie obraz Polski jako przedmurza chrześcijaństwa zaczął się kształtować szczególnie po zwycięstwie króla Kazimierza Jagiellończyka nad Tatarami w 1450 r. Królestwo Polskie zaczęło wówczas określać murem ochronnym chrześcijan przed poganami.

Sporo uwagi poświęcono źródłom ikonograficznym (9). Wśród nich dominuje tematyka nagrobna odnosząca się do dwóch ostatnich Piastów i pierwszych Jagiellonów. Zwraca również uwagę polichromia w kaplicy Świętej Trójcy na zamku w Lublinie, jako przykład rusko-bizantyjskiego malarstwa oraz fragment ołtarza Jerozolimskiego kościoła N M Panny w Gdańsku. Tylko po jednym odnajdujemy tekście źródłowym i mapie.

Na szczególną uwagę zasługuje opracowanie kultury średniowiecznej Polski składające się na dział Kultura i duchowość. Obejmuje ona 14 stron, z czego 12, co stanowi to 85,71% dotyczy organizacji kościelnej, życia religijnego i naukowego oraz środowiska kulturowego. W zagadnieniu organizacji kościelnej jeszcze raz odniesiono się do diecezji z 1000 r. i nowego biskupstwa w Płocku oraz utraty diecezji w Kamieniu Pomorskim. Podkreślono związki książąt piastowskich z misjonarzami. Rozwój instytucji kościelnych utrwała się w postaci opactw (w Tyńcu), kanoników regularnych, klasztorów (cystersi), budowli sakralnych oraz kościołów zwanych kolegiatami. Daje się zauważyć w ciągu XIII i XIV w. ciągłość życia ruchu zakonnego mendykantów, dominikanów, franciszkanów czy bernardynów. Uwypuklono także działalność misyjną dominikanina Jacka Odrowąża. Działalność misyjna Kościoła polskiego na wschodzie związana była z powstaniem nowych diecezji. Struktury organizacyjne Kościoła katolickiego zostają umacniane na Rusi Halickiej, gdzie utworzono arcybiskupstwo w Haliczu, następnie przeniesione do głównego miasta Lwowa. Również na Litwie powołano w Wilnie biskupstwo podległe arcybiskupstwu w Gnieźnie. Uderza natomiast marginalnie zasygnalizowana działalność duszpasterska arcybiskupa gnieźnieńskiego Henryka Kietlicza, głównego propagatora programu reform w Kościele polskim.

W życiu religijnym daje się zauważyć trzon szeroko pojętych elit duchowieństwa cudzoziemskiego ulegającego okcydentalizacji kultury. Wśród osób kończących uniwersytety zagranicze zdecydowaną większość stanowili polscy duchowni. Został uwzględniony wpływ nauki Kościoła na codzienne życie ludności. Podstawą elementarnego nauczania był program katechezy obejmujący modlitwy:

Modlitwy Pańskiej, Zdrowaś Maryja i Wierzę. Największe skupiska duchownych różnych kategorii znajdowały się w dużych miastach (Kraków) liczących kościoły parafialne, liczne klasztory czy katedrę. Szkoły upowszechniające oświatę (katedralne, parafialne) i uniwersytety np. (w Krakowie) pozostające pod opieką biskupów formułowały rozwój piśmiennictwa religijnego oraz chrześcijański sposób myślenia człowieka. Uniwersytet skupiał grono wybitnych uczonych, wśród których byli m. in. profesor Paweł Włodkowic czy Stanisław ze Skarbimierza.

Mocno wyłania się obraz religijności Polski XIV i XV w. Ruch religijny znalazł swój wyraz na dworach książęcych i biskupich, klasztorach (Trzemeszno) i opactwach (benedyktyni na Łysej Górze). Odniesiono się także do stosunków wyznaniowych, co było spowodowane zmianą granic Królestwa Polskiego w XIV w. Obok wyznania katolickiego zaznaczają swoją obecność prawosławni Rusini i Ormianie. Odrębną grupę stanowili gminy żydowskie, opierające się na języku, kulturze i religii.

W monumentach sztuki końca XIV i początków XV w. na ziemiach polskich spotykamy budowle w stylu romańskim i gotyckim. Dawna nieliczna architektura romańska, która zachowała się w kompleksach klasztornych i kryptach kościelnych ustępowała miejsca budowlom ceglany w stylu gotyckim. Obecność gotyku znalazła swoje odbicie w pięknych polskich kościołach w Małopolsce (Kraków), Wielkopolsce (Gniezno) oraz miastach krzyżackich (Malbork) na Pomorzu. Z rozwojem architektury związane było malarstwo późnośredniowieczne. Jego ślady są widoczne w obrazie Memlinda, *Sąd Ostateczny* w Gdańsku, w rzeźbiarskich scenach Wita Stwosza w Krakowie oraz twórczości rzeźbiarskiej na Śląsku. Zwrócono także uwagę na różnice regionalne występujące w sztuce miejskiej. Generalnie można stwierdzić, że Kościół w pełni wpisał się w dzieje średniowiecznej kultury w Polsce.

Trudniej natomiast dostrzec zjawisko problematyki kościelnej poświęconej w dziele gospodarka i społeczeństwo. Z tabeli widać bardzo mały procent wiadomości na ten temat. W podrozdziale gospodarka wiejska w Polsce odnotowano zaledwie 11 wierszy, które lakonicznie wspominają o popieraniu przez Kościół akcji kolonizacyjnej na Śląsku oraz o majątkach książęcych nadanych przez władcę Kościołowi. W podrozdziale Miasta i gospodarka miejska w Polsce liczącym tylko 27 wierszy ukazano grody i targi znajdujące się przy klasztorach, które stały się podstawą rozwoju życia miejskiego mieszkańców. Problematyka ta zajmuje mniej niż pół strony spośród trzynastu tych dwóch podrozdziałów. Do tego dołączone są cztery mapy, trzy teksty źródłowe i źródło ikonograficzne. To powoduje, że sprawy

kościelne w tym dziale zajmują 7,69%. Dochodzimy do wniosku, że problematyka kościelno-religijna w Polsce zajmuje 32,82%. Całość uzupełnia 37 źródeł ikonograficznych, 8 tekstów źródłowych i 5 map spośród 12 występujących w omawianych działach.

Na podstawie powyższych rozważań chcemy odpowiedzieć na pytanie czy wiedza, którą uczeń otrzymuje w szkole szeroko rozumianej religii historii Kościoła jest odpowiednia dla współczesnego licealisty i na ile jest ona mu potrzebna. Uczniowie podczas zajęć szkolnych nie potrafią zdefiniować, co to jest parafia, proboszcz, arcybiskup nie wiedząc już o innych kwestiach. Trzeba zadać pytanie gdzie o tych kwestiach powinniśmy się uczyć na historii czy na katechezie.

W zasadzie dla ucznia szkoły średniej wytypowane zostały w poczuciu nauczyciela pracującego w Liceum ogólnokształcącym wszystkie najważniejsze kwestie szeroko rozumianych spraw kościelno-religijnych. Należy stwierdzić, że ta wiedza na temat spraw kościelnych, którą uczeń otrzymuje pozwala mu, przy dobrym przepracowaniu materiału i jego rozumnym przyswojeniu uzyskać podstawową wiedzę ważną w ogólnym wykształceniu przyszłego inteligenta. Dotyczy ona jak widać z tabel zarówno spraw odnoszących się do spraw Kościoła powszechnego w rozumieniu Europy jak i Kościoła w państwie polskim.

Istotne pytanie, które należałoby przedyskutować w szerszym gronie, katechetów, teologów, historyków, historyków sztuki a może także i muzykologów czy na tym etapie kształcenia jest wystarczająca wiedza dla adepta szkoły średniej. Rodzi się jedno istotne pytanie czy w tak zarysowanym programie edukacyjnym należałoby jeszcze wprowadzić inne ważne elementy, które w podręczniku wydają się być pominięte. A może też wystarczyłoby rozbudować jeszcze niektóre istniejące.

Korelacja nauczania religii z historią w pierwszej klasie gimnazjum

I. Istota i znaczenie korelacji międzyprzedmiotowej

Postulat korelacji nauczania religii z innymi przedmiotami szkolnymi wypływa już z dokumentów katechetycznych Kościoła. Jan Paweł II w *Catechesi tradendae* stwierdza, że nauczanie religii nie może być separowane od innych przedmiotów, ale powinno „nawiązywać do pozostałych dziedzin nauki i wykształcenia, w tym mianowicie celu, by Ewangelia docierała do umysłu uczniów właśnie na samym terenie ich nauki i by cała ich kultura została zharmonizowana w blaskach światła wiary” (CT 69; DOK 73).

W tym samym duchu wypowiadają się autorzy *Dyrektorium ogólnego o katechizacji* postulując, aby „nauczanie religii w szkole jawiło się jako przedmiot, który wymaga takiej samej systematyczności i organizacji jak inne przedmioty, lecz nie obok tych przedmiotów jako coś dodatkowego, ale jako element koniecznego dialogu interdyscyplinarnego” (DOK 73). Dokument ten wyjaśnia także, że celem tego dialogu jest właściwe rozumienie początku świata, sensu historii, podstaw etycznych, kulturotwórczych funkcji religii, przeznaczenia człowieka i jego relacji z naturą (DOK 73).

Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce w nawiązaniu do dokumentów Kościoła powszechnego stwierdza natomiast, że „Korelacja ta może przyjmować formę integrowania treści i celów wychowawczych lub uzupełniania pomijanych treści. Tam, gdzie to konieczne, nauczanie religii w szkole winno także przyjąć wobec nich funkcję polemiczną” (PDK 83).

Od strony nauczania religii w korelacji międzyprzedmiotowej chodziłoby zatem z jednej strony o działania prowadzące do określenia i realizacji wspólnych z innymi przedmiotami celów, zadań, treści i osiągnięć¹ (por. PPK, s. 68-69), z drugiej zaś strony o określenie rozbieżności w tych wymiarach i ukazanie katolickiej wizji rzeczywistości². Nie bez znaczenia jest także wymiar pedagogiczny tej korelacji, tak aby nauczanie religii wpisywało się w wychowawcze działanie szkoły, wspierało je a jeśli zajdzie taka potrzeba je korygowało³. Funkcja polemiczna jest jednak ostatecznością i konieczna jest jedynie tam, gdzie treści przedmiotów szkolnych stoją w sprzeczności z nauczaniem Kościoła.

W celu ukazania praktycznego wymiaru korelacji podjęta refleksja zostanie zawężona do korelacji pomiędzy nauczaniem religii a lekcjami historii w pierwszej klasie gimnazjum. Z tych względów przybliżone zostaną najpierw założenia programowe nauczania religii i historii w tej klasie a następnie ukazane zostaną wskazania *Podstawy programowej katechezy* i *Programu nauczania religii* odnośnie do korelacji tych dwóch przedmiotów.

2. Program nauczania religii w pierwszej klasie gimnazjum

Podstawa programowa katechezy dopuszcza powstawanie wielu programów nauczania religii, o ile jednak do podstawy programowej katechezy w gimnazjum z 2001 roku powstało w Polsce pięć różnych programów, o tyle do podstawy programowej z 2010 roku w chwili obecnej istnieje tylko jeden program autorstwa Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski oraz zapowiedź powstania drugiego programu⁴.

Program nauczania religii do pierwszej klasy gimnazjum nosi tytuł *Spotkanie ze Słowem* i zakłada, że w tej klasie centrum przekazu treści stanowić będzie historia

¹ P. Tomasik. *Korelacja nauki religii z programem szkolnym i duszpasterstwem parafialnym*. „Zeszyty Katechetyczne” 5:2000 nr 17 s. 90; Tenże. *Korelacja nauczania religii z przedmiotami szkolnymi*. W: *Rodzina – szkoła – Kościół. Korelacja i dialog*. Red. Tenże. Warszawa 2003 s. 128; Tenże. *Religia w dialogu z edukacją. Studium na temat korelacji nauczania religii katolickiej z polską edukacją szkolną*. Warszawa 2004 s. 152.

² Por. A. Offmański. *Katecheza chrześcijańskiego świadectwa młodzieży na poziomie szkół ponadgimnazjalnych*. „Ateneum Kapłańskie” 96:2004 t. 143 z. 1(572) s. 71; Por. M. Łudczak. *Nauka religii*. W: *Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – koncepcje – perspektywy*. Red. C. Rogowski. Warszawa 2007 s. 447; Zob. H. Wrońska. *Katecheza a małe grupy szkole i parafialne*. Lublin 2007 s. 46; Por. M. Majewski. *Szkoła podmiotem uczenia religii i katechezy*. W: *Katechizacja w szkole*. Red. Tenże. Lublin 1992 s. 45-46; C. Rogowski. *Uzasadnienie uczenia religii w szkole*. W: *Katechizacja w szkole*. Red. M. Majewski. Lublin 1992 s. 131-132.

³ S. Łabendowicz. *Nauczanie religii w systemie szkolnym*. W: *Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – koncepcje – perspektywy*. Red. C. Rogowski. Warszawa 2007 s. 444.

⁴ www.ksiegarnia.jednosc.com.pl [dostęp: 06.09.2011].

zbawienia. Jej źródłem jest miłość Boga do człowieka wyrażana przez dzieło stworzenia i przez objawienie historyczne. Z tego względu program postuluje omówienie różnych form objawiania się Bożej miłości najpierw w pięknie i dobru stworzonego świata, następnie w wydarzeniach Starego i Nowego Testamentu. Zwieńczeniem treści przewidzianych dla tej klasy są dzieje Kościoła od jego powstania do schyłku średniowiecza (także przedstawione w ujęciu historiozbowczym). Jako kulminacyjny moment historii zbawienia zostało ukazane wydarzenie Chrystusa, Jego męka, śmierć i zmartwychwstanie.

Szczegółowe treści programu dotyczą m.in. takich zagadnień jak: biblijny opis stworzenia świata, grzechu pierworodnego, potopu. Następnie ukazywane są najważniejsze wydarzenia z historii Izraela – niewola egipska i Pascha, królestwo Izraela, niewola babilońska, powstania machabejskie i sytuacja społeczno-polityczna przed narodzeniem Chrystusa. W centrum programu pierwszej klasy znajduje się człowieczeństwo i bóstwo Jezusa Chrystusa, Jego nauczanie, męka, śmierć, zmartwychwstanie i wniebowstąpienie. Zesłanie Ducha Świętego rozpoczyna blok programowy poświęcony powstaniu i rozwojowi pierwszych wspólnot chrześcijańskich, prześladowaniom pierwszych chrześcijan i pierwszym błędom w wierze. Następnie omawiana jest historia Kościoła w średniowieczu, jego rozwój i przeszkody, które spotykał na swojej drodze. Ostatni blok tematyczny poświęcony został różnym obchodom roku liturgicznego.

3. Założenia programowe lekcji historii w pierwszej klasie gimnazjum

Korelacja pomiędzy nauczaniem religii a historią, co oczywiste, wymaga także znajomości założeń programowych historii. Z tego względu należy odwołać się najpierw do *Podstawy programowej kształcenia ogólnego* a następnie do programów i podręczników do nauczania tego przedmiotu.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego wprowadzona w życie Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U nr 4, poz. 17, z 15 stycznia 2009 r.) na trzecim etapie edukacyjnym formułuje trzy cele ogólne: chronologia historyczna, analiza i interpretacja historyczna oraz tworzenie narracji historycznej. Pierwszy z nich zakłada, że uczeń będzie sytuował poszczególne wydarzenia w odpowiednim następstwie czasowym, będzie dostrzegał związki między nimi oraz zachodzącą dynamikę rozwoju kulturowego i cywilizacyjnego. Drugi z celów ogólnych odnosi się do umiejętności odróżniania w przekazach historycznych obiektywnych informacji, wyjaśnień i ocen

oraz do dostrzegania i wyjaśniania związków przyczynowo-skutkowych zachodzących pomiędzy wydarzeniami i procesami historycznymi. Z kolei ostatni cel zakłada, że uczeń posiada umiejętność syntezy zdobytych informacji i w oparciu o nią będzie odpowiednio argumentował swoje stanowisko⁵. Natomiast treści nauczania – wymagania szczegółowe zakładają, że uczniowie zdobędą wiedzę na temat wydarzeń od prehistorii do końca I wojny światowej. Do głównych zatem etapów historycznych przewidzianych przez nową *Podstawę programową kształcenia ogólnego* do realizacji w pierwszej klasie gimnazjum należą: starożytność, średniowiecze, nowożytność i wiek XIX do 1918 roku, w którym zakończyła się I wojna światowa.

Podstawa programowa z założenia nie dzieli materiału na poszczególne klasy, oczywisty jest jednak chronologiczny układ treści i to, że w pierwszej klasie gimnazjum omawiane będą treści dotyczące pierwszych etapów historii. Podział treści na poszczególne klasy dokonuje program nauczania danego przedmiotu i podręczniki do niego napisane. Globalnie trudno jest zatem określić jakie dokładnie treści nauczania historii znajdują się w pierwszej klasie gimnazjum, ponieważ zatwierdzonych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej programów i podręczników do nauczania historii w pierwszej klasie jest aktualnie dziesięć (jeden podmiot nie planuje wznowienia)⁶.

Program pt. „Bliżej historii”⁷ zakłada omówienie w pierwszej klasie starożytności i całego średniowiecza, tak żeby rozpocząć drugą klasę od dziejów nowożytnych (XVI wiek). W podobny sposób podział materiału dokonany został w serii pt. „Historia”⁸, „W kalejdoskopie dziejów”⁹ oraz „Poznajemy przeszłość”¹⁰, która

⁵ Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Załącznik nr 3. (Dz. U nr 4, poz. 17, z 15 stycznia 2009 r.)

⁶ Wykaz podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego przeznaczonych do kształcenia ogólnego do nowej podstawy programowej dla wybranego typu szkoły i rodzaju zajęć edukacyjnych. W: http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/nowepodreczniki/wykaz_dopuszczone_lista1.php [dostęp: 06.09.2011].

⁷ Anita Plumińska-Mieloch, Katarzyna Błachowska. *Bliżej historii. Program nauczania historii w gimnazjum*. W: http://www.wsipnet.pl/kluby/historia_wos.html?k=1497 [dostęp: 06.09.2011]; Krzysztof Kowalewski, Igor Kąkolewski, Anita Plumińska-Mieloch Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Sp. z o.o. *Bliżej historii. Gimnazjum. Podręcznik. Klasa 1*. W: http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/nowepodreczniki/showFiles.php?files=opis5070_115_09.pdf. [dostęp: 06.09.2011].

⁸ Lech Trzcionkowski, Leszek Wojciechowski. *Historia. Starożytność. Średniowiecze. Podręcznik dla gimnazjum. Klasa I*. Wydawnictwo Szkolne PWN. W: http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/nowepodreczniki/showFiles.php?files=opis5070_98_09.pdf. [dostęp: 06.09.2011].

⁹ Ryszard Kulesza, Stefan Ciara. *W kalejdoskopie dziejów. Podręcznik do historii. Gimnazjum. Klasa 1*. Wydawnictwo Juka-91 Spółka z o.o.; Wiesława E. Kozłowska, Małgorzata Lipska. *Program nauczania historii w klasach 1 – 3 gimnazjum. W kalejdoskopie dziejów*. Warszawa 2009 s. 6-12. W: http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/nowepodreczniki/showFiles.php?files=opis5070_285_09.pdf [dostęp: 06.09.2011].

¹⁰ Lech Moryksiewicz, Maria Pacholska, Wiesław Zdziabek. *Poznajemy przeszłość. Historia 1. Gimnazjum. SOP Oświatowiec Toruń sp. z o.o.* W: http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/nowepodreczniki/showFiles.php?files=opis5070_314_09.pdf. [dostęp: 06.09.2011].

w pierwszej klasie zamieszcza treści aż do unii Polski z Liwą. Podobnie materiał został podzielony w serii „Historia. Podręcznik dla gimnazjum”¹¹. Podręcznik do pierwszej klasy z serii „Dawno temu, wczoraj, dziś”¹² oraz serii „Człowiek i jego cywilizacja”¹³ kończą narrację na Kazimierzu Wielkim, ostatnim władcy z dynastii Piastów. Z kolei seria pt. „Podróże w czasie”¹⁴ kończy chronologiczny materiał klasy pierwszej na wyprawach krzyżowych. Początki polskiej państwowości i chrześcijaństwa na ziemiach polskich omawiane są dopiero w klasie drugiej.

Jedynym z najbardziej znanych jest program i podręcznik wydawnictwa „Nowa Era” pt. „Śladami Przeszłości”¹⁵. Program ten przewiduje na pierwszą klasę gimnazjum problematykę związaną z prahistorią, starożytnością i średniowieczem (do rozbitcia dzielnicowego Polski)¹⁶ i przyjmuje, że uczniowie powinni być zapoznani z „dziedzictwem antyku, chrześcijaństwa, świata arabskiego, Bizancjum i Polski Piastów”¹⁷. Podobny podział treści zakłada seria pt. „Przez tysiąclecia i wieki”¹⁸.

Wśród szczegółowych treści tego programu, które mogą i powinny stanowić przedmiot korelacji z nauczaniem religii w pierwszej klasie gimnazjum można wymienić następujące: Cywilizacje Mezopotamii (babilońska i asyryjska); Egipskie państwo faraonów; Dzieje starożytnego Izraela; Dokonania Mojżesza, Dawida i Salomona; Powstanie żydowskiej religii monoteistycznej i Biblii; Niewola babilońska, prorocy, dekalog, Tora; Wierzenia starożytnych Greków; Podboje rzymskie w czasach cesarstwa; Sytuacja polityczna w Palestynie pod panowaniem Rzymian; Nauki Jezusa z Nazaretu; Działalność Pawła z Tarsu i rozwój chrześcijaństwa;

¹¹ Janusz Ustrzycki. *Historia 1. Podręcznik dla gimnazjum*. Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON Sp. z o.o. W: http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/nawepodreczniki/showFiles.php?files=opis5070_27_09.pdf [dostęp: 06.09.2011].

¹² Małgorzata Pieńkowska-Koźmińska. *Dawno temu, wczoraj, dziś. Historia. Gimnazjum. Klasa 1*. Warszawa: Wydawnictwo Piotra Marciszuka „Stentor” 2009.

¹³ Zofia Bentkowska-Sztonyk, Edyta Wach. *Program nauczania. Historia*. Wrocław: Wydawnictwo Wiking 2009; Jolanta Trzebiński, Przemysław Trzebiński. *Człowiek i jego cywilizacja. Historia. Podręcznik dla klasy pierwszej gimnazjum*. Wydawnictwo Edukacyjne WIKING II Sp. J. 2009. W: http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/nawepodreczniki/showFiles.php?files=opis5070_301_09.pdf; http://www.wiking.com.pl/gim/pdf/gim_historia_p1_ref_spis.pdf [dostęp: 06.09.2011].

¹⁴ Tomasz Małkowski, Jacek Rześniowiecki. *Podróże w czasie. Historia 1. Podręcznik do gimnazjum*. Gdańskie Wydawnictwo Oświatowe. M. Dobrowolska Sp. j. Tomasz Małkowski Jacek Rześniowiecki. *Program nauczania historii w gimnazjum w klasach I-III*. W: http://gwo.pl/menus/view/305/seo_link:programy-nauczania-historii/page_id:776 [dostęp: 06.09.2011].

¹⁵ T. Kowalewska, T. Maćkowski. „Śladami przeszłości”. *Program nauczania ogólnego historii w klasach I-III gimnazjum*. Wydawnictwo Era. Straszyn k. Gdańska 2009.

¹⁶ Tamże, s. 7.

¹⁷ Tamże, s. 8.

¹⁸ Grzegorz Kucharczyk, Paweł Milcarek, Marek Robak. *Przez tysiąclecia i wieki. Historia. Gimnazjum. Podręcznik. Klasa 1*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne Sp. z o.o. 2009.

Symbolika pierwszych chrześcijan; Powstanie Nowego Testamentu; Prześladowania chrześcijan; Chrześcijaństwo jako religia państwowa; Pierwsze podziały wśród chrześcijan; Znaczenie terminów: *sobór, heretycy, zabobon, teologia*; Najazdy barbarzyńców; Upadek cesarstwa zachodniorzymskiego; Początki podziału na Kościół wschodni i zachodni; Znaczenie terminów: *katolicyzm, prawosławie, ikona*; Kryzys Kościoła we wczesnym średniowieczu; Odrodzenie Kościoła na początku XI wieku; Wielka Schizma Wschodnia; Przyczyny przebiegu i skutki konfliktu pomiędzy papieżem Grzegorzem VII a cesarzem Henrykiem IV; Znaczenie terminów: *schizma, dyktat papieski*; Chrzest Polski i jego znaczenie; Misja św. Wojciecha w Prusach; Znaczenie terminów: *relikwia, metropolia, kanonizacja*; Spór Bolesława Śmiałego z biskupem Stanisławem ze Szczepanowa.

Oprócz kształcenia program „Śladami przeszłości” zakłada realizację wielu zbieżnych z programem nauczania religii celów wychowawczych. Należą do nich np. następujące: Tworzenie własnego systemu wartości opartego na historycznych tradycjach kultury i wzorcach osobowych; Kształtowanie postawy szacunku i tolerancji wobec innych wyznań; Kształtowanie postawy otwartości w wyrażaniu własnych sądów i opinii; Dokonywanie świadomych i odpowiedzialnych wyborów o charakterze moralnym; Przygotowanie do wypowiadania własnych poglądów na forum grupy; Kształtowanie postawy patriotycznej wobec państwa, narodu, kultury i języka; Budzenie szacunku dla ojczyzny i symboli narodowych; Kształtowanie dumy z dziedzictwa kulturowego i osiągnięć narodu polskiego; Poszanowanie praw drugiego człowieka; Uświadamianie uczniom ich obowiązków wobec ojczyzny; Budzenie otwartości na potrzeby innych ludzi¹⁹.

4. Korelacja z historią w Podstawie programowej katechezy i Programie nauczania religii z 2010 roku w pierwszej klasie gimnazjum

W dokumentach Ministerstwa Edukacji Narodowej nie uwzględnia się korelacji przedmiotów szkolnych z nauczaniem religii. Zakładają ją jednak i postulują dokumenty katechetyczne. Znowelizowana *Podstawa programowa katechezy* z 2010 roku, w ślad za *Podstawą programową kształcenia ogólnego* zrezygnowała ze ścieżek edukacyjnych zostawiając jednak wymóg korelacji nauczania religii z edukacją szkolną. Autorzy tego dokumentu twierdzą, że w odniesieniu do gimnazjum korelacja ta powinna uwzględniać przede wszystkim treści następujących przedmiotów: język

¹⁹ Tamże s. 17.

polski, język obcy nowożytny (jedynie w odniesieniu do słownictwa religijnego), muzyka, plastyka, historia, wiedza o społeczeństwie, geografia, biologia, informatyka, wychowanie do życia w rodzinie, język mniejszości narodowej lub etnicznej oraz język regionalny (PPK s. 60-68). Najwięcej treści proponowanych do korelacji dotyczy języka polskiego, historii i wiedzy o społeczeństwie. *Podstawa programowa katechezy* zasadniczo przytacza wszystkie, zbieżne z nauczaniem religii, treści z *Podstawy programowej kształcenia ogólnego*.

Podstawa programowa katechezy w ścisłym nawiązaniu do *Podstawy programowej kształcenia ogólnego* wskazuje na szereg treści, które można i należałoby uwzględnić w korelacji międzyprzedmiotowej pomiędzy nauczaniem religii a historią w pierwszej klasie gimnazjum. Należą do nich takie treści jak np.: cywilizacje starożytnej Mezopotamii i Egiptu; system wierzeń w Egipcie; główne zasady judaizmu; różnice pomiędzy politeizmem a monoteizmem, system wierzeń starożytnych Greków; organizację społeczeństwa w Rzymie republikańskim i cesarstwie; skutki ekspansji Rzymu, wpływ kultury greckiej na kulturę rzymską; przyczyny upadku starożytnego państwa rzymskiego; najważniejsze osiągnięcia kultury materialnej i duchowej antycznego świata; narodziny i rozprzestrzenianie się chrześcijaństwa; przyczyny i przykłady prześladowania chrześcijan w państwie rzymskim; relacje pomiędzy władzą cesarską a papieską w X-XI wieku; przyczyny i skutki rozłamu w Kościele w XI wieku; kulturotwórcza rola Kościoła w dziedzinie nauki, architektury, sztuki i życia codziennego średniowiecznego społeczeństwa; okoliczności przyjęcia chrztu przez Piastów oraz następstwa kulturowe, społeczne i polityczne chrystianizacji Polski.

Oprócz *Podstawy programowej katechezy* treści korelacji określa także *Program nauczania religii* autorstwa Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski. Już w drugim bloku tematycznym pt. *Słowo Boga do człowieka* zakłada on korelację z treściami omawianymi w ramach lekcji historii w odniesieniu do powstania chrześcijaństwa. W trzecim bloku *Słowo Boga prowadzi Lud Boży* wskazuje na starożytną cywilizację Izraela a w dziale *Słowo stało się ciałem* na sytuację Izraela przed narodzeniem Chrystusa, Jego historyczność i powstanie chrześcijaństwa. Z kolei w bloku tematycznym zatytułowanym *Słowo Boże rozszerzało się* postulowanymi treściami korelacji są następujące zagadnienia: Polska pierwszych Piastów, pierwsi Jagiellonowie, charakterystyka polskiego średniowiecza, schizma wschodnia.

Okazuje się zatem, że korelacja nauczania religii i historii w pierwszej klasie gimnazjum jest nie tylko pożądana, ale wręcz konieczna ze względu na bardzo dużą zbieżność treściową.

5. Egzemplifikacja na podstawie podręcznika „Śladami przeszłości”

W celu ukazania praktycznego wymiaru korelacji nauczania religii z historią warto odwołać się do konkretnego podręcznika do historii i wskazać, które treści są pokrewne z nauczaniem religii a które wymagają uzupełnienia czy wręcz polemiki. W podręczniku *Śladami przeszłości* warto zwrócić uwagę na dwie jednostki lekcyjne dotyczące chrześcijaństwa *Pierwsi chrześcijanie* oraz *Między papieżem a cesarstwem*. W pierwszej z nich autorzy podręcznika opisują sytuację polityczną Palestyny w czasach Jezusa, wspominają o zapowiedziach mesjańskich i podają fakty związane z życiem Jezusa Chrystusa. Niektóre stwierdzenia wydają się być jednak słabo pogłębione, niezbyt precyzyjne i zubażające obiektywny obraz rzeczywistości jak np.: „na początku I w. n.e. niektórzy Żydzi uznali, że oczekiwanym Mesjaszem jest Jezus z Galilei”²⁰. Ponadto autorzy podręcznika wielokrotnie nazywają Jezusa „prorokiem” i zasadniczo nie wspominają o licznych, historycznie udokumentowanych wydarzeniach, które potwierdzają jego nie tylko ludzką tożsamość. Na temat zmartwychwstania piszą tylko tyle, że apostołowie „byli przekonani, że ich Mistrz trzy dni po ukrzyżowaniu zmartwychwstał, a następnie po kilku tygodniach spędzonych wśród swoich uczniów wstąpił do nieba”. Nie odwołują się do pism Nowego Testamentu i nie przywołują, choćby najważniejszych, wydarzeń po zmartwychwstaniu. Uczniowie mogą więc odnieść wrażenie, że zmartwychwstanie było jedynie subiektywnym przeżyciem doświadczonym przez najbliższych uczniów Jezusa. Zdarzają się także twierdzenia nieprawdziwe jak to, że uczniowie wierzyli, że „Jezus miał wkrótce powrócić na ziemię, aby utworzyć Królestwo Boże”²¹. Pierwsi chrześcijanie rzeczywiście oczekiwali rychłej paruzji, ale nie oczekiwali ustanowienia królestwa na ziemi, ale szczęśliwej wieczności z Bogiem w niebie. Twierdzenie, że Chrystus przyjdzie powtórnie, aby na ziemi stworzyć 1000-letnie królestwo uważne jest za herezję (millenaryzm).

W tej samej jednostce lekcyjnej znajdują się obiektywne informacje o powstaniu i zawartości Nowego Testamentu²² oraz opis dalszych dziejów rozwijającego się Kościoła. Prawdą jest, że na początku chrześcijaństwa dochodziło do licznych sporów dogmatycznych, ale ich sednem była troska o czystość wiary. Tymczasem w podręczniku potępienie herezji ukazane jest jedynie, jako wynik wewnętrznej rywalizacji o wpływy pomiędzy różnymi grupami chrześcijan²³.

20 *Śladami przeszłości. Podręcznik do historii dla pierwszej klasy gimnazjum*. Red. S. Roszak. Warszawa: Wydawnictwo Nowa Era 2009 s. 139.

21 Tamże s. 140.

22 Tamże s. 141

23 Tamże s. 143.

Z kolei w drugiej jednostce poświęconej chrześcijaństwu pt. *Między papiestwem a cesarstwem* opisany został kryzys Kościoła z X-XI wieku, schizma wschodnia, walka o inwestyturę a także chrzest Polski.

Autorzy podręcznika *Śladami przeszłości* opisując kryzys Kościoła a następnie podejmowane próby reformy oceniają, że ich motywacją było jedynie „odżyłskanie przez papiestwo utraconego znaczenia”²⁴ w sensie polityczno-społecznym. Pomijanie motywacji religijnej w dążeniu do odnowy Kościoła wydaje się być niewłaściwe nawet z perspektywy historycznej. Także podczas omawiania sporu pomiędzy papiestwem a cesarstwem refleksje autorów dotyczą jedynie płaszczyzny politycznej. W zamieszczonym, w sposób wybiórczy, cytacie z „Dyktatu papieskiego” Grzegorza VII pomijają postulaty odnowy duchowo-moralnej. W imię obiektywizmu należało przynajmniej o niej wspomnieć. Z kolei na uznanie zasługuje sposób opisanie roli Dobrawy w doprowadzeniu do chrztu Mieszka I. Autorzy podręcznika przywołują kronikę Thietmara, który pisze: „Ona wierna wyznawczyni Chrystusa, widząc swego małżonka pogrążonego w wielorakich błędach pogańskich, zastanawiała się usilnie nad tym, w jaki sposób mogłaby go pozyskać dla swej wiary”²⁵. Takie podejście pokazuje obiektywny obraz genezy chrztu Mieszka, gdzie oprócz oczywistych motywów politycznych pojawiają się także religijne.

Już choćby pobieżna analiza jednego podręcznika do historii uświadamia jak bardzo potrzebna jest korelacja pomiędzy nauczaniem religii a tym przedmiotem szkolnym. Odwołanie się na lekcjach religii do wielu zagadnień omawianych także na historii niewątpliwie wzmacnia przekaz treści. Okazuje się jednak, że w podręcznikach historii, zapewne bez złej woli autorów, niektóre kwestie przedstawione są tylko z jednej perspektywy a czasami nawet w sposób błędny. Należy jednak wyjaśnić, że nikt nie oczekuje od podręczników historii przedstawiania faktów w perspektywie teologicznej. Obowiązkiem jednak każdej dziedziny wiedzy jest obiektywizm rozumiany także, jako pełny, a nie wybiórczy obraz rzeczywistości. W przeciwnym razie korelacja od strony nauczania religii musi podejmować funkcję kompensacyjną czy wręcz polemiczną. Optymalnym rozwiązaniem byłoby jednak uniknięcie takiej konieczności i skoncentrowanie się na pogłębieniu wymiaru religijnego omawianych kwestii.

24 Tamże s. 182.

25 Tamże s. 186.

Przeprowadzona powyżej analiza dowodzi, że zarówno *Podstawa programowa kształcenia ogólnego*, jak również programy i podręczniki do nauczania historii zawierają dużo więcej tematów zbieżnych z treściami przewidzianymi przez *Podstawę programową katechezy* i *Program nauczania religii*, niż to zostało uwzględnione w tych dokumentach. Warto byłoby je uwzględnić, tak aby realizacja korelacji była pełna. Z tego powodu odpowiedzialni za programowanie katechezy powinni także posiadać szczegółową wiedzę dotyczącą wszystkich programów i podręczników zatwierdzonych przez MEN. Korelacja między lekcjami religii a historią w pierwszej klasie gimnazjum powinna polegać przede wszystkim na uwzględnieniu tych treści, które są przedmiotem lekcji historii, ich uzupełnieniem a także, jeśli zachodzi taka potrzeba, na polemice z takimi sposobami interpretacji faktów historycznych, które są podyktowane istniejącymi stereotypami lub z założenia wymierzone są przeciwko chrześcijaństwu i Kościołowi katolickiemu. W odniesieniu do pierwszej klasy treściami, które mogą rodzić polemikę jest np. kryzys w Kościele X i XI wieku, inkwizycja czy wyprawy krzyżowe. Ważnym wymiarem korelacji jest również współdziałanie w realizacji celów wychowawczych, które w odniesieniu do pierwszej klasy gimnazjum dotyczą przede wszystkim wychowania patriotycznego oraz budowania postawy otwartości i szacunku wobec osób o innym światopoglądzie.

Jednym z ważniejszych obszarów korelacji międzyprzedmiotowej rozpatrywanej od strony nauczania religii jest korelacja z nauczaniem historii. Potrzeba taka jest wyraźnie widoczna szczególnie w odniesieniu do gimnazjum, gdyż to wówczas *Podstawa programowa katechezy* zakłada omówienie najważniejszych wydarzeń z historii zbawienia. Przeprowadzona w niniejszym artykule analiza ukazała szczegółowe wymiary i konkretne treści korelacji pomiędzy nauczaniem religii a historią w pierwszej klasie gimnazjum. Należy mieć nadzieję, że zostaną one uwzględnione w powstających materiałach do nauczania religii.

Korelacja nauki religii katolickiej z biologią na podstawie nowych założeń programowych

Kolejna reforma programowa w polskiej oświacie, zapoczątkowana rozporządzeniem ministra edukacji narodowej z dnia 23 grudnia 2008 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego¹, wprowadza daleko idące zmiany we wszystkich aspektach projektowania kształcenia ogólnego. Uwidacznia się to m.in. w opracowaniu nowych programów nauczania przedmiotów kształcenia ogólnego oraz zgodnych z nimi podręczników szkolnych. Głównym celem wyżej wymienionej reformy programowej jest m.in. dostosowanie teleologii i treści kształcenia w zakresie poszczególnych przedmiotów nauczania do zmieniającej się rzeczywistości (w tym także do wzrostu aspiracji edukacyjnych polskich uczniów, wydłużenia czasu na realizację podstawowego cyklu kształcenia, obniżenia wieku szkolnego)².

Reformatorzy przewidzieli między innymi zmianę w zakresie korelacji międzyprzedmiotowej. Zamiast dotychczasowych ścieżek edukacyjnych wprowadzili korelację z obszarami edukacyjnymi, które zostały określone w ramach poszczególnych przedmiotów kształcenia ogólnego na każdym etapie edukacyjnym (*cross-curricular teaching*)³. Do tak ogólnie określonych obszarów edukacyjnych zalicza się m.in. treści

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. „Dziennik Ustaw”, 2009 nr 4 poz. 17

² Więcej o tym zob. np. W: Co warto wiedzieć o reformie programowej? <http://reformaprogramowa.men.gov.pl/images/stories/reforma.pdf>. [dostęp: 11.03.2011].

³ Zob. więcej na ten temat w opracowaniu mojego autorstwa: Nowa formuła korelacji w edukacji szkolnej i jej realizacja w nauczaniu religii. „Katecheta” 55:2011 nr 5 s. 5-16.

nauczania biologii. Stanowią one istotny element w kształceniu ogólnym na poszczególnych etapach edukacji. W edukacji wczesnoszkolnej (klasy I-III) treści z zakresu biologii zostały opisane w edukacji przyrodniczej. Z kolei w kształceniu uczniów klas IV-VI zapisano je w ramach przedmiotu przyroda, który obejmuje nie tylko zagadnienie z biologii, ale również z geografii, fizyki, chemii. Dopiero w gimnazjum i w szkołach ponadgimnazjalnych (głównie w liceum) zaplanowano biologię jako odrębny przedmiot nauczania. Niezależnie od takiego rozpisania problematyki na każdym etapie edukacji szkolnej wyraźnie wskazano na konieczność korelacji treści z zakresu biologii z treściami innych przedmiotów szkolnych, a więc także z nauczaniem religii katolickiej. Tylko bowiem w ten sposób można wspierać uczniów w nabywaniu wiadomości i rozwijaniu podstawowych umiejętności, niezbędnych do integralnego rozwoju i holistycznego postrzegania rzeczywistości.

W kontekście wyżej opisanych zmian programowych szczególnie ważna wydaje się analiza korelacji nauki religii katolickiej z biologią na podstawie nowych dokumentów programowych nauczania religii i kształcenia ogólnego, gdyż w ramach tej korelacji istnieje wiele możliwości wspierania uczniów w odkrywaniu integralnej koncepcji człowieka i otaczającego go świata. Należy więc zwrócić uwagę na zagadnienia zapisane w zatwierdzonej w 2010 roku „Podstawie programowej katechezy” i w „Programie nauczania religii rzymskokatolickiej” oraz w „Podstawie kształcenia ogólnego” z 2008 roku i w wybranych, opracowanych do niej, programach nauczania biologii. Pamiętając o tym, że obecnie nowe podręczniki do nauki religii są dopiero redagowane, a nowe programy i podręczniki do biologii zostały jedynie opracowane do gimnazjum, świadomie pominie się analizę treści korelacji nauczania religii katolickiej z biologią w programach i podręcznikach dla szkół ponadgimnazjalnych⁴. Zwróci się jedynie uwagę na wybrane programy nauczania biologii i religii katolickiej w gimnazjum, ukazując na ich podstawie zakres korelacji.

Przedmiotem poniższych analiz będą propozycje zapisane zarówno w dokumentach kształcenia ogólnego, jak też w nowych dokumentach programowych nauczania religii katolickiej⁵. Dążąc do ukazania całościowej koncepcji korelacji nauczania

⁴ Warto dodać, że zagadnienie to wymaga odrębnego opracowania w momencie, gdy zostaną opublikowane poszczególne, nowe serie podręczników do nauki religii i do biologii.

⁵ Do tych dokumentów zalicza się: tekst znowelizowanej „Podstawy programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce” i nowego „Programu nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach. Zob. Konferencja Episkopatu Polski. Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce. Kraków 2010 (odtąd skrót PPK2010); Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski. Program nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach. Kraków 2010 (odtąd skrót PNRRZK2010).

religii katolickiej z biologią, zmierza się udzielenia odpowiedzi na pytania: jakie są podstawowe założenia tej korelacji?, jakie obszary treściowe tej korelacji zaplanowano w dokumentach programowych nauczania religii katolickiej? Wszystkie te pytania wyznaczają strukturę poniższych analiz. Ich uzupełnieniem będzie zakończenie, w którym dokonano się oceny założeń programowych korelacji nauki religii katolickiej z biologią i wyprowadzi kilka postulatów katechetycznych.

I. Podstawowe założenia korelacji nauki religii z biologią

Korelacja treści nauczania religii z treściami kształcenia ogólnego stanowi istotny element w dokumentach programowych katechezy. Do priorytetowych zadań szkolnego nauczania religii należy bowiem „integrowanie kultury i wiary”⁶, dialog interdyscyplinarny⁷ oraz realizacja celów i zadań postawionych zarówno przez Kościół, jak i przez szkołę⁸. W związku z tym konsekwentnie w zatwierdzonej w 2010 roku, znowelizowanej podstawie programowej katechezy oraz w zgodnych z nią, nowych programach nauczania religii rzymskokatolickiej w szkołach zaplanowano treści katechetyczne, które wymagają skorelowania z treściami pozostałych przedmiotów szkolnych, w tym m.in. z biologią.

Analizując zawartość merytoryczną i formalną wyżej wymienionych dokumentów, można stwierdzić, że korelacja nauczania religii katolickiej z biologią polega na łączeniu, ze sobą treści o istotnym znaczeniu poznawczym i wychowawczym, które zapisano w podstawie programowej kształcenia ogólnego z treściami katechetycznymi. Tego rodzaju działanie edukacyjne zawsze powinno uwzględniać naturę celów katechetycznych⁹, która spełnia istotną rolę w dobrze treści nauczania religii.

Zakres merytoryczny korelacji nauczania religii z biologią jest warunkowany nie tylko treściami opisanymi w dokumentach programowych kształcenia ogólnego, ale również celami i funkcjami korelacji w nauczaniu religii oraz autonomią nauczania religii w zakresie programów i pomocy katechetycznych wobec instytucji szkoły. Stąd też zakłada się, że w nauczaniu religii można podejmować treści z zakresu biologii, uzupełniając je o pominięte kwestie oraz integrując z treściami

⁶ Konferencja Episkopatu Polski. Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce. Kraków 2001, 85 (odtąd skrót PDK).

⁷ Tamże 83.

⁸ Tamże 82.

⁹ Zob. np. J. Szpet. Korelacja ze ścieżkami edukacyjnymi, „Katecheta” 47:2003 nr 7-8 s. 3-8; P. Tomasik. Religia w dialogu z edukacją. Studium na temat korelacji nauczania religii katolickiej z polską edukacją szkolną. Warszawa 2004 s. 148nn; A. Zellma. Korelacja nauki religii i edukacji regionalnej w gimnazjum. W: Rodzina – Szkoła – Kościół. Korelacja i dialog. Red. P. Tomasik. Warszawa 2003 s. 170-181.

nauczania religii tak, aby została zachowana wierność Bogu i człowiekowi oraz integralność orędzia katechetycznego¹⁰. Innymi słowy, korelacja treści nauczania religii z biologią pozwala ukazać uczniom jedność prawdy poznawanej przez religię i biologię. Takie działanie wynika z funkcji integrującej, jaką spełnia korelacja treści nauczania religii z treściami z zakresu biologii. Niekiedy też nauczyciel religii musi uzupełnić wiedzę, jaką uczniowie zdobywają w toku lekcji biologii – np. w sytuacji, gdy pewne, istotne treści dotyczące: relacji między stworzeniem i ewolucją, bioetyki, poczęciem i rozwojem człowieka są przemilczane lub zredukowane do minimum. Tego rodzaju działanie wskazuje na funkcję uzupełniającą korelacji nauczania religii z biologią. Z kolei funkcja polemiczna jest realizowana przez nauczanie religii wtedy, gdy w nauczaniu biologii pojawiają się błędy, nieścisłości i przekłamania. Troska o przekaz prawdy i wychowanie uczniów w prawdzie wymaga od nauczyciela religii umiejętnej polemiki z treściami, które zostały błędnie ukazane w toku nauczania biologii. Polemika ta, jak słusznie zalecają polscy katecheci, powinna być podejmowana jedynie na poziomie merytorycznym¹¹. Oznacza to, że katecheta nie może polemizować z nauczycielem biologii, a jedynie z treściami nauczania tego przedmiotu, o ile wymaga tego wierność Bogu i człowiekowi oraz nauczanie i wychowanie oparte na prawdzie.

Istotnym założeniem korelacji nauczania religii z biologią jest również wymóg respektowania zasady autonomii dyscyplin, celów i zadań kształcenia oraz doboru treści nauczania¹². Chodzi tu m.in. o zachowanie (na etapie tworzenia programów) związków z dyscypliną podstawową¹³, czyli w przypadku nauczania religii z teologią, a w przypadku biologii z naukami przyrodniczymi. Każda z tych dyscyplin naukowych tworzy bowiem fundamenty danego przedmiotu nauczania oraz określa jej treść i weryfikuje jej metody, a więc teologia – katechezy, nauki przyrodnicze – biologii¹⁴. W ramach zasady autonomii dyscyplin ważne miejsce zajmuje respektowanie różnej metody nauk teologicznych i przyrodniczych. „Pomieszczenie metodologiczne – jak słusznie zauważa P. Tomasik – prowadzi do chaosu pojęć, wniosków wyciąganych w sposób nieuprawniony, błędnych stereotypów. Wszak pomieszczenie metod jest jednym z powodów zabiegu błędnej korelacji (...)”¹⁵.

¹⁰ PDK 83.

¹¹ Zob. np. J. Szpet. *Korelacja ze ścieżkami edukacyjnymi* s. 3-8; P. Tomasik. *Religia w dialogu z edukacją* s. 148nn.

¹² Tamże s. 172.

¹³ Tamże.

¹⁴ Tamże; M. Majewski. *Spotkania katechezy z teologią*. Kraków 1995 s. 141.

¹⁵ Tomasik. *Religia w dialogu z edukacją* s.171-172.

Co więcej, „uczniowie, poznając metodologię właściwą dla poszczególnych dyscyplin wiedzy, uczą się samodzielności w poszukiwaniu prawdy”¹⁶. Są też motywowani do poszukiwania prawdy oraz wspierani w odkrywaniu „dwubiegowości poznawania za pomocą rozumu i wiary”¹⁷.

Zgodnie z założeniami dokumentów programowych katechezy w wyniku korelacji nauczania religii z biologią uczeń pozyska spójną wiedzę katechetyczną, wzbogaconą o chrześcijańskie spojrzenie na kwestie z zakresu biologii. Merytoryczne wiązanie ze sobą treści nauczania religii z treściami biologii ma też pomóc katechizowanym w integrowaniu wiary z życiem oraz w rozwijaniu umiejętności rozwiązywania problemów, które wymagają wykorzystania wiedzy i umiejętności wyniesionych z nauki religii i biologii¹⁸. Zakłada się przy tym, że korelację nauczania religii z biologią należy podejmować na poziomie podstawy programowej katechezy, programów nauczania religii i konkretnych, opracowanych do serii podręczników, planów dydaktycznych nauczania religii oraz podstaw programowych, programów, podręczników i planów dydaktycznych z zakresu nauczania biologii¹⁹.

Na etapie planowania dydaktycznego korelacja treści nauczania religii z treściami z zakresu biologii wymaga odpowiednich działań metodycznych. Polegają one na wyborze spośród zapisów zawartych w podstawie programowej i w programach zarówno nauczania religii, jak i biologii²⁰. W związku z powyższym twórcy nowych serii podręczników oraz nauczyciele religii są zobligowani do wyboru celów, zadań, treści i umiejętności zamieszczonych w podstawie programowej kształcenia z zakresu biologii, jakie odpowiadają katechetycznemu wymiarowi szkolnego nauczania religii²¹. Dobierając treści korelacji, należy uwzględnić różne czynniki – m.in. etap i poziom kształcenia, założenia programowe lekcji religii i nauczania biologii oraz sytuację dydaktyczną. Niemniej istotne wydają się też kompetencje katechety w zakresie przekazywania uczniom interdyscyplinarnej wiedzy oraz wspierania ich w integrowaniu wiedzy religijnej z biologią i w rozwijaniu związanych z tym umiejętności.

¹⁶ Tamże.

¹⁷ Tamże.

¹⁸ Kompetentnie pisze o tym np. J. Szpet. *Przyszłość lekcji religii w polskiej szkole*. Poznań 2002.

¹⁹ PDK 83.

²⁰ Zob. więcej o tym np. w: P. Tomasik. *Korelacja nauczania religii z przedmiotami szkolnymi*. W: Rodzina – Szkoła – Kościół. *Korelacja i dialog* s. 127-145.

²¹ PDK 82.

2. Zakres korelacji nauczania religii z biologią na poziomie podstaw programowych

Na poziomie założeń programowych specyfikę merytoryczną jakościowo nowej korelacji nauczania religii z biologią określa przede wszystkim „Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce” z 2010 roku. Biorąc pod uwagę zapisy z zatwierdzonej w 2008 roku „Podstawy programowej kształcenia ogólnego”, autorzy nowej „Podstawy programowej katechezy” podali twórcom nowych programów i podręczników wskazówki dotyczące zakresu korelacji lekcji religii z biologią na poszczególnych etapach edukacji szkolnej. W edukacji wczesnoszkolnej pominęli odwołanie do wiedzy przyrodniczej, jaką zaplanowano w kształceniu ogólnym uczniów klas I-III. Takie podejście wydaje się niczym nieuzasadnione, gdyż w podstawie programowej kształcenia ogólnego na pierwszym etapie edukacji szkolnej można dostrzec cenne dla korelacji kwestie dotyczące wychowania do rozumienia i poszanowania przyrody żywej i nieżytwej. Odwołanie do tych zagadnień niewątpliwie przyczyniłoby się do wspierania dzieci w odkrywaniu obecności Boga w przyrodzie.

Nieco inne podejście daje się zauważyć w planowaniu korelacji na II etapie edukacji szkolnej, a więc w klasach IV-VI szkoły podstawowej. Autorzy „Podstawy programowej katechezy” uwzględnili bowiem odwołanie do zagadnień z zakresu przyrody²². Opisali je w trzech blokach tematycznych: „Ja i moje otoczenie”, „Człowiek a środowisko”, „Zdrowie i troska o zdrowie”, które dosłownie zostały przepisane z „Podstawy programowej kształcenia ogólnego”²³. Zakres proponowanych treści, podobnie jak w wyżej wymienionym dokumencie oświatowym, opisano w kategoriach wymagań szczegółowych, opisujących wiadomości i umiejętności ucznia. Konsekwentnie autorzy „Podstawy programowej katechezy” zakładają, że w wyniku korelacji nauki religii z przyrodą uczeń potrafi: wymienić czynniki pozytywnie i negatywnie wpływające na jego samopoczucie w szkole oraz w domu i zaproponować sposoby eliminowania czynników negatywnych²⁴. Poza tym dziecko powinno przyswajać wiadomości i umiejętności związane z wyjaśnieniem znaczenia odpoczynku (w tym snu), odżywiania się i aktywności ruchowej w prawidłowym funkcjonowaniu organizmu²⁵. Autorzy twierdzą, że w wyniku

²² PPK2010 s. 47.

²³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Załącznik nr 2. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. „Dziennik Ustaw” 2009 nr 4 poz. 17.

²⁴ PPK2010 s. 47.

²⁵ Tamże.

korelacji nauki religii z przyrodą uczeń: „wymienia zasady prawidłowego uczenia się i stosuje je w życiu; „opisuje prawidłowo urządzone miejsce do nauki ucznia szkoły podstawowej; uzasadnia potrzebę planowania zajęć w ciągu dnia i tygodnia; prawidłowo planuje i realizuje swój rozkład zajęć w ciągu dnia”²⁶. Dalej wskazują na kwestie dotyczące powiązania między człowiekiem a środowiskiem. Zakładają, że uczeń: potrafi wyjaśnić „wpływ codziennych zachowań w domu, w szkole, w miejscu zabawy na stan środowiska”, „proponuje działania sprzyjające środowisku przyrodniczemu”; podaje przykłady pozytywnego i negatywnego wpływu środowiska na zdrowie człowieka”²⁷. Przewidują też wiadomości i umiejętności z zakresu troski o zdrowie. Dzięki odwołaniu do tych zagadnień uczeń: „podaje przykłady właściwego spędzania wolnego czasu, z uwzględnieniem zasad bezpieczeństwa w czasie gier i zabaw ruchowych oraz poruszania się po drodze; wyjaśnia negatywny wpływ alkoholu, nikotyny i substancji psychoaktywnych na zdrowie człowieka, podaje propozycje asertywnych zachowań w przypadku presji otoczenia”²⁸. W zestawieniu tym brakuje niektórych, istotnych dla integracji treści, założeń z „Podstawy programowej kształcenia ogólnego” takich, jak np. poznawanie najbliższego środowiska oraz Krajobrazu Polski i Europy, odkrywanie organizmu człowieka, podejmowanie obserwacji i doświadczeń przyrodniczych²⁹. Autorzy „Podstawy programowej katechezy” uwzględniają jedynie bardziej konkretne, wprost związane z treściami nauczania religii, zagadnienia, które wymagają zintegrowania z wiadomościami religijnymi, a sporadycznie także uzupełnienia.

Również w gimnazjum w korelacji lekcji religii z biologią uwzględniono tylko niektóre kwestie, jakie zapisano w „Podstawie programowej kształcenia ogólnego”³⁰. Autorzy „Podstawy programowej katechezy” zwracają uwagę na zagadnienia dotyczące rozmnażania i rozwoju człowieka, stanu zdrowia i choroby, ewolucji życia oraz globalnych i lokalnych problemów środowiska³¹. Zakładają przy tym, że uczeń potrafi przedstawić „przebieg ciąży i (...) wpływ różnych czynników na prawidłowy

²⁶ Tamże.

²⁷ Tamże.

²⁸ Tamże.

²⁹ Tamże; por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Załącznik nr 2. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych, poz. 17.

³⁰ Zob. i por. PPK2010 s. 66; Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Załącznik nr 4. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego, „Dziennik Ustaw”, 2009 nr 4 poz. 17.

³¹ PPK2010, s. 66.

rozwój zarodka i płodu; (...) cechy i przebieg fizycznego, psychicznego i społecznego dojrzewania człowieka (...) [oraz] podstawowe zasady profilaktyki chorób przenoszonych drogą płciową³². Tego rodzaju opisane osiągnięcia uzupełniają o umiejętność: wyjaśnienia znaczenia pojęć „zdrowie” i „choroba”, opisanie negatywnego wpływ na zdrowie człowieka niektórych substancji psychoaktywnych (tytoń, alkohol), narkotyków i środków dopingujących oraz nadużywania kofeiny i niektórych leków (zwłaszcza oddziałujących na psychikę); przedstawienia czynników sprzyjających rozwojowi choroby nowotworowej oraz podstawowych zasad higieny³³. Autorzy „Podstawy programowej katechezy” zakładają też, że „uczeń wyjaśnia pojęcie ewolucji organizmów”³⁴ oraz opisuje przyczyny i analizuje skutki globalnego ocieplenia klimatu³⁵. Pomijają jednak inne, niemniej istotne dla dialogu interdyscyplinarnego, treści. Na przykład rezygnują z odwołania do takich zagadnień, jak: konieczność okresowego wykonywania podstawowych badań kontrolnych (np. badania stomatologiczne, podstawowe badania krwi i moczu, pomiar pulsu i ciśnienia krwi), dlaczego nie należy bez wyraźnej potrzeby przyjmować leków ogólnodostępnych oraz dlaczego antybiotyki i inne leki należy stosować zgodnie z zaleceniem lekarza, podstawowe zasady higieny, związek pomiędzy prawidłowym wysypianiem się a funkcjonowaniem organizmu, wpływ snu na procesy uczenia się i zapamiętywania, odporność organizmu, ekologia, genetyka³⁶. Również w kwestiach dotyczących globalnych i lokalnych problemów środowiska nie wylicza się szczegółowych wiadomości i umiejętności, które są istotne w ukazywaniu holistycznej wizji świata³⁷. W ten sposób autorzy „Podstawy programowej katechezy” ograniczają korelację do wąskiego zakresu tematycznego, co wydaje się niczym nieuzasadnione, gdyż pomijają ważne dla integralnego wychowania kwestie. Szersze ujęcie zagadnień z zakresu biologii stwarza możliwość uzupełniania treści dotyczących m.in. eksperymentów genetycznych, ewolucjonizmu, troski o życie, które jest darem Boga oraz odpowiedzialności człowieka za działania podejmowane w środowisku. Trudno zatem odnaleźć rzeczowe uzasadnienie dla kryterium, jakim kierowali się autorzy „Podstawy programowej katechezy”, dobierając – z „Podstawy programowej kształcenia ogólnego” – obszary korelacji z biologią w gimnazjum.

³² Tamże.

³³ Tamże.

³⁴ Tamże.

³⁵ Tamże.

³⁶ Tamże; por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Załącznik nr 4. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, poz. 17.

³⁷ Por. PPK2010, s. 66.

Na kolejnym, IV etapie edukacji, czyli w szkołach ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego, czyli w liceum lub technikum korelacja treści nauczania religii z biologią została zaplanowana na poziomie podstawowym i rozszerzonym³⁸. Z kolei w szkole zawodowej korelację z biologią zaplanowano jedynie na poziomie podstawowym³⁹. Jej zakres jest identyczny jak w liceum i technikum⁴⁰. Poziom realizacji korelacji zależy zatem od zakresu nauczania biologii w danym zespole uczniów. W zakresie podstawowym w liceum, technikum i w szkole zawodowej proponuje się odwołanie do treści z zakresu biotechnologii i inżynierii genetycznej oraz ukazywanie różnorodności biologicznej i jej zagrożeń⁴¹. Autorzy „Podstawy programowej katechezy” zakładają, że w wyniku tego rodzaju działań korelacyjnych uczeń potrafi: przedstawić potencjalne korzyści i zagrożenia płynące ze stosowania roślin transgenicznych, opisać klonowanie ssaków, wyjaśnić istotę terapii genowej, opisać podstawowe motywy ochrony przyrody (egzystencjalne, ekonomiczne, etyczne i estetyczne)⁴². Zestawienie to zostało zaczerpnięte z „Podstawy programowej kształcenia ogólnego”⁴³. Autorzy pomijają jednak inne, ważne dla integralnego przekazu treści nauczania religii, kwestie. Dotyczą one m.in. wykorzystania badań nad DNA w medycynie, sądownictwie, nauce, poradnictwa genetycznego, różnorodności biologicznej i jej zagrożeń, konieczności międzynarodowej współpracy w celu zapobiegania zagrożeniom przyrody⁴⁴, a więc zagadnień, które w nauczaniu religii wymagają działań uzupełniających oraz integrujących wiadomości i umiejętności ucznia. Nie można również zapominać o tym, że wyżej wymienione treści umożliwiają ukazywanie etycznych aspektów genetyki i ochrony środowiska. Trudno zatem znaleźć uzasadnienie dla pominięcia wyżej wymienionych zagadnień. Do podobnych wniosków prowadzą analizy korelacji nauki religii z biologią w zakresie rozszerzonym⁴⁵. Autorzy „Podstawy programowej katechezy” wymieniają treści dotyczące rozwoju człowieka, biotechnologii molekularnej, inżynierii genetycznej i medycyny molekularnej, różnorodności biologicznej

³⁸ Tamże s. 85, 96.

³⁹ Tamże s. 101.

⁴⁰ Tamże.

⁴¹ Tamże s. 85.

⁴² Tamże.

⁴³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Załącznik nr 4. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, poz. 17.

⁴⁴ Tamże; por. PPK2010, s. 85.

⁴⁵ Tamże s. 96.

Ziemi oraz antropogenezy⁴⁶. Omawianie tych zagadnień ma przyczyniać się m.in. do pozyskiwania przez uczniów umiejętności opisywania metod wykorzystywanych w planowaniu rodziny i wyjaśniania istoty badań prenatalnych oraz przedstawiania etapów ontogenezy człowieka (od narodzin po starość)⁴⁷. Zakłada się też, że w wyniku korelacji treści nauczania religii z biologią katechizowany potrafi przedstawić różnorodne zastosowanie metod genetycznych, m.in. w kryminalistyce i sądownictwie, diagnostyce medycznej i badaniach ewolucyjnych oraz dyskutować o problemach etycznych związanych z rozwojem inżynierii genetycznej i biotechnologii⁴⁸. W tym też kontekście stwierdza się, że uczeń zdobywa umiejętność prezentowania kontrowersji towarzyszących badaniom nad klonowaniem terapeutycznym człowieka oraz projektu poznania genomu ludzkiego i jego konsekwencji dla medycyny, zdrowia, ubezpieczeń zdrowotnych⁴⁹. Dalej wskazuje się na kolejne wiadomości i umiejętności ucznia związane z uzasadnianiem konieczności stosowania ochrony czynnej dla zachowania wybranych gatunków i ekosystemów oraz przedstawianiem zmian, jakie zaszły w trakcie ewolucji człowieka⁵⁰. Zgodnie z założeniami autorów „Podstawy programowej katechezy” w wyniku korelacji lekcji religii z biologią w zakresie rozszerzonym uczeń liceum lub technikum potrafi wyliczyć najważniejsze kopalne formy człowiekowane i określić ich cechy⁵¹. Tak określone zakresy wiadomości i umiejętności nie obejmują wszystkich, istotnych dla funkcji uzupełniającej i integrującej propozycji, jakie zaplanowano w „Podstawie programowej kształcenia ogólnego”⁵². Brakuje odniesień dotyczących: terapii genowej, badań prenatalnych, kolejnych faz rozwoju zarodka i płodu, z uwzględnieniem wpływu różnych czynników na prawidłowy przebieg ciąży, inżynierii genetycznej, klonowania organizmów, chorób wirusowych człowieka (w tym AIDS, zakażenie HPV) i podstawowych zasad profilaktyki chorób wirusowych⁵³. Nie są to zresztą jedyne zagadnienia, istotne dla korelacji nauki religii z biologią, które pominięto w „Podstawie programowej katechezy”. Również brakuje odniesienia do: czynników wpływających na

⁴⁶ Tamże.

⁴⁷ Tamże.

⁴⁸ Tamże.

⁴⁹ Tamże.

⁵⁰ Tamże.

⁵¹ Tamże.

⁵² Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Załącznik nr 4. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, poz. 17

⁵³ Tamże.

zaburzenie homeostazy organizmu, ekologii, ewolucji i chorób genetycznych⁵⁴. Wszystkie te zagadnienia wydają się istotne dla korelacji nauki religii z biologią, gdyż wiążą się wprost z bioetyką i problematyką moralną. Domagają się odniesienia do nauczania Kościoła katolickiego celem wspierania młodzieży w nabywaniu umiejętności samodzielnego analizowania współczesnych problemów i dokonywania ich oceny w świetle aksjologii chrześcijańskiej.

Warto też zauważyć, że w „Podstawie programowej katechezy” dla liceum lub technikum uwzględniono korelację z przyrodą⁵⁵. W kształceniu ogólnym przedmiot ten należy do uzupełniających. Autorzy proponują następujące bloki tematyczne: metoda naukowa i wyjaśnienie świata: teoria powstania i ewolucji Wszechświata; historia myśli naukowej (w tym m.in. poglądy na budowę Wszechświata w starożytności i w średniowieczu, kreacjonizm), dylematy moralne w nauce, nauka a pseudonauka, ochrona przyrody i środowiska, nauka i sztuka⁵⁶. Podejmowanie tej tematyki ma przyczyniać się do pozyskiwania wiadomości dotyczących m.in. teorii ewolucji, gospodarowania zasobami środowiska naturalnego rozwoju fizyki, rozwoju broni, genetyki, biotechnologii, astrologii, homeopatii zrównoważonego rozwoju. Jednocześnie zakłada się wspieranie ucznia w pozyskiwaniu umiejętności formułowania opinii na temat podejmowanych problemów moralnych⁵⁷.

Niewątpliwie wyżej analizowany zakres korelacji nauki religii z biologią, zgodnie z zamysłem autorów „Podstawy programowej katechezy”, ma przyczyniać się do pozyskiwania holistycznej wiedzy o człowieku i o otaczającym go świecie oraz do rozwijania związanych z tym umiejętności. Obejmuje on szerokie spectrum zagadnień, lecz nie wyczerpuje wszystkich, istotnych treści. Wymaga zatem uzupełnienia i właściwego planowania zarówno w programach nauczania religii, jak też biologii, zgodnie z autonomią tych dwóch przedmiotów kształcenia. W innym bowiem wypadku uczniowie mogą odczuwać, że w toku lekcji religii nie podejmuje się problemów aktualnych i znaczących dla współczesnego człowieka, lecz pomija je z obawy przed konfrontacją czy z braku umiejętności prowadzenia dialogu.

⁵⁴ Tamże.

⁵⁵ PPK2010, s. 99-100.

⁵⁶ Tamże.

⁵⁷ Tamże.

3. Korelacja nauki religii z biologią na przykładzie wybranych programów nauczania

Ukonkretnieniem zakresów korelacji nauki religii z biologią, opisanych w podstawach programowych katechezy i kształcenia ogólnego są propozycje zapisane w programach nauczania religii i biologii. Z uwagi na fakt, że reforma programowa zarówno w kształceniu ogólnym, jak i w nauczaniu religii jest wdrażana stopniowo – rok po roku, nowe programy zostają wprowadzane sukcesywnie. Obecnie jedynie w gimnazjum wdrażane są nowe programy nauczania biologii⁵⁸. Wśród nich⁵⁹ na uwagę zasługują dwa programy do nauczania biologii: „Ciekawa biologia”⁶⁰ i „Puls życia”⁶¹, które warto porównać z programem nauczania religii w gimnazjum, zatytułowanym „Pójść za Jezusem Chrystusem”⁶².

Analizując wyżej wymieniony program nauczania religii w gimnazjum, daje się zauważyć brak jakichkolwiek odniesień do biologii. Autorzy nowego programu w opisie korelacji treści katechetycznych z edukacją szkolną nie zaplanowali żadnych zagadnień z zakresu biologii. Braki te uwidaczniają się zarówno w klasie I,

⁵⁸ Warto dodać, że zgodnie z obowiązującymi przepisami prawa oświatowego obecnie nie minister edukacji, ale dyrektor szkoły dopuszcza do użytku w danej placówce programy nauczania na wniosek nauczyciela i po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej. Innymi słowy, obecnie program nauczania danego przedmiotu kształcenia ogólnego nie musi mieć numeru dopuszczenia nadanego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Nowa ustawa oświatowa zaleca przy wyborze programu korzystanie z opinii nauczyciela mianowanego lub doradcy metodycznego. Stwierdza też, że ich pozytywna ocena stanowi wystarczającą gwarancję poprawności programu. Natomiast dyrektor szkoły odpowiada za to, żeby wybrane programy w pełni realizowały podstawę programową kształcenia ogólnego dla określonego etapu edukacji. Dopuszczenia do użytku szkolnego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej wymagają jedynie podręczniki. Zob. więcej o tym np. w: Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników, „Dziennik Ustaw” 2009 nr 89, poz. 730; Ustawa o systemie oświaty ze zmianami wynikającymi z Ustawy z dnia 19 marca 2009 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz o zmianie niektórych innych ustaw, „Dziennik Ustaw” 2009 nr 56 poz. 458.

⁵⁹ Obok wybranych do analizy programów nauczania biologii w praktyce dopuszczone do użytku są również inne, zgodne z nową podstawą programową kształcenia ogólnego, programy nauczania biologii. Przykładowo wymienić można tu program: „Bliżej biologii”, autorstwa E. Jastrzębskiej, E. Pyłka-Gutowskiej. W: <http://www.wsipnet.pl/kluby/biologia.html?k=1495> s. 1-28 [dostęp: 02.08.2011]; „Świat biologii”, autorstwa M. Liśkiewicz. W: <http://www.nowaera.pl/pomoce/program-nauczania/program-nauczania-swiat-biologii/details.html> s. 1-39 [dostęp: 02.08.2011].

⁶⁰ E. Kłos, W. Kofta, M. Kukier-Wyrwicka, H. Werblan-Jakubiec, „Ciekawa biologia”. Program nauczania biologii w gimnazjum. Program_nauczania_Ciekawa_biologia_NPP.pdf. W: <http://www.wsipnet.pl/kluby/biologia.html?k=1510> s. 1-17 [dostęp: 02.08.2011].

⁶¹ A. Zdziennicka. Program nauczania biologii w gimnazjum „Puls życia”. Progr_naucz_pzy.pdf. W: <http://www.nowaera.pl/pomoce/program-nauczania/program-nauczania-puls-zycia/details.html>, s. 1-33.

⁶² Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, „Pójść za Jezusem”. Program nauczania religii dla gimnazjum, nr programu AZ-3-01/10. W: PNRRZK2010, s. 107-138.

jak też w II i III. Są one niczym nieuzasadnione, gdyż w wyżej analizowanej „Podstawie programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce” zaplanowano kilka bloków tematycznych, które dotyczyły rozmnażania i rozwoju, stanu zdrowia i choroby, ewolucji życia oraz globalnych i lokalnych problemów środowiska⁶³. Co więcej, w programie nauczania religii dla klasy II zaplanowano m.in. ukazanie zamysłu Boga względem człowieka i szans rozwoju, jakie stwarza człowiekowi Kościół oraz charakteryzowanie obowiązków wynikających z przykazania Bożego „Nie zabijaj”⁶⁴. Podejmowanie tych zagadnień nie jest możliwe bez korelacji z biologią. Trudno bowiem dążyć do uzupełniania i integracji treści nauczania religii z treściami kształcenia ogólnego bez wyraźnego odniesienia do tematów odpowiadających wymienionym w „Podstawie programowej katechezy Kościoła katolickiego” zakresom korelacji nauki religii z biologią. Również w programie nauczania religii w klasie III gimnazjum można dostrzec tematy, które wymagają odwołania do biologii. Są to treści dotyczące zanieczyszczenia środowiska, zapłodnienia *in vitro*, zabijania nienarodzonych dzieci, eutanazji oraz zawodności i moralnej niedopuszczalności antykoncepcji⁶⁵. Analizowanie tych problemów wiąże się wprost z takimi zagadnieniami, jak: rozmnażanie i rozwój człowieka oraz stan zdrowia i choroby⁶⁶. W praktyce często właśnie tego rodzaju tematy wymagają uzupełnienia, a niekiedy nawet polemiki z treściami nauczania biologii. Dopiero w tym kontekście można wspierać uczniów w integracji wiedzy z zakresu nauk teologicznych i przyrodniczych. Stąd też brak odwołań do korelacji z biologią wydaje się nieuzasadniony. Co więcej, świadczy on o braku kompatybilności między „Podstawą programową katechezy” a programem nauczania religii w gimnazjum, zatytułowanym „Pójść za Jezusem”. Niewątpliwie ten fakt może mieć wpływ na praktykę edukacyjną w gimnazjum, zwłaszcza na brak korelacji treści katechetycznych z problematyką z zakresu biologii.

Warto też zauważyć, że we wszystkich wyżej wymienionych programach nauczania biologii pojawia się wiele założeń, które są nie tylko zgodne z tendencjami we współczesnej dydaktyce biologii⁶⁷, ale również odpowiednie do korelacji w toku lekcji religii. W programie nauczania biologii dla gimnazjum, zatytułowanym

⁶³ PPK2010, s. 66.

⁶⁴ Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski. „Pójść za Jezusem” s. 120, 124.

⁶⁵ Tamże s. 130.

⁶⁶ Por. PPK2010, s. 66.

⁶⁷ Zob. więcej na ten temat np. w: E. Bobrzyńska. Efektywność problemowego nauczania i uczenia się biologii człowieka i zachowanie zdrowia. Kraków 2008; Dydaktyka biologii wobec wyzwań współczesności. Red. R.M. Suska-Wróbel, I. Majcher., Gdańsk 2007.

„Ciekawa biologia”, uwzględnia wszystkie wskazania zapisane w „Podstawie programowej kształcenia ogólnego”, rezygnując z nadmiaru informacji typu encyklopedycznego⁶⁸. Zwraca się przy tym uwagę na wspieranie ucznia w rozwijaniu zainteresowań i umiejętności przydatnych w życiu codziennym⁶⁹. W klasie I zakłada się zapoznanie uczniów z metodyką badań biologicznych⁷⁰, co stanowi punkt odniesienia dla ukazania w nauczaniu religii różnych form i sposobów poznania rzeczywistości: przez rozum i wiarę. Z kolei w klasie II są przedstawiane zagadnienia dotyczące człowieka i jego otoczenia z wyraźnym wyakcentowaniem konieczności postrzegania organizmu człowieka jako integralnej całości⁷¹. W tym też kontekście zwraca się uwagę na różnorodne potrzeby człowieka w różnych etapach rozwoju fizycznego i psychicznego oraz na możliwości ich zaspokajania⁷². Proponuje się także: analizowanie przyczyn zakłóceń stanu zdrowia człowieka (w tym m.in. stresu, uzależnień), przewidywanie skutków własnych decyzji dotyczących zdrowia i motywowanie uczniów do prowadzenia zdrowego trybu życia⁷³. Wszystkie te zagadnienia są ukazywane zgodnie z osiągnięciami współczesnej biologii. Autorzy analizowanego programu nauczania biologii nie odwołują się do etyki, chociaż w niektórych kwestiach zwracają uwagę na aspekty wychowawcze (w tym także na kształtowanie postaw). Podobny styl planowania treści można dostrzec w klasie III, w której zapisano m.in. tematy dotyczące chorób genetycznych, ekologii i ewolucjonizmu⁷⁴. Stąd też w klasach, w których uczniowie korzystają z programu „Ciekawa biologia” zadaniem nauczyciela religii jest uzupełnianie i integrowanie wyżej wymienionych treści o ich etyczny wymiar.

Również w programie nauczania biologii w gimnazjum, zatytułowanym „Puls życia”⁷⁵ uwzględnia się analizowane wyżej założenia „Podstawy programowej kształcenia ogólnego”, które zostały też zapisane w „Podstawie programowej katechezy”⁷⁶. Omawianie tych treści ma służyć nie tylko pozyskiwaniu przez uczniów wiadomości, ale także rozwijaniu umiejętności. W klasie I na uwagę zasługuje przedstawienie biologii jako nauki i zaprezentowanie przedmiotu jej badań⁷⁷,

⁶⁸ E. Kłos, W. Kofta, M. Kukier-Wyrwicka, H. Werblan-Jakubiec, „Ciekawa biologia”. Program nauczania biologii w gimnazjum s. 3-4.

⁶⁹ Tamże s. 3-5.

⁷⁰ Tamże s. 6.

⁷¹ Tamże s. 8-10.

⁷² Tamże.

⁷³ Tamże.

⁷⁴ Tamże s. 11.

⁷⁵ Zdziennicka. Program nauczania biologii w gimnazjum „Puls życia” s. 1-33.

⁷⁶ Por. PPK2010, s. 66.

⁷⁷ Zdziennicka. Program nauczania biologii w gimnazjum „Puls życia” s. 14.

co sprzyja ukazaniu w toku lekcji religii różnicy między poznaniem naukowym w biologii i w teologii. Zagadnienie to jest też okazją do uwiadomienia uczniom jedności między poznaniem rozumowym a poznaniem wiary. Z kolei w klasie II takie hasła tematyczne, jak: *rozwój człowieka w okresie dorastania, zdrowy styl życia, choroby cywilizacyjne i społeczne, uzależnienia i zachowania profilaktyczne, narządy zmysłów, rozmnażanie i rozwój człowieka, zdrowie a cywilizacja*⁷⁸ stanowią okazję do uzupełniania oraz integrowania wiadomości i umiejętności uczniów z zakresu biologii. W programie tym zapisano także propozycje dotyczące wspierania młodzieży w kształtowaniu zachowań prozdrowotnych (w tym także nabywania umiejętności radzenia sobie ze stresem) oraz rozwijaniu przekonania o konieczności wykonywania okresowych badań profilaktycznych⁷⁹. Jednocześnie wskazano na konieczność motywowania uczniów do podejmowania aktywności fizycznej i stosowania prawidłowej diety⁸⁰. Opisano też inne działania wychowawcze, do których zaliczono m.in.: kształtowanie wśród uczniów nawyku dbałości o higienę narządów zmysłów dla ich prawidłowego funkcjonowania, rozwijanie przekonania o konieczności ochrony przed hałasem, uwrażliwianie na potrzeby innych ludzi (np. ludzi niewidomych, niesłyszących), rozwijanie przekonania o konieczności unikania uzależnień⁸¹. Wszystkie tego rodzaju zapisy prowadzą do wniosku, że w programie „Puls życia” dowartościowano wychowawczy wymiar nauczania biologii. To założenie programowe pozwala na integrowanie działań podejmowanych w kształceniu ogólnym z działaniami katechetycznymi. Do podobnych wniosków prowadzą zapisy w programie nauczania biologii w klasie III, w którym pojawiają się takie hasła, jak: *genetyka, ewolucja życia, ekologia i ochrona środowiska*⁸². W związku z przekazem tego rodzaju treści zaplanowano nabywanie różnych umiejętności i formowanie postaw. Na uwagę zasługuje kształtowanie postawy szacunku wobec osób dotkniętych chorobami genetycznymi i wobec przyrody oraz rozwijanie poczucia odpowiedzialności za stan środowiska przyrodniczego własnego regionu i Polski⁸³. Niemniej istotne dla korelacji biologii z nauczaniem religii są również zalecenia dotyczące potrzeby rozwijania wśród uczniów przekonania o konieczności segregowania odpadów, oszczędzania wody i energii elektrycznej

⁷⁸ Tamże s. 20-27.

⁷⁹ Tamże.

⁸⁰ Tamże.

⁸¹ Tamże.

⁸² Tamże s. 28-31.

⁸³ Tamże.

oraz przeciwdziałania globalnemu ociepleniu⁸⁴. Takie zestawienie pozwala stwierdzić, że analizowany program „Puls życia” zawiera wiele założeń, do których może odwoływać się nauczyciel religii. Sprzyja też realizacji właściwie rozumianej korelacji, a zwłaszcza uzupełnianiu oraz integrowaniu wiadomości i umiejętności, jakie katechizowany uczeń zdobywa w toku lekcji biologii.

Tak więc zarówno w programie „Ciekawa biologia”, jak i „Puls życia”, można zauważyć sukcesywne i stopniowe poszerzanie treści, które są istotne dla korelacji nauczania religii z biologią w gimnazjum. W pierwszym programie szczególne miejsce zajmuje przekaz wiadomości i rozwijanie umiejętności ucznia, w drugim natomiast obok tego rodzaju działań, zwraca się również uwagę na kształtowanie postaw. Tym samym dowartościowuje się wychowawczy wymiar pracy edukacyjnej nauczyciela biologii, co sprzyja integracji działań wychowawczych w szkole, także w toku lekcji religii.

Podjęte w niniejszym opracowaniu analizy ukazują na przykładzie nowych dokumentów programowych jakość korelacji nauczania religii katolickiej i biologii. Stanowią one jedynie wprowadzenie do problematyki, gdyż zmiany programowe są stopniowo wprowadzane i tym samym nie obejmują jeszcze wszystkich etapów edukacji szkolnej. Warto też w przyszłości podjąć dalsze analizy, zwłaszcza w momencie, gdy zostaną opracowane nowe serie podręczników do nauki religii i do biologii. Pozwoli to analizować korelację na podstawie tych materiałów oraz konstruowanych do nich – przez nauczycieli religii i biologii – planów dydaktycznych.

Z przeprowadzonych analiz wynika, że nauka religii i biologia mają wiele wspólnych założeń programowych – nie tylko w zakresie celów opisanych w kategoriach wymagań ogólnych, ale również treści zapisanych w formie wymagań szczegółowych. Zakładane w dokumentach programowych biologii wiadomości i umiejętności odnoszą się do kwestii z zakresu rozwoju człowieka i jego funkcjonowania w środowisku, a także do bioetyki i ekologii. Nie wszystkie jednak znaczące dla integralnego rozwoju ucznia założenia programowe w zakresie nauczania biologii zostały uwzględnione z „Podstawie programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce”. Fakt ten trudno uzasadnić, zwłaszcza w perspektywie funkcji

84 Tamże.

uzupełniającej i polemicznej, jaką ma do spełnienia korelacja nauczania religii z edukacją szkolną. Co więcej, w nowym „Programie nauczania religii rzymsko-katolickiej w gimnazjum” pominięto korelację z biologią. Oznacza to, że w wyżej wymienionym dokumencie katechetycznym nie ma odniesienia do grupy haseł tematycznych, które uznano za istotne na etapie redagowania „Podstawy programowej katechezy”. Bardzo ważne, jest, by zdawali sobie z tego sprawę twórcy kolejnych, nowych programów nauczania religii i nowych serii podręczników do nauki religii, którzy będą czerpali inspiracje z programu „Pójść za Jezusem”. Wydaje się, że warto uzupełnić braki i potraktować biologię jako przedmiot kształcenia, w którym istnieje wiele obszarów tematycznych zasługujących na korelację z nauką religii.

W związku z powyższym ważnym zadaniem nauczyciela religii, związanym z planowaniem dydaktycznym, jest uzupełnianie luk merytorycznych. Wymaga to dialogu i współpracy z nauczycielami biologii. Za istotną należy również uznać potrzebę organizowania przez doradców metodycznych form doskonalenia zawodowego, adresowanych do nauczycieli religii w gimnazjum, na temat opracowania i realizacji korelacji nauczania religii z biologią. Do takich wniosków prowadzą również aktualne potrzeby edukacyjne w zakresie podejmowania problemów bioetycznych i ekologicznych. Powszechnie wiadomo, że obecnie tego rodzaju zagadnienia wzbudzają liczne kontrowersje i zainteresowanie uczniów. Ich podejmowanie w toku lekcji religii może przyczynić się do aktywizowania i motywowania uczniów w poszukiwaniu prawdy. Powstaje zatem potrzeba, by z aktualnych problemów bioetycznych i ekologicznych uczynić przestrzeń dialogu interdyscyplinarnego, angażującego uczestników lekcji religii. Ostatecznie jednak to nauczyciel religii na etapie planowania dydaktycznego i jego realizacji konkretnych jednostek tematycznych decyduje o tym, co i w jakim zakresie będzie uzupełniane i integrowane w kontekście tematyki katechetycznej. On też jest zobowiązany do podejmowania polemiki z wiadomościami, które są błędne i niezgodne z nauczaniem Kościoła. Do powinności edukacyjnych nauczyciela religii należy również akcentowanie aksjologicznego i wychowawczego wymiaru zagadnień z zakresu biologii. Tylko wówczas można mówić o rzetelnym wspieraniu uczniów w integralnym rozwoju oraz odkrywaniu holistycznej koncepcji człowieka i świata.

Bibliografia

- Bobrzyńska E. Efektywność problemowego nauczania i uczenia się biologii człowieka i zachowanie zdrowia. Kraków 2008.
- Jastrzębska E., Pyłka-Gutowska E. „Bliżej biologii”. W: <http://www.wsipnet.pl/kluby/biologia.html?k=1495>, s. 1-28 [dostęp: 02.08.2011].
- Kłos E., Kofta W., Kukier-Wyrwicka M., Werblan-Jakubiec H. „Ciekawa biologia”. Program nauczania biologii w gimnazjum. [program_nauczania_Ciekawa_biologia_NPP.pdf](http://www.wsipnet.pl/kluby/biologia.html?k=1510). W: <http://www.wsipnet.pl/kluby/biologia.html?k=1510> s. 1-17 [dostęp: 02.08.2011].
- Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski. Program nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach. Kraków 2010.
- Konferencja Episkopatu Polski. Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce. Kraków 2001.
- Liśkiewicz M. „Świat biologii”. W: <http://www.nowaera.pl/pomoce/program-nauczania/program-nauczania-swiat-biologii/details.html> s. 1-39 [dostęp: 02.08.2011].
- Majewski M. Spotkania katechezy z teologią. Kraków 1995.
- Rozporządzenie ministra edukacji narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Załącznik nr 2. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkół podstawowych. „Dziennik Ustaw” 2009 nr 4 poz. 17.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Załącznik nr 4. Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, których ukończenie umożliwia uzyskanie świadectwa dojrzałości po zdaniu egzaminu maturalnego. „Dziennik Ustaw” 2009 nr 4 poz. 17.
- Suska-Wróbel R.M., Majcher I. (Red.). Dydaktyka biologii wobec wyzwań współczesności. Gdańsk 2007.
- Szpet J. Korelacja ze ścieżkami edukacyjnymi. „Katecheta” 47:2003 nr 7-8 s. 3-8.
- Szpet J. Przyszłość lekcji religii w polskiej szkole. Poznań 2002.
- Tomasik P. Korelacja nauczania religii z przedmiotami szkolnymi. W: Rodzina – Szkoła – Kościół. Korelacja i dialog. Red. Tenże. Warszawa Wydawnictwo Salezjańskie 2003 s. 127-145.

- Tomasik P. Religia w dialogu z edukacją. Studium na temat korelacji nauczania religii katolickiej z polską edukacją szkolną. Warszawa 2004.
- Zdziennicka A. Program nauczania biologii w gimnazjum „Puls życia”. progr_naucz_pzy.pdf, W: <http://www.nowaera.pl/pomoce/program-nauczania/program-nauczania-puls-zycia/details.html> s. 1-33.
- Zellma A. Korelacja nauki religii i edukacji regionalnej w gimnazjum. W: Rodzina – Szkoła – Kościół. Korelacja i dialog. Red. P. Tomasik. Warszawa 2003 s. 170-181.
- Zellma A. Nowa formuła korelacji w edukacji szkolnej i jej realizacja w nauczaniu religii. „Katecheta” 55:2011 nr 5 s. 5-16.

Korelacja nauki religii katolickiej z językiem angielskim

Efektywne nauczanie poszczególnych przedmiotów, jasny przekaz treści, zasad, wartości, poglądów w nich zawartych, zależy nie tylko od czynników związanych z sytuacją nauczania, osobą uczącą, uczniami, pomocami dydaktycznymi lecz także uwarunkowany jest wzajemną korelacją treści (lub jej brakiem) poszczególnych przedmiotów. Istnienie tej korelacji, jej stopień i intensywność zazwyczaj mają związek z naczelnymi celami i ideami, które przyświecają twórcom programów nauczania oraz zbudowanym na ich podstawie podręcznikom. Z kolei, te naczelne cele i zasady związane są z określonym światopoglądem: chrześcijańskim lub laickim oraz z filozofią życia, którą odnajdujemy w treściach nauczania różnych przedmiotów.

Celem niniejszego artykułu będzie zbadanie, jak wygląda taka korelacja na przykładzie treści zawartych w podręcznikach do nauki religii oraz języka angielskiego. Szczególnie interesować mnie będzie: jakie wartości przekazują niniejsze podręczniki, jakich umiejętności uczą, w jaki sposób każą patrzeć na świat, jaki stosunek do rzeczywistości kreują, czego uczą.

Kryteria doboru podręczników

Podręczniki wykorzystane do badań w niniejszym artykule doбираłam kierując się: wykazem podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego przeznaczonych do kształcenia ogólnego do nowej podstawy programowej dla wybranego typu szkoły i rodzaju zajęć edukacyjnych (język angielski), dostępnością (podręczniki,

które miałam we własnych zasobach – język angielski), poziomem zaawansowania – język angielski (w podręcznikach dla początkujących treść jest zbyt uboga do analizy badawczej), wydawnictwem – język angielski (starałam się nie „promować” żadnego z wydawnictw, lecz korzystać z podręczników wszystkich czołowych wydawców takich jak: Macmillan, Oxford, Pearson Longman). Jeśli chodzi o podręczniki do nauki religii, kryteriami mojego wyboru były: dostępność – udostępniono mi podręczniki obowiązujące w diecezji sandomierskiej, wiekiem uczniów (do analiz wykorzystywałam podręczniki z gimnazjum oraz szkoły średniej, w których nasycenie treścią, problemami, które one poruszają jest większe).

Kryteria doboru treści

Wybrane treści z podręczników od nauki religii i języka angielskiego poddane zostały badaniom. Wyboru ich dokonywano z zastosowaniem następujących reguł: taka sama liczba tekstów poddana badaniom z poszczególnych książek dobieranych pod kątem: wydawnictwa, poziomu zaawansowania, wieku uczniów. Wybrałam taką zasadę, że analizowałam co trzeci tekst z danego podręcznika aż do uzyskania określonej ich liczby. Jeśli zaś podręcznik nie zawierał wystarczającej liczby lekcji (język angielski), tak aby można było analizować co trzecią z nich, wówczas stosowałam następujące kryterium wyboru lekcji: lekcja pierwsza, trzecia, czwarta, szósta, siódma oraz: lekcja pierwsza, trzecia, szósta, dziewiąta i dziesiąta.

Grupa odbiorcza

Odbiorcy treści zawartych w podręcznikach do nauki religii i języka angielskiego to uczniowie gimnazjum oraz szkół średnich, a więc będący w okresie intensywnych zmian fizycznych, psychicznych, szczególnie podatni na treści płynące z otaczającego ich świata, lubiący bunt, nowe wyzwania i zmiany, a co najważniejsze przechodzący kryzysy rozwojowe, kontestujący rzeczywistość i poszukujący swej tożsamości. Młodzież gimnazjalna i licealna szczególnie potrzebuje poczucia zakorzenienia w świecie, bezpieczeństwa, pewności i stabilności zwłaszcza psychiczno-duchowej. Jest szczególnie chłonna na wszystko to, co dociera do niej z prasy i mass mediów. Treści te, wplecione także w edukację zostawiają w psychice młodego człowieka trudne do skorygowania ślady, zwłaszcza, że nie zawsze młoda jednostka ma wyrobione w sobie dojrzałe i krytyczne spojrzenie na świat i nie zawsze jej osobowość zbudowana jest na fundamencie trwałych chrześcijańskich wartości. Co więcej, często obserwuje

się u młodych ludzi dysproporcje w rozwoju poszczególnych sfer. Zdarza się, iż sfera biologiczna dominuje nad emocjonalną, społeczną, a duchowej prawie w ogóle nie ma lub zajmuje ona miejsce marginesowe w życiu człowieka. Stąd też, w kontekście niniejszych badań, wartym zastanowienia jest to, do jakich sfer osobowości odnoszą się treści zawarte w podręcznikach do nauki religii i języka angielskiego.

Zastosowane metody badań

Podjęta problematyka badawcza określiła sposób badań – analizę treści, w której dobór próby polega na określeniu tzw. jednostek analizy, którymi w przypadku tekstu są słowa, tematy, akapity, postacie, strony. Aby jej dokonać autorsko opracowałam dwie z metod, trzecią zaś stworzyłam. Metody te uprzednio wykorzystywałam do badań nad wartościami wychowawczymi w Orędziach Jana Pawła II do Młodzieży, które szczegółowo opisałam w książce pt.: „Wartości wychowawcze w Orędziach Jana Pawła II do Młodzieży”¹.

Pierwszą z moich autorskich wersji analizy tekstu jest tzw. Jednostka produktu. Metodę tę podzieliłam na trzy etapy. Pierwszy etap jest klasyczną wersją analizy tekstu polegającą na tym, że analizuję tekst pod kątem występowania w nim określonych słów, znaczeń (czyli szczegółowych *jednostek analizy*) które poszukuję w akapitach czy też na poszczególnych stronach. Drugi etap to tzw. *jednostka obserwacji*, którą w tekście stanowi jego sens oraz ukazany w nim związek z rzeczywistością. Trzeci etap to tzw. *<ja> jako jednostka produktu*, czyli jakaś wartość finalna wynikająca z dwóch poprzednich etapów. Ilustruje to poniższy schemat:

Jednostka analizy $\Rightarrow$ Jednostki obserwacji $\Rightarrow$ Ja = Jednostka produktu
 (słowa, akapity, (związek z rzeczywistością) (wartość finalna)
 problemy, tematy)

Schemat aut. M. E. Ruszel

Drugą z moich autorskich wersji analizy tekstu jest tzw. Linearny system produktu. Polega on na tym, że najpierw dokonuję analizy stron, akapitów czy też wierszy pod kątem celu i problemów badawczych, a następnie poszukuję charakterystycznego dla analizowanej jednostki (strony, akapitu, wiersza) jakiegoś

¹ M. E. Ruszel. *Wartości wychowawcze w Orędziach Jana Pawła II do Młodzieży* (monografia przygotowywana do druku).

„produktu” („produktów”), czyli, czegoś co szczególnie określa jej zawartość. Zadaję sobie przy tym pytanie: Co dana strona (akapit) zawiera, o czym mówi. Dopiero wtedy z takiego „produktu” wydobywam określoną wartość.

Czyli, ujmując to schematycznie mamy:

Strony ⇒ Produkt ⇒
Akapity ⇒ Produkt ⇒ Wartości
Wiersze ⇒ Produkt ⇒

Schemat aut. M. E. Ruszel

Trzecią z metod stanowi autorska metoda analizy tekstu tzw. Metoda Wieży – Rakiety. Polega ona na tym, że przy analizie tekstu najpierw skupiam się na jego kontekście (podstawa rakiety), następnie przechodzę do analizy zdań (drugie piętro rakiety – wieży), a dopiero po tym poszukuję kluczowych słów, wartości (czubek rakiety – wieży). Ponieważ rakietę posiada dwa silniki po obu stronach, w tym przypadku będą nimi: po jednej stronie wartości osobowe, a po drugiej wartości osobowościowe². Czyli mamy tu: kontekst → zdanie → sens (słowo, wyraz, wartość). Kontekst stanowi rozległą i szeroką podstawę rakiety – wieży. Jednak, stopniowo się on zawęża, by w końcu osiągnąć wierzchołek – którym jest kluczowe słowo. Po zastanowieniu się możemy je przyporządkować do jednej z kategorii wartości znajdujących się po bokach rakiety, a co więcej stworzyć z nich pewną hierarchię (stożkowy silnik).

Oczywiście, w niniejszych badaniach mogłam posłużyć się tylko jedną z metod, lecz dla większej pewności, teksty zanalizowałam trzema różnymi metodami, by mieć pewność, że uzyskane w ten sposób wyniki są naprawdę rzetelne i wiarygodne.

Dlaczego wartości wychowawcze?

Wartości wychowawcze są nieodłącznym elementem pracy dydaktyczno-wychowawczej, a także opiekuńczej nauczycieli uczących różnych przedmiotów oraz wychowawców³. W praktyce, nauczyciele na co dzień dokonują wartościowania, które

² Autorski podział na wartości wychowawcze osobowe i osobowościowe znajdujący się w: M. E. Ruszel. *Wartości wychowawcze malarstwa polskiego XIX wieku*. Niepublikowana praca doktorska. Uniwersytet Jagielloński s. 113-114.

³ Zob. M. E. Ruszel. *Wartości wychowawcze w wybranych Orędziach Jana Pawła II do młodzieży*. „Społeczeństwo i Rodzina” 2011 nr 2 (27) s. 137.

w sytuacji szkolnej (placówce oświatowo-wychowawczej) staje się wartościowaniem wychowawczym. Co więcej, programy nauczania, wychowania, jak również konstruowane podręczniki szkolne, proponują uczniom określony system wartości wychowawczych. Oparty jest on na koncepcji człowieka. Z badań przeprowadzonych na potrzeby niniejszego artykułu oraz z moich badań nad wartościami wychowawczymi w malarstwie polskim XIX wieku wynika, że może to być koncepcja wychowania / nauczania oparta na: a) tylko i wyłącznie wartościach wychowawczych osobowościowych (osobowościotwórczych), a więc egzystencjalnych; b) tylko i wyłącznie na wartościach wychowawczych osobowych (duchowych), ponadegzystencjalnych; c) a równie dobrze może być to program oparty na jednych i drugich. W tym przypadku, mamy do czynienia z korelacjami (wzajemnym przenikaniem się w różnym stopniu wartości osobowych i osobowościowych). Jak wykazały badania, korelacja ta występuje w poszczególnych jednostkach tematycznych w podręcznikach, jak i pomiędzy podręcznikami do nauki religii a podręcznikami do nauki języka angielskiego. Oczywiście, różna jest jej siła.

Definicja i podział wartości wychowawczych

Definicja i podział wartości wychowawczych po raz pierwszy pojawiła się w pracy doktorskiej Magdaleny E. Ruszel. Według autorki, „wartością wychowawczą jest ta wartość, która ma bezpośrednie przełożenie i zastosowanie w praktyce wychowawczej (pedagogicznej) nauczyciela, wychowawcy. Siła tej wartości zależna wtedy będzie od stopnia jej internalizacji, trwałości w systemie aksjonormatywnym oraz w zachowaniu jednostki. Z tego także wynika taka cecha wartości wychowawczej, jak jej «żywość», «mobilność» w sensie powoływania jej do istnienia i stosowania, jak również przekształcania w praktyce wychowawczej zależnie od założonych celów i przyjętych priorytetów wychowania”⁴. Dlatego też, nie można podać tylko jednego „zestawu” tych wartości, gdyż, praktyka wychowawczo-dydaktyczna zmienia się nieustannie. Uczniowie wciąż stawiają swoich nauczycieli i wychowawców przed nowymi sytuacjami, problemami, które wyznaczają nowe cele, ideały i zadania wychowawcze oraz pozwalają określać obszary pracy wychowawczej wraz z wartościami wychowawczymi pozwalającymi te cele osiągnąć⁵.

Jeden z zaproponowanych przez mnie podziałów wartości, o którym już wspomniałam, jest ich podział na wartości wychowawcze osobowe i wartości

⁴ Ruszel. *Wartości wychowawcze malarstwa polskiego XIX wieku*. Niepublikowana praca doktorska s. 113.

⁵ Zob. Tamże s. 137-138.

wychowawcze osobowościowe⁶. „Wartości wychowawcze osobowościowe tworzą wartości ściśle związane z rozwijaniem osobowości jednostki, cech jej charakteru, pozytywnych przymiotów tak, by umiała ona jak najlepiej współistnieć w rzeczywistości społecznej i swoim życiem, przykładem realizować skierowane ku niej cele oraz zadania wychowawcze. Do wartości wychowawczych osobowych należą wartości rozwijające sferę duchową w człowieku, przybliżające go do wymiaru sacrum. Aby one mogły się realizować, niezbędne jest w procesie nauczania i wychowania rozwijanie sfery osobowościowej jednostki. Czyli, wartości osobowościowe są warunkiem koniecznym dla wzrastania w wartościach duchowych. Stanowią podłoże, na którym jednostka przez całe życie formuje się duchowo, dążąc do pewnego ideału duchowego. Co ciekawe, niekiedy trudno jest precyzyjnie ustalić granice pomiędzy nimi, gdyż w jednych zawierają się pierwiastki drugich”⁷.

Wyniki z badań. Korelacje.

Nasilenie wartości osobowościowych w katechizmach i podręcznikach do nauki języka angielskiego

Porównanie: Podręcznika do religii dla II klasy gimnazjum pt. „Jezus Chrystus Zbawia” oraz podręcznika do nauki języka angielskiego „New Horizons” dla szkół ponadgimnazjalnych.

1 stopień = 1 wartość

Nasilenie											
B. wysokie	12										
	10				x						
Wysokie	8										
	6							y			
Średnie	4									y	
	2	x			y	x	y	x		x	
			A								
Niskie	0	K1L1	A1L1	K1L3	A1L3	K1L6	A1L4	K1L9	A1L6	K1L12	A1L7
Podręczniki i lekcje											

6 Inny, rozszerzony ich podział znajduje się w: M. E. Ruszel. *Wartości wychowawcze w Orędziach Jana Pawła II do Młodzieży* (monografia przygotowywana do druku).

7 M. E. Ruszel. *Orędzie Jana Pawła II do Młodzieży – bogactwem wartości wychowawczych*. W: Jan Paweł II Wielki. *Dziedzictwo i pamięć*. Red. E. Juśko, B. Wolny, ks. A. Gretkowski, P. Juśko Tarnów 2010 s. 266-268.

Legenda:

A – antywartości przekazywane w tekście. Brak wartości osobowościowych / osobowych.

K1 – podręcznik do religii.

K1L1 – podręcznik do religii, lekcja 1.

A1 – podręcznik do języka angielskiego.

A1L1 – podręcznik do języka angielskiego, lekcja 1.

Z powyższego wykresu wyraźnie widać, iż wartości osobowościowe w podręczniku do nauki religii występują w wyższym stopniu niż w podręczniku do nauki języka angielskiego. Jednakże, na poziomie bliskim średniemu zachodzi korelacja pomiędzy podręcznikami w obszarze tych wartości. Pod kątem zaś nasilenia ich, korelacja pomiędzy podręcznikami jest wyższa.

Nasilenie wartości osobowościowych w katechizmach i podręcznikach do nauki języka angielskiego

Porównanie podręcznika do religii dla III klasy gimnazjum „Chrystus Mocą Ducha Świętego Uczy i Posyła” oraz podręcznika do nauki języka angielskiego „Global” dla dorosłych.

1 stopień = 1 wartość

Nasilenie											
B. wysokie	12										
	10										
Wysokie	8	x		y							
	6										
Średnie	4				y				y	x	
	2			x		x	y	x			y
Niskie	0	K2L1	A2L1	K2L3	A2L3	K2L6	A2L6	K2L9	A2L9	K2L12	A2L10

Podręczniki i lekcje

Powyższy wykres wskazuje na średnio - niską korelację pomiędzy podręcznikami. Może to wynikać z dwóch powodów: podręcznik „Global” przeznaczony jest do nauki dla osób dorosłych, ewentualnie starszej młodzieży. Po drugie, poruszana w nim tematyka związana jest z nauką, a tematy zaadresowane do osób lubiących zgłębiać wiedzę, odkrywać nieznane fakty. Stąd, wartości osobowościowe

charakterystyczne dla dorosłych i dla młodzieży gimnazjalnej są zupełnie inne, dlatego też korelacja ich jest słaba. Jednakże, jeśli weźmie się pod uwagę fakt, iż w obu podręcznikach w wybranych lekcjach nasilenie wartości osobowościowych jest raczej niewielkie, to ta korelacja będzie duża.

Nasilenie wartości osobowościowych w katechizmach i podręcznikach do nauki języka angielskiego

Porównanie podręcznika do religii dla II klasy liceum ogólnokształcącego i profilowanego „Świadectwo Nadziei” oraz podręcznika do języka angielskiego „New Matura Success” na poziomie przed – średniozaawansowanym.

1 stopień = 1 wartość

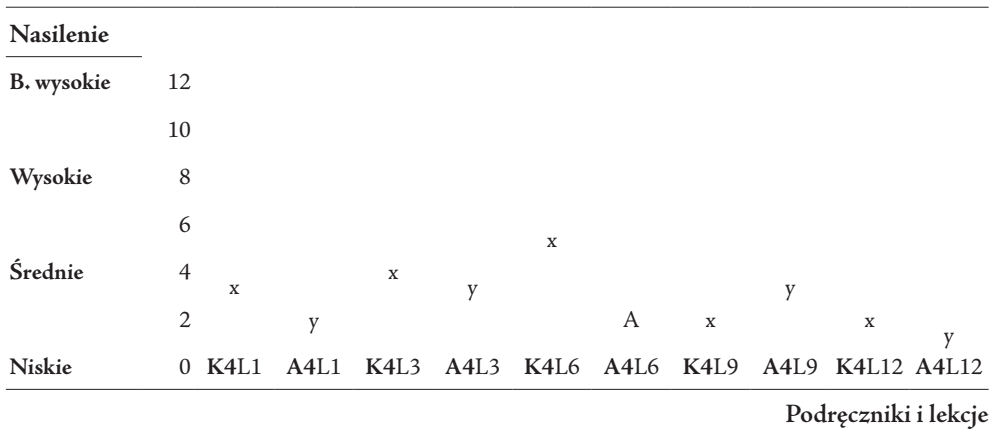
Nasilenie											
B. wysokie	12										
	10										
Wysokie	8										
	6										
Średnie	4		y				y			x	
	2										
Niskie	0	x		x	y	x		x	y		y
		K2L1	A2L1	K2L3	A2L3	K2L6	A2L6	K2L9	A2L9	K2L12	A2L10
Podręczniki i lekcje											

Korelacja pomiędzy wymienionymi podręcznikami zachodzi na słabym poziomie. Ale jeśli się weźmie pod uwagę fakt, iż w obu podręcznikach w wybranych lekcjach wartości osobowościowe występują w niewielkim nasileniu, to ta korelacja będzie bardzo duża.

Nasilenie wartości osobowościowych w katechizmach i podręcznikach do nauki języka angielskiego

Porównanie podręcznika do religii dla III klasy technikum „Świadectwo Miłości Społecznej” oraz podręcznika do nauki języka angielskiego „Matura Masters”.

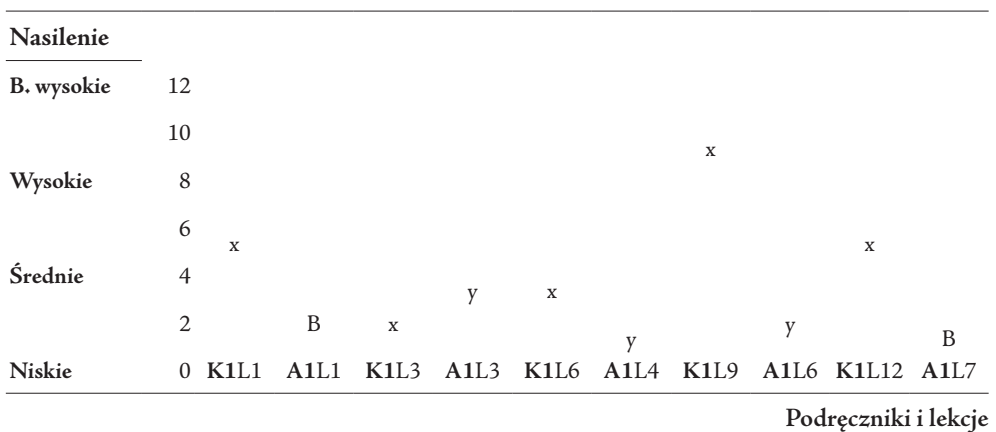
1 stopień = 1 wartość



Powyższy wykres wskazuje na bardzo słabą korelację w obszarze wartości osobowościowych pomiędzy podręcznikami do nauki religii i języka angielskiego. W tym drugim, w jednej z lekcji występują nawet wartości negatywne, które możemy określić antywartościami z punktu wychowawczego (zachęcanie do zapoznania się z literaturą kryminału i świat kreowany przez nią). O wiele wyższe jest natomiast nasilenie wartości osobowościowych w podręczniku do nauki religii.

Nasilenie wartości osobowych w katechizmach i podręcznikach do nauki języka angielskiego

Porównanie: Podręcznika do religii dla II klasy gimnazjum pt. „Jezus Chrystus Zbawia” oraz podręcznika do nauki języka angielskiego „New Horizons” dla szkół ponadgimnazjalnych.
1 stopień = 1 wartość



Korelacja w obszarze wartości osobowych pomiędzy podręcznikami jest bardzo słaba. Występuje duża dysproporcja w obu podręcznikach: zdecydowanie silniejsze nasilenie tych wartości jest w podręcznikach do nauki religii. W książce do nauki języka angielskiego prawie w ogóle one nie występują. Tak więc, pod kątem nasilenia korelacja także jest bardzo słaba.

Nasilenie wartości osobowych w katechizmach i podręcznikach do nauki języka angielskiego

Porównanie podręcznika do religii dla III klasy gimnazjum „Chrystus Mocą Ducha Świętego Uczy i Posyła” oraz podręcznika do nauki języka angielskiego „Global” dla dorosłych.

1 stopień = 1 wartość

Nasilenie											
B. wysokie	12										
	10						x				
Wysokie	8										
	6	x			x						
Średnie	4							y	x		y
	2					y					
Niskie	0		y						y	x	
		K2L1	A2L1	K2L3	A2L3	K2L6	A2L6	K2L9	A2L9	K2L12	A2L12
Podręczniki i lekcje											

W podręczniku do nauki religii nasilenie wartości osobowych jest bardzo wysokie, w przeciwieństwie do podręcznika do języka angielskiego, gdzie jest ono średnie. Korelacja zatem będzie na średnim poziomie.

Nasilenie wartości osobowych w katechizmach i podręcznikach do nauki języka angielskiego

Porównanie podręcznika do religii dla II klasy liceum ogólnokształcącego i profilowanego „Świadectwo Nadziei” oraz podręcznika do języka angielskiego „New Matura Success” na poziomie przed – średniozaawansowanym.

Nasilenie												
B. wysokie	12											
	10											
Wysokie	8											
	6	x						x		y		x
Średnie	4			x								
	2				y		x					
Niskie	0		y					y				y
		K3L1	A3L1	K3L3	A3L3	K3L6	A3L6	K3L9	A3L9	K3L12	A3L12	

Podręczniki i lekcje

W przypadku tego wykresu, korelacja pomiędzy podręcznikami: do nauki religii oraz języka angielskiego występuje na poziomie wyższym niż średni. Nasilenie tych wartości w obu podręcznikach jest również wyższe niż średnie.

Nasilenie wartości osobowych w katechizmach i podręcznikach do nauki języka angielskiego

Porównanie podręcznika do religii dla III klasy technikum „Świadectwo Miłości Społecznej” oraz podręcznika do nauki języka angielskiego „Matura Masters”.

Nasilenie												
B. wysokie	12											
	10							x				
Wysokie	8											
	6	x		x			x				x	
Średnie	4											
	2											
Niskie	0		y		y		B		y			y
		K4L1	A4L1	K4L3	A4L3	K4L6	A4L6	K4L9	A4L9	K4L12	A4L12	

Podręczniki i lekcje

B – brak danej kategorii wartości

Wartości osobowe w podręczniku do nauki religii występują w wysokim nasileniu, zaś w podręcznikach do nauki języka angielskiego w bardzo słabym. Korelacja zatem prawie w ogóle nie zachodzi.

Nasilenie WARTOŚCI WYCHOWAWCZYCH w katechizmach i podręcznikach do nauki języka angielskiego

Porównanie: Podręcznika do religii dla II klasy gimnazjum pt. „Jezus Chrystus Zbawia” oraz podręcznika do nauki języka angielskiego „New Horizons” dla szkół ponadgimnazjalnych.

Nasilenie												
	14											
B. wysokie	12			x				x				x
	10	x										
Wysokie	8					x						
	6											
Średnie	4				y							
	2							y				
Niskie	0	K1L1	A1L1	K1L3	A1L3	K1L6	A1L4	K1L9	A1L6	K1L12	A1L7	
												Podręczniki i lekcje

B – brak danej kategorii wartości

Nasilenie wartości wychowawczych w wybranych lekcjach w katechizmie jest bardzo wysokie, zaś w książkach do nauki języka angielskiego średnie. Korelacja zatem będzie na średnim poziomie.

Nasilenie WARTOŚCI WYCHOWAWCZYCH w katechizmach i podręcznikach do nauki języka angielskiego

Porównanie podręcznika do religii dla III klasy gimnazjum „Chrystus Mocą Ducha Świętego Uczy i Posyła” oraz podręcznika do nauki języka angielskiego „Global” dla dorosłych.

Nasilenie											
	14	x									
B. wysokie	12			x		x					
	10										
Wysokie	8							x			
	6										
Średnie	4				y		y			x	y
	2									y	
Niskie	0	K2L1	A2L1	K2L3	A2L3	K2L6	A2L6	K2L9	A2L9	K2L12	A2L12

Podręczniki i lekcje

Nasilenie wartości wychowawczych w katechizmach jest bardzo wysokie, a w podręcznikach do nauki języka angielskiego średnie. Korelacja zatem będzie średnia.

Nasilenie WARTOŚCI WYCHOWAWCZYCH w katechizmach i podręcznikach do nauki języka angielskiego

Porównanie podręcznika do religii dla II klasy liceum ogólnokształcącego i profilowanego „Świadectwo Nadziei” oraz podręcznika do języka angielskiego „New Matura Success” na poziomie przed – średniozaawansowanym.

1 stopień = 1 wartość

Nasilenie											
B. wysokie	12										
	10										
Wysokie	8							x		x	
	6	x		x							
	4		y			x			y		
Średnie	2				y		y				y
Niskie	0	K3L1	A3L1	K3L3	A3L3	K3L6	A3L6	K3L9	A3L9	K3L12	A3L12

Podręczniki i lekcje

Nasilenie wartości wychowawczych w katechizmach jest raczej wysokie, zaś w podręcznikach do nauki języka angielskiego średnie. Korelacja pomiędzy nimi jest na średnim poziomie.

Nasilenie WARTOŚCI WYCHOWAWCZYCH w katechizmach i podręcznikach do nauki języka angielskiego

Porównanie podręcznika do religii dla III klasy technikum „Świadectwo Miłości Społecznej” oraz podręcznika do nauki języka angielskiego „Matura Masters”.

Nasilenie											
B. wysokie	12					x					
	10	x		x				x			
Wysokie	8									x	
	6				y				y		
Średnie	4		y								y
	2						y				
Niskie	0	K4L1	A4L1	K4L3	A4L3	K4L6	A4L6	K4L9	A4L9	K4L12	A4L12
Podręczniki i lekcje											

Nasilenie wartości wychowawczych w katechizmach jest bardzo wysokie, średnie zaś w podręcznikach do języka angielskiego. Korelacja pomiędzy nimi będzie na średnim poziomie.

Podsumowanie

Uogólniając wyniki badań, ciekawym zaskoczeniem okazał się fakt, że zarówno korelacja jak i nasilenie wartości w przypadku wartości osobowych w podręcznikach do nauki religii i języka angielskiego występowała na poziomie średnim, zaś wartości osobowościowych na poziomie raczej niskim. Jest to tym godne podkreślenia, iż wartości osobowe związane są ze sferą duchową. Jeśli chodzi o wartości wychowawcze to, tu korelacja była raczej wysoka, a nasilenie średnie.

Odpowiadając na pytania zawarte we wstępie do badań, pragnę podkreślić, że mimo ogromnej różnicy w celach nauczania pomiędzy przedmiotami: religią i językiem angielskim, mają one wspólny fundament wychowawczy (wartości

wychowawcze). Co więcej, nakierowany jest on na kształcenie i wychowywanie w sferze osobowościowej (wartości osobowościowe) i duchowej (wartości duchowe). Oczywiście, natężenie tych wartości jest różne w obu rodzajach podręczników. W przypadku języka angielskiego, stopień tego natężenia z punktu metodycznego można moim zdaniem ocenić jako zadowalający.

Oba rodzaje podręczników przekazują wiedzę niezbędną w codziennym życiu, jednakże kontekst treści zawartych w katechizmach jest głębszy, bardziej odnosi się do sfery duchowej.

Katechizmy uczą patrzenia na rzeczywistość poprzez jakość duchową życia, rozwijają myślenie w kierunku „jak być”. Natomiast podręczniki do nauki języka angielskiego bardziej koncentrują się na teraźniejszości, na tym by „mieć, umieć, zrobić, osiągnąć” pod kątem cech osobowości, a dopiero na tym tle w dalszej perspektywie wyłaniają się wartości osobowe (duchowe) których nasilenie, jak wykazały badania oscyluje w przedziale; niski – średni.

Bibliografia:

- Clandfield L., Benne R., B.: *Global*. MACMILLAN 2011.
- Łabendowicz S. (red.). *Świadectwo miłości społecznej*. Podręcznik do nauczania religii dla III klasy technikum. Radom 2005.
- Łabendowicz S. (red.). *Świadectwo nadziei*. Podręcznik do nauczania religii dla II klasy liceum ogólnokształcącego i profilowanego. Radom 2003.
- Łabendowicz S. (red.). *Chrystus mocą Ducha Świętego uczy i posyła*. Podręcznik do nauczania religii dla III klasy gimnazjum. Radom 2006.
- Łabendowicz S. (red.). *Jezus Chrystus zbawia*. Podręcznik do nauczania religii dla II klasy gimnazjum. Radom 2006.
- McKinaly S., Hastings B., Siuta T.: *New Matura Success*. Pearson Longman 2011.
- Radley P., Simons D., Wieruszewska M. (red.). *New Horizons 1*. Oxford University Press 2010.
- Rosińska M., Kerr P.: *Matura Masters*. MACMILLAN 2009.
- Ruszel M. E. *Orędzia Jana Pawła II do Młodzieży – bogactwem wartości wychowawczych*. W: Jan Paweł II Wielki. Dziedzictwo i pamięć. Red. E. Juško, B. Wolny, A. Gretkowski, P. Juško. Tarnów 2010 s. 266-275.
- Ruszel M. E.: *Wartości wychowawcze malarstwa polskiego XIX wieku*. Niepublikowana praca doktorska. Uniwersytet Jagielloński.
- Ruszel M. E.: *Wartości wychowawcze w Orędziach Jana Pawła II do Młodzieży*. Monografia przygotowywana do druku.

Korelacja nauczania religii z wychowaniem fizycznym

Nauczanie religii w polskiej szkole jest dzisiaj faktem, który zyskał aprobatę zdecydowanej części demokratycznego społeczeństwa. Po upływie dwóch dekad nauki religii w polskiej szkole przycichły emocje związane z nową sytuacją. Jednak wspólnota Kościoła nie może poprzestać na oswojeniu się z taką sytuacją¹. Nowe dokumenty katechetyczne domagają się refleksji nad posługą katechetyczną w celu poprawy jej skuteczności w kontekście zapoczątkowanej reformy polskiej szkoły, która funkcjonując w warunkach pluralizmu, musi nieustannie poszukiwać autentycznych wartości wychowawczych. Pomimo przystosowania ludzi i organizacji do funkcjonowania w kompromisowym układzie, polska katecheza stoi przed dylematem: Co należy uczynić, aby nauczanie religii, wypełniając wszystkie zadania postawione przez podmiot kościelny, stało się równocześnie użyteczne oraz akceptowane przez szkołę publiczną?

W tym miejscu otwiera się kreatywny obszar dla korelacji nauczania religii z innymi przedmiotami szkolnymi. Problematyka korelacji, mocno dyskutowana w kręgach oświatowych i zadowalająco wyjaśniona od strony teoretycznych złożań, powinna stawać się faktyczną wartością w procesie edukacji szkolnej. Aby jednak tak się stało, idąca za teorią praktyka szkolnej korelacji musi dotyczyć szczegółowo samych jej źródeł w kontekście konkretnego przedmiotu. Zasad korelacji i zakresu ich stosowania należy pilnie poszukiwać mając na uwadze specyfikę nauczanego

¹ Por. K. Nycz. *Szkola miejscem katechezy*. W: *Przesłanie dokumentów katechetycznych Kościoła w Polsce*. Red. S. Dziekoński. Warszawa 2003 s. 19.

przedmiotu². W tym przedłożeniu obszarem szczególnego zainteresowania będzie korelacja szkolnego nauczania religii, obecnego na wszystkich etapach edukacyjnych z wychowaniem fizycznym.

I. Próba definicji

Korelacją nazywa się zespół zamierzonych działań zmierzających do wskazania wspólnych treści, zadań, celów oraz osiągnięć w obszarze różnych przedmiotów nauczania oraz niejednorodnych środowisk wychowawczych. W katechezie korelacja oznacza wzajemny proces współzależności ludzkiej egzystencji i orędzia chrześcijańskiego w konkretnym historycznym wcieleniu Słowa Bożego³. Należy jednoznacznie podkreślić, że korelacja dotyczy nauczania religii jako przedmiotu wkomponowanego w program obecnej szkoły, jak również dotyka innych środowisk realizacji katechezy. Poprawne rozumienie tej problematyki powinno rozwiąknąć trudny wybór Kościoła we współczesnym świecie, który nie może być samotną wyspą, lecz musi naświetlać dylematy edukacyjne światłem prawdy ewangelicznej⁴. Powinien to czynić w przekonaniu, że jeśli nawet dzisiejszy zlaicyzowany świat idei edukacyjnych dystansuje się od Boga i związanej z Nim religii, to religia nie dystansuje się od tego świata, lecz chce mu autentycznie służyć⁵.

Znawca problematyki korelacji ostrzega jednak, że pojęcie korelacji na gruncie katechetycznym wywołuje odmienne skojarzenia niż na szeroko pojętej płaszczyźnie pedagogicznej. Nowoczesna pedagogika definiuje korelację jako kojarzenie ze sobą treści należących do heterogenicznych przedmiotów szkolnego nauczania. Ostatecznie można założyć, że korelacja polega na poważnym spajaniu treści z różnych przedmiotów nauczania w szkole i na tworzeniu układów integrujących treści tych przedmiotów w celu ułatwienia edukacji uczniom oraz osiągnięcia priorytetowych celów edukacyjnych⁶.

² P. Tomasik. *Korelacja nauczania religii z przedmiotami szkolnymi*. W: *Rodzina-Szkoła-Kościół. Korelacja i dialog*. Red. P. Tomasik. Warszawa 2003 s. 127.

³ Por. P. Tomasik. *Rodzina - Szkoła - Kościół* s. 127-145; A. Kiciński. *Korelacja w katechezie*. W: *Wokół katechezy posoborowej*. Red. R. Chałupniak. Opole 2004 s. 261-264.

⁴ M. Majewski. *Aktualne wyzwania katechetyczne*. Kraków 1997 s. 81.

⁵ Chodzi o uzasadnienie oraz połączenie zarówno rozumowania teologicznego jak i pedagogicznego. Integracja nauczania i wychowania ogniskuje wokół wartości prawdy. Bardzo ważne jest, aby uczniowie zrozumieli istnienie prawdy absolutnej, do której człowiek zbliża się przez poznawanie prawd częściowych – również w takim przedmiocie jak wychowanie fizyczne. Por. M. Zając. *Idea Królestwa Bożego w nauczaniu katechetycznym*. W: *Scripturae Lumen. Ewangelia o Królestwie*. Red. A. Paciorek. Lublin 2009 s. 435.

⁶ Tomasik. *Korelacja nauczania religii* s. 128.

Dostępne dokumenty katechetyczne zajmujące się tą problematyką proponują, aby ścieżka korelacji wychodziła od doświadczeń życiowych katechizowanych w celu ukazania ich sensu zbawczego, a nie tylko strony narracyjnej (PDK 65). *Dyrektorium ogólne o katechizacji* stwierdza jednoznacznie, że „(...) nauczanie religii nie sytuuje się obok przedmiotów szkolnych jako coś dodatkowego, ale jako element koniecznego dialogu interdyscyplinarnego” (DOK 73). *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce* precyzuje ścieżkę katechetycznego działania w referowanym obszarze i zarządza jednoznacznie, aby odważnie korelować treści lekcji religii z treściami innych przedmiotów szkolnych (PDK 83). Sformułowanie takie nie wyklucza korelacji z wychowaniem fizycznym, lecz ją pośrednio anonsuje.

Prognozując oddziaływania korelacyjne wspomnianych przedmiotów można wskazać najpierw na integrację wokół zasadniczych problemów, następnie wokół treści nauczania oraz wokół najważniejszych umiejętności⁷.

2. Wokół wspólnych problemów

Jakie obszary treściowe i wychowawcze mogą być sprowadzone do wspólnego mianownika w przypadku nauczania religii i wychowania fizycznego? Od niepamiętnych czasów funkcjonuje społecznie pogląd, że zaplanowana aktywność fizyczna rozwija charakter człowieka i wpływa na inne obszary jego aktywności społecznej. Wychowanie fizyczne oraz związany z nim sport zapewniają uczniowi nieustanny kontakt z różnego rodzaju dylematami moralnymi. W obszarze aktywności fizycznej następuje duża koncentracja takich dylematów młodego człowieka⁸. Dotyczą one samych lekcji szkolnych (gdzie występuje ukryta lub jawna rywalizacja o miejsca i prestiż w małej grupie rówieśniczej), zawodów sportowych, meczów o mniejszą lub większą stawkę. Stąd wychowanie fizyczne i sport powinny odgrywać kluczową rolę w kształtowaniu cech moralnych jednostki wspomagając proces edukacji moralnej⁹.

Potrzebę wywierania pozytywnego wpływu wychowawczego na kształtowanie się osobowości młodego człowieka i zachowań moralnych potwierdził w roku 2004 *Europejski Rok Edukacji poprzez Sport* (*European Year of Education*

⁷ Zob. M. Sielatycki. *Metodyka nauczania zintegrowanego*. W: *Integracja międzyprzedmiotowa. Program „Nowa Szkoła. Materiały szkoleniowe dla rad pedagogicznych*. Red. A. Dereń [i in.]. Warszawa 1999 s. 20-21.

⁸ J. Degenhardt. *Ogólny problem zasadności nauczania religii w szkole*. „*Katecheta*” 34:1990 nr 4 s. 206.

⁹ Por. M. Bronikowski. *Czy naprawdę możemy mówić o wychowaniu fizycznym?* www.lider.szs.pl/download/bronikowski_w1.doc [Dostęp 2011-09-15].

through Sport). Różnorodne inicjatywy wtedy podejmowane pokazały niezbicie, że wszelka aktywność fizyczna dzieci i młodzieży nie może być rozpatrywana tylko „(...) pod kątem przyszłych wyników sportowych (...)”. Na sukces sportowy bowiem trzeba często długo czekać, a nieraz mimo wszelkich starań może się okazać, że jest on nieosiągalny. Nie powinno to obniżać wartości pracy w wielu zakresach, wśród których wychowanie człowieka odgrywa pierwszoplanową rolę”¹⁰. Również sukcesy w olimpiadach przedmiotowych, konkursach o zasięgu krajowym lub międzynarodowym, oprócz wysiłku intelektualnego i fizycznego, domagają się nie tylko uczciwości, ale łączą się także z widmem łatwo przewidywalnej porażki. Zwycięzca może być tylko jeden, chociaż nadzieję na sukces rozbudza się u wszystkich. Ustawienie do godnego przyjmowania ewentualnej porażki w nurcie wydarzeń, które konstytuują dojrzałą osobowość człowieka jest zadaniem nauczania religii.

O zbieżności edukacji religijnej z popieraniem aktywności fizycznej, ćwiczenia ciała, wszelkiej kultury fizycznej debatowano już pod koniec dziewiętnastego stulecia. Już wtedy sugerowano, że rozwój sportu, aktywności fizycznej, idealnie wpisuje się w koncepcję życia religijnego, „(...) która aprobowała kompatybilność zdrowego życia fizycznego z życiem w duchu chrześcijańskiej moralności i posługi, i która rzeczywiście utrzymywała, że fizyczna siła kształtuje charakter, prawość i użyteczność pracy dla Boga i narodu”¹¹. Dzisiejsze wskazania korelacyjne nie są w istocie rzeczy niczym nowym. Ich wartość potęguje jednak inna filozofia uprawiania edukacji religijnej oraz zupełnie inne standardy szkolne. Ćwiczenie młodego ciała poprzez wysiłek fizyczny jest i pozostanie zawsze niezrównanym narzędziem pedagogicznym. Trzeba jednak pamiętać, że wartości wychowawcze związane z aktywnością fizyczną i szeroko pojmowanym sportem będą zawsze pozostawać w kategoriach pewnego potencjału, który wcale nie musi ulec rozwojowemu wyzwoleniu. Aby zatem prolongować edukacyjne znaczenie aktywności fizycznej, która nie przynosi spodziewanych rezultatów, musi równolegle rozwijać się edukacja religijna. Odwoływanie się do umiejętności przyjmowania porażki, umiejętność zaakceptowania zwycięstwa innej osoby, zasady „fair play” (tj. chrześcijańskiej zasady „nie czyn drogiemu, co tobie niemiłe”) jest sztuką wykraczającą znacznie

¹⁰ Z. Wyżnikiewicz-Kopp. *Sport w rozwoju i wychowaniu dzieci i młodzieży* (Wychowanie, trening, selekcja). Szczecin 1986 s. 74.

¹¹ Podaję za: J.C. Whorton. „Athlete's heart”. *The medical debate over athleticism 1870-1920*. W: *Sport and exercise science. Essays in the history of sports medicine*. Red. Berryman, R. J. Park. Urbana-Chicago 1992 s. 111.

poza obszar fizycznego wysiłku. Tutaj najlepsza „magistra vitae” będzie z pewnością edukacja moralna w ramach nauczania religii.

3. Wspólne obszary treściowe

Nietrudno znaleźć zbieżne obszary treściowe wychowania fizycznego i nauczania religii, kiedy ujawnia się cała treść wychowawcza wkomponowana w rozumienie piątego przykazania Bożego¹². Piąte przykazanie Boże odsłania jako ważne zadanie troskę o zdrowie i życie w kontekście zrozumienia i realizacji swojego życia. Podkreśla, że wysiłek w życiu jest środkiem do realizowania wartości, a motywacja pełni rolę niezastąpioną. Oby osiągać sukcesy sportowe, zachować dobrą kondycję fizyczną, sprawność ruchową potrzeba także przeciwstawienia się nałogom (alkoholizm, nikotynizm, narkomania). Czasem trzeba także zaprzestać fizycznej aktywności, aby pomagać osobom uzależnionym¹³.

Analizując wskazania programowe dla wychowania fizycznego można odkryć podobny obszar aktywności¹⁴. Uczniowi proponuje się zbudowanie odpowiedzialności za własne ciało i kondycję fizyczną oraz wyzwolenie potrzeby dbałość o nie wynikającej ze świadomości współzależności zdrowia fizycznego z rozwojem intelektualnym, psychicznym, społecznym i duchowym. Jednocześnie postuluje się pogłębienie wiedzy i umiejętności dotyczącej przygotowanie organizmu do funkcjonowania w środowisku i klimacie, w którym przyszło uczniowi się rozwijać, poznanie i nabycie wiedzy i umiejętności ruchowych umożliwiających uczestnictwo w formach aktywności fizycznej indywidualnej i zespołowej, współdziałanie w zespole, akceptacja siebie i innych, stosowanie zasady „fair play”, poszukiwanie barier swoich możliwości, rozładowanie napięć i energii nagromadzonej podczas pobytu w szkole, wyrabianie poczucia własnej wartości, kultury osobistej oraz szacunku dla innych osób, zwłaszcza słabszych i mniej sprawnych¹⁵. W takim kontekście korelacyjne możliwości wychowania fizycznego i nauczania religii są niemal nieograniczone, i ogniskują się w kręgu kluczowych umiejętności.

¹² Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski. *Program nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach*. Kraków 2010 s. 53.

¹³ PPK s. 53

¹⁴ S. Ruciński. *Wychowanie jako wprowadzenie w życie wartościowe*. Warszawa 1988 s. 14.

¹⁵ Por. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Dz. U. z 15 stycznia 2009 r. nr 4 poz. 17.

4. Krąg najważniejszych umiejętności

W świecie poranionym niekończącymi się konfliktami zbrojnymi, gdzie staramy się nauczyć katechizowanych unikania rzeczywistej walki, prawdziwa aktywność cielesna, inspirowana przez szkolne wychowanie fizyczne „(...) jest jedynym obszarem trenowania przytomności umysłu, śmiałości, odwagi, wytrzymałości na ból i zmęczenie, dzielności i stanowczości, które muszą cechować młodzież”¹⁶. W łączności z wychowaniem fizycznym katecheta może realizować jeden z celów nauki religii, jakim jest wyrabianie nawyków nie zrażania się porażkami oraz przyjmowanie zwycięstwa jako faktu, który może się odwrócić na niekorzyść podczas następnych zmagani sportowych. O tym należy rozmawiać i systematycznie wdrażać do strategii samokształceniowych. Uczniów, którzy bez trudu zdobywają sprawność fizyczną i potrafią ją przekładać na sukces sportowy o różnej wartości oraz wykonują zadania wymagające złożonych strategii, warto poprosić, aby wyjaśnili kolegom, jak to robią. W ten sposób inni, słabsi uczniowie poznają techniki pracy, które będą mogli wykorzystać w przyszłości w rozwiązywaniu podobnych zadań. Tutaj jednoznacznie odsłania się łączność z nauczaniem przykazania miłości bliźniego.

Bez zbytnich obaw można zasugerować dwa możliwe sposoby rozpatrywania pakietu ważnych spraw dla nauczania religii i wychowania fizycznego. Po pierwsze - sport, gry i inne formy aktywności fizycznej eksponują cechy, które są moralnie negatywne (np. współzawodnictwo, eliminowanie przeciwników, chęć zwyciężania za wszelką ceną czy agresja). Dlatego też wychowanie fizyczne powinno korzystać z doświadczeń nauczania religii, aby minimalizować negatywną moralnie wartość aktywności fizycznej. Po drugie - sport, gry i inne formy aktywności fizycznej eksponują cechy, które są moralnie pozytywne (np. współpraca, jedność grupowa, zasady „fair play”). Dlatego też wychowanie fizyczne korzystając z potencjału nauczania religii może tę pozytywną moralnie wartość wzmacniać motywacją nadprzyrodzoną¹⁷.

Mówiąc o korelacji nauczania religii z wychowaniem fizycznym należy mieć na uwadze fakt, że aktywność fizyczna, nawet w swojej szczytowej postaci, jaką jest wyczyn sportowy jest tylko pośrednim stymulatorem zachowań etycznych i inspiracji religijnych. Aby aktywność, do której zachęca i wychowuje nauczyciel wychowania fizycznego stała się bodźcem bezpośrednim do działań etycznie

¹⁶ J.C. Whorton. „*Athlete's heart*” s. 113.

¹⁷ Zob. B. Śliwerski. *Program wychowawczy szkoły*. Warszawa 2001 s. 28.

poprawnych, nauczyciel religii musi wykreować poczucie duchowej solidarności międzyludzkiej, która sprawi, że aktywność fizyczna i sport wykrócą poza siebie i zaczną się odnajdywać w obszarze działań duchowych, które prowadzą do uświęcenia człowieka.

Do zadań nauczania religii będzie zatem należał także wysiłek przekształcania potencjału aktywności fizycznej w zmagania, gdzie honor, wzajemny szacunek, respekt wobec Stwórcy doprowadzi do tego, że wysiłek mięśni wpłynie na jakość ducha katechizowanych. Okazja do wysiłku fizycznego może ukazać głębszy sens zaangażowania, ciężkiej pracy, spontanicznej motywacji. Kiedy katechizowany będzie uczestniczył w wysiłku fizycznym w prawidłowy sposób, może odnaleźć radość, stworzyć wzniosłego ducha i wspólnotę ludzką. Aktywność sportowa bez etyki może być brutalna oraz może zranić. Dlatego postulowana korelacja wydaje się prawdziwą koniecznością.

Trzeba w tym miejscu jeszcze dopowiedzieć, że dotychczasowy środek wychowawczy, jakim był sport traci swój blask oraz swój duchowy autorytet. W sporcie tak jak w życiu zaczyna się liczyć jednostka bardziej bezwzględna oraz wyzuta z zasad moralnych. Afery dopingowe w sporcie pokazują hegemonię zysku finansowego nad szlachetną rywalizacją. Nie ma miejsca na osoby słabsze: dzieci niepełnosprawne, dzieci mające kłopoty w nauce czy problemy rodzinne, socjalno-bytowe czy psychiczne. Problem od strony etycznej jest o wiele bardziej skomplikowany i prawdopodobnie nie istnieje żaden złoty środek, który mógłby tę sytuację uzdrowić. Dlatego też wychowanie (edukacja moralna inspirowana zasadami ewangelicznymi) powinna być częścią obowiązków każdego nauczyciela, trenera, opiekuna i wychowawcy przedszkolnego. Powinna rozpoczynać się wystarczająco wcześnie, aby wyposażać dzieci i młodzież we własny kodeks wartości moralnych zanim zdecydują się na rozwijanie własnych zainteresowań w innym środowisku, do którego dostęp będzie trudny albo bez takich umiejętności nawet niemożliwy¹⁸.

Jan Paweł II dał wyraz wielkiego umiłowania aktywności fizycznej i związanego z nią sportu i wszystkich ludzi w nim uczestniczących. Ukazał chrześcijański sens aktywności fizycznej i postawił jasne wymagania ludziom sportu. Osobom młodym mówił, że „muszą od siebie wymagać, nawet wtedy, gdy inni nie będą od nich wymagać”¹⁹. Przedstawił chrześcijańską wizję sportu. Jego słowa są dla

¹⁸ Por. S. Dziekoński. *Korelacja wychowania w rodzinie, parafii i szkole. Potrzeba i możliwości*. W: *Rodzina – Szkoła – Kościół*. Warszawa 2003 s. 30-31.

¹⁹ Jan Paweł II. *Do młodzieży. Gniezno na Wzgórzu Lecha 1 czerwca 1979*. W: *Pielgrzymka Jana Pawła II do Polski. Przemówienia. Dokumentacja*. Red. S. Dusza, F. Mąkinia. Poznań-Warszawa 1979 s. 42.

wszystkich nauczycieli krzewiących kulturę fizyczną jak kamienne tablice, określające funkcjonowanie sportu oraz wyznaczające ramy jego służebnej roli wobec harmonijnego i religijnego rozwoju człowieka.

Rozwój moralny nie jest automatyczną konsekwencją uczestnictwa w lekcjach wychowania fizycznego ani żadnych innych lekcjach, i dlatego też potrzebne są systematyczne i zorganizowane programy edukacyjno-wychowawcze, oparte o solidną teoretyczną podstawę. Programy te powinny dotyczyć kształtowania takich postaw moralnych jak odwaga, zaufanie, lojalność, współpraca w zespole. Powinny to być strategie długodystansowe akcentujące wychowawcze podejście do wychowania fizycznego.

Przy przekazywaniu treści można wykorzystać różnorodność i szeroki zakres możliwości, jakie stwarzają specyficzne warunki lekcji wychowania fizycznego. Ale szkoła nie powinna bazować na tym jednym tylko przedmiocie. Do realizacji treści programów wychowawczych (edukacji moralnej) nauczyciele powinni wykorzystywać takie strategie oddziaływania jak: dyskusje dylematów moralnych związanych z aktywnością fizyczną, pełnienie różnych ról społecznych, gdzie trzeba zajmować swoje stanowisko w sytuacjach konfliktowych, jak również poprzez przedstawienia problemów moralnych z ich możliwymi rozwiązaniami.

Niemniej ważna, a może ważniejsza, wydaje się postawa reprezentowana przez rodziców, nauczycieli, opiekunów. Brak jedności i wzajemne podważanie autorytetu pomiędzy rodzicami, nauczycielami, katechetami, trenerami i działaczami to największy problem przed jakim staje współczesny system edukacji. Taka sytuacja wywołuje wiele niejasności i w rezultacie uniemożliwia dzieciom i młodzieży ukształtowanie własnej właściwej hierarchii wartości moralnych, skoro nie są jasne zasady panujące w świecie dorosłych. Należy zdać sobie jednak sprawę, że tylko podporządkowanie własnym wewnętrznym dyrektywom moralnym stanowi podstawę do akceptacji własnych zachowań i może być źródłem dalszego świadomego samodoskonalenie. Dlatego z pełnym przekonaniem anonsuję potrzebę korelacji nauczania religii z wychowaniem fizycznym.

Korelacja nauki religii katolickiej w szkole z turystyką

Od wielu lat próbuje się wmówić opinii publicznej, że nauczanie religii katolickiej w szkole nieustannie szuka swojej tożsamości i godnego miejsca w złożonym systemie edukacyjnym. Stwierdzenie to jest bardzo krzywdzące, gdyż nauczanie religii katolickiej w budynkach placówek oświatowych jest częścią procesu katechizacji, który za swój cel od samego początku stawia doprowadzenie ucznia „nie tylko do spotkania z Jezusem Chrystusem, ale do zjednoczenia, a nawet głębokiej z Nim zażyłości” (CT 5). Samo już określenie „doprowadzenie” wskazuje, że jest to proces dynamiczny, zakładający, choć metaforycznie, że katechizowany i katecheta to ludzie „w drodze”, w „podróż”.

I. „Być w drodze” – styl życia ucznia Jezusa Chrystusa. Trzy aspekty drogi: czas, ślady i drogowskaz

Obraz „podróż”, bycia „w drodze”, w Piśmie Świętym ma swoją otwartą naturę i specyficzny dynamizm. Ukazuje się jako wymiar przygody, pewnego ryzyka, tak ważnego dla życia w wierze. Dlatego życie chrześcijańskie staje się pielgrzymką, wędrówaniem śladami Stwórcy, obserwacją tego, co się dostrzega podczas drogi i ufnym podążaniem ku Bogu. Prawdziwym nieszczęściem człowieka jest zejście z drogi lub przerwanie wędrówki.

Brat John z Taize, od wielu lat wygłaszający konferencje biblijne do młodych ludzi, uczestniczących w międzynarodowych spotkaniach, które odbywają się przez cały rok w ekumenicznej wspólnotie monastycznej we Francji, stwierdził:

„Jeśli dzisiaj Kościołowi często nie udaje się przyciągnąć młodego pokolenia, może to wynika po części z faktu, że my jako Kościół nie sprawiamy już wrażenia „ludu w drodze”, a także z naszej tendencji do zapominania o tym, że jeśli Chrystus jest Prawdą, to jest On również Życiem i Drogą”¹.

Pierwszym katechizowanym przez Boga bohaterem wędrówki jest Abraham. Bóg powołuje Abrama do pielgrzymowania ku Ziemi Obiecanej. Patriarcha opuszcza ziemię rodzinną i wypełnia swoją misję. Wędrówka Abrahama staje się dla religii monoteistycznej pewnym prawzorem relacji Boga z człowiekiem². Stare Przymierze opisuje spotkanie dwóch bliskich sobie osób w drodze: Abrahama i Boga. Jednocześnie ukazuje tego pierwszego jako pielgrzymia i wędrowca³.

Wędrowanie Abrahama jest długie i wielowątkowe. Patriarcha doświadcza wielu prób wiary. Jednak jego zawierzenie Bogu jest silniejsze od ludzkich zwątpień i pytań. Wierzy Bogu i bezgranicznie mu ufa. Do jego świadectwa nawiązuje św. Paweł, przedstawiając go jako ojca nas wszystkich, trwającego mocno w wierze (por. Rz 4, 16-19).

Życie i powołanie Abrahama do drogi, inspirowane do stwierdzenia, że do wędrówki motywuje Bóg. On staje się nie tylko inicjatorem, ale i uczestnikiem pielgrzymowania. Wiarę Abrahama, która wymagana jest podczas drogi, Pismo Święte określa jako zawierzenie Bogu. Dlatego pielgrzymka Patriarchy staje się aktem wiary⁴, a wędrówka początkiem drogi, która będzie trwała tysiące lat. Polegać będzie na podążeniu z Bogiem ku „nowemu życiu”. Dlatego można stwierdzić, że historia pielgrzymki Abrahama jest przypowieścią o komunii z Bogiem⁵.

Abraham jest klasycznym przykładem współczesnego wędrowania. Jego życie nakreśla ideę bycia nieustannie „w drodze”. Na tej drodze człowiek nigdy nie jest sam. Autor listu do Hebrajczyków przedstawia cały Kościół jako wspólnotę pielgrzymów podążających drogą Chrystusa (Hbr 2, 10; 12, 2). „Bycie w podróży” to zarazem koncepcja życia w wierze, styl postaw duchowych chrześcijan. Życie w wierze jest nieustannym wzrastaniem, drogą wiary, która nigdy nie zawraca. Podstawową rolę podczas drogi odgrywa wytrwałość i cierpliwość.

¹ Brat John z Taizé. *Pielgrzymować z Bogiem. Wędrówka przez Stary Testament*. Poznań 1995 s. 10.

² K. Wojtkiewicz. *Pielgrzymowanie jako szukanie Boga*. W: *Turystyka religijna*, red. Z. Kroplewski A. Panasiuk. Szczecin 2010 s. 35.

³ G. Ravasi. *Abraham i Boży lud pielgrzymi*. „Communio” (1997) 17 s. 14-15.

⁴ J. Ablewicz. *Pielgrzymka jako znak święty*. „Ateneum Kapłańskie” (1974) 66 t. 83 s. 59.

⁵ Por. Brat John z Taizé. dz. cyt. s. 26-28.

Szukając aspektów bycia „w drodze” można wymienić zasadniczo trzy: samo wędrowanie jako „czas”; „ślady” rozumiane jako wskazane drogi, po których wędrujemy oraz „drogowskazy”, które napotykamy podczas podróży. Wszystkie te aspekty występują na kartach Pisma Świętego.

Pierwszym wspomnianym jest sama wędrówka jako zadany czas. Czas jest precyzyjnie określony m.in. w przypadku narodu wybranego. Wiemy, że Izraelici pielgrzymowali 40 lat do „krajny mlekiem i miodem płynącej”. Postawa synów Izraela podczas drogi pokazuje nie tylko zachwyt i spontaniczność wyjścia z niewoli, ale i postawy zwątpienia oraz chwile buntu podczas wędrówki. Kult złotego cielca staje się przykładem próby odejścia od Boga (Wj 32, 1-29). Jednak czas pobytu na pustyni i ciągłe zmagania się z przeciwnościami losu, uświadamiają ludziom, jak bardzo potrzebują pomocy Boga, a powroty i skrucha – to wyrażenie świadomości, że bez Boga nie da się przeżyć. Jego pomoc podczas wędrówki jest narodowi niewątpliwie niezbędna. Długi czas również sprzyja zarówno krystalizacji postaw życia społecznego, jak i nauki siebie. Ten proces, rozłożony na dziesiątki lat, jest pedagogią Boga w stosunku do człowieka, a nawet całego narodu⁶.

Drugim aspektem bycia „w drodze” są „ślady”. We współczesnej wędrówce człowiek ma świadomość, że nie idzie jako pierwszy. Jego pielgrzymowanie jest kontynuacją wędrówki, która zaczęła się kilka tysięcy lat wcześniej. Uczeń Jezusa jest tym, który kontynuuje wędrówkę, a nie ją rozpoczyna. Idzie dalej po „śladach” Abrahama, Eliasza, narodu wybranego i innych bohaterów Starego Przymierza. Ma w świadomości, że do tej od wieków trwającej wędrówki dołączyli m.in.: Mędrcy ze Wschodu, Jezus, Apostołowie, Maryja i w końcu cały Kościół jako lud Boży. Znaczenie „bycia w drodze” teologicznie pogłębiał i żył w tym duchu Jan Paweł II oraz obecnie Benedykt XVI. Obaj papieże sami określali się jako pielgrzymi: „Ja również przybywam jako pielgrzym do Fatimy, do tego domu, z którego Maryja zechciała przemówić do nas w naszych czasach”⁷.

Istotę wędrówki ukazał Benedykt XVI podczas pielgrzymki do Santiago de Compostella 06 XI 2010 r. mówiąc, że „bycie w drodze” to „prawdziwe wyjście poza siebie, aby spotkać Boga tam, gdzie objawia On samego siebie, gdzie szczególnym blaskiem zabłysnęła Jego łaska i wydała obfite owoce nawrócenia i świętości wśród wierzących”⁸.

⁶ Por. S. Wypych. *Księga Powtórzonego Prawa*. W: *Wstęp do Starego Testamentu*. red. L. Stachowiak. Poznań 1990 s. 141.

⁷ Benedykt XVI. *Homilia Benedykta XVI wygłoszona podczas mszy świętej 13 V 2010*. W: *Ojciec Święty Benedykt XVI w Fatimie 12-13.05.2010 r. Akty zawierzenia, modlitwy, Homilie, Przemówienia*. Kraków 2010 s. 35.

⁸ Benedykt XVI. *Przemówienie w Santiago de Compostella*. 06 XI 2010 r. Cyt za: <http://papiez.wiara.pl/doc/664791.Przemowienie-Benedykta-XVI-w-katedrze-w-Santiago-de-Compostella> [dostęp: 04.05.2011 r.].

Dlatego możemy stwierdzić, że wędrowanie to kontynuacja wielkiej pielgrzymki śladami wierzących, do której tak jak kiedyś, tak i dziś, powołuje sam Bóg.

Kolejnym aspektem wędrówki chrześcijańskiej jest „drogowskaz”. Należy go odczytywać jako dar Boży podczas drogi. Jest to znak, zawierający sam w sobie biblijne przesłanie i treść. Ma on wymiar materialny, widzialny. Takim darem, jaki podczas wędrówki Bóg przekazuje przez Mojżesza narodowi na górze Synaj, są tablice Dekalogu (Wj 20, 2-17; Pwt 5, 6-21). Ukazują one zatroskanie Boga o naród, stają się „drogowskazem” do dalszej wędrówki, a następnie programem życia dla wszystkich pokoleń.

Innym biblijnym „drogowskazem” jest świątynia. Obecność świątyń, określanych w Biblii często pojęciem sanktuarium, miała w życiu religijnym istotne znaczenie. Tymi miejscami, które stały się celem pielgrzymowania, były miasta Sychem, Mamre, Betel, Beer – Szeba, Ofra, Sorea, Szilo, Mispa, Gilgal, Gibeon czy Dan⁹. Nie wchodząc w szczegóły tych miejsc widzimy, że dojrzeła w nich rozumienie idei sanktuarium, dostrzega się je jako miejsca modlitwy i ekspiacji oraz zaczyna się w przy nich rozwijać ruch pątniczy.

Ważne znaczenie religijno-społeczne przypisywali Izraelici świątyni Pana. Przykładem może być modlitwa Salomona, którą wygłosił w dniu poświęcenia: „We dnie i w nocy patrzysz na tę Świątynię, na to miejsce, o którym sam przecież powiedziałeś, że tam będzie przebywać Twoje imię i że tam będziesz wysłuchiwał prośb zanoszonych do Ciebie przez Twojego sługę. Nie odrzucaj tedy modłów Twojego sługi i prośb całego ludu izraelskiego, kiedy będzie zwracał się do Ciebie na tym miejscu. Racz ich wysłuchiwać z miejsca Twego przebywania, z wyżyn niebieskich; wysłuchaj ich i przebacz im ich winy” (1 Krl 8, 29-30).

Świątynia była również miejscem błogosławieństwa Bożego. Dlatego temat świątyni, w której człowiek doświadczał Boga, stał się obecny w Księdze Psalmów¹⁰. To sakralne miejsce stało się przystankiem podczas drogi, miejscem modlitwy, spotkań i okazją do zaczerpnięcia siły do dalszej życiowej wędrówki. Warto zwrócić uwagę, że sam fakt przebywania w domu Pana ukazany jest jako wielkie szczęście, choć pielgrzym intuicyjnie wie, że dąży do innego celu, którym jest spotkanie z żywym obliczem Zmartwychwstałego¹¹. Współczesny wędrowiec poszukiwać będzie żywego obrazu Boga w kontemplacji oblicza Jezusa Chrystusa (por. NMI 18-24).

⁹ Por. Joz 24, 25; Sdz 9, 6; 1 Krl 12, 1-9; 1 Sm 10, 3; 1 Krl 12, 29 n; Am 5, 5; 7, 13; Am 5, 5; Sdz 6, 24; Sdz 13, 9; Sdz 21, 19; 1 Sm 7, 5 n; 1 Sm 11, 15; 1 Krl 3, 4; 1 Krl 5-8.

¹⁰ Zob. A. Strus, J. Warzecha, J. Frankowski. *Wprowadzenie w myśl i wezwanie ksiąg biblijnych, Pieśni Izraela. Pieśni nad pieśniami, Psalmi, Lamentacje*. Warszawa 1988 s. 87-92.

¹¹ Zob. P. Płaczek. *W poszukiwaniu Bożego oblicza*. Lublin 2011 s. 174-176.

Reasumując biblijne obrazy „bycia w drodze” możemy stwierdzić, że są one powszechnym zjawiskiem w Biblii. Bóg wzywa człowieka do wędrówki, jest w niej obecny, sam ewangelizuje i katechizuje podczas drogi, troszczy się o człowieka oraz wyznacza cel pątnictwa. Tym celem jest życie wieczne w komunii z Bogiem. Natomiast życie w świadomości „bycia w drodze” staje się odpowiedzią ze strony człowieka na głos Boga i pragnieniem odnalezienia Go w miejscach związanych z teofanią lub w tych, które sam wskazał. Jest nadto dla człowieka okazją do pogłębiania i świętowania wiary¹².

„Bycie w drodze” ma również wymiar metaforyczny. Uczniem Jezusa jest ten, kto naśladuje Go w codziennym życiu, nieustannie zmierza ku Niemu i daje o Nim świadectwo. Dlatego uświadamianie sobie, że jesteśmy „ludem w drodze”, staje się kluczem do zrozumienia tożsamości Kościoła.

2. Młodzież a turystyka, pielgrzymki chrześcijańskie, szlaki edukacyjne, wycieczki szkolne, zielone szkoły

Jedną z okazji ukazania stylu życia ucznia Jezusa jako „bycia w drodze” podczas kształcenia edukacyjnego i katechetycznego młodzieży, mogą być wycieczki szkolne. Organizowane bywają w ostatnich tygodniach roku szkolnego, najczęściej w maju lub w czerwcu. Niekiedy placówki edukacyjne proponują także wspólne wyjazdy w okresie ferii zimowych czy podczas wakacji. Niektóre szkoły wprowadzają wyjazdy integracyjne na przełomie sierpnia lub września dla uczniów rozpoczynających edukację. Inne realizują je w trakcie roku szkolnego. W większości przypadków wycieczki szkolne spotykają się z pozytywną reakcją młodzieży.

Niewątpliwie podczas wyjazdów szkolnych młodzież doświadcza spotkania z szeroko rozumianą turystyką. Do turystyki możemy zaliczyć wszelkie formy wyjazdów grupowych. Wśród nich możemy wymienić: pielgrzymki chrześcijańskie, zielone szkoły, szlaki edukacyjne, wyjazdy sportowe, piesze wycieczki, wyprawy rowerowe, górskie, narciarskie, kajakowe czy wyjazdy integracyjne. Dziedziny turystyki mogą być różne, a realizować je można różnymi metodami, tj. biwaki, rajdy, wycieczki popularne. Choć wszystkie zaliczamy do wycieczek szkolnych i takie nazewnictwo najczęściej funkcjonuje w prawie oświatowym, to jednak możemy mówić o zjawisku szeroko rozumianej turystyki czy imprezy turystycznej, która za swoje główne cele stawia: element poznawczo-kształtujący, sportowo-zdrowotny i wychowawczy.

¹² Por. K. Gałan. *Znaczenie pielgrzymki w katechetycznej posłudze Kościoła. W: Nawiedzić dom Matki. 25 lat pielgrzymowania maturzystów lubelskich na Jasną Górę*. Red. R. Lis. Lublin 2009 s. 59.

Warto na początku wskazać naukowe rozumienie samego zjawiska turystyki, które jest szerokie i interdyscyplinarne. Według Światowej Organizacji Turystyki jest to „ogół czynności osób, które podróżują i przebywają w celach wypoczynkowych, służbowych i innych, nie dłużej niż rok bez przerwy poza swoim codziennym otoczeniem, z wyłączeniem wyjazdów, których głównym celem jest aktywność zarobkowa w odwiedzanej miejscowości”¹³. W zakres turystyki wejdą zatem różne rodzaje podróży, podejmowane przez człowieka dobrowolnie, z wyłączeniem celów zarobkowych lub związanych z osiedleniem się na stałe poza miejscem stałego zamieszkania. Do tak rozumianej turystyki możemy zaliczyć różnego rodzaju wyjazdy szkolne.

Badacze naukowci przedstawili motywy wyjazdów turystycznych. W. Gaworecki dostrzega trzy podstawowe: motywacje społeczne, tj. ucieczka od schematów codziennego życia, bycie oryginalnym lub wyróżnienie się wśród innych, kontakt z innymi cywilizacjami; motywacje rodzinne, tj. potrzeba odnalezienia własnego stylu życia, opuszczenia środowiska rodzinnego, czy motywacje egoistyczne lub osobiste, tj. kontakt z naturą, zdobywanie wiedzy, samoakceptacja, rozrywka, wyzwanie się¹⁴. K. Przeclawski motywacje przedstawia w następującym porządku: jako ściśle poznawcze, związane z pragnieniem opuszczenia na jakiś czas miejsca zamieszkania, związane z pragnieniem spędzenia określonego czasu z kimś bliskim, motywy związane z pragnieniem nawiązania nowych znajomości, motywy związane z potrzebą bycia w zgodzie ze stereotypami, normami obowiązującymi w środowisku, w którym przebywa, motywy związane z pragnieniem zaspokojenia potrzeb emocjonalnych i estetycznych, motywy związane z zaspokojeniem potrzeb twórczych i zaspokojenie potrzeb biologicznych czy w końcu motywy związane z potrzebą uprawiania turystyki, do której Przeclawski zalicza uprawianie sportu, studiowanie, uczestnictwo w konferencji i sprawowanie kultu¹⁵.

Motyw jawi się nam jako cel działania, który ma charakter pobudzający do rozwoju współczesnej turystyki, również tej ukierunkowanej edukacyjnie. Turystyka łączyć będzie ze sobą elementy, m.in. wypoczynkowe, poznawcze, czy w końcu kulturowe¹⁶.

Kościół katolicki do kwestii turystyki odnosi się pozytywnie. W pierwszym dokumencie Kościoła, Stolica Apostolska stwierdza jedynie, że podróż do sanktuariów, podjęta z szeroko rozumianych motywów poznawczych, nie może być uznawana za pielgrzymkę¹⁷. To rozróżnienie uznaje się współcześnie i nie łączy się

¹³ Cyt za: A. Maron. *Turysta a pielgrzym – różnice motywacji poznawczej*. W: *Turystka religijna*. dz. cyt. s. 69.

¹⁴ W. Gaworecki. *Turystyka*. Warszawa 2006 s. 114-116.

¹⁵ K. Przeclawski. *Człowiek a turystyka – zarys socjologii turystyki*. Kraków 2006 s. 45.

¹⁶ Por. Tamże s. 61.

¹⁷ Por. 11 lutego 1936 r. AAS 28 (1936) 168.

ze sobą znaczeniowo pielgrzymowania i turystyki. Zjawisko turystyki zdefiniował i ocenił Sobór Watykański II. Zestawił to pojęcie z wolnym czasem i dostrzegł w turystyce pozytywny walor, który może służyć człowiekowi w celu regeneracji sił fizycznych i psychicznych¹⁸.

Współczesne nauczanie Kościoła bardziej koncentruje uwagę na tym, że z turystyki należy wyłaniać duchowe walory. We *Wskazaniach dla duszpasterstwa turystycznego* Kościół dostrzega turystykę jako szansę dla ewangelizacji i budowania wspólnoty (WDT 1). Ponadto widzi możliwość wskazania istotnych wartości i celów w turystyce. Te wartości wiążą się ze zrozumieniem kilku głównych aspektów historii zbawienia. Są nimi: dziękczynienie za dar stworzenia, dar wolności i dar święta (WDT 14). Dlatego turystykę młodzież powinna przeżywać jako moment łaski i zbawienia (zob. TMA 57).

Kościelne gremia wskazują, że turystyka ofiaruje znakomite warunki, by człowiek odkrywał, że jest człowiekiem „w drodze” (WDT 36) oraz mobilizuje odpowiednie władze kościelne, by proces rozwoju turystyki ciągle rozważały i wyciągały wnioski adekwatne do stanu rzeczy¹⁹.

Nasuwa się wniosek dla katechetów: Jeśli wycieczka szkolna rozumiana jest jako turystyka związana z motywem poznawczym, kulturowym, czy wypoczynkowym, to z pewnością ważną rolę mogą w niej odgrywać treści duchowo-religijne. Na tym polu otwierają się możliwości korelacji nauki religii katolickiej w szkole z turystką. Celem współpracy będzie wydobywanie, artykułowanie czy wskazywanie treści katechetycznych w programie imprezy turystycznej.

Dobrze zrealizowany program podczas wycieczki szkolnej, może zrodzić w młodych ludziach zamiłowanie do turystyki a także zaowocować powstaniem w szkole koła turystycznego jako formy działalności pozalekcyjnej uczniów.

3. Treści edukacyjne i katechetyczne podczas drogi

Tworząc autorskie programy wycieczkowe czy przeglądając gotowe oferty programów wycieczek szkolnych, proponowane przez biura turystyczne, dyrekcja, nauczyciele, wychowawcy i katecheci w danej placówce edukacyjnej powinni odpowiedzieć na podstawowe pytania: Jakie funkcje mają pełnić wycieczki szkolne?

¹⁸ Por. KDK 61; WDT 1; Dokument Papieskiej Rady definiuje turystykę podobnie, dostrzega w niej działalność związaną z wolnym czasem. Za przyjętą społeczną definicję podaje, że jest to podróż poza zwykłe, rodzinne miejsce zamieszkania, która trwa więcej niż 24 godziny a mniej niż rok, w celach niezarobkowych.

¹⁹ Zob. KPK 447. Szerzej o tych zadaniach można odnaleźć w WDT 33.

Co ma być wyartykułowane podczas takich wyjazdów? Jakie owoce mają one przynieść w procesie edukacyjnym? Zatem stawiane pytania dotyczą przede wszystkim treści edukacyjnych. To dzięki nim możemy przewidzieć określone rezultaty oraz mówić o celach i funkcji wyjazdów szkolnych. W każdym przedmiocie szkolnym można znaleźć treści nauczania, których realizacja jest możliwa w czasie dowolnej wycieczki szkolnej. Każdemu nauczycielowi powinno zależeć na tym, aby dla celów wycieczki wypracować jak najbardziej integralny program, który zawierać będzie również treści katechetyczne.

Mając w świadomości, że wycieczki szkolne są doskonałą okazją do budowania wspólnoty w drodze, integracji grupy rówieśniczej, indywidualnych rozmów ucznia i nauczyciela, warto postawić pytanie o treści, które warto przekazać młodzieży podczas tzw. wycieczki szkolnej. Treści z pewnością wyznaczy czas i miejsce podróży oraz wykwalifikowany przewodnik, współpracujący z biurem podróży. Ponadto warto zauważyć, że w Polsce i na świecie większość odwiedzanych miejsc sama troszczy się o swoją promocję. W celu ułatwienia odkrywania wielowiekowych świadectw kultury powstają przeróżne wydawnicze propozycje: foldery, ulotki, gadzety, filmy i slajdy. Z tego dorobku trzeba współcześnie korzystać. Oceniając dotychczasowe bogactwo tych treści możemy stwierdzić, że obecna oferta nie jest wypracowywaniem nowych propozycji, lecz wyborem tych, które są już zastane.

Innym wspomnianym czynnikiem, przybliżającym młodzieży zwiedzane miejsce, jest wykwalifikowany przewodnik. Może nim być pilot wycieczki, sam nauczyciel lub lokalny przewodnik, zamieszkujący w odwiedzanej miejscowości. Coraz większego znaczenia nabiera odpowiednie przygotowanie do tej funkcji. Wiele biur podróży duży nacisk kładzie na przewodnika kwalifikowanego. „Zdajemy sobie sprawę, że powodzenie pielgrzymki w głównej mierze zależy od przewodnika. **Pielgrzymi szukają coraz lepszych przewodników** (często pytają w biurze o najlepszych i sprawdzonych). W przyszłości biura pielgrzymkowe czy turystyczne będą ze sobą konkurować jedynie profesjonalizmem przewodników i jakością programu. **Przewodnik musi być mistrzem**, dlatego nieustannie podnosimy kwalifikacje naszej obsługi”²⁰. Do tego stwierdzenia muszą wpisać się wszystkie biura turystyczne, organizujące wyjazdy grupowe.

W wielu historycznych miejscach i kościołach powstają informatory o historii i przesłaniu danego miejsca. W niektórych miastach wybudowano specjalne sale do prezentacji filmowej oraz punkty informacji turystycznej. Obraz i przekazywane treści

²⁰ Cyt. za: http://apostolos.home.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=48&Itemid=57 [dostęp: 06.04.2010 r.].

ułatwiają człowiekowi zrozumienie istoty i znaczenia zwiedzanego miejsca. Wydawane broszury są okazją do uzupełnienia wiedzy o zwiedzanym miejscu. Wielokrotnie może się zdarzyć, że uczeń czegoś nie usłyszał lub nie zrozumiał. Informatory pozwalają mu powrócić do istotnych treści jeszcze w czasie podróży lub po przyjeździe do domu. Rola przewodników i rozmaitych wydawnictw jest dziś postrzegana jako pomoc w nauczaniu młodzieży. Należy to uwzględnić przed wyruszeniem na wycieczki szkolne.

Każdy wyjazd szkolny powinien zawierać w programie doświadczenie spotkania ze śladami szeroko rozumianej kultury. Możemy je określić jako „drogowskazy” podczas drogi. Są nimi muzea, kościoły, cmentarze, pomniki przyrody oraz osoby, które odgrywają znaczącą rolę w życiu społeczno-kulturowym. W materialnych przestrzeniach spotykają się liczne świadectwa historyczne, artystyczne czy muzyczne. W kościołach widoczne jest połączenie pobożności i sztuki oraz natury i łaski. Możemy dziś zauważyć, że wskazane miejsca stają się „centrum kultury”, gdy organizuje się w nim wykłady, koncerty czy wystawy. Przy wielu z nich powstają inicjatywy wydawnicze oraz bogata działalność kulturalna. Dlatego zwiedzane podczas wycieczki szkolnej miejsce samo w sobie jest już treścią edukacyjną bądź katechetyczną.

Szukając zrozumienia pojęcia „kultura” dostrzegamy, że jest ono wieloznaczne. Kulturę możemy odczytywać w relacji człowieka do szeroko pojętego świata. Człowiek przez kulturę bardziej staje się człowiekiem (LE 9), a jego praca stanowi część kultury (LE 4). Kultura stanowi wszystko to, co człowiek wytworzył i co zarazem przyswoił jako całość kształtu życia moralno-duchowego (por. KDK 53-54, 60). Jan Paweł II wskazał, że kultura oznacza nie tylko tożsamość człowieka, lecz afirmację dla niego samego (RH 13). Nie wolno pomijać tego wielowiekowego dorobku podczas wycieczki z młodzieżą. W nauczaniu papieża dostrzec możemy pierwszeństwo wartości duchowych we wszystkich dziedzinach kultury²¹. Wydobycie tych wartości jest z pewnością zadaniem dla katechety, jak również dla nauczyciela historii, sztuki czy języka polskiego.

4. Wycieczki szkolne jako wezwanie do korelacji przedmiotów szkolnych w wypracowaniu treści edukacyjnych dla młodzieży

W ostatniej części pracy warto wskazać podstawy prawne organizacji wycieczek szkolnych i możliwości, jakie daje Ministerstwo Edukacji Narodowej szkołom i placówkom edukacyjnym w tej kwestii. Podstawę dają Rozporządzenia Ministra

²¹ Jan Paweł II. *Przemówienie do studentów i intelektualistów Nigerii 12 II 1982*. W: *Uniwersytety w nauczaniu Jana Pawła II*. T. 1. Warszawa 1999 s. 27.

Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 8 listopada 2001 roku w sprawie warunków i sposobu organizowania przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki turystyki (Dz. U. Nr 135, poz. 1516).

Odpowiedzialność za organizację i przebieg wycieczki szkolnej spoczywa na dyrektorze szkoły, który zatwierdza zasady regulujące organizację szkolnych wycieczek, z uwzględnieniem aktów prawnych obecnie istniejących w prawie oświatowym w Polsce²². W opracowaniu zasad i programów wyjazdów szkolnych powinni być zaangażowani nauczyciele, katecheci i pedagodzy, którzy wspólnie opracują adekwatny i wspólny program, zawierający treści edukacyjne poszczególnych przedmiotów szkolnych.

Prawo oświatowe daje każdej placówce możliwości stworzenia jak najlepszych programów wycieczkowych. Żadne biuro turystyczne nie ma monopolu na wyłączną organizację wyjazdów szkolnych w Polsce. Touroperator może jedynie pomóc w stworzeniu programu, w przebiegu wycieczki, całej logistyki wyjazdu, w ubezpieczeniu grupy, realizując i akcentując założenia merytoryczne wyznaczone przez szkołę. Wiele szkół tak właśnie współpracuje²³. Rola biur podróży jest pomocnicza względem placówek oświatowych.

²² Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (Dz. U. z 2004r. Nr 256, poz. 2572, ze zmianami); Ustawa z dnia 18 stycznia 1996 roku o kulturze fizycznej (t.j. Dz. U. z 2001 r., Nr 81, poz. 889 ze zmianami); Ustawa z dnia 20 czerwca 1997 roku - Prawo o ruchu drogowym (Dz. U. z 2005 r., Nr 108, poz. 908 ze zmianami); Ustawa z dnia 29 sierpnia 1997 r. o usługach turystycznych (Dz. U. z 2004 r. Nr 223, poz. 2268 ze zmianami); Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 6 maja 1997 roku w sprawie warunków bezpieczeństwa osób przebywających w górach, pływających, kąpiących się i uprawiających sporty wodne (Dz. U. z 1997 r., Nr 57, poz. 358); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 roku w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach (Dz. U. z 2002 r., Nr 6, poz. 69); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 stycznia 1997r. w sprawie warunków, jakie muszą spełniać organizatorzy wypoczynku dla dzieci i młodzieży szkolnej, a także zasad jego organizowania i nadzorowania (Dz. U. z 1997 r. Nr 12, poz. 67); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 lutego 1997r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków, jakie muszą spełniać organizatorzy wypoczynku dla dzieci i młodzieży szkolnej, a także zasad jego organizowania i nadzorowania (Dz. U. z 1997 r. Nr 18, poz. 102).

²³ Przykładem takiej współpracy może być Katolickie Gimnazjum św. Stanisława Kostki w Szczecinie. W 2009 r. wypracowano własny model wycieczek szkolnych. Przy współpracy katechety, nauczycieli języka polskiego, historii, pedagoga opracowano szlaki edukacyjne na poszczególne lata edukacji młodzieży. Pierwsze klasy w tygodniu wycieczkowym wyjeżdżają na Litwę (zwiedzając po drodze: Gietrzwałd, Świętą Lipkę, Kowno, Szawle, Wilno oraz Troki), klasy drugie odbywają wycieczkę do Francji (zwiedzając po drodze: Aachen w Niemczech, Banneaux w Belgii, Reims we Francji i Paryż), a klasy trzecim zaproponowano Włochy, z których znaczącym miejscem zwiedzania jest Wieczne Miasto. Przy współpracy nauczycieli wyakcentowano w programie elementy religijne, historyczne, kulturalne i te związane ze sztuką, malarstwem, rzeźbą i muzyką. Rodzice na początku roku szkolnego dowiadują się o takich wyjazdach, co pozwala im zabezpieczyć domowy budżet na wyjazd ich dziecka. Szkoła zatem układa samodzielnie program, a całą logistykę, transport zleca kompetentnym biurom podróży. Dyrekcja wskazuje odpowiedniego kierownika z grona pedagogicznego, wyznacza odpowiednią liczbę opiekunów i zgłasza wyjazd do organu nadzorującego placówkę.

System oświaty stwarza warunki do rozwoju zainteresowań i uzdolnień uczniów przez organizowanie zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych oraz wolnego czasu (art.1, ust. 15 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. z 2004r. Nr 256, poz. 2572, ze zmianami). Turystyka może być zatem w świetle prawa oświatowego organizowana w ramach zajęć lekcyjnych, pozalekcyjnych oraz pozaszkolnych. Działalność turystyki może przybierać różne formy: jako wycieczki przedmiotowe, wycieczki krajoznawczo-turystyczne, wycieczki turystyki kwalifikowanej i obozy wędrowne, imprezy krajoznawczo-turystyczne, tj.: biwaki, konkursy, turnieje, które kształtują kulturę wypoczynku dzieci i młodzieży oraz imprezy wyjazdowe, które związane są z realizacją programu nauczania, np. zielone szkoły, które służą między innymi poprawie stanu zdrowia dzieci i młodzieży z terenów zagrożonych ekologicznie. Warto dodać, że wszystkie wymienione formy turystyki mogą być także realizowane poza granicami kraju.

Nad przebiegiem wycieczki szkolnej czuwa kierownik, do którego obowiązków należy: ustalenie bazy noclegowej dla uczestników wycieczek i imprez, ubezpieczenie uczestników od następstw nieszczęśliwych wypadków i kosztów leczenia, opracowanie karty wycieczki, harmonogramu, w tym programu, sporządzenie listy uczestników, uzyskanie zgody rodziców lub prawnych opiekunów na udział w wycieczce szkolnej, opracowanie regulaminu i zapoznanie z nim wszystkich uczestników, zapewnienie warunków do pełnej realizacji programu i regulaminu oraz sprawowanie nadzoru w tym zakresie, zapoznanie uczestników z zasadami bezpieczeństwa oraz zapewnienie warunków do ich przestrzegania, określenie zadania opiekuna w zakresie realizacji programu, zapewnienie opieki i bezpieczeństwa uczestnikom wycieczki lub imprezy, nadzorowanie zaopatrzenia uczestników w sprawny sprzęt i ekwipunek oraz apteczkę pierwszej pomocy, organizację transportu, wyżywienia i noclegów dla uczestników, dokonywanie podziału zadań wśród uczestników, dysponowanie środkami finansowymi przeznaczonymi na organizację, dokonywanie podsumowania, oceny i rozliczenia finansowego po zakończeniu wycieczki lub imprezy.

Do zadań opiekuna wycieczki szkolnej możemy zaliczyć: sprawowanie opieki nad powierzonymi mu uczniami, współdziałanie z kierownikiem w zakresie realizacji programu i harmonogramu wycieczki lub imprezy, sprawowanie nadzoru nad przestrzeganiem regulaminu przez uczniów, ze szczególnym uwzględnieniem zasad bezpieczeństwa, nadzorowanie i wykonywanie zadań przydzielonych uczniom oraz wykonywanie innych zadań zleconych przez kierownika.

Zatwierdzenie programu i dobór kadry pedagogicznej i kierownika wycieczki szkolnej należy zawsze do dyrektora szkoły. Gdyby wyjazd szkolny odbywał się

poza granice Rzeczypospolitej Polskiej, dyrektor placówki zawiadamia o tym organ nadzoru pedagogicznego i organ prowadzący szkołę. Ponadto do obowiązków dyrektora należy prowadzenie dokumentacji merytorycznej i finansowej dotyczącej wycieczek szkolnych i udostępnienie jej instytucjom nadzorującym, czuwanie nad realizacją planowanych wycieczek szkolnych zgodnie z określoną procedurą, sprawowanie nadzoru, w tym weryfikacja realizacji zadań wyznaczonych kierownikowi wycieczki szkolnej przez przedmiotowe rozporządzenia.

Każda szkoła może wypracować w swoim statucie wytyczne dotyczące wycieczek szkolnych. Wymienione akty prawne są normami, których należy przestrzegać. Mimo, że cała biurokracja może odstraszać przed organizacją wyjazdu, to jednak należy pamiętać stwierdzenie, że „podróże kształcą”, a nawet trzeba odpowiedzieć, że sprzyjają integralnemu rozwojowi młodego człowieka oraz uświadamiają, że jest on nieustannie „w drodze”.

Z dotychczasowej analizy zaproponowanego tematu, możemy stwierdzić, że wyjazdy szkolne są szansą i zadaniem dla wielu podmiotów związanych z edukacją szkolną. Istnieje możliwość szeroko rozumianej korelacji treści oraz celów wychowawczych. Turystyka nie stanowi żadnego zagrożenia dla edukacji, wręcz przeciwnie – jest zachętą do niej. To „obraz” dla nauki, uzupełnienie i pogłębienie treści edukacyjnych. Dlatego Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu aprobeuje i stwarza warunki jurystyczne do realizacji wyjazdów szkolnych.

Dla samych nauczycieli i katechetów, wycieczki szkolne mogą być okazją współpracy i budowania relacji koleżeńskich w pracy. Nadto umożliwiają obserwację ucznia, co sprzyja z kolei lepszemu poznaniu i nawiązaniu z nim dialogu, opartego na poszanowaniu i zrozumieniu, co bywa trudne i ograniczone podczas jednostki lekcyjnej. Natomiast dla młodzieży, wycieczki szkolne mają znaczenie ze względu na poszerzanie horyzontów i otwieranie się na otaczający świat. Czasami, mogą stać się pierwszą okazją do poznawania piękna kultury i sztuki w sposób uporządkowany oraz uczyć współpracy i przebywania w gronie rówieśniczym.

Szukając zadań dla samych katechetów podczas wycieczek szkolnych, można wskazać przede wszystkim na wydobywanie duchowych treści z turystyki szkolnej, uczenie podziwu dla daru stworzenia, wolności człowieka i daru święta. Na te akcenty zwrócił uwagę Kościół, opisując zjawisko współczesnej turystyki (WDT 1; 14). Warto jeszcze dodać, że podczas wspólnej wycieczki

szkolnej można uwrażliwiać młodego człowieka na środowisko naturalne, które ściśle związane jest z Chrystusem²⁴.

Wycieczki szkolne stają się również okazją do wprowadzenia elementów religijnych w trakcie ich trwania, np. rozpoczynania i kończenia wspólnych posiłków modlitwą, uczestnictwem w niedzielnej Mszy św. w pobliskim kościele, czy w końcu uświadamiania, że jesteśmy „ludem w drodze” i podążamy śladami Stwórcy i śladami historii naszych przodków. Obecność i zaangażowanie katechety na wycieczce szkolnej może świadczyć, że rozumie on obraz Kościoła, jako „ludu w drodze” oraz sam czuje się zobligowany do tego, aby współczesne wędrowanie młodego pokolenia nakreślić również w perspektywie Boga – Wędrowca, odkrywanego i spotykanego „w drodze do Emaus”.

Analizując dokumenty kościelne i oświatowe dotyczące zagadnień turystyki, można stwierdzić, że turystyka wśród młodzieży powinna stanowić jedno z obowiązkowych zadań realizowanych w każdej placówce edukacyjnej.

USTAWY MENiS

Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (Dz. U. z 2004r. Nr 256, poz. 2572, ze zmianami); Ustawa z dnia 18 stycznia 1996 roku o kulturze fizycznej (t. j. Dz. U. z 2001 r., Nr 81, poz. 889 ze zmianami); Ustawa z dnia 20 czerwca 1997 roku - Prawo o ruchu drogowym (Dz. U. z 2005 r., Nr 108, poz. 908 ze zmianami); Ustawa z dnia 29 sierpnia 1997 r. o usługach turystycznych (Dz. U. z 2004 r. Nr 223, poz. 2268 ze zmianami); Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 6 maja 1997 roku w sprawie warunków bezpieczeństwa osób przebywających w górach, pływających, kąpiących się i uprawiających sporty wodne (Dz. U. z 1997 r., Nr 57, poz. 358); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 roku w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach (Dz. U. z 2002 r., Nr 6, poz. 69); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 stycznia 1997r. w sprawie warunków, jakie muszą spełniać organizatorzy wypoczynku dla dzieci i młodzieży szkolnej, a także zasad jego organizowania i nadzorowania (Dz. U. z 1997 r. Nr 12, poz. 67); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 lutego 1997r. zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków, jakie muszą spełniać organizatorzy wypoczynku dla dzieci i młodzieży szkolnej, a także zasad jego organizowania i nadzorowania (Dz. U. z 1997 r. Nr 18, poz. 102).

²⁴ Por. P. Góralczyk, *Kształtowanie postawy odpowiedzialności ekologicznej*. ComP 12:1992 nr 6 s. 68-69.

Korelacja nauki religii katolickiej z wychowaniem do życia w rodzinie

Podmiotem szkolnego nauczania religii są zarówno szkoła, jak również Kościół. Lekcje religii realizują cele i zadania szkoły, ale jednocześnie przyczyniają się do realizacji katechetycznej posługi Kościoła wobec uczniów wierzących a także ewangelizacji wobec osób poszukujących, wątpiących czy nawet niewierzących. Nauczanie religii podlega więc przepisom, jakie stosuje się wobec innych przedmiotów przy zachowaniu jednak własnej autonomii, która wyraża się w zatwierdzaniu programów nauczania i innych pomocy dydaktycznych przez odpowiednie komisje powołane przez Kościół oraz koordynacji i weryfikacji dokonywanej przez wyznaczonych wizytatorów katechetycznych¹.

Reforma edukacji eksponuje potrzebę stosowania korelacji danego przedmiotu w odniesieniu do innych przedmiotów. Nauczanie religii w szkole może dokonywać korelacji z językiem polskim i przedmiotami związanymi z uczestnictwem w kulturze, z treściami historycznymi, z edukacją obywatelską, z biologią, geografią, nauczaniem języków obcych. Korelacja nauczania religii w szkole obejmuje również wychowanie do życia w rodzinie.

¹ Por. J. Szpet. *Przyszłość lekcji religii w polskiej szkole*. Poznań 2002 s. 33-34; E. Osewska. *Korelacja nauczania religii z językiem angielskim w świetle reformy edukacyjnej*. W: *Rodzina – Szkoła – Kościół. Korelacja i dialog*. Red. P. Tomasik. Warszawa 2003 s. 147.

I. Co to jest korelacja?

Pojęcie korelacji zostało przejęte do katechezy z teologii systematycznej. W katechetyce korelacja wiąże się z katechezą korelacji i oznacza wzajemny stosunek, jaki zachodzi między przekazem orędzia zbawienia, dokonującym się w katechezie, a doświadczeniem ludzkim².

Współcześnie ukształtowały się dwie charakterystyczne postawy katechetyczne. Pierwsza podtrzymując tradycyjne stanowisko, że katecheza z natury swojej jest związana ze słowem Bożym i życiem Kościoła, świadomie w jakiejś mierze izoluje katechezę od dokonujących się przemian twierdząc, że katecheza mocą Bożą i stałością zasad dokonała bardzo wiele w historii i powinna nadal rozwijać się w tym samym kierunku. Druga postawa, dla zdynamizowania katechezy i uczynienia jej sprawniejszym narzędziem w stosunku do celu, chce ją za wszelką cenę dopasować do tego wszystkiego, co dzieje się w świecie. Rozdźwięk pomiędzy wymienionymi postawami, które opowiadają się bądź za wiarą, bądź za życiem, pragnie zażegnać katecheza korelacji przez propozycję koniecznego związku pomiędzy objawieniem Bożym i doświadczeniem człowieka, jako najistotniejszymi wartościami katechezy³.

Katecheza korelacji podejmuje próbę powiązania objawienia i doświadczenia, tradycji i współczesności, życia Kościoła i życia wiernych. Przeciwwstawia się trwaniu przy nauce Kościoła bez uwzględnienia konkretnego życia, jak również dopasowywaniu się do współczesności z pominięciem podstawowych zasad eklezjalnych. Nie można traktować korelacji jako zasady programowania treści wokół doświadczenia. Nie do przyjęcia jest również funkcjonalne rozumienie korelacji w znaczeniu rzutowania słowa Bożego w kierunku współczesności. Objawienie bowiem nie występuje dopiero tam, gdzie kończy się doświadczenie, poznanie i działanie człowieka. Chodzi natomiast o takie sprzężenie objawienia i doświadczenia, słowa Bożego i problemów ludzkich, by z niego wyzwalała się postawa prowokująca, krytyczna i zaangażowana⁴.

Katecheza korelacji zwróciła uwagę na wielowymiarowość rzeczywistości i jej wewnętrzne powiązania; doświadczenie, którego nie można traktować jedynie jako poglądowości i udoskonalonych działań, ale jako bezpośredni kontakt, zaangażowane osobowo i wspólnotowo uczestnictwo w rzeczywistości; powiązanie

² G. Kusz. *Korelacja*. W: *Encyklopedia Katolicka* t. 9 kol. 848.

³ Por. T. Panuś. *Główne kierunki katechetyczne XX wieku*. Kraków 2001 s. 153-154.

⁴ Por. R. Murawski. *Katecheza korelacji*. „*Communio*” 3:1983 nr 1 s. 103-105.

przekazywanych treści objawienia i nauki Kościoła z potrzebami i problemami człowieka; naświetlanie rzeczywistości wiarą i rozwijanie wiary w procesie socjalizacji i interakcji międzyosobowych⁵.

W tendencji tej daje się zauważyć zasadniczy zwrot w patrzeniu na katechezę. Zauważono bowiem, że jednostronne otwieranie się bądź na człowieka, bądź na Boga, pogłębiona analiza kilku problemów, bez uwzględnienia całości życia chrześcijańskiego, nie może dać w rezultacie dojrzałej postawy wiary. Zwrócono też uwagę na to, że istotne czynniki katechetyczne zbyt daleko odsunęły się od siebie i przestały wzmacniać proces katechetyczny. Katecheza korelacji poszukuje drogi pośredniej, komplementarnej⁶. Takie ujęcie preferuje *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce*: „Sytuacja społeczeństwa pluralistycznego domaga się, by propozycje, z jakimi spotykają się młodzi chrześcijanie we współczesnym świecie, nie zostały w katechezie przemilczane, lecz oświetlone przez wiarę, a jednocześnie, by efektem całego procesu wychowania religijnego było wyrobienie samodzielności i odpowiedzialności, wyrażających się w podejmowaniu przez nich dojrzałych i trafnych decyzji” (PDK 65). Korelacja oznacza więc dialogiczny proces kształtowany przez objawienie Boże i doświadczenie człowieka, nauczanie Kościoła i życie wiernych. Nie można jej przekazać, lecz trzeba ją zdobywać przez podejmowanie zadań życiowych w świetle objawienia realizowanych w procesie interakcji.

W dydaktyce korelacja jest znana już od dawna. Jej wielkie znaczenie podnoszono już w okresie międzywojennym. W świetle tej zasady postulowało się powiązać ściślej przedmioty w nauczaniu, wykorzystać podobne treści jednego przedmiotu w drugim, poszerzyć je i pogłębić. Dopiero bowiem powiązana wiedza ma ogromne znaczenie wychowawcze. Warto też dodać, że powiązanie wiadomości różnych dziedzin poparte współdziałaniem nauczycieli różnych dyscyplin przyczyniają się do formowania charakteru uczniów⁷.

Pojęcie korelacji występuje w dokumentach katechetycznych Kościoła w związku z nauczaniem religii w szkole. *Dyrektorium ogólne o katechizacji* zwraca uwagę na potrzebę takiego nauczania religii w szkole, które w relacji z innymi przedmiotami wymaga takiej samej systematyczności i organizacji. To oznacza, że obok innych przedmiotów nie sytuuje się ono „jako coś dodatkowego, ale jako element

⁵ Por. M. Majewski, *Katechetyka: kierunki*. W: Encyklopedia Katolicka t. 8 kol. 1023.

⁶ Tenże, *Aktualne wyzwania katechetyczne*. Kraków 1997 s. 81.

⁷ J. Szpet, *Dydaktyka katechezy*. Poznań 1999 s. 115-116; por. P. Tomasik, *Religia w dialogu z edukacją*. Warszawa 2004 s. 146-148.

interdyscyplinarnego dialogu” (DOK 73). *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce* doprecyzowuje natomiast wskazanie poprzedniego dokumentu zachęcając do skorelowania treści nauczania religii z treściami innych przedmiotów szkolnych o ile pozwalają na to cele katechetyczne (por. PDK 83). W procesie korelacji nauczania religii z innymi zajęciami edukacyjnymi należy szanować zasadę autonomii celów i zadań różnych przedmiotów. Przestrzeganie tej zasady chroni przed korelacją pozorną, polegającą na przekroczeniu granic metodologicznych poszczególnych dyscyplin.

P. Tomasik uzasadniając stosowanie korelacji w odniesieniu do lekcji religii używa trzech typów argumentów: teologiczne, pedagogiczne i odnoszące się do zasady samego nauczania⁸. Podstawowe znaczenie posiada uzasadnienie teologiczne. Nakaz misyjny Chrystusa realizowany współcześnie, zobowiązuje do takiego przekazywania orędzia zbawczego, aby było ono zrozumiałe dla uczniów. Na terenie szkoły powstaje nowa płaszczyzna związana z wychowaniem i przekazywaniem wiedzy w ramach różnych przedmiotów nauczania, stanowiąc element wspólny sytuacji egzystencjalnej uczniów, domagający się komentarza. W podobny sposób uzasadnia korelację inkulturacja słowa Bożego. Korelacja prawd wiary dokonuje się również poprzez wiadomości przekazywane w szkole zwłaszcza z dziedziny literatury. Uzasadnienie pedagogiczne korelacji ogniskuje się wokół wartości prawdy. Istotne znaczenie posiada zrozumienie przez uczniów istnienia prawdy absolutnej, do której dochodzą przez poznanie prawd częściowych. Korelacja pomaga w samodzielnym poszukiwaniu prawdy i pozwala na ukazanie dwubiegowości jej poznania za pomocą rozumu i wiary⁹. Uzasadnienie korelacji ze względu na samo nauczanie sprzyja, jak twierdzi W. Okoń, „transferowi wiedzy z jednego przedmiotu nauczania do innych, rozbudza i rozwija myślenie naukowe oraz pozwala zrozumieć, na czym polega wielorakie, teoretyczne i praktyczne, stosowanie wiedzy”¹⁰.

Według J. Szpeta podstawowym celem zabiegów korelacyjnych jest dokonanie integracji rozumianej jako proces tworzenia maksymalnie spójnej całości co ma znaczenie dla kształcenia zarówno pełnej osobowości człowieka jak również wizji chrześcijanina w świecie. W odniesieniu do nauki religii w szkole wspomniany autor rozróżnia dwie płaszczyzny korelacji. Pierwsza płaszczyzna – wewnętrzna

⁸ P. Tomasik. *Nauczanie religii w strukturze polskiej szkoły*. W: *Nauczanie religii katolickiej w polskiej szkole*. T. 7. Red. P. Tomasik, S. Dziekoński. Warszawa 2010 s. 144-146.

⁹ Tamże s. 145-146.

¹⁰ W. Okoń. *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa 1995 s. 133.

– dotyczy integracji różnych aspektów samego nauczania religii: biblijnego, doktrynalnego, liturgicznego, moralnego, egzystencjalnego. Płaszczyzna zewnętrzna natomiast polega na korelacji lekcji religii z innymi przedmiotami¹¹. Realizacja zasady korelacji wymaga zainteresowania się katechety materiałem programowym przedmiotów pokrewnych ale także pozostawanie w bezpośrednim kontakcie z nauczycielami tych przedmiotów oraz otwarcie się na współpracę ze środowiskami pozaszkolnymi takimi jak rodzina i Kościół. W ten sposób korelacja dotyczy tego, co dzieje się w szkole, jak i tego, co dzieje się poza szkołą¹².

2. Wychowanie do życia w rodzinie w reformowanej szkole

Wychowanie do życia w rodzinie, stanowiące część programu wychowawczego szkoły, regulowane jest na kilku poziomach za pomocą przepisów instytucji odpowiedzialnych za działalność wychowawczą i edukacyjną szkoły. Dokumentem zasadniczym jest *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* wydana rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 2008 roku¹³. Dokument ten konkretyzuje założenia reformy oświaty przez określenie celów poszczególnych etapów i zajęć edukacyjnych, zadań szkoły, treści nauczania i osiągnięć uczniów w odniesieniu do poszczególnych zajęć edukacyjnych. Edukacja szkolna przebiega na etapach edukacyjnych dostosowanych do okresów rozwojowych ucznia. Korelacja nauczania religii z wychowaniem do życia w rodzinie dokonuje się na drugim, trzecim i czwartym etapie edukacji szkolnej.

Wychowanie do życia w rodzinie w klasach IV-VI szkoły podstawowej zakłada jako cele kształcenia ukazywanie wartości rodziny w życiu osobistym człowieka a także udzielanie pomocy w przygotowaniu się do zrozumienia i akceptacji przemian związanych z okresem dojrzewania. W treści nauczania punktem wyjścia jest rodzina ze szczególnym podkreśleniem w niej miejsca dziecka, wartości i tradycji rodzinnych połączonych ze wspólnym świętowaniem i spędzaniem wolnego czasu, wzajemnych relacji w rodzinie oraz związanych z nimi konfliktami i ich rozwiązywaniem. Następnie uwaga skoncentrowana jest wokół zagadnień związanych

¹¹ Por. Szpet. *Dydaktyka katechezy* s. 115.

¹² P. Tomasik. *Korelacja nauczania religii z przedmiotami szkolnymi*. W: *Rodzina – szkoła – Kościół. Korelacja i dialog* s. 128.

¹³ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*. „Dziennik Ustaw” z dnia 15 stycznia 2009 r. nr 4 poz. 17 (dalej skrót PPKO).

z macierzyństwem i ojcostwem. Zagadnienia te dotyczą podstawowej wiedzy, związanej z budową i funkcjonowaniem układu rozrodczego człowieka, ciąży, rozwoju płodu, i przyjęcia dziecka jako nowego członka rodziny, różnic i podobieństw między chłopcami i dziewczętami oraz akceptacji własnej płci połączonej z szacunkiem dla ciała ludzkiego, zmian fizycznych i psychicznych okresu dojrzewania, którym towarzyszy indywidualne tempo rozwoju. Ostatnia grupa tematyczna dotyczy postaw dzieci i młodzieży istotnych dla życia w rodzinie. Zalicza się do nich: koleżeństwo, przyjaźń, wzajemny szacunek, udzielanie sobie pomocy, współpraca, empatia, odpowiedzialność za własny rozwój, za wybór czasopism, książek, filmów i programów telewizyjnych¹⁴.

Na etapie gimnazjum cele kształcenia, dotyczące wychowania do życia w rodzinie, korelują z poprzednim etapem edukacyjnym. Obejmują one: postawy szacunku wobec siebie oraz innych ludzi, docenianie ich wysiłku i pracy, wnoszenie pozytywnego wkładu w życie własnej rodziny, podejmowanie wysiłku samowychowawczego zgodnie z uznawanymi normami i wartościami. W wychowaniu do życia w rodzinie zwraca się również uwagę na rozwiązywanie problemów i pokonywanie trudności okresu dorastania, co łączy się ze znajomością przez ucznia organizmu ludzkiego i zachodzących w nim zmian oraz akceptacją własnej płciowości i szacunkiem dla ciała innej osoby. Cele kształcenia obejmują także korzystanie ze środków przekazu w sposób selektywny, umożliwiający obronę przed ich destrukcyjnym oddziaływaniem oraz umiejętność korzystania z poradnictwa dla dzieci i młodzieży¹⁵.

Treści nauczania dotyczące wychowania do życia w rodzinie zawierają zagadnienia związane z poszczególnymi fazami rozwoju człowieka od poczęcia aż do wieku późnego z ukazaniem życia jako wartości fundamentalnej. Następnie uwaga skoncentrowana jest na budowaniu przede wszystkim prawidłowych relacji międzyosobowych z rodzicami i związany z tym konflikt pokoleń, jego przyczyny i sposoby rozwiązywania oraz rola autorytetów w życiu człowieka. Najwięcej miejsca na tym etapie edukacyjnym poświęca się podstawowym informacjom dotyczącym rozwoju seksualnego człowieka. Treści nauczania obejmują: rozumienie i akceptację kryteriów dojrzałości biologicznej, psychicznej i społecznej, różnice w rozwoju psychoseksualnym dziewcząt i chłopców, postawy i wzajemne oczekiwania, związek pomiędzy aktywnością seksualną a miłością i odpowiedzialnością oraz dysfunkcje związane z przedmiotowym traktowaniem człowieka w dziedzinie

¹⁴ Por. PPKO załącznik nr 2.

¹⁵ Por. PPKO załącznik nr 4.

seksualnej i ryzyko związane z wczesną inicjacją, planowanie rodziny i metody rozpoznawania płodności, infekcje przenoszone drogą płciową. Uwaga zwrócona jest również na problemy, trudności i zagrożenia okresu dojrzewania takie jak: napięcia seksualne, masturbacja, presja seksualna, uzależnienia, pornografia, prostytucja nieletnich. Ten etap edukacyjny zamykają treści ukazujące wartości związane z seksualnością człowieka takie jak męskość, kobiecość, miłość, małżeństwo, rodzicielstwo a także znaczenie odpowiedzialności w przeżywaniu własnej płciowości oraz budowanie trwałych i szczęśliwych więzi¹⁶.

Na etapie szkoły ponadgimnazjalnej celami kształcenia w zakresie wychowania do życia w rodzinie jest pogłębianie wiedzy związanej z funkcjami rodziny. Przejawia się to w rozwijaniu umiejętności podejmowania odpowiedzialnych decyzji dotyczących wyboru drogi życiowej oraz poszukiwania sensu życia, rozwiązywaniu problemów związanych z okresem dojrzewania i dorastania, uzyskaniu lepszego rozumienia siebie i najbliższego otoczenia. Cele kształcenia obejmują także przyjęcie pozytywnej postawy wobec życia ludzkiego, osób niepełnosprawnych i chorych, dojrzałe funkcjonowanie w rodzinie a także kształtowanie postaw prozdrowotnych, prospołecznych i prorodzinnych¹⁷.

Wychowanie do życia w rodzinie w szkole ponadgimnazjalnej obejmuje treści związane z komunikacją interpersonalną ze szczególnym wskazaniem na asertywność, techniki negocjacji, empatię, tolerancję wobec odmienności kulturowych, etnicznych, religijnych, seksualnych. Następnie kontynuowane są tematy omawiane w poprzednim etapie edukacyjnym. Obejmują one takie zagadnienia jak: rozwój psychoseksualny człowieka w kolejnych fazach życia, inicjację seksualną jej uwarunkowania i następstwa, komplementarność płci co połączone jest z różnicami w przeżywaniu miłości, metody rozpoznawania płodności oraz metody i środki antykoncepcji. W końcowej części uwaga zwrócona jest na przygotowanie do małżeństwa oraz pełnienia ról rodzicielskich w okresie oczekiwania na narodziny dziecka i po jego narodzinach, znaczenie prawidłowych postaw rodzicielskich dla rozwoju dziecka, samotne rodzicielstwo, adopcję, bezdzietność, nieplanowaną ciążę, przemoc i zagrożenia w rodzinie (alkoholizm, narkomania, agresja, sekty, pornografia), separację i rozwód, rodzinę wobec niepełnosprawności, starości, choroby, umierania i śmierci, obowiązki państwa wobec rodziny¹⁸.

¹⁶ Por. tamże.

¹⁷ Por. tamże.

¹⁸ Por. tamże.

3. Możliwości korelacji nauczania religii i wychowania do życia w rodzinie

Wychowanie do życia w rodzinie zostało wprowadzone do systemu oświaty jako odrębny przedmiot przez ustawę o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach przerywania ciąży z 7 stycznia 1993 roku. Przepisy prawa państwowego nakładają na szkołę obowiązek wychowania respektującego chrześcijański system wartości oraz przygotowującego do życia w rodzinie. Dlatego też, traktując wychowanie do życia w rodzinie jako przedmiot, należy mieć świadomość, że korelacja nauczania religii i wychowania do życia w rodzinie dotyczy nie tylko samej treści ale w przeważającej części jest wspólna z zadaniami szkoły i osiągnięciami ucznia. W różnych środowiskach szkolnych dochodzi niejednokrotnie do ścierania się wizji personalistycznej z wizją relatywistyczną szczególnie w obszarze oceny działań moralnych człowieka. W takiej sytuacji, zdaniem P. Tomasika, nauczanie religii może pełnić funkcję integracyjną, polemiczną bądź uzupełniającą. Funkcja integracyjna łączy się z programami, podręcznikami oraz nauczycielami, którzy wychowują do życia w rodzinie w duchu personalistycznym. Funkcję polemiczną nauczanie religii winno podejmować w sytuacji, gdy wychowanie do życia w rodzinie jest rozumiane jako przygotowanie do bezpiecznego seksu lub życia w partnerstwie, antykoncepcji czy aborcji. Funkcję uzupełniającą nauczanie religii pełni wówczas, gdy w wychowaniu do życia w rodzinie niektóre ważne zagadnienia są pominięte na przykład wiedza dotycząca naturalnych metod rozpoznawania płodności czy skutków nieodpowiedzialnych zachowań¹⁹.

Korelacja nauczania religii katolickiej i wychowania do życia w rodzinie może dokonywać się w ramach podstawy programowej, programu nauczania i podręczników do nauczania religii. Na skutek zmian zachodzących w strukturach świeckich programów nauczania z konieczności dostosowano również nauczanie religii. W 2010 r. ukazała się znowelizowana *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*²⁰ oraz *Program nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach*²¹. W dokumentach tych korelacja nauczania religii i wychowania do życia w rodzinie występuje od drugiego etapu edukacyjnego. Obejmuje ona dwie płaszczyzny: przekaz treści i kształtowanie postaw. Korelacja dotycząca szczególnie wychowania do życia w rodzinie byłaby niepełna, gdyby nie uwzględniała kształtowania postaw.

¹⁹ Por. Tomasik, *Religia w dialogu z edukacją* s. 320-321.

²⁰ Konferencja Episkopatu Polski. *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*. Kraków 2010 (dalej skrót PPK).

²¹ Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski. *Program nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach*. Kraków 2010 (dalej skrót PNR).

Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce jest dokumentem bardzo ogólnym, przeznaczonym nie tyle dla nauczycieli, ale dla twórców programów i podręczników. Poziom *Programu nauczania religii rzymskokatolickiej w przedszkolach i szkołach* jest bardziej konkretny. Tutaj korelacja jest nie tylko wskazaniem ogólnym, a staje się konkretem. Niektóre zagadnienia związane z wychowaniem do życia w rodzinie wynikają z ogólnych problemów moralnych i domagają się odniesienia ich do życia rodzinnego, inne dotyczą bezpośrednio etyki małżeńskiej i seksualnej, jeszcze inne wiążą się z przeżywaniem przez uczniów życia rodzinnego.

W Podstawie programowej katechezy, drugi etap edukacyjny (kl. IV-VI szkoły podstawowej) poświęcony jest katechezie mistagogicznej. Przewiduje się następujące zagadnienia odnoszące się do wychowania w rodzinie: aktualizacja zbawczych wydarzeń w liturgii roku kościelnego, świętowanie i spędzanie po chrześcijańsku czasu wolnego, modlitwa podstawą życia chrześcijańskiego, modlitwa wspólnotowa czynnikiem budowy wiary, hierarchia wartości oparta na wierze, wartość życia i zdrowia oraz ich zagrożenia, trudne sytuacje życiowe takie jak choroba i śmierć. Preadolescencja jest czasem rozluźnienia się więzów rodzinnych i konfliktów między dorastającymi dziećmi a rodzicami oraz zwiększania się kontaktów poza domem. Dlatego Podstawa programowa zwraca uwagę na te przemiany okresu preadolescencji i wskazuje na wartości stanowiące fundament relacji międzyludzkich, na podstawowe wspólnoty życia oraz postawy, prawa i obowiązki członka tych wspólnot zarówno w wymiarze indywidualnym jak również społecznym. W sposób szczególny wyeksponowana jest postawa odpowiedzialności za innych przejawiająca się w podejmowaniu zadań wobec rodziców, klasy, szkoły, grupy rówieśniczej, narodu i Kościoła, wartość szacunku dla siebie i innych ludzi, zadania chrześcijanina w życiu społecznym oraz zaangażowanie się w misję Chrystusa²².

Program nauczania religii na drugim etapie edukacyjnym zatytułowany jest: *Poznaję Boga i w Niego wierzę*. Odniesienia służące korelacji z wychowaniem do życia w rodzinie obejmują najpierw zagadnienia podstawowe związane z życiem w rodzinie takie jak: wspólnota rodzinna, przekaz wartości chrześcijańskich w rodzinie, wzajemny szacunek, szacunek do rodziców, dziadków, współpraca, empatia, istota koleżeństwa i przyjaźni, odpowiedzialność za własny rozwój, za wybór czasopism, książek, filmów i programów telewizyjnych, przekaz wartości i tradycji w rodzinie, wspólne świętowanie. W kontekście tematów mówiących o godności

²² Por. PPK s. 40-42.

człowieka jako dziecka Bożego, przekazywane są treści mówiące o postawie szacunku wobec własnej płciowości i płci odmiennej; znaczeniu ludzkiej miłości w odniesieniu do poczęcia nowego życia²³.

Podstawa programowa katechezy, etap edukacyjny jakim jest gimnazjum, poświęca katechezie wyznania i rozumienia wiary. Wychowanie do życia w rodzinie jest ujęte jako konsekwencja wyznania wiary w jednego Boga, pomimo wynikających z tego wyznania trudności. Liturgia przedstawiona jest jako dialog Boga z człowiekiem, jako dar i odpowiedź. Poszczególne okresy liturgiczne stwarzają liczne możliwości i formy wspólnego świętowania. Sakramenty święte ukazane są jako znaki zbawczego działania Boga w Kościele. Koncentrują się one wokół Eucharystii. Szczególnie wyeksponowany jest związek Eucharystii z sakramentem pokuty i pojednania a życiem moralnym chrześcijanina, co najbardziej odzwierciedla się w życiu rodzinnym. Formacja moralna stwarza największe możliwości korelacji z wychowaniem do życia w rodzinie. Wskazane są podstawowe pojęcia etyczne takie jak: powinność moralna, sumienie, prawo naturalne, prawo Boże, wartości i ich hierarchia. Przykazania Dekalogu bronią wartości a wykroczenia przeciw nim zawierają w sobie konsekwencje. W sposób szczególny wyeksponowane jest pojęcie miłości oraz sposoby jej przeżywania w różnych okresach życia. Świętość realizuje się w różnych aspektach życia człowieka, powiązana jest jednak z życiem Błogosławieństwami. Wychowanie do modlitwy skoncentrowane jest wokół Modlitwy Pańskiej, stanowiącej program drogi życia chrześcijanina, oraz wokół lektury Pisma Świętego. *Podstawa programowa katechezy* zwraca również uwagę na sekty, ich cechy charakterystyczne i metody działania a także skutki przynależności do nich i wpływ na życie rodzinne²⁴.

Program nauczania religii w gimnazjum koncentruje się wokół tematu *Pójście za Jezusem Chrystusem*. Punkt wyjścia dla korelacji z wychowaniem do życia w rodzinie stanowi spotkanie ze Słowem Bożym i w jego świetle ukazanie człowieka jako istoty społecznej. Korelacji służą tematy omawiające życie sakramentalne i przykazania Dekalogu: sakrament pokuty i pojednania jako sakrament przebaczenia i miłosierdzia, paschalny charakter Eucharystii, komunია z Bogiem i braćmi, sakrament namaszczenia chorych jako sakrament umocnienia, sens cierpienia, problemy związane z okresem dojrzewania, znaczenie prawdy i wierności w kontekście poszukiwania sensu życia, fundamentalny charakter prawdy w budowaniu właściwych kontaktów między ludźmi, związek prawdomówności

²³ Por. PNR s. 70-106.

²⁴ Por. PPK s. 51-69.

z miłością i sprawiedliwością. W ostatnim roku nauki w gimnazjum program przewiduje ukazanie uczniom, iż zasadą życia chrześcijańskiego jest miłość, która winna objąć świat i każdego człowieka. W tej części jest najwięcej tematów, które odnoszą się wprost do wychowania do życia w rodzinie. Należy do nich kilka grup tematycznych. W pierwszej grupie tematycznej poświęconej działaniom człowieka i odpowiedzi Boga omawiane są takie zagadnienia jak: różne sposoby definiowania miłości, niebezpieczeństwa związane z niewłaściwym pojmowaniem miłości, miłość i szczęście które chce osiągnąć w życiu człowiek, przykazanie miłości Boga i człowieka, problem wyobraźni w przygotowaniu do miłości, właściwe korzystanie z mediów, obrona przed manipulacją w zakresie kształtowania własnego obrazu miłości, szkodliwość pornografii, sposób przeżywania miłości przez dziewczęta i chłopców, wzór osobowy w miłości. Druga grupa tematyczna skoncentrowana jest ukazaniu związku między uczuciami a moralnością oraz konieczności podejmowania odpowiedzialności za życie uczuciowe. W następnej grupie tematycznej omawiana jest godność ludzkiego ciała: znaczenie wstydlivosti i czystości, trudności okresu dorastania, sens czystości przedmałżeńskiej, odniesienie tej problematyki do szczęścia człowieka i prawa Bożego, potrzeba asertywności w kontaktach między chłopakiem a dziewczyną, sposoby przeciwstawiania się presji i molestowaniu seksualnemu. Czwarta grupa tematyczna ukazuje dziecko jako bezcenny dar Boga: wypełnienie miłości ludzkiej w przekazaniu życia, narodziny dziecka jako szczęście dla małżonków. Dwie następne grupy tematyczne koncentrują się na treści przysięgi małżeńskiej jako podstawie małżeństwa oraz na rodzinie jako wspólnocie życia i miłości. Ukazane są wartości rodziny i związek życia rodzinnego z osiągnięciem szczęścia, wartość domu w życiu człowieka, konflikty w rodzinie i sposoby ich przezwyciężania. W ostatniej grupie tematycznej omawiane są problemy moralne związane z życiem małżeńskim i rodzinnym: sieroctwo i adopcja, niegodziwość zapłodnienia *in vitro*, duchowa adopcja, problem zabijania nienarodzonych, ruch hospicyjny, moralna ocena eutanazji, postawa szacunku w małżeństwie, naturalne metody regulacji poczęć, szkodliwość i moralna niedopuszczalność antykoncepcji²⁵.

W Podstawie programowej katechezy czwarty etap edukacyjny (szkoły ponadgimnazjalne) poświęcony jest katechezie świadectwa wiary. Kluczowym zadaniem tego okresu jest kształtowanie się własnej tożsamości oraz prawdziwej miłości jako podstawy szczęścia rodzinnego. Korelacja z wychowaniem do życia

²⁵ Por. PNR s. 110-135.

w rodzinie dokonuje się w kontekście omawiania Eucharystii jako angażującego i zobowiązującego spotkania z działającym Chrystusem, małżeństwa jako sakramentu w służbie komunii oraz liturgii Kościoła domowego. Do korelacji z edukacją rodzinną odnoszą się hasła związane z problematyką moralną: osoba – jej godność i wolność, wartość prawdy w życiu osoby i społeczności w której się rozwija, powołanie chrześcijańskie, przykłady osób powołanych występujące w Biblii i historii Kościoła, rodzaje powołań w Kościele i sposoby ich realizacji, teologiczne rozróżnienie grzechów, moralność i składowe czyny moralnego, sumienie – jego rodzaje oraz zasady formacji. Bezpośrednio korelacja odnosi się do takich haseł jak: małżeństwo jako wspólnota miłości i służby oraz przymioty małżeństwa chrześcijańskiego²⁶.

Program nauczania religii w liceum przewiduje, że katecheza świadectwa wiary na poziomie liceum obejmuje świadectwo składane w Kościele, w świecie i w rodzinie. Odniesienia służące korelacji z wychowaniem do życia w rodzinie występują w klasie pierwszej przy omawianiu takich tematów jak: człowiek chory, niepełnosprawny i stary w rodzinie, miłość – więzią rodziny, znaczenie modlitwy dla rodziny, okresy roku kościelnego w życiu rodzinnym. W klasie drugiej uwaga skierowana jest na świadectwo dawane o Chrystusie w świecie. Korelacja odnosi się do ukazania człowieka wobec życia i Boga szukającego człowieka. Tematy, ukazując wartość sakramentu małżeństwa, podejmują równocześnie zagadnienia bioetyczne dotyczące integracji seksualnej, AIDS, antykoncepcji, klonowania, zapłodnienia *in vitro*, ruchów przeciwko życiu: aborcji, eutanazji a także zagrożeń dla rodziny ze strony sekt. Problematyka klasy trzeciej w całości skoncentrowana jest wokół świadectwa o Chrystusie dawanego w rodzinie. Program nauczania religii w klasie maturalnej przewiduje najpierw podjęcie tematu powołania życiowego w oparciu o miłość, która w pełni objawiła się w Jezusie Chrystusie. Małżeństwo i rodzina ukazane są jako jedna z dróg życia człowieka, zamierzona przez Boga, a przez Jezusa Chrystusa podniesiona do godności sakramentu i odznaczająca się cechami wynikającymi tak z dzieła stworzenia jak i odkupienia. Dopiero później poświęca się uwagę rodzinie jako wspólnocie życia i miłości czyli etyce małżeńskiej i zasadom wychowania potomstwa. Okresy roku liturgicznego, życie sakramentalne, modlitwa omawiane są w kontekście obrzędowości rodzinnej²⁷.

W zestawieniu tym można zauważyć, że zadania wychowania do życia w rodzinie na ostatnim etapie edukacyjnym są bardziej konkretne niż na etapach niższych.

²⁶ Por. PPK s. 72-87.

²⁷ Por. PNR s. 142-167.

Należy je rozpatrywać również w perspektywie przygotowania się młodzieży do pełnienia ról rodzicielskich. Rozwijanie poznania wiary winno służyć nie tylko własnemu rozwojowi duchowemu, ale również pomóc w wypełnianiu przez przyszłych rodziców ich zadania bycia pierwszymi i najważniejszymi katechetami swoich dzieci. Również formacja moralna ma przygotowywać uczniów do tego, by umieli wychowywać w przyszłości swoje dzieci w chrześcijańskim systemie wartości²⁸.

Współczesna szkoła, pragnąca odpowiedzieć na wymagania społeczeństwa, odznaczającego się rozwojem różnych dziedzin wiedzy, powinna być szkołą nauczającą i wychowującą. Stawia to przed nią wymóg integracji wiedzy i umiejętności zdobywanych przez uczniów oraz współdziałania w procesie wychowania. Korelacja nauczania religii i wychowania do życia w rodzinie musi być połączona z realizowanym przez wszystkich nauczycieli programem wychowawczym oraz powinna być otwarta przede wszystkim na współpracę z rodzicami²⁹.

²⁸ Tomasik. *Religia w dialogu z edukacją* s. 322.

²⁹ Osewska, jw. s. 156.

Korelacja nauki religii katolickiej z Informatyką

Temat korelacji może być rozpatrywany na co najmniej dwóch poziomach koncepcyjnych. Jeden wyznaczony korelacją ewangelii z ludzką egzystencją m.in. w ewangelizacji, katechezie i przepowiadaniu. Drugi poziom jest korelacją dydaktyczną nauki religii z edukacją szkolną; tu konkretnie z przedmiotem szkolnym zwanym Informatyką.

Artykuł podejmuje ten drugi poziom koncepcyjny. Wypada jednak rozpocząć od przynajmniej ogólnej charakterystyki *korelacji* ewangelii z ludzką egzystencją w katechezie. A to w tym celu, by lepiej zrozumieć korelację nauki religii z Informatyką. Dla osiągnięcia tego celu wydaje się konieczne wyjaśnienie podstawowych terminów: korelacja, nauka religii, informatyka. Następnie przedstawienie *korelacji* w nauczaniu wybranych dokumentów katechetycznych i w podstawie programowej katechezy. Dopiero po tym etapie nastąpi podjęcie właściwego tematu, tj. korelacji nauki religii z Informatyką na różnych poziomach nauczania, począwszy od klas IV-VI szkoły podstawowej. Kolejny etap analiz przybliży temat nauczyciela religii w praktycznym urzędowaniu korelacji na tym drugim poziomie koncepcyjnym. Podejmując niektóre aspekty nauki religii w korelacji z Informatyką wybrano jeden problem, lecz zdaniem autora istotny.

Propozycje korelacji zasadniczo ogniskują się wokół Internetu. On zaś jest swoistą tubą kultury postmodernistycznej. Czym ona się charakteryzuje? Jak przedstawia się wobec wartości chrześcijańskich? Na te pytanie spróbuje udzielić odpowiedzi ostatni punkt mniejszego artykułu.

I. Korelacja

Słowo korelacja wywodzi się z dwóch łacińskich słów: *cum*, które oznacza „współ” oraz słowa: *relatio* Oznacza ono: „zależność”, „wzajemność”, „wzajemna zależność między elementami”. Korelację wprowadził w nauce starożytnej do logiki Arystoteles. Dla niego korelacja jest relacją przeciwstawności pomiędzy terminami wzajemnie określającymi się (np. połowa i podwójny). W logice scholastycznej, która bazowała na logice arystotelesowskiej korelacją nazywano obopólną zależność między podmiotem korelacji a jej terminologicznym odniesieniem. Ilustracją może tutaj być relacja pomiędzy ojcem a synem. Ojciec, będąc podmiotem do relacji ojcostwa jest odniesieniem do relacji synostwa, której podmiotem jest syn. Tenże syn natomiast będąc podmiotem do relacji synostwa, jest odniesieniem do relacji ojcostwa, upodmiotowionej w ojcu¹.

Korelację w teorii systematycznej zastosował między innymi Paul Tillich. Wykorzystał on korelację dla ukazania związku pomiędzy religią a kulturą podkreślając, że refleksja nad wiarą chrześcijańską powinna być prowadzona w łączności z kulturą. Posuwał się nawet do stwierdzenia, że wiara chrześcijańska powinna być niejako odpowiedzią na kulturę². Paul Tillich podkreślał też rolę mitu w religii, co w późniejszym czasie pozwoliło mu na zdefiniowanie wzajemnej zależności pomiędzy aktem religijnym a jego przedmiotem. Według niego korelacja w teologii występuje jako: (...) *odpowiedniość między symbolem religijnym a symbolizowaną przezeń rzeczywistością, związek między pojęciami odnoszącymi się odpowiednio do rzeczywistości boskiej i ludzkiej oraz szczególnie związek egzystencjalny między Bogiem a człowiekiem*³.

Paul Tillich rozumiał także korelację jako metodę teologii systematycznej. Tutaj korelacja była nie tyle narzędziem metodycznym ile podstawowym założeniem systemu teologii. Metoda korelacji miała umożliwiać wyjaśnienie treści wiary za pomocą egzystencjalnych pytań i teologicznych odpowiedzi we wzajemnym powiązaniu, tj. na współzależności ludzkiej egzystencji i orędzia chrześcijańskiego.

Na obszar katechetyki pojęcie korelacji zostało przejęte ze wspomnianej teologii systematycznej. Mamy tu w dalszym ciągu do czynienia z koncepcją korelacji, którą przedstawił Paul Tillich. Korelacja na tym obszarze badań naukowych stosowana jest jako zasada pomagająca ukazać uczniom egzystencjalny wymiar wiary.

¹ A. Rogalski, *Korelacja*, Encyklopedia katolicka, t. IX, Lublin 2002, kol. 848.

² P. Tomasik, *Religia w dialogu z Edukacją*, Warszawa 2004, s. 140.

³ jw., s. 141.

Pozwala w sposób szczególny zrozumieć sytuację życiową człowieka w świetle orędzia biblijnego i Bożego prawa. Przyjmuje się, że dzięki stawianiu pytań o charakterze egzystencjalnym treść wiary staje się łatwiejsza do wyjaśnienia. Tym samym łatwiejsze staje się też powiązanie treści wiary z rzeczywistością i problemami w jakich żyją uczniowie. Mamy więc tu do czynienia ze wzajemną zależnością wyznania wiary, orędzia biblijnego, objawienia i historii doświadczenia ludzkiego⁴.

Katechetyka przejmując korelację uznała, że okaże się ona właściwa dla przebiegu samego procesu dojrzewania w wierze. Będzie też miała pewien wpływ na procesy uspołecznienia i interakcji uczniów. By te podstawowe dwa cele osiągnąć wymaga się od katechizujących nade wszystko zachowania integralności depozytu wiary, a także zastosowania takich metod przekazu treści wiary, by uczniowie byli traktowani podmiotowo. Warto dodać, że samo stosowanie metod nie powinno zniekształcać treści orędzia biblijnego. Katechetyka oczekuje, że korelacja umożliwi również przewyżczenie ciągle pojawiających się tendencji do oddzielania wiary chrześcijańskiej od praktyki codziennego życia i problemów ludzkiej egzystencji. Zakłada się że korelacja przewyżczy także lęki, jakie wiążą się z tym, że powiązanie treści orędzia zbawienia z oczekiwaniami ludzkiej koegzystencji może doprowadzić do zdeformowania samej wiary, a w konsekwencji uniemożliwienia zbawczej konfrontacji ze Słowem Bożym⁵.

Zasadę korelacji można odnaleźć również w dokumentach Soboru Watykańskiego II, a także w nauczaniu dokumentów katechetycznych, tu szczególnie adhortacji *Catechesi tradendae* w numerach: 20, 22, 29. Znajduje się także w katechizmie Kościoła Katolickiego w numerach od 519 do 521. Tę problematykę podejmuje w numerach od 116 do 118 Dyrektorium ogólne o katechizacji z 1997 roku⁶.

2. Korelacja w wybranych dokumentach eklesjalnych

2.1. *Catechesi tradendae*

Jak wspomniano *Catechesi tradendae* (CT) podejmuje temat korelacji. W punkcie zatytułowanym „Katecheza a życie” Jan Paweł II przestrzega przed pokusą poszukiwania pełnej prawdy przez samo tylko proste doświadczenie. Nieuwzględnienie w tym procesie doświadczenia ludzkiego, Bożego objawienia, unicestwia się sam projekt dojścia do pełnej prawdy o Bogu i o człowieku. Jan Paweł II wprost

⁴ G. Kusz, *Korelacja*, Encyklopedia katolicka, t. IX, Lublin 2002, kol. 849.

⁵ jw.

⁶ jw.

przestrzega przed przeciwstawianiem katechezy wychodzącej od życia katechezie tradycyjnej, która jest katechezą doktrynalną i ma swoje określone drogi i strukturę. Jednocześnie dodaje, że prawdziwa katecheza zawsze winna pozostać uporządkowanym i systematycznym wprowadzaniem w objawienie Boże. Objawienie to jednak nie jest oderwane od życia. Nie wolno zatem również sztucznie przeciwstawiać wiary i życia. Bowiem Objawienie dotyczy ostatecznego sensu ludzkiego życia, które zostaje oświecone całkowicie orędziem ewangelii i dzięki temu, w świetle ewangelii stanowi natchnienie lub staje się osądem życia osoby (CT 22).

W punkcie 20 zatytułowanym „Specyficzny cel katechezy” *Catechesi tradendae* przypomina, że specyficznym celem katechezy jest rozwinięcie z pomocą Bożą (...) wiary dotąd początkowej, doprowadzenie do pełni i codzienne zasilanie życia chrześcijańskiego wiernych każdego wieku (CT 20). Katecheza więc dąży do tego, aby w człowieku pogłębić zrozumienie tajemnicy Chrystusa. Ten proces pogłębiania w świetle Bożego słowa ma trwać do momentu, aż cały człowiek będzie nasycony Bożym światłem. Chrześcijanin tak przemieniony przez działanie łaski Bożej w nowe stworzenie zaczyna naśladować Chrystusa. Katecheza, która jednocześnie należy do całego procesu ewangelizacji ma być etapem wprowadzania i dojrzewania, a więc czasem w którym chrześcijanin przyjąwszy przez wiarę Chrystusa jako jedynego Pana i przylgnąwszy do Niego, całkowicie przez szczere nawrócenie serca, stara się lepiej poznać tego Jezusa któremu się powierzył. Chce poznać Jego tajemnicę, tajemnicę „Królestwa Bożego”, które Jezus zapowiada, wymagania i obietnice zawarte w Jego ewangelicznym orędziu, drogi, które wyznaczył dla wszystkich tych, którzy zechcą pójść za Nim (CT 20).

Uwyraźnione powyżej elementy korelacji ukazują, iż jawi się ona jako proces spersonalizowany, gdzie człowiek pozostaje w ustawicznym dialogu osobowym z Jezusem. Ten dialog wyrażany m.in. przez modlitwę, medytację, życie sakramentalne przynosi w konsekwencji nowe owoce, gdzie działająca łaska przekształca człowieka w nowe stworzenie. Osoba tak przemieniona w swoim ludzkim życiu zaczyna naśladować swego Pana. Uczy się myśleć jak On, oceniać jak On i postępować zgodnie z Jego przykazaniami i ufać, tak jak Chrystus do tego zwywa.

W numerze 29 zatytułowanym „Elementy, których nie wolno pominąć” *Catechesi tradendae* podkreśla, że ważne jest w katechezie pełne naświetlenie zbawczego orędzia i przedstawienie go w taki sposób, aby człowiek mógł go rozumieć. Oznacza to także, że ważną sprawą jest przedstawienie każdemu człowiekowi który postępuje w wierze tego, co o Bogu można poznać. Oznacza to przedstawienie czym jest tajemnica Słowa Bożego, kim jest Chrystus, który stał się

człowiekiem dla zbawienia ludzkości przez swoją Paschę? Ukazując i wyjaśniając, że historia ludzkości naznaczona jest łaską i grzechem, wielkością i nędzą osoby należy bez żadnych niedomówień naświetlić wymagania, jakie chrześcijanin winien przyjąć. Postawy chrześcijańskie, które rodzą się z wymagań moralnych dotyczących życia zgodnego z ewangelią są wobec świata zarówno heroiczne jak i zwyczajne. Dlatego katecheza wychowując w wierze winna jasno przedstawiać takie sprawy jak: działalność człowieka w celu integralnego wyzwolenia, poszukiwanie społeczeństwa bardziej solidarnego i braterskiego, walka o sprawiedliwość i budowanie pokoju.

Już od czasów starożytnych ojcowie Kościoła przykładali wielką do skutków społecznych jakie wynikają z wymagań ewangelii. Troska o sprawy społeczne, a więc o to co dotyczy horyzontalnego wymiaru ludzkiego życia winno się zaznaczać w nauczaniu katechetycznym w świetle tego, co zostało ukazane w nauczaniu papieży i biskupów, a zwłaszcza po ogłoszeniu encykliki *Rerum Novarum*. Nauczanie katechetyczne winno także odpowiedzieć na życzenie Ojców soborowych zawarte w dokumentach Kościoła, by nauczanie społeczne znalazło właściwe i odpowiednie miejsce w powszechnym nauczaniu wiernych (CT 29).

2.2. Dyrektorium ogólne o katechizacji

Dyrektorium ogólne o katechizacji z 1997 roku w punkcie 116 przypomina, że katecheza przedstawia orędzie chrześcijańskie i ukazuje Jezusa jako tego, który sam objawia w swojej osobie pełnię człowieka. Jednocześnie objawia człowieka człowiekowi pozwalając mu poznać najwyższe jego powołanie. Objawienie zatem nie jest oderwane od życia, ani tym bardziej mu sztucznie przeciwstawione. Dotyczy ono ostatecznego sensu i znaczenia ludzkiego istnienia, które oświecone całkowicie światłem ewangelii jest natchnione lub osądzone. Zatem w przepowiadaniu katechetycznym poznajemy osobę Jezusa jako tego, który przeżył, czynił wszystko po to (...) *abyśmy mogli przeżywać to w Nim i aby On przeżywał to w nas* (KKK 521).

Katecheza zatem winna działać na rzecz tożsamości ludzkiego doświadczenia pomiędzy Jezusem, który jest Nauczycielem i Mistrzem a uczniem. W punkcie 117 *Dyrektorium ogólnego o katechizacji* odnajdujemy zachęty, by nauczyć ludzi doceniać własne doświadczenia tak osobiste jak i społeczne. Zadaniem katechezy jest także ukazać w świetle ewangelii wypływających z tych doświadczeń problemów. Ostatecznie chodzi o to, aby ludzie chcieli obudzić w sobie słuszne pragnienie

doskonalenia własnego życia. Dlatego też w pierwszej ewangelizacji głoszenie orędzia winno być prowadzone w wewnętrznym związku z naturą ludzką i aspiracjami. Winno (...) *pokazywać jak w pełni zadowala ono ludzkie serce* (DOK 117).

Natomiast w katechezie biblijnej postuluje się, by ona pomagała w interpretowaniu aktualnego życia ludzi w świetle doświadczeń przeżywanych odpowiednio przez naród izraelski, przez osobę Jezusa i przez wspólnotę eklezjalną. W wyjaśnianiu symbolu wiary katecheza winna ukazać wielkie tematy wiary jak: stworzenie, grzech pierworodny, wcielenie, pascha, pięćdziesiątnica, eschatologia. Katecheza moralna przedstawiając na czym powinno polegać życie godne ewangelii winna ukazywać błogosławieństwo ewangeliczne jako ducha, który przenika dekalog. Powinna opierać się na cnotach ludzkich obecnych w sercu człowieka. Z kolei katecheza liturgiczna winna stale odwoływać się do wielkich doświadczeń reprezentowanych przez znaki i symbole działania liturgicznego. Winna w tym opierać się na kulturze hebrajskiej i chrześcijańskiej.

Oba przywołane dotychczas punkty tj. 116 i 117 ukazują na różnych obszarach związku jakie winny zaistnieć pomiędzy tematem wiary a doświadczenia ludzkiego. Dyrektorium wskazuje na sposoby realizacji tego postulatu tak, aby temat korelacji prawdziwie istniał i był owocny w procesie dojrzewania chrześcijańskiego.

Punkt 118 *Dyrektorium ogólnego o katechizacji* podejmuje temat zasad metodologicznych przedstawiania orędzia. Postuluje, by były stosowane różne formy katechezy, które wsparłyby się o interpretację warunków ludzkiej egzystencji. Nie podając konkretnych rozstrzygnięć normatywnych podkreśla się, że katecheza może wychodzić od Boga by dojść do Chrystusa i może być na odwrót: może wychodzić od osoby ludzkiej by dojść do Boga. Wszystko to jest uzależnione i uwarunkowane okolicznościami i sytuacją wiary katechizowanego. Dla podejmujących trud katechezy jest ważnym zadaniem dokładne przeanalizowanie i znalezienie dróg i sposobów, które lepiej odpowiadają różnym sytuacjom katechizowanych. Wszystko to w tym celu, aby znaleźć bardziej adekwatne sposoby na dotarcie do uczniów z ewangelią Jezusa (DOK 118).

3. Nauka religii

Niektórzy autorzy przypominają, że od momentu przejścia katechezy z parafii do szkoły, co stało się w okresie oświecenia, katecheza bardziej stała się lekcją religii. Zmieniło się także określenie osób uczestniczących w katechezie. Nowe określenie katechizowanych to: uczeń, uczniowie. Oprócz tego, z chwilą gdy katecheza

powiązała się bardziej z dydaktyką oraz pedagogiką i gdzie podkreślano bardziej wartości wychowania, to zamiast pojęcia uczeń częściej używano terminu wychowanek. Miało to bardziej odróżniać katechizowanego od zwykłego ucznia uczestniczącego w nauczaniu przedmiotów świeckich. Obecnie teoria katechetyczna posługuje się terminem *katechumen* a praktyka terminem *katechizowany*. Takie bowiem pojęcia jak: katechumen – uczeń – wychowanek – katechizowany odnosi się bezpośrednio do osób które pobierają katechezę. Nie jest to jednak jakieś pasywne przyswajania treści. Od samych katechizowanych wymaga się aktywnego zaangażowania i podaje racje, by oni także mogli mieć wpływ na sam bieg katechezy. Do tego wlicza się oddziaływanie poza katechetyczne. Ten element został zauważony dopiero w ostatnim czasie⁷.

Przyjęcie terminu *katechumen* zawiera pełniejszą treść niż uczeń. Oznacza to jego otwartość, zaangażowanie, odpowiedzialność oraz oddziaływanie katechumena na innych. Natomiast termin katechizowany w odniesieniu do ucznia zdaje się bardziej sugerować i podpowiadać o osobie katechizowanej jako biernie poddającej się wpływom katechety. Ponieważ katechezę tworzą nie tylko katecheta, ale także katechizowani jako uczestniczący i tworzący wspólnotę, uważa się, że ta terminologia bardziej koreluje z wynikami współczesnych badań⁸.

4. Informatyka

Informatyka jest dziedziną nauki i techniki, która zajmuje się całokształtem spraw dotyczących pobierania, przechowywania, przetwarzania, przekazywania i interpretowania informacji za pomocą urządzeń technicznych. Można spotkać częściej określenie informatyki jako nauki o budowie i metodach użytkowania maszyn, w tym maszyn liczących, zwanych komputerami. Informatyka pogłębianą rozważaniami filozoficznymi i psychologicznymi obejmuje także relacje jakie zachodzą pomiędzy komputerem a ludzkim myśleniem. Wtedy należytą łączyć ze sztuczną inteligencją lub z cybernetyką. W tej ostatniej informatyka jest albo jej działem albo samodzielną dyscypliną.

Informatyka również jako dyscyplina metanaukowa pojawia się wtedy, gdy prowadzi ona zinstytucjonalizowaną działalność dokumentacyjno-informacyjną w zakresie udostępniania badań naukowych⁹.

⁷ M. Majewski, *Fundamentalne problemy katechetyki*, Lublin 1981, s. 14.

⁸ jw.

⁹ A. Szymański, *Informatyka*, Encyklopedia katolicka, t. VII, Lublin 1997, kol. 199-200.

4.1. Informacje

W kontekście informatyki należy zdefiniować jeszcze słowo: „informacja”. W języku łacińskim oznacza ono przedstawienie lub pojęcie. Czasami mówi się o potocznej wiadomości, o wskazówce, poznaniu, powiadomieniu o czymś, komunikowaniu czegoś komuś. W tzw. teorii informacji mówi się, że jest ona jednym z elementów niezbędnych do funkcjonowania jakiegokolwiek układu. Układ ten stanowi wiadomość o wydarzeniach zachodzących zarówno w środowisku zewnętrznym jakiegoś układu jak i w samym układzie, gdzie jest przekazywana lub przechowywana za pośrednictwem energii będącej nośnikiem informacji. Ze względu na istotne znaczenie jakie ma informacja w życiu społecznym i jako środka międzyludzkiej komunikacji jest ona także przedmiotem oceny nauczycielskiego urzędu Kościoła¹⁰.

W informacji wyróżnia się różne aspekty, między innymi aspekt psychologiczny i aspekt filozoficzny. Jeśli chodzi o aspekt psychologiczny informacji podkreśla się, że stanowi ona ważny element poznania i zachowania się człowieka, a także materiał myślenia pochodzący z percepcji lub z pamięci. Informacja może być zawarta w spostrzeżeniach, w wyobraźni, w pojęciach. Należy zauważyć, że człowiek nie tylko odbiera informacje, ale także aktywnie ich poszukuje. Czyni to zwłaszcza wtedy, kiedy podejmuje pewne procesy decyzyjne. Osoba ludzka także tworzy informacje, np. wtedy kiedy próbuje rozwiązywać problemy. Warto też podkreślić, że nowa informacja może być przez osobę przyjęta lub odrzucona. Mamy wówczas do czynienia z sytuacją dysonansu poznawczego. Sam zapis informacji w człowieku dokonuje się na różnych poziomach. Jednym z nich jest poziom sensoryczny. Polega na odwzorowaniu spostrzeganych lub rozpoznawanych obiektów i zdarzeń. Drugi sposób to przetwarzanie informacji sensorycznej w pamięci krótkotrwałej. To z kolei umożliwia dłuższe przechowywanie informacji zakresowo ograniczonej na poziomie świadomym. Wreszcie przetwarzanie informacji w pamięci długotrwałej pozwala to na jej przechowywanie w potencjalnie długim, nieograniczonym zakresie czasowym. To przechowywanie dokonuje się już na nieświadomym poziomie. Warto jeszcze zauważyć, że są także informacje epizodyczne. Te kodują konkretne zdarzenia z przeszłości. Natomiast informacje semantyczne odnoszą się do deklaratywnej wiedzy na temat rzeczywistości. Wśród innych rodzajów pamięci mamy także do czynienia z informacją proceduralną. Ta dotyczy umiejętności i schematów działania¹¹.

¹⁰ A. Falkowski, *Informacja*, Encyklopedia katolicka, t. VII, Lublin 1997, kol. 196.

¹¹ *ibid.*, kol. 197.

5. Nauczanie religii w korelacji z Informatyką w Podstawie programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce

Konferencja Episkopatu Polski zatwierdziła *Podstawę programową katechezy Kościoła katolickiego w Polsce* w 2010 roku. W problematyce korelacji nauki religii z edukacją szkolną temat korelacji nauki religii z Informatyką po raz pierwszy pojawia się w szkole podstawowej. Propozycja dla klas IV-VI jest tu następująca: Bezpieczne posługiwanie się komputerem i jego oprogramowaniem; Komunikowanie się za pomocą komputera i technologii informacyjno-komunikacyjnych; Wyszukiwanie i wykorzystywanie informacji z różnych źródeł; Wykorzystywanie komputera oraz programów i gier edukacyjnych do poszerzania wiedzy z różnych dziedzin; Wykorzystywanie komputera i technologii informacyjno-komunikacyjnych do rozwijania zainteresowań, zastosowanie komputera w życiu codziennym, opisywanie zagrożeń i ograniczeń związanych z korzystaniem z komputera i Internetu¹².

W klasach gimnazjalnych pod hasłem Informatyka w podstawie programowej katechezy odnajdujemy następujące elementy, które winny być skorelowane z katechezą gimnazjalistów:

- Bezpieczne posługiwanie się komputerem i jego oprogramowanie, korzystanie z sieci komputerowej. Uczeń samodzielnie i bezpiecznie pracuje w sieci; korzysta z pomocy komputerowej oraz z dokumentacji urządzeń komputerowych i oprogramowania.
- Wyszukiwanie i wykorzystywanie informacji z różnych źródeł. Uczeń posługuje się odpowiednimi systemami wyszukiwania; znajduje informacje w internetowych zasobach danych, katalogach, bazach danych; pobiera informacje i dokumenty z różnych źródeł, w tym internetowych, ocenia pod względem treści i formy ich przydatność do wykorzystania w realizowanych zadaniach i projektach.
- Komunikowanie się za pomocą komputera i technologii informacyjno-komunikacyjnych. Uczeń bierze udział w dyskusjach na forum; komunikuje się za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych z członkami grupy współpracującej nad projektem; stosuje zasady n-etykiety w komunikacji w sieci.
- Wykorzystywanie komputera i technologii informacyjno-komunikacyjnych do rozwijania zainteresowań; opisywanie innych zastosowań informatyki; ocena zagrożeń i ograniczeń, aspekty społeczne rozwoju i zastosowania informatyki. Uczeń

¹² Konferencja Episkopatu Polski, *Podstawa Programowa Katechezy Kościoła Katolickiego w Polsce*, Kraków 2010, s. 48.

opisuje korzyści i niebezpieczeństwa wynikające z rozwoju informatyki i powszechnego dostępu do informacji, wyjaśnia zagrożenia związane z uzależnieniem się od komputera; wymienia zagadnienia etyczne i prawne, związane z ochroną własności intelektualnej i ochroną danych oraz przejawy przestępczości komputerowej¹³.

Na poziomie szkół ponadgimnazjalnych ta sama podstawa programowa przewiduje korelację nauki religii z Informatyką w następujących aspektach:

- Bezpieczne posługiwanie się komputerem, jego oprogramowaniem i korzystanie z sieci komputerowej. Uczeń korzysta z podstawowych usług sieci komputerowej, lokalnej i rozległej, związanych z dostępem do informacji, wymianą informacji i komunikacją, przestrzega przy tym zasad n-etykiety i norm prawnych, dotyczących bezpiecznego korzystania i ochrony informacji oraz danych w komputerach w sieciach komputerowych.
- Wyszukiwanie, gromadzenie, selekcjonowanie, przetwarzanie i wykorzystywanie informacji, współtworzenie zasobów w sieci, korzystanie z różnych źródeł i sposobów zdobywania informacji. Uczeń znajduje dokumenty i informacje udostępnione w Internecie w bazach danych, ocenia ich przydatność i wiarygodność; tworzy zasoby sieciowe związane ze swoim kształceniem i zainteresowaniami.
- Uczeń wykorzystuje technologie komunikacyjno-informacyjne do komunikacji i współpracy z nauczycielami i innymi uczniami, a także z innymi osobami, jak również w swoich działaniach kreatywnych.
- Opracowywanie informacji za pomocą komputera. Uczeń tworzy rozbudowaną prezentację multimedialną na podstawie konspektu i przygotowuje ją do pokazu.
- Wykorzystywanie komputera i technologii informacyjno-komunikacyjnych do rozwijania zainteresowań, opisywanie zastosowań informatyki, ocena zagrożeń i ograniczeń, aspekty społeczne rozwoju i zastosowania informatyki. Uczeń opisuje szanse i zagrożenia dla rozwoju społeczeństwa, wynikające z rozwoju technologii informacyjno-komunikacyjnych; omawia normy prawne odnoszące się do stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych¹⁴.

Wspomniana podstawa programowa podaje wytyczne co do korelacji nauki religii z Informatyką na poziomie liceum lub technikum w zakresie rozszerzonych. Czytamy tu następujące zalecenia:

- Posługiwanie się komputerem i jego oprogramowaniem, korzystanie z sieci komputerowej. Uczeń zapoznaje się z możliwościami nowych urządzeń związanych z technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, poznaje nowe programy i systemy oprogramowania.

¹³ jw., s. 66-67.

¹⁴ jw., s. 85-86.

- Wyszukiwanie, gromadzenie, selekcjonowanie, przetwarzanie i wykorzystywanie informacji, współtworzenie zasobów w sieci, korzystanie z różnych źródeł i sposobów zdobywania informacji. Uczeń znajduje informacje niezbędne do realizacji projektów z różnych dziedzin.
- Komunikowanie się za pomocą komputera i technologii informacyjno-komunikacyjnych. Uczeń wykorzystuje zasoby i usługi sieci komputerowych w komunikacji z innymi użytkownikami, w tym do przesyłania i udostępniania danych; bierze udział w dyskusjach w sieci (forum internetowe, czat)¹⁵.

6. Nauczyciel religii a korelacja

Istota korelacji w nauczaniu religii wydaje się że nie uległa zmianie. Zdają się to potwierdzać analizy dokumentów programowych katechezy. Podobnie w odniesieniu do kształcenia ogólnego przyjętego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. W katechetyce korelacja rozumiana jest jako (...) *uzupełnianie i scalanie treści nauczania religii z treściami i umiejętnościami o istotnym znaczeniu nie tylko kształcącym, ale także wychowującym, jakie zakłada się w edukacji szkolnej*¹⁶.

Korelacja w ujęciu katechetycznym ma swoją specyfikę. Wynika ona głównie z tego, że katecheza pozostaje autonomiczną co do celów i zadań, jakie ma wyznaczone przez Kościół katolicki. Z tym wiąże się także cały szereg innych konkretnych ustaleń związanych z doбором samych treści nauczania oraz stosowanych metod w procesie katechetycznym.

W odniesieniu do nauczyciela religii przekłada to się zasadniczo na wierność podstawowym celom, zadaniom, treściom i procesom wychowania do jakich zmierza katecheza. To sztuka przejścia i umiejętnego wkomponowania tych elementów kształcenia ogólnego, które (...) *odpowiadają katechetycznemu wymiarowi szkolnego nauczania religii*¹⁷. Słusznie zatem mówi się o granicach korelacji nauczania religii z edukacją szkolną. Granice te wyznacza funkcja integrująca, uzupełniająca i polemiczna nauczania religii wobec celów i treści edukacji szkolnej. Ponadto też trzeba pamiętać, że katecheza wyznaje nieusuwalną zasadę wierności Bogu i człowiekowi oraz troszczy się o całościowe, czyli integralne przekazanie treści nauczania orędzia ewangelicznego¹⁸.

¹⁵ jw., s. 96.

¹⁶ A. Zellma, *Nowa formuła korelacji w edukacji szkolnej i jej realizacja w nauczaniu religii*, Katecheta 5/2011, s. 9.

¹⁷ jw.

¹⁸ jw.

Całość problematyki podejmującej temat korelacji nauczania religii z edukacją szkolną niejako rozgrywa się na poziomie teoretycznych opracowań związanych z podstawą programową katechezy. Następnie konfrontuje się to i dopełnia z programami dydaktycznymi, podstawami programowymi oraz z programami i planami dydaktycznego kształcenia ogólnego. W dalszych konsekwencjach przekłada się to na umiejętność, której winien nabyć nauczyciel religii. Ma on tu za zadanie tak dobierać treści korelacji, by - zachowując autonomię celów i treści nauczania katechetycznego oraz wierności Bogu i człowiekowi - jednocześnie przekazać uczniom interdyscyplinarną wiedzę czerpaną z innych przedmiotów. W ten sposób będzie ich wspierał w integrowaniu wiedzy z różnych dyscyplin nauczania, oraz uczył ich rozwijania osobistych umiejętności posługiwania się tą wiedzą.

Od strony treści nauczania religii skorelowanego z informatyką na poziomie korelacji z edukacją szkolną przyjmuje się, że nauczyciel religii powinien na lekcjach podejmować zagadnienia, które zwróciłyby uwagę młodzieży na sprawy związane z korzystaniem z komputera i Internetu. W sposób szczególny podkreśla się tu troskę o bezpieczeństwo korzystania z tych urządzeń. Chodzi tu nie tylko o używanie tych rzeczy, ale także o bezpieczeństwo własne i innych związane z treściami dostępnymi w Internecie. Do tego dołączają się tematy związane z obecnością multimediiów w codziennej egzystencji chrześcijanina. Taką koncepcję korelacji nauki religii z informatyką przyjmuje się w podstawie programowej opracowanej w klasach 4-6 szkoły podstawowej¹⁹.

Na obszarze gimnazjum także obecny temat zagadnień związanych z korelacją nauki religii z zagadnieniami z zakresu informatyki. Jak się podkreśla, podobnie jak w szkole podstawowej również w gimnazjum autorzy podstawy programowej katechezy proponują zwrócenie uwagi uczniów na bezpieczne posługiwanie się komputerem oraz wykorzystanie go jako *źródła informacji, środka komunikowania się z innymi i pomocy w rozwijaniu zainteresowań*²⁰.

Zauważa się, że tego rodzaju treści odnoszone do informatyki uzupełniają takie kwestie jak uzależnienie od komputera, zagadnienia prawne i etyczne związane z korzystaniem z komputera i Internetu. Z tym łączy się także sprawa własności intelektualnej i przestępczości komputerowej.

W podstawie programowej katechezy dla szkół gimnazjalnych dostrzega się wyraźne odwołanie nie tylko do wiedzy ucznia, ale także już do pewnych umiejętności jakie on już nabył w korzystaniu z komputera. Odwołanie to ma jednak

¹⁹ jw., s. 10.

²⁰ jw., s. 12.

charakter ogólny i selektywny. Uzupełnianie wiedzy w zakresie korelacji pomiędzy nauką religii a informatyką w gimnazjum zdaje się rozwijać tu bardziej aspekty aksjologiczne i religijne²¹. To, co nie pojawia się w podstawie programowej dla szkół gimnazjalnych w odniesieniu do korelacji nauki religii z informatyką to sprawa edukacji młodego pokolenia dla bezpieczeństwa korzystania z Internetu.

Podstawa programowa katechezy w liceum i technikum niejako powieli treści dotyczące korelacji nauki religii z informatyką, które zostały zapisane w treściach nauczania w klasach gimnazjalnych. Podają *zagadnienia dotyczące bezpiecznego korzystania z komputera, wykorzystania technologii komunikacyjno-informacyjnych do komunikacji i współpracy z nauczycielami i innymi uczniami*²².

7. Internet w swoich zasobach i postmodernizm

Jak wspomniano we wstępie korelacja nauczania religii z Informatyką może być rozpatrywana na dwóch poziomach. Jedną wyznacza podstawa kształcenia ogólnego zatwierdzona przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Drugą jest Podstawa Programowa Katechezy Kościoła katolickiego w Polsce w szkołach podstawowych, gimnazjach, w liceach i technikach. Nauka religii w korelacji z informatyką proponuje się różnego rodzaju prace dydaktyczne i wychowawcze związane z komputerem i Internetem. O ile podkreśla się w podstawach programowych sprawy bezpieczeństwa korzystania z komputera i Internetu oraz rozwoju osobistych zainteresowań, wydaje się rzeczą słuszną także przypomnienie, że zjawisko Internetu jest częścią kultury postmodernistycznej.

Cechą charakterystyczną samego zjawiska postmodernizmu jest między innymi odrzucanie wszelkich autorytetów i silny subiektywizm moralny zbudowany na bazie egotyzmu. A zatem jeśli podejmuje się temat korelacji nauki religii z Informatyką, podkreślanie elementów związanych z bezpieczeństwem i możliwością rozwoju zainteresowań wydaje się tu być niewystarczające. Może to być zaledwie traktowane jako pewien przyczynek do szerszej refleksji tak teoretycznej jak i praktycznych doświadczeń. Ponadto korelacja ewangelii z egzystencją człowieka może otrzymać cenne wsparcie przez zasoby Internetu i zgromadzone tam świadectwa doświadczeń ludzkich. Mogą one w sposób wspierać ten proces korelacji pojmowany tu jako ucieleśniania się ewangelii w codziennym życiu katechizowanych. Enuncjacje Watykanu nt. Internetu przypominają, że Internet powinien być odbierany

²¹ jw.

²² jw., s. 14.

nie tylko krytycznie, ale też z pewnym zaufaniem. Tzn. że może on stawać się kopalią ilustracji, jak orędzie ewangeliczne głęboko wpisało się w życie ludzi i stało się przewodnikiem w ich codziennej egzystencji. Stąd też Internet może wnieść w te procesy korelacji, które wyznaczają tu orędzie ewangeliczne i egzystencja człowieka wiele interesujących przykładów. Mogą one stać się przedmiotem dalszych badań i analiz w procesie katechetycznym. Można zatem podpowiadać katechetom, by krytycznie podchodząc do Internetu jednocześnie podchodzili do niego jako skutecznego narzędzia wspierającego ich w procesach nauczania religii. Szczególnie w odnalezieniu takich elementów egzystencji ludzkiej zapisanych w Internecie, które mogą stawać się ilustracją, poglądem, inspiracją do dalszych rozmów z młodymi ludźmi, jak na co dzień żyć ewangelią.

Podając temat kultury postmodernistycznej obecnej w Internecie, warto przypomnieć że termin „postmodernizm” tłumaczy się także jako *ponowżytność*, *ponowoczesność*. Pierwszy raz zostało użyte przez J.W. Chapmana około 1870 roku. Określano nim różnego rodzaju nurty w kulturze na gruncie filozofii. Postmodernizm rozwinął się zasadniczo w roku 1979 wraz z opublikowaniem dzieła Jean-François Lyotarde’a w dziele zatytułowanym: *La condition postmoderne*. Postmoderniści uważają, że uprawiana przez wieki filozofia próbująca wyjaśnić rzeczywistość, w dzisiejszym świecie i czasie już się nie sprawdza. Uznali zatem, że czas zrezygnować z prób rozszyfrowania rzeczywistości. Próbuje się zatem wskazać inne zadania, którymi powinna zajmować się nowoczesna filozofia postmodernistyczna. Postmodernizm ma różne odmiany. Pierwszym jest postmodernizm francuski z dominującymi nad nim wpływami dekonstrukcjonizmu. Postmodernizm amerykański ma jako dominujące elementy pragmatyzmu włącznie z próbami wypracowania kategorii filozoficznych odmiennych niż tradycje. Postmodernizm chrześcijański uwzględnia uzasadnioną krytykę ideologii oświecenia i łączy z pozytywnym ujęciem relacji chrześcijaństwa ze współczesnymi wyzwaniami kulturowymi. Postmodernizm populistyczny zwany także ideologicznym nie ma związku z jedną wyraźnie określoną tradycją interpretacyjną. Przeprowadza jedynie krytykę tradycji sokratejsko – oświeceniowej. Czyni to w sposób wewnętrznie niespójny, głęboko niekonsekwentny i zasadniczo inspiruje się niechęcią do pojętej klasycznie racjonalności. Podstawową tezą jest dla niego wyrażenie, że wkroczyliśmy w nową epokę²³.

²³ P. Goliszek, *Kerygmat dla nowej Europy*, Lublin 2004, s. 384-385.

W koncepcji postmodernistycznej w sposób szczególny zakwestionowano zdolności poznawcze, moralność i jedność. Twierdzi się że nie istnieje wspólna wszystkim ludziom zdolność poznawcza. Liczy się jedynie to, co człowiek poznaje wedle swego rozumu. Jakkolwiek byłoby to poznanie subiektywne, staje się dla osoby poznającej poznaniem obiektywnym. Nastąpiło tu zwątpienie w możliwości i kompetencje rozumu. On tu nie jest zdolny do poznania prawdy i do obiektywności. Nie istnieje więc w nim także idea jedności i ładu. W zamian za to pojawia się pluralizm, tolerancja i chaos. W tej koncepcji poznawczej prawdą dla człowieka jest jego własny wytwór intelektualny. Człowiek postmoderny sam decyduje i stanowi o prawdzie. Konsekwencją tego jest odrzucenie prawd obiektywnych i uniwersalnych. Taka prawda nie może zaistnieć zarówno w wypowiedziach o istocie rzeczywistości, jak i też w tym co odnosi się do wartości moralnych i ładu. Odrzucenie zdolności poznawczych i samej prawdy w jej wymiarze obiektywnym odbija się negatywnie na wartościach moralnych. Przykładowo, na poziomie władzy postmodernizm uznaje, że sprawowanie władzy opiera się tylko na przepisach. One muszą być oparte o normy, które swoje źródło mają w najwyższym autorytecie. Temu autorytetowi powinien podporządkować się każdy człowiek. Na pytanie co może być tym najwyższym autorytetem? Odpowiadają, że natura, rozum lub jakiś autorytet nadprzyrodzony. Idee prawdy o naturze, rzeczywistości i o dobru moralnym są przez postmodernizm łączone w budowanie hierarchicznej struktury społecznej²⁴.

Odrzucenie rozumu a także poszukiwanie nowych kryteriów moralnych doprowadziło ostatecznie do zakwestionowania idei jedności. Jedność jest odrzucona, gdyż jest utożsamiana tylko z totalitaryzmem i terroryzmem. W życiu społecznym zamiast jedności proponuje się pluralizm i tolerancję. Odrzucenie prawdy i jedności w postmodernizmie prowadzi do stworzenia społeczeństwa wolnego od hierarchicznej zależności. Jeśli jakieś zasady winny funkcjonować w budowaniu innej jedności to tylko te, które regulują współżycie między ludźmi.

Na płaszczyźnie religijnej postmodernizm zaistniał w sposób bardzo zdecydowany mniej więcej w czterdzieści lat od zakończenia Soboru Watykańskiego II. Ojcowie soborowi przyjmując dokumenty zaakceptowali model państwa, który będzie się charakteryzował społecznym pluralizmem i neutralnością światopoglądową nowoczesnej demokracji. Konsekwentnie więc Kościół zaleca współpracę z różnymi grupami społecznymi, także niechrześcijańskimi. Celem jest tu budowanie

²⁴ jw., s. 386-387.

sprawiedliwego, bardziej solidarnego i pokojowego społeczeństwa. Wolnościową demokrację Kościół określa jako moralne zadania dla każdego człowieka i dla każdego społeczeństwa. O ile jeszcze przed Soborem Watykańskim II istniało coś co można by określić jako społeczeństwo chrześcijańsko – humanistyczne, to po upływie czterdziestu lat od zakończenia Soboru Watykańskiego II okazało się, że moralność wielu ludzi i społeczeństw i etos chrześcijański dryfują w przeciwną stronę²⁵.

Wskutek rozejścia się moralności i społeczeństw i etosu chrześcijańskiego tak religia chrześcijańska jak i chrześcijańskie przekonania ludzi nie są traktowane na równi z przekonaniami ateistycznymi i libertyńskimi. Chrześcijańskie normy moralne jak i podstawowe wartości etyczne w tym ideały i wzorce, bez których trudno wyobrazić sobie chrześcijańskie wychowanie przez społeczeństwa postmodernistyczne są odrzucające i wyszydzane. Dalszymi konsekwencjami tak w życiu poszczególnych osób, rodziny i całych społeczeństw jest zatrącanie poczucia grzechu oraz różnicy pomiędzy dobrem i złem.

Kościół, który nigdy nie zgadzał się na anarchię moralną ani na libertyński minimalizm etyczny, stanął w obliczu faktów deprawacji moralnej poszczególnych osób, społeczeństw i całych narodów. Znamionami tej deprawacji są fakty zabijania dzieci nienarodzonych, aberracje seksualne, praktyki eutanazji, konsekwentne odrzucanie moralności chrześcijańskiej. W tej sytuacji wydaje się znajdować Kościół katolicki w Polsce. I to na wiele lat wcześniej i zanim ukazała się przywoływana już książka pt. „La condition postmoderne”.

Jaka może być odpowiedź na tendencje postmodernistyczne? Jakie są drogi wyjścia z tej kryzysowej sytuacji? Co mają zrobić współcześni chrześcijanie wierni nauczaniu Kościoła, jako jego synowie i córki i niejako tonący w świecie pogańskim, zatopionym w chaosie moralnym, odrzucającym wartości rozumu, obiektywnej prawdy? Odpowiedzi udzielił tu papież Jan Paweł II między innymi w adhortacji *Pastores dabo vobis*²⁶ i w książce pt.: *Przekroczyć próg nadziei*²⁷. Jediną możliwość ratunku dla zagrożonej od wewnątrz cywilizacji chrześcijańskiej upatruje on przez powrót do rozumu i do prawdziwej wiary. To także przyjęcie na nowo zweryfikowanych w ciągu dwudziestu wieków chrześcijaństwa realistycznej wizji świata i człowieka. Ta wizja nie jest odrwana ani od materialnego świata ani też od świata ducha. Bazuje ona na Objawieniu

²⁵ S. Wielgus, *Chrześcijanin wobec współczesnych wyzwań ideowych*, w: *I Krajowy Kongres Akcji Katolickiej w Polsce*, teksty, red. S. Schudy i J. Stefanek, Poznań 2001, s. 78.

²⁶ Jan Paweł II, *Pastores dabo vobis*, Watykan 1992.

²⁷ Tenże, *Przekroczyć próg nadziei*, Lublin 1994.

i rozumie. Ona też wskazuje właściwą relację między Bogiem i światem oraz między Bogiem a człowiekiem. Nie ma bowiem innej możliwości zrozumienia ani świata ani człowieka, jeśli nie odniesie się jej do Stworzyciela. Jan Paweł II powie wprost, że (...) Chrystus jest kluczem do zrozumienia tajemnicy człowieka²⁸. Objawienie zatem jest dla chrześcijan źródłem, którym żyją i karmią się od ponad dwudziestu wieków. Po szczególnym ludziom i światu głoszą oni prawdę, że bez Chrystusa nie ma szczęścia i nie ma zbawienia, (...) nie ma żadnego sensu bez Tego, który jest Logosem, tzn. sensem wszystkiego, Twórcą wszelkiego sensu²⁹.

Korelacja nauki religii z Informatyką w ramach projektu korelacji nauki religii z edukacją szkolną jest proponowana już w szkole podstawowej. Treści odnoszone do Informatyki zasadniczo skupiają się na komputerze i Internecie. Część tych treści powiela się na dalszych poziomach edukacji wraz z nowymi elementami, dopełniającymi na kolejnych poziomach edukacji projekt korelacji nauki religii z Informatyką.

Obecność kultury postmodernistycznej w Internecie domaga się szczególnie uważnej pracy nauczyciela religii z uczniami. Godność osoby, prawda w Internecie oraz dobro wspólne winny być tu wiodącymi w procesie wprowadzania uczniów w wirtualny świat. Pozytywnie rzecz ujmując ten sam Internet ze swymi treściami może wzbogacać dydaktycznie lekcje katechezy tak o informacje z życia Kościoła, ale równocześnie pomagać uczniom dostrzec, jak wiedza z różnych dyscyplin naukowych jest zintegrowana i wzajemnie wspierająca się w poznaniu człowieka i otaczającego go świata. Jak ta wiedza wspiera w procesie budowania osobistego projektu życia, w jego pozamaterialnym czyli duchowym wymiarze istnienia.

²⁸ Jan Paweł II, *Redemptor Hominis*, Watykan 1979, n. 14.

²⁹ S. Wielgus, *Chrześcijanin wobec współczesnych wyzwań ideowych*, s. 79.

Pośrednicząca funkcja filozofii w nauce religii katolickiej

Problem korelacji filozofii i katechezy jest szczegółową aplikacją do praktyki dydaktycznej zagadnienia relacji filozofii i teologii. Fundamentalny charakter tej ostatniej relacji jest oczywisty dla wszystkich, którzy studiowali systematycznie teologię (zwłaszcza teologię fundamentalną i moralną). Wiedzą oni, że każda religia posiada metafizyczną podstawę, która powinna być ujęta odpowiednią aparaturą pojęciową (ustalenie specyficznych terminów teoretycznych w teologii); filozofia daje teologowi podstawy światopoglądu, daje podstawy w myśleniu; filozofia oferuje koncepcje Absolutu, hierarchii bytów, człowieka, co jest z kolei konieczne do późniejszego rozstrzygnięcia problemów teologicznych; teologia korzysta także z tych działów filozofii, które są konieczne do budowania teorii człowieka jako zbawionego w relacji do Boga. Patrząc na to także od strony dydaktycznej, wiemy, że studiowanie teologii jest poprzedzone studiami filozoficznymi¹.

Każdy z wymienionych aspektów związku filozofii i teologii jest dziedziczony w pewnym zakresie w obszarze teologii praktycznej (katechetyce) i katechezie. Gdy jednak przyglądamy się miejscu samej filozofii w edukacji szkolnej, to zauważamy jej „rozmyty” status. Fakultatywny charakter tego przedmiotu oraz tendencje do przerzucania problematyki filozoficznej do ścieżek międzyprzedmiotowych, w praktyce prowadzi do marginalizacji wiedzy filozoficznej. Etyka jako dyscyplina filozoficzna posiada wprawdzie zagwarantowane miejsce na wszystkich poziomach edukacji szkolnej jako alternatywna względem

¹ S. Kamiński. Światopogląd, religia, teologia. Zagadnienia filozoficzne i metodologiczne. Lublin 1998 s. 159.

katechezy, ale w praktyce okazuje się, że realizacja tego przedmiotu jest także obciążona wieloma trudnościami (brak zainteresowanych, wykwalifikowanych nauczycieli). Stan faktyczny pozycji filozofii sugeruje przyjęcie poglądu, że może nie warto podejmować trudu uwzględnienia w katechezie jeszcze dodatkowego przedmiotu, choć oficjalnie będzie temu towarzyszyła ogólna i niewiele znacząca deklaracja, że filozofia jako taka jest potrzebna i ważna jako fundament ogólnego wykształcenia. Jeżeli pominiemy jednak formalny status filozofii w szkole, który jest wyznaczany przez wiele czynników (finansowych, politycznych, organizacyjnych, itp.), a uwzględnimy czynniki wyłącznie merytoryczne, to być może okaże się, że jest ona niezbędna do wszechstronnego i dogłębnego wprowadzenia w katechezę zarówno uczniów, jak i nauczycieli. To warunkowe uwzględnienie roli filozofii zakłada brak uprzedzeń przed „niepraktycznym teoretyzowaniem filozofów” oraz pewną wrażliwość na doświadczenie współczesnych areopagów, na których wszyscy jakoś występujemy jako słuchacze, czytelnicy, widzowie, nauczyciele i twórcy. Przeanalizujmy zatem jeden przykład „gorącego styku” filozofii i teologii (religii), który wyraźnie pojawia się na katechezie.

W niniejszym artykule chciałbym zilustrować rangę filozofii w kontekście katechezy na przykładzie ewolucjonizmu, czyli filozoficznej i światopoglądowej interpretacji teorii ewolucji (teorii naukowej). Niejako przy okazji, równolegle jest podnoszony problem korelacji katechezy (teologii) z wiedzą przyrodniczą (naukami przyrodniczymi), czyli tego, co hasłowo określa się relacją nauki i wiary (nauka – religia). Rola filozofii w dyskusji tego zagadnienia jest fundamentalna, bowiem relacja nauka – religia jest zapośredniczona przez odpowiednie interpretacje filozoficzne. Innymi słowy: teologowie i naukowcy posługują się w tej dyskusji jednym wspólnym językiem – językiem filozofii.

Artykuł składa się z następujących punktów: (1) teoria ewolucji i ewolucjonizm; (2) filozoficzne problemy inspirowane teorią ewolucji; (3) pułapki nauki popularnej; (4) wniosek².

² W niniejszym artykule wykorzystuję zmodyfikowane fragmenty moich wcześniejszych prac, które odnotowuję w przypisach i bibliografii. Podstawowe idee artykułu inspirowane są pracami R. Spaemanna i H.D. Mutschlera.

I. Teoria ewolucji i ewolucjonizm

Współczesna postać syntetycznej teorii ewolucji, zaliczana do neodarwinizmu³, składa się ona z pięciu teorii cząstkowych, które odnoszą się do różnych aspektów ewolucji wariacyjnej⁴. Należą do nich:

- 1) teoria ewolucji jako takiej, według której wszystkie organizmy zmieniają się w czasie;
- 2) teorii pochodzenia od wspólnego przodka, która głosi, że każda grupa organizmów pochodzi od wspólnego przodka, oraz że wszystkie grupy organizmów ostatecznie pochodzą od jednego wspólnego przodka, np. od *Protista*, która łączy w sobie cechy zwierząt i roślin. Danych do sformułowania tej teorii dostarczyły badania porównawcze w anatomii, fizjologii, embriologii, systematyce, biogeografii.
- 3) teoria specjacji, przedstawiająca mechanizmy powstawania nowych gatunków. Wyjaśnienie problemu specjacji sprowadza się do opisu powstania mechanizmów izolujących populację oraz opisu mechanizmów ich stopniowej ewolucji.
- 4) teoria gradualizmu, według której ewolucja dokonuje się przez powolne i stopniowe zmiany populacji, a nie przez nagłe powstawanie jakiejś nowej formy (nowej właściwości) dającej początek nowej grupie organizmów (saltacjonizm).
- 5) teoria doboru naturalnego, opisująca podstawowy mechanizm ewolucji bazujący na zróżnicowanym przeżywaniu i rozrodczości zmiennych osobników konkurujących o ograniczone zasoby środowiska. Powstawanie zmiennych organizmów w kolejnych pokoleniach jest współcześnie wyjaśniane na poziomie genetycznym przez rekombinację genetyczną, mutacje, przepływ genów, czynniki losowe.

³ Syntetyczna teoria ewolucji jest wybrana jako „podręcznikowa” wersja darwinizmu, która nie wyczerpuje całego pola możliwości różnych wersji teorii ewolucji, także o rodowodzie „niedarwinowskim”. Nie chodzi jednak w tej rekonstrukcji o przygotowanie do szczegółowej dyskusji naukowej w ramach tego pola możliwości, ale o sformułowanie ogólnego schematu pojęciowego darwinizmu, który jest następnie badany od strony filozoficznej.

⁴ E. Mayr rozróżnia trzy pojęcia ewolucji, które są eksplikowane w odmiennych teoriach ewolucji: (1) ewolucja transmutacyjna (transmutacjonizm) odnosi się do nagłego powstania nowego typu osobnika w wyniku „wielkiej” mutacji (saltacjonizm), (2) ewolucja transformacyjna oznacza zmiany obiektu, które przebiegają stopniowo, podobnie jak zmiany organizmu od zapłodnionego jaj do dorosłej postaci (teoria ewolucji w ujęciu Lamarka), (3) ewolucja wariacyjna oznacza zmiany gatunków dzięki procesowi doboru naturalnego. Por. E. Mayr. To jest biologia. Nauka o świecie ożywionym. Warszawa 2002 s. 138-139.

Nawet ramowa charakterystyka struktury teorii ewolucji wskazuje na granice obszaru zjawisk biologicznych, do których odnosi się teoria, a pośrednio także na to, co jest poza granicami tego obszaru. Strategia argumentacyjna wielu dyskusji wokół ewolucji polega na wydobywaniu różnicy między tym, co jest teorią naukową, a tym, co jej filozoficzną, teologiczną, światopoglądową, ideologiczną interpretacją, czyli ewolucjonizmem. Teorie naukowe nie implikują bowiem wprost tez filozoficznych. Pojawiają się one jednak często w popularnonaukowych pracach biologów (czyli w nauce popularnej, dalej skrót: NP) jako tezy wynikające z teorii naukowych, np. w opracowaniach ewolucjonizmu pojawiają się tezy naturalizmu lub spirytualizmu. Te dopowiedzenia metafizyczne (spopularyzowanych) teorii naukowych stanowią pułapki, gdyż nie można zrealizować aspiracji poznawczych teorii naukowych (błąd aspiracji metafizycznych), sugerowane w ich popularnych opracowaniach (błąd naiwnych ekstrapolacji).

W krytyce aspiracji metafizycznych NP, przeprowadzanej głównie na płaszczyźnie metodologicznej, podnoszone są m.in. następujące zastrzeżenia: naiwne ekstrapolacje, dokonywane na podstawie jakiejś silnej zasady podstawowej, związanej z pewną wielkością empiryczną (samoorganizacja, autopoiesis, chaos, dobór naturalny, itp.), absolutyzowanie fragmentarycznych wyników osiąganego w jakiejś określonej dziedzinie nauki, rozwinięta strona retoryczna NP zakrywająca luki w argumentacji, ideologizacja nauki. Zaproponowany przez Mutschlera wzorzec krytyki NP nie jest skoncentrowany wyłącznie na nadużyciach metodologicznych pojawiających się w tej formie wiedzy, ale zmierza raczej do odkrywania mechanizmu i przyczyn obciążenia światopoglądowego teorii naukowych⁵. Schemat obciążenia ilustruje dobrze poniższy przykład: „Kiedy Darwin wydedukował teorię doboru naturalnego do wyjaśnienia adaptacji, w których poprzednio widział dzieło rąk Bożych, to wiedział, że popełnia kulturowe morderstwo [...]. Jeśli naprawdę akceptujesz ewolucję poprzez dobór naturalny, mówi Provine, wkrótce zetkniesz się twarzą w twarz ze zbiorem implikacji, które podminowują fundamentalne założenia zachodniej cywilizacji:

⁵ H. D. Mutschler, *Wprowadzenie do filozofii*, Kraków 2005 s. 89-98. Por. Uwagi ze wstępu do pracy dobrze ilustrującej zasięg i treść omawianego tutaj zagadnienia: [...] trzecia kultura to uczeni, myśliciele i badacze świata empirycznego, którzy dzięki swym pracom i piarstwu przejmują rolę tradycyjnej elity intelektualnej w poszukiwaniu odpowiedzi na pytania od zawsze nurtujące ludzkość: czym jest życie, kim jesteśmy i dokąd zmierzamy. [...] przedstawiciele nauk ścisłych zaczęli porozumiewać się bezpośrednio z szeroką publicznością. Tradycyjnie ukształtowane przez humanistów media funkcjonowały dotychczas jakby pionowo – profesoriowie z wyżyn kierowali swe słowa ku nizinom, a dziennikarze nieśmiało zadawali im pytanie. Dziś uczeni tworzący trzecią kulturę starają się unikać pośredników i przedstawiać najbardziej skomplikowane idee w sposób jasny i klarowny, dostępny dla każdego inteligentnego czytelnika. J. Brockman, *Trzecia kultura*. Warszawa 1996 s. 15-17.

- Nie istnieją bogowie ani siły celowe w przyrodzie.
- Nie istnieją wewnętrzne moralne lub etyczne prawa, kierujące ludzkim społeczeństwem.
- Ludzkie istoty są złożonymi maszynami, które stają się istotami etycznymi poprzez dziedziczenie i wpływ środowiska, przy czym środowisko odgrywa nieco mniejszą rolę, niż to się powszechnie przypuszcza.
- Nie istnieje wolna wola w tradycyjnym sensie zdolności do dokonywania nieprzewidywalnych wyborów.
- Kiedy umieramy, to umieramy – ostatecznie, całkowicie i na zawsze.”⁶

Pojawia się niejako naturalnie w tych dyskusjach tendencja do ustalania relacji pomiędzy nauką i NP, a dziedzinami pozanaukowymi i pozapoznawczymi. Nie są to metody wyłącznie stosowane do zakrycia luk argumentacyjnych w teorii, ale są one motywowane światopoglądowo lub innymi słowy są to metody służące do obciążenia światopoglądowego NP⁷.

2. Filozoficzne problemy inspirowane teorią ewolucji

W świetle filozoficznej perspektywy badawczej Spaemann zwraca uwagę na pewne trudności filozoficzne, jakie implikuje teoria ewolucji⁸. Chodzi tutaj głównie o problemy odnoszące się do zasadniczych „przejęć” między kolejnymi etapami ewolucji: nieorganiczne – żywe, nieświadome – świadome, nieświadome moralnie – świadome moralnie. Prace takich autorów jak: J. Monoda, M. Riedla, C. Brescha, W. Stegmüllera, zawierają scenariusze fundamentalnych przejęć ewolucyjnych: (1) ewolucji kosmosu (standardowy model kosmologiczny); (2) ewolucyjnej genezy życia (teoria samoorganizacji materii, np. model hipercyklu M. Eigena); (3) ewolucyjnej genezy świadomości (ewolucyjna teoria poznania K. Lorenza); (4) ewolucyjnej genezy moralności (socjobiologia E. O. Wilsona i R. Dawkinsa). W ewolucjonistycznym opracowaniu tych przejęć zostaje zapoznany zazwyczaj wyróżniony moment ludzkiej samoświadomości doświadczenia tego, co nieuwarunkowane: prawdy, dobra, piękna. Analiza ewolucjonistycznych rozwiązań wymienionych problemów doprowadza Spaemanna do wniosku, że ewolucjonizm jest filozoficzną próbą odpowiedzi na pytania, które, choć stawiane w ramach teorii ewolucji

⁶ Cyt. za: K. Jodkowski. Twarde jądro ewolucjonizmu. *Roczniki Filozoficzne*. T. LI (2003) z. 3 s. 96-97.

⁷ Szczegółowe rozwinięcie mechanizmu obciążania światopoglądowego NP znajduje się w punkcie trzecim artykułu.

⁸ Z. Wróblewski. *Natura i cele. Dyskusja argumentu teleologicznego na rzecz ochrony przyrody*. Lublin 2010 s. 131-146.

(geneza moralności, życia, świadomości, religii), nie mogą być naukowo rozstrzygnięte. Wartość tych odpowiedzi jest zatem uzależniona od wartości argumentacji filozoficznej, a nie od poziomu naukowego wyjaśnienia.

Pytania stawiane w tych obszarach przedmiotowych koncentrują się na mechanizmie powstawania „nowości”: Jak można przejść od braku nowości do nowości? Problem: jak powstaje nowość, który jest centralny dla ewolucyjnych teorii opisujących „cztery przejścia” (punkty styczne) ewolucji, stawiany jest w fulguracjonizmie i emergentyzmie. Wyjaśnienie powstania nowości w ramach teorii fulguracji i teorii emergencji sprowadza się do stwierdzenia nagłości pojawienia się, co należy rozumieć jako nieprzewidywalność pojawienia się nowych własności. Ogólnie rzecz ujmując, chodzi o rozwiązanie zagadki powstania takich nowości kategorialnych jak: materia, życie, świadomość, moralność.

Teoria ewolucji w znacznej części zajmuje się badaniem warunków tego, co okazuje się nową własnością, warunków, które jednak nie wywołują tego, co uwarunkowane. Innymi słowy, teoria ewolucji podaje warunki, pod którymi mogą pojawić się nowe własności, ale nie wyjaśnia pojawienia się owych własności. Skąd pochodzi „nowe”? Na to pytanie odpowiedzi nie udzielają nauki przyrodnicze⁹. Problem genezy życia, a więc przejścia od tego, co nieożywione, do tego, co ożywione, jest częściowo rozwiązywany za pomocą definicji pojęcia życia. Jeżeli „życie” zdefiniujemy bez odwoływania się do specyficznych wyrażen odnoszących się do sfery życia, to wówczas dokonuje się już rozstrzygnięcia, czy problem „przejścia” od tego, co nieożywione do tego, co ożywione może być rozwiązany. Strategia większości przyrodników, stosowana przy rozwiązywaniu problemu genezy życia, polega na tym, żeby życie scharakteryzować przez to, co nie jest życiem, np. hipercykl M. Eigena¹⁰. Cechą wspólną różnych definicji życia w kontekście biogenezy jest z reguły określenie warunków koniecznych powstania życia, np. warunki powstania samoreplikujących się struktur, makromolekuł organicznych (kwasów nukleinowych, białek), ale jest to określenie czynników, które nie są już żywe. Do poprawnego utożsamienia życia z jakimś strukturami jeszcze „nie żyjącymi” potrzeba dysponować ostatecznymi kryteriami życia. Pewnego kryterium życia dostarcza własne (ludzkie) jego spełnianie (*Selbstvollzug*), które możemy rozumiejąco odnieść przez analogię do innych istot żywych¹¹. Własne doświadczenie życia, które zawiera

⁹ R. Spaemann, R. Löw, *Cele naturalne. Dzieje i ponowne odkrycie myślenia teleologicznego*. Warszawa 2008 s. 341.

¹⁰ R. Spaemann pisze: „Definicję życia dopasowywali oni zawsze do swego aktualnego stanu wiedzy w ten sposób, że życie właśnie już nie żyło”. Tamże s. 313.

¹¹ R. Spaemann, R. Löw. dz.cyt. s. 316.

także świadomość tego doświadczenia, jest heurystycznie wstępnym rozumieniem umożliwiającym w poznaniu naukowym teoretyczne precyzowanie pojęcia życia. Rezultaty tych zabiegów naukowych są abstraktami w stosunku do wstępnego rozumienia życia. Na czym polega kołowość rozwiązania problemu genezy życia w ujęciu biologów ewolucjonistów? Przede wszystkim na tym, że definiuje się życie tak, aby można było przeprowadzić jego rekonstrukcję ewolucjonistyczną z materii nieożywionej. Zatem już pierwszy krok w procedurze wyjaśniania rozstrzyga o możliwości ewolucjonistycznego wyjaśnienia.

W programie ewolucji znajdują się wyraźnie określone sugestie na temat genezy moralności, co w dyskursie filozoficznym było tradycyjnie dyskutowane jako problem relacji genezy (moralności) i obowiązywalności (*Geltung*). Standardowa teoria ewolucyjna penetrująca te obszary: socjobiologia przedstawiła hipotezę, zgodnie z którą obowiązywanie uległo genetyzacji¹². Problemem staje się jednak zasadnicza niekonsekwencja teoretyków ewolucji w zakresie deklaracji etycznych i ich biologicznego uzasadnienia, bowiem z jednej strony poczucie powinności (obowiązywania) ma wyrażać pewną korzyść genetyczną dla danej jednostki, grupy lub gatunku, z drugiej zaś – formułowane są postulaty postępowania według tego poczucia, uzasadniane racjami wykraczającymi poza korzyści genetyczne. Naturalizacja powinności (poprzez jej genetyzację) posiada brak trudny do usunięcia, bowiem z czystej faktyczności nie wynika żadna powinność (w rozumieniu moralnym). Co najwyżej powinność można wówczas rozumieć jako tendencję uwarunkowaną dobozem naturalnym i stanowiącą korzyść selekcyjną (zwiększenie adaptacji do warunków środowiska, czyli systemy moralne zwiększają szansę na przeżycie i wydanie potomstwa). Ale selekcyjne premiowanie zachowań moralnych jest na tym samym poziomie co korzyści selekcyjne pasożytnictwa, które zwiększają szanse na przeżycie i reprodukcję. Jeżeli konsekwencja ta jest trudna do przyjęcia, ponieważ kłóci się z powszechnymi intuicjami na temat zachowań moralnych i niemoralnych, to wówczas, konkluduje Spaemann, należałoby przyjąć, że socjobiologia nie ma dostępu do istoty zjawisk moralnych. Poczucia powinności nie daje się genetycznie zrekonstruować: „Jeżeli mówimy o zjawisku moralności, to geneza i obowiązywanie są z konieczności rozdzielone”¹³. Odpowiednio zinterpretowana teoria ewolucji w etyce ewolucyjnej zastosowana do opisu i wyjaśnienia

¹² *Genetisierung des Geltens*- wyrażenie jest dwuznaczne, choć w socjobiologii znaczenia te wzajemnie się zębiają. Po pierwsze, oznacza ujęcie obowiązywania od strony jego genezy poprzez wskazanie na warunki powstania jakiejś normy postępowania; po drugie, oznacza genetyczne (czynniki genetyczne) warunkowanie określonych norm.

¹³ R. Spaemann, R. Löw . dz. cyt. s. 320.

doświadczenia moralnego, w którym pojawia się idea bezwarunkowości (dobro, zło samo w sobie), potrafi, zdaniem jej zwolenników, odpowiednio zrekonstruować te fenomeny, czyniąc z samej bezwarunkowości obiekt relatywizowany, tj. służący odpowiednim funkcjom. Można np. ewolucjonistycznie interpretować taniec Indian Hopi, który według zainteresowanych przynosi deszcz, a w rekonstrukcji ewolucjonistycznej pełni funkcję spajającą szczep. Analogiczne do tego jest ludzkie mówienie o dobru bezwarunkowym: idea bezwarunkowości jest instynktownym ekwiwalentem kompensującym potencjalne możliwości relatywizującej refleksji (nad motywami działania), które mogłyby bez tej idei odrzucać lub relatywizować treści świadomych imperatywów moralnych. Chodzi o to, aby postawić tamę takiej relatywizującej refleksji: „skoro normy moralne są biologicznie ufundowane, to nie zobowiązuje mnie to do ich przestrzegania”. Natura „wymyśliła” sprytny sposób ochrony biologiczno – moralnych norm przed taką relatywizacją – człowiek wierzy, że są one nam dane od Boga lub odkryte przez rozum jako konieczne, obiektywne, niezmiennie, uniwersalne. Jeżeli zatem ewolucjonizm akceptuje funkcjonalność tego, co bezwarunkowe, to jednocześnie akceptuje utrzymanie fenomenu warunkowego oraz znosi jego bezwarunkowość¹⁴. Granicą tej relatywizującej refleksji jest, według Spaemanna, niemożność dokonania dedukcji specyficznej formy etyki ludzkiej, która wyraża się w użyciu słowa „dobre” w sensie nie-relacyjnym (dobro same w sobie, a nie jako „dobre dla kogoś” lub „dobre do czegoś”). Nowi propagatorzy ewolucjonizmu nie wyłączają już subiektywności jako tego, co niewspółmierne z przyrodą, nie usiłują jej potraktować jako iluzji (iluzja wolnej woli, racjonalnego działania, obiektywnych wartości moralnych, itd.), ale starają się zrekonstruować ją „jak funkcję służącą przeżyciu kompleksowego systemu reguł”¹⁵.

Na koniec tego punktu zbierzmy podstawowe wyniki powyższej rekonstrukcji dwóch problemów (geneza życia, moralność), stawianych w ramach ewolucjonizmu. Obszarem krytycznej oceny paradygmatu ewolucjonistycznego jest przede wszystkim samodoświadczenie człowieka. Stąd czerpane są argumenty na rzecz ograniczenia wybujałych ekstrapolacji teorii ewolucji. Spaemann stara się przywrócić jedność pomiędzy zrozumieniem siebie jako indywiduum, wolną i odpowiedzialną

¹⁴ R. Spaemann. Sein und Gewordensein. Was erklärt die Evolutionstheorie? W: Philosophische Essays. Red. Tenże. Stuttgart 1994 s. 195.

¹⁵ R. Spaemann. Sein und Gewordensein. dz. cyt. s. 193. „Dotychczasowe próby, wbrew swym intencjom [teorii ewolucji, teorii systemów – Z.W.], są w istocie nadal redukcjonistyczne, gdyż ciągle jeszcze specyficzne, bezwarunkowe doświadczenie estetycznego, poznawczego, moralnego i religijnego typu wiąże ona funkcjonalnie z przetrwaniem systemów organicznych, ignorując autointerpretację tych doświadczeń”. Por. R. Spaemann. O pojęciu natury ludzkiej. w: Człowiek w nauce współczesnej. Rozmowy w Castel Gandolfo 1982. Red. K. Michalski, Paris 1988. s. 133.

osobą, a zrozumieniem świata. Zastrzeżenia zgłaszane przez autorów „Celów naturalnych” do wyróżnionych punktów stycznych ewolucji mają charakter głównie logiczny (metodologiczny). Dyskusja ta ma celu, co jest ważnym ograniczeniem dla krytyki formułowanej przez Spaemanna, nie odrzucenie teorii ewolucji, ale jedynie ograniczenie mocy paradygmatu¹⁶. Zawiasem argumentacyjnym tej dyskusji jest odróżnienie teorii ewolucji od ewolucjonizmu. Oczywiście takiego rozwiązania jest w praktyce pozorna, bowiem – jak zobaczymy to poniżej – odróżnienie to jest często ignorowane w popularnonaukowych pracach biologów, którzy bez ograniczeń wprowadzają do swoich opracowań problemy wykraczające poza naukę. Staje się to źródłem nieporozumień i konfliktów między zwolennikami naukowego i religijnego obrazu świata.

3. Pułapki nauki popularnej

Źródłem nieporozumień i konfliktów jest pragmatyczne obciążenie przyrodniczych stanowisk zaangażowanych w sporze.¹⁷ Obciążenia pragmatyczne najprościej pokazać na przykładzie światopoglądowych wpływów na naukę. Dokonuje się to poprzez dodawanie do teorii naukowych elementów, zawierających pragmatyczne antycypacje (wartości, cele życia człowieka, pytania egzystencjalne, itp.). Inaczej można sformułować ten wniosek następująco: kontrowersje antropologiczne (początek człowieka) przynajmniej częściowo wynikają z pomieszania różnych kompetencji nauki i filozofii za przyczyną światopoglądowego „przyciągania”. Pytanie o miejsce człowieka w przyrodzie jest tak naturalne, uniwersalne, że potrzeba odpowiedzi na nie (potrzeba nie w znaczeniu wyłącznie psychologicznym) realizuje się także „nielegalnie” w nauce (NP).

Światopoglądowy system interpretacyjny nałożony na teorie naukowe stanowi mniej lub bardziej spójny układ przekonań, postaw, ocen, norm, które współpracują ze sobą, aby stworzyć system odniesienia dla wszelkiej myśli i wszelkiego działania. Prześledzić to można analizując główne pytania, które są stawiane w ramach światopoglądu: (1) co jest główną rzeczywistością? (2) jaka jest natura rzeczywistości zewnętrznej? (3) czym jest istota ludzka? (4) jak to się dzieje, że możemy

¹⁶ R. Spaemann podsumowuje swoje uwagi polemiczne następująco: „Wyniki biologii ewolucyjnej nie muszą być fałszywe, lecz fałszywa jest apodyktyczna forma, w której pewna określona, polegająca na opcji antyteologicznej perspektywa wyjaśniania występuje jako jedynie możliwa.” Por. R. Spaemann, R. Löw . dz. cyt. s. 292.

¹⁷ Por. Z. Wróblewski. Metafizyczne pułapki nauki popularnej na przykładzie ewolucjonizmu. „Filozofia Nauki” 2006 nr 1 s. 119-127.

cokolwiek poznać? (5) skąd wiemy, co jest dobre, a co złe? (6) czy historia ludzkości posiada jakieś znaczenie? (7) co się dzieje, kiedy człowiek umiera? Światopogląd jest kategorią antropologiczną i historyczną; stanowi globalną interpretację i ocenę świata lub uzasadnione samookreślenie się człowieka w aspekcie uniwersalnego zachowania się w świecie, pośrednio lub wprost wartościująco usensownia świat i miejsce w nim człowieka. Z logicznego punktu widzenia interesujące są następujące cechy światopoglądu: brak racjonalnego uzasadnienia światopoglądu jako całości (pomimo możliwości racjonalnego uzasadnienia jego pojedynczych tez), absolutyzm (jest aktualnie niepodważalny).

Aspiracje metafizyczne NP można potraktować jako próbę zlikwidowania napięcia pomiędzy teoretycznym (odkrywaniem neutralnych związków rzeczowych w przyrodzie) i praktycznym nastawieniem człowieka do przyrody, określanym w perspektywie sensu rzeczywistości, celowości w przyrodzie, wartości. Potrzebujemy takich spekulatywnych interpretacji teorii naukowych, które świat fizyczny (świat widziany z perspektywy nauk przyrodniczych) uczyniłby światem fizycznym (światem życia codziennego). Innymi słowy: wielość teoretycznych wglądów w przyrodę przedstawianych jako neutralne opisy związków rzeczowych (z obiektywnej perspektywy „z-nikąd” i „z-nigdy”) domaga się interpretacji egzystencjalnej: jaki to ma sens dla nas, jak ta wiedza rzeczowa wpływa na nasze samorozumienie się jako ludzi, jakie perspektywy sensu są odkrywane. W takich interpretacjach „dochodzi do głosu neutralna wiedza rzeczowa i stan ducha, sprzyjające lokalizacji człowieka w otaczającym go kosmosie”¹⁸. Niekiedy te same dane naukowe w łączności z różnymi „stanami ducha” dają różne interpretacje teorii naukowych. Podręcznikowego przykładu egzystencjonalistycznej interpretacji biologii molekularnej dostarcza J. Monod, który zwieńcza swoją naukową wizję świata i człowieka następującym stwierdzeniem: „Jest rzeczywiście prawdą, że nauka zagraża wartościom. Nie bezpośrednio, ponieważ nie jest ona ich sędzią i musi je pomijać, rujnuje ona jednak wszystkie koncepcje ontogenezy mitycznej lub filozoficznej, na których tradycja animistyczna od Indian australijskich do materialistycznych dialektyków opierała wartości, moralność, obowiązki, prawa i zakazy. Jeżeli człowiek zgodzi się przyjąć ten przekaz w całym jego znaczeniu, to musi się wreszcie obudzić z tysiącletniego snu, aby odkryć swoją absolutną samotność, swoją zasadniczą obcość. Teraz już wie, że tak jak Cygan znajduje się on na marginesie wszechświata, w którym

¹⁸ H. D. Mutschler. Wprowadzenie do filozofii przyrody. Kraków 2005 s. 18; Z. Wróblewski, Człowiek w wiosce Potiomkina. Uwagi o likwidacji antropologicznych „iluzji”. W: Metafizyczne i antropologiczne założenia filozofii religii. Red. P. Moskal. Lublin 2007 s. 135-148.

wypadło mu żyć. Wszechświata głuchego na jego pieśń, obojętnego na jego nadzieję, na jego cierpienie, na jego zbrodnię”¹⁹. Rzecz charakterystyczna, że ta sama praca Monoda zyskuje skrajnie inną interpretację filozoficzną w ujęciu J. Polinghorna, który pisze: „Czytając książkę Monoda, byłem zafascynowany przedstawionym tam naukowym obrazem powstania życia. Będąc fizykiem cząstek elementarnych, znalazłem w niej wiele biologicznych szczegółów trudnych do zrozumienia; niemniej jednak, zakładając, że są poprawne, prowadzą one do wniosku, iż zadziwiającą konsekwencją równań Schrödingera i Maxwella (podstawowych równań dynamicznych teorii kwantów i elektromagnetyzmu, które mógłbym dosłownie zapisać na odwrocie koperty) jest emergencja replikujących się molekuł i ewentualnie życia. Ekonomia i głębia tego obrazu zapiera dech w piersiach. Piękno, które obraz ten odśłania w strukturach świata, przypomina mi rehabilitację argumentu z porządku – nie rozumianego w sensie ostatecznego argumentu potwierdzającego istnienie Boga (nie ma takich argumentów ani na istnienie, ani na nie-istnienie Boga), lecz jako wgląd w to, jaki świat naprawdę jest.”²⁰ Dwie interpretacje filozoficzne – egzystencjalistyczna i teistyczna – biologii molekularnej zastosowanej do wyjaśnienia zagadki życia (w tym także człowieka), kierowane są pytaniem o „miejsce człowieka w przyrodzie”. O ile jednak w przednaukowych systemach wiedzy odpowiedź na to pytanie była wyraźna, o tyle przyrodoznawstwo współczesne takich „gotowych” odpowiedzi nie podaje. Klasyczne systemy metafizyczne, np. Arystotelesa lub św. Tomasza wskazywały wyraźnie miejsce człowieka w przyrodzie. Charakterystyka tego miejsca (w hierarchii bytów) wynikała analitycznie z faktów systemowych. Hierarchia bytów naturalnych nasycona wartościami, na której człowiek zajmował najwyższe miejsce, wyraźnie określała „miejsce człowieka w przyrodzie” i wyznaczała praktyczny horyzont jego działania (powinność, cele, sens, itd.). Z inną sytuacją poznawczą mamy do czynienia we współczesnym przyrodoznawstwie. W związku z metodologicznym abstrahowaniem od człowieka (widok z perspektywy „znikąd i z nigdy”), nie można czysto analitycznie tej pozycji określić na podstawie przyrodoznawstwa. Dodatkowo, charakter formalny tych teorii dopuszcza różnorodne, niespójne dopowiedzenia filozoficzne (interpretacje filozoficzne), które poszerzają pole poszukiwań odpowiedzi na pytanie antropologiczno-kosmologiczne.

Teorie naukowe, które są wykorzystywane do tworzenia nowego obrazu człowieka, nie implikują wprost tez, które są sugerowane jako naukowe w NP. Mamy

¹⁹ J. Monod. *Przypadek i konieczność. Esej o filozofii biologii współczesnej*. Warszawa 1979 s. 108-109.

²⁰ Cyt za: S. Wszolek. *Nadużycia agnostyków i apologetów*. Znak 1998 nr 11 s. 117.

tutaj raczej do czynienia ze światopoglądowymi interpretacjami, które jako takie wykraczają poza kompetencje nauki w sensie ścisłym²¹.

Jeżeli w NP uwzględnimy ten światopoglądowy wymiar, najczęściej prowadzącej materialistycznej lub naturalistycznej, nie trudno zrozumieć dlaczego NP tak skutecznie pełni rolę demaskatora „iluzji” antropologicznych. Jak twierdzi Spaemann, nie jest to materializm w prymitywnej i wojującej postaci, rodem z XIX wieku, ale bardziej wyrafinowany i koncyliacyjny: być może są tacy ludzie, którzy odczuwają luksusową potrzebę doświadczeń metafizycznych, religijnych, aksjologicznych itd. Nie należy ich z tych iluzji wyzwalać przemocą, gdyż iluzje te pełnią pożyteczne funkcje (funkcja w znaczeniu, które najlepiej opisują biologowie – ewolucjoniści, lub psychologowie ewolucyjni): doświadczenie estetyczne, religijne, moralne można powiązać funkcjonalnie z przetrwaniem systemów żywych. Założywszy pożyteczność funkcji iluzji metafizycznych, wygładzono ostrze krytyki scjentystycznej, nie rezygnując jednak z podstawowych tez scjentystycznych²².

W obszarze NP nagminnie spotkać można autorów, którzy ważne problemy antropologiczne rozwiązują prosto i kategorycznie: „Biofilozofia mózgu pozwala przyjąć, że człowiek jest istotą zdeterminowaną, neuronalną. Bezsensem jest wątpić w to z powodu jakiejś obsesji i metafizycznego lęku. [...] Wolność to rzecz złudna – to tylko zdolność do rozwijania i wykorzystywania otrzymanych i nabytych darów”²³.

Podstawowy wniosek płynący z tych rozważań jest następujący: można interpretować teorie naukowe w ramach NP podawane jako wyniki analiz naukowych, *implicite* obciążone poważnymi założeniami światopoglądowymi lub czynić to w sposób krytyczny, *expilicite* wskazując na zasady tej filozoficznej interpretacji. Rola filozofii także w tym miejscu okazuje się podstawowa: albo interpretujemy świadomie teorie naukowe w ramach filozofii, albo czynimy to w sposób nieświadomy i spontaniczny w ramach hobby – filozofii, przemycanych w ukryciu do NP.

²¹ Por. S. Kamiński. Jak filozofować? Studia z metodologii filozofii klasycznej. Lublin 1989 s. 30; J.M. Bocheński. Filozofia i światopogląd. „Znak” 366:1985 nr 5 s. 6-7.

²² R. Spaemann. O pojęciu natury ludzkiej. dz. cyt. s. 133. P. Meyer pokazał, jak można z jednej strony: „wyjaśnić ludzki los poprzez makro- i mikroskopową historię świata żywego” (s. 14), a z drugiej strony proponować rozwiązanie kwestii wolności następująco: „Wolność, naukowo rzecz ujmując, jest być może złudzeniem, lecz wielorakość wzajemnych oddziaływań dziedziczności i środowiska, wynikająca z niej niezwykła różnorodność ludzka oraz transcendentna iluzja kultury judeochrześcijańskiej sprawiają, że jest to złudzenie konieczne” (s. 10). Por. Złudzenie konieczne. Biofilozofia I. Warszawa 1998. W tym kontekście nie trudno przyznać racji zwolennikom poglądu, że wśród biologów rozpowszechniony jest „nowy materializm” przyjmujący funkcje sekularyzacji myśli. L. Ferry dosadnie określa ten stan myśli: jest to dewiacja dogmatyczna i spontaniczna ideologia. Por. L. Ferry, J.-D. Vincet. Co to jest człowiek? Warszawa 2003 s. 9. Spotkać można także światopoglądowe przeładowanie NP o proveniencji spirytualistycznej, tak charakterystyczne dla postmodernizmu lub New Age.

²³ Por. P. Meyer. Złudzenie konieczne. Biofilozofia I. dz. cyt. s. 199.

Przedstawiony wyżej przykład ewolucjonizmu pokazuje jak filozofia może poszerzyć zakres katechezy w aspekcie integrującym, uzupełniającym i polemicznym. W obszarze oddziaływania ewolucjonizmu pojawiają się takie zagadnienia, jak geneza świata, geneza człowieka, istota moralności, racjonalność człowieka i świata i wiele innych problemów istotnych z egzystencjalnego i teologicznego punktu widzenia.

Kardynał Christoph Schönborn – filozof i teolog – w zakończeniu swojego zbioru katechez na temat ewolucji i stworzenia stwierdza: „Musimy sobie jasno powiedzieć, że ewolucja jako historia obowiązująca dziś opowiadana jest wszędzie. Jako historia zdominowała podręczniki szkolne, media, debatę publiczną, skończywszy na reklamie, karykaturach, itd. A opowiadaniu temu towarzyszy roszczenie, by traktować je jako relację o tym, jak było naprawdę. Biblijnej opowieści w najlepszym przypadku pozostawia się wąską, wolną przestrzeń, aby powiedziała coś o sensie ludzkiego życia. [...] Wszędzie opowiada się historię ‘naukową’, wielokrotnie podejmuje się ją również podczas lekcji religii, gdyż tak właśnie głosi „nauka”²⁴. Stwierdzenie to nie było bynajmniej wstępem do pesymistycznej diagnozy stanu walki konkurencyjnych opowieści (naukowej i religijnej), ale zachętą do racjonalnego przebadania wartości propozycji naukowych i ich światopoglądowych interpretacji oraz przygotowania przestrzeni dialogu między wiedzą naukową i wiedzą religijną (koegzystencja „drabiny Darwina” i „drabiny Jakuba”)²⁵. Zadaniem filozofii jest krytyczne przebadanie sposobu, w jaki wyniki teorii ewolucji zostały uzyskane oraz ocena stanu wypowiedzi przyrodniczych: zasięg treści naukowych wypowiedzi i światopoglądowych ekstrapolacji. Brak wywiązywania się z tego zadania w formie prezentacji wyraźnie sprecyzowanych interpretacji filozoficznych otwiera na rynku idei pole do nadużyć biologom, którzy podejmują się tworzenia światopoglądowych interpretacji wpływowej teorii przyrodniczej, a czynią to przede wszystkim w pracach popularnonaukowych. Przykładów takich nadużyć dostarczają prace takich autorów jak: R. Dawkins, E.O. Wilson, D. Dennett, Ch. Hitchens. Biorąc pod uwagę wielką popularność ich prac, które są liczone w setkach tysięcy egzemplarzy, problem zagospodarowania rynku idei jest bardzo poważny.

²⁴ Kard. Ch. Schönborn. *Cel czy przypadek? Dzieło stworzenia i ewolucja z punktu widzenia racjonalnej wiary*. Kielce 2009 s. 161-162.

²⁵ Tamże s. 162.

Od strony dydaktyczno-źródłowej, przygotowanie do dyskusji w Polsce wygląda zadawalająco. Jest kilka ośrodków naukowych (KUL, UPJPII, UKSW, Centrum Kopernika Badań Interdyscyplinarnych), które programowo badają „gorące” styki nauki – filozofii – religii. Na rynku wydawniczym są dostępne naukowe i popularne opracowania tej problematyki (np. seria wydawnictwa WAM „Wiara i nauka”) oraz opracowania wprost skierowane do katechetów, np. prace abp J. Życińskiego, kard. Ch. Schönborna, ks. M. Hellera ²⁶.

Filozofia jako szkoła o myślenia ogólnego, które daje maksymalnie szerokie ramy dla naszej wiedzy oraz myślenia racjonalnego, które systematycznie bada zasadność racji przyjmowania określonych informacji, jest językiem dialogu wierzących i niewierzących, ugruntowanych w wierze i poszukujących. Warto więc posługiwać się tym narzędziem na tyle sprawnie, by nie stracić powierzonym nam naczyń glinianych.

Bibliografia

- Bocheński J.M. Filozofia i światopogląd. Znak 1985 nr 5 s. 3-17.
- Brockman J. (red.) Trzecia kultura, tłum P. Amsterdamski i inni. Warszawa 1996.
- Ferry L., Vincet J. D. Co to jest człowiek?. tłum. M. Milewska. Warszawa 2003.
- Heller M., Pabjan T. Elementy filozofii przyrody. Tarnów 2007.
- Kamiński S. Jak filozofować? Studia z metodologii filozofii klasycznej. Lublin 1989.
- Kamiński S. Światopogląd, religia, teologia. Zagadnienia filozoficzne i metodologiczne. Lublin 1998
- Mayr E. To jest biologia. Nauka o świecie ożywionym. tłum. J. Szacki. Warszawa 2002.
- Meyer P. Złudzenie konieczne. Biofilozofia I. tłum. W. Jadacka. Warszawa 1998.
- Monod J. Przypadek i konieczność. Esej o filozofii biologii współczesnej. tłum. J. Bukowski. Warszawa 1979.
- Mutschler H-D. Wprowadzenie do filozofii przyrody. tłum J. Bremer. Kraków 2005.
- Schönborn Ch. Dzieło stworzenia i ewolucja z punktu widzenia racjonalnej wiary. oprac. H. Ph. Weber. tłum. M. Szczepaniak. Kielce 2009.

²⁶ J. Życiński. Bóg i stworzenie. Zarys teorii ewolucji. Lublin 2011; Ch. Schönborn. Cel czy przypadek? Dzieło stworzenia i ewolucja z punktu widzenia racjonalnej wiary. Kielce 2009; M. Heller T. Pabjan. Elementy filozofii przyrody. Tarnów 2007.

- Spaemann R. O pojęciu natury ludzkiej. w: Człowiek w nauce współczesnej. Rozmowy w Castel Gandolfo 1982. Red. K. Michalski, tłum. Z. Krasnodębski, Paris 1988 s. 127-145.
- Spaemann R. Sein und Gewordensein. Was erklärt die Evolutionstheorie?. w: tenże Philosophische Essays. Stuttgart 1994 s. 185-207.
- Spaemann R., Löw R. Cele naturalne. Dzieje i ponowne odkrycie myślenia teleologicznego. tłum. J. Merecki. Warszawa 2008.
- Wróblewski Z. Człowiek w wiosce Potiomkina. Uwagi o likwidacji antropologicznych „iluzji” w: Metafizyczne i antropologiczne założenia filozofii religii. Red. P. Moskal. Lublin 2007 s. 135-148.
- Wróblewski Z. Metafizyczne pułapki nauki popularnej na przykładzie ewolucjonizmu, „Filozofia Nauki” 2006 nr 1 s. 119-127.
- Wróblewski Z. Natura i cele. Dyskusja argumentu teleologicznego na rzecz ochrony przyrody. Lublin 2010.
- Wszółek S. Nadużycia agnostyków i apologetów, „Znak” 1998 nr 11 s. 111-121.
- Życiński J. Bóg i stworzenie. Zarys teorii ewolucji. Lublin 2011.

Ikona i obraz święty w przekazie orędzia chrześcijańskiego

Niniejszy artykuł stanowi zaproszenie do namysłu nad ilustracjami, obrazkami, czy obrazami (ikonami) używanymi w nauczaniu katechetycznym i kaznodziejskim lub w wychowaniu do modlitwy. Refleksją można także objąć sprawę dekorowania świętymi obrazami mieszkań, kapliczek i kaplic.

Tytułem wstępu do tematu niech będzie relacja z pewnego wydarzenia. W 1987 r. został ogłoszony błogosławionym o. Stanisław Papczyński (zm. 1701), założyciel Zgromadzenia Księży Marianów Niepokalanego Poczęcia Najświętszej Maryi Panny (MIC). Przygotowania do tej uroczystości, a także inicjatywy naukowe i duszpasterskie, które później miały miejsce, często dotyczyły sprawy przedstawiania Błogosławionego na obrazach. Namysłem zostało także objęcie obrazowaniem misterium Niepokalanego Poczęcia Maryi, które od początku istnienia wspólnoty zostało wpisane w charyzmat zgromadzenia.

Ks. J. Rokosz, przełożony generalny, niejednokrotnie słyszał postulat, aby nowego Błogosławionego ukazywać w kontekście czytelnych znaków Chrystusa: krzyża, ewangeliarza itp. Podobnie słyszał uwagi co do rozpowszechnianego obrazu Maryi – Niewiasty stojącej na ziemskim globie z wężem pod stopami. Pochodzący z XVIII w. obraz autorstwa Franciszka Smuglewicza (zm. 1807; wiadomo, że to on dokończył malowanie) znajduje się w kościele św. Wita w Rzymie. W mariańskich dyskusjach ścierały się argumenty historyczne (stosunkowo starego obrazu marianów z dawnego miejsca ich posługiwania nie należy zamieniać lub poprawiać) i teologiczne (na obrazie znajduje się tylko Maryja).

W efekcie tego namysłu powstał za sprawą przełożonego generalnego nowy obraz, na którym umieszczono gołębicę, znak Ducha Świętego. Maryja została natomiast ukazana jako brzemienna, aby odpowiadało to bardziej Rdz 3,15, gdzie jest mowa o tym, że to Jej Potomek pokona głowę węża, czyli szatana. Widząc to rozwiązanie artystyczne i daleko lepsze ujęcie teologiczne, wspomnieć jeszcze należałoby o Bogu Ojcu, wykazując, że ujęcie trynitarne odpowiadałoby treści orzeczenia dogmatycznego z 1854 r. o Niepokalanym Poczęciu Maryi. Pozostało zatem ustalić kolejny znak teologiczny na obrazie. „Światłość ze światłości” – określenie przyjęte w starożytnych symbolach wiary podpowiadało wykorzystanie słonecznych promieni. Taki pomysł ponownie zwrócił uwagę na obraz z kościoła św. Wita. Nad głową Niepokalanej artysta nie umieścił korony z gwiazd, ale duży świetlany obłok wyłaniający się niejako spoza górnych ram obrazu.

Ponowna wizyta w kościele, który bardzo rzadko bywa otwierany i tym samym prawie niedostępny, pozwoliła ustalić, że oryginalny obraz Smuglewicza nie był rozpowszechniany w całości. Nie przekazywano bowiem na reprodukcjach wizerunku z drugiej ramy stanowiącej niejako drugą część obrazu. Integralnie z górną częścią ramy złączony jest obraz wpisany w kolistą ramę, gdzie artysta wyraźnie ukazał Ducha Świętego w postaci gołębicy wychodzącej od Ojca przedstawionego jako Słońce, by widzieć Tego, który narodzi się z Niewiasty, aby pokonać węża – szatana.

Osiemnastowieczna teologia misterium Niepokalanego Poczęcia ukazana na omawianym wizerunku budzi uzasadniony podziw. Natomiast wywołuje zdziwienie fakt, jak mogło dojść do „kaleczenia” tego obrazu i rozpowszechniania także „okaleczonej” teologii, a zwłaszcza mariologii?

I. Wielkość odpowiedzialności za ikony i święte obrazy

Wbrew pozorom przedstawiona historia nie może być zakwalifikowana do wewnętrznej sprawy wspólnoty lub prywatnych upodobań dyskutantów. Nie trzeba także być wielkim specjalistą z historii Kościoła, aby dostrzec, że podejmowany problem praktycznie trwa od zarania Kościoła, bo istotnie, stanowi dla niego ważne wyzwanie. Sposób podejścia do tej kwestii przesądza o teologii ikon i obrazów.

Z namysłu i dyskusji powstały konkluzje, które zostały ujęte przez Kościół w formie orzeczenia dogmatycznego. Przypomniano o tym w minionych dekadach, gdy ukazał się w 1987 r. list apostolski Jana Pawła II z okazji 1200. rocznicy

II Soboru Nicejskiego¹. Jego treść została także przywołana w Katechizmie Kościoła Katolickiego² z 1992 r. Katechizm w pewnej mierze podejmuje sprawę terminologiczną. Zestawia obok siebie dwa pojęcia sugerując, że oba mają prawo obecności w świecie katolickim. Chodzi o sformułowania: „święty obraz” i „ikona liturgiczna”³. Katechizm nie rozwija dalej kwestii semantycznej, ale też nie sprzyja utrzymywaniu podziału na tych od ikon, czyli ze Wschodu i tych od obrazów, czyli z Zachodu. Oznacza to także, że fundament teologiczny, który uznaje się za kluczowy, jest wspólny dla obu tradycji chrześcijańskich. Podanie różnych pojęć nie oznacza prawdopodobnie, że odtąd każdorazowo w miejsce pojęcia „obraz” można wstawić termin „ikona”.

O. prof. S. C. Napiórkowski OFMConv⁴, który opracował, jak dotychczas chyba najbardziej syntetyczne pod względem teologicznym i pastoralnym, dzieje i kult wizerunków, wykazuje, że Wschód i Zachód na przestrzeni wieków, mimo wspólnych fundamentów, uwzględniały także inne argumenty w dyskursie przybierającym nawet formy sporu. Badania historyczne podają, że spór o ikony zaistniał na dobre na początku VIII w. i trwał ponad sto lat (726-842). Przeciwnicy (ikonoklasty) kultu ikon wskazywali na starotestamentowe zakazy czynienia i kultu obrazów, raczej filozoficzne, chrystologiczne (bo Chrystus był Bogiem i człowiekiem), a nade wszystko na praktyczne nadużycia. Tymczasem obrońcy (ikonodulowie) nie tylko zajęli pozycje apologetyczne, ale podawali wykład pozytywny poprawnie wyjaśniając misterium Wcielenia Syna Bożego.

Na te fakty z życia Kościoła i jego dokumenty należy zwrócić uwagę, gdy zamierza się dokonać oceny teologicznej danego tekstu modlitewnego czy praktyki

¹ List apostolski Jana Pawła II. *DUODECIMUM SAECULUM z okazji 1200. rocznicy II Soboru Nicejskiego*. W: Jan Paweł II. *Pisma zebrane*. T. 3 s. 136-146.

² *Ikona liturgiczna. Ewangelizacyjne przesłanie ikonografii maryjnej*. Red. K. Pek. Warszawa 1999. Publikacja zawiera materiały jednej z pierwszych w Polsce sesji na temat teologii ikon w nauczaniu Kościoła.

³ KKK 1159.

⁴ S. C. Napiórkowski. *Ikony. Najważniejsze słowo niepodzielnego Kościoła: dekret II soboru nicejskiego*. W: *W służbie Bogarodzicy*. Red. G. Bartosik. Częstochowa 2009, s. 110-129. W tym miejscu chciałoby się zarekomendować również syntetyczne, ale większe opracowanie w formie monografii: J. Różycka-Klejnowska, D. Klejnowski-Różycki. *Studium ikony*. Zabrze 2011. Tego jednak nie można zrobić, gdyż opracowanie posiada znamiona plagiatu, zwłaszcza na stronach 15-43. Autorzy/redaktorzy przepisali znaczne fragmenty wskazanego artykułu o. prof. Napiórkowskiego, bez podania informacji o właściwym autorze. Plagiat w zasadzie popełniono podwójnie, gdyż ks. Różycki wspomniany fragment książki opublikował w 2008 roku pod swoim nazwiskiem (*Ikona jako miejsce formacji teologicznej*. „Katecheta” 3[2008] s. 55-64). Przepisanie było możliwe, gdyż tekst o. prof. Napiórkowskiego przez wiele lat funkcjonował jako maszynopis na użytek studentów Wydziału Teologii KUL. Na pytanie, czy pozostałe partie przywołanej monografii nie nadużywają praw autorskich, można udzielić odpowiedzi po dokładniejszym przebadaniu publikacji.

duszpasterskiej lub właściwie ją kształtować. Nie da się ominąć sprawy uwzględnienia hierarchii źródeł w nauczaniu o ikonach czy świętych obrazach. Pierwszoplanowym źródłem winien być przekaz biblijny, a następnie nauczanie Kościoła, zwłaszcza *ex cathedra*. Ważny jest głos Ojców Kościoła. Przy takim założeniu należy dostrzec, że na dalszym planie jawi się nauczanie teologów czy pasterzy, a zupełnie inną wartość posiada argumentacja wynikająca z doświadczenia osób lub wspólnot. Nauczanie oparte na tym ostatnim źródle tym większą posiada wartość, im większe posiada umocowanie w objawieniu i to objawienie rozjaśnia.

W sprawie ikon i obrazów po Piśmie Świętym najwyższą rangę posiada dekret II Soboru Nicejskiego⁵ z 787 r.: „Krótko mówiąc, zachowujemy nienaruszoną całą przekazaną nam tradycję Kościoła, zarówno pisaną, jak i niepisaną. Jednym z elementów tej tradycji jest malowanie wizerunków na obrazach, w ten sposób, by obraz był zgodny z przekazem podanym przez Ewangelie, aby te wizerunki potwierdzały, że Słowo Boże naprawdę było człowiekiem, a nie wytworem fantazji, i abyśmy mieli z tego korzyść, utwierdzając się w tej wierze”⁶. Należy jeszcze dodać, że to nie jest zwykły dekret soborowy. Pojawiły się w nim formalne terminy (gr. *horidzomen*, łac. *definimus*, pol. *definiujemy*), które pozwalają przyjąć, że jego treść posiada wielkość orzeczenia dogmatycznego⁷. Wynika z przytoczonego fragmentu dekretu, że uzasadnienie (jednak nie wyraźna konieczność), a nie tylko usprawiedliwienie wykonywania wizerunków stanowi misterium Wcielenia. Jak komentuje o. Napiórkowski: „Jezus Chrystus wyprowadził nas z ciemności pogaństwa [...], nie można zestawiać ikony Chrystusa z idolami. Teologicznym kluczem do rozwiązania problemu czci ikon jest myśl o przechodzeniu czci oddawanej ikonom na przedstawione osoby”⁸.

Istotna jest także misja Kościoła, czyli przekazywanie Ewangelii. Wizerunki wzmacniają tę misję na tyle, na ile potwierdzają Dobrą Nowinę: „albowiem wizerunek i rzecz, którą wyobraża, wskazują na siebie nawzajem i stanowią niedwuznacznie swoje odzwierciedlenie”⁹. Nie może dojść do sytuacji odwrotnej, gdzie Ewangelię czyta się w świetle wizerunku (np. okrojonego z kontekstów)¹⁰. Uwaga ta dotyczy oceny i rozpowszechniania nauczania o obrazach (np. przez

⁵ Sobór Nicejski II. Dekret wiary. W: *Dokumenty soborów powszechnych*. T. 1. Kraków 2001 s. 331-341.

⁶ Sobór Nicejski II. Dekret wiary (13). W: *Dokumenty soborów powszechnych*. T. 1. Kraków 2001 s. 337.

⁷ S. C. Napiórkowski. *Ikony. Najważniejsze słowo niepodzielnego Kościoła: dekret II soboru nicejskiego*. W: *W służbie Bogarodzicy*. Red. G. Bartosik. Częstochowa 2009 s. 121.

⁸ Tamże s. 122.

⁹ Sobór Nicejski II. Dekret wiary (13) s. 337.

¹⁰ Przykłady zniekształcenia współcześnie wizerunków zostały m.in. przedstawione w artykule: K. Pek. „Bóg zawsze większy” w nauczaniu o Bogurodzicy. „Homo-Dei” 4(2011) s. 25-34.

kaznodziejów podczas peregrynacji obrazów) lub ikonach (np. prawosławnych teologów rosyjskich). Należy także zauważyć, że zarówno w tej wypowiedzi dogmatycznej II Soboru Nicejskiego, podobnie jak i na innych miejscach nicejskiego dekretu na dalszym planie pozostaje artystyczny i materialny walor wizerunku, czyli odnoszący się użytych środków malarskich, rzeźbiarskich itp.

Dla zobrazowania całości należy powiedzieć i o tym, co nie znalazło się w dekrete. Kościół dopuszcza i widzi pożyteczność kultu ikon, ale „nie wypowiedział się wyraźnie o konieczności ikon w życiu Kościoła”¹¹. O tym, co konieczne, zostanie powiedziane w kolejnym punkcie tego artykułu. Sobór nie posługiwał się terminem „święty obraz” i nie wyartykułował wprost sprawy przekazywania prze nie łaski; „nie zabrał wyraźnie głosu na temat obecności prototypu w ikonie”¹².

2. Teologia ikon i świętych obrazów w służbie ewangelizacji

W 1987 r. Jan Paweł II przypomniał nicejskie nauczanie, dając wyraz temu, że jest ono dziedzictwem całego Kościoła. Pośrednio zwrócił uwagę na to, że tylko w niektórych wspólnotach chrześcijańskich (nie podziela opinii o zachowaniu tej doktryny tylko przez prawosławie) nastąpiła recepcja tego nauczania: „w szczególny sposób nauczanie to zostało przyjęte przez Kościół grecki i Kościoły słowiańskie, które opierając się na dziełach wielkich teologów sprzeciwiających się herezji ikonoklazmu [...], uznały kult ikony jako integralną część liturgii, podobny do czci oddawanej Słowu”¹³.

Według badaczy recepcji dekretu z 787 r. o jego losach na Zachodzie w zdecydowanej większości zaważyły „księgi karolińskie” powstałe pod koniec VIII w. Zawsza w nich krytyka nauczania soborowego była daleko surowsza niż ta późniejsza ze strony Reformacji. Została ona uwarunkowana nie tylko sposobem interpretacji nauczania soborowego opartego nie na tekście greckim tylko na przekładzie łacińskim. Do głosu doszły argumenty polityczne i psychologiczne¹⁴. Zatem za czasu pontyfikatu bł. Jana Pawła II dokonało się istotne wydarzenie, gdyż na nowo został odzyskany dla teologii i duszpasterstwa II Sobór Nicejski.

¹¹ S.C. Napiórkowski. *Ikony. Najważniejsze słowo niepodzielonego Kościoła: dekret II soboru nicejskiego* s. 122.

¹² Tamże.

¹³ List apostolski Jana Pawła II. *DUODECIMUM SAECULUM z okazji 1200. rocznicy II Soboru Nicejskiego* (10). W: Jan Paweł II. *Pisma zebrane*. T. 3 s. 141.

¹⁴ D. Łukaszuk. *Obraz święty-ikona w życiu, wierze i w teologii Kościoła*. Kraków 1993 s. 88-99.

Warto dostrzec, że papieskie nauczanie dalekie jest od wyjaśnień historycznych, chociaż z drugiej strony nie zakazuje takich dociekań. Ważniejsza okazuje się perspektywa czytania dekretu na użytek ewangelizacji, a nie tylko aspekt obrzędowy i kultyczny: „Drodzy bracia, przypomnienie aktualności nauczania VII Soboru Ekumenicznego stanowi dla nas zachętę do wypełniania naszego najważniejszego zadania, jakim jest ewangelizacja”¹⁵. Takie podejście oznacza zachętę do wydobywania na nowo teologii słowa Bożego: „Skoro bowiem czytanie Pisma pozwala zrozumieć żywe Słowo Boga, to widok ikony umożliwia tym, którzy kontemplują, zbliżenie się do tajemnic zbawienia”¹⁶. I w tych dwóch ostatnich stwierdzeniach należy dostrzec, że na dalszym planie jawi się funkcja dekoratywna lub estetyczna ikon i obrazów. Powiedziano tylko tyle: „orzekamy z całą dokładnością i z troską o wiarę, że przedmiotem kultu powinny być nie tylko wizerunki drogocennego i ożywiającego Krzyża, lecz tak samo czcigodne i święte obrazy malowane, ułożone w mozaikę lub wykonane innym sposobem, które umieszcza się ze czcią w świętych kościołach Bożych, na naczyniach liturgicznych i na szatach, na ścianach czy na desce, w domach czy przy drogach. Są one wyobrażeniami naszego Pana Jezusa Chrystusa, Boga i Zbawiciela, Niepokalanej Pani naszej, świętej Bożej Rodzicielki, godnych czci Aniołów oraz wszystkich świętych i świętobliwych mężów”¹⁷.

Ojcowie soborowi przez to, co powiedzieli i jak powiedzieli, ujawnili duży zmysł pedagogiczny w przyjmowaniu Ewangelii: „Im częściej wierni będą patrzeć na ich [świętych – kp] obrazowe przedstawienia, tym bardziej, oglądając je będą się zachęcać do wspominania i miłowania pierwowzorów, do oddawania im czci i pokłonu. Nie otacza się ich jednak taką adoracją, jaka według naszej wiary należy się wyłącznie Naturze Bożej. Oddaje im się hołd przez ofiarowanie kadzidła i zapalanie świec, podobnie jak to się czyni przed wizerunkiem drogocennego i ożywiającego Krzyża, przed świętymi Ewangeliąmi i innymi przedmiotami kultu, jak to było w pobożnym zwyczaju u przodków”¹⁸. Z tego fragmentu wyłania się dynamiczna rzeczywistość czci ikon i obrazów. Zarysowano drogę od patrzenia na obraz do relacji z osobami, które zostają ukazane na wizerunkach¹⁹.

¹⁵ List apostolski Jana Pawła II. *DUODECIMUM SAECULUM z okazji 1200. rocznicy II Soboru Nicejskiego* (12). W: Jan Paweł II. *Pisma zebrane*. T. 3 s. 146.

¹⁶ Tamże, s. 141.

¹⁷ *Sobór Nicejski II. Dekret wiary* (13). W: *Dokumenty soborów powszechnych*. T. 1. Kraków 2001 s. 337.

¹⁸ Tamże.

¹⁹ Interesujące są próby „czytania” i „patrzenia” na ikony i obrazy w formie *lectio divina*, które często zamieszcza A. Jerominek MIC w kwartalniku „Pastores”.

Zaledwie kilka lat po celebracji soborowego jubileuszu przyszło wydanie nowego Katechizmu Kościoła Katolickiego. W kilku jego punktach podano niejako streszczenie chrześcijańskiej teologii ikon i obrazów przy jednoczesnym ukazaniu hierarchii prawd w ikonologii: „Święty obraz, ikona liturgiczna, przedstawia przede wszystkim *Chrystusa*. Nie może ona przedstawiać niewidzialnego i niepojętego Boga; dopiero Wcielenie Syna Bożego zapoczątkowało ową ‘ekonomię’ obrazów: ‘Niegdyś Bóg, który nie ma ani ciała, ani twarzy, nie mógł absolutnie być przedstawiany na obrazie. Ale teraz, gdy ukazał się nam w ciele i żył wśród ludzi, mogę przedstawić na obrazie to, co zobaczyłem z Boga... Z odsłoniętym obliczem kontemplujemy chwałę Pana’”²⁰. Zostało nie tylko przypomniane misterium Wcielenia jako podstawa wykonywania wizerunków. Jeśli wskazano na kontemplację i bezpośredniość dostępu do działania Ojca, a objawionego w dziele Syna i Ducha, oznacza to wezwanie do postawy przyjmowania przez człowieka. Skoro Bóg mówi, człowiek może Go usłyszeć i dostrzec, aby dotarła Dobra Nowina. Choć o tym wprost się nie mówi, to jednak za łaskę winno się uznać możliwość słuchania Pana i oglądania Jego dzieł. Warto zauważyć także różnicę między określeniem „tajemnica Boga”, a „misterium Boga”. Słowo i obraz jednoznacznie podkreślają to pierwsze, ale także to drugie, ukazując oryginalność chrześcijaństwa. Bóg nie chce być Bogiem ukrytym, niedostępnym i nieznanym. Nie chce być jedynie tajemnicą.

Rozpowszechnione wyrażenie: „obraz łaskami słynący”, odnoszący się do niektórych wizerunków, w świetle nauczania katechizmowego winien odnosić się do wszystkich ikon i obrazów. Wydaje się, że ilość zapisanych świadectw wiernych o otrzymanych łaskach przed danym wizerunkiem nie może ograniczać stosowania wspomnianego stwierdzenia, ale może stanowić przypomnienie o podstawowej roli ikon i obrazów: „Ikonografia chrześcijańska za pośrednictwem obrazu wyraża orędzie ewangeliczne, które Pismo święte opisuje za pośrednictwem słów. Obraz i słowo wyjaśniają się wzajemnie”²¹.

Wyłania się zatem jednoznaczny wniosek: jeśli podstawową rolę ikon i obrazów jest udział w ewangelizacji, to jej pierwszym spodziewanym owocem winno być nawrócenie, a nie tylko uzyskanie oczekiwanej i wybranej łaski (np. zdrowia i pracy). Dotyka się tu niezwykle delikatnej granicy, jaka istnieje między obrzędowością religijną (okazywaniem czci wizerunkom), a kultem Ojca w Duchu i prawdzie wypływającym z wiary²².

²⁰ KKK 1159.

²¹ KKK 1160.

²² W. Życiński. *Johna H. Newmana teoria rozwoju doktryny mariologicznej*. Lublin 2010 s. 182-261.

Katechizm pośrednio dotyka także nazewnictwa ikon i obrazów: „Wszystkie znaki celebracji liturgicznej odnoszą się do Chrystusa; dotyczy to także świętych obrazów Matki Bożej i świętych. Oznaczają one bowiem Chrystusa, który został w nich uwielbiony. Ukazują ‘mnóstwo świadków’ (Hbr 12,1), którzy nadal uczestniczą w zbawieniu świata i z którymi jesteśmy zjednoczeni, zwłaszcza podczas celebracji sakramentalnej”²³. Potocznie stosuje się określenia, które zupełnie nie sugerują związku Maryi i świętych z Chrystusem (w szerokim tego słowa znaczeniu teologicznym). Ilustracją tego jest przykład podany we wstępie niniejszego tekstu. Przyjęcie nazwy: „obraz Niepokalanej” sugeruje, że Niepokalanie Poczęta jest na nim najważniejsza.

Nie brak innych przykładów. Rozpowszechnia się dziś oblicze Maryi z ikony jasnogórskiej, ale bez Jezusa. Proceder trwa od lat sześćdziesiątych minionego wieku, prawdopodobnie gdy dla kard. Wyszyńskiego taki portret wykonał p. L. Torwirt. Jak słusznie zauważył w audycji Radia Watykańskiego wspomniany już o. prof. S. C. Napiórkowski OFMConv, bije się na alarm po skradzionych wotach i ozdobach ikony, ale „obcięcie ręki Maryi i samego Jezusa” takiego niepokoju nie wywołuje. Rzadko można również spotkać sprzeciw, gdy kaznodzieja przed obrazem, na którym widnieje Jezus, od początku do końca „słownej ikony” przemilcza Jego obecność²⁴. Na oddzielną analizę trzeba pozostawić genezę zachowań artysty i pasterzy, którzy posługiwali i posługują się fragmentem ikony jasnogórskiej. Czy tej niewłaściwej praktyce nie służy także posługiwanie się tylko takim wyrażeniem: „Matka Boska Częstochowska” (i jej synonimiczne określenia)? Czy wprowadzanie takich wyrażen jak np.: „Jasnogórski Obraz Jezusa i Maryi” nie pozwoliłoby wierniej trwać przy nauczaniu katechizmowym? Apologeci wspomnianego nauczania autonomicznego o Maryi i świętych oraz związanych z tym praktyk, niekiedy wskazują na obrazy Matki Bożej Licheńskiej lub Ostrobramskiej, gdzie nie widnieje Jezus. Pozostaje jedynie ogólnie odpowiedzieć, że w jednym i drugim wypadku oba wizerunki na poziomie ikonograficznym i teologicznym powiązane są z obrazem Chrystusa (*Salvator mundi*)²⁵.

²³ KKK 1161.

²⁴ K. Pek. *Deus semper maior. Teologiczny obraz Boga w mariologii Polskiej XX wieku*. Lublin 2009. Godne polecenia są także badania nad obrazem Boga w kazaniach minionych wieków. Nie brak przykładów, gdzie wprost zachwyca troska kaznodziei nie tylko o precyzyjne ukazanie życia moralnego chrześcijan, ale także o właściwy obraz Boga: A. Faszczowa. *Nieodgadniony bliski. Obraz Boga w kazaniach Kasjana Korczyńskiego OFMConv (1725-1784)*. Lublin 2010.

²⁵ U. Mazurczak. *Obraz Matki Bożej Licheńskiej na tle ikonografii maryjnej Italii*. W: *Ikona liturgiczna. Ewangelizacyjne przesłanie ikonografii maryjnej*. Red. K. Pek. Warszawa 1999 s. 162-176.

Obecność ikon i obrazów spełnia także zadanie antropologiczne: „Przez ich wizerunki [Maryi i świętych – kp] objawia się naszej wierze człowiek ‘na obraz Boga’, przemieniony wreszcie ‘na Jego podobieństwo’, a nawet aniołowie, włączeni także w dzieło Chrystusa”²⁶. Misterium Wcielenia odkryło oblicze Boga i stanowi podstawę do tworzenia ikon i obrazów. To samo misterium Chrystusa otworzyło drogę do ukazania człowiekowi jego godności i powołania. Wizerunki świętych inspirują i odsłaniają tożsamość człowieka jako ikony Chrystusa kształtowanej przez Słowo i Ducha. Obecność na nich Maryi i innych świętych obwieszcza wierność Boga obietnicom i Jego moc w kształtowaniu tych świętych na Jego „obraz i podobieństwo”.

Katechizm dopiero po ukazaniu teologii ikon i obrazów zwraca uwagę na ich estetykę: „Piękno i kolor obrazów pobudzają moją modlitwę. Jest to święto dla moich oczu, podobnie jak widok natury pobudza me serce do oddawania chwały Bogu’. Kontemplacja świętych obrazów, połączona z medytacją słowa Bożego i śpiewem hymnów liturgicznych, należy do harmonii znaków celebracji, aby celebrowane misterium wycisnęło się w pamięci serca, a następnie znalazło swój wyraz w nowym życiu wiernych”²⁷. Powyższa wypowiedź nie zajmuje się szkołami i kanonami artystycznymi. Skupia się na modlitwie. Wyróżnia się modlitwę bezinteresowną, uwielbienie. Nie wspomina się o prośbie.

Na zakończenie kilka słów o dobrym i pięknym wysiłku teologicznym na rzecz wydobywania pełniejszego misterium Boga chrześcijan w nowym opracowaniu dobrze znanej w wielu rejonach Polski już od 1951 r. nowenny do Matki Bożej Nieustającej Pomocy²⁸. Zespół redemptorystów, wydający nowe opracowanie nowenny, między innymi wyeksponował słowo Boże na rzecz tego nabożeństwa oraz odsłonił (w formie katechezy) towarzyszącą mu ikonę, która dotychczas eksponowała jedynie spojrzenie Maryi²⁹. Odnowiony schemat wyraźnie wzoruje się na liturgii słowa. Uznano też, że z pewnych niezbyt jasnych i wnoszących zamieszanie określeń trzeba zrezygnować (np. o Maryi jako „Wszechmocy błagającej”). Odstąpiono zwłaszcza od tych, które będąc z jednej strony wyrazem ufności we

²⁶ KKK 1161.

²⁷ KKK 1162.

²⁸ *Nabożeństwo do MBNP. Przewodnik duszpasterza* (wyd. II). Kraków 2010.

²⁹ M. Kotyński. *Medytacje na Ikonę matki Bożej Nieustającej Pomocy*. Kraków 2006.

wstawiennictwo Bogurodzicy, mogą z drugiej strony sugerować, że Bóg bez Jej prośb nie udziela łask i prośby te muszą być wyjątkowo usilne. I choć nowe ujęcie nabożeństwa nie wyeliminowało prośb, to jednak przywoływanie Ewangelii pomaga proszącym wzbudzić właściwą intencję: „jeśli Bóg tak chce”, „jeśli jest to zgodne z wolą Boga”. Ojciec wie bowiem, czego nam potrzeba³⁰.

Chociażby ten jeden przykład podpowiada, że możliwe jest twórcze sięganie do przeszłości. Wyśilek teologiczny, który uwzględnia odnowione nauczanie Kościoła inspirowane do tego, by wierności dziedzictwo modlitewnemu, kaznodziejskiemu i katechetycznemu nie pojmować w sposób zawężony do przekazywania jedynie dosłownego (powielenia). Potrzeba odwoływania się do najgłębszego sensu Tradycji, która swe źródło i kryterium oceny znajduje w Bogu i troszczy się o czytelne przekazanie Dobrej Nowiny.

³⁰ K. Pek. „Bóg zawsze większy” w *nauczaniu o Bogurodzicy*. „Homo-Dei” 4(2011) s. 30.