

UNIwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego
w Warszawie

Wydział Teologiczny
Instytut Nauk Teologicznych

Ks. Mateusz Adamski

**Tożsamość nauczyciela religii w świetle
dokumentów Kościoła w latach 1992-2022**

Praca doktorska
napisana w Katedrze Katechetyki Fundamentalnej i Materialnej
pod kierunkiem ks. prof. dr. hab. Piotra Tomasika

Warszawa 2025

Spis treści

WYKAZ SKRÓTÓW	4
WSTĘP	6
CZĘŚĆ PIERWSZA - TOŻSAMOŚĆ NAUCZYCIELA RELIGII W UJĘCIU BIBLIJNO – HISTORYCZNYM	13
ROZDZIAŁ I	13
PISMO ŚWIĘTE ŹRÓDŁEM W BUDOWANIU TOŻSAMOŚCI NAUCZYCIELA RELIGII	13
1. Terminologia	13
2. Relacja mistrz – uczeń w Starym Testamencie	18
A. Relacja mistrz – uczeń w prehistorii biblijnej	18
B. Relacja mistrz – uczeń na przykładzie Mojżesza i Jozuego	19
C. Relacja mistrz – uczeń w życiu Samuela	23
D. Relacja nauczyciel – uczeń u Eliasza i Elizeusza	24
3. Tożsamość nauczyciela w Nowym Testamencie	28
A. Terminologia	28
B. Jezus Nauczyciel	49
C. Św. Paweł – uczeń i nauczyciel	88
Podsumowanie	111
ROZDZIAŁ II	113
TOŻSAMOŚĆ NAUCZYCIELA RELIGII W UJĘCIU HISTORYCZNYM	113
1. Starożytność	113
A. Didache – katecheza poapostolska	113
B. św. Justyn – katecheta apologeta	116
C. Św. Cyryl Jerozolimski, św. Jan Chryzostom, św. Ambroży – złoty wiek katechumenatu	119
D. św. Augustyn <i>De catechizandis rudibus</i> – katecheta w epoce pokonstantyńskiej	128
Podsumowanie	136
2. Średniowiecze	137
A. Katecheza inicjacyjna – czas katechety-misjonarza	139
B. Katecheza rodzinna – katecheta – członek rodziny	142
C. <i>Admonitio Generalis</i> Karola Wielkiego – katecheta – duszpasterz parafii	145
D. IV Sobór Laterański – nowe spojrzenie na katechezę	146
E. <i>Disputatio puerorum per interrogationes et responsiones</i> Alkuina – pierwsze podręczniki do nauki religii	148
F. Elucidaria i septenaria	150
G. Podręczniki dla duchowieństwa	152
H. <i>Biblia pauperum</i> i tablice katechizmowe	154
I. Szkoły kościelne	156
J. Działalność uniwersytetów	158
Podsumowanie	159
3. Renesans	160
A. V Sobór Laterański	162
B. Szkoły nauki chrześcijańskiej	165
C. Sobór Trydencki	167
D. Kontrreformacja i epoka katechizmu. Katecheta – nauczyciel doktryny i apologeta	169
E. Szkoły jezuickie	171
Podsumowanie	172
4. Oświecenie	173
A. Katechizm historyczny	173
B. Metoda sulpicjańska	174
C. Nauczyciel religii w szkole według św. Jana de La Salle	175
D. Problemy nauki religii pod koniec XVIII w. – nowe wyzwania dla nauczycieli religii	177
E. Nauka religii w szkołach publicznych	179
F. Nauczyciel religii w myśli J. I. Felbigera i B. Straucha	181
Podsumowanie	182
5. Nowe ujęcie nauczania religii w XIX w.	183
A. Nauczyciel religii – wychowawca	184

B. Nauczyciel religii – snujący opowieść biblijną.....	185
C. Nauczyciel religii – herold.....	186
Podsumowanie	188
6. XX w. – Postrzeganie nauczyciela religii w Dokumentach Kościoła przed II Soborem Watykańskim.....	189
A. Stosunek papieży i postrzeganie przez nich nauczycieli religii.....	191
B. Zagrożenia dla nauczania religii.....	195
C. Zadania nauczania religijnego	199
D. Znaczenie szkół i edukacji religijnej	205
E. Wskazania Encykliki Piusa XI <i>Divini illius magistri</i>	208
Podsumowanie	213
ROZDZIAŁ III	214
TOŻSAMOŚĆ NAUCZYCIELA RELIGII W DOKUMENTACH KOŚCIOŁA PO II SOBORZE WATYKAŃSKIM.....	214
1. Tożsamość nauczyciela religii w dokumentach kościoła w latach 1965-1991 w ujęciu ks. Roberta Szewczyka	214
2. Nauczanie papieskie	218
A. Nauczyciel religii w dokumentach papieża Jana Pawła II w latach 1992-2005.	218
B. Nauczyciel religii w dokumentach papieża Benedykta XVI	243
C. Nauczyciel religii w dokumentach papieża Franciszka.....	250
II, III Międzynarodowy Kongres Katechetyczny w Rzymie (2013, 2022).....	278
Podsumowanie.....	280
3. Tożsamość nauczyciela religii w dyktoriach kościoła powszechnego i polskiego	281
A. Ogólna instrukcja katechetyczna (1971 r.)	281
B. porównanie dyktoriów z lat 1997, 2001, 2020.....	286
C. Znaczenie Katechizmu Kościoła Katolickiego dla budowania tożsamości nauczyciela religii.....	326
Podsumowanie	334
CZĘŚĆ DRUGA – TOŻSAMOŚĆ NAUCZYCIELA RELIGII W UJĘCIU EMPIRYCZNO - BADAWCZYM.....	335
ROZDZIAŁ IV	335
NAUCZYCIEL RELIGII – WYKŁADOWCA CZY ŚWIADEK? ZAWÓD CZY POWOŁANIE? – ANALIZA WSPÓŁCZESNEJ LITERATURY I WYNIKÓW PRZEPROWADZONYCH BADAŃ.....	335
1. Opis metody badawczej w przeprowadzonych badaniach	335
2. Trudność w przekazywaniu wiary uczniom – przedstawienie problemu	345
3. Trudność w komunikacji między nauczycielem religii i uczniami – przedstawienie problemu 348	
4. Tożsamość nauczyciela religii	354
5. Rola osobowości i cech charakteru nauczyciela religii podczas zajęć szkolnych.....	356
6. Udział nauczyciela religii w szkoleniach podnoszących kwalifikacje	363
ROZDZIAŁ V	374
PROBA STWORZENIA NOWYCH PROPOZYCJI DLA POSTAW NAUCZYCIELA RELIGII – ANALIZA WYNIKÓW PRZEPROWADZONYCH BADAŃ.....	374
1. Metody aktywizujące prowadzące do wtajemniczenia chrześcijańskiego.....	375
2. Lekcja religii wpisująca się w działanie katechetyczne Kościoła	381
3. Postawy nauczyciela religii wobec dyktacji, grona pedagogicznego i pracowników szkoły 394	
4. Postawy nauczyciela religii we współpracy z parafią i innymi nauczycielami religii.....	405
5. Diagnoza trudności przeżywanych przez nauczycieli religii	411
6. Diagnoza wyzwań w nauczaniu religii z zakresu dydaktyki i duchowości.....	417
PODSUMOWANIE.....	419
ZAKOŃCZENIE	420
ANEKS	427
WYKRESY	436
TABELE	437
BIBLIOGRAFIA.....	438

WYKAZ SKRÓTÓW

- AA - Pius XI, *Encyklika „Acerba animi”*, Rzym, 1932,
- AL – Franciszek, *Posynodalna Adhortacja Apostolska „Amoris Laetitia”*, Rzym, 2016.
- ChV – Franciszek, *Posynodalna Adhortacja Apostolska „Christus vivit”*, Rzym, 2019.
- CiV – Benedykt XVI, *Encyklika „Caritas in veritate”*, Rzym, 2009.
- CT - Jan Paweł II, *Adhortacja Apostolska „Catechesi Tradendae”*, Rzym, 1979.
- DCG – Kongregacja ds. Kleru, *Directorium Catechisticum Generale*, Rzym, 1971.
- DIM - Pius XI, *Encyklika „Divini illius magistri”*, Rzym, 1929.
- DK – Papieska Rada ds. Krzewienia Nowej Ewangelizacji , *Dyrektorium o katechizacji*, Rzym, 2020.
- DN - Pius XI, *Encyklika „Dilectissima nobis”*, Rzym, 1933.
- DOK – Kongregacja ds. Duchowieństwa, *Dyrektorium ogólne o katechizacji*, Rzym, 1997.
- DV – II Sobór Watykański, *Konstytucja dogmatyczna o Objawieniu Bożym „Dei verbum”*, Rzym, 1965 r.
- EG – Franciszek, *Adhortacja Apostolska „Evangelii gaudium”*, Rzym, 2013.
- EiA - Jan Paweł II, *Posynodalna Adhortacja Apostolska „Ecclesia in Africa”*, Kamerun, 1995.
- EiAm - Jan Paweł II, *Posynodalna Adhortacja Apostolska „Ecclesia in America”*, Miasto Meksyk, 1999.
- EiAs – Jan Paweł II, *Posynodalna Adhortacja Apostolska „Ecclesia in Asia”*, Nowe Delhi, 1999.
- EiE - Jan Paweł II, *Posynodalna Adhortacja Apostolska „Ecclesia in Europa”*, Rzym, 2003.
- EiM – Benedykt XVI, *Posynodalna Adhortacja Apostolska „Ecclesia in Medio Oriente”*, Bejrut, 2012.
- EiO – Jan Paweł II, *Posynodalna Adhortacja Apostolska „Ecclesia in Oceania”*, Rzym, 2001.
- EN - Pius X, *Konstytucja Apostolska „Etsi nos”*, Rzym, 1912.
- EV - Jan Paweł II, *Encyklika „Evangelium Vitae”*, Rzym, 1995.
- FC – Jan Paweł II, *Adhortacja Apostolska „Familiaris Consortio”*, Rzym, 1981.
- FD – Jan Paweł II, *Konstytucja Apostolska „Fidei depositum”*, Rzym, 1992.
- FeR - Jan Paweł II, *Encyklika „Fides et ratio”*, Rzym, 1998.
- FT – Franciszek, *Encyklika „Frattelli tutti”*, Asyż, 2020.
- GDC - Leon XIII, *Encyklika „Graves de Communire”*, Rzym, 1901.
- GE – Paweł VI, *Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim „Gravissimus educationis”*, Rzym, 1965.
- GeE – Franciszek, *Adhortacja Apostolska „Gaudete et exsultate”*, Rzym, 2018.

- HG - Pius XII, *Encyklika „Humani generis”*, Rzym, 1950.
- KKK – *Katechizm Kościoła Katolickiego*, Rzym, 1992.
- LF – Franciszek, *Encyklika „Lumen fidei”*, Rzym, 2013.
- LS – Franciszek, *Encyklika „Laudato si”*, Rzym, 2015.
- MBS - Pius XI, *Encyklika „Mit Brennender Sorge”*, Rzym, 1937.
- MM – Franciszek, *List Apostolski „Misericordia et Misera”*, Rzym, 2016.
- NAB - Pius XI, *Encyklika „Non abbiamo bisogno”*, Rzym, 1931.
- OSC - Pius XI, *Encyklika „On singular complacentia”*, Rzym, 1939.
- PDK – Konferencja Episkopatu Polski, *Dyrektorium katechetyczne Kościoła Katolickiego w Polsce*, Łowicz, 2001.
- PdV - Jan Paweł II, *Posynodalna Adhortacja Apostolska „Pastores dabo Vobis”*, Rzym, 1992.
- PG - Jan Paweł II, *Posynodalna Adhortacja Apostolska „Pastores Gregis”*, Rzym, 2003.
- PiT - Jan XXIII, *Encyklika „Pacem in terris”*, Rzym, 1963.
- QA - Pius XI, *Encyklika Quadragesimo anno*, Rzym, 1931,
- QAm – Franciszek, *Posynodalna Adhortacja Apostolska „Querida Amazonia”*, Rzym, 2020.
- SC – Benedykt XVI, *Posynodalna Adhortacja Apostolska „Sacramentum Caritatis”*, Rzym, 2007.
- SS – Benedykt XVI, *Encyklika „Spe salvi”*, Rzym, 2007.
- UuS - Jan Paweł II, *Encyklika „Ut unum sint”*, Rzym, 1995.
- VC - Jan Paweł II, *Posynodalna Adhortacja Apostolska „Vita Consecrata”*, Rzym, 1996.
- VD – Benedykt XVI, *Posynodalna Adhortacja Apostolska „Verbum Domini”*, Rzym, 2010.
- VS - Jan Paweł II, *Encyklika „Veritatis splendor”*, Rzym, 1993.

WSTĘP

Tożsamość nauczyciela religii to temat, który będzie analizowany w niniejszej pracy. Jak zauważa K. Frejusz: *Pojęcie tożsamości (identity) wprowadził do nauk społecznych w latach 50. XX wieku psycholog Erik Erikson. Tematyką tą zajmowano się jednak już wcześniej, a czynili to między innymi tacy naukowcy, jak: J. Dewey, Ch. H. Cooley, W. James, J. M. Baldwin, G. H. Mead, R.E. Park, F. Znaniecki (...). W języku polskim posiada dwa odpowiedniki. Pierwszy oznacza tożsamość jako „bycie tym samym; identycznym”. Drugi odpowiednik wskazuje na społeczny charakter terminu tożsamości i oznacza identyfikację definiowaną jako „stwierdzenie czyjejś tożsamości, ustalenie jednakowości czegoś w porównaniu z czymś (...), upodabnianie własnej osobowości do jakiegoś wybranego wzorca osobowości (...); proces utożsamienia się (...) z jakimś wzorcem osobowym”¹. Słownik języka polskiego określa tożsamość w odniesieniu do pojedynczego człowieka jako *świadomość siebie*². Encyklopedia katolicka podaje iż tożsamość to *stałe właściwości charakterystyczne dla osoby bądź grupy umożliwiające ich rozpoznanie*³. Określenie tożsamości danej osoby pozwala według E. Smolarkiewicz i J. Kubery odpowiedzieć na pytania: „kim jestem?”, „czym jest człowieczeństwo?”, „jaka jest rola podmiotu w rzeczywistości społecznej?”⁴. Z kolei Słownik psychologiczny wyjaśnia: *Tożsamość jest terminem odnoszącym się do świadomości, który wiąże się z pragnieniem wyodrębnienia swojego „Ja”. Tożsamość charakteryzuje się pełną świadomością danej osoby, znajomością jej cech oraz doświadczenia. Jest ona bezpośrednio związana ze stałością cech psychicznych oraz fizycznych,**

¹ K. Frejusz, *Tożsamość katechety i jego formacja w dyrektoriatkach z lat 1971 – 2020*, „Studia Katechetyczne”, 2021, t. 17, s. 159.

² tożsamość, w: *Wielki słownik języka polskiego PWN*, t. 4, red. S. Dubisz, Warszawa, 2018, s. 880.

³ tożsamość, w: *Encyklopedia katolicka*, t. XIX, Lublin, 2013, s. 946-948.

⁴ E. Smolarkiewicz, J. Kubera, *Wprowadzenie. Tożsamość i identyfikacje. Propozycje teoretyczne – doświadczenia badawcze*, w: *Człowiek i społeczeństwo*, red. E. Smolarkiewicz, J. Kubera, Poznań, 2017, s. 7.

przekonań, wartości osobistych oraz charakteru otoczenia. Można wyróżnić tożsamość osobistą, która jest związana z poczuciem wyjątkowości oraz indywidualności danej osoby spośród innych oraz tożsamość społeczną⁵.

W odniesieniu do nauczyciela religii pojęcie tożsamości dotyczyć będzie tego, co jest związane z tożsamością osobistą. Od początku istnienia człowiek poszukiwał rozumienia samego siebie. Pytanie: „kim jestem?” powraca nieustannie w umyśle każdego człowieka, na różnych etapach rozwoju. Jednocześnie jest to pytanie, które powraca w refleksji na przestrzeni dziejów i znajdowało różnorodne odpowiedzi.

Szczególnie intensywnie podejmowana refleksja dotycząca tożsamości pojawia się w *kontekście zmian społecznych o przełomowym charakterze ze względu na odżywającą wówczas konieczność poszukiwania odpowiedzi na pytania: „kim jestem?” (...). Zmiana jest tu czynnikiem, który wymusza bądź też stwarza potrzebę rekonstrukcji i redefinicji starych pojęć, stworzenia nowych koncepcji rzeczywistości społecznej i funkcjonujących w niej podmiotów, wreszcie – sposobów definiowania siebie⁶*. Umiejętne udzielenie odpowiedzi na pytanie o własną tożsamość pozwala konstruktywnie przeżywać rzeczywistość oraz realizować cele życiowe, bądź podejmować wyzwania współczesności.

Zmiany, które dokonują się obecnie, związane z rozwojem technologii i przemianami geopolitycznymi, ekonomicznymi i społecznymi potwierdzają, że jesteśmy świadkami zmiany epok. Słusznie twierdzą autorzy, że ludzkość rozpoczęła epokę ponowoczesną⁷. Dlatego ważne jest określenie tożsamości nauczyciela religii w obecnej rzeczywistości, aby stwierdzić kim dzisiaj powinien on być.

⁵ tożsamość, *Słownik psychologiczny*, na stronie: <https://mentali.pl/aktualnosci/slownik/tozsamosc>, (dostęp 27.12.2022).

⁶ E. Smolarkiewicz, J. Kubera, *Wprowadzenie. Tożsamość i identyfikacje. Propozycje teoretyczne – doświadczenia badawcze*, art. cyt., s. 7.

⁷ Zob. *Spółczesność – społeczeństwo ponowoczesności*, red. K. Cikała Kaszowska, W. Zieliński, Kraków, 2016.

Niewątpliwie jedną z pierwszych prac naukowych na gruncie polskim i zagranicznym podejmującą zagadnienie tożsamości katechety była ta napisana przez ks. Roberta Szewczyka: *Tożsamość katechety w świetle Dokumentów Kościoła w latach 1965 – 1991*⁸. Jak podkreślał sam autor zadaniem owej pracy było wypełnienie luki dotyczącej refleksji naukowej o tożsamości katechety w ujęciu teologicznym⁹. Od owej publikacji minęło ponad trzydzieści lat. Kontynuacja analizy zagadnienia zaproponowanego przez ks. Roberta Szewczyka wydaje się konieczna i niezbędna, by móc zrozumieć misję katechety w ponowoczesności.

Jednocześnie niniejsza praca podejmuje zagadnienie przeanalizowane w jeszcze węższym stopniu niż tożsamość katechety. Będzie to tożsamość nauczyciela religii. Podobnie jak katecheza nie może być utożsamiana z lekcją religii, tak samo katecheta nie może być utożsamiany z nauczycielem religii. Katecheza to pojęcie określające o wiele więcej obszarów działania Kościoła, gdyż określają ją trzy funkcje: nauczanie, wychowanie, wtajemniczenie. Wyróżnia się rodzaje katechezy ze względu na adresatów: m.in. katecheza dzieci, młodzieży, dorosłych; ze względu na treść: m.in. katecheza biblijna, liturgiczna, sakramentalna. Katecheta to osoba głosząca katechezę. Lekcja religii to specyficzny rodzaj katechezy, która realizowana w szkole jest pozbawiona funkcji wtajemniczenia. Dlatego określa się ją oddzielnym terminem szkolnej lekcji religii, a osobę, która uczy religii w szkole, określamy nauczycielem religii, aby odróżnić go od katechety posługującego np. przy parafii. Dlatego niniejsza praca posiada jeszcze bardziej zawężony obszar analizy, gdyż dotyczy tożsamości nauczyciela religii, a nie katechety w ogóle.

⁸ R. Szewczyk, *Tożsamość katechety w świetle Dokumentów Kościoła w latach 1965 – 1991*, Warszawa, 1996.

⁹ Tamże.

Od czasu opublikowania pracy ks. Roberta Szewczyka zaczęły pojawiać się nieliczne artykuły i publikacje dotyczące tożsamości katechety¹⁰. O wiele więcej uwagi poświęcono tematowi osobowości katechety¹¹. *Katechetycy próbują ustalić i opisać ideał nauczyciela religii. W ostatnich latach coraz częściej stwierdzają, że zmieniająca się rzeczywistość społeczna, polityczna, kulturowa i edukacyjna wpływa nie tylko na model nauczania religii i katechezy parafialnej, ale także warunkuje potrzebę nowego typu osobowości katechety*¹² – zauważa A. Zellma. Natomiast zagadnienie tożsamości nauczyciela religii nie zostało dotąd omówione w sposób satysfakcjonujący. W 2019 r. opublikowano wyniki badań przeprowadzonych przez J. Arthur'a, D. Moulin-Stožka, J. Metcalfe'a i F. Moller'a: *Religious Education Teachers and Character: Personal Beliefs and Professional Approaches*¹³. Dotyczyły analizy zagadnienia tożsamości nauczycieli religii na podstawie badań online przeprowadzonych w 2018 roku, na grupie 495 nauczycieli religii pracujących w Anglii w roku szkolnym 2018/2019. Podobnych badań nie przeprowadzono, jak dotąd, wśród nauczycieli religii z całej Polski.

Niniejsza praca będzie próbą znalezienia odpowiedzi na pytanie o tożsamość nauczyciela religii.

Praca podzielona zostanie na dwie części. Pierwsza to wskazanie tożsamości nauczyciela religii w ujęciu biblijno – historycznym, druga część będzie prezentowała to zagadnienie w ujęciu empiryczno – badawczym.

¹⁰ Zob. J. Misiewicz, *Tożsamość katechety a skuteczność przepowiadania wiary*, „Wrocławski Przegląd Teologiczny”, 1997, nr 5/2, s. 115-120; P. Tomasik, *Tożsamość narodowa katechety*, „Katecheta”, 2005, nr 7, s. ???; A. Kiciński, *Poszukiwanie tożsamości katechety osób szczególnej troski*, „Katecheta”, 2005, nr 7-8, s.10-19; ks. M. Rusiecki, *Powołanie i tożsamość katechety*, „Wychowawca”, 2016, nr 3, s. 5-11.

¹¹ Wykaz artykułów i publikacji zob. *Osobowość katechety. Wychowawcy katoliccy*, w: *Bibliografia katechetyczna 1996-2000*, red. R. Czekalski, R. Murawski, Warszawa, 2002, s. 90-92; *Osobowość katechety. Wychowawcy katoliccy*, w: *Bibliografia katechetyczna 2001-2010*, red. R. Czekalski, R. Murawski, Warszawa, 2012, s. 271-281.

¹² A. Zellma, *Kompetencje nauczyciela religii jako perspektywa efektywności edukacyjnej*, „Katecheta”, 2009, nr 6, s. 3-12.

¹³ J. Arthur, D. Moulin-Stožek, J. Metcalfe, F. Moller: *Religious Education Teachers and Character: Personal Beliefs and Professional Approaches*, Birmingham, 2019.

Część biblijno – historyczna będzie próbą odnalezienia źródeł dla tożsamości nauczyciela religii wśród tekstów Pisma Świętego oraz dokumentów Kościoła od starożytności po czasy współczesne. Historia katechezy uczy, iż za czas wyraźnego oddzielenia lekcji religii od katechezy należy uznać wiek XVIII, w którym powstają szkoły publiczne organizowane przez państwo. Do tego czasu trwała katecheza parafialna i rodzinna, przyjmując różne formy, a wskazania dokumentów Kościoła dotyczyły właśnie katechezy i tożsamości katechety. Niemniej, zostanie podjęta próba odnalezienia inspiracji i wskazań dla tożsamości nauczyciela religii przed XVIII wiekiem.

W pierwszym rozdziale zostaną przeanalizowane te fragmenty Pisma Świętego, które mogą być źródłem dla tożsamości nauczyciela religii. W Starym Testamencie przykładem budowania relacji w schemacie mistrz – uczeń są m.in. Mojżesz i Jozue, Heli i Samuel, Eliasz i Elizeusz. Nowy Testament zostawił wzór samego Jezusa – Mistrza, Nauczyciela. Analizując nauczanie Jezusa, Jego czyny, metody, umiejętność nawiązywania relacji z uczniami będzie można wysnuć wnioski dla tożsamości nauczyciela religii. W Nowym Testamencie odnajdujemy bardzo wyraźny przykład św. Pawła Apostoła, który również poprzez swoje nauczanie i metody może być inspiracją dla postaw nauczyciela religii.

W drugim rozdziale tożsamość nauczyciela religii zostanie ukazana w ujęciu historycznym. Analizując historię katechezy w poszczególnych epokach – od starożytności do II Soboru Watykańskiego, zostanie podjęta próba znalezienia wskazań dla tożsamości nauczyciela religii oraz ukazanie zmieniających się, na przestrzeni lat, odpowiedzi na pytanie „kim ma być nauczyciel religii?”

Trzeci rozdział to analiza dokumentów Kościoła po II Soborze Watykańskim. Analizy tych dokumentów, wydanych do roku 1991 dokonał ks. Robert Szewczyk. W niniejszej pracy zostaną przeanalizowane dokumenty Kościoła z lat 1992 – 2022.

Cześć druga niniejszej pracy ukaże tożsamość nauczyciela religii w oparciu o przeprowadzone badania własne autora, które zostały wykonane na grupie nauczycieli religii z diecezji łowickiej.

Czwarty rozdział będzie próbował odpowiedzieć na pytanie czy w tożsamości nauczyciela religii przeważa kontekst powołania i dawania świadectwa czy może ważniejsze dzisiaj jest być profesjonalnym pracownikiem oświaty. Możliwe, że obie opcje się nie wykluczają. Zostaną omówione zagadnienia dotyczące m.in.: trudności w przekazywaniu wiary uczniom; trudności w komunikacji między nauczycielem religii i uczniami; roli osobowości i cech charakteru nauczyciela religii podczas zajęć szkolnych.

W piątym rozdziale, na podstawie wyników przeprowadzonych badań zostanie poddana analizie kwestia postawy nauczyciela religii wobec dyrekcji, grona pedagogicznego i pracowników szkoły; postawy nauczyciela religii we współpracy z parafią i innymi nauczycielami religii. Zostanie dokonana diagnoza trudności przeżywanych przez nauczycieli religii oraz diagnoza wyzwań w nauczaniu religii z zakresu dydaktyki i duchowości. Zostaną również zaproponowane właściwe przykłady postaw nauczyciela religii, które mogą być odpowiedzią na zachodzące zjawiska.

Podstawowym źródłem podejmowanych analiz będą, jak to zostało przedstawione w tytule pracy, dokumenty Kościoła powszechnego z lat 1992 – 2022. Okres ten obejmuje pontyfikaty trzech papieży: Jana Pawła II, Benedykta XVI oraz Franciszka. Ich encykliki, adhortacje i przemówienia będą źródłem w poszukiwaniu wskazań dla tożsamości nauczyciela religii. Ponadto w tym okresie wydano *Dyrektorium Ogólne o Katechizacji* (1997), *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce* (2001) i *Dyrektorium katechetyczne* (2020). Zostanie dokonane porównanie tych dyrektorium, aby wskazać rozwój myśli katechetycznej na przestrzeni lat. W części biblijno-historycznej źródłem będzie Pismo Święte oraz najważniejsze dokumenty katechetyczne i papieskie omawianych epok. W części empiryczno – badawczej źródłem będą wyniki badań

przeprowadzonych przez autora oraz analiza literatury, szczególnie z lat 1992 – 2022.

W pracy zostaną wykorzystane następujące metody: analizy, syntezy, wyprowadzania praktycznych wniosków. Analiza fragmentów Pisma Świętego, dokumentów Kościoła oraz wyników badań pozwoli wyciągnąć wnioski dla tożsamości nauczyciela religii. Metoda syntezy pozwoli w sposób uporządkowany przedstawić wyniki analiz, wskazując elementy tworzące obraz tożsamości nauczyciela religii w historii i współcześnie. Wyprowadzenie praktycznych wniosków posłuży znalezieniu odpowiedzi na pytanie, kim nauczyciel religii ma być dzisiaj.

CZĘŚĆ PIERWSZA - TOŻSAMOŚĆ NAUCZYCIELA RELIGII W UJĘCIU BIBLIJNO – HISTORYCZNYM

ROZDZIAŁ I

PISMO ŚWIĘTE ŹRÓDŁEM W BUDOWANIU TOŻSAMOŚCI NAUCZYCIELA RELIGII

1. TERMINOLOGIA

Podejmując temat tożsamości nauczyciela religii należy w pierwszej kolejności odnieść się do tekstów Pisma Świętego. To w nich Kościół dostrzega *najwyższe prawo swej wiary, ponieważ natchnione przez Boga i raz na zawsze utrwalone na piśmie przekazują niezmiennie słowo samego Boga, a w wypowiedziach proroków i apostołów pozwalają rozbrzmiewać głosowi Ducha Świętego. Trzeba więc, aby całe nauczanie kościelne, tak jak sama religia chrześcijańska, żywiło się i kierowało Pismem św*¹.

Analiza terminu „nauczyciel”, występującego w Piśmie Świętym, może wskazać podstawy tożsamości nauczyciela religii. W całym Piśmie Świętym termin „nauczyciel” występuje 67 razy, z czego w Starym Testamencie tylko 5 razy². W oryginalnym tekście hebrajskim ksiąg Starego Testamentu, pojawia się słowo *môreh* (Hi 36,22; Iz 30,20), które Biblia Tysiąclecia tłumaczy jako nauczyciel, a w drugim przypadku jako mistrz. Ponadto terminy: *mēbîn*

¹ DV 21.

² Zob. J. Kaster, *Education, OT*, w: *The Interpreter's Dictionary of the Bible*, e.d. G. A. Buttrick, T. S. Kepler, J. Knox, Nashville 1962, Vol 2., s. 27.

(1 Krn 25,8), *môreh* (2 Krn 15,3; Iz 9,14; 30,20) oraz grecki διδάσκαλος (2 Mch 1,10) tłumaczone są w Biblii Tysiąclecia słowem „nauczyciel”³.

Jak zauważa A. Dreja; rzeczownik *môreh* tłumaczony zwykle jako *nauczyciel*, *pochodzi od czasownika jārāh III. Podstawowe znaczenie: oznajmić, potem: uczyć, pouczać, najczęściej z dwoma przedmiotami: uczyć kogo, czegoś. Zakłada więc osobową między tym, który mocą swego autorytetu jest stroną aktywną, a tym, który przyjmuje pouczenie. O związku tego czasownika z nauczaniem i wychowywaniem świadczy jego występowanie przede wszystkim w literaturze mądrościowej, w tekstach prawnych i w związku z pouczeniami kapłanów*⁴.

Rzeczownik *môreh* użyty w Iz 30,20 dwukrotnie wskazuje na Boga jako eschatologicznego nauczyciela Izraela. Natomiast u Hioba 36,22 ten sam rzeczownik określa Boga jako niezrównanego nauczyciela⁵.

Stary Testament jako pierwszego i najważniejszego nauczyciela przedstawia samego Boga, który jest mądrością (Mdr 1,7) i źródłem mądrości (Ba 3,12). To Bóg staje się wzorem nauczyciela. Jego sposób nauczania ma być naśladowany. W Prz 5,13 *lekkomyślny młodzieniec skarży się w swoim nieszczęściu tymi słowami: „Nie zważałem na głos wychowawców (môrāj), nie dawałem posłuchu uczącym mnie (lim(e)lamm(e)daj)”. Mamy tu przykład paralelizmu synonimicznego pomiędzy wychowawcą (môreh) a nauczycielem (m(e)lammed)*⁶.

Zauważamy, że nauczanie zostaje powiązane z wychowaniem. Nauczyciel w tym znaczeniu nie ogranicza się w swojej roli tylko do przekazywania wiedzy, ale ma za zadanie kształtować konkretne postawy u ucznia. Stąd termin „nauczyciel” (*môreh*) w tłumaczeniu zastępowany jest obszerniejszym znaczeniowo terminem „mistrz” (ten zabieg dokonano w Biblii tysiąclecia), ale oba terminy pozostają w relacji do niezmiennego

³ A. Dreja, *Mojżesz mistrzem Izraela*, w: „Szkola Seraficka. Mistrz i uczeń w tradycji biblijnej. Autorytet mistrza”, red. A. S. Jasiński, W. J. Sztyk, Katowice Panewniki 2008, s. 11.

⁴ Tamże, s. 12.

⁵ Tamże.

⁶ Tamże.

terminu „uczeń”. Jest to związane z obserwacją działania Boga, który jako nauczyciel nie ogranicza się do przekazywania swojej woli, Bożej nauki, ale podejmuje konkretne działania wychowawcze w historii Narodu Wybranego, które to działania zostaną określone jako pedagogia Boża. Bóg Mistrz jest nauczycielem i wychowawcą.

Terminami, które powtarzają się najczęściej w Biblii oraz w innych źródłach hebrajskich, a które dotyczą wychowania i kształcenia (czyli w ogóle – pedagogiki), są zarówno czasowniki, jak i rzeczowniki: yārāh, yāsar, lāmad, hebîn i inne. Czasownik yārāh (od rdzenia yrh) oznacza „rzucić, wyciągnąć, pokazać”; w formie hifil (hôrāh) odpowiada „wskazywaniu”, „pokazywaniu”, „wskazywaniu kierunku”, „nauczaniu”, „kształceniu”. Rzeczownik to torāh, czyli „kształcenie”, „nauczanie”, „kierunek”. Termin ten Septuaginta tłumaczy zazwyczaj jako nómos („Prawo”). W praktyce pojęcie to wskazuje na zespół norm, których przestrzeganie pozwala danemu człowiekowi bądź grupie ludzi dobrze żyć. Pochodna mōreh (w liczbie mnogiej mōrîm) wskazuje na „tego, który kształci”, „który naucza”, jednym słowem – „nauczyciela”. Kształcić, formować to, według języka hebrajskiego, „wpajać nauki i zachowania sugerowane przez Prawo” (Torę). Czasownikiem o najbardziej „pedagogicznym wymiarze” jest yāsar. Słowo to tłumaczy się następująco: „kształtować”, „formować”, „wychowywać”, „napominać”, „karać”, „karać”. Rzeczownik pochodzący od powyższego czasownika oznacza „nauczanie”, „kształcenie”, ale również „naganę”, „upomnienie”, „dyscyplinę”. Greckim odpowiednikiem jest paideuō, czyli „wychowywać”, od którego pochodzą terminy: paidei – „wychowanie” oraz pais „dziecko”. Bardziej ogólnym czasownikiem odnoszącym się do wychowania jest lāmad (od rdzenia lmd), który oznacza „ćwiczyć”, „ujarzmiać”,

„medytować”, „uczyć się”, „studiować”. W formie piel znaczy natomiast „kształcić”, „nauczać”. Wyrazami pochodnymi od wyrazu podstawowego są: *mēlāmed* (w liczbie mnogiej *mēlammūdîm*), czyli „ten, który naucza”, tj. „nauczyciel” oraz *limmūd* lub *tālmūd* – „ten, który jest uczony”, czyli uczeń, i wreszcie – *Tālmūd*, tj. „nauka”. Inne terminy posiadają szersze znaczenie, chociaż stosowane są także w edukacji. Są nimi: *hebîn* (hifil od *bîn*) – „dać do zrozumienia”, „nauczać” oraz *bānîm* – „uczeń”⁷.

Tylko na podstawie samej terminologii biblijnej możemy zauważyć, jak w mentalności Narodu Wybranego postrzegany był nauczyciel i jego relacja z uczniem. Wzorem dla nauczyciela była postawa samego Boga. To Jego cechy powinien kształtować w sobie nauczyciel, by stawać się podobnym do najdoskonalszego Nauczyciela. Poza przekazywaniem wiedzy polegającym na pokazywaniu, wskazywaniu, nauczaniu, kształceniu, uczeniu, dawaniu do zrozumienia, wyjaśnianiu Prawa, Tory; nauczyciel stawał się mistrzem, który wychowywał kształtując, formując, napominając, ćwicząc, ujarzmiając postawę ucznia, stosując również potrzebne do tego techniki i metody, takie jak upomnienie, nagana, kara, dyscyplina, medytacja, ćwiczenie.

Dopełniając obrazu mistrza możemy odnieść się do słownikowego wyjaśnienia tego terminu. Wielki Słownik Języka Polskiego podaje kilka definicji terminu mistrz. Spośród nich warto zwrócić uwagę na następujące:

1. *Człowiek przewyższający innych biegłością i umiejętnością, niedościgniony w jakiejś dziedzinie*⁸. Jako przykład takiego użycia podaje Słownik stwierdzenie: *Platon stał się jednym z największych mistrzów prozy. Mieści się w takiej definicji także wybitny rzemieślnik i w takim znaczeniu został użyty termin mistrz w Pieśni nad pieśniami przy opisie urody oblubienicy: „Linia twoich bioder jest kolia, dzieło rąk mistrza”* (*’āmmān* 7,2

⁷ E. Sakowicz, *Wychowanie młodego pokolenia w religii biblijnego Izraela*, „Paedagogia Christiana” 2011, nr 1/27, s. 27-28.

⁸ mistrz, w: *Słownik Języka Polskiego*, t. 4, red. W. Doroszewski, Warszawa, 1963, s. 738.

BT). BP ma w tym miejscu artysta: „Linia twoich bioder jest jak naszyjnik wykonany rękami artysty”⁹.

2. Człowiek, którego obiera się za wzór, za przewodnika, którego się naśladowuje. W takim znaczeniu mówi się o Kochanowskim, że właściwym mistrzem naszego poety w zakresie liryki był Horacy (4/1963/738–739)¹⁰.

Słownik języka polskiego pod red. Mieczysława Szymczaka dodaje do powyższych określeń definicję mistrza jako człowieka godnego naśladowania, uznanego przez innych za wzór, za przewodnika w jakiejś dziedzinie, nauczyciela¹¹. Jeden z poważniejszych słowników języka niemieckiego (DUDEN), obok wspomnianych i powszechnie akceptowanych określeń mistrza, podaje ponadto jeszcze takie, jak *religiöser Führer* (przywódca religijny), *Religionsstifter* (założyciel, twórca religii) w odniesieniu do swoich uczniów i zwolenników (6/1999/2557–2558). E.ZENGER w TRE (23/1994/330–341) terminem *Religionsstifter* określa Mojżesza. (...) Terminy *mistrz*, *uczeń* w powyższym znaczeniu (*mistrz* – nauczyciel, *uczeń* – zwolennik *mistrza*) są – jak to z samej definicji tych pojęć wynika – ze sobą wewnętrznie związane, pozostają ze sobą w nierozłącznej relacji, podobnie jak para słów: ojciec–syn. Jak o ojcu mówimy zawsze w relacji do syna i odwrotnie, tak mistrzem jest się zawsze dla kogoś, a uczeń jest zawsze czyimś naśladowcą, zwolennikiem, kontynuatorem¹².

⁹ Tamże.

¹⁰ Tamże.

¹¹ *mistrz*, w: *Słownik języka polskiego PWN*, red. M. Szymczak, t. 2, Warszawa 1979, s. 186.

¹² A. Dreja, *Mojżesz mistrzem Izraela*, art. cyt., s. 10-11.

2. RELACJA MISTRZ – UCZEŃ W STARYM TESTAMENCIE

A. RELACJA MISTRZ – UCZEŃ W PREHISTORII BIBLIJNEJ

Stary Testament podaje przykłady relacji ucznia i nauczyciela. Jak wskazano powyżej Bóg jest Nauczycielem ludzkości. *Bóg jest Nauczycielem, który nie tylko prowadzi konkretną jednostkę jako jej osobisty „tutor”, ale prowadzi i kieruje losem całego narodu. Jahwe stanowi wzór dla każdego nauczyciela i wychowawcy. Zarówno ojciec rodziny, jak i nauczyciel, któremu ojciec i gmina zleciła wychowywanie dzieci, odzwierciedla, ukazuje swoim postępowaniem prawdę o Bogu – jedynym Nauczycielu Izraela i całej ludzkości*¹³. Pokaże to prehistoria biblijna: Bóg wobec Adama i Ewy jest nauczycielem życia i podstawowych prawd w relacji człowieka do Boga i człowieka wobec świata; w historii Kaina i Abela – Bóg ukazany jako nauczyciel moralności, odróżniania dobra od zła; w historii Noego – Bóg jako nauczyciel postawy zawierzenia. Pięcioksiąg wskaże na Boga jako Przewodnika (wskazuje drogę Abrahamowi; wskazuje drogę Izraelitom uciekającym z Egiptu), ale także jako wychowawcę Narodu Wybranego, dającego Prawo: moralne, religijne, cywilne.

Ponadto w Starym Testamencie odnajdziemy wzory postaw nauczyciela i mistrza wśród ludzi. Noe staje się nauczycielem zawierzenia Bogu wobec swojej rodziny i wzorem do naśladowania wobec jemu współczesnych; Patriarchowie, począwszy od Abrahama stają się nauczycielami wiary dla własnych synów i rodów.

¹³ H. R. G. Fried, *Education in the Bible, the Talmud, and the Prayer Book*, Stanford, 1981, s. 51.

B. RELACJA MISTRZ – UCZEŃ NA PRZYKŁADZIE MOJŻESZA I JOZUEGO

Mojżesz staje się nauczycielem całego Narodu Wybranego, jak zauważa A. Dreja¹⁴. W jego postawie wyróżnić można mowy i pouczenia, które kieruje do Narodu Wybranego, a których treścią są *różnego rodzaju polecenia, przepisy prawne i w ogóle Prawo jako całość normująca życie Izraela w sferze gospodarczej, społecznej, religijnej i moralnej. Mojżesz naucza, poucza, jak postępować w różnych sytuacjach życia jednostkowego i zbiorowego*¹⁵.

Ukazany jest również jako ten, który poprzez własne zaangażowanie w wypełnianie Prawa pragnie pozyskać innych by go naśladowali.

Pouczenia Mojżesza służą nie tylko funkcji przekazania treści Prawa, ale także sposobu jego wypełniania. Mojżesz angażuje się w formację Narodu Wybranego, stając się jego wychowawcą. Kiedy zachodzi potrzeba, stosuje również kary i upomnienia, jednocześnie wstawiając się za Narodem Wybranym i wypraszając dla niego Boże miłosierdzie. W swojej postawie wykazuje wszystkie podstawowe cechy nauczyciela, wychowawcy i mistrza, nauczającego, dającego przykład własną postawą i wychowującego poprzez pouczenia i kary, a wszystko z wielką miłością wobec powierzonych mu ludzi¹⁶.

Przykładem relacji dwóch osób w strukturze „mistrz – uczeń” może być Mojżesz i Jozue. Jozue zostaje ukazany najpierw jako wypełniający polecenia Mojżesza: „Jozue spełnił polecenie Mojżesza i wyruszył do walki z Amalekitami” (Wj 17,10.) Mojżesz potrafił dostrzec talent Jozuego jako przywódcy i dzielnego wojownika, natomiast Jozue okazuje swoją wierność poprzez doskonałe wypełnienie polecenia Mojżesza. Ponadto Mojżesz wspiera modlitwą Naród Wybrany i ich wodza – Jozuego ukazując postawę

¹⁴ A. Dreja, *Mojżesz mistrzem Izraela*, art. cyt., s. 18.

¹⁵ Tamże, s. 17.

¹⁶ Tamże, s. 17 - 18.

nauczyciela zaangażowanego w życie uczniów i wspierającego ich w wysiłku. Nie zadowala się przekazaniem treści polecenia Bożego, ale pomaga w jego wypełnieniu.

Następnie Księga Wyjścia wskazuje na rozwój relacji pomiędzy Mojżeszem i Jozuem, który staje się bliższy Mojżeszowi niż Aaron i Chur. Podczas przymierza na Górze Synaj to Jozue towarzyszy Mojżeszowi we wspinaczce, a nie Aaron i Chur, którzy podczas bitwy z Amalekitami podtrzymywali dłonie Mojżesza.

Księga Wyjścia określa Jozuego jako „pomocnika” Mojżesza (por. Wj 24,13). Jozue jako jedyny towarzyszy Mojżeszowi na Górze Synaj przez czterdzieści dni i nocy i jako jedyny nie traci cierpliwości, w konsekwencji nie uczestniczy w kulcie złotego cielca (por. Wj 32,15-18). Od tamtego wydarzenia Jozue nie odstępował Mojżesza. Uczy się od niego relacji z Bogiem, pozostając w Namiocie Spotkania, w czasie kiedy Mojżesz w nim przebywał, jak również kiedy wraca do obozu (por. Wj 33,11).

Jozue jako „młodzieniec” (Wj 33,11) może przypominać ucznia, który po wyjściu nauczyciela pozostaje by dokończyć zadaną pracę domową. Mojżesz natomiast swoim przykładem musiał wywierać ogromne wrażenia na młodzieńcu Jozuem, wychodząc do obozu z zasłoniętą twarzą, od której bił Boży blask. Możliwe, że pragnienie naśladowania Mojżesza i pragnienie tak bliskiej relacji z Bogiem, jaką miał jego nauczyciel, powodowała, że „nie oddalał się z wnętrza namiotu” (Wj 33,11).

Księga Liczb ukazuje interesujący dialog pomiędzy Jozuem i Mojżeszem, po tym jak Medad i Eldad wpadli w obozie w uniesienie prorockie. „Jozue, syn Nuna, który od młodości swojej był w służbie Mojżesza, zabrał głos i rzekł: «Mojżeszu, panie mój, zabroń im!» Ale Mojżesz odparł: «Czyż zazdrosny jesteś o mnie? Oby tak cały lud Pana prorokował, oby mu dał Pan swego ducha!»» (Lb 11, 28n). Fragment ten wskazuje na Jozuego, który nie jest już młodzieńcem, gdyż tylko z perspektywy lat można użyć sformułowania: „od młodości swojej”. Zatem obecne wydarzenie musi dziać się w pewnym oddaleniu czasowym od owej młodości, wobec której

opisywane wydarzenia stoją w pewnej perspektywie. Znaczy to, że relacja między Mojżeszem i Jozuem miała czas na rozwój. Potwierdza to postawa Jozuego, który ma na tyle śmiałości i odwagi, by zabrać głos i skierować grzecznościowe polecenie wobec Mojżesza: „zabroń im”.

Mojżesz doskonale interpretuje motywy działania Jozuego. Świadczy to o tym, że doskonale rozumie swojego ucznia i poznał go już bardzo dobrze. Odkrywa w nim swego rodzaju zazdrość. Ale stosując pouczenie tłumaczy, że pragnie by jak najwięcej osób było, jak on, prorokami Pana. To lekcja pokory dla Jozuego, który nie może pragnąć Bożych łask tylko dla siebie.

W Lb 13 dowiadujemy się, że Mojżesz zmienia imię Ozeaszowi, synowi Nuna, nadając brzmienie Jozue. Ma to miejsce po wysłaniu Ozeasza na zwiad do ziemi obiecanej. Niemniej fakt, że Mojżesz dostrzega w Ozeaszu przemianę, którą pragnie zaakcentować zmianą imienia jest znaczący. Zmiana imienia to zmiana tożsamości i nadanie nowej. (Podobnie dzieje się w przypadku Abrama, którego imię Bóg zmienia na Abraham; Jakuba- na Izrael; Szymona – który otrzymuje od Jezusa imię Piotr). Dzieje się to po ważnym wydarzeniu w życiu ucznia, kiedy rozpoczyna nowe życie, misję, zadanie. Mojżesz jako nauczyciel jawi się w postawie wnikliwego obserwatora życia swojego wychowanka. Dostrzegł zmianę tak głęboką i mocną, iż uznaje za słuszne nadać Ozeaszowi nową tożsamość i misję – jako Jozuego. Tylko bliska relacja pozwala na takie zachowanie nauczyciela wobec ucznia. Tylko zaufanie ucznia może być odpowiedzią na nadanie nowej tożsamości przez nauczyciela.

Efekty pracy Mojżesza z Jozuem widać po powrocie zwiadu z ziemi Kanaan, kiedy sam Jozue wobec całego narodu daje świadectwo własnych doświadczeń, ale także wiary w Bożą Opatrzność. Musiało być radością Mojżesza oglądać tak dojrzałą postawę swojego ucznia (por. Lb 14, 6-9). Również Bóg nagradza postawę Jozuego zapewniając, że tylko on i Kaleb z tego pokolenia wejdą do ziemi obiecanej. (Por. Lb 14, 30. 38)

Ostatni punkt relacji pomiędzy Mojżeszem i Jozuem zostaje ukazany w opisie śmierci Mojżesza i przekazania władzy pasterskiej nad narodem

wybranym Jozuemu. Mojżesz czyni to na polecenie Boga. Może przewidywał, że Jozue mógłby zostać jego następcą, ale jest daleki od faworyzowania kogokolwiek. Wie, że nie należy to do niego. To również mądra postawa nauczyciela, który ma za zadanie traktować każdego z taką samą miłością, bez czynienia różnic. Mojżesz wypełnił swoje zadanie a resztę pozostawia Bogu. Nie uważa, by w jego kompetencji było wybranie sposobu życia swoim uczniom – uczniowi. To Bóg wybiera Jozuego, a ten jako dobrze przygotowany przez Mojżesza przyjmuje wolę Boga. Możemy się tylko zastanawiać jak bardzo Mojżesz przyczynił się do ukształtowania postaw Jozuego, ale niewątpliwie możemy przyznać, że miał w tym znaczący udział.

Po osiedleniu się Izraela w Kanaan, rolę nauczycieli wiary otrzymują głowy rodzin, ojcowie, dziadkowie. Historia Narodu Wybranego zostaje przekazywana ustnie kolejnym pokoleniom. „Przestrzegajcie tego przykazania jako prawa na wieki ważnego dla ciebie i dla twych dzieci! Gdy zaś wejdziecie do ziemi, którą da wam Pan, jak obiecał, przestrzegajcie tego obyczaju. Gdy się was zapytają dzieci: <<coż to za święty zwyczaj?>> - tak im odpowiedzcie: <<To jest ofiara Paschy na cześć Pana, który w Egipcie ominął domy Izraelitów. Poraził Egipcjan, a domy nasze ocalił>>” (Wj 12, 24-27). *Według Biblii, pierwszą szkołą jest dom rodzinny. Poglębienie wiary w zaciszu rodzinnym należało do codziennych praktyk Żydów epoki biblijnej. Ojciec powinien był nauczać swoje dzieci Słowa Bożego podczas rozmaitych codziennych zajęć i prac (Pwt 6). Dziecko uczyło się poprzez samo uczestnictwo w religijnych uroczystościach, jak również przez naśladowanie dorosłych. Kształcenie dzieci, według Biblii, odbywało się nie tylko w domu, ale i w szerszej wspólnocie*¹⁷.

¹⁷E. Sakowicz, *Wychowanie młodego pokolenia w religii biblijnego Izraela*, art. cyt., s. 28.

Więcej na temat dziecka i jego wychowania w Starym Testamencie zob. J. Bagrowicz, *Wychowawcza opieka nad dzieckiem w tradycji biblijnej Starego Przymierza*, w: *Pokój z dziećmi*, red. B. Smolińska-Theiss, Warszawa, 1999, s. 28-40; tenże, *Wychowanie w świetle Biblii*, w: *Pokój z dziećmi*, j.w., s. 52-54; tenże, *Pedagogia Przymierza (II). Założenie pedagogii rodziny-w świetle Biblii*, „Paedagogia Christiana”, 1999, nr 3, s. 5-23.

C. RELACJA MISTRZ – UCZEŃ W ŻYCIU SAMUELA

W epoce sędziów oraz królów w historii narodu wybranego, pojawia się postać Samuela. Nauczycielem wiary dla niego staje się kapłan Heli, który uczy małego Samuela rozmawiać z Bogiem. (1 Sm 3).

Kapłan Heli przedstawia się w tym wydarzeniu jako człowiek doświadczony i niezwykle praktyczny w swoich naukach. Nie poddaje się pierwszym opowieściom małego Samuela, o głosie, który słyszał, traktując to jako przesłyszenie dziecka i nakazując powrót do snu. Niemniej potrafi szybko zreflektować się i właściwie zinterpretować problem, z którym przychodzi do niego jego wychowanek. „Heli spostrzegł się, że to Pan woła chłopca” (1 Sm 3,8). Następnie daje bardzo praktyczne wskazówki, w jaki sposób chłopiec ma się zachować: „Rzekł więc Heli do Samuela: «Idź spać! Gdyby jednak kto cię wołał, odpowiedz: <<Mów, Panie, bo sługa Twój słucha>>”. (1 Sm 3, 9). Od tamtej pory Pan ukazywał się Samuelowi w Szilo i rozmawiał z nim. Mały Samuel otrzymuje zatem może najważniejszą lekcję swojego życia. Zawdzięcza to mądrymu nauczycielowi.

Samuel rozpoczyna równocześnie czas proroków w historii narodu wybranego. Prorocy, podobnie jak Mojżesz, stają się nauczycielami wiary dla Izraela. S. Szymik podsumowuje: *w przypadku wczesnych warstw Starego Testamentu trudno bowiem mówić o istnieniu szkół lub innych instytucjonalnych form przygotowujących młodych Izraelitów do przyszłych zadań w rodzinie, społeczności i królestwie, a zatem również o nauczycielach i uczniach czy mistrzach i podopiecznych, jak było to później na przykład w tradycji rabinackiej (por. terminy תלמיד – רבי). Niemniej początki fenomenu formacji można obserwować już na przykładzie Mojżesza i jego następcy Jozuego (Flawiusz nazwie Jozuego uczniem – μαθητης Mojżesza (FlavAnt VI, 5,4).), następnie kapłana Helego i jego wychowanek Samuela (por. 1 Sm 1,*

20–28), co wolno opisać jako – w pewnym sensie – relacje między nauczycielem i uczniem, mistrzem i adeptem¹⁸.

D. RELACJA NAUCZYCIEL – UCZEŃ U ELIASZA I ELIZEUSZA

Według S. Szymika możemy spojrzeć na Eliasza i Elizeusza w kluczu relacji nauczyciel – uczeń: Początek tej relacji zostaje opisany w 1 Krl 19, 19–21, podającej opis powołania Elizeusza przez Eliasza. S. Szymik dostrzega w tym opisie analogię do teofanii, której doświadczył Eliaz na górze Horeb, podczas własnego powołania. Na górze Horeb Bóg przechodzi obok Eliasza, a w 1 Krl 19, 19–2 „Eliaz przeszedł obok niego [Elizeusza]”.

Następnie Eliaz zarzucił płaszcz na Elizeusza. *Motyw „płaszcz” nie jest obcy Staremu Testamentowi, ale terminologia ulega jednak zmianie. W świetle opowiadania Księgi Rut rozciągnięcie przez mężczyznę wierzchniej szaty nad kobietą oznaczało przyznanie się do powinowactwa z nią, a nawet przyjęcie jej za żonę (Rt 3, 9; por. Ez 16, 8). Z kolei Jonatan, na znak przymierza zawartego z Dawidem, zdjął swój płaszcz, przekazał go Dawidowi, łącznie z mieczem, łukiem i pasem (1 Sm 18, 4). W naszym tekście, jak później w scenie odejścia Eliasza do nieba, płaszcz wyraża w sposób symboliczny przekazanie misji. Płaszcz przywołuje również myśl o wyjątkowej bliskości Boga, którego prorok jest reprezentantem i narzędziem (2 Krl 2, 13; por. 1 Sm 28, 14; 2 Krl 1, 8; Za 13, 4)*¹⁹.

Elizeusz przyjmuje wezwanie proroka i staje się jego uczniem. Pismo Święte oddaje to poprzez czasownik wyrażający postępowanie, chodzenie, kroczenia za kimś²⁰.

¹⁸ S. Szymik, *Eliasz mistrzem Elizeusza i naszym mistrzem* w: „Szkola Seraficka. Mistrz i uczeń w tradycji biblijnej. Autorytet mistrza”, dz. cyt., s. 24–37. Zob. R. Riesner, *Jesus als Lehrer. Eine Untersuchung zum Ursprung der Evangelien-Überlieferung*, (WUNT 2,7), Tübingen, 1981, zvl. s. 278–279.

¹⁹ S. Szymik, *Eliasz mistrzem Elizeusza i naszym mistrzem*, art. cyt., s. 33.

²⁰ Tamże.

Elizeusz staje się sługą Eliasza, towarzysząc mu w codzienności i wypełniając proste posługi: „Jest tu Elizeusz, syn Szafata, który polewał wodą ręce Eliasza” (2 Krl 3, 11). *Nie bez powodu także Elizeusz nazwał później Eliasza swoim „panem” (2 Krl 2, 4. 6 – hebr. ׁןא), a następnie także dwukrotnie „mój ojciec” (2 Krl 2, 12 – hebr. אבא). Ostatni tytuł opisuje nie tyle bliskie więzi emocjonalne osób, co raczej podkreśla wielki autorytet Eliasza. Niemniej nie wolno wątpić, że również między Eliaszem i Elizeuszem istniała bliska więź, przywiązanie osobiste i pełne zaufanie*²¹. Potwierdza to opis 2 Krl 2, 1-15 o tajemniczym odejściu Eliasza. Pierwsze wersety zwracają uwagę na silną więź, która łączyła Elizeusza z Eliaszem. Ten pierwszy aż trzykrotnie odmawia opuszczenia swojego nauczyciela, chcąc z nim pozostać jak najdłużej. (por. 2 Krl 2, 1-8).

Taka relacja nie mogłaby zaistnieć gdyby nie właściwa postawa Eliasza, który musiał przez czas spędzony z Elizeuszem, doprowadzić do więzi pomiędzy nimi. To ważne wskazanie dla tożsamości nauczyciela wiary, którego zadaniem jest oprócz poznania ucznia, nawiązanie z nim głębokiej relacji, polegającej na wzajemności we wspólnym funkcjonowaniu.

Następnie *Elias skłonił swego następcę do wyrażenia życzenia; jest gotów zrobić dla Elizeusza wszystko, co leży w jego mocy. W odpowiedzi Elizeusz poprosił o „dwie części” ducha swego mistrza. (...) Chodzi o szczególnie rodzaj ducha, który należy do Eliasza. Można go określić mianem ducha prorockiego, który stanowił wewnętrzną siłę skłaniającą Eliasza do działania*²².

Inaczej niż w przypadku Mojżesza i Jozuego, u których również obserwujemy przekazanie misji; Elizeusz pragnie większego utożsamienia się ze swoim mistrzem. Wg Pwt 21, 17 syn pierworodny otrzymywał podwójną część majątku po rodzicach. Elizeusz prosi o charyzmaty dla siebie jako

²¹Tamże, s. 34-35.

²²Tamże, s. 35.

duchowego syna Eliasza²³. Odnajdujemy tutaj przedsmak tego o czym powie Jezus do uczniów: „Uczeń nie przewyższa nauczyciela (...) Wystarczy, jeśli uczeń będzie jak jego nauczyciel...” (Mt 10, 24-25).

Elizeusz otrzymuje dar, o który prosi. *Wspólnota powołania i zadań prowadzi w konsekwencji do wspólnoty życia i komunii osób. W świetle tradycji biblijnej, Eliaz posiadał najwyraźniej niezwykle autorytet osobisty. Symbolicznym wyrazem duchowego bogactwa Eliasza i jego działalności stał się płaszcz, niemy świadek przeżyć i dokonań proroka, który od swego mistrza odziedziczył następnie Elizeusz. Przebywając w jego otoczeniu, Elizeusz przygotował się do misji proroka. Niemniej nie wolno zapomnieć, iż nie był on jedynie podobizną Eliasza. Elizeusz posiadał swoją własną osobowość, jak ukazują to późniejsze teksty biblijne*²⁴.

Pismo Święte Starego Testamentu, mimo że w niewielkim stopniu używa terminologii określającej nauczyciela, podaje zarysy tożsamości nauczyciela wiary poprzez przykłady relacji nauczyciel – uczeń. Ważne dla tożsamości nauczyciela religii jest wyciągać wnioski z prawd objawionych w Piśmie Świętym. Podkreślają one znaczenie wzoru najdoskonalszego Nauczyciela – którym jest Bóg i od Którego powinniśmy uczyć się sztuki nauczania. Przejmować te cechy i postawy, które będą pomocne do wypełniania zadań nauczyciela religii w szkole.

Stary Testament zwraca uwagę, że w tożsamości nauczyciela religii wpisane są następujące postawy: nauczanie rozumiane jako wychowanie i formacja może być prowadzone przez nauczyciela, który staje się mistrzem i wzorem dla swoich uczniów. Przekazuje rzetelną wiedzę i treść Bożej nauki, łącząc w sobie postawę miłości i sprawiedliwej konsekwencji.

Nauczyciel jest tym, który nawiązuje szczególną więź z uczniem poprzez poznawanie go, zainteresowanie jego życiem, dostrzeganie procesów

²³ Przypis do 2 Krl 2, 9 na stronie: <https://biblia.deon.pl/rozdzial.php?id=1250#P2>. (dostępność 29.11.2022); „Starszy brat otrzymywał podwójną część dziedzictwa ojcowskiego (Pwt 21,17). Elizeusz chce być uznany za głównego spadkobiercę duchowego dziedzictwa Eliasza” Przypis do 2 Krl 2, 9 w: *Biblia Jerozolimską*, Poznań, 2006.

²⁴S. Szymik, *Eliasz mistrzem Elizeusza i naszym mistrzem*, art. cyt., s. 37.

i doświadczeń, przez które uczeń przechodzi. Wreszcie tworzy z uczniem silną więź, w której nie ma miejsca na faworyzowanie, ale pomimo tego, każdy uczeń czuje się zauważony i kochany przez nauczyciela.

3. TOŻSAMOŚĆ NAUCZYCIELA W NOWYM TESTAMENCIE

A. TERMINOLOGIA

Terminologia Nowego Testamentu dotycząca idei nauczania i uczenia się jest niezwykle bogata. Pomimo wielu terminów znaczeniowo zbliżonych do siebie można wskazać istotne różnice pomiędzy nimi²⁵.

R. Murawski wyodrębnia szczególnie cztery terminy: *euaggelizomai*, *keryssein*, *katechein*, *didaskein*²⁶. Wśród tytułów, którymi określano Jezusa podczas jego publicznej działalności T. Tomaszewski wymienia *kathegetes* i *epistatetes*²⁷. Nie można pominąć również terminu *rabbi*²⁸.

Analiza powyższych terminów, podobnie jak miało to miejsce w odniesieniu do Starego Testamentu, pomoże w odkrywaniu istoty tożsamości nauczyciela religii ukrytej i zachowanej w etymologii tych słów.

Czasownik *euaggelizomai* pochodzący od greckich słów *eu* – *dobrze* i *aggello* - *zwiastuję* oznacza w sensie dosłownym oznajmiać coś dobrego, pomyślnego. W Nowym Testamencie występuje 54 razy. Pojawia się także w przekładzie *Septuaginty* w Starym Testamencie (Iz 40, 9; 61, 1-2). Termin używany był zarówno w odniesieniu do rzeczywistości religijnej jak i świeckiej, podczas ogłaszania odniesionego zwycięstwa, zawarcia pokoju, w życiu politycznym i prywatnym. Niemniej użycie tego terminu w odniesieniu do działalności Jezusa wskazuje na istotę treści Jego nauczania, którą było głoszenie Dobrej Nowiny o królestwie Bożym (Łk 16, 16). To od tego terminu wywodzi się słowo *euangelion* – *ewangelia*, oznaczające

²⁵ R. Murawski, *Katecheza chrzcielna w procesie wtajemniczenia chrześcijańskiego czasów poapostolskich*, Warszawa. 1990, s. 15.

²⁶ Tamże, s. 15-41.

²⁷ T. Tomaszewski, *Nauczanie i wychowanie w Biblii*, „Rocznik Skrzatowski”, 2015, T. III, s. 16-18.

²⁸ R. Bartnicki, *Jezus jako głosiciel Ewangelii*, „Warszawskie Studia Teologiczne”, 2014, nr 27, s. 66.

bezpośrednio *Dobra Nowina*²⁹. Termin ten oznacza również naukę dotyczącą Boga, lub pochodzącą od Niego³⁰. *Ewangelią, tj. Dobrą Nowiną, jest sam Jezus Chrystus. Takiego utożsamienia dokonuje Marek: „... a kto straci swe życie z powodu Mnie i Ewangelii, zachowa je” (Mk 8, 35; 10, 29)*³¹. Pochodnym od tych słów jest również termin *euaggelistes* – ewangelista. (Dz 21, 8; Ef 4, 11-12; 2 Tm 4, 5). Pierwotnie określano tak przeznaczonych do głoszenia Dobrej Nowiny. Odniesienie go do autorów spisanych ksiąg ewangelii jest zabiegiem późniejszym, nie mieszczącym się w nowotestamentalnej mentalności³².

Znaczącym jest fakt, że przepowiadanie Jezusa zostaje określone jako głoszenie *nowiny* oraz nadanie jej przymiotnika *dobry*. W mentalności ówczesnych ludzi pojawiało się skojarzenie słów Jezusa z ogłaszaniem treści radosnych w sposób podniosły, mających wielkie znaczenie dla całego społeczeństwa, kraju i poszczególnych osób. Nie dostrzegamy jeszcze w tym terminie znaczeń kierujących myśl ku doktrynie, czy przepisom religijnym. Dostrzega się natomiast pewną nowość i świeżość przekazu, wywołującego ponadto radość u słuchających.

To ważne wskazanie dla poszukiwania tożsamości nauczyciela religii, który w znaczeniu przedstawionym powyżej może być określony jako ewangelista – posłany do głoszenia Dobrej Nowiny. Przekazywanie wiedzy religijnej nie może być oderwane od tego rdzenia tożsamości orędzia, które przekazujemy uczniom. Kolejne tematy podejmowane na lekcjach religii powinny zawierać pewną nowość i świeżość w treści i formie przekazu, aby zachować autentyczność misji do której nauczyciel religii – ewangelista zostaje posłany.

Następny termin omawiany przez R. Murawskiego to *keryssein* – oznaczający głosić, obwieszczać. W Nowym Testamencie oznacza w zasadzie

²⁹ R. Murawski, *Katecheza chrzcielna w procesie...* art. cyt., s. 16-20.

³⁰ R. Bartnicki, *Jezus jako głosiciel Ewangelii*, art. cyt., s. 64.

³¹ R. Murawski, *Katecheza chrzcielna w procesie...* j.w., s. 20.

³² Tamże, s. 20-21.

*pierwsze głoszenie orędzia zbawienia. Za pomocą tego terminu, zwłaszcza u Pawła, wyrażona jest proklamacja działania zbawczego w Jezusie Chrystusie. Odnosi się więc głównie do przepowiadania o charakterze misyjnym*³³. Niektórzy wiążą ściśle ten termin z działaniem mającym na wzbudzenie wiary i wezwanie do nawrócenia pogan³⁴.

K. Romaniuk zauważa jednak, że można ten termin odnieść również do głoszenia wiary także wobec już wierzących i niekoniecznie należy wiązać termin *keryssein* z pierwszym przepowiadaniem, choć używany jest częściej podczas nawoływania do pokuty i nawrócenia³⁵.

W pismach NT *keryssein* występuje 61 razy. Bardzo często używany jest z terminem określającym treść tego, co ma być głoszone: *kerrysein to euangelion* – głosić Ewangelię³⁶. *Treścią przepowiadania oznaczonego słowem keryssein jest Królestwo Boże, które Chrystus przyszedł ogłosić i zaprowadzić na ziemi; jest obwieszczeniem tego, co zapowiadały o Nim proroctwa Starego Testamentu i że w osobie Jezusa Chrystusa znalazły swe urzeczywistnienie. Szczytowym punktem tego przepowiadania jest śmierć i zmartwychwstanie Jezusa. Przykładem przemówienia zawierającego powyższe elementy jest mowa Piotra wygłoszona w dniu Zesłania Ducha Świętego*³⁷.

R. Bartnicki zauważa iż w konstrukcji *kēryssein* z *euangelion* jako przedmiotem Jezus występuje jako głoszący Ewangelię, a nie jako Ten, którego się głosi. Ale już na podstawie Mt 24,14 można zapytać, na ile głoszący może być oddzielony od głoszonej nauki. Gdy wspólnota przekazuje orędzie Jezusa, głoszący staje się głoszonym (...). W Mt 26,13 Jezus nie występuje jako podmiot, lecz jako przedmiot Ewangelii, co w powiązaniu

³³ Tamże, s. 21.

³⁴ Tamże, s. 22.

³⁵ K. Romaniuk, *Nauczać, głosić, katechizować*, „Katecheta”, 1981, nr 25, s. 243-244.

³⁶ R. Murawski, *Katecheza chrzcielna w procesie...* art. cyt., s. 22-23.

³⁷ Tamże, s. 23.

*z pozostałymi tekstami wskazuje, że euangelion oznacza orędzie, które Jezus głosi i którego treścią jest On sam*³⁸.

Czasownik *keryssein* określa ponadto takie głoszenie, które przybiera formę uroczystą i publiczną. Przepowiadanie może odbywać się w każdym miejscu, natomiast ten kto przemawia, nie czyni tego w swoim imieniu, ale jest posłany do przekazania orędzia³⁹.

R. Bartnicki zwraca uwagę na to, że termin *keryssein* w Ewangelii według św. Mateusza określa również odbiorców Dobrej Nowiny: *Mateusz używając tego czasownika zawsze przedstawia Jezusa jako głoszącego swoje orędzie publicznie, ale nie w synagodze (Mk i Łk umieszczają „proklamującego” Jezusa także w synagodze, por. Mk 1,39; Łk 4,44) (...). Dzięki temu faktowi czasownik kēryssein w Mt zawiera też odcień misji skierowanej do tych, którzy są poza synagogą, do „porzuconych” z wiosek żydowskich (por. Mt 9,36) i pogan. Głoszenie dobrej nowiny (kēryssein) skierowane jest w Mt do pogardzanych i pomijanych, podczas gdy dla Żydów z synagogi zarezerwowana jest Didache (...). Mateusz odnosi czasownik kēryssein do działalności Jezusa w Galilei, czyli do pierwszego etapu proklamacji Jego orędzia*⁴⁰. Odbiorcami nauczania Jezusa, w świetle używanego słowa *keryssein* są osoby spoza synagogi (wyłączeni, poganie).

R. Murawski zwraca uwagę na dwa rzeczowniki pochodne: *keryks* i *kerygma*. *Keryks* zostaje użyty na oznaczenie pewnej funkcji w Kościele, funkcji głosiciela, która występuje obok urzędu apostoła i nauczyciela i je poniekąd wyprzedza. (...) Racją posłużenia się tym określeniem jest prawdopodobnie fakt, że Kościół zaczął się stopniowo instytucjonalizować, w którym to procesie eschatologiczny aspekt został jak gdyby zepchnięty na dalszy plan, na czoło zaczęły się wysuwać momenty instytucjonalno –

³⁸ R. Bartnicki, *Jezus jako głosiciel Ewangelii*, art. cyt., s. 65. Por. G. Strecker, *Der Weg der Gerechtigkeit. Untersuchungen zur Theologie des Matthäus*, Göttingen, 1962, s. 128.

³⁹ R. Murawski, *Katecheza chrzcielna w procesie...* art. cyt., s. 23.

⁴⁰ R. Bartnicki, *Jezus jako głosiciel Ewangelii*, art. cyt., s. 63.

organizacyjne⁴¹. Natomiast rzeczownik *kerygmat* staje się w pismach pawłowych synonimem słowa *Ewangelia*⁴².

Termin *keryssein* podkreśla mocniej znaczenie odbiorców, słuchaczy głoszonego przepowiadania. Trzeba mieć świadomość zróżnicowania grup uczniów wobec których pełniemy funkcję nauczyciela religii. Wśród nich na pewno znajdują się osoby głęboko wierzące, ale nie zabraknie osób przeżywających kryzysy wiary, poszukujących Boga lub kontestujących wiarę, oraz niewierzących, gdyż nie zaszczepiono w ich sercach wiary w domu rodzinnym. Dlatego rola nauczyciela religii przybiera formę misyjnego głoszenia Ewangelii. Stąd wezwanie do nawrócenia - czyli zmiany myślenia i działania staje się nieodłącznym elementem w powołaniu nauczyciela religii.

Niebezpiecznym zatem byłoby ograniczenie się tylko do roli nauczyciela przekazującego i weryfikującego wiedzę (nawet w sposób nowy i radosny), bez podejmowania działań wychowawczych (wpływających na sposób myślenia i działania) poprzez kształtowanie odpowiednich postaw.

Termin ten przypomina również, że nauczyciel nie głosi swojej mądrości, swojej dobrej nowiny, ani tym bardziej siebie. Ma głosić Jezusa i Jego Dobrą Nowinę, dzieląc się oczywiście swoim świadectwem życia, ale w celu potwierdzenia autentyczności i uniwersalności prawd Ewangelii, doprowadzając uczniów do Jezusa, a nie do osoby nauczyciela – świadka, którym niewątpliwie powinien być.

Termin *katechein* został szczegółowo omówiony przez R. Murawskiego w jego pracy habilitacyjnej. Przedstawia on spory dotyczące tłumaczenia znaczeń i etymologii tego słowa, wskazując na różnice w poglądach poszczególnych autorów. Jedni upatrują w tym słowie wyłącznie terminu technicznego, inni dostrzegają głębsze jego znaczenie i umyślne zastosowanie tego terminu przez św. Pawła⁴³. Celem niniejszej pracy jest odszukanie

⁴¹ R. Murawski, *Katecheza chrzcielna w procesie...* art. cyt., s. 24.

⁴² Tamże.

⁴³ Tamże, s. 25-29.

wskazań dla tożsamości nauczyciela religii, dlatego przedstawione zostaną tylko ostateczne wnioski dotyczące etymologii tego terminu.

Posiada on wiele znaczeń: rozbrzmiewać z góry na dół, pozwolić rozbrzmiewać w uszach i w sercu, wywoływać echo, przekazywać, komunikować, informować, uczyć, nauczać, pouczać⁴⁴. Gdy Nowy Testament posługuje się czasownikiem *katechein*, nigdzie nie mówi o katechezie w znaczeniu, jakie później utrwaliło się w tradycji Kościoła i jakie dzisiaj temu terminowi przypisujemy. Posługa nauczania w Kościele czasów apostoelskich (...) była wyrażana za pomocą różnych określeń. (...) Jest ona obecna we wszystkich pismach NT, jakkolwiek wyrażana za pomocą różnych pojęć. Dopiero później, na przestrzeni II i III wieku dojdzie do ich uściślenia. Wówczas Kościół sięgnie do określenia *katechein* i nazwie nim całokształt nauczania związanego z przekazywaniem nauki wiary⁴⁵.

Wskazania, które przynosi ze sobą ten termin podkreślają relację, która może i powinna zrodzić się pomiędzy nauczycielem religii a uczniami.

Przekazywanie wiedzy i nauczanie odpowiednich postaw powinno dotrzeć do uszu i serca słuchaczy, czyli powinni przyjmować je na sposób rozumowy i wolitywny. Kształtować umysł i wolę.

Jednocześnie zdobyta wiedza i umiejętności powinny powrócić jak echo do nauczyciela poprzez sprawdzanie, czy zostały przez uczniów przyswojone i czy potrafią wykorzystywać je w swoim życiu. Nie dotyczy to tylko form sprawdzania wiedzy, ale sztuki obserwacji zachowań uczniów przez nauczyciela i wyciągania na tej podstawie odpowiednich wniosków dla własnej pracy. Stąd termin *kathegetes*, użyty w Mt 23,10, tłumaczony przez łacińskie *moderator* wskazuje na rolę nauczyciela religii jako *przewodnika, przywódcy, moralnego preceptora*⁴⁶.

R. Murawski wskazuje jeszcze jeden termin Nowego Testamentu. To greckie *didaskein*, oznaczające uczyć, nauczać, pouczać, przy czym

⁴⁴ Tamże.

⁴⁵ Tamże, s. 36.

⁴⁶ K. Romaniuk, *Jezus – katecheta*, Marki, 1999 r., s. 8.

charakteryzuje go ta właściwość, że chodzi tu o powtarzające się czynności podejmowane przez nauczyciela i ucznia. Stąd czasownik ten występuje zwłaszcza wtedy, gdy mowa jest o nauczaniu systematycznym, zmierzającym do pogłębionego przyswojenia wiedzy przez uczniów i wykształcenia w nich określonych umiejętności⁴⁷.

Septuaginta używa tego słowa około 100 razy. Kiedy używa tego terminu w znaczeniu religijnym oznacza on kształcenie nie tylko intelektualne czy sprawnościowe, ale odnosi się do całości życia człowieka, dotykając jego człowieczeństwa. Treścią przekazu jest pouczenie życiowe opierające się na woli Boga wyrażonej w Prawie.

Nowy Testament używa tego określenia w zdecydowanej większości w Ewangeliach i w pierwszej części Dziejów Apostolskich. Oznacza on *nauczać*. Odnosi się zawsze do nauczania Jezusa, którego cechą charakterystyczną, inaczej niż u nauczycieli Jemu współczesnych, nie było absolutyzowanie Prawa Tory, ale poddanie się człowiekowi woli Bożej.

Ponadto R. Murawski zwraca uwagę na terminy pochodne - *didache* i *didaskain*. Sens tych terminów jest bardzo zróżnicowany, ale w ogólności odnosi się do nauki pogłębionej dla posiadających pewne podstawy.

Didaskalos oznaczające nauczyciela, odnosi się w Nowym Testamencie przede wszystkim do osoby Jezusa. Oznacza nauczyciela przekazującego ściśle określony zakres wiedzy, czyli swego rodzaju specjalistę w danej dziedzinie⁴⁸.

T. Tomaszewski zauważa, że *w każdej z czterech Ewangelii Jezus jest jedynym nauczycielem, ale w Jego aktywności akcent pada na inną sytuację wspólnoty, na inny etap procesu inicjacji chrześcijańskiej w Kościele⁴⁹*. Stąd możemy zauważyć różnorodność w używaniu terminów określających Jezusa jako nauczyciela i odnoszących się do Jego działalności i nauczania.

⁴⁷ R. Murawski, *Katecheza chrzcielna w procesie...* art. cyt., s. 37.

⁴⁸ Tamże, s. 39 – 40.

⁴⁹ T. Tomaszewski, *Nauczanie i wychowanie w Biblii*, art. cyt., s. 16.

Do powyższych należy dodać wspomniany wcześniej termin *kathegetes*. T. Tomaszewski zwraca uwagę, że przyjęcie tego terminu przez ewangelistę Mateusza oznacza odróżnienie Jezusa nauczyciela od innych nauczycieli określanych mianem *didaskalos*. Ponadto Jezus *kathegetes* jest dla swoich uczniów przykładem do postępowania, a nie tylko wykładowcą, specjalistą⁵⁰. Staje się *upragnionym i kochanym przewodnikiem*⁵¹.

Warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden termin użyty tylko w Ewangelii wg św. Łukasza i określający Jezusa jako *epistates*. Tym terminem określano kogoś kto stoi na czele, jest wzorem do naśladowania i przewodnikiem⁵². *Epistates – to Jezus nauczający z mocą, to nauczyciel władzę mający*⁵³.

Ważne w kontekście pracy nauczyciela religii jest to, aby pamiętać, kto w relacji nauczyciel – uczeń ma misję bycia przewodnikiem. To nauczyciel powinien pokazywać cel, a nie odwrotnie. Potwierdza to nauczanie Kościoła. Mimo, że papież Franciszek określił młodych jako twórców duszpasterstwa młodzieżowego, wolnych w odnajdywaniu dróg, wskazał, że muszą być wspierani przez towarzyszenie i kierownictwo⁵⁴.

Jednocześnie użycie odmiennego określenia wobec Jezusa przez św. Łukasza, w tym przypadku – *epistates*, sugeruje wyraźne odróżnienie Jezusa jako nauczyciela i Jego nauczania od działań podejmowanych przez filozofów myśli pogańskiej i żydowskich uczonych w Prawie i Piśmie⁵⁵.

Nie można pominąć pojęcia – *rabbi*, które jest mocno związane z czynnością nauczania i określeniem nauczającego. Rdzeniem tego słowa jest starotestamentalne *raw*, które używane bez zaimka dzierżawczego, oznaczało: „główny”, „dowodzący” (w tym znaczeniu użyte w 2 Krl 18,17; 25,28)⁵⁶.

⁵⁰ Tamże.

⁵¹ Tamże.

⁵² Por. R. Popowski, *Wielki słownik grecko-polski Nowego Testamentu. Wydanie z pełną lokalizacją greckich haseł, kluczem polsko-greckim oraz indeksem form czasownikowych*, Warszawa 2006, s. 225; F. Mickiewicz, *Ewangelia wg św. Łukasza: rozdziały 1-11*, Częstochowa 2011, s. 53 – 57.

⁵³ K. Romaniuk, *Jezus – katecheta*, art. cyt., s. 8.

⁵⁴ ChV, 203.

⁵⁵ K. Romaniuk, *Jezus – katecheta*, art. cyt., s. 8.

⁵⁶ A. Baum, *rabbi*, w: *Praktyczny słownik biblijny*, red. A. Grabner-Haider, Warszawa, 1994, s. 1118.

Badając księgi Nowego Testamentu, zwłaszcza Ewangelie, napotykamy trudność odpowiedzenia na pytanie: ile razy ludzie współcześni Jezusowi użyli wobec Niego terminu *rabbi*. W opiniach badaczy istnieją rozbieżności liczbowe - od kilkudziesięciu razy do kilkunastu.

Jak wyjaśnia R. Bartnicki: *we wszystkich Ewangeliach ludzie zwracają się do Jezusa tytułem didaskale – „nauczycielu”. Tekst Mt 23,8: „A wy nie pozwalajcie się nazywać się Rabbi, albowiem jeden jest wasz Nauczyciel [didaskalos], a wy wszyscy jesteście braćmi”* pokazuje, że rzeczownik *didaskalos* tłumaczy hebr/aram *rabbi*. W J 1,38 wyraźnie dokonana jest identyfikacja między tymi tytułami: *„Jezus zaś, odwróciwszy się i ujrawszy, że oni idą za Nim, rzekł do nich: «Czego szukacie?» Oni powiedzieli do Niego: <<Rabbi! – to znaczy: Nauczycielu [didaskalos] – gdzie mieszkasz?>>»*⁵⁷.

Zatem identyfikując *didaskalos* z *rabbi* i przyjmując fakt używania przez współczesnych Jezusowi języka hebrajskiego bądź aramejskiego, który dopiero później w redakcji Ewangelii zostaje przetłumaczony na język grecki, można dojść do konkluzji, iż każdy grecki zwrot *didaskalos* odnosi się do użycia słowa *rabbi* w mowie potocznej ludzi żyjących w czasach Jezusa. To z kolei prowadzi do połączenia wniosków i badań nad używanym słowem *didaskalos* ze słowem *rabbi*.

Wydaje się, że za tą interpretacją podąża J. Szytyk, który w swoim artykule podaje: *Przez uczniów nazywany i traktowany był [Jezus] jako rabbi (por. Mk 9,5; 10,51; 11, 21; 14, 45). Czasownik ten występuje w Nowym Testamencie 97 razy i oznacza przede wszystkim działalność Dwunastu uczniów Jezusa. Rzeczownik występuje w Ewangeliach 59 razy, w tym w odniesieniu do Jezusa, pośrednio 50 razy, a bezpośrednio 40 razy i oznacza urząd nauczyciela*⁵⁸.

⁵⁷ R. Bartnicki, *Jezus jako głosiciel Ewangelii*, art. cyt., s. 66.

⁵⁸ W. J. Szytyk, *Jezus Chrystus jako wychowawca i nauczyciel grona Dwunastu Apostołów*, w: „Szkola Seraficka. Mistrz i uczeń w tradycji biblijnej. Autorytet mistrza”, dz. cyt., s. 127.

Podobnie interpretuje użycie tego słowa K. Romaniuk pisząc: *pierwszy tytuł, semityzm zgrecyzowany, pojawia się dość rzadko (...) w sumie kilkadziesiąt razy*⁵⁹.

Wydaje się to jednak zbyt szerokie utożsamienie dwóch słów, gdyż jak wykazuje S. Pisarek, przekład grecki Nowego Testamentu mimo wszystko używa słowa *rabbi* pisanego po grecku. Gdyby przedstawiona wyżej interpretacja była prawidłowa, wówczas termin *rabbi* powinien zupełnie zniknąć w przekładzie greckim, poprzez zastąpienie go słowem *didaskalos*. Tak się jednak nie stało, co więcej zapis hebrajskiego słowa *rabbi*, zastąpiono greckim zapisem, pozostawiającym jednak podobne brzmienie tego słowa: *w greckim Nowym Testamencie pojawia się hebrajski tytuł רַבִּי [rabbi] pisany po grecku παῖββί [rabbi] 15 razy: 4 razy u Mateusza, 4 razy u Marka, u Łukasza nie pojawia się ani razu; u Jana – 9 razy; występuje tylko w Ewangeliach; Łukasz był Grekiem i pisał do chrześcijan pochodzenia greckiego (a cały znany wówczas świat od Indii po Hiszpanię mówił po grecku), stąd oddawał ten tytuł w słowach greckich. Słownik grecki sugeruje tu trzy greckie terminy oraz w translacji trzy łacińskie odpowiadające im określenia: didaskalos, kyrios, epistates / magister, dominus, praeceptor / nauczyciel, pan, mistrz*⁶⁰.

Chcąc zatem zrozumieć znaczenie słowa *rabbi* w jego prawidłowym kontekście należy dokonać analizy zwłaszcza tych fragmentów, w których nawet po translacji na język grecki zachowano oryginalne brzmienie tego słowa.

W języku hebrajskim słowo to oznacza: „mój wielki”, „mistrz”⁶¹. *Rabbi wyrażał autorytet mistrza. (...) Ważne jest tu stwierdzenie, że rabinem mógł zostać jedynie ten, kto posiadał, terminując u mistrza, umiejętność*

⁵⁹ K. Romaniuk, *Jezus – katecheta*, art. cyt., s. 7.

⁶⁰ S. Pisarek, *Jezus jako Rabbi w Ewangeliach Synoptycznych*, w: „Szkola Seraficka. Mistrz i uczeń w tradycji biblijnej. Autorytet mistrza”, dz. cyt., s. 73.

⁶¹ A. Baum, *rabbi*, w: *Praktyczny słownik biblijny*, art. cyt., s. 1118.

*postępowania zgodnego z obowiązującym rytuałem i odznaczał się osobistą świętością*⁶².

R. Bartnicki zauważa jednakże: *Zaczęto używać tego tytułu w I w. po Chr., ale wówczas nie oznaczał on jeszcze uczonego w Piśmie, legitymującego się wykształceniem akademickim, któremu udzielona została władza nauczania i osądzania spraw w dziedzinie prawa izraelskiego*⁶³.

Takie rozumienie tego słowa pojawi się dopiero w II i III wieku po Chrystusie⁶⁴. Nabiera wówczas mocniejszego znaczenia i jest używane na określenie „pana” w przeciwieństwie do „niewolnika”, oraz na określenie osoby, która otrzymała w sposób oficjalny władzę nauczania i osądzania spraw w dziedzinie prawa izraelskiego⁶⁵. W tym znaczeniu używane jest do dnia dzisiejszego⁶⁶.

Ponadto między II i IV wiekiem po Chrystusie słowo *rabbi* używane jest jako wyraz szacunku dla osób posiadających ważne funkcje i stanowiska, nie tylko w obszarze życia religijnego, ale również administracyjnego⁶⁷.

W czasach Jezusa określenie to znaczyło po prostu „nauczyciel” i było kierowane do konkretnej osoby jako wyraz szacunku⁶⁸. W tym kontekście umieszczają słowo *rabbi* ewangelści Mateusz, Marek i Jan.

R. Bartnicki zauważa, iż ewangelista Łukasza *pisząc dla nie-Żydów, w ogóle nie używa terminu rabbi. Unikał także tytułu didaskale w ustach uczniów, choć zachował tę formę adresu w ustach tych, którzy nie należeli do naśladowców Jezusa. Trzeci ewangelista zaakceptował historyczną informację swych źródeł, że do Jezusa zwracano się jak do żydowskiego nauczyciela, którego widocznie przypominał. Milcząc o odnoszeniu tego tytułu przez uczniów do Jezusa Łukasz chciał podkreślić, że dla niego Jezus był kimś*

⁶² S. Pisarek, *Jezus jako Rabbi w Ewangeliach Synoptycznych*, j.w., s. 83.

⁶³ R. Bartnicki, *Jezus jako głosiciel Ewangelii*, art. cyt., s. 66.

⁶⁴ Tamże.

⁶⁵ A. Baum, *rabbi*, w: *Praktyczny słownik biblijny*, art. cyt., s. 1118.

⁶⁶ R. Bartnicki, *Jezus jako głosiciel Ewangelii*, art. cyt., s. 66.

⁶⁷ A. Baum, *rabbi*, w: *Praktyczny słownik biblijny*, j.w., s. 1118.

⁶⁸ R. Bartnicki, *Jezus jako głosiciel Ewangelii*, j.w., s. 66.

znacznie większym niż jakiś nauczyciel. Taką samą tendencję można dostrzec w Ewangelii Mateusza⁶⁹.

Należy zapytać, dlaczego współcześni Jezusowi zwracali się do Niego tytułem *rabbi*. Co mieli na myśli? Czy był dla nich jednym z wielu nauczycieli, czy jak sugeruje ewangelista Łukasz – Kimś więcej? Czy Jezus był utożsamiany z innymi nauczycielami Pisma, Prawa, czy też współcześni Mu wyraźnie odróżniali Go od nich: „Tłumy zdumiewały się Jego nauką. Uczył ich bowiem jak ten, który ma władzę, a nie jak ich uczeni w Piśmie” (Mt 7,28b-29). „Co to jest? Nowa jakaś nauka z mocą” (Mk 1,27b).

R. Bartnicki zauważa: w NT słowo *rabbi* używane jest zazwyczaj, gdy ktoś bezpośrednio zwraca się do Jezusa jako nauczyciela i osoby szanowanej. W Ewangelii Marka uczniowie nazywają Jezusa *Rabbi* (9,5; 11,21; 14,45), natomiast niewidomy zwraca się do Niego *Rabbuni* (10,51) – we wszystkich przypadkach tytuł ten użyty jest poza kontekstem nauczania. W Ewangelii Jana *Rabbi* w 1,38 a *Rabbuni* w 20,16 wyraźnie znaczą „Nauczycielu”. W innych miejscach tej Ewangelii jest to bardziej ogólny tytuł, wyrażający szacunek (1,49; 3,2.26; 4,31; 6,25; 9,2; 11,8). W Ewangelii Mateusza uczniowie nie zwracają się do Jezusa ani słowem *Rabbi* ani *Didaskale* „Nauczycielu”, lecz używają bardziej znamienitego tytułu *Kyrie* - „Panie” (Mt 8,21.25; 14,28.30; 18,21). Tytułu *Rabbi* użył natomiast dwukrotnie Judasz w momencie zdrady, a więc gdy był już poza kręgiem naśladowców Jezusa (Mt 26,25.29) oraz osoby spoza wspólnoty. Poza Ewangeliami Marka, Mateusza i Jana, inne pisma NT nie używają terminu *rabbi*⁷⁰.

S. Pisarek dokonując interpretacji używanego wobec Jezusa tytułu *rabbi* zwraca uwagę na to, kto używa tego tytułu (analizując Ewangelię według św. Marka) i w jakim kontekście użyte jest to słowo (analizując Ewangelię według św. Mateusza i Jana)⁷¹. Przedstawia następujące wnioski: *Mk 10,51* zasługuje na większą uwagę ze względu na odmienną formę –

⁶⁹ Tamże.

⁷⁰ Tamże.

⁷¹ S. Pisarek, *Jezus jako Rabbi w Ewangeliach Synoptycznych*, art. cyt., s. 74.

brzmienie aramejskie tytułu Rabbuni i ze względu na petenta, którym jest ślepiec, a sytuacja jest ciekawa, bo pojawia się on w prośbie o cud: Rabbuni, spraw żebym przejrzał. (...) Taka forma pojawia się w NT tylko tu i w ustach Marii Magdaleny w J 20,16. Do tytułu w wokatiwie: nauczycielu, mistrzu mój – rabbi, dochodzi silniejsze zabarwienie uczuciowe, i Bartymeusz i Maria Magdalena wyrażają je w języku serca – po aramejsku⁷².

Według S. Pisarka, Bartymeusz zwraca się do Jezusa tytułem *Rabbuni*, pochodzącym od słowa *rabbi*, zanim oficjalnie stał się Jego uczniem. Owo zdrobnienie było dla nie-żydowskich uszu czymś wzniosłym, niespotykanym, przykuwało uwagę⁷³.

Z jednej strony dostrzec można uczuciowość w używaniu słowa *Rabbuni*, ale sam Jezus podkreśla znaczenie pewnej funkcji i autorytetu, które to słowo wyraża, jednocześnie zastrzegając tylko sobie prawo do bycia określanym przez termin *Rabbi*.

We fragmencie Mt 23, 7-8 Jezus *rezerwuje tytuł Rabbi dla siebie, a wszystkim proponuje braterstwo (...). Słowa te padają w kontekście zarzutów stawianych uczonym w Piśmie i faryzeuszom (...). Należało wpierw ze czcią ich pozdrowić, co dokonywało się przy głośnym wymówieniu ich imienia. Szczególnie lubianym było powiedzenie „rabbi”, nauczycielu mój, mistrzu mój! Słowo to było wówczas określeniem funkcji, czynności, znajdowało się już jednak na dobrej drodze, aby stać się określeniem stanu i zostać tytułem (...). Jest godne uwagi, że Jezus nie wypowiada się formalnie na temat pożądanego czci u rabbin/rabinów w wersach 5–7. Zostawia to słuchaczom, żeby wyciągnęli z podanych przykładów wnioski; On wie, że lud podziela w tej kwestii Jego zdanie (...). Mt 23,8 W różnicy do tytułu (w. 10) = kierownik duchowy, określa słowo rabbi nauczyciela, znawcę Pism, Prawa, który jest uznawany za autorytet i którego rozstrzygnięcia są obowiązujące⁷⁴.*

⁷² Tamże, s. 75-76.

⁷³ Tamże, s. 77.

⁷⁴ Tamże, s. 79.

S. Pisarek rozwija tę myśl analizując fragment Ewangelii wg św. Jana: *Jeden jest wasz nauczyciel*”, mianowicie sam Jezus (J 13,13: *Nazywacie mnie nauczycielem [= rabbi] i panem [= maran], i słusznie, gdyż tym jestem*). W porównaniu z Nim, który otrzymał całą wiedzę objawienia bezpośrednio od Boga Ojca i ją w sobie nosił, było Dwunastu i wszyscy inni nauczyciele po Nim, byli oni tylko łożyskami zasilanymi z jednego źródła. Lecz między sobą jesteście braćmi (i siostrami – trzeba dzisiaj dodać), dosłownie „wy zaś wszyscy jesteście braćmi”. Z uwagi na swoje podporządkowanie Jezusowi, winni się wzajemnie traktować jak bracia i odnosić się do siebie jak do braci. „Brat” nie jest tu rzecz jasna żadnym prawniczym wyrażeniem, lecz naświetla moralne nastawienie Dwunastu do siebie nawzajem. Jedynie tylko to osobowe nastawienie interesowało Jezusa.⁷⁵ To pokazuje osobiste odniesienie Jezusa do tytułu rabbi – nauczyciel.

Wszystko to, co zostało przedstawione, może posłużyć do odpowiedzi na postawione wcześniej pytania. Współcześni Jezusowi zwracali się do Niego tytułem *rabbi*, *rabbuni*, aby okazać Mu szacunek, uznać Jego autorytet, a jednocześnie mieli w świadomości, iż jest Kimś innym niż znani im nauczyciele Prawa, Pisma, czy faryzeusze.

Ponadto używali słowa *rabbi* nie dlatego, że Jezus tego oczekiwał, bądź też w znaczeniu kurtuazyjnym, ale dlatego, że sami uznawali autorytet Jezusa.

Jezus przedstawia swoje nastawienie do używania tytułu *rabbi*. Nie przeczy, że jest Nauczycielem, jednocześnie Jego autorytet i funkcja pochodzą z faktu, iż jest Bogiem. Zachęca uczniów, aby pamiętali, Kto jest źródłem mądrości i nie przypisywali sobie tytułów, które należą się Bogu. Potwierdza to w rozmowie z bogatym młodzieńcem (Mk 10, 17b-18): „Nauczycielu dobry, co mam czynić, aby osiągnąć życie wieczne? Jezus mu rzekł: <<Czemu nazywasz Mnie dobrym? Nikt nie jest dobry, tylko sam Bóg>>”.

⁷⁵ Tamże, s. 80.

Nie podlega dyskusji fakt, że Jezus jako Bóg i człowiek był dobry. Jednak zwraca uwagę na to, skąd bije źródło Jego dobra. Jest nim Jego Boska natura, gdyż źródłem wszelkiego dobra jest Bóg.

W rozmowie z młodzieńcem Jezus koncentruje się na zwrocie „dobry”. Ale czy nie byłoby za słuszne uznać, że podobne słowa mógłby Jezus powiedzieć wobec określających Go tytułem *rabbi*? Może brzmiałoby to: „Czemu nazywasz Mnie Rabbi, Jeden jest wasz Rabbi”. Tutaj również nie podlegałoby dyskusji to, że Jezus jest *Rabbi* w pełnym tego słowa znaczeniu, jednak chcąc wskazać na źródło tego autorytetu Jezus odniósłby się do swojego Bóstwa i Boga Ojca. Jako Bóg miał bowiem świadomość że jest *Rabbi*: „Wy Mnie nazywacie [*Rabbi*] i [*Maran*] i dobrze mówicie, bo nim jestem” (J 13, 13).

Jezus poucza, aby tytułu i nazwy funkcji nie były istotą w relacjach pomiędzy uczniami. Świadomość źródła darów, które otrzymali powinna im stale towarzyszyć.

S. Pisarek poddaje pod rozważę pewien niuans: „*Nie pozwalajcie się nazywać*” jest rozumiane często jako zakaz używania wśród wiernych tytułów. Jednakże życie społeczne bez tytułowania jest nie do pojęcia, uważa Gaechter (jezuita, w roku trwania Soboru Watykańskiego II, 1964). Jezus nie chciał tu bynajmniej regulować jakiejś zewnętrznej strony życia. Chodziło Mu, jak zwykle, o ducha u swoich uczniów, o ich nastawienie i postawę. Jego słowa były apelem do woli Dwunastu. Nie wzywa ich do zakazywania, żeby ich honorowano tytułami. To było sprawą wiernych; Paweł dawał Szymonowi stale przydomek/tytuł Kefas. Daleko bardziej Dwunastu ze swej strony nie powinno czynić niczego, aby otrzymać honorowe tytuły. W tym znaczeniu należy rozumieć to niejednoznaczne w sobie „nie pozwólcie nazywać się”. Tak interpretowane ostrzeżenie Jezusa miało swoje siedlisko w Jego życiu [*Sitz im Leben*]. On wyznaczył Dwunastu do głoszenia królestwa Bożego, co było związane z potrzebą mówienia także o Nim. Kto im uwierzył, zwłaszcza przeżywszy cud uzdrowienia, był oczywiście skłonny im, jako zwiastunom zbawienia, okazywać cześć, co bez tytułów nie było możliwe, a Dwunastu nie

*było przeciwko pożądanemu czci uodpornionych. Nasuwało się, żeby ich nazywać rabbi/rabinami, bo nie był to jeszcze prawnie ustalony tytuł, a był także nadawany Jezusowi, który nie przeszedł przez żadne rabinackie szkolenie*⁷⁶.

Zanim zostanie przedstawiona ostatnia kwestia związana z terminem *rabbi*, mianowicie, czy Jezus był uznawany *rabbim*, warto dokonać podsumowania dotychczasowej analizy:

1. Termin *rabbi* użyty kilkanaście razy we wszystkich Ewangeliach za wyjątkiem Ewangelii wg św. Łukasza, był tytułem określającym szacunek i autorytet osoby, do której się zwracano.
2. Czasem był to zwrot typowo grzecznościowy, nawet jeżeli nie uznawano nauki czy autorytetu nauczyciela.
3. Określał osobę, która głosiła naukę i wokół której gromadzili się uczniowie.
4. Używany wobec Jezusa, przybierał wyjątkowego znaczenia w świadomości używających tego słowa.
5. Czasem nadawano mu element uczuciowy poprzez zdrobnienie – *rabbuni*.
6. Tytułowano tym słowem Jezusa poza kontekstem nauczania, niejako w oderwaniu od funkcji nauczyciela, a raczej w utożsamieniu Jezusa z Prawdziwym Nauczycielem, którym nigdy być nie przestaje.
7. Jednocześnie termin ten oznaczał pewien dystans pomiędzy osobą zwracającą się do Jezusa i samym Jezusem, gdyż najbliżsi nie zwracali się do Niego tytułem *rabbi*, częściej używali słowa „Pan”. Tylko Judasz spośród Dwunastu, zwraca się do Jezusa tytułem *rabbi*. To dowód jego cynizmu, może sarkazmu, ale przede wszystkim dystansu i postrzegania Jezusa tylko w kategoriach pełnionej funkcji, bez nawiązania osobistej relacji z Nauczycielem.

⁷⁶ Tamże.

Powyższe podsumowanie pozwala wyciągnąć ważne wnioski dla tożsamości nauczyciela religii.

Określenie „nauczyciel” jest bowiem używane wobec osoby zatrudnionej w szkole na stanowisku nauczyciela. Rozpoczynając pracę na tym stanowisku określenie to zaczyna być odniesieniem do osoby, związane z osobą, a osoba zaczyna być utożsamiana ze wszystkim, co to określenie wnosi do mentalności i umysłu innych osób. W pierwszym dniu pracy w szkole, nie znając uczniów, pracowników, rodziców, dla wszystkich osoba jest „nauczycielem”, w znaczeniu funkcji, pracy, którą podjęła. Otrzymuje tytuł. W zależności od tego, jakie podstawowe skojarzenia i doświadczenia z osobami posiadającymi funkcję, tytuł nauczyciela, będzie miał uczeń, inny pracownik, rodzic, takie nastawienie będzie przejawiać. Nie liczy się jeszcze osobowość, talenty, wiedza osoby rozpoczynającej pracę w szkole. Liczy się to, że stała się poprzez podjęcie tej pracy – „nauczycielem”.

W sytuacji, kiedy owe doświadczenia będą pozytywne, można liczyć na pierwsze pozytywne reakcje, w innym wypadku na samym początku nowy nauczyciel w szkole staje na przegranej pozycji.

Oczywiście ostateczny wynik może być odmienny od pierwszych reakcji- nauczyciel odbierany pozytywnie może stać się nauczycielem odbieranym negatywnie i odwrotnie.

Ważne, aby młoda osoba, bądź ktoś kto podejmuje pracę w szkole po raz pierwszy, miała w świadomości fakt, iż inni utożsamiać ją będą z wpisaniem w nich rozumieniem pojęcia „nauczyciel”.

To tytuł, który nadawany jest na początku pracy, a nie jako nagroda za nią. Wyzwanie polega na tym, aby poprzez swoją pracę potwierdzić pozytywne skojarzenia z określeniem „nauczyciel”, bądź naprawić, przekształcić skojarzenia negatywne.

Należy mieć świadomość znaczenia pełnionej funkcji nauczyciela i odpowiedzieć na pytania: Kim jest nauczyciel? Jakim nauczycielem chcę być? Jak chcę być postrzegany przez innych? Czy będę żądał określania mnie zwrotem nauczyciel, bo to mi przysługuje, czy też zasłużę na to, aby ten tytuł

godnie reprezentować? Czy w imię moich przekonań zrezygnuję z określaniem siebie słowem „nauczyciel” i będę starał się przyjmować inne role, maski: „fajnego pana od religii”, „fajnej cioci”, „miłej pani”, „fajnego kumpla”? Czy przestraszę się roli nauczyciela? Są to pytania, które po analizie terminu *rabbi* powinny towarzyszyć w refleksji nad tożsamością nauczyciela religii.

Co więcej, jak wskazała egzegeza, nauczyciel religii nie może zapomnieć, Kto jest źródłem jego darów i talentów. Musi pozostać zawsze w odniesieniu do Boga, konstytuując swoją pracę poprzez relację z Bogiem.

Od nauczyciela religii zależy bezpośrednio czy bycie nauczycielem będzie traktował jako pracę, czy także swego rodzaju służbę, a może i powołanie. To czy słuchacze, współpracownicy, rodzice dostrzegą „coś więcej” i „kogoś większego” od znanych im nauczycieli (także religii) zależy od ustosunkowania się do powyższych refleksji.

Zamykając temat określenia *rabbi*, warto zwrócić jeszcze uwagę na spory w środowisku naukowym dotyczące prawnego i formalnego nadania Jezusowi historycznemu tytułu *rabbi*. Zdania na ten temat są podzielone.

W pewnym sensie odpowiedź pojawiła się już w przedstawionej wyżej egzegezie. Jeżeli chciałoby się utożsamić Jezusa z określeniem *rabbi*, ale w znaczeniu używanym w II-IV w. po Chrystusie, nie uda się udowodnić tej tezy z takiej przyczyny, iż nastąpiła zmiana mentalna i znaczeniowa słowa *rabbi*⁷⁷ wobec tego, jakie znaczenie posiadało to słowo w I w. po Chrystusie.

Niemniej ciekawa jest analiza S. Pisarka dotycząca autorytetu rabina, rabbiego i Jezusa w tym kontekście:

Jak ocenia się Jezusa jako rabbiego? Jest to ocena krytyczna. Wiadomo, że słowo „rabbi” występuje w Nowym Testamencie jako tytuł honorowy tylko w Ewangeliach. Jest on stosowany do nauczycieli Prawa w ogólności (Mt 23,7–8), do

⁷⁷ Nowe rozumienie słowa *rabbi* znajdujemy w *Misznie* i *Tosefcie* (III w. po Chr.).

Jana Chrzciciela przez jego uczniów (J 3,26), zazwyczaj występuje jednak jako tytuł Jezusa.

Wśród uczonych nie ma zgody co do tego, w jakim znaczeniu był Jezus historyczny traktowany jako „rabbi”. Czy nauczyciele tytułowani jako „rabbi” działali już w czasach przedchrześcijańskich? Uчени przyjmujący tę opinię widzą w nich model nauczania Jezusa. Inni, chcąc wykazać, że Jezus był prawdziwym Żydem, umieszczają Jego działalność w kontekście realiów znanych z pism rabinicznych [...].

Miałem okazję poznać B. Chiltona. Uważa on, że Jezus historyczny był traktowany przez oficjalne władze żydowskie jako mamzer; tak nazywa się kogoś, kto nie może się wykazać pochodzeniem z prawego małżeństwa. Dlatego nie miał On dostępu do synagogi, nie mógł nawet brać udziału w pogrzebie swojego ojca. Pozbawiony od samego dzieciństwa możliwości zostania nauczycielem, przyłgnął do Jana Chrzciciela i od niego przejął model nauczania o charakterze prorockim i charyzmatycznym.

Nauczanie Jezusa opierało się na znajomości Biblii z ustnego przekazu, który można odkryć, badając najstarsze, przedtalmudyczne warstwy targumów. W tym przekazie myśl religijna tekstu hebrajskiego była dostosowana do sytuacji odbiorców.

Jezus interesował się, według Chiltona, głównie rytmem chrzcielnym oraz mistyką merkawa (tronu Bożego), zapoczątkowaną przez proroków Starego Testamentu (głównie Izajasza i Ezechiela).

W mistyce merkawa bierze początek oryginalne nauczanie Jezusa o królestwie Bożym (w sensie aktywnym o królowaniu Boga).

Z badań tradycji talmudycznych, prowadzonych przez J. Neusnera, wynika, że model religijny znany z pism rabinicznych krystalizował się dopiero po zburzeniu świątyni, a więc od końca I wieku. Model ten był brany pod uwagę w interpretacji działalności nauczycielskiej Jezusa, zwłaszcza w redakcji Ewangelii Mateusza i Jana, by wykazać, że działalność nauczycielska Jezusa różniła się od działalności ówczesnych nauczycieli żydowskich. Redaktorzy tych Ewangelii podkreślali, że Jezus nie odwoływał się do Prawa ustnego, przechowywanego przez poprzedzających Go nauczycieli od czasów Mojżesza, lecz do bezpośredniego doświadczenia religijnego. Odczytywał On wolę Ojca nie przez studiowanie Prawa, lecz podczas modlitwy. Gdy Jan Ewangelista włożył w usta uczniów Jana Chrzciciela tytuł Jezusa jako rabiego i pytanie o miejsce zamieszkania (por. J 1,38), sugerował czytelnikowi, że w pojęciu tych uczniów Jezus jako znany rabbi musi mieć swoją szkołę związaną z jakimś miejscem. Tymczasem ze słów Jezusa wynika, że Jego szkoła nie jest zakorzeniona w jakimś konkretnym miejscu na ziemi; pochodzi ona od samego Ojca w niebie⁷⁸.

Widać w powyższej argumentacji błąd wynikający z ustalenia źródeł badawczych. Powyższe opinie opierają się na źródłach pism żydowskich i ewentualnie fragmentów Pisma Świętego, potwierdzających tezy badaczy.

Argument mówiący o tym, że Jezus nie nauczał w synagodze i nie był do niej dopuszczony jest sprzeczny z fragmentami Ewangelii, które mówią iż Jezus regularnie, w każdy szabat uczestniczył w nabożeństwach w synagodze i pełnił funkcję lektora oraz nauczyciela, wyjaśniając Pisma: „On zaś nauczał w ich synagogach, wysławiany przez wszystkich. Przyszedł również do Nazaretu, gdzie się wychował. W dzień szabatu udał się swoim zwyczajem do

⁷⁸ S. Pisarek, *Jezus jako Rabbi w Ewangeliach Synoptycznych*, art. cyt., s. 83-84.

synagogi

i powstał, aby czytać” (Łk 4, 15n).

Dlatego odmiennego zdania jest R. Bartnicki: *spokojnie możemy stwierdzić, że w czterech Ewangeliach tytuł rabbi charakteryzujący Jezusa jako nauczyciela nie został wprowadzony w późniejszym okresie, lecz jest historyczny. Jeśli zaś Jezus był nazywany nauczycielem, możemy wnioskować, że działał On podobnie jak żydowscy nauczyciele*⁷⁹.

Rozstrzygnięcie kwestii czy Jezus był nauczycielem żydowskim może być kolejną przesłanką do poszukiwania tożsamości nauczyciela religii nie tylko w znaczeniu przekazanego Objawienia i teologii, ale również historii.

Wzorowanie swojej pracy na postaci historycznej, którą jest Jezus sprawia, że jesteśmy osadzeni w konkretnej rzeczywistości i wyciągamy wnioski z historycznych postaw i zachowań Jezusa jako nauczyciela.

⁷⁹ R. Bartnicki, *Jezus jako głosiciel Ewangelii*, art. cyt., s. 66. Więcej pisze o tym R. Riesner, *Jesus as Preacher and Teacher* w: *Jesus and the Oral Gospel Tradition*, red. H. Wansbrough, London-New York, 2004, s. 193n.

B. JEZUS NAUCZYCIEL

Analiza terminologii Nowego Testamentu związanej z nauczaniem doprowadziła do osoby Jezusa Nauczyciela. Wyczerpujące przedstawienie tego tematu wymagałoby napisania odrębnej pracy. Dla potrzeb niniejszej wystarczy, jeżeli zostaną podsumowane efekty prac już napisanych w tym temacie i odniesienia ich do tożsamości nauczyciela religii.

Na pewno osoba Jezusa Chrystusa musi być wzorem tożsamości nauczyciela, zwłaszcza nauczyciela religii. Jak Jezus postrzegał siebie w tej roli, zostało przedstawione wyżej. Teraz warto byłoby spojrzeć na Jezusa Nauczyciela pod względem pedagogii i dydaktyki. Jego styl, metody, sposoby nauczania powinny nieustannie inspirować nauczyciela religii, którego zadaniem jest nie tylko nauczać o Chrystusie i z Chrystusem, ale także nauczać jak Chrystus.

Wnioski zostaną przedstawione w kluczu kilku pytań: Gdzie nauczał Jezus? Kiedy nauczał? Kim byli Jego uczniowie? Jakich metod używał Jezus podczas nauczania? Zostanie również zaprezentowany wizerunek Jezusa jako pedagoga i omówiona zostanie osobowość pedagogiczna i dydaktyczna Jezusa.

MIEJSCA NAUCZANIA

Warto na samym początku odpowiedzieć na pytanie: Gdzie nauczał Jezus? Jakie miejsca wybierał? Dlaczego właśnie te? K. Romaniuk wymienia jako szczególne miejsca nauczania Jezusa świątynię jerozolimską, synagogi, ulice, miasta, osiedla, place, łódź, górę⁸⁰. R. Bartnicki zbiera część

⁸⁰ K. Romaniuk, *Jezus – katecheta*, art. cyt., s. 16-24.

powyższych miejsc pod hasłem głoszenia *na świeżym powietrzu [...], pod gołym niebem [...], w drodze [...], nad zatoką [...], na placach [...], ulicach*⁸¹.

W tekstach Ewangelii znajdziemy potwierdzenie powyższych spostrzeżeń. Jezus rzeczywiście nauczał w świątyni jerozolimskiej (por. Mt 21, 12-17. 23; 26, 55; Mk 11, 15-19; 12, 35; 14, 49; Łk 2, 41-47; 19, 45-48; 20, 1; 21, 1-7; J 2, 13-22; 5, 14; 7, 28-29; 8, 1nn; 8, 20; 10, 22-30; 18, 20). Świątynia jerozolimska była szczególnym i jedynym miejscem kultu, w którym składano ofiary. Jezus wybierając świątynię jako jedno z miejsc nauczania podkreśla swoją Boską naturę – jest w tym, co należy do Jego Ojca (por. Łk 2, 49). Jego głosu i nauczania nie mogło zabraknąć w świątyni – domu Ojca. K. Romaniuk dodaje: *Komentatorzy tych stwierdzeń o nauczaniu Jezusa w świątyni zauważają, że wewnątrz świątyni nabierało przez to nowych, bardziej duchowych wartości. Starotestamentalne prawo i przepisy kultyczne zostały zastąpione obecnością Jezusa, który zresztą w świątyni pojawiał się również po to, żeby na swój sposób wypełniać prawo i proroków*⁸².

Kolejnym miejscem, które Jezus szczególnie i regularnie odwiedzał były synagogi. Traktowane były przez Żydów jako dom modlitwy, zwłaszcza słuchania słowa Bożego Starego Testamentu oraz jego wyjaśnień i interpretacji. Jak podaje ewangelista Łukasz (Łk 4, 16-30), Jezus był także proszony o odczytanie fragmentu Pisma Świętego. Mimo iż w ewangelii zanotowano jeden taki epizod, możemy przypuszczać iż Jezus był proszony o to częściej. W sposób czynny angażował się w przebieg nabożeństwa w synagodze. Sam Jezus poświadcza, iż nauczał w synagogach: „Ja przemawiałem jawnie przed światem. Nauczałem zawsze w synagodze i w świątyni, gdzie gromadzą się wszyscy Żydzi” (J 18, 20).

Teksty paralelne powyższego fragmentu w ewangeliiach synoptycznych nie wkładają w usta Jezusa słów o synagodze. Niemniej poprzez poszczególne

⁸¹ R. Bartnicki, *Jezus jako głosiciel Ewangelii*, art. cyt., s. 69-70.

⁸² K. Romaniuk, *Jezus – katecheta*, j.w., s. 17.

fragmenty potwierdzają Jego nauczanie i obecność również tam (por. Mt 4, 23; 9, 35; 12, 9; 13,54; Mk 1, 21. 39; 6, 2; Łk 4, 16-30; 6, 6; 13, 10).

Jezus poprzez obecność w synagodze przestrzegał trzeciego przykazania Dekalogu. Jednocześnie poprzez nauczanie wprowadzał słuchaczy w porządek nowotestamentalny⁸³. Potwierdzają to słowa Jezusa: „dziś spełniły się te słowa, któreście słyszeli” (por. Łk 4, 21), oraz Jego czyny – uzdrowienie w szabat w synagodze (Mk 3, 1-6). Umieszczenie przez ewangelistę Łukasza nauczania Jezusa w synagodze na początku Jego działalności, czyni z owego epizodu mowę inauguracyjną, która streszczała misję i działalność Jezusa⁸⁴. Jezus wybierając synagogę jako miejsce nauczania czynił to również ze względów praktycznych, gdyż było to miejsce łatwo dostępne dla miejscowej wspólnoty żydowskiej⁸⁵.

Przede wszystkim jednak Jezus w ewangelii ukazany jest jako wędrowny nauczyciel, będący cały czas „w drodze” (Mt 4, 23; Mk 1, 39; Łk 4, 44; Mt 9, 35; Łk 4, 14n; 13, 22). Odwiedzał liczne miasta i miejscowości (Łk 4, 43: „Pójdźmy gdzie indziej, do sąsiednich miejscowości, abym i tam mógł nauczać, bo po to wyszedłem”) m.in.: Nazaret (Łk 4, 16), Kafarnaum (Mt 4, 13), Betsaida (Mk 6, 45), Korozain (Mt 11, 21), Jerozolima (J 10, 22), Jerycho (Łk 19, 1), Betania (J 11, 17-18).

W samych miastach Jezus nauczał bezpośrednio na ulicy (Łk 13, 26) bądź w domach (Łk 4, 38 – dom Szymona; Mk 2, 1-2 – dom w Kafarnaum; Łk 10, 38 – dom Marty). Często wybierał konkretny plac, miejsce, gdzie nauczał: *Nowsze badania archeologiczne pozwalają na twierdzenie, że za informacjami z Mk 3,13 i Łk 6,12.17 (por. Mt 5,1) kryje się wspomnienie o ulubionym przez Jezusa miejscu przemówień, które leżało między Jeziorem Galilejskim a górami, w połowie drogi między Magdala i Kafarnaum, w okolicy dzisiejszej at-Tabgha. Tę tradycję mogli zachować judeochrześcijanie z Kafarnaum.*

⁸³ Szczegółowej analizy dokonuje w tej kwestii R. Bartnicki, *Jezus jako głosiciel Ewangelii*, art. cyt., s. 67-69.

⁸⁴ Tamże.

⁸⁵ K. Romaniuk, *Jezus – katecheta*, art. cyt., s. 18.

*W odległości jednego kilometra od at-Tabgha, przy drodze do Kafarnaum, znajduje się mała zatoka, tworząca naturalny amfiteatr, którego akustyczne właściwości umożliwiały wygłaszanie przemówień przed większym tłumem ludzi*⁸⁶. Jak można zauważyć, wybór miejsca nie był przypadkowy. Miał służyć jak najlepszej jakości odbioru nauczania przez słuchaczy.

W podobnym celu Jezus wybierał łódź (Łk 5, 3). Z łodzi, która nieco odbiła od brzegu był lepiej widoczny dla tłumu gromadzącego się nad jeziorem, a jednocześnie poprzez właściwości wody, Jego głos był lepiej słyszalny. Jezus był przygotowany zawsze do tego sposobu nauczania: „Toteż polecił swym uczniom, żeby łódka była dla Niego stale w pogotowiu ze względu na tłum, aby się na Niego nie tłoczyli” (Mk 3, 9).

Również z podobnych względów Jezus wybierał górę, czy wzniesienie (Mt 5-7 – kazanie na górze; Mk 13, 3-8 – katecheza o końcu świata wygłoszona na Górze Oliwnej, Łk 15, 29 – uzdrowienia na górze).

Jeżeli przyjmiemy tezę, że całe życie Jezusa było nauczaniem poprzez słowa, czyny, cuda i przykład postępowania wówczas każde miejsce (nawet „wśród zbóż” – Mt 12, 1), w którym przebywał Jezus staje się miejscem Jego nauczania. W tym kontekście szczególne miejsce to krzyż, na którym wisiał Jezus, który to krzyż był ostatnim przed Jego śmiercią miejscem nauczania. Tzw. „siedem słów z krzyża” (Łk 23, 34; 43; J 19, 26-27; Mt 27, 46; J 19, 28. 30; Łk 23, 46) może być uznane jako nauka ostatnich godzin życia Jezusa.

⁸⁶ R. Bartnicki, *Jezus jako głosiciel Ewangelii*, art. cyt., s. 70.

CZAS NAUCZANIA

Po wskazaniu miejsc, które wybierał Jezus aby nauczać, należy odpowiedzieć na pytanie dotyczące pory nauczania: Kiedy nauczał? W pewnym sensie wybór miejsca wiąże się z wyborem pory i czasu nauczania.

Wybierając synagogę Jezusa naucza w szabat (Mk 1, 21; 6, 2; Łk 4, 31; 6, 6; 13, 10). Wybierając świątynię wiązał nauczanie ze swoją obecnością w Jerozolimie podczas świąt: święta poświęcenia świątyni (J 10, 22n), święta Namiotów (J 7, 2. 14). K. Romaniuk zauważa, że Jezus rezygnował z nauczania podczas święta Paschy, powołując się na fragment J 11, 55n: „Zbliżało się święto żydowskie i wielu ludzi udawało się na święto Paschy żydowskiej. (...) Zaczęli więc poszukiwać Jezusa, a kiedy przyszli do świątyni, pytali jedni drugich: Jak wam się wydaje: Czyżby nie przyszedł na to święto?”⁸⁷

Niewątpliwie ewangelisci nie notują publicznego nauczania Jezusa wobec tłumów w święto Paschy. Nie znajdziemy przemowy Jezusa wygłoszonej konkretnie w tym dniu. Aczkolwiek znajdziemy fragmenty mówiące o Jego działaniu podczas święta Paschy: „Kiedy zaś przebywał w Jerozolimie w czasie Paschy, w dniu świątecznym, wielu uwierzyło w imię Jego, widząc znaki, które czynił.” (J 2, 23); „Zbliżała się pora Paschy żydowskiej i Jezus udał się do Jerozolimy [...]. Kiedy jednak przybył do Galilei, Galilejczycy przyjęli Go, ponieważ widzieli wszystko, co uczynił w Jerozolimie w czasie świąt. I oni bowiem przybyli na święto” (J 2, 13; 4, 45).

Nie wiemy czy znakom, które czynił towarzyszyło ustne nauczanie, niemniej nauczanie poprzez znaki jest jedną z form. Stąd można wysnuć wniosek o publicznym nauczaniu Jezusa podczas samego święta Paschy. Przyjmując tę interpretację postawa Jezusa podczas Jego męki, [która według

⁸⁷ K. Romaniuk, *Jezus – katecheta*, art. cyt., s. 25.

ewangelisty Jana miała miejsce w dniu Przygotowania Paschy (J 19, 14), a według synoptyków w drugi dzień Przaśników, po ofiarowaniu Paschy [gdyż „w pierwszy dzień Przaśników [...], ofiarowywano Paschę” (Mt 26, 17; Mk 14, 12) i Jezus spożywał z Apostołami wieczerzę] jest nauczaniem całym sobą właśnie w święto Paschy. Synoptycy ukazując Ostatnią Wieczerzę jako dzień ofiarowywania Paschy, przekazują naukę Jezusa dotyczącą ustanowienia sakramentu Eucharystii i Kapłaństwa. Było to oczywiście nauczanie wobec grona Apostołów, niemniej wydaje się zbyt odważnym twierdzenie K. Romaniuka, jakoby Jezus nie nauczał w czasie Paschy.

Bardzo często Jezus nauczał bez względu na miejsce i porę dnia. Czynił to zawsze, ilekroć to było potrzebne. Pora dnia nie ograniczała Jezusa. Istnieją fragmenty mówiące o tym, że nauczał rano (Mt 21, 18-22; Łk 21, 38), w południe (J 4, 6), o zmierzchu (Mk 1, 32-34), w nocy (J 3, 2). Jezus potrafił nauczać podczas wykonywania jakiejś czynności, na przykład podczas posiłku (Łk 7, 36-50), podczas łowienia ryb (Łk 5, 4-11).

Ze względu na porę dnia i czas nauczania Jezus postępował adekwatnie do danej sytuacji. Zdarzało się, że Jego nauka była krótka. Zawierała jedno zdanie bądź spostrzeżenie, jak przy uwadze dotyczącej ubogiej wdowy, która wrzuciła niewielką ilość pieniędzy do skarbony (Mt 12, 43 – 44). Czasem nauczał przez kilka dni: „Już trzy dni trwają przy Mnie” (Mt 15, 32). Jak zauważa K. Romaniuk, *chyba najczęściej jednak było tak, że nauczał wtedy, kiedy nadarzała się jakaś sposobność ku temu, a zwłaszcza, gdy jakimś pytaniem albo zarzutem ze strony faryzeuszy był niejako zmuszony do zabrania głosu*⁸⁸.

⁸⁸ Tamże, s. 28.

TOŻSAMOŚĆ UCZNIÓW JEZUSA

Znając miejsca i czas nauczania Jezusa można określić to, kim byli Jego uczniowie, ilu ich było, z jakich grup i warstw społecznych się wywodzili. Czy byli tacy, do których Jezus nie przemawiał, których nie nauczał?

W odniesieniu do uczniów Jezusa pojawia się greckie słowo *mathetes* oznaczające ucznia. S. Gądecki podkreśla fakt stosowania tego terminu wobec szerokiej grupy uczniów Chrystusa: *Słowo greckie mathetes, określające „ucznia” Jezusowego, pojawia się w Nowym Testamencie tylko w Ewangeliach i Dziejach. Jest ono pojęciem szerokim, ponieważ stosuje się je zarówno na określenie grona „Dwunastu”, jak i znacznie szerszej grupy, chodzących od początku za Jezusem, przysłuchujących się Jego naukom, przypatrujących Jego czynom, naśladowujących Mistrza. Najogólniej rzecz biorąc w Nowym Testamencie za ucznia uważa się tego, kto uznał w Jezusie swojego Mistrza. Żaden z nich nie pretenduje, by zostać Mistrzem, jeśli już zdobywa nowych uczniów, to nie dla siebie, ale dla Chrystusa*⁸⁹.

J. Kozyra przedstawia podobne wnioski, podając dodatkowo fragmenty, w których użyto terminu *mathetes*: J 13, 13 n.; Mt 10, 1; J 6, 67; 20, 24; J 2, 11; 8, 31; 20, 29⁹⁰.

R. Bartnicki podaje w swej definicji tego słowa również konkretne grupy uczniów określanych tym terminem: *Termin mathētēs w Nowym Testamencie zarezerwowany jest dla uczniów żydowskiego nauczyciela, przedwiełkanocnych uczniów Jezusa, powielkanocnych wierzących pozostających w ścisłym kontakcie ze wspólnotą przedwiełkanocną, a tylko w jednym przypadku odnosi się do uczniów Pawła (Dz 9, 25)*⁹¹.

⁸⁹ S. Gądecki, *Teologia uczniostwa*, „Rocznik teologii katolickiej” 2008, t. 8, s. 121.

⁹⁰ J. Kozyra, *Jezus i Jego uczniowie w Ewangelii Jana*, w: „Szkola Seraficka. Mistrz i uczeń w tradycji biblijnej. Autorytet mistrza”, dz. cyt., s. 87.

⁹¹ R. Bartnicki, *Jezus jako głosiciel Ewangelii*, art. cyt., s. 71.

Użycie słowa *mathetes* oznaczające ucznia wobec tak wielu różnych osób i grup, gromadzących się wokół Jezusa, wyraźnie pokazuje złożoną strukturę osób, które nazywano Jego uczniami. Ewangelisci nie zarezerwowali tego terminu na określenie jednej osoby, bądź grupy (na przykład Kolegium Dwunastu), ale używali tego terminu w znaczeniu szerokim, tak by pokazać różnorodność wśród uczniów Jezusa. Analizę terminologii tego słowa i kontekst jego używania potwierdzają Ewangelie⁹². Jednocześnie S. Gądecki zauważa: *Trzeba też wziąć pod uwagę jeszcze jedną rzecz, a mianowicie to, że w miejsce terminu „uczniowie” (mathetes) w listach Nowego Testamentu pojawią się też inne terminy: wierzący, bracia, święci, Kościół. Podczas kazania na równinie Łukasz wspomina „duży poczet uczniów” (Łk 6, 17), a potem w okresie poprzedzającym święto Pięćdziesiątnicy – o stu dwudziestu „braciach” (Dz 1, 15). Począwszy od szóstego rozdziału Dziejów Apostolskich tytuł ten odnosi się już do każdego chrześcijanina bez względu na to, czy osobiście znał, czy też nie znał Chrystusa (Dz 6, 2.7; 9, 1.10.19.26.38; 11, 26; 12, 25; 13, 31.52; 14, 20.21; 16, 1; 18, 27; 19, 1.9.30; 20, 1.30; 21, 16). Jest to kontynuacja praktyki zapoczątkowanej już w Ewangelii, gdzie „uczeń” jest synonimem „chrześcijanina”: Mt 10, 42; Mt 12, 48; Mk 8, 34; 9, 40; 10, 14.28.52; Łk 14, 27.33; 18, 18-23.28; J 13, 35; 15, 8.16.27⁹³.*

S. Jędrzejewski zwraca uwagę na jeszcze jeden termin odnoszący się wobec uczniów, ale określający ich poprzez czynność, którą wykonują. W tym przypadku to „chodzenie za Jezusem Nauczycielem”:

Kolejny termin to ἀκόλουθος, najczęściej tłumaczony jako „ktoś idący za”. Formę imperatywną ἀκολούθει stosują ewangelie w opisach powołań przez Jezusa swych uczniów (Mt 8, 22; 9, 9; Mk 2, 14; 10, 21; Łk 5, 27; 9, 59; J 1, 43). Ten sam termin użyty jest w określeniu warunków bycia uczniem Jezusa czyli „chodzenia za nim” w opowiadaniu o bogatym młodzieńcu oraz jako kryterium — stosowane przez samych uczniów — przynależności do

⁹² W sposób interesujący przedstawia tę kwestię H. Seweryniak w *Teologia uczniostwa*, w: *Bądźmy uczniami Chrystusa*, red. W. Piotrowski, Poznań 2007, s. 105-130.

⁹³ S. Gądecki, *Teologia uczniostwa*, art. cyt., s. 129.

grupy uczniów (Łk 9, 49). Istotą tego określenia wydaje się „pozostawanie razem w grupie” . Tak więc chodzenie za = towarzyszenie = bycie uczniem = jako uczeń pozostawanie we wspólnocie z innymi uczniami⁹⁴.

Powyższy termin wprowadza zagadnienie charakterystyki uczniów Jezusa. Co wyróżniało człowieka, który był uczniem Jezusa, lub należał do Jego uczniów? Popularna jest teoria kręgów uczniów Jezusa. W tej teorii przedstawia się uczniów Jezusa na sposób matematyczny poprzez liczby: 1, 3, 12, 72, 500, 4000, 5000. Z każdą grupą uczniów określonych powyższymi liczbami Jezus budował inną relację. 1 oznacza „umiłowanego ucznia”. 3 to Piotr, Jakub, Jan – świadkowie Przemienienia, wskrzeszenia córki Jaira i konania w Ogrójcu. 12 to oczywiście Kolegium Apostołów. 72 – to uczniowie posłani przez Jezusa do miast, które sam zamierzał odwiedzić. 500 – to liczba uczniów, którym ukazał się Jezus po zmartwychwstaniu (1 Kor 15, 6), 4000 i 5000 to liczba mężczyzn, których Jezus nakarmił poprzez rozmnożenie chleba. Teoria kręgów kończy się określeniem „tłum”, który szedł za Jezusem, trudno było Go policzyć, ale słuchał nauk Jezusa, był świadkiem cudów, czy zatem można odmówić tłumowi określenia „uczniowie Jezusa”?

Jak podaje R. Bartnicki: *Jezus kierował swoje orędzie do wszystkich Żydów, <<którzy mieli uszy do słuchania>>*⁹⁵. To spostrzeżenie potwierdza *Testimonium Flavianum* Józefa Flawiusza, zapisane w *Antiquitates* (Dawne dzieje Izraela) 18,3,3: *„W tym czasie żył Jezus, człowiek mądry, jeżeli w ogóle można go nazwać człowiekiem. Czynił bowiem rzeczy niezwykle i był nauczycielem ludzi, którzy z radością przyjmowali prawdę. Poszło za nim wielu Żydów jako też pogan*⁹⁶.

Podobnego zdania jest J. Kozyra, który wskazuje fragmenty Ewangelii mówiące o szerszym rozumieniu grona uczniów Jezusa:

⁹⁴ S. Jędrzejewski, *Pedagogia Jezusa w świetle Ewangelii*, „Seminare. Poszukiwania naukowe”, 2002, nr 18, s. 8.

⁹⁵ R. Bartnicki, *Jezus jako głosiciel Ewangelii*, art. cyt., s. 61.

⁹⁶ J. Flawiusz, *Antiquitates Judaicae*, tłum. J. Radożycki, red. E. Dąbrowski, Poznań, 1962, s. 841.

Już w J 4,1 n. czytamy, że Jezus zyskuje więcej uczniów (ochrzczonych) niż Jan Chrzciciel. W zdaniu wtrąconym autor pisze, iż Jezus pozyskuje sobie więcej uczniów i chrzci więcej niż Jan, chociaż On sam nie chrzcił, tylko Jego uczniowie. Wcześniej w J 3,26 Ewangelista podał informację o sukcesie działalności Jezusa, który zyskuje uczniów, odbierając ich jak gdyby Janowi Chrzcicielowi, bo <<oto Jezus chrzci i wszyscy idą do Niego>>. W J 10, 40–42 Ewangelista zaś zaznacza, że Jezus <<powtórnie udał się za Jordan, na miejsce, gdzie Jan poprzednio udzielał chrztu, i tam przebywał. Wielu przybyło do Niego, mówiąc, iż Jan wprawdzie nie uczynił żadnego znaku, ale że wszystko, co Jan o Nim powiedział, było prawdą. I wielu tam w Niego uwierzyło>> (por. także J 1,28). Po cudownym nakarmieniu rzesz i wygłoszonej mowie eucharystycznej, dla niektórych uczniów Jezusa ta nauka wydawała się za trudna (por. J 6,60 n.) i wielu uczniów odeszło wówczas od Niego (por. J 6,66). Z kolei w J 7,3 n. mowa jest o uczniach Jezusa w Judei: <<Bracia Jezusa powiedzieli do Niego: odejdź stąd (z Galilei) i idź do Judei, aby również Twoi uczniowie mogli zobaczyć czyny, których dokonujesz. Nikt bowiem nie działa niczego w ukryciu, jeżeli chce się ujawnić publicznie. Jeżeli więc czynisz takie rzeczy, to ujawnij się światu>>⁹⁷.

Potwierdza się zatem teza, która nie ogranicza wspólnoty uczniów li tylko do grona dwunastu Apostołów. Benedykt XVI wymienia uczniów Jezusa dzieląc ich na następujące grupy: Dwunastu; 70 (lub 72) uczniów mających tę samą misję co Apostołowie; kobiety towarzyszące Jezusowi⁹⁸.

Z kolei R. Bartnicki wskazuje z imienia uczniów, którzy nie zostali wybrani do grona Dwunastu (a przynajmniej ich imion, jako Apostołów nie

⁹⁷ J. Kozyra, *Jezus i Jego uczniowie w Ewangelii Jana*, art. cyt., s. 98 - 99.

⁹⁸ J. Ratzinger, *Jezus z Nazaretu. 1. Od chrztu w Jordanie do Przemienienia*, tłum. W. Szymona, Kraków, 2007, s. 147-157.

wymieniają synoptycy): *Znamy imiona przynajmniej niektórych spośród pozostałych „uczniów” Jezusa: Józef Barsaba (Dz 1,23), Kleofas (Łk 24,18), Natanael (J 1,45; 21,2), Maria z Magdali (Mk 15,40-41), Maria, (córka?) Jakuba Mniejszego (Mk 15,40), Maria, matka Józefa (Mk 15,40), Salome (Mk 15,40-41), Joanna, żona Chuzy (Łk 8,1-3), Zuzanna (Łk 8,1-3)*⁹⁹.

K. Romaniuk natomiast dokonując analizy kwestii uczniów Jezusa, proponuje odnieść się do tych, którzy słuchali Jego nauki, dzieląc słuchaczy Jezusa na 4 kategorie: - *tak zwane rzesze, czyli ludzie przygodnie spotkani na miejscu nauczania Jezusa; - faryzeusze i uczeni w Piśmie; - uczniowie lub zwolennicy Jezusa, towarzyszący Zbawicielowi – z różnych powodów, nie zawsze najwznioślejszych – w Jego wędrówkach po Palestynie; - i kolegium dwunastu*¹⁰⁰.

G. Lohfink wspomina o stacjonarnych uczniach Jezusa, którzy nie wędrowali z Nim, ale żyli według Jego nauki. Przykładem według niego mogą być rodziny, u których Jezus zatrzymywał się na nocleg, na przykład rodzina Marty, Marii i Łazarza: *W otoczeniu Jezusa istniały zaprzyjaźnione rodziny, takie jak rodzina Łazarza i jego siostr, których domy były do dyspozycji Jezusa w każdym czasie. Istniało w Izraelu wielu mężczyzn i wiele kobiet, którzy słuchali Jezusa, wiązali z Nim swoje nadzieje, wspierali Go i sympatyzowali z Nim, nie zaliczając się jednakże do grupy uczniów we właściwym sensie tego słowa. Nie towarzyszyli Mu w Jego niestałym życiu wędrowca, lecz pozostawali w domu. Określmy ich mianem ‘stacjonarnych’ zwolenników Jezusa. Zaliczają się do nich przede wszystkim ci, którzy wieczorami przyjmują do swych domów Jezusa i Jego uczniów. Widzieliśmy już przecież: Jezus często za dnia nie wie jeszcze, u kogo zatrzyma się wieczorem*¹⁰¹.

R. Bartnicki wspomina również o sympatykach i zwolennikach Jezusa, których Jezus nie wezwał do grona Dwunastu konkretnym powołaniem, ale

⁹⁹ R. Bartnicki, *Jezus jako głosiciel Ewangelii*, art. cyt., s. 71.

¹⁰⁰ K. Romaniuk, *Jezus – katecheta*, art. cyt., s. 16.

¹⁰¹ G. Lohfink, *Jezus z Nazaretu. Czego chciał. Kim był*, tłum. E. Pieciul-Karminińska, Poznań, 2012, 153.

ludzie ci podjęli próbę bycia przez jakiś czas z Jezusem, oraz naśladowania Go. Wskazuje tutaj na żebraka Bartymeusza (Mk 10,46-52), *którego Jezus odsyła słowami „idź, twoja wiara cię uzdrowiła, on jednak, pełen wdzięczności, idzie za Jezusem: i szedł za Nim Jego drogą” (10,52). Bartymeusz towarzyszył Jezusowi w drodze z Jerycha do Jerozolimy*¹⁰².

Innym przykładem może być celnik Zacheusz (Łk 19, 1-10). Jezus *zatrzymuje się u niego, ale nie kieruje do niego wezwania do pójścia za sobą. Zacheusz zapewnia, że zmieni swoje życie, w przyszłości odda ubogim połowę swojego majątku, a pieniądze, które niesprawiedliwie otrzymał od innych, zwróci poczwórnje. Jednak Zacheusz pozostanie w Jerychu i nadal będzie wykonywał zawód celnika*¹⁰³.

Powyższa analiza terminologii oraz przedstawienie zróżnicowania uczniów Jezusa¹⁰⁴ prowadzą do ciekawych wniosków dla nauczyciela religii.

Podobnie jak wśród uczniów Jezusa było wiele osób wywodzących się z różnych środowisk, wykonujących rozmaite prace, posiadających różny status społeczny, tak samo można scharakteryzować grupę uczniów uczęszczających na lekcje religii. Nauczyciel religii musi być świadom tego zróżnicowania w samej klasie, pomiędzy klasami, pomiędzy szkołami.

Jezus uczy pracy z wieloma osobami i do każdej grupy swych uczniów, czasem nawet do każdej osoby przedstawiał inne podejście. Podobne umiejętności powinien reprezentować nauczyciel religii.

Do tej pory dokonano charakterystyki uczniów Jezusa ze względu na ich pochodzenie, status społeczny, podkreślając ich różnorodność. Ale można dokonać jeszcze innej charakterystyki, zwracając uwagę na cechy

¹⁰² R. Bartnicki, *Jezus jako głosiciel Ewangelii*, art. cyt., s. 57-58.

¹⁰³ Tamże.

¹⁰⁴ *Charakter osobisty każdego z tych Dwunastu jest bardzo różny. Zdaje się, że gwałtownego Piotra nie przypomina w niczym brat jego Andrzej, człowiek zrównoważony i raczej pogodny. Podobnie dwaj bracia, „synowie gromu”, niewiele mieli wspólnego z nieufnym Tomaszem (por. 11, 16; 14, 5; 20, 25). Kiedy uczniowie Jezusa zdecydowali się pójść za Nim, to bezsprzecznie skłonił ich do tego prawdziwy i pewny entuzjazm dla Mistrza, ale w duszy pozostali nadal ludźmi jak inni, a różnorodnością swych usposobień reprezentowali całą ludzkość. Również i z tego powodu nie mogło zabraknąć wśród nich Judasza. G. Ricciotti, *Życie Jezusa Chrystusa*, tłum. nn, Warszawa, 1956, s. 355.*

wyróżniające ucznia Jezusa na podstawie Ewangelii oraz zadania, które wyznacza mu Jezus.

J. Kozyra wskazuje warunki, które sprawiają, że dana osoba staje się uczniem Jezusa. To wiara w Niego i trwanie w Jego nauce (por. J 8, 31)¹⁰⁵.

Można również, według J. Kozyry być uczniem Jezusa przez wiarę. Powołuje się on na fragment „Błogosławieni, którzy nie widzieli, a uwierzyli” (J 20, 29). Takim człowiekiem był według J. Kozyry niewidomy od urodzenia uzdrowiony przez Jezusa¹⁰⁶.

Można jednakże poddać w wątpliwość wnioski Kozyry, gdyż niewidomy od urodzenia „ujrzał” cud uzdrowienia, rozmawiał z Jezusem i uwierzył w Tego, którego stał przed nim (por. J 9, 37 – 38). Zatem niekoniecznie należał do grona tych, „którzy nie widzieli, a uwierzyli”.

W. Szytyk rozwija myśl podaną przez J. Kozyrę: *Bycie uczniem Jezusa oznaczało pójście za Nim i naśladowanie. W Ewangelii czasownik „pójść” znaczy naśladować, związać się z osobą (por. Mt 8,19). To „pójście” za Jezusem łączyło się z braniem z Niego wzoru (por. Mk 8,34 n.; 10,21.42–45), przyjęciem Jego sposobu życia*¹⁰⁷.

Wyłaniają się podstawowe cechy uczniów Jezusa: wiara, trwanie w nauce, pójście za Jezusem (niekoniecznie bycie z Nim w drodze na sposób fizycznej obecności).

Następną cechą uczniów było stworzenie wspólnoty. Pisze o tym T. Tomaszewski: *Grupa uczniów jest wspólnotą związaną z Nim i Ojcem, który jest w niebie. W tej wspólnocie wszyscy połączeni są braterskimi więzami (Mt 23, 8). Jezus jest więc nie tyle nauczycielem z czyjegoś nadania, posiadającym władzę z urzędu, ile raczej upragnionym i kochanym przewodnikiem*¹⁰⁸.

¹⁰⁵ J. Kozyra, *Jezus i Jego uczniowie w Ewangelii Jana*, art. cyt., s. 99.

¹⁰⁶ Tamże.

¹⁰⁷ W. J. Szytyk, *Jezus Chrystus jako wychowawca i nauczyciel grona Dwunastu Apostołów*, w: „Szkola Seraficka. Mistrz i uczeń w tradycji biblijnej. Autorytet mistrza”, dz. cyt., s. 131-132.

¹⁰⁸ T. Tomaszewski, *Nauczanie i wychowanie w Biblii*, art. cyt., s. 16.

Niewątpliwie dwunastu apostołów stanowiło oddzielną grupę uczniów, w sposób szczególny wybranych przez Jezusa. J. Szytyk wyraża ten pogląd w słowach: *Należący do grona Dwunastu spełniali coś jeszcze, mianowicie byli z Mistrzem, pozostawali u Jego boku. Wielu słuchało Jezusa, wielu szło za Nim i próbowało Go naśladować, jednak wszyscy oni przychodzili i odchodzili, a tylko Dwunastu trwało przy Jezusie bez przerwy, dzień po dniu, identyfikując swoje życie z życiem Jezusa. Nie ma żadnej wątpliwości, co do tego iż Dwunastu stanowiło odrębną grupę. Stwórcza moc powołania sprawiła, że ludzie o różnych temperamentach, zapotrzebowaniach, ambicjach, zrezygnowali z własnej woli i stali się jedną grupą, tworząc wspólnotę przyszłych pasterzy*¹⁰⁹.

Do wskazanych już cech uczniów należy zatem dodać umiejętność tworzenia wspólnoty. Z czasem wspólnota była różnie rozumiana i nie ograniczała się do grona apostołów, ale wzrastała o wspólnotę „braci”, „Kościoła”, „bliźnich”.

Podsumowując ten etap charakterystyki uczniów Jezusa można za J. Kozyrą wskazać cechy wyróżniające ucznia Jezusa:

a) powołanie przez Jezusa (por. Mk 1,17–20 i paral.; J 1,28–51). Przez Niego powołuje Ojciec, który daje Mu uczniów (por. J 6,39; 10,29; 17,6.12);

b) powołany jest osobiście związany z Jezusem. On powołując słowami *Pójdź za Mną*, wzywa do naśladowania Go (por. Mt 8,19 i paral.; J 21,19.22);

c) iść za Jezusem, to znaczy przyjąć Jego sposób postępowania, kształtować własne życie na wzór Jezusa, podjąć drogę krzyża, aby przez śmierć dojść do życia w zmartwychwstaniu (por. Mk 8,34 n.; 10,21.42–45 i paral.; J 12,26). *Bowiem uczeń Jezusa ma dzielić los swego Mistrza. Jego uczniowie zaś wiążą się nie z określoną nauką, doktryną, lecz z osobą Jezusa*¹¹⁰.

¹⁰⁹ W. J. Szytyk, *Jezus Chrystus jako wychowawca i nauczyciel grona Dwunastu Apostołów*, art. cyt., s. 132.

¹¹⁰ J. Kozyra, *Jezus i Jego uczniowie w Ewangelii Jana*, art. cyt., s. 87-88.

Jednakże więź uczniów z Jezusem dotyczyła nie tylko spraw wiary, ale często codziennych obowiązków, umożliwiających wędrówkę i głoszenie nauki. R. Bartnicki przedstawia swoje spostrzeżenia w następujący sposób: *Oczywiście uczniowie pomagali Jezusowi w wielu kwestiach: udzielali schronienia (Mk 14,13-16; Łk 9,52), troszczyli się o jedzenie i inne rzeczy (Mk 6,37). O kobietach, które naśladowały Jezusa, powiedziane jest wprost, że wspierały finansowo Jezusa i Jego uczniów. (Łk 8,2-3)*¹¹¹.

Uczniów Jezusa charakteryzowało również to, do jakich zadań Jezus ich przygotowywał i jakie im zlecał polecenia. Dzieło rozpoczęte przez Apostołów miało być kontynuowane przez ich uczniów i następców. J. Kozyra ujmując to w słowach: *Rozpoczęte przez Chrystusa dzieło (por. J 3,17) będą kontynuować Apostołowie oraz ich następcy (por. J 13,16–20; 17,18.20 n.; 20,21). A dziełem tym jest, jak wyjaśnił Jezus Samarytance, dawanie wody żywej, która stanie się źródłem wody wytryskującej ku życiu wiecznemu (por. J 4,10.14), oraz oddawanie czci Ojcu przez prawdziwych czcicieli w duchu i prawdzie (por. J 4,23). Nadeszła bowiem „godzina”, w której prawdziwi czciciele nie będą już oddawać czci Ojcu ani w Jerozolimie, ani na Górze Garizim w Samarii*¹¹². Było to zadanie wyraźnie wskazujące, że wspólnota uczniów Jezusa będzie się rozszerzała. Taką perspektywę kreślił Jezus.

Nauczanie Jezusa nie było zawieszone w próżni. Odnosiło się do konkretnych osób, w ich indywidualnej sytuacji życiowej; korygowało m.in. obraz Boga, sposób wierzenia i styl życia; odnosiło się do przyszłości, określając cel naśladowania Jezusa.

Zwłaszcza wizja celu, bardzo konkretnego, to podstawowe wskazanie dla nauczyciela religii. Każdy scenariusz lekcji, konspekt musi zawierać określone cele. Nie wystarczy wiedzieć kogo nauczamy, ale należy znać odpowiedź na pytanie: Jaki jest cel tego nauczania?

¹¹¹ R. Bartnicki, *Jezus jako głosiciel Ewangelii*, art. cyt., s. 57.

¹¹² J. Kozyra, *Jezus i Jego uczniowie w Ewangelii Jana*, art. cyt., s. 101-102.

Dobrze to widać w postawie Jezusa wobec apostołów. Niewątpliwie, jak wspomniano, stanowili odrębną grupę. Również zadania, które powierzał im Jezus, były przeznaczone tylko dla nich. Jak zauważa W. Szytk: *Powołanie, jakim zostali obdarowani Apostołowie wiązało się z koniecznością zmiany dotychczasowego życia i rozpoczęcia nowego wedle wzoru, który nakreślił Jezus. Musieli rozstać się ze swym środowiskiem i zajęciami, zrezygnować z własnych planów i aspiracji. Wzorem dla nich był sam Jezus, który wypełniając swoje posłannictwo, podporządkował się absolutnie woli Ojca przyjmując „postać sługi”*¹¹³.

J. Ratzinger zwraca uwagę na inne jeszcze zadania apostołów: towarzyszenie Jezusowi; bycie do dyspozycji Mistrza, by mógł wysyłać ich na głoszenie nauki; wypędzanie złych duchów; uzdrawianie chorób i wszelkich słabości¹¹⁴.

¹¹³ W. J. Szytk, *Jezus Chrystus jako wychowawca i nauczyciel grona Dwunastu Apostołów*, art. cyt., s. 132.

¹¹⁴ J. Ratzinger, *Jezus z Nazaretu, Od chrztu w Jordanie do Przemienienia*, dz. cyt., s. 148-157. „...wyznacza Dwunastu, dając im podwójną, określającą ich funkcję: „aby Mu towarzyszyli, by mógł wysyłać ich na głoszenie nauki”. Muszą być razem z Nim po to, by Go poznali, żeby zdobyli o Nim wiedzę, jakiej nie mogli osiąść „ludzie”, którzy widzieli Go tylko z zewnątrz i uważali za jednego z proroków, za wybitnego przedstawiciela historii religii, nie mogli jednak poznać Jego niepowtarzalnej tożsamości (zob. Mt 16,13nn). Dwunastu musi być przy Nim, by móc poznać Jezusa w Jego jedności z Ojcem, a tym samym stać się świadkami Jego tajemnicy. Muszą oni - jak powie Piotr przy wyborze Macieja - należeć do tych, którzy towarzyszyli Jezusowi, gdy przebywał z nimi (zob. Dz 1,8.2In). Można by powiedzieć: od zewnętrznego przebywania razem z Nim muszą przejść do wewnętrznej jedności z Jezusem. Jednocześnie jednak mają zostać wysłannikami - „apostołami” właśnie - którzy Jego orędzie poniosą w świat: najpierw do zagubionych owiec Izraela, a następnie „aż po krańce ziemi”. Na pierwszy rzut oka towarzyszenie i funkcja wysłannika wydają się wzajemnie wykluczać, w rzeczywistości jednak funkcje te są ściśle ze sobą związane. Apostołowie muszą się nauczyć takiego z Nim przebywania, żeby pozostali z Nim razem także wtedy, gdy pójdą na krańce ziemi. Bycie razem z Nim z samej swej natury zawiera w sobie dynamizm posłannictwa, ponieważ cały byt Jezusa jest misją. W jakim celu, według tego tekstu, zostają posłani? „Na głoszenie nauki i by mieli władzę wypędzać złe duchy” (Mk 3,14n). Mateusz nieco szerzej opisuje treść tego posłannictwa: „Udzielił im władzy nad duchami nieczystymi, aby je wypędzali i leczyli wszystkie choroby i wszelkie słabości” (10,1). Pierwszym zadaniem Apostołów jest przepowiadanie: niesienie ludziom światła słowa, orędzia Jezusowego. Są oni w pierwszym rzędzie ewangelistami: podobnie jak Jezus zwiastują nadejście królestwa Bożego i w ten sposób gromadzą ludzi, którzy będą tworzyli nową rodzinę Bożą. Głoszenie królestwa Bożego nie jest jednak ani samym słowem, ani tylko nauczaniem. Jest wydarzeniem - tak samo jak sam Jezus jest wydarzeniem i Słowem Boga w samej swej osobie. Głosząc Go, doprowadzają do spotkania z Nim. Ponieważ świat pozostaje pod panowaniem mocy zła, przepowiadanie to jest zarazem walką z tymi mocami (...). Oprócz zadania egzorcyzmowania Mateusz mówi jeszcze o misji uzdrawiania. Dwunastu jest posłanych, „aby leczyli wszystkie choroby i wszystkie słabości” (10,1). Leczenie stanowi istotny wymiar posłannictwa apostoła i chrześcijańskiej wiary w ogóle. Eugen Biser nazywa chrześcijaństwo wręcz „religią terapeutyczną” – religią przywracania zdrowia. Określenie to pojmowane w należytej głębi mieści w sobie całą treść

Jezus nie ograniczył się do wyznaczenia celów swoim uczniom ale przygotowywał apostołów do realizacji tych celów, poprzez kształtowanie w nich odpowiednich postaw. Więcej na ten temat zostanie przedstawione w następnych akapitach traktujących o metodach nauczania Jezusa.

Dla dopełnienia obrazu, charakterystyki uczniów Jezusa można wspomnieć o sposobie, schemacie powoływania uczniów i procesie stawania się uczniem Jezusa.

J. Kozyra przedstawia dwa schematy powoływania uczniów przez Jezusa opierając się na Ewangelii wg św. Jana: *najpierw następuje odnalezienie Jezusa [1], następnie podaje się świadectwo o Chrystusie [2] i wreszcie samo powołanie przez Jezusa przy bezpośrednim spotkaniu się z Nim [3]*¹¹⁵.

Schemat ten składa się z trzech etapów. Charakteryzuje go pierwszy krok – odnalezienie Jezusa. Inaczej niż podają synoptycy, pierwszy krok należy do ucznia. Uczeń poszukuje Jezusa, w swoim rozumieniu jako Mesjasza, Zbawcę, Odkupiciela. U synoptyków natomiast zawsze Jezus pierwszy inicjuje spotkanie: pojawia się nad jeziorem (por. Mt 4, 18), podchodzi do celnika Mateusza (por. Mt 9, 9).

J. Kozyra uszczegóławia powyższy schemat: *1) wiarygodny świadek wyznaje wiarę w Jezusa (por. J 1,36.41.45); 2) dochodzi do spotkania z Jezusem, i wtedy przyszły uczeń nawiązuje z Nim osobisty kontakt (por. J 1,39.42.43.46.49); 3) nowo powołany wyznaje wiarę w Jezusa (por. J 1,41.45.49)*¹¹⁶.

W tym schemacie odnalezienie Jezusa dokonuje się poprzez świadka, który prowadzi do Jezusa. Przedstawia osobę Jezusowi. To dzięki świadkowi, osoba może spotkać Jezusa i wejść w relację z Nim.

„odkupienia”. J. Ratzinger, *Jezus z Nazaretu, Od chrztu w Jordanie do Przemienienia*, dz. cyt., s. 149-152.

¹¹⁵ J. Kozyra, *Jezus i Jego uczniowie w Ewangelii Jana*, art. cyt., s. 90.

¹¹⁶ Tamże, s. 91.

J. Kozyra pisze: *Pierwsi uczniowie Jezusa byli wcześniej uczniami Jana Chrzciciela. (...) dwaj uczniowie Jana usłyszawszy świadectwo o Jezusie, że to jest Baranek Boży, poszli za Nim (por. J 1,35–37). (...)Opis powołania Natanaela (J 1,43–51) charakteryzuje idea, że każdy przyszły uczeń Jezusa przyprowadzany jest do Mistrza przez kogoś, kto już wcześniej poznał Jezusa. Podobnie jak przedtem Andrzej przyprowadził do Jezusa swego brata Szymona, tak Filip mówi o Jezusie Natanaelowi*¹¹⁷.

Analizując życie pierwszych wspólnot chrześcijańskich odnaleźć można odzwierciedlenie obu schematów. Zdarzało się kiedy to sam Jezus podejmował inicjatywę (nawrócenie Szawła por. Dz 9, 3 – 5), ale zdecydowanie częściej nawiązanie relacji z Jezusem miało miejsce na skutek działania świadka wiary (mowa Piotra po Zesłaniu Ducha Świętego por. Dz 2, 14 – 41). W czasach pierwszych prześladowań nowa osoba mogła dołączyć do wspólnoty chrześcijan, tylko poprzez poręczenie ucznia – świadka. To uczeń wprowadzał nową osobę do wspólnoty, ujawniał miejsca spotkań i modlitwy. Rola świadka była zatem nieoceniona.

Nauczyciel religii nie może zapomnieć o tej roli w swojej posłudze. Ma być świadkiem, który przedstawi Jezusowi nowych uczniów.

Do powyższych schematów można dodać indywidualne czynności Jezusa podczas powoływania uczniów, takie jak: nadanie nowego imienia (por. J 1, 42), użycie konkretnych słów: „Pójdź za Mną” (Mk 1, 17; 2, 14; Mt 4,1 9; Łk 5, 27; J 21, 15–19. 22).

Według J. Kozyry: *Zmiana lub nadanie nowego imienia było zawsze w starożytności semickiej wydarzeniem nadzwyczajnym i oznaczało istotną zmianę egzystencji lub stosunku do osoby zmieniającej*¹¹⁸. Uczeń, który otrzymywał nowe imię od Jezusa, mógł cieszyć się niejako z nowej

¹¹⁷ Tamże, s. 89-91.

¹¹⁸ Tamże, s. 90.

tożsamości. Dzięki staniu się uczniem Jezusa, osoba przeżywała nowe narodzenie¹¹⁹.

Wezwanie „Pójdź za Mną” było osobistym zaproszeniem Jezusa wobec osoby. Jezus kieruje to słowo do pojedynczej, konkretnej osoby. Nie jest to wezwanie powszechne: „pójdźcie”, ale indywidualne „ty pójdź”. Uczeń Jezusa jest tym, którego Jezus indywidualnie zaprosił do wspólnoty uczniów.

J. Ratzinger zwraca uwagę na element modlitwy Jezusa przed powołaniem uczniów do grona apostołów:

Powołanie uczniów jest wydarzeniem ściśle związanym z modlitwą; zostają oni niejako zrodzeni na modlitwie, w zjednoczeniu z Ojcem. W ten sposób powołanie Dwunastu jest czymś więcej niż wyznaczeniem określonych funkcji; ma ono sens głęboko teologiczny: powołanie ich zrodziło się z dialogu Syna z Ojcem i tam są jego korzenie. W tym znaczeniu należy też rozumieć słowa Jezusa: „Proście Pana żniwa, żeby wyprawił robotników na swoje żniwo” (Mt 9,38). Bożych żniwiarzy nie można po prostu wyszukać, tak jak pracodawca szuka potrzebnych mu ludzi; muszą być zawsze wyproszeni u Boga i przez Niego samego wybrani do tej posługi. Ten teologiczny charakter jest jeszcze wyraźniej podkreślony w tekście Marka, gdzie czytamy: powołał tych, których sam chciał. Uczniem nikt nie może uczynić sam siebie, jest to wydarzenie wybrania, decyzja woli Pana, zakorzeniona w jedności Jego woli z Ojcem¹²⁰.

Wobec powyższych wypowiedzi możemy wskazać jeszcze jeden schemat, dotyczący procesu stawania się uczniem Jezusa. Gdyż nie tylko sam moment powołania miał znaczenie, ale także postawa ucznia, który towarzysząc Jezusowi, stopniowo wdrażał Jego naukę w swoje życie.

T. Tomaszewski ujmuje ten schemat następująco: - *zaparcie się siebie samego (Mk 8, 34 – 9,1); - opuszczenie najbliższych (Mk 10, 28-30);*

¹¹⁹ W pierwszych wiekach, podczas chrztu, nadawano poganom nowe imię, tzw. imię chrzcielne, aby podkreślić nowe narodzenie w wierze. Dzisiaj ten znak nie jest już tak czytelny, gdyż imię nadają najpierw rodzice, a później następuje chrzest dziecka o imieniu już nadanym.

¹²⁰ J. Ratzinger, *Jezus z Nazaretu, Od chrztu w Jordanie do Przemienienia*, dz. cyt., s. 148.

- radykalne umartwienie (Mk 9, 42-50); - czuwanie i modlitwa (Mk 13, 33-37);
- bycie najmniejszym i pokorna służba (Mk 9, 33-37; 10, 35-40);
- przestrzeganie przykazania miłości (Mk 12, 33)¹²¹.

To swego rodzaju droga, którą przejść powinien uczeń Jezusa, proporcjonalnie do swoich umiejętności i powołania. Niemniej wszystkie te elementy stanowią o ukształtowaniu się tożsamości ucznia Jezusa. Wobec omawianej w tej pracy tożsamości nauczyciela religii to kolejna wskazówka, dana przez Jezusa. Nauczyciel posiadając własną tożsamość musi mieć świadomość, że na jego barkach spoczęła odpowiedzialność kształtowania tożsamości ucznia.

METODY NAUCZANIA

Wiedząc jak ważne jest uświadomienie sobie charakterystyki uczniów, których się naucza; ponadto celów nauczania oraz świadomość o kształtowaniu tożsamości nauczanych, należy zadać pytanie: Jakimi metodami to osiągać? Ewangelie przedstawiają metody, które Jezus stosował wobec swoich uczniów. Wskazanie tych metod może być kolejną inspiracją dla pracy nauczyciela religii i określaniu jego tożsamości.

Niezwykle ważną, a może decydującą metodą działania Jezusa było tworzenie i budowanie relacji z uczniami. Tak komentuje ten fakt J. Kozyra: *O szczególnej relacji Jezusa do uczniów dowiadujemy się z mowy obrazowej o „dobrym pasterzu” i „bramie dla owiec” (por. J 10,1–18). Jezus jest Dobrym Pasterzem, który poświęca swoje życie za owce (por. J 10,11); On zna swoje owce i one Go znają (por. J 10,14). Owce słuchają głosu pasterza, a te, które należą do niego, woła po imieniu i je wyprowadza. A gdy wyprowadzi wszystkie swoje owce, idzie przed nimi, a one idą za nim, gdyż rozpoznają jego głos (por. J 10,3–5). Jezus zapewnia, że jest „Bramą owiec”.*

¹²¹ T. Tomaszewski, *Nauczanie i wychowanie w Biblii*, art. cyt., s. 16 – 18.

*Jeśli ktoś przez nią przejdzie, uzyska zbawienie. Będzie wchodził i wychodził i znajdzie pokarm (por. J 10,9). Jezus Dobry Pasterz mówi, że posiada jeszcze inne owce, które wprowadzie nie są z tej zagrody, lecz trzeba, aby je przyprowadził. Pójdą one za Jego głosem i tak powstanie jedna trzoda z jednym Pasterzem (por. J 10,16). O jedność dla tych innych, przyszłych uczniów Jezusa, modli się On przed swoją męką (J 17,20–23)*¹²².

Relacja Jezusa wobec uczniów przedstawiona na przykładzie przypowieści o „dobrym pasterzu” i „bramie owiec” wskazuje na cechy charakterystyczne w budowaniu relacji przez Jezusa: samoświadomość misji, którą ma Jezus (wie, że to On jest Pasterzem); poświęcenie wobec uczniów; wzajemne poznawanie siebie (Jezus zna uczniów, uczniowie rozpoznają Go nawet po głosie); konkretna propozycja (korzyści wypływające z relacji z Jezusem); otwarcie na każdego; budowanie jedności; tworzenie wspólnoty uczniów.

Szczególną wspólnotę tworzyli apostołowie. W. Szytyk zwraca uwagę na ten fenomen: *Powiązanie Dwunastu z Jezusem we wspólnocie było o wiele bardziej intymne niż jakiegokolwiek inne pomiędzy nauczycielem a uczniami. Na określenie relacji pomiędzy nimi najbardziej odpowiednią wydaje się być kategoria przyjaźni. Trwali przy Jezusie, który stopniowo wprowadzał ich w tajemnice Królestwa Bożego, słuchali własnymi uszami wszystkich Jego słów oraz patrzyli na wszystkie dzieła*¹²³. To spostrzeżenie potwierdza W. Harrington: *Synoptycy bardzo wyraźnie ukazują osobistą i ścisłą więź pomiędzy Jezusem a Dwunastoma*¹²⁴.

W. Barclay wskazuje na wyraźną różnicę w budowaniu relacji przez Jezusa a budowaniu relacji przez faryzeuszy i ich uczniów: *Stanowi to kontrast na tle sformalizowanego systemu uczonych w Piśmie. Oni zabiegali o ściśle podporządkowanie się uczniów rygorom i rytuałom, oddzielając ich*

¹²² J. Kozyra, *Jezus i Jego uczniowie w Ewangelii Jana*, art. cyt., s. 99-100.

¹²³ W. J. Szytyk, *Jezus Chrystus jako wychowawca i nauczyciel grona Dwunastu Apostołów*, art. cyt., s. 132.

¹²⁴ W. J. Harrington, *Chrystus i życie*, Warszawa, 1987, s. 26.

od świata¹²⁵. Tymczasem Jezus z jednej strony ucząc apostołów życia innego niż proponuje świat (por. J 15, 19b) jednocześnie nie oddziela ich od świata ale do niego posyła (por. Mk 16, 15)¹²⁶.

Budowanie relacji, zwłaszcza z apostołami, Jezus rozpoczął od powołania i konkretnego wezwania. Według R. Coleman'a ujawnia się w takim postępowaniu metoda ewangelizacyjna Jezusa: *Wybór uczniów pozwala zaraz na początku rozpoznać ewangelizacyjną metodę Jezusa. Nie zamierzał On zdobywać świata przez określony program, lecz przy pomocy wybranych ludzi*¹²⁷.

Charakteryzując metodę powoływania uczniów H. Waldenfels zauważa: *Jezus spotyka się zawsze z konkretnymi, z imienia i zawodu określonym ludźmi, do których skierowuje pozbawione jakiegoś przygotowania powołanie*¹²⁸. Podobne wnioski przedstawia J. Gnilka, dodając charakterystyczne elementy: *Ma się wrażenie, że chodzi tu o pierwsze spotkanie pomiędzy powołującym a powoływanym. Innymi elementami szczególnymi są: codzienne zajęcia przy których następuje powołanie, bezwzględne posłuszeństwo oraz przezwyciężenie przez powołanych jakiejś przeszkody*¹²⁹.

Zatem nawiązanie relacji przez Jezusa odbywało się w codzienności, natomiast powołanie wymagało podjęcia decyzji o zaufaniu Jezusowi oraz rezygnacji na rzecz relacji z Jezusem. Niemniej, inicjatywa relacji, zwłaszcza wobec apostołów, wpływała zawsze od strony Jezusa, jak podkreśla J. Gnilka: *A więc, o byciu z Jezusem nie przesądziła decyzja Apostołów, lecz tylko i wyłącznie wola Jezusa; to On ich wybrał, do Niego należała inicjatywa*¹³⁰. Do powyższego spostrzeżenia możemy dodać uwagę

¹²⁵ W. Barclay, *The Gospel of Mark*, Philadelphia, 1976, s. 73.

¹²⁶ W. J. Szytyk, *Jezus Chrystus jako wychowawca i nauczyciel grona Dwunastu Apostołów*, art. cyt., s. 133.

¹²⁷ R. E. Coleman, *Ewangelizacja według planu Mistrza*, Warszawa, 1984, s. 11.

¹²⁸ H. Waldenfels, *O Bogu, Jezusie Chrystusie i Kościele – dzisiaj*, Katowice, 1993, s. 279.

¹²⁹ J. Gnilka, *Jezus z Nazaretu*, tłum. J. Zychowicz, Kraków, 1997, s. 167.

¹³⁰ Tamże, s. 168.

H. Weder'a: *Wezwanie to jest wskazaniem bliskości Boga, który antycypuje ludzkie poszukiwania; nieoczekiwanie wchodzi w ludzkie życie*¹³¹.

Są to cechy charakterystyczne budowania relacji przez Jezusa. Im bliższa relacja i bardziej zażyła, tym bardziej intensywnie przebiegała formacja i kształtowanie uczniów. Potwierdza to wspomniana w niniejszej pracy tzw. teoria kręgów uczniów. Każdy krąg charakteryzował się innym poziomem relacji z Jezusem, od tej najbardziej zażyłej (1 – umiłowany uczeń) do niestałej i chwiejnej (ostatni krąg – tłum).

J. Szytk do wyżej wspomnianej metody ewangelizacyjnej Jezusa, którą podejmował i której uczył apostołów, dodaje metodę formacyjną: *Ewangelie Synoptyczne ukazują metodę formacyjną zastosowaną przez Jezusa. Ma ona charakterystyczne etapy:*

1. *Powołanie małej i ściśle określonej wspólnoty.*
2. *Kształtowanie osobowości i ducha wybranych.*
3. *Rozesłanie do służby i korygowanie błędnych poglądów.*
4. *Umocnienie w dawaniu świadectwa.*
5. *Wyraźne ukazanie ostatecznego celu. Oto droga, którą wskazuje jedyny nasz Mistrz – Jezus Chrystus*¹³².

Budowanie relacji z uczniami pozwalało Jezusowi realizować założenia formacyjne. T. Loska zauważa znaczenie etapów formacji i określonego celu, który stawiał Jezus: *Grono wybranych podlegało wszystkim etapom formacji w surowej szkole życia chrześcijańskiego; celem tego było uczynienie ich mistrzami i przewodnikami ludzi na wszystkich etapach życia*¹³³. To Jezus i Jego życie było szkołą, programem, podmiotem i przedmiotem nauczania. Dlatego to Jezus decydował o wyborze metod i sposobie realizacji kształtowania swoich uczniów. Tak pisze o tym R. Coleman: *Cały wysiłek*

¹³¹ H. Weder, *Disciple, Discipleship*, w: *The Anchor Bible Dictionary*, t. II, red. D. N. Freedman, New York, 1992, s. 208.

¹³² W. J. Szytk, *Jezus Chrystus jako wychowawca i nauczyciel grona Dwunastu Apostołów*, art. cyt., s. 143.

¹³³ T. Loska, *Ewangelia według świętego Marka*, Katowice, 1989, s. 40.

*skierował na wybraną przez siebie Dwunastkę, aby ją ukształtować w swoim duchu. Jezus sam był szkołą i programem nauczania*¹³⁴. A H. Weiß dodaje: *Stał się równocześnie jego podmiotem i przedmiotem*¹³⁵.

Wśród metod, które zastosował Jezus wobec apostołów J. Gnilka wymienia: modlitwę przed wyborem (por. Łk 6,12–13); kształtowanie postawy duchowej i moralnej; wędrowanie ze swoimi uczniami; wspólne przebywanie¹³⁶.

Komentuje to również w słowach: *To wspólne przebywanie, nie miało kształtu jakiegoś studium, czy seminarium, Jezus nie organizował kursu zbiorowego szkolenia, ani też nie prowadził formalnej szkoły, chodziło Mu o naszkicowanie treści swojego przesłania*¹³⁷.

J. Kozyra wymienia etapy kolejnej metody, polegającej na stopniowym objawianiu się uczniom: po świadectwie Jana Chrzciciela; po znaku w Kanie Galilejskiej; po znaku oczyszczenie świątyni przez Jezusa, po cudownym nakarmieniu pięcioma chlebami i dwoma rybami tłumów, które przysły do Niego; po wydarzeniu przyjscia po wzburzonym jeziorze; w mowie wygłoszonej przed uczniami w synagodze w Kafarnaum wyjaśniającej znak cudownego rozmnożenia chleba; po uzdrowienie niewidomego od urodzenia; po wskrzeszeniu Łazarza; w czasie wydarzeń paschalnych¹³⁸.

Widać zatem, że Jezus realizował formację uczniów w konkretnym tempie i na określony sposób. Było to działanie przemyślane, mające odpowiednią strukturę. Dzisiaj odpowiednikiem takiej struktury jest niewątpliwie podstawa programowa, podzielona na konkretne etapy edukacji; bądź też program duszpasterski wskazujący konkretne etapy formacji.

R. Bartnicki dokonując analizy ustnego nauczania Jezusa wskazuje następne metody. Wśród nich wymienia: interpretowanie Pisma Świętego;

¹³⁴ R. E. Coleman, *Ewangelizacja według planu Mistrza*, dz. cyt., s. 19.

¹³⁵ H. F. Weiß, *διδασκω*, w: „Exegetisches Worterbuch zum Nouen Testament”, 1980, s. 767.

¹³⁶ J. Gnilka, *Jezus z Nazaretu*, art. cyt., s. 175.

¹³⁷ Tamże, s. 174.

¹³⁸ J. Kozyra, *Jezus i Jego uczniowie w Ewangelii Jana*, art. cyt., s. 100-103.

streszczenia nauki (sumaria); powtarzanie i uczenie się na pamięć¹³⁹; Mešalim¹⁴⁰; porównanie; metafora; słowo obrazowe; parabola; przykład; alegoria; techniki ułatwiające zapamiętanie: krótkość, obrazowość, liczby symboliczne, natarczywość, sformułowania poetyckie; techniki poetyckie Jezusa: paralelizmy i strofy, rytmy, rymy, chiazmy, parzystość i potrójność¹⁴¹. Do wymienionych T. Tomaszewski dodaje: „paradoks, hiperbolę, zagadkę, antonim, ironię, emfazę, czynności i gesty symboliczne”¹⁴². Oczywiście, do powyższych należy dodać stosowane przez Jezusa przypowieści, jako kolejną metodę ustnego nauczania¹⁴³.

Wykaz metod stosowanych przez Jezusa należy uzupełnić o następujące: nauczanie własnym przykładem¹⁴⁴; bycie przewodnikiem¹⁴⁵; wysyłanie uczniów do pracy¹⁴⁶; wysyłanie uczniów po dwóch¹⁴⁷; troska

¹³⁹ Marek wyraźnie odróżnia pierwsze, niepowtarzane głoszenie (*kēryssein*) od wyjaśnień powtarzanych często wobec tych samych słuchaczy (*didaskein*) (...). Według Ewangelii synoptycznych, Jezus siadał, by nauczać (najczęściej w Mt: 5,2; 13,1; 15,29; 24,3/Mk 13,3; 26,55) – jak czynili to także żydowscy nauczyciele. R. Bartnicki, *Jezus jako głosiciel Ewangelii*, art. cyt., s. 79.

¹⁴⁰ ...właśnie wtedy, gdy słuchacze Jezusa rozważali mešalim, przez zastanawianie się i powtarzanie wciskali je do swojej pamięci. R. Bartnicki, *Jezus jako głosiciel Ewangelii*, j.w., s. 79.

¹⁴¹ Tamże, s. 79- 84.

¹⁴² T. Tomaszewski, *Nauczanie i wychowanie w Biblii*, art. cyt., s. 16.

¹⁴³ Także przypowieści miały pomóc uczniom w rozwiązywaniu problemów dnia codziennego; dawały zasady, pozwalające sprostać przyszłym problemom. Jezus nie pozostawiał uczniów bezradnych, ale „osobno” wszystko im objaśniał (Mk 4,34). W. J. Sztyk, *Jezus Chrystus jako wychowawca i nauczyciel grona Dwunastu Apostołów*, art. cyt., s. 134. Jezus formował swoje myśli raczej w obrazach i obrazowych wyrażeniach, niż w ogólnych i abstrakcyjnych twierdzeniach, dzięki czemu Apostołowie, patrząc na codzienne życie, zapamiętywali Jego przepowiadanie. C. H. Dodd, *Żalozyciel chrześcijaństwa*, tłum. Z. Kubiak, Paryż, 1978, s. 52.

¹⁴⁴ Jezus nauczał swoim przykładem. Sam powiedział: *Uczcie się ode mnie*” (Mt 11,29). Uczył przebaczenia, ubóstwa, miłości. Styl Jego życia ukierunkowany był na Królestwo Boże. Rezygnacja z małżeństwa miała umożliwić niepodzielne, angażujące wszystkie siły w działanie na rzecz tego Królestwa. J. Gnilka, *Jezus z Nazaretu*, art. cyt., s. 179.

¹⁴⁵ Jezus, jako dobry pasterz, siedł przed swoimi uczniami, ci natomiast widząc swojego przewodnika, pewnie szli do przodu. Występuje tu podobieństwo do stosunków panujących w oddziałach izraelskiego wojska, gdzie dowódca wzywając żołnierzy do walki, znajdował się zawsze na pierwszej linii i stanowił przykład, jak należy walczyć i zwyciężać. W. J. Sztyk, *Jezus Chrystus jako wychowawca i nauczyciel grona Dwunastu Apostołów*, art. cyt., s. 134.

¹⁴⁶ Podobnie jak u orłów matka wypycha swoje małe z gniazda, tak samo Jezus <<wezwał Dwunastu i począł ich wysyłać>> (Mk 6,7; Mt 10,5; Łk 9,1–2), aby nauczyli się używać swych duchowych skrzydeł, które rosły w czasie ciągłego przebywania u boku Mistrza. R. E. Coleman, *Ewangelizacja według planu Mistrza*, dz. cyt., s. 44.

¹⁴⁷ Jezus wysyła ich po dwóch, żeby się wspierali w pracy i żeby jeden był świadkiem życia drugiego, by się pocieszali i podtrzymywali. K. Romaniuk, *Uczniowie i Apostołowie Pańscy – (Kapłaństwo hierarchiczne)*, w: *Kapłaństwo w Piśmie Świętym Nowego Testamentu*, red. A. Jankowski, K. Romaniuk, Katowice, 1972, s. 140.

o kondycję duchową i fizyczną uczniów¹⁴⁸; korygowanie błędów¹⁴⁹; nauczanie w domu¹⁵⁰.

J. Dajczak zaznacza, że metoda Jezusa była zawsze dostosowana do słuchaczy. Wskazuje również na oddzielny program nauczania Jezusa wobec ludu¹⁵¹.

¹⁴⁸ Omawiając fragment Mk 6, 31 nn Szytyk podkreśla szczególne cechy Jezusa nauczyciela: Zatrzymując się przy tym wydarzeniu (rozesłaniu i powrocie Dwunastu) zauważamy, jak doskonałym Nauczycielem był Jezus. Wykorzystał każdą sposobność formowania ducha i postawy Apostołów. Kolejną lekcją była reakcja Jezusa na otaczających Go ludzi. Tłumy widziały Jezusa i Apostołów odpływających; ruszyły piechotą okrążając jezioro. Gdy Jezus i Apostołowie wysiedli, tłumy już czekały. Została tu naruszona prywatność Jezusa, który, jak wspomnieliśmy, potrzebował wraz z uczniami odpoczynku. Co czyni Jezus? Lituje się nad nimi, „byli bowiem jak owce nie mające pasterza”. Jezus wskazuje, kim jest dobry pasterz? A więc kim mają być Apostołowie jako pasterze. Po pierwsze: dobry pasterz musi być widoczny dla owiec, aby te wiedziały, gdzie iść. Owce bez pasterza nie znają drogi. Kto nie polega na Jezusie, zagubi się w życiu. Po drugie: dobry pasterz odnajduje urodzajne pastwiska i prowadzi tam owce. W życiu potrzeba siły duchowej, którą daje Jezus. Po trzecie: dobry pasterz chroni swoje owce przed niebezpieczeństwami. Same owce są bezbronne. Bez Jezusa człowiek jest bezbronny; z Nim bezpieczny”. W. J. Szytyk, Jezus Chrystus jako wychowawca i nauczyciel grona Dwunastu Apostołów, art. cyt., s. 138-139.

¹⁴⁹ Tamże, s. 139-141.

¹⁵⁰ Większość spośród nich [uczniów] oddalona była od swojego Nauczyciela. Nie mogli zadawać pytań jak uczniowie, którzy wędrowali z Jezusem. Jak więc mogli tacy ludzie jak Zacheusz (Łk 19,1-10) zachowywać standardy królestwa Bożego, żyjąc w warunkach tak bardzo różniących się od grupy wędrujących uczniów? Ich sytuacja życiowa potrzebowała specjalnego pouczenia i być może historia Marii i Marty jest tego refleksem. Podczas krótkiej obecności w ich domu wędrujący Nauczyciel podkreślił, że uczenie się ma większe znaczenie niż obowiązek gościnności (Łk 10,42). Ze względu na powszechną w Palestynie znajomość czytania i pisania oraz pochodzenie z wyższych klas pewnych Jego zwolenników, niektórzy egzegeci uważają, że już przed zmartwychwstaniem niektóre nauki Jezusa mogły być spisane przez Jego „stacjonarnych” zwolenników. Prolog trzeciej Ewangelii (Łk 1,1-4) dowodzi tego, że Ewangelie zostały spisane po to, żeby wesprzeć ustne nauczanie chrześcijańskich wspólnot. R. Bartnicki, Jezus jako głosiciel Ewangelii, art. cyt., s. 59.

¹⁵¹ Już we wstępie zaznaczyć należy, że metoda nauczania Chrystusa była zawsze przedmiotem godnym podziwu (...). Metoda nie była szablonowa, ale urozmaicona zależnie od pojętności i przygotowania słuchaczy. Wykształconemu i pozytywnie do nowej nauki usposobionemu Nikodemowi już w początkach Swego publicznego wystąpienia pozwala wnikać do głębi postaci nowego Królestwa Bożego na ziemi. W rozmowie ze Samarytanką przy studni Jakubowej opiera naukę o Swym mesjaństwie na głębokiej znajomości psychiki duchowej mieszkanki samarytańskiej. Krótco potem przedstawia się w Nazarecie w tematycznym przemówieniu, do którego główną myśl zaczerpnął z Pisma Świętego i rozwinął ją zastosowaniem do Siebie jako Mesjasza (...). Apostołów, których wychowywał w specjalnej szkole, stopniowo prowadzi do zrozumienia własnej osobowości i istoty nowej religii (...). Osobny system wychowania stosował wobec mas ludu izraelskiego. Te były wprowadzić religijne, lecz w duchu światowym, narodowo-politycznym, pod przemożnym wpływem swych duchowych przywódców. Dlatego w szkole wychowania ludu dąży do pogłębienia jego religijności, czego największym dowodem jest Kazanie na górze. Po tej też linii idą po sobie na przemian potężne cuda, głębokie nauki moralne. piętnowania niemoralnego życia starszyny żydowskiej i odciągania od niej rzesz ludu. Swoją jednak osobę utrzymuje w cieniu, zakazując na przykład rozgłaszać cuda i unikając wszystkiego, co by wskazywać mogło na polityczny charakter jego publicznych wystąpień. Niemniej jednak posługuje się autorytatywnym sposobem nauczania, w którym Swój autorytet nauczycielski wynosi ponad powagę ksiąg moralnych Starego Testamentu. J. Dajczak, Osobowość pedagogiczna Jezusa, „Ruch biblijny i liturgiczny” 1950, nr 3, s. 181-182.

Na dostosowanie metody wobec słuchaczy zwraca uwagę F. Mauriac i odnosi swoje spostrzeżenia do postępowania Jezusa wobec Judasza. Wskazuje na swoistą metodę Jezusa wobec Judasza, która może być inspiracją dla metod wobec tzw. „trudnych uczniów” lub ludzi o małej wierze, czy wręcz wrogo nastawionych¹⁵².

Niektórzy autorzy zwracają uwagę na cechy nauczania Jezusa, przedstawiając je w ogólny sposób, jednocześnie wskazując elementy charakterystyczne. Wśród tych elementów znajdziemy: analizę sytuacji wychowawczej trwającą 30 lat¹⁵³; postawę przebaczenia¹⁵⁴; spotkanie z uczniami w ich sytuacjach życiowych, znajomość uczniów po imieniu, fenomen spotkania i doświadczenia drugiego, dialog, ukierunkowywanie ucznia na prawdziwe wartości¹⁵⁵; codzienne nauczanie, wymiar uniwersalny nauki, uczenie słuchania, publiczne czytanie świętych tekstów, zwracanie uwagi na pedagogiczny wymiar świąt żydowskich, nauczanie zasad moralnych, stosowanie przykładów z życia, świadomość bycia nauczycielem¹⁵⁶.

¹⁵² Metody wobec Judasza, na które wskazuje F. Mauriac: powierzenie Judaszowi trzosu, jako człowiekowi praktycznemu (obdarzenie zaufaniem i docenienie jego cech zarządzania pieniędzmi, gdyż mimo wykradania z trzosu, wystarczało na codzienne potrzeby apostołów i Jezusa); traktowanie go na równi z innymi apostołami; nie unikanie rozmów z nim (namaszczenie w Betanii). F. Mauriac, *Życie Jezusa*, tłum. J. Kossakowska, Warszawa, 1965, s.177-185. Do powyższych możemy dodać zachowanie wobec Judasza w ogrodzie oliwnym, kiedy to Jezus do końca walczył o Jego duszę, wyrażając to w słowach: <<Przyjacielu...>> (Por. Mt 26, 50).

¹⁵³ W. Pasierbek, *Jezus z Nazaretu: dialogiczna relacja wychowawcza Mistrz – uczeń*, na stronie: <https://www.researchgate.net/publication/316361771>, 2009, s. 7-8, (dostęp 23.12.2022).

¹⁵⁴ *Mądrość wychowawcza każe wychowawcy powstrzymać zbyt nagle i gwałtowne reakcje, które karcą zawinione dziecko. Wychowawca często uważa, że wie lepiej i dlatego od razu musi korygować. Nie wie o tym, że wówczas stawia się wyżej, ponad tę nieszczęsną osobę. W związku z tym nie ma możliwości spotkania, nie ma tej samej płaszczyzny dialogu. Tymczasem pominięcie całkowitym milczeniem niewłaściwy czyn kogoś sprawia, że ta osoba odzyskuje wiarę w siebie. Każdy musi sam pokonywać własne trudności, słabości, nikt za nas życia nie przeżyje, choćby bardzo się starał. Doświadczenie przebaczenia jest doświadczeniem miłości ze strony przebaczonego, a zarazem odzyskaniem wiary w siebie tego, który zawinił. Znaczy to, że nie jest ze mną jeszcze tak źle. Dlatego największą chyba sztuką wychowawczą jest umiejętność pobudzenia wychowanka do refleksji nad własnym postępowaniem i wydobywania z niego tyle sił, by sam potrafił przezwyciężyć trudności i słabości, i to właśnie poprzez przebaczenie jego niewłaściwego postępowania.* Tamże, s. 8-9.

¹⁵⁵ Tamże, s. 17-25.

¹⁵⁶ E. Sakowicz, *Wychowanie młodego pokolenia w religii biblijnego Izraela*, art. cyt., s. 33-45.

R. Bartnicki wskazuje dodatkowo, że Jezus „nauczał po mistrzowsku, (...) w sposób sugestywny, (...) w sposób zrozumiały, (...) łatwy do zapamiętania”¹⁵⁷.

WYMAGANIA STAWIANE UCZNIOM

Autorzy zwracają uwagę na wymagania, które stawiał Jezus swoim uczniom, oraz sposób, w jaki to robił.

W. Sztyk pisze: *Każdy nauczyciel, mistrz, wychowawca, każda uczelnia czy kolegium stawia swoim wychowankom pewne wymagania. Podobnie zauważamy w relacji Jezusa względem Dwunastu. Nie są to wymogi teoretyczne, lecz nie kończący się proces, mający na celu stawanie się doskonałym, na wzór doskonałego Ojca Niebieskiego (por. Mt 5, 48)*¹⁵⁸. Wśród wymagań autor wymienia: mieć jednego mistrza, zrezygnować z własnych planów i ambicji, zdecydowanie opowiedzieć się za Jezusem lub przeciw Niemu, bezwarunkowo odrzucić wszystko co byłoby przeszkodą w pójściu za Jezusem, konieczność bezwarunkowego zaufania Jezusowi, rezygnacja z założenia rodziny, całkowita przemiana życia prowadząca do zjednoczenia z Jezusem, „niesienie krzyża” i zaparcie się siebie¹⁵⁹.

Wobec grona apostołów według W. Sztyka Jezus stawiał następujące wymagania: *Im Jezus wpajał, kim mają być. I tak: nie są ponad Mistrza (por. Mt 10, 24), są jak ich Nauczyciel (por. Mt 10, 25), otrzymują wskazania od Jezusa (por. Mt 11, 1), stanowią Jego rodzinę (por. Mt 12, 48), są łowcami ludzi (por. Mt 4, 19), mają być cisi i pokornego serca (por. Mt 11, 29), mają wprowadzać pokój (por. Mt 5, 4–8), będą prześladowani (por. Mt 8, 23), muszą brać krzyż (por. Łk 14, 27), mają coraz bardziej zbliżać się do Jezusa (por. Mt 10, 36), iść za Nim (por. Mt 8, 23), przedkładać Jezusa ponad innych*

¹⁵⁷ R. Bartnicki, *Jezus jako głosiciel Ewangelii*, art. cyt., s. 79- 84.

¹⁵⁸ W. J. Sztyk, *Jezus Chrystus jako wychowawca i nauczyciel grona Dwunastu Apostołów*, art. cyt., s. 136.

¹⁵⁹ Tamże, s. 136-138.

(por. Łk 14, 16), wyzbyć się zabezpieczeń (por. Łk 14, 33), być posłusznymi (por. Mt 21,6)¹⁶⁰.

Nie tylko metody nauczania były dostosowane do uczniów, ale również wymagania. Równocześnie status uczniów Jezusa różnił się od statusu uczniów znanych nauczycieli.

Według W. Sztyka zamiast sławy i powszechnego szacunku będących konsekwencjami bycia uczniem Jezusa *Jezus (...) ofiarowywał jedynie problemy i prześladowania* (por. Mt 5, 11)¹⁶¹. Celem formacji uczniów miało być bowiem osiągnięcie życia wiecznego, za cenę utraty życia wynoszonego przez świat na piedestał (por. Łk 9, 24).

Wskazanie tak różnorodnych metod, rozpoznawanych w działaniu i nauczaniu Jezusa, potwierdza tezę o wielowymiarowym i wielopłaszczyznowym wpływie Jezusa na uczniów. Tworzenie relacji opartej na wzajemnym zaufaniu; dostosowanie metody powoływania ze względu na osobę i sytuację życiową; indywidualizacja nauczania; stawianie konkretnych wymagań oraz podawanie sposobów osiągnięcia zamierzonego celu nauczania i wychowania – to jedne z podstawowych założeń pedagogiki, dydaktyki, metodyki.

W nauczaniu i postępowaniu Jezusa możemy odnaleźć wskazania dla nauk pedagogicznych rozwijanych w przyszłości.

¹⁶⁰ Tamże, s. 140.

¹⁶¹ Tamże, s. 130.

OSOBOWOŚĆ PEDAGOGICZNA I DYDAKTYCZNA JEZUSA

Dla dopełnienia powyższych wniosków można dodać spostrzeżenia autorów, wskazujących na osobowość pedagogiczną i dydaktyczną Jezusa Pedagoga.

Jak podaje „Słownik języka polskiego PWN”, słowo *pedagog* oznacza *nauczyciel, wychowawca, teoretyk nauczania*¹⁶².

S. Jędrzejewski zauważa: *Nowy Testament przekazuje nade wszystko pedagogię nowego przymierza. Pedagogiem staje się Syn Boży, Jezus Chrystus, powołujący uczniów i w ten sposób tworzący również instytucję pedagogiczną. Jest On Mistrzem i wzorem*¹⁶³.

Ten aspekt działania Jezusa podkreśla także R. Jasnos, pisząc o swoistym novum pedagogii chrystologicznej w porównaniu do pedagogii Bożej Starego Testamentu:

Jeżeli w Starym Testamencie niektóre księgi ukazują Boga w sytuacjach wychowawczych, to w Nowym Testamencie Jezus Chrystus przedstawiony jest niemal nieustannie w kontekście wychowawczym. Znamy z ewangelii Jego działalność. Naucza On w różnych sytuacjach i miejscach: w synagogach i w świątyni, na pustkowiu, nad jeziorem, na równinie i na górze, w domu Piotra, w domu Marii i Marty, w domu faryzeusza itd. Chodzą za Nim i słuchają Jego nauki apostołowie, uczniowie i grupa kobiet, faryzeusze i uczeni w Piśmie, tłumy i pojedyncze osoby.

Zwracano się do Niego tytułami Nauczyciel i Mistrz, Rabbi, Rabbuni, co Jezus akceptował: „Wy Mnie nazywacie Nauczycielem i Panem i dobrze mówicie, bo nim jestem” (J 13, 13).

¹⁶² *pedagog*, w: *Słownik języka polskiego*, t. 6, red. W. Doroszewski, Warszawa, 1964, s. 211.

¹⁶³ S. Jędrzejewski, *Pedagogia Jezusa w świetle Ewangelii*, art. cyt., s. 5.

Skoro ewangelie przedstawiają Jezusa nauczającego, zatem uzasadnione będzie także mówienie o Jego pedagogii. W świadectwach ewangelistów o nauczaniu Jezusa można rozpoznać zasady, metody i formy kształcenia oraz wychowania, formułowane współcześnie jako normy postępowania dydaktycznego.

W Nowym Testamencie widać z jednej strony ciągłość ze starotestamentalną koncepcją Bożego wychowania, ale z drugiej strony pojawia się istotne novum „Bożej pedagogii”. Wyraża się ono obecnością Tego, którego tożsamość określają tytuły Pan, Syn Boży, Jezus Chrystus.

Ale fakt obecności Jezusa, wcielonego Słowa Bożego, pośród ludzi wcale nie ułatwia zadania określenia fenomenu i istoty Jego pedagogii. O ile w Starym Testamencie mieliśmy do czynienia z wyobrażeniami o działaniu i oddziaływaniu niewidzialnego Boga, o celowości i znaczeniu tego działania — czytaj: o pedagogii Bożej — to w Nowym Testamencie trzeba mówić o pedagogii Syna Bożego, którego czyny i znaki były widziane, nauki słyszane, jednak ich sens i znaczenie nie były już tak łatwe do zrozumienia i zinterpretowania¹⁶⁴.

Wobec powyższych stwierdzeń pojawia się słuszne pytanie, czy można mówić o Jezusie jako pedagogu. Wiemy, że był nauczycielem i wychowawcą, ale czy można Go włączyć do grona teoretyków wychowania? Jezus był tym, który działał, potwierdzał naukę czynami i życiem, ale czy Jego nauka, metody, wizja wychowania może tworzyć Jezusową teorię wychowania?

Swoimi spostrzeżeniami dzieli się W. Pasierbek: *Na pytanie na egzaminach magisterskich: kto dla pani/pana jest wzorem pedagoga, padają różne nazwiska i postacie, ale mało kto wskazuje na Jezusa z Nazaretu¹⁶⁵.*

¹⁶⁴ R. Jasnos, *Pedagogia Boża w Objawieniu*, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, red. W. Pasierbek, Kraków, 2008, s. 26.

¹⁶⁵ W. Pasierbek, *Jezus z Nazaretu: dialogiczna relacja wychowawcza Mistrz – uczeń*, art. cyt., s. 3.

W swoim artykule: *Jezus z Nazaretu: dialogiczna relacja wychowawcza Mistrz – uczeń*, W. Pasierbek dokonuje bardzo ciekawej analizy, próbując odpowiedzieć na pytanie, czy Jezus może być określony jako pedagog w pełnym tego słowa znaczeniu. Odnosząc się do etymologii słowa pedagog, W. Pasierbek wskazuje na Jezusa jako pedagoga. Sprzeciwia się ograniczeniu słowa pedagog tylko do rozumienia – towarzyszenia. Udowadnia, że w Jezusowej pedagogii kształtuje się relacja – mistrz - uczeń, a nie relacja towarzysz-towarzysz¹⁶⁶. Ponadto powołuje się na świadectwa pism starożytnych mówiące o Jezusie jako pedagogu:

Ewangeliści nie nazwali Jezusa pedagogiem, ale literatura wczesnochrześcijańska często takim mianem Go określa. Przede wszystkim Ojcowie Kościoła.

(...) Klemens Aleksandryjski (+215), bardzo płodny pisarz chrześcijański i Ojciec Kościoła, w swoim tryptyku zatytułowanym „Pedagog”, jako pierwszy z pisarzy chrześcijańskich nazywa Jezusa pedagogiem. Tylko w pierwszej księdze Pedagoga Klemens nazywa Chrystusa pedagogiem aż 72 razy i wyraźnie podkreśla, że Jezus jest doskonałym wychowawcą i w ten sposób dowartościowuje zawód i godność pedagoga.

W dziele Klemensa można dostrzec pewne dookreślenia pojęcia „pedagog”, kiedy pisze, że Jezus jest Wychowawcą i Nauczycielem, „od którego wychowankowie mogą przejąć nie tylko wiedzę, ale również styl życia i obyczaje”.

Co więcej: Jezusa określa jako „Nauczyciela pedagogii”, gdyż Jego pedagogia jest niezmienna, wieczna, jedna i ta sama. Spoczywa ona na szlachetnej mądrości pedagogicznej i na doskonałej osobowości Pedagoga – Chrystusa.

¹⁶⁶ Zob. W. Pasierbek, *Jezus z Nazaretu: dialogiczna relacja wychowawcza Mistrz – uczeń*, art. cyt.

W swoich pismach Klemens Aleksandryjski proponuje Jezusa Chrystusa jako wzór, model pedagoga dla tych, którzy zajmują się działalnością pedagogiczną i nazywa Go: „Przewodnikiem i Przyjacielem, na drodze zdobycia dobra, Pasterzem prowadzącym swoją owczarnię, Wodzem, który troszczy się o ratowanie swoich żołnierzy, Sternikiem bezpiecznie przewożącym pasażerów znajdujących się na statku i wreszcie Nauczycielem, Mistrzem i Wychowawcą dusz”.

Drugim chrześcijańskim pisarzem, który ukazuje Jezusa jako Pedagoga, jest Orygenes (+253). Wprawdzie nie nazywał Go wprost pedagogiem, ale „nauczycielem chrześcijaństwa”. Chrześcijaństwo zaś nazywał „paideią ludzkości”. Uważał on, że jedyną możliwością zrozumienia działalności pedagogicznej Jezusa jest Ewangelia i ona też daje nam możliwość zobrazowania ziemskiej misji Jezusa z Nazaretu przepełnionej wieloma momentami natury pedagogicznej¹⁶⁷.

J. Dajczak zdaje się potwierdzać przekonanie W. Pasierbka o postrzeganiu Jezusa jako pedagoga: *Skoro osobowość Boża jedyne Nauczyciela roztaczała dokoła Siebie olśniewające wartości i dobra najwyższe Swej psychiki to z punktu czysto ludzkiego i psychologicznego do niej podchodząc, należy tylko stwierdzić, że ona była wyposażona w najliczniejsze i najwspanialsze walory pedagogiczne i dydaktyczne*¹⁶⁸.

Autor podkreślił także wyjątkowe cechy Jezusa, które pozwalają spojrzeć na Niego jako pełnowartościowego pedagoga: *Chociaż Chrystus Pan wykazywał w swej somatycznej i psychicznej strukturze biopsychiczny, etnologiczny i rasowy typ Izraelity galilejskiego, to jednak psychika duchowa jego osobowości pedagogicznej nie była ani galilejska, ani ogóln żydowska, ani grecka, ani rzymska, ani w ogóle antyczna, czy nowożytna. Odzwierciedlił*

¹⁶⁷ Tamże, s. 15-16.

¹⁶⁸ J. Dajczak, *Osobowość pedagogiczna Jezusa*, art. cyt., s. 177.

bowiem w swej ludzkiej naturze pełny typ wiecznego, powszechnego człowieka, ideał całej ludzkości, koronę rozumnej natury (Oryginel)¹⁶⁹. Do powyższych cech dodaje: *Chrystus Pan był też najmędrszy spośród wszystkich ludzi, a przed wielkością Jego umysłu chylili czoła także czyhający zawzięcie na Jego zgubę*¹⁷⁰.

Do tej uwagi J. Dajczaka można dodać spostrzeżenia T. Tomaszewskiego piszącego o nauczaniu Jezusa w następujących słowach:

Jego nauczanie było przedmiotem zdumienia, zachwytu, zastanawiania się, ale też lęku, zdziwienia i niedowiarstwa. Budziło więc różnego rodzaju emocje i dla nikogo nie było obojętne. W odróżnieniu od uczonych w Piśmie, objaśniających Prawo, Jezus opierał się na własnym autorytecie wysłańca Bożego i proroka (Mk 6, 4). Jego autorytet nie pochodził z tradycji dawnych nauczycieli Izraela, z miejsca pochodzenia ani nie wywodził się nawet z objawienia Prawa.

Jego autorytet pochodził od Niego samego. Opierał się bardziej na tym, kim On Jest, niż na tym, co mówił. Wyjątkowa moc i autorytet Jezusa odwoływały się do Tego, dla którego „wszystko jest możliwe” (Mk 10, 27).

*Ewangelista Marek starał się więc ukazać Jezusa jako szczególnego nauczyciela wiary. (...) Ewangelia Markowa, ukazując Jezusa jako pedagoga wiary, zaprasza do nawiązania z Nim osobistego kontaktu i dzielenia Jego losu. Jest to specyficzna Ewangelia, która przedstawia model chrześcijańskiej formacji uczniów Jezusa*¹⁷¹.

Model chrześcijańskiej formacji zaproponowany przez Jezusa stał się Jego propozycją jako pedagoga. Wśród rysów Jezusowej pedagogii możemy

¹⁶⁹ Tamże, s. 181.

¹⁷⁰ Tamże, s. 178.

¹⁷¹ T. Tomaszewski, *Nauczanie i wychowanie w Biblii*, art. cyt., s. 17.

wymienić: tworzenie bezpośredniej relacji z uczniem¹⁷²; znaczenie autorytetu i mocy Jezusa¹⁷³; oryginalność i niekonwencjonalność nauczania i postępowania Jezusa¹⁷⁴; stawianie wymagań uczniom¹⁷⁵; otaczanie uczniów szacunkiem¹⁷⁶; cierpliwość i wyrozumiałość wobec uczniów¹⁷⁷; bezgraniczna

¹⁷² Podstawą Jezusowej sztuki wychowania jest jego bezpośrednia relacja i świadczona w tej relacji dobro. To one budują więź, a osobisty stosunek i dialog oparty na otwartości, akceptacji i przyjęciu każdego tworzą podstawę do rozwoju i przemiany człowieka. Odnajdziemy tu współczesne ideały pedagogiki nawiązujące do filozofii personalistycznej i filozofii dialogu. Taka postawa budzi zdumienie zwłaszcza wówczas, gdy Jezus okazuje ją tym, którzy według ludzkiej sprawiedliwości i ludzkiej hierarchii nie mieli prawa ich oczekiwać (Magdalena, której nie pozwolił potępić; uczniowie, którym umył nogi). W zderzeniu z faktem, iż owym Wychowawcą jest ktoś wielki, Prorok, Nauczyciel, Pan, czyny Jezusa budzą zachwyt, pociągają do odpowiedzi, reakcji. Dobroć Jezusa, znaki i uzdrowienia wywołują odpowiedź szacunku i oddania. Nieprzypadkowo chodziły za Jezusem osoby przez Niego uzdrowione (niewidomy Bartymeusz, Maria, z której wyrzucił siedem złych duchów). R. Jasnos, *Pedagogia Boża w Objawieniu*, art. cyt., s. 30.

¹⁷³ Autorytet i moc to następne wyznaczniki pedagogii Jezusa. Jego autorytet opiera się na mądrości, przenikliwości, wypływa także z mocy i zdolności czynienia cudów. Jezus naucza z mocą, nie tak jak faryzeusze i uczeni w Piśmie. W interpretacji Pisma sięga do źródeł (por. Mt 19, 4-8; Mk 7, 8-13). Mówi z przekonaniem, mądrością, nie mając względu na osoby, a to, co głosi, to też czyni. Jego słowa i znaki wywołują zdumienie i zainteresowanie świadków, oczekiwania na wyjaśnienie. Tamże, s. 30.

¹⁷⁴ Z nauczaniem i mocą łączy się oryginalność i niekonwencjonalność zachowania Jezusa. Dyskutuje On o sprawach wiary nawet z kobietami, uzdrowia w szabat, krytykuje sprawiedliwych w oczach ludzi faryzeuszy, wskazując zarazem jako wzór ubogą wdowę (por. Mk 12, 43) albo nawróconych grzeszników (por. Mt 21, 31-32; Łk 7, 28nn; 15, 1-2; 18, 10nn). To - zachowanie Jezusa łączy się ze swoistym napięciem. Tworzy je z jednej strony piętnowanie i krytyka tzw. „sprawiedliwych” (według własnego mniemania), a z drugiej - otwarcie na grzeszników, ludzi ubogich pod różnymi względami. Taka postawa Jezusa wywoływała wrogość „sprawiedliwych” i zachwyt oraz nawrócenia grzeszników i ludzi prostych. To napięcie pomiędzy postawą krytyki uznanych autorytetów (por. Mt 23), a przywracaniem godności pogardzanym czy to przez brak wykształcenia, czy przez życiowe zbłądzenie, zaowocowało przypisywaniem Jezusowi epitetów buntownika i skandalisty, ale z drugiej strony przyciągało do Niego tłumy. Napięcie charakterystyczne dla Jezusowej pedagogii widoczne jest również wtedy, gdy skonfrontujemy z jednej strony postawę przebaczenia, wyrozumiałości dla słabości — a z drugiej strony duże wymagania stawiane wierzącym. Podobne napięcie obserwujemy, gdy weźmiemy pod uwagę z jednej strony autorytet Jezusa, Jego moc i władzę, a z drugiej strony postawę służby i bezpośredniość (je z celnikami i grzesznikami). Te napięcia odgrywały określoną rolę w pedagogii Jezusa, ponieważ intrygowały, wywoływały poruszenie, wzywały do zajęcia stanowiska. Tamże, s. 30-31.

¹⁷⁵ Bliska relacja, autorytet, własne zaangażowanie sprawiają, że Jezus może wymagać i oczekiwać odpowiedzi. Wymagania Jezusa są także istotną cechą Jego pedagogii, są one bardzo wysokie, dotyczą poświęcenia życia, „niełatwego miłosierdzia”, zrozumienia i przyjęcia trudnych tajemnic: królestwa Bożego śmierci i zmartwychwstania. Tamże, s. 31.

¹⁷⁶ Oto wszystkich ludzi otaczał bezwzględnie szacunkiem, czym odróżniał się biegunowo od Swego otoczenia. Nie tylko nie odwracał się od dzieci i dojrzałych pod względem fizycznym, psychicznym i duchowym mało wartościowych, podług oceny przeciętnych ludzi, ale wprost przeciwnie, nimi szczególnie się interesował i ku nim się skłaniał. J. Dajczak, *Osobowość pedagogiczna Jezusa*, art. cyt., s. 178.

¹⁷⁷ Z szacunkiem dla ludzi łączył niezrównaną cierpliwość i wyrozumiałość względem nich, z racji popełnianych przez nich błędów na drodze ich nowego życia. Tamże, s. 179.

miłość wobec uczniów¹⁷⁸; bycie wzorem do naśladowania, także poprzez osobistą świętość¹⁷⁹; wytrwałość w działaniu i nauczaniu¹⁸⁰.

R. Bartnicki u podstaw osobowości Jezusa jako pedagoga umieszcza pewne elementy Jego życia. Wskazuje na edukację szkolną Jezusa, Jego życie zawodowe, pracę; model wędrownego nauczyciela¹⁸¹.

W. Szytyk zwraca uwagę na fakt, iż pomimo działania Jezusa jako pedagoga, sam Jezus nie założył szkoły na wzór istniejących: *Nauka Jezusa prowadziła do konfliktów. Byłoby inaczej, gdyby Jezus założył swoją szkołę na wzór rabbinów i na drodze polemiki próbował wyrazić swoje przesłanie. Wtedy tolerowano by Go i może uczczono. Jednak taka droga była dla Jezusa nie do przyjęcia; nie mógł i nie chciał dyskutować, bo nie wypełniłby swojego posłannictwa*¹⁸².

Posłannictwo Jezusa zostało dobrze ukazane w charakterze pedagogicznym we fragmentach Katechizmu Kościoła Katolickiego, na które powołuje się S. Jędrzejewski: *Strategię wychowawczą Jezusa ukazał bardzo jasno Katechizm Kościoła Katolickiego (2607): Jezus jako wychowawca przyjmuje nas takimi, jacy jesteśmy, i stopniowo prowadzi nas do Ojca. Zwracając się do tłumów, które idą za Nim, Jezus (...). otwiera je na nowość Królestwa, które przychodzi. Następnie objawia im tę nowość w przypowieściach. Wreszcie do swoich uczniów (...). będzie mówił otwarcie o Ojcu i o Duchu Świętym*¹⁸³.

¹⁷⁸ Najpiękniejszą cechą pedagogicznej osobowości Chrystusa była Jego bezgraniczna miłość ku ludziom, Swym uczniom i wychowankom. Tamże.

¹⁷⁹ Przez trzy lata Jezus jako Mistrz był Pocieszycielem, Nauczycielem i Przewodnikiem Dwunastu. Z kontaktu z Jego osobą uczniowie czerpali odwagę i siły. W. J. Szytyk, Jezus Chrystus jako wychowawca i nauczyciel grona Dwunastu Apostołów, art. cyt., s. 141. Jedyne Nauczyciel i Zbawca wychował chrześcijańskie charaktery świętością Swego życia, najszlachetniejszą czystością Swych intencji i niesłabnącą gorliwością zbawiennych czynów w spełnianiu Swego posłannictwa. J. Dajczak, Osobowość pedagogiczna Jezusa, art. cyt., s. 179.

¹⁸⁰ Wytrwałość, z jaką Jezus znosił przeciwności i wypełniał wolę Ojca, była dla Dwunastu bezpośrednim wzorem. W. J. Szytyk, Jezus Chrystus jako wychowawca i nauczyciel grona Dwunastu Apostołów, art. cyt., s. 141.

¹⁸¹ R. Bartnicki, Jezus jako głosiciel Ewangelii, art. cyt., s. 52-56.

¹⁸² W. J. Szytyk, Jezus Chrystus jako wychowawca i nauczyciel grona Dwunastu Apostołów, art. cyt., s. 141.

¹⁸³ S. Jędrzejewski, Pedagogia Jezusa w świetle Ewangelii, art. cyt., s. 6.

Według S. Jędrzejewskiego Jezus pedagog to nie tylko wychowawca, ale formator: *Jezus jako pedagog jest formatorem swoich uczniów. Termin formacja wydaje się głębszy niż termin wychowanie, zwłaszcza w przypadku Jezusa. (...) Formacja w wydaniu Jezusa staje się procesem wychowawczym, a celem formacji jest nie tylko uformowanie „jako” , ale nade wszystko wychowanie „do” . Wydaje mi się, że proces wychowawczy Jezusa ma na celu totalną przemianę, ukształtowanie uczniów jako ludzi świadomych swego Bożego dzieciństwa. Jest czymś więcej niż wychowanie, albowiem cele wychowawcze (proces humanizacji) stoją w służbie formacji zbawczej (proces wyzwalaający)”¹⁸⁴.*

Podsumowując obszerny fragment zawierający wnioski z publikacji odnoszących się do Jezusa jako Nauczyciela i Pedagoga należy podkreślić bezwzględne znaczenie Jego osoby dla katechezy, nauczania religii i samego nauczyciela religii. Analizując tożsamość Jezusa jako Nauczyciela i Pedagoga, można odnaleźć wskazania dla tożsamości nauczyciela religii.

Sposób wyboru miejsca nauczania, który zaproponował Jezus dowodzi iż nauczycielem religii jest się wszędzie i w każdym miejscu. Oczywiście jednostka lekcyjna może odbywać się w określonych warunkach i okolicznościach, które daje na przykład szkoła, ale świadectwo i wzór życia nauczyciel religii przekazuje wszędzie, gdzie się znajduje.

Podobnie jak Jezus, nauczyciel religii nie może ograniczać swojej misji tylko do czasu spędzonego w szkole. Jest to niewątpliwie centrum jego działalności, ale obowiązki, które nakłada szkoła wymagają poświęcenia czasu na pracę związaną na przykład z przygotowaniem do zajęć, także w domu. Mądry nauczyciel religii będzie wykorzystywał każdą sposobność do powiększania swojej wiedzy i umiejętności, traktując całe swoje życie jako szkołę i poligon w walce o własną tożsamość.

Dyspozycyjność wobec uczniów jest bardzo ważną cechą dobrego nauczyciela religii, zwłaszcza w dzisiejszych czasach, kiedy to uczniowie

¹⁸⁴ Tamże.

wymagają poświęcenia im większej uwagi i ilości czasu. Tworzenie relacji także poza szkołą, wykorzystując portale społecznościowe i inne dostępne środki może być szansą na towarzyszenie wychowankom w ich życiu i trudnych sytuacjach. Świadomość ucznia, pozwalająca na dostrzeżenie faktu, że ma do kogo się zwrócić w wielu sytuacjach życiowych, może zaszczerpić w nim poczucie bezpieczeństwa i odwagi w podejmowaniu wyzwań teraźniejszości.

Oczywiście relacje pomiędzy nauczycielem religii i uczniem muszą być zawsze poprawne i niedwuznaczne, nie tylko w szkole, ale również poza nią. Niedopuszczalne jest tworzenie relacji mających chociażby cień możliwości zgorszenia. Istnieje potrzeba tworzenia relacji pozaszkolnych, w sytuacjach przypadkowych spotkań, bądź kiedy to uczeń zwraca się z jakimś zapytaniem lub prośbą o radę. Inicjatywa powinna zawsze być podejmowana przez ucznia, a oparta o wypracowaną przez nauczyciela relację zaufania. Wówczas istnieje szansa nieograniczania roli nauczyciela religii tylko do przekazywania wiedzy i doświadczeń na lekcjach religii, ale także potwierdzenia wyznawanych wartości postawą życia.

Niewątpliwie ważną w tym aspekcie cechą Jezusa, którą powinien przyswoić nauczyciel religii jest umiejętność dokonania charakterystyki uczniów i ich sytuacji życiowej. Dzieje się to poprzez poznawanie uczniów na lekcjach religii, ale także w rozmowach z wychowawcą klasy, gronem pedagogicznym, dyrekcją, rodzicami. Im większa znajomość indywidualnej sytuacji ucznia, tym większa skuteczność w działaniach podejmowanych przez nauczyciela religii.

Tak jak Jezus używał wielu metod w swoim nauczaniu i indywidualizował je wobec konkretnych uczniów, tak samo powinien postępować nauczyciel religii. Nie można ograniczać się do utartych schematów, bądź znanych metod nauczania, ale potrzeba niezwyklej kreatywności do tworzenia wielu rodzajów metod, dostosowanych do wymagań klasy, grupy bądź indywidualnych osób nauczanych.

Osobowość pedagogiczna i dydaktyczna otwierająca się na nauczanie, wychowanie, co więcej na formację, jest istotnym elementem tożsamości nauczyciela religii. W budowaniu tej tożsamości fundamentalnym wzorem dla nauczyciela musi być osoba Jezusa Chrystusa odczytana we właściwym kluczu, potrzebnym do realizacji misji nauczyciela religii.

C. ŚW. PAWEŁ – UCZEŃ I NAUCZYCIEL

Nowy Testament jest świadectwem pierwszej katechezy chrześcijańskiej czasów apostoelskich. Osobą szczególną pozostaje bez wątpienia św. Paweł Apostoł, którego poznajemy w licznych pismach Nowego Testamentu. W poszukiwaniu wskazówek dla tożsamości nauczyciela religii w Nowym Testamencie warto zwrócić uwagę na działania podejmowane przez tego Apostoła.

Należy zadać pytanie, jak swoją misję pojmował sam św. Paweł, jak określał siebie, co możemy powiedzieć o jego samoświadomości w odniesieniu do posługi nauczania.

W Piśmie Świętym można odnaleźć zarówno fragmenty, w których św. Paweł przedstawia siebie jako ucznia, jak i takie, w których sytuuje się w pozycji mistrza – zauważa G. Pakowski¹⁸⁵.

Apostoł postrzega siebie w podwójnej roli, w konsekwencji podwójnej relacji. Jako mistrz jest tym, który naucza; jako uczeń, jest tym, który przyjmuje naukę. Wyznaje zasadę uczenia się przez całe życie. Nie zatrzymuje się w swoim działaniu na roli nauczyciela. Wie, że aby być dobrym nauczycielem, zawsze należy być wprawdzie dobrym uczniem. Ponadto św. Paweł używa wobec własnej osoby różnych określeń, składających się na jego tożsamość. G. Pakowski wymienia: wysłannik Boga, nauczyciel, głosiciel, więzień w Panu¹⁸⁶, Apostoł¹⁸⁷. Autor podaje szczególne spostrzeżenia wobec określenia nauczyciel: *Paweł rozumiał swoją misję – a także każdego, kto aspirował do miana nauczyciela – jak przywilej i obowiązki zarazem. Bycie nauczycielem stanowiło jeden z charyzmatów. Na tej podstawie nauczyciel mógł przemawiać do wspólnoty. Jednocześnie, fakt wybrania przez Boga czynił nierozzerwalnym związek między byciem*

¹⁸⁵ G. Pakowski, *Relacja mistrz - uczeń w Drugim Liście do Tymoteusza. Analiza socjoretoryczna*, „Warszawskie Studia Teologiczne”, 2019, XXXII/2, s. 85.

¹⁸⁶ Tamże, s. 89.

¹⁸⁷ Tamże, s. 91.

nauczycielem a heroldem i apostołem, a nawet więźniem w Panu. Ponieważ nie każdy mógł być mistrzem dla innych i przewodnikiem w wierze, ci, którzy otrzymali od Boga ten charyzmat, nie mogli się od niego wymówić (por. 1 Tm 3, 2; 2 Tm 2, 4; Tt 1, 9). Nauczyciel znajdował się w podwójnej roli. Był odpowiedzialny za swoich uczniów, czyli za całą wspólnotę, a jednocześnie był poddany Bogu¹⁸⁸.

Zatem dla św. Pawła bycie nauczycielem nie wiązało się tylko z wypełnieniem zleconej pracy, obowiązków, ale stawało się misją życia. Św. Paweł był nauczycielem, a nie tylko pracował jako nauczyciel. Świadomość faktu powołania przez Boga i postrzegania pracy nauczyciela jako szczególnego rodzaju powołanie przenikała św. Pawła, a jednocześnie powinna i dziś przenikać każdego nauczyciela religii.

Wobec terminu „apostoł” G. Pakowski podaje następujące wnioski: *św. Paweł przede wszystkim jest wysłannikiem – [avpo,stoloj]. To pojęcie pojawia się w Nowym Testamencie 80 razy, z czego 35-krotnie w listach Pawłowych. W ramach Listów Pasterskich jest użyte pięć razy, z tego trzy razy w adresach (1 Tm 1, 1; 2 Tm 1, 1; Tt 1, 1), a dwukrotnie jako element szerszej autodefinicji Pawła (1 Tm 2, 7; 2 Tm 1, 11). Rzadko jest używane poza kontekstem biblijnym (na przykład w Dziejach Herodota 1, 21). W Drugim Liście do Tymoteusza natomiast, podobnie jak w innych tekstach przypisywanych Pawłowi, jest podstawowym źródłem jego autorytetu.*

Paweł przedstawia siebie jako apostoła, nie działa wyłącznie w swoim imieniu, ale jego uprawnienia są oparte na woli Bożej¹⁸⁹. J. Gnilka doda: Paweł uważa siebie za apostoła narodów (Rz 11, 13), który w ostatniej godzinie dociera z dającą zbawienie Bożą Ewangelią¹⁹⁰.

Zauważamy, że św. Paweł doskonale zdawał sobie sprawę, z tego kim jest, jakie powołanie otrzymał od Boga i z czym wiąże się jego misja. Właściwe rozumienie własnej tożsamości świadczy o dojrzałości człowieka.

¹⁸⁸ Tamże, s. 91-92.

¹⁸⁹ Tamże, s. 91.

¹⁹⁰ J. Gnilka, *Paweł z Tarsu*, Kraków, 2001, s. 177.

To kim się jest definiuje nas samych i wyznacza konkretne cele w działaniu. Nauczyciel musi wiedzieć jaką misję mu powierzono, co jest jej celem, oraz samemu utożsamiać się z ową misją. W przeciwnym wypadku grozi nauczycielowi zagubienie i nieumiejętność w realizacji zadań nauczania. Osoba o nieukształtowanej tożsamości może być ofiarą manipulacji ze strony innych osób, co prowadzi do utraty autorytetu i wiarygodności. Jak zostało przedstawione, zarówno Jezus, jak i św. Paweł doskonale wiedzieli, że są nauczycielami i realizowali tę misję w posłuszeństwie woli Bożej.

J. Gnilka zauważa także niezwykle cechy człowieczeństwa św. Pawła. Nakreślają one jego obraz jako człowieka z wieloma talentami i ograniczeniami, odważnie podejmującego wyzwania stawiane przez życie, mającego świadomość własnych ograniczeń i wewnętrznych sprzeczności osobowości i charakteru¹⁹¹. Do głosu dochodzi świadomość. Im bardziej człowiek jest świadom własnych talentów i ograniczeń, może tym bardziej je rozwijać, pokonywać i brać pod uwagę w swoim działaniu.

Jednakże świadomość św. Pawła nie ograniczała się tylko do określenia samego siebie. Dotyczyła także głębokiej refleksji wobec treści nauczania. R. Murawski wskazuje, iż św. Paweł *był świadom różnicy istniejącej pomiędzy podstawową treścią Ewangelii i wypływającą z niej nauką*¹⁹². To zwrócenie uwagi na kształtowanie sposobów nauczania i wypracowywania metod przez pierwszych głosicieli Jezusa Chrystusa. Św. Paweł nie przekazuje tylko spisanych słów Ewangelii, czy cytatów z wypowiedzi Jezusa. Dodaje do nich teologiczną refleksję, przekazaną w odpowiedni sposób, w zależności od grona słuchaczy. Nie dokonało by się to bez udziału świadomości, refleksji, którą musiał podjąć Apostoł.

Bardzo podobny proces powinien przebiegać w pracy nauczyciela religii. Mając bowiem teksty Pisma Świętego i Tradycji Kościoła, oraz gotowe podstawy programowe, programy nauczania, podręczniki metodyczne, teksty

¹⁹¹ Tamże, s. 403-414.

¹⁹² R. Murawski, *Katecheza chrzcielna w procesie...*, dz. cyt., s. 188.

w podręcznikach i zeszytach ucznia, tytuły tematów – musi dokonać roztropnej refleksji nad właściwym przedstawieniem gotowych treści własnej grupie uczniów. Chęć bezmyślnego kopiowania treści przygotowanych pomocy, prowadzi do zaniku roli nauczyciela i zastąpieniu jej rolą bezosobowego głosu dyktującego treść¹⁹³.

Powyższe twierdzenia potwierdza R. Murawski: *Przepowiadanie Apostoła jest budowaniem na fundamencie Jezusa Chrystusa. Jest to zatem wyrazem świadomości, że głoszenie kerygmatu o Jezusie Chrystusie nie jest mechanicznym powtarzaniem słów Mistrza, lecz ich zrozumieniem i wyjaśnieniem*¹⁹⁴. Dlatego ważne jest aby przyjąć postawę św. Pawła jako głosiciela Słowa Bożego.

Wśród cech św. Pawła, z których powinien czerpać wzór nauczyciel religii, R. Murawski wymienia: służebność względem głoszonego słowa, poczucie odpowiedzialności i pokorę, czyste intencje, prawowierność, stałą lekturę Pisma Świętego, czujność, apostołską miłość¹⁹⁵. Właściwe ukształtowanie świadomości i odpowiednich umiejętności przyczynia się do sukcesu nauczania.

¹⁹³ Frustracja nauczycieli religii, w której wyrażają krytyczną opinię wobec przygotowanych pomocy dydaktycznych i metodycznych, często rodzi się z braku własnej inicjatywy i oczekiwaniu na przygotowanie przez odpowiednie organy gotowych tekstów spełniających indywidualne życzenia nauczyciela i uczniów. Jest to błędne zachowanie, gdyż nie jest możliwym opracować uniwersalny program dostosowany do tak wielkiej różnorodności charakterów, osobowości, potrzeb i wymagań nauczycieli religii i uczniów. Mądrość działania nauczyciela religii powinna podjąć refleksję nad proponowanymi pomocami i osobiste dostosowanie ich do klas, szkół, grup uczniów. Zadaniem nauczyciela jest przekazanie wiedzy, którą proponuje przekazać Podstawa programowa, z jednoczesnym uwzględnieniem indywidualnej sytuacji uczniów, klasy, szkoły. Zachowując założenia Podstawy programowej można przekazać wiedzę w indywidualnym rytmie pracy, który kształtuje się w konkretnej grupie uczniów. Niemożliwe jest prowadzenie lekcji religii polegającej tylko na przepisywaniu, odczytywaniu i podawaniu gotowego programu z użyciem gotowych terminów. Czasem nawet inne zatytułowanie lekcji, niż z użyciem tytułu proponowanego w podręczniku, może zmienić nastawienie uczniów do konkretnego tematu.

¹⁹⁴ R. Murawski, *Katecheza chrzcielna w procesie...* dz. cyt., s. 188.

¹⁹⁵ Tamże, s. 97 – 102.

UCZNIOWIE ŚW. PAWŁA

Niewątpliwie jedną z cech, już wspomnianą, jest umiejętność rozpoznania potrzeb danego środowiska uczniów. Tej cechy nie był pozbawiony także św. Paweł. Nauczał wielu. Kim byli jego uczniowie?

Przede wszystkim pochodzili ze wspólnot chrześcijańskich w Rzymie, Koryncie, Galacji, Efezie, Filipi, w Kolosach, Tesalonikach. Wiele z tych wspólnot było założonych przez samego św. Pawła. Mimo iż listy św. Pawła wskazują na konkretne nauczanie Apostoła wobec już istniejących gmin chrześcijańskich, trzeba mieć świadomość, że najpierw z osób pochodzących z wyżej wymienionych krain, św. Paweł musiał te gminy ukształtować. Różnorodność mentalności, narodowości wpływała niewątpliwie na metody i treści nauczania, ale zawsze towarzyszył im jeden wspólny cel – głoszenie Chrystusa.

Ponadto św. Paweł nawiązywał indywidualne relacje z poszczególnymi uczniami. Uczniowie wymienieni z imienia to, m.in. Tymoteusz, Tytus czy Apollos, Barnaba. Wśród uczniów św. Pawła byli ochrzczeni Żydzi i poganie, mężczyźni i kobiety, ludzie samotni, długą listę współpracowników odnaleźć można w końcowych pozdrowieniach Listu do Rzymian (Rz 16, 1-16. 21-23)¹⁹⁶.

¹⁹⁶ *Polecam wam Febę, naszą siostrę, diakonisę! Kościoła w Kenchrach. Przyjmijcie ją w Panu tak, jak się świętych winno przyjmować. Wesprzyjcie ją w każdej sprawie, w której pomocy waszej będzie potrzebowała. I ona bowiem wspierała wielu, a także i mnie samego. (...) Pozdrówcie współpracowników moich w Chrystusie Jezusie, Pryskę i Akwilę, którzy za moje życie nadstawili swe głowy i którym winienem wdzięczność nie tylko ja sam, ale i wszystkie Kościoły [nawróconych] pogan. Pozdrówcie także Kościół, który się zbiera w ich domu. Pozdrówcie mego umiłowanego Epeneta, który należy do pierwocin, złożonych Chrystusowi przez Azję. Pozdrówcie Marię, która poniosła wiele trudów dla waszego dobra. Pozdrówcie Andronika i Juniasa, moich rodaków i współtowarzyszy więzienia, którzy się wyróżniają między apostołami, a którzy przede mną przystali do Chrystusa. Pozdrówcie umiłowanego mego w Panu Ampliata! Pozdrówcie współpracownika naszego w Chrystusie, Urbana, i umiłowanego mego Stachysa! Pozdrówcie Apellesa, który zwycięsko przetrwał próbę dla Chrystusa. Pozdrówcie tych, którzy należą do domu Arystobula. Pozdrówcie Herodiona, mego rodaka! Pozdrówcie tych z domu Narcyza, którzy należą do Pana. Pozdrówcie Tryfenę i Tryfozę, które trują się w Panu. Pozdrówcie umiowaną Persydę, która wiele trudu poniosła w Panu. Pozdrówcie wybranego w Panu Rufusa i jego matkę, która jest i moją matką. Pozdrówcie Asynkryta, Flegonta, Hermesa, Patrobę, Hermasa i braci, którzy są razem z nimi. Pozdrówcie Filologa i Julię, Nereusza i jego siostrę, Olimpasa i wszystkich świętych, którzy są razem z nimi. Pozdrówcie wzajemnie jedni drugich pocałunkiem świętym! Pozdrawiają was wszystkie*

Mimo, iż nauczanie św. Pawła odnosiło się do licznych społeczności, Apostoł jako nauczyciel, znał wielu uczniów z imienia, znał ich sytuację życiową, wciąż o nich pamiętał. Umiejętność dostrzegania pojedynczych osób w tłumie, pojedynczych uczniów w klasie, to kolejna ważna cecha dobrego nauczyciela religii.

Ponadto R. Murawski zauważa: *Na szczególną uwagę zasługują wypowiedzi, w których wymienia się różne kategorie ludzi w zależności od osiągniętego przez nich poziomu życia chrześcijańskiego. Ga 6,6 mówi o tych, którzy „pobierają naukę wiary” (katechoumenos); Hbr 6,4 i 10,32 wspomina tych, którzy „zostali oświeceni”; 1 Kor 2,6 wymienia „doskonałych”, a 1 Kor 14,20 zachęca adresatów listu: „bądźcie dojrzały”. Ef 4,13-14 przeciwstawia dwie grupy ludzi: tych, którzy są dziećmi, „którymi miotają fale i porusza każdy powiew nauki”, tym, którzy doszli „do jedności wiary i pełnego poznania Syna Bożego, do Człowieka doskonałego, do miary wielkości według Pełni Chrystusa”¹⁹⁷.*

Św. Paweł dostrzegał różnice w doświadczeniu wiary u swoich uczniów, co było dla niego okazją do wypracowywania metod nauczania i wzorów postępowania wobec różnorodnej grupy uczniów. Możemy mówić o specyficznej strategii nauczania stosowanej przez św. Pawła. R. Murawski definiuje tę strategię w schemacie nauczania polegającym na przejściu od pierwszego nauczania – skierowanego do Żydów, do drugiego – skierowanego wobec pogan i etnochrześcijan¹⁹⁸. Taki styl nauczania był konsekwencją świadomości św. Pawła o potrzebie stosowania innych argumentów dotyczących wiary w Chrystusa w rozmowie z judeochrześcijanami, wobec których można było odnieść się w nauczaniu do

Kościoły Chrystusa. Pozdrawia was współpracownik mój Tymoteusz oraz Lucjusz, Jazon i Sozypater, moi rodacy. Pozdrawiam was w Panu i ja, Tercjusz, który pisałem ten list. Pozdrawia was Gajus, który jest gospodarzem moim i całego Kościoła. Pozdrawia was Erast, skarbnik miasta, i Kwartus, brat (Rz 16, 1-16, 21-23).

¹⁹⁷ R. Murawski, *Katecheza chrzcielna w procesie...* dz. cyt., s. 177.

¹⁹⁸ R. Murawski, *Historia katechezy. Katecheza w pierwszych wiekach*, Warszawa, 2011, s. 4.

Starego Testamentu; a innych w rozmowie z etnochrześcijanami lub poganami, którzy dopiero poznawali Jezusa, Syna Boga narodu wybranego.

Podobnie dzieje się na lekcjach religii, kiedy to uczniowie wywodzą się z różnych środowisk i rodzin. W jednych wiara była przekazywana systematycznie i mają oni pewne podstawy wiary, do których można się odnieść i nie potrzeba ich wyjaśniać. Natomiast uczniowie wywodzący się z rodzin niepraktykujących lub w niewielkim stopniu zaangażowanych w życie wiarą, będą potrzebowali wyjaśnienia od podstaw danych terminów, zwrotów używanych podczas lekcji religii. Trudność polega na tym, że klasy nie są podzielone na lekcjach religii na stopień podstawowy i zaawansowany, jak ma to miejsce przy nauczaniu języków obcych. Rolą nauczyciela religii jest rozpoznać poziom doświadczenia religijnego uczniów w danej klasie i w sposób właściwy dostosować swoje metody nauczania, tak aby odpowiedzieć na potrzeby obu grup. Błędem byłoby stosowanie metod nauczania wybranych ze względu na potrzeby tylko jednej grupy – podstawowej lub zaawansowanej. Nikt nie powinien być pominięty na lekcji religii. Takie pomijanie jest niewątpliwie jedną z przyczyn opuszczania przez uczniów lekcji religii, gdyż odczuwają, że treści nauczane nie są skierowane do nich, gdyż albo – w przypadku zaawansowanych są zbyt infantylne (bo dostosowane do grupy podstawowej), albo w przypadku grupy podstawowej treści są niezrozumiałe (bo dostosowane do grupy zaawansowanej).

MIEJSCE NAUCZANIA

Podobnie jak Jezus św. Paweł również w sposób przemyślany wybierał miejsca nauczania. Kierując się określonym celem, miejsce które wybierał miało pomóc w realizacji zamierzonego celu. Chcąc jak najszybciej dotrzeć z Dobrą Nowiną do wielkiej rzeszy ludzi św. Paweł wybierał duże ośrodki miejskie, często takie, które były stolicami rzymskich prowincji. Chcąc dotrzeć do społeczności żydowskiej, św. Paweł wybierał synagogi. Chcąc

nauczać ochrzczonych uczniów pierwszych gmin chrześcijańskich, św. Paweł spotykał się z nimi w ich domach, które stawały się Kościołami domowymi¹⁹⁹.

Oczywistym jest, że miejscem nauczania dla nauczyciela religii jest szkoła, placówka oświatowa, w której pracuje. Ale nawet na samym terenie szkoły nauczyciel religii może rozpoznać obszary, przestrzenie, w których może głosić Dobrą Nowinę. Rozpoznając specyfikę szkoły i jej społeczności można zauważyć, że konkretne grupy spotykają się w określonych miejscach. Dobrze jest wiedzieć, że uczniowie danej klasy spędzają wspólnie czas na przerwach na przykład przy szatni, lub na ławkach przed wejściem do szkoły. Młodszy uczniowie na przykład wybierają korytarze z większą przestrzenią, gdyż mogą wówczas dać upust nadmiarowi energii. Innym miejscem głoszenia może być pokój nauczycielski czy stołówka. Nauczyciel religii, który potrafi mądrze wykorzystać czas dyżuru na korytarzu lub czas wolny pomiędzy jednostkami lekcyjnymi, będzie potrafił określić specyfikę miejsc gromadzenia się określonych grup społeczności szkolnej. Chcąc wpłynąć na daną grupę, przekazać im wiedzę, doświadczenie, nawiązać relację z osobami z danej klasy, nauczyciel religii będzie wiedział gdzie się udać, aby ich spotkać. Jak pokazuje doświadczenie wielu nauczycieli religii, mądrze wykorzystany czas przerwy pomiędzy lekcjami pomaga w stworzeniu atmosfery sprzyjającej prowadzeniu samej lekcji.

Jednocześnie nauczyciel religii, jak zostało wskazane wyżej, zachowując tę tożsamość zawsze może dać świadectwo wiary także poza szkołą. W miejscach gdzie przebywa, gdzie może spotkać swoich uczniów lub pracowników szkoły nadal pozostaje głoszącym Dobrą Nowinę.

¹⁹⁹ R. Murawski, *Historia katechezy. Katecheza w pierwszych wiekach*, dz. cyt., s. 65-69.

METODY NAUCZANIA STOSOWANE PRZEZ ŚW. PAWŁA

Po wskazaniu świadomości św. Pawła dotyczącej jego misji, charakterystyki jego uczniów oraz miejsc nauczania, należy przedstawić metody, którymi posługiwał się Apostoł.

Powołując się na fragmenty Dz 20, 18.20-21; Dz 28, 30-31 R. Murawski wskazuje, że podstawową metodą nauczania św. Pawła było przemawianie, głoszenie, nauczanie głosem²⁰⁰. W nauczaniu św. Pawła należy dostrzec też metodę popierania przykładów słowami Pisma Świętego²⁰¹.

Ponadto św. Paweł posługiwał się figurami retorycznymi w głoszeniu. A. Jankowski wskazuje na niektóre elementy retoryki klasycznej, m. in.: *peroratio*, *wstęp nawiązujący kontakt ze słuchaczami*, *zapowiadający główny temat*; *captatio benevolentiae*²⁰² – pochlebstwo, mające na celu zjednać sobie słuchaczy.

Przykładem mowy św. Pawła, dopracowanej pod względem retorycznym jest według A. Jankowskiego mowa wygłoszona na Areopagu do Ateńczyków (Dz 17, 22-31). Jest ona, według niego, wzorem do nauczania wobec osób niewierzących. A. Jankowski wskazuje na pewne jej elementy strukturalne: - rozpoznanie sytuacji słuchaczy, dokładne merytoryczne przygotowanie, niepoddawanie się w trudnościach²⁰³.

A. Jankowski zauważa: *Mówca zapewne oczekiwał pytania ze strony słuchaczy, kim jest ów uwierzytelniony przez Boga „Człowiek”, co dałoby Pawłowi sposobność przedstawienia chrystologii. Reakcja niestety była zgola inna (...). Porażka ta nie zniechęciła Pawła, jak wiemy z dalszego opowiadania Łukaszowego (...). Tu zarysowuje się przyszłość misyjna Kościoła, który takich konfrontacji nie może unikać*²⁰⁴.

²⁰⁰ R. Murawski, *Katecheza chrzcielna w procesie...* dz. cyt., s. 170.

²⁰¹ A. Jankowski, *Kerygmat w kościele apostoelskim*, Częstochowa, 1989, s. 78.

²⁰² Tamże, s. 81.

²⁰³ Tamże, s. 80-85.

²⁰⁴ Tamże, s. 85.

Nauczyciel religii, podobnie jak św. Paweł na Areopagu, powinien przyjąć postawę misjonarza i pierwszego głosiciela Słowa. Dzisiaj jest to coraz bardziej nagląca konieczność, gdyż pierwsze głoszenie nie dokonuje się, jak dawniej w rodzinie, lecz bardzo często dopiero na lekcji religii.

Mowa św. Pawła na Areopagu uczy postawy pokory. Nauczyciel religii nie zaniedbując wkładu w przygotowanie lekcji religii, musi być gotowy na przyjęcie porażki głoszenia, bądź reakcje niezrozumienia przez uczniów. Nie powinno to jednak zniechęcać do dalszej wytężonej pracy i szukania sposobów dotarcia do wychowanków.

Na drugim miejscu R. Murawski wskazuje nauczanie pisemne, które dzieli u św. Pawła na pisma dydaktyczne, parenetyczne, listy pasterskie²⁰⁵. Określając styl pisania R. Murawski wskaże u św. Pawła na *prosty, enuncjacyjny styl, niejednokrotnie rytmiczny*²⁰⁶. Posługując się pismem, św. Paweł podjął się spisania pierwszych formuł wiary, będących niejako katechizmowymi opisami treści wiary. Tworzył także homologie i aklamacje²⁰⁷. Ponadto, jak zauważy G. Pakowski: *Paweł korzysta z obrazów odnoszących się do różnych dziedzin życia (wojskowość, rolnictwo, rzemiosło, sport), dzięki czemu jego myśl jest ukazana w sposób polifoniczny, zawierający wiele wzajemnie uzupełniających się sensów*²⁰⁸.

Św. Paweł jawi się jako człowiek biegły w mowie i piśmie. Głosi Ewangelię wszystkimi możliwymi środkami, którymi dysponuje, wykorzystując także własne talenty. To kolejna postawa, z której może zaczerpnąć nauczyciel religii. Dzisiejszy świat, zwłaszcza rozwój technologii, daje o wiele większe możliwości głoszenia Dobrej Nowiny o Jezusie niż w czasach św. Pawła.

Św. Paweł przebywając wśród wielu ludzi nieumiejących czytać, pisać, niepotrafiących posługiwać się mową retora, musiał być postrzegany jako

²⁰⁵ R. Murawski, *Katecheza chrzcielna w procesie...* dz. cyt., s. 187.

²⁰⁶ Tamże.

²⁰⁷ Tamże, s. 202-2011.

²⁰⁸ G. Pakowski, *Relacja mistrz – uczeń w Drugim liście do Tymoteusza. Analiza socjoretoryczna*, art. cyt., s. 94.

jednostka wybitna. Dzisiejszy nauczyciel religii nie może być osobą zacofaną, zakompleksioną, niepotrafiącą odnaleźć się w rzeczywistości. Musi, podobnie jak św. Paweł, wykorzystać własne dary i talenty w dziele nauczania.

Metody muszą być dostosowane do współczesności, gdyż w przeciwnym wypadku całe nauczanie będzie postrzegane jako anachroniczne. Pozbawione elementu nowości (Dobrej Nowości, Nowiny) nie będzie atrakcyjne dla współczesnego ucznia. Atrakcyjność owa jest bowiem oparta nie tylko na treści - wciąż aktualnej, ale także na metodach - wciąż aktualizowanych.

Biegłość św. Pawła w posługiwaniu się pismem była połączona także z jego umiejętnością odczytywania rzeczywistości. *Paweł jest autorem świadomym kontekstu, w jakim pisze, biegłym w retoryce, dlatego świadomie używa obrazów, które mają swoje odniesienie w kulturze (nauczyciel, wysłannik, głosiciel, sługa, więzień). W związanych z kulturą helleńską Efezjanach (...) mogły budzić skojarzenie z osobą Sokratesa. Echo losu filozofa jest wyraźne, aczkolwiek różnica jest fundamentalna: motywacją dla Sokratesa jest wierność sobie, dla Pawła – wierność Bogu²⁰⁹ – zauważa G. Pakowski.*

Pojawia się tutaj kolejna metoda nauczania św. Pawła, którą można by określić metodą korelacji wobec kultury grecko-rzymskiej i żydowskiej. *Model Pawła i reprezentowana przez niego kultura chrześcijańska pozostaje w dialogu ze współczesnymi im kulturą grecko-rzymską oraz żydowską²¹⁰. G. Pakowski wskazuje również: W odniesieniu do dominującej kultury grecko-rzymskiej model Pawła przyjmuje takie jej przejawy, jak istotna rola relacji mistrz – uczeń w kontekście całej kultury, zbliżenie tej relacji do więzów rodzinnych oraz istnienie sukcesji, czyli zmiana statusu z ucznia na mistrza wraz z upływem czasu. Z kolei wobec kultury żydowskiej podziela pogląd o prymacie Boga w tej relacji, przekonanie, że relacja mistrz – uczeń*

²⁰⁹ Tamże, s. 92.

²¹⁰ Tamże, s. 96.

ostatecznie stanowi odzwierciedlenie relacji Bóg – człowiek i ku tej relacji ma kierować²¹¹. Działanie św. Pawła to umiejętne wkomponowanie treści Ewangelii do kontekstu kulturowego słuchaczy. Punktem wyjścia pozostawała dla św. Pawła relacja mistrz – uczeń, natomiast odniesienia do niej św. Paweł czerpie z różnych kultur, w zależności od słuchaczy, czy adresatów. Wskazuje to również na fakt doskonałej znajomości kontekstów kulturowych swoich słuchaczy przez św. Pawła.

To kolejne wskazanie dla nauczyciela religii. Dzisiejszy kontekst kulturowy wśród uczniów jest niezwykle dynamiczny, gdyż przemiany pokoleń doświadczyły nagłego przyspieszenia. Trzeba nie tylko mieć świadomość owych procesów, ale także konsekwentnie podejmować korelację z kulturą, w której żyją uczniowie. To niewątpliwie wskazanie na znaczenie inkulturacji wobec współczesnego człowieka.

Analizując nauczanie św. Pawła, R. Murawski wskazał formy katechezy (*posługi nauczania*) Apostoła Narodów. Wśród nich wymienia: przepowiadanie kerygmatyczne jako katecheza przygotowującą do chrztu (na podstawie Dz 20, 18.20-21); głoszenie nauki apostoelskiej (Didache) jako katecheza po chrzcie (na podstawie Dz 28, 30-31) Do form katechezy apostoelskiej R. Murawski zalicza didaskalia, homilię, paraklezę, nauczanie²¹². Odnosząc się do treści nauczania św. Pawła R. Murawski zwraca uwagę, że punktem wyjścia było dla Apostoła zawsze Słowo Boże²¹³. Działaniami, które podejmował św. Paweł było przede wszystkim ewangelizowanie i wzywanie do nawrócenia²¹⁴.

Dokonując analizy mowy św. Pawła i św. Piotra, R. Murawski przedstawia zarys nauczania w I wieku po Chrystusie. To pierwsza forma kształtującej się dopiero katechezy.

²¹¹ Tamże.

²¹² R. Murawski dokonał zestawienia podziałów form posługi nauczania proponowanych przez wielu autorów zagranicznych i polskich. Na potrzeby niniejszej pracy wystarczy ich wymienienie. Zob. R. Murawski, *Katecheza chrzcielna w procesie...* dz. cyt., s. 169-176.

²¹³ Tamże, s. 188.

²¹⁴ Tamże, s. 198-199. W sposób szczegółowy R. Murawski opisał katechezę apostoelską św. Pawła w swojej pracy. Zob. tamże, s. 211-234.

Mowy Apostołów nie są li tylko koncepcją teologiczną autora Dziejów Apostolskich, lecz odbija się w nich pierwotna tradycja Kościoła. Są one wprowadzone w swej strukturze redakcyjnej dziełem Łukasza, ale posłużył się on archaicznym materiałem kerygmatycznym. Można zatem zgodzić się z D. Stanleyem, że „jeśli nawet są one dziełem Łukasza, to zawierają także — oprócz redaktorskich przystosowań do danych okoliczności — wierne echo chrystologii pierwotnej, sięgającej niewątpliwie początków refleksji Kościoła nad wydarzeniami, które stanowiły punkt centralny wiary chrześcijańskiej” (...) „Mowy zamieszczone w pierwszej części Dziejów Apostolskich określa się jako kerygmat jerozolimski, ponieważ odzwierciedlają materiał pierwszych wspólnot chrześcijańskich”²¹⁵.

Zatem analizując nauczanie i metody św. Pawła dotykamy nauczania i metod nie tylko samego Apostoła, ale pierwszych głosicieli Chrystusa. Charakterystyka nauczania św. Pawła pozwala nam dostrzec szerszą perspektywę. Katecheza I wieku po Chrystusie to ważny punkt odniesienia. Była podstawą dla kształtu katechezy w przyszłych wiekach. Jednocześnie jej założenia i metody mogą być nadal wykorzystywane.

Przykładem takiego odczytania wskazań katechezy św. Pawła są spostrzeżenia pastora Zjednoczonego Kościoła Metodystycznego - Colina Yuckmana. Wskazuje on na podobieństwa pomiędzy nauczaniem zdalnym w czasie pandemii w latach 2020-2022 a nauczaniem na odległość poprzez listy apostołskie. *Poglądy na temat zdalnej edukacji teologicznej nieuchronnie skupiają się wokół kwestii ucieleśnienia, wspólnoty i jedności. Listy apostoła Pawła mają sporo do powiedzenia na ten temat (...). Refleksja nad edukacją zdalną w odniesieniu do korespondencji korynckiej Pawła okazuje się przydatna w rozwijaniu gramatyki biblijnej i teologicznej dla zrozumienia*

²¹⁵ Tamże, s. 184-185.

*formacji zdalnej, w tym alternatywy dla tradycyjnej antropologii teologicznej. Światowa pandemia w latach 2020–2022 podkreśliła znaczenie i pilność opracowania takiej ponownej oceny formacji teologicznej*²¹⁶.

Tożsamość nauczyciela religii kształtuje się w oparciu o znajomość historii katechezy i procesów, które ją ukształtowały. Znając je, można właściwie odczytywać *ducha katechezy*, który jest obecny we wszystkich wiekach, mimo zmieniających się okoliczności, form, metod i stylów nauczania. Świadomość, że proponowane dzisiaj odniesienie do Słowa Bożego na lekcjach religii nie jest „wymysłem” autorów podręczników, ale odniesieniem do pierwszych metod nauczania stwarza sytuację, w której nauczyciel religii odkrywa swoją posługę i pracę jako wpisującą się w historię katechezy, której kolejne dzieje sam tworzy.

RELACJA MISTRZ – UCZEŃ W ŻYCIU ŚW. PAWŁA

Analiza listów św. Pawła pozwala dostrzec interesujący przykład relacji w modelu Mistrz – uczeń. Takie relacje tworzyły się, jak wskazano wyżej, w Starym Testamencie, pomiędzy Jezusem a uczniami, nieobce były w posługiwaniu św. Pawła. Mogą być inspiracją do tworzenia tych relacji w posłudze nauczyciela religii. Elementem jego tożsamości jest bowiem umiejętność tworzenia takich relacji.

Mistrz w relacji do ucznia musi posiadać autorytet. *Autorytet Pawła jako mistrza opiera się na posłaniu przez Boga, a potwierdzeniem autentyczności jego misji jest fakt, że przychodzi mu cierpieć za Ewangelię*²¹⁷.

W tym miejscu należy postawić pytanie na czym nauczyciel religii opiera swój autorytet. Czy jest to posłanie przez Boga? Czy uczniowie

²¹⁶ C. Yuckman, *Czego Paweł może nas nauczyć na temat edukacji na odległość*, 2022, na stronie: https://thrivingcongregations.org/fandl_feed_article/what-paul-can-teach-us-about-distance-education/, (dostępność 15.10.2022).

²¹⁷ G. Pakowski, *Relacja mistrz - uczeń w Drugim Liście do Tymoteusza. Analiza socjoretoryczna*, art. cyt., s. 85.

dostrzegają to? Co jednocześnie jest potwierdzeniem misji nauczyciela religii? Próbuąc odkryć tożsamość nauczyciela religii nie można pominąć tych pytań.

Powraca także pytanie: kim jest uczeń? Jak jest postrzegany? Analizując relację pomiędzy św. Pawłem a Tymoteuszem G. Pakowski przedstawia następujące wnioski: *Uczeń jest więc, w świetle całego listu, tym, który ma bezpośrednią relację ze swoim mistrzem na poziomie wspólnoty doświadczeń i wiary, co wyraża się w emocjonalnym związku między nimi, przyrównywanym do więzi rodzinnej. Poza tą relacją ucznia określa jednak przede wszystkim bycie sługą Pana*²¹⁸. Dodaje jednocześnie: *uczeń jest określony jako „umiłowane dziecko” (2Tm 1,2)*²¹⁹.

Relacja pomiędzy nauczycielem a uczniem nie stworzy się bez jasno określonego punktu wyjścia. Jest nim samoświadomość nauczyciela religii, tego kim jest i z jakim przesłaniem przychodzi, a jednocześnie jak postrzega ucznia. Uczeń musi odkryć w nauczycielu mistrza i zaufać mu. Początek tworzenia relacji opiera się zatem na zdobyciu wzajemnego zaufania. Uczeń ma zaufać mistrzowi, w oparciu o przekonanie, że mistrz także obdarza ucznia zaufaniem. Nieufność u którejkolwiek ze stron będzie przeszkodą do tworzenia relacji.

Wierność wobec mistrza to konsekwencja relacji opartej na zaufaniu. W kolejnym etapie tworzenia relacji mistrz - uczeń obok elementu zaufania, relacja domaga się wierności. W innym razie będzie relacją niepełną, niepotrafiącą tworzyć wspólnego dzieła. Będzie jedynie wzajemnym, życzliwym obserwowaniem i słuchaniem, bez przełożenia na konkretne czyny i postępowanie. A każda prawidłowa relacja mistrz - uczeń ma prowadzić do kształtowania postaw, wdrażania w życie słów mistrza i naśladowanie jego czynów.

G. Pakowski wskazuje na rozbudowany model kształtowania się relacji mistrz - uczeń. *Schemat: „Bóg powołuje – człowiek odpowiada – człowiek*

²¹⁸ Tamże, s. 90.

²¹⁹ Tamże.

realizuje misję (...)” zostaje poszerzony i nabiera kształtu: „Bóg powołuje mistrza – mistrz odpowiada – Bóg powołuje ucznia (przez pośrednictwo mistrza) – mistrz realizuje misję (...) – uczeń pozostaje wierny mistrzowi”²²⁰. Mistrz, według G. Pakowskiego, jest wierny nie tylko prawdzie, ale też Prawdzie-Bogu... Uczeń jest następcą mistrza nie na podstawie decyzji któregoś z nich, ale na mocy decyzji Bożej. Jego motywacja do wzrostu i naśladowania mistrza wiąże się również z łaską otrzymaną od Boga²²¹.

Ciekawe spostrzeżenia opisuje G. Pakowski wobec elementu honoru i wstydu w relacji mistrz - uczeń. Zwrócenie uwagi na te elementy dopełnia jeszcze bardziej obrazu tworzenia relacji pomiędzy nauczycielem religii a uczniem: *Paweł wprowadza istotne rozróżnienie między wstydem w odniesieniu do ludzi a wstydem w odniesieniu do Boga (...). Wstyd wobec Boga jest bez porównania gorszy niż względem ludzi. Jednocześnie nie ma różnicy między wstydem wobec Boga a wstydem wobec mistrza²²². Na tym etapie relacji uczeń ma świadomość, że bycie posłusznym nauczycielowi religii jest równoznaczne z byciem posłusznym wskazaniom Boga, które nauczyciel przekazuje.*

To istotna różnica przedmiotu szkolnego, którym stała się religia a innymi przedmiotami. Żaden z innych przedmiotów szkolnych nie odnosi się tak bezpośrednio do zbawienia człowieka.

Zatem relacja pomiędzy nauczycielem religii i uczniem będzie różniła się od relacji pomiędzy nauczycielami a uczniami na innych przedmiotach, chociażby także w nich istniał model mistrz - uczeń. W nauczaniu religii „mistrz” nabiera wymiaru duchowego, podczas gdy w nauczaniu innych przedmiotów „mistrz” pozostaje jedynie specjalistą.

Powyższe wnioski potwierdza G. Pakowski: *Autorytet mistrza opiera się w Drugim Liście do Tymoteusza na jego relacji z Bogiem oraz cierpieniu znoszonym dla Ewangelii, a nie na osobistych przymiotach*

²²⁰ Tamże, s. 94.

²²¹ Tamże, s. 95.

²²² Tamże.

intelektualnych i moralnych. Mistrz ma również znacznie mniejszy wpływ na honor i wstyd ucznia, podobnie zresztą jak inni ludzie: decydujące są honor i wstyd w odniesieniu do Boga. (...) Chociaż Paweł był związany z trzema kulturami, jego model relacji mistrz – uczeń nie stanowi bezpośredniego odtworzenia żadnego z modeli obecnych w kulturze hebrajskiej, greckiej i rzymskiej. Nie jest również kontrkulturowy względem żadnego z nich, jego istotą nie jest negacja którejś z już istniejących koncepcji. Wobec każdej z nich model Pawłowy przedstawia się jako alternatywny. Z jednej strony kwestionuje kluczowe dla nich wartości, z drugiej nie czyni tego w sposób totalny, lecz przedstawia własny, pozytywny program²²³.

Ten nowy program relacji mistrz – uczeń G. Pakowski opisuje na przykładzie relacji św. Pawła i Tymoteusza, w której Paweł jest autorytetem i mistrzem, a Tymoteusz uczniem. Ponadto w tej relacji konieczne jest działanie Boga, a rola św. Pawła – nauczyciela polega na pośrednictwie między Bogiem a Tymoteuszem²²⁴.

²²³ Tamże, s. 96.

²²⁴ *Paweł przedstawia się jako mistrz Tymoteusza (...), zasługuje on na miano apostoła (...). Ukazuje siebie jako patrona, „ojca w wierze” Tymoteusza, tego, któremu jego uczeń wiele zawdzięcza (...). Paweł jest więc w sytuacji pośrednika. Wzywa Tymoteusza do pójścia za Chrystusem, co wyraża się w pójściu za sposobem życia i nauką Pawła (por. 2Tm 3,10) (...). Jego relacja z Bogiem zaczęła się dzięki przekazowi wiary w rodzinie (por. 2Tm 1,5). Pośrednictwo Pawła nie jest absolutne i konieczne (...).*

Bóg jest trzecią osobą w relacji mistrz – uczeń, równie aktywną, jak dwie pozostałe. Stoi u początku tej relacji, odpowiada za jej rozwijanie i stanowi jej cel. Nie sposób zrozumieć tego, co dzieje się między mistrzem a uczniem bez odwołania się do Boga (...).

Obok trzech stron relacji, nowość leży w tym, co przekazuje mistrz uczniowi: nie jest to już znajomość Boga/Absolutu, wiedza o Nim, ale znajomość dróg prowadzących do Niego.

Nikt nie może zastąpić ucznia w poznaniu Boga i wejściu z Nim w relację. Co więcej, łaska dana od Boga jest koniecznym elementem prawdziwej relacji pomiędzy mistrzem a uczniem i musi to być łaska ukierunkowana na każdego z nich (...).

Z modelu hebrajskiego czerpie ukierunkowanie na Boga oraz to, że relacja mistrz – uczeń ma być odbiciem relacji Bóg – człowiek. Z modelu grecko-rzymskiego pochodzi natomiast przekonanie, że relacja między mistrzem i uczniem może być zbliżona do rodzinnej mimo braku więzów krwi, a także zjawiska sukcesji (...).

Aplikacja modelu pawłowego, w którym w miejsce relacji opartej na przekazywaniu wiedzy o Bogu i wiary w Niego od ucznia do mistrza pojawia się relacja trójstronna, w której zarówno mistrz, jak i uczeń muszą otrzymać łaskę bezpośrednio od Boga, aby pełnić swoją funkcję, a przedmiotem przekazu jest nie tyle znajomość Boga, ile znajomość prowadzących do Niego dróg, jest zatem szansą i wyzwaniem, które stoją przed każdym człowiekiem, który ma wziąć odpowiedzialność za innych w Kościele – niezależnie od tego, czy jest to odpowiedzialność za swojego współmałżonka i dzieci, za wspólnotę, za parafię czy nawet za cały Kościół powszechny. Tamże, s. 97-99.

W pismach św. Pawła pojawia się ważny termin dotyczący nauczania i wychowania – *paidagogos* (por. Ga 3, 24-25; 1 Kor 4, 15). Zwraca uwagę na to T. Tomaszewski: *W pismach apostoła Pawła pojawiają się wyjątkowe obrazy nauczania, w tym obraz wychowawcy (paidagogos). Metafora ta nawiązuje do grecko-rzymskiego wychowawcy, zaufanego sługi, zwykle niewolnika, który sprawował nadzór nad kształceniem syna pana domu i zapewniał mu bezpieczeństwo w drodze do szkoły i z powrotem. Taki wychowawca był u Pawła personifikacją Prawa i miał przyprowadzić Izraela do wiary*²²⁵.

ŚW. PAWEŁ – PEDAGOG

Nowy Testament przedstawia Jezusa między innymi jako pedagoga – nauczyciela, który przez swoje nauczanie i metody przekazuje modele wychowania, jest towarzyszem swoich uczniów w ich drodze do Boga oraz tworzy z nimi relację w kluczu mistrz – uczeń. Czy o św. Pawle można mówić jako o pedagogu i w jakim znaczeniu?

Warto zwrócić uwagę na to jak ś. Paweł postrzegał siebie w znaczeniu pedagogicznym. Można dojść do przekonania, że widział siebie przede wszystkim jako wychowawcę. Pisze o tym M. Studenski: *„Ja jestem Żydem urodzonym w Tarsie w Cylicji. Wychowałem się jednak w tym mieście, u stóp Gamaliela otrzymałem staranne wykształcenie w Prawie ojczystym”* (Dz 22, 3). *W powyższych słowach Paweł zwraca uwagę na trzy, najważniejsze z punktu widzenia pedagogiki, wartości: znaczenie najwcześniejszego etapu życia (środowisko miejsca urodzenia), wychowanie oraz wykształcenie. Rozpoczęcie mowy od tych słów świadczy o wielkiej wadze jaką Paweł przywiązywał do kwestii związanych z wychowaniem, a także o tym, że miał świadomość wpływu całej przeżytej formacji i wychowania na dalsze życie*

²²⁵ T. Tomaszewski, *Nauczanie i wychowanie w Biblii*, art. cyt., s. 19.

*i działalność. (...) Wielkie znaczenie odgrywa w nim cały dotychczasowy bagaż doświadczeń zdobyty w procesie wychowania i rozwijania człowieczeństwa. (...) Często odwołuje się do swego życia*²²⁶.

Św. Paweł bywa określany pedagogiem w różnym kontekście, w zależności od prawd, których nauczał i które przekazywał. Piszemy o nim jako o pedagogu łaski, (w swoim nauczaniu przedstawiał Boga jako głównego wychowawcę pojedynczych ludzi, łaska była źródłem siły dla Apostoła); pedagogu ideału, pedagogu woli (*Jako szermierz ideału, wartości przewodniej i wzoru do naśladowania poleca wychowywać „w karności Pańskiej” (Ef 6, 4), czyli podług nauki, przykazań i przykładu Chrystusa*²²⁷), pedagogu autorytetu (był wzorem w bohaterskiej służbie ideału chrześcijańskiego)²²⁸.

Według M. Studenskiego *to, kim nauczyciel jest, co składa się na „bogactwo jego osobowości”, odgrywa pierwszorzędną rolę we wszystkich podejmowanych przez niego działaniach. Autorytet nauczyciela wyrasta z licznych zbiorów uwarunkowań egzystencjalnych – często nieprzewidywalnych i niepowtarzalnych, o charakterze incydentalnym. Św. Paweł zwracając się do swych uczniów odwołuje się wielokrotnie do swych doświadczeń, przeżyć, cech charakteru. Zdaje sobie więc sprawę z ich znaczenia i docenia je w realizowanym przez siebie procesie formacji wychowanków*²²⁹.

Wśród cech św. Pawła J. Dajczak wyróżnia głęboką religijność, gdyż ujmował swoje życie w kluczu nadprzyrodzonym i chrystocentrycznym; pracowitość; pokorę inteligencję, zainteresowania naukowe, wykształcenie z zakresu nauk antycznych; umiejętności wspaniałego organizatora

²²⁶ M. Studenski, *Pedagogia wiary św. Pawła Apostoła*, „Paedagogia Christiana”, 2013, nr 2/32, s. 71-72.

²²⁷ J. Dajczak, *Katechetyka. Metody, przedmioty, dzieje katechezy i osobowość katechetyczna*, Warszawa, 1956, s. 225.

²²⁸ Tamże, s. 224-226.

²²⁹ M. Studenski, *Pedagogia wiary św. Pawła Apostoła*, art. cyt., s. 72.

pierwszych gmin chrześcijańskich²³⁰. Do powyższych J. Gnilka dodaje szaleńczą odwagę²³¹.

Zarówno Jezus jak i św. Paweł zostali określani pedagogami oraz mieli świadomość swojej misji w kontekście także pedagogicznym. Obszerne znaczenie słowa pedagog uwidacznia się w konkretnych aspektach działalności Jezusa i św. Pawła. Obu określa się pedagogami, ale w swojej działalności pozostają indywidualni. Jezus jest wzorem dla św. Pawła, także w działalności pedagogicznej. Św. Paweł czerpiąc z objawienia tworzy swój styl pedagoga. Nie jest kopią Jezusa, czy któregoś z Apostołów.

Podobnie rzecz ma się w przypadku nauczyciela religii. Korzystając z doświadczeń życia, wykorzystując indywidualne cechy charakteru, osobowości, jak również wrodzone i nabyte umiejętności; opierając się na wzorach w działalności pedagogicznej każdy nauczyciel religii tworzy swój indywidualny styl. Błędem byłaby chęć dokładnego skopiowania działalności jakiegokolwiek pedagoga, także Jezusa. Wzór jest punktem odniesienia, a nie rzeczywistością, którą należy perfekcyjnie skopiować, tworząc kalkę.

Nauczyciel religii musi mieć świadomość tworzenia własnego stylu pedagoga. Stylu, który trzeba nieustannie aktualizować i poprawiać. W przyszłości sam nauczyciel religii może być punktem odniesienia dla przyszłych pedagogów. Nie każdy pedagog jest nauczycielem religii, ale każdy nauczyciel religii staje się także pedagogiem. W innym przypadku jego posługa byłaby niepełna i pozbawiona bardzo ważnego aspektu.

²³⁰ J. Dajczak, *Katechetyka. Metody, przedmioty, dzieje katechezy i osobowość katechetyczna*, dz. cyt., s. 227-228.

²³¹ J. Gnilka, *Paweł z Tarsu*, dz. cyt., s. 177.

PEDAGOGIA ŚW. PAWŁA

Nie sposób pominąć tematu metod pedagogicznych św. Pawła. Wskazanie ich może być inspiracją dla działań nauczycieli religii.

Punktem wyjścia dla wszelkich metod pedagogicznych św. Pawła według J. Dajczaka jest miłość bliźniego²³². Kierowany nią św. Paweł pragnął nauczyć jej tych, którym głosił Ewangelię. To założenie wpływało na dobór metod, które stosował. Były to według J. Dajczaka: zwrócenie uwagi na wpływ środowiska społecznego w procesie wychowania i nauczania; tworzenie atmosfery duchowej wspólnoty dla zróżnicowanego społeczeństwa; zwrócenie uwagi na współpracę domu rodzinnego z nauczycielem; kontakt pedagogiczny między nauczycielem i uczniami (*Nauczyciel obeznany dobrze z psychiką młodzieży i przeciętnych dorosłych ludzi wie, co spotykamy u św. Pawła, że kierunek ich zainteresowań nie jest teoretyczny – poznawczy, ale przeżyciowo – praktyczny. Nie mają oni bowiem żadnego zrozumienia dla systematyki i abstrakcji, lecz pragną silnych wzruszeń, odważnych i praktycznych czynów*²³³), realne spojrzenie na współczesne życie; empatia; znajomość błędów w poglądach przeciwnych chrześcijaństwu i umiejętność obrony wiary, apologia; znajomość sytuacji uczniów w ich środowisku, rodzinie, sferze emocjonalnej, fizycznej, psychicznej i duchowej; selekcja treści nauki chrześcijańskiej w zależności od odbiorcy²³⁴. Do powyższych J. Gnilka dodaje znajomość metod dydaktycznych Jezusa jak wysyłanie uczniów po dwóch i rozpoczęcie nauczania od wybranego domu²³⁵. Według J. Dajczaka: *Metodę nauczania katechetycznego św. Pawła cechuje jego fascynująca osobowość, wykazująca strukturę pięknych cech pedagogicznych, następnie współdziałanie środowiska rodzinnego i gmin chrześcijańskich z Kościołem nauczającym, w końcu aktywna postawa chrześcijan wobec*

²³² J. Dajczak, *Katechetyka. Metody, przedmioty, dzieje katechezy i osobowość katechetyczna*, dz. cyt., s. 230.

²³³ Tamże, s. 235.

²³⁴ Tamże, s. 231-237.

²³⁵ J. Gnilka, *Paweł z Tarsu*, dz. cyt., s. 179.

udzielanej im nauki, w wyniku której oni stosują ją w życiu, ażeby się możliwie najbardziej udoskonalić²³⁶. Powyższe podsumowanie jest swego rodzaju definicją pedagogii św. Pawła Apostoła. Wskazane elementy, stanowiące całość, składają się na charakterystyczny styl św. Pawła – pedagoga²³⁷.

Wiele z powyższych metod jest stosowanych do dzisiaj, wciąż przypominanych. Ważne jest zwrócenie uwagi na cel stosowania metod. Tym celem jest doprowadzenie do aktywnej postawy uczniów we wdrażaniu w życie przyjmowanych nauk. Zatem nie tylko pomysłowe i atrakcyjne przekazanie wiedzy, którą można zapamiętać, ale także nauczenie przyjęcia konkretnej postawy i zachowań w życiu codziennym. Praktyka życia chrześcijańskiego, uczenie tego życia, musi być stałym elementem lekcji religii.

Podobne spostrzeżenia przedstawia M. Studenski. Analizując działalność św. Pawła Apostoła, wskazuje na charakterystyczne obszary pedagogii Apostoła²³⁸: określona tożsamość wychowawcy²³⁹, zaangażowanie formatora²⁴⁰, refleksyjne podejście do realizowanych zadań²⁴¹, współdziałanie

²³⁶ J. Dajczak, *Katechetyka. Metody, przedmioty, dzieje katechezy i osobowość katechetyczna*, dz. cyt., s. 237.

²³⁷ Pedagogia św. Pawła została opisana także w niniejszych publikacjach: H. T. Kuist, *The Results of St. Paul's Pedagogy*, „The Journal of Inductive Biblical Studies”, 2016, nr 3/2, s. 130-139; H. H. Horne, *A Selection from The Pedagogy of St. Paul by Howard Tillman Kuist*, „The Journal of Inductive Biblical Studies”, 2014, nr 1/2, s. 142-143; R. Pietkiewicz, *Św. Paweł Apostoł – Nauczyciel Narodów*, „Świdnickie Studia Teologiczne”, 2009, nr 6, s. 231-245.

²³⁸ M. Studenski, *Pedagogia wiary św. Pawła Apostoła*, art. cyt., s. 71-87.

²³⁹ Spostrzeżenia w tym obszarze zostały przedstawione w niniejszej pracy wcześniej, w związku z omówieniem samoświadomości św. Pawła jako pedagoga.

²⁴⁰ *Wychowawca chrześcijański ma świadomość, że to, czym się zajmuje, nie może być traktowane wyłącznie w kategoriach pracy, zawodu. Działalność pedagogiczną przeżywa się jako misję związaną z powołaniem. Dopiero wtedy życie nauczyciela zostanie określone przez nową kategorię – zaangażowanie. Praca pedagogiczna, realizowana bez zaangażowania, do pewnego stopnia nie będzie odbiegać od tej, która pełniona jest z pełnym poświęceniem, jednak w rzeczywistości będzie pozbawiona czegoś, co może nie do końca da się uchwycić, ale co nadaje jej smak i określa sens (...). Apostoł odbył trzy podróże ewangelizacyjne, które ze względu na swój zakres i znaczenie zostały nazwane wielkimi wyprawami misyjnymi. Już sam zasięg i rozmach podróży świadczą o tym, że troska o bliźnich potrzebujących Ewangelii była celem życia Pawła, a nie jedynie motywem doraźnie podjętych akcji. Całe życie św. Pawła od chwili nawrócenia podporządkowane jest działalności wśród tych, do których został posłany. Całkowite oddanie realizowanej misji i osobom powierzonym wychowawczej trosce jest charakterystycznym wyznacznikiem postawy dobrego pedagoga.* M. Studenski, *Pedagogia wiary św. Pawła Apostoła*, art. cyt., s. 73-74.

²⁴¹ *W ciągu całej swej działalności Paweł miał świadomość, że to, w czym uczestniczy, nie jest zbiorem przypadkowych wydarzeń. Cechą charakterystyczną pedagogii wiary św. Pawła było traktowanie wszelkich doświadczeń jako znaków danych przez Boga (...). Pedagog, który w twórczy*

w pracy wychowawczej²⁴², spójna wizja wychowania²⁴³, środki pedagogii²⁴⁴, rola środowiska rodzinnego w procesie wychowania²⁴⁵, szacunek wobec wychowanków²⁴⁶, świadectwo wychowawcy²⁴⁷.

sposób przeżywa swoją pracę, powinien starać się zinterpretować i zrozumieć wszystkie fakty, zjawiska, procesy zachodzące w środowisku jego oddziaływań (...). Wychowawca powinien pamiętać, że do wszystkiego, czego doświadcza w realizacji dzieła wychowania i do wszystkiego, co sam czyni, powinien podchodzić w sposób refleksyjny. Nie może przy tym zapominać o obecności w tym dziele najlepszego Nauczyciela i głównego Sprawcy tego, co dobre w ludzkich sercach, którym jest sam Bóg. Tamże, s. 74-75.

²⁴² Należy podkreślić, że św. Paweł posiadał wielki talent organizacyjny i zdolność do współpracy. Skuteczność pracy wychowawczej i formacyjnej jest zależna od harmonijnego współdziałania wszystkich osób, które są w nią zaangażowane (...). Ponad sześćdziesięciu pomocników zaangażowanych przez św. Pawła. Najbliższym z nich był Tymoteusz. Wśród współpracowników Pawła było też wiele kobiet. Określeniem używanym przez Apostoła wobec jego pomocników było greckie słowo „synergos” (np. Rz 16, 3; Flp 2, 25) oznaczające „człowieka, który ma współdziałać w jednym dziele, w jednej pracy (...). Można powiedzieć, że Paweł założył własną szkołę ewangelizacji, w której sam kształcił formatorów i wychowawców (...). Godny uwagi jest także styl, w jakim św. Paweł współpracował z wybranymi przez siebie pomocnikami. Pomimo prowadzenia działalności zakrojonej na bardzo szeroką skalę, miał stale w sercu i umyśle wszystkich swych współpracowników i przyjaciół zaangażowanych w dzieło ewangelizacji. Kończąc List do Rzymian, Paweł wymienia 26 osób (...). Współpracownicy Pawła byli jego pierwszymi uczniami i wychowankami. Cieszył się z ich rozwoju, troszczył się, by trwali na dobrej drodze (...). Por. (2 Tym 1, 4-5) (...). Wszelkie działania podejmowane przez św. Pawła prowadzone były w łączności z całą wspólnotą Kościoła. Paweł nie szukał w nich siebie i pomimo swych kompetencji, z których z pewnością zdawał sobie sprawę, potrafił uznać autorytet innych. Najlepszym tego dowodem jest wydarzenie opisane w 15 rozdziale Dziejów Apostolskich. Tamże, s. 75-77.

Podobne spostrzeżenia podaje J. Gnilka: Paweł zwraca uwagę na działalność duszpasterską w Kościele każdego z wymienionych. Wszystkich wymienia po imieniu. Wielokrotnie z nimi rozmawiał. O każdym pamięta i o każdego się troszczy. Oczywiście liczbę członków Kościoła można było jeszcze ogarnąć. Ale takie ich traktowanie było zgodne z jego rozumieniem głoszenia Chrystusa. Nie należy zapominać także o jego zawodowej pracy, z której się utrzymywał, o ludziach codziennie pukających do jego drzwi, wreszcie o jego trosce o wszystkie Kościoły. J. Gnilka, *Paweł z Tarsu*, dz. cyt., s. 156.

²⁴³ Analiza życia i sposobu przepowiadania Ewangelii przez św. Pawła pozwala mówić o swoistym „systemie pedagogicznym” sformułowanym przez Apostoła. System ten ma solidne podstawy w postaci założeń teologicznych i antropologicznych. S. Jankowski, *Myśl pedagogiczna w listach św. Pawła*, „Paedagogia Christiana”, 2001, nr 1, s. 31.

Idealem wychowawczym jest w nim „człowiek doskonały” na miarę „wielkości według Pełni Chrystusa” (Ef 4, 13) (...). Celem wychowania jest osiągnięcie dojrzałości: „Chodzi o to, abyśmy już nie byli dziećmi, którymi miotają fale i porusza każdy powiew nauki” (Ef 4, 14) (...). Pedagogika św. Pawła jest pedagogią Bożą. Głównym wychowawcą jest Bóg. Zasadnicze znaczenie w procesie kształtowania człowieka Paweł przypisuje łasce Bożej. M. Studenski, *Pedagogia wiary św. Pawła Apostoła*, art. cyt., s. 78-79.

S. Jankowski wyróżnia trzy cele działalności wychowawczej św. Pawła, aktualne w kontekście dzisiejszej sytuacji człowieka. Ukształtowanie w wychowanku świadomości własnej tożsamości jako ucznia Chrystusa (np. Ef 4, 14). Drugim celem jest rozwój integralności moralnej. Świadczy o tym wielokrotnie wymieniane katalogi cnót i wad moralnych. Paweł wzywa uczniów Chrystusa, aby „postępowali w sposób godny powołania, do jakiego zostali wezwani” (Ef 4, 1). Trzecim wreszcie wyznacznikiem działalności Apostoła jest doprowadzenie człowieka do wolności. S. Jankowski, *Myśl pedagogiczna w listach św. Pawła*, art. cyt., s. 38-39.

²⁴⁴ Stosowaną przez niego „metodę dydaktyczną” moglibyśmy dziś ocenić jako podającą. Warto jednak zaznaczyć, że Apostoł wystrzegał się demagogii i pustosłowia (...). Można mówić o swoistej „pedagogii słuchania słowa” (...). O dojrzałości pedagogii św. Pawła świadczą też stosowane przez niego środki formacyjne (...). Do środków wychowawczych należą między innymi: pochwała, nagroda, zachęta, wyróżnienie, zainteresowanie się wychowankiem, dobry przykład, przyjaźń,

PODSUMOWANIE

Poszukiwanie źródeł dla tożsamości nauczyciela religii w Piśmie Świętym jest działaniem niezwykle istotnym. Jak zostało udowodnione powyżej, karty Starego i Nowego Testamentu zawierają wiele wciąż aktualnych spostrzeżeń dla działalności katechetycznej i pedagogicznej

wspólna praca, rozmowa, wyjaśnienie, przypomnienie, pouczenie, upomnienie, nagana, krytyka, kara. Prawie wszystkie z tych środków znajdujemy w praktyce formacji uczniów realizowanej przez św. Pawła (...). Pochwała (2 Tes 1, 3–4) (...). Środkami kształtowania serc uczniów uwzględnianymi w nauczaniu św. Pawła były też: karcenie i karanie, próby, choroby, doświadczenia (...), nagany. Czasami (...) wdzięk, jak się wydaje nie bez odrobiny humoru (...). Kara przypominająca ekskomunikę (...). Celem tej kary jest doprowadzenie do szczerego nawrócenia się do Boga poprzez czasowe wykluczenie ze wspólnoty (...). Korzysta ze znanej wszystkim wychowawcom metody współzawodnictwa (...), zasady stopniowania trudności (...), metoda rozkrzewiania Ewangelii, oparta na niewielkich wspólnotach. Zakładane przez niego gminy chrześcijańskie liczyły najwyżej kilkuset członków. Była to bardzo niewielka liczba. Wspólnoty te stanowiły jednak centra działalności misyjnej. Apostoł wiedział, że te małe wspólnoty będą promieniować dalej. M. Studenski, *Pedagogia wiary św. Pawła Apostoła*, art. cyt., s. 80-82.

²⁴⁵ Paweł dostrzega wielkie znaczenie małżeństwa, na którym opiera się życie rodziny, stanowiącej najważniejsze i pierwsze środowisko rozwoju i wychowania dzieci. Tamże, s. 82.

²⁴⁶ Wielki szacunek św. Pawła wobec uczniów (...). Kieruje do swych wychowanków serdeczne, bardzo ciepłe, wręcz wzruszające słowa (...). Miłość wychowawcza (...), szczerłość i otwartość (...). Nie wstydi się też odsłaniać swych stanów emocjonalnych: „Pisałem bowiem do was, będąc w wielkiej rozterce i ucisku serca, wśród...” (...). Roztropność i takt pedagogiczny (...), działalność charytatywna (...). Nie trzeba wyjaśniać jak istotne jest to, by wychowawca rozpoznał sytuację materialną swych podopiecznych i w razie potrzeby przyszedł im z pomocą. Działania takie, które z perspektywy pedagogiki można nazwać „opiekunkowymi”, sprzyjają najlepiej skuteczności wychowania, a w przypadkach szczególnych są koniecznością (...). Bezinteresowność. Tamże, s. 83-85.

²⁴⁷ Świadection wychowawcy jako najskuteczniejsza metoda wychowania w wierze i najskuteczniejsza strategia jakiegokolwiek owocnego wychowania wymaga uporządkowania życia w taki sposób by stało się ono godnym naśladowania przez uczniów (...). Prawość, wierność podjętym zobowiązaniom (...), wytrwałość (...) „Stałem się wszystkim dla wszystkich, żeby uratować choć niektórych” (1 Kor 9, 22–23) (...).

Relacje, jakie Apostoł nawiązywał ze swymi uczniami, mają charakter działań formacyjnych, a styl, w jakim realizował swą misję, pozwala odnieść wrażenie, że wśród licznych cech charakterystycznych dla jego bogatej osobowości znalazły się takie, które pozwalają uznać go za utalentowanego pedagoga (...).

Z ksiąg biblijnych ukazujących życie i dzieło Apostoła można odczytać spójną wizję formacji stanowiącej swoistą pedagogię opartą na solidnych założeniach antropologicznych i aksjologicznych. Celem pedagogii Pawłowej jest uformowanie „człowieka doskonałego” na miarę „wielkości według Pełni Chrystusa” (Ef 4, 13) (...).

Wychowanie nie jest z całą pewnością dziedziną ludzkiej działalności, która przynosi automatyczne i natychmiastowe owoce. W niektórych wypadkach może to odbierać wychowawcy wiarę w sens tego, co robi i sprzyjać zniechęceniu. Warto wtedy sięgnąć do słów św. Pawła, który miał świadomość takiego stanu rzeczy, ale patrzył na swą pracę i jej owoce z ufnością i spokojem: „Kimże jest Apollos? Albo kim jest Paweł? Sługami, przez których uwierzyliście według tego, co każdemu dał Pan. Ja siałem, Apollos podlewał, lecz Bóg dał wzrost. Otóż nic nie znaczący ten, który sieje, ani ten, który podlewa, tylko Ten, który daje wzrost – Bóg” (1 Kor 3, 5–7). Apostoł wiedział, że to wszystko, w czym uczestniczy, wszystkie jego słowa i działania mają głęboki sens. To, by móc cieszyć się osobiście owocami swej pracy, jest ważne, ale nie najistotniejsze. Tamże, s. 85-87.

nauczyciela religii. Określają jego tożsamość w oparciu o budowanie świadomości powołania, którym jest się obdarzonym oraz misji, którą Bóg zleca nauczycielowi religii. Umiejętność rozpoznania potrzeb ucznia na wielu płaszczyznach (ekonomicznej, pedagogicznej, duchowej, egzystencjalnej) oraz zastosowanie wskazanych metod będzie budowało biblijną tożsamość nauczyciela religii. Tworzenie relacji w oparciu o schemat mistrz-uczeń na przykładzie postaci biblijnych jest cenną umiejętnością nauczyciela religii.

Analiza najważniejszych wskazań Pisma Świętego otwiera drogę do zrozumienia i odczytania wskazań następnych wieków chrześcijaństwa dla tożsamości nauczyciela religii. Jak zostanie przedstawione, wszystkie późniejsze spostrzeżenia i wskazania będą odnosiły się do źródeł w Piśmie Świętym. Stąd temu zagadnieniu zostało poświęcone tak wiele miejsca w tej pracy.

ROZDZIAŁ II

TOŻSAMOŚĆ NAUCZYCIELA RELIGII W UJĘCIU HISTORYCZNYM

1. STAROŻYTNOŚĆ

A. DIDACHE – KATECHEZA POAPOSTOLSKA

Czasy poapostolskie, obejmujące szczególnie II w. po Chrystusie, z jednej strony kończyła etap nauczania wiary w Chrystusa przez bezpośrednich świadków, z drugiej jednak rozpoczynały etap nauczania tych, którzy mieli szczęście być uczniami Apostołów, czyli w swoim życiu zetknęli się jeszcze z naocznymi świadkami działalności Jezusa. Było to wyróżnienie oraz zobowiązanie, aby Ewangelię przekazać dalej. R. Murawski tak opisuje tę kartę historii: *Pierwszoplanową rolę (...) odgrywa nauczanie katechetyczne, które przybiera bardzo zróżnicowane formy. Nie jest ono jeszcze ściśle określone (...). W owym czasie nie istniało jeszcze wyraźne rozróżnienie między ewangelizacją a katechezą*¹. Należy zauważyć, że odbiorcami przekazu ewangelicznego byli w tym okresie, przede wszystkim judeochrześcijanie, znający tradycję żydowską².

Poszukując wskazań dla tożsamości nauczyciela religii tamtego okresu należy oprzeć się na dostępnych źródłach. W tej analizie nie można pominąć sztandarowego źródła tamtego czasu, jakim jest *Didache*³. Dzieło to złożone jest z 16 rozdziałów, które zazwyczaj dzieli się na cztery części: katechezę

¹ R. Murawski, *Historia katechezy. Katecheza w pierwszych wiekach*, dz. cyt., s. 109.

² Tamże.

³ R. Murawski dokonał analizy tego dzieła, omawiając okoliczności jego powstania i odkrycia, określenie tytułu, rodzaju literackiego oraz struktury. Wskazał również na liczne publikacje dotyczące tego pisma. Zob. tamże, s. 110 – 130 z przypisami.

moralną, pouczenia liturgiczne, przepisy prawno-dyscyplinarne, małą apokalipsę⁴. *Didache* zostało napisane w prostej formie, jako zbiór krótkich wskazań, dotyczących wyżej wymienionych tematów. Nie przekazuje metod nauczania, natomiast stanowi ważną informację dotyczącą treści katechezy II wieku. Treść jest głęboko zakorzeniona we wskazaniach i przykazaniach zawartych w Piśmie Świętym. W niektórych momentach przykazania są cytowane i wyjaśniane w krótki sposób. Katecheza nie zawiera w sobie silnych rysów apologii. Koncentruje się na wyjaśnieniu przykazań i norm postępowania we wspólnocie. Rozszerza treść o wskazania liturgiczne (zachowania podczas chrztu, Eucharystii, podaje teksty modlitw eucharystycznych, modlitwy „Ojcze nasz”).

Nauczyciel religii, próbując zaczerpnąć z *Didache*, niewątpliwie powinien zwrócić uwagę na krótki i jasny przekaz treści nauczania. Prawdy najwznioślejsze muszą być przekazane w sposób zrozumiały dla uczniów. Lekcja religii nie jest wykładem teologicznym, a celem lekcji nie jest przekazanie całej wiedzy, którą zdobywa się na studiach z teologii. Umiejętna selekcja materiału i zwrócenie uwagi na to, co najważniejsze jest ważną umiejętnością nauczyciela religii. *Didache* wskazuje na nauczyciela religii jako na świadka, który przekazuje treść decydującą dla zbawienia ucznia. Sam jednocześnie reprezentuje postawę oczekiwania na powtórne przyjście Zbawiciela. Styl życia, który sobą reprezentuje i który przekazuje uczniom, wypływa ze świadomości powtórnego przyjścia Jezusa na ziemię, ale również ze świadomości sądu ostatecznego po śmierci człowieka. Eschatologiczne ukierunkowanie treści nauczania staje się, według *Didache*, motywem dla życia Ewangelią. Uczeń ma zrozumieć, że stoi przed wyborem drogi życia. Mimo iż świat dzisiaj proponuje wiele dróg, wszystkie można scharakteryzować według klucza *Didache* – wszystkie ostatecznie sprowadzają się do wyboru między dwiema drogami: drogą życia i drogą śmierci. Podprowadzanie uczniów do uświadomienia sobie konieczności

⁴ Tamże, s. 113.

takiego wyboru i faktycznego dokonywania go w codzienności (czy się tego chce, czy nie) może być wyjaśnieniem obecności wiary i religii w życiu codziennym i szkolnym. Przyjęcie tej strategii, zwłaszcza na pierwszych lekcjach religii, przy pierwszych spotkaniach z uczniami może skutkować głębszym zrozumieniem, dlaczego warto religii się uczyć i jakie ten przedmiot zakłada cele w nauczaniu szkolnym.

To ważne wskazanie także dla tożsamości nauczyciela religii, który musi być przekonany o konieczności swojej obecności w szkolnictwie, oraz wiedzieć skąd ta konieczność wypływa. Byłoby klęską, gdyby dzisiejszy nauczyciel religii dał się przekonać narracji o braku konieczności jego obecności w szkole i niższej pozycji w systemie oświaty wobec innych nauczycieli.

B. ŚW. JUSTYN – KATECHETA APOLOGETA

Połowa II wieku po Chrystusie staje się świadkiem przemian dotyczących katechezy i nauczania. Wiarę przyjmują coraz szersze kręgi społeczeństwa, co skutkuje większym zainteresowaniem nową religią. Zainteresowanie to nie zawsze jest entuzjastycznym przyjęciem, często wiązało się z wyrafinowaną krytyką pisarzy i myślicieli pogańskich, opierających się na źródłach filozofii i nauk starożytnych myślicieli. Chrześcijanie byli zmuszeni do *obrony wobec każdego, kto domaga się (...) uzasadnienia tej nadziei* (1P 3, 15) która w nich była.

Odpowiedź chrześcijańska musiała przybrać charakter naukowego uzasadnienia, podejmującego dialog z filozofami pogańskimi, Żydami oraz każdym, kto rościł sobie prawo do podważania wiary w Chrystusa. *Za najbardziej znaczącego apologetę II wieku uważa się powszechnie św. Justyna, męczennika*⁵. *Jedyne jego dzieła, które się zachowały, to dwie „Apologie” oraz „Dialog z Żydem Tryfonem”*⁶. R. Murawski poddaje w wątpliwość to, czy owe pisma były czytane wśród społeczności pogańskiej i filozofów, stały się natomiast zbiorem argumentów, z których mogli korzystać chrześcijanie w rozmowach z krytykującymi ich wiarę⁷.

Zatem św. Justyn nie tylko bronił wiary w sposób naukowy, ale również uczył innych tej sztuki. Według R. Murawskiego, uczniów św. Justyna można podzielić na trzy grupy: chrześcijanie, kandydaci do chrztu, poganie⁸. Wobec chrześcijan nauczanie św. Justyna prowadziło do pogłębionego poznawania wiary; wobec kandydatów do chrztu nauczanie

⁵ Tamże, s. 137.

⁶ Benedykt XVI, *Św. Justyn – katecheza podczas audiencji generalnej, 21.03.2007*, „L'Osservatore Romano”, 2007, nr 6, s. 38.

⁷ R. Murawski, *Historia katechezy. Katecheza w pierwszych wiekach*, dz. cyt., s. 139.

⁸ Tamże, , s. 140.

przyjmowało prostą formę katechezy przedchrzcielnej; wobec pogan św. Justyn przyjmował postawę apologety⁹.

Charakterystycznym elementem nauczania św. Justyna było odniesienie do pism Starego Testamentu, które *interpretował w świetle nauki chrześcijańskiej oraz przekazu orędzia Chrystusa i Apostołów. Teksty biblijne stanowiły punkt wyjścia dla krytycznej oceny grecko-rzymskiej filozofii, mitologii i religii. Włączał w zakres swego nauczania także problemy chrześcijańskiego życia, między innymi sprawowaną przez wspólnoty chrześcijan liturgię. Odpowiadał na wysuwane pod adresem chrześcijan pytania i zarzuty*¹⁰. Powyższe elementy, z których złożone było nauczanie św. Justyna są uwzględniane do dziś w programie nauczania religii: Pismo Święte, liturgia, dialog z innymi religiami, apologia. Nauczyciel religii realizując podstawę programową musi pamiętać, że staje się osobą przekazującą wielowiekowe dziedzictwo chrześcijaństwa, które kształtowało się w starożytności, a mimo to pewne jego elementy pozostają wciąż aktualne w praktyce nauczania. *Justyn pozostawił nam nie tylko najstarsze opisy chrztu i Eucharystii – ale i nowatorski sposób uprawiania teologii*¹¹.

Życie i działalność św. Justyna to ważny punkt dziejowy w poszukiwaniu wskazań dla tożsamości nauczyciela religii. Okazuje się, że tożsamość może ewoluować i zmieniać charakterystyczne rysy zależnie od sytuacji i okoliczności. Nie jest określona tylko raz, bez możliwości przemian. Nauczyciel religii będący świadkiem, w pewnych momentach staje się apologetą.

Dzisiejsze czasy wymagają przyjęcia także tej postawy. Trudność polega na umiejętnym wyważeniu postaw świadka i apologety, tak aby

⁹ R. Murawski, *Historia katechezy*, w: *Historia katechezy i katechetyka fundamentalna*, red. J. Stala, Tarnów, 2010, s. 40.

¹⁰ R. Murawski, *Historia katechezy. Katecheza w pierwszych wiekach*, dz. cyt., s. 141.

¹¹ J. E. Wróblewska, *Św. Justyn – „Sprawiedliwy pośród narodów”*, „Vox Patrum”, 2012, nr 32, s. 756.

apologeta nie przestał być świadkiem, a świadek był gotowy stać się apologetą¹².

W przeciwnym razie, świadek poza świadectwem tego, czego doświadczył i czym sam żyje, nie będzie potrafił podjąć konstruktywnej rozmowy z uczniem, bądź innym nauczycielem, w celu odparcia ataków i krytyki autentycznego życia, które reprezentuje i którego naucza. Argumenty świadka, opierające się o własne przemyślenia lub doświadczenie mogą okazać się niewystarczające wobec argumentów opartych o prace naukowe.

Z drugiej strony apologeta niebędący świadkiem staje się jedynie adwokatem systemu religijnego, ryzykując postawą racjonalizacji i intelektualizowania wiary. Będzie to postawa naukowca, który doskonale odnajdzie się na debacie, zapytany jednak o własne przemyślenia i doświadczenia przestanie być przekonujący i autentyczny.

¹² Por. P. Tomasik, *Apologia wiary jako zadanie nauczania religii*, „Studia Katechetyczne”, 2014, nr 10, s. 11-40.

C. ŚW. CYRYL JEROZOLIMSKI, ŚW. JAN CHRYZOSTOM, ŚW. AMBROŻY – ZŁOTY WIEK KATECHUMENATU

Przyznanie chrześcijanom prawa do wyznawania religii oraz fakt wspierania chrześcijaństwa przez cesarza Konstantyna to jedne z wielu skutków ogłoszenia *Edyktu mediolańskiego*. Dla historii katechezy rozpoczyna się okres nazwany – złotym wiekiem katechumenatu.

Radość z możliwości wyznawania religii pokrywała się z wieloma nowymi wyzwaniami. R. Murawski wskazuje, że przyjmowanie chrześcijaństwa stało się powszechne, ale bardzo często nie towarzyszyły temu pobudki religijne, lecz czysto interesowne. Przyjęcie chrześcijaństwa wiązało się z możliwością przypodobania się cesarzowi, oraz rozwoju kariery¹³. Kościół stanął przed trudnym zadaniem wypracowania nowych zasad i form katechezy przygotowującej do przyjęcia chrztu świętego.

Autorzy publikacji dotyczących tego okresu często skupiają się na formach i treści nauczania katechetycznego. Również dokumenty Kościoła tamtego czasu nie poświęcają wiele uwagi osobie nauczającego¹⁴. Niniejsza praca próbuje jednak odpowiedzieć jakimi byli owi katecheci, gdyż ich postawa i zachowanie mogą być inspiracją dla nauczyciela religii. Od katechety apologety należało przejść do katechety nauczającego powszechnie. Nie trzeba było już bronić wiary, ale przekazać ją bardzo zróżnicowanej grupie odbiorców. To stało się wyzwaniem tamtego okresu.

¹³ R. Murawski, *Historia katechezy. Katecheza w pierwszych wiekach*, dz. cyt., s. 241.

¹⁴ Synod w Elwirze, Sobór Nicejski, Sobór Konstantynopoliński I. Zob. *Dokumenty synodów od 50 do 381 roku*. Układ i opracowanie A. Baron, H. Pietras, Kraków 2006; M. Starowieyski, *Sobory Kościoła niepodzielonego, Część I – Dzieje*, Tarnów 1994.

ŚW. CYRYL JEROZOLIMSKI

Osobą, na którą należy zwrócić uwagę jest św. Cyryl Jerozolimski. Wykorzystując fakt odrodzenia życia religijnego w Jerozolimie, będącej miejscem licznych pielgrzymek i samemu będąc świadkiem budowy nowych bazylik chrześcijańskich w tym mieście, to właśnie Jerozolimę wybiera Cyryl jako miejsce nauczania. Pragnął dotrzeć ze swoją nauką do szerokiej grupy odbiorców. Jego katechezy według św. Jana Pawła II należą do *najcenniejszych pereł całej literatury greckiej, wśród świętych Ojców i wśród pism, które objaśniają zarówno piękno i skuteczność rytów, jak i pierwotną naukę wiary*¹⁵. Odwołując się do tekstów biblijnych św. Cyryl wyjaśniał znaczenie sakramentów, doktrynę wiary na podstawie Symbolu Jerozolimskiego, moralność i mistagogię chrześcijańską¹⁶. Język i styl katechez św. Cyryla był dostosowany do poziomu intelektualnego i religijnego słuchaczy. W znacznej większości adresowane były do prostego ludu. Dlatego według R. Murawskiego *posiadają popularny charakter, cechuje je niewyszukany styl. [Cyryl] przemawiał zrozumiałym językiem, w wyjaśnianiu prawd wiary posługiwał się prostymi obrazami, unikał w nauczaniu skrajności, trzymał się mocno prawdy*¹⁷. Do powyższych cech nauczania C. M. Paczkowski dodaje element konkretności w stosowanych przez św. Cyryla przykładach. *Odniesienie do konkretności sprawia, że nawet znaki sakramentalne stają się doświadczeniem zmysłowym i dotyczącym materialnego trwania. Tak dzieje się w przypadku Eucharystii, kiedy, po przyjęciu „kielicha Krwi”, jak poleca Cyryl, należy dotknąć warg palcami „i uświęcić nimi oczy, czoło i inne zmysły”*¹⁸. Ponadto św. Cyryl odnosił się do pobożności ludowej zachęcając do czynienia znaku krzyża na czołe, na

¹⁵ Jan Paweł II, *List apostolski „Omnium Ecclesiarum Matri” z okazji 1600 rocznicy śmierci św. Cyryla Jerozolimskiego*, „Vox Patrum”, 1990, nr 10, z. 18, s. 43-44.

¹⁶ R. Murawski, *Historia katechezy. Katecheza w pierwszych wiekach*, dz. cyt., s. 256-260.

¹⁷ Tamże, s. 260.

¹⁸ C. M. Paczkowski, *Teologia świadectwa i doświadczenia w „Katechezach” Cyryla Jerozolimskiego*, „Quaestione selectae”, 2001, nr 12, s. 19.

chlebie, na kielichu, przed snem, przy wstawaniu, przy wejściu i wyjściu z domu, podczas chodzenia i podczas odpoczynku¹⁹.

C. M. Paczkowski zwraca uwagę na cechy charakteru św. Cyryla: *Chociaż niejednokrotnie wymagający i bezkompromisowy, Cyryl objawia się jednak jako życzliwy i wyrozumiały mówca, pasterz pełen taktu i umiaru*²⁰. Do powyższych R. Murawski dodaje: *ton jego nauk jest bezpośredni i ciepły, niektóre fragmenty jego katechez cechuje piękna poezja*²¹.

Św. Cyryl Jerozolimski jawi się jako katecheta będący wzorem dla przyszłych pokoleń wszystkich czasów²². Niewątpliwie potrafił umiejętnie pisać, tak by trudne treści wiary mogły być zrozumiane przez ludzi nieuczonych. Jest sztuką przedstawiać trudne treści w prosty sposób. Św. Cyryl podpierał się przykładami odnoszącymi się do konkretów życia słuchaczy, nauczając jako żyjący pośród nich. Z jego katechez wyłania się obraz człowieka wrażliwego, obdarzonego empatią oraz niezwykle zaangażowanego. Jego pisma do dziś zachwycają chrześcijan.

Nauczyciel religii nie może zapominać o cechach nadających jego posłudze „ludzkiego oblicza”. Jeżeli uczniowie odkryją, że nauczyciel rozumie ich sytuacje życiowe, ich radości i problemy, stanie się dla nich ważnym towarzyszem na drodze życia. Towarzyszenie nie jest biernym trwaniem „obok” ucznia, ale aktywnym podążaniem „razem z nim”. Emocje i dar empatii może ubogacić posługę nauczyciela i często to one wyróżniają go na tle innych nauczycieli. Uczniowie cenią sobie tych, z którymi mogą nawiązać inspirujące relacje. Oczekują przewodników, którzy potrafią ich zrozumieć i umiejętnie wyjaśniać nurtujące ich problemy. Nauczyciel religii musi podjąć trud w nieustannym poznawaniu swoich uczniów, tworzeniu relacji z nimi i dostosowywaniu nauczania do konkretnych sytuacji i osób.

¹⁹ Tamże, s. 22.

²⁰ Tamże, s. 1.

²¹ R. Murawski, *Historia katechezy. Katecheza w pierwszych wiekach*, dz. cyt., s. 260.

²² Tamże.

ŚW. JAN CHRYZOSTOM

Kolejną osobą, której działalność stanowi cenny wkład dla katechezy i tożsamości nauczyciela religii jest św. Jan Chryzostom. Jak zauważył Benedykt XVI: *Chryzostom należy do Ojców najbardziej twórczych: dotarło do nas jego 17 traktatów, ponad 700 autentycznych homilii, komentarze do Ewangelii Mateusza i Listów Pawłowych (Listy do Rzymian, Koryntian, Efezjan i Hebrajczyków) oraz 241 listów*²³. Już same te liczby pokazują jak niezwykle pracowitą osobą był św. Jan Chryzostom. Pracowitość jest wymaganą cechą nauczyciela religii. Bez niej niemożliwym będzie osiągnięcie sukcesów w pracy. Pracowitość dotyczy nie tylko prowadzenia lekcji religii, ale także samej kwestii zawodu nauczyciela, trudu pracy w szkole, chociażby w realizowaniu awansu zawodowego. Uczniowie widząc pracowitość nauczyciela chętniej będą mobilizować się do pracy. Pracowity nauczyciel zawsze może być dobrym wzorem dla uczniów i z większą konsekwencją będzie mógł stawiać wymagania bez obawy o zarzut hipokryzji. Benedykt XVI wskazał cechy wyróżniające osobę św. Jana Chryzostoma: *Każde jego wystąpienie miało zawsze na celu rozwijanie w wiernych zdolności myślenia, poprawnego rozumowania, by mogli pojąć i wprowadzić w życie moralne i duchowe wymagania wiary*²⁴.

Wskazane wyżej cechy pozwalają dostrzec ważne elementy tożsamości nauczyciela religii. Prowadząc lekcje religii nie jest tylko osobą przekazującą treść na sposób odtwórczy. Nieustannie powinien podejmować wysiłek aby uczyć przyjęcia właściwych postaw przez swoich słuchaczy. Uczniowie uczęszczając na lekcje religii zdobywać muszą nie tylko wiedzę teoretyczną, ale zdolności praktycznego wykorzystania tej wiedzy w codzienności.

P. Szczur zwraca uwagę, że św. Jan Chryzostom podjął pracę duszpasterską z osobami nie znającymi języka greckiego, z osobami innych

²³ Benedykt XVI, *Święty Jan Chryzostom – przemówienie wygłoszone podczas Audiencji Generalnej dn. 19.09.2007*, „L'Osservatore Romano”, 2007, nr 12, s. 28.

²⁴ Tamże.

kultur, spoza basenu Morza Śródziemnego, którzy przybywali do Antiochii. Opisuje pracę św. Jana Chryzostoma z wiernymi mówiącymi po syryjsku (*Antiochia stanowiła pewnego rodzaju tygiel kulturowy i narodowościowy, w którym wzajemnie przenikały się elementy greckie, macedońskie, syryjskie, fenickie, judaistyczne, arabskie, perskie, armeńskie, egipskie i inne pochodzenia wschodniego*²⁵), oraz z Gotami zamieszkującymi Cesarstwo Rzymskie²⁶. Autor zauważa, że św. Jan Chryzostom mógł znać język syryjski, jednakże bardziej prawdopodobne jest korzystanie z pomocy tłumacza²⁷.

Niemniej powyższy element posługi św. Jana Chryzostoma zasługuje na zauważenie. Niewątpliwie musiał on odznaczać się odwagą i pomysłowością w podejmowaniu pracy katechety. Chcąc dotrzeć do jak największej liczby odbiorców korzystał z pomocy innych osób. Było to niewątpliwie wyjście poza schematy i zauważenie chrześcijan innych narodowości. By móc wygłosić chociażby jedną katechezę dla tych wiernych, św. Jan Chryzostom poza przygotowaniem katechezy pod względem teologicznym, musiał znaleźć odpowiedniego tłumacza, potrafiącego zachować sens teologiczny danych słów i pojęć. Zapewne spotykali się wcześniej by omówić wspólnie ich wystąpienie, uzgodnić jednolitą wersję tekstu. Dzisiaj nazwalibyśmy to przygotowaniem dalszym do katechezy. Dla sukcesu dzisiejszej lekcji religii nauczyciel nie może ograniczyć swojej pracy tylko do czasu spędzanego w szkole. Często musi podjąć wiele działań przygotowawczych, aby dana lekcja religii mogła być przeprowadzona z korzyścią dla każdego ucznia. Jawi się tutaj postawa nauczyciela religii zaangażowanego w misję, którą powierza Kościół. To kolejny ważny element budowania własnej tożsamości.

²⁵ P. Szczur, *Jan Chryzostom a duszpasterstwo osób nie mówiących po grecku*, „Vox Patrum”, 2010, nr 30, t. 55, s. 600.

²⁶ Tamże, s. 597-610.

²⁷ Tamże, s. 612.

ŚW. AMBROŻY

Zanim przedstawiona zostanie osoba św. Augustyna i jego wyjątkowe dzieło *De catechizandis rudibus*, nie sposób nie wspomnieć św. Ambrożego, biskupa Mediolanu, który stał się mistrzem dla św. Augustyna i przyczynił się do jego nawrócenia. Osoba św. Ambrożego niesie w historii swojego życia kolejny element dla tożsamości nauczyciela religii. R. Murawski wskazał charakterystyczne cechy św. Ambrożego: *Dzięki swej wcześniejszej karierze urzędniczej oraz dyplomatycznym zdolnościom, a także swej bezkompromisowej postawie i stylowi życia (...), zyskał duży wpływ na ówczesną sytuację kościelną i polityczną. Nieustraszenie walczył o wolność Kościoła i niezależność władzy państwowej. Przyczynił się do zakończenia sporu arianckiego na Zachodzie. Prowadził wszechstronną działalność duszpasterską. Był też bardzo płodnym psiarzem, wiele z jego pism zachowało charakter żywego słowa. Można je podzielić na pisma doktrynalne (dogmatyczne), moralno-ascetyczne, egzegetyczne, mowy, listy i hymny. Ambroży jest twórcą liturgicznego śpiewu hymnów i antyfonalnego śpiewu Psalmów na Zachodzie*²⁸.

Niewątpliwie był człowiekiem wszechstronnie uzdolnionym i wykorzystującym swoje talenty. Nie ograniczał swej działalności do niezbędnego minimum. Angażował się w pełni, tak jak potrafił. Czynił to z wytrwałością, w połączeniu ze świadectwem życia, które pociągało innych. Właśnie to połączenie głoszonego słowa ze świadectwem życia było przyczyną nawrócenia św. Augustyna. To spostrzeżenie potwierdza Benedykt XVI: *Jest rzeczą oczywistą, że osobiste świadectwo kaznodziei oraz stopień przykładności życia wspólnoty chrześcijańskiej decydują o skuteczności przepowiadania. W sposób wymowny świadczy o tym pewien fragment z Wyznań św. Augustyna (...). Tym, co poruszyło serce młodego afrykańskiego retora, nastawionego sceptycznie i zrozpaczonego, i w końcu skłoniło go do*

²⁸ R. Murawski, *Historia katechezy. Katecheza w pierwszych wiekach*, dz. cyt., s. 268.

*nawrócenia, nie były piękne (choć przez niego cenione) homilie Ambrożego. Dokonało tego świadectwo biskupa i Kościoła mediolańskiego, modlącego się i śpiewającego, zjednoczonego jak jedno ciało*²⁹.

Jednakże charakterystyczną cechą, na którą zwrócił uwagę Benedykt XVI jest niezwykła umiejętność obcowania św. Ambrożego ze Słowem Bożym. Papież tak to komentuje:

Autorytet jego urósł tak dalece, że chociaż był zwykłym katechumenem, został okrzyknięty przez lud biskupem Mediolanu. Do tego momentu Ambroży był najwyższym rangą urzędnikiem cesarstwa w północnych Włoszech. Nowy biskup, bardzo wykształcony, ale nie znający Pisma Świętego, zaczął je gorliwie studiować. Poznawać i komentować Biblię nauczył się na podstawie dzieł Orygenesza, niekwestionowanego mistrza «szkoły aleksandryjskiej». Ambroży rozpowszechnił w środowisku łacińskim medytację Pisma Świętego na wzór Orygenesza, wprowadzając na Zachodzie praktykę lectio divina. Metodę lectio stosował Ambroży w całym swym przepowiadaniu i we wszystkich pismach, które zrodziło właśnie modlitewne słuchanie słowa Bożego (...). Nauczanie Ambrożego — stanowiące zasadniczą część jego ogromnej spuścizny literackiej — zaczyna się od lektury świętych Ksiąg («Patriarchów», czyli ksiąg historycznych, oraz «Przysłów», to znaczy ksiąg mądrościowych), by ukazać, jak żyć zgodnie z Bożym Objawieniem (...). Fakt, że Ambroży przebiegał całe strony jedynie wzrokiem, jest dla podziwiałego go Augustyna znakiem szczególnej umiejętności czytania i głębokiej znajomości Pisma Świętego. Otóż, w tym «cichym czytaniu», w którym serce stara się zrozumieć słowo Boże (...) możemy dostrzec metodę

²⁹ Benedykt XVI, *Św. Ambroży. Katecheza podczas Audiencji Generalnej dn. 24. 10. 2007*, „L'Osservatore Romano”, 2007, nr 12, s. 30.

*katechezy ambrožiańskiej: samo Pismo Święte, głęboko przyjęte, podsuwa treści do przepowiadania, aby doprowadzić do nawrócenia serc*³⁰.

To ważne wskazanie dla tożsamości nauczyciela religii - osobisty kontakt ze Słowem Bożym. Aby umiejętnie je przekazywać i wyjaśniać (co nauczyciel czyni na lekcji religii) należy samemu regularnie je czytać, poznawać oraz modlić się nim. Propagowana przez św. Ambrożego metoda *lectio divina* może być inspiracją dla nauczyciela religii³¹. Opanowując umiejętność medytacji nad Słowem Bożym, nauczyciel będzie potrafił nauczyć tej metody swoich uczniów. Im większe doświadczenie sam zdobędzie, tym trafniejsze będą jego wskazówki dla stawiających pierwsze kroki w tej formie modlitwy. Jednocześnie ukształtowana przez Słowo Boże duchowość nauczyciela religii będzie łączyła nauczanie z praktyką życia i budowała autentyczność osoby. Możliwe, że tak jak w przypadku św. Augustyna to właśnie ta autentyczność będzie bodźcem do nawrócenia dla wielu uczniów, rodziców, nauczycieli sceptycznie podchodzących do lekcji religii.

Benedykt XVI zakończył swoją katechezę o św. Ambrożym wskazaniem dla katechetów: *Tak więc, zgodnie z nauczaniem Ambrożego (...) katecheza jest nieodłączna od świadectwa życia (...). Kto wychowuje do wiary, nie może wystawiać się na ryzyko, że będzie przypominał swego rodzaju kłowna, który z racji wykonywanego zawodu odgrywa swoją rolę. Powinien raczej — by posłużyć się jednym z ulubionych obrazów Orygenes, pisarza szczególnie cenionego przez Ambrożego — być niczym umiłowany uczeń, który położył głowę na sercu Mistrza i w ten sposób nauczył się myśleć,*

³⁰ Tamże.

³¹ Zob. S. Haręzga, *Lectio divina narzędziem osobistej formacji katechetów*, „Zeszyty Formacji Katechetów”, 2002, nr 1, s. 17-22.

*mówić i działać. Ostatecznie prawdziwym uczniem jest ten, kto głosi Ewangelię najbardziej wiarygodnie i skutecznie*³².

Powyższe cechy św. Ambrożego stanowią kolejny, ważny element w budowaniu tożsamości nauczyciela religii. Musi być osobą posiadającą znajomość Pisma Świętego, właściwie je interpretującą oraz potrafiącą je medytować. Musi żyć Słowem Bożym na co dzień, stając się autentycznym świadkiem dla wszystkich poprzez wiarygodne i skuteczne głoszenie Ewangelii.

³² Benedykt XVI, *Św. Ambroży. Katecheza podczas Audiencji Generalnej dn. 24. 10. 2007*, art. cyt., s. 30.

D. ŚW. AUGUSTYN *DE CATECHIZANDIS RUDIBUS* – KATECHETA W EPOCE POKONSTANTYŃSKIEJ

Wpływ św. Ambrożego uwidocznił się szczególnie w kolejnej, niezwykle osobowości – w św. Augustynie. To spod jego ręki wyszło *dzieło katechetyczne* (...) które w sposób niezwykle żywy streszcza i zbiera doświadczenie katechetyczne pierwszych wieków ³³. To traktat *De catechizandis rudibus*. Zarówno o traktacie jak i o samym autorze powstało wiele prac naukowych, artykułów i odniesień w literaturze. W niniejszej pracy, poszukującej źródeł dla tożsamości nauczyciela religii, należy skupić się na tych cechach św. Augustyna, które mogą być odniesieniem dla współczesnych nauczycieli religii. Stąd analiza dzieła *De catechizandis rudibus* pod względem wskazówek dla kształtowania tożsamości nauczyciela religii wydaje się jak najbardziej właściwa.

Przyjmuje się, że traktat powstał około 400 roku, jako odpowiedź na list napisany do św. Augustyna przez diakona Deogratiasa. Diakon ten dostrzegł trudności w przekazywaniu Ewangelii słuchaczom i zwrócił się do św. Augustyna z prośbą o potrzebne wskazówki.

Postawa diakona Deogratiasa zasługuje na wyróżnienie. Był człowiekiem doskonale przygotowanym do pełnienia zadania głoszenia Słowa. Sam św. Augustyn nie ma co do tego wątpliwości: *Bo też słyszę, że na nic tak bardzo się nie użalas, tylko, że mowa twoja wydaje Ci się słaba i nieudolna (...). A wiem, że to pochodzi nie z braku wymowy ani treści do mówienia, bo znam twoje w tym względzie przygotowanie i naukę...* ³⁴. Zatem jak wskazuje doświadczenie diakona Deogratiasa dla odniesienia sukcesu w katechizacji i nauczaniu religii nie wystarczy doskonałe przygotowanie teologiczne i pedagogiczne. Te umiejętności i wiedza są niezbędne, aby nie

³³ R. Murawski, *Historia katechezy. Katecheza w pierwszych wiekach*, dz. cyt., s. 371.

³⁴ Tytuł przekładu polskiego: *Początkowe nauczanie religii w: Św. Augustyn, Pisma katechetyczne* z oryginału łacińskiego przełożył W. Budzik, Warszawa 1952, 1-60. Teksty Augustyna cytuję według tego przekładu.

brak wymowy lub brak treści był przeszkodą. Jednakże potrzeba czegoś więcej. Przyjęcia właściwej postawy wobec uczniów.

Jednocześnie ów diakon staje się niezwykle wzorem pokory. Dostrzega trudności w głoszeniu. Zauważa reakcje słuchających i wyciąga wnioski. To ważna postawa dla nauczyciela religii, który nigdy nie może być tak pewny siebie iż nie dostrzeże niepokojących reakcji uczniów wobec niego. Nie liczy się tylko słuszność wykonywanej pracy, ani pewność prawidłowo ułożonych treści nauczania. Szczególnym zadaniem nauczyciela religii jest umiejętne przekazanie tych treści uczniom, tak by mogli wiedzę przyswoić i stosować ją w życiu. Wyraźna informacja zwrotna, czyli konkretna postawa słuchaczy (zainteresowanie, znudzenie) musi być brana nieustannie pod uwagę przez roztropnego nauczyciela religii. Umiejętność obserwacji i analizy zachowań uczniów jest cechą umożliwiającą właściwe pokierowanie procesem nauczania.

Diakon Deogratias jest również wzorem człowieka, który nie boi się przyznać do porażki, bądź przeżywanych trudności oraz poprosić o pomoc. Stanięcie w prawdzie wobec samego siebie i umiejętność krytycznego spojrzenia na własne działania może pomóc w prawidłowym wykonywaniu pracy nauczyciela. Stąd obserwacje lekcji, często przeżywane jako stresujące i nieprzyjemne doświadczenie, winny być odbierane jako szansa dostrzeżenia czegoś co, mogło być do tej pory niezauważalne w metodach nauczania. Spostrzeżenia innej osoby, choć czasem przykre, są tak naprawdę szansą dla rozwoju. Stąd umiejętność poproszenia o pomoc, w sytuacji w której nauczyciel napotyka trudności jest umiejętnością jak najbardziej pożądaną. W tym miejscu należy zaznaczyć rolę uczestnictwa w różnego rodzaju szkoleniach podnoszących kwalifikacje i rozwijających osobowość. Wymiana myśli pomiędzy diakonem Deogratiasem a św. Augustynem może być interpretowana jako jedno z pierwszych szkoleń pedagogicznych pierwszych wieków chrześcijaństwa. Dlatego sam traktat św. Augustyna traktowany jest przez badaczy jako pierwszy podręcznik katechetyki, w moim przekonaniu jako pierwszy podręcznik metodyczny, zawierający dwa konspekty katechezy.

Jak zostało wspomniane nauczyciel religii potrzebuje czegoś więcej niż tylko przygotowania pedagogicznego i teologicznego. Pierwszą strategią, którą proponuje św. Augustyn jest dokonanie rozpoznania grupy słuchaczy. Należało określić dlaczego chcą słuchać katechety głoszącego, jakie motywacje nimi kierują³⁵. Następnie rozpoznać z jakich warstw społecznych się wywodzą, jakie zdobyli wykształcenie³⁶. Powyższe rozeznanie pozwalało dobrać odpowiednio dostosowane treści głoszenia. Przy wyborze sposobu głoszenia należało również uwzględnić wiek, płeć, liczbę oraz poglądy słuchaczy³⁷.

Owe spostrzeżenia nie są czymś nowym. W niniejszej pracy zwracano uwagę na ową umiejętność rozeznania do kogo się przemawia. Wzorem tej umiejętności była postawa samego Jezusa, którą przyjmowali Apostołowie i ich następcy. Niemniej św. Augustyn potwierdza iż jest to strategia pierwsza i podstawowa, od której należy rozpocząć samo przygotowanie do nauczania.

Odpowiednikiem tej postawy w dzisiejszych realiach szkoły, jest rozpoznanie dokonywane wobec grupy uczniów na podstawie dokumentacji szkolnej. Można wówczas stwierdzić z ilu osób składa się klasa, czy uczniowie borykają się z trudnościami w rozwoju i dostosowaniu społecznym. Przeprowadzając wywiad środowiskowy, rozmawiając z dyrekcją, nauczycielami, wychowawcami nauczyciel religii jeszcze przed pierwszą lekcją religii może osiąść potrzebne informacje służące dobremu przygotowaniu się do nauczania. Dalsze spostrzeżenia będą efektem wykorzystania umiejętności obserwacji i czujności podczas samych lekcji i nawiązywania relacji z uczniami.

Poszczególne części traktatu św. Augustyna dotyczą konkretnych strategii nauczania. Badacze wyodrębniają trzy grupy rozdziałów: rozdziały III-VI (opowiadanie – *narratio*), VII (zachęta – *cohortatio*), X-XIV (tworzenie

³⁵ R. Murawski, *Historia katechezy. Katecheza w pierwszych wiekach*, dz. cyt., s. 376.

³⁶ R. Murawski, *Metodyka katechizacji według św. Augustyna*, w: *W służbie człowiekowi. Studium duszpastersko-katechetyczne*, red. Z. Marek, Kraków, 1991, s. 167-168.

³⁷ *Początkowe nauczanie religii*, XV, 23.

radosnego klimatu)³⁸. Jednak nie o metodach nauczania traktuje niniejsza praca. Stąd w poszukiwaniu wskazań dla tożsamości nauczyciela religii warto skupić uwagę na rozdziałach X-XIV. Znajdują się one w części drugiej traktatu zatytułowanej *O nabyciu zamięłowania do pracy katechetycznej*. Augustyn w tej części traktatu *udziela wiele cennych rad pedagogicznych (...)*. *Augustyn domaga się od katechety sympatii i ciepłej przyjaźni do katechizowanych. W tej życzliwości streszcza się cała misja katechety, ponieważ wyraża miłość, jaką Bóg ma dla człowieka*³⁹.

Za główne źródło niepowodzeń w nauczaniu, pomimo posiadania umiejętności intelektualnych i merytorycznych św. Augustyn wskazuje niezadowolenie, zniechęcenie, niesmak⁴⁰, które dziś moglibyśmy nazwać rezygnacją, poddaniem się, bądź wypaleniem zawodowym. Interesującym jest fakt, iż tego rodzaju problemy były dostrzegalne już w starożytnej katechezie.

Św. Augustyn wymienia sześć przyczyn, które mogą powodować powyższe trudności⁴¹. Są to sytuacje w których:

1. *Sluchacz nie pojmuje wypowiedzenia się naszego rozumu*⁴²;
2. *Katecheta boi się przemawiać*⁴³;
3. *Znudzenie wywołuje w nas to, że trzeba często powtarzać prawdy zwyczajne*⁴⁴;
4. *Sluchacz martwy który (...) nie okazuje, że rozumie, albo że mu się podoba co mówimy*⁴⁵;
5. *Gdy odrywamy się od jakiegoś umiłowanego zajęcia (...) a jesteśmy zmuszeni (...) by nauczać kogoś katechizmu*;
6. *Katecheta jest wewnętrznie wzburzony*⁴⁶.

³⁸ R. Murawski, *Historia katechezy. Katecheza w pierwszych wiekach*, dz. cyt., s. 375.

³⁹ Tamże, s. 387-388.

⁴⁰ Tamże, s. 388.

⁴¹ R. Murawski opisuje te przyczyny w szerszej perspektywie. Zob. tamże.

⁴² *Początkowe nauczanie religii*, X, 15.

⁴³ R. Murawski, *Historia katechezy. Katecheza w pierwszych wiekach*, dz. cyt., s. 388.

⁴⁴ *Początkowe nauczanie religii*, XII, 17.

⁴⁵ *Początkowe nauczanie religii*, X, 14.

⁴⁶ R. Murawski, *Historia katechezy. Katecheza w pierwszych wiekach*, j.w., s. 394.

To kolejna, wybitna analiza przyczyn trudności, z którymi może spotkać się katecheta. Jednak łatwo można zauważyć, że owe przyczyny pojawiają się także w pracy nauczyciela religii współcześnie. Św. Augustyn wobec każdej wymienionej przyczyny przedstawia również właściwe środki zaradcze, które mogą pomóc w pokonaniu trudności. Analogicznie:

Ad. 1. *Pomyślmy, co dla nas uczynił Ten, który pokazał nam przykład*⁴⁷

- R. Murawski interpretuje to wskazanie jako zniżenie się do poziomu słuchacza w mowie⁴⁸, jednak wydaje się słuszne spostrzeżenie, że powodzenie nie zależy wyłącznie od używanego języka. Św. Augustyn poleca przypomnieć sobie własne doświadczenia z czasów, kiedy byliśmy uczniami, słuchaczami. Przypomnienie sobie w jaki sposób prowadził nas Bóg, w jaki sposób nas nauczano może być cenną refleksją powodującą przekształcenie sposobu nauczania. Idąc dalej, można również przypomnieć sobie częste nasze niezrozumienie nauk wygłaszanych przez nauczycieli i odnieść się do wniosków, które może już w tamtym czasie sami tworzyliśmy, myśląc o tym, w jaki sposób my byśmy daną naukę przekazali. Odpowiedź na pytanie: Jak ja, mając (określoną liczbę lat w przeszłości) chciałbym, aby wówczas przekazano mi daną wiedzę? Czego ja oczekiwałem od nauczycieli jako uczeń? Część tych spostrzeżeń z pewnością okaże się słuszna i pomocna.

Ad. 2 Wobec lęku przed przemawianiem, św. Augustyn poleca zachować wierność prawdzie Ewangelii i prawdzie wiary. Zauważa, że nie styl mówienia jest decydujący (choć z pewnością pomocny), lecz przekazanie prawdy Dobrej Nowiny w taki sposób, aby ją zrozumiano (nawet w przypadku używania bardzo prostego, wręcz kolokwialnego, niezdarnego języka)⁴⁹.

Ad. 3 Wobec rutyny przekazywania wciąż tej samej wiedzy (co zdarza się często, jeżeli nauczamy klasy tego samego poziomu edukacyjnego już wiele lat) św. Augustyn zaleca *dostosować się do słuchaczy przez braterską, ojcowską i macierzyńską miłość, a wtedy i nam z ich sercem złączonym*

⁴⁷ *Początkowe nauczanie religii*, X, 15.

⁴⁸ R. Murawski, *Historia katechezy. Katecheza w pierwszych wiekach*, j.w., s. 389.

⁴⁹ *Początkowe nauczanie religii*, XI, 16.

*prawdy te wydawać się będą nowymi*⁵⁰. Po raz kolejny pojawia się polecenie dostosowania się do słuchaczy. Jednak jest to nowa jego odsłona. Nie chodzi o dostosowanie intelektualne, czy wykorzystanie własnych wspomnień. Św. Augustyn poleca wzbudzić w sobie miłość rodzicielską i braterską. To rodzice i starsze rodzeństwo wychowując małe dzieci muszą często powtarzać te same polecenia, wskazania, rady, aby dziecko zapamiętało i nauczyło się stosować. I mimo, że rodzi to zmęczenie u wychowawców, miłość nie pozwala wejść w rutynę, kiedy tak bardzo zależy nam na dobrym wychowanków. To samo polecenie, przekazywane wiele razy z miłością i cierpliwością nie nuży, gdyż znajduje najsilniejszą motywację. Brak miłości u rodzica, rodzeństwa i także nauczycieli spowoduje wejście w rutynę i niechęć wobec wychowanków.

Ad. 4 Obojętność słuchaczy według św. Augustyna może mieć różne przyczyny – nieśmiałość, niezrozumienie, nieuznawanie wartości nauczania⁵¹. Wobec powyższych należy wykorzystać wszystkie możliwości i sposoby, aby *wydobyć z kryjówki*⁵² słuchacza⁵³. Zatem obojętność jest według św. Augustyna ucieczką, swoistym ukryciem się przed nauczycielem. Nie musi wynikać ze złej woli. To niezwykle ważne spostrzeżenie, aby nie generalizować i nie traktować wszystkich uczniów przyjmujących obojętną postawę wobec nauki religii jako wrogo nastawianych do wiary czy osoby nauczyciela. Dlatego trzeba rozpoznać przyczynę postawy obojętności wobec ucznia.

Wobec uczniów nieśmiałych św. Augustyn poleca poprzez *łaskawą zachętę i zapewnienie o braterskim stosunku*⁵⁴ wzbudzić zaufanie. *Należy także dowiedzieć się od niego, czy to może już kiedy słyszał, bo możliwe, że pewne prawdy, jako znane i rozpowszechnione, już go tak żywo nie*

⁵⁰ *Początkowe nauczanie religii*, XII, 17.

⁵¹ *Początkowe nauczanie religii*, XII, 18.

⁵² Tamże.

⁵³ Tamże.

⁵⁴ Tamże.

wzruszają⁵⁵. (Znowu św. Augustyn wykazuje wspaniałą znajomość natury ludzkiej i przedstawia następną przyczynę dla obojętnego zachowania ucznia). Wobec uczniów, którzy nie rozumieją nauczania, należy mówić dokładniej, szerzej omawiając dane zagadnienie, a wobec tych, którzy omawiany temat znają i zaczynają się nudzić, nie przedstawiać zbyt wielkiej ilości szczegółów⁵⁶.

Św. Augustyn przedstawia pierwsze metody aktywizujące uczniów. Jeżeli uczeń jest zmęczony *należy, albo na nowo zająć jego myśli, mówiąc coś bardzo ciekawego i nadzwyczajnego, lub też pobudzającego do ubolewania i płaczu. A to raczej, coś takiego, co jego dotyczy*⁵⁷. Pobudzenie ciekawości i zainteresowanie poprzez intelekt, poprzez uczucia i odniesienie do własnego doświadczenia to starożytne metody aktywizujące, które i dziś podpowiada pedagogika na lekcjach religii.

Ad. 5 Bycie zmuszonym do nauczania religii poprzez różne sytuacje życiowe, bądź rezygnacja z czegoś bardzo ważnego na rzecz nauczania lekcji religii to trudne zagadnienie, które porusza św. Augustyn. W dzisiejszych realiach można odnieść się do sytuacji, w których osoby duchowne lub życia konsekrowanego przez sam fakt znajomości teologii muszą podjąć katechizowanie, bądź nauczanie religii w szkole, mimo braku umiejętności i chęci do tego dzieła. Innym przykładem mogą być sytuacje, w których nauczyciel religii zostaje nagle wezwany do zastąpienia innego nauczyciela religii, lub musi na pewien czas zrezygnować z dni wolnych, aby zrealizować zastępstwo. Wówczas mogą się rodzić wewnętrzne sprzeczności wobec takiej sytuacji. Św. Augustyn poleca mimo wszystko, jak najszybciej pogodzić się z zaistniałą sytuacją i zaakceptować ją, przyjmując pewne ograniczenia i wyrzeczenia, *niechże taki porządek będzie naszym, jaki ponad naszym Bóg postanowił*⁵⁸.

⁵⁵ Tamże.

⁵⁶ Tamże.

⁵⁷ *Początkowe nauczanie religii*, XIII, 19.

⁵⁸ *Początkowe nauczanie religii*, XIV, 20.

Ad. 6 Wobec wewnętrznego wzburzenia i gniewu, który na zewnątrz okazywany jest uczniom i współpracownikom, św. Augustyna poleca ograniczyć mowę, poprzez pilnowanie języka. Nakazuje również zaangażować się w czyn miłosierdzia, który może być źródłem pokoju w sercu⁵⁹. Poleca także modlitwę i zawierzenie Bogu *by odprężyć owo napięcie i w zapale ducha radować się i doznawać szczęścia*⁶⁰.

Wobec wszystkich wymienionych rad, św. Augustyn zwraca uwagę na miłość, która powinna być ratunkiem we wszystkich trudnościach i niepowodzeniach⁶¹.

Św. Augustyn tylko tym jednym traktatem zachwyca genialną znajomością człowieka, jego psychiki, natury. Zostawił jednak po sobie o wiele więcej dzieł. W jego pismach odnaleźć można swoisty styl nauczania i katechizowania. Wielość metod, którymi posługiwał się jako wybitny retor i umiejętne wykorzystanie swych umiejętności w służbie głoszenia Słowa to bezcenny wkład w rozwój katechezy. Współczesny nauczyciel religii może czerpać z bogactwa doświadczeń i mądrości św. Augustyna, gdyż nawet tak bardzo szczegółowe sprawy przez niego omawiane, jak zachowanie słuchaczy, nie straciły nic ze swej aktualności⁶².

⁵⁹ *Początkowe nauczanie religii*, XIV, 22.

⁶⁰ *Początkowe nauczanie religii*, X, 14.

⁶¹ *Początkowe nauczanie religii*, XIV, 22. Więcej na temat praktyk i metod nauczania w dziele św. Augustyna pisze S. Kalisz, *Metoda katechizowania w traktacie św. Augustyna „De catechizandis rudibus”*, Warszawa, Katowice, 1988 r.

⁶² Zob. A. Eckmann, *Osobowość dobrego katechety w świetle „De catechizandis rudibus” świętego Augustyna*, „Keryks. Międzynarodowy Przegląd Pedagogiczno-religijny”, 2002, s. 53-60; E. Falińska, *Osobowość dobrego katechety według świętego Augustyna na podstawie „De catechizandis rudibus”*, „Zeszyty Formacji Katechetów”, 2002, nr 2, s. 20-22.

PODSUMOWANIE

Okres starożytności jest podstawowym źródłem dla tożsamości nauczyciela religii. To w tym okresie rodzi się chrześcijaństwo zapoczątkowane przyjściem Chrystusa na ziemię i Jego życiem. Głoszenie Dobrej Nowiny przez Apostołów i ich następców oraz zdobywane na przestrzeni lat doświadczenie pierwszych wieków chrześcijaństwa jest decydujące. To ono ukształtowało fundamenty katechezy, z której w przyszłości wyłoni się lekcja religii w szkole. Jednakże metody katechizowania pozostają aktualne wobec metod nauczania religii w szkole w XXI wieku.

2. ŚREDNIOWIECZE

Średniowiecze jako kolejna epoka w historii Europy i świata jest niezwykle zróżnicowane. Historycy wyodrębniają zazwyczaj trzy okresy: wczesne średniowiecze (V-X w.); rozkwit epoki (XI-XIII w.) i zmierzch lub późne średniowiecze (XIV-XV w.). W związku z wieloma przemianami geopolitycznymi, gospodarczymi, kulturowymi stajemy wobec epoki trwającej około 1000 lat. Jedną z najnowszych i cennych analiz tej epoki w związku z katechezą dokonał R. Murawski w dziele: *Historia katechezy. Katecheza w średniowieczu*⁶³. W swoim dziele opisuje w sposób dokładny i syntetyczny rozwój katechezy tej epoki.

Niniejsza praca ma na celu wskazanie źródeł dla tożsamości nauczyciela religii. Mimo, iż w epoce średniowiecza religia nie staje się jeszcze przedmiotem szkolnym, powstają szkoły kościelne (klasztorne, biskupie, parafialne) oraz uniwersytety, a wśród przedmiotów znajduje się teologia. Średniowieczne szkoły i uniwersytety będą ważnym punktem odniesienia dla budowanych w epoce oświecenia szkół publicznych. Dla rozwoju szkolnictwa średniowiecze stanowi swoisty kamień milowy. Tożsamość nauczyciela religii jako nauczyciela – wychowawcy, dydaktyka, pedagoga ma swoje źródło w średniowiecznych szkołach i uniwersytetach⁶⁴.

Ponadto powstają szkoły niedzielne prowadzone przez kapłanów przy parafiach. Można wskazać pierwsze dokumenty Kościoła stanowiące o katechezie i nauczaniu religii. Powstają pierwsze podręczniki do nauki religii. Wskazania zawarte w owych dokumentach również są jednym ze źródeł tożsamości nauczyciela religii.

⁶³ R. Murawski, *Historia katechezy, cz. 2, t. 1, Katecheza w średniowieczu*, Warszawa, 2015.

⁶⁴ R. Bartnicki, *Fundamentalne zasady funkcjonowania uniwersytetów: średniowieczne wzorce i współczesne dylematy*, „Saeculum Christianum : pismo historyczno-społeczne”, 2001, nr 1, s. 202-204.

Zauważenie przemian w katechezie średniowiecznej i początkowym nauczaniu religii jest istotne dla właściwego postrzegania pracy nauczyciela religii dzisiaj.

A. KATECHEZA INICJACYJNA – CZAS KATECHETY- MISJONARZA

Przemiany polityczne cesarstwa rzymskiego miały wpływ na rozwój chrześcijaństwa, kształtowanie się struktur kościelnych, działalności Kościoła, także w dziele katechizowania.

Zmieniają się wypracowane w starożytności modele katechezy i wzory nauczania. Dostrzeżono potrzebę katechizowania ludów pogańskich w najdalszych zakątkach ówczesnego świata. Katecheta nie jest już tylko tym, do którego przychodzą uczniowie, aby przyjmować wiarę. Staje się misjonarzem, wędrującym do innych narodów i plemion z zadaniem głoszenia Ewangelii. *W misji ewangelizacyjnej prowadzonej przez misjonarzy tego okresu chodziło przede wszystkim o pozyskiwanie władców wraz z ich otoczeniem, a za ich przykładem szły potem, na ogół biernie, także masy*⁶⁵.

Działalność misyjna wymagała swoistej inkulturacji chrześcijaństwa. R. Ceglarek wskazuje na trzy elementy inkulturacji w katechezie misyjnej średniowiecza: konfrontacja katechezy z językiem ludów i plemion; skrócenie i uproszczenie katechumenatu; przystosowanie się do mentalności i sposobu myślenia danej społeczności poprzez chrystianizację mentalności pogańskiej⁶⁶.

Jak zauważa R. Murawski, nauczanie katechetyczne na misjach dokonywało się głównie poprzez głoszenie kazań dla dorosłych⁶⁷. Niemniej w epoce średniowiecza wyodrębnia się także tzw. podbój misyjny, kiedy to narzucano chrześcijaństwo siłą, atakując daną społeczność. Taką taktykę obrał m.in. Karol Wielki wobec Sasów⁶⁸.

⁶⁵ R. Murawski, *Historia katechezy, cz. 2, t. 1, Katecheza w średniowieczu*, dz. cyt., s. 28.

⁶⁶ R. Ceglarek, *Nauczanie katechetyczne w średniowiecznej Europie przed chrztem Polski, w: Rozbudzić pamięć chrztu. Chrzest w historii, teologii i katechezie*, red. R. Ceglarek, M. Borda, Częstochowa, 2016, s. 24-26.

⁶⁷ R. Murawski, *Historia katechezy, cz. 2, t. 1, Katecheza w średniowieczu*, j.w., s. 29.

⁶⁸ M. Rechowicz, *Chrzest Polski a katolicka teologia misyjna we wczesnym średniowieczu*, „Ruch Biblijny i Liturgiczny”, 1966, nr 2, s. 67-74.

Nie posługiwano się tylko dwoma powyższymi strategiami. Działalność misyjna była o wiele bardziej rozbudowana. Wiązała się z tłumaczeniem tekstów Pisma Świętego i modlitw na konkretne języki (np. tłumaczenie Pisma Świętego na język Słowian dokonane przez świętych Cyryla i Metodego). Zwracano uwagę na status społeczny mających przyjąć wiarę: czy pochodzili z arystokracji, stanu rycerskiego czy byli to chłopci⁶⁹. Dostosowywano metody nauczania do danej grupy. Czasem należało chrześcijaństwo przedstawić jako styl życia prostego, ubogiego, oddanego Bogu (w taki sposób próbował to uczynić św. Wojciech, niestety misja na Prusach nie powiodła się). Innym razem należało wskazać na chrześcijaństwo jako na religię, która pozwoli podnieść poziom życia, gdyż jej przyjęcie wiąże się z licznymi przywilejami (taką strategię obrał św. Otton z Bambergu – w przeciwieństwie do św. Wojciecha przybył na tereny misyjne z całym dworem biskupim, w bogato zdobionych powozach i szatach – strategia przyniosła rezultaty⁷⁰).

Można wskazać także na symboliczne i często spektakularne gesty i działania podejmowane przez misjonarzy, które miały wpłynąć na wyobraźnię – było to np. burzenie świątyń pogańskich, czy niszczenie posągów bóstw jako przypieczętowanie przyjętej wiary. Działanie misjonarza było trzyetapowe:

- 1) *pouczenie o podstawowych prawdach wiary;*
- 2) *wyrzeczenie się złego ducha unaocznione zniszczeniem wyobrażeń pogańskich, wyznaniem wiary i udzieleniem chrztu;*
- 3) *wdrożenie w obowiązki i zasady moralności chrześcijańskiej*⁷¹.

Katecheta jako misjonarz stosując znane już w starożytności metody katechetyczne jak np. dostosowanie nauczania do konkretnej grupy odbiorców, nauczanie oparte na Piśmie Świętym, świadectwo życia – musiał

⁶⁹ J. Le Goff, *Człowiek średniowiecza*, w: *Człowiek średniowiecza*, red. J. Le Goff, tłum. M. Radożycka-Paoletti, Warszawa, 2000, s. 20-26.

⁷⁰ K. Dola, *Katecheza średniowiecza*, w: *Wokół katechezy posoborowej*, red. R. Chałupniak, J. Kochel, J. Kostorz, W. Spyra, Opole, 2004, s. 229 - 231.

⁷¹ Tamże.

podjąć nowe działania dla osiągnięcia sukcesów w katechizacji. Pierwszym celem było najpierw ewangelizowanie, nawracanie, a dopiero później ugruntowanie wiary w danej społeczności. Zauważono znaczący wpływ władców na daną społeczność.

Dzisiaj bardzo często lekcje religii są działaniem misyjnym. Uczniowie pomimo przyjmowanych sakramentów i wzrastania w kraju katolickim prowadzą życie zateizowane, pozbawione wiary. Zadaniem nauczyciela religii dzisiaj bardzo często jest tzw. nowa ewangelizacja czyli doprowadzenie do wewnętrznego nawrócenia ucznia. Stąd często pojawia się rozdźwięk wobec wymagań stawianych przez Podstawę programową, zwłaszcza dla szkół średnich. Podstawa programowa nauczania religii w szkole średniej zakłada dojrzałość religijną ucznia i poleca jego rozwój, natomiast w praktyce okazuje się, że kilkuletnie nauczanie religii w szkole podstawowej nie tylko nie rozwinęło wiary i dojrzałości religijnej uczniów, ale także nie zapobiegło oddaleniu się od Boga i utracie relacji z Nim.

Dlatego nauczyciel religii w swoich działaniach może korzystać z bogatego doświadczenia misyjnego Kościoła, również tego zdobytego w epoce średniowiecza. Nie wystarcza już samo świadectwo życia nauczyciela religii. Należy zrozumieć mentalność i sposób myślenia współczesnego ucznia. Należy używać metod, które będą poruszać wyobraźnię i wzbudzać doświadczenie przeżywania relacji z Bogiem.

Działalność misyjna nauczyciela religii we współczesnej szkole jest trudna, gdyż bardzo często brakuje wsparcia rodziny, która swoim przykładem pociągnęłaby do wiary danego ucznia (jak w średniowieczu władcy pociągali przykładem poddanych). Powstaje rozdźwięk między nauczaniem religii w szkole a antyświadectwem w rodzinie. Dlatego ważnym wskazaniem epoki średniowiecza jest katecheza rodzinna.

B. KATECHEZA RODZINNA – KATECHETA – CZŁONEK RODZINY

W okresie średniowiecza rodzina była pierwszą i najważniejszą szkołą życia. Dotyczyło to również życia religijnego. W tym czasie rodzina chrześcijańska była pojmowana jako ecclesia i stanowiła środowisko katechetyczne⁷². Ponadto w okresie średniowiecza nie było instytucjonalnej katechezy Kościoła dla dzieci i młodzieży⁷³. Główną rolę w wychowaniu religijnym dzieci pełnili rodzice i rodzice chrzestni, którzy z kolei byli pouczani poprzez duszpasterzy, zwłaszcza podczas niedzielnych kazań i homilii⁷⁴. Katecheza rodzinna miała miejsce podczas rodzinnych spotkań, zwłaszcza w okresie zimowym oraz po niedzielnej Mszy Świętej, kiedy to rodzice tłumaczyli usłyszane kazanie swoim dzieciom. Ważną rolę odkrywało przygotowanie do sakramentów w rodzinie. Szczególnymi świadkami pozostawali rodzice chrzestni, którzy swoim życiem mieli dawać dobry przykład dzieciom. Ponadto rodziny korzystały z licznych pomocy, jak np. modlitewniki, zwierciadła – przykładowe rachunki sumienia⁷⁵.

Nauczanie Kościoła o odpowiedzialności rodziców wobec dzieci było nowatorskie ze względu na kontekst społeczno-kulturowy. Stało się jasne, że Kościół nie był w stanie wobec coraz liczniejszej wspólnoty chrześcijan dokładnie nauczać wiary każdej z osób indywidualnie. Stąd postanowiono ewangelizować poprzez rodziców i rodziny. Mocny akcent stawiano na kształcenie religijne dorosłych, których zadaniem było przekazywać tę wiedzę kolejnym pokoleniom. Rodzina staje się Kościołem domowym, chociaż w średniowieczu jeszcze nie używano powszechnie tego określenia. Niemniej prawda Ewangelii łatwiej mogła przeniknąć do serc dzieci poprzez słowa

⁷² R. Ceglarek, *Nauczanie katechetyczne w średniowiecznej Europie przed chrztem Polski*, art. cyt., s. 26-27.

⁷³ R. Murawski, *Historia katechezy*, cz. 2, t. 1, *Katecheza w średniowieczu*, dz. cyt., s. 240.

⁷⁴ R. Murawski, *Historia katechezy*, w: *Historia katechezy i katechetyka fundamentalna*, dz. cyt., s. 68-69.

⁷⁵ R. Ceglarek, *Nauczanie katechetyczne w średniowiecznej Europie przed chrztem Polski*, j.w., s. 28-29.

i przykład rodziny. Dzięki temu przykład pochodził zawsze z *góry* czyli od autorytetu.

Dzisiaj obserwujemy ateizowanie rodziny, gdyż wydaje się, że zbyt wiele troski poświęcono katechezie dzieci i młodzieży, zapominając o pogłębionej katechezie rodziców i dorosłych. Okazyjne katechezy dorosłych dzisiaj (przed przyjęciem sakramentu małżeństwa, oraz przed przyjęciem sakramentów przez dzieci) jest niewystarczająca. Dotyczy to także głoszonych kazań i homilii, które przybrały wymiar moralizatorski, zatracając wymiar katechetyczny. Chrześcijaństwo zostaje zredukowane do norm moralnych, a wiara do określonego stylu życia polegającego na przestrzeganiu tych norm. Najwidoczniej kazania i homilie głoszone w średniowieczu posiadały w sobie więcej przekazu katechetycznego, skoro skutecznie potrafiły zachęcić rodziców do troski o wychowanie religijne oraz rozmawiania z dziećmi na tematy wiary. Oznacza to, że rodzice musieli posiadać swoistą orientację w sprawach wiary i modlitwy, skoro nie tylko rozumieli głoszone kazania, ale tłumaczyli je w sposób przystępny swoim dzieciom. Wydaje się, że taka zależność pomiędzy niedzielnym kazaniem, rodzicami i dziećmi dzisiaj zupełnie zanikła.

Dla nauczyciela religii średniowieczna katecheza rodzinna to ważny punkt odniesienia dla budowania relacji z rodzicami uczniów. Nie wystarczy wiedza o sytuacji rodzinnej ucznia. Potrzeba nawiązania życzliwej współpracy z rodziną ucznia, aby wiedza przekazywana na lekcjach religii nie była podważana przez rodziców w domu. Należałoby wyjaśnić rodzicom, iż wszelkie ich wątpliwości co do treści lekcji religii powinni wyjaśniać bezpośrednio z nauczycielem, tak aby nie niszczyć autorytetu nauczyciela oraz nie wprowadzać w serca dzieci nieufności do prawd wiary przekazywanych na lekcjach religii. Brak jakiegokolwiek współpracy i zrozumienia pomiędzy nauczycielem religii a rodzicami ucznia jest poważną trudnością i może zniszczyć cały wysiłek wkładany w nauczanie religii. Troskę o budowanie właściwych relacji nauczyciela religii z rodzicami powinny wykazywać obie

strony, zarówno nauczyciele jak i rodzice. Obie strony powinny zaś być wspierane przez swych duszpasterzy.

C. *ADMONITIO GENERALIS* KAROLA WIELKIEGO – KATECHETA – DUSZPASTERZ PARAFII

Spośród wielu dokumentów powstałych w okresie średniowiecza chciałbym zwrócić uwagę na najważniejsze z nich, które mogą być źródłem dla określenia tożsamości nauczyciela religii.

Niezwykle cennym dokumentem jest *Admonitio Generalis* z 789 r. wydane przez Karola Wielkiego. Był to program reformy edukacji zaproponowanej przez Karola. W rozdziale 72 król polecił zakładanie szkół dla dzieci, a ponadto przy klasztorach i biskupstwach nakazał nauczać psalmów, zapisów, śpiewu, rachunków, gramatyki w połączeniu z dostępem ksiąg katolickich⁷⁶. Reforma edukacji podjęta przez Karola Wielkiego dotyczyła najpierw duchowieństwa. Król zdawał sobie sprawę ze znaczenia wykształcenia duchownych, którzy mieli nauczać wiernych⁷⁷.

Wezwanie duchowieństwa przez Karola Wielkiego do podjęcia systematycznej nauki i studiów pozostaje wciąż aktualne. Zarówno kapłan, osoba życia konsekrowanego jak i osoba świecka podejmując pracę nauczyciela religii musi mieć świadomość obowiązku zdobywania jak najlepszych kompetencji celem prawidłowo spełnianej misji nauczania. Nieustanne pogłębianie wiedzy, oraz własna formacja religijna są nieodłącznym elementem tożsamości nauczyciela religii, który nauczając sam pozostaje nadal uczniem.

⁷⁶ *Admonitio generalis*, 72, tłum. za P. Riche, *Chrześcijaństwo na karolińskim Zachodzie (połowa VIII- koniec IX wieku)*, w: *Historia chrześcijaństwa*, t. 4: *Biskupi, mnisi i cesarze 610-1054*, red. G. Dagron, P. Riche, A. Vauchez, red. polskiego wydania J. Kłoczowski, Warszawa, 1999, s. 596.

⁷⁷ O katechezie w epoce karolińskiej i reformie edukacji pisze R. Murawski w: *Historia katechezy*, cz. 2, t. 1, *Katecheza w średniowieczu*, dz. cyt., s.105-153.

D. IV SOBÓR LATERAŃSKI – NOWE SPOJRZENIE NA KATECHEZĘ

IV Sobór Laterański (1215) zwołany przez papieża Innocentego III miał na celu odnowę Kościoła powszechnego poprzez wprowadzenie potrzebnych reform. Ogłoszono 71 konstytucji soborowych. Wśród nich znalazły się zagadnienia dotyczące wykształcenia duchownych i wymagań stawianych kandydatom do święceń. Nadało to nowy kierunek katechezie, prowadzonej do tej pory przez słabo wykształconych duchownych. Zwrócono uwagę, że należy podnieść jakość katechezy poprzez edukację duchowieństwa.

Jednocześnie Sobór rozwinął jeden z dekretów III Soboru Laterańskiego (1179 r.) dotyczący nauczyciela kleryków i ubogich. Wówczas zwrócono uwagę aby nauczani byli również ubodzy, których nie stać na zapłatę, a beneficjum nauczyciela powinien zapewnić kościół katedralny⁷⁸. Natomiast IV Sobór Laterański poświęcił jedenastą Konstytucję osobie nauczyciela, tytułując ją: *O nauczycielach szkolnych*⁷⁹. Sobór przypominał zalecenie III Soboru Laterańskiego o nauczycielach, następnie zauważono, że w wielu miejscach nie zastosowano się do tego dekretu.

Przeto my – pragnąc nadać mocy wspomnianej normie – dodajemy, że nie tylko w każdym kościele katedralnym, ale także w innych posiadających wystarczające środki, przełożony powinien powołać odpowiedniego nauczyciela, wybierając go wspólnie z kapitułą lub z jej większą i rozważniejszą częścią. Będzie on w miarę swoich możliwości bezpłatnie nauczał kleryków tych i innych kościołów gramatyki oraz innych

⁷⁸ Sobór Laterański III, kanon XVIII, w: *Dokumenty Soborów Powszechnych. Tekst grecki, łaciński i polski*, t. 2, red. A. Baran, H. Pietras, Kraków, 2004, s. 193.

⁷⁹ Sobór Laterański IV, Konstytucja 11: *O nauczycielach szkolnych*, w: *Dokumenty Soborów Powszechnych. Tekst grecki, łaciński i polski*, j.w., s. 247.

przedmiotów. Kościół metropolitalny powinien mieć również teologa, który uczyłby kapłanów i innych Pisma Świętego oraz kształcił ich zwłaszcza w tym, co dotyczy duszpasterstwa. Każdemu nauczycielowi kapituła przypisze dochód z jednego beneficjum, a teologowi tyle samo – metropolita⁸⁰.

Dokumenty dwóch wspomnianych Soborów są jednymi z pierwszych, które mówią wprost o nauczycielu. Oczywiście odnosi się to do nauczyciela pracującego przy szkołach parafialnych, klasztornych i biskupich. Niemniej należy podkreślić, że nauczyciel cieszył się opieką i troską Kościoła, pracując w strukturach szkolnych, które Kościół tworzył⁸¹.

Okres rozpoczęty po IV Soborze Laterańskim J. Kłoczowski określa zwrotem *pastoralnym XIII wieku*⁸². Sobór ów dał ważny impuls dla działalności katechetyczno – pastoralnej. Pod wpływem konstytucji soborowych zaczęto tworzyć i rozpowszechniać pomoce katechetyczne. Miały one pomóc w prowadzeniu katechezy przy szkołach parafialnych, klasztornych i biskupich. Czasem proponowały nowe metody nauczania. W kontekście przygotowania pedagogicznego są ciekawym świadectwem katechezy średniowiecznej, a niektóre mogą być inspiracją dla nauczyciela religii we współczesnej szkole.

⁸⁰ Sobór Laterański IV, *Konstytucja 11: O nauczycielach szkolnych*, dz. cyt., s. 247.

⁸¹ O szkołach tworzonych przez Kościół w epoce średniowiecza będę pisał w kolejnych paragrafach.

⁸² J. Kłoczowski, *Wspólnoty chrześcijańskie w tworzącej się Europie*, Poznań, 2003, s. 289.

E. DISPUTATIO PUERORUM PER INTERROGATIONES ET RESPONSIONES ALKUINA – PIERWSZE PODRĘCZNIKI DO NAUKI RELIGII

Pierwowzorem dla XIII – wiecznych pomocy katechetycznych stało się dziełko przypisywane Alkuinowi - *Disputatio puerorum per interrogationes et responsiones* (*Rozmowa uczniów w pytaniach i odpowiedziach*)⁸³. P. M. Hezard zauważa: *po raz pierwszy spotykamy się z taką formą (...). Mamy tutaj lekcję szkolną, a nie przepowiadanie Kościoła*⁸⁴. Lekcja zostaje przedstawiona w formie dialogu pomiędzy nauczycielem i uczniem. Wzór ten zostanie wykorzystany w późniejszych katechizmach.

Samo dzieło jest dowodem powstającej lekcji religii, oddzielającej się powoli od typowej katechezy. W związku z tym kształtuje się nowa tożsamość - tożsamość nauczyciela religii, która wyrastając z tożsamości katechety tworzy jednak odmienny byt. Dlatego uważam, że początków rozdziału między katechezą a lekcją religii oraz katechetą i nauczycielem religii należy doszukiwać się już w średniowieczu.

Metoda nauczania polegająca na dialogu (metoda erotematyczna) a nie wykładzie była wówczas niezwykle nowatorska. Uczeń stawał się towarzyszem w rozmowie, swego rodzaju partnerem. Nie był tylko słuchaczem. Nauczyciel potrzebował nabyć nowych umiejętności – poza dobrze przygotowanym wykładem, należało również nawiązać relację z uczniami m.in. budując ją na dialogu. Metoda ta zakładała, że wykład mógłby być niezrozumiały i wymagał doprecyzowania. Stąd uczeń miał prawo zadawać pytania. Niewątpliwie nie jest łatwym odpowiadanie na pytania uczniów, które mogą zaskoczyć, spowodować zakłopotanie. Należało podać wskazania dotyczące zachowania się nauczyciela wobec sytuacji, kiedy dane pytanie jest skomplikowane i nauczyciel nie zna odpowiedzi; albo zadane

⁸³ R. Murawski, *Historia katechezy*, cz. 2, t. 1, *Katecheza w średniowieczu*, dz. cyt., s. 135.

⁸⁴ Cyt. za: R. Murawski, *Historia katechezy*, cz. 2, t. 1, *Katecheza w średniowieczu*, dz. cyt., s. 159-160.

pytanie nie jest związane z tematem. To co dzisiaj jest oczywiste, gdyż wypracowane przez pedagogikę i dydaktykę, wówczas dopiero powstawało.

Umiejętność prowadzenia rozmowy z uczniami, polegającej na wzajemnym słuchaniu się i szacunku jest niezwykle ważna dla nauczyciela religii we współczesnej szkole⁸⁵. Lekcja religii, chociaż korzysta z metody wykładu, nie może ograniczać się tylko do niej. Błędem jest także takie zaplanowanie lekcji religii, w której nie byłoby czasu na zadawanie pytań przez uczniów.

Nauczyciel religii w swojej tożsamości ma być człowiekiem dialogu. Myśl ta będzie rozwijała się w kolejnych wiekach. Niemniej wydaje się kolejnym ważnym elementem tożsamości współczesnego nauczyciela religii, mimo iż zwrócono intensywniejszą uwagę na ten element już w średniowieczu.

⁸⁵ Zob. M. Polak, *Katecheta człowiekiem dialogu*, „Katecheta”, 2002, nr 11, s. 62-64; H. Słotwińska, *Katecheza i katechizowany partnerami dialogu*, w: *Katecheza w Kościele i dla Kościoła*, red. R. Czekalski, Płock, 2006, s. 379-394.

F. ELUCIDARIA I SEPTENARIA

Pomocami katechetycznymi, które stały się punktem odniesienia dla późniejszych dzieł są niewątpliwie *Elucidaria* i *septenaria*.

Elucidaria korzystając z metody dialogu zaproponowanej przez Alkuina w jego dziele, przedstawiały w sposób organiczny treść teologiczną. Pisano je jako przeznaczone do wykorzystania podczas katechezy. Przedstawiały doktrynę i teologię w sposób syntetyczny, dzięki czemu nauczyciel - wówczas głównie duchowny – miał ważne dla tematu katechezy treści zebrane w jednym miejscu. Tematy były układane według określonego porządku, poruszały m.in. wyjaśnienie Symbolu wiary – odnoszącego się do historii zbawienia, nauki moralnej, dogmatycznej, eschatologii chrześcijańskiej. *Elucidaria* stały się niezwykle popularne wśród kleru i były tłumaczone na wiele języków.

Inną metodę zaproponowano w *septenariach*. Powróciły one do metody wykładu (metody akroamatycznej), jednak dla łatwiejszego zapamiętania układano treści wykładów wedle liczby siedem. Metodę tę zaproponował IV Sobór Laterański. Powstawały wykłady m.in. siedmiu błogosławieństwach (wedle św. Augustyna), siedmiu prośbach w Modlitwie Pańskiej, o siedmiu grzechach głównych itp. Wprowadzenie tego podziału było propozycją uporządkowania wiedzy teologicznej w sposób łatwiejszy do zapamiętania podczas wysłuchiwanie długiego wykładu. Metoda ta okazała się tak skuteczna iż według E. Magnota mało było ksiąg w XIII wieku nie korzystających z niej⁸⁶.

Powstawanie takich dzieł i ich popularność wskazywały na to, że katecheci i nauczyciele licznie korzystali z owych pomocy. Elementami kształtującymi tożsamość nauczyciela religii muszą być pokora i skromność. Świadomość konieczności korzystania z pomocy metodycznych,

⁸⁶ Cyt. za W. Osiał, *Historia katechizmu. Geneza i rozwój katechizmu w Kościele katolickim od I do XVI wieku*, Warszawa, 2013, s. 190.

dydaktycznych, pedagogicznych jest ważna, ponieważ chroni przed zbyt wielką pewnością siebie i pychą. Nie ma nauczyciela, który zdobyłby tyle wiedzy i doświadczenia iż zwalniałoby go to z konieczności dalszego kształcenia. Umiejętne wykorzystanie gotowych pomocy może przynieść wyłącznie korzyści dla nauczania religii. Próba budowania własnej tożsamości na megalomanii niewątpliwie skończyłaby się niepowodzeniem dla nauczyciela religii. Poszukiwanie wciąż nowych metod sprzyjających nauczaniu religii i coraz doskonalszych pomocy, odpowiadających wyzwaniom współczesnej lekcji religii jest cennym elementem w pracy nauczyciela religii i stanowi o jego tożsamości jako człowieka nieustannie poszukującego doskonalszych rozwiązań.

G. PODRĘCZNIKI DLA DUCHOWIEŃSTWA

W związku z nakazem głoszenia niedzielnych i świątecznych kazań dla wiernych, powstały także pomoce dla kleru. Pośrednio wiążą się z pomocami katechetycznymi, gdyż są świadectwem interesującego układu treści wiary przekazywanej wiernym. Wskazują także na powstające specjalne nauki dotyczące teorii wychowania i postępowania rodziców wobec dzieci. *W okresie karolińskim najbardziej rozpowszechniony był podręcznik Hrabana Maura (+856), ucznia Alkuina, De ecclesiastica disciplina (O kościelnej dyscyplinie),*⁸⁷ (...) a w późnym średniowieczu podręcznik Guido de Montrochera, przeznaczony dla nowo wyświęconych kapłanów *Manipulus curatorum* (1333)⁸⁸. Dzieło Hrabana Maura jest złożone z wielu fragmentów innych dzieł, zawierając bogatą bibliografię. Należy zauważyć, że w części zawierającej wskazania do nauczania katechumenów Maur w całości cytuje dzieło św. Augustyna *De catechizandis rudibus*. Podkreślił dzięki temu aktualność wskazań św. Augustyna⁸⁹.

Podręcznik Guido de Montrechera *Manipulus curatorum* to ciekawe świadectwo ułożenia treści nauczania katechetycznego. Podzielił on część trzecią dzieła na następujące działy: : w co należy wierzyć (*quid credendum*), o co prosić (*quid petendum*), co czynić i czego unikać (*quid faciendum et fugiendum*), i czego oczekiwać (*quid sperandum*). Nauczanie obejmuje więc wykład artykułów wiary, próśb Modlitwy Pańskiej, Dekalogu i wykazu darów Bożych, czyli siedmiu radości w niebie. Podział ten stanie się wzorem dla układu późniejszych katechizmów⁹⁰. *Z czasem powstało coraz więcej ksiąg służących pouczeniu wiernych w sprawach wiary. To zrodziło potrzebę ułożenia jakiegoś kompendium obejmującego całokształt nauki chrześcijańskiej, zarówno na użytek duszpasterzy, jak i wiernych oraz dzieci.*

⁸⁷ R. Murawski, *Historia katechezy*, cz. 2, t. 1, *Katecheza w średniowieczu*, dz. cyt., s. 149.

⁸⁸ Tamże, s. 172.

⁸⁹ Tamże, s. 150.

⁹⁰ Tamże.

Bardzo znane i rozpowszechnione były w nauczaniu katechetycznym dzieła Jean Gersona (1363-1429): Opus tripartitum - dzieło składające się z trzech części traktujące o przykazaniach Dekalogu, spowiedzi i sztuce dobrego umierania (było czytane w niedziele, dopóki nie zostało zastąpione lekturą Katechizmu Soboru Trydenckiego) i wielokrotnie wydawany aż po XIX wiek traktat o chrześcijańskim wychowaniu dzieci pt. De pueris ad Christum trahendis⁹¹.

Właściwe ułożenie treści nauczania wydaje się kluczowe dla osiągnięcia zamierzonych efektów. Nauczyciel religii korzystając z pomocy katechetycznych, takich jak podręczniki, ćwiczenia, przewodniki metodyczne powinien odkryć zamiar autorów w konkretnym projekcie ułożenia treści nauczania. Umiejętne odczytanie intencji autorów w konkretnym ułożeniu programu nauczania jest niezwykle pomocne w prowadzeniu lekcji religii. Nauczyciel może prowadzić uczniów poprzez poszczególne tematy, tworząc koncepcję całości i komplementarności nauczania. Sytuacja „w której poszczególne treści nauczania oddziałują na siebie i są ze sobą połączone (część z nich wprowadza w następne tematy; inne wynikają z poprzednich lekcji) nie pozwalają uczniowi doznać zagubienia, ucząc logicznego myślenia poprzez zależność przyczynowo – skutkową. Jeżeli jednak nauczyciel nie zaakceptuje właściwego ułożenia treści nauczania i będzie realizował tematy w niewłaściwej kolejności stworzy odczucie chaosu i utrudni przyswojenie wiedzy uczniom. Na wartość prawidłowego ułożenia treści nauczania zwracano uwagę już w średniowieczu i nadal wartość ta pozostaje aktualna.

⁹¹ R. Bednarczyk, *Metody nauczania w średniowieczu*, wykład dla studentów, zbiór własny.

H. BIBLIA PAUPERUM I TABLICE KATECHIZMOWE

Obok pisemnych pomocy katechetycznych w średniowieczu należy wymienić pomoce wizualne. Wśród nich, wyjątkowe miejsce zajmuje tzw. *Biblia pauperum* czyli Biblia dla ubogich. Zawierała przedstawienia z życia Jezusa oraz wydarzeń ze Starego Testamentu. Obrazy były wyjaśnione tekstami biblijnymi. Służyły ludności niepotrafiącej pisać, aby pobudzić ich wyobraźnię, celem lepszego zrozumienia słyszanych nauk. Katecheta bądź nauczyciel mógł korzystając z obrazów opowiedzieć daną historię biblijną i wyjaśnić ją słuchaczom. W tym kontekście średniowiecze charakteryzuje się docenieniem katechetycznej i edukacyjnej wartości obrazów sakralnych⁹².

Pomocą wizualną dla osób potrafiących czytać były tzw. tablice katechizmowe. Zawieszane w widocznych miejscach przy kościołach i w samych świątyniach zapisane były tekstami modlitw: Modlitwy Pańskiej, Credo, Dekalogu. Pomagały wiernym zapamiętać dany tekst i właściwie go używać⁹³.

Dzisiaj dzięki rozwojowi technologii nauczyciel religii może korzystać z nowoczesnych pomocy audiowizualnych na lekcjach religii. Dzięki właściwie wpisywanym poleceniom programy oparte na działaniu sztucznej inteligencji potrafią stworzyć obrazy pomocne w nauczaniu religii.

Tożsamość nauczyciela religii wskazuje, iż powinien być on człowiekiem wrażliwym na szeroko pojętą kulturę i sztukę, odnajdując w niej inspiracje dla prowadzonych lekcji religii. Korzystanie z odniesień do dzieł sztuki sakralnej, powstałych na przestrzeni lat i umiejętne ich interpretowanie może przynieść wiele pożytecznych efektów w nauczaniu religii⁹⁴. Niemniej potrzeba swego rodzaju wrażliwości i wiedzy, aby nauczyć uczniów

⁹² Więcej na ten temat pisze R. Murawski, *Historia katechezy, cz. 2, t. 1, Katecheza w średniowieczu*, dz. cyt., s. 219-223.

⁹³ Tamże, s. 224.

⁹⁴ O znaczeniu *Biblia pauperum* w odniesieniu do czasów współczesnych: R. Knapiński, *Biblia pauperum – rzecz o dialogu słowa i obrazu*, „Nauka”, 2004, nr 4, 133-164.

docenienia wartości jakie przekazuje sztuka sakralna. Kształtowanie takich umiejętności jest budowaniem tożsamości nauczyciela religii.

I. SZKOŁY KOŚCIELNE

Zanim zostaną przedstawione kolejne dokumenty Kościoła odnoszące się do pracy nauczyciela w średniowieczu, należy wspomnieć teraz o szkołach nauki chrześcijańskiej. Funkcjonowanie tych szkół wpływało na rozwój refleksji nad tożsamością nauczyciela religii. Późniejsze dokumenty będą odnosiły się do doświadczenia owych szkół.

Genezę powstania i rozwoju szkół w średniowieczu opisuje w swojej pracy R. Murawski⁹⁵. Zauważa, że do końca V wieku nie istniały oddzielne kościelne instytucje oświatowe. Dopiero w wieku VI pojawiają się oddzielne szkoły dla kształcenia duchownych. Wraz z rozwojem życia monastycznego powstają tzw. szkoły klasztorne oparte na formacji zakonnej, wychowujące młodych mnichów. Na wyspach brytyjskich i na Wschodniej Europie pojawiają się już pod koniec IV wieku. Z czasem kształciły nie tylko duchownych ale również dzieci i dorosłych z rodzin żyjących w okolicznych miejscowościach. Nauczano czytania, pisania, psalmów, zachęcano do własnej i wspólnej lektury, tworzone biblioteki⁹⁶.

Zaczynają funkcjonować także szkoły biskupie i prezbiteralne. Ich znaczenie nabrało większej wagi *po upadku rzymskiego porządku politycznego i społecznego, a wraz z nim – klasycznego systemu szkolnego*⁹⁷. Funkcjonowały jako internaty dla przygotowujących się do życia duchownego. Wpłynęły pozytywnie na poziom intelektualny przyszłych duchownych. Szkoły prezbiteralne, których inicjatorem był Cezary z Arles, miały za zadanie przygotować do stanu duchownego kandydatów pochodzących z mniejszych miejscowości i wiosek oddalonych od głównych szkół biskupich i klasztornych. Nauczycielem stawał się proboszcz, którego zadaniem było przygotować kandydata do święceń. Jakkolwiek inicjatywa była słuszną, jednak jej mankamentem była postać proboszcza jako

⁹⁵ Zob. R. Murawski, *Historia katechezy*, cz. 2, t. 1, *Katecheza w średniowieczu*, dz. cyt., s. 80-100.

⁹⁶ Tamże, s. 82-92.

⁹⁷ Tamże, s. 93.

nauczyciela. Przyszli duchowni kształtowani przez słabo przygotowanych intelektualnie i teologicznie proboszczów sami później prezentowali mizerny poziom wykształcenia⁹⁸.

Należy wspomnieć o szkołach parafialnych. Wyłoniły się ze szkół prezbiterialnych, kiedy zaczęto zapraszać do nich nie tylko kandydatów do święceń, ale młodzież świecką. H. –I. Marrou odnosząc się do tekstu synodu z Vaison uważanego za akt powołujący do istnienia szkoły parafialne napisał: *nakaz ten jest wydarzeniem godnym zapamiętania. Jest to bowiem nie mniej, ni więcej, jak tylko akt narodzin naszej nowoczesnej szkoły wiejskiej, ludowej, której nie znała nawet starożytność*⁹⁹. Szkoła parafialna zapewniała jednak wykształcenie w najbardziej podstawowych czynnościach – była to nauka Psalterzu i śpiewu. Chcący szkolić się na wyższym poziomie musieli zapisać się do szkoły biskupiej¹⁰⁰.

Szkolnictwo i wyżej wymienione szkoły w okresie średniowiecza doświadczały przemian¹⁰¹. *Dla rozwoju szkolnictwa ten czas można podzielić na dwa historyczne okresy, wyznaczające nowe etapy ich funkcjonowania. Są one związane z dwoma renesansami: był to najpierw renesans karoliński, przypadający na VIII i IX wiek, a później renesans wieku XII – XIII, w których doniosłą rolę odegrały pastoralne dekryty Soborów Laterańskich III i IV*¹⁰². Znaczenie tych soborów dla tożsamości nauczyciela religii zostało przedstawione wyżej¹⁰³.

⁹⁸ Tamże, s. 97-99.

⁹⁹ H. I. Marrou, *Historia wychowania w starożytności*, tłum. A. Łoś, Warszawa, 1969, s. 463.

¹⁰⁰ R. Murawski, *Historia katechezy, cz. 2, t. 1, Katecheza w średniowieczu*, dz. cyt., s. 99-100.

¹⁰¹ O przemianach szkół parafialnych w średniowieczu: Tamże, s. 261-265.

¹⁰² Tamże, s. 257.

¹⁰³ Odrębną kwestią pozostaje rozwój myśli pedagogicznej w okresie średniowiecza. Określone zostają cechy dobrego pedagoga. Omówienie tej kwestii w kontekście tożsamości nauczyciela religii może stanowić cenny materiał dla oddzielnej pracy naukowej. Zob. *Filozofia i Pedagogika*, t. 2, *Myśl pedagogiczna średniowiecznej Christianitas*, red. A. Murzyn, T. Kopczyński, Łódź, 2014.

J. DZIAŁALNOŚĆ UNIWERSYTETÓW

Na przełomie XI – XII wieku powstają pierwsze uniwersytety. Stają się odrębną instytucją oświatową choć ściśle związaną z Kościołem. Teologia jest jedną z najważniejszych dziedzin nauczania. *Wielką wartością uniwersytetów średniowiecznych była ich ponadnarodowa powszechność. Zajęcia prowadzone były w języku łacińskim, co przyczyniało się do ich uniwersalnego charakteru. Powszechność opierała się na przywileju papieskim nadającym licentia ubique docendi, upoważnienie do nauczania wszędzie. Powstałe w średniowieczu stopnie licencjata, bakalarza, magistra, doktora, uznawano w całym świecie.*

Wszystkie uniwersytety średniowieczne cieszyły się przywilejami, zagwarantowanymi w statutach. Wśród nich najważniejsze były: autonomia prawna (wewnętrzna i w zakresie jurysdykcji), prawo apelowania do papieża, prawo do strajków oraz monopol nadawania stopni naukowych i związane z tym prawo nauczania¹⁰⁴.

Uniwersytety wypracowały ciekawy model relacji między profesorami a uczniami. Miał on czerpać wzorce ze starożytności i Biblii i kształtować się na wzorce relacji mistrz – uczeń. Odnosi się do tego R. Bartnicki: *z najstarszej postaci organizacyjnej pochodzi zakorzeniona w tradycji uniwersyteckiej wartość: relacja intelektualna i ludzka mistrza i ucznia, utrzymywana, nie bez trudów, w przekształcającym się w ciągu wieków uniwersytecie¹⁰⁵.*

¹⁰⁴ R. Bartnicki, *Fundamentalne zasady funkcjonowania uniwersytetów : średniowieczne wzorce i współczesne dylematy*, art. cyt., s. 206. R. Bartnicki w swoim artykule przedstawia cechy średniowiecznych uniwersytetów.

¹⁰⁵ Tamże, s. 206.

PODSUMOWANIE

Epoka średniowiecza trwająca ponad 1000 lat wskazała nowe kierunki w rozwoju edukacji i wychowania. Jest źródłem dla refleksji nad tożsamością nauczyciela religii. Zarówno szkoły kościelne jak i uniwersytety to krok milowy w rozwoju edukacji i szkolnictwa w historii Europy i świata. Jakkolwiek by nie opisywano ich działalności zawsze w centrum pozostaną dwie osoby: nauczyciel i uczeń. Nauczyciel religii podobnie jak inni nauczyciele jest spadkobiercą wielowiekowej tradycji nauczania i rozwoju szkolnictwa. Znając historię będzie potrafił odnaleźć własną tożsamość, także jako spadkobiercy wielkiego dziedzictwa kultury i nauki. Każdy nauczyciel powinien pojmować swoją pracę jako szczególne powołanie. Ograniczenie tego powołania tylko do określenia go mianem zawodu byłoby karygodną minimalizacją rzeczywistości kryjącej się pod pojęciem – nauczyciel.

Mimo, iż w epoce średniowiecza nie ma jeszcze wyraźnego podziału między katechezą i lekcją religii oraz katechetą i nauczycielem religii bardzo mocno zostaje jednak zaakcentowana rola szkoły i nauczyciela w nauczaniu i wychowaniu. Przemiana postrzegania katechety w średniowieczu i jego nowe zadania tworzą podstawy tożsamości nauczyciela religii jako misjonarza i współpracującego z rodziną. Średniowiecze nadało także znaczenia pomocom dydaktycznym w nauczaniu i metodom dostosowania treści do odbiorców.

Epoka pozostawia ważne wskazania dla tożsamości nauczyciela religii, do których to wskazań należy powracać, odkrywając ich aktualność i przenosząc ich ducha do współczesności.

3. RENESANS

Upadek Cesarstwa Rzymskiego w 1453 roku lub odkrycie Ameryki przez Kolumba w 1492 roku znawcy historii kultury określają jako symboliczne daty zakończenia średniowiecza i początek epoki odrodzenia. W niniejszej pracy ważne są te zmiany, które dokonały się wobec systemu edukacji i w rozwoju katechezy. Poszukując źródeł dla tożsamości nauczyciela religii zauważyć można w epoce renesansu trend coraz bardziej oddzielający katechezę od lekcji religii i katechetę od nauczyciela religii.

Wraz z upływem lat, na skutek przemian społecznych, religijnych i politycznych, szkoły kościelne i uniwersytety potrzebowały reform, rodzi się humanizm. S. Kot wskazuje na przyczyny zmian w ich działalności: *Dotychczasowa organizacja wychowania spotyka się z ostrą krytyką. Szkoły prowadzone przez duchowieństwo tracą zaufanie. Uniwersytety stają się celem ataków, jeśli nie zarzucają kierunku scholastycznego. Niechęć do istniejących form kształcenia objawia się najjaskrawiej w tym, iż dwory i sfery zamożne organizują u siebie wychowanie prywatne, w nowym duchu, poszukując humanistów jako wychowawców. (...) Największej zmianie uległ program kształcenia naukowego. Średnie wieki nie miały właściwie programu studiów ogólnych, przydatnego dla osób świeckich, chcących się kształcić, albowiem treść nauki szkolnej przystosowana była wyłącznie do potrzeb kleru. Teologia wraz z przygotowującą do niej filozofią stanowiły ośrodek studiów¹⁰⁶. Owe zmiany związane z nowymi prądami myślowymi i kulturowymi dotknęły także sfery katechezy. Jednak humanizm nie był postrzegany jako zagrożenie. Raczej dostrzeżono w nim szansę rozwoju myśli teologicznej. To przykład przemysłanej reakcji Kościoła na zmianę mentalności wśród społeczeństwa. Nie starano się za wszelką cenę zatrzymać istniejących struktur, ale spróbowano ukierunkować działalność Kościoła wedle nowych wyzwań.*

¹⁰⁶ S. Kot, *Historia wychowania*, t. 1, Warszawa, 1996, s. 201n.

Dzięki temu powstały nowe koncepcje i kierunki rozwoju, które dotknęły także struktur katechezy i nauczania. *Wielką rolę w tym względzie zaczęły odgrywać nowe zgromadzenia zakonne (jezuici, oratorianie, pijarzy, urszulanki itp.) oraz działalność gorliwych kapłanów, którzy w sposób szczególnie poświęcali się apostołstwu szkolnemu*¹⁰⁷.

Wiek XVI to również czas reformacji i kontreformacji. Działalność protestancka i katolicka przybrała niespotykaną skalę w sferze nauczania. *Zarówno jedni, jak i drudzy byli przekonani, że zbawienie uzyskuje się przez dokładną i wyczerpującą znajomość prawd wiary*¹⁰⁸.

¹⁰⁷ R. Murawski, *Rys historyczny lekcji religii katolickiej w Europie*, „Studia Katechetyczne”, 2010, nr 7, s. 27-28.

¹⁰⁸ R. Murawski, *Historia katechezy*, w: *Historia katechezy i katechetyka fundamentalna*, dz. cyt., s. 76.

A. V SOBÓR LATERAŃSKI

Tuż przed słynnym wystąpieniem Marcina Lutra w 1517 roku został zwołany V Sobór Laterański. Miał być odpowiedzią na zwołany samowolnie przez część niezadowolonych kardynałów Sobór w Pizie (1511r.). Dekrety Soboru Laterańskiego miały przynieść wyczekiwaną reformę Kościoła, jednak nie zostały wprowadzone w życie, z powodu kryzysu związanego z rozłamem Kościoła Zachodniego w 1517 r.¹⁰⁹.

W bulli wprowadzającej reformę kurii znajdujemy fragment odnoszący się do posługi nauczyciela:

Ponieważ „usposobienie człowieka jest złe już od młodości” i od dzieciństwa przyzwyczać się do dobrego jest wielkim dziełem i osiągnięciem, postanawiamy i zarządzamy, że przełożeni szkół i nauczyciele powinni nauczać i odpytywać swoich chłopców czyli uczniów nie tylko w zakresie gramatyki, retoryki i pozostałych tego typu sztuk, a także będą zobowiązani nauczać tego, co dotyczy religii, jakie są przykazania Boże, artykuły wiary, święte hymny i psalmy, żywoty świętych, a w dni świąteczne nie mogą uczyć ich niczego innego, jak tylko rzeczy dotyczących religii i dobrych obyczajów. Są zobowiązani kształcić ich w nich, do nich zachęcać i nakłaniać, na ile mogą. Mają chodzić do kościołów nie tylko na msze, lecz także na nieszpory i słuchanie liturgii godzin, i podobnie skłaniać uczniów do słuchania kazań i nauk, i nie mogą im wyklądać niczego przeciwko dobrym obyczajom ani co by prowadziło do bezbożności¹¹⁰.

¹⁰⁹ F. Béchreau, *Historia soborów*, tłum. P. Rak, Kraków 1998, s. 171-; K. Schatz, *Sobory Powszechne. Punkty zwrotne w historii Kościoła*, tłum. J. Zakrzewski, Kraków, 2001, s. 158-160.

¹¹⁰ V Sobór Laterański, sesja IX (5 V 1514), *Reforma kurii i innych [instytucji]*, w: *Dokumenty soborów powszechnych*, t. 4, red. A. Baron, H. Pietras, Kraków, 2005, s. 97-99.

Sobór odniósł się do pracy przełożonych szkół katolickich i nauczycieli. Dotyczy to tych struktur, które powstały w średniowieczu. Zauważono coraz większy wpływ humanizmu na metody i sposoby nauczania. Humanizm akcentował nauki dotyczące człowieka, zmniejszając rolę i znaczenie teologii i religii w wychowaniu i kształceniu. Sobór nie neguje postulatów humanizmu, jednak właściwie ukierunkowuje pracę nauczycieli, aby nie zatracili podstawowej tożsamości formatorów życia chrześcijańskiego. Dlatego poleca aby oprócz cennych w ocenie humanizmu przedmiotów, takich jak: *gramatyki, retoryki i pozostałych tego typu sztuk*, nauczali również *tę, co dotyczy religii, jakie są przykazania Boże, artykuły wiary, święte hymny i psalmy, żywoty świętych*. Nauczyciel zatem, według Soboru, korzystając z nowych inspiracji myśli humanizmu, powinien pamiętać o wychowaniu i formacji chrześcijańskiej. Nacisk zostaje położony na moralność (*przykazania Boże*), dogmatykę (*artykuły wiary*), liturgię i Pismo Święte (*święte hymny i psalmy*) oraz wychowanie odpowiednich postaw dając za wzór świętych Kościoła (*żywoty świętych, dobre obyczaje*). Jest to swoisty program dla szkół proponowany przez Sobór.

Ponadto Sobór odniósł się do postaw nauczycieli. Nakazał, aby *chodzić do kościołów nie tylko na msze, lecz także na nieszpory i słuchanie liturgii godzin*. Nauczyciel miał być wzorem do naśladowania. Wypełniać obowiązki chrześcijanina w doskonalszym stopniu niż uczniowie, oraz charakteryzować się większą gorliwością niż przeciętny wierny. Uczestnictwo w nabożeństwach miało być dla nauczyciela nie tylko sposobnością do dawania świadectwa, ale być szansą dla budowania własnej dojrzałości duchowej na drodze wiary. Sobór nakazał także aby do podobnego stylu życia zachęcać uczniów.

Ponadto nauczyciele zostali zobowiązani do przestrzegania zasady czystości nauki, aby nie wykładać *niczego przeciwko dobrym obyczajom ani co by prowadziło do bezbożności*.

Wskazania V Soboru Laterańskiego są cenne i wyróżniają się na tle wcześniejszych soborów. Dawniej, kładziono nacisk na zapewnienie bytu

nauczycielowi, nakładając obowiązek pensji dla nauczyciela. Pokróćce tylko wymieniano przedmioty, których winien nauczać. V Sobór Laterański dotknął nowych przestrzeni w osobie nauczyciela. Przypomniwał, że nauczyciel jest wychowawcą, formatorem, świadkiem. Mocny akcent został położony na troskę o własną formację nauczycieli, ich wiarę i troskę o jej rozwój. Późniejsze dokumenty Kościoła będą powracać do tej myśli i nie zrezygnują z niej¹¹¹.

Jednocześnie należy zauważyć, że Sobór wyraźnie oddziela nauczanie szkolne od katechezy parafialnej, zwłaszcza inicjacyjnej. Możliwe zatem, że jest to pierwszy soborowy dokument tak bardzo rozróżniający działanie nauczyciela religii od działań katechety w historii Kościoła. Funkcjonowanie nauczyciela jest osadzone w realiach szkolnych. Nie są to jeszcze publiczne szkoły państwowe, niemniej jest to działalność wykraczająca poza formację do kapłaństwa i podstawowych umiejętności, jak miało to miejsce w średniowieczu. Działalność szkół katolickich zostaje wyraźnie rozszerzona na przedmioty humanistyczne, a nauczyciel przestaje przygotowywać tylko do przyjęcia stanu duchownego. W mojej opinii właśnie w V Soborze Laterańskim należy doszukiwać się swoistego prawzoru tożsamości nauczyciela religii wywodzącej się z tożsamości dotychczasowego katechety i nabierającej swojego własnego kierunku rozwoju. W zapisach bulli soborowej możemy zaobserwować początki oddzielenia katechezy (parafialnej, inicjacyjnej, rodzinnej) od nauk szkolnych, a w związku z tym powstania urzędu nauczyciela, który przestaje być katechetą¹¹².

¹¹¹ Temat ten zostanie omówiony w dalszej części pracy.

¹¹² W niniejszej pracy V Sobór Laterański umieszczam jako oddzielający dwie epoki: czas katechety i czas nauczyciela religii. Do tego etapu źródła dla tożsamości nauczyciela religii pokrywały się ze źródłami dla tożsamości katechety. Od tego momentu będę wskazywał na te dokumenty Kościoła, które mówią o nauczycielach szkół. Świadomie będę pomijał dokumenty traktujące o katechezie i katechetach. Pragnę wydobyć wskazania dotyczące nauczycieli szkół chrześcijańskich, gdyż to one stają się od V Soboru Laterańskiego źródłami tożsamości nauczyciela religii pracującego we współczesnej szkole.

B. SZKOŁY NAUKI CHRZEŚCIJAŃSKIEJ

Ruch reformacyjny zapoczątkowany przez Marcina Lutra w 1517 roku swym zasięgiem dotknął także szkół. Protestanci zauważyli znaczenie szkoły w wychowaniu i formacji, jednak pragnęli nadać jej rys humanizmu. To co proponował V Sobór Laterański, a co ostatecznie nie zostało zrealizowane w pełni, z całą siłą wprowadzano w szkołach protestanckich. *Szkolnictwo protestanckie w sposób szczególny dowartościowało świecką sferę życia chrześcijańskiego, dojrzałość i kształtowanie umiejętności językowego ujmowania rzeczywistości oraz samodzielnego formułowania sądów. Reformacja zapoczątkowała tworzenie nowego typu szkół elementarnych. Marcin Luter krytykował dotychczasowe szkoły, w których przeważał śpiew i modlitwa, a kształcenie sprowadzało się do odczytania i zapamiętania danych treści. (...) Obok szkolnictwa elementarnego powstały również elitarne gimnazja humanistyczne o profilu filologiczno-retorycznym*¹¹³. Jednocześnie szkoły te służyły nauczaniu i wychowaniu religijnemu w duchu protestantyzmu.

Kościół z niepokojem obserwował niezwykle prężną działalność szkół protestanckich, które powodowały zamieszanie i zagubienie wśród wiernych. Należało podjąć zdecydowane kroki, aby katolicy nie byli wprowadzani w błąd przez nauczycieli protestanckich. Jeszcze przed Soborem Trydenckim działanie takie podjął Castellino da Castello w Mediolanie, tworząc szkoły nauki chrześcijańskiej. Ich funkcjonowanie stało się inspiracją dla późniejszych wskazań Soboru Trydenckiego. *Były to szkoły niedzielne, otwarte dla wszystkich dzieci. Nauka odbywała się w niedzielne i świąteczne popołudnia w lokalach bractw pobożnych. Oprócz regularnej lekcji katechizmu dzieci pobierały naukę czytania i pisania, aby mogły korzystać*

¹¹³ B. Milerski, *Pedagogiczne dziedzictwo protestantyzmu*, „Gdański Rocznik Ewangelicki”, 2012, nr 6, s. 189.

*z tekstów katechizmowych, oraz wprowadzane były w życie modlitewne i liturgiczno-sakramentalne*¹¹⁴.

Swoista rywalizacja pomiędzy szkołami protestanckimi i katolickimi uwypukliła znaczenie i rolę nauczyciela. Jednocześnie jego rola wzrosła tak bardzo, że mógł kształtować słuchaczy według konkretnego wzoru. Skoro to w szkołach miała miejsce bitwa o dusze ludzkie i wiarę - protestancką bądź katolicką, znaczenie autorytetu rodzinnego i jakość katechezy rodzinnej musiały ulec pogorszeniu. Rodzice nie byli w stanie obronić dzieci przed wpływami obcych myśli teologicznych.

W tej perspektywie nauczyciel stał się szanowanym autorytetem, z drugiej strony stawał się narzędziem w rękach innych. Szkoła zaczęła odbiegać od nauczania prawdy, a stawała się narzędziem manipulacji i odwodzenia od wiary katolickiej. Protestanci wykorzystując działalność szkół, pragnęli wychować młode pokolenie protestantów. Kościół potrzebował silnej reakcji.

¹¹⁴ R. Murawski, *Historia katechezy*, w: *Historia katechezy i katechetyka fundamentalna*, dz. cyt., s. 79.

C. SOBÓR TRYDENCKI

Sobór Trydencki (1545-1563) był zdecydowaną reakcją na herezję Lutra i odpowiedzią Kościoła na Reformację. Rozpoczął ruch tzw. Kонтreformacji¹¹⁵.

Wydano oddzielny dekret poświęcony nauczaniu. W numerach 1 – 6 *Dekretu o nauczaniu i głoszeniu* zalecono wprowadzenie wykładów o Piśmie Świętym oraz zadbanie o odpowiednie wynagrodzenie dla wykładowcy¹¹⁶. Było to zrozumiałe ze względu na herezje Lutra dotyczące Pisma Świętego i jego treści.

Numer 7 dekretu podejmował ważną zasadę, która pozostanie aktualna aż do dzisiaj: *Aby pod pozorem pobożności nie rozsiewano bezbożności, święty sobór postanawia, że nikogo nie należy dopuszczać do tego rodzaju urzędu wykładowcy, publicznego ani prywatnego, kogo wcześniej nie sprawdzi w zakresie życia, obyczajów i wiedzy oraz nie zaakceptuje biskup miejsca*¹¹⁷. Od tej pory nikt nie miał prawa nauczać o religii, Piśmie Świętym czy teologii, jeżeli nie został dopuszczony do urzędu nauczania. Wskazanie to było ważne, ze względu na nauczycieli protestanckich, wtedy już prężnie działających. Wierny mógł mieć pewność, że nie zostanie wprowadzony w błąd, jeżeli jego nauczyciel otrzymał urząd z ramienia Kościoła. Ta zasada stosowana jest do dzisiaj. Nauczyciel religii musi wpierw zdobyć wykształcenie teologiczne a następnie uzyskać misję kanoniczną od biskupa.

Decyzja ta nadała nową rangę nauczycielom i wykładowcom. Stawali się ludźmi wybranymi, za których poświadczał Kościół. Aby jednak zdobyć aprobatę Kościoła, musieli wyróżniać się w *zakresie życia, obyczajów i wiedzy*. Autorytet nauczyciela zyskał wówczas na znaczeniu. To kolejny

¹¹⁵ F. Béchau, *Historia soborów*, dz. cyt., s. 181.

¹¹⁶ Sobór Trydencki, sesja V (17 VI 1546), *Dekret o nauczaniu i głoszeniu*, na stronie: <https://sobory.ovh/trydent-2.html#>. (dostęp 13.07.2021)

¹¹⁷ Tamże, nr 7.

aspekt tożsamości nauczyciela religii – jako człowieka wybranego ze względu na świadectwo życia i zasób wiedzy.

Sobór odniósł się także do kwestii szkół biskupich, prezbiterialnych i klasztornych. Zauważono, że z czasem zaczęto wyklądać w nich *przeważnie przedmioty świeckie, a zbyt mało uwagi poświęca się nauce prawd wiary*¹¹⁸.

Polecono także, zważając na dobre efekty działalności Szkół Nauki Chrześcijańskiej wprowadzić tzw. szkółki niedzielne, które katechezą obejmowałyby dzieci i młodzież. *W miejsce katechumenatu rodzinnego powołana została przez Kościół nowa forma katechumenatu – katechumenatu parafialnego*¹¹⁹.

Dekrety Soboru w sposób dokładny przedstawiały doktrynę wiary oraz przepisy liturgiczne. Rozprawiły się także z błędami teologii protestanckiej. Wszystkie razem stały się podstawą do stworzenia katechizmu. Odtąd nauczanie katechizmu – czyli prawd wiary wyjaśnionych przez Sobór stanęło się jedną z najważniejszych misji w nauczaniu Kościoła. Sobór tym samym określił jasno treść katechezy i nauczania religijnego.

¹¹⁸ R. Murawski, *Historia katechezy*, w: *Historia katechezy i katechetyka fundamentalna*, dz. cyt., s. 79-80.

¹¹⁹ Tamże, s. 80.

D. KONTRREFORMACJA I EPOKA KATECHIZMU. KATECHETA – NAUCZYCIEL DOKTRYNY I APOLOGETA

Reformacja i kontrreformacja zapoczątkowały tzw. epokę katechizmu. Po zakończeniu Soboru Trydenckiego opracowano tzw. Katechizm rzymski. *Był pierwszym urzędowym katechizmem Kościoła katolickiego. Został zredagowany jako przewodnik dla proboszczów. Stara się przedstawić treść wiary w sposób pewny i organiczny. Przekaz nauki chrześcijańskiej jest pozytywny, pozbawiony jest wyraźnie akcentów polemicznych. Widać, że autorzy Katechizmu sądzili, iż najlepszą obroną wiary jest głęboka i całościowa znajomość jej prawd*¹²⁰.

Katechizm rzymski był próbą stworzenia alternatywy dla bardzo popularnych wówczas katechizmów opracowanych przez Marcina Lutra. Mimo pozytywnego przedstawienia prawd wiary, nie zyskał na popularności, gdyż był napisany niezwykle piękną łaciną, niezrozumiałą dla prostego ludu. Katechizmy protestanckie natomiast były pisane prostym językiem, tłumaczone na języki narodowe. Sobór Trydencki stworzył możliwość tworzenia katechizmów przez biskupów dla własnych diecezji. Zrodziło to niezwykle zjawisko pojawienia się wielu, bardzo różnych katechizmów, wykładających wiarę w sposób pozytywny, bądź polemiczny, stosując metodę pytań i odpowiedzi¹²¹.

Dla tożsamości nauczyciela religii epoka katechizmu stworzyła bardzo ważne przeobrażenie. Na pierwsze miejsce wysunięto rolę katechety i nauczycieli jako nauczających doktryny wiary i apologetów. Katecheta – apologeta pojawiał się już w starożytności, jednakże w XVI wieku apologia przybrała nowy wymiar. Jej celem nie była obrona wiary chrześcijańskiej przed pogańskim systemem wiary, ale należało obronić depozyt wiary przed

¹²⁰ Tamże, s. 85.

¹²¹ Bardzo wnikliwą pracę naukową napisał W. Osiał, *Historia katechizmu. Geneza i rozwój katechizmu w Kościele katolickim od I do XVI wieku*, dz. cyt.

jego zniekształconą, protestancką wersją. Czerpano z doświadczeń starożytnych Ojców Kościoła, którzy bronili doktrynę wiary przez licznymi herezjami.

Współczesny nauczyciel religii w pewien sposób przejmując ten styl nauczania. Przekazując wiedzę religijną musi być przygotowany do rozpoznania współczesnych herezji i umiejętnej obrony. Jednakże jak pokazało doświadczenie następnych wieków, sama wiedza religijna, przekazywana metodą zapamiętywania formuł katechizmowych nie wystarcza do życia wiarą. Należało wypracować nowe metody nauczania w zmieniającym się świecie.

E. SZKOŁY JEZUICKIE

W poszukiwaniu źródeł tożsamości nauczyciela religii nie sposób nie wspomnieć o działalności Towarzystwa Jezusowego i szkołach, które prowadziło.

Jezuici od samego początku rozwinęli szeroką działalność misyjną i szkolno-wychowawczą. Cele wybitnie pedagogiczne wysuwały się na czoło podejmowanych przez nich dzieł apostolskich. Stali się w pewnym sensie zakonem szkolnym. Bulla papieska zatwierdzająca zakon (1540) zobowiązywała ich do pracy nauczycielskiej. W ciągu dwóch wieków (XVI-XVII) zdołali opanować w krajach katolickich niemal całe szkolnictwo średnie, a w poważnym stopniu także wyższe. (...) Ostateczne i ujednolicone zasady nadało szkolnictwu jezuickiemu, po półwiecznym okresie doświadczeń, ogłoszone przez generała Klaudiusza Akwawię w 1599 roku Ratio atque institutio studiorum Societatis Iesu (Ustawa szkolna Towarzystwa Jezusowego), obowiązujące w niezmiennej prawie postaci przez blisko dwieście lat, aż do kasaty zakonu w 1773 roku. Zawarte w nim założenia przyczyniły się w dużej mierze do stworzenia w Europie jednolitego systemu szkolnego. Jasno sformułowane przepisy określały rozkład zajęć, programy i podręczniki nauczania, obowiązki nauczycieli i uczniów¹²².

W zaleceniach Ustawy szkolnej kładziono nacisk na dwa aspekty kształcenia nowych nauczycieli – przygotowanie intelektualne i duchowe¹²³. Jezuici, idąc między innymi za wskazaniem Kwintyliana, stawiali na rozwój intelektu, prace nad charakterem,

¹²² R. Murawski, *Rys historyczny lekcji religii katolickiej w Europie*, art. cyt., s. 31-32.

¹²³ A. Górecki, *O jezuickiej Ratio studiorum*, „Christianitas”, 2014, nr 58, s. 59.

a nie przeładowanie programu szczegółowymi wiadomościami (dziś powiedzielibyśmy: wiedzą encyklopedyczną)¹²⁴.

Zakon kształtując nowych nauczycieli, często wywodzących się z Towarzystwa, tworzył nowy model nauczyciela. Do elementów składających się na jego tożsamość należało przygotowanie intelektualne, pedagogiczne i duchowe. Zadaniem nauczyciela było kształtowanie charakteru uczniów poprzez nauczanie i wychowanie. Była to nowa propozycja, względem koncepcji Soboru Trydenckiego, który za główne zadanie nauczyciela uważał pamięciowe uczenie doktryny.

Wspomnienie tej koncepcji jest ważne ze względu na system szkolnictwa XVIII i XIX wieku opierający się na wypracowanym modelu szkoły przez jezuitów.

PODSUMOWANIE

Renesans był epoką, która wniosła wiele nowych wskazań i inspiracji dla katechezy. Reformacja i kontrreformacja wypracowały metody nauczania w oparciu o katechizmy. Wskazania Soboru Trydenckiego oraz działalność szkół jezuickich uwypukliły znaczenie wychowania w wierze przez nauczycieli posiadających gruntowną formację intelektualną i duchową. Podjęte refleksje mogły zostać wykorzystane w następnych wiekach.

¹²⁴ Tamże, s. 61.

4. OŚWIECENIE

Wiek XVII i XVIII wniósł znaczący wkład w rozwój katechezy. *Poznanie ewolucji katechezy w tym okresie jest bardzo ważne także dla zrozumienia współczesnych problemów katechetycznych, wykształcone bowiem pod wpływem ówczesnej sytuacji katechetycznej myślenie, dotyczące przede wszystkim rozumienia katechezy, przetrwało w mniejszym lub większym stopniu po nasze czasy*¹²⁵.

A. KATECHIZM HISTORYCZNY

W epoce oświecenia zaczęto koncentrować się na metodzie nauczania. Powstało kilka koncepcji, które stanowią inspirację dla prowadzenia lekcji religii dzisiaj.

Claude Fleury (1640-1723) opracował tzw. „Katechizm historyczny”. Sięgając do doświadczenia św. Augustyna przedstawionego w *De catechizandis rudibus*, przywołał na nowo model nauczania oparty na Biblii. Nauczyciel chcąc przekazać prawdy wiary, posługiwał się opowieścią biblijną, fragmentami Pisma Świętego i wyprowadzał wnioski dla uczniów. Była to nowa koncepcja w stosunku do Katechizmu rzymskiego, w którym fragmenty Pisma Świętego potwierdzały przedstawioną doktrynę. Fleury odwrócił tę kolejność, dzięki czemu doktryna była efektem wnioskowania z danej opowieści biblijnej. Nauczyciel wg Fleurego musiał doskonale opanować biblistykę i umiejętność interpretacji Pisma Świętego. *Fleury umiał wykorzystać i przystosować do duszpasterstwa katechetycznego owoce badań i studiów historycznych i biblino-patrystycznych swej epoki*¹²⁶. Do metody

¹²⁵ R. Murawski, *Historia katechezy*, w: *Historia katechezy i katechetyka fundamentalna*, dz. cyt., s. 91. Znaczenie wieku XVIII dla rozwoju szkolnictwa w Polsce zob. R. Czekalski, *Rys historyczny lekcji religii katolickiej w Polsce*, „Studia Katechetyczne”, 2010, t. 7, s. 105-108.

¹²⁶ R. Murawski, *Historia katechezy*, w: *Historia katechezy i katechetyka fundamentalna*, dz. cyt., s. 92.

zaproponowanej przez Fleury'ego powrócono w XIX wieku¹²⁷, gdyż na skutek jego sympatii z jansenizmem i galikanizmem Kościół potępił jego dzieło, *potępiając wraz z poglądami niemożliwymi do przyjęcia także idee słuszne i pożyteczne*¹²⁸.

B. METODA SULPICJAŃSKA

*W XVII wieku pojawia się nowa forma katechezy parafialnej. Jej ośrodkiem jest parafia St. Sulpice (św. Sulpicjusza) w Paryżu. Metoda katechizacji wypracowana w tej parafii zyskała sobie szybko znaczny rozgłos, została wprowadzona nie tylko do nauczania katechizmu we wszystkich diecezjach Francji, lecz także poza jej granicami. Przetrwała do początków XX wieku*¹²⁹.

Polegała na bardzo uporządkowanej organizacji. Przybierała formę lekcji szkolnej. Przewidywany czas jej trwania to 2 godziny. Rozpoczynano od wyrecytowania nauczonych na poprzednich zajęciach formuł katechizmowych, następnie za pomocą metody wykładu przedstawiano nowy materiał. W założeniach metoda miało pomóc nie tylko w przekazaniu wiedzy uczniom, ale wykształceniu odpowiednich postaw. Na skutek trudności związanych z organizacją lekcji i zamierzonych, szczytnych celów, ostatecznie metoda została ograniczona do pamięciowego uczenia katechizmu.

¹²⁷ Zob. J. Schmid, *Zasady wiary katolickiej przykładami historycznymi objaśnione, czyli Katechizm Historyczny* przez ks. Jana Schmidę, Wilno, 1884.

¹²⁸ R. Murawski, *Historia katechezy*, w: *Historia katechezy i katechetyka fundamentalna*, j.w., s. 93.

¹²⁹ Tamże.

C. NAUCZYCIEL RELIGII W SZKOLE WEDŁUG ŚW. JANA DE LA SALLE

Pionierem wprowadzenia lekcji religii w szkole był niewątpliwie św. Jan de La Salle (1651-1719). Zauważył, iż zaniedbano najbiedniejsze warstwy społeczne w kontekście nauczania i wychowania religijnego. Stworzył system szkolny dla prostego ludu. Swoje idee przedstawił w książce *Prowadzenie szkół chrześcijańskich*. Naukę można było pobierać w szkole opartej o system klasowy, gdzie nauczano w języku ojczystym oraz kształcono w przedmiotach użytkowych. Lekcja religii *odbywała się codziennie, stanowiła pierwszy i najważniejszy przedmiot, podstawę i ukoronowanie całego pozostałego nauczania*¹³⁰.

Oprócz organizacji szkół św. Jan de La Salle przedstawił ideę nauczyciela. Wyraźnie oddzielił powołanie nauczyciela w szkole od powołania kapłańskiego, zakazując przyjmowania święceń braciom – nauczycielom¹³¹.

Do najważniejszych cech dobrego nauczyciela św. Jan zaliczał: umiejętność podejścia indywidualnego do ucznia; świadomość bycia nie najemnikiem, ale apostołem; umiejętność tworzenia relacji wspólnotowych z uczniami; znajomość psychiki ucznia; miłość pedagogiczną; realizm wychowawczy, umiejętność stosowania metod prewencyjnych,¹³². Tworzenie idealnego wizerunku nauczyciela *zaczął od stwierdzenia, że każdy autentycznie chrześcijański nauczyciel nie jest najemnikiem, ale jest prawdziwym apostołem⁴, łączącym w sobie postawę nauczyciela z postawą ewangelizatora, czy wręcz z postawą apostoła, gdyż ze względu na swoją*

¹³⁰ Tamże, s. 94. Dotykamy tutaj historii szkolnictwa i edukacji w oświeceniowej Europie. Modele wypracowane w tej epoce stanowią podstawę w organizacji szkół dzisiaj. Należy zwrócić uwagę, że chrześcijanie pozostawili ogromne dziedzictwo w związku z edukacją. Ich propozycje uznano za słuszne. Religia nie była dla powstającej szkoły przedmiotem obcym, lub później dodanym. Istniała od samego początku w rodzącej się w Europie idei szkół państwowych i publicznych.

¹³¹ Tamże.

¹³² J. Sprutta, *Ideal nauczyciela według Jana Chrzyciela de La Salle*, „Nauczyciel i Szkoła”, 2013, nr 1, s. 18.

uprzywilejowaną misję pozostaje ministrem Boga „dla pojednania dzieci z Nim”¹³³.

Św. Jan de La Salle wskazał, że od nauczyciela wymaga się autentycznej chrześcijańskiej postawy, wyrażającej się w miłości do uczniów; darze wzruszania serc; realizacji cnót chrześcijańskich w swoim życiu: *powściągliwości (panowania nad sobą umożliwiającego nauczycielowi m.in. zapanowanie nad uczniami), powagi, milczenia, pokory, roztropności, mądrości, cierpliwości, dobroci, pedagogicznej gorliwości, czujności, pobożności i wielkoduszności. Poza tymi cnotami lasaliański nauczyciel powinien odznaczać się też: wielką wiarą, cichością, ofiarnością, bezinteresownością, gruntowną wiedzą, dystynkcją, otwartością, apostołskim duchem i miłą powierzchownością*¹³⁴. Św. Jan zwrócił także uwagę na dojrzałość w sferze psychicznej i emocjonalnej nauczyciela¹³⁵.

Św. Jan de La Salle zostawił wiele wskazań, które mogą być inspiracją dla współczesnych nauczycieli religii. Wydaje się, że w tożsamość nauczyciela religii musi zostać wpisana znajomość pedagogiki, zwłaszcza lasaliańskiej, która dla nauczyciela religii pracującego w szkole zostawiła swoisty program życia. Nauczyciel religii jako doskonały pedagog dążyć powinien również do doskonałości chrześcijańskiej. Św. Jan wyraźnie zaznaczył, że nauczyciel religii oprócz tego, że jest pedagogiem, pozostaje przede wszystkim chrześcijaninem.

¹³³ Tamże, s. 18-19.

¹³⁴ Tamże, s. 20.

¹³⁵ Zob. tamże, s. 17-25.

W poszukiwaniu tożsamości nauczyciela religii należało by przytoczyć wszystkie wskazania św. Jana de La Salle, odnoszące się do pracy pedagogicznej, jednak jest to materiał na oddzielną pracę naukową. Zob. de J. La Salle, *Dzieła wszystkie*, w: *Reguły ogólne. Reguła brata dyrektora. Memorial o ubiorze. Pisma osobiste*, tł. L. Kozłowski, Częstochowa 2006; de J. La Salle, *Dzieła wszystkie*, w: *Prowadzenie szkół. Zasady dobrego wychowania*, tł. L. Kozłowski, Częstochowa 2006; S. Litak, *Historia wychowania*, w: *Do Wielkiej Rewolucji Francuskiej*, t. I, Kraków, 2010; R. S. Rybicki, *Jan de la Salle*, w: *Patron nauczycieli*, Warszawa, 1989; R. S. Rybicki, *Pedagogika Jana de La Salle*, w: *Psychologiczne założenia lasaliańskiego systemu wychowawczego*, Kraków, 1998; R. S. Rybicki, *Wprowadzenie do pedagogiki chrześcijańskiej*, Częstochowa, 1997; *Żywoty świętych pańskich na każdy dzień roku*, tł. Z. Pniewski, oprac. H. Hoever, Olsztyn, 1995.

D. PROBLEMY NAUKI RELIGII POD KONIEC XVIII W. – NOWE WYZWANIA DLA NAUCZYCIELI RELIGII

Badając katechezę końca XVIII wieku R. Murawski zauważa: *Nauczanie katechetyczne Kościoła przebiegało do XVIII wieku na ogół dwutorowo: w ramach istniejących i funkcjonujących wówczas szkół, zarówno parafialnych, jak i zakonnych, oraz poprzez niedzielną katechezę parafialną. Pomyślny rozwój, jaki można było jeszcze zaobserwować na przestrzeni XVII wieku, uległ w XVIII wieku zahamowaniu i spowolnieniu. Pojawiły się nowe problemy...*¹³⁶. Należy pamiętać, że nie istniał jeszcze obowiązek pobierania nauki w szkole. Nadal były to lekcje organizowane dla osób, które przychodziły z własnej woli. Katecheza przy parafii posiadała wtedy jeszcze wiele pozytywnych cech, których brakowało szkolnej lekcji religii. Należało do nich: zapewnienie żywej łączności z życiem Kościoła lokalnego, *święte miejsce bardziej sprzyjało wykształceniu religijnej atmosfery niż świecki wystrój nie lubianej klasy szkolnej, kontakt katechety z uczniami był bardziej bezpośredni niż nauczyciela w szkole. Ponadto kościelna katecheza mniej była poddana naciskom i wpływom władzy państwowej; a poprzez oddziaływanie katechetyczne na dzieci można było pośrednio wpływać na dorosłych*¹³⁷.

Wskazane przez R. Murawskiego pozytywne cechy katechezy niestety nie zdołały powstrzymać negatywnych trendów, z którymi mierzyła się XVIII – wieczna katecheza. Wśród nich R. Murawski wymienia: słabe uczestnictwo w kościelnej katechezie, bezduszne i mechaniczne uczenie się na pamięć, niedostateczne przygotowanie katechetów pod względem pedagogicznym, wspólna katecheza dla różnych grup wiekowych¹³⁸.

Historia katechezy wskazuje, że nie istnieje tak idealny model katechezy, który mógłby poprzez swoją aktualność być używany bez zmian, oraz

¹³⁶ R. Murawski, *Rys historyczny lekcji religii katolickiej w Europie*, art. cyt., s. 37.

¹³⁷ R. Murawski, *Historia katechezy*, w: *Historia katechezy i katechetyka fundamentalna*, dz. cyt., s. 95.

¹³⁸ Tamże, s. 95-97.

chroniłby katechezę przed zmianami kulturowymi. Każda epoka potrzebuje konkretnego namysłu nad sposobem nauczania religii. Bardzo często pewne impulsy do przemian w nauczaniu były przekazywane przez poszczególne osoby, pojedynczych katechetów, nauczycieli religii, którzy dzięki swym spostrzeżeniom i wyciąganym wnioskom potrafili odpowiedzieć na nowe wyzwania. Stąd elementem tożsamości nauczyciela religii jest niewątpliwie swoista kreatywność w rozwiązywaniu problemów związanych z nauczaniem. Kreatywność połączona z umiejętnością analitycznego spojrzenia na rzeczywistość to cecha pionierów, ludzi którzy przecierają szlaki dla przyszłych pokoleń. Nauczyciel religii czasem jest zmuszony do bycia pionierem w swojej dziedzinie, bądź do poszukiwania pionierów jemu współczesnych. Tylko wtedy nauczanie religii będzie mogło rozwijać się, odpowiadając na kolejne wyzwania. Źródłem namysłu powinna być historia, gdyż wiele problemów powtarza się na przestrzeni dziejów, choć zmieniają się okoliczności. Niekoniecznie należy wymyślać nową metodę czy model w nauczaniu religii, ale czasem wykorzystać doświadczenie przeszłych pokoleń, łącząc ich pomysły i przekształcając w coś nowego. To zadanie spoczywa w głównej mierze na osobach studiujących teorię katechezy i nauczania – katechetykach, pedagogach, dydaktykach, metodykach, jednak nauczyciel religii powinien nieustannie śledzić osiągnięcia nauk związanych z nauczaniem religii, aby dzięki spostrzeżeniom współczesnych sobie naukowców i badaczy wyciągać potrzebne wnioski dla własnej pracy w szkole.

E. NAUKA RELIGII W SZKOŁACH PUBLICZNYCH

XVIII wiek to również czas, w którym wiele państw organizuje publiczne nauczanie w szkołach państwowych. Powszechnie zaczęto używać określenia „nauka religii”. Następuje rozróżnienie pomiędzy katechezą, która w swojej dotychczasowej formie zaczyna zanikać (katecheza rodzinna, parafialna), a szkolną lekcją religii. Katecheta zostaje odróżniony od nauczyciela religii. To dopełnienie procesu, który rozpoczął się już na V Soborze Laterańskim, jednak w Oświeceniu przybrał nową formę. *Szkoły poddają się pod bezpośredni nadzór państwa. Są one zależne od określonych organów państwowych, które ustalają programy nauczania wszystkich przedmiotów, nie wyłączając religii... Monopol szkolny państwa posuwał się niekiedy tak daleko, że dochodziło do narzucania tekstów katechizmów, ingerencji w programy nauki religii i zatwierdzania nauczycieli religii, co powodowało często stan napięcia między Kościołem a państwem*¹³⁹.

Wydawać by się mogło, że dla tożsamości nauczyciela religii znaczące źródła pojawiają się dopiero od XVIII wieku. Jednak należy dostrzec cały kontekst historyczny. Opierając się tylko na źródłach XVIII-wiecznych niewątpliwie obraz nauczyciela religii jawił by się jako wzór pedagoga i dydaktyka¹⁴⁰. Jednakże jak szkolna lekcja religii wyłaniała się z katechezy,

¹³⁹ Tamże, s. 98. Szerzej zob. R. Murawski, *Rys historyczny lekcji religii katolickiej w Europie*, art. cyt., s. 40-46; R. Czekalski, *Rys historyczny lekcji religii katolickiej w Polsce*, art. cyt., s. 105-108.

¹⁴⁰ *Wprowadzenie nauki religii do publicznych szkół przyniosło też wiele korzyści. Nauka religii zajęła zaszczytne miejsce wśród innych przedmiotów nauczania w szkole. Przedmiot nauki religii figurował nawet na pierwszym miejscu na świadectwie szkolnym. Na ogół Kościoły chrześcijańskie były wdzięczne i zadowolone, że nauka religii może odbywać się w szkole. Tym bardziej, że systematycznym nauczaniem w tym przedmiocie można było odtąd objąć wszystkie dzieci uczęszczające do szkół (dużo dzieci, zwłaszcza na wsi, do nich jednak nadal nie chodziło). Najwięcej szkolne nauczanie religii zyskało od strony dydaktycznej i metodycznej. Pedagogika oświecenia żywo była zainteresowana metodyką nauczania. Wszelkie nowości w tym względzie, które przenikały do szkół i wpływały na ulepszenie czy udoskonalenie procesu dydaktycznego w innych przedmiotach, przyjmowane były także chętnie przez nauczycieli religii. W miejsce nauczania mnemotechnicznego, polegającego na mechanicznym uczeniu się na pamięć gotowych formuł katechizmowych, starano się wprowadzać bardziej przystosowane do procesu nauczania, a sam proces tak kształtować, aby stymulować ucznia do zrozumienia przekazywanej mu treści. Służyła temu celowi bardzo rozpowszechniona i rozpropagowana w tym czasie, wspomniana wyżej, metoda sokratyczna (od Sokratesa). Mimo tych ulepszeń, nie udało się jednak całkowicie wyeliminować*

tak nauczyciel religii był dawniej rozumianym katechetą. Nie był tylko nauczycielem przedmiotu w oświeceniowej, publicznej szkole, ale przekazującym wiarę, której historia sięgała czasów starożytnych. Stąd do tożsamości nauczyciela religii należy dziedzictwo całej historii katechezy i katechetów. XVIII wiek wskazując na początki kształtowania się tożsamości nauczyciela religii, wyprowadza ją z tożsamości katechety.

Należy wskazać specyfikację pracy i posługi nauczyciela religii, która będzie się stawała coraz bardziej klarowna i podążająca własną drogą rozwoju. Dzisiaj już nikt nie zaryzykuje stwierdzenia, że lekcja religii i katecheza to tożsame pojęcia, a nauczyciel religii jest w pełnym tego słowa znaczeniu – katechetą. Z biegiem lat i podjętych refleksji nastąpiło wyraźne rozróżnienie, dotyczące chociażby funkcji katechezy i lekcji religii, w konsekwencji tożsamości nauczyciela religii i katechety.

F. NAUCZYCIEL RELIGII W MYŚLI J. I. FELBIGERA I B. STRAUCHA

Do reformatorów szkolnego systemu nauczania w epoce Oświecenia należeli Jan Ignacy Felbiger (1724 – 1788) i Benedykt Strauch (1724 – 1803). W swojej działalności starali się stworzyć model szkoły, odpowiadającej nurtom epoki Oświecenia: racjonalizmowi, naturalizmowi i moralizmowi. Owe reformy dotknęły także nauczania religii. Państwo zamierzało wykorzystać lekcje religii dla uformowania dobrych, posłusznych władzy obywateli. Stąd większy akcent został położony na zasady moralne. *Przepowiadanie wiary (...) rozumiano już nie jako zdarzenie rozgrywające się w łonie społeczności kościelnej między Bogiem a człowiekiem, lecz jako sprawę czysto ludzką, zachodzącą między nauczycielem a uczniem*¹⁴¹. Reformatorzy próbowali wykorzystać Pismo Święte do realizacji oświeceniowych celów. Biblia miała posłużyć jako źródło poznania wzorów postępowania moralnego i obywatelskiego. Ponadto dla realizacji tych celów opracowali trzy katechizmy (mały, średni i duży) oraz historie biblijne. Stworzony przez nich model nauki religii podzielony na dwa przedmioty (naukę katechizmu i historii biblijnej) przetrwał w Europie do lat sześćdziesiątych XX wieku, a w Polsce do roku 1971¹⁴².

Felbiger i Strauch są przykładami pionierów, którzy próbowali odpowiedzieć duchowi czasu. Jednak wydaje się, że za bardzo zaufali ówczesnym prądom myślowym i wprowadzili nauczanie religii do służby celom wyznaczonym przez państwo. Ich wkład w niewątpliwie ważną reformę szkolnictwa jest nieoceniony, jednak reforma lekcji religii jest przykładem oderwania jej od historycznego i Bożego kontekstu. Przestała być nauczaniem wiary i prowadzeniem do budowania relacji z Bogiem i wspólnotą Kościoła, a zaczęła służyć celom myślowych nurtów epoki.

¹⁴¹ R. Murawski, *Historia katechezy*, w: *Historia katechezy i katechetyka fundamentalna*, dz. cyt., s. 98.

¹⁴² Tamże, s. 101-102.

Możliwe, że reformatorzy z Żagania zmagali się z podobnym dylematem co my dzisiaj. Obserwując niską frekwencję na kościelnej katechezie i stając przed politykami epoki oświecenia, którzy nie przewidywali innej roli dla religii jak kształtowanie postawy obywatelskiej, może wprowadzone przez nich reformy ostatecznie uchroniły nauczanie religii przed likwidacją. Szkolni wizytatorzy na pewno nie pozwoliliby na kontynuowanie dotychczasowego stylu nauczania wiary. Czy metoda Felbigera i Straucha była metodą „na przeczekanie”? Dzisiaj, wobec coraz głośniejszych postulatów usunięcia lekcji religii ze szkół w Polsce, również stajemy przed podobnymi dylematami. Czy chcąc obronić istotę nauczania religii, mamy zaryzykować jej usunięcie ze szkół, gdyż nie odpowiada współczesnej polityce; czy też rezygnując z jej podstawowego zadania, zachować jej obecność w publicznej szkole, czekając lepszych czasów? Są to pytania, na które należy znaleźć odpowiedź i podjąć konkretne działanie. Każdy nauczyciel religii powinien być gotowy do podjęcia wyzwań współczesności, jak podjęli je Felbiger i Strauch. Ocena owych działań pozostanie często niejednoznaczna.

PODSUMOWANIE

Epoka oświecenia była przełomem w historii nauczania religii. Lekcja religii stała się jednym z przedmiotów w szkołach publicznych. Wypracowane metody, modele nauczania i wskazania dla tożsamości nauczyciela religii musiały zostać przemyślane na nowo, aby sprostać nowym wyzwaniom. Podejmowanie wyzwań epoki stanowi inspirację dla działań podejmowanych współcześnie.

5. NOWE UJĘCIE NAUCZANIA RELIGII W XIX W.

Wiek XIX przyniósł wiele nowych inspiracji do szkolnictwa oraz nauczania religii. Obserwujemy rozwój takich dziedzin jak dydaktyka i pedagogika, podejmujące naukową refleksję nad procesem uczenia i wychowania. Powstają nowe modele nauczania¹⁴³. W szkolnej lekcji religii próbowano pokonać negatywne skutki epoki oświecenia wyrządzone przez racjonalizm, naturalizm i moralizm. Wykorzystując słuszne wartości, które epoka oświecenia wniosła wraz ze swoimi postulatami (docenienie wartości nauczania, obowiązku szkolnego, troski państwa o oświatę, wychowywanie właściwych postaw), należało odzyskać istotę nauczania religii – czyli kształtowanie wiary jako relacji między Bogiem i człowiekiem. Zwrócił na to uwagę papież Leon XII reformując szkolnictwo w Państwie Kościelnym. Pisząc o roli katolików w państwie odniósł się do roli szkoły: *o to najwięcej się starać należy, by młodzieży zabezpieczono w publicznych szkołach odpowiednie w wierze i obyczajach chrześcijańskich wychowanie*¹⁴⁴.

W tym kontekście należy docenić ponownie pracę „pionierów” nowych metod nauczania religii. Dzięki ich propozycjom, można wysnuć właściwe wnioski dla tożsamości nauczyciela religii, wskazując jej nowe elementy.

¹⁴³ Bardzo ciekawa publikacja opisująca rozwój szkolnictwa i szkoły zob. P. Mazur, *Zarys historii szkoły*, Kielce-Myślenice, 2012. Znajdziemy tam organicznie przedstawiony rozwój szkolnictwa od starożytności do wieku XX. W tożsamości nauczyciela religii cennym elementem jest tożsamość nauczyciela – jako pracownika szkoły i systemu oświaty. Stąd ciekawe inspiracje można zaczerpnąć z bogatej literatury nauk pedagogicznych. Publikacja P. Mazura jest syntetycznym spojrzeniem na rozwój szkolnictwa na przestrzeni wieków.

¹⁴⁴ Leon XIII, Encyklika *Immortale Dei*, Rzym, 1885, na stronie: https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/leon_xiii/encykliki/immortale_dei_01111885, (dostęp 12.10.2022).

A. NAUCZYCIEL RELIGII – WYCHOWAWCA

Skoro wiek XIX kładł mocny nacisk na właściwe wychowanie, należało wskazać możliwości religii katolickiej w tym wymiarze. Biskup Johann Michael Sailer (1751-1832) zaproponował, aby nauczanie religii służyło dziełu wychowania nie tylko dobrego obywatela (jak chciano w Oświeceniu), ale przede wszystkim miało pomóc w wychowaniu świętego człowieka. Pomocą w osiągnięciu tego celu winno być umiejętne wykorzystanie Pisma Świętego, jako wzoru postaw. Podobne cele zawarła w swoich licznych pismach św. Urszula Ledóchowska, tworząc charakterystyczną metodę wychowania chrześcijańskiego pod koniec XIX i na początku XX wieku. Wskazywała na wychowanie w wielu wymiarach: religijnym, umysłowym, moralnym, społecznym, patriotycznym i obywatelskim, estetycznym, fizycznym i zdrowotnym¹⁴⁵. *Treść założeń i ogólnych celów tego systemu ma charakter jednoznacznie religijny (...) Wychowywać - to w programie matki Urszuli: prowadzić do Boga (...), przygotowanie wychowanków do pracy nad sobą, do bycia pożytecznym członkiem społeczeństwa, a równocześnie do bycia człowiekiem, którego najważniejszymi cechami są: miłość Boga i ludzi, dobroć, poczucie obowiązku, samodzielność, odwaga, odpowiedzialność, wytrwałość i pracowitość*¹⁴⁶.

W tożsamości nauczyciela religii postulat do bycia wychowawcą pojawiał się już w poprzednich epokach. Jednak każda epoka jest inna, a wyzwania uwarunkowane okolicznościami towarzyszącymi nauczycielowi religii. Mimo, iż misja wychowania pozostaje zawsze aktualna, na przestrzeni wieków zmieniają się akcenty i cele. Niemniej wychowanie chrześcijańskie

¹⁴⁵ Zob. K. Olbrycht, *Zarys systemu wychowania Urszuli Ledóchowskiej*, wydanie drugie uzupełnione i poszerzone, Cieszyn, 2001.

¹⁴⁶ Tamże s. 1. Założenia i cele wychowania według Urszuli Ledóchowskiej, na stronie: <https://urszulanki.pl/biblioteka/o-sw-urszuli-i-zgromadzeniu/katarzyna-olbrycht-zarys-systemu-wychowania-urszuli-ledochowskiej>. O metodach nauczania w XIX – wiecznej Polsce szczegółowy artykuł zob. M. Rusiecki, *Metodyczne aspekty katechezy Kościoła katolickiego w Polsce w XIX wieku*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne”, 2003, nr 14, s. 209-242.

zaproponowane w modelu XIX-wiecznym nie traci na aktualności. Zmieniają się metody, natomiast jasno określone cele, oparte na wierze i historii chrześcijaństwa pozostają niezmiennym punktem odniesienia. Znajdziemy je w postawie Jezusa i wielu świętych. XIX – wiecznej pedagogice chrześcijańskiej zawdzięczamy ich naukowe opracowanie.

B. NAUCZYCIEL RELIGII – SNUJĄCY OPOWIEŚĆ BIBLIJNĄ

Na kolejny element nauczania religii zwrócili uwagę Bernhard Heinrich Overberg (1754-1826), oraz Johann Baptist Hirscher (1788-1865). Wskazali na znaczenie biblijnych opowiadań, z których można wyciągać wnioski dla lekcji religii. Wskazali, że zapoznavanie uczniów z opowiadaniem biblijnym przyniesie większy pożytek, gdyż będzie to łatwiejsze dla zapamiętania, niż katechizmowe reguły. *Katecheza biblijna winna budzić w duszach katechizowanych podziw, wiarę, zaufanie i miłość do Boga*¹⁴⁷. J. B. Hirscher opracował katechizmy, które odbiegały od tradycyjnie przyjętej formy, posiadając biblijne ujęcie¹⁴⁸. Unikał abstrakcyjnych sformułowań, pragnąc aktywizować uczniów poprzez poruszanie serca biblijnymi fragmentami. Biblia miała odtąd poruszać wnętrze, zamiast być tylko źródłem lub ilustracją dla katechizmowej doktryny¹⁴⁹.

Do idei zaproponowanych w XIX wieku powrócono w ruchu kerygmatycznym XX wieku. Dzisiaj znanych jest już wiele wypracowanym metod katechezy biblijnej¹⁵⁰. Nauczyciel religii, jak mocno zaakcentowano w XIX wieku, powinien posiadać umiejętność przekazywania treści Pisma

¹⁴⁷ R. Murawski, *Historia katechezy*, w: *Historia katechezy i katechetyka fundamentalna*, dz. cyt., s. 104.

¹⁴⁸ Tamże.

¹⁴⁹ R. Bugajska, *Koncepcja katechezy kerygmatycznej*, „Kieleckie Studia Teologiczne”, 2002, nr 1/2, 233-253. Por. T. Panuś, *Współczesne kierunki katechetyczne*, w: *Historia katechezy i katechetyka fundamentalna*, dz. cyt., s. 138.

¹⁵⁰ Zob. B. Stypułkowska, *Typologia katechetycznych metod biblijnych*, „Studia Katechetyczne”, 2019, t. 15, s. 141-155.

Świętego jako opowiadania i pouczającej historii. Wydaje się, że nie wystarczy tylko odczytanie fragmentu Pisma Świętego na lekcji religii. Umiejętne jego przekazanie w formie zrozumiałej dla uczniów, z zachowaniem idei danego fragmentu może pomóc nauczycielowi w prowadzeniu lekcji religii, zwłaszcza dla młodszych uczniów. Korzystanie z opracowań Biblii dla najmłodszych może również być pomocne, jednak wyjątkowa wydaje się być umiejętność snucia opowieści biblijnej własnymi słowami, budząc zainteresowanie słuchaczy. Wówczas opowieść staje się własną opowieścią nauczyciela i własną opowieścią ucznia, gdyż wywiązuje się swoista więź między snującym opowieść a słuchającym, jak między rodzicem a dzieckiem podczas opowiadania bajek; czy mistrzem a uczniem podczas podawania interesującego przykładu. Owa metoda znacząco wpływa na jakość prowadzonej lekcji religii oraz pozwala na aktywizowanie uczniów. W mojej ocenie jest jedną z najważniejszych inspiracji dla współczesnej lekcji religii.

C. NAUCZYCIEL RELIGII – HEROLD

Na znaczenie Pisma Świętego zwrócił uwagę także Augustinus Gruber (1763-1835). Nawiązując do traktatu św. Augustyna opracował wzory katechez (1832). *A. Gruber w swoim podręczniku dla katechetów podaje propozycje katechez mających trójstopniową budowę. Na początku katechezy sugeruje przedstawić naukę objawioną poprzez przeczytanie określonej perykopy biblijnej, potem radzi wyjaśnić ją, stawiając pytania, a następnie zaleca podsumować przedstawione treści, w czym w znacznym stopniu miałby*

*pomagać tekst katechizmowy*¹⁵¹. Nauczyciele religii miał stać się heroldem Boga, głosić Objawienie i opowiadać o wielkich dziełach Bożych¹⁵².

R. Bugajska w swojej analizie nie odnosi wskazań Grubera do nauczycieli religii, argumentując, że Gruber mówił jedynie o katechezie: *od katechety wymaga się więcej niż od nauczyciela religii. Zwiastując bowiem Dobrą Nowinę staje się on heroldem i pośrednikiem między Bogiem a człowiekiem*¹⁵³. Niewątpliwie katecheta podejmuje przez swoje posłannictwo większy zakres działań (katecheza przy parafii, katecheza misyjna, katecheza związana z przyjęciem sakramentów) i nie ogranicza się do prowadzenia lekcji religii w szkole. Niemniej byłoby niesłuszne uważać, że nauczyciel religii jest pozbawiony misji głoszenia Dobrej Nowiny wobec uczniów. W przeciwnym razie lekcja religii byłaby religioznawstwem. Stąd dla tożsamości nauczyciela religii ważne są wskazania także A. Gruber'a. Nauczyciel religii snując opowieść biblijną ma za zadanie nie tylko przekazać treść Pisma Świętego w przystępny sposób, ale wykorzystując umiejętność interpretacji i znajomość teologii wskazać na istotę tekstu biblijnego, przekazać jego „ducha” – czyli być heroldem Boga.

¹⁵¹ R. Bugajska, *Koncepcja katechezy kerygmatycznej*, art. cyt., s. 234.

¹⁵² R. Murawski, *Historia katechezy*, w: *Historia katechezy i katechetyka fundamentalna*, dz. cyt., s. 105.

¹⁵³ R. Bugajska, *Koncepcja katechezy kerygmatycznej*, art. cyt., s. 241.

PODSUMOWANIE

Wiek XIX przyniósł wiele nowych inspiracji dla tożsamości nauczyciela religii. Jednocześnie ścierały się różne poglądy, dotyczące metod nauczania. Przedstawione wyżej koncepcje zostały wyparte przez neoscholastyczne podejście, które można odnaleźć w katechizmach J. Deharba¹⁵⁴. Do owych koncepcji powrócono w XX wieku.

Zbyt wielka troska o metodę nauczania, która charakteryzowała wiek XIX, zatraciła po raz kolejny istotę nauczania. Metoda, która wyszła na pierwszy plan, nie zwracała uwagi na osobę nauczyciela i ucznia. Od metody uzależniono skuteczność nauczania. Tak komentował to J. K. Chodani: *Bardzo często przestajemy na samym zewnętrznym mechanizmie religii; bardzo często ograniczamy się tylko samą nauką wiary*¹⁵⁵.

¹⁵⁴ R. Murawski, *Historia katechezy*, w: *Historia katechezy i katechetyka fundamentalna*, dz. cyt., s. 105.

¹⁵⁵ J. K. Chodani, *Nauka chrześcijańskiej katolickiej religii*, Wilno, 1823, s. 15.

6. XX W. - POSTRZEGANIE NAUCZYCIELA RELIGII W DOKUMENTACH KOŚCIOŁA PRZED II SOBOREM WATYKAŃSKIM

Wiek XX w obecnej analizie zostanie podzielony na dwa etapy. W pierwszym etapie wskazywać będę Dokumenty Kościoła przed II Soborem Watykańskim, które mogą stanowić źródło dla tożsamości nauczyciela religii. Drugi etap zostanie omówiony w rozdziale trzecim - *Tożsamość nauczyciela religii w dokumentach Kościoła po II Soborze Watykańskim*. Lata 1965 – 1991 zostały opisane w pracy doktorskiej ks. Roberta Szewczyka *Tożsamość katechety w świetle Dokumentów Kościoła w latach 1965-1991*¹⁵⁶. R. Szewczyk wskazał źródła dla tożsamości katechety. Dokonana zostanie próba podsumowania wyników jego pracy, wskazując źródła tożsamości nauczyciela religii. Nauczanie Jana Pawła II z lat 1992-2005 (XX wiek) zostanie omówione w paragrafie o nauczaniu papieskim w rozdziale trzecim.

Czas XX wieku do II Soboru Watykańskiego obejmuje pontyfikaty sześciu papieży: Leona XIII (1878-1903), Piusa X (1903-1914), Benedykta XV (1914-1922), Piusa XI (1922-1939), Piusa XII (1939-1958), Jana XXIII (1958-1963), który zwołał II Sobór Watykański. Ich encykliki, listy apostolskie i bulle stanowią materiał źródłowy dla omawianych Dokumentów Kościoła.

Jednocześnie omawiany okres (1901-1962) w historii ludzkości był czasem niezwykle burzliwym, obfitującym w wiele wydarzeń: m.in. dwie wojny światowe; liczne przemiany geopolityczne, rozwój ideologii faszystu i komunizmu; dochodzący do głosu w pierwszych latach XX wieku modernizm, ateizm, marksizm; liczne ogniska prześladowań chrześcijan m.in. w Afryce, Meksyku, Chinach. To także czas rozwoju uniwersytetów, myśli pedagogicznej (zwłaszcza w okresach pokoju), studiów nad Biblią,

¹⁵⁶ R. Szewczyk, *Tożsamość katechety w świetle Dokumentów Kościoła w latach 1965-1991*, dz. cyt.

rozwój szkolnictwa i organizacji szkoły jako instytucji. Wobec wszystkich problemów tego okresu, papieże próbowali dawać odpowiedź w swoich dokumentach i rozporządzeniach. Zmieniał się również Kościół, co było powodem zwołania II Soboru Watykańskiego.

W niniejszym paragrafie zostaną przedstawione źródła odnoszące się do tożsamości nauczyciela religii w tym okresie. Zgromadzone fragmenty udało się zestawzić wedle następujących haseł: stosunek papieży i postrzeganie przez nich nauczycieli religii; zagrożenia dla nauczania religii; zadania dla nauczycieli religii; fragmenty odnoszące się do funkcjonowania i roli szkoły. Na szczególne zwrócenie uwagi zasługuje encyklika Piusa XI: *Divini illius magistri, O chrześcijańskim wychowaniu młodzieży*, z roku 1931¹⁵⁷.

¹⁵⁷ Wszystkie fragmenty omawianych dokumentów papieskich w niniejszym podpunkcie pochodzą ze strony: vatican.va.

A. STOSUNEK PAPIEŻY I POSTRZEGANIE PRZEZ NICH NAUCZYCIELI RELIGII

Wobec wielu wyzwań, przed którymi stawał Kościół i papieże omawianego okresu niewiele fragmentów, bądź dokumentów porusza kwestie nauczycieli religii. Niemniej ich praca była zauważana przez papieży i doceniana.

Leon XIII zwracał uwagę na rolę kapłanów - nauczycieli w seminariach duchownych: *To przede wszystkim święci pasterze obdarzają Was swoim zaufaniem, uważają Was za doświadczonych nauczycieli młodego duchowieństwa i rozpoznają w Was prawdziwych przyjaciół swoich braci i ludu (2 Machab . XV, 14), którzy ofiarują za nich (...) nieustanną modlitwę i pokutę*¹⁵⁸. Nauczyciel religii, który również może stać u początków powołania kapłańskiego powinien zatroszczyć się o dobrą współpracę z kapłanami parafii, na terenie której pracuje, tak aby stawać się doświadczonym nauczycielem młodego pokolenia. Młodzi uczniowie winni rozpoznawać w nauczycielu prawdziwego przyjaciela i brata. Odpowiednio ukształtowany młody człowiek, dzięki zaangażowaniu nauczyciela religii będzie potrafił rozpoznać swoje powołanie. Stąd w tożsamości nauczyciela religii znajduje się element odpowiedzialności za pomoc w odkrywaniu życiowego powołania przez uczniów.

O roli świeckich nauczycieli więcej pisze Pius XI, zauważając, że posługa kapłańska musi być wspierana przez posługę świeckich, zwłaszcza w aprobowanym bardzo mocno przez papieża dziele Akcji Katolickiej. Ojciec święty poleca, aby świeccy byli dobrze przygotowani do powierzonych im zadań. Przygotowywać ich mają duchowni. Ponadto świeccy nauczyciele winni odznaczać się świętością życia i dawać wyraźne świadectwo wiary¹⁵⁹.

¹⁵⁸ Leon XIII, *List do przełożonych generalnych zakonów i instytutów*, Rzym, 1901.

¹⁵⁹ *Nie możemy jednak ignorować, Czcigodni Bracia, że aby naprawić szkody współczesnego społeczeństwa, praca duchowieństwa, choć wytrwała i ofiarna, już nie wystarcza; Cóż, pomijając obecnie inne poważne powody, wielu mężczyzn ze wszystkich klas społecznych, zapomnianych lub*

Tak wyraźne wskazanie na istotną rolę świeckich nauczycieli i świadków wiary jest niezwykłym docenieniem ze strony Kościoła. Jeszcze bowiem u początków XX wieku nie pokładano tak wielkich nadziei w zaangażowaniu wiernych świeckich (poza zadaniami rodziców i chrzestnych, których Kościół doceniał już w poprzednich wiekach). Znaczący wysiłek nauczania i posługi duszpasterskiej spoczywał na zakonach i księżach diecezjalnych. Papież, który wyraźnie mówi, że działalność duchowieństwa jest już niewystarczająca, przetań szlak do postrzegania roli wiernych świeckich w Kościele.

Pius XI doceniał także rolę nauczycieli w seminariach duchownych. Od wszystkich wymagał należytego przygotowania. Nauczyciele mieli być osobami wybranymi ze względu na ich wiedzę i doświadczenie, tak aby mogli stanowić godną naśladowania elitę: *Kościół nie tylko był zobowiązany chronić starożytne kodeksy ludzkości, które bez jego pomocy i pomocy mnichów zostałyby utracone i prawie całkowicie utracone, ale dzięki pracy swoich znakomitych nauczycieli dał jasno do zrozumienia, że wszystkim ludziom wiedza mogłaby służyć wyjaśnieniu i pouczeniu wiary katolickiej (...).*

Przede wszystkim bądźcie pilni w wyborze dyrektorów i nauczycieli, a spośród tych, którym w sposób szczególny powierzono najważniejsze zadanie, kapłański urząd kształtowania umysłów¹⁶⁰.

Pius XII natomiast zwrócił uwagę na treść nauczania, która wpływa na tożsamość nauczyciela: *Nie jesteśmy więc nauczycielami doktryny*

nieświadomych Boga i Jego Chrystusa, jest opornych lub wrogich wobec ewangelizacyjnej działalności kapłana.

Stąd pilna potrzeba, aby w apostołacie hierarchicznym uczestniczyli w jakiś sposób ludzie świeccy, którzy, wyszkoleni i przygotowani duchowo przez kapłanów, i żyjący w pełni życiem chrześcijańskim, są niczym doświadczeni odkrywcy, otwierający drogę do światła prawdy i działania uświęcającego łaskę w środowiskach odległych od Kościoła Chrystusowego, zawsze będąc dla niego skutecznym i uległym współpracownikiem.

Z tego wynika, że misja tych świeckich jest w pewnym sensie samą misją Hierarchii, to znaczy misją Chrystusa: zapewniać innym душom życie nadprzyrodzone, wspierać je, bronić i aby ich działalność musi być zatem cennym środkiem pomocniczym i terminową integracją posługi kapłańskiej.

Z tego powodu od początku Naszego pontyfikatu zwracaliśmy się z ojcowskim apelem do Hierarchii i wiernych, aby świeccy byli należycie przygotowani i zorganizowani do tego apostołstwa, które zainspirowani tekstami Pisma Świętego określiliśmy: uczestnictwo świeckich w apostołacie hierarchicznym, nazywając go Akcją Katolicką. Pius XI, Encyklika „On singular complacentia”, Rzym, 1939.

¹⁶⁰ Pius XI, Encyklika *Ad Catholici Sacerdoti*, Rzym, 1935.

*zaczepniętej z umysłu ludzkiego, ale powinniśmy ją przyjąć i realizować jako sumienie obowiązku, którego sam Chrystus Pan nauczał i którego nakazał uczyć swoich apostołów i ich następców uroczystym poleceniem (por. Mt. 28, 19-20)¹⁶¹. Nauczyciel religii przekazuje naukę Chrystusa. Nie przekazuje nauki wypływającej z ludzkiego umysłu, ale naukę objawioną. Na tej podstawie wyróżnia się spośród grona innych nauczycieli. Byłoby wskazane, gdyby nauczyciel religii przypominał sobie często, Kto posłał go na tę szczególną misję. Ponadto papież zaznaczył, iż postawą nie znajdującą akceptacji jest głoszenie przez nauczycieli religii nauki sprzecznej z nauczaniem Kościoła: *nie może uważać się za katolika i szczyścić się tym imieniem, kto inaczej wyznaje lub naucza, niż to, co dotychczas proponowaliśmy na piśmie*¹⁶².*

Papież doceniał zaangażowanie nauczycieli wykorzystujących w swojej pracy nowoczesne środki przekazu: *Dlatego też pragniemy uhonorować wszystkich nauczycieli i wychowawców, którzy poprzez filmy, audycje radiowe czy programy telewizyjne dążą do najszlachetniejszego celu tego rodzaju*¹⁶³. To ważne wskazanie dla tożsamości nauczyciela religii, gdyż ma być on człowiekiem doskonale odnajdującym się w rozwijającym się świecie, potrafiącym korzystać ze zdobyczy technologicznych i nowoczesnych środków przekazu. Tylko wtedy będzie stawał się wzorem dla uczniów, jeżeli zobaczą w nim człowieka doskonale rozumiejącego współczesne realia¹⁶⁴.

Pius XII docenił także zaangażowanie świeckich nauczycieli na misjach: *Nie możemy też pominąć tej dzielnej armii rodzimych nauczycieli świeckich i katechistów, którzy tak ściśle współpracują w apostołstwie duchowieństwa i od których cennej współpracy tak żywotnie zależy powodzenie wysiłku misyjnego. Również edukacja katolicka dotrzymuje kroku rozwojowi Kościoła i z przyjemnością zauważyliśmy, że Nasi Czcigodni*

¹⁶¹ Pius XII, *Encyklika Ad sinarum gentem*, Rzym, 1954.

¹⁶² Tamże.

¹⁶³ Pius XII, *Encyklika Miranda prorsus*, Rzym, 1957.

¹⁶⁴ Zob. A. Rayzacher-Majewska, *Nauczyciele religii wobec rzeczywistości cyfrowej*, „Studia katechetyczne”, 2020, t. 16, s. 93-103.

*Bracia Arcybiskupi i Biskupi Nigerii, czujnie wyczuleni na najwyższą wagę tej sprawy, udzielili swoim stadom odpowiednich instrukcji dotyczących prawa i obowiązków rodziców w wychowaniu dzieci*¹⁶⁵. Nauczyciele religii posługują nie tylko w krajach swojego pochodzenia, ale także na misjach. Stąd do tożsamości nauczyciela religii należy dodać bycie misjonarzem i zaangażowanie w działalność misyjną Kościoła na całym świecie. Posługa na misjach stanowi odrębny, bardzo szeroki dział w nauczaniu religii. Niemniej należy docenić tych nauczycieli, którzy poza odczytaniem powołania do nauczania religii, odczytali także powołanie misyjne.

¹⁶⁵ Pius XII, *List do biskupów i synów Libanu przed kongresem w Bejrucie*, Rzym, 1954.

B. ZAGROŻENIA DLA NAUCZANIA RELIGII

Z powodu wielu wydarzeń bardzo burzliwego okresu I połowy XX wieku nie dziwi fakt, że papieże nie podejmowali bezpośrednio kwestii związanych z edukacją szkolną i pracą nauczyciela religii. Niemniej w poszczególnych fragmentach swoich dokumentów odnosili się do zagrożeń dla nauczania religii, wobec których należało reagować.

Leon XIII w 1902 roku zwrócił uwagę na zagrożenie spowodowane działalnością masonerii. Zauważył, że sekta podejmuje działania mające wykluczyć nauczanie religii z życia społecznego. Zachęcił wszystkich do przeciwstawienia się tym tendencjom: *Co więcej, epizod, który wiąże się z tym z góry ustalonym planem i który w dużej mierze przekłada się na działanie, mający na celu pomnożenie już wymienionych przez Nas szkód, a przede wszystkim ograniczenie nauczania religijnego do punktu całkowitego wykluczenia, tworząc w ten sposób pokolenia obojętnego i „niedowierzącego” (...).*

Każdy może przyczynić się do tego sumiennego i niezwykle zasłużonego dzieła: uczeni i literaci z apologią i codzienną prasą, potężnym narzędziem, którego tak bardzo nadużywają nasi przeciwnicy; ojcowie rodzin i nauczyciele z chrześcijańskim wychowaniem swoich dzieci, urzędnicy i przedstawiciele ludu z stanowczością dobrych zasad i nieskazitelnym charakterem, wszyscy wyznający swoje przekonania bez ludzkiego szacunku¹⁶⁶.

Pius XI odniósł się do działania Akcji Katolickiej i zastrzeżeń jakoby jej funkcjonowanie zastępowało szkolne nauczanie religii. Wskazał, że są to dzieła wzajemnie się uzupełniające. Zalecił także, aby w stowarzyszeniach młodzieżówek partyjnych (zwłaszcza faszystowskich) byli zaangażowani kapelani, by móc uchronić młodzież przed niewłaściwymi poglądami¹⁶⁷.

¹⁶⁶ Leon XIII, *List apostolski „Vigesimo Quito Anno”*, Rzym, 1902.

¹⁶⁷ *Wiecie, Czcigodni Bracia, Biskupi Włoch, z waszego doświadczenia duszpasterskiego, że poważnym i katastrofalnym błędem jest wierzyć i wmawiać, że dzieło Kościoła, wykonywane przez Akcję Katolicką i poprzez Akcję Katolicką, zastępuje i czyni zbędnym nauczanie religii w szkołach*

Papież zwrócił również uwagę na zagrożenia wypływające z ideologii faszystowskiej i nazizmu w Europie. Zauważył, że ideologie te próbują zniszczyć nauczanie religii w szkole, wmawiając obywatelom, iż jest ona niebezpieczna, bądź zbędna. Podkreślił znaczenie szkolnych lekcji religii i zachęcił do przeciwstawienia się, na tyle, na ile będzie możliwe, niewłaściwym tendencjom. Papież zobowiązał rodziców do wychowania religijnego dzieci, w sytuacjach niesprzyjających i zadających gwałt prawom człowieka¹⁶⁸.

i obecność kapelanów w Stowarzyszeniach Młodzieży partii [faszystowskiej] i reżimu. Jedno i drugie jest z pewnością konieczne. Bez nich szkoły i stowarzyszenia nieuchronnie i szybko stałyby się, z konieczności logicznej i psychologicznej, obiektami pogańskimi. Dlatego są konieczne; ale nie są one wystarczające. W rzeczywistości przez takie nauczanie religii i taką kościelną pomoc kapelanów Kościół Jezusa Chrystusa może rozwijać jedynie minimum swojej duchowej i nadprzyrodzonej efektywności, a nawet to minimum osiąga się w otoczeniu i w środowisku, które nie zależy od Kościoła, ale jest zajęte wieloma innymi sprawami nauczania i wieloma innymi ćwiczeniami w posłuszeństwie wobec bezpośrednich przełożonych, którzy często są mało lub wcale przychylnie nastawieni do religii i którzy czasami wywierają wprost przeciwny wpływ zarówno słowami, jak i przykładem swego życia. NAB, 50.

¹⁶⁸ Nawet dzisiaj, gdy otwarta walka ze szkołami wyznaniowymi, chronionymi Konkordatem, i unicestwienie wolności głosowania dla tych, którzy mają prawo do katolickiej edukacji, ukazują w szczególności istotnej dla Kościoła dziedzinie tragiczną powagę sytuacji i bezprecedensowy nacisk duchowy ze strony wiernych, ojcowska troska o dobro dusz radzi nam, abyśmy nie pozostawiali bez rozważenia perspektyw, jakkolwiek nikłych, jakie jeszcze mogą istnieć, powrotu do wierności paktów i do porozumienia, na które zezwala Nasze sumienie(...).

Kto więc chce, aby historia biblijna i mądre nauki Starego Testamentu zostały wyrzucone z Kościoła i szkoły, bluźni Słowu Bożemu, bluźni planowi zdrowia Wszechmogącego i ustanawia wąską i ograniczoną myśl ludzką jako sędziego Boskiego plany(...).

A tych głupców, którzy ośmielają się oddzielać moralność od religii, jest dziś legion. Nie zdają sobie sprawy lub nie chcą sobie uświadomić, że zakazując nauczania konfesyjnego, czyli nauczania jasnego i konkretnego, w szkołach i oświacie, uniemożliwiają jego przyczynianie się do kształtowania społeczeństwa i życia publicznego, podążamy ścieżkami zubożenia i upadek moralny(...).

Ustawy lub inne podobne przepisy, które nie uwzględniają woli rodziców w sprawach szkolnych lub czynią ją nieskuteczną groźbami lub przemocą, są sprzeczne z prawem naturalnym i w swej najgłębszej istocie niemoralne(...).

Formalne zachowanie wychowania religijnego, w dodatku kontrolowane i utrudniane przez niekompetentnych ludzi, w środowisku szkolnym, które w innych gałęziach wychowania systematycznie i złośliwie działa przeciwko samej religii, nigdy nie może stanowić usprawiedliwienia dla wiernego chrześcijanina, gdyż dobrowolnie zgadza się na tego rodzaju szkołę, szkodliwą dla religii. Wiemy, kochani rodzice katolicy, że nie ma sensu mówić o takim konsensusie co do Was i wiemy, że wolne tajne głosowanie wśród Was byłoby równoznaczne z przeważającym plebiscytem na rzecz szkoły wyznaniowej. Dlatego w przyszłości nie będziemy znużeni szczerym zarzucaniem odpowiedzialnym władzom niezgodności z prawem podjętych dotychczas brutalnych środków i obowiązku umożliwienia swobodnego wyrażania woli. Tymczasem nie zapominajcie o tym: żadna władza ziemská nie jest w stanie uwolnić Was z upragnionych przez Boga więzów odpowiedzialności, które jednoczą Was z Waszymi dziećmi. Nikt z tych, którzy dzisiaj łamią Wasze prawo do nauki i pretendują do zastąpienia Was w obowiązkach wychowawczych, nie będzie w stanie odpowiedzieć za Was przed wiecznym Sędzią, gdy zada wam pytanie: „Gdzie są ci, których wam dałem?” » niech każdy z Was będzie mógł odpowiedzieć: « Nie straciłem żadnego z tych, których Mi daliście ». MBS, 5, 16, 29, 31, 39.

Ponadto Pius XI odniósł się do trudnej sytuacji Kościoła prześladowanego w Meksyku i Hiszpanii. Wskazał, że ideologie ateistyczne, masońskie, komunistyczne i faszystowskie dokonują zamachu na nauczanie religii i działalność Kościoła. Wystąpił w obronie nauczania wartości chrześcijańskich, które nie zagrażają społeczeństwu, ale mogą je wzbogacić. Docenił rolę nauczycieli, którzy pomagają rodzicom w religijnym wychowaniu¹⁶⁹.

Kolejny papież, Pius XII pośród zagrożeń dla nauczania religii wymieniał niewłaściwe wykorzystywanie zdobyczy technologicznych (zwłaszcza filmów, audycji radiowych, spektakli teatralnych), które szerząc ideologie niszczą wiarę w sercach młodych ludzi: *Jednak niestety nie jesteśmy nieświadomi, że w niektórych krajach, w których dominują ateistyczne idee komunizmu, te umiejętności techniczne, które docierają do uszu i oczu*

¹⁶⁹ Dodajmy do tego, że nie tylko zabrania się nauczania religii w szkołach podstawowych, ale nierzadko podejmuje się próby naklonienia tych, którzy mają obowiązek wychowywać przyszłe pokolenia, aby stali się przekazicielami nauczania niereligijnego i niemoralnego, zobowiązując w ten sposób rodziców do ciężkich poświęceń, aby chronić niewinność swoich dzieci. Błogosławimy z całego serca tych chrześcijańskich rodziców i wszystkich dobrych nauczycieli, którzy im pomagają i wzywamy Was, Czcigodni Bracia, duchowieństwo świeckie i regularne oraz wszystkich wiernych, abyście zwrócili szczególną uwagę na tę kwestię: edukacji i formacji młodzieży, zwłaszcza wśród klas biedniejszych, ponieważ są one bardziej narażone na propagandę ateistyczną, masońską i komunistyczną, wmawiając sobie, że taki będzie wasz kraj, jaki go w dzieciach zbudujecie. AA, 9.

Nie tylko postąpili tak surowo wobec znamienitego i zasłużonego Towarzystwa Jezusowego, ale także wszystkie zakony i kongregacje zostały gorzko podzielone przez niedawne prawo; ponieważ prawo do nauczania zostało odebrane tym samym ludziom, którzy w oczywisty sposób dopuścili się czynów niewdzięcznych, niesprawiedliwych i godnych pożałowania. Dlaczego klasy obywateli, tylko dlatego, że przyjęły instytucję doskonalszego życia, miałyby być odsunięte od funkcji nauczania, które przypisuje się wszystkim innym? Czy ktoś może powiedzieć, że ci, którzy wstępując do Zgromadzenia zakonnego, z apostołskim zapalem poświęcają się kształceniu i wychowaniu młodych ludzi, z tego samego powodu są mniej zdolni i wyposażeni do skutecznego ich szkolenia i wychowania? Ale z doświadczenia nauczamy się, z jaką starannością i roztropną jasnością doktryny ci religijni mężowie wypełnili swój obowiązek; i jakie bogate owoce wydali dzięki pracowitej pracy polegającej na kształceniu i kształtowaniu umysłów. Niemal wszystkich, którzy wyszli ze swoich szkół i którzy dążyli do doskonałości we wszystkich ludzkich dyscyplinach i którzy jako przykład byli obdarzeni duchem katolickim, świadczy o tym najwyraźniej; i podobnie niezbyt umiarkowany, a nawet bardzo duży wzrost, jaki uzyskali z siedziby swojej nauki w Hiszpanii, nie mówiąc już o frekwencji ich uczniów, dobrze to pokazuje. Krótko mówiąc, ojcowie i matki potwierdzają to swoim postępowaniem, gdy z ufnyim sercem powierzają swoim dzieciom te same zabawy literackie; Mówimy o ojcach i matkach rodzin, którzy tak jak otrzymali od Boga prawo i obowiązek wychowania każdego ze swoich dzieci, tak też uzyskują władzę najświętszej wolności, a mianowicie wyboru tych, od których potrzebują pomocy ta sama przyczyna (...). Z tego wszystkiego niestety zbyt wyraźnie wynika cel, jaki zamierzają osiągnąć za pomocą takich regulacji, a mianowicie wychowanie nowych pokoleń w duchu obojętności religijnej, jeżeli nie antyklerykalizmu, wyrzuwając z młodych dusz tradycyjne uczucia katolickie tak głęboko zakorzenione w dobrych ludziach Hiszpanii. W ten sposób dąży się do uczynienia laickim wszelkiej nauki, która dotychczas inspirowana była religią i moralnością chrześcijańską. DN, 20, 22.

z daleka, są widoczne także w szkołach do tego stopnia, że wykorzeniają świętą religię z umysłów. Ktokolwiek bowiem rozważa to z jasnym umysłem i wolny od uprzedzeń, nie może nie zauważyć, że sumienie młodych ludzi, zaślepione prawdą Bożą, jest w nowy sposób uciskane, ponieważ nie są w stanie rozpoznać prawdy objawionej przez Boga, która, jak powiedział nasz Odkupiciel, nas wyzwala (por. J 8,32); i do tego stopnia, że za pomocą tej sprytniej metody przeprowadza się nowy atak na religię¹⁷⁰.

Wypowiedzi papieży w sprawie zagrożeń tamtego czasu wskazują na zaufanie, którym obdarzono nauczycieli religii. Powierzano im troskę o wychowanie religijne i wsparcie rodziców w sytuacjach, kiedy władze państwowe jawnie walczyły z Kościołem w danym państwie. To kolejny element dla tożsamości nauczyciela religii. Ma on być człowiekiem gotowym do poświęceń i podejmującym trudne zadania krzewienia wiary w sytuacjach niesprzyjających bądź ewidentnie wrogich. Musi być człowiekiem odważnym, gotowym także na poniesienie ofiary (może i z własnego życia) w czasie wykonywania posługi nauczania i wychowania religijnego.

¹⁷⁰ Pius XII, *Encyklika „Miranda prorsus”*, Rzym, 1957.

C. ZADANIA NAUCZANIA RELIGIJNEGO

W nauczaniu przed II Soborem Watykańskim papieże XX wieku wskazywali także konkretne zadania w posłudze nauczania.

Według Leona XIII kapłan ustanowiony jako nauczyciele musi być właściwie kształcony przez odpowiedzialnych wychowawców i nauczycieli. Zadaniem ich jest czynić pracę duchowieństwa coraz bardziej efektywną we współczesnym świecie, *promować w nim bardziej solidną i wyrafinowaną kulturę i otworzyć szersze pole dla jej posługi*, doprowadzić przyszłego kapłana do biegłości w nauce o rzeczach świętych i boskich¹⁷¹, *uformować żywy obraz Jezusa Chrystusa w uczniach Sanktuarium*, poprzez edukację kościelną, łącząc pracowitość i wiedzę, gdyż *wzorowe postępowanie tych, którzy przewodniczą, zwłaszcza młodym, jest językiem najbardziej wymownym i przekonującym, aby wzbudzić w ich sercach przekonanie o swoich obowiązkach i umiłowanie dobra*¹⁷².

Leon XIII zachęcał także do gromadzenia księgozbiorów i tworzenia bibliotek, zwłaszcza przy ośrodkach naukowych, aby dostęp do źródeł wiedzy był coraz bardziej powszechny¹⁷³. W Encyklice o Kościele w Stanach Zjednoczonych papież pogratulował działań biskupów, które poprzez rozwijanie szkolnictwa i edukacji chrześcijańskiej oraz pracę nauczycieli wspierała mniejszości narodowe¹⁷⁴. Natomiast w Encyklice o demokracji chrześcijańskiej Leon XIII uwypuklił znaczenie edukacji religijnej w każdym społeczeństwie. Ówczesne prądy myślowe, zwłaszcza modernizm i socjalizm, pragnęły stworzyć idealne społeczeństwo, którego podstawą miała być grupa robotnicza. Jednakże w programach tych, religia nie zajmowała szczególnego miejsca, czasem była wręcz wykluczana jako zbędna. Papież zaznaczył: *Niektórzy bowiem sądzą, i błąd jest już bardzo powszechny, że kwestia*

¹⁷¹ Leon XIII, Encyklika „*Fin Dal Principio*”, Rzym, 1902.

¹⁷² Tamże.

¹⁷³ Leon XIII, Encyklika „*Quod votis*”, Rzym, 1902.

¹⁷⁴ Leon XIII, Encyklika „*In Amplissimo*”, Rzym, 1902.

społeczna jest jedynie kwestią ekonomiczną, podczas gdy w rzeczywistości jest to przede wszystkim kwestia moralna i religijna, i dlatego należy ją rozstrzygane według zasad moralności i zgodnie z nakazami religii. Bo chociaż płace się podwoją, godziny pracy zostaną skrócone, a żywność tania, to jednak jeśli robotnik będzie słuchał doktryn nauczanych na ten temat, jak ma skłonność do robienia, i będzie pobudzany przez podane przykłady przed nim porzucić szacunek dla Boga i rozpocząć życie niemoralne, jego trudy i zyski na nic mu się nie zdadzą¹⁷⁵. Wobec powyższego nadał konkretne zadanie: Wyjście i poruszanie się wśród ludzi, wywarcie na nich zdrowego wpływu poprzez dostosowanie się do obecnego stanu rzeczy¹⁷⁶.

Leon XIII dostrzegał rolę duchowieństwa w przestrzeni nauczania i edukacji. Nauczyciel religii ma bardzo podobną misję, do tej wskazanej przez papieża. Być wśród ludzi, aby poprzez nauczanie kształtować w nich odpowiednie postawy, wobec wyzwań stawianych przez rzeczywistość. To uniwersalne zadanie pozostanie zawsze aktualne. Taka działalność jest wpisana w tożsamość nauczyciela religii.

Pius X w swoich dokumentach poruszył kwestię organizacji instytucji oświatowych, wskazując na model ich funkcjonowania i działania, wyznaczając konkretne zadania poszczególnym organom szkolnym. W Konstytucji Apostolskiej o Wikariacie miasta Rzym podał zadania rady szkoły: *powoływanie i odwoływanie, w razie potrzeby, dyrektorów i nauczycieli, w celu wyboru podręczników do użytku uczniów, aby kontrolować i chronić dyscyplinę wewnętrzną; dbać o prawidłowe i w miarę możliwości doskonale wychowanie młodzieży; czuwać nad utrzymaniem budynków i auli szkolnych (...), wiedzieć, kim są dyrektorzy i nauczyciele, jakie są podręczniki; czy wychowanie religijne i moralne jest wystarczające i prawidłowe; na jakiej podstawie należy głosić naukę chrześcijańską i jakie ćwiczenia pobożności należy wykonywać; czy edukacja obywatelska jest*

¹⁷⁵ GDC, 11.

¹⁷⁶ GDC, 24.

*zgodna z prawem i pożyteczna oraz czy w szkołach nie ma nic sprzecznego z przepisami o ochronie zdrowia*¹⁷⁷.

Papież podał także zadania Kardynała Wikariusza i Asesora: *powinni pilnie dopilnować, aby proboszczowie i podległe im Zgromadzenia, o których wspomnieliśmy, nauczali katechizmu zgodnie z prawem w taki sposób i w taki sposób, aby jak najbardziej przyciągnąć dzieci. wszystkich, aby mogli wziąć w nim udział i poznać prawdziwą naukę o wierze i moralności.*

Pius X odniósł się także do kwestii nauczania katechizmu przy parafiach i w szkołach, oraz organizacji tego nauczania. Poleciał regularne wizytacje, *każdej parafii, kościoła lub szkoły, w której naucza się katechizmu, aby zobaczyć i zdać sprawozdanie, w jaki sposób i z jakimi owocami przekazywana jest nauka chrześcijańska oraz czy prowadzone szkoły są wystarczające do wychowania młodzieży obu płci lub w innym czasie i miejscu należy je otworzyć dla sprawniejszych*¹⁷⁸. Nakazał także regularne spotkania osób odpowiedzialnych za nauczanie katechizmu (religii), *aby zdecydować, co jest konieczne lub właściwe dla rozwoju i zakończenia dzieła katechizmu w każdej parafii*¹⁷⁹.

Ciekawym, jak na owe czasy, była zachęta dotycząca organizacji konkursów wewnątrz jednostki (parafii, szkoły) jak i pomiędzy jednostkami dla najzdolniejszych uczniów z nauczania katechizmu. Ważnym elementem każdego konkursy miały być nagrody¹⁸⁰. To istotne, że w tak ważnym dokumencie jakim jest Konstytucja Apostolska, papież poruszył kwestie konkursów wiedzy religijnej. Owe konkursy stały się pierwowzorami dzisiejszych konkursów wiedzy teologicznej, religijnej, biblijnej.

Pius X odniósł się także do zadania powoływania nauczycieli, oraz obserwowania ich pracy: *Czcigodni Bracia, zwłaszcza w doborze nauczycieli, byście nigdy nie umniejszali obserwacji i konsekwencji; gdyż uczniowie*

¹⁷⁷ EN, 42-43.

¹⁷⁸ EN, 53b.

¹⁷⁹ EN, 53a.

¹⁸⁰ EN, 53c.

*zazwyczaj wzorują się na przykładzie nauczycieli. Dlatego kierując się sumieniem obowiązku, postępujcie w tej sprawie rozważnie i odważnie*¹⁸¹. To kolejne wskazanie papieża dotyczące wizytacji i obserwacji nauczycieli katechizmu (religii).

Pius X bardzo wyraźnie wskazał na zadania placówek edukacyjnych oraz nauczycieli w nich pracujących. Zawsze podkreślał odniesienie do uczniów, jako odbiorców wysiłku edukacyjnego¹⁸². Nauczyciel religii w swojej tożsamości musi pamiętać, że jest pracownikiem oświaty i systemu szkolnictwa. Posiada te same prawa i obowiązki, co każdy inny nauczyciel pracujący w szkole i nauczanie religii nie zwalnia go od troski o właściwy przebieg pracy w szkole. Organizowanie chociażby konkursów to jedna z wielu metod, które należy stosować celem zachęcenia do pracy i nauki swoich podopiecznych. Tak wyraźne wskazania Piusa X są docenieniem pracy nauczyciela w szkole, będącej także tematem dokumentów papieskich o najwyższej randze. Rola nauczyciela religii, dzięki dokumentom Piusa X została w sposób szczególny zauważona i wyróżniona.

Wiele zadań powierzył nauczycielom religii Pius XI, odnosząc się do działalności Akcji Katolickiej. Naukę religii określił jako konieczny wstęp do życia nadprzyrodzonego. Działanie nauczycieli religii, według papieża, jest najbardziej potrzebne w małych ośrodkach miejskich oraz na wsiach, gdzie ludność nie ma możliwości uzyskania formacji religijnej. Papież wskazał, że wśród licznych działań Akcji Katolickiej poza nauczaniem i formacją uczniów jest także właściwe przygotowanie samych nauczycieli religii obu płci, poprzez organizację specjalnych kierunków studiów i praktyk. Poleciał także troskę o społeczność uniwersytecką i studentów, którzy również powinni trwać w formacji chrześcijańskiej. Pomocą do wykonania tego zadania miały

¹⁸¹ Pius X, *Motu proprio Sacrorum Antistitum*, Rzym, 1910.

¹⁸² Pius X, *Motu proprio Quum disciplinae*, Rzym, 1910.

być stowarzyszenia i organizacje studenckie, przenikające środowisko szkolne duchem ewangelii, oraz szkolenia dla pracowników oświatowych¹⁸³.

Wśród zadań nauczania religijnego Pius XI wymienił także naukę śpiewu gregoriańskiego, psalmów oraz naukę rozumienia liturgii. Nauczanie to powinno się odbywać w seminariach, zgromadzeniach zakonnych oraz

¹⁸³ Pius X, *List Apostolski „Con singular complacentia”*, Rzym, 1939. Wymienione zadania zostały przedstawione o wiele szerzej, stąd umieszczam oryginalne fragmenty Listu:

Dlatego też nauka religii będąca koniecznym wstępem do życia nadprzyrodzonego, powinna być pierwszą działalnością apostołatu, w której Akcja Katolicka zaangażuje się w szczerą współpracę (...).

Ten apostołat katechetyczny wydaje się bardziej potrzebny i pilny w obecnych warunkach waszego kraju i innych, gdzie z różnych powodów tak wiele dzieci i młodych ludzi w miastach, na wsiach i na polach wychowuje się bez formacji religijnej (...).

Do Was, Czcigodni Bracia, należy skorzystanie z cennej pomocy Akcji Katolickiej w całym tym ogromnym dziele nauczania religii, a przede wszystkim kontynuowanie i intensyfikacja bardzo pilnej i niezbędnej pracy, rozpoczętej już z dobrymi patronatami, polegającej na przygotowaniu katechetów obojga płci w odpowiednich instytucjach, którzy po ukończeniu specjalnych kierunków studiów i praktyk będą mieli władzę nadawania odpowiednich tytułów; następnie udoskonalenie istniejących szkół katolickich i utworzenie nowych, jeśli zajdzie taka potrzeba; i wreszcie, co jest bardzo ważne, dla założenia wszędzie parafialnych szkół katechetycznych, zgodnie z postanowieniami Świętej Kongregacji Soboru, a zwłaszcza dekretem Provido Sane z dnia 12 stycznia 1935 r., przyjmując we wspomnianym szkole, najlepsze metody pedagogiczne, aby nauczanie było łatwe, atrakcyjne i skuteczne (...).

Ten apostołat wychowania chrześcijańskiego, niezbędny także do naprawienia, o ile to możliwe, braków szkoły publicznej w sprawach religijnych, będzie skuteczniejszy, jeśli będzie jedność dyrektyw; Z tego powodu konieczne jest utworzenie w Diecezjach ośrodków koordynujących wszystkie te działania, w powiązaniu z krajowymi organami Akcji Katolickiej (...).

Bardzo liczna tam Młodzież Uniwersytecka zwraca się do Akcji Katolickiej z prośbą o szczególną prośbę. Tak naprawdę młodzi studenci reprezentują przyszłych dyrektorów społeczeństwa w różnych dziedzinach kultury, handlu, przemysłu, spraw publicznych i niestety obecnie, w okresie kształcenia, narażeni są na poważne niebezpieczeństwa i pułapki. Być może przeniknięcie i wywarcie zdrowego wpływu na życie uniwersyteckie będzie przedsięwzięciem bardzo trudnym. Już sama jego trudność musi być potężnym bodźcem do rozpoczęcia tego dzieła z wielkodusznością serca, z ufnością zdając się na łaskę Bożą, która może zatriumfować nad wszelkimi trudnościami. I tak naprawdę pocieszające doświadczenie mówi nam, że młodzi ludzie, tryskający duchem apostołskim, pośród tłumu obojętnych i być może przeciwników, mogą stopniowo dzięki swojej cnocie i otwarcie wyznawanej wierze stać się ośrodkami atrakcyjności dla swoich kolegów i odpowiednie narzędzia do zbawienia dusz (...).

Dlatego też niezwykle ważne jest zakładanie w każdym ośrodku szkolnictwa wyższego stowarzyszeń studenckich, których celem jest nie tylko formowanie doskonałych chrześcijan, przestrzegających moralności chrześcijańskiej w wykonywaniu swego zawodu, ale także gorliwych apostołów w swoim środowisku.

Przedmiotem szczególnej pomocy duchowej powinni być także gimnazjaliści; i w tym celu powtarzamy Wam, Czcigodni Bracia, zalecenie, które wydaliśmy innym, aby w porozumieniu z odpowiednimi Dyrektorami zakładali Stowarzyszenia Akcji Katolickiej w ramach Kolegium i Instytutów Katolickich dla mężczyzn i kobiet. Wspaniałe owoce, jakie te wewnętrzne stowarzyszenia wydały już tam, gdzie istnieją od kilku lat, powinny służyć jako bodziec do ich zakładania wszędzie. I nie wątpimy, że Nasze i Wasze powołanie znajdują najdoskonalszą zgodność ze strony zakonników i zakonnic, którzy z taką troską kierują kolegiami i instytutami katolickimi, dodając w ten sposób nowe zasługi do starych (...).

Musicie zatem poważnie zaspokajać, po pierwsze, potrzeby duchowe pracowników poprzez odpowiednie pouczenia religijne i moralne, a zwłaszcza ćwiczenia dla pracowników.

szkołach, aby każdy wierny mógł z zaangażowaniem i zrozumieniem przeżywać liturgię i nabożeństwa¹⁸⁴. Pius XI zaznaczył, że wobec szerzących się socjalistycznych i ateistycznych ideologii wielkie znaczenie posiada organizacja szkół katolickich i szkolnego nauczania religii¹⁸⁵.

Pius XII zwrócił uwagę na to, aby nauczyciele przestrzegali w swoim nauczaniu zasad doktryny chrześcijańskiej, oraz by ich nauczanie opierało się na Piśmie Świętym oraz dogmatach określonych w katechizmie¹⁸⁶.

Natomiast Jan XXIII mówił o znaczeniu katolickiej nauki społecznej i jej miejsce w nauczaniu szkolnym¹⁸⁷. Według papieża *istotne jest, aby wychowanie naszej młodzieży było kompletne i ciągle oraz przekazywane w taki sposób, aby dobroć moralna i kultywowanie wartości religijnych dotrzymywały kroku wiedzy naukowej i stale postępującemu postępowi technicznemu. Należy także uczyć młodych ludzi, jak należycie wypełniać swoje szczególne obowiązki*¹⁸⁸.

Mimo początków rozwijającej się dopiero szkolnej lekcji religii nauczanie papieży dotyczące zadań nauczyciela religii jest dość obszerne. Oczywiście nadal zajmuje małą część w porównaniu z innymi kwestiami i problemami poruszonymi w Dokumentach Kościoła prze II Soborem Watykańskim, jednak ich precyzyjność i konkretne przesłanie uwidaczniają wzrastające znaczenie pracy nauczyciela religii w świadomości Kościoła powszechnego. Wiele zadań pozostaje aktualnych do dzisiaj, dlatego również te dokumenty mogą być określane źródłowymi dla tożsamości nauczyciela religii.

¹⁸⁴ Pius XI, *Bulla „Divini cultus”*, Rzym, 1928.

¹⁸⁵ Pius XI, *Encyklika Firmissimam Constantiam*, Rzym, 1937.; Pius XI, *List „Bellum post”*, Rzym, 1923.

¹⁸⁶ HG, 5, 9, 10, 26, 34.

¹⁸⁷ Jan XXIII, *Encyklika „Mater et Magistra”*, Rzym, 1961.

¹⁸⁸ PiT, 153

D. ZNACZENIE SZKÓŁ I EDUKACJI RELIGIJNEJ

W swoich pismach papież omawianego okresu historii podkreślali znaczenie szkół i placówek oświatowych. Wskazywali na ważną zadania tych instytucji oraz zagrożenia z nimi związane. Oczywistym było przyjęcie postawy przenikania duchem ewangelicznym każdej przestrzeni życia społeczeństw i narodów. To zadanie dotyczyło także szkół.

Leon XIII wspomina działalność założonej za jego zgodą uczelni w Atenach: *Wiemy doskonale, jak wielką rolę odegrało wychowanie dusz i praktyka sztuk umysłowych dla ochrony moralności, dyscypliny obywatelskiej i samej chwały imienia katolickiego. Z tego powodu założyliśmy kilka lat temu uczelnię w Atenach, w której młodzież katolicka mogła mieć możliwość oddania się pisaniu, a zwłaszcza nauczania się języka, który przez rękę Homera i Demostenesa stworzył taki blask (...). Dla pewności uważamy za najbardziej pożyteczne i najstosowniejsze, aby ów Dom Listów w Atenach, o którym wspomnieliśmy, był dostępny także dla badaczy spraw sakralnych. Mogą tam oddać się praktyce bardziej wyrafinowanych studiów humanistycznych i nie wolno im zetknąć się z teologią lub filozofią, dopóki nie nauczą się dokładnie języka i literatury swoich przodków w swoim głównym mieście. W ten sposób będą lepiej chronić godność swojego powołania i będą pełnić swoją posługę z większym pożytkiem*¹⁸⁹. Ważne wskazanie papieża dotyczy studiów języka i literatury, które muszą być podjęte przed nauką teologii i filozofii. Właściwa kolejność nauczania i doboru treści jest metodą stosowaną również dzisiaj. Wiele dogmatów i traktatów teologicznych może być źle zinterpretowanych jeżeli studiujący nie posiada odpowiedniego przygotowania. Dlatego nauczyciel religii powinien rozwijać swoje kompetencje i być niezwykle ostrożnym w formułowaniu własnych interpretacji Pisma Świętego i treści teologicznych. Potrzeba nieustannej

¹⁸⁹ Leon XIII, Encyklika „*Urbanitatis veteris*”, Rzym, 1901.

czujności aby przekazywana wiedza była pozbawiona błędu i nadinterpretacji niezgodnej z nauką Kościoła.

O znaczeniu szkół pisał również Pius XI: *Wiemy także, z jakim szlachetnym i świętym wysiłkiem Wasi kapłani wraz z Waszym duchowieństwem, Zakonami i Zgromadzeniami zakonnymi uczestniczą wraz z Wami w tym pilnym dziele, z których niektórzy od początku istnienia tej wspólnoty chrześcijańskiej gorliwie poświęcali się i oddani chrześcijańskiej i kulturalnej edukacji ludu, tworząc i utrzymując wybitne ośrodki edukacyjne, takie jak znakomity Uniwersytet Santo Tomás de Manila oraz wiele szkół wyższych, średnich i podstawowych, doskonale kierowanych przez zakonników obu płci*¹⁹⁰.

Papieże tego okresu szkoły i wspierali działalność uniwersytetów na całym świecie. Wystarczy wspomnieć m.in. dokumenty Leona XIII: *O powstaniu uniwersytetów katolickich na terenie Austro-Węgier*, *O kwestiach szkoły w Manitobie*, *O studiach nad Pismem Świętym*; założenie Papieskiej Komisji Biblijnej, częściowe udostępnienie tzw. Tajnych Archiwum Watykańskich¹⁹¹; czy działalność Piusa X: założenie Papieskiego Instytutu Biblijnego, propagowanie Akcji Katolickiej¹⁹²; oraz działanie Piusa XI: założenie Instytutu Archeologii Chrześcijaństwa, rozbudowanie Biblioteki Watykańskiej¹⁹³.

Nauczyciel religii ma swoje miejsce w publicznej szkole państwowej. Rezygnacja z jego obecności w przestrzeni szkolnej, oraz lekcji religii w systemie oświaty byłaby pozbawieniem ważnej części tożsamości religijnej (uświadomionej bądź nie) uczniów. Papieże I połowy XX wieku dokonali wyraźnego sprzeciwu wobec poglądów laicyzujących szkołę. To zachowane

¹⁹⁰ Pius XI, *List Apostolski „On Singular complacencia”*, Rzym, 1939.

¹⁹¹ Z. Zieliński, *Leon XIII*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 10, red. E. Ziemann, R. Sawa, Lublin, 2004, s. 778.

¹⁹² Z. Zieliński, *Pius X*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 15, red. E. Ziemann, R. Sawa, Lublin, 2004, s. 756-757.

¹⁹³ E. Gigilewicz, S. Wilk, *Pius XI*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 15, red. E. Ziemann, R. Sawa, Lublin, 2004, s. 762-763.

przez nich dziedzictwo, nauczyciel religii musi dzisiaj bronić z równą determinacją.

E. WSKAZANIA ENCYKLIKI PIUSA XI *DIVINI ILLIUS MAGISTRI*.

Encyklikę Piusa XI *Divini illius magistri* – *O chrześcijańskim wychowaniu młodzieży* można określić jako fundamentalną dla pedagogiki chrześcijańskiej I poł. XX wieku, która ukształtowała wizję wychowania chrześcijańskiego na kolejne dziesięciolecia.

M. Karas zauważa, że *podstawy katolickiej pedagogiki, głoszone w ciągu XIX i XX stulecia, były wyrazem zasadniczej ciągłości nauczania Kościoła. Motywem częstego i dobitnego przypominania tych zasad w wystąpieniach papieskich i pismach teologów nie było dążenie do zmian, ale raczej chęć obrony społeczeństw katolickich, przede wszystkim w Europie, przed narastającą ofensywą laicyzmu i sekularyzacji, zainicjowanych przez myśl oświeceniową, rewolucję francuską i powstające wówczas nurty lewicowe*¹⁹⁴.

Pius XI poprzez swoją encyklikę dokonuje podsumowania głównych założeń pedagogiki chrześcijańskiej, *przypomina zasady katolickiego wychowania, które charakteryzuje zasadnicza ciągłość i niezmiennność pomimo upływu wieków (...), ukazuje zagrożenia stojące przed młodzieżą i wychowawcami, wynikające z aktualnej sytuacji Kościoła w świecie (...), wzywa do przeciwstawienia się rozlicznym atakom wymierzonym w Kościół w oparciu o jego niezmiennie zasady*¹⁹⁵. Sam Pius XI odniósł się do tego dzieła w późniejszej encyklice *Quadragesimo anno*, podkreślając jego znaczenie: *w naszej encyklice Divini illius magistri obficie nauczaliśmy zasad, na których opiera się pedagogika chrześcijańska, i celów, do których dąży pedagogika*

¹⁹⁴ M. Karas, *Zasady katolickiego wychowania młodzieży w ujęciu papieża Piusa XI i o. Mariana Morawskiego SJ. Studium nad ideami tradycyjnego katolickiego porządku społecznego*, „Polska Myśl Pedagogiczna”, 2015, nr 1, s. 100.

¹⁹⁵ Tamże.

*chrześcijańska*¹⁹⁶. Jednocześnie encyklika ta stanowi ważne źródło dla tożsamości nauczyciela religii.

Pius XI zauważył, że temat edukacji i metod nauczania stał się jednym z głównych na arenie międzynarodowej I poł. XX wieku¹⁹⁷. Powołując się na wyrok Sądu Najwyższego Stanów Zjednoczonych, przypominał, że państwo nie ma jedynej i ogólnej władzy decydowania o formie kształcenia i wychowania, gdyż człowiek kształtowany jest przez rodzinę, państwo i Kościół¹⁹⁸. Zauważył, że rodziny nadal bardzo mocno pokładają zaufanie w Kościele i katolickich szkołach, oraz ich programom nauczania i wychowania¹⁹⁹. Upominał się o poszanowanie przez państwa praw rodziny i praw Kościoła w wychowaniu i kształceniu dzieci i młodzieży²⁰⁰.

Nauczyciel religii musi pamiętać, że w swojej działalności porusza się pomiędzy trzema wspólnotami: państwem, rodziną i Kościołem. Jako nauczyciel jest urzędnikiem państwowym; jako człowiek jest członkiem rodziny, którą posiada, stąd rozumie jej znaczenie dla wychowanka; jako ochrzczony jest członkiem wspólnoty Kościoła i wypełnia jego misję nauczania i wychowywania.

Pius XI podkreślił znaczenie przenikania całej rzeczywistości wartościami chrześcijańskimi, poprzez właściwe wychowanie religijne. Zaznaczył, że nie można oddzielać przenikających się rzeczywistości będących elementami życia człowieka, ale wszystkie powinny być prześiknięte duchem chrześcijańskim²⁰¹.

Znaczącą rolę w wychowaniu mają, według Piusa XI, nauczyciele: . *Skuteczność szkoły zależy bardziej od dobrych nauczycieli niż od zdrowego prawodawstwa. Nauczyciele (...), muszą być doskonale przygotowani i wyszkoleni w swoich dziedzinach oraz muszą posiadać cechy intelektualne*

¹⁹⁶ QA, 122.

¹⁹⁷ DIM, 3.

¹⁹⁸ DIM, 32.

¹⁹⁹ DIM, 33.

²⁰⁰ DIM, 38.

²⁰¹ DIM, 65.

i moralne wymagane na ich transcendentalnym urzędzie, płonąc czystą i boską miłością do powierzonej im młodzieży, ponieważ kochają Jezusa Chrystusa i Jego Kościół, którego są umiłowanymi dziećmi, i dlatego właśnie z całą troską zabiegają o prawdziwe dobro rodzin i kraju. Dlatego napętnia naszą duszę pocieszeniem i wdzięcznością wobec Bożej dobroci, gdy widzimy, że obok zakonników i zakonnic oddanych nauczaniu jest tak wielu znakomitych nauczycieli – zorganizowanych także w specjalnych zgromadzeniach i stowarzyszeniach²⁰².

Papież postawił przed nauczycielami bardzo wysokie wymagania, dotyczące nie tylko posiadania wiedzy i doświadczenia w nauczaniu, ale także wypracowanych cnót, które będą służyły w dawaniu świadectwa. Te cechy i umiejętności uważał za konieczne, aby mogły pomóc nauczycielom w odpieraniu zagrożeń związanych z postępującą laicyzacją i sekularyzacją w szkołach²⁰³.

Do wyliczanych przez papieża zagrożeń należały: podejmowane przez państwa procesy przekształcania szkół publicznych w ośrodki propagujące ateizm i niebezpieczne ideologie; doktryny według których człowiek rodzi się jako obywatel i jest przede wszystkim własnością państwa; usuwanie z urzędów i ze szkół katolików; dyskryminacja osób wierzących²⁰⁴.

Aby zapobiec niszczeniu katolickiej chrześcijańskiej tożsamości w narodzie Pius XI wyznaczył konkretne zadania poszczególnym środowiskom: państwu, rodzinie, Kościołowi: *Niech więc rodzice i wszyscy wychowawcy młodzieży umieją prawidłowo korzystać z władzy danej im przez Boga, którego są naprawdę namiestnikami, nie dla własnej korzyści, ale dla właściwego wychowania swoich dzieci w świętej i synowskiej bojaźni Bożej, zasady mądrości (Ps 110 [111], 10; Koz 1,16), która jest jedyną solidną podstawą szacunku dla władzy i bez której nie może istnieć ani porządek, ani*

²⁰² DIM, 74.

²⁰³ DIM, 64.

²⁰⁴ DIM, 30, 63-65.

*spokój, ani pomyślność w rodzinie w społeczeństwie*²⁰⁵. Papież zachęcał aby rodzice walczyli o swoje prawo do wychowania dzieci i ustrzegli się przed niewłaściwym wpływom państwa wybierając szkoły katolickie i tam posyłając swoje dzieci²⁰⁶. Zalecił propagowanie i rozwój tych szkół²⁰⁷. *Z tego powodu należy chwalić i wspierać wszelkie dzieła wychowawcze, które w duchu szczerze chrześcijańskiej gorliwości o dusze młodych starają się, za pośrednictwem odpowiednich książek i czasopism, informować rodziców i wychowawców przede wszystkim o niebezpieczeństwa moralne i religijne, które książki i programy często niosą ze sobą w sposób oszukańczy; poświęcając się ponadto szerzeniu dobrej lektury, promocji prawdziwie edukacyjnego teatru i tworzeniu, przy wielkich poświęceniach, teatrów i kin, w których nie tylko usunięte zostanie wszelkie zagrożenie dla cnót, ale także reprezentują one pozytywną pomoc w tym zakresie*²⁰⁸.

Papież polecił nauczycielom przyjmując także postawę apologetów, którzy będą reagować na niewłaściwe nauki, sprzeczne z nauką Kościoła i wyjaśniać uczniom istotę błędów w założeniach nowych ideologii²⁰⁹. Aby sprostać temu zadaniu powinni oni wykorzystywać nowoczesne metody nauczania, cały czas powiększając swój warsztat pracy, przy jednoczesnym uszanowaniu tradycji i wypracowanych już metod²¹⁰.

M. Karas podsumowuje: *Refleksje podane przez Piusa XI wiążą się z przekonaniem, że zaangażowanie władz kościelnych, duchowieństwa, elit społeczeństw katolickich i innych wiernych pozwoli sprawnie przeciwdziałać rozlicznemu złu i w laicyzującym się świecie dbać o wywalczenie dla katolickich rodzin prawa do integralnego, zgodnego z chrześcijaństwem formowania nowych pokoleń. Wydaje się, że nadchodząca katastrofa II wojny światowej skierowała później oczy wielu ludzi na inne problemy, co miało*

²⁰⁵ DIM, 58.

²⁰⁶ DIM, 70.

²⁰⁷ DIM, 67.

²⁰⁸ DIM, 77.

²⁰⁹ DIM, 71.

²¹⁰ DIM, 72, 73.

*istotny wpływ na osłabienie tych nurtów refleksji we współczesnej Europie*²¹¹. Słuszne zatem wydaje się być przypomnienie wskazań tego dokumentu, zwłaszcza współcześnie, kiedy nowe ideologie, przy użyciu nowych metod próbują osiągnąć podobne, jeżeli nie te same cele, co ideologie rozwijające się w I poł. XX wieku.

Nauczyciel religii po raz kolejny w historii ma za zadanie stawać w obronie wiary i wartości chrześcijańskich. Jednakże wymaga to nieustannego śledzenia zmian społeczno – kulturowych w świecie, celem rozpoznawania rodzących się zagrożeń i ich zgubnych taktyk manipulacji. Obok rozpoznania, następnym krokiem jest opracowanie odpowiedniej strategii przeciwdziałania i nauczania uczniów tej strategii. Działanie nauczyciela religii zawsze musi być zgodne z nauczaniem Kościoła. Lektura oficjalnych dokumentów Kościoła i wyciąganie wniosków jest słuszną drogą prowadzenia mądrej walki o chrześcijańską tożsamość we współczesnym świecie.

²¹¹ M. Karas, *Zasady katolickiego wychowania młodzieży w ujęciu papieża Piusa XI i o. Mariana Morawskiego SJ. Studium nad ideami tradycyjnego katolickiego porządku społecznego*, art. cyt., s. 107.

PODSUMOWANIE

I połowa XX wieku była czasem bardzo ważnych przemian społeczno-kulturowych, które miały swoje odzwierciedlenie w dokumentach Kościoła. Jednocześnie zauważyć można wyraźne zmiany akcentów. W pierwszych latach papieże zwracali uwagę na rolę nauczycieli będących jednocześnie duchownymi, bądź osobami konsekrowanymi. Późniejsze dokumenty coraz więcej uwagi poświęcały roli nauczycieli świeckich. Ostatecznie doświadczenie dwóch wojen światowych i kolejnych zmian kulturowych doprowadziły do zwołania II Soboru Watykańskiego, który stał się impulsem dla postrzegania nauczania religii i wypracowywania modeli współpracy między państwami a Kościołem w powojennym świecie.

ROZDZIAŁ III

TOŻSAMOŚĆ NAUCZYCIELA RELIGII W DOKUMENTACH KOŚCIOŁA PO II SOBORZE WATYKAŃSKIM

1. TOŻSAMOŚĆ NAUCZYCIELA RELIGII W DOKUMENTACH KOŚCIOŁA W LATACH 1965- 1991 W UJĘCIU KS. ROBERTA SZEWCZYKA¹

Inspiracją dla pracy stała się dysertacja doktorska ks. R. Szewczyka *Tożsamość katechety w świetle Dokumentów Kościoła w latach 1965-1991*². Zaprezentowane zostało w niej zagadnienie tożsamości katechety ze szczególnym uwzględnieniem 30 lat po II Soborze Watykańskim. R. Szewczyk dokonał analizy dokumentów soborowych i późniejszych, wydanych na ich podstawie ukazując posoborowe spojrzenie na osobę katechety.

Był to czas wielu przemian geopolitycznych i poglądowych w świecie, jak choćby zakończenie zimnej wojny, upadek ZSRR i tzw. „bloku wschodniego”, czy „żelaznej kurtyny”. Dla Polski i państw Europy wschodniej był to czas odzyskania pełnej niezależności po II wojnie światowej oraz wprowadzenia na nowo nauczania religii do szkół.

W okresie omawianym przez ks. Szewczyka wiele państw po zakończeniu II wojny światowej na nowo kształtowało swoje relacje z Watykanem oraz wypracowywało struktury istnienia lekcji religii³.

¹ R. Szewczyk, *Tożsamość katechety w świetle Dokumentów Kościoła w latach 1965-1991*, dz. cyt.

² Tamże.

³ Por. P. Mąkosa, *Współczesne ujęcia nauczania religii w europejskim szkolnictwie publicznym*, „Roczniki Pastoralno-Katechetyczne”, 2011, nr 58, s. 123; P. Tomasik, *Nauczanie religii w szkołach publicznych w Europie*, „Studia Katechetyczne”, 2010, t. 7, s. 47-58; K. Misiaszek, *Włoski model*

Przełożyło się to na kształtowanie tożsamości katechety oraz nauczyciela religii. Zauważono, że lekcja religii nie jest w stanie w pełni zrealizować funkcji katechezy. W konsekwencji nastąpiło bardzo wyraźne rozróżnienie pomiędzy katechetą głoszącym katechezę a nauczycielem religii prowadzącym lekcje religii w szkole i będącym pracownikiem oświaty.

R. Szewczyk postanowił omówić tożsamość katechety, stąd zagadnienie potraktował zdecydowanie szerzej, odnosząc się zarówno do osoby katechety jak i nauczyciela religii. Ponadto ujął tę kwestię w perspektywie teologicznej. Sam wyjaśnia to następująco: *Z przeglądu literatury wynika, że w pewnej mierze opracowane jest posłannictwo katechety od strony psychologicznej, dydaktycznej i pedagogicznej, ale nie teologicznej. Na granicy wymienionych zagadnień jawi się problem tożsamości katechety wynikającej z relacji teologicznych: do Chrystusa, do Ducha Świętego, do Kościoła, w którym urzeczywistnia się katecheza i katechizacja. Wydaje się, że ukazanie (...) tożsamości od strony teologicznej wypełni lukę rysującą się pośród wydanych dotychczas publikacji*⁴.

Należy zwrócić uwagę, że R. Szewczyk nie oddziela od siebie pojęć „katecheta” i „nauczyciel religii”. Jest bliski utożsamieniu ich, a bycie nauczycielem określa jako jeden z elementów tożsamości katechety⁵. Niemniej przedstawione przez niego wnioski, mogą zostać wykorzystane także dla celów niniejszej pracy określającej tożsamość nauczyciela religii i uzupełnić ciąg chronologiczny omawianego tematu.

Za wzór tożsamości katechety R. Szewczyk podaje osobę Jezusa jako *jedynego Nauczyciela*⁶. Chrystus został ukazany w dokumentach Kościoła jako *pełniący wolę Ojca*⁷, który *naucza i świadczy całym życiem*⁸. To wyraźny

nauczania religii katolickiej, „Studia Katechetyczne”, 2010, t. 7, s. 58-74; R. Chałupniak, *Niemiecki model nauczania religii katolickiej*, „Studia Katechetyczne”, 2010, t. 7, s. 80-91.

⁴ R. Szewczyk, *Tożsamość katechety w świetle Dokumentów Kościoła w latach 1965-1991*, dz. cyt., s. 15.

⁵ Tamże, s. 149-163.

⁶ Tamże, s. 21.

⁷ Tamże, s. 22-29.

⁸ Tamże, s. 29-38.

przykład dla postawy nauczyciela religii. R. Szewczyk zwrócił także uwagę na grono uczniów Jezusa, których On sam powoływał, formował i wraz z Ojcem posłał uczniom Ducha Świętego⁹.

Wyprowadzając wnioski z relacji katechety do osoby Jezusa Chrystusa, Szewczyk wskazał czynniki konstytutywne tożsamości katechetów. *Przekazując ewangeliczne orędzie, powinni oni realizować własną świętość (powołanie) oraz być pośrednikami między Bogiem a ludźmi (misja). Z powołaniem zaś i z misją związana jest pogłębiona duchowość i dojrzała osobowość katechetów*¹⁰.

R. Szewczyk udowodnił także, że dokumenty Kościoła opisują relację pomiędzy katechetą a wspólnotą Kościoła. Inspiracją do tej relacji jest odniesienie do Osoby Ducha Świętego. Katecheta żyjąc i posługując we wspólnocie sam w niej wzrasta, oraz ją ubogaca. R. Szewczyk wskazał na przesłanie dokumentów Kościoła ukazujące wspólnotę katechetów w Kościele, do której należą papież i biskupi, wraz ze swoimi współpracownikami: kapłanami i katechetami świeckimi. Powołaniem katechety jest uczestniczenie w życiu katechizowanych, poprzez tworzenie dojrzałych relacji oraz umiejętność implikowania głoszonej Ewangelii do aktualnej sytuacji uczniów¹¹.

Na podstawie przeprowadzonej analizy dokumentów Kościoła w ujęciu teologicznym wobec tożsamości katechety R. Szewczyk podsumował swoją pracę wskazując na trzy postawy katechety: nauczyciela religii; wychowawcy chrześcijańskiego; świadka Chrystusa i Kościoła¹².

Niezwykle dokładna analiza dokumentów Kościoła lat 1965-1991 ukazała wspólną wizję postrzegania katechety i jego tożsamości. II Sobór Watykański nadał kierunek rozwoju tożsamości katechety, a w konsekwencji także nauczycielowi religii. Jednocześnie należy zauważyć, że wraz

⁹ Tamże, s. 38-57.

¹⁰ Tamże, s. 184.

¹¹ Tamże, s. 98-129.

¹² Tamże, s. 149-183.

z podjęciem zadań rozwoju tożsamości katechety i nauczyciela religii dokonano kolejnych odkryć, związanych z odniesieniem do wciąż, bardzo dynamicznie rozwijającej się rzeczywistości. Należy zatem przedstawić te odkrycia jako kolejny element w historii patrzenia Kościoła na tożsamość katechety.

2. NAUCZANIE PAPIESKIE

A. NAUCZYCIEL RELIGII W DOKUMENTACH PAPIEŻA JANA PAWŁA II W LATACH 1992-2005.

Nauczanie papieża Jana Pawła II z jednej strony należy postrzegać jako spójne, gdyż pozostaje nauczaniem jednego człowieka. Z drugiej strony wciąż uaktualniane, gdyż Jan Paweł II opierając się na Piśmie Świętym i Tradycji, poprzez swoje dokumenty przyczynił się do rozwoju nauczania Kościoła poprzez nieustanne odnoszenie się w nauczaniu do dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości, wobec której pozostał doskonałym obserwatorem, potrafiącym wyciągać precyzyjne wnioski. Ukazana przez papieża i przeanalizowana przez R. Szewczyka wizja katechezy, szczególnie w Adhortacji *Catechesi Tradendae*¹³, ewoluowała w kolejnych dokumentach i encyklikach.

Pontyfikat Jana Pawła II obejmuje lata 1978-2005. Dokumenty wydane przez Ojca Świętego w latach 1978-1991 zostały przeanalizowane przez R. Szewczyka, a wnioski wypływające z nich, przedstawione w poprzednim podrozdziale. W niniejszym natomiast zostaną zaprezentowane fragmenty encyklik i adhortacji Jana Pawła II napisanych w latach 1992-2005 i będących źródłem w poszukiwaniu wizji tożsamości nauczyciela religii, takiej jak ją postrzegał papież.

¹³ Jan Paweł II, Adhortacja „*Catechesi Tradendae*”, Rzym, 1979.

TERMINOLOGIA

Należy zaznaczyć, że w odniesieniu do nauczycieli religii, tak jak ich rozumiemy dzisiaj w literaturze katechetycznej, Jan Paweł II używał różnorodnej terminologii. W zależności od dokumentu używał pojęć: katecheta¹⁴, katechista¹⁵, nauczyciele katoliccy¹⁶, osoby świeckie¹⁷, świeccy katecheci¹⁸, nauczyciele religii¹⁹. Dlatego w analizowanych fragmentach będzie można zauważyć ową różnorodność w terminologii, jednak przedstawione wnioski będą odnosiły się bezpośrednio do tożsamości nauczyciela religii.

¹⁴ Zob. PdV, 41; EiAs, 9.

¹⁵ Zob. EiA, 91; EiO, 15. Należy zauważyć, że termin *katechista* odnosi się do katechety w kraju misyjnym. Wyraźnie wskazują na to ks. prof. Piotr Tomasik i prof. Aneta Rayzacher-Majewska w *Glossie do uchwały 391. Zebrania plenarnego Konferencji Episkopatu Polski*. W dokumencie tym czytamy: *W dekrecie „Ad gentes divinitus” wielokrotnie wymieniani są katechiści. Z wdzięcznością podkreśla się ich zasługi w dziele misyjnym, wskazując na pomoc, jaką służą w zakładaniu i rozszerzaniu Kościoła, a także uwrażliwiając na konieczność ich wynagradzania i ubezpieczenia*⁴. *Wyrazem ścisłego związku katechistów z misjami w tymże dokumencie jest również powierzenie troski o nich Kongregacji Rozkrzewiania Wiary.*

Mając tak solidne podstawy w soborowym dokumencie, papież Jan Paweł II wyraźnie odróżnił katechistów od katechetów w adhortacji apostolskiej *„Catechesi tradendae”*: *Katecheci działający na terenach misyjnych noszą całkiem odrębną nazwę „katechistów”. Urodzeni w rodzinach już chrześcijańskich lub nawróceni kiedyś na wiarę chrześcijańską i wykształceni przez misjonarza lub innego katechistę, przez długie lata poświęcają oni potem swoje życie dzieciom i dorosłym swych krajów*⁵. Choć w innych wersjach językowych dokumentu nie występuje różnica w użytym terminie, to na odrębność katechetów posługujących na misjach wskazuje cudzysłów zastosowany w odniesieniu do krajów misyjnych. W omawianej kwestii spójny z treścią adhortacji *„Catechesi tradendae”* jest również Kodeks Prawa Kanonicznego, który stwierdza, iż do realizacji dzieła misyjnego powinni być angażowani katechiści, a więc wierni świeccy odpowiednio przygotowani i wyróżniający się życiem chrześcijańskim. Pod kierownictwem misjonarza zajmują się oni przekazywaniem nauki ewangelicznej, organizowaniem życia liturgicznego i prowadzeniem akcji charytatywnej

6. § 2 powyższego kanonu odnosi się do formacji katechistów, która – w razie braku odpowiednich szkół – ma być podejmowana pod kierunkiem misjonarzy. W ślad za soborowym dekretem misyjnym oraz Kodeksem Prawa Kanonicznego, równie wyraźne wskazania odnośnie do katechistów zostały zaprezentowane w encyklice papieża Jana Pawła II *„Redemptoris missio”*

7. A. Rayzacher – Majewska, P. Tomasik, *Glossa do uchwały 391. Zebrania plenarnego Konferencji Episkopatu Polski*, „*Studia Katechetyczne*”, 2022, t. 18, 280-282.

¹⁶ Zob. EiAm, 71.

¹⁷ Zob. EiO, 33.

¹⁸ Zob. EiAs, 9.

¹⁹ Zob. EiE, 49.

TOŻSAMOŚĆ NAUCZYCIELA RELIGII

Poszukując źródeł dla omówienia zagadnienia tożsamości nauczyciela religii niezwykle istotnym jest fragment adhortacji *Ecclesia in Europa* z 2001 roku. Jan Paweł II przedstawił w nim całościową wizję tożsamości nauczyciela religii. Ze względu na wagę tego fragmentu dla niniejszej pracy, zostanie on zacytowany w całości:

*Europa potrzebuje wiarygodnych ewangelizatorów (...)
Dziś bardziej niż kiedykolwiek konieczne jest, aby każdy chrześcijanin miał świadomość misyjną, poczynając od biskupów, przebiterów, diakonów, osób konsekrowanych, katechetów i nauczycieli religii: «każdy ochrzczony, jako świadek Chrystusa, winien zdobyć formację odpowiednią do swego stanu, nie tylko dlatego, by uchronić wiarę przed oziębnięciem z braku troski w nieprzychylnym środowisku, jakim jest świat, ale również po to, by wesprzeć i pobudzić ewangelizacyjne świadectwo». Człowiek współczesny «chętniej słucha świadków aniżeli nauczycieli; a jeśli słucha nauczycieli, to dlatego, że są świadkami». Decydujące są zatem obecność i znaki świętości: jest ona istotnym warunkiem wstępnym autentycznej ewangelizacji, zdolnej przywrócić nadzieję. Potrzeba wyrazistych osobistych i wspólnotowych świadectw nowego życia w Chrystusie. Nie wystarcza bowiem przekazywać prawdę i łaskę przez głoszenie Słowa i sprawowanie sakramentów; konieczne jest, by były one przyjmowane i przeżywane w każdej konkretnej sytuacji, w sposobie życia chrześcijan i wspólnot kościelnych. Jest to jedno z największych wyzwań, jakie stoją przed Kościołem w Europie na początku nowego tysiąclecia²⁰.*

²⁰ Tamże.

Nauczyciel religii XXI wieku według Jana Pawła II ma być ewangelizatorem i świadkiem, bardziej niż wykładowcą czy nauczycielem wiedzy o Bogu. Ewangelizator spełnia nakaz Jezusa: *Idźcie i głoscie*. Czyni to wobec ludzi nieznających Boga i pogan, albo podejmując dzieło nowej ewangelizacji wobec już ochrzczonych, którzy pozostali na poziomie religijnej formalności bez pogłębienia wiary i życia duchowego. Aby owa misja odniosła sukces, papież poleca przyjąć tożsamość świadka, czyli osoby, która swoim życiem potwierdzała by głoszoną Ewangelię. To bardzo istotne spojrzenie Ojca Świętego na rolę i zadania nauczyciela religii. Nie wystarczy aby był świetnym pedagogiem, błyskotliwym apologetą czy wnikliwym biblistą. Według Jana Pawła II dwudziesty pierwszy wiek potrzebuje świadków.

Należy zwrócić uwagę, że diagnoza Jana Pawła II odnosząca się do tożsamości nauczyciela religii w nowym tysiącleciu nie wynika bezpośrednio z namysłu teologicznego, ale z wnikliwej obserwacji przemian społecznych i samego człowieka. Poprzez zdefiniowanie odbiorców nauczania religii papież dokonuje zdefiniowania tożsamości nauczyciela religii. To powrót do metody z pierwszych wieków chrześcijaństwa, kiedy to najpierw zadawano pytanie kogo mam nauczać, a dopiero później w jaki sposób to czynić i jaką postawę przyjąć. To adresat ewangelii nadaje właściwy kierunek określeniu metod nauczania i tożsamości nauczyciela religii.

By móc przyjąć propozycję Jana Pawła II, należy wydoskonalić umiejętność trafnego definiowania odbiorcy treści, których chcemy nauczać. Może się okazać w przyszłości, że nawet diagnoza postawiona przez Jana Pawła II straci na aktualności i będzie potrzebowała przededefiniowania. Może kolejne pokolenia nie będą potrzebowały świadków, gdyż zmienią się ich potrzeby i rzeczywistość wokół nich. Niemniej, współczesne czasy nadal potrzebują świadków, o czym będą pisali także następni papieże. Wydaje się, że tożsamość świadka Ewangelii jest najbardziej potrzebnym elementem w tożsamości nauczyciela religii dzisiaj, gdyż jak potwierdził Jan Paweł II, cytując swego poprzednika – Pawła VI: *Człowiek współczesny* «chętniej

śłucha świadków aniżeli nauczycieli; a jeśli śłucha nauczycieli, to dlatego, że są świadkami»²¹.

ZADANIA NAUCZYCIELI RELIGII

Ponadto Jan Paweł II wskazał na zadania nauczycieli religii we współczesnym świecie: *w obecnej sytuacji coraz bardziej potrzebni są nauczyciele zdolni stawić czoło złożonym problemom naszych czasów, a także odpowiedzieć w sposób kompetentny, jasny i głęboki na pytania o sens, stawiane przez współczesnych ludzi, na które jedynie Ewangelia Jezusa Chrystusa daje pełną i ostateczną odpowiedź²².* Papież wskazuje, że nauczyciel religii staje niejako na „pierwszej linii frontu” w walce o wiarę człowieka. Jego misja wynika z potrzeby zdecydowanej reakcji na *złożone problemy* danego czasu. Staje się dla wychowanków osobą, która wskazuje, gdzie można znaleźć odpowiedzi dotyczące najbardziej podstawowych pytań człowieka. Sam musi znać odpowiedzi na te pytania. Zatem ma być człowiekiem, który tak jak jego słuchacze, przeszedł drogę poszukiwania odpowiedzi na egzystencjalne pytania. Dzieląc się swoim doświadczeniem kryzysów wiary i tożsamości, oraz pokonywania ich w oparciu o Ewangelię, staje się dla wychowanków doświadczonym przewodnikiem: *Zatem doświadczenie wiary i dary Ducha Świętego stają się podstawą całej pracy misyjnej, niezależnie od tego, gdzie się pracuje: w mieście czy na wsi, w szkole czy w szpitalu, z niepełnosprawnymi, emigrantami (...). Każda sytuacja stanowi dla chrześcijan okazję ukazania siły, jaką w ich życiu stała się prawda Chrystusowa²³.*

Jan Paweł II dostrzegał w nauczycielach religii osoby, które poprzez własną postawę mogłyby pozytywnie wpływać na środowiska szkolne,

²¹ Tamże.

²² PdV, 56.

²³ EiAs, 42.

w których pracują²⁴. Tę myśl wyraził wielokrotnie w swoich dokumentach²⁵. Zachęcał, aby nauczyciele religii w *swojej codziennej działalności dawali świadectwo dobroci, prawdy, sprawiedliwości i miłości Boga*²⁶, oraz by trwali w *swej misji, wnosząc światło Chrystusa Zbawiciela w swą specyficzną działalność wychowawczą, naukową i akademicką*²⁷.

OSOBY KONSEKROWANE I CZŁONKOWIE INSTYTUTÓW ŚWIECKICH

Jan Paweł II zwrócił szczególną uwagę na członków instytutów życia konsekrowanego i instytutów świeckich zaangażowanych w nauczanie religii w szkołach publicznych i katolickich. Stwierdził, że jest to wypełnianie szczególnego charyzmatu misyjnego im powierzonego²⁸. *W dzisiejszym kontekście edukacyjnym zgromadzenia zakonne, instytuty i stowarzyszenia mają wszelkie powody, by cenić swe powołanie. Konsekrowane kobiety i mężczyźni są potrzebni w instytucjach oświatowych, by dawać radykalne świadectwo wartościom Ewangelii i w ten sposób inspirować nimi innych*²⁹.

To kolejny papież, który dostrzegł rolę zakonników i sióstr zakonnych w nauczaniu religii i wskazał, że nie należy tego nauczania rozumieć jako „dodatkową” pracę, ale jako istotny element w wypełnianiu powołania i charyzmatu³⁰. Stąd motywacją do zaangażowania się całym sercem w dzieło nauczania religii w szkole nie może być pobudka natury materialnej (związanej z wynagrodzeniem i zapewnieniem bytu wspólnocie), ale przede

²⁴ Zob. S. Dziekoński, *Nauczyciel – wychowawca w nauczaniu Jana Pawła II*, „Studia Loviciensia”, 2009, nr 11, s. 17-27.

²⁵ Zob. EiA, 108; EiAm, 71; EiO, 13; EiE, 59.

²⁶ EiA, 108.

²⁷ EiE, 59.

²⁸ VC, 97.

²⁹ EiO, 33.

³⁰ Por. Kongregacja Wychowania Katolickiego, *Osoby konsekrowane i ich misja w szkole. Refleksje i wskazania*, Poznań, 2003.

wszystkim natury duchowej (jako wypełnienie polecenia Oblubieńca). Nauczyciele religii będący osobami konsekrowanymi nie tylko „idą do pracy”, ale „idą wypełnić powołanie”. Ze swej strony osoby konsekrowane winny wielkodusznie służyć swoją współpracą Kościołowi partykuarnemu, na miarę własnych sił i zgodnie ze swym charyzmatem, działając w pełnej komunii z Biskupem na polu ewangelizacji i katechezy oraz życia parafialnego³¹.

DUCHOWE MACIERZYŃSTWO I OJCOSTWO

Jan Paweł II zwrócił również uwagę na zaangażowanie kobiet w nauczanie religii: *Historyczne koleje wspólnoty chrześcijańskiej dowodzą, że kobiety zawsze odgrywały znaczącą rolę w dawaniu świadectwa Ewangelii. Trzeba przypomnieć, jak wiele uczyniły one — często w milczeniu i w ukryciu — przyjmując i przekazując dar Boży, zarówno poprzez fizyczne, jak i duchowe macierzyństwo, dzieło wychowania, katechezę...*³². Wskazał, że tożsamość nauczyciela religii wiąże się także z tożsamością osoby nauczającej – w przypadku kobiety będzie ona realizowała duchowe macierzyństwo i analogicznie w przypadku mężczyzny realizować on będzie w nauczaniu religii duchowe ojcostwo.

Zatem tożsamość nauczyciela religii wiąże się z dojrzałą tożsamością kobiety i mężczyzny. W dzisiejszym świecie, wprowadzającym tak wielki zamęt w przestrzeni tożsamości płciowej, seksualnej, psycho – fizycznej to bardzo cenna uwaga Jana Pawła II. Nie można bowiem kształtować tożsamości nauczyciela religii – wynikającej z podjętych zadań, jeżeli wpierw nie zostanie prawidłowo ukształtowana i rozwinięta tożsamość bardziej fundamentalna – wynikająca z faktu bycia konkretną osobą. W przeciwnym razie trudno byłoby wymagać podjęcia przez nauczyciela religii postawy ojcowskiej i macierzyńskiej wobec uczniów, powiązanej z odpowiedzialnością

³¹ VC, 49.

³² EiE, 42.

i mądrym ich wychowywaniem, jeżeli nauczyciel religii prezentował by postawę osoby niedojrzałej. Doprowadziłoby to do niebezpiecznej sytuacji, w której „dziecko” uczyłoby „inne dzieci”.

WSKAZANIA ADHORTACJI VERITATIS SPLENDOR

Odnosząc się do tożsamości nauczyciela religii, nie można pominąć adhortacji Jana Pawła II – *Veritatis splendor*. Papież, dokonując analizy fragmentu Ewangelii wg św. Mateusza opowiadającego o rozmowie Jezusa z bogatym młodzieńcem, wskazał na istotne cechy Nauczyciela z Nazaretu. Dzięki swoim spostrzeżeniom pozostawił ciekawe wnioski dla budowania tożsamości nauczyciela, szczególnie nauczyciela religii:

1. *„Nauczyciel dobry” wskazuje swemu rozmówcy – i nam wszystkim – że odpowiedi na pytanie: „co dobrego mam czynić, aby otrzymać życie wieczne?” nie można znaleźć inaczej, jak tylko kierując umysł i serce ku Temu, który „sam jest dobry”³³ (...);*
2. *Nauczyciel dobry zaprasza młodzieńca, by wszedł na drogę doskonałości³⁴ (...);*
3. *Nauczyciel przypomina im o wszechmocy Bożej³⁵ (...);*
4. *Nauczyciel, (...) naucza Bożych przykazań³⁶ (...).*

Do powyższej listy zadań nauczyciela Jan Paweł II w późniejszych dokumentach dodaje:

1. *Nauczyciel mówi o życiu wiecznym, to znaczy o uczestnictwie w życiu samego Boga³⁷;*

³³ VS, 9.

³⁴ VS, 16.

³⁵ VS, 22.

³⁶ VS, 25.

³⁷ EV, 52.

2. *Nauczyciel troszczy się szczególnie o jego [ucznia] nawrócenie i (...) jest bardzo wymagający wobec niego*³⁸.

W ten sposób, Jan Paweł II opisując Jezusa jako nauczyciela przedstawia wzór nauczyciela religii. Powyższe zadania nie wykraczają poza możliwości i kompetencje nauczycieli religii, ale określają ich tożsamość w oparciu o podejmowane działanie.

Nauczyciel religii poprzez te działania wskazuje uczniom Boga i uczy wypełniać Jego wolę. Dopełnia tej posługi poprzez osobiste zaangażowanie w nawrócenie swoich uczniów poprzez przyjęcie postawy miłości wymagającej – czyli prawdziwej. Są to cechy dobrego nauczyciela religii, których nie da się w odpowiedni sposób zmierzyć i w konsekwencji wynagrodzić. Nagrodą dla nauczyciela religii, tak bardzo zaangażowanego w życie duchowe swoich uczniów, będzie czasami obserwowanie zmian w postawach uczniów, słowo „dziękuję” usłyszane po latach, a czasem tej nagrody nauczyciel nie otrzyma tu na ziemi, a dopiero po śmierci zbierze owoc swego trudu.

Jednak nauczyciel religii, który jest duchowym ojcem, bądź matką oraz *troszczy się szczególnie*³⁹ o nawrócenie i życie wieczne ucznia, będzie znacząco różnił się od innych nauczycieli, których zadaniem w głównej mierze jest przekazać wiedzę i wychować do właściwych postaw w relacjach międzyludzkich, jednakże bez odniesienia do życia po śmierci. Tę różnicę, wpływającą z tożsamości nauczyciela religii powinni dostrzegać uczniowie. Nieporozumieniem byłaby sytuacja, w której uczniowie utożsamiali by nauczyciela religii z każdym innym nauczycielem, lub co gorsza dostrzegali więcej człowieczeństwa i postaw troski o nich w nauczycielach innych przedmiotów niż w nauczycielu religii.

³⁸ UuS, 91.

³⁹ Tamże.

ZADANIA BISKUPA – KATECHETY I KAPŁANA – NAUCZYCIELA

W odniesieniu do nauczyciela religii Jan Paweł II zwrócił uwagę na zadania kapłana jako nauczyciela oraz biskupa jako katechety. Według papieża kapłan *uczestniczy w prorockiej misji Chrystusa i jest włączony w tajemnicę Kościoła — Nauczyciela prawdy, winien zatem objawiać ludziom oblicze Boga w Jezusie Chrystusie, a jednocześnie prawdziwe oblicze człowieka*⁴⁰. To elementy tożsamości kapłańskiej, która również stoi u podstaw tożsamości nauczyciela religii obok tożsamości mężczyzny. Kapłan, który podejmuje nauczanie religii w szkole, nie przestaje być kapłanem i analogicznie do powołania osób konsekrowanych wypełnia swoje powołanie kapłańskie w pracy nauczyciela religii. Aby osiągnąć powyższe cele papież proponuje *formować kompetentnych duszpasterzy, potrafiących używać metod „zinkuturowanych” w uzasadniony sposób w katechezie...*⁴¹. Kapłan musi bowiem ze swoją misją nauczania docierać precyzyjnie do serc słuchaczy, posługując się metodami inkulturacji, gdziekolwiek by nie przebywał.

Jan Paweł II zwrócił uwagę na tożsamość biskupa jako pierwszego katechety⁴²: *również w sferze katechezy nie ma wątpliwości, że biskup jest katechetą w najwyższym tego słowa znaczeniu. Ważna rola i skuteczność świętych i wielkich biskupów, których teksty katechetyczne jeszcze dziś konsultowane są z podziwem, zachęca do podkreślenia, że kierowanie katechezą jest zawsze aktualnym zadaniem biskupa (...). Dlatego obowiązkiem każdego biskupa jest zapewnienie w swoim Kościele partykularnym rzeczywistego priorytetu aktywnej i owocnej katechezy. Więcej — on sam powinien wyrażać swoją troskę poprzez bezpośrednie wystąpienia, mające na*

⁴⁰ PdV, 72.

⁴¹ EiAm, 64.

⁴² Por. J. Bagrowicz, *Biskup – nauczyciel wiary i herold słowa*, „Studia Włocławskie”, 2005, nr 8, s. 238-249.

*celu budzenie i podtrzymywanie autentycznego umiłowania katechezy*⁴³. Jan Paweł II zwrócił uwagę na szczególną rolę biskupa w trosce o nauczanie religii w danej diecezji. Troskę tę określił jako element tożsamości posługi biskupiej. Zapewnienie właściwych struktur organizacyjnych i prawnych oraz troska o współpracę z nauczycielami religii muszą być, według papieża, uważane przez biskupa za jedno z najważniejszych zadań jego posługi. Papież podkreślił, że biskup jest wobec wiernych nauczycielem modlitwy⁴⁴, a będzie nim czerpiąc z *osobistego doświadczenia dialogu z Bogiem*⁴⁵. Jest również nauczycielem *świętości*⁴⁶, zatem sam do świętości powinien dążyć jak najusilniej. Biskupi *niechaj więc troszczą się o to, by w każdej diecezji istniały struktury i ludzie zaangażowani w duszpasterstwo, niezbędni do zapewnienia w sposób jak najbardziej godny i skuteczny realizacji nakazów i dyscypliny liturgicznej, katechetycznej i duszpasterskiej inicjacji chrześcijańskiej, dostosowanej do wymagań naszych czasów (...). Zadaniem biskupa jest także regulowanie, według praw Kościoła, tego wszystkiego, co odnosi się do dziedziny inicjacji chrześcijańskiej dzieci i młodzieży, ich odpowiedniego przygotowania katechetycznego i stopniowego angażowania w życie wspólnoty*⁴⁷.

Nauczyciel religii potrzebuje wsparcia ze strony biskupa. Musi wiedzieć, że jego praca jest ceniona oraz, że w sytuacjach trudnych może liczyć na kompetentną pomoc. Świadomość, że biskup troszczy się o nauczyciela religii, może w wielu przypadkach decydować o tym, czy dana osoba zechce kontynuować dzieło nauczania religii. Dlatego wszelkie podejmowane przez biskupa działania wobec nauczycieli religii, będą stanowić silne wsparcie dla ich własnej tożsamości, gdyż tylko w bezpiecznym środowisku, otoczeniu, komforcie psychicznym nauczyciele

⁴³ PG, 29.

⁴⁴ PG, 17.

⁴⁵ Tamże.

⁴⁶ PG, 19.

⁴⁷ PG, 38.

religii będą mogli rozwijać własną tożsamość. W tej perspektywie biskup jawi się jako nauczyciel wspierający nauczycieli.

ZNACZENIE OSÓB ŚWIECKICH W NAUCZANIU RELIGII

Jan Paweł II doceniając wkład duchowieństwa i osób życia konsekrowanego w dzieło nauczania religii nie pomijał także osób świeckich, widząc ich trud i zaangażowanie. Swoją wdzięczność wyraził m.in. w adhortacji *Ecclesia in Asia: Mocną podstawę nadziei należy upatrywać we wzrastającej liczbie świeckich, lepiej uformowanych, pełnych entuzjazmu i Ducha, którzy są coraz bardziej świadomi swego specyficznego powołania w obrębie społeczności kościelnej. Na szczególne uznanie i wyrazy wdzięczności zasługują tu świeccy katecheci*⁴⁸.

Ponadto papież zwrócił uwagę na fakt powołania do nauczania religii i zaapelował, aby osoby świeckie nie traktowały nauczania religii w szkole, tylko w perspektywie zawodu: *Dla zaangażowanych osób świeckich, nauczanie jest więcej niż zawodem; jest powołaniem formowania uczniów, stanowi szeroko rozprzestrzenioną i niezbędną posługę osób świeckich w Kościele. Nauczanie zawsze stanowi wyzwanie, ale we współpracy i wraz z zachętą rodziców, kapłanów i zakonników, zaangażowanie świeckich w katolicką edukację może być cenną służbą Ewangelii i drogą chrześcijańskiego uświęcenia zarówno dla nauczyciela, jak i uczniów*⁴⁹. W tym kontekście Jan Paweł II, pisząc o szkołach katolickich, podkreślił znaczenie postawy wszystkich pracowników szkoły, zwłaszcza nauczycieli. Zobowiązał ich do dawania czytelnego świadectwa wiary: *Tożsamość i sukces katolickiej edukacji jest złączony nierozdzielnie ze świadectwem życia dawanego przez uczący personel (...). Personel, który naprawdę żyje wiarą będzie twórcą nowej ewangelizacji w tworzeniu pozytywnego klimatu dla*

⁴⁸ EiAs, 9.

⁴⁹ EiO, 33.

*wzrostu wiary chrześcijańskiej i w duchowym podtrzymywaniu uczniów powierzonych ich opiece. Będą oni szczególnie efektywni, kiedy są aktywnie praktykującymi katolikami, zaangażowanymi we wspólnotę parafialną i lojalni wobec Kościoła i jego nauczania*⁵⁰.

Tożsamość nauczyciela religii jako świadka wiary została zdefiniowana w powyższym fragmencie poprzez kilka płaszczyzn. Świadeństwo to, według papieża, *życie wiarą*. Dzięki takiej postawie będzie możliwa *nowa ewangelizacja i duchowe podtrzymywanie uczniów*. Świadeństwo życia wiarą zwiększa swoją skuteczność poprzez aktywne zaangażowanie w praktyki religijne, działanie na rzecz wspólnoty parafialnej, lojalność wobec Kościoła i jego nauczania. Taka perspektywa kształtowania własnej tożsamości jako nauczyciela religii wychodzi daleko poza granice tożsamości pracownika oświaty. Nauczyciel religii, według Jana Pawła II, jest przewodnikiem i towarzyszem w wierze, nauczając i wychowując do postaw i wartości wykraczających poza świat materialny i widzialny. Nauczyciel religii naucza o tym, co *widzialne i niewidzialne*⁵¹. Dlatego powinien wystrzegać się zawężania swojej posługi do funkcji nauczyciela realizującego podstawę programową, gdyż jego cele są o wiele bardziej rozbudowane. Ma prowadzić do nowej ewangelizacji. Dlatego w przeciwieństwie do nauczycieli innych przedmiotów, od nauczyciela religii wymaga się zaangażowania także poza miejscem pracy, jakim jest szkoła. Zaangażowanie to sięga dalej, poprzez wspólnotę kościoła parafialnego, diecezjalnego, aż do powszechnego.

⁵⁰ Tamże.

⁵¹ Credo mszalne.

KATECHIŚCI – KATECHECI W KRAJACH MISYJNYCH

Papież wielokrotnie odnosił się także do posługi katechistów – katechetów w krajach misyjnych, w których widział *prawdziwych głosicieli Królestwa Bożego*⁵². Według Ojca Świętego *katechiści odegrali i nadal odgrywają decydującą rolę w zakładaniu i rozszerzaniu Kościoła*⁵³. *Pomagają wyświęconym duchownym w pracy misyjnej albo duszpasterskiej (...). We wspólnotach lokalnych uczą wiary, zwłaszcza dzieci i katechumenów. Wszyscy oni są „bezpośrednimi świadkami, niezastąpionymi ewangelizatorami, stanowiącymi podstawową siłę wspólnot chrześcijańskich”.* *Ci świeccy pracownicy są często skuteczni, ponieważ żyją i pracują blisko zwykłych ludzi. „Wnieśli oni i stale wnoszą prawdziwie niezastąpiony wkład w życie i misję Kościoła”.* *Katechiści (...) są formowani nie tylko by uczyć, ale również by prowadzić wspólnotę w modlitwie i by głosić Ewangelię poza granicami wspólnoty katolickiej*⁵⁴. Papież docenił wkład katechistów w pracę przy parafiach, w posługę przygotowania wiernych do przyjęcia sakramentów, we współpracy z młodzieżą⁵⁵ i rodzinami będącymi często w trudnej sytuacji życiowej⁵⁶.

Jan Paweł II polecił, aby przygotowanie kandydatów do posługi katechistów odbywało się z poszanowaniem zasad inkulturacji, wyrażającej się także poprzez styl życia i warunki posługiwania⁵⁷. *Katechiści są wezwani do posługi inkulturowanej ewangelizacji, poprzez uważną działalność pasterską, która uzdolni wspólnotę chrześcijańską do przyjęcia wiary, życia nią i przekazywania jej w ich własnej kulturze, w harmonii z Ewangelią i wspólnotą Kościoła powszechnego*⁵⁸.

⁵² EiAm, 69.

⁵³ EiA, 91.

⁵⁴ EiO, 15.

⁵⁵ EiO, 43.

⁵⁶ EiO, 45.

⁵⁷ EiO, 17.

⁵⁸ Tamże.

TOŻSAMOŚĆ NAUCZYCIELA RELIGII A TOŻSAMOŚĆ KATECHETY

Należy zadać pytanie, czy tożsamość nauczyciela religii powinna posiadać pewne elementy tożsamości katechisty. Bardzo często wśród uczniów są osoby, co prawda ochrzczone, ale żyjące w swoistej subkulturze lub kulturze powspółczesnej - neopogańskiej, w której nauczyciel religii jest bardziej przybyszem niż tubylcem. Czy zatem nie powinien przyjąć zadania inkulturacji lekcji religii, dostosowując ją do umiejętności percepcji, postrzegania świata i mentalności uczniów? Nie jest celem zmiana prawd ewangelii, ale przekazywanie ich w zrozumiały sposób konkretnej grupie odbiorców. Skoro przyszły katechista, według zaleceń Jana Pawła II, powinien żyć między tymi, którym głosi Ewangelię⁵⁹ i w ten sposób przygotowywać się do pracy ewangelizacyjnej pośród nich, to czy nauczyciel religii nie powinien być doskonale obeznanym w świecie swoich uczniów? Trudność na jaką napotyka Kościół ma swoje źródło w coraz wyższej średniej wieku nauczycieli religii. Zyskując w przestrzeni doświadczenia życiowego, nieuchronnie bardzo często oddalają się od „świata”, w którym żyją współcześni uczniowie⁶⁰. W tym kontekście pojawia się kolejny element tożsamości nauczyciela religii, jako oddanego dziełu inkulturacji.

⁵⁹ Tamże.

⁶⁰ Por. DK, nr 362.

PROBLEMY W NAUCZANIU RELIGII

Jan Paweł II zwracał także uwagę na problemy, z którymi musi mierzyć się katecheza i nauczanie religii. Wskazał m.in. na *ignorancję religijną wielu wierzących; znikomą skuteczność katechezy, którą zagłuszają bardziej rozpowszechnione i sugestywne wzorce, popularyzowane przez środki społecznego przekazu*⁶¹; ograniczanie przez państwa wolności w nauczaniu religii⁶²; nowoczesne formy duchowości i działalność sekt⁶³; zanikanie poczucia grzechu i zaniedbanie życia sakramentalnego⁶⁴; wielostronny i wieloaspektowy atak na życie ludzkie od samego poczęcia⁶⁵.

FORMACJA NAUCZYCIELI RELIGII

Aby sprostać zadaniom i zagrożeniom papież polecił szczególną troskę o formację nauczycieli religii⁶⁶. *Formacja pastoralna i katechetyczna, zawsze istotna, nabiera szczególnego znaczenia w perspektywie nowej ewangelizacji*⁶⁷ – pisał papież. Zachęcił do organizowania kongresów dla nauczycieli katolickich na poziomie narodowym i kontynentalnym⁶⁸; zwrócił także uwagę na formację w zakresie wykorzystania nowoczesnych środków społecznego przekazu: *Całościowa formacja w zakresie mediów, a nie tylko umiejętność krytycznej oceny ich produkcji, powinna zajmować coraz więcej miejsca w wykształceniu księży i seminarzystów, zakonników i katechetów, świeckich wykonujących rozmaite zawody, studentów w szkołach katolickich i członków wspólnot parafialnych. Ze względu na szerokie oddziaływanie mediów i siłę*

⁶¹ PdV, 7.

⁶² EiAm, 71.

⁶³ EiO, 24.

⁶⁴ EiO, 41.

⁶⁵ EV, 17.

⁶⁶ Zob. J. Szpet, *Formacja nauczycieli religii katolickiej w Polsce*, „Studia Katechetyczne”, 2010, t. 7, s. 235-251.

⁶⁷ VC, 58.

⁶⁸ EiAm, 71.

*ich wpływu, katolicy muszą współpracować z członkami innych Kościołów i Wspólnot kościelnych, jak również z wyznawcami innych religii, dążąc do tego, żeby wartości duchowe i moralne znajdowały należne im miejsce w mediach*⁶⁹. Papież polecił zadanie troski o początkową i stałą formację nauczycieli religii i katechetów zwłaszcza biskupom, zobowiązując ich do przyjęcia większej odpowiedzialności w tej dziedzinie⁷⁰.

Formacja nauczycieli religii, wedle zamysłu Jana Pawła II, miałaby zawsze odpowiadać potrzebom danego czasu. Nie może ograniczać się tylko do teoretycznych rozważań, ale pomagać w poszukiwaniu praktycznych rozwiązań problemów, z którymi mierzą się nauczyciele religii.

Troska o własną formację to kolejny element tożsamości nauczyciela religii. Nie może on nigdy zaprzestać formowania się, gdyż uniemożliwiło by mu to prawidłowe wypełnianie jego zadań oraz negatywnie wpływało na tożsamość. Jak bowiem, można mówić o tożsamości nauczyciela religii jako np. świadka życia ewangelia, jeżeli zabrakło by formacji; jak nauczyciel religii może być wzorem modlitwy bez podejmowania trudu w prowadzeniu własnego życia duchowego; w jaki sposób nauczyciel religii miałby podejmować trud inkulturacji nauczania religii, bez formacji intelektualnej; itd. Nauczyciel religii będąc formatorem, sam nigdy nie powinien przestać być formowanym.

ZADANIA DLA KATECHEZY

Jan Paweł II w swoich dokumentach poza wymienionymi już zadaniami nauczycieli religii sformułował także wiele zadań stojących przed katechezą. Skoro nauczyciel religii powinien realizować wypełnianie tych zadań, mają one wpływ na kształtowanie jego tożsamości. Nie można zatem pominąć ich w niniejszej pracy.

⁶⁹ EiAs, 48.

⁷⁰ PG, 29.

Do zadań katechezy papież zalicza: zaangażowanie w dzieło budzenia nowych powołań, szczególnie kapłańskich i zakonnych⁷¹; przedstawianie prawdziwego obrazu kapłana i istoty kapłańskiej posługi⁷²; budowanie katechezy na silnych fundamentach teologicznych⁷³; wprowadzanie do katechezy elementów filozofii i jej metod poznawania i badania świata⁷⁴; nauczanie doktryny i umiejętności kształtowania życia wedle poznanych prawd wiary⁷⁵; troska o korelację nauczania i budowanie dialogu ze współczesną kulturą⁷⁶; przekazywanie doświadczenia wiary i prowadzenie uczniów do spotkania z żywym Jezusem⁷⁷; zaangażowanie w dzieło nowej ewangelizacji⁷⁸; przekazywanie nauczania społecznego Kościoła⁷⁹; ewangelizacja kultury miejskiej⁸⁰; włączanie znajomości żywej tradycji chrześcijańskiego Wschodu⁸¹; dostosowanie katechezy by *odpowiadała różnym drogom duchowym wiernych różnego wieku i stanu życia, przewidując również odpowiednie formy kierownictwa duchowego i ponownego odkrywania własnego Chrztu*⁸²; kształtowanie i rozwijanie wiary każdego człowieka⁸³; kształtowanie mentalności chrześcijańskiej w zwyczajnym życiu: w rodzinie, w szkole, w środkach społecznego przekazu, w świecie kultury, pracy i ekonomii, w polityce, w wykorzystaniu wolnego czasu, w zdrowiu i w chorobie⁸⁴; inkulturacja⁸⁵; wykorzystanie i ewangelizacja środków społecznego przekazu⁸⁶; budowanie jedności w Kościele⁸⁷; zaangażowanie w obronę życia od poczęcia do naturalnej śmierci⁸⁸.

⁷¹ PdV, 39, 41; VC, 64; EiO, 48;

⁷² PdV, 39.

⁷³ FeR, 99.

⁷⁴ Tamże.

⁷⁵ Tamże, EiO, 22.

⁷⁶ VC, 97.

⁷⁷ EiAm, 68.

⁷⁸ EiAm, 69; EiAs, 23; EiO, 19.

⁷⁹ EiAm, 69.

⁸⁰ EiAm, 21.

⁸¹ EiAm, 38.

⁸² EiE, 51.

⁸³ Tamże.

⁸⁴ EiE, 58.

⁸⁵ EiAs, 20.

⁸⁶ EiA, 123-125; EiAm, 72; VC, 99.

Tożsamość, która stanowi odpowiedź na pytanie: kim jest nauczyciel religii, w odniesieniu do wyżej wymienionych przez papieża zadań katechezy, może przybrać formę: kim ma być nauczyciel religii, aby te zadania zrealizować? W tym aspekcie tożsamość definiowana jest poprzez zadania. Nie wystarczy prosta odpowiedź, że nauczyciel religii powinien być realizującym powyższe zadania katechezy, gdyż niniejsza praca ma odpowiedzieć na następne pytanie: ale co to oznacza, że ma być realizującym zadania katechezy? Na przykład: kim ma być nauczyciel religii, aby zrealizować zadanie budowania jedności w Kościele? Kim ma być nauczyciel religii, aby zrealizować zadanie ewangelizacji kultury miejskiej itd.

Oczywiście nie zawsze i nie w każdym miejscu na świecie realizuje się wszystkie zadania katechezy jednocześnie. Niektóre z nich będą mocniej akcentowane, inne słabiej, w zależności od potrzeb danej społeczności. Dlatego tożsamość nauczyciela religii, opierająca się na realizacji zadań katechezy, bierze swój początek najpierw w odkryciu potrzeb wspólnoty, do której się jest posłanym. Po dokonaniu wstępnej diagnozy sytuacji i wyznaczeniu celów i zadań katechezy w konkretnej rzeczywistości, może rozpocząć się proces kształtowania tożsamości nauczyciela religii uwarunkowanej powyższymi zmiennymi. To ten element tożsamości nauczyciela religii, który jest najbardziej podatny na zmiany. Przy zachowaniu podstawowego rdzenia tożsamości nauczyciela religii jako: np. świadka, ewangelizatora, wychowawcy, pedagoga, apologety – pojawią się nowe elementy tożsamości, w zależności od wyznaczonych zadań katechezy w konkretnej sytuacji: np. człowieka obeznanego z kulturą (aby realizować zadania inkulturacji); człowieka dobrze posługującego się środkami społecznego przekazu (aby realizować zadanie ewangelizacji i wykorzystywania tych środków), człowieka pokoju (aby realizować zadanie budowania jedności) itd.

⁸⁷ VC, 46.

⁸⁸ EV, 82-83, 98.

RODZAJE KATECHEZY

Dokumenty papieskie Jana Pawła II wymieniają także wiele rodzajów katechezy. Wskazują m. in. katechezę sakramentalną⁸⁹, katechezę młodzieży⁹⁰, katechezę biblijną⁹¹, katechezę małżeństw⁹². Katechetyka fundamentalna wymienia o wiele więcej rodzajów katechezy, dzieląc ją ze względu na grupę, do której jest ona skierowana. Stąd do powyższych można dodać katechezę dzieci, katechezę dorosłych, katechezę osób starszych, katechezę narzeczonych, katechezę małżeństw przeżywających kryzysy itd. Czy rodzaj katechezy ma wpływ na tożsamość nauczyciela religii? W podstawie programowej lekcji religii znajdziemy bowiem odniesienia do poszczególnych etapów życia człowieka. Lekcja religii wprowadza i zachęca do podejmowania formacji swego życia we wspólnocie Kościoła poprzez udział w katechezie właściwie rozumianej. O ile więc rodzaje katechez mają bezpośredni wpływ na tożsamość katechety, o tyle wobec nauczyciela religii, niektóre rodzaje katechezy wydają się mieć wpływ jedynie pośredni. Nauczyciel religii nauczając o właściwym przeżywaniu życia w okresie narzeczeństwa lub małżeństwa tak naprawdę nie współpracuje z narzeczonymi i małżonkami na lekcjach religii.

Niewątpliwie jednak nauczyciel religii pracuje z dziećmi i młodzieżą, włączając się w dzieło katechezy dzieci i młodzieży i w tym znaczeniu te rodzaje katechezy powinny mieć wpływ na jego tożsamość. Winien być osobą, która ma łatwość w nawiązywaniu relacji z dziećmi i młodzieżą, rozumie procesy psychologii rozwoju, potrafi być zrozumiany przez swoich uczniów. W tym znaczeniu jego tożsamość będzie pokrywała się z tożsamością dobrego nauczyciela i wychowawcy w szkole. Dlatego prace

⁸⁹ EiAm, 34, 35, 46, 47; EiO, 41.

⁹⁰ EiAm, 47.

⁹¹ EiAs, 22.

⁹² EiO, 45.

naukowe i artykuły, opisujące tożsamość nauczyciela pracującego w szkole mogą być cenną inspiracją także dla nauczyciela religii⁹³.

ZNACZENIE SZKOŁY

Jan Paweł II wskazywał również na wyjątkowe znaczenie szkoły i jej środowiska w kształtowaniu postaw uczniów i nauczycieli. Często odnosił się do znaczenia szkół katolickich we współczesnym świecie. Wczytując się w jego wskazania, rysuje się rola szkoły i jej zadania nakreślone przez Jana Pawła II. Nauczyciel religii musi być świadom znaczenia instytucji, w której wypełnia swoje powołanie i misję, dlatego również ten aspekt nauczania papieża winien być mu znany⁹⁴.

W adhortacji *Pastores dabo vobis* Ojciec Święty syntetycznie określił znaczenie szkoły jako instytucji w procesie wychowania w wierze: *Harmonijną kontynuacją dzieła rodziny i rodziców powinna być szkoła, powołana do tego, by urzeczywistniać swą tożsamość „wspólnoty wychowującej” między innymi poprzez taki program kształcenia, który zdolny jest ukazać powołanie jako fundamentalną i wpisaną w naturę wartość osoby ludzkiej. W tym też znaczeniu szkoła, jeśli jest ubogacona duchem chrześcijańskim (zarówno dzięki obecności odpowiednio licznych przedstawicieli Kościoła w szkołach państwowych, zgodnie z prawem poszczególnych krajów, jak i przede wszystkim dzięki działalności szkół katolickich), może rozbudzić „w duszy chłopców i młodzieży pragnienie pełnienia woli Bożej przez wybór stanu życia najbardziej odpowiadającego każdemu, przy czym nie powinno być nigdy wykluczone powołanie do posługi*

⁹³ Zob. A. Szczurek-Boruta, *Tożsamość kandydatów na nauczycieli – szansa na zmianę edukacji i zmianę społeczną*, „Ruch pedagogiczny”, 2016, nr 1, s. 83-91; M. Mejer, *Pytania o tożsamość nauczyciela – wychowawcy w świetle badań młodzieży. Czy młodzież dzisiaj potrzebuje raczej trenera kompetencji, czy mistrza?*, „Seminare”, 2015, t. 36, nr 1, s. 141-150; M. Kabat, *Budowanie tożsamości przez nauczyciela*, „Studia edukacyjne”, 2018, nr 50, s. 275-287.

⁹⁴ VS, 116; PdV, 41; EiA, 102, 103; VC, 97; EiAm, 18, 71; EiAs, 7, 8, 34, 37, 47; EiO, 22, 33, 59; PG, 22.

kapłańskiej”⁹⁵. Papież podkreśla znaczenie faktu tworzenia przez instytucję szkolną specyficznego rodzaju wspólnoty. Ta wyjątkowa wspólnota, złożona z uczniów, pracowników szkoły, nauczycieli ma tworzyć *wspólnotę wychowującą*. Nauczyciel religii może znacząco przyczynić się do *ubogacenia duchem chrześcijańskim* powyższą wspólnotę. Jego postawa jako nauczyciela wobec uczniów, pracownika wobec dyirekcji, czy kolegi, koleżanki lub współpracownika wobec innych nauczycieli i pracowników szkoły może być bezcennym świadectwem życia przesiąkniętego ewangelią. Dzięki temu szkoła staje się miejscem nie tylko zdobywania wiedzy i doświadczeń ale także odkrywania celu życia – konkretnego powołania otrzymanego od Boga.

Szkoła, prawidłowo wypełniając swoje zadanie, staje się ogromnym wsparciem dla rodziców. *Rodzice są pierwszymi wychowawcami dzieci w ludzkich wartościach i wierze chrześcijańskiej; mają oni fundamentalne prawo wybrać edukację odpowiednią dla swoich dzieci. Szkoły wspierają rodziców w wypełnianiu tego prawa pomagając uczniom rozwinąć się tak, jak powinni*⁹⁶. W związku z tym nauczyciel religii poprzez swoją pracę wspiera rodziców w wychowywaniu ich dzieci w wierze. Wielość wiedzy, doświadczeń i postaw, których nauczyciel religii może nauczyć w szkole, stanowi niezastąpioną pomoc udzieloną rodzicom, którzy bardzo często poprzez ogromną ilość pracy i innych zajęć nie są w stanie w sposób wystarczający kierować procesem wychowania w wierze swoich dzieci.

⁹⁵ PdV, 41.

⁹⁶ EiO, 33.

SZKOŁY KATOLICKIE

Papież w swoich dokumentach podkreślał znaczenie szkół katolickich, które *odgrywają ważną rolę w ewangelizacji, przyczyniając się do inkulturacji wiary, ucząc postaw otwarcia i szacunku i propagując wzajemne zrozumienie religii. Szkoły prowadzone przez Kościół często stanowią jedyną możliwość zdobycia wykształcenia dla dziewcząt, dla mniejszości etnicznych, ubogiej młodzieży wiejskiej i dzieci pozbawionych warunków uczenia się*⁹⁷. Zaznaczył, że misją szkół katolickich jest umożliwienie uczniom autentycznego naśladowania Jezusa i rozwijania w sobie ludzkich przymiotów, koniecznych do wypełnienia tej misji⁹⁸. W kontekście zmian, zachodzących w Europie i świecie Zachodu, papież polecił, aby *zabiegać o uznanie rzeczywistej wolności oświaty i równość wobec prawa szkół państwowych i niepaństwowych* [w domyśle katolickich] *gdyż te ostatnie są nieraz jedynym środkiem zapoznania z tradycją chrześcijańską tych, którzy są od niej dalecy. Szkoły katolickie pełnią ważną posługę w ewangelizacji kultury*⁹⁹.

Jan Paweł II wskazał również na całłościowy program edukacji religijnej i katechezy w szkole katolickiej, na poszczególnych jej etapach: *W szkole podstawowej nauczyciele rozwijają zdolność dzieci dla wiary i rozumienia, które rozwiną się w pełni w późniejszych latach. Szkoły średnie dostarczą uprzywilejowanych środków, poprzez które „wspólnota katolicka daje uczniowi edukację akademicką, zawodową i religijną”. W tych latach uczniowie zazwyczaj dochodzą do większego rozeznania w wierze i życiu moralnym opartym na bardziej osobistym poznaniu Jezusa Chrystusa jako Drogi, Prawdy i Życia. Taka wiara, karmiona w domu, szkole i parafii przez modlitwę i sakramenty, ukazuje się w pewnym i ugruntowanym moralnie życiu*¹⁰⁰.

⁹⁷ EiAs, 37.

⁹⁸ EiAs, 47.

⁹⁹ EiO, 59.

¹⁰⁰ EiO, 33.

PRAWO DO WYCHOWANIA W WIERZE

Ponadto papież, z dużym naciskiem polecił szanowanie przez państwo prawa do wychowania w wierze: *„Każda ochrzczona osoba, właśnie z powodu bycia ochrzczonym, ma prawo otrzymania od Kościoła pouczenia i edukacji umożliwiającej jej wejście w prawdziwie chrześcijańskie życie”. Wymaga to, aby rządy i władze szkolne zapewniły skuteczne respektowanie tego prawa. „Tam, gdzie jest prawdziwie szczerą współpracą pomiędzy rządem i Kościołem w sferze działalności szkół, edukacja dzieci danego narodu i młodzieży jest wielce zaawansowana”¹⁰¹.*

Nauczyciel religii nigdy nie powinien postrzegać samego siebie jako „nauczyciela drugiej kategorii” lub „nauczyciela z przywilejami”. Jego tożsamość wypływa z fakty posiadania tych samych praw i obowiązków, jakie posiadają nauczyciele innych przedmiotów, przez co staje się wobec nich równy w prawach i obowiązkach. Korzystając z tych praw i sumiennie wypełniając swoje obowiązki zyska uznanie i szacunek wśród innych pracowników szkoły, a to z kolei będzie pomocne dla owocnej współpracy i przenikania duchem ewangelii całej społeczności szkolnej.

Wskazania Jana Pawła II, będące kolejnym źródłem w historii Kościoła, dla tożsamości nauczyciela religii, zyskują na jeszcze większym znaczeniu, kiedy uświadomimy sobie, że były głoszone nie przez teoretyka, ale praktyka. Jan Paweł II sam nauczał jako nauczyciel akademicki i kontynuował nauczanie jako papież, zwłaszcza podczas tzw. „katechez środowych”. Ich fenomen opisuje w swoim artykule J. Kochel: *Jan Paweł poświęcił dziełu katechizacji nadzwyczaj wiele uwagi (...)Istotne novum katechezy papieża Jana Pawła II polega na nauczaniu i wychowaniu w wierze w sposób systematyczny i całościowy, a przy tym globalny dzięki wykorzystaniu najnowszych środków społecznego przekazu: prasy, radia, telewizji i Internetu; katecheza docierała więc do milionów chrześcijan na*

¹⁰¹ EiO, 22.

całym świecie. Domeną papieskiej katechezy była też troska o integralność treści oraz próba określenia więzi łączących katechezę i ewangelizację. (...)katechezy o charakterze ewangelizacyjnym były stale obecne w nauczaniu Jan Pawła II. Można by powiedzieć, że zrealizował je w 100 procentach! Jego katecheza była „nasycona sokiem ewangelicznym” (wymiar biblijny i apologetyczny), głoszona językiem „przystosowanym do czasu i osób” (wymiar pedagogiczny przy użyciu różnych metod i środków przekazu) (por. EN 54; DOK 194)[42]; była katechezą wierną Bogu i człowiekowi, czyli ewangelizując – wychowywała w wierze i wychowując – ewangelizowała (por. Ct 55. 58; DOK 145. 147¹⁰²).

Zakończeniem tego podrozdziału niech będzie wezwanie samego Jana Pawła II: *Potrzeba dzisiaj bardzo światu, a także naszej Ojczyźnie, ludzi dojrzałej wiary, którzy z odwagą wyznają Chrystusa w każdym miejscu i w każdej sytuacji. Potrzeba prawdziwych heroldów Ewangelii i zwiastunów prawdy. Ludzi, którzy wierzą i miłują, i tę Bożą miłość zamieniają w autentyczną służbę człowiekowi. Największym bogactwem, jakie na progu trzeciego tysiąclecia możemy przekazać młodemu pokoleniu, jest nasza wiara. Błogosławiony naród, który chodzi w świetle Ewangelii, żyje prawdą Bożą i czerpie naukę z krzyża*¹⁰³.

¹⁰² J. Kochel, *Fenomen katechez środowych Jana Pawła II*, w: „Świadek prawdy i wiary. Janowi Pawłowi II w dwudziestolecie Uniwersytetu Opolskiego”, red. E. Mateja, Opole, 2014, s. 143-144, 152.

¹⁰³ Z przemówienia wygłoszonego do Polaków na placu św. Piotra w dniu 6 lipca 2000 r., na stronie: https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/inne/kwk_wybor_katechizacja. (dostęp 23.12.2022).

B. NAUCZYCIEL RELIGII W DOKUMENTACH PAPIEŻA BENEDYKTA XVI

Pontyfikat Jana Pawła II zakończył się na początku XXI wieku. To ten papież wprowadził Kościół i świat w trzecie tysiąclecie. Historia pokazała, że początek owego tysiąclecia stał się niezwykle mocno związany z gigantycznym i niezwykle szybkim rozwojem nowych technologii - od pierwszych komputerów po sztuczną inteligencję. Rozwój ten był możliwy dzięki powstaniu Internetu, który z czasem stał się powszechny dla większości społeczeństw¹⁰⁴. Początek XXI wieku to również czas dynamicznie zmieniającej się geopolitycznej sytuacji, wojen, ataków terrorystycznych, kryzysu migracyjnego, nowych ideologii (jak ekologizm). Mimo, iż nie upłynęło nawet ćwierć wieku zauważa się zjawisko tak dynamicznych przemian społeczno-kulturowych iż wywierają wpływ na całe pokolenia¹⁰⁵.

Te złożone procesy wpłynęły także na edukację i systemy oświaty, coraz bardziej dotknięte wpływem politycznym i ideologicznym. Ma to wpływ na szkolne lekcje religii, które podlegają wszystkim przemianom w systemach oświaty konkretnych państw.

Nauczyciel religii w XXI wieku został zmuszony do uważniejszego śledzenia przemian świata, gdyż ma to wpływ na skuteczność jego działania. Nowy porządek świata oddziałuje także na proces kształtowania się tożsamości nauczyciela religii. Benedykt XVI i Franciszek w swoich

¹⁰⁴ Por. W. Krztoń, *XXI wiek – wiekiem społeczeństwa informacyjnego*, „Modern management review”, nr 3, 2015 r., s. 101-112.

¹⁰⁵ *W kontekście digitalizacji świata i obrazów, za pomocą których jest on przedstawiany, parcelacja zauważona już w latach 70-tych i określona przez antropolog Margaret Mead jako dystans międzypokoleniowy nabiera obecnie dynamiki. Zdaniem Mead społeczeństwa najbardziej zaawansowane, zmierzające w kierunku społeczeństwa informacyjnego, wchodzi w etap kultury prefiguratywnej. Zmiany w kulturach prefiguratywnych zachodzą tak gwałtownie, że atrybuty starszej generacji – doświadczenie, wiedza, mądrość – dawniej świadczące o jej wyższości i wartości, tracą na znaczeniu, gdyż wiedza bardzo szybko ulega dewaluacji. Można zatem stwierdzić, że następuje odwrócenie tradycyjnych zasad wychowania i socjalizacji: to młodzież uczy dorosłych, np. umiejętności instrumentalnej obsługi, korzystania z mediów elektronicznych.* K. Czykier, *My z Pokolenia BB, X, Y, Z, czyli co łączy, a co dzieli młodych i starszych. Pokoleniowa analiza eksperta UwB*, wywiad z cyklu „Rozmowy o nauce”, na stronie: <https://uwb.edu.pl/aktualnosci/my-z-pokolenia-bb-x-y-z-czyli-co-laczy-a-co-dzieli-mlodych-i-starszych-pokoleniowa-analiza-eksperta-uwb-4578.html>. (dostęp 23.12.2022).

dokumentach – encyklikach i adhortacjach – wskazują na te aspekty tożsamości nauczyciela religii i katechezy, które powinny być mocniej akcentowane we współczesnym świecie.

Benedykt XVI napisał trzy adhortacje i trzy encykliki. Naturalnym jest zatem fakt, że rola nauczyciela religii i katechezy w Dokumentach Kościoła za pontyfikatu Benedykta XVI (2005-2013) zostanie omówiona w o wiele mniejszym stopniu niż w dokumentach Jana Pawła II, który pozostawił dużo większą spuściznę.

Jan Paweł II swoim nauczaniu akcentował bardzo mocno tożsamość świadka w posłudze nauczyciela religii. Natomiast Benedykt XVI postawił akcent na rolę wychowawcy i formatora oraz na treść katechezy.

W encyklice *Spe salvi* Benedykt XVI wskazuje na Jezusa – filozofa i nauczyciela życia: *W tym obrazie, który długo powracał w sztuce sarkofagowej, jawi się to, co zarówno ludzie wykształceni, jak i prości odnajdywali w Chrystusie: On mówi nam, kim w rzeczywistości jest człowiek i co powinien czynić, aby prawdziwie być człowiekiem (...). Tylko ten, kto to potrafi, jest prawdziwym nauczycielem życia*¹⁰⁶. Wiąże się to bardzo mocno z wizją Benedykta XVI na temat tego, kim powinien być nauczyciel wiary. Ostatecznie ma być nauczycielem życia, które przekracza granice śmierci¹⁰⁷.

W sposób całościowy Benedykt XVI przedstawił tę koncepcję w *Liście do diecezji rzymskiej o pilnej potrzebie wychowania*. Wskazał w nim na warunki autentycznego wychowania: bliskość i zaufanie¹⁰⁸; pomoc w poszukiwaniu prawdy¹⁰⁹; wychowanie zdolności do miłości i przeżywania cierpienia¹¹⁰; zbudowanie autorytetu¹¹¹; wychowanie do odpowiedzialności¹¹². W czasach, w których obserwujemy kryzys autorytetu i trudność w jego

¹⁰⁶ SS, 6.

¹⁰⁷ Tamże.

¹⁰⁸ Benedykt XVI, *List do diecezji rzymskiej o pilnej potrzebie wychowania*, nr 4, „L'Osservatore Romano”, nr 4, 2008 r.

¹⁰⁹ Tamże.

¹¹⁰ Tamże.

¹¹¹ Tamże, nr 5-6.

¹¹² Tamże.

budowaniu, Benedykt XVI wskazuje wyraźnie, że nauczyciel religii - wychowawca wiary, ma być autorytetem. Jednocześnie posiadanie autorytetu nie jest nadane z góry - poprzez sprawowaną funkcję - ale należy podjąć wysiłek, by stać się autorytetem dla wychowanków. Autorytet jest nie tylko *owocem doświadczenia i kompetencji, lecz przede wszystkim zdobywa się go dzięki konsekwentnemu życiu i osobistemu zaangażowaniu, wyrażającemu prawdziwą miłość*¹¹³.

Konsekwencja życia i osobiste zaangażowanie to cechy świadka wiary. Zatem, według Benedykta XVI, aby stać się autorytetem trzeba być świadkiem. Jednak to bycie świadkiem jest elementem składowym tożsamości nauczyciela religii jako wychowawcy wiary, a nie elementem wieńczącym. Benedykt XVI rozwija koncepcję Jana Pawła II, wskazując, że nauczyciel religii, będąc świadkiem wiary, zdobywa potrzebny autorytet, aby kształtować tożsamość wychowawcy wiary.

Podobne spostrzeżenia przedstawia G. Kaczorowski: *Benedykt XVI, którego można nazwać „pedagogiem wiary”, w swoim nauczaniu kładł szczególny nacisk na wychowanie do wiary, stawiając je pośród wielu form wychowania – i zarazem nie negując innych – jako nadrzędne (...). Słowa Benedykta XVI dają także do zrozumienia, że podstawowym zadaniem autentycznej edukacji na każdym poziomie jest nie tylko przekazywanie wiedzy – które w gruncie rzeczy jest bardzo istotne – ale jeszcze bardziej podstawowe i konieczne jest kształtowanie serc. Chodzi o formowanie młodych ludzi w miłości do Boga i do drugiego człowieka (...). List Benedykta XVI jest także pewnego rodzaju odpowiedzią na zjawisko zwane „wielkim kryzysem wychowawczym”, które związane jest z trudem wychowania, czego widzialnym znakiem jest pokusa odstąpienia od roli wychowawcy, z powodu – jakby niezrozumienia do końca – powierzanej misji*¹¹⁴.

¹¹³ Tamże.

¹¹⁴ G. Kaczorowski, *Znaczenie wiary w procesach wychowania i nauczania w świetle Listu do diecezji rzymskiej o pilnej potrzebie wychowania papieża Benedykta XVI*, „Teologia i człowiek”, nr 60, 2022 r., s. 50-51.

EDUKACJA I JEJ ZNACZENIE

O znaczeniu edukacji i roli Kościoła w jej rozwój Benedykt XVI pisał w *Caritas in veritate*: *Pojęcie «edukacja» nie odnosi się tylko do oświaty lub kształcenia zawodowego, ważnych czynników rozwoju, ale do pełnej formacji osoby. W związku z tym trzeba podkreślić aspekt problematyczny: żeby wychowywać, trzeba wiedzieć, kim jest osoba ludzka, znać jej naturę. Rozpowszechnianie się relatywistycznej wizji tejże natury stawia przed wychowaniem poważne problemy, zwłaszcza przed wychowaniem moralnym, uniemożliwiając jej szerzenie w wymiarze uniwersalnym. Uleganie owemu relatywizmowi powoduje, że wszyscy stają się bardziej ubodzy, co negatywnie odbija się na skuteczności pomocy dla najbiedniejszej ludności, która nie tylko potrzebuje środków ekonomicznych czy technicznych, ale także metod i środków pedagogicznych, wspierających osoby w pełnej realizacji ich człowieczeństwa*¹¹⁵.

Benedykt XVI postrzegał edukację i oświatę w bardzo szerokim spektrum wychowania człowieka jako osoby. Nie ograniczał edukacji do przekazywania wiedzy. Stąd lekcje religii, również nie mogą ograniczać się do formacji intelektualnej. Nauczyciel religii winien kształtować właściwe postawy uczniów, którzy będą potrafili żyć we współczesnym świecie. Stąd, według Benedykta XVI *Kościół odgrywa rolę publiczną, która nie wyczerpuje się w działalności opiekuńczej lub edukacyjnej, ale wyzwala całą swą energię w służbie promocji człowieka i powszechnego braterstwa, gdy może korzystać z wolności. W wielu wypadkach przeszkodę dla tej wolności stanowią zakazy i prześladowania, albo jest ona również ograniczana, gdy publiczna obecność Kościoła zostaje zredukowana jedynie do działalności charytatywnej*¹¹⁶.

Nauczyciel religii jako osoba publiczna pełni misję Kościoła. Nie może poddawać się ograniczaniu wolności do wychowania w wierze. Powinien

¹¹⁵ CiV, 61.

¹¹⁶ CiV, 11.

wykorzystywać wszelkie środki, aby powierzoną mu misję realizować i nie ograniczać swojej posługi do ciasnych schematów. Winien być zatem wychowawcą odważnym, który sam jest gotowy do poświęceń w imię prawdy Ewangelii.

RODZAJE KATECHEZY

Benedykt XVI zwracał uwagę na znaczenie dobrze przygotowanej katechezy mistagogicznej, *która pomaga wiernym głębiej wnikać w sprawowane tajemnice*¹¹⁷. Papież dokładnie opisał znaczenie tego rodzaju katechezy w procesie wychowania w wierze i podał wskazania do jej przeprowadzania z uwzględnieniem szczególnie Sakramentu Eucharystii¹¹⁸. W tym kontekście nauczyciel religii został zobligowany przez Benedykta XVI do większego zwrócenia uwagi na lekcje religii, podczas których jest omawiana liturgia i sakramenty. Papież uznał, że młodym ludziom w dzisiejszym świecie jest to szczególnie potrzebne, gdyż dla wielu z nich wiara staje się niezrozumiała¹¹⁹.

Benedykt XVI mocno podkreślał także znaczenie katechezy biblijnej: *Ważną dziedziną duszpasterstwa Kościoła, dającą możliwość mądrego odkrywania na nowo centralnego miejsca słowa Bożego, jest katecheza, która w swoich różnych formach i fazach zawsze powinna towarzyszyć ludowi Bożemu. Opisane przez ewangelistę Łukasza spotkanie uczniów z Emaus z Jezusem (por. Łk 24, 13-35) ukazuje w pewnym sensie wzór katechezy, w której centrum jest „wyjaśnienie Pism”, jakie potrafi dać jedynie Chrystus (por. Łk 24, 27-28), ukazując w sobie samym ich spełnienie (...). Działalność katechetyczna zakłada zawsze poznawanie Pism w wierze i Tradycji Kościoła,*

¹¹⁷ SC, 64

¹¹⁸ SC, 20, 44, 64, 65, 67.

¹¹⁹ W tym kontekście należy docenić wkład Benedykta XVI w powstanie *Youcat – katechizmu młodych*, który znalazł swoje kontynuacje. Więcej o tym dokumencie w rozdziale II niniejszej pracy.

*by te słowa odbierane były jako żywe (...).W tej perspektywie ważne jest zwrócenie uwagi na relację między Pismem świętym i Katechizmem Kościoła Katolickiego*¹²⁰.

Wśród wielu wskazań dydaktycznych dla nauczyciela religii, znajdują się te dotyczące odczytywania fragmentu Pisma Świętego podczas lekcji religii i opierania nauczania o konkretny fragment. Benedykt XVI wskazał, że wiara uczniów winna opierać się na Piśmie Świętym i Tradycji Kościoła. Stąd można wysunąć wniosek, iż kolejnym elementem tożsamości nauczyciela religii jest bycie człowiekiem Biblii. Człowiekiem, który zna Pismo Święte, potrafi je wyjaśniać i interpretować, oraz sam żyje kierowany Słowem Bożym. Jak pisze Benedykt XVI: *Synod wielokrotnie wypowiadał się na temat wiernych świeckich, dziękując im za wielkoduszne zaangażowanie w szerzenie Ewangelii w różnych środowiskach życia codziennego, w pracy, w szkole, w rodzinie i na polu wychowania. To zadanie, wynikające z chrztu, powinno być wykonywane poprzez coraz bardziej świadome życie chrześcijańskie, pozwalające „uzasadnić nadzieję”, która jest w nas (por. 1 P 3, 15)*¹²¹.

W tym kontekście papież zwrócił uwagę na rolę kobiet, które *potrafią pobudzić do słuchania Słowa, osobistej relacji z Bogiem i ukazywać sens przebaczenia i ewangelicznego dzielenia się”, a także nieść miłość, być nauczycielkami miłosierdzia i budowniczymi pokoju, wnoszącymi ciepło i człowieczeństwo w świat, który zbyt często ocenia osoby, chłodno na nie patrząc przez pryzmat korzyści*¹²².

Benedykt XVI wskazując na znaczenie katechezy i nauki religii dla wychowania w wierze, a czasem wręcz utożsamiając te pojęcia dał bardzo mocny impuls do działania na rzecz katechezy mistagogicznej i biblijnej. Ten impuls musi mieć swoje odzwierciedlenie w lekcjach religii. Winny one wpisywać się w dzieło wychowania w wierze, a nauczyciel religii powinien takim szczególnym wychowawcą być.

¹²⁰ VD, 74.

¹²¹ VD, 84.

¹²² Tamże.

Posumowaniem niech będą słowa samego Benedykta XVI: *Ochrzczeni otrzymali dar wiary. Jest ona inspiracją dla całego ich życia i prowadzi ich do zdania sprawy z wrażliwością i szacunkiem dla ludzi, ale także z otwartością i odwagą (por. Dz 4, 29 nn.). Niech też będą oni we właściwy sposób wprowadzani w poznanie nauki objawionej oraz zachęceni do konsekwencji w życiu i codziennym działaniu. Ta formacja wiernych zapewniana jest przede wszystkim poprzez katechezę...*¹²³.

¹²³ EiM, 92.

C. NAUCZYCIEL RELIGII W DOKUMENTACH PAPIEŻA FRANCISZKA

Obecny Biskup Rzymu, rozpoczął urzędowanie po abdykacji Benedykta XVI. Jego pontyfikat trwa od 2013 roku. Niniejsza praca analizuje dokumenty Kościoła wydane w latach 1992 – 2022, dlatego w tym podrozdziale zostaną przedstawione te encykliki i adhortacje Franciszka, które zostały wydane do 2022 roku włącznie i mogą stanowić źródło dla tożsamości nauczyciela religii.

Należy zauważyć, że papież Franciszek nie napisał oddzielnego dokumentu stanowiącego o katechezie, tym bardziej o nauczycielu religii. Niemniej wielokrotnie poruszał temat katechezy i katechizacji w swoich dokumentach. W teksty papieskich, jak zostanie pokazane, Franciszek używa pojęć „katecheza w szkole” i „katecheci pracujący w szkole”. Dlatego teksty zawierające wyżej wskazane pojęcia będą bezpośrednio odnosiły się do tematu niniejszej pracy i stanowią cenne źródło w poszukiwaniu tożsamości nauczyciela religii.

Papież Franciszek kontynuując myśl o katechezie i nauczycielu religii, zaproponowaną przez swoich poprzedników (gdzie u Jana Pawła II nauczyciel religii miał być świadkiem; u Benedykta XVI – wychowawcą w wierze), wskazuje na kontekst bycia świadkiem i wychowawcą. Tym kontekstem jest sytuacja człowieka we współczesnym świecie, do którego trzeba dotrzeć z ewangeliczną nowiną. Nauczyciel religii jako świadek i wychowawca powinien przyjąć według papieża Franciszka postawę misjonarza i ewangelizatora.

Za pontyfikatu papieża Franciszka ukazał się także fundamentalny dla katechezy i katechetyki dokument – *Dyrektorium o katechizacji* (2020 r.), który zostanie omówiony w paragrafie trzecim tego rozdziału. Każdy z trzech ostatnich papieży przyczynił się do powstania konkretnego, fundamentalnego dzieła katechetycznego: Jan Paweł II zatwierdził nowy *Katechizm Kościoła*

Katolickiego (1997 r.) oraz *Dyrektorium ogólne o katechizacji* (1998 r.), Benedykt XVI zatwierdził *Youcat – Katechizm Kościoła Katolickiego dla młodych*. Te działania kontynuował papież Franciszek, który poza wspomnianym *Dyrektorium* ustanowił nową posługę w Kościele, obok lektora i akolity – powstała posługa katechisty (katechety – w zależności od tłumaczenia). To niezwykle gest docenienia przez papieża Franciszka misji katechetów i katechistów.

KATECHEZA W ROZUMIENIU PAPIEŻA FRANCISZKA

O strukturze katechezy napisał Franciszek w encyklice *Lumen fidei*: *I tak wspomniałem o czterech elementach, w których wyraża się skarb pamięci, przekazywanej przez Kościół: wyznanie wiary, sprawowanie sakramentów, droga Dekalogu i modlitwa. Tradycyjnie w oparciu o nie kształtowała się struktura katechezy Kościoła, włącznie z Katechizmem Kościoła Katolickiego, będącym podstawowym narzędziem dla jednolitego aktu, przez który Kościół przekazuje całą treść wiary, «wszystko, czym jest i w co wierzy»¹²⁴. Papież wskazał pryncypia katechezy Kościoła katolickiego. Potwierdził Tradycję oraz nauczanie Kościoła, pozostając w jedności ze swoimi poprzednikami.*

Papież Franciszek zgodził się z tym, że katecheza winna być oparta na Credo, nauce o sakramentach, Dekalogu – nauce moralnej i modlitwie – nauce o życiu duchowym.

Tożsamość nauczyciela religii zawsze pozostanie w łączności z całą Tradycją i nauczaniem Kościoła, gdyż zerwanie z tym, co stanowi fundament, byłoby zniszczeniem samej tożsamości. To ważne wskazanie, aby poszukując tożsamości nauczyciela religii we współczesności, nigdy nie uważać za

¹²⁴ LF, 46.

zbędne i konieczne do odrzucenia to wszystko, co kształtowało ową tożsamość w przeszłości.

Papież Franciszek umieścił katechezę wśród elementów kształtujących wymiar edukacji: *Istnieją różne obszary edukacyjne: szkoła, rodzina, media, katecheza i inne. Dobra edukacja szkolna w dzieciństwie i w młodym wieku rzuca ziarna, które mogą wydać owoce w ciągu całego życia*¹²⁵. Dla papieża obecność katechezy w przestrzeni szkolnej edukacji wydaje się być czymś naturalnym i bardzo cennym. Wskazuje, że daje ona podstawy pod przyszłe dorosłe życie uczniów. Pomaga w wychowaniu do właściwych postaw, takich jak *społeczny sens życia, braterski wymiar duchowości, przekonanie o niezbywalnej godności każdej osoby oraz motywacje do miłowania i akceptacji wszystkich*¹²⁶.

Nauczyciel religii nie powinien czuć się obco w placówce oświatowej, ale ma mieć głębokie przekonanie, że to jego właściwe i naturalne środowisko posługi. Miejsce katechezy wśród innych przedmiotów szkolnych jest jak najbardziej uzasadnione, dzięki wartościom, które przekazywane są uczniom: *Jeśli chodzi o wychowawców i formatorów, którzy w szkole lub w różnych ośrodkach realizują trudne zadanie wychowywania dzieci i młodzieży, to powinni oni mieć świadomość, że ich odpowiedzialność dotyczy wymiaru moralnego, duchowego i społecznego osoby. Wartości takie jak: wolność, wzajemny szacunek i solidarność mogą być przekazywane począwszy od najmłodszych lat*¹²⁷.

¹²⁵ LS, 213.

¹²⁶ FT, 86.

¹²⁷ FT, 114.

TOŻSAMOŚĆ CHRZEŚCIJAŃSKA

W encyklice *Fratelli tutti* istnieje podpunkt zatytułowany *Tożsamość chrześcijańska*¹²⁸. Czymże byłaby tożsamość nauczyciela religii bez prawidłowo ukształtowanej tożsamości chrześcijańskiej. Stąd warto zwrócić uwagę na zapisy encykliki, które wprost nawiązują do tej tożsamości.

Według papieża Franciszka tożsamość jest tym, co wyróżnia chrześcijan na tle innych religii. Elementem wyróżniającym jest Ewangelia, stanowiąca źródło ludzkiej godności i braterstwa¹²⁹. *Z niej „wypływa dla myśli chrześcijańskiej i dla działania Kościoła prymat przypisywany relacji, spotkaniu ze świętą tajemnicą drugiego człowieka, powszechna komunია z całą ludzkością jako powołanie wszystkich”*¹³⁰.

Elementem konstytuującym tożsamość katolicką jest miłość: *Kościół powołany do urzeczywistniania się w każdej sytuacji i obecny na przestrzeni wieków w każdym miejscu Ziemi – a to znaczy „katolicki” – wychodząc z własnego doświadczenia łaski i grzechu, może obejmować piękno zaproszenia do powszechnej miłości. Obchodzi nas bowiem wszystko, co ludzkie*¹³¹.

Następnie Franciszek wylicza wolność religijną dla wyznawców wszystkich religii, będącą owocem miłości i szacunku dla drugiego człowieka¹³² oraz jedność Kościoła¹³³ jako elementy konieczne w budowaniu właściwie rozumianej tożsamości chrześcijańskiej.

Nauczyciel religii znając Ewangelię i żyjąc nią, poprzez miłość i szacunek do każdego człowieka, ma budować jedność Kościoła powszechnego. By być prawdziwie nauczycielem religii, wpierw trzeba

¹²⁸ FT, 277-280.

¹²⁹ FT, 277.

¹³⁰ Tamże.

¹³¹ FT, 278.

¹³² FT, 279.

¹³³ FT, 280.

przyjąć postawę prawdziwego chrześcijanina. Tylko wtedy stajemy się świadkami i wychowawcami w wierze.

NAUCZYCIEL WEDŁUG PAPIEŻA FRANCISZKA

W dokumentach papieża Franciszka znajdziemy nieliczne fragmenty, odnoszące się do postawy nauczyciela w ogóle. Papież wskazuje, że bycie nauczycielem nie jest powołaniem powszechnym, dlatego nie każdy winien ubiegać się o pełnienie tego zadania. *Jezus był rozgniewany wobec tych domniemanych nauczycieli, bardzo wymagających wobec innych, którzy nauczali Słowa Bożego, ale nie pozwalali się przez nie oświecić: «Wiążą ciężary wielkie i nie do uniesienia i kładą je ludziom na ramiona, lecz sami palcem ruszyć ich nie chcą» (Mt 23, 4). Apostoł Jakub wzywał: «Niech zbyt wielu z was nie uchodzi za nauczycieli, moi bracia, bo wiecie, że tym bardziej surowy czeka nas sąd» (Jk 3, 1)*¹³⁴.

W posłudze nauczyciela zawiera się bardzo wielka odpowiedzialność nie tylko za innych, ale przede wszystkim za siebie. Troska o własne zbawienie nie może zostać odsunięta z powodu troski o zbawienie innych. Potrzeba postawy nieustannego czuwania i refleksji szukającej odpowiedzi na pytanie: czy treści, które głoszę są tymi, którymi żyję. W innym przypadku nauczyciel pozostanie tylko głosem przekazującym treść i wiedzę bez odniesienia do własnej osoby. Sam się wówczas uprzedmiotawia, bo czym może się w takiej sytuacji różnić od głosu sztucznie wygenerowanego przez maszynę? Uczeń oczekuje spotkania z osobą, która nie tylko przekazuje wiedzę, ale może być naśladowana w konkretnych postawach.

W powyższym kontekście papież Franciszek przypomina o roli rodziców jako nauczycieli wiary: *Dlatego rodzina jest miejscem, gdzie rodzice*

¹³⁴ EG, 150.

*stają się dla swoich dzieci pierwszymi nauczycielami wiary*¹³⁵. To echo słów Jana Pawła II, który wielokrotnie nazywał rodziców *pierwszymi katechetami*¹³⁶, *pierwszymi głosicielami Ewangelii*¹³⁷, *pierwszymi nauczycielami modlitwy i cnót chrześcijańskich*¹³⁸. Papież Franciszek dodaje także: *O ile rodzice potrzebują szkoły, aby swoim dzieciom zapewnić edukację podstawową, to nie mogą całkowicie przekazać innym ich formacji moralnej*¹³⁹.

Nauczyciel religii staje wobec ważnego zadania, polegającego na nawiązaniu współpracy z rodzicami. Powinien odkryć jakie podstawy wiary przekazali rodzice konkretnemu uczniowi i czy rzeczywiście byli dla swojego dziecka pierwszymi nauczycielami wiary. Wówczas rolą nauczyciela religii będzie kontynuowanie dzieła rozpoczętego przez rodziców we współpracy z nimi. Jeżeli jednak nauczyciel religii odkryje, że rodzice nie podjęli zadania przekazywania wiary, lub było to niewystarczające, to właśnie nauczyciel religii staje się pierwszym głosicielem Ewangelii. Zarówno w jednej jak i drugiej sytuacji potrzebna jest właściwie ukształtowana tożsamość nauczyciela religii oparta na świadomości tego, jak wielką odpowiedzialność niesie w swojej posłudze. Nie może zniszczyć ziarna wiary zasianego przez rodziców w sercach ich dzieci, a w niektórych sytuacjach sam to ziarno będzie musiał zasiać. Tak rozumiana posługa nauczyciela religii jawi się jako rzeczywistość o wiele bardziej złożona i skomplikowana, a jednocześnie wartościowa, od błędnie pojmowanej roli nauczyciela religii, mającej polegać jedynie na realizacji podstawy programowej.

Papież Franciszek bardzo mocno zaakcentował rolę kobiety w przekazywaniu wiary i w posłudze na rzecz wspólnoty Kościoła. Odnosząc się do rzeczywistości Kościoła misyjnego w Amazonii napisał: *W Amazonii istnieją wspólnoty, które utrzymały się i przekazywały wiarę przez długi czas,*

¹³⁵ AL, 16.

¹³⁶ Jan Paweł II, *Orędzie na Światowy Dzień Misji*, Rzym, 1981.

¹³⁷ FC, 39.

¹³⁸ Jan Paweł II, *Homilia Ojca Świętego Jana Pawła II podczas Mszy św.*, Łowicz, 1999.

¹³⁹ AL, 263.

choć nie było tam żadnego kapłana, nawet przez dziesięciolecia. Było to możliwe dzięki obecności mężnych i wielkodusznych kobiet, które chrzcili, katechizowały, uczyły się modlić, były misjonarkami, z pewnością powołanymi i pobudzanymi przez Ducha Świętego. Przez stulecia kobiety podtrzymywały w tych miejscach Kościół przy życiu, z godnym podziwu poświęceniem i żarliwą wiarą¹⁴⁰.

W odniesieniu do nauczycielek religii i katechetek należy zwrócić uwagę na tożsamość kobiety. Analogiczna sytuacja będzie miała miejsce w przypadku nauczycieli i katechetów, gdzie należy zwrócić uwagę na tożsamość mężczyzny. Obie tożsamości stanowią fundament pod tożsamość nauczycielki i nauczyciela religii. Nie ulega wątpliwości, że tożsamość płciowa w ogromnej mierze wywiera wpływ na postawę i działania nauczyciela religii. Podobnie jak ojciec i matka przekazując jedną wiarę w charakterystyczny dla własnej tożsamości płciowej sposób (wykorzystując osobowość kobiety i mężczyzny z jej wszystkimi elementami), tak samo nauczycielka bądź nauczyciel religii będą przekazywali tę samą wiarę w odmienny, charakterystyczny sposób. Cechy osobowości męskiej i kobiecej, uświadomione i właściwie wykorzystane, nie stanowią przeszkody, a wręcz przeciwnie dopełniają świadectwo dane przez konkretną osobę. Dla właściwie rozwiniętej tożsamości nauczyciela bądź nauczycielki religii fundamentalne zatem będzie właściwe rozumienie i rozwój tożsamości mężczyzny i kobiety. Niewłaściwie ukształtowana bądź niedojrzała osobowość mężczyzny lub kobiety będzie przeszkodą w dawaniu świadectwa i realizacji posługi nauczyciela religii.

Dlatego papież Franciszek wskazał również kto nie może być nauczycielem religii. Wyjaśnia to w adhortacji *Amoris laetitia*:

Nikt [na tym świecie] nie może być potępiony na zawsze, bo to nie jest logika Ewangelii! Nie mam na myśli tylko rozwiedzionych, żyjących w nowych związkach, ale wszystkich niezależnie od sytuacji, w jakiej się znajdują.

¹⁴⁰ QAm, 99.

Oczywiście, jeśli ktoś afiszuje się z obiektywnym grzechem tak, jakby był częścią ideału chrześcijańskiego, czy chciałby narzucić coś innego od tego, czego naucza Kościół, to nie może domagać się, by uczyć katechizmu czy przepowiadać, i w tym sensie istnieje coś, co go oddziela od wspólnoty (por. Mt 18, 17). Musi na nowo usłyszeć Ewangelię i wezwanie do nawrócenia¹⁴¹.

Dla papieża Franciszka dawanie prawdziwego świadectwa wydaje się być sprawą fundamentalną. Stawia on jasne kryteria w doborze osób, które można dopuścić do pracy i posługi nauczyciela religii. Osoba nienawrócona, dzielająca tylko cześć nauczania Kościoła, bądź jawnie żyjąca w grzechu nie jest zdolna do dawania czytelnego świadectwa. To z kolei będzie przeszkodą dla wypełniania zadania wychowania w wierze. Taki antyświadek jest zdolny do pracy w szkole i realizacji wymagań pedagogiczno – dydaktycznych, jak również realizacji podstawy programowej nauki religii i może to czynić z wielkim zaangażowaniem. Jednocześnie nie będąc wiarygodnym świadkiem traci, według papieża Franciszka, istotę roli nauczyciela religii, co ostatecznie go dyskwalifikuje.

Jeżeli papież Franciszek tak bardzo jasno stawia kryterium czytelnego świadectwa wiary jako ostatecznie decydującego o tym, kto może lub nie może nauczać wiary i katechizować, można z całą stanowczością stwierdzić, że we współczesnym świecie tożsamość nauczyciela religii to przede wszystkim tożsamość wiarygodnego świadka wiary.

¹⁴¹ AL, 297.

TOŻSAMOŚĆ NAUCZYCIELA RELIGII

W adhortacji *Evangelii gaudium* papież Franciszek szczegółowo przedstawia jak rozumie tożsamość nauczyciela religii jako wiarygodnego świadka wiary. Czyni to w numerze 273 i 274 adhortacji. Z powodu dużego znaczenia tych fragmentów dla niniejszej pracy, zostaną one zacytowane w całości:

273. Misja w sercu ludu nie jest częścią mojego życia ani ozdobą, którą mogę zdjąć; nie jest dodatkiem ani jeszcze jedną chwilą w życiu. Jest czymś, czego nie mogę wykorzenić z siebie, jeśli nie chcę siebie zniszczyć. Ja jestem misją na tym świecie, i dlatego jestem w tym świecie. Trzeba przyjąć samych siebie jako naznaczonych ogniem przez tę misję oświecania, błogosławienia, ożywiania, podnoszenia, uzdrawiania, wyzwalania. W tym objawia się lekarz dusz, nauczyciel dusz, polityk dla dusz, ten, który zdecydował w głębi serca być z innymi oraz dla innych. Jednakże, gdy ktoś z jednej strony stawia swoją powinność, a z drugiej strony odseparowane własne życie prywatne, wtedy wszystko staje się szare, i będzie nieustannie szukał uznania albo zajmie się obroną własnych potrzeb. Przestanie być ludem.

274. Aby dzielić życie z ludźmi i dać siebie ofiarnie, musimy także uznać, że każda osoba jest godna naszego poświęcenia. Nie ze względu na wygląd fizyczny, na zdolności, na język, na mentalność albo ze względu na przyjemność, jaką może nam sprawić, ale dlatego, że jest dziełem Boga, Jego stworzeniem. On ją stworzył na swój obraz i w jakiejś mierze jest ona odbiciem Jego chwały. Każdy człowiek jest przedmiotem nieskończonej czułości Pana i zamieszkuje On w jego życiu.

Jezus Chrystus przelał swoją cenną krew na krzyżu za tę osobę. Niezależnie od jakichkolwiek pozorów, każdy jest niezmiennie święty i zasługuje na naszą miłość i nasze poświęcenie. Stąd jeśli uda mi się pomóc żyć lepiej jednej jedynej osobie, to już wystarczy, aby uzasadnić dar mojego życia. Pięknie jest być wiernym ludem Boga. Osiągamy pełnię, gdy łamiemy bariery, a nasze serce napelnia się twarzami i imionami¹⁴².

Papież Franciszek przedstawia tożsamość wiarygodnego świadka w perspektywie dwóch podmiotów, którymi są: sam nauczyciel religii oraz uczeń.

W pierwszej perspektywie papież zauważa, że bycie nauczycielem religii nie może być tylko fragmentem życia danej osoby; nie może być traktowane jako praca, która zaczyna się i kończy w konkretnej porze dnia; nie może być postrzegane jako element, od którego osoba się dystansuje i nie utożsamia z nim; nie może być rzeczywistością, którą bez skrupułów można porzucić, rozwiązując umowę. Dla papieża Franciszka nauczyciel religii nie może pracować jako nauczyciel, ale ma być nauczycielem. Dopiero wtedy będzie mógł stać się nauczycielem dusz, tym, który zdecydował w głębi serca być z innymi oraz dla innych¹⁴³.

Druga perspektywa stanowi właściwą motywację dla podjęcia trudu by stać się i być nauczycielem religii. To właściwe postrzeganie uczniów, którym chce się oddać całego siebie. Papież zaznacza, że punktem wyjścia jest świadomość, iż każdy jest godny mojego poświęcenia, trudu i miłości. Każdy uczeń jest dzieckiem Boga i z każdym uczniem utożsamia się Chrystus, bo za każdego poniósł śmierć. Dlatego nauczyciel religii ma miłować każdego ucznia i Chrystusa ukrytego w sercu każdego.

Papież przestrzega także przed nierealistycznymi marzeniami „porywania tłumów” i nawracania rzesz uczniów. Wyraźnie wskazuje, że

¹⁴² EG, 273-274.

¹⁴³ EG, 273.

przemiana życia tylko jednego spośród nauczanych, już jest potwierdzeniem słuszności podjęcia wszystkich starań by być nauczycielem religii: *Stąd jeśli uda mi się pomóc żyć lepiej jednej jedynej osobie, to już wystarczy, aby uzasadnić dar mojego życia*¹⁴⁴.

KRYZYSY NAUCZYCIELA RELIGII

Papież Franciszek w adhortacji *Evangelii gaudium*, odniósł się do kryzysów, które mogą być udziałem nauczycieli religii. Wyraźnie sprzeciwił się egoistycznej acedii: *Podczas gdy bardziej potrzebujemy misyjnego dynamizmu, przynoszącego sól i światło, wielu świeckich boi się, że ktoś zaprosi ich do podjęcia zadania apostolskiego, i stara się uwolnić od jakiegokolwiek zaangażowania, które mogłoby pozbawić ich wolnego czasu. Dziś, na przykład, stało się rzeczą bardzo trudną znalezienie przygotowanych katechistów dla parafii, gotowych spełniać to zadanie przez lata*¹⁴⁵. Zawodowe wypalenie może być przeszkodą w realizacji posługi katechety bądź nauczyciela religii. We współczesnym kontekście jest to szczególnie groźne zagrożenie dla Kościoła, który potrzebuje wzmożonego wysiłku, aby sprostać wyzwaniom stawianym przez rzeczywistość. Nauczyciele religii, którzy utracili pasję nauczania i dawno przestali być świadkami, a stali się pozbawionymi zapалу *mumiami*¹⁴⁶, przyczyniają się jedynie do wewnętrznego rozkładu wspólnoty Kościoła. Zamiast tchnąć nowe życie w umierające wspólnoty i serca uczniów, przynoszą ze sobą zniechęcenie i brak perspektyw.

Papież sprzeciwia się także postawie pesymizmu przyjmującego z goryczą porażkę chrześcijaństwa bez podejmowania walki o lepsze jutro: *Jedną z najpoważniejszych pokus tłumiących zapal i odwagę jest poczucie przegranej, przemieniające nas w niezadowolonych i rozczarowanych*

¹⁴⁴ EG, 274.

¹⁴⁵ EG, 81.

¹⁴⁶ EG, 83.

pesymistów o posępnej twarzy. Nikt nie może podjąć walki, jeśli nie wierzy w zwycięstwo. Kto zaczyna bez ufności, stracił wcześniej połowę bitwy i zakopuje własne talenty. Nawet z bolesną świadomością własnej kruchości trzeba kroczyć naprzód i nie poddawać się (...) Zły duch przegranej jest bratem pokusy oddzielenia przed czasem ziarna od kłólu, produktem lękliwego i egocentrycznego zniechęcenia¹⁴⁷.

METODY NAUCZANIA PROPONOWANE PRZEZ PAPIEŻA

Papież Franciszek nie poprzestaje jedynie na trafnym diagnozowaniu kryzysów posługi nauczyciela religii, ale proponuje sposoby ich przezwyciężania. Zwraca uwagę na konkretne metody nauczania, które powinny tchnąć nadzieję i ożywić zarówno uczniów jak i nauczycieli. *Kształtowanie moralne powinno dokonywać się zawsze za pomocą metod aktywnych i dialogu edukacyjnego, angażujących wrażliwość i język właściwy dzieciom. Ponadto, kształtowanie to powinno się dokonywać w sposób indukcyjny, aby dziecko mogło samo dojść do odkrycia znaczenia pewnych wartości, zasad i norm, a nie poprzez narzucanie ich jako niepodważalnych prawd¹⁴⁸.*

Do powyższych propozycji papież dodaje naukę postanowień poprzez system pozytywnego wzmocnienia różnymi bodźcami, takimi jak nagrody i pochwały. Należy posługiwać się konkretnymi przykładami z życia świętych, by stanowiły wzór do naśladowania. Należy dokonywać korekty sposobów myślenia i wartościowania ucznia jedynie poprzez dialog z nim i podprowadzanie go do samodzielnego wyciągania wniosków¹⁴⁹.

Papież poleca także metodę małych kroków: *Edukacja moralna oznacza proszenie dziecka lub nastolatka tylko o te rzeczy, które nie stanowią*

¹⁴⁷ EG, 85.

¹⁴⁸ AL, 264.

¹⁴⁹ AL, 267.

dla niego nieproporcjonalnego poświęcenia, wymaganie tylko tyle wysiłku, ile nie spowoduje urazów lub działań czysto przymusowych. Normalną drogą jest proponowanie małych kroków, które mogą być zrozumiane, zaakceptowane i docenione, i pociągają za sobą proporcjonalne wyrzeczenie. Natomiast domagając się zbyt wiele, nic się nie zyska. Osoba, skoro tylko będzie mogła uwolnić się od władzy, prawdopodobnie przestanie dobrze czynić.

Konkretne rozwiązania dydaktyczne będą zawsze cenną pomocą dla przeprowadzenia lekcji religii, pomogą odnaleźć nauczycielowi pasję w nauczaniu i ożywią uczniów uczęszczających na lekcje religii. Ważne jest wskazanie papieża dotyczące przełożenia głoszonych treści na praktykę życia. Pojawia się tu kolejny element tożsamości nauczyciela religii jako wiarygodnego świadka wiary wychowującego następnych wiarygodnych świadków wiary. Uczniowie mają nie tylko podziwiać nauczyciela religii i naśladować go, ale sami powinni również kształtować w sobie tożsamość świadka wiary¹⁵⁰. W tej perspektywie nauczyciel religii jest wychowawcą tożsamości uczniów¹⁵¹. Sięga zatem tajemnicy najgłębszego jestestwa, gdyż tożsamość stanowi o tym, kim jest dany człowiek. Oczywiście nauczyciel religii czyni to tylko w zakresie swojej posługi, ale należy podkreślić, że ma możliwość realizacji takiego zadania i może tę szansę wykorzystać lub ją zaprzepaścić.

W tym kontekście ważne jest zatem, aby nauczyciel religii uważnie śledził rozwój nauczania Kościoła. Pontyfikat Franciszka stanowi spore wyzwanie, gdyż papież nieustannie mobilizuje do rozwoju.

Dobrym przykładem jest kwestia związana chociażby z sakramentem pokuty i pojednania w odniesieniu do grzechu aborcji. Przed rokiem 2015, czyli Nadzwyczajnym Jubileuszem Miłosierdzia, rozgrzeszenia z grzechu aborcji nie mógł dokonywać każdy kapłan. To zmieniło się i teraz to

¹⁵⁰ Zob. M. Rusiecki, *Katecheta wychowujący do postawy świadectwa*, „Keryks. Międzynarodowy Przegląd Pedagogiczno-religijny”, 2003, nr 2, s. 115-132.

¹⁵¹ Zob. M. Dziewiecki, *Wpływ tożsamości katechety na tożsamość dorastającej młodzieży*, „Katecheta”, 2005, nr 7-8, s. 80-86.

rozgrzeszenie może być udzielane przez wszystkich kapłanów¹⁵². Innym przykładem może być stanowisko Kościoła wobec kary śmierci. Za czasu pontyfikatu Jana Pawła II, co zostało utrwalone także w Katechizmie Kościoła Katolickiego, kara śmierci w wyjątkowych sytuacjach była dopuszczalna¹⁵³. Jednak w 2018 roku papież Franciszek zmienił część zapisów Katechizmu Kościoła Katolickiego ustanawiając jednocześnie iż kara śmierci obecnie jest niedopuszczalna¹⁵⁴.

Nauczyciel religii musi nieustannie śledzić zmiany dokonywane w nauczaniu Kościoła, gdyż nauka, którą przekazuje, musi być aktualna.

DUCHOWOŚĆ NAUCZYCIELA RELIGII I FORMACJA

Papież Franciszek odniósł się także do kwestii związanych z duchowością katechety i znaczeniem formacji. Duchowość katechety, według papieża Franciszka, pomaga w realizacji zadania, którym jest kształtowanie życia jako daru z siebie dla innych, *aby wysiłki miały znaczenie ewangeliczne i coraz bardziej utożsamiały nas z Jezusem Chrystusem*¹⁵⁵. Duchowość nauczyciela religii jest ważna dla jego tożsamości. Możemy również zauważyć, że jest jednym z elementów kształtujących jego tożsamość, oraz będących jej częścią. Ma ona prowadzić do utożsamienia się nauczyciela z Jezusem Chrystusem. (W tym kontekście znaczące były wcześniejsze wskazania tego rozdziału, dotyczące tożsamości Jezusa). Doskonale odzwierciedlają ten stan słowa św. Pawła: *Już nie ja żyję, lecz żyje we mnie Chrystus*. (Ga 2,20)¹⁵⁶.

¹⁵² Zob. MM, 12.

¹⁵³ Por. KKK, nr 2266 – 2267, w wersji przed 2.08.2018 r.

¹⁵⁴ Por. KKK, nr 2267, w wersji po 2.08.2018 r.

¹⁵⁵ GeE, 28.

¹⁵⁶ Utożsamienie się nie niszczy tożsamości konkretnej osoby, ale stanowi element składowy tej tożsamości. Wyjaśnia to K. Świrek: *Aby więc zrozumieć problem z tożsamością, warto odwołać się do czegoś, co można określić raczej jako utożsamienie. Jeśli tożsamość rozumieć jako odpowiedź na pytanie, „kim jestem”, to rozmaite identyfikacje są jednostkowymi próbami odpowiedzi na pytanie. Na pytanie o tożsamość można więc odpowiadać rozmaicie, a każda z tych odpowiedzi wskazuje na*

Aby ten proces mógł zaistnieć potrzebna jest formacja. Zwracali na nią uwagę poprzednicy papieża Franciszka na Stolicy Piotrowej, a ich wskazania pozostają nadal aktualne. Papież Franciszek dodaje, że formacja katechety (nauczyciela religii) powinna dążyć do wypracowania większej świadomości w odpowiedzialności za wspólnotę Kościoła i prowadzić do wzbudzenia umiejętności przenikania wartościami ewangelicznymi miejsca pracy, a w dalszej perspektywie całego społeczeństwa¹⁵⁷. Papież Franciszek zobowiązuje duszpasterzy do troski o formację nauczycieli religii oraz przestrzega przed klerykalizmem, ograniczającym twórcze i inspirujące działanie nauczycieli religii. Brak troski o formację nauczycieli religii oraz nieudzielanie im potrzebnego wsparcia przez duszpasterzy może spowodować niechęć do podejmowania pracy w szkole i parafii oraz znacząco ograniczyć udział świeckich w duszpasterstwie parafialnym i życiu wspólnoty Kościoła partykularnego¹⁵⁸.

PRAWIDŁOWY UKŁAD TREŚCI NAUCZANIA

Papież Franciszek wskazał, że dobór poruszanych tematów przez nauczyciela na lekcji religii ma znaczący wpływ na jej przebieg i kształtowanie mentalności uczniów:

Przede wszystkim trzeba powiedzieć, że w głoszeniu Ewangelii konieczne jest zachowanie należytej proporcji. Można ją rozpoznać w częstotliwości, z jaką porusza się niektóre tematy, oraz w akcentach, jakie się kładzie w przepowiadaniu. Na przykład, jeśli jakiś proboszcz podczas roku liturgicznego mówi dziesięć razy o wstrzeźliwości, a tylko dwa lub trzy razy o miłości czy sprawiedliwości, dochodzi do dysproporcji, przez

pewien typ identyfikacji. K. Świrek, *Od tożsamości do utożsamienia. Inspiracja psychoanalityczna*, w: *Człowiek i społeczeństwo*, t. XLIV, red. E. Smolarkiewicz, J. Kubera, Poznań, 2017, s. 41.

¹⁵⁷ EG, 102.

¹⁵⁸ EG, 102.

co pozostawione są właśnie te cnoty, które powinny być bardziej obecne w przepowiadaniu i katechezie. To samo ma miejsce, gdy bardziej się mówi o prawie niż o łasce, bardziej o Kościele niż o Jezusie Chrystusie, bardziej o Papieżu niż o Słowie Bożym.

Podobnie jak istnieje spójność między cnotami, nie pozwalająca na wykluczenie którejkolwiek z nich z ideału chrześcijańskiego, tak też nie zaprzecza się żadnej prawdzie. Nie trzeba okaleczać integralności przesłania Ewangelii. Ponadto, lepiej się rozumie każdą prawdę, jeśli widzimy ją w relacji z harmonijną całością chrześcijańskiego orędzia, i w tym kontekście wszystkie prawdy mają swoje znaczenie i nawzajem się oświecają. Kiedy przepowiadanie pozostaje wierne Ewangelii, widać wyraźnie centralny charakter niektórych prawd i staje się jasne, że chrześcijańskie przepowiadanie moralne nie jest stoicką etyką; jest czymś więcej niż ascezą, nie jest zwykłą filozofią praktyczną ani katalogiem grzechów i błędów. Ewangelia przede wszystkim zaprasza, byśmy odpowiedzieli Bogu, który nas kocha i nas zbawia, rozpoznając Go w innych i wychodząc poza samych siebie, by szukać dobra wszystkich¹⁵⁹.

Ta uwaga papieża Franciszka jest ważnym wskazaniem nie tylko dla samych nauczycieli religii, ale także osób odpowiedzialnych za opracowywanie dokumentów programowych nauczania religii. Roztropne podzielenie treści nauczania na poszczególne etapy nauki, a nawet na jednostki lekcyjne w ciągu jednego roku szkolnego w danej klasie ma ogromny wpływ na wychowanie religijne uczniów. Przeakcentowanie niektórych prawd wiary, bądź niedocenienie innych, może skutkować deformacją w wychowaniu religijnym na różnych poziomach. Na przykład przeakcentowanie nauki o Bożej sprawiedliwości z równoczesnym

¹⁵⁹ EG, 38-39.

niedocenieniem Bożego miłosierdzia może ukształtować fałszywy obraz Boga jako surowego sędziego, lub pomijanie kwestii historii Kościoła z równoczesnym bardzo mocnym akcentowaniem działalności Kościoła we współczesnym świecie może zakłócić obraz Kościoła jako wspólnoty istniejącej i prowadzonej przez Ducha Świętego od 2000 lat i ograniczyć go tylko do Kościoła jako instytucji charytatywnej bez bliżej określonej przeszłości.

RODZAJE KATECHEZY

Analizując dokumenty Kościoła pisane przez papieża Franciszka, można zauważyć, że bardzo mocno wskazuje on na trzy rodzaje katechezy: kerygmatyczną i mistagogiczną (im poświęca najwięcej uwagi), oraz katechezę biblijną. Wskazania papieża Franciszka nadają swoiste ukierunkowanie katechezie we współczesnym świecie. Według niego szczególnie te trzy wyżej wymienione rodzaje katechezy wymagają szczególnego uwzględnienia w posłudze wobec współczesnych katechizowanych.

Katecheza kerygmatyczna powinna zająć według papieża Franciszka centralne miejsce:

Na ustach katechisty¹⁶⁰ powraca zawsze i rozbrzmiewa pierwsze orędzie: «Jezus Chrystus cię kocha, dał swoje życie, aby cię zbawić, a teraz jest żywy u twego boku codziennie, aby cię oświecić, umocnić i wyzwolić». Gdy mówimy, że to orędzie jest «pierwsze», nie oznacza to, że jest na początku, a potem się o nim zapomina, albo zastępuje się je innymi treściami, które je przewyższają. Jest pierwszym w sensie jakościowym, ponieważ jest głównym orędziem, tym, do którego trzeba stale powracać

¹⁶⁰ Papież używa terminu katechista, ale owe wskazania mogą odnosić się także do katechety i nauczyciela religii.

i słuchać na różne sposoby i które trzeba stale głosić podczas katechezy w tej czy innej formie, na wszystkich jej etapach i chwilach (...)

Nie należy myśleć, że w katechezie rezygnuje się z kerygmy na rzecz formacji, która miałaby być bardziej «solidna». Nie ma nic bardziej solidnego, bardziej głębokiego, bardziej pewnego, bardziej treściwego i bardziej mądrego niż takie orędzie. Cała formacja chrześcijańska jest przede wszystkim pogłębieniem kerygmy, która przybiera coraz większą i coraz lepszą postać, nie przestaje nigdy oświecać zaangażowania katechetycznego i która pozwala zrozumieć odpowiednio znaczenie jakiegokolwiek tematu poruszanego w katechezie¹⁶¹.

Znacząca dla zrozumienia treści głoszonego słowa Bożego jest, według papieża Franciszka, katecheza mistagogiczna, która poprzez znaki i symbole celebracji liturgicznej pomaga katechizowanym doświadczyć i przeżyć spotkanie z Bogiem, którego poznają poprzez intelekt: *Inną charakterystyczną cechą katechezy, która się rozwinęła w ostatnich dziesięcioleciach, jest inicjacja mistagogiczna, która oznacza zasadniczo dwie rzeczy: konieczną stopniowość doświadczenia formacyjnego, w którym uczestniczy cała wspólnota, oraz dowartościowanie liturgicznych znaków inicjacji chrześcijańskiej. Wiele podręczników i planów nie wzięło jeszcze pod uwagę konieczności odnowy mistagogicznej, która mogłaby przyjąć różne formy zgodnie z rozeznaniem wszystkich wspólnot wychowawczych. Spotkanie katechetyczne jest głoszeniem Słowa i jest skoncentrowane na nim, ale potrzebuje zawsze odpowiedniego środowiska i pociągającej motywacji, posługiwania się wymownymi symbolami, włączenia w szeroki proces*

¹⁶¹ EG, 164-165.

wzrastania oraz integracji wszystkich wymiarów osoby na wspólnotowej drodze słuchania i odpowiedzi¹⁶².

Bardzo mocny nacisk położył papież Franciszek na znaczenie studium Pisma Świętego w odniesieniu do katechezy we współczesnym świecie: *Studium Pisma Świętego powinno być dostępne dla wszystkich wierzących. Jest rzeczą fundamentalną, aby objawione Słowo inspirowało radykalnie katechezę i wszystkie wysiłki podejmowane w celu przekazania wiary. Ewangelizacja wymaga zażyłości ze Słowem Bożym, a to oznacza, żeby diecezje, parafie i wszystkie wspólnoty katolickie proponowały poważne i wytrwale studiowanie Biblii, jak również promowały jej modlitewne czytanie osobiste i wspólnotowe*¹⁶³.

Ponadto papież Franciszek zwrócił uwagę na wychowanie do wrażliwości na piękno poprzez wykorzystanie dzieł z zakresu literatury i sztuki: *Nie chodzi o szerzenie relatywizmu estetycznego, który może zaciemnić nierozdzielny związek między prawdą, dobrocią i pięknem, ale o przywrócenie szacunku dla piękna, by móc dotrzeć do ludzkiego serca i by w nim zajaśniała prawda oraz dobroć Zmartwychwstałego. Jeśli, jak twierdzi św. Augustyn, kochamy tylko to, co jest piękne, Syn, który stał się człowiekiem, objawieniem nieskończonego piękna, jest w najwyższym stopniu godny miłości i pociąga nas ku sobie więziami miłości. Tak więc konieczne jest, aby formacja w via pulchritudinis została włączona w przekazywanie wiary. Należy sobie życzyć, aby każdy Kościół partykularny promował posługiwanie się sztuką w swoim dziele ewangelizacyjnym, nawiązując do bogactwa przeszłości, ale także do szerokiej gamy jej licznych aktualnych form w celu przekazywania wiary w nowym «języku przypowieści»*¹⁶⁴.

¹⁶² EG, 166.

¹⁶³ EG, 175.

¹⁶⁴ EG, 167.

Papież Franciszek zachęcił do poszukiwania nowych natchnień w kulturze i sztuce, aby poruszać serca współczesnych katechizowanych i uczyć ich dostrzegania Bożego piękna w rzeczywistości, w której żyją¹⁶⁵.

Papież Franciszek nie pominął także katechezy moralnej - katechezy o moralności, opowiadając się za zdecydowanie pozytywnym akcentowaniem dobra i związanych z nim postaw moralnych, bez przeakcentowywania rzeczywistości zła i grzechu. Ma to służyć postrzeganiu nauczyciela religii jako zwiastuna *Dobrej Nowiny*, a nie *posępnego sędziego z upodobaniem doszukującego się wszelkich niebezpieczeństw lub dewiacji*¹⁶⁶.

Powyższe wskazanie jest niezwykle praktyczne. Nauczyciel religii powinien pamiętać, iż nauczając moralności ma zachęcać i pobudzać do czynienia dobra, promować miłość, zamiast zdecydowaną większość lekcji poświęcać na opowiadanie o tym, co złe i grzeszne. Podobny błąd czyni wielu duszpasterzy, którzy podczas homilii cytują słowa szatana wypowiedane podczas egzorcyzmów, zamiast głosić słowa Jezusa z odczytanej chwili wcześniej Ewangelii. Oni również zamiast być głosicielami *Dobrej Nowiny* i słowa Bożego stają się heroldami zła i szatana.

W tym kontekście pojawia się kolejny element tożsamości nauczyciela religii wskazany przez papieża Franciszka: zwiastun *Dobrej Nowiny*. Może rzeczywiście potrzeba współczesnych katechizowanych motywować do dobra i o nim mówić jak najwięcej, zamiast wciąż ostrzegać przed złem. Oczywiście wskazanie Jezusa do nawrócenia nie pozostawia wątpliwości, że współczesny katechizowany powinien nauczyć się jak pokonywać zło w swoim życiu. Jednak nawracanie się ma polegać nie tylko na umiejętności rozpoznawania zła, ale również na umiejętnym pokonywaniu go. Zło natomiast jak uczył już św. Paweł zwycięża się dobrem (Rz 12,21). Dlatego zdaniem papieża Franciszka mówienie tylko o grzechu, jego skutkach i rodzajach jest

¹⁶⁵ Tamże.

¹⁶⁶ EG, 168.

niewystarczające. Należy wskazywać cnoty, które zachwycając ucznia skłonią go do przemiany życia.

TEOLOGIA WOBEC INNYCH DZIEDZIN NAUKI

Papież Franciszek zwraca uwagę na wyjątkową relację pomiędzy teologią a pozostałymi dziedzinami nauki. Zauważa, że szczególnie widoczne jest to na uniwersytetach:

Chodzi o spotkanie między wiarą, rozumem i nauką, mające na celu omówienie i przedyskutowanie wiarygodności, oryginalnej apologetyki, pomagającej w stworzeniu postaw, aby Ewangelia była słuchana przez wszystkich (...).

Ponieważ nie wystarczy troska ewangelizatora o dotarcie do każdej osoby, a Ewangelia głoszona jest także całym kulturom, teologia – nie tylko teologia pastoralna – nabiera szczególnego znaczenia w dialogu z innymi naukami i ludzkimi doświadczeniami. To wszystko pozwala lepiej zastanowić się, jak dotrzeć z propozycją Ewangelii do wszystkich adresatów w wielorakich kontekstach kulturowych. Zaangażowany w ewangelizację Kościół docenia i zachęca teologów z ich charyzmatem i wysiłkiem podejmowania badań teologicznych, promujących dialog ze światem kultury i nauki (...).

Uniwersytety są uprzywilejowanym środowiskiem, aby przemyśleć i rozwinąć to ewangelizacyjne zadanie w sposób interdyscyplinarny oraz zintegrowany¹⁶⁷.

W zacytowanym fragmencie adhortacji papież Franciszek wyraźnie sygnalizuje nieustanną potrzebę dialogu teologii z innymi przedmiotami naukowymi, oraz podkreśla jak ważna jest troska o właściwy rozwój teologii

¹⁶⁷ EG, 132-134.

jako przedmiotu uniwersyteckiego. Tylko tak dojrzałe docenienie teologii jako nauki może stworzyć potrzebne rozwiązania na współczesne problemy związane z ewangelizacją.

Nikt nie wymaga, aby nauczyciel religii był jednocześnie pracownikiem naukowym, czy teologiem, niemniej powinien być na tyle wykształconym człowiekiem, by móc śledzić wyniki badań teologicznych i właściwie odczytywać inspiracje płynące z owych badań dla własnej pracy w szkole. Do formacji intelektualnej nauczyciela religii niewątpliwie należy zapoznawanie się z najnowszymi artykułami w czasopismach naukowych, aby jego nauczanie posiadało solidne podstawy oraz odznaczało się swoistą nowością i świeżością przekazu.

SZKOŁA W POSTRZEGANIU PAPIEŻA FRANCISZKA

Niniejsza praca skupiająca się wokół osoby nauczyciela religii pracującego w szkole powinna być wzbogacona o wizję szkoły, którą papież Franciszek przedstawia w dokumentach Kościoła. Od tego jak papież postrzega szkołę, zależy również postrzeganie przez niego jej pracowników, w konsekwencji nauczyciela religii. Swoimi spostrzeżeniami na temat szkoły papież podzielił się w adhortacji *Christus vivit*. W sposób syntetyczny wskazał na trudności, z którymi mierzy się szkoła jako instytucja; przedstawił cel, do którego powinna zmierzać; oraz zaproponował sposób realizacji tego celu:

Szkoła stanowi niewątpliwie platformę, by dotrzeć do dzieci i młodzieży. Jest ona szczególnym miejscem promocji osoby i z tego względu wspólnota chrześcijańska zawsze poświęcała jej wielką uwagę, czy to kształcąc osoby nauczające i kadrę kierowniczą, czy też tworząc swoje szkoły, różnych rodzajów i stopni. W tej dziedzinie Duch Święty wzbudził niezliczone charyzmaty i świadectwa świętości. Niemniej szkoła potrzebuje pilnej samokrytyki, jeśli weźmiemy pod uwagę wyniki

duszpasterstwa wielu instytucji oświatowych, duszpasterstwa skoncentrowanego na nauce religii, które często okazuje się niezdolne do wzbudzenia trwałych doświadczeń wiary. Ponadto istnieją szkoły katolickie, które wydają się być zorganizowane tylko po to, aby trwały. Lęk przed zmianami czyni je niezdolnymi, by tolerować niepewność, i popycha je do zamykania się w obliczu zagrożeń rzeczywistych lub wyimaginowanych, jakie przynosi z sobą każda zmiana. Szkoła zamieniona w „bunkier”, chroniący przed błędami „zewnętrznymi” jest karykaturalnym wyrazem tej skłonności. Obraz ten odzwierciedla w sposób prowokacyjny to, co doświadcza wielu ludzi młodych w chwili wyjścia z niektórych placówek oświatowych: niemożliwa do pokonania rozbieżność pomiędzy tym, czego ich uczono, a światem w którym żyją. Również otrzymane przez nich propozycje religijne i moralne nie przygotowały ich do stawienia czoła światu, który ich wyśmiewa, a nie nauczyli się takich sposobów modlitwy i przeżywania wiary, które łatwo można by podtrzymać pośród rytmu tego społeczeństwa. Istotnie, jedną z największych radości wychowawcy jest to, gdy widzi, że jego uczeń staje się osobą silną, zintegrowaną, biorącą czynny udział w życiu i zdolną do dawania¹⁶⁸.

W powyższej uwadze papieża został zarysowany znaczący problem, z którym mierzy się dzisiaj wielu nauczycieli religii – program nauki religii nie pomaga uczniom stawić czoła światu, nauczyć się modlitwy i przeżywania wiary, w sposób który można by kontynuować po zakończeniu szkoły. Uczeń po zakończeniu szkoły doświadcza frustracji spowodowanej brakiem przełożenia doświadczeń i wiedzy zdobytych w szkole na rzeczywistość życia poza szkołą. Oczywiście problem ten dotyka także innych przedmiotów szkolnych, ale pilna potrzeba odpowiedzi na ten problem powinna być

¹⁶⁸ ChV, 221.

w centrum zainteresowania nauczyciela religii, bądź szerzej wszystkich katechetów.

Ważną odpowiedzią na problem, o którym pisze papież, są działania podjęte w Polsce po ponownym wprowadzeniu lekcji religii do szkół. Mając świadomość, że lekcja religii w szkole jest niewystarczająca, aby zrealizować chociażby funkcję wtajemniczenia w katechezie, zaproponowano współpracę trzech środowisk – rodziny, parafii, szkoły. Lekcja religii miała dopełnić, a nie zastąpić katechezę parafialną i rodzinną¹⁶⁹. W sytuacji kiedy brakuje współpracy tych trzech środowisk, lub w związku z lekcją religii w szkole zaniechano należytej katechezы parafialnej i rodzinnej, zauważyć można problem, o którym pisze papież Franciszek.

Franciszek zwraca uwagę na pewne rzeczywistości, które powinny być uwzględnione w programie nauczania, aby stawało się ono bardziej praktyczne i przystawało do życia poza szkołą. Wymienia: *doświadczenie kerygmatu, dialog na wszystkich poziomach, interdyscyplinarność i transdyscyplinarność, promowanie kultury spotkania, pilna potrzeba „tworzenia sieci” i opcji na rzecz najuboższych, tych, których społeczeństwo odrzuca i odrzuca, zdolność integrowania umiejętności głowy, serca i rąk*¹⁷⁰. Następnie wyjaśnia: *nie możemy oddzielić formacji duchowej od formacji kulturowej. Kościół zawsze starał się stworzyć dla młodych przestrzeń dla najlepszej kultury. Nie powinien z tego rezygnować, ponieważ ludzie młodzi mają do tego prawo. A „zwłaszcza dzisiaj, prawo do kultury oznacza ochronę mądrości, czyli wiedzy ludzkiej i uczłowieczającej. Nazbyt często jesteśmy uwarunkowani banalnymi i przemijającymi wzorcami życia, które pobudzają do pogoni za tanim sukcesem, dyskredytując poświęcenie, wpajając ideę, że studiowanie jest nieprzydatne, jeśli nie daje od razu czegoś konkretnego. Nie, nauka służy*

¹⁶⁹ Por. R. Bednarczyk, *Współpraca wychowawcza rodziny, parafii i szkoły na przykładzie katechezы parafialnej przygotowującej do I Komunii Świętej*, „Studia nad Rodziną”, 2012, nr 16/1-2, s. 197-210.

¹⁷⁰ ChV, 222.

*do stawiania sobie pytań, do tego, by nie dać się znieczulić banalności, do poszukiwania w życiu sensu*¹⁷¹.

Ważny postulat, aby nie oddzielać formacji duchowej od formacji kulturowej, może być inspiracją do tworzenia takich programów nauczania, bądź przyjęcia takiego stylu nauczania, który uczyłby relacji między duchowością a kulturą, oraz implikowanie życia duchowego do życia we współczesnym świecie. Lekcja religii winna być zawsze skierowana ku praktycznym zastosowaniom zdobytej wiedzy we współczesnym świecie i prowadzić do życia prawdami wiary, poznanymi na lekcji religii.

Jednocześnie papież Franciszek przestrzega przed banalnymi wzorcami życia, które współczesny świat stawia przed ludźmi młodymi. Lekcja religii może być właściwą odpowiedzią, stawiając za wzór niebanalne życie wielu świętych, którzy zdobyli umiejętność kierowania się prawdami wiary w świecie i czasach, w których przyszło im żyć. Jednak praktyczność rozwiązań nie jest jedynym kryterium, na które trzeba zwracać uwagę. Praktyczne i łatwe nie oznacza wcale przemyślanego i mądrego. Lekcja religii zachęca i motywuje do poszukiwania odpowiedzi o sens życia ludzkiego, a nie tylko właściwe jego przeżycie. Dotknięcie istoty człowieczeństwa, wzbudzenie świadomości relacji między Bogiem, człowiekiem i światem stworzonym pomoże uczniom dostrzec celowość i sens swojego życia. Powinni poczuć się odpowiedzialni za siebie, innych i świat, mając świadomość, że to oni kształtują rzeczywistość wokół nich, a nie tylko w tej rzeczywistości funkcjonują.

¹⁷¹ ChV, 223.

LIST APOSTOLSKI *ANTIQUUM MINISTERIUM*

W 2021 roku Franciszek opublikował List apostolski w formie „*Motu proprio*” o ustanowieniu posługi katechisty. Należy zauważyć, że pojawiła się trudność związana z przetłumaczeniem tego listu na język polski, gdyż w terminologii katechetycznej rozróżnia się wyraźnie katechetę, katechistę i nauczyciela religii. Wiele środowisk naukowych proponowało, aby ustanowiona przez papieża posługa dotyczyła katechety, a nie katechisty – rozumianego w terminologii jako pomocnika duszpasterskiego w krajach i placówkach misyjnych¹⁷².

Papież Franciszek zapisał w punkcie 5:

Katechista jest bowiem powołany przede wszystkim po to, by wyrazić swoje kompetencje w posłudze duszpasterskiej przekazywania wiary, która rozwija się na różnych swych etapach: od pierwszego głoszenia, które wprowadza w kerygmat, przez nauczanie, które czyni świadomymi nowego życia w Chrystusie i przygotowuje w szczególności do sakramentów inicjacji chrześcijańskiej, aż po formację stałą, która pozwala każdemu ochrzczoneму być zawsze gotowym „do obrony wobec każdego, kto domaga się od was uzasadnienia tej nadziei” (1 P 3, 15). Katechista jest zarazem świadkiem wiary, mistrzem i mistagogiem, towarzyszem i pedagogiem, który naucza w imieniu Kościoła. To tożsamość, która tylko poprzez modlitwę, studium oraz bezpośredni udział w życiu wspólnoty może rozwinąć się w odpowiedni sposób i z odpowiedzialnością¹⁷³.

¹⁷² Zob. A. Rayzacher – Majewska, P. Tomasik, *Glossa do uchwały 391. Zebrania plenarnego Konferencji Episkopatu Polski*, dz. cyt., s. 280-282. Terminologia została omówiona przy analizie dokumentów papieża Jana Pawła II. Wówczas wyciągnięto wnioski dla nauczyciela religii z dokumentów mówiących o katechistach. Podobny zabieg został dokonany w analizie dokumentów papieża Franciszka, z zastrzeżeniem właściwego rozumienia terminów.

¹⁷³ Franciszek, *List apostolski w formie Motu proprio „Antiquum ministerium”*, Rzym, 2021, nr 5.

Można zauważyć, że etapy formacji, którą ma prowadzić katechista pokrywają się z etapami formacji przeprowadzanej przez katechetę i omawianej w dokumentach papieża Franciszka¹⁷⁴. Kerygmat i mistagogia to tematy, które szczególnie podkreślał Franciszek odwołując się do pracy katechety. Dlatego też słowa dotyczące tożsamości, które pojawiły się w *Liście Antiquum ministerium*, w moim przekonaniu, mogą odnosić się także do tożsamości nauczyciela religii.

Należy zwrócić uwagę, że określenia tożsamości w *Liście Antiquum ministerium*, także pokrywają się z tym, co zostało już powiedziane o tożsamości katechety i nauczyciela religii we wcześniej omówionych dokumentach papieża Franciszka: *Katechista jest zarazem świadkiem wiary, mistrzem i mistagogiem, towarzyszem i pedagogiem, który naucza w imieniu Kościoła. To tożsamość, która tylko poprzez modlitwę, studium oraz bezpośredni udział w życiu wspólnoty może rozwinąć się w odpowiedni sposób i z odpowiedzialnością*¹⁷⁵.

Świadek wiary, mistagog, towarzysz, pedagog, mistrz – to elementy tożsamości nauczyciela religii wskazywane w całej niniejszej pracy, pojawiające się już od czasów Starego Testamentu. Zostały zebrane i zestawione razem w dokumencie papieskim, a następnie określone słowem: tożsamość. Ten fragment listu apostolskiego wyraźnie potwierdza wyciągnięte do tej pory wnioski.

Papież Franciszek zwrócił także uwagę na elementy pomocne do rozwoju tożsamości, takie jak modlitwa, studium, bezpośredni udział we wspólnocie. Odkrywanie tożsamości nie polega jedynie na określeniu jej, nazwaniu i uświadomieniu sobie, ale zobowiązuje do jej kształtowania i rozwijania. To rozwijanie tożsamości właściwej dla nauczyciela religii powinno być jednym z elementów formacji stałej. Odpowiedzialni za nią winni pamiętać, iż jednym z jej celów jest także, jak wskazują dokumenty

¹⁷⁴ EG, 164-166.

¹⁷⁵ Franciszek, *List apostolski w formie Motu proprio „Antiquum ministerium”*, dz. cyt., nr 5.

papieskie, troska o rozwój własnej tożsamości. Wydaje się, że wciąż ten element formacji jest niewystarczająco eksponowany i doceniany, a mógłby stać się odpowiedzią na wiele kryzysów, których doświadczają katecheci i nauczyciele religii.

II, III MIĘDZYNARODOWY KONGRES KATECHETYCZNY W RZYMIE (2013, 2022)

Dla dopełnienia wniosków wyciąganych na podstawie dokumentów papieskich, odnoszących się do tożsamości nauczyciela religii, należy zwrócić również uwagę na treść przemówień papieża Franciszka skierowanych do katechetów i nauczycieli religii podczas Międzynarodowych Kongresów Katechetycznych w Rzymie.

Podczas II Międzynarodowego Kongresu Katechetycznego papież Franciszek przestrzegł, aby nie pracować jako katecheta, ale być katechetą: *Bycie katechetą to powołanie. Nie chodzi więc o to, by pracować jako katecheta. Zwróćcie uwagę, nie powiedziałem "pracować" jako katecheci, ale "być nimi", gdyż to angażuje życie*¹⁷⁶. Ponadto papież podkreślił znaczenie dawania czytelnego świadectwa i bycie świadkiem wiary wobec uczniów. Aby zrealizować ten cel, papież nakreślił etapy drogi „zaczynania na nowo z Jezusem”. Wśród tych etapów wskazał, że nauczyciel religii powinien nieustannie trwać w obecności Pana, *naśladować Go w wychodzeniu z siebie, aby pójść na spotkanie z drugim, bez lęku wychodzić z Jezusem na peryferie*¹⁷⁷.

Natomiast podczas Eucharystii sprawowanej dla katechetów Ojciec Święty odniósł się wprost do tożsamości:

Tak więc patrząc na was stawiam sobie pytanie: kim jest katecheta? Jest on tym, który strzeże i podsyca pamięć o Bogu. Strzeże jej w sobie i potrafi ją rozbudzać w innych (...). Katecheta jest człowiekiem pamięci o Bogu, jeśli ma stałą, życiodajną relację z Nim oraz ze swoim bliźnim. Jeśli jest człowiekiem wiary, który prawdziwie ufa Bogu i w Nim pokłada swoje bezpieczeństwo. Jeśli jest człowiekiem miłosierdzia, miłości, postrzegającym

¹⁷⁶ Franciszek, *Przemówienie w auli Pawła VI do uczestników Międzynarodowego Kongresu Katechetycznego*, Rzym, 2013, na stronie: https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/franciszek_i/przemowienia/katecheci_27092013.html, (dostęp: 23.12.2022).

¹⁷⁷ Tamże.

*wszystkich jako braci. Jeśli jest człowiekiem cierpliwości i wytrwałości, który umie stawiać czoła trudnościom, doświadczeniom, niepowodzeniom z pogodą ducha i nadzieją w Panu. Jeśli jest człowiekiem łagodnym, zdolnym do zrozumienia i miłosierdzia*¹⁷⁸.

Pojawia się dość specyficzny element tożsamości katechety – nauczyciela religii, do którego Franciszek będzie później wielokrotnie powracał. Nauczyciel religii jako strażnik pamięci o Bogu. Franciszek rozwija tę myśl: *: wiara zawiera właśnie pamięć o historii Boga z nami, pamięć spotkania z Bogiem, który działa jako pierwszy, która stwarza i zbawia, który nas przemienia. Wiara jest pamięcią o Jego Słowie, która rozpala serce, Jego zbawczych działań, poprzez które daje On nam życie, oczyszcza nas, uzdrawia i karmi nas. Katecheta jest właśnie chrześcijaninem, który umieszcza tę pamięć w służbie głoszenia. Nie po to, żeby go zobaczono, nie po to, żeby mówić o sobie, lecz aby mówić o Bogu, o Jego miłości, o Jego wierności*¹⁷⁹. Zatem nauczyciel religii strzeże pamięci o działaniu Boga w życiu i uczy dostrzegać to Jego działanie w życiu uczniów. Według papieża na tym polega uczenie budowania relacji z Bogiem.

W 2022 roku odbył się III Międzynarodowy Kongres Katechetyczny. Papież zwrócił uwagę, aby katecheza – szkolna lekcja religii nie przypominała innych lekcji w szkole. Według Franciszka powinna być przede wszystkim *żywym doświadczeniem wiary*¹⁸⁰. Papież wspominając katechetów, którzy przygotowywali go do przyjęcia sakramentów, zauważył, że dobry katecheta – nauczyciel religii *pozostawia po sobie ślad*¹⁸¹. To pozostawienie śladu w życiu uczniów może dokonać się, według Franciszka, tylko w procesie budowania relacji z uczniami i uczenia budowania relacji z Jezusem. Zachęcił

¹⁷⁸ Franciszek, *Homilia podczas Eucharystii dla uczestników Międzynarodowego Kongresu Katechetycznego*, 29.09.2013 r., na stronie: <https://www.ekai.pl/katecheta-jest-chrzescijaninem-niosacym-w-sobie-pamiec-o-bogu/>, (dostęp: 23.12.2022).

¹⁷⁹ Tamże.

¹⁸⁰ Franciszek, *Przemówienie do uczestników III Międzynarodowego Kongresu Katechetycznego*, Rzym, 2022, na stronie: <https://www.vaticannews.va/pl/papiez/news/2022-09/papiez-dobry-katecheta-pozostawia-po-sobie-trwaly-slac.html>, (dostęp: 23.12.2022)

¹⁸¹ Tamże.

katechetów, aby nigdy nie zniechęcili się i nie znudzili byciem katechetami. Odróżnił znudzenie w prowadzeniu lekcji szkolnych od znudzenia w byciu katechetą. To echo przekonań Franciszka, który zalecał by być katechetą, a nie tylko pracować jako katecheta.

W dalszej perspektywie ma to przełożenie na przeżywanie kryzysów związanych z pracą w szkole. Interpretując słowa papieża w tym kontekście, należy zauważyć, że swego rodzaju wypalenie zawodowe w pracy oświatowej, nie niszczy samej istoty powołania do bycia nauczycielem religii. Potrzeba regeneracji sił nie może być przesłanką do wniosku o utracie tożsamości bycia nauczycielem religii. Odstępując na pewien czas od pracy w szkole, nauczyciel religii pozostaje nim nadal. Regenerując siły może nieustannie rozwijać własną tożsamość i powołanie.

PODSUMOWANIE

Przedstawiona analiza dokumentów papieskich Franciszka wyraźnie wskazuje, że papież, nie przerywając Tradycji i nauczania Kościoła dotyczącego katechezy i nauczania religii wskazał i uwypuklił te elementy, które uważa za istotne dla współczesnego człowieka na drodze wiary. Wielość wskazówek, które pozostawił w dokumentach na przestrzeni lat 2013-2022 jest dowodem na ogromne zatroskanie papieża o kształt katechezy w Kościele. Jego wskazania są istotną inspiracją dla podejmowania pracy w poszukiwaniu elementów tożsamości nauczyciela religii. Rozbudowując dotychczas wypracowane elementy – jak np. świadka wiary, dodał nowe – np. zwiastun Dobrej Nowiny, strażnik pamięci o Bogu.

3. TOŻSAMOŚĆ NAUCZYCIELA RELIGII W DYREKTORIACH KOŚCIOŁA POWSZECHNEGO I POLSKIEGO

A. OGÓLNA INSTRUKCJA KATECHETYCZNA (1971 R.)

Obecny rozdział ma na celu przedstawienie treści Dyrektorów katechetycznych dotyczącej nauczycieli religii pracujących w szkole. Również te wskazania mogą być pomocne do określenia tożsamości nauczyciela religii.

Należy zauważyć, że dyrektoria katechetyczne stanowią swego rodzaju konstytucję dla katechetyki i katechezy. Są najbardziej podstawowymi i fundamentalnymi dokumentami, które w sposób organiczny określają poszczególne elementy katechezy oraz w pewnym stopniu wyznaczają kierunek jej działań¹⁸².

Pierwsze dyrektorium zostało opublikowane w 1971 roku pod nazwą *Ogólna instrukcja katechetyczna*. W porównaniu z późniejszymi dokumentami, tekst jest o wiele krótszy i zawiera ogólne, syntetyczne wskazania dla katechezy po II Soborze Watykańskim. W. Osiał zauważa: *Warto podkreślić, że Dyrektorium było owocem szerokich konsultacji katechetycznych. Jego pośrednimi redaktorami byli katecheci oraz Konferencje episkopatów. Ostateczny kształt nadali mu jednak teologowie. Tego rodzaju droga redagowania dokumentu wyjaśnia pewne luki czy niespójności w jego redakcji. Są one wynikiem dodatków i korekt na poszczególnych etapach redakcji dokumentu*¹⁸³.

Czytając *Ogólną instrukcję katechetyczną* można zauważyć iż termin katecheza odnosi się do katechezy pojmowanej w swym prawidłowym, szerokim zakresie, który wyjaśniają funkcje nauczania, wychowania

¹⁸² Zob. P. Tomasiak, *Powstanie i ewolucja polskich programowych dokumentów katechetycznych w latach 2001-2018*, „Studia Katechetyczne”, 2019, t. 15, s. 11-28.

¹⁸³ W. Osiał, „*Directorium Catechisticum Generale*” i „*Dyrektorium ogólne o katechizacji*” – geneza dokumentów, założenia i wpływ na katechezę Kościoła, „Studia Katechetyczne”, 2021, t. 17, s. 15.

i wtajemniczenia. Instrukcja wskazuje jednak pewne elementy pedagogii katechetycznej w szkole, a nauczycieli religii określa terminem: wykładowcy religii w szkołach publicznych¹⁸⁴.

Dokument ten odnosi się w sposób wyraźny do doświadczeń dziecka w szkole i katechezy w szkole w numerze 79¹⁸⁵. Opisując doświadczenie dziecka uczęszczającego do szkoły, dokument wskazał związane z tym cele i zadania katechezy (w znaczeniu katechezy szkolnej): *Umysłowość dziecka rozwija się stopniowo. Katecheza musi się dostosować do tego rozwoju duchowego. W życiu religijnym dorosłych dziecko szuka uzasadnienia dla swego postępowania (...). Mając to na względzie pedagogia katechetyczna musi – niezależnie od tego jaką metodą się posługuje – pobudzać dzieci do aktywności. Jeżeli zaś katecheza tego nie uczyni, wtedy nie potrafi wypełnić swojego obowiązku, a mianowicie wychowania człowieka wierzącego w ten sposób, by mógł w coraz doskonalszym stopniu dawać osobową odpowiedź na słowo i dar Boga*¹⁸⁶.

W oparciu o cel szkolnej lekcji religii, ukazanej w zacytowanym fragmencie, można wysnuć wniosek dotyczący tożsamości nauczyciela religii. Ma on być wychowawcą, który wychowa człowieka wierzącego, czyli wychowa osobę, która potrafi coraz doskonalej nawiązywać osobową relację z Bogiem. Cechą charakterystyczną owej relacji ma być umiejętność dawania odpowiedzi Bogu, rozpoznawania Jego słowa i działania w swoim życiu. Dokument zachęca także, by w tym dziele wychowania katecheta współpracował z rodzicami¹⁸⁷.

Instrukcja poświęca kilka punktów osobie katechety, wskazując w jaki sposób winien być on przygotowany do pracy katechetycznej (nr 113), opisując życie duchowe katechety (nr 114) oraz odnosząc się do jego formacji (nr 115)¹⁸⁸.

¹⁸⁴ DCG, 115.

¹⁸⁵ DCG, 79.

¹⁸⁶ DCG, 79.

¹⁸⁷ DCG, 79.

¹⁸⁸ DCG, 113-115.

Warto zawrócić uwagę na zapis numeru 114: *Zadanie powierzone katechecie domaga się od niego intensywnego życia sakramentalnego i duchowego, praktyki modlitwy, głębokiego zrozumienia wzniosłości chrześcijańskiego orędzia (...), gorliwej miłości, pokory i roztropności...*¹⁸⁹. Instrukcja stawia bardzo wysokie wymagania dotyczące życia duchowego katechety. Życie to powinno być w pełni rozwinięte i intensywne, gdyż ma pobudzać innych do wiary. Tożsamość nauczyciela religii w tym zakresie można by określić jako tożsamość człowieka duchowego, człowieka głęboko wierzącego.

Ponadto dokument wskazuje również na ogromną rolę dojrzałości osobowej katechety: *Główną cechą charakterystyczną wieku dojrzałego jest świadomość osiągnięcia pełni osobowości. Człowiek, który przeszedł szczęśliwie wszystkie fazy własnego rozwoju i który potrafi nawiązać wspólnotę z drugim oraz rozpocząć twórczą działalność (...), próbuje stworzyć syntezę wszystkich doświadczeń życia indywidualnego, społecznego i duchowego (...). Tymczasem doskonale ukształtowanie osobowości nie polega na pewnej zewnętrznej równowadze między życiem osobistym a zakresem życia społecznego, lecz przede wszystkim zdąża do osiągnięcia chrześcijańskiej mądrości.*

Jeżeli nauczyciel religii ma wychowywać uczniów i przygotowywać do życia dorosłego, sam musi osiągnąć dojrzałość osobową. Jako człowiek dojrzały może bezpiecznie wskazywać drogę do osiągnięcia dojrzałości. Analogicznie jako człowiek głęboko wierzący będzie potrafił dzielić się zdobytym doświadczeniem życia duchowego z uczniami. Znaczenie świadectwa wiary dawanego przez katechetę Instrukcja porusza w punkcie 35¹⁹⁰.

Aby osiągnąć powyższe cele i w pełni realizować zadania powierzone katechecie niezbędna jest jego formacja. W punkcie 115 czytamy: *Ta*

¹⁸⁹ DCG, 114.

¹⁹⁰ DCG, 35.

formacja dotyczy wreszcie wykładowców religii w szkołach publicznych, prowadzonych przez Kościół lub przez Państwo. Do wykonywania tak niezmiernie ważnego zadania należy dobierać jedynie tych, którzy odznaczają się uzdolnieniem, wiedzą i życiem duchowym.

Instrukcja stawia wysokie wymagania wobec nauczycieli religii w szkole. Jednocześnie jest to uzasadnione w punkcie 71, gdzie opisana jest rola katechety w procesie katechizacji. Instrukcja zwraca uwagę iż zaangażowanie katechety i jego osobiste przymioty są o wiele bardziej skuteczne od najbardziej wyszukanych metod katechizacji. Tym samym bardzo mocno podkreśla znaczenie osoby katechety.

Określa jednak wyraźnie zakres działania katechety i nauczyciela religii. Granicą, którą muszą zaakceptować jest wolność katechizowanych w przyjęciu bądź odrzuceniu orędzia ewangelicznego. Dzieje się to w sercu wolnym do podejmowania decyzji i jest niezależne od katechety, bądź nauczyciela religii¹⁹¹. *Z tej też racji działalności katechetycznej musi towarzyszyć modlitwa. Wprowadzie taka uwaga jest sama przez się oczywista, jednak wspomina się o niej z pożytkiem w obecnych warunkach, ponieważ dziś wiele się wymaga od uzdolnienia i autentycznego ducha katechety, a jednocześnie postuluje się by uszanował on jak najbardziej wolność i inicjatywę osób katechizowanych*¹⁹².

Zacytowane słowa, odnoszące się do sytuacji w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku, nie tracą nic w swej aktualności. Nauczyciel religii winien, według *Ogólnej instrukcji katechetycznej*, opierać swą tożsamość o rzetelną wiedzę teologiczną, wyjątkowe umiejętności pedagogiczne, dojrzałość osobową i głębokie życie duchowe. Brak któregokolwiek z tych elementów nie pozwoli w pełni realizować zadań i funkcji katechezy, bądź lekcji religii. Przyniesie to negatywne skutki zarówno w życiu uczniów, jak i samego nauczyciela.

¹⁹¹ DCG, 71.

¹⁹² Tamże.

Ogólna instrukcja katechetyczna, wydana w roku 1971 nie jest dokumentem, który ma być przeanalizowany w niniejszej pracy, odnoszącej się przede wszystkim do dokumentów Kościoła w latach 1992 – 2022. Jednak należało zwrócić uwagę na ten dokument, stanowiący podstawę przyszłych dyrektoriów, wydanych po 1992 roku.

B. PORÓWNANIE DYREKTORIÓW Z LAT 1997, 2001, 2020

W omawianym w niniejszej pracy okresie lat 1992 – 2022 ukazały się dwa nowe dyrektoria dla Kościoła powszechnego, oraz jedno dyrektorium dla Kościoła katolickiego w Polsce. *Nowa redakcja Dyrektorium ogólnego o katechizacji musiała wziąć pod uwagę dwa podstawowe wymagania: z jednej strony kontekst katechezy w ramach ewangelizacji postulowanej przez adhortacje apostolskie „Evangelii nuntiandi” i „Catechesi tradendae”; uwzględnienie treści wiary zaproponowane przez Katechizm Kościoła Katolickiego*¹⁹³ – tymi słowami wstępu do dyrektorium została przedstawiona podstawa i kontekst, który był motywacją do jego opublikowania. Na podstawie tego dokumentu opracowano dyrektorium dla Kościoła katolickiego w Polsce i opublikowano je w 2001 r. W 2020 r. zostało ogłoszone Dyrektorium o katechizacji, w którego wstępie czytamy: *Niniejsze „Dyrektorium o katechizacji” stanowi kolejne, dynamiczne rozwinięcie dwóch wcześniejszych tekstów, z którymi zachowuje ciągłość (...). Te trzy teksty łączy to, że wszystkie upominają się o te same cele i zadania dla katechezy. Różni je natomiast odmienny kontekst historyczny i uaktualnione Magisterium*¹⁹⁴.

Aby zauważyć rozwój refleksji teologicznej wobec osoby nauczyciela religii w szkole bardzo cenne okazuje się zestawienie trzech dyrektoriów i ich wskazań dotyczących nauczyciela religii. Pozwala to na wskazanie cennych wniosków dotyczących jego tożsamości, oraz uwypuklenie procesu zmian akcentów, na które zwracano szczególną uwagę w danym kontekście historycznym. Ostatecznie pozwoli to, przy zachowaniu wskazań poprzednich dyrektoriów, odczytać wskazania i intuicje przekazane w najnowszym dyrektorium, adresowanym do Kościoła we współczesnym świecie.

¹⁹³ DOK, nr 8.

¹⁹⁴ DK, Wstęp, s. 7-9.

AUTORZY

O samym kontekście powstałego dyrektorium świadczy niewątpliwie to, pod czym kierunkiem zostało opublikowane. I tak: *Ogólną Instrukcję Katechetyczną* z 1971 r. opublikowała Kongregacja ds. Kleru, *Dyrektorium Ogólne o Katechizacji* z 1997 r. – Kongregacja ds. Duchowieństwa, *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce* z 2001 r. – Konferencja Episkopatu Polski, a *Dyrektorium o Katechizacji* z 2020 r. – Papieska Rada ds. Krzewienia Nowej Ewangelizacji. Zauważyć można, iż troska o katechezę stała się przedmiotem badań i refleksji skierowanej nie tylko ku duchowieństwu, ale także ku ludziom świeckim. Katecheza zyskała bardzo mocny akcent w kontekście nowej ewangelizacji. O wiele mocniej zwrócono uwagę na adresatów katechezy niż na osoby głoszące Dobrą Nowinę. Powierzenie troski o nowe dyrektorium Papieskiej Radzie ds. Krzewienia Nowej Ewangelizacji zamiast, jak było do tej pory, kongregacji bądź dykasterii ds. duchowieństwa jest dowodem zmiany podejścia do katechezy.

UKŁAD TREŚCI

Ważny jest kontekst w jakim zostaje umieszczona lekcja religii w szkole i w konsekwencji nauczyciel religii. Każde dyrektorium posiada w tym zakresie indywidualną specyfikę.

W *Dyrektorium ogólnym* treści te znajdziemy: w części I – *Katecheza w misji ewangelizacyjnej Kościoła*, rozdział II – *Katecheza w procesie ewangelizacji*, numery 73 -76¹⁹⁵ (trzy numery); w *Dyrektorium Kościoła w Polsce*: w części I – *Katecheza w posłudze duszpasterskiej Kościoła*,

¹⁹⁵ Zob. DOK, 73-76.

rozdział 4 – *Nauczanie religii w szkole*, numery 82- 96¹⁹⁶ (piętnaście numerów); w *Dyrektorium o katechizacji*: w części III – *Katechizacja w Kościołach partykularnych*, rozdział IX – *Wspólnota chrześcijańska jako podmiot katechezy*, numer 7 – *Nauczanie religii katolickiej w szkole*, punkty 313 – 318¹⁹⁷ (sześć punktów).

Dyrektorium z 1997 roku umieszcza szkolną lekcję religii w kontekście misji ewangelizacyjnej Kościoła – stawiając nauczyciela religii jako ewangelizatora w dziele nowej ewangelizacji; Polskie Dyrektorium z 2001 r. umieszcza szkolną lekcję religii jako element pracy duszpasterskiej (z mniejszym zaakcentowaniem nowej ewangelizacji) – wskazując na nauczyciela religii jako współpracownika duszpasterzy; Dyrektorium z 2020 r. umieszcza szkolną lekcję religii uwzględniając kontekst adresatów – wskazując na członków Kościoła partykularnego, będących podmiotem lekcji religii.

Temat szkolnej lekcji religii został poruszony w dyrektoriach ponadto w tych punktach, które omawiają działalność szkół katolickich. W *Dyrektorium ogólnym* jest to część V - *Katecheza w Kościele partykularnym*, rozdział III - *Miejsca i drogi katechezy*, numery 259-260¹⁹⁸ (dwa numery); w *Dyrektorium Kościoła w Polsce* treści te znajdziemy w ramach numerów wskazanych wyżej i odnoszących się do lekcji religii w szkole (numery 93 – 95¹⁹⁹, trzy numery); w *Dyrektorium o katechizacji* treści dotyczące szkoły katolickiej przedstawiono w tej samej części i rozdziale co treści o szkolnym nauczaniu religii, w numerach bezpośrednio poprzedzających: numery 309 – 312²⁰⁰ (cztery numery).

Tylko *Dyrektorium ogólne* wyraźnie oddzieliło treści dotyczące szkoły katolickiej od nauczania religii w szkole. Późniejsze dyrektoria uznały te treści za zbliżone i umieściły je w podobnych kontekstach, wskazując wyraźnie na

¹⁹⁶ Zob. PDK, 82-96.

¹⁹⁷ Zob. DK, 313-318.

¹⁹⁸ Zob. DOK, 259-260.

¹⁹⁹ Zob. PDK, 93-95.

²⁰⁰ Zob. DK, 309-312.

związek pomiędzy szkolną lekcją religii a nauczycielem religii zarówno w szkołach państwowych jak i szkołach katolickich.

ANALIZA ROZWOJU MYŚLI KATECHETYCZNEJ W POSZCZEGÓLNYCH NUMERACH W DYREKTORIACH

DOK NR 73, 74; PDK NR 82, 83; DK NR 313

Aby wskazać rozwój myśli katechetycznej na przestrzeni lat, oraz zaobserwować proces przesunięcia akcentów, bądź podtrzymania ustaleń poprzednich dyrektorii, zaprezentowane zostaną treści poszczególnych numerów w dyrektorii. Ponadto zostanie wskazane, które numery zachowały swoją aktualność, a które zmieniono lub umieszczono ich treść w innym kontekście.

W *Dyrektorium ogólnym o katechizacji* nauczanie religii w szkole ujęte zostało w punktach 73 – 76.

Punkt 73 omawia własny charakter nauczania religii w szkole. Określa go w następujących słowach: *Relacja między nauczaniem religii w szkole i katechezą jest relacją zróżnicowania i komplementarności*²⁰¹. Dyrektorium wskazuje na relację pomiędzy szkolną lekcją religii a katechezą, wskazując, że szkolna lekcja religii nie jest w pełni katechezą, ale ma za zadanie ją uzupełniać. Potwierdza to katechetyka fundamentalna wskazując chociażby na funkcje katechezy i lekcji religii, gdzie funkcja wtajemniczenia nie może być realizowane w klasie szkolnej.

Polskie dyrektorium katechetyczne w numerze 82, ujmuje powyższe zasady nieco inaczej, dodając jednocześnie specyfikę sytuacji w polskiej szkole: *Nauczanie religii w szkole i katecheza wzajemnie się uzupełniają* (DOK 73). *W warunkach polskich (...) należy szkolne nauczanie religii traktować*

²⁰¹ DOK, 73.

*jako część katechezy tj. jako specyficzną formę katechezy*²⁰². Wskazania polskiego dyrektorium komentuje R. Bednarczyk: *Dokumenty katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce wskazują wyraźnie, że właściwym miejscem realizacji tej funkcji [wtajemniczenia] jest wspólnota parafialna, gdzie powinna odbywać się katecheza parafialna przygotowująca do przyjęcia sakramentów inicjacji chrześcijańskiej. Te same dokumenty jednak podkreślają związki pomiędzy katechezą szkolną i parafialną, traktując je jako dwie formy jednej katechezy. Oznacza to, że katecheza szkolna ma w wymiarze częściowym realizować funkcję wtajemniczania (...). Stąd wszelkie działania zmierzające do wprowadzania w życie chrześcijańskie winny kierować uczniów w stronę wspólnoty parafialnej*²⁰³. R. Bednarczyk zauważa, iż możliwe jest realizowanie w jakiejś części funkcji wtajemniczenia podczas lekcji religii w szkole, jednak nawet wtedy należy ukierunkowywać uczniów ku wspólnocie parafialnej, gdzie funkcja wtajemniczenia jest realizowana w pełni.

*Dyrektorium o Katechizacji w numerze 313 poleca jednoznacznie odróżnić lekcje religii od katechezy: Nauczanie religii katolickiej w szkole przez lata przeszło wiele zmian. Odróżnia się ono od katechezy, a zarazem jest wobec niej komplementarne. Tam, gdzie rozróżnienie nie jest wyraźne, istnieje zagrożenie, że utracą one swoją tożsamość*²⁰⁴. W tym samym numerze wskazuje na istotne różnice pomiędzy katechezą a lekcją religii: *Katecheza promuje osobiste przyłgnięcie do Chrystusa i dojrzewanie chrześcijańskiego życia. Nauczanie religii w szkole natomiast przekazuje uczniom wiedzę o tożsamości chrześcijaństwa i chrześcijańskiego życia*²⁰⁵. Katecheza, która prowadzi do relacji z Chrystusem różni się od lekcji religii, która przekazuje teoretyczną wiedzę dotyczącą budowania tej relacji. Dyrektorium wskazało, że lekcja religii nie jest katechezą, a katecheza nie może ograniczyć się tylko do

²⁰² PDK, 82.

²⁰³ R. Bednarczyk, *Wtajemniczenie jako zadanie szkolnej lekcji religii katolickiej*, „Studia katechetyczne”, 2010, nr 7, s. 189-190.

²⁰⁴ DK, 313.

²⁰⁵ Tamże.

przekazywania wiedzy. Ponadto wskazano wyraźnie, że lekcja religii nie ma nic wspólnego z religioznawstwem, gdyż ma przekazywać wiedzę przede wszystkim o tożsamości chrześcijańskiej i chrześcijańskim życiu jako takim.

Jasne określenie czy lekcja religii jest katechezą, czy też nie, ma swoje konsekwencje w określeniu tożsamości nauczyciela religii i używania właściwej terminologii. Czy nauczyciel religii to katecheta? Czy można używać tych pojęć naprzemiennie? Wobec propozycji wprowadzenia w szkole pełnej katechezy wypowiedział się K. Nycz: *Istnieje jeszcze jeden problem, który wiąże się z przyjęciem modelu pełnej katechezy na terenie szkoły. Chodzi o kwestię akceptacji celów i zadań szkoły, wymogów, jakie szkoła stawia nauczycielom, również nauczycielom religii. Jeśli przyjęlibyśmy model pełnej katechezy w szkole, to trudno byłoby uzasadnić udział nauczyciela religii w radach pedagogicznych i opłacanie go ze środków budżetu publicznego, stawianie ocen na świadectwach itd. W takim wypadku musielibyśmy się zgodzić, że szkoła nie tyle organizuje nauczanie religii (jak jest zapisane w ustawie o systemie oświaty), ale że udostępnia miejsce. A udostępniać miejsce to znaczy pozbyć się odpowiedzialności za to, że lekcja religii jest na ósmej godzinie zajęć uczniów, w byle jakiej sali itp. (...), niektórzy dyrektorzy chcą istotnie doprowadzić do tej sytuacji (...). Ale ile w tym kunktatorstwa politycznego, a ile również reakcji na brak chęci współpracy ze strony niektórych nauczycieli religii?*²⁰⁶ Wydaje się niemożliwe, aby katecheza mogła w pełni zaistnieć w przestrzeni szkolnej. Należy zatem przyjąć, że tożsamość nauczyciela religii i tożsamość katechety pozostają wobec siebie w takim samym stosunku jak lekcja religii i katecheza, a cechuje je ten stosunek: zróżnicowanie i komplementarność.

Kwestię tę rozszerza numer 74 *Dyrektorium ogólnego o katechizacji* wskazując na konieczność uzupełniania szkolnej lekcji religii różnymi formami posługi słowa (katechezą, celebracją liturgiczną, itd.)²⁰⁷. Myśl tę

²⁰⁶ K. Nycz, *Kościół w szkole czy szkoła w kościele?*, „Pastores”, 2002, t. 16, nr 3, s. 16-25.

²⁰⁷ DOK, 74.

wyraża również *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce* w numerze 83: *Nauczanie religii w szkole stanowi specyficzną i oryginalną formę posługi słowa. Jego charakter wyraża się w tym, że powinno mieć powiązanie ze wszystkimi działaniami katechetycznymi Kościoła (...) w zakresie nauczania, wychowania, oraz być pogłębieniem intelektualnym i przygotowaniem dla katechezy inicjacyjnej*²⁰⁸.

Wobec prób zamiany lekcji religii w religioznawstwo i przemianowania nauczyciela religii chrześcijańskiej w nauczyciela wiedzy o religiach głos zabrał P. Tomasik: *Również niebezpieczna byłaby zgoda na model religioznawczy czy kulturoznawczy nauczania religii (...). Trzeba pytać, i słusznie, czy możemy zgodzić się na ponadwyznaniowe nauczanie religii, które jest w istocie lekcją religioznawstwa? Przecież taka lekcja w istocie nie prowadzi do wychowania w wierze, bowiem wyznanie wiary domaga się wspólnoty. Taką wspólnotą jest Kościół, właśnie konkretne wyznanie. Czy na lekcjach religioznawstwa uczniowie usłyszeli by głos Kościoła? Przecież nie tylko na zachodzie, ale również w Polsce coraz częściej zachodzą sytuacje, w których lekcja religii jest jedynym miejscem, gdzie uczniowie mogą ten głos usłyszeć*²⁰⁹. Intuicja P. Tomasika została potwierdzona w *Dyrektorium* z 2020 r.: *W obecnej sytuacji w wielu przypadkach jest to [lekcja religii] dla uczniów jedyna okazja do kontaktu z przesłaniem wiary*²¹⁰. Zatem nie ma również zgody na to, aby nauczyciel religii utożsamiał się z religioznawcą, gdyż jego zadaniem jest przekazywanie wiary chrześcijańskiej.

Powyższe usystematyzowanie relacji pomiędzy szkolną lekcją religii a katechezą, wskazane w dyrektorium, bardzo wyraźnie potwierdza, że tożsamość nauczyciela religii stanowi odrębną rzeczywistość, która posiada elementy wspólne z tożsamością katechety, w pewnych elementach może

²⁰⁸ PDK, 83.

²⁰⁹ P. Tomasik, *Koncepcja nauczania religii w nowych dokumentach katechetycznych Kościoła polskiego*, w: *Przesłanie dokumentów katechetycznych Kościoła w Polsce*, red. S. Dziekoński, 2003, s. 239-240.

²¹⁰ DK, 313.

i z tożsamością religioznawcy, a jednocześnie posiada elementy wyróżniającą ją i czyniące z niej oddzielny byt.

NAUCZYCIEL RELIGII – ŚWIADEK WIARY PDK NR 91

Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce określiło tożsamość nauczyciela religii – jako świadka wiary²¹¹. Nauczyciel religii nie jest nauczycielem religioznawstwa, czy religiologii, ale jest świadkiem wiary. Świadek to ktoś kto: sam widział, sam doświadczył, sam poznał; opowiada swoje doświadczenie; nie jest utożsamiany z pracownikiem naukowym; świadczy wobec uczniów, nauczycieli i pracowników szkoły całym swoim życiem; świadek nigdy nie przestaje być świadkiem, gdyż doświadczenie wiąże się z pamięcią i konkretnym stylem życia przyjętym po doświadczeniu. R. Bednarczyk wskazuje: *Tylko katecheta doświadczający w sobie tajemnicy Boga może prowadzić uczniów do wtajemniczenia w życie chrześcijańskie. Jeśli będzie katechecie brakowało owego wymiaru głębi, poczucia wybrania przez Boga, będąc nawet znakomicie przygotowanym metodycznie, nie będzie on w stanie rozbudzić w wychowanku doświadczenia bliskości Boga*²¹². W powyższym kontekście R. Bednarczyk łączy tożsamość nauczyciela religii jako świadka wiary z możliwością wypełniania funkcji wtajemniczenia podczas szkolnej lekcji religii. Jest to wyjście naprzeciw problemowi wskazanemu przez Dyrektorium z 2020 r., dotyczącemu uczniów, których jedynym kontaktem ze wspólnotą Kościoła jest wspólnota uczniów podczas lekcji religii. R. Bednarczyk proponuje, aby wykorzystać tę możliwość do podprowadzania uczniów do wspólnoty parafialnej: *Osobowość katechety-świadka może być narzędziem wtajemniczania, jeśli on sam będzie łącznikiem uczniów z życiem parafialnym. Powinien być osobą widoczną w życiu parafii, a zwłaszcza obecną na Mszach św. i nabożeństwach z udziałem dzieci oraz*

²¹¹ PDK, 91.

²¹² R. Bednarczyk, *Wtajemniczenie jako zadanie szkolnej lekcji religii katolickiej*, art. cyt., s. 188-189.

młodzieży. Duże znaczenie ma także prowadzenie przez katechetę grup szkolno-parafialnych. Jeżeli katecheta uczestniczy w ten sposób wraz z uczniami w życiu parafialnym, to również na katechezie będzie dokonywał się proces wtajemniczenia chrześcijańskiego²¹³. Podobnego zdania jest R. Szewczyk: *Drogą, która uchroni lekcje religii przed zeświecczeniem, a nauczyciela religii przed sprowadzeniem do sprawnie działającego fachowca w dziedzinie edukacji, jest eklezjalność, powiązanie z Kościołem, parafią. W tym kontekście tożsamość nauczyciela religii otrzymuje nowy element, niewskazywany jeszcze w niniejszej pracy, a jest to tożsamość parafianina, członka wspólnoty Kościoła parafialnego.*

O obowiązkach nauczyciela religii we wspólnocie parafialnej przypomina polskie dyrektorium katechetyczne:

Katecheci za pracę w szkole otrzymują wynagrodzenie w szkole. Zobowiązani są ponadto w okresie trwania zajęć szkolnych do nieodpłatnych świadczeń na rzecz parafii, która sprawuje pieczę nad szkołą: do przygotowania liturgii niedzielnej i świątecznej, do uczestnictwa w jednej Mszy świętej

²¹³ Tamże.

Dla wprowadzania katechizowanych w życie Kościoła duże znaczenia ma to wszystko na lekcji religii, co stanowi korelację z konkretnymi przejawami życia wspólnoty parafialnej, diecezjalnej bądź Kościoła powszechnego. Na ogół polega to na nawiązywaniu lub przygotowywaniu do obchodów świąt, ale też zdarzają się sytuacje, wokół których skupia się w danym momencie życie religijne danej wspólnoty, na przykład, wizyta papieska w Polsce, obchody jubileuszu, organizacja pomocy dla ludzi w szczególnej potrzebie itp. Pewne możliwości wprowadzania uczniów w życie wiary Kościoła dają zajęcia pozalekcyjne prowadzone przez katechetów na terenie szkoły. Zaliczyć do nich można organizowane przez katechetów grupy szkolno-parafialne (...).

Powrót religii do szkół umożliwił także organizowanie i przeprowadzanie dorocznych szkolnych rekolekcji wielkopostnych (...).

Do okazjonalnych form katechetycznych obecnych w życiu szkoły, wzmacniających wymiar wtajemniczania, można ponadto zaliczyć udział całej szkoły w Mszach św. związanych z uroczystościami szkolnymi, na przykład, z patronem szkoły, poświęceniem sztandaru, jubileuszem, z obchodami ku czci św. Stanisława Kostki, patrona młodzieży, bądź z modlitwą za zmarłych nauczycieli. Podobną funkcję dla życia duchowego uczniów mają przygotowane w ramach szkolnej wigilii inscenizacje jasełek, obchody Dnia Papieskiego i rocznicy śmierci Jana Pawła II. W ciągu roku szkolnego można wskazać wiele wydarzeń, w których przeżywanie można wprowadzić wymiar duchowy. O ile zostaną one dobrze przygotowane i przeprowadzone, będą również stanowić realizację katechetycznej funkcji wtajemniczania (...).

W ramach jednostki lekcyjnej elementami, które w sposób naturalny mogą służyć procesowi duchowego aktywizowania uczniów, są: modlitwa, celebrowanie Słowa Bożego oraz celebracje liturgiczne. O ile są one dobrze przygotowane od strony metodycznej oraz właściwie połączone z przekazem treści na katechezie, mogą rozbudzać w uczniu doświadczenie spotkania z Bogiem. Tamże, s. 185-189.

w niedziele i święta z udziałem dzieci i młodzieży w tej parafii, gdzie znajduje się szkoła oraz do podjęcia opieki nad swoimi uczniami w czasie rekolekcji szkolnych. Pozostałe, nie wymienione powyżej działania szkolnych katechetów na rzecz parafii, winny być wynagradzane zgodnie z prawem partykularnym diecezji (...). Katecheci szkolni winni mieć świadomość, że poprzez swą posługę katechetyczną wykonywaną na terenie szkoły uczestniczą w realizacji planu duszpasterskiego parafii i diecezji. Dlatego powinni, wraz z proboszczem i katechetami parafialnymi, brać udział w spotkaniach, których celem jest koordynacja działań pastoralnych i omówienie palących potrzeb i problemów²¹⁴.

Ponadto aby nauczyciele religii mogli dobrze wypełniać swoje zadania świadka wiary i nauczyciela winni wg polskiego dyrektorium: *podnosić swoje kwalifikacje poprzez lekturę książek i czasopism katechetycznych, teologicznych i pedagogicznych, brać udział w przeznaczonych dla nich szkoleniach (kursach, konferencjach, sympozjach), nade wszystko zaś troszczyć się o swoje doskonalenie duchowe²¹⁵. K. Misiaszek zwraca uwagę na podwójną wierność, do której zobowiązani są nauczyciele religii, a jest to wierność Kościołowi, od którego otrzymują misję kanoniczną, oraz lojalność wobec szkoły, która ich zatrudnia²¹⁶.*

²¹⁴ PDK, 91.

²¹⁵ Tamże.

²¹⁶ K. Misiaszek, *Prawne i dydaktyczno-wychowawcze problemy nauczania religii katolickiej w publicznej szkole polskiej*, „Horyzonty Wiary”, 2000 r., nr 4, s. 46-50.

LEKCJA RELIGII – KORELACJA I INTERDYSCYPLINARNOŚĆ DOK NR 73, PDK NR 91, DK NRY 313-314

Następny numer *Dyrektorium ogólnego o katechizacji* zwraca uwagę na znaczenie dialogu relacji pomiędzy lekcją religii a innymi dziedzinami wiedzy nauczanyymi w szkole:

Tym, co nauczaniu religii w szkole nadaje szczególną cechę, jest fakt, że jest ono wezwane do przeniknięcia na obszar kultury oraz wejścia w relacje z innymi dziedzinami wiedzy. Jako oryginalna forma posługi Słowa nauczanie religii w szkole uobecnia Ewangelię w systematycznym i krytycznym osobistym procesie przyswojenia kultury (...). W świecie kulturowym, jaki jest przyjmowany przez uczniów i jaki jest określony przez dziedziny wiedzy i wartości oferowanych przez inne przedmioty szkolne, nauczanie religii w szkole przekazuje dynamiczny zaczątek Ewangelii oraz stara się nawiązywać do pozostałych dziedzin nauki i wykształcenia, w tym mianowicie celu, by Ewangelia docierała do umysłów uczniów właśnie na samym terenie ich nauki i by cała ich kultura została zharmonizowana w blaskach światła wiary²¹⁷.

Lekcja religii jest, wedle wskazań powyższego numeru, jednym z elementów kultury, którą uczniowie poznają i w której wzrastają zdobywając wiedzę w szkole. Warto w tym momencie zaznaczyć, co rozumiemy pod pojęciem kultury. Jak podaje *Słownik języka polskiego*, kultura to *całokształt duchowego i materialnego dorobku społeczeństwa*²¹⁸. Dorobek ten poznają uczniowie podczas lekcji w szkole, zdobywając wiedzę na różnych przedmiotach. Obecność lekcji religii znajduje tutaj swoje fundamentalne uzasadnienie, przekazując wiedzę odnośnie duchowego dorobku społeczeństwa, jakim jest kultura chrześcijańska.

Polskie dyrektorium katechetyczne w numerze 83 wyjaśnia zasadę korelacji lekcji religii z innymi przedmiotami oraz wskazuje jej

²¹⁷ DOK, 73.

²¹⁸ kultura, *Wielki słownik języka polskiego PWN*, t. 2, red. S. Dubisz, Warszawa, 2018, s. 584.

interdyscyplinarność jako oddzielnego przedmiotu szkolnego²¹⁹. Podsumowuje to P. Tomasik: *Nauczanie religii w szkole podejmuje trojaką funkcję wobec pozostałych przedmiotów: najbardziej pożądaną funkcję integrującą, funkcję uzupełniającą, a czasem funkcję polemiczną*²²⁰.

Dyrektorium z 2020 r. w numerze 313 cytuje dosłownie numer 73 Dyrektorium z 1997 r., potwierdzając aktualność wskazań poprzedniego dokumentu. W numerze 314 *Dyrektorium o katechizacji* cytuje Benedykta XVI: *Religijność bowiem jest immanentną częścią kultury*²²¹. Potwierdza tym samym słuszną obecność lekcji religii wśród innych przedmiotów szkolnych. Mówiąc o religijności wskazuje ponadto na rzeczywistość o wiele szerszą niż duchowy dorobek społeczeństwa. Religijność nieustannie podlega rozwojowi i procesom aktualizacji, stąd lekcja religii przekazuje nie tylko wiedzę o historii kultury chrześcijańskiej, ale wyjaśnia procesy zachodzące w duszy każdego z uczniów, odnosząc się do ich aktualnej sytuacji duchowej i etapie drogi życia duchowego, na którym obecnie się znajdują.

Dyrektorium o katechizacji odnosząc się do kultury cyfrowej w numerze 365, w którym zostały wskazane jej niebezpieczeństwa słusznie zauważa nowe zjawisko. Owa cyfrowa kultura nie jest dorobkiem działań człowieka, ale *zbiorem przekonań* (przekazywanych narzędziami cyfrowymi), *mających cechy religijne*²²². Okazuje się bowiem iż kultura zaczyna być tworem przekonań poszczególnych osób, miast być dorobkiem całego społeczeństwa. Co dla jednej osoby będzie miało wartość, będąc elementem kultury, dla innej tej wartości będzie pozbawione. To zjawisko widać podczas pracy z uczniami, kiedy okazuje się, że nie dla wszystkich rzeczywistość wiary i religii posiada taką samą wartość i jest podobnie postrzegana. Wśród uczniów znajdują się osoby, dla których praktykowanie wiary jest naturalnym

²¹⁹ PDK, 83.

²²⁰ P. Tomasik, *Koncepcja nauczania religii w nowych dokumentach katechetycznych Kościoła polskiego*, art. cyt., s. 243.

²²¹ Benedykt XVI, *Przemówienie do uczestników spotkania nauczycieli religii katolickiej* (25 kwietnia 2009), cyt. za: DK, 314.

²²² DK, 365.

elementem kultury rodzinnej, a dla innych okazuje się nowopoznanym bytem. Mówiąc o kulturze społeczeństwa zauważyć można analogiczne schematy. Przekłada się to na różnicę poglądów osób ochrzczonych wobec znaczenia i miejsca lekcji religii w szkole. Nie dla wszystkich pewne racje, które były wspólne przed pojawieniem się kultury cyfrowej, dzisiaj takimi pozostały.

To wszystko co zostało wskazane wobec lekcji religii, na podstawie omawianych punktów, odnosi się również do osoby nauczyciela religii i jego tożsamości. Ma być on człowiekiem kultury, tym który kulturę przekazuje, o niej naucza i wskazuje sposoby jej kształtowania. Istnieje w „zasadzie korelacji i interdyscyplinarności” wobec innych nauczycieli tworząc z nimi relacje koleżeńskie i przyjacielskie. Sam jest osobą posiadającą wszystkie prawa i obowiązki pracownika oświaty. Jego obecność w szkole i gronie nauczycielskim jest tak samo zasadna jak obecność lekcji religii w szkole. Wraz z innymi nauczycielami tworzy w umysłach uczniów całościowy obraz tego, czym jest kultura w jej podstawowym i najszerszym znaczeniu. Nauczyciel religii nie powinien czuć się jako osoba obca i „dostawiona przypadkiem”. Pracując w szkole musi być pewny własnej tożsamości jako pracownika oświaty, który jest na swoim miejscu.

Ponadto aby móc realizować w sposób prawidłowy funkcje korelacji i interdyscyplinarności lekcji religii nauczyciel religii powinien być dobrze zaznajomiony z procesami kulturowymi zachodzącymi we współczesnym świecie. Powinien być człowiekiem śledzącym na bieżąco rozwój nauki i dziedzin wiedzy; poznawać założenia programowe innych przedmiotów, aby zadanie korelacji i interdyscyplinarności mogło być realizowane zawsze w sposób aktualny, z odniesieniem do współczesnych przemian kulturowych. Nauczyciel religii wychowuje człowieka. Tworzy kulturę chrześcijańską, tam gdzie została wyparta; broni tej kultury wobec prób jej zaanektowania.

Polskie dyrektorium katechetyczne w numerze 8 wyjaśnia:

Nauczyciel religii spotyka się ze swymi uczniami jakby w pewnym mikroświecie i te spotkania, jeśli będą owocnie przeżyte, dają możliwość odnalezienia się w szerszej

rzeczywistości. Młodzi ludzie przynoszą pytania świata współczesnego, są reprezentantami kultury, dają szansę lepiej poznać, co jest ważne, nie dlatego, aby kultura ta była specjalnie atrakcyjna, ale z tego powodu, że znajomość pewnych nurtów myślowych, którymi jest przepojona, i mechanizmów jej działania uchronić może nauczyciela religii przed uleganiem negatywnemu wpływowi i manipulacjom. Kolejnym zadaniem dzisiejszego katechety jest obrona i tworzenie kultury. Przedmiotem szczególnego zainteresowania duszpasterzy, katechetów i wychowawców chrześcijańskich powinien być świat kultury, jej rozwój i doskonalenie, zwłaszcza kultury rodzimej i ojczystej, co powinno stanowić specjalną troskę zaniedbywanego dziś coraz bardziej wychowania patriotycznego. Kultura bowiem posiada swoją niezastąpioną rolę w wychowaniu osoby ludzkiej: (...) pierwszym i zasadniczym zadaniem kultury (...) jest wychowanie. W wychowaniu bowiem chodzi właśnie o to, ażeby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem - o to, ażeby bardziej „był”, a nie tylko więcej „miał” - aby więc poprzez wszystko, co „ma”, co „posiada”, umiał bardziej „być” nie tylko „z drugimi”, ale także i „dla innych”²²³.

Do powyższego numeru odnosi się R. Szewczyk:

Jest to bardzo ważne we współczesnym świecie, w którym wiele dziedzin życia przepojonych jest postmodernizmem, kierunkiem myślowym nie uznającym żadnego kryterium prawdy i dobra, odrzucającym zasadność stawiania pytania o sens życia, cel swej drogi, służby i ofiarności, pozwalającym na wszystko, co jest wynikiem wolnego wyboru jednostki. Dziś nauczyciel religii spotyka się z takim właśnie światem. Dzięki temu może

²²³ PDK, 8.

kształtować w sobie postawę otwartości na pytania, jakie stawia, gotowości na to, że czasami problemem staje się niestety brak pytań, swoisty nihilizm, całkowita obojętność, brak punktu zaczepienia. Sytuacja taka daje szansę na odwołanie się i potwierdzenie w swym powołaniu, nie tylko jako nauczyciela religii, ale przede wszystkim jako człowieka wiary. Wtedy podstawą zdaje się świadomość swego powołania, swej tożsamości, pewność, Kogo się reprezentuje i Komu się uwierzyło. Taka dojrzałość religijna pozwoli odnaleźć się i odpowiedzieć na problemy współczesności²²⁴.

Wobec problemu podejmowanych prób zeświecczenia szkoły i ideologizowania nauczania opinia nauczyciela religii podczas zebrań na radach pedagogicznych i w pokoju nauczycielskim jest niezwykle ważna. Winien on podejmować inicjatywy w szkole, mające na celu przypomnienie znaczenia kultury chrześcijańskiej rozumianej jako życie zgodnie z wolą Pana Boga, a nie tylko okliwe wzruszenia nad tradycją pobożności ludowej.

KONTEKST SZKOLNY I ADRESACI NAUCZANIA RELIGII W SZKOLE – DOK NR 74

Numer 74 Dyrektorium ogólnego o katechizacji porusza wiele zagadnień związanych z lekcją religii w szkole opisując kontekst szkolny i adresatów nauczania religii w szkole. Powiązane są z nim liczne numery z *Dyrektorium katechetycznego Kościoła Katolickiego w Polsce*²²⁵, a są to numer 82, w którym wyjaśniono kontekst prawny obecności lekcji religii w szkole; numer 83 – wskazujący na rolę lekcji religii w kontekście wychowania i współpracy z rodziną uczniów; numer 85 – o funkcjach szkolnej lekcji religii wobec szkoły; numer 88 – poruszający kwestię rekolekcji szkolnych; numer 89 – o wizytacjach szkolnych lekcji religii;

²²⁴ R. Szewczyk, *Osobowość nauczyciela religii*, „Studia Katechetyczne”, 2010, t. 7, s. 223.

²²⁵ Omawiane numery: PDK, 82,83,85,89,91,92.

numer 91 – o podnoszeniu kwalifikacji i rozwoju nauczycieli religii; numer 92 – o lekcji religii w szkołach niepublicznych. Do powyższych kontekstów *Dyrektorium o katechizacji* w numerze 316 cytuje numer 74 *Dyrektorium ogólnego*, potwierdzając słuszność jego spostrzeżeń.

Numer 74 wskazuje: *Nauczanie religii w szkole odbywa się w zróżnicowanych kontekstach szkolnych, co sprawia, że mimo iż zachowuje swój własny charakter, kładzie się w nim różne akcenty. Zależą one od warunków prawnych i organizacyjnych, koncepcji dydaktycznej, cech osobowych nauczycieli i uczniów oraz relacji nauczania religii w szkole z katechezą rodzinną i parafialną*²²⁶. *Dyrektorium* podając w rozwinięciu tego punktu konkretne wspólne cechy szkolnej lekcji religii dla Kościoła na całym świecie, zwróciło uwagę na fakt różnic, które będą pojawiały się poszczególnych krajach ze względu na umowy zawierane pomiędzy strukturami państwowymi a Konferencjami Episkopatów. Wiele różnic wynika także z historii w kształtowaniu się modeli katechetycznych w danym kraju czy społeczności²²⁷. Dlatego spotykamy tak liczne punkty Polskiego dyrektoria opisujące kontekst szkolnej lekcji religii w Polsce. Dla wprowadzenia porządku w niniejszej pracy numer 74 *Dyrektorium ogólnego* został podzielony na konkretne fragmenty, aby łatwiej można było zauważyć konkretne odniesienia do rzeczywistości w Polsce, podane przez Polskie dyrektoria.

²²⁶ DOK, 74.

²²⁷ Tamże.

WARUNKI PRAWNE I ORGANIZACYJNE – DOK NR 74; PDK NR 82, 83, 85, 88, 89, 91, 92; DK 316.

Warunki prawne i organizacyjne jako element zmienny kontekstu szkolnej lekcji religii wg numeru 74 Dyrektorium ogólnego, w Polskim dyrektorium zostały przedstawione w numerze 82:

Stosunek nauczania religii wobec szkoły wyrażają relacje zarówno podporządkowania, jak i autonomii. Podporządkowanie oznacza przede wszystkim włączenie katechety szkolnego w zakres odpowiedzialności za realizację planu wychowawczego i dydaktycznego szkoły. Nauczanie religii podlega rygorom, jakie stosuje się wobec innych przedmiotów w zakresie nadzoru pedagogicznego. Jednakże nauczanie religii cieszy się autonomią wobec instytucji szkoły. Wyraża się ona w fakcie, że programy nauczania i pomoce dydaktyczne nie podlegają zatwierdzeniu przez nadzór pedagogiczny, lecz winny być jedynie podane do jego wiadomości. Oznacza to, że nadzór merytoryczny nad nauczaniem religii w szkole sprawuje Kościół²²⁸.

Podporządkowanie i autonomia to dwa pojęcia, którymi Polskie dyrektorium określa warunki prawne lekcji religii w polskiej szkole. Zasady te zostały wypracowane w porozumieniu Konferencji Episkopatu Polski z rządem Polski i zapisane w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych*²²⁹.

Porozumienie wywiera wpływ na nauczyciela religii, który również działa na zasadzie podporządkowania i autonomii wobec systemu oświaty. Podporządkowuje się prawu oświatowemu, będą pracownikiem systemu oświaty, a jednocześnie korzysta z autonomii nadanej przez Kościół,

²²⁸ PDK, 82.

²²⁹ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych*, Dz.U. 1992, nr 36, poz. 155.

wykorzystując prawo do realizacji programu nauczania pod względem treści, opracowanego przez Kościół w Polsce.

Ponadto numer 83 podaje wskazania dotyczące oceniania na lekcji religii: *Podstawą wystawiania oceny szkolnej w nauczaniu religii jest wiedza ucznia, jego umiejętności, a także aktywność, pilność i sumienność. Nie powinno się natomiast oceniać za udział w praktykach religijnych. Należy bowiem przyjąć zasadę, obecną też w katechezie parafialnej przed 1990 rokiem, że życie religijne jest przedmiotem osądu sumienia dokonywanego wobec Boga*²³⁰.

Numer 85 Polskiego dyrektorium zwraca uwagę na relację między szkołą a szkolną lekcją religii:

Szkolne nauczanie religii jest służbą świadczoną polskiej szkole. Akcentuje ono pomocniczą funkcję szkoły wobec rodziny, pragnie przeciwdziałać stresogennemu charakterowi systemu edukacji oraz przywrócić temu systemowi właściwą płaszczyznę aksjologiczną. Ponadto szkolne lekcje religii winny przygotowywać wychowanków do życia, integrować kulturę i wiarę, prowadzić do internalizacji wartości i postaw chrześcijańskich, zaszczepiać tolerancję światopoglądową. Obecność w szkole katechetów, zwłaszcza kapłanów i sióstr zakonnych, stanowi szansę dla rozwijania duszpasterstwa nauczycieli (...). Proboszczowie winni dołożyć wszelkich starań, aby nieustannie pogłębiała i rozwijała się współpraca parafii i szkoły oraz by Dobra Nowina docierała bez przeszkód do wszystkich, którzy na terenie szkoły zechcą jej słuchać. Powinni też zadbać o dobry kontakt z Radami Pedagogicznymi, nie zaniedbując oczywiście takich zwyczajowych ale i ważnych okazji, jak składanie wzajemnych życzeń z okazji świąt Bożego Narodzenia i Wielkanocy, udział w przygotowaniu inauguracji

²³⁰ PDK, 83.

*i zakończenia roku szkolnego oraz Dnia Edukacji Narodowej. Wyrazem troski parafii o szkoły winno być uzupełnianie, w miarę możliwości i potrzeb, religijnego księgozbioru bibliotek szkolnych*²³¹.

Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce nakłada obowiązki także na proboszczów. Są oni szczególnymi przedstawicielami Kościoła w parafii, na terenie której znajduje się szkoła, oraz współpracują z nauczycielami religii poprzez wspieranie ich pracy i działalności. Nauczyciel religii powinien wiedzieć o obowiązkach, które winni wypełniać księża proboszczowie, aby móc odwoływać się do konkretnych wskazań dokumentów określających zakres obowiązków wszystkich zaangażowanych w dzieło katechizacji.

Do organizacji pracy w szkole należy także aspekt szkolnych rekolekcji. Zwraca na to uwagę numer 88 Polskiego dyrektorium: *Uczniowie uczęszczający na lekcje religii w szkole mają prawo do zwolnienia z zajęć szkolnych w celu odbycia rekolekcji wielkopostnych (...). Szczególną pieczę nad przygotowaniem rekolekcji sprawuje proboszcz wraz z katechetami. Wskazane jest, aby w przygotowanie i przeprowadzenie rekolekcji włączyli się nauczyciele i rodzice. Szczegółowe zasady organizowania i przygotowania rekolekcji ustalają przepisy prawa partykularnego diecezji*²³². Nauczyciel religii jest odpowiedzialny wraz z proboszczem danej parafii za prawidłowe przeprowadzenie rekolekcji szkolnych. Potrzebne jest podjęcie współpracy z dyrekcją, nauczycielami i rodzicami. Powstało wiele koncepcji organizowania takich rekolekcji. Na pewno należy zwracać szczególną uwagę na sytuację w danej społeczności czy szkole, gdyż ona przede wszystkim warunkuje kryterium wyboru programu i organizacji rekolekcji szkolnych.

Szkolna lekcja religii, podobnie jak inne przedmioty szkolne podlega nadzorowi pedagogicznemu, który sprawuje dyrektor szkoły, oraz nadzorowi

²³¹ PDK, 85.

²³² PDK, 88.

katechetycznemu, który sprawuje biskup diecezjalny. Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce przypomina o tym w numerze 89: *Do wizytowania szkolnych lekcji religii upoważnione są osoby, które wymienia państwowe prawo oświatowe. Wizytowanie szkolnego nauczania religii i hospitowanie poszczególnych lekcji ze strony osób upoważnionych przez biskupa diecezjalnego ma na celu przede wszystkim pomóc nauczycielowi religii w dobrym wypełnianiu jego obowiązków, a także zabezpieczenie prawidłowego funkcjonowania lekcji religii na terenie szkoły*²³³. Powyższy numer wskazuje wyraźnie, iż szkolna lekcja religii podlega prawu oświatowemu i strukturom Kościoła. Nauczyciel religii odpowiada przed dyrektorem za aspekty pracy dydaktyczno – pedagogicznej, a przed biskupem za kontekst teologiczno – katechetyczny. Dyrektor ma prawo stawiać słuszne wymagania dotyczące pracy nauczyciela religii w szkole, w oparciu o prawo oświatowe, ale nie ma prawa ingerować w treść przekazywanej wiedzy na lekcjach religii. Prawidłowość w realizacji podstawy programowej sprawdzają przede wszystkim wizytatorzy wyznaczeni przez biskupa diecezjalnego. Jednakże poprawność realizacji podstawy programowej może kontrolować dyrektor i wizytatorzy kuratorium oświaty. Wiąże się to z podwójną wiernością nauczyciela religii wobec Kościoła i szkoły, o której pisał K. Misiaszek²³⁴.

Wizytatorzy wyznaczeni przez biskupa diecezjalnego mają dwa zadania: wspierać nauczyciela religii w wypełnianiu jego obowiązków, oraz zabezpieczyć prawidłowe funkcjonowanie lekcji religii na terenie szkoły. Są zatem nie tylko kontrolerami działań nauczyciela religii ale także obrońcami istnienia szkolnej lekcji religii w systemie oświaty. Nauczyciel religii musi mieć świadomość i pewność wsparcia ze strony biskupa i wizytatorów w przypadku sytuacji tego wymagających. Nie może postrzegać siebie tylko jako osobę kontrolowaną, bądź sprawdzaną, ale przede wszystkim jako osobę

²³³ PDK, 89.

²³⁴ K. Misiaszek, *Prawne i dydaktyczno-wychowawcze problemy nauczania religii katolickiej w publicznej szkole polskiej*, art. cyt., s. 46-50.

wspieraną. Daje to ważne poczucie bezpieczeństwa, które pomaga skuteczniej realizować zadania związane z nauczaniem religii w szkole.

Kolejnym elementem pracy nauczyciela religii, wynikającym z prawa oświatowego i dokumentów Kościoła, jest obowiązek podnoszenia własnych kwalifikacji. Nauczyciel religii ma możliwość realizowania awansu zawodowego według prawa oświatowego, a dokumenty Kościoła zachęcają do podwyższania kwalifikacji zawodowych: *Katecheci powinni podnosić swoje kwalifikacje poprzez lekturę książek i czasopism katechetycznych, teologicznych i pedagogicznych, brać udział w przeznaczonych dla nich szkoleniach (kursach, konferencjach, sympozjach), nade wszystko zaś troszczyć się o swoje doskonalenie duchowe. Mają być bowiem na terenie szkoły również świadkami wiary*²³⁵.

Polskie dyrektorium wskazuje na konieczność rozwoju duchowego, aby skutecznie realizować misję świadka wiary. Tożsamość świadka wiary jest wskazywana niezwykle mocno w dokumentach Kościoła.

Należy zauważyć, iż kształtowanie tożsamości podlega różnym procesom. Dokumenty Kościoła zachęcają, aby był to nieustanny progres w kształtowaniu własnej tożsamości przez nauczyciela religii, także w wymiarze duchowym, jednak brak zaangażowania w rozwój może skutkować regresem. Rzeczywistość, którą można rozwijać, można również zaniedbać. Nauczyciel religii powinien pamiętać, że proces kształtowania własnej tożsamości trwa całe życie i nigdy nie powinien być uznany za zakończony.

Polskie dyrektorium katechetyczne porusza także kwestię organizacji szkolnych lekcji religii w szkołach niepublicznych (prywatnych i społecznych). Wyraźnie wskazuje: *Do nauczania religii w szkołach niepublicznych stosuje się zasady odnoszące się do nauczania religii*

²³⁵ PDK, 91.

w *szkołach publicznych*²³⁶. Nauczyciel religii powinien pamiętać, że ma takie same prawa i obowiązki pracując w szkole publicznej i niepublicznej.

Nauczyciel religii zyska autorytet i szacunek innych nauczycieli i dyrekcji, jeżeli uczciwie będzie realizował swoje obowiązki wynikające z prawa oświatowego i kościelnego. Powinien także szanować samego siebie, znając prawa, które posiada i z których powinien korzystać. Niedopuszczalnym jest utrata tożsamości pracownika oświaty poprzez kształtowanie w sobie błędnego poglądu, że nauczycielowi religii należą się wyjątkowe przywileje bądź nie przysługują mu pewne prawa. Nauczyciel religii (kapłan i osoba świecka) ma obowiązek chociażby uczestniczenia na radach pedagogicznych i nie może usprawiedliwiać swej nieobecności zaangażowaniem w parafii. Nie ma prawa, ze względu na obowiązki parafialne lub duszpasterskie, nie wypełniać obowiązków wynikających z prawa oświatowego. Tej zasady powinni przestrzegać sami nauczyciele religii oraz np. proboszczowie będący przełożonymi wikariuszy nauczających religii w szkole, bądź sami będący nauczycielami. Wyznaczone obowiązki parafialne lub duszpasterskie nie mogą stać w sprzeczności z obowiązkami szkolnymi.

O warunkach prawnych i organizacyjnych szkolnej lekcji religii traktuje *Dyrektorium o katechizacji* w numerze 316. Numer ten jest w połowie cytatem zaczerpniętym z numeru 74 *Dyrektorium ogólnego*, wskazuje jednak na konieczność uaktualniania nauczania religii katolickiej ze względu na sytuacje lokalne. Nakłada obowiązek troski Konferencjom Episkopatów o dostępność podręczników, narzędzi i pomocy dydaktycznych w szkolnych lekcjach religii²³⁷.

Nauczyciel religii powinien znać i realizować założenia *Dyrektorium Ogólnego o Katechizacji* (1997), *Dyrektorium Katechetycznego Kościoła katolickiego w Polsce* (2001), *Podstawy Programowej* (2018), *Dyrektorium*

²³⁶ PDK, 92.

²³⁷ DK, 316.

o *Katechizacji* (2020) gdyż najnowsze dyrektorium nie neguje treści i wskazań poprzednich dyrektorium. Ponadto nauczyciel religii powinien wybierać podręczniki dla szkolnej lekcji religii zgodnie z założeniami i wskazaniami diecezji, w której pracuje. Jednocześnie ma prawo prosić o pomoc proboszczów, bądź biskupa w celu zapewnienia właściwych narzędzi i pomocy dydaktycznych do pracy w szkole. W budżecie parafii i diecezji powinny znaleźć się środki do zapewnienia stosownej pomocy nauczycielom religii w kwestii doposażenia szkół, klas, bibliotek szkolnych w narzędzia i pomoce dydaktyczne. Taki obowiązek nakładają dyrektoria.

PRAWO I OBOWIĄZEK UCZESTNICZENIA W SZKOLNEJ LEKCJI RELIGII – DOK NR 74; PDK NR 83, 86, 87, 92; DK NR 314.

Dyrektoria wskazują wyraźnie na znaczenie szkolnej lekcji religii, mające swe źródło w prawach rodziców i uczniów. Dyrektorium ogólne w numerze 74 podaje: *Uczniowie mają prawo do prawdziwego i pewnego uczenia się religii, do której przynależą*²³⁸. Tę myśl rozwija Polskie dyrektorium: *Nauczanie religii na terenie szkoły publicznej wynika z podstawowych praw człowieka, zwłaszcza z prawa do wolności religijnej, z prawa do wykształcenia, oraz z prawa rodziców do nauczania i wychowania zgodnie z ich przekonaniami religijnymi*²³⁹. Prawa na które się powołuje zawarte są w konstytucjach wielu państw. Obecność lekcji religii w szkole wynika zatem z praw konstytucyjnych każdego obywatela, a nie jest czymś narzucanym przez struktury Kościoła katolickiego. *Dyrektorium o katechizacji* potwierdza wskazania dyrektorium ogólnego w numerze 314: *Prawem rodziców i uczniów jest kształcenie całościowe, zważywszy, że czynnik religijny jest jednym z wymiarów istnienia i nie można go pominąć w takim miejscu jak szkoła, która ma na celu harmonijne rozwijanie osobowości.*

²³⁸ DOK, 74.

²³⁹ PDK, 83.

*W tym względzie nauczanie religii katolickiej ma wielkie znaczenie wychowawcze i służy rozwojowi samego społeczeństwa*²⁴⁰.

Z powyższych numerów jasno wynika, że nauczyciel religii wypełnia swój obowiązek wobec słusznych praw uczniów do wolności religijnej, wykształcenia, oraz prawa rodziców do nauczania i wychowania zgodnie z ich przekonaniami religijnymi. Ponadto dyrektorium z 2020 roku wskazuje na znaczenie nauczania religii w szkole podając kontrargumenty wobec prób usunięcia religii z przestrzeni szkoły, a tym samym wyeliminowania jej z kultury współczesnego człowieka.

Do powyższych wskazań należy także dodać treść polskiego dyrektorium z numeru 86: *Nauczanie religii w szkole publicznej winno też być traktowane przez nauczających i odpowiedzialnych za to nauczanie jako szczególna pomoc świadczona rodzinie w wychowaniu chrześcijańskim. Nie można jednakże zdejmować z rodziców całej odpowiedzialności za to wychowanie. Rodzice chrześcijańscy winni mieć świadomość, że to oni są pierwszymi wychowawcami swych dzieci, także w dziedzinie wychowania chrześcijańskiego. Uwrażliwieniu na te sprawy winny służyć indywidualne kontakty katechetów z rodzicami oraz zebrania, w trakcie których podejmowane będą także działania pogłębiające formację religijną samych rodziców*²⁴¹.

Zacytowany fragment wskazuje na odpowiedzialność rodziców wobec praw i obowiązków wynikających z wychowania religijnego. Prawo, które posiadają jest nie tylko przywilejem, ale i zobowiązaniem. Winni oni z tego prawa korzystać i o nim nie zapominać posyłając dzieci do szkół niepublicznych: *Rodzice posyłający swoje dzieci do tych szkół winni czuć się szczególnie zobowiązani do zapewnienia im normalnego nauczania religii w szkole*²⁴². Ponadto polskie dyrektorium odwołując się do prawa do wolności religijnej i wychowania dzieci zgodnie z przekonaniami religijnymi rodziców

²⁴⁰ DK, 314.

²⁴¹ PDK, 86.

²⁴² PDK, 92.

wyraźnie wskazuje na obowiązek wynikający z sakramentu chrztu świętego: *Wszyscy katolicy uczęszczający do placówek oświatowych, w których odbywa się nauczanie religii, zobowiązani są w sumieniu uczestniczyć w tych lekcjach. Rodzice dzieci, które nie ukończyły 18 roku życia, mają obowiązek zapisać swe dzieci na lekcje religii*²⁴³. Nauczyciel religii winien przypominać rodzicom, że posiadają nie tylko prawo wychowania dzieci zgodnie z ich przekonaniami religijnymi, ale po podaniu dziecka do chrztu świętego prawo to zmienia się w obowiązek. Niewypełnianie tego obowiązku jest zdradą przysiężeń chrzcielnych.

Z analizowanych dokumentów wyraźnie wynika, że nauczyciel religii nie jest zbędną, dodatkową osobą w gronie pedagogicznym, nie jest pracownikiem socjalnym szkoły, nie może być tylko „dobrym wujkiem i ciocią”, ale jest nauczycielem i wychowawcą, mającym pełne prawo do pracy w szkole. Nauczyciel religii może i powinien podejmować współpracę z rodzicami, wskazując im na ich obowiązki wynikające z wiary. Znajomość przepisów prawa państwowego i kościelnego może być pomocna w rozmowie z rodzicami.

CHARAKTER EKUMENICZNY, POZNAWCZY I KULTUROWY SZKOLNEJ LEKCJI RELIGII – DOK NR 74; PDK NR 84; DK NR 317

Numer 74 Dyrektorium ogólnego o katechizacji wskazuje na trzy sytuacje, w których szkolna lekcja religii może przybrać trzy różne charaktery.

Nauczanie religii w szkole, w ramach szkoły państwowej i bezwyznaniowej, tam gdzie władze państwowe lub inne okoliczności narzucają nauczanie religii wspólne katolikom i niekatolikom, powinno mieć charakter bardziej ekumeniczny i poznawczy o charakterze międzyreligijnym.

²⁴³ PDK, 87.

W innych okolicznościach nauczanie religii w szkole powinno mieć charakter raczej kulturowy, nastawiony na poznanie innych religii, i przedstawiać w sposób adekwatny religię katolicką. Także w tym przypadku, zwłaszcza jeśli jest przekazywane przez nauczyciela o szczerym szacunku, nauczanie religii w szkole zachowuje wymiar prawdziwego „przygotowania ewangelicznego”²⁴⁴.

Dyrektorium wskazuje na możliwość dostosowania programu i treści szkolnej lekcji religii do zmieniającej się sytuacji politycznej, społecznej i kulturowej, celem zachowania obecności lekcji religii w szkole bez utraty jej cech ewangelicznych. Umiejętne rozłożenie akcentów bogatej treści Dobrej Nowiny wskazuje na uniwersalność nauczania ewangelicznego. To niezwykle silny argument wskazujący zasadność istnienia lekcji religii w szkole.

Rozwija tę myśl Polskie dyrektorium katechetyczne w numerze 84:

Nauczanie religii w szkole otwiera nowe możliwości ewangelizacyjne. Zwiększa bowiem zasięg odbiorców Dobrej Nowiny, zarówno wśród uczniów, jak i nauczycieli. Dzięki temu Kościół ma możliwość przewyższania stereotypów dotyczących wiary i życia religijnego, zwłaszcza tych, które głoszą prywatność religii i nieuchronność konfliktu wiary i wiedzy.

W ramach nauczania religii w szkole należy podejmować zadania nowej ewangelizacji lub pre-ewangelizacji wobec osób nieochrzczonych lub nie mających kontaktu z Kościołem.

Postawienie nowych wymogów nauczaniu religii w szkole powinno być traktowane jako szansa duszpasterska. Dotyczą one organizacji i systematyczności przekazu nauki chrześcijańskiej oraz przeformułowania efektów nauczania katechetycznego,

²⁴⁴ DOK, 74.

*które winno kształtować samodzielnego w swych sądach chrześcijanina, odpowiedzialnego za siebie i świat*²⁴⁵.

Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce wskazuje na szansę, jaką daje obecność lekcji religii i nauczyciela religii w przestrzeni szkolnej. Dodaje wyraźnie wymiar ewangelizacyjny do charakteru ekumenicznego i kulturowego wskazanego przez Dyrektorium ogólne. Wspomina wręcz o pre-ewangelizacji, którą można porównać do zasiewania ewangelicznych ziaren w społeczności szkolnej tak bardzo zróżnicowanej pod względem adresatów.

Również bardzo wyraźnie tę myśl zawiera *Dyrektorium o katechizacji*, w numerze 317:

*Pożądaną jest, aby Konferencje Episkopatów zwracały taką samą uwagę na nauczanie religii w szkołach, w których obecni są członkowie różnych chrześcijańskich wyznań, zarówno wtedy, gdy nauczanie to prowadzą nauczyciele określonego wyznania, jak i wtedy, gdy nauczyciele nie kojarzą się z określoną przynależnością wyznaniową. Nauczanie to zawsze ma wymiar ekumeniczny, jeśli cechuje je autentyczność w przedstawianiu doktryny chrześcijańskiej. W tym względzie gotowość do dialogu, choćby prowadzenie go było trudne, powinna inspirować również stosunki z nowymi ruchami religijnymi o rodowodzie chrześcijańskim i inspirowanymi Ewangelią, które narodziły się stosunkowo niedawno*²⁴⁶.

Niezwykle ciekawym jest zwrócenie uwagi na *ruchy religijne o rodowodzie chrześcijańskim i inspirowane Ewangelią, które narodziły się stosunkowo niedawno*²⁴⁷. Dyrektorium poleca ewangelizację i dialog wobec nowych ruchów religijnych, aby w postrzeganiu misji ewangelizacyjnej nie

²⁴⁵ PDK, 84.

²⁴⁶ DK, 317.

²⁴⁷ Tamże.

zamykać się tylko na znane od wieków wyznania chrześcijańskie, lecz niezwykłą troską otoczyć osoby będące członkami tych nowych ruchów.

Po wybuchy wojny na Ukrainie w lutym 2022 roku w Polsce szkolna lekcja religii musiała odnaleźć się w nowej, niespotykanej dotychczas w tej skali sytuacji. Do szkół zostali zapisani uczniowie z Ukrainy, będący wyznawcami prawosławia (głównie nurtu konstantynopolitańskiego) oraz grekokatolicy. Rzeczywistość opisywana przez dyrektoria stała się powszechnym zjawiskiem w Polsce. Wobec tej sytuacji głos zabrała Rada Konferencji Episkopatu Polski ds. Migracji, Turystyki i Pielgrzymek: *Działania systemowe w szkołach mogą i powinny być uzupełnione przez organizację wolontariatu nauczycielskiego, również w parafiach. Katechetów prosimy o uwrażliwianie uczniów podczas lekcji religii na konieczność braterskiego otwarcia się na kolegów i koleżanki z Ukrainy. Biskup Wojciech Osiał, przewodniczący Komisji Wychowania Katolickiego KEP, odniósł się do ówczesnej sytuacji w słowach: Musimy mieć świadomość, że to są przede wszystkim dzieci wyznania grekokatolickiego bądź prawosławnego. Oczywiście, jeśli będzie taka potrzeba, to my otwieramy nasze serca. Jeśli oni będą chcieli uczestniczyć w naszych zajęciach lekcji religii, to jak najbardziej jest to możliwe. Ale chcemy przede wszystkim szanować ich decyzje i ich wyznanie. Mamy w Polsce Kościół grekokatolicki, który również organizuje lekcje religii. To są ich kompetencje, ich prawo²⁴⁸. Biskup Osiał wskazał na możliwość uczestniczenia dzieci ukraińskich na lekcjach religii w szkole, jeżeli taką decyzję podejmą rodzice uczniów. Było to wprowadzenie do wykonania w praktyce wskazań dyrektoriów.*

Powyższe wskazania dyrektoriów wpływają na kształtowanie tożsamości nauczyciela religii. Musi być on baczny obserwatorem, odpowiadającym na zmienną sytuację kulturowo-społeczną w szkole i na świecie. Ponadto winien być ewangelizatorem, apologetą; wychowawcą

²⁴⁸ Kościół w Polsce reaguje na potrzeby edukacyjne w związku z napływem ukraińskich dzieci, na stronie: <https://www.ekai.pl/kosciol-w-polsce-reaguje-na-potrzeby-edukacyjne-w-zwiazku-z-naplywem-ukrainskich-dzieci/>, (dostęp 23.12.2022).

dojrzałego chrześcijanina oraz człowiekiem dialogu ekumenicznego i współpracy międzyreligijnej, pozbawionym uprzedzeń i pełnym szacunku wobec wyznawców innych religii i wyznań, zachowującym jednocześnie własną autonomię wiary, nie pozbawiając się tożsamości świadka wiary.

ADRESACI SZKOLNYCH LEKCJI RELIGII – DOK NR 75, PDK 107, DK NR 318

Następny numer *Dyrektorium ogólnego o katechizacji* przedstawił charakterystykę uczniów uczęszczających na szkolne lekcje religii. Podzielił ich na trzy grupy: uczniów wierzących; uczniów poszukujących, doświadczających wątpliwości religijnych; uczniów niewierzących²⁴⁹. *Sytuacja życia i wiary uczniów, którzy korzystają z nauczania religii w szkole, charakteryzuje się znacznymi i ciągłymi zmianami. Nauczanie religii w szkole powinno uwzględnić ten fakt, by osiągnąć swoje cele*²⁵⁰.

Nauczyciel religii musi być świadom powyższych procesów, aby właściwie prowadzić lekcje religii. Postulat diagnozy grupy odbiorców nie jest nowy, jednak wymaga nieustannej aktualizacji. Zmieniają się środki dydaktyczne i metody współpracy z daną grupą uczniów. Nauczyciel religii winien nieustannie udoskonalać swój zasób wiedzy i warsztat pracy o najnowocześniejsze propozycje dydaktyczne i metodologiczne.

Dyrektorium wskazuje również na cele i zadania szkolnej lekcji religii w odniesieniu do konkretnej grupy odbiorców. Zauważa, że wobec uczniów wierzących lekcja religii stanowi pomoc *w lepszym zrozumieniu orędzia chrześcijańskiego w odniesieniu do wielkich problemów egzystencjalnych wspólnych religiom i charakterystycznych dla każdej istoty ludzkiej, w odniesieniu do wizji życia rozpowszechnionej w kulturze i głównych problemów moralnych, z jakimi boryka się ludzkość*²⁵¹.

²⁴⁹ DOK, 75.

²⁵⁰ Tamże.

²⁵¹ Tamże.

Wobec uczniów poszukujących lub doświadczających wątpliwości religijnych, lekcja religii pozwala na odkrycie *czym właściwie jest wiara w Jezusa Chrystusa, jakie są odpowiedzi, jakich Kościół udziela na ich pytania*²⁵², daje możliwość lepszego przeanalizowania własnych decyzji²⁵³.

Wobec uczniów niewierzących *nauczanie religii w szkole nabiera cech misyjnego głoszenia Ewangelii, czyli prowadzenia do wiary*²⁵⁴.

Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce dodaje również wskazania dotyczące treści nauczania wśród konkretnej grupy adresatów: dzieci z klas I-III szkoły podstawowej (katecheza inicjacji sakramentalnej do Eucharystii i pokuty), dzieci z klas IV-VI szkoły podstawowej (katecheza wprowadzająca w historię zbawienia), katecheza młodzieży gimnazjalnej (wyznanie i rozumienie wiary jako przygotowanie do sakramentu bierzmowania), *wreszcie katecheza w szkołach ponadgimnazjalnych winna skupić się na świadectwie wiary. Powinna być związana z przygotowaniem bliższym (ale nie bezpośrednim) do założenia rodziny chrześcijańskiej*²⁵⁵.

Nie byłoby problemów w pracy z uczniami podczas szkolnych lekcji religii, gdyby istniała możliwość, jaka jest w odniesieniu do przedmiotów językowych, aby dzielić uczniów na grupy. Wówczas cała lekcja religii byłaby ukształtowana w taki sposób, aby poprzez swoje treści i metody odpowiedzieć na potrzeby konkretnej grupy uczniów. Niestety nie istnieje taka możliwość i nauczyciel religii, analogicznie do chociażby nauczycieli przedmiotów ścisłych, musi znaleźć rozwiązanie w sytuacji dużego zróżnicowania uczniów w konkretnej klasie pod względem zaawansowania życia religijnego. W jednej klasie podejmuje pracę z uczniami należącymi do wszystkich wyżej wymienionych grup. Treści, które stanowią rozwój życia duchowego uczniów wierzących są często odrzucane, bądź negowane przez uczniów

²⁵² Tamże.

²⁵³ Tamże.

²⁵⁴ Tamże.

²⁵⁵ PDK, 107.

niewierzących. Zmieniająca się sytuacja społeczna wskazuje jednak, iż obecnie zauważalny jest wzrost liczby uczniów niewierzących. Skutkuje to wypisywaniem się z lekcji religii. Stąd owa grupa uczestniczy w lekcjach religii w niewielkiej ilości. Najliczniejsza wydaje się być obecnie grupa uczniów poszukujących i doświadczających wątpliwości religijnych. Może być to ważne wskazanie dla nauczycieli religii, aby dostosowali sposób prowadzenia lekcji ze względu na tę, najliczniejszą grupę uczniów. Stosując ponadto dodatkowe wyjaśnienia, bądź zachęcając do udziału w różnych konkursach religijnych, nauczyciel religii może odpowiedzieć na potrzeby edukacyjne uczniów wierzących, którzy potrzebują zdobywania nowej wiedzy religijnej i dalszego rozwoju życia duchowego. Oczywiście każda sytuacja wymaga odpowiedniego rozeznania i weryfikacji sposobu pracy. Na pewno należy unikać rutynowych rozwiązań i sposobów pracy.

Dyrektorium o katechizacji dodaje kolejne wskazania, które mogą być pomocne w tej zróżnicowanej sytuacji w szkole: Aby nauczanie religii katolickiej w szkole było owocne, nauczyciele powinni umieć dostrzegać związki między wiarą i kulturą, komponentą ludzką i religijną, nauką i religią, szkołą i innymi instytucjami wychowawczymi. Zadanie nauczyciela ma charakter wybitnie wychowawczy i nastawione jest na osiągnięcie dojrzałości przez uczniów. Jednocześnie nauczyciele powinni być osobami wierzącymi, troszczącymi się o osobisty wzrost w wierze, włączonymi we wspólnotę chrześcijańską i pragnącymi uzasadniać swoją wiarę także za pośrednictwem swoich umiejętności zawodowych²⁵⁶.

Dyrektorium z 2020 r. wskazuje na wypracowanie ważnej umiejętności przez nauczyciela religii. Jego zadaniem jest nieustannie wskazywać zasadność istnienia lekcji religii w szkole poprzez zwracanie uwagi na związek zachodzący pomiędzy religią i kulturą, religią i nauką, wychowaniem religijnym i wychowaniem szkolnym. Szkolna lekcja religii nie może być traktowana przez uczniów i innych nauczycieli jako ciało obce w szkolnej

²⁵⁶ DK, 318.

instytucji, ale jako jej ważny element składowy. Każdy winien dostrzegać znaczenie wychowania moralnego w kształtowaniu dojrzałości uczniów, o ile nie zapomina się, że szkoła ma za cel uczyć i wychowywać. Niezmiennie istotne są zadania korelacji szkolnej lekcji religii z innymi przedmiotami i współpraca nauczyciela religii z innymi nauczycielami w opracowywaniu programu nauczania w danej klasie. Celem współpracy jest wskazanie na znaczące podobieństwa tematów, które uczeń może poznawać z różnych stron: od strony historii, kultury czy teologii. Na przykład temat schizmy wschodniej jest omawiany na historii i religii. Dobrze byłoby nawiązać współpracę nauczyciela religii z nauczycielem historii celem wspólnego, w tym samym czasie, omawiania danych kwestii. Uczniowie dzięki temu będą mogli połączyć ze sobą wydarzenia historyczne z historią Kościoła. Właściwie prowadzona korelacja umożliwia dostrzeżenie współpracy szkolnej lekcji religii z innymi przedmiotami nauczanymi w szkole²⁵⁷.

Dyrektorium wskazuje na ciekawy związek pomiędzy kształtowaniem tożsamości świadka wiary a kompetencjami zawodowymi. Stwierdza wprost, że nauczyciel religii potwierdza wiarę także za pośrednictwem umiejętności zawodowych²⁵⁸. Kompetencja i fachowość podejmowanych działań w pracy nauczyciela religii w szkole potwierdzają wartości, które wyznaje. Obowiązkowość i sumienność w wypełnianiu własnych obowiązków staje się wzorem do naśladowania przez uczniów i innych pracowników szkoły. Wyznawane zasady moralne, chociażby uczciwość, prawdomówność wyraźnie zauważalne w życiu nauczyciela religii, także poza szkołą, będą

²⁵⁷ O znaczeniu korelacji lekcji religii z innymi przedmiotami traktuje PDK, 83: *Lekcja religii jest także przedmiotem szkolnym, dlatego też domaga się takiej samej systematyczności i organizacji, co inne przedmioty szkolne. Nauczanie religii nie sytuuje się wobec tych przedmiotów jako coś dodatkowego, lecz stanowi element koniecznego dialogu interdyscyplinarnego*²³². Z tego powodu należy dążyć, na ile zezwalają i umożliwiają to cele katechetyczne, do skorelowania treści nauczania religii z treściami pozostałych przedmiotów szkolnych. 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, a także PDK, 85: *szkolne lekcje religii winny przygotowywać wychowanków do życia, integrować kulturę i wiarę, prowadzić do internalizacji wartości i postaw chrześcijańskich, zaszczepiać tolerancję światopoglądową*.

²⁵⁸ DK, 318.

niezastąpionym świadectwem wiary. Nauczyciele religii stają się cennym pracownikiem szkoły, który swoją postawą i zaangażowaniem przyczynia się do jej rozwoju, rozszerzania dobrego imienia i właściwego funkcjonowania. Będąc kompetentnym pedagogiem nauczyciel religii staje się cenionym przez uczniów i innych nauczycieli członkiem społeczności szkolnej, ciesząc się zasłużonym autorytetem.

SZKOŁA KATOLICKA – DOK 259-260; PDK 93-95; DK 309-312

Dyrektoria poświęcają odrębne numery w kwestii szkoły katolickiej. Umieszczają ten temat w różnych kontekstach. W *Dyrektorium ogólnym o katechizacji* numery poświęcone szkole katolickiej znajdują się w Części V - *Katecheza w Kościele partykularnym*, rozdział III - *Miejsca i drogi katechezy*.

Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce umieszcza numery traktujące o szkole katolickiej w Części I - *Katecheza w posłudze duszpasterskiej Kościoła*, rozdziale 4 - *Nauczanie religii w szkole* poświęcając trzy (93-95) z piętnastu numerów tego rozdziału.

Dyrektorium o katechizacji porusza kwestię szkoły katolickiej w Części III - *Katechizacja w Kościołach partykularnych*, rozdziale IX - *Wspólnota chrześcijańska jako podmiot katechezy* w podrozdziale szóstym – *Szkoła katolicka*.

Każde z dyrektorium nadaje swoisty ton podmiotowi szkoły katolickiej. Dyrektorium z 1997 r. zwraca uwagę, że szkoła katolicka zajmuje szczególne miejsce na drodze katechezy Kościoła partykularnego. Polskie dyrektorium traktuje szkołę katolicką jako element duszpasterstwa razem ze szkołą publiczną i prywatną. Dyrektorium z 2020 r. akcentuje wymiar wspólnoty szkolnej będącej podmiotem katechezy w szkole katolickiej.

CELE I ZADANIA SZKOŁY KATOLICKIEJ – DOK 259; PDK 93-94; DK 309

Analizując wskazania dyrektorów w odniesieniu do celów i zadań jakie stawiają szkole katolickiej można zauważyć, że treść wszystkich trzech w większości się ze sobą pokrywa. Pewien ton nadało *Dyrektorium ogólne o katechizacji* wskazując na konieczność przejścia od szkoły postrzeganej jako instytucja do szkoły tworzącej wspólnotę²⁵⁹. Polskie dyrektorium podaje rozwiązania sprzyjające osiągnięciu takiego celu²⁶⁰, natomiast Dyrektorium z 2020 r. potwierdza wskazania Dyrektorium ogólnego, powołując się także jak ono, na deklarację *Gravissimus educationis*²⁶¹. Wskazuje, że wymiar wspólnotowy *nie jest tylko prostą kategorią socjologiczną, lecz przede wszystkim kategorią teologiczną. Szkoła katolicka jest wspólnotą wiary*²⁶².

Wszystkie dyrektoria zgadzają się także co do celów i zadań szkoły katolickiej, a są to: *zdzążanie do celów kulturalnych i do prawdziwie ludzkiej formacji młodzieży. Właściwością tej formacji ma być: stwarzanie w społeczności szkolnej atmosfery przesiąkniętej ewangelicznym duchem wolności i miłości; dopomaganie młodzieży, aby w rozwijaniu własnej osobowości wzrastała razem wedle nowego stworzenia, którym stała się przez chrzest; porządkowanie całej ludzkiej kultury ostatecznie zgodnie z orędziem zbawienia*²⁶³. Dokładnie te same cele wymienia Dyrektorium o katechizacji, cytując zapis przedstawiony wyżej²⁶⁴.

Do powyższych celów Dyrektorium o katechizacji dodaje istotną uwagę: *Szkołę tę charakteryzuje, najkrócej mówiąc: zgodność z celami kształcenia szkoły publicznej; oryginalność wychowującej wspólnoty przesiąkniętej ewangelicznymi wartościami; skupienie uwagi na młodzieży; troska o wychowanie zmierzające do spójnego połączenia wiary, kultury*

²⁵⁹ DOK, 259.

²⁶⁰ PDK, 93-94.

²⁶¹ DK, 309.

²⁶² DK, 309.

²⁶³ DOK, 259.

²⁶⁴ DK, 309.

i życia. Bardzo ważne jest, aby dostrzec iż szkoła katolicka realizuje cele kształcenia szkoły publicznej, ale nie realizuje celów wychowania szkoły publicznej. W sytuacji kiedy szkoła publiczna wychowuje opierając się na wartościach, jakie wskazuje także chrześcijaństwo, oba rodzaje szkół działają bardzo podobnie. Jeżeli jednak szkoła publiczna, prywatna lub państwowa, przyjmie inny system wartości i według niego będzie wychowywała swoich uczniów, szkoła katolicka pozostaje wierna chrześcijańskiemu systemowi wartości, realizując nadal cele kształcenia szkoły publicznej ale nie utożsamiając się z celami wychowania. W tym kontekście nauczyciel religii jako pracownik oświaty realizuje cele kształcenia każdej szkoły, pamiętając o celach wychowania opartego na wartościach chrześcijańskich.

*Dyrektorium ogólne o katechizacji nakazuje oprzeć program wychowawczy w szkole katolickiej na podstawie wskazań II Soboru Watykańskiego zawartych w Deklaracji *Gravissimus educationis*²⁶⁵. Polskie dyrektorium zwraca uwagę na elementy tego programu. *Szkoła katolicka odwołuje się do chrześcijańskiej wizji człowieka i świata, jest miejscem integralnego wychowania, ewangelizacji, inkulturacji, wdrażania dialogu życia pomiędzy młodymi różnych religii i środowisk społecznych. Jej zadania i program zmierzają do zapewnienia syntezy między kulturą i wiarą z jednej strony, oraz wiarą i życiem z drugiej*²⁶⁶.*

Wszystkie dyrektoria zwracają uwagę na członków wspólnoty szkoły katolickiej, wymieniając uczniów, nauczycieli, pracowników i rodziców. *Ten program wychowawczy realizuje się we wspólnocie szkolnej, do której należą wszyscy bezpośrednio w nią włączeni: nauczyciele, personel kierowniczy, administracyjny i pomocniczy, rodzice, którzy odgrywają główną rolę jako naturalni i niezastąpieni wychowawcy swoich dzieci, i uczniowie, współuczestnicy i odpowiedzialni jako prawdziwi uprzywilejowani i czynne podmioty procesu wychowawczego*²⁶⁷. Dyrektorium z 2020 r. dopowiada: *Ta*

²⁶⁵ DOK, 259.

²⁶⁶ PDK, 94.

²⁶⁷ DOK, 259.

wspólnotowość powinna znajdować konkretny wyraz w stylu relacji międzyludzkich opartym na wrażliwości i szacunku. Zamysł ten wymaga zaangażowania całej społeczności szkolnej, łącznie z rodzicami, przy czym w jego centrum zawsze powinni być uczniowie, którzy rozwijają się razem, w poszanowaniu indywidualnego rytmu każdego²⁶⁸.

Polskie dyrektorium wskazuje bardzo konkretnie, że szkoła katolicka jest otwarta dla wszystkich, którzy zaakceptują i podejmą przyjętą ofertę programową. Osoby, które nie zgadzają się z celami wychowawczymi szkoły katolickiej, a wśród nich polskie dyrektorium wskazuje jako jeden z celów formowanie katolików świadomych swego powołania i miejsca, zarówno w Kościele, jak i we współczesnym społeczeństwie²⁶⁹, mogą wybrać ofertę innej szkoły. Wybierając jednak szkołę katolicką nie powinni narzucać swojego systemu wartości.

Dyrektoria piszą również o nauczycielach jako członkach wspólnoty realizującej te same cele wychowawcze i cele kształcenia. Dlatego jak sugeruje *Dyrektorium Kościoła katolickiego w Polsce: należy szczególnie starannie dobierać nauczycieli do pracy w szkołach katolickich, kierując się nie tylko ich kompetencją zawodową, zdolnościami wychowawczymi i dydaktycznymi, ale także walorami etycznymi i praktykowaniem życia sakramentalnego*²⁷⁰. *Dyrektorium o katechizacji* cytuje *Deklarację Gravissimus educationis*²⁷¹: *Nauczyciele zaś winni pamiętać, że to od nich zależy, aby szkoła katolicka mogła urzeczywistniać swoje zamierzenia i przedsięwzięcia*²⁷².

W powyższym kontekście rola nauczyciela religii staje się jeszcze bardziej wyjątkowa. Jeżeli bowiem, od innych nauczycieli szkoły katolickiej wymaga się nie tylko kompetencji zawodowych, zdolności wychowawczych i dydaktycznych ale również życia etycznego i praktykowania życia

²⁶⁸ DK, 309.

²⁶⁹ PDK, 94.

²⁷⁰ PDK, 94.

²⁷¹ DK, 309.

²⁷² GE, 8.

sakramentalnego to nauczyciel religii musi wyróżniać się spośród innych czymś ponad te wskazania. Będzie to na pewno m.in. zaangażowanie przy parafii. Gdyby nauczyciel religii w szkole katolickiej charakteryzował się jedynie wskazanymi wyżej cechami, jego świadectwo nie różniło by się niczym od świadectwa pozostałych nauczycieli. Winien utożsamiać się z celami szkoły katolickiej, tak jakby były jego własnymi. Wówczas ukazuje styl życia, którego pragnie nauczyć podopiecznych. Nie może tylko „realizować” celów szkoły katolickiej, sam powinien już według nich żyć. Cele te określają postawę nauczyciela religii w każdej szkole, nawet jeżeli nie posiada ona tytułu – katolickiej. Nie można przyjmować podwójnych standardów w zależności od miejsca pracy. Tożsamość nauczyciela religii jako praktykującego katolika, pozostaje wszędzie taka sama.

ADRESACI LEKCJI RELIGII W SZKOLE KATOLICKIEJ – DOK 260; PDK 95; DK 311-312

Dyrektoria poza scharakteryzowaniem adresatów lekcji religii w szkole publicznej państwowej lub prywatnej, rozróżniają również dwie grupy adresatów lekcji religii w szkole katolickiej. Zwracają uwagę, że uczniami tych szkół mogą być osoby wierzące, wywodzące się z rodzin katolickich, oraz osoby, które wybrały szkołę katolicką ze względu na poziom nauczania lub z innych powodów²⁷³.

Dyrektorium ogólne o katechizacji zauważa iż wobec pierwszej grupy adresatów możliwe jest realizowanie *posługi słowa w różnorodnych formach, takich jak pierwsze głoszenie, szkolne nauczanie religii, katecheza, homilia. Dwa z tych sposobów mają jednak w szkole katolickiej szczególne znaczenie: szkolne nauczanie religii i katecheza* ²⁷⁴. Wtórzy mu *Dyrektorium o katechizacji: Jej [szkoły katolickiej] punktem odniesienia jest Kościół*

²⁷³ DOK, 260; PDK, 95; DK, 311.

²⁷⁴ DOK, 260.

partykularny, wobec którego nie jest ona ciałem obcym. Nie można zatem wyłączyć ani odsunąć na bok jej katolickiej tożsamości, ani roli w procesie ewangelizacji (...). Szkoła katolicka może wykonywać posługę Słowa na wiele sposobów, zależnie od obszaru geograficznego, tożsamości kulturowej i adresatów. Szczególne znaczenie ma nauczanie religii katolickiej i katecheza²⁷⁵.

W sytuacji kiedy w szkole katolickiej znajdują się osoby niewierzące, wybierające możliwość nauki w szkole katolickiej m.in. ze względu na poziom nauczania, Dyrektorium z 1997 roku zauważa, że *działalność katechetyczna jest z konieczności ograniczona i własne nauczanie religijne – o ile jest możliwe – akcentuje charakter kulturowy. Wkład takiej szkoły jest zawsze „najwyższej wagi usługą dla ludzi” i elementem w ramach ewangelizacji Kościoła²⁷⁶*. W sytuacji, w której rola i znaczenie lekcji religii jest niepewne, nawet w szkole katolickiej, dyrektorium poleca podejmować próby wzbudzenia świadomości potrzeby tych lekcji dla wychowania człowieka zintegrowanego.

Nieco inaczej odnosi się do tej kwestii Dyrektorium z 2020 r. Zachęca, aby szkoła katolicka nie ograniczała się do wymiaru kulturowego, ale *niemniej także wówczas, gdy powód wyboru związany jest z jakością projektu edukacyjnego, katecheza i nauczanie religii katolickiej powinny być prowadzone w całej ich kulturowej i pedagogicznej nośności. Szkoła katolicka podejmując się promocji człowieka integralnego czyni to (...) w świadomości że wszystkie wartości ludzkie urzeczywistniają się najpełniej w jedności z Chrystusem²⁷⁷*. Dyrektorium potwierdziło pierwszorzędną rolę lekcji religii w szkole katolickiej nawet wobec adresatów wątpiących, poszukujących, niewierzących. Nauczanie religii powinno być prowadzone bez „taryfy ulgowej” wobec adresatów niewierzących, ale z uwzględnieniem ich sytuacji. Będzie to lekcja religii o charakterze ewangelizującym, misyjnym, zatem

²⁷⁵ DK, 311.

²⁷⁶ DOK, 260.

²⁷⁷ DK, 312.

wymagająca od nauczyciela religii podwójnego wysiłku, nie zaś zmniejszania oczekiwań i wymagań wobec tych uczniów.

Zobowiązano Konferencje Episkopatów poszczególnych krajów do sprecyzowania charakteru działalności szkoły katolickiej ze względu na adresatów²⁷⁸. W sytuacji kiedy szkoła katolicka stanowi jedyną możliwość zdobywania wiedzy przez uczniów, grono adresatów będzie bardzo zróżnicowane i należy uwypuklić charakter kulturowy szkoły, kosztem obowiązkowo nauczanej katechizacji. W sytuacji kiedy uczniowie niewierzący, wątpiący, poszukujący mając możliwość wyboru innej szkoły, decydują się uczyć w szkole katolickiej nie można rezygnować z obowiązkowego nauczania religii. Należy jednak nadać jej rys ewangelizacyjno – misyjny. W sytuacji kiedy szkoła katolicka działa wobec adresatów wierzących i praktykujących może w ramach swojej struktury posługiwać się zróżnicowanymi formami posługi słowa.

Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce jasno określiło zasady działania szkoły katolickiej: *Charakter i tożsamość szkoły katolickiej wyrażają się w zapewnieniu ważnego miejsca i wysokiego poziomu nauczaniu religii. W szkołach katolickich nauczanie religii ma charakter przedmiotu obowiązkowego i stanowi ośrodek całego procesu wychowania. Odbywa się ono w wymiarze przynajmniej 2 godzin tygodniowo. Do nauczania religii w szkołach katolickich stosuje się pozostałe zasady odnoszące się do nauczania religii w szkołach publicznych. Szkoły katolickie kierują się odrębnymi przepisami, wydanymi przez Kongregację Wychowania Katolickiego i prawo partykularne*²⁷⁹. Znajac realia polskie, potwierdzono w dyrektorium decydujące znaczenie lekcji religii w szkole katolickiej i nadano jej status przedmiotu będącego ośrodkiem całego procesu wychowania.

Nauczyciel religii w szkole katolickiej realizuje różne elementy własnej tożsamości. Zależy to od charakteru pracy szkoły katolickiej w danym kraju

²⁷⁸ DOK, 260.

²⁷⁹ PDK, 95.

i w konkretnych okolicznościach. Czasem większy akcent będzie położony na tożsamość człowieka kultury, który poprzez swoje obycie, wiedzę i kompetencje będzie świadkiem wiary. W innym przypadku mocniejszy akcent będzie położony na tożsamość nauczyciela religii jako ewangelizatora, misjonarza lub apologety. W sytuacji kiedy nauczyciel religii będzie współpracował z adresatami wierzącymi i praktykującymi może stać się katechetą w pełnym tego słowa znaczeniu, a lekcja religii przybrać formę katechezy ze względu na styl pracy przyjęty przez szkołę katolicką. Wykorzystać można w danej szkole zwiększoną liczbę godzin lekcji religii, bliskość budynku szkoły ze świątynią, bądź istnienie w budynku szkoły kaplicy. Msze Święte, w których bierze udział cała społeczność szkoły katolickiej, mogą być wzbogacone o celebracje liturgiczne i realizację niektórych elementów funkcji wtajemniczenia.

C. ZNACZENIE KATECHIZMU KOŚCIOŁA KATOLICKIEGO DLA BUDOWANIA TOŻSAMOŚCI NAUCZYCIELA RELIGII.

W omawianym w niniejszej pracy okresie lat 1992- 2022 ukazały się trzy ważne dokumenty dla Kościoła powszechnego. Są to: *Katechizm Kościoła Katolickiego* wydany w 1992 r., który doczekał się już wydań poprawionych (w 1997 r. i 2018 r.), *Kompendium Katechizmu Kościoła Katolickiego* z 2005 r. oraz *Youcat. Katechizm Kościoła Katolickiego dla Młodych* wydany w 2011 r.

Mimo iż w żadnym z katechizmów nie porusza się bezpośrednio tematu szkolnej lekcji religii, czy osoby nauczyciela religii, dokumenty te odnoszą się do istoty samego nauczania religii. A. Kiciński wśród przyczyn powstawania katechizmów w Kościele katolickim wymienia m.in. wprowadzenie w całym Kościele katechizacji dla dzieci i młodzieży oraz odnowę katechezy po II Soborze Watykańskim²⁸⁰. *Z pewnością trzeba w tym punkcie uwzględnić nauczanie religii katolickiej w szkołach publicznych. W początkowej fazie wprowadzenia nauczania religii autorzy podręczników wzorowali się na podręcznikach teologicznych. Natomiast później, do czasów współczesnych, odwołują się do katechizmów, przywołując ich wypowiedzi, a zwłaszcza definicje*²⁸¹. Jan Paweł II życzył sobie, aby tekst *Katechizmu Kościoła Katolickiego* był *tekstem wzorcowym dla katechezy odnowionej u żywych źródeł wiary*²⁸². *Dyrektorium ogólne o katechizacji* nazywa *Katechizm Kościoła katolickiego: narzędziem metodologicznym służącym konkretnemu zastosowaniu wskazań dyrektorium*²⁸³.

Czy *Katechizm Kościoła Katolickiego* może być jednym ze źródeł tożsamości nauczyciela religii? Na pewno stanowi narzędzie metodologiczne,

²⁸⁰ A. Kiciński, *Kierunki rozwoju katechizmów katolickich*, „Roczniki pastoralno-katechetyczne”, t. 4, 2012, s. 119-120.

²⁸¹ Tamże, s. 119.

²⁸² Jan Paweł II, *Konstytucja Apostolska „Fidei depositum”*, Rzym, 1992.

²⁸³ DOK 120.

czyli określa treść nauczania podczas szkolnej lekcji religii. Pojawia się następne pytanie: czy treść nauczania definiuje w jakiś sposób osobę nauczającego? W tym przypadku nauczający przekazuje prawdy wiary zawarte w katechizmie. Nie są one dla nauczającego treściami zewnętrznymi, niewpływającymi na sposób jego życia. Są prawdami wiary, którymi nauczyciel religii żyje i utożsamia się z nimi. Określają go one jako osobę wierzącą w konkretne treści wiary i dokonującą konkretnych moralnych wyborów na podstawie wskazań Katechizmu. Owo utożsamienie się z treścią katechizmu sprawia, że człowiek żyjący według jego zaleceń, staje się „żywym katechizmem” – uosobieniem wiarygodnej realizacji wskazań katechizmu.

KATECHIZM KOŚCIOŁA KATOLICKIEGO (1992, 1997, 2018)

W Konstytucji apostolskiej *Fidei Depositum* ogłoszonej z okazji publikacji Katechizmu Kościoła Katolickiego Jan Paweł II wskazał znaczenie Katechizmu wobec nauczania religii: *Proszę zatem pasterzy Kościoła oraz wiernych, aby przyjęli ten Katechizm w duchu jedności i gorliwie nim się posługiwali, pełniąc swoją misję głoszenia wiary i wzywając do życia zgodnego z Ewangelią. Katechizm zostaje im przekazany, by służył jako pewny i autentyczny punkt odniesienia w nauczaniu nauki katolickiej...*²⁸⁴. Natomiast w Liście apostolskim *Laetamur Magnopere* zatwierdzającym II wydanie Katechizmu Kościoła Katolickiego w 1997 roku, Jan Paweł II zwrócił się bezpośrednio do katechetów: *Każdy katecheta może czerpać z tego tekstu solidną pomoc w przekazywaniu w Kościele lokalnym jedynego i wiecznego depozytu wiary, starając się z pomocą Ducha Świętego łączyć godną podziwu*

²⁸⁴ Jan Paweł II, Konstytucja Apostolska „*Fidei depositum*”, dz. cyt.

*jedność tajemnicy chrześcijańskiej z różnorodnością potrzeb i warunków życia tych, do których to orędzie jest skierowane*²⁸⁵.

Jan Paweł II wyraźnie wskazał znaczenie Katechizmu Kościoła Katolickiego dla katechezy i katechetów, co w dalszej perspektywie odnosi się także do nauczania religii w szkole. Treść wiary, którą przekazuje nauczyciel religii według wskazań podstawy programowej, nie może być sprzeczna z artykułami Katechizmu. A. Kiciński dokonał analizy układu treści Katechizmu Kościoła Katolickiego wskazując: *Katechizm sięgnął do schematu Katechizmu rzymskiego, dzieląc materiał na cztery wielkie części: w co Kościół wierzy, co celebruje, czym żyje i jak się modli. 39% całego tekstu dotyczy Credo, 23% liturgii i sakramentów, 27% zagadnień moralnych i 11% modlitwy*²⁸⁶. Na treści owych czterech części opiera się również nauczanie religii w szkole. W każdym roku nauki uczniowie poznają zagadnienia związane z artykułami wiary, liturgią, sakramentami, moralnością, modlitwą. Oczywiście zakres poszczególnych tematów jest zróżnicowany na danych etapach nauczania, jednak na żadnym etapie nie brakuje którejkolwiek z tych części.

Nauczyciel religii jest osobą, która wierzy w konkretne prawdy wiary, uczestniczy w liturgii i korzysta z sakramentów, prowadzi życie według wskazań moralnych Kościoła, rozwija własne życie duchowe poprzez modlitwę. W życiu nauczyciela religii powinny być realizowane wskazania czterech części Katechizmu.

²⁸⁵ Jan Paweł II, *List Apostolski „Laetamur Magnopere”*, Rzym, 1997.

²⁸⁶ A. Kiciński, *Kierunki rozwoju katechizmów katolickich*, art. cyt., 2012, s. 133.

KOMPENDIUM KATECHIZMU KOŚCIOŁA KATOLICKIEGO (2005)

W 2005 roku papież Benedykt XVI zatwierdził publikację *Kompendium Katechizmu Kościoła Katolickiego*. Rozpoczęcie prac nad opracowaniem Kompendium zlecił już w 2003 roku papież Jan Paweł II. Benedykt XVI stwierdził: *Kompendium, które dzisiaj przedstawiam Kościołowi powszechnemu, stanowi wierne i godne zaufania streszczenie Katechizmu Kościoła Katolickiego. Zawiera wszystkie zasadnicze i podstawowe elementy wiary Kościoła, ujęte w zwięzłej formie, i zgodnie z życzeniem mojego Poprzednika jest rodzajem przewodnika, który pozwala osobom wierzącym i niewierzącym jednym spojrzeniem ogarnąć całą panoramę wiary katolickiej*²⁸⁷. A. Kiciński zauważył, że Kompendium miało stać się inspiracją do ponownego zainteresowania Katechizmem²⁸⁸, będąc jego przystępnym streszczeniem. Jednocześnie Kompendium posiadało swego rodzaju novum w odniesieniu do Katechizmu. Było to wprowadzenie formy dialogicznej oraz obrazów. *Forma dialogiczna, przywołuje antyczną formę katechetyczną, składającą się z pytań i odpowiedzi. Chodzi o propozycję idealnego dialogu pomiędzy mistrzem i uczniem, podczas którego poprzez pytania uczeń jest zaproszony do odkrywania wciąż nowych aspektów prawd wiary (...). Obrazy umieszczone w Kompendium pochodzą z bogactwa ikonografii chrześcijańskiej. Nie chodziło tutaj o prostą estetykę książki. Z dawnej tradycji wiemy, że także obrazy stanowią formę przepowiadania ewangelicznego. To jest znak, że w epoce obrazu religijne obrazy mogą skutecznie wyrazić i przekazać orędzie ewangeliczne o wiele bardziej niż samo słowo*²⁸⁹.

Kompendium Katechizmu Kościoła Katolickiego w samej swojej formie przypomniało o dwóch metodach aktywizujących wykorzystywanych podczas

²⁸⁷ Benedykt XVI, *Motu proprio Ojca Świętego Benedykta XVI w celu zatwierdzenia i opublikowania Kompendium Katechizmu Kościoła Katolickiego*, Rzym, 2005.

²⁸⁸ A. Kiciński, *Kierunki rozwoju katechizmów katolickich*, art. cyt., s. 135.

²⁸⁹ Tamże.

szkolnej lekcji religii. Używanie obrazów w celu pobudzenia wyobraźni uczniów i unaocznienia omawianych prawd wiary oraz zastosowanie metody dialogu, dzięki której poprzez pytania i odpowiedzi lekcji religii nie grozi przyjęcie wyłącznej metody wykładu. Jeżeli dokumenty Kościoła tak wielkiej rangi używają powyższych metod, naturalnym wydaje się zobowiązanie nauczyciela religii do korzystania z tych i innych metod aktywizujących podczas lekcji.

To, co zostało przypomniane przez Kompendium (wykorzystanie sztuki i formy dialogicznej), w metodach nauczaniu katechizmu stało się wyraźną inspiracją dla formy katechizmu dla młodych, wydane wedle zamysłu papieża Benedykta XVI.

YOUCAT. KATECHIZM KOŚCIOŁA KATOLICKIEGO DLA MŁODYCH (2011)

Youcat. Katechizm Kościoła Katolickiego dla młodych, opublikowany w 2011 r. jest kolejnym ważnym krokiem w rozwoju form katechizmu. Powstał przy współpracy z młodymi ludźmi, których do tego dzieła zaprosił Benedykt XVI. Miał to być katechizm dla młodych, stworzony przez młodych. Jak zauważa B. Bilicka: *Youcat jest pierwszym w historii Kościoła katolickiego powszechnym katechizmem dla młodzieży o zasięgu ogólnoświatowym. Został przetłumaczony na kilkanaście języków, także na chiński, dzięki czemu może być punktem odniesienia w rozważaniach i dyskusjach na temat wiary niemal na całym świecie*²⁹⁰.

Niezwykle ujmujący i godny zauważenia jest wstęp papieża Benedykta XVI do tego katechizmu. Papież dał się poznać jako osoba, która nawet tworząc wstęp do katechizmu powszechnego, potrafi dostosować język treści

²⁹⁰ B. Bilicka, *Youcat narzędziem radosnej nowej ewangelizacji*, „Teologia i Człowiek”, 2014, nr 28, s. 36.

do adresatów. Miał to być katechizm dla młodych i do nich papież skierował słowa wstępu.

Zachowując strukturę poprzednich „wstępów” do katechizmu, w których Jan Paweł II wyjaśniał znaczenie dzieła, procesy jego powstawania i możliwość wykorzystywania²⁹¹, Benedykt XVI czyni to używając języka opowieści: *O jej powstaniu chciałbym Wam teraz trochę opowiedzieć, ponieważ dopiero wtedy stanie się zrozumiałe, na czym polega wyjątkowość tej książki*²⁹².

Papież dokonał starannej selekcji treści, aby nie wywołać poczucia nudy spowodowanej namnożeniem faktów historycznych. „Opowieść” papieża o powstawaniu katechizmu jest przykładem dostosowania treści do adresatów. Papież potwierdził tym samym jak wszechstronnym był katecheta.

Ciekawym jest, że Benedykt XVI częściej nazywa *Youcat książką* niż *katechizmem*²⁹³. Papież zdawał sobie sprawę, że samo słowo „katechizm”, które określił mianem *staromodnego*²⁹⁴, może odstręczać i zniechęcać młodych ludzi do sięgnięcia po *Youcat*.

Benedykt XVI w omawianym wstępie, skierował słowa obrony i uznania wobec młodzieży: *Niektórzy mówią mi: „Dzisiejszej młodzieży to nie zainteresuje”. Nie zgadzam się z tym i jestem pewny, że mam rację. Współcześni młodzi ludzie nie są tak powierzchowni, jak się im imputuje*²⁹⁵. Ponadto papież porównał czytanie *Youcat*’u do czytania trzymającego w napięciu kryminału²⁹⁶.

Benedykt XVI zachęcił wszystkich młodych ludzi do czytania *Youcat*’u, przy czym nie skorzystał z technik manipulacji, czy taniej reklamy, ale bardzo precyzyjnie postawił przed młodymi ludźmi wysokie wymagania: *Zachęcam Was zatem: Studiujcie Katechizm! Jest to pragnienie mojego serca. Ten*

²⁹¹ Por. Jan Paweł II. *Konstytucja Apostolska „Fidei depositum”*, dz. cyt.; *List Apostolski „Laetamur Magnopere”*, dz. cyt.

²⁹² Benedykt XVI, *Wstęp w: Youcat. Katechizm Kościoła Katolickiego dla młodych*, Rzym, 2011.

²⁹³ Por. tamże.

²⁹⁴ Tamże.

²⁹⁵ Tamże.

²⁹⁶ Tamże.

*katechizm nie będzie Wam schlebiał. Nie będzie dla Was łatwą lekturą. Będzie bowiem wymagał od Was nowego życia. Odsłoni przed Wami orędzie Ewangelii jak „drogocenną perłę” (Mt 13, 46), dla której trzeba się wszystkiego pozbyć. Proszę Was zatem: Studiujcie Katechizm z zapalem i cierpliwością! Poświęćcie swój czas! Studiujcie go w ciszy waszych pokoi, czytajcie go we dwójkę, gdy się zaprzyjaźnicie, stwórzcie grupy i fora, wymieniajcie się przez Internet. Na wszelkie sposoby rozmawiajcie na temat Waszej wiary!*²⁹⁷.

Na swego rodzaju fenomen Youcat’u składa się wiele elementów. Należy wymienić wśród nich: formę dialogiczną; używanie współczesnego języka, kolorowych zdjęć, dynamicznej grafiki; poręczny format²⁹⁸. Użyta grafika i obrazy nie są tylko sztuką sakralną jak miało to miejsce w przypadku Kompendium. Zdjęcia wykonane profesjonalnie ukazują często współczesną rzeczywistość. Zdumiewają grafiki, które na zasadzie prostych rysunków ilustrują symbolicznie przedstawiane treści. Na marginesach umieszczono odniesienia do dokumentów Kościoła, dzieł świętych, oraz cytaty świętych i nie tylko. Układ treści jest przyjemny dla oka. Dzieło to jest wybitnym przykładem dostosowania treści do adresatów. Należy wspomnieć o rozwoju dzieła, które dzisiaj ma swoje kontynuacje dzięki fundacji Youcat, prowadzącej własną stronę internetową²⁹⁹. Do 2022 roku powstały nowe publikacje: *Youcat. Modlitewnik młodych* z 2014 r., *Youcat. Spowiedź. Wprowadzenie do Sakramentu Pokuty i Pojednania*; *Youcat. Bierzmowanie. Przygotowanie do Sakramentu Bierzmowania*; *Bierzmowanie. Przewodnik dla katechetów i animatorów*; *Docat. Co robić?* wszystkie z 2016 r., *Biblia młodych*; *Youcat dla dzieci. Katechizm dla dzieci i rodziców*, obie publikacje z 2019 r., *Youcat. Kurs wiary. Zrozumieć chrześcijaństwo* z 2021 r.

Dzieło zapoczątkowane przez Youcat. *Katechizm Kościoła Katolickiego dla młodych* stworzyło wiele pomocy dydaktycznych dla nauczycieli religii.

²⁹⁷ Tamże.

²⁹⁸ B. Bilicka, *Youcat narzędziem radosnej nowej ewangelizacji*, art. cyt., s. 35- 36.

²⁹⁹ Zob. <https://youcat.org>.

Nieustanne uwspółcześnianie przekazu wiary, docieranie do coraz to nowej grupy odbiorców, aktualizacja metod nauczania – tego w praktyce uczy dzieło *Youcat*. Nauczyciel religii może tylko brać przykład z szeroko zakrojonej działalności katechetycznej tego dzieła. Określa to również jego tożsamość jako współczesnego nauczyciela religii, gdzie termin „współczesny” jest nieustannie aktualizowany. Nauczyciel religii winien być „współczesny” dla teraźniejszości, która zmienia się niezwykle szybko i dynamicznie. Nieustanne poszukiwanie sposobów dotarcia z nauką wiary do danego pokolenia jest zadaniem, którego naucza Katechizm dla młodych.

PROBLEMY W NAUCZANIU KATECHIZMU

Ciekawej analizy dotyczącej nauczania katechizmu we współczesnym świecie dokonał W. Osiał. Zauważa, że nauczanie katechizmu jako doktryny wiary zostaje wypierane przez pogląd o nadrzędnej roli ewangelizacji niż nauczania prawd wiary³⁰⁰. Ponadto wśród przyczyn trudności w nauczaniu katechizmu W. Osiał wymienia: *nowy typ religijności, człowieka, w której za ważniejszą uważa się samą postawę wiary (fides qua) niż wiedzę o wierze (fide quae); wysoki poziom ignorancji religijnej, zarówno wśród osób dorosłych jak i ludzi młodych; krytyczną i naukową mentalność człowieka; niechęć do uczenia się na pamięć katechetycznych formuł wiary; przekonania, że katechizm może być postrzegany tylko jako jedno z możliwych narzędzi katechezy, którego jednak nie można absolutyzować czy narzucać; opinie negujące przydatność katechizmu*³⁰¹.

W. Osiał odniósł się do działań podejmowanych przez katechetę (nauczyciela religii) wobec wyżej przedstawionych zastrzeżeń co do nauczania katechizmu: *Jest prawdą, że doktrynalne treści katechizmów nie*

³⁰⁰ W. Osiał, *Katechizm narzędziem katechezy – bogactwo tradycji wobec wyzwań współczesności*, „Collectanea Theologica”, 2017 r., nr 87(2017) nr 2, s. 105-106.

³⁰¹ Tamże, s. 106-112.

zawsze wzbudzają zainteresowanie i są łatwe do nauczania, ale trzeba pytać się, czy poświęca się dostatecznie dużo siły i czasu dla znalezienia ciekawych metod ich przekazu? Czy próbuje się wykorzystywać katechizmy w interesujący i zrozumiały sposób? Nauka doktryny winna dokonywać się w ścisłym powiązaniu z pytaniami, zainteresowaniami i problemami życia człowieka. Osoba katechizowana musi postrzegać treść wiary jako światło na drodze życia³⁰².

PODSUMOWANIE

Tożsamość nauczyciela religii w dokumentach Kościoła po II Soborze Watykańskim jest opisana szczegółowo. Nauczanie papieża oraz wskazania katechizmów pozwalają na wyciąganie wniosków odnoszących się do pracy nauczyciela religii w szkole. W encyklikach i adhortacjach można odnaleźć konkretne określenia tożsamości nauczyciela religii, które opierają się na doświadczeniu biblijno – historycznym oraz podejmują wyzwania danego czasu.

Katechizmy i Kompendium wydane w latach 1922-2022 również są cennym narzędziem w dziele nauczania podczas szkolnych lekcji religii. Determinują nauczyciela religii do poszukiwania różnorodnych metod przekazywania wiary, tak aby szkolna lekcja religii była postrzegana jako przedmiot interesujący i zachęcający do refleksji nad wiarą. Nauczyciel religii żyjąc wedle wskazań katechizmu staje się wiarygodnym świadkiem wiary. Katechizm precyzuje drogę wiary, którą powinien podążać nauczyciel religii oraz pomaga w jej przekazywaniu.

³⁰² Tamże, s. 112-113.

CZĘŚĆ DRUGA – TOŻSAMOŚĆ NAUCZYCIELA RELIGII W UJĘCIU EMPIRYCZNO - BADAWCZYM

ROZDZIAŁ IV

NAUCZYCIEL RELIGII – WYKŁADOWCA CZY ŚWIADEK? ZAWÓD CZY POWOŁANIE? – ANALIZA WSPÓŁCZESNEJ LITERATURY I WYNIKÓW PRZEPROWADZONYCH BADAŃ

1. OPIS METODY BADAWCZEJ W PRZEPROWADZONYCH BADANIACH

METODA I TECHNIKA BADAWCZA

W przygotowaniu koncepcji i realizacji badania skorzystano z dorobku socjologii jako dyscypliny, która wypracowała bogaty katalog metod i technik badawczych, służących eksploracji, diagnozie, opisowi, prognozom, oraz ewaluacji zjawisk społecznych. Jak podkreśla M. Such-Pyrgiel, w badaniach społecznych najbardziej pożądanym celem jest eksploracja, opis i wyjaśnianie¹. Eksploracja umożliwia wstępne rozeznanie w obrębie interesującego nas zjawiska społecznego, opis pozwala odpowiedzieć na

¹ Por. M. Such-Pyrgiel, *Nowe możliwości wykorzystania metod i narzędzi w realizacji badań socjologicznych i społecznych*, „Journal of Modern Science”, 2018, t. 4, nr 39, s. 28-34.

pytania o to, jaka jest badana rzeczywistość społeczna, bądź jej fragment, a dzięki wyjaśnianiu odpowiadamy na pytanie „dlaczego tak jest?”².

Badania terenowe na potrzeby niniejszej dysertacji zrealizowano w oparciu o metodologię badań ilościowych. Jak podkreśla A. Boczkowski, najważniejsze założenia epistemologiczne badań ilościowych, wskazać można uwzględniając cztery wymiary. Pierwszym z nich jest wizja świata społecznego, która w obszarze badań ilościowych „istnieje w formie obiektywnych, mierzalnych zjawisk zewnętrznych wobec jednostki”³. Drugi wymiar stanowi logika rozumowania oparta na dedukcji, tj. formułowaniu hipotez w oparciu o istniejące teorie oraz weryfikowaniu ich poprzez poszukiwanie związków przyczynowych⁴. Trzeci wymiar odnosi się do kształtu badania, który sprowadza się do realizacji procedur badawczych na podstawie odpowiednio dobranych prób losowych, następnie zbierania i analizowania danych, co z kolei prowadzi badacza do uzyskania mierzalnych i powtarzalnych rezultatów. Ponadto, istotne jest stosowanie metod statystycznych, a w szczególności uogólnianie wyników badania reprezentatywnej próby na całą populację. Ostatnim wymiarem ukierunkowanie na uchwycenie zjawisk obiektywnych⁵. Podobnie do badań ilościowych odnoszą się M. Choczyński i S. Zaręba, wskazując, iż badania ilościowe posługują się danymi skwantyfikowanymi i koncentrują się na ustalaniu takich cech zjawisk społecznych, które można przedstawić w formie liczbowej. Przykładem takich badań mogą być: badania sondażowe, eksperymenty, badania rynku i opinii publicznej, czy CATI (ang. *Computer Assisted Telephone Interview*)⁶.

² Por. tamże. Więcej na temat ogólnych zasad metodologii badań społecznych w: E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa, 2003; R. A. Podgórski, *Metodologia badań socjologicznych*, Branta, 2007; S. Juszczyk, *Badania ilościowe w naukach społecznych*, Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania, 2005, Ch. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, Zysk i s-ka 2001; S. Nowak, *Metodologia badań społecznych*, Warszawa, 2012.

³ A. Boczkowski, *Badania ilościowe i jakościowe w socjologii między separacją epistemologiczną a praktyczną komplementarnością*, „Roczniki Nauk Społecznych”, 2018, t. 10(46), nr 4, s. 63.

⁴ Por. tamże, s. 64

⁵ Por. tamże.

⁶ S. Zaręba, M. Choczyński, *Od klasycznej do współczesnej myśli socjologicznej. Skrypt dla doktorantów*, Warszawa, 2014, s. 80-90.

W prezentowanych badaniach empirycznych zastosowano technikę CAWI (*Computer Assisted Web Interviews*). Wykorzystanie narzędzia internetowego otwiera wiele możliwości w zakresie metodologii badania – zarówno ze względu na tematykę podejmowanych badań, jak i inne aspekty procesu badawczego. Technika CAWI, ze względu na automatyzację czynności w procesie badania, redukuje koszty zbierania danych, kodowania oraz rekrutacji badanych. Dzięki zniesieniu barier geograficznych i przestrzennych, umożliwia dotarcie do znacznie większej liczby potencjalnych respondentów oraz przyspiesza proces zbierania danych. Asynchroniczny charakter techniki CAWI pozwala na większą elastyczność prowadzonego badania - daje możliwość wzięcia w nim udziału w dowolnym momencie. Brak kontaktu face to face oraz poczucie względnej anonimowości w Internecie umożliwia poruszanie tematów trudnych lub kontrowersyjnych dla respondenta oraz zwiększa szanse na uzyskanie swobodnych i szczerych odpowiedzi. Technika ta zapewnia wysoki stopień kontroli w procesie badawczym. Brak opóźnień informacyjnych pozwala na bieżąco kontrolować jakość, liczbę i rodzaj zrealizowanych jednostkowych pomiarów oraz określać stopień braków danych, a także na bieżąco reagować na wszelkie anomalie. Zwrot danych ma postać macierzy danych generowanych w czasie rzeczywistym przez respondenta. Oprogramowanie metodologiczne CAWI zapewnia otrzymanie macierzy danych w formacie SPSS. Analiza statystyczna została przeprowadzona na macierzy danych IBM SPSS/PASW Statistics. Punktem wyjścia dla przeprowadzonych analiz była prezentacja danych za pomocą tabel rozkładu częstości zmiennej empirycznej.

PROBLEM BADAWCZY I CELE BADAWCZE

S. Nowak określa problem badawczy jako „pytanie lub zespół pytań, na które odpowiedzi ma dostarczyć badanie”⁷. Problematyka badań empirycznych, przeprowadzonych na potrzeby niniejszej dysertacji, obejmuje wybrane aspekty tożsamości nauczyciela religii. Do szczegółowych zagadnień poruszanych w badaniu należały:

- trudności w wykonywaniu obowiązków (przekazywanie wiary, komunikacja z uczniami),
- budowanie relacji,
- zaangażowanie nauczyciela,
- rola indywidualnych kompetencji nauczyciela,
- metody aktywizujące w pracy nauczyciela religii,
- postawy nauczycieli religii zarówno wobec społeczności szkolnej, jak i lokalnej i parafialnej.

Wobec powyższego zasadniczym celem przeprowadzonych badań było ukazanie wybranych aspektów tożsamości nauczycieli religii. Należy podkreślić, iż badanie empiryczne miało charakter komplementarny, uzupełniający dla przeprowadzanych w dysertacji analiz. Celem autora było zatem nie tylko zweryfikowanie opisanych w literaturze i dokumentach Kościoła obszarów, ale również uzupełnienie o ewentualne nowe wymiary ujawniające się w badaniach i pokazujące sytuację związaną z nauką religii w szkole. Do celów szczegółowych należało: ukazanie różnorodnych trudności występujących w pracy nauczycieli religii współcześnie; ukazanie problematyki budowania relacji i komunikacji interpersonalnej oraz rola i znaczenie nauczycieli religii w perspektywie funkcjonowania szkoły. Założono, iż do istotnych zmiennych należeć będą przede wszystkim stopień awansu zawodowego nauczyciela (a jednocześnie jego doświadczenie i staż

⁷ S. Nowak, *Metodologia...* art. cyt., s. 214.

pracy), jak również typ szkoły, w której realizuje obowiązki zawodowe: miejska lub wiejska.

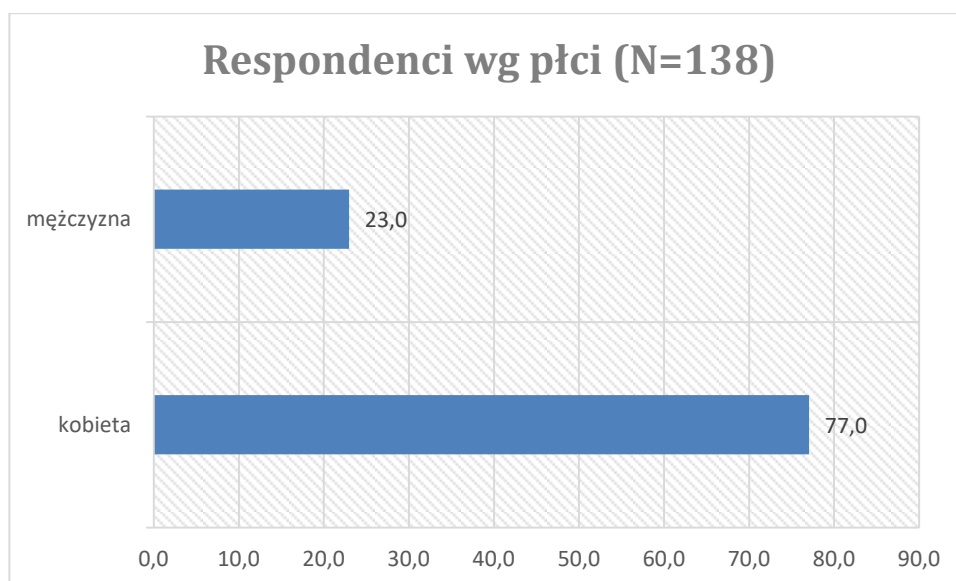
DOBÓR PRÓBY I CHARAKTERYSTYKA BADANEJ GRUPY

Z punktu widzenia prowadzonych badań zasadnicze było określenie populacji, do której mają odnosić się wyniki. Jednym z zarzutów wobec badań prowadzonych w Internecie jest kwestia braku ich reprezentatywności⁸. Uogólnienie wyników, uzyskanych dla próby losowej na całą populację, możliwe jest dzięki reprezentatywności próby, tzn. struktura próby ze względu na interesujące badaczy cechy musi być zbliżona do struktury populacji generalnej. Reprezentatywność próby może być osiągnięta, gdy są spełnione dwa warunki: po pierwsze, elementy populacji są dobierane do próby w sposób losowy, po drugie, próba jest wystarczająco liczna. Z założenia prowadzenie reprezentatywnych badań w Internecie nie jest możliwe ze względu na to, że populacja użytkowników Internetu różni się znacząco od całej populacji, dlatego realizacja badań online najczęściej ogranicza się do określonej zbiorowości lub ochotników⁹. W tym przypadku populację generalną stanowili nauczyciele religii zatrudnieni w placówkach oświatowych na terenie diecezji łowickiej, których liczba szacowana jest na ok. 470 osób. Kwestionariusz ankiety internetowej wypełniło 138 osób spośród tej grupy. Uzyskano zatem wysoki stopień reprezentatywności badanej próby, tj. ok. 29%.

Spośród respondentów 77 % stanowiły kobiety, a 23 % byli to mężczyźni. Wskazuje to wykres nr 1.

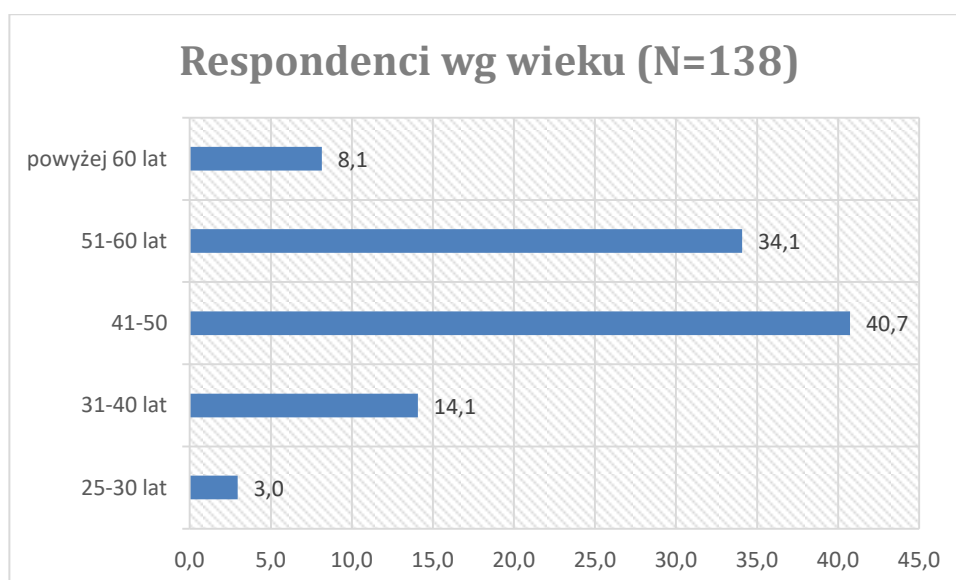
⁸ Por. D. Batorski, M. Olcoń-Kubicka, *Prowadzenie badań przez Internet. Podstawowe zagadnienia metodologiczne*, „Studia Socjologiczne”, 2005, nr 3(182), s. 99-132.

⁹ Por. tamże.



WYKRES 1. RESPONDENCI WG PŁCI (DANE W %)¹⁰

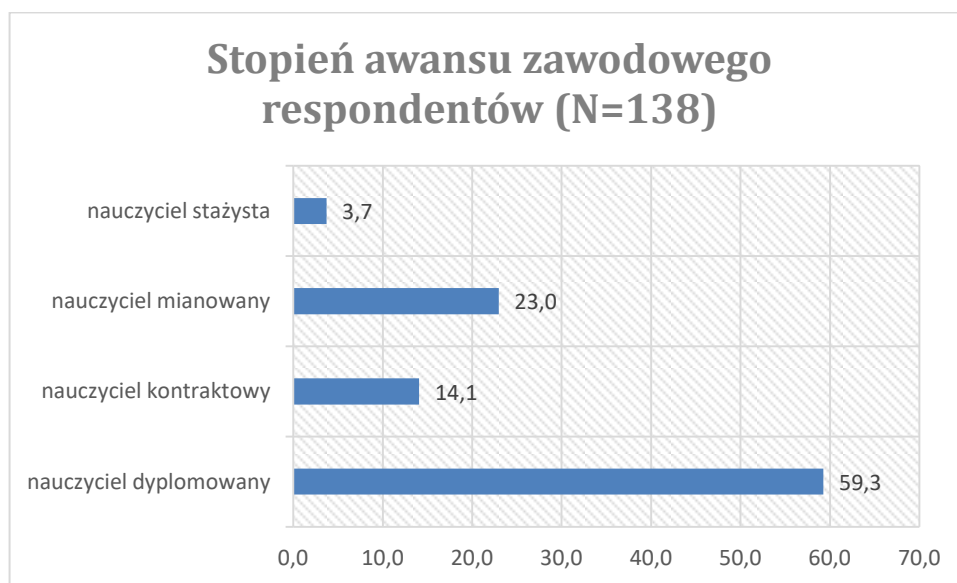
Badanie wskazało również na wiek osób wypełniających ankietę. Zauważyć można, że najbardziej liczne grono respondentów stanowią nauczyciele pomiędzy 41 a 60 rokiem życia, gdyż stanowili 74,8 % wszystkich ankietowanych. 8,1 % stanowiły osoby powyżej 60 roku życia, a 17,1 % były to osoby między 25 a 40 rokiem życia. Szczegółowe wyniki dotyczące wieku respondentów przedstawia wykres nr 2.



WYKRES 2. RESPONDENCI WG WIEKU (DANE W %)

¹⁰ Wszystkie przedstawione wykresy i wyniki badań w niniejszej pracy mają swoje źródło w opracowaniu własnym, chyba że zaznaczono inaczej.

Respondentów zapytano o stopień awansu zawodowego. Wśród badanych większość stanowiła grupa nauczycieli dyplomowanych (59,3 %), na drugim miejscu pod względem ilości osób, które zdecydowały się wziąć udział w badaniu byli nauczyciele mianowani (23 %), nauczyciele kontraktowi stanowili 14,1 %, a 3,7 % byli to nauczyciele stażyści. Wyniki zostały przedstawione na wykresie nr 3.



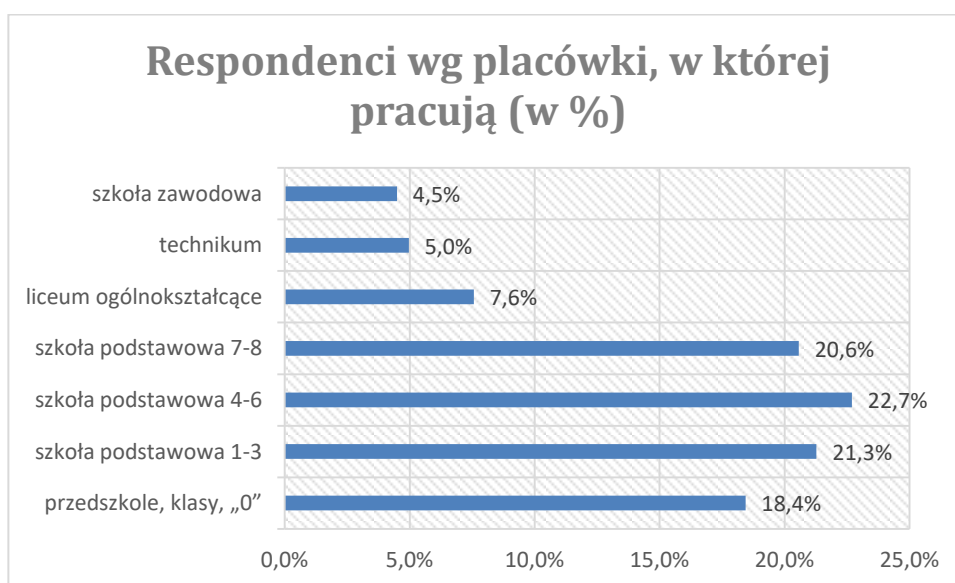
WYKRES 3. STOPIEŃ AWANSU ZAWODOWEGO RESPONDENTÓW (DANE W %)

Statystyki wskazujące na wiek i stopień awansu zawodowego zdają się potwierdzać dwa spostrzeżenia. W diecezji łowickiej większość wśród nauczycieli religii stanowią osoby, które przekroczyły wiek średni i osiągnęły najwyższy stopień awansu zawodowego. Stanowią również grupę najbardziej aktywnych nauczycieli, gdyż to właśnie oni w większości zdecydowali się poświęcić swój czas na wzięcie udziału w tym badaniu. Młodszy wiekiem nauczyciele, którzy kontynuują ścieżkę awansu zawodowego, lub wręcz ją rozpoczęli i wobec których słusznie można by oczekiwać większego zaangażowania i zapału do pracy (choćby ze względu na młody wiek),

stanowią grupę osób mimo wszystko mniej zaangażowanych w dodatkowe aktywności związane z katechezą (jak choćby wzięcie udziału w badaniach).

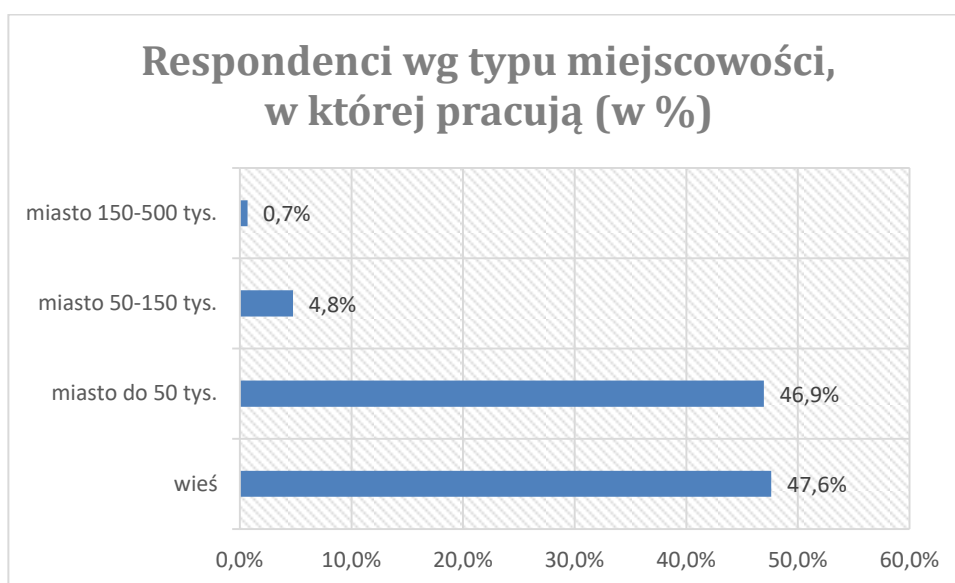
Wśród wszystkich respondentów najliczniejszą grupę stanowiły osoby świeckie – 109 osób. Zdecydowanie mniej odpowiedzi udzielonych zostało przez osoby życia konsekrowanego – 8 respondentów. W badaniu wzięło udział również 17 kapłanów. 4 osoby nie zaznaczyły odpowiedzi określającej ich stan. Liczba osób zaangażowanych w dodatkową aktywność związaną z niniejszym badaniem wskazuje iż osoby świeckie wykazują druzgoczaco większe zainteresowanie i chęci wzięcia udziału w takiej aktywności niż osoby duchowne (kapłani). W oparciu o informacje zaczerpnięte z Wydziału katechetycznego Kurii Diecezji Łowickiej, wiadomo, że liczba kapłanów uczących religii w szkole sięga 72, osób życia konsekrowanego: 12 zakonników i 24 siostry zakonne, a liczba świeckich 362 . Zatem ok. 30 % świeckich nauczycieli religii zdecydowało się wziąć udział w badaniu.

Respondenci, którzy wzięli udział w badaniu są nauczycielami pracującymi w większości w szkole podstawowej (nauczając w klasach 0-8) – stanowili 83 % ankietowanych. 17 % wśród respondentów to nauczyciele pracujący w szkole ponadpodstawowej. Szczegółowe odpowiedzi, dotyczące pracy w danym typie szkoły oraz w konkretnych klasach przedstawia wykres nr 4.



WYKRES 4. RESPONDENCI WG PLACÓWKI, W KTÓREJ PRACUJĄ (DANE W %)

W badaniu wskazano także, w jakim typie miejscowości znajduje się szkoła, w której uczą się respondenci. Zdecydowana większość uczy się w szkole wiejskiej lub mieście do 50 tysięcy mieszkańców - 94,5 %. Pozostali respondenci uczą się w mieście, które zamieszkuje więcej niż 50 tysięcy mieszkańców. Wynik ten potwierdził charakterystykę diecezji łowickiej, w której większość miejscowości to wioski i małe miasteczka. Szczegółowe wyniki prezentuje wykres nr 5.



WYKRES 5. RESPONDENCI WG TYPU MIEJSCOWOŚCI, W KTÓREJ PRACUJĄ (DANE W %)

NARZĘDZIE BADAWCZE I ORGANIZACJA BADANIA

Jak wspomniano wyżej, w badaniu wykorzystano technikę CAWI, natomiast narzędzie badawcze stanowił kwestionariusz ankiety internetowej. Narzędzie zostało skierowane do wszystkich nauczycieli religii z obszaru diecezji łowickiej, którzy zgodzili się wypełnić ankietę. Badanie przeprowadzono w okresie od 28.04.2023 r. do 28.05.2023¹¹. W rezultacie otrzymano 138 kompletnych, wypełnionych kwestionariuszy. Kwestionariusz ankiety zawierał łącznie 27 pytań, w tym 12 zamkniętych, 15 otwartych oraz metryczkę.

Analiza statystyczna została przeprowadzona na macierzy danych IBM SPSS/PASW Statistics. Następnie dokonano analizy tabelarycznej, która jest jedną z najpowszechniejszych technik analizy danych w badaniach społecznych. Wyniki badań zostały przedstawione na wykresach.

Badanie miało charakter eksploracyjny oraz uzupełniający i umożliwiło dodatkową diagnostykę badanej problematyki. Pozwoliło na wskazanie wybranych współczesnych aspektów tożsamości nauczyciela religii. Kluczowa w kontekście omawianej problematyki jest także perspektywa samych badanych, ich ocena aktualnego status quo, a także sugestie na przyszłość. Rozpoczęcie badań w tym zakresie jest trafnym zabiegiem merytorycznym i metodologicznym.

¹¹ Temat pracy: *Tożsamość nauczyciela religii w świetle dokumentów Kościoła w latach 1992-2022* określa ramy czasowe wydawania analizowanych dokumentów Kościoła. Osiągnięto ten cel w części pierwszej niniejszej pracy. Badania zostały przeprowadzone w 2023 roku, czyli po zakończeniu okresu badawczego wydawanych dokumentów Kościoła, aby nauczyciele religii mogli ewentualnie odnieść się do wszystkich przeanalizowanych dokumentów, co powoduje spójność pracy doktorskiej.

2. TRUDNOŚĆ W PRZEKAZYWANIU WIARY UCZNIOM – PRZEDSTAWIENIE PROBLEMU

Respondenci zostali zapytani o przyczyny i charakterystykę trudności, z którymi mierzą się w swojej pracy. Nauczanie religii wiąże się z szeregiem wyzwań także w sferze duchowej. Trudność w przekazywaniu wiary współczesnemu uczniowi ma swoje źródło według respondentów w laicyzacji i antyklerykalizmie. Na te dwie postawy wskazało aż 73,4 %. Jak zauważa P. Wajs: *katechetyczny znak czasu to zmiana kulturowa młodych Polaków. Najlepiej opisują ją słowa: racjonalizm, materializm, pluralizm, indywidualizm. Te symptomy laicyzacji powodują, że młodzież zmierza w kierunku obojętności w kwestiach religijnych oraz indywidualizmu religijnego*¹².

Stanowisko respondentów wobec laicyzacji i antyklerykalizmowi przedstawia wykres 6.

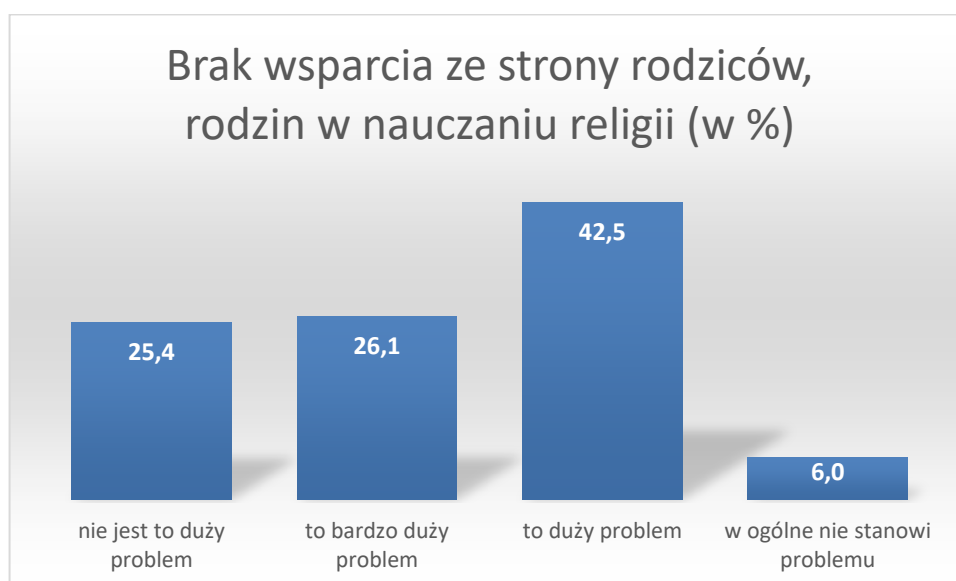


WYKRES 6. LAICYZACJA I ANTYKLERYKALIZM JAKO PROBLEM W NAUCZANIU RELIGII (DANE W %)

¹² P. Wajs, *Rezygnacja z katechezy szkolnej jako przejaw laicyzacji społeczeństwa*, „Społeczeństwo”, 2020, nr 4, s. 91-92.

Te dwie niebezpieczne postawy stanowią wyraźną przeszkodę w nauczaniu religii dzisiaj¹³. Nauczyciel religii stoi przed zadaniem przekazywania wiedzy, która wśród słuchaczy nie jest pożądaną, gdyż przejawiają do niej stosunek bierny, bądź nawet wrogi. Nauczanie religii w zdecydowanej większości, według badanych, jest rzeczywistością do której trzeba przekonać uczniów, miast zakładać ich szczerę pragnienie rozwoju własnej wiary i chęć zdobywania wiedzy religijnej¹⁴.

Inna przyczyna, która ma, według respondentów, duże znaczenie to brak wsparcia ze strony rodziców. 68,6 % badanych wskazało, że jest to znacząca trudność w przekazywaniu wiary uczniom, określając ją jako duży, lub bardzo duży problem. Jedynie 6% badanych wskazało, że nie spotkali się z brakiem wsparcia ze strony rodziców, bądź nie uznają braku wsparcia za przeszkodę w przekazywaniu wiary. Szczegółowe wyniki przedstawia wykres 7.



WYKRES 7. BRAK WSPARCIA ZE STRONY RODZICÓW I RODZIN W NAUCZANIU RELIGII JAKO JEDNA Z PRZYCZYN TRUDNOŚCI W PRZEKAZYWANIU WIARY (DANE W %)

¹³ Zob. *Antyklrekalizm a współczesna katecheza*, red. R. Chałupniak, Opole, 2008.

¹⁴ Zob. P. Mąkosa, *Znaki czasu dla katechezy w Polsce*, „*Verbum vitae*”, 2019, nr 35, s. 459-476.

We wszelkich założeniach dokumentów katechetycznych Kościoła i nauczaniu papieża katecheza w rodzinie ma szczególne znaczenie. I. Rusecki podsumowuje: *Katecheza w rodzinie pojmowana jest jako wszelkie działania, które podejmują rodzice chrześcijańscy, by swoim dzieciom umożliwić rozwój w wierze i wprowadzić je do wspólnoty Kościoła. Katecheza dzieci w rodzinie nie przybiera charakteru systematycznych i zorganizowanych spotkań, ale sposób myślenia i postępowania domowników zostaje odbierany przez dziecko w wyniku swoistego przenikania. Fundamentem życia religijnego dziecka staje się docierające do niego tą drogą świadectwo życia chrześcijańskiego. Często dociera ono do dziecka bez pośrednictwa słów i dokonuje się wśród codziennych realiów życia rodziny*¹⁵.

Współcześnie jednak treści, które przekazuje nauczyciel religii są czymś obcym w stosunku do tego, czego uczniowie doświadczają w domach. Mówiąc chociażby o praktyce życia sakramentalnego, nauczyciel który wskazuje na konieczność uczestniczenia w niedzielnej Mszy Świętej i regularnej spowiedzi, naraża się na ośmieszenie i niezrozumienie, gdyż w domu rodzinnym uczniów takich praktyk brakuje. Rodzic pozostanie dla dziecka zawsze pierwszym autorytetem i wszelkie postawy, których naucza własnym przykładem, są tak mocno zakorzenione w umyśle dziecka, iż nawet najwznioślejsze postawy nauczane w szkole, nie będą przez dziecko od razu przyjęte. Nauczyciel religii, w umyśle ucznia, pozostaje obcym w stosunku do rodzica. W konsekwencji wszystko to, czego naucza, a co jest sprzeczne z postawami wyniesionymi z domu, staje się automatycznie odrzucane.

¹⁵ I. Rusecki, *Katecheza i jej znaczenie dla współczesnej rodziny*, „Łódzkie Studia Teologiczne”, 2009, nr 18, s. 213.

3. TRUDNOŚĆ W KOMUNIKACJI MIĘDZY NAUCZYCIELEM RELIGII I UCZNIAMI – PRZEDSTAWIENIE PROBLEMU

Współczesna pedagogika podkreśla znaczenie budowania relacji między nauczycielem a uczniami¹⁶. Według K. Węgrzyn – Białogłowicz: *Obecnie trudno wyobrazić sobie realizację zadań związanych z nauczaniem i wychowaniem bez wzajemnych relacji między nauczycielem i uczniem. Można stwierdzić, że pozytywne relacje między nauczycielem a uczniem są gwarantem właściwego procesu wychowawczego na sposób szkolny i w warunkach szkolnych*¹⁷. Na znaczenie budowania relacji w nauczaniu religii wskazywała teoretyczna część niniejszej pracy, opierając się na Piśmie Świętym i dokumentach Kościoła.

Prezentowane badania miały na celu m.in. rozpoznać przyczyny trudności związanych z nauczaniem religii w szkole. Respondentom zostało zadane pytanie otwarte: *Jakie błędy według Pani/Pana popełniają niektórzy nauczyciele religii w pracy z uczniami?* 95 osób zdecydowało się odpowiedzieć na to pytanie. 43 osoby pozostawiły to pytanie bez odpowiedzi. Uzyskane odpowiedzi zarysowują interesujący obraz trudności w budowaniu relacji z uczniami, których przyczyną jest błąd popełniany przez nauczyciela religii.

Odpowiedzi respondentów zostały podzielone kilka grup. Respondenci często wskazywali na przyczyny z kilku grup. Wśród błędów popełnianych przez nauczycieli religii wskazane zostały:

- niewłaściwa postawa wobec ucznia (23 os.),
- nierealizowanie tematów na lekcji (13 os.),

¹⁶ Zob. S. Chrobak, *Nauczyciel i uczeń – poznawanie siebie i współpraca ze sobą*, w: *Uczeń i nauczyciel w wyścigu do wiedzy – wybrane aspekty nauczania i uczenia się*, red. K. Franczak, S. Chrobak, Warszawa, 2006, s. 153-166.

¹⁷ K. Węgrzyn – Białogłowicz, *Psychologiczne uwarunkowania relacji nauczyciel – uczeń*, „Problemy współczesnej pedagogiki”, 2017, nr 3, s. 104.

- obniżanie wymagań lub ich brak (11 os.),
- stawianie zbyt dużych wymagań (10 os.),
- traktowanie nauczania religii jako wypełnienie obowiązków zawodu, gdzie nauczyciel religii to zawód jak każdy inny (10 os.),
- błędy w komunikacji z uczniami (9 os.),
- niewłaściwe ułożenie relacji z uczniami i brak określenia zasad w relacji nauczyciel – uczeń (9 os.),
- rutyna w nauczaniu (9 os.),
- absolutyzowanie zdobywania wiedzy na lekcjach religii (8 os.),
- agresja nauczyciela (7 osób),
- brak chęci do poznania uczniów i ich sytuacji życiowej (6 os.),
- brak konsekwencji w działaniu (5 os.),
- rezygnacja z jakiegokolwiek formy celebracji na lekcji religii, na przykład modlitwy (3 os.),
- niewłaściwa ocena rzeczywistości współczesnego świata (3 os.),
- bagatelizowanie treści nauczania (2 os.),
- zachęcanie uczniów do wypisania się z lekcji religii (1 os.),
- brak odniesienia do życia codziennego (1 os.),
- postrzeganie Kościoła jako tylko jako instytucji (1 os.),
- wpływ osobistych problemów na relację z uczniami (1 os.),
- brak ewaluacji i uzyskiwania informacji zwrotnej od uczniów dotyczącej postawy nauczyciela religii (1 os.),
- brak wzbudzania aktywności wśród uczniów poza lekcjami (1 os.),

Wśród odpowiedzi znalazło się kilka, które można by określić mianem kontrowersyjnych:

- *zmuszanie do modlitwy*¹⁸ – jako zarzut wobec nauczyciela religii (1 os.);
- niedostrzeganie własnej winy i zrzucanie odpowiedzialności na rodziców (1 os.): *Wydaje nam się, że porażki w pracy katechetycznej wynikają*

¹⁸ Cytat z ankiety badań własnych.

*z naszej nieudolności, a przecież to nie my jesteśmy rodzicami dzieci i młodzieży, których katechizujemy*¹⁹.

Ponadto 9 osób nie potrafiło wskazać błędów popełnianych przez nauczycieli religii w pracy z uczniami. Jeżeli dodamy do tego liczbę osób, które nie udzieliły odpowiedzi na to pytanie wynik to 52 osoby spośród 138. Oznacza to, że około 37 % respondentów nie potrafiło wskazać błędów popełnianych przez nauczycieli w pracy z uczniami. W bardzo pozytywnej interpretacji oznaczałoby to, że 37 % nauczycieli nie popełnia błędów w pracy z nauczycielami. Wydaje się jednak, że wynik ten określać może osoby, które nie potrafią użyć krytycznego myślenia wobec własnej pracy. Potwierdza to jedna z najbardziej zaskakujących odpowiedzi, której udzielił nauczyciel religii w tym badaniu: *Nie wiem jakie problemy mają inni w relacjach z innymi*²⁰. Ta odpowiedź bardzo dużo mówi o jej nadawcy i stosunku do kolegów i koleżanek w pracy oraz wobec uczniów. Dla tej osoby, są to po prostu *inni*.

Najwięcej odpowiedzi dotyczyło zagadnienia niewłaściwej postawy nauczyciela wobec ucznia. Nauczyciele wskazali tutaj m.in.: *oschłość w relacjach z dziećmi; brak miłości; złe nastawienie; narzucanie swojej woli i swojego rozumowania i doświadczenia; brak czasu i uwagi poświęcanych uczniowi; ocenianie osoby ucznia; brak zrozumienia i empatii; przekonanie o swojej wyższości; zbyt mało pokory i wiedzy w postawie nauczyciela; zbywanie uczniów; strach przed trudnymi pytaniami; dystans i izolacja; brak wyrozumiałości i cierpliwości; brak reakcji wobec problemów wychowawczych; brak merytorycznej dyskusji na argumenty; niekonsekwencja w działaniu; bezradność, wyręczanie dzieci*²¹.

Wśród postaw nauczycieli związanych z nierealizowaniem tematów na lekcji religii respondenci wskazali: *lekceważące podejście do przedmiotu; lenistwo; brak zaangażowania; brak przygotowania do zajęć; lekcja jest*

¹⁹ Tamże.

²⁰ Tamże.

²¹ Tamże.

*przegadana, nie na tematy związane z wiarą; to tak zwana "luźna lekcja"; traktowanie lekcji religii jako wolnej lekcji*²². Oto świadectwo jednego z nauczycieli, który wpisał je na potrzebę przeprowadzonych badań: *Są też i tacy, którzy nie wymagają niczego, dlatego lekcja religii stała się dla wielu stratą czasu (uczniowie lubią katechezę pod warunkiem, że coś się dzieje). Mam troje dzieci, które w liceum były na lekcji religii, ale uczestniczyło w nich tylko kilka osób z klasy, ponieważ na lekcji nic nie robili. Były to zajęcia na ostatnich godzinach lekcyjnych, dlatego większość wypisała się*²³.

Niepokojące jest spostrzeżenie, że niektórzy nauczyciele religii postrzegają to co robią tylko jako zawód i pracę do wykonania. Brakuje w ich postawie świadectwa wiary. Przeważa tożsamość pracownika, zamiast wiarygodnego świadka wiary. W skrajnych przypadkach doprowadza to do sytuacji, w której nauczyciel religii rezygnuje nawet ze wspólnej modlitwy z uczniami na początku lub na końcu lekcji, bądź napotykając problemy wychowawcze zachęca do wypisania się z lekcji religii.

Wśród błędów komunikacyjnych nauczyciele wskazali takie postawy jak: *nieumiejętność słuchania uczniów, traktowania ich przedmiotowo, brak rozmowy*²⁴.

Duży niepokój budzą spostrzeżenia dotyczące zachowań agresywnych samego nauczyciela religii, wśród których wymieniono: *przekonanie, że mogą młodzież obrażać; straszenie piekłem; reagowanie agresją słowną; krzyk; wejście na "ścieżkę wojenną" z uczniem; stan napięcia emocjonalnego; stosowanie emocjonalnego i psychicznego nacisku na ucznia*²⁵. Oczywiście jest, że wśród takich zachowań nauczyciela podczas lekcji religii trudno jest nawiązać relację z uczniami. A jak wskazywały dokumenty Kościoła to właśnie stworzenie tej relacji jest jednym z niezbędnych elementów składających się na proces nauczania religii w szkole.

²² Tamże.

²³ Tamże.

²⁴ Tamże.

²⁵ Tamże.

Drugą skrajnością, równie niebezpieczną jest stworzenie niewłaściwie określonej relacji nauczyciela z uczniami. Wskazano na przypadki w których: *nauczyciele chcą być na stopie koleżeńskej z uczniem; dopuszczają się zbytnej poufalości z uczniami; zgadzają się na wszystko co chcą uczniowie; są nazbyt pobłażliwi; ulegają manipulacjom uczniów*²⁶.

Istnieje również zauważalna bierność nauczycieli religii wobec uczniów: *nie dostrzegają ich problemów i nie chcą ich poznać; nie starają się zrozumieć współczesnego ucznia, który niejednokrotnie nie ma dobrych wzorców w domu; brakuje czasu na budowanie relacji z uczniami.* Nierozpoznanie adresatów nauczania z góry skazuje nauczanie religii na niepowodzenie, gdyż nie można dostosować sposobu i metod do konkretnej grupy odbiorców. Powstaje zarzut rutyny w działaniu nauczyciela religii. Ciekawe spostrzeżenia dotyczą faktu niewłaściwej oceny rzeczywistości współczesnego świata przez nauczycieli religii. Oto dwa świadectwa zapisane podczas badań:

Nauczyciele myślą, że wszyscy uczniowie regularnie chodzą do kościoła i korzystają z sakramentów. Niekiedy jesteśmy oderwani od spraw młodego człowieka. Nie dostrzegamy jak bardzo świat się zmienił;

*Według mnie niektórzy katecheci uważają, że wszystko jest jak dawniej. Niestety tak nie jest i trzeba się liczyć z tym, że często dzieci nie do końca są winne temu, że ich wiara nie jest pielęgnowana. Nie mają żadnego przykładu w rodzinach. Owszem są pojedyncze osoby, u których widać głębokie życie religijne wyniesione z domu, ale to teraz tylko "perelki" w poszczególnych klasach*²⁷.

W literaturze przedmiotu zajmującej się zagadnieniem rozpoznania przyczyn rezygnacji uczniów z uczęszczania na lekcje religii często wskazuje się przyczyny zewnętrzne: sytuacja geopolityczna, zmieniająca się mentalność, laicyzacja, antyklerykalizm, brak praktykowania wiary

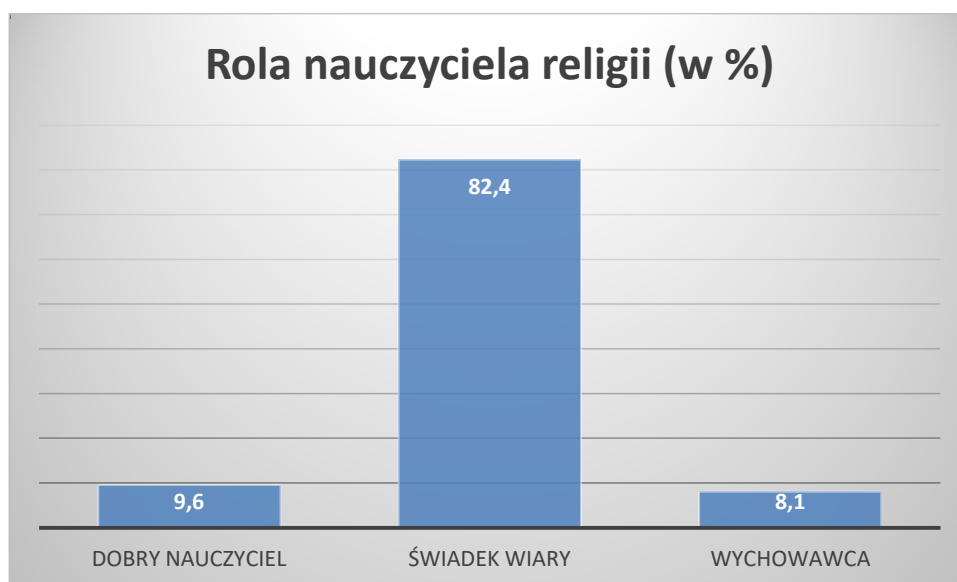
²⁶ Tamże.

²⁷ Tamże.

w rodzinach. Niniejsze badanie wskazuje, że do osiągnięcia pełnego obrazu przyczyn należy dopisać przyczyny wewnętrzne, związane bezpośrednio z postawą samego nauczyciela religii. Jak pokazały odpowiedzi na wyżej przeanalizowane pytanie istnieje wiele winy także po stronie nauczyciela religii. Wiąże się to niewątpliwie z kryzysem tożsamości nauczyciela religii, który ze świadka wiary, na skutek różnych przyczyn, staje się zgorzkniałym i cynicznym pracownikiem szkoły.

4. TOŻSAMOŚĆ NAUCZYCIELA RELIGII

Pomimo błędów popełnianych przez nauczycieli religii wobec uczniów, zadowala fakt, że większość respondentów ma świadomość tego, kim powinien być nauczyciel religii. Spośród trzech odpowiedzi na pytanie dotyczące roli (tożsamości) nauczyciela religii jako: dobrego pedagoga (nauczyciela), wychowawcy i świadka wiary, ponad 80 % zdaje sobie sprawę, że powinno być przede wszystkim świadkiem wiary²⁸. Odpowiedzi ilustruje wykres 8.



WYKRES 8. NAJISTOTNIEJSZA ROLA NAUCZYCIELA RELIGII PODCZAS PRACY W SZKOLE (DANE W %)²⁹

Należy zadać pytanie, dlaczego nauczyciele mając świadomość kim powinni być wobec uczniów, swoją postawą często zaprzeczają temu celowi.

²⁸ Zob. W. Cichosz, *Nauczyciel świadkiem wiary w szkole katolickiej*, „Łódzkie Studia Teologiczne”, 2006, nr 15, s. 31-39. Por. M. Polak, *Tożsamość katechety szkolnego w świetle oczekiwań różnych środowisk*, „Katecheta”, 2005, nr 7-8, s. 121-126.

²⁹ Por. J. Czerkawski, *Szkolna posługa katechety jako nauczyciela, wychowawcy i świadka wiary*, „Kieleckie Studia Teologiczne”, 2009, nr 9, s. 23-34; M. T. Buchanan, *Kształtowanie tożsamości i rola nauczycieli religii w australijskich szkołach katolickich*, w: *Podręcznik Bloomsbury'ego o kulturze i tożsamości od wczesnego dzieciństwa do wczesnej dorosłości: spostrzeżenia i implikacje*, red. Wills, Ruth, de Souza, 2021, s. 187-196.

Czy świadek wiary rezygnuje z modlitwy i celebracji na lekcji religii? Czy świadek wiary bagatelizuje znaczenie lekcji religii i przemienia ją w „luźną lekcję”? Czy nauczyciele właściwie rozumieją tożsamość świadka wiary? Czy świadek wiary ma jedynie ograniczyć się do opowiadania własnego doświadczenia związanego z wiarą i pominąć doświadczenie 2000 lat chrześcijaństwa?

R. Buchta wskazuje na cztery odniesienia katechety jako świadka wiary. To odniesienie do osoby Jezusa, do treści wiary, do osób katechizowanych i do samego siebie: *Fundamentalnym wyznacznikiem świadectwa jest odniesienie katechety do osoby Jezusa Chrystusa jako Tego, który obdarzył go powołaniem, żyje i działa w życiu katechety i prowadzi do pełnego zjednoczenia z Bogiem.*

Świadectwo w odniesieniu do treści oznacza wierność orędziu Bożemu i nauczaniu Kościoła.

Świadectwo w odniesieniu do katechizowanych przejawia się w osobowej relacji angażującej obie strony.

W odniesieniu do samego siebie świadectwo domaga się nieustannego dojrzewania w płaszczyźnie duchowej oraz zaangażowania w proces integralnej formacji³⁰.

³⁰ R. Buchta, *Katecheta we wspólnocie Kościoła świadkiem wiary i mistagogiem*, „Roczniki Teologiczne”, 2022, nr 69, s. 82.

5. ROLA OSOBOWOŚCI I CECH CHARAKTERU NAUCZYCIELA RELIGII PODCZAS ZAJĘĆ SZKOLNYCH

Respondentom zostały zadane dwa pytania dotyczące znaczenia cech osobowości i charakteru dla pracy nauczyciela religii. Cieszy fakt, że 99 % respondentów potwierdza, iż cechy osobowości nauczyciela religii wpływają na efekty pracy z uczniami. Wśród 1 % znalazły się osoby, które są temu przeciwnie lub nie mają własnego zdania na ten temat. Wyniki obrazuje wykres 9.



WYKRES 9. ODDZIAŁYWANIE CECH OSOBOWOŚCI NAUCZYCIELA RELIGII NA EFEKTY PRACY
(DANE W %)

Respondenci mogli wskazać w pytaniu otwartym te cechy osobowości, charakteru, które według nich powinien posiadać dobry nauczyciel religii. Odpowiedzi zostały przedstawione w tabeli 1.

TABELA 1. CECHA CHARAKTERU, OSOBOWOŚCI, KTÓRĄ POWINIEN POSIADAĆ DOBRY
NAUCZYCIEL RELIGII

Cecha charakteru, osobowości	Liczba respondentów, którzy wskazali daną cechę
Otwartość	30
Empatia	25
Cierpliwość	25
Poczucie humoru	22
Obowiązkowość, sumienność, pracowitość	17
Wyrozumiałość	17
Być radosnym	16
Być świadkiem wiary	15
Wrażliwość	11
Życzliwość	11
Szczerłość	10
Sprawiedliwość	10
Dobroć	9
Umiejętność słuchania	9
Autentyczność	8
Uczciwość	7
Odpowiedzialność	7
Opanowanie	7
Konsekwencja	7
Opanowanie	7
Pokora	7
Odwaga	6
Kreatywność	5
Dyspozycyjność, także poza szkołą; rada, wsparcie	5
Mądrość	5
Prawdomówność	4
Budzący zaufanie	3
Powinien umieć dostosować się do sytuacji. Adaptacja, radzenie sobie w trudnych sytuacjach	3
Pobożność	3
Dystans do siebie i świata	3
Komunikatywność	3
Łagodność	3
Szacunek	3
Wymagający	3
Wierzący	2
serdeczność	2

Skromność	2
Wytrwałość	2
Energiczny	2
troskliwość	2
Tolerancja	2
Miłosierdzie	2
Profesjonalizm	2
Takt	2
Dojrzałość duchowa	2
Ludzki	1
Dyskrecja	1
Umiejętności psychologiczne i pedagogiczne	1
Potrafiący zainteresować tematem	1
Nauczyciel z powołania	1
Uważność na problemy ucznia	1
Życiowa energia	1
Umiejętność śpiewania	1
Stanowczość	1
Chęć zaprzyjaźnienia się z uczniami i gronem pedagogicznym	1
Zadowolenie z tego, że jest się katechetą	1
Powinien mniej oceniać dzieci i rodziców	1
Przyjacielski	1
Bezinteresowność	1
Uprzejmość	1
Powinien kochać uczniów	1
Punktualność	1
Korzystanie z nowych rozwiązań	1
Nie może straszyć	1
Ma przypominać, że Bóg jest Miłością	1

Najwięcej badanych wskazało, że nauczyciel religii powinien być osobą *otwartą*. Jest to jednak nieprecyzyjne określenie, pod którym kryje się wiele znaczeń. Słownik języka polskiego definiuje osobę otwartą jako taką, *która jest gotowa na przyjęcie nowych idei lub propozycji*³¹, lub osobę, która *nie ukrywa swoich myśli i uczuć*³².

³¹ otwarty, w: *Wielki słownik języka polskiego PWN*, t. 3, red. S. Dubisz, Warszawa, 2018, s. 330.

³² Tamże.

Wśród cech najczęściej wskazywanych znalazły się: empatia, cierpliwość, poczucie humoru, obowiązkowość, sumienność, pracowitość, wyrozumiałość, bycie radosnym.

Zdecydowana większość wskazanych cech charakteru dotyczy formacji ludzkiej. Najmniejszą grupę stanowią cechy związane z formacją duchową (np. pobożność, dojrzałość duchowa, miłosierdzie).

Ciekawym spostrzeżeniem podzieliła się jedna z osób: *Cechy charakteru mogą być różne (znam świętych katechetów którzy są cholerykami, flegmatykami, sangwinikami), najważniejsze to serce - widzieć w uczniu dar, którym jest od Boga*³³.

Swego rodzaju świadectwo pozostawił inny respondent: *Nauczyciel katecheta to człowiek głębokiej wiary, będący wzorem dla uczniów. Swoim życiem i postępowaniem jest uczniem wiernym swojemu Mistrzowi Jezusowi Chrystusowi. Jest życzliwy dla nauczycieli i uczniów, chętnie pomaga. czasami wspiera smutnych i poranionych nauczycieli. Jest kulturalny i wierny w wypełnianiu swojej posługi katechetycznej w szkole i parafii, włącza się w działalność w parafii*³⁴.

Niestety pojawiły się także odmienne stanowiska, które świadczą o zupełnie innym postrzeganiu własnej tożsamości jako nauczyciela religii. Stanowią duży kontrast wobec wyżej zacytowanego świadectwa. Jeden z nauczycieli odrzucił zupełnie znaczenie cech charakteru lub osobowości w pracy z uczniami: *Nic innego oprócz wiedzy nie ratuje*³⁵.

Inny uczestnik badań podał tezę, jakoby należało akceptować nauczyciela religii takim, jakim jest. Porzucił tym samym znaczenie własnej formacji na wielu płaszczyznach: *Każdy nauczyciel religii chce być akceptowany i przyjmowany. Nie ma mocy, która stworzy jeden model katechety. Każdy katecheta jest inny i trzeba to zaakceptować. Jedyne cechy to*

³³ Cytat z ankiety badań własnych.

³⁴ Tamże.

³⁵ Tamże.

*uczciwie pracować*³⁶. Oczywiście należy się zgodzić ze spostrzeżeniem, że nie można zastosować jednego uniwersalnego modelu osobowości i charakteru nauczyciela religii. Byłoby to sprzeczne z zasadami działania natury człowieka. Jednak należy przypomnieć, że Jezus pozostawił wzór, który mamy naśladować. Czymże jest formacja, jeżeli nie nieustannym upodabnianiem się do Chrystusa, czyli nieustannym kształtowaniem się w doskonałości? *Każdy katecheta jest inny*, ale nie wystarczy tylko uczciwa praca. Bez elementów formacji, owa praca nigdy nie będzie podlegać procesom rozwoju. Pozostanie *zakopany i niepomnożony talentem* (por. Mt 25, 14-30).

R. Szewczyk podkreślił znaczenie dojrzałości osobowej jako fundamentu w pracy nauczyciela religii. Elementy dojrzałej osobowości podzielił na trzy grupy przymiotów: ludzkie, chrześcijańskie, pedagogiczne:

W tej dojrzałości zawierają się wszystkie inne cechy katechety-nauczyciela religii, wymieniane i komentowane przez wielu autorów przymioty ludzkie, takie jak: dobre zdrowie, miły wygląd zewnętrzny, naturalna powaga, odpowiedni wzrost, bystry wzrok, dobry słuch, odpowiedni wyraz twarzy, zdolność obserwacji, piękny język, używanie symboli, zdolności artystyczne, świadomość ograniczoności własnej oceny, gotowość do zmiany swego zdania pod wpływem ważnych argumentów, stanowczość połączona z poczuciem humoru, zdolność do współpracy i dialogu, miłość do katechizowanych.

W dojrzałości tej zawierają się przymioty chrześcijańskie, jak: żywa i mocna wiara, świadomość wielkości swej misji, zdolność do współpracy w poszukiwaniu wartości, niezatrzymywanie uwagi uczniów na sobie, płynące z wiary pokój, optymizm i zaangażowanie, doświadczenie w wierze, troska o dobro duchowe wychowanków, odpowiedzialność za ich

³⁶ Tamże.

*relację z Jezusem, pokora, świadectwo. Dla katechety, jako nauczyciela i wychowawcy, istotna jest znajomość i miłość do wychowanków, umiejętność pozytywnego do nich podejścia, zdolność obserwacji, kontaktowość, otwartość, życzliwość i takt pedagogiczny, autorytet, umiejętność przekazywania posiadanej prawdy, gruntowna wiedza i sprawność intelektualna, intensywne przeżywanie wartości i twórcze nastawienie do swej pracy, polegające na pełnym wysiłku poszukiwaniu najlepszych, oryginalnych, budzących zainteresowanie sposobów działania*³⁷.

Nad znaczeniem cech osobowości w pracy nauczyciela zajmuje się oddzielna dziedzina nauki zwana pedentologią. Obecnie pedentologia zwraca uwagę na nauczyciela jako jednostkę, która wpływa decydująco na efekty nauczania i wychowania³⁸.

W. Bąkowski opierając się na wskazaniach M. Węglewicza, wyróżnił typy osobowości nauczyciela religii i przyporządkował im odpowiednie cechy: cechy pedagogiczne (cechy charakteru, religijność, autorytet, pokora, miłość pedagogiczna, takt w wychowaniu, radość w wychowaniu, intuicja, obserwacja pedagogiczna, twórczość, pomysłowość praktyczna, postawa społeczna, powołanie wewnętrzne do zawodu); cechy dydaktyczne (żywość umysłu, kontakt pedagogiczny, wymowa, intensywne przeżywanie wartości)³⁹.

O wpływie cech osobowości nauczyciela na skuteczność pracy z uczniami i wychowankami pisał w XVI w. Antonio Possevina w swoim dziele *Biblioteca selecta*. Podał cechy idealnego katechety, podkreślając wagę jego osobistego doświadczenia religijnego w przekazie wiary⁴⁰.

³⁷ R. Szewczyk, *Osobowość nauczyciela religii*, art. cyt., s. 221.

³⁸ W. Bąkowski, *Osobowość katechety na podstawie wskazań ks. Mieczysława Węglewicza w świetle katechetyki współczesnej*, „Collectanea Theologica”, 2017, nr 3, s. 164.

³⁹ Tamże, s. 164-185.

⁴⁰ D. Kuźmina, *Walka o dusze w „Cultura Ingeniorum” Antonio Possevina*, „Archiwa. Biblioteki i Muzea Kościelne”, nr 116, 2021, s. 209-211; zob. Antonio Possevino SJ (1533-1611). *Życie i dzieło na tle epoki*, red. D. Quirini-Popławska, Kraków 2012.

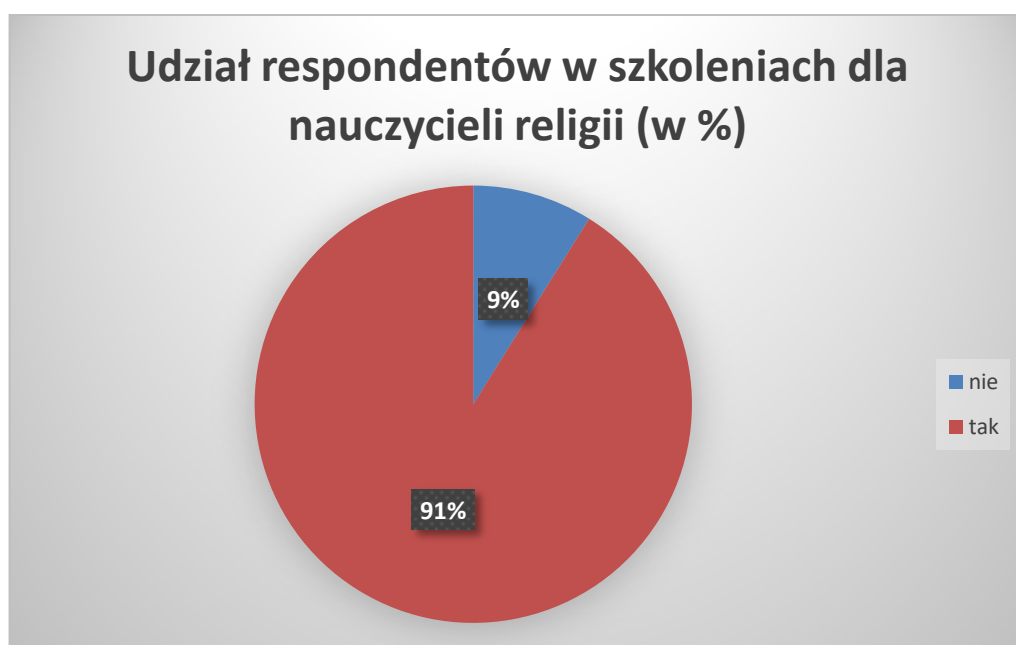
Zarówno przeprowadzone badania jak i analiza literatury związanej z zagadnieniem osobowości nauczyciela religii potwierdzają ogromne znaczenie cech osobowości w pracy z uczniami ⁴¹ . Świadomość odpowiedzialności za własną formację, która ma na celu ukształtowanie dojrzałej osobowości, i zaangażowanie w nią, winno przyświecać każdemu nauczycielowi religii.

⁴¹ Por. B. Bętkowska, *Istotne cechy osobowości katechety*, „Zeszyty formacji katechetów”, 2002, nr 3, s. 8-10; P. Chojnacki., *Dojrzałość osobowa katechety*, „Katecheta”, 2001, nr 7-8, s. 113-115; U. Seredyn, *Wpływ osobowości katechety na kontakty z uczniami*, „Zeszyty Formacji Katechetów”, 2001, nr 4, s. 53-58; J. Mastalski, *Osobowość katechety w perspektywie oczekiwań uczniów - próba diagnozy*, „Polonia Sacra”, 2001, nr 9/53, s. 257-274.

6. UDZIAŁ NAUCZYCIELA RELIGII W SZKOLENIACH PODNOSZĄCYCH KWALIFIKACJE

Nauczyciel religii pracując w szkole spełnia swoją misję także wobec tej placówki oświatowej. Przyjmuje na siebie prawa i obowiązki każdego nauczyciela. W przeprowadzonych badaniach zadano 5 pytań związanych z realizacją obowiązków nauczyciela, związanych z udziałem w szkoleniach.

Na pytanie: *Czy uczestniczy Pani/Pan w szkoleniach dla nauczycieli religii by podnosić swoje kwalifikacje?*, 91 % respondentów udzieliło odpowiedzi twierdzącej. Niemniej 9% nauczycieli nie uczestniczy w żadnej formie szkoleń. Oznacza to, że prawie co dziesiąty nauczyciel nie wywiązuje się z zadania nieustannego rozwoju. Wyniki przedstawia wykres 10.



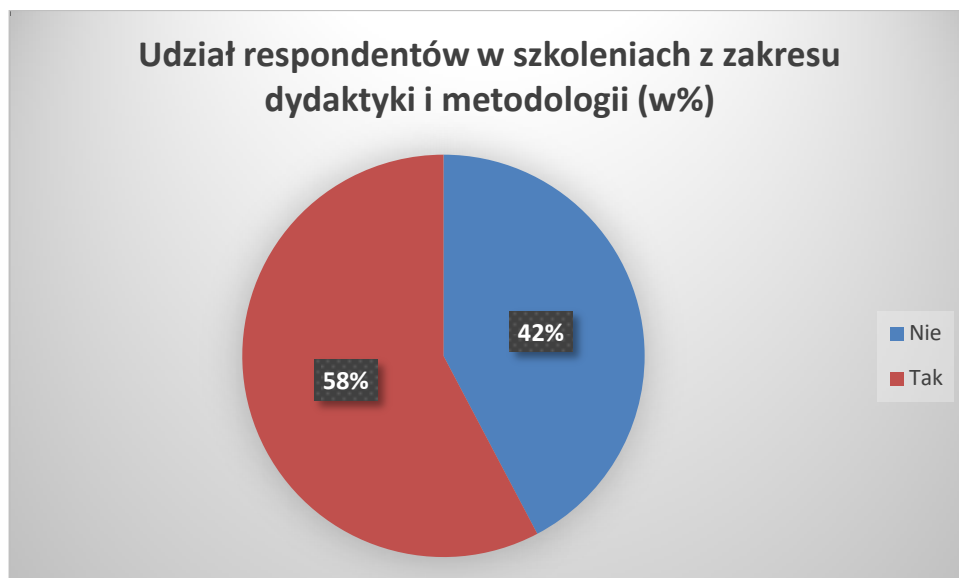
WYKRES 10. UDZIAŁ RESPONDENTÓW W SZKOLENIACH DLA NAUCZYCIELI RELIGII
(DANE W %)

Kolejne pytanie miało na celu wskazanie obszarów tematycznych, którymi kierują się nauczyciele religii przy wyborze szkolenia. Było to pytanie

wielokrotnego wyboru, zatem nauczyciele mogli wskazać jeden lub kilka rodzajów szkoleń. Najmniejszym zainteresowaniem charakteryzują się szkolenia z zakresu nauk humanistycznych. Tylko 18 % respondentów wybiera takie szkolenia. Największym zainteresowaniem cieszą się szkolenia z zakresu psychologii (63 %), oraz dydaktyki i metodologii (58 %). Względnie średnie zainteresowanie przejawiają nauczyciele religii wobec szkoleń z związanych z awansem zawodowym (25 %), prawem oświatowym (26%); organizacją wyjazdów i wycieczek (21 %). Wyniki przedstawione zostały na wykresach 11-16.



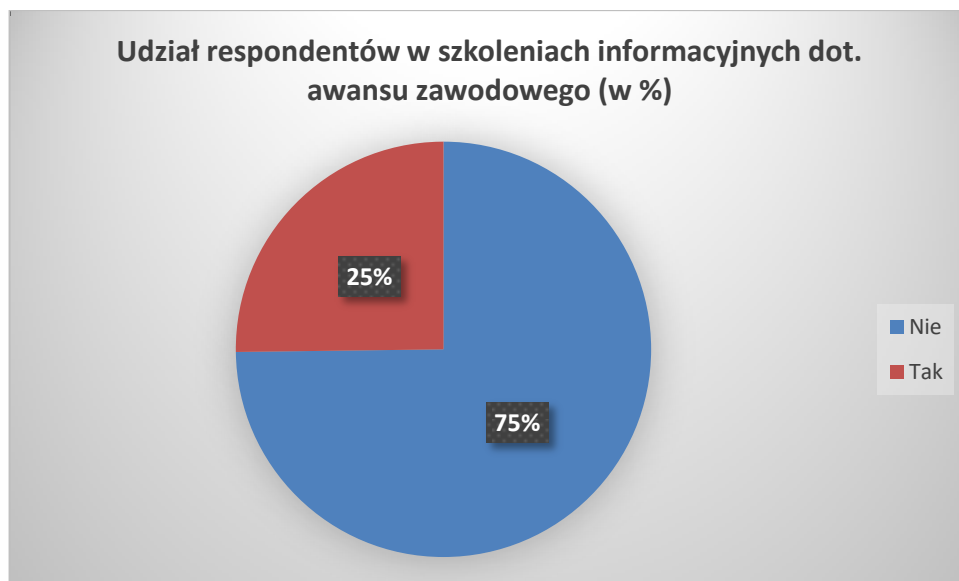
WYKRES 11. UDZIAŁ RESPONDENTÓW W SZKOLENIACH Z ZAKRESU PSYCHOLOGII
(DANE W %)



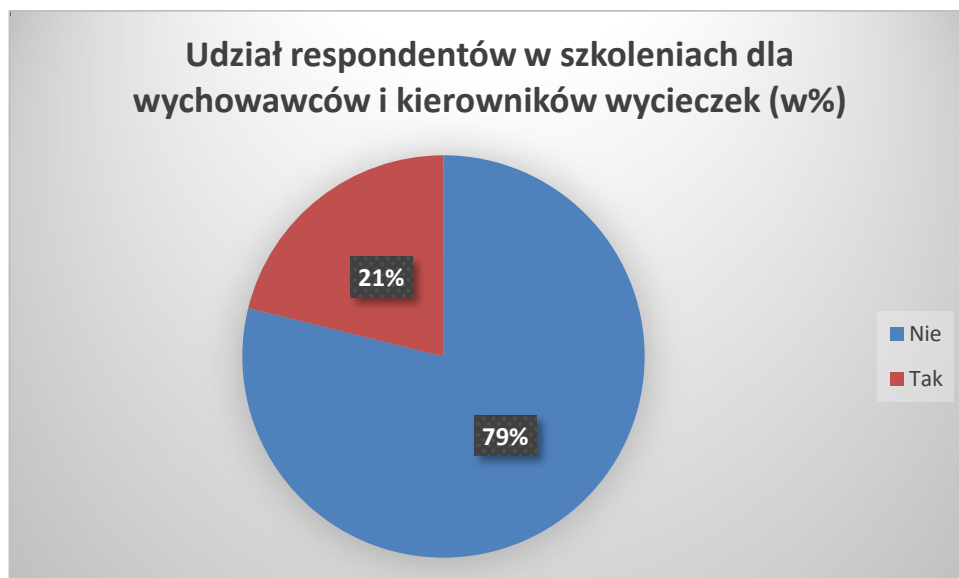
WYKRES 12. UDZIAŁ RESPONDENTÓW W SZKOLENIACH Z ZAKRESU DYDAKTYKI I METODOLOGII (DANE W %)



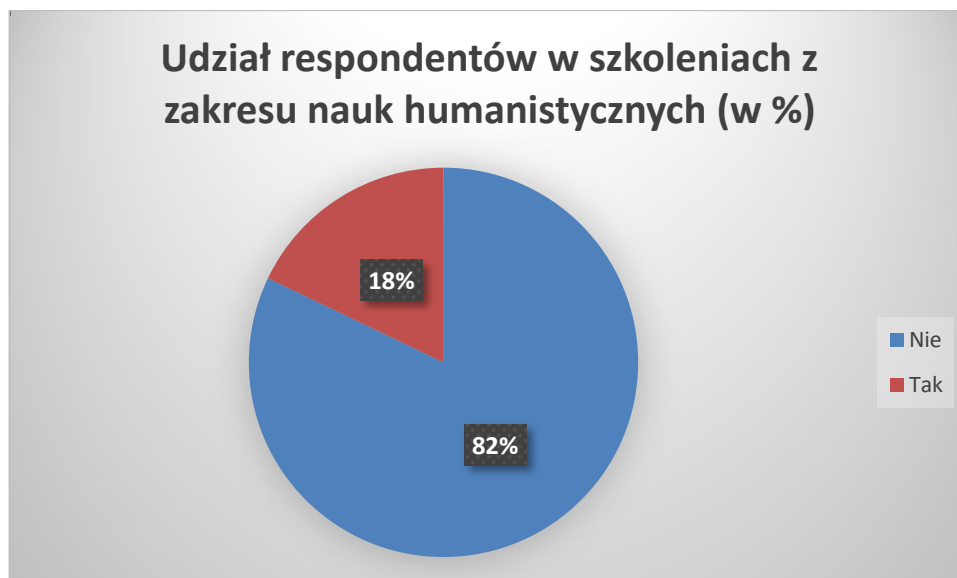
WYKRES 13. UDZIAŁ RESPONDENTÓW W SZKOLENIACH Z ZAKRESU PRAWA OŚWIATY (DANE W %)



WYKRES 14. UDZIAŁ RESPONDENTÓW W SZKOLENIACH DOT. AWANSU ZAWODOWEGO (DANE W %)



WYKRES 15. UDZIAŁ RESPONDENTÓW W SZKOLENIACH DLA WYCHOWAWCÓW I KIEROWNIKÓW WYCIECZEK (DANE W %)

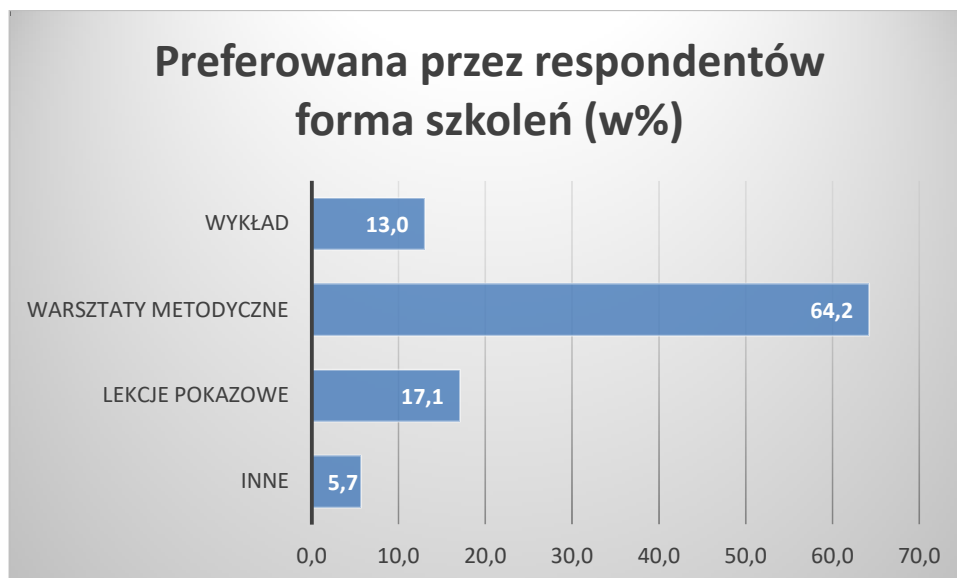


WYKRES 16. UDZIAŁ RESPONDENTÓW W SZKOLENIACH Z ZAKRESU NAUK HUMANISTYCZNYCH (DANE W %)

Ponadto nauczyciele religii mogli wskazać inne obszary szkoleń. Wśród dopisanych znalazły się: szkolenia z zakresu wykorzystania nowoczesnych technologii (6 os.), sympozja naukowe (4 os.), pierwszej pomocy i przepisów BHP (3 os.), diagnozy problemów wychowawczych (2 os.), rozwoju duchowego (2 os.), sztuki (1 os.), szkoleniowe rady pedagogiczne (1 os.). Oprócz powyższych 1 osoba wskazała na swój udział w studiach podyplomowych i studium, oraz 1 osoba usprawiedliwiła się brakiem udziału w szkoleniach praktykując *własny rozwój intelektualny*⁴².

Trzecie pytanie w tym dziale dotyczyło preferowanej formy szkoleń. Największym zainteresowaniem cieszą się warsztaty metodyczne (wskazało je ponad 64 % respondentów), a najmniejszym szkolenia w formie wykładu (tę formę preferuje 13% respondentów). Wyniki przedstawia wykres 17.

⁴² Cytat z ankiety badań własnych.



WYKRES 17. PREFEROWANA PRZEZ RESPONDENTÓW FORMA SZKOLEŃ (DANE W %)

Jak można zauważyć 5,7 % badanych wybrało inną formę szkoleń wskazując: seminaria, webinary i szkolenia online⁴³.

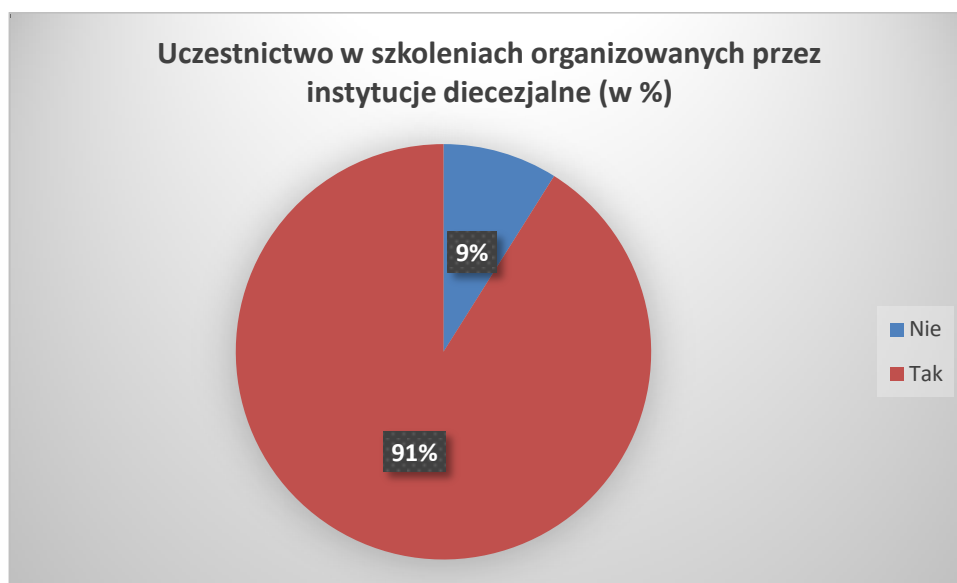
Badanie dotyczące formy szkoleń preferowanych przez nauczycieli religii stanowi podwójną wartość. Wskazuje wyraźnie, które formy cieszą się większym zainteresowaniem, co jest ważną sugestią dla podmiotów organizujących szkolenia dla nauczycieli.

Drugi wniosek dotyczy pracy nauczyciela religii podczas lekcji. Często rezygnując z wykładu jako formy szkolenia, nauczyciel religii musi pamiętać o podobnych preferencjach swoich uczniów. Wykład, jako dominująca część lekcji religii, może być tak samo odrzucany przez uczniów, jak wykład szkoleniowy odrzucany przez nauczycieli. Jeżeli warsztaty metodyczne cieszą się największą popularnością, gdyż angażują uczestników szkolenia, tak samo należy pamiętać o stosowaniu metod aktywizujących na lekcji religii, przemieniając ją w swego rodzaju warsztaty.

Czwarte pytanie miało na celu zbadanie przez jakie podmioty organizowane są szkolenia, w których udział najchętniej biorą nauczyciele religii. To pytanie miało możliwość zaznaczenia kilku odpowiedzi.

⁴³ Źródło: badania własne.

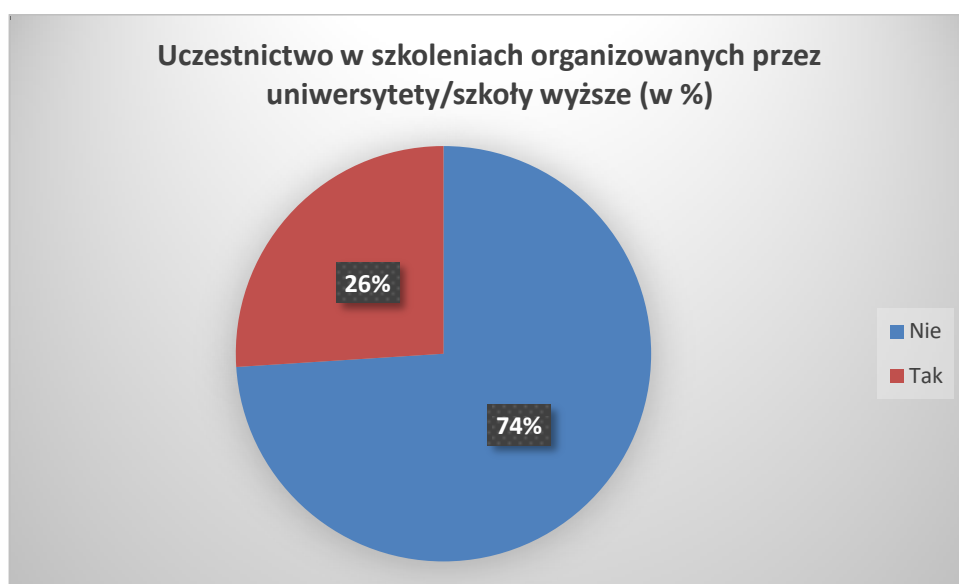
Dla Wydziału Katechetycznego Diecezji Łowickiej satysfakcjonujący jest fakt, że aż 91% badanych wybiera szkolenia organizowane przez instytucje diecezjalne. Na drugim miejscu znalazły się szkolenia organizowane przez instytucje państwowe (63%). Najmniejszym zaufaniem charakteryzują się szkolenia organizowane przez podmioty prywatne i instytucje pozarządowe (odpowiednio 21% i 14%). Fakt, że 26% respondentów wybiera szkolenia organizowane przez uniwersytety i szkoły wyższe z jednej strony cieszy, gdyż instytucje te są doceniane przez co piątego nauczyciela religii, jednak należy zadać pytanie, czy nadal nie jest to zbyt niski wynik. Instytucje te ze względu na poziom specjalizacji w danej dziedzinie, winny cieszyć się większym zainteresowaniem, a doświadczenie wykładowców winno być bardziej doceniane. Wyniki przedstawiają wykresy 18-22.



WYKRES 18. UCZESTNICTWO W SZKOLENIACH ORGANIZOWANYCH PRZEZ INSTYTUCJE DIECEZJALNE (DANE W %)



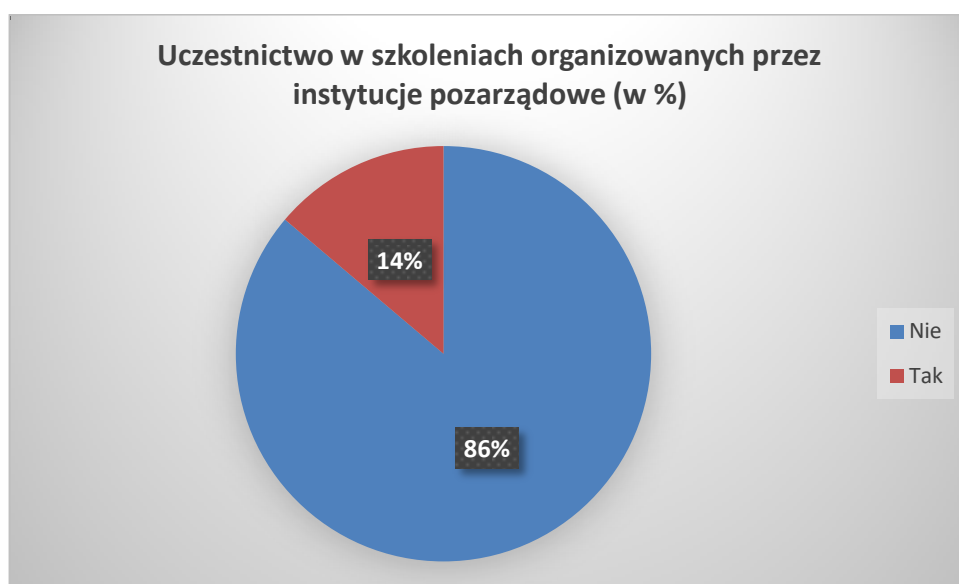
WYKRES 19. UCZESTNICTWO W SZKOLENIACH ORGANIZOWANYCH PRZEZ INSTYTUCJE PAŃSTWOWE (DANE W %)



WYKRES 20. UCZESTNICTWO W SZKOLENIACH ORGANIZOWANYCH PRZEZ UNIWERSYTETY/SZKOŁY WYŻSZE (DANE W %)



WYKRES 21. UCZESTNICTWO W SZKOLENIACH ORGANIZOWANYCH PRZEZ PODMIOTY PRYWATNE (DANE W %)



WYKRES 22. UCZESTNICTWO W SZKOLENIACH ORGANIZOWANYCH PRZEZ INSTYTUCJE POZARZĄDOWE (DANE W %)

Ostatnie pytanie dotyczące szkoleń brzmiało: *Czy uważa Pani/ Pan, że istnieje potrzeba organizowania innych szkoleń, niż te, które są obecnie*

*proponowane nauczycielom? Jeśli tak, czego mogłyby dotyczyć szkolenia, które zainteresowałyby Panią/Pana?*⁴⁴ Było to pytanie otwarte.

Wobec tak postawionego pytania aż 76% respondentów wyraziło poparcie dla organizacji szkoleń innych, niż obecnie proponowane. 24% respondentów wskazało, że nie ma potrzeby organizowania dodatkowych szkoleń. Wyniki przedstawia wykres 23.



WYKRES 23. CZY ISTNIEJE POTRZEBA ORGANIZOWANIA SZKOLEŃ INNYCH, NIŻ PROPONOWANE? (DANE W %)

Trudno rozstrzygnąć ile procent wśród tej grupy stanowią osoby, które uważają, że obecna oferta jest wystarczająca i dlatego nie ma potrzeby organizowania innych szkoleń, a ile procent tej grupy stanowią osoby, które negują w ogóle znaczenie szkoleń w pracy nauczyciela. W odpowiedziach znajdowały się bowiem wypowiedzi takie jak: *Nie ma potrzeby dodatkowych szkoleń, bo oferta propozycji szkoleń dla chętnych jest bogata*⁴⁵; jak również: *Z całą stanowczością bardziej niż szkolenia nauczyciele religii potrzebują wsparcia, wsparcia i jeszcze raz wsparcia. Oczywiście ze strony proboszczów,*

⁴⁴ Patrz: aneks.

⁴⁵ Cytat z ankiety badań własnych.

*biskupów, Kurii*⁴⁶. Część respondentów odpowiadała prostym: *Nie*⁴⁷ i dlatego trudno stwierdzić jakie stanowisko przemawiało za wskazaniem braku potrzeby organizacji szkoleń.

Propozycje tematyki szkoleń pokrywały się z wynikami przedstawionymi wyżej, dotyczącymi zakresów nauk i dziedzin szkoleń, którymi zainteresowani są nauczyciele religii. Najwięcej propozycji dotyczyło tematów z zakresu psychologii, metodyki i dydaktyki. Warto zauważyć pojedyncze wypowiedzi, dotyczące chęci uczestniczenia w weekendowych formach rekolekcji dla nauczycieli religii oraz spotkaniach integrujących środowisko nauczycieli religii⁴⁸.

⁴⁶ Tamże.

⁴⁷ Tamże.

⁴⁸ Źródło: badania własne.

ROZDZIAŁ V

PRÓBA STWORZENIA NOWYCH PROPOZYCJI DLA POSTAW NAUCZYCIELA RELIGII – ANALIZA WYNIKÓW PRZEPROWADZONYCH BADAŃ

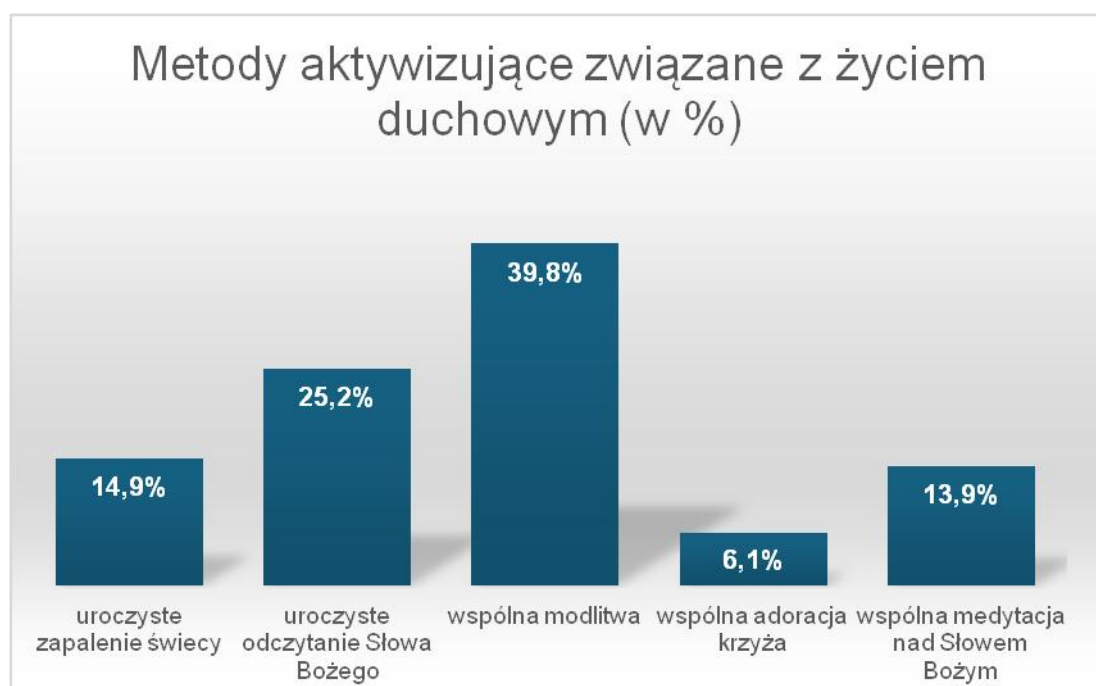
W niniejszej pracy dokonano analizy źródeł, które wskazują na tożsamość nauczyciela religii w historii Kościoła ze szczególnym uwzględnieniem dokumentów Kościoła powszechnego wydanych w latach 1992-2022. Dzięki przeprowadzonym badaniom i analizie współczesnej literatury katechetycznej odpowiedziano na pytanie, czy bycie nauczycielem religii powinno być traktowane jako powołanie bądź zawód oraz czy tożsamość nauczyciela religii jest postrzegana przez obecnie pracujących nauczycieli zgodnie ze wskazaniem dokumentów Kościoła.

Obecny rozdział ma na celu przedstawienie nowych propozycji dla postaw nauczyciela religii, odpowiadających właściwie postrzeganej tożsamości wiarygodnego świadka Dobrej Nowiny. W tym celu przeprowadzono badanie, które zdiagnozowało używanie przez nauczycieli technik i metod pracy związanych z tożsamością świadka Ewangelii oraz zaproponowano podjęcie innych działań, jeżeli dotychczasowe stały w sprzeczności z ową tożsamością.

1. METODY AKTYWIZUJĄCE PROWADZĄCE DO WTAJEMNICZENIA CHRZEŚCIJAŃSKIEGO

Jak wskazano w części pierwszej niniejszej pracy, dla wielu uczniów szkolna lekcja religii jest jedyną okazją do praktykowania wiary chrześcijańskiej. W większości są to uczniowie niepraktykujący lub mający wątpliwości w wierze. Stąd słuszny postulat aby pewne formy wtajemniczenia chrześcijańskiego były szczególnie praktykowane podczas szkolnej lekcji religii.

Respondentom zadano pytanie: *Jakich metod aktywizujących, służących funkcji wtajemniczenia chrześcijańskiego lub związanych z praktyką życia duchowego używa Pani/Pan podczas lekcji religii?*¹ Było to pytanie wielokrotnego wyboru. Odpowiedzi prezentuje wykres 24.



WYKRES 24. METODY AKTYWIZUJĄCE ZWIĄZANE Z ŻYCIEM DUCHOWYM (DANE W %)

¹ Patrz: aneks.

Cieszy fakt, że większość nauczycieli realizuje dwie podstawowe formy jakimi są wspólna modlitwa (zazwyczaj na początku i/lub na zakończenie lekcji religii) oraz uroczyste odczytanie Słowa Bożego, które powinno być centrum każdej jednostki lekcyjnej. Jednak wyniki nie są tak satysfakcjonujące jak być powinny. Należy zadać pytanie, dlaczego tak podstawowe formy nie wskazują wartości 100%. Nawet jeżeli uwzględnić wyniki tego badania pod względem ilości odpowiedzi udzielonych na konkretną formę, bez przeliczania ich na ilość respondentów, co przedstawia tabela 2, wyniki również nie sięgają maksymalnej wartości.

TABELA 2. ODPOWIEDZI NA PYTANIE: JAKICH METOD AKTYWIZUJĄCYCH, SŁUŻĄCYCH FUNKCJI WTAJEMNICZENIA CHRZEŚCJAŃSKIEGO LUB ZWIĄZANYCH Z PRAKTYKĄ ŻYCIA DUCHOWEGO UŻYWA PANI/PAN PODCZAS LEKCJI RELIGII?

Odpowiedź	Procent oddanych głosów na konkretną odpowiedź
Uroczyste zapalenie świecy	33,33%
Uroczyste odczytanie słowa Bożego	56,52%
Wspólna modlitwa	89,13%
Wspólna adoracja krzyża	13,77%
Wspólna medytacja nad słowem Bożym	31,16%
Inne	5,07%

89,13% respondentów wskazało wspólną modlitwę jako formę z której korzystają na lekcji religii. Prowadzi to do smutnego wniosku, że nawet w tej formie nie możemy wykazać 100% udziału nauczycieli religii. Ponad 10% nauczycieli nie modli się z uczniami na lekcji religii, czyli nie naucza praktycznego wykorzystania zdobywanej wiedzy, zatrzymując się tylko na teorii. Prezentują postawę, w której lekcja religii jest traktowana tak samo, jak inne lekcje. Nie są przykładami ludzi modlitwy dla swoich uczniów. Ucząc o modlitwie, nie praktykują jej z uczniami. Jest to postawa daleka od postawy świadka.

Odpowiedź - Uroczyste odczytanie słowa Bożego została zaznaczona przez 56,52% respondentów. Oznacza to, że 43,48% nie korzysta w ogóle z tej fundamentalnej metody w nauczaniu religii.

Stosunkowo niewielka ilość nauczycieli wskazała na wspólną adorację krzyża, medytację słowa Bożego lub uroczyste zapalenie świecy (metody tak często proponowane w podręcznikach metodycznych). Wśród proponowanych innych odpowiedzi 1 osoba wskazała, że daje możliwość odczytania uczniom słowa Bożego i również tylko 1 osoba wskazała na interpretowanie słowa Bożego przez katechetę².

Respondentom zadano jeszcze jedno pytanie bezpośrednio związane z celebracją liturgiczną na lekcji religii: *Jakie metody aktywizujące związane z celebracją liturgiczną podczas lekcji religii Pani/Pan stosuje?*³ To również było pytanie wielokrotnego wyboru. Wyniki przedstawia tabela 3.

TABELA 3. METODY AKTYWIZUJĄCE ZWIĄZANE Z CELEBRACJĄ LITURGICZNĄ

Odpowiedź	Ilość razy wskazania odpowiedzi
czytanie słowa Bożego przez jednego ucznia	84.06%
śpiew religijny	55.07%
czytanie słowa Bożego z podziałem na role	48.55%
montaż audiowizualny	27.54%
celebracja ikony, obrazu	13.77%
nie stosuję takich metod podczas lekcji	5.80%
godzina biblijna	4.35%
nabożeństwo pokutne	4.35%
nabożeństwo za zmarłych	3.62%
Inne	9.42%

² Patrz: aneks.

³ Tamże.

84,06% respondentów wskazało *czytanie słowa Bożego przez jednego ucznia* jako metodę, którą stosuje podczas lekcji, a 48,55% *czytanie słowa Bożego z podziałem na role*, która to forma angażuje więcej niż jednego ucznia. W zestawieniu z wynikami zaprezentowanymi wcześniej widać wyraźnie, że pomimo znaczącej większości nauczycieli religii stosujących metody aktywizujące związane ze słowem Bożym, nie możemy stwierdzić 100 %, czy nawet ponad 90%, wykorzystania słowa Bożego na lekcji religii.

Słowo Boże, które jak podkreślają dokumenty katechetyczne Kościoła, winno być centrum katechezy i lekcji religii, na podstawie którego naucza się religii jest pomijane przez część nauczycieli religii. Co zatem głoszą, jeżeli nie Słowo Boże? Przecież celem nauczania religii w szkole nie jest przekazywanie jedynie uniwersalnych wartości (gdyż to zadanie należy do etyki), ani założeń podstawy programowej czy wskazań podręczników metodycznych (to zadanie realizują wszystkie pozostałe przedmioty nauczane w szkole). Lekcja religii jest nauczaniem słowa Bożego i o Słowie Bożym. W każdym podręczniku ucznia i podręczniku metodycznym znajduje się fragment Pisma Świętego, w oparciu o który został stworzony konspekt lekcji. Rezygnując z odniesienia do „serca”, istoty danej lekcji, nauczyciel pozbawia uczniów możliwości kontaktu i nawiązania osobistej relacji ze Słowem, które przecież stało się Ciałem. Niepokoi fakt odrzucenia decydującego znaczenia słowa Bożego podczas lekcji religii. Możliwe, że nie wykorzystując metody czytania zapisanego słowa Bożego nauczyciele przekazują naukę w oparciu o słowo Boże. W takim przypadku nie odrzuca on słowa Bożego jako takiego, ale wykorzystuje inną metodę przekazu treści. Niemniej należy przypomnieć wskazania Dyrektorium katechetycznego Kościoła katolickiego w Polsce zapisane w numerze 58: *Jednym z zadań katechezy jest wprowadzenie we właściwe rozumienie Biblii i rozmiłowanie w takim jej czytaniu, żeby można było odkryć zawartą w niej prawdę Bożą i skłonić czytającego do udzielenia*

*odpowiedzi na orędzie, które Bóg swoim słowem kieruje do ludzkości*⁴. Dlatego tak ważne jest odczytywanie, choćby krótkiego fragmentu Pisma Świętego podczas lekcji religii.

Cieszy natomiast fakt, że ponad połowa respondentów wskazała na śpiew religijny jako formę, której używają podczas lekcji religii. Część respondentów wskazała montaż audiowizualny bądź celebrację przyniesionej ikony lub obrazu. Wśród innych propozycji pojawiły się następujące odpowiedzi: losowanie fragmentu Biblii (1 os.), czytanie Słowa Bożego przez nauczyciela (1 os.), klasowa Droga Krzyżowa (3 osoby), rozważanie czytania na dany dzień na początku lekcji, wyciąganie wniosków do siebie (1 os.), modlitwa różańcowa w pierwsze piątki miesiąca (1 os.). Jeden z respondentów podzielił się świadectwem: *Zabieram młodzież szkoły podstawowej na tzw. "katechezy praktyczne", czyli do kościoła parafialnego i omawiam z nimi kościół jako obiekt sakralny (budowa, przeznaczenie, charakter pomieszczeń itd.), a także jako katecheza o Eucharystii przy pomocy siostry zakrystianki prowadzę lekcję o naczyniach liturgicznych używanych do Mszy Świętej oraz innych przedmiotach takich jak: ołtarz, mszał itd*⁵.

Badania wskazały, że stosowanie różnorodnych metod związanych z celebracją liturgiczną lub praktykowaniem życia duchowego nie jest zadowalające. Zdecydowana większość respondentów zadowala się jedynie podstawowymi formami (jak czytanie słowa Bożego, wspólna modlitwa, wspólny śpiew). Wydaje się to zdecydowanie za mało. W świecie, który przedstawia tak wiele różnorodnych propozycji dotyczących stylu życia, ideologii i poglądów oraz możliwości wprowadzania ich w życie, praktyczne odniesienie do kwestii związanych z życiem religijnym przedstawia się mało interesująco. Człowiek poszukujący skutecznych metod odchudzania znajdzie w Internecie przy pierwszym wyszukiwaniu kilkadziesiąt różnorodnych propozycji. Tymczasem na lekcji religii uczniowie poznają dwie formy

⁴ PDK, 85.

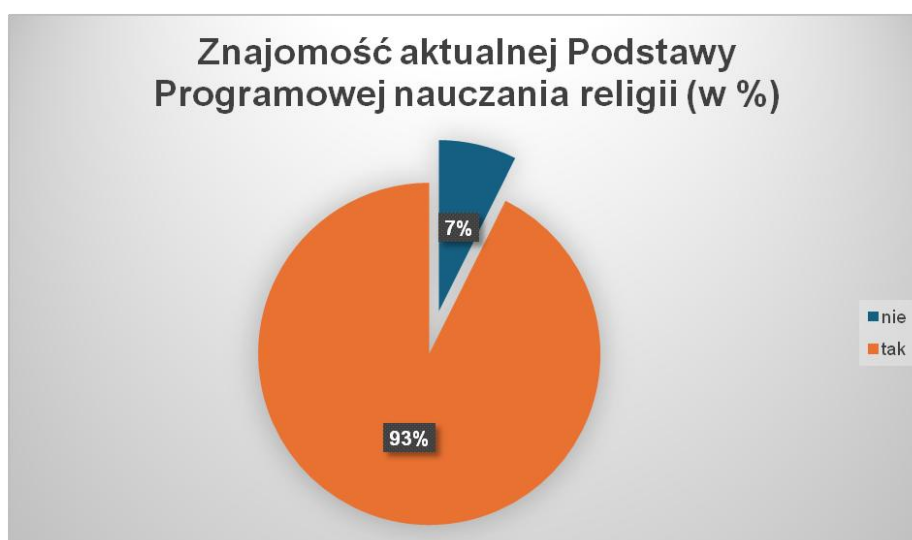
⁵ Cytat z ankiety badań własnych.

praktykowania życia duchowego (czytanie słowa Bożego z podręcznika ucznia i modlitwa przed lekcją religii). Wydaje się słusznym postulat wprowadzania jak największej ilości różnorodnych form związanych z praktykowaniem życia duchowego, aby uczniowie mogli poznać bogactwo i doświadczenie chrześcijaństwa w tej dziedzinie oraz metody praktykowania życia duchowego z wykorzystaniem nowoczesnych technologii.

2. LEKCJA RELIGII WPISUJĄCA SIĘ W DZIAŁANIE KATECHETYCZNE KOŚCIOŁA

Aby można było zaproponować nowe propozycje dla postaw nauczycieli religii, należało najpierw dokonać diagnozy stosowania metod pracy, które już zostały wypracowane przez katechetykę⁶. W związku z tym nauczycielom religii zadano 10 pytań, które miały dokonać diagnostyki sytuacji.

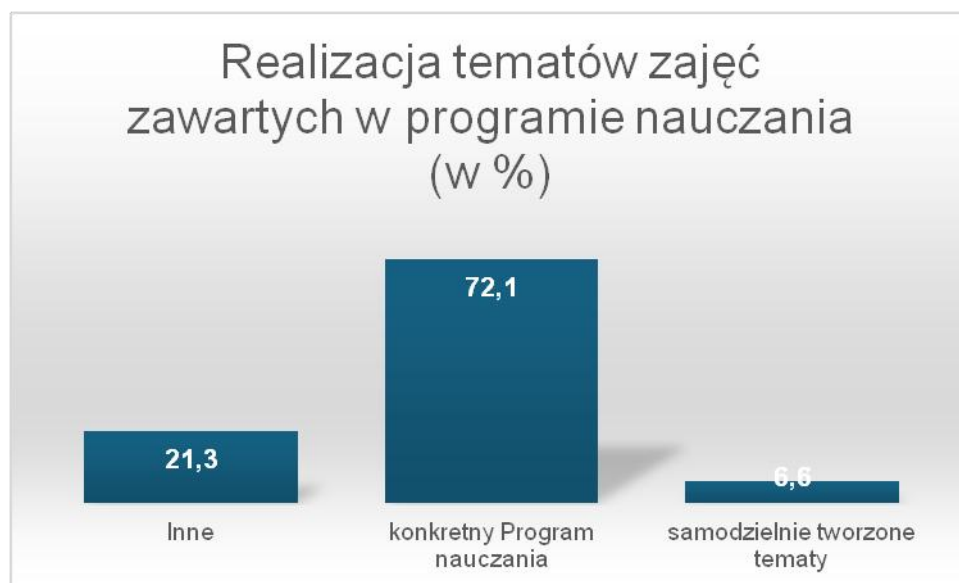
Zadano pytanie dotyczące znajomości Podstawy programowej z 2018 r. 93% respondentów zapoznało się z tym dokumentem. To ważne, że zdecydowana większość nauczycieli religii rozumie znaczenie dokumentu jakim jest *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*. Znajomość celów stawianych przed nauczycielem oraz treści nauczania to podstawa w podejmowaniu skutecznych działań podczas lekcji religii. Nauczyciel musi wiedzieć po co naucza i czego naucza. Wyniki przedstawia wykres 25.



WYKRES 25. ZNAJOMOŚĆ AKTUALNEJ PODSTAWY PROGRAMOWEJ NAUCZANIA RELIGII
(DANE W %)

⁶ Por. E. Okońska, *Kształcenie nauczycieli religii w warunkach Unii Europejskiej*, „Teologia Praktyczna”, 2006, t. 7, s. 165-181; P. Tomasik, *Nauczanie religii w szkołach publicznych w Europie*, art. cyt. s. 47-58.

Następne pytanie dotyczyło realizacji tematów zaproponowanych przez program nauczania oparty na Podstawie programowej z 2018 r. Wyniki przedstawia wykres 26.



WYKRES 26. REALIZACJA TEMATÓW ZAJĘĆ ZAWARTYCH W PROGRAMIE NAUCZANIA (DANE W %)

72,1 % respondentów realizuje tematy zaproponowane przez konkretny program nauczania. 6,6% respondentów stwierdziło, że realizuje tematy, które tworzą sami, według własnego uznania, nie opierając się na podstawie programowej lub programie nauczania. Wśród 21,3% respondentów, którzy zaznaczyli inne rozwiązanie, większość (ponad 50%) wskazywała w wypowiedzi na łączenie dwóch poprzednio wskazanych metod, czyli realizowanie części tematów opierając się na programie nauczania oraz zastępowanie części tematów treściami zaproponowanymi przez siebie.

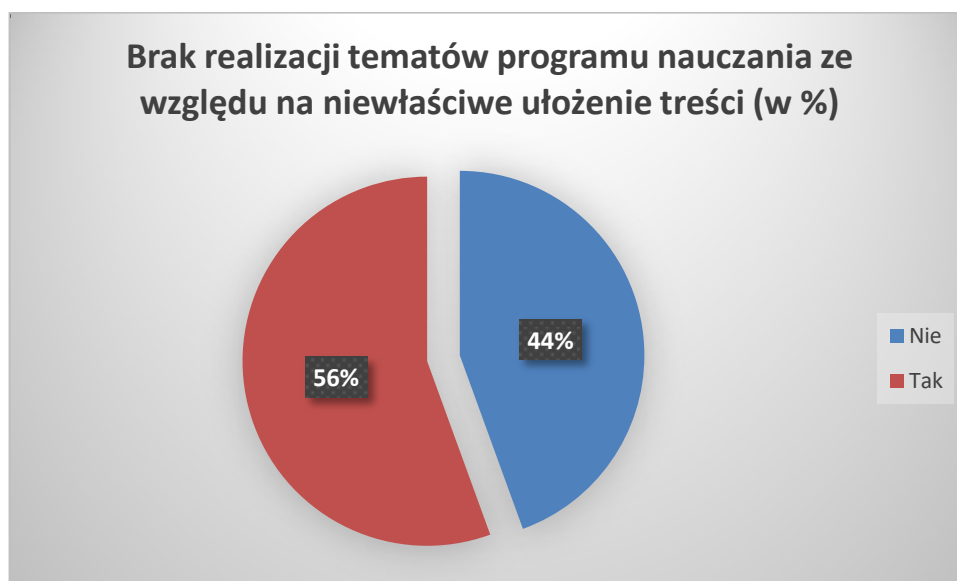
Wyniki wskazują na wprowadzenie przez niektórych nauczycieli religii zamieszania w treści nauczania oraz dokonywanie jawnego łamania prawa. Wizytator z kuratorium oświaty lub dyrektor mogą wobec takiego nauczyciela wyciągnąć konsekwencje dyscyplinarne za nierealizowanie założeń podstawy

programowej⁷. Założenia podstawy programowej i opartych o nią programów nauczania opierają się na pewności, iż konkretne tematy zostały zrealizowane na danym poziomie nauczania. Stąd na kolejnych poziomach następuje rozwinięcie poznanych treści i wprowadzenie nowych, które mogą być rozumiane jedynie przez uczniów posiadających wiedzę z poprzednich etapów nauczania. Wobec niepewności, jakie treści zostały przekazane na lekcjach religii w poprzednich etapach, nauczyciel religii, chcąc realizować tematy zgodnie z założeniami programu nauczania, spotyka się z sytuacją braku podstawowej wiedzy u uczniów, która to wiedza jest wymagana do kontynuowania realizacji tematów z programu nauczania. Wobec tego nauczyciel, który nie nauczał wcześniej w danej klasie ma podwójne zadanie – nadrobienie braków z lat poprzednich i realizację tematów przygotowanych na konkretny etap nauki. Jeżeli problem ten narasta i nieszczęśliwie nastąpi kumulacja nauczycieli wprowadzających zamieszanie w realizowaniu treści, problem będzie się powiększał z roku na rok. Może to przyczynić się do sytuacji, w której młodzież przygotowująca się do bierzmowania zatrzymała się na poziomie wiedzy uczniów klasy III szkoły podstawowej lub nawet nie pamięta już treści nauczania z tego okresu.

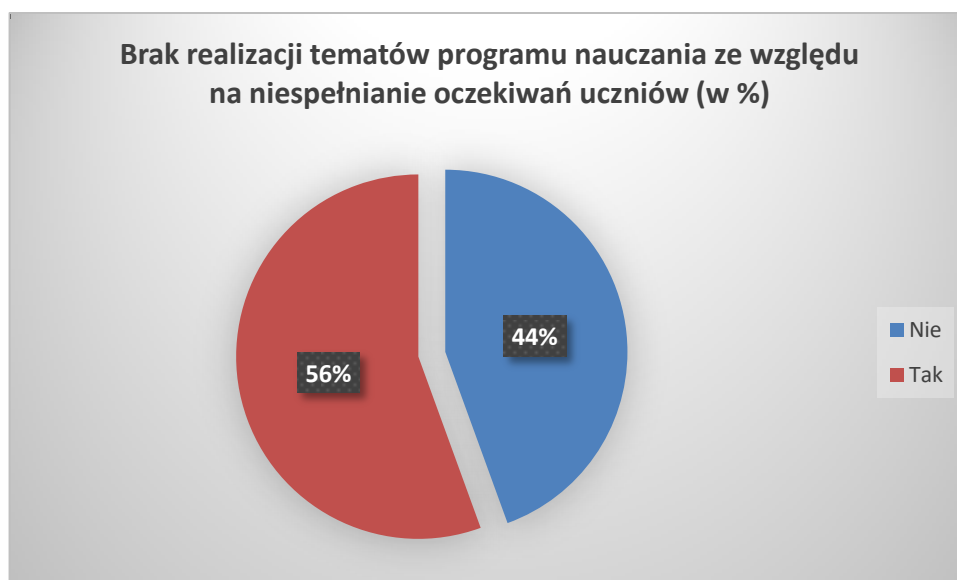
Osobom, które zaznaczyły odpowiedź, iż nie realizują tematów związanych z konkretnym programem nauczania, bądź wybierają inne rozwiązanie, zadano pytanie o przyczyny takiego postępowania. Założono, że odrzucają podstawę programową lub program nauczania po wcześniejszym zapoznaniu się z tymi dokumentami, czyli należą do grupy 93 % badanych. Można było wskazać zaproponowaną odpowiedź lub wpisać inne powody. Wśród proponowanych odpowiedzi były: *program jest źle ułożony pod względem treści; program nie odpowiada na oczekiwania uczniów; program*

⁷ W nauczaniu religii w szkole należy korzystać z programów i podręczników zatwierdzonych przez Kościół. PDK, 96; Nadzór pedagogiczny nad nauczaniem religii i etyki, w zakresie metodyki nauczania i zgodności z programem, prowadzą dyrektor szkoły oraz pracownicy nadzoru pedagogicznego... . Ministerstwo Edukacji Narodowej, Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych.

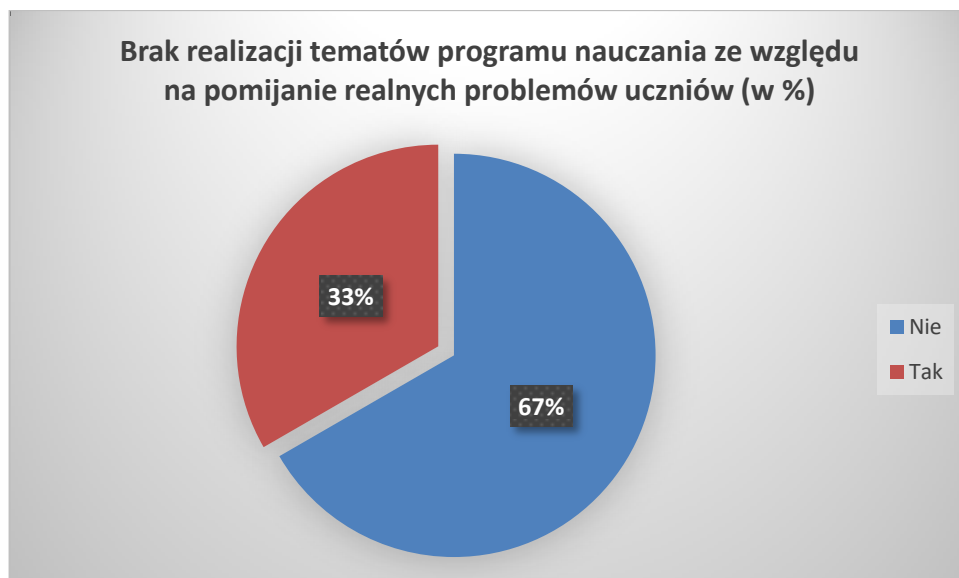
nie porusza problemów, z którymi stykają się uczniowie; program nie cieszy się zainteresowaniem uczniów. Wyniki przedstawiają wykresy 27-31.



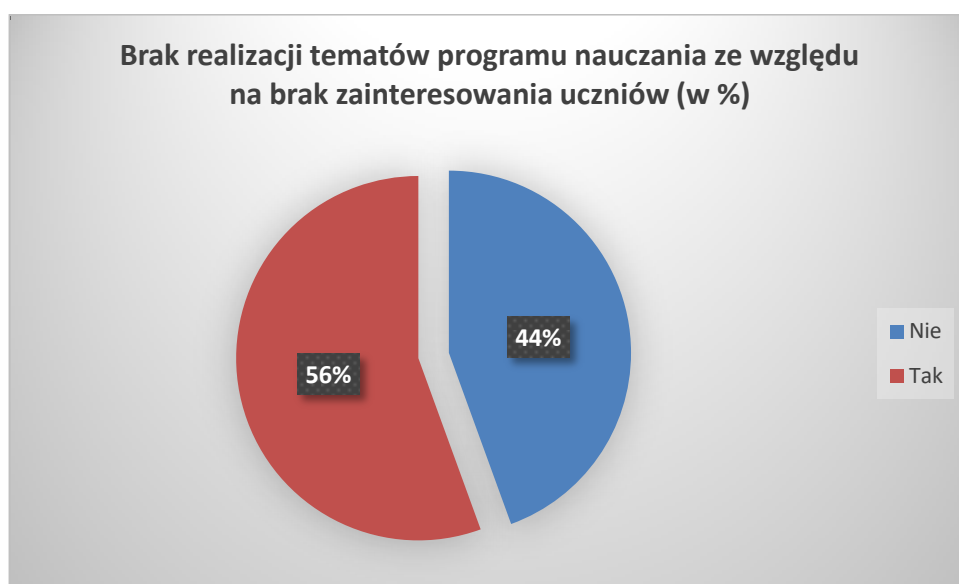
WYKRES 27. BRAK REALIZACJI TEMATÓW PROGRAMU NAUCZANIA ZE WZGLĘDU NA NIEWŁAŚCIWE UŁOŻENIE TREŚCI (DANE W %)



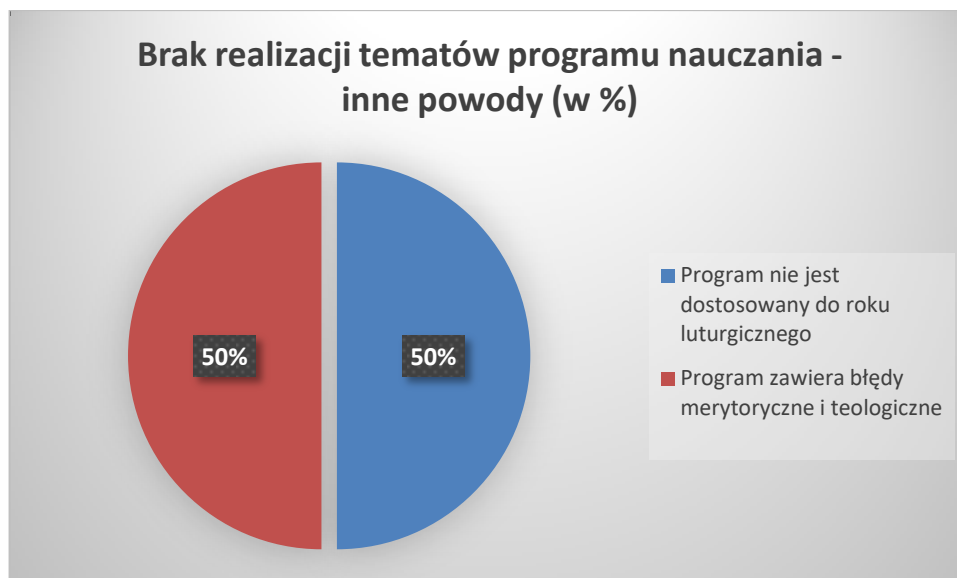
WYKRES 28. BRAK REALIZACJI TEMATÓW PROGRAMU NAUCZANIA ZE WZGLĘDU NA NIESPEŁNIANIE OCZEKIWAŃ UCZNIÓW (DANE W %)



WYKRES 29. BRAK REALIZACJI TEMATÓW PROGRAMU NAUCZANIA ZE WZGLĘDU NA POMIJANIE REALNYCH PROBLEMÓW UCZNIÓW (DANE W %)



WYKRES 30. BRAK REALIZACJI TEMATÓW PROGRAMU NAUCZANIA ZE WZGLĘDU NA BRAK ZAINTERESOWANIA UCZNIÓW (DANE W %)



WYKRES 31. BRAK REALIZACJI TEMATÓW PROGRAMU NAUCZANIA - INNE POWODY
(DANE W %)

Aż trzy odpowiedzi zyskały taką samą ilość zaznaczeń. 56% respondentów, którzy z różnych przyczyn nie realizują tematów zaproponowanych przez konkretny program nauczania wskazało jako przyczynę: *program jest źle ułożony pod względem treści; program nie odpowiada na oczekiwania uczniów; program nie cieszy się zainteresowaniem uczniów*⁸. Wśród innych odpowiedzi połowa respondentów wskazała iż program nie jest dostosowany do roku liturgicznego, jak również połowa wskazała, że program zawiera błędy merytoryczne i teologiczne. Natomiast 67% osób uważa, że program mimo wszystko odpowiada na realne problemy uczniów.

Powyższe dane wymagają omówienia. Jeżeli większość nauczycieli (67%) jest zgodna co do tego, że program odpowiada na realne problemy uczniów, to dlaczego 56% uważa, że program nie cieszy się zainteresowaniem uczniów, oraz nie odpowiada na ich oczekiwania? Czy brak zainteresowania uczniów spowodowany jest niewłaściwie ułożonym programem czy nieumiejętnym zainteresowaniem uczniów treściami lekcji przez nauczyciela

⁸ Cytaty z ankiety badań własnych.

religii? Skoro program odpowiada na realne problemy uczniów, wydaje się, że powinni być nim zainteresowani.

Odnosząc się do odpowiedzi na oczekiwania uczniów, należy zadać pytanie jakie oczekiwania mają dzisiaj uczniowie? Jeżeli ich oczekiwaniem jest „wolna lekcja” i „nic nierobienie” to realizacja programu nauczania zawsze będzie niespełnieniem oczekiwań uczniów.

50% respondentów wskazało, że program jest źle ułożony w stosunku do roku liturgicznego. Każdy program zawiera tematy związane z rokiem liturgicznym. Często są umieszczane na końcu podręcznika ucznia, dla zachowania przejrzystości w ułożeniu treści. Jeżeli nauczyciele religii oczekują, że ułożenie tematów w podręczniku byłoby zorganizowane w taki sposób, aby móc realizować tematy „po kolei” jest to niezrozumienie idei ułożenia treści pod względem tematycznym. Często treść podzielona jest na działy: np. biblia, sakramenty, moralność, modlitwa, liturgia. To zadaniem nauczyciela jest ułożenie kolejności realizowanych tematów. Natomiast zarzut, iż program nauczania nie uwzględnia roku liturgicznego wydaje się bezzasadny.

Również 50% nauczycieli wskazało, iż program nauczania zawiera błędy merytoryczne i teologiczne, a największa grupa (56%) wskazała błędne ułożenie treści. O ile można łatwo wskazać błędy związane z drukiem podręczników, o tyle należy pamiętać, że program nauczania i podręczniki dopuszczane są przez zespół specjalistów, którzy bardzo uważnie sprawdzają zgodność merytoryczną i teologiczną programu nauczania, podręcznika z podstawą programową. Dziwi zarzut postawiony przez połowę respondentów dotyczący błędów merytorycznych i teologicznych w podstawie programowej i programach nauczania.

Warto również zauważyć, że 6,6% badanych, którzy wskazali, że realizują tematy układane przez siebie, pokrywa się z 7% badanych, którzy wskazali, że nie zapoznali się z podstawą programową i programem nauczania.

Próba zdiagnozowania przyczyn odrzucenia programów nauczania przez nauczycieli religii pozostawiła więcej pytań niż odpowiedzi. Jest to przestrzeń do dalszych badań, gdyż brak reakcji na działania nauczycieli religii w odniesieniu do realizacji założeń programowych będzie nadal przyczyną wielu nieporozumień i przypadków łamania prawa.

Badania prowadzą do postawienia diagnozy dotyczącej korzystania z pomocy naukowych przez nauczycieli religii. Zadano pytanie: *Czy korzysta Pani/Pan z podręcznika do nauczania religii podczas zajęć lekcyjnych?*⁹ Odpowiedzi przedstawia wykres 32.



WYKRES 32. KORZYSTANIE Z PODRĘCZNIKA DO NAUCZANIA RELIGII

Następne pytanie zostało powiązane z poprzednim: *Czy korzysta Pani/Pan z podręczników ucznia proponowanych przez konkretne wydawnictwo?*¹⁰ Odpowiedzi przedstawia wykres 33.

⁹ Patrz: aneks.

¹⁰ Tamże.



WYKRES 33. WYKORZYSTANIE PODRĘCZNIKÓW KONKRETNego WYDAWNICTWA (DANE W %)

Jak pokazują wyniki, zdecydowana większość nauczycieli religii korzysta z podręczników ucznia podczas nauczania lekcji religii. Nauczyciele korzystają z konkretnej propozycji wydawnictw, wykorzystując ofertę edukacyjną. Tylko 11% nauczycieli zrezygnowało z pomocy naukowej, którą jest podręcznik ucznia.

Kolejne pytanie dotyczyło używania przez nauczycieli podręczników metodycznych przygotowanych przez wydawnictwa¹¹. Wyniki przedstawia wykres 34.

¹¹ Tamże.



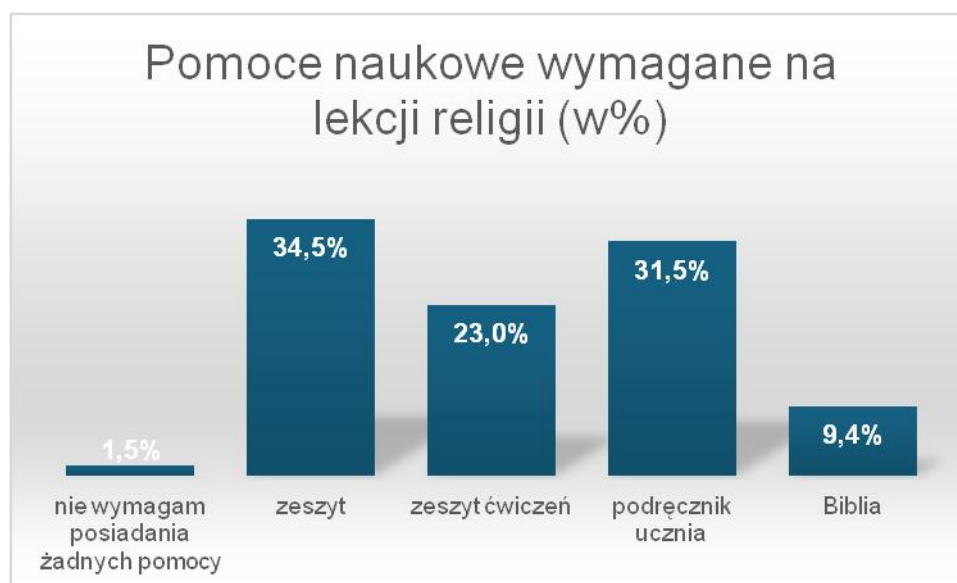
WYKRES 34. KORZYSTANIE Z PRZEWODNIKÓW METODYCZNYCH (DANE W %)

90% nauczycieli korzystając z przewodników metodycznych potwierdza tym samym ich skuteczność i przydatność podczas lekcji religii.

Powyższe dane dotyczące korzystania z podręczników i podręczników metodycznych pokrywają się z wcześniej prezentowanymi, dotyczącymi realizacji podstawy programowej i wskazań programów nauczania. Nauczyciele, którzy realizują tematy konstruowane przez siebie nie korzystają z pomocy dydaktycznych proponowanych przez wydawnictwa.

Następne pytanie brzmiało: *Proszę o zaznaczenie pomocy naukowych, których posiadanie wymaga Pani/Pan od uczniów*¹². Było to pytanie wielokrotnego wyboru. Wyniki prezentuje wykres 35.

¹² Tamże.



WYKRES 35. POMOCE NAUKOWE WYMAGANE NA LEKCJI RELIGII (DANE W %)

Cieszy fakt, że tylko 1,5% respondentów nie wymaga od uczniów posiadania jakichkolwiek pomocy naukowych. Najczęściej wymagane przez nauczycieli są zeszyt, podręcznik ucznia i zeszyt ćwiczeń. Cieszy fakt, że wielu nauczycieli zaznaczyło kilka odpowiedzi, wskazując wyżej wymienione trzy jako najczęściej wymagane¹³. Nauczyciele realizujący wskazania programu nauczania potwierdzają skuteczniejsze realizowanie go przy wykorzystaniu podręczników i zeszytów ćwiczeń opartych na danym programie. 9,4% nauczycieli wymagających od uczniów posiadania egzemplarzu Pisma Świętego na lekcji religii z jednej strony daje nadzieję, iż Słowo Boże jest jeszcze lepiej poznawane, z drugiej strony zastanawia, dlaczego tylko 9,4% nauczycieli decyduje się na zaangażowanie uczniów przy użyciu egzemplarzy Pisma Świętego.

Nauczycielom stworzono możliwość zaproponowania tematów lekcji religii, które według nich powinny zostać uwzględnione, a nie zostały do tej pory w programie nauczania. Na to pytanie zdecydowało się odpowiedzieć 71 osób, a 67 osób nie udzieliło odpowiedzi. Rozumiemy przez to, że 48,55%

¹³ Źródło: badania własne.

uważa, że tematy zaproponowane przez program nauczania są wystarczające. Ponad połowa napisała swoje propozycje.

Jednak dokładna analiza udzielonych odpowiedzi wprawiła w konsternację. Tematy zaproponowane przez nauczycieli religii, które według nich nie zostały uwzględnione w programie nauczania w ponad 80% znajdują się w programie nauczania.

Oto przykładowe propozycje tematów, które według nauczycieli religii nie są przewidziane przez program nauczania: *Co daje przynależność do Kościoła; Tematy poruszające życiowe wybory, bliskie uczniom; Ekumenizm; Rodzina; Wyjaśnianie znaczeń świąt, ważnych wydarzeń kościelnych na każdym etapie z dostosowaniem do wieku uczniów; Kerygmat, podstawy wiary, tematy ewangelizacyjne, młodzi a emocjonalność, młodzi a dorastanie; Tematy maryjne np. Cudowny Medalik, objawienia maryjne w Polsce...; Rodzice pierwszymi świadkami wiary; Aborcja; Różnorodność religii; Tematy o świętych*¹⁴.

Czytając te odpowiedzi odnosi się wrażenie, że zostały napisane przez osoby, które nie znają całej podstawy programowej lub uczą tylko na jednym poziomie edukacyjnym. A przecież są to w większości odpowiedzi nauczycieli dyplomowanych posiadających wieloletnie doświadczenie nauczania religii. Należy zadać pytanie czy posługują się aktualnymi podręcznikami do nauki religii, opracowanymi po 2018 roku? Zarzuty jakoby wyżej wymienionych tematów nie przewidywała najnowsza podstawa programowa są nieuzasadnione i budzą zdziwienie.

Część odpowiedzi dotyczyła problemu rozkładu materiału, proponując zwiększenie ilości jednostek lekcyjnych przewidzianych na dany temat: *Więcej tematów przekładających się na życie sakramentalne i praktyki religijne; Więcej tematów dot. wstawiennictwa świętych; Rozszerzyć zakres*

¹⁴ Cytaty z ankiety badań własnych.

tematów związanych z dekalogiem (w kl. VIII jest np. jeden temat do V czy VI przykazania, a zagadnień, które należałoby poruszyć - wiele)¹⁵.

Znalazły się również konstruktywne odpowiedzi. Spośród 71 nauczycieli tylko 5 osób zaproponowało tematy nieuwzględnione do tej pory w programie nauczania. Oto propozycje:

1. *Współcześni młodzi święci*; (Chociaż należy zaznaczyć nieustanną aktualizację wydawnictw w tym zakresie, są już tematy o Carlo Acutisie);
2. *Jakie wzorce młodych świętych moglibyśmy promować wśród uczniów*;
3. *Miłość Boga i Ojczyzny w życiu Wandy Malczewskiej (biografia Wandy pisana przez naocznych świadków)*;
4. *Rola sportu w rozwoju duchowym ucznia*;
5. *Podstawy prawa - w związku ze zwiększającą się agresją wobec katolików, obrazy uczuć religijnych, etc*¹⁶.

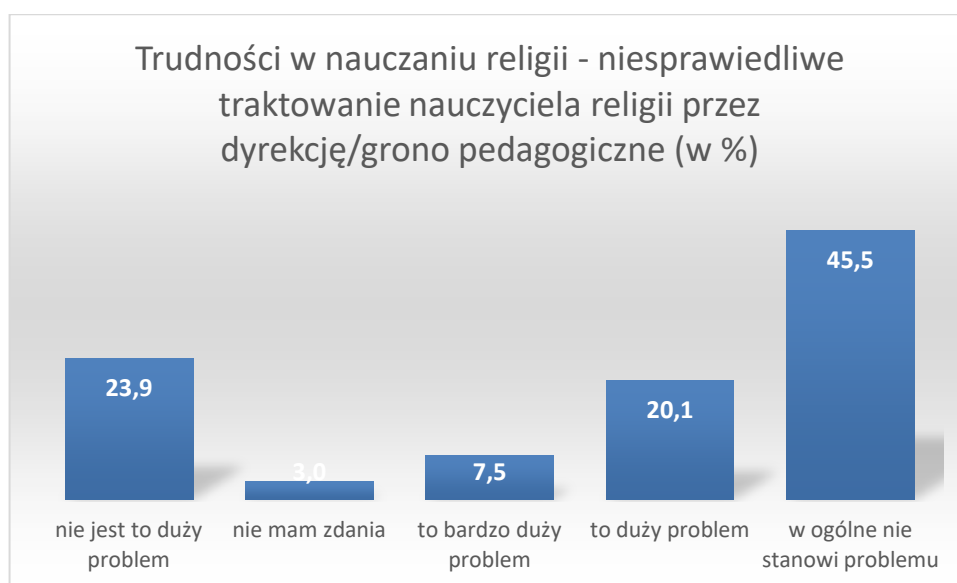
Wydają się słuszne postulaty zmiany rozkładu materiału na poszczególne jednostki lekcyjne, tak aby tematy zawierające obszerne treści mogły być realizowane na większej liczbie jednostek lekcyjnych. Ciekawe są też nieliczne propozycje nowych tematów lekcji religii. Zjawisko nieuzasadnionych zarzutów wysnuwanych przez zdecydowaną większość nauczycieli religii wobec programu nauczania zasługuje na dalszą diagnostykę i kolejne badanie przyczyn zjawiska.

¹⁵ Tamże.

¹⁶ Tamże.

3. POSTAWY NAUCZYCIELA RELIGII WOBEC DYREKCJI, GRONA PEDAGOGICZNEGO I PRACOWNIKÓW SZKOŁY

Respondentom zadano pytanie czy spotykają się z problemem niesprawiedliwego traktowania nauczycieli religii przez dyrektora lub grono pedagogiczne¹⁷. Wyniki przedstawia wykres 36.



WYKRES 36. TRUDNOŚCI W NAUCZANIU RELIGII – NIESPRAWIEDLIWE TRAKTOWANIE NAUCZYCIELA RELIGII PRZEZ DYREKCJĘ/GRONO PEDAGOGICZNE (DANE W %)

Dla 27,6% nauczycieli religii w diecezji łowickiej jest dużą lub bardzo dużą trudnością niesprawiedliwe traktowanie ich przez dyrektację lub grono pedagogiczne, którego doświadczają podczas pracy w szkole. 23,9% wskazało, że doświadczają takiej niesprawiedliwości, ale nie stanowi ona dużego problemu. Zatem aż 51,5% nauczycieli zmaga się (w różnym stopniu) z formami dyskryminacji lub niesprawiedliwego traktowania.

¹⁷ Patrz: aneks.

45,5% nauczycieli wskazało, że nie spotyka się z takimi postawami. Sytuacja wydaje się niepokojąca.

Respondentom zadano jeszcze dwa dodatkowe pytania, związane z błędnymi postawami nauczyciela religii wobec dyrekcji lub grona pedagogicznego¹⁸. O niewłaściwych postawach wobec dyrekcji zdecydowało się napisać 63,04% respondentów (87 osób). Każdy z respondentów mógł napisać dowolną liczbę uwag i niewłaściwych postaw. Ich odpowiedzi zostały podzielone na odpowiednie kategorie, dzięki czemu uzyskano przejrzysty obraz relacji między nauczycielami religii a dyrekcją. Wyniki przedstawia tabela 4.

TABELA 4. NIEWŁAŚCIWE POSTAWY NAUCZYCIELA RELIGII WOBEC DYREKCJI

Kategorie odpowiedzi	Liczba osób, które wskazały daną kategorię
Nie wiem, nie ma problemu	43
Niewypełnianie obowiązków nauczyciela – pracownika szkoły	17
Brak stanowczości, uległość	9
Bierność wobec niesprawiedliwego traktowania	8
Niewłaściwa komunikacja	6
Uprzedzenia	3
Niewłaściwa relacja między proboszczem a dyrektorem odbija się na nauczycielu religii	2
Poczucie niesprawiedliwego traktowania	1

43 osoby wskazały, że nie dostrzegają błędów popełnianych przez nauczycieli religii w relacji z dyrekcją, bądź nie miały takiego doświadczenia. Najczęściej pojawiała się odpowiedź: *Nie wiem*¹⁹. Jedna z osób napisała: *Mam*

¹⁸ Tamże.

¹⁹ Cytat z ankiety badań własnych.

*dobra współpracę z dyrekcją, więc nie mam pojęcia*²⁰. Inny nauczyciel postanowił napisać świadectwo: *Nie mam takiego doświadczenia. Pracowałam już z kilkoma dyrektorami i zawsze współpraca była poprawna. Nadmienię, że uwielbiam pracę w szkole, dlatego angażuję się nie tylko w katechizację lecz również w wiele innych zadań. Ewangelizować można na różne sposoby. Przez wiele lat prowadziłam koło teatralne, czy byłam opiekunem Samorządu Uczniowskiego. Organizuję również pielgrzymki, przez co zyskuję sympatię i szacunek uczniów*²¹.

Najwięcej osób, które wskazały błędy nauczyciela religii w relacji z dyrekcją zwróciło uwagę na niewypełnianie obowiązków pracownika szkoły przez nauczyciela religii. Wymieniono: *izolowanie się; Nie angażują się w życie szkoły, nieznajomość prawa oświatowego; lekceważący stosunek do wykonywanej pracy, brak posłuszeństwa związany z nadzorem pedagogicznym; Uważają, że pierwszym szefem jest biskup albo proboszcz*²². Oczywiście jest, iż w sytuacji, w której nauczyciel religii uważa, że ma prawo nie wykonywać swoich obowiązków, wynikających z zatrudnienia na stanowisku nauczyciela w placówce oświatowej, dyrektor placówki będzie miał zastrzeżenia co do pracy nauczyciela religii. Badania potwierdziły, że jeżeli można mówić o problemach w relacjach między nauczycielem religii a dyrekcją, najczęstszym błędem po stronie nauczyciela religii jest brak sumiennie wykonywanej pracy jako pracownika szkoły. Te błędy rodzą dwie bardzo poważne konsekwencje. Po pierwsze: nauczyciel religii naraża się na słuszne, dyscyplinarne sankcje ze strony dyrektora. Po drugie: nauczyciel religii doprowadza do sytuacji, w której sam pozbawia siebie autorytetu, gdyż lekceważący stosunek do obowiązków szkolnych będzie miał konsekwencje w postrzeganiu nauczyciela religii przed dyrekcją, grono pedagogiczne i uczniów jako osoby, która uważa, że ma większe prawa i przywileje.

²⁰ Tamże.

²¹ Tamże.

²² Tamże.

Każdy nauczyciel religii pracujący w szkole, czy jest to osoba duchowna lub świecka, musi pamiętać o obowiązku wypełniania przepisów prawa oświatowego, zwłaszcza dotyczących pracy nauczyciela w szkole. Bardzo często sumienność w pracy skutkuje zadowoleniem ze strony dyrekcji, szacunkiem w gronie pedagogicznym i autorytetem wśród uczniów. Nauczyciel religii swoją postawą pokazuje jedność z innymi nauczycielami i dyрекcją pod względem wykonywania obowiązków wynikających z nauczania w szkole. Daje także świadectwo swoich umiejętności i kwalifikacji oraz dba o dobre imię wszystkich nauczycieli religii.

Niemniej wskazano również na trudności innych kategorii. Brak stanowczości, uległość, bierność wobec niesprawiedliwego traktowania znalazły się na drugim i trzecim miejscu (w zbliżonej liczbie osób, które na to wskazały) wśród niewłaściwych postaw nauczyciela religii. Ta kategoria ukazuje z innej strony problem w relacjach nauczyciela religii z dyрекcją. Wskazano, że nauczyciel religii doświadcza dyskryminacji i niesprawiedliwego traktowania ze strony dyrektora szkoły. Błędem jest natomiast bierne zgadzanie się na łamanie prawa oświatowego przez dyрекcję. Wśród odpowiedzi znalazły się następujące: *Za bardzo są ulegli, biorą często dwie klasy lub nawet trzy na zastępstwie; Pozwalanie, aby zajęcia religii były czasem realizacji kursów i szkoleń; Zgadzają się na wszystko, co proponuje dyrektor*²³.

Problem, który dostrzegli respondenci jest decydujący w prawidłowym ułożeniu relacji pomiędzy dyрекcją a nauczycielem religii. Aby zapobiec takim działaniom, nauczyciel religii powinien doskonale znać prawo oświatowe, aby móc rozpoznać czy dyrektor nie przekracza własnych kompetencji oraz czy nauczyciel religii i jego przedmiot jest traktowany z takim samym poszanowaniem prawa, jakie stosuje się wobec innych przedmiotów. Wówczas potrzeba odwagi, aby sprzeciwić się niesprawiedliwemu traktowaniu i korzystając z własnych uprawnień wiedzieć

²³ Tamże.

do jakich organów i instytucji można odwołać się w przypadku braku porozumienia.

Bierność nauczycieli religii, bądź nieumiejętność w prowadzeniu takich spraw, powoduje ośmielenie wśród niektórych dyrektorów, dzięki czemu pozwalają sobie na łamanie prawa oświatowego.

Jednocześnie należy dodać, iż w słusznych przypadkach nauczyciel religii oczekuje całkowitego poparcia i pomocy ze strony wydziałów katechetycznych w kurii oraz proboszcza i biskupa. Wielką niesprawiedliwością są przypadki, kiedy nauczyciel religii słusznie domaga się przestrzegania prawa oświatowego i nie otrzymuje poparcia ze strony struktur kościelnych, które czasem nawet wprost popierają niewłaściwe zachowanie dyrekcji. Sam nauczyciel religii nie jest w stanie pokonać tylu przeciwności, co ma bardzo negatywne konsekwencje w związku z jego pracą i posługą.

Respondenci zauważyli również nieumiejętność w prowadzeniu konwersacji z dyrekcją. Znajomość zasad komunikacji werbalnej i niewerbalnej, umiejętność wyrażania własnych przekonań i racji w oparciu o argumenty, z zachowaniem zasad kultury osobistej jest umiejętnością niezbędną w pracy nauczyciela religii²⁴. Problem, o którym wspomnieli respondenci zachęca, aby podjąć konkretne działania (np. szkolenia) celem podwyższenia poziomu umiejętności konwersacji wśród nauczycieli religii.

Jedna z osób wskazała następującą trudność w relacjach z dyrekcją: *Nauczyciele religii nie mogą zrozumieć dlaczego traktowani są jak gorszy sort pracowników, którzy nie zasługują na awans, nagrodę, pochwałę, tylko na dodatkowy przydział obowiązków*²⁵.

Powyższy problem wiąże się z jednej strony z niesprawiedliwym traktowaniem nauczycieli religii i w takich sytuacjach mają oni prawo,

²⁴ Por. B. D., Lewicka, *Kultura osobista katechety*, w: *O skuteczniejszą katechezę. Katecheza. Rodzina, parafia i szkoła*, red. J. Szpet, D. Jackowiak, Poznań, 2005, s. 69-72.

²⁵ Cytat z ankiety badań własnych.

korzystając z odpowiednich instytucji oświatowych walczyć o sprawiedliwość.

Jednocześnie oczekuje się od instytucji diecezjalnych, aby podczas wizytacji zwracano uwagę na ten dział oświaty związany z wynagradzaniem pracowników. O ile nie można wpłynąć bezpośrednio na decyzje instytucji państwowych, należałoby wskazać inne możliwości docenienia i wynagrodzenia pracy nauczycieli religii przez instytucje kościelne. Nic nie stoi na przeszkodzie, aby biskup lub dyrektor wydziału katechetycznego co roku nagradzali (nawet w formie pieniężnej) nauczycieli religii, którzy w sposób wybitny i z zaangażowaniem realizują swoją posługę. Należy mieć świadomość, że owo wynagrodzenie winno być na tyle wartościowe, aby mógł zniknąć niesmak spowodowany niesprawiedliwym traktowaniem nauczyciela religii przez instytucje państwowe. Nie wystarczy „dyplom z podziękowaniami”, kiedy inni nauczyciele otrzymują od organów prowadzących dodatki do pensji. Nauczyciel religii musi mieć pewność, że jego pracę docenia nie tylko Pan Bóg, nie tylko uczniowie, ale również instytucje diecezjalne, zwłaszcza jeżeli tej wdzięczności nie doświadcza ze strony dykcji i instytucji oświatowych.

Badanie wskazało błędne postawy nauczycieli religii wobec dykcji oraz przyczyny trudności w relacjach z dykcją. Zaproponowano rozwiązania dotyczące naprawy niewłaściwych sytuacji. Zaproponowane rozwiązania nie są jedyne, ale brak podjęcia jakichkolwiek działań spowoduje dalsze eskalacje trudności w relacjach pomiędzy dykcją a nauczycielami religii.

Jak wspomniano wyżej respondenci otrzymali również pytanie dotyczące błędnych postaw nauczyciela religii wobec innych nauczycieli z grona pedagogicznego i innych pracowników szkoły. Każdy z respondentów mógł napisać dowolną liczbę uwag i niewłaściwych postaw. Na to pytanie zdecydowało się odpowiedzieć 95 osób. 43 osoby pozostawiły je bez jakiegokolwiek odpowiedzi. Podobnie jak poprzednio podzielono uzyskane odpowiedzi na właściwe kategorie. Wyniki prezentuje tabela 5.

TABELA 5. NIEWŁAŚCIWE POSTAWY NAUCZYCIELA RELIGII WOBEC GRONA PEDAGOGICZNEGO

Kategoria odpowiedzi	Ilość osób, które wskazały daną kategorię
Izolacja	32
Nie wiem	30
Konflikty na tle światopoglądowym	9
Błędy w komunikacji	8
Brak świadectwa wiary	6
Niewypełnianie swoich obowiązków	5
Niewłaściwe relacje między nauczycielami religii	4
Uległość, brak asertywności	4
Pycha	3
Brak jedności w działaniu	2
Osądzanie	2
Brak poczucia humoru i dystansu do siebie	2
Wrogość	2
Dewocja	1
Brak warunków do efektywnej współpracy	1

Zaskakujący jest wynik badań wskazujący iż nauczyciele religii najczęściej izolują się od innych nauczycieli. Kategoria tej odpowiedzi może być połączona z kategorią „brak jedności w działaniu”, co daje wynik 34 osób. Jeden z respondentów udzielił rozbudowanej odpowiedzi, która może wskazywać jedną z przyczyn owej izolacji: *Podejście wielu nauczycieli do katechetów pozostawia czasami wiele do życzenia. Myślę, że wpływ na to ma fakt, że ludzie wykazując niechęć do katechetów przeżywają/*

*protestują/manifestują (nie do końca świadomie) SWOJĄ relację z Kościołem. Czasami katecheci odbierani są jako "dziwni" ludzie z uwagi na inne cele życiowe oraz inne priorytety*²⁶. Inną przyczyną może być niewłaściwie ukształtowana własna tożsamość nauczycieli religii jako pracowników oświaty, gdyż mogą czuć się „jak intruzy lub obcy”, co powoduje izolację. Nauczyciel religii powinien pamiętać, że według prawa oświatowego jest takim samym nauczycielem jak inni, który posiada prawa i obowiązki. Nie jest „gorszym rodzajem” nauczyciela. Jeszcze inna przyczyna może dotyczyć przekonania samych nauczycieli religii, że ich posługa ma innych charakter i sami decydują się nie nawiązywać relacji z innymi nauczycielami i pracownikami szkoły.

Po raz kolejny duża grupa (30 osób) nie była w stanie określić błędów w postawach nauczyciela religii wobec innych nauczycieli tłumacząc, iż nauczyciele religii *nie popełniają błędów; nie zauważyli takich sytuacji lub nie potrafili odpowiedzieć na to pytanie*²⁷. Z jednej strony cieszy fakt, że duża grupa respondentów nie zauważyła lub nie doświadczyła niewłaściwych relacji z innymi nauczycielami. To bardzo pozytywna informacja. Z drugiej strony niepokoi brak umiejętności krytycznego spojrzenia na postawy międzyludzkie i nieumiejętność zaproponowania chociaż jednej niewłaściwej postawy. Rodzi to obawy o swego rodzaju zaślepienie i przekonanie, że nauczyciel religii jest tak doskonały, że nie popełnia błędów. Wydaje się to mało prawdopodobne, gdyż każda relacja międzyludzka jest naznaczona jakimś rodzajem napięciami i każda może być przeżywana jeszcze lepiej po zlikwidowaniu błędów – małych i większych.

Trzecie miejsce w powyższym zestawieniu zajmuje kwestia konfliktów na tle światopoglądowym. Wśród odpowiedzi respondentów wskazywano najczęściej, iż nauczyciel religii *na siłę próbuje narzucić swój światopogląd i swoje racje*²⁸. Forma przymusu w nawracaniu jest nieewangeliczna. Rodzi

²⁶ Tamże.

²⁷ Tamże.

²⁸ Tamże.

jeszcze większy opór wobec danej osoby. Nauczyciel religii winien szanować odmienne poglądy innych nauczycieli i pamiętać, że jego zadaniem jest dawanie świadectwa swoim życiem, a nie osądzanie postaw innych czy próba zmiany poglądów innych osób. Dawanie świadectwa oznacza jasne zakomunikowanie osobistej opinii w danej sprawie bez zmuszania innych do jej zaakceptowania.

Respondenci wskazali również na błędy w komunikacji, czyli brak umiejętności prowadzenia konwersacji. To zdecydowanie utrudnia budowanie relacji z innymi osobami. Wśród szkoleń dla nauczycieli religii należałoby podjąć temat umiejętności komunikacyjnych w rozmowie.

Niewypełnianie swoich obowiązków zostało wskazane przez 5 osób jako błąd w postawie nauczyciela religii. Możliwe, że skala tego zjawiska nie jest duża, jednak tam gdzie się pojawia naturalnie zaburza relacje z innymi nauczycielami, którzy mogą mieć słuszne pretensje o „traktowanie nauczyciela religii ulgowo”. Frustrować mogą poglądy samych nauczycieli religii, że mają „więcej przywilejów”. Jeden z nauczycieli religii napisał: *Nauczyciele religii traktuję lekcję religii jak każdą inną lekcję i wszystko chcę oceniać - i wiedzę (a istotą jest relacja osobowa z Jezusem) i chodzenie do kościoła (punkty za Mszę św., różaniec, Drogę Krzyżową...itp). Ja nie oceniam uczniów*²⁹. Niewątpliwie cieszy, że w badaniu tylko jedna osoba wyraziła taki pogląd. Jest to przerażające, że nauczyciel religii nie zna obowiązującego prawa oświatowego i wskazań Dyrektorium Katechetycznego Kościoła Katolickiego w Polsce. Osoba zarzuca innym traktowanie lekcji religii jak każdej innej lekcji, ale właśnie tak została określona lekcja religii w prawie oświatowym. Jest przedmiotem szkolnym nieobowiązkowym, który podlega wszystkim przepisom prawa oświatowego. Kolejny zarzut dotyczy oceniania uczniów za wiedzę. Jest to wypełnienie wskazań dyrektorium: *Podstawą wystawiania oceny szkolnej w nauczaniu religii jest wiedza ucznia, jego umiejętności, a także aktywność, pilność i sumienność. Nie powinno się*

²⁹ Tamże.

*natomiast oceniać za udział w praktykach religijnych*³⁰. Oczywiście słusznie respondent zarzuca ocenianie za praktyki religijne jako postawę niezgodną z przepisami, ale pogląd o nieocenianiu wiedzy i wstawianiu ocen wedle „widzimisie” jest poważnym naruszeniem przepisów prawa i nie może być tłumaczone chęcią „budowania relacji ucznia z Jezusem”. Zdobywanie wiedzy i jej sprawdzanie jest elementem potrzebnym do zbudowania relacji z Jezusem, gdyż nie da się budować relacji z osobą, o której się nic nie wie. Nie można zbudować relacji, nie wiedząc jak należy ją budować. Bagatelizowanie znaczenia oceny z religii w szkole prowadzi do budowania w świadomości ucznia postawy bagatelizowania znaczenia samej lekcji religii i w konsekwencji budowania relacji z Bogiem.

Badania wskazały na zjawisko niewłaściwych relacji między nauczycielami religii. Brak jedności w działaniu i postępowaniu jest antyświadcstwem, gdyż nauczyciele religii reprezentując jeden Kościół i jedną wiarę winni być postrzegani jako osoby budujące jedność między sobą.

Uległość i brak asertywności został wskazany w wypowiedziach typu: *Pozwalają traktować religię jako przedmiot mało istotny*³¹. Jeżeli nauczyciel religii będzie nieustannie zgadzał się na wykorzystywanie jego lekcji do odbycia poprawy sprawdzianów, prób i innych aktywności szkolnych bez wcześniejszego ustalania z nim wskazuje, że przedmiot który prowadzi jest mało znaczący a on sam skazuje się na traktowanie w sposób nieprofesjonalny i mało poważny. Jeżeli nauczyciel religii sam nie będzie szanował siebie, swojego przedmiotu, swojej pracy nie będzie w stanie nauczyć tego szacunku innych.

Brak jedności w działaniu; osądzanie; brak poczucia humoru i dystansu do siebie; wrogość; dewocja; brak warunków do efektywnej współpracy – to odpowiedzi wskazane przez najmniejszą liczbę respondentów, niemniej pojawiły się w niniejszym zestawieniu. Wskazują na postawy, których

³⁰ PDK, 83.

³¹ Cytat z ankiety badań własnych.

zdecydowanie należy unikać, aby relacje z innymi nauczycielami i pracownikami szkoły mogły przebiegać w sposób profesjonalny.

Badania wskazały na niewłaściwe postawy nauczycieli religii wobec dyrekcji, grona pedagogicznego i innych pracowników szkoły. Całkowite zlikwidowanie tych postaw, oraz troska o wypracowanie umiejętności budowania relacji z innymi musi stać się jednym z najważniejszych elementów kształcenia i formacji nauczycieli religii. W przeciwnym wypadku sami nauczyciele religii zniechęcą do siebie pracowników oświaty, dając tylko kolejne argumenty tym środowiskom, które domagają się usunięcia lekcji religii ze szkół.

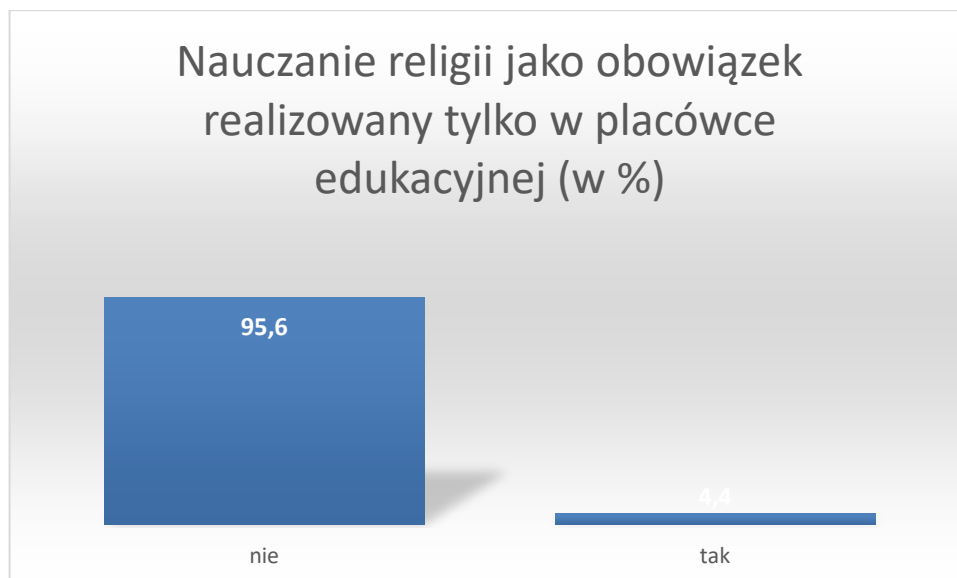
4. POSTAWY NAUCZYCIELA RELIGII WE WSPÓŁPRACY Z PARAFIĄ I INNYMI NAUCZYCIELAMI RELIGII

Aby zdiagnozować stopień znajomości własnych obowiązków u nauczycieli religii zadano pytanie: *Czy według Pani/Pana praca nauczyciela religii ogranicza się tylko do obowiązków związanych z pracą w placówce edukacyjnej?*³² Pytanie odnosiło się do znajomości wskazań zawartych w numerze 90 Dyrektorium Katechetycznego Kościoła Katolickiego w Polsce, w którym znajduje się zapis: *Katecheci szkolni (...) zobowiązani są ponadto w okresie trwania zajęć szkolnych do nieodpłatnych świadczeń na rzecz parafii, która sprawuje pieczę nad szkołą: do przygotowania liturgii niedzielnej i świątecznej, do uczestnictwa w jednej Mszy świętej w niedzielę i święta z udziałem dzieci i młodzieży w tej parafii, gdzie znajduje się szkoła oraz do podjęcia opieki nad swoimi uczniami w czasie rekolekcji szkolnych*³³, oraz numerze 91, w którym czytamy: *Katecheci szkolni winni mieć świadomość, że poprzez swą posługę katechetyczną wykonywaną na terenie szkoły uczestniczą w realizacji planu duszpasterskiego parafii i diecezji. Dlatego powinni, wraz z proboszczem i katechetami parafialnymi, brać udział w spotkaniach, których celem jest koordynacja działań pastoralnych i omówienie palących potrzeb i problemów (...). Katecheci powinni podnosić swoje kwalifikacje (...). Nade wszystko zaś troszczyć się o swoje doskonalenie duchowe*³⁴. Wynik badania został zaprezentowany na Wykresie 37.

³² Patrz: aneks.

³³ PDK, 90.

³⁴ PDK, 91.



WYKRES 37. NAUCZANIE RELIGII JAKO OBOWIĄZEK REALIZOWANY TYLKO W PLACÓWCE EDUKACYJNEJ (DANE W %)

Jak wynika z badań zdecydowana większość nauczycieli religii ma świadomość iż ich obowiązki nie ograniczają się tylko do pracy w szkole (95,6 %). To ważne spostrzeżenie ze względu na rozumienie własnej tożsamości przez nauczycieli religii. Postrzegając siebie jako nie tylko nauczycieli w szkole, ale ważnych członków wspólnoty parafialnej i rady katechetycznej w parafii mogą z większą odpowiedzialnością realizować własne zadania i obowiązki. Wykonując je według wskazań dyrektorium stają się wiarygodnymi świadkami wiary.

Jednak jeżeli w danej szkole pracuje nauczyciel religii reprezentujący stanowisko, że jego rola ogranicza się do pracy tylko w szkole mogą pojawiać się trudności w relacji z parafią i innymi nauczycielami religii. Ksiądz proboszcz słusznie domagający się od nauczyciela religii zaangażowania w parafię będzie postrzegany jako osoba wymagająca zbyt dużo. Może to rodzić niepotrzebne konflikty. Dlatego przypominanie o obowiązkach nauczycieli religii wynikających z ich tożsamości oraz określonych przez dokumenty Kościoła jest istotne w ich formacji i prowadzeniu.

Przeprowadzone badanie miało na celu szczegółowe określenie znajomości własnych obowiązków przez nauczycieli religii. W związku z tym

dodano pytanie otwarte: *Jakie zadania, według Pani/Pana, powinien wykonywać nauczyciel religii, poza obowiązkami związanymi z placówką edukacyjną?*³⁵ Nauczyciele mogli wskazać konkretne obowiązki. Na to pytanie zdecydowało się odpowiedzieć 108 respondentów, 22 nie udzieliło odpowiedzi, 8 osobom pytanie nie zostało zadane, gdyż w pytaniu poprzednim zaznaczyły odpowiedź ograniczającą obowiązki nauczyciela religii tylko do pracy w szkole. Odpowiedzi zostały podzielone na kilka kategorii tematycznych. W zestawieniu podano liczbę osób, która wskazała w odpowiedzi daną kategorię. Wyniki przedstawia tabela 6.

TABELA 6. ZADANIA NAUCZYCIELA RELIGII WYKONYWANE POZA PLACÓWKĄ EDUKACYJNĄ

Kategoria odpowiedzi	Ilość osób, która wskazała daną kategorię
Czynny udział w życiu parafii	54
Organizacja uroczystości związanych z życiem szkoły	30
Udział i oprawa niedzielnej Mszy Świętej i innych uroczystości kościelnych	26
Przygotowanie uczniów do prowadzenia nabożeństw	25
Prowadzenie grup parafialnych	17
Świadectwo wiary	11
Zadania związane z działalnością szkoły	8
Podnoszenie kwalifikacji	7
Żadnych	6
Pielgrzymki z uczniami	6
Przygotowanie rekolekcji szkolnych	5
Praca społeczna	4
Modlitwa, formacja duchowa	4
Religijne konkursy parafialne	3

³⁵ Patrz: aneks.

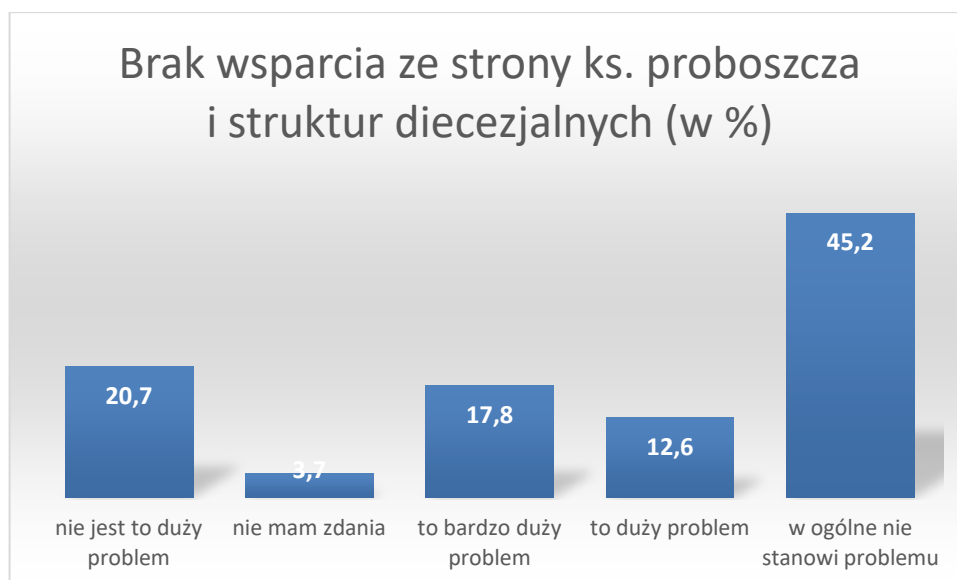
Katechezy w parafii	3
Współpraca z rodzicami	2
Pisanie artykułów	1
Jasełka itp.	1

Wielu nauczycieli religii (54 osoby) udzieliło ważnej ale ogólnej odpowiedzi: „Zaangażowanie w życie parafii”. Pod tym stwierdzeniem może kryć się wiele aktywności i podejmowanych zadań. Niemniej cieszy fakt, że respondenci wykazali znajomość obowiązku nauczyciela religii wynikającego ze współpracy z parafią. Część respondentów wskazała bardziej szczegółowe zadania. Najczęstsze odpowiedzi dotyczyły pomocy przy organizacji uroczystości związanych z przyjęciem sakramentów przez uczniów oraz udziału w nabożeństwach i niedzielnych Mszach Świętych. 17 osób napisało iż do ich zadań należy prowadzenie grup parafialnych. W połączeniu z innymi szczegółowymi kategoriami widać wyraźnie, że nauczyciele religii postrzegają parafię jako swoje miejsce posługiwania. Wskazano również zadania wynikające z zaangażowania społecznego w danym środowisku oraz wynikające z działalności szkoły. Formacja intelektualna i duchowa nie znalazły się wśród większej ilości odpowiedzi, podobnie współpraca z rodzicami wykraczająca poza przygotowania do uroczystości przyjęcia sakramentów. Na te obszary działań nauczycieli religii należy zwrócić uwagę respondentów. Podkreślanie znaczenia formacji intelektualnej i przede wszystkim duchowej będzie owocowało większą skutecznością pracy nauczyciela religii.

11 respondentów wskazało na zadania wynikające z konieczności dawania świadectwa wiary. Oto dwie odpowiedzi: *Nauczyciel religii to nie zawód , to powołanie. Jeśli człowiek w taki sposób do tego podchodzi, to będzie obecny ze swoimi uczniami nie tylko w szkole ale i w kościele; na Mszy świętej, nabożeństwie, rekolekcjach. Wszędzie tam, gdzie może wspierać*

swego wychowanka³⁶. Według innego respondenta nauczyciel religii winien realizować wszystkie wyzwania jakie spotyka na swojej drodze, tak bynajmniej ja postępuję. Ciągłe należy się uczyć, zdobywać nowe doświadczenia, nie można się zatrzymywać. Nigdy nie wiemy co Pan nam przygotował, On ma zawsze wspaniałe plany. Alleluja i do świętości³⁷.

W jednym z pytań nauczyciele mogli wskazać na trudności, z którymi mierzą się w swojej pracy. Wśród odpowiedzi mogli odnieść się do relacji z księdzem proboszczem i współpraca z instytucjami diecezjalnymi. Na pytanie czy pojawiają się trudności w tym obszarze respondenci udzielili następujących odpowiedzi. Wyniki przedstawia wykres 38.



WYKRES 38. BRAK WSPARCIA ZE STRONY KS. PROBOSZCZA I STRUKTUR DIECEZJALNYCH JAKO WYZWANIE STOJĄCE PRZED NAUCZYCIELEM RELIGII (DANE W %)

45,2% respondentów stwierdziło, że nie spotkało się z sytuacjami w których nie udzielono by im wsparcia ze strony księdza proboszcza lub struktur diecezjalnych. Odejmując 3,7% niezdecydowanych otrzymujemy wynik 51,1% respondentów, którzy doświadczyli trudności w relacji z księdzem proboszczem lub strukturami diecezjalnymi odpowiedzialnymi za

³⁶ Cytat z ankiety badań własnych.

³⁷ Tamże.

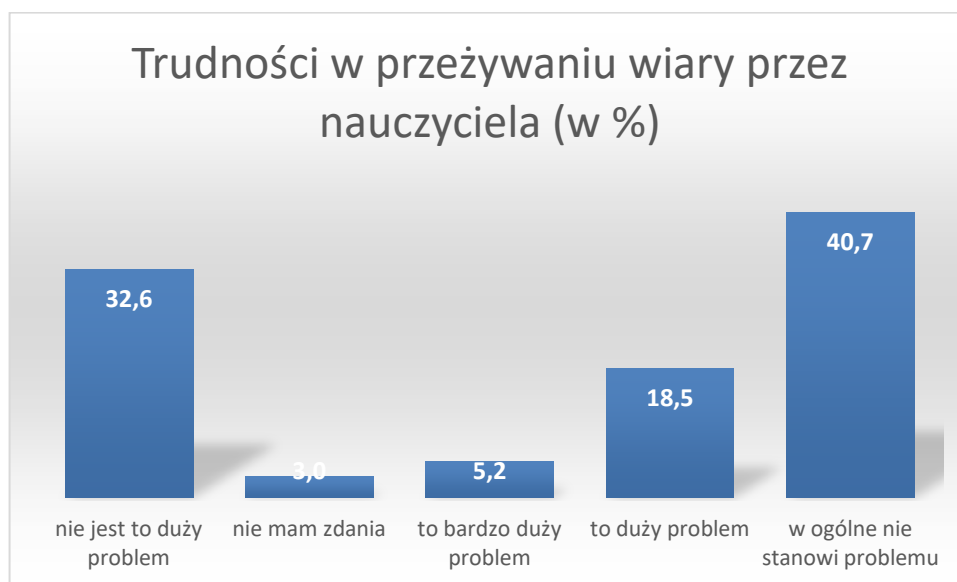
katechezę. Wśród nich 20,7% stwierdziło, że pomimo takiego doświadczenia nie odbierają tych sytuacji jako dużego problemu w pracy nauczyciela religii. 30,4% nauczycieli religii wskazało, że brak wsparcia ze strony księdza proboszcza i struktur diecezjalnych jest dużym lub bardzo dużym problemem w ich pracy.

Na powyższe dane można spojrzeć dwojako. Z jednej strony można by ucieszyć się wynikiem 65,9% osób, które nie doświadczyły trudności w tym obszarze lub trudności te są znikome. Z drugiej strony mniej niż połowa respondentów nie doświadczyła owych trudności, a w przybliżeniu co trzeci katecheta wskazuje, że jest to duży lub bardzo duży problem.

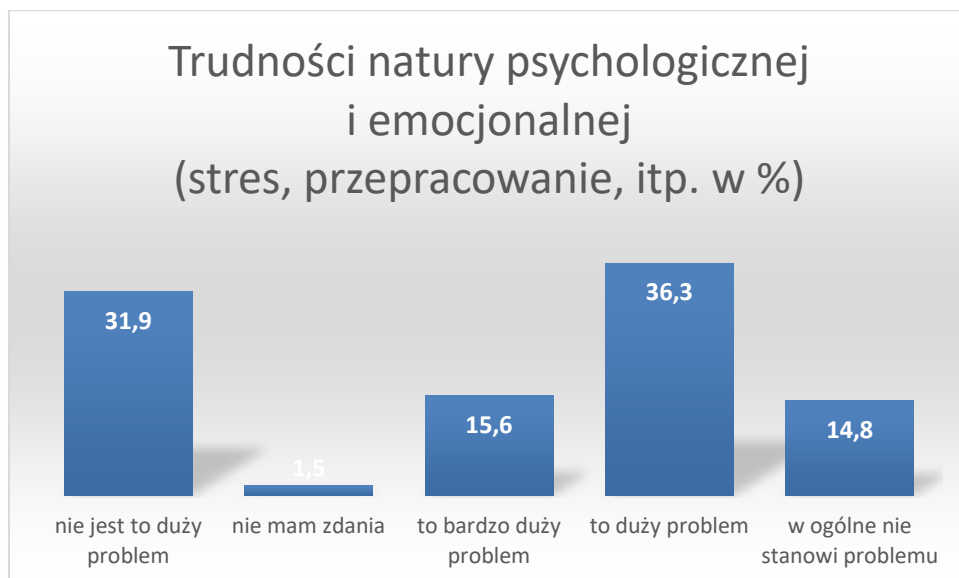
Niewątpliwie sytuacji trudnych w relacjach interpersonalnych nigdy nie brakuje. Jednak należy dążyć do takiej sytuacji, w której nauczyciel religii będzie przekonany o wsparciu ze strony księdza proboszcza i struktur diecezjalnych w podejmowaniu wspólnych decyzji dotyczących uczniów. Jedność działania instytucji diecezjalnych, parafii i nauczycieli religii tworzy silną więź i buduje jedność Kościoła, który w dzisiejszych czasach musi przekazywać jasny komunikat wobec innych struktur (szkolnych, samorządowych, państwowych) i nie może pozwolić sobie na dwugłos. Nauczyciel religii wspierany przez parafię i diecezję może z większą odwagą upominać się o własne prawa w instytucjach państwowych oraz spełniać swoje powołanie świadka wiary na „pierwszej linii frontu”. Troska o wypracowanie takiej sytuacji winna towarzyszyć każdemu odpowiedzialnemu za nauczanie religii.

5. DIAGNOZA TRUDNOŚCI PRZEŻYWANYCH PRZEZ NAUCZYCIELI RELIGII

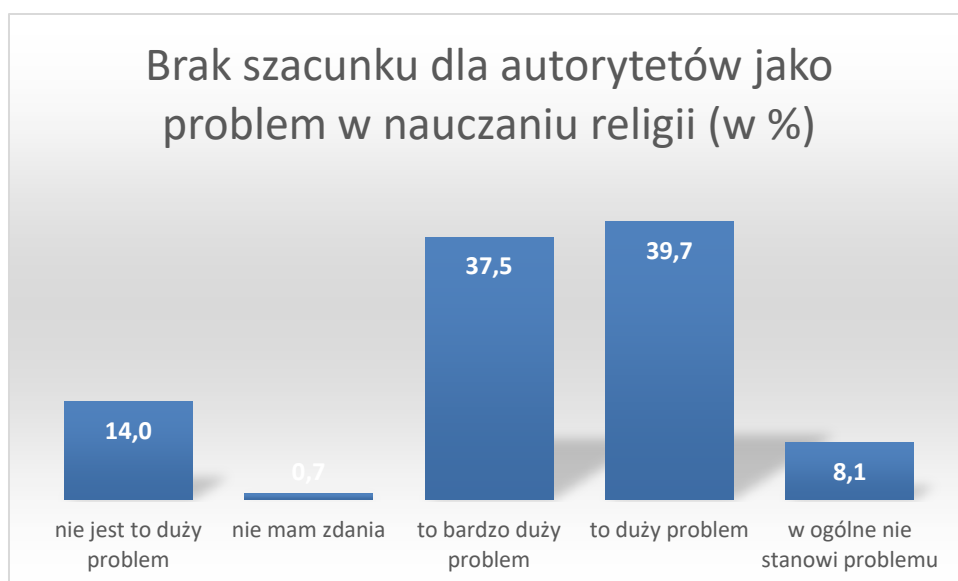
Badania wskazały również obszary, w których nauczyciele religii doświadczają trudności i kryzysów. Respondenci mogli określić skalę przeżywanych kategorii trudności. Wskazano następujące obszary: trudności w wierze, które się samemu przeżywa; trudności natury psychologicznej i emocjonalnej (stres, przepracowanie, itp.); brak szacunku dla autorytetów. Wyniki przedstawiają wykresy 39-41.



WYKRES 39. TRUDNOŚCI W PRZEŻYWANIU WIARY PRZEZ NAUCZYCIELA (DANE W %)



WYKRES 40. TRUDNOŚCI NATURY PSYCHOLOGICZNEJ I EMOCJONALNEJ (DANE W %)



WYKRES 41. BRAK SZACUNKU DLA AUTORYTETÓW JAKO PROBLEM W NAUCZANIU RELIGII (DANE W %)

Brak szacunku dla autorytetów to według respondentów (77,5%) duży lub bardzo duży problem, z którym mierzą się w pracy nauczyciela religii³⁸. Wymaga od nauczycieli uświadomienia sobie, że spotykając uczniów po raz pierwszy nie mogą liczyć na posiadanie autorytetu przez sam fakt bycia nauczycielem. Muszą na ten autorytet zapracować. Początkowo stawia to ich w sytuacji niekorzystnej, jednak autorytet który wypracują poprzez swoją postawę będzie miał o wiele silniejsze podstawy, gdyż nie będzie narzucony „z góry”, ale będzie efektem świadomego uznania przez ucznia autorytetu danego nauczyciela.

W 2022 r. na ogólnopolskiej reprezentatywnej próbie 1102 mieszkańców Polski w wieku 15 lat i więcej przeprowadzono badania dotyczące znaczenia autorytetu w ich życiu. Badania przeprowadziła instytucja Kantar Public. Wykazano, że aż 42% Polaków nie ma żadnych autorytetów, a 19% nie wie, jak odpowiedzieć na to pytanie. Polacy jako największe autorytety wskazali: członków rodziny (6%), Roberta Lewandowskiego (3%), Lecha Wałęsę (3%), Jarosława Kaczyńskiego (3%) i Andrzej Dudę (3%). Następne miejsca zajęli: Jerzy Owsiak (2%) i Iga Świątek (2%). Adam Małysz, Olga Tokarczuk, papież Franciszek, Rafał Trzaskowski, Mateusz Morawiecki, Donald Tusk i Aleksander Kwaśniewski, uzyskali 1% poparcia respondentów³⁹.

Badania przeprowadzone przez Kantar wskazały również cechy, które winien posiadać według ankietowanych prawdziwy autorytet. Na pierwszych miejscach wskazano: empatię (54%), uczciwość (46%), życie zgodne z zasadami (34%)⁴⁰. Powyższe cechy są niewątpliwie charakterystyczne dla wiarygodnych świadków wiary. Zatem istnieje duży potencjał dla zdobycia

³⁸ Por. J. Bagrowicz, *Czy są nam potrzebne autorytety w nauce i wychowaniu? Relacja: mistrz – uczeń*, w: *Scio cui credidid*, red. I. S. Ledwoń, Lublin, 2007, s. 1091-1100.

³⁹ Wnp.pl (2022). Kantar Public: 42 proc. Polaków nie ma żadnego autorytetu. Retrieved from <https://www.wnp.pl/parlamentarny/wydarzenia/kantar-public-42-proc-polakow-nie-ma-zadnego-autorytetu,596169.html>.

⁴⁰ Wnp.pl (2022). Kantar Public: 42 proc. Polaków nie ma żadnego autorytetu. Retrieved from <https://www.wnp.pl/parlamentarny/wydarzenia/kantar-public-42-proc-polakow-nie-ma-zadnego-autorytetu,596169.html>.

autorytetu u pokolenia Z przez nauczycieli religii, jeżeli rzeczywiście będą pielęgnowali własną tożsamość.

Badanie Kantaru wskazało również na wartości, jakimi powinni kierować się autorytety respondentów. Wskazano: szacunek (80%), uczciwość (76%) i integralność (71%), odpowiedzialność (59%), wytrzymałość (57%), moralność, pracowitość i pokora (47%). Jedną z wartości autorytetów pokolenia Z jest sukces (16%)⁴¹. Powyższe wartości mogą być wskazaniem dla nauczycieli religii, dzięki którym łatwiej będzie im budować autorytet wśród swoich uczniów. Możliwe, że kryzys autorytetu wśród współczesnych młodych pokoleń wiąże się z życiem, które jest pozbawione wyżej wymienionych cech charakteru i wartości. Nauczyciel religii winien stawiać się autorytetem dla uczniów i czynić wszelkie wysiłki by własną postawą życia zasłużyć na miano autorytetu⁴².

Trudności natury psychologicznej i emocjonalnej uzyskały drugie miejsce wśród problemów, z którymi zmagają się nauczyciele religii w przeprowadzonym badaniu. 51,9% respondentów wskazało, że jest to duży lub bardzo duży problem. 31,9% mierzy się z tymi trudnościami w sposób zadowalający, tak iż nie określają ich jako znaczącą przeszkodę. Tylko 8,1% respondentów nie doświadczyło trudności natury psychologicznej i emocjonalnej. Należy mieć świadomość, że większość respondentów tego badania stanowili nauczyciele dyplomowani i z wieloletnim stażem pracy w szkole. W odpowiedziach na poszczególne pytania zwracali uwagę na stres, przemęczenie jako częsty problem w ich pracy⁴³. Wiaże się to z zainteresowaniem nauczycieli religii szkoleniami z dziedzin psychologii, o których była mowa wyżej. Instytucje diecezjalne i odpowiedzialni za

⁴¹ Wnp.pl (2022). Kantar Public: 42 proc. Polaków nie ma żadnego autorytetu. Retrieved from <https://www.wnp.pl/parlamentarny/wydarzenia/kantar-public-42-proc-polakow-nie-ma-zadnego-autorytetu,596169.html>.

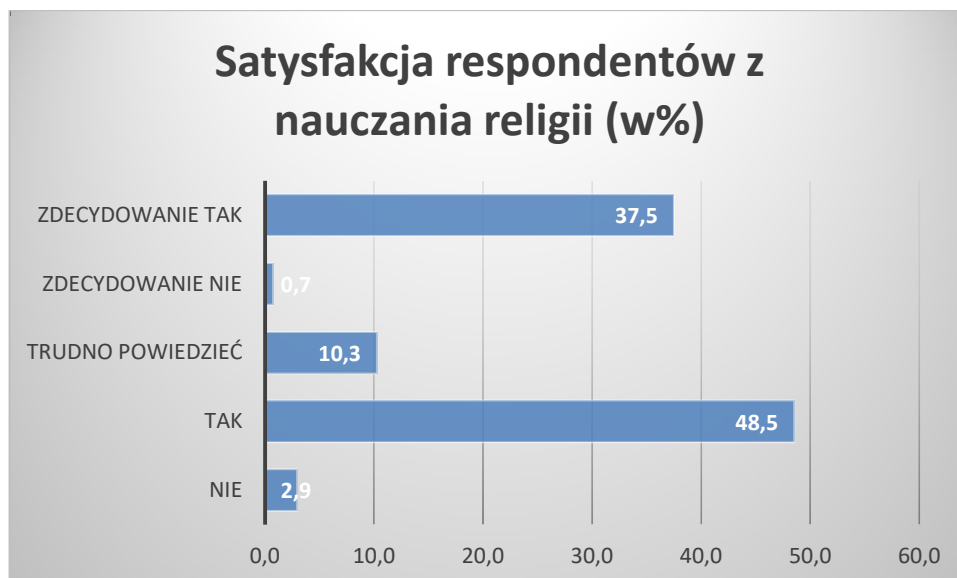
⁴² Zob. H. Szmulewicz, *Wiara i moralność istotnym obszarem autorytetu katechety*, w: *Wychowanie młodzieży w średnim wieku szkolnym*, cz. II: *Wychowanie religijne i katecheza*, red. J. Stala, Tarnów, 2007, s. 349-380; P. Sroczyński, *Autorytet nauczyciela religii*, „Rozprawy naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu”, 2019, nr 65, s. 85-92.

⁴³ Źródło: ankieta badań własnych.

katechezę w Polsce winni mieć świadomość znaczących problemów natury psychologicznej i emocjonalnej, z którymi zmagają się nauczyciele religii. Należało by podjąć odpowiednie działania, aby zapewnić nauczycielom religii wsparcie psychologiczne i w miarę możliwości opiekę terapeutyczną oraz dostęp do lekarzy psychiatrii. Brak podjęcia działań w tym aspekcie spowoduje znaczące pogorszenie się jakości pracy nauczycieli religii oraz w konsekwencji utratę kadr.

Badanie wskazały również, że wśród nauczycieli religii nie dostrzega się znaczących problemów związanych z przeżywaniem wiary. O kryzysie wiary mówi 5,2% respondentów, a 18,5% nazywa tę trudność dużym problemem. Wedle danych statystycznych wynik jest satysfakcjonujący, ale każdy nauczyciel religii, który przeżywa kryzysy wiary i nie potrafi poradzić sobie z nimi stanowi poważne wyzwanie. Trudności w wierze będą przenikać do jego sposobu życia i pracy w szkole, oraz zakłócać tożsamość świadka wiary. O ile kryzysy wiary i ich pokonywanie stanowi naturalny proces życia duchowego i nie można ich wykluczyć, o tyle nauczyciele religii, którzy nie radzą sobie z tym problemem mogą być przykładem antyświadectwa. Nauczyciele religii winni posiadać wiedzę i umiejętności dotyczące pokonywania trudności w wierze, a zdobywać je muszą poprzez formację duchową. Znaczenie tej formacji jest kluczowe dla tożsamości nauczyciela religii. Świadek wiary to osoba nieustannie podlegająca procesom formacji. Instytucje diecezjalne powinny tworzyć propozycje i przestrzeń dla rozwoju duchowego nauczycieli religii.

Niemniej zdecydowana większość nauczycieli religii czerpie satysfakcję z nauczania religii. Nie jest grupą osób zawiedzionych lub wypalonych zawodowo. Wyniki przedstawia wykres 42.



WYKRES 42. SATYSFAKCJA RESPONDENTÓW Z NAUCZANIA RELIGII (DANE W %)

86% badanych stwierdziło, że czerpie satysfakcję z nauczania religii. Interesującą grupę stanowią ci, którzy nie potrafili znaleźć odpowiedzi na to pytanie. 10,3% respondentów nie potrafi określić własnego stosunku do wykonywanej posługi. Wydają się być grupą „w zawieszeniu” pomiędzy zadowoleniem a niezadowoleniem, lub wręcz odznaczający się biernością. Dokładniejsze zbadanie przyczyn takiego stanowiska będzie ważne dla przyszłości owych nauczycieli religii. Rozpoznanie przyczyn pozwoli podjąć odpowiednie działania, aby zarówno osoby niezdecydowane jak i te, które nie odczuwają satysfakcji z nauczania religii (3,6%) mogły poczuć radość z wykonywanej posługi. Działania formacyjne i przepełnione zatroskaniem o nauczycieli religii wpłyną pozytywnie również na osoby, które dziś czują satysfakcję z nauczania religii (48,5%), ale mogłaby być ona większa. 37,5% respondentów, to grupa której należy zapewnić również odpowiednie warunki do wykonywania posługi, aby nie stracili obecnego zapału do pracy.

6. DIAGNOZA WYZWAŃ W NAUCZANIU RELIGII Z ZAKRESU DYDAKTYKI I DUCHOWOŚCI.

Nauczyciele mieli również możliwość w pytaniu otwartym wskazać na współczesne wyzwania, z którymi należy się zmierzyć według nich ⁴⁴. Najwięcej osób wskazało na *brak praktyk religijnych w rodzinach* ⁴⁵. Zauważają, że nauczanie religii w szkole nie przekłada się na praktykowanie wiary w domu. Konsekwencją jest *brak zaangażowania ze strony uczniów* ⁴⁶. Propozycja jaką wysuwają nauczyciele religii to położenie większego nacisku na *katechezę parafialną* ⁴⁷, która byłaby dopełnieniem lekcji religii w szkole.

Zwrócono uwagę na trudności związane z systemem oświaty: *łączenie klas; system oceniania, który ogranicza możliwość docenienia uczniów; brak obowiązku wyboru między religią a etyką* ⁴⁸.

Nauczyciele religii wskazali na trudności związane z *przebudzaniem uczniów* ⁴⁹ w związku z rozwojem technologii cyfrowej. Zauważyli, że *życie przeniosło się do świata wirtualnego, a wiary doświadcza się w świecie rzeczywistym* ⁵⁰. Zachęcono do korzystania z najnowocześniejszych technologii w pracy w szkole: *internet, tablice multimedialne, telefon, komputer, drukarki 3D itp* ⁵¹., przy jednoczesnej formacji do odpowiedzialnego korzystania z nich.

Nauczyciele religii postawili zarzut iż nie mają dostępu do nowoczesnych pomocy dydaktycznych lub muszą je zdobywać samodzielnie. Zwrócono uwagę na *brak dostosowania treści i wymagań do aktualnej*

⁴⁴ Patrz: aneks.

⁴⁵ Cytat z ankiety badań własnych.

⁴⁶ Tamże.

⁴⁷ Tamże.

⁴⁸ Tamże.

⁴⁹ Tamże.

⁵⁰ Tamże.

⁵¹ Tamże.

sytuacji uczniów⁵². Nauczycielom brakuje nowych propozycji do ewangelizacji współczesnego człowieka⁵³.

Podjęto również kwestię relacji z kapłanami, parafią i strukturą diecezjalną. Zarzucono brak zaangażowania kapłanów i wyręczanie się nauczycielami religii, oraz brak wdzięczności i pomocy ze strony parafii i diecezji. Oto jedna z wypowiedzi: *Bardzo dużo dodatkowej pracy pozalekcyjnej, wynikającej ze specyfiki przedmiotu , która nie jest zauważane, doceniana, czasami brak zwykłego dziękuję za - tak naprawdę - ogrom pracy, np. przy przygotowaniu do sakramentu bierzmowania czy Komunii św. , gdy katecheta jest na wszystkich próbach, pisze scenariusz, rozdaje teksty, ćwiczy z dziećmi i młodzieżą i nie usłyszy na Mszy św. dziękuję od Księdza Proboszcza . Ważne jest, aby właśnie w obecności rodziców, młodzieży i innych nauczycieli także docenić katechetę, podziękować . Czasami sytuacje są kuriozalne, np. dziękuję się nauczycielom, wychowawcom, rodzicom, a nie dziękuję katechecie, bo wydaje się , że taka jest specyfika pracy katechety. Owszem jest to prawda, ale byłoby miło gdyby takie zwykłe słowo dziękuję padło. Ja mam sytuację dobrą, natomiast wiem, z rozmów , że wiele moich koleżanek zмага się z tym problemem⁵⁴.*

Problemy, na które zwrócili uwagę nauczyciele religii powinny zostać przeanalizowane, tak by móc odpowiedzieć na zagrożenia i wyzwania współczesności⁵⁵ . Tylko rzetelna współpraca wszystkich środowisk zaangażowanych w katechezę i nauczanie religii będzie mogła przynieść spodziewane efekty.

⁵² Tamże.

⁵³ Tamże.

⁵⁴ Tamże.

⁵⁵ O wyzwaniach współczesnych Zob. W. Cichosz, *Czytelność aksjologiczna nauczyciela – wychowawcy*, „Studia Gdańskie”, 2005-2006, nr 28-29, s. 157-161; *Tożsamość szkoły i katechety w obliczu współczesnych wyzwań kulturowych*, red. M. Paracki, „Gdańskie Materiały Katechetyczne”, 2003, nr 11, s. 87-93.

PODSUMOWANIE

Przeprowadzone badania pozwoliły oddać głos nauczycielom religii, aby mogli wypowiedzieć się i przedstawić swoje opinie i spostrzeżenia w zaproponowanych tematach.

Tożsamość, na którą składa się wiele elementów, pozwala określić kim jest nauczyciel religii. Podjęte badania miały wskazać, czy nauczyciele religii mają świadomość własnej tożsamości i jej najważniejszych cech. Badania pomogły stwierdzić także, czy wskazania wypływające z analizy Pisma Świętego i dokumentów Kościoła są nauczycielom religii znane i realizowane w praktyce. Analiza postaw nauczycieli religii wobec uczniów, innych nauczycieli, dyrekcji, proboszcza, instytucji diecezjalnych ukazała obraz relacji, które tworzą nauczyciele religii. Badania pokazały również trudności, z którymi mierzą się nauczyciele religii oraz jakiej pomocy oczekują od innych.

Niewątpliwie przeprowadzenie podobnych badań na skalę krajową mogłoby wskazać jeszcze dokładniejszy obraz nauczyciela religii pracującego w polskiej szkole. Niemniej obecne badania stanowią cenną inspirację do podejmowania dalszych wysiłków w tym aspekcie⁵⁶.

⁵⁶ Por. T. Kopiczko, *Promowanie pozytywnego wizerunku katechety (nauczyciela religii)*, „Studia Ełckie”, 2022, nr 4, s. 423-440.

ZAKOŃCZENIE

Niniejsza praca podjęła zagadnienie tożsamości nauczyciela religii w dokumentach Kościoła w latach 1992-2022. Podzielona została na dwie części wzajemnie się uzupełniające: część biblijno – historyczną oraz empiryczno – badawczą. Wyciągnięte wnioski z dokumentów Kościoła mogły zostać zweryfikowane przez konkretne postawy nauczycieli religii. Praca ukazała wizję tożsamości nauczyciela religii. Jest to tożsamość korzystająca z elementów tożsamości katechety jednak poprzez swoją naturę posiadająca oddzielną autonomię. Tak jak nie każdy nauczyciel religii jest katechetą, tak samo nie każdy katecheta jest nauczycielem religii. Błędne utożsamianie tych dwóch podmiotów byłoby szkodliwe dla ich właściwie rozumianej tożsamości.

Niewątpliwie cel pracy, określony jako znalezienie odpowiedzi na pytanie o tożsamość nauczyciela religii został osiągnięty. Wskazano wiele wniosków, które przedstawione razem nakreślają historię rozwoju w postrzeganiu tożsamości nauczyciela religii, która ze względów historycznych wyłoniła się w wieku XVIII z tożsamości katechety i zaczęła funkcjonować równolegle, ale nie w sposób tożsamy.

Konstrukcja pracy została ułożona w taki sposób, iż wnioski były formułowane na bieżąco. Dlatego w zakończeniu zostaną przedstawione najważniejsze sformułowania dotyczące określeń tożsamości nauczyciela religii.

Rozdział pierwszy, w którym dokonano analizy fragmentów Pisma Świętego doprowadził do następujących wniosków:

- Stary Testament przedstawia Boga jako najważniejszego nauczyciela, któremu należy być posłusznym;
- tożsamość nauczyciela zostaje ukazana na przykładzie relacji nauczyciel – uczeń;

- nauczanie w Starym Testamencie opierało się nie tylko na przekazywaniu wiedzy, ale także na wychowaniu;
- nauczyciel stawał się mistrzem;
- zadaniem nauczyciela było zbudowanie relacji z uczniem opartej na zaufaniu i wierności;

Nowy Testament wskazał tożsamość nauczyciela jako:

- ewangelisty – człowieka, który naucza Dobrą Nowinę;
- Jezus jest wzorem nauczyciela i mistrza;
- nauczyciel jest odpowiedzialny za kształtowanie tożsamości ucznia;
- misjonarza, pierwszego głosiciela słowa Bożego, pedagoga, wychowawcy, formatora (naśladując św. Pawła Apostoła);

Na przestrzeni epok w historii katechezy wskazać można wiele wzorów tożsamość nauczyciela. Starożytność ukazywała go jako:

- świadka wiary, który przekazuje własne doświadczenie
- apologety, który broni wiary przed niewłaściwym jej rozumieniem (do edyktu mediolańskiego);
- nauczającego powszechnie (po edykcie mediolańskim);
- przewodnika w życiu i w wierze;
- zaangażowanego w misję powierzona przez Kościół;
- żyjącego słowem Bożym;
- człowieka pokory, który nie boi się przyznać do porażki i poprosić o pomoc;

W średniowieczu tożsamość nauczyciela to tożsamość:

- wychowawcy, pedagoga, który poza wiedzą uczy postaw zachowania;
- dydaktyka, który posługuje się metodami odpowiednio dobranymi ze względu na grupę uczniów;

- misjonarza, który ewangelizuje i prowadzi do nawrócenia;
- ucznia, gdyż sam zawsze pozostaje uczniem Jezusa i zobowiązany jest do nieustannej formacji;
- człowieka dialogu, który rozmawia z uczniami;
- człowieka nieustannie poszukującego doskonalszych rozwiązań; działania i nauczania;
- człowiekiem wrażliwym na szeroko pojmowaną kulturę i sztukę;

Renesans wskazał tożsamość:

- wychowawcy, formatora, pedagoga;
- świadka wiary;
- szanowanego autorytetu, który uzyskał misję od Kościoła i został wybrany do posługi nauczania spośród innych;
- nauczyciela doktryny;
- apologety, broniącego przed herezjami i wypaczeniami wiary;
- apostoła, który nie może być najemnikiem;
- chrześcijanina, który pozostaje wierny Bogu;
- człowieka kreatywnego;

Oświecenie wskazało na tożsamość:

- pracownika oświaty;
- „metodologa”;
- dydaktyka.

W XIX wieku zwrócono uwagę, iż nauczyciel religii to:

- wychowawca w wymiarach: religijnym, umysłowym, moralnym, społecznym, patriotycznym i obywatelskim, estetycznym, fizycznym i zdrowotnym;
- snujący opowieść biblijną;
- herold, który interpretując Pismo Święte przekazuje „ducha”;

W XX wieku wskazano na nauczyciela religii posiadającego tożsamość:

- przyjaciela i brata;
- następcy apostołów w głoszeniu słowa Bożego;
- misjonarza, który potrafi odnaleźć się w zmieniającym się świecie;
- człowieka zdolnego do poświęceń i ofiary;
- pracownika oświaty, lojalnego wobec szkoły;
- apologety, który wykorzystuje nowoczesne środki przekazu, by wyjaśniać prawdy wiary;
- czerpiącego wzór z postawy Jezusa;
- przekazującego ewangeliczne orędzie;
- pośrednika między Bogiem a ludźmi;
- wychowawcy chrześcijańskiego;
- świadka Chrystusa i Kościoła;

Według papieża Jana Pawła II nauczyciel religii winien posiadać tożsamość:

- ewangelizatora, który wzywa do nawrócenia;
- świadka wiary, który przekazuje doświadczenie wiary;
- duchowego ojca lub matki posiadającego dojrzałość osobową mężczyzny i kobiety;
- nauczyciela dobrego, który kieruje ucznia ku Bogu, zaprasza do wejścia na drogę doskonałości, przypomina o wszechmocy Boga, naucza Bożych przykazań, mówi o życiu wiecznym, troszczy się o nawrócenie ucznia;
- człowieka realizującego zadania katechezy w zależności od danej sytuacji;

Papież Benedykt XVI wskazał, że tożsamość nauczyciela religii jest tożsamością:

- wychowawcy;
- formatora;
- autorytetu;
- człowieka Biblii;

Papież Franciszek wskazał na tożsamość:

- wiarygodnego świadka, który nie jest antyświadcstwem;
- misjonarza;
- ewangelizatora realizującego zadania nowej ewangelizacji i preewangelizacji;
- nauczyciela wiary;
- nauczyciela dusz;
- człowieka pamięci o Bogu;
- człowieka wiary;
- człowieka miłosierdzia;
- człowieka cierpliwości i wytrwałości;
- człowieka łagodności;
- człowieka zrozumienia;
- pozostawiającego po sobie ślad w życiu ucznia;

Dyrektoria katechetyczne wskazują na tożsamość nauczyciela religii jako:

- wychowawcy dojrzałego chrześcijanina;
- człowieka głęboko wierzącego;
- ewangelizatora;
- współpracownika duszpasterzy;
- świadka wiary;
- człowieka kultury;
- wiernego Kościołowi i lojalnego wobec szkoły;

- pracownika oświaty;
- baczego obserwatora sytuacji kulturowo – społecznej
- apologety;
- człowieka dialogu ekumenicznego i współpracy międzyreligijnej;
- profesjonalisty i kompetentnego pedagoga;

Analiza katechizmów pozwoliła wskazać na tożsamość nauczyciela religii, który jest „żywym katechizmem”, czyli człowiekiem żyjącym wedle tego, co naucza.

Powyższe zestawienie różnych rodzajów tożsamości nauczyciela na przestrzeni lat wskazuje na elementy, które powtarzają się niemal w każdej epoce, jak na przykład bycie świadkiem wiary, oraz te, które są nową propozycją przekazaną w danej epoce, jak na przykład bycie bratem i przyjacielem, pośrednikiem czy nauczycielem dusz.

Tożsamość nauczyciela religii połączona jest z Tradycją i nauczaniem Kościoła. Poszukując tożsamości nauczyciela religii we współczesności, nigdy nie można pominąć tego wszystkiego, co pozwoliło kształtować ową tożsamość w przeszłości.

Ponadto przeprowadzone badania, których wyniki zaprezentowano w rozdziale czwartym i piątym, wskazały, iż nauczyciele mają świadomość własnej tożsamości i realizują zadania powierzone przez Kościół. Są świadkami wiary i pracownikami oświaty, chociaż niektóre elementy ich posługi wymagają aktualizacji i nieustannej formacji. Ponadto nauczyciele religii mierząc się z różnorodnymi wyzwaniami potrzebują wsparcia ze strony instytucji kościelnych i państwowych. Tworzone przez nich relacje z uczniami, nauczycielami, rodzicami uczniów, proboszczami wymagają przyjmowania postawy odpowiedzialnej i dojrzałej.

Praca stała się kontynuacją rozważań podjętych przez ks. Roberta Szewczyka dotyczących tożsamości nauczyciela religii, ukazując jednocześnie specyficzne cechy tej tożsamości według wskazań najnowszych dokumentów Kościoła. Jest przypomnieniem nieustannego poszukiwania odpowiedzi na

pytanie kim ma być nauczyciel religii. Niewątpliwie badania podjęte na grupie nauczycieli religii z diecezji łowickiej są propozycją do zrealizowania badań na grupie nauczycieli religii z całej Polski, by dokonać jeszcze bardziej szczegółowej analizy sytuacji i tożsamości nauczyciela religii dzisiaj.

Należy mieć nadzieję, że wskazania dotyczące tożsamości nauczyciela religii staną się inspiracją dla wszystkich sięgających do tej pracy naukowej. Refleksje tu przedstawione mogą i powinny być nieustannie aktualizowane i realizowane w zmieniającym się świecie.

ANEKS

Szanowny Katecheto,

w związku z prowadzonymi przeze mnie badaniami, których wyniki zostaną przedstawione w pracy doktorskiej podejmującej temat tożsamości katechety, zwracam się z uprzejmą prośbą do Pani/Pana o udzielenie odpowiedzi na niżej przedstawione pytania. Proszę o szczerść w udzielaniu odpowiedzi, oraz o zwrócenie szczególnej uwagi na pytania otwarte, w których wyczerpujące i szczegółowe odpowiedzi są niezwykle pożądane, gdyż wniosą najwięcej informacji i danych do prowadzonych badań.

Ankieta oczywiście pozostanie anonimowa, zapewniam o całkowitej dyskrecji. Plik, który przesyłam można formatować, gdyby przeznaczone na odpowiedzi miejsce okazało się niewystarczające. Za poświęcony czas bardzo dziękuję.

Uprzejmie proszę o zapoznanie się z pytaniami i udzielenie przemyślanych odpowiedzi.

Czas, który trzeba poświęcić na wypełnienie ankiety mieści się w przedziale 15-30 minut.

ks. mgr Mateusz Adamski

1. Czy zapoznał/a się Pani/Pan z aktualną Podstawą Programową nauczania religii w Polsce?

☐ -Tak

☐ -Nie

2. Czy korzysta Pani/Pan z podręcznika do nauczania religii podczas zajęć lekcyjnych?

☐ - Tak

☐ -Nie

3. Proszę o zaznaczenie pomocy naukowych, których posiadanie wymaga Pani/Pan od uczniów. (wielokrotnego wyboru)

- żadnych

☐ - zeszyt

☐ - zeszyt ćwiczeń

☐ - podręcznik ucznia

☐ -Biblia

☐ - inne pomoce, (proszę wymienić)

.....

4. Czy korzysta Pani/Pan z podręczników ucznia proponowanych przez konkretne wydawnictwo?

☐ -Tak

☐ -Nie

5. Czy korzysta Pani/Pan z przewodników metodycznych opracowywanych przez wydawnictwa?

☐ - Tak

☐ -Nie

6. Jakie metody aktywizujące związane z celebracją liturgiczną podczas lekcji religii Pani/Pan stosuje? (wielokrotnego wyboru)

☐ -żadnych

☐ - czytanie Słowa Bożego przez uczniów

☐ - czytanie Słowa Bożego z podziałem na role

☐ - godzina biblijna

☐ - montaż audiowizualny

☐ - śpiew religijny

☐ - nabożeństwo pokutne

☐ - nabożeństwo za zmarłych

☐ - celebracja ikony, obrazu

☐ - inne (proszę podać jakie)

.....

7. Jakich metod aktywizujących, służących funkcji wtajemniczenia chrześcijańskiego lub związanych z praktyką życia duchowego używa Pani/Pan podczas lekcji religii? (wielokrotnego wyboru)

- ☐ - uroczyste zapalenie świecy
- ☐ -uroczyste odczytanie Słowa Bożego
- ☐ - wspólna modlitwa
- ☐ - wspólna adoracja krzyża
- ☐ - wspólna medytacja nad Słowem Bożym
- ☐ -inne (proszę podać jakie)

.....

8. Czy realizuje Pani/Pan tematy zaproponowane przez konkretny Program nauczania, czy też są to tematy tworzone przez Panią/Pana?

- ☐ - konkretny Program nauczania (proszę przejść do pytania 10)
- ☐ - tematy tworzone (proszę przejść do pytania 9)

9. Z jakich powodów nie realizuje Pani/Pan tematów zaproponowanych przez konkretny Program nauczania? (wielokrotnego wyboru)

- ☐ - program jest źle ułożony pod względem treści
- ☐ - program nie odpowiada na oczekiwania uczniów
- ☐ - program nie porusza problemów, z którymi stykają się uczniowie
- ☐ - program nie cieszy się zainteresowaniem uczniów
- ☐ - inne (proszę podać)

.....

10. Jakie tematy mogłaby/mógłby Pani/Pan zaproponować by mogły zostać uwzględnione w Programie nauczania, a nie zostały do tej pory?

.....

11. Czy Pani/Pana zdaniem cechy osobowości katechety wpływają na efekty pracy z uczniami?

- ☐ - Tak
- ☐ -Nie

12. Jakie cechy charakteru, osobowości powinien mieć Pani/Pana zdaniem
dobry nauczyciel religii?

.....

13. Co jest trudnością w nauczaniu religii dzisiaj w obszarze
dydaktycznym? Proszę zaznaczyć jedną odpowiedź przy każdej
kategorii

- niewłaściwe zachowanie uczniów podczas zajęć

Zdecydowanie tak

Tak

Trudno powiedzieć

Nie

Zdecydowanie nie

- założenia i cele podstawy programowej i programów nauczania

Zdecydowanie tak

Tak

Trudno powiedzieć

Nie

Zdecydowanie nie

- niesprawiedliwe traktowanie nauczyciela religii przez dyrekcję, grono

Pedagogiczne

Zdecydowanie tak

Tak

Trudno powiedzieć

Nie

Zdecydowanie nie

- złe przygotowanie materiałów dydaktycznych przez wydawnictwa

Zdecydowanie tak

Tak

Trudno powiedzieć

Nie

Zdecydowanie nie

☐ Inne

.....

14. Co jest trudnością w nauczaniu religii dzisiaj w obszarze duchowym?

Proszę zaznaczyć jedną odpowiedź przy każdej kategorii

- trudności w wierze, które się samemu przeżywa

Zdecydowanie tak

Tak

Trudno powiedzieć

Nie

Zdecydowanie nie

- brak wsparcia ze strony ks. proboszcza i struktur diecezjalnych

Zdecydowanie tak

Tak

Trudno powiedzieć

Nie

Zdecydowanie nie

- trudności natury psychologicznej i emocjonalnej (stres, przepracowanie, itp.)

Zdecydowanie tak

Tak

Trudno powiedzieć

Nie

Zdecydowanie nie

-laicyzacja i antyklerykalizm

Zdecydowanie tak

Tak

Trudno powiedzieć

Nie

Zdecydowanie nie

-brak szacunku dla autorytetów

Zdecydowanie tak

Tak

Trudno powiedzieć

Nie

Zdecydowanie nie

-brak wsparcia ze strony rodziców, rodzin

Zdecydowanie tak

Tak

Trudno powiedzieć

Nie

Zdecydowanie nie

☐ Inne

.....

15. Czy nauczanie religii satysfakcjonuje Panią/Pana?

☐ Zdecydowanie tak

☐ Tak

☐ Trudno powiedzieć

☐ Nie

☐ Zdecydowanie nie

16. Która rola nauczyciela religii jest według Pani/Pana najistotniejsza podczas pracy w szkole z uczniami? (tylko jedna odpowiedź)

☐ - świadek wiary

☐ - dobry nauczyciel

☐ - wychowawca

17. Jakie błędy według Pani/Pana popełniają niektórzy nauczyciele religii w pracy z uczniami?

.....

18. Jakie błędy według Pani/Pana popełniają niektórzy nauczyciele religii we współpracy z gronem pedagogicznym?

.....

19. Jakie błędy według Pani/Pana popełniają niektórzy nauczyciele religii we współpracy z dyrektorem?

.....

20. Czy według Pani/Pana praca nauczyciela religii ogranicza się tylko do obowiązków związanych z pracą w szkole?

☐ - tak

☐ - nie

Jeżeli nie to jakie zadania powinien wykonywać dodatkowo nauczyciel religii według Pani/Pana?

.....

21. Czy uczestniczy Pani/Pan w szkoleniach dla nauczycieli religii by podnosić swoje kwalifikacje?

☐ - tak

☐ -nie (Przejdź do pytania 25 i następnych

22. W jakiego rodzaju szkoleniach Pani/Pan uczestniczy? (wielokrotnego wyboru)

- szkolenia związane z nauczaniem religii
- szkolenia informacyjne związane z awansem zawodowym
- szkolenia z zakresu nauk humanistycznych
- szkolenia z zakresu psychologii
- szkolenia z zakresu dydaktyki i metodologii
- szkolenia z zakresu prawa oświaty
- szkolenia dla wychowawców i kierowników wycieczek

23. W jakiej formie szkoleń najchętniej Pani/Pan uczestniczy? (tylko jedna odpowiedź)

- wykład
- warsztaty metodyczne
- lekcje pokazowe

24. Przez kogo organizowane są szkolenia, w których Pani/ Pan uczestniczy? (wielokrotnego wyboru)

- instytucje państwowe
- instytucje diecezjalne
- uniwersytety, szkoły wyższe

25. Czy uważa Pani/ Pan, że istnieje potrzeba organizowania innych szkoleń, niż te, które są obecnie proponowane nauczycielom?

-tak (przejdź do pytania 26)

-nie (przejdź do pytania 27)

26. Czego mogłyby dotyczyć szkolenia, które zainteresowałyby Panią/Pana?

.....

27. Płeć

- ☐ - mężczyzna
- ☐ - kobieta

28. Przedział wiekowy

- ☐ - poniżej 25 lat
- ☐ - 25-30 lat
- ☐ - 31-40 lat
- ☐ - 41-50 lat
- ☐ - 51-60 lat
- ☐ - powyżej 60 lat

29. Jak długo pracuje Pani/Pan w szkole jako nauczyciel?

- ☐ 0-5 lat
- ☐ 6-10 lat
- ☐ 10-20 lat
- ☐ powyżej 20 lat

30. Jak długo pracuje Pani/Pan w szkole jako nauczyciel religii?

- ☐ 0-5 lat
- ☐ 6-10 lat
- ☐ 10-20 lat
- ☐ powyżej 20 lat

31. Jaki status Pani/Pan posiada?

- osoba świecka
- siostra zakonna
- brat zakonny
- ksiądz

32. Jaki stopień awansu zawodowego Pani/Pan posiada?

- nauczyciel stażysta
- nauczyciel kontraktowy
- nauczyciel mianowany
- nauczyciel dyplomowany,

33. W jakim przedziale kształcenia i typie szkoły Pani/Pan **aktualnie** nauczają religii? (Proszę zaznaczyć odpowiednie typy placówek)

- ☐ - przedszkole, klasy, „0”
- ☐ - szkoła podstawowa 1-3
- ☐ - szkoła podstawowa 4-6
- ☐ - szkoła podstawowa 7-8
- ☐ -liceum ogólnokształcące
- ☐ -technikum
- ☐ -szkoła zawodowa

34. W jakim wymiarze godzin nauczania religii jest Pani/Pan zatrudniona we wszystkich placówkach łącznie?

.....

35. Typ miejscowości, w której znajdują się placówki edukacyjne, w których uczy Pani/ Pan religii:

- ☐ - wieś
- ☐ - miasto do 50 tys.
- ☐ - miasto od 50 tys. do 150 tys.
- ☐ - miasto od 150 tys. do 500 tys.
- ☐ - miasto powyżej 500 tys.

WYKRESY

WYKRES 1. RESPONDENCI WG PŁCI (DANE W %)	340
WYKRES 2. RESPONDENCI WG WIEKU (DANE W %)	340
WYKRES 3. STOPIEŃ AWANSU ZAWODOWEGO RESPONDENTÓW (DANE W %)	341
WYKRES 4. RESPONDENCI WG PLACÓWKI, W KTÓREJ PRACUJĄ (DANE W %)	342
WYKRES 5. RESPONDENCI WG TYPU MIEJSCOWOŚCI, W KTÓREJ PRACUJĄ (DANE W %)	343
WYKRES 6. LAICYZACJA I ANTYKLERYKALIZM JAKO PROBLEM W NAUCZANIU RELIGII (DANE W %)	345
WYKRES 7. BRAK WSPARCIA ZE STRONY RODZICÓW I RODZIN W NAUCZANIU RELIGII JAKO JEDNA Z PRZYCZYN TRUDNOŚCI W PRZEKAZYWANIU WIARY (DANE W %)	346
WYKRES 8. NAJISTOTNIEJSZA ROLA NAUCZYCIELA RELIGII PODCZAS PRACY W SZKOLE (DANE W %)	354
WYKRES 9. ODDZIAŁYWANIE CECH OSOBOWOŚCI NAUCZYCIELA RELIGII NA EFEKTY PRACY (DANE W %)	356
WYKRES 10. UDZIAŁ RESPONDENTÓW W SZKOLENIACH DLA NAUCZYCIELI RELIGII (DANE W %)	363
WYKRES 11. UDZIAŁ RESPONDENTÓW W SZKOLENIACH Z ZAKRESU PSYCHOLOGII (DANE W %)	364
WYKRES 12. UDZIAŁ RESPONDENTÓW W SZKOLENIACH Z ZAKRESU DYDAKTYKI I METODOLOGII (DANE W %)	365
WYKRES 13. UDZIAŁ RESPONDENTÓW W SZKOLENIACH Z ZAKRESU PRAWA OŚWIATY (DANE W %)	365
WYKRES 14. UDZIAŁ RESPONDENTÓW W SZKOLENIACH DOT. AWANSU ZAWODOWEGO (DANE W %)	366
WYKRES 15. UDZIAŁ RESPONDENTÓW W SZKOLENIACH DLA WYCHOWAWCÓW I KIEROWNIKÓW WYCIECZEK (DANE W %)	366
WYKRES 16. UDZIAŁ RESPONDENTÓW W SZKOLENIACH Z ZAKRESU NAUK HUMANISTYCZNYCH (DANE W %)	367
WYKRES 17. PREFEROWANA PRZEZ RESPONDENTÓW FORMA SZKOLEŃ (DANE W %)	368
WYKRES 18. UCZESTNICTWO W SZKOLENIACH ORGANIZOWANYCH PRZEZ INSTYTUCJE DIECEZJALNE (DANE W %)	369
WYKRES 19. UCZESTNICTWO W SZKOLENIACH ORGANIZOWANYCH PRZEZ INSTYTUCJE PAŃSTWOWE (DANE W %)	370
WYKRES 20. UCZESTNICTWO W SZKOLENIACH ORGANIZOWANYCH PRZEZ UNIwersYTETY/SZKOŁY WYŻSZE (DANE W %)	370
WYKRES 21. UCZESTNICTWO W SZKOLENIACH ORGANIZOWANYCH PRZEZ PODMIOTY PRYWATNE (DANE W %)	371
WYKRES 22. UCZESTNICTWO W SZKOLENIACH ORGANIZOWANYCH PRZEZ INSTYTUCJE POZARZĄDOWE (DANE W %)	371
WYKRES 23. CZY ISTNIEJE POTRZEBA ORGANIZOWANIA SZKOLEŃ INNYCH, NIŻ PROPONOWANE? (DANE W %)	372
WYKRES 24. METODY AKTYWIZUJĄCE ZWIĄZANE Z ŻYCIEM DUCHOWYM (DANE W %)	375
WYKRES 25. ZNAJOMOŚĆ AKTUALNEJ PODSTAWY PROGRAMOWEJ NAUCZANIA RELIGII (DANE W %)	381
WYKRES 26. REALIZACJA TEMATÓW ZAJĘĆ ZAWARTYCH W PROGRAMIE NAUCZANIA (DANE W %)	382
WYKRES 27. BRAK REALIZACJI TEMATÓW PROGRAMU NAUCZANIA ZE WZGLĘDU NA NIEWŁAŚCIWE UŁOŻENIE TREŚCI (DANE W %)	384
WYKRES 28. BRAK REALIZACJI TEMATÓW PROGRAMU NAUCZANIA ZE WZGLĘDU NA NIESPEŁNIANIE OCZEKIWAŃ UCZNIÓW (DANE W %)	384
WYKRES 29. BRAK REALIZACJI TEMATÓW PROGRAMU NAUCZANIA ZE WZGLĘDU NA POMIJANIE REALNYCH PROBLEMÓW UCZNIÓW (DANE W %)	385
WYKRES 30. BRAK REALIZACJI TEMATÓW PROGRAMU NAUCZANIA ZE WZGLĘDU NA BRAK ZAINTERESOWANIA UCZNIÓW (DANE W %)	385
WYKRES 31. BRAK REALIZACJI TEMATÓW PROGRAMU NAUCZANIA - INNE POWODY (DANE W %)	386
WYKRES 32. KORZYSTANIE Z PODRĘCZNIKA DO NAUCZANIA RELIGII	388
WYKRES 33. WYKORZYSTANIE PODRĘCZNIKÓW KONKRETNIEGO WYDAWNICTWA (DANE W %)	389
WYKRES 34. KORZYSTANIE Z PRZEWODNIKÓW METODYCZNYCH (DANE W %)	390
WYKRES 35. POMOCE NAUKOWE WYMAGANE NA LEKCJI RELIGII (DANE W %)	391
WYKRES 36. TRUDNOŚCI W NAUCZANIU RELIGII – NIESPRAWIEDLIWE TRAKTOWANIE NAUCZYCIELA RELIGII PRZEZ DYREKCJĘ/GRONO PEDAGOGICZNE (DANE W %)	394
WYKRES 37. NAUCZANIE RELIGII JAKO OBOWIĄZEK REALIZOWANY TYLKO W PLACÓWCE EDUKACYJNEJ (DANE W %)	406
WYKRES 38. BRAK WSPARCIA ZE STRONY KS. PROBOSZCZA I STRUKTUR DIECEZJALNYCH JAKO WYZWANIE STOJĄCE PRZED NAUCZYCIELEM RELIGII (DANE W %)	409
WYKRES 39. TRUDNOŚCI W PRZEŻYWIANIU WIARY PRZEZ NAUCZYCIELA (DANE W %)	411
WYKRES 40. TRUDNOŚCI NATURY PSYCHOLOGICZNEJ I EMOCJONALNEJ (DANE W %)	412
WYKRES 41. BRAK SZACUNKU DLA AUTORYTETÓW JAKO PROBLEM W NAUCZANIU RELIGII (DANE W %)	412

TABELE

TABELA 1. CECHA CHARAKTERU, OSOBOWOŚCI, KTÓRĄ POWINIEN POSIADAĆ DOBRY NAUCZYCIEL RELIGII	357
TABELA 2. ODPOWIEDZI NA PYTANIE: JAKICH METOD AKTYWIZUJĄCYCH, SŁUŻĄCYCH FUNKCJI WTAJEMNICZENIA CHRZEŚCJAŃSKIEGO LUB ZWIĄZANYCH Z PRAKTYKĄ ŻYCIA DUCHOWEGO UŻYWA PANI/PAN PODCZAS LEKCJI RELIGII?	376
TABELA 3. METODY AKTYWIZUJĄCE ZWIĄZANE Z CELEBRACJĄ LITURGICZNĄ.....	377
TABELA 4. NIEWŁAŚCIWE POSTAWY NAUCZYCIELA RELIGII WOBEC DYREKCJI	395
TABELA 5. NIEWŁAŚCIWE POSTAWY NAUCZYCIELA RELIGII WOBEC GRONA PEDAGOGICZNEGO	400
TABELA 6. ZADANIA NAUCZYCIELA RELIGII WYKONYWANE POZA PLACÓWKĄ EDUKACYJNĄ	407

BIBLIOGRAFIA

ŹRÓDŁA

I. Dokumenty Soborowe

- Sobór Laterański III, kanon XVIII, w: *Dokumenty Soborów Powszechnych. Tekst grecki, łaciński i polski*, t. 2, red. A. Baran, H. Pietras, Kraków, 2004, s. 193.
- Sobór Laterański IV, Konstytucja 11: *O nauczycielach szkolnych*, w: *Dokumenty Soborów Powszechnych. Tekst grecki, łaciński i polski*, t. 2, red. A. Baran, H. Pietras, Kraków, 2004, s. 247.
- V Sobór Laterański, sesja IX (5 V 1514), *Reforma kurii i innych [instytucji]*, w: *Dokumenty soborów powszechnych*, t. 4, red. A. Baron, H. Pietras, Kraków, 2005, s. 97-99.

II. Dokumenty II Soboru Watykańskiego

- Deklaracja o wychowaniu chrześcijańskim „Gravissimus educationis”*, w: *Sobór Watykański II. Konstytucje, dekryty, deklaracje*, Poznań, 1967, s. 359-399.
- Konstytucja dogmatyczna o Objawieniu Bożym „Dei Verbum”*, w: *Sobór Watykański II. Konstytucje, dekryty, deklaracje*, Poznań, 1967, s. 337-357.

III. Dokumenty Stolicy Apostolskiej

1. Dokumenty katechetyczne

- Admonitio generalis*, 72, tłum. za P. Riche, *Chrześcijaństwo na karolińskim Zachodzie (połowa VIII- koniec IX wieku)*, w: *Historia chrześcijaństwa*, t. 4: *Biskupi, mnisi i cesarze 610-1054*, red. G. Dagron, P. Riche, A. Vauchez, red. polskiego wydania J. Kłoczowski, Warszawa, 1999, s. 596.
- Katechizm Kościoła Katolickiego*, Rzym, 1992.
- Konferencja Episkopatu Polski, *Dyrektorium katechetyczne Kościoła Katolickiego w Polsce*, Łowicz, 2001.
- Kongregacja ds. Duchowieństwa, *Dyrektorium ogólne o katechizacji*, Rzym, 1997.
- Kongregacja ds. Kleru, *Directorium Catechisticum Generale*, Rzym, 1971.
- Kongregacja Wychowania Katolickiego, *Osoby konsekrowane i ich misja w szkole. Refleksje i wskazania*, Poznań, 2003.

Papieska Rada ds. Krzewienia Nowej Ewangelizacji , *Dyrektorium o katechizacji*, Rzym, 2020.

2. Encykliki i Adhortacje Apostolskie

Benedykt XVI, *Encyklika „Caritas in veritate”*, Rzym, 2009.

Benedykt XVI, *Encyklika „Spe salvi”*, Rzym, 2007.

Benedykt XVI, *Posynodalna Adhortacja Apostolska „Ecclesia in Medio Oriente”*, Bejrut, 2012.

Benedykt XVI, *Posynodalna Adhortacja Apostolska „Sacramentum Caritatis”*, Rzym, 2007.

Benedykt XVI, *Posynodalna Adhortacja Apostolska „Verbum Domini”*, Rzym, 2010.

Franciszek, *Adhortacja Apostolska „Evangelii gaudium”*, Rzym, 2013.

Franciszek, *Adhortacja Apostolska „Gaudete et exsultate”*, Rzym, 2018.

Franciszek, *Encyklika „Fratelli tutti”*, Asyż, 2020.

Franciszek, *Encyklika „Laudato si”*, Rzym, 2015.

Franciszek, *Encyklika „Lumen fidei”*, Rzym, 2013.

Franciszek, *Posynodalna Adhortacja Apostolska „Amoris Laetitia”*, Rzym, 2016.

Franciszek, *Posynodalna Adhortacja Apostolska „Christus vivit”*, Rzym, 2019.

Franciszek, *Posynodalna Adhortacja Apostolska „Querida Amazonia”*, Rzym, 2020.

Jan Paweł II, *Adhortacja Apostolska „Catechesi Tradendae”*, Rzym, 1979.

Jan Paweł II, *Adhortacja Apostolska „Familiaris Consortio”*, Rzym, 1981.

Jan Paweł II, *Encyklika „Evangelium Vitae”*, Rzym, 1995.

Jan Paweł II, *Encyklika „Fides et ratio”*, Rzym, 1998.

Jan Paweł II, *Encyklika „Ut unum sint”*, Rzym, 1995.

Jan Paweł II, *Encyklika „Veritatis splendor”*, Rzym, 1993.

Jan Paweł II, *Posynodalna Adhortacja Apostolska „Ecclesia in Africa”*, Kamerun, 1995.

Jan Paweł II, *Posynodalna Adhortacja Apostolska „Ecclesia in America”*, Miasto Meksyk, 1999.

Jan Paweł II, *Posynodalna Adhortacja Apostolska „Ecclesia in Asia”*, Nowe Delhi, 1999.

Jan Paweł II, *Posynodalna Adhortacja Apostolska „Ecclesia in Europa”*, Rzym, 2003.

Jan Paweł II, *Posynodalna Adhortacja Apostolska „Ecclesia in Oceania”*, Rzym, 2001.

Jan Paweł II, *Posynodalna Adhortacja Apostolska „Pastores dabo Vobis”*, Rzym, 1992.

Jan Paweł II, *Posynodalna Adhortacja Apostolska „Pastores Gregis”*, Rzym, 2003.

Jan Paweł II, *Posynodalna Adhortacja Apostolska „Vita Consecrata”*, Rzym, 1996.

Jan XXIII, *Encyklika „Mater et Magistra”*, Rzym, 1961.

Jan XXIII, *Encyklika „Pacem in terris”*, Rzym, 1963.

Leon XIII, *Encyklika „Quod votis”*, Rzym, 1902.
 Leon XIII, *Encyklika „Fin Dal Principio”*, Rzym, 1902.
 Leon XIII, *Encyklika „Graves de Communire”*, Rzym, 1901.
 Leon XIII, *Encyklika „In Amplissimo”*, Rzym, 1902.
 Leon XIII, *Encyklika „Urbanitatis veteris”*, Rzym, 1901.
 Pius X, *Konstytucja Apostolska „Etsi nos”*, Rzym, 1912.
 Pius XI, *Encyklika „Dilectissima nobis”*, Rzym, 1933.
 Pius XI, *Encyklika „Acerba animi”*, Rzym, 1932,
 Pius XI, *Encyklika „Divini illius magistri”*, Rzym, 1929.
 Pius XI, *Encyklika „Firmissimam Constantiam”*, Rzym, 1937.
 Pius XI, *Encyklika „Mit Brennender Sorge”*, Rzym, 1937.
 Pius XI, *Encyklika „Non abbiamo bisogno”*, Rzym, 1931.
 Pius XI, *Encyklika „On singular complacentia”*, Rzym, 1939.
 Pius XI, *Encyklika „On singular complacentia”*, Rzym, 1939.
 Pius XI, *Encyklika Ad Catholici Sacerdoti*, Rzym, 1935.
 Pius XI, *Encyklika Quadragesimo anno*, Rzym, 1931,
 Pius XII, *Encyklika „Humani generis”*, Rzym, 1950.
 Pius XII, *Encyklika „Miranda prorsus”*, Rzym, 1957.
 Pius XII, *Encyklika Ad sinarum gentem*, Rzym, 1954.
 Pius XII, *Encyklika Miranda prorsus*, Rzym, 1957.

3. Konstytucje, listy i przemówienia papieskie

Benedykt XVI, *List do diecezji rzymskiej o pilnej potrzebie wychowania*, nr 4, „L'Osservatore Romano”, nr 4, 2008 r., s. 4-6.
 Benedykt XVI, *Motu proprio Ojca Świętego Benedykta XVI w celu zatwierdzenia i opublikowania Kompendium Katechizmu Kościoła Katolickiego*, Rzym, 2005.
 Benedykt XVI, *Przemówienie do uczestników spotkania nauczycieli religii katolickiej*, Rzym, 2009.
 Benedykt XVI, *Św. Ambroży. Katecheza podczas Audiencji Generalnej dn. 24. 10. 2007*, „L'Osservatore Romano”, 2007, nr 12, s. 30.
 Benedykt XVI, *Święty Jan Chryzostom – przemówienie wygłoszone podczas Audiencji Generalnej dn. 19.09.2007*, „L'Osservatore Romano”, 2007, nr 12, s. 28.
 Benedykt XVI, *Wstęp w: Youcat. Katechizm Kościoła Katolickiego dla młodych*, Rzym, 2011.
 Franciszek, *List Apostolski „Misericordia et Misera”*, Rzym, 2016.
 Franciszek, *List apostolski w formie „Motu proprio” Antiquum ministerium*, Rzym, 2021.
 Jan Paweł II, *Homilia Ojca Świętego Jana Pawła II podczas Mszy św.*, Łowiczu, 1999.

- Jan Paweł II, *Konstytucja apostolska „Fidei depositum”*, Rzym, 1992.
- Jan Paweł II, *List Apostolski „Laetamur Magnopere”*, Rzym, 1997.
- Jan Paweł II, *List apostolski „Omnium Ecclesiarum Matri” z okazji 1600 rocznicy śmierci św. Cyryla Jerozolimskiego*, „Vox Patrum”, 1990, nr 10, z. 18, s. 41-44.
- Jan Paweł II, *Orędzie na Światowy Dzień Misji*, Rzym, 1981.
- Leon XIII, *List apostolski „Vigesimo Quito Anno”*, Rzym, 1902.
- Leon XIII, *List do przełożonych generalnych zakonów i instytutów*, Rzym, 1901.
- Pius X, *List Apostolski „Con singular complacentia”*, Rzym, 1939.
- Pius X, *Motu proprio Quum disciplinae*, Rzym, 1910.
- Pius X, *Motu proprio Sacrorum Antistitum*, Rzym, 1910.
- Pius XI, *Bulla „Divini cultus”*, Rzym, 1928.
- Pius XI, *List „Bellum post”*, Rzym, 1923.
- Pius XI, *List Apostolski „On Singular complacencia”*, Rzym, 1939.
- Pius XII, *List do biskupów i synów Libanu przed kongresem w Bejrucie*, Rzym, 1954.

LITERATURA PRZEDMIOTU

- Arthur J., Moulin-Stożek D., Metcalfe J., Moller F.: *Religious Education Teachers and Character: Personal Beliefs and Professional Approaches*, Birmingham, 2019.
- Augustyn, *De catechizandis rudibus. Początkowe nauczanie religii w: Św. Augustyn, Pisma katechetyczne*, tłum. W. Budzik, Warszawa 1952.
- Bagrowicz J., *Pedagogia Przymierza (II). Założenie pedagogii rodziny w świetle Biblii*, „Paedagogia Christiana”, 1999, nr 3, s. 5-23.
- Bagrowicz J., *Wychowanie w świetle Biblii*, w: *Pokój z dziećmi*, red. B. Smolińska- Theiss, Warszawa, 1999, s. 52–54.
- Bagrowicz J., *Wychowawcza opieka nad dzieckiem w tradycji biblijnej Starego Przymierza*, w: *Pokój z dziećmi*, red. B. Smolińska- Theiss, Warszawa, 1999, s. 28-40.
- Bąkowski W., *Osobowość katechety na podstawie wskazań ks. Mieczysława Węglewicza w świetle katechetyki współczesnej*, „Collectanea Theologica”, 2017, nr 3, s. 163-186.
- Barclay W., *The Gospel of Mark*, Philadelphia, 1976.
- Bartnicki R., *Fundamentalne zasady funkcjonowania uniwersytetów: średniowieczne wzorce i współczesne dylematy*, „Saeculum Christianum : pismo historyczno-społeczne”, 2001, nr 1, s. 201-217.
- Bartnicki R., *Jezus jako głosiciel Ewangelii*, „Warszawskie Studia Teologiczne”, 2014, nr 27, s. 51-85.

- Batorski D., Olcoń-Kubicka M., *Prowadzenie badań przez Internet. Podstawowe zagadnienia metodologiczne*, „Studia Socjologiczne”, 2005, nr 3(182), s. 99-132.
- Bécheau F., *Historia soborów*, tłum. P. Rak, Kraków 1998.
- Bednarczyk R., *Wtajemniczenie jako zadanie szkolnej lekcji religii katolickiej*, „Studia katechetyczne”, 2010, nr 7, s. 181-191.
- Benedykt XVI, *Św. Justyn – katecheza podczas audiencji generalnej*, 21.03.2007, „L'Osservatore Romano”, 2007, nr 6, s. 38.
- Biblia Jerozolimska*, Poznań, 2006.
- Bibliografia katechetyczna 1996-2000*, red. R. Czekalski, R. Murawski, Warszawa, 2002.
- Bibliografia katechetyczna 2001-2010*, red. R. Czekalski, R. Murawski, Warszawa, 2012.
- Bilicka B., *Youcat narzędziem radosnej nowej ewangelizacji*, „Teologia i Człowiek”, 2014, nr 28, s. 27-48.
- Boczkowski A., *Badania ilościowe i jakościowe w socjologii między separacją epistemologiczną a praktyczną komplementarnością*, „Roczniki Nauk Społecznych”, 2018, t. 10, nr 4, s. 63-80.
- Buchta R., *Katecheta we wspólnocie Kościoła świadkiem wiary i mistagogiem*, „Roczniki Teologiczne”, 2022, nr 69, s. 77-92.
- Bugajska R., *Koncepcja katechezy kerygmatycznej*, „Kieleckie Studia Teologiczne”, 2002, nr 1/2, 233-253.
- Ceglarek R., *Nauczanie katechetyczne w średniowiecznej Europie przed chrztem Polski*, w: *Rozbudzić pamięć chrztu. Chrzest w historii, teologii i katechezie*, red. R. Ceglarek, M. Borda, Częstochowa, 2016, s. 19-39.
- Chodani J. K., *Nauka chrześcijańskiej katolickiej religii*, Wilno, 1823.
- Coleman R. E., *Ewangelizacja według planu Mistrza*, Warszawa, 1984.
- Dajczak J., *Katechetyka. Metody, przedmioty, dzieje katechezy i osobowość katechetyczna*, Warszawa, 1956.
- Dajczak J., *Osobowość pedagogiczna Jezusa*, „Ruch biblijny i liturgiczny” 1950, nr 3, s. 173-187.
- Dodd C. H., *Założyciel chrześcijaństwa*, tłum. Z. Kubiak, Paryż, 1978.
- Dola K., *Katecheza średniowiecza*, w: *Wokół katechezy posoborowej*, red. R. Chałupniak, J. Kochel, J. Kostorz, W. Spyra, Opole, 2004, s. 229-241.
- Dreja A., *Mojżesz mistrzem Izraela*, w: „Szkola Seraficka. Mistrz i uczeń w tradycji biblijnej. Autorytet mistrza”, red. A. S. Jasiński, W. J. Sztyk, Katowice Panewniki 2008, s. 9-24.
- Encyklopedia katolicka*, t. 10, red. E. Ziemann, R. Sawa, Lublin, 2004.
- Encyklopedia katolicka*, t. 15, red. E. Ziemann, R. Sawa, Lublin, 2004.
- Encyklopedia katolicka*, t. XIX, Lublin, 2013
- Exegetisches Worterbuch zum Nouen Testament*, red. W. Kohlhammer, Berlin, 1980.
- Flawiusz J., *Antiquitates Judaicae*, tłum. J. Radożycki, red. E. Dąbrowski, Poznań, 1962.

- Frejusz K., *Tożsamość katechety i jego formacja w dyrektoriach z lat 1971 – 2020*, „Studia Katechetyczne”, 2021, t. 17, s. 159-173.
- Fried H. R. G., *Education in the Bible, the Talmud, and the Prayer Book*, Stanford, 1981.
- Gądecki S., *Teologia uczniostwa*, „Rocznik teologii katolickiej” 2008, t. 8, s. 120-134.
- Gnilka J., *Jezus z Nazaretu*, tłum. J. Zychowicz, Kraków, 1997.
- Gnilka J., *Paweł z Tarsu*, Kraków, 2001.
- Górecki A., *O jezuickiej Ratio studiorum*, „Christianitas”, 2014, nr 58, s. 58-69.
- Harężga S., *Lectio divina narzędziem osobistej formacji katechetów*, „Zeszyty Formacji Katechetów”, 2002, nr 1, s. 17-22.
- Harrington W. J., *Chrystus i życie*, Warszawa, 1987.
- Jankowski A., *Kerygmat w kościele apostołskim*, Częstochowa, 1989.
- Jankowski S., *Myśl pedagogiczna w listach św. Pawła*, „Paedagogia Christiana”, 2001, nr 1, s. 25-43.
- Jasnos R., *Pedagogia Boża w Objawieniu*, w: *Pedagogika ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*, red. W. Pasierbek, Kraków, 2008, s. 15-32.
- Jędrzejewski S., *Pedagogia Jezusa w świetle Ewangelii*, „Seminare. Poszukiwania naukowe”, 2002, nr 18, s. 5-14.
- Kaczorowski G., *Znaczenie wiary w procesach wychowania i nauczania w świetle Listu do diecezji rzymskiej o pilnej potrzebie wychowania papieża Benedykta XVI*, „Teologia i człowiek”, nr 60, 2022 r., s. 43-58.
- Karas M., *Zasady katolickiego wychowania młodzieży w ujęciu papieża Piusa XI i o. Mariana Morawskiego SJ. Studium nad ideami tradycyjnego katolickiego porządku społecznego*, „Polska Myśl Pedagogiczna”, 2015, nr 1, s. 99-111.
- Kiciński A., *Kierunki rozwoju katechizmów katolickich*, „Roczniki pastoralno-katechetyczne”, t. 4 (59), 2012, s. 117-137.
- Kiciński A., *Poszukiwanie tożsamości katechety osób szczególnej troski*, „Katecheta”, 2005, nr 7-8, s.10-19.
- Kłoczowski J., *Wspólnoty chrześcijańskie w tworzącej się Europie*, Poznań, 2003.
- Kochel J., *Fenomen katechez środowych Jana Pawła II*, w: „Świadek prawdy i wiary. Janowi Pawłowi II w dwudziestolecie Uniwersytetu Opolskiego”, red. E. Mateja, Opole, 2014, s. 143-155.
- Kot S., *Historia wychowania*, t. 1, Warszawa, 1996.
- Kozyra J., *Jezus i Jego uczniowie w Ewangelii Jana*, w: „Szkoła Seraficka. Mistrz i uczeń w tradycji biblijnej. Autorytet mistrza”, red. A. S. Jasiński, W. J. Szytk, Katowice Panewniki 2008, s. 87-108.
- Kuźmina D., *Walka o dusze w „Cultura Ingeniorum” Antonio Possevina*, „Archiwa. Biblioteki i Muzea Kościelne”, nr 116, 2021, s. 203-219.
- Le Goff J., *Człowiek średniowiecza*, w: *Człowiek średniowiecza*, red. J. Le Goff, tłum. M. Radożycka-Paoletti, Warszawa, 2000, s. 7-50.

- Lohfink G., *Jezus z Nazaretu. Czego chciał. Kim był*, tłum. E. Pieciul-Karmińska, Poznań, 2012.
- Loska T., *Ewangelia według świętego Marka*, Katowice, 1989.
- Marrou H. I., *Historia wychowania w starożytności*, tłum. A. Łoś, Warszawa, 1969.
- Mauriac F., *Życie Jezusa*, tłum. J. Kossakowska, Warszawa, 1965.
- Milerski B., *Pedagogiczne dziedzictwo protestantyzmu*, „Gdański Rocznik Ewangelicki”, 2012, nr 6, s. 189-196.
- Misiaszek K., *Prawne i dydaktyczno-wychowawcze problemy nauczania religii katolickiej w publicznej szkole polskiej*, „Horyzonty Wiary”, 2000 r., nr 4, s. 35-51.
- Misiewicz J., *Tożsamość katechety a skuteczność przepowiadania wiary*, „Wrocławski Przegląd Teologiczny”, 1997, nr 5/2, s. 115-120.
- Murawski R., *Historia katechezy, cz. 2, t. 1, Katecheza w średniowieczu*, Warszawa, 2015.
- Murawski R., *Historia katechezy*, w: *Historia katechezy i katechetyka fundamentalna*, red. J. Stala, Tarnów, 2010, s. 19-108.
- Murawski R., *Historia katechezy. Katecheza w pierwszych wiekach*, Warszawa, 2011.
- Murawski R., *Katecheza chrzcielna w procesie wtajemniczenia chrześcijańskiego czasów poapostolskich*, Warszawa, 1990.
- Murawski R., *Metodyka katechizacji według św. Augustyna*, w: *W służbie człowiekowi. Studium duszpastersko-katechetyczne*, red. Z. Marek, Kraków, 1991, s. 158-172.
- Murawski R., *Rys historyczny lekcji religii katolickiej w Europie*, „Studia Katechetyczne”, 2010, nr 7, s. 25-46.
- Nycz K., *Kościół w szkole czy szkoła w kościele?*, „Pastores”, 2002, t. 16, nr 3, s. 16-25.
- Osiał W., *„Directorium Catechisticum Generale” i „Dyrektorium ogólne o katechizacji” – geneza dokumentów, założenia i wpływ na katechezę Kościoła*, „Studia Katechetyczne”, 2021, t. 17, s. 11-29.
- Osiał W., *Historia katechizmu. Geneza i rozwój katechizmu w Kościele katolickim od I do XVI wieku*, Warszawa, 2013.
- Osiał W., *Katechizm narzędziem katechezy – bogactwo tradycji wobec wyzwań współczesności*, „Collectanea Theologica”, 2017 r., nr 87(2017) nr 2, s. 95-114.
- Paczkowski C. M., *Teologia świadectwa i doświadczenia w „Katechezach” Cyryla Jerozolimskiego*, „Quaestiones selectae”, 2001, nr 12, s. 1-24.
- Pakowski G., *Relacja mistrz - uczeń w Drugim Liście do Tymoteusza. Analiza socjoretoryczna*, „Warszawskie Studia Teologiczne”, 2019, XXXII/2, s. 85-101.
- Panuś T., *Współczesne kierunki katechetyczne*, w: *Historia katechezy i katechetyka fundamentalna*, red. J. Stala, Tarnów, 2010, s. 109-198.

- Pisarek S., *Jezus jako Rabbi w Ewangeliach Synoptycznych*, w: „Szkola Seraficka. Mistrz i uczeń w tradycji biblijnej. Autorytet mistrza”, red. A. S. Jasiński, W. J. Sztyk, Katowice Panewniki 2008, s. 70-87.
- Praktyczny słownik biblijny*, red. A. Grabner-Haider, Warszawa, 1994.
- Ratzinger J., *Jezus z Nazaretu. 1. Od chrztu w Jordanie do Przemienienia*, tłum. W. Szymona, Kraków, 2007.
- Rayzacher – Majewska A., Tomasik P., *Glossa do uchwały 391. Zebrania plenarnego Konferencji Episkopatu Polski*, „Studia Katechetyczne”, 2022, t. 18, 279-282.
- Rechowicz M., *Chrzest Polski a katolicka teologia misyjna we wczesnym średniowieczu*, „Ruch Biblijny i Liturgiczny”, 1966, nr 2, s. 67-74.
- Ricciotti G., *Życie Jezusa Chrystusa*, tłum. nn, Warszawa, 1956.
- Riesner R., *Jesus als Lehrer. Eine Untersuchung zum Ursprung der Evangelien-Überlieferung*, (WUNT 2,7), Tübingen, 1981, zwł. s. 278–279.
- Romaniuk K., *Jezus – katecheta*, Marki, 1999 r.
- Romaniuk K., *Nauczać, głosić, katechizować*, „Katecheta”, 1981, nr 25, s. 241-250.
- Romaniuk K., *Uczniowie i Apostołowie Pańscy – (Kapłaństwo hierarchiczne)*, w: *Kapłaństwo w Piśmie Świętym Nowego Testamentu*, red. A. Jankowski, K. Romaniuk, Katowice, 1972, s. 113-283.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 kwietnia 1992 r. w sprawie warunków i sposobu organizowania nauki religii w szkołach publicznych*, Dz.U. 1992, nr 36, poz. 155.
- Rusecki I., *Katecheza i jej znaczenie dla współczesnej rodziny*, „Łódzkie Studia Teologiczne”, 2009, nr 18, s. 197-223.
- Rusiecki M., *Powołanie i tożsamość katechety*, „Wychowawca”, 2016, nr 3, s. 5-11.
- Sakowicz E., *Wychowanie młodego pokolenia w religii biblijnego Izraela*, „Paedagogia Christiana” 2011, nr 1/27, s. 27-28.
- Schatz K., *Sobory Powszechne. Punkty zwrotne w historii Kościoła*, tłum. J. Zakrzewski, Kraków, 2001.
- Słownik języka polskiego PWN*, red. M. Szymczak, t. 2, Warszawa 1979.
- Słownik Języka Polskiego*, t. 4, red. W. Doroszewskiego, Warszawa, 1963.
- Słownik języka polskiego*, t. 6, red. W. Doroszewski, Warszawa, 1964.
- Słownik psychologiczny*, na stronie: <https://mentali.pl/aktualnosci/slownik/tozsamosc>, (dostęp 27.12.2022)
- Smolarkiewicz E., J. Kubera, *Wprowadzenie. Tożsamość i identyfikacje. Propozycje teoretyczne – doświadczenia badawcze*, w: *Człowiek i społeczeństwo*, red. E. Smolarkiewicz, J. Kubera, Poznań, 2017, s. 7-17.
- Spółeczeństwo ponowoczesne – społeczeństwo ponowoczesności*, red. K. Cikała Kaszowska, W. Zieliński, Kraków, 2016.
- Sprutta J., *Ideał nauczyciela według Jana Chrzcziciela de La Salle*, „Nauczyciel i Szkoła”, 2013, nr 1, s. 17-25.
- Studenski M., *Pedagogia wiary św. Pawła Apostoła*, „Paedagogia Christiana”, 2013, nr 2/32, s. 69-89.

- Świrek K., *Od tożsamości do utożsamienia. Inspiracja psychoanalityczna*, w: *Człowiek i społeczeństwo*, t. XLIV, red. E. Smolarkiewicz, J. Kubera, Poznań, 2017, s. 41.
- Szczur P., *Jan Chryzostom a duszpasterstwo osób nie mówiących po grecku*, „Vox Patrum”, 2010, nr 30, t. 55, s. 597-616.
- Szewczyk R., *Osobowość nauczyciela religii*, „Studia Katechetyczne”, 2010, t. 7, s. 217-234.
- Szewczyk R., *Tożsamość katechety w świetle Dokumentów Kościoła w latach 1965 – 1991*, Warszawa, 1996.
- Sztyk W. J., *Jezus Chrystus jako wychowawca i nauczyciel grona Dwunastu Apostołów*, w: „Szkoła Seraficka. Mistrz i uczeń w tradycji biblijnej. Autorytet mistrza”, red. A. S. Jasiński, W. J. Sztyk, Katowice Panewniki 2008, s. 127-144.
- Szymik S., *Eliasz mistrzem Elizeusza i naszym mistrzem* w: „Szkoła Seraficka. Mistrz i uczeń w tradycji biblijnej. Autorytet mistrza”, red. A. S. Jasiński, W. J. Sztyk, Katowice Panewniki 2008, s. 24-37.
- The Anchor Bible Dictionary, t. II, red. Freedman D. N., New York, 1992.
- The Interpreter's Dictionary of the Bible*, red. G. A. Buttrick, T. S. Kepler, J. Knox, Nashville 1962.
- Tomasik P., *Koncepcja nauczania religii w nowych dokumentach katechetycznych Kościoła polskiego*, w: *Przesłanie dokumentów katechetycznych Kościoła w Polsce*, red. S. Dziekoński, 2003, s. 237-248.
- Tomasik P., *Tożsamość narodowa katechety*, „Katecheta”, 2005, nr 7, s. 5-6.
- Tomaszewski T., *Nauczanie i wychowanie w Biblii*, „Rocznik Skrzatuski”, 2015, T. III, s. 13-21.
- Wajs P., *Rezygnacja z katechezy szkolnej jako przejaw laicyzacji społeczeństwa*, „Społeczeństwo”, 2020, nr 4, s. 89-99.
- Waldenfels H., *O Bogu, Jezusie Chrystusie i Kościele – dzisiaj*, Katowice, 1993.
- Węgrzyn – Białogłowicz K., *Psychologiczne uwarunkowania relacji nauczyciel – uczeń*, „Problemy współczesnej pedagogiki”, 2017, nr 3, s. 103-116.
- Wielki słownik języka polskiego PWN*, t. 2, red. S. Dubisz, Warszawa, 2018.
- Wielki słownik języka polskiego PWN*, t. 4, red. S. Dubisz, Warszawa, 2018.
- Wróblewska J. E., *Św. Justyn – „Sprawiedliwy pośród narodów”*, „Vox Patrum”, 2012, nr 32, s. 751-761.
- Zaręba S., Choczyński M., *Od klasycznej do współczesnej myśli socjologicznej. Skrypt dla doktorantów*, Warszawa, 2014.
- Zellma A., *Kompetencje nauczyciela religii jako perspektywa efektywności edukacyjnej*, „Katecheta”, 2009, nr 6, s. 3-12.

LITERATURA UZUPEŁNIAJĄCA

- Antonio Possevino SJ (1533-1611). *Życie i dzieło na tle epoki*, red. D. Quirini-Popławska, Kraków 2012.
- Antyklerykalizm a współczesna katecheza*, red. R. Chałupniak, Opole, 2008.
- Babbie E., *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa, 2003.
- Bagrowicz J., *Czy są nam potrzebne autorytety w nauce i wychowaniu? Relacja: mistrz – uczeń*, w: *Scio cui credidid*, red. I. S. Ledwoń, Lublin, 2007, s. 1091-1100.
- Bagrowicz J., *Biskup – nauczyciel wiary i herold słowa*, „Studia Włocławskie”, 2005, nr 8, s. 238-249.
- Baron A., Pietras H., *Dokumenty synodów od 50 do 381 roku*, Kraków 2006.
- Bednarczyk R., *Współpraca wychowawcza rodziny, parafii i szkoły na przykładzie katechezy parafialnej przygotowującej do I Komunii Świętej*, „Studia nad Rodziną”, 2012, nr 16/1-2, s. 197-210.
- Bętkowska B., *Istotne cechy osobowości katechety*, „Zeszyty formacji katechetów”, 2002, nr 3, s. 8-10;
- Buchanan M. T., *Kształtowanie tożsamości i rola nauczycieli religii w australijskich szkołach katolickich*, w: *Podręcznik Bloomsbury'ego o kulturze i tożsamości od wczesnego dzieciństwa do wczesnej dorosłości: spostrzeżenia i implikacje*, red. Wills, Ruth, de Souza, 2021, s. 187-196.
- Chałupniak R., *Niemiecki model nauczania religii katolickiej*, „Studia Katechetyczne”, 2010, t. 7, s. 80-91.
- Chojnacki P., *Dojrzałość osobowa katechety*, „Katecheta”, 2001, nr 7-8, s. 113-115.
- Chrobak S., *Nauczyciel i uczeń – poznawanie siebie i współpraca ze sobą*, w: *Uczeń i nauczyciel w wyścigu do wiedzy – wybrane aspekty nauczania i uczenia się*, red. K. Franczak, S. Chrobak, Warszawa, 2006, s. 153-166.
- Cichosz W., *Czytelność aksjologiczna nauczyciela – wychowawcy*, „Studia Gdańskie”, 2005-2006, nr 28-29, s. 157-161.
- Cichosz W., *Nauczyciel świadkiem wiary w szkole katolickiej*, „Łódzkie Studia Teologiczne”, 2006, nr 15, s. 31-39. Por. M. Polak, *Tożsamość katechety szkolnego w świetle oczekiwań różnych środowisk*, „Katecheta”, 2005, nr 7-8, s. 121-126.
- Cichosz W., *Tożsamość szkoły i katechety w obliczu współczesnych wyzwań kulturowych*, red. M. Paracki, „Gdańskie Materiały Katechetyczne”, 2003, nr 11, s. 87-93.
- Czekalski R., *Rys historyczny lekcji religii katolickiej w Polsce*, „Studia Katechetyczne”, 2010, t. 7, s. 99-125.
- Czerkawski J., *Szkolna posługa katechety jako nauczyciela, wychowawcy i świadka wiary*, „Kieleckie Studia Teologiczne”, 2009, nr 9, s. 23-34.
- Dziekoński S., *Nauczyciel – wychowawca w nauczaniu Jana Pawła II*, „Studia Loviciensia”, 2009, nr 11, s. 17-27.

- Dziewiecki M., *Wpływ tożsamości katechety na tożsamość dorastającej młodzieży*, „Katecheta”, 2005, nr 7-8, s. 80-86.
- Eckmann A., *Osobowość dobrego katechety w świetle „De catechizandis rudibus” świętego Augustyna*, „Keryks. Międzynarodowy Przegląd Pedagogiczno religijny”, 2002, s. 53-60.
- Falińska E., *Osobowość dobrego katechety według świętego Augustyna na podstawie „De catechizandis rudibus”*, „Zeszyty Formacji Katechetów”, 2002, nr 2, s. 20-22.
- Filozofia i Pedagogika, t. 2, *Myśl pedagogiczna średniowiecznej Christianitas*, red. A. Murzyn, T. Kopczyński, Łódź, 2014.
- Frankfort-Nachmias Ch., Nachmias D., *Metody badawcze w naukach społecznych*, Zysk i s-ka 2001.
- Horne H. H., *A Selection from The Pedagogy of St. Paul by Howard Tillman Kuist*, „The Journal of Inductive Biblical Studies”, 2014, nr 1/2, s. 141-181;
- Juszczyk S., *Badania ilościowe w naukach społecznych*, Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania, 2005.
- K. Misiaszek, *Włoski model nauczania religii katolickiej*, „Studia Katechetyczne”, 2010, t. 7, s. 58-74.
- Kabat M., *Budowanie tożsamości przez nauczyciela*, „Studia edukacyjne”, 2018, nr 50, s. 275-287.
- Kalisz S., *Metoda katechizowania w traktacie św. Augustyna „De catechizandis rudibus”*, Warszawa, Katowice, 1988 r.
- Knapieński R., *Biblia pauperum – rzecz o dialogu słowa i obrazu*, „Nauka”, 2004, nr 4, 133-164.
- Kopiczko T., *Promowanie pozytywnego wizerunku katechety (nauczyciela religii)*, „Studia Elckie”, 2022, nr 4, s. 423-440.
- Kościół w Polsce reaguje na potrzeby edukacyjne w związku z napływem ukraińskich dzieci*, na stronie: <https://www.ekai.pl/kosciol-w-polsce-reaguje-na-potrzeby-edukacyjne-w-zwiazku-z-naplywem-ukrainskich-dzieci/>, (dostęp 23.12.2022).
- Krztoń W., *XXI wiek – wiekiem społeczeństwa informacyjnego*, „Modern managment reviev”, nr 3, 2015 r., s. 101-112.
- Kuist H. T., *The Results of St. Paul’s Pedagogy*, „The Journal of Inductive Biblical Studies”, 2016, nr 3/2, s. 130-139.
- La Salle de J., *Dzieła wszystkie*, w: *Prowadzenie szkół. Zasady dobrego wychowania*, tł. L. Kozłowski, Częstochowa 2006.
- La Salle de J., *Dzieła wszystkie*, w: *Reguły ogólne. Reguła brata dyrektora. Memoriał o ubiorze. Pisma osobiste*, tł. L. Kozłowski, Częstochowa 2006.
- Lewicka B. D., *Kultura osobista katechety*, w: *O skuteczniejszą katechezę. Katecheza. Rodzina, parafia i szkoła*, red. J. Szpet, D. Jackowiak, Poznań, 2005, s. 69-72.
- Litak S., *Historia wychowania*, w: *Do Wielkiej Rewolucji Francuskiej*, t. I, Kraków, 2010.

- Mastalski J., *Osobowość katechety w perspektywie oczekiwań uczniów - próba diagnozy*, „Polonia Sacra”, 2001, nr 9/53, s. 257-274.
- Mazur P., *Zarys historii szkoły*, Kielce-Myślenice, 2012.
- Mąkosa P., *Współczesne ujęcia nauczania religii w europejskim szkolnictwie publicznym*, „Roczniki Pastoralno-Katechetyczne”, 2011, nr 58, s. 123-136.
- Mąkosa P., *Znaki czasu dla katechezy w Polsce*, „Verbum vitae”, 2019, nr 35, s. 459-476.
- Mejer M., *Pytania o tożsamość nauczyciela – wychowawcy w świetle badań młodzieży. Czy młodzież dzisiaj potrzebuje raczej trenera kompetencji, czy mistrza?*, „Seminare”, 2015, t. 36, nr 1, s. 141-150.
- Mickiewicz F., *Ewangelia wg św. Łukasza: rozdziały I-11*, Częstochowa 2011.
- Nowak S., *Metodologia badań społecznych*, Warszawa, 2012.
- Okońska E., *Kształcenie nauczycieli religii w warunkach Unii Europejskiej*, „Teologia Praktyczna”, 2006, t. 7, s. 165-181;
- Olbrycht K., *Zarys systemu wychowania Urszuli Ledóchowskiej*, wydanie drugie uzupełnione i poszerzone, Cieszyn, 2001.
- Pietkiewicz R., *Św. Paweł Apostoł – Nauczyciel Narodów*, „Świdnickie Studia Teologiczne”, 2009, nr 6, s. 231-245.
- Podgórski R. A., *Metodologia badań socjologicznych*, Branta, 2007.
- Polak M., *Katecheta człowiekiem dialogu*, „Katecheta”, 2002, nr 11, s. 62-64.
- Popowski R., *Wielki słownik grecko-polski Nowego Testamentu. Wydanie z pełną lokalizacją greckich haseł, kluczem polsko-greckim oraz indeksem form czasownikowych*, Warszawa 2006.
- Rayzacher-Majewska A., *Nauczyciele religii wobec rzeczywistości cyfrowej*, „Studia katechetyczne”, 2020, t. 16, s. 93-103.
- Riesner R., *Jesus as Preacher and Teacher w: Jesus and the Oral Gospel Tradition*, red. H. Wansbrough, London-New York, 2004, s. 185-210.
- Rusiecki M., *Katecheta wychowujący do postawy świadectwa*, „Keryks. Międzynarodowy Przegląd Pedagogiczno-religijny”, 2003, nr 2, s. 115-132.
- Rusiecki M., *Metodyczne aspekty katechezy Kościoła katolickiego w Polsce w XIX wieku*, „Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne”, 2003, nr 14, s. 209-242.
- Rybicki R. S., *Jan de la Salle*, w: *Patron nauczycieli*, Warszawa, 1989.
- Rybicki R. S., *Pedagogika Jana de La Salle*, w: *Psychologiczne założenia lasaliańskiego systemu wychowawczego*, Kraków, 1998.
- Rybicki R. S., *Wprowadzenie do pedagogiki chrześcijańskiej*, Częstochowa, 1997.
- Schmid J., *Zasady wiary katolickiej przykładami historycznymi objaśnione, czyli Katechizm Historyczny przez ks. Jana Schmida*, Wilno, 1884.
- Seredyn U., *Wpływ osobowości katechety na kontakty z uczniami*, „Zeszyty Formacji Katechetów”, 2001, nr 4, s. 53-58.
- Seweryniak H., *Teologia uczniostwa*, w: *Bądźmy uczniami Chrystusa*, red. W. Piotrowski, Poznań 2007, s. 105-130.
- Słotwińska H., *Katecheza i katechizowany partnerami dialogu*, w: *Katecheza w Kościele i dla Kościoła*, red. R. Czekalski, Płock, 2006, s. 379-394.

- Sroczyński P., *Autorytet nauczyciela religii*, „Rozprawy naukowe Akademii Wychowania Fizycznego we Wrocławiu”, 2019, nr 65, s. 85-92.
- Starowieyski M., *Sobory Kościoła niepodzielonego, Część I – Dzieje*, Tarnów 1994.
- Strecker G., *Der Weg der Gerechtigkeit. Untersuchungen zur Theologie des Matthäus*, Göttingen, 1962.
- Stypułkowska B., *Typologia katechetycznych metod biblijnych*, „Studia Katechetyczne”, 2019, t. 15, s. 141-155.
- Such-Pyrgiel M., *Nowe możliwości wykorzystania metod i narzędzi w realizacji badań socjologicznych i społecznych*, „Journal of Modern Science”, 2018, t. 4, nr 39, s. 28-34.
- Szczurek-Boruta A., *Tożsamość kandydatów na nauczycieli – szansa na zmianę edukacji i zmianę społeczną*, „Ruch pedagogiczny”, 2016, nr 1, s. 83-91.
- Szmulewicz H., *Wiara i moralność istotnym obszarem autorytetu katechety*, w: *Wychowanie młodzieży w średnim wieku szkolnym*, cz. II: *Wychowanie religijne i katecheza*, red. J. Stala, Tarnów, 2007, s. 349-380.
- Szpet J., *Formacja nauczycieli religii katolickiej w Polsce*, „Studia Katechetyczne”, 2010, t. 7, s. 235-251.
- Tomasik P., *Apologia wiary jako zadanie nauczania religii*, „Studia Katechetyczne”, 2014, nr 10, s. 11-40.
- Tomasik P., *Nauczanie religii w szkołach publicznych w Europie*, „Studia Katechetyczne”, 2010, t. 7, s. 47-57.
- Tomasik P., *Powstanie i ewolucja polskich programowych dokumentów katechetycznych w latach 2001-2018*, „Studia Katechetyczne”, 2019, t. 15, s. 11-28.
- Żywoty świętych pańskich na każdy dzień roku*, tł. Z. Pniewski, red. H. Hoever, Olsztyn, 1995.

ŹRÓDŁA INTERNETOWE

- Czykier K., *My z Pokolenia BB, X, Y, Z, czyli co łączy, a co dzieli młodych i starszych. Pokoleniowa analiza eksperta UwB*, wywiad z cyklu „Rozmowy o nauce”, na stronie: <https://uwb.edu.pl/aktualnosci/my-z-pokolenia-bb-x-y-z-czyli-co-laczy-a-co-dzieli-mlodych-i-starszych-pokoleniowa-analiza-eksperta-uwb-4578.html>. (dostęp 23.12.2022).
- Franciszek, *Homilia podczas Eucharystii dla uczestników Międzynarodowego Kongresu Katechetycznego*, 29.09.2013 r., na stronie: <https://www.ekai.pl/katecheta-jest-chrzescijaninem-niosacym-w-sobie-pamiec-o-bogu/>. (dostęp: 23.12.2022).
- Franciszek, *Przemówienie do uczestników III Międzynarodowego Kongresu Katechetycznego*, Rzym, 2022, na stronie: <https://www.vaticannews.va/pl/pa->

- piez/news/2022-09/papiez-dobry-katecheta-pozostawia-po-sobie-trwaly-slad.html, (dostęp: 23.12.2022).
- Franciszek, *Przemówienie w auli Pawła VI do uczestników Międzynarodowego Kongresu Katechetycznego*, Rzym, 2013, na stronie: https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/franciszek_i/przemowienia/katecheci_27092013.html. (dostęp: 23.12.2022).
- <https://urszulanki.pl/biblioteka/o-sw-urszuli-i-zgromadzeniu/katarzyna-olbrycht-zarys-systemu-wychowania-urszuli-ledochowskiej> (dostęp 12.10.2022)
- <https://youcat.org>.
- Jan Paweł II, *Przemówienie wygłoszone do Polaków na placu św. Piotra dn. 6.07.2000* r., na stronie: https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/jan_pawel_ii/inne/kwk_wybor_katechizacja. (dostęp 23.12.2022).
- Leon XIII, Encyklika *Immortale Dei*, Rzym, 1885, na stronie: https://opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/leon_xiii/encykliki/immortale_dei_01111885, (dostęp 15.10.2022).
- Pasierbek W., *Jezus z Nazaretu: dialogiczna relacja wychowawcza Mistrz – uczeń*, na stronie: <https://www.researchgate.net/publication/316361771>, 2009, (dostęp 23.12.2022).
- Sobór Trydencki, sesja V (17 VI 1546), *Dekret o nauczaniu i głoszeniu*, na stronie: <https://sobory.ovh/trydent-2.html#>. (dostęp 13.07.2021)
- Wnp.pl (2022). Kantar Public: 42 proc. Polaków nie ma żadnego autorytetu. Retrieved from <https://www.wnp.pl/parlamentarny/wydarzenia/kantar-public-42-proc-polakow-nie-ma-zadnego-autorytetu,596169.html>.
- Yuckman C., *Czego Paweł może nas nauczyć na temat edukacji na odległość*, 2022, na stronie: https://thrivingcongregations.org/fandl_feed_article/what-paul-can-teach-us-about-distance-education/, (dostępność 15.10.2022).