

**POSZUKIWANIA
OPTYMALNEGO PODRĘCZNIKA
DO KATECHEZY**

**POSZUKIWANIA
OPTYMALNEGO PODRĘCZNIKA
DO KATECHEZY**

*Praca zbiorowa pod redakcją
ks. Pawła Mąkosy*



POLIHYMNIA
LUBLIN 2009

Recenzja wydawnicza
s. dr hab. Halina Wrońska

Projekt okładki
Dorota Kapusta

Redakcja techniczna
Dorota Kapusta

© Copyright by ks. Paweł Mąkosa

ISBN 978-83-7270-716-2

Skład, druk, oprawa:
Wydawnictwo POLIHYMNIA Sp. z o.o.
ul. Deszczowa 19, 20-832 Lublin, tel./fax (0-81) 746-97-17
e-mail: poczta@polihymnia.pl
księgarnia wysyłkowa: www.polihymnia.pl

Spis treści

Wykaz skrótów.....	7
Wprowadzenie	9
Ks. Marian Zając, KUL	
Funkcje podręczników katechetycznych i ich modele.....	13
Ks. Piotr Tomasik, UKSW	
Polskie podręczniki katechetyczne po roku 2001: blaski i cienie	35
ks. Andrzej Kiciński, KUL	
Polskie podręczniki do katechezy specjalnej.....	57
ks. Tadeusz Panuś, PAT	
W poszukiwaniu koncepcji badań nad podręcznikami katechetycznymi	101
Ks. Stanisław Kulpaczyński, KUL	
Ocena podręczników katechetycznych – jak i w jakim celu?.....	121
Elżbieta Osewska, UKSW; ks. Józef Stala, PAT	
W poszukiwaniu dobrego podręcznika	147
Ks. Jerzy Smoleń, KUL	
Podstawy psychologiczne w opracowywaniu podręczników do katechezy przedszkolnej i szkolnej wieku młodszego.....	159
Anna Zellma, UWM	
Komponent wiedzy osobistej uczniów gimnazjum w wybranych podręcznikach do religii.....	169
Leonia Pawlaczyk, s. Krystyna Szweda, UAM Poznań	
Animacja katechezy poprzez symbole religijne w oparciu o wybrany podręcznik dla ucznia kl. V szkoły podstawowej	191

Ks. Jerzy Kostorz, UO Realizacja założeń ekumenicznego wymiaru katechezy w gimnazjum na przykładzie poznańskiej serii podręczników.....	223
Ks. Marek Paluszkiewicz, Siedlce Podręczniki metodyczne, podręczniki ucznia oraz zeszyty ćwiczeń stosowane w diecezji siedleckiej	249
Ks. Krzysztof Kantowski, WT US Szczecin – Koszalin Podręczniki w szkolnym nauczaniu religii – stan wykorzystania w diecezjach.....	263
 s. Halina Wrońska Posłowie	 281

Wykaz skrótów

CT – *Catechesi tradendae*. Posynodalna adhortacja apostolska Jana Pawła II o katechizacji w naszych czasach. 16 października 1979.

DCG – *Directorium catechisticum generale*. Ogólna instrukcja katechetyczna. 11 kwietnia 1971.

DOK - Kongregacja ds. Duchowieństwa. *Dyrektorium Ogólne o katechizacji*. Watykan 1997; Poznań 1998.

DWCH – *Gravissimum educationis*. Deklaracja w wychowaniu chrześcijańskim Soboru Watykańskiego II. 28 października 1965.

EV – *Evangelium vitae*. Encyklika Jana Pawła II o wartości i nienaruszalności życia ludzkiego. 25 marca 1995.

KDK – *Gaudium et spes*. Konstytucja duszpasterska o Kościele w świecie współczesnym Soboru Watykańskiego II. 7 grudnia 1965.

KK – *Lumen gentium*. Konstytucja dogmatyczna o Kościele Soboru Watykańskiego II. 21 listopada 1964.

KL – *Sacrosanctum Concilium*. Konstytucja o liturgii świętej Soboru Watykańskiego II. 4 grudnia 1963.

KKK – *Katechizm Kościoła Katolickiego*. Poznań 1994.

PDK - Konferencja Episkopatu Polski. *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce*. Kraków 2001.

PNR - Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski. *Program Nauczania Religii*. Kraków 2001.

PPK - Konferencja Episkopatu Polski. *Podstawa Programowa Katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*. Kraków 2001.

WPROWADZENIE

W dniach 23-24 września 2008 r. w Centrum Duchowości Księży Jezuitów w Częstochowie odbyło się doroczne sympozjum wykładowców katechetyki zatytułowane: *W trosce o optymalny model podręczników katechetycznych*. Motywacją podjęcia takiej problematyki stanowiły przede wszystkim liczne głosy krytyczne formułowane pod adresem aktualnie obowiązujących w Polsce podręczników katechetycznych. Wśród najczęściej wysuwanych zastrzeżeń przeważały dotyczące tego, że większość podręczników zawiera zbyt abstrakcyjne, teologiczne treści nieprzystające do aktualnego stanu religijności polskich dzieci i młodzieży. Podnoszono także kwestie dotyczące mało atrakcyjnej strony formalnej, w tym przede wszystkim zbyt hermetycznego języka i ubogiej warstwy metodycznej podręczników. Grono katechetyków polskich postanowiło zatem podjąć naukową refleksję nad kryteriami ewaluacji stosowanych współcześnie podręczników oraz nad założeniami tworzenia nowych pomocy katechetycznych.

Ksiądz Marian Zając z Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II w Lublinie odwołując się zarówno do dydaktyki katechezy, jak i do dydaktyki ogólnej, omówił główne funkcje podręcznika w edukacji szkolnej ze szczególnym uwzględnieniem specyfiki nauczania religii oraz przybliżył wiodące modele podręczników katechetycznych. Zwrócił także uwagę na interaktywną formę współczesnych książek dla dzieci podkreślając możliwość zaproponowania podobnych rozwiązań w podręcznikach do katechezy.

Ksiądz Piotr Tomasiak z UKSW w Warszawie przedstawił współcześnie obowiązujące podręczniki dla polskich szkół masowych na różnych etapach edukacji. Poddając je krytycznej analizie sformułował postulaty dotyczące ich skutecznej ewaluacji. Następnie ks.

Andrzej Kiciński z KUL przypomniał historię tworzenia podręczników dla osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz omówił istniejące w Polsce podręczniki katechetyczne przeznaczone dla tej grupy osób.

Ksiądz Tadeusz Panuś z PAT w Krakowie wygłaszając referat pt. *Koncepcje badań nad podręcznikami katechetycznymi* przedstawił wybrane aspekty teorii podręcznika a także zaprezentował wyniki przeprowadzonych przez siebie badań wśród młodzieży. Następnie zaproponował pytania mogące służyć do ewaluacji podręczników i postulował wypracowanie jednego kwestionariusza, w oparciu o który mogłaby zostać przeprowadzona ocena wszystkich polskich podręczników katechetycznych.

W dyskusji, która wywiązała się po tych wystąpieniach formułowano propozycje, aby stworzyć narzędzia badawcze umożliwiające ocenę podręczników dokonywaną nie tylko przez rzeczoznawców, ale również przez nauczycieli i uczniów. Poznanie ich opinii na temat konkretnej serii podręczników uznano za konieczny warunek wiarygodnej ewaluacji i tworzenia nowych pomocy tego rodzaju. W odpowiedzi na te postulaty utworzony został zespół, który podjął się wypracowania kwestionariusza do ewaluacji podręczników i jej koordynacji. Na czele tego zespołu stanął ks. prof. Jan Szpet z UAM w Poznaniu.

Uczestniczący w sympozjum przewodniczący Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski abp Kazimierz Nycz zwrócił uwagę na konieczność wzmocnienia funkcji ewangelizacyjnej podręczników katechetycznych, co wpływa przede wszystkim z przemian religijności polskich katolików a pośrednio z procesów kulturowych dokonujących się we współczesnych społeczeństwach. Ksiądz arcybiskup, w związku z reformą polskiego systemu oświaty zakładającą objęcie obowiązkową edukacją już sześciolletnich dzieci, a także w związku z nową podstawą programową kształcenia ogólnego, zapowiedział nowelizację *Podstawy programowej katechezy* i tym samym programów nauczania religii.

Niniejsza publikacja zawiera wszystkie wygłoszone na tym sympozjum referaty a także inne artykuły inspirowane treściami

referatów i dyskusji sympozjalnych wpisujące się w nurt intensywnych poszukiwań optymalnego podręcznika do katechezy szkolnej. Wśród tych drugich należy wskazać na artykuły poszukujące kryteriów tworzenia i ewaluacji podręczników katechetycznych. Są nimi artykuły ks. Stanisława Kulpaczyńskiego (KUL) *Ocena podręczników katechetycznych - jak i w jakim celu?*, Elżbiety Osewskiej (UKSW) i ks. Józefa Stali (PAT) *W poszukiwaniu dobrego podręcznika* czy ks. Jerzego Smolenia (KUL) *Podstawy psychologiczne w opracowywaniu podręczników do katechezy przedszkolnej i szkolnej wieku młodszego*. Z kolei część artykułów analizuje różne aspekty aktualnie obowiązujących podręczników, podejmuje ich krytykę i formułuje postulaty na przyszłość. Do tej grupy należą następujące artykuły: Anna Zellma (UWM) *Komponent wiedzy osobistej uczniów gimnazjum w wybranych podręcznikach do religii*; Leonia Pawlaczyk, s. Krystyna Szweda (UAM) *Animacja katechezy poprzez symbole religijne w oparciu o wybrany podręcznik dla ucznia kl. V szkoły podstawowej*; ks. Jerzy Kostorz. *Realizacja założeń ekumenicznego wymiaru katechezy w gimnazjum na przykładzie poznańskiej serii podręczników*.

Podsumowaniem podjętych w tej publikacji refleksji są artykuły ks. Marka Paluszkiewicza (Siedlce) oraz ks. Krzysztofa Kantowskiego (USz). Pierwszy z nich opisuje podręczniki metodyczne, podręczniki ucznia oraz zeszyty ćwiczeń stosowane w diecezji siedleckiej, drugi z kolei przedstawia aktualny stan wykorzystania różnorodnych podręczników na terenie całej Polski w zależności od diecezji. Dokładne opracowanie tej kwestii daje wiarygodny obraz rozpowszechnienia wszystkich serii podręczników katechetycznych w Polsce.

Jan Paweł II w adhortacji *Catechesi tradendae* wskazywał na podręczniki katechetyczne jako na jeden z głównych sposobów odnowy katechezy i zalecał szczególną staranność w ich przygotowywaniu (CT 49). Dotychczasowe doświadczenia potwierdzają, że jakość podręczników katechetycznych w dużej mierze rzutuje na skuteczność całego procesu katechetycznego stanowi bowiem zarówno

swoiste kompendium treści wiary a także wpływa na poziom motywacji do ich przyswajania i wcielania w życie. Cieszy zatem duże zainteresowanie ewaluacją istniejących już podręczników a także konstruowaniem nowych propozycji w tym zakresie. Należy mieć nadzieję, iż to zaangażowanie oraz nowa *Podstawa programowa katechezy* przyczynią się do powstania podręczników katechetycznych, które pomogą realizować wszystkie funkcje katechezy.

Ks. Paweł Mąkosa, Lublin 25 marca 2009 r.

Ks. MARIAN ZAJĄC, KUL

FUNKCJE PODRĘCZNIKÓW KATECHETYCZNYCH I ICH MODELE

W rozważaniach wstępnych, dotyczących funkcji i modeli podręczników katechetycznych nie należy przeoczyć kilku ważnych spraw, ponieważ krytyczne badanie tego obszaru domaga się kształtującego realizmu¹. Po pierwsze trzeba zawsze pamiętać, że „gdy przedmiot narzuca metodę poznania”², to oznacza, iż nie będzie wolno twórcom podręczników katechetycznych stosować wszystkich zasad dydaktyki ogólnej, odnoszących się do wszystkich podręczników szkolnych. Dzieje się tak dlatego, że realizm katechetyczny składa się z dwóch rzeczywistości: materialnej i duchowej. Rzeczywistości życia katechizowanego nie da się wyjaśnić przez odwołanie się tylko do praw rzeczywistości ziemskiej. Instrumentarium procedur poznawczych, które powinien zaproponować podręcznik katechetyczny, nie może „w całości znajdować się wewnątrz materialnego świata”³. Po drugie, w raporcie sporządzonym dla UNESCO przez Międzynarodową Komisję ds. Edukacji dla XXI w. zaakcentowano strategiczne cele edukacji, nazwane filarami edukacji i wychowania w bieżącym stuleciu, które powinny wspierać adekwatne, nowoczesne, bogate w informację, wielobarwne, obudowane medialnie podręczniki⁴.

¹ L. Giussani. *Zmysł religijny*. Poznań 2000 s. 16.

² M. Flis-Jaszczyk. *Gdy przedmiot narzuca metodę poznania*. W: *Wychowanie człowieka otwartego*. Red. A. Rynio. Kielce 2001 s. 51.

³ Zob. M. Heller. *Nowa fizyka i nowa teologia*. Tarnów 1992 s. 119.

⁴ Zaliczono do których zaliczono: I. Uczyć się, aby wiedzieć (wiedza); II. Uczyć

Takie założenia implikują pogląd, że podręcznik szkolny to książka przeznaczona dla ucznia, w której zawarty jest materiał nauczania, przedstawiony za pomocą tekstów, ilustracji, schematów, nowych prezentacji multimedialnych. Autorami podręczników powinni być specjaliści z danej dziedziny wiedzy naukowej. W Polsce podręcznik pisany jest do konkretnego programu nauczania i wraz z nim zatwierdzany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej⁵.

1. Funkcje podręczników

Podejmując się zadania prezentacji funkcji podręczników katechetycznych należy najpierw przedstawić podręcznik szkolny w szerszym kontekście dydaktycznym. Jego stosowanie jest wskazane szczególnie wtedy, gdy przekazywane treści z różnych obszarów nauki nie są atrakcyjne lub mogą wydawać się abstrakcyjne i bardzo odległe od otaczającej ucznia rzeczywistości⁶. Dobór podręczników do konkretnych zajęć zależy od ich tematyki i po części od poziomu umysłowego uczniów. W edukacji wczesnoszkolnej wykorzystywane są proste środki dydaktyczne, w odróżnieniu od nauczania na wyższych etapach edukacyjnych. Jako ważna pomoc w nauczaniu nie może być w jednym zajęciu wykorzystywany w przesadnym zakresie, ponieważ ilość czasu nie wpływa bezpośrednio na jakość lekcji. Posługiwanie się w czasie zajęć jednym środkiem, nawet tak uniwersalnym jak podręcznik - nie jest wystarczającym warunkiem powodzenia dydaktycznego, czyli osiągnięcia zakładanych celów

się, aby działać (umiejętności); III. Uczyć się, aby być (system wartości i postaw); IV. Uczyć się, aby żyć wspólnie z innymi (pokojowe współistnienie i współdziałanie całej ludzkości). *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*. Red. J. Delors. Warszawa 1998 s. 7.

⁵ Zasady dopuszczania podręczników do użytku szkolnego określają przepisy art. 22 ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty oraz rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 5 lutego 2004 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego programów wychowania przedszkolnego, programów nauczania i podręczników oraz cofania dopuszczenia (Dz. U. Nr 25 poz. 220).

⁶ W. Okoń: *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1995 s. 294.

kształcenia. Oprócz właściwego doboru ważne są również umiejętności metodyczne nauczyciela w zakresie efektywnego wykorzystania podręcznika⁷.

Podręcznik szkolny może być skuteczny i ważny, a decyduje o tym głównie właściwy jego dobór i kwalifikacje nauczyciela. Jednak niektóre podręczniki, ze względu na ich powszechne stosowanie bądź wyjątkowe możliwości, wymagają odrębnego omówienia. I do takich niewątpliwie należy podręcznik do nauki religii, który pojawia się w debatach teoretyków i praktyków edukacji przed wszystkim w momentach zmian w systemie kształcenia i okresach wielkich reform w systemie nauczania. Teoria na temat podręczników zawarta jest m.in. w następujących opracowaniach⁸.

O funkcjonowaniu podręcznika – czyli o funkcji podręcznika – można powiedzieć wtedy, gdy zmienia on w jakiś sposób świadomość korzystającego z niego czytelnika. Uczeń jest w tym wypadku przedmiotem oddziaływania, a jednocześnie podmiotem działania, gdyż tekst w podręczniku może zostać przez niego odebrany zgod-

⁷ Zob. M. Podgórnny. *Niektóre uwarunkowania wyboru samokształcenia jako formy aktywności edukacyjnej (zarys problemu)*. „Kultura i Edukacja” 4:1993 s. 85-90.

⁸ Z. Mysłakowski. *Nauczanie żywe a podręcznik szkolny*. Lwów 1936; R. Ingar-den. *O roli podręcznika w nauczaniu w szkole średniej*. Warszawa 1939; K. Sośnicki. *Ogólne założenia podręczników szkolnych* Warszawa 1962; Cz. Maziarz. *Rola podręcznika w kierowaniu samokształceniem*. Warszawa 1965; W. Kojs. *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji podręcznika* (1975); L. Leja. *Nowoczesny podręcznik szkolny i akademicki* Poznań 1977; J. Jakoby. *Nowoczesne środki i materiały dydaktyczne*. Warszawa 1979; W. Koska. *Podstawowe zagadnienia podręcznika do katechezy młodzieżowej*. „Poznańskie Studia Teologiczne” 6:1986 s. 207-219; W. Kubik. *Zarys dydaktyki katechetycznej*. Kraków 1990; W. Okoń. *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1996; J. Skrzypczak. *Konstruowanie i ocena podręczników. (Podstawowe problemy metodologiczne)*. Poznań-Radom 1996; J. Skrzypczak. *Podręcznik szkolny. Wymagania, ocena, rozbudowa, metodyka stosowania*. Poznań 2003; J. Szpet. *Dydaktyka katechezy*. Poznań 1999; P. Tomasiak. (Red.). *W trosce o dobre podręczniki. Vademecum dla autorów i recenzentów podręczników katechetycznych*. Kraków 2003.

nie z intencją autora, wbrew tej intencji, może zostać zrozumiany tylko częściowo lub nie zostać zrozumiany wcale⁹.

Podstawową funkcją podręcznika jest funkcja uzupełniająca w stosunku do żywego nauczania. Według W. Okonia podręcznik powinien spełniać następujące funkcje: informacyjną (pomaganie w poznawaniu świata), badawczą (pobudzanie do samodzielnego rozwiązywania problemów), transformacyjną (pokazywanie możliwości przełożenia wiedzy teoretycznej na praktyczne zastosowania), samokształceniową (zachęcanie uczniów do dalszej nauki)¹⁰. Wymienione funkcje mają charakter założony. Czy staną się one rzeczywiste, zależy od takich czynników jak: język i struktura podręcznika, działalność dydaktyczno-wychowawcza nauczyciela i postawa samego ucznia¹¹.

Nie rozstrzygając w omawianym kontekście kwestii obecnego panowania „cywilizacji obrazu” lub jej przewagi nad „cywilizacją słowa” należy pamiętać o tym, że słowa nie można zastąpić obrazem a obrazu - słowem. Broniąc pozycji słowa w naszej kulturze, a zarazem doceniając znaczenie obrazu, spróbujemy zastanowić się nad funkcjami, jakie mogą spełniać podręczniki¹². Pytanie o funkcje podręczników jest pytaniem o racje, dla których stosuje się je w szkolnictwie?

⁹ Cz. Kupisiewicz. *Przedmowa*. W: *Nowoczesny podręcznik, problemy, propozycje, badania*. Red. Cz. Kupisiewicz, Z. Matulka. „*Studia Pedagogiczne*” 34:1976 s. 5-6.

¹⁰ Okoń. *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej* s. 296-299.

¹¹ Zob. C. Kupisiewicz. *Dydaktyka ogólna*. Warszawa 2000 s. 95-97.

¹² Terminem *kształcenie otwarte*, gdzie podręcznik nie odgrywa znaczącej roli określa się działania edukacyjne dające uczniom swobodę w wyborze własnych działań i zachęcające do samodzielności, dostarczające uczniom pomocy potrzebnych do uczenia, materiałów oraz klimatu akceptacji i pełnego zrozumienia. Jest to nauczanie silnie zindywidualizowane, bez podręczników i zeszytów, bez oceniania i krytyki. W założeniach chodzi o to, aby nauczyciel działał bardziej jako asystent lub osoba ułatwiająca uczenie a nie tylko jako ekspert i jedyny posiadacz wiedzy. Więcej na ten temat: zob. R.M. *Giaconia Identifying features of effective open education*. „*Review of Educational Research*” 52:1982 nr 4 s. 579-602.

W rozważaniach na ten temat W. Okoń odwołując się do wskazań R. Ingardena i utrzymuje, że wszelkie nauczanie musi być uzupełniane przez podręcznik. Wynika to z faktu, że w trakcie prowadzonej lekcji pojawiają się samoczynnie zakłócenia jej przebiegu przez to, że biorą w niej udział osoby o różnych właściwościach psychofizycznych i o różnym tempie pracy. To w konsekwencji powoduje, że lekcja nie dostarcza uczniom idealnie uporządkowanej i logicznie wykończony wiedzy. Ponadto wpływ grupy klasowej na ucznia sprawia, że jest on skłonny ulegać stylowi zbiorowego myślenia, a więc pewnej formy współmyślenia i współpostrzegania. Jeśli zostanie po lekcjach sam tylko z takim bagażem edukacyjnym z pewnością będzie bezradny. Na końcu należy wyeksponować również to, że niektórym uczniom praca w grupie utrudnia postępy, natomiast na znacznie większy wysiłek indywidualny zdobywają się w spokoju i samotności. I w takim klimacie podręcznik odgrywa kluczową rolę¹³.

Przyczyny te, kojarzące się głównie z różnego rodzaju zakłóceniami aktywności umysłowej na lekcji z powodu czy to nadmiaru emocji, destrukcyjnego wpływu grupy, lub nie dostosowanego do możliwości jednostki tempa pracy, rzeczywiście występują w szkole. Pojawia się tutaj strategiczne pytanie: czy usunięcie tych przyczyn spowoduje automatycznie sytuację, w której podręcznik stałby się niepotrzebny?

Aby odpowiedzieć na to pytanie, trzeba uświadomić sobie zależność podręcznika od systemu dydaktycznego, od szczebla szkoły i od przedmiotu nauczania. Współczesny system kształcenia szkolnego trudno byłoby jednakże sobie wyobrazić bez podręczników. Podręczniki spełniają w tym systemie ważną rolę, ponieważ są nie tylko uzupełnieniem nauczania, lecz dość często to nauczanie zastępują¹⁴. Jednak niebezpieczeństwo fetyszyzacji podręcznika jest w tym, że staje się on często jedynym źródłem wiedzy ucznia, a czasem

¹³ Zob. Okoń. *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej* s. 293-294.

¹⁴ W. Kojs. *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji podręcznika*. Warszawa 1975 s. 42.

i nauczyciela. Sprzyja temu taka wizja modelu podręcznika, która sprowadza się do uznawania wyłącznie jego funkcji informacyjnej, z całkowitym pominięciem innych. Wtedy przedmiotem poznania przestaje być, świat społeczny, świat kultury ludzkiej, świat religii, a staje się nim podręcznik. Takie niebezpieczeństwo powoduje sytuację, w której następuje oderwanie szkoły od życia ucznia¹⁵.

Obok przywołanego systemu nauczania, w którym ciągle jeszcze dochodzą do głosu wpływy dziewiętnastowiecznej dydaktyki, rozwinął się u Polsce nowy system, nawiązujący do nowoczesnej koncepcji kształcenia ogólnego. Dotąd główny akcent kładziono w tych poszukiwaniach na metody, środki oraz organizację procesu nauczania. W nowej wizji edukacji wysiłek został nakierowany na organizację pracy uczniów pod kierunkiem nauczyciela oraz na racjonalny dobór treści tej pracy. W tym nowoczesnym systemie zmieniła się wyraźnie funkcja i charakter podręczników szkolnych. Pierwsze postulaty w sprawie funkcji podręcznika w tym nowym systemie sformułował K. Lech, który zasugerował, że podręcznik najpierw podaje materiał nauczania w sposób odpowiednio uporządkowany, oszczędny, przejrzysty i dokładny. Czyni to za pomocą stosownych ilustracji, schematów, opisów i wyjaśnień. Jednocześnie różnicuje teksty dla łatwiejszego wyodrębnienia w nich różnorodnych składników, zwłaszcza tych, do których uczniowie będą się odwoływać w dalszej pracy. Następnie podręcznik ułatwia uczniom pracę poznawczą na lekcjach przez uwalnianie ich od konieczności dokonywania mechanicznych zapisów, streszczeń, rysunków. Umożliwia im także stosowanie techniki sprawnego wracania do przerebionego materiału. Wreszcie podręcznik umożliwia nauczycielowi i uczniom sprawdzenie, czy treść lekcji została dobrze zrozumiana oraz usprawnia zadawanie i sprawdzanie pracy domowej. Na końcu podręcznik uczy zdobywania nowej wiedzy za pośrednictwem książki, samodzielnego czytania tekstów o charakterze naukowym,

¹⁵ Zob. J. Półturzycki. *Samokształcenie i doskonalenie nauczycieli*. W: *Nauczyciel wobec współczesnych wyzwań edukacyjnych*. Red. Z. P. Kruszewski. Warszawa-Płock 2004 s. 48.

rozumienia skondensowanych treści, wyróżniania w nich twierdzeń podstawowych oraz ukierunkowuje samodzielną pracę przy dokonywaniu syntezy przerobionego materiału¹⁶.

Uznając proces bezpośredniego nauczania-uczenia się jako ciąg czynności nauczyciela i uczniów za podstawowy w pracy naszego szkolnictwa, podręcznik traktujemy dziś jedynie jako jeden z podstawowych i najpowszechniej wykorzystywanych środków w tym procesie, niekiedy w toku bezpośredniego nauczania, a częściej poza nim¹⁷. Z teorii dotyczącej podręczników wynika, że mogą one spełniać w procesie edukacyjnym następujące funkcje: informacyjną, transformacyjną, badawczą, praktyczną, samokształceniową, sprawdzająco-oceniającą, autokreatywną¹⁸.

Funkcję informacyjną spełnia podręcznik poprzez to, że zawiera podstawowe informacje, które powinny być opanowane przez uczących się, a treści w nim przedstawione nie ograniczają się tylko do opisu i wyjaśnienia, ale uzupełniane są fotografiami, rysunkami, schematami, modelami, mapkami itp. Funkcja informacyjna podręcznika zależy również od jego formy, na którą składają się żywy i bogaty język, przemawiające do wyobraźni przykłady oraz argumenty rozumowe.

Funkcja transformacyjna sprawia, że podręcznik nie może mieć postaci pracy naukowej, lecz musi zawierać wiedzę naukową odpowiednio przetworzoną, dostosowaną do możliwości umysłowych uczących się. Ponadto podręcznik powinien umożliwiać przetwarzanie wiedzy teoretycznej w odpowiednie umiejętności, przekonania i postawy praktyczne.

Funkcja badawcza sugeruje, że podręcznik powinien nie tylko pobudzać uczących się do samodzielnego rozwiązywania proble-

¹⁶ K. Lech. *System nauczania*. Warszawa 1964 s. 104-107.

¹⁷ Od pierwszej połowy XX stulecia poddawano surowej krytyce sytuację w której nauczyciel posługiwał się niewolniczo podręcznikiem, lub gdy podręcznik pełnił taką funkcję, która była zarezerwowana dla nauczyciela. Zob. Z. Mysłakowski. *Nauczanie „żywe” a podręcznik szkolny*. Lwów 1936 s. 9.

¹⁸ Okoń. *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej* s. 325-327.

mów, ale także stopniowo wprowadzać ich do samodzielnego podejmowania badań na skalę ich potrzeb i możliwości. W tym celu powinien zawierać jak najwięcej informacji w ujęciu problemowym oraz pokazywać metodologię powstawania wiedzy.

Funkcja praktyczna polega z jednej strony na ukazywaniu uczącym się praktycznych korzyści wynikających z poznawania wiedzy, a z drugiej na poleceniu rozwiązywania zawartych w nim zadań, służących wyrabianiu rozmaitych sprawności i umiejętności przydatnych w dalszej nauce lub w życiu.

Funkcja samokształceniowa polega na tym, że podręcznik powinien być tak zbudowany, aby zachęcał do studiowania danej problematyki, rozwijał zainteresowania tą problematyką, pobudzał do samodzielnego rozwiązywania problemów teoretycznych i praktycznych oraz stwarzał przesłanki do ich dalszego wysiłku twórczego.

Dobry podręcznik powinien spełniać także funkcję sprawdzająco-oceniającą. Realizowana jest przez podręcznik wtedy, kiedy po zakończeniu jakiejś partii materiału znajdują się w nim odpowiednie podsumowania, bloki sprawdzające, pytania i zadania do rozwiązania.

Funkcję autokreatywną spełnia w zasadzie każdy podręcznik. Zawarte w podręczniku informacje wpływają nie tylko na rozwój intelektualny uczących się, ale pozwalają również na kształtowanie własnych systemów wartości i postaw, a także wielu innych składników osobowości¹⁹.

Ocena podręcznika szkolnego może być dokonana w oparciu o propozycje złożone przez M. Giermakowskiego, w kontekście nowych impulsów dydaktycznych na terenie współczesnej szkoły, zatytułowanej: „Ocena podręcznika szkolnego”²⁰. Autor sugeruje, że w tym zakresie należy szukać odpowiedzi na trzy podstawowe

¹⁹ Zob. Tamże.

²⁰ Szczegółowe propozycje oceny można znaleźć na stronie: M. Giermakowski. *Ocena podręcznika szkolnego*. www.vulcan.edu.pl/nowewszkole/archiwum/2004/06/index.html (03.09.2008).

pytania: Jakie funkcje dydaktyczne pełni konkretny podręcznik? W jaki sposób je pełni? W jakim stopniu?

Pełna odpowiedź na każde z tych pytań nie jest jednak możliwa. Podręcznik spełnia daną funkcję zależnie od sposobu doboru i prezentacji swoich elementów strukturalnych, ich treści i formy. W tym kontekście interesująca wydaje się być propozycja, aby do oceny podręczników szkolnych wykorzystać funkcję tzw. *komunikatów słownych*. Podręcznik traktowany jest jako komunikat (przekaz) między nadawcą - autorem a odbiorcą - uczniem i pełni sześć funkcji: poznawczą²¹, emotywną²², fatyczną²³, apelu²⁴, metajęzy-

²¹ Określa stosunki zachodzące między komunikatem a przedmiotem (obiekt, fakt, zjawisko, proces). Dostarcza informacji eksponowanych przez tekst i środki pozatekstowe prawdziwych i zgodnych z aktualnym stanem nauki historycznej. Tamże.

²² Określa stosunki zachodzące pomiędzy podręcznikiem, a nadawcą tego komunikatu, czyli autorem podręcznika. Podręcznik nie tylko dostarcza wiedzy o przedmiocie, lecz także określa postawę autora wobec prezentowanych treści. Przejawem stosunku emocjonalnego do przedmiotu jest nawet opracowanie tekstu pod względem graficznym i językowym: taki a nie inny podział treści na rozdziały i podrozdziały, sformułowania tytułów, akapity, wytłuszczenia, podbarwienie tła, ramki sygnalizujące wyrazy, zdania i fragmenty szczególnie ważne, wymagające przyswojenia. Sposoby wyrażania informacji o różnym stopniu ważności (strukturalizacja wiedzy) świadczą o pełnieniu przez podręcznik funkcji emotywniej. Tamże.

²³ Ma na celu nawiązanie, podtrzymywanie lub przerwanie komunikacji. Dla tego narracja w podręczniku nie może być sucha, encyklopedyczna, słownikowa. Autor podręcznika powinien mieć świadomość dla kogo pisze, uwzględniać specyfikę przedmiotu. Relacja autora podręcznika powinna być urozmaicona, obrazowa, żywa, obfitująca w barwne opisy, konkrety, apelująca do wyobraźni, wiedzy uczniów. Poza tym prezentacja informacji w formie reprodukcji fotografii, dzieł malarskich, mapek, szkiców, schematów czy diagramów podtrzymuje uwagę ucznia i zaciekawia. Tamże.

²⁴ Określa stosunki zachodzące pomiędzy komunikatem a odbiorcą i ma na celu wywołanie u odbiorcy określonej reakcji. Podręczniki powinny służyć realizacji celów danego przedmiotu. Podręcznik musi realizować nadrzędne cele przedmiotowe, a poszczególne rozdziały i podrozdziały - zależnie od realizacji celów częściowych, ujętych w programie nauczania. Trzeba także oceniać zadania i pytania znajdujące się w podręczniku, aby wykazać ich związek z treścią, stopień trudności, przydatność do sprawdzania nie tylko wiedzy, lecz także umiejętności i sprawności. Tamże.

kową²⁵, estetyczną²⁶. Należy w tym miejscu zastrzec, że powyżej opisane funkcje nie wyczerpują oczekiwań wobec wartościowego dydaktycznie podręcznika szkolnego. Pozwalają jednak ocenić podręcznik według różnorodnych kryteriów oraz dostrzec lub stwierdzić brak wskazanych funkcji.

Podkreślając znaczenie podręcznika w nauczaniu katechezy warto przywołać także pogląd T. Parnowskiego, który postuluje: „(...) podręcznik winien stać się ważnym czynnikiem koordynującym i porządkującym strukturę tej wiedzy o świecie, która dociera obecnie do ucznia zewsząd poprzez wartki tok informacji dostarczanych przez rozbudowane środki masowego przekazu”²⁷. Z wielości funkcji, jakie powinien spełniać podręcznik katechetyczny wynikają określone uwarunkowania jego konstrukcji, zaś typowe dla nauczania religii okoliczności dzisiejszego nauczania sprawiają, że podręcznik musi różnić się od podręcznika dla innych przedmiotów i ową specyfikę uwzględnić.

Kwestie sporne, co do konstrukcji, zawartości i funkcji podręczników szkolnych rozstrzyga stosowne rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu²⁸. Podręcznik przeznaczony do kształcenia

²⁵ Odnosi się do sposobu, w jakim kodowany jest określony komunikat. Kod to język komunikatu. Chodzi tu o komunikatywność języka, jednoznaczność poleceń, unikanie zdań długich i zawiłych, stosowanie zdań oznajmających, wiążących się logicznie, systematyczne wyjaśnianie pojęć, terminologię „przyjazną” dla ucznia w danym wieku, poprawne wyrażanie słów obcojęzycznych przez umieszczenie ich transkrypcji fonetycznych. Wczytując się w tekst podręcznika oceniamy jasność wyrażonych myśli, oceniamy czytelność i wyrazność ilustracji, mapek, rysunków, diagramów. Tamże.

²⁶ Wskazuje, że każdy komunikat, a więc i podręcznik, powinien spełniać wymogi estetyczne. Dlatego oceniamy stronę estetyczną i jakość wydania podręcznika. Chodzi tutaj o estetykę języka, ilustracji, mapek, wykresów, tabel, jakość papieru, druku, okładki, kolor, atrakcyjność wyglądu, ciężar, poręczność w użytkowaniu. Tamże.

²⁷ T. Parnowski. *Z warsztatu podręcznika szkolnego*. Warszawa 1973 s. 162.

²⁸ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 5 lutego 2004 r. w sprawie dopuszczania do użytku szkolnego programów wychowania przedszkolnego, programów nauczania i podręczników oraz cofania dopuszczenia. (Dz. U. Nr 25 poz. 220).

ogólnego musi zawierać systematyczną prezentację wybranych treści nauczania, ujętych w podstawie programowej kształcenia ogólnego, opisanych w szczególności jako kształcenie zintegrowane, przedmiot, ścieżka edukacyjna, blok przedmiotowy lub moduł. Podręcznik przeznaczony do kształcenia ogólnego uwzględnia aktualny stan wiedzy naukowej, w tym metodycznej, jest przystosowany do danego poziomu kształcenia, zwłaszcza pod względem stopnia trudności, formy przekazu, właściwego doboru pojęć, nazw, terminów i sposobu ich wyjaśniania, zawiera materiał rzeczowy i materiał ilustracyjny, odpowiedni do przedstawianych treści nauczania, ma logiczną i spójną konstrukcję. Zawiera także formy aktywizujące i motywujące uczniów. Jednocześnie umożliwia uczniom nabycie umiejętności określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego, zawiera treści zgodne z przepisami prawa, w tym ratyfikowanymi umowami międzynarodowymi, ma estetyczną szatę graficzną i nie zawiera materiałów reklamowych innych niż informacje o publikacjach edukacyjnych²⁹.

2. Funkcje podręczników katechetycznych

W prezentowaniu podręcznika w katechezie jako wiodącego środka dydaktycznego ks. prof. Jan Szpet definiuje go jako „(...) celowo ukierunkowany układ materiałów dydaktycznych, wychowawczych oraz inicjacyjnych, odpowiadający założeniom tematycznym rocznego programu kształcenia, prezentujący jasno sformułowane i uporządkowane treści przedstawione za pomocą słów i sposobów graficznych”³⁰.

Podążając wiernie za wskazaniem W. Okonia stoi na stanowisku, że podręcznik katechetyczny pełni sześć podstawowych funkcji. Najpierw informacyjno-poznawczą, gdy usystematyzowana pod względem logicznym, rzeczowym i psychologicznym wiedza pełni służebną rolę

²⁹ Tamże.

³⁰ J. Szpet. *Podręcznik w katechezie*. W: *Wokół katechezy posoborowej*. Red. R. Chałupniak [i in.]. Opole 2004 s. 330.

w poznaniu prawd wiary i służy kształtowaniu postaw wiary. Następnie motywacyjno-badawczą poprzez problemowy układ treści oraz pytania, które pobudzają ucznia do samodzielnej pracy, zdobywania wiedzy i formułowania motywów działania. Podręcznik katechetyczny pełni także funkcję transformacyjną poprzez ukazanie praktycznych konsekwencji poznanych prawd wiary oraz uzdalnianie do kształtowania postawy wiary. Z tą funkcją wiąże się następna tzw. inicjacyjno-wychowawcza, gdy materiał podręcznika inspiruje do osobistej refleksji nad życiem, wiarą i odniesieniem do innych ludzi. W podręczniku nie może w nim zabraknąć funkcji samokształceniowej, która ukonkretnia się w interesującym doborze i układzie materiału w celu wzbudzenia zaciekawienia i motywacji uczenia się. Na końcu musi uwypuklić się funkcja kontrolna, dzięki której jest możliwa weryfikacja wiedzy, umiejętności oraz korygowanie ewentualnych błędów³¹.

Wiele wieków doświadczeń w zakresie wykorzystania podręczników w nauczaniu katechetycznym wykazało, że nie sposób w dłuższych cyklach kształcenia zastąpić go innym środkiem dydaktycznym. W dobie wszechobecnych massmediów, które szukają swojego miejsca w nauczaniu religii interesująco brzmi twierdzenie J. Skrzypczaka: „Wszystkie inne środki dydaktyczne mogą, a nawet powinny wchodzić w swoistą symbiozę z podręcznikiem tworząc ich obudowy, czy też przekształcając ten podręcznik w swoisty pakiet multimedialny. Nawet wtedy jednak (...) podstawowym rdzeniem pakietu, jego kośćcem, są materiały o charakterze podręcznikowym. Podręcznik, bowiem wcale nie musi być zawsze tylko *papierowy*, na naszych oczach staje się on również *elektroniczny*. Jego istotą przecież nie jest podłoże, na którym został on *zapisany*, lecz cele, którym winien służyć, charakterystyczne cechy zawartości i struktura”³². W związku z tym pamiętać należy, że o funkcji podręcznika katechetycznego, o jego wartości decyduje przede wszystkim treść, forma i sposób uporządkowania komunikatów tworzących podreż-

³¹ Tamże s. 331

³² J. Skrzypczak. *Konstruowanie i ocena podręczników. (Podstawowe problemy metodologiczne)*. Poznań-Radom 1996 s. 7.

nik, nie zaś rodzaj podłoża - nośnika owych komunikatów. Powstaje w takim razie ważne pytanie: czy pytać o nowe modele podręczników, czy raczej rewitalizować treść, formę i sposób uporządkowania komunikatów tworzących istniejące podręczniki katechetyczne?

3. Modele podręczników

Podręczniki, niezależnie od spełnianych funkcji, mogą różnić się treścią. Treści podręczników mogą obejmować różne zagadnienia i różny zakres tych zagadnień. Ponadto podręczniki mogą różnić się między sobą budową, czyli strukturą. Zdaniem znanego polskiego dydaktyka K. Żegnałka można wyróżnić - ze względu na strukturę - kilka następujących modeli podręczników:

- Podręcznik uniwersalny - zawiera materiał określonego przedmiotu nauczania, wzbogacony ilustracjami, tabelami i wykresami. Ponadto mogą znajdować się w nim problemy do rozwiązania, zadania praktyczne, ćwiczenia, a nawet pytania kontrolne.
- Podręcznik systematyczny - obejmuje uporządkowaną wiedzę z zakresu danego przedmiotu nauczania, dostosowaną do szczebla kształcenia, ułożoną zgodnie z działami i tematami programu kształcenia. Przedstawione w nim treści w zasadzie odpowiadają rocznemu programowi danego przedmiotu. Ten rodzaj podręcznika może występować w dwóch wariantach: jako kompendium (obejmuje wtedy całokształt encyklopedycznie ujętej wiedzy w zakresie danej problematyki) lub jako opracowanie (w którym ujęte są tylko najważniejsze problemy wraz z uwagami jakie prace należy dodatkowo przeczytać, aby pogłębić i rozszerzyć wiedzę w zakresie danej problematyki).
- Podręcznik programowany - to stosunkowo nowy rodzaj podręcznika, którego treść przedstawiona jest tak, aby można było przy jego pomocy uczyć się samodzielnie. Umożliwia on samokontrolę przyswojenia wiedzy oraz dostosowanie tempa uczenia się do własnych możliwości. Treści podręcznika mogą być zaprogramowane sposobem liniowym, rozgałęzionym lub mieszanym.

- Podręcznik obudowany nazywany też podręcznikiem multimedialnym - zawiera, oprócz treści słownych, ilustracji, tabel, wykresów, także odpowiednią do potrzeb obudowę dydaktyczną, na którą mogą się składać: foliogramy, przeźrocza, zestawy zdjęć, kasety, płyty CD, nagrania magnetowidowe, filmy, programy komputerowe, dyskietki, przekierowania na strony internetowe itp. Treść podręcznika i jego obudowa muszą się ściśle wiązać ze sobą, muszą być zachowane między nimi właśnie proporcje,
- Podręczniki do ćwiczeń i zajęć praktycznych - mogą występować w postaci wzorów zadań, zestawów ćwiczeń, wypisów zawierających określone teksty (np. materiały źródłowe, fragmenty literatury uzupełniającej, zbiory dokumentów opracowań metodycznych itp.),
- Inne opracowania o charakterze podręcznikowym: mogą to być zestawy różnego typu map, atlasów, a także słowniki³³.

Prognozuje się powstawanie podręcznika, w który zostanie inkorporowany dowolny system teleinformatyczny, zdolny do przetwarzania, archiwizacji i dystrybucji danych w postaci dźwięku, ruchomych obrazów, fotografii, grafiki komputerowej i tekstów. W takim modelu podręcznika uczeń będzie mógł dokonywać zmian w jego zawartości, które będą podyktowane zdobyciem nowej wiedzy w trakcie procesu dydaktycznego³⁴.

Należy się liczyć z faktem, że rozwój nowoczesnej technologii kształcenia będzie wymuszał coraz to inne zmiany w budowie podręczników. Szczególny wpływ na ich strukturę będzie mieć upowszechnienie techniki komputerowej, a zwłaszcza Internetu. Możliwości Internetu w zakresie przekazu informacji są wręcz nieograniczone³⁵. Dlatego już dziś wskazane byłoby opracowanie materiałów metodycznych umożliwiających szybkie docieranie do informacji

³³ Por. K. Żegnałek. *Dydaktyka ogólna*. Warszawa 2005 s. 221-227.

³⁴ Zob. W. Skrzydlewski. *Media a uczenie się z mediów*. W: *Przemiany w edukacji*. Red. A. Zając. Przemysł 1995 s. 130.

³⁵ C. Cloninger, A. Cloninger. *E-mail od Pana Boga do dzieci*. Tłum. J. Wilk. Częstochowa 2007 s. 4.

zawartych na stronach internetowych, selekcję tych materiałów oraz ich praktyczne wykorzystanie. Natomiast w stosunkowo niedalekiej przyszłości zdecydowanie wystąpi potrzeba opracowania podręcznika ściśle zintegrowanego z informacjami zawartymi na stronach internetowych posiadających kościelną autoryzację i referencje treściowe. Projektowanie takiego podręcznika nie będzie łatwe i może wymagać współpracy wielu specjalistów, np. w zakresie treści kształcenia, informatyka i programisty³⁶.

Niektórzy współcześni autorzy sugerują następującą filozofię myślenia o modelach podręczników, które roboczo dzielone są na cztery grupy: podręczniki zalecane, podręczniki dobre, podręczniki obojętne, podręczniki nie zalecane³⁷. Poziom odniesienia stanowi model podręcznika dobrego, w którym należy określić, jakie informacje muszą znaleźć się w takim podręczniku. Ich brak - przy jednoczesnym braku oczywistych przekłamań lub wyraźnej perspektywy sprawia, że podręcznik trafia do grupy podręczników obojętnych. Obecność precyzyjnych informacji, przy jednoczesnym zamieszczeniu informacji wymaganych na poziomie „podręcznik dobry” umieszczałaby podręcznik w grupie „podręczniki zalecane”.

Wykrycie oczywistych przekłamań lub błędnej perspektywy układu treści umieszcza podręcznik w grupie „nie zalecane”. Wszystkie „etykiety” stanowiłyby rodzaj rekomendacji ze strony instytucji odpowiedzialnej za stronę merytoryczną podręcznika³⁸. Niemieccy pedagodzy Michael Kostka i Petera Köster w swojej publikacji *Kompetent unterrichten* sugerują, że model podręcznika szkolnego powinien być wytworzony zgodnie z filozofią przygotowywania podręczników dla dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną. Podręcznik ma dla osoby o obniżonej wrażliwości na wszelkie bodźce musi być tak atrakcyjny, aby zdołało przełamać

³⁶ Por. K. Kruszewski. *Słowiki i wróble*. W: *Pedagogika a środki informatyczne i media*. Red. M. Tanaś. Warszawa- Kraków 2004 s. 14.

³⁷ J. Jakoby. *Schemat opisu podręczników szkolnych*. www.or.org.pl/index.php?option=com. [Dostęp 2008-08-02].

³⁸ Tamże.

niechęć do aktywności i nim się zainteresowało. Dzisiaj katechizowani w ogromnej większości są w podobnej sytuacji w dziedzinie wiary: podręcznik musi być tak atrakcyjny, aby dziecko mając wiele możliwości zachciało nim się zainteresować ze względu na jego obiektywne walory³⁹.

Współcześnie podręcznik jest adresowany przede wszystkim do ucznia, wobec którego spełnia funkcje edukacyjne-dydaktyczno-wychowawcze. Jednocześnie adresowany jest do nauczyciela, dla którego jest podstawową pomocą naukową oraz medium edukacyjnym. Jego dobre wykorzystanie wymaga podjęcia precyzyjnego współdziałania ucznia i nauczyciela⁴⁰.

4. Modele podręczników katechetycznych

Przemiany modelu podręczników katechetycznych uwidoczniły się szczególnie w aberracjach w ich układzie. W pierwszej połowie XX wieku podręcznik miał cztery sztywne części. Najpierw biblijną, z tekstami źródłowymi, fragmentami historii biblijnych oraz komentarzami do przytaczanych teksów biblijnych. Następnie część historyczną, która zawierała chronologię wydarzeń, wykazy rozwoju podstawowych idei chrześcijańskich, żywoty świętych, którzy żyli takimi ideałami. Po niej następowała część, która aktualizowała informacje z życia Kościoła, papieżstwa i funkcjonowania organizacji religijnych. Ostatnia, liturgiczna część przynosiła podstawowe modlitwy, najpopularniejsze pieśni oraz teksty liturgiczne⁴¹.

W swoich rozważaniach ks. prof. Jerzy Bagrowicz utrzymuje, że te zaburzenia modelu podręcznika doprowadziły do przesunięcia akcentów z płaszczyzny biblijnej, historycznej i eklezjalnej w kierunku zagadnień społeczno-politycznych, socjalno-etycznych oraz psycho-

³⁹ M. Kostka, P. Köster. *Kompetent unterrichten*. Leipzig 2005 s. 101.

⁴⁰ Szpet. *Podręcznik w katechezie* s. 332.

⁴¹ Por. J. Bagrowicz. *O teorii i praktyce recenzowania podręczników*. W: *W trosce o dobre podręczniki. Vademecum dla autorów i recenzentów podręczników katechetycznych*. Red. P. Tomasiak. Kraków 2003 s. 31-32

logicznych aspektów rozwoju chrześcijanina. Sekularyzacja katechezy przejawiała się w koncentracji na problematyce życia codziennego katechizowanych, przy jednoczesnym obniżaniu wrażliwości na sprawy nadprzyrodzone. Podręcznik katechetyczny rozpoczął swoją karierę nie jako źródło treści przekazu, ale raczej pomoc do jej wspierania. W nowym modelu podręcznika do nauczania religii pojawiło się „więcej informacji, wyjaśnień, tabel, zestawów dotyczących różnych religii i wyznań religijnych. Obok siebie coraz częściej są ryciny scen biblijnych i zdjęć współczesności. Niektóre z nich nie tyle coś przedstawiają, ile raczej prowokują do przemyśleń”⁴². W takim kontekście można mówić o nowym modelu podręcznika.

W rozważaniach dotyczących modeli podręczników katechetycznych często zabierał głos ks. prof. M. Majewski. Potwierdził, że w Polsce literatura dotycząca teoretycznej refleksji nad modelami podręczników katechetycznych jest bardzo skromna. Dlatego w swoich rozważaniach na ten temat oparł się na literaturze obcojęzycznej, a zwłaszcza niemieckiej, włoskiej i francuskiej. Jako najbardziej interesujące wyeksponował wskazania H. Hagstedta⁴³, który usiłował rozwiązać najpierw problem wywołany podstawowym pytaniem: czy katecheza potrzebuje podręcznika? Kolejno omawiał uczenie się bez książki, rolę podręcznika w procesie nauczania, sytuację wyjściową dla katechizacji oraz cele i wyniki dydaktyczno-katechetyczne. Jego zdaniem w stosunku do podręcznika pojawiają się dwie przeciwstawne tendencje. Jedni nie wyobrażają sobie prowadzenia katechezy bez takiej pomocy dydaktycznej. Przesadna wiara w metodycznie ułożoną książkę, doprowadziła do niedocenia- nia roli nauczyciela w procesie dydaktycznym⁴⁴. Znane są też opinie niektórych katechetów niemieckich twierdzących, że katechizacja za pomocą podręcznika należy do form przestarzałych⁴⁵.

⁴² Tamże s. 32.

⁴³ H. Hagstedt. *Planungshilfe oder Planungersatz?* „Katechetische Blätter” 1977 nr 3 s. 191-203.

⁴⁴ Zob. W. Okoń. *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 2003 s. 325-327.

⁴⁵ Ks. M. Majewski utrzymywał, że podręcznik często oddalał od rzeczywisto-

Zdaniem ks. prof. Majewskiego wśród stosowanych podręczników katechetycznych na czoło wysuwają się trzy główne modele: *podręcznik filtr*, *podręcznik przewodnik* i *podręcznik depozyt*. W uświęconym tradycją rozumieniu katechezy podręcznik miał swoje miejsce między uczniem a przedmiotem. W tym układzie przedmiot zainteresowań katechizowanego był wyznaczany przez katechetę. To skutkowało w ten sposób, że nie było żywej łączności z rzeczywistością i między poszczególnymi katechizowanymi. Kontakt taki - określany jako pośredni - był wyznaczony przez podręcznik, który miał opisywać rzeczywistość i być książką wskazań moralnych dla katechizowanego. W takim układzie podręcznik był *filtrem* do przepływu przedmiotowej rzeczywistości, a czasem *poradnikiem* w wątpliwych sprawach życiowych. Ten typ podręcznika opracowywany był z myślą o katechecie⁴⁶.

Podręcznik może być *przewodnikiem* dla katechizowanych. Katechizowany bezpośrednio kontaktuje się z rzeczywistością, a pomagają mu w tym podręcznik i katecheta. Katecheta pełni swoją funkcję w kontekście kontaktu katechizowanego z rzeczywistością. Przesunięty jest na dalszą pozycję, by interweniować o tyle, o ile sytuacja tego wymaga. Podręcznik zawiera w sobie nie tyle tzw. przerobione informacje, ile raczej zwyczajną obiektywną informację o rzeczywistości. Jednocześnie podaje podstawowe i kierunkowe wskazania do samodzielnej pracy katechizowanego. W opinii ks. prof. M. Majewskiego w tym samodzielnym realizowaniu katechezy wydaje się istotna postawa katechety, który jedynie pomaga. Drugi typ podręcznika opracowywano z myślą o przekazywanej treści.

Trzeci model wyrasta on z zainteresowań, doświadczeń, problemów, przeżyć i potrzeb katechizowanych. Katecheta znajduje się

ści, przeszkadzał w nawiązywaniu dialogu międzyosobowego i pomniejszał twórczość katechizowanego i katechety. Dlatego wzywał, aby przynajmniej zastanowić się, czy używanych podręczników nie należy poddać gruntownej krytyce i nowej redakcji. Por. M. Majewski. *Pedagogiczno-dydaktyczne wartości katechezy integralnej*. Kraków 1995 s. 176.

⁴⁶ Tamże s. 176.

tutaj między katechizowanym określającym przedmiot a podręcznikiem spełniającym funkcję *depozytu*. Głównym zadaniem podręcznika jest prowokować katechizowanych do myślenia, przeżywania i zaangażowania w pewnym kierunku. W trzecim modelu wzięto pod uwagę przede wszystkim potrzeby katechizowanego⁴⁷.

W latach 90. XX stulecia ks. prof. Majewski zastanawiał się nad najlepszym modelem podręcznika na ówczesne czasy i doszedł do wniosku, że najlepszy byłby tzw. *komentarz katechetyczny* zawierający trzy zasadnicze części: rzeczowe informacje, teologiczne postawienie problemu oraz wskazania dydaktyczne. Jego zdaniem w podręczniku nie tyle powinna się zawierać całościowa i wyczerpująca treść, ile problemy i ich odniesienie tak do obiektywnej, jak i subiektywnej rzeczywistości katechizowanego. Przede wszystkim podręcznik powinien pomagać w budzeniu zainteresowań o określonym kierunku, wyzalać biblijno-eklezyjną refleksję i przeżycie oraz powinien być pomocą w realizacji samowychowania chrześcijańskiego.

Wydaje się, że model podręcznika na dzisiejsze czasy wymaga się, aby go oparto na doświadczeniach, potrzebach i dążeniach współczesnego człowieka. Znajdujące się w nim wybrane, główne i kierunkowe problemy, powinny być raczej postawione niż rozwiązane, świadomie nie dopracowane do końca, by dać więcej możliwości na inicjatywę tak katechecie, jak i katechizowanym. Tak zwane centralne problemy w nim zamieszczone mają to do siebie, że próba ich wspólnego rozwiązywania kształtuje zdolności osobowe i pozwala dokonywać pogłębionych interpretacji rzeczywistości. Współcześnie największym powodzeniem będzie cieszył się z pewnością podręcznik koncentrujący się jedynie na kilku problemach, które odsłania i wyjaśnia z różnych punktów widzenia. Nie jest w nim najistotniejsza kolejność tematyczna, gdyż podejmowane problemy mieszczą w sobie wielość tematów i każdy z nich jest jednakowo ważny. Wiadomo bowiem, że odkrywanie rzeczywistości

⁴⁷ Tamże s. 177.

i proces rozwoju wiary niekoniecznie muszą nadać za prawami logiki. Ważniejsze w tym podręczniku jest postawienie problemu, podejmowanie próby jego rozwiązywania i otwierania się na rzeczywistość niż przekaz całościowej treści⁴⁸.

Wydaje się, że najbardziej dostosowany do dzisiejszych potrzeb byłby podręcznik w postaci zbioru materiałów skoncentrowanych wokół zasadniczych zagadnień nurtujących współczesny świat i Kościół, podawanych w konwencji nowej ewangelizacji. Podręcznik nie może być jedynie streszczeniem całej teologii i syntezą wszystkich rozwiązanych problemów wiary, ale przede wszystkim takim zbiorem treści, które by zainteresowały, wyzwoliły, postawiły i w jakiejś mierze rozwiązywały rodzące się problemy oraz przyczyniły się do osobowego i wspólnotowego rozwoju człowieka⁴⁹.

Podążając za sugestiami W. Stengera ks. prof. Majewski zauważa, że opracowując modele podręcznika, liczone się dotychczas przede wszystkim z potrzebami nauczyciela-katechety. A przecież katecheta nie jest pełnym podmiotem katechezy i jego zaangażowanie nie wydaje się najważniejsze w rozwoju wiary. Przyjmując zaś pełny podmiot (Trójca Święta, Kościół, wspólnota katechetyczna, katechizowany, katecheta), jesteśmy zobowiązani całą tę złożoną rzeczywistość uwzględnić w podręczniku⁵⁰. Modelowy podręcznik powinien być jedynie pierwszą redakcją, ponieważ kolejnych prac redakcyjnych mają się podjąć katecheta i katechizowani. Do nich należy kontynuacja, korekta i uzupełnianie zredagowanego po raz pierwszy materiału podręcznikowego. W tzw. wykończonym podręczniku z konieczności nie może być miejsca na aktualne problemy egzystencjalne. Natomiast wówczas, gdy w podręczniku znajdują się wyraźne „luki”, „przeciwstawienia” i „nachylenia”, stwarza się duże możliwości do wyłaniania się spontanicznych zainteresowań

⁴⁸ Tamże s. 178.

⁴⁹ Zob. T. Pikus. „*Rewitalizacja*” *duchowa Europy*. „Przegląd Powszechny” 124:2007 nr 2 s. 115.

⁵⁰ W. Stenger. *Zwischen den Zeiten lesen*. „Katechetische Blätter” 1979 nr 1 s. 204-212.

i potrzeb oraz krytyki. W ten sposób z pewnością podręcznik stanie się bardziej osobowy i wspólnotowy⁵¹. Za takim modelem podręcznika trzeba się dzisiaj opowiedzieć. Praktyka bowiem wskazuje, że czasem idealnie przemyślane i sformułowane treści nie posiadają większego znaczenia w życiu katechizowanych⁵². Natomiast nierzadko mniejsza precyzja redakcyjna pomaga w wyzwaniu dynamizmu treściowego i głębszej motywacji prowadzącej do podjęcia ewangelicznego stylu życia. Proponując nowy model podręcznika katechetycznego trzeba dzisiaj liczyć się z zaangażowaniem całej osoby. Nie wystarczy oddziaływać na intelekt, ale trzeba także wyzwalać religijne przeżycia, które będą animować katechizowanych do większej aktywności apostołskiej.

5. Zakończenie

W publikacji pod zmiennym tytułem *Podręczniki w potrzasku między państwem a wolnym rynkiem* Bolesław Niemierko napisał słowa, które mogą z powodzeniem stanowić podsumowanie pierwszego etapu debaty i poszukiwania optymalnych podręczników do wszystkich dziedzin nauczania, a szczególnie nauczania religii. Naukowiec stawia najpierw diagnozę, opartą na wnikliwej obserwacji rynku wydawniczego. Na podstawie dokonanych ustaleń stwierdza, że „przerabianie podręcznika” i „podręcznikowa wiedza” nie mają wysokiej rangi we współczesnej dydaktyce. Podręcznik szkolny, jako historycznie najważniejszy środek dydaktyczny, traci teraz część swego znaczenia. Inwazja mediów elektronicznych pozbawia go roli głównego źródła informacji o świecie i społeczeństwie. Zmusza go także do podjęcia konkurencji z prasą, telewizją oraz Internetem. To wyzwanie powoduje szybki rozwój treściowy i edytorski podręczników, co skutkuje sprobematyzowaniem tematów, ich pogłębieniem teoretycznym, urozmaiceniem czynności poznawczych

⁵¹ Zob. M. Majewski. *Teologia katechezy*. Wrocław 1989 s. 44-49.

⁵² M. Majewski. *Spotkanie katechezy z teologią*. Kraków 1995 s. 15.

ucznia oraz podniesieniem aspektu emocjonalno-motywacyjnego. Obecnie nowoczesny podręcznik jest mądry, żywy, atrakcyjny, bogaty w informację, elegancki, wielobarwny oraz znakomicie obudowany medialnie⁵³. To wszystko sprawia, że musi rozpocząć się ambitny wyścig autorów i wydawców o najwyższą jakość podręcznika do nauczania religii. Zdecydowanie musi być pokonana bierność nauczycieli religii w posługiwaniu się tą pomocą dydaktyczną. Zniknąć natomiast muszą na zawsze ukryte manewry wydawców i autorów podręczników, kierujących się wymiernym zyskiem jako decydującym argumentem za modernizacją podręczników. O ich fizycznym powstawaniu nie mogą decydować względy finansowe diecezji. W przypadku podręczników do nauczania religii musi pojawić się od zaraz ich nastawienie ewangelizacyjne.

Jak zatem realizować hasło adekwatnego modelu podręcznika na dzisiejsze czasy? Korzystając z doświadczeń minionego czasu należy zadbać o szerokość oferty, promować podręczniki o różnej obudowie, szacie graficznej i przygotowywać je w ścisłej współpracy z ośrodkami akademickimi podejmującymi badania w dziedzinie teorii i praktyki katechetycznej⁵⁴. Wydaje się także sprawą pilną podnoszenie świadomości i odpowiedzialności katechetów i katechizowanych w korzystaniu z podręczników katechetycznych⁵⁵. Zmniejszając cenę podręczników należy rozbudować w przyszłości rynek używanych podręczników do nauczania religii. Stan w tym zakresie nie jest zadowalający, a kierowanie się intuicją pedagogiczną w tym ważnym problemie jest z pewnością niewystarczające.

⁵³ www.dobrepodreczniki.pl/index.php?option=com (02.08.2009).

⁵⁴ Zob. Rozporządzenie MEN z dnia 15.02.1999 r. znowelizowane 27.04.1999 r. w sprawie warunków i trybu dopuszczania do użytku szkolnego programów nauczania i podręczników oraz zalecania środków dydaktycznych. (Dz.U. nr 14 poz. 130 zm. Dz.U nr 41 poz. 416 & 10 ust. 1).

⁵⁵ J. Grzesiak. Projektowanie dydaktyczne jako element kompetencji nauczyciela. W: Edukacja jutra. VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe. Red. W. Kojs, E. Piotrowski, T. Zimny. Częstochowa 2002 s. 529.

Ks. PIOTR TOMASIK, UKSW

POLSKIE PODRĘCZNIKI KATECHETYCZNE PO ROKU 2001: BLASKI I CIENIE

Temat sympozjum katechetów polskich w 2008 r. dotyczył podręczników, a zatem pewnego wycinka rzeczywistości katechetycznej, ograniczonej do lekcji religii w szkole. Jednocześnie taka tematyka sympozjum wskazuje na rzeczywistość dużo szerszą, aniżeli wyznaczona przez podręczniki, bowiem tak naprawdę chodzi tu o koncepcję lekcji religii, jej związek z katechezą i nową ewangelizacją. Podręczniki i towarzyszące im „oprzyrządowanie” dydaktyczne pokazują bowiem nie tylko, jakie są założenia autorów programów, ale jakie są propozycje praktyczne, by te założenia realizować.

Celem tej publikacji nie jest z całą pewnością postawienie pełnej i ostatecznej diagnozy polskich podręczników katechetycznych, czy nawet dokonanie całościowego ich opisu. Chodzi raczej o zaprezentowanie, jaka była droga tworzenia tych materiałów, jakie generalnie są ich zadania, czy zadania te są w istocie realizowane oraz co czynić, by poprawić obecną sytuację, która – jak się wydaje – nie jest dramatycznie zła, ale też nie jest całkiem bezproblemowa. Podkreślić też należy zasadę podstawową, która przyświecała tworzeniu polskich dokumentów katechetycznych, zwłaszcza określającej program *Podstawy programowej katechezy z roku 2001*. Rozwiązania te nie były przeznaczone na najbliższe 30 lat, ale na czas znacznie krótszy. Tego domaga się zazwyczaj dynamika zmian społecznych, świadomościowych, kulturowych, religijnych. Ocena podręczników i wskazanie na kierunki zmian były ważnym punktem programu Komisji Wychowania Katolickiego Episkopatu Pol-

ski na lata 2004-2009, co dość logicznie zbiegło się z realizowaną przez Ministerstwo Edukacji Narodowej korektą reformy szkolnej z roku 1999. Należy mieć nadzieję, że reforma ta stanowić będzie – choć raz – wynik porozumienia *ponad podziałami* oraz że w ogóle wyjdzie poza fazę hasań.

Kolejno postaram się przedstawić najpierw założenia odnowionych w roku 2001 programów i pomocy katechetycznych, następnie zarysować pokrótce historię projektowania obecnego stanu materiałów do nauczania religii w szkole, wskazać zasadnicze kryteria oceny tych materiałów, wreszcie sformułować kilka postulatów odnośnie do dalszych prac.

1. Reforma programowa katechezy polskiej z roku 2001 i obowiązujące podręczniki katechetyczne

Reforma programowa katechezy z roku 2001 była efektem działania wielu czynników: kościelnych, społecznych i związanych z polskim systemem oświaty. Pierwszy rodzaj czynników wiązał się z kontekstem kościelnym. *Ogólna instrukcja katechetyczna* z roku 1971 zawierała polecenie opracowania dyrektorium katechetycznych w poszczególnych krajach tak, aby zasady ogólne, zawarte w *Instrukcji*, znalazły ukonkretnienie w warunkach poszczególnych prowincji kościelnych⁵⁶. Jednakże w okresie komunizmu nie opracowano dyrektorium krajowego dla Polski, być może dlatego, że istniała wówczas tylko jedna forma katechezy dzieci i młodzieży⁵⁷, a problematyka katechezy dorosłych została zarysowana bardzo ogólnie w wydanym w 1970 r. przez Konferencję Episkopatu Polski *Dyrektorium apostołstwa świeckich*⁵⁸. Programy szczegółowe kate-

⁵⁶ DCG wstęp.

⁵⁷ R. Murawski. *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce*. W: *Katecheza wobec wyzwań współczesności*. Red. R. Czekalski. Płock 2001 s. 68.

⁵⁸ P. Tomasik. *Miejsce katechezy dorosłych w duszpasterstwie polskim*. W: *Katecheza dorosłych we wspólnocie Kościoła*. Red. K. Misiaszek. Warszawa 2002 s. 200nn.

chezy, oparte o pochodzący z roku 1971 *Ramowy program katechetyczny*, doczekały się pod koniec lat dziewięćdziesiątych XX wieku dość solidnego obudowania jeśli nie w podręczniki, to przynajmniej w poradniki metodyczne. Gdy w roku 1990 lekcja religii wróciła do polskiej szkoły, te rozwiązania programowe przeniesiono *żywcem* w nowe warunki. Było to możliwe, bo dopiero wówczas zaczynała się ożywiona dyskusja na temat koncepcji lekcji religii i jej relacji z katechezą.

Na tym tle nie sposób nie wskazać trzech istotnych wydarzeń: trwającego w latach 1991-1999 II Polskiego Synodu Plenarnego, opublikowania w roku 1992 *Katechizmu Kościoła Katolickiego* (polskie wydanie ukazało się dwa lata później), wreszcie ogłoszenia w roku 1997 nowego *Dyrektorium ogólnego o katechizacji*, zastępującego *Ogólną instrukcję katechetyczną*. Jeśli chodzi o Synod Plenarny, to w początkowej, obiecującej, fazie tego wydarzenia kościelnego przewidywano stworzenie odrębnego dokumentu o katechezie, o czym świadczy zamieszczenie w *Tekstach roboczych*, jako jednego z siedemnastu, dokumentu pt. *Wychowanie katolickie we współczesnej sytuacji Kościoła*⁵⁹. Metoda pracy synodalnej miała polegać na *rozważaniu tych tekstów przez diecezje, zespoły i ruchy, instytucje i uczelnie, redakcje i rozgłoszenie*⁶⁰. Później okazało się, że dokumenty synodalne nie będą zawierały – wbrew pierwotnym zamierzeniom – norm prawnych. Aby nie przedłużać prac synodalnych, zdecydowano się zamieścić w wersji ostatecznej jedynie części poświęcone opisowi sytuacji i założeniom teologiczno-pastoralnym. Ponadto trzynastu metropoliom polskim postanowiono powierzyć stworzenie odrębnych dokumentów. Wśród nich zabrakło dokumentu ściśle katechetycznego. Dość gorączkowe tworzenie dokumentów spowodowało, iż zabrakło koordynacji i powstał zbiór – żeby użyć eufemistycznego określenia – nie do końca spójny. Odniesienia do katechezy i nauczania religii znalazły się w kilku różnych dokumentach⁶¹. Odnośnie do *Katechizmu Kościoła*

⁵⁹ II Polski Synod Plenarny. *Teksty robocze*. Poznań-Warszawa 1991 s. 209nn.

⁶⁰ Tamże s. 5.

⁶¹ Na temat synodalnych odniesień do katechezy zob. R. Czekalski. *Katecheza*

Katolickiego warto zauważyć, że dał on impuls dla uporządkowania i przemyślenia na nowo treści katechezy, tak by odzwierciedlała ona posoborowe spojrzenie na wyznanie wiary chrześcijańskiej. Wreszcie *Dyrektorium ogólne o katechizacji* potwierdziło konieczność stworzenia krajowych regulacji odnośnie do katechezy⁶², a jednocześnie dość jasno postawiło dyskutowany wśród polskich katechetów problem tożsamości lekcji religii i jej relacji do katechezy⁶³. Pozwoliło to na stworzenie w miarę spójnej koncepcji, która została zapisana w polskim *Dyrektorium katechetycznym* i została przełożona na język programów⁶⁴.

w świetle dokumentów II polskiego Synodu Plenarnego. W: *Przesłanie dokumentów katechetycznych Kościoła w Polsce*. Red. S. Dziekoński. Warszawa 2003 s. 267nn.

⁶² DOK 9.

⁶³ DOK 73.

⁶⁴ Na temat dyskusji dotyczącej relacji między nauczaniem religii w szkole i katechezą zob. R. Chałupniak. „Katecheza” czy „nauczanie religii”? *W obronie szkolnej katechezy*. „Katecheta” 2000 nr 5 s. 7nn; R. Chałupniak. *Za katechezą szkolną*. „Katecheta” 2000 nr 9 s. 68nn; J. Kraszewski. *Katecheza w rodzinie, szkole i parafii*. „Horyzonty Wiary” 2000 nr 3 s. 19nn; P. Tomasiak. *Nauczanie religii w publicznym liceum ogólnokształcącym wobec założeń programowych polskiej szkoły*. Warszawa 1998 s. 142nn; P. Tomasiak. *Lekcja religii katolickiej: wybór między dwiema skrajnościami*. „Katecheta” 1999 nr 7-8 s. 92nn; P. Tomasiak. *Katechetyczny charakter lekcji religii*. „Katecheta” 2000 nr 7-8 s. 100nn; P. Tomasiak. *Czy nauka religii docenia podmiotowość polskiej szkoły?* „Katecheta” 2000 nr 11 s. 65n. Dyskusję tę podsumowują wypowiedzi R. Murawskiego, R. Niparki oraz A. Potockiego [R. Murawski. *Katecheza w perspektywie trzeciego tysiąclecia. Rozmowa E. Sakowicza*. „Homo Dei” 2000 nr 1 s. 155nn; R. Niparko. *Potrzeba nowego modelu katechezy*. „Katecheta” 2000 nr 9 s. 5nn; A. Potocki. *Katecheza między „niebem” a „ziemią” – między parafią a szkołą*. „Katecheta” 2001 nr 2 s. 13nn]. Wagę tej dyskusji docenili i wnioski z niej płynące wyciągnęli, już po opublikowaniu polskiego *Dyrektorium katechetycznego*, R. Murawski i K. Nycz [R. Murawski. *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce*. W: *Katecheza wobec wyzwań współczesności*. Red. R. Czekalski. Płock 2001 s. 72nn; K. Nycz. *Kościół w szkole czy szkoła w Kościele?* „Pastores” 2002 nr 3 s. 16nn; K. Nycz. *Filozofia odnowy programowej katechezy Kościoła w Polsce realizowana w latach 1999-2002*. W: *Rodzina – szkoła – Kościół. Korelacja i dialog*. Red. P. Tomasiak. Warszawa 2003 s. 10nn].

Drugi typ czynników, które spowodowały reformę programową katechezy, to czynniki społeczne. Wiązą się one z przemianami politycznymi w Polsce i Europie, także z postępującą sekularyzacją. Tu również należałoby nadmienić o zmieniającej się sytuacji nauczania religii w szkole publicznej społeczeństwa coraz bardziej sekularyzującego się. Programy katechetyczne przed rokiem 1990 były krytykowane za zbyt niskie przygotowanie. Te programy służyły lekcjom religii przez ponad 10 lat. Ten mankament, że były za mało katechetyczne, jak na możliwości parafialne, stał się na terenie szkoły zaletą. To dzięki tej swojej cesze programy i podręczniki mogły posłużyć lekcji religii w szkole w owym przejściowym okresie. Okazało się jednak, że realizacja zadań nauczania religii, choćby wynikających z funkcji wtajemniczenia, była znacznie utrudniona. W roku 2001 sytuacja dawno już dojrzała do zmiany, a reforma była co nieco opóźniona.

Wreszcie na dokonanie zasadniczych zmian w sferze programowej katechezy wpłynęła strukturalna reforma systemu oświaty, zapoczątkowana w roku 1999. W miejsce ośmioletniej szkoły podstawowej i cztero- lub pięcioletniej szkoły średniej, pojawiły się sześcioletnia szkoła podstawowa, trzyletnie gimnazjum i trzyletnie liceum; zamiast jednolitego programu stworzono ogólną podstawę programową i wiele zgodnych z nią programów nauczania. Zapowiedzi wprowadzania szkół nowego typu oraz zmian w regulacjach programowych skłaniały do podjęcia prac programowych również na terenie kościelnym. Pierwsze próby stworzenia regulacji jednolitej i dostosowanej do nowej sytuacji w oświacie podjął, w porozumieniu z Komisją Wychowania Katolickiego, ks. Jan Szpet z zespołem współpracowników z Poznania⁶⁵. Propozycja ta zawierała projekt zarówno podstawy programowej, jak i programu nauczania. Istotną nowość stanowiła propozycja programu nauczania dla gimnazjum, która została, z pewnymi zmianami, wykorzystana w publikacji trzech eksperymentalnych ogólnopolskich wersji podręcznikowych

⁶⁵ *Podstawa programowa katechezy (wydanie studyjne)*. Opr. J. Szpet. Poznań 1999.

dla tego etapu edukacyjnego, powstałych w ośrodkach krakowskim⁶⁶, poznańskim⁶⁷ i warszawsko-praskim⁶⁸.

Istotne dla stworzenia nowych regulacji programowych było powołanie przez bpa Kazimierza Nycza zespołu dla opracowania *Podstawy programowej katechezy* i opartego na niej programu nauczania⁶⁹. Przyjęto zasadę, by sięgać do dotychczasowego dorobku katechetycznego, ale jednocześnie wyrażać ten dorobek za pomocą nowego języka, właściwego – jeśli chodzi o treść katechezy – dla czasów posoborowych, zaś jeśli chodzi o formę – dla kontekstu szkolnego nauczania religii. Stąd zwrócono uwagę zwłaszcza na używanie na poziomie *Podstawy* i programów terminologii zrozumiałej dla systemu oświaty, dążenie do korelacji nauczania religii z całością edukacji szkolnej, a także wykorzystanie nowoczesnych środków dydaktycznych. Ta ostatnia kwestia odnosi się wprost do podręczników i „obudowy” dydaktycznej.

Warto zwrócić uwagę na jeszcze jedną kierunkową decyzję, jaką podjął zespół ds. programów katechetycznych, a którą zatwierdziła

⁶⁶ Seria powstała pod redakcją ks. Zbigniewa Marka nosi tytuł *W drodze do Emaus* i obejmuje następujące podręczniki wydane przez Wydawnictwo WAM: kl. I: *Jezus uczy i zbawia*. Kraków 1999; kl. II: *Jezus działa i zbawia*. Kraków 2000; kl. III: *Jezus prowadzi i zbawia*. Kraków 2001.

⁶⁷ Seria powstała pod redakcją ks. Jana Szpeta i Danuty Jackowiak obejmuje następujące podręczniki wydane przez Księgarnię św. Wojciecha: kl. I: *Słowo Boga jest blisko Ciebie*. Poznań 2000; kl. II: *Wolni przez miłość*. Poznań 2000; kl. III: *Żyjąc z innymi, dla innych*. Poznań 2001.

⁶⁸ Seria autorstwa ks. Piotra Tomasika obejmuje następujące podręczniki wydane przez Kurię Biskupią Diecezji Warszawsko-Praskiej: kl. I: *Słowo blisko Ciebie*. Warszawa 1999; kl. II: *Dom na skale*. Warszawa 2000; kl. III: *Tak niech świeci nasze światło*. Warszawa 2001.

⁶⁹ W skład zespołu weszli: bp Kazimierz Nycz, ks. Tadeusz Balewski, ks. Damian Bryl, ks. Radosław Chałupniak, ks. Marceł Cogieł, ks. Krzysztof Kantowski, ks. Andrzej Kaszycki, ks. Tadeusz Kocór, ks. Józef Kraszewski, ks. Stanisław Labendowicz, ks. Zbigniew Marek, Elżbieta Młyńska, ks. Tadeusz Nosek, ks. Andrzej Offmański, ks. Robert Sarek, ks. Jan Szpet oraz ks. Piotr Tomasik. W skład podzespołu redagującego PPK weszli księża: Zbigniew Marek, Krzysztof Kantowski, Andrzej Offmański, Jan Szpet i Piotr Tomasik. W skład podzespołu redagującego program nauczania weszli księża: Zbigniew Marek, Krzysztof Kantowski, Andrzej Offmański i Jan Szpet.

Komisja Wychowania Katolickiego, a później – w polskim *Dyrektorium katechetycznym* – cała Konferencja Episkopatu⁷⁰. Chodziło mianowicie o odpowiedzenie na pytanie, czy i na ile potrzebny jest pluralizm programów i podręczników katechetycznych. W tej kwestii był pewien nacisk ze strony systemu oświatowego: nacisk nie tyle instytucjonalny, co raczej ideowy. Reformowany system edukacyjny uznaje pluralizm programów za osiągnięcie, z którego nie można rezygnować. Skoro lekcja religii ma być działaniem Kościoła, ale także częścią systemu oświaty, to do takich zasadniczych rozwiązań należy się w jakiś sposób dostosować. Pluralizm ten uzasadniano faktem, że nauczyciel musi mieć możliwość wyboru, że dzięki niemu stanie się bardziej twórczy, że możliwość wyboru programu i podręczników zwiększy autonomię nauczania w szkole. Praktyka szkolna pokazała, że nieograniczony pluralizm spowodował stworzenie dla potrzeb jednego przedmiotu niekiedy nawet kilkudziesięciu garniturów programowo-podręcznikowych. Nauczyciel, który miał prawo decydowania o wyborze podręczników, stał się obiektem silnych nacisków komercyjno-reklamowych, a zatem sam wybór nie zawsze był podyktowany względami merytorycznymi, o czym donosiła nawet prasa.

Z kolei za pluralizmem na terenie katechetycznym przemawiał fakt zróżnicowania poziomu religijności w różnych częściach Polski. Argumentowano, że inaczej uczy się religii w regionach o silnej tradycji religijnej, inaczej w regionach i miejscowościach, gdzie procesy sekularyzacyjne zaszły daleko głębiej. Stąd stworzenie jednej wersji podręcznikowej dla wszystkich tych środowisk jest niemożliwe. Część podręczników winna być zorientowana na pogłębienie wiary, część natomiast na ewangelizację. Nie sposób wreszcie pominąć prawnokanonicznego faktu, że o programach i podręcznikach na terenie diecezji decyduje ostatecznie biskup diecezjalny, stąd niemożliwe jest narzucenie wszystkim diecezjom uchwałą Konferencji Episkopatu jednego programu i jednej serii podręczników⁷¹.

⁷⁰ PDK 96.

⁷¹ Por. KPK 775 § 1.

Jednakże problemy z pluralizmem na terenie szkoły były znane już w roku 2001, stąd zgoda na pluralizm wiązała się ze stworzeniem konkretnych ograniczeń. W uchwalonym w dniu 20 IX 2001 przez Komisję Wychowania Katolickiego *Regulaminie zatwierdzania programów nauczania i podręczników w szkolnym nauczaniu religii dzieci i młodzieży* ustalono, że ogólnopolski program nauczania i podręcznik musi – poza warunkami poprawności katechetycznej, teologicznej i formalnej – spełniać wymóg istotnej nowości w odniesieniu do materiałów już obowiązujących⁷². Jednocześnie w tym samym dniu Komisja Wychowania zatwierdziła *Program nauczania religii*, tzw. *program zielony*, który nie tylko ukazywał, jak konkretnie rozwinąć zasady zawarte w *Podstawie programowej katechezy*, ale także stworzył rozwiązanie, za którym opowiedziała się większość diecezji polskich. Jednocześnie wspomniany *Regulamin* nie likwiduje pluralizmu programów i podręczników. W praktyce kwestia ta staje się szansą, ale też niesie pewne zagrożenia, stąd trzeba będzie jeszcze do niej powrócić.

Wynikiem reformy programowej z roku 2001 było zatem stworzenie mechanizmu wdrażania podręczników do użytku katechetycznego, zwłaszcza na terenie całej Polski, oczywiście, z zachowaniem wspomnianych praw biskupów diecezjalnych. Obsługą tego procesu zajmuje się Biuro Programowania Katechezy, a także działający przy Komisji Wychowania Katolickiego zespół rzeczoznawców ds. oceny programów nauczania religii i podręczników katechetycznych⁷³. Ocenie dla użytku ogólnopolskiego podlegają materiały ma-

⁷² *Regulamin zatwierdzania programów nauczania i podręczników w szkolnym nauczaniu religii dzieci i młodzieży*. W: *W trosce o dobre podręczniki. Vademecum dla autorów i recenzentów podręczników katechetycznych*. Red. P. Tomasiak. Kraków 2003 s. 11nn. Norma ta zwarta jest w § 4 ust.1.

⁷³ W skład zespołu I kadencji (2001-2006) weszli: Elżbieta Młyńska i Marian Śnieżyński, a także księża: Jerzy Bagrowicz, Tadeusz Balewski, Damian Bryl, Radosław Chałupniak, Marcei Cogieli, Ryszard Czekalski, Stanisław Dziekoński, Tomasz Kadziński, Krzysztof Kantowski, Andrzej Kaszycki, Tadeusz Kocór, Józef Kraszewski, Władysław Kubik, Stanisław Kulpaczyński, Tomasz Lenczewski, Stanisław Łabendowicz, Zbigniew Marek, Marek Mendyk, Kazimierz Misiaszek, Roman Murawski, Tadeusz Nosek, Andrzej Offmański, Tadeusz Panuś, Robert Sarek, Jan

jące charakter pakietów edukacyjnych, obejmujących przynajmniej podręcznik ucznia i poradnik metodyczny, niekiedy także zeszyt ucznia, teczki pomocy czy przewodnik programowy oraz materiały dla katechezy parafialnej. Rzecznicy wyznaczani są przez Biuro Programowania Katechezy, a fakt pisania przez nich recenzji pozostaje poufny, do czasu zatwierdzenia pakietu przez Przewodniczącą Komisji Wychowania Katolickiego. Nazwisk recenzentów, którzy ocenili pakiety negatywnie, nie ujawnia się.

W roku 2008 w użytku ogólnopolskim funkcjonuje następująca ilość programów i podręczników katechetycznych⁷⁴:

Etap edukacyjny	Programy ogólnopolskie	Serie podręczników do programów ogólnopolskich				Programy diecezjalne	Serie podręczników do programów diecezjalnych	
		ogólnopolskie		diecezjalne			diecezjalne	
		pełna seria	niepełna seria	pełna seria	niepełna seria		pełna seria	niepełna seria
przedszkole	6	4	5	0	0	4	0	4
klasy I-III	2	5	3	1	1	0	0	0
klasy IV-VI	2	5	1	1	1	0	0	0
gimnazjum	5	8	0	0	0	0	0	0
liceum/ technikum	2	5	0	1	1	0	0	0
szkoła zawodowa	1	2	0	0	0	0	0	0

Szpet, Piotr Tomasik. W roku 2002 do grona tego dołączyli: Elżbieta Dziwosz oraz księża: Andrzej Kiciński, Józef Stala, Robert Szewczyk i Marian Zajac. W II kadencji (2006-2011) w skład Zespołu wchodzi: Elżbieta Dziwosz i Elżbieta Młyńska, siostra Barbara Pillar oraz księża: Jerzy Bagrowicz, Damian Bryl, Radosław Chałupniak, Marceli Cogiel, Ryszard Czekalski, Stanisław Dziekoński, Łukasz Idem, Waldemar Janiga, Krzysztof Kantowski, Andrzej Kiciński, Jan Kochel, Tadeusz Kocór, Marek Korgul, Andrzej Krasieński, Józef Kraszewski, Władysław Kubik, Tomasz Lenczewski, Zbigniew Marek, Paweł Mąkosa, Marek Mendyk, Kazimierz Misiaszek, Roman Murawski, Tadeusz Nosek, Andrzej Offmański, Wojciech Osiał, Tadeusz Panuś, Józef Stala, Robert Szewczyk, Jan Szpet, Piotr Tomasik i Marian Zajac.

⁷⁴ Pomijam w tym zestawieniu programy i podręczniki dla szkół specjalnych, jako że są one przedmiotem opracowania ks. Andrzeja Kicińskiego.

Tabela ta domaga się kilku słów komentarza. Otóż zauważyć można nieco większą liczbę programów dla przedszkola i dla gimnazjum. Stało się tak dlatego, że *Program nauczania religii* zatwierdzony przez Komisję Wychowania Katolickiego nie zawiera regulacji dla przedszkola, powstało zatem więcej konkurencyjnych rozwiązań. Potwierdza to przypuszczenie, że publikacja *Programu zielonego* ograniczyła zbytni pluralizm programowy. W wypadku gimnazjum sytuacja jest innego rodzaju. Po pierwsze, *zielony* program dla tego etapu edukacyjnego jest najbardziej problematyczny. Po drugie, ten etap edukacyjny był etapem eksperymentalnym, stąd autorzy, którzy przyjęli założenia zaproponowane we wspomnianym projekcie ks. Jana Szpeta, musieli stworzyć własne programy.

Warto też nadmienić, że dla każdego etapu edukacji szkolnej (poza szkołą zawodową) tylko ośrodek kielecki stworzył własny program, zasadniczo różniący się od *Programu zielonego*. Natomiast dla tegoż programu Komisji Wychowania Katolickiego do użytku w całej Polsce stworzono najpierw wersje podręczników krakowską (pod redakcją ks. Władysława Kubika i ks. Zbigniewa Marka), poznańską (pod redakcją Danuty Jackowiak i ks. Jana Szpeta), a następnie radomską (pod redakcją ks. Stanisława Łabendowicza) i lubelską (pod redakcją ks. Ryszarda Lisa). Z serii diecezjalnych największą ofertę przedstawiła diecezja warszawsko-praska (dla szkoły podstawowej redaktorem jest ks. Robert Rafał Szewczyk)⁷⁵.

⁷⁵ Dokładniejszego omówienia podręczników dla poszczególnych etapów edukacyjnych dokonałem w artykułach zamieszczonych w następujących książkach zbiorowych: *Wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym*. Red. E. Osewska, J. Stala. Tarnów 2005 s. 375nn; *Wychowanie dzieci w młodszym wieku szkolnym*. Red. J. Stala. cz. 2. *Wychowanie religijne i katecheza*. Tarnów 2006 s. 295nn; *Wychowanie młodzieży w średnim wieku szkolnym*. Red. J. Stala. cz. 2. *Wychowanie religijne i katecheza*. Tarnów 2007 s. 381nn. Opracowanie dotyczące IV etapu edukacyjnego zostało oddane do druku. Zob. także P. Tomasiak. *Podstawa programowa i ogólnopolskie podręczniki do katechizacji młodzieży*. W: *Katecheza młodzieży*. Red. S. Kulpaczyński. Lublin 2003 s. 71nn.

Interesujące są również dane dotyczące obowiązywania poszczególnych serii podręcznikowych na terenie diecezji⁷⁶. Część diecezji przyjęła zasadę, iż obowiązuje jedna tylko seria podręcznikowa. Tak dzieje się na terenie 17 diecezji. Po kilka serii podręcznikowych dopuszczono na terenie 12 diecezji, pełen pluralizm jest w 9 diecezjach. Z 3 diecezji nie uzyskano danych. W diecezjach, w których obowiązuje jedna seria podręcznikowa, najczęściej wybierane są podręczniki krakowskie, a następnie poznańskie. W diecezjach, w których biskup diecezjalny wybrał kilka serii podręcznikowych, kolejność jest podobna. W diecezjach, w których przyjęto zasadę pełnego pluralizmu podręczników ogólnopolskich, do serii krakowskiej i poznańskiej dołącza seria kielecka, chętnie wybierana przez niektórych nauczycieli religii.

2. Kryteria oceny podręczników

Wspomniany *Regulamin zatwierdzania programów nauczania i podręczników* określa następujące zakresy, które winny zostać ocenione w recenzji: zgodność podręcznika z programem nauczania oraz poprawność katechetyczna, teologiczna i pedagogiczno-metodyczna⁷⁷.

Jeśli chodzi o zgodność podręcznika z programem nauczania, to warto uzmysłowić sobie, że nie jest to sprawa prosta. Jej złożoność wiąże się ze strukturą programu, który, zgodnie z *Regulaminem zatwierdzania*, składa się z następujących elementów: szczegółowe cele katechetyczne, rozłożony na poszczególne klasy materiał kształcenia związany z celami katechetycznymi i zadaniami nauczyciela, skorelowany z treściami innych przedmiotów szkolnych i ścieżkami edukacyjnymi, wskazania do realizacji celów, opis założonych osiągnięć ucznia określający umiejętności i wiadomości,

⁷⁶ W prezentowaniu tych danych korzystam z opracowania ks. Krzysztofa Kantowskiego wykonanego na użytek Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski. Dane te pochodzą z roku 2007.

⁷⁷ Kryteria te wymieniam i w dalszej części artykułu referuję w oparciu o formularz recenzji podręcznika do nauczania religii zamieszczony w książce pt. *W trosce o dobre podręczniki* s. 23nn.

wskazówki odnośnie do duszpasterstwa katechetycznego w parafii. Podręcznik, jako materiał przeznaczony do nauczania szkolnego, może pomijać ostatnią kwestię, ale poprzednie winien realizować zgodnie z logiką przywołanego programu⁷⁸.

Określenie poprawności katechetycznej wiąże się z pytaniem o wypełnianie przez podręczniki funkcji wychowania, nauczania, wtajemniczenia i ewangelizacji, a także wymienianych w obu dyrektoriach katechetycznych zadań katechezy: rozwijania poznania wiary, wychowania liturgicznego, formacji moralnej, nauczania modlitwy, wychowania do życia we wspólnotie kościelnej, narodowej i rodzinnej, wreszcie wprowadzenia do misji.

W odniesieniu do poprawności teologicznej istotne jest stwierdzenie, jaki model teologii prezentują podręczniki, czy jest to model zgodny z duchem *Katechizmu Kościoła Katolickiego*, czy też nie. Innymi słowy, czy w podręcznikach ukazuje się piękno i radość wiary, a jednocześnie, czy budzą one pewność wiary i przekazują zdrową, nieskażoną błędem naukę. Znaczące jest również pytanie o czerpanie ze źródeł katechezy: Biblii, tekstów Magisterium Kościoła, liturgii, życia Kościoła i jego historii oraz świadectw świętych, refleksji teologicznej oraz z autentycznych wartości religijnych i moralnych poza chrześcijaństwem.

Poprawność pedagogiczna i metodyczna wiąże się z dostosowaniem materiałów do wieku adresatów, z brakiem błędów pedagogicznych lub metodycznych. To także problem języka i szaty graficznej podręcznika oraz metod, stosowanych w całym pakiecie edukacyjnym. W odniesieniu do tego ostatniego zagadnienia podkreślana jest konieczność różnorodności w stosowaniu metod. Nie można także zapominać, że poprawność podręcznika do nauczania religii winna wiązać się nie tylko z przekazaniem samej tylko wiedzy religijnej, ale także z kształtowaniem postaw chrześcijańskich.

Poprawność podręcznika do religii to także wypełnianie przezeń w sposób komplementarny następujących funkcji: informacyj-

⁷⁸ Szerzej na ten temat piszę w artykule pt. *Uwagi o recenzowaniu ogólnopolskich podręczników do nauczania religii*. W: *W trosce o dobre podręczniki* s. 48nn.

nej, motywacyjnej, badawczej, praktycznej, samokształceniowej, kontrolnej i autokorektywnej⁷⁹. Komplementarność realizacji tych funkcji w sposób naturalny współgra z równie poważnym traktowaniem wszystkich wymienionych rodzajów poprawności, jakich należy domagać się od pakietów do nauczania religii.

3. Próba oceny obowiązujących podręczników⁸⁰

Można zatem pytać, na ile obowiązujące podręczniki, zwłaszcza ogólnopolskie, realizują przedstawione założenia, a w ten sposób

⁷⁹ Cz. Kulisiewicz. *Dydaktyka ogólna*. Warszawa 2000 s. 95nn; W. Okoń. *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1996 s. 296nn; J. Półturzycki. *Dydaktyka dla nauczycieli*. Toruń 1997 s. 240nn.

⁸⁰ Dużą pomoc w refleksji nad wydawanymi po roku 2001 podręcznikami do nauczania religii okazał miesięcznik „Katecheta”. Na jego łamach ukazywały się przede wszystkim opracowania dotyczące wielu serii podręcznikowych [R. Bednarczyk. *Wychowanie do świadectwa w Kościele na podstawie wybranych podręczników do klas I szkół ponadgimnazjalnych*. „Katecheta” 2007 nr 6 s. 12nn; P. Mąkosa. *Wychowanie do wiary w wybranych podręcznikach do nauczania religii w klasach IV-VI szkoły podstawowej*. „Katecheta” 2006 nr 9 s. 4nn; B. Parysiewicz. *Wychowanie do życia w rodzinie w podręcznikach do katechizacji w szkołach ponadgimnazjalnych*. „Katecheta” 2006 nr 10 s. 3nn; W. Pikor. *Hermenutyka biblijna w katechezie. Interpretacja Pisma Świętego na przykładzie wybranych podręczników do nauki religii*. „Katecheta” 2007 nr 9 s. 4nn; K. Pruska. *Metody katechizacji młodzieży gimnazjalnej w wybranych podręcznikach metodycznych*. „Katecheta” 2004 nr 4 s. 51nn; W. Przyczyzna, K. Skowronek. *Język w podręcznikach do nauczania religii w świetle ustawy o języku polskim*. „Katecheta” 2008 nr 6 s. 21nn; E. Skorupska-Raczyńska. *Słownik terminologiczny jako integralna część podręczników do nauki religii w gimnazjum. Uwagi językoznawcy*. „Katecheta” 2006 nr 2 s. 53nn; J. Storoniak. *Chrystologia w podręcznikach do nauki religii serii lubelskiej i poznańskiej (szkoła podstawowa)*. „Katecheta” 2008 nr 5 s. 10nn]. „Katecheta” udostępnił również swe łamy autorom piszącym o pojedynczych seriach [J. Bagrowicz. *Wychowanie sumienia na przykładzie poznańskich podręczników do klas ponadgimnazjalnych*. „Katecheta” 2007 nr 3 s. 3nn; Z. Marek. *Katecheza eucharystyczna w podręcznikach ze słowem „droga” w tytule, przeznaczonych do szkolnego nauczania religii*. „Katecheta” 2006 nr 5 s. 9nn; Z. Marek. *Teologiczno-wychowawcze założenia podręczników do nauki religii ze słowem „droga” w tytule*. „Katecheta” 2003 nr 12 s. 4nn]. Ponadto umożliwił prezentację wielu podręczników do nauczania religii. W ten sposób miesięcznik „Katecheta” potwierdził swą pozycję najpoważniejszego ogólnopolskiego forum refleksji katechetycznej i wymiany doświadczeń katechetyków i katechetów.

spróbować ocenić zatwierdzone materiały. W ocenie tej – z natury całościowej – chciałbym wskazać na pewne mechanizmy, które albo ułatwiają, albo też utrudniają tworzenie pakietów katechetycznych, adekwatnych do warunków polskich.

Pierwsze pytanie dotyczy tego, czy podręczniki są zgodne z programami nauczania religii. Warto najpierw zauważyć, że zgodność z programem może być uznana za cechę nie tylko pozytywną, ale niekiedy także za negatywną. Może bowiem się zdarzyć, że podręcznik – w imię tej zgodności – przepisuje zagadnienia z programu, sformułowane na sposób teologiczny, a nie katechetyczny lub nie podchodzi twórczo do zapisu programu, bo autorzy podręcznika nie odpowiedzieli sobie na pytanie, dla jakiego adresata opracowują swoje materiały. Ta uwaga nie odnosi się – rzecz jasna – do podręczników powstałych wspólnie z konkretnym programem, jak ma to miejsce chociażby w wypadku kilku serii podręcznikowych dla gimnazjum. Raczej dotyczy ona sytuacji, gdy kilka serii podręcznikowych tworzonych jest do programu już istniejącego, czego przykładem jest przede wszystkim *Program nauczania religii* Komisji Wychowania Katolickiego. Można tu wymienić negatywne przykłady serii, które w swoim ujęciu nie wnoszą niczego nowego. Ale są też przykłady pozytywne: porównanie podręczników krakowskich (pod red. ks. Zbigniewa Marka) i poznańskich (pod red. Danuty Jackowiak i ks. Jana Szpeta), pisanych, poza etapem gimnazjum, do tego samego programu, pozwala uchwycić zjawisko twórczego podejścia do rozwiązań programowych ze względu na specyfikę adresata. W tej dziedzinie warto też zwrócić uwagę na nową serię krakowską dla gimnazjum, powstałą pod red. ks. Władysława Kubika⁸¹, która wyróżnia się nie tylko nowoczesną szatą graficzną, ale przede wszystkim twórczym powiązaniem z programem. Chodzi mianowicie o program, jak już wspomniałem, wywołujący największe kontrowersje, jako mało spójny i logiczny. Otóż autorzy serii

⁸¹ Seria obejmuje następujące podręczniki wydane przez Wydawnictwo WAM: kl. I: *Szukam was*. Kraków 2006; kl. II: *Jestem z wami*. Kraków 2007; kl. III: *Chodźmy razem*. Kraków 2008.

podręcznikowej umieli z dość powikłanego rozwiązania programowego wydobyć strukturę, która staje się dla czytelnika, zarówno dla nauczyciela, jak i dla ucznia, zrozumiała.

Zgodność z programem nauczania to także wypełnienie wskazania korelacji nauczania religii z całością edukacji szkolnej. W tej dziedzinie sytuacja się poprawia: w podręcznikach do religii znajduje się coraz więcej odwołań do literatury pięknej, choć wciąż są materiały, w których pojawiają się – niekiedy nawet w nadmiarze – kiczowate w formie i wątpliwe w treści teksty piosenek religijnych. Zadawałające są także odniesienia do wiedzy o społeczeństwie, zagadnień bietycznych czy ekologicznych. Jednak dużo gorzej wygląda kwestia obecności zagadnień historycznych. Uwaga zawarta w *Dyrektorium ogólnym o katechizacji*, że we współczesnej katechezie „spotyka się nieadekwatne przedstawianie historii Kościoła”⁸², odnosi się – takie mam wrażenie – również do wielu współczesnych polskich podręczników katechetycznych. Wskazanie *Podstawy programowej katechezy*, by przynajmniej na III etapie edukacyjnym treści historyczne na lekcjach religii były „realizowane współbieżnie z programem nauczania historii”⁸³, pozostaje niespełnionym postulatem kierowanym do autorów wielu, nawet wybitnych, serii podręcznikowych. Tymczasem zagadnienia historyczne w dużym stopniu wpływają na odnajdywanie tożsamości kościelnej katechizowanych⁸⁴ oraz pozwalają przebadać źródła stereotypów antykatolickich i antychrześcijańskich.

Wymóg poprawności katechetycznej nauczania religii bierze się z przyjęcia w polskich dokumentach katechetycznych koncepcji lekcji religii, która uczestniczy w katechetycznej posłudze Kościoła. Stąd konieczność realizacji w szkolnym nauczaniu religii wszystkich funkcji, elementów i zadań katechezy, ale bynajmniej nie w pełnym zakresie, bowiem „nauczanie religii w szkole i katecheza wzajemnie się uzupełniają”⁸⁵, ale nie są ze sobą tożsame. Wydaje się, że współ-

⁸² DOK 30.

⁸³ PPK s. 53 przypis 1; s. 54 przypis 2.

⁸⁴ PDK 56.

⁸⁵ PDK 82.

czesne polskie pakiety do nauczania religii tę zasadę wypełniają, chociaż istnieją w tym względzie pewne odstępstwa. Zdarzają się mianowicie podręczniki, które poprzestają na informacji o religii, nie dokonując pogłębienia katechetycznego czy ewangelizacyjnego tej informacji. Również niektóre pakiety, zwłaszcza poradniki metodyczne, uparcie domagają się od nauczyciela wypełniania funkcji inicjacyjnej lekcji religii w zakresie dużo szerszym, aniżeli jest to możliwe do wykonania w szkole.

Poprawność teologiczna wiąże się w pierwszym rzędzie z recepcją *Katechizmu Kościoła Katolickiego*, który jest zasadniczym punktem odniesienia dla treści katechezy. Otóż w użytku ogólnopolskim znajdują się również materiały – dzięki Bogu nieliczne – w których autorzy cytują bardzo obszerne fragmenty *Katechizmu*, a jednostka lekcyjna polega na analizowaniu tych teksów w grupach niemalże przez całą lekcję. Tymczasem wierność *Katechizmowi* – jak się wydaje – nie polega na wierności literze, ale duchowi: budzeniu pewności wiary i przekazywaniu nieskażonej błędem nauki. Wydaje się, że większość polskich materiałów katechetycznych wykorzystuje *Katechizm* rozumnie, ze świadomością, że jest on katechizmem wielkim, czyli przeznaczonym dla nauczających, którego treść domaga się swego rodzaju „przełożenia”.

Jeśli chodzi o wykorzystanie źródeł katechezy, to nie budzi wątpliwości fakt korzystania z Pisma św., chociaż metody pracy z Biblią winny brać pod uwagę w większym stopniu osiągnięcia współczesnej biblistyki. W przenoszeniu na grunt katechetyczny tych osiągnięć, jak również propozycji różnych szkół teologicznych, trzeba jednak pamiętać, że w procesie katechetycznym istotne jest budzenie pewności wiary, stąd nie jest wskazane operowanie hipotezami lub opiniami o niskim stopniu pewności. Wydaje się zresztą, że ta kwestia jest właściwie rozwiązywana w polskich podręcznikach katechetycznych. Warto też zwrócić uwagę na pewne niedostatki w korzystaniu ze źródeł liturgicznych: poza jednostkami poświęconymi okresom roku liturgicznego czy sprawowaniu sakramentów, źródła liturgiczne w podręcznikach są wykorzystywane stanowczo

zbyt powściągliwie. Zbyt mało jest przede wszystkim wskazywania na związek liturgii jako takiej z życiem chrześcijanina⁸⁶.

Poprawność pedagogiczna i metodyczna materiałów do nauczania religii w niektórych wypadkach budzi zastrzeżenia, gdy chodzi o język, szatę graficzną czy różnorodność bądź adekwatność stosowanych metod. Zarzuca się podręcznikom stosowanie języka albo zbyt przeteologizowanego, albo też tak potocznego, że spłaszczającego problemy religijne. W niektórych, skądinąd niezłych, seriach podręcznikowych występują zdania wielokrotnie złożone. Wydaje się, że przyczyną tego stanu rzeczy jest fakt zaniedbania przez wielu wydawców oddania materiałów nie tylko do uprzedniej recenzji, ale i do konsultacji językowej. Szata graficzna z kolei, poza nielicznymi wyjątkami, albo jest nijaka, albo niepoważna (co w podręczniku stanowi mankament, bo osłabia przekaz), albo też właściwa dla albumu z architekturą sakralną konkretnej diecezji. Sprzeciw też budzą zdjęcia – choć rzadko występujące, ale jednak – ukazujące i utrwalające nieprawidłowe sprawowanie liturgii. W poradnikach metodycznych zauważyć z kolei można nadreprezentację metod aktywnych, z programowym wręcz pomijaniem metod podających. Nie chodzi, broń Boże, o wyeliminowanie metod aktywnych, ale zrozumienie, że są one mniej skuteczne dydaktycznie, a także nie pasują do wszystkich tematów. W nauczaniu religii metody aktywne mogą – w skrajnym wypadku – doprowadzić do postrzegania *Credo* lub liturgii jako miejsca swobodnego doboru treści przez ochrzczono-ego, co w sposób zasadniczy kłóci się z poprawnością teologiczną.

⁸⁶ Wykorzystanie źródeł katechezy, jak również realizacja zakładanych w dokumentach katechetycznych zadań katechezy, były przedmiotem analiz prowadzonych w ramach prac magisterskich, przygotowywanych pod moim kierunkiem na PWT w Warszawie w latach 2002-2008. Prace te, z których wniosków tu korzystam, dotyczyły podręczników i materiałów dydaktycznych dla wszystkich etapów edukacyjnych: I (M. Gluza, s. E. Kamińska, A. Karwat, s. G. Kułak, M. Żaboklicka), II (s. A. R. Dukat, W. Fornal, M. Grodek, s. B. Grzesło, K. Suchodół, E. Szulim, I. Weryńska), III (ks. M. Filipczuk, A. Frączek, ks. M. Korzenecki, H. Kulesza, ks. R. Legucki, ks. S. Łazarz, s.E. Morończyk, B. Muračka, W. Pechcin, E. Pluszczyńska, R. Rowicki, D. Sapiejewska, R. Siwek), IV (ks. J. Gawroński).

Mocną natomiast stroną większości materiałów jest zwrócenie uwagi nie tylko na przekaz wiedzy religijnej, ale powiązanie tej wiedzy z kształtowaniem postaw chrześcijańskich, zarówno moralnych i humanistycznych, jak i ściśle religijnych. Materiały do nauczania religii mają strukturę wyodrębniającą teksty biblijne i teksty nauczania Kościoła, nawiązania do doświadczenia uczniów, problemy do przemyślenia i teksty do zapamiętania. Takie ustrukturyzowanie jednostki, stanowiące standard w polskich podręcznikach katechetycznych, jest bez wątpienia czymś pozytywnym.

Wreszcie zagadnieniem, do którego trzeba wrócić, jest kwestia pluralizmu. W niniejszym artykule dwukrotnie była już o nim mowa - raz przy przedstawieniu, w jaki sposób zaakceptowano i jaki zakres temu pluralizmowi wyznaczono, drugi raz - przy prezentacji w ilu diecezjach pluralizm podręcznikowy jest praktykowany. Otóż dotychczasowe rozwiązania zaproponowane na polskim gruncie katechetycznym, a dotyczące pluralizmu, prezentowane były jako nie budzące zastrzeżeń. Problematyk atej publikacji domaga się szukania tutaj nie tylko blasków, ale i cieni, a przynajmniej pewnych zagrożeń.

Pierwsze zastrzeżenie odnośnie do pluralizmu wiąże się z problemem praktycznym, który zauważono na terenie niektórych diecezji. Otóż możliwość wyboru podręczników przez nauczycieli religii była rozumiana w sposób nieograniczony. Wbrew logice oraz monitom Komisji Wychowania niektórzy katecheci zmieniali podręczniki i – co gorsza – program w trakcie etapu edukacyjnego, narażając nie tylko rodziców na niepotrzebne koszty, ale także na to, że przekaz katechetyczny nie będzie integralny. Spotkałem się nawet z pożałowania godnym faktem, gdy wydział katechetyczny z dnia na dzień zrezygnował z pluralizmu podręczników i wyznaczył nową, całkiem nieznaną serię, jako obowiązującą.

Drugie zastrzeżenie sformułował dwa lata temu papież Benedykt XVI, przemawiając w czasie wizyty ad limina do biskupów polskich: „Dzięki przemianom w roku 1989 i wszystkim ich konsekwencjom, współpraca ta nabrała nowych wymiarów. Zostało opracowane polskie *Dyktorium katechetyczne, Podstawa programowa katechezy*

oraz powstały w kilku ośrodkach w Polsce programy i podręczniki katechezy. Ten pluralizm programowy może, co prawda, dobrze służyć ewangelizacji i wychowaniu religijnemu w szkole i w parafiach, ale też warto zastanowić się, czy różnorodność programów i podręczników nie utrudnia uczniom zdobywania systematycznej i uporządkowanej wiedzy religijnej⁸⁷. Zastrzeżenie papieskie nie jest tu absolutne, ale wyznacza kierunek, by zachować kontrolę nad pluralizmem i świadomość, że ma on służyć ewangelizacji, ale także porządkowi w nauczaniu religii i katechezie.

Przedstawione problemy, związane z pluralizmem, ale także poprzednio wymienione niedostatki polskich podręczników katechetycznych, prowadzą do pytania o sposób ewaluacji tych materiałów. Warto pamiętać, że jednym z zadań obecnej kadencji Komisji Wychowania Katolickiego było ocenienie stanu obowiązujących podręczników. Zamiarem twórców polskich dokumentów katechetycznych nie było stworzenie regulacji na całą wieczność, albo przynajmniej na 30 lat, ale na okres dużo krótszy. Program musi się zmieniać, być dostosowywany do coraz to nowych warunków, w tych warunkach przekazujący niezmienną prawdę chrześcijańską. Ewaluacja ma zapewnić zachowanie pozytywnie ocenionych elementów i rezygnację z negatywnych. Jednakże na przeszkodzie staje fakt, iż w niektórych ośrodkach odrzucenie pluralizmu podręcznikowego bywa niestety wynikiem dbałości o popyt na podręcznik, który zredagował miejscowy dyrektor wydziału, a opublikował miejscowy dom wydawniczy. Jeśli tenże dyrektor uzależnia ocenę pracy katechetów przede wszystkim od zakupu podręczników przez uczniów, to poważniejsza dyskusja, nie mówiąc o ewaluacji, jest niemożliwa. Tego rodzaju mechanizmy winny być „rozmontowane” na poziomie diecezjalnym. Ten demontaż stanowi warunek, co prawda niewystarczający, ale konieczny, dokonania rzetelnej oceny podręczników.

⁸⁷ Benedykt XVI. *Przemówienie do I grupy biskupów polskich w czasie wizyty „ad limina Apostolorum”* (26 XI 2005) nr 2.

4. Postulaty na przyszłość

Pierwszy postulat, który wprost wynika z tej ogólnej prezentacji podręczników katechetycznych, dotyczy oceny podręczników i materiałów katechetycznych oraz wprowadzenia w życie wniosków wynikających z tej oceny. W najbliższym czasie, pod auspicjami Komisji Wychowania Katolickiego, powinna zostać dokonana kompleksowa ocena dopuszczonych materiałów. Ocena ta odnosi się ma do kwestii teologicznych, katechetycznych, pedagogicznych, metodycznych i językowych. Należałoby dążyć do tego, by wnioski wynikające z tej oceny były obligatoryjne dla autorów podręczników. Niezastosowanie się do nich winno – jak sądzę – skutkować anulowaniem zatwierdzenia materiałów. W związku z tym należałoby oczekiwać, że za kilka lat pojawią się udoskonalone edycje podręczników katechetycznych.

Drugi postulat wiąże się z planowaną korektą reformy edukacji, która – mimo niskiej decyzyjności obecnych władz – wreszcie może dojść do skutku. Jeśli uczniowie w 6. roku życia będą szli do szkoły i jeśli I etap edukacyjny będzie składał się z trzech poziomów klasowych, to I Komunia św. będzie udzielana pod koniec klasy III, a nie II. Stąd konieczne będzie przystosowanie do tej nowej sytuacji programów. Program komunijny objąłby wówczas I etap edukacyjny, zaś II etap edukacyjny musiałby wypełnić zadania mistagogii i wprowadzenia w historię zbawienia. Być może, taka „wymuszona” reforma programów i podręczników katechetycznych przyniosłaby błogosławione owoce. Wówczas można by pokusić się o rozpowszechnienie praktyki Komunii św. generalnej.

Korekta reformy edukacji wiąże się też z oczekiwaniem ze strony Kościoła wprowadzenia egzaminu maturalnego z religii. Pociągnie to za sobą konieczność standaryzacji wymagań egzaminacyjnych. Należy przy tym unikać pułapki przeintelektualizowania tych wymagań. Standardy maturalne z religii winny sprawdzać nie tylko wiedzę religijną, ale i umiejętność myślenia religijnego, zaś sam egzamin dojrzałości z religii warto, by stał się ważnym podsumowaniem drogi, jaką przebywali uczniowie przez dwanaście lat edukacji religijnej. Wydaje się, że postulaty te wypełniają już zapisy

Podstawy programowej katechezy, stąd opracowania na ich podstawie standardów egzaminacyjnych będzie wymagało zachowania tej samej logiki.

Trzeci postulat dotyczy korelacji nauczania religii z innymi przedmiotami szkolnymi oraz w ramach ścieżek edukacyjnych. Szczegółowa analiza materiałów do nauczania religii oraz przedmiotów takich, jak język polski, historia czy wiedza o społeczeństwie, wskazuje, iż dużo większa jest „otwartość korelacyjna” w podręcznikach do tych przedmiotów aniżeli w podręcznikach do religii⁸⁸. Ten stan winien być naprawiony w nowych wersjach podręcznikowych.

Czwarty postulat wiąże się z oddzieleniem zespołów autorskich od nadzoru katechetycznego. Nie najlepsze doświadczenia w tym względzie, podobnie jak diecezjalne doświadczenia medialne, jasno pokazują, że konkretna diecezja dysponuje zbyt małym potencjałem, by stworzyć własne radio, gazetę lub serię dobrych podręczników dla wszystkich etapów szkolnych. Potrzeba tu większej współpracy i koordynacji.

Zakończeniem tego artykułu będą słowa, jakie wypowiedział Jan Paweł II w czasie swojej ostatniej pielgrzymki do Warszawy w roku 1999: „Jak nie dziękować za to, że ludzie wierzący bez przeszkód mogą przystępować do sakramentów i słuchać słowa Bożego, aby potem otwarcie dawać świadectwo swej [wiary]! (...) Jak nie dziękować za to, że dzieci i młodzież mogą ze spokojem poznawać Chrystusa w szkole, w której obecność kapłana, siostry zakonnej czy katechety [lub katechetki] jest postrzegana jako cenna pomoc w pracy nad wychowywaniem młodego pokolenia!”⁸⁹ Obyśmy potrafili to dziedzictwo zachować i pomnożyć. Warto bowiem pamiętać, że celem nauczania religii w szkole jest przede wszystkim cel ewangelizacyjny. Skuteczność programów i podręczników trzeba więc mierzyć skutecznością i trwałością ewangelizacji.

⁸⁸ Szczegółowej analizie tego zagadnienia dokonałem w książce pt. *Religia w dialogu z edukacją. Studium na temat korelacji nauczania religii katolickiej z polską edukacją szkolną*. Warszawa 2004 s. 265nn.

⁸⁹ Jan Paweł II. *Pielgrzymki do Ojczyzny. Przemówienia, homilie*. Kraków 2005 s. 1124.

KS. ANDRZEJ KICIŃSKI, KUL

POLSKIE PODRĘCZNIKI DO KATECHEZY SPECJALNEJ

Wychowanie wiary, które obejmuje przede wszystkim katechezę w rodzinie, ale także w szkole czy ośrodku dla osób z różnymi niepełnosprawnościami, wymaga odpowiednich i dostosowanych do osoby dróg oraz uwzględnienia badań pedagogicznych, aby przyniosło owoce w całościowym kształtowaniu osoby. Magisterium Kościoła podkreśla, że należy troszczyć się o to, by uniknąć ryzyka zepchnięcia katechezy specjalistycznej na margines duszpasterstwa wspólnotowego. *Dyrektorium katechetyczne Kościoła katolickiego w Polsce* naucza, że trzeba ofiarować osobom niepełnosprawnym odpowiednią katechezę zarówno w szkole, jak i w parafii bądź w innych miejscach formacyjnych, wspomagając zwłaszcza rodzinę⁹⁰. Niniejszy artykuł jest próbą odpowiedzi na pytanie jakie były i są polskie podręczniki do katechezy specjalnej dla tych środowisk? Analizie zostaną poddane wszystkie podręczniki, programy i pomoce dydaktyczne dla jednej grupy uczestników katechezy specjalnej jaką są osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Należy zwrócić uwagę, że dla potrzeb edukacyjnych wyróżniamy osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym, znacznym i głębokim.

⁹⁰ Fragment tego artykułu to badania opublikowane w: A. Kiciński. *Katecheza osób z niepełnosprawnością intelektualną w Polsce po Soborze Watykańskim II*. Lublin 2007 s. 201-217; 253-271. Zob. także *Katecheza osób szczególnej troski. Stan aktualny – propozycje na przyszłość*. Red. A. Kiciński. Kraków 2008.

Maria Grzegorzewska, twórczyni podstaw polskiej pedagogiki specjalnej, była przeciwna opracowywaniu programów i podręczników dla szkolnictwa specjalnego. Według niej nauczyciel powinien pracować twórczo i znając warunki życia dzieci, decydować o treściach nauczania. Ale już Z. Sękowska, przedstawicielka szkoły lubelskiej, podkreślając szlachetność takich założeń, określała je jako niezbyt realistyczne. Zauważała, że nauczyciel nie jest w stanie sam, bez pomocy metodyków i dydaktyków, ustalić program nauczania, wykonać modele i pomoce poglądowe, układać opowiadania i zadania matematyczne. Stąd jej postulat o konieczności stworzenia programu i podręczników dla nauczycieli szkół specjalnych, które będą stanowiły kryterium oceny wyników pracy nauczycieli i osiągnięć uczniów⁹¹.

1. Programy i pomoce dydaktyczne do katechezy parafialnej osób z niepełnosprawnością intelektualną

Po Soborze Watykańskim II znane są w skali ogólnopolskiej cztery propozycje programów i pomocy katechezy parafialnej dla osób z niepełnosprawnością intelektualną. Pierwsza praca – Z. Rybarczyk pt. *Przyjdź Panie Jezu* była propozycją przygotowania dzieci z niepełnosprawnością intelektualną do Pierwszej Komunii Świętej, a przeznaczona dla duszpasterzy, katechetów i rodziców⁹². Druga propozycja – W. Gałczyńskiej składała się z katechizmu *Mów do nas, Panie Jezu*⁹³ oraz przewodników metodycznych *Z pomocą*

⁹¹ Z. Sękowska. *Wprowadzenie do pedagogiki specjalnej*. Warszawa 1998 s. 254.

⁹² Z. Rybarczyk. *Przyjdź, Panie Jezu! Katechezy, przygotowanie dzieci opóźnionych w rozwoju umysłowym do pierwszej Komunii św., przeznaczone dla duszpasterzy, katechetów, rodziców*. Poznań 1965.

⁹³ W. Gałczyńska. *Mów do nas, Panie Jezu. Przygotowanie do spowiedzi i Komunii Świętej*. Katowice 1975.

dzieciom specjalnej troski⁹⁴ oraz *Tak Bóg ukochał nas*⁹⁵. Do trzeciej propozycji należy zaliczyć pozycję K.M. Lauscha wydaną w książce *Katecheza przedkomunijna osób głębiej upośledzonych umysłowo*⁹⁶ wraz z innymi wskazaniem opublikowanymi wcześniej w książce *Teoretyczne podstawy katechizacji osób głębiej upośledzonych umysłowo*⁹⁷. Czwarta propozycja – A. Kuskowskiej to *Katechizm bierzmowanych dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych*⁹⁸, który jest adresowany do uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim.

1.1. Katecheza osób z niepełnosprawnością intelektualną według Z. Rybarczyk

Katechezy przygotowane przez Z. Rybarczyk zostały oddane do druku w czasie trwania Soboru Watykańskiego II, a opublikowane w 1965 roku. Nakład 10.000 egzemplarzy i brak podobnej publikacji to przyczyny powszechnego zastosowania jej w Polsce. Cenzorem pozycji był ks. M. Finke, a „imprimatur” udzielił abp A. Baraniak. Praca jest owocem długoletniej praktyki autorki, która przygotowywała, zarówno indywidualnie jak i zbiorowo, dzieci z niepełnosprawnością intelektualną do przyjęcia pierwszej Komunii Świętej. Autorka w duchu ewangelicznym stwierdza, że „nakaz Boskiego Przyjaciela Dzieci: »Pozwólcie dzieciom przychodzić do Mnie, nie przeszkadzajcie im: do takich bowiem należy królestwo Boże« (Mk 10,14) – odnosi się nie tylko do dzieci, które otrzymały od Boga pięć lub dwa talenty, lecz także do tych, którym w udziale

⁹⁴ W. Gałczyńska. *Z pomocą dzieciom specjalnej troski. Katechezy i pomoce rysunkowe do książki „Mów do nas Panie Jezu”*. Katowice 1977. [Wydanie II 1988].

⁹⁵ W. Gałczyńska. *Tak Bóg ukochał nas*. Katowice 1981.

⁹⁶ K. M. Lausch. *Katecheza przedkomunijna osób głębiej upośledzonych umysłowo*. Warszawa 1990.

⁹⁷ K. M. Lausch. *Teoretyczne podstawy katechizacji osób głębiej upośledzonych umysłowo*. Warszawa 1987 s. 163-167.

⁹⁸ A. Kuskowska. *Katechizm bierzmowanych dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. Kraków 2008.

przypadł tylko jeden talent, tzn. do dzieci opóźnionych w rozwoju umysłowym⁹⁹.

Zofia Rybarczyk, ogólnie charakteryzując adresata katechezy, ukazuje w przedmowie specyfikę struktury psychicznej dziecka z niepełnosprawnością intelektualną, która różni się od dzieci w normie. Zgodnie z dorobkiem pedagogiki specjalnej lat 60-tych oraz jej językiem autorka podkreśla, że dzieci są albo apatyczne, albo nadmiernie ruchliwe. Obserwuje u nich osłabioną wrażliwość zmysłów oraz nietrwałą i niedokładną pamięć. Uwaga ich jest bierna i płochliwa, tzn. skłonna do roztargnień. Dzieci te cechuje zmienność nastrojów. Łatwo zniechęcają się przeszkodami, zdradzają niechęć do wysiłku, ulegają wpływowi, mają kłopoty z przyswojeniem trudnych i abstrakcyjnych pojęć religijnych.

Tabela 1. Podział materiału według Z. Rybarczyk

Część I	Podstawowe prawdy wiary zawarte w Składzie Apostolskim i w Modlitwie Pańskiej, oparte na Piśmie Świętym, szczególnie na życiu Jezusa Chrystusa.
Część II	Wiadomości o sakramentach świętych, ze szczególnym uwzględnieniem sakramentu pokuty, z którym związany jest Dekalog oraz przygotowanie do godnego przyjęcia Pierwszej Komunii Świętej. Wiadomości o strukturze Mszy św. i bezpośrednie przygotowanie do Komunii oraz akty pokonunijne.
Część III	Wiadomości o różnych nabożeństwach, jak pierwsze piątki, różaniec.
Część IV	Przygotowanie do sakramentu bierzmowania i wiadomości o sakramencie namaszczenia chorych.

Opracowany materiał podzielony jest na 132 konspekty katechez. Autorka zakłada, że materiał jest maksymalny i że można go zrealizować w ciągu dwuletniego nauczania. Jednak z analizy materiału wynika, że jest on przygotowany na dłuższy okres katechezy, obejmujący także przygotowanie do przyjęcia sakramentu bierzmowania. Wynika to również z założenia, że materiał należy powtarzać i utrwalać. Autorka zauważa, że w katechezie osób z niepełnosprawnością intelektualną jest niemożliwe całkowite zastosowanie proponowa-

⁹⁹ Rybarczyk. *Przyjdź, Panie Jezu!* s. 3.

nych katechez, konieczna jest więc selekcja materiału ze względu na możliwości adresata katechezy. W przypadku dziecka o charakterze aspołecznym proponuje pracę indywidualną, aby nie utrudniać katechizowanej grupie właściwego przeżywania katechezy.

Zofia Rybarczyk, podkreślając zgodnie z ówczesnym stanem wiedzy, że myślenie dzieci z niepełnosprawnością intelektualną jest konkretne i wyobrazeniowe, proponuje stosowanie metody czynnej i obrazkowo-rysunkowej, nawiązywanie do doświadczeń dzieci i ich przeżyć, wzbudzanie zainteresowania przez podawanie przykładów z życia, świętych oraz z Ewangelii. Metoda czynna to propozycja nauczania urozmaicona opowiadaniem, odpytywaniem, opisem obrazu lub rysunku, śpiewem lub modlitwą, inscenizacją i rysunkiem. Tam, gdzie to możliwe, proponuje również łatwe modelowanie (np. krzyża, wiosła, chleba, ryb, koszów) i łatwe wycinanki (np. symbolu duszy, biletu do nieba, serca, krzyża, choinki, korony, stągwi lub chleba). Stosowanie metody obrazkowo-rysunkowej jest odpowiedzią autorki na fakt, że spostrzeżenia wzrokowe odgrywają dominującą rolę w procesie nauczania. Ponadto z doświadczenia Rybarczyk wynika, że stosowanie metody obrazkowo-rysunkowej daje pozytywne wyniki także w katechezie dzieci z głębszą niepełnosprawnością, które nie uczęszczają do szkoły, oraz u osób dorosłych czy analfabetów. Stosowanie metody obrazkowo-rysunkowej umożliwia osobom z niepełnosprawnością intelektualną przyswojenie podstawowej wiedzy koniecznej do przyjęcia sakramentów świętych w sposób dostosowany do ich możliwości. Autorka uprościła wiele rysunków-symboli, aby umożliwić ich graficzne odwzorowanie nawet przez dzieci mało zdolne i niepotrafiące pisać lub z trudem posługujące się piśmem. Rysunki-symboli mają na celu uaktywnianie uczniów, ćwiczenie i rozwijanie ich spostrzegawczości, ułatwienie im zapamiętywania, kojarzenia podanej treści oraz pobudzania ich do myślenia. Zofia Rybarczyk proponuje obok ogólnie stosowanych symboli także nowe, uważa bowiem, że posługiwanie się rysunkami-symbolami jest kwestią umowy, podobnie jak stosowanie znaków pisarskich w ogólnoludzkich sposobach ko-

munikowania. Świadomie unika przedstawień figuralnych, gdyż te – według niej – są trudne do wykonania nawet dla katechety. Podane zaś wzory takich przedstawień są przeznaczone dla katechety, aby mógł przygotować odpowiednią pomoc w nauczaniu. Autorka proponuje również wykorzystanie religijnych obrazów poglądowych, które są ogólnie dostępne, zwraca jednak uwagę na konieczność odpowiedniego komentarza. Odnośnie do graficznego przedstawiania Boga Ojca i aniołów, podkreśla potrzebę wyjaśnienia, że Bóg tak nie wygląda – nie ma ciała ani głowy, ani rąk, ani nóg, jak my. Każdy ze 132 konspektów składa się z pięciu elementów.

W proponowanej metodyce katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną Rybarczyk podkreśla konieczność stworzenia odpowiedniej atmosfery. Konspekty są przygotowane dla katechezy w punkcie katechetycznym. Walorem propozycji jest próba ukazania komplementarności nauki dziecka w szkole i katechezy parafialnej. Polega ona na podkreśleniu, że wszystkie informacje, których dzieci uczą się w szkole, są ważne, ale potrzebna jest również religia, która jest nauką o Panu Bogu i rzeczywistym spotkaniem z Nim. Jest to odpowiedź na słowa Jezusa: „Bo gdzie są dwaj albo trzej zebrani w imię moje, tam jestem pośród nich” (Mt 18,20). Na wzór szkolny autorka proponuje prowadzenie zeszytów. Poleca założenie dwóch zeszytów. Pierwszy ma być notatnikiem, w którym dzieci przerysowują i odpisują z tablicy ołówkiem. Drugi służy do prac domowych; do tego zeszytu dzieci powinny starannie przenieść z notatnika rysunki i inne wiadomości, które mają być podpisane przez nie osobiście bądź przez rodziców czy opiekunów. Zwłaszcza w wypadku głębszej niepełnosprawności intelektualnej i przy nauczaniu indywidualnym zakłada konieczną współpracę i pomoc rodziców i rodzeństwa.

W propozycji Z. Rybarczyk należy też dostrzec troskę o konkretyzację abstrakcyjnych pojęć religijnych, wynikającą z chęci dostosowania treści katechezy do adresata. Jest to próba naśladowania stylu Jezusowego, który ze swoją niezrównaną metodą poglądową przekazywał najwznioślejsze i najtrudniejsze prawdy Boże „umy-

słom – według autorki – prostym i ograniczonym” za pomocą znanych, konkretnych i łatwych porównań. Problem poznawania abstrakcyjnych pojęć religijnych przez uczniów z niepełnosprawnością intelektualną Rybarczyk chce rozwiązać obrazowo za pomocą przykładów i porównań znanych i zrozumiałych dla dzieci, także z głębszą niepełnosprawnością. Dla przykładu – omawiając prawdę, że „łaska Boża jest każdemu człowiekowi do zbawienia koniecznie potrzebna”, odchodzi ona od porównania do szaty godowej, którą postąpił się Jezus, jako odległej i niezrozumiałej dla współczesnych dzieci. Proponuje porównanie łaski uświęcającej z biletem do nieba. Zakłada, że pojęcie biletu (czegoś, co daje prawo wstępu do teatru, kina, tramwaju, autobusu lub pociągu) jest znane nawet najmłodszym dzieciom. Pojęcie biletu nie zastępuje całkowicie terminu «łaska uświęcająca», jest ono stosowane obok nazwy właściwej, którą z czasem dzieci przyjmą za swoją. Autorka jest przekonana, że dzięki stosowaniu porównania łaski uświęcającej z biletem do nieba można w sposób zrozumiały przedstawić dzieciom z niepełnosprawnością intelektualną skutki grzechu pierworodnego, w skrócie omówić dogmat o Niepokalanym Poczęciu Najświętszej Maryi Panny i ukazać im poglądowo zbawcze dzieło Syna Bożego. W ten sposób zakłada, że nawet najmłodsze dzieci na podstawie skojarzenia z biletem do nieba poznają istotę i wartość łaski uświęcającej, która czyni z nas dzieci Boże, zamienia nasze dusze w mieszkania Trójcy Świętej i daje nam prawo do nieba. Jednym z podstawowych celów jest akcentowanie nadzwyczajnej wartości i konieczności łaski uświęcającej, aby dzieci ją przyjęły, ceniły i chroniły się przed jej utratą.

Jednym z trudniejszych zagadnień w katechezie osób z niepełnosprawnością intelektualną jest przygotowanie do sakramentu pokuty i pojednania. Zofia Rybarczyk po przygotowaniu całej grupy zaleca zrobienie rachunku sumienia z każdym dzieckiem indywidualnie. Tematyka tego sakramentu została opracowana w katechezach od 75. do 95. Po wprowadzeniu biblijnym odnajdujemy cały szereg praktycznych wskazań do pracy katechetycznej. Każda katecheza

zawiera przynajmniej kilka propozycji symboli lub rysunków, które mają pomóc dzieciom w przeprowadzeniu rachunku sumienia. Waleorem jest kilka uzupełniających się wariantów rachunku. Pierwsza propozycja to rachunek sumienia według Dziesięciu przykazań. Do każdego z symbolicznie przedstawionych przykazań Bożych autorka proponuje rysunki i symbole uzupełniające, na przykład: do trzeciego przykazania – obraz kapłana odprawiającego Mszę świętą, do czwartego – obraz Świętej Rodziny.

Druga propozycja to rachunek sumienia według przykazań kościelnych. Także do tych przykazań znajdujemy propozycję symboliczno-obrazkową, która z pewnością jest cenną pomocą dla osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Trzecia propozycja to rachunek sumienia z grzechów głównych. Także i tutaj trudne pojęcia, jak: pycha, chciwość, zazdrość, nieumiarkowanie w jedzeniu i w picciu, lenistwo, są przedstawione za pomocą rysunków-symboli. Autorka celowo pomija dwa grzechy główne, tzn. nieczystość i gniew, które były omówione w katechezach na temat przykazań Bożych.

Trzeba podkreślić, że propozycja Z. Rybarczyk przygotowuje uczniów do przyjęcia sakramentu pokuty i pojednania przez rachunek sumienia, który jest przeprowadzony w świetle słowa Bożego. Wprawdzie odnajdujemy wiele elementów nauczania katechizmowego, trudnego dla osób z niepełnosprawnością intelektualną, ale można odnieść wrażenie, że dzięki licznym pomocom możliwe jest przygotowanie dziecka do sakramentu pokuty i pojednania. Wprawdzie jest mało prawdopodobne, aby dziecko z głębszą niepełnosprawnością intelektualną mogło – jak chce autorka – zapisać lub zapamiętać liczbę grzechów. Niemniej indywidualna pomoc w tworzeniu „listy win” za pomocą rysunków-symboli z pewnością pomoże im wyznać grzechy podczas spowiedzi. Wydaje się również trafna propozycja spalania kartek z grzechami po spowiedzi; będzie to znakiem, że Pan Bóg odpuścił wszystkie grzechy.

Propozycje przygotowane przez Z. Rybarczyk są świadectwem, że katecheza w Polsce po usunięciu ze szkół w 1961 roku zdobywała bogate i cenne doświadczenia także na płaszczyźnie katechezy parafialnej. Odnotować należy nie tylko pierwsze opublikowane próby pomocy katechetycznych dla osób z niepełnosprawnością intelektualną, lecz także cenne wskazówki dla organizacji takiej katechezy. Charakterystyczne jest jeszcze wyeksponowanie w katechezie funkcji nauczania przez podkreślenie znaczenia wiedzy religijnej, zaznaczenia obecności funkcji inicjacyjnej i ewangelizacyjnej. Jest to pierwsza posoborowa próba przygotowania materiałów katechetycznych dla osób z niepełnosprawnością intelektualną, która miała na celu organiczną i systematyczną formację wiary będącej czymś więcej niż nauczanie. Jest to propozycja katechezy dla tych, którzy może nie otrzymali dziesięciu czy pięciu talentów, lecz tylko jeden, ale on pomaga im w autentycznym pójściu za Chrystusem oraz włącza ich we wspólnotę, która żyje wiarą, celebrytuje ją i na miarę swoich możliwości świadczy o niej.

1.2. Katecheza osób z niepełnosprawnością intelektualną według W. Gałczyńskiej

Pierwszą z trzech publikacji W. Gałczyńskiej jest książka *Mów do nas Panie Jezu*¹⁰⁰, wydana w nakładzie 20.000. Składa się ona z 30 katechez, które mają pomóc w przygotowaniu do spowiedzi i Komunii Świętej dzieci specjalnej troski. Oryginalnością książki jest jej założenie, że będzie to systematyczna katecheza rodzinna. To rodzice mają pracować z dzieckiem specjalnej troski. Matka albo ojciec ma zaproszenie, aby przeczytać lub opowiedzieć dziecku treść katechez. Jest to realizacja podstawowego celu katechezy rodzinnej, jakim jest budzenie wiary, a następnie rozwijanie i prowadzenie dziecka ku sakramentom inicjacji chrześcijańskiej.

¹⁰⁰ W. Gałczyńska. *Mów do nas Panie Jezu. Przygotowanie do spowiedzi i Komunii Św. dla dzieci specjalnej troski*. Katowice 1975.

Książka jest skróconym opowiadaniem historii Jezusa Chrystusa, który głosi Dobrą Nowinę o Bożym przebaczeniu i uzdalnia nas do kochania Boga i ludzi. Większość katechez tematycznie odwołuje się do przygotowania dziecka specjalnej troski do przyjęcia sakramentu pokuty i pojednania oraz Komunii Świętej. Niewątpliwie walorem pozycji jest konkretna pomoc dziecku w przygotowaniu się do przyjęcia sakramentów. Są w niej obecne fragmenty Biblii, ale główna uwaga skierowana jest na zewnętrzne postępowanie dziecka. Stąd większość pytań w rachunku sumienia ma formułę: Czy byłem dobry dla domowników i wszystkich ludzi?

Książka zawiera wiele rysunków o charakterze nie tylko religijnym (zwłaszcza biblijnym), ale także świeckim. Mają one pomóc w zrozumieniu treści katechez. Brak jest precyzyjnego określenia kategorii: dzieci specjalnej troski. Na podstawie analizy rysunków można przypuszczać, że dzieci te są pełnosprawne fizycznie, ale niepełnosprawne intelektualnie w stopniu lekkim. Na rysunkach dzieci same sprzątają, wyrzucają śmieci, pomagają w ogrodzie, jeżdżą na sankach czy na rowerze¹⁰¹. Walorem pracy jest próba opowiedzenia dziecku za pomocą krótkiego tekstu i rysunku historii biblijnych związanych z ustanowieniem sakramentu Eucharystii.

Z pewnością propozycja Gałczyńskiej, aby przez katechezę rodzinną przygotować dzieci specjalnej troski do przyjęcia sakramentu pokuty i pojednania oraz Komunii Świętej, jest godna wyróżnienia. Taka pomoc katechetyczna z pewnością umożliwiła wielu rodzicom prowadzenie systematycznej katechezy rodzinnej, która polega na: przekazaniu prawdziwego wyobrażenia o Bogu, umożliwieniu podstawowych doświadczeń religijnych, tworzeniu pierwszych pojęć religijnych, kształtowaniu mentalności wiary, przedstawieniu chrześcijańskiego pojęcia dobra i zła, prowadzeniu do głębokiej i osobowej relacji z Bogiem, zapoznaniu się z Pismem Świętym, wychowaniu modlitewnym, współprzeżywaniu roku liturgicznego, wprowadzeniu do życia we wspólnocie kościelnej, inicjacji sakra-

¹⁰¹ Tamże s. 10-14; 42; 44; 58; 62; 64.

mentalnej, wdrażaniu do samodzielności i wolności, integracji życia z wiarą, odkrywaniu życiowego i chrześcijańskiego powołania.

Drugą pozycją W. Gałczyńskiej jest przewodnik metodyczny *Z pomocą dzieciom specjalnej troski*, który został opracowany jako pomoc dydaktyczna do katechezy parafialnej. Materiały powstały w wyniku doświadczenia kilkuletniej pracy autorki z niepełnosprawnymi. Trudno jednak na podstawie analizy materiałów precyzyjnie określić stopień niepełnosprawności intelektualnej adresata katechezy. Biorąc pod uwagę słownictwo i terminologię z tamtego czasu, można przypuszczać, że adresatami katechezy byli głównie uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim. Wanda Gałczyńska stwierdza tylko, że to dzieci, którym stan pozwala uczęszczać do szkoły specjalnej, ale nie precyzuje jakiej. Przynajmniej część z nich ma sprawność pisania i czytania oraz komunikuje się za pomocą prostych zdań. Autorka, przywołując współczesne jej badania K. Kirejczyka, podkreśla głównie deficyty związane ze spostrzeganiem, uwagą, pamięcią, myśleniem, potrzebami, zainteresowaniami, uczuciami oraz wolą. Zauważa defekty mowy, zaburzenia motoryki, wady słuchu i wzroku oraz najróżnorodniejsze odchylenia od normy w budowie ciała. Widoczny jest brak charakterystyki religijnej adresata katechezy, choć mocną stroną podanych propozycji katechetycznych jest osobiste świadectwo odkrywania piękna duszy tych dzieci. Krzysztof Lausch, analizując propozycje Gałczyńskiej, podkreśla, że pozycje te są przeznaczone dla dzieci z lekką niepełnosprawnością intelektualną, względnie dla dzieci z tzw. pogranicza lekkiej i umiarkowanej niepełnosprawności. Ponieważ jednak materiały te były właściwie jedynymi dostępnymi i były wykorzystywane w pracy z dziećmi o innych stopniach niepełnosprawności intelektualnej, Lausch z jednej strony wyłącza tę pozycję z krytyki (gdyż nie ma zestawu koniecznych wiadomości, umiejętności i kompetencji), z drugiej zaś postuluje konieczność ich opracowania.

Walorem analizowanych pozycji jest organizacja katechezy parafialnej dla niepełnosprawnych adresatów oraz propozycja stworzenia im właściwych warunków. Autorka zwraca uwagę na konieczność zapewnienia odpowiednio wyposażonych łazienek i ukazuje, jak przejść od troski o bezpieczeństwo i higienę dzieci do troski o rozwój ich życia religijnego. Odnotować należy także pewne nieścisłości. Autorka najpierw zwraca uwagę, że dziecko z niepełnosprawnością intelektualną bez względu na wiek i wygląd zewnętrzny jest w jakimś sensie małym dzieckiem, a później koryguje swoje poglądy, podkreślając, że do starszych należy zwracać się przez „pan”, „pani”¹⁰². Dobrą stroną propozycji Gałczyńskiej jest aktywizowanie dzieci unikające infantylizowania i postawy zabawiania. W materiałach odnajdujemy wiele propozycji aktywizacji uczniów: od inscenizacji sakramentów chrztu świętego, małżeństwa, sakramentu pokuty i pojednania oraz Komunii Świętej, po inscenizacje biblijne. Autorka proponuje stosowanie całej gamy pomocy i środków dydaktycznych: od wykorzystania obrazu i rysunku, aż po wykorzystanie magnetofonu. W jej propozycjach nie brakuje elementów śpiewu i odpowiednich zabaw. To wszystko zmierza do przeżycia i utrwalenia przez ucznia przekazanych mu treści. Z materiałów wynika, że autorka pamięta o koniecznej indywidualizacji usługi katechetycznej wobec osób z niepełnosprawnością intelektualną. Proponuje dostosowanie prostych czynności do możliwości uczniów, podkreślając, że jeden uczeń może wytrzeć tablicę, drugi – zapalić świecę na ołtarzu w sali, trzeci – wypełnić kontury obrazka, a jeszcze inny – powtórzyć zdanie. To wszystko ma na celu nie tylko zorganizowanie katechezy dla uczniów np. nadpobudliwych, ale także rzeczywiste przeżycie przez nich spotkania z Jezusem Chrystusem.

Wanda Gałczyńska, podkreślając małe możliwości uczenia pamięciowego dzieci, rezygnuje z tej formy przekazywania wiedzy. Twierdzi, że uczenie pamięciowe, nawet jeśli z niektórymi dzieć-

¹⁰² Por. Gałczyńska. *Z pomocą dzieciom specjalnej troski* s. 6-7.

mi się udaje, nie przynosi żadnych rezultatów. Tylko przy nauce modlitw *Ojciec nasz* i *Zdrowaś, Maryjo* zachęca do omawiania i wyjaśniania zwrotów, aby doprowadzić do częściowego zrozumienia przez uczniów wspomnianych modlitw. Przestrzega też wyraźnie przed stosowaniem symboli na katechezie osób z niepełnosprawnością intelektualną. Twierdzi, że nie pomagają one w zrozumieniu, a nawet szkodzą, Bóg bowiem może się stać dla tych dzieci trójkątem lub okiem, a nie miłującym Bogiem. Przypomina przy tym o odpowiedzialności katechetów za dobieranie pomocy wizualnych. Proponuje na każdą lekcję przygotowanie na tablicy rysunku w formie szkicu, aby dzieci przez dopowiadanie i dorysowywanie brały czynny udział w katechezie. Odrzucenie symboli i w niewielkim stopniu zastosowanie Pisma Świętego na katechezie może sprawiać wrażenie, że propozycje rysunkowe nie zawsze oddają istotę przeżywanego tajemniczego spotkania z Bogiem. W lekcji nr 22 poświęconej rachunkowi sumienia odnajdujemy przykład chłopca, który nie chciał kupić mamie mleka. To wprowadzenie do rachunku sumienia jest dużym i niebezpiecznym uproszczeniem. W rachunku sumienia podstawowym warunkiem jest szczerze pragnienie oczyszczenia, nawrócenia, odnowienia życia i osiągnięcie głębszej przyjaźni z Bogiem. Chodzi o miłość do Boga i ludzi, a nie tylko o skupienie uwagi na niewykonanej czynności, która często jest niedostępna dla wielu osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Istotnym założeniem propozycji Gałczyńskiej jest czynny udział rodziców w katechezie parafialnej, którego wyrazem będzie pomoc dzieciom w przepisywaniu i rysowaniu w zeszytach treści przedstawionych na tablicy. Propozycja toku lekcji to nieustanny dialog na różnych poziomach, bezpośrednio z uczniami czy przy pomocy rodziców. Niezaprzeczalnym walorem propozycji są krótkie świadectwa dzieci, które dzielą się swoją radością z tego, że naśladowując katechetę czy rodziców, uczyły się wchodzić do Kościoła, żegnać, klękać itd. W dzieciach wywołuje to radość przejawiającą się nawet w klaskaniu w dłonie. Ta propozycja sugeruje konieczność prowadzenia katechezy nie tylko w salce parafialnej, ale także w kościele,

gdzie katechizowani mogą nauczyć się postaw i doświadczyć wiary, o której wcześniej słyszeli.

Analizowane materiały dotyczą w zasadzie przygotowania dzieci i dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną do świadomego przystąpienia do sakramentu pokuty i pojednania oraz przyjęcia Pierwszej Komunii Świętej. Składają się one z 29 scenariuszy katechez zaplanowanych na rok szkolny, skorelowanych z rokiem liturgicznym. Dodatkowo odnajdujemy następujące scenariusze i pomoce dydaktyczne: adoracja Najświętszego Sakramentu, nabożeństwo przy żłóbku, wzór sylwetki do przypinania na tablicy, sylwetki do kolorowania, wzór szopki i baranka wielkanocnego.

Trzecia pozycja W. Gałczyńskiej – *Tak Bóg ukochał nas* ukazała się w 1981 roku w nakładzie 20.000 egzemplarzy¹⁰³. Jest to kolejna pomoc do katechezy rodzinnej dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną mająca na celu „opowiedzenie dzieciom o Panu Jezusie Zmartwychwstałym, który jest z nami w kościele”¹⁰⁴. Składa się ona z wielu rysunków przedstawiających rok liturgiczny i poszczególne części Mszy świętej oraz różaniec. Autorka przedstawia rok liturgiczny analogicznie do roku kalendarzowego.

Założeniem pozycji jest pomoc dziecku w przygotowaniu się do liturgii w niedziele czy święta w kościele. Jest to rodzaj uproszczonej książki do nabożeństwa, w której dziecko znajduje rysunki do kontemplacji oraz teksty do rozważania. Przy niektórych niedzielach i świętach są podane parametry Ewangelii, którą rodzice mogą wcześniej przeczytać z Pisma Świętego. Po analizie krótkich rozważań biblijno-ascetycznych można stwierdzić, że – jak w przypadku innych pozycji tej autorki – adresatami pomocy katechetycznej są osoby z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim bądź umiarkowanym. Katechezy o sakramentach świętych składają się z prostych opowiadań. Pewnym walorem pozycji są dwa rachunki sumienia dla dzieci i młodzieży oraz dokładnie opisany przebieg spowiedzi, ale przedstawione propozycje są ubogie w treść. Skupienie się na pyta-

¹⁰³ W. Gałczyńska. *Tak Bóg ukochał nas*. Katowice 1981.

¹⁰⁴ Zob. tamże s. 5.

niach: czy dziecko składa ręce do Boga? jakie jest w domu? czy pamięta o wysłaniu pozdrowień z kolonii? itp. z pewnością nie pomoże w kształtowaniu dojrzałego sumienia na miarę możliwości dziecka.

Propozycje katechetyczne W. Gałczyńskiej wpisują się w osiągnięcia polskiej katechetyki posoborowej. Są one wyrazem doświadczeń, poszukiwań i troski, aby katecheza odpowiadała na potrzeby człowieka z niepełnosprawnością intelektualną i uwzględniała zdobyte pedagogiki specjalnej, a także by prowadziła do Boga, gdyż głównym jej celem jest spotkanie z żywym Jezusem Chrystusem obecnym w Kościele i Jego sakramentach. Dwie z trzech pozycji to propozycje katechezy rodzinnej. Są one nieliczne nie tylko w Polsce, ale także w Europie. Wymienione pozycje autorki to świadectwo, że katecheza jako jedna z uprzywilejowanych form posługi słowa w Kościele, głosząc ludziom Dobrą Nowinę o Bożej miłości, aktywnie uczestniczyła w procesie wszechstronnego rozwoju każdego człowieka i szukała dróg rozwoju osób z niepełnosprawnością intelektualną na miarę ich możliwości.

1.3. Katecheza osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną według K. M. Lauscha

Materiały K. M. Lauscha znacznie różnią się od wcześniej analizowanych pozycji poświęconych katechezie osób z niepełnosprawnością intelektualną. Jego książka pt. *Teoretyczne podstawy katechizacji osób głębiej upośledzonych umysłowo* – pierwsza w historii katechezy w Polsce – to dogłębne i obszerne opracowanie naukowe. Autor nie tylko postulował konieczność wykorzystania w katechezie dorobku pedagogiki specjalnej, ale także sam zebrał i opracował podstawowe wiadomości dotyczące istoty niepełnosprawności intelektualnej, jej przyczyn, ogólnej symptomatologii niepełnosprawności intelektualnej w stopniu umiarkowanym, znacznym i głębokim, potrzeb oraz miejsca ludzi z niepełnosprawnością intelektualną w społeczeństwie (rozdział I). Opracował wybrane zagadnienia z dydaktyki i wychowania osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną, takie jak: istota oraz

cele nauczania i wychowania osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną, charakterystyka procesu uczenia się tych osób oraz problemy metodyki nauczania i wychowania (rozdział II). W książce autor zamieścił też wybrane zagadnienia wychowania religijnego osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną. Przedstawił cele i zadania duszpasterstwa specjalnego oraz istotę wychowania religijnego tych osób. Następnie jeszcze szczegółowiej przeanalizował formy wychowania religijnego. Pierwszą opracowaną formą jest katechizacja osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną wraz z jej celami, programami, treściami oraz organizacją. Drugą formą są opracowane pozakatechizacyjne sposoby oddziaływania religijnego, takie jak: Msza święta, spowiedź, wychowanie moralne, nabożeństwa, różne imprezy, pielgrzymki, wspólnoty i obozy wakacyjne. Na końcu omówiona jest problematyka specjalistycznej pomocy rodzicom oraz wybrane zagadnienia wychowania seksualnego osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną (rozdział III)¹⁰⁵.

Materiały Lauscha różnią się od wcześniejszych propozycji opracowaniem szczegółowego programu katechizacji osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną. W książce *Katecheza przedkomunijna osób głębiej upośledzonych umysłowo* odnajdujemy założenia modelowego podziału poziomów nauczania; zależnie od wielu czynników rozkład w czasie przedstawia się następująco:

1. grupa początkowa (zerowa) – dwa lata nauczania,
2. grupa przedkomunijna – dwa lata nauczania,
3. grupa komunijna – jeden rok nauczania,
4. grupa pokomunijna – jeden rok nauczania,
5. grupa bierzmowaniowa – jeden rok nauczania,
6. grupa młodzieżowa – dwa, trzy lata nauczania,
7. grupa dorosłych (powyżej 18 lat) – bez oznaczenia liczby lat.

Autor naukowo opracował pierwszych pięć lat przygotowania dziecka z głębszą niepełnosprawnością intelektualną do przyjęcia

¹⁰⁵ K. M. Lausch. *Teoretyczne podstawy katechizacji osób głębiej upośledzonych umysłowo*. Warszawa 1987.

Komunii Świętej. Materiały o katechizacji pierwszych czterech lat (grupa początkowa i przedkomunijna) są podzielone według następującego klucza: schemat katechezy, sprawy organizacyjne, tematyka katechez i przebieg katechezy (propozycje).

Materiały do katechizacji dzieci grupy komunijnej opracowane są według następujących zagadnień: schemat katechezy, sprawy organizacyjne, tematyka katechez, uwagi do realizacji tematów katechezy komunijnej dzieci z głębszą niepełnosprawnością intelektualną, uwagi do realizacji katechez związanych z rokiem liturgicznym, uwagi dotyczące przeprowadzenia nabożeństwa pokutnego, proponowany schemat nabożeństwa pokutnego, uwagi dotyczące sakramentu pokuty i pojednania osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną, uwagi dotyczące Mszy świętej pierwszokomunijnej oraz propozycje piosenek do wykorzystania podczas katechez¹⁰⁶.

Materiały Lauscha różnią się od wcześniejszych propozycji adresatem katechezy. O ile po analizie materiałów Z. Rybarczyk i W. Gałczyńskiej można się domyślać, że są one adresowane do osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i umiarkowanym, o tyle propozycje Lauscha są bardzo wyraźnie skierowane do osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym. Autor bardzo dobrze orientuje się w psychologicznej problematyce osób z głębszą niepełnosprawnością. Zna zarówno ich możliwości i ograniczenia (intelektualne i emocjonalne), jak i potrzeby oraz stany zagrożeń przeżywane w sytuacjach nowych, mogących wywoływać lęki¹⁰⁷. Autor wymienia – na podstawie dorobku pedagogiki specjalnej tamtych czasów – typowe objawy niepełnosprawności intelektualnej, takie jak: niedorozwój mowy, zaburzenia rozwoju emocjonalnego i zaburzenia osobowości. Odnotowuje też objawy dodatkowe: wzmożoną lub obniżoną pobudliwość nerwową, występowanie lęków, skłonność

¹⁰⁶ Lausch. *Katecheza przedkomunijna osób głębiej upośledzonych umysłowo* s. 49-193.

¹⁰⁷ Zob. A. Wyszynska. W: Lausch. *Katecheza przedkomunijna osób głębiej upośledzonych umysłowo* s. 5.

do reakcji wybuchowych, niekontrolowanych, inercyjność, czyli bezwład procesów psychicznych, pobudliwość ruchową, patologizację popędów i potrzeb, niedorozwój sfery ruchowej, niedorozwój narządów zmysłów, niedorozwój fizyczny, nieprawidłowości budowy czaszki i zmiany w budowie narządów i układów wewnętrznych, szereg objawów neurologicznych¹⁰⁸. W swych propozycjach uwzględnia współczesne sobie zmiany poglądów i jasno wyraża swoje stanowisko. Odnotowuje na przykład zmianę poglądów na samą istotę upośledzenie umysłowego i jego dynamiczne ujęcia oraz z praktycznego podejścia określa pułap możliwości osób z poszczególnymi stopniami upośledzenia. Czyni to, aby pomóc katechetom w poznawaniu problematyki, zwłaszcza w początkowej fazie organizowania katechezy.

Lausch powołuje się w swoich materiałach na pierwsze dokumenty Magisterium Kościoła całkowicie poświęcone osobom niepełnosprawnym. Jego propozycje są w pewnym sensie aplikacją ogólnych prawd zawartych w Dokumencie Stolicy Apostolskiej na Międzynarodowy Rok Osób Upośledzonych z dnia 4 marca 1981 roku. W różnych fragmentach książki Lauscha odnajdujemy fundamentalną prawdę, że ludzie z niepełnosprawnością intelektualną mają takie same jak wszyscy ludzie prawa do tego, by byli uznani za indywidualności oraz mogli się rozwijać we właściwy sobie sposób, w odpowiednim tempie i w sprzyjających warunkach. Mają takie same potrzeby biologiczne i społeczne jak inni ludzie. Jego propozycje są również wyrazem recepcji wskazań Soboru Watykańskiego II, a zwłaszcza *Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim*. Już we wstępie publikacji Lauscha odnajdujemy soborowe zdanie, że wszyscy ludzie, bez względu na rasę, pochodzenie społeczne i wiek, jako cieszące się godnością osoby mają nienaruszalne prawo do wychowania odpowiadającego ich własnemu celowi, dostosowanemu do wrodzonych zdolności (por. DWCH 1). Lausch wprowadza w życie nauczanie Jana Pawła II zawarte w Adhortacji apostolskiej

¹⁰⁸ Lausch. *Teoretyczne podstawy katechizacji osób głębiej upośledzonych umysłowo* s. 43-45.

Catechesi tradendae. Papież podkreślił w niej, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną mają prawo tak samo jak ich rówieśnicy poznać tajemnice wiary. Wzmózione trudności, na jakie napotykają, zwiększają zasługę płynącą z podejmowania wysiłków przez nich i przez ich wychowawców (por. CT 41). Autor wykorzystał bogate nauczanie Jana Pawła II skierowane do osób z niepełnosprawnością intelektualną i ich opiekunów, czyniąc z jego myśli wskazówki na drodze organizacji katechezy w Polsce.

Lausch odnosi się krytycznie do współczesnej mu organizacji katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną. Zauważa, że w tamtym okresie katechizacja osób specjalnej troski prowadzona była na szerszą skalę tylko w dwóch ośrodkach w Polsce: w Krakowie (ojcowie franciszkanie) i w Poznaniu (katecheci świeccy). Odnotowuje, że współcześnie powstało kilka innych ośrodków, ale ich posługa nie jest jeszcze zorganizowana¹⁰⁹. Nie chciał, by Kościół katolicki w Polsce, pojmowany jako instytucja, chlubił się tylko historią. Twierdził, że „dzisiaj nie wystarczy już [...] do chwały chlubny zresztą fakt, że np. w Polsce pierwszy zakład dla »odchylonych od normy« (oczywiście w ówczesnym rozumieniu normy) powstał w Poznaniu już w 1170 roku i prowadzony był przez zakon joanitów ani też to, że właśnie Kościół katolicki otworzył pierwsze zakłady charytatywne w świecie, zanim jeszcze ktokolwiek zaczął chociażby myśleć o opiece nad tymi ludźmi. Kościół dnia dzisiejszego przez siłę swojego oddziaływania, posiadaną głęboką wiedzę, szerokie

¹⁰⁹ Tamże s. 13. Trudno się jednak zgodzić z autorem i jego krytyką organizacji katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną. Rzeczywistość organizacji katechezy była o wiele bogatsza, niż on to prezentuje. Bardziej można mówić o słabej informacji na ten temat, co tłumaczy atmosfera tamtych lat. Obecnie publikuje się wiele świadectw katechezy prowadzonej przez różne zgromadzenia zakonne i księży w okresie tzw. katechezy parafialnej. Zob. np.: *Wychowanie dzieci upośledzonych umysłowo w ośrodkach specjalnych prowadzonych przez zgromadzenia zakonne*. Red. E. Domarecka-Malinowska. Warszawa 2001. Odnajdujemy tam m.in. świadectwa często heroicznej pracy duszpastersko-katechetycznej Zgromadzenia Sióstr Franciszkanek Misjonarek Maryi, Zgromadzenia Sióstr Franciszkanek Rodziny Maryi, Zgromadzenia Sióstr Felicjanek, Zgromadzenia Sióstr Miłosierdzia św. Wincentego á Paulo, Zgromadzenia Sióstr Służebniczek Najświętszej Maryi Panny Niepokalanie Poczętej i Sióstr Zmartwychwstania Pańskiego.

możliwości i rozległe kontakty powinien przodować tak w organizacji właściwych placówek (ze zrozumiałymi i oczywistymi ograniczeniami oczywiście – przynajmniej na terenie naszego kraju), jak i w szeroko rozumianej akcji »uświadciania społeczeństwa«. Placówki leczniczo-opiekuńcze w Polsce przejęło w zasadzie państwo. Wprawdzie ustawa z 15.07.1961 roku wprowadziła zasadę świeckości nauczania i wychowania w szkołach i wyprowadziła katechezę poza teren tych placówek, to nie ma jednak aktualnie przepisów prawnych uniemożliwiających np. prowadzenie katechezy osób upośledzonych umysłowo. [...] Obserwujemy swoisty paradoks. Wszystkie istniejące przepisy, dekrety, ustalenia zezwalają, zalecają, uważają za wskazane, czasami nawet nakazują, a dzień powszedni wskazuje swoisty zastój, brak inicjatywy, niechętny stosunek, postawę unikową¹¹⁰. Zauważa również pozytywne znaki, takie jak powstawanie Kół Pomocy Dzieciom Specjalnej Troski i wspólnot Wiara i Światło oraz widoczny w pracach naukowych wzrost zainteresowania ośrodków katolickich w Polsce¹¹¹.

Programy i pomoce K. M. Lauscha reprezentującego Poznański Ośrodek Duszpasterstwa Specjalnego wyodrębniają kilka zasadniczych grup tematycznych, które dzięki zdobytemu doświadczeniu wykazały – według niego – zarówno trafność treści oraz możliwość ich przekazania, jak i efektywność przekazu. Grupy tematyczne przedstawia poniższa tabela:

Tabela 2. Grupy tematyczne katechezy według K. M. Lauscha

1.	Zachowania świadczące o przynależności do społeczności katolickiej: czynienie znaku krzyża, przyjmowanie postawy klęczącej lub stojącej w odpowiednich sytuacjach (modlitwa, Msza św. itp.), wykonywanie czynności (podstawowych) związanych z różnego typu nabożeństwami (adoracja żłóbka, świece roratnie, Droga krzyżowa, różaniec itp.), wykonywanie czynności związanych z szeregiem praktyk religijnych (podchodzenie do konfesjonału, klękanie przy nim, bicie się w piersi na znak „przepraszam” itp.) i szereg innych wynikających ze szczegółowego programu katechizacji.
----	---

¹¹⁰ Tamże s. 69-70.

¹¹¹ Tamże s. 14.

2.	Zachowania prospołeczne: Dzielenie się, pomoc drugiemu w różnych sytuacjach praktycznych – zarówno na katechezie, jak i poza nią, formy grzesnościowe.
3.	Wiadomości (podstawowe) dotyczące wydarzeń roku liturgicznego: Boże Narodzenie, Wielkanoc, święta Matki Bożej i szereg innych.
4.	Wiadomości (podstawowe) dotyczące sakramentów: chrztu, spowiedzi, Eucharystii, bierzmowania, małżeństwa, kapłaństwa.
5.	Wiadomości (podstawowe) dotyczące Kościoła jako wspólnoty oraz kościoła – budowli.
6.	Zachowania związane z formami organizacyjnymi spotkań katechetycznych: ustawienie stołów i krzeseł, stawianie świecy, zmywanie tablicy, zajmowanie stałych (wyznaczonych) miejsc, rozdawanie kartek, kredek, plasteliny i innych pomocy, wychodzenie na odpowiednie miejsce w zależności od sytuacji (do tablicy, gazetki, na środek przy prezentacjach i konkursach) i szereg innych.

Walorem propozycji jest próba dostosowania obszernego zakresu wiedzy, umiejętności i nawyku do konkretnego adresata katechezy. Autor jest świadomy, że zarówno skala trudności poszczególnych tematów, jak i różna forma ich przekazu oraz kolejność następowania jest uzależniona od wieku uczestników, ich poziomu umysłowego i wychowawczego, liczebności poszczególnych grup oraz aktualnych warunków pracy. W materiałach Lauscha znajdują się wciąż aktualne wskazówki metodyczne dotyczące katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębszym¹¹². Również uwagi dotyczące konstruowania programów takiej katechezy i zakres tematyki są rzetelnie opracowane. Za szczególnie cenne należy uznać wskazówki dotyczące budowania osobowego kontaktu z Bogiem: od wprowadzania pojęć i słów o charakterze religijnym, przez wdrażanie do wspólnej modlitwy, aż po ukształtowanie świadomości, że rodzina jest Kościołem.

Krzysztof Lausch porusza także zagadnienia dyskusyjne. Na podstawie własnego doświadczenia ukazuje możliwości i ograniczenia sześciu istotnych elementów wychowania religijnego: biblijnego, eklezjalno-liturgicznego, do diakonii, do życia społecznego, do realizacji samego siebie i do życia w określonym świecie i kulturze¹¹³.

¹¹² Lausch. *Katecheza przedkomunijna osób głębiej upośledzonych umysłowo* s. 27-30.

¹¹³ Jest to podział przyjęty za W. Kubikiem. Współczesna katecheza przyjmuje

Twierdzi, że wychowanie biblijne nie jest w stanie doprowadzić do tego, aby Pismo Święte stało się dla osób katechizowanych źródłem pewnych prawd. Wychowanie eklezjalno-liturgiczne nauczy osoby z niepełnosprawnością intelektualną wyrażać w wybrany sposób przynależność do Kościoła, rozbudzi w nich chęci uczestnictwa we Mszy świętej, nabożeństwach, katechezie itd., doprowadzi je do zrozumienia niektórych nieskomplikowanych symboli i znaków, do poznania zwyczajów Kościoła i właściwego zachowania podczas uroczystości kościelnych oraz ukształtuje w nich poczucie przynależności do wspólnoty chrześcijańskiej. Autor stwierdza, że wychowanie do diakonii może nauczyć pewnych zachowań typu prospołecznego w sensie ogólnym, ale nie doprowadzi do pełnego zrozumienia, czym jest służba, ani nie rozbudzi inicjatywy podejmowania działań na rzecz szeroko rozumianej wspólnoty. Stosunkowo najlepsze wyniki przynosi wychowanie do życia społecznego. Lausch przekonuje, że możliwe jest wyćwiczenie bądź wyuczenie szeregu zachowań społecznie pożądanych oraz umiejętności bezkonfliktowego współżycia z innymi. Autor podkreśla jednak, że nie jest możliwe doprowadzenie osoby niepełnosprawnej do prawd wiary i wypływającego z nich szczególnego posłannictwa, jakie otrzymuje każdy człowiek. Twierdzi on, że osoby z niepełnosprawnością intelektualną nie są w stanie ani zrozumieć, ani przyjąć motywacji działania dla innych, jaka jest owocem zrozumienia, że się istnieje dla innych w Bogu. Lausch ma negatywne spostrzeżenia również na temat wychowania do realizacji samego siebie. Uważa on, że trudno stwierdzić, czy i w jakim stopniu wartości moralne mogą zostać zinternalizowane przez niepełnosprawnych intelektualnie oraz w jakim stopniu motywują oni poszczególne wybory, decyzje i postępowanie. Jeśli chodzi o wychowanie do życia w określonym świecie i kulturze, autor podkreśla, że może ono doprowadzić osoby niepełnosprawne do poznania pewnych wartości niematerialnych

za DOK następujące sformułowania zadań katechezy: rozwijanie poznania wiary, wychowanie liturgiczne, formacja moralna, nauczanie modlitwy, wychowanie do życia we wspólnocie i wprowadzenie do misji (zob. DOK 85-86; PDK 23-30).

(muzyki, koloru, wielkości itp.), ale jako elementów otoczenia, sytuacji, środowiska. W wyniku katechizowania osoby te są w stanie przyjąć za pewnik, że to Bóg stworzył świat i że świat ten jest pełen Jego śladów; taki efekt można uzyskać dzięki osobom, które odgrywają dużą rolę w życiu tych dzieci.

Z pewnością propozycje katechetyczne K. M. Lauscha wniosły znaczący wkład w dorobek polskiej katechezy parafialnej, a w szczególności katechezy osób niepełnosprawnych. Było to pierwsze tak szerokie opracowanie katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym. Autor sięgnął w swym opracowaniu do ówczesnego dorobku pedagogiki specjalnej, co sprawiło, że jego propozycje były dostosowane do konkretnego adresata katechezy. Praktycznie został opracowany modelowy podział poziomów katechizacji parafialnej. Zakładał on udział w katechezie dzieci, młodzieży i dorosłych. Został opracowany szczegółowy pięcioletni program katechezy przedkomunijnej osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną. Oprócz tematyki powstały schematy katechez oraz zostały omówione sprawy organizacyjne. Dzięki tak opracowanej katechezie osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną z pewnością osoby te mogły nie tylko poznać piękno otaczającego ich świata, ale także pogłębić wiarę w Boga otrzymaną na chrzcie świętym i doświadczyć bliskości Boga przez udział w sakramentach.

Doceniając osiągnięcia z okresu katechezy w parafii i znaczenie metod wypracowanych z wielkim trudem i wśród zmagania, należy podjąć próby ponownej jej organizacji. Katecheza w Polsce zmagają się w tej chwili z wprowadzeniem w życie słów Jana Pawła II: „Chociaż prawdą jest, że katecheza może być wszędzie prowadzona, to jednak muszę podkreślić – zgodnie zresztą z życzeniami wielu biskupów – że wspólnota parafialna jako zajmująca szczególne miejsce powinna pozostać krzewicielką i inspiratorką katechezy. Prawdą jest, że w niemałej liczbie krajów parafia została jak gdyby zburzona na skutek niezmiernego rozrostu miast. Niektórzy może zbyt pochopnie uznali, że parafie są przestarzałe i zanikają, a na ich

miejsce powinno się tworzyć małe wspólnoty, dogodniejsze i sprawniejsze. Ale czy to się podoba, czy nie, parafia jest w dalszym ciągu miejscem, w którym chrześcijanie, nawet niepraktykujący, złączeni są ścisłymi więzami. [...] Podsumowując – bez monopolizowania i uniformizmu – parafia, jak powiedziałem wyżej, powinna pozostać pierwszoplanowym miejscem katechizacji. Musi ona odnaleźć na nowo swoje powołanie, które każe jej być domem rodzinnym, braterskim i gościnnym, w którym ochrzczeni i bierzmowani uświadamiają sobie, że są Ludem Bożym. Tam w jednej czynności liturgicznej obficie łamie się dla nich chleb zdrowej nauki i chleb eucharystyczny; stamtąd są codziennie posyłani, by pełnili swe apostołskie działania wszędzie, gdzie kipi życie świata” (CT 67). Pilnym zadaniem dla współczesnej katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną w Polsce jest ponowne opracowanie konkretnego itinerarium wiary dla osób z niepełnosprawnością intelektualną w parafii.

1.4. Katecheza osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim według A. Kuskowskiej

Katechizm bierzmowanych dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych autorstwa A. Kuskowskiej ukazał się w lipcu 2008 roku. Krzysztof Sosna w recenzji katechizmu podkreśla, że „Katechizm stanowi poważny krok na gruncie katechezy specjalnej, gdyż dotyczy sakramentu bierzmowania, a o pomoce w tym zakresie jest trudno. Są one bardzo potrzebne i będą stanowić materiał bazowy na przyszłość. Zgodnie z sugestią, jest to pomoc dla dzieci z niepełnosprawnością w stopniu lekkim, natomiast po dokonaniu pewnej akomodacji, może także stanowić pomoc dla innych grup osób w szczególnych sytuacjach edukacyjnych. Pozytywną stroną katechizmu jest usystematyzowanie materiału do zapamiętania. W ten sposób powstał pewien ‘leksykon teologiczny’, który może stanowić pomoc w przygotowaniu do sakramentu bierzmowania. Nie wnikając w merytoryczną stronę książki, mogę stwierdzić, że autorka dokonała doboru materiału, który podyktowany jest jej doświadczeniem katechetycznym. Na podkreślenie zasługują piktogramy, które uzupełniają tekst i ułatwiają przyswojenie

treści. Materiał jednak skoncentrowany jest na stronie intelektualnej. Wydaje się konieczne dopracowanie aspektu wychowawczego, aby przygotowania do sakramentu bierzmowania nie sprowadzić tylko do sfery intelektualnej. Autorka zapewne robi to w swoich grupach, stąd zachęta opracowania drugiej części, która będzie uzupełnieniem *Katechizmu bierzmowanych*¹¹⁴.

Katechezą sakramentalną przed bierzmowaniem w parafii są objęte również osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Najczęstszym pytaniem duszpasterzy i katechetów w Polsce jest pytanie o sens przystępowania tych osób do sakramentu dojrzałości chrześcijańskiej. Zauważyć można, że wielu ma problemy z poprawnym teologicznym rozumieniem znaczenia tego sakramentu. A trzeba pamiętać, że udoskonała on łaskę chrztu i udziela Ducha Świętego, aby głębiej zakorzenić nas w synostwie Bożym, ściślej wszczepić w Chrystusa, umocnić więź z Kościołem, włączyć bardziej w jego misję.

W praktyce często powraca pytanie: Czy osoba z niepełnosprawnością intelektualną może przyjąć sakrament dojrzałości chrześcijańskiej? Nie jest to jednak problem dotyczący wyłącznie tej grupy adresatów katechezy. Problem terminu «dojrzałość» powraca w dyskusjach mających na celu ustalenie dojrzałego wieku młodzieży przystępującej do tego sakramentu. Nauczanie Kościoła mówi o nieutożsamianiu dojrzałego wieku wiary z dojrzałym wiekiem rozwoju naturalnego; jest to zrozumiałe i nieodzowne dla poprawnej koncepcji katechezy. „Jeśli mówi się czasem o bierzmowaniu jako o »sakramencie dojrzałości chrześcijańskiej«, to nie należy mylić dojrzałego wieku wiary z dojrzałym wiekiem rozwoju naturalnego. Nie można także zapominać, że łaska chrztu jest łaską darmowego i niezastuzhonego wybrania. Nie potrzebuje ona »potwierdzenia«, aby stać się skuteczną. Przypomina o tym św. Tomasz: »Wiek fizyczny nie stanowi dla duszy przeszkody. Tak więc nawet

¹¹⁴ K. Sosna. Recenzja A. Kuskowska. *Katechizm bierzmowanych dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. Kraków: WAM 2008.

www.katalog.wydawnictwowam.pl/?Page=recenzja&Id=2230&Recenzja=1217 (24.08.2009).

w dzieciństwie człowiek może osiągnąć doskonałość wieku duchowego, o której mówi Księga Mądrości (4,8): „Starość jest czcigodna nie przez długowieczność i liczbą lat się jej nie mierzy”. W ten sposób wiele dzieci dzięki mocy Ducha Świętego, którą otrzymały, walczyło odważnie i aż do przelania krwi dla Chrystusa» (KKK 1308). A zatem rozważania katechetyczne nie powinny się skupiać na wieku intelektualnym osoby, lecz na wierze jej i wspólnoty, która ją przygotowuje do przyjęcia sakramentu bierzmowania.

Z pomocą dla osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, które pragną przygotować się do sakramentu bierzmowania, przychodzi *Katechizm bierzmowanych dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych*. Ma on wprawdzie charakter doktrynalny, wiadomości religijne przekazywane są w formie pytań i odpowiedzi (tę stronę niewątpliwie należy ulepszyć¹¹⁵), ale ma on jedną zasługującą na uwagę cechę. W swoim katechizmie Wydawnictwo WAM po raz pierwszy w Polsce wprowadziło piktogramy. Jest to nowy środek porozumiewania się, znany pod nazwą: wspomagająca i alternatywna komunikacja – AAC (Augmentative and Alternative Communication). Obejmuje on cały obszar praktyki klinicznej – edukacyjnej, logopedycznej, psychologicznej – mającej na celu skompensowanie (uzupełnienie bądź zastąpienie) zaburzonej lub nieistniejącej mowy. Niemożliwe do wypowiedzenia słowa zostają zastąpione symbolami – znakami graficznymi lub manualnymi, które niosą znaczenia i mogą służyć do budowania wszelkich wypowiedzi, podobnie jak mowa. W ten sposób możemy modlić się razem również z osobami, które mają problemy z komunikacją werbalną. One mają takie same potrzeby mówienia jak my. A śledząc palcem (czy poprzez odpowiednie oprzyrządowanie) piktogramy zawarte w Składzie Apostolskim czy rysunki przy Dekalogu mogą wypowiadać swoje doświadczenia wewnętrzne. *Katechizm bierz-*

¹¹⁵ Cenne wskazówki odnośnie przygotowania do bierzmowania zob. P. Mąkosa. *Katecheza inicjacyjna w procesie przygotowania bliższego i bezpośredniego do sakramentu bierzmowania*. W: *Funkcja inicjacyjna katechezy w Kościele współczesnym*. Red. K. Kantowski. Szczecin 2007 s. 157-176

mowanych dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych zawiera również najważniejsze teksty nabożeństw, formułę spowiedzi oraz obrzędy liturgii sakramentu bierzmowania. Jest pomocą przy prowadzeniu katechezy zarówno w parafii, jak i w szkole.

2. Programy, podręczniki metodyczne i karty pracy dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym do szkoły

Autorski program nauczania religii uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym na I, II i III etap edukacyjny został opracowany przez A. Kielar i ks. J. Tomczaka i opublikowany w 2002 roku przez Prymasowskie Wydawnictwo „Gaudentinum”¹¹⁶. Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu z dniem 7 kwietnia 2003 roku zatwierdziła ten program, nadając mu odpowiednie numery oraz precyzując ograniczenia czasowe w jego stosowaniu:

- dla klas I-III (I etap edukacyjny) – AX-1i-03/5 (do dnia 31 sierpnia 2008 r.)¹¹⁷;
- dla klas IV-VI (II etap edukacyjny) – AX-2i-03/5 (do dnia 31 sierpnia 2008 r.)¹¹⁸;
- dla klas I-III gimnazjum (III etap edukacyjny) – AZ-3i-03/5 (na czas nieokreślony)¹¹⁹.

¹¹⁶ A. Kielar, J. Tomczak. *W ramionach Ojca. Program nauczania religii uczniów z upośledzeniem umysłowym*. Gniezno 2002.

¹¹⁷ A. Kielar, J. Tomczak. *Program nauczania religii na I etap edukacyjny (kl. I-III) dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym*. „Bóg kocha mnie”. W: Kielar, Tomczak. „*W ramionach Ojca*”. Program nauczania religii uczniów z upośledzeniem umysłowym s. 6-32.

¹¹⁸ A. Kielar, J. Tomczak. *Program nauczania religii na II etap edukacyjny (kl. IV-VI) dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym*. „Bóg prowadzi mnie”. W: Kielar, Tomczak. „*W ramionach Ojca*”. Program nauczania religii uczniów z upośledzeniem umysłowym s. 33-59.

¹¹⁹ A. Kielar, J. Tomczak. *Program nauczania religii na III etap edukacyjny (Gimnazjum kl. I-III) dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiar-*

Komisja zatwierdziła także materiały dydaktyczne z serii *W ramionach Ojca* autorstwa A. M. Kielar na trzy etapy edukacyjne pod następującymi numerami:

- dla klas I-III (I etap edukacyjny) *Bóg kocha mnie* – AX-10i-03/5 (do dnia 31 sierpnia 2008 r.)¹²⁰;
- dla klas IV-VI (II etap edukacyjny) *Bóg prowadzi mnie* – AX-20i-03/5 (do dnia 31 sierpnia 2008 r.)¹²¹;
- dla klas I-III gimnazjum (III etap edukacyjny) *Bóg uświęca mnie* – AZ-30i-03/5 (na czas nieokreślony)¹²².

W następnych latach ukazały się podręczniki metodyczne dla katechetów pod redakcją A. Kielar¹²³:

- podręcznik metodyczny *Bóg kocha mnie* – dla katechetów uczących dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym na I etapie edukacyjnym (kl. I-III)¹²⁴;
- podręcznik metodyczny *Bóg prowadzi mnie* – dla katechetów uczących dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym na II etapie edukacyjnym (kl. IV-VI)¹²⁵;

kowanym i znacznym. „*Bóg uświęca mnie*”. W: Kielar, Tomczak. „*W ramionach Ojca*”. Program nauczania religii uczniów z upośledzeniem umysłowym s. 60-91.

¹²⁰ A. M. Kielar *W ramionach Ojca. Materiały dla uczniów do katechezy dla dzieci specjalnej troski. Bóg kocha mnie. I etap edukacyjny (kl. I-III)*. Gniezno 2002.

¹²¹ A. M. Kielar *W ramionach Ojca. Materiały dla uczniów do katechezy dla dzieci specjalnej troski. Bóg prowadzi mnie. II etap edukacyjny (kl. IV-VI)*. Gniezno 2002.

¹²² A. M. Kielar. *W ramionach Ojca. Materiały dla uczniów do katechezy dla dzieci specjalnej troski. Bóg uświęca mnie. III etap edukacyjny (gimnazjum kl. I-III)*. Gniezno 2002.

¹²³ Podręczniki metodyczne zostały napisane przez zespół autorski powołany na II ogólnopolskiej Konferencji Katechetów Szkół Specjalnych w Brennej w kwietniu 2002 r. W skład zespołu wchodzi m.in.: A. Kulikowska, A. M. Kielar, B. Bąk, D. Kucharczyk, A. Sarniak, I. Zbierańska, B. Zaręba, I. Bukal, A. Jędruch, J. Potok, I. Jonderko, A. Wiśniewska, E. Pawłowska, M. Chmielewska.

¹²⁴ Podręcznik metodyczny *Bóg kocha mnie* – dla katechetów uczących dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym na I etapie edukacyjnym (kl. 1-3). Red. A. M. Kielar. Gniezno 2003.

¹²⁵ Podręcznik metodyczny *Bóg prowadzi mnie* – dla katechetów uczących dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym na II etapie edukacyjnym (kl. 4-6). Red. A. M. Kielar. Gniezno 2003.

- podręcznik metodyczny *Bóg uświęca mnie* – dla katechetów uczących dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym na III etapie edukacyjnym (kl. I-III gimnazjum)¹²⁶.

Cennym uzupełnieniem pakietu programowego jest modlitewnik opracowany przez ks. J. Tomczaka zawierający rysunki, które mogą pomóc katechetom i rodzicom prowadzić po drogach wiary osoby o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Walorem modlitewnika jest opracowana formuła spowiedzi dostosowana do możliwości osób, które mają trudności w porozumiewaniu¹²⁷.

Autorzy programu nauczania dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym na I, II i III etap edukacyjny jako zasadnicze cele katechizacji wyznaczają wzbudzenie i umacnianie wiary, zapoznanie z jej podstawowymi prawdami oraz kształtowanie postaw chrześcijańskich charakteryzujących się miłością do Boga i ludzi. Przekazywanie treści religijnych wiąże z działaniami rewalidacyjnymi, które w zależności od indywidualnych potrzeb uczniów mogą mieć charakter: korekcyjny, kompensacyjny, usprawniający, stymulujący bądź rozwijający. Program podaje charakterystykę adresatów katechezy, cele i zadania nauki religii, tematy, treści, procedurę osiągania celów, korelację z innymi zajęciami edukacyjno-terapeutycznymi oraz zakładaną współpracę środowisk wychowawczych. Program uwzględnia specyfikę katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną i zakłada, że katecheta, kierując się możliwościami psychofizycznymi uczniów wchodzących w skład danego zespołu edukacyjno-terapeutycznego, skonstruuje własny rozkład materiału i z proponowanego programu wybierze te treści, które dzieci w danej chwili są w stanie przyswoić¹²⁸.

¹²⁶ Podręcznik metodyczny *Bóg uświęca mnie* – dla katechetów uczących dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym na III etapie edukacyjnym (kl. 1-3 gimnazjum). Red. A. M. Kielar. Gniezno 2004.

¹²⁷ *Idę w ramiona Ojca*. Modlitewnik. Red. J. Tomczak. Gniezno 2007.

¹²⁸ A. M. Kielar, J. Tomczak. *W ramionach Ojca. Program nauczania religii uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym*

Autorzy programu znacznie rozszerzyli – w porównaniu do założeń podstawy programowej katechezy – charakterystykę uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym. Opracowali następujące zagadnienia funkcjonowania poznawczego: myślenie, spostrzeganie, uwagę, pamięć, zdolność uczenia się i mowę oraz zagadnienia funkcjonowania emocjonalno-społecznego. Na podstawie analizy porównawczej I i II wydania należy zwrócić uwagę na unikanie w wydaniu poprawionym archaicznych terminów (jak oligofrenicy) i zwrócenie uwagi na osobę katechizowaną. Częściowo jednak pozostała terminologia wskazująca na traktowanie osoby z niepełnosprawnością intelektualną nie jako osoby, lecz jako jednostki, którą należy – jak się wyrażano – dostosować do wykonywania danej czynności i która charakteryzuje się głównie deficytami. Rzetelnie opracowana problematyka «procedury osiągania celów» pomniejsza te niedociągnięcia. Autorzy podkreślają, że nie można zapominać, iż dziecko, które uczestniczy w katechezie, jest osobą. Zakładają pracę katechetów, która pozwoli tym dzieciom doświadczyć, że są ważne i dla Boga, i dla ludzi – bez względu na stopień i rozmiar dysfunkcji. Zakładają takie prowadzenie zajęć, aby dzieci mogły być w nich partnerami, a nie tylko biernymi odbiorcami przekazywanych im treści. Z praktyki katechetycznej wynika bowiem, że jeśli katechetę cechuje otwarta postawa względem dzieci, zajęcia przebiegają o wiele sprawniej i dzieci doświadczają Bożej miłości i radości ze swego życia. Autorzy potwierdzają, że autentyczna postawa miłości ze strony katechety staje się dla nich niejako sakramentem Bożej miłości.

Program – zgodnie ze standardami oświatowymi i wskazaniem podstawy programowej katechezy – zakłada dobrą znajomość uczniów z głębszą niepełnosprawnością umysłową i obliuguje do uwzględnienia zarówno ich poziomu rozwoju we wszystkich sferach, jak i ich potrzeb, tempa rozwoju oraz indywidualnych upodobań i preferencji. Podkreśla znaczenie stworzenia odpowiedniej

atmosfery, stałości miejsca katechezy oraz strukturalizacji na katechezie. Zakłada stosowanie metod, które zawierają elementy sprzyjające rozwojowi w wymiarze motorycznym, manualnym, poznawczym, emocjonalnym itd. Szczególnie cenne jest proponowanie różnych form arteterapii. Praktyka katechetyczna wykazuje, że powiązanie tych metod z treściami religijnymi przyczynia się do wzrostu wrażliwości dzieci na wszystko, co jest związane z religią i życiem Kościoła. Kolejnym istotnym założeniem proponowanej katechezy jest uwzględnienie zasad wielozmysłowego poznania przy przekazywaniu treści. Program zachęca również, aby przekaz treści katechezy był pozbawiony formy abstrakcyjnej. Uwzględniając dominujące u dzieci myślenie konkretno-obrazowe, wprowadza pewne cechy antropomorfizmu. Zwraca uwagę także na przystępność języka i sposobu komunikowania się z dziećmi. Koreluje wybrane treści katechetyczne z treściami realizowanymi na innych przedmiotach oraz zakłada współpracę z wychowawcą, logopedą, nauczycielem prowadzącym zajęcia korekcyjno-kompensacyjne, wychowawcą internatu, pedagogiem szkolnym i psychologiem.

Walorem programu są zaproponowane zagadnienia związane ze współpracą środowisk wychowawczych osób z niepełnosprawnością intelektualną. Nowością jest opracowanie strategii współpracy nie tylko z rodziną i parafią, lecz także z innymi organizacjami, instytucjami, fundacjami i stowarzyszeniami działającymi na rzecz osób niepełnosprawnych. Odnośnie do współpracy z rodziną program zakłada między innymi:

- inicjowanie i pomoc w organizowaniu grup wsparcia dla rodziców;
- zasięganie opinii rodziców, np. za pomocą ankiet;
- zbieranie informacji od rodziców: o zwyczajach domowych, nawykach dziecka;
- bliższe poznanie rodziny dziecka w sytuacjach pozaszkolnych (na obozo-rekolekcjach, pielgrzymkach);
- ukazywanie możliwości dziecka, szans rozwoju religijnego;

- wspieranie rodziców w ich wysiłkach na rzecz wprowadzenia dziecka w życie sakramentalne oraz podtrzymywania w nim tego życia;
- podkreślanie wagi obecności obojga rodziców w procesie wychowania;
- zachęcanie do ciągłego umacniania wiary przez systematyczne i różnorodne powtarzanie podstawowych zasad i zachowań religijnych (konieczna kontynuacja katechezy w domu);
- ułatwianie rodzicom integracji ze wspólnotą Kościoła przez aktywne włączenie ich w liturgię, przygotowanie cyklicznych katechez dla nich i uroczystych spotkań z okazji świąt, organizowanie dni skupienia, rekolekcji lub pielgrzymek.

Program zmierza również do ścisłej współpracy katechety z parafią; zakłada między innymi:

- udzielanie informacji dotyczących możliwości uczestniczenia osób z niepełnosprawnością intelektualną w życiu Kościoła;
- współorganizowanie w parafii duszpasterstwa specjalnego;
- organizowanie specjalnych rekolekcji, pielgrzymek oraz kolonii;
- wspieranie inicjatyw, m.in. Caritas, które zmierzają do organizacji placówek zapewniających stały lub czasowy pobyt osób z niepełnosprawnością intelektualną;
- organizowanie poradnictwa specjalistycznego;
- zapewnienie pomocy charytatywnej, jeżeli zachodzi taka potrzeba.

Program, aby osiągnąć założone cele, uwzględnia również inne środowiska, które mogą mieć wpływ na rozwój osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Zakłada współpracę z seminariami duchownymi, zgromadzeniami zakonnymi oraz instytucjami prowadzonymi przez Kościół. Poleca też współpracę z organizacjami pozarządowymi, między innymi z Fundacją na rzecz umacniania więzi rodzinnych i społecznych SYNAPSIS, oraz korzystanie z funduszy na organizowanie różnych przedsięwzięć katechetycznych.

Pierwszy raz w historii katechezy w Polsce do programu dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym zostały przygotowane i opublikowane materiały pomoc-

nicze w postaci kart pracy. Walorem tych pomocy jest możliwość zastosowania ich w czasie zajęć z niepełnosprawnymi intelektualnie, którzy uczęszczają do tzw. szkół życia, klas życia w szkołach masowych i specjalnych, klas integracyjnych bądź są objęci nauczaniem indywidualnym. Jeden skoroszyt służy na 3 lata nauki (etap edukacyjny). Seria *W ramionach Ojca* składa się z trzech części:

I część – *Bóg kocha mnie* obejmuje I etap edukacyjny (kl. I-III). Zawarte w niej ćwiczenia mają pomóc dzieciom w przyswajaniu podstawowych treści dotyczących życia chrześcijańskiego oraz w przygotowaniu do przyjęcia sakramentów: pokuty i pojednania oraz Eucharystii;

II część – *Bóg prowadzi mnie* przeznaczona jest na II etap edukacyjny (kl. IV-VI). Na tym etapie nauki ćwiczenia pomagają dzieciom zrozumieć *Dekalog* oraz żyć przykazaniami na co dzień;

III część – *Bóg uświęca mnie* obejmuje III etap edukacyjny i przeznaczona jest dla uczniów gimnazjum kl. I-III. Treść tej części dotyczy sakramentów świętych. Zawarte w niej ćwiczenia pomagają młodzieży w przeżywaniu sakramentów świętych, szczególnie w przygotowaniu do przyjęcia sakramentu bierzmowania.

Autorzy programu i pomocy katechetycznych wpisali treść w rytm roku liturgicznego. W materiałach zakładają uwzględnienie następujących zasad nauczania: integralności i indywidualizacji, wielozmysłowego poznawania otaczającego świata, korelacji z innymi przedmiotami, integracji ze środowiskiem oraz oddziaływań rewalidacyjnych. Autorzy, wychodząc z założenia, że dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym mają obniżoną zdolność uczenia się i przyswajania nowych informacji, a pamięć ich charakteryzuje się małą dokładnością i trwałością, stwierdzają, że aby zapamiętały one treści, które są im podawane w ramach szkolnych zajęć, muszą je często powtarzać. Z praktyki wiedzą, że dzieci z wielką radością i satysfakcją oglądają prace, które wykonały wcześniej. Dzięki temu łatwiej przypominają sobie poznane treści i chętniej podejmują się nauczania nowych, trudniejszych zadań, dlatego pod jednym zagadnieniem autorzy

podają kilka ćwiczeń różniących się stopniem trudności. Daje to prowadzącemu katechezę możliwość wyboru ćwiczenia, które dane dziecko jest w stanie wykonać. Karty pracy znajdują się w teczce, z której katechizujący może wybrać odpowiednie dla dziecka ćwiczenie, a po jego wykonaniu wpiąć kartę do segregatora.

Autorzy kart pracy proponują wiele technik pracy z dziećmi; sposoby te pomagają skupić ich uwagę podczas zajęć i ułatwiają zapamiętanie treści katechezy. W kartach pracy na każdy etap edukacyjny proponują ponad 30 metod, między innymi technikę kalkowania. Zajęcia tego typu nie tylko rozwijają umiejętność koncentracji uwagi i percepcję wzrokową oraz sprawność manualną, ale także pozwalają niejako na sobie przeżyć przekazywane treści. Jedną z metod jest praca z puzzlami. Układanki rozwijają koncentrację wzrokową, koordynację wzrokowo-ruchową, zręczność palców, orientację przestrzenną, wyrabiają zdolność do organizowania czynności i doprowadzenia jej do końca. Skupiają uwagę nie tylko na mechanicznym łączeniu elementów, ale także wnikliwej analizie wydarzeń przedstawionych na obrazku.

Jeszcze inną metodą, którą znaleźć można wśród kart pracy, są wycinanki. Te ćwiczenia usprawniają głównie ruchy nadgarstka i palców. Inną formą tej metody jest wycinanie przygotowanych na kartonie wzorów, np. Matki Bożej, św. Mikołaja, baranka paschalnego. Ćwiczeniu sprawności manualnych i graficznych służą także: pisanie i rysowanie po śladzie, łączenie kropek w linie lub kształty, kolorowanie rysunków w formie mozaik i stemplowanie, np. przy użyciu własnych palców. Kolejną metodą stosowaną na katechezie jest malowanie i rysowanie przez same dzieci. Metoda ta pozwala im poznać, uporządkować, wyrazić i zrozumieć własne uczucia, odreagować w społecznie akceptowany sposób nadmierne napięcie emocjonalne, prowokuje do samodzielnego wysiłku i stabilizuje uwagę na jego efektach. W materiałach znajdują się teksty pieśni religijnych, które w większości można inscenizować ruchem.

Rzeczoznawcy do spraw oceny programów nauczania religii i podręczników katechetycznych przy Komisji Wychowania Ka-

tolickiego Konferencji Episkopatu Polski¹²⁹ w swoich recenzjach podkreślają ogólną zgodność programu z *Podstawą programową katechezy* oraz fakt, że jest to pierwszy i jedyny¹³⁰ program przygotowany od początku do końca z myślą o osobach z niepełnosprawnością intelektualną w szkole, że nie jest on próbą prostej akomodacji istniejących pomocy katechetycznych poprzez obniżenie wymagań do minimum. Zauważają nowatorski charakter materiałów dydaktycznych. W analizowanych programach i pomocach dydaktycznych widać znaczną różnicę pomiędzy pierwszym a drugim wydaniem. Autorzy przyjęli część wskazań recenzentów. Przed wszystkim ujednoliciли tytuł programu; powiązali poszczególne karty pracy z odpowiednimi tematami lekcji; uzupełnili część poświęconą procedurom osiągania celów oraz współpracy środowisk, które znacznie rozszerzyli. Odeszli od sformułowań «oligofrenik», «jednostka» na rzecz «osoby», «ucznia» czy «katechizowanego». Poważnymi zarzutami pozostają stwierdzenia recenzentów, że materiałom brakuje ukierunkowania chrystocentrycznego, nigdzie bowiem nie ma wyraźnej informacji, że Jezus Chrystus jest prawdziwym Bogiem; zarzutem jest też zbyt duża redukcja historii zbawienia. Uwagi recenzentów o zbyt wielu powtórzeniach dotyczących między innymi zakładanych osiągnięć na poszczególnych etapach

¹²⁹ Autor za zgodą ks. abpa K. Nycza, przewodniczącego Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski, dokonał w czerwcu 2007 r. kwerendy naukowej w celach badawczych recenzji analizowanych programów i pomocy katechetycznych. Zgodnie z regulaminem Komisji Wychowania Katolickiego autor nie zna i przez to nie może podać nazwisk recenzentów.

¹³⁰ Istnieją w Polsce inne propozycje programów do nauki religii w szkole podstawowej i gimnazjum dla osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym opracowane głównie na podstawie wcześniejszych wskazań K. Lauscha. Nie były one jednak przedstawione do zarejestrowania Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski. Nie towarzyszą im konieczne podręczniki metodyczne oraz inne wymagane pomoce katechetyczne, dlatego nie są one przedmiotem naszych badań w tej części badań poświęconym obowiązującym programom do nauki religii. Zob. np.: B. Janosz. *Poradnik do nauki religii w szkole podstawowej i gimnazjum dla upośledzonych umysłowo w stopniu umiarkowanym i znacznym*. Tarnów 2001 s. 38-43.

edukacyjnych skłaniają do rozważenia zasadność powstawania oddzielnych programów na każdy etap. Państwowa podstawa programowa kształcenia ogólnego dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym w szkołach podstawowych i gimnazjach ze względu na specyfikę kształcenia tych uczniów zwraca uwagę na nauczanie i wychowanie całościowe, zintegrowane, oparte na wielozmysłowym poznawaniu otaczającego świata w całym procesie edukacji. Nie wyróżnia odrębnych celów, zadań ani treści nauczania dla kolejnych etapów edukacyjnych w szkole podstawowej i gimnazjum. Możliwe, że pójście drogą bogatego doświadczenia pedagogów specjalnych w Polsce oraz wskazań podstawy programowej katechezy, która dla katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną nie wyróżnia odrębnych celów, zadań ani treści nauczania religii dla kolejnych etapów edukacyjnych w szkole podstawowej i gimnazjum, przyczyniłoby się do rozwiania wątpliwości dotyczących niedociągnięć analizowanych programów i pomocy katechetycznych.

3. Propozycja wychowania religijnego osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim w ośrodku opiekuńczym

Dla tej grupy adresatów nie ma zatwierdzonego programu katechezy. W podstawie programowej katechezy jest jedynie ogólna charakterystyka osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim, a w publikacjach katechetycznych można znaleźć tylko nieliczne wzmianki na ten temat. Nigdzie nie jest jasno powiedziane, jak katecheza ma być organizowana. Brak też formalnych uregulowań prawnych dotyczących katechezy dla uczestników zajęć rewalidacyjno-wychowawczych. Na szczególną uwagę zasługuje więc propozycja Katarzyny i Krzysztofa Lauschów, którzy na podstawie własnego doświadczenia opracowali zagadnienie wychowania religijnego dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim.

W propozycji Lauschów istota wychowania religijnego dzieci i młodzieży z głęboką niepełnosprawnością intelektualną polega na tym, aby dać im możliwość doświadczania obecności Boga. Pozostaje tajemnicą odpowiedź tych osób na działanie Słowa Bożego. Autorzy podkreślają, że „osoba z głęboką niepełnosprawnością intelektualną oznacza jedynie to, że z punktu widzenia naszych umiejętności (zdolności, wiedzy), z punktu widzenia stworzonych przez nas reguł, zasad, kanonów i ramek, z punktu widzenia poziomu sprawności naszego działania – jest to osoba od nas krańcowo słabsza, mniej wydajna, mniej wydolna, mniej sprawna i mniej rozumiejąca. Z punktu widzenia naszego świata, tzw. normalnych, osoba z głęboką niepełnosprawnością intelektualną wydaje się być po prostu zerem, nikim, zbędnym obciążeniem. Ale istnieje – jest człowiekiem i żyje”¹³¹. W założeniach propozycji jest obecne nauczanie Jana Pawła II, który od początku do końca swego pontyfikatu podkreślał, że każdy człowiek jest kimś jedynym i niepowtarzalnym. Przypominał, że Kościół przez swoją katechezę obejmuje każdego człowieka, każdy bowiem jest ogarnięty tajemnicą Odkupienia, z każdym Chrystus w tej tajemnicy raz na zawsze się zjednoczył. Troska ta dotyczy całego człowieka, jest na nim w szczególności sposób skoncentrowana. Jej przedmiotem jest człowiek w swojej jedynej i niepowtarzalnej rzeczywistości ludzkiej, w której trwa niczym nienaruszony obraz i podobieństwo Boga samego (por. RH 13).

Autorzy podkreślają, że charakterystyczne dla tej grupy adresatów katechezy jest to, iż całe swoje życie przeżywają oni w wierze Kościoła, a ściślej – w wierze swoich rodziców i opiekunów. Na rodzicach bowiem spoczywa ciężar odpowiedzialności za wychowanie; oni też mają obowiązek wprowadzić dzieci na drogę wtajemniczenia chrześcijańskiego. W odróżnieniu od rodziców dzieci pełnosprawnych, obowiązek ten nie jest z nich zdejmovany w miarę wzrastania i dojrzewania ich dziecka. Dlatego autorzy podkre-

¹³¹ K. i K. Lausch. *Słów kilka o wychowaniu religijnym dzieci i młodzieży z głęboką niepełnosprawnością intelektualną*. W: *Katecheza specjalna dzisiaj. Problemy i wyzwania*. Red. J. Stala. Kielce 2003 s. 175.

ślają, że cała postępa katechetyczna osobom z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim koncentruje się na przeniesieniu punktu ciężkości i uczynieniu podmiotem katechezy nie tylko samego dziecka, lecz także jego rodziców. W sposób oryginalny ukazują, że dziecko staje się tu jakby szczególnym pośrednikiem, przez którego wzmacniamy wiarę rodziców. Wychowanie religijne osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim autorzy proponują realizować w następującym kluczu:

Tabela 3. Wychowanie religijne osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim według K. i K. Lauschów

Cele	Uzasadnienie ich doboru	Uwagi
Rozwijanie umiejętności sytuacyjnego kojarzenia różnych elementów religijnych z poczuciem bezpieczeństwa (pseudo- poznawczy aspekt wychowania).	Zapewnienie osobie z głęboką niepełnosprawnością poczucia bezpieczeństwa poprzez przeżywalność zdarzeń jest podstawą każdego oddziaływania, także tego o charakterze religijnym. Dziecko nie może bać się kościoła, kapłana w szatach liturgicznych, zapachu palących się świec, dźwięku dzwonów, śpiewu kościelnych pieśni czy innych elementów związanych z praktykami religijnymi. Musi przyzwyczaić się do nich i na poziomie swych możliwości zrozumieć, że w ich otoczeniu jest bezpieczne.	Wierzmy, że Duch Święty pomaga dzieciom rozumieć, iż owe elementy związane są z Bogiem.
Budzenie pozytywnych emocji w różnych sytuacjach związanych z praktykowaniem wiary (emocjonalny aspekt wychowania).	Radosne ożywienie jest przejawem rozumienia, że to, co dzieje się dookoła (wiele osób, wspólnota, także głośna modlitwa, udział w nabożeństwach, przystępowanie do sakramentów itd.), jest czymś bezpiecznym i dobrym. Pozytywne emocje wspomagają natomiast podejmowanie aktywności własnej – na jakimkolwiek byłaby ona poziomie.	Okazywane przez dziecko ożywienie jest widocznym znakiem radości z trwania w Chrystusie.
Kształtowanie społecznie pożądanych nawyków związanych z uczestnictwem w życiu religijnym (pseudo- działaniowy aspekt wychowania).	Jeśli to możliwe, przyzwyczajamy dziecka do spokojnego zachowania się w kościele, złożenia rąk do modlitwy.	Zachowania te rozwijamy głównie dlatego, by społeczność ludzi wierzących łatwiej odczytała Boga w osobie głęboko niepełnosprawnej, by jej zachowania były społecznie akceptowane.

Lauschowice, uwzględniając specyficzną sytuację i możliwości dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim, koncentrują swoją uwagę na odkrywaniu przez rodziców dziecka ich szczególnej roli w planach Bożych. Pragną uczynić wszystko, by te dzieci stały się dla rodziców znakiem Bożej miłości. Aby rodzice nauczyli się wypełniać to szczególne zadanie dane im przez Boga, autorzy wymieniają w propozycji następujące cele:

Tabela 4. Wychowanie religijne rodziców osób z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu głębokim według K. i K. Lauschów

Cele	Uzasadnienie ich doboru	Uwagi
Kształtowanie przekonania o szczególnej roli dziecka z głęboką niepełnosprawnością w Bożym planie zbawienia.	Rodzice bardzo często mają poczucie swojego żalu do Boga za to, że dał im głęboko niepełnosprawne intelektualnie dziecko. Jednocześnie – często podświadomie – czują, że przyjście ich dziecka na świat jest jakimś znakiem... Nie wiedzą jednak jakim i jak ten znak odczytać!	Jest to sprawa bardzo delikatna i osobista. Realizacja tego celu wymaga dużego wycucia i głębokiej wiary ze strony katechety.
Utrwalanie elementarnych wiadomości katechizmowych.	Rodzicom często potrzeba ponownego przyjrzenia się prawdom wiary, odczytania na nowo ich prawdziwego sensu, by mogli przez ich pryzmat spojrzeć na dziecko, siebie i zadanie, jakie mają spełnić.	Zastanowienie się nad swoją wiarą jest punktem wyjścia do podjęcia aktywnego działania.
Włączenie w życie wspólnoty.	Rodzice bardzo często czują się wyizolowani ze społeczności wierzących, co osłabia ich motywację do identyfikowania się z Kościołem.	Konieczna jest ścisła współpraca z kapłanami parafialnymi.
Mobilizowanie do świadomego i aktywnego świadectwa o Bogu.	Cel ten jest kontynuacją poprzedniego – chodzi o to, by utwierdzić rodziców w przekonaniu, że z pozycji chrześcijanina pasywnego mogą i mają obowiązek przejść na pozycję chrześcijanina aktywnego.	W rodzicach drzemie ogromna siła, należy ją tylko we właściwy sposób obudzić...

Walorem tej propozycji jest nie tylko określenie celów katechezy osób z niepełnosprawnością intelektualną, uzasadnienie ich doboru i określenie roli rodziców, lecz także podanie praktycznych wskazań dotyczących rozwiązywania wybranych problemów szczegółowych.

Propozycja łączy uczenie kojarzenia elementów o charakterze religijnym z poczuciem bezpieczeństwa i wyzwalaniem radości u dziecka. Zwraca uwagę na konieczność stałego wsparcia ze strony całej wspólnoty chrześcijańskiej, a szczególnie przez prezbitera. Propozycja wychowania religijnego dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną opracowana przez K. i K. Lauschów jest głównie adresowana do profesjonalnie przygotowanych katechetów, którzy mają za sobą długi staż pracy rewalidacyjno-wychowawczej, niemniej może ona stać się punktem wyjścia do opracowania tej problematyki w przyszłej podstawie programowej oraz wejść do programów wykładów i ćwiczeń z katechezy specjalnej na wydziałach teologicznych, aby przyszli katecheci wiedzieli, jak towarzyszyć niepełnosprawnym i ich rodzinom w kroczeniu drogą chrześcijańskiej dojrzałości.

Ze względu na troskę o jakość podręczników do katechezy specjalnej trzeba przypomnieć podstawową prawdę, że człowieka może zbawić tylko Jezus Chrystus z Nazaretu, dzieła tego nie dokona więc oligofreno-, tyflo- czy surdopedagogika. A zatem nie kwestionując konieczności stałego sięgania po naukowy dorobek tych dyscyplin, należy wnieść kilka postulatów:

1. Podręcznik do katechezy, ze względu na zadanie, jakie ma spełnić, musi mieć w sobie typową dla niego cechę – musi być katechetyczny, czyli ma ukazywać istotę ekonomii Objawienia, podkreślać, że Syn Boży wchodzi w historię człowieka, przyjmuje jego życie i śmierć oraz zawiera nowe i ostateczne przymierze między Bogiem i ludźmi. A zatem właściwe zadanie podręcznika to ukazanie, kim jest Jezus Chrystus, czym jest Jego życie i Jego posługa, oraz przedstawienie wiary chrześcijańskiej jako drogi pójścia za Nim. „Biada mi, gdybym nie głosił Ewangelii” (1 Kor 9, 16). Jeśli recenzent Komisji Wychowania Katolickiego KEP, oceniając podręcznik do katechezy specjalnej, postawił zarzut, że nie jest on ukierunkowany chrystocentrycznie, to publikacja ta nie powinna odgrywać roli podręcznika katechetycz-

nego (pozwalam sobie na tę uwagę, gdyż taką myśl na temat podręczników do katechezy specjalnej znalazłem w archiwum KW KEP).

2. Podręcznik musi być pisany na podstawie Ewangelii, które „są sercem całego Pisma Świętego, są bowiem głównym świadectwem życia i nauki Słowa Wcielonego, naszego Zbawiciela” (DOK 41). Nie wystarczy w ciągu całego etapu edukacyjnego przedstawić jeden rysunek księgi Pisma świętego i zacytować kilka jego fragmentów. *Dyrektorium ogólne o katechizacji*, które ma charakter normatywny, mówi o konieczności stałego odniesienia do Słowa Bożego. Katecheza osób z niepełnosprawnością intelektualną opiera się przede wszystkim na Piśmie Świętym, które uczy, że każdy człowiek został stworzony „na obraz Boży” (Rdz 1,27) i jest zdolny do poznania oraz miłowania swego Stwórcy (por. KDK 12). Termin «katecheza» pochodzi od greckiego czasownika katecheo: „wołać z góry”, ale również: „wywoływać echo”. Katecheza osób z niepełnosprawnością intelektualną jest trudnym wyzwaniem wywołania echa słowa Bożego: „A Bóg widział, że wszystko, co uczynił, było bardzo dobre” (Rdz 1,31)¹³².

3. Nie wystarczy napisać, że podręcznik jest zgodny z *Podstawą programową katechezy* i przepisać jej fragment. *Podstawa programowa katechezy* w przypadku katechezy specjalnej jest tylko ogólnym (choć nie można zaprzeczyć, że bardzo dobrym) ukierunkowaniem. Punktem wyjścia w tworzeniu podręczników powinna być zasada, że osoby niepełnosprawne intelektualnie są zdolne do wzrostu w świętości, a zatem należy im zaproponować konkretną drogę wtajemniczenia chrześcijańskiego – inną dla dzieci młodszych, inną dla starszych, a jeszcze inną dla młodzieży. Nie można 18-letniego ucznia z niepełnosprawnością traktować jak dziecka. Kierowanie (przepisywanie) tych samych fragmentów *Podstawy programowej katechezy* do każ-

¹³² Kiciński. *Katecheza osób z niepełnosprawnością intelektualną w Polsce* s. 22.

dego adresata świadczy o braku kompetencji pedagogicznych i jest niezgodne z zasadą wierności Bogu i człowiekowi.

4. Magiczny zapis we wstępie podręcznika, że jest on zgodny ze współczesnymi osiągnięciami oligofrenopedagogiki czy pedagogiki specjalnej, często nie świadczy o jego jakości. Cytowanie nazwisk osób pochodzących z różnych środowisk, prezentujących często odmienne poglądy na edukację, dalekie od poglądów katolickich, jest tylko wyrazem braku rozumienia potrzeb katechezy specjalnej. Stosowanie metod, które wykorzystuje się w edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną w Polsce, a które uniemożliwiają realizację celów katechetycznych, nie mogą być proponowane w podręczniku. Mowa tu o warunkowaniu instrumentalnym. Jest to metoda behawioralna, w której założeniach nie ma miejsca dla Pana Boga. Zupełnie czym innym jest stosowanie tej metody w przypadku postępowania wychowawczego przy trudnych zachowaniach agresywnych (zawsze wymaga to dokładnego przemyślenia ewentualnej konieczności stosowania), a czym innym jej wykorzystanie jako metody organizacji zajęć. Do Polski wprowadzili ją norwescy psychologowie: Jens Skaar i Arild Karlsen. Podstawowym celem stosowania tej metody jest likwidowanie niepożądanych zachowań (bez wnikania w ich przyczyny) oraz wyuczenie określonych zachowań (dzieląc czynności początkowo na elementarne etapy). Metoda zakłada, że każdego zachowania można nauczyć i każde zachowanie można wyeliminować. Środkiem do realizacji tego celu jest stosowanie różnego typu wzmocnień. Korzystając z tej metody, należy uwzględnić analizę zachowania, system wzmocnień oraz cel do realizacji. Warto zwrócić uwagę, że na stronie internetowej Arilda Karlsena znajduje się niepokojące motto: „Jestem lepszy od Boga, chrześcijanie powinni się wstydzić!”. Psycholog pisze, że jest radykalnym behawiorystą, który nie wierzy w duszę, ponieważ nikt jej nie widział. Przykazuje też: „Make love, not children”.

5. Katechizm dla osób z różnymi niepełnosprawnościami powinien mieć odpowiednią dla niego szatę graficzną. Nie może pokazywać świata ani zbyt abstrakcyjnego, ani nieosiągalnego dla tych osób. Jeśli na zdjęciach czy rysunkach widzimy tylko zdrowe osoby, którą uśmiechnięte idą do kościoła bądź wykonują czynności niemożliwe do spełnienia przez niepełnosprawnych, to katechizmy takie prezentują fałszywy obraz rzeczywistości (nazwałbym go faryzejским). Trzeba także w grafice oddać klimat Ewangelii, gdyż Jezus spotykał osoby z różnymi brakami.

Aneks

Dotychczas w Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski zarejestrowano następujące programy do nauczania religii w szkołach specjalnych (stan z 13 października 2008 r.):

- AX-1i-03/5 (z 7 IV 2003) – dla całej Polski – dla klas I-III szkoły podstawowej dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym wraz pomocami dydaktycznymi nr AX-10i-03/5-0; do 31 VIII 2011;

- AZ-1h-04/10 (z 27 VII 2004) – dla całej Polski – dla klas I-III szkoły podstawowej dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim (zespół kierowany przez Z. Brzezinkę); na czas nieokreślony;

- AX-2i-03/5 (z 7 IV 2003) – dla całej Polski – dla klas IV-VI szkoły podstawowej dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym i znacznym wraz pomocami dydaktycznymi nr AX-20i-03/5-0; do 31 VIII 2011;

- AZ-2h-04/10 (z 27 VII 2004) – dla całej Polski – dla klas IV-VI szkoły podstawowej dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim (zespół kierowany przez Z. Brzezinkę); na czas nieokreślony;

- AZ-3i-03/5 (z 7 IV 2003) – dla całej Polski – dla klas I-III gimnazjum dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu

umiarkowanym i znacznym wraz pomocami dydaktycznymi nr AZ-30i-03/5-0; na czas nieokreślony;

· AZ-3h-04/10 (z 27 VII 2004) – dla całej Polski – dla klas I-III gimnazjum dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim (zespół kierowany przez Z. Brzezinkę); na czas nieokreślony;

· AZ-3d-05/1 (z 22 II 2005) – dla całej Polski – dla klas I-III gimnazjum dla uczniów niesłyszących (s. M. Polak); na czas nieokreślony;

· AZ-5h-04/10 (z 27 VII 2004) – dla całej Polski – dla klas I-II szkoły zawodowej dla uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim (zespół kierowany przez Z. Brzezinkę); na czas nieokreślony.

KS. TADEUSZ PANUŚ, PAT

W POSZUKIWANIU KONCEPCJI BADAŃ NAD PODRĘCZNIKAMI KATECHETYCZNYMI

Powrót nauczania religii do polskiej szkoły postawił przed ludźmi Kościoła w Polsce, trudne zadanie dostosowania go do nowej rzeczywistości. To dostosowanie dokonało się najpierw poprzez przeniesienia do szkoły wypracowanego w latach 1957-1990 modelu katechezy prowadzonej i „zadomowionej w parafii”¹³³. Przeniesienie modelu katechezy parafialnej do szkoły, bez uwzględnienia specyfiki szkoły i parafii, doprowadziło w wielu wypadkach do frustracji i zniechęcenia wynikającego z niemożności zrealizowania zakładanych celów¹³⁴. Jedną z przyczyn potęgujących trudności w katechizacji szkolnej były przestarzałe podręczniki katechetyczne, którymi posługiwali się uczniowie. Sytuacja uległa zmianie po 1 września 1999 roku, kiedy to weszła w życie reforma systemu oświaty w Polsce¹³⁵. Fakt ten zintensyfikował wysiłki Kościoła tak, iż 20 czerwca 2001 roku Konferencja Episkopatu Polski przyjęła, jako obowiązującą dla wszystkich diecezji w Polsce: *Podstawę programową katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*¹³⁶, a 20 września 2001 roku, w Radomiu, Komisja

¹³³ J. Charytański. *Z Dobrą Nowiną w szkole*. Warszawa 1991 s. 25.

¹³⁴ Por. P. Tomasiak. *Nauczanie religii w publicznym liceum ogólnokształcącym wobec założeń programowych polskiej szkoły*. Warszawa 1998 s. 72-185.

¹³⁵ Dz. U. Nr 117 poz. 759 z 1998 r.; Por. P. Tomasiak. *Religia w dialogu z edukacją*. Warszawa 2004 s. 115-118.

¹³⁶ Konferencja Episkopatu Polski. *Podstawa programowa katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*. Kraków 2001. Dokument ten adresowany jest do „twórców programów nauczania religii, których zadaniem jest skonkretyzowanie przyjętych w *Podstawie założeń*” (PPK s. 8).

Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski zatwierdziła propozycję *Programu nauczania religii*¹³⁷. Zawiera on konkretną propozycję realizacji *Podstawy programowej katechezy Kościoła katolickiego w Polsce*. Adresatami tego *Programu* są autorzy podręczników do katechezy. Przyjęcie powyższych dokumentów zaowocowało powstaniem wielu podręczników do nauczania religii. Ilustracją tego niech będzie to, iż aktualnie istnieje ponad 5 tys. katechez, z których korzystają katecheci ucząc uczniów polskich szkół¹³⁸. Podręczniki te tworzone są w środowiskach teologicznych: Krakowa, Warszawy, Warszawy-Pragi, Kielc, Radomia, Poznania, Lublina i Tarnowa. Ponadto zaadaptowane zostały do polskiej rzeczywistości podręczniki hiszpańskie¹³⁹.

Autorzy opublikowanego w dniu 15 sierpnia 1997 roku *Dyrektorium ogólnego o katechizacji*, zachęcają „pasterzy i pracowni-

¹³⁷ Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski. *Program nauczania religii*. Kraków 2001.

¹³⁸ Por. *Biuro Programowania Katechezy Konferencji Episkopatu Polski*; www.katecheza.episkopat.pl/bpk.htm (24.08.2008).

Etap edukacyjny	Programy ogólnopolskie	Serie do programów ogólnopolskich				Programy diecezjalne	Serie podręczników do programów diecezjalnych	
		ogólnopolskie		diecezjalne			diecezjalne	
		pełna seria	niepełna seria	pełna seria	niepełna seria		pełna seria	niepełna seria
przedszkole	6	4	5	0	0	4	0	4
klasy I-III	2	5	3	1	1	0	0	0
klasy IV-VI	2	5	1	1	1	0	0	0
gimnazjum	5	8	0	0	0	0	0	0
liceum/technikum	2	5	0	1	1	0	0	0
szkoła zawodowa	1	2	0	0	0	0	0	0

¹³⁹ Por. D. Adamczyk. *Starotestamentalne cytaty w Ewangelii według św. Mateusza i ich zastosowanie w aktualnych polskich podręcznikach do katechizacji. Studium biblijno-katechetyczne*. Kielce 2006 s.15-25.

ków katechezy, odpowiedzialnych za katechizację do konieczności nieustannego patrzenia na pole siewne” (DOK 14). Dokonuje się ono na wielu płaszczyznach. Ważnym elementem tego „patrzenia i badania pola siewnego” są badania nad jakością podręczników do katechizacji, co zostało uznane za jeden z priorytetów Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski na lata 2005-2010¹⁴⁰. Z powyższej inspiracji w Archidiecezji krakowskiej, we współpracy Katedry Katechetyki Wydziału Teologicznego Papieskiej Akademii Teologicznej i Polskiego Towarzystwa Teologicznego został stworzony projekt, w wyniku którego zostały przebadane dwa tematy: przebaczenie i powołanie do świętości, w aspekcie rozumienia ich przez uczniów oraz przepowiadania przez dokumenty katechetyczne i podręczniki do katechezy. Tak więc chodzi o zestawienie ujęcia tych tematów w *Podstawie programowej, Programie nauczania religii* oraz w podręcznikach do katechezy oraz jaka jest wiedza uczniów na interesujące nas zagadnienia. Jak się okazało temat przebaczenia jest obecny w *Podstawie programowej, Programie nauczania religii* oraz we wszystkich podręcznikach do nauki religii i na wszystkich etapach edukacyjnych. Na pięć tysięcy katechez, z których korzystają katecheci, prowadząc lekcje religii w polskiej szkole, problematyka przebaczenia jest obecna w około 50 katechezach. Zarówno ujęcie przebaczenia w katechizmach jak i świadomość uczniów czym jest przebaczenie pozostawiają jednak wiele do życzenia¹⁴¹. Podobnie jak i przy zagadnieniu przebaczenia,

¹⁴⁰ Por. Spotkanie Komisji Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski. (Koszalin-Grzybowo, 16-18.06.2005); Por. www.katecheza.episkopat.pl (24.082009).

¹⁴¹ Badaniu ankietowemu na temat przebaczenia zostali poddani uczniowie wybranych szkół archidiecezji krakowskiej wszystkich etapów edukacyjnych. Łącznie ok. 400 osób. Zagadnienie przebaczenia jest obecne zarówno w dokumentach katechetycznych opracowanych przez Konferencję Episkopatu Polski, jak i w podręcznikach katechetycznych. Zagadnienie to podejmowane jest na wszystkich etapach edukacji. Najczęściej jest przedstawiane w łączności z sakramentem pokuty i pojednania. W oparciu o analizę wypowiedzi uczniów o rozumieniu, potrzebie i przykładach przebaczenia, nasuwają się liczne wnioski. Po analizie katechez o przebaczeniu,

odczuwa się duży niedosyt jeśli chodzi o konkretne przykłady przebaczenia, szczególnie świętych i błogosławionych. Analizując wypowiedzi uczniów odpowiadających na pytanie: „Jakie znasz przykłady przebaczenia w literaturze, życiu, Piśmie Świętym?” nasuwa się wniosek, jak głęboko tkwi w świadomości uczniów postać Jana Pawła II, pojawiającego się w prawie wszystkich wypowiedziach, jako przykład tego, który potrafił przebaczyć i to osobie chcącej go zabić. Niemniej szkoda, że autorzy podręczników do katechezy nie zauważają epokowej prośby Jana Pawła II, skierowanej do prawosławnych chrześcijan w czasie pielgrzymki w roku 2001 do Grecji. Wydaje się, że motyw przebaczenia, który na wielu płaszczyznach wyeksponował mocno Jan Paweł II, będący jednym z ważniejszych rysów pontyfikatu Papieża - Polaka, jest za mało obecny w katechezie na temat przebaczenia. Tym wiarygodniejszy, że poparty osobistym świadectwem, związanym z zamachem z dnia 13 maja 1981 roku, i wypowiedzianymi słowami „przebaczenia”.

Analizując katechezy o przebaczeniu, można zauważyć poszukiwanie nowego sposobu mówienia o przebaczeniu, które cechuje otwartość na argumenty racjonalne i psychologiczne, warunkujące przebaczenie. Wydaje się to być jak najbardziej wskazane, niemniej jak najbardziej słuszne jest wiązanie przebaczenia z łaską, czego przejawem jest eksponowanie sakramentu pokuty i pojednania. Stąd w wychowaniu do umiejętności przebaczenia, należy umiejętnie ukazywać znaczenie przyjmowania sakramentów świętych, jako Boskiej pomocy w przebaczeniu. Szczególnie ważna jest tutaj spowiedź i połączone z nią kierownictwo duchowe. Niezwykle istotna jest także rola katechetów i duszpasterzy, pokazujących rolę łaski Bożej w przebaczeniu.

W wychowaniu do przebaczenia należy ukazywać przykłady przebaczenia, i to nie tylko świętych, ale także zwykłych ludzi, świadków przebaczenia, pokazując ich, jako tych, którzy potrafili przebaczyć. Jest to bardzo ważne, gdyż wpisuje się w wychowawcze działania, w myśl zasady: skoro mogli oni przebaczać, możemy i my.

Przebadanie podręczników do katechezy w aspekcie przebaczenia i konfrontacja tego zagadnienia z świadomością tego problemu wśród naszych uczniów, pokazuje pewne braki katechetycznego ujęcia owego zagadnienia. Przykładowo, idea pojednania i przebaczenia jest bardzo głęboko zakorzeniona w naszej polskiej obyczajowości i religijności. Wystarczy tutaj wspomnieć o jednaniu się przy okazji łamania opłatkiem w czasie wigilii Bożonarodzeniowej, z racji pielgrzymowania na Jasną Górę, czy wędrowania kopii obrazu Matki Boskiej Częstochowskiej, z racji misji czy rekolekcji parafialnych. Te zagadnienia nie są obecne w katechizmach, a przecież nawet najszczytniejsza tradycja nie przetrwa, jeśli każde następne pokolenie nie będzie jej na nowo podejmowało i ożywiało.

Wydaje się, że w ramach ścieżek przedmiotowych, wiele o przebaczeniu można nauczyć młodych, pokazując przykłady przebaczenia obecne w literaturze. Znaczenie takich katechez w oparciu o literaturę potwierdzają wypowiedzi uczniów w przeprowadzonej ankiecie.

temat powszechnego powołania do świętości jest obecny w *Podstawie programowej, Programie nauczania religii* oraz we wszystkich podręcznikach do nauki religii i to na wszystkich etapach edukacyjnych. Tematyka powołania do świętości jest przedstawiana w ok. 500 katechezach¹⁴². Przedstawienie jednego i drugiego zagadnienia

Kolejnym mankamentem katechez o przebaczeniu jest ich skoncentrowanie w katechezie, przygotowującej do sakramentu pokuty i pojednania, a więc w dzieciństwie. Wydaje się, że tematyka przebaczenia winna być obecna równomiernie we wszystkich etapach religijnego wychowywania dzieci i młodzieży. Chrześcijaństwo jest religią zadań. Trzeba uczniom uświadamiać, że Bóg ich potrzebuje, aby przez nich wnieść w świat przebaczenie. Por. T. Panuś. *Jak w katechezie uczy się dzieci i młodzież sztuki przebaczenia?* Referat wygłoszony w czasie konferencji naukowej zorganizowanej przez Polskie Towarzystwo Teologiczne w Krakowie w dniu 14 maja 2008 roku na temat: *Przebaczamy i prosimy o przebaczenie*.

¹⁴² Badaniu ankietowemu na temat rozumienia przez uczniów świętości i powołania do świętości zostali poddani uczniowie wybranych szkół archidiecezji krakowskiej wszystkich etapów edukacyjnych. Łącznie ok. 400. Zestawiając wiedzę uczniów na temat świętości i powołania do świętości z tym co znajdujemy w katechizmach, można, w świetle powyższych analiz podjąć się sformułowania praktycznych wskazań na temat nowych form oddziaływania wychowawczego ku świętości.

Analizując katechezy o interesującym nas problemie, można zauważyć poszukiwanie nowego sposobu mówienia o świętych, nowego języka przybliżającego świętość dzisiejszym uczniom. Wydaje się to być jak najbardziej wskazane. Szczególnie cenne są inicjatywy ukazujące świętość jako szczęście i bliskość z Bogiem, a nie tyle jako nadludzką doskonałość, co zdaje się być obecne w świadomości naszych uczniów bardzo głęboko zakorzeniona. W tym kontekście trzeba uświadamiać uczniom, wychowując ich do świętości, wielką różnicę pomiędzy świętością a doskonałością. Świętość jest oparta o łaskę, o przyjaźń i bliskość z Bogiem, doskonałość zaś bazuje na własnym wysiłku. Należy w wychowywaniu do świętości ukazywać wzorce świętych, szczególnie ukazując ich, jako spełnionych, szczęśliwych, radosnych zjednoczeniem z Bogiem, a nie jako abnegatów. Należy umiejętnie ukazywać znaczenie przyjmowania sakramentów świętych, jako boskiej pomocy w trwaniu w przyjaźni z Bogiem. Należy pogłębiać świadomość *sacrum* – poprzez m.in. uczenie odpowiedniego zachowania w miejscach świętych, co w kontekście katechezy realizowanej w szkole nie zawsze jest oczywiste. *Sacrum* bowiem nie najlepiej się czuje przy tablicy. Ważne są także małe gesty wychowujące do bojaźni Bożej: post eucharystyczny, przyklęknięcie, godne czynienie znaków krzyża. Por. T. Panuś. *Jak wychowywać do świętości dzieci i młodzież? W: Świętość świeckich – rzeczywistość bliska czy daleka?* Red. R. Kuligowski, T. Panuś. Kraków 2006 s. 97-114.

pozostawia wiele do życzenia, zarówno jeśli chodzi o dostosowanie do wieku ucznia, język, rodzaj argumentacji. Wszystko to prowadzi do wniosku, że katechezy te adresowane są do nieistniejącego już ucznia. Mając przed oczyma fakt istotnego znaczenia katechezy dla religijnego wychowania młodego pokolenia¹⁴³, należy uświadomić sobie jak wiele uwagi zależy od jakości podręczników do katechezy i jak wiele uwagi trzeba poświęcić zagadnieniu badania ich poziomu i jakości.

2. Stan badań i przykładowe modele

Zagadnienie badań nad podręcznikami ma swoją bogatą literaturę¹⁴⁴. Jeśli chodzi o podręczniki katechetyczne, to także tutaj za-

¹⁴³ Znaczenie działalności wychowawczej, dokonującej się w czasie katechezy, bardzo silnie związanej z podręcznikami, znakomicie ilustruje zestawienie liczbowe. W ciągu roku szkolnego istnieje możliwość przeprowadzenia ok. 70 jednostek lekcyjnych katechezy w szkole, każda po 45 minut, co w sprawia, że w jednym roku szkolnym istnieje 60 godzin religijnego formowania uczniów. Zaletą takiej formacji poprzez szkolną katechezę jest to, iż dokonuje się ona w stosunkowo niewielkiej społeczności, istnieje możliwość indywidualnego kontaktu z uczniem. Gdy porównamy inną formę religijnej formacji młodego człowieka, jaką stwarza liturgia, to przy założeniu, iż młody człowiek przychodzi na każdą obowiązkową Eucharystię i słucha uważnie 10-o minutowego kazania, będziemy mieć w ciągu roku 10 godzin. Zestawienie to ilustruje jak cenna jest szkolna katecheza dla religijnego wychowania młodego chrześcijanina i jak ważne jest to jakie treści są tam ukazywane.

¹⁴⁴ Por. *Teoretyczne i praktyczne aspekty metodologii badań podręcznika szkolnego*. Red. Z. Krzemianowski, J. Skrzypczak. Koszalin 1986; *Dydaktyczne i edytorskie koncepcje podręczników zagranicznych*. Red. B. Koszewska, H. Bonecki. Warszawa 1981; M. Jaworski. *Terminy i pojęcia w programach i podręcznikach szkoły podstawowej. Koncepcja i wyniki badań*. Warszawa 1989; W. Kojas. *Uwagowanie dydaktycznych funkcji podręcznika*. Warszawa 1975; T. Parnowski. *Merytoryczne i edytorskie problemy podręcznika*. Warszawa 1976; *Z badań nad podręcznikiem szkolnym*. Red. B. Koszewska. Warszawa 1980; *Rola podręcznika w nauczaniu i wychowaniu*. Red. C. Kupisiewicz. Warszawa 1977; J. Skrzypczak. *Konstruowanie i ocena podręczników* Poznań-Radom 1996; *Wskazania do opracowania podręczników*. Red. B. Koszewska. Warszawa 1988; *Z badań nad podręcznikiem szkolnym*. Red. B. Koszewska. Warszawa 1980.

czynamy obserwować wzrost zainteresowania tym zagadnieniem¹⁴⁵. Ilustracją tego faktu są powstające coraz liczniej prace magisterskie¹⁴⁶, czy nawet doktorskie¹⁴⁷. Na wyróżnienie zasługują artykuły ks. M. Majewskiego¹⁴⁸, ks. K. Misiaszka¹⁴⁹, ks. W. Kubika¹⁵⁰, ks. J. Bagrowicza¹⁵¹, czy ks. P. Tomasika¹⁵². Pewne koncepcje badań podręczników do katechizacji można zauważyć u dwóch ostatnich autorów.

¹⁴⁵ *Podręczniki szkolne na ławie oskarżonych*. „Katecheta” 6:1960 nr 4 s. 65–67; J. Maciołek. *Głos w dyskusji o programie i podręcznikach katechetycznych*. „Katecheta” 42:1998 nr 4-5 s.100–103; J. Misiewicz. *Jaki podręcznik do katechetyki?* „Katecheta” 42:1998 nr 4-5 s.108-110.

¹⁴⁶ M. Figuła. *Wychowanie do sakramentu pokuty na podstawie podręczników do drugiego schematu szczegółowego*. mpsUKSW. Warszawa 1995; H. Łuczak. *Katecheza młodzieży w Polsce w świetle programu z roku 1971*. mpsKUL. Lublin 1986; T. Prędotka. *Idea miłosierdzia na katechezie w klasach gimnazjalnych na podstawie kieleckiego programu katechetycznego*. mpsPAT. Kielce 2008; J. Ty mińska. *Wychowanie do modlitwy w katechezie na podstawie podręcznika „Bóg z nami” cz. I-IV i literatury przedmiotu*. mpsUKSW. Warszawa 1997.

¹⁴⁷ Por. E. Dziwosz. *Zasady tworzenia podręcznika katechetycznego dla ucznia w świetle teorii podręcznika szkolnego*. mpsUKSW. Warszawa 2000 s. 286; T. Wołak. *Katecheza o Opatrzności Bożej według polskich podręczników do nauki religii z XX wieku*. Tarnów 2001 s. 285. Należy zauważyć, iż powyższa rozprawa doktorska E. Dziwosz zawiera wiele cennych spostrzeżeń, które w tworzeniu kwestionariusza do oceniania podręczników mogą być bardzo przydatne.

¹⁴⁸ M. Majewski. *Teoretyczne podstawy i próba redakcji podręcznika do katechizacji młodzieży*. „Roczniki Teologiczno-Kanoniczne” 31:1984 z. 6 s. 153-165.

¹⁴⁹ K. Misiaszek. *Jaki podręcznik dla współczesnej katechetyki?* „Horyzonty wiary” 10:1999 nr 1 s. 39-57.

¹⁵⁰ W. Kubik. *Podstawowe założenia i zadania podręcznika dla katechizacji dzieci najmłodszych*. „Collectanea Theologica” 54:1984 f. 3 s.11-21; Tenże. *W jakim kierunku zmierza opracowanie podręczników dla młodzieży*. „Katecheta” 40:1996 nr 3 s. 130-134.

¹⁵¹ J. Bagrowicz. *Podręcznik do nauki religii*. W: *W trosce o dobre podręczniki. Vademecum dla autorów i recenzentów podręczników katechetycznych*. Red. P. Tomasik. Kraków 2003 s. 26-42.

¹⁵² P. Tomasik. *Uwagi o recenzowaniu ogólnopolskich podręczników do nauczania religii*. W: *W trosce o dobre podręczniki. Vademecum dla autorów i recenzentów podręczników katechetycznych*. Red. P. Tomasik. Kraków 2003 s. 43-55; P. Tomasik. *Katechizm dla młodzieży*. „Paedagogia Christiana” 12:2008 nr 1 s.155-169.

2.1. Koncepcja Bagrowicza

Zdaniem księdza profesora Jerzego Bagrowicza przemiany polityczno - społeczne i kulturowe, związane z gwałtownym rozwojem środków społecznego przekazu, znacząco wpłynęły na przemiany w zakresie przyswajania wiedzy, zdobywania wiadomości. Wraz z tymi przemianami zmieniała się też mentalność odbiorców, także mentalność dzieci i młodzieży. Proces ten wpłynął znacząco na przemiany kształtu podręczników szkolnych. Podręcznik przestał być jedynym źródłem informacji dla ucznia, stracił swoją wyłączność jako źródło wiedzy, przestał być niezbędny, zmieniły się jego funkcje. Przemiany te nie ominęły także i podręcznika do nauki religii. W tym kontekście, podjął on „próbę dyskusji wokół koncepcji i kształtu podręcznika do nauki religii”¹⁵³. Zdaniem księdza Bagrowicza, „podręcznik jest funkcją swojego czasu i wyraża również określoną koncepcję dydaktyczną”¹⁵⁴. Ponieważ, podręcznik do nauki religii ulegał w ciągu wieków przemianom, proponuje aby współcześnie zwrócić uwagę, na cztery podstawowe funkcje podręcznika: informacyjna, kształcąca, organizatorska i wychowawcza.

Funkcja informacyjna jest uznawana za podstawową funkcję podręcznika. Jest realizowana przez dostarczanie uczniom wiedzy dobranej i usystematyzowanej w ten sposób, aby nie przybierała formy skończonej, ale pobudzała do dalszych poszukiwań. Funkcję tę powinien także spełniać podręcznik do nauki religii. Nie można bowiem w nauczaniu religii wykluczyć potrzeby przekazania pewnego zasobu wiedzy niezbędnej do opanowania przez uczniów. O takiej potrzebie mówi także Jan Paweł II w adhortacji apostołskiej *Catechesi tradendae* (CT 55). Ksiądz Bagrowicz, opierając się na przemyśleniach T. Parnowskiego¹⁵⁵, zwraca uwagę na fakt, iż funkcję informacyjną wypełnia podręcznik nie tylko przez tekst jednostki, ale i przez ilustracje, tabele, wykresy, które powinny pozostawać

¹⁵³ J. Bagrowicz. *Podręcznik do nauki religii* s. 26-42.

¹⁵⁴ Tamże s. 27.

¹⁵⁵ T. Parnowski. *Merytoryczne i edytorskie problemy podręcznika*. Warszawa 1976.

w ścisłej relacji z tekstem. Jest dobrze, jeśli podręcznik podaje także i źródła informacji z ich właściwym opisem dostosowanym do potrzeb i poziomu odbiorców podręczników. Podręcznik do nauki religii powinien nie tylko podawać właściwą porcję wiadomości, ale także wprowadzać w rozumienie historii zbawienia. Jest to proces, który dokonuje się stopniowo, jest to nie tyle informacja, co inicjacja w rozumienie i przeżywanie tej konkretnej tajemnicy. Należy przestrzegać przed podawaniem zbyt wielu informacji, dlatego ksiądz Bagrowicz uważa, że podręczniki grzeszą często przeładownością treści, przez to samo zniechęcają ewentualnych odbiorców¹⁵⁶.

Funkcja kształcąca realizuje się głównie przez problemowe ujęcie podawanego materiału. Nie chodzi więc jedynie o przekaz wiadomości, ale o takie ich ujęcie, aby były pomocne w dostrzeżeniu problemu, aby pobudzały o pracę twórczą, samodzielne myślenie i działanie. Dzięki podręcznikowi uczniowie powinni zdobywać wiedzę operatywną, ukierunkowującą ich postępowanie. Jest oczywiste, że dobry podręcznik do nauki religii nie powinien ograniczać się do wskazywania jedynie religijnego źródła rozwiązania problemów¹⁵⁷.

Funkcja organizatorska, podkreśla profesor Bagrowicz, odwołując się do zdania Parnowskiego, polega na umiejętnym sposobie wykorzystania podręcznika przez nauczyciela oraz przez ucznia¹⁵⁸. Ksiądz Bagrowicz zauważa, że wielu katechetów nie umie korzystać z podręcznika. Oczywiście rodzi to niechęć uczniów do posiadania podręcznika jako takiego. Uczeń powinien doświadczać, że jest to książka wartościowa, odpowiednio zredagowana, czyli posiadająca materiały do ćwiczeń, teksty biblijne, dokumenty nauki Kościoła (odpowiednio dozowane)¹⁵⁹.

Jeśli chodzi o funkcję wychowawczą podręcznika, to zdaniem profesora Bagrowicza, podręcznik pełni funkcje światopoglądowe,

¹⁵⁶ J. Bagrowicz. *Podręcznik do nauki religii* s. 33.

¹⁵⁷ Tamże s. 34.

¹⁵⁸ Por. T. Parnowski. *Merytoryczne i edytorskie problemy podręcznika* s. 24.

¹⁵⁹ J. Bagrowicz. *Podręcznik do nauki religii* s. 35.

a więc nie powinien być przykładem przesadnego dydaktyzmu, moralizatorstwa, czy też negatywizmu moralnego. Winien on zachęcać do refleksji, skłaniać do rozmowy, dyskusji. Ksiądz Bagrowicz jest przekonany, iż podręcznik pełni funkcję uzupełniającą w relacji nauczyciel – uczeń, nie zaś zastępującą, (...) stąd nazywa podręcznik „pośrednikiem” między uczniem a nauczycielem¹⁶⁰. Tak więc podręcznik spełnia wobec żywego nauczania funkcję uzupełniającą, będąc przedłużeniem „wywoływania echa” reakcji na przepowiadaną Radosną Nowinę¹⁶¹. Bagrowicz pyta czy podręcznik zawiera wiele ważnych dla lekcji informacji i może być wykorzystany dla ich wydobycia, usystematyzowania czy zapamiętania¹⁶². Porównując podręczniki religii z podręcznikami do języka polskiego, które składają się z czterech różnych podręczników: do realizacji programu, zawierającego teksty źródłowe, wypisy z literatury oraz podręcznik do ćwiczeń, wyraża oczekiwanie, aby podręczniki do katechezy były podobnie skonstruowane, przenoszące naukę ze sfery naukowego myślenia do poziomu myślenia dopiero rozwijającego się, że będzie napisany językiem prostym umiejętnie wprowadzającym ucznia w świat pojęć fachowych, przy jednoczesnym zachowaniu podstawowej wierności depozytowi wiary¹⁶³ oraz trosce o wysoki poziom edytorski podręcznika¹⁶⁴.

2.2 Koncepcja Biura Programowania Katechezy

Spójną koncepcję badań podręcznika do katechezy zawiera *Vademecum dla autorów i recenzentów podręczników katechetycznych*, w którym na potrzeby recenzentów podręczników opracowany został kwestionariusz, zawierający kilkanaście pytań, pomocnych

¹⁶⁰ Tamże s. 35n.

¹⁶¹ Por. Jan Paweł II. *Katecheza u początków Kościoła* (Audienceja, 12 grudnia 1984 r.). W: Jan Paweł II. *Wierzę w Boga Ojca Stworzyciela*. Red. St. Dziwisz, J. Kowalczyk, T. Rakoczy. Città del Vaticano 1987 s. 13.

¹⁶² Por. J. Bagrowicz. *Podręcznik do nauki religii* s. 37.

¹⁶³ Tamże s. 40.

¹⁶⁴ Tamże s. 42.

w opracowaniu recenzji¹⁶⁵. Kwestionariusz ten składa się z 3 części: recenzji wstępnej koncepcji podręcznika, recenzji podręcznika do nauczania religii i ostatecznej recenzji podręcznika do nauczania religii. Dla nas najbardziej interesujące są pytania dotyczące recenzji podręcznika do nauczania religii¹⁶⁶. Wprawdzie celem formularza jest pomoc w stworzeniu właściwej recenzji, nie zaś modelu badań podręcznika, niemniej w oparciu o formularz i komentarz księdza Piotra Tomasika, (Koordynatora Biura Programowania Katechezy) powstał pewien spójny obraz oceny podręcznika.

Elementy oceniane w recenzji to: zgodność podręcznika z programem nauczania; poprawność teologiczna, katechetyczna i pedagogiczno-metodyczna, w tym także oceniany jest materiał ilustracyjny i graficzny.

Jeśli chodzi o zgodność podręcznika z programem nauczania, to *Regulamin zatwierdzania*¹⁶⁷ zwraca uwagę na to czy materiał kształcenia jest rozłożony na poszczególne klasy właściwie, a więc związany z celami katechetycznymi i zadaniami nauczyciela, skorelowany z treściami innych przedmiotów szkolnych i ścieżkami edukacyjnymi. Formularz recenzji, zawiera pytania o zgodność recenzowanego podręcznika z programem nauczania. Poszukując modelu badań podręcznika, ważne jest aby dany podręcznik był elementem pewnej całości. Stąd trzeba byłoby uwzględnić pytania, które oceniają logiczność, ciągłość i więź danego podręcznika z katechizmami, z których uczeń korzystał i będzie korzystał.

Oprócz zgodności podręcznika z programem, *Vademecum* domaga się aby wśród zagadnień, które winny być podjęte, w procesie oceniania zwrócić uwagę na poprawność teologiczną, katechetyczną

¹⁶⁵ *W trosce o dobre podręczniki. Vademecum dla autorów i recenzentów podręczników katechetycznych.* Red. P. Tomasik. Kraków 2003 s. 22-25.

¹⁶⁶ Zob. aneks dołączony do tego artykułu.

¹⁶⁷ Por. Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski. *Regulamin zatwierdzania programów nauczania i podręczników w szkolnym nauczaniu religii dzieci i młodzieży w dniu 20 września 2001 r.* §2 ust.1. W: *W trosce o dobre podręczniki* s. 11.

i pedagogiczno-metodyczną. Ksiądz Tomasiak, wyjaśniając jak należy rozumieć tę poprawność, zauważa, iż może ona być dokonywana według kryteriów negatywnych i pozytywnych, czyli w odniesieniu do braku błędów (ujęcie negatywne) oraz istnienia rzeczywistych walorów (ujęcie pozytywne). Poprawność teologiczna od strony negatywnej, będzie oznaczała brak błędów teologicznych, integralność przekazu, adekwatność obrazów katechetycznych. Od strony pozytywnej poprawność teologiczna to przekazywanie myśli teologicznych, które prezentują wiarę Kościoła i budzą pewność wiary¹⁶⁸. Doświadczenie z podręcznikami, pokazuje, iż zasadne jest pytanie: „Czy podręcznik budzi pewność wiary? Czy w podręczniku znajdują się koncepcje mające charakter hipotez teologicznych?”¹⁶⁹. Tego typu pytania trzeba uszczegółowić, dążąc do tego, aby z podręczników do katechezy wykluczyć informacje mało wiarygodne¹⁷⁰.

Poprawność katechetyczna od strony negatywnej oznacza brak błędów w odniesieniu do funkcji katechezy (wychowawczej, dydaktycznej, wtajemniczającej i ewangelizacyjnej)¹⁷¹, wymiarów katechezy (biblijny, teologiczny, egzystencjalny, inkulturacyjny, chrystocentryczny, ekumeniczny) i zadań katechezy (rozwijanie poznania wiary, wychowanie liturgiczne, formacja moralna, nauczanie modlitwy, wychowanie do życia wspólnotowego i wprowadzenie do misji)¹⁷². *Vademecum* pytając o poprawność katechetyczną podręcznika odnosi się do funkcji i zadań, które zawarte są w *Dyrektorium katechetycz-*

¹⁶⁸ Por. P. Tomasiak. *Uwagi o recenzowaniu ogólnopolskich podręczników do nauczania religii*. W: *W trosce o dobre podręczniki* s. 52.

¹⁶⁹ Por. Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski. *Regulamin zatwierdzania programów nauczania i podręczników* §4 ust.4. W: *W trosce o dobre podręczniki* s. 13.

¹⁷⁰ Tego typu nieścisłości bywają nagłaśniane i służą podważaniu wiarygodności treści zawartych w podręcznikach. Por. M. Warchala. *Śmiech na sali (katechetycznej)*. „Gazeta Wyborcza” 6.09.2008 r.

¹⁷¹ Por. P. Tomasiak. *Uwagi o recenzowaniu ogólnopolskich podręczników do nauczania religii*. W: *W trosce o dobre podręczniki* s. 53.

¹⁷² Por. Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski. *Regulamin zatwierdzania programów nauczania i podręczników* §3. Por. *W trosce o dobre podręczniki* s. 53.

*nym Kościoła katolickiego w Polsce*¹⁷³. Poprawność katechetyczna od strony pozytywnej – uważa ksiądz Tomasik – oznacza wypełnianie funkcji ewangelizacyjnej oraz korelację nauczania religii z innymi przedmiotami szkolnymi i ścieżkami edukacyjnymi¹⁷⁴. Tak rozumiana poprawność katechetyczna jest konsekwencją przyjęcia w polskich dokumentach katechetycznych koncepcji lekcji religii, rozumianej jako części teologii (katechetyki), nie zaś pedagogiki religijnej¹⁷⁵.

Jeśli zaś chodzi o poprawność pedagogiczno-metodyczną od strony negatywnej oznacza ona unikanie błędów pedagogicznych i metodycznych w prezentowaniu materiału i realizacji celów nauczania religii. W aspekcie pozytywnym oznacza dostosowanie do wieku uczniów i środowiska, w którym żyją, uwzględnienie pytań o metody i język podręcznika, rodzaj argumentacji, odpowiednie kształtowanie postaw chrześcijańskich. W tym miejscu lokalizuje się poprawność pedagogiczno-metodyczna związana z oceną materiału ilustracyjnego i graficznego. Przy czym, ważne jest – zauważa ksiądz Tomasik – aby materiał ilustracyjny i graficzny służył przekazowi wiary¹⁷⁶.

Cennym komentarzem do koncepcji badań podręcznika zawartej w *Vademecum*, wydaje się być artykuł księdza Tomasika, omawiający dwa włoskie katechizmy: *Io ho scelto voi (Ja was wybrałem)* – dla młodszej młodzieży (od 14-18 roku życia) i drugi *Venite et vedrete (Przyjdźcie i zobaczcie)* – przeznaczony dla starszej młodzieży (w wieku od 18-25 roku życia)¹⁷⁷. Ksiądz Tomasik oceniając te podręczniki daje pewną konkretną wizję oceny podręcznika do religii. Koncepcja oceny dokonana przez niego opiera się na dwóch komponentach. Pierwszy element to pytanie o to czy katechizm spełnia funkcje podręcznika (informacyjną, kształcącą, organizacyjną, wy-

¹⁷³ Por. PDK 23- 30; 37-57; 58-81.

¹⁷⁴ Por. P. Tomasik. *Uwagi o recenzowaniu ogólnopolskich podręczników do nauczania religii* s. 53.

¹⁷⁵ Tamże.

¹⁷⁶ Tamże s. 53.

¹⁷⁷ P. Tomasik. *Katechizm dla młodzieży*. „Paedagogia Christiana” 12:2008 nr 1 s.155-169.

chowawczą). Drugi element tej koncepcji to pytanie o wypełnianie przez podręcznik zadań wyznaczonych katechezie przez dokumenty Kościoła (rozwijanie poznania wiary, wychowanie liturgiczne, formację moralną, nauczanie modlitwy, wychowanie do życia wspólnotowego oraz wprowadzenie w misję)¹⁷⁸. Ksiądz Tomasiak zestawia poszczególne elementy tych dwóch komponentów, z tym co jest w podręcznikach i dokonuje oceny. Przykładowo szatę graficzną podręczników łączy z funkcją informacyjną podręcznika (*nota bene*, omawianym podręcznikom wystawiając wysoką ocenę)¹⁷⁹.

3. Próba wniosków, czyli propozycja autora

Wydaje się, że chcąc badać podręczniki trzeba opracować jednolite narzędzie badawcze w postaci kwestionariusza. Ten kwestionariusz winien być oparty o trzy elementy, którymi są pytania o to, czy katechizm spełnia funkcje podręcznika, czy wypełnia zadania wyznaczone katechezie przez dokumenty Kościoła oraz pytanie o jego szeroko rozumianą stronę graficzno-redakcyjną. Ten trzeci element, w dobie cywilizacji obrazu, mając na uwadze fakt, że „podręcznik jest funkcją swego czasu”, nabiera coraz większego znaczenia.

Opracowując kwestionariusz, pytając o to czy katechizm spełnia funkcje podręcznika, należałoby uwzględniając definicję podręcznika¹⁸⁰, pytać o to jak ujęte są w nim treści, grafika, ćwiczenia, polecenia. Jeśli chodzi o treść, to biorąc pod uwagę, iż podręcznik jest funkcją swojego czasu i jednocześnie przestał być jedynym źródłem wiadomości, to musi w być w kwestionariuszu uwzględnione. Bazując na uwagach księdza Bagrowicza, należałoby pytać o omówione powyżej cztery funkcje podręcznika i zawrzeć je w pytaniu czy podręcznik pełni funkcje informacyjną (czy i jakiej wiedzy dostarcza uczniom katechizm, czy pobudza do dalszych poszukiwań), kształcąca (czy problemowo ujmuje podawane wiadomości, pobudzając do sa-

¹⁷⁸ Tamże s. 165n.

¹⁷⁹ Tamże s. 164.

¹⁸⁰ Por. J. Szpet. *Dydaktyka katechezy*. Poznań 1999 s. 244.

modzielnego myślenia i działania); organizatorską (umiejętnie wspiera nauczyciela w pracy z uczniem, tak iż uczniowie doświadczają, że jest to ich książka; wychowawczą (zachęcając do refleksji, dyskusji; uzupełniając relacje nauczyciel – uczeń, nie zaś je zastępując).

Wyraża się to m.in. tym, że podręcznik winien być otwarty na aktualizację i nowości, a więc m.in. winien odsyłać do stron internetowych. Kolejnym aspektem, który należy podjąć tworząc formularz jest pytanie o to czy badany podręcznik jest przeznaczony do katechezy szkolnej czy parafialnej, dla dzieci czy dla młodzieży, w łączności z podręcznikiem metodycznym czy oddzielnie. Badając treści zawarte w podręczniku należy zwrócić uwagę na źródła treści w podręczniku. Wydaje się, że kluczem tutaj będzie owe siedem elementów, o których wspomina *Dyrektorium ogólne o katechizacji* (Stary Testament, życie Jezusa Chrystusa, historia Kościoła, Symbol wiary, sakramenty, dekalog i Modlitwa Pańska; por. DOK 129). Ponadto badając adekwatność doboru treści, należy zwracać uwagę na jakość i celowość przytoczenia tekstów źródłowych¹⁸¹, przystępności dla ucznia (czy jest na jego poziomie wiekowym)¹⁸². Należy także zwrócić uwagę na dobór treści w świetle wymogów uniwersalności i indywidualizacji odbiorcy¹⁸³ pod względem wychowawczym – czyli „budzenia entuzjazmu dla świata wartości”¹⁸⁴.

Jednym z sposobów badania treści jest badanie rodzaju zadań jakie są w podręczniku¹⁸⁵ (mogą być m.in. opisowe, wyjaśniające, oceniające, normatywne)¹⁸⁶. Okoń zwraca tutaj uwagę na kryterium oceny treści podręcznika – są nim treści do samodzielnego uczenia się. Warto zwrócić uwagę także na język poleceń i pytań (rozstrzygające i dopełniające) dawanych przez podręcznik uczniowi¹⁸⁷. Te-

¹⁸¹ Por. E. Dziwosz. *Zasady tworzenia podręcznika* s. 86

¹⁸² Tamże s. 90.

¹⁸³ Tamże s. 100.

¹⁸⁴ Tamże s. 102.

¹⁸⁵ Tamże s. 115.

¹⁸⁶ Tamże s. 116.

¹⁸⁷ Tamże s. 121.

oretycy podręcznika domagają się łączenia nauki z życiem, teorii z praktyką (tzw. zastosowanie)¹⁸⁸. Kolejne zagadnienie to pytanie jak jest zbudowana struktura treściowa podręcznika¹⁸⁹. Dość powszechnie przyjmuje się, że „podręcznik powinien w swej strukturze organizować proces uczenia się przez działanie”¹⁹⁰. Zwraca się tutaj uwagę na podział i strukturę tekstu – w zależności od jego wagi – tekst podstawowy – uzupełniający – wyjaśniający¹⁹¹.

System organizujący proces przyswajania wiedzy¹⁹² to m.in. pytania, problemy, zadania, czyli jaka jest budowa jednostek lekcyjnych w podręcznikach do nauki religii¹⁹³. Kolejne zagadnienie to system informacji podręcznika, czyli redakcja podręcznika, tytuły rozdziałów, podrozdziałów, żywa pagina, akapity, skorowidze, słowniczki, zróżnicowany druk, ikonki¹⁹⁴ – czyli to co sprawia, że podręcznik jest alokutywny i komunikatywny¹⁹⁵.

Jeśli chodzi o szatę graficzną i ilustracje podręcznika to warto przypomnieć, iż na początku XX wieku był wiedziony bardzo intensywny spór o stosowność ilustracji w katechizmie. Spór ten wiedli Henryk Swoboda z Uniwersytetu Wiedeńskiego z ks. Walentym Gadowskim¹⁹⁶. Dzisiaj ilustracje w katechizmie są standardem¹⁹⁷. Ilustracja według teoretyków podręcznika ma pozostawać w zgod-

¹⁸⁸ Tamże s. 129.

¹⁸⁹ Tamże s. 135.

¹⁹⁰ Por. J. Skrzypczak. *Pojęcie sprawności szkolnej podręcznika*. Koszalin 1989.

¹⁹¹ Por. E. Dziwosz. *Zasady tworzenia podręcznika* s. 152,159,161.

¹⁹² Tamże s.170.

¹⁹³ Tamże s.180.

¹⁹⁴ Tamże s.189.

¹⁹⁵ J. Misiewicz. *Jaki podręcznik do katechezy?* „Katecheta” 42:1998 nr 4-5 ss.108-110.

¹⁹⁶ Ksiądz Walenty Gadowski tak m.in. pisał: „Je abstrakter die Katechismusreform ist, um so mehr bedarf sie eines solchen sinnlichen Substrates für ein kindliches Gemüt. In Ausgburg, München und sogar in Ungarn sieht man dies schon ein. Leider braucht jede Neuheit Zeit um sich einzubürgen – sogar bei so tüchtigen Kennern und brillanten Redern, wie Dr Swoboda gewiss einer ist”. W. Gadowski. *Zur Katechismusreform*. „Christlich-pädagogische Blätter” 29:¹⁹⁰⁸ nr 11 s. 300

¹⁹⁷ Por. E. Dziwosz. *Zasady tworzenia podręcznika* s.204.

ności z treściami podręcznika, musi być czytelna, estetyczna, ubogająca.

Ważna jest szata graficzna podręcznika. Tworzą ją rozwiązana technicznie i wzmacniające przekaz podręcznika okładka, obwoluta, wielkość podręcznika, krój pisma, papier¹⁹⁸. Wszystko to sprawia, że podręcznik się „uśmiecha do ucznia” barwami i ilustracjami¹⁹⁹. Wydaje się, że należałoby stworzyć kwestionariusz i porównując różne podręczniki według takiego jednolitego kwestionariusza dokonywać ich oceny. Powstałby w ten sposób ranking najlepszych podręczników. Nie trzeba dodawać, iż byłby on znakomitą zachętą do starań o coraz to bardziej doskonalsze podręczniki.

Aneks: „Recenzja podręcznika do nauczania religii”

0. Ogólna charakterystyka podręcznika

- 0.1. Dla której klasy i dla jakiego rodzaju szkoły jest przeznaczony?
- 0.2. Jaki ma układ i na jakie grupy tematyczne jest podzielony?
- 0.3. Jakie są główne założenia, idee i myśli przewodnie? Czy da się je odczytać?
- 0.4. Jaka jest szata graficzna podręcznika?
- 0.5. Inne uwagi.

2. Zgodność recenzowanego podręcznika z programem nauczania

- 2.1. Do jakiego programu napisany jest podręcznik?
- 2.2. W jakim zakresie realizowane są zapisane w programie szczególne cele katechetyczne, wskazania realizacyjne i opis osiągnąć?
- 2.3. Czy w ramach poszczególnych klas istnieje odpowiedniość treści między programem a podręcznikiem?
- 2.4. W jakim zakresie podręcznik realizuje wskazania dotyczące korelacji z innymi przedmiotami szkolnymi i ze ścieżkami edukacyjnymi zapisane w programie? Czy są też jakieś odstępstwa w tej materii?

¹⁹⁸ Tamże s. 208nn.

¹⁹⁹ J. Misiewicz. *Jaki podręcznik do katechezy?* „Katecheta” 42:1998 nr 4–5 s.108-110.

3. Ocena poprawności katechetycznej - zadania

- 3.1. Jaki model katechezy reprezentuje podręcznik?
- 3.2. W jakim zakresie podręcznik wypełnia podstawowe funkcje katechezy (wychowania, nauczania, wtajemniczenia)? W jaki sposób *prowadzi* do katechezy we wspólnocie Kościoła?
- 3.3. W jaki sposób podręcznik wypełnia funkcję ewangelizacyjną?
- 3.4. W jakim zakresie obecny jest w podręczniku element doświadczenia ludzkiego? Czy opisywane sytuacje życiowe są rzeczywiście przeżywane lub doświadczane przez uczniów?
- 3.5. W jakim zakresie obecne jest w podręczniku wychowanie do życia we wspólnocie kościelnej, narodowej i rodzinnej?
- 3.6. W jakim zakresie obecne jest w podręczniku wychowanie do misji?

4. Ocena poprawności teologicznej

- 4.1. Jaki model teologii reprezentuje podręcznik? Czy jest to teologia II Soboru Watykańskiego?
- 4.2. W jakim zakresie podręcznik odwołuje się do źródeł katechezy (Biblii, tekstów Magisterium Kościoła, liturgii, życia Kościoła, jego historii, świadectwa świętych, refleksji teologicznej, autentycznych wartości religijnych i moralnych poza chrześcijaństwem)?
- 4.3. Czy podręcznik zawiera błędy teologiczne? Jeśli tak, to jakie?
- 4.4. Czy podręcznik budzi pewność wiary? Czy w podręczniku znajdują się koncepcje mające charakter hipotez teologicznych?

5. Ocena poprawności pedagogicznej i metodycznej

- 5.1. Czy podręcznik jest dostosowany do wieku adresatów?
- 5.2. Czy podręcznik zawiera błędy pedagogiczne lub metodyczne? Jeśli tak, to jakie?
- 5.3. Jakie metody proponuje podręcznik? Czy są to również metody aktywizujące, czy są one zróżnicowane? Czy metody są adekwatne do wieku adresatów?
- 5.4. Jakim językiem posługuje się podręcznik? Czy jest to język żywy, zrozumiały, adekwatny do wieku adresatów?

5.5. W jakim zakresie podręcznik wykorzystuje teksty literackie, przykłady i świadectwa? Czy zdolne są one przemówić do wyobraźni, a zawarte w nich argumenty do rozumu?

5.6. Na co kładzie się w podręczniku szczególny nacisk: na przekaz samej tylko wiedzy czy też na kształtowanie postaw chrześcijańskich?

5.7. Czy materiał graficzny ubogaca metodycznie podręcznik? Czy materiał graficzny jest trafny?

6. Ocena poprawności poradnika metodycznego

6.1. Czy poradnik metodyczny zgodny jest odnośnie do treści i założeń pedagogicznych z podręcznikiem?

7. Konkluzja

7.1. Jakie postulaty proponuje recenzent?

7.2. Jakie błędy zawiera podręcznik? W związku z tym, jakie zmiany winny być kategorycznie dokonane?

7.3. Czy podręcznik w obecnym kształcie może zostać dopuszczony do użytku szkolnego?²⁰⁰

²⁰⁰ Por. *W trosce o dobre podręczniki. Vademecum dla autorów i recenzentów podręczników katechetycznych*. Red. P. Tomasik. Kraków 2003 s. 23-24.

Ks. STANISŁAW KULPACZYŃSKI, KUL

OCENA PODRĘCZNIKÓW KATECHETYCZNYCH – JAK I W JAKIM CELU?

Wybór i ocena podręczników powinna zasadniczo być czynnością należącą do podstawowych zadań pracy nauczycieli, w tym również katechetów. Jednak jest to zagadnienie dość skomplikowane a jego realizacja zależy od wielu czynników. Katecheci w obecnej rzeczywistości szkolnej, w szeregu diecezji spotykają się z odgórnie zaproponowanymi podręcznikami do nauki religii. Będąc przewodnikami uczniów na drodze wiary, zastanawiają się nad wartością pomocy dydaktycznej jaką stanowić powinien podręcznik katechetyczny i zwykle, co najmniej po roku pracy z nim, wyrabiają sobie pewien osąd o książkach, z których katechizują i których używają również uczniowie w procesie rozwoju wiary.

Umiejętność oceny poznają i doskonali nauczyciele religii, podczas całego procesu wieloletniego katechizowania. Zasadniczo podczas szkolnych lekcji religii katecheci oceniają wiedzę, której źródłem jest w dużej mierze podręcznik do religii dla ucznia. Katechizowani korzystając z zaproponowanych przez nauczycieli religii podręczników, wzmocnionych prowadzeniem własnych zeszytów, z nich czerpią podstawowy zestaw wiadomości i z ich poziomu są oceniani. W ogromnej większości są zadowoleni, kiedy otrzymują od katechetów bardzo dobre stopnie, czują zwiększony zapał do nauki i chcą rozwijać swoją wiarę. Natomiast zły stopień powoduje zasadniczo dążenie do poprawienia go, ale także niezadowolenie a u co dziewiątego ucznia zniechęcenie²⁰¹.

²⁰¹ Wskazują na to wyniki badań własnych przeprowadzone przez autora artykułu w 2000 roku na grupie 486 katechetów (280 księży, 127 świeckich i 79 siostr).

W teoretycznym ujęciu problematyki oceniania w ogóle a zwłaszcza podręczników, mamy do czynienia z publikacjami z zakresu dydaktyki ogólnej²⁰², z psychologii²⁰³ i jak dotąd jeszcze niezbyt często, także z katechetyki²⁰⁴.

Pomijając zagadnienia podstawowe dotyczące całokształtu oceniania w szkole, które omówiła wielostronnie Janina Jeziorska²⁰⁵ podczas jednego z sympozjów katechetycznych w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II, a także J. Szpet w publikacji z 2008 roku²⁰⁶, w tym przedłożeniu spróbuje się postawić pytania o wybrane kryteria i ewentualne sposoby oceniania podręczników do nauki religii oraz o ich celowość.

1. Teoretyczne podstawy oceniania podręczników

Kupując coś lub otrzymując od kogoś, zwykle zastanawiamy się jaką to ma wartość, do czego się to przyda. „Ocenianie” w ujęciu popularnonaukowym jest wypowiedzią o charakterze wartościu-

²⁰² Por. W. Okoń. *Słownik pedagogiczny*. Warszawa 1975 s. 220; Cz. Kupisiewicz. *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1977 s. 290-295; B. Niemierko. *Między oceną szkolną a dydaktyką*. Warszawa 1997. W. Okoń. *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1996 s. 339-355; M. Śnieżyński. *Zarys dydaktyki dialogu*. Kraków 1997 s. 111-121; E. Kosińska. *Ocenianie w szkole*. Kraków 2000.

²⁰³ M.H. Dembo. *Stosowana psychologia wychowawcza*. Warszawa 1997 s. 460-533; C. Lewicki. *Ocena i ocenianie w kształceniu szkolnym*. Rzeszów 1989; M. Grzywak-Kaczyńska. *Testy w szkole*. Warszawa 1960.

²⁰⁴ T. Miłek. *Niektóre problemy kontroli i oceny w katechezie*. „Katecheta” 29:1985 nr 2 s. 70-75; W. Kubik. *Zarys dydaktyki katechetycznej*. Kraków 1990; S. Kulpaczyński. *Od oceny katechetów do samooceny katechizowanych*. „Roczniki Teologiczne” 45:1998 z. 6 s. 63-76; K. Selka. *Die Examenskatechese – Relikt oder Notwendigkeit?* W: *Jahrbuch der Religionspädagogik*. Red. P. Biehl, Ch. Bizer i in. 7:1990 s. 209-225; P. Tomasik. Red. *W trosce o dobre podręczniki. Vademecum dla autorów i recenzentów podręczników katechetycznych*. Kraków 2003; J. Szpet. *Problematyka oceny religii w perspektywie dydaktyki katechezy*. Poznań 2008.

²⁰⁵ J. Jeziorska. *Ocenianie w szkole*. W: *Ocena w katechezie*. Red. S. Kulpaczyński. Lublin 2001 s. 17-80.

²⁰⁶ J. Szpet. *Problematyka oceny religii w perspektywie dydaktyki katechezy*. Poznań 2008.

jącym, stanowi wyraz opinii pozytywnej lub negatywnej, w tym wypadku o podręczniku²⁰⁷. J. Jeziorska doprecyzowuje to pojęcie przypominając, że „ocena podaje kryterialny opis przedmiotu, osoby, zdarzenia, z uwzględnieniem wybranych zasad wartościowania i sposobów formułowania ocen. Powinna zawierać oddzielenie zakresu informacji od ich wartościowania i w końcu motywowania”²⁰⁸. Celem oceny jest informowanie innych o wartości, przydatności danego podręcznika do nauczania w danej klasie²⁰⁹. Ocena jednak nie jest celem samym w sobie lecz powinna służyć dobru uczniów a na katechezie rozwojowi wiary. Jednak problem doboru kryteriów w miarę obiektywizujących ocenianie, nie jest sprawą prostą. Bywają one dobierane z punktu widzenia merytorycznego, metodycznego i funkcjonalnego.

Katecheci, najczęściej bazując na dorobku dydaktyków szkolnych, mają do dyspozycji różne metody i techniki oceniania. Przykładowo mogą oceniać na skalach (opisowych, punktowych lub rangowych); dokonywać formułowania ocen ustnie pisemnie lub graficznie, a to wszystko może dotyczyć indywidualnych uczniów lub grupy osób a także podręczników. Całość tych różnorodnych czynności katechety powinna służyć efektywności kształcenia religijnego i rozwojowi wiary²¹⁰. Wybrane metody oceniania mogą być realizowane różnymi technikami a więc tak nauczyciele jak i uczniowie mogą to uczynić w sposób ustny, pisemny i inny.

Stale powraca, w odniesieniu do katechezy, problem kryteriów i zakresu oceniania. Były Minister Edukacji Narodowej Andrzej Stelmachowski, wyraził na ten temat swoją opinię, przebywając w KUL (24.XI.1992 r.): „Czy kryterium oceny ma być sama wiedza, czy może coś więcej? Wiadomo, że np. w niektórych szkołach angielskich lekcje religii podlegają ocenie na świadectwie, ale jako kryterium przyjmuje się nie tylko stan wiedzy, ale również postawę.

²⁰⁷ W. Okoń. *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa 1998 s. 269.

²⁰⁸ J. Jeziorska. *Ocenianie w szkole* s. 21.

²⁰⁹ J. Szpet, D. Jackowiak. *Lekcja religii szkołą wiary*. Poznań 1996 s. 146.

²¹⁰ M. Śnieżyński. *Efektywność kształcenia*. Kraków 1994.

Na przykład dobry uczynek jest uwzględniany, jeśli chodzi o oceny z religii, chodzi nie tylko o to, czy uczeń dokładnie wyrecytuje wszystkie przykazania i wszystkie grzechy główne oraz cnoty kardynalne, ale również o to, jak się ustosunkowuje do kogoś, jaka jest jego generalna postawa. Czy ta postawa wyraża w czynach wartości chrześcijańskie, czy też nie? Nie chcę tu twierdzić, że akurat tak należy podejść do zagadnienia. Natomiast chciałbym postawić znak zapytania: czy ocena z religii ma uwzględniać wyłącznie stan wiedzy? Uważając, że religia nie jest przedmiotem, takim, jak wszystkie inne, sędzę, że byłoby wskazane dopracowanie mniej mechanicznych kryteriów oceny²¹¹.

Wypada przypomnieć, że w procesach nauczania i wychowania szkolnego można mówić w odniesieniu do uczniów i podręczników o ocenach: moralnych, estetycznych, egzystencjalnych, prakseologicznych, intelektualnych i metodologicznych²¹². Oceny moralne mówią o istnieniu dobra lub zła w postępowaniu jednostki, w stosunku do określonych zasad, które są proponowane w podręcznikach dla nauczyciela i ucznia. Rozwój pojęć moralnych, znajomość zasad i umiejętność wcielania ich w życie jest procesem długim, który zaczyna się od najwcześniejszych lat i trwa przez całe życie. Doświadczony katecheta stara się odczytywać poziom rozwoju moralnego swoich katechizowanych i umiejętnie wspiera jego rozwój z etapów niższych na coraz wyższe²¹³. Oceny estetyczne mają na celu podkreślenie piękna i zwykle dotyczą literatury, plastyki, architektury, muzyki a więc obwoluty, ilustracji, obrazów, fotografii czy dołączonych do podręczników płyt CD, DVD itp.²¹⁴. Przedmiotem

²¹¹ A. Stelmachowski. *Spór o religię w szkole* „Ethos” 6:1993 nr 21-22 s. 84.

²¹² J. Pieter. *Oceny i wartości*. Katowice 1973 s. 187.

²¹³ Por. R. Vasta, M. M. Haith, S. A. Miller. *Psychologia dziecka*. Warszawa 1995 s. 481-496. Są tam zaprezentowane dwa modele rozwoju moralnego: J. Piageta (4 okresy: heteronomiczny, realizmu moralnego, relatywizmu oraz możliwości tworzenia nowych reguł) i L. Kohlberga (3 poziomy: przedkonwencjonalny, konwencjonalny i pokonwencjonalny).

²¹⁴ D. Staniszevska-Saratowicz. *Oceny estetyczne i ich psychologiczne uwarunkowania*. Warszawa 1988 s.18.

ocen egzystencjalnych jest wartościowanie samej rzeczy jako takiej, dotyczy faktu istnienia czegoś, wartości podręcznika jako pomocy materialnej, zasobu, logiki i formy przekazu treści dla ucznia. Oceny prakseologiczne, praktyczne – nie wyrażają uczuć ani wzruszeń, tylko mówią o przydatności danego sposobu działania, czynnika, narzędzia dla rezultatów pracy. Przedmiotem oceny intelektualnej są przykładowo książki, artykuły, odkrycia naukowe, treści lekcji. Każda z wyżej wymienionych metod może być metodologiczną, kiedy staje się wzorem procedury wartościowania ludzi, zjawisk i różnych faktów²¹⁵.

Aktualnie katecheci posługują się, wypisując stopnie w dziennikach szkolnych, na świadectwach czy w związku z kontrolowanymi różnymi pracami, skalą sześciostopniową (1 = ocena niedostateczna, 2 = dopuszczająca, 3 = dostateczna, 4 = dobra, 5 = bardzo dobra, 6 = celująca). Najwięcej problemów bywa za stawianiem stopni skrajnych (6) a zwłaszcza negatywnej (1). Czy według takiej skali można ocenić podręczniki? Jeżeli zoperacjonalizujemy wymagania dotyczące różnych wymiarów podręcznika i przyporządkujemy poszczególnym stopniom, to można według pewnych przyjętych kryteriów, stawiać stopnie również poszczególnym podręcznikom.

Na mocy zarządzeń Ministra Edukacji Narodowej ustalono ogólne kryteria dla poszczególnych stopni. Na przykład „stopień celujący otrzymuje uczeń, który:

- a) posiadał wiedzę i umiejętności znacznie wykraczające poza program nauczania przedmiotu w danej klasie, samodzielnie i tworząco rozwija własne uzdolnienia oraz
- b) biegle posługuje się zdobytymi wiadomościami w rozwiązywaniu problemów teoretycznych lub praktycznych z programu nauczania danej klasy, proponuje rozwiązania nietypowe, rozwiązuje także zadania wykraczające poza program nauczania tej klasy, lub

²¹⁵ C. Lewicki. *Ocena i oceniane w kształceniu szkolnym* s. 17.

- c) osiąga sukcesy w konkursach i olimpiadach przedmiotowych, zawodach sportowych i innych, kwalifikując się do finałów, na szczeblu wojewódzkim (regionalnym) albo krajowym lub posiada inne porównywalne osiągnięcia (...).

Stopień niedostateczny otrzymuje uczeń, który:

- a) nie opanował wiadomości i umiejętności określonych minimum programowym przedmiotu nauczania w danej klasie, a braki w wiadomościach i umiejętnościach uniemożliwiają dalsze zdobywanie wiedzy z tego przedmiotu, oraz
- b) nie jest w stanie rozwiązać (wykonać) zadań o niewielkim (elementarnym) stopniu trudności²¹⁶.

Pozwalając studentom na twórcze podejście do oceny podręczników można na przykład usłyszeć, że stopień celujący otrzymuje podręcznik, który:

- a) posiada ponadprogramowy zasób wiedzy i stara się kształtować umiejętności znacznie wykraczające poza program nauczania przedmiotu w danej klasie, inicjuje samodzielne i twórcze rozwijanie własnych uzdolnień uczniów,
- b) postuluje uczniom, aby biegle posługiwali się zdobytymi wiadomościami w rozwiązywaniu problemów teoretycznych lub praktycznych z programu nauczania danej klasy, proponuje rozwiązania nietypowe, a także wykraczające poza program nauczania tej klasy,
- c) proponuje i motywuje do osiągania sukcesów w konkursach i olimpiadach przedmiotowych, zawodach sportowych i innych, kwalifikując się do finałów, na szczeblu wojewódzkim (regionalnym) albo krajowym lub posiada inne porównywalne osiągnięcia (...).

Stopień niedostateczny otrzymuje podręcznik, który:

²¹⁶ Zarządzenie nr 29 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 września 1992 r. §4. punkt 1. Bardziej szczegółowe dane są także w rozporządzeniu Ministra Edukacji z dnia 30 kwietnia 2007 r. Dz. U. nr 83 oraz z 13 lipca 2007 r. Dz. U. nr 10 poz. 906.

- a) nie podaje właściwych wiadomości i nie wdraża w umiejętności określonych minimum programowym przedmiotu nauczania w danej klasie, i z tego powodu braki w wiadomościach i umiejętnościach uniemożliwiają dalsze zdobywanie wiedzy z tego przedmiotu, oraz
- b) nie uczy rozwiązać (wykonać) zadań o niewielkim (elementarnym) stopniu trudności.

Pedagodzy i psychologzy zgodnie przypominają o funkcjach ocen: pedagogicznej, psychologicznej, stymulującej i społecznej. W katechezie, jak to już podkreślano, wychowuje się do rozwoju wiary a dobrze oceniany podręcznik jest czynnikiem pomagającym w planowaniu coraz skuteczniejszych działań. Dobry podręcznik wpływa na wolę i ułatwia przyłgnięcie do Chrystusa i akceptację Jego nauki. Katecheta, odpowiednio przygotowany psychologicznie i pedagogicznie może umiejętnie wykorzystywać podręcznik dla pogłębiania wiedzy ale też dla wzmacniania rozwoju osobowego uczniów. Posiadanie przez uczniów podręcznika do religii (np. podczas wizyty kolędowej) może mieć również wymiar eklezjalny i w pewien sposób świadczy o poziomie wiary jednostki i całej klasy.

Pomijając szczegółową charakterystykę metod kontroli warto przypomnieć, że najczęstsze trudności w ocenianiu wiążą się z obiektywnością, ze znalezieniem czasu na możliwie spokojną i wieloaspektową ocenę podręczników tak jak i na rzetelną ocenę wszystkich uczniów w zbyt licznych klasach²¹⁷. Z jednej strony istnieje swoisty pośpiech, z drugiej za narzucone podręczniki katecheta nie czuje się odpowiedzialny i nie próbuje ich oceniać obiektywnie i jawnie, gdyż to zwykle i tak nie spowoduje ich zmiany.

Autorzy interesujący się tym problemem proponują większą obiektywizację w ocenianiu podręczników, stałe kształcenie nauczycieli do ich należytego wykorzystywania oraz badania empiryczne sprawdzające wielostronnie wartość merytoryczną, formalną czy też estetyczną tych pomocy dydaktycznych.

²¹⁷ K. Denek. *Ocenianie wiedzy uczniów*. „Życie szkoły” 34:1979 nr 6 s. 3-9.

2. Próby badań dotyczących oceniania katechetycznych podręczników

W celu przybliżenia rzeczywistości dotyczącej ogólnie stawiania ocen przez katechetów, autor artykułu przeprowadzał trzykrotne badania sondażowe, za każdym razem audytoryjne, jednorazowe: w latach 1992 i 1993, w 1995 i 1996 oraz w 2000 roku²¹⁸. Badanym katechetom zadawano 27 pytań, z których 24 miało charakter otwarty. Wyniki niektórych zagadnień z tych badań spróbuje się prezentować w ujęciu czasowym (grupy: A, B, C), co pozwoli zarysować obraz oceniania katechizowanych przez katechetów. Należy zaznaczyć, że głównie zaprezentuje się dominujące kategorie odpowiedzi, o najwyższych wskaźnikach procentowych, niższe (poniżej 5 %) będą sygnalizowane globalnie.

W pytaniu o funkcje jakie może pełnić stawianie ocen na katechezie, odpowiedzi wskazywały kolejno na:

- mobilizującą (A = 47 %, B = 48 %, C = 35 %);
- sprawdzającą, wiedzę, wiarę (A = 12 %, B = 18 %, C = 23 %);
- nagradzającą lub karzącą (A = 15 %, B = 7 %, C = 15 %);
- informującą uczniów i rodziców (A = 7 %, B = 6 %, C = 5 %);
- dopingującą we wierze (A = 7 %, B = 6 %, C = 2 %).

Kategorie o mniejszej liczebności przypominały jeszcze następujące funkcje: uaktywnianie grupy, wyrabianie systematyczności, utrzymanie dyscypliny, podnoszenie rangi przedmiotu, rywalizacji. Pojawiali się też przeciwnicy stawiania ocen (ok. 1 %)²¹⁹.

²¹⁸ Pierwsze badania przeprowadzone zostały w diecezjach: przemyskiej, rzeszowskiej i lubelskiej i objęły 100 sióstr, 160 księży i 110 świeckich katechetów - grupa A razem 370 katechetów. Badania drugie (z 1995 i 1996 r.) zasadniczo dotyczyły 150 księży z Rzeszowa i Włocławka - grupa B. Natomiast badania trzecie (2000 r.) archidiecezja przemyska, objęły 280 księży, 127 świeckich 79 sióstr zakonnych - grupa C razem = 486 osób. Wszystkich badanych było więc 1006 osób.

²¹⁹ Część badań, zwłaszcza z dwóch pierwszych etapów badań (grupy wyników A i B) posłużyła do realizacji prac magisterskich: N. Białek. *Ocena w katechezie, w opinii wybranych grup katechetów (sióstr, księży, świeckich)*. mpsKUL Lublin 1994; B. Bandura. *Ocena w katechezie w opinii wybranych grup księży katechetów*. mpsKUL Lublin 1997.

Warto potwierdzić powyżej wyrażone opinie autentycznymi wypowiedziami. Badani pisali: „Ocena z katechezy mobilizuje większość uczniów” (z. 54); „Mobilizuje do przyswojenia podstawowych wiadomości” (ś. 120)²²⁰; „Oceny to pewien realny wymiar postępu lub jego braku w rozwoju z danego przedmiotu (...) służą sprawdzaniu wiadomości” (z. 51)²²¹; „Oceny z katechezy służą sprawdzeniu stopnia przyswojenia wiadomości religijnych” (ks. 17)²²²; „Ocena jest nagrodą za dobrą postawę, a także za wiedzę, niekiedy ocena niższa dopinguje dobrego ucznia, a wyższa słabszego ucznia” (ks. 65)²²³. Księża dodawali niekiedy, że posiadanie książki do religii i zeszytu a w nich oceniane katechetyczne prace domowe „/.../ podczas wizyty kolędowej, wskazują czy katechizowany a nawet jego rodzina, troszcą się o rozwój wiary” (ks. 50)²²⁴.

Teraz należy zapytać czy wyróżnione przez badanych funkcje ocen można odnieść do podręczników. Zapewne tak, gdyż podręcznik będzie pełnił funkcję mobilizującą, gdy przez swój wygląd zewnętrzny, estetykę a przede wszystkim sposób podawania treści, będzie chętnie brany do ręki przez uczniów a jego lektura wzbudzi pozytywne motywy służące poznawaniu i pokochaniu Boga. Podręcznik zasadniczo ma priorytetową funkcję przekazu i sprawdzania wiedzy, która ma ułatwiać rozwój wiary. Mniej pełnione przez podręcznik funkcje to: nagradzająca lub karząca, która ma miejsce wtedy, jeżeli np. w końcowej części podręcznika mieszczą się prawidłowe odpowiedzi do wcześniej proponowanych sprawdzianów lub testów, gdy uczeń sprawdzi poprawność, może czuć się zadowolony lub nie, co stanowi przecież swego rodzaju pochwalenie lub naganę. Nieliczne podręczniki np. włoskie wielokolorowe, zawierają część

²²⁰ Białek. *Ocena w katechezie w opinii* s. 67.

²²¹ Tamże.

²²² B. Bandura. *Ocena w katechezie w opinii* s. 62. Po cytowanych wypowiedziach litera ks. oznacza księdza, z. zakonnice a ś. osobę świecką, natomiast cyfry określają numer wypełnionego kwestionariusza ankiety.

²²³ Tamże.

²²⁴ B. Bandura. *Ocena w katechezie w opinii* 62.

do wyrywania i przekazu informacji dla rodziców a więc mogą pełnić taką funkcję.

Patrząc oczyma wiary na podręcznik można wspomnianą wyżej funkcję mobilizującą nazwać dopingującą w wierze, bo przecież ostateczny cel wysiłków twórców podręczników, jak i ich użytkowników, to nie co innego, jak rozwój wiary i uczenie się odpowiedzialnego życia we wspólnocie Kościoła. Podręcznik może pełnić również takie funkcje jak: uaktywnianie grupy, wyrabianie systematyczności, utrzymanie dyscypliny, podnoszenie rangi przedmiotu.

Można do oceny podręczników zastosować najczęściej stosowaną skalę ocen, czyli od 1 do 6 (A = 56%, B = 81%, C = 68%)²²⁵. Oczywiście nie są to problemy łatwe do definitywnego rozstrzygnięcia dlatego mogą się pojawić trudności czy zwracać uwagę tylko na jakość wiedzy religijnej i sposób jej prezentacji, czy też na troskę autorów podręcznika o kształtowanie postaw religijnych, o praktyki pobożnościowe. Jakie kryteria zastosować aby ocena była w marę obiektywna; czy podręcznik ma służyć uczniowi zdolnemu, przeciętnemu czy też słabszemu?

Pomocą w ocenianiu podręczników mogą być fachowcy od pisania podręczników z innych przedmiotów a przede wszystkim ocena ich ze strony samych uczniów posługujących się zaproponowaną książką do nauki religii.

Wielu katechetów tak jak nie dopuszcza do samooceny czy oceny koleżeńskej podczas wystawiania ocen, tak też nie pyta uczniów o ocenę podręczników. A przecież w ramach katechetycznego oceniania jest ona nie tylko możliwa ale i pożyteczna. Badani katecheci mają różne podejście do praktyki samooceny. Mówią: „Nie pozwałam”, (A = 23%, B = 40%, C = 17%), „bo dzieci są mało obiektywne i kierują się indywidualnymi sympatiami” (ś. 130)²²⁶; sporadycznie (A = 22%, B = 16%, C = 20%) „żartobliwie pytam jaką ocenę sobie stawiają” (ks. 3)²²⁷; przy ocenie na semestr (A = 26%, B = 11%,

²²⁵ N. Białek. *Ocena w katechezie w opinii* s. 77.

²²⁶ Tamże s. 103.

²²⁷ B. Bandura. *Ocena w katechezie w opinii* s. 94.

C = 16%) „staram się ich mobilizować do samooceny, pod koniec półroczna (ś. 114)²²⁸; oceniają koledzy, klasa (A = 19%, B = 11%, C = 12%) „pytam klasę i na ogół wszyscy jesteśmy zgodni(...)” (z. 61)²²⁹.

W badaniach przeprowadzonych w latach 2005 i 2006 w diecezji siedleckiej, ze zwróconych 273 kwestionariuszy ankiety wynika, że prawie zawsze dla 78% katechetów, źródłem treści zaczerpniętych dla lekcji religii, jest podręcznik, a dla 17% - tylko czasami²³⁰.

Natomiast ocenianie w opinii katechizowanych eksponuje następujące funkcje²³¹: ocenia się, aby sprawdzić wiedzę religijną (A = 33%, B = 38%, C = 41%); sprawdzić wiarę (A = 17%, B = 12%, C = 11%); mobilizować do nauki (A = 6%, B = 13%, C = 12%); wystawić ocenę końcową (A = 13%, B = 20%, C = 5%); niepotrzebne z religii (A = 10%, 7%, 9%). Badani stwierdzali np. „oceny służą do sprawdzenia wiadomości o Bogu” (Dz. 4)²³²; „oceny z religii służą do wyrażania stosunku do wiary” (Ch. 26); „do oceniania wiary” (Dz. 142)²³³; „oceny z religii mają nas zmobilizować do lepszego postępowania” (Dz. 2); „są potrzebne do końcowej klasyfikacji” (Dz. 92)²³⁴. Byli i tacy katechizowani, którzy napisali: „Uważam, że

²²⁸ N. Białek. *Ocena w katechezie w opinii* s. 102.

²²⁹ Tamże.

²³⁰ M. Paluszkiewicz. *Katechizacja szkolna w Diecezji Siedleckiej w latach 1990-2005. Studium katechetyczne na podstawie badań wybranych grup katechetów*. Siedlce 2008 s. 101-102; 277. W tej diecezji używane są podręczniki: redakcji Z. Marka lub W. Kubika (76,6%), T. Śmiecha (9,9%), P. Tomasika (1,5%), S. Kisielea i J. Szpeta (po 0,7%) oraz różne inne (3,7%).

²³¹ S. Kita. *Ocena w katechezie w opinii katechizowanych uczniów z Zespołu Szkół nr 1 w Lublinie*. MpsKUL Lublin 1995. Badania w 1994 roku kl. I – IV = 200 osób - grupa A; E. Zarzyczna. *Ocena w katechezie w opinii katechizowanych uczniów z wybranych szkół średnich w Lesku*. Lublin 1997. Badania wykonane w 1995 r. kl. II i III = 170 osób - grupa B; Badania własne w 2000 r. kl. VIII (169 osób) i maturalne (314 osób) (w Krośnie, Łąncucie, Przemyślu, Sanoku), razem 483 osób - grupa C. Natomiast wszystkich przebadanych było łącznie 853 osób.

²³² E. Zarzyczna. *Ocena w katechezie* s. 59.

²³³ S. Kita. *Ocena w katechezie* s. 48.

²³⁴ E. Zarzyczna. *Ocena w katechezie* s. 59-60.

(oceny) są zbędnym elementem nauki, która powinna stanowić dla ucznia źródło przyjemności, a nie stresów (Dz. 187); „moim zdaniem nie powinno być ocen z religii, bo nie można oceniać czyjejs wiary” (Dz. 199)²³⁵.

W badaniach z 2000 roku pytano katechizowanych o ich opinię na temat wliczania stopnia z religii do średniej ocen. 55% jest za, 24% nie chce a 21% nie ma wyrobionego zdania na ten temat, co też pośredni rzutuje na chęć posiadania podręcznika z religii i poziom zainteresowania się jego treściami. Niektórzy zapytani o przydatność katechezy i stopnia z religii w dalszym życiu najczęściej pisali: „...do zawarcia związku małżeńskiego” (Dz. 20)²³⁶, (A = 16%, B = 35%, C = 2%); „oceny z religii nie odegrają w przyszłym moim życiu żadnej roli, spełni ją tylko moja wiara” (Dz.113), (A = 26%, B = 28%, C = 23%); „oceny będą mi pokazywać i uświadamiać na ile znam własną wiarę” (Dz. 2), (A = 25%, B = 9%, C = 14%); „... będą przydatne w nauczaniu własnych dzieci” (Dz. 130), (A = 7%, B = 11%, C = 8%) oraz „przydadzą się do egzaminów na katolickie uczelnie np. na KUL” (Ch. 131).

3. Co i jak warto badać oceniając podręczniki katechetyczne - otwarte pytania?

Kto zdecyduje, co i jak badać, mając na myśli ocenę podręczników katechetycznych? Komisja Wychowania Katolickiego wraz z działającym przy niej Biurem Programowania Katechezy oraz zespołem rzeczoznawców, dokonuje oceny podręczników, dopuszczając je do użytku, oraz rejestrując w Ministerstwie Edukacji Narodowej. Po dwóch latach takiej pracy, pisze kierownik Biura ks. Piotr Tomasik, w 2003 roku powstało *Vademecum dla autorów i recenzentów podręczników katechetycznych*²³⁷. To *Vademecum* zawiera regulacje prawne odnośnie do zatwierdzania podręczników dla całej

²³⁵ S. Kita. *Ocena w katechezie* s. 49.

²³⁶ Tamże s. 96.

²³⁷ P. Tomasik. *W trosce o dobre podręczniki. Vademecum* s. 5.

Polski i regulamin takiego zatwierdzania oraz dla diecezji. Prezentuje także instrukcje sporządzenia recenzji wstępnej koncepcji, recenzji podręcznika do nauki religii i ostatecznej recenzji.

Pomijając recenzję wstępnej koncepcji podręcznika, która ma ocenić, czy on odpowiada programowi nauczania danej szkoły i klasy, czy jego treści realizują cele katechetyczne, czy podział treści na działy jest poprawny i jakie elementy należałoby zmienić²³⁸, można popatrzeć na zasadniczą recenzję, która zawiera siedem części²³⁹. Część 0 dotyczy ogólnej charakterystyki podręcznika i po pytaniach dla jakiej jest klasy, szkoły i jakie ma grupy tematyczne, mamy za pytanie: „Jakie są główne założenia, idee i myśli przewodnie? Czy da się je odczytać?”. Główne założenia, myśli przewodnie są zwykle sygnalizowane we wprowadzeniu, nawet w tytule podręcznika, czasem też na zewnętrznej stronie okładki. Na przykład P. Tomasik *Słowo Boże blisko ciebie. Podręcznik do nauki religii dla I klasy gimnazjum* na okładce, po ostatniej stronie czytamy: „W klasie pierwszej sięgniemy do źródeł. Podstawowym źródłem chrześcijaństwa jest Boże Słowo. To tego Słowa spragniony jest świat [...] Bóg w pełny sposób objawił się w Jezusie Chrystusie. Dlatego też Jego tajemnica i wydarzenie staną się przedmiotem Waszej nauki.[...] W tym roku przedmiotem zainteresowania uczynimy dwie wielkie epoki, o których będziemy uczyć się na lekcjach historii, mianowicie starożytność i średniowiecze”²⁴⁰. Jest to tekst treściowo zaczerpnięty z wprowadzenia, gdzie napisano: „Bóg w pełni objawił się w Jezusie Chrystusie. Dlatego też Jego tajemnica i wydarzenia staną się przedmiotem Waszej nauki”²⁴¹. Myśli przewodnie odczytujemy także z tytułów uwidocznionych w spisie treści podręcznika. Podobnie możemy to znaleźć w poradniku dla nauczyciela, gdzie jest mowa o celach edukacyjnych i treściach kształcenia w formie tabeli, która

²³⁸ Tamże s. 22.

²³⁹ Tamże s. 23-24.

²⁴⁰ P. Tomasik. *Słowo blisko ciebie. Podręcznik do nauki religii dla I klasy gimnazjum*. Warszawa 2005 (tekst zamieszczony na okładce).

²⁴¹ Tamże s. 5.

podaje nr jednostki, podejmowane zagadnienie, pojęcia, postaci oraz wartości w pięciu kolumnach²⁴². Kolejnym pytaniem jest: Jaka jest szata graficzna? Tu kryteria do oceny mogą podać fachowcy, bądź doświadczeni katecheci, dokonujący refleksji nad przydatnością dla nich i dla ucznia, konkretnej szaty graficznej podręcznika. Badając to można pytać o wielkość podręcznika, kolorystykę, jakość papieru, krój i wielkość liter, zastosowaną grafikę, układ stronicy, rozmieszczenie tekstów, obrazów, zdjęć, rysunków, ilustracji... Znając sentencję „De gustibus non disputandum”, mówiącą, że o gustach się nie dyskutuje, trudno znaleźć wyraziste argumenty, pozwalające na stwierdzenie, że jedna szata graficzna jest faktycznie zła, a druga bezsprzecznie dobra.

Nr 2. dotyczący recenzji podręcznika pyta o jego zgodność z programem nauczania i w punkcie 2.2. mamy pytanie: „W jakim zakresie realizowane są zapisane w programie szczegółowe cele katechetyczne, wskazania realizacyjne i opis osiągnięć”? W tym wypadku należy porównać założenia programowe, z tym co jest na ten temat w podręczniku. Jakie tam są walory treściowe, jakie są podane argumenty, motywy, utrwalające powtórki, refleksje wspólne i indywidualne, realizujące konkretny, wcześniej zapowiedziany cel?

Oto kolejne pytania: 2.3. Czy w ramach poszczególnych klas istnieje odpowiedniość treści między programem a podręcznikiem? Tutaj trzeba przebadać czy czasem ta logika treści nie została zaburzona (np. układ treściowy: geneza, struktura, funkcjonowanie lub historyczny ujęty czasowo, został zbędnie skomplikowany lub uproszczony). To jest przede wszystkim pytanie o to, czy główne treści przewidziane na daną klasę, są obecne w podręczniku dla tej właśnie klasy? 2.4. W jakim zakresie podręcznik realizuje wskazania dotyczące korelacji z innymi przedmiotami szkolnymi i ze ścieżkami edukacyjnymi zapisanymi w programie? Jako przykład

²⁴² P. Tomasiak. *Słowo blisko Ciebie. Podręcznik metodologiczny. Poradnik dla nauczyciela religii w I klasie gimnazjum*. Warszawa 1999 s. 11-22. Przykładowo Z. Marek dla tej samej klasy podaje aż osiem kolumn wyróżniających cele edukacyjne i treści.

niech posłuży podręcznik reakcji Z. Marka dla I klasy gimnazjum, gdzie w zeszyt 0, widać to w kolumnach 6 „Realizowane ścieżki międzyprzedmiotowe” i 7 „Korelacje z innymi przedmiotami”²⁴³. Jednak chcąc bardzo konkretnie odpowiedzieć na to pytanie należałoby skorelować treści katechetyczne z treściami z języka polskiego, historii itd. a przecież w różnych szkołach są zróżnicowane pakiety edukacyjne, w tym podręczniki do danego przedmiotu. Można to uczynić bardzo ogólnie (np. odnieść do podstawy programowej danego przedmiotu), lub w odniesieniu do konkretnego podręcznika z polskiego, historii, itd., porównując co się proponuje na katechezie a co w ramach danego przedmiotu lub ścieżki edukacyjnej.

Punkt 3. ze wspomnianego *Vademecum* dla recenzentów mówi o ocenie poprawności katechetycznej. Punkt 3.1. pyta: Jaki model katechezy reprezentuje podręcznik?²⁴⁴. Gdzie szukać kryteriów dla tej oceny? Owszem ogólnie, po lekturze podręcznika, można powiedzieć, że jest on bardziej kerygmaticzny, antropologiczny, korelacyjny itp. Ten model kryje się też w układzie podręcznika proponowanym przez jego autora lub autorów, np. dla klasy I gimnazjum wspomniany zeszyt 0 (Red. Z. Marek), mówi, że został on skonstruowany w następującym układzie: blok tematyczny (z tematami lekcji), cele ogólne (co uczeń ma wypracować w konkretnej jednostce mając na uwadze nauczanie, wychowanie i inicjację), zadania (nauczyciel przez cele i treści ma doprowadzić ucznia do konkretnych kompetencji), treści (ich konkretny zakres dla danego tematu), osiągnięcia (do których powinien dążyć uczeń w dziedzinach: wiadomości, postaw i umiejętności), ścieżki między przedmiotowe (np. edukacja filozoficzna, prozdrowotna, regionalna...), korelacja z innymi przedmiotami (np. językiem polskim, historią...), rozwiązania metodyczne (są zwykle uwidocznione w podręczniku lub poradniku metodycznym)²⁴⁵. 3.2. W jakim zakresie podręcznik wypeł-

²⁴³ Z. Marek. *Program edukacji religijnej dla I klasy gimnazjum. Zeszyt 0*. W: *Jezus uczy i zbawia*. Red. Tenże. Kraków 2000 s. 5-43.

²⁴⁴ P. Tomasik. *W trosce o dobre podręczniki. Vademecum* s. 23.

²⁴⁵ Z. Marek. *Program edukacji religijnej dla I klasy gimnazjum* s. 4.

nia podstawowe funkcje katechezy (wychowania, nauczania, wtajemniczenia)? W jaki sposób prowadzi do katechezy we wspólnocie Kościoła? Wypełnianie funkcji nauczania, czyli dostarczania zasobu wiedzy, można badać testami wiadomości religijnych. Takie sprawdziany przeprowadza się w odniesieniu do uczniów, zwłaszcza pod koniec semestru lub całego roku szkolnego, można to uczynić także wobec konkretnego podręcznika, badając jego zasób treści. Badanie wychowania (moralnego, eklezjalnego, modlitewnego itd.) można także analizować empirycznie, stosując odpowiednie zestawy pytań i porównując je z argumentacją podręcznika. Jednak byłoby jeszcze ciekawiej badać różne sektory wychowania, na podstawie efektów uzyskanych przez uczniów, korzystających z danego podręcznika. To jednak wymaga bardzo fachowego podejścia ze strony specjalistów, odpowiednio przygotowanych (psychologów, socjologów, pedagogów). W jaki sposób badać wtajemniczenie? Obserwować, badać wybrane postawy, opierać się na autorefleksji osób korzystających z konkretnego podręcznika? Można też badać poziom nasylenia podręcznika nauką o sakramentach Kościoła (takie prace istnieją i ukazują rozkład treści i ich źródła w konkretnej serii podręczników)²⁴⁶. 3.3. to punkt, który pyta: W jaki sposób podręcznik wypełnia funkcje ewangelizacyjną? Po czym to można rozpoznać? Wydaje się, że należy to wydobywać z celów, zadań, treści, metod i innych elementów, które biorą pod uwagę nie tylko uczniów wierzących, ale też wątpiących, zagubionych, zbuntowanych, tych, którzy wymagają niemal ewangelizacji lub reewangelizacji. 3.4. Zawiera pytanie o zakres elementu doświadczenia ludzkiego w danym podręczniku. Trzeba więc prześledzić ile jest takich odniesień i czy one mają związek z życiem danej grupy wiekowej. 3.5. Ten punkt dotyczy wychowania do życia we wspólnocie kościelnej, narodowej, rodzinnej. O tym będą świadczyć treści (wiersze, pieśni, historia...), obrazy ilustracje, proponowane zadania do wykonania. 3.6.

²⁴⁶ Por. O. Kubicka. *Sakramenty święte w wybranych podręcznikach do gimnazjum i liceum, aktualnego programu katechizacji w Polsce*. MpsKUL. Lublin 2007.

Pyta: W jakim zakresie obecne jest w podręczniku wychowanie do misji? To można ocenić na podstawie: treści (dokumenty Kościoła o misjach, modlitwy, listy misjonarzy itd.), z obrazów, nawet z metod (napisz list do misjonarza...).

Punkt 4. vademecum recenzentów dotyczy oceny poprawności teologicznej. 4.1. Jaki model teologii prezentuje podręcznik? Czy to jest teologia II Soboru Watykańskiego? Ocena wyniknie z porównania głównych treści, definicji i argumentacji teologicznej podręcznika np. z treściami zatwierdzonych Biblii, *Katechizmu Kościoła Katolickiego*, posoborowych dokumentów, encyklik ostatnich papieży, solidnych podręczników teologicznych (zasadniczo nie przekazuje się w ramach systematycznej katechezy dzieci i młodzieży, współczesnych, niepewnych i dyskutowanych jeszcze definicji teologicznych). 4.2. W jakim zakresie podręcznik odwołuje się do źródeł katechezy (Biblii, Magisterium Kościoła, liturgii, życia Kościoła, jego historii, świadectwa świętych, refleksji teologicznej, autentycznych wartości religijnych i moralnych poza chrześcijaństwem)? Tej oceny dokonuje się na podstawie analizy tekstów, obrazów, ilustracji, ze wskazaniem na ich źródło pochodzenia, co można ukazać nawet w formie tabeli, wskazującej ile razy podręcznik odwołuje się np. do *Pisma Świętego* (także do jakiej księgi), do konkretnych dokumentów Kościoła itd. 4.3. Czy podręcznik zawiera błędy teologiczne? Jeśli tak, to jakie? Taka ocena wyniknie z porównania np. definicji, argumentacji podręcznika z wiarygodnymi źródłami nauki Kościoła np. z zatwierdzonym tekstem Biblii, katechizmu, dekretów soborowych, ksiąg liturgicznych). 4.4. Czy podręcznik budzi pewność wiary? Gdyż jak już wspomniano, nie należy przedstawiać koncepcji mających charakter hipotezy teologicznej. Ta ocena wyniknie z analizy wątpliwych teologicznie treści.

Punkt 5. Dotyczy oceny poprawności pedagogicznej i metodycznej. 5.1. Czy podręcznik jest dostosowany do wieku adresatów? To można stwierdzić po ocenie takich elementów, jak: cele (np. za poważne na dany wiek), treści (za trudne lub banalne), język (komunikatywny, jasny lub skomplikowany), metody (np. „trybunał” w kl.

I szkoły podstawowej, byłyby za trudny, itd.). 5.2. Czy podręcznik zawiera błędy pedagogiczne lub metodyczne? Ocena tego aspektu wymaga pewnej znajomości koncepcji pedagogicznych oraz metodyki. Przykładowo, gdyby podręcznik propagował wychowanie w stylu pedagogiki materialistycznej lub liberalnej, zamiast chrześcijańskiej, to należałoby to ocenić negatywnie. Natomiast w odniesieniu do metod, znawcy potrafią dostrzec niekonsekwencje w ich zastosowaniu lub błędne interpretacje np. w odniesieniu do takich metod, jak np. bibliodrama, socjodrama, trybunał, lub niektóre metody proponowane przez wydawnictwo KLANZA (np. nawet tak prosta na pozór metoda jak „Powiązania biblijne”. Bez sięgnięcia do pracy *Metody aktywizujące w katechezie* (cz. 1), gdzie s. Beata Sarba w swoich „Relacjach z praktyki” wyjaśnia bardzo konkretnie i pożytecznie, jak wygląda katecheza z zastosowaniem tej metody²⁴⁷, może się okazać niezrozumiała w realizacji, w niższych klasach szkoły podstawowej. 5.3. Jakie metody proponuje podręcznik? Czy są to również metody aktywizujące, czy są one zróżnicowane? Czy metody są adekwatne do wieku adresatów? Jakie metody i ile można ukazać w formie tabeli analizując kolejno, poszczególne jednostki lekcyjne podręcznika dla katechety. Trudniej dokładnie określić czy są one aktywizujące, bo to zależy jak je rozumieją twórcy podręcznika, a następnie katecheta, który nawet metody podające może ożywić i uczynić je dynamizującymi wysiłki uczniów. Na temat metod realizacji katechezy są również prace empiryczne, które ukazują i oceniają, ich obecność i funkcje w poszczególnych podręcznikach²⁴⁸. 5.4. Jakim językiem posługuje się podręcznik? Czy jest to język żywy, zrozumiały, adekwatny do wieku adresatów?

²⁴⁷ B. Sarba. *Relacje z praktyki*. W: *Metody aktywizujące katechezie*. Cz. 1. Red. Z. Barciński, J. Wójcik. Lublin 1998 s. 59-60.

²⁴⁸ Por. B. Białek. *Metody realizacji katechezy w wybranych podręcznikach do szkoły podstawowej*. MpsKUL Lublin 2006; M. Grzywińska. *Metody realizacji katechezy w wybranych podręcznikach do gimnazjum*. MpsKUL Lublin 2006; J. Manista. *Metody realizacji katechezy na podstawie wybranych podręczników do szkół zawodowych*. MpsKUL Lublin 2007.

Problem tej oceny jest skomplikowany, bo wymaga dodatkowych znajomości z zakresu teolingwistyki²⁴⁹. Przeciętny katecheta może dokonać takiej oceny dotyczącej języka, zwracając uwagę na długość i stylistyczne walory konstrukcji zdań, na używanie trudnych słów, na tak zwaną potoczność, żywość lub surowość, patos lub naukowość języka. Istnieją próby badań na temat języka katechezy²⁵⁰. 5.5. To pytanie o teksty literackie, przykłady, świadectwa, które działają bardziej na wyobraźnię bądź rozum. Można to ustalić i ocenić, po refleksyjnej analizie tych tekstów. 5.6. Jest punktem, który chce ocenić, czy w podręcznikach jest nacisk na przekaz wiedzy czy też na kształtowanie postaw chrześcijańskich. Takiej oceny można dokonać, analizując cele, treści i rodzaj argumentacji, który może być emocjonalny lub bardziej rozumowy. Punkt 5.7. pragnie ocenić czy materiał graficzny ubogaca metodycznie podręcznik? Czy materiał graficzny jest trafny? To najlepiej mogą ocenić specjaliści od ilustrowania podręczników, biorąc pod uwagę dobór, ilość, jakość, lokalizację elementów graficznych.

Pozostałe dwa punkty przybliżonego *Vademecum* dla recenzentów, dotyczą oceny poprawności poradnika metodycznego (punkt 6) i konkluzji w której proponuje się poprawki lub dopuszcza się podręcznik do użytku szkolnego (punkt 7).

Wspomniano już wcześniej, że były próby badania oceny podręczników, w ramach prac katechetycznych prowadzonych w KUL. Można je także odnaleźć w publikacjach pracowników Uniwersytetu Jagiellońskiego. Maria Madejowa ukazała podręczniki gimnazjalne w świetle wypowiedzi uczniów i katechetów²⁵¹. Przebadala 222 gimnazjalistów (123 dziewczynki i 99 chłopców) i 10 kateche-

²⁴⁹ *Język katechezy*. Red. R. Przybylska, W. Przychyna. Tarnów 2008.

²⁵⁰ Por. np. W. Kudyba. *Język potoczny – szansa czy zagrożenie dla języka Kościoła*. W: *Język katechezy*. Red. R. Przybylska, W. Przychyna. Tarnów 2008 s. 206-212; A. Draguła. *Transgresja języka – o Bogu po świecku. Na podstawie wybranych tekstów młodzieżowych*. W: Tamże s. 213-223.

²⁵¹ M. Madejowa. *Gimnazjalne podręczniki do nauki religii w świetle wypowiedzi uczniów i katechetów*. W: *Język katechezy*. Red. R. Przybylska, W. Przychyna. Tarnów 2008 s. 279-290.

tów (w czterech gimnazjach w dużych miastach powyżej 750 000 mieszkańców i jedno w mieście do 70 000). Z badań katechetów wynikało, że korzystają z danego podręcznika, bo: został polecony przez Wydział Katechetyczny; ze względu na kontynuację treści z klasy poprzedniej; jest łatwo dostępny na rynku, został narzucony przez szkołę²⁵². Z cech pozytywnych podręcznika wymieniano: ciekawą szatę graficzną (np. *Wolni przez miłość*); wyjaśnianie pojęć, słów kluczowych i tematów, ciekawy wybór fragmentów tekstów źródłowych (np. *Jezus działa i zbawia* z serii *W drodze do Emaus*); tematy dotyczące polskiej religijności... A negatywne to: mało istotnych wiadomości dotyczących prawd wiary – brak ten zastępuje się bogatymi ilustracjami i „niepotrzebnymi regułkami”; mało zadań aktywizujących nauczanie; , brak ćwiczeń; za mało odniesień do Tradycji i kultury chrześcijańskiej; nudny, trudny. Natomiast częstotliwość korzystania z podręcznika na lekcji, różnie była argumentowana:

- a) czasami (52%) – ponieważ brak zadań aktywizujących, potrzebnych treści, opieram się na własnych materiałach;
- b) często (20%) – ponieważ podręcznik ma każdy uczeń na lekcji;
- c) zawsze (18%) – ponieważ ważne treści ilustracji można integrować z omawianymi tekstami;
- d) nigdy (10%) – ponieważ do lekcji przygotowany jest własny materiał²⁵³. Na pytanie czy podręcznik do religii kształtuje pozytywne nastawienie ucznia do przedmiotu, aż 60% katechetów dało odpowiedź negatywną, a pozostali (po 20%), twierdzili, że nie zachęca do samodzielnej pracy ale też, że uwzględni problemy i zainteresowania uczniów (np. *Wolni przez miłość*).

Z badań uczniów wynikało, że korzystają na lekcji z podręcznika: często – 32%, od czasu do czasu – 36%, zawsze – 13%, nigdy – 10%, tylko wtedy kiedy muszę – 9%. Jednak 43% ankietowanych niechętnie sięga po podręcznik (bo nie lubią religii, książek ich zniechęca, nie mają czasu, nudzą się), ale 41% sięga chętnie (bo jest ciekawy, pogłębia wiedzę, to obowiązek, zawiera ciekawe cytaty...).

²⁵² Tamże s. 284.

²⁵³ Tamże s. 285.

Młodzi ludzie za wady podręcznika uważają z kolei następujące kwestie:

- a) zawiera za dużo zdjęć, a za mało treści (46%);
- b) podaje reguły i definicje (28%);
- c) jest nudny (21%);
- d) nie odpowiada na trudne pytania (5%).

Najlepszy podręcznik do nauki religii zdaniem interlokutorów:

- a) winien być ciekawy i zawierać interesujący materiał z *Pisma Świętego*, cytaty i sentencje (20%);
- b) winien pomóc młodzieży w rozwiązywaniu problemów egzystencjalnych (19%);
- c) ma poszerzać wiedzę i pogłębiać wiarę (19%);
- d) winien mieć kolorową lecz stonowaną szatę graficzną (17%);
- e) winien być napisany przystępnym językiem (7%);
- f) winien prezentować sylwetki i świadectwa ludzi ważnych dla Kościoła (7%)²⁵⁴.

Opierając się na teorii i doświadczeniu, na założeniach programowych i próbkach badań empirycznych, można wysunąć pytania do dyskusji związanej głównie, choć nie tylko, z problematyką podręczników katechetycznych. Pytania przydatne do oceny mogą dotyczyć szeregu warstw składowych podręcznika:

- zgodność podręcznika z obowiązującym programem;
- jakość i układ treści, jej poprawność teologiczna, pedagogiczna, dostosowanie do wieku odbiorców, źródła, akcenty czyli główne idee;
- korelacja treści z przedmiotami szkolnymi i ścieżkami edukacyjnymi;
- realizacja głównych funkcji: nauczania, wychowania, wtajemniczenia;
- uwzględnianie wymiarów: biblijnego, liturgicznego, moralnego, modlitewnego, eklezjalnego, misyjnego, ekumenicznego, egzystencjalnego, historycznego, narodowego, rodzinnego, regionalnego...

²⁵⁴ Tamże s. 288.

- dobór metod w zależności od ich uwarunkowań (cel, treść, wiek, miejsce, możliwości katechety...), ich zastosowanie w jednostce, ze zwróceniem uwagi na „sztuczny pluralizm” czyli ich mnożenie zamiast doskonalenia;
- język przekazu treści dostosowany do odbiorców ale i religijny;
- szata graficzna – obrazy, rysunki, ilustracje, kolorystyka, format ...;
- śpiew religijny (pieśń, piosenka, psalm, hymn, akłamacje...) jego dostosowanie do wieku uczniów, tematu katechezy, roku liturgicznego... i szereg innych pytań.

Chcąc badać szczegółowo i dogłębnie wartość podręcznika, należy te pytania uszczegółwić, zoperacjonalizować. Badać należy katechetów i katechizowanych. Korzystać również z opinii ekspertów i twórców podręczników. Inny charakter będą miały badania psychologiczne, inny socjologiczne lub pedagogiczne. Najlepiej by je przeprowadzić audytoryjnie, absolutnie anonimowo, przez osoby, które mogą dokonać tego fachowo i obiektywnie, a następnie rzetelnie wykonają odpowiednie obliczenia, ukazując rezultaty w formie tabelarycznej lub graficznej, z uwypukleniem kategorii jakościowych i ilościowych, uzasadniając to autentycznymi wypowiedziami badanych.

Należy postawić pytanie: po co są potrzebne takie badania? Zapewne są potrzebne, aby zdiagnozować stan używanych podręczników katechetycznych. Powinni z takich ekspertyz czy badań skorzystać roztropnie twórcy podręczników, w celu dokonania słusznej korekty, przy ewentualnym ponownym ich wydawaniu.

Można jeszcze poważniej zapytać czy istnieje szansa, że takie badania ujawnią najbardziej cenione podręczniki i pozwolą Komisji Wychowania zaproponować je i tylko je, dla całej Polski? Dlaczego byłoby to pożyteczne? Są grupy katechetów, którzy zmieniają diecezję, poćwiczili na pewnym zestawie podręczników, a w nowej diecezji pracy, nie mogą z tego korzystać, bo tam polecono obligatoryjnie inny zestaw. W dyskusjach z doświadczonymi katechetami słyszy się również takie propozycje, aby stworzyć np. trzy wersje podręczników: trudniejszą, łatwiejszą oraz ewangelizacyjną i to dla całej Polski.

Przy tej okazji powraca znowu pytanie o nie tylko mobilizację w katechezie szkolnej do praktyk religijnych ale uzgodnione z uczniami zaproponowanie ich jako jeden z elementów wpływających jednak na ocenę. Tu nie chodzi o ocenę wiary ale o poziom budowania wspólnoty eklezjalnej, w której istnieją wspólnotowo przeżywane praktyki religijne. Czesław Walesa, wysokiej klasy specjalista od badania rozwoju religijności, ujmuje ją za pomocą następujących dziedzin: religijnej świadomości, uczuć, decyzji, więzi ze wspólnotą osób wierzących, praktyk religijnych, moralności, doświadczenia religijnego i form wyznawania wiary²⁵⁵. Omawiając poszczególne elementy zaznacza, że „Praktyki religijne oraz ich bezpośrednia podstawa, tj. umiejętności, nawyki i motywacja, stanowią dla wielu ludzi nie tylko najważniejszy, ale również jedyny wskaźnik religijności. Poziom umiejętności lub zdolności jest niezwykle ważny, ale ważniejszy od niego staje się poziom aktualnego funkcjonowania. Poprzez praktyki różne zjawiska opisane w czterech pierwszych dziedzinach (świadomość, uczucia, decyzje i więź ze wspólnotą osób wierzących) staje się faktami dokonanymi, a ujmowane przez te dziedziny procesy psychiczne wchodzi w swoiste współdziałanie i zostają skoordynowane”²⁵⁶. Jeszcze jeden „passus” wyżej wspomnianego badacza religijności wydaje się być znaczący: „Praktyki religijne są najbardziej obserwowalnymi i konkretnymi przejawami religijności. Są one także najbardziej oczywistą formą więzi ze społecznością religijną. [...] Najważniejszy jest tu system znaczeń i to wszystko, co konstytuuje istotną religijność. Niektóre jednak praktyki religijne są wobec niej czymś konsekwencyjnym. Istotność religijnych praktyk wynika z religijnej świadomości, uczuć, decyzji lub więzi ze wspólnotą osób wierzących. Tak więc to strukturalna podstawa praktyk religijnych wykazuje wielką moc regulacyjną. Same zaś praktyki, jako uzewnętrznione działania czy przejawy tej struktury, mają wysoką, jednostronną (w kierunku pozytywnym)

²⁵⁵ Por. Cz. Walesa. *Rozwój religijności człowieka*. W: *Podstawowe zagadnienia psychologii religii*. Red. S. Głaz. Kraków 2006 s. 111-146.

²⁵⁶ Cz. Walesa. *Rozwój religijności człowieka*. T. 1. *Dziecko*. Lublin 2005 s. 32.

moc wskaźnikową. Na podstawie ich występowania bowiem można łatwo i w sposób dość niezawodny orzekać o istnieniu religijności danej osoby²⁵⁷. Dlatego w dyskusjach z katechetami słyszy się nie tylko głosy krytyczne pod adresem podręczników (np. format książki za duży dla ucznia, bo on nie chce tego dźwigać; jeden temat ciągnący się przez kilka jednostek nudzi uczniów; brak wypunktowania najważniejszych treści, np. w formie tekstu w ramce; uczniowie niekiedy wołają wyraźne punkty (1, 2, 3) itd. zamiast kwiatusków czy innych znaczków; symbole ilustrujące pewne treści powinny być wyraziste, przekonywujące; brak propozycji rozsądnych prac w czasie lekcji i do domu itd., ale i kryteriów stawiania ocen. Jeżeli katecheci mają oceniać tylko wiedzę, to podręcznik będzie ją akcentował, ale jeżeli mają się troszczyć o dojrzałą religijność, o rozwój wiary i faktyczne zaprzyjaźnienie uczniów z Chrystusem, to akcenty muszą być inaczej rozłożone, w wielu elementach książki do nauczania religii (w celach, treści, zadaniach i to dotyczących praktyk religijnych itd.), bo „Tak jak ciało bez ducha jest martwe, tak też jest martwa wiara bez uczynków” Jk 2,26). Katecheci, głównie z mniej zlaicyzowanych środowisk, uważają, że pojawia się jakieś „zaciemnienie postkomunistyczne” (pewne osoby miały zakaz praktykowania, ale w ukryciu praktykowały) lub liberalizm narzucający jednak swoje mody, żeby religijność zepchnąć do sfery źle rozumianej prywatności człowieka. Tam gdzie udaje się na katechezie budować choć namiastkę wspólnoty kościelnej, tam radością napawa pochwalenie się obecnością na niedzielnej Mszy Świętej, a w razie nieobecności wyraża się usprawiedliwienie, swego rodzaju zawstydzenie i jest szansa mobilizacji do zachowywania Bożych przykazań. Oczywiście wszędzie potrzeba pewnej kultury, rodzinnej atmosfery, która pozwala na zasłużone pochwały, ale i gesty słusznej dezaprobaty, na radości i zachęty, bo w ten sposób buduje się wspólnotę Kościoła, uczy się odpowiedzialności za jej poziom. Mówienie, że uczymy np. chodzenia do kościoła dla stopnia, nie jest

²⁵⁷ Tamże s. 33; 35.

argumentem w pełni przekonywującym. Dzieci czy młodzież chodzą do szkoły nie zawsze z najwyższą ochotą, czasem z poczucia obowiązku, ale z czasem mogą sobie wyrobić bardziej szlachetną motywację. Praktykowanie religijności na chwałę Bożą i dla uświęcenia wspólnoty oraz jednostki, pojawia się u wielu osób dopiero po trudzie wychowania i samowychowania religijnego, ale mogą być jednostki u których tego nie widać nawet pod koniec dorosłego życia. Należy więc patrzeć na to zagadnienie w sposób zróżnicowany. W dużych miastach, w niektórych szkołach, mniej wytrawni katecheci modlą się by dotrzeć do końca lekcji, ale w innych, spotkanie uczniów z katechetą daje niekłamana radość i uzasadnioną satysfakcję z budowania wspólnoty wiary.

Przeciętny katecheta nie jest przygotowany, by fachowo ocenić podręcznik do religii, jednak gdyby miał możliwość rozsądnego wyboru, to potem z większym zapałem korzystałby z tej pomocy. Bowiem, warto przypomnieć, że podręcznik to tylko pomoc dydaktyczna. Były czasy, że ich brakowało i wtedy większą rolę pełniły zeszyty prowadzone przez uczniów i bardziej samodzielnie przygotowywane lekcje przez katechetów. Teraz możliwości zastosowania podręczników są coraz większe (multimedialne, interaktywne, wzmocnione np. internetowymi specjalnymi programami), jednak nie należy zapominać, że istotną rolę odgrywa osoba katechety. Najpiękniej jest wtedy, gdy katecheta staje się „żywym podręcznikiem”, bo wtedy jest duża szansa na wspólnotowy rozwój wiary nauczyciela religii i uczniów oraz na pogłębianie przyjaźni z Jezusem Chrystusem.

ELŻBIETA OSEWSKA, UKSW; KS. JÓZEF STALA, PAT

W POSZUKIWANIU DOBREGO PODRĘCZNIKA

Każdy nauczyciel religii wyobraża sobie idealny przewodnik metodyczny do podręcznika do nauki religii, który ułatwi pracę dydaktyczną, wychowawczą i proces wtajemniczenia uczniów. Wyobraża sobie również doskonały podręcznik do nauki religii, który ułatwi i usprawni jego pracę dydaktyczno-wychowawczą. W zależności od cech charakteru, osobowości, kompetencji, indywidualnych predyspozycji, nauczyciel religii może mieć bardzo zróżnicowane potrzeby i oczekiwania względem podręcznika, więc trudno, aby jeden podręcznik zadowolił wszystkich. Nauczyciel mniej aktywny, stosujący częściej metody podające oczekuje raczej podręcznika, który mu w tym pomoże, czyli np. będzie zawierał wiele tekstów do samodzielnego czytania przez ucznia. Nauczyciel poszukujący zróżnicowanych metod nauczania/uczenia się i preferujący wszechstronne zaangażowanie uczniów, będzie potrzebował raczej podręcznika skłaniającego ucznia do poszukiwania, odkrywania, rozwiązywania problemów.

Warto jednak zastanowić się również, jakiego podręcznika potrzebuje sam uczeń? Czego szuka, czego oczekuje? Kiedy podręcznik do nauki religii budzi jego zainteresowanie, a kiedy z niechęcią odkłada go na półkę? Czy jego potrzeby, oczekiwania, zainteresowania zostają również zaspokojone? Zwłaszcza w kontekście rosnącego zróżnicowania podręczników szkolnych do innych przedmiotów, a dla wielu uczniów i rodziców – ze względu na nauczanie religii w szkole – religia jest widziana jako jeden z przedmiotów szkolnych, wówczas to pytanie nabiera ogromnego znaczenia.

Z tych między innymi powodów wydaje się słuszne podjęcie w niniejszym artykule zagadnienia dobrego podręcznika, a raczej wskazanie dróg poszukiwania takiego podręcznika. Zostanie to uczynione najpierw poprzez wskazanie polskich poszukiwań w zakresie określenia cech dobrego, współczesnego podręcznika szkolnego w kontekście reformy systemu edukacji. Następnie zostaną ukazane poszukiwania ks. W. Gadowskiego w tym zakresie sprzed około stu lat, które pozostają jednak bardzo aktualne. W ostatniej części zostaną przedstawione poszukiwania podjęte w ramach przygotowania podręczników do nauki religii w nowym kontekście społeczno-kulturowym, edukacyjnym i religijnym w Polsce po 2001 roku.

1. Poszukiwania adekwatnego współczesnego podręcznika szkolnego w Polsce

W ramach reformy systemu oświaty w Polsce²⁵⁸ przewidywano również powstanie nowych podręczników szkolnych zmienionych zarówno pod względem naukowym jak i dydaktycznym, interesujących, atrakcyjnych, dopracowanych, a przede wszystkim rezygnujących z encyklopedyzmu szkolnego. Trudu przygotowania podręczników podjęło się wielu znanych i mniej znanych autorów, renomowanych wydawnictw i nowopowstałych wydawnictw. Wielkość i koszty tych przedsięwzięć skłaniały do oczekiwania na pojawienie się interesujących pozycji. Niestety rzeczywistość okazała się całkowicie odmienna. Na rynku podręczników szkolnych ujawnił się typowy konkurencyjny chaos. Ponad kilkadziesiąt wydawnictw agresywną, a często na pograniczu prawa, reklamą i sugestią, zachęcało do kupna ich książek. O ile słabością książek z okresu przed reformą była słaba jakość papieru, druku, ilustracji, a ich treść była dokładnie kontrolowana przez cenzurę, to słabością wielu współ-

²⁵⁸ Por. Ministerstwo Edukacji Narodowej. *Reforma systemu edukacji. Projekt*. Warszawa 1998 s. 48; W. Książek. *Rzecz o reformie edukacji (1997-2001)*. Warszawa 2001; P. Tomasiak. *Religia w dialogu z edukacją*. Warszawa 2004 s. 125-127.

czesnych podręczników ze wszystkich przedmiotów jest szybkość ich opracowywania, a w związku z tym małe doprecyzowanie, sprawdzenie, a niekiedy powielanie poprzedniej wersji, ale już w nowej szacie graficznej²⁵⁹.

Czym zatem powinien charakteryzować się współczesny podręcznik szkolny? Niezależnie od szczegółowych odpowiedzi winien to być po prostu dobry podręcznik, stanowiący zbiór różnorodnych elementów zestawionych świadomie i celowo w jasne struktury wiedzy i umiejętności²⁶⁰. Winien również stymulować pełny i wszechstronny rozwój uczniów oraz motywować do samodzielnego zdobywania wiedzy. Nie wystarczy już nagromadzenie wiedzy z danej dziedziny i jej prosta prezentacja. Dobry podręcznik szkolny winien tworzyć sytuacje problemowe skłaniające do poszukiwań, odkryć, pogłębienia wiedzy, ale także selekcjonowania, porządkowania i oceniania otrzymywanych informacji. „Krytycy encyklopedyzmu i materializmu dydaktycznego nawołują do redukcji zawartości rzeczowej, a rozbudowywania w zamian analiz danych źródłowych, przekazów ikonograficznych, symbolicznych lub strukturalnych, ćwiczeń warsztatowych i zadań problemowych. Według najambitniejszych koncepcji podręczniki powinny także ukazywać dynamiczną naturę poznania naukowego, jak i procesu nieustannych odkryć i przewartościowań. Przez pryzmat takich założeń należałoby oceniać dobór materiału i jego interpretację, tezy, argumentację i egzemplifikację, zasób pojęć, terminologię, formułowanie zadań, poleceń”²⁶¹.

W związku z takimi założeniami tworzenie podręczników szkolnych należy do bardzo wymagających i skomplikowanych przedsięwzięć zarówno wydawniczych jak i autorskich. Obok niewątpliwych

²⁵⁹ Por. G. Chomicki. *Wokół oceny podręczników szkolnych. Refleksje wstępne*. W: *Prace komisji do oceny podręczników szkolnych*. T. 3. Red. G. Chomicki. Kraków 2005 s. 12-19.

²⁶⁰ Por. W. Okoń. *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1995 s. 296-299.

²⁶¹ G. Chomicki. *Wokół oceny podręczników szkolnych. Refleksje wstępne*. W: *Prace komisji do oceny podręczników szkolnych*. T. 3. Red. G. Chomicki. Kraków 2005 s. 11-12.

kompetencji merytorycznych autorzy i redaktorzy muszą wykazać się umiejętnością jasnego, precyzyjnego, a jednocześnie interesującego i zrozumiałego w danym kontekście społeczno-kulturowym, sposobu wyrażania myśli oraz ich dostosowywania do możliwości percepcyjnych odbiorców podręcznika, ich zainteresowań i uwag. Wydaje się, iż w kontekście tak wysoko postawionych wymagań jeden autor nie jest w stanie przygotować odpowiedniego materiału, a potrzebne są zespoły autorskie obejmujące teoretyków i praktyków edukacji pochodzących z różnych stron kraju i z różnych środowisk.

2. Poszukiwania ks. Walentego Gadowskiego

Już sto lat temu, na przełomie XIX i XX słynny polski katechetyk, ks. Walenty Gadowski²⁶², przypominał że podręcznik szkolny jest ważnym środkiem pomocniczym, ponieważ umożliwiał porządek szkolny, a rodzicom daje sposobność wglądu w działalność szkoły i dopilnowania pracy domowej ucznia²⁶³. Uznając wartość podręcznika szkolnego w procesie nauczania i wychowania ks. W. Gadowski niezwykle dbał o tworzenie nowych podręczników²⁶⁴,

²⁶² W Tarnowie 15 listopada 2006 r. odbyła się zorganizowana przez katedrę nauk pedagogiczno-katechetycznych Wydziału Teologicznego Sekcja w Tarnowie (PAT w Krakowie) konferencja naukowa: „Wkład ks. Walentego Gadowskiego (1861-1956) w rozwój katechetyki” w związku z pięćdziesiątą rocznicą śmierci tego tarnowskiego katechetyka. Referaty wygłoszone przez: ks. prof. W. Kubika, ks. prof. K. Misiaszka, ks. prof. T. Panusia, ks. dra B. Połcia, ks. prof. A. Solaka, p. dr E. Osewską i ks. prof. J. Stałę, poświęcone jego życiu, twórczości i działalności, a także kilka tekstów już wcześniej opublikowanych, zostało zamieszczonych w pokonferencyjnej publikacji: Wkład ks. Walentego Gadowskiego (1861-1956) w rozwój katechetyki. Red. J. Stala. Kraków 2006.

²⁶³ Zob. B. Poleć. *Metodyka katechetyczna ks. Walentego Gadowskiego*. Tarnów 2002; W. Gadowski. *Wspomnienia katechety*. Red. A. Solak. Kraków 2002.

²⁶⁴ Zob. W. Gadowski. *Elementarny katechizm katolicki*. Tarnów 1916; W. Gadowski. *Dzieje biblijne w skróceniu dla szkół ludowych*. Tarnów 1917; W. Gadowski. *Nauki katechizmowe. Przygotowanie do I-iej Komunii św.* Kraków 1919; W. Gadowski. *Dobry Pasterz działwy czyli naśladowanie Jezusa Chrystusa*. Tarnów

które umożliwiłyby ich lepsze stosowanie nie tylko podczas lekcji religii, ale również w domu ucznia. Rozumiejąc, iż jeden podręcznik nie zabezpieczy wszystkich potrzeb i oczekiwań, tarnowski katechetyk, nie tylko poddawał krytyce istniejące już podręczniki szkolne, ale sam tworzył, zmieniał i ciągle doskonalił przygotowywane przez siebie podręczniki, o czym świadczy chociażby ilość przygotowanych przez niego katechizmów i materiałów biblijnych.

Doskonale znając współczesne mu nurty pedagogiczne i dydaktyczne ks. W. Gadowski dbał nie tylko o poprawny przekaz materiału kształcenia, ale również troszczył się o odbiorcę podręcznika, przypominając, że zwłaszcza małe dziecko nie potrafi myśleć abstrakcyjnie, lecz bazuje na konkretnych doświadczeniach. Dlatego troszczył się, aby podręcznik przyjmował nowy układ, był bardziej przyjazny dziecku i motywował ucznia do pracy z nim. „Co odręczało od katechizmu? Oto okoliczność, że był on suchym zbiorem pytań i odpowiedzi w porządku logicznym, a nie w toku dedukcyjnym. Podawał najpierw definicję główną, a potem omawiał jej części składowe. Logika może zainteresować człowieka dorosłego, zaprawionego do logicznego myślenia, ale nie zachwyci dziecka, które myśli raczej wyobrażeniami, a nie pojęciami. Wszak w naukę religii wchodzi nie tylko teologia dogmatyczna, ale także dzieje biblijne, liturgika, dzieje Kościoła z hagiografią, modlitwy, pieśni i etyczne przeżycia dziecka. Dlaczego nie mamy tego wszystkiego omawiać w katechizmie? Katechizm powinien być koncentracją całej nauki religii. Podręcznik suchy i abstrakcyjny zamieni się wówczas w coś

1921; W. Gadowski. *Biblijne katechezy elementarne dla dziatwy I i II roku nauki w szkołach wiejskich z dodatkiem zawierającym przygotowanie do I spowiedzi i I Komunii św.* Tarnów 1923; W. Gadowski. *Ilustrowany większy elementarny Katechizm Katolicki.* Lwów 1923; W. Gadowski. *Szkice katechez.* Miejsce Piastowe 1930; W. Gadowski. *Katechizm większy dla 7 klas szkół powszechnych i niższego gimnazjum.* Tarnów 1933; W. Gadowski. *Dzieje biblijne w skróceniu. Dla gimnazjum niższego i szkół powszechnych.* Lwów 1938; W. Gadowski. *Katechizm większy.* Miejsce Piastowe 1938.

konkretnego, nader urozmaiconego i miłego dzieciom, zwłaszcza, gdy dodamy ilustracje”²⁶⁵.

Posiadając świadomość, iż uczniowie potrzebują obrazowego przedstawienia nie tylko treści biblijnych, ale również treści katechizmowych, mimo pojawiającej się krytyki i zarzutów²⁶⁶, ks. W. Gadowski opracował ilustrowane katechizmy, starając się, by zamieszczone w nich obrazy nie były nadmiernie ozdobne, ale jasno ukazywały przekazywaną treść. „Na takiej podstawie opracowałem i wydałem w r. 1906 *Ilustrowany katechizm średni*, jeszcze na tle Deharbea. Na wstępie były całe dzieje biblijne: przy dziewiątym artykule był skrót dziejów Kościoła, a w odpowiednich miejscach były wyjaśnienia liturgiczne, pieśni religijne, modlitwy i przykłady. Ten właśnie katechizm potępiono surowo na wspomnianym zjeździe katechetów we Lwowie. Nie zdołano jednak uzasadnić gruntownie swojego zdania, dlatego mię to nie przekonało. Broniłem ilustracji także w wiedeńskich *Christlich Pedagogische Blätter*”²⁶⁷.

Jako propagator oryginalnego podejścia do podręcznika szkolnego²⁶⁸, był zdania, że podręcznik ma nie tylko być pomocą do podawania

²⁶⁵ W. Gadowski. *Wspomnienia katechety* s. 139.

²⁶⁶ „Dr Svoboda profesor Uniwersytetu Wiedeńskiego, zarzucił mi tam, że nikt nie ilustruje teologii ani filozofii. Odpowiedziałem, że katechizm szkolny nie powinien ani być teologią, ani filozofią, lecz powinien zniżać się do pojętności dzieci. Czyż nie ilustrujemy dla dzieci od dawna dziejów biblijnych? A przecież wszystkie artykuły Składu Apostolskiego opierają się na faktach biblijnych? Czemuż nie mamy ich ilustrować w katechizmie? Dekalog znajduje również uzmysłowienie w dziejach biblijnych i w hagiografii. Obrzędy liturgiczne są na wskroś poglądowe i proszą się o ilustrację. Właśnie dr Svoboda wydał ścienne obrazy liturgiczne”. W. Gadowski. *Wspomnienia katechety* s. 138.

²⁶⁷ W. Gadowski. *Wspomnienia katechety* s. 138.

²⁶⁸ „Nowość w Kościele nie jest czymś zalecającym. Nie dziwię się zatem, że żaden konsystorz nie zaprowadził urzędowego mojego katechizmu, żadnego zresztą o to nie prosiłem, by zyskać swobodę eksperymentowania. Tolerowano go jednak, bo nie można mu zarzucić braku poprawności co do treści. Mimo to doczekał się już siedmiu wydań, bo zdaniem ogółu księży ujmuje rzeczy gruntowniej niż inne katechizmy, a dzięki swej elementarności jest dla dzieci przystępny”. W. Gadowski. *Wspomnienia katechety* s. 144.

nia nowych informacji, ale winien służyć uzupełnianiu, podsumowywaniu, dokonywaniu syntezy i rekapitulacji, w celu lepszego pamięciowego opanowania wiadomości, ich zrozumienia i połączenia z życiem. Szczególnie nawiązanie do codziennego życia ucznia miało dla niego duże znaczenie. „Sądzę jednak, że przystępność dla dzieci jest względem ważniejszym, aniżeli krępowanie katechety, dlatego pozostałem opowiadania poglądowe. Wspomniałem o tym na stwierdzenie, że nie traktowałem rzeczy lekkomyślnie, ale nie szczędziłem pracy i kosztów, by dać dzieciom do rąk coś praktycznego”²⁶⁹.

3. Poszukiwania dobrego podręcznika do nauki religii po 2001 roku

Zarówno przeobrażenia po 1989 roku jak i reforma edukacji w Polsce oraz wydanie dokumentów katechetycznych Kościoła powszechnego i Kościoła w Polsce – zwłaszcza *Dyrektorium katechetycznego Kościoła katolickiego w Polsce* i *Podstawy programowej Kościoła katolickiego w Polsce* - spowodowały konieczność przygotowania nowych podręczników do nauczania religii.

Współczesny podręcznik do nauki religii jest znaczącym elementem procesu nauczania i wychowania, bowiem konkretyzuje dany program nauczania oraz ułatwia planowanie procesu dydaktycznego. Dydaktycy i katechetycy prezentują zazwyczaj kilka funkcji podręcznika szkolnego²⁷⁰: informacyjną, badawczą, transformacyjną nazywaną również praktyczną, samokształceniową, kontrolną, a zwłaszcza samokontrolną (autokontrolną), motywacyjno-wychowawczą.

²⁶⁹ Tamże s. 144.

²⁷⁰ Por. C. Kulisiewicz. *Dydaktyka ogólna*. Warszawa 2000 s. 95-97; W. Okoń. *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa 1995 s. 293-299; J. Pólturzycki. *Dydaktyka dla nauczycieli*. Toruń 1997 s. 240-241; P. Tomasiak. *Religia w dialogu z edukacją*. Warszawa 2004 s. 252-256; J. Bagrowicz. *Podręcznik do nauki religii*. W: *W trosce o dobre podręczniki. Vademecum dla autorów i recenzentów podręczników katechetycznych*. Red. P. Tomasiak. Kraków 2003 s. 33-35; B. Twardzicki. *Katecheta formalna w służbie wiary*. Przemyśl 2001 s. 434-442; J. Szpet. *Dydaktyka katechezy*. Poznań 1999 s. 248-251.

Warto zatem w kontekście określonych funkcji podręcznika postawić pytania ułatwiające ocenę funkcjonujących podręczników do nauki religii. Funkcja informacyjna, bardzo długo uznawana była za najważniejszą funkcję podręcznika. W odniesieniu do podręcznika do nauki religii, polega ona na przekazywaniu wiedzy religijnej zgodnie z nauczaniem Kościoła. Stąd warto postawić pytanie: Czy podręcznik do nauki religii dostarcza uczniom rzetelnej, podstawowej wiedzy, zarówno przez słowo pisane jak i środki pozatekstowe? Dobry podręcznik dostarcza uczniom wiedzy umiejętnie dobranej i usystematyzowanej tak, aby zachęcała do dalszych poszukiwań. Wydaje się, iż dość często źródłem informacji w podręcznikach do nauki religii pozostaje sam tekst, podczas gdy współczesny uczeń jest coraz bardziej nastawiony na odbiór obrazu. Umiejętnie dobrane ilustracje, diagramy, modele, schematy, mapy, fotografie winny być nie tyle elementem dekoracyjnym podręcznika, ale dostarczać uczniowi wiedzy na dany temat. Dodatkowo w niektórych sytuacjach łatwiej ukazać pewien przedmiot czy element niż go szczegółowo opisać, np. nawet precyzyjne opisanie budowy domu w czasach Jezusa będzie przez większość uczniów mniej zrozumiałe niż pokazanie wnętrza, zewnątrz, przekroju poprzecznego takiego domu na ilustracji. Istotne jest również wskazanie informacji dodatkowych, np. pozycji książkowych czy stron internetowych. Duże znaczenie ma również język przekazu, gdyż zbyt trudny „naszpikowany” terminami teologicznymi będzie raczej zniechęcał niż zachęcał ucznia szkoły podstawowej do czytania i poszukiwania. Zbyt łatwy, infantylny, także zostanie odrzucony, jako „zbyt dziecinny”. Teksty winny być napisane językiem bliskim codziennym sytuacjom dziecka, w sposób zrozumiały, a jednocześnie intrygujący i zachęcający ucznia. Ponieważ język współczesnego dziecka bardzo szybko zmienia się, dlatego niezbędny jest kontakt z uczniem i „wejście w jego świat”. Nie uda się napisać dobrego podręcznika bez posługiwania się językiem dziecka. Dobrze rozumie to ks. prof. J. Tarnowski, który pisał naukowe podręczniki, ale jednocześnie rozmawiał z dziećmi i młodzieżą np. ministrantami poznając ich świat i podręczniki dla nich przekazywały najtrudniejsze treści w sposób jasny i zrozumiały.

Funkcja badawcza podręcznika do nauki religii oznacza, iż uczeń nie tylko biernie przyjmuje dostarczane mu informacje, ale uczy się poszukiwania nowych, stawiania i rozwiązywania problemów. Należy zatem postawić pytanie: Czy podręcznik do nauki religii wdraża do dostrzegania, formułowania i rozwiązywania problemów poprzez problemowy układ treści podręcznika, pytania i zadania, ćwiczenia inspirujące uczniów do samodzielnej pracy? Dobrze opracowany podręcznik do nauki religii zachęca, by go otwierać, szukać, odkrywać, a nie tylko pasywnie przyjmować. Dobry podręcznik wciąga i nie chce się go odkładać tak jak interesującej powieści.

Natomiast funkcja transformacyjna, nazywana także praktyczną, wdraża uczniów w praktyczne zastosowanie zdobywanej wiedzy. Stąd konieczna jest odpowiedź na pytanie: Czy podręcznik do nauki religii wdraża dzieci do posługiwania się zdobytą wiedzą przez zadania i ćwiczenia podręcznikowe? Dlatego treści zawarte w podręczniku do nauki religii powinny zachęcać do tego, żeby wykorzystywać je w codziennym życiu. Tak więc nie zaszkodzi, jeżeli np. ucząc się na temat czynności i akcji liturgicznej uczeń otrzyma zadanie skłaniające go do zrealizowania w praktyce podczas nabożeństwa lub Mszy Świętej. Ponadto uczeń powinien dostrzegać wzajemne powiązania pomiędzy przedmiotami szkolnymi. Ich treści programowe powinny się nawzajem przenikać.

Funkcja samokształceniowa podręcznika do nauki religii wiąże się z ułatwieniem uczniowi dalszego procesu uczenia się. Dlatego należy odpowiedzieć na pytanie: Czy podręcznik do nauki religii motywuje do poznawania treści uzupełniających, wyjaśniających w podręczniku, rozwija zainteresowania, wyrabia umiejętności i nawyki niezbędne do samodzielnego uczenia się? Może to oznaczać, iż nie wszystkie treści w podręczniku powinny być podawane wprost, ale jako wskazanie drogi dalszych poszukiwań przez ucznia, np. dostarczenie uczniowi adresu strony internetowej zawierającej informacje z zakresu Biblii, liturgii, dogmatyki, jest swoistym wprowadzeniem do bogato wyposażonej biblioteki, tyle że w wersji elektronicznej. Dobry podręcznik w znacznej mierze usprawnia na-

ukę. Czasem nawet staje się motywacją do tego, żeby uczeń rozwijał swoją wiedzę, poszerzał wiadomości. Bardzo ważne jest zatem, żeby podręcznik, z którego dziecko będzie korzystało przez cały rok, był czytelny, przejrzysty, ciekawie napisany.

Funkcja kontrolna, a zwłaszcza samokontrolna (autokontrolna) zachęca do sprawdzenia i oceny zdobywanej przez ucznia wiedzy i umiejętności. Stąd niezbędne jest pytanie: Czy podręcznik pomaga w utrwalaniu wiedzy, sprawdzaniu i ocenie postępów ucznia przez zróżnicowane pytania, zadania i ćwiczenia? Dobrze, jeżeli do danego tematu będą przygotowane ćwiczenia. Są one bardzo istotne, gdyż dzięki nim uczeń systematyzuje swoją wiedzę. Jest to także sposób na sprawdzenie tego, czy naukę można uznać za owocną. Bardzo często przy rozwiązywaniu ćwiczeń pojawiają się jakieś braki wiedzy, które warto nadrobić. Należy jednak pamiętać, aby ćwiczenia były przygotowane dla uczniów o różnym poziomie intelektualnym, dlatego poziom zadań winien być zróżnicowany i zawierać propozycje zarówno dla mniej jak i dla bardziej zdolnego ucznia. Bardzo ważna jest również różnorodność proponowanych ćwiczeń i zadań.

Dobry podręcznik do nauki religii wypełnia również funkcję motywacyjno-wychowawczą, co w dużym stopniu wynika z antropologicznego ujęcia współczesnej edukacji religijnej. Gdyż punktem wyjścia do podjęcia danego tematu jest sytuacja egzystencjalna ucznia. Należy postawić pytania: Czy podręcznik do nauki religii zachęca ucznia do refleksji nad swoim życiem, nad rozwojem wiary, nad relacjami z innymi ludźmi? Czy pomaga w formowaniu dojrzałości osobowej i religijnej? W przypadku uczniów przedszkola i szkoły podstawowej znaczącą rolę mogą odgrywać obecni w podręczniku stali bohaterowie, którzy wzrastają razem z uczniami, razem z nimi przeżywają różne przygody, czasem zachowują się jak prawdziwi uczniowie Jezusa, a niekiedy popełniają błędy. Razem z nimi uczniowie mogą nie tylko ocenić zdobytą wiedzę i umiejętności, ale dokonywać oceny swoich zachowań i postaw. Dobry podręcznik do nauki religii nie powinien być przeładowany moralizatorstwem lub dydaktyzmem, lecz raczej zachęcać do rozmowy, dyskusji i wspólnych działań wychowawczo-dydaktycznych.

Zwłaszcza w przypadku najmłodszych uczniów, którzy jeszcze słabo czytają, duże znaczenie ma współpraca z rodzicami, opiekunami, którzy razem z dzieckiem sięgają do podręcznika w domu. Dobry podręcznik do nauki religii podejmuje współpracę z rodziną ucznia, ponieważ wiele tekstów, diagramów, schematów, map, wykazów, ilustracji i fotografii zainteresuje nie tylko uczniów, ale i ich rodziców, zainspiruje rozmowy na tematy religijne oraz wspólne z dzieckiem poszukiwanie odpowiedzi. Podręcznik do nauki religii pozwala na jego podwójne wykorzystanie: w trakcie procesu katechetycznego w szkole oraz podczas pracy w domu. Zamieszczone w podręczniku modlitwy, treści katechizmowe, pieśni i piosenki, sprzyjają ich zastosowaniu zarówno w szkole jak i w domu.

Wychowanie religijne jest częścią szeroko rozumianej formacji ludzkiej. Rozwijanie ludzkich wartości staje się więc jednym z zadań katechezy, w której praca wychowawcza powinna być skierowana między innymi na pełny i integralny rozwój człowieka²⁷¹. W tym kontekście dobry podręcznik do nauki religii nie może być ukierunkowany wyłącznie na realizację celów dydaktycznych, ale również wychowawczych i inicjacyjnych. Wymaga to od nauczyciela religii dobrego, perspektywicznego myślenia i przewidywania, co jest niezbędne w długotrwałym procesie współtowarzyszenia wychowankowi na drodze rozwoju osobowego i religijnego. Wybrane przez niego i stosowane podręczniki do nauki religii nie mogą służyć jedynie zdobywaniu i pogłębianiu wiedzy oraz doskonaleniu umiejętności, ale sprzyjać realizacji celu wychowawczego, prowadzić ucznia do doskonałości na miarę pełni Chrystusowej. Nawet najdoskonalszy podręcznik do nauki religii jest jedynie pomocą dla nauczyciela religii i ucznia. Nauczyciel religii, a zarazem wychowawca, winien być swoistym przewodnikiem dla ucznia w korzystaniu z podręcznika. Monotonne, jednakowe stosowanie podręcznika w procesie dydak-

²⁷¹ Por. EV 97.

tyczno-wychowawczym zniechęca do korzystania z niego. Stąd potrzeba doskonalenia umiejętności stosowania podręcznika i pracy z podręcznikiem. Niewiele pomogą najlepsze podręczniki do nauki religii jeśli zabraknie znajomości zasad i umiejętności korzystania z podręcznika.

Właśnie na te aspekty zwrócił uwagę Ojciec Święty Benedykt XVI w „Liście do diecezji rzymskiej o pilnej potrzebie wychowania”: „Postanowiłem napisać do was ten list w związku z problemem, który sami odczuwacie i którym zajmują się różne organy naszego Kościoła, a mianowicie o problemie wychowania. Wszystkim nam leży na sercu dobro osób, które kochamy, w szczególności naszych dzieci, dorastającej młodzieży i ludzi młodych. Wiemy bowiem, że od nich zależy przyszłość tego naszego miasta. Nie możemy zatem nie zatroszczyć się o wychowanie nowych pokoleń, o to, by potrafiły odnaleźć się w życiu i rozróżniać dobro i zło, o ich zdrowie nie tylko fizyczne, lecz także moralne... Już małe dziecko ma ponadto wielkie pragnienie poznawania i rozumienia, przejawiające się w nieustannych pytaniach i domaganiu się wyjaśnień. Bardzo ubogie byłoby zatem wychowanie ograniczające się do podania wiadomości i informacji, a pomijające wielkie pytanie o prawdę, przede wszystkim o tę prawdę, która może być przewodniczką w życiu”²⁷².

²⁷² Benedykt XVI. *List do diecezji rzymskiej o pilnej potrzebie wychowania*. Watykan, 21 stycznia 2008 r. W: www.opoka.org.pl/biblioteka/W/WP/benedykt_xvi/listy/wychowanie_21012008.html (07.01.2009).

Ks. JERZY SMOLEŃ, KUL

PODSTAWY PSYCHOLOGICZNE W OPRACOWYWANIU PODRĘCZNIKÓW DO KATECHEZY PRZEDSZKOLNEJ I SZKOLNEJ WIEKU MŁODSZEGO

Jak dotrzeć do dzieci i młodych? Jakie treści i w jaki sposób powinny być przekazywane w poszczególnych okresach rozwojowych człowieka, by nie zniechęciły? Jak przedstawić treści religijne, by przemówiły, zachęciły do zaangażowania się? To jedne z bardzo wielu pytań jakie stawiają sobie odpowiedzialni za katechizację, przygotowujący pomoce i podręczniki do katechezy. Współczesny rozwój nauki, poczynszy od medycyny, pomaga spojrzeć na człowieka całościowo. To wielka pomoc w katechetycznym, i nie tylko, pochyleniu się nad wychowaniem i kształceniem młodego pokolenia. Dorobek psychologii, która również wpisuje się w nurt dydaktyczny, trudno jest ująć w jednym artykule. Cała psychologia rozwojowa człowieka to wielkie tomy badań, wniosków, dyskusji, spostrzeżeń, wiedzy²⁷³. Dlatego niniejsze opracowanie jest tylko małą próbą syntezy, jako pomoc w intelektualnych rozważaniach nad

²⁷³ Dla przykładu: C. Lee. *Wzrastanie i rozwój dziecka*. Warszawa 1997; P.E. Bryant, A.M. Dolman. *Psychologia rozwojowa*. Poznań 1997; A. Birch, T. Malim. *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*. Warszawa 1998; J. Piaget, B. Inhelder. *Psychologia dziecka*. Wrocław 1996; R. Vasta, M.M. Haith, S.A. Miller. *Psychologia dziecka*. Warszawa 1995; E. Hurlock. *Rozwój dziecka*. Warszawa 1985; *Psychologia rozwoju człowieka*. T.1,2,3. Red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała. Warszawa 2000; J. Turner, D. Helis. *Rozwój człowieka*. Warszawa 1999; Cz. Walesa. *Rozwój religijny człowieka*. T. 1. *Dziecko*. Lublin 2005.

opracowywaniem podręczników do katechizacji. Wielu dorosłych uważa, że procesy psychiczne dziecka są takie same jak u nich, tylko, że mniej doskonałe. Tymczasem są one najzwyczajniej inne. Mając świadomość tej odmienności, możemy pomóc każdemu dziecku, poprzez właściwą katechizację, zbudować odpowiednie relacje z jego Stwórcą, które będą miały również przełożenie na jego życie pełne miłości, zaufania i wewnętrznego pokoju.

1. Wiek przedszkolny

Omawiany okres, to lata między 3. a 7. rokiem życia, przez niektórych nazywany średnim dzieciństwem. Ten przedział wiekowy pokazuje już, że zdecydowaną większość czasu z tego okresu dziecku przebywa w domu z najbliższymi, a przedszkole stanowi jedynie środowisko uzupełniające. Stąd rola środowiska rodzinnego jest tu istotna dla prawidłowego rozwoju dziecka, które od okresu swobodnej bezradności, gdzie pomoc dorosłych jest niezbędna, przechodzi na coraz wyższy poziom samodzielności i uspołecznienia. Dominującą formą aktywności dziecka w tym okresie jest zabawa (podział na role, reguły, gry dydaktyczne).

1. 1. Rozwój poznawczy

Dziecko, w odróżnieniu od dorosłych, poznaje rzeczywistość za pomocą wszystkich analizatorów. Zarówno wzrok, słuch, jak i smak, węch, dotyk a także ruch są zaangażowane, by w umyśle dziecka powstał pełny, wielowymiarowy obraz. Mimo tak wielkiego zaangażowania, dziecko doświadcza pewnych ograniczeń w sferze poznawczej. Należy tutaj wymienić:

- myślenie magiczne (poprzez pewne czynności magiczne można mieć wpływ na życiowe sytuacje, można je zmieniać);
- animizm (ożywianie zjawisk fizycznych);
- antropomorfizm (przypisywanie cech ludzkich zjawiskom fizycznym);

- artyficyalizm (naturalne zjawiska tłumaczy celowością działań człowieka);
- egocentryzm (tendencje do ujmowania tylko swojej własnej perspektywy);
- logika o charakterze transdukcyjnym (przechodzenie od szczegółu do szczegółu);
- realizm dziecięcy (marzenia senne mają rzeczywiste istnienie);
- pojęcie czasu (odnosi je prawie wyłącznie do terażniejszości, myli pojęcia wczoraj i dziś);
- pojęcia wielkości i kształtu opanowane są dopiero pod koniec tego okresu.

Pod koniec wieku przedszkolnego zauważalny jest duży postęp w rozumowaniu symbolicznym. Dziecko potrafi już nadawać nowe znaczenia przedmiotom z otoczenia, przy zachowaniu ich podstawowych funkcji. Dokonuje się też rozwój symbolicznego przedstawiania otaczającej rzeczywistości w rysunku²⁷⁴.

W miarę rozwoju wzrasta, nieprzerwanie aż do adolescencji, pojemność dziecięcej pamięci. Podstawowymi strategiami pamięciowymi są powtarzanie i organizowanie materiału do zapamiętywania. „Już u dzieci 5 – letnich można stwierdzić pewien stopień rozumienia procesu zapamiętywania, na co wskazują ich wypowiedzi, iż łatwiej zapamiętać krótką listę słów niż dłuższą, łatwiej nauczyć się znanego wiersza niż nowego, łatwiej przypomnieć sobie to, co było wczoraj niż to, co działo się przed miesiącem”²⁷⁵. Podstawowymi czynnościami myślowymi dziecka są: porównywanie, szeregowanie, klasyfikowanie, które podlegają intensywnym zmianom.

²⁷⁴ Zob. M. Kielar-Turska. *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*. W: *Psychologia rozwoju człowieka*. T. 2. Red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała. Warszawa 2000 s. 100-104.

²⁷⁵ Tamże s. 91.

1. 2. Rozwój moralny²⁷⁶

Przeważa u dziecka heteronomia moralna, a więc dziecko postępuje tak, jak wymagają tego dorośli. Konkretny „czyn jest oceniany ze względu na jego materialne konsekwencje, a nie na intencję osoby, która się go dopuściła. To dorośli z najbliższego otoczenia dziecka określają co jest dobre, a co złe oraz jakie konsekwencje przynosi zachowanie nieaprobowane”²⁷⁷. Zasady zachowania, postępowania, respektowane są przez dzieci, aby uniknąć kary. Poprzez skutki swoich czynności uczą się one, która czynność jest dobra, a która zła. Bezspornie istotna jest tutaj dojrzała, kompetentna rola rodziców i wychowawców, którzy towarzyszą dziecku w jego rozwoju w sposób twórczy. Najbardziej skuteczną metodą pedagogiczną jest rozmowa pełna cierpliwego tłumaczenia, wyjaśniania.

1. 3. Rozwój religijny²⁷⁸

Dzieci przedszkolne mają szczególną wrażliwość religijną, przez co bardzo chętnie angażują się religijnie. Jest to jednak religijność „magiczna”. Wynika to z ograniczeń rozwoju procesów poznawczych dziecka, o czym było wspomniane wyżej.

Cała rzeczywistość religijna dziecka kształtuje się w oparciu o doświadczenia zdobyte w kontaktach z osobami bliskimi. Środowisko rodzinne warunkuje wysoki, bądź niski poziom rozwoju religijnego dziecka²⁷⁹. To ono jest odpowiedzialne za to czy dziecko zna np. nazwy świąt liturgicznych, słowa podstawowych modlitw

²⁷⁶ Zob. H. Krzyszczyk. *Rozwój moralny*. W: *Studia z psychologii rozwoju*. Red. J. Makselon. Kraków 2002 s. 91-114.

²⁷⁷ E. Rydz. *Psychologiczne podstawy kształtowania się religijności dzieci w wieku przedszkolnym*. „Przegląd Homiletyczny” 7:2003 s. 219.

²⁷⁸ Bardzo dokładnie rozwój religijny dzieci w tym okresie opisuje na podstawie swoich badań Cz. Walesa. *Rozwój religijny człowieka*. T. 1. *Dziecko*. Lublin 2005 s. 173-220.

²⁷⁹ M. Tatala. *Rodzina naturalnym środowiskiem kształtowania uczuć religijnych dziecka przedszkolnego*. W: *Studia z psychologii rozwoju*. Red. J. Makselon. Kraków 2002 s. 183-192; M. Tatala. *Rozwój uczuć religijnych dzieci przedszkolnych*. Lublin 2000.

(Aniele Boży stróżu mój, Ojcze nasz, Zdrowaś Maryjo) zanim rozpocznie przedszkolny proces edukacyjny.

Rozwój religijny dziecka realizuje się poprzez:

- rozwój świadomości religijnej, (dzieci sporo zadają pytań, oczekując odpowiedzi na nie, chętnie się modlą, chętnie angażują się w przygotowywanie inscenizacji religijnych, np. jasełek);
- rozwój praktyk religijnych (są one naśladowcze i rytualistyczne);
- rozwój więzi ze wspólnotą osób wierzących (wspólne modlitwy w domu rodzinnym, wspólnotowe uczestniczenie w liturgii, udział w katechizacji: skrupulatnie zaznaczane praktyki religijne w zeszycie);
- rozwój moralności religijnej (wyjaśnianie pojęcia dobra i zła, kształtowanie postawy wybaczenia, przeproszenia, pojednania);
- doświadczenia religijne (daje początek dojrzałej religijności; występuje najczęściej w związku z poważnymi zagrożeniami: chorobą, śmiercią bliskich osób. Bywa i tak, że „dzieci przeżywają nadzwyczajną wdzięczność względem Boga za cudowne ocalenie życia”²⁸⁰).

2. Młodszy wiek szkolny

Okres ten, nazywany również okresem późnego dzieciństwa, obejmuje lata od 7. do 11-12. roku życia. Jest to kilkuletni czas przechodzenia od dzieciństwa do wczesnej adolescencji. W tym to okresie miejscem, środowiskiem zdobywania nowych umiejętności dziecka, w tym również religijnych (jest to czas I spowiedzi św., I Komunii Świętej) staje się szkoła. Podejmując działalność celową i zorganizowaną, dziecko rozwija w sobie poczucie skuteczności, wynikające bezpośrednio z poczucia kompetencji, które daje zdobywana wiedza. W tych początkowych „pierwszych czterech klasach nauki szkolnej motywacja zewnętrzna (motywacja społeczna) posiada dominujące znaczenie, ponieważ skupia w sobie podstawowo-

²⁸⁰ M. Talała. *Rozwój uczuć religijnych dzieci przedszkolnych*. Lublin 2000 s. 55.

we potrzeby dziecka, wynikające z zajmowanego przez nie miejsca w systemie stosunków społecznych. Wyraża się ona w dążeniu do uzyskania pochwały nauczyciela, rodziców czy zdobycia uznania wśród kolegów i dobrej pozycji w klasie²⁸¹.

Szkoła jest ważnym środowiskiem dla dziecka w tym okresie, ale wyjątkową rolę do spełnienia ma znowu dom rodzinny. Od atmosfery rodzinnej, domowej (wzajemnej komunikacji, akceptacji, miłości, wsparcia, poczucia bezpieczeństwa) zależy dalszy prawidłowy rozwój dziecka na płaszczyźnie zarówno emocjonalnej, jak i religijnej, intelektualnej, czy społecznej.

2.1. Rozwój poznawczy

Istotne znaczenie dla rozwoju procesów poznawczych dziecka ma uwaga. Umożliwia ona nie tylko zdobywanie informacji ale również ich przetwarzanie i zapamiętywanie. W omawianym okresie obserwujemy postęp w funkcjonowaniu uwagi dziecka. Wynika to zarówno z dojrzewania centralnego układu nerwowego, jak i z samego faktu uczenia się. Uwaga mimowolna nabiera charakteru kognitywnego. „W toku stosowania różnych metod i sposobów aktywizowania uwagi dzieci tworzy się u nich i umacnia nawyk uważania, który staje się cechą charakteru. Rozwija się on gdy: podany materiał jest zrozumiały; ma wyraźną formę i jest dobrze zgrupowany; gdy obserwacja oparta jest na konkretnym pokazie²⁸². Dziecko coraz bardziej zdolne jest do koncentracji, przetrzutności i trwałości. Coraz sprawniej posługuje się złożonymi pojęciami, klasyfikacją (potrafi podzielić, pogrupować dane elementy według przyjętych kryteriów). Zauważalną zmianę w rozumieniu trudnego zjawiska jakim jest śmierć, która dotyka również i dzieci, dostrzegamy około 9. roku życia.

Zaangażowanie poznawcze dziecka staje się już w tym czasie dowolne, selektywne i systematyczne. Funkcjonująca do tej pory

²⁸¹ E. Rydz. *Psychologiczne podstawy kształtowania się religijności dziecka w wieku młodszym szkolnym*. „Przegląd Homiletyczny” 8:2004 s. 157.

²⁸² Tamże s. 155.

pamięć mechaniczna, ustępuje miejsca pamięci logicznej. Dzieci coraz częściej starają się zrozumieć przyswajalną treść, „dokonują samodzielnej analizy, przekształcania i organizacji informacji zawartych w materiale”²⁸³, wykorzystując przy tym różne strategie pamięciowe – na przykład wyliczanie, powtarzanie, hierarchiczną kategoryzację, semantyczne organizowanie. To pozwala im na przeprowadzenie wnioskowania przyczynowo-skutkowego, dzięki któremu są one w stanie właściwie interpretować, wyjaśniać zdarzenia nie tylko natury praktycznej ale i umysłowej.

Widzimy więc, że w całym procesie myślenia, właściwym dla omawianego okresu, kształtują się i doskonalą zasadniczo operacje konkretne (odwracalności, uwewnętrznienia procesów umysłowych, zintegrowania), zaś pojęcia abstrakcyjne, dokonywanie operacji na znakach i symbolach jest poza ich dziecięcym zasięgiem. O próbach operowania symbolami możemy mówić dopiero około 11.-12. roku życia. Dzięki odwracalności myślenia, dzieci nabywają umiejętność decentracji, czyli stopniowego przezwycięzania egocentryzmu poznawczego, zwiększając przez to swój obiektywizm wobec świata i zachowań w nim dostrzegalnych. To z kolei prowadzi do decentracji interpersonalnej, a więc do uwzględniania zdania innych osób przy interpretacji konkretnych sytuacji społecznych. „Zdolność do decentracji interpersonalnej zmienia sposób, w jaki dziecko widzi innych ludzi – wzbogaca charakterystykę osób właściwościami psychicznymi, pozwala na początki dostrzegania przyczyn ludzkich zachowań”²⁸⁴.

Ogromne znaczenie dla uczenia się i systematyzowania zdobytej wiedzy ma opanowanie przez dzieci mowy pisanej. Jednak poziom opanowania tej umiejętności, nie występuje w takim samym stopniu u wszystkich. Dlatego, zwłaszcza w pierwszych 3 klasach, czasami nawet i w początkach 4. klasy, trzeba ostrożnie podchodzić do metody pisania, czy przepisywania z tablicy. Tempo przepisywania bę-

²⁸³ R. Stefańska-Klar. *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny*. W: *Psychologia rozwoju człowieka*. T. 2. Red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała. Warszawa 2000 s. 135.

²⁸⁴ A. Matczak. *Zarys psychologii rozwoju*. Warszawa 2003 s. 225.

dzie różne. Ono, bezsprzecznie, będzie z czasem ulegało poprawie w miarę udoskonalania pisowni. Jednakże nie można bezkrytycznie podchodzić do tej zdolności, zakładając, że wszystkie dzieci powinny już tę umiejętność osiąść w stopniu umożliwiającym szybkie dyktowanie czy przepisywanie. Ponadto tekst do przepisania musi być bardzo czytelny, a więc i na tablicy musi być przez samego nauczyciela podany w formie przejrzystej.

2.2. Rozwój moralny²⁸⁵

Dzieci 7- i 8-letnie oceniają zachowanie, postępowanie innych na zasadzie wzajemności: „ja dla ciebie to, ty dla mnie to”; „on ma tyle i ja mam mieć tyle samo”, mimo, że tyle samo nie potrzebują. Takie dziecięce podejście, pełne rzetelności i poczucia sprawiedliwości, staje się wielokrotnie razy przyczyną wielu dziecięcych głęboko odczuwanych krzywd.

Dopiero pod koniec omawianego okresu rozwojowego, wraz z konsolidowaniem się operacji konkretnych, dzieci zauważają potrzeby, uczucia drugich osób. To pomaga im w wychodzeniu ze stadium moralności heteronomicznej (rozumienie reguł i norm postępowania związane jest ściśle z autorytetem osób dorosłych: rodziców, nauczycieli, wychowawców, katechetów), do konwencjonalizmu moralnego (liczą się z opinią swojej grupy z którą się identyfikują; zdanie rówieśników jest dla nich, czasami, ważniejsze niż zdanie dorosłych: nauczycieli). Na etapie konwencjonalizmu „moralność oznacza robienie tego, za co jest się lubianym”²⁸⁶.

Moralność autonomiczną (gdzie dziecko samo już potrafi ocenić, które postępowanie jest dobre, a które złe), można zaobserwować około 10. 11. roku życia. Ten etap dostarcza dzieciom sporo satysfakcji, gdyż postępują one zgodnie z normami, regułami dlatego, iż same uważają już je za słuszne.

²⁸⁵ Zob. H. Krzysteczko. *Rozwój moralny*. W: *Studia z psychologii rozwoju*. Red. J. Makselon. Kraków 2002 s. 91-114.

²⁸⁶ L. Kohlberg. Przytoczono za: R. Vasta, M. Haith, S. Miller. *Psychologia dziecka*. Warszawa 1995 s. 485.

2.3. Rozwój religijny²⁸⁷

Omawiany okres jest czasem intensywnej katechezy. Treści o charakterze religijnym przyjmowane są poprzez „znaczące opowiadania i wydarzenia historyczne”²⁸⁸. To okres konkretnego myślenia religijnego²⁸⁹, które przejawia się następującym zachowaniem:

- decydująca przewaga zaangażowania się dzieci w praktyki religijne (wynika to z wpływu osób znaczących dla dziecka, osób, które dla dziecka są autorytetem, wzorem);
- antropomorfizm moralny (Bogu przypisywane są już cechy takie jak dobroć, świętość, sprawiedliwość, wszechmoc, wszechobecność, miłosierdzie);
- realizm moralny (prawa, normy religijne trzeba przestrzegać, gdyż nie podlegają one dyskusji);
- decyzje o charakterze religijnym (postanowienia np. na maj czy październik dla Matki Bożej, wyrzeczenia na Wielki Post, skrupulatnie zapisywane w zeszycie do religii);
- zaangażowanie w życie wspólnotowe (bycie ministrantem i wzorowe wypełnianie tych obowiązków łącznie z dawaniem świadectwa swej wierności Bogu poprzez, między innymi, rezygnowanie z przyjemności na rzecz wypełnienia zobowiązania)²⁹⁰;
- modlitwy za drugich (dzięki wyjściu z egocentryzmu, dziecko interesując się życiem innych, np. dzieci na misjach, wyraża swoje zatroskanie poprzez modlitwę w ich intencji);

²⁸⁷ Szerzej na ten temat pisze Cz. Walesa. *Rozwój religijny człowieka*. T. 1. *Dziecko*. Lublin 2005 s. 221-280.

²⁸⁸ E. Rydz. *Psychologiczne podstawy kształtowania się religijności dzieci w wieku przedszkolnym* s. 160.

²⁸⁹ Zob. J. Król. *Psychologiczne aspekty badania fenomenu religii*. Opole 2002 s. 128.

²⁹⁰ Adrian z 3 klasy tak przeżywał swoje służenie do Mszy św., które dawało mu wiele radości i satysfakcji, że potrafił sam się budzić po kilka razy nad ranem pytając, która jest godzina czy nie zasnął, czy już trzeba iść do kościoła. Zdarza się i tak, że będą zwalniać się z lekcji w szkole, ponosząc trud przepisywania lekcji, byle pójść do kościoła, by służyć podczas Mszy św.

- wchodzenie w podstawowe zasady moralności chrześcijańskiej (wynika to z faktu przygotowania się do I. spowiedzi św. i I. Komunii św.);
- doświadczenia bliskości Pana Jezusa (wpływ na to ma świadectwo życia religijnego rodziców, trudne rodzinne momenty takie jak choroba, cierpienie czy śmierć bliskiej osoby).

To bardzo syntetyczne spojrzenie na rozwój dziecka, nie wyczerpuje całości zagadnienia, gdyż człowieka, a zwłaszcza małego człowieka, nie da się zamknąć w kilku punktach. Zaprezentowany materiał jest raczej zaproszeniem do krytycznego i twórczego pochylecia się nad małym człowiekiem, przygotowując dla niego materiały, zajęcia, zadania w ramach formacji katechetycznej.

ANNA ZELLMAN, UWM

KOMPONENT WIEDZY OSOBISTEJ UCZNIÓW GIMNAZJUM W WYBRANYCH PODRĘCZNIKACH DO RELIGII

Wiedza osobista ucznia stanowi podstawowy element propagowanej we współczesnej pedagogice koncepcji konstruktywizmu²⁹¹. Ogrywa ona znaczącą rolę w wielostronnej aktywizacji. To właśnie wiedza osobista każdego ucznia stanowi punkt wyjścia w organizacji lekcji religii z zastosowaniem metod problemowych i różnego rodzaju dyskusji. Odwołanie się do tej wiedzy sprzyja stymulowaniu aktywności uczniów. Pobudza też katechizowanych do twórczości. Wymaga jednak stawiania i rozwiązywania w toku lekcji religii problemów, które zawierają konflikt poznawczy.

Pomimo wielopłaszczyznowych badań nad podręcznikami do nauczania religii, jak dotąd w katechetyce nie podejmowano teoretycznych analiz nad komponentem wiedzy osobistej. Samo bowiem analizowanie komponentu wiedzy osobistej uczniów gimnazjum w odniesieniu do podręczników katechetycznych jest niezwykle trudne. Składa się na to kilka przyczyn. Pierwszej należy upatrywać w pomijaniu tej kwestii w teorii katechezy. Brak ten wpływa na praktykę edukacyjną. Jak dowodzi pobieżna obserwacja, nieliczni nauczyciele religii znają podstawowe założenia konstruktywizmu. Stąd też rzadko doceniają wiedzę osobistą uczniów w toku lekcji

²⁹¹ Więcej na temat tej koncepcji nauczania – uczenia się piszę w: *Konstruktywizm w szkolnym nauczaniu religii – moda, wymóg edukacyjny czy zagrożenie? „Katecheta”* 52:2008 nr 3 s. 16-26.

i czynią ją punktem wyjścia w procesie edukacji religijnej. Kolejna trudność wiąże się ze specyfiką szkolnego nauczania religii, które realizując zadania współczesnej szkoły jest jednocześnie zobowiązane do przekazywania integralnego orędzia i dochowania wierności nie tylko człowiekowi, ale także Bogu²⁹². Trzecią barierę stanowią ograniczenia związane z konstruowaniem wiedzy w toku lekcji religii i z negocjowaniem znaczeń. Wiedza osobista uczniów, zwłaszcza o Bogu, wspólnocie Kościoła i normach moralnych często jest naznaczona błędami i ma charakter wybiórczy. W związku z tym w nauczaniu religii nie daje się przyjąć do końca tezy, iż każdy katechizowany może – bez odniesienia do norm moralnych i depozytu wiary – budować własne rozumienie rzeczywistości związanej z relacją do Boga i Kościoła. To właśnie z uwagi na charakter treści objawionej i troskę o integralny, a zarazem prawdziwy przekaz całej doktryny chrześcijańskiej, znaczna część wiedzy religijnej musi być przez uczniów przyswajana w postaci gotowych reprezentacji oraz w wyniku akceptowania przekonań czy twierdzeń pochodzących z nauczania Kościoła. Nie wszystkie kwestie przecież uczeń potrafi sam osobiście interpretować i to tak, by nie naruszały one integralności orędzia ewangelicznego. Pomijając zatem dyskusję na ten temat, jako, że nie jest to istotne dla podjętych w niniejszym przedłożeniu analiz, szczególną uwagę zwróci się na to jakie miejsce zajmuje wiedza osobista ucznia gimnazjum w wybranych podręcznikach do nauczania religii. W związku z tym, analizując podręczniki do nauki religii w gimnazjum będziemy poszukiwali głównie odpowiedzi na następujące pytania: czy i na ile autorzy katechez dostrzegają znaczenie wiedzy osobistej ucznia? Nie bez znaczenia jest też sposób prezentacji materiału, stawiane do rozwiązania problemy i związana z tym koncepcja aktywizacji, co zostanie podjęte z należytą uwagą. W końcu przedmiotem analiz będzie także poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: jakie rozwiązania metodyczne proponowane w podręcznikach do nauki religii służą dowartości-

²⁹² PDK 82-83.

waniu wiedzy osobistej ucznia? Całość dywagacji poprzedzą wyjaśnienia wstępne, zawierające między innymi uwagi terminologiczne i uzasadnienie doboru analizowanych podręczników do nauczania religii w gimnazjum. W tym miejscu trzeba dodać, że prezentowany tekst stanowi w zamyśle autorki głos w dyskusji toczącej się wokół ewaluacji podręczników do nauki religii. Przedłożone poniżej doniesienia z badań wymagają dalszej weryfikacji, zwłaszcza empirycznej.

1. Wyjaśnienia wstępne

„Wiedza osobista” to termin coraz częściej spotykany w opracowaniach z zakresu dydaktyki ogólnej i psychologii poznawczej²⁹³. Zwykle pojawia się w analizach podejmowanych przez zwolenników konstruktywizmu w nauczaniu-uczeniu się i bywa też nazywana wiedzą potoczną²⁹⁴. Z uwagi na swój charakter i podejmowany w pedagogice namysł nad aktywnością edukacyjną ucznia należy z pewnością do terminów przeciwstawnych dla wiedzy publicznej, utożsamianej z wiedzą naukową²⁹⁵.

Powszechnie wiedzę potoczną wiąże się z naturalnym, spontanicznym doświadczeniem siebie i świata oraz eksplorowaniem rzeczywistości. Jednocześnie przypisuje się jej takie atrybuty, jak: luźna, niesystemowa struktura i słaba dostępność refleksji²⁹⁶. Ten ostatni atrybut

²⁹³ Zob. np. D. Klus-Stańska. *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn 2002; K. Stemplewska-Żakowicz. *Osobiste doświadczenie a przekaz społeczny. O dwóch czynnikach rozwoju poznawczego*. Wrocław 1996; D. Barnes. *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumienia się do kształcenia*. Warszawa 1988.

²⁹⁴ Zob. więcej na ten temat pisze D. Klus-Stańska. *Konstruowanie wiedzy w szkole* s. 108nn.

²⁹⁵ Termin ten wskazuje na złożony system pojęć naukowych, zawierających jednoznaczną treść oraz pozwalających na bezbłędną i jednoznaczną identyfikację jego desygnatów i odróżnienie ich od niedesygnatów. Zob. uwagi na temat wiedzy publicznej zawarte w pracy D. Klus-Stańskiej. *Konstruowanie wiedzy w szkole* s. 109-116.

²⁹⁶ Tamże.

powoduje, że wielu autorów uznaje wiedzę potoczną za tzw. ukrytą, milczącą, niezbędną do tworzenia, na podstawie doświadczenia, osobistej teorii dotyczącej samego siebie i otaczającego świata²⁹⁷.

Zdaniem badaczy znaczącym wyróżnikiem wiedzy osobistej, rozpatrywanej w kontekstach edukacyjnych, jest jej powiązanie z codziennymi doświadczeniami uczniów, zarówno intelektualnymi, jak i behawioralnymi²⁹⁸. W takim ujęciu konsekwentnie przyjmuje się, że wiedza osobista ma charakter pierwotny i fundamentalny wobec wiedzy zdobywanej naukowo i systematycznie np. w szkolnym przekazie pojęć naukowych²⁹⁹. Poza tym jest ona zmienna i otwarta. W praktyce edukacyjnej wiedza osobista stanowi zarówno produkt konstruowania zdarzeń, jak też źródło przyszłych usiłowań jednostki, by nadać sens i strukturę własnym doświadczeniom³⁰⁰. Uczeń wykorzystuje wiedzę osobistą przy interpretowaniu nowych doświadczeń oraz sterowaniu zachowaniem począwszy od uruchamiania działania i podtrzymywania go aż do osiągnięcia określonych wyników³⁰¹. Mimo takich stwierdzeń wielu badaczy uznaje próbę ścisłego oddzielenia wiedzy tworzonej dzięki spontanicznej aktywności ucznia oraz pochodzącej z przekazu kulturowego jedynie za zabieg teoretyczny³⁰². W praktyce szkolnej nawet pozyskiwanie wiedzy publicznej wymaga zaangażowania poszczególnych osób i przetwarzania w umyśle informacji, które są im przekazywane w formie tez i pojęć publicznych. Co więcej, jeśli nauczyciel prefe-

²⁹⁷ Zob. np. S. Epstein. *Wartości z perspektywy poznawczo-przeżyciowej teorii „ja”*. W: *Indywidualne i społeczne wyznaczniki wartościowania*. Red. J. Reykowski, N. Eisenberg, E. Staub. Wrocław 1990 s. 15-16; D. Klus-Stańska. *Konstruowanie wiedzy w szkole* s. 108.

²⁹⁸ R. Kaczmarek. *Konstruktywizm szansą na rozwój*. „Wychowanie na co Dzień” 2008 nr 1-2 s. 33-34.

²⁹⁹ Tamże.

³⁰⁰ J. Zawadowska. *Konstruktywizm w procesie nauczania/uczenia się*. „Dyrektor Szkoły” 2005 nr 7-8 s. 69-71.

³⁰¹ M. Chomczyńska-Rubacha. *Szkolne środowisko uczenia się*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T.2. Red. Z. Kwieciński. Warszawa 2003 s. 264-265.

³⁰² Zob. Tamże; M. Kowalik-Olubińska. *Konstruktywizm w edukacji małych dzieci*. „Wychowanie w Przedszkolu” 59:2006 nr 10 s. 5-10.

ruje założenia typowe dla teorii konstruowania wiedzy, to uczeń ma wiele okazji do tego, by wiedzę naukową uzupełniać osobistym osądem i analogią oraz konfrontować z doświadczeniem. Dlatego też, jak słusznie zauważa D. Klus-Stańska, w praktyce kryterium odróżnienia wiedzy osobistej od publicznej tkwi w poziomie mentalnego oswojenia tej wiedzy przez jednostkę i tendencji do spontanicznego jej wykorzystania³⁰³. Ważne miejsce zajmuje tu konieczność zapewnienia uczniom warunków do tego, by przyswajając wiedzę przekazywaną przez nauczyciela pragnęli ją „przetwarzać” na swój użytek, nadawać jej osobiste sensy i aktywnie, a zarazem twórczo wykorzystywać ją w sytuacjach problemowych³⁰⁴.

Uwzględniając powyższe stwierdzenia pedagogów, na potrzeby tego tekstu przez wiedzę osobistą rozumie się mentalne oswajanie wiedzy publicznej przez ucznia, zrekonstruowanie jej poprzez nadanie osobistego znaczenia i wpisanie w strukturę dotychczasowych doświadczeń oraz spontaniczne wykorzystanie w różnych sytuacjach, zwłaszcza problemowych. Tak ujmowana wiedza może swoim zakresem obejmować różne obszary np. zaangażowanie poznawcze ucznia („to mnie interesuje”), poczucie kontroli osobistej („to rozumiem”), doświadczenie społeczne („ja - inni”), instrumentalne kompetencje osobiste („to umiem”), system pojęć nabytych w sytuacjach pozadydaktycznych („to wiem”)³⁰⁵. Zawsze jednak wiedza osobista wiąże się wprost ze sferą emocji, uczuć, oczekiwań, wartości i działania poszczególnych katechizowanych. Ma też wyraźne odniesienie do doświadczeń i rzeczywistości ucznia. Najbardziej znaczącą rolę spełnia tu osobiste zaangażowanie każdego katechizowanego, obejmujące jego aktywności intelektualną, emocjonalną i praktyczną. Znajduje ono wyraz między innymi w formułowaniu własnych przekonań, sądów, hipotez, przywoływaniu własnych przykładów, proponowaniu rozwiązań i podejmowaniu działań ukierunkowanych na ich zastosowanie w toku zajęć lekcyjnych lub

³⁰³ D. Klus-Stańska. *Konstruowanie wiedzy w szkole* s. 110.

³⁰⁴ Tamże.

³⁰⁵ Tamże s. 269.

w codziennym życiu. Posiadanie takiej wiedzy i związanych z nią zdolności wymaga odpowiedniej stymulacji np. poprzez udział w zajęciach wielostronnie aktywizujących oraz korzystanie z podręczników do nauki religii i pomocy, w których dominują zadania problemowe, otwarte, rozwijające zabiegi poznawcze uczniów wokół wiedzy osobistej oraz liczne odniesienia do osobistych doświadczeń katechizowanych i ich przemyśleń. Tu też istotną rolę spełnia proponowana przez autorów podręczników i przewodników metodycznych koncepcja organizacji i realizacji lekcji religii. Przejawia się to między innymi w wyraźnej różnorodności proponowanych metod opartych na pracy grupowej, partnerskiej i indywidualnej, zwiększonym spectrum tematycznym, eksponowaniu złożoności i problematyczności prezentowanych zagadnień oraz preferowaniu zadań problemowych.

W związku z powyższymi ustaleniami terminologicznymi w niniejszym tekście jako centralną przyjmuje się tezę, że komponent wiedzy osobistej, z uwagi na jego wartość dydaktyczną, powinien stanowić istotny element podręczników do nauki religii opracowanych zgodnie z założeniami współczesnej dydaktyki. Powstaje jednak pytanie: na ile takie założenie znajduje wyraz w podręcznikach do nauki religii? Odpowiadając należałoby poddać szczegółowym analizom poszczególne, dopuszczone do nauczania religii, serie podręczników. Z uwagi na objętościowo ograniczone ramy niniejszego tekstu, przykładowo przeanalizowane zostaną wybrane materiały katechetyczne do gimnazjum. Są to podręczniki dla ucznia i poradniki metodyczne serii *Odłonić twarz Chrystusa* i *W drodze do Emaus*. Pierwsze zostały opracowane przez zespół pod kierunkiem ks. W. Kubika SJ, T. Czarneckiej, ks. G. Łuszczaka SJ, M. Poniewierskiej. Kolejno zatytułowano je *Szukam was* (I klasa)³⁰⁶, *Jestem*

³⁰⁶ „*Szukam was*”. Podręcznik nr AZ-31-01/1-8 do nauczania religii rzymskokatolickiej na terenie całej Polski, z zachowaniem praw biskupów diecezjalnych, przeznaczony dla klasy I gimnazjum, zgodny z programem nauczania nr AZ-3-01/1. Red. W. Kubik, T. Czarnecka, G. Łuszczak, M. Poniewierska. Kraków 2006 (odtąd skrót PU1:*Szukam was*); „*Szukam was*”. *Poradnik metodyczny do nauczania religii*

z wami³⁰⁷ (II klasa) i *Chodźmy razem* (III klasa)³⁰⁸. Drugą natomiast serię podręczników opracował zespół autorów pod kierunkiem ks. Zbigniewa Marka SJ. Obejmuje ona wewnątrznie ze sobą powiązane podręczniki dla ucznia i poradniki metodyczne do nauczania religii w klasach I-III gimnazjum, które zatytułowano kolejno *Jeżus uczy i zbawia*³⁰⁹, *Jeżus działa i zbawia*³¹⁰, *Jeżus prowadzi i zbawia*³¹¹.

rzymskokatolickiej według podręcznika nr AZ-31-01/1-8 zgodnego z programem nauczania nr AZ-3-01/1. Red. W. Kubik, G. Łuszczak. Kraków 2006 (odtąd skrót PM1: *Szukam was*).

³⁰⁷ „*Jeżestem z wami*”. *Podręcznik nr AZ-32-01/1-8 do nauczania religii rzymskokatolickiej na terenie całej Polski, z zachowaniem praw biskupów diecezjalnych, przeznaczony dla klasy II gimnazjum, zgodny z programem nauczania nr AZ-3-01/1*. Red. W. Kubik, T. Czarnecka, G. Łuszczak, M. Poniewierska. Kraków 2007 (odtąd skrót PU2: *Jeżestem z wami*); „*Jeżestem z Wami*”. *Poradnik metodyczny do nauczania religii rzymskokatolickiej według podręcznika nr AZ-32-01/1-8 zgodnego z programem nauczania nr AZ-3-01/1*. Red. W. Kubik, T. Czarnecka, G. Łuszczak, M. Poniewierska, Kraków 2007 (odtąd skrót PM2: *Jeżestem z wami*).

³⁰⁸ W. Kubik, T. Czarnecka, G. Łuszczak, M. Poniewierska. „*Chodźmy razem*”. *Podręcznik nr AZ-33-01/1-8 do nauczania religii rzymskokatolickiej na terenie całej Polski, z zachowaniem praw biskupów diecezjalnych, przeznaczony dla klasy III gimnazjum, zgodny z programem nauczania nr AZ-3-01/1*. Kraków 2008 (odtąd skrót PU3: *Chodźmy razem*); W. Kubik, T. Czarnecka, G. Łuszczak, M. Poniewierska. „*Chodźmy razem*”. *Poradnik metodyczny do nauczania religii rzymskokatolickiej według podręcznika nr AZ-33-01/1-8 zgodnego z programem nauczania nr AZ-3-01/1*. Kraków 2008 (odtąd skrót PM3: *Chodźmy razem*).

³⁰⁹ „*Jeżus uczy i zbawia*”. *Podręcznik do religii dla I klasy gimnazjum nr AZ-41-01/1-1, zgodny z programem nauczania nr AZ-3-01/1*. wyd. II zmienione. Red. Z. Marek. Kraków 2005 (odtąd skrót PU1: *Jeżus uczy i zbawia*); „*Jeżus uczy i zbawia*”. *Poradnik metodyczny do nauczania religii rzymskokatolickiej dla I klasy gimnazjum według podręcznika nr AZ-31-01/1-11 zgodny z programem nauczania nr AZ-3-01/1*. wyd. II zmienione. Red. Z. Marek. Kraków 2005 (odtąd skrót PM1: *Jeżus uczy i zbawia*).

³¹⁰ „*Jeżus działa i zbawia*”. *Podręcznik do religii dla II klasy gimnazjum nr AZ-32-01/1-11, zgodny z programem nauczania nr AZ-3-01/1*, wyd. II zmienione, Kraków 2005 (odtąd skrót PU2: *Jeżus działa i zbawia*); „*Jeżus działa i zbawia*”. *Poradnik metodyczny do nauczania religii rzymskokatolickiej według podręcznika nr AZ-32-01/1-11 zgodnego z programem nauczania nr AZ-3-01/1*. wyd. II zmienione. Red. Z. Marek. Kraków 2005 (odtąd skrót PM2: *Jeżus działa i zbawia*).

³¹¹ „*Jeżus prowadzi i zbawia*”. *Podręcznik do religii dla III klasy gimnazjum nr*

Wszystkie wyżej wymienione podręczniki są zgodne z programem nauczania *Wierzyć Chrystusowi* (AZ-3-01/1)³¹² i spełniają wszystkie wymogi wynikające z tego programu, co zadecydowało o ich wyborze do analizy³¹³. Dodatkowym kryterium wyboru była: wyrazistość koncepcji metodycznej, ogólnopolski charakter, popularność wśród nauczycieli religii oraz autorytet ich autorów.

Zasadniczo analiza wybranych serii podręczników miała na celu odpowiedź na pytanie: jakie miejsce zajmuje wiedza osobista w poszczególnych jednostkach tematycznych? Aby na nie odpowiedzieć, należało poszukać proponowanych przez autorów rozwiązań metodycznych, które wyraźnie zmierzają do uaktywnienia istniejącej wiedzy osobistej zdobywanej przez ucznia poza szkołą.

Podjęte analizy, ze względu na specyfikę materiału, napotkały na liczne ograniczenia. Za najważniejsze można uznać ich oderwanie od realizacji propozycji autorów katechez w konkretnej sytuacji lekcyjnej. Z tego powodu ograniczają się one do badania podręczników rozumianych jako wykładnia założeń przyjętych przez ich autorów, sytuujących się po stronie tylko projektowania lekcji religii, niemniej obrazujących umiejscowienie wiedzy osobistej ucznia w procesie katechetycznego nauczaniu-uczeniu się.

AZ-33-01/1-11, zgodny z programem nauczania nr AZ-3-01/1. wyd. II zmienione. Red. Z. Marek. Kraków 2006 (odtąd skrót PU3: Jezus prowadzi i zbawia); „Jezus prowadzi i zbawia”. Poradnik metodyczny do nauczania religii rzymskokatolickiej według podręcznika nr AZ-33-01/1-11 zgodnego z programem nauczania nr AZ-3-01/1. wyd. II zmienione. Red. Z. Marek. Kraków 2006 (odtąd skrót PM3: Jezus prowadzi i zbawia).

³¹² Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski. *Program nauczania religii dla gimnazjum „Wierzyć Chrystusowi”* (nr programu AZ-3-01/1). W: Komisja Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski. *Program nauczania religii*. Kraków 2001 s. 75-106.

³¹³ W tym miejscu należy dodać, że cyfra następująca po skrócie wskazującym na rodzaj podręcznika wskazuje w niniejszym opracowaniu na numer jednostki katechetycznej.

2. Miejsce wiedzy osobistej uczniów w przekazie katechetycznym (analiza jednostek tematycznych)

Jak zaznaczono wcześniej, tytuł tej części analiz stanowi tezę, za pomocą której określa się obecność wiedzy osobistej ucznia w przekazie katechetycznym jako w znacznym stopniu opartą na: wielostronnej aktywizacji, dominacji zadań problemowych i licznych odniesieniach do doświadczeń osobistych uczniów. Takie założenie wynika z teoretycznych badań. Przeprowadzono je, analizując poszczególne jednostki tematyczne wyżej wymienionych podręczników serii *Odsłonić twarz Chrystusa* i *W drodze do Emaus*.

Nie ulega wątpliwości, że struktura tych podręczników (tytuły bloków i jednostek tematycznych, obudowa dydaktyczna, formuła edytorska i dołączone środki dydaktyczne) zasadniczo różni się³¹⁴. Jednak w swej istocie merytoryczno-metodycznej poszczególne serie są zbieżne. Autorzy zmierzają bowiem, chociaż na różne sposoby, do wspierania młodzieży w odkrywaniu osoby Jezusa Chrystusa, który przychodzi do każdego człowieka z darem zbawienia, zaprasza do dialogu z sobą, jest obecny w życiu każdego chrześcijanina, umacnia go w wyznawaniu wiary i uzdalnia do składania świadectwa.

Zarówno w jednej, jak i w drugiej serii podręczników do nauki religii w gimnazjum, głównym nadawcą-autorem i stymulatorem przekazu wiedzy religijnej jest katecheta, zaś odbiorcą-czytelnikiem i uczestnikiem zajęć uczeń, pośrednio także katecheta. Płaszczyznę stymulowania – tak przez autorów katechez, jak i przez nauczyciela religii – aktywności katechizowanych stanowią przede wszystkim elementy metodyczne, szata graficzna (głównie ilustracje, piktogramy, forma prezentacji pytań i zadań), obudowa dydaktyczna. Natomiast układ i zakres treści prezentowanych za pomocą tekstów wskazuje na gradację i prezentację materiału nauczania. W obrębie tych

³¹⁴ Więcej na ten temat w: *Wielostronne aktywizowanie młodzieży w szkolnym nauczaniu religii*. Olsztyn 2006 s. 230-236 oraz w: *Podręczniki „Jestem z wami” do nauki religii w II klasie gimnazjum*. Red. W. Kubik, T. Czarnecka, G. Łuszczak, M. Poniewierska. Kraków 2007; www.katechizm.pl/reviews/show/2 (12.01.2009).

elementów strukturalnych i merytorycznych daje się zauważyć projektowanie zadań i sytuacji edukacyjnych, które można określić jako wyraźnie zmierzające do uaktywnienia istniejącej wiedzy osobistej ucznia. Autorzy katechez często, w formie zagajenia w części wstępnej, odwołują się do pojęć jakie młodzież ma odnośnie do kwestii podejmowanych w toku lekcji³¹⁵. Proponują też dialog, w toku którego uczniowie dokonują interpretacji określonych zagadnień, odwołując się przy tym do doświadczenia³¹⁶. Przykładowo dotyczy to takich tematów, jak: *Idźcie więc*³¹⁷, *Ty jesteś skalą...*³¹⁸, *Imię naszego Boga*³¹⁹, *Cóż mam czynić?*³²⁰. Stawiając pytania otwarte lub wykorzystując metody i techniki aktywizujące np. „burzę mózgow” „skojarzenia”, „słoneczko”, „zdania niedokończone”, „list”, „mapę myśli” ujawniają preferowanie dialogowego charakteru nauczania, zwłaszcza w zakresie swobodnego wypowiedzania się uczniów na określony temat zanim dowiedzą się od nauczyciela religii jakie jest nauczanie Kościoła w tej kwestii³²¹. Co więcej, tego rodzaju projektowane rozwiązania metodyczne świadczą też o dowartościowaniu przez autorów katechez diagnozy wstępnej, umożliwiającej katechezie rozpoznanie wyjściowego poziomu kompetencji uczniów i ich poglądów na określony temat. Jednym z przykładów jaki warto tu przytoczyć jest katecheza zatytułowana *We wspólnocie Kościoła*³²². Postawione w niej pytania, jako forma zagajenia i zainteresowania uczniów tematem, świadczą o dowartościowaniu wiedzy osobistej ucznia.

³¹⁵ Zob. np. PM1: *Szukam Was* 50; PM2: *Jestem z Wami* 3; 41; PM3: *Chodźmy razem* 8; PM1: *Jezus uczy i zbawia* 32, PM2: *Jezus działa i zabawia* 21;34; PM3: *Jezus prowadzi i zbawia* 12; 50.

³¹⁶ Zob. np. PM2: *Jestem z Wami* 16; 46; PM3: *Chodźmy razem* 7; 23; PM1: *Jezus uczy i zbawia* 34; 45.

³¹⁷ PM3: *Chodźmy razem* 8.

³¹⁸ Tamże s. 12.

³¹⁹ PM1: *Jezus uczy i zbawia* 30.

³²⁰ PM3: *Jezus prowadzi i zbawia* 27.

³²¹ PM1: *Szukam Was* 32; PM2: *Jestem z Wami* 40;42; PM 3: *Chodźmy razem* 28; PM1: *Jezus uczy i zbawia* 1;5;34; PM2: *Jezus działa i zabawia* 39; PM3: *Jezus prowadzi i zbawia* 27a; 41.

³²² PM3: *Chodźmy razem* 5.

O akceptacji swobodnego wypowiedzania się uczniów na określony temat zanim pozyskają – za pośrednictwem nauczyciela religii lub podręcznika – wiedzę publiczną świadczą także katechezy, w których autorzy proponują postawienie problemu otwartego i poszukiwanie odpowiedzi. Tego rodzaju zadania można znaleźć zarówno w serii *Odślonić twarz Chrystusa*, jak i *W drodze do Emaus*. Wiążą się one z wartościowaniem i oceną postępowania społeczno-moralnego. Zadania problemowe o charakterze otwartym wymagają nie tylko dokładnej analizy przedstawionej sytuacji, ale także oceny możliwych do zrealizowania pomysłów i zaproponowania rozwiązania na podstawie osobistego doświadczenia czy też dotychczasowej wiedzy i informacji udostępnionych przez katechetę. Oto kilka przykładów różnych problemów postawionych w jednostkach tematycznych w podręcznikach *Odślonić twarz Chrystusa* i *W drodze do Emaus*: „co znaczy wieczność dla chrześcijanina?”³²³, „w jaki sposób radzić sobie z codziennymi słabościami?”³²⁴, „dlaczego być świadkiem miłości to ważne zadanie dla chrześcijanina?”³²⁵, „dlaczego (...) ludzie chcą być razem?”³²⁶, „co waszym zdaniem znaczy zmartwychwstanie?”³²⁷, „co znaczy pozostać z kimś przez wszystkie dni jego życia?”³²⁸. Szukając odpowiedzi na tego rodzaju pytania młodzież nadaje wiedzy publicznej osobisty sens i aktywnie, a zarazem twórczo wykorzystuje własne rozumienie danej kwestii.

Analizując kolejne ogniwa jednostek tematycznych, zamieszczonych w poszczególnych podręcznikach, można zauważyć, propozycje autorów, które wpisują się w komponent wiedzy osobistej. Dotyczą one zróżnicowanych form organizacji pracy uczniów w toku lekcji religii. W serii *Odślonić twarz Chrystusa* dominuje praca indywidualna i frontalna, które to stanowią podstawę do dialogu

³²³ PM1: *Jezus uczy i zbawia* 56.

³²⁴ Tamże 20.

³²⁵ PM3: *Jezus prowadzi i zbawia* 49a.

³²⁶ PM1: *Szukam Was* 45.

³²⁷ PM2: *Jestem z Wami* 33.

³²⁸ Tamże 37.

nauczyciela religii z uczniami³²⁹, chociaż są też katechezy z zastosowaniem pracy grupowej³³⁰. Autorzy katechez zwykle proponują różne zadania dla ucznia, również takie, które wymagają odwołania do osobistego doświadczenia i dotychczasowej wiedzy oraz namysłu nad wiedzą przekazywaną przez katechetę³³¹. Ich omówienie następuje na forum ogólnym i może mieć charakter dialogu edukacyjnego.

Nieco odmienne akcenty metodyczne ukierunkowane na wykorzystanie przez uczniów osobistej wiedzy i doświadczenia występują w serii *W drodze do Emaus*. Autorzy częściej proponują zróżnicowane formy pracy w toku jednej jednostki tematycznej. Poza tym to zróżnicowanie obejmuje wszystkie możliwe do zastosowania sposoby organizacji pracy uczniów w toku lekcji religii. Przykładowo autorzy łączą pracę zbiorową (frontalną) z pracą indywidualną i grupową czy też pracę zbiorową z pracą grupową³³². Niekiedy proponują zastosowanie obok pracy zbiorowej i grupowej także pracę indywidualną i partnerską³³³. Takie projektowanie zajęć sprzyja odwołaniu do wiedzy osobistej uczniów oraz nadawaniu wiedzy publicznej osobistych sensów. Jednocześnie implikuje zastosowanie zróżnicowanych metod i technik pobudzających uczniów do twórczej pracy podczas lekcji religii. Zwykle działania te koncentrują się wokół różnych sposobów rozwiązywania problemów w oparciu o osobisty osąd i po uprzednim namyśle nad wiedzą przekazywaną przez katechetę. Akcent zostaje tu przeniesiony na ucznia i rozwijanie jego kompetencji związanych z negocjowaniem znaczeń. Takie projektowanie zajęć sprzyja dialogowi edukacyjnemu, zwłaszcza wtedy, gdy praca w grupach ma charakter zróżnicowany, a jej

³²⁹ Zob. np. Tamże 27;35;39; PM3: *Chodźmy razem* 17;28;39.

³³⁰ Zob. np. PM1: *Szukam Was* 27;29; PM2: *Jestem z Wami* 19;33;40; PM3: *Chodźmy razem* 34.

³³¹ Zob. np. PM1: *Szukam Was* 24;27;29;31; PM2: *Jestem z Wami* 3;19;21.

³³² Zob. np. PM1: *Jezus uczy i zbawia* 26;39; PM2: *Jezus działa i zbawia* 26;47; PM3: *Jezus prowadzi i zbawia* 49a.

³³³ Zob. np. PM2: *Jezus działa i zbawia* 9;33;49; PM3: *Jezus prowadzi i zbawia* 11.

omówienie służy wypracowaniu całościowego spojrzenia na daną kwestię. Stwarza też szansę na dowartościowanie wiedzy osobistej każdego ucznia i jego doświadczeń.

Nieco odmienne akcenty daje się zauważyć w zakresie metod i technik aktywizacji uczniów. Autorzy serii „Odsłonić twarz Chrystusa” proponują przede wszystkim zastosowanie analizy różnych tekstów, pracę pisemną oraz rozmowę z uczniami³³⁴. Nie ogranicza to jednak nauczyciela religii w zastosowaniu innych metod. Co więcej, zakłada jego kreatywność metodyczną. Stwarza też możliwości odwołania do wiedzy pozaszkolnej katechizowanych. Natomiast w serii „W drodze do Emaus” daje się zauważyć więcej propozycji metod i technik sprzyjających odwołaniu do wiedzy osobistej ucznia. Przykładowo jest to: „metaplan”, „malowanie pojęcia”, „kołaż”, „malowanie plakatu”, „redagowanie artykułu prasowego”, „słoneczko”, „burza mózgów”³³⁵. Wykorzystanie tych metod i technik wymaga respektowania podstawowej wiedzy ucznia przewidzianej programem, ale zdobywanej poza lekcjami religii, często także poza szkołą. Chodzi tu m.in. o doświadczenia związane ze zrozumieniem kwestii moralnych (np. sumienia, uniwersalnych wartości, norm postępowania w sytuacjach wymagających dokonywania wyborów). Zdobyta poza lekcją religii wiedza osobista ucznia i jego umiejętności w tym zakresie dzięki wielorakim sposobom aktywizacji mogą zaistnieć w toku katechezy zanim zostaną podjęte i zrealizowane odpowiadające im treści programowe. Ważne jednak, by sam nauczyciel religii potrafił zrezygnować z silnie sterowanej pogadanki lub rozmowy kierowanej czy też z wprowadzania własnych instruujących komentarzy oraz dowartościował osobiste zaangażowanie ucznia i formułowanie przez niego własnych rozwiązań.

W tym miejscu warto zauważyć, że osobistej refleksji uczniów i odwołaniu do dotychczasowej wiedzy służą także pytania. Zawiera

³³⁴ Zob. np. PM1: *Szukam Was* 5;19;47; PM2: *Jestem z Wami* 9;11;35; PM3: *Chodźmy razem* 7;12;17;28.

³³⁵ Zob. np. PM1: *Jezus uczy i zbawia* 16;18;32; PM2: *Jezus działa i zbawia* 11;19;26;32;34; PM3: *Jezus prowadzi i zbawia* 30.

się w nich „zaproszenie do poszukiwania odpowiedzi”, „stymulator intelektu”, „wyzwanie dla myślenia”³³⁶. Poprawnie skonstruowane pytania umożliwiają dialog odwołujący się do stanu wyjściowego wiedzy uczniów³³⁷. Zwykle autorzy analizowanych serii podręczników metodycznych do gimnazjum zamieszczają pytania w każdej części scenariusza katechezy, a więc we wstępnej (w tzw. wprowadzeniu), w zasadniczej (tzw. rozwinięciu) i w podsumowaniu. Daje się przy tym zauważyć nieco odmienne akcenty w projektowaniu pytań przez autorów poszczególnych podręczników metodycznych³³⁸. W materiałach dla nauczyciela z serii *Odślonić twarz Chrystusa* widoczne są śladowe zapisy pytań o charakterze problemowym, zachęcających do osobistego namysłu i werbalizacji własnego rozumienia danej kwestii czy też do wyrażania osobistego zdania. Są to pytania typu: „co waszym zdaniem znaczy...?”³³⁹, „jak rozumiecie...”³⁴⁰. Autorzy częściej proponują pytania, na które uczeń odpowiadając powinien odwołać się do wiedzy nazewniczej. Są to pytania typu: „jaka była reakcja Samuela na głos Boga?”³⁴¹, „co ludzie według opowiadania biblijnego chcieli osiągnąć, budując wieżę Babel?”³⁴², „co mówi o Maryi św. Elżbieta pod wpływem Ducha Świętego?”³⁴³, „po co Bóg ustanowił znak przymierza?”³⁴⁴. Tu też występują pytania alternatywne np: „czy problem ubóstwa i bezdomności doty-

³³⁶ R. Chałupniak. *Pytania w katechezie*. W: *Wokół katechezy posoborowej* s. 358; R. Fisher. *Uczymy jak myśleć*. Warszawa 1999 s. 85-87; E. Perrott. *Efektywne nauczanie*. Warszawa 1995 s. 44-49.

³³⁷ Por. badania D. Klus-Stańskiej opisane w pracy *Konstruowanie wiedzy* s. 270nn.

³³⁸ Zob. np. PM1: *Szukam Was* 11;12;19;24;28;36; PM2: *Jestem z wami* 5;7;9;21;33; PM3: *Chodźmy razem* 11;23;17; PM1: *Jezus uczy i zbawia* 11;12;19;24;28;36; PM2: *Jezus działa i zbawia* 5;7;9;21;33; PM3: *Jezus prowadzi i zbawia* 11;23;17.

³³⁹ Zob. np. PM2: *Jestem z Wami* 33.

³⁴⁰ Zob. np. Tamże 27.

³⁴¹ PM1: *Szukam Was* 38.

³⁴² Tamże 8.

³⁴³ Tamże 42.

³⁴⁴ PM2: *Jestem z Wami* 7.

czy też naszego społeczeństwa?”³⁴⁵, „czy ludziom skarżącym się na samotność można pomóc, uświadamiając lub przypominając im istotę obcowania świętych?”³⁴⁶, „czy Boża sprawiedliwość dotyczy tylko życia na ziemi, czy spełnia się w innej perspektywie?”³⁴⁷. Mimo zdecydowanie niskiej oceny deklarowanej przez dydaktyków katechezy wobec tego rodzaju pytań (odpowiedź na te pytanie ogranicza się do stwierdzenia „tak” lub „nie”) znajdują one uzasadnienie w kolejnych czynnościach projektowanych przez autorów katechez. Pytania te niemal zawsze stanowią punkt wyjścia w podejmowaniu przez katechizowanych zadań otwartych, o charakterze problemowym, zapisanych w podręczniku dla ucznia lub zostają dopełnione o kolejną partykulę pytającą np. „jakiej?”³⁴⁸, „jak sądzicie...?”³⁴⁹.

Dowartościowaniu wiedzy osobistej katechizowanego ucznia sprzyjają także pytania zamieszczone w serii *W drodze do Emaus*. Autorzy w podręcznikach metodycznych proponują szereg zróżnicowanych pytań. Najczęściej mają one charakter otwarty, zachęcający do zgłębiania problemu i własnego namysłu nad nim. Przykładowo są to pytania: „co rozumiesz przez określenie...”³⁵⁰, „co należy zrobić, żeby...?”³⁵¹, „co przez to rozumiesz?”³⁵², „co myślisz o...?”³⁵³, „jak sądzisz...?”³⁵⁴. Tego typu pytania zostają wzbogacone o krótkie pytanie problemowe, wynikające z tematu lekcji³⁵⁵. Czasami autorzy katechez projektują kilka pytań szczegółowych,

³⁴⁵ PM1: *Szukam Was* 48.

³⁴⁶ Tamże 53.

³⁴⁷ PM2: *Jestem z Wami* 27.

³⁴⁸ Zob. np. PM2: *Jestem z wami* 27;38.

³⁴⁹ Zob. np. PM1: *Jestem z Wami* 34.

³⁵⁰ Zob. np. PU2: *Jezus działa i zbawia* 2.

³⁵¹ Zob. np. PM1: *Jezus uczy i zbawia* 16.

³⁵² Zob. np. PM3: *Jezus prowadzi i zbawia* 34.

³⁵³ Zob. np. PM1: *Jezus uczy i zbawia* 9.

³⁵⁴ Zob. np. PU2: *Jezus działa i zbawia* 16.

³⁵⁵ Zob. np. PM1: *Jezus uczy i zbawia* 18;32;43; PM2: *Jezus działa i zbawia* 11;34; PM3: *Jezus prowadzi i zbawia* 34;36;53.

niezbędnych do pracy w grupach³⁵⁶, co umożliwi pobudzenie młodzieży do werbalizacji osobistej wiedzy na określony temat.

W wielu jednostkach tematycznych serii *Odstronić twarz Chrystusa* i *W drodze do Emaus* obok postawienia problemu występują ogólne wskazania dotyczące rozmowy, pogadanki, dyskusji czy innej metody aktywizującej młodzież³⁵⁷. Świadczy to o docenianiu osobistego osądu i namysłu ucznia w procesie dydaktycznym. Do podobnych wniosków prowadzi analiza pytań o zrozumienie, wyjaśnienie i zastosowanie³⁵⁸. Wszystkie tego rodzaju pytania wymagają od uczniów odwołania do dotychczasowej wiedzy, samodzielnego przetwarzania informacji, formułowania własnego zdania w danej sprawie i ukazania możliwości życia wiarą. Skłaniają zatem katechizowanych do komunikowania tego, co już wiedzą i nadawania znaczeń na podstawie nowo przyswajanej wiedzy. Jednocześnie wspomagają proces lepszego rozumienia i zapamiętywania odkrywanych praw oraz nadawania im osobistych znaczeń. Są zatem istotnym elementem w procesie odwołania do wiedzy osobistej ucznia. Dzięki umiejętnie i celowo stawianym przez katechetę pytaniom młodzież zostaje pobudzona do samodzielnego i twórczego porządkowania dotychczasowej wiedzy, wymiany własnych poglądów, werbalizowania wiedzy osobistej na dany temat, zastosowania zdobytej wcześniej informacji do rozwiązania problemu, a niekiedy także do działania związanego z tym, jak wzbogacić dotychczasową wiedzę.

Warto zauważyć, że sporadycznie autorzy katechez serii *W drodze do Emaus* proponują pytania zamknięte i faktograficzne, wymagające odwołań do wiedzy nazewniczej, przyswajanej w toku edukacji szkolnej, także podczas lekcji religii³⁵⁹. Najczęściej proponują je w fazie początkowej, polegającej na skrótowym odtworzeniu

³⁵⁶ Zob. np. PMG1: *Jezus uczy i zbawia* 18;42.

³⁵⁷ Zob. np. Tamże 4;16;31; PM2: *Jezus działa i zbawia* 2;21;38.

³⁵⁸ Zob. np. PM1: *Szukam Was* 3;34; PM2: *Jestem z Wami* 7;19; PM1: *Jezus uczy i zbawia* 42;52;55; PM2: *Jezus działa i zbawia* 5;10.

³⁵⁹ Zob. np. PM2: *Jezus działa i zbawia* 2;12; PM3: *Jezus prowadzi i zbawia* 22;47.

czy przypomnieniu istotnych wiadomości, jakie katechizowani powinni znać. Następnie stawiają pytania związane ze zrozumieniem i wyjaśnieniem oraz zastosowaniem wiedzy w sytuacji problemowej³⁶⁰. Takie działanie jest uzasadnione i poprawne metodycznie. Zamieszczone na początku lekcji pytania o odtworzenie wiadomości stanowią podstawę do formułowania „pytań wyższego rzędu”, a więc tych, które służą stymulowaniu aktywności poznawczej. Nie przesłaniają zatem pytań problemowych, wymagających odwołania do wiedzy wyjaśniającej i interpretacyjnej.

Liczenie się z wiedzą osobistą młodzieży widoczne jest także w podręcznikach dla ucznia. Autorzy serii *Odślonić twarz Chrystusa* wagę zdają się przykładać większą wagę niż autorzy serii w *W drodze do Emaus* do pytań oferowanych w podręczniku dla ucznia. Stąd w każdej jednostce tematycznej, zapisanej w analizowanych podręcznikach serii *Odślonić twarz Chrystusa*, można znaleźć części zatytułowane: „Pytania i zadania”, „Jak sądzisz?”, „Jeśli chcesz...”³⁶¹. Ujawnia się w nich preferowanie dialogu edukacyjnego, akcentującego możliwość wypowiedzenia przez katechizowanych osobistych sądów poprzez swobodne wypowiadanie się na określony temat. Na przykład w części „Pytania i zadania” autorzy zamieścili propozycje zróżnicowanych – ustnych i pisemnych – ćwiczeń³⁶². Mają one na celu rozwijanie w młodzieży zdolności do samodzielnego zrozumienia tekstów biblijnych i treści religijnych oraz odkrywania sensu własnego życia i świata. Zadania te stymulują aktywność ucznia w zakresie aktywnego, a zarazem twórczego poszukiwania informacji i przekształcania dotychczasowej wiedzy osobistej. Pobudzanie takiej aktywności gimnazjalisty następuje również w wyniku zamieszczonych pod hasłem „Jak sądzisz?” ciekawych, a zarazem zróżnicowanych pytań i problemów do dyskusji, które prowokują do myślenia³⁶³. Podkreślić przy tym trzeba, że naj-

³⁶⁰ Tamże.

³⁶¹ Zob. PU1: *Szukam Was*; PU2: *Jestem z Wami*; PU3: *Chodźmy razem*.

³⁶² Tamże.

³⁶³ Tamże.

częściej są to pytania otwarte, wymagające udzielenia zróżnicowanych możliwościami odpowiedzi. Sporadycznie autorzy zamieścili także pytania stawiane przez teologów, na które w dziejach Kościoła udzielano różnej odpowiedzi. Dzięki temu zadania stawiane pod hasłem „Jak sądzisz?” są wyjątkowo atrakcyjne oraz wymagają odwołania nie tylko do wiedzy nazewniczej, ale także do wiedzy wyjaśniającej i interpretacyjnej. Co więcej, mają one wspomóc uczniów w kształtowaniu własnych poglądów i przekonań w oparciu o przedstawione podczas lekcji religii zagadnienia oraz formowaniu postaw moralno-religijnych i społecznych. Tym samym autorzy podręczników serii „Odsłonić twarz Chrystusa” potwierdzają tezę, iż w integralnej edukacji religijnej młodzieży gimnazjalnej wartościowa jest wiedza wyjaśniająca i interpretacyjna. Bez tej wiedzy uczeń nie potrafi w sposób twórczy odpowiadać na pytania problemowe i podejmować namysłu nad zagadnieniami związanymi z wartościowaniem, dylematami moralnymi i orientacjami estetycznymi. Dopelnieniem koncentracji na wiedzy osobistej ucznia są niewątpliwie propozycje zamieszczone pod hasłami: „Refleksja i modlitwa” i „Jeśli chcesz...”³⁶⁴. Służą one odniesieniu odkrytej przez ucznia nowej wiedzy do realnego osobistego życia, pogłębianiu osobistej więzi z Chrystusem i podejmowaniu systematycznej pracy nad sobą. W związku z tym autorzy proponują katechizowanym prowadzenie osobistego zeszytu „Myśli”, który zawierałby notatki z pracy nad sobą i jako taki nie podlegałby ocenie ze strony katechety. Wszystko to sprawia, że uczniowie są wspomagani w trudzie rozumienia istoty wiary i norm postępowania moralnego oraz świadomego zaangażowania się w osobisty rozwój duchowy i podtrzymywanie więzi z Chrystusem.

Z kolei w podręcznikach dla ucznia z serii *W drodze do Emaus* różnego rodzaju pytania skierowane do katechizowanego zwykle znajdują się na końcu każdej jednostki lekcyjnej. Mają na celu sprawdzenie wiedzy i umiejętności uczniów oraz pobudzenie do refleksji i zastoso-

³⁶⁴ Tamże.

wania wiedzy w życiu. Część z tych poleceń – zaznaczona jako „pomyśl...³⁶⁵, „co, według Ciebie...?”³⁶⁶, „co Twoim zdaniem...?”³⁶⁷, „jak uzasadniłbyś...?”³⁶⁸, „w jaki sposób wyjaśniłbyś...” lub „wyjaśnij...³⁶⁹ – wymaga przemyślenia problemu i kojarzenia wiedzy dotyczącej różnych zagadnień. Z kolei pytanie w rodzaju: „do czego zobowiązuje...?”³⁷⁰ ma stymulować aktywność poznawczą młodzieży i skłaniać do uznania rozpoznanych wartości za własne. Poszukując odpowiedzi na te pytania, katechizowani doświadczają, że ich dotychczasowa wiedza osobista zostaje dowartościowana i może służyć do lepszego zrozumienia rzeczywistości wiary, zwłaszcza w kwestiach związanych z odrywaniem powołania chrześcijańskiego i swojego miejsca we wspólnocie Kościoła. W ostatniej części katechezy autorzy wskazują na potrzebę przemyśleń dotyczących własnych sytuacji życiowych w świetle nauczania Kościoła.

Wobec powyższych uwag przyznać trzeba, że mimo różnic w podejściu autorów serii *Odświeżyć twarz Chrystusa* i *W drodze do Emaus* do projektowanych pytań, daje się zauważyć zgodność w zakresie dowartościowania pytań jako stymulatora aktywności własnej ucznia, zwłaszcza w zakresie koncentracji na wszelkiego rodzaju wiedzy, a więc nie tylko nazewniczej, ale także wyjaśniającej i interpretacyjnej, czyli wprost związanej z osobistym doświadczeniem ucznia. Sposób formułowania pytań zarówno w przewodnikach metodycznych, jak i w podręcznikach dla ucznia w zasadzie nie sugeruje katechizowanym oczekiwanej przez autorów czy też nauczyciela odpowiedzi, co sprzyja odwołaniu do wiedzy osobistej. Autorzy analizowanych serii podają jedynie zapisy konkluzji, do jakiej ma doprowadzić np. rozmowa kierowana, pogadanka, dyskusja czy inna

³⁶⁵ Zob. np. PU1: *Jezus uczy i zbawia* 35.

³⁶⁶ Zob. np. Tamże 32;36;41;46;56; PU2: *Jezus działa i zbawia* 1.

³⁶⁷ Zob. np. PU1: *Jezus uczy i zbawia* 33;49;56.

³⁶⁸ Zob. np. Tamże 14.

³⁶⁹ Zob. np. Tamże 38; PU2: *Jezus działa i zbawia* 12;14;27;37.

³⁷⁰ Zob. np. Tamże 38.

metoda aktywizująca młodzież³⁷¹ lub klucz do zadań i pytań opartych na tekstach z podręcznika³⁷². Jest to działanie uzasadnione metodycznie, gdyż dotyczy głównie interpretacji prawd wiary i zasad życia chrześcijańskiego. Ma zatem przypominać katechecie o nieustannej trosce o integralność przekazywanych treści i ich zgodność z nauczaniem Kościoła. Poza tym wskazuje na ograniczone możliwości respektowania wiedzy osobistej ucznia w nauczaniu religii. Wszelkie wiadomości, które wynikają z Objawienia, nie podlegają negocjowaniu, lecz jedynie wymagają odpowiedniego wyjaśnienia i przełożenia na sytuacje bliskie uczniom, czyli tzw. zastosowania w odniesieniu do życia uczniów. W tym kontekście uzasadnione jest także stwierdzenie, że wyżej analizowane rozwiązania metodyczne zaproponowane przez autorów serii *Odłonić twarz Chrystusa* i *W drodze do Emaus* wyraźnie wskazują na dowartościowanie wiedzy osobistej ucznia. Dobór metod opartych na dialogu edukacyjnym gwarantuje rozwijanie przez uczniów aktywności poszukującej i samodzielnej. Najczęściej charakter zadań twórczych, rozpoczynających się od rozmowy kierowanej, a następnie wykonywanych w zespołach uczniowskich i omawianych na forum ogólnym, sugeruje stymulowanie katechizowanych do rozwiązywania problemów na podstawie dotychczasowej wiedzy czy też osobistego namysłu nad informacjami podanymi w różnej formie przez nauczyciela religii. Przy czym te ostatnie działania zwykle zakładają zgodę katechety na interpretowanie i wyjaśnianie danej wiedzy przez ucznia.

3. Zakończenie

Analizowane powyżej kwestie związane z komponentem wiedzy osobistej ucznia w wybranych seriach podręczników do nauczania religii w gimnazjum miały charakter wstępny. Służyły uzasadnie-

³⁷¹ Zob. np. PM1: *Jezus uczy i zbawia* 27;31;46;52; PM2: *Jezus działa i zbawia* 17;21;25; PM3: *Jezus prowadzi i zbawia* 11;24.

³⁷² Zob. np. PM1: *Szukam Was* 7;22; PM2: *Jestem z Wami* 9;11; PM3: *Chodźmy razem* 8;10.

niu tezy dotyczącej dowartościowaniu przez autorów materiałów *Odsłonić twarz Chrystusa* i *W drodze do Emaus* takich procesów nauczania-uczenia się, w których ma miejsce odwołanie do wiedzy osobistej ucznia oraz mentalne osvajanie przez katechizowanych wiedzy przekazywanej przez nauczyciela religii i podręczniki, jak też nadanie jej osobistego znaczenia i wpisanie w strukturę dotychczasowych doświadczeń czy też spontaniczne wykorzystanie w różnych sytuacjach, zwłaszcza problemowych. Podjęte analizy umożliwiły rozpoznanie podejścia autorów analizowanych podręczników do wiedzy osobistej ucznia i strategii edukacyjnych ukierunkowanych nie tylko na przekaz wiedzy nazewniczej, lecz także na dowartościowanie wiedzy wyjaśniającej i interpretacyjnej. Co prawda zauważono przy tym, że w poszczególnych seriach podręczników występują różnice co do proponowanych rozwiązań metodycznych, jednak wszystkie projektowane działania, chociaż w różnym stopniu, służą odwołaniu do wiedzy osobistej ucznia.

Obok występujących różnic dało się zauważyć zgodność autorów serii *Odsłonić twarz Chrystusa* i *W drodze od Emaus* w podejściu do projektowanych sekwencji lekcji (w tym czynności katechety i uczniów). Uwidoczniło się to w rezygnacji z nadmiernego planowania z góry ustalonego porządku lekcji jako czynności nauczyciela i uczniów, w tym także z rezygnacji z podania zakładanych poprawnych odpowiedzi. Autorzy katechez zminimalizowali narzucone gotowe odpowiedzi na rzecz ukazania celu, ku któremu mają zmierzać poszczególne działania edukacyjne.

Naturalnie, komponent wiedzy osobistej nie jest zagadnieniem wyizolowanym z całości elementów konstytuujących jego merytoryczną i metodyczną strukturę. Co więcej, wiąże się on z zastosowaniem propozycji autorów w konkretnej rzeczywistości edukacyjnej, której badanie pozwoliłoby na całościowy, a zarazem pełny, ogląd komponentu wiedzy osobistej w nauczaniu religii podejmowanym wśród młodzieży gimnazjalnej.

LEONIA PAWLACZYK, s. KRYSZYNA SZWEDA, UAM POZNAŃ

ANIMACJA KATECHEZY POPRZEZ SYMBOLE RELIGIJNE W OPARCIU O WYBRANY PODRĘCZNIK DLA UCZNIA KL. V SZKOŁY PODSTAWOWEJ

...może właśnie teraz ważą się losy czy przyjdzie nam pozostać biernymi optymistami i wiernymi fanami, czy też poszukiwania okażą się płodne i wyłoni się jakaś nowa, oryginalna postać animacji.

B. Jedlewska

Podczas spotkania z duchowieństwem w archikatedrze św. Jana w Warszawie, Ojciec Święty Benedykt XVI, wypowiedział szczególne słowa: „Wierni oczekują od kapłanów tylko jednego, aby byli specjalistami od spotkania człowieka z Bogiem” (Warszawa 25 maja 2006 roku). Powyższe słowa można odnieść do katechetów, od których oczekuje się, by ich posługa pomogła katechizowanym nawiązać dialog z Bogiem. Na cel katechezy wskazują dokumenty Kościoła (por. CT 5; KKK 426; DOK 80; PDK 21) a jest nim *doprowadzenie do spotkania z Jezusem Chrystusem*, co więcej do zjednoczenia, a nawet *do głębokiej z Nim zażyłości*, a to najdoskonalej dokonuje się w liturgii Kościoła. Ważne jest, aby uczestniczenie w niej było świadome, czynne, pełne i owocne. *Biblia* jest źródłem, z którego katecheza czerpie orędzie. Aby było ono zrozumiałe dla katechizowanych, konieczne jest poznanie języka symbolicznego *Pisma Świętego*. Proces ten może się dokonać poprzez animację wychowania do rozumienia symboli religijnych. Symbole oraz umiejętności wykonywania czynności symbolicznych są kluczem w kształtowaniu prawdziwego człowieczeństwa i dojrzałego

chrześcijaństwa. W niniejszym artykule podejmie się próbę refleksji nad procesem animacji katechezy poprzez wychowanie do odbioru symboli religijnych, ze szczególnym uwzględnieniem przydatności podręcznika dla ucznia klasy piątej szkoły podstawowej.

1. Dlaczego animacja w wychowaniu katechetycznym?

Animacja to metoda wychowawcza stosowana w pracy z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi w placówkach oświatowych, stowarzyszeniach kulturowych i wspólnotach religijnych. Animacja jest procesem motywującym do podjęcia decyzji o realizacji danych zadań czy urzeczywistnieniu określonych wartości³⁷³. Bezpośrednie dzieje narodzin *animacji* wiążą się z historią powojennej Francji. Rok 1968 zapoczątkował w tym kraju rewizję zasad dotyczących wielu płaszczyzn życia. Wówczas pojawiło się pojęcie *animacji* w szerszym zastosowaniu³⁷⁴. Obecnie francuska koncepcja *animacji* koegzystuje z modelem upowszechniania kultury, stanowiąc część systemu wychowawczo-kulturalnego.

We Włoszech, *animacja* realizowana jest głównie w szkole, instytucjach kultury, ośrodkach i stowarzyszeniach. Można wyróżnić trzy główne aspekty *animacji*: kulturalny, socjalny i edukacyjny. Według włoskich pedagogów, *animacja* ma wspomagać dojrzewanie i rozwój człowieka jako osoby³⁷⁵. W Niemczech natomiast, *animacja* ma główne znaczenie metodyczne, jest neutralna, zorientowana na codzienne życie i ludzką społeczność. *Animacja społeczno-kulturalna* nie jest polską koncepcją, niemniej jednak silnie koresponduje z ideami zawartymi w poglądach i założeniach pedagogiki

³⁷³ PWN Leksykon. *Pedagogika*. Red. B. Milerski, B. Śliwierski. Warszawa 2000 s. 16.

³⁷⁴ Por. Z. Łomny. *Animacja kulturalna promocją humanistycznego i tożsamościowego wzbogacania ludzi*. W: *Animacja kulturalna jako problem pedagogiczny*. Red. J. Gajda. Lublin 1994 s. 3-4.

³⁷⁵ Por. T. Lewicki. *Fenomen animacji. O praktyce i teoriach działalności społecznej, kulturalnej i wychowawczej we Włoszech*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1993 nr 4 s. 178.

społecznej okresu międzywojennego. Za prekursorów współczesnej polskiej *animacji* społeczno-kulturalnej, uważa się Helenę Radlińską, Kazimierza Kornilowicza, Stanisława Michalskiego³⁷⁶.

Termin *animacja* bywa coraz częściej używany w języku pedagogicznym. Znaczenia tego pojęcia należy szukać u jego etymologicznych źródeł. Są nimi łacińskie słowa: *anima* - dusza i *animo* - ożywiam. G. Larousse, podając różne zastosowania *animation* w wielu dziedzinach, sięga aż do XIV wieku, wskazując na R. de Preslesa, który użył zbliżonej znaczeniowo formy *souffle vital* jako *tchnienie życia*. Larousse wymienia również liczne współczesne synonimy: aktywność, ruch, życie, ciepło, zapał, żywość, uniesienie, porywczosć i antonimy *animacji*: cisza, odrętwiałość, nieczułość, ociężałość, marazm, flegmatyczność³⁷⁷.

Jedną z historycznych i uniwersalnych koncepcji *animacji* jest jej teologiczna postać z charakterystyczną transcendentalną aksjologią. Głównym animatorem, jako praprzyczyną wszechświata jest, według jej interpretacji, Opatrzność – Bóg, dająca *duszę i życie* wszystkim bytom. W tym rozumieniu tłumaczyły *animację* dawniejsze słowniki z początku XX w.: Becherelle'a, Micro-Robert, Petite Larousse, i inne. *Bóg jest niezależnym animatorem, animatorem wszystkich bytów. Animować, to znaczy tchnąć życie, duszę*³⁷⁸. Poprzez katechizację Bóg pragnie, *aby katechizowani mieli życie i mieli je w obfitości*. Owocność dzieła katechizacji, jak naucza Biblia i dokumenty Kościoła, zależy od Boga, jej skuteczność *jest i będzie nieustannym darem Bożym, za pośrednictwem działania Ducha Świętego, Ojca i Syna* (DOK 288). Stąd zasadna wydaje się konieczność, by katecheta napelniony mocą Ducha Świętego – największego Animatora procesu katechetycznego, równocześnie rozwijał swój ludzki wymiar bycia i działania poznając bogactwo animacji edukacyjnej.

³⁷⁶ Por. B. Jedlewska. *Animatorzy kultury wobec wyzwań edukacyjnych*. Lublin 1999 s. 111.

³⁷⁷ Por. Z. Łomny. *Animacja kulturalna* s. 4.

³⁷⁸ Tamże s. 4 -5.

Współczesna katecheza domaga się katechetów animujących proces nauczania i wychowania religijnego.

W polskim *Słowniku Pedagogicznym* hasło *animacja* pojawia się po raz pierwszy dopiero w wydaniu z 1996 r. i oznacza: „pobudzenie, zachętę bądź wsparcie jakiejś osoby czy grupy w pracy nad sobą lub nad rozwiązaniem jakichś zadań”. J. Kargul określa istotę animacji „jako indywidualną aktywność jednostki ludzkiej, ożywianie tej aktywności, stwarzanie dla niej warunków, realizowanie jej rozmaitych wymiarów”³⁷⁹. W ujęciu E. Nycza: „animowanie to świadome zachęcanie, wspomaganie, stymulowanie jednostek i grup do samodzielnego decydowania, projektowania i realizowania działań, które same uznają za pożądane i współdziałają w ich realizacji”³⁸⁰. Katecheta będący animatorem procesu katechetycznego, potrafi zmotywować, zachęcić do dobrego, rozbudzić radość i entuzjazm uczniów.

2. Cele i zadania animacji

Formułując cel animacji oraz ogólne i podstawowe założenie pracy animacyjnej - na najwyższym poziomie ogólności - należy sprecyzować je jako: pomoc w powstaniu „nowego typu osoby i wspólnoty”³⁸¹. Celem animacji jest zmiana postawy jednostek, rozbudzania ich wiedzy, wrażliwości i twórczych inicjatyw, wprowadzania w wartościowe życie poprzez bezpośrednie oddziaływanie³⁸².

Zadaniem animacji jest kształtować zintegrowaną osobowość, człowieka aktywnego i świadomego podejmowanych działań, rozumnego i uczuciowego, człowieka wolnego i odpowiedzialnego za

³⁷⁹ Por. J. Kargul. *Od upowszechniania kultury do animacji kulturalnej*. Toruń 1997 s. 132.

³⁸⁰ Por. E. Nycz. *Animacja społeczno-kulturalna*. Red. D. Lalak, T. Pilch. Warszawa 1999 s. 15.

³⁸¹ M. Kopczyńska. *Animacja społeczno-kulturalna. Podstawowe pojęcia i zagadnienia*. Warszawa 1993 s. 29.

³⁸² Por. J. Żebrowski. *Animacja jako nowa koncepcja edukacji przez kulturę w społecznościach lokalnych*. W: *Animacja kulturalna jako problem*. Red. J. Gajda. Lublin 1994 s. 34;38.

los swój i innych. Animacja ma pomóc człowiekowi w odnajdywaniu utraconego sensu życia. Dać możliwość rozwoju jednostki jako osoby w grupie i środowisku³⁸³. Animacja jest szczególnym rodzajem spotkania, wg M. Bubera, jednego z najbardziej reprezentatywnego przedstawiciela filozofii dialogu: „wszelkie prawdziwe życie jest w istocie spotkaniem”³⁸⁴.

Animacja jest działalnością, która nie może być sterowana, ponieważ wynika z silnej motywacji podmiotu i kierowana jest ku wartościom. Jej istotnym wymiarem jest przetwarzanie otoczenia człowieka we własne środowisko, dzięki realizacji wartości zgodnych z istotą człowieczeństwa i poszukiwaniu własnej tożsamości. Animacja to podejmowanie działań na rzecz środowiska, zgodnie z wolą człowieka, które stanowi wyraz jego dążeń i oczekiwań zarówno wobec samego siebie, jak i innych ludzi oraz świata³⁸⁵. J. Kargul przypomina i podkreśla, że aktywność, twórcze działanie, wzbogacają człowieka, mogą wywołać pewne zmiany w jego osobowości³⁸⁶. Zmiany po uczestniczeniu w animacji mogą być zauważalne nie tylko przez niego samego, ale także przez jego otoczenie, i tak z postawy pasywnej przechodzi w aktywną; z receptywności w kreatywność; z izolacji w afiliację, z egocentryzmu w socjocentryzm; ze stereotypów myślenia i schematów działania w generatywność myślenia i innowacyjność działania. Zmiany takie mogą się więc przejawiać w przyroście wiedzy, rozwoju umiejętności, zmianie postaw, hierarchii wartości, wzorów kulturowych, itd.³⁸⁷.

³⁸³ Por. B. Jedlewska. *Animatorzy kultury* s. 60; A. Schindler. *O istocie animacji*. W: *Animacja społeczno-kulturalna wobec przemian cywilizacyjnych. Animacja – animator i jego kształcenie. Sesja popularnonaukowa*. Red. K. Hrycyk. Wrocław 2000 s. 10-15.

³⁸⁴ Por. M. Buber. *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. Warszawa 1992 s. 45.

³⁸⁵ Por. B. Turlejska. *Otoczenie-środowisko-kultura: współczesny wymiar animacji kulturalnej*. W: *Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka*. Red. E. Marynowicz- Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska. Łódź 1998.

³⁸⁶ J. Kargul. *Animacja społeczno-kulturalna*. W: *Pedagogika społeczna*. Red. T. Pilch, I. Leparczyk. Warszawa 1993.

³⁸⁷ Por. J. Kargul. *Od upowszechniania kultury* s. 106-107.

Animacja na poziomie jednostkowym wyzwala twórcze siły tkwiące w człowieku i prowadzi do jego pozytywnej, wewnętrznej przemiany³⁸⁸. Celem zasadniczym animacji jest aktywizacja, a charakter pożądanej aktywności nie jest z góry ustalony i powinien być określony przez animowane osoby czy grupy, w przypadku katechizacji jest nim osoba katechety oraz wspólnota eklezjalna. Według T. Obłockiej, najgłębszym źródłem animacji, jej wyjaśnieniem, celem, metodą i owocem jest MIŁOŚĆ. W dziele katechizacji jest to bezinteresowna Miłość Boga, którą ON sam rozlewa w sercu katechizowanych, a katecheta swą wiedzą i mądrością animując – wyzwala ją, poprzez stwarzanie odpowiednich warunków procesu nauczania i wychowania religijnego.

3. Edukacja, kultura i katecheza

W związku z powrotem religii do szkół w 1990 roku, wspólna *Deklaracja*³⁸⁹ rządu i episkopatu poprzedzająca wprowadzenie religii do szkół, postawiła przed katechezą szkolną konkretne zadanie: „religia ma być fundamentem wychowania”. Propozycja animacji wychowawczej wpisuje się w nurt animacji edukacyjnej³⁹⁰. Z kolei *edukacja* zawsze była i będzie zależna od kultury, która stanowi dla niej materię. Kultura jest źródłem i impulsem działań edukacyjnych, a edukacja służy poznawaniu, asymilacji i tworzeniu kultury. Aby sprostać wymogom współczesności i przyszłości, edukacja musi mieć wymiar kulturowy i perspektywny. Nadanie edukacji charakteru kulturalnego, według A. Peccei³⁹¹ staje się dziś koniecznością, ponieważ odrodzenie duchowe ludzkości jest warunkiem jej przetrwania. Również pedagodzy, humaniści oraz autorzy reform edukacyjnych podkreślają potrzebę łączenia problematyki edukacji

³⁸⁸ Por. Tamże s. 264 – 265.

³⁸⁹ Por. J. Szpet. *Prawa i obowiązki katechety w szkole w świetle przepisów prawa państwowego i kościelnego*. Płock 1997 s. 1.

³⁹⁰ W. Okoń. *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa 1996 s. 20.

³⁹¹ A. Peccei. *Przyszłość jest w naszych rękach*. Warszawa 1987 s. 154-155.

z obszarem kultury. Kulturze nadaje się dziś szerokie znaczenie, podobnie edukacja traci dotychczasową rolę służebną, a umacnia rolę kultury.

Edukacja (łac. *educatio*) oznacza wychowanie, wykształcenie; termin ten jest dość różnie interpretowany. Dotychczas raczej podkreślano jej aspekt intelektualny – wykształcenie, ale inna grupa pedagogów, której przedstawicielem jest H. Peukert, rozumie pojęcie *edukacja* jako *wychowanie*. Wspomniany autor pisze: iż edukacja to „nie tylko przyswajanie wiedzy, ale również rozwój nowej świadomości i nowych postaw”. Edukacja ma na celu przygotować ludzi do pełnienia różnych ról i funkcji w społeczeństwie, skonfrontować się ze współczesnymi uwarunkowaniami i wezwaniami przyszłego świata oraz sytuacji we własnym kraju, skierować się na aspekty jakościowe i podmiotowe. Naszego katechizowanego mamy przygotować do funkcjonowania w świecie, który podlega szybkim zmianom rozwojowym i tutaj - szczególną uwagę przywiązuje się do koncepcji animacji społeczno-kulturalnej, jako celu i efektu edukacyjnej działalności.

Kultura (łac. *cultura*) wywodzi się od *colo*; *colere*, *colui*, *cultum*, *cultus* – w znaczeniu *cultus agrorum* – uprawa ziemi, agrokultura. Dzisiejsze pojęcie *kultury* czerpie częściowo z greckiego *paidagogia* – *pedagogia*. W Polsce termin *kultura* funkcjonuje w dość szerokim zakresie. Polska koncepcja kultury, odwołuje się do definicji sformułowanej przez UNESCO³⁹². W tym ujęciu przez *kulturę* rozumie się zarówno sposoby życia, wytwarzania dóbr materialnych i symbolicznych, jak też systemy wartości, poglądów i wierzeń, nie ograniczając kultury do sfery czysto artystycznej i jej odbioru, ale rozszerza się ją o naukę, technikę, prawo, moralność, pracę i stosunki międzyludzkie. Takie rozumienie *kultury* stało się podstawą do rozważań problematyki edukacji kulturalnej oraz animacji społeczno-kulturalnej. Człowiek, poprzez kształcenie i wychowanie zostaje wprowadzony w istniejący świat, uczy się rozumieć rzeczywistość,

³⁹² B. Suchodolski. *Pedagogika kultury*. W: *Encyklopedia Pedagogiczna*. Red. W. Pomykało. Warszawa 1993 s. 550.

poznaje kulturę, ale jednocześnie poprzez edukację zostaje przygotowany do jej rozwoju, do jej tworzenia.

Dotykający nas dziś kryzys na skalę międzynarodową objawia się we wszystkich aspektach: środowiskowym, politycznym, społecznym i kulturalnym. Przetrawianie i zapanowanie nad nim wymaga zaangażowania wszystkich i stanowi główny cel ludzkich wysiłków, implikując przesłanie aksjologiczne i etyczne. „Przesłanie aksjologiczne mówi, że trwanie ludzkiego gatunku, jego pomyślna egzystencja, jest dziś naczelną wartością: żaden inny cel nie jest od tego ważniejszy, żaden priorytet go nie wyprzedza. Przesłanie etyczne zakłada zaś płynący stąd imperatyw moralny, naszą odpowiedzialność za przyszłość”³⁹³.

W tej perspektywie propozycja chrześcijańskiego stylu życia wydaje się bardzo znacząca, stąd ogromna rola katechezy jako praktycznej działalności edukacyjno wychowawczej dzieci i młodzieży. We współczesnej katechetyce dużo mówi się o relacji katechezy i kultury, należałoby tu przywołać szczególny wkład w rozumienie tego problemu przez *Synod biskupów* z 1977r. Centralnym zagadnieniem wykładu o wzajemnych związkach katechezy i kultury „jest kwestia katechetycznego przekazu wiary nowemu pokoleniu chrześcijan”³⁹⁴. Jan Paweł II w CT pisał: „katecheza jak i ewangelizacja w ogóle, ma za zadanie wszczępienie siły Ewangelii w samą istotę kultury i jej zasadnicze elementy, dostrzegać to, co je jaśniej wyraża, szanować ich wartości i bogactwa” (CT 53). Jawi się tu nowa jakość katechezy, która w określonej kulturze ma animować wychowywanie katechizowanego do pełni jego człowieczeństwa. Ta pełnia ma owocować rodzeniem się nowego humanizmu w którym będzie możliwa wymiana wartości płynących z kultury i chrześcijaństwa. Ludzkość poprzez animację społeczno- kulturalną dąży do czegoś, co ją przewyższa, co niejako wyczerpuje jej naturalne siły i moż-

³⁹³ S. Krzemień-Ojak. *Kultura i przyszłość. Nowe kierunki refleksji nad kulturą w prognosyce amerykańskiej i europejskiej*. Warszawa 1994 s. 18.

³⁹⁴ K. Misiaszek. *Katecheza i kultura*. W: *Wybrane zagadnienia z katechetyki*. Red. J. Stala. Tarnów 2003 s. 20.

liwości. Natomiast chrześcijaństwo ukazuje tajemnicę wszczęcia osoby w Bożą rzeczywistość, animując rozwój bezinteresownej miłości i dając w ten sposób nowe rozumienie rzeczywistości. „Katecheza, na drodze walki i zmagania się człowieka w stawaniu się bardziej człowiekiem, zachęca do wysiłku, oferując niestworzone energie Zmartwychwstania, sięgające poza historyczne możliwości człowieka”³⁹⁵.

Katecheza ma formować człowieka w kulturze, poprzez kulturę i dla kultury. Katecheza, naśladowując swego Mistra – Dobrego Pasterza szukającego zabłąkanej owcy, zatroskanego o stado – ma szukać człowieka tam, gdzie jest on zakorzeniony, biorąc pod uwagę jego doświadczenie świata. Formować go, animując poprzez wartości obecne w kulturze, ukazując mu nowy obraz kultury udoskonalonej wartościami ewangelicznymi. Tak rozumiana katecheza, formuje człowieka o pogłębionej osobowości, żyjącego i pracującego w społeczeństwie, uformowanym przez określoną kulturę, ale również tworzącego nową, sobie właściwą kulturę³⁹⁶.

4. Współczesny katechizowany a kultura postmodernistyczna

Sobór Watykański II stwierdził, że „(...) mianem *kultury* w sensie ogólnym oznacza się wszystko, czym człowiek doskonali i rozwija wielorakie uzdolnienia swego ducha i ciała; stara się drogą poznania i pracy poddać świat pod swoją władzę, czyni bardziej ludzkim życie społeczne zarówno w rodzinie, jak i całej społeczności państwowej poprzez postęp obyczajów i instytucji” (KDK 53). Wytwory kultury stymulują rozwój człowieka, albo stają się narzędziem degradacji i demoralizacji. Aby oddziaływania wychowawcze były skuteczne, powinny uwzględniać sytuację wewnętrzną i zewnętrzną katechizowanych. Jednym z czynników zewnętrznych, wpływających na sytuację dzieci i młodzieży, jest dominująca kultura, w któ-

³⁹⁵ Zob. A. Szubartowska. *Kulturowy wymiar katechezy w nauczaniu Jana Pawła II*. Lublin 1997 s. 174.

³⁹⁶ Tamże s. 177-195.

rej wzrastają i rozwijają się młodzi ludzie. Wpływa ona na sposób interpretowania, przeżywania i wyrażania siebie samego. Dominujące trendy kulturowe kształtują ich sposób myślenia, budowania więzi z samym sobą, z drugim człowiekiem i z Bogiem. W procesie katechetycznym ważna jest pomoc niesiona młodemu w odkrywaniu kultury Ewangelii, gdyż jest to jedyna kultura, umożliwiająca człowiekowi zrozumienie własnej tajemnicy oraz odkrycie i realizację własnego powołania³⁹⁷.

Aktualnie obserwuje się zjawisko globalizacji w sensie kulturowym. Ujednolicenie kultury widoczne jest w dziedzinie filmu, literatury, muzyki, sztuki, mody, obyczajów, pracy, wypoczynku, a nawet w sposobach myślenia i postępowania. Obecnie promowana jest też najniższa forma kultury zwana postchrześcijańską, związana z ośrodkami władzy i biznesu. Dlatego w kulturze ponowoczesności promowane jest wszystko to, co okalecza świadomość, wolność oraz godność człowieka³⁹⁸. Tolerowane jest niemal każde zło. Natomiast atakowany jest Kościół katolicki, gdyż głosząc Ewangelię, uczy ludzi myśleć i kochać, przez co kształtuje ludzi krytycznych i niezależnych, którymi trudno jest manipulować.

Gwałtowne przemiany kulturowe dotyczą środowiska zewnętrznego, jak i mentalności człowieka oraz obyczajowości, a także sposobu rozumienia i funkcjonowania struktur społecznych: rodziny, szkoły, zakładu pracy, instytucji kulturowych, ekonomicznych i politycznych. Przemiany związane z rosnącą industrializacją, urbanizacją, migracją i rozwojem komunikacji masowej, wpływają na życie rodziny. O sprawach wiary i religii mówi się mało lub wcale. *Pismo Święte*, książki i czasopisma o tematyce religijnej spotkać można rzadko. Bardzo powszechne stały się niesystematyczne praktyki religijne. Te wszystkie przemiany najbardziej niebezpieczne są dla dzieci i ludzi młodych, którym brakuje dojrzałej tożsamości i budowania hierarchii wartości.

³⁹⁷ Zob. R. Chałupniak. *Katecheza szkolna*. Opole 1997 s. 19-25.

³⁹⁸ Zob. M. Dziewiecki. *Współczesna kultura a formacja młodzieży*. „Katecheta” 48:2005 nr 5 s. 16-17.

Współczesna kultura charakteryzuje się sekularyzacją, która traktuje rzeczywistość jako coś niezależnego od Boga i norm religijnych. W praktyce oznacza dążenie do wyeliminowania z życia społecznego chrześcijaństwa i popierania innych religii oraz różnych form neopogaństwa. Inną istotną cechą obecnej kultury jest przewaga informacji nad formacją. Istnieje tendencja do przygotowywania serwisów informacyjnych i tworzenia takich filmów, czasopism oraz książek, które najłatwiej sprzedać, nawet wtedy gdy zawierają one treści banalne, gorszące, promujące przemoc czy patologiczne wzorce postępowania. Przekazywane treści odciągają od rzeczywistości i tworzą świat iluzji. W konsekwencji współczesna kultura prowadzi do zwiężenia i zniekształcenia pragnień, do wytworzenia sztucznych potrzeb, które służą tylko doraźnym interesom gospodarki i polityki. Błyskawicznemu rozwojowi masowej komunikacji towarzyszy powstanie nowego typu języka i form przekazu. Dotąd dominowała komunikacja werbalna oparta na słowie pisanym i mówionym. Obecnie obserwuje się przejście do języka niewerbalnego, ikonicznego, opartego na obrazie, co znacząco wpływa na człowieka, jego sposób postrzegania i przeżywania siebie, Pana Boga i świata. Wyobraźnia werbalna opiera się na fantazji i kreatywności, na opracowaniu intelektualnego obrazu rzeczywistości. Daje człowiekowi świadomość, że w swojej wyobraźni odtwarza określoną rzeczywistość. Natomiast komunikacja oparta na transmisji obrazów daje wrażenie, że media umożliwiają człowiekowi bezpośredni kontakt z rzeczywistością.

Bezkrytyczne przyjmowanie obrazów i informacji z telewizji, czasopism oraz książek czynią dzieci i młodzież podatne na te ideologie i fikcje, gdyż czerpią one z nich wzorce postępowania i często ulegają mitowi o istnieniu łatwego szczęścia, osiągniętego bez wysiłku, czujności, dyscypliny, miłości, prawdy, współpracy z Bogiem i bez zasad moralnych. Trudności w przekazywaniu wiary są symptomem kryzysu w przekazie tradycyjnych wartości wśród najmłodszego pokolenia oraz efektem współczesnych stosunków społecznych kształtowanych przez kulturę postmodernistyczną. Szcze-

gólny wpływ na stan świadomości społecznej ma jej medializacja, która przyczynia się do osłabienia religijności. Gdy upada religia, to zagrożone są różne wartości życia etycznego z nią związane, np. wyrzeczenie i poświęcenie³⁹⁹. Zadaniem katechetów w procesie nawrócenia „jest naśladowanie metody Chrystusa, której najpierw czynił dobro, a dopiero później uczył myśleć i kochać. (...) potrzeba odwagi promowania wychowankom życia w świętości. Świętość to najpiękniejsza normalność, jaką może osiągnąć człowiek”⁴⁰⁰.

Katecheza, funkcjonująca w społeczeństwie pluralistycznym i zeświecczonym, wciąż musi poszukiwać nowych kierunków i przemyślanych koncepcji. Proces nauczania oparty jest przede wszystkim na komunikacji. Obecnie, coraz większe znaczenie zyskuje katecheza oparta na komunikacji wiary, umożliwiającej katechizowanym wyrażanie swoich doświadczeń i włączenie ich w proces katechetyczny⁴⁰¹. Skutecznym środkiem przeciwstawiającym się współczesnej kulturze jest nowa ewangelizacja, która przyprawia do Chrystusa poprzez kulturę opartą na prawdzie i miłości. Współczesny, „audiowizualny katechizowany” domaga się od katechezy symboli i to coraz nowszych potrzebnych do wyjaśnienia przekazywanych treści religijnych i budowania zażyłości z Jezusem Chrystusem⁴⁰². Obok zewnętrznych zagrożeń wiary istnieją również wewnętrzne takie, jak: brak świadomości i wiedzy religijnej, doświadczenia religijnego, rytualizm, błędy merytoryczne i metodyczne w nauczaniu, niedostateczne świadectwo chrześcijańskiego życia oraz brak doświadczenia bycia we wspólnocie, odejścia od wiary znaczących osób.

³⁹⁹ Zob. Cz. Walesa. *Religijność dzieci szkolnych*. „Życie i Myśli” 30:1980 nr 10 s. 66-78.

⁴⁰⁰ Zob. M. Dziewiecki. *Portret współczesnych nastolatków. Analiza psychologiczna i wychowawcza*. „Zeszyty Formacji Katechetów” 4:2006 nr 5 s. 41-42.

⁴⁰¹ Zob. R. Czekalski. *Katecheza komunikacją wiary*. Płock 2006 s. 19-22.

⁴⁰² Zob. S. Kulpaczyński. *Symbol w odbiorze katechizowanych dzieci*. Lublin 2002 s. 60.

Współczesną cywilizację nazywa się często cywilizacją obrazu, która niesie ze sobą zagrożenia dla słowa oraz umysłowego i religijnego rozwoju człowieka⁴⁰³. Staje się natomiast otwarta na symbolikę komercyjną, bankową i komputerową. W miejsce dotychczas dominujących symboli spokoju, grzeczności i naturalnej radości pojawia się symbolika dyskotekowego hałasu, samowolnego luzu czy agresji. Taka sytuacja wymaga nowego podejścia wychowawczego i metodycznego ze strony katechetów we właściwym wykorzystywaniu symboli w rozwoju wiary, nadziei i miłości. W *Dyrektorium katechetycznym Kościoła katolickiego w Polsce* czytamy, iż nie można pomijać szerszego kontekstu społecznego, kulturowego i politycznego, w którym żyją współcześni chrześcijanie. (por. PDK 1). Wielowymiarowość otaczającej rzeczywistości znika z pola widzenia lub się jej wprost zaprzecza. Pytania, mające na uwadze odniesienia transcendentne, stają się obce⁴⁰⁴. Świat naukowo-techniczny w dużej mierze wpływa na mentalność człowieka, który uznaje za prawdę tylko tę, której hipotezy można zweryfikować w oparciu o nauki przyrodnicze, w drodze eksperymentu. Metody stosowane w świecie naukowo-technicznym przenoszone są na inne dziedziny życia, co odbywa się ze szkodą dla duchowości człowieka. Wskutek tej cywilizacji człowiek staje się coraz mniej wrażliwy na świat symboli⁴⁰⁵.

Niepokojącym zjawiskiem wpływającym na młode pokolenie, bardzo widocznym w toku katechezy, jest mnożenie świąt o charakterze *profanum* i upowszechnianie się obrzędowości świeckiej. W polskim środowisku katolickim zauważa się silny proces sekularyzacji i odchodzenia ludzi ochrzczonych od życia związanego z wiarą, np. świętowanie bez udziału we Mszy Świętej, spłykanie i banalizowanie świąt. Przyczyny takiego zjawiska są bardzo złożone. Jedni wymieniają na pierwszym miejscu psychologicznie

⁴⁰³ Por. A. Lepa. *Pedagogika mass mediów*. Łódź 1999 s. 157.

⁴⁰⁴ Zob. M. Majewski. *Katecheza otwarta na symbole*. Kraków 1994 s. 67-101.

⁴⁰⁵ Tamże s. 104-106.

przemysłane działania handlowców, sprzyjające komercjalizacji świąt w społeczeństwie⁴⁰⁶, inni winią media, które lansują świecką obrzędowość, marginalizującą rzeczywiste, religijne potrzeby ludzi, nierzadko ośmieszając liturgię katolicką⁴⁰⁷. Natomiast, K. Wojtyła uznał za szczególnie bolesny symptom czasów współczesnych *znak sprzeciwu* wobec Chrystusa, pojawiający się ze strony samych Jego wyznawców, którzy dzieło i naukę Jezusa traktują selektywnie, odrzucając pełnię prawdy i pełnię zbawczej tajemnicy, dostosowując ją do własnej miary człowieka konsumpcji, doczesności, odrzucającego transcendentne, nadprzyrodzone cele⁴⁰⁸. Wśród dzieci i młodzieży zauważa się zainteresowanie i pociąg do rytuałów związanych ze zjawiskiem *globalnego nastolatka*, który poprzez swoje globalne patrzyenie staje się niewolnikiem konsumpcji, wulgarności i używania życia bez ograniczeń. Stąd istnieje potrzeba wyjścia naprzeciw bezsilności młodych zagubionych w jakości życia, które odbiega od zasad głoszonych przez Kościół. Jakże znamienne są w tej sytuacji słowa Jana Pawła II zawarte w encyklice *Veritatis splendor*: „Jedynie moralność, która uznaje normy obowiązujące zawsze i wszędzie, może stanowić fundament współżycia społecznego” (VS 97). Aby należycie wychowywać młodego człowieka, trzeba go dobrze rozumieć i dotrzeć do niego animując nie tylko umysł, ale przede wszystkim jego serce.

5. Wychowanie katechetyczne do odbioru symboli religijnych

Liturgia dla oznaczenia spraw Bożych używa znaków wybranych przez Chrystusa lub Kościół (por. KL 33). Wychowanie religijne jest prowadzeniem i towarzyszeniem młodemu człowiekowi ku pełni rozwoju ludzkiego i chrześcijańskiego. Niedościęgłym wzorem Nauczyciela i doskonałego Człowieka jest Jezus Chrystus,

⁴⁰⁶ Zob. B. Nadolski. *Pochwała święta*. Poznań 1997 s. 6-7.

⁴⁰⁷ Zob. H. Iwaniuk. *Kierunki ciągłej formacji eucharystycznej w katechezie dzieci i młodzieży*. „Katecheta” 49:2006 nr 2 s. 3-16.

⁴⁰⁸ Zob. K. Wojtyła. *Znak sprzeciwu*. Paryż 1980 s. 181-184.

który w swoim nauczaniu posługiwał się symbolami, podejmował czynności symboliczne. Źródłem wiary jest *Biblia*, która jest jednocześnie skarbnicą symboli. Religia posługuje i wyraża się poprzez symbole. Dlatego w procesie animacji katechetycznej, tak ważne jest poznanie języka symboli.

W *Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim* czytamy, iż ochrzczeni mają być stopniowo wprowadzani w tajemnicę zbawienia, by byli coraz bardziej świadomi otrzymanego daru wiary (por. DWCH 2). Rozwijana wiara ma prowadzić do rozumienia sensu adoracji Boga, oddawania Mu czci w kulcie liturgicznym, zażyłości z Chrystusem, celebracji Eucharystii i innych sakramentów zbawczej obecności Syna Bożego (por. DOK 71, 85). Liturgia wyznacza konkretne i ważne zadania katechezie. Bez odpowiedniej katechezy - liturgia popada w formalizm i magizm, natomiast katecheza bez ożywczego działania liturgii spada do poziomu indoktrynacji oraz abstrakcyjnej i intelektualnej lekcji. Wyraża się to w przywiązywaniu małej wagi do symboli i znaków liturgicznych (por. DOK 30). Jakże ważne jest, aby katecheci animowali proces katechetyczny poprzez wychowanie do rozumienia symboli.

Odkrywanie znaczenia liturgii umożliwia działania prowadzące do rozumienia znaków i symboli liturgicznych. Liturgia jest bogatym światem znaków i symboli, poprzez który dokonuje się uświęcenie człowieka i oddany jest kult Bogu. Liturgia realizuje to, co oznacza, katecheza winna zgłębiać i wyjaśniać ukryty, niewyczerpalny i żywy sens symboli, rytów i obrzędów liturgicznych. *Woda, chleb, wino, procesje, śpiew, gromadzenie się, milczenie* - to czynniki pomocne w rozumieniu prawdy o zbawieniu. Symboliczny wymiar rzeczy winien być najpierw doświadczany i przeżywany, później zaś werbalizowany⁴⁰⁹. W wychowaniu do rozumienia symboli nie chodzi o budzenie chwilowych przeżyć szybko mijających, lecz o kształtowanie wspólnych doświadczeń poprzez odkrywanie właściwego sensu przeżywanej rzeczywistości. Jeżeli sens symboli

⁴⁰⁹ Zob. M. Saller. *Symbole i ich dydaktyka*. W: *W służbie człowiekowi*. Red. Z. Marek. Kraków 1991 s. 152.

ogólnoreligijnych, biblijnych czy liturgicznych będzie przez dzieci zrozumiały i odkrywają one ich znaczenie, wówczas będą zdolne świętować, przeżywać radość i łączyć je z Bogiem⁴¹⁰.

Człowiek ze swej natury jest istotą religijną i symboliczną⁴¹¹. Z tego powodu wzrasta zainteresowanie symbolami, ponieważ przekaz tradycji i prawd religijnych jest z nimi związany⁴¹². Dobrze zaplanowana i refleksyjna katecheza prowadzi do poznania i zrozumienia symboli przez katechizowanych. Żyjemy w świecie symboli, których wymowa ulega przemianom, dlatego należy uczyć się ich wciąż od nowa, by owocnie służyły do kontaktowania się katechizowanych z Bogiem, ludźmi, samym sobą i światem. Wychowanie do rozumienia symboli należy rozpoczynać od wczesnego dzieciństwa i łączyć je z kształceniem zmysłowym i estetycznym. Wielkie znaczenie w tym procesie mają celebacje, zabawy, opowiadania, obrazy, wyciszenie, medytacja⁴¹³.

A. Hajduk wyróżnia cztery etapy wychowania do rozumienia symboli.

1. Odkrywanie wspólnego znaczenia symbolu, właściwego wszystkim ludziom.
2. Poznanie przenośnego znaczenia symbolu.
3. Poznanie znaczenia symbolu w wielu religiach.
4. Odnalezienie znaczenia chrześcijańskiego.

Doświadczenie związane z tym wychowaniem powinno być polisensoryczne, ponieważ pomaga ono w zrozumieniu znaczenia symboli w życiu. Należy używać narzędzi, które konkretyzują znaczenie symbolu⁴¹⁴.

⁴¹⁰ Tamże s.149.

⁴¹¹ Zob. M. Eliade. *Historia wierzeń i idei religijnych*. T.1. Warszawa 1988 s. 6.

⁴¹² Zob. A.J. Nowak. *Symbol, znak, sygnał*. Lublin 2000 s. 9-11.

⁴¹³ Zob. S. Kulpaczyński. *Celebacje w katechezie*. Lublin 1999 s. 8-15; Por. M. Saller. *Symbole i ich* s. 147-153.

⁴¹⁴ Zob. A. Hajduk. *Wychowanie do rozumienia znaków i symboli liturgicznych*. „Horyzonty Wiary” 9:1998 nr 2 s. 5-18.

Katecheza animowana i przeniknięta symbolami kształtuje postawy, gesty oraz czynności liturgiczne. Uczy je rozumieć, a tym samym lepiej, owocniej i pełniej przeżywać. Realizuje to katecheza animowana wieloma elementami niewerbalnymi, poczynając od przedmiotów liturgicznych (kielich i patena, puszka, kadzielnica, szaty liturgiczne i ich kolory) poprzez naturalne elementy występujące w liturgii (światło, woda, ogień, kadzidło, oliwa, popiół, wino) a kończąc na liturgicznej przestrzeni (architektura, style, wyposażenie kościoła)⁴¹⁵.

W wychowaniu liturgicznym należy uczyć odpowiedzialności za zewnętrzny i wewnętrzny dialog z Panem Bogiem, który wyraża się w symbolach i poprzez symbole. Liturgia ma charakter wychowawczy i jest doskonałą przestrzenią wychowania do odpowiedzialności za swoje słowa, myśli i czyny. Guardini na temat wychowania liturgicznego pisał: „Musimy na powrót nauczyć się angażowania w sferze religii (...), musimy na powrót nauczyć się żyć symbolami”⁴¹⁶. Jezus Chrystus komunikuje się z ludźmi i ludzie z Nim w wymiarze werbalnym i niewerbalnym przez symbole, znaki sakramentalne, znaki czasów, miejsce życia i działalności. Przez symbole dotykamy rzeczywistości niewidzialnej, która pod postaciami znaków i symboli staje się dla dzieci bardziej realistyczna⁴¹⁷. Szczególnie ważne w wychowaniu sakramentalnym jest poznanie i zrozumienie symboli, gdyż „(...) przez te znaki jest nam udzielone życie Boże. Obrzędy widzialne, w których celebryje się sakramenty, oznaczają i urzeczywistniają łaski właściwe każdemu sakramentowi (por. KKK 1131, PDK 25, DOK 207). Symbole w katechezie mają pomagać uczniom w przejściu przez rzeczywistość poznawalną zmysłami, uwrażliwiać i uzdalniać do przyjęcia rzeczywistości nadprzyrodzonej. Zadaniem symboli jest uwrażliwienie na to, co Bóg przygotował tym, którzy Go miłują (por. 1 Kor 2, 9).

⁴¹⁵ Zob. B. Nadolski. *Liturgika. Liturgika fundamentalna*. T.1. Poznań 1989 s. 91-165; M. Kunzler. *Liturgia Kościoła*. Poznań 1999 s. 228-257.

⁴¹⁶ R. Guardini. *Bóg daleki Bóg bliski*. Poznań 1991 s. 258.

⁴¹⁷ Zob. R. Czekalski. *Katecheza komunikacją wiary*. Płock 2006 s. 260-261.

Według H. Halbfasa w wychowaniu do symboli chodzi o wyćwiczenie skupienia, wyciszenia, koncentracji. Szczególnie praca w skupieniu ma wymiar duchowy, którego człowiek nie może wykluczyć ze swego życia. Kto osiągnie spokój wewnętrzny, ten odnajdzie Boga⁴¹⁸. Ponadto H. Halbfas stwierdza, że symbol jest tylko wtedy symbolem, jeśli pozostaje w łączności z umysłem i sercem, fantazją i kreatywnością. Powinien być widzialny w wymiarze narracyjnym i zabawy. Rola symbolu sprowadza się do tego, aby uobecniać to, co boskie i święte, aby rzeczywistości te mogły być postrzegane i doświadczane⁴¹⁹.

Wychowanie religijne powinno budzić serdeczne i żywe umiłowanie *Pisma Świętego*, uczyć odnajdywania głównego kerygmatu tekstu biblijnego, aby ułatwić uczniom przyjęcie w duchu wiary łaski Bożej, Słowa Bożego. Ważne jest, aby *Biblia* jako główne źródło wiary stawała się dla dzieci coraz bliższa i droższa. By tak się stało, należy wprowadzać uczniów w Jej bogaty świat obrazów i symboli. Wówczas język *Biblii* będzie bardziej zrozumiały i stanie się kluczem do umiłowania Księgi Życia (por. DCG 25). Poznawanie symboli jest szkołą poprawnego interpretowania Pisma Świętego.

Dzisiaj w dobie wizualizacji, język symboli jest bardziej potrzebny niż język filozofii scholastycznej ze swymi racjonalnymi pojęciami. Utrata zdolności człowieka do przeżywania i posługiwania się symbolami prowadzi do ograniczenia rzeczywistości do faktów, czyli do tego, co można zmierzyć, policzyć i udowodnić⁴²⁰. Wprowadzenie w świat symboli biblijnych pozwala zgłębiać Boże tajemnice zbawienia. Proces ten jednak, zdaniem G. Rafińskiego, powinien być poprzedzony wyjaśnieniem sensu wyrazowego, wiedzą o środowisku biblijnym i rodzajach literackich, gdyż to pomoże

⁴¹⁸Zob. C. Rogowski. *Hermeneutyczno-dydaktyczny wymiar symbolu i implikacje pedagogiczno-religijne*. Lublin 1999 s. 211-212.

⁴¹⁹ Tamże s. 255-265.

⁴²⁰ Zob. R. Czekalski. *Katecheza komunikacją wiary*. Płock 2006 s. 261-263; M. Saller. *Symbole i ich dydaktyka* s. 152.

uczniom w prawidłowym zrozumieniu i odczytywaniu symboli biblijnych⁴²¹.

S. Kulpaczyński twierdzi, iż „czytając *Pismo Święte*, należy pamiętać, że to coś więcej niż sam czysty tekst. Ten tekst otwiera nas na rzeczywistość Królestwa Bożego, jeśli czytamy go z wiarą. To jest więc twórcze spotkanie z tajemnicą⁴²². Autor zachęca katechetów, aby w katechezie często posługiwali się symbolami. W wyniku swoich badań Autor doszedł do wniosku, że symbole zmieniają się, a ich znaczenie religijne może się nasilać lub zniknąć. Bogata i odpowiednia symbolika jest nieodzowna, by przybliżyć katechizowanym niezgłębione prawdy Boże⁴²³.

Od katechetów należy oczekiwać wciąż nowego ujęcia i spojrzenia na symbole biblijne, liturgiczne i ogólnoludzkie⁴²⁴. Symbole pośredniczą między tym co empiryczne i pozaempiryczne oraz pozwalają na kontakt z symbolizowaną rzeczywistością⁴²⁵. Katecheza powinna wskazywać na Bożą obecność w znakach i symbolach biblijnych, liturgicznych, która przekracza to, co jest dostępne ludzkim zmysłem i ludzkiemu intelektowi. Dydaktyka symboli, łącząca symbole z życia z wiarą, czyni to z korzyścią dla osobowego rozwoju uczniów⁴²⁶ i opiera się na psychologii rozwojowej⁴²⁷. Wymiar wychowawczy powinien odkrywać znaczenia i objaśniać zastaną rzeczywistość. G. Baudler podkreśla w procesie kształcenia znaczenie dwóch grup symboli:

1. Tych, które łączą się z życiem uczniów i pochodzą z ich życiowych doświadczeń.

⁴²¹ Zob. G. Rafiński. *Język symboli i mitów w Piśmie Świętym*. „Horyzonty Wiary” 6:1995 nr 3 s. 24.

⁴²² S. Kulpaczyński. *Symbole w odbiorze* s.72.

⁴²³ Tamże s. 210-218.

⁴²⁴ Zob. E. Alberich. *Katecheza dzisiaj. Podręcznik katechetyki fundamentalnej*. Warszawa 2003 s. 249-252.

⁴²⁵ Zob. M. Saller. *Symbole i ich dydaktyka* s. 152.

⁴²⁶ Zob. C. Rogowski. *Hermeneutyczno-dydaktyczny wymiar symbolu* s. 224.

⁴²⁷ Por. C. Rogowski. *Recepcja symbolu w pedagogice*. „Pedagogia Christiana” 2:1998 nr 4 s. 96-98.

2. Tych, co powstały w biblijno - chrześcijańskiej tradycji.

Wychowanie do rozumienia symboli według M. Knechtle ma na celu ożywienie i pogłębienie wiary. Autorka podkreśla, że w symbolu zbiegają się dwa aspekty: pedagogiczny i teologiczny. Rzeczywistość boska, nadprzyrodzona może być, zdaniem M. Knechtle, rozpoznawalna w stworzeniach takich, jak: kamień, drzewo czy kwiat, ale również w stosunkach międzyludzkich, chociażby w geście wzajemnego objęcia się. Według Autorki wychowanie do symbolu jest procesem, który rozpoczyna się w chwili narodzin i trwa przez całe życie. Ma charakter całościowy, który obejmuje zdolności poznawcze, wiedzę i budzi odpowiednie relacje do symbolu w sferze emocjonalnej⁴²⁸. Wychowanie do odbioru symboli odwołuje się do centralnych symboli chrześcijańskich. Ma prowadzić do wiary, zawierzenia, rozwijania życia Bożego, odkrywania znaków i symboli Bożej obecności i miłości. Dużą rolę w tym wychowaniu odgrywa katecheza, która animując powinna umieć prezentować symbole i umożliwiać godne ich przeżywanie przez dzieci. Katecheta-animator jest symbolem przyjaźni z Chrystusem i ludźmi. Od wiary i świadectwa katechety animatora, w dużej mierze zależy realizacja celów i zadań dydaktyki symboli (por. DOK 237).

W katechezie i teologii wciąż aktualne jest powiedzenie P. Ricoeura: „symbol daje do myślenia”. Sentencja ta dotyczy dwu spraw: „symbol daje, sens nie jest więc ustanowiony przeze mnie, lecz dany jest przez symbol”⁴²⁹, to co daje wymaga myślenia. Zadaniem człowieka spostrzegającego symbole jest myślenie. Symbole zmuszają do myślenia, refleksji i wyciszenia, co jest niezbędne w rozwoju wiary i w zjednoczeniu z Bogiem. Dzięki poznaniu, zrozumieniu i przeżywaniu symboli religijnych, katechizowani będą mieli większe możliwości świadomego świętowania uroczystości religijnych⁴³⁰. Znajomość symboli ma prowadzić katechizowanych

⁴²⁸ Tamże s. 230-233.

⁴²⁹ P. Ricoeur. *Egzystencja i hermeneutyka. Rozprawa o metodzie*. Warszawa 1985 s. 59.

⁴³⁰ Zob. W Kubik. *Zarys dydaktyki katechetycznej*. Kraków 1990 s. 141.

do umiłowania *Biblii*, by Ona pięknym języka, symboli i obrazów przemówiła do współczesnego człowieka⁴³¹.

Dzisiejszy przeintelektualizowany człowiek narażony jest na analfabetyzm symboliczny. Dlatego od początku, we wszystkich formach katechezy, należy stwarzać odpowiednie warunki do prezentacji symboli, przeżywania i wyrabiania umiejętności ich właściwej interpretacji. Tylko takie wychowanie katechetyczne do rozumienia symboli, przez które objawia się i przemawia Bóg - Ożywiciel, przygotowuje do animowania dojrzałej wiary⁴³². Poprzez symbole i ryty liturgiczne, zdecydowanie łatwiej pomagamy katechizowanym w przyswajaniu wymiaru nadprzyrodzonego katechezy⁴³³.

Język symboliczny jest niezbędny w życiu człowieka, ponieważ zaspokaja potrzebę wymiaru misteryjnego i wtajemniczenia⁴³⁴ oraz przybliża do tego co duchowe⁴³⁵. Symbole pomagają w budowaniu wspólnoty, ponieważ tylko w niej i przez nią człowiek może się rozwijać, żyć, realizować oraz dostępować zbawienia. Język symboliczny jest niezbędny do odkrywania rzeczywistości nadprzyrodzonej oraz sytuacji egzystencjalnej, odgrywa istotną rolę w kulturze. Każda społeczność, wspólnota tworzy znaki i symbole, które wskazują na relacje zachodzące pomiędzy osobami, łączą powszechne, historyczne doświadczenia i towarzyszą człowiekowi przez całe życie. Znaczące symbole życia wypływają z życia uczestników. Koniec ludzkich relacji niesie ze sobą utratę symboli, ponieważ nikt już się w nich nie rozpoznaje. Moc symboli do tworzenia wspólnoty nie ogranicza się do relacji międzyosobowych, również do relacji z tradycją, z całą rzeczywistością społeczną oraz z przyrodą. Symbole są źródłami motywacji i nadają kierunki ludzkiemu działaniu, umożli-

⁴³¹ Zob. G. Rafiński. *Język symboli i mitów w Piśmie Świętym*. „Horyzonty Wiary” 6:1945 nr 3 s. 15-19.

⁴³² Zob. L. Gannaz. *Pedagogia znaków*. „Katecheta” 7:1963 nr 20 s. 175-179.

⁴³³ Zob. R. Czekalski. *Katecheza komunikacją wiary* s. 261-263.

⁴³⁴ Zob. M. Lurker. *Przesłanie symboli w mitach, kulturach, religiach*. Kraków 1994 s. 9.

⁴³⁵ Por. D. Forstner. *Świat symboliki chrześcijańskiej*. Warszawa 1990 s. 7.

wiają tożsamość indywidualną, społeczną i religijną. Zrozumienie sensu i znaczenia symboli pomaga w przeżywaniu i wyrażaniu radości świętowania spotkania z Bogiem i ludźmi⁴³⁶.

6. Symbole występujące w podręczniku ucznia

Autorzy dokumentów katechetycznych wskazując na podstawowe kryteria dotyczące opracowań podręczników do nauki religii, podkreślają by spełniały one swoje funkcje i odpowiadały celowi, jakim jest zdobywanie systematycznej i uporządkowanej wiedzy religijnej⁴³⁷. *Dyrektorium ogólne o katechizacji* zwraca uwagę na konieczność dochowania wierności Bogu i człowiekowi, jak czytamy: „chodzi o umiejętność połączenia doskonałej wierności doktrynalnej z głębokim przystosowaniem do człowieka, przy uwzględnieniu psychologii wieku i kontekstu społeczno-kulturowego, w jakim on żyje” (DOK 283). Celem katechezy w klasie piątej jest dalsze kształtowanie i rozwijanie u katechizowanych obrazu Boga, który najdoskonalej objawił się w Jezusie Chrystusie. Cała uwaga skupia się na osobie Jezusa Chrystusa, w którym wypełniły się wszystkie obietnice Boże ze *Starego Testamentu*. Uczniowie mają rozpoznać w Jezusie z Nazaretu Syna Bożego, prawdziwego Boga i prawdziwego Człowieka. Dzięki temu możliwe jest dotykanie i konkretne spotkanie rzeczywistości boskiej z ludzką. „Gdy jednak nadeszła pełnia czasu, zesłał Bóg Syna swego, zrodzonego z niewiasty, zrodzonego pod Prawem, aby wykupił tych, którzy podlegali Prawu, abyśmy mogli otrzymać przybrane synostwo” (Ga 4, 4-5). W wieku 10-12 lat następuje przechodzenie od religijności autorytatywnej do prób osobistego nawiązania kontaktu z Bogiem. Jest to wielka szansa a zarazem wyzwanie dla współczes-

⁴³⁶ Por. W. Kubik. *Zarys dydaktyki katechetycznej*. Kraków 1990 s. 140-141.

⁴³⁷ Zob. Benedykt XVI. *Misja Kościoła w dziedzinie wychowania. Przemówienie do I grupy biskupów*. „L'Osservatore Romano (wydanie polskie) 27:2006 nr 2 s. 29; J. Bagrowicz. *Podręcznik do nauki religii*. W: *W trosce o dobre podręczniki. Vademecum dla autorów i recenzentów podręczników katechetycznych*. Red. P. Tomasiak. Kraków 2003 s. 33-35.

nej katechezy i katechetów. Animacja katechetycznego procesu wychowania poprzez symbole jest propozycją do formowania nastolatka na wzór Jezusa Chrystusa, świadomego swojej wartości i swego przeznaczenia, gotowego dzielić swoje życie i stawać się bezinteresownym darem dla drugiego.

W tym kontekście nasuwa się pytanie: czy podręcznik do nauczania religii w klasie piątej, zatytułowany: *Umiłowani w Jezusie Chrystusie*, pod redakcją J. Szpeta i D. Jackowiak, służy wychowaniu dzieci do rozumienia symboli religijnych? W jakim stopniu pomaga katechizowanym poznać symbole ogólnoreligijne, biblijne i liturgiczne? Cele i metody zaproponowane przez autorów poznańskiej serii materiałów dydaktycznych uwzględniają rozwój psychofizyczny dziecka klasy piątej. Umożliwiają katechezie dalszy proces wychowania do odbioru symboli religijnych, poprzez ćwiczenie zmysłów i łączenie ich osobistych doświadczeń z wiarą. Podręcznik metodyczny pomaga katechezie w przygotowaniu spotkań katechetycznych. Umożliwia dobór odpowiednich metod dostosowanych do możliwości dzieci z uwzględnieniem ich zewnętrznych i wewnętrznych sytuacji. Zadaniem katechezy jest udzielenie katechizowanym pomocy w odkrywaniu i odczytywaniu religijnego znaczenia symboli. Katecheza ma pomagać uczniom w odkrywaniu działania Jezusa Chrystusa w ich życiu osobistym, by następnie prowadzić do pełniejszego rozumienia udzielania się Syna Bożego w sakramentach świętych. W klasie piątej uczniowie zachęceni są do poznawania Jezusa z Nazaretu. Matka Boża zachęca katechizowanych, by zaufali Jej Synowi i dali się Jemu prowadzić. Jezus Chrystus jest najpewniejszym słowem Boga, najbardziej skutecznym znakiem i najbardziej wiarygodnym dowodem istnienia Boga. Zatem dla pełniejszego poznania Boga ważne jest odkrycie i doświadczenie bliskości Jezusa. On objawia w sposób definitywny i prawdziwy Boga⁴³⁸. Do przyjęcia tej największej prawdy wiary niezbędna jest znajomość symboli i znaków religijnych, aby katechizowani zauwa-

⁴³⁸ Por. R. Gobbi. *Boże, Kim Jesteś? Młodzi odkrywają Boga*. Lublin 1993 s. 67.

żyli istniejącą ciągłość przekazywanej i wyznawanej przez Kościół wiary w obecność i działanie Jezusa Chrystusa w Kościele i w świecie. Katechizowanym potrzebna jest wiara w zbawczą moc Jezusa udzielana w sakramentach świętych - w Jego wyłączną moc obrony człowieka przed największym zagrożeniem, jakim jest śmierć. Dlatego też należy wspierać je w nabywaniu prawd wiary i ratującą moc Jezusa Chrystusa, która jest widoczna w symbolach ogólnoreligijnych, biblijnych i liturgicznych⁴³⁹.

Niniejsza, syntetyczna refleksja dotyczy jedynie podręcznika dla ucznia nr AZ-22-01/12 religii rzymskokatolickiej zgodnego z programem nauczania nr AZ-2-01/1, ponieważ symbole występujące w podręczniku metodycznym pokrywają się z symbolami występującymi w podręczniku ucznia. Podręcznik ten ze względu na szatę graficzną i dodatkowe treści jest bogatszy w symbole, stąd dany wybór. Poznańska seria materiałów dydaktycznych dla klas piątych już w swej szacie graficznej zawiera wymiar symboliczny. Świadczy o tym bogata kolorystyka i elementy ilustracyjne okładki: papirus, stągiew, krzew winny z dojrzałymi gronami, dyskietka. Również wewnętrzna zawartość podręcznika i jego konstrukcja, oparta na czterech stałych blokach oznaczonych stałymi piktogramami: laską, zwojem papirusu Biblii, płonąca lampką i sandałami, ma swą głęboką symbolikę, zmuszającą uczniów do zastanowienia się, refleksji, szukania odpowiedzi na pytania i dróg życia zgodnych z wolą Pana Jezusa.

Podręcznik zawiera 51 jednostek tematycznych, a każda jednostka składa się z 4 bloków. W pierwszym mieszczą się pytania, na które uczniowie odnajdą odpowiedzi na końcu katechezy. Drugi blok zawiera teksty *Pisma Świętego*. W trzecim są wyjaśnienia dotyczące Słowa Bożego. Czwarty blok, odwołuje się do sytuacji życiowych uczniów i zachęca do dawania świadectwa o Bogu. W każdej jednostce tematycznej można odnaleźć symbole. Ważnym elementem są zawarte na marginesach podręcznika informacje encyklopedycz-

⁴³⁹ Zob. S. Kulpaczyński. *Symbole w odbiorze* s. 77.

ne, które wyjaśniają i poszerzają zakres pojęciowy realizowanych treści. Ukazują też ich głębie, nawiązują do doświadczeń ludzkich, pogłębiają ogólną i religijną wiedzę, ułatwiają zrozumienie przedstawianych prawd. Ilustracje zmuszają do myślenia i zastanowienia, pogłębiają sens opisów o ich duchowy wymiar.

Symbolika ogólnoreligijna umożliwia uczniom sięganie do doświadczeń innych ludzi w celu zdobywania własnych. Pozwala wzbudzać refleksję i wskazuje, iż wszyscy ludzie w ciemnościach grzechu szukają Pana Boga. Symbole ogólnoreligijne występują w każdej jednostce tematycznej zarówno w treściach jak i ilustracjach, w które bardzo bogato jest wyposażony podręcznik ucznia. Najczęściej występującymi symbolami są piktogramy: laska i zapalona lampa. Do częściej występujących symboli należą: serce, droga, słońce, morze, góry, wiatr, ziemia, woda, ogień, dym, pasterz, owce, zielona gałązka, ciemność, świątynia, owoc, tarcza. Raz tylko przedstawiono stół nakryty białym obrusem, kilka razy pojawia się składanie ofiary oraz modlitwa.

Symbole biblijne znajdują się w każdej jednostce tematycznej. Najczęściej występują piktogramy papirusu i imię Jezus, Matki Bożej i Apostołów, ponadto powtarzają się imiona bohaterów ze *Starego Testamentu*. Analizowany podręcznik zawiera następujące symbole biblijne: liczbowe, chromatyczne, zwierzęce, kosmiczne, imiona, symbole występujące w *Nowym Testamencie* inawiażujące do *Starego Testamentu*, ponadto ukazane są czyny i wizje symboliczne⁴⁴⁰. Wszystkie one ujawniają się w słowie Bożym, treściach interpretacyjnych i obrazach. *Biblia* zawiera żywe Słowo Boże - jest ono żywiołem bez dna i bez granic. Wymaga więc interpretacji, dopowiedzenia czegoś własnym życiem, wyjaśnienia. Jest zaproszeniem do osobistej rozmowy, do spotkania z Tajemnicą, pewnym Misterium.

⁴⁴⁰ Zob. M. Lurkel. *Słownik obrazów i symboli biblijnych*. Poznań 1989; G. Ra-
fiński. *Język symboli i mitów* s.15-30.

Liczby są symbolami rzeczy⁴⁴¹ i mają znaczenie symboliczne. Określają również wymiary ilościowo - jakościowe. I tak na przykład liczba „jeden” jest ściśle powiązana z Bogiem, ponieważ Bóg jest jeden (por. Pwt 6, 4). Bóg stworzył jedność, którą zniszczył grzech. „Dwa” to liczba przeciwieństw i dopełnienia. Liczba „trzy” dla chrześcijan jest liczbą Trójcy Świętej, „cztery” jest symbolem całości stworzenia; cztery rzeki, które wypływają z raju (por. Rdz 2, 10-15), są cztery filary wszechświata, cztery fazy księżyca, cztery strony świata. Cztery ramiona krzyża symbolizują uniwersalność i powszechność zbawienia. „Pięć” to liczba zwierząt przeznaczonych na ofiary (por. Lb 7,17.22.29). „Sześć” jest symbolem profanacji boskości i desakralizacji. „Siedem” w *Biblii* jest liczbą doskonałą, świętą liczbą *Starego Testamentu*: stworzenie świata trwało siedem dni, siedem ramion świecznika (por. Wj 25, 31-40), siódmy dzień jest dniem szabatu oraz co siedem lat następuje rok szabatowy (por. Wj 23, 10-12). Po siedmiu latach szabatowych był rok jubileuszowy (por. Kpł 25, 8). Liczba siedem w *Piśmie Świętym* jest symbolem doskonałości i przymierza⁴⁴². Liczba *osiem* to symbol nowego początku. W Arce Noego uratowało się ośmioro ludzi (por. Rdz 6,18). „Dwanaście” stanowi symbol ziemskiej rzeczywistości. Jest symbolem Kościoła: dwunastu apostołów i dwunastu synów Izraela. Dwunastu reprezentantów *Starego* i dwunastu *Nowego Testamentu* zjednoczy się, by wielbić i wysławiać Baranka⁴⁴³. „Dwadzieścia cztery” jest symbolem podwojenia i zjednoczenia w niebie tego, co było święte na ziemi. Liczba „czterdzieści” jest symbolem oczekiwania, próby, przygotowania, wyrzeczeń albo kary: potop (por. Rdz 7, 12), wędrówka po pustyni (por. Wj 16, 35), pobyt Mojżesza na Synaju (por. Wj 24, 18), pobyt Jezusa na pustyni (por. Łk 4, 1-2), głoszenie Dobrej Nowiny przez czterdzieści miesięcy. W liturgii można odnaleźć tę samą logikę: święto Ofiarowania Pańskiego celebrowane jest

⁴⁴¹ Zob. D. Forstner. *Język symboli i mitów w Piśmie Świętym* s. 41-42.

⁴⁴² Por. M. Feuillet. *Leksykon symboliki chrześcijańskiej*. Red. M. Paleń. Poznań 2006 s. 122-123.

⁴⁴³ Tamże s. 33.

czterdzieści dni po Bożym Narodzeniu⁴⁴⁴. „Pięćdziesiąt” to symbol radości, której źródłem jest Bóg (por. Pwt 16, 9-11), co pięćdziesiąt lat przypadał rok jubileuszowy. „Siedemdziesiąt” (lub siedemdziesiąt siedem) to symbol całości i pełni, doskonałości, wszechstronności i powszechności⁴⁴⁵.

Dla rozwoju wiary istotne są symbole: krzyża, wody, chleba i wina. Znane są też symbole odwołujące się do krzyża: kotwica, ster, dyszel, drąg, drzewo, maszt, drabina, kolumna. Krzyż może być oznaczany: literami alfą i omegą, inicjałami IX lub XP. W ikonografii dopełnieniem krzyża są symbole: pelikan, czaszka, wąż, narzędzia męki⁴⁴⁶. Od XI stulecia krzyż umieszczany jest na ołtarzach i symbolizuje Chrystusa zmartwychwstałego, wyniesionego do chwały⁴⁴⁷. Często występuje symbolika gołębia, ofiary, węża, szatana, pustyni, kluczy, laski, krzewu winorośli, drzewa, owoców, pasterza, owcy, światło, ciemność, tęcza, niebo, tron itp.

Kolory są symbolami trzech cnót teologicznych: biały - jest symbolem wiary, zielony (szmaragd) - nadziei, a czerwony - miłości. Fioletowy kolor jest symbolem namiętności, ducha, miłości i mądrości. Jest to kolor umiarkowania, przeciwny do koloru zielonego, przypominającego wiosenne przejście ze śmierci do życia. Fiolet jest kolorem jesiennym, kolorem żałoby, pokuty, przypominającym przejście z życia do śmierci, jest też kolorem szat biskupich, symbolizuje godność episkopalną⁴⁴⁸. Dla Izraelitów purpura oznaczała godność królewską (por. Est 8, 15); śnieżnobiały symbolizował niewinność i był przeciwstawiany szkarłatowi grzechów (por. Iz 1, 18). Purpura symbolizuje bogactwo (por. Łk 16, 19) i dostojęstwo władcy⁴⁴⁹. Jest symbolem godności urzędu kardynalskiego. Czerwony kolor to symbol krwi i ognia, życia i śmierci, jeśli krew zostanie

⁴⁴⁴ Tamże s. 25.

⁴⁴⁵ Tamże s. 123.

⁴⁴⁶ Tamże s. 67.

⁴⁴⁷ Zob. M. Lurker. *Słownik obrazów i symboli biblijnych* s. 103.

⁴⁴⁸ Zob. M. Feuillet. *Leksykon symboliki chrześcijańskiej* s. 37.

⁴⁴⁹ Zob. M. Lurker. *Słownik obrazów i symboli biblijnych* s. 87.

przelana. Jest też kolorem ofiary i poświęcenia, kiedy krew pokutującego przelewana jest na ołtarzu. Jest to kolor najwyższej ofiary, ofiary krzyża. W ten sposób kolor czerwony staje się kolorem daru miłości, daru z siebie samego. Jest symbolem miłości miłosiernej⁴⁵⁰. Niebieski jest symbolem nieba, bezcielesności i nieskończonej głębi, czystości. Żółty kolor postrzegany jako kolor złota jest symbolem chwały, królowania i boskiego światła⁴⁵¹. Kolor czarny, przeciwny do białego, jest postrzegany jako brak światła i koloru. Symbolizuje pierwotnie panujące ciemności (por. Rdz 1, 2), noc i wnętrza ziemi, jest diabelskim znakiem zła. W ascezie jest znakiem pokuty i kary. Czarny kolor sutanny wyraża dystans wobec marność świata w oczekiwaniu na chwalebne obłóczyny w niebie.

Symbolika biblijna pozwala poznać *Pismo Święte*, znaki Bożej obecności, zbawczego działania Boga. W *Biblii* księga życia jest symbolem idei wybrania wyznawców Chrystusa (por. Hbr 12, 23; Łk 10, 20). Fakt występowania symboli i ich częstotliwość mogą pomóc katechizowanym zrozumieć, kto jest najważniejszą Osobą w życiu, komu mogą zaufać, od kogo czerpać wzorce zachowań. Ich rolą jest to, że pomagają uczniom zauważyć ciągłość i rozwój Objawienia Bożego, jego pełnię w Jezusie Chrystusie.

W analizowanym podręczniku można wyróżnić podstawowe symbole związane z celebracją liturgii oraz postawy i gesty liturgiczne. Te ostatnie są znakiem wspólnoty i jedności ludu Bożego, mają one wpływ na uczucia i myśli uczestników Eucharystii. Dalej w podręczniku występują symbole związane z wnętrzem kościoła, naczynia liturgiczne, następnie szaty liturgiczne, których kolory należy wyjaśnić. Ponadto wskazuje się na naturalne elementy liturgii, jak: światło, ogień, oliwę, krzyżmo święte, popiół, kadzidło i ryby oraz uświęcony czas. Symbole liturgiczne występują w każdej jednostce lekcyjnej podręcznika. Podobnie jak w poprzednich zestawieniach znajdują się one w treściach i ilustracjach. Bardzo często powtarzającym się symbolem jest słowo Boże, sakramenty, kolory,

⁴⁵⁰ Tamże s. 23-24.

⁴⁵¹ Zob. M. Feuillet. *Leksykon symboliki chrześcijańskiej* s. 164.

chleb, wino, Jezus Chrystus. Często występują takie symbole, jak: woda, postawa, kościół, Maryja, krzyż, ryby, zgromadzenie. Do pojedynczo występujących symboli zaliczyć można: olej, procesję, lilię, zapalony paschał. Symbolika liturgiczna pozwala uczniom na zbliżenie się do Osoby Zbawiciela, poznania Jego zbawczej obecności i działania na korzyść grzesznego człowieka. Przez naturalną symbolikę kosmosu człowiek może dojść do poznania Pana Boga. Objawienie Boże nadaje naturalnej symbolice historiozbawczego sensu, który w Jezusie Chrystusie osiąga apogeum, nadal trwa i jest obecny w Kościele i sakramentach świętych, a swą pełnię osiągnie w chwale Ojca⁴⁵².

Symbole powtarzające się w każdej katechezie: laska, zapalona lampa, słowo Boże, sandały odgrywają bardzo ważną rolę. Na każdej katechezie przypominają i wskazują na obecnego Chrystusa, wspólnotę Kościoła jako Matkę prowadzącą swe dzieci do Ojca, ukazują właściwą drogę życia. Analiza podręcznika ucznia pozwala stwierdzić, że zawiera on: 46 symboli ogólnoreligijnych, 86 symboli biblijnych i 60 symboli liturgicznych (bez powtarzających się). Symbole biblijne stanowią 45% wszystkich symboli występujących w podręczniku. Podkreśla to znaczenie *Biblii* jako źródła wiary i nauczania religijnego zarówno dla wszystkich ludzi jak i dla katechezy. Symbole liturgiczne stanowią 31% wszystkich symboli znajdujących się w podręczniku, co może wpływać na pogłębianie rozumienia liturgii Kościoła i coraz głębszego jej przeżywania przez katechizowanych. Natomiast symbole ogólnoreligijne i ich ilość w 24% wskazują na naturalne pochodzenie symboli i religijną naturę człowieka poszukującego Boga w ciemnościach grzechu.

Występowanie symboli tworzy logiczną całość. Ich dobór jest dostosowany do wieku i umiejętności uczniów. Symbole te wpływają na rozwój poznania zmysłowego i intelektualnego dzieci. Proponowane symbole mogą inspirować uczniów do szukania Jezusa, pomnażania wiary, nadziei i osobistego wzrastania w miłości do

⁴⁵² Zob. D. Forstner. *Język symboli i mitów w Piśmie Świętym* s. 7.

Pana Boga i ludzi. Systematyczne poznawanie symboli, ożywione animacją, powinno wzbudzać wdzięczność katechizowanych i zachęcać do poszukiwania znaków Bożej obecności oraz zdobywania nowych wiadomości.

Dużą rolę w procesie wychowania katechizowanych do odbioru symboli odgrywa katecheta. To od jego animacyjnego stylu zależy sposób przedstawiania symboli, zwrócenia na nie uwagi, a tym samym prowadzenia uczniów do coraz większej zażyłości z Chrystusem⁴⁵³. Takie możliwości daje poznańska seria materiałów dydaktycznych dla klasy piątej, pod redakcją J. Szpeta i D. Jackowiak. Ich twórcze i kreatywne wykorzystanie w procesie animacji katechezy, leży w gestii i możliwościach samego katechety. Właśnie dzisiaj, w multimedialnym świecie, należy dołożyć wszelkich starań, by poprzez symbole ukazać katechizowanym objawiającego się Boga. Głównym celem katechizacji jest poznanie Jezusa Chrystusa oraz doprowadzenie ucznia do komunii z Jezusem (por. DOK 80). Do zrealizowania tego celu niezbędna jest znajomość symboli, które umożliwiają zażyłość z Bogiem i ludźmi. W procesie nauczania i wychowania religijnego, ważna jest animacyjna postawa katechety, który inspiruje i zachęca dzieci do ich poznawania. Symbole wprowadzają i umożliwiają przeżycie doświadczenia, a tym samym przyczyniają się do rozwoju w sferze duchowej, religijnej, intelektualnej, emocjonalnej, moralnej oraz społecznej. Symbole działają w czasie: przeszłości, teraźniejszości i przyszłości, kontaktując z Bogiem i ze światem. Przypominają o tym, co zostało wykonane, wzywają do twórczego zaangażowania w teraźniejszości i pozwalają na wyrażanie tęsknoty za przyszłością.

Ludzie ochrzczeni mają szczególny powód, by odkrywać na nowo znaczenie symboli, ponieważ pragną spotkać się z Bogiem, który niesie zbawienie. Stąd tak ważne i potrzebne są wysiłki, zmierzające do poznawania symboli, poprzez które wyraża się niezgłębiona tajemnica i woła Boża. Papież Jan Paweł II, na spotkaniu

⁴⁵³ Zob. *Animator grupy młodzieżowej*. Red. E. Pleń, Z. Malinowski, T. Wróblewski, Z. Dziubiński. Warszawa 1994.

z nauczycielami w Nikaragui w 1983 r. mówił, że prawdziwe wychowanie „musi prowadzić do uczenia, jak prawdę odróżnić od fałszu, sprawiedliwe od tego, co niesprawiedliwe, moralne od tego, co niemoralne, to co podnosi człowieka, od tego co nim manipuluje”. Takie skutki wychowania osiąga się poprzez naukę myślenia, a to dokonuje się w procesie animacji i wychowania do odbioru symboli, które uczy i zmusza katechizowanych do myślenia.

Ks. JERZY KOSTORZ, UO

REALIZACJA ZAŁOŻEŃ EKUMENICZNEGO WYMIARU KATECHEZY W GIMNAZJUM NA PRZYKŁADZIE POZNAŃSKIEJ SERII PODRĘCZNIKÓW⁴⁵⁴

Katecheza ukierunkowana ekumenicznie była i jest ważnym aspektem duszpasterskiej posługi Kościoła w Polsce. Ustalenia Soboru Watykańskiego II i dokumenty papieża doprowadziły do wypracowania współczesnej koncepcji ekumenizmu, którą należy propagować wśród dzieci i młodzieży. Obejmuje ona przekaz doktryny własnego Kościoła, celem poznania własnego wyznania, poznanie innych wyznań i religii oraz kształtowanie postawy otwartej na ekumenizm. W tym kontekście powstaje pytanie: jaki jest zakres tej problematyki w programie nauczania religii w gimnazjum i w opracowanych do niego wybranych podręcznikach? Na to pytanie próbuję znaleźć odpowiedź w poniższych analizach.

⁴⁵⁴ „*Słowo Boga jest blisko Ciebie*”. *Pierwsza klasa gimnazjum. Przewodnik metodyczny*. Red. D. Jackowiak, J. Szpet. Poznań 2001; „*Słowo Boga jest blisko Ciebie*”. *Pierwsza klasa gimnazjum. Podręcznik dla ucznia*. Red. D. Jackowiak, J. Szpet. Poznań 2001; „*Wolni przez miłość*”. *Druuga klasa gimnazjum. Przewodnik metodyczny*. Red. D. Jackowiak, J. Szpet. Poznań 2000; „*Wolni przez miłość*”. *Druuga klasa gimnazjum. Podręcznik dla ucznia*. Red. D. Jackowiak, J. Szpet. Poznań 2000; „*Żyjąc z innymi dla innych*”. *Trzecia klasa gimnazjum. Przewodnik metodyczny*. Red. D. Jackowiak, J. Szpet. Poznań 2001; „*Żyjąc z innymi dla innych*”. *Trzecia klasa gimnazjum. Podręcznik dla ucznia*. Red. D. Jackowiak, J. Szpet. Poznań 2001.

1. Rozumienie ekumenicznego wymiaru w katechezie

Katecheza, zajmując się wdrażaniem katechizowanych w życie Kościoła i jego rozumienia, powinna zawierać istotne treści dotyczące problematyki dzieła ekumenicznej jedności. Katecheza o wymiarze ekumenicznym pomaga w odkrywaniu źródeł chrześcijańskiej jedności, prowadzących do tego, co łączy, a nie co dzieli wspólnotę. Pod wpływem wskazań *Vaticanum II* oraz posoborowych dokumentów katechetycznych i ekumenicznych Kościoła pojawiła się konieczność większej otwartości na chrześcijan różnych wyznań przy zachowaniu własnej tożsamości. Cała katecheza Kościoła katolickiego, a więc także podręczniki, winna być przeniknięta duchem ekumenizmu⁴⁵⁵. Ten „horyzontalny” wymiar katechezy koresponduje z wielką rangą ekumenizmu w życiu Kościoła: „ekumenizm, ruch na rzecz jedności chrześcijan, nie jest jakimś tylko „dodatkiem”, uzupełnieniem tradycyjnego działania Kościoła. Przeciwnie, należy on w sposób organiczny do całości jego życia i działania i w konsekwencji winien tę całość przenikać i z niej wyrastać jak owoc ze zdrowego i kwitnącego drzewa, które osiąga pełnię życia”⁴⁵⁶.

Począwszy od Soboru Watykańskiego II, dialog ekumeniczny w Kościele rzymskokatolickim idzie w parze z dialogiem międzyreligijnym. Dzieło ekumeniczne jest bowiem niepodzielne i dokonywać się musi niejako na dwóch frontach: *ad intra* i *ad extra*⁴⁵⁷. Dialog ekumeniczny *ad intra* odnosi się do chrześcijan innych Kościołów i Wspólnot eklezjalnych. Innymi słowy, jest to dialog wewnątrz samego chrześcijaństwa. Dialog *ad extra* obejmuje swym zasięgiem wielkie religie świata, wszelkie inne religie, systemy religijne oraz całościowo rozumiany dialog ze światem laickim (przeróżne nurty

⁴⁵⁵ S. Łabendowicz. *Katecheza-wymiar ekumeniczny*. W: *Leksykon pedagogiki religii. Podstawy – koncepcje – perspektywy*. Red. C. Rogowski. Warszawa 2007 s. 272-274.

⁴⁵⁶ Jan Paweł II. *Encyklika o ekumenizmie „Ut unum sint”*. Watykan 1995 nr 20.

⁴⁵⁷ A. Skowronek. *Sens i znaczenie dialogu*. W: *Ku chrześcijaństwu jutra. Wprowadzenie do ekumenizmu*. Red. W. Hryniewicz, J.S. Gajek, S.J. Koza. Lublin 1997 s. 506nn.

i kierunki umysłowe, etyczne, kulturowe, polityczne, społeczne)⁴⁵⁸. *Dyrektorium ekumeniczne*, podkreślając znaczenie dialogu międzyreligijnego dla współczesnego ruchu ekumenicznego zauważa, iż o tyle ma on znaczenie ekumeniczne, o ile wpływa na kształtowanie właściwych postaw dialogu, tolerancji i poszanowania dla inaczej wierzących, oraz w sytuacji, kiedy współpraca chrześcijan z wierzącymi innych religii może prowadzić do wyakcentowania religijnych aspektów problematyki sprawiedliwości i pokoju, podtrzymywania życia rodzinnego, szacunku dla grup mniejszościowych oraz w wielu nowych kwestiach pojawiających się we współczesnym świecie⁴⁵⁹. W świetle powyższego kontekstu należy rozumieć również fragmenty *Dyrektorium Ogólnego o Katechizacji*, które wprost mówią o ekumenicznym wymiarze katechezy. Problematyka ta pojawia się w części czwartej, w rozdziale *Katecheza w kontekście społeczno-religijnym*⁴⁶⁰. *Dyrektorium* podkreśla, iż każda wspólnota chrześcijańska wspierana jest mocą Ducha Św. w trudzie rozpoznawania swojego powołania ekumenicznego w konkretnej sytuacji, w jakiej się znajduje, a także uczestnicząc w dialogu ekumenicznym oraz w inicjatywach zmierzających do realizowania jedności chrześcijan. Stąd katecheza jest niejako wezwana i zobligowana do nabierania w każdych okolicznościach „wymiaru ekumenicznego”⁴⁶¹. *Dyrektorium* wymienia poszczególne kroki ekumenicznej formacji w ramach katechezy. Najpierw winna ona dokonywać się „przez wykład całego Objawienia, którego depozytu strzeże Kościół katolicki, i w poszanowaniu hierarchii prawd”⁴⁶². Następnie akcentować jedność depozytu wiary istniejącego pośród chrześcijan, a równo-

⁴⁵⁸ J. Urban. *Dialog międzyreligijny w relacji do dialogu ekumenicznego*. W: *Ekumenizm na progu trzeciego tysiąclecia*. Red. P. Jaskóła. Opole 2000 s. 253.

⁴⁵⁹ Papieska Rada ds. Jedności Chrześcijan. *Dyrektorium w sprawie realizacji zasad i norm dotyczących ekumenizmu z 25 marca 1993 r.* W: *Ut unum. Dokumenty Kościoła katolickiego na temat ekumenizmu 1982-1998*. Red. S.C. Napiórkowski, K. Leśniewski, J. Leśniewska. Lublin 2000 nr 210.

⁴⁶⁰ DOK s. 167-172.

⁴⁶¹ DOK 197; Por. CT 32.

⁴⁶² DOK 197-198.

cześnie wyjaśniać utrzymujące się podziały oraz wskazywać kroki, jakie należy podjąć, aby przezwyciężyć owe podziały. Dalej, w ramach procesu katechetycznego należy wzbudzać i ożywiać prawdziwe pragnienie jedności połączone z miłością do Pisma Świętego. W końcu katecheza winna angażować się w odpowiednie przygotowanie dzieci, młodzieży i dorosłych do życia w kontakcie z braćmi i siostrami należącymi do innych wyznań chrześcijańskich, tak aby mieć świadomość własnej tożsamości katolickiej w poszanowaniu dla wiary innych⁴⁶³. Kolejne punkty tej części *Dyrektorium* poruszają zagadnienia katechezy w relacji do judaizmu i do innych religii, co stanowi potwierdzenie dla szerokiego pojmowania problematyki ekumenizmu⁴⁶⁴.

Zarówno dokumenty ekumeniczne, jak i katechetyczne, jednoznacznie wskazują na trzy zasadnicze aspekty wymiaru ekumenicznego katechezy. Są to: poznanie własnego wyznania, poznanie innych wyznań i religii oraz kształtowanie postawy otwartej na ekumenizm⁴⁶⁵. Aby móc się przekonać, na ile powyższe wskazania dokumentów Kościoła dotyczące wymiaru ekumenicznego katechezy są realizowane w wersji poznańskiej podręcznika do gimnazjum, należy podjąć analizę programu a następnie poszczególnych części podręcznika.

2. Założenia ekumenicznego wymiaru katechezy w programie *Przyjąć blask Bożej prawdy*

Program nauczania religii dla gimnazjum, zatytułowany „Przyjąć blask Bożej prawdy”, został opracowany przez ks. Jana Szpeta i Danutę Jackowiak⁴⁶⁶. Zawiera on istotne treści dotyczące dzieła

⁴⁶³ Tamże.

⁴⁶⁴ DOK 199-200.

⁴⁶⁵ Zob. J. Kostorz. *Ekumeniczny wymiar posoborowej katechezy w Polsce*. Opole 2007.

⁴⁶⁶ J. Szpet, D. Jackowiak. *Przyjąć blask Bożej prawdy. Program nauczania religii dla gimnazjum, nr AZ-3-02/2*. Poznań 2002.

ekumenicznej jedności. Przede wszystkim dotyczą one takich elementów formacyjnych, jak poznanie doktryny własnego Kościoła. Sporadycznie autorzy nawiązują do poznania inaczej wierzących i kształtowania wśród młodzieży postawy otwartej na ekumenizm.

W programie dla klasy I gimnazjum, zatytułowanym *Słowo Boga jest blisko Ciebie*, istotne dla ekumenicznego ukierunkowania katechezy są elementy treściowe skoncentrowane wokół Słowa Bożego, którego prawda aktualizuje się w życiu ludzkim⁴⁶⁷. Autorzy programu zakładają zapoznanie uczniów z ogólnymi wiadomościami o Piśmie Świętym Starego i Nowego Testamentu jako źródle wiary. Akcentują też wprowadzenie gimnazjalistów w hermeneutykę biblijną, zaznajomienie z wybranymi fragmentami Starego Testamentu oraz Ewangelii i Listów Apostolskich, jak też wspomaganie ich interpretowania⁴⁶⁸. Dalej proponują ukazanie Boga objawiającego się na kartach Starego Testamentu i prowadzącego swój lud⁴⁶⁹. Zwracają też uwagę, iż można kształtować własną tożsamość w oparciu o biblijne wzorce osobowe⁴⁷⁰. Po tym, podejmują problematykę chrześcijańskiego przeżywania cierpienia i wybrane zagadnienia eschatologiczne (np. niebo, czyściec, piekło, świętych obcowanie)⁴⁷¹. W tym kontekście proponują ukazanie młodzieży chrześcijańskiej odpowiedzi na pytanie o śmierć⁴⁷². Jednocześnie zakładają wskazanie uczniom na wartość modlitwy wstawienniczej za zmarłych. Wyakcentowanie wszystkich tych kwestii ma pomóc katechizowanym w lepszym poznaniu tekstów biblijnych, zasad hermeneutyki biblijnej oraz chrześcijańskiej nauki na temat cierpienia i śmierci⁴⁷³. Zatem proponowane przez autorów programu treści dotyczą doktryny wiary, niezbędnej w dogłębnym poznaniu wyznania katolickiego.

⁴⁶⁷ Tamże s. 7-14.

⁴⁶⁸ Tamże.

⁴⁶⁹ Tamże.

⁴⁷⁰ Tamże.

⁴⁷¹ Tamże.

⁴⁷² Tamże.

⁴⁷³ Tamże.

Dzięki nim młodzież gimnazjalna może odkrywać naukę Kościoła na temat Pisma Świętego i wybranych kwestii eschatologicznych, by następnie rzetelnie przekazać ją w dialogu z wyznawcami innych wyznań i religii. Poza tym autorzy proponują wspomaganie uczniów w samodzielnym formułowaniu własnych poglądów religijnych, co wydaje się istotne w formacji postawy otwartej na osoby inaczej wierzące i podejmowaniu z nimi dialogu ekumenicznego⁴⁷⁴.

W programie dla klasy II gimnazjum można również zauważyć treści doktrynalne istotne dla ekumenicznie ukierunkowanej katechezy⁴⁷⁵. Zostały one wpisane w kontekst zagadnień związanych z tematyką wolności przez miłość⁴⁷⁶. Autorzy jako podstawowy cel katechetyczny przyjmują ukazanie prawdziwych wartości, dzięki którym można osiągnąć autentyczne i trwałe szczęście. Zwracają też uwagę na człowieka jako istotę religijną, otwartą i wrażliwą na Boga. W sposób szczególny pragną uświadomić młodzieży, że człowiek jest istotą religijną. Jednocześnie proponują podejmowanie tematów dotyczących zdolności rozróżniania prawdziwej religijności od form fałszywych oraz poszukiwania w religii odpowiedzi na życiowe pytania. Tego typu działania dydaktyczne wzmacniają poprzez wspomaganie młodzieży w rozwoju postawy wynikającej z przyjętej wiary.

Autorzy programu dla II klasy podejmują także tematykę prawidłowego rozumienia wolności i odpowiedzialności⁴⁷⁷. W tym kontekście proponują omawianie przykazań Bożych i kościelnych tak, by młodzież odkryła je jako znaczące reguły życia⁴⁷⁸. Takie ukierunkowanie treści katechezy wydaje się ważne dla realizacji jednego z postulatów współczesnego ekumenizmu w Kościele, a mianowicie poznania doktryny własnego Kościoła. Pozwala ono bowiem lepiej

⁴⁷⁴ Tamże.

⁴⁷⁵ Tamże s. 15-23.

⁴⁷⁶ Tamże.

⁴⁷⁷ Tamże.

⁴⁷⁸ Tamże.

zrozumieć na czym polega życie w wolności chrześcijańskiej, służy także odkrywaniu nowej wolności jaką głosił Jezus Chrystus.

Szczególną wartość dla ekumenicznego ukierunkowania katechezy mają treści proponowane w działach: „Jest jeden Bóg”⁴⁷⁹, „Nie będziesz brał imienia Pana Boga nadaremno”⁴⁸⁰ i „Dzieje Ludu Bożego w wiekach XVI-XVIII”⁴⁸¹. Odnoszą się one do wybranych prawd wiary, sakramentów świętych, modlitwy, chrześcijańskiego świadectwa, do okresu Reformacji⁴⁸². Odwołanie do tych kwestii stanowi doskonałą okazję do tego, by uświadomić młodzieży, iż poznanie doktryny własnego Kościoła stanowi podstawę do odróżnienia prawdziwej religijności od form fałszywych. Ma też znaczenie w kształtowaniu osobistych przekonań i poglądów oraz w podejmowaniu dialogu z inaczej wierzącymi a także składaniu świadectwa wiary w rodzinie, szkole i innych kręgach społecznych.

W klasie III gimnazjum autorzy programu akcentują społeczny wymiar wiary, chrześcijaństwa i moralności oraz niezbędność kształtowania własnego życia na osobie i nauce Jezusa Chrystusa⁴⁸³. Elementy doktrynalne wpisują w kontekst zagadnień traktujących o wspólnocie ujmowanej w wymiarze naturalnym (np. rodzina, środowisko) i nadprzyrodzonym (Kościół)⁴⁸⁴. Zakładają też wspieranie gimnazjalistów w nabywaniu właściwego rozumienia wspólnoty, w uzdalnianiu do tworzenia wspólnoty wiary oraz w kształtowaniu postawy szacunku wobec innych i do dawania świadectwa chrześcijańskiego⁴⁸⁵. W związku z tym wskazują na znaczenie prawdy w ludzkim życiu oraz na chrześcijańskie powołanie do „dawania świadectwa prawdzie”. Jednocześnie łączą te zagadnienia tematyczne z kształtowaniem wśród młodzieży postawy działania zgodnie

⁴⁷⁹ Tamże s. 20.

⁴⁸⁰ Tamże.

⁴⁸¹ Tamże s. 21-23.

⁴⁸² Tamże s. 20-23.

⁴⁸³ Tamże s. 24-35.

⁴⁸⁴ Tamże.

⁴⁸⁵ Tamże.

z chrześcijańską nauką o życiu ludzkim⁴⁸⁶. Przewidują odwołanie do godności człowieka i jej poszanowania, obrony pokoju, przekazywania życia oraz piękna ludzkiego ciała. Wśród tych zagadnień autorzy zwracają uwagę na Macierzyństwo Maryi, postawę wdzięczności, eksperymenty medyczne. Obok tego proponują ukazywanie młodzieży wykroczeń przeciwko życiu i zdrowiu. W zamyśle autorów programu wszystkie te zagadnienia mają prowadzić do uczenia młodzieży szacunku wobec siebie, innych, świata. Wiążą się też z tematyką miłości rozumianej jako dar z siebie, a ukonkretnionej w formie życia małżeńsko-rodzinnego, kapłaństwa, życia konsekrowanego i służby drugiemu człowiekowi⁴⁸⁷. Poza tym podprowadzają do omawiania wybranych zagadnień społecznej nauki Kościoła (np. chrześcijańskiego spojrzenia na pracę i na dobro wspólne)⁴⁸⁸. Autorzy proponują też podejmowanie zagadnień dotyczących postawy zaangażowania w życie społeczne ukonkretnione w uczciwości, miłości ubogich, sprawiedliwości i tolerancji⁴⁸⁹. Uwrażliwienie młodzieży gimnazjalnej na te kwestie pośrednio wiąże się z wychowaniem w duchu ekumenicznym. Przyczynia się bowiem do rozpoznania przez młodzież wskazań moralnych obecnych w religii chrześcijańskiej oraz rozwijania w młodzieży świadomości znaczenia uniwersalnych wartości w życiu osobistym i społecznym, także w relacjach z inaczej wierzącymi.

Obok powyższych założeń programowych cenne wydaje się także „tworzenie sytuacji wymagających poszukiwania, przemyślenia i zdobywania argumentów na rzecz chrześcijańskich wyborów”⁷⁴⁹⁰. Uzdalnia ono młodzież do dialogu ekumenicznego. Przy czym wszystkie te kwestie zostają wzbogacone przez proces formowania postawy świadectwa i apostołstwa, jaki towarzyszy przygotowaniu młodzieży do sakramentu bierzmowania. Wdrażanie uczniów do

⁴⁸⁶ Tamże.

⁴⁸⁷ Tamże.

⁴⁸⁸ Tamże.

⁴⁸⁹ Tamże.

⁴⁹⁰ Tamże s. 33.

umiejętności otwarcia się na działanie Ducha Świętego i przybliżenie istoty zadań wypływających z przyjęcia Darów Trzeciej Osoby Trójcy Świętej stanowi cenny wkład w wychowanie młodych w duchu ekumenizmu⁴⁹¹. Wiąże się to jednak tylko z poznaniem doktryny własnego Kościoła. Nie wyczerpuje zatem wszystkich elementów całościowej formacji ekumenicznej. Można by rzec, że akcentuje jedną z płaszczyzn wychowania w duchu ekumenicznym. Brakuje zatem wyraźnego odwołania do poznania inaczej wierzących oraz do kształtowania postawy otwartej na ekumenizm.

W myśl założeń autorów programu lukę tę wypełnia hasło „ekumenizm” zaplanowane w klasie III – w dziale „Wybrane zagadnienia z historii Kościoła w wiekach XIX i XX”. Obok kwestii doktrynalnych, dotyczących tajemnicy Kościoła, autorzy wprost proponują odwołanie do ekumenizmu i Soboru Watykańskiego II⁴⁹². Można więc przypuszczać, że zakładają całościową prezentację tej kwestii, ze szczególnym uwzględnieniem nauczania soborowego oraz postawy otwartości i dialogu wobec inaczej wierzących. Poza tym metody problemowe, zwłaszcza dyskusja, panel, wzbogacają podejmowaną problematykę i przyczyniają się do nabywania umiejętności niezbędnych w prowadzeniu dialogu ekumenicznego⁴⁹³. Tym samym planowane treści i działania dydaktyczne mogą przyczynić się do poszerzenia u uczniów zakresu wiedzy religijnej oraz do nabywania przez nich umiejętności wyjaśniania i obrony wyznawanej wiary czy też do prowadzenia dialogu z inaczej wierzącymi.

Reasumując powyższe analizy, należy stwierdzić, że autorzy programu sporadycznie, i tylko w klasie III gimnazjum, zaplanowali problematykę wprost traktującą o ekumenizmie. W I i w II klasie daje się zauważyć odwołanie do doktryny własnego Kościoła, co wiąże się z jednym z elementów całościowej formacji ekumenicznej. Brakuje jednak kwestii dotyczących wyznawców innych wspólnot chrześcijańskich i religii. Stąd też proponowane przez autorów

⁴⁹¹ Tamże.

⁴⁹² Tamże s. 34-35.

⁴⁹³ Tamże s. 36-37.

zagadnienia tematyczne w praktyce, zwłaszcza w procesie tworzenia podręczników, wymagają uzupełnienia. Warto też więcej uwagi poświęcić kształtowaniu postawy otwartej na ekumenizm i rozwijaniu związanych z tym umiejętności np. prowadzenia dialogu, poszanowania inaczej wierzących.

3. Realizacja ekumenicznego wymiaru w poznańskiej serii podręczników

Wyrazem konkretnej realizacji wskazań programowych dotyczących katechezy podejmującej zagadnienia ekumeniczne oraz wspierającej młodzież gimnazjalną w wychowaniu w duchu współczesnego ekumenizmu są propozycje katechez zamieszczonych w serii poznańskich przewodników dla nauczyciela religii i podręczników dla ucznia. Te właśnie metodyczne opracowania ilustrują sposób wykonywania zaleceń opracowanego przez ks. J. Szpeta i D. Jackowiak programu nauczania religii z 2002 roku. Chodzi tu o podręczniki zatytułowane *Słowo Boga jest blisko Ciebie* (I klasa)⁴⁹⁴, *Wolni przez miłość* (II klasa)⁴⁹⁵, *Żyjąc z innymi dla innych* (III klasa)⁴⁹⁶. Analiza tych podręczników pozwala nie tylko stwierdzić czy i w jakim zakresie podjęto w nich zagadnienia z zakresu ekumenizmu, by wspierać młodzież w poznawaniu własnego wyznania oraz innych wyznań i religii, jak też w formowaniu postawy otwartej na ekume-

⁴⁹⁴ „*Słowo Boga jest blisko Ciebie*”. *Pierwsza klasa gimnazjum. Przewodnik metodyczny*. Red. D. Jackowiak, J. Szpet. Poznań 2001 (odtąd skrót PMG1: KśwW); „*Słowo Boga jest blisko Ciebie*”. *Pierwsza klasa gimnazjum. Podręcznik dla ucznia*. Red. D. Jackowiak, J. Szpet. Poznań 2001 (odtąd skrót PUG1: KśwW).

⁴⁹⁵ „*Wolni przez miłość*”. *Druuga klasa gimnazjum. Przewodnik metodyczny*. Red. D. Jackowiak, J. Szpet. Poznań 2000 (odtąd skrót PMG2: KśwW); „*Wolni przez miłość*”. *Druuga klasa gimnazjum. Podręcznik dla ucznia*. Red. D. Jackowiak, J. Szpet. Poznań 2000 (odtąd skrót PUG2: KśwW).

⁴⁹⁶ „*Żyjąc z innymi dla innych*”. *Trzecia klasa gimnazjum. Przewodnik metodyczny*. Red. D. Jackowiak, J. Szpet. Poznań 2001 (odtąd skrót PMG3: KśwW); „*Żyjąc z innymi dla innych*”. *Trzecia klasa gimnazjum. Podręcznik dla ucznia*. Red. D. Jackowiak, J. Szpet. Poznań 2001 (odtąd skrót PUG3: KśwW).

nizm, okazującej szacunek wobec innych wyznań i religii, zdolnej do dialogu na rzecz jedności chrześcijan.

Seria wyżej wymienionych podręczników, podobnie jak program, została opracowana pod redakcją D. Jackowiak i ks. J. Szpetta. Jest ona zgodna z ogólnopolskim programem nauczania religii *Przyjąć blask Bożej prawdy* (AZ-3-02/2)⁴⁹⁷. Ma ona charakter ogólnopolski. Obejmuje zestaw podręczników metodycznych oraz dla ucznia gimnazjum. Każda część podręcznika metodycznego zawiera krótkie wprowadzenie opisujące m.in. strukturę poszczególnych jednostek katechetycznych, sposoby korzystania z podręczników dla ucznia, uwagi metodyczne oraz opracowanie tematów katechez. Z kolei struktura jednostki katechetycznej w podręczniku dla ucznia została podzielona na stronę prawą i lewą, po czym wyodrębniono element centralny katechezy. Niektóre jednostki tematyczne posiadają więcej niż dwie strony – zwykle 3 lub 4, na których zamieszczono teksty źródłowe do analizowanego tematu⁴⁹⁸.

Zgodnie z założeniami programowymi autorzy katechez dla klasy I gimnazjum postawili sobie za cel wspomaganie młodzieży w odkrywaniu Słowa Bożego, które daje odpowiedź na pytanie o sens życia, jak też o istnienie Boga, który zwraca się do ludzi na kartach Pisma Świętego i zaprasza ich do zbawczego dialogu⁴⁹⁹. W związku z tym zakłada się, iż katechizowani będą zdolni do odkrycia Słowa Bożego jako źródła wiary i drogowskazu życiowego. Dążąc do realizacji powyższej teleologii, autorzy katechez starają się w przybliżyć uczniom fakt, iż Bóg prowadzi swój lud w wolności, pomaga w odkrywaniu własnej tożsamości i zaprasza do wiernego kroczenia z Nim poprzez udział w tajemnicy jego męki, śmierci i zmartwychwstania. W tak ukierunkowanych jednostkach tematycznych brakuje wprost katechez traktujących o kwestiach ekumenicznych. Samo

⁴⁹⁷ J. Szpet, D. Jackowiak. *Przyjąć blask Bożej prawdy. Program nauczania religii dla gimnazjum* s. 5-38.

⁴⁹⁸ *Jak korzystać z podręcznika? W: „Jestem świadkiem Chrystusa w Kościele”.* Podręcznik dla klasy I liceum i technikum. Red. Z. Marek. Kraków 2003 s. 4nn.

⁴⁹⁹ PMG1: KśwW; PUG1: KśwW.

jednak podejmowanie zagadnień dotyczących Pisma Świętego stanowi istotny element formacji ekumenicznej. Pozwala bowiem poznać podstawowe źródło wiary chrześcijańskiej, jakim są teksty biblijne, a przez to przyczynia się do poznania doktryny własnego Kościoła. Również podejmowanie tematów dotyczących wolności oraz tajemnicy męki, śmierci i Zmartwychwstania Chrystusa wydaje się mieć istotne znaczenie w poznaniu doktryny własnego Kościoła. Z kolei tematy zapisane w dziale „W poszukiwaniu własnej tożsamości”⁵⁰⁰ mogą przyczynić się do odkrycia przez młodzież istoty bycia uczniem Chrystusa, co ma znaczenie w procesie kształtowania postawy dialogu z inaczej wierzącymi. Katechizowani, świadomi własnego powołania chrześcijańskiego będą zdolni do otwarcia na wyznawców innych wspólnot chrześcijańskich, poszanowania ich odmienności światopoglądowej i nawiązania relacji opartych na prawdzie i miłości.

W klasie II autorzy podręczników zwracają uwagę na szczęście, które człowiek może pozyskać dzięki wolności i miłości, do jakiej zaprasza każdego Bóg. Całość tematyki katechez zmierza do tego, by ukazać gimnazjalistom jak być szczęśliwym żyjąc zgodnie z osobistym powołaniem, właściwie korzystając z wolności oraz realizując przykazanie miłości Boga i bliźniego⁵⁰¹. Wszystko to ma przyczynić się do rozwoju wiary i uzdalniać młodzież do jej mężnego wyznawania, a przy tym pomagać w odkrywaniu wartości chrześcijańskich. Tu daje się zauważyć akcent na fakt, że każdy człowiek pragnie prawdziwego szczęścia, które może odnaleźć tylko w Bogu. Autorzy katechez zwracają też uwagę na możliwości młodzieży dotyczące zaangażowania w czynienie świata bardziej szczęśliwym⁵⁰². Uświadamiają gimnazjalistom istotę wiary chrześcijańskiej, która jest nie tylko łaską, ale też zadaniem. W kolejnych jednostkach tematycznych podejmują przede wszystkim zagadnienia dotyczące wolności, ku której wyswobodził każdego człowieka Chrystus. Ak-

⁵⁰⁰ PUG1: KśwW.

⁵⁰¹ PMG2: KśwW; PUG2: KśwW.

⁵⁰² Tamże.

centują też zagadnienia traktujące o miłowaniu Boga Trójjedynego, modlitwie, zaufaniu Bogu i stawianiu się Jego przyjacielem. Wszystkie te treści wzbogacają o tematy dotyczące przyjaźni między Bogiem a młodym człowiekiem oraz przyjaźni międzyludzkiej. Zatem w podręcznikach dla klasy II wyczerpująco zostały potraktowane kwestie egzystencjalne. Na tym tle autorzy podejmują zagadnienia związane z wiarą, wolnością i stawianiem się uczniem Chrystusa, co jest zgodne z założeniami programu nauczania religii (AZ-3-02/2). Takie ukazywanie problemów katechetycznych pozbawione jest wyraźnego odwołania do formacji ekumenicznej. Wydaje się jednak, iż sam nauczyciel religii może pomóc młodzieży w poznaniu i przyjęciu prawdy, iż tylko człowiek szczęśliwy, świadomy swojej wiary, uznający za własne wartości chrześcijańskie i kierujący się nimi w życiu oraz pogłębiający relację z Chrystusem potrafi podjąć dialog z inaczej wierzącymi. Oczywiście jest przy tym, że dla wychowania ekumenicznego istotne znaczenie mają katechezy określone w podręczniku metodycznym jako katechezy historyczne. W sposób szczególny jest to katecheza nr 42 „Wystąpienie Marcina Lutra”⁵⁰³ i nr 43 „Spraw, byśmy powrócili do Twojej jedności. (M. Luter)”⁵⁰⁴. W zamierzeniach autorów podjęcie tej tematyki ma służyć: 1) zrozumieniu przez młodzież genezy podziału, jaki nastąpił w Kościele w wyniku Reformacji (wystąpienia Marcina Lutra w 1517 roku); 2) wyjaśnieniu pojęcia „ekumenizm”; 3) uświadomieniu potrzeby poszukiwania jedności wśród chrześcijan; 2) rozwijaniu przekonania o słuszności i potrzebie inicjatyw prowadzących do jedności w Kościele; 3) wspomaganii młodzieży we wskazywaniu związków między rozłamem w Kościele jaki nastąpił w wyniku Reformacji (1517) a wydarzeniami we współczesności i wyciąganiu wniosków dla własnego postępowania⁵⁰⁵. Tak więc formułowane cele nauczania religii w tych jednostkach tematycznych oraz zadania nauczyciela religii wprost zakładają kształtowanie u katechizowanych

⁵⁰³ PMG2: KśwW s. 94-95; PUG2: KśwW s. 126-131.

⁵⁰⁴ PMG2: KśwW s. 94-95; PUG2: KśwW s. 132-137.

⁵⁰⁵ PMG2: KśwW s. 94-95; PUG2: KśwW s. 132-137.

postawy ekumenicznej poprzez poznanie podstawowego pojęcia jakim jest ekumenizm oraz uświadomienie potrzeby przewycięzania zaistniałych podziałów w chrześcijaństwie. Dopiero na tym tle autorzy proponują formowanie wśród gimnazjalistów postawy otwartości i dialogu wewnątrz religii chrześcijańskich. Osiągnięciu wszystkich, wyżej wymienionych założeń ma służyć najpierw ukazanie przyczyn, przebiegu i efektów wystąpienia Marcina Lutra, a następnie zwrócenie uwagi na problemy związane z budowaniem jedności wśród chrześcijan. Właśnie katecheza zatytułowana „Spraw, byśmy powrócili do Twojej jedności (M. Luter)” wprost traktuje o szeroko rozumianym ekumenizmie⁵⁰⁶. W podręczniku dla ucznia autorzy zwracają uwagę na najważniejsze rozłamy w historii chrześcijaństwa: schizmę wschodnią (1054 r.) i Reformację (1517 r.), która zapoczątkowała podział Kościoła Zachodniego. Po tym informują młodzież, że początek XX wieku uznaje się za czas, w którym chrześcijanie zaczęli uświadamiać sobie to, co ich nadal łączy, bez sztucznego pomniejszania różnic i rozbieżności na drodze kompromisu oraz zaczęli kształtować w sobie przekonanie, że jedność jest wolą Chrystusa⁵⁰⁷. Cenne wydają się także informacje dotyczące przebiegu wydarzeń związanych z podejmowaniem prób rozmów o jedność chrześcijan. Z podręcznika uczniowie między innymi dowiadują się, że w: 1) 1910 roku rozpoczął się właściwy dialog ekumeniczny i był związany z rozwojem ruchu ekumenicznego w XX wieku, a zwłaszcza z Edynburską Konferencją Misyjną; 2) 1936 roku wprowadzono doroczny Tydzień Modlitw o Jedność Chrześcijan; 3) 1944 roku założona została wspólnota ekumeniczna w Taizé; 4) 1948 roku powstaje Ekumeniczna Rada Kościołów⁵⁰⁸. Takie wiadomości są istotne, stanowią podstawowe kompendium wiedzy o ekumenizmie. Zostają dopełnione o inne, równie niezbędne dla całościowego rozumienia rozwoju ekumenizmu wśród wyznawców chrześcijaństwa. I tak uczeń gimnazjum dowiadu-

⁵⁰⁶ PMG2: KśwW s. 94-95; PUG2: KśW s. 132-137.

⁵⁰⁷ PUG2: KśW s. 132-137.

⁵⁰⁸ Tamże s. 133.

je się, że w 1949 roku Papież Pius XII ogłosił instrukcję uznającą ekumenizm za dzieło Ducha Świętego i dopuszczającą kontakty katolików z innymi wyznaniem chrześcijańskimi⁵⁰⁹. Poza tym katechizowany w podręczniku może wyczytać, że w: 1960 roku Jan XXIII powołał Sekretariat Jedności Chrześcijan oraz, że na obrady Soboru Watykańskiego II (1962-1965) zaproszono obserwatorów z Kościołów niekatolickich⁵¹⁰. Na tym tle następuje zwrócenie uwagi młodzieży na fakt, iż w 1964 roku ogłoszono *Dekret o ekumenizmie* i papież Paweł VI spotkał się z patriarchą Atenagorasem w Jerozolimie⁵¹¹. Autorzy katechezy podają także inne, znaczące dla współczesnego ekumenizmu wydarzenia np. spotkanie Pawła VI z przywódcami Ekumenicznej Rady Kościołów (1969 r.), przekroczenie przez Jana Pawła II - jako pierwszego papieża – progę świątyni protestanckiej (1983 r.), odwiedzenie przez Jana Pawła II jako pierwszego papieża synagogi żydowskiej (1986 r.), spotkanie papieża Jana Pawła II z przedstawicielami innych religii w Asyżu (1993 r.), ogłoszenie w 1995 roku przez Jana Pawła II encykliki *Ut unum sint*⁵¹². W podręczniku uczniowie mogą też przeczytać jakie są widoczne efekty wydarzeń związanych z budowaniem jedności wśród chrześcijan. Autorzy przywołują tu między innymi usunięcie wzajemnych uprzedzeń i zbliżenie wiernych poszczególnych wyznań, wspólne uzgodnienia doktrynalne co do chrztu, Eucharystii, posług w Kościele, wspólną deklarację Kościołów chrześcijańskich zrzeszonych w Polskiej Radzie Ekumenicznej oraz Kościoła katolickiego o wzajemnym uznaniu ważności chrztu św., wspólny przekład Pisma Świętego⁵¹³. Zamieszczają też wyjaśnienie treściowe słowa „ekumenizm” akcentując zarówno wąskie, jak i szerokie jego rozumienie. Dopełnieniem tych treści jest przywołanie przemówienia Jana Pawła II, które zostało wygłoszone podczas spot-

⁵⁰⁹ Tamże.

⁵¹⁰ Tamże.

⁵¹¹ Tamże.

⁵¹² Tamże.

⁵¹³ Tamże s. 134.

kania ekumenicznego w Drohiczynie w 1999 roku. Celem rozwijania postawy otwartej na ekumenizm autorzy zamieszczają dwa pytania skierowane do gimnazjalisty: „jak buduję jedność w swoim domu i środowisku szkolnym?”, „jak odnoszę się do ludzi innych wyznań?”⁵¹⁴. Takie wyakcentowanie problematyki ekumenicznej znacznie poszerza propozycje treściowe zamieszczone w programie dla klasy II gimnazjum i stanowi cenny wkład w wychowanie ekumeniczne uczniów. Służy bowiem zarówno poznaniu tego, co wiąże się z rozłamem w Kościele i budowaniem jedności wśród chrześcijan, jak też skłania do refleksji nad osobistym zaangażowaniem w budowanie jedności w najbliższym otoczeniu. W ten sposób autorzy motywują młodzież, by zaangażowała się w budowanie jedności chrześcijan rozpoczynając od własnej rodziny i grupy rówieśniczej, a następnie przeniosła te doświadczenia na relacje z wyznawcami innych wyznań chrześcijańskich⁵¹⁵. Katechizowany ma za zadanie nie tylko odkryć przyczyny, przebieg i skutki podziałów w Kościele, ale także podjąć działania na rzecz tej jedności, czemu służy przywołanie w podręczniku dla ucznia Modlitwy Marcina Lutra o jedność chrześcijan⁵¹⁶.

Wydaje się, iż wiele możliwości w zakresie wychowania ekumenicznego stwarzają katechezy, które nie odnoszą się wprost do tej problematyki, lecz traktują o podstawowych kwestiach doktrynalnych (np. o Trójcy Świętej, przykazaniu miłości Boga, nieustannej obecności Boga)⁵¹⁷. Poza tym każda niemal jednostka tematyczna, w toku której wykorzystuje się metody oparte na dialogu, wymagające współpracy, słuchania, poszanowania odmiennych poglądów innych, pośrednio przyczynia się do kształtowania postawy otwartej na wyznawców innych wspólnot chrześcijańskich i religii. Kreślone w poszczególnych tematach cele katechetyczne oraz proponowane treści i metody pracy uczniów wpisują się w wychowanie gimnazja-

⁵¹⁴ Tamże s. 133.

⁵¹⁵ Tamże s. 87.

⁵¹⁶ Tamże s. 134.

⁵¹⁷ PMG2: KśwW; PUG2: KśwW.

listów w duchu ekumenicznym. Przykładowo odkrywanie doktryny własnego Kościoła oraz formowanie u młodzieży postawy otwartej na ekumenizm i rozwijanie szacunku dla innych religii może mieć miejsce przy tematach: „Jestem chrześcijaninem – jestem powołany do szczęścia”⁵¹⁸, „To Ty wychowujesz siebie”⁵¹⁹, „Słuchając Jezusa”⁵²⁰, „Będziesz miłował Pana Boga swego całym swoim sercem, całą swoją duszą i całym swoim umysłem (Mt 22, 37)”⁵²¹, „W imię Ojca i Syna, i Ducha Świętego”⁵²², „Nie każdy, kto mówi Mi: Panie, Panie!, wejdzie do królestwa niebieskiego (Mt 7,21)”⁵²³, „Przyjdźcie do mnie wszyscy” (Mt 11,28)”⁵²⁴. Tematyka tych katechez pozwala przywołać kwestie dotyczące doktryny własnego Kościoła oraz porównać je z wyznawcami innych wspólnot, których członkowie uznają Jezusa Chrystusa jako Zbawiciela. Podejmując treści związane z nauczaniem Jezusa i zaproszeniem, jakie On kieruje zarówno do wszystkich ochrzczonych, jak też do poszukujących szczęścia, wolności i miłości, katecheta może uwrażliwiać młodzież na chrześcijańskie wspólnoty oraz pomagać w odkrywaniu wspólnych elementów związanych z wyznawaniem wiary w Trójjedynego Boga. Również samo wspieranie młodych we właściwym postrzeganiu wolności i miłości oraz motywowanie do składania świadectwa wiary służy formowaniu postawy otwartej na ekumenizm. Pomaga w internalizacji wartości niezbędnych do dialogu z wyznawcami innych wyznań chrześcijańskich.

Pośrednio wychowaniu ekumenicznemu sprzyjają też katechezy zamieszczone w klasie III gimnazjum. Brakuje tu zakładanego w programie dla tej klasy odwołania do ekumenizmu. Problematyka ta została bowiem przeniesiona do klasy II gimnazjum i zna-

⁵¹⁸ PMG2: KśwW s. 15-16; PUG2: KśwW s. 12-13.

⁵¹⁹ PMG2: KśwW s. 32-33; PUG2: KśwW s. 34-37.

⁵²⁰ PMG2: KśwW s. 38-39; PUG2: KśwW s. 42-45.

⁵²¹ PMG2: KśwW s. 52-53; PUG2: KśwW s. 66-69.

⁵²² PMG2: KśwW s. 56; PUG2: KśwW s. 74-75.

⁵²³ PMG2: KśwW s. 63-64; PUG2: KśwW s. 84-85.

⁵²⁴ PMG2: KśwW s. 71-72; PUG2: KśwW s. 92-93.

lazła wyraźne odniesienie w katechezie „Spraw, byśmy powrócili do Twojej jedności (M. Luter)”⁵²⁵. W klasie III autorzy koncentrują się wokół życia z innymi i dla innych, czyli wokół wspólnotowego wymiaru ludzkiej egzystencji. Dążą do wspierania młodzieży w odkrywaniu właściwego rozumienia wspólnoty w perspektywie ludzkiej i chrześcijańskiej oraz w zrozumieniu faktu, iż każdy uczeń Chrystusa jest powołany do kierowania się wartościami chrześcijańskimi w swoim życiu. Katechizowani są wspierani w odkrywaniu znaczenia prawdy i miłości w swoim życiu indywidualnym i społecznym⁵²⁶. Jednocześnie autorzy zwracają uwagę na właściwe korzystanie z dóbr materialnych. Wszystkie te tematy podprowadzają pod problematykę dotyczącą sakramentu bierzmowania i darów Ducha Świętego, który uzdalnia do składania świadectwa wiary. Zwieńczeniem całości są katechezy traktujące o wybranych zagadnieniach z historii Kościoła w XX wieku, określane przez autorów jako katechezy historyczne. W podręczniku metodycznym autorzy proponują, by ukazując młodzieży najważniejsze wydarzenia ze współczesnej historii Kościoła przywołać ustalenia Soboru Watykańskiego II oraz sylwetkę i działalność bł. Jana XXIII i papieża Jana Pawła II⁵²⁷. Natomiast w podręczniku dla ucznia przypominają o znaczeniu Soboru Watykańskiego II dla ruchu ekumenicznego oraz o wkładzie papieży: Jana XXIII i Jana Pawła II w budowanie jedności wśród chrześcijan i wyznawców innych religii⁵²⁸. Daje się przy tym zauważyć dowartościowanie treści, które służą odkrywaniu ekumenizmu w jego praktycznym wymiarze. Przywołane przez autorów wydarzenia jakie miały miejsce podczas Soboru Watykańskiego II oraz ukazana postać papieża Jana XXIII i Jana Pawła II pozwalają lepiej zrozumieć młodym na czym polega budowanie jedności w Kościele i świecie.

⁵²⁵ PMG2: KśwW s. 94-95; PUG2: Kśw s. 132-137.

⁵²⁶ PMG3: KśwW; PUG3: KśwW.

⁵²⁷ PMG3: KśwW s. 112-114.

⁵²⁸ PUG3: KśwW s. 172-193

Z analizy jednostek tematycznych zamieszczonych w klasie III wynika, że pozostałe katechezy także służą formacji ekumenicznej. Głównie wpisują się w działania określane jako poznanie nauczania własnego Kościoła na temat wspólnoty, podstawowych norm i zasad życia społecznego oraz darów Ducha Świętego i ich znaczenia w życiu chrześcijanina. Autorzy katechezy zwracają uwagę młodzieży na fakt, iż spoiwem łączącym wspólnotę jest miłość⁵²⁹. Przypominają także młodzieży o Kościele jako wspólnotcie osobistego spotkania z Bogiem i z braćmi w wierze, co służy odkrywaniu Kościoła jako wartościowej wspólnoty i prowadzi do zakorzenienia w niej⁵³⁰. Takie ukierunkowanie treści ma znaczenie dla wychowania ekumenicznego, gdyż tylko chrześcijanin znający wartość własnego wyznania potrafi otworzyć się na inaczej wierzących i podjąć z nimi dialog oparty na szacunku, miłości, prawdzie i tolerancji.

Dla wychowania ekumenicznego cenna wydaje się katecheza pt. „Trudna sztuka porozumiewania się”⁵³¹, w której autorzy dążą do wspomaganiania gimnazjalistów w lepszym rozumieniu innych, rozwijaniu umiejętności słuchania drugiego człowieka i otwierania się na niego. W wyniku takich działań dydaktyczno-wychowawczych uczniowie będą także zdolni do słuchania innych wyznawców i podejmowania z nimi rozmowy. Podobnym celem może służyć katecheza zatytułowana „Błogosławieni, którzy wprowadzają pokój (Mt 5,9a)”⁵³². Właśnie zaangażowanie na rzecz budowania pokoju w świecie jest ważne dla ducha jedności wśród chrześcijan i wyznawców innych religii. Wymaga bowiem poszanowania innych osób oraz dostrzegania różnorodności jako bogactwa, bez którego nie może dokonywać się autentyczny rozwój indywidualny i społeczny. Uczniowie dzięki tej katechezie odkryją istotę dialogu rozumianego jako narzędzie budowania cywilizacji miłości i pokoju. Będą też wspierani w nabywaniu przeświadczenia, że istnieją

⁵²⁹ PMG3: KśwW s. 12-17; PUG3: KśwW s. 8-15.

⁵³⁰ PMG3: KśwW s. 20-22; PUG3: KśwW s. 18-19.

⁵³¹ PMG3: KśwW s. 25-27; PUG3: KśwW s. 24-27.

⁵³² PMG3: KśwW s. 52-56; PUG3: KśwW s. 8-65.

wartości wspólne wyznawcom wszystkich Kościołów i wspólnot chrześcijańskich. Tym samym zostaną zrealizowane podstawowe założenia ekumenicznie ukierunkowanej formacji katechetycznej.

Nieco inne założenia, chociaż także istotne dla wychowania ekumenicznego, obecne są w katechezie pt. „Bierzmowanie – uzdolnienie do dawania świadectwa”⁵³³. Autorzy zwracają uwagę na fakt, że sakrament bierzmowania ma uzdalniać ją do dawania świadectwa życia chrześcijańskiego. Przy tej okazji katecheta może wspomnieć o potrzebie świadectwa wiary wobec inaczej wierzących, a przez to zrealizować podstawowe założenie wychowania ekumenicznego.

Należy ponadto zauważyć, iż – podobnie jak w I i II klasie – tak i w III – niemal każda jednostka tematyczna może służyć nie tylko pogłębieniu wiedzy o doktrynie Kościoła katolickiego, ale także formowaniu postawy nacechowanej szacunkiem i zaufaniem do wyznawców innych Kościołów. Przykładowo takie odwołanie wydaje się możliwe w katechezie zatytułowanej: „Dar mądrości doskonalą naszą miłość”⁵³⁴, „Dar rady pomaga w rozwiązywaniu problemów”⁵³⁵. Podejmowane w wyżej wymienionych katechezach problemy pośrednio łączą się z szeroko rozumianym ekumenizmem, gdyż jest w nich miejsce na odwołanie do wspólnych i szczególnie własnych elementów doktrynalnych na temat Ducha Świętego i Jego działania w życiu chrześcijanina. Można przy tym eksponować to, co łączy wyznawców chrześcijaństwa i wskazywać na obszary współpracy ekumenicznej np. na rzecz budowania cywilizacji miłości i pokoju⁵³⁶. Tak więc mimo, iż nie wydaje się, że problematyka z zakresu ekumenizmu została przez autorów potraktowana pobieżnie, jednak odpowiednie zaangażowanie nauczyciela religii może przyczynić się do propagowania wśród młodzieży gimnazjalnej

⁵³³ PMG3: KśwW s. 94-96; PUG3: KśwW s. 128-131.

⁵³⁴ PMG3: KśwW s. 97-98; PUG3: KśwW s. 132-135.

⁵³⁵ PMG3: KśwW s. 104-105; PUG3: KśwW s. 140-145.

⁵³⁶ Taki wniosek zgodny jest z tym, co na temat ekumenizmu w katechezie pisze P. Jaskóła. *Ekumenizm w katechezie*. W: *Wokół katechezy posoborowej*. Red. R. Chałupniak, J. Kochel, J. Kostorz, W. Spyra. Opole 2004 s. 73-76.

praktycznego ekumenizmu. Podobne wyzwanie staje przed katechetą wtedy, gdy podejmuje on tematy dotyczące małżeństwa i rodziny. Odniesienie do kwestii z zakresu ekumenizmu może mieć na przykład w katechezie „... aż do śmierci”⁵³⁷. Ukazując młodzieży sakramentalny związek małżeński i jego nierozzerwalność, katecheta jest zobowiązany do tego, by uświadomić młodzieży stanowisko Kościoła na temat małżeństw mieszanych i potrzeby dyspensy biskupa do zawarcia takiego małżeństwa. Wszystkim tym działaniom, aby miały one charakter ekumeniczny, powinien towarzyszyć ogólny kontekst poszukiwania jedności chrześcijan, a zwłaszcza modlitwa np. za małżeństwa mieszane.

W świetle powyższych analiz daje się zauważyć sporadyczne podejmowanie przez autorów katechez tematyki wprost dotyczącej ekumenizmu. Jest to zgodne z założeniami programu nauczania religii, do którego opracowano podręczniki. Jednak brak wyraźnego odniesienia do kwestii ekumenicznych, nie wyklucza wychowania gimnazjalistów w duchu ekumenizmu. Szerokie spectrum tematyki doktrynalnej i egzystencjalnej umożliwia nawiązanie do wyznań chrześcijańskich i innych religii, a przede wszystkim do dostrzegania różnic i podobieństw oraz kształtowania postawy dialogu. Nie się jednak ze sobą konieczność podejmowania przez katechetę konkretnych, wpisanych w tematykę lekcji, działań, które będą służyły wychowaniu ekumenicznemu.

4. Ocena, wnioski i postulaty

Oceniając wartość wszystkich katechez, zamieszczonych w analizowanych podręcznikach do programu nauczania religii *Żyjąc z innymi i dla innych* należy podkreślić, iż w niewielkim zakresie obecne są w nich treści wprost odnoszące się do ekumenizmu. Zwykle dotyczą one doktryny Kościoła katolickiego. Zgodnie z założeniami współczesnego wychowania ekumenicznego takie

⁵³⁷ PMG3: KśwW s. 66-67; PUG3: KśwW s. 80-83.

działania, zwłaszcza związane z przekazem treści z zakresu eklezjologii, pneumatologii, sakramentologii, chrystologii wpisują się w formację ekumeniczną. Gruntowne poznanie własnej doktryny jest niezbędne w wychowaniu młodzieży w duchu ekumenizmu. Również odwołanie do katolickiej etyki i nauki społecznej jest niezbędne w formacji ekumenicznej, gdyż wzmacnia tożsamość katolicką uczniów i przyczynia się do pogłębienia samoświadomości eklezjalnej, a tym samym uzdalnia do wyjaśniania innym chrześcijanom i wyznawcom religii niechrześcijańskich autentycznej nauki Kościoła. Ponadto uzdalnia do poznawania i osądzania problemów współczesnego świata i poszukiwania rozwiązań w świetle Objawienia oraz przygotowuje do składania świadectwa wiary. Rozwija też umiejętności niezbędne w dialogu z wyznawcami innych religii. Takie ukierunkowanie jednostek tematycznych potwierdza zgodność proponowanych tematów z programem, do którego zostały opracowane. W związku z tym odnotowuje się, podobnie jak w analizowanym programie, sporadyczne uwzględnianie tematyki ekumenicznej. Zwykle są to informacje dotyczące genezy podziałów w Kościele i początków dążenia do budowania jedności wśród wyznawców Chrystusa. Sporadycznie też propozycje autorów wprost odnoszące się do ekumenizmu zostają wzbogacone o przywołanie postaci papieży (Jana XXIII, Pawła VI i Jana Pawła II), którzy inicjowali działania na rzecz jedności chrześcijan i podejmowali dialog z wyznawcami innych religii. To wydaje się wartościowe i godne uwagi w praktyce, gdyż dzięki takim odwołaniom młodzież ma okazję do odkrywania wzorów osobowych związanych z ruchem ekumenicznym. W ten sposób uczniowie zostają też zmotywowani do aktywnego, a zarazem odpowiedzialnego zaangażowania na rzecz budowania jedności wśród wyznawców Chrystusa oraz szacunku i tolerancji dla inaczej wierzących.

Warto też zauważyć, że tylko w klasie II, w jednej jednostce tematycznej, zostało wyjaśnione pojęcie kluczowe dla zrozumienia ekumenizmu. Tu też pojawia się krótka informacja o stosunku Kościoła katolickiego do innych wyznań i religii oraz o zaangażowaniu

na rzecz jedności. Równie istotny wydaje się brak propozycji zaangażowania młodzieży w modlitwę o jedność wszystkich chrześcijan. Autorzy nie zachęcają uczniów do udziału w Tygodniu Modlitw o Jedność Chrześcijan. Tylko raz – w II klasie – skłaniają do refleksji nad osobistym zaangażowaniem w budowanie jedności w rodzinie, w grupie rówieśniczej i w innych kręgach społecznych. Wydaje się to niewystarczające do tego, by wspierać młodzież gimnazjalną w formowaniu postawy ekumenicznej i wdrażać do zaangażowania na rzecz ekumenizmu duchowego.

W analizowanych podręcznikach pomijane są wiadomości encyklopedyczne o głównych wyznaniach chrześcijańskich i wielkich religiach świata. Nie podejmuje się też tematów trudnych, dotyczących np. judaizmu. Jest to zgodne z założeniami programu nauczania religii *Przyjąć blask Bożej prawdy*. Na tej podstawie można stwierdzić, że autorzy analizowanych podręczników kwestiom ekumenicznym nie przypisują szczególnego znaczenia. Na uwagę zasługuje jednak fakt, że we wszystkich analizowanych materiałach, obecne są tematy dotyczące jednego z podstawowych elementów współczesnego ekumenizmu, jakim jest poznanie doktryny własnego Kościoła. Często też autorzy katechez nawiązują do poszanowania drugiego człowieka, otwartości na innych ludzi, dialogu. Tak rozplanowane propozycje mogą zmieniać myślenie młodzieży i wspomagać ją w procesie formowania postawy otwartej na inaczej wierzących.

Niemal w każdej katechezie daje się dostrzec wskazania dotyczące uczniów oparte na dialogu i współpracy w zespole. Najczęściej autorzy przywołują formy, metody i techniki wielostronnie aktywizujące młodzież. W ten sposób katechezy pośrednio wpisują się w rozwijanie postawy otwartej na inaczej wierzących. Właśnie zastosowanie różnorodnych form i metod nauczania-uczenia się może wzmacniać i dopełniać prezentację problematyki ekumenicznej.

W celu wyraźnego powiązania kwestii doktrynalnych z formacją ekumeniczną należałoby w aktualnie obowiązujących podręcznikach, a więc tych, które opracowano do programu z 2001 roku,

odpowiednio wyakcentować szereg zagadnień doktrynalnych, które łączą się z innymi wyznaniem lub też są w innych religiach kwestionowane czy pomijane. Więcej też miejsca warto poświęcić wspólnemu zaangażowaniu chrześcijan w budowanie pokoju i ładu społecznego oraz koncepcji małżeństwa i rodziny w innych wspólnotach chrześcijańskich oraz w religiach niechrześcijańskich. W tym kontekście należałoby w podręcznikach zwrócić uwagę młodzieży na małżeństwa międzywyznaniowe. Szerokie uwzględnianie zagadnień związanych z ekumenizmem stwarza szansę dla formowania postawy otwartości, szacunku i dialogu. Szczególnie ważne wydają się sposoby organizacji katechez oparte na dialogu i współpracy.

Jest też rzeczą pożądaną, by w kolejnych seriach podręczników dla uczniów gimnazjum więcej uwagi poświęcić kwestiom ekumenicznym. Warto przy tym uwzględnić nie tylko podstawowe pojęcia, ale także różne przejawy zaangażowania w budowanie jedności wśród wyznawców Chrystusa. Dodatkowo można je wzbogacić o elementy pozatekstowe takie, jak: ilustracje, obrazy symboliczne. Służą one zainteresowaniu młodzieży tematyką katechezy oraz przybliżają opisane treści. Cechy perswazyjności wykazują także pytania do osobistej refleksji, głównie z racji umiejscowienia. Takie nośniki informacji z zakresu ekumenizmu powinny znaleźć się w podręcznikach dla uczniów gimnazjum. Za dowartościowaniem tych elementów przemawia fakt, że wspomniane elementy dydaktyczne mają istotne oddziaływanie na uczniów.

Formułując ocenę końcową, należy stwierdzić, że z uwagi na sporadyczne podejmowanie tematyki ekumenicznej trudno zauważyć spójną i logiczną propozycję jej realizacji. Nie można też jednoznacznie stwierdzić na ile rozplanowanie jej w poszczególnych cyklach kształcenia i w blokach tematycznych oraz wpisanie w kontekst treści doktrynalnych spełnia kryteria stawiane przez dokumenty Kościoła. Z uwagi na sporadyczne występowanie problematyki ekumenicznej w programie nauczania religii, do którego opracowano podręczniki, należałoby wprowadzić zmiany w samym programie. Warto dowartościować bogaty zestaw tematów, które pozwala-

ją na odwołanie do różnych elementów związanych z budowaniem jedności wśród wyznawców Chrystusa i prowadzenia dialogu międzyreligijnego.

Z uwagi na fakt, że zawsze jednak znaczącą rolę ma do spełnienia katecheta, przed nim staje zadanie wychowania młodzieży w duchu ekumenizmu. W procesie formacji ekumenicznej ma on występować w podwójnej roli, jako ten, który przekazuje naukę Kościoła, ale też stymuluje odbiór treści przez uczniów. Aby było to możliwe sam nauczyciel religii musi dokształcać się i pogłębiać wiedzę z zakresu ekumenizmu oraz nieustannie doskonalić sposób jej przekazywania uczniom.

Ks. MAREK PALUSZKIEWICZ, SIEDLCE

PODRĘCZNIKI METODYCZNE, PODRĘCZNIKI UCZNIA ORAZ ZESZYTY ĆWICZEŃ STOSOWANE W DIECEZJI SIEDLECKIEJ

W diecezji siedleckiej w roku szkolnym 2004/2005 oraz na początku roku szkolnego 2005/2006 przeprowadzono badania ankietowe wszystkich grup katechetów. Celem tych badań było zbadanie sytuacji katechizacji szkolnej w diecezji siedleckiej wobec nowej rzeczywistości, jaka zaistniała w 1990 r., kiedy Kościół wraz z lekcją religii w formie instytucjonalnej wrócił do polskiej szkoły. Jednym z aspektów podjętych badań była problematyka związana z stosowanymi przez katechetów podręcznikami metodycznymi, podręcznikami ucznia i zeszytami ćwiczeń do nauczania religii katolickiej⁵³⁸.

1. Metodologia badań

Dla potrzeb powyższych badań zastosowano dwie metody badawcze. Pierwszą podstawową metodą, w której badaniom empirycznym zostali poddani katecheci diecezji siedleckiej była metoda sondażu diagnostycznego, której techniką była ankieta audytoryjna, a narzędziem kwestionariusz ankiety. Kwestionariusz ankiety był anonimowy.

⁵³⁸ Artykuł ten jest częścią większego opracowania: M. Paluszkiewicz. *Katechizacja szkolna w Diecezji Siedleckiej w latach 1990-2005. Studium katechetyczne na podstawie wybranych grup katechetów*. Siedlce 2008; Zob. także T. Panuś. *ks. Marek Paluszkiewicz, Katechizacja szkolna w diecezji siedleckiej w latach 1990-2005. Studium katechetyczne na podstawie badań wybranych grup katechetów (recenzja)*. „Katecheta” 53:2009 nr 3 s. 77–80.

wy. Katechetom zadano 69 pytań, z których 3 dotyczyły podręczników metodycznych, podręczników ucznia oraz zeszytów ćwiczeń. Drugą metodą uzupełniającą była metoda wywiadu, a jej narzędziem kwestionariusz wywiadu. Tą metodą badawczą zostały objęte osoby odpowiedzialne za katechizację w diecezji siedleckiej.

Badania ankietowe zrealizowano w kilku miejscach diecezji siedleckiej podczas spotkań organizowanych dla katechetów⁵³⁹ oraz w Wyższym Seminarium Duchownym podczas rekolekcji kapłańskich. Katechetom został rozdany kwestionariusz ankiety i po wprowadzeniu respondenci zostali poproszeni o wypełnienie ankiety. Nieliczne osoby poprosiły o możliwość wypełnienia poza spotkaniem i nadesłanie ankiety pocztą. W przypadku ankiet wypełnianych podczas rekolekcji kapłańskich, księżom katechetom został rozdany kwestionariusz ankiety. Ze względu na charakter rekolekcji, kapłani nie mieli możliwości bezpośredniego wypełnienia druków, dlatego też zostali poproszeni o uczynienie tego w wolnej chwili w trakcie trwania rekolekcji. W ostatnim dniu rekolekcji wypełnione ankiety zostały zebrane. Spośród około 750 rozdanych kwestionariuszy ankiety zwrócono 273 i wszystkie zostały zakwalifikowane do dalszych analiz.

2. Charakterystyka badanych

Według oficjalnych danych Wydziału Nauczania Kurii Diecezjalnej Siedleckiej, w roku szkolnym 2005/2006 w diecezji siedleckiej pracowało 802 katechetów. Tak więc liczba 273 badanych katechetów stanowi 34,0% ogółu katechetów diecezji siedleckiej. Nie jest to wskaźnik zadawalający, jednak na tyle wysoki, że można przyjąć, iż grupa ta jest reprezentatywna wobec wszystkich katechetów.

Analizując poszczególne grupy przebadanych katechetów należy stwierdzić, że łączna ilość 167 pań katechetek, oraz 17 panów katechetów daje wartość 184 katechetów świeckich. Stanowi ona 43,3% z ogółu katechetów świeckich uczących w roku szkolnym

⁵³⁹ Miejscami tymi były: Parczew, Garwolin, Biała Podlaska, Siedlce.

2005/2006⁵⁴⁰. (Panie katechetki i panowie katecheci w dalszej części badań są analizowani jako jedna kategoria katechetów świeckich). Liczba 64 przebadanych księży diecezjalnych stanowi 22,2% ogółu księży katechetów uczących w roku szkolnym 2005/2006⁵⁴¹. Liczba 3 przebadanych księży i braci zakonnych stanowi 13,6% ogółu księży i braci zakonnych uczących w roku szkolnym 2005/2006⁵⁴². Ze względu na małą ilość księży i braci zakonnych ta grupa katechetów w dalszych analizach została połączona z grupą księży diecezjalnych i jest określana jako księża diecezjalni i zakonnici. Kategoria księży diecezjalnych i zakonnych spośród wszystkich przebadanych katechetów stanowi 24,5%. Łączna ilość przebadanych księży diecezjalnych i zakonnych wyniosła 67 katechetów, co daje 20,1% łącznej liczby księży katechetów diecezjalnych, zakonnych i braci zakonnych uczących w roku szkolnym 2005/2006. Ten wskaźnik procentowy nie jest zadawalający. Jednak grupa księży katechetów okazała się najbardziej trudną w możliwości uzyskania zwrotu wypełnionego kwestionariusza ankiety.

Kolejną grupą przebadanych katechetów są siostry zakonne. Stanowią one 8,1% wszystkich przebadanych katechetów. Ilość 22 przebadanych sióstr stanowi 33,3% ogółu sióstr katechetek uczących w roku szkolnym 2005/2006⁵⁴³. Podsumowując ilość przebadanych katechetów należy stwierdzić, że stanowią oni 34% wszystkich uczących katechetów w roku szkolnym 2005/2006. Ten wskaźnik pozwala postawić tezę, że wyniki przeprowadzonych badań w dużej mierze są reprezentatywne względem wszystkich katechetów i na ich podstawie możliwe jest przedstawienie prawdziwego obrazu katechizacji w diecezji siedleckiej. Teza ta jest o tyle uzasadniona,

⁵⁴⁰ W roku szkolnym 2005/2006 uczyło 425 katechetów świeckich. Stanowili oni 53,0% wszystkich katechetów.

⁵⁴¹ W roku szkolnym 2005/2006 uczyło 289 księży diecezjalnych. Stanowili oni 36,0% wszystkich katechetów.

⁵⁴² W roku szkolnym 2005/2006 uczyło 22 księży i braci zakonnych. Stanowili oni 2,7% wszystkich katechetów.

⁵⁴³ W roku szkolnym 2005/2006 uczyło 66 katechetów świeckich. Stanowili oni 8,3% wszystkich katechetów.

że grupa katechetów świeckich została przebadana w 43,3% i jest to tyle istotne, że katecheci ci są najliczniejszą grupą katechetów spośród wszystkich katechetów diecezji siedleckiej.

Dalsze badania pokazały, że we wszystkich grupach katechetów największy procent jest tych, którzy uzyskali stopień nauczyciela mianowanego (63,4%). Drugim stopniem co do ilości posiadania przez katechetów jest stopień nauczyciela kontraktowego (18,7%), następnie dyplomowanego (10,6%) i stażysty (4,8%). Wysoki procent katechetów, którzy uzyskali stopień nauczyciela mianowanego może świadczyć o zaangażowaniu katechetów w posługę katechetyczną. Uzyskanie bowiem kolejnego stopnia awansu zawodowego nie wiąże się tylko ze stażem pracy nauczyciela, ale przede wszystkim ze spełnieniem wymagań zapisanych w *Karcie Nauczyciela* i dopowiednich rozporządzeniach Ministra Edukacji Narodowej i Sportu.

Wśród katechetów biorących udział w badaniu największy procent badanych uczy w szkołach usytuowanych na terenach wiejskich (57,9%). Podobna sytuacja jest w kategorii księży diecezjalnych i zakonnych (53,7%) oraz katechetów świeckich (63,6%). Inaczej jest w kategorii siostr zakonnych, których najwięcej uczy w miastach, w tym w szczególności do 20 tys. (50,0%). Należy również zauważyć, że dane te wskazują na to, że większość szkół w diecezji siedleckiej usytuowana jest na terenach wiejskich.

Badani katecheci w 69,2% uczą w szkole podstawowej (jest to najwyższy wskaźnik), 34,4% badanych pracuje w gimnazjum, zaś w szkołach ponadpodstawowych 17,2% z nich. Spośród badanych respondentów poszczególnych grup, w szkole podstawowej najczęściej uczy katechetów świeckich – 80,4%, zaś najmniej księży diecezjalnych i zakonnych – 37,3%. Odnośnie do gimnazjum, wprawdzie spośród wszystkich badanych katechetów ponownie najczęściej ilościowo uczy katechetów świeckich, jednak patrząc w obrębie danej grupy księży w większym procencie uczą w gimnazjum aniżeli katecheci świeccy i siostry zakonne. W szkołach ponadgimnazjalnych ilościowo jak również procentowo w obrębie danej grupy najczęściej uczy księży diecezjalnych i zakonnych. Na drugim miejscu

pod względem zaangażowania kategorii katechetów w nauczanie w szkołach ponadgimnazjalnych są siostry zakonne, na trzecim zaś katecheci świeccy. Zestawienie to potwierdza przyjęte w diecezji siedleckiej założenie w myśl którego do pracy w szkołach ponadgimnazjalnych częściej kierowani są księża diecezjalni i zakonnicy oraz siostry zakonne aniżeli katecheci świeccy.

3. Podręczniki metodyczne, podręczniki ucznia i zeszyty ćwiczeń

Katechizacja szkolna w zakresie szkoły podstawowej w diecezji siedleckiej od 1984 r. częściowo, a od 1988 r. w całości oparta była na programie krakowskim. Był to jeden z dwóch szczegółowych programów katechizacji do szkół podstawowych⁵⁴⁴, który bazował na *Ramowym programie katechetycznym* z 1971 r. Odnośnie do szkoły średniej, z chwilą powrotu katechezy do szkoły katecheci mieli dowolność wyboru programu nauczania. W 1989 r. zwolniono katechetów od obowiązku nauczania według programu opartego na serii podręczników *Spotkania z Bogiem* pod redakcją ks. J. Charytańskiego. Podyktowane to było brakiem podręczników dla ucznia oraz trudnościami w otrzymaniu materiałów metodycznych dla katechetów. Z rozmów przeprowadzonych z katechetami szkół średnich tamtego czasu wynika, że w roku 1990 i kilku następnym, najczęściej stosowanymi programami nauczania w szkołach średnich były: program pod redakcją ks. J. Charytańskiego, program opracowany przez środowisko Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego pod kierownictwem ks. M. Majewskiego oraz tworzony od 1991 r. program pod redakcją ks. S. Kisiela.

W 1991 r. ks. S. Kisiel na łamach *Wiadomości Diecezjalnych Podlaskich* zaproponował swój autorski program katechizacji dla szkół średnich. Program ten, mimo sprzeciwu wielu środowisk katechetycznych, w przeciągu kilku kolejnych lat stał się praktycznie obowiązującym programem nauczania. Program przedstawiony przez S. Kisiela

⁵⁴⁴ W 1971 r. zatwierdzono dwa programy szczegółowe: warszawsko – kielecki i krakowski (jezuicki).

la dzielił się na cztery części odpowiadające czterem klasom szkoły średniej licealnej, które zostały zatytułowane: Klasa I – *Kościół poznający naukę Jezusa Chrystusa*; Klasa II – *Kościół realizujący misję Chrystusa*; Klasa III – *Kościół wierzący w naukę Chrystusa*; Klasa IV – *Kościół realizujący naukę Chrystusa*. Dla klas V technikum program przewidywał kontynuację tematów z klasy IV. Jak stwierdzał sam autor tego programu, program ten ogólnie rzecz ujmując pokrywał się z istniejącym programem, różnice dotyczyły jedynie szczegółów, a więc poszczególnych tematów. W programie tym, pierwsze klasy szkoły średniej miały tematy zaczerpnięte z Pisma Świętego, w drugiej z historii Kościoła, w trzeciej tematykę światopoglądową i dogmatyczną, w czwartej i piątej tematy moralne⁵⁴⁵. Poszczególne jednostki katechetyczne miały przebiegać według ściśle ustalonego schematu metodycznego, który bazował na metodzie monachijskiej, posiadającą następującą strukturę: I. Wprowadzenie, II. Pogląd, III. Wykład, IV. Pogłębienie z dokumentów kościelnych, V. Zastosowanie z interioryzacją i modlitwą związaną z treścią katechezy⁵⁴⁶.

Wprowadzenie w 2001 r. nowej *Podstawy programowej katechezy Kościoła Katolickiego w Polsce* wymusiło powstanie nowych programów i podręczników szkolnych do katechezy dzieci i młodzieży. W diecezji siedleckiej przyjęto, że podręczniki do katechezy będą oparte na *Programie nauczania religii* przedstawionym przez Komisję Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski⁵⁴⁷. Wprowadzenie nowego *Programu nauczania religii* i opartych na nim podręczników rozpoczęto od roku szkolnego 2003/2004. Początkowo przez pierwszy rok od daty ogłoszenia w diecezji nowego programu, katecheti po otrzymaniu pisemnej zgody Wydziału Nauczania Kurii Diecezjalnej Siedleckiej mogli nauczać według dotychczasowego programu. Od

⁵⁴⁵ S. Kisiel. Propozycje programu religii w szkołach średnich. „Wiadomości Diecezjalne Podlaskie” 60:1991 nr 1-2-3 s. 65.

⁵⁴⁶ *Kościół poznający naukę Jezusa Chrystusa. Katechezy o tematyce biblijnej*. Red. S. Kisiel. Siedlce 1998 s. 6.

⁵⁴⁷ Kuria Diecezjalna w Siedlcach. Wydział Nauczania. *Komunikat Wydziału Nauczania z dnia 20 września 2003 r.*

roku szkolnego 2004/2005 wszyscy katecheci diecezji siedleckiej obligatoryjnie powinni stosować podręczniki przyjęte i zatwierdzone przez biskupa siedleckiego. Dopuszczono możliwość stosowania innych serii podręczników, ale jedynie w przypadku uzyskania wcześniejszej zgody Wydziału Nauczania. Na I etap szkoły podstawowej seria podręczników pod wspólnym tytułem *W kierunku wieczernika* pod redakcją W. Kubika: klasa I – *W domu Bożym i rodzinie Jezusa*⁵⁴⁸; klasa II – *Bliscy sercu Jezusa*⁵⁴⁹; klasa III – *Jezusowa wspólnota serc*⁵⁵⁰. Na II etap szkoły podstawowej seria *Drogi przymierza* pod redakcją Z. Marka: Klasa IV – *Zaproszeni przez Boga*⁵⁵¹; Klasa V – *Obdarowani przez Boga*⁵⁵²; Klasa VI – *Przemienieni przez Boga*⁵⁵³.

Na III etap edukacji szkolnej (gimnazjum) obowiązują podręczniki z serii *W drodze do Emaus* pod redakcją Z. Marka: klasa I – *Jezus uczy i zbawia*⁵⁵⁴; klasa II – *Jezus działa i zbawia*⁵⁵⁵; klasa III – *Jezus prowadzi i zbawia*⁵⁵⁶.

Na IV etap edukacji szkolnej (szkoły ponadgimnazjalne) obowiązują dwie serie podręczników. Dla liceum i technikum z serii *Drogi świadków Chrystusa* pod redakcją Z. Marka: klasa I – *Jestem świadkiem Chrystusa w Kościele*⁵⁵⁷; klasa II liceum oraz II i III technikum – *Jestem świadkiem Chrystusa w świecie*⁵⁵⁸; klasa III liceum i IV technikum – *Jestem świadkiem Chrystusa w rodzinie*⁵⁵⁹. Dla szkół zawodowych z serii *Drogi świadków zmartwychwstałego* pod

⁵⁴⁸ AZ-11-01/1-1.

⁵⁴⁹ AZ-12-01/1-1.

⁵⁵⁰ AZ-13-01/1-1.

⁵⁵¹ AZ-21-01/1-1.

⁵⁵² AZ-22-01/1-1.

⁵⁵³ AZ-23-01/1-1.

⁵⁵⁴ AX-31-01/1-1.

⁵⁵⁵ AX-32-01/1-1.

⁵⁵⁶ AX-33-01/1-1.

⁵⁵⁷ AZ-41-01/1-1.

⁵⁵⁸ AZ-42-01/1-1.

⁵⁵⁹ AZ-43-01/1-1.

redakcją Z. Marka: klasa I – *Ze Zmartwychwstałym w społeczeństwie*⁵⁶⁰; klasa II – *Ze Zmartwychwstałym w rodzinie*⁵⁶¹.

W prowadzonych badaniach poproszono katechetów o wymienienie tych podręczników metodycznych, z których korzystają. Uzyskane wyniki przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Podręczniki metodyczne, z których korzystają katecheci.

Podręczniki metodyczne	Kategoria badanych						Ogółem N = 273	
	Księża diac. i zak. N = 67		Siostry zakonne N = 22		Świeccy N = 184			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Red. Z. Marek lub red. W. Kubik	38	56,7	17	77,3	154	83,7	209	76,6
Red. T. Śmiech	5	7,5	2	9,1	20	10,9	27	9,9
Red. P. Tomasiak	2	3,0	1	4,5	1	0,5	4	1,5
Red. S. Kisiel	2	3,0	0	0,0	0	0,0	2	0,7
Red. J. Szpet	2	3,0	0	0,0	0	0,0	2	0,7
Różne	3	4,5	0	0,0	7	3,8	10	3,7
Brak odpowiedzi	14	20,9	3	13,6	16	8,7	33	12,1

Wyniki nie sumują się do 100%, gdyż respondenci mieli możliwość wyboru więcej niż jednej odpowiedzi.

76,6% badanych wskazała, że korzysta z podręczników pod redakcją Z. Marka lub W. Kubika. Na podstawie uzyskanych danych trudno jest dokładnie podać w jakim procencie katecheci korzystają z tych poszczególnych podręczników, gdyż wielu z nich wymieniała tylko wydawnictwo WAM, lub „program obowiązujący w diecezji”. Niemniej wskaźnik ten dowodzi, że blisko 80,0% badanych katechetów zastosowała się do zaleceń wydanych przez Wydział Nauki, który jak to było wspomniane, podręczniki te ogłosił jako obowiązujące w diecezji siedleckiej.

⁵⁶⁰ AZ-51-01/1-1.

⁵⁶¹ AZ-52-01/1-1.

Kolejnym podręcznikiem używanym przez katechetów jest podręcznik pod redakcją T. Śmiech wydany przez wydawnictwo „Jedność” w Kielcach. Należy przy tym zaznaczyć, że przy tej zmiennej w poszczególnych grupach badanych zachowane są podobne proporcje wskazań, jakie odnotowano przy pierwszej zmiennej. Katecheci wymieniali również takich autorów jak P. Tomasik, S. Kisiel i J. Szpet. Należy w tym miejscu podkreślić znikomy procent (0,7) korzystania z podręczników pod redakcją S. Kisiele. Jest to o tyle istotne, że podręcznik ten w latach 90 był przedmiotem ogólnopolskiej dyskusji oraz był w powszechnym użyciu katechetów szkół ponadpodstawowych w diecezji siedleckiej. 3,7% badanych wskazało na różne podręczniki, nie precyzując ich autora ani wydawnictwa.

Jednym z wyznaczników należyć przygotowanego i przeprowadzanego procesu nauczania jest posiadanie odpowiedniego zaplecza dydaktycznego, w tym szczególnie pomocy dydaktycznych. Niewątpliwie jedną z najbardziej znaczących pomocy dydaktycznych w procesie nauczania i uczenia się jest podręcznik ucznia. Stąd też poproszono katechetów, aby w ujęciu procentowym podali, ilu ich uczniów posiada podręcznik.

Tabela 2. Posiadane przez uczniów podręczniki do nauki religii

Ilość uczniów posiadających podręcznik do nauki religii	Kategoria badanych						Ogółem N = 273	
	Książka diec. i zak. N = 67		Siostry zakonne N = 22		Świeccy N = 184			
	N	%	N	%	N	%	N	%
76% - 100%	29	43,3	17	77,3	147	79,9	193	70,7
0%	12	17,9	2	9,2	6	3,3	20	7,3
26% - 50%	7	10,4	0	0,0	11	6,0	18	6,6
1% - 25%	10	14,9	1	4,5	5	2,7	16	5,9
51% - 75%	4	6,0	1	4,5	9	4,8	14	5,1
Brak odpowiedzi	5	7,5	1	4,5	6	3,3	12	4,4
Razem	67	100,0	22	100,0	184	100,0	273	100,0

Zebrane w tabeli 2 wyniki można uznać za zadowalające. Dowodzą bowiem one, że 70,7% respondentów wskazała, że ich uczniowie w ilości od 76%-100% posiadają podręczniki. Niestety nie dotyczy to grupy księży, w której jedynie 43,3% badanych katechetów podała, że ich uczniowie w takiej ilości posiadają podręczniki. 7,3% badanych katechetów twierdzi, że ich uczniowie wcale nie mają podręczników. W tej zmiennej zależnej najwięcej jest księży (17,9%). Taki stan rzeczy może być spowodowany tym, że większość księży uczy w szkołach ponadgimnazjalnych, w których jest o wiele trudniej wyegzekwować od młodzieży obowiązek posiadania podręczników, aniżeli od młodszych uczniów. Katecheci zaznaczając brak podręczników, równocześnie wskazywali na przyczynę tego stanu rzeczy, jaką jest zbyt wygórowana ich cena. Część katechetów (łącznie 17,6%) wskazała, że ich uczniowie w ilości od 1% do 50% posiadają podręczniki. Zaś 5,1% badanych podała, że podręczniki posiada od 51% do 75% ich katechizowanych. W tym przedziale procentowym również najwięcej jest księży.

Podręczniki dla młodszych klas szkoły podstawowej, jako komplementarne uzupełnienie posiadają zeszyty ćwiczeń. Poproszono więc katechetów, aby odpowiedzieli na pytanie czy wykorzystują zeszyty do ćwiczeń katechetycznych. Uzyskane odpowiedzi przedstawiono w tabeli 3.

Tabela 3. Używanie zeszytów do ćwiczeń katechetycznych.

Wykorzystywanie zeszytów ćwiczeń	Kategoria badanych						Ogółem N = 273	
	Księża diec. i zak. N = 67		Siostry zakonne N = 22		Świeccy N = 184			
	N	%	N	%	N	%	N	%
Nie	40	59,7	14	63,6	91	49,5	145	53,1
Tak	11	16,4	1	4,5	73	39,6	85	31,1
Brak odpowiedzi	16	23,9	7	31,9	20	10,9	43	15,8
Razem	67	100,0	22	100,0	184	100,0	273	100,0

Uzyskane w tabeli 3 odpowiedzi wskazują, że jedynie 31,1% badanych podczas swoich katechez stosuje zeszyty ćwiczeń. W tej grupie katechetów najwięcej jest osób świeckich. Pewnym wytłumaczeniem takiej sytuacji może być to, iż w młodszych klasach szkoły podstawowej w większości przypadków katechizują osoby świeckie. Wydaje się, że odpowiedzi wskazujące na nieobecność zeszytów do ćwiczeń katechetycznych, jak również brak odpowiedzi na to pytanie można potraktować łącznie. Suma tych dwóch zmiennej wskazuje, że 68,9% respondentów nie wymaga od swoich uczniów posiadania zeszytów ćwiczeń. Należy to tłumaczyć tym, że większość katechetów nie uczy dzieci z klas najmłodszych ale starsze oraz, że w przypadku dzieci klas młodszych pewnym ograniczeniem jest bariera finansowa, na którą wskazywali badani.

4. Podsumowanie

Tabela 1. pokazuje, że blisko 80,0% badanych katechetów używa podręczników metodycznych wskazanych przez Wydział Nauczania Kurii Diecezjalnej Siedleckiej jako obowiązujące w Diecezji Siedleckiej. Średnia ta nie dotyczy księży, których jedynie 56,7% stosuje te podręczniki. Mając na uwadze ogólny wskaźnik braku odpowiedzi (12,1%), który w przypadku księży wynosi aż 20,9%, należy się zastanowić, dlaczego wielu katechetów, szczególnie księży, nie używa zatwierdzonych i obowiązujących podręczników? Kluczem do uzyskania rozwiązania tego problemu są wypowiedzi samych katechetów. Wielokrotnie w ostatnim pytaniu kwestionariusza ankiety, w którym to mogli wypowiedzieć się na dowolny temat związany z posługą katechety w szkole, jak również z indywidualnych rozmów przeprowadzonych z wieloma katechetami wynika, że katecheci niezbyt pozytywnie oceniają podręczniki metodyczne i ucznia. Dotyczy to szczególnie podręczników do klas gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych. Katecheci zarzucają im „przeładowanie” materiału w podręcznikach metodycznych, które sprawia, że katechecie trudno jest dobrze przygotować się do lekcji; niedostosowanie poziomu treści i form kate-

chez do poziomu współczesnego ucznia i realiów katechezy szkolnej; wielość podobnych następujących po sobie tematów, co sprawia, że katecheta sam nie wie, o czym ma mówić, żeby się nie powtarzać. Są to tylko najbardziej istotne zarzuty. To wszystko sprawia, że katecheci szukają innych podręczników lub sami dobierają tematy.

Te negatywne głosy, mówiące o trudnościach prowadzenia katechezy opartej na podręcznikach WAM-owskich nasuwa postulat, aby ponownie przyjrzeć się obowiązującym podręcznikom, przeanalizować je i być może podjąć decyzję zmiany. Trzeba również stwierdzić, że wśród wielu katechetów ustalenie jednej obowiązującej serii podręczników budzi sprzeciw. Jednak w opinii autora niniejszego artykułu, przy pewnych minusach związanych przede wszystkim z indywidualnymi oczekiwaniami konkretnych katechetów, takie rozwiązanie ma wiele pozytywnych aspektów. Chodzi tutaj przede wszystkim o zagwarantowanie ciągłości nauczania w danej szkole i klasie, co wydaje się zagrożone w szczególnie przypadku księży. W wyniku częstych przeniesień z parafii do parafii zmieniają oni szkoły, w których katechizują. Istotnym również jest jedność i jednakowość nauczania w całej diecezji, która tworzy jeden Kościół partykularny, a więc stanowi jedną rodzinę diecezjalną. Ponadto łatwiej jest organizować kursy, szkolenia, itp. korzystania z podręczników metodycznych w obrębie diecezji. To wszystko sprawia, że więcej korzyści leży po stronie jednego programu przyjętego w diecezji aniżeli pluralizmu. Powstaje więc pytanie w jaki sposób rozwiązać ten problem, aby był jeden program i podręcznik w diecezji i aby równocześnie katecheci byli z tego zadowoleni? Wydaje się, że pewnym rozwiązaniem może być podjęcie działania trzyetapowego. W pierwszym etapie na jeden rok powinno dopuścić się całkowitą dowolność w wyborze programów i podręczników nauczania. Katecheci powinni jednak wiedzieć, że jest to okres przejściowy, którego celem jest znalezienie najbardziej odpowiadającego im zestawu. Po roku próby powinno się przeprowadzić ogólnodieczejną dyskusję obejmującą wszystkie grupy katechetów, w wyniku której zostałby wyłoniony program i podręcznik najbardziej odpo-

wiadający największej liczbie katechetów. W trzecim etapie, z możliwością uwzględnienia roku przejściowego, zostałby wprowadzony nowy program i podręcznik nauczania religii w szkole obowiązujący wszystkich katechetów diecezji siedleckiej. Działanie to rozłożone najdłużej na dwa lata, na pewno wprowadziłoby pewne zamieszanie wśród katechetów i uczniów. Niemniej wydaje się być ono koniecznym, gdyż od tego, czy katecheta katechizuje z podręcznika, który jest dla niego „przyjazny”, w dużej mierze zależy skuteczność jego działań katechetycznych.

Autor tego artykułu ma nadzieję, że będzie on miał udział w ogólnopolskiej dyskusji na temat podręczników metodycznych i podręczników dla ucznia do nauczania religii. Wyniki przeprowadzonych badań wydają się być zbliżone do analogicznych badań prowadzonych w innych środowiskach. Z przeprowadzonych licznych rozmów z doktorantami katechetyki KUL wynika bowiem, że w wielu polskich diecezjach odczucia katechetów są podobne do tych, które zostały przedstawione. Wydaje się więc, że po ośmiu latach od wprowadzenia przez Komisję Wychowania Katolickiego Konferencji Episkopatu Polski *Programu Nauczania Religii* i opartych na nim podręcznikach nadszedł właściwy moment podjęcia rzetelnej refleksji nad omawianą problematyką.

PODRĘCZNIKI W SZKOLNYM NAUCZANIU RELIGII – STAN WYKORZYSTANIA W DIECEZJACH

Podręcznik do nauki religii traktowany jest jako środek dydaktyczny, od którego w dużym stopniu zależy poprawna realizacja zadań programowych katechezy⁵⁶². Istotność roli, jaką odgrywa podręcznik podkreśla chociażby fakt, iż już podstawowy dokument regulujący sposób obecności nauczania religii w polskiej szkole – *Konkordat* – przyznaje prawo autonomiczności ich przygotowania stronie kościelnej: „Program nauczania religii katolickiej oraz podręczniki opracowuje władza kościelna i podaje je do wiadomości kompetentnej władzy państwowej”⁵⁶³. Konsekwencją przyznania tego prawa władzy kościelnej było opracowanie przez Konferencję Episkopatu Polski *Regulaminu zatwierdzania programów nauczania i podręczników w szkolnym nauczaniu religii dzieci i młodzieży*⁵⁶⁴. Wśród wielu podanych tam norm, często dość szczegółowych, zawarte jest tam jednak zasadnicze stwierdzenie, iż podręczniki ogólnopolskie zatwierdzone są przez Przewodniczącego Komisji Wychowania Katolickiego KEP, a podręczniki przeznaczone do użytku na terenie diecezji przez biskupa diecezjalnego. Decyzja o dopuszczeniu do

⁵⁶² J. Szpet. *Dydaktyka katechezy*. Poznań 1999 s. 244.

⁵⁶³ *Konkordat między Stolicą Apostolską i Rzeczpospolitą Polską* art. 12. p. 2.

⁵⁶⁴ Konferencja Episkopatu Polski. *Regulamin zatwierdzania programów nauczania i podręczników w szkolnym nauczaniu religii dzieci i młodzieży*. W: *W trosce o dobre podręczniki. Vademecum dla autorów i recenzentów podręczników katechetycznych*. Red. P. Tomasik. Kraków 2003 s. 11-16.

użytku w diecezji podręcznika ogólnopolskiego lub diecezjalnego leży każdorazowo w gestii biskupa diecezjalnego⁵⁶⁵.

To rozstrzygnięcie w istotny sposób wpływa na stosowanie w szkolnym nauczaniu religii określonej serii podręczników. W niniejszym opracowaniu ukazana zostanie sytuacja wykorzystywania podręczników w szkolnym nauczaniu religii w zależności od diecezji. Podstawę tego zestawienia stanowią sprawozdania katechetyczne złożone przez każdą z diecezji Komisji Wychowania Katolickiego KEP. Sprawozdania te obrazowały sytuację korzystania z podręczników na dzień 31 grudnia 2006 roku.

1. Modele dopuszczenia do użytku podręczników

Przystępując do referowania zagadnienia korzystania z podręczników w poszczególnych diecezjach należy na wstępie zauważyć, iż biskupi przyjęli trzy modele rozwiązań decyzyjnych odnośnie do dopuszczenia podręcznika do użytku, które można, na potrzeby tego opracowania, określić jako: obligatoryjny; fakultatywny i pluralistyczny.

Pierwszy z nich - obligatoryjny - charakteryzuje się tym, iż wskazany został jeden podręcznik lub seria podręczników, która jest podręcznikiem obowiązkowym w całej diecezji. To rozwiązanie przyjęto w 19 diecezjach⁵⁶⁶: elbląskiej; ełckiej; gdańskiej; gnieźnieńskiej; kieleckiej; koszalińsko-kołobrzeskiej; lubelskiej; łomżyńskiej; łowickiej; łódzkiej; opolskiej⁵⁶⁷; płockiej; poznańskiej; radomskiej; rzeszowskiej; sandomierskiej; siedleckiej; tarnowskiej; warszawsko – praskiej; wrocławskiej⁵⁶⁸; wrocławskiej.

⁵⁶⁵ PDK 96.

⁵⁶⁶ W opracowaniu, ze względu na przejrzystość zestawień, w niektórych przypadkach zrezygnowano z rozróżnienia na archidiecezje i diecezje. W zestawieniu wzięto pod uwagę dane z 40 diecezji.

⁵⁶⁷ W diecezji opolskiej dla przedszkola przyjęto rozwiązanie pluralistyczne, a dla szkół obligatoryjne.

⁵⁶⁸ W diecezji wrocławskiej odstąpiono od zasady obligatoryjności podręcznika w gimnazjum, dla którego wskazano dwa podręczniki.

Drugim rozwiązaniem, które określić można jako fakultatywne, jest dopuszczenie do użytku szkolnego kilku wybranych podręczników, których lista wskazana została przez biskupa diecezjalnego. Takie rozwiązanie przyjęto w następujących 9 diecezjach: białostockiej; legnickiej; olsztyńskiej; pelplińskiej⁵⁶⁹; przemyskiej; świdnickiej⁵⁷⁰; toruńskiej i warmińskiej.

Trzecim rozwiązaniem jest dopuszczenie do użytku w diecezji wszystkich ogólnopolskich podręczników zatwierdzonych przez Komisję Wychowania Katolickiego. Takie rozwiązanie, które można określić jako pluralistyczne, przyjęto w 12 diecezjach: bielsko – żywieckiej; częstochowskiej; drohiczyńskiej; gliwickiej; kaliskiej; katowickiej; krakowskiej; sosnowieckiej; szczecińsko – kamieńskiej; warszawskiej⁵⁷¹; zamojsko – lubaczowskiej i zielonogórsko – gorzowskiej.

2. Model obligatoryjny i fakultatywny

Pierwsza grupa zestawień prezentuje stan wykorzystywania podręczników w diecezjach, w których przyjęto model obligatoryjny i fakultatywny.

Przedszkole

seria podręczników	model	
	obligatoryjny	fakultatywny
„Cieszymy się Bogiem”, „Kochamy Boga”; Wł.Kubik (red.), „Wędrowanie z Bogiem”; T. Biłyk, I. Czarniecka, T. Czarniecka, B. Surma (red.) WAM Kraków	elcka; gdańska ⁵⁷² ; koszalińsko – kołobrzaska; łomżyńska; łódzka; pelplińska; tamowska	białostocka; legnicka; opolska; przemyska; toruńska; warmińska

⁵⁶⁹ W diecezji pelplińskiej przyjęto dla przedszkola model obligatoryjny.

⁵⁷⁰ W diecezji świdnickiej w przedszkolu zaproponowano rozwiązanie pluralistyczne.

⁵⁷¹ W archidiecezji warszawskiej odstąpiono od zasady pluralizmu jedynie w nauczaniu zintegrowanym, w którym przyjęto model obligatoryjny i wskazano program warszawski

⁵⁷² Dotyczy tylko podręcznika dla sześciolatków: *Wędrowanie z Bogiem* wydawnego pod redakcją s. T. Biłyk, I. Czarnieckiej, T. Czarnieckiej, B. Surmy.

„Przychodzimy do Pana Boga”; J.Szpet, D.Jackowiak, Księgarnia św. Wojciecha, Poznań	gnieźnieńska; łowicka; poznańska; wrocławska	legnicka; opolska; toruńska; warmińska
„Z Jezusem”, „Z Jezusem do Boga Ojca”, „Jezus mnie kocha”; St.Łabędowicz (red.), AVE Radom-Sandomierz	radomska; sandomierska; siedlecka;	opolska; przemyska
„Bóg kocha dzieci”, „Jestem dzieckiem Bożym”, „W świecie mojego Boga”, „Kocham dobrego Boga”; E.Osewska, J.Stala (red.), Jedność, Kielce	elbląska; kielecka	białostocka; opolska
„Bóg jest blisko”; A.Podgórska; A.Tulej, Centrum Katechetyczne Archidiecezji, Warszawa		opolska
„W dziele stworzenia odkrywam miłość Boga”; M.Wiadrowska- Gliszczyńska, D.Włoczewska, Errata, Toruń		białostocka; opolska
„Elementarz czterolatka”, „Elementarz pięciolatka”, „Elementarz sześciolatka”; G.Grochowski, R.Grochowska, M.Paracki, Sandomierz	gdańska	
„Jestem ukochanym dzieckiem Boga”; Zb. Barciński (red.); Klanza, Lublin		opolska
„Mogę zaufać Jezusowi”, R. Lis (red.), Gaudium, Lublin	lubelska	
„Pan Jezus mnie kocha”; R.Czekalski, A.Kraśniński, E.Zielińska (red.), Płock	płocka	opolska;
„Idziemy do Ciebie, Boże”, „Idziemy do Ciebie, Jezu”; T.Balewski, A.Gutowski (red.), Warszawa	warszawska	opolska;

Nauczanie zintegrowane – klasy I – III

seria podręczników	model	
	obligatoryjny	fakultatywny
seria „W drodze do Wieczernika”, „W domu i rodzinie Jezusa”, „Bliscy Sercu Jezusa”, „Jezusowa wspólnota serc”; Wł.Kubik (red.); WAM, Kraków	elbląska; etcka; gdańska; koszalińsko – kołobrzaska; łomżyńska; łódzka; rzeszowska; siedlecka; tarnowska; wrocławska	białostocka; legnicka; pelplińska; przemyska; świdnicka; toruńska; warmińska
„W domu Bożym i rodzinie Jezusa”, „Bliscy Sercu Jezusa”, „Jezusowa wspólnota serc”, J.Szpęta, D.Jackowiak (red.) Księgarnia św. Wojciecha, Poznań	gnieźnieńska; łowicka; opolska; poznańska; wrocławska	białostocka; legnicka; pelplińska; świdnicka; toruńska; warmińska
„W domu Bożym i rodzinie Jezusa”, „Bliscy Sercu Jezusa”, „Jezusowa wspólnota serc”, St.Labendowicz (red.) AVE, Radom-Sandomierz	radomska; sandomierska;	przemyska;
„Bóg naszym Ojcem”; R.Brzoza, M.Czyż, E.Kondrak; „Jezus nas kocha”; J. Czerkawski, E. Kondrak; „Jezus jest z nami”, M. Piątek (red.); „Wzrastamy w przyjaźni z Jezusem”, A.Kaszycki, E.Kondrak, B.Nosek (red.), Jedność, Kielce	kielecka	
„W domu Bożym i w rodzinie Jezusa”, R.Czekalski (red.); „Bóg naszym Ojcem”, J.Kraszewski, R.Czekalski, E.Zielińska (red.) „Czekamy na Zbawiciela”, „Pan Jezus pośród nas”, bp R.Marcinkowski, Z.Glicner, Płock	płocka	
„Kochamy Cię, Panie Boże”, M.Dubińska, A.Grzybowska (red.); „Czekamy na Ciebie, Panie Jezu”, A.Tulej (red.); „W przyjaźni z Panem Jezusem”, M.Dubińska, A.Tulej (red.), Centrum Katechetyczne Archidiecezji, Warszawa	warszawska	

„Zaproszeni przez Pana”; „W oczekiwaniu na Jezusa”; „Radość spotkania z Jezusem”; R.Lis (red.), Gaudium, Lublin	lubelska	
„Pan Jezus z nami”; „Jam jest chleb życia”; B. Klaus (red.), Biblos, Tamów	tarnowska	
„Pozwólcie dzieciom przychodzić do Mnie”; „Przyjdźcie do Mnie wszyscy”; „Abyście szli i owoc przynosili”; R.Szewczyk (red.), Wydawnictwo Warszawsko-Praskie, Warszawa	warszawsko - praska	

Nauczanie blokowe – klasy IV – VI

seria podręczników	model	
	obligatoryjny	fakultatywny
seria „Drogi Przymierza” „Zaproszeni przez Boga”, „Obdarowani przez Boga”, „Przemienieni przez Boga”, Zb.Marek (red.), WAM, Kraków	elbląska; ełcka; gdańska; koszalińsko – kołobrzaska; łomżyńska; łódzka; płocka; rzyszowska; siedlecka; tarnowska; wrocławska	białostocka; legnicka; pelplińska; przemyska; świdnicka; toruńska; warmińska
„Powołani przez Boga Ojca”, „Umiłowani w Jezusie Chryście”, „Uświęceni w Duchu Świętym”, J.Szpet, D.Jackowiak (red.), Księgarnia św. Wojciecha, Poznań	gnieźnieńska; łowicka; opolska; poznańska; wrocławska;	białostocka; legnicka; pelplińska; świdnicka; toruńska; warmińska
„Powołani przez Boga Ojca”, „Umiłowani w Jezusie Chryście”, „Uświęceni w Duchu Świętym”; St.Łabendowicz (red.), Radom-Sandomierz	radomska; sandomierska	przemyska;
„Wierni Bogu Ojcu”, „Oddani Jezusowi Chrystusowi”, „Uświęceni w Duchu Świętym”, R. Lis (red.), Gaudium, Lublin	lubelska	
„Wezwałem cię po imieniu”, „Wy jesteście przyjaciółmi Moimi”, „Idźcie na cały świat”, R.Szewczyk, Wydawnictwo Warszawsko-Praskie, Warszawa	warszawsko - praska	

„Słuchamy Boga”, B.Nosek, T.Śmiech (red.); „Wielbimy Boga”, R.Brzoza, E.Luty, B.Nosek, T.Śmiech (red.); „Z Jezusem idziemy do Boga”, B.Nosek, T.Śmiech (red.), Jedność, Kielce	kielecka	
--	----------	--

Gimnazjum

seria podręczników	model	
	obligatoryjny	fakultatywny
seria: „W drodze do Emaus” „Jezus uczy i zbawia”, „Jezus działa i zbawia”, „Jezus prowadzi i zbawia”, Zb. Marek (red.), WAM Kraków	elbląska; elcka; gdańska; koszalińsko - kołobrzaska; łomżyńska; łódzka; opolska; płocka; rzeszowska; siedlecka; tarnowska; wrocławska	białostocka; legnicka; pelplińska; przemyska; świdnicka; toruńska; warmińska; wrocławska
„Słowo Boga jest blisko Ciebie”, „Wolni przez miłość”, „Żyjąc z innymi, dla innych”, J.Szpet, D.Jackowiak (red.), Księgarnia św. Wojciecha, Poznań	gnieźnieńska; poznańska	białostocka; legnicka; pelplińska; świdnicka; toruńska; warmińska; wrocławska
„Jezus Drogą, Prawdą i Życiem”, M.Krawczyk, B.Misiek, W.Osial (opr.), Apostolicum i Wyd. Piotra i Pawła	łowicka;	
„Jezus Chrystus objawia prawdę o Bogu i człowieku”, „Jezus Chrystus zbawia”, „Chrystus mocą Ducha Świętego uczy i posyła”, St.Łabendowicz (red.), Ave, Radom	radomska; sandomierska	przemyska;
„Słowo blisko Ciebie”, „Dom na skale”, „Tak niech świeci wasze światło”, P.Tomasik, Wydawnictwo Warszawsko-Praskie, Warszawa	warszawsko - praska	białostocka
„W moim Kościele”, „W miłości Ojca”, „W życiu i w prawdzie”, T.Śmiech (red.), Jedność, Kielce	kielecka	
„Jezus Chrystus objawia prawdę o Bogu i człowieku”, „Jezus Chrystus zbawia”, „Jezus Chrystus mocą Ducha Świętego uczy i posyła”, R.Lis (red.), Gaudium, Lublin	lubelska	

Liceum

seria podręczników	model	
	obligatoryjny	fakultatywny
seria: „Drogi świadków Chrystusa” „Jestem świadkiem Chrystusa w Kościele”, „Jestem świadkiem Chrystusa w świecie”, „Jestem świadkiem Chrystusa w rodzinie”, Zb.Marek (red.), WAM, Kraków	elbląska; elcka; gdańska; koszalińsko - kołobrzeska; łomżyńska; łódzka; opolska; płocka; rzeszowska; siedlecka; tarnowska; wrocławska	białostocka; legnicka; pelplińska; przemyska; świdnicka; toruńska; warmińska
„Świadek Chrystusa w Kościele”, „Świadek Chrystusa w świecie”, „Świadek Chrystusa w rodzinie”, J.Szpet, D.Jackowiak (red.), Księgarnia św. Wojciecha, Poznań	gnieźnieńska; łowicka; poznańska; wrocławska	białostocka; legnicka; pelplińska; świdnicka; toruńska; warmińska
seria: „Świadectwo miłości społecznej”, St.Łabendowicz (red.), AVE Radom-Sandomierz	radomska; sandomierska	przemyska;
„Ku pełni człowieczeństwa w Kościele Chrystusowym”, M. Hołuj; „Chrześcijańskie posłannictwo w świecie”, K.Waligóra; „Powołani do miłości i małżeństwa”, M.Kruszewski, M.Walaszczyk, Wydawnictwo Warszawsko-Praskie, Warszawa	warszawsko - praska	
„Na drodze do dojrzałej wiary”, T.Śmiech (red.); „Z wiarą w życie i świat”, J.Czerkawski, E.Kondrak, B.Nosek (red.); „Z wiarą na progu miłości”, J.Czerkawski, E.Kondrak, B.Nosek (red.), Jedność, Kielce	kielecka	
„Na drogach poznawania Chrystusa”; „W świetle Chrystusa – Prawdy”, „Z Chrystusem na drogach życia”, R. Lis (red.), Gaudium, Lublin	lubelska	

3. Model fakultatywny

Druga grupa zestawień prezentuje wykorzystywanie podręczników w diecezjach, które przyjęły model pluralistyczny. Zaznaczony w czwartej kolumnie udział procentowy oznacza udział danego podręcznika w całości podręczników stosowanych na danym poziomie edukacyjnym.

Przedszkole⁵⁷³

seria podręczników	ilość diecezji	diecezja	udział procentowy
„Cieszymy się Bogiem”, „Kochamy Boga”; Wł.Kubik (red.), „Wędrowanie z Bogiem”; T.Bilyk, I.Czarnecka, T.Czarnecka, B.Surma (red.) WAM Kraków	9	bielsko – żywiecka;	-
		częstochowska	5
		drohiczkańska	20
		kaliska	12
		katowicka	ok. 100
		krakowska	90
		sosnowiecka	90
„Przychodzimy do Pana Boga”; J.Szpet, D.Jackowiak, Księgarnia św. Wojciecha, Poznań	6	szczęcińsko-kamieńska ⁵⁷³	60
		zielenogórsko – gorzowska	10
		bielsko – żywiecka;	
		częstochowska	1
		kaliska	25
		krakowska	10
„Z Jezusem”, „Z Jezusem do Boga Ojca”, „Jezus mnie kocha”; St.Łabandowicz (red.), AVE Radom-Sandomierz	4	szczęcińsko-kamieńska	30
		kaliska	6
		warszawska	40
		zamojsko-lubaczowska	30

⁵⁷³ W sprawozdaniu archidiecezji szczecińsko-kamieńskiej podano udział procentowy w poszczególnych grupach wiekowych, dlatego suma nie stanowi 100 %. Podany udział procentowy jest średnią dla całego przedszkola.

„Bóg kocha dzieci”, „Jestem dzieckiem Bożym”, „W świecie mojego Boga”, „Kocham dobrego Boga”; E.Osewska, J.Stala (red.), Jedność, Kielce	7	bielsko – żywiecka;	
		częstochowska	25
		drohiczzyńska	70
		kaliska	54
		szczecińsko-kamieńska	30
		warszawska	60
zamojsko-lubaczowska	30		
„Bóg jest blisko”; A.Podgórska; A.Tulej, Centrum Katechetyczne Archidiecezji, Warszawa	1	warszawska	90
„W dziele stworzenia odkrywam miłość Boga”; M.Wiadrowska-Gliszczyńska, D.Włoczevska, Errata, Toruń	1	częstochowska	35
„Jestem ukochanym dzieckiem Boga”; Zb. Barciński (red.); Klanza, Lublin	1	drohiczzyńska	10

Nauczanie zintegrowane – klasy I – III

seria podręczników	ilość diecezji	diecezja	udział procentowy
seria „W drodze do Wieczernika”, „W domu i rodzinie Jezusa”, „Bliscy Sercu Jezusa”, „Jezusowa wspólnota serc”; Wł.Kubik (red.); WAM, Kraków	10	bielsko – żywiecka;	
		częstochowska	93
		drohiczzyńska	30
		kaliska	40
		katowicka	80
		krakowska	80
		sosnowiecka	90
		szczecińsko-kamieńska	35
		zamojsko-lubaczowska	40
zielonogórsko – gorzowska	15		
„W domu Bożym i rodzinie Jezusa”, „Bliscy Sercu Jezusa”, „Jezusowa wspólnota serc”, J.Szpet, D.Jackowiak (red.) Księgarnia św. Wojciecha, Poznań	6	bielsko – żywiecka;	
		kaliska	33
		katowicka	20
		krakowska	20
		szczecińsko-kamieńska	40
zielonogórsko – gorzowska	85		
„W domu Bożym i rodzinie Jezusa”, „Bliscy Sercu Jezusa”, „Jezusowa wspólnota serc”, St.Łabendowicz, (red.) AVE, Radom-Sandomierz	2	częstochowska	5
		zamojsko-lubaczowska	30

„Bóg naszym Ojcem”; R.Brzoza, M.Cyz, E.Kondrak; „Jezus nas kocha”; J. Czerkawski, E. Kondrak; „Jezus jest z nami”; M. Piątek (red.); „Wzrastamy w przyjaźni z Jezusem”, A.Kaszycki, E.Kondrak, B.Nosek (red.), Jedność, Kielce	6	bielsko – żywiecka;	
		częstochowska	1
		drohiczynska	70
		kaliska	27
		szczecińsko-kamińska	25
		zamojsko-lubaczowska	30

Nauczanie blokowe – klasy IV – VI

seria podręczników	ilość diecezji	diecezja	udział procentowy
seria „Drogi Przymierza” „Zaproszeni przez Boga” „Obdarowani przez Boga”; „Przemienieni przez Boga” Zb.Marek (red.), WAM, Kraków	11	bielsko – żywiecka	
		częstochowska	93
		drohiczynska	30
		kaliska	40
		katowicka	80
		krakowska	80
		sosnowiecka	90
		szczecińsko-kamińska	35
		warszawska	40
		zamojsko-lubaczowska	40
		zielenogórsko – gorzowska	15
„Powołani przez Boga Ojca”, „Umiłowani w Jezusie Chrystusie”, „Uświęceni w Duchu Świętym”, J.Szpet, D.Jackowiak (red.), Księgarnia św. Wojciecha, Poznań	7	bielsko – żywiecka	
		kaliska	34
		katowicka	20
		krakowska	20
		szczecińsko-kamińska	40
		warszawska	40
„Powołani przez Boga Ojca”, „Umiłowani w Jezusie Chrystusie”, „Uświęceni w Duchu Świętym”; St.Ł.abendowicz (red.), Radom-Sandomierz	3	częstochowska	5
		warszawska	20
		zamojsko-lubaczowska	30

„Słuchamy Boga”, B.Nosek, T.Śmiech (red.); „Wielbimy Boga”, R.Brzoza, E.Luty, B.Nosek, T.Śmiech (red.); „Z Jezusem idziemy do Boga”, B.Nosek, T.Śmiech (red.), Jedność, Kielce	6	bielsko – żywiecka;	
		częstochowska	1
		drohiczyńska	70
		kaliska	27
		szczecińsko-kamieńska	25
		zamojsko-lubaczowska	30

Gimnazjum

seria podręczników	ilość diecezji	diecezja	udział procentowy
seria: „W drodze do Emaus” „Jezus uczy i zbawia”, „Jezus działa i zbawia”, „Jezus prowadzi i zbawia”, Zb. Marek (red.), WAM Kraków	11	bielsko – żywiecka	
		częstochowska	91
		drohiczyńska	20
		kaliska	28
		katowicka	70
		krakowska	70
		sosnowiecka	90
		szczecińsko-kamieńska	25
		warszawska	60
		zamojsko-lubaczowska	35
zielonogórsko – gorzowska	40		
„Słowo Boga jest blisko Ciebie”, „Wolni przez miłość”, „Żyjąc z innymi, dla innych”, J.Szpet, D.Jackowiak (red.), Księgarnia św. Wojciecha, Poznań	8	bielsko – żywiecka	
		częstochowska	1
		drohiczyńska	20
		kaliska	25
		katowicka	30
		krakowska	
		szczecińsko-kamieńska	30
zielonogórsko – gorzowska	60		
„Jezus Drogą, Prawdą i Życiem”, M.Krawczyk, B.Misiek, W.Osiał (opr.), Apostolicum i Wyd. Piotra i Pawła	2	kaliska	6
		krakowska	30
„Jezus Chrystus objawia prawdę o Bogu i człowieku”, „Jezus Chrystus zbawia”, „Chrystus mocą Ducha Świętego uczy i posyła”, St.Łabendowicz (red.), Ave, Radom	3	częstochowska	3
		warszawska	30
		zamojsko-lubaczowska	25

„Słowo blisko Ciebie”, „Dom na skale”, „Tak niech świeci wasze światło”, P.Tomasik, Wydawnictwo Warszawsko-Praskie, Warszawa	3	drohiczynska	50
		szczecińsko-kamińska	25
		zamojsko-lubaczowska	10
„W moim Kościele”, „W miłości Ojca”, „W życiu i w prawdzie”, T.Śmiech (red.), Jedność, Kielce	5	bielsko – żywiecka	
		częstochowska	5
		drohiczynska	50
		kaliska	42
		zamojsko-lubaczowska	30

Liceum

seria podręczników	ilość diecezji	diecezja	udział procentowy
seria: „Drogi świadków Chrystusa” „Jestem świadkiem Chrystusa w Kościele”, „Jestem świadkiem Chrystusa w świecie”, „Jestem świadkiem Chrystusa w rodzinie”, Zb.Marek (red.), WAM, Kraków	11	bielsko – żywiecka	
		częstochowska	88
		drohiczynska	20
		kaliska	41
		katowicka	80
		krakowska	70
		sosnowiecka	90
		szczecińsko-kamińska	40
		warszawska	20
		zamojsko-lubaczowska	35
zielenogórsko – gorzowska	40		
„Świadek Chrystusa w Kościele”, „Świadek Chrystusa w świecie”, „Świadek Chrystusa w rodzinie”, J.Szpet, D.Jackowiak (red.), Księgarnia św. Wojciecha, Poznań	10	bielsko – żywiecka	
		częstochowska	10
		drohiczynska	50
		kaliska	41
		katowicka	20
		krakowska	30
		szczecińsko-kamińska	40
		warszawska	25
		zamojsko-lubaczowska	25
zielenogórsko – gorzowska	60		
seria: „Świadectwo miłości społecznej”, St.Ł.abendowicz (red.), AVE Radom-Sandomierz	2	częstochowska	1
		zamojsko-lubaczowska	40

„Na drodze do dojrzałej wiary”, T.Śmiech (red.); „Z wiarą w życie i świat”, J.Czerkawski, E.Kondrak, B.Nosek (red.); „Z wiarą na progu miłości”, J.Czerkawski, E.Kondrak, B.Nosek (red.), Jedność, Kielce	5	bielsko – żywiecka	
		częstochowska	1
		drohiczyńska	50
		kaliska	19
		szczecińsko-kamieńska	20

3. Zestawienie ilościowe

I na koniec jeszcze jedno zestawienie sumujące poprzednie i prezentujące jedynie ilość diecezji, w których znajduje zastosowanie poszczególne podręcznik.

Przedszkole

seria podręczników	diecezja			
	Ilość ogółem	Model obligatoryjny	Model fakultatywny	Model pluralistyczny
„Cieszymy się Bogiem”, „Kochamy Boga”, Wł.Kubik (red.), „Wędrowanie z Bogiem”; T.Biłyk, I.Czarnecka, T.Czarnecka, B.Surma (red.) WAM Kraków	22	7	6	9
„Przychodzimy do Pana Boga”; J.Szpet, D.Jackowiak, Księgarnia św. Wojciecha, Poznań	14	4	4	6
„Z Jezusem”, „Z Jezusem do Boga Ojca”, „Jezus mnie kocha”; St.Łabendowicz (red.), AVE Radom-Sandomierz	9	3	2	4
„Bóg kocha dzieci”, „Jestem dzieckiem Bożym”, „W świecie mojego Boga”, „Kocham dobrego Boga”; E.Osewska, J.Stala (red.), Jedność, Kielce	11	2	2	7
„Bóg jest blisko”; A.Podgórska; A.Tulej, Centrum Katechetyczne Archidiecezji, Warszawa	2	-	1	1
„W dziele stworzenia odkrywam miłość Boga”; M.Wiadrowska-Gliszczyńska, D.Włoczewska, Errata, Toruń	3	-	2	1
„Elementarz czterolatka”, „Elementarz pięciolatka”, „Elementarz sześciolatka”; G.Grochowski, R.Grochowska, M.Paracki; Sandomierz	1	1	-	-
„Jestem ukochanym dzieckiem Boga”; Zb. Barciński (red.); Klanza, Lublin	2	-	1	1
„Mogę zaufać Jezusowi”; R. Lis (red.), Gaudium, Lublin	1	1		
„Pan Jezus mnie kocha”; R.Czekalski, A.Kraśniński, E.Zielińska (red.), Płock	2	1	1	
„Idziemy do Ciebie, Boże”, „Idziemy do Ciebie, Jezu”; T.Balewski, A.Gutowski (red.), Warszawa	2	1	1	

Nauczanie zintegrowane

seria podręczników	diecezja			
	Ilość ogółem	Model obligatoryjny	Model fakultatywny	Model pluralistyczny
seria „W drodze do Wieczernika”, „W domu i rodzinie Jezusa”, „Bliscy Sercu Jezusa”, „Jezusowa wspólnota serc”; Wł.Kubik (red.); WAM, Kraków	27	10	7	10
„W domu Bożym i rodzinie Jezusa”, „Bliscy Sercu Jezusa”, „Jezusowa wspólnota serc”, J.Szpet, D.Jackowiak (red.) Księgarnia św. Wojciecha, Poznań	17	5	6	6
„W domu Bożym i rodzinie Jezusa”, „Bliscy Sercu Jezusa”, „Jezusowa wspólnota serc”, St.Łabendowicz (red.) AVE, Radom-Sandomierz	5	2	1	2
„Bóg naszym Ojcem”; R.Brzoza, M.Czyż, E.Kondrak; „Jezus nas kocha”; J. Czerkawski, E. Kondrak; „Jezus jest z nami”, M. Piątek (red.); „Wzrastamy w przyjaźni z Jezusem”, A.Kaszycki, E.Kondrak, B.Nosek (red.), Jedność, Kielce	7	1	-	6
„W domu Bożym i w rodzinie Jezusa”, R.Czekalski (red.); „Bóg naszym Ojcem”, J.Kraszewski, R.Czekalski, E.Zielińska (red.) „Czekamy na Zbawiciela”, „Pan Jezus pośród nas”, bp R.Marcinkowski, Z.Glicner, Płock	1	1	-	-
„Kochamy Cię, Panie Boże”, M.Dubińska, A.Grzybowska (red.); „Czekamy na Ciebie, Panie Jezu”, A.Tulej (red.); „W przyjaźni z Panem Jezusem”, M.Dubińska, A.Tulej (red.), Centrum Katechetyczne Archidiecezji, Warszawa	1	1	-	-
„Zaproszeni przez Pana”; „W oczekiwaniu na Jezusa”; „Radość spotkania z Jezusem”; R.Lis (red.), Gaudium, Lublin	1	1	-	-
„Pan Jezus z nami”; „Jam jest chleb życia”, B. Klaus (red.), Biblos, Tamów	1	1	-	-
„Pozwólcie dzieciom przychodzić do Mnie”; „Przyjdźcie do Mnie wszyscy”; „Abyście szli i owoc przynosili”, R.Szewczyk (red.), Wydawnictwo Warszawsko-Praskie, Warszawa	1	1	-	-

Nauczanie blokowe – klasy IV – VI

seria podręczników	diecezja			
	Ilość ogółem	Model obligatoryjny	Model fakultatywny	Model pluralistyczny
seria „Drogi Przymierza” „Zaproszeni przez Boga”, „Obdarowani przez Boga”, „Przemienieni przez Boga”, Zb. Marek (red.), WAM, Kraków	29	11	7	11
„Powołani przez Boga Ojca”, „Umilowani w Jezusie Chrystusie”, „Uświęceni w Duchu Świętym”, J. Szpet, D. Jackowiak (red.), Księgarnia św. Wojciecha, Poznań	18	5	6	7
„Powołani przez Boga Ojca”, „Umilowani w Jezusie Chrystusie”, „Uświęceni w Duchu Świętym”; St. Labendowicz (red.), Radom-Sandomierz	6	2	1	3
„Wierni Bogu Ojcu”, „Oddani Jezusowi Chrystusowi”, „Uświęceni w Duchu Świętym”, R. Lis (red.), Gaudium, Lublin	1	1	-	-
„Wezwałem cię po imieniu”, „Wy jesteście przyjaciółmi Moimi”, „Idźcie na cały świat”, R. Szewczyk, Wydawnictwo Warszawsko-Praskie, Warszawa	1	1	-	-
„Słuchamy Boga”, B. Nosek, T. Śmiech (red.); „Wielbimy Boga”, R. Brzoza, E. Luty, B. Nosek, T. Śmiech (red.); „Z Jezusem idziemy do Boga”, B. Nosek, T. Śmiech (red.), Jedność, Kielce	7	1	-	6

Gimnazjum

seria podręczników	diecezja			
	Ilość ogółem	Model obligatoryjny	Model fakultatywny	Model pluralistyczny
seria: „W drodze do Emaus” „Jezus uczy i zbawia”, „Jezus działa i zbawia”, „Jezus prowadzi i zbawia”, Zb. Marek (red.), WAM Kraków	29	11	7	11
„Słowo Boga jest blisko Ciebie”, „Wolni przez miłość”, „Żyjąc z innymi, dla innych”, J. Szpet, D. Jackowiak (red.), Księgarnia św. Wojciecha, Poznań	16	2	6	8

„Jezus Drogą, Prawdą i Życiem”, M.Krawczyk, B.Misiek, W.Osial (opr.), Apostolicum i Wyd. Piotra i Pawła	5	2	1	2
„Jezus Chrystus objawia prawdę o Bogu i człowieku”, „Jezus Chrystus zbawia”, „Chrystus mocą Ducha Świętego uczy i posyła”, St.Łabendowicz (red.), Ave, Radom	6	2	1	3
„Słowo blisko Ciebie”, „Dom na skale”, „Tak niech świeci wasze światło”, P.Tomasik, Wydawnictwo Warszawsko-Praskie, Warszawa	5	1	1	3
„W moim Kościele”, „W miłości Ojca”, „W życiu i w prawdzie”, T.Śmiech (red.), Jedność, Kielce	6	1	-	5
„Jezus Chrystus objawia prawdę o Bogu i człowieku”, „Jezus Chrystus zbawia”, „Jezus Chrystus mocą Ducha Świętego uczy i posyła”, R.Lis (red.), Gaudium, Lublin	1	1	-	-

Liceum

seria podręczników	diecezja			
	Ilość ogółem	Model obligatoryjny	Model fakultatywny	Model pluralistyczny
seria: „Drogi świadków Chrystusa” „Jestem świadkiem Chrystusa w Kościele”, „Jestem świadkiem Chrystusa w świecie”, „Jestem świadkiem Chrystusa w rodzinie”, Zb.Marek (red.), WAM, Kraków	30	12	7	11
„Świadek Chrystusa w Kościele”, „Świadek Chrystusa w świecie”, „Świadek Chrystusa w rodzinie”, J.Szpet, D.Jackowiak (red.), Księgarnia św. Wojciecha, Poznań	20	4	6	10
seria: „Świadek miłości społecznej”, St.Łabendowicz (red.), AVE Radom-Sandomierz	5	2	1	2
„Ku pełni człowieczeństwa w Kościele Chrystusowym”, M. Hołuj; „Chrześcijańskie posłannictwo w świecie”, K.Waligóra; „Powołani do miłości i małżeństwa”, M.Kruszewski, M.Wałaszczyk, Wydawnictwo Warszawsko-Praskie, Warszawa	1	1	-	-
„Na drodze do dojrzałej wiary”, T.Śmiech (red.); „Z wiarą w życie i świat”, J.Czerkawski, E.Kondrak, B.Nosek (red.); „Z wiarą na progę miłości”, J.Czerkawski, E.Kondrak, B.Nosek (red.), Jedność, Kielce	6	1	-	5
„Na drogach poznawania Chrystusa”; „W świetle Chrystusa – Prawdy”; „Z Chrystusem na drogach życia”, R. Lis (red.), Gaudium, Lublin	1	1	-	-

4. Zamiast podsumowania

Jednym z wyróżników dobrego opracowania naukowego jest wyciąganie wniosków i podsumowanie. W tym miejscu Autor opracowania stanął jednak przed bardzo trudnym, nie zawsze mającym naukowe konotacje, zdaniem. Dlatego, nawet za cenę zarzutu niedociągnięć metodologicznych, Autor podjął decyzję o niedokonywaniu podsumowania, pozostawiając Szanownemu Czytelnikowi możliwość wyciągnięcia wniosków jako sytuację problemową typu otwartego.

S. HALINA WROŃSKA

POSŁOWIE

W dydaktyce wyróżnia się najczęściej trzy poziomy programowania. Pierwszy z nich dokonuje się na etapie podstawy programowej, która określa główne założenia treściowe i metodyczne nauczania danego przedmiotu na poszczególnych etapach edukacyjnych. Drugim poziomem programowania jest właściwy program nauczania, który powinien dzielić materiał przewidziany przez podstawę programową przynajmniej na poszczególne klasy i bloki tematyczne. Ostatnim zaś poziomem jest plan edukacji tworzony przez konkretnego nauczyciela dla konkretnej klasy. Oczywiście każdy z niższych poziomów programowania musi uwzględniać założenia poziomu wyższego. Podstawowym narzędziem realizacji tak programowanego nauczania jest podręcznik, który musi być zgodny z programem a tym samym z podstawą programową nauczania danego przedmiotu. W praktyce zatem treści, które uczeń przyswaja zawarte są w przeznaczonym dla niego podręczniku, choć zależy to także od jego modelu. Oprócz podręczników stanowiących materiał dla ucznia w dydaktyce stosuje się także poradniki metodyczne dla nauczyciela zawierające scenariusze (konspekty) poszczególnych jednostek.

W odniesieniu do katechezy szkolnej rola podręczników wydaje się także bardzo ważna i wynika przede wszystkim z faktu, iż to one zawierają integralny przekaz treści wiary katolickiej, wyjaśniają istotę i sposoby celebracji liturgii, ukazują zasady moralności katolickiej a także przybliżają istotę oraz formy modlitwy. Ponadto podręczniki katechetyczne proponują konkretne formy i metody służące przekazaniu tych treści w sposób dostosowany do poziomu rozwoju adresatów katechezy. Z tego też względu Jan Paweł II w adhortacji

Catechesi tradendae zalecał szczególną troskę o podręczniki katechetyczne uważając, iż to przede wszystkim od nich zależy skuteczność odnowy katechizacji (por. CT 49).

Ze względu na rolę, jaką podręczniki odgrywają w katechezie zadaniem katechetów jest prowadzenie permanentnej refleksji, której celem jest ewaluacja aktualnie obowiązujących materiałów przeznaczonych do katechezy jak również wypracowanie kryteriów powstawania nowych pomocy w tym obszarze. Z radością należy więc przyjąć pracę zbiorową powstałą pod redakcją ks. Pawła Mąkosy zatytułowaną: *Poszukiwania optymalnego podręcznika do katechezy*.

Praca ta stanowi zbiór artykułów dotyczących różnych aspektów ewaluacji i tworzenia podręczników katechetycznych (do nauczania religii). Wśród nich warto wyróżnić artykuł ks. Mariana Zajęca opisujący szczegółowo modele oraz funkcje, jakie powinien realizować każdy podręcznik katechetyczny. Problematyka i sposób jej ujęcia wydaje się być niezwykle cenną wskazówką dla wszystkich twórców podręczników do katechezy ze względu na to iż realizacja wszystkich funkcji procesu katechetycznego prowadzi do osiągnięcia podstawowego celu katechezy, jakim jest komunია z Jezusem Chrystusem.

W publikacji warto zwrócić szczególną uwagę na artykuły ks. Tadeusza Panusia, ks. Stanisława Kulpaczyńskiego, Elżbiety Osewskiej i ks. Józefa Stali, ks. Jerzego Smolenia, które podejmują próbę ustalenia koncepcji badań nad podręcznikami i wypracowują konkretne narzędzia ich oceny. Wydaje się to niezwykle cenne ze względu na nagłą potrzebę przeprowadzenia ewaluacji aktualnie obowiązujących podręczników i w oparciu o zbliżone kryteria wypracowanie materiałów, które będą lepiej odpowiadały współczesnym uwarunkowaniom kulturowym.

W tym kontekście szczególnego znaczenia nabierają artykuły ks. Piotra Tomasika, ks. Andrzeja Kicińskiego, Anny Zelmy, ks. Jerzego Kistorza, ks. Marka Paluszkiewicza, ks. Krzysztofa Kantowskiego, które prezentują i podejmują ocenę aktualnie obowiązujących podręczników do nauczania religii w Polsce. Wypracowane przez tych autorów wnioski i postulaty niewątpliwie przyczynią się do powstawania nowych materiałów katechetycznych.