

Danuta Wajsprych

Olsztyńska Szkoła Wyższa im. J. Rusieckiego

MODELE EDUKACJI RELIGIJNEJ WE WSPÓŁCZESNEJ SZKOLE

Współczesna edukacja religijna prowadzona w ramach systemu oświaty publicznej, będąc przedmiotem nie tylko praktyki edukacyjnej, ale również dyskusji naukowej i społecznej, domaga się ujęcia typologicznego¹, a więc jak najbardziej ogólnego i fundamentalnego jednocześnie. W niniejszym artykule zostaną zaprezentowane współczesne modele edukacji religijnej², będące wynikiem różnorodnych rozwiązań określonych środowisk pedagogicznych, jak i teologicznych w poszczególnych państwach Europy. Rekonstrukcja tych modeli, ukazanie ich implikacji praktycznych, a także usytuowanie ich w kontekście współczesnego dyskursu pedagogicznego, ma na celu ukazanie znaczenia, statusu a także podstaw dla funkcjonowania w masowej szkole publicznej edukacji religijnej.

¹ Piszząc o typach bądź modelach edukacji religijnej traktuje się je jako typy idealne, zgodnie z propozycją niemieckiego socjologa Maxa Webera. Według niego „typ idealny jest konstruktem myślowym, który nie jest przedstawieniem rzeczywistości, lecz udziela temu, co rzeczywiste, środków wyrazu”. Cyt. za B. Milerski, *Religia a szkoła. Status edukacji religijnej w szkole w ujęciu ewangelickim*, Warszawa 1998, s. 273.

² Są to modele: konfesyjno-katechumenalny, ponadkonfesyjny i konfesyjno-dialogiczny. Podaje się je jako modele preferowane przez Kościoły w różnych państwach, por. B. Milerski, dz. cyt., s. 274.

1. NURTY W NAJNOWSZEJ DYSKUSJI WOKÓŁ MODELU NAUCZANIA RELIGIJNEGO MŁODZIEŻY

We współczesnych dyskusjach o kształcie edukacji religijnej realizowanej w szkole często zadaje się pytanie: czy powinna ona zachować charakter konfesyjny, ryzykując utratę powiększających się grup młodzieży nie zainteresowanej ujęciem wyznaniowym, czy też należy na nowo określić koncepcję obecności religii w duchu bardziej ekumenicznym, otwartym na zrozumienie i tolerancję³. Jest to pytanie ważne nie tylko dla rodzimej pedagogiki katolickiej, ale i pedagogiki wszystkich Kościołów chrześcijańskich. Pytanie to jest jednocześnie pytaniem o współczesne rozumienie roli nauczania religijnego, a zwłaszcza o taki jego model, który będzie przyjęty przez poszczególne Kościoły i szkolny system edukacyjny.

Kerygmaticzna odnowa katechezy lat czterdziestych XX wieku sprawiła, że zaczęto mówić o nauczaniu religii głównie w kategoriach teologicznych. Odzwierciedlały to treści nauczania, podręczniki, publicystyka Kościołów chrześcijańskich, a zwłaszcza posoborowe dokumenty Kościoła katolickiego na temat katechezy i nauczania religijnego. Był to rezultat odejścia od nauczania religijnego pozostającego od początku XX wieku pod wpływem tzw. ruchu metody, upatrującego w zastosowaniu zdobytych nowoczesnej dydaktyki nadzieję na skuteczność katechizowania. Gdy metoda monachijsko-wiedeńska nauczania religii, bazująca na dorobku dydaktyki ogólnej, nie przyniosła spodziewanych rezultatów, zaczęto szukać nowych dróg przepowiadania, zwracając się do kerygmatyki. Dostrzeżono, że odnowę nauczania religijnego należy rozpocząć nie tyle od doskonalenia metod przekazu, ile od odnowy jego treści. W ten sposób uprawomocnił się w nauczaniu religii model zwany kerygmaticznym czy też konfesyjno-katechumenalnym⁴. Model ten określając istotę i cel edukacji religijnej odwołuje się przede wszystkim do przesłanek teologicznych, sprowadzając działalność dydaktyczną w tym zakresie do zwiastowania Dobrej Nowiny, wzywania do dawania świadectwa oraz wprowadzania katechizowanych w życie Kościoła. Model ten sięga do praktyki katechumenalnej wczesnego chrześcijaństwa, kiedy to misyjna działalność Kościoła wyrażała się w zorganizowanej formie przygotowania do przyjęcia chrztu, zwanej katechumenatem. Był to czas inicjacji, czyli wtajemniczenia w dzieje zbawienia i życie Kościoła. Katecheza pierwszych wieków,

³ J. Bagrowicz, *Edukacja religijna współczesnej młodzieży. Źródła i cele*, Toruń 2000, s. 275; F. Pajer, *Nauczanie religii w europejskich systemach oświatowych*, „Przegląd Powszechny” 1992, nr 6, s. 399.

⁴ J. Bagrowicz, dz. cyt., s. 276; B. Milerski, dz. cyt., s. 275.

wbudowana w struktury katechumenatu, stanowiła jeden z istotnych elementów procesu inicjacji chrześcijańskiej, który kończył się przyjęciem sakramentów wtajemniczenia: chrztu, bierzmowania i Eucharystii⁵.

Zgodnie z tą tradycją, dostosowaną do wymogów czasu, podstawowym celem nauczania religii jest zwiastowanie Dobrej Nowiny o zbawieniu oraz kształtowanie świadomej przynależności do Kościoła rozumianego jako Kościół wyznaniowy i powszechny zarazem. W takim ujęciu katecheta jest nie tyle nauczycielem religii, ile raczej heroldem ogłaszającym zbawienie w Jezusie Chrystusie; występuje w imieniu Kościoła, jest przez Kościół posłany, a lekcja religii przezeń prowadzona jest traktowana jako forma misji Kościoła w środowisku szkolnym. Model konfesyjno-katechumenalny wniósł ważne akcenty do pedagogiki religijnej XX wieku i utrwalił się w świadomości wielu teologów, katechetów, nauczycieli religii i ich uczniów. Jego główną zasługą było zwrócenie uwagi na potrzebę osadzenia nauczania i wychowania religijnego w podstawowych źródłach, tj. Piśmie Świętym, liturgii i nauczaniu Kościoła. Cenny był także jego personalistyczny wymiar edukacji religijnej prowadzącej do osobowego spotkania z Bogiem. I choć nie jest on dziś już modelem wiodącym, ze względu na swe wartości, uważany jest za istotny dla obrazu edukacji i nauczania religijnego Kościoła w XX wieku. Wielu jego zwolenników kontynuuje tradycję zapoczątkowaną w pierwszych wiekach chrześcijaństwa.

Jednostronność wizji nauczania i wychowania religijnego proponowana w modelu konfesyjno-katechumenalnym oraz przemiany, jakie zaszły w wielu krajach, szczególnie w Europie po II wojnie światowej spowodowały słabnące jego powodzenie. Otóż zmiana mentalności, szczególnie młodzieży drugiej połowy XX wieku, występująca pod wpływem przemian cywilizacyjno-kulturowych, sprawiła, że język przekazu bazujący głównie na treściach biblijnych, patrystycznych, wyrażanych w kategoriach teologicznych, coraz bardziej zaczął odstawać od mentalności i zainteresowań młodego pokolenia, które mniej interesowało się zbawieniem religijnym, a bardziej rzeczywistością doczesną i możliwościami obecności świecie. Pedagodzy religii, a zwłaszcza szeregowi katecheci i wychowawcy młodzieży w Kościele, zaczęli sobie uświadamiać, że nie można dłużej ignorować odbiorcy. Dlatego też akcent zainteresowań przesunął się stopniowo z treści przekazu na studium nad mentalnością katechizowanych, czy mówiąc ogólniej nad antropologicznymi uwarunkowaniami nauczania i wychowania religijnego⁶. Kościół uświadomił sobie fakt szybko postępującej laicyzacji i dechrystianizacji ogarniającej wszystkie warstwy społeczeństwa. Duch czasu

⁵ R. Murawski, *Wczesnochrześcijańska katecheza*, Warszawa 1999, s. 15.

⁶ B. Milerski, dz. cyt., s. 277; J. Bagrowicz, dz. cyt., s. 279.

zaczął dosięgać szczególnie młode pokolenie. Odczuwało one wyraźny wpływ wszechwładnej cywilizacji technicznej, ogarniającej coraz więcej dziedzin życia. Ciągły kontakt z materią, nacisk na konkretną specjalizację, kierował młodych ku temu, co bezpośrednie i namacalne. Ta tendencja obserwowana wyraźnie od lat sześćdziesiątych XX wieku, pod jego koniec wcale nie zmalała. W tym kierunku szły także przemiany szkolnictwa europejskiego nastawionego coraz bardziej na kształcenie przydatne do zatrudnienia, a więc na techniczne umiejętności. I choć istnieje ciągle potrzeba akcentowania humanistycznego wymiaru wykształcenia, jest ono coraz bardziej techniczne, skierowane na przydatność do konkretnego zawodu i sprawne poruszanie się w świecie nowoczesnych technologii, kultury masowej⁷.

Tendencje te prowadzą także do przemian w religijności młodzieży. Obserwuje się zjawisko wyobcowania życia codziennego z religijnych motywacji. Zmienia się stosunek młodych do Kościoła. Wielu z nich widzi w Kościele jedynie bariery, pewnego rodzaju żandarmerię duchową. W rozumieniu wizji i roli Kościoła mamy do czynienia z odejściem od wertykalnego na rzecz horyzontalnego spostrzegania go. Chcą więc, aby Kościół urzeczywistniał w swoim działaniu wartości ewangeliczne, ze szczególnym akcentem na wartości życia społeczno-politycznego: szlachetność, bezinteresowność, otwarcie się na innych, szczególnie słabych, prześladowanych, biednych. Według odczuć współczesnej młodzieży być dziś chrześcijaninem to znaczy pragnąć stworzenia społeczności lepszej i sprawedliwszej⁸.

Problem więc polegał w pierwszej kolejności na nieznanym mentalności młodych. Zrodziło się także pytanie o to, czy młodzi są przygotowani do odbioru treści podanych w języku biblijno-teologicznym, czy takich treści oczekują? Zjawisko kontestacji edukacji religijnej przez młodzież, w dzisiejszym Kościele znane i niepokojące, było dostrzegane już wcześniej. Najistotniejszy zarzut, jaki młodzi stawiają tejże edukacji, odnosi się do jej modelu: nauczanie i wychowanie religijne dziś nie może już być więcej narzucaniem jakiegoś modelu wiary z góry bez współdziałania odbiorcy, który jest obecnie szczególnie uwrażliwiony na współpracę, na uszanowanie jego wolności. Kontestacja modelu edukacji dyrektywnej, mentorskiej, w której uczeń jest biernym odbiorcą, jest jednocześnie kontestacją metody, jaką się w niej stosuje. Kontestacja dotyczy także treści. Nie chodzi o to, jak zaznacza J. Colomb, aby zmieniać treść Orędzia wiary. Chodzi raczej o pytanie, czy treść edukacji religijnej sytuuje się w kontekście człowieka i jego problemów, czy też traktuje o rzeczywistości obcej doświadczeniu mło-

⁷ Tamże.

⁸ J. Bagrowicz, dz. cyt., s. 279.

dego człowieka⁹. Język przekazu zakorzeniony w terminologii teologicznej ma niewiele wspólnego z językiem, którym młodzi posługują się na co dzień, jest daleki od ich doświadczeń. Nie chodzi o to, aby zrezygnować z Biblii, chodzi raczej o to, aby podawać ją młodym takim językiem, który przybliży im orędzie biblijne. Kontestacja edukacji religijnej przez wielu młodych spowodowała więc poszukiwania w zakresie języka przekazu, co konsekwentnie prowadziło do przemiany jej treści. Była to najczęściej treść opierająca się na świadomości istotnych problemów, którymi żyje młodzież. Odejście od teologicznego modelu nauczania i wychowania prowadziło – zdaniem przynajmniej niektórych znawców zagadnienia – do zjawiska zeświecczenia nauczania religijnego, do katechezy zsekularyzowanej¹⁰.

Ponadto dostrzegalny współcześnie fakt pluralizmu: politycznego, ekonomicznego, społecznego i religijnego, nie pozostawał bez wpływu na kształt modelu edukacji religijnej. Nie można już mówić o społecznościach pod względem światopoglądowym i aksjologicznym jednolitych. Od przełomu lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych XX wieku należy tak myśleć także o sytuacji w krajach niegdyś pozostających pod wpływem komunizmu i zamkniętych za „żelazną kurtyną”.

Szczególnie w Europie Zachodniej, tam zwłaszcza, gdzie nauczanie religii umieszczono w szkole, stopniowo odchodzono od konfesyjno-katechumenalnego jego charakteru na rzecz nauczania ponadkonfesyjnego, ogólnokulturowego¹¹. Szkolna edukacja religijna definiowana jest wtedy wyłącznie z perspektywy zadań dydaktyki szkolnej, zatracając tym samym wymiar katechumenalny i konfesyjny. Ma ona bowiem w pierwszym rzędzie służyć uczniom, ich jednostkowej i społecznej egzystencji, a nie danej wspólnoty religijnej. Realizację celów kościelnych pozostawia się edukacji religijnej parafialnej, poświęconej przeważnie przygotowaniu do przyjęcia sakramentów¹².

W Europie funkcjonuje kilka modeli nauczania religijnego. I tak na przykład we Francji (poza Alzacją i Lotaryngią) nie ma lekcji religii w szkołach publicznych, jest natomiast w szkołach prywatnych, do których uczęszcza jedna szóstka uczniów. Z lekcji religii uczniowie korzystają w ramach katechizacji parafialnej, której treść i metody należą do kompetencji Kościoła. W Austrii lekcje religii są w szkole i obowiązkowe, z wypisywaną na świadectwie oceną. Rodzice mogą na piśmie zgłosić rezygnację z uczestniczenia dziecka w lekcjach religii, a uczniom-

⁹ J. Colomb, *La catéchèse, contestée*, „Vérité Vie” 1970, nr 23, z. 631, s. 1–20, cyt. za J. Bagrowicz, dz. cyt., s. 278.

¹⁰ Por. M. Majewski, *Tożsamość katechezy integralnej*, Kraków 1995, s. 118.

¹¹ B. Milerski, dz. cyt., s. 279.

¹² J. Bagrowicz, dz. cyt., s. 280.

wie mogą czynić to sami po ukończeniu 14 roku życia. Mimo licznych dyskusji ten model pozostał i ma on dotąd charakter konfesyjny; mówi się tam ciągle o „szkolnej katechezie” – *schulische Katechese*. Od tej strony sytuacja bardzo przypomina warunki w Polsce, gdzie ponownie od 1990 roku obecne nauczanie religii w systemie szkolnym nazywane jest także „katechezą w szkole”. Nieco inaczej jest w Niemczech, gdzie nauczanie religii obecne w szkole ma jednak inny charakter. Jest obowiązkowe, przy możliwości wyboru przedmiotu alternatywnego, ale ma raczej nachylenie informacyjne na tematy religijne, odnoszone i kierowane do wszystkich uczniów, niezależnie od religii czy wyznania. Mówi się więc o nauczaniu religii – *Religionsunterricht*, i jest ono zawsze w szkole. Gdy mówi się o katechezie, ma się przeważnie na myśli katechezę przy parafii przygotowującą do sakramentów i prowadzoną przez poszczególne parafie. Określa się ją terminem: *Gemeindekatechese*. Takie ponadkonfesyjne ujęcie nauczania religii mamy jeszcze w wielu krajach Europy, jak w krajach Beneluxu czy skandynawskich. W krajach tych podkreśla się, że lekcje religii są procesem wychowawczym, a nie katechetycznym. Lekcje religii mają wtedy zmierzać do ukształtowania poglądów na życie z uwzględnieniem tradycji chrześcijańskiej¹³.

Upowszechniający się model edukacji religijnej ujętej ponadkonfesyjnie wskazuje, że lekcje religii przestały być środowiskiem socjalizacji kościelnej, a ujmuje się je raczej w kategoriach wychowawczych czy ogólnokulturowych. Wpisanie ich w system szkolny wynika z przekonania o konieczności zagwarantowania w systemie edukacji publicznej przedmiotu, poprzez który mogłyby zostać wypełnione egzystencjalne i hermeneutyczne zadania szkoły. Do osiągnięcia tego celu mają przyczynić się ponadkonfesyjnie ujęte lekcje religii¹⁴.

Ponadkonfesyjny model nauczania religii w szkole – jak zaznacza B. Milerki – znacznie poszerza spektrum tematyczne, które powinno być uwzględnione w edukacji religijnej i światopoglądowej. Nie zawsze jednak przyjmowany jest z entuzjazmem. Kwestionuje się przede wszystkim jego podstawowe założenie o informacyjnym i obiektywnym charakterze lekcji religii. Edukacja, która ma prowadzić do zmiany jakości życia, nie może sprowadzać się jedynie do informacji o możliwości różnych rozwiązań, a nauczyciel – jeśli ma być wychowawcą i przejmować odpowiedzialność za formację uczniów – nie może być jedynie „informatorem”. Model ten ponadto nie uwzględnia kontekstu społecznego, w który wpisane jest nauczanie i wychowanie religijne. Stoi ono przecież w służbie inicjacji jednostki w życie i działanie konkretnej wspólnoty ludzkiej czy kościelnej. Wspólnoty żyją przecież określonymi wartościami i nauczanie czy wychowanie

¹³ B. Milerki, dz. cyt., s. 290.

¹⁴ J. Charytański, *Lekcje religii w Europie*, AK, 1992, nr 118, s. 194–207.

religijne nie może zaistnieć ponad tymi wartościami. Jest to coś w rodzaju tęsknoty za jakąś „religią uniwersalną” czy unifikacją form życia religijnego, co przeciwne jest poszanowaniu praw jednostki i uznaniu pluralizmu światopoglądowego i religijnego. Preferowanie takiego modelu nauczania religijnego jest w istocie powrotem do koncepcji osiemnasto- i dziewiętnastowiecznych, na które reakcją było ukształtowanie się modelu konfesyjno-katechumenalnego. Jest więc oczywiste, że współczesna edukacja religijna potrzebuje bardziej realistycznego ujęcia. Dokonywana ocena przedstawionej tu koncepcji integralnego rozwoju człowieka wydaje się znakomicie wpisywać w te poszukiwania, o czym przekona nas ostatni paragraf pracy.

2. MODEL KONFESYJNO-DIALOGICZNY EDUKACJI RELIGIJNEJ

Koncepcja integralnego rozwoju człowieka postulowana dziś w edukacji religijnej młodzieży, spełnia podstawowe wymogi jak również większość uwarunkowań i okoliczności, o których wyżej była mowa. Podkreślamy, iż większość a nie wszystkie, gdyż nie chodzi o to, aby zbudować model obowiązujący dla wszystkich Kościołów i dla każdego systemu szkolnego, ponieważ nie jest to możliwe, ani nawet pożądane. Ważne jest, by nie pomijał tego, co na temat nauczania religijnego ma do powiedzenia Kościół katolicki.

Najpierw należy zauważyć, że we współczesnych dokumentach nauczania Kościoła nie czyni się rozróżnienia na lekcję religii i katechezę. Mówi się o katechezie, która jest widziana w ramach posługi słowa, tj. misji przepowiadania orędzia zbawienia, stanowiącej obok ewangelizacji jedną z podstawowych form posługi słowa w Kościele. Takie umiejscowienie katechezy jest widoczne już w *Ogólnej Instrukcji Katechetycznej* z 1970 roku, w adhortacji Jana Pawła II o katechizacji *Catechesi tradendae* z 1979 roku i *Dyrektorium Ogólnym o Katechizacji* z 1997 r. Ważne jest, co te dokumenty mówią o istocie i zadaniach katechezy, ponieważ w dużym stopniu wpływa to na osadzenie nauczania religijnego w życiu poszczególnych Kościołów lokalnych.

Koncepcja integralnej edukacji religijnej, jako pogłębiony przekaz orędzia zbawienia, zawiera, jak to postulują powyższe dokumenty, trzy elementy harmonijnie ze sobą powiązane: element biblijny, teologiczny i egzystencjalny. Podstawowy jest tu element biblijny, ponieważ katecheza jest jedną z form posługi słowa, ta zaś polega na przekazywaniu orędzia zbawienia¹⁵. Do tej niejako nieformalnej definicji katechezy podanej przez *Instrukcję* należy dodać ważne

¹⁵ DCG 16, 17.

uzupełnienie wzięte z jej tekstu: katecheza „wypełnia równocześnie zadanie wtajemniczenia, kształcenia i wychowania. Jest rzeczą niezmiernie ważną, by katecheza skupiła w sobie wspomniane wyżej różne aspekty, ale w ten sposób, żeby nie oddzielać jednego aspektu od pozostałych, ze szkodą dla nich”. Z treści tej wynika, że katecheza ma być jednocześnie wtajemniczeniem, kształceniem i wychowaniem. Podobną wizję katechezy zawiera adhortacja Jana Pawła II *Catechesi tradendae*. Czytamy w niej: „Katecheza jest wychowaniem w wierze dzieci, młodzieży i dorosłych, a obejmuje przede wszystkim nauczanie doktryny chrześcijańskiej, przekazywane na ogół w sposób systematyczny i całościowy, dla wprowadzenia wierzących w pełnię życia chrześcijańskiego”¹⁶. Tak więc i Jan Paweł II określa katechezę poprzez trzy wyżej wspomniane funkcje: wychowania, nauczania i wtajemniczenia.

Pedagodzy religii zastanawiają się jednak, na ile jest możliwe zrealizowanie tych funkcji w warunkach szkolnych, zwłaszcza w odniesieniu do funkcji wtajemniczenia? Jest oczywiste, że nie chodzi o realizację tych funkcji edukacji religijnej w ramach jednej jednostki lekcyjnej, bo przecież dokonuje się to w ramach dłuższej trwającego procesu. Można przypuszczać, że szczególnie funkcji wtajemniczenia nie da się zrealizować w warunkach szkolnej lekcji religii, bo to należy do kompetencji parafii, która stwarza warunki stopniowego wchodzenia w życie modlitewne i sakramentalne¹⁷. Wydaje się jednak, że nie można z góry przekreślić tej możliwości. Z pewnością zapoczątkowane na lekcji szkolnej wtajemniczenie powinno być dopełnione przez religijne życie rodziny i wspólnoty parafialnej, bądź też – co dziś jest coraz częstsze – w grupie modlitewnej czy wspólnocie religijnej jako grupie nieformalnej. Gdybyśmy odmówili możliwości realizacji tej funkcji w sytuacji szkolnej lekcji religii, znaczyłoby, że szkoła nie może w ogóle pełnić funkcji inicjacyjnej w każdym innym wymiarze, co jest nie do przyjęcia. Można jednak sądzić, iż istnieje realne niebezpieczeństwo zaniedbania w szkolnej realizacji tej funkcji edukacji religijnej.

Model, który powinien być realizowany w warunkach polskiej sytuacji, gdy jest to szkolna edukacja religijna, a nie tylko ponadkonfesyjna informacja o religii, powinien uwzględniać te wszystkie trzy jej funkcje, o których mówią współczesne dokumenty nauczania Kościoła. J. Bagrowicz podkreśla, że najmniej kłopotów będzie z realizacją funkcji nauczania, bo ma ona dość długą tradycję i jest najbardziej możliwa do realizacji w warunkach szkolnych. Już gorzej może być z realizacją funkcji wychowawczej, ponieważ moment ten sprawiał katechetom

¹⁶ CT 18.

¹⁷ Por. R. Murawski, *Ewangelizacyjny charakter katechezy*, AK, 1992, nr 118, s. 181–183.

kłopoty także i wtedy, gdy nauczanie religii było realizowane w punktach katechetycznych organizowanych przez Kościół¹⁸.

Realizacja trzech wyżej wspomnianych funkcji nauczania religijnego powinna mieć na względzie potrzebę uwzględnienia ewangelizacyjnego wymiaru współczesnej edukacji religijnej. Ten postulat także wypełnia koncepcja integralnego rozwoju człowieka. Skierowana jest ona bowiem do wszystkich: wierzących, nawróconych, którzy przyjęli Chrystusa, ale i do niewierzących. W obecnej sytuacji, zwłaszcza w nauczaniu religijnym młodzieży mamy często do czynienia z obecnością na lekcjach religii w szkole także takich, którzy właśnie tu po raz pierwszy stykają się z prawdą objawioną. Nie są przygotowani do przyjęcia prawd wiary, ponieważ nie dokonali jeszcze wyboru wiary religijnej. Często określają siebie jako niewierzących lub poszukujących. Ich obecność na lekcji religii w szkole domaga się od nauczyciela religii i katechety takiego nauczania, które otworzy ich na przyjęcie Objawienia, a więc odwołującego się raczej do języka codzienności, ich ludzkiego doświadczenia. Ten rodzaj przepowiadania jest charakterystyczny dla ewangelizacji, która jest głoszeniem orędzia niewierzącym. W lekcji religii bierze udział także spory procent takich, którzy pochodzą z rodzin katolickich, ale zasadniczo nie praktykujących. Im także potrzebne są elementy ewangelizacyjne. Tak więc w modelu współczesnej edukacji religijnej należy uwzględnić jej ewangelizacyjny wymiar, uwarunkowany – jak to wskazaliśmy – szczególną sytuacją uczestników procesu nauczania religijnego.

Otwarcie edukacji religijnej na ewangelizację, a więc na potrzeby młodych poszukujących własnej drogi i miejsca w życiu, jest bliskie takiemu jej modelowi, który uwzględnia potrzebę wychowania młodzieży do dialogu, tolerancji, spotkania z przedstawicielami innych religii i wyznań – czyli w duchu ekumenicznym. Nie powinno się także zapominać o potrzebie wychowania do spotkania z niewierzącymi, nie tylko w sensie potrzeby poczucia dawania im świadectwa chrześcijańskiego, ale i uszanowania ich prawa do niewierzenia¹⁹.

3. UWAGI KOŃCOWE

Trudno byłoby zaproponować jakiś jeden model edukacji religijnej, który pomieściłby w sobie zarówno wymogi wysuwane przez dokumenty Kościoła, jak i przez wymogi pedagogiczno-dydaktyczne wynikające ze złożoności sytuacji, w jakiej żyją katechizowani. Wydaje się, że najbliższy tym wymaganiom

¹⁸ Por. J. Bagrowicz, dz. cyt., s. 282–283.

¹⁹ Tamże, s. 286.

jest zaproponowany przez pedagogikę ewangelicką model nazywany konfesyjno-dialogicznym²⁰. Jest on w pewnym sensie kompromisem pomiędzy modelem konfesyjno-katechumenalnym i ponadkonfesyjnym. Wynika z otwartego spojrzenia na obecność Kościoła we współczesnym świecie oraz nie przekreślając znaczenia identyfikacji wyznaniowej, chce być otwarty na dialog pedagogiczny, ekumeniczny i światopoglądowy. Jest w nim nadzieja na realizację zadań ewangelizacyjnych Kościoła z jednoczesnym umożliwieniem realizacji edukacyjnych zadań szkoły. To przyjęcie przez Kościół współodpowiedzialności za edukację prowadzoną w duchu otwarcia i dialogu może stać się także znakiem jego wiarygodności wobec świata.

Model konfesyjno-dialogiczny, nauczając i wychowując w tradycji konfesyjnej, nie zamyka wychowanków na dialog i współpracę. Jest to jednocześnie taki rodzaj formacji, który jest zorientowany na człowieka i jest w tym bliski antropologicznie ukierunkowanej koncepcji edukacji religijnej. Ujmuje się ją w tym modelu jako edukację rozumiejącą, która ma służyć odnowie ludzkiego życia poprzez „kształtowanie nowych sposobów samorozumienia i bytowania w świecie”²¹.

Warto na koniec zwrócić uwagę na jeszcze jeden wymiar współczesnej edukacji religijnej. Mianowicie, realizowana w szkole, ujmuje treści zarówno w kategoriach teologicznych, jak i pedagogicznych. Podkreślano to wielokrotnie w dotychczasowych rozważaniach. Dziś obie te dyscypliny wskazują zgodnie na diakoniczną koncepcję nauczania religijnego. Legitymizacja powszechnie niemal wprowadzonego do szkół przedmiotu, którym jest nauczanie religii, jest mocno powiązana ze współodpowiedzialnością za ten przedmiot, a także ze służbą dorastającej młodzieży i społeczeństwu, w które ci ludzie mają wrosnąć i za które mają przejąć w niedalekiej przyszłości odpowiedzialność²².

W dyskusji nad pedagogicznym uzasadnieniem edukacji religijnej wskazuje się na następujące rodzaje posługi, jaką może ona świadczyć wobec dorastającej młodzieży: ma jej pomóc we wrastaniu w dziedzictwo duchowe, kształtując naszą duchową przestrzeń; ma pomóc w odnalezieniu swej tożsamości; być pomocą w przeciwstawieniu się niewłaściwym naciskom społecznym, szczególnie uleganiu stereotypom, a także być pomocą w pokonaniu niewłaściwego pojęcia i obrazu Absolutu.

Teologiczne natomiast uzasadnienie podkreśla pomoc, jaką nauczanie religii może udzielić w świadomym wyborze wiary religijnej, w dochodzeniu do

²⁰ B. Milerski, dz. cyt., s. 299.

²¹ Tamże.

²² Por. J. Bagrowicz, dz. cyt., s. 284–289.

religijnej dojrzałości, otwarciu na przyjaźń z Bogiem. Widać więc jasno, że ta służebność edukacji religijnej wobec wszechstronnego rozwoju jednostki, szczególnie w wieku dorastania, jest realizowana niezależnie od przyjętego modelu tegoż nauczania.

Opisany powyżej model edukacji religijnej, który nazwano w pedagogice ewangelickiej konfesyjno-dialogicznym, ma szansę uprawomocnienia się we współczesnej teorii kształcenia, ze względu chociażby na ukazaną dialektykę związku między informacją i świadectwem wiary. Reorientacja humanistyczna pedagogiki religii ostatnich dziesięcioleci, otwierając nauczanie religijne na człowieka, na jego sytuację, pytania, nie oznacza zerwania z tradycją i nauczaniem Kościoła. Raczej pomaga w odczytaniu źródeł chrześcijańskiej wizji wychowania w sposób, który jest bliższy współczesnemu człowiekowi²³.

²³ Tamże.